

***Erfolgreich in Schule und Ausbildung trotz sozialer  
Benachteiligung Unter welchen Voraussetzungen gelingen  
Schulabschlüsse und Ausbildungsplatzsuche?***

von

**Jörg Dittmann  
Jan Goebel  
Sandra Heisig**

Aus: Erich Marks & Wiebke Steffen (Hrsg.):  
Bildung - Prävention - Zukunft  
Ausgewählte Beiträge des 15. Deutschen Präventionstages  
Forum Vlg Godesberg; Auflage: 1 (31. Juli 2012), Seite 183-200

ISBN 3942865025 (Printausgabe)  
ISBN 978-3942865029 (E-Book)

**Von Jörg Dittmann / Jan Goebel / Sandra Heisig**

## **Erfolgreich in Schule und Ausbildung trotz sozialer Benachteiligung Unter welchen Voraussetzungen gelingen Schulabschlüsse und Ausbildungsplatzsuche?**

### **1 Einleitung**

Während bis in die Gegenwart zahlreiche Studien zum Misserfolg von Kindern und Jugendlichen aus einkommensschwachen und bildungsfernen Familien durchgeführt werden, (vgl. bereits Schelsky 1957; aktuell z.B. Bos et al. 2010), ändert sich zunehmend die Untersuchungsperspektive mit einem besonderen Blick auf erfolgreiche Schul- und Berufslaufbahnen trotz sozialer Benachteiligung (Richter 2000; Wustmann 2003).

Im vorliegenden Beitrag soll aufgezeigt werden, wie junge Menschen, die in prekären Lebenslagen aufwachsen, erfolgreiche Schulabschlüsse erzielen und wie junge Migrantinnen und Migranten trotz geringer Schulbildung tatsächlich der Übergang von Schule in Ausbildung gelingt. Für diesen Zweck werden Ergebnisse auf Basis zweier Datengrundlagen vorgestellt: Anhand des Sozio-Oekonomischen Panels (SOEP, v26) werden für 490 Jugendliche, die in Armut aufgewachsen sind, ihre Bildungskarrieren und ihre aktuellen Lebenslagen nachgezeichnet und erfolgreiche Verlaufstypen herausgearbeitet. Die zweite Datenquelle basiert auf einem Forschungsprojekt des ISS-Frankfurt a.M. in Kooperation mit dem Bundesverband der Arbeiterwohlfahrt (AWO). In dieser Studie wurden junge türkischstämmige Erwachsene und Spätaussiedlerjugendliche mit Hauptschulniveau daraufhin untersucht, wie es dieser spezifischen Gruppe gelingt, den Übergang in Ausbildung zu meistern. Hierfür wurden die jungen Erwachsenen zu ihren relevanten Lebenswelten, d.h. Schule, Freunde und Familie befragt.

Die Ergebnisse beider Studien liefern wichtige Anhaltspunkte für Lösungsstrategien erfolgreicher „Bildungsarbeit“ für benachteiligte junge Menschen in Transitionsprozessen.

### **2 Ausgangslage**

In Deutschland besteht weitgehend Konsens darüber, dass Bildung ein zentraler Schlüssel für sozialen Aufstieg und damit für die Teilhabe am gesellschaftlichen Wohlstand ist. Bildung umfasst die formalen Bildungskontexte, d. h. Haupt-, Realschule und Gymnasium sowie Gesamtschule, Berufsschule oder berufliche Ausbildung. Die non-formalen und informellen Bildungskontexte, d. h. außerschulische Bildung und Alltagsbildung, sind für zentrale Bildungskompetenzen, wie Spracherwerb und kognitive Grundausstattung, für das Erlernen von Aufmerksamkeit, von Ausdauer und von Gewissenhaftigkeit, und damit für das Erzielen formaler Bildung nicht minder wichtig.

Die formalen Bildungskontexte und die darin erworbenen Schulabschlüsse sind das zentrale Selektionskriterium für den Zugang zu Berufen und die Berufsausbildung. Noten und Abschlüsse, die Währung des Bildungswesens (Meulemann 1999), sollen in modernen Gesellschaften durch eigene Anstrengung, Zielstrebigkeit und Fähigkeiten erworben werden. Die Bildungsforschung weist jedoch drauf hin, dass die Abhängigkeit des Bildungserfolgs von der sozialen Herkunft seit langem besteht (vgl. Schimpl-Neimanns 2000). Erst in den letzten Jahren, insbesondere durch die national wie international vergleichend angelegten PISA-Studien (Baumert et al. 2003) und IGLU (Bos et al. 2008), hat das Problem der Bildungsungleichheit und der ungleichen Bildungschancen in Deutschland eine breite Aufmerksamkeit erzielt.

Die Armuts- und die Jugendforschung zeigen, dass bei Kindern und Jugendlichen, die in einkommensarmen Haushalten aufwachsen, der Schulerfolg ebenfalls nennenswert eingeschränkt ist, insbesondere wenn materielle Deprivation und einfache Bildung der Eltern zusammentreffen (Holz/Skoluda 2003; Schulze et al 2008).

Gerade weil Kinder und Jugendliche aus bildungsfernen und materiell deprivierten Milieus auch gegenwärtig im Durchschnitt schlechtere Schulleistungen und niedrigere Schulabschlüsse erzielen, tragen sie langfristig Armutsrisiken: Mangelnde Bildungsressourcen, abgebrochene Bildungsverläufe und schulischer Misserfolg erschweren die berufliche Eingliederung. Beschäftigung aber ist die Voraussetzung für die Erzielung eines eigenen Einkommens, das ein unabhängiges Leben bieten soll. Mit geringeren Berufschancen und erhöhtem Arbeitslosigkeitsrisiko steigt schließlich auch das eigene Armutsrisiko. Die Folgen geringer Bildung gehen also weit über die geringeren Chancen auf dem Arbeitsmarkt hinaus und schränken individuelle Lebens- und Teilhabechancen ein. Dass Kinder aus einfacher sozialer Herkunft bei gleichen Schulnoten seltener eine Empfehlung für das Gymnasium erhalten, macht auf die institutionellen Barrieren aufmerksam, von denen diese Kinder bereits früh betroffen sind.

Empirische Studien zu Schulabschlüssen und Ausbildung verdeutlichen diese ungünstigen Entwicklungen für sozial benachteiligte Jugendliche (Uhlig et al. 2009; Kratzmann/Schneider 2009). Die für Deutschland repräsentative Studie von Hauser und Becker (2009) auf Basis des SOEP zeigt für das Jahr 2006, dass 31 % der 12- bis 15-Jährigen aus Nicht-Akademiker-Elternhäusern die Hauptschule besuchen, während es bei den Jugendlichen der gleichen Altersgruppe, die aus Akademiker-Elternhäusern stammen, gerade einmal 8 % sind. Umgekehrt besuchten 59 % dieser Jugendlichen das Gymnasium. Bei den 12- bis 15-Jährigen aus Nicht-Akademiker-Elternhäusern waren es gerade einmal 16 %, die auf das Gymnasium gingen.

