

Können bildungsbenachteiligte Schüler*innen durch das Konzept der „positiven Jugendentwicklung“ erfolgreich gefördert werden?

Das Fallbeispiel „Einsteigen – Aufsteigen!“.
Ein Förderprogramm an weiterführenden Schulen
im Coaching-Format

Ina Berninger

¹ Universität zu Köln

* Kontakt: i.berninger@uni-koeln.de

Zusammenfassung: Der Artikel beschäftigt sich mit der Frage, ob bildungsbenachteiligte Schüler*innen durch das Konzept der ‚positiven Jugendentwicklung‘ erfolgreich gefördert werden können. Als Fallbeispiel dient das Förderprogramm ‚Einsteigen – Aufsteigen!‘, das an fünf weiterführenden Schulen in Köln und Wipperfürth etabliert ist. Das Konzept und die Ausgestaltung des Programms zeigt sehr große Übereinstimmung mit dem Konzept der positiven Jugendentwicklung. Die Analysen zeigen, dass dieses Konzept geeignet ist, um bildungsbenachteiligte Schüler*innen bei ihrer Entwicklung zu unterstützen. Im Programm werden insbesondere der Selbstwert, die sozialen Kompetenzen, Problemlösungs- und Entscheidungsfähigkeit sowie planvolles Handeln und die Fähigkeit, sich Ziele zu setzen erfolgreich gefördert. Wie schon andere Studien zeigten, finden sehr stark bildungsbenachteiligte Schüler*innen, die auf umfangreiche, proaktive Unterstützung angewiesen sind, häufig keinen Platz in Förderprogrammen. Entsprechend kann für die Gruppe der sehr stark Benachteiligten nicht beantwortet werden, ob das Konzept der ‚positiven Jugendentwicklung‘ zur Förderung geeignet ist.

Schlüsselwörter: Bildungsbenachteiligung, positive Jugendentwicklung, Bildungsförderung, Förderprogramme

ZfL Discussion Papers (Band 2)

Impressum

Herausgeber der Schriftenreihe:
Zentrum für Lehrer*innenbildung (ZfL)
Universität zu Köln
Albertus-Magnus-Platz | 50923 Köln
<http://zfl.uni-koeln.de/zfl.html>

ZfL Discussion Papers | Band 2 | Januar 2022

ISSN: 2750-4050

1. Einleitung

Bildungschancen sind in Deutschland nach wie vor ungleich verteilt. Aus diesen ungleichen Chancen resultieren psychische, gesundheitliche, soziale, ökonomische und politische Folgen für das Individuum bzw. die Gesellschaft (vgl. Quenzel/Hurrelmann 2019). Laut Kultusministerkonferenz (KMK 2003) muss „*jjedem Kind [...] – ohne Rücksicht auf Stand und Vermögen der Eltern – der Bildungsweg offenstehen, der seiner Bildungsfähigkeit entspricht*“. In dieser ‚Ideologie der Chancengleichheit‘ liegt die Crux in der Definition und den Determinanten von ‚Bildungsfähigkeit‘. Die Bildungsfähigkeit ist nicht allein durch individuelle – quasi biologische – Voraussetzungen bestimmt, sondern wird stark von den emotionalen, sozial-kulturellen und ökonomischen Bedingungen des Elternhauses geprägt. Bleibt dieser Umstand unberücksichtigt und wird dem nicht entgegengewirkt, ist eine faktische Chancengleichheit nicht erreichbar (vgl. Bourdieu/Passeron 1971).

Vielen Lehrkräften ist das Problem der Bildungsbenachteiligung durchaus bewusst. Allerdings fehlen in Schulen häufig die Zeit sowie personelle Ressourcen, um die ungleichen Bildungsvoraussetzungen der Schüler*innen (SuS) umfassend auszugleichen. Zudem sind Lehrkräfte in der Rolle der*des Bewertenden von (Schul-)Leistungen. Deshalb bauen SuS häufig eine gewisse Distanz zu ihnen auf, was das Eintauchen in bestimmte Beziehungsräume – die anderen (sozial-)pädagogischen Fachkräften eher offenstehen – erschwert. Um Bildungsbenachteiligung effektiv zu bekämpfen, sind Schulen insofern auf die zusätzliche Unterstützung von (sozial-)pädagogischen Fachkräften und/oder die Kooperation mit Förderprogrammen und -einrichtungen angewiesen (vgl. Berninger2020).

Dieser Beitrag setzt sich mit der Wirkung eines (Bildungs-)Förderprogramms auf die Entwicklung bildungsbenachteiligter SuS auseinander. Als Fallbeispiel dient das Förderprogramm „Einsteigen – Aufsteigen!“ – ein Förderangebot „*für Kinder und Jugendliche mit schulischen und sozialen Problemen*“. Das Programm ist an insgesamt fünf weiterführenden Schulen in Köln und im oberbergischen Kreis angesiedelt (vgl. KGSF o.J.b). An jeder Schule coacht ein*e (Sozial-)Pädagog*in ca. 40 SuS der Jahrgangsstufen 6 bis 10 in Kleingruppen und Einzelsettings. „*Das Ziel des Programms ist, den Teilnehmer*innen zu einer persönlichen und beruflichen Perspektive zu verhelfen, damit diese ein positives, selbstbestimmtes Leben führen können.*“ (vgl. KGSF o.J.a).

Als theoretische Schablone für die Wirksamkeit des Programms wird das Modell der positiven Jugendentwicklung herangezogen. Dieses Modell wird international als Grundlage für Förderprogramme für Jugendliche empfohlen und wurde bereits von der bundesdeutschen Politik aufgegriffen – als Förderempfehlung für Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe. Das Modell setzt nicht nur Ziele für eine positive Jugendentwicklung, sondern liefert darüber hinaus Kriterien, mit welchen Elementen Förderprogramme zur Erreichung der Ziele ausgestattet sein sollten (vgl. Weichold/Blumenthal 2019). Die Analyse der Wirkung des Fallbeispiels – das Förderprogramm „Einsteigen – Aufsteigen!“ – auf die Entwicklung benachteiligter SuS dient insofern ebenfalls als Test, inwiefern das Modell der positiven Jugendentwicklung geeignet ist, diese Schüler*innengruppe adäquat zu fördern.

2. Theorie & Forschungsstand: Positive Jugendentwicklung

Mit dem Paradigmenwechsel in der Psychologie – weg vom Blick auf Defizite hin zur Betrachtung positiver psycho-sozialer Konstitutionen – entstand die positive Jugendentwicklung¹ (vgl. Silbereisen/Lerner 2007). Von einer positiven Jugendentwicklung wird gesprochen, wenn Jugendliche „über altersangemessene intra- und interpersonale Kompetenzen verfügen, Selbstvertrauen sowie einen starken Charakter haben und soziale Beziehungen pflegen, die unterstützend und langfristig angelegt sind“ (Weichold/ Blumenthal 2019: 248f).

Konzeptionell wird die positive Jugendentwicklung von Lerner et al. (2007) auf den Erwerb der fünf Cs

- 1.) Competence = Kompetenz
- 2.) Confidence = Vertrauen
- 3.) Character = Charakter
- 4.) Connection = Bindung
- 5.) Care = Fürsorge und Mitgefühl

heruntergebrochen. Die fünf Cs finden sich auch im Vokabular von Praktiker*innen. Entsprechend kann mit der Anwendung dieses Modells ein Schritt in Richtung Theorie-Praxis-Verzahnung geleistet werden (vgl. Lerner et. al 2007).

Mit der Zeit sollte sich außerdem ein sechstes C

- 6.) Contribution = Beitrag

entwickeln. Die Jugendlichen leisten einen Beitrag, indem sie sich aktiv engagierend in die Gesellschaft einbringen. Aus diesen positiven Entwicklungsprozessen im Jugendalter entsteht – laut Theorie – eine ‚ideale‘ erwachsene Person. Diese hat eine positive Beziehung zu sich selbst, was durch Gesundheit und Wohlbefinden gekennzeichnet ist und partizipiert in einer angemessenen Art und Weise am Gemeinwesen (vgl. Rathunde/Csikszentmihalyi 2006). Problemverhalten, wie Delinquenz oder Substanzkonsum, gelten als Negativschablone zu den beschriebenen positiven Entwicklungen (vgl. Bowers et al. 2014).

Jedes der fünf Cs steht für ein Cluster von Fähigkeiten, die Roth und Brooks-Gunn (2003: 205) wie folgt konkretisieren (vgl. Tab. 1).

