

Bachelor-Arbeit
Ausbildungsgang **Sozialarbeit**
Kurs VZ 2011 - 2015

Annkatriin Ebeling
Samuel Kneubühler

**Chancengleichheit für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund
im schweizerischen Schulsystem**

Ansätze für die Schulsozialarbeit

Diese Bachelor-Arbeit wurde im Januar 2015 in 4 Exemplaren eingereicht zur Erlangung des vom Fachhochschulrat der Hochschule Luzern ausgestellten Diploms für **Sozialarbeit**.

Diese Arbeit ist Eigentum der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit. Sie enthält die persönliche Stellungnahme des Autors/der Autorin bzw. der Autorinnen und Autoren.

Veröffentlichungen – auch auszugsweise – bedürfen der ausdrücklichen Genehmigung durch die Leitung Bachelor.

Reg. Nr.:

Urheberrechtliche Hinweise zur Nutzung Elektronischer Bachelor-Arbeiten

Die auf dem Dokumentenserver der Zentral- und Hochschulbibliothek Luzern (ZHB) gespeicherten und via Katalog IDS Luzern zugänglichen elektronischen Bachelor-Arbeiten der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit dienen ausschliesslich der wissenschaftlichen und persönlichen Information.

Die öffentlich zugänglichen Dokumente (einschliesslich damit zusammenhängender Daten) sind urheberrechtlich gemäss Urheberrechtsgesetz geschützt. Rechtsinhaber ist in der Regel¹ die Hochschule Luzern – Soziale Arbeit. Der Benutzer ist für die Einhaltung der Vorschriften verantwortlich.

Die Nutzungsrechte sind:

- Sie dürfen dieses Werk vervielfältigen, verbreiten, mittels Link darauf verweisen. Nicht erlaubt ist hingegen das öffentlich zugänglich machen, z.B. dass Dritte berechtigt sind, über das Setzen eines Linkes hinaus die Bachelor-Arbeit auf der eigenen Homepage zu veröffentlichen (Online-Publikation).
- Namensnennung: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers bzw. der Autorin/Rechteinhaberin in der von ihm/ihr festgelegten Weise nennen.
- Keine kommerzielle Nutzung. Alle Rechte zur kommerziellen Nutzung liegen bei der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit, soweit sie von dieser nicht an den Autor bzw. die Autorin zurück übertragen wurden.
- Keine Bearbeitung. Dieses Werk darf nicht bearbeitet oder in anderer Weise verändert werden.

Allfällige abweichende oder zusätzliche Regelungen entnehmen Sie bitte dem urheberrechtlichen Hinweis in der Bachelor-Arbeit selbst. Sowohl die Hochschule Luzern – Soziale Arbeit als auch die ZHB übernehmen keine Gewähr für Richtigkeit, Aktualität und Vollständigkeit der publizierten Inhalte. Sie übernehmen keine Haftung für Schäden, welche sich aus der Verwendung der abgerufenen Informationen ergeben. Die Wiedergabe von Namen und Marken sowie die öffentlich zugänglich gemachten Dokumente berechtigen ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen und Marken im Sinne des Wettbewerbs- und Markenrechts als frei zu betrachten sind und von jedermann genutzt werden können.

Luzern, 16. Juni 2010

Hochschule Luzern
Soziale Arbeit



Dr. Walter Schmid
Rektor

¹ Ausnahmsweise überträgt die Hochschule Luzern – Soziale Arbeit das Urheberrecht an Studierende zurück. In diesem Fall ist der/die Studierende Rechtsinhaber/in.

Die Hochschule Luzern – Soziale Arbeit

empfiehlt diese Bachelor-Arbeit

besonders zur Lektüre!

Vorwort der Schulleitung

Die Bachelor-Arbeit ist Bestandteil und Abschluss der beruflichen Ausbildung an der Hochschule Luzern, Soziale Arbeit. Mit dieser Arbeit zeigen die Studierenden, dass sie fähig sind, einer berufsrelevanten Fragestellung systematisch nachzugehen, Antworten zu dieser Fragestellung zu erarbeiten und die eigenen Einsichten klar darzulegen. Das während der Ausbildung erworbene Wissen setzen sie so in Konsequenzen und Schlussfolgerungen für die eigene berufliche Praxis um.

Die Bachelor-Arbeit wird in Einzel- oder Gruppenarbeit parallel zum Unterricht im Zeitraum von zehn Monaten geschrieben. Gruppendynamische Aspekte, Eigenverantwortung, Auseinandersetzung mit formalen und konkret-subjektiven Ansprüchen und Standpunkten sowie die Behauptung in stark belasteten Situationen gehören also zum Kontext der Arbeit.

Von einer gefestigten Berufsidentität aus sind die neuen Fachleute fähig, soziale Probleme als ihren Gegenstand zu beurteilen und zu bewerten. Sozialarbeiterisches Denken und Handeln ist vernetztes, ganzheitliches Denken und präzises, konkretes Handeln. Es ist daher nahe liegend, dass die Diplomandinnen und Diplomanden ihre Themen von verschiedenen Seiten beleuchten und betrachten, den eigenen Standpunkt klären und Stellung beziehen sowie auf der Handlungsebene Lösungsvorschläge oder Postulate formulieren.

Ihre Bachelor-Arbeit ist somit ein wichtiger Fachbeitrag an die breite thematische Entwicklung der professionellen Sozialen Arbeit im Spannungsfeld von Praxis und Wissenschaft. In diesem Sinne wünschen wir, dass die zukünftigen Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter mit ihrem Beitrag auf fachliches Echo stossen und ihre Anregungen und Impulse von den Fachleuten aufgenommen werden.

Luzern, im Januar 2015

Hochschule Luzern, Soziale Arbeit
Leitung Bachelor

Abstract

Menschen müssen über bestimmte Voraussetzungen bzw. Ressourcen verfügen, um im gesellschaftlichen System zu bestehen und im persönlichen Leben erfolgreich zu sein. Diese Herausforderung fängt bereits im Schulalter an und betrifft alle Kinder und Jugendlichen. Der Schule als Institution geht es primär um die Wissensvermittlung, wobei das Lehren und Lernen zentrale Bestandteile darstellen. Lehrpersonen beurteilen und benoten, was sich entscheidend auf den Zugang zu Bildungsangeboten auswirkt. Ein guter Schulabschluss, der den Einstieg ins Berufsleben markiert, ist von zentraler Bedeutung. Oft bleibt dieser Zugang Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund verwehrt, da sie die vorausgesetzten Kapitalien nicht besitzen. Gründen dafür sind vor allem bildungsferne Elternhäuser und Sprachprobleme. Hinzu kommen Diskriminierungen im Schulalltag und auf struktureller Ebene. Die Schulsozialarbeit kann hier ansetzen und wichtige Beiträge zur Erhöhung der Chancengleichheit für diese Schülerinnen und Schüler leisten. Mit ihren Funktionen der Früherkennung, Prävention und Behandlung ergreift sie Massnahmen, die signifikant förderlich auf die schulische und individuelle Entwicklung der Zielgruppe einwirken. Zusätzlich kann sie ihre Profession auch nutzen, um auf gesellschaftliche Missstände hinzuweisen und damit bei den anderen Akteurinnen und Akteuren das Postulat der sozialen Gerechtigkeit in Erinnerung zu rufen.

Dank

An dieser Stelle möchten wir uns bei allen bedanken, die uns bei der Erstellung unserer Bachelor-Arbeit unterstützt haben. An erster Stelle geht unser herzlicher Dank an Mario Störkle. Er konnte uns immer wieder wegweisende Inputs geben, die uns weiter gebracht haben.

Auch möchten wir den Dozierenden der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit danken, die sich für ein Fachpoolgespräch bereit erklärt haben. Namentlich sind dies Gülcan Akkaya, Uri Ziegele sowie Rebekka Ehret.

