

Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW

Hochschule für Soziale Arbeit HSA

Master-Studium mit Schwerpunkt Soziale Innovation

Olten

Wissenschaftlicher Artikel EJuBu MA11:

Jugendarbeit in der Schule: Wirkungen auf Lernumfeld und Bildungsprozesse

Einblicke aus dem Evaluationsprojekt EJuBu an der Schule Burghalde

Eingereicht von:

Yves Bachofner

Eingereicht bei:

Prof. Dr. Olivier Steiner

August 2024 / Olten

Abstract

Ausgangslage: Jugendarbeit fördert die non-formale und informelle Bildung von Kindern und Jugendlichen und unterstützt deren Persönlichkeitsentwicklung. Das Sekundarstufenzentrum Burghalde in Baden integriert seit August 2021 die Jugendarbeit täglich in den Schulalltag, um die Freizeitgestaltung und das freiwillige Engagement der Schülerinnen und Schüler (SuS) zu fördern. Im Rahmen einer Evaluierung (EJuBU) wurde das Angebot der Jugendarbeit untersucht. Dieser Artikel präsentiert die Teilergebnisse der Evaluation zur Wirkung der Jugendarbeit auf die Bildungsprozesse der SuS und das Lernumfeld.

Methoden: Eine Datentriangulation mittels verschiedener Methoden war die Ausgangslage der Evaluation. Die Erfassung der hier vorgestellten Wirkungen erfolgte mittels einer systematischen Recherche und qualitativer Inhaltsanalysen eines Fokusgruppeninterviews mit den Akteuren der Schule und 21 Einzelinterviews mit SuS. Die Datenanalyse wurde mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Kuckartz/Rädiker (2022) durchgeführt.

Ergebnisse und Interpretation: Die Ergebnisse zeigen, dass die Jugendarbeit an der Schule Burghalde sowohl die Bildungsprozesse als auch das ganzheitliche Lernumfeld positiv beeinflusst. Sie fördert die Kompetenzentwicklung und persönliche Entwicklung der SuS und trägt zu einem harmonischen Schulklima bei. Es besteht jedoch die Gefahr einer «Scholarisierung» und «Sozialpädagogisierung» der Jugendarbeit aufgrund der engen Verzahnung mit dem Schulalltag. Die diskutierten Befunde bieten Reflexionsangebote für die Soziale Arbeit und speziell für die Weiterentwicklung der Jugendarbeit im schulischen Kontext.

Schlüsselwörter: Schule, Jugendarbeit, Bildungsprozesse, Lernumfeld, Evaluation, Wirkung

1 Einleitung

Gemäss dem Dachverband Offene Kinder- und Jugendarbeit Schweiz (vgl. DOJ/AFAJ 2020: 3) bietet die Offene Kinder- und Jugendarbeit (OKJA) wichtige Entwicklungsmöglichkeiten für Kinder und Jugendliche. OKJA-Angebote fördern non-formale und informelle Bildung sowie die Persönlichkeitsentwicklung, indem sie Wertebildung, Körperempfinden, soziale Fähigkeiten und Selbstständigkeit unterstützen (vgl. ebd.: 3, 5). Weiter wird in einem Grundlagendokument des DOJ betont, dass die OKJA informelle Bildung als zentrales Prinzip versteht (vgl. DOJ/AFAJ 2018: 5). Sie fördert ungeplante Lernprozesse im Alltag junger Menschen und ergänzt formelle und non-formale Bildung als gleichwertige Partnerin (vgl. ebd.).

Das Sekundarstufenzentrum Burghalde der Stadt Baden ist bestrebt, seinen Schüler:innen (SuS) einen ganzheitlichen Bildungsraum zu bieten, der ihren individuellen Bedürfnissen gerecht wird. Neben der Vermittlung von Wissen im Rahmen des Unterrichts soll durch die Jugendarbeit in der Schule auch die Freizeitgestaltung und das freiwillige Engagement der SuS gefördert werden. Seit August 2021 sind Fachpersonen der Jugendarbeit (des Kompetenzbereichs «Kinder- und Jugend Baden») täglich (Montag bis Freitag) von 11:45 bis 17:15 Uhr präsent und bieten einen Treffpunkt sowie Unterstützung für SuS. Des Weiteren wird ein wöchentlicher Treffpunkt für die Oberstufe freitags von 17:15 bis 21:30 Uhr in demselben Jugendraum angeboten. Der Jugendraum soll als Ort des Austauschs, Spiels, Musikhörens und der Hausaufgabenbearbeitung dienen. Den SuS soll die Möglichkeit eröffnet werden, eigene Projekte zu initiieren. Bei Fragen oder Problemen sollen sie Unterstützung durch Fachpersonen sowie Verweise an entsprechende Anlaufstellen erhalten. (vgl. Kinder und Jugend Baden 2023)

Im Rahmen einer Evaluierung des Angebots der Jugendarbeit wurde unter anderem untersucht,

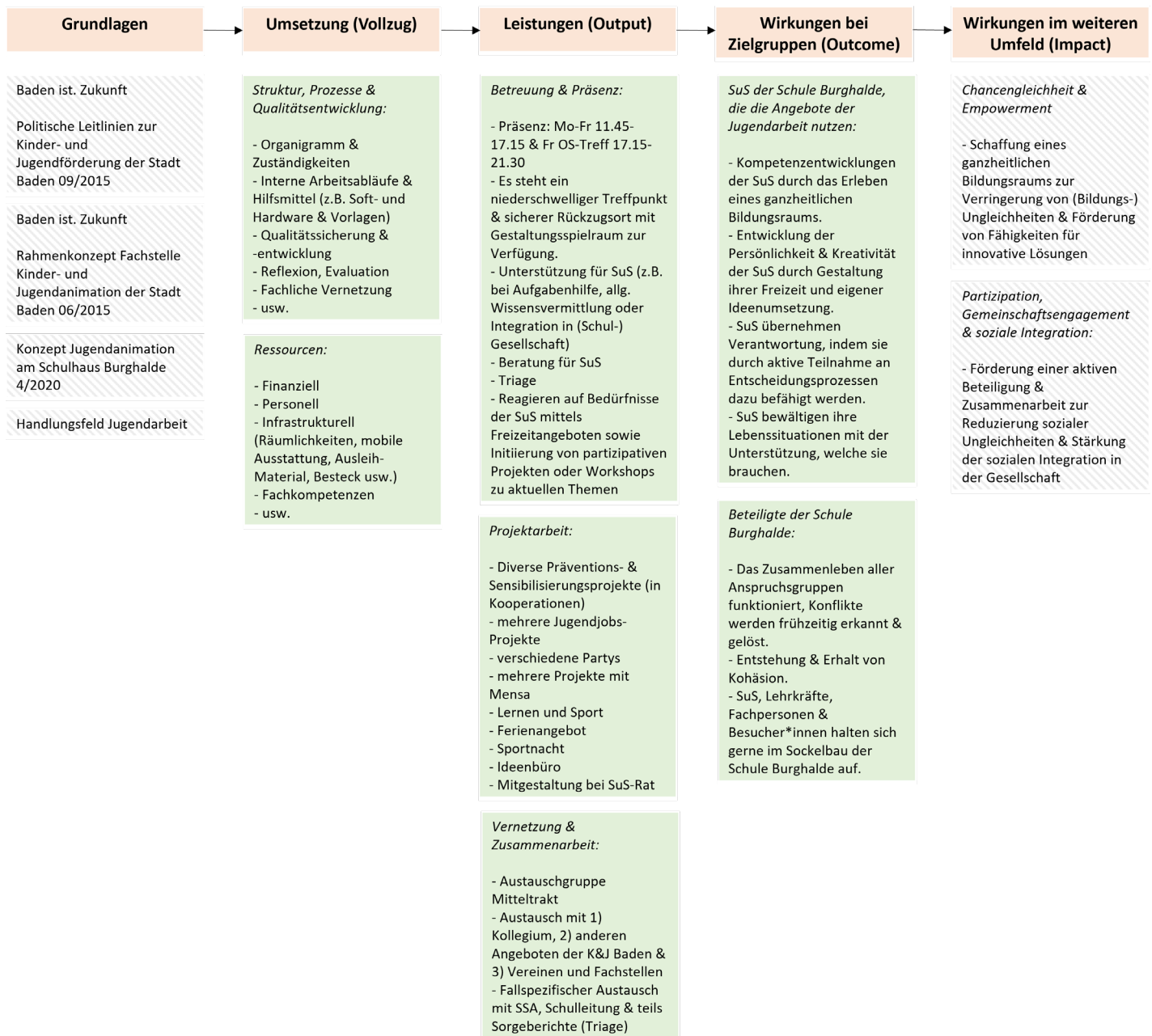
wie die Akteure die Wirkung der Integration der Jugendarbeit in die schulischen Räumlichkeiten auf das ganzheitliche Lernumfeld und die Bildungsprozesse der SuS einschätzen.

Dieser Artikel widmet sich dieser Fragestellung.