Die Chancen, direkt nach der Schule einen Ausbildungsplatz zu erlangen, sind wiederum für Absolventen oder Abgänger von Hauptschulen aufgrund einer verschärften Auswahlpraxis der Betriebe und gesteigener Anforderungen in Ausbildung und Beschäftigung meist gering. Da der formale Schulabschluss von entscheidender Be-

deutung für den Erhalt eines Ausbildungsplatzes ist, haben Jugendliche mit schwachem oder fehlendem Schulabschluss hier besonders große Schwierigkeiten. Der Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2010 zeigt für das Jahr 2008, dass nur 41 % der Hauptschulabgänger ins duale System einmündeten, bei den Jugendlichen ohne Schulabschluss waren es sogar nur 22 % (Bundesinstitut für Berufsbildung 2010).

Was die Diskriminierung von Kindern aus einfacher sozialer Herkunft anbelangt, so zeigt die Internationale-Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) für das Jahr 2006, dass Arbeiterkinder bei gleichen Kompetenzen (Leseleistung und -verständnis) es fast dreimal so schwer haben, von Lehrern für ein Gymnasium empfohlen zu werden, wie Kinder aus der Oberschicht (Bos et al 2008). Zudem zeigen sich regionale Unterschiede: Im Saarland und in Sachsen ist der Einfluss der sozialen Herkunft besonders groß; dort sind die Aussichten für Arbeiterkinder mehr als viermal geringer. Auch Hessen und Bayern schneiden vergleichsweise schlecht ab.

Für junge Migrantinnen und Migranten gestalten sich Bildungsverläufe besonders schwierig. Sie erzielen in Deutschland im Durchschnitt deutliche geringere Schulabschlüsse und sehen sich mit deutlich größeren Schwierigkeiten beim Übergang von Schule in Ausbildung konfrontiert. Dies gilt vor allem dann, wenn sie aus Nicht-EU-Ländern stammen. (Kristen/Granato 2005). Für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund sind die institutionellen Barrieren zudem verschärft. Bei gleichen Kompetenzen (z.B. in der Leseleistung und im Leseverständnis) ist die gymnasiale Empfehlung seltener (Bos et al 2008). Zudem besteht das allgemeine Problem von Einwanderern, dass die Familien ihr in der Herkunftsgesellschaft akkumuliertes Humankapital im Aufnahmeland (so auch in Deutschland) nicht zum Einsatz bringen können (Diefenbach 2005).

Jugendliche mit Migrationshintergrund besuchen seltener das Gymnasium als die Autochthonen gleichen Alters. 2006 besuchten 4 % der Jugendlichen mit ausländischem Pass ein Gymnasium, wohingegen 19 % auf der Hauptschule waren (Krüger-Hemmer 2008, S. 54). Migrant\*innen verlassen zudem häufiger die Schule ohne Schulabschluss als diejenigen ohne Migrationserfahrung. Das Statistische Bundesamt hat anhand von Zahlen aus dem Jahr 2007 den Schulerfolg von „Menschen mit Migrationshintergrund“ untersucht. Von den rund 2 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund, die ausschließlich in Deutschland zur Schule gegangen sind und das deutsche Schulsystem vollständig durchlaufen haben, haben 6,5 % (137.000) keinen allgemeinen Schulabschluss erreicht - bei der einheimischen Bevölkerung lag der entsprechende Wert bei lediglich 1,5 % (Statistisches Bundesamt: Mikrozensus; Bildung in Deutschland 2008).

Junge Migrantinnen und Migranten stoßen nicht nur bei der schulischen Integration auf zahlreiche Probleme, sie sehen sich nicht zuletzt auch aufgrund der schwierigen schulischen Voraussetzungen bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz mit mehr

Schwierigkeiten konfrontiert als ihre deutschen Altersgenossen. Sie finden seltener einen Ausbildungsplatz und ihre Suche dauert länger. Der Berufsbildungsbericht des Bundesministeriums für Bildung und Forschung aus dem Jahre 2009 zeigt für das Jahr 2007 bei jungen Ausländern und Ausländerinnen eine Ausbildungsbeteiligungsquote von 24 % und bei den deutschen jungen Menschen von 58 %, obwohl sie ein ebenso hohes Interesse an einer Berufsausbildung wie deutsche Jugendliche haben (Berufsbildungsbericht 2009, S. 24). Die Ergebnisse der Übergangsstudie des Bundesinstituts für Berufsbildung und der Bundesagentur für Arbeit zu 5.087 Ausbildungsstellenbewerbern zeigen, dass auch drei Jahre nach dem Schulabschluss (ohne Hochschulzugangsberechtigung) lediglich 63 % der jungen Menschen mit Migrationshintergrund, eine betriebliche Ausbildung begonnen hatten, obwohl sie dies anstrebten, während immerhin 81 % der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund sich in einer betrieblichen Ausbildung befanden.

Trotz der nennenswert geringeren Bildungschancen kann nicht einfach von einem kausalen Zusammenhang zwischen Armut, Migrationshintergrund, bildungsferner sozialer Hintergrund als Verursacher und Schul-/Ausbildungsschwierigkeiten gesprochen werden. Die vergleichsweise wenigen Studien zum Bewältigungsverhalten zeigen, dass Normalbiografien, zu denen ein erfolgreicher Schulabschluss und der Erhalt eines Ausbildungsplatzes (innerhalb einer überschaubaren Zeit) gezählt wird, zwar seltener aber keine Einzelfälle sind.

### **3 Lösungsansätze für den Bildungserfolg von benachteiligten jungen Menschen**

Der Übergang von Schule in Ausbildung und Beruf von benachteiligten jungen Menschen ist gekennzeichnet durch die Verbindung von lebensphasenspezifischen Herausforderungen mit vielfältigen sozialen Problemlagen sowie gesellschaftlich-strukturell bedingten Barrieren. Für Jugendliche mit Migrationshintergrund kommen migrationspezifische Herausforderungen hinzu.

Daraus lässt sich schließen, dass multistrategische Ansätze zur Lösung der Problematik entwickelt, umgesetzt und evaluiert werden müssen. In den letzten Jahren hat sich die Perspektive geändert; vermehrt richtet sich das Augenmerk auf ressourcen- und lösungsorientierte Ansätze bezogen auf die betroffenen Kinder und Jugendlichen. In diesem Zusammenhang rücken zunehmend auch das „Resilienz“-Konzept und sozialisationstheoretische Ansätze in den Fokus der Diskussion.

Unter Resilienz wird die Fähigkeit verstanden, „Krisen unter Rückgriff auf persönliche und sozial vermittelte Ressourcen zu meistern und als Anlass für Entwicklung zu nutzen“ (Welter-Enderlin, 2006: 13). Gemeint ist damit die in der Interaktion zwischen Kind und Umwelt erworbene Widerstandskraft gegenüber negativen Auswirkungen von Risiken und Belastungen. Ein solcher Risikofaktor stellt das Aufwachsen und die Erfahrungen mit Armut dar. Die Sozialforschung ist sich darüber einig, dass für Kinder und Jugendliche, die in wirtschaftlich schwachen Haushalten aufwachsen,

die Lebenslagen und die Lebensführung sowie damit zusammenhängend die Teilhabe- und Zukunftschancen nennenswert eingeschränkt sind.