Ein weiterer Dank geht an unseren Lektor Anton Lauber, der uns bei der Korrekturarbeit behilflich war.

Inhaltsverzeichnis

Abstract.....	I
Dank.....	II
Abbildungsverzeichnis.....	VI
Abkürzungsverzeichnis.....	VI
1. Einleitung.....	1
1.1. Ausgangslage.....	1
1.2. Motivation und Begründung der Arbeit.....	2
1.3. Ziel der Arbeit.....	3
1.4. Adressatenschaft und Berufsrelevanz.....	3
1.5. Fragestellungen.....	4
1.6. Thematische Abgrenzung.....	5
1.7. Aufbau der Arbeit.....	5
2. Begriffsverständnisse und Theoriebezug.....	7
2.1. Begriffe.....	7
2.1.2. Migration.....	7
2.1.3. Migrationshintergrund.....	7
2.1.4. Chancengleichheit.....	8
2.1.5. Chancenungleichheit.....	8
2.2. Chancenungleichheit als soziales Problem.....	8
2.3. Soziale Ungleichheit.....	9
2.4. Jugendliche.....	11
2.5. Schulsystem.....	12
2.6. Die Kapitalien nach Pierre Bourdieu.....	13
2.7. Ökonomisches Kapital.....	13
2.8. Kulturelles Kapital.....	14
2.9. Soziales Kapital.....	16
2.10. Symbolisches Kapital.....	17
2.11. Schulsozialarbeit.....	18
2.12. Zum Begriff Schulsozialarbeit.....	21
3. Fokus Migration und Schule.....	23
3.1. Chancengleichheit der Schule.....	23
3.2. Migrationshintergrund und Bildungsbenachteiligung.....	24
3.3. Sprache und Sprachkompetenz.....	27
3.4. Institutionelle Diskriminierung.....	30
3.5. Soziale Ungleichheit im Schulsystem.....	33

3.6.	Empirische Ergebnisse.....	34
3.6.2.	Erkenntnisse aus den PISA-Studien 2001-2006	35
3.6.3.	Bildungsbericht Schweiz 2014.....	37
3.6.4.	Bezug zum schweizerischen Schulsystem	38
3.6.5.	Fazit: Bezug zu den Kapitalsorten nach Bourdieu	39
4.	Funktionen der Schule	42
4.1.	Qualifikation.....	42
4.2.	Selektion.....	43
4.3.	Erziehung.....	43
5.	Spannungsfeld: Schule vs. Migration - eine faire Schule?	44
5.1.	Qualifikation und Selektion.....	44
5.2.	Alternative zur bestehenden Selektion: Lebensweltorientierung	44
6.	Funktionen der Schulsozialarbeit	46
6.1.	Prävention.....	46
6.2.	Früherkennung.....	48
6.3.	Intervention / Behandlung.....	49
6.4.	Konklusion der Funktionen in der Schulsozialarbeit.....	51
6.5.	Ziele und Begründungen der SSA.....	51
6.5.1.	Ziele	51
6.5.2.	Begründungen.....	52
7.	Spannungsfeld Chancengleichheit zwischen Schule und Sozialer Arbeit.....	54
7.1.	Legitimation zum Handeln: Berufskodex und Ethik.....	55
7.2.	Berufskodex professioneller Sozialer Arbeit Schweiz	56
7.3.	UN-Kinderrechtskonvention	57
7.4.	Positionierung / Strukturförderung	58
7.5.	Kooperation mit der Schule	58
7.6.	Zwischenfazit: SSA als Akteur zur Verbesserung der Chancengleichheit	59
7.7.	Chancengleichheit und Bewertung.....	60
7.7.1.	Kinder und Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund.....	60
7.8.	Fazit: Bezug zu den Kapitalsorten nach Bourdieu.....	63
8.	Schlussfolgerungen für die Praxis der Sozialen Arbeit / SSA.....	64
8.1.	Allgemein zur Positionierung	64
8.2.	Handlungsbedarf und Begründung.....	64
8.3.	Handlungsempfehlungen entlang der Funktionen der Schulsozialarbeit.....	66
8.3.1.	Handlungsempfehlungen auf Ebene der Früherkennung.....	66
8.3.2.	Handlungsempfehlungen auf Ebene der Prävention.....	67

8.3.3.	Exkurs: Interkulturelle Pädagogik / Interkulturelle Kompetenz.....	73
8.3.4.	Handlungsempfehlungen auf Ebene der Behandlung / Intervention.....	77
8.4.	Fazit Handlungsempfehlungen	81
8.5.	Beantwortung der Fragestellungen	81
8.6.	Schlussbetrachtung.....	84
8.7.	Ausblick	85
9.	Quellenverzeichnis.....	87
Anhang	94

Die Autorenschaft hat gemeinsam die gesamte vorliegende Bachelor-Arbeit verfasst.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Kapitalsorten nach Pierre Bourdieu (Angelika Diezinger & Verena Mayr-Kleffel, 1999, S. 120)

Abbildung 2: Die Form der Prävention am Beispiel "Sucht" (Martin Hafen, 2013, S. 87)

Abbildung 3: Früherkennung als Metafunktion an der Schnittstelle von Prävention und Behandlung (Kurt Gschwind & Uri Ziegele, 2010, S. 13)

Abbildung 4: Die Form der Behandlung am Beispiel "Sucht" (Hafen, 2013, S. 87)

Abbildung 5: Prävention und Behandlung als Kontinuum (Hafen, 2013, S. 84) (eigene Darstellung)

Abbildung 6: Schema (Wolf Rainer Leenen, 2001, S. 13)

Abbildung 7: Kohärenz- vs. kohäsionsorientierte Ansätze zum Kulturbegriff (Andrea Hoffmeier & Dolores Smith, 2013, S. 53)

Abbildung 8: Kohärenz-vs. kohäsionsorientiertes Verständnis von Interkulturalität (Hoffmeier & Smith, 2013, S. 55)

Abkürzungsverzeichnis

SSA = Schulsozialarbeit

SAS = Soziale Arbeit in der Schule

Ebd. = ebenda (Quelle auf gleicher Seite)

Ebid. = eben dieser (selbe Quelle wie zuvor genannt)

d.h. = das heisst

v.a. = vor allem

resp. = respektive

z.B. = zum Beispiel

UN-KRK = Übereinkommen über die Rechte des Kindes, kurz UN-Kinderrechtskonvention

Kap. = Kapitel

Art. = Artikel

1. Einleitung

Die vorliegende Bachelor-Arbeit befasst sich mit dem Thema der Chancengleichheit für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund im schweizerischen Schulsystem sowie mit den Chancen und Ansätzen für die Schulsozialarbeit in diesem Kontext. Im einleitenden Kapitel soll dazu ein Überblick geboten werden. Zunächst wird die Ausgangslage für diese Arbeit skizziert sowie die Motivation und die Zielsetzung der Autorenschaft beschrieben. Es folgen kurze Erläuterungen zur Relevanz der Thematik und zur Zielgruppe, bevor die Fragestellung präsentiert wird. Das letzte Kapitel der Einleitung widmet sich dem Aufbau dieser Arbeit.

1.1. Ausgangslage

Ein Kind verbringt heute über 20'000 Stunden in der Schule, was deutlich länger ist als noch vor 50 Jahren. Dies ist auf die Verlängerung der obligatorischen Schulzeit, Überbrückungsangebote und nachobligatorische Angebote zurückzuführen. Damit besteht die Phase der Jugend in erster Linie aus dem Schulbesuch. Durch die insgesamt längere Bildungsphase hat die Bedeutung der Schule für das spätere Leben enorm zugenommen (Matthias Drilling, 2009, S. 25f.).