Die Evaluation beruht auf einem Logic Model basierten Wirkungsmodell (s. Abbildung 1), das in einem kooperativen Workshop mit den Fachpersonen der Jugendarbeit und dem Evaluator erarbeitet und validiert wurde. Die Komplexitätsreduktion durch das Modell ermöglicht einen guten Überblick über Bestehendes (vgl. Balthasar/Fässler 2017: 307). Daher sind die in diesem Beitrag dargestellten Ergebnisse nur vor dem Hintergrund dieses Wirkungsmodells zu verstehen und erheben keinen Anspruch auf Allgemeingültigkeit.

Das Verständnis von Bildung umfasste dabei sowohl informelle Bildung als auch formale und non-formale Bildung. Unter informeller Bildung wurde lebenslanges Lernen im direkten Umfeld,

beispielsweise in der Familie, am Arbeitsplatz oder durch Medien, verstanden. Formale Bildung bezeichnete demgegenüber das staatliche Bildungssystem, welches von der Grundschule bis zur Universität reicht und mit einem Zertifikat abgeschlossen wird. Unter non-formaler Bildung wurden schliesslich geplante Bildungsangebote ausserhalb des staatlichen Curriculums zur persönlichen und sozialen Entwicklung verstanden (vgl. Maschke/Stecher 2018: 152).



Legende: Das blassgraue Schraffierte kennzeichnet diejenigen Gegenstände, die in der Evaluation nicht untersucht wurden.
 Hellgrün kennzeichnet Gegenstände, welche in Teilen (nie vollumfänglich) untersucht wurden.

Abbildung 1: Wirkungsmodell der Jugendarbeit der Schule Burghalde

2 Methodisches Vorgehen

Informelle und non-formale Bildungsprozesse zu erfassen, ist eine Herausforderung auf welche in der Literatur mehrfach hingewiesen wird (vgl. Böhm-Kasper/Bienefeld 2016: 705, Bilger 2015: 2, Nick 2021: 245). Die Methoden quantitativer Bildungsforschung für das Erfassen von informellen und non-formalen Bildungsprozesse sind besonders aufwändig. Dagegen sind qualitative Verfahren, die insbesondere die Sicht der SuS ins Zentrum stellen, erfolgversprechender (vgl. Filsinger 2016: 781). Einen Ausweg bieten daher Mixed-Methods-Designs (vgl. Böhm-Kasper/Bienefeld 2016: 706) oder Kombinationen verschiedener qualitativer Methoden (vgl. Berg 2016: 721).

Im Rahmen der Evaluation wurde eine Kombination verschiedener (hauptsächlich qualitativer) Methoden ausgewählt, da die Untersuchung eine breite Anlage aufwies (Wirkung und Prüfung der Ziele) und die verfügbaren Ressourcen insbesondere hinsichtlich der zeitlichen Komponente begrenzt waren.

Die Bearbeitung der bereits dargelegten Fragestellung erfolgte mittels einer systematischen Recherche und qualitativer Inhaltsanalysen eines Fokusgruppeninterviews mit den Akteuren der Schule und 21 Einzelinterviews mit SuS. Dadurch konnte eine Daten-Triangulation durchgeführt werden. Die Idee der Daten-Triangulation besteht darin, «Erkenntnisse durch die Gewinnung weiterer Erkenntnisse zu begründen und abzusichern» (Flick 2015: 311). Im Folgenden erfolgt eine detaillierte Darstellung der einzelnen Methoden, welche zur Beantwortung der dargelegten Fragestellung herangezogen wurden.

2.1 Systematische Recherche

Die systematische Literaturrecherche wurde im Dezember 2023 in fünf Datenbanken (Sociological Abstracts, Ovid, einschliesslich PsychInfo, Psynindex und Eric, WISO, im Bibliothekssystem Swiscovery und in Google Scholar) in abgekürzter Variante in Anlehnung an den PRISMA-Ansatz durchgeführt (vgl. Page et al. 2021). Anhand der Fragestellung wurde ein Such-String entwickelt, damit durch die Suche in den Datenbanken mögliche ähnliche Projekte gesammelt werden konnten, welche jedoch bereits auf deren Wirksamkeit untersucht worden waren.

Nach dem Entfernen von Duplikaten wurden 340 Artikel gesichtet. Die Sichtung umfasste vier weitere Artikel, die mit anderen Methoden ermittelt wurden (s. Abbildung 2). Nach der Sichtung der Titel und einer groben Sichtung der Abstracts wurden 337 Artikel ausgeschlossen. Der Evaluator überprüfte danach alle Abstracts genauer und stellenweise die Volltexte der verbleibenden sieben Artikel auf ihre Eignung. Die Kriterien für den Ausschluss sowie das Flussdiagramm für den Auswahlprozess sind in Abbildung 2 dargestellt. Die Erfüllung der Einschlusskriterien erforderte eine Konzentration der Artikel auf Jugendarbeit in Schulen, eine

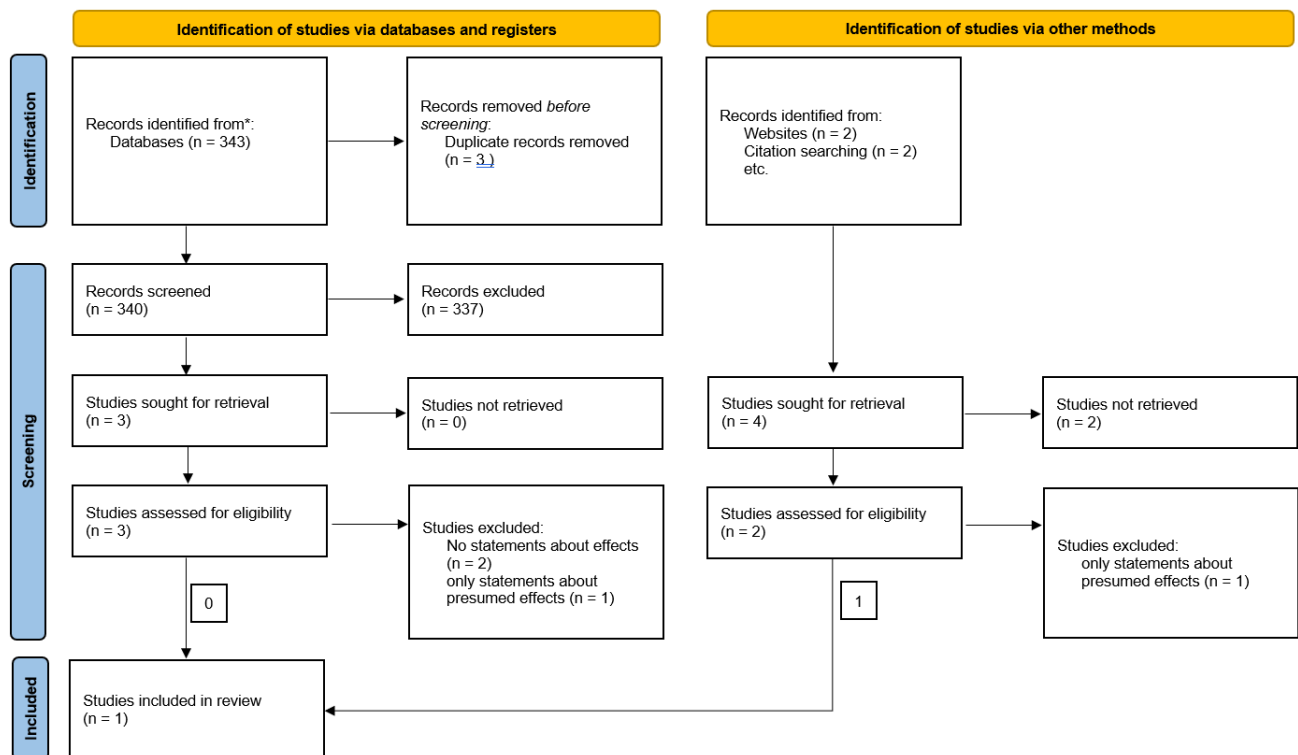


Abbildung 2: PRISMA Flowchart des Screening-Prozesses über die Wirkung

Veröffentlichung nicht älter als 2003 in englischer oder deutscher Sprache sowie Bezüge zur Wirkung der Jugendarbeit. Dieses Verfahren resultiert in einer Studie (die StEG), die die Grundlage des Kapitels 3 bildet.

2.2 Qualitative Datenerhebung und qualitative Inhaltsanalyse

Wie in Kapitel 2 dargelegt, wurde für die Evaluation der Wirkung auf die Lernumgebung und die Bildungsprozesse ein qualitatives Verfahren ausgewählt. Als Zielgruppe wurden einerseits alle Akteure rund um die Jugendarbeit in der Schule Burghalde und die SuS selbst festgelegt. Die Daten der Akteure wurden in einer Fokusgruppe (sieben Teilnehmende) und die der SuS in Einzelinterviews erhoben.

Die Fokusgruppe setzte sich aus zwei Personen der Schulleitung, einer Person der Schulsozialarbeit, zwei Personen des Hausdienstes, einer Person der Mensa sowie einer Person der Jugendarbeit zusammen. Insgesamt nahmen somit sieben Personen teil. Eine Teilnahme einer Lehrperson war nicht möglich, sodass eine Person der Schulleitung repräsentativ für die Lehrpersonen an der Fokusgruppe teilnahm.