Mit Resilienzkonzepten (Werner/Smith 2001; Wustmann 2003, Zander 2008) lässt sich vermuten, dass Armutserfahrung und Ausgrenzung durch persönliche und sozial vermittelte Ressourcen bewältigt wird, sodass trotz materieller Unterversorgung, Defiziten und Belastungen in verschiedenen Lebensbereichen, wie etwa der Schule oder auch der Familie, eine positive Entwicklung ermöglicht wird.

Aus Sicht der Resilienzforschung erklärt sich auch der erfolgreiche Schulabschluss von sozial benachteiligten Jugendlichen insbesondere durch personale und soziale Schutzfaktoren und Ressourcen (vgl. Richter 2000; Wustmann 2003). Zu den personalen Ressourcen gehören u.a. Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, ein positives Selbstkonzept und eine positive Lebenseinstellung, genauso wie Sozialkompetenz und emotionale Bindungsfähigkeit.

Hinzu kommen soziale Ressourcen im Familienbereich, wie positives Familienklima, positive Beziehung des Kindes zur Mutter und zum Vater, ein kindzentrierter Tagesablauf und gemeinsame Aktivitäten mit den Kindern. Ein hoher sozioökonomischer Status der Familie wird ebenfalls als familiäre Ressource verstanden (Holz et al. 2006; Chassé et al 2005). Ressourcen und Schutzfaktoren findet das Kind bzw. der Jugendliche aber auch in der Schule, im Freundschaftsgefüge und bei den Peers sowie im weiteren sozialen Umfeld. Diese Faktoren wirken nicht nur kompensatorisch bzw. „beschützend“ gegenüber den aus der Armutserfahrung und anderen Benachteiligungen resultierenden Defiziten und Belastungen: Gerade über die Ressourcen und unterstützende Bezugspersonen können Kompetenzen zur Bewältigung von Risiken und Belastungen erlernt bzw. aktiviert werden. Ebenso unterstützend wirkt die Möglichkeit, an verschiedenen Freizeitangeboten teilzunehmen und somit soziale Ausgrenzung auszuschließen und das Selbstwertgefühl mittels Anerkennung von Talenten und Hobbys zu steigern. (Wustmann 2003). Schutzfaktoren erhöhen in diesem Sinne nicht nur die Wahrscheinlichkeit für eine positive Entwicklung, sondern entfalten darüber hinaus ihre Wirkung gerade bei vorhandenen Risiken oder widrigen Lebensumständen (vgl. Richter 2000; Laucht et al. 2000; Lösel/Bender 1999; Werner 1997; Wustmann 2003; Zander 2008).

Aus sozialisationstheoretischer Sicht wird der Einfluss von kulturellem, sozialem und ökonomischem Kapital (Coleman 1995, Bourdieu 1997) auf den Schulerfolg diskutiert. Kulturelles Kapital bezieht sich auf die kognitive „Grundausstattung“ (d. h. analytisches und logisches Denken, Wissenserwerb) und umfasst vor allem kulturelle Kompetenzen und Sprachkenntnisse. Zu den elementaren Bildungsressourcen gehören insbesondere auch das Erlernen von Aufmerksamkeit, von Ausdauer und von Gewissenhaftigkeit sowie Auffassungsgabe. Bildung umfasst damit individuelle Entwicklungsprozesse (Sozialisation), die nicht alleine die kulturelle, sondern auch die

soziale und materielle Lebenslage beeinflussen. Von Bedeutung ist dabei besonders, dass diese Kompetenzen mit den Erwartungen der Gesellschaft und der Schule übereinstimmen, da ein auf bestimmte Bevölkerungsgruppen abgestimmtes kulturelles Kapital im Schulsystem abgefragt, beurteilt und reproduziert wird. Soziales Kapital ergibt sich aus den sozialen Beziehungen in der Familie, der Peergroup oder zu anderen Bezugspersonen. Es umfasst soziale Kompetenzen zum Umgang mit Herausforderungen des alltäglichen Lebens, etwa dem Leistungsdruck in der Schule, sowie die Nutzung sozialer Netzwerke, die wiederum Ressourcen zur sozialen Unterstützung beinhalten. Ökonomisches Kapital bezieht sich auf den materiellen Hintergrund, welcher eine wichtige Rahmenbedingung bildet zum Erwerb der anderen beiden Kapitalarten ebenfalls (Rüesch, 1998; Bos et al. 2008).

Die These, die sich aus dem Resilienzkonzept ableitet, lautet daher: Je mehr personale und soziale Ressourcen und je weniger Belastungen vorliegen, desto eher zeigen sich die Jugendlichen resilient und desto wahrscheinlicher ist Bildungserfolg trotz sozialer Benachteiligung, etwa durch Armutserfahrung. Nachfolgend werden hierzu Ergebnisse zweier empirischer Studien vorgestellt, die sich auf den Bildungserfolg sozial benachteiligter Jugendlicher beziehen und dabei auf die Schulabschlüsse und Ausbildungsplatzsuche fokussieren.

## 4 Studien

### 4.1 SOEP-Studie: Schulerfolg trotz Armutserfahrung

Das ISS-Frankfurt am Main führt zusammen mit der Abteilung SOEP des Deutschen Instituts für Wirtschaftsforschung in Berlin eine Studie zum Schulerfolg trotz Armutserfahrung durch. Dafür werden Daten des Sozio-Oekonomischen Panels (SOEP) ausgewertet. Das SOEP ist eine seit 1984 laufende Wiederholungsbefragung in der gesamten Bundesrepublik Deutschland, die regelmäßig eine Vielzahl von Merkmalen zur Lebenssituation erhebt (Wagner et al. 2008).

Zur Beantwortung der Frage, welche Faktoren für einen erfolgreichen Schulabschluss von Jugendlichen relevant sind, wurde auf die Informationen zurückgegriffen, die seit 2001 im SOEP mit einem speziellen Jugendfragebogen erhoben werden. Die Untersuchungspopulation bilden Jugendliche, die zwischen 2001 und 2009 an der Befragung teilgenommen haben. Jeder Jugendliche hat diesen Fragebogen einmal beantwortet, das mittlere Alter zum Befragungszeitpunkt lag bei 17 Jahren.<sup>1</sup> Im Fokus stehen diejenigen Jugendlichen, die in der Vergangenheit zu mindestens zwei Befragungszeitpunkten von Einkommensarmut betroffen waren.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Der Fragebogen wird bei der Erstbefragung von Jugendlichen im SOEP genutzt, die Spannweite des Alters lag daher bei 16 bis 19, über 90 % der Befragten waren allerdings 17.

