



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend

Abschlussbericht der Evaluation des ESF-Programms „Schulverweigerung – Die 2. Chance“

Inhalt

| | |
|---|----|
| I. Einleitung..... | 6 |
| 1.1 Programmhintergrund..... | 6 |
| 1.2 Evaluationsauftrag..... | 7 |
| 1.3 Datengrundlagen..... | 8 |
| II. Umsetzung des Programms..... | 11 |
| 2.1 Implementation des Programms auf Projektebene | 11 |
| 2.2 Struktur der Teilnehmenden aus der Perspektive der Zielgruppenerreichung..... | 14 |
| 2.3 Strategien der Zielgruppenerreichung..... | 18 |
| 2.4 Case Management..... | 23 |
| 2.4.1 Case Management aus der Perspektive der Koordinierungsstellen | 23 |
| 2.4.2 Case Management aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler | 26 |
| 2.5 Netzwerke und Kooperationen..... | 31 |
| III. Ergebnisse des Programms..... | 35 |
| 3.1 Zielerreichung: schulische Reintegration und vorgelagerte Teilziele | 35 |
| 3.2 Abschätzung der Nettowirkung des Programms..... | 45 |
| 3.2.1 Relevanz des Programms nach Einschätzung der Schülerinnen und Schüler..... | 45 |
| 3.2.2 Vergleichsgruppenanalyse..... | 46 |
| 3.3 Nachhaltigkeit erreichter Ziele | 48 |
| IV. Inhaltliche Vertiefungen der Ergebnisse..... | 52 |
| 4.1 Qualitative Erkenntnisse aus Fallstudien von Teilnehmenden | 52 |
| 4.2 Statistische Analyse der Wirkungszusammenhänge zur Zielerreichung | 54 |
| 4.2.1 Primäre und vorgelagerte Teilziele als Determinanten eines für den Schulabschluss hinreichenden Schulbesuchs | 55 |
| 4.2.2 Einfluss des Case Managements auf die Erreichung von relevanten Teilzielen | 57 |
| 4.2.3 Einfluss von konzeptionellen und strukturellen Unterschieden der Koordinierungsstellen auf die Gestaltung des Case Managements | 61 |
| 4.2.4 Zusammenfassung der Wirkungszusammenhänge | 62 |
| 4.3 Gute Praxis im Case Management..... | 63 |
| 4.4 Statistische Zusammenhänge zu Kooperationen und Netzwerken | 66 |
| 4.5 Gender-Analysen..... | 69 |
| 4.6 Transfer des Ansatzes auf Schulverweigerung an beruflichen Schulen | 74 |
| V. Zusammenfassung und Schlussfolgerungen..... | 77 |
| 5.1 Resümee..... | 77 |
| 5.2 Übergreifende Schlussfolgerungen zum Programm..... | 83 |

Verzeichnis der Tabellen

| | |
|---|----|
| Tabelle 1: Unterschiede ausgewählter Merkmalsverteilungen verschiedener Stichproben.... | 8 |
| Tabelle 2: Befragung von Koordinierungsstellen | 9 |
| Tabelle 3: Personalintensität des Case Managements..... | 12 |
| Tabelle 4: Alter bei Eintritt ins Case Management | 14 |
| Tabelle 5: Schulformen bei bzw. vor Eintritt ins Case Management | 15 |
| Tabelle 6: Angaben Teilnehmender zu Fehltagen bei Eintritt | 16 |
| Tabelle 7: Erwartungen der Schülerinnen und Schüler | 26 |
| Tabelle 8: Rahmenbedingungen der Zusammenarbeit mit Schulen..... | 33 |
| Tabelle 9: Schnittstellen mit Schulen..... | 33 |
| Tabelle 10: Verwirklichung relevanter Aufgaben seitens der Schulen | 34 |
| Tabelle 11: Status der Befragten bei Austritt aus dem Case Management..... | 36 |
| Tabelle 12: Einschätzung schulischer Reintegration | 39 |
| Tabelle 13: Fehlzeiten der Befragten bei Austritt aus dem Case Management..... | 39 |
| Tabelle 14: Entwicklung von Fehlzeiten der Befragten..... | 41 |
| Tabelle 15: Entwicklung von Fehlzeiten nach Daten der Fallakten..... | 42 |
| Tabelle 16: Entwicklung der schulischen Mitwirkung der Befragten | 42 |
| Tabelle 17: Einschätzung von Teilzielen der schulischen Reintegration..... | 43 |
| Tabelle 18: Bewertung der Unterstützung im Vergleich unterschiedlicher Akteure..... | 45 |
| Tabelle 19: Status der Befragten bei Austritt aus dem Case Management und sechs Monate danach..... | 49 |
| Tabelle 20: Fehlzeiten der Befragten bei Austritt aus dem Case Management und sechs Monate danach..... | 50 |
| Tabelle 21: Schulische Mitwirkung bei Austritt aus dem Case Management und sechs Monate danach..... | 51 |
| Tabelle 22: Bivariate Zusammenhänge zur Aussage „Ich komme in der Schule wieder klar.“..... | 58 |
| Tabelle 23: Individuelle und strukturelle Determinanten der Reintegration (Mehrebenenanalyse)..... | 61 |
| Tabelle 24: Strukturmerkmale der Kooperation mit Schulen | 66 |
| Tabelle 25: Strukturmerkmale der Kooperation mit der öffentlichen Jugendhilfe..... | 68 |
| Tabelle 26: Wirkungszusammenhang Vernetzung mit dem Träger der öffentlichen Jugendhilfe | 69 |
| Tabelle 27: Geringfügiger Einfluss des Geschlechts auf die Erreichung von Teilzielen..... | 72 |

Verzeichnis der Abbildungen

| | |
|--|----|
| Abbildung 1: Verwendung der Arbeitszeit aller Angestellten 2010/2011 | 11 |
| Abbildung 2: Dauer des Case Managements im Programm Schulverweigerung – Die 2. Chance | 13 |
| Abbildung 3: Schulverweigerungsverhalten vor Beginn des Case Managements..... | 15 |
| Abbildung 4: Zielstellungen des Case Managements..... | 18 |
| Abbildung 5: Eigene Umsetzung oder Vermittlung/Koordination von Unterstützungsleistungen | 24 |
| Abbildung 6: Beziehung der Schülerinnen und Schüler zu Case Managerinnen und Managern..... | 28 |
| Abbildung 7: Leistungen des Case Managements aus Sicht der Betroffenen | 29 |
| Abbildung 8: Probleme im Case Management und positive Erfahrungen | 30 |
| Abbildung 9: Ausblick auf zukünftige Schulabschlüsse | 38 |
| Abbildung 10: Schulische Mitwirkung bei Austritt aus dem Case Management..... | 40 |
| Abbildung 11: Persönliche Entwicklungen befragter Schülerinnen und Schüler | 44 |
| Abbildung 12: Strukturgleichungsmodell primärer und vorgelagerter Ziele der schulischen Reintegration | 56 |
| Abbildung 13: Strukturgleichungsmodell zum Case Management in der schulischen Reintegration | 60 |
| Abbildung 14: Strukturgleichungsmodell zur Vernetzung mit Schulen | 67 |
| Abbildung 15: Geschlechtsspezifische Ausprägung der Schulverweigerung | 70 |
| Abbildung 16: Zeitpunkt der Unterstützung von Schulverweigernden an beruflichen Schulen..... | 76 |

Verzeichnis der Abkürzungen

| | |
|----------|--|
| BMFSFJ | Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend |
| ESF | Europäischer Sozialfonds |
| i. d. R. | in der Regel |
| inkl. | inklusive |
| insbes. | insbesondere |
| u. a. | unter anderem |
| vgl. | vergleiche |
| zzgl. | zuzüglich |

I.

Einleitung

1.1 Programmhintergrund

Für eine Vielzahl von Jugendlichen ist der Prozess ihrer gesellschaftlichen Integration – hier verstanden als Überbegriff kognitiver Lernprozesse, sozialer Beziehungen sowie berufsbio-graphischer Entwicklungen und Stuserwerbe – gefährdet. Zu den Gründen können soziale Benachteiligungen, familiäre Belastungen, fehlende Passgenauigkeit von kommunalen oder anderen Angeboten zählen. Aber auch sozioökonomische Rahmenbedingungen und biografi-sche Brüche schlagen sich in der fehlenden Erwartung nieder, durch eigene Bemühungen die Chancen auf Ausbildung und Arbeit zu verbessern. Abgänge von den allgemeinbildenden Schulen ohne Abschluss sind hier einerseits Folge unzureichender Integrationsprozesse, andererseits erhöhen sie die Risiken nachfolgender Desintegration bis zu einem Niveau, in dem die Betroffenen nicht einmal mehr von den vorhandenen Förderangeboten des Übergangssystems erreicht werden – bzw. sich ihnen entziehen.

Das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) förderte vor diesem Hintergrund seit 2006 das Programm „Schulverweigerung – Die 2. Chance“. **Zielgruppe** waren zunächst Schülerinnen und Schüler ab zwölf Jahren bis maximal zum Beginn der letzten Klassenstufe, die eine Schulform besuchen, auf welcher der Erwerb eines Hauptschulab-schlusses möglich ist, und die ihren Schulabschluss belegbar durch aktive oder passive Schul-verweigerung gefährden.¹ **Primäres Ziel** war die Reintegration der Schülerinnen und Schüler in die Regelschule, in dem Sinne, dass sie „wieder regelmäßig die Schule besuchen, aktiv am Unterricht teilnehmen und sich – im Rahmen einer zunehmend stabilisierenden Leistungs-entwicklung – bemühen, einen Schulabschluss zu erreichen“.² Der individuell geförderte Integrationsprozess sollte i. d. R. ein Jahr nicht überschreiten, wobei im Bedarfsfall Verlänge-rungen möglich waren. Das Programm ist Teil der Initiative JUGEND STÄRKEN.

Case Management war in den Förderrichtlinien als zentrale Methode der Koordinierungs-stellen benannt. **Aufgaben** der geförderten Koordinierungsstellen waren insbesondere:

- Aufstellung und Begleitung eines individuellen Entwicklungs- und Bildungsplans,
- Koordinierung, ggf. Einleitung und Begleitung aller für die schulische und soziale Integra-tion erforderlichen Unterstützungsangebote,
- Koordination der sozialpädagogischen Arbeit,
- Fallverlaufs- und Erfolgskontrolle sowie Führung der elektronischen Fallakten,

1 BMFSFJ (2008): Förderrichtlinien zur Förderung der Initiative „Jugend und Chancen – Integration fördern“, gefördert aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds (ESF) vom 14. Mai 2008. Im Jahr 2011 wurde die Zielgruppe auf Schulverweigernde an vollzeitschulpflichtigen Maßnahmen beruflicher Schulen ausgeweitet.

2 Ebda.

- Aufbau einer zentralen Anlaufstelle für Schulverweigernde, deren Eltern, beteiligte Fachkräfte und Netzwerkpartner sowie
- Mitwirkung in und Förderung von vorhandenen institutionellen Netzwerken.

1.2 Evaluationsauftrag

Das BMFSFJ beauftragte im Jahr 2009 die InterVal GmbH gemeinsam mit der INBAS GmbH mit der Evaluation des Programms Schulverweigerung – Die 2. Chance.³ Trotz inhaltlicher Spezialisierungen in der Bearbeitung einzelner Aufgaben erfolgte die Evaluation durch die Kooperationspartner Hand in Hand und der vorliegende Bericht ist in gemeinsamer Verantwortung entstanden.⁴

Die Leistungsbeschreibung von 2009 bestimmte **fünf zentrale Fragenkomplexe** bzw. Untersuchungsgegenstände: 1) die Zielgruppenreichung, 2) Praktiken zur Vernetzung und Kooperation, 3) Zielerreichungs- und Wirksamkeitskontrolle, 4) Ableitung von Erfolgsindikatoren für das Case Management sowie 5) Chancengleichheit und Nachhaltigkeit. Anlässlich einer veränderten Förderrichtlinie im Jahr 2011 wurde die weitere Frage ins Aufgabenspektrum mit aufgenommen, inwieweit ein Transfer des an allgemeinbildenden Schulen erprobten Ansatzes auf Schulverweigerung an beruflichen Schulen gelingt.

Für das Case Management wurde seitens der Programmsteuerung⁵ eine umfangreiche **elektronische Fallakte** entwickelt, die zumindest partiell für alle teilnehmenden Schülerinnen und Schüler auszufüllen war. Sie war sowohl zur Unterstützung der Praxis als auch für das Monitoring des Programms konzipiert, jedoch nicht speziell für den Zweck einer Evaluation. Dennoch wertete die Evaluation diese umfangreichen Daten der Fallakten möglichst weitgehend mit aus, um Doppelerhebungen zu vermeiden. **Zusätzliche Erhebungen** bei Projektleitungen, Case Managerinnen und Managern sowie Schülerinnen und Schülern fokussierten darauf, Daten zu den noch nicht durch die Fallakten abgedeckten Sachverhalten zu ermitteln. Eine Verknüpfung von Befragungsdaten und elektronischen Fallakten war in einem Teil der Fälle möglich, setzte jedoch immer das schriftliche Einverständnis der Betroffenen und organisatorische Zuarbeiten der Case Managerinnen und Manager voraus, die nicht immer erfolgten. **Die Befragung von Teilnehmenden** umfasste einerseits ein Panel bei Eintritt und Austritt aus dem Case Management sowie sechs Monate nach Austritt. Ergänzend wurden jedoch auch Austretende befragt, die an der Eingangsbefragung nicht teilgenommen hatten, um die Datengrundlage zu vergrößern.

Die standardisierten Erhebungen waren in qualitative Untersuchungen eingebettet, zu denen u. a. Projektfallstudien vor Ort und Interviews mit Projektleitungen, Case Managerinnen und Managern oder Kooperationspartnern zählten. Ferner wurden Sekundärdaten für die Abschätzung der Nettowirkungen ausgewertet. Der vorliegende Bericht fasst die wesentlichen Ergebnisse der Evaluation zusammen.

³ Aufgrund der Synergien erfolgte die Evaluation zusammen mit der des ebenfalls ESF-geförderten Programms Kompetenzagenturen. Die methodische Anlage beider Evaluationen wies viele Parallelen auf. Die Ergebnisse der Evaluation der Kompetenzagenturen werden in einem gesonderten Bericht dokumentiert.

⁴ Das Evaluationsteam wurde beratend durch Prof. Dr. Michael Wagner (Universität Köln) und Prof. Dr. Karlheinz Thimm (Evangelische Fachhochschule Berlin) unterstützt.

⁵ Diese erfolgte durch die ESF-Regiestelle des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend gemeinsam durch die Stiftung SPI (Sozialpädagogisches Institut Berlin – Walter May) sowie die gsub (Gesellschaft für soziale Unternehmensberatung mbH).

1.3 Datengrundlagen

Die elektronischen Fallakten umfassten bei Abruf im Oktober 2012 insgesamt 16.948 auswertbare Fälle, davon 6.854 Fälle, die im Hauptzeitraum der Eintrittsbefragung (September 2009 bis März 2011) ihr Case Management begannen. An der Eintrittsbefragung nahmen zwischen Januar 2010 und August 2012 insgesamt 938 Fälle teil, an der Austrittsbefragung zwischen Juni 2010 und Oktober 2012 563 Personen. In 556 Fällen lassen sich Befragungsangaben (Eintritt oder Austritt) mit Daten der Fallakte integriert auswerten. In 191 Fällen können Angaben von der Eintrittsbefragung mit Daten der Austrittsbefragung verknüpft werden. Die Nacherhebung, sechs Monate nach dem Austritt, umfasst 139 Fälle, die immer zugleich der Austrittsbefragung zugeordnet werden können. Neben rein quantitativen Unterschieden der verschiedenen Stichproben unterschiedlicher Datenquellen sind auch inhaltliche Verschiebungen zu betrachten (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Unterschiede ausgewählter Merkmalsverteilungen verschiedener Stichproben

| | Fälle in Wasko mit Start im Befragungszeitraum | ... davon bereit, an Evaluation teilzunehmen | ... davon verknüpfbar mit Eintrittsbefragung | ... davon verknüpfbar mit Austrittsbefragung | Teilnehmende an Eintrittsbefragung | Teilnehmende an beiden Befragungen |
|--|--|--|--|--|------------------------------------|------------------------------------|
| N | 6.854 | 1.892 | 485 | 194 | 938 | 191 |
| Frauen | 39,0% | 39,2% | 39,2% | 40,7% | --- | --- |
| Migrationshintergrund | 38,0% | 33,7% | 30,5% | 32,0% | --- | --- |
| Durchsch. Alter bei Eintritt | 14,3 Jahre | 14,3 J. | 14,2 J. | 14,0 J. | --- | --- |
| Zu Beginn große/zentrale Schulverw.-probleme ... | | | | | | |
| ... durch Fehlzeiten hatten | 44,2% | 41,3% | 41,3% | 37,5% | --- | --- |
| ... durch Stören hatten | 32,7% | 31,9% | 29,2% | 35,1% | --- | --- |
| ... durch Passivität hatten | 56,7% | 53,5% | 54,0% | 62,3% | --- | --- |
| Anteil Abbruch an beendeten Case Managements | 9,1% | 7,2% | 7,7% | 2,7% | --- | --- |
| Anteil erfolgreiche Beendigung (inkl. beruf. Schule) an geendeten CM | 62,9% | 70,1% | 68,7% | 78,2% | --- | --- |
| Angaben zu Beginn (teils oder voll zutreffend) | | | | | | |
| ... Erwartung: „dass sich für mich nichts ändert, weil man mir bei meinen Problemen nicht helfen kann“ | --- | --- | 18,4% | --- | 19,5% | 15,4% |
| ... Haltung: „Ich will möglichst tun, was die Mitarbeitenden mir raten“ | --- | --- | 95,5% | --- | 95,0% | 96,2% |

Hierzu zählt z. B., dass Teilnehmende

- mit Migrationshintergrund seltener ihre Befragungsbereitschaft erklärten,
- mit großen Fehlzeiten seltener an der Befragung mitwirkten (insbes. seltener an der Austrittsbefragung), während sich passiv Schulverweigernde überproportional häufig befragen ließen,
- bei Abbrüchen des Case Managements nur in seltenen Fällen noch einen Fragebogen ausfüllten (unter den bei Austritt Befragten liegt der Anteil Abbrechender bei 2,7%, unter allen Fällen im Befragungszeitraum bei 9,1%),
- mit resignativen Erwartungen zu Beginn des Case Managements seltener an der Befragung beim Austritt aus dem Case Management mitwirkten.

Die Verteilungen nach Geschlecht und Alter sind in allen Stichproben ähnlich. Doch die Befragung bildet die erfolgreichen Fälle mit geringeren Problembelastungen überproportional ab. Die Fallzahlen der das Case Management Abbrechenden unter den Befragten sind zu gering, um alle Verzerrungen der Stichproben durch Gewichtungen auszugleichen – entsprechend muss diese Verzerrung bei Interpretationen mit berücksichtigt werden.

Die Koordinierungsstellen wurden zwischen 2009 und 2012 insgesamt fünfmal auf der Ebene der Projektleitungen befragt und zweimal unter Einbezug der Case Managerinnen und Manager. Einige Fragenkomplexe wurden dabei in den Erhebungen wiederholt, um ggf. Veränderungen abbilden zu können. Darüber hinaus besaßen die einzelnen Erhebungen thematische, in Tabelle 2 dargestellte Schwerpunktsetzungen.

Tabelle 2: Befragung von Koordinierungsstellen

| Start Laufzeit | Befragte | Methode | Themenbereich |
|----------------|---|----------------------|---|
| Dezember 2009 | Projektleitungen (n = 192) | halbstandardisiert | umfassend |
| Oktober 2010 | Projektleitungen (n = 166), Case Managerinnen und Manager (n = 348) | halbstandardisiert | umfassend mit Fokus auf das Case Management |
| April 2011 | Projektleitungen, Case Managerinnen und Manager (n = 119) | überwiegend offen | gute Praxis des Case Managements |
| Oktober 2011 | Projektleitungen (n = 175) | halbstandardisiert | umfassend mit Fokus auf Netzwerkarbeit |
| Juni 2012 | Leitungen von Projekten, die auch an beruflichen Schulen arbeiteten (n = 65) | halbstandardisiert | Transfer des Ansatzes auf berufliche Schulen |

Die Angaben der Koordinierungsstellen ließen sich integriert mit Daten der Fallakten und der befragten Teilnehmenden auswerten. Allerdings mussten dafür Daten einiger Koordinierungsstellen aggregiert werden, z. B. wenn ihre Fallakten den gleichen Code enthielten oder wenn sie nur einen Fragebogen für ihr Verbundprojekt zurücksendeten. Die Evaluation unterschied vor diesem Hintergrund 207 Koordinierungsstellen über die Zeit von 2008 bis 2013. Trägerwechsel wurden dabei nicht weiter berücksichtigt, wenn das Case Management der Schülerinnen und Schüler weitergeführt wurde.

Die Teilnehmenden verteilten sich nicht gleichmäßig auf alle Koordinierungsstellen. Nach Daten der Fallakten konzentrieren sich in den zehn Prozent größten Koordinierungsstellen 24,8% der im Befragungszeitraum eingetretenen Teilnehmenden. Durch unterschiedliche Befragungserfolge/Befragungsunterstützung der Koordinierungsstellen wird diese Konzentration in der Befragung noch verstärkt. 35,2% der beim Eintritt befragten Teilnehmenden entfallen auf die zehn Prozent befragungsstärksten Koordinierungsstellen.

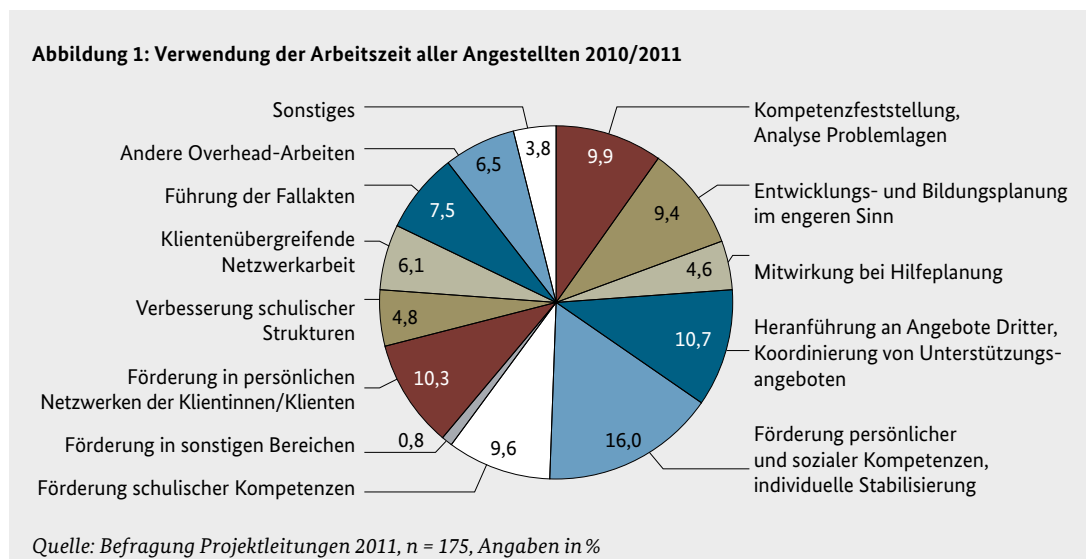
II.

Umsetzung des Programms

2.1 Implementation des Programms auf Projektebene

Die Koordinierungsstellen verfügten im Förderjahr 2010/2011 durchschnittlich über Personal im Umfang von 137 Wochenstunden. 64,7% von diesen entfielen auf angestellte Mitarbeitende, 25,2% auf als geldwerte Leistung im Rahmen der Kofinanzierung eingebrachtes Personal (z. B. Lehrdeputatsstunden) und 10,1 % auf Honorarkräfte. Die Angestellten waren zu 63,1% weiblich und 9,9% hatten einen Migrationshintergrund. Diese personelle Struktur veränderte sich im Untersuchungszeitraum kaum. Die Personalfluktuatation unter angestellten Mitarbeitenden nahm jedoch im Verlauf ab. Die Zahl der Wechsel im Jahr pro Zahl der Mitarbeitenden sank von 18,9% (2008/2009) auf 12,4% (2010/2011).

Auch die **Verteilung der Arbeitszeit** auf unterschiedliche Bereiche blieb weitgehend stabil. Die Angestellten verwendeten rund ein Drittel ihrer Zeit für die Kernbereiche des Case Managements, d. h. die planenden und koordinierenden Tätigkeiten (Kompetenzfeststellung, Bildungs- oder Hilfeplanung, Koordinierung und Vermittlung). Rund ein Viertel der Zeit entfiel auf die Durchführung unterstützender Leistungen direkt für die Klientinnen und Klienten. Die restliche Zeit verteilte sich auf personenübergreifende Tätigkeiten, Overhead oder Arbeit im Umfeld der Klientinnen und Klienten (vgl. Abbildung 1). Erhebliche Varianz bestand in Hinblick auf die direkte Erbringung von Unterstützungsangeboten. Die Spannweite bei der „Förderung persönlicher und sozialer Kompetenzen, individuelle Stabilisierung“ reicht von 0% bis zu 60% der Gesamtarbeitszeit, die Spannweite bei der „Förderung schulischer Kompetenzen/schulischen Wissens“ reicht von 0% bis zu 50%.



Die Personalintensität der Arbeit (Wochenstunden pro Fall) war annähernd normalverteilt und zeigte aber eine relativ große Spannweite.⁶ 86,1% der Koordinierungsstellen wendeten zwischen drei und elf Wochenstunden pro Fall auf. Die unterschiedliche Personalintensität spiegelt sich in der Arbeitszeitverwendung der Mitarbeitenden wider: Stehen mehr Wochenstunden pro Fall zur Verfügung, zeigten die Koordinierungsstellen eine leichte, aber signifikante Tendenz, mehr ihrer Arbeitszeit auf die Entwicklungs- und Bildungsplanung im engeren Sinn zu verwenden.⁷

Tabelle 3: Personalintensität des Case Managements

| Summe der Wochenstunden (Angestellte, als Kofinanzierung eingebrachtes Personal, Honorarkräfte)* pro Case-Management-Fall (Monatsdurchschnitt)** | | Anteil der Koordinierungsstellen |
|--|------------------------|----------------------------------|
| 1 bis 3 | Wochenstunden pro Fall | 3,8 |
| 3 bis 5 | Wochenstunden pro Fall | 31,3 |
| 5 bis 7 | Wochenstunden pro Fall | 27,2 |
| 7 bis 11 | Wochenstunden pro Fall | 27,6 |
| 11 bis 60 | Wochenstunden pro Fall | 9,1 |
| Unplausible Ausreißer (2 Fälle) | | 1,1 |

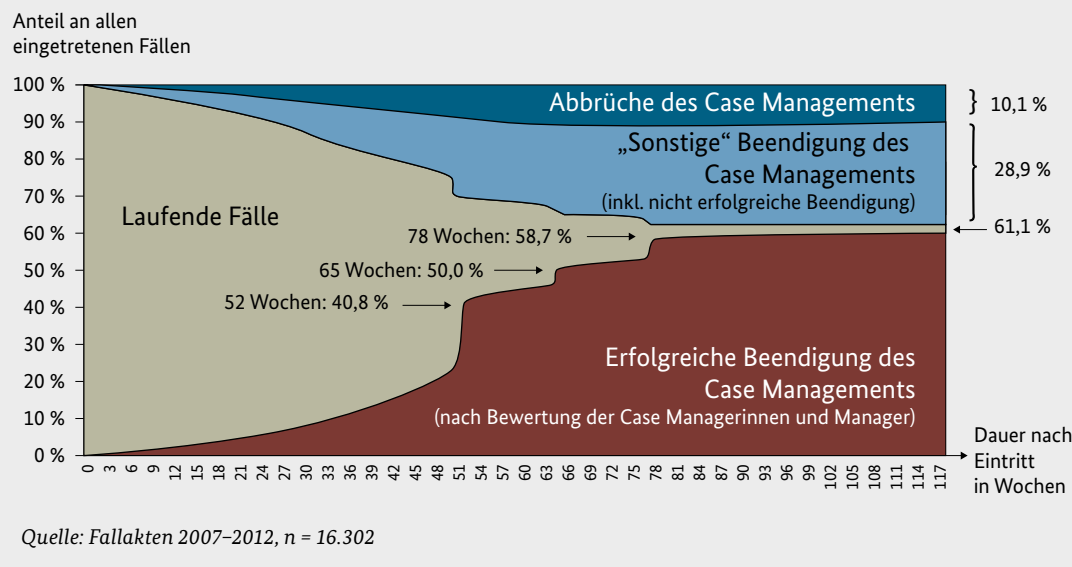
* Quelle: Befragung Projektleitungen 2009 bis 2011, n = 189 ** Quelle: Fallakten. Angaben in %

Abbildung 2 stellt dar, wie viel Prozent der Fälle nach einer bestimmten **Dauer des Case Managements** noch laufen, bereits abgebrochen oder erfolgreich oder sonstig beendet wurden. Während sich der Anteil der laufenden Fälle von Woche zu Woche reduziert, steigt der Anteil der beendeten. Die erfolgreichen Case-Management-Verläufe endeten insbes. nach 52, 65 oder 78 Wochen, bis letztlich 61,1% als erfolgreiche Beendigung klassifiziert wurden. Die Möglichkeit, das Case Management über das erste Jahr hinaus zu verlängern, bot für einen relevanten Teil der Schülerinnen und Schüler eine zusätzliche Integrationschance. Denn nach 52 Wochen waren erst 40,8% der Fälle erfolgreich abgeschlossen, d. h. das Potenzial des Case Managements war erst zu zwei Dritteln ausgeschöpft.

⁶ Zwei unplausible Randwerte wurden bei der Auswertung nicht berücksichtigt.

⁷ Pearson-Korrelationskoeffizient = 0,165, Signifikanzniveau = 0,034.

Abbildung 2: Dauer des Case Managements im Programm Schulverweigerung – Die 2. Chance



Aus der Abbildung ist jedoch auch zu entnehmen, dass ein großer Teil der Fälle „geballt“ nach einem Jahr oder eineinhalb bzw. ein und einem viertel Jahr endet. Es ist nicht davon auszugehen, dass die individuellen Unterstützungsbedarfe der Schülerinnen und Schüler in gleichem Maß so „gestuft“ verteilt sind. Mit anderen Worten, wenn nach 52 Wochen 40,8 % der Fälle als erfolgreich reintegriert gelten können, ist anzunehmen, dass wenige Wochen vorher bereits wesentlich mehr als 20 % der Fälle (erfolgreich) abgeschlossen werden könnten. Dies ist ein Hinweis darauf, dass die Dauer der Case-Management-Fälle nicht allein den (voraussichtlich gleichmäßig verteilten) Bedarfen der Schülerinnen und Schüler folgt, sondern dass eine Tendenz besteht, die möglichen Förderzeiträume maximal auszuschöpfen. Dies spricht dafür, die Förderdauer weiterhin zentral zu steuern und z. B. Verlängerungen der Förderzeit an Einzelfallbegründungen zu knüpfen oder Anreize zu setzen, das Case Management je nach individuellem Bedarf zu verkürzen (sodass neue Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarf nachrücken können).

Abbrüche des Case Managements waren an der Problembelastung der Zielgruppe gemessen relativ selten. Rund jedes zehnte Case Management wurde abgebrochen, wobei die Abbrüche über die Laufzeit des ersten Jahres sehr gleichmäßig erfolgten. Der gleichmäßige Verlauf der Abbrüche über die Zeit kann als schwacher Hinweis einer hohen Passgenauigkeit des Unterstützungsangebots betrachtet werden. In Maßnahmen geringer Passgenauigkeit wäre mit einer erhöhten Abbruchzahl zu Beginn zu rechnen.

2.2 Struktur der Teilnehmenden aus der Perspektive der Zielgruppenerreichung

Sozioökonomische Merkmale

Von den insgesamt 16.575 Fällen in der Förderperiode waren 38,7% weiblich und 61,3% männlich, 40,5% hatten einen Migrationshintergrund. Das Durchschnittsalter bei Eintritt ins Case Management betrug knapp 14,5 Jahre, wobei 97,5% der Fälle im Alter zwischen zwölf und 17 Jahren eintraten, 83,7% im Alter zwischen 13 und 16 Jahren (vgl. Tabelle 4).

Tabelle 4: Alter bei Eintritt ins Case Management

| Alter | Anteil |
|------------------|--------|
| bis zu 10 Jahren | 0,5 |
| 11 Jahre | 0,9 |
| 12 Jahre | 8,7 |
| 13 Jahre | 17,1 |
| 14 Jahre | 25,4 |
| 15 Jahre | 26,0 |
| 16 Jahre | 15,2 |
| 17 Jahre | 5,1 |
| 18 Jahre | 0,9 |
| über 18 Jahre | 0,2 |

Quelle: Fallakten, Bestand Förderperiode 2007–2012, n = 16.427, Angaben in %

Bis auf wenige Ausnahmen gingen die Teilnehmenden in die Klassenstufen fünf bis neun (97,2%), insbesondere in die siebte und achte Klassenstufe (59,3%).

18,8% von ihnen wohnten in ländlichen Regionen, 39,3% in Großstädten und 41,9% in kleinen und mittleren Städten mit bis zu 100.000 Einwohnenden. Die Angaben zu finanziellen Hintergründen der Familien sind unvollständig und nicht immer eindeutig, allerdings lässt sich grob abschätzen, dass 50,7% der Familien Empfänger von Arbeitslosengeld waren zzgl. weiterer 20,7% für die dies wahrscheinlich ist.⁸

⁸ Methodische Anmerkung: In den elektronischen Fallakten liegen keine expliziten Angaben zum „Empfang von Arbeitslosengeld“ vor, aber Angaben zu „staatlichen Unterstützungsleistungen“ im Familieneinkommen und Angaben zum „Einkommen über Erwerbstätigkeit/Selbstständigkeit“. Hieraus lässt sich der Anteil von Arbeitslosengeldempfängern zumindest grob abschätzen. Dabei werden folgende Annahmen getroffen: A) Enthält die Fallakte die Angabe, dass die Familie keine staatlichen Unterstützungsleistungen erhält, impliziert dies, dass auch kein Arbeitslosengeld bezogen wird. B) Enthält die Fallakte die Angabe, dass ein Erwerbseinkommen besteht, aber Angaben zu staatlichen Unterstützungsleistungen fehlen, ist der Bezug von Arbeitslosengeld eher unwahrscheinlich. C) Enthält die Fallakte die Angaben, dass kein Erwerbseinkommen besteht und dass staatliche Unterstützungsleistungen bezogen werden, ist der Bezug von Arbeitslosengeld wahrscheinlich. Ebenso ist der Bezug von Arbeitslosengeld wahrscheinlich, wenn kein Erwerbseinkommen bezogen wird und keine Angabe zu staatlichen Unterstützungsleistungen gemacht wurde. Die Fälle „B“ als „kein Bezug von Arbeitslosengeld“ zu zählen, beinhaltet die mögliche Fehlerquelle, dass hier eine gewisse Anzahl von Aufstockern enthalten sein kann. Die Fälle „C“ als „Bezug von Arbeitslosengeld“ zu zählen, kann ebenfalls in Einzelfällen falsch sein, denn möglich ist, dass sich manche Angabe zu staatlichen Unterstützungsleistungen nicht auf Arbeitslosengeld bezieht, sondern auf Wohngeld oder Sozialhilfe. Unter der Prämisse, dass auf eine exakte Zählung verzichtet werden kann, wird für diese Abschätzung angenommen, dass sich die beiden Fehlerquellen in „B“ und „C“ ungefähr ausgleichen.

Schulformen und Klassenstufen bei Eintritt

Entsprechend der Problembelastungen der Zielgruppe arbeiteten die Koordinierungsstellen insbes. mit Schülerinnen und Schülern von Haupt- und Förderschulen bzw. je nach Bundesland von verbundenen Schulformen, in denen diese Zielgruppen auch unterrichtet werden. Der Anteil von Gymnasien (0,5%) oder Grundschulen (3,2%) war jeweils gering. Rund jeder neunte Fall kam aus Realschulen.