Bei den SuS wurde auf ein Sampling verzichtet, da davon ausgegangen wurde, dass die Verbindlichkeit der SuS zu gering und die Organisation zu umfangreich wäre. Die Befragungen

wurden an zwei Nachmittagen an der Schule Bughalde durchgeführt, wobei die SuS direkt vor Ort interviewt wurden. Die Teilnahme an den Interviews erfolgte auf freiwilliger Basis.

Die Befragung der SuS umfasste insgesamt 21 Teilnehmende (N = 21), davon 9 weiblich (43 %) und 12 männlich (57 %). Die Verteilung der Bildungstypen der Teilnehmenden war wie folgt: Zwölf Realschule (57 %), drei Sekundarschule (14 %), vier Bezirksschule (19 %) und zwei Integrations- und Berufsfindungsklasse (10 %). Die Teilnehmenden verteilten sich auf folgende Klassenstufen: Acht in der 7. Klasse (38 %), sieben in der 8. Klasse (33 %) und sechs in der 9. Klasse (29 %). Bei der Betrachtung der Prozentzahlen lässt sich eine gewisse Vielfalt bei den Befragten feststellen, wobei die befragten SuS der Realschule im Verhältnis zum gesamten Spektrum der SuS überrepräsentiert sind. Gleichzeitig wird von Fachpersonen der Jugendarbeit festgestellt, dass SuS der Realschule ihre Angebote auch häufiger nutzen.

Die Datenerhebung erfolgte mittels zweier teilstandardisierter Interviewleitfäden. Die Konzeption der Leitfäden erfolgte auf Basis des bereits im Evaluationsprojekt entwickelten und validierten Wirkungsmodells (s. Abbildung 1). Des Weiteren wurde das «SPSS»-Prinzip angewandt, welches sich aus den Elementen «Sammeln, Prüfen, Sortieren und Subsumieren» zusammensetzt (vgl. Helfferich 2011: 182).

Im Rahmen der Auswertung der Interviews wurde die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker als Auswertungsverfahren ausgewählt, da es sich hierbei um das inhaltsanalytische Kernverfahren handelt (vgl. Kuckartz/Rädiker 2022: 111).

Die Hauptkategorien wurden deduktiv anhand des Wirkungsmodells (s. Abbildung 1) gebildet. Im Anschluss wurde das Material entlang der gebildeten Hauptkategorien schrittweise codiert. In einem weiteren Schritt wurde das gesamte Transkript basierend auf den induktiv gebildeten Subkategorien codiert. In der Folge wurde eine kategorienbasierte Analyse entlang der Subkategorien durchgeführt. Die Ergebnisse wurden unmittelbar in einer vorläufigen Zusammenfassung niedergeschrieben.

3 Ergebnisse aus der systematischen Recherche

Die gefundene Literatur zur Studie «StEG», wurde auf zwei Aspekte untersucht: (1) die Wirkung ausserunterrichtlicher Angebote auf das Lernumfeld sowie (2) die Wirkung der Angebote auf Bildungsprozesse bei den SuS.

Die Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) wurde in Deutschland als bundeslandübergreifendes Forschungsprogramm in den Jahren 2005 bis 2019 durchgeführt (vgl. DIPF o.J.). In der ersten Förderphase (2005-2011) erfolgte eine mehrperspektivische Längsschnittuntersuchung. Die gewonnenen Erkenntnisse bildeten die Grundlage für eine vertiefende Analyse während der zweiten StEG-Förderphase (2012-2015). Die dritte Förderphase

(2016-2019) widmete sich vorrangig der Fortführung des Bildungsmonitorings sowie der Untersuchung individueller Fördermassnahmen in Ganztagschulen (vgl. ebd.). In allen drei Phasen wurden ausserunterrichtliche Angebote untersucht, wobei in StEG 2012-2015 ein bestimmter Fokus auf der Teilnahme und Wirkung lag (vgl. Fischer 2020: 1537). Es sei darauf verwiesen, dass ausserunterrichtliche Angebote nicht per se von der Jugendarbeit geleitet werden, jedoch würde das Angebot der Jugendarbeit der Schule Burghalde in der StEG als solches gelten.

3.1 Wirkung auf das Lernumfeld

Nun folgen Befunde der obgenannten Studie hinsichtlich deren Wirkungen auf das Lernumfeld.

3.1.1 Lernklima und schulisches Wohlbefinden

Die Nutzung von ausserunterrichtlichen Angeboten wirkt sich positiv auf das Lernklima aus, wie aus StEG hervorgeht. Laut Fischer (vgl. ebd.: 1540) zeigen SuS, die ausserunterrichtliche Angebote über einen längeren Zeitraum nutzen, tendenziell weniger problematisches Verhalten in der Schule. Dies schliesst eine geringere Störung im Unterricht und weniger aggressive Verhaltensweisen ein, unabhängig von der Art der besuchten Angebote. Darüber hinaus spielt die Qualität der Angebote und die Beziehung zum Personal, das die Angebote durchführt, eine entscheidende Rolle bei der Minderung problematischen Verhaltens (vgl. ebd.).

Weiter legt die Untersuchung nahe, dass die positiven Auswirkungen der Angebotsnutzung auf das Sozialverhalten nicht ausschliesslich auf die spezifische Ausrichtung der Angebote auf soziales Lernen zurückzuführen sind. Vielmehr bieten die Angebote allgemein soziale Lerngelegenheiten, die sich förderlich auf das Lernklima auswirken können (vgl. ebd.: 1540f).

Die Nutzung von ausserunterrichtlichen Angeboten kann sich positiv auf das schulische Wohlbefinden auswirken, wie aus der StEG-Studie hervorgeht. Die Untersuchung zeigt, dass in Schulen, in denen SuS gute Beziehungen zum Personal in den ausserunterrichtlichen Angeboten wahrnehmen, die Teilnahme an diesen Angeboten über die Sekundarstufe I hinweg das schulische Wohlbefinden positiv beeinflussen kann (vgl. ebd.: 1541). Dies unterstreicht die Bedeutung eines positiven Schulklimas, wobei der regelmässigen Teilnahme an den Angeboten ein spezielles Potenzial zugeschrieben wird. Dieses Potenzial resultiert nicht nur aus dem verbesserten Sozialverhalten der SuS, sondern auch aus den positiven Beziehungen zum Personal und den Lehrpersonen in den Angeboten im Vergleich zum regulären Unterricht (vgl. ebd.: 1542).

3.2 Wirkung auf die Bildungsprozesse der SuS

Nachfolgend werden einige empirisch belegte positive Wirkungen auf die Bildungsprozesse der SuS aufgezeigt.

3.2.1 Chancengleiche non-formale Bildung mittels schulischen Sportaktivitäten

Die Teilnahme an ausserunterrichtlichen, organisierten Sportangeboten zeigt eine gewisse Kompensation für die schichtspezifische Verteilung der Sportvereinsmitgliedschaften durch die Integration von ausserunterrichtlichen schulischen Sportangeboten (vgl. Hakim/Züchner 2021: 86). Während die sportliche Eigenaktivität der Eltern weiterhin ein zentraler Prädiktor für die Aktivitäten der Kinder bleibt, zeigt sich unter Einbeziehung schulischer Angebote kein zusätzlicher schichtspezifischer Einfluss auf die Teilnahme an organisierten Sportaktivitäten (vgl. ebd.). Dies deutet darauf hin, dass schulische Sportangebote dazu beitragen können, die Unterschiede in der Inanspruchnahme von Sportvereinen aufgrund der sozialen Herkunft auszugleichen (vgl. ebd.). Dies könnte als eine Art kompensatorische Wirkung betrachtet werden, die über die Frage der sozialen Herkunft hinausgeht. Schulsportangebote haben somit die Chance, die begrenzten Möglichkeiten für Sportaktivitäten bei intensiver schulischer Einbindung zu erweitern (vgl. ebd.).

3.2.2 Noten

Die Nutzung von ausserunterrichtlichen Angeboten zeigt positive Auswirkungen auf die Noten und den Bildungserfolg der SuS. Analysen der StEG 2005-2011 legen nahe, dass in Schulen mit hoher Teilnahme an ausserunterrichtlichen Angeboten der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Mathematiknoten geringer ausfällt (vgl. Fischer 2020: 1538).

Intensive und dauerhafte Teilnahme an den Angeboten, insbesondere mehr als zwei Tage pro Woche bis zur Jahrgangsstufe neun, führt über die Sekundarstufe I hinweg zu Vorteilen in der Entwicklung der Schulnoten und einem geringeren Risiko für Klassenwiederholungen (vgl. ebd.). Insbesondere fachbezogene, soziale oder musische Angebote führten bei Jugendlichen im Realschulbildungsgang zu besseren Schulnoten (vgl. StEG-Konsortium 2016: 39, Theis et al. 2018: 155).

Die Verbesserung der Schulnoten kann teilweise über verbessertes Sozialverhalten erklärt werden, das wiederum eng mit dem schulischen Wohlbefinden und der Lernmotivation der SuS verbunden ist (vgl. Fischer 2020: 1539). Diese Vorteile könnten auch auf eine positivere Bewertung durch Lehrkräfte zurückzuführen sein, da sie die SuS besser kennen, was möglicherweise soziale Disparitäten in der Benotung ausgleicht (vgl. ebd.).