Gemäss Christine Wiezorek und Matthias Grundmann (2013) stellen formale Bildungsabschlüsse in der heutigen modernen Welt einen zentralen Indikator für erfolgreiche Biografien dar. Sie sind gesellschaftlich anerkannt, sagen einiges über persönliche Qualifikationen aus und ermöglichen damit auch den sozialen Aufstieg (Kulturelles Kapital, vgl. Kap. 2.1.2). Die Anerkennung basiert darauf, dass Jugendliche durch schulische Bildung ihre Leistungsfähigkeit im Hinblick auf eine spätere berufliche Tätigkeit unter Beweis stellen. Diese Denkweise wird anhaltend politisch debattiert, da Leistung nicht als ausschliesslicher Massstab für die Erteilung von Bildungszertifikaten gewertet werden kann, was mittlerweile vielfach belegt ist. Das selektive Bildungssystem kann fatale Folgen für generell alle Individuen generieren, die sich nicht oder nur schwer darin behaupten können. Innerhalb des Systems stellen sie die Bildungsverliererinnen und –verlierer dar und laufen Gefahr, durch ihre Bildungsdefizite ein Leben am Rande der Gesellschaft führen zu müssen. Demnach sind Kinder und Jugendliche besser auf die Leistungs- und Informationsgesellschaft vorbereitet, wenn sie bereits in der Schulzeit durch ihre herkunfts- und milieuspezifischen Hintergrunderfahrungen den Anforderungen eher gewachsen sind. Wer weniger Möglichkeiten hat, die gestellten Leistungsanforderungen der Schule zu erfüllen, lernt die eigenen Defizite oder das frühe Scheitern bereits im Kindesalter kennen. Somit lassen sich herkunfts- und milieuspezifische Bildungserfahrungen als zentrale Begründung von ungleicher Bildungsanerkennung feststellen (S. 18f.).

Bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund besteht laut Andrea Lanfranchi (2002) eine höhere Rate an Zuweisungen für Schulklassen mit besonderem Lehrplan sowie niedrigen Leistungsansprüchen und vermehrten Klassenwiederholungen. Diese besorgniserregende Situation, betrifft allerdings nicht nur die Schweiz, sondern auch die anderen Länder Europas. Die Schweiz versucht seit Jahren allen Schülerinnen und Schülern die gleichen Bildungsvoraussetzungen zu ermöglichen, um das Ziel der Chancengleichheit zu erreichen. Allerdings kollidiert dieses v.a. mit der früheinsetzenden Selektionsfunktion der Schule (S. 52) (vgl. Kap. 5).

Nicht allen Schulsystemen der Schweiz ist es möglich, durch ihre Strukturen die soziale Selektion möglichst gering zu halten. Hinzu kommen die unterschiedlichen sozialen, kulturellen und sprachlichen Ausgangsbedingungen der Kinder und Jugendlichen sowie ihre individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten. Zusätzlich zu den bestehenden Herausforderungen wie individueller Förderung, Verhaltensauffälligkeiten und zunehmendem Rückzug von Eltern aus ihrer Erziehungsverantwortung muss sich die Schule in bestimmten Bereichen vermehrt mit Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund auseinandersetzen (Lanfranchi, 2002, S. 260).

Im Schulsystem entsteht dadurch ein Spannungsfeld zwischen der Qualifikations- und Selektionsfunktion (vgl. Kap. 4) und der selbst auferlegter Chancengleichheit, die ohne Fördermassnahmen nicht gewährleistet werden könnte.

V.a. aber haben die Befunde der PISA-Studie eine Diskussion um den Bildungsauftrag der Jugendhilfe entstehen lassen, der sich auch die SSA nicht entziehen kann (Karsten Speck, 2009, S. 147).

Folglich nimmt die SSA mit ihren drei Funktionen (vgl. Kap 7) eine wichtige Rolle in diesem Spannungsfeld ein. Sie setzt sich in ihrem Tätigkeitsbereich für Chancen- und Rechtsgleichheit ein, mit den Menschenrechten und dem Berufskodex als Grundlage (vgl. Kap. 8.1ff.). Somit stellt sich die Frage, inwiefern die SSA im Spannungsfeld der Schulfunktionen förderlich einwirken kann. Dabei geht die Autorenschaft allerdings davon aus, dass die SSA als Profession positiv wirkt und dies auch will.

1.2. Motivation und Begründung der Arbeit

Für die Autorenschaft dieser Bachelor-Arbeit stellt die SSA schon seit längerer Zeit ein interessantes Berufsfeld der Sozialen Arbeit dar. Annkatrin Ebeling hat das Modul Soziale Arbeit in der Schule an der Hochschule Luzern - Soziale Arbeit (HSLU SA) besucht und Samuel Kneubühler hat sein Praktikum in der SSA absolviert und beide haben so einen spannenden Einblick in die Theorie und das Wirken der Professionellen in diesem Bereich erhalten. Als Sozialarbeitende in einem besonderen System als der Schule tätig zu sein, stellt sich die Autorenschaft als letztlich befriedigende Herausforderung vor.

Die Soziale Arbeit kann hier direkt mit dem Klientel tätig sein, Einfluss auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen nehmen und sie bei der Bewältigung von individuellen Lebensaufgaben unterstützen.

Auch die Problematik der bestehenden Chancenungleichheit in der Gesellschaft im Kontext mit der Schule stellt für die Autorenschaft einen relevanten Bezug zur Profession dar.

Beide haben sich in ihrer Freizeit ehrenamtlich engagiert oder tun dies weiterhin.

Annkatriin Ebeling hat im Rahmen ihres Studiums für Soziale Arbeit einen Einsatz in einer spanisch-deutschen Kita absolviert und auch vorher schon ehrenamtlich in einem Kindergarten gearbeitet.

Samuel Kneubühler ist als Mitglied der Grünen politisch aktiv. Ausserdem ist er Vorstandsmitglied des Vereins für studentische Anliegen (VESTA) der HSLU SA.

Die Autorenschaft ist demnach auch mit dem Thema der Migration in persönlicher und beruflicher Weise konfrontiert, weshalb dieser Zusatz in der Bachelor-Arbeit aufgenommen wurde.

1.3. Ziel der Arbeit

Die Schule ist ein Ort, an dem viele verschiedene Kinder und Jugendliche mit unterschiedlicher Herkunft und sozialer Bildung aufeinander treffen. Damit dennoch ein möglichst optimales Lernen und gleiche Chancen bei differenten Voraussetzungen gewährleistet werden können, braucht es ausgleichend wirkende Instrumente.

Die Literaturarbeit hat zum Ziel, das Spannungsfeld zwischen Migrationshintergrund und Chancengleichheit im Schulsystem zu thematisieren und Fördermassnahmen aufzuzeigen. Dies geschieht anhand der Kapitalien in der Ungleichheitstheorie nach Pierre Bourdieu (1982). Ferner sollen Möglichkeiten für ein Einwirken der SSA, bzw. ihrer drei Funktionen Früherkennung, Prävention und Intervention/Behandlung ins Schulsystem aus den Hauptaussagen der Bachelor-Arbeit abgeleitet werden, um somit die Chancengleichheit für die Zielgruppe insgesamt zu erhöhen.

1.4. Adressatenschaft und Berufsrelevanz

Diese Arbeit richtet sich v.a. an Sozialarbeitende in den Tätigkeitsfeldern der Schule bzw. der Erziehung, die mit den Themen Chancengleichheit und Migration konfrontiert sind. Auch möchte sie Personen aus dem gesamten Umfeld der Schule bzw. des Schulsystems ansprechen, die Hintergrundinformationen und mögliche Ansätze in Kooperation mit der SSA suchen. Die Intention der Autorenschaft ist, dass sich die Sozialarbeitenden weiteres Fachwissen zur Thematik aneignen können, um die Hintergründe besser zu verstehen. Ausserdem soll diese Arbeit dabei helfen, Betroffene in der

täglichen Arbeit adäquat und kompetent zu beraten. Da Migration in der heutigen globalen Gesellschaft ein nicht zu ignorierender Fakt ist, sollten gerade die Professionellen der Sozialen Arbeit den Versuch unternehmen, fremd erscheinende Kulturen zu verstehen und mit ihnen im Berufsalltag umzugehen. Dazu soll diese Bachelor-Arbeit einen bescheidenen Beitrag leisten.