Tabelle 5: Schulformen bei bzw. vor Eintritt ins Case Management

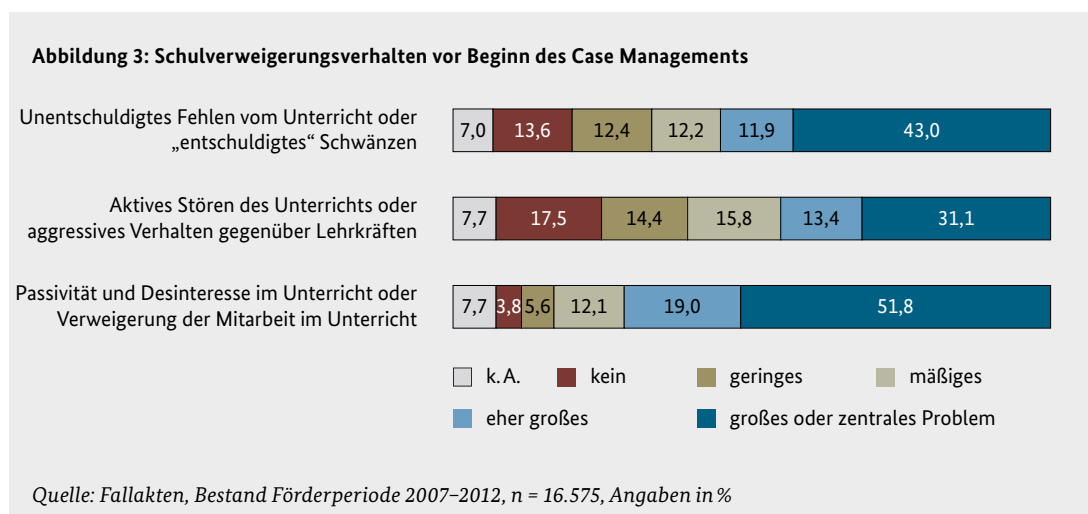
| Schulform | Anteil |
|---|--------|
| Grundschule | 3,2 |
| Förderschule/Sonderschule | 12,1 |
| Hauptschule | 45,8 |
| Gemeinschaftsschule, verbundene Haupt- und Realschule, Gesamtschule | 22,7 |
| Realschule | 10,7 |
| Gymnasium/gymnasiale Oberstufe | 0,5 |
| Berufliche Schule | 0,5 |
| Sonstiges | 4,5 |

Quelle: Fallakten, Bestand Förderperiode 2007–2012, Angaben in %, n = 15.732

Schulverweigerung

Im Rahmen der Evaluation erscheint es nicht zielführend, primär zwischen aktiver und passiver Schulverweigerung zu unterscheiden – erstens, da sie auch in Kombination auftreten können, und zweitens, da ein aussagekräftigeres Modell **drei** Dimensionen schulverweigernden Verhaltens unterscheidet (vgl. Abbildung 3):

1. das Fernbleiben vom Unterricht (wahlweise unentschuldigt oder nicht nachvollziehbar entschuldigt),
2. das Stören des Unterrichts (inkl. des ggf. aggressiven Verhaltens gegenüber Lehrkräften) und
3. die Passivität im Unterricht (Desinteresse und Verweigern der Mitarbeit).



Diese drei Dimensionen der Schulverweigerung können sich unterschiedlich überlagern. Bei 23,1% der Teilnehmenden lagen zugleich auf allen drei Dimensionen mindestens „eher große“ Probleme vor. Bei 41,9% verstärkten sich eher große Probleme auf zwei Dimensionen. Und nur in 30,3% der Fälle erschien die Schulverweigerung nur in einer Dimension. Nur eine kleine Gruppe (4,7%) schien relativ gering belastet, hier waren auf allen drei Dimensionen maximal mäßige Probleme angegeben.

Die Einschätzungen der Case Managerinnen und Manager, wie groß ein „großes“ oder „geringes“ Problem sei, sind nicht hart operationalisiert, allerdings korrelieren sie signifikant mit „harten Indikatoren“, z. B. den Angaben der befragten Schülerinnen und Schüler zum Umfang ihrer Fehltage.⁹ Nach eigenen Angaben hatten 28,4% in den vergangenen zwölf Monaten weder unentschuldigte Fehltage noch schwänzten sie (unentschuldigt) stundenweise. 18,1% hatten bereits mehrere Wochen hintereinander unentschuldigt gefehlt (vgl. Tabelle 6). Aber auch in den anderen Fällen summierte sich die Zahl unentschuldigter Fehltage, in mehreren Fällen auf über 100 Tage.

Tabelle 6: Angaben Teilnehmender zu Fehltagen bei Eintritt

| In welchem Umfang wurde in den letzten zwölf Monaten unentschuldigt im Unterricht gefehlt? | Anteil |
|--|--------|
| Keine Fehltage und keine einzelnen Stunden | 28,4 |
| Nur ab und zu einzelne Stunden, kein ganzer Tag | 12,0 |
| Schon einmal ein ganzer Tag | 13,4 |
| Häufiger ganze Tage | 20,5 |
| Schon einmal eine ganze Woche hintereinander | 7,5 |
| Schon einmal mehrere Wochen hintereinander | 18,1 |

Quelle: Befragung Teilnehmende bei Eintritt in das Case Management, gültige Fälle, Angaben in %, n = 922

Darüber hinaus gaben große Teile der Schülerinnen und Schüler beim Eintritt an, sie hätten in den letzten Monaten

- die Mitschülerinnen und -schüler manchmal (oder immer) gestört (49,4%),
- nur manchmal (oder nie) die Arbeitsaufträge befolgt (43,7%),
- nur manchmal (oder nie) zugehört und versucht, alles zu verstehen (43,6%),
- manchmal (oder immer) abgeschaltet und auf das Unterrichtsende gewartet (53,0%),
- sich mit anderen Dingen beschäftigt oder seien manchmal (oder immer) unruhig gewesen (59,1%).

Zielgruppe waren Schülerinnen und Schüler, deren Schulabschluss durch die Schulverweigerung gefährdet war. Dies wurde i. d. R. (98,2%) in der Fallakte bestätigt, in der Mehrzahl der Fälle auch mit einer belegbaren Einschätzung/Prognose der Lehrkraft bzw. der Schule (86,6%). Qualitative Interviews ergaben, dass manche Case Managerinnen und Manager diese Angabe nicht bejahten, da sie den Begriff „belegbare Einschätzung“ strenger auslegten, als durch die Programmsteuerung vorgesehen. Andere Case Managerinnen und Manager gaben an, dass sich einzelne Lehrkräfte weigerten, eine solche Prognose zu verschriftlichen, auch wenn sie

⁹ Spearman-Rho für den Zusammenhang von Angaben der Fallakte zum Fernbleiben und Angaben der Befragten = 0,553, Signifikanz = 0,000 (n = 480 Fälle, die sich Angaben integriert auswerten ließen).

diese Einschätzung hätten. Unbekannt ist, wie viele der Fälle ohne „belegbare Einschätzung“ hierdurch erklärt werden. Das Schulverweigerungsverhalten der Schülerinnen und Schüler unterschied sich in diesen Fällen jedoch kaum.¹⁰

Elternerziehungskompetenzen und Ressourcen

Die Angaben der Fallakten zu den familiären Hintergründen und Bezugssystemen waren für die Case Managerinnen und Manager freiwillig und entsprechend oft unvollständig. Dennoch liefern rund zwei Drittel der Fälle auswertbare Daten. Die Fallakten enthalten Daten zur sozialen Integration über die nicht ganz eindeutige Kategorie „Zugehörigkeit zu bestimmten Bezugsgruppen“, die sich i. d. R. als Intensität der sozialen Bindung interpretieren lässt. Zur Familie war die Bindung (bzw. „Zugehörigkeit“) hiernach bei 74,3 % der Teilnehmenden eher eng oder sehr eng. Die Bindung z. B. zur Schulklasse war deutlich geringer (in 43,9 % eher eng bis sehr eng). Die soziale Bindung zur Peergroup lag in etwa dazwischen (61,9 %).

Trotz dieses eher engen Bezugs zur Familie stellten diese Beziehungen nicht immer nur Ressourcen dar. In 60,9 % der Fälle resultierten aus den Familien auch hohe oder extreme Belastungen in der einen oder anderen Form. Hierzu zählten z. B. Delinquenz von Familienangehörigen, körperliche oder psychische Krankheiten der Eltern – vor allem aber Familienkonflikte (37,3 %), Alleinverantwortung für das Kind (33,8 %) und Einkommensarmut (25,0 %).

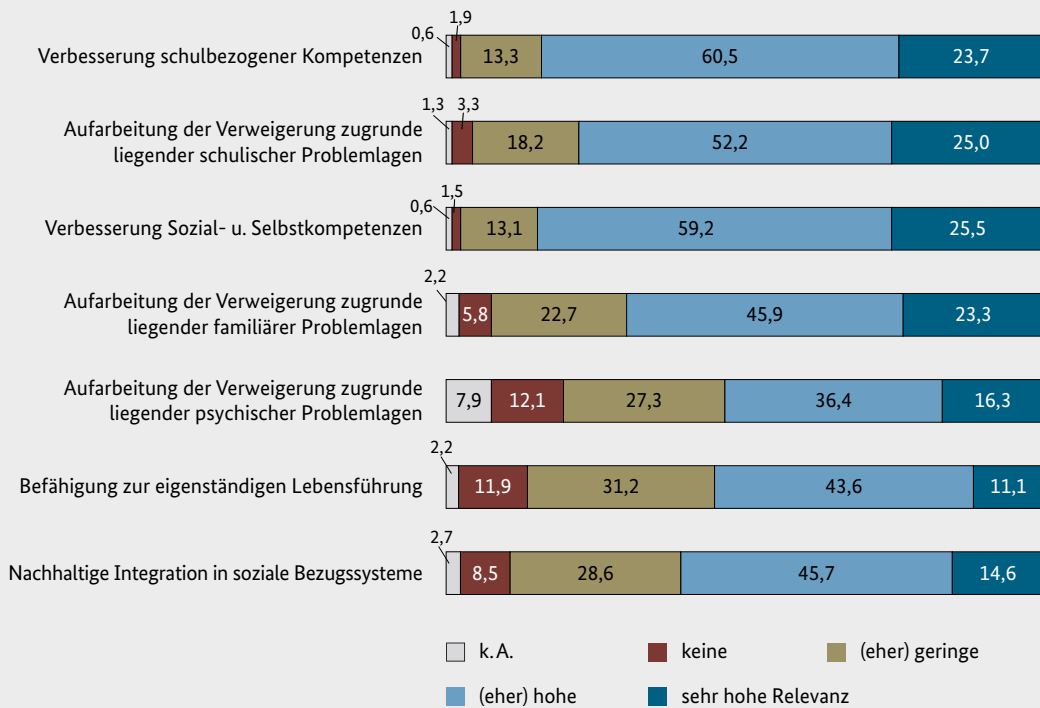
Die Erziehungskompetenzen der Eltern streuten von Familie zu Familie, in der Mehrheit stellten die Case Managerinnen und Manager jedoch auch hier Defizite fest. In 63,3 % der Fälle wurde beispielsweise eine aktive schulische Förderung nicht oder eher nicht geleistet, in 39,3 % der Fälle keine angemessene Aufsicht, in 29,9 % wurde keine emotionale Geborgenheit geboten, in 17,5 % der Fälle war die Erziehung (eher) nicht gewaltfrei. In einem kleineren Teil der Fälle lagen auch entsprechende Defizite mit der Versorgung der Kinder vor (Nahrung, Kleidung, Gesundheit zwischen 7,2 % und 12,0 %).

Zielstellungen des Case Managements

Während das übergreifende Ziel des Case Managements durch die Programmzielstellung immer schulische Reintegration (Reduzierung von Schulverweigerung) zur Ermöglichung eines Schulabschlusses lautete, waren die darunter liegenden Teilziele vielfältig. Schulische Ziele wie die Verbesserung schulbezogener Kompetenzen und die Aufarbeitung schulischer Problemlagen, die der Verweigerung zugrunde liegen, hatten dabei in über drei Vierteln der Fälle eine eher hohe bis sehr hohe Relevanz (vgl. Abbildung 4). Aber auch Zielstellungen im Bereich der sozialen Integration waren in der Mehrheit der Fälle relevant, z. B. die Aufarbeitung familiärer oder psychischer Problemlagen, die Befähigung zur eigenständigen Lebensführung oder die Integration in soziale Bezugssysteme.

¹⁰ Vergleicht man das Schulverweigerungsverhalten in der Gruppe jener, für die eine belegbare Einschätzung/Prognose der Lehrkraft vorlag, mit jenen ohne eine solche, zeigen sich statistisch signifikante Unterschiede – absolut betrachtet sind die Abweichungen jedoch gering. Auf einer Skala von 1 = kein Problem bis 6 = zentrales Problem lag in der Gruppe mit belegbarer Einschätzung der Durchschnittswert für das „Fehlen im Unterricht“ bei 3,9, in der Gruppe ohne eine solche Einschätzung bei 3,8 (Signifikanz = 0,002).

Abbildung 4: Zielstellungen des Case Managements



Quelle: Fallakten, Bestand Förderperiode 2007–2012, n = 14.818, Angaben in %

Fazit aus der Perspektive der Zielgruppenerreichung des Programms

Resümierend lässt sich festhalten, dass die erreichten Schülerinnen und Schüler zur Zielgruppe zählen, in dem Sinn, dass sie ihren Schulabschluss durch Schulverweigerung gefährdeten. Schulverweigerung umfasste dabei unterschiedliche Dimensionen, das Fehlen vom Unterricht war darin nur eine Form. Auch die Klassenstufen und Schulformen entsprachen weitgehend der Programmintention.¹¹

Ebenfalls ersichtlich ist, dass die Problemlagen der erreichten Schülerinnen und Schüler nicht ausschließlich schulisch waren, sondern Probleme im Bereich der Jugendhilfe mit umfassten.

2.3 Strategien der Zielgruppenerreichung

Die Erreichung der spezifischen Zielgruppen stellt in der Jugendsozialarbeit grundsätzlich eine Herausforderung dar. Für die Koordinierungsstellen stellte sich diese Herausforderung in besonderer Weise, da nicht nur aktiv verweigernde Schülerinnen und Schüler, sondern auch passiv schulverweigernde junge Menschen zur Zielgruppe gehörten. Bei beiden Gruppen sollte zudem eine Gefährdung des Schulabschlusses vorliegen, um in das Angebot der Koordinierungsstelle aufgenommen zu werden. Diese Aspekte der Schulverweigerung zu identifizieren und gegenüber kooperierenden Schulen zu kommunizieren, stellte entsprechend einen Schwerpunkt ihrer Arbeit dar.

¹¹ Die Förderrichtlinie spricht von Schulformen, auf denen der Erwerb des Hauptschulabschlusses möglich ist. Die Gymnasien zählen hier i. d. R. nicht zu, doch sind davon nur 0,5% der Teilnehmenden betroffen.

Die folgenden Ausführungen basieren auf der Praxishilfe zur Zielgruppenerreichung.¹² Die Arbeitshilfe ist im Rahmen der Evaluation auf der Grundlage einer Projektleitungsbefragung, von 16 Fallstudien und einem Expertenworkshop entstanden und dient der Praxis in den Koordinierungsstellen (und Kompetenzagenturen) als Reflexionsrahmen und Anregung.

Koordinierungsstellen mit guter Praxis hinsichtlich der Zielgruppenerreichung zeichneten sich durch eine besondere Strukturiertheit und Reflektiertheit bei der Planung und Umsetzung der Strategien zur Zielgruppenerreichung aus. Je stärker sich Koordinierungsstellen mit Zielen, Aufgaben und Strategien auseinandersetzten, umso besser gelang ihnen die Zielgruppenerreichung. Dabei umfasste dieses Arbeitspaket den gesamten Prozess von der Planung über die Umsetzung und Prüfung der Zielgruppenerreichung.¹³

Zentrale Schritte bei der Zielgruppenerreichung stellen die **Definition der Zielgruppe sowie die Datenrecherche und die Aufbereitung der Daten** dar. Zur optimalen Zielgruppenerreichung haben sich die Koordinierungsstellen zunächst intern auf Auswahlkriterien und Zugangsstrategien verständigt, wobei es i. d. R. bei allgemeinen Merkmalen ohne konkrete Schwellenwerte geblieben ist. Dabei stellte die durch die ESF-Regiestelle erarbeitete Checkliste zu Formen der Schulverweigerung eine Reflexionsgrundlage in der Abstimmung mit den zuständigen Partnern dar. Die schriftliche Dokumentation der Probleme bzw. der Form der Schulverweigerung im Rahmen der Anamnese und der weiteren Fallbegleitung hat sich als sinnvoll erwiesen. So förderte die schriftliche Dokumentation der Problembelastung einerseits die Reflexion und Selbstkontrolle der Fachkräfte, andererseits stellte sie eine Informationsgrundlage bzw. einen Beleg gegenüber Auftraggebern und Kooperationspartnern dar. Außerdem wurden die erarbeiteten Instrumente zur Dokumentation der Zielgruppenerreichung bei der Veranschaulichung der anvisierten Zielgruppe genutzt. Sie haben in der Kommunikation mit Kooperationspartnern als Referenz- und Orientierungsrahmen gedient und die Auswahl von Teilnehmenden durch Lehrkräfte oder Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter unterstützt.

Konkrete **Strategien der Datenrecherche und -aufbereitung** wurden eher im geringen Maße von den Koordinierungsstellen verfolgt. Gelegentlich lagen ihnen zumindest Zahlen zu Schülerinnen und Schülern vor, die dem Unterricht fernbleiben, gleichwohl bestanden deutliche Informationslücken im Hinblick auf die passive Schulverweigerung. Eigene Erhebungen fanden kaum statt. Zur Gewinnung von Informationen über die Gruppe der potenziellen Teilnehmenden sind die Koordinierungsstellen daher auf Partner zugegangen. Sie nutzten beispielsweise amtliche Schulstatistiken, stießen Vollerhebungen durch eine Universität an oder erhielten von kooperationsbereiten und offenen Schulen interne Schätzungen der Gruppengröße schulverweigernder junger Menschen. Zudem wurden vereinzelt durch Schulämter Befragungen zur aktiven und passiven Schulverweigerung an Schulen durchgeführt, sodass diese Angaben als gute Planungsgrundlage genutzt werden konnten.

12 http://www.jugend-staerken.de/fileadmin/inhalt_dokumente/Praxishilfe_JugendStrken_08.pdf [abgerufen zuletzt: 27.03.2013].

13 Weitere grundlegende Voraussetzung für eine gute Zielgruppenerreichung war die Schaffung eines Verständnisses für die Problematik der Zielgruppe sowie für das konkrete Angebot der Koordinierungsstellen bei den Partnern.

Es lassen sich im Wesentlichen **drei Formen des Zugangs** beschreiben: Neben **1.** dem offenen bzw. dem freien Zugang (junge Menschen wenden sich selbst an die Koordinierungsstelle) sind junge Menschen **2.** über Kooperationspartner oder **3.** über aufsuchende Arbeit zur Koordinierungsstelle gelangt, wobei die Zuweisung über einen Kooperationspartner – eine Fachkraft an einer Schule – am häufigsten erfolgte. Zur Zielgruppenerreichung wurden am häufigsten Multiplikatorinnen und Multiplikatoren wie Lehrkräfte, Jahrgangstelehrkräfte oder Schulleitungen in den Schulen angesprochen, gefolgt von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren in Jugendämtern.¹⁴ Die höchste Varianz besteht im Hinblick auf die persönliche Ansprache der Jugendlichen selbst, worunter beispielsweise aufsuchende Arbeit im weitesten Sinne zu verstehen ist. Während ein Viertel aller Koordinierungsstellen die persönliche Ansprache häufig und ein weiteres Viertel sehr häufig nutzte, sprachen 37,7% die Jugendlichen selten und 13,6% nie ohne vorherige Ankündigung durch einen Partner an.

Die schulverweigernden Jugendlichen fanden eher selten selbstständig den Weg in die Koordinierungsstelle und wählten kaum den **offenen Zugang**. Zudem war in diesen Fällen das Ausmaß der aktiven Verweigerung deutlich unterdurchschnittlich (die passive Verweigerungshaltung lag im durchschnittlichen Bereich). Zwar stellt die Eigeninitiative der Personen eine gute und wichtige Voraussetzung für die Teilnahme am Case Management dar, jedoch besteht grundsätzlich die Gefahr des „Creamings“ – dass die Personen der Zielgruppe begleitet werden, denen es vergleichsweise gut geht. Ein intensiver Einsatz von Ressourcen in die Anamnese und die Kompetenzfeststellung erlaubt hingegen die Identifizierung von besonders unterstützungsbedürftigen jungen Menschen.

Bewährt hat sich die Anbindung einer Koordinierungsstelle an weitere Institutionen, die mit der Zielgruppe arbeiteten – z. B. Schulen, in denen Koordinierungsstellen Räumlichkeiten zur alleinigen Nutzung zur Verfügung gestellt wurden. Jedoch gilt es bei hart schulverweigernden Jugendlichen zu bedenken, dass diese sich möglicherweise ungern in den Räumlichkeiten in der oder in unmittelbarer Nähe zur Schule aufhalten.

Das Zur-Verfügung-Stellen von Computern oder die Möglichkeit, sich mit Gleichaltrigen zu treffen, sowie flexible Öffnungszeiten, die dem Rhythmus junger Menschen entsprechen, eröffneten ebenfalls einen Zugang zur Zielgruppe. Zielführend war auch das Angebot einer offenen Sprechstunde, bei der junge Menschen ohne vorherige Terminabsprache eine Fachkraft aufsuchen konnten.¹⁵

Der **Zugang junger Menschen über Kooperationspartner** war zahlenmäßig der wichtigste für die Koordinierungsstellen. Dementsprechend nimmt die **Kooperation mit institutionellen Partnern** einen zentralen Stellenwert für die Zielgruppenerreichung ein. Darunter fallen neben den Schulen auch das Jugendamt und die Schulsozialarbeit.

14 Eher selten wurden Eltern oder andere „private“ Multiplikatorinnen und Multiplikatoren zur Zielgruppenerreichung angesprochen.

15 Dabei passten sich 71,5% den räumlichen und zeitlichen Bedürfnissen ihrer Zielgruppe dadurch an, dass die Koordinierungsstellen Beratungen an ungewöhnlichen Orten durchführten oder auch Beratungen außerhalb der klassischen Dienstzeiten anboten.

Wichtige Voraussetzung für eine erfolgreiche Zusammenarbeit hinsichtlich der Zielgruppen-erreichung war dabei: Transparenz im Hinblick auf die Arbeitsweise und Ziele der Partner, die über eine regelmäßige Kommunikation hergestellt wird. Die wechselseitige Akzeptanz der Fachlichkeit und der Unterschiede in den Kulturen, die Herstellung von Win-win-Situationen, die Konkretisierung der Zusammenarbeit (eng damit einher geht die Klärung des Selbstverständnisses des Projekts) und zu guter Letzt Zeit haben sich ebenso als wichtige Voraussetzungen für eine gute Zusammenarbeit erwiesen.

Am Beispiel der **Kooperation mit Schulen** wird deutlich, dass entscheidend war, dass überhaupt ein Verfahren hinsichtlich der Schnittstellengestaltung vereinbart worden ist. Schulen benötigten im Vergleich zu anderen Kooperationspartnern ein sehr hohes Maß an projekt- und personenbezogener Kontinuität. Da Koordinierungsstellen oftmals nicht die einzigen externen Akteure waren, die mit Schülerinnen und Schülern arbeiten (wollten), bestand die Notwendigkeit – sofern das die Förderrichtlinie zuließ –, sich auf die Bedarfe der einzelnen Schulen einzulassen – angefangen bei der Auswahl der Teilnehmenden über den Modus der „Übergabe“ bis hin zur Gestaltung der Begleitung.

Die meisten Koordinierungsstellen hatten ein differenziertes Meldeverfahren mit den Kooperations-schulen vereinbart, in dem auch die Dokumentation der Problembelastung im Hinblick auf aktive und passive Schulverweigerung sowie der Gefährdung des Schulabschlusses vorgenommen wurde. Vorab verständigten sich die Kooperationspartner über Merkmale der Zielgruppe, um den Zugang zu steuern. In diesem Verständigungsprozess wurden beispielsweise die selbst erarbeiteten Materialien verwendet.¹⁶

Zur „Übergabe“ wurde häufig ein Übergabebogen bzw. ein Meldebogen – teilweise auf der Grundlage der Checkliste der ESF-Regiestelle entwickelt – eingesetzt. Die Schülerin bzw. der Schüler bzw. die Eltern wurden über den aus Sicht der Lehrkraft bestehenden Unterstützungsbedarf informiert und um das Einverständnis gebeten, Kontaktdaten an die Koordinierungsstellen weiterzugeben.¹⁷ Oftmals erhielten Eltern gleichzeitig Informationsmaterialien zum Angebot der Koordinierungsstelle, sodass sie entscheiden konnten, ob sie das Angebot für ein Erstgespräch annehmen möchten.

Vereinzelt wurde der Zugang zur Zielgruppe auch über **erlebnispädagogische Angebote oder Angebote an den Kooperations-schulen** (wie z. B. die Arbeit in einer Fahrradwerkstatt) als vielversprechend angesehen. Hier hatten die Jugendlichen die Möglichkeit, zunächst Vertrauen zu fassen oder aber zumindest die Fachkräfte kennenzulernen, um anschließend über die Teilnahme am Case Management zu entscheiden. In diesem Fall fand keine Vorauswahl durch die Lehrkraft statt, sondern durch die Fachkraft der Koordinierungsstelle, die in unmittelbarem Kontakt zur potenziellen Teilnehmerin bzw. zum potenziellen Teilnehmer stand.

16 Vereinzelt war die Verständigung über die Zielgruppe derart selbstverständlich geworden, dass „Merkmale nicht mehr kommuniziert werden müssen“ oder die Partner wussten, „welche Jugendlichen bei uns unterstützt werden“. Deutlich wurde diese Übereinstimmung zwischen Partnern und Koordinierungsstellen insbes. daran, dass die Vermittlung von Jugendlichen nicht zurückgewiesen werden muss.

17 Dabei wurde die Gewährleistung des Datenschutzes sichergestellt.

Grundsätzlich galt es in der Kooperation mit Schulen ein gemeinsames Verständnis der Zusammenarbeit herauszuarbeiten und Grenzen und Differenzen zu benennen. Dazu gehörte beispielsweise auch die Erarbeitung einer wechselseitigen Feedbackkultur. Jedoch verschaffte allein das Vorstellen des Angebots in den verschiedenen Gremien den Koordinierungsstellen einen sehr guten Zugang zu ihrer Zielgruppe. Die Kontaktpflege und das immer wieder In-Erinnerung-Rufen des Angebots der Koordinierungsstellen bei ihren wichtigsten Partnern war eine der zentralen Strategien zur Zielgruppenreichung. Damit einher geht die Strategie, **an Kooperationschulen so präsent** zu sein wie möglich, sodass Jugendliche selbst, aber auch Lehrkräfte und Eltern immer einen Ansprechpartner vorfanden. Daneben sahen einzelne Koordinierungsstellen auch in der **Unterrichtsbegleitung** sowie in **Lehrerfortbildungen** eine gute Möglichkeit, Lehrkräfte dazu zu motivieren, Schülerinnen und Schüler zu melden.

Aus Sicht einzelner Schulen war es dringend erforderlich, dass die Fachkräfte, die mit den Jugendlichen arbeiten, „Respektpersonen“ waren. Es wurde erwartet, dass sie eine professionelle Distanz zu den Schülerinnen und Schülern hatten und sich eine Stellung im Gefüge der Schule erarbeiteten. Der Einsatz von Praktikanten und Praktikantinnen oder Honorarkräften wurde dementsprechend auch nicht gerne gesehen, da ihnen aus Sicht der Schulen oftmals die Fachlichkeit fehlte. Besonders hohe Akzeptanz wurde Fachkräften der Koordinierungsstellen entgegengebracht, wenn diese selbst Lehrkräfte waren.

Die Koordinierungsstellen setzten gelegentlich auch auf **aufsuchende Arbeit**. Überwiegend wurden darunter Hausbesuche verstanden und nur vereinzelt auch die Anwesenheit in Freizeiteinrichtungen oder an Plätzen, an denen sich die Zielgruppe aufhielt, im klassischen Sinne von aufsuchender Arbeit.

Für das **Erstgespräch** haben sich Instrumente wie Mindmap, Erstellung von Lebensläufen oder biografisches Interview bewährt. Grundsätze des Erstgesprächs sind: Vertraulichkeit, Transparenz, Ehrlichkeit, Fachlichkeit, Darstellung des Alleinstellungsmerkmals des Angebots und Freiwilligkeit der Nutzung des Angebots der Koordinierungsstelle. Zentral beim Erstgespräch war, dass nicht nur Informationen gesammelt, sondern bereits beim Erstgespräch Ressourcen aufgezeigt wurden, der junge Mensch mit dem Gefühl – „es könnte sich etwas ändern“ – aus dem ersten Gespräch entlassen wurde und eine erste kleine Unterstützung erfolgte. Um junge Menschen einerseits nicht unter Druck zu setzen, aber andererseits eine „schnelle Entscheidung“ herbeizuführen, wurde vereinzelt für den Folgetag ein weiterer Gesprächstermin vereinbart. So hatten die Jugendlichen die Möglichkeit, sich zu überlegen, ob sie das Angebot des Case Managements annehmen möchten, und mussten sich nicht unmittelbar entscheiden.

Zuverlässigkeit war ein wichtiger Grundpfeiler der Arbeit der Koordinierungsstellen und war für das **Halten** unterstützungsbedürftiger junger Menschen grundlegend. Grundsätzlich wurde versucht, dass ein Jugendlicher oder eine Jugendliche immer eine feste Ansprechpartnerin bzw. einen festen Ansprechpartner hat. Vertretungsregelungen und Falldokumentationen haben gewährleistet, dass in Ausnahmefällen eine Kollegin oder ein Kollege als Ansprechpartner zur Verfügung stand. Eine gute Möglichkeit, den Kontakt zu halten, stellten überdies Internetcommunitys dar. Sie können nicht nur allgemein als Plattform für die Kommunikation mit Klientinnen und Klienten genutzt werden, sondern eröffnen Kontaktmöglichkeiten zu Jugendlichen, die „abgetaucht“ sind. Internetcommunitys sind z. B.: Facebook, wer-kennt-wen, lokalisten.

Öffentlichkeitsarbeit war ein wichtiges Instrument, um das Angebot der Koordinierungsstellen im Umfeld der (potenziellen) Kooperationspartner bekannt zu machen. Öffentlichkeitsarbeit, die sich direkt an die Zielgruppe richtete, wurde hingegen von 65,5% der Koordinierungsstellen selten oder nie genutzt. Im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit setzten die Koordinierungsstellen Gender- und Cultural Mainstreaming in unterschiedlichem Ausmaß um. Während Jungen und Mädchen von 26,5% der Koordinierungsstellen mit verschiedenen Materialien angesprochen wurden, haben 14,8% Informationsmaterial in mehreren Sprachen angeboten.

2.4 Case Management

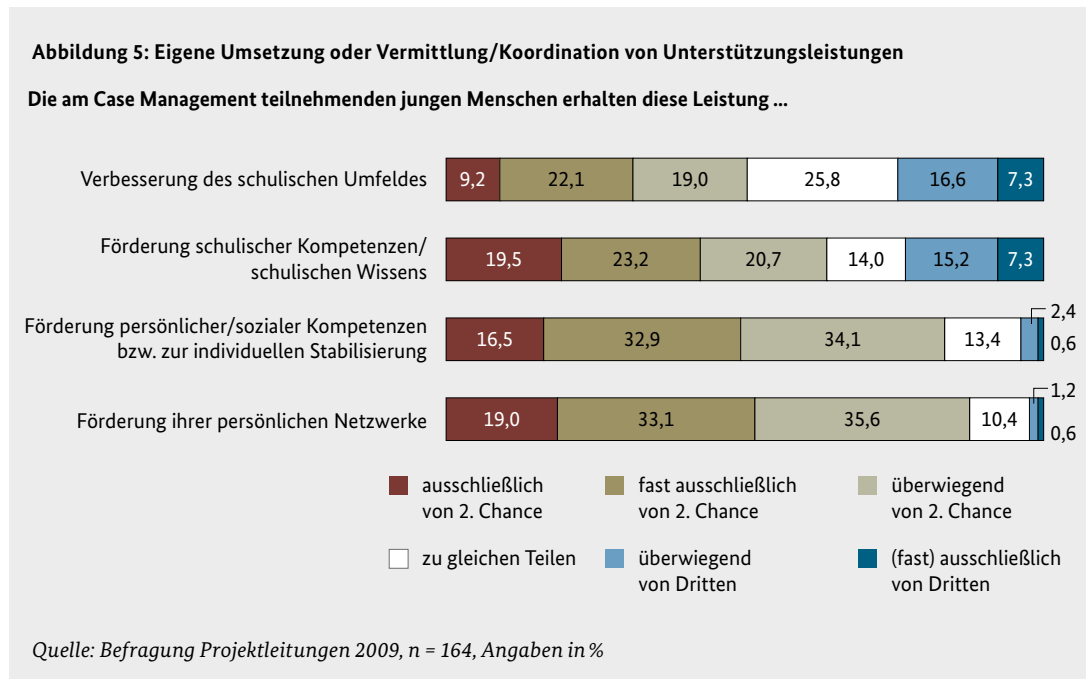
2.4.1 Case Management aus der Perspektive der Koordinierungsstellen

Case Management war als zentrale Methode des Programms bestimmt. Diese unterscheidet sich von der klassischen sozialen Einzelfallhilfe bzw. vom „Case Work“, da „die SozialarbeiterInnen als Case Manager nicht so sehr in eine professionell intensive Beziehung mit den KlientInnen [einsteigen], sie beschränken zeitlich ihre Klientenkontakte und koordinieren, moderieren und managen vielmehr die formellen und informellen Netzwerke“.¹⁸ Der Wortlaut der Förderrichtlinie orientierte sich dabei an einem der Theorie angelehnten **engen Begriff**, bei der die Umsetzung von Unterstützungsangeboten nicht zur Dienstleistungskette des Case Managements zählt, sondern primär „die Erhebung der konkreten Bedarfslage, die Planung und Koordinierung der Angebote und deren Evaluierung“.¹⁹ In der Praxis des Programms etablierte sich jedoch ein **weiter Begriff** von Case Management, welcher die Umsetzung von vielfältigen Unterstützungsleistungen für schulverweigernde junge Menschen mit umfasst. Diese Entwicklung erfolgte jedoch im Einvernehmen mit der Programmsteuerung und dem BMFSFJ – bereits in den Projektanträgen beschrieben die Träger, welche Unterstützungsleistungen sie wie umzusetzen planten. Nur eine Minderheit der Koordinierungsstellen setzte ihr Case Management diesbezüglich mit einem der Förderrichtlinie und der Theorie entsprechenden engen Case-Management-Konzept um. Seitens der Evaluation gibt es jedoch kein statistisch belastbares Ergebnis, dass dies mit höheren oder niedrigeren Reintegrationsquoten einherginge – aus der Perspektive der individuellen Erfolge schulverweigernder Schülerinnen und Schüler erscheinen die beiden unterschiedlichen Case-Management-Ansätze **gleichwertig**.

18 Kleve, H. (2011). „Case Management. Eine methodische Perspektive zwischen Lebensweltorientierung und Ökonomisierung Sozialer Arbeit“. In Kleve, H. et al. (Hrsg.): Systemisches Case Management. Falleinschätzungen und Hilfeplanung in der Sozialen Arbeit. Heidelberg. S. 41–57, S. 56.

19 BMFSFJ (2008): Förderrichtlinien zur Förderung der Initiative „Jugend und Chancen – Integration fördern“ vom 14. Mai 2008. Die Förderleitlinien von 2011 formulieren dies noch expliziter: „Die Koordinierungsstellen [...] erbringen die für die jungen Menschen erforderlichen Maßnahmen nicht selbst“.

Wie stark auf die Unterstützungsleistungen Dritter zugegriffen wird, variiert nicht nur von Standort zu Standort,²⁰ sondern hängt auch von der Art der Leistung ab (vgl. Abbildung 5).



In den Bereichen der Förderung von persönlichen Netzwerken der Teilnehmenden oder der Förderung ihrer persönlichen und sozialen Kompetenzen sind die Beiträge Dritter gering bzw. ist die Zahl der Koordinierungsstellen sehr gering, die hier überwiegend die Leistungen Dritter nutzen. Bei Maßnahmen zur Verbesserung des schulischen Umfeldes oder zur Förderung schulischer Kompetenzen greift jedoch knapp ein Viertel der Koordinierungsstellen überwiegend auf bereits bestehende Leistungen und Angebote von Netzwerkpartnern zurück.

An **Gründen** dafür, über die Managementleistungen hinaus Unterstützungsleistungen auch direkt durch das Projekt durchzuführen, nannten die Koordinierungsstellen vor allem, dass dadurch der Zugang zur Zielgruppe verbessert wird (70,1 % voll zutreffend).²¹ Ein weiterer Grund wurde von den Koordinierungsstellen darin gesehen, dass die Schülerinnen und Schüler viele Leistungen aus einer Hand benötigten (51,1 % voll zutreffend).²² Dass diese Leistungen durch Dritte nicht in der nötigen Qualität, im notwendigen Umfang oder schnell genug angeboten werden bzw. überhaupt nicht durch Dritte am Ort angeboten würden, spielte für die Koordinierungsstellen hingegen weniger eine Rolle (23,8 bzw. 26,6 % voll zutreffend).

Die Case Managerinnen und Manager hatten in zwei Dritteln der Fälle (66,1 %) seltener als **wöchentlichen Kontakt** zu den Schülerinnen und Schülern.²³ In knapp jedem vierten Fall bestanden ein bis zwei Kontakte wöchentlich (22,8 %), in jedem neuen Fall auch häufiger. Diese Angaben spiegeln jedoch nicht ausschließlich eine unterschiedliche Intensität der Begleitung wider, sondern auch eine unterschiedlich hohe personelle Spezialisierung der Koordinierungsstellen: In einigen Standorten werden fast alle Mitarbeitenden als Case Managerinnen oder Manager bezeichnet, in anderen nur eine Auswahl.

²⁰ Vgl. hierzu Abschnitt 2.1 zur Arbeitszeitverwendung in den Koordinierungsstellen.

²¹ Zzgl. 27,4% auf die dies eher zutrifft.

²² Zzgl. 35,2% auf die dies eher zutrifft.

²³ Fallakten 2007–2012, geendete Fälle.