Tab. 1: Die fünf Cs und ihre inhaltlichen Dimensionen

Fünf Cs	Inhaltliche Dimensionen
Competence = Kompetenz	Soziale, kognitive, schulische und berufliche Kompetenzen <ul style="list-style-type: none"> • Soziale Kompetenz = interpersonale Fähigkeiten wie Kommunikationsfähigkeit, Durchsetzungsvermögen und die Fähigkeit zur Lösung von Konflikten. • Kognitive Kompetenz = kognitive Fähigkeiten, einschließlich logisches und analytisches Denken, Problemlösungsfähigkeit, Entscheidungsfähigkeit, planvolles Handeln und die Fähigkeit, sich Ziele zu setzen. • Schulische Kompetenz = Schulnoten, Anwesenheit, Prüfungsergebnisse und Schulabschlüsse • Berufliche Kompetenz = Arbeitseinstellungen und Berufswahlorientierung

¹ Entwickelt wurde das Modell von Lerner et al. (2007) als „Positive Youth Development“ (= PYD).

Confidence = Vertrauen	Selbstwert, Selbsteinschätzung, Selbstvertrauen, Identität und Glauben an die Zukunft
Character = Charakter	Selbstkontrolle, Selbstbeherrschung, kein gesundheits-schädigendes (Problem-)Verhalten, Achtung von kulturellen und gesellschaftlichen Regeln und Normen, Gerechtigkeitssinn (Moral) und Spiritualität
Connection = Bindung	Aufbau und die Stärkung von Beziehungen zu anderen Menschen und Institutionen wie der Schule.
Care = Fürsorge und Mitgefühl	Empathiefähigkeit, Fähigkeit, sich in andere hineinzuversetzen

Quelle: Eigene Darstellung, Inhalt leicht verändert entnommen aus Roth und Brooks-Gunn (2003: 205)

Zum Modell der 5 bzw. 6 Cs kann kritisch angemerkt werden, dass die Kategorisierungen der Dimensionen nicht immer eindeutig sind. Sie changieren zwischen Kompetenzformulierungen und inhaltlichen Zielsetzungen. Schulnoten, Anwesenheit, Prüfungsergebnisse und Schulabschlüsse sind z.B. die Ergebnisse bestimmter Kompetenzen wie der kognitiven Kompetenz und der Leistungsbereitschaft. Darüber hinaus können die Dimensionen teilweise ergänzt werden. Zum zweiten C, Confidence (= Vertrauen), kann auch das Vertrauen zu anderen zählen. Damit schlägt sich die Brücke zum vierten C, Connection (= Bindung). Das fünfte C, Care (= Fürsorge und Mitgefühl) kann über die bloße Empathiefähigkeit hinausgehen und die Unterstützung anderer beinhalten. Damit ergibt sich eine Verbindung zum sechsten C, Contribution (= Beitrag).

Mit der Entstehung des Konzeptes der positiven Jugendentwicklung entstand auch das Interesse, Ursachen und Bedingungen dieser als ‚gesund‘ angesehenen Entwicklung zu verstehen (Silbereisen/Lerner, 2007). Weichold und Blumenthal (2019: 283f) formulieren Kriterien für Programme aus, die als sinnvolle Interventionsstrategie für eine positive Jugendentwicklung gelten sollen. Innerhalb dieser Programme sollen effektive Lernumwelten geschaffen werden, die

- 1.) *Physische und psychologische Sicherheit bieten (z.B. zur Förderung sicherer und positiver Interaktionen innerhalb der Peergruppe und Vermeidung problematischer Peerinteraktionen)*
- 2.) *Angemessene Strukturen vorgeben (Vorgabe von klaren, konsistenten Regeln und Erwartungen, altersgemäße Kontrolle, Kontinuität)*
- 3.) *Unterstützende Beziehungen ermöglichen² (Wärme, Nähe, Verbundenheit, positive Kommunikation, Unterstützung, Ansprechbarkeit, sichere Bindung)*
- 4.) *Optionen eröffnen, dazuzugehören (Inklusion, soziales Engagement, Möglichkeiten zur Identitätsbildung, Unterstützung kultureller Kompetenz)*
- 5.) *Positive soziale Normen vermitteln (Verhaltensregeln, Erwartungen, Vermittlung von Werten und Normen)*
- 6.) *Unterstützung anbieten, sodass Jugendliche einen Beitrag leisten können (Unterstützungsstrukturen für autonomes Verhalten, das einen wirklichen Beitrag zur Gesellschaft leistet, Jugendliche ernst nehmen und herausfordern)*

² Im Rahmen der pädagogischen Arbeit sollten sich positive, langfristig angelegte Beziehungen von mindestens einem Jahr zwischen Jugendlichen und Erwachsenen entwickeln (Lerner, 2004).

- 7.) *Unterstützung bieten, Kompetenzen auszubilden (Schaffung von Möglichkeiten, vielfältige intra- und interpersonale Kompetenzen, kulturelles und soziales Kapital zu erwerben, intentionales, mediales und kulturelles Lernen, Vorbereiten auf das Berufsleben)*
- 8.) *Maßnahmen in Familie, Schule und Gemeinwesen integrieren (Koordination von Einzelmaßnahmen und Programmen, Schaffung von Synergieeffekten zur Maximierung von Interventionseffekten)* (Aufzählung aus Weichold/Blumenthal 2019: 283f).

Bislang haben sich noch nicht viele Programme, die explizit nach dem Konzept der positiven Jugendentwicklung arbeiten, etabliert (für einen Überblick vgl. Weichold/Blumenthal, 2019: 285). Evaluationsstudien belegen einen grundsätzlich positiven Effekt der Teilnahme an Programmen, die nach dem Konzept der positiven Jugendentwicklung arbeiten. Die teilnehmenden Jugendlichen steigern zum einen ihre intra- und interpersonale Kompetenzen. Zum anderen werden internale und externale Verhaltensprobleme (z.B. Substanzkonsum, Aggressivität oder risikoreiches Sexualverhalten) reduziert (z. B. Allison et al. 2011; Catalano et al. 2004; Eichas et al. 2010). Einleitung

3. Forschungsdesign

Um die Wirkung eines (Bildungs-)Förderprogramms auf die Entwicklung bildungsbenachteiligter SuS zu eruieren, wird das Fallbeispiel „Einsteigen – Aufsteigen!“ herangezogen. Grundsätzlich können Ergebnisse einer solchen Einzelfallanalyse auf ähnliche Fälle, i.e. ähnlich strukturierte Förderprogramme an weiterführende Schulen, übertragbar sein (vgl. Hering/Schmidt 2014). Im Folgenden werden das Programm, die Methoden der Datenerhebung und -auswertung erläutert.

Das Programm Einsteigen-Aufsteigen!³

Die Zielgruppe des Förderprogramms „Einsteigen – Aufsteigen!“ sind SuS ab der 7. Klasse⁴ mit schulischen und sozialen Problemen in weiterführenden Schulen (KGSF o.J.b). Die SuS werden bis zur 10. Klasse durch ein*e (Sozial-)Pädagog*in in Kleingruppen- und Einzelsettings begleitet. Nach Abschluss der 10. Klasse stehen die (Sozial-)Pädagog*innen SuS noch ein weiteres Jahr bei Bedarf beratend zur Seite. Die SuS, die ins Programm aufgenommen werden, sollten motiviert sein ‚an sich zu arbeiten‘.

Derzeit ist das Förderprogramm „Einsteigen – Aufsteigen!“ an fünf weiterführenden Schulen in Köln und der Stadt Wipperfürth im Oberbergischen Kreis etabliert. Tabelle 2 gibt einen Überblick über die Schulformen, an welchem Ort sich diese befinden und seit wann das Förderprogramm an der Schule angesiedelt ist.

Die teilnehmenden Schulen in Köln befinden sich in sozial-deprivierten Wohnlagen mit hoher Arbeitslosigkeit, niedrigem Durchschnittseinkommen und hohen Anteilen an Menschen mit Zuwanderungsgeschichte (vgl. Heymann 2002; Stadt Köln 2015). Dies spiegelt sich auch in der Sozialstruktur der Programmteilnehmer*innen wieder. Anders als in den Kölner Stadtteilen befinden sich die sozial-räumlichen Merkmale im Oberbergischen Kreis – dem die Stadt Wipperfürth zugeordnet ist – alle auf bundes- bzw. westdeutschem Niveau (vgl. BA 2019; IT

³ Das Programm wird aus Mitteln des Kölner Gymnasial- und Stiftungsfonds und aus der Gemeinschaftsstiftung „Chancen stiften“ finanziert. An den beiden Wipperfürther Schulen unterstützt die dort ansässige Hans Hermann-Voss-Stiftung das Programm (KGSF o.J.b: 4).

⁴ An einer der Schulen startet das Programm bereits in Klasse 6.

NRW 2019). Wipperfürth kann folglich anhand dieser Kriterien nicht als sozial-deprivierten Wohnlage bezeichnet werden.