1.5. Fragestellungen

Vor dem Hintergrund der beschriebenen Ausgangslage, dem Ziel der Arbeit sowie der Berufsrelevanz leitet die Autorenschaft die nachfolgenden Fragestellungen ab:

Hauptfrage:

Inwiefern kann die Schulsozialarbeit die Chancengleichheit für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund im Schulsystem fördern?

Um die Hauptfrage differenziert zu beantworten, hat die Autorenschaft folgende drei Unterfragestellungen formuliert:

Unterfragen:

a) Wie gestaltet sich die Situation der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Kontext der schweizerischen Volksschule und wie lässt sich die Situation erklären?

b) Wie lässt sich die Tätigkeit der Schulsozialarbeit durch ihre Funktionen bzw. ihren Auftrag in Bezug auf das Spannungsfeld der Schule bewerten und welche Handlungslegitimation lässt sich messen?

c) Welche Handlungsempfehlungen lassen sich für die Professionellen der Sozialen Arbeit daraus ableiten?

1.6. Thematische Abgrenzung

Da thematisch bereits eine Bachelor-Arbeit von Caroline Suter und Kathrin Saner (2009) mit dem Titel „Verbesserung der Chancengleichheit für Kinder mit Migrationshintergrund“ an der HSLU SA vorliegt, wurde eine Anpassung am Themenbereich vorgenommen, indem der Fokus auf das Einwirken der SSA in diesem Kontext gelegt wurde.

Gleichzeitig zu dieser Arbeit wird eine Forschungsarbeit von Dominik Imoberdorf und Michael Limacher mit dem Titel „Soziale Arbeit in der Schule im berufsethischen Konflikt – eine qualitativ-explorative Momentaufnahme von Professionellen der Sozialen Arbeit in der Schule in der Auseinandersetzung mit Bildungsungleichheit“, eingereicht. Deshalb wird bewusst nicht auf das Einkommen oder das Bildungsniveau der Eltern oder das Umfeld der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund eingegangen. Konsequenterweise wird darauf auch nicht in den Bezügen zur Kapitaltheorie nach Bourdieu in den Kap. 2-5 eingegangen.

In dieser Arbeit wird die Altersgruppe von Kindern und Jugendlichen im Primarschulalter bis zum Ende der Oberstufe (Alter von 6 bis ca. 15 Jahre bzw. 1. bis 9. Klasse) betrachtet. Nicht thematisiert werden Kinder im Kindergartenalter, im Übergang zur Berufsbildung (Lehrstellensuche) sowie die Jugend danach bis zur Adoleszenz.

Die Autorenschaft geht nicht detailliert auf das Legitimieren bzw. Begründen der SSA ein, da heute von der Notwendigkeit der SSA ausgegangen wird. „Der Erfolg der SSA wurde (...) in Evaluationen mehrfach ausgewiesen“ (zit. nach Urs Vögeli-Mantovani, 2005, S.9). Zur Begründung der SSA, vgl. Kap. 6.5. Auch wird kein Bezug genommen auf soziale Netzwerkbildung und horizontale Migration, Migrationstheorien wie Transnationalismus, Kulturalismus oder Kollektivierung, da diese den Rahmen dieser Arbeit sprengen würden.

1.7. Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit gliedert sich insgesamt in neun Teile.

Im nachfolgenden zweiten Kapitel werden begriffliche und theoretische Grundlagen erarbeitet, die die Voraussetzungen für das Verständnis der Arbeit schaffen.

Das dritte Kapitel geht auf das Thema der Migration in der Schule ein und beschreibt empirische Ergebnisse in diesem Kontext. Dazu werden Ansichten aus Studien sowie der Forschung hinzugezogen.

Ausserdem wird der Fokus auf die Chancenungleichheit im Schulsystem gelegt. Ferner werden Erklärungsansätze gesucht, wie sich die Ungleichbehandlung zwischen Kindern mit oder ohne Migrationshintergrund begründen lässt.

Das vierte Kapitel beleuchtet die Funktionen der Schule, das fünfte beschreibt das Spannungsfeld zwischen Schule und Migration, wobei der Fokus auf der Beantwortung der Frage liegt, ob eine faire Schule existiert. Im sechsten Kapitel werden die Funktionen der SSA, die Ziele und Begründungen für die Profession beschrieben. Anschliessend geht es in Kapitel sieben um das Spannungsfeld zwischen Schule und Sozialer Arbeit in Bezug auf die Chancengleichheit. Dabei wird gesondert auf die Handlungslegitimation durch den Berufskodex und die Ethik für die SSA eingegangen. Im achten Kapitel werden Schlussfolgerungen gezogen und Empfehlungen für die Praxis entlang der drei Funktionen gegeben. Abgeschlossen wird die Arbeit mit der Beantwortung der Fragestellungen und einem Fazit sowie einem Ausblick der Autorenschaft.

Gelegentlich wird in der Arbeit auf Werke verwiesen. Diese finden sich in der referenzierten Literatur im Anhang, da diese nicht als direkte Quelle für diese Arbeit gedient haben.

2. Begriffsverständnisse und Theoriebezug

2.1. Begriffe

Im Folgenden werden die wichtigsten Begriffe im Zusammenhang mit der Migration und der Chancengleichheit bzw. -gerechtigkeit hergeleitet und die Kapitaltheorie nach Bourdieu beschrieben. In der Literatur werden die genannten Begriffe sehr ausführlich und kontrovers diskutiert und unterschiedlich belegt. Die Autorenschaft erklärt die komplexen Begriffe nur in ihrer Kernaussage, um eine Grundlage für die Thematik der Arbeit zu schaffen. Die SSA wird dabei etwas ausführlicher beschrieben, da diese von zentraler Bedeutung bei der Beantwortung der Fragestellung ist. Auch wird der Fokus auf die Kapitaltheorie nach Bourdieu gelegt, da soziale Ungleichheit aus unterschiedlich verfügbaren Ressourcen erwächst.

2.1.2. Migration

Unter dem Begriff Migrantinnen und Migranten werden laut Tanja Betz (2004) einzelne Personen oder Gruppen verstanden, die dauerhaft in eine andere Gesellschaft immigriert sind. Hierzu werden auch die Kinder dieser Personen(gruppen) gezählt. Dies geschieht, weil sie ebenfalls von der Entscheidung zur Migration ihrer Eltern betroffen sind, auch wenn sie unter Umständen selbst über keine Erfahrung der Aus- oder Einwanderung verfügen. Somit ist der Migrationsstatus nicht alleine auf das Kriterium der Staatsbürgerschaft seit Geburt beschränkt, sondern wird auch an der erfolgten Einbürgerung gemessen (S. 13).

2.1.3. Migrationshintergrund

Gemäss Lanfranchi (2002) ist relevant festzuhalten, welche Bezeichnung für Kinder und Jugendliche gilt, deren Familien in die Schweiz oder ein anderes Land eingewandert sind, zum Teil sogar bereits dort geboren wurden, aber eine andere Staatsangehörigkeit aufweisen. Der Begriff *Ausländerkinder* fixiert die Trennung zwischen In- und Ausländer/innen. Bezeichnungen wie *Fremdarbeiter-* oder *Gastarbeiterkinder*, die beispielsweise in Deutschland verwendet wurden, können verwirren, da die immigrierten Personen mittlerweile langfristig im Land leben. Der Begriff der *Immigrantenkinder* weist auf die Bewegung der Einwanderung in das Aufnahmeland hin. Allerdings handelt es sich oftmals um Kinder von Eltern, die bereits im Aufnahmeland geboren wurden, aber einen anderen Pass besitzen (S. 44).