Angaben zur **Art der Lernorte** bzw. Lerngruppen, in denen die Schülerinnen und Schüler bis zur Reintegration beschult wurden, liegen für 13.143 Fälle vor. Die Beschulung in der abgebenen Klasse auch während des Case Managements stellte dabei den Regelfall dar (69,8 %). Außer-schulische Lernorte, gesonderte Lerngruppen, betriebliche Praxisphasen oder Beschulungen an anderen Schulen kamen vor, waren jedoch selten. Komplexe Szenarien, bei denen gemäß eines Phasenmodells innerhalb und außerhalb der Schule beschult wird, betrafen nur eine kleine Minderheit (5,9 % der Fälle).

Während die elektronische Fallakte der Evaluation kaum Informationen über die inhaltliche Gestaltung der Unterstützung von Schülerinnen und Schülern lieferte, stellte sie doch Daten zur **Elternarbeit** zur Verfügung.²⁴ Die Eltern wurden i. d. R. stark einbezogen, z. B. über intensive Beratungsgespräche (79,3 %) oder den Einbezug in schulische Maßnahmen (66,4 %). Dies wurde ergänzt durch laufende Kommunikation mit kurzen Einzelgesprächen (teils telefonisch). Spezielle nach Migrationshintergrund oder Geschlecht der Eltern differenzierende Angebote waren eher selten. Da jedoch auch intensive Beratungsgespräche auf die individuellen Bedarfe der Eltern eingehen können, impliziert das Fehlen spezieller Angebote hier keinen Mangel.

Die parallele Befragung von Projektleitungen und Case Managerinnen und Managern wurde dazu genutzt, auf der einen Seite die Relevanz bestimmter Leistungen des Case Managements zu ermitteln und auf der anderen Seite zu untersuchen, inwieweit die Koordinierungsstellen hier Entwicklungsbedarfe oder Stärken aufweisen.

Rund neun von zehn Case Managerinnen und Managern sahen große Relevanz darin (oder hielten es sogar für den Erfolg unverzichtbar), „mit intensiver Beziehungsarbeit Vertrauen aufzubauen“ (94,4 %), „verschiedene Akteure miteinander ins Gespräch zu bringen/Gespräche zu moderieren“ (89,3 %) und „multiple Problemlagen zu erkennen und diese ganzheitlich zu lösen“ (88,0 %). Hingegen wurde es nur von rund 70 % als sehr relevant angesehen, „Begleitete durch die Vielfalt von Unterstützungsleistungen zu lotsen und Orientierung zu geben“ oder „Entwicklungen auf der Basis umfassender Kompetenz- und Problemanalysen komplex zu planen“.

In den drei Bereichen, denen die größte Relevanz für den Fördererfolg zugemessen wurde, erscheinen die Koordinierungsstellen nach Einschätzung der Projektleitungen **am besten aufgestellt** zu sein. Hinsichtlich des Aufbaus von Vertrauen nannte keine, Entwicklungsbedarf zu besitzen. Und nur rund sechs Prozent nannten „eher (aber keine großen) Entwicklungsbedarfe“ für das Erkennen multipler Problemlagen und für die Förderung der Kommunikation Dritter.

Eine größere Zahl von Projekten sah **Entwicklungsbedarf**, dass keine hinreichende personelle Ausstattung für eine qualitativ hochwertige Arbeit vorhanden war (30,6 %). Zum Teil bestanden auch Probleme dahin gehend – z. B. von Kofinanziers oder anderen Beteiligten –, Druck ausgesetzt zu sein, schnell Erfolge präsentieren zu müssen (30,0 %). Dies konnte sich negativ auf die Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern auswirken. Relativ häufig wurden Engpässe in der Angebotspalette vor Ort gesehen. Dies kann hochwertige schulbezogene Angebote (z. B.

24 Fallakten 2007–2012, nur Fälle mit mindestens einer Angabe zur Elternarbeit, n = 14.392.

Nachhilfe, Schulsozialarbeit) betreffen (17,5%), die Umsetzung der Beschulung mit einer besonderen pädagogischen Praxis (29,3%) oder das Anbieten von festen Strukturen für das temporäre und planvolle Herausnehmen der Begleiteten aus dem Unterricht (23,9%). 19,5% der Projektleitungen sahen eher Entwicklungsbedarf, wenn es darum geht, vielfältige Leistungen Dritter detailliert aufeinander abzustimmen und zu koordinieren.

Trotz dieser von mehreren Projektleitungen genannten Entwicklungsbedarfe gilt jedoch, dass die Mehrheit der Koordinierungsstellen ihre Potenziale betonte und nicht ihre Probleme und Engpässe. Bezüglich aller erfragten Aspekte war der Anteil der Koordinierungsstellen, die hier eher Stärken hatten (oder sogar besondere Stärken), größer als jener der Koordinierungsstellen, die eher Entwicklungsbedarfe sahen.

2.4.2 Case Management aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler

Gründe für die Teilnahme und Erwartungen bei Eintritt

Viele beim Eintritt ins Case Management Befragte stimmten zugleich mehreren Gründen zu, warum sie am Case Management teilnahmen. Am häufigsten wurde bejaht, zu glauben, dass ihnen die Teilnahme hilft, wieder mit der Schule zurechtzukommen (80,7%). Jedoch wurde die Teilnahme relativ oft auch damit begründet, dass jemand gesagt hätte, sie sollten dies tun (29,2%). 44,0% nannten, dass sie Hilfe gebraucht und nicht gewusst hatten, an wen sie sich ansonsten hätten wenden können. Offene Angaben zu den Teilnahmegründen lauteten z. B.:

■ „[um] meinen Schulabschluss [zu schaffen]!“

■ „Weil ich Rheuma habe und Angstzustände habe, bin ich nicht mehr in der Schule.“

■ „Weil ich zu Hause nicht mehr klarkomme.“

Die Erwartungen der Eintretenden waren bis auf wenige Aussagen sehr positiv. Sie vertrauten darauf, dass im Case Management ein Weg gefunden wird, wieder mit der Schule klarzukommen, und dass passende bzw. die benötigten Hilfen organisiert werden können. Die Gruppe derjenigen, die auch bei Eintritt ins Case Management noch frustriert erwartete, dass sich für sie nichts ändern wird, da man ihnen bei ihren Problemen nicht helfen könne, hat einen Anteil von nur 6,7%. Auch Erwartungen, dass die Projektmitarbeit ebenso belastend wie der Schulbesuch würde, waren selten (vgl. Tabelle 7).

Tabelle 7: Erwartungen der Schülerinnen und Schüler

| Was erwartest du von der Begleitung durch das Projekt „Die 2. Chance“? | k. A. | weiß nicht | nein | eher nein | teils, teils | eher ja | ja |
|--|-------|------------|------|-----------|--------------|---------|------|
| Die werden mit mir zusammen einen Weg finden, wie ich wieder mit der Schule klarkomme. | 1,5 | 6,5 | 2,0 | 2,7 | 9,4 | 19,9 | 57,9 |
| Die werden mir die passenden Hilfen organisieren, die ich brauche. | 1,7 | 9,4 | 2,6 | 3,9 | 15,0 | 22,4 | 45,0 |
| Meine Mitarbeit im Projekt wird genauso anstrengend und nervig wie Schule. | 2,0 | 12,3 | 44,3 | 23,9 | 9,6 | 3,4 | 4,5 |
| Dass sich für mich nichts ändert, weil man mir bei meinen Problemen nicht helfen kann. | 1,9 | 8,3 | 57,4 | 14,2 | 11,6 | 3,1 | 3,6 |

Quelle: Befragung Teilnehmende beim Eintritt in das Case Management, Angaben in %, n = 848

Entsprechend positiv war zu Beginn die Mitwirkungsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler. Auch hier gab es nur eine Minderheit von um die fünf Prozent, die für das Angebot noch nicht offen war – und die z. B. nicht plante, regelmäßig zu erscheinen, sich zu bemühen, Ratschläge zu befolgen oder ehrlich von sich zu erzählen. Abwartende Haltungen waren jedoch häufig: Knapp die Hälfte der Befragten gab auf die Frage, wie sie im Projekt mitarbeiten wollten, an, sie „wollten erst einmal abwarten, was ihnen das Projekt bringt“ (49,2 %).

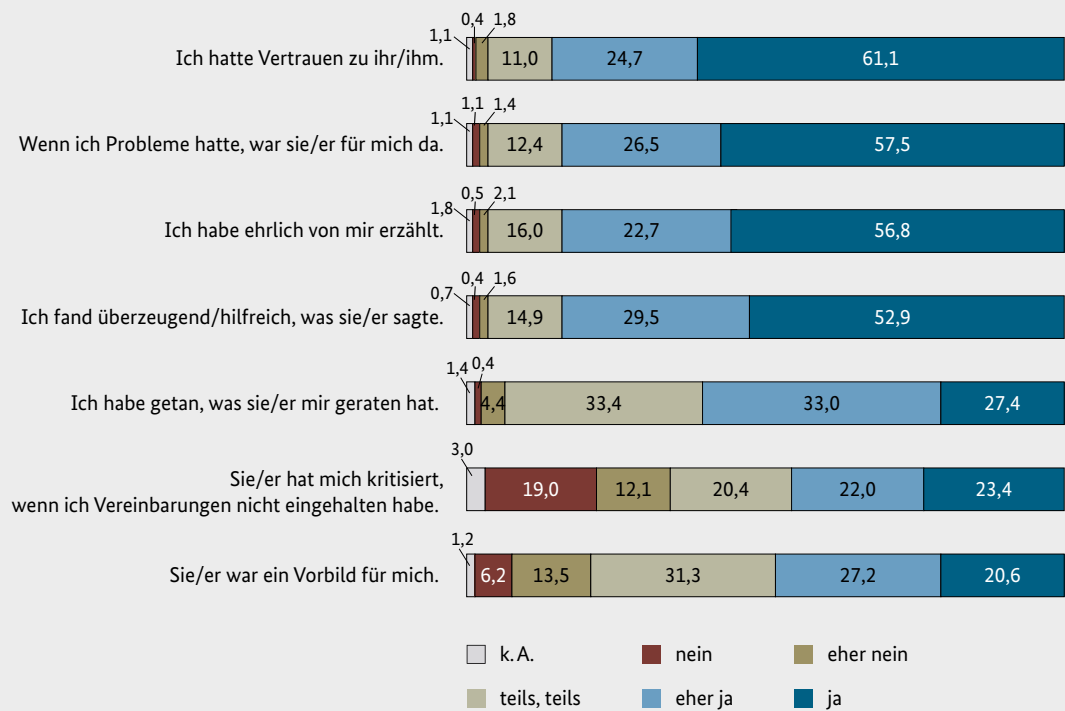
Wahrnehmung des Case Managements nach dem Austritt

Die Befragung der Schülerinnen und Schüler beim Austritt aus dem Case Management liefert detailreiche Daten zur Umsetzung des Case Managements aus der Sicht der Betroffenen. Berücksichtigt werden muss bei deren nachfolgender Dokumentation jedoch, dass die Stichprobe der Befragten aussagekräftig groß, aber nicht vollständig repräsentativ ist – insbesondere jene, die ihr Case Management abgebrochen haben, sind unterrepräsentiert.

Die qualitative Analyse von Erfolgsfaktoren des Case Managements²⁵ verdeutlichte die große Relevanz, das Vertrauen der Schülerinnen und Schüler zu ihren Case Managerinnen und Managern aufzubauen. Die Angaben der Befragten, wie sie die Beziehung zu ihren Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartnern wahrgenommen hatten, zeigen, dass die Vertrauensarbeit i. d. R. erfolgreich war (vgl. Abbildung 6). Mehr als drei Viertel der Schülerinnen und Schüler gaben an, Vertrauen zu den Case Managerinnen und Managern gehabt zu haben, das Gesagte als hilfreich empfunden zu haben, dass die Unterstützung bei Bedarf verfügbar war und sie sich entsprechend auch für die Kommunikation öffneten. Nur für eine Minderheit (bis zu 18,1 %) traf dies höchstens teilweise zu. Auch diese positive Beziehung impliziert selbstverständlich nicht, dass alle Schülerinnen und Schüler auch umsetzten, was die Case Managerinnen und Manager ihnen empfahlen (60,4 %).

²⁵ Vgl. Sommer, Jörn et al. (2012). Arbeitshilfe zum Case Management im Kontext der Programme Schulverweigerung – Die 2. Chance und Kompetenzagenturen (Praxishilfe 10, JUGEND STÄRKEN, herausgegeben durch Stiftung SPI).

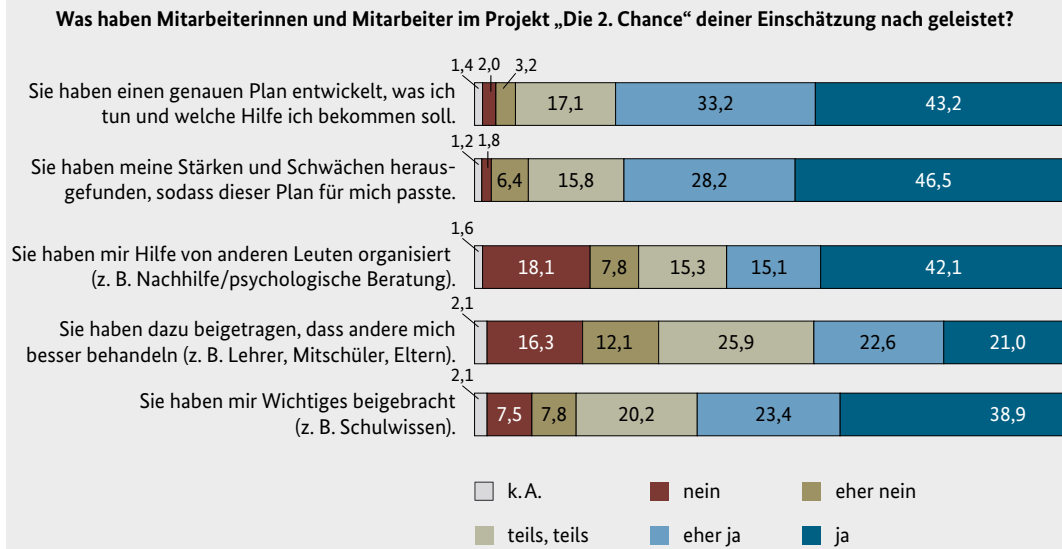
Abbildung 6: Beziehung der Schülerinnen und Schüler zu Case Managerinnen und Managern



Quelle: Befragung Teilnehmende beim Austritt aus Case Management, Angaben in %, n = 563

Die Angaben der Schülerinnen und Schüler zu den Leistungen der Mitarbeitenden zeigen, dass die zentralen Funktionen des Case Managements nur i. d. R., nicht aber in allen Fällen, wahrgenommen wurden. Dies kann daran liegen, dass die Koordinierungsstellen der 2. Chance nicht immer ein Case Management im engeren Sinn durchführten (und z. B. Hilfen selber erbrachten, statt Hilfen Dritter zu organisieren). Möglich ist jedoch auch, dass manche Leistungen erbracht wurden, ohne dass die Schülerinnen und Schüler dies bewusst als Leistungen erkannt hätten (vgl. Abbildung 7).

Abbildung 7: Leistungen des Case Managements aus Sicht der Betroffenen

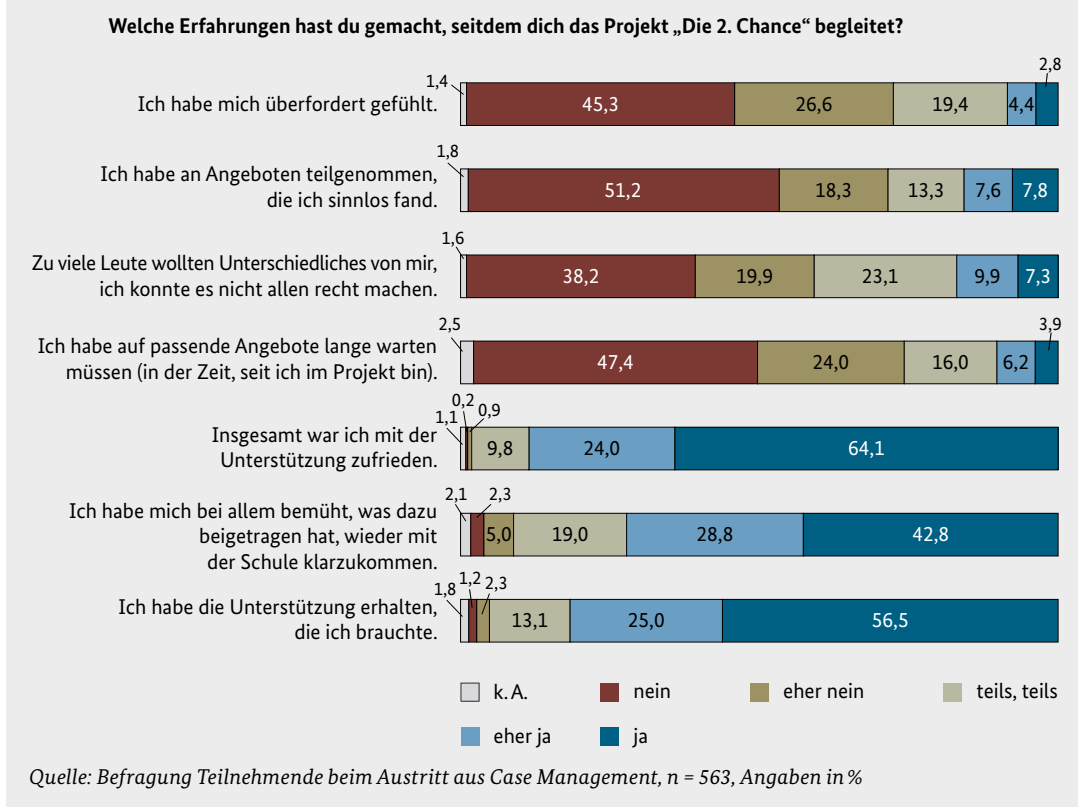


Quelle: Befragung Teilnehmende beim Austritt aus Case Management, Angaben in %, n = 563

So gaben nur rund drei Viertel der Befragten an, dass die Mitarbeitenden ihre Stärken und Schwächen bestimmt und darauf aufbauend detaillierte Planungen erstellt hätten. Rund jede/ jeder Vierte hat nicht wahrgenommen, dass die Mitarbeitenden Hilfen Dritter organisiert hätten. Auch hinsichtlich der Frage, ob Wissensvermittlung direkt von der 2. Chance erbracht wurde, zeigen sich Unterschiede in der Umsetzung: 61,3% der Befragten, denen wichtiges Wissen vermittelt wurde, stehen 15,3% gegenüber, auf die dies nicht oder eher nicht zutraf.

Insgesamt war die deutliche Mehrheit der Schülerinnen und Schüler mit der erhaltenen Unterstützung zufrieden (88,1%), nicht zuletzt, da die Unterstützung dem eigenen Bedarf entsprach (81,5%). Knapp drei Viertel von ihnen (71,6%) hatten sich nach eigener Einschätzung auch um den schulischen Reintegrationserfolg bemüht. Auf nur sehr wenige Schülerinnen und Schüler traf dies gar nicht zu (vgl. Abbildung 8).

Abbildung 8: Probleme im Case Management und positive Erfahrungen



Dennoch traten bei einer Minderheit der Schülerinnen und Schüler auch Probleme mit dem Case Management auf. In 17,2% der Fälle gelang es dem Case Management nicht, die Anforderungen der unterschiedlichen Akteure an die Schülerinnen und Schüler untereinander zu harmonisieren. In 15,4% der Fälle waren die Unterstützungsangebote entweder nicht passgenau, oder es gelang nicht, die Schülerinnen und Schüler von der Sinnhaftigkeit des Angebots zu überzeugen. Und in rund jedem zehnten Fall waren passende Unterstützungsangebote trotz Case Management nicht zeitnah verfügbar. Zu diesen Fällen kommen weitere (bis zu 23,1%) hinzu, die teilweise diese Probleme hatten.

Die überwiegend positive Bewertung des Case Managements durch die Befragten zeigte sich auch in ihren offenen Angaben zu dem, was ihrer Erfahrung nach besonders hilfreich war und was nicht gut lief. Positive Ausführungen machte rund ein Drittel der Schülerinnen und Schüler, negative nur 12,1%. Nicht alle der offenen Angaben sind aussagekräftig,²⁶ sie umreißen jedoch insgesamt die unterschiedlichsten Erfolgsfaktoren des Case Managements. Zum Beispiel finden sich unter den Aussagen zu dem, was besonders hilfreich war:

- Bezüge zur **Beziehungsebene** („dass ich hier allen vertrauen konnte“, „dass die immer, wenn wir Probleme hatten, mit uns geredet haben“, „dass die alle nur das Gute in mir sehen“)
- **Lösungen spezifischer Probleme** („Ich habe viel Aggression gehabt, jetzt nicht mehr“, „dass ich von den Drogen weggekommen bin“, „dass Frau [...] mit meinen Eltern geredet hat, deswegen habe ich auch nicht mehr so viel Stress zu Hause“)

26 Teils wurden (nur) die betroffenen Mitarbeitenden persönlich gelobt, teils wurde (nur) der eigene Erfolg beschrieben („gut, dass ich wieder regelmäßig zur Schule gehe“).

- I Funktionen des **Case Managements** im engeren Sinn („dass man immer einen Plan hat“, „die Kompetenzfeststellung“, „die Anmeldung bei der [...] -Psychiatrie“, „der Schulwechsel zur [...] -Schule“)
- I Oder auch Angaben bzgl. der **schulischen Unterstützung** im engeren Sinn, z. B. „Nachhilfe“ oder „das Lernen in kleinen Gruppen“

Die Ausführungen zu dem, was nicht gut lief, bezogen sich überwiegend auf das Ausbleiben von Erfolgen oder beschrieben, dass die eigene Mitwirkung nicht vollständig war – ohne immer die Ursachen dafür zu nennen (z. B. „Ich war nicht immer pünktlich.“). Einzelne Ausführungen benannten konkrete Sachverhalte, die sie im Case Management störten, allerdings zeigte sich dabei keine Häufung typischer Probleme.²⁷

2.5 Netzwerke und Kooperationen

Die Vernetzung und Kooperation mit anderen Akteuren stellt eine wichtige Rahmenbedingung des Erfolgs dar und war daher in Projektleitungsbefragungen sowie in qualitativen Interviews mit Projektmitarbeitenden und Kooperationspartnern ein zentraler Untersuchungsgegenstand. Die Zusammenarbeit mit den wichtigsten Institutionen²⁸ wurde mehrheitlich als sehr gut bzw. gut bewertet, darunter in den Schulen (95,4%), dem Träger der öffentlichen Jugendhilfe (85,4%), der Schulsozialarbeit (92,6%), freien Trägern der Jugendhilfe (90,1%), dem Schulamt (71,9%) und Beratungsstellen (86,3%).

Die Zusammenarbeit hatte sich bei den meisten Projekten (85,2%) im **Zeitverlauf wesentlich verbessert**. Qualitative Ausführungen zeigen, dass die Koordinierungsstellen vielerorts einen wesentlichen Beitrag zur Weiterentwicklung und Systematisierung dieser Zusammenarbeit geleistet haben und es ihnen gelungen ist, in ihrer Region als Ansprechpartner und Fach- bzw. Anlaufstelle zur Problematik Schulverweigerung anerkannt und genutzt zu werden. Bei rund zwei Drittel der Koordinierungsstellen (66,3%) gab es in der Region einen **„runden Tisch“, ein Gremium oder einen Arbeitskreis zum Thema Schulverweigerung**, welche – wenn vorhanden – überwiegend auch von den Koordinierungsstellen initiiert wurden.

Zusammenarbeit mit Schulen

Schulen waren die zentralen Kooperationspartner. Insbesondere eröffneten die Schulen den Zugang zur Zielgruppe und waren darüber hinaus für die Reintegration der Teilnehmenden bedeutsam. Dementsprechend sind Art und Rahmenbedingungen der Zusammenarbeit sowie die Mitwirkungsbereitschaft der Schulen für den Projekterfolg besonders relevant. Zwischen September 2010 und August 2011 arbeiteten die Projekte **im Mittel mit 7,9 Schulen zusammen. Je Schule waren Projektmitarbeitende durchschnittlich 8,0 Stunden pro Woche präsent.**²⁹

²⁷ Einzelne Aussagen zu dem, was nicht gut lief, lauteten z. B.: „dass (...) Kinder da waren, die Stress gemacht haben“, „das Gelabere“ oder „... ich habe mich manchmal wie ein Psycho gefühlt. Weil sie manchmal komisch mit mir geredet haben oder wir komische Sachen gemacht und gespielt haben.“

²⁸ Ergebnis aus der ersten Projektleiterbefragung. Hier wurde nach bis zu fünf Institutionen oder Partnern gefragt, die aus Sicht der Koordinierungsstellen die höchste Steuerungskraft und die stärksten Interventionsmöglichkeiten haben, um für ihre Zielgruppe relevante Veränderungen anzustoßen.

²⁹ Diese Häufigkeiten wiesen eine starke Varianz auf. Anzahl Kooperationsschulen: Minimum=1, Maximum=40, Standardabweichung=6,0, Mitarbeitendenpräsenz pro Woche: Minimum=0, Maximum=100, Standardabweichung=13,5. Korrelationsanalysen zeigen einen mittelstarken, negativen Zusammenhang zwischen der wöchentlichen Präsenzzeit der Projektmitarbeitenden an Schulen und der Anzahl der Schulen, mit denen die Koordinierungsstellen zusammenarbeiten ($r = -,321$, $p = ,000$).

Insgesamt war die Bereitschaft der Schulen, die Koordinierungsstellen zu unterstützen, **bei Projektbeginn** eher hoch.³⁰ Mehrheitlich zeigten die Schulen die Bereitschaft, Schülerinnen und Schüler im Sinne der Förderrichtlinie auszuwählen, Fälle zu besprechen, relevante Ressourcen bereitzustellen oder den Unterricht von Fachkräften der 2. Chance begleiten zu lassen. Zudem waren bei der Mehrheit (56,3 %) Lehrdeputatsstunden in der Arbeits- und Ressourcenplanung enthalten. Gleichwohl war die Bereitschaft, schulische Strukturen zu reflektieren und den Unterricht stärker integrationsförderlich zu gestalten, eher gering. Bei mehr als der Hälfte der Projekte haben die Schulleitungen (56,5 %) bereits bei der ersten Antragstellung intensiv bei der Festlegung konkreter Inhalte und Gestalt der Kooperation mitgewirkt, bei rund zwei Drittel (66,7 %) auch andere schulische Akteure (z. B. Schulsozialarbeit, Lehrkräfte). Die Kooperation verbesserte sich vor allem dadurch, dass die Projekte ihre Schulen mit sichtbaren Reintegrationserfolgen überzeugen konnten, Lehrkräfte sensibilisiert bzw. qualifiziert wurden und sie aktiv in die Reintegration der Schulverweigernden einbezogen wurden. So ist es auch den meisten Projekten gelungen, seitens der Schulen nicht als Fremdkörper, sondern als Partner (84,4 %) oder Dienstleister (15,0 %) angesehen zu werden (84,4 %).³¹

Qualitative Angaben der Koordinierungsstellen zeigten, dass die Einbindung der Schulen schon bei der Antragstellung förderlich für die Kooperation ist, wobei der Aufbau der Kooperation i. d. R. top-down über die Schulleitung erfolgen muss. Ferner sind die regelmäßige Kontaktpflege und hohe Präsenz der Projektmitarbeitenden an den Schulen unabdingbar für die Zusammenarbeit. Eigene, gut ausgestattete Räumlichkeiten an den Schulen, feste Sprechzeiten und die Einbindung der Projektmitarbeitenden in schulische Strukturen (wie Dienstbesprechungen, Konferenzen oder Elternsprechtage) wurden als förderlich erachtet. Voraussetzung ist, dass Zuständigkeiten und Arbeitsteilungen geklärt sind und seitens der Schulen entsprechende Ressourcen, beispielsweise im Rahmen von Lehrdeputatsstunden oder Räumlichkeiten, zur Verfügung gestellt, Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner festgelegt und die Schnittstellen definiert werden.

Nach Angaben der Koordinierungsstellen waren die **Rahmenbedingungen der Zusammenarbeit insgesamt gut** und bei fast allen Projekten von Zuverlässigkeit, kurzen Kommunikationswegen, klarer Aufgaben- und Zuständigkeitsteilung sowie gegenseitigem Verständnis und Toleranz für die Zielsetzungen des jeweils anderen geprägt. Immerhin knapp jedes zweite Projekt hatte eigene Räumlichkeiten an den Schulen und fast alle hatten feste (teils auch mehrere) Ansprechpartnerinnen und -partner (vgl. Tabelle 8). Diese sind vor allem die Schulsozialarbeit (93,1 %), die Schulleitung (90,1 %), Fachlehrkräfte (80,9 %) sowie Vertrauens- und Beratungslehrkräfte (69,0 %). Gemeinsame Fallbesprechungen mit Schulen fanden i. d. R. mindestens monatlich statt, Gespräche zu übergeordneten Themen (Organisatorisches, Bedarfe usw.) wurden bei der Mehrheit (84,2 %) mindestens halbjährlich geführt.

30 Kooperationsunwillige Schulen fanden i. d. R. auch keinen Eingang ins Programm.

31 Lediglich ein Projekt gab an, von den Schulen als Fremdkörper angesehen zu werden.

Tabelle 8: Rahmenbedingungen der Zusammenarbeit mit Schulen

| Was zeichnet Ihre Zusammenarbeit mit Ihren Schulen aus? Bitte beschreiben Sie die Schnittstelle. | k. A. | Trifft nicht zu | Trifft eher nicht zu | Trifft eher zu | Trifft voll zu |
|--|-------|-----------------|----------------------|----------------|----------------|
| Wir haben feste Ansprechpartner an den Schulen. | 1,1 | 0,6 | 3,4 | 27,1 | 67,8 |
| Wir haben mit Schule kurze Kommunikationswege. | 0,6 | 0,0 | 3,4 | 28,8 | 67,2 |
| Zuständige schulische Fachkräfte und unsere Mitarbeitenden besitzen gute Kenntnisse über Organisationsstrukturen und Arbeitsabläufe der jeweils anderen Institution. | 1,7 | 0,0 | 8,5 | 58,2 | 31,6 |
| Wir und unsere Schule haben oft unterschiedliche Zielvorstellungen. | 1,7 | 16,4 | 64,4 | 15,3 | 2,3 |
| Für die Kooperation zuständige Personen wechseln häufig. | 1,7 | 34,5 | 49,7 | 13,6 | 0,6 |
| Das Verhältnis zwischen uns und unseren Schulen ist von gegenseitigem Verständnis und Toleranz für die Zielsetzungen des jeweils anderen geprägt. | 1,7 | 0,0 | 3,4 | 59,3 | 35,6 |
| Wir haben eigene Räumlichkeiten an den Schulen. | 2,3 | 29,4 | 19,2 | 25,4 | 23,7 |
| Wir haben eine konkrete Arbeitsteilung vereinbart. | 4,0 | 5,1 | 34,5 | 35,0 | 21,5 |

Quelle: Befragung Projektleitungen 2011, n =177, Angaben in %

Die Zusammenarbeit mit der Schule war dabei unterschiedlich **stark formalisiert**: Bei jeweils rund einem Drittel waren Abstimmungen und Verfahrensabläufe (eher) nicht formalisiert, wurde keine konkrete Arbeitsteilung vereinbart und Projektmitarbeitende waren nicht zu festen Terminen an den Schulen. Zudem wiesen der Informationsfluss und die schulischen Ressourcen für die Kooperation noch Verbesserungsbedarf auf.

Tabelle 9: Schnittstellen mit Schulen

| Bitte beschreiben Sie die Schnittstelle zwischen Ihnen und Ihren Schulen. | k. A. | Trifft nicht zu | Trifft eher nicht zu | Trifft eher zu | Trifft voll zu |
|--|-------|-----------------|----------------------|----------------|----------------|
| Abstimmungen sind formalisiert. | 2,3 | 4,5 | 29,9 | 45,2 | 18,1 |
| Absprachen werden eingehalten. | 2,8 | 0,0 | 1,1 | 68,4 | 27,7 |
| Zuständigkeiten und Aufgabenteilung sind klar. | 1,7 | 0,0 | 6,2 | 58,2 | 33,9 |
| Klare und von allen getragene Entscheidungsprozesse. | 4,5 | 0,0 | 9,6 | 63,8 | 22,0 |
| Vereinbarte Aufgaben werden umgesetzt. | 4,0 | 0,6 | 1,7 | 69,5 | 24,3 |
| Kontinuierliche Erfolgskontrollen/Wirkungsbeobachtungen. | 2,3 | 0,6 | 14,1 | 61,0 | 22,0 |
| Die Schulen stellen ausreichend Ressourcen für die erfolgreiche Zusammenarbeit zur Verfügung. | 4,0 | 2,8 | 29,4 | 42,9 | 20,9 |
| Beim Aufbau der Zusammenarbeit konnte auf eine bereits bestehende Beziehung zurückgegriffen werden. | 3,4 | 13,6 | 22,0 | 32,8 | 28,2 |
| Verfahrensabläufe werden schriftlich fixiert. | 3,4 | 2,8 | 29,4 | 50,3 | 14,1 |
| Wir sind zu festen Terminen an den Schulen vor Ort. | 4,0 | 13,6 | 17,5 | 15,8 | 49,2 |
| Wichtige Daten der Teilnehmenden (z. B. Fehlzeiten, Zeugnisse) werden uns durch die Schulen kontinuierlich mitgeteilt. | 3,4 | 1,1 | 22,0 | 51,4 | 22,0 |
| Verlauf des Case Managements und Verbleib der Teilnehmenden werden unseren Schulen kontinuierlich kommuniziert. | 2,3 | 0,6 | 2,3 | 42,9 | 52,0 |

Quelle: Befragung Projektleitungen 2011, n =177, Angaben in %

Die für die Projektarbeit wichtigsten Aufgaben wurden seitens der Schulen insgesamt gut umgesetzt, z. B. die Mitwirkung bei der Zielgruppenerreichung, der Förderplanung, der Bereitstellung relevanter Unterlagen oder den Fallgesprächen. Lediglich bei der Umsetzung einer individuell angepassten/bedarfsgerechten Lehre zeigte sich bei rund einem Fünftel noch Verbesserungsbedarf. Dies wurde auch in den Fallstudien deutlich. Es wurde mehrfach ausgeführt, dass sich die Mitwirkungsbereitschaft der Schulen vor allem auf die Einzelfallarbeit erstreckt. Die Bereitschaft zur Reflexion eigener Strukturen und einer integrationsförderlichen Unterrichtsgestaltung war tendenziell geringer ausgeprägt (vgl. Tabelle 10).

Tabelle 10: Verwirklichung relevanter Aufgaben seitens der Schulen

| Wie gut werden folgende Aufgaben seitens der Schulen verwirklicht? | k. A. | Nicht gut | Eher nicht gut | Eher gut | Sehr gut |
|---|-------|-----------|----------------|----------|----------|
| Vermittlung von Schülerinnen und Schülern an die Koordinierungsstelle | 1,7 | 0,0 | 0,0 | 6,2 | 92,1 |
| Gemeinsame Fallbesprechungen mit Fachkräften der Koordinierungsstelle | 3,4 | 1,1 | 0,0 | 6,8 | 88,7 |
| Organisatorische Aufgaben (z. B. Terminkoordination, Bereitstellung von Räumlichkeiten) | 4,0 | 3,4 | 1,7 | 11,9 | 79,1 |
| Bereitstellung relevanter Unterlagen und Informationen (z. B. Fehlzeitenmeldungen, Zeugnisse, Gutachten, Verhalten der Teilnehmenden) | 2,3 | 0,6 | 1,1 | 16,4 | 79,7 |
| Durchführung von Schülergesprächen | 2,8 | 2,8 | 1,1 | 11,9 | 81,4 |
| Kontaktaufbau zu Eltern | 1,1 | 1,7 | 3,4 | 17,5 | 76,3 |
| Mitwirkung bei der Förderplanung | 1,7 | 1,1 | 2,8 | 16,9 | 77,4 |
| Prüfung der Kriterien, ob Schülerinnen und Schüler für das Projekt infrage kommen | 2,3 | 2,3 | 1,7 | 18,1 | 75,7 |
| Schaffung eines Klimas, welches Schulverweigerung entgegenwirkt | 2,3 | 3,4 | 5,1 | 41,2 | 48,0 |
| Umsetzung einer individuell angepassten/bedarfsgerechten Lehre | 4,5 | 9,6 | 11,3 | 44,6 | 29,9 |

Quelle: Befragung Projektleitungen 2011, n =177, Angaben in %

Zusammenarbeit mit dem Träger der öffentlichen Jugendhilfe

Nach den Schulen war der Träger der öffentlichen Jugendhilfe der wichtigste Partner für die Arbeit der Koordinierungsstellen und hat insbes. eine hohe Relevanz für die Umsetzung von Förder- und Hilfeplänen (75,1%), den fachlichen Austausch (71,8%) und für die Sicherung der Nachhaltigkeit (72,3%). Insgesamt wies auch die Zusammenarbeit von Schulen und dem Träger der öffentlichen Jugendhilfe ein hohes Maß an Qualität auf, war jedoch bei einem erheblichen Anteil der Projekte wenig formalisiert und systematisiert. Zwar gaben fast alle Projekte an, dass Absprachen eingehalten, vereinbarte Aufgaben umgesetzt und Verantwortlichkeiten klar geregelt seien, jedoch wurde bei rund 40% keine konkrete Arbeitsteilung vereinbart und Abstimmungen waren auch (eher) nicht formalisiert. Bei rund jedem fünften Projekt fanden im Rahmen der Zusammenarbeit auch keine kontinuierlichen Erfolgskontrollen und Wirkungsbeobachtungen statt. Bei 40,7% werden wichtige Daten der Teilnehmenden seitens des Jugendamtes nicht kontinuierlich an die 2. Chance mitgeteilt.