Tab. 2: *Teilnehmende Schulen nach Ort und Programmstart*

Schule und Schulform	Ort	Im Programm seit
Gesamtschule	Köln-Chorweiler	2019
Realschule	Wipperfürth	2016
Gymnasium	Köln-Mülheim	2015
Hauptschule	Wipperfürth	2014
Gesamtschule	Köln-Höhenhaus	2013

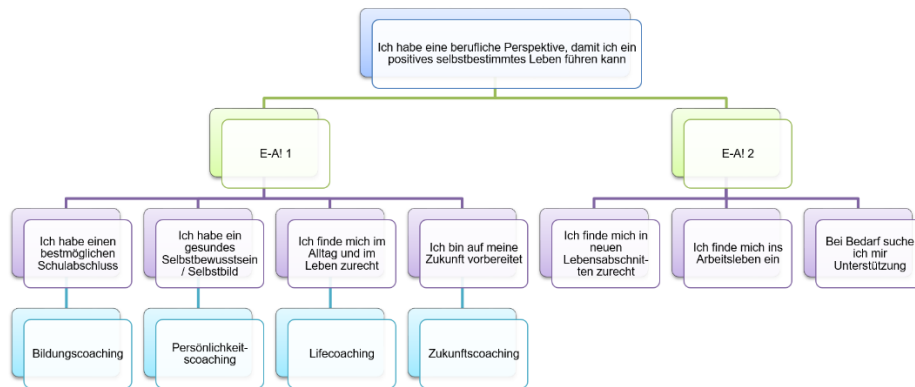
Quelle: KGSF, o.J.b; Jahreszahlen sind den Leitfadeninterviews entnommen

Initiiert wurde das Förderprogramm „Einsteigen – Aufsteigen!“ im Jahr 2007 durch den Kölner Gymnasial- und Stiftungsfonds (KGSF). Es etablierte und entwickelte sich durch eine – noch immer im Programm tätige – Pädagogin und den Schulleiter einer Hauptschule in Köln-Riehl. Der Fokus der Tätigkeit lag auf der Verbesserung der Schulleistung durch die Hilfe „*einer Vertrauensperson, die weder mit der Schule noch mit den Eltern in Zusammenhang steht*“ (KGSF 2007). Viele Herausforderungen der SuS ergaben sich aus der fehlenden Unterstützung eines emotional, sozial und finanziell schwachen Elternhauses. Die SuS sind insofern bildungsbenachteiligt (vgl. Berninger 2020). Neben der Bewältigung dieser Herausforderungen strebte die Pädagogin an, das „*schlechte Image von Hauptschülern*“ zu relativieren, das „*Selbstbild [der SuS] zurechtzurücken*“ sowie deren „*Selbstwertgefühl zu steigern*“. Im Mittelpunkt stand ein situativer Ansatz, bei dem gefragt wurde: „*Was braucht der Schüler jetzt?*“ (vgl. KGSF 2007).

Um die Programmziele zu erreichen, liegt der Fokus auf der Arbeit in Kleingruppen von maximal fünf SuS. Diese Treffen erfolgen im wöchentlichen Turnus und in einem Zeitrahmen von etwa einer Stunde (45 - 60 Min). Darüber hinaus finden – bei Bedarf – Einzel-, Lehrer*innen- und Elterngespräche statt. Zusätzlich werden Workshops, Ausflüge und weitere Veranstaltungen durchgeführt, um die soziale und kulturelle Bildung der SuS zu fördern (Leitfadeninterview mit den Pädagog*innen des Förderprogramms 2019).

Das grundlegende Konzept von „Einsteigen – Aufsteigen!“ ist im nachstehenden Schaubild illustriert (vgl. Abb. 1). Die Zielformulierung „*den SuS zu einer persönlichen und beruflichen Perspektive zu verhelfen, damit diese ein positives, selbstbestimmtes Leben führen können*“ mündet in zwei Bereiche. Der Bereich ‚E-A! 1‘ setzt sich aus vier Säulen zusammen: (1) Bildungscoaching, (2) Persönlichkeitscoaching, (3) Life-Coaching, (4) Zukunftcoaching. Diese Säulen sind in bis zu acht Bausteine unterteilt (vgl. Abb. 2). Der Bereich ‚E-A! 2‘ bezieht sich auf das Jahr nach Abschluss der 10. Klasse, in dem die Pädagog*innen den SuS bei Bedarf beratend zur Seite stehen (KGSF o.J.a).

Abb. 1: Konzept „Einsteigen – Aufsteigen!“



Quelle: KGFSF o.J.a

Abb. 2: Bausteine „Einsteigen – Aufsteigen!“

Einsteigen – Aufsteigen! Bausteine			
Bildungscoaching	Persönlichkeitscoaching	Lifecoaching	Zukunftscoaching
Prüfungsvorbereitung	Stressmanagement	Umgangsformen	Berufsfelder erkunden
Unterrichtshilfen	Emanzipation	Ordnung und Struktur	Bewerbungen schreiben
Kulturelle Bildung	Potenziale entdecken	Freizeitgestaltung	Berufsberatung
Lernstrategien	Gesunde Lebenseinstellung	Elternarbeit	Lebensplanung
Motivation	Stärkenförderung	Zeitmanagement	Ziele setzen können
Positives Umfeld	Hilfe organisieren	Rahmenbedingungen schaffen	
	Offenheit / Kommunikation	Ressourcen	
	Wertschätzung	Erfolge	

Quelle: KGFSF o.J.a

Datenerhebung

Das Förderprogramm „Einsteigen – Aufsteigen!“ wurde im Zeitraum September 2018 bis Oktober 2021 durch das Zentrum für Lehrer*innenbildung (ZfL) der Universität zu Köln auf seine Wirksamkeit hin evaluiert. Die Evaluation ist im Längsschnitt- und Mixed Methods Design angelegt. Im Rahmen der Evaluation finden die Sichtweisen der Zielgruppe (SuS), der Durchführenden (Pädagog*innen) sowie weiterer Gruppen (z.B. Schulleitung, Lehrer*innen, Schulsozialarbeiter*innen der Schulen, an denen das Programm angesiedelt ist) Berücksichtigung. Da die Datenerhebung ab dem zweiten Jahr im Zeitraum der Corona-Pandemie stattfand, konnten die angestrebte Vollerhebung nur im Hinblick auf die Angaben der Pädagog*innen realisiert werden.

Das im Artikel verwendete Datenmaterial basiert auf folgenden Erhebungen:

1. Leitfadeninterviews im Zeitraum von Mai 2019 bis März 2021 mit einem Schulsozialarbeiter, einem Schulleiter, zwei Lehrer*innen, zwei Pädagog*innen sowie zwei ehemaligen Teilnehmer*innen des Förderprogramms.
2. Beantwortung von Fragen eines standardisierten Online-Fragebogens an bis zu drei Zeitpunkten durch die Pädagog*innen und Teilnehmer*innen des Förderprogramms. Die Fallzahlen der Längsschnittdatenanalysen finden sich in den Tabellen im Anhang (Tab. A.1. und A.2). An der Retrospektivbefragung zur eigenen Entwicklung im Förderprogramm nahmen 106 SuS teil (vgl. Abb. A.1 im Anhang).

Die nachstehende Tabelle 3 gibt einen Überblick über die im Online-Fragebogen erhobenen und hier im Artikel verwendeten Konzepte.

Tab. 3: Erhobene Konzepte in den standardisierten Fragebögen (Auswahl)

	Auskunft Pädagog*innen über SuS	Selbstauskunft SuS
Psychische Konstitution	ja	ja
Sozialverhalten	ja	ja
Soziale Integration	ja	ja
Arbeitsverhalten	ja	ja
Berufsvorbereitung	ja	ja
Noten	ja	-
Entwicklung seit Einstieg ins Programm	ja	ja
Berufliche/schulische Situation nach regulärem Durchlaufen des Programms bzw. nach Abschluss der 10. Klasse	ja	ja

Quelle: Eigene Darstellung

In welche Einzel-Konstrukte sich die Konzepte psychische Konstitution, Sozial- und Arbeitsverhalten sowie soziale Integration unterteilen, zeigt Tabelle 4. Bei der Konzeption wurde sich am Bochumer Inventar zur berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung (vgl. BIP 2014) sowie Essers Aspekten der Integration orientiert (vgl. Esser 2003).

Um die einzelnen Konstrukte zu messen, wurde bei der Befragung der Pädagog*innen und der SuS unterschiedlich vorgegangen. Wenn es das Konstrukt zulässt, wurden die Pädagog*innen direkt nach ihrer Einschätzung befragt, wie stark das jeweilige Konstrukt bei der*dem jeweiligen Schüler*in ausgeprägt ist. Bei Konstrukten, die schwerer greifbar sind, kam ein Bündel von Fragen zum Einsatz. Bei den SuS wurde für die Erhebung der Konstrukte auf Einzelitems aus getesteten Skalen zurückgegriffen (vgl. Collani/Herzberg 2003; Lohbeck et al. 2014; DaQS 2019; ZIS 2019).