<sup>2</sup> Zur sprachlichen Vereinfachung wird im Folgenden lediglich von Armutserfahrung gesprochen, die Au-

In einem zweiten Schritt wird die Definition von sozialer Benachteiligung ausgeweitet, indem das kulturelle Kapital in Form des Bildungshintergrunds der Mütter der Jugendlichen einbezogen wird. Demnach gilt ein Jugendlicher dann als benachteiligt, wenn er wie im ersten Modell Armutserfahrung aufweist und zudem aus einem bildungsfernen Haushalt (Mutter besitzt keinen Schulabschluss oder lediglich einen Haupt- oder Realschulabschluss) stammt.

Der Schulerfolg wird in zwei Varianten definiert. (1) Im ersten Modell bedeutet Schulerfolg der Jugendlichen mindestens einen Realschulabschluss. (2) In einem weiteren Modell wird die Erfolgsvariable eingeschränkt, indem nur noch ein Besuch oder Abschluss des Gymnasiums als Bildungserfolg operationalisiert wird. Insgesamt liegen Verlaufsdaten von 2110 Jugendlichen vor, wovon 490 Jugendliche in mindestens zwei Befragungsjahren unterhalb der Armutsgrenze gelebt haben. Da das Projekt noch nicht beendet ist, können die Ergebnisse an dieser Stelle nur skizziert werden.

Die ersten Auswertungen auf Basis multivariater Regressionsschätzungen zeigen, dass männliche im Vergleich zu weiblichen Jugendlichen geringere Chancen haben, eine Realschule zu besuchen oder erfolgreich abzuschließen, wenn sie in Einkommensarmut aufwachsen. Resilienz gegenüber Armutserfahrungen ist zudem eingeschränkt, wenn die Mutter auf der Suche nach Arbeit ist.

Wie auch bei weniger benachteiligten Jugendlichen stellen die schulischen Bedingungen eine wichtige Rahmenbedingung für den Bildungserfolg dar. Von den vergleichsweise wenigen Aspekten, die aufgrund der Datenlage im SOEP zur Schule untersucht werden konnten, stellt ein hoher Migrantenanteil in der Schulklasse eine besonders negative Rahmenbedingung für den Schulerfolg dar. Dabei ist nicht der hohe Migrantenanteil in der Schulklasse per se ein Problem: Gerade weil sich die Schulklasse meist aus Migranten von sehr heterogener ethnischer Herkunft zusammensetzt und ein hoher Anteil dieser Schüler aus sozial schwachen Familien stammt, für die ein entsprechend hoher Integrationsbedarf besteht, gestaltet sich der Unterricht in diesen Klassen besonders schwierig und darunter leiden auch die Leistungen der Schülerinnen und Schüler.

Ein fester Freund oder eine feste Freundin kann zwar eine wichtige Ressource sein, in der gerade arme Jugendliche Rückhalt finden können, in den empirischen Ergebnissen wirkt sich ein fester Freund oder eine feste Freundin bei den benachteiligten Jugendlichen aber eher negativ auf den Schulerfolg aus. Studien zur Bedeutung von Gleichaltrigen kommen zum Teil zu ähnlichen

---

toren sind sich allerdings bewusst, dass mit dem Einkommensarmutskonzept nur ein indirekte Messung vorliegt. Die Bezeichnung Armutrisikoquote ist daher theoretisch die treffendere, allerdings sprachlich etwas unhandlich.

Ergebnissen (Eder 2008; Krappmann 2008). Erklärt werden kann dies durch einen negativen Verstärkereffekt: Wenn sich Jugendliche an Freunden orientieren, die ebenfalls von Armut und sozialer Ausgrenzung betroffen sind, können diese Zusammenkünfte bereits begonnene problematische Entwicklungen in Schule, Familie und im Freundkreis gegenseitig verstärken.

Ein zusätzliches Risiko, insbesondere für die hier untersuchten Jugendlichen mit Armutserfahrung, sind geringe Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (vgl. Bandura, 1986), die etwa aus erhöhter externaler Kontrollüberzeugung hervorgehen können. Ist das Vertrauen beim Individuum gering, schulspezifische Situationen oder Ziele erfolgreich erreichen zu können, dann ist die Schulangst ausgeprägter und das Leistungsvermögen schwerer abrufbar (vgl. Tarnai et al. 2000).

Als herausragende Ressource für den Schulerfolg der Benachteiligten erweist sich, wie auch in anderen Studien, ein hoher Bildungsabschluss der Mutter.

Eine weitere Ressource bildet die aktuelle materielle Lebenssituation: Lebt der Jugendliche aktuell in einem materiell gut versorgten Haushalt (trotz Armutserfahrung in der Vergangenheit) und bestehen beispielsweise Sparmöglichkeiten, so steigt ebenfalls die Wahrscheinlichkeit erfolgreicher Schulverläufe. Zudem wirken sich ein besonderes Schulentwärtigen Engagement der Eltern (z.B. durch Mitarbeit in Schulgremien und durch Aufsuchen durch Schulsprechstunden) und weiteres soziales Kapital positiv aus, wie etwa die Unterstützung durch den besten Freund.

Die Pflege musischer Hobbies und der Erwerb von EDV-Kenntnissen haben ebenfalls einen positiven Effekt auf den Schulverlauf für die von Armut betroffenen Jugendlichen. Jugendliche, die von ihrer Persönlichkeit her in der Lage sind, sich gegenüber neuen Erfahrungen und Erlebnissen zu öffnen, sind eher in der Lage, trotz Aufwachsens in Armut erfolgreich in der Schule zu sein.

Wenn statt des Realschulabschlusses der gymnasiale Abschluss als Erfolgskriterium für den Schulerfolg verwendet wird, bleibt die Bedeutung der genannten Resilienz- und Risikofaktoren für diese Gruppe mit wenigen Ausnahmen bestehen. Außerschulisches Engagement, aber auch musische oder technische Freizeitaktivitäten des Jugendlichen erhöhen die Chance auf einen gymnasialen Abschluss bei nicht armen Jugendlichen, nicht jedoch bei den armen Jugendlichen. Die Förderung von non-formaler und informeller Bildung reicht für sich genommen nicht aus, um den gymnasialen Schulerfolg von armutsbetroffenen Jugendlichen herzustellen. Andere Faktoren werden für die Benachteiligtengruppe dagegen wichtiger. Dazu gehören insbesondere die klassischen Benachteiligungsmerkmale, wie der Migrationshintergrund des Jugendlichen, der zuvor für den Erfolg auf der Realschule keine Rolle gespielt hat, die Chan-

cen auf einen gymnasialen Abschluss jedoch signifikant einschränkt. Soziales Kapital, d.h. eine enge Beziehung zur Mutter und die strukturelle Vollständigkeit der Familie werden für den Erfolg auf dem Gymnasium wichtiger. Die Bildungsherkunft, d.h. der Bildungsabschluss der Mutter, der für den erfolgreichen Realschulabschluss eine zentrale Rolle gespielt hat, wird für den gymnasialen Abschluss von Jugendlichen, die in Einkommensarmut aufwachsen, noch bedeutsamer.