III.

Ergebnisse des Programms

3.1 Zielerreichung: schulische Reintegration und vorgelagerte Teilziele

Das Programm „Schulverweigerung – Die 2. Chance“ zielte letztlich darauf, den Anteil von jungen Menschen, die ohne Abschluss die Schule verlassen, zu senken. Das Case Management führte jedoch auch im Erfolgsfall zunächst nur bis zur schulischen Reintegration, Schulabschlüsse werden erst nach Ende des Case Managements erworben, i. d. R. auch nicht schon in den ersten sechs Monaten danach. Die Erreichung des „letzten“ Ziels des Programms lag somit außerhalb des Untersuchungszeitraums der Evaluation. Erhebungen und Analysen der Zielerreichung konnten sich somit nur auf zeitlich vorgelagerte Prozesse beziehen, z. B. auf

- erreichte Teilziele (wie die Aufarbeitung von Problemlagen, soziale Integration oder Zunahme elterlicher Erziehungskompetenz),
- schulische Reintegrationsprozesse (Reduzierung oder Beendigung schulverweigernden Verhaltens) oder
- in die Zukunft gerichtete Einschätzungen der Case Managerinnen und Manager, dass die schulischen Reintegrationsprozesse für den späteren Schulabschluss hinreichend erscheinen.

Die Untersuchung von Zielerreichung umfasst vor diesem Hintergrund die unterschiedlichsten Variablen. Diese werden nachfolgend zunächst im Detail beschrieben, wobei auf ihre jeweilige Aussagekraft ebenso wie auf ihre Grenzen eingegangen wird. Auf eine Bündelung dieser Variablen im Rahmen der Wirkungsanalysen und die Darstellung ihrer Zusammenhänge wird in Abschnitt 4.2 noch eingegangen.

Status bei Beendigung des Case Managements

Wie entsprechend der obigen Ausführungen zu erwarten war, haben von den beim Austritt aus dem Case Management Befragten erst 3,6 % ihren Schulabschluss erworben (vgl. Tabelle 11).

Tabelle 11: Status der Befragten bei Austritt aus dem Case Management

| | Anteil |
|---|--------|
| Ein erster Schulabschluss wurde bereits erworben (zum Teil gehen diese Personen noch in weiterführende Schule) | 3,6 |
| Geht auf allgemeinbildende Schule, noch ohne Schulabschluss (zum Teil mit schulverweigerndem Verhalten) | 76,6 |
| Nimmt an Maßnahmen teil oder besucht eine berufsbildende Schule – und der Erwerb des Hauptschulabschlusses ist hier möglich | 8,2 |
| Hauptschulabschluss ist bis auf Weiteres keine Perspektive (z. B. Abgang von Schule ohne Abschluss, Maßnahmen ohne Möglichkeit, Hauptschulabschluss zu erwerben, Beginn einer Ausbildung oder Arbeit) | 9,1 |
| Bezüglich der Perspektiven für Schulabschluss unklarer Status (z. B. Psychiatrie oder Maßnahmen, für die unbekannt ist, ob sie zum Hauptschulabschluss führen) | 1,2 |
| Keine Angabe | 1,4 |

Quelle: Befragung Teilnehmende bei Austritt aus dem Case Management, n = 563, Angaben in %

76,6 % gingen noch oder wieder in eine allgemeinbildende Schule, ohne dass sie bereits einen Schulabschluss erworben hatten (zzgl. weiterer 0,5 %, die mit Schulabschluss weiter auf eine solche Schule gingen). „Formal“ zur Schule zu gehen, heißt in diesem Fall jedoch noch nicht, dass schulverweigerndes Verhalten in allen Fällen beendet wurde – dies wird weiter unten noch ausgeführt. Auch unter jenen, die ohne Abschluss von der allgemeinbildenden Schule abgegangen sind, hatte fast die Hälfte noch eine Chance, den Hauptschulabschluss in einer berufsbildenden Schule oder anderen Maßnahmen nachzuholen. Nur 9,1 % der Befragten hatten vorerst keine Möglichkeit mehr, den Schulabschluss zu erwerben – zum Teil finden sich aber auch in dieser Gruppe erfolgreiche Übergänge (z. B. 2,8 %, die auch ohne Hauptschulabschluss eine Ausbildung begannen).

Dieser Darstellung sind die Daten aus den elektronischen Fallakten gegenüberzustellen, die zwar ein weniger eindeutig zu interpretierendes, dafür aber repräsentatives Bild über die beendeten Case-Management-Fälle liefern.

- Unter den 13.120 im Untersuchungszeitraum beendeten Case-Management-Fällen wurden 60,3% von den Case Managerinnen und Managern als **erfolgreiche Reintegration** klassifiziert (darin 57,9% in einer allgemeinbildenden und 2,5% in einer beruflichen Schule), 9,9% als Abbruch des Case Managements und 28,4% als sonstige Beendigung.³² Der in der elektronischen Fallakte verwendete Begriff „sonstige Beendigung“ bedarf dabei einer Erläuterung: Die Case Managerinnen und Manager konnten nur hier die Fälle eintragen, die am Ende eines nicht abgebrochenen Case Managements nicht erfolgreich reintegriert waren.³³ Auch die Aussage über eine „erfolgreiche Reintegration“ beinhaltet noch nicht die Prognose, dass der Schulbesuch für den Schulabschluss hinreichend ist (siehe weiter unten).
- Nicht alle der nach Angaben der Fallakte „erfolgreich reintegrierten“ Fälle hatten die **Ziele ihres Case Managements** jedoch voll erreicht. Insgesamt bewerteten die Case Managerinnen und Manager (nur) in 24,6% aller beendeten Fälle die Ziele als voll erreicht. In 45,8% wurden sie zumindest „eher erreicht“.³⁴ Hierbei ist ein Ergebnis qualitativer Interviews mit Case Managerinnen und Managern zu beachten, dass die Ziele des Case Managements im Verlauf an das jeweils noch Erreichbare angepasst werden konnten – die Angaben sind somit nur ein unscharfer Indikator für schulische Reintegrationsprozesse.³⁵

Schulisches Verhalten

In 10,3% der Fälle gaben die Case Managerinnen und Manager an, es sei ihnen unbekannt, ob die jungen Menschen wieder regelmäßig die Schule besuchten, und in 19,0% der Fälle war unbekannt, ob der Schulbesuch für einen Schulabschluss ausreichte (vgl. Abbildung 9). Aus dem Kontext anderer Daten der Fallakte kann die Evaluation für einen Teil der in diesem Sinn „unbekannten“ Fälle jedoch abschätzen, ob ein Erfolg vorlag.³⁶

32 1,3% ohne Angabe zur Art der Beendigung.

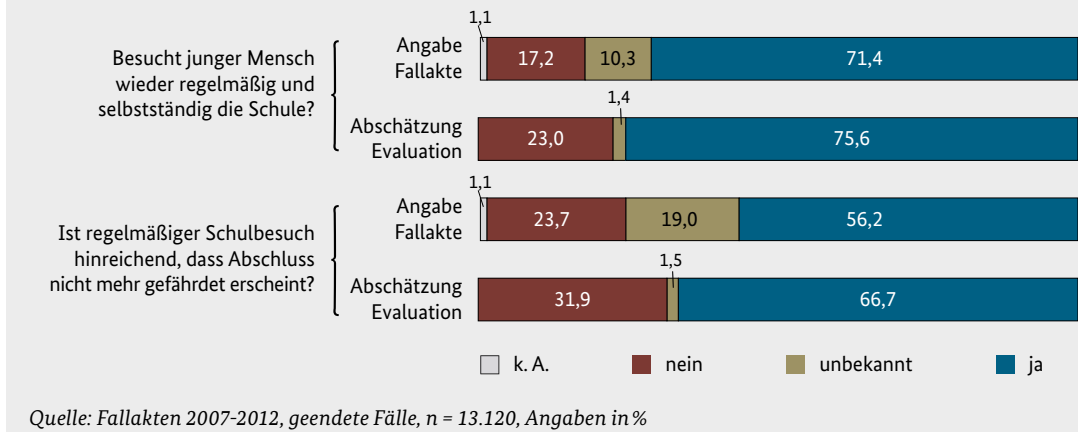
33 Die elektronische Fallakte bot die Möglichkeit, die Gründe für eine sonstige Beendigung zu nennen, die größte Gruppe fand sich jedoch in den vorgegebenen Auswahlkategorien nicht wieder und kreuzte „Sonstiges“ als Grund für die „sonstige Beendigung“ an. Unabhängig von den konkreten Anlässen der Beendigung (z. B. Umzüge, Haft oder Überschreiten der Förderhöchstdauer) hat in diesen Fällen das Case Management nicht dazu führen können, dass am Ende „erfolgreiche Reintegration“ angekreuzt werden konnte. Ein großer Teil dieser Fälle muss somit als „nicht erfolgreiche Reintegration“ verstanden werden.

34 20,8% erreichten die Ziele eher nicht, 6,0% nicht. In 2,8% der beendeten Fälle fehlen Angaben hierzu.

35 So kommt es z. B., dass 6,2% der Fälle mit erfolgreicher Reintegration ihre Case-Management-Ziele eher nicht oder überhaupt nicht erreichten oder dass 10,3% der Abbrechenden ihre Ziele eher oder voll erreichten. Insgesamt besteht dennoch zwischen beiden Angaben ein Zusammenhang: Unter den erfolgreich reintegrierten Fällen haben 32,2% ihre Ziele voll erreicht, unter den sonstig beendeten Fällen sind es nur 8,3%.

36 Wenn für diese „unbekannten“ Fälle angegeben war, dass die Ziele des Case Managements eher oder voll erreicht waren, oder wenn der Fall in der Fallakte als „erfolgreiche Reintegration“ bezeichnet wurde, bewertete die Evaluation diese Fälle hier als erfolgreich. Falls das Case Management abgebrochen wurde, die Ziele des Case Managements nicht oder eher nicht erreicht wurden oder wenn als Grund für die Beendigung des Case Managements z. B. eine Überschreitung des Förderzeitraums, Haft/Strafvollzug oder Arbeit angegeben war, wurden diese „unbekannten“ Fälle als nicht erfolgreich eingestuft. Bei nicht eindeutig zu interpretierenden Angaben, z. B. Beendigung aufgrund von Umzügen oder Klinikaufhalten, wurde keine Bewertung vorgenommen.

Abbildung 9: Ausblick auf zukünftige Schulabschlüsse



Für 75,6% der beendeten Fälle kann abgeschätzt werden, dass der Schulbesuch wieder regelmäßig und selbstständig erfolgt (71,4% nach Angaben der Case Managerinnen und Manager). Dabei ist zu berücksichtigen, dass ein Teil der Teilnehmenden bereits zuvor, bei Eintritt ins Case Management, die Schule regelmäßig besucht und die Schule lediglich passiv verweigert hatte. In 66,7% der Fälle erscheint auch die Intensität des Schulbesuchs hinreichend dafür, dass der Schulabschluss noch erreicht werden könnte (56,2% nach Angaben der Case Managerinnen und Manager).

Die Größenordnung dieser Erfolgsquote entspricht der zuvor dargestellten zur „erfolgreichen Reintegration“. Betrachtet man die einzelnen Fälle, zeigt sich jedoch, dass die unterschiedlichen Angaben zum Erfolg nicht vollständig in Deckung zu bringen sind. Zum Beispiel findet sich unter den 3.096 Fällen, in denen der Schulbesuch nicht (!) hinreichend für den Schulabschluss erschien, ein Anteil von 23,3%, der zeitgleich von den Case Managerinnen und Managern als „erfolgreiche Reintegration“ klassifiziert wurden. Die konkreten Bewertungsmaßstäbe, nach denen einzelne Case Managerinnen und Manager einen Fall als „erfolgreich“ bezeichneten, obgleich nach ihrer Einschätzung der Schulabschluss durch die Schulverweigerung noch gefährdet war, sind der Evaluation nicht bekannt. Festzuhalten ist jedoch, dass sich ihr Bewertungsmaßstab nicht ausschließlich am Programmziel des Schulabschlusses orientierte. Aus diesem Grund wurden die Angaben mit einem expliziten Bezug zur Schulabschlussgefährdung seitens der Evaluation prioritär ausgewertet.

Die elektronischen Fallakten erhalten darüber hinaus auch Informationen zu Fehlzeiten und passiver Schulverweigerung (vgl. Tabelle 12). Allerdings können diese Informationen nicht direkt als Zielerreichung interpretiert werden: Zum einen kann das Ausbleiben einer Veränderung auch darauf zurückzuführen sein, dass hier zuvor kein Problem bestand.³⁷ Zum anderen erlaubt die Skalierung der Variablen in der Fallakte keine sicheren Aussagen darüber, ob die Verbesserungen hinreichend für den Schulabschluss waren.³⁸

Tabelle 12: Einschätzung schulischer Reintegration

| | unbekannt oder keine Angabe | starke Verschlech- terung | Verschlech- terung | keine Veränderung | Verbesse- rung | starke Verbesse- rung |
|--|-----------------------------------|---------------------------------|-----------------------|----------------------|-------------------|-----------------------------|
| Verringerung Fehltag | 4,7 | 1,5 | 2,9 | 33,5 | 37,0 | 20,3 |
| Verringerung Fehlstunden | 5,2 | 1,4 | 2,7 | 36,3 | 35,9 | 18,5 |
| Verringerung Auftreten passi- ver Verweigerung | 5,5 | 0,9 | 2,8 | 29,4 | 46,7 | 14,7 |

Quelle: Fallakten 2007–2012, geendete Fälle, n = 13.120, Angaben in %

Die Befragung von aus dem Case Management Ausgetretenen liefert für diese Stichprobe konkrete Angaben über das schulbezogene Verhalten – insofern die Befragten noch zur Schule gingen (vgl. Tabelle 13). Nach ihren Selbstauskünften hatte gut die Hälfte von ihnen (53,9%) im letzten Monat keine unentschuldigten Fehlzeiten. Ein Viertel von ihnen hatte einzelne Stunden geschwänzt oder auch im letzten Monat einen ganzen Tag unentschuldigt gefehlt. 20,9% hatten im letzten Monat vor Austritt aus dem Case Management mehrere ganze Tage unentschuldigt gefehlt.

Tabelle 13: Fehlzeiten der Befragten bei Austritt aus dem Case Management

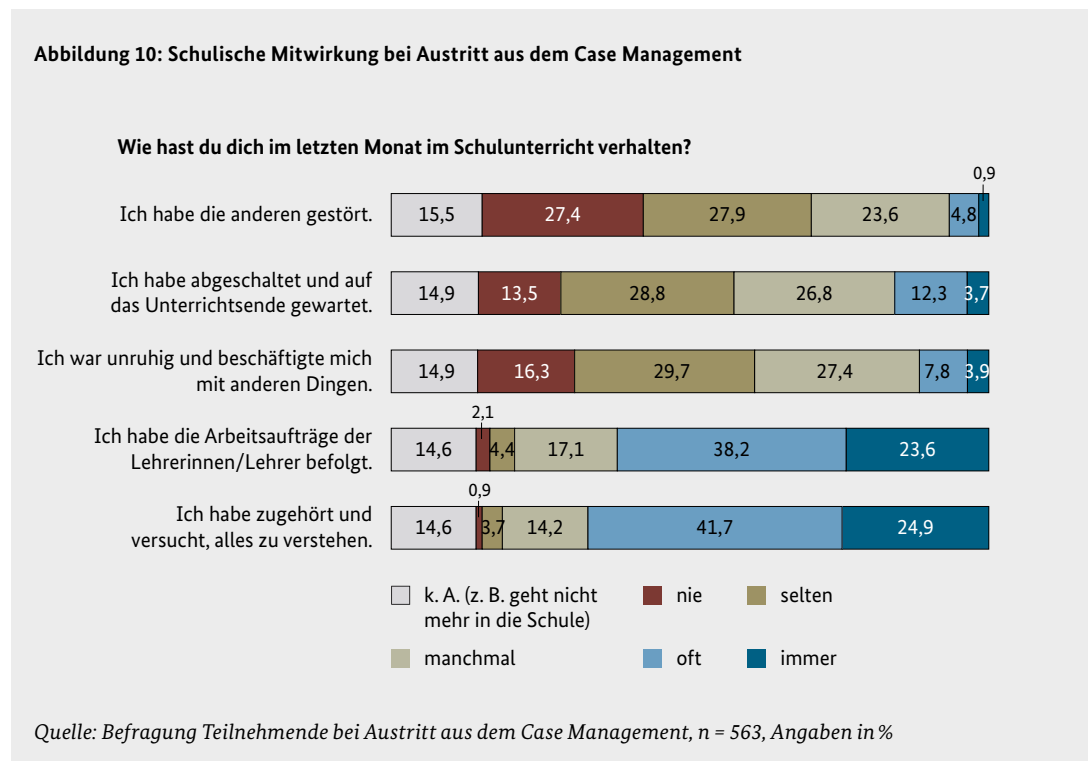
| Im letzten Monat ... | Prozent aller Befragten n = 563 | Prozent jener mit Angaben n = 339 |
|---|---------------------------------------|---|
| ... keine unentschuldigten Fehlzeiten | 37,7 | 53,9 |
| ... nur einzelne Stunden unentschuldigt gefehlt (kein ganzer Tag) | 9,2 | 13,2 |
| ... einmal einen ganzen Tag unentschuldigt gefehlt | 8,3 | 12,0 |
| ... mehrere ganze Tage unentschuldigt gefehlt | 14,6 | 20,9 |
| Keine oder widersprüchliche Angaben | 9,4 | -- |
| Bereits von Schule abgegangen | 20,8 | -- |

Quelle: Befragung Teilnehmende bei Austritt aus dem Case Management

³⁷ Wer zuvor nur passiv die Schule verweigerte, kann keine Verbesserung der Fehlzeiten erreichen.

³⁸ Wer zuvor die Schule in starkem Umfang verweigerte, erreicht ggf. auch bei starken Verbesserungen den Schulabschluss nicht mehr – sei es, dass Schulverweigerung immer noch auftritt, sei es, dass die Defizite schulischen Wissens nicht mehr aufgeholt werden können.

Die Angaben der Befragten, wie stark sie im letzten Monat in der Schule mitarbeiteten, zeigen einerseits ein großes Kontinuum (Abbildung 10), aber auch, dass „Reintegration“ von ehemals schulverweigernden jungen Menschen noch nicht bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler perfekt im Unterricht mitwirken (dies sollte auch nicht erwartet werden): Weniger als ein Viertel der Befragten³⁹ gab an, dass sie die Arbeitsaufträge der Lehrkräfte **immer** befolgt hatten und **immer** zugehört und zu verstehen versucht hatten. Fast die Hälfte hat **zumindest manchmal** im Schulunterricht abgeschaltet und auf das Unterrichtsende gewartet oder war unruhig und beschäftigte sich mit anderen Dingen. Knapp ein Drittel von ihnen hatte zumindest manchmal andere im Unterricht gestört.



Da unter den Befragten sowohl passive wie auch aktive Formen der Schulverweigerung auch noch beim Austritt aus dem Case Management erkennbar sind,⁴⁰ wird nachfolgend dargestellt, inwieweit hier zumindest positive Entwicklungen zu verzeichnen sind. Hierbei wird sich nur auf die kleine Gruppe bezogen, die zugleich an beiden Befragungen bei Eintritt in das und Austritt aus dem Case Management teilnahm (vgl. Tabelle 14).

³⁹ Wie aus der folgenden Abbildung zu erkennen ist, hat ein relativ großer Teil der Schülerinnen und Schüler (um die 15%) hierzu keine Angaben gemacht, teils auch aus dem Grund, dass er in diesem Zeitraum keine Schule oder nicht deren Regelunterricht besuchte. Die gültigen Prozent sind somit immer deutlich höher als die absoluten Prozent.

⁴⁰ Wobei dies in der Grundgesamtheit noch stärker gelten dürfte als unter den Befragten.

Tabelle 14: Entwicklung von Fehlzeiten der Befragten

| Absolute Werte | Unentschuldigte Fehlzeiten im letzten Monat vor Austritt | | | | |
|---|--|------------------------------|--------------|--------------------|------------|
| | Keine unentsch. Fehlzeiten | Nur Stunden, kein ganzer Tag | Max. ein Tag | Mehrere ganze Tage | Gesamt |
| Unentschuldigte Fehlzeiten in den zwölf Monaten vor Eintritt in das Case Management | | | | | |
| Keine unentschuldigten Fehlzeiten | 46 | 3 | 2 | 4 | 55 |
| Nur einzelne Stunden, kein ganzer Tag | 5 | 2 | 4 | 1 | 12 |
| Schon einmal ein Tag | 10 | 2 | 4 | 5 | 21 |
| Häufiger ganze Tage | 11 | 6 | 4 | 7 | 28 |
| Schon einmal eine ganze Woche | 1 | 1 | 1 | 3 | 6 |
| Schon mehrere Wochen hintereinander | 6 | 1 | 1 | 4 | 12 |
| Gesamt | 79 | 15 | 16 | 24 | 134 |

Quelle: Befragung Teilnehmende bei Eintritt und Austritt aus dem Case Management, n = 134

Von 134 Schülerinnen und Schülern, zu denen die Angaben aus beiden Befragungszeitpunkten vorliegen, hatten 79 im Jahr vor Eintritt ins Case Management stundenweise oder tageweise unentschuldigt gefehlt. 33 von ihnen (41%) hatten im letzten Monat vor Austritt aus dem Case Management keine unentschuldigten Fehlzeiten mehr. Dieser **Erfolg** relativiert sich bedauerlicherweise dadurch, dass von den 55 Schülerinnen und Schülern, die beim Eintritt angaben, keine Fehlzeiten im letzten Jahr gehabt zu haben, neun beim Austritt aus dem Case Management unentschuldigte Fehlzeiten für den letzten Monat angaben. Ob in all diesen Fällen tatsächlich **Verschlechterungen** eintraten oder ob die Betroffenen ihr faktisch vielleicht sogar reduziertes Schulverweigerungshandeln am Ende des Case Managements nur realistischer bewerteten, kann nicht beurteilt werden.

Die **elektronischen Fallakten** enthalten Angaben zu den Fehlzeiten und Entwicklungen, jedoch muss für ihre Auswertung berücksichtigt werden, dass sich Entwicklungen von Fehlzeiten nur für eine **nicht repräsentative** Untergruppe von Fällen darstellen lassen. Dies sind Fälle, die bis nah an das Ende des Case Managements Angaben zu Fehlzeiten enthielten⁴¹ und vor diesem Hintergrund überproportional Misserfolgswfälle umfassen.⁴² In dieser Untergruppe der Teilnehmenden finden sich am Ende des Case Managements 40,3% Schülerinnen und Schüler, die

41 Betrachtet wurden Fälle, die zumindest ein Datum zur Beobachtung enthielten. Fehlen dann Angaben zu Fehlzeiten, ist zumindest möglich, dass dies als „keine Fehlzeiten“ interpretiert werden kann. Aufgrund der Qualität der Fallakten ist dies aber keineswegs sicher.

42 Daten zu unterschiedlichsten Arten des Fehlens liegen für den Zeitraum vor Beginn des Case Managements vor. Diese sind jedoch so fragmentiert, dass sie qualitativ gruppiert werden müssen. Es können Angaben z. B. zu einzelnen Fehlstunden gemacht werden oder zur Zahl ganzer Tage, es können sich Angaben auf das letzte Jahr oder den letzten Monat beziehen, und es kann zwischen entschuldigten und unentschuldigten Fehlzeiten unterschieden werden. Da zu kaum einem Fall alle Angaben gemacht wurden und manche Angaben sich widersprachen, wurden die Daten in übergreifende Kategorien zusammengefasst. Hierbei wurde nicht zwischen entschuldigten und unentschuldigten Fehltagen unterschieden, um die Schulverweigerung mit erfassen zu können, die sich in formal entschuldigten, inhaltlich aber nicht nachvollziehbaren Fehltagen äußert. Echte Krankheitstage sind voraussichtlich gleichmäßig verteilt und verfälschen die Analyse daher kaum. Daten zu Fehlzeiten während des Case Managements konnten bis zum Ende monatsweise eingetragen werden. Da dies keine Pflichtfelder des Monitorings waren, fehlen die Angaben jedoch in den meisten Fällen. Vor allem haben nur die wenigsten Träger diese Dokumentation bis zum Abschluss des Case Managements fortgeführt. Voraussichtlich fehlen Einträge überproportional, wenn keine Fehlzeiten vorlagen, jedoch kann dies im Einzelfall nicht überprüft und entschieden werden. Letztlich ist die Erhebung von Fehlzeiten somit mit Unsicherheiten verbunden.

noch mehrere Tage pro Monat im Unterricht fehlten, zzgl. weiterer 11,4%, die einen ganzen Tag oder stundenweise gefehlt hatten. Vergleicht man in diesen Fällen jedoch die neue Situation mit der zu Beginn⁴³ des Case Managements, werden deutliche Reduzierungen der Fehlitage ersichtlich (vgl. Tabelle 15).

Tabelle 15: Entwicklung von Fehlzeiten nach Daten der Fallakten

| | Zu Beginn des Case Managements | Letzter Eintrag am Ende des Case Managements |
|------------------------------|--------------------------------|--|
| Kein Eintrag außer Datum | 11,8 | 14,7 |
| Keine Fehlzeit | 19,9 | 33,6 |
| Nur einzelne Stunden | 6,1 | 4,3 |
| Nur ein Tag in diesem Monat | 8,6 | 7,1 |
| Mehrere Tage in diesem Monat | 53,6 | 40,3 |

Quelle: Fallakten (Fälle, die bis zwei Monate vor Beendigung des Case Managements noch Angaben enthielten, ob Fehlzeiten vorliegen, oder die zumindest das Datum einer Beobachtung enthielten), n = 2.899, Angaben in %

Auch die **Angaben der Befragten zu ihrer Mitwirkung im Unterricht** zeigen in vielen Fällen Verbesserungen (vgl. Tabelle 16). Ein Drittel der Befragten befolgte die Arbeitsaufträge der Lehrkräfte häufiger als zuvor und versuchte häufiger als zuvor, dem Unterricht zu folgen. Stören, Abschalten und sich mit anderen Dingen zu beschäftigen, reduzierte sich bei fast der Hälfte der Befragten. Die Fälle, deren Angaben bei Eintritt und Austritt Verschlechterungen in der Mitwirkung am Unterricht anzeigten, sind deutlich seltener als die Fälle mit Verbesserungen – ihre Größenordnung ist jedoch nicht irrelevant.⁴⁴

Tabelle 16: Entwicklung der schulischen Mitwirkung der Befragten

| | Keine Angabe | Verschlechterung | Wie zuvor | Verbesserung |
|--|--------------|------------------|-----------|--------------|
| Andere stören | 8,4 | 12,6 | 32,5 | 46,6 |
| Arbeitsaufträge befolgen | 7,3 | 26,2 | 32,5 | 34,0 |
| Zuhören und versuchen zu verstehen | 20,9 | 28,3 | 16,2 | 34,6 |
| Abschalten und auf das Unterrichtsende warten | 7,9 | 31,4 | 19,4 | 41,4 |
| Unruhig sein, sich mit anderen Dingen beschäftigen | 7,3 | 20,9 | 24,6 | 47,1 |

Quelle: Befragung Teilnehmende bei Eintritt und Austritt aus dem Case Management, n = 191, Angaben in %

⁴³ Angaben „zu Beginn“ unterscheiden sich in Fallakten von Angaben „vor“ dem Case Management.

⁴⁴ Verschlechterungen bedeuten, dass das Case Management in diesem Fall nicht wirksam genug war, um die Auswirkungen einer im Verlauf aufgetretenen Problemmakulation aufzufangen. Sie müssen jedoch nicht bedeuten, dass das Case Management gänzlich unwirksam war – möglicherweise wären die Verschlechterungen ohne Case Management noch stärker gewesen. In jedem Einzelfall kann die Messung einer Verschlechterung auch durch Unschärfe bei der Erhebung entstehen, doch dieser Effekt gilt in gleichem Umfang für das Messen der Verbesserungen – im Durchschnitt aller Schülerinnen und Schüler gleicht sich dieser Effekt somit aus.

Erreichung von Teilzielen

Die Förderung der sozialen Integration oder z. B. die persönliche Stabilisierung können im Rahmen der sozialen Arbeit eigenständige Ziele sein. Im Rahmen der Evaluation des Programms „Schulverweigerung – Die 2. Chance“ sollen sie hingegen (nur) als Teilziele verstanden werden, deren Erreichung die schulische Reintegration und damit letztlich auch den Erwerb eines Schulabschlusses wahrscheinlicher macht. Zur Erreichung der verschiedenen Teilziele liegen vielfältige Informationen aus den elektronischen Fallakten (vgl. Tabelle 17) ebenso wie aus den Befragungen (vgl. Abbildung 11) vor.

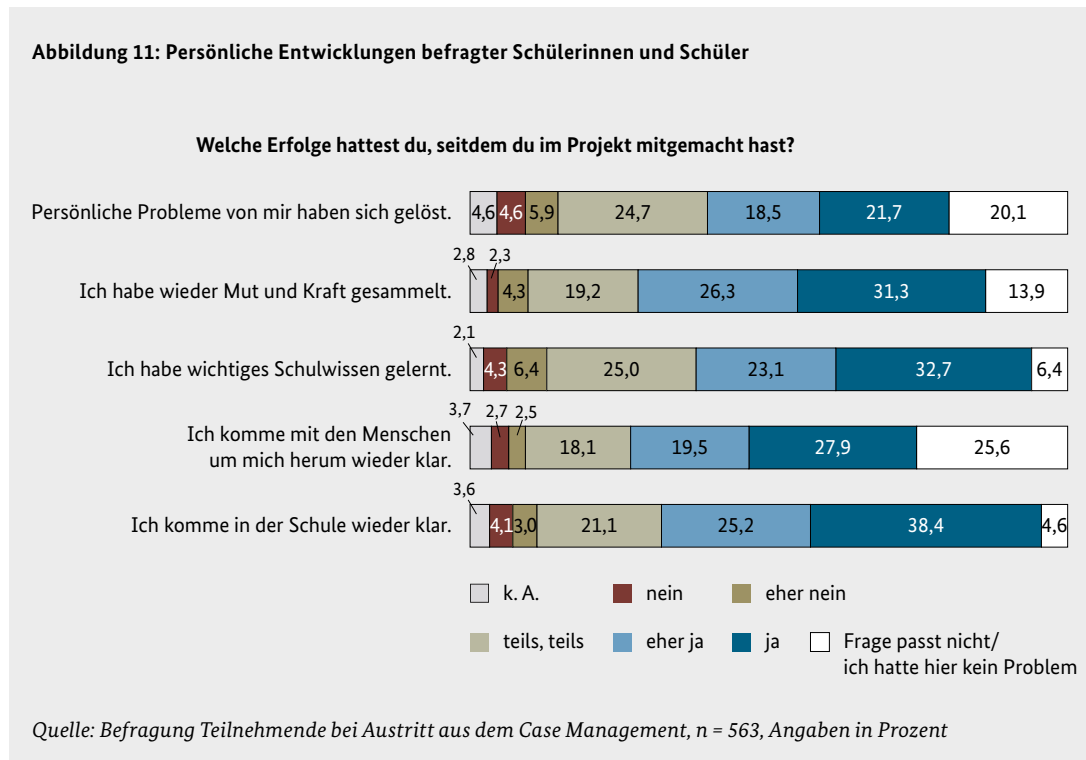
Starke Verbesserungen, z. B. der schulischen Kompetenzen, Sozial- und Selbstkompetenzen, der Aufarbeitung unterschiedlicher Problemlagen oder der Aufarbeitung von Konflikten, waren eher selten (zwischen 5 und 12%). Meist gaben die Case Managerinnen und Manager hier **einfache Verbesserungen** an, oder sie gaben an, dass keine Veränderungen stattfanden. Besonders häufig hatten sich die schulischen sowie Sozial- und Selbstkompetenzen verbessert oder sogar stark verbessert (62,8%). Verschlechterungen bzw. eine Entfernung von diesen Teilzielen betraf nur wenige Fälle (vgl. Tabelle 17).

Tabelle 17: Einschätzung von Teilzielen der schulischen Reintegration

| Angaben in Prozent | unbekannt oder keine Angabe | starke Verschlechterung | Verschlechterung | keine Veränderung | Verbesserung | starke Verbesserung |
|--|-----------------------------|-------------------------|------------------|-------------------|--------------|---------------------|
| Schulbezog. Kompetenzen | 5,1 | 0,7 | 2,6 | 31,9 | 47,9 | 11,8 |
| Fachkompetenzen Bereich Sprache/Kommunikation | 7,0 | 0,6 | 1,5 | 50,6 | 33,7 | 6,6 |
| Aufarbeitung schulischer Problemlagen | 5,8 | 0,8 | 2,6 | 33,8 | 46,2 | 10,9 |
| Schülerbezogene Vernetzung lokaler Hilfsangebote | 8,6 | 0,7 | 1,5 | 46,4 | 32,3 | 10,6 |
| Sozial-/Selbstkompetenz | 4,6 | 0,5 | 2,4 | 29,8 | 54,5 | 8,3 |
| Aufarbeitung familiärer Problemlagen | 6,5 | 0,8 | 3,2 | 43,1 | 38,8 | 7,4 |
| Aufarbeitung von Konflikten mit Lehrkräften | 6,9 | 0,5 | 2,6 | 45,1 | 38,2 | 6,7 |
| Aufarbeitung von Konflikten mit Mitschülerinnen/ Mitschülern | 7,4 | 0,5 | 2,1 | 51,0 | 32,9 | 6,0 |
| Aufarbeitung psychischer Problemlagen | 12,7 | 0,9 | 2,4 | 49,0 | 30,1 | 4,9 |
| Befähigung zur eigenständigen Lebensführung | 8,3 | 0,6 | 2,0 | 48,0 | 36,4 | 4,7 |
| Nachhaltige Integration in soziale Bezugssysteme | 8,6 | 0,6 | 1,7 | 46,8 | 34,4 | 7,9 |

Quelle: Fallakten 2007–2012, geendete Fälle, n = 13.120

Bei der Interpretation der Angaben aus den Fallakten ist wieder zu berücksichtigen, dass das Ausbleiben von Veränderungen **nicht immer ein Problem** anzeigt. Es kann sich auch um Fälle handeln, bei denen in Bezug auf diese Teilziele kein Handlungsbedarf vorlag, z. B. keine sprachlichen und kommunikativen Defizite bestanden oder keine psychischen Problemlagen aufzuarbeiten waren.⁴⁵ Für die Selbsteinschätzungen der Befragten zu persönlichen Entwicklungen wurde hingegen explizit die Möglichkeit angeboten, anzugeben, dass hier ursprünglich kein Handlungsbedarf vorlag (vgl. Abbildung 11).



Dass (eher) keine Entwicklungen stattfanden in Bereichen, für die eigentlich Bedarf bestand, war selten. Nur in 10,5% der Fälle hatten sich z. B. persönliche Probleme (eher) nicht gelöst und nur 6,6% der Fälle waren immer noch mut- und kraftlos. Zumindest Teilerfolge waren – nach Selbsteinschätzungen der Befragten – in fast allen Fällen zu verzeichnen. Knapp zwei Drittel (63,6%) von ihnen gaben an, wieder mit der Schule klarzukommen,⁴⁶ mehr als die Hälfte (55,8%) hatte wichtiges Schulwissen erworben.

⁴⁵ Je stärker die Case Managerinnen und Manager den Handlungsbedarf zu Beginn einschätzten, umso stärker waren die jeweiligen Verbesserungen. Bei den meisten in der Tabelle 17 aufgeführten Aspekten liegt Spearman-Rho für den Zusammenhang von Handlungsbedarf und Verbesserungen bei einem Wert über 0,2. Die Zusammenhänge zur Verbesserung schulischer und Selbst- und Sozialkompetenzen sind hier schwächer (Spearman-Rho = 0,115 bzw. 0,050), d. h. die Verbesserungen erfolgten hier stärker auch unabhängig vom ursprünglichen Handlungsbedarf.

⁴⁶ Die 4,6% der Fälle, die angaben, keine Probleme in der Schule gehabt zu haben, zeigen jedoch, dass Selbsteinschätzungen nur begrenzt belastbar sein können – es muss davon ausgegangen werden, dass zumindest ein Teil von ihnen die eigene Problemlage (immer noch) falsch bewertet.

3.2 Abschätzung der Nettowirkung des Programms

Während der vorangegangene Abschnitt sich mit der Frage befasste, welche Ziele und Teilziele bei Austritt aus dem Case Management erreicht wurden, ist seitens der Evaluation darüber hinaus abzuschätzen, welchen Anteil das Programm Schulverweigerung – Die 2. Chance hieran hatte. Denn in einigen Fällen, in denen die schulische Reintegration nicht gelang, wäre ohne das Programm ggf. noch eine Verschlimmerung der Schulverweigerung eingetreten. Und andere Fälle hätten ggf. ohne das Programm eine andere Unterstützung gefunden bzw. auch ohne Unterstützung ihre Schulverweigerung reduziert. Für die Abschätzung dieser Nettowirkungen des Programms ergänzen sich mehrere Untersuchungsansätze der Evaluation: Erstens zeigen die subjektiven Einschätzungen der beteiligten Schülerinnen und Schüler, dass neben den Koordinierungsstellen weitere Akteure wichtige Hilfen im Reintegrationsprozess leisten (Abschnitt 3.2.1), zweitens liefert eine Vergleichsgruppenanalyse eine Abschätzung der Nettowirkung des Programms (Abschnitt 3.2.2). Drittens bietet eine Strukturgleichungsanalyse die Möglichkeit, Wirkungszusammenhänge zwischen der Unterstützungsleistung und den Ergebnissen zu quantifizieren und Erfolge inhaltlich zuzurechnen (vgl. Abschnitt 4.2).