Tab. 4: Zerlegung der theoretischen Konzepte in einzelne Konstrukte

Psychische Konstitution	Sozialverhalten	Arbeitsverhalten	Soziale Integration
<ul style="list-style-type: none"> • Selbstwertgefühl • Selbstwirksamkeitserwartung • Emotionale Stabilität • Belastbarkeit 	<ul style="list-style-type: none"> • Sensitivität (Empathie) • Kontaktfähigkeit • Soziabilität (Rücksichtnahme) • Teamorientierung • Durchsetzungsvermögen 	<ul style="list-style-type: none"> • Selbstständigkeit • Gewissenhaftigkeit • Handlungsorientierung • Begeisterungsfähigkeit 	<ul style="list-style-type: none"> • Kulturation: ausreichende Kenntnisse zur gesellschaftlichen Partizipation (geltende Regeln, Sprache) • Identifikation: mentale und emotionale Verbundenheit mit der Gesellschaft (Loyalität und Zugehörigkeit)

Quelle: Eigene Darstellung

Nach einem Pretest im Dez. 2019 wurden einige Items für die Untersuchungsgruppe sprachlich angepasst. Tabelle 5 illustriert anhand von zwei Beispielen die Vorgehensweise bei der Erhebung. Den Pädagog*innen respektive den SuS wurden die jeweiligen Aussagen vorgelegt. Daraufhin sollten sie ihre Einschätzung auf einer 6-stufigen endpunktbenannten Skala, die von 1 = „stimme voll und ganz zu“ bis 6 = „stimme überhaupt nicht zu“ reicht, eintragen.

Tab. 5: Erhebung der einzelnen Konstrukte bei den Pädagog*innen und SuS (Beispiel)

Konstrukt	Befragung Pädagog*innen	Befragung SuS
Selbstwertgefühl	Der*die Schüler*in hat ein hohes Selbstwertgefühl.	Insgesamt bin ich mit mir selbst zufrieden. Hin und wieder denke ich, dass ich nichts wert bin.
Emotionale Stabilität	Der*die Schüler*in hat starke Stimmungsschwankungen. Der*die Schüler*in reagiert häufig impulsiv. Der*die Schüler*in kann seine/ihre Aggressionen kontrollieren.	Manchmal wechselt meine Stimmung schnell zwischen glücklich und traurig. Manchmal tue ich spontan Dinge, die ich besser nicht getan hätte. Wenn ich wütend bin, kann ich mich zusammenreißen.

Quelle: Eigene Darstellung

Die Erhebung orientiert sich nicht Eins-zu-Eins am Konzept der fünf bzw. sechs Cs. Es lassen sich jedoch große Schnittmengen zwischen dem Konzept der Cs und den im Rahmen der Evaluation erhobenen Konstrukte finden.

Datenauswertung

Die quantitativen Auswertungen setzen sich aus einer deskriptiven Darstellung der Retrospektivbefragung sowie einer multivariaten Längsschnittanalyse (Panel-Regression) zusammen. Es wurden Fix-Effects-Modelle mit den Befragungswellen als erklärende Variablen geschätzt. Anders als in einer OLS-Regression kann durch dieses Schätzverfahren eine personenspezifische Konstante eliminiert werden. Damit können statistische Abhängigkeiten und Entwicklungen bei Probanden, die zu verschiedenen Zeitpunkten befragt werden, berücksichtigt und Standardfehler korrekt geschätzt werden (vgl. Giesselmann/Windzio 2014). Um dem Risiko eines „overcontrol bias“ zu entgehen, wurde auf die Hinzunahme von Kontrollvariablen in den Modellen verzichtet (vgl. Elwert/Winship 2014).

Bei der Analyse des qualitativen Datenmaterials wird eine strukturierende Inhaltsanalyse durchgeführt (vgl. Mayring/Frenzl 2014). Das Kategoriensystem bilden die jeweiligen Dimensionen oder Unterkategorien des Konzepts der positiven Jugendentwicklung.

4. Ergebnisse

In einem ersten Schritt werden die Programmkriterien von „Einsteigen-Aufsteigen!“ mit den Kriterien der positiven Jugendentwicklung abgeglichen. So kann eruiert werden, ob und inwieweit „Einsteigen-Aufsteigen!“ diese Kriterien erfüllt und damit als Programm gelten kann, das (implizit) nach den Kriterien der positiven Jugendentwicklung arbeitet. In einem zweiten Schritt wird geschaut, ob die Teilnehmer*innen des Förderprogramms die in der positiven Jugendentwicklung angesprochenen Kompetenzen erwerben.

„Einsteigen-Aufsteigen!“ und die Programm-Kriterien der positiven Jugendentwicklung

Das erste Schlüsselmerkmal einer positiven Jugendentwicklung ist die **„physische und psychologische Sicherheit (z. B. zur Förderung sicherer und positiver Interaktionen innerhalb der Peergruppe und Vermeidung problematischer Peerinteraktionen)“**. Das Förderprogramm „Einsteigen – Aufsteigen!“ trainiert die *„sichere und positive Interaktion innerhalb der Peergruppe“* über die Bausteine „Umgangsformen“ und „Kommunikation“. Der Baustein „Stressmanagement“ sollte dem Aufbau der Emotionsregulation der Programmteilnehmer*innen und damit der Reduktion problematischen Verhaltens dienlich sein. Bei Aufnahme ins Programm wird viel in Beziehungsarbeit investiert, was das Sicherheitsgefühl der teilnehmenden SuS stärken soll:

„Um Vertrauen aufzubauen, da habe ich zwei, drei Übungen. Da nehme ich mir auch erstmal die Zeit, damit wir eine gute Basis schaffen können, auf der wir zusammenarbeiten können, auf der wir dann, auch wenn es mal irgendwie kracht [...] damit wir dann ein Team sind. Dass die Kinder wissen, dass sie sich auf mich verlassen können.“
(Zitat Pädagog*in des Förderprogramms)

Das zweite Schlüsselmerkmal der positiven Jugendentwicklung **„angemessene Strukturen vorgeben (Vorgabe von klaren, konsistenten Regeln und Erwartungen, altersgemäße Kontrolle, Kontinuität)“** wird vom Förderprogramm „Einsteigen-Aufsteigen!“ durch den Baustein „Ordnung und Struktur“ angesteuert. Regeln und ihre Einhaltung werden in der Gruppe eingeübt:

„Beim Sportprogramm [...] da gibt es Gruppensanktionen, wenn eine Regel verletzt wird, muss die ganze Gruppe das machen.“
(Zitat Pädagog*in des Förderprogramms)

Besonders gut lässt sich das zweite Schlüsselmerkmal umsetzen, wenn das erste bereits erfüllt ist: Wenn eine gute Vertrauensbasis geschaffen wurde, können sich *„die Gruppen [...] je nach Teilnehmer auch selber steuern und regulieren“* (Zitat Pädagog*in des Förderprogramms).

Schwieriger wird die Umsetzung, wenn im Förderprogramm gesetzte Regeln, z. B. Pünktlichkeit, kein Standard an der Schule, an der das Programm angesiedelt ist, sind. Beispielsweise wurde berichtet, dass Lehrer*innen selbst zu spät beim Unterricht erscheinen, weshalb es Schüler*innen nicht plausibel erscheint, pünktlich zu sein.

Das dritte Schlüsselmerkmal einer positiven Jugendentwicklung **„Unterstützende Beziehungen ermöglichen (Wärme, Nähe, Verbundenheit, positive Kommunikation, Unterstützung, Ansprechbarkeit, sichere Bindung)“** wird

insbesondere durch die Bausteine „Wertschätzung“ sowie „Offenheit und Kommunikation“ umgesetzt. Die Fokussierung auf „Ressourcen“ und „Erfolge“ sollte hierbei unterstützend wirken. Die Langfristigkeit der Beziehung wird durch die Laufzeit des Programms gesichert. Diese beträgt vier Jahr enge Unterstützung und mindestens ein weiteres Jahr Unterstützung nach Bedarf. Teilweise halten die Jugendlichen noch lange Kontakt zu ihren Bezugspersonen – den Pädagog*innen. Das konkrete situative Vorgehen in den unterstützenden Beziehungen wird so beschrieben:

„Da kommt jetzt jemand zu mir, dann kläre ich erstmal: Was brauchst du jetzt von mir? Möchtest du Dinge einfach nur loswerden? Willst du dich kurz ‚auskotzen‘? Möchtest du, dass wir uns was überlegen? Möchtest du, dass ich irgendwas mache? Kann ich dir bei was helfen? [...] Dann lasse ich das erstmal alles kommen. Und dann gucken wir, Schritt für Schritt, wie es zu einer Verbesserung oder wie es wieder zu der gewünschten Situation kommen kann, die der Schüler quasi braucht.“
(Zitat Pädagog*in des Förderprogramms)

Schlüsselmerkmal vier einer positiven Jugendentwicklung lautet: **„Optionen eröffnen, dazugehören (Inklusion, soziales Engagement, Möglichkeiten zur Identitätsbildung, Unterstützung kultureller Kompetenz)“**. „Optionen eröffnen“ sich im Förderprogramm „Einsteigen – Aufsteigen!“ über die Bausteine „Potentiale entdecken“ sowie die „Stärkenförderung“. Die Teilnehmer*innen nehmen i. d. R. in der Jahrgangsstufe 7 am Workshop J.U.M.P (= Just Unfold My potential) teil, der speziell diese beiden Bausteine beinhaltet. Hierüber ergeben sich ebenfalls Möglichkeiten zur Identitätsbildung. Der Baustein „Kulturelle Bildung“ fördert die kulturelle Kompetenz der SuS. Soziales Engagement wird z. B. im Rahmen einer Ehrenamtswoche eingeübt, in der die Schüler*innen sich sozial engagieren.