Die Teilnahme an ausserunterrichtlichen Angeboten zeigt einen positiven Effekt auf die Leistung, insbesondere wenn die Angebote den Interessen der SuS entsprechen (vgl. Theis et al. 2018: 156). Insgesamt weisen die Ergebnisse darauf hin, dass über besseres Sozialverhalten und schulisches Wohlbefinden langfristig auch die Noten verbessert werden können, wodurch Schulen mit ausserunterrichtlichen Angeboten dem Ziel, allen Kindern und Jugendlichen Zugänge zu Bildungschancen zu ermöglichen, näherkommt (vgl. Fischer 2020: 1542).

3.2.3 Soziale Kompetenzen

Die Teilnahme an ausserunterrichtlichen Angeboten zeigt nachhaltige positive Auswirkungen auf das Sozialverhalten von SuS, insbesondere in Bezug auf aggressives und störendes Verhalten in der Schule, wobei auch Jugendliche aus bildungsfernen Elternhäusern von kompensatorischen Effekten profitieren (vgl. StEG-Konsortium 2010: 14f.).

Insbesondere Jungen zeigen eine positive Entwicklung in der sozialen Verantwortungsübernahme, wenn sie Partizipationsmöglichkeiten in den Angeboten erleben (vgl. Fischer 2020: 1540). Eine genauere Analyse in der zweiten Förderphase zeigt, dass Grundschulkinder mit Migrationshintergrund von der Teilnahme an solchen Angeboten profitieren, während für andere Gruppen die Wirkungen auf Sozialverhalten, Perspektivenübernahme und soziale Selbstwirksamkeit von der wahrgenommenen Angebotsqualität abhängen, wobei Partizipationsmöglichkeiten eine zentrale Rolle spielen (vgl. StEG-Konsortium 2016: 28f., Fischer 2020: 1540). Weiter fördern Angebote zum sozialen Lernen das Einfühlungsvermögen und stärken das Selbstkonzept sozialer Kompetenz, insbesondere auch hier unter der Voraussetzung von Partizipationsmöglichkeiten (vgl. Theis et al. 2018: 159).

4 Ergebnisse aus der Fokusgruppe und den Einzelinterviews

Im Folgenden werden die Wirkungen anhand der Inhalte des Wirkungsmodells dargestellt. Es soll erörtert werden, inwiefern die Integration der Jugendarbeit in die schulischen Räumlichkeiten (1) die Bildungsprozesse der SuS (s. Kapitel 4.1) und (2) das ganzheitliche Lernumfeld (s. Kapitel 4.2) beeinflusst. Dabei erfolgt eine detaillierte Darstellung der einzelnen Haupt- und Subkategorien, wobei teilweise auch Zitate aus dem Datenmaterial einbezogen werden. Die Hauptkategorien wurden deduktiv aus dem Wirkungsmodell (s. Abbildung 1) abgeleitet.

4.1 Wirkungen bei den SuS

Im Folgenden werden die Auswirkungen der Jugendarbeit auf die SuS, die das Angebot der Jugendarbeit nutzen, in Bezug auf deren Bildungsprozesse erörtert. Zunächst werden jeweils die Hauptkategorien beschrieben, wobei in einem zweiten Schritt, sofern vorhanden, deren Subkategorien erläutert werden.

4.1.1 Kompetenzentwicklung

Die Jugendarbeit hat vielfältige Auswirkungen auf die Kompetenzentwicklung von Jugendlichen. Im Schüler:innenrat werden Anliegen diskutiert und Anträge gestellt, was zu informellem demokratischem Lernen führt. Im Jugendraum findet ein informeller Austausch statt, sowie non-

formale Wissensvermittlung und Sensibilisierung zu Themen wie LGBTQ und Sucht. Soziale Kompetenzen werden durch offene Kommunikation, gegenseitige Unterstützung und Rücksichtnahme gestärkt. Die Fachpersonen helfen bei Hausaufgaben, Prüfungsvorbereitung und Sprachkompetenz. Die Jugendarbeit bietet Möglichkeiten zur Erweiterung von Fähigkeiten und Interessen sowie zum Umgang mit Problemen und Konflikten. Gemeinsam mit den SuS reflektieren sie die Situationen und suchen nach Lösungen. In der Fokusgruppe wurde gesagt, dass die Jugendarbeit dazu beiträgt, dass die SuS lebenskompetent in die Arbeitswelt entlassen werden.

4.1.1.1 Informelles demokratisches Lernen

Im Rahmen des Schüler:innenrats organisierten die Mitglieder Sitzungen, in denen sich die SuS über die in ihrer Klasse gesammelten Anliegen austauschten und gegebenenfalls Anträge an die Schulleitung stellten.

4.1.1.2 Lernen durch Austausch und Gespräche

Einige SuS gaben an, dass sie im Jugendraum durch Austausch und Gespräche lernen. Dabei können sie über verschiedene Themen sprechen, wie zum Beispiel Gewalt oder Geschichte.

Nachmittags ist es am besten, weil da ist fast niemand drin und man kann über alle Arten von Sachen diskutieren. Man redet dann über diese Sachen intensiv, ultra krass, was ich noch nie in der Schule gehabt habe. (B16, Z. 75-78)

Zudem erhalten sie Unterstützung von Fachpersonen bei Fragen und Anliegen, beispielsweise bei Familien- oder Schulproblemen. Eine Schülerin erwähnte, dass sie oft bei den Fachpersonen nach «Life-Advices» fragt.

4.1.1.3 Wissensvermittlung & Sensibilisierung

In der Fokusgruppe wurde hervorgehoben, dass die Jugendarbeit Themen wie LGBTQ und Sucht ganzheitlich in Projektwochen behandelt und so die SuS erreichen.

4.1.1.4 Soziale Kompetenzentwicklung

Die SuS berichteten, dass sie gelernt haben, offener auf andere zuzugehen und besser zu kommunizieren. Auch das gegenseitige Unterstützen bei Hausaufgaben sowie die Zusammenarbeit bei der Mitarbeit bei Anlässen wie der Willkommensparty wurde gefördert. Ein Schüler berichtet, dass er durch die Jugendarbeit gelernt hat, seine Kappe abzunehmen, nachdem sie die Gründe und Vor- und Nachteile besprochen haben.

Einige SuS fühlen sich durch die Jugendarbeit sozialer.

*Man lernt einfach sozialer zu sein. Man redet auch mit Leuten, die man nicht kennt und erst kennenlernt.
(B7, Z. 45-46)*

In der Jugendarbeit müsse man auch Rücksicht nehmen auf andere. Ein Schüler meinte, dass er dadurch geduldiger wurde.

4.1.1.5 Fachspezifische Kompetenzerweiterung

Die Fachpersonen unterstützen die Jugendlichen bei den Hausaufgaben und beim Lernen für Prüfungen.

Zum Beispiel kann man hier mit ihnen Hausaufgaben machen. Die helfen dir bei Hausaufgaben. Oder wenn ich jetzt morgen einen Test hätte, die helfen mir auch. (B11, Z. 39-41)

Eine Schülerin mit geringen Deutschkenntnissen berichtete, dass die Fachpersonen ihr auch bei Übersetzungen helfen und so zur Verbesserung der Sprachkompetenz beitragen. Zudem lernte sie Schweizerdeutsch. Einige SuS sagten auch, dass sie sich gegenseitig bei den Hausaufgaben und beim Lernen unterstützen.

4.1.1.6 Erweiterung von Fähigkeiten und Interessen

Die SuS haben auch die Möglichkeit, ihre Fähigkeiten zu verbessern, wie zum Beispiel im Zeichnen oder im Ping-Pong spielen. Es gibt auch Jobs, die sie über die Organisation des Jugendraums übernehmen können, wie das Putzen von Fenstern von älteren Personen oder das Arbeiten für die Mensa.

4.1.1.7 Kompetenzentwicklung im Umgang mit Problemen und Konflikten

Ein Schüler berichtete, dass er in der Jugendarbeit gelernt hat, dass es sich nicht lohnt, jemanden zu schlagen und dass es respektlos ist, jemanden «zurückzumobben».

Ich habe... Erlebt. Ich habe eben... Ich wurde gemobbt und so Sachen. // I: Ja, ja. // Und jetzt weiss ich, dass... Es lohnt sich niemanden zu schlagen, also... Auch wenn... Ich habe eben... ein paar Leute haben mich gemobbt und so Sachen, aber ich mache das nicht zurück, weil das ist respektlos und... Ich fühle mich nicht wohl. Und wegen dem sage ich nein. Ist mir egal, wenn der mich mobbt, ist mir einfach egal. Das habe ich hier durch das Reden mit den Sozis gelernt. (B6, Z. 33-38)

Ein weiterer Schüler gab an, dass er gelernt hat, ruhig zu bleiben und sich von Provokationen nicht aus der Fassung bringen zu lassen. Weitere SuS konnten Probleme mit den Fachpersonen besprechen und teilweise so Lösungen finden.