Für die Autorenschaft ist die Bezeichnung Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund am angemessensten. Da sie über einen direkten oder indirekten lebensgeschichtlichen Hintergrund der Aus- bzw. Einwanderung verfügen, wird ihnen dieser Begriff wahrscheinlich am gerechtesten.

Auch wird so nicht unterschieden, ob diese Kinder selbst in die Schweiz einwanderten oder von mindestens einem Elternteil abstammen, der nicht in der Schweiz geboren wurde.

2.1.4. Chancengleichheit

Den Begriff Chancengleichheit oder auch Chancengerechtigkeit definiert Lanfranchi (2002) als „die Entkoppelung der Schulleistung von der sozialen und kulturellen Herkunft“ (S. 358).

2.1.5. Chancenungleichheit

Die Chancenungleichheit entsteht gemäss Walter Müller (2013) demnach durch unterschiedliche Bildungsergebnisse aufgrund „der sozialen Herkunft und einiger anderer Eigenschaften, für die ein Kind bestimmt nichts kann, wie Geschlecht oder Migrationseigenschaft“ (S. 32f.).

Allerdings werden dabei auch Ressourcen, Beziehungen, Motivation, Anstrengungen etc. mit einbezogen. Hinzu kommen die genetische Ausstattung sowie die Lebenswelt, die den Bildungserfolg direkt oder indirekt beeinflussen (ebid., ebd.).

2.2. Chancenungleichheit als soziales Problem

Die Autorenschaft dieser Arbeit geht von einer generell bestehenden Chancenungleichheit in der Schule aus, die ein soziales Problem darstellt. Doch zunächst muss festgehalten werden, was unter einem sozialen Problem zu verstehen ist:

Silvia Staub-Bernasconi (2007) unterteilt soziale Probleme in vier verschiedene Kategorien und unterscheidet dabei zwischen Ausstattungs-, Austausch-, Macht- und Kriterienproblemen (S. 182f.).

Es wird nun auf das individualistische, das soziozentrische und das systemischen Kernkonzept (Paradigma) eingegangen und Chancenungleichheit in die Begrifflichkeit der „sozialen Probleme“ eingeordnet.

Bei der individualistischen Sichtweise eines Problems wird von einem Selbstverwirklichungs- bzw. von einem psychischen Selbstbehinderungsproblem ausgegangen, was sich auf der Mikroebene des einzelnen Menschen befindet. Dies bedeutet, dass sich der Mensch in gewisser Weise selbst in seine problematische Situation hinein gelenkt hat. Fehlender Leistungswille oder ein defizitäres Selbstmanagement können hier als Beispiele genannt werden.

Aus dem soziozentrischen Blickwinkel auf soziale Probleme entstehen diese, wenn z.B. aufgrund von mangelhafter Sozialisation in einer Familie oder Gemeinschaft, gesellschaftliche Normen und Werte nicht erlernt bzw. nicht erreicht werden. Dies wirkt sich erschwerend auf den Zugang zu den Teilsys-

temen wie Bildung oder Wirtschaft aus. Zusätzlich können Folgen wie der soziale Ausschluss oder Sanktionen auftreten.

Beim systemischen Kernkonzept geht man von sozialen Problemen aus, die nicht nur die einzelne Person betreffen, sondern auch deren Beziehungen zu einem Sozialsystem (Staub-Bernasconi, 2007, S. 182f.).

Für Staub-Bernasconi (1998) sind Menschen im Sozialsystem von Geburt an verankert. Dieses kann sich z.B. als Familie, Freunde, eine Gruppe oder eine Organisation zeigen. Die Menschen teilen sich eine gemeinsame Umwelt, wobei sie die Strukturen und Funktionen der einzelnen Systeme laufend verändern (S. 106).

Wenn ein soziales Problem aus systemischer Sicht gesehen wird, handelt es sich dabei für Individuen um die zeitweise Einschränkung der Befriedigung von Bedürfnissen. Dies kann beispielsweise aus sozio-ökonomischer Abhängigkeit oder durch soziale Isolation entstehen - wie sie bei institutioneller Diskriminierung vorkommen kann -, wobei eine Einwirkung in ein soziales System nicht mehr oder nur noch teilweise erfolgen kann. Auf dieser strukturellen und kulturellen Ebene sozialer Systeme wird auch von problematischen Machtstrukturen ausgegangen. Diese zeigen sich z.B. in der Ausübung starker sozialer Kontrolle oder Erzwingung der Einhaltung von sozialen Regeln (Staub-Bernasconi, 2007, S. 182).

Für Martin Hafen (2013) umfasst aus systemtheoretischer Sicht der Begriff des Problems abstrakt gesehen Zustände oder Verhaltensweisen, „die gesellschaftlich als unerwünscht bezeichnet werden“ (S. 83). Da sich die Gesellschaft stetig weiter entwickelt, kommt es zu laufenden Neukonstruktionen von Problemen, die als behandlungswürdig oder als Verhinderung von Prävention definiert werden.

Im Kontext der Chancengleichheit im Schulsystem handelt es sich somit v.a. um soziale Probleme auf der soziozentrischen Ebene, die ihren Ursprung aber auch im System selber haben können. Dies wird sich im Verlauf dieser Arbeit deutlicher herauskristallisieren.

2.3. Soziale Ungleichheit

Max Weber (1972) nennt verschiedene Ursachen für die soziale Ungleichheit. Dabei handelt es sich zum einen um Marktmechanismen, wie die Verteilung von Kapitalbesitz, resp. die Arbeit. Diese Einkommen und Vermögen generieren eine spezifische Klassenlage der Menschen in der Gesellschaft. Zum anderen gibt es die Lebensführung der Menschen, die aufgrund ihrer Konventionen Verhaltensweisen hervorbringen, die in der Gesellschaft als anerkannt und erstrebenswert gesehen wer-

den. Dieses soziale Ansehen wiederum führt zu einer Verortung der Menschen in unterschiedliche Stände. Ein weiterer Grund der sozialen Ungleichheit ergibt sich aus politischen Machtverhältnissen (zit. in Angelika Diezinger & Verena Mayr-Kleffel, 1999, S. 20).

Demnach gehören Menschen gemäss Stefan Hradil (2001) bestimmten Sozialkategorien an. Dabei ist zentral, dass die verschiedenen Sozialkategorien mit unterschiedlichen Lebensbedingungen einhergehen. Bei gleichen Merkmalen, wie z.B. beruflichen Tätigkeiten, ist die Sozialkategorie dieselbe, bei unterschiedlichen Merkmalen oder Ausbildungsgraden somit verschieden. Die Menschen gliedern sich ausserdem in Gruppen nach Beruf, Geschlecht, Alter, Familienstand, Religiosität, politische Anschauung, Wohnort usw. in die Gesellschaft hinein (S. 27).

Je nach Sozialkategorie verfügen die Menschen auch über unterschiedliche Ressourcen. Hradil (2001) spricht hier von Gütern. Menschen haben Vorteile und werden als besser- oder höhergestellt angesehen, wenn sie Güter besitzen, die in der Gesellschaft als wertvoll gelten. Bei diesen Werten kann es sich z.B. um Wohlstand, Sicherheit, Gesundheit oder Selbstbestimmung handeln, die mit Geld, einer unbefristeten Arbeitsstelle sowie guten Arbeitsbedingungen usw. realisiert werden können. Soziale Ungleichheit liegt somit vor, wenn einige Menschen regelmässig mehr von den als wertvoll betrachteten Gütern erhalten als andere. Heutzutage zählt ein hoher Bildungsabschluss zweifellos zu einem der wertvollsten Güter, da er einen Vorteil für die Besitzenden darstellt, somit aber letztendlich auch soziale Ungleichheit bewirkt (S. 28ff.).