#### 4.2 AWO-ISS-Studie: Erfolgreiche Ausbildungssuche

Das ISS-Frankfurt a.M. hat in Kooperation mit der Arbeiterwohlfahrt (AWO) von 2006 bis 2009 das Forschungsprojekt „Resilienz und Bewältigungsstrategien von jungen Menschen mit Migrationshintergrund im Übergang von Schule in Ausbildung“ durchgeführt. Für diesen Zweck wurden 386 junge türkischstämmige Jugendliche und Spätaussiedlerjugendliche quantitativ befragt. Zur vertiefenden Darstellung von Übergangsprozessen wurden 15 qualitative Interviews mit der genannten Zielgruppe durchgeführt. Nachfolgend wird über die Ergebnisse berichtet, die sich auf die 18-21 jährigen Migrantinnen und Migranten mit regulärem Hauptschulabschluss (n=278) bezieht, wovon sich eine Gruppe in regulärer Ausbildung befindet (n=135) und die andere Gruppe keinen Ausbildungsplatz hat (n=143).

Zu den zentralen Untersuchungsfragen der Studie gehören:

1. Welche Unterschiede gibt es zwischen Verfügbarkeit und Nutzung der Ressourcen von jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund, die den Übergang in Ausbildung bewältigt haben, und denjenigen, denen der Übergang (noch) nicht gelungen ist?
2. Mit welchen Strategien gelingt jungen Menschen der Übergang in Ausbildung?
3. Welche Formen der institutionellen Unterstützung erweisen sich als hilfreich?
4. Wie werden Unterstützungsangebote bewertet und wo sind Bedarfe?

Nachfolgend sind die zentralen Ergebnisse der Untersuchung zusammengefasst (vgl. hierzu ausführlich Alické et al. 2009).

*Schulerfolg stützt den Übergang in Ausbildung.* Diejenigen Migrantinnen und Migranten, denen der Übergang in Ausbildung gelungen ist, weisen oft einen höheren Schulerfolg bzw. bessere Schulnoten vor. Die Sprachkompetenz in Deutsch ist dabei ein zentrales Merkmal für eine erfolgreiche Bildungs- und Übergangsbioografie. Befragte, denen der Übergang in Ausbildung gelungen ist, schätzen den gezielten Spracherwerb für wichtiger ein als Jugendliche ohne Ausbildungsplatz. Im Vergleich der Herkunftsgruppen sehen junge (Spät-)Aussiedler/-innen den gezielten Spracherwerb als bedeutsamer an als

junge Menschen mit türkischem Migrationshintergrund, was im Wesentlichen auch durch die herkunftsspezifische Migrationsgeschichte zu erklären ist: Junge (Spät-)Aussiedler/-innen haben meist eine eigene Migrationserfahrung, dagegen wurden die meisten der befragten jungen Menschen mit türkischem Migrationshintergrund in Deutschland geboren. Die Konsequenz ist, dass türkischstämmige Kinder und Jugendliche die Sprache oft „nebenbei“ (z. B. im sozialen Umfeld oder in der Kita) lernen, während (Spät-)Aussiedler/-innen eher auf gezielte Formen des Spracherwerbs (z. B. Unterricht) zurückgreifen. In beiden Gruppen legen jedoch eher die Frauen ein Augenmerk auf gezielten Spracherwerb, darunter am stärksten die (Spät-)Aussiedler/-innen.

*Der Erwerbsstatus des Vaters stellt wichtige Weichen für den Übergang.* Besonders die Arbeitsmarktintegration der Väter steht in einem engen Zusammenhang mit einem erfolgreichen Übergang in Ausbildung. Die Väter von jungen Erwachsenen in Ausbildung sind häufiger in Vollzeit erwerbstätig, dagegen sind die Väter der „Nicht-Erfolgreichen“ zu einem höheren Anteil arbeitslos oder geringqualifiziert beschäftigt. Anders als in der SOEP-Studie war der Erwerbsstatus der Mutter hingegen weniger ausschlaggebend. Neben belastenden Auswirkungen auf die ökonomische Situation der Familien, zeigten andere Studien auch eine negative Wirkung auf das Beziehungsgefüge der Eltern, welches die Eltern-Kind-Beziehung ebenfalls beeinträchtigt (Eder 2008).

Die *Unterstützung durch Eltern und Vertraute* aus anderen Personengruppen spielt eine entscheidende Rolle für Resilienzförderung und Bewältigungskompetenz. Gerade die qualitativen Interviews der Studie zeigen, dass die Unterstützung durch die Mütter zentral ist für das allgemeine Bewältigungsverhalten und die Bewältigung des Übergangs in Ausbildung. Die Väter in den Interviews werden aufgrund häufiger Abwesenheit (leben nicht mehr mit der Familie zusammen oder arbeiten lange und sind selten zu Hause) weniger als Unterstützer benannt. Im Netzwerk der meisten Befragten wird häufiger Zeit mit einzelnen Bezugspersonen verbracht als mit größeren Gruppen. Die Qualität der Beziehungen ist dabei entscheidend für die Wirkung als protektiver Faktor. So geben z. B. „erfolgreiche“ junge Menschen häufiger an, dass sie sich in jedem Fall auf Unterstützung von Bezugspersonen verlassen können. Je breiter das soziale Netzwerk über verschiedene Personengruppen gefächert ist (z. B. Geschwister, sonstige Verwandte, Peer, extrafamiliäre Personen, PartnerIn), desto eher können sie eine Pufferfunktion erfüllen, denn auch unter ungünstigen familiären Bedingungen ist die Ausbildungssuche erfolgreich, wenn die Jugendlichen sozial gut eingebettet sind. In der Studie wird deutlich, dass die meisten jungen Menschen über Ressourcen im sozialen Netzwerk verfügen. „Erfolgreiche“, denen der Übergang in Ausbildung gelingt, nehmen die Ressourcen jedoch deutlicher wahr und nutzen sie besser.

Der Bekanntheitsgrad von einzelnen institutionellen Unterstützungsangeboten ist unter den jungen Menschen eher gering. Dabei werden jedoch erhebliche Unterschiede zwischen den Angeboten deutlich. Angebote von Beratungsstellen sind 72 % der Befragten mit türkischem Migrationshintergrund und 66 % der (Spät-)Aussiedler/-innen bekannt. Den Jugendmigrationsdienst kennen jedoch insgesamt nur rund ein Drittel der Befragten. Da (Spät-)Aussiedler/-innen mit eigener Migrationserfahrung nach ihrer Einreise häufiger an den Jugendmigrationsdienst verwiesen werden, kennen ihn immerhin rund 40 %: Über die Hälfte der Befragten, die den Jugendmigrationsdienst kennen, (55 %) geben an, diesen mehrfach genutzt zu haben. Lediglich 12 % der befragten türkischstämmigen Jugendlichen kennen überhaupt den Jugendmigrationsdienst.