4.1.2 Entwicklung der Persönlichkeit und Kreativität

Die Jugendarbeit beeinflusst die Persönlichkeitsentwicklung und Kreativität der SuS. Eine freiwillige Teilnahme und die Möglichkeit eigene Themen einzubringen, fördern ein starkes Interesse an Diskussionen im Jugendraum und wecken neue Interessen. Die Reflexion von Beobachtungen im Jugendraum führt zu einem besseren Verständnis und einer differenzierteren Sichtweise auf die Welt. Das Kennenlernen unterschiedlicher Perspektiven fördert Offenheit, Respekt und Vertrauen unter den Jugendlichen. Partizipative Ansätze wie der Schüler:innenrat stärken das Gefühl der Selbstwirksamkeit bei den Jugendlichen, indem sie direkte Auswirkungen ihres Handelns erkennen können. Auch die Teilnahme an Projekten kann zur Entwicklung eines positiven Selbstkonzepts beitragen.

4.1.2.1 Interesse an neuen Themen

Ein Schüler berichtet, dass die SuS mit grösserem Interesse an den Diskussionen im Jugendraum teilnehmen als im Unterricht. Dies liegt daran, dass sie freiwillig dort sind und die Themen selbst einbringen können. Für ihn sind diese Diskussionen wertvoll und wecken neue Interessen.

4.1.2.2 Reflexion und Erkenntnisgewinn durch Begegnungen und Beobachtungen

Ein Schüler berichtet von seinen Beobachtungen im Jugendraum, deren Reflexion und seinen Erkenntnissen. Er hat beobachtet, dass einige SuS Videospiele zu ernst nehmen. Diese Erfahrung hat ihm gezeigt, dass man über kleine Dinge nicht überreagieren sollte. Während der Projektwoche hat er verschiedene Menschen kennengelernt, die die Welt auf unterschiedliche Weise sehen. Dies hat sein Interesse geweckt, da er dann selbst über die Welt nachdachte und eine Meinung bildete. In der Fokusgruppe wurde berichtet, dass die SuS durch die Jugendarbeit andere Ansichten kennenlernen, die sie nicht unbedingt von zu Hause aus mitbekommen haben. Dadurch setzen sie sich mit verschiedenen Perspektiven auseinander, was einen Einfluss auf sie haben kann. Einige SuS berichteten, dass sie durch das Lernen voneinander und das Kennenlernen neuer Personen offener werden und Respekt sowie Vertrauen lernen.

4.1.2.3 Selbstwirksamkeit

In der Fokusgruppe wurde berichtet, dass der partizipative Ansatz die Selbstwirksamkeit der SuS fördert. Ein Beispiel hierfür ist der Schüler:innenrat, bei dem sie ihre Wirkungen klar erkennen können. Ausserdem gibt es Beobachtungen, dass SuS sehr stolz darauf sind, im Rahmen eines Projekts für die Mensa zu arbeiten. Ein Schüler berichtete, dass er ein Gaming-Event mitorganisierte, was eine positive Erfahrung war.

Es hat einfach Spass gemacht. Und jetzt weiss ich einfach, dass ich es das nächste Mal wieder machen kann, weil es schön war und Spass macht. (B18, Z. 61-63)

4.1.3 Verantwortungsübernahme

In der Fokusgruppe wurde berichtet, dass interessierte SuS beim Reinigen helfen und sich dabei ein Taschengeld dazuverdienen können. Dadurch werden sie in die Verantwortung genommen und sind stolz darauf, den Mensa-Job zu übernehmen. Es gibt sogar eine Warteliste dafür.

Es nimmt die Jugendlichen in die Verantwortung. Dass man den Tisch abräumt. Das wäre eine Kultur, die für das Leben nicht ganz verkehrt ist. (Fokusgruppe, Z. 89-91)

Eine Schülerin berichtet, dass sie durch diese Arbeit lernt, offen zu sein und organisatorische Aufgaben zu übernehmen.

Aus der Fokusgruppe gab es auch die Aussage, dass man davon ausging, dass mehr Unsinn und Schäden an Inventar passieren, was sich jedoch nicht zeigte und die SuS mehrheitlich verantwortungsvoll mit den Sachen umgehen. So müssen die SuS durch das Ausleihen und die Nutzung von Gegenständen Verantwortung übernehmen.

Ein Schüler organisierte ein Videospiel und übernahm dadurch eine gewisse Verantwortung. Er hatte Freude und würde es wieder machen.

4.1.4 Bewältigung ihrer Lebenssituationen

Die Mehrheit der SuS gab an, dass die Fachpersonen der Jugendarbeit Ansprechpersonen für alltägliche Fragen und Probleme sind, wie z.B. familiäre Probleme, Beziehungsprobleme und Konflikte mit anderen SuS. Die Fachpersonen beraten und unterstützen bei der Lösungsfindung und die SuS berichten, dass ihnen die Unterstützung bei der Bewältigung der Situation geholfen hat.

Ich spreche oft mit den Leuten. Mit M1, M2, M3, M4 usw. Es ist sehr angenehm mit ihnen zu sprechen. Sie geben gute Advice. Das hilft mir sehr. (B17, Z. 21-23)

Teilweise wird die SSA hinzugezogen. Viele SuS schätzen die Offenheit und das Vertrauen, das ihnen entgegengebracht wird. In der Fokusgruppe wird hierzu angemerkt, dass die Jugendarbeit einen niederschwelligeren Zugang zu den SuS habe und weniger bedrohlich wirke. Somit besteht eine weitere Ansprechmöglichkeit und Ergänzung zu den Lehrpersonen und der SSA. Zudem wird der Jugendraum von einzelnen SuS als Ort des sozialen Ausgleichs wahrgenommen, der ihnen Abwechslung vom Schulalltag bietet. Viele SuS gaben auch an, dass sie im Jugendraum Spass haben. Des Weiteren erzählte ein Schüler, dass er hier auch die Möglichkeit hat, Aggressionen mit Hilfe des Boxsacks abzubauen.

4.2 Wirkung bei den Beteiligten der Schule Burghalde

Nun werden die Auswirkungen der Jugendarbeit auf alle Beteiligten der Schule Burghalde (und somit auf das Lernumfeld der SuS) erörtert. Im Folgenden werden zunächst jeweils die Hauptkategorien beschrieben, wobei in einem zweiten Schritt, sofern vorhanden, deren Subkategorien erläutert werden.

4.2.1 Funktionierendes Zusammenleben

Die Jugendarbeit zeigt positive Auswirkungen auf das Zusammenleben aller Anspruchsgruppen sowie auf das Erkennen und Lösen von Konflikten. Die Fachpersonen werden als höflich, offen und unterstützend wahrgenommen, was von den SuS geschätzt wird.

In schwierigen Situationen bringt die Jugendarbeit eine andere Sichtweise ein und hilft bei der Lösung von Konflikten, die oft im Klassenzimmer entstehen. Der Einsatz von in Konfliktlösung ausgebildeten Fachpersonen wird positiv aufgenommen und unterstreicht die Bedeutung einer professionellen Herangehensweise. Die Jugendarbeit spielt somit eine wichtige Rolle bei der Förderung eines funktionierenden Zusammenlebens in der Schule.

4.2.1.1 Respektvolles und harmonisches Umfeld

Aus der Fokusgruppe ist zu entnehmen, dass sie erstaunt sind, wie ruhig und gut das Zusammenleben funktioniert.

Für mich ist es erstaunlich, wie vieles sehr ruhig und gut läuft, es ausstrahlt und vieles verhindert. Ich hätte gedacht, es passiert mehr Unsinn. (Fokusgruppe, Z. 166-168)

Es gebe zwar immer wieder Unsinn, aber die Regelungen und die Zusammenarbeit mit der Jugendarbeit klappe meistens sehr gut. Die SuS lernen voneinander und es herrscht allgemein ein familiäres Klima. Es wird auch vermutet, dass die SuS ohne die Jugendarbeit wahrscheinlich aus Langeweile mehr Blödsinn machen würden und die Schule dadurch mehr Probleme hätte.

Ich glaube, dass wir viel mehr Schwierigkeiten hätten ohne die Jugendarbeit. Durch die Jugendarbeit ist es harmonischer. (Fokusgruppe, Z. 497-498)

Aus Sicht der Fokusgruppe trägt die Jugendarbeit dazu bei, dass es harmonischer zugeht. Die SuS berichten, dass die Fachpersonen höflich und offen sind und ihnen zuhören, was geschätzt wird. Die SuS fühlen sich im Jugendraum wohl und es gibt viele nette Fachpersonen.

4.2.1.2 Konfliktlösung und Zusammenarbeit

In der Fokusgruppe wurde berichtet, dass in schwierigen Situationen die Akteure der Schule froh um einander sind, da sie verschiedene Sichtweisen einbringen können.

Aber in schwierigen Situationen sind wir froh umeinander. Wir kommen mit verschiedenen Sichtweisen hinein. Das schadet auf keinen Fall. (Fokusgruppe, Z. 64-65)

Konflikte entstehen oft im Klassenzimmer und werden manchmal später in die Jugendarbeit verlagert, wo Unterstützung bei der Lösungsfindung geboten wird. Wenn es zu keiner Lösung kommt, kann die SSA mit den Einzelnen arbeiten.