Für Reinhard Kreckel (2004) beinhaltet die soziale Ungleichheit eine von der Gesellschaft produzierte dauerhafte Begünstigung bzw. Benachteiligung der Menschen, die sich aber nicht auf die verschiedenen biologischen Grundausstattungen bezieht, sondern auf die Mittel. Eine Benachteiligung trifft v.a. für gesellschaftliche Teil- und Randgruppen wie Ausländerinnen und Ausländer, Frauen sowie weniger privilegierte Personen zu. Für diese Gruppen ist der Zugang zu den erstrebenswerten Gütern auf Dauer eingeschränkt, da sie über weniger Macht- und/oder Interaktionsmöglichkeiten verfügen. Dies kann zu Beeinträchtigungen der Lebenschancen führen (S. 15ff.).

Allerdings müssen soziale Unterschiedlichkeiten zwischen den Menschen in der Gesellschaft nicht zwangsläufig zu sozialer Bevorzugung oder Benachteiligung führen. Es ist möglich, dass Personen mit verschiedener Sprache, Lebensweise und Religiosität gleichberechtigt in Gesellschaften zusammen leben oder dass diese Ausgangslage gegenteilig zu Benachteiligung und Diskriminierung führt. Daher hat die Idealvorstellung der sozialen Gleichheit nichts mit der kompletten sozialen Gleichförmigkeit gemein (Kreckel, 2004, S. 16f.).

Der Begriff der Ungleichheit lässt sich gemäss Hradil (2001) noch in zwei Kategorien unterteilen: die absolute und die relative. Wenn ein Gesellschaftsmitglied mehr als ein anderes von den wertvollen Gütern erhält, so wird von absoluter Ungleichheit gesprochen. Relative Ungleichheit bezeichnet den Umstand, wenn eine bestimmte Person mehr verdient, als ihr bei ihrer persönlichen Leistung zustehen würde. In der Soziologie wird unter sozialer Ungleichheit die nicht absolut gleiche Verteilung von wertvollen Gütern verstanden. Darunter fallen z.B. Einkommens- und Machtunterschiede, die mit bestimmten beruflichen Positionen verknüpft sind. Demnach sind soziale Ungleichheiten relativ konstant und an gesellschaftliche Beziehungen gekoppelt und nicht als natürlich, individuell, momentan oder zufällig anzusehen. Auch werden Ungleichheiten beispielsweise durch angeborene Behinderungen folglich nicht den sozialen Ungleichheiten zugeordnet (S. 28f.). Allerdings werden insbesondere Ungleichbehandlungen wegen nicht beeinflussbarer Ungleichheiten wie Gruppenzugehörigkeiten, wie jene des Geschlechts oder der nationalen Herkunft in der heutigen Gesellschaft als ungleich betrachtet und können folglich zu sozialen Konflikten führen (ebid., S. 30).

Weber (1972) fügt hier noch an, dass soziale Ungleichheit durch sogenannte *soziale Schliessungen* immer wieder durch die Menschen selber hervorgebracht wird. Unter dieser sozialen Schliessung ist die Sicherung von einmal erlangten Privilegien wie Geld, Wissen oder soziales Ansehen gemeint, die damit aufrecht erhalten wird, dass anderen Personen dieser Zugang zu jenen Vorteilen erschwert oder sogar verweigert wird (zit. in Diezinger & Mayr-Kleffel, 1999, S. 21).

Hier findet sich auch der Bezug zur Sozialen Arbeit: In vielen Tätigkeitsbereichen besteht die bedeutungsvolle Aufgabe, diesen Ausschluss der Menschen aus der Gesellschaft zu verhindern, ihnen Zugang zur materiellen Hilfe zu verschaffen sowie ihr Leben in Situationen der sozialen Ausgrenzung zu unterstützen (Weber, 1972, zit. in Diezinger & Mayr-Kleffel, 1999, S. 25).

2.4. Jugendliche

In dieser Arbeit wird mehrmals das Wort „Jugendliche“ verwendet. Die Autorenschaft bezeichnet damit nicht junge Erwachsene im Alter von 13 bis 25 Jahren, sondern das Alter nach Ende der Primarschule (meist mit 12 Jahren) bis zum Abschluss der obligatorischen Volksschule in der *Oberstufe*¹ (mit 15 oder 16 Jahren²). Nach Artikel 13 des schweizerischen Zivilgesetzbuches (ZGB³) kann bei dieser Altersgruppe noch von *Kindern* gesprochen werden, da sie die gesetzliche Volljährigkeit noch

¹ Sekundarschule oder Pro-/Untergymnasium

² In den meisten Kantonen wurde der Schuleintritt auf das Alter von 6 Jahren gelegt. Dann wird die Oberstufe der Volksschule in der Regel mit 15 oder knapp 16 Jahren erreicht. Bei Kantonen mit Schuleintrittsalter 7 liegt das Schulaustrittsalter dementsprechend bei 16 Jahren.

³ Schweizerische Rechtssammlung (SR) 210.0

nicht erreicht haben, wenn sie die Schule üblicherweise verlassen. Dennoch verwendet die Autorenschaft zusätzlich den Begriff „Jugendliche“, um der Phase der Adoleszenz gerecht zu werden.

2.5. Schulsystem

Nach der Luhmann'schen Tradition wird das Schulsystem nach Hafen (2005) als ein Subsystem des Funktionssystems der Erziehung bezeichnet. Theoretisch gesehen unterscheidet es sich von den Schulorganisationen (S. 41) – also den einzelnen Schulen.

Die Autorenschaft verwendet den Begriff jedoch nicht im Luhmann'schen Sinn, sondern in einem alltäglichen: Unter Schulsystem werden alle Elemente, Akteurinnen und Akteure im Umfeld der Schule verstanden wie die Schülerinnen und Schüler, Lehrpersonen, Eltern, Schulleitung, Schulsozialarbeitende, die ausserschulische Kinderbetreuung oder die Schuldienste.

Joachim Bauer (2007) benutzt diesen Begriff im gleichen Sinne. Er zählt neben den Schülerinnen und Schülern sowie den Lehrkräften auch die Eltern dazu (S. 58).

Da jedes Schulhaus über eigene Regeln, Hierarchien, Kommunikationsmittel und Eigenheiten verfügt, lässt es sich dennoch als ein eigenes System auffassen – wenn auch nicht im luhmann'schen Sinne. Schule findet hier mit ihren drei Funktionen, der Qualifikation, Selektion und Sozialisation bzw. Erziehung statt. Die SSA als relativ neue Akteurin ebenfalls, allerdings agiert diese mit anderen Arbeitsweisen.