Schlüsselmerkmal Nummer fünf **„positive soziale Normen vermitteln (Verhaltensregeln, Erwartungen, Vermittlung von Werten und Normen)“** beinhaltet die „positiven Interaktionen“ aus Schlüsselmerkmal eins, die „Regeln und Erwartungen“ aus Schlüsselmerkmal zwei sowie die „Unterstützung kultureller Kompetenz“ Schlüsselmerkmal vier. Im Förderprogramm werden diese Merkmale vor allem über die Bausteine „Umgangsformen“ und „Kulturelle Bildung“ eingeübt.

Das sechste Schlüsselmerkmal einer positiven Jugendentwicklung **„Unterstützung anbieten, sodass Jugendliche einen Beitrag leisten können (Unterstützungsstrukturen für autonomes Verhalten, das einen wirklichen Beitrag zur Gesellschaft leistet, Jugendliche ernstnehmen und herausfordern)“** findet sich bei „Einsteigen-Aufsteigen!“ in den Bausteinen „Potentiale Entdecken“, „Stärkenförderung“, „Lebensplanung“ sowie „Ziele setzen können“. Aus dem Zusammenspiel dieser Bausteine kann sich ein autonomes Verhalten der SuS entwickeln. Im Rahmen der Ehrenamtswoche (s.o.), einer Aktion des Programms, können die Jugendlichen bereits einen gesellschaftlichen Beitrag leisten. Je nach Lebensplanung und Zielsetzungen können sich solche oder andere Beiträge im Laufe des Lebens der (ehemaligen) Teilnehmer*innen fortsetzen.

Das siebte Merkmal **„Unterstützung bieten, Kompetenzen auszubilden (Schaffung von Möglichkeiten, vielfältige intra- und interpersonale Kompetenzen, kulturelles und soziales Kapital zu erwerben, intentionales, mediales und kulturelles Lernen, Vorbereiten auf das Berufsleben)“** wird im För-

derprogramm über verschiedene Bausteine angesteuert. Einige Punkte überschneiden sich mit bereits oben Erläutertem. Intra- und interpersonelle Kompetenzen werden über die Bausteine „Umgangsformen“, „Kommunikation“, „Stressmanagement“, „Wertschätzung“, „Offenheit und Kommunikation“ sowie die Fokussierung auf „Ressourcen“ und „Erfolge“ erlernt. Kulturelles Kapital kann über den Baustein „kulturelle Bildung“ erworben werden. Im Rahmen des Programms werden die Teilnehmer*innen immer wieder mit sozialen Gruppen zusammengebracht, die i. d. R. nicht der ihres Herkunftsmilieus entsprechen. Hier kann soziales Kapital aufgebaut werden. Die Vorbereitung auf das Berufsleben findet sich in den Bausteinen „Berufsfelder erkunden“, „Bewerbungen schreiben“, „Berufsberatung“, „Potentiale Entdecken“, „Stärkenförderung“, „Zeitmanagement“, „Lebensplanung“ sowie „Ziele setzen können“ wieder.

Das letzte und achte Merkmal einer positiven Jugendentwicklung **„Maßnahmen in Familie, Schule und Gemeinwesen integrieren (Koordination von Einzelmaßnahmen und Programmen, Schaffung von Synergieeffekten zur Maximierung von Interventionseffekten)“** findet sich ebenfalls in der Programmgestaltung von „Einsteigen-Aufsteigen!“ wieder. Teilweise werden Maßnahmen wie *„Lernen regelmäßig zu Lesen“* gemeinsam mit den Eltern eingeübt. Das hat den Effekt, dass die Eltern dann ebenso häufiger Lesen. Aktionen wie die Ehrenamtswoche oder die Kulturmeile finden im Austausch mit dem Gemeinwesen statt. Wenn möglich und/oder erforderlich, wird außerdem eng mit der (Schul-)Sozialarbeit sowie anderen Fördereinrichtungen und Unterstützungsmaßnahmen (Berufsberatung, Jugendamt, Familientherapeut*innen etc.) zusammengearbeitet bzw. werden die Jugendlichen an die entsprechenden Angebote herangeführt.

Abschließend kann gesagt werden, dass das Förderprogramm „Einsteigen-Aufsteigen!“ alle Programmkriterien der positiven Jugendentwicklung grundsätzlich erfüllt. Je nach Schule, an der das Programm jeweils angesiedelt ist, werden die Kriterien „konsistente Regeln“ sowie „Maßnahmen in Familie, Schule und Gemeinwesen integrieren“ in unterschiedlich starker Ausprägung umgesetzt.

Positive Jugendentwicklung der Teilnehmer*innen von „Einsteigen-Aufsteigen!“

Zum **ersten C, Competence (= Kompetenz)**, der positiven Jugendentwicklung gehören soziale, kognitive, schulische und berufliche Kompetenzen. Als soziale Kompetenz werden *„interpersonale Fähigkeiten wie Kommunikationsfähigkeit, Durchsetzungsvermögen und die Fähigkeit zur Lösung von Konflikten angesehen“* (Roth/Brooks-Gunn, 2003: 205).

In den quantitativen Längsschnittdaten zeigen sich in diesem Bereich aus der Sicht der Pädagog*innen deutliche positive Entwicklungen im Durchsetzungsvermögen (vgl. Tab. A.1 im Anhang). Das Zitat eines Schulleiters einer Hauptschule, an der das Programm angesiedelt ist, verdeutlicht überdies die Entwicklung der Kommunikations- und Konfliktlösefähigkeit:

„Die [SuS] sind selbstbewusster, man merkt es in den Umgangsformen. Welche, die sich vorher nur weggeekelt haben und entsprechend sich verschlossen haben [...]. Man kann sich jetzt angucken, miteinander sprechen und die erzählen auch was, wenn es eng wird. Die halten das Gespräch auch aus, stellen sich auch schwierigen Gesprächen. Die SuS sind cooler, vorher sind die [bei problematischen Gesprächen] gar

nicht gekommen. Da war ein Vermeidungsverhalten. Man kann es jetzt mit den SuS klären.“

Unter kognitiver Kompetenz werden „*kognitive Fähigkeiten, einschließlich logisches und analytisches Denken, Problemlösungsfähigkeit, Entscheidungsfähigkeit, planvolles Handeln und die Fähigkeit, sich Ziele zu setzen*“, subsummiert (Roth/Brooks-Gunn, 2003: 205). In den quantitativen Längsschnittdaten und der Retrospektivbefragung zeigen sich sowohl aus der Sicht der Pädagog*innen als auch aus der der SuS positive Entwicklungen in den Bereichen Problemlöse- und Entscheidungsfähigkeit, planvolles Handeln und der Fähigkeit, sich Ziele zu setzen (vgl. Tab. A.1 und A.2 sowie Abb. A.1 im Anhang). Das Zitat eines Schulsozialarbeiters unterstreicht die positive Entwicklung insbesondere in der Kategorie „sich Ziele setzen“:

„Die SuS wissen, wo sie hinwollen. Die haben eine klare Perspektive. Das ist gut erarbeitet.“

Ein Schulleiter untermauert den Erwerb kognitiver Kompetenzen, insbesondere in der Entscheidungsfähigkeit, im planvollen Handeln und in der Fähigkeit, sich Ziele zu setzen:

„Die [SuS] sind selbstständiger, entscheiden einfacher, andere verzögern ihre Entscheidung. [Sie] sind strukturierter [...] Die wissen auch, wie sie anfangen müssen, haben mit der Zeit gelernt, sich Ziele zu setzen.“

Dies bestätigt ebenfalls eine ehemalige Teilnehmerin des Programms:

„Ich weiß jetzt, dass man sich Ziele setzen sollte. Wenn man weiß, was man erreichen will, dann schafft man das auch.“

Als schulische Kompetenz werden „*Schulnoten, Anwesenheit, Prüfungsergebnisse und Schulabschlüsse*“ gesehen (Roth/Brooks-Gunn, 2003: 205). Über 80% der Teilnehmer*innen im Förderprogramm stimmen der Aussage „*Seit ich in „Einsteigen – Aufsteigen!“ bin, habe ich bessere Noten*“ tendenziell zu (vgl. Abb. A.1 im Anhang). Vergleicht man die Abschlüsse der Teilnehmer*innen mit den Abschlussstatistiken der gesamten Schüler*innenschaft der jeweiligen Schulen, so haben erstere häufiger höhere Schulabschlüsse als ihre Vergleichsgruppe. Allerdings erschwert die Pandemie-Situation sowie die niedrige Fallzahl, mit zum Teil unter zehn Abgänger*innen im Förderprogramm an einigen Schulen, die Interpretation des Datenvergleichs. Ein solcher Vergleich müsste über mehrere Jahre kumuliert werden, um valide Ergebnisse zu produzieren.