3.2.1 Relevanz des Programms nach Einschätzung der Schülerinnen und Schüler

Entsprechend dem Case-Management-Konzept erfolgte die Unterstützung der Schülerinnen und Schüler nicht allein durch die Koordinierungsstellen der 2. Chance. In der Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler waren diese es jedoch primär, die bei der schulischen Reintegration geholfen hatten, für 70,5 % stellten sie eine große Hilfe dar (vgl. Tabelle 18). Die Hilfen von Eltern oder anderen Erziehungsberechtigten wurden am zweitpositivsten bewertet, gefolgt von der Hilfe der Lehrkräfte. Mitschülerinnen und Mitschüler und Jugendamt konnten in einigen Fällen eine große zusätzliche Hilfe bieten, oftmals zumindest eine kleine ergänzende. In mehreren Fällen stellen diese weiteren Akteure jedoch auch Reintegrationshindernisse dar, indem sie die Schülerinnen und Schüler belasteten.

Tabelle 18: Bewertung der Unterstützung im Vergleich unterschiedlicher Akteure

| Wer hat dir geholfen, mit der Schule klarzukommen, seitdem du im Projekt mitgemacht hast? Wie bewertest du die Hilfe? | keine Angabe | kein Kontakt zu mir | haben mich eher behindert | waren keine Hilfe | waren eine kleine Hilfe | waren eine große Hilfe |
|--|--------------|---------------------|---------------------------|-------------------|-------------------------|------------------------|
| Das Projekt „Die 2. Chance“ | 1,1 | 3,2* | 0,2 | 0,9 | 24,2 | 70,5 |
| Eltern/Erziehungsberechtigte | 2,5 | 1,1 | 3,2 | 11,7 | 39,1 | 42,5 |
| Schule, Lehrerinnen/Lehrer | 3,6 | 2,5 | 4,4 | 19,4 | 43,5 | 26,6 |
| Mitschülerinnen/Mitschüler | 5,2 | 3,6 | 8,7 | 37,3 | 30,6 | 14,7 |
| Jugendamt | 11,7 | 36,6 | 3,7 | 21,3 | 16,5 | 10,1 |

* Den Schülerinnen und Schülern ist der Begriff „Die 2. Chance“ nicht immer bekannt.

Quelle: Befragung Teilnehmende bei Austritt aus dem Case Management, n = 563, Angaben in %

90 Schülerinnen und Schüler machten Angaben zu „weiteren“ Personen, die seit Projektbeginn ebenfalls eine große Hilfe waren, zu einem großen Teil sind dies jedoch eher namentliche oder vertiefende Ausführungen zu den standardisiert abgefragten Akteuren. Mehrfach wurden weitere Familienmitglieder (z. B. Geschwister, Großeltern) oder andere Akteure aus dem Feld zwischen sozialer Arbeit und Gesundheitssystem (z. B. Ergotherapeutinnen und -therapeuten, Wohngruppe, Psychologinnen und Psychologen) genannt. Einige Schülerinnen und Schüler betonten überdies, dass sie sich letztlich selbst geholfen haben („Ich selbst, da ich mir immer gesagt habe, dass ich mir nicht die Zukunft verbauen möchte.“).

Insgesamt ist nach Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler die Koordinierungsstelle der 2. Chance **oft eine große, selten aber die einzige Hilfe**: In drei Viertel der Fälle, in denen die 2. Chance als eine große Hilfe bezeichnet wurde, waren auch ein oder mehrere andere Akteure als große Hilfe bezeichnet. In der Hälfte der Fälle, in der die 2. Chance als eine kleine Hilfe wahrgenommen wurde, war größere Hilfe von Dritten benannt worden.

3.2.2 Vergleichsgruppenanalyse

Eine Sekundärdatenanalyse erlaubte abzuschätzen, wie sich Schulverweigerung entwickelt, wenn keine Projekte die Reintegration unterstützen. Im Rahmen verschiedener Studien zum Übergang Schule–Beruf hatte das Soziologische Forschungsinstitut Göttingen (SOFI) nicht nur Erhebungen in schulischen Modellprojekten, sondern auch Befragungen in normalen niedersächsischen Hauptschulen durchgeführt.⁴⁷ Hierbei waren als Hintergrundinformation auch Daten zum Schwänzen erfragt, jedoch noch nicht systematisch ausgewertet worden. Auf Anregung der Evaluation hat das SOFI anhand dieser Daten analysiert, wie sich unentschuldigtes Fernbleiben vom Unterricht entwickelt, wenn hierzu keine gezielte Intervention erfolgt.⁴⁸ Da die Daten des SOFI unabhängig von der Evaluation und zu einem anderen Zweck erhoben wurden, weichen die Variablen und konkreten Fragen voneinander ab, was die Vergleichsmöglichkeiten einschränkt. Insbesondere wurde seitens des SOFI nur nach „Schwänzen“ gefragt, Formen passiver Schulverweigerung und dessen Relevanz für den Schulabschluss wurden nicht ermittelt. Dennoch können aus dem Vergleich wichtige Erkenntnisse gezogen werden.

Insgesamt wurden in diesem Rahmen 839 Schülerinnen und Schüler sowohl am Anfang der achten als auch am Ende der neunten Klasse befragt, 416 von diesen machten dabei in beiden Wellen Angaben auch zum Schwänzen im letzten Schulhalbjahr (inkl. der Angabe, nicht geschwänzt zu haben). Unter diesen zeigt sich folgende Entwicklung: „40 Jugendliche (9,6 %) haben in diesem Zeitraum das Schwänzen beibehalten, 289 (69,5 %) haben das Nicht-Schwänzen beibehalten, 49 (11,8 %) haben zum Untersuchungsbeginn angegeben nicht zu schwänzen,

47 Vgl. Solga, H., Kohlrausch, B., Kretschmann, C. und Fromm, S. (2010). Evaluation des Projektes „Abschlussquote erhöhen – Berufsfähigkeit steigern“. IAB-Forschungsbericht. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Sowie Solga, H., Baas, M., Kohlrausch, B. (2011). Übergangschancen benachteiligter Hauptschülerinnen und Hauptschüler. Evaluation der Projekte „Abschlussquote erhöhen – Berufsfähigkeit steigern 2“ und „Vertiefte Berufsorientierung und Praxisbegleitung“. IAB Forschungsbericht, 06/2011. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung.

48 Kohlrausch, B. und Hollenbach, C. (unveröffentlicht a): „Schwänzen bei Hauptschülern/-innen in Niedersachsen (Sonderauswertungen der Evaluationsprojekte AQB1, AQB2 und VBOP – Georg-August-Universität Göttingen)“ sowie Kohlrausch, B. und Hollenbach, C. (unveröffentlicht b): „Anlage zu Schwänzen bei Hauptschülern/-innen in Niedersachsen.“ Diese Sonderauswertungen beziehen nur Schülerinnen und Schüler aus normalen niedersächsischen Hauptschulen ein, d. h. ohne geförderte Modellprojekte.

aber im Verlauf der Untersuchung damit angefangen und 38 (9,1%) Jugendliche haben im Verlauf der Untersuchung aufgehört zu schwänzen.⁴⁹ Das heißt, knapp die Hälfte derer, die bei der ersten Erhebung Schwänzen angegeben hatten (38 von 78), schwänzte nach knapp zwei Jahren nicht mehr.

Dieses (erfreuliche) Ergebnis kann jedoch nicht unmittelbar auf die Teilnehmenden des Programms Schulverweigerung – Die 2. Chance übertragen werden, weil sich das Ausmaß der Schulverweigerung hier deutlich unterscheidet. Aus diesem Grund wird der Vergleich auf die **Untergruppe der Schülerinnen und Schüler** beschränkt, die bei der ersten Befragung des SOFI bzw. bei Eintritt ins Case Management der 2. Chance zwischen einem Tag und fünf ganzen Tagen im letzten Halbjahr unentschuldig gefehlt hatten:

■ Aus der Gruppe des SOFI, die bei der Erstbefragung ein bis fünf Tage im Halbjahr geschwänzt hatte (Vergleichsgruppe, n = 49)⁵⁰, gaben bei der Zweitbefragung elf Personen an, nicht mehr geschwänzt zu haben, sechs machten hierzu keine Angabe und 32 schwänzten noch immer.

In der Vergleichsgruppe haben somit 25,6% auch ohne Intervention mit dem Schwänzen aufgehört. Von den 32 Personen, die noch schwänzten, machte knapp die Hälfte keine Angaben zur Anzahl der Tage. Die vorhandenen Angaben zeigen jedoch, dass sowohl Entwicklungen zur Reduktion des Schwänzens wie auch zur Steigerung feststellbar sind.⁵¹

■ Nach Daten der Fallakten der 2. Chance hatten vor Eintritt ins Case Management 2.786 Schülerinnen und Schüler ungefähr ein bis fünf Tage im Halbjahr geschwänzt.⁵² Von diesen lagen in 944 Fällen auch Angaben zu Fehltagen im letzten Monat vor Austritt aus dem Case Management vor. Von diesen wurde für 47,9% angegeben, dass keine Fehlzeiten vorlagen, 7,3% hatten keinen ganzen Tag, aber einzelne Stunden gefehlt, 10,1% hatten genau einen Tag und 34,7% mehrere Tage gefehlt. **Unter diesen Teilnehmenden hatten somit 47,9% ihr Schwänzen beendet.**

■ In diesen Untergruppen liegt die schulische Reintegration (hier als Beendigung unentschuldigter Fehlzeiten verstanden) mit Intervention des Programms Schulverweigerung – Die 2. Chance 22,3 Prozentpunkte höher. Anders ausgedrückt entfallen 53,4% (25,6 von 47,9) von der unter Teilnehmenden der 2. Chance erreichten schulischen Reintegration auf eine „programmabhängige Fluktuation“ und **46,6% sind als Nettowirkung des Programms zu verstehen.**

Diese Untergruppe mit ursprünglich ein bis fünf Fehltagen ist weder für die Teilnehmenden des Programms Schulverweigerung – Die 2. Chance noch für die Befragten des SOFI repräsentativ. Es ist jedoch **sinnvoll anzunehmen, dass das Verhältnis von Nettowirkung des Programms und programmabhängiger Reintegration in der Gesamtgruppe aller Teilnehmenden annähernd gleich groß** ist. Unter den Teilnehmenden mit ursprünglich noch stärker ausgeprägter Schulverweigerung sind die Reintegrationsquoten zwar niedriger als in dieser Untergruppe, doch Gleiches ist ohne Intervention des Programms anzunehmen. Umgekehrt sind die Reintegra-

49 Kohlrausch, B. und Hollenbach, C. (unveröffentlicht a), S. 10.

50 Die Fallzahl reduziert sich auch deshalb, da in mehreren Fällen die Daten zum Ausmaß des Schwänzens unvollständig sind.

51 Sechs Personen sagten, keinen ganzen Tag (d. h. implizit: nur einzelne Stunden) geschwänzt zu haben, drei Personen hatten immer noch ein bis fünf Tage geschwänzt und acht Personen mehr als fünf Tage.

52 Die Angaben zum Schwänzen im SOFI beziehen sich immer auf Angaben zum letzten Schulhalbjahr, während in den Fallakten des Programms Schulverweigerung – Die 2. Chance Fehlzeiten entweder für das ganze letzte Schuljahr oder monatsweise angegeben wurden. Diese Angaben der Fallakten wurden auf Fehltage eines Halbjahres umgerechnet.

tionsquoten von Teilnehmenden mit ursprünglich geringeren Fehlzeiten höher als in der Untergruppe – aber auch dies wird für schulverweigernde Schülerinnen und Schüler außerhalb des Programms in gleichem Maße gelten.

3.3 Nachhaltigkeit erreichter Ziele

Die Nachhaltigkeit des schulischen Reintegrationserfolgs der Teilnehmenden konnte im Rahmen der Evaluation nicht (immer) bis zur Erreichung der Schulabschlüsse untersucht werden. Untersucht wurde jedoch der schulische Status der befragten Teilnehmenden sechs Monate nach ihrem Austritt aus dem Case Management sowie deren Fehlzeiten und ihre schulische Mitwirkung. Diese Befragung war nur möglich, wenn die Schülerinnen und Schüler bei Austritt aus dem Case Management Kontaktdaten angaben, dennoch konnten 139 Teilnehmende (netto) für die Nachbefragung gewonnen werden. Die Befragung erfolgte über telefonische Interviews, ihre Daten wurden integriert mit den Daten der Austrittsbefragung ausgewertet.

Bei der Interpretation der Daten muss berücksichtigt werden, dass die Schülerinnen und Schüler, die sich noch an der Nachbefragung beteiligten, überproportional Fälle mit einem positiven Verlauf des Case Managements darstellen.⁵³ Hinsichtlich der angegebenen Fehlzeiten gab es jedoch keine signifikante Differenz zwischen den sich an der Nachbefragung beteiligenden und nicht beteiligenden Schülerinnen und Schülern.

Die meisten Teilnehmenden der Nachbefragung besuchten **sechs Monate nach Ende des Case Managements (noch) eine allgemeinbildende Schule** (87,8 %). Dies war insofern zu erwarten, da die meisten dieser Befragten bei Eintritt ins Case Management die Klassenstufen fünf bis acht besuchten (88,5 %) und sie somit nach ihrem Austritt aus dem Case Management noch schulpflichtig waren bzw. noch im Rahmen ihrer Pflichtschulzeit versuchten, einen Schulabschluss zu erwerben.

Tabelle 19 setzt den Status der Befragten bei ihrem Austritt aus dem Case Management mit deren Status sechs Monate später in Beziehung. Es zeigten sich nur in Einzelfällen Verschlechterungen beim schulischen Status der Befragten: Von den 101 jungen Menschen, die beim Austritt aus dem Case Management eine allgemeinbildende Schule besucht hatten, hat lediglich einer/eine diese ohne Schulabschluss (und Übergang in ein nachfolgendes Angebot) verlassen. Von acht Befragten, die bereits beim Austritt aus dem Case Management einen Schulabschluss erworben hatten, gehen sechs auf eine weiterführende Schule und zwei haben eine Ausbildung begonnen. Von den 13 Schülerinnen und Schülern, die an einer Maßnahme teilnahmen oder eine berufsbildende Schule besuchten, hat nur eine/einer die Schule ohne Abschluss beendet. Auch von den 14 Befragten, für die der Hauptschulabschluss bei Beendigung des Case Managements zunächst keine Perspektive mehr war, gingen die meisten sechs Monate später wieder auf eine allgemeinbildende Schule.⁵⁴

53 Sie hatten z. B. im Durchschnitt mehr Vertrauen zu den Case Managerinnen und Managern (auf der Skala von 1 bis 5 0,2 Punkte mehr als die Schülerinnen und Schüler, die nur an der Befragung beim Austritt aus dem Case Management teilnahmen), setzten das Empfohlene eher um (+ 0,3 Punkte), waren insgesamt zufriedener (+ 0,2 Punkte), gaben häufiger an, ermutigt worden zu sein oder Schulwissen gelernt zu haben (+ 0,3 Punkte), und dem Unterricht versuchten sie aktiver zu folgen (+ 0,2 Punkte).

54 Eine befragte Person erklärte in der Nachbefragung, sie habe einen anerkannten Schulabschluss gemacht, obwohl sie sechs Monate zuvor einen Status angegeben hatte, bei dem der Hauptschulabschluss bis auf Weiteres keine Perspektive war. Solche unplausiblen Entwicklungen können auch aus fehlerhaften Angaben in jeweils einer der Befragungen resultieren.

Tabelle 19: Status der Befragten bei Austritt aus dem Case Management und sechs Monate danach

| Status sechs Monate nach Austritt aus dem Case Management | Status bei Austritt aus dem Case Management | | | | Gesamt |
|--|--|---|--|---|--------|
| | Schulabschluss bereits erworben ¹ | Allgemeinbildende Schule, noch ohne Schulabschluss ² | Maßnahmen, Erwerb HSA möglich ³ | HSA bis auf Weiteres keine Perspektive ⁴ | |
| Geht auf allgemeinbildende Schule | 6 | 94 | 10 | 9 | 119 |
| Hat Schule ohne Schulabschluss beendet | 0 | 1 | 1 | 0 | 2 |
| Hat einen anerkannten Schulabschluss erworben | 0 | 1 | 0 | 1 | 2 |
| Hat Ausbildung begonnen | 2 | 1 | 0 | 2 | 5 |
| Hat Arbeit/Job begonnen | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| Nimmt an Maßnahme oder Projekt teil, Erwerb des Hauptschulabschlusses ist hier möglich | 0 | 1 | 1 | 1 | 3 |
| Anderes (z. B.: FSJ, Hausunterricht) | 0 | 2 | 1 | 1 | 4 |
| Gesamt | 8 | 101 | 13 | 14 | 136 |

1 Zum Teil gehen diese Personen noch in weiterführende Schule:

2 Teils mit schulverweigerndem Verhalten.

3 Inkl. Maßnahmen an beruflichen Schulen.

4 Zum Beispiel Maßnahmen, die dies nicht vorsehen, oder Arbeit.

Quelle: Befragung Teilnehmende bei Austritt aus dem Case Management und sechs Monate danach, gültige absolute Werte, n = 136

Die Befragten, die nach Beendigung des Case Managements noch auf eine allgemeinbildende Schule gingen, wurden weiter nach ihren unentschuldigten Fehlzeiten und ihrem schulischen Verhalten befragt. Tabelle 20 stellt deren Selbstauskünfte zu unentschuldigten Fehlzeiten sechs Monate nach Beendigung des Case Managements den Fehlzeiten bei Austritt aus dem Case Management gegenüber. Insgesamt zeigen sich bezüglich der **Fehlzeiten nachhaltige Erfolge**: Die meisten Befragten, zu denen Angaben zu Fehlzeiten vorliegen, hatten im letzten Monat vor der Nachbefragung keine unentschuldigten Fehlzeiten (62,0%). Dennoch haben auch zehn von 52 Befragten, die bei Austritt aus dem Case Management zunächst keine unentschuldigten Fehlzeiten mehr hatten, sechs Monate später wieder unentschuldigt gefehlt. Auch wenn bei Austritt noch unentschuldigte Fehlzeiten vorlagen, haben sich diese ein halbes Jahr später nur bei den wenigsten erhöht.

Tabelle 20: Fehlzeiten der Befragten bei Austritt aus dem Case Management und sechs Monate danach

| Unentschuldigte Fehlzeiten im sechsten Monat nach Austritt aus dem Case Management | Unentschuldigte Fehlzeiten im letzten Monat vor Austritt | | | | |
|--|--|------------------------------|--------------|--------------------|--------|
| | Keine unentsch. Fehlzeiten | Nur Stunden, kein ganzer Tag | Max. ein Tag | Mehrere ganze Tage | Gesamt |
| Keine unentschuldigten Fehlzeiten | 42 | 3 | 6 | 6 | 57 |
| Nur einzelne Stunden unentschuldigt gefehlt (kein ganzer Tag) | 3 | 2 | 2 | 1 | 8 |
| Einmal einen ganzen Tag unentschuldigt gefehlt | 3 | 1 | 3 | 8 | 15 |
| Mehrere ganze Tage unentschuldigt gefehlt | 4 | 1 | 2 | 5 | 12 |
| Gesamt | 52 | 7 | 13 | 20 | 92 |

Quelle: Befragung Teilnehmende beim Austritt aus dem Case Management und sechs Monate danach, gültige absolute Werte, n = 92

Der Vergleich der Angaben bei Austritt und in der Nachbefragung zeigt, dass sich die schulische Mitwirkung auch sechs Monate nach Beendigung des Case Managements im Durchschnitt nicht verschlechtert und in einzelnen Aspekten noch verbessert hat. So gaben die Teilnehmenden in der Nachbefragung häufiger als bei Austritt an, den Unterricht nie oder selten zu stören (82,5 % gegenüber zuvor 67,5 %) oder Arbeitsaufträge der Lehrkräfte immer oder zumindest oft zu befolgen (89,1 % gegenüber 76,6 %). Der Anteil jener, die sechs Monate nach dem Case Management zumindest oft im Unterricht zuhören und versuchen alles zu verstehen, blieb annähernd konstant, ebenso wie der Anteil derer, die manchmal oder öfter im Schulunterricht abgeschaltet und auf das Unterrichtsende gewartet hatten. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die manchmal oder oft unruhig waren und sich mit anderen Dingen beschäftigt hatten, ging von 42,6 % auf 35,0 % zurück.

Tabelle 21: Schulische Mitwirkung bei Austritt aus dem Case Management und sechs Monate danach

| Wie hast du dich im letzten Monat im Schulunterricht verhalten? | | nie | selten | manchmal | oft | immer |
|--|-----------|------|--------|----------|------|-------|
| Ich habe die anderen gestört. | | | | | | |
| Bei Austritt aus Case Management | (n = 114) | 37,7 | 29,8 | 28,1 | 3,5 | 0,9 |
| Sechs Monate nach Austritt | (n = 120) | 51,7 | 30,8 | 13,3 | 4,2 | 0,0 |
| Ich habe die Arbeitsaufträge der Lehrerinnen und Lehrer befolgt. | | | | | | |
| Bei Austritt aus Case Management | (n = 115) | 3,5 | 1,7 | 18,3 | 47,0 | 29,6 |
| Sechs Monate nach Austritt | (n = 120) | 0,0 | 1,7 | 9,2 | 43,3 | 45,8 |
| Ich habe zugehört und versucht, alles zu verstehen. | | | | | | |
| Bei Austritt aus Case Management | (n = 115) | 0,0 | 3,5 | 14,8 | 45,2 | 36,5 |
| Sechs Monate nach Austritt | (n = 120) | 0,0 | 5,0 | 14,2 | 47,5 | 33,3 |
| Ich habe abgeschaltet und auf das Unterrichtsende gewartet. | | | | | | |
| Bei Austritt aus Case Management | (n = 115) | 22,6 | 33,9 | 27,0 | 13,9 | 2,6 |
| Sechs Monate nach Austritt | (n = 119) | 31,1 | 26,9 | 29,4 | 8,4 | 4,2 |
| Ich war unruhig und beschäftigte mich mit anderen Dingen. | | | | | | |
| Bei Austritt aus Case Management | (n = 115) | 20,9 | 36,5 | 32,2 | 7,8 | 2,6 |
| Sechs Monate nach Austritt | (n = 120) | 30,0 | 35,0 | 26,7 | 8,3 | 0,0 |

Quelle: Befragung Teilnehmende beim Austritt aus dem Case Management und sechs Monate danach, nur Teilnehmende, die noch eine allgemeinbildende Schule besuchen, gültige Angaben in %

Die Daten der Nachbefragung zu Status, Fehlzeiten und schulischer Mitwirkung verweisen darauf, dass die schulische Reintegration bis auf wenige Ausnahmen über den Austritt aus dem Case Management hinaus nachhaltig ist.

IV.

Inhaltliche Vertiefungen der Ergebnisse

Die Ergebnisse des nachfolgenden Kapitels umfassen zum Teil vertiefende Analysen (z. B. zu geschlechtsspezifischen Unterschieden und Wirkungsanalysen) oder veranschaulichende Ausführungen (z. B. aus Fallstudien mit Schülerinnen und Schülern). Zum Teil setzen sie sich mit spezifischen Fragestellungen wie dem Transfer des Ansatzes an berufliche Schulen auseinander.

4.1 Qualitative Erkenntnisse aus Fallstudien von Teilnehmenden

Mit dem Ziel, die subjektive Wahrnehmung von Interventionserfolgen zu ermitteln, wurden fünf Teilnehmende im Rahmen von drei qualitativen Interviews am Anfang, am Ende und sechs bis zwölf Monate nach Abschluss des Case Managements befragt. Das Erkenntnisinteresse lag darin, zu untersuchen, inwieweit individuelle Entwicklungen und Erfolge der Teilnehmenden subjektiv auf die Teilnahme am Case Management bzw. auf die Unterstützung der Koordinierungsstelle zurückzuführen sind. Im Fokus der qualitativen Befragungen standen dabei auch die individuellen Ausgangslagen der jungen Menschen und deren Beweggründe zur Teilnahme am Case Management. Ferner wurden Verlauf und konkrete Unterstützungsleistungen aus Sicht der Teilnehmenden und Planungen für die Zukunft erfragt.

Hierzu wurden die in den Fallstudien interviewten Projekte gebeten, Teilnehmende für die Befragung zu gewinnen, die gerade ins Case Management aufgenommen worden sind. Diese Teilnehmenden wurden dann während des Projektbesuchs das erste Mal face-to-face interviewt. Die Folgebefragungen erfolgten dann telefonisch. Nur zwei der fünf befragten Teilnehmenden haben das Case Management regulär abgeschlossen und an allen drei Befragungen teilgenommen. Die anderen drei Befragten haben das Case Management vorzeitig beendet bzw. abgebrochen und konnten trotz mehrfacher Versuche der Kontaktaufnahme nicht mehr interviewt werden.

Die Angaben der Befragten bei der Anfangsbefragung zeigen deutlich, dass die **Problembelastung** der jungen Menschen, die das Case Management abgebrochen haben, deutlich größer war als bei den Befragten, die das Case Management regulär beendeten. Beispielsweise wurde aus dem Interview eines Jugendlichen, der über einen längeren Zeitraum die Schule gar nicht mehr besuchte, deutlich, dass er massive psychische Probleme hatte. Der Jugendliche war bereits bei der Anfangsbefragung äußerst verschlossen und wurde bei der Befragung von einer Vertrauensperson begleitet. Beim Versuch, ihn ein zweites Mal zu befragen, verweigerte sich der Jugendliche und von seiner Mutter wurde der Evaluation mitgeteilt, dass der Jugendliche längerfristig stationär in psychiatrischer Behandlung ist.

Die Befragten, die ihr Case Management regulär beendeten (ein Haupt- und ein Förderschüler), zeigten anfangs sowohl aktives als auch passives Schulverweigerungsverhalten, beide beteiligten sich nicht am Unterricht oder blieben diesem ganz fern. Beide Schüler haben einen Migrationshintergrund. Der Hauptschüler befand sich zum Zeitpunkt der ersten Befragung in der 8. Klasse, der Förderschüler in der 10. Klasse. Der Hauptschüler hatte aufgrund sprachlicher Defizite eine Hauptschulempfehlung erhalten. Er war einerseits aus Unterforderung, andererseits aufgrund von familiären Problemen (Vater Alkoholiker und arbeitslos, Gewalterfahrung als kleines Kind) im Unterricht oftmals unaufmerksam und hat teilweise bis zu einer Woche nicht am Unterricht teilgenommen. Der Förderschüler hatte nach eigenen Angaben zunächst aus „Faulheit“ nicht am Unterricht teilgenommen und sich während der Unterrichtszeit außerhalb des Hauses in Internetcafés aufgehalten und mit Freunden getroffen. Seine Annahme, dem Unterrichtsstoff nicht mehr folgen zu können bzw. den Anschluss verloren zu haben, führte dazu, nicht mehr am Unterricht teilzunehmen. Die Versetzung bzw. das Erreichen des Schulabschlusses beider Schüler war gefährdet. Lehrer erkannten den besonderen Unterstützungsbedarf, woraufhin die Schüler zur 2. Chance gelangten. Es wird deutlich, dass die Teilnehmenden kaum oder gar keine familiäre Unterstützung erfahren hatten und eine hohe Perspektivlosigkeit und Frustration aufwiesen („mit dem Hauptschulabschluss wird man eh nichts“). Der Förderschüler berichtet außerdem, dass viele seiner Freunde ebenfalls die Schule verweigerten.

Zunächst seien die jungen Menschen dem Angebot der 2. Chance mit Skepsis gegenübergetreten. Jedoch waren sie sich ihrer Situation bewusst und zeigten Einsicht, dass sich etwas ändern muss. Insofern öffneten sich beide Befragten letztlich dem Unterstützungsangebot der 2. Chance. Beide Schüler wurden nicht aus dem Unterricht herausgenommen, sondern erhielten Unterstützungsangebote am Nachmittag, wie Nachhilfe, Hausaufgabenhilfe, Unterstützung bei organisatorischen Dingen (Hausaufgaben erledigen, Hefte und andere Unterrichtsmaterialien dabeihaben) und freizeitpädagogische Angebote. Beim Förderschüler wurde diese Unterstützung zeitweise durch die Begleitung im Unterricht ergänzt.

Zum Zeitpunkt der zweiten Befragung hatten beide Befragte das Case Management regulär beendet. Bei beiden Schülern wurde eine Verbesserung und Stabilisierung ihrer Situation dahin gehend erreicht, dass sich die schulischen Leistungen verbessert hatten und Fehlzeiten verringert wurden, wobei es auch während der Begleitung „Höhen und Tiefen“ mit entsprechenden Fehlzeiten gab. Zudem hatten die jungen Menschen durch die Begleitung eine berufliche Perspektive entwickelt, was sich deutlich positiv auf ihre Motivation auswirkte, den Hauptschulabschluss zu erreichen. Der Hauptschüler besuchte zum Zeitpunkt der zweiten Befragung die 9. Klasse und hatte keine Fehlzeiten mehr. Der Förderschüler hat am Ende des Case Managements sein Ziel Hauptschulabschluss nicht erreicht (worüber er sehr enttäuscht war) und ist an eine berufliche Schule gewechselt. Hintergrund der Schulwahl war, dass viele seiner Klassenkameraden diese Schule besuchten. Beide Schüler bewerteten das Angebot der 2. Chance äußerst positiv und empfanden die Begleitung nicht als stigmatisierend. In einem Fall schien die 2. Chance so weit in schulische Strukturen eingebunden zu sein, dass das Angebot der 2. Chance im Freundeskreis, in der Klasse bzw. Schule bekannt und beliebt war, da die Fachkräfte interessante Angebote auch mit gesamten Klassen durchführten. Besonders positiv empfanden die Schüler, dass sich die Fachkräfte „gekümmert“ haben und man ihnen „nicht egal war“. Im Gegensatz zur Schule wurde die Atmosphäre als angenehm und locker empfunden.

den. Ein Schüler sah sich durch die Einzelförderung in der Werkstatt zudem in seinen kreativen Potenzialen gefördert. Auch die Beratung hinsichtlich zukünftiger schulischer und beruflicher Perspektiven (z. B. welche Berufsschule oder Ausbildung infrage kommt) wurde von beiden Schülern als sehr hilfreich und motivierend empfunden.

Zum Zeitpunkt der dritten Befragung hatte der Hauptschüler die Schule mit einem qualifizierten Hauptschulabschluss verlassen. Er hat sich mehrfach um einen Ausbildungsplatz beworben und eine Zusage für eine Ausbildung im Bereich Einzelhandel bekommen. Perspektivisch möchte er nach der Ausbildung an einer Berufsoberschule sein Abitur nachholen. Erst durch den Case Manager wurde ihm die Möglichkeit aufgezeigt, dass das spätere Nachholen des Abiturs möglich ist, was bei ihm großen Ehrgeiz geweckt hat. Nach eigenen Aussagen weiß er durch die Begleitung der 2. Chance „mehr, was er machen will, und ist näher dran“, hat mehr Selbstvertrauen und hätte den qualifizierten Hauptschulabschluss ohne die Unterstützung der 2. Chance nicht geschafft.

Bei dem Förderschüler haben sich die Noten auf der beruflichen Schule tendenziell wieder verschlechtert und er ist seit dem Halbjahreszeugnis nicht mehr in die Schule gegangen. Er hat jedoch einen Ausbildungsplatz im Bereich Gebäudereinigung bekommen und „freut sich darauf, endlich Geld zu verdienen“. Nachhaltige Wirkungen des Case Managements zeigen sich bei ihm dahin gehend, dass er durch die Unterstützung der 2. Chance „etwas weniger demotiviert“ ist und nicht mehr so negativ denkt. Perspektivisch möchte er seine Ausbildung beenden und danach schauen, was sich noch für Entwicklungsmöglichkeiten bieten.

4.2 Statistische Analyse der Wirkungszusammenhänge zur Zielerreichung

In diesem Kapitel wird das Zusammenwirken verschiedener Einflussfaktoren auf die Zielerreichung hin überprüft. Dargestellt wird, inwieweit einzelne Aspekte des Case Managements sich über eine Wirkungskette letztlich positiv auf die Zielerreichung auswirken. Hierfür muss auf komplexe statistische Methoden zurückgegriffen werden (Strukturgleichungsmodelle), jedoch wird versucht, die Angaben zu relevanten statistischen Kennwerten auf das wissenschaftlich notwendige Maß zu begrenzen und darüber hinaus deren Interpretation so leicht verständlich wie möglich zusammenzufassen.

Analysiert wird eine Wirkungskette, die bei den Rahmenbedingungen der Koordinierungsstellen beginnt und über die Leistungen des Case Managements und Teilziele bis zum Ziel eines nicht gefährdeten Schulabschlusses reicht. Die Daten zu den einzelnen Abschnitten dieser Wirkungskette stammen aus unterschiedlichen Quellen (Fallakten und Befragungsdaten), welche sich nur begrenzt zusammen auswerten ließen – aus diesem Grund wird die Darstellung auf drei Unterabschnitte verteilt, welche sich auf verschiedene Abschnitte dieser Kette anhand der jeweils aussagekräftigsten Daten hierzu beziehen.

4.2.1 Primäre und vorgelagerte Teilziele als Determinanten eines für den Schulabschluss hinreichenden Schulbesuchs

Dass der Schulbesuch hinreichend ist, den Schulabschluss nicht mehr zu gefährden, wird als zentraler Indikator für den Erfolg eines Reintegrationsprozesses betrachtet. Bei den Angaben hierzu handelt es sich jeweils um die abschließende Einschätzung der Case Managerinnen und Manager. Diese Einschätzung liegt für viele Fälle vor⁵⁵ und ist eindeutig formuliert. Dass sie eine auf die Zukunft ausgerichtete Prognose beinhaltet, impliziert eine partiell auch subjektive Einschätzung der Case Managerinnen und Manager. Diese erscheint gerechtfertigt, da der Sachverhalt „Schulabschlussgefährdung“ nur ganzheitlich unter Einbeziehung einer Vielzahl von persönlichen und schulischen Rahmenbedingungen abgeschätzt werden kann. Diese Hintergrundinformationen über den Fall besitzen die Case Managerinnen und Manager und lassen sie letztlich in ihre abschließende Einschätzung mit einfließen.⁵⁶

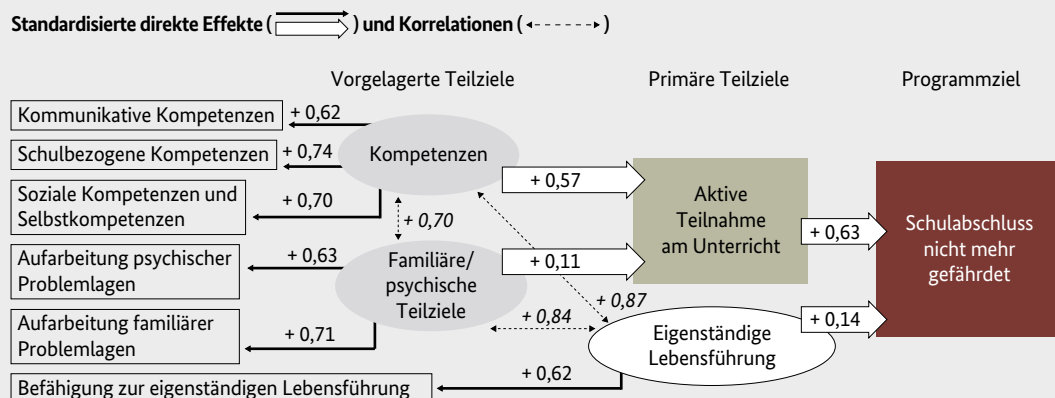
Über eine Strukturgleichungsanalyse (vgl. Abbildung 12) konnten primäre und vorgelagerte Teilziele unterschieden werden. Die aktive Teilnahme am Unterricht, d. h. ein regelmäßiger Schulbesuch ohne passive Schulverweigerung,⁵⁷ und die Befähigung zur eigenständigen Lebensführung wirken sich direkt auf die Wahrscheinlichkeit aus, noch einen Schulabschluss zu erhalten. Sie erklären im Zusammenspiel einen großen Teil (50,8 %) dieses Erfolgs und sind daher als primäre Teilziele zu verstehen.

55 Für nachfolgende Analysen wurden fehlende Angaben teilweise aus dem Kontext anderer Variablen erschlossen, vgl. hierzu Abschnitt 3.1.

56 Dies trifft nicht in gleicher Weise auf die zwei anderen Angaben der elektronischen Fallakten zu, d. h., ob die Ziele des Case Managements erreicht wurden oder ob die Art der Case-Management-Beendigung eine erfolgreiche Reintegration war. In die Angaben zu diesen Variablen gingen Bewertungskriterien der Case Managerinnen und Manager ein, die der Evaluation nicht bekannt sind, z. B. wie die konkreten Ziele des Case Managements lauteten, und was als Erfolg bewertet wurde. Sie sind folglich als Indikator der Zielerreichung weniger geeignet.