2.6. Die Kapitalien nach Pierre Bourdieu

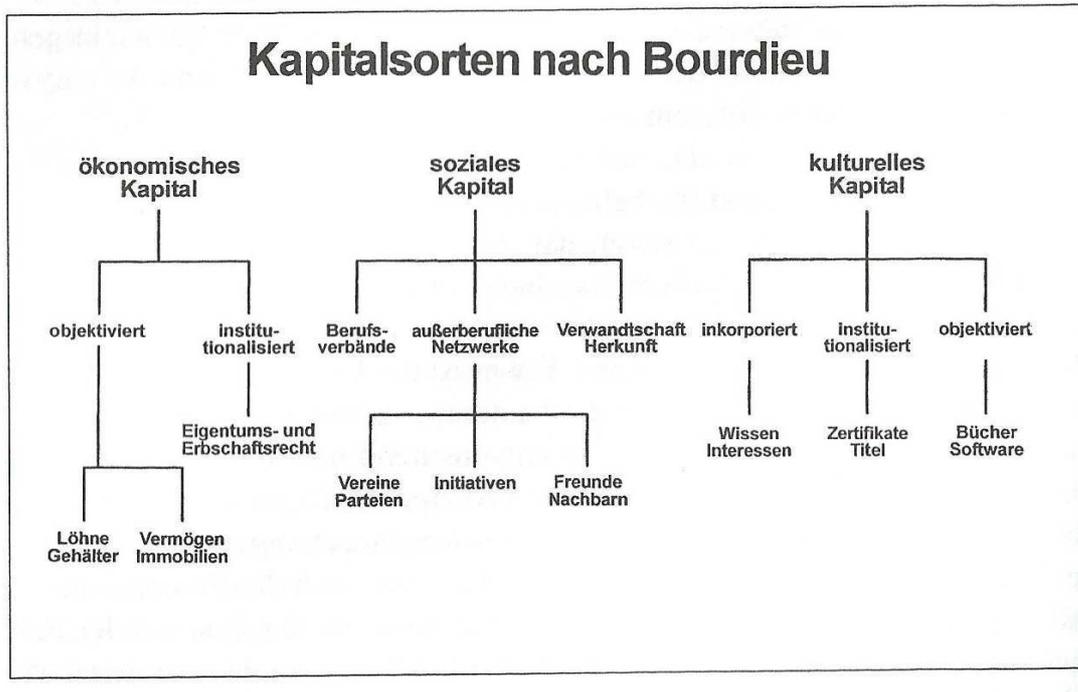


Abbildung 1: Kapitalsorten nach Bourdieu (Diezinger & Mayr-Kleffel, 1999, S. 120)

Mit Kapitalien bezeichnet Bourdieu (1979/1987) „soziale Energie“, die sich einzelne Menschen oder Gruppen aneignen können. Dabei kann sich das Kapital vermehren, es lässt sich vererben oder anderweitig übertragen, was unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten des Einzelnen oder Gruppen zur Folge hat (zit. in Werner Fuchs-Heinritz & Alexandra König, 2005, S. 157).

Gemäss Diezinger und Mayr-Kleffel (1999) entscheidet nicht nur der Umfang, sondern auch das Verhältnis und in welcher Form die verschiedenen Kapitalien verfügbar sind über die Zugehörigkeit von Einzelpersonen zu sozialen Gruppen und deren Verortung im sozialen Raum (S. 119f.).

Nachfolgend werden kurz alle Kapitalsorten beschrieben. In der Schule bzw. dem Schulsystem kommen im Wesentlichen das kulturelle, soziale, ökonomische und das symbolische Kapital vor. Aufgrund der Abgrenzungsproblematik in dieser Bachelor-Arbeit (vgl. Kap. 1.6) soll an dieser Stelle der Fokus auf das soziale und das kulturelle Kapital in Verbindung mit dem symbolischen Kapital eingegangen werden bzw. auf die fließenden Übergänge zueinander im Schulsystem.

2.7. Ökonomisches Kapital

Zum ökonomischen Kapital zählen gemäss Fuchs-Heinritz und König (2005) alle Formen von materiellem Besitz. Diese können in Gesellschaften mittels eines entwickelten Marktes und Geld getauscht werden. Es geht nicht nur um das Eigentum von Produktionsmitteln, sondern um alle tauschbaren

Güter und Dienstleistungen, die gemeinhin als *käuflich* bezeichnet werden. Diese Kapitalsorte betrachtet Bourdieu als die wichtigste und sie läge allen anderen Kapitalsorten zugrunde. Zum einen kann von den anderen Kapitalarten nicht direkt auf das ökonomische Kapital zurückgeführt werden, weil sie dessen dominierende Rolle verschleiern. Zum anderen ist aber die Kommunikation die entscheidende Kraft des sozialen Austauschs und die grundlegende Bedeutung des ökonomischen Kapitals wird verkannt (S. 162; vgl. Bourdieu 1983, S. 196).

Aufgrund dieser Aussagen von Bourdieu lässt sich begründen, weshalb der ökonomische Hintergrund der Herkunftsfamilien im Schulsystem nicht Teil dieser Arbeit ist: Es geht um Austauschprozesse in der Kommunikation. Letzteres umfassend, und im Luhmann'schen Sinne verstanden, beinhaltet verbale, nonverbale und Handlungen der Kommunikation, die wechselseitig wahrgenommen werden (Hafen, 2013, S. 45).

Auf das Schulsystem übertragen könnten z.B. auf- und abwertende Äusserungen und Handlungen von Akteurinnen und Akteuren des Schulsystems zu Kindern mit Migrationshintergrund genannt werden (im Sinne der sozialen Resonanz, vgl. Kap. 8.3.4 & 8.3.5.).

2.8. Kulturelles Kapital

Kulturelles Kapital ist gemäss Annette Treibel (2006) dasjenige Kapital, das ein Mensch über die eigene schulische Ausbildung erhält. Je höher ein Ausbildungstitel, desto höher sei das kulturelle Kapital (S. 229).

Das kulturelle Kapital kristallisiert sich nach Fuchs-Heinritz und König (2005) in drei Weisen heraus, d.h. in objektiverter, inkorporierter und institutionalisierter Form:

- Objektiviert gesehen besteht es aus menschlichen Kulturerrungenschaften wie Büchern, Kunstwerken, Bildern oder Instrumenten. Diese sind zudem leicht in Geld ausdrückbar und somit in ökonomisches Kapital übertragbar (S. 162ff.).

Als Beispiel könnte an dieser Stelle der Preis von Schulbüchern gelten, den Eltern für die Schulbildung ihrer Kinder bezahlen müssen. Die Fähigkeit, die Bücher dann mit (einkommensbasiertem) Geld in Besitz zu tauschen, wäre somit ökonomisches Kapital.

- Inkorporiert gesehen besteht es aus kulturellen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten eines Individuums – also aus *Bildung*. Es ist weder durch Geld zu erwerben noch direkt in

Geld umzuwandeln. Es lässt sich durch (Bildungs-)Bemühungen eines jeden Individuums erwerben, d.h. die Währung ist die Zeit, die zum Lernen und Aneignen von kulturellen Fertigkeiten notwendig ist. Auf die Chancengleichheit bezogen sei hier noch zu erwähnen, dass sich die Nutzung oder Ausbeutung von kulturellem Kapital für Eigner von ökonomischen oder sozialem Kapital als besonders problematisch erweisen, weil das kulturelle Kapital so eng an eine Person gebunden ist. Die Herkunft einer Person spielt hier eine grosse Rolle. Die Erziehung und das Aufwachsen in einem bestimmten Milieu entscheiden mit darüber, ob das Lernen von Fähig- und Fertigkeiten einem Individuum leichter, schwerer oder nahezu unmöglich gemacht wird. Im späteren Leben kann dies beispielsweise an der Sprechweise, an einem ausländischen oder regionalen Akzent oder an Unsicherheit im Verkehr mit anderen bemerkbar werden (Fuchs-Heinritz & König, 2005, S. 163). Hier wird der Bezug zum ökonomischen Kapital im Sinne von Kommunikation sichtbar.

Aus der Einverleibung von kulturellem Kapital in der Herkunftsfamilie ergibt sich, dass „das kulturelle Kapital die am besten verschleierte Form von Übertragung von Kapital“ sei (Bourdieu 1983, S. 188, zit. in Fuchs-Heinritz & König, 2005, S. 164).

- Institutionalisiert gesehen besteht das kulturelle Kapital in der Form von Abschlusszeugnissen und formellen Bildungstiteln. Es ist somit vom einzelnen menschlichen Körper unabhängig und materiell vorhanden. Diese Zeugnisse wurden durch Massstäbe der Bildungsinstitutionen gemessen (in Prüfungen und in Noten), legitimieren die Bildung und bestimmen somit die Zulassung im beruflichen Leben. Dort kann das erworbene kulturelle Kapital in finanzielles Einkommen, d.h. ökonomisches Kapital umgewandelt werden (Markus Schwingel, 2000, S. 88f.)