Zur beruflichen Kompetenz gehören laut Roth und Brooks-Gunn (2003: 205) „*Arbeitseinstellungen und Berufswahlorientierung*“. In den quantitativen Längsschnittdaten zeigen sich sowohl aus der Sicht der Pädagog*innen als auch aus der der SuS positive Entwicklungen bei der Arbeitshaltung im Bereich „*Gewissenhaftigkeit*“. Aus der Sicht der Pädagog*innen ergeben sich ebenfalls deutliche Verbesserung im Bereich „*Kenntnisse Berufsfelder*“ sowie „*Bewerbungsanschreiben verfassen*“ (vgl. Tab. A.1 und A.2 im Anhang). Eine interviewte Lehrerin fasst die Vorbereitung auf das Berufsleben für Teilnehmer*innen des Programms wie folgt zusammen:

„Ihnen ist klar, welche Anforderungen an sie gestellt werden, um Abschlüsse zu schaffen. Was man tun muss, um Bewerbungen fertig zu bekommen. Was für ein Auftreten man zeigen muss, damit das alles gelingt.“

Zum **zweiten C, Confidence (= Vertrauen)**, der positiven Jugendentwicklung gehören *„Selbstwert, Selbsteinschätzung, Selbstvertrauen, Identität und Glauben an die Zukunft“* (Roth/Brooks-Gunn, 2003: 205). Im Bereich Selbstwert und Selbstwirksamkeitserwartung verzeichnet das Förderprogramm besondere Erfolge. Das zeigen sowohl die Längsschnittanalysen als auch die Retrospektivbefragungen (vgl. Tab. A.1 und A.2 im Anhang). Weit über 90% der Teilnehmer*innen stimmen der Aussage *„Seit ich in „Einsteigen – Aufsteigen!“ bin, traue ich mir in der Schule mehr zu“* tendenziell zu (vgl. Abb. A.1 im Anhang). Dies bestätigte auch ein Schulleiter:

„Die [SuS] sind selbstbewusster“

Ein interviewter Lehrer thematisiert Fortschritte im Bereich der Selbsteinschätzung durch die Programmteilnahme:

*„Ein Schüler der hatte Probleme mit der Selbstwahrnehmung. Der hat sich beruflich in einem Bereich gesehen, in dem der nicht ist. [...] ich hatte das Gefühl, dass ihm die Sache hier so'n bisschen die Augen geöffnet hat und da hat [die*der Pädagog*in/] den auf einen guten Weg gebracht. Das fand ich super sinnvoll!“*

Nach Einschätzung einer Pädagogin zeigt sich das gestiegene Selbstwertgefühl und -vertrauen, aber auch die Identität und der Glaube an die Zukunft in dieser Weise:

„Es ist ein nachhaltiger Erfolg. Auch Jahre später haben sie kein Problem, sich Fehler einzugestehen. Sogar Misserfolge werten sie als Erfolg. Sie sagen sich ‚ich habe etwas ausprobier‘, das war wichtig.“

Zum **dritten C, Character (= Charakter)**, der positiven Jugendentwicklung gehören laut Roth und Brooks-Gunn (2003: 205) *„Selbstkontrolle, Selbstbeherrschung, kein gesundheitsschädigendes (Problem-)Verhalten, Achtung von kulturellen und gesellschaftlichen Regeln und Normen, Gerechtigkeitssinn (Moral) und Spiritualität“*. Die Längsschnittanalysen weisen auf positive Entwicklungen in den Bereichen „Emotionalen Stabilität“, „Aggressionskontrolle“ und „Belastbarkeit“ hin. Retrospektivbefragungen (vgl. Tab. A.1 und A.2 im Anhang). Die Entwicklung der Teilnehmer*innen im Hinblick auf *„Achtung von kulturellen und gesellschaftlichen Regeln und Normen, Gerechtigkeitssinn (Moral) und Spiritualität“* konnte im Rahmen der Evaluation des Förderprogramms nicht abschließend geklärt werden, da diese Kategorien so nicht erhoben wurden.

Das **vierte C, Connection (= Bindung)**, konstituiert sich aus dem *„Aufbau und der Stärkung von Beziehungen zu anderen Menschen und Institutionen, wie der Schule“* (Roth/Brooks-Gunn, 2003: 205). In den quantitativen Längsschnittanalysen und der Retrospektivbefragung zeigen sich sowohl aus der Sicht der Pädagog*innen als auch aus der der SuS positive Entwicklungen in den Bereichen „Kontaktfähigkeit“ und „Soziabilität“ (vgl. Tab. A.1 und A.2 im Anhang). Inwiefern

sich auch verstärkte Beziehungen zu Institutionen, wie der Schule aufbauen und stärken, kann mit den vorliegenden Daten nicht geklärt werden.

Das **fünfte C, Care (= Fürsorge und Mitgefühl)**, konkretisieren Roth und Brooks-Gunn (2003: 205) mit dem Terminus „*Empathiefähigkeit*“ bzw. „*der Fähigkeit, sich in andere hineinzuversetzen*“. In den quantitativen Längsschnittanalysen zeigen sich in diesem Bereich keine signifikanten Effekte (vgl. Tab. A.1 und A.2 im Anhang). Die qualitative Datenanalyse weist jedoch darauf hin, dass sich auch in diesem Bereich bei den Teilnehmer*innen durchaus etwas tut.

Ein Schulsozialarbeiter konstatiert:

„Die helfen sich mehr, die entwickeln einen anderen Blick für sich und auch für andere Leute, die Probleme haben.“

Eine Pädagogin ergänzt dazu:

„Die sind hilfsbereiter.“

Und auch eine ehemalige Teilnehmerin des Programms gibt an:

„Wenn ich in meine Vergangenheit schaue, das war echt schlimm. Da habe ich kaum was gemacht. Seitdem [ich im Programm bin] unterstütze ich auch die Leute die da sind, wo ich damals war.“

Diese Zitate zeigen, dass sich zumindest an einigen Schulen bzw. bei einigen SuS das fünfte C (=Care) entwickelt.

Inwiefern sich das **sechste C, Contribution (= Beitrag)**, bei den Teilnehmer*innen des Förderprogramms zeigt, wurde im Rahmen der Evaluation lediglich qualitativ geprüft. Eine Pädagogin stellt hierzu fest:

„Die [SuS] sind eher Klassensprecher oder Schulsprecher. Packen bei Schulfeiern mit an.“

Ein interviewter Lehrer konstatiert:

„Vielleicht haben diese Schüler etwas mehr Verantwortungsbewusstsein. [...] die sehen sich selbst mehr in der Pflicht. Sie nehmen Verantwortung wahr, nehmen das an und setzen das dann auch um, was von denen verlangt wird. Mehr als andere.“

Ein gesellschaftlicher Beitrag wird auch über die Teilnahme am Erwerbsleben hergestellt. Hierzu sagt ein ehemaliger Teilnehmer des Förderprogramms:

„Hätte ich Einsteigen – Aufsteigen! nicht gehabt, wäre ich niemals zu meinem Ausbildungsplatz gekommen. Ich habe mich nichts getraut, nicht mal eine Pizza zu bestellen oder beim Zahnarzt anzurufen. Eine Ausbildung hätte ich garantiert nicht angefangen.“

5. Fazit und Ausblick

Der Artikel beschäftigt sich mit der Frage, ob bildungsbenachteiligte Schüler*innen durch das Konzept der ‚positiven Jugendentwicklung‘ erfolgreich gefördert werden können. Als Fallbeispiel dient das Förderprogramm „Einsteigen – Aufsteigen!“, das an fünf weiterführenden Schulen in Köln und Wipperfürth etabliert ist. Auch wenn sich das Programm nicht explizit an den Kriterien der positiven Jugendentwicklung orientiert, zeigt das Konzept und die Ausgestaltung sehr große Übereinstimmung mit diesem Ansatz (vgl. Kap. 3). Das Fallbeispiel „Einsteigen – Aufsteigen!“ kann insofern genutzt werden, um zu eruieren, ob das Modell der positiven Jugendentwicklung geeignet ist, bildungsbenachteiligte SuS zu fördern.