57 Daten unterschiedlicher Variablen der elektronischen Fallakte wurden genutzt, um für die „aktive Teilnahme am Unterricht“ eine Skala im Wertebereich 1 bis 12 zu entwickeln – wobei die Werte 3 bis 12 den regelmäßigen Schulbesuch voraussetzen und diesen danach differenzieren, wie stark passive Schulverweigerung auftritt. Die Werte darunter umfassen die Fälle ohne regelmäßigen Schulbesuch.

Abbildung 12: Strukturgleichungsmodell⁵⁸ primärer und vorgelagerter Ziele der schulischen Reintegration



Quelle: Fallakten 2007–2012, gültige Angaben, $n = 11.773$

Als vorgelagerte Teilziele werden die Ziele benannt, welche ihrerseits mitbestimmen, ob das primäre Teilziel der aktiven Unterrichtsteilnahme erreicht wird. Zu diesen vorgelagerten Teilzielen zählen vor allem die Entwicklung unterschiedlicher Kompetenzen (insbes. schulbezogene Kompetenzen, soziale und Selbstkompetenzen sowie kommunikative Kompetenzen) sowie die Aufarbeitung familiärer oder psychischer Problemlagen.⁵⁹ Diese Teilziele vorgelagert zu nennen, bedeutet nicht, dass sie für die praktische Arbeit im Case Management von geringerer Relevanz wären. Aber ihren Einfluss auf den Schulabschluss entfalten sie nicht direkt, sondern im Sinne einer Wirkungskette indirekt über die aktive Teilnahme am Unterricht. Die Aufarbeitung familiärer und psychischer Problemlagen hat statistisch einen geringeren Effekt auf die aktive Teilnahme am Unterricht als die Entwicklung von Kompetenzen. Allerdings besteht zwischen den beiden vorgelagerten Teilzielen ein deutlicher Zusammenhang – in vielen Fällen wird das eine nicht ohne das andere zu erreichen sein, sodass eine Prioritätensetzung allein aufgrund der statistischen Kennzahlen nicht sinnvoll wäre.

Die Wahrscheinlichkeit, den Schulabschluss zu erhalten, unterscheidet sich unter den Teilnehmenden des Case Managements nicht geschlechtsspezifisch. Inwieweit die beiden primären Teilziele erreicht werden, variiert aufgrund der hohen Fallzahl statistisch signifikant, absolut betrachtet jedoch nur minimal.⁶⁰ Auch die vorgelagerten Teilziele erreichen Schülerinnen und

58 Alle aufgeführten Koeffizienten des Modells sind statistisch signifikant. Die statistische Güte des Modells (Model-fit) kann über folgende Kennwerte beschrieben werden: CFI=0,956 und NFI = 0,955, RMSEA = 0,08 (PCLOSE=0,0), CMIN/DF=77,2 (CMIN=1.390, DF=18, p=0,0). Während CFI, NFI und RMSEA gute bis akzeptable Werte haben, zeigt der hohe CMIN/DF, dass dieses auf den Fallakten beruhende Modell im Detail keineswegs perfekt ist. Dieses Modell soll aus diesem Grund nur als erste Näherung verstanden werden – das vertiefende, auf den Befragungsdaten basierende Modell weist jedoch auch einen guten CMIN/DF auf (vgl. Abbildung 13).

59 Die hier ins Strukturgleichungsmodell eingegangenen Werte zum Stand bei Beendigung des Case Managements liegen nicht direkt in der Fallakte vor. Sie wurden aus zwei Angaben abgeleitet: a) inwieweit hier zu Beginn ein Problem vorlag und b) inwieweit hier im Prozess Verbesserungen/Verschlechterungen eintraten.

60 Auf der von 1 bis 12 gehenden Skala zur aktiven Teilnahme liegt der Durchschnitt der Schüler nur 0,1 Punkte höher als der der Schülerinnen und auf der zehnstufigen Skala zur Lebensbewältigungskompetenz 0,05 Punkte niedriger.

Schüler fast in gleicher Weise.⁶¹ Vertiefende Ausführungen zu geschlechtsspezifischen Unterschieden sind dem Abschnitt 4.5 zu entnehmen. Die Unterschiede im Zusammenhang mit einem Migrationshintergrund sind ebenfalls eher marginal.⁶²

Insbesondere das Ausmaß der Schulverweigerung bei Eintritt ins Case Management bestimmt mit, inwieweit die Teilziele erreicht werden. Je stärker die ursprüngliche Schulverweigerung war, desto seltener werden die Teilziele erreicht.⁶³ Auch das Case Management kann verständlicherweise nicht alle ursprünglichen Problemlagen vollständig lösen.

4.2.2 Einfluss des Case Managements auf die Erreichung von relevanten Teilzielen

Zur **wechselseitigen Validierung** wurden ausgewählte Informationen, die bereits in den Fallakten angelegt waren, auch in der Befragung aufgenommen (teils mit leichter Akzentverschiebung). In den Fällen, in denen durch Zustimmung der Befragten eine integrierte Auswertung von Fallakten und Befragungsdaten möglich war, bestätigen Korrelationen den positiven Zusammenhang zwischen Angaben der Case Managerinnen und Manager sowie der Schülerinnen und Schüler weitgehend.⁶⁴ Der stärkste Zusammenhang besteht zwischen der aus der elektronischen Fallakte entwickelten Variable, dass „aktiv am Unterricht teilgenommen wird“, und der Angabe der Befragten, „wieder mit der Schule klarzukommen“.⁶⁵ Fremd- und Selbsteinschätzung passen hier gut zusammen.

Abschnitt 4.2.1 bestätigte bislang die Wirkungskette zwischen den vorgelagerten Teilzielen bis zum Schulabschluss. Um zu erklären, wovon wiederum die Erreichung von Teilzielen abhängt, muss statt der umfangreichen elektronischen Fallakten die Befragung von Teilnehmenden ausgewertet werden – nur sie enthält die hier relevanten einzelfallbezogenen Informationen zur Gestaltung des Case Managements und zur Beziehung zwischen den Schülerinnen und Schülern sowie Case Managerinnen und Managern. Aufgrund der genannten Passung von Fremd- und Selbsteinschätzung wird dabei die Angabe der Befragten, „wieder mit der Schule klarzukommen“, ins Zentrum der Analyse gestellt: Das heißt nachfolgend werden die Einflüsse des Case Managements und von vorgelagerten Teilzielen speziell auf diese Angabe hin untersucht.⁶⁶

61 Zum Beispiel ist die Entwicklung der kommunikativen Kompetenzen bei Schülerinnen (im Wertebereich von 1 bis 10) um 0,2 Punkte höher und die Aufarbeitung familiärer Problemlagen um 0,1 Punkte niedriger.

62 Lediglich die Entwicklung der kommunikativen Kompetenzen ist bei Teilnehmenden mit Migrationshintergrund um 0,2 Punkte höher.

63 Die Zusammenhänge zwischen den (vorgelagerten oder primären) Teilzielen und den drei unterschiedlichen Aspekten der Schulverweigerung sind alle signifikant, Spearman-Rho liegt zwischen $-0,037$ und $-0,200$.

64 Die Zusammenhänge sind jedoch nicht immer stark: Für die Schülerinnen und Schüler, die angaben, (voll zutreffend) optimistisch zu sein, ihren Schulabschluss noch zu erhalten, gaben die Case Managerinnen und Manager in 86,6% der Fälle an, dass der Schulbesuch für einen Schulabschluss hinreichend erscheint. Unter den Schülerinnen und Schülern, die diesbezüglich gar nicht optimistisch waren, liegt dieser Wert mit 57,1% signifikant niedriger – nicht aber bei null Prozent. Die aus den Fallakten entwickelte Variable, ob die Schule noch passiv verweigert wird, korreliert signifikant mit den Angaben der Befragten, ob sie z. B. im Unterricht störten, Arbeitsaufträge befolgten, zuhörten oder sich mit anderen Dingen beschäftigten (Spearman-Rho mit Beträgen zwischen 0,293 und 0,169). Eine vollständige Deckung der Angaben ist nicht zu erwarten, da Fremd- und Selbsteinschätzungen nicht zwingend in Deckung liegen müssen, aber auch, da die einzelnen Fragen in Fallakten und Befragung immer etwas anders formuliert waren. Lediglich die Angaben zu Fehlzeiten liegen in Befragung und Fallakte so weit auseinander, dass kein signifikanter Zusammenhang besteht.

65 Spearman-Rho = 0,420.

66 Dass diese Variable geeignet ist, die Analysen von Abschnitt 4.2.1 und 4.2.2 zu verketteten, zeigt z. B. auch der Regressionskoeffizient von 0,820 der Angabe (von Schülerinnen und Schülern) „wieder mit der Schule klarzukommen“ für die logistische Regression der Einschätzung (von Case Managerinnen und Managern) „der Schulabschluss ist nicht mehr gefährdet“.

Ob die Befragten bei Beendigung ihres Case Managements wieder mit der Schule zurechtkommen, hängt von unterschiedlichen Sachverhalten ab, wie z. B. dem Bemühen der Schülerinnen und Schüler, bestimmten Leistungen des Case Managements oder Beziehungen zwischen Teilnehmenden und Case Managerinnen und Managern. Da diese wiederum untereinander in vielfältigen Zusammenhängen stehen, kann statistisch nicht immer eindeutig ein „letzterursächlicher“ Erfolgsfaktor bestimmt werden, aus diesem Grund werden zunächst für die **verschiedenen möglichen Erfolgsfaktoren** einfache Zusammenhänge zur Angabe, wieder mit der Schule klarzukommen, beschrieben.

Tabelle 22: Bivariate Zusammenhänge zur Aussage „Ich komme in der Schule wieder klar.“

| | Spearman-Rho |
|---|---------------------|
| Teilziele | |
| Ich habe wichtiges Schulwissen gelernt. | 0,427 |
| Ich habe wieder Mut und Kraft gesammelt. | 0,413 |
| Ich komme mit den Menschen um mich herum wieder klar. | 0,353 |
| Persönliche Probleme von mir haben sich gelöst (wenn vorhanden). | 0,262 |
| Beziehungsebene | |
| Ich fand überzeugend und hilfreich, was Ansprechpartnerin/-partner mir sagte. | 0,257 |
| Ich habe ehrlich von mir erzählt. | 0,211 |
| Ich hatte Vertrauen zu Ansprechpartnerin/-partner. | 0,194 |
| Ansprechpartnerin/-partner war ein Vorbild für mich. | 0,141 |
| Ansprechpartnerin/-partner war für mich da, wenn ich Probleme hatte. | 0,094* |
| Funktionale Leistungen des Case Managements | |
| Ich habe die Unterstützung erhalten, die ich brauchte. | 0,373 |
| Mitarbeitende im Projekt haben meine Stärken/Schwächen herausgefunden. | 0,244 |
| Mitarbeitende haben mir Wichtiges beigebracht. | 0,217 |
| Mitarbeitende haben beigetragen, dass andere Leute mich besser behandeln. | 0,201 |
| Mitarbeitende haben genauen Plan entwickelt, was ich tun soll und welche Hilfe ich bekommen soll. | 0,134 |
| Mitarbeitende haben mir Hilfe von anderen Leuten organisiert. | 0,102* |
| Bemühen der Schülerinnen/Schüler | |
| Ich habe mich bei allem bemüht, was dazu beigetragen hat, wieder mit der Schule klarzukommen. | 0,506 |

* Signifikanzniveau $\leq 0,05$ (alle anderen Signifikanzniveaus $\leq 0,01$)

Quelle: Befragung von Schülerinnen und Schülern bei Austritt aus Case Management, n = 501–516

Zunächst lässt sich feststellen, dass die Befragten umso eher mit der Schule zurechtkommen, je stärker sie auch **andere (Teil-)Ziele** erreichten. Hierzu zählt, dass persönliche Probleme gelöst wurden (oder das Problem vorher nie bestand), wieder Mut und Kraft geschöpft wurde, wichtiges Schulwissen gelernt wurde und die Schülerinnen und Schüler wieder besser mit den Menschen um sie herum klarkommen.

In Hinblick auf die **Beziehungsebene** bestätigt die Analyse das qualitative Ergebnis, dass das Vertrauen der Schülerinnen und Schüler zu ihren Case Managerinnen und Managern einen Erfolgsfaktor darstellt. Da es jedoch nur wenige Befragte gab, denen dieses Vertrauen gefehlt hätte, ist der statistische Zusammenhang nicht dominant. Deutlicher ist jedoch, dass Schülerinnen und Schüler, die ihre Ansprechpartnerinnen und -partner überzeugend fanden und/oder die (aufgrund ihres Vertrauens) offen und ehrlich von sich erzählten, tendenziell ein wenig stärker wieder die vielfältigen schulischen Anforderungen bewältigen konnten. Ob die Ansprechpartnerinnen und -partner von den Schülerinnen und Schülern als Vorbild gesehen wurden oder ob sie immer für sie da waren, wenn es Probleme gab, ist eher von geringerer Bedeutung.

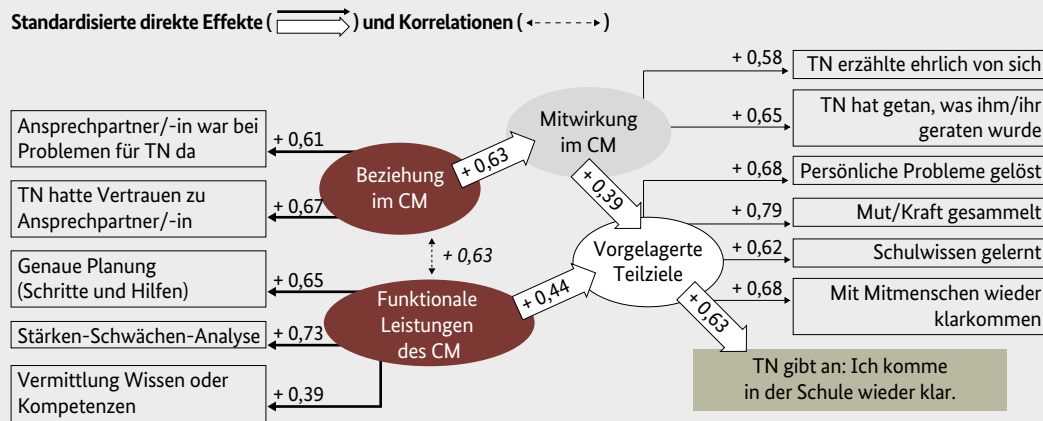
Verschiedene **funktionale Leistungen des Case Managements** können unterschieden werden, z. B. die Identifizierung von Problemen/Stärken, die Entwicklung von Förder- oder Hilfeplänen, die Koordinierung verschiedener Akteure oder die Organisation passender Unterstützungsleistungen. Mit der Aussage, wieder mit der Schule klarzukommen, steht am stärksten in Zusammenhang, dass das Case Management **passende** Unterstützungsangebote organisierte. Dies kann z. B. Arbeit zur persönlichen Stabilisierung sein ebenso wie die Vermittlung von Schulwissen. Die Vermittlung von Unterstützungsleistungen **Dritter** (z. B. Nachhilfe oder psychologische Beratung) steht jedoch nur in einem schwachen Zusammenhang mit dem Erfolg. Die Praxis, dass Unterstützungsleistungen zu einem großen Teil direkt durch die Koordinierungsstellen des Programms erbracht wurden, erscheint zumindest aus dieser Perspektive gerechtfertigt. Deutlich ist hier überdies der positive Zusammenhang mit Stärken-Schwächen-Analysen. Und auch das Einwirken der Case Managerinnen und Manager auf dritte Personen (z. B. Lehrkräfte, Mitschülerinnen und Mitschüler oder Eltern) in ihrem Umgang mit den Betroffenen geht signifikant mit höheren Reintegrationserfolgen der Schülerinnen und Schüler einher. Der Zusammenhang zur Entwicklung von detaillierten Integrations- und Förderplänen ist nur schwach.⁶⁷

Neben den oben genannten Faktoren steht schließlich noch das eigene **Bemühen der Schülerinnen und Schüler** im Zusammenhang mit dem Erfolg.

Um die **verschiedenen Wirkungszusammenhänge** zwischen diesen Einflussfaktoren zu bestimmen, wurde aus den Daten der Befragung von Teilnehmenden ein in Abbildung 13 dargestelltes Strukturgleichungsmodell bestimmt.

⁶⁷ Hierbei muss berücksichtigt werden, dass die komplexe Planung nicht immer gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern erfolgte. Die hier durchgeführten Analysen beziehen sich nur auf Angaben der Schülerinnen und Schüler, d. h., auf die Frage, inwieweit sie diese Planung wahrgenommen haben. Selbstverständlich kann davon ausgegangen werden, dass allgemein ein „planvolles Handeln“ der Case Managerinnen und Manager (unabhängig von seiner Formalisierung in einer Förderplanung und seiner Wahrnehmung durch die Schülerinnen und Schüler) zielführend und effizienzsteigernd ist.

Abbildung 13: Strukturgleichungsmodell⁶⁸ zum Case Management in der schulischen Reintegration



Quelle: Befragung von Schülerinnen und Schülern bei Austritt aus Case Management, n = 563

Aus den Ergebnissen der Strukturgleichungsanalyse ist zu entnehmen,

- dass die schulische Reintegration stark von der Erreichung vorgelagerter Teilziele abhängig ist. Zuvor hatten wir dies auch aus den Daten der elektronischen Fallakte herausgearbeitet – die Befragung bestätigt die Zusammenhänge, obgleich die Teilziele anders definiert waren.
- Darüber hinaus ist zu sehen, dass der Mitwirkung der Schülerinnen und Schüler ein großer Wert zukommt, um diese Teilziele zu erreichen. Hierzu zählt die Offenheit gegenüber den Case Managerinnen und Managern ebenso wie die Umsetzung dessen, was sie den Schülerinnen und Schülern empfehlen.
- Schließlich zeigt sich, dass sowohl die funktionalen Leistungen des Case Managements als auch die Beziehungsarbeit im Case Management positiv wirken, allerdings auf unterschiedliche Weise: Während die funktionalen Leistungen, z. B. Hilfeplanung und Stärken-Schwächen-Analyse, direkt auf die vorgelagerten Teilziele wirken, steigert die Beziehungsarbeit die Mitwirkung der Schülerinnen und Schüler und wirkt damit indirekt.

Darüber hinaus ergibt die Strukturgleichungsanalyse, welches Gewicht unterschiedlichen Aspekten der Case-Management-Leistungen zukommt. Innerhalb der funktionalen Case-Management-Leistungen haben Stärken-Schwächen-Analysen, die Hilfeplanung sowie das „Beibringen von Wichtigem (z. B. Schulwissen)“ großes Gewicht. Die Organisierung von Hilfen Dritter hatte im Programm Schulverweigerung – Die 2. Chance hingegen nicht den gleichen Stellenwert, die statistischen Ergebnisse sprachen dagegen, sie in das Strukturgleichungsmodell mit aufzunehmen.

68 Kennwerte des Modelfits: RMSEA = 0,050 (PCLOSE=0,497), CMIN/DF=2,389 (CMIN=119,5, DF=50, p=0), CFI=0,949, NFI=0,917. Innerhalb des Modells kann die Erreichung des Teilziels „mit der Schule wieder klarkommen“ zu 40 % erklärt werden.

4.2.3 Einfluss von konzeptionellen und strukturellen Unterschieden der Koordinierungsstellen auf die Gestaltung des Case Managements

Der Erfolg eines Case Managements hängt nicht nur von seiner individuellen Gestaltung ab, sondern auch von konzeptionellen Unterschieden und Rahmenbedingungen der einzelnen Koordinierungsstellen. Zu dessen Analyse wird – wie in Abschnitt 4.2.1 – wieder auf die Daten der elektronischen Fallakten zurückgegriffen sowie auf die Angaben der Projektleitungen und Case Managerinnen und Manager von Befragungen aus drei aufeinanderfolgenden Jahren. Untersucht wurde, inwieweit die Koordinierungsstellen unterschiedlich erfolgreich sind, die aktive Teilnahme am Unterricht zu fördern, und wodurch sich dies erklären lässt (vgl. Tabelle 23).

Hierzu ist zu beachten, dass sich die Erreichung dieses primären Teilziels zwischen den Koordinierungsstellen eher nur geringfügig unterscheidet. Da alle Koordinierungsstellen einige Teilnehmende haben, welche dieses Ziel stärker erreichten, und andere, denen dies weniger gelang, gleichen sich ihre durchschnittlichen Erfolge sehr an.⁶⁹ Die bestehenden Unterschiede sind zu einem großen Teil durch Schwankungen in der Zusammensetzung ihrer Teilnehmenden – bzw. in deren unterschiedlich ausgeprägten Problembelastungen in der Ausgangssituation – bedingt. Vor diesem Hintergrund sind die Möglichkeiten begrenzt, weitere inhaltliche Zusammenhänge statistisch aufzuzeigen.

Tabelle 23: Individuelle und strukturelle Determinanten der Reintegration (Mehrebenenanalyse)

| | Wertebereich* | β , nicht standardisiert* | Signifikanz |
|--|---------------|---------------------------------|-------------|
| Abhängige Variable: aktive Teilnahme am Unterricht (regelmäßiger Schulbesuch und keine passive Verweigerung) | 1 bis 12 | | |
| Merkmale auf der Ebene der Teilnehmenden | | | |
| Geschlecht weiblich (relativ zu männlichen Teilnehmenden) | 0 / 1 | (0,117) | 0,074 |
| Mit Migrationshintergrund (relativ zu ohne Migrationsh.) | 0 / 1 | (0,061) | 0,367 |
| Größe der (ursprünglichen) Probleme mit Fehlzeiten | 1 bis 6 | - 0,489 | 0,000 |
| Größe der Probleme mit Stören/Konflikten | 1 bis 6 | - 0,087 | 0,000 |
| Größe der Probleme mit Desinteresse/Passivität | 1 bis 6 | - 0,203 | 0,000 |
| Merkmale auf der Ebene der Koordinierungsstellen | | | |
| Anteil der Mitarbeiterstunden für Netzwerkarbeit oder Organisation passender Unterstützungsleistungen* | 0 bis 1 | + 1,573 | 0,007 |
| Qualität der Netzwerkarbeit mit der Schule* | 1 bis 4 | + 0,323 | 0,013 |

* Bei der Bewertung der Schätzwerte sind die unterschiedlichen Wertebereiche der unabhängigen Variablen zu berücksichtigen.

Quellen: Fallakten Förderperiode, geendete Fälle mit Angaben zur Zielerreichung, n = 12.281, Befragung Projektleitungen 2009 bis 2011, n = 190

⁶⁹ Der Wertebereich dieser Variable reichte von 1 bis 12. Unter Ausschluss von einigen Koordinierungsstellen mit weniger als sechs Teilnehmenden hatten 94,3% der Koordinierungsstellen (im Durchschnitt ihrer jeweils Teilnehmenden) dieses Ziel mit einem Wert zwischen fünf und acht erreicht.

Unter den individuellen Reintegrationsdeterminanten besitzt weder das Geschlecht noch ein Migrationshintergrund einen eigenständigen statistisch signifikanten Effekt. Entscheidend für den Reintegrationserfolg ist hier primär, wie stark die Schulverweigerung bei Eintritt ins Case Management ausgeprägt war, insbes. bzgl. der Fehlzeiten.

In Hinblick auf die Merkmale der Koordinierungsstellen ergeben sich zwei Einflussfaktoren.

- Erstens sind die Erfolge umso größer, je stärker die Koordinierungsstellen die ihnen zur Verfügung stehende Zeit für die Netzwerkarbeit oder Organisation passender Unterstützungsleistungen verwendeten. Dies umfasst deren Organisation, Vermittlung, Koordination und das Controlling – nicht aber deren eigene Durchführung, darüber hinaus Arbeit zur Verbesserung schulischer Strukturen, klientenübergreifende Netzwerkarbeit und Arbeit als zentrale Anlaufstelle für Schulverweigerung.
- Zweitens zeigt sich eine positive Wirkung guter Kooperation mit den Schulen. Hier sind eingegangen: kurze Kommunikationswege, gute Kenntnisse über Organisationsstrukturen und Arbeitsabläufe der jeweils anderen Institution, gegenseitiges Verständnis, Einhalten von Absprachen und Umsetzung des Vereinbarten, klare Zuständigkeiten und Aufgabenteilungen, klare Entscheidungsfindungsprozesse, Erfolgskontrollen und Schulen, die ausreichend Ressourcen für die Zusammenarbeit zur Verfügung stellen.

Weitere Gestaltungsmerkmale auf der Ebene der Koordinierungsstellen wurden in diesem Zusammenhang untersucht, auch z. B. die personellen Ressourcen je Teilnehmenden – es zeigten sich hier keine signifikanten Effekte.

4.2.4 Zusammenfassung der Wirkungszusammenhänge

Die oben dargelegten Analysen konnten die Wirkungskette zwischen dem Case Management und dem schulischen Reintegrationserfolg aufzeigen. Die Daten der Fallakten ebenso wie die Befragungsdaten zeigen trotz Unterschieden im Detail vergleichbare Zusammenhänge, u. a. dass die schulische Reintegration von der Erreichung vorgelagerter Teilziele abhängt, z. B. von der Stärkung der Sozial- und Selbstkompetenzen oder dem Lösen von persönlichen Problemen. Während Abschnitt 3.2.2 aus der Analyse einer Vergleichsgruppe ergab, dass knapp die Hälfte der Reintegrationserfolge dem Programm ursächlich zuzurechnen ist, haben die weiteren Analysen (4.2.1 bis 4.2.3) spezifizieren können, dass die Wirkung des Programms auch auf das Instrument des Case Managements zurückzuführen ist. Die schulische Reintegration wird sowohl durch den Aufbau einer positiven Beziehung zwischen Case Managerinnen und Managern und Schülerinnen und Schülern gefördert wie auch durch die funktionalen Leistungen des Case Managements im engeren Sinn (z. B. die Stärken-Schwächen-Analysen) wie auch im weiteren Sinn (z. B. die Vermittlung schulischen Wissens).

4.3 Gute Praxis im Case Management

Gute Praxis im Case Management des Programms Schulverweigerung – Die 2. Chance wurde auch im Rahmen qualitativer Analysen herausgearbeitet. Aus der Beschreibung von über 300 anonymisierten Erfolgsfällen⁷⁰ wurden zunächst Prozessmerkmale herausgearbeitet und Erfolgsfaktoren abgeleitet. Eine Befragung von Fachkräften sicherte ab, ob auch sie diesen Erfolgsfaktoren Relevanz beimaßen, und vertiefte, auf welche Weise den Projekten die Umsetzung dieser Faktoren gelingt. Die Ergebnisse dieser qualitativen Analyse sind in der Praxishilfe Nr. 10 für die Programme der Initiative JUGEND STÄRKEN dokumentiert. Aus diesem Grund sollen zentrale Punkte nachfolgend nur zusammengefasst werden – für Ausführungen im Detail sei auf die Praxishilfe verwiesen.⁷¹

Bereits in Abschnitt 2.3.1 wurde darauf hingewiesen, dass sich in der Praxis des Programms (im Konsens mit dem BMFSFJ) ein eher breiter Begriff des Case Managements durchgesetzt hatte, welcher sowohl vom Wortlaut der Förderrichtlinie als auch von der Fachdiskussion abweicht. Nicht alle Aktivitäten, die im Programm von Case Managerinnen oder Manager genannten Personen umgesetzt wurden, waren somit in einem engeren, funktionalen Sinn als Case Management zu bezeichnen – unabhängig davon, wie wichtig sie für die im Case Management begleiteten jungen Menschen sind. Den nachfolgenden Ausführungen, die auf den Angaben der Fachkräfte basieren, liegt somit ein stark praxisorientierter Case-Management-Begriff zugrunde, welcher die sozialpädagogische Begleitung der Schülerinnen und Schüler und damit in Zusammenhang stehende Unterstützungsangebote als einen Randbereich des Case Managements mit einbezieht.

Aufbau eines Vertrauensverhältnisses: Erfolgt der Zugang vermittelt über Dritte, zu denen die Schülerinnen und Schüler positive Beziehungen pflegen, kann das Case Management im Idealfall mit einem Vertrauensvorschuss beginnen – i. d. R. ist dies jedoch nicht der Fall. Vertrauen zwischen den Schülerinnen und Schülern und den Mitarbeitenden des Projekts aufzubauen, ist somit wesentlich. In der Praxis stellte dies bis auf Ausnahmen jedoch keinen Engpass dar; die verschiedenen Methoden wurden von den Fachkräften beherrscht. Hierzu zählen z. B. eine wertschätzende Haltung, geschützte Räume für die Kommunikation zu bieten oder die Kommunikationsmedien flexibel an die Bedarfe der Individuen anzupassen. Doch auch frühzeitig Transparenz über wesentliche Strukturelemente des Case Managements zu schaffen, zeigte sich als zielführend, denn diese Merkmale sind an die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler angepasst: Dies sind die Freiwilligkeit der Teilnahme, die institutionelle Unabhängigkeit sowie die Einbeziehung und Autonomie der Schülerinnen und Schüler im Arbeitsprozess des Case Managements.

⁷⁰ Da die Evaluationen der Programme „Schulverweigerung – Die 2. Chance“ und „Kompetenzagenturen“ parallel durchgeführt wurden, stammen die Beschreibungen dieser Erfolgsfälle aus beiden Programmen.

⁷¹ Sommer, J. et al. (2012). Arbeitshilfe zum Case Management im Kontext der Programme Schulverweigerung – Die 2. Chance und Kompetenzagenturen (Praxishilfe für die Programme der Initiative JUGEND STÄRKEN, Nr. 10/Juli 2012, herausgegeben durch Stiftung SPI). Es sei hier darauf hingewiesen, dass dieser Abschnitt insgesamt auf den in der Praxishilfe dokumentierten Ergebnissen basiert: Zur leichteren Lesbarkeit soll darauf verzichtet werden, die Selbstzitate einzeln bzw. für jeden Absatz durch ein „vgl. ebenda“ zu kennzeichnen.

Erkennen von multiplen Problemlagen: Die Ursachen der Schulverweigerung variieren von Fall zu Fall, darüber hinaus weisen viele der Schülerinnen und Schüler multiple Problemlagen auf. Nicht alle sind offensichtlich, den Schülerinnen und Schülern bewusst oder werden von diesen frei kommuniziert. Da die Interventionslogik des Case Managements gerade in komplexen Problemlagen bedeutsam ist, besteht die Herausforderung, alle einzelnen Probleme und ihr komplexes Zusammenwirken frühzeitig zu identifizieren. Zur Erhebung dieser Probleme (wie auch der Kompetenzen) ist i. d. R. eine Kombination unterschiedlicher Methoden notwendig. Sie müssen thematisch breit angelegt sein und alle lebensweltlichen Bedingungen einbeziehen, um die jeweilige Situation ganzheitlich erheben zu können, z. B. mit Informationen zur Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler, zu ihren Familien und Freundschaften, zur Tagesstruktur, zu ihren Stärken und akuten Unterstützungsbedarfen. Die Chance, multiple Problemlagen schnell zu erkennen, kann erhöht werden, indem Erhebungskontexte gewechselt und kombiniert werden, indem Erfahrungen und Perspektiven unterschiedlicher beteiligter Akteure systematisch einbezogen werden (z. B. über Fallkonferenzen mit Mitarbeitenden anderer am Hilfeprozess beteiligter Stellen) oder indem Fälle im Team besprochen werden, insbes. wenn interdisziplinär zusammengesetzte Kolleginnen und Kollegen ihre Erfahrungen einbringen.

Planen von individuellen Entwicklungen: Planungen auf der Basis umfassender Kompetenz- und Problemanalysen führen erstens dazu, dass Aktivitäten zielführend gewählt werden. Zweitens schaffen sie für die Schülerinnen und Schüler Orientierung und wirken durch die Möglichkeit einer schrittweisen Bearbeitung motivierend. Für die Zielgruppe des Programms Schulverweigerung – Die 2. Chance ergab sich, dass diese (gemeinsamen) Planungen nicht notwendigerweise schriftlich erfolgen müssen; wichtiger ist, Verbindlichkeit herzustellen. Teil der Planung ist, Probleme der Schülerinnen und Schüler zu strukturieren und zu gewichten. In Antizipation langwieriger Prozesse soll die vorausschauende Planung dabei ein Gesamtziel in verschiedene nahe, mittelfristige und ggf. längerfristige realistische Teilziele gliedern. Die aktive Partizipation der Schülerinnen und Schüler ist dabei einerseits wichtig, um die objektiven Lösungsmöglichkeiten herauszuarbeiten, andererseits auch dafür, dass geplante Wege subjektiv für die Betroffenen akzeptierbar werden. Die Kompetenz der Schülerinnen und Schüler, eigene Pläne zu entwickeln und umzusetzen, muss dabei im Prozess noch gefördert werden.

Koordination und Abstimmung von Leistungen Dritter: Die schulische Reintegration ist meist vom Handeln mehrerer Beteiligter zugleich abhängig. Unterschiedliche Faktoren wirken ihrer Abstimmung jedoch oft entgegen. Im Programm ist dabei insbes. die Beziehung zwischen Schulen und der Jugendhilfe/dem Jugendamt betroffen (z. B. Zuständigkeiten, Verständnisprobleme und Arbeitskulturen). Aufgabe des Case Managements ist es, zwischen den Unterstützungsleistungen anbietenden Akteuren zu vermitteln und ihr integriertes Zusammenwirken zum Wohl der Schülerinnen und Schüler zu initiieren. Dies beinhaltet organisatorische Fragen, aber auch die inhaltliche Abstimmung der unterschiedlichen Akteure (z. B. dass die Summe ihrer Anforderungen dem jeweiligen Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler genau entspricht). Die Koordinierungsstellen der 2. Chance verfügen jedoch nicht über Durchgriffsrechte auf andere Akteure. Ihre Ansätze zur Förderung eines abgestimmten Vorgehens aller Beteiligten müssen somit auf die Intensivierung von Kommunikation, Sensibilisierungen, Förderung des wechselseitigen Verstehens oder der Übernahme des Informationstransfers fokussieren.

Dritte vom Unterstützungsbedarf der jungen Menschen überzeugen: Schwellenängste von Eltern gegenüber staatlichen Institutionen können Ursache sein, Unterstützungsangebote abzulehnen. Manche Eltern der Zielgruppe befürchteten, dass familiäre Probleme wie die Überforderung mit der Erziehung oder finanzielle Sorgen öffentlich werden. In besonderen Fällen bestand die Sorge, dass sie durch die Offenlegung für vermeintliches Fehlverhalten zur Rechenschaft gezogen werden und ihnen im Extremfall z. B. die Kinder entzogen werden. In seltenen Fällen kommt mangelndes Interesse an der Erziehung und für die Bedürfnisse der Kinder hinzu, häufiger jedoch die Unfähigkeit, Ursachen der Probleme ihrer Kinder im familiären Umfeld wahrzunehmen. Damit die Ressourcen der Eltern genutzt werden können (oder damit Eltern zumindest nicht behindern), müssen sie vom Unterstützungsbedarf der Kinder überzeugt werden. Aufklärungsarbeit bedeutet dabei nicht allein, Eltern über die Probleme ihrer Kinder zu informieren, sondern deren Ursachen anzugehen. Auch einigen Lehrkräften fehlt aufgrund unterschiedlicher professioneller Herangehensweisen, Arbeitspensum, anderer Prioritäten im Schulalltag und der Vielzahl ihrer Schülerinnen und Schüler der Überblick über die einzelnen Problemlagen. Case Management kann hier für Handlungsbedarfe sensibilisieren.

Die Arbeit von ungerechtfertigtem Erfolgsdruck frei halten: Die Lösung multipler Problemlagen erfordert viel Zeit. Damit von Eltern, Schulen, Kofinanziers, anderen Mitarbeitenden oder den Schülerinnen und Schülern selbst kein ungerechtfertigter Erfolgsdruck entsteht, welcher bei der Zielgruppe kontraproduktiv wirken kann, sollten Case Managerinnen und Manager auch Akzeptanz dafür herstellen, dass langjährig erworbene Verhaltensmuster nicht kurzfristig veränderbar sind. Förderlich ist dabei Transparenz, was das Case Management in allen Phasen des Prozesses leisten kann, und der regelmäßige Austausch über den Stand der Zielerreichung. Eltern können dabei durch die Situation ihres Kindes indirekt belastet werden und benötigen ggf. eigene Unterstützung. Hilfreich ist hier eine klare Verantwortungsaufteilung zwischen Eltern und Projekt, damit die Eltern wissen, aus welchen Bereichen sie sich heraushalten können. Ungerechtfertigtem Druck, den sich die Schülerinnen und Schüler machen, kann z. B. durch das „Feiern“ von Teilerfolgen begegnet werden. Für einen konstruktiven Umgang mit projektinternem Druck dienen Instrumente wie Supervisionen, kollegiale Beratungen, Gesprächskreise und Fallbesprechungen, welche die Case Managerinnen und Manager dabei unterstützen können, ihre professionelle Distanz zu wahren.