Ein Beispiel für eine Konfliktlösung in der Schule war, als jemand aus dem Jugendarbeits-Team in einem SuS-Konflikt intervenierte. Es wurde von den anderen Akteuren der Schule positiv aufgenommen, dass jemand mit einer Ausbildung in Konfliktlösung involviert war. Es wird betont, dass eine fachliche Herangehensweise wichtig ist und dass die Jugendarbeit eine wichtige Rolle bei der Konfliktlösung und Zusammenarbeit spielt, um ein funktionierendes Zusammenleben in der Schule zu gewährleisten.

4.2.2 Wirkung auf den Sockelbau

Die Jugendarbeit beeinflusst den Sockelbau der Schule Burghalde – eine zweigeschossige Halle mit Mensa, Aula, Medienlounge und Jugendraum mit Lernbistro – positiv. Der Jugendraum wird von den Beteiligten der Schule als Ort der Abwechslung und des Spasses geschätzt. Die SuS berichten, dass sie hier spielen, reden und sich wohlfühlen können. Mit diversen Angeboten und ihrer Infrastruktur, zieht der Raum die SuS an, die gerne mit Freunden chillen und spielen. Die Fachpersonen schaffen eine offene und vertrauenswürdige Atmosphäre.

Als sozialer Treffpunkt dient der Jugendraum insbesondere am Freitagabend als zentraler Anlaufpunkt für Jugendliche aus verschiedenen Gemeinden. Hier können sie sich mit Freund:innen treffen, Spass haben und neue Leute kennenlernen. Auch während der Mittagspause und am Nachmittag nutzen die SuS der Schule den Raum, um sich mit Freund:innen ausserhalb ihrer Klasse zu treffen und spontane Begegnungen zu ermöglichen.

4.2.2.1 Abwechslung und Spass

Die Beteiligten der Schule schätzen den Jugendraum als Ort der Abwechslung und des Spasses.

Und ja, es macht halt Spass. Ich komme hierher und spiele mit Freunden. (B11, Z. 11-12)

Die SuS berichten, dass sie hier spielen, reden und sich wohlfühlen können. Der Raum bietet eine PlayStation und Möglichkeiten, Aggressionen abzubauen. Die Jugendlichen kommen gerne

hierher, um mit Freund:innen zu chillen und zu spielen. Die Fachpersonen sind offen und vertrauenswürdig.

In der Jugendarbeit kann man sich wohlfühlen. Wenn man ihnen etwas erzählt, sagen sie es keinem weiter. Das finde ich sehr gut. (B1, Z. 37-38)

Es sind keine spezifischen Lerninhalte vorhanden, jedoch bietet der Raum eine angenehme Atmosphäre und ist ein Ort, an dem man sich treffen und unterhalten kann.

4.2.2.2 Sozialer Treffpunkt

In der Fokusgruppe wurde berichtet, dass die SuS sich am Freitagabend gerne im Schulhaus treffen. Der Vorteil ist, dass es ein zentraler Treffpunkt für alle Jugendlichen aus den umliegenden Gemeinden ist. Die SuS berichten, dass sie in den Jugendraum kommen, um mit ihren Freund:innen abzuhängen und Spass zu haben. Auch über Mittag und am Nachmittag wird der Jugendraum als Treffpunkt genutzt, um sich mit Freund:innen zu treffen, die nicht in ihrer Klasse sind. Sie treffen sich hier, weil hier etwas los ist und man auch spontan andere Leute treffen kann.

Ich bin da, weil ich so Kollegen treffe. (B8, Z. 8)

4.2.3 Wirkung auf die Kohäsion innerhalb der Schule

Die Jugendarbeit in der Schule fördert die Kohäsion auf verschiedene Weise. SuS nutzen den Jugendtreff, um Kontakte ausserhalb ihrer Klasse zu knüpfen und treffen sich dort zum gemeinsamen Lernen und zum Austausch über Alltagsthemen. Besonders für Jugendliche mit wenig sozialem Anschluss bietet die Jugendarbeit eine wichtige Anlaufstelle für die Integration in die Schulgemeinschaft. Insgesamt trägt die Jugendarbeit zur Verbesserung des sozialen Zusammenhalts und zur gegenseitigen Unterstützung der SuS bei.

4.2.3.1 Kontakte ausserhalb der Klasse

Die befragten SuS erachten den Jugendtreff als Möglichkeit, Freund:innen aus anderen Klassen zu treffen und sich mit ihnen zu verabreden. Zudem berichtet eine Schülerin, dass sie im Jugendtreff klassenübergreifende Freundschaften gebildet hat. Mehrere SuS berichteten, dass die Jugendarbeit ein Ort sei, an dem man andere SuS treffe und in Kontakt mit ihnen komme.

Hier im Kings [Name des Jugendraums, Anmerkung des Autors] sind ja meistens Kollegen. Weil ich habe ja nicht nur in meiner Klasse Kollegen. Ich habe auch andere in der Schule. Und da sind immer Leute, die ich kenne. Da kann ich mit denen hängen. (B11, Z. 20-23)

4.2.3.2 Schule als Lebensraum

Innerhalb der Fokusgruppe gab es die Äusserung, dass die Schule für die SuS zunehmend zu einem wichtigen Lebensraum wird. Der Jugendtreff in der Schule wird von den SuS als Ort zum «Hängen und Treffen von Kollegen» wahrgenommen. Prüfungen werden hier ebenso vorbereitet wie Hausaufgaben erledigt, wobei auch gegenseitige Unterstützung vorkommt. Die Jugendarbeit bietet zudem einen Ort für den Austausch von alltäglichen Themen und Problemen.

4.2.3.3 Sozialer Anschluss und Integration

Aus der Fokusgruppe ist zu vernehmen, dass die Jugendarbeit für Jugendliche, die wenig sozialen Anschluss haben, eine Anlaufstelle und dadurch grossen Mehrwert bietet.

Also ich glaube für die, die wenig sozialen Anschluss haben, ist es super. Sie haben wie eine Anlaufstelle, wo sie ihre Freizeit verbringen können, bevor sie alleine in der Mensa sitzen oder irgendwo im Schulhaus wären. Also ich glaube da ist für sie ein grosser Mehrwert. (Fokusgruppe, Z. 41-44)

Durch die Jugendarbeit und deren niederschwellige Möglichkeit über Mittag und nach der Schule die Freizeit zu verbringen, entsteht die Möglichkeit zu mehr face-to-face Interaktionen mit anderen, was wiederum die Integration fördere.

5 Diskussion

Nun erfolgt eine Diskussion der Ergebnisse im Hinblick auf die Fragestellung. Diese wird in zwei Schritten durchgeführt. Zunächst wird die Wirkung auf die Bildungsprozesse erörtert, anschliessend die Wirkung auf das ganzheitliche Lernumfeld. Im Anschluss werden die Chancen und Grenzen der Evaluation beschrieben. Abschliessend werden mögliche weiterführende Forschungsfragen dargelegt.

5.1 Wirkung auf die Bildungsprozesse der SuS

Zu Beginn ist festzuhalten, dass die Ergebnisse nahelegen, dass das Angebot der Jugendarbeit grundsätzlich geeignet ist, Bildungsprozesse bei SuS zu fördern. Die Vielzahl der beobachteten Effekte auf die SuS lässt den Schluss zu, dass eine Kombination aus informellen und non-formalen Bildungsangeboten, welche sich an den Bedürfnissen der SuS orientieren oder gar partizipativ gestaltet sind, die Wirkung in erster Linie prägt. Die Offenheit des Angebots erlaubt zudem die Integration von Bedürfnissen der SuS, die der formalen Bildung zuzuordnen sind, wie beispielsweise die Hausaufgabenhilfe, Prüfungsvorbereitung und Sprachkompetenz, insbesondere bei nicht-muttersprachlichen SuS.

Der Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz (2023: 2) konstatiert, dass aufgrund ungleicher Betreuungssituationen zu Hause bei Hausaufgaben die Chancengerechtigkeit nicht gegeben ist. Die Ergebnisse legen nahe, dass die individuelle Unterstützung durch die Jugendarbeit dazu beitragen kann, Bildungsungleichheiten zu reduzieren, ähnlich wie dies auch bei ausserunterrichtlichen Sportangeboten im Rahmen der non-formalen Bildung der Fall ist (vgl. Hakim/Züchner 2021: 86). SuS, die zu Hause keine (ausreichende) Unterstützung bei schulischen Aufgaben erhalten, profitieren in besonderem Masse von dieser Hilfe. Es sei jedoch darauf verwiesen, dass an der Schule Burghalde eine freiwillige Hausaufgabenhilfe angeboten wird, welche jedoch ein anmelde- und kostenpflichtiges Angebot ist, und daher gewisse Hürden bestehen.