Aus der Herkunftsfamilie ererbtes kulturelles Kapital wird durch Bildungseinrichtungen durch Zeugnisse und Titel bestätigt und so in Bildungskapital umgewandelt, wobei jedoch nur ein Teil des mitgebrachten kulturellen Kapitals übertragen werden kann (Fuchs-Heinritz & König, 2005, S. 164f.).

Auch Treibel (2006) geht davon aus, dass das kulturelle Kapital, das sie auch als *Bildungskapital* bezeichnet, durch Familientradition vererbbar und vermehrbar ist (S. 229).

Fazit in Bezug auf die Chancengleichheit: Für Bourdieu hat die Übertragung von Kapital durch Bildungskapital für die herrschende Klasse an Bedeutung gewonnen; sie wird als Strategie häufiger genutzt, weil die Übertragung von ökonomischem Kapital, z.B. in der Form von Vererbung eines Betriebs, erschwert worden ist. Durch die Übertragung von Bildungskapital ist der Zugang zum ökonomischen Kapital und zum Arbeitsmarkt für die herrschende Klasse leichter möglich als für Andere. Somit lässt sich ableiten, dass es für benachteiligte Migrantenfamilien essentiell sein muss, Bildungsabschlüsse anzustreben und kommunikativ tätig zu sein.

2.9. Soziales Kapital

Das soziale Kapital besteht „aus Möglichkeiten, andere um Hilfe, Rat oder Informationen zu bitten sowie aus den mit Gruppenzugehörigkeiten verbundenen Chancen, sich durchzusetzen“ (Bourdieu 1982 zit. in Fuchs-Heinritz & König, 2005, S. 166).

Soziale Beziehungen sind dazu die Essenz dieses Kapitals. Sie können Freundschaften, Unterstützungspersonen, Beziehungen zu Vertrauenspersonen oder Geschäftsverbindungen sein, die ein Individuum eingegangen ist. Auch die Mitgliedschaft in Gruppen, Organisationen, Berufsverbänden und Clubs fällt darunter. Im heutigen Sprachgebrauch lassen sich diese sozialen Beziehungen auch als *Networking* bzw. Netzwerkaufbau bezeichnen. Sie können schon in der Schule beginnen, wenn etwa schulisch oder sozial schwächere Kinder ein Netz von Freunden oder stärker gestellten Kindern zur Verfügung haben. Denn diese Beziehungen geben Anerkennung und Wertschätzung und sie erhöhen die Chance, im Bedarfsfall Unterstützung zu erhalten oder sich durch einen (blossen) Hinweis auf die Mitgliedschaft in diesen Beziehungen Hilfe zu verschaffen (Fuchs-Heinritz & König, 2005, S. 166).

Allerdings müssen Beziehungen zuerst aufgebaut und anschliessend auch gepflegt werden (Netzwerkpflege). Das soziale Kapital kann also nicht durch Institutionalisierung auf Dauer gesichert werden, wobei eine längere Dauer dieser Beziehungsarbeit sich bei Bedarf als erfolgreichere Ressource nutzen lässt (Bourdieu 1983, zit. in Fuchs-Heinritz & König, 2005, S. 166).

Netzwerkaufbau und -pflege stellen Aufgaben für Kinder mit Migrationshintergrund dar, die zur Sicherstellung von Chancengleichheit in der Schule zentral sind. Hier spielen verschiedene Faktoren, wie etwa Sozial- und Selbstkompetenzen (auf Leute zugehen, das Umfeld erweitern), die Sprachfähigkeiten oder das Verhalten der Anderen (z.B. Nicht-Diskriminierung, Inklusion in Gruppen) eine wichtige Rolle.

Fuchs-Heinritz und König (2005) gehen hier noch einen Schritt weiter, indem das soziale Kapital v.a. dazu dient, die Erhaltungs- und Vermehrungschancen ökonomischen und kulturellen Kapitals zu sichern. Das soziale Kapital stelle eine Art Multiplikator für die Realisierung von kulturellem und ökonomischem Kapital dar. Indem soziale Beziehungen organisiert werden, bündelt sich das soziale Kapital aller Gruppenmitglieder und wird an einige wenige ‚Repräsentationsfiguren‘, die gegen aussen wirken, gekoppelt. Dadurch lässt sich die oben erwähnte Vermehrungschance erhöhen, kann aber auch zweckentfremdet wirken, z.B. durch Diskriminierung (S. 167). D.h. eine Person mit besonders grossem von anderen bereitgestellten Netzwerk könnte die grösste Chance auf Bildungserfolg wie einem höheren formellen Abschluss haben.

Von politischem Kapital als spezieller Form des sozialen Kapitals könne dann gesprochen werden, so Fuchs-Heinritz und König (2005) weiter, wenn es um Beziehungen zu höhergestellten Instanzen oder Figuren gehe. Auf den Schulkontext bezogen etwa eine gute Beziehung von Schülerinnen und Schülern zu ihren Klassenlehrpersonen, zur Schulleitung oder zu anderen wichtigen Akteurinnen und Akteuren im Schulsystem (S. 168).

2.10. Symbolisches Kapital

Das symbolische Kapital besteht gemäss Bourdieu (1982) aus „Chancen, soziale Anerkennung und soziales Prestige zu gewinnen und zu erhalten“ (zit. in Fuchs-Heinritz & König, 2005, S. 169).

Dabei wird ein direkter Bezug zum kulturellen Kapital gemacht, indem die Bildungsabschlüsse legitimiert werden. Dazu gehört auch die Anerkennung, die einem Besitzer von ökonomischem Kapital widerfährt, wenn etwas gestiftet, „gesponsert“ oder der Allgemeinheit zugänglich gemacht wird. Alle anderen Praktiken, die Prestige gewinnen oder erhalten sollen, sowie Statussymbole mit entsprechender Wirkung, sind Teil des symbolischen Kapitals. Somit gilt auch das wissenschaftliche Kapital als eine Form des symbolischen Kapitals, das auf der Anerkennung beruht, welche die Gesamtheit der Wissenschaft gewährt, etwa Veröffentlichungen oder Preise bis hin zum Nobelpreis.

Somit wird das symbolische Kapital anders gebildet als das ökonomische oder das kulturelle Kapital. Jedoch tritt es meist in Verbund mit anderen Ressourcen auf, „zu deren Legitimierung und Kraft es dann beiträgt“ (Bourdieu, 1982, zit. in Fuchs-Heinritz & König, 2005, S. 169).

Das symbolische Kapital ist im Grunde die Form, in der eine der drei Kapitalsorten auftritt (Fuchs-Heinritz & König, 2005, S. 169).

Anthropologisch gesehen wird der Begriff des symbolischen Kapital von Bourdieu in einem Spätwerk erweitert, wie Fuchs-Heinritz und König (2005) ausführen: Die Religion sei heute nicht mehr als sinnstiftend anzusehen, da alle Menschen darauf angewiesen seien, den Sinn des Lebens bzw. die Rechtfertigung ihres Daseins bei den anderen Menschen zu suchen. Soziale Anerkennung, Ansehen bedeute Daseinsberechtigung. Sie sei imstande, dem Leben Sinn zu verleihen.

Durch die Aberkennung von symbolischem Kapital wird stigmatisierten Sozialgruppen ihr Lebenswert aberkannt. Dies gilt es zu verhindern, wobei Sinnstiftung und Zukunftshoffnung als relevante Tätigkeit angesehen werden können (S. 171, vgl. Bourdieu 1997/2001, S. 309). Hier besteht ein Ansetzpunkt für die SSA.

Für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund gibt es diverse Bereiche, in denen sie benachteiligt werden bzw. in denen eine Ungleichheit herrscht. Zur Verdeutlichung wird daher in den folgenden Hauptkapiteln jeweils ein Bezug zum Sozialkapital gemacht. Es bildet die Lebenswelt der Migrantinnen und Migranten gut ab. Auch Bourdieu selbst legt u.a. stark Wert auf