4.4 Statistische Zusammenhänge zu Kooperationen und Netzwerken

Zur Untersuchung, welche Bedingungsgefüge zu einer guten Praxis der Zusammenarbeit mit Schulen und dem Träger der öffentlichen Jugendhilfe beitragen, wurden die unter Abschnitt 2.5 beschriebenen deskriptiven Ergebnisse aus den Projektleitungsbefragungen zur Vernetzung und zu Kooperationen verdichtet.⁷² Aus der Vielzahl einzelner Fragen und Aussagen wurden für die Zusammenarbeit mit Schulen sechs Indizes identifiziert:

- **Kontinuität Schule** beinhaltet z. B. das Vorhandensein eigener Räumlichkeiten, fester Ansprechpartnerinnen und -partner und fester Termine der 2. Chance an Schulen
- **Formalisierung Schule** umfasst u. a. den Grad der Formalisierung von Abstimmungen zwischen den Partnern, wie die schriftliche Fixierung von Verfahrensabläufen oder die Vereinbarung einer konkreten Arbeitsteilung
- **Prozessqualität Schule** umfasst verschiedene qualitative Aspekte der Zusammenarbeit wie Zuständigkeiten und Arbeitsteilung bis hin zur Erfolgskontrolle sowie Ressourcen
- **Mitwirkung Schule** beinhaltet die Mitwirkung der Schulen bei der Umsetzung von Förderplänen bzw. des Case Managements, wie Vermittlung von Schülerinnen und Schülern, Bereitstellung relevanter Unterlagen usw.
- **Anpassung schulischer Strukturen** umfasst u. a. Informationen hinsichtlich eines Klimas, welches Schulverweigerung entgegenwirkt, und Umsetzung einer bedarfsgerechten Lehre
- **Häufigkeit Besprechungen** setzt sich aus der Häufigkeit von Fallbesprechungen und Besprechungen zu übergeordneten Themen auf Leitungs- und operativer Ebene zusammen

Es zeigt sich, dass insgesamt eine hohe Mitwirkungsbereitschaft der Schulen vorlag. Hoch ausgeprägt waren zudem die Anpassung schulischer Strukturen hinsichtlich Schulverweigerung, die Prozessqualität der Zusammenarbeit und die Kontinuität. Besprechungen haben im Durchschnitt monatlich stattgefunden. Lediglich der Grad der Formalisierung war demgegenüber im Mittel etwas niedriger ausgeprägt und weist eine höhere Varianz auf.

Tabelle 24: Strukturmerkmale der Kooperation mit Schulen

| Merkmale | N | Mittelwert | Standardabweichung |
|-----------------------------------|-----|------------|--------------------|
| Kontinuität Schule* | 172 | 3,1 | 0,6 |
| Formalisierung Schule* | 172 | 2,8 | 0,6 |
| Prozessqualität Schule* | 172 | 3,2 | 0,4 |
| Mitwirkung Schule* | 171 | 3,7 | 0,3 |
| Anpassung schulischer Strukturen* | 170 | 3,2 | 0,7 |
| Häufigkeit Besprechungen** | 172 | 3,6 | 0,8 |

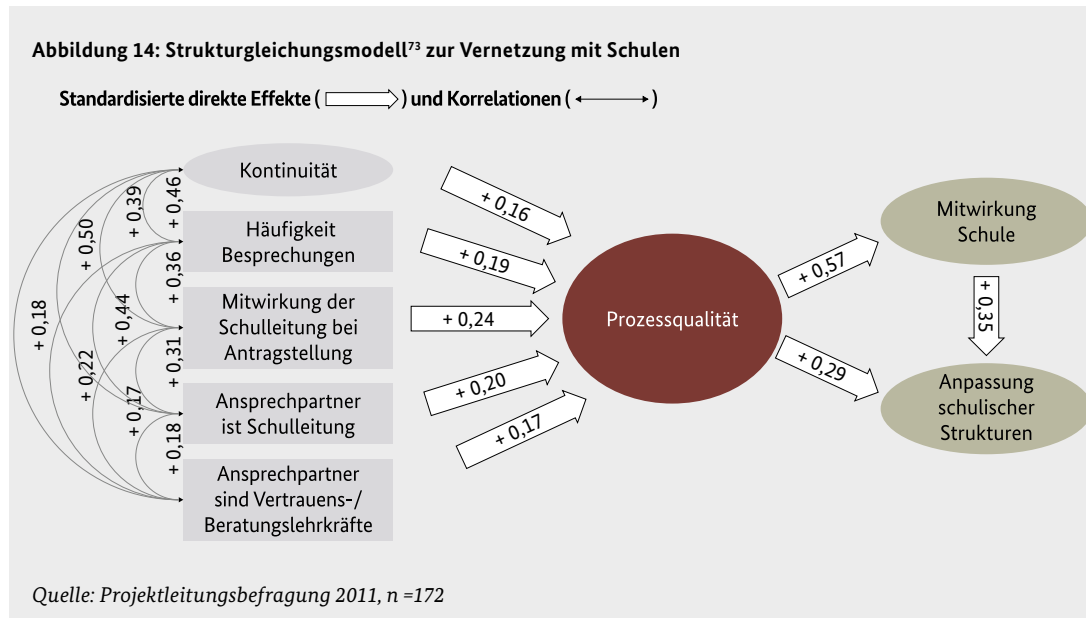
* Wertebereich: 1 = gering bis 4 = sehr hoch/sehr gut

** Wertebereich: 1 = nie bis 7 = täglich

Quelle: Projektleitungsbefragung 2011

⁷² Dies erfolgte mittels Faktoren- und Reliabilitätsanalysen.

Sowohl die theoretischen Überlegungen als auch die durchgeführten Korrelations- und linearen Regressionsanalysen verweisen auf ein mehrstufiges Erklärungsmodell, sodass die hypothetischen Zusammenhänge im nächsten Schritt in einem Strukturgleichungsmodell berechnet wurden. Dabei wurden neben den verdichteten Indexvariablen weitere Variablen zur Kooperation mit Schulen in das Modell aufgenommen und auf Zusammenhänge geprüft. Abbildung 14 zeigt das quantifizierte Modell:



Das Modell erklärt jeweils 33 % der Varianz der Mitwirkung von Schulen sowie der Anpassung schulischer Strukturen hinsichtlich Schulverweigerung. Die Evaluation bewertet die Mitwirkung der Schulen sowie die Anpassung schulischer Strukturen als zentrale Merkmale einer gelungenen Zusammenarbeit mit Schulen. Aspekte, die für die Anpassung stehen, sind ein Klima und eine Unterrichtsgestaltung, welche Schulverweigerung entgegenwirken. Die Anpassung schulischer Strukturen ihrerseits hing zum einen direkt von der Mitwirkung der Schulen bei der Förderplanung ab, zum anderen auch von der Prozessqualität der Zusammenarbeit. Das Ausmaß der schulischen Mitwirkung wurde ebenfalls stark von der Prozessqualität der Zusammenarbeit beeinflusst, d. h. je besser Prozesse abgestimmt und optimiert sowie Zuständigkeiten und Aufgaben klar waren, desto höher ist die Mitwirkung seitens der Schulen als auch die Anpassung schulischer Strukturen hinsichtlich Schulverweigerung. Weiter zeigt sich, dass die Prozessqualität vor allem durch die Einbindung der Schulleitung, Kontinuität und die Häufigkeit von gemeinsamen Besprechungen beeinflusst wurde.⁷⁴ Es wird deutlich, dass es besonders förderlich für die Zusammenarbeit mit Schulen war, wenn die Schulleitung bereits bei Antragstellung in die Ausgestaltung der Kooperation einbezogen wird und diese auch später zentrale Ansprechpartnerin für die Zusammenarbeit bleibt („top-down“). Auch der Einbezug von Vertrauens- und Beratungskräften war förderlich für die Kooperation mit Schulen.

73 Das Signifikanzniveau aller im Modell dargestellten Koeffizienten ist kleiner als 0,05. Die Kennwerte des Modelfits sind: CFI = 0,984; NFI = 0,960; RMSEA = 0,055 (PCLOSE = 0,388), CMIN = 15,719; DF = 10; (p = 0,108).

74 Diese Merkmale erklären 42,0% der Varianz der Prozessqualität.

Demgegenüber hat die Einbindung von Schulsozialarbeit und Fachlehrkräften keine signifikanten Effekte im Gesamtmodell, ebenso wie der Grad der Formalisierung. Zudem zeigte sich im Gesamtmodell kein signifikanter Zusammenhang zwischen der Anzahl der Schulen, mit denen kooperiert wurde, und den im Modell abhängigen Variablen Prozessqualität, Mitwirkung und Anpassung schulischer Strukturen. Jedoch zeigten sich starke negative Korrelationen zwischen der Anzahl kooperierender Schulen einerseits und der Häufigkeit von Besprechungen sowie der Kontinuität andererseits.⁷⁵ Während es zur Erreichung einer großen Zahl von Schülerinnen und Schülern sinnvoll sein kann, mit vielen Schulen zu kooperieren, spräche es aber aus Sicht der Prozessqualität eher dafür, mit weniger Schulen zusammenzuarbeiten – die Kontinuität sowie die Besprechungshäufigkeit können dann erhöht werden, was einen positiven Effekt auf die Mitwirkung der Schulen und die Anpassung schulischer Strukturen hat.

Auch zur Untersuchung des Bedingungsgefüges der **Zusammenarbeit mit dem Träger der öffentlichen Jugendhilfe** wurden die einzelnen Items ebenfalls mittels Faktoren- und Reliabilitätsanalyse zu Indizes verdichtet – sie entsprechen zum Teil den zuvor (vgl. Tabelle 24) für die Zusammenarbeit mit Schulen beschriebenen:

- **Kontinuität** beinhaltet u. a. das Vorhandensein fester Ansprechpartnerinnen und -partner und Häufigkeit des Wechsels von Fachkräften
- **Formalisierung** umfasst den Grad der Formalisierung der Zusammenarbeit
- **Prozessqualität** umfasst verschiedene qualitative Aspekte der Zusammenarbeit wie Zuständigkeiten, Arbeitsteilung, Regelung der Verantwortlichkeiten
- **Häufigkeit Besprechungen** setzt sich aus der Häufigkeit von Fallbesprechungen und Besprechungen zu übergeordneten Themen auf Leitungs- und operativer Ebene zusammen

Auch hier zeigen sich insgesamt hohe Mittelwerte der Prozessqualität sowie der Kontinuität und etwas geringere Mittelwerte bei der Formalisierung. Besprechungen finden durchschnittlich zwischen monatlich und halbjährlich, also seltener als mit Schulen, statt.

Tabelle 25: Strukturmerkmale der Kooperation mit der öffentlichen Jugendhilfe

| Merkmale | N | Mittelwert | Standardabweichung |
|--|-----|------------|--------------------|
| Kontinuität* | 173 | 3,1 | 0,6 |
| Formalisierung Träger der öffentlichen Jugendhilfe* | 173 | 2,8 | 0,7 |
| Prozessqualität Träger der öffentlichen Jugendhilfe* | 173 | 3,2 | 0,5 |
| Häufigkeit Besprechungen** | 173 | 3,0 | 0,8 |

* 1 = gering bis 4 = sehr hoch/sehr gut

** 1 = nie bis 7 = täglich

Quelle: Projektleitungsbefragung 2011

Die Zusammenführung der verschiedenen Aspekte in linearen Regressionen, in denen die Prozessqualität als abhängige Variable und andere Aspekte der Kooperation als unabhängige Merkmale eingehen, zeigt, dass insbes. die Kontinuität und der Grad der Formalisierung einen starken, positiven Effekt auf die Prozessqualität der Zusammenarbeit mit dem Träger der öffentlichen Jugendhilfe haben, d. h. feste Ansprechpartnerinnen und -partner und formalisierte

⁷⁵ Kontinuität: $r = -,427$; $p = ,000$; Häufigkeit von Besprechungen: $r = -,257$; $p = ,001$.

Abstimmungsverfahren bzw. Arbeitsteilung wirken sich positiv auf die Qualität der Kooperation aus. Zutraglich für die Kooperation ist weiterhin, wenn bereits beim Aufbau der Zusammenarbeit auf bestehende Kooperationsbeziehungen zurückgegriffen werden konnte und der Verlauf und Verbleib der Teilnehmenden dem Träger der öffentlichen Jugendhilfe kontinuierlich kommuniziert werden. Außerdem erhöht sich die Prozessqualität, wenn die Zusammenarbeit zwischen den Koordinierungsstellen und dem Träger der öffentlichen Jugendhilfe gemeinsame Fallbesprechungen, die Sicherung politischer Unterstützung sowie fachlichen Austausch beinhaltet und der Träger aus Sicht der Koordinierungsstellen für die Umsetzung dieser Arbeitspakete von besonderer Relevanz ist.⁷⁶ Insgesamt erklärt dieses Modell 69% der Varianz der Prozessqualität der Zusammenarbeit mit dem Träger der öffentlichen Jugendhilfe.

Tabelle 26: Wirkungszusammenhang Vernetzung mit dem Träger der öffentlichen Jugendhilfe

| Abhängige Variable: Prozessqualität Träger der öffentlichen Jugendhilfe (korrigiertes R ² = ,689) | Standardisiertes Beta | Signifikanz |
|--|-----------------------|-------------|
| Kontinuität Träger der öffentlichen Jugendhilfe | ,381 | ,000 |
| Formalisierung Träger der öffentlichen Jugendhilfe | ,254 | ,000 |
| Verlauf des Case Managements und Verbleib der Teilnehmenden werden von uns dem Träger der öffentlichen Jugendhilfe kontinuierlich kommuniziert | ,157 | ,003 |
| Beim Aufbau der Zusammenarbeit konnte auf eine bereits bestehende Kooperationsbeziehung/Vernetzung zurückgegriffen werden | ,147 | ,003 |
| Inhalt*Relevanz: gemeinsame Fallbesprechungen | ,175 | ,011 |
| Inhalt*Relevanz: die Sicherung politischer Unterstützung | ,127 | ,015 |
| Inhalt*Relevanz: fachlicher Austausch | ,126 | ,046 |

Quelle: Projektleitungsbefragung 2011, n = 173

4.5 Gender-Analysen

In diesem Abschnitt werden geschlechtsspezifische Unterschiede der Struktur der Teilnehmenden, der Zielerreichung und der Umsetzung dargelegt. Grundsätzlich wurden **keine Sachverhalte identifiziert, die auf größere geschlechtsspezifische Probleme bei der Umsetzung des Programms hinweisen würden**. Die nachfolgenden Ergebnisse zu geschlechtsspezifischen Unterschieden betreffen eher **Detailfragen**.

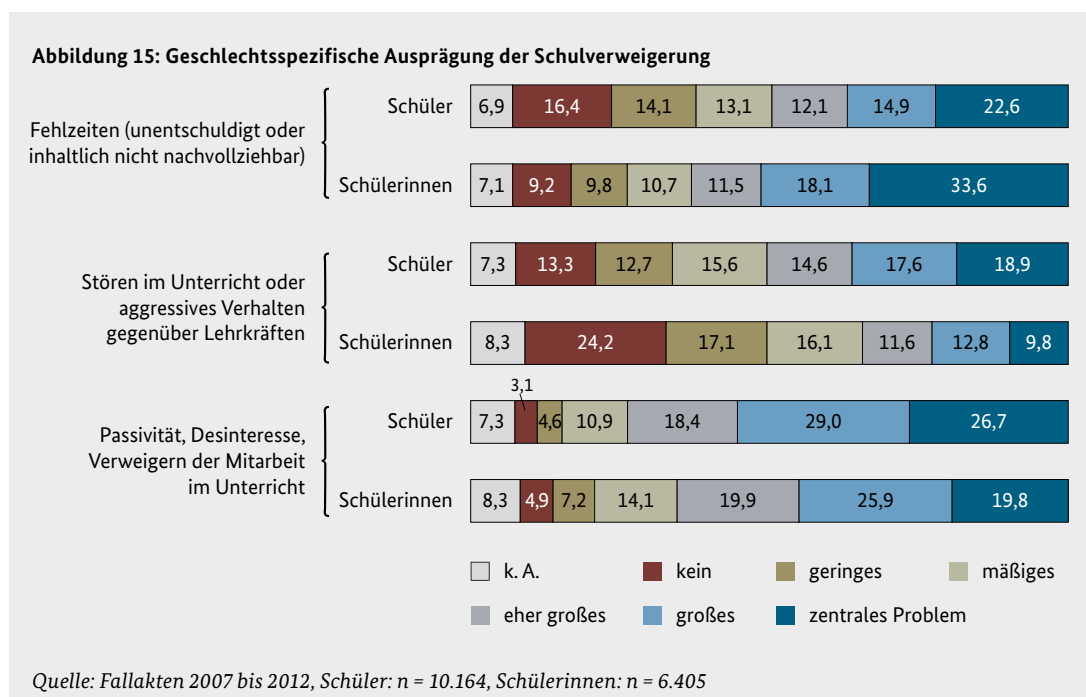
⁷⁶ Die Projektleitungen wurden in vorgegebenen Itembatterien nach Inhalten der Zusammenarbeit gefragt und gebeten anzugeben, wie relevant der Träger der öffentlichen Jugendhilfe für die Umsetzung der Arbeitspakete ist. Diese Werte wurden dann nach dem Wert-Erwartungsmodell multipliziert, sodass ein hoher Wert für eine hohe inhaltliche Relevanz spricht, und in dieser Form in die Regression aufgenommen.

Zielgruppenerreichung

Unter den in der Förderperiode 2007 bis 2013 in den Fallakten dokumentierten 16.569 auswertbaren Fällen waren 38,7% Schülerinnen und 61,3% Schüler. Dieser Anteil war über die Jahre stabil. Da eine aussagekräftige bundesweite Schulstatistik zur Schulverweigerung fehlt, kann nicht bestimmt werden, ob diese Anteile exakt denen der Grundgesamtheit entsprechen. Die Befragungen der Projektleitungen gaben jedoch keinen Hinweis auf größere Verzerrungen in dem Sinn von geschlechtsspezifischen Problemen im Zugang zur Zielgruppe, bei der Identifizierung von Schulverweigerung oder in der Teilnahmebereitschaft. Zwar ergaben statistische Analysen, dass gleiches Verweigerungsverhalten der Schülerinnen und Schüler von den Fachkräften nicht vollständig gleich bewertet wird. Schülerinnen wird bei gleicher Anzahl von Fehltagen und Fehlstunden durch die Fachkräfte tendenziell ein (leicht) größeres Problem der aktiven Schulverweigerung attestiert als Schülern. Der Einfluss des Geschlechts auf diese Bewertung ist jedoch sehr gering. Das heißt, die in den Fallakten dokumentierten geschlechtsspezifischen Unterschiede im Verweigerungshandeln gehen überwiegend nicht (!) auf diesen Bias bei der Bewertung, sondern auf reale Unterschiede des Verhaltens zurück (siehe unten).

Schulverweigerungsverhalten

Das Schulverweigerungsverhalten von Schülerinnen und Schülern bei Eintritt ins Case Management unterschied sich signifikant⁷⁷ (vgl. Abbildung 15).



Bei den vom Programm erreichten Schülerinnen ist das Fehlen im Unterricht ein deutlich größeres Problem als bei den Schülern. Stören im Unterricht oder sich gegenüber Lehrkräften aggressiv zu verhalten, ist hingegen unter Schülern ausgeprägter als unter Schülerinnen. Auch eine passive Verweigerung der Mitarbeit tritt leicht häufiger bei Schülern auf. Die Öffnung des Programms „Schulverweigerung – Die 2. Chance“ für Formen passiver Schulverweigerung begründet sich also nicht speziell unter einem Genderaspekt (z. B., dass damit die „weiblich“ gewöhnliche passive Schulverweigerung besser repräsentiert würde). Sie ist unabhängig von Genderaspekten zu begründen, da ein Schulabschluss auch durch eine starke passive Verweigerung gefährdet werden kann.

⁷⁷ Signifikanzniveau aller drei Items bei 0,000.

Diese Unterschiede in der Ausgangssituation müssen nachfolgend immer berücksichtigt werden, bevor geschlechtsspezifische Unterschiede in der Umsetzung des Case Managements oder in der Zielerreichung interpretiert werden können. Einige Unterschiede sind zwar vorhanden, sie sind jedoch überwiegend auf die unterschiedliche Art der Schulverweigerung zu Beginn zurückzuführen – und nicht darauf, dass das Case Management für das eine Geschlecht weniger gut umgesetzt oder weniger stark wirken würde.

Geschlechtsspezifische Aspekte der Ziel- und Teilzielerreichung

Zielerreichung ist in den Fallakten über unterschiedliche Indikatoren operationalisiert, z. B. „Abschluss des Falls mit einer erfolgreichen schulischen Reintegration“, „regelmäßiger Schulbesuch“ oder „für den Schulabschluss hinreichender Schulbesuch“. Je nachdem, auf welche Indikatoren die Analyse der Evaluation fokussiert, zeigen sich im einen Fall kleine geschlechtsspezifische Unterschiede, im anderen Fall keine. So ist z. B. der Anteil der Fälle, die als „**erfolgreiche Reintegration**“ abgeschlossen werden – wahlweise in die allgemeinbildende, teils auch in die berufliche Schule – unter den Schülerinnen leicht niedriger als unter den Schülern (60,4 % gegenüber 61,6 %). Auch der Anteil der Schülerinnen, deren Schulbesuch am Ende des Case Managements als **regelmäßig und selbstständig** beschrieben wird, liegt niedriger als jener der Schüler (87,1 % gegenüber 82,1 %). Keinen signifikanten Unterschied gibt es jedoch beim Anteil jener, deren Schulbesuch für den **Schulabschluss hinreichend** erscheint. Und auch die Erreichung des individuellen **Case-Management-Ziels** bewerten die Case Managerinnen und Manager bei Schülerinnen und Schülern gleich. Der Unterschied besteht somit darin, dass die (männlichen) Schüler nach dem Case Management häufiger zur Schule gehen (regelmäßig und selbstständig), dies aber nicht häufiger auch für einen Schulabschluss ausreicht.

Dabei ist zu beachten, dass sich bereits die ursprünglichen Verweigerungsverhalten und das Alter bei Eintritt ins Case Management geschlechtsspezifisch unterscheiden, und es sind diese ursprünglichen Verweigerungsverhalten und das Alter, die sich auf die Zielerreichung bzw. den Erfolg auswirken. Kontrolliert man diesen Effekt, hat **das Geschlecht auf keinen dieser oben genannten Erfolgsindikatoren signifikanten Einfluss.**⁷⁸

Diese Aussage relativiert sich etwas, wenn man nicht die Erreichung dieser „letzten“ Ziele, sondern die Erreichung verschiedener vorgelagerter Teilziele betrachtet. Hier zeigen sich in mehreren Aspekten leichte geschlechtsspezifische Effekte – ausgewählte Zusammenhänge sind in Tabelle 27 dargestellt.

⁷⁸ Gerechnet wurden logistische und lineare Regressionen für die vier unterschiedlichen Erfolgsindikatoren jeweils als abhängige Variable (Abschluss mit Reintegration, Erreichung der Case-Management-Ziele, regelmäßiger Schulbesuch und für Schulabschluss hinreichender Schulbesuch). Als unabhängige Variablen wurden aufgenommen: Geschlecht, Alter bei Eintritt und Schulverweigerung beim Eintritt (Fehlen, Stören, Passivität). Der Einfluss des Geschlechts war hier statistisch nicht signifikant.

Tabelle 27: Geringfügiger Einfluss des Geschlechts auf die Erreichung von Teilzielen

| Multivariate Zusammenhänge zwischen der Erreichung ausgewählter Teilziele und der Ausgangssituation der Verweigerung bzw. dem Geschlecht* (Ergebnisse linearer Regressionen) | | Ausmaß der Schulverweigerung zu Beginn in Bezug auf ... | | | Geschlecht (weiblich) |
|---|----------------|---|---------|----------|-----------------------|
| | | Fehlzeiten | Stören | Passives | |
| Verringerung der Fehltag | Stand. β | ,138 | (-,019) | -,027 | (,013) |
| | Signifikanz | ,000 | ,053 | ,005 | ,167 |
| Verringerung passiver Verweigerung | Stand. β | -,183 | -,069 | ,073 | ,020 |
| | Signifikanz | ,000 | ,000 | ,000 | ,028 |
| Verbesserung schulbezogener Kompetenzen | Stand. β | -,193 | -,043 | ,022 | ,033 |
| | Signifikanz | ,000 | ,000 | ,021 | ,000 |
| Aufarbeitung familiärer Problemlagen | Stand. β | (-,001) | (-,013) | (-,006) | ,034 |
| | Signifikanz | ,903 | ,201 | ,548 | ,000 |
| Befähigung zur eigenständigen Lebensführung | Stand. β | -,081 | -,055 | (,008) | ,039 |
| | Signifikanz | ,000 | ,000 | ,413 | ,000 |

* **Hinweis zum Lesen der Tabelle:** Jede Zeile stellt eine andere Analyse/Rechnung dar; in den rechten Zellen ist jeweils dargestellt, wie stark die vier Variablen die Erreichung des links benannten Teilziels determinieren, wenn man sie aufgrund ihrer wechselseitigen Zusammenhänge gemeinsam betrachtet (Regressionsanalyse). Nicht signifikante Zusammenhänge sind in Klammern gesetzt.

Quelle: Fallakten Bestand 2007 bis 2013, geendete Fälle, n = 11.766 bis 12.209

Zu erkennen ist, dass die Erreichung von Teilzielen in Zusammenhang mit der Ausgangssituation steht, z. B. verringerten sich Fehltag umso mehr, je größer dieses Problem am Anfang war (vgl. erste Zeile der Tabelle). Und es verringerte sich passive Verweigerung umso mehr, je größer sie bei Eintritt war (vgl. zweite Zeile). Diese Zusammenhänge sind plausibel, insofern sie wahrscheinlich bedeuten, dass das Case Management dort Schwerpunkte setzte, wo jeweils größere Probleme lagen. Aus der Perspektive geschlechtsspezifischer Unterschiede ist jedoch erkennbar, dass einige der auf die Teilziele bezogenen Entwicklungen bei Schülerinnen geringfügig positiver verlaufen (vgl. rechte Spalte: die β -Werte für den Einfluss des weiblichen Geschlechts sind i. d. R. signifikant größer null).⁷⁹

In Bezug auf die besonders wichtige Reduktion von Fehlzeiten verschwindet dieser geschlechtsspezifische Effekt jedoch (der β -Wert in der Zelle oben rechts ist nicht signifikant). Dieses Ergebnis überrascht zunächst, da die Erreichung der Teilziele die Erreichung des Schulabschlusses (neben dem regelmäßigen Schulbesuch) mit beeinflusst, und das für beide Geschlechter in gleicher Weise. Offenbar gelang es den Projekten, die bei (männlichen) Schülern ceteri paribus (!) geringere Erreichung von Teilzielen durch entsprechende Aktivitäten hinreichend zu kompensieren, sodass das Geschlecht dann summa summarum seinen Einfluss auf die Erreichung der „letzten Ziele“ verliert.⁸⁰

79 Um die Tabelle übersichtlich zu halten, sind die Regressionen dargestellt, in denen der Einfluss des Geschlechts nur noch auf die ursprüngliche Schulverweigerung hin kontrolliert wurde. Kontrolliert man darüber hinaus auch noch auf das Alter hin, ändern sich die Ergebnisse nur in der dritten Nachkommastelle.

80 Die vorliegenden Daten liefern keine Hinweise darauf, über welche Prozesse diese Kompensation stattfindet. Die Befragung der Projektleitungen 2010 zu geschlechtsspezifischen Aspekten in der Umsetzung des Case Managements lieferte kaum ins Detail gehende Ausführungen.

Geschlechtsspezifische Unterschiede in der Umsetzung des Case Managements

Da sich die Ausgangslagen von Schülerinnen und Schülern bei Beginn des Case Managements bzw. die Art und das Ausmaß ihrer Schulverweigerung unterscheiden, sind entsprechende geschlechtsspezifische Unterschiede in der Umsetzung des Case Managements naheliegend. Die Analysen der Fallakten zielten somit darauf, den Einfluss dieser Ausgangslagen herauszurechnen und zu überprüfen, ob das Geschlecht unabhängig hiervon die Umsetzung beeinflusst. Nur für die Häufigkeit der Kontakte und für die Art der Beschulung konnte ein entsprechender Einfluss des Geschlechts festgestellt werden – jedoch sind auch hier die geschlechtsspezifischen Unterschiede in der Umsetzung des Case Managements **gering**:

- Die Häufigkeit der Kontakte zum Case Management hängt insbes. von der Dauer des Case Managements ab und danach von der Ausgangssituation. Je größer die Probleme am Anfang waren, umso häufiger waren auch die Kontakte, insbes. wenn Stören zu den Problemen gehörte; ceteri paribus ist aber die Kontakthäufigkeit mit Schülerinnen leicht höher. Auch wenn der Zusammenhang statistisch signifikant ist, so hat das Geschlecht jedoch **absolut gesehen nur einen kleinen Einfluss** auf die Kontakthäufigkeit.
- Hinsichtlich der Beschulungsformen zeigt sich, dass bei gleicher Ausgangslage (!) die Tendenz besteht, Schüler etwas häufiger in gesonderten Lerngruppen der abgebenden Schule zu beschulen als Schülerinnen. Das sogenannte Chancenverhältnis für diese Beschulungsform liegt bei Schülern gut 20 Prozent höher (Odds Ratio = 1,214). Dieser Unterschied geht weder auf das Maß der Schulverweigerung noch auf die konkreten Schwerpunktsetzungen des Case Managements zurück, sondern ist dem Geschlecht geschuldet. Der Zusammenhang ist statistisch signifikant, absolut betrachtet allerdings **nur gering**. Dabei ist auch zu berücksichtigen, dass diese Beschulungsform sowohl bei Schülern als auch bei Schülerinnen eher selten gewählt wird.

Darüber hinaus wurden bestimmte Leistungen der Jugendhilfe häufiger bei Mädchen und andere häufiger bei Jungen eingesetzt.⁸¹ Ob dieser geschlechtsspezifische Bias den besonderen Problemlagen entsprach und (sozial-)pädagogisch geboten war oder sich auf fehlende geschlechtsspezifische Sensibilitäten zurückführen lässt, kann nicht bewertet werden, da die Datenlage zu den konkreten Problemlagen hierfür nicht ausreichte.

Die Befragung von Schülerinnen und Schülern beim Austritt aus dem Case Management ergab keine signifikanten geschlechtsspezifischen Unterschiede in der Wahrnehmung des Case Managements. Die Beziehungen zu den Case Managerinnen und Managern sind weder bei Schülern noch bei Schülerinnen positiver und auch die funktionalen Leistungen des Case Managements werden von beiden Geschlechtern gleich positiv bewertet.

81 Kontrolliert auf die Schulverweigerungs-Ausgangssituation erhalten Schüler seltener sozialpädagogische Familienhilfe nach § 31 (Odds Ratio = 0,851), häufiger Erziehung in einer Tagesgruppe nach § 32 (Odds Ratio = 1,516) und seltener Heimerziehung/sonst. betr. Wohnformen § 34 (Odds Ratio = 0,814).

4.6 Transfer des Ansatzes auf Schulverweigerung an beruflichen Schulen

Seit September 2011 hatten die Koordinierungsstellen die Möglichkeit, die Übertragung des Ansatzes auf Schulverweigerung an beruflichen Schulen modellhaft zu erproben – insofern sie dies beantragten. Während das Modell der alten Förderrichtlinie vorgab, das Case Management bis maximal zu Beginn der letzten Klassenstufe durchzuführen, wurde mit der Hinwendung an berufliche Schulen auch die Möglichkeit eröffnet, mit Schülerinnen und Schülern im Übergang von der letzten Klassenstufe in die berufliche Schule zu arbeiten. Die Evaluation **untersuchte den Implementationsprozess 2012** über eine Befragung von 56 Koordinierungsstellen (die beantragt hatten, die Arbeit an beruflichen Schulen zu erproben) sowie vertiefende qualitative Interviews mit Projektleitungen und Lehrkräften.

Die **Erprobung** war zum Untersuchungszeitpunkt erst wenig vorangeschritten. Dies lag seltener an Implementationsproblemen (z. B. dem Fehlen passender berufsschulischer Maßnahmen) und häufiger daran, dass viele Projekte der Erprobung keine Priorität beimaßen – die Arbeit an beruflichen Schulen war für sie eine eröffnete zusätzliche Option, die Arbeit an allgemeinbildenden Schulen hatte bezogen auf die Zahl der Teilnehmenden jedoch noch Vorrang. Vor diesem Hintergrund waren auch die Feinkonzeptionen zu vielen Fragen oftmals noch im Entwicklungsprozess und die Möglichkeiten ihrer Evaluation begrenzt.

Die Herausbildung eines spezifischen Angebotsprofils, welches auch die Einbindung von Angeboten Dritter, insbes. der beruflichen Schulen, umfasst, hängt stark von der **Kooperationsbereitschaft** dieser Schulen und ihrer Sensibilität für das Thema ab – welche ausgesprochen unterschiedlich ausgeprägt sind. Als sinnvoller Anlaufpunkt der 2. Chance für den Aufbau von Kooperationen an den beruflichen Schulen hat sich neben den Schulleitungen auch die dortige Schulsozialarbeit gezeigt, die – obgleich mit anderen Schwerpunkten – teils themenaffin arbeitet. Hierbei ist zu beachten, dass die berufsschulischen Maßnahmen, mit denen die Koordinierungsstellen der 2. Chance kooperierten, überaus heterogen waren. Dies betrifft nicht nur unterschiedliche pädagogische Ansätze, sondern z. B. auch eine große Spannweite der Betreuungsschlüssel.⁸²

Bei der Erprobung lassen sich grob **zwei unterschiedliche Ansätze** unterscheiden (einzelne Projekte kombinieren beide). Im einen Fall erfolgte die Akquise von Teilnehmenden ausschließlich in der allgemeinbildenden Schule und die Arbeit an den beruflichen Schulen beschränkte sich auf die Fortsetzung des Case Managements in den nicht zuvor schon erfolgreich abgeschlossenen Fällen. Im anderen Fall begannen die Kontaktaufnahme und das Case Management erst an der beruflichen Schule. Im ersten Fall war der Anpassungsbedarf des Case Managements gering. Im anderen Fall war die größte Herausforderung, das Case Management schnell zu implementieren und zum Erfolg zu bringen, sodass noch innerhalb der Laufzeit der

82 Die intensivst betreuten Schülerinnen und Schüler kamen in den berufsschulischen Maßnahmen (unabhängig von der Begleitung durch die 2. Chance) auf einen Betreuungsschlüssel von 1 zu 4, die am wenigsten Betreuten auf einen Schlüssel von 1 zu 37.

berufsschulischen Maßnahme ein Schulabschluss möglich war.⁸³ Welche Wege sich hier bewähren, war noch nicht zu beurteilen. Darüber hinaus gab es zwar wahrnehmbare Anpassungsbedarfe des Case Managements (z. B. eine geringere Relevanz der Elternarbeit), diese betrafen jedoch eher Details und die dafür erforderlichen Kompetenzen der Case Managerinnen und Manager konnten sie i. d. R. noch prozessbegleitend erwerben.

Aufgrund der Implementationsgeschwindigkeit und der Dauer eines Case Managements konnten genaue **Erfolgsquoten** im Sinne von Reintegrationserfolgen der Schülerinnen und Schüler weder erhoben noch prognostiziert werden. Dennoch wurden erste Erfahrungen gebündelt und Schlussfolgerungen gezogen, die gewissermaßen einen Korridor für Erwartungswerte umreißen. Positiv erscheint zunächst, dass die Mehrheit der befragten Koordinierungsstellen anhand der bisherigen Teilerfolge zumindest eher davon ausgeht, dass der an allgemeinbildenden Schulen erprobte Ansatz auf die beruflichen Schulen übertragbar ist (62,4%). Nichtsdestotrotz werden die Erfolgsquoten aller Voraussicht nach deutlich niedriger liegen als an den allgemeinbildenden Schulen – einerseits aufgrund der schlechteren Rahmenbedingungen an den beruflichen Schulen, andererseits aufgrund der höheren Problembelastungen der Berufsschülerinnen und -schüler im Case Management.

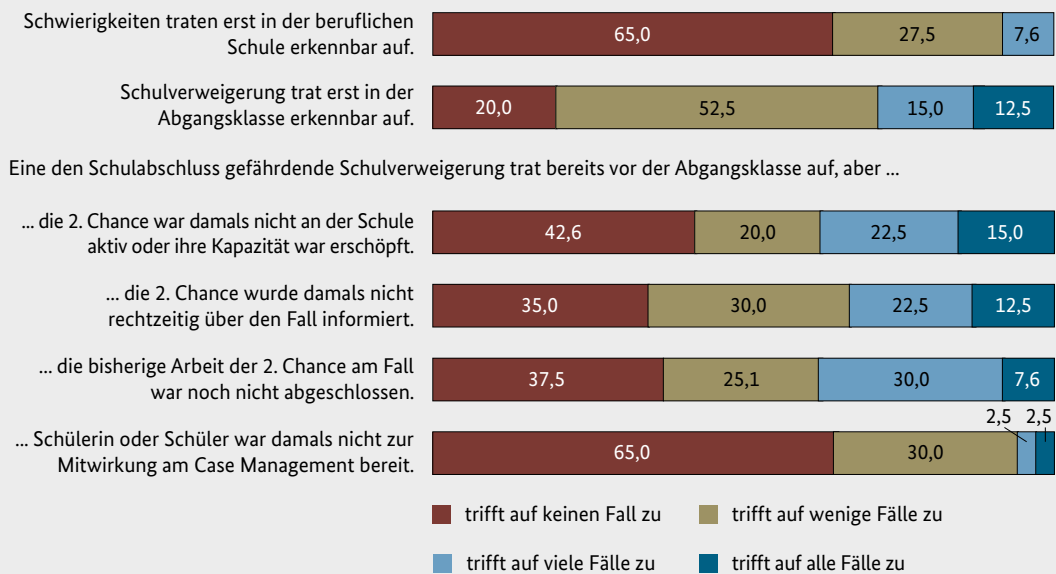
Das Programm Schulverweigerung – Die 2. Chance soll nicht präventiv in biografischer Hinsicht wirken, aber frühzeitig genug, um gesellschaftlichen Integrationsproblemen vorzubeugen. Damit stellt sich **förderpolitisch** die Frage, warum Interventionen gegen schulabschlussgefährdendes Verhalten „erst“ oder „noch“ an der berufsbildenden Schule erfolgen. In der Regel ist es nicht so, dass dieses Verhalten erst in der beruflichen Schule erkennbar auftrat oder erst in der Abgangsklasse (vgl. Abbildung 16). Die meisten Koordinierungsstellen gaben an, dass dies auf keinen oder nur wenige ihrer Fälle⁸⁴ zutraf. Häufiger war, dass Schulverweigerung bereits in der Abgangsklasse auftrat, dann aber die 2. Chance keine Unterstützung bieten konnte, z. B. weil sie an diesen Schulen nicht aktiv war oder ihre Kapazitäten erschöpft waren. Abgesehen von wenigen Fällen scheint es somit möglich, dass die Schulverweigernden bei entsprechenden Rahmenbedingungen theoretisch auch eine frühere Unterstützung hätten erhalten können. Somit behält aus Sicht der Evaluation hohe Priorität, das Angebot in den allgemeinbildenden Schulen so zu optimieren, dass der Bedarf einer späteren Intervention an beruflichen Schulen weitgehend entfällt – auch wenn es in jedem individuellen Fall sinnvoll bleibt, Berufsschülerinnen und -schüler, die bislang nicht von passenden Unterstützungsangeboten profitieren konnten, mit Unterstützung noch zum Schulabschluss zu bringen.