Die Aufgabe der Jugendarbeit sollte jedoch nicht in der Bereitstellung formaler Bildungsangebote bestehen, sondern, wie vom DOJ betont (vgl. 2020: 3, 5), in der Förderung non-formaler und informeller Bildung sowie der Persönlichkeitsentwicklung. Die enge Verzahnung der Jugendarbeit und Schule birgt jedoch das Risiko, dass die Jugendarbeit zunehmend schulähnliche Strukturen und Anforderungen übernimmt und zu einer «Scholarisierung» von Freizeit führt (vgl. Fölling-Albers 2000: 124). Ähnliches gilt für die Unterstützung der SuS bei der Bewältigung ihrer Lebenssituation durch die Jugendarbeit. Bei einer zu starken Fokussierung auf die Lebensbewältigung der SuS kann es zu einer «Sozialpädagogisierung» der Jugendarbeit kommen (vgl. Icking/Deinet 2021: 1023). Die Schoolarisierung und die Sozialpädagogisierung könnten trotz der Freiwilligkeit der Angebote der Jugendarbeit deren informellen Charakter gefährden.

Wie Chiapparini et al. (2019: 168) betonen, weist die aktuelle Forschung auf eine Zuständigkeitsdiffusität hin, die eine grundsätzliche Aushandlung von Zuständigkeiten durch alle beteiligten professionellen Akteur:innen erforderlich macht. Diese notwendige Klärung von Zuständigkeiten unterstreicht die Komplexität der Integration von Jugendarbeit in die schulischen Räumlichkeiten und verdeutlicht die Herausforderungen, die mit einer engen Verzahnung einhergehen.

Die Jugendarbeit sollte sich folglich als informeller Lernort definieren, der sich bewusst von der schulischen Umgebung abhebt. Die Gefahr besteht, dass durch die Integration in den Schulalltag die Freiwilligkeit und der niedrighschwellige Zugang verloren gehen. Es wäre von Wichtigkeit, zu eruieren, ob die SuS die Jugendarbeit weiterhin als freiwilliges und selbstbestimmtes Angebot wahrnehmen oder ob sie es zunehmend als Erweiterung des formalen Unterrichts betrachten.

Des Weiteren ist zu identifizieren, welche SuS-Gruppen das Angebot der Jugendarbeit nutzen und welche nicht. Es ist möglich, dass nicht alle SuS die Angebote der Jugendarbeit in gleichem Masse nutzen. Dies kann zu einer ungleichen Verteilung der Förderung und Unterstützung führen und im schlimmsten Fall bestehende Ungleichheiten verstärken. Einige SuS könnten aufgrund von fehlendem Wissen über das Angebot, Schamgefühl oder anderen Barrieren von der Nutzung

ausgeschlossen sein. Auch hier wäre es von entscheidender Bedeutung, die Nutzung der Angebote durch die Zielgruppe zu ermitteln und die Gründe für die Nicht-Nutzung zu eruieren.

5.2 Wirkung auf das ganzheitliche Lernumfeld

Auch an dieser Stelle sei zunächst festgehalten, dass die Ergebnisse darauf hindeuten, dass die Jugendarbeit einen positiven Einfluss auf das Lernumfeld der SuS ausübt.

Es kann festgestellt werden, dass die Beziehung zu den Fachpersonen eine entscheidende Rolle für ein positives Schulklima einnimmt, wie dies auch bei StEG festgestellt wurde (vgl. Fischer 2020: 1540). Die befragten Schülerinnen und Schüler (SuS) beurteilen die Fachpersonen als höflich, offen und unterstützend. Aus Perspektive der anderen Beteiligten werden Konflikte durch die Unterstützung der Jugendarbeit besser erkannt und gelöst. Zudem fördert die Jugendarbeit Kontakte zwischen SuS aus verschiedenen Klassen und bietet sozialen Anschluss und Integration für Jugendliche mit wenig sozialen Kontakten.

Ein positives Schulklima hat wiederum zahlreiche weitere positive Auswirkungen. So fördert eine positive Schumatmosphäre das Wohlbefinden der SuS und verbessert ihre Lernbereitschaft (vgl. Reindl/Gniewosz 2017: 58). Die Anwesenheit und Unterstützung der Fachpersonen der Jugendarbeit sind wesentliche Faktoren, die dazu beitragen, dass die SuS in einem respektvollen und harmonischen Umfeld lernen können. Des Weiteren bietet die Jugendarbeit den SuS die Möglichkeit, Freundschaften über die Klassengrenzen hinaus zu schließen und sich in die Schulgemeinschaft zu integrieren. Die Jugendarbeit stellt insbesondere für SuS mit geringen sozialen Kontakten eine wichtige Anlaufstelle dar, da sie ihnen dabei hilft, Anschluss zu finden und sich in der Schule wohlfühlen. Die Unterstützung bei der Konfliktlösung durch die Jugendarbeit trägt dazu bei, ein störungsfreies Arbeitsumfeld für die Beteiligten zu schaffen. Zudem kann davon ausgegangen werden, dass eine positivere Wahrnehmung des Arbeitsplatzes durch die Beteiligten in der Folge positive Einflüsse auf die SuS hat (vgl. ebd.).

Die Ergebnisse zeigen, dass der Jugendraum als Ort der Abwechslung, des Spasses und der sozialen Interaktion geschätzt wird. Zudem dient der Jugendraum als zentraler Treffpunkt für SuS und bietet vielfältige Aktivitäten.

Der Jugendraum stellt somit einen wichtigen sozialen Treffpunkt dar, der den SuS eine sichere und angenehme Umgebung bietet. Diese Räumlichkeiten fördern das soziale Miteinander und bieten den SuS die Möglichkeit, in ihrer Freizeit (bzw. unterrichtsfreien Zeit) abzuschalten und neue Energie für das Lernen zu tanken.

Chiapparini (2017: 13) postuliert jedoch, dass eine Scholarisierung der Freizeit stattfindet und deswegen Freiräume für partizipative Freizeit und pädagogische Schonräume stärker gefördert werden müssen. In diesem Kontext lässt sich auch hier argumentieren, dass die Gefahr besteht,

dass die SuS die Jugendarbeit nicht mehr als freiwilliges und niederschwelliges Angebot wahrnehmen, sondern als eine weitere schulische Verpflichtung. Folglich ist es für Fachpersonen der Jugendarbeit von Bedeutung, zu gewährleisten, dass die Freizeit (bzw. die unterrichtsfreie Zeit) der SuS durch die Angebote der Jugendarbeit nicht zusätzlich scholarisiert wird.

5.3 Stärken und Limitationen

Mit dem aktuellen Wissensstand ist die Stärke und Innovation darin zu sehen, dass ein derartiges Angebot zumindest in der Schweiz bislang noch nicht evaluiert wurde. Durch die Evaluation ergibt sich primär das Potenzial, die Jugendarbeit in der Schule Burghalde durch eine Hybridisierung von Theorie und Praxis weiterzuentwickeln. Des Weiteren könnte auf Basis dieser Evaluation ein breiterer schweizerischer Diskurs zur Jugendarbeit in Schulen initiiert werden. An dieser Stelle soll erwähnt sein, dass in Deutschland die Verlagerung von Jugendarbeit an die Schule in der Praxis kontrovers diskutiert wird (vgl. Deinet/Muscutt 2021: 618).

Für diese Evaluation wurde ein methodisch aufwändiges Design gewählt, um Ergebnisse aus möglichst verschiedenen Perspektiven zu erhalten. Allerdings waren die Ressourcen begrenzt und bei der Interpretation der Ergebnisse ist Folgendes zu berücksichtigen:

- Aufgrund fehlender vergleichbarer Untersuchungen (Vorerfahrungen) zur Identifizierung der Wirkungen der Jugendarbeit basiert die Wirkungsevaluation hauptsächlich auf den Selbsteinschätzungen der SuS sowie der Akteure der Schule Burghalde. Objektive Messungen (quantitative Methoden) wurden aufgrund der Anlage der Evaluation nicht durchgeführt.
- Die zeitlichen Ressourcen der Akteure der Schule Burghalde waren begrenzt, weshalb versucht wurde, die Evaluation für sie ressourcenschonend zu gestalten. Die Perspektive der Akteure wurde mittels einer Fokusgruppe erfasst und ausgewertet, wobei die Perspektive der Lehrpersonen lediglich durch die Schulleitung vertreten wurde und somit zumindest Einzug erhielt. Bei Folgeprojekten sollte die aktive Beteiligung der Lehrpersonen sichergestellt werden.
- Das auf dem Logic Model basierende Wirkungsmodell stellt einen ersten Versuch dar, den Fokus auf die zentralen, wesentlichen Elemente des Projekts zu legen und zu untersuchen. Es besteht jedoch die Gefahr, dass das Modell zu Vereinfachungen verleitet, die den komplexen Interventionen mit schwer vorhersehbaren Rückkopplungseffekten nicht gerecht werden. Des Weiteren besteht die Gefahr, dass die Wirkungszusammenhänge zwischen den Elementen nicht explizit erläutert werden und der Einfluss des Kontextes auf die Wirkungsentfaltung nicht berücksichtigt wird (vgl. Balthasar/Fässler 2017: 321f). Die

Zusammenhänge waren in diesem Artikel kein Bestandteil, was als Limitation des Artikels betrachtet werden kann.