Nutzbringend für die Strategien beim Übergang in Ausbildung ist die Ausrichtung der Unterstützungsleistungen an individuellen Bedarfen im Rahmen von Bildungsbiografie und sozialem Umfeld. „Nicht-Erfolgreiche“ erhalten ihrer Wahrnehmung zu Folge häufiger Unterstützungsleistungen als „Erfolgreiche“. Dieser Unterschied scheint sich aus den größeren Schwierigkeiten beim Übergang in Ausbildung und dem damit höheren Bedarf an Unterstützung zu ergeben. Strategien, die darauf ausgerichtet sind, im institutionellen Rahmen bestimmte Bedarfe (bedarfs-, kompetenz- und lebenslagenorientierte Strategien) zu bedienen, werden meist als nutzbringender wahrgenommen. Eine verbesserte Transparenz vorhandener Angebote und Maßnahmen im „Bildungsdschungel“ und die stärkere Vernetzung der Institutionen werden von den Jugendlichen als besonders wichtig angesehen.

Junge Menschen, die den Übergang in Ausbildung bewältigt haben, sind meist die aktiveren Gestalter/-innen“. „Erfolgreiche“ Jugendliche verfolgen häufiger individuelle, auf Eigeninitiative beruhende Strategien (z. B. Bewerben auf Stellenanzeigen) als (noch) „Nicht-Erfolgreiche“. Der Nutzwert der verfolgten Strategien liegt bei ihnen meist höher. Sie definieren ihre beruflichen Ziele genauer, achten auf ihre persönlichen Neigungen und nutzen ihre Möglichkeiten und Ressourcen intensiver dazu, ihre Ziele umzusetzen. Sie

- informieren sich intensiver und häufiger,
- entwickeln Ziele durch Ausprobieren mehrerer Optionen, v. a. durch Praktika,
- achten stärker auf ihre persönlichen Neigungen und verbinden sie mit ihren Optionen,
- haben konkretere bzw. realistischere Zielvorstellungen,
- konzentrieren sich auf ein definiertes Ziel (oder mehrere nacheinander),
- nutzen aktiver institutionelle Unterstützung, um Defizite auszugleichen.

## 5 Fazit und erste Präventionsansätze

### 5.1 SOEP-Studie: Schulerfolg

Die SOEP-Studie zum Schulerfolg zeigt, dass ein hoher Schulabschluss trotz Armutserfahrung möglich ist, wenn verschiedene soziale und personale Ressourcen vorhanden sind bzw. entsprechend gefördert werden. Dazu gehören insbesondere:

- die Förderung kognitiver Kompetenzen (mit Blick auf musische Freizeitaktivitäten und EDV-Fertigkeiten),
- Förderung der Selbstwirksamkeitsüberzeugung von Jugendlichen, z.B. in der Jugendarbeit (mit Blick auf die negativen Auswirkungen externaler Kontrollüberzeugung bei den Jugendlichen mit Schulproblemen).

Für Armutsbetroffene erschwert sich der Schulerfolg, wenn zusätzliche Belastungen in der Familie, z.B. durch Arbeitslosigkeit der Mutter bestehen. Aus diesem Grund gilt es bei der Stärkung von benachteiligten Jugendlichen immer auch, die Familiensituation im Blick zu behalten und diese z.B. durch Elternbildung zu unterstützen und ihnen bei der Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu helfen.

Der Schulerfolg erschwert sich zudem, wenn sich die schulischen Lernbedingungen durch einen hohen Migrantenanteil in der Schulklasse als schwierig gestalten. Ein hoher Migrantenanteil in der Klasse (an Real- und Hauptschulen) steht meist für eine mit Blick auf den kulturellen Hintergrund und Migrationsverlauf sehr heterogene Gruppe, die sie darin eint, dass sie aus besonders sozial benachteiligten Familien stammen und eher zu den Schulschwächeren gehören. Hier gilt es, die Klassen immer auch mit „schulstärkeren“ Kindern zu besetzen (z.B. durch Änderung des Schulsprengels), den Migrantenanteil zu begrenzen (bzw. sinnvoller aufteilen) und den Unterricht kultursensibel zu gestalten.

Gerade weil sich der Bildungshintergrund der Eltern von armutsbetroffenen Jugendlichen als herausragender Faktor für den Schulerfolg bzw. Misserfolg der Jugendlichen erweist, sollten Bildungskompetenzen genutzt und Bildungsdefizite frühzeitig durch Förderung der Eltern ausgeglichen bzw. durch Unterstützung im Bereich informaler oder non-formaler Bildung kompensiert werden.

### 5.2 AWO-ISS Studie: Erfolg bei der Ausbildungsplatzsuche

Als Fazit der Studie zur Ausbildungsstelle von Migrantinnen und Migranten kann gezogen werden, dass diejenigen ohne Ausbildungsstelle insgesamt höhere Belastungen (Devianz, Schulprobleme, Probleme im Elternhaus, Trennung) aufweisen. Wenn jedoch soziales Umfeld, institutionelle Unterstützung und

persönliche Entwicklung zusammenspielen bzw. kompensatorische Aufgaben leisten, kann eine positive Bewältigung auch nach längerer Zeit einsetzen und der Übergang gemeistert werden. Einige der Befragten in der Studie berichteten auch nach „schwierigen“ Phasen von einer Wende im Bewältigungsprozess, die meist als plötzlich eintretendes Ereignis („Klick“) wahrgenommen wird. Dieser „Klick“ stand in allen Fällen sowohl mit dem Einfluss einer oder mehrerer „Ankerpersonen“ im persönlichen Umfeld (durch Normerwartungen und beständige Motivation) als auch mit einer stark individualisierten institutionellen Unterstützung mit beständigen Ansprechpartner/-innen in Zusammenhang. Beides wirkte sich positiv auf den persönlichen Einstellungswandel und die Bewältigung der „Krise“ aus.

Was die Unterstützung von außen anbelangt, so legt die Studie nahe, die Individualisierung der Förderung auszubauen. Gerade weil ungleiche Ausgangschancen im deutschen Bildungssystem schon frühzeitig reproduziert und verstärkt werden und der Bildungserfolg eine grundlegende Voraussetzung für einen erfolgreichen Übergang in Ausbildung und damit eine qualifizierte Berufstätigkeit ist, stellt die frühzeitige und kontinuierliche Förderung von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen aus „bildungsfernen“ und risikobelasteten Schichten der Bevölkerung eine zentral gesellschaftliche Aufgabe dar. Erfolgversprechend erscheint die individuelle Förderung bezogen auf individuelle Bedarfe, Kompetenzen und Ressourcen und die entsprechende Entwicklung passgenauer Angebote. Gerade bei multipel deprivierten Jugendlichen ist eine individualisierte, persönliche und professionelle Begleitung, etwa durch Mentoren, von großer Bedeutung.