Alles in allem kann diese Frage mit „Ja“ beantwortet werden. Das Ziel der positiven Jugendentwicklung – *altersangemessene intra- und interpersonale Kompetenzen, Selbstvertrauen sowie ein starker Charakter, Pflege „sozialer Beziehungen pflegen, die unterstützend und langfristig angelegt sind“* – können über den Erwerb der fünf bzw. sechs Cs gemessen werden (vgl. Kap. 2). Bei allen sechs Cs – Competence, Confidence, Character, Connection, Care sowie Contribution – zeigen sich positive Veränderungen bei den Teilnehmer*innen des Förderprogramms „Einsteigen – Aufsteigen!“. Bei Unterkategorien der beiden Cs „Character“ und „Connection“ konnte mit den vorliegenden Daten allerdings nicht geklärt werden, ob sich eine maßgebliche Entwicklung bei a) der Achtung von kulturellen und gesellschaftlichen Regeln und Normen, b) dem Gerechtigkeitsinn (Moral), c) der Spiritualität sowie d) dem Aufbau und der Stärkung von Beziehungen zu Institutionen, wie der Schule ergibt. Dies zu ermitteln, kann Gegenstand zukünftiger Forschung sein. Die positiven Veränderungen bei den beiden Cs „Care“ und „Contribution“ zeigte sich nur in den qualitativen Analysen. Auch hier können weitere Untersuchungen, die mit höheren Fallzahlen und längerfristiger Beobachtung arbeiten, Aufklärung über eine Wirkung des Konzeptes der positiven Jugendentwicklung auf diese Bereiche liefern.

Insgesamt bestätigt diese Studie zum Förderprogramm „Einsteigen – Aufsteigen!“ den Forschungsstand zur Wirkung der positiven Jugendentwicklung. Das Konzept ist geeignet, Jugendliche in ihrer Entwicklung in Richtung auf den Erwerb der fünf bzw. sechs Cs zu unterstützen. Die Studie bestätigt zudem das erfolgreiche Arbeiten des Förderprogramms „Einsteigen – Aufsteigen!“. Das Coaching-Format des Programms und der Fokus auf starke und vertrauensvolle Beziehungen zu den Pädagog*innen und innerhalb der Peergroup, flankiert durch gruppenübergreifende Workshops und Aktionen, kann als Blaupause für die Entwicklung von Förderformaten für bildungsbenachteiligte SuS dienen.

Der Ausgleich von Bildungsbenachteiligung sollte jedoch deutlich früher beginnen als in der Sekundarstufe 1. Das Förderprogramm „Einsteigen – Aufsteigen!“ setzt für die Teilnahme voraus, dass die SuS motiviert sind, an sich zu arbeiten. Dieser – durchaus legitime – Anspruch führt jedoch dazu, dass insbesondere der Gruppe der am stärksten Benachteiligten, der Weg ins Programm tendenziell verschlossen bleibt. SuS, die weder frühkindlich noch in der Primarstufe Unterstützung und Förderung durch ihr Umfeld erfahren haben, können diese Motivation aus einer fehlenden Selbstwirksamkeitserwartung heraus möglicherweise gar nicht aufbringen. Entsprechend sollte Förderung möglichst früh ansetzen und/oder für die Gruppe der sehr stark Benachteiligten alternative Programmformate zur Förderung geschaffen werden.

Literatur

- Allison, Kevin W.; Edmonds, Torey; Wilson, Karen; Pope, Michell; Farrell, Albert D. (2011): Connecting youth violence prevention, positive youth development, and community mobilization. In: *American journal of community psychology* 48 (1-2), S. 8–20. DOI: 10.1007/s10464-010-9407-9.
- Berninger, Ina (2020): Bilanz - Bestandsaufnahme und Evaluation von Maßnahmen zur Förderung bildungsbenachteiligter Schüler*innen. Hg. v. Zentrum für LehrerInnenbildung (ZfL) und Universität zu Köln. Köln (Praxisphasen innovativ, 12).
- Bourdieu, Pierre; Boltanski, Luc; Saint Martin, Monique de; Malidier, Pascale (1981): Titel und Stelle. Über die Reproduktion sozialer Macht. Frankfurt a.M.: Europäische Verlagsanstalt.
- Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Klett.
- Bowers, Edmond P.; Geldhof, G. John; Johnson, Sara K.; Lerner, Jacqueline V.; Lerner, Richard M. (2014): Special issue introduction: Thriving across the adolescent years: a view of the issues. In: *Journal of youth and adolescence* 43 (6), S. 859–868. DOI: 10.1007/s10964-014-0117-8.
- BA, Bundesagentur für Arbeit (2021): Statistiken nach Regionen. Online verfügbar unter <https://statistik.arbeitsagentur.de/DE/Navigation/Statistiken/Statistiken-nach-Regionen/Statistiken-nach-Regionen-Nav.html>, zuletzt aktualisiert am 25.10.2021, zuletzt geprüft am 25.10.2021.
- BIP, Bochumer Inventar zur berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung (2014): Selbstbeschreibung. Online-Dokument: https://www.testzentrale.de/fileadmin/user_upload/testzentrale_de/eTesting/BIP_Musterreport.pdf, [letzter Zugriff: 15.08.2019].
- Catalano, Richard F.; Berglund, M. Lisa; Ryan, Jean A. M.; Lonczak, Heather S.; Hawkins, J. David (2004): Positive Youth Development in the United States: Research Findings on Evaluations of Positive Youth Development Programs. In: *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science* 591 (1), S. 98–124. DOI: 10.1177/0002716203260102.
- Collani, Gernot von; Herzberg, Philipp Yorck (2003): Eine revidierte Fassung der deutschsprachigen Skala zum Selbstwertgefühl von Rosenberg. In: *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie* 24 (1), S. 3–7. DOI: 10.1024//0170-1789.24.1.3.
- DaQS, Datenbank zur Qualität von Schule (2019): DIPF, Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation. Online-Dokument: <https://daqs.fachportal-paedagogik.de/>, [letzter Zugriff: 15.08.2019].
- Eichas, Kyle; Albrecht, Richard E.; Garcia, Arlen J.; Ritchie, Rachel A.; Varela, Aida; Garcia, Arlene et al. (2010): Mediators of Positive Youth Development Intervention Change: Promoting Change in Positive and Problem Outcomes? In: *Child Youth Care Forum* 39 (4), S. 211–237. DOI: 10.1007/s10566-010-9103-9.

- Elwert, Felix; Winship, Christopher (2014): Endogenous Selection Bias: The Problem of Conditioning on a Collider Variable. In: *Annual review of sociology* 40, S. 31–53. DOI: 10.1146/annurev-soc-071913-043455.
- Esser, Hartmut (2003): What Substance Is There to the term 'Leitkultur'. In: R. Cuperus, K. Duffek und J. Kandel (Hg.): *The Challenge of Diversity. European Social Democracy Facing Migration, Integration and Multi-culturalism*. Innsbruck (AT): StudienVerlag, S. 47–58.
- Giesselmann, Marco; Windzio, Michael (2014): Paneldaten in der Soziologie: Fixed Effects Paradigma und empirische Praxis in Panelregression und Ereignisanalyse. In: *Köln Z Soziol* 66 (1), S. 95–113. DOI: 10.1007/s11577-013-0248-z.
- Hering, Linda; Schmidt, Robert J. (2004): Einzelfallanalyse. In: Nina Baur und Blasius Jörg (Hg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 529–542.
- Heymann, Hans-Karsten (2002): Sozialraumanalyse in Köln. In: Mario Riege und Herbert Schubert (Hg.): *Sozialraumanalyse*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- IT NRW (2019): *Kommunalprofil Oberbergischer Kreis*. Hg. v. Information und Technik Nordrhein-Westfalen und Statistisches Landesamt.
- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2003: *Übergang von der Grundschule in die Schulen des Sekundarbereichs I*. Informationsunterlage. Bonn: (II A 1/Fu – 2411).
- Kölner Gymnasial- und Stiftungsfonds (KGSF) (2007): *Erstes Konzeptpapier „Einsteigen – Aufsteigen!“*.
- Kölner Gymnasial- und Stiftungsfonds (KGSF) (2007): *Konzept „Einsteigen – Aufsteigen!“*.
- Kölner Gymnasial- und Stiftungsfonds (KGSF) (2021): *„Einsteigen – Aufsteigen!“*. Online verfügbar unter <https://www.stiftungsfonds.org/bildungsprojekte/einsteigen-aufsteigen>.
- Lerner, Richard M.; Alberts, Amy E.; Bobek, Deborah L. (2007): *Engagierte Jugend – lebendige Gesellschaft*. Expertise zum Carl Bertelsmann-Preis 2007. Hg. v. Bertelsmann Stiftung. Gütersloh.
- Lohbeck, Annette; Nitkowski, Dennis; Petermann, Franz; Petermann, Ulrike (2014): Erfassung von Schülerelbsteinschätzungen zum schulbezogenen Sozial- und Lernverhalten – Validierung der Schülereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten (SSL). In: *Z Erziehungswiss* 17 (4), S. 701–722. DOI: 10.1007/s11618-014-0582-6.
- Mayring, Philipp; Fenzl, Thomas (2004): *Qualitative Inhaltsanalyse*. In: Nina Baur und Blasius Jörg (Hg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 543–558.