83 Einzelne Rahmenbedingungen der schulischen Maßnahmen verschärften dieses Problem, z. B. wenn bereits frühzeitig eine Aufteilung der Klassen erfolgte in Schülerinnen und Schüler mit Ziel eines Schulabschlusses und andere Schülerinnen und Schüler.

84 Zu beachten ist, dass einige der Koordinierungsstellen erst wenige Case-Management-Fälle an beruflichen Schulen haben. Die Erfahrungen beziehen sich auf die ersten 152 Case-Management-Fälle, die versuchen, an einer beruflichen Schule den Schulabschluss nachzuholen.

Abbildung 16: Zeitpunkt der Unterstützung von Schulverweigernden an beruflichen Schulen

Warum erhalten Ihre Berufsschülerinnen und -schüler erst oder noch in dieser biografischen Phase ein Case Management zur Förderung der schulischen Reintegration?



Quelle: Befragung Koordinierungsstellen mit Fällen an beruflichen Schulen 2012, n = 40, Angaben in %

Der Besitz eines Schulabschlusses ist eine große Ressource für den späteren Lebensweg. Unter bestimmten individuellen Voraussetzungen gelingt jedoch der Erwerb auch bei verstärkten Bemühungen nicht. Viele Jahre der Benachteiligtenförderung haben überdies gezeigt, dass manchem schulmüden jungen Menschen besser geholfen ist, wenn außerschulische Lernchancen erlebbar werden, wenn erfahrbar wird, dass sie oder er z. B. über vielfältige praktische Kompetenzen verfügt. Manche spüren in Praktika Anerkennung und bewähren sich in einer Ausbildung. Die dadurch gewonnene Motivation kann ggf. noch dazu genutzt werden, **Schulabschlüsse zum späteren Zeitpunkt nachzuholen**. Die Einzelfallprüfung, ob der Erwerb eines Schulabschlusses unmittelbar nach Abgang aus der allgemeinbildenden Schule ein individuelles Ziel darstellt, ist damit Aufgabe eines ganzheitlichen Case Managements. Drei Viertel der Koordinierungsstellen gaben an, eine solche Prüfung der Zielstellung vor dem Wechsel an die berufliche Schule durchzuführen. Dass nicht alle Koordinierungsstellen diese Prüfung frühzeitig vornahmen, lag erstens daran, dass die Entscheidung, einen Schulabschluss an der beruflichen Schule nachzuholen, oft gefallen war, bevor die 2. Chance mit den jungen Menschen in Kontakt trat (33,0%). Zweitens sahen sich viele Koordinierungsstellen institutionell gebunden: 51,8% von ihnen gaben an, dass die Vermittlung praktischer Erfahrung gegenüber dem Nachholen eines Schulabschlusses zwar ein individuell gleichwertiges Ziel sein kann, dass sie in diesem Fall jedoch nicht zuständig waren.⁸⁵

Um im Übergang von der allgemeinbildenden zur berufsbildenden Schule jene jungen Menschen **nicht „durchs Netz“ fallen zu lassen**, bei denen das unmittelbare Nachholen des Schulabschlusses keine primäre Option mehr ist, erscheint eine intensive Kooperation der 2. Chance mit Dritten, insbes. mit Kompetenzagenturen, unerlässlich. Dort, wo Kompetenzagenturen vor Ort sind, gelingt diese Kooperation gut. Auch die Angaben zur Kooperation mit der Berufseinstiegsbegleitung waren überwiegend positiv. Die Zusammenarbeit hatte aber nicht die gleiche Stärke wie die mit den Kompetenzagenturen.

⁸⁵ Dies ist entsprechend der Programmzielstellung zutreffend.

V.

Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

5.1 Resümee

Programmhintergrund, Evaluationsauftrag und Datengrundlage

Abgänge von den allgemeinbildenden Schulen ohne Abschluss sind einerseits Folge unzureichender Integrationsprozesse, andererseits erhöhen sie die Risiken nachfolgender Desintegration. Das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) förderte vor diesem Hintergrund seit 2006 das Programm „Schulverweigerung – Die 2. Chance“. **Zielgruppe** waren primär Schülerinnen und Schüler ab zwölf Jahren bis maximal zum Beginn der letzten Klassenstufe, die eine Schulform besuchen, auf welcher der Erwerb eines Hauptschulabschlusses möglich ist, und die ihren Schulabschluss belegbar durch aktive oder passive Schulverweigerung gefährden. **Primäres Ziel** war die Reintegration der Schülerinnen und Schüler in die Regelschule, um hier einen Schulabschluss zu erreichen. Case Management sollte hierbei zentrales Instrument sein, umgesetzt wurde es von (jährlich variierend) rund 200 Koordinierungsstellen.

Das BMFSFJ beauftragte 2009 die InterVal GmbH und die INBAS GmbH mit der **Programmevaluation**. Zentrale Fragestellungen waren die Zielgruppenerreichung, Kooperation und Vernetzung, die Zielerreichung (inkl. der Wirkungsanalyse), das Case Management sowie Chancengleichheit und Nachhaltigkeit.

Im Rahmen der Evaluation wurden umfassende Primärerhebungen durchgeführt (Befragungen von Projektleitungen, Fachkräften und Kooperationspartnern sowie von Teilnehmenden), die teils qualitativ und teils quantitativ angelegt waren. Darüber hinaus wurden die unter anderem für das Programmmonitoring konzipierten anonymisierten elektronischen Fallakten ausgewertet sowie eine Vergleichsgruppenanalyse anhand von Sekundärdaten umgesetzt.

Datengrundlage der verschiedenen Analysen waren insbes. die Angaben der Koordinierungsstellen aus fünf Befragungen (zzgl. Fallstudien), die Daten von insgesamt 16.948 Fällen aus den elektronischen Fallakten, Ergebnisse der Befragungen von Schülerinnen und Schülern (938 aus der Eintrittsbefragung, 563 aus der Austrittsbefragung und 139 aus einer Nachbefragung sechs Monate nach Austritt aus dem Case Management).

Zielgruppenerreichung und Struktur der Teilnehmenden

Von den insgesamt 16.575 Fällen in der Förderperiode waren 38,7% weiblich und 61,3% männlich, 40,5% hatten einen Migrationshintergrund. Das Durchschnittsalter bei Eintritt ins Case Management betrug 14,5 Jahre. Bis auf wenige Ausnahmen gingen die Teilnehmenden in die Klassenstufen fünf bis neun (97,2%). Die meisten Teilnehmenden besuchten Haupt- und För-

derschulen bzw. deren Äquivalente in einer verbundenen Schule (80,6 %) und hatten bei Eintritt ins Case Management mehrheitlich mindestens tageweise unentschuldig im Unterricht gefehlt (59,5 %). Darüber hinaus zeigten die meisten auch im Unterricht problematische Verhaltensweisen wie aktives Stören oder Passivität. Bei der Mehrheit der Teilnehmenden war die Gefährdung ihres Schulabschlusses durch schulverweigerndes Verhalten mit einer belegbaren Einschätzung/Prognose der Lehrkraft bzw. der Schule bestätigt (86,6 %). Zwar bestand bei rund drei Viertel der Teilnehmenden eine enge Bindung zur Familie, jedoch stellten die Case Managerinnen und Case Manager bei der Mehrheit Defizite hinsichtlich der Erziehungskompetenzen der Eltern fest, wie fehlende aktive schulische Förderung oder fehlende angemessene Aufsicht. Zudem resultierten in 60,9% der Fälle hohe Belastungen der Teilnehmenden durch die Familie, z. B. durch Familienkonflikte, Alleinverantwortung für das Kind oder Einkommensarmut. Neben dem übergreifenden Ziel der schulischen Reintegration, hatte bei den meisten auch die Erreichung von Teilzielen, wie die Verbesserung schulischer Kompetenzen oder Teilziele im Bereich der sozialen Integration, eine hohe Relevanz.

Netzwerke und Kooperationen

Die Qualität der Zusammenarbeit mit Schulen, aber auch weiteren wichtigen Partnern wie dem Träger der öffentlichen Jugendhilfe oder der Schulsozialarbeit war insgesamt hoch. Vielen Koordinierungsstellen ist es gelungen, sich im Rahmen ihrer Netzwerke als Ansprechpartner und Fach- bzw. Anlaufstelle zur Problematik Schulverweigerung zu etablieren. Bei rund zwei Drittel der Koordinierungsstellen gab es in der Region einen „runden Tisch“, ein Gremium oder einen Arbeitskreis zum Thema Schulverweigerung, welche – wenn vorhanden – überwiegend auch von den Koordinierungsstellen initiiert wurden.

Die Schulen zeigten mehrheitlich eine hohe Bereitschaft, die Koordinierungsstellen bei ihrer Arbeit zu unterstützen, z. B. bei der Zielgruppenreichung, der Förderplanung oder der Bereitstellung relevanter Unterlagen. Jedoch war die Bereitschaft der Schulen, eigene Strukturen zu reflektieren und den Unterricht stärker integrationsförderlich zu gestalten, tendenziell geringer ausgeprägt. Bei fast allen Projekten war die Zusammenarbeit mit Schulen von Zuverlässigkeit, kurzen Kommunikationswegen, klarer Aufgaben- und Zuständigkeitsteilung sowie gegenseitigem Verständnis und Toleranz für die Zielsetzungen des jeweils anderen geprägt. Unterschiede zeigten sich jedoch im Grad der Formalisierung der Zusammenarbeit, wie beispielsweise einer konkret vereinbarten Arbeitsteilung. Auch die Bereitstellung von Ressourcen seitens der Schulen, wie die Bereitstellung von Räumlichkeiten für die 2. Chance, war unterschiedlich stark ausgeprägt.

Kooperationen mit Schulen konnten vor allem durch sichtbare Reintegrationserfolge, die Sensibilisierung und Qualifizierung von Lehrkräften und die aktive Einbindung der Schulen in die Reintegration der Schulverweigernden verbessert werden. Mehrheitlich waren schulische Akteure wie Schulleitung, Lehrkräfte und Schulsozialarbeit bereits bei der Antragstellung in die Festlegung konkreter Inhalte und Ausgestaltung der Kooperation eingebunden. Qualitative Angaben der Koordinierungsstellen zeigten, dass die Einbindung der Schulen schon bei der Antragstellung förderlich für die Kooperation ist, wobei der Aufbau der Kooperation i. d. R. top-down über die Schulleitung erfolgen muss. Dies zeigte sich auch in den Zusammenhangsanalysen: Die Prozessqualität der Zusammenarbeit mit Schulen ist umso höher, wenn die Schulleitung Ansprechpartner für die Kooperation war und bei der Antragstellung

mitgewirkt hat. Darüber zeigte sich, dass die Prozessqualität der Zusammenarbeit mit Schulen umso höher war, je mehr die Zusammenarbeit durch kontinuierliche Strukturen geprägt war (z. B. wenn Mitarbeitende der 2. Chance zu festen Terminen an den Schulen waren und dort eigene Räumlichkeiten hatten) und je häufiger gemeinsame Besprechungen stattfanden. Außerdem war es förderlich für die Prozessqualität, wenn neben der Schulleitung auch Vertrauens- und Beratungslehrkräfte als Ansprechpartner für die Projekte fungierten. Weiterhin zeigte sich, dass eine hohe Prozessqualität der Zusammenarbeit förderlich für die Mitwirkungsbereitschaft und die Anpassung schulischer Strukturen war.

Implementation des Case Managements

Die Koordinierungsstellen verfügten im Förderjahr 2010/2011 durchschnittlich über **Personal** im Umfang von 137 Wochenstunden. 64,7 % von diesen entfielen auf angestellte Mitarbeitende, die überwiegend weiblich waren und selten einen Migrationshintergrund besaßen. Die Angestellten verwendeten rund ein Drittel ihrer Zeit für die Kernbereiche des Case Managements, d. h. die planenden und koordinierenden Tätigkeiten. Rund ein Viertel der Zeit entfiel auf die Durchführung unterstützender Leistungen direkt für die Klientinnen und Klienten. Die restliche Zeit verteilte sich auf personenübergreifende Tätigkeiten, Overhead oder Arbeit im Umfeld der Klientinnen und Klienten. Die Personalintensität der Arbeit zeigte eine relativ große Spannweite, allerdings wendeten 86,1 % der Koordinierungsstellen durchschnittlich zwischen drei und elf Wochenstunden pro Fall auf.

Rund jedes zehnte Case Management wurde abgebrochen. Gemessen an der Problembelastung der Zielgruppe waren **Abbrüche** somit also relativ selten. Die erfolgreichen Case-Management-Verläufe endeten insbes. nach 52, 65 oder 78 Wochen, bis letztlich 61,1 % aller begonnenen Fälle als erfolgreiche Beendigung klassifiziert wurden. Die Möglichkeit, das Case Management über das erste Jahr hinaus zu verlängern, bot für einen relevanten Teil der Schülerinnen und Schüler eine zusätzliche Integrationschance. Denn nach 52 Wochen waren erst 40,8 % der Fälle erfolgreich abgeschlossen, d. h. das Potenzial des Case Managements war erst zu zwei Dritteln ausgeschöpft. Die Analyse der **Dauer aller Case-Management-Fälle** (vgl. Abschnitt 2.1, Ausführungen zu Abbildung 2) zeigt jedoch auch, dass eine Tendenz besteht, die möglichen Förderzeiträume maximal auszuschöpfen, statt sie ausschließlich an dem individuellen Bedarf auszurichten. Dies spricht dafür, die Förderdauer weiterhin zentral zu steuern und z. B. Verlängerungen der Förderzeit an Einzelfallbegründungen zu knüpfen oder Anreize für ein kürzeres Case Management zu setzen.

Hinsichtlich der **Konzeption des Case Managements** orientierte sich die Förderrichtlinie an einem der Theorie angelehnten engen Begriff, bei der die Umsetzung von Unterstützungsangeboten nicht zur Dienstleistungskette des Case Managements zählt, sondern primär „die Erhebung der konkreten Bedarfslage, die Planung und Koordinierung der Angebote und deren Evaluierung“. In der Praxis des Programms etablierte sich jedoch ein weiter Begriff von Case Management, welcher die Umsetzung von vielfältigen Unterstützungsleistungen für schulverweigernde junge Menschen mit umfasst. Nur eine Minderheit der Koordinierungsstellen setzte ihr Case Management diesbezüglich mit einem engen Case-Management-Konzept um. Diese Entwicklung entspricht einem Lernprozess im Programm, in welchem das weitere Case-Management-Konzept nach Einschätzungen der Praxis oftmals stärker den pädagogischen Bedarfen der Schülerinnen und Schüler entspricht (z. B. da in diesem Fall viele Leistungen aus

einer Hand geboten werden können). Diese Akzentverschiebung innerhalb des Case Managements erfolgte im Einvernehmen mit der Programmsteuerung und dem BMFSFJ. Seitens der Evaluation gibt es kein statistisch belastbares Ergebnis, dass dies mit höheren oder niedrigeren Reintegrationsquoten einherginge – aus der Perspektive der individuellen Erfolge schulverweigernder Schülerinnen und Schüler sind die beiden unterschiedlichen Case-Management-Ansätze möglicherweise gleichwertig.

Die Erwartungen der Eintretenden an das Case Management und ihre bekundete Mitwirkungsbereitschaft waren bis auf wenige Aussagen sehr positiv. Die Angaben der Befragten zur **Wahrnehmung des Case Managements** zeigen, dass die Vertrauensarbeit i. d. R. erfolgreich war. Mehr als drei Viertel der Schülerinnen und Schüler gaben an, Vertrauen zu den Case Managerinnen und Managern gehabt zu haben, das Gesagte als hilfreich empfunden zu haben, dass die Unterstützung bei Bedarf verfügbar war und sie sich entsprechend auch für die Kommunikation öffneten. Die Angaben der Schülerinnen und Schüler zu den Leistungen der Mitarbeitenden ergeben jedoch auch, dass die zentralen Funktionen des Case Managements nur i. d. R., nicht aber in allen Fällen, erfolgten. So gaben nur rund drei Viertel der Befragten an, dass die Mitarbeitenden ihre Stärken und Schwächen bestimmt und darauf aufbauend detaillierte Planungen erstellt hätten. Rund jede/jeder Vierte hat nicht wahrgenommen, dass die Mitarbeitenden Hilfen Dritter organisiert hätten. Auch hinsichtlich der Frage, ob Wissensvermittlung direkt von der 2. Chance erbracht wurde, zeigen sich Unterschiede in der Umsetzung. Insgesamt war die deutliche Mehrheit der Schülerinnen und Schüler mit der erhaltenen Unterstützung zufrieden (88,1 %), nicht zuletzt, da die Unterstützung dem eigenen Bedarf entsprach.

Zielerreichung

Das Programm „Schulverweigerung – Die 2. Chance“ zielte letztlich darauf, den Anteil von jungen Menschen, die ohne Abschluss die Schule verlassen, zu senken. Doch da Schulabschlüsse erst nach Ende des Case Managements erworben werden, lag die Erreichung dieses Ziels außerhalb des Untersuchungszeitraums der Evaluation. Analysen der Zielerreichung bezogen sich z. B. auf erreichte Teilziele, schulische Reintegrationsprozesse oder Prognosen der Case Managerinnen und Manager für den späteren Schulabschluss.

Unter den 13.120 im Untersuchungszeitraum beendeten Case-Management-Fällen wurden 60,3% von den Case Managerinnen und Managern als **erfolgreiche Reintegration** klassifiziert. Doch die Klassifikation war nicht deckungsgleich mit der Prognose für den Schulabschluss. In relativ vielen Fällen war den Case Managerinnen und Managern unbekannt, ob die jungen Menschen wieder regelmäßig die Schule besuchten oder ob der Schulbesuch für einen Schulabschluss ausreichte. Aus dem Kontext anderer Daten konnte die Evaluation für einen Teil dieser Fälle jedoch abschätzen, ob ein Erfolg vorlag. Für 75,6% aller beendeten Fälle kann abgeschätzt werden, dass der Schulbesuch wieder regelmäßig und selbstständig erfolgt. Dabei ist zu berücksichtigen, dass ein Teil der Teilnehmenden bereits zuvor, bei Eintritt ins Case Management, die Schule regelmäßig besucht und die Schule lediglich passiv verweigert hatte. **In 66,7% der Fälle erscheint auch die Intensität des Schulbesuchs hinreichend** dafür, dass der Schulabschluss noch erreicht werden könnte.

Sowohl die Befragungen als auch Daten der Fallakten zeigen in der Mehrheit der Fälle starke oder zumindest leichte **positive Entwicklungen** von Fehlzeiten oder der aktiven Mitwirkung im Unterricht an. Doch nach Selbstauskünften hatte auch bei Austritt aus dem Case Management noch knapp die Hälfte der Befragten im letzten Monat unentschuldigte Fehlzeiten. Auch Reintegration von ehemals schulverweigernden jungen Menschen bedeutet noch nicht, dass sie daraufhin perfekt im Unterricht mitwirken: Weniger als ein Viertel der Befragten gab an, dass sie die Arbeitsaufträge der Lehrkräfte immer befolgt hatten und immer zugehört und zu verstehen versucht hatten. Fast die Hälfte hat zumindest manchmal im Schulunterricht abgeschaltet und auf das Unterrichtsende gewartet oder war unruhig und beschäftigte sich mit anderen Dingen. Knapp ein Drittel von ihnen hatte zumindest manchmal andere im Unterricht gestört. Im Bereich der vorgelagerten Teilziele, z. B. des Lösens persönlicher Probleme, war es selten, dass (eher) keine Entwicklungen stattfanden, wenn hierfür ein Bedarf bestand.

Die **Nachhaltigkeit** des schulischen Reintegrationserfolgs wurde über eine Befragung von Teilnehmenden sechs Monate nach ihrem Austritt aus dem Case Management erhoben. Erfragt wurden der aktuelle schulische Status sowie Fehlzeiten und ihre schulische Mitwirkung. Es zeigten sich nur in Einzelfällen Verschlechterungen beim schulischen Status. Wenn bei Austritt noch unentschuldigte Fehlzeiten vorlagen, haben sich diese ein halbes Jahr später nur bei den wenigsten erhöht. Und auch die schulische Mitwirkung hatte sich sechs Monate nach Beendigung des Case Managements im Durchschnitt nicht verschlechtert und in einzelnen Aspekten noch verbessert. Die Daten verweisen somit darauf, dass die schulische Reintegration bis auf wenige Ausnahmen über den Austritt aus dem Case Management hinaus nachhaltig ist.

Einschätzung der Wirksamkeit

Entsprechend dem Case-Management-Konzept erfolgte die Unterstützung der Schülerinnen und Schüler nicht allein durch die Koordinierungsstellen der 2. Chance. So war auch in der Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler die **Koordinierungsstelle oft eine große Hilfe (70,5%), selten aber die einzige**. Aus diesem Grund ist nicht der gesamte Reintegrationserfolg ursächlich dem Programm Schulverweigerung – Die 2. Chance zuzurechnen. Im Rahmen der Evaluation wurde aus diesem Grund eine Sonderauswertung von Sekundärdaten des Soziologischen Forschungsinstituts Göttingen initiiert, die eine Vergleichsgruppenanalyse erlaubte. Hierüber wurde abgeschätzt, wie sich unentschuldigte Fehlzeiten entwickeln, wenn über die Arbeit der Regelschule hinaus keine spezielle Unterstützung erfolgt.

Aufgrund der unterschiedlichen Ausprägung schulverweigernden Verhaltens in der Vergleichsgruppe und unter den Teilnehmenden des Programms basiert die Analyse auf vergleichbaren Untergruppen, die bei der Erstbefragung jeweils ein bis fünf Tage im Halbjahr unentschuldig gefehlt hatten. Von diesen hatten in der Vergleichsgruppe nach rund eineinhalb Jahren 25,6% (ohne spezielle Intervention) mit dem Schwänzen aufgehört. Unter den Teilnehmenden des Programms Schulverweigerung – Die 2. Chance (nur die Untergruppe mit eingangs vergleichbaren Fehlzeiten) hatten hingegen bei Austritt aus dem Case Management 47,9% keine unentschuldigten Fehlzeiten mehr. Die 22,3 Prozentpunkte höhere Erfolgsquote im Programm bedeutet, dass 53,4% (25,6 von 47,9) von der unter Teilnehmenden der 2. Chance erreichten schulischen Reintegration auf eine „programmabhängige Fluktuation“ zurückzuführen sind und sich **46,6% der Erfolge** (22,3 von 47,9) als **Nettowirkung des Programms** verstehen lassen.

Über eine Strukturgleichungsanalyse konnten **primäre und vorgelagerte Teilziele** unterschieden werden. Die aktive Teilnahme am Unterricht und die Befähigung zur eigenständigen Lebensführung wirken sich direkt auf die Wahrscheinlichkeit aus, noch einen Schulabschluss zu erhalten. Sie erklären im Zusammenspiel einen großen Teil (50,8%) dieses Erfolgs und sind daher als primäre Teilziele zu verstehen. Als vorgelagerte Teilziele werden die Ziele benannt, welche ihrerseits mitbestimmen, ob die primären Teilziele erreicht werden. Zu diesen vorgelagerten Teilzielen zählen vor allem die Entwicklung unterschiedlicher Kompetenzen sowie die Aufarbeitung familiärer oder psychischer Problemlagen.

Doch auch das Ausmaß der Schulverweigerung bei Eintritt ins Case Management beeinflusst, inwieweit die Teilziele erreicht werden (je stärker die ursprüngliche Schulverweigerung war, desto seltener). Auch das Case Management kann verständlicherweise nicht alle ursprünglichen Problemlagen vollständig lösen. Dennoch konnte gezeigt werden, dass **sowohl die funktionalen Leistungen des Case Managements** (Stärken-Schwächen-Analysen, die Hilfeplanung sowie die Vermittlung von Wissen oder Kompetenzen) **als auch die Beziehungsarbeit im Case Management positiv wirken**, allerdings auf unterschiedliche Weise: Während die funktionalen Leistungen die Erreichung der Teilziele direkt unterstützen, steigert die Beziehungsarbeit primär die Mitwirkung der Schülerinnen und Schüler und beeinflusst den Erfolg damit indirekt. Die Organisierung von Hilfen Dritter hatte im Programm hingegen nicht den gleichen Stellenwert, die statistischen Ergebnisse sprachen dagegen, sie in das Strukturgleichungsmodell mit aufzunehmen.

Gender-Analysen

Das Schulverweigerungsverhalten von Schülerinnen und Schülern bei Eintritt ins Case Management unterschied sich signifikant. Bei den vom Programm erreichten Schülerinnen ist das Fehlen im Unterricht ein deutlich größeres Problem als bei den Schülern. Stören im Unterricht oder sich gegenüber Lehrkräften aggressiv zu verhalten, ist hingegen unter Schülern ausgeprägter. Auch eine passive Verweigerung der Mitarbeit tritt darüber leicht häufiger bei Schülern auf. Die Evaluation fand keinen Hinweis, dass diese Unterschiede auf geschlechtsspezifische Probleme im Zugang zur Zielgruppe, bei der Identifizierung von Schulverweigerung oder in der Teilnahmebereitschaft zurückgehen, d. h., sie spiegeln das reale Verhalten der Zielgruppe wider. Insgesamt ist abschlussgefährdendes Verweigerungsverhalten unter Schülerinnen seltener als unter Schülern, sodass entsprechend auch nur 38,7% der am Programm

Teilnehmenden weiblich sind. Geschlechtsspezifische Unterschiede in der Zielerreichung und der Umsetzung des Case Managements gehen primär auf das geschlechtsspezifisch unterschiedliche Schulverweigerungsverhalten zurück. Sie zeigen aus diesem Grund nicht an, dass geschlechtsspezifische Probleme bei der Umsetzung des Programms vorliegen würden.

Transfer des Ansatzes auf Schulverweigerung an beruflichen Schulen

Seit September 2011 hatten die Koordinierungsstellen die Möglichkeit, die Übertragung des Ansatzes auf Schulverweigerung an beruflichen Schulen modellhaft zu erproben. Die Erprobung war zum Untersuchungspunkt jedoch erst wenig vorangeschritten, sodass die Evaluation auf Fragen der Konzeption und Implementation fokussierte. Die ersten Erfahrungen zeigen, dass der Ansatz des Programms auf Schulverweigerung an beruflichen Schulen **i. d. R. übertragbar** ist, auch wenn aufgrund der institutionellen Rahmenbedingungen und Zielgruppenunterschiede mit geringeren Erfolgsquoten als in allgemeinbildenden Schulen gerechnet werden muss. Für Fragen förderpolitischer Schwerpunktsetzungen erscheint relevant, dass das **schulabschlussgefährdende Verhalten nur selten erst in der beruflichen Schule erkennbar** auftrat oder erst in der Abgangsklasse. Die Schulverweigernden hätten somit theoretisch (d. h. bei entsprechenden Rahmenbedingungen) auch eine frühere Unterstützung erhalten können. Prioritär erscheint damit, das Angebot in den allgemeinbildenden Schulen so zu optimieren, dass der Bedarf einer späteren Intervention an beruflichen Schulen weitgehend entfällt.

Nicht für alle ohne Abschluss von der allgemeinbildenden Schule Abgehenden stellt es ein individuelles Ziel dar, den Abschluss unmittelbar an der beruflichen Schule nachzuholen. Da die Koordinierungsstellen jedoch auf dieses Ziel spezialisiert waren, mussten sie mit anderen Institutionen, wie z. B. Kompetenzagenturen, kooperieren, damit die jungen Menschen ohne dieses Ziel nicht ohne eine passende Unterstützung blieben. Dort, wo Kompetenzagenturen vor Ort waren, **gelingt die Kooperation gut.**

5.2 Übergreifende Schlussfolgerungen zum Programm

Der Anteil der Schulabgängerinnen und -abgänger ohne Hauptschulabschluss ist bundesweit in den vergangenen zehn Jahren deutlich gesunken. Kontinuierlich hohe Zahlen kommen aus den Förderschulen, während sich insbes. in den Hauptschulen positive Entwicklungen feststellen lassen. Dennoch lag deren absolute Zahl auch 2011 noch bei knapp 50.000.⁸⁶ Da Schulabschlüsse eine zentrale Ressource für die spätere berufliche Integration darstellen,⁸⁷ besteht hier auch weiterhin gesellschaftlicher Handlungsbedarf. Die **Zielstellung** des Programms Schulverweigerung – Die 2. Chance, junge Menschen, die ihren Schulabschluss durch Schulverweigerung gefährden, durch eine entsprechende Förderung schulisch zu reintegrieren, erscheint vor diesem Hintergrund weiterhin sehr begründet. Das Programm hat mit rund 17.000 im Zeitraum 2007 bis 2012 am Case Management Teilnehmenden eine große Zahl Schülerinnen und

⁸⁶ Der Anteil ohne Abschluss Abgehender an der gleichaltrigen Wohnbevölkerung betrug 2001 noch 9,8%, im Jahr 2011 6,2%. Aus den Förderschulen kam dabei ein weitgehend gleich hoher „Sockel“, der sich von 4,0 % 2001 nur auf 3,5 % 2011 reduzierte. Der Anteil der aus anderen Schulformen ohne Abschluss Abgehenden (insb. Hauptschulen) hat sich in diesem Zeitraum von 5,8% auf 2,6% mehr als halbiert. Statistisches Bundesamt (2012): „Abgänger ohne Hauptschulabschluss“ (Daten am 10.04.2013 zur Verfügung gestellt).

⁸⁷ Vgl. Solga, Heike (2004): „Ausgrenzungsgefahren trotz Integration – Die Übergangsbioografien von Jugendlichen ohne Schulabschluss“, in: Mayer, Karl Ulrich/Hilmert, Stefan (Hrsg.): Geboren 1964 und 1971. Neuere Untersuchungen zu Ausbildungs- und Berufschancen in Westdeutschland. S. 39-63. Wiesbaden.

Schüler und zugleich einen quantitativ relevanten Anteil an der gesamten Zielgruppe bundesweit erreicht.⁸⁸ Die **große Reichweite des Programms** ist aus Sicht der Evaluation sehr positiv zu bewerten. Dass die erreichten, passiv oder aktiv schulverweigernden Schülerinnen und Schüler zu einem großen Teil schulisch reintegriert werden konnten, bis ihre Schulabschlüsse hierdurch nicht mehr gefährdet erschienen (66,7%), und dass dieser Reintegrationserfolg rund zur Hälfte ursächlich dem Programm zuzurechnen ist (46,6%), zeigt überdies die **Leistungsfähigkeit des Programms**. Einzelne Probleme bei der Implementation des Programms (z. B. eine anfangs hohe Personalfuktuation trotz der stark vom Beziehungsaufbau abhängigen Arbeit) sind aus dieser Perspektive nachrangig und der praktizierte Interventionsansatz kann somit grundsätzlich als gut begründet, wirksam und bewährt bezeichnet werden.

Die konkrete **Gestaltung des Case Managements** im Rahmen des Programms Schulverweigerung – Die 2. Chance bedarf einer differenzierten Betrachtung, da zwischen der praktizierten Form und dem in der Förderrichtlinie bzw. der Förderleitlinie formulierten Konzept Unterschiede bestehen. Wie dargelegt, umfasste die konkrete Arbeit der meisten Koordinierungsstellen zu einem großen Teil auch die Umsetzung unterstützender Leistungen, nur die wenigsten Koordinierungsstellen überließen dies Dritten und spezialisierten sich auf ein Case Management im engeren Sinn, bei dem die Koordinationsfunktion den Hauptanteil des Case Managements bildet. Viele Koordinierungsstellen verstanden sich unter anderem auch als zentrale Anlaufstelle für das Thema Schulverweigerung (für Schülerinnen und Schüler, Eltern, betroffene Fachkräfte und Netzwerkpartner), in einem Teil der Standorte waren sie in bereits etablierte Netzwerke gegen Schulverweigerung eingebunden, in einem anderen Teil mussten sie die Zusammenarbeit der relevanten Akteure erst fördern. Doch auf den Aufbau und die Funktion einer zentralen Anlaufstelle entfiel nur ein kleiner Anteil ihrer Arbeit. Diese war i. d. R. stärker auf die laufende Arbeit mit schulverweigernden Schülerinnen und Schülern oder auf die Verbesserung von Rahmenbedingungen gerichtet und weniger auf die Konzeption und Implementierung nachhaltiger Strukturen aller zentralen Akteure. Auf diese Unterschiede zwischen Konzeption und Praxis des Case Managements verweist die Evaluation nicht aus dem Grund, dass von einer stärker an der Förderrichtlinie ausgerichteten Umsetzung größere Reintegrationserfolge erwartet werden müssen (denn da zu wenige Koordinierungsstellen so arbeiteten, liegen hierzu keine belastbaren empirischen Daten vor). Die Relevanz dieser Unterscheidung betrifft vielmehr die **Schlussfolgerungen für mögliche zukünftige Programme**: Sollen die Erfolge in erster Linie reproduziert werden, kann sich eine zukünftige Förderung weitgehend am bislang umgesetzten weiten Case-Management-Konzept orientieren. Ob eine stärkere Ausrichtung auf ein Case Management im engeren Sinn bei dieser Zielgruppe und Zielstellung noch effektiver oder effizienter wäre, ist zwar denkbar, aber gänzlich unsicher. Würde für ein zukünftiges Förderprogramm diese Strategie gewählt werden, könnte es weit weniger auf bewährte Konzepte zurückgreifen, hätte stärker Erprobungscharakter eines Modellprogramms und sollte in der Implementationsphase durch entsprechende Begleitstrukturen unterstützt werden.

⁸⁸ Aus der Bundesstatistik liegen nur Angaben zu den Abgängerinnen und Abgängern ohne Schulabschluss vor, nicht dazu, ob Schulverweigerung die Ursache war. Die genaue Größe der Zielgruppe kann aus diesem Grund nicht beziffert werden.

Welche Akteure (Bund, Länder, Kommunen) den bewährten oder weiterentwickelten Interventionsansatz zukünftig finanzieren könnten und sollten, war nicht Gegenstand der Evaluation. Seine erfolgreiche Umsetzung wird jedoch immer die intensive **Kooperation von Schule und Jugendhilfe** erfordern und liegt aufgrund der Sachlogik niemals nur im Zuständigkeitsbereich eines Akteurs allein.

Dieses PDF ist Teil der Öffentlichkeitsarbeit der Bundesregierung;
es wird kostenlos abgegeben und ist nicht zum Verkauf bestimmt.

Herausgeber:

Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend
Referat Öffentlichkeitsarbeit
11018 Berlin
www.bmfsfj.de



Durchführende Arbeitsgemeinschaft:

InterVal GmbH
Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik GmbH (INBAS)

In Kooperation mit:

Prof. Dr. Michael Wagner (Universität Köln)
Prof. Dr. Karlheinz Thimm (Evangelische Fachhochschule Berlin)

Autorinnen und Autoren:

Dr. Jörn Sommer (InterVal, Projektleitung)
Dr. Elisabeth Aram (INBAS)
Kristin Otto (InterVal)
Silke Timptner (INBAS)

Für weitere Fragen nutzen Sie unser
Servicetelefon: 030 20179130
Montag–Donnerstag 9–18 Uhr
Fax: 030 18555-4400
E-Mail: info@bmfsfj.service.bund.de

Einheitliche Behördennummer: 115*
Zugang zum 115-Gebärdentelefon: 115@gebaerdentelefon.d115.de

Stand: Juli 2013

Gestaltung: www.avitamin.de

* Für allgemeine Fragen an alle Ämter und Behörden steht Ihnen auch die einheitliche Behördenrufnummer 115 von Montag bis Freitag zwischen 8.00 und 18.00 Uhr zur Verfügung. Diese erreichen Sie zurzeit in ausgesuchten Modellregionen wie Berlin, Hamburg, Hessen, Nordrhein-Westfalen u.a.. Weitere Informationen dazu finden Sie unter www.115.de.