Auch die Vernetzung und Kooperation - über die versäulte Struktur von Schule, Bildungsträgern und Trägern der Jugendhilfe hinweg - sollte gefördert werden, damit gerade den multidimensional belasteten Jugendlichen beim Übergang effizienter geholfen werden kann. Für ein gelingendes Übergangsmanagement ist sowohl die Vernetzung innerhalb der einzelnen Träger als auch zwischen den Bildungs- und Ausbildungsträgern sowie den Arbeitsvermittlungen erforderlich. Dabei sei gerade mit Blick auf Prävention auf die Initiierung nachhaltiger Bildungsketten hingewiesen, die sich in anderen Bereichen als durchaus erfolgreich erweisen (vergleiche dazu z.B. das Modell „Mo.Ki“, Monheim für Kinder).

Wegen der kaum zu überschauenden Zahl von Bildungsangeboten, ist ein institutionsübergreifendes Informationsportal und ein Schnittstellen-Management notwendig. Angesichts der Informationsdefizite zu institutionellen Unterstützungsleistungen liegt es nahe, die Zugänge niedrigschwelliger zu gestalten und Maßnahmen durch breit gefächertes, zielgruppenorientiertes Informieren bekannter zu machen.

Schließlich bildet die Stärkung der familienunterstützenden interkulturellen Arbeit eine weitere Dimension bei der Unterstützung der Jugendlichen mit Migrationshintergrund beim Übergang von Schule in Ausbildung und Beruf. Dabei ist eine Sensibilisierung der Fachkräfte für interkulturelle und kulturspezifische Bedarfe, Problemstellungen und Lösungsmöglichkeiten ebenso notwendig wie ihre langfristige Sicherung. Da die Sprache für die Integration auf den Arbeitsmarkt einen unabdingbaren (Auswahl)-Schlüssel bildet, gilt es, die Sprachförderung im Curriculum der familienunterstützenden interkulturellen Arbeit als zentrale Leistung weiterhin anzubieten.

Abschließend sei nachdrücklich darauf hingewiesen, dass Ressourcen und Schutzfaktoren von sozial benachteiligten jungen Menschen sich immer nur soweit entfalten und damit zu erfolgreichen Bildungsverläufen beitragen können, wie Diskriminierungen, insbesondere in Schule, Ausbildung und auf dem Arbeitsmarkt, abgebaut und Angebote und Maßnahmen im Bildungsbereich mit entsprechender Personal- und Infrastruktur geschaffen werden.

**Literatur:**

- Alicke, Tina/Heisig, Sandra/Moisl, Dominique/Prause, Judith/Rexroth, Miriam (2009): Resilienz und Bewältigungsstrategien von jungen Menschen mit Migrationshintergrund beim Übergang von Schule in Ausbildung. Zusammenfassung der Studie und Handlungsempfehlungen. Frankfurt am Main. Online: [http://www.iss-ffm.de/fileadmin/user\\_upload/Veroeffentlichungen/sonstiges/Handlungsempfehlungen\\_12\\_2009.pdf](http://www.iss-ffm.de/fileadmin/user_upload/Veroeffentlichungen/sonstiges/Handlungsempfehlungen_12_2009.pdf) (letzter Zugriff 16.08.2010).
- Bandura, Albert (1986): Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory. Prentice Hall.
- Baumert, Jürgen/Artelt, Cordula/Klieme, Eckhard/Neubrand, Michael/Prenzel, Manfred/Schiefele, Ulrich/Schneider, Wolfgang/Tillmann, Klaus-Jürgen/Weiß, Manfred: PISA 2000 - Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen (2003).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2009): Berufsbildungsbericht 2009. Berlin.
- Becker, Irene/Hauser, Richard (2009): Soziale Gerechtigkeit – ein magisches Viereck. Forschung aus der Hans-Böckler-Stiftung. Berlin.
- Bos, Wilfried/Hornberg, Sabine/ Arnold, Karl-Heinz/Faust, Gabriele /Fried, Lilian/Lankes, Eva-Maria/ Schwippert, Knut/ Valtin, Renate (2008). *IGLU-E 2006. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Bos, Wilfried/Stubbe, Tobias/Buddeberg, Magdalena (2010): Einkommensarmut und schulische Kompetenzen. In: Fischer/Merten (Hrsg.): 58-72.
- Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten (Soziale Welt, Sonderbd. 2): 183-198.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (2009): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2009.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (2010): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2010.
- Coleman, James S. (1995): Families and schools. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, Heft4: 362-374.
- Chassé, Karl A./Zander, Margherita/Rasch, Konstanze (2005): Meine Familie ist arm. Wie Kinder im Grundschulalter Armut erleben und bewältigen. 3. Aufl., Wiesbaden.
- Diefenbach, Heike (2005): Schulerfolg von ausländischen Kindern und Kindern mit Migrationserfolg als Ergebnis individueller und institutioneller Faktoren. In: Arbeitsstelle Interkultureller Konflikte und gesellschaftliche Integration [AKI] (Hrsg.). Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen: Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik. 43-54.

- Eder, Annika (2008): Familiäre Konsequenzen elterlicher Arbeitslosigkeit. Eine Sekundäranalyse des sozio-ökonomischen Panels (SOEP) (Schriftenreihe Studien zur Familienforschung; 21). Hamburg.
- Hauser, Richard/Becker Irene (2009): Soziale Gerechtigkeit – ein magisches Viereck. Zieldimensionen, Politikanalysen und empirische Befunde. Berlin.
- Holz, Gerda/Skoluda, Susanne (2003): Armut im frühen Grundschulalter“. Lebenssituation, Ressourcen und Bewältigungshandeln von Kindern (ISS-Pontifex 1). Frankfurt am Main.
- Holz, Gerda/Richter, Antje/Wüstendörfer Werner/Giering, Dietrich (2006): Zukunftschancen für Kinder!? Wirkung von Armut bis zum Ende der Grundschulzeit (ISS-Pontifex 2). Frankfurt am Main.
- Krappmann, Lothar (2008): Entwicklung in der Adoleszenz unter Lebensbedingungen von Armut. In: Silbereisen, Rainer K./Hasselhorn, Marcus (Hrsg.): Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Göttingen: 699-747.
- Kratzmann, Jens/Schneider, Thorsten (2009): Soziale Ungleichheiten beim Schulstart Empirische Untersuchungen zur Bedeutung der sozialen Herkunft und des Kindergartenbesuchs auf den Zeitpunkt der Einschulung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Heft 2: 1-24.
- Kristen Cornelia/Granato Nadia (2005): Bildungsinvestition in Migrantenfamilien. In: Arbeitsstelle Interkultureller Konflikte und gesellschaftliche Integration [AKI] (Hrsg.). Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen: Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik: 25-42.
- Krüger-Hemmer Christiane (2008): Bildung. In: Statistisches Bundesamt, Noll, Heinz-Herbert, Habich-Roland (Hrsg.). Datenreport 2008. Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn.
- Laucht, Manfred/Esser, Günther/Schmidt, Martin H. (2000): Risiko- und Schutzfaktoren in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. In: Frühförderung interdisziplinär, Heft 3: 97-108.
- Lösel, Friedrich/Bender, Doris (1998): Protektive Faktoren der psychisch gesunden Entwicklung junger Menschen: Ein Beitrag zur Kontroverse um saluto- und pathogenetische Ansätze. In: Margraf, Jürgen/Siegrist, Johannes/Neumer, Simon (Hrsg.): Gesundheits- oder Krankheitstheorie? Saluto- vs. pathogenetische Ansätze im Gesundheitswesen. Berlin: 117-145.
- Richter, Antje (2000): Wie erleben und bewältigen Kinder Armut? Aachen.
- Rüesch, Peter (1998): Spielt die Schule eine Rolle? Schulische Bedingungen ungleicher Bildungschancen von Immigrantenkindern — eine Mehrebenenanalyse. Bern u. a.
- Schimpl-Neimanns, Bernhard (2000): Soziale Herkunft und Bildungsbeteiligung. Empirische Analysen zu herkunftsspezifischen Bildungsungleichheiten zwischen 1950 und 1989. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie Heft 4: 636-669.