5.4 Mögliche weiterführende Forschungsfragen

Aus der Diskussion der Ergebnisse und der Limitationen sowie aus den Gesprächen mit den Beteiligten der Schule Burghalde lassen sich folgende weiterführende Forschungsfragen ableiten:

- Das Wirkungsmodell könnte umfassender, somit mit den «Grundlagen» und der «Wirkungen im weiteren Umfeld (Impact)», und zudem detaillierter untersucht werden. Um vertieftere Analysen zu erhalten, könnte innerhalb der Elemente mehrere spezifischere Forschungsfragen formuliert werden. Themen wie die psychische Gesundheit und Mobbing könnten zudem einbezogen werden.
- Zur weiteren Annäherung der Wirkung der Jugendarbeit könnte der Vergleich zwischen SuS, die an Angeboten der Jugendarbeit teilnehmen, und solchen, die diese Angebote nicht (bzw. seltener) nutzen, hilfreich sein (vgl. Fischer 2020: 1536). Fischer betont, dass die Wirkung der Angebote massgeblich von der Inanspruchnahme durch die SuS abhängt. Dabei spielen sowohl die Qualität der Angebote als auch die Nutzungsintensität eine entscheidende Rolle (vgl. ebd.: 1537). Nicht nur in diesem Zusammenhang, aber besonders in diesem, wäre es spannend, die in der Diskussion erwähnte Wahrnehmung der SuS zur Freiwilligkeit und Niederschwelligkeit der Angebote der Jugendarbeit zu erfassen.
- Es wurde der Wunsch geäussert, Hinweise darauf zu erhalten, inwieweit die Nutzung der Angebote der Jugendarbeit bereits positive Verhaltensänderungen hervorruft respektive inwieweit sich diese Wirkung z.B. durch die zusätzliche Beratung vergrössert.
- Eine Längsschnittstudie wie die StEG wäre zweifellos aufwändig, jedoch höchst spannend. Im Rahmen einer solchen Studie würden quantitative Methoden eine zentrale Rolle einnehmen, wobei qualitative Ansätze das Design weiterhin sinnvoll ergänzen könnten. Es bestünde die Möglichkeit, mehrere Schulen gleichzeitig zu untersuchen. Ein vielversprechendes Szenario wäre die Untersuchung einer Schule bereits vor der Integration der Jugendarbeit, um etwaige Veränderungen durch den Einfluss der Jugendarbeit zu identifizieren.

6 Literaturverzeichnis

Balthasar, Andreas/Fässler, Sarah (2017). Wirkungsmodelle: Ursprung, Erarbeitungsprozess, Möglichkeiten und Grenzen. In: LeGes. (2). S. 285–308.

Berg, Alena (2016). Qualitative Bildungsforschung und informelles Lernen. In: Haring, Marius/Witte, Matthias D./Burger, Timo (Hg.). Handbuch informelles Lernen: Interdisziplinäre und internationale Perspektiven. 2., überarbeitete. Aufl. Basel, Weinheim: Beltz Juventa. S. 710–723.

Bilger, Frauke (2015). Statistische Erfassung informellen Lernens. In: Rohs, Matthias (Hg.). Handbuch Informelles Lernen. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 1–17.

Böhm-Kasper, Oliver/Bienefeld, Marc (2016). Quantitative Bildungsforschung und informelles Lernen. In: Haring, Marius/Witte, Matthias D./Burger, Timo (Hg.). Handbuch informelles Lernen: Interdisziplinäre und internationale Perspektiven. 2., überarbeitete. Aufl. Basel, Weinheim: Beltz Juventa. S. 694–709.

Chiapparini, Emanuela (2017). Partizipative Angebote für Kinder und Jugendliche. In: punktum. (5). S. 12–14.

Chiapparini, Emanuela/Thieme, Nina/Sauerwein, Markus (2019). Tagesschulen in der Schweiz : Ein neues und herausforderndes Handlungsfeld der Sozialen Arbeit. In: Schweizerische Zeitschrift für Soziale Arbeit = Revue suisse de travail social. 25. Jg. (1). S. 157–173.

Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz, LCH (2023). Hausaufgaben: Unverzichtbare Lernaktivität oder überholtes pädagogisches Ritual? Zürich: LCH.

Dachverband Offene Kinder- und Jugendarbeit Schweiz DOJ/AFAJ (2018). Offene Kinder- und Jugendarbeit in der Schweiz: Grundlagen für Entscheidungsträger*innen und Fachpersonen. Bern.

Dachverband Offene Kinder- und Jugendarbeit Schweiz (DOJ/AFAJ) (2020). Angebote der Offenen Kinder- und Jugendarbeit sind wichtiger denn je!: Positionspapier.

DIPF, Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation (o.J.). StEG: Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen. URL: <https://steg.dipf.de/de#2> [Zugriffsdatum: 30. Januar 2024].

Filsinger, Dieter (2016). Evaluationsforschung und informelles Lernen. In: Harring, Marius/Witte, Matthias D./Burger, Timo (Hg.). Handbuch informelles Lernen: Interdisziplinäre und internationale Perspektiven. 2., überarbeitete. Aufl. Basel, Weinheim: Beltz Juventa. S. 767–786.

Fischer, Natalie (2020). Wirkungen außerunterrichtlicher Angebote an Ganztagsschulen. In: Bollweg, Petra/Buchna, Jennifer/Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hg.). Handbuch Ganztagsbildung. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 1535–1545.

Fölling-Albers, Maria (2000). Entscholarisierung von Schule und Scholarisierung von Freizeit? Überlegungen zu Formen der Entgrenzung von Schule und Kindheit. In: ZSE : Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation. 20. Jg. (2). S. 118–131. DOI: 10.25656/01:10932.

Hakim, Anja-Maria/Züchner, Ivo (2021). Non-formale Bildung in und außerhalb von Schule – Angleichung herkunftsspezifischer Bildungschancen durch Ganztagsschulbesuch? In: Kielblock, Stephan/Arnoldt, Bettina/Fischer, Natalie/Gaiser, Johanna M./Holtappels, Heinz Günter (Hg.). Individuelle Förderung an Ganztagschulen: Forschungsergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). 1. Aufl. Weinheim: Beltz Verlagsgruppe. S. 70–94.

Helfferrich, Cornelia (2011). Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Icking, Maria/Deinet, Ulrich (2021). Empirisches Wissen zu Offener Kinder- und Jugendarbeit und Schule. In: Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt/Von Schwanenflügel, Larissa/Schwerthelm, Moritz (Hg.). Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. S. 1017–1026.

Kinder und Jugend Baden (2023). Jugendarbeit. URL: <https://kinder-jugend.baden.ch/angebote/jugendarbeit.html/1412> [Zugriffsdatum: 02. Januar 2024].

Kuckartz, Udo/Rädiker, Stefan (2022). Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 5. überarbeitete. Aufl. Weinheim: Beltz Juventa.

Maschke, Sabine/Stecker, Ludwig (2018). Non-formale und informelle Bildung. In: Lange, Andreas/Reiter, Herwig/Schutter, Sabina/Steiner, Christine (Hg.). Handbuch Kindheits- und Jugendsoziologie. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 149–163.

Nick, Julia (2021). Chancen und Grenzen der Evaluation informeller Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen – Ergebnisse einer Evaluationssynthese mit dem Fokus auf Patenschaftsprojekte. Kurzfassung der mit dem DeGEval-Nachwuchspreis ausgezeichneten

Masterarbeit. In: Zeitschrift für Evaluation. 2021. Jg. (1). S. 245–250. DOI: 10.31244/zfe.2021.01.18.

Page, Matthew J./McKenzie, Joanne E./Bossuyt, Patrick M./Boutron, Isabelle/Hoffmann, Tammy C./Mulrow, Cynthia D./Shamseer, Larissa/Tetzlaff, Jennifer M./Akl, Elie A./Brennan, Sue E./Chou, Roger/Glanville, Julie/Grimshaw, Jeremy M./Hróbjartsson, Asbjørn/Lalu, Manoj M./Li, Tianjing/Loder, Elizabeth W./Mayo-Wilson, Evan/McDonald, Steve/McGuinness, Luke A./Stewart, Lesley A./Thomas, James/Tricco, Andrea C./Welch, Vivian A./Whiting, Penny/Moher, David (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. In: BMJ. 372. Jg. S. n71. DOI: 10.1136/bmj.n71.

Reindl, Marion/Gniewosz, Burkhard (2017). Prima Klima: Schule ist mehr als Unterricht. Berlin, Heidelberg: Springer.

StEG-Konsortium (2010). Ganztagsschule. Entwicklung und Wirkungen. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen 2005-2010. Eine Veröffentlichung des StEG-Konsortiums. 2., überarbeitete. Aufl. Frankfurt am Main: pedocs.

StEG-Konsortium (2016). Ganztagsschule: Bildungsqualität und Wirkungen außerunterrichtlicher Angebote. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen 2012-2015. Frankfurt am Main: pedocs.

Theis, Désirée/Arnoldt, Bettina/Gaiser, Johanna M./Lossen, Karin (2018). Die Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG): Qualität und Wirkungen außerunterrichtlicher Angebote. Ein Überblick über die zentralen Befunde der zweiten Förderphase von StEG (2012-2015). In: Maschke, Sabine/Schulz-Gade, Gunild/Stecher, Ludwig (Hg.). Lehren und Lernen in der Ganztagsschule: Grundlagen - Ziele - Perspektiven. Frankfurt am Main: Debus Pädagogik. S. 150–162.