- Quenzel, Gudrun; Hurrelmann, Klaus (2019): Ursachen und Folgen von Bildungsarmut. In: Gudrun Quenzel und Klaus Hurrelmann (Hg.): Handbuch Bildungsarmut. Wiesbaden: Springer VS.
- Rathunde, K.; Csikszentmihalyi, M. (2006): The development of the person: An experimental perspective. In: Richard M. Lerner (Hg.): The handbook of child psychology. Volume 1: Theoretical models of human development. 6. Aufl. Hoboken: Wiley, S. 465–515.
- Roth, Jodie L.; Brooks-Gunn, Jeanne (2003): What Exactly Is a Youth Development Program? Answers From Research and Practice. In: *Applied Developmental Science* 7 (2), S. 94–111. DOI: 10.1207/S1532480XADS0702_6.
- Silbereisen, Rainer K. (2007): Approaches to Positive Youth Development. London (UK): SAGE Publications Ltd.
- Stadt Köln (2021): Starke Veedel - Starkes Köln. Online verfügbar unter <https://www.stadt-koeln.de/politik-und-verwaltung/stadtentwicklung/starke-veedel-koeln/index.html>, zuletzt aktualisiert am 06.09.2021, zuletzt geprüft am 25.10.2021.
- Weichold, Karina; Blumenthal, Anja (2019): Positive Jugendentwicklung. In: Bärbel Kracke und Peter Noack (Hg.): Handbuch Entwicklungs- und Erziehungspsychologie. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg, S. 277–291.
- ZiS, Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen (2019): GE-SIS, Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften. Online-Dokument: <https://zis.gesis.org/>, [letzter Zugriff: 15.08.2019].

Anhang

Tab. A.1: Panel-Regressionen (Fix-Effects-Modelle): Veränderungen der Konstrukte im Zeitverlauf (Sicht der Pädagog*innen auf die SuS)

	Selbstwertgefühl	Selbstwirksamkeitserwartung	Emotionale Stabilität	Aggressionskontrolle (umgekehrte Polung)	Belastbarkeit	Empathie	Kontaktfähigkeit	Sozialibilität	Durchsetzungsvermögen	Gewissenhaftigkeit	Ausdauer	Selbstständigkeit	Entscheidungsfähigkeit	Problemlösefähigkeit	Planvolles Handeln	Kulturelle Integration	Kenntnisse Berufsfelder	Kenntnisse Bewerbsanschreiben
	b (se)	b (se)	b (se)	b (se)	b (se)	b (se)	b (se)	b (se)	b (se)	b (se)	b (se)	b (se)	b (se)	b (se)	b (se)	b (se)	b (se)	b (se)
Zeit	-0,336** (0,051)	-0,324*** (0,049)	-0,232** (0,072)	0,098 (0,063)	-0,112 (0,055)	-0,084 (0,049)	-0,362*** (0,063)	-0,242*** (0,057)	-0,302** (0,049)	-0,110 (0,050)	-0,200** (0,053)	-0,163*** (0,049)	-0,159** (0,050)	-0,204** (0,054)	-0,125** (0,048)	0,060 (0,043)	-0,226*** (0,066)	-0,316*** (0,085)
Konstante	3,60***	3,19***	4,26***	2,02***	2,74***	2,31***	3,40***	2,79***	2,69***	2,78***	3,04***	2,80***	2,49***	2,90***	2,52***	1,88***	3,47***	3,81***
N	378	376	378	378	378	377	378	378	378	378	378	378	378	377	378	377	376	377

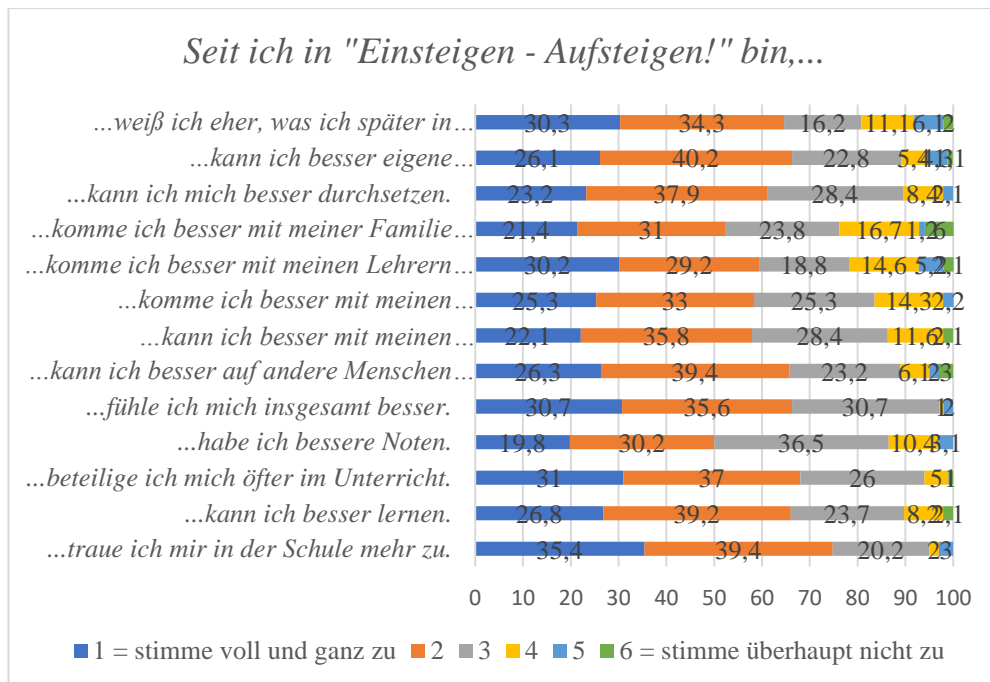
Quelle: Angaben der Pädagog*innen (2019-2021), eigene Berechnungen

Tab. A.2: Panel-Regressionen (Fix-Effects-Modelle): Veränderungen der Konstrukte im Zeitverlauf (Sicht der SuS - Selbsteinschätzung)

	Emotionale Stabilität	Belastbarkeit	Problemlösefähigkeit	Selbstwertgefühl	Selbstwirksamkeitserwartung	Durchsetzungsvermögen	Kontaktfähigkeit	Sozialibilität	Aggressionskontrolle (umgekehrte Polung)	Empathie	Planvolles Handeln	Durchhaltevermögen	Entscheidungsfähigkeit (umgekehrte Polung)	Gewissenhaftigkeit	Selbstständigkeit und Lösungsorientierung	Durchhaltevermögen (umgekehrte Polung)	Soziale Integration
	b (se)	b (se)	b (se)	b (se)	b (se)	b (se)	b (se)	b (se)	b (se)	b (se)	b (se)	b (se)	b (se)	b (se)	b (se)	b (se)	b (se)
Zeit	0,1473 (0,082)	0,1735* (0,081)	-0,0702 (0,062)	0,2847** (0,094)	-0,0499 (0,058)	-0,0962 (0,054)	-0,2387*** (0,083)	0,1405* (0,060)	0,2203** (0,082)	0,0127 (0,066)	0,0289 (0,069)	0,0596 (0,068)	0,1798* (0,070)	0,1401* (0,068)	0,1485** (0,058)	0,2492*** (0,074)	-0,0552 (0,067)
Konstante	2,6282*** (0,156)	2,9560*** (0,157)	2,5371*** (0,118)	3,6678*** (0,183)	2,2850*** (0,112)	2,2766*** (0,114)	3,5894*** (0,162)	1,8048*** (0,114)	4,0796*** (0,166)	2,2916*** (0,127)	2,6202*** (0,133)	2,5280*** (0,132)	2,8433*** (0,139)	1,8429*** (0,135)	1,9635*** (0,111)	3,1839*** (0,144)	2,3593*** (0,136)
N	315	310	312	312	315	315	316	312	313	313	314	315	313	315	312	315	317

Quelle: Angaben der SuS (2019-2021), eigene Berechnungen

Abb. A.1: Retrospektivbefragung zur Entwicklung der SuS (relative Häufigkeiten)



Quelle: Angaben der SuS (2021), eigene Berechnungen