- Schelsky, Helmut (1957): Die skeptische Generation. Eine Soziologie der deutschen Jugend. Frankfurt am Main.
- Schulze Alexander/Unger Rainer/Hradil Stefan (2008): Bildungschancen und Lernbedingungen an Wiesbadener Grundschulen am Übergang zur Sekundarstufe I. Projekt- und Ergebnisbericht zur Vollerhebung der GrundschülerInnen der 4. Klasse im Schuljahr 2006/07. Herausgegeben von: Projektgruppe Sozialbericht zur Bildungsbeteiligung, Amt für Soziale Arbeit, Abteilung Grundsatz und Planung, Landeshauptstadt Wiesbaden.
- Sozio-oekonomisches Panel (SOEP), Daten der Jahre 1984-2009, Version 26, SOEP, im Erscheinen.
- Statistisches Bundesamt (2008): Mikrozensus; Bildung in Deutschland 2008.
- Tarnai, Christian/Paschon, Andreas/ Riffert Franz/Eckstein, Kirstin (2000): Selbstwirksamkeitsüberzeugung und Schulangst. Eine Hypothesenprüfung im Rahmen von Schulentwicklungsprojekten. Salzburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft, 4(1), 5-20.
- Uhlig, Johannes/Solga, Heike/Schupp, Jürgen (2009) Bildungsungleichheiten und blockierte Lernpotenziale: Welche Bedeutung hat die Persönlichkeitsstruktur für diesen Zusammenhang? In: Zeitschrift für Soziologie, Heft 5: 418:440.
- Wagner, Gert G./Goebel, Jan/Krause, Peter/Pischner, Rainer/Sieber, Ingo (2008) Das Sozio-oekonomische Panel (SOEP): Multidisziplinäres Haushaltspanel und Kohortenstudie für Deutschland. In: AStA Wirtschafts- und Sozialstatistisches Archiv, Heft 4: 301-328.
- Welter-Enderlin, Rosmarie (2006): Wie aus Familiengeschichten Zukunft entsteht. Heidelberg.
- Werner, E. (1997): Gefährdete Kindheit in der Moderne: Protektive Faktoren. In: Vierteljahresschrift der Heilpädagogik, Heft 2: 192–203.
- Werner Emmy E./Smith, Ruth (2001): Journeys from childhood to midlife: Risk, resilience, and recovery. Ithaca, NY.
- Wustmann, Corinna (2003): Was Kinder stärkt: Ergebnisse der Resilienzforschung und ihre Bedeutung für die pädagogische Praxis. In: Elementarpädagogik nach PISA – Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Freiburg i.Br.
- Zander, Margherita (2008): Armes Kind – starkes Kind? Die Chance der Resilienz. Wiesbaden.

## **Inhalt**

Vorwort 1

### **I. Der 15. Deutsche Präventionstag im Überblick**

*Deutscher Präventionstag und Veranstaltungspartner*  
Berliner Erklärung 5

*Erich Marks / Karla Schmitz*  
Zusammenfassende Gesamtdarstellung des 15. Deutschen Präventionstages 9

*Wiebke Steffen*  
Gutachten für den 15. Deutschen Präventionstag:  
„Bildung - Prävention - Zukunft“ 39

*Rainer Strobl / Olaf Lobermeier*  
Evaluation des 15. Deutschen Präventionstages 105

### **II. Praxisbeispiele und Forschungsberichte**

*Meinrad M. Armbruster / Janet Thiemann*  
ELTERN-AG: Anleitung zur Selbsthilfe - Ein Präventionsprogramm der  
frühen Elternbildung für sozial Benachteiligte 147

*Silke Baer / Harald Weilnböck*  
Bildung in Zeiten des Extremismus – Lebensweltlich-narratives Arbeiten  
in der Gruppe und der Faktor ‚Kultur‘.  
Zwei Modellprojekte sowie deren qualitative EU-Begleitforschung. 155

*Jörg Dittmann / Jan Goebel / Sandra Heisig*  
Erfolgreich in Schule und Ausbildung trotz sozialer Benachteiligung  
Unter welchen Voraussetzungen gelingen Schulabschlüsse und  
Ausbildungsplatzsuche? 183

*Cordula Heckmann*  
Von einer Schule mit zweifelhaftem Ruf zu einem Modellprojekt 201

*Dieter Hermann / Vanessa Jantzer*  
Schulsozialarbeit – kriminalpräventive Wirkungen und  
Verbesserungsmöglichkeiten 207

<i>Klaus Hurrelmann</i> Männer als Bildungsverlierer Warum wir dringend eine stärkere Jungenförderung benötigen	231
<i>Liv-Berit Koch</i> Evaluation des Pilotprojektes „Stadtteilmütter in Neukölln (2006 – 2008)“ Präsentation zentraler Ergebnisse auf dem 15. DPT	243
<i>Hans Rudolf Leu</i> Kindertagesbetreuung im Ausbau – Voraussetzungen für präventive Effekte	261
<i>Ulrike Meyer-Timpe</i> Was Armut für die Bildungschancen bedeutet. Die Folgen der Kinderarmut belasten Deutschlands Zukunft - Perspektiven und konkrete Handlungsvorschläge	271
<i>Nils Neuber</i> Bildungspotenziale im Sport – ein vernachlässigtes Feld der Bildungsdebatte?	281
<i>Carlo Schulz</i> Aller guten Dinge ist eins Plädoyer für ein besseres Schulsystem	293
<i>Ria Uhle</i> Veränderungen, Umbrüche, Krisen - Gewaltprävention an Schulen im Wandel	301
<i>Haci-Halil Uslucan</i> Verkannte Potenziale: Bildungsbeteiligung und Bildungsförderung von Jugendlichen mit Zuwanderungsgeschichte.	315
<b>III Autoren</b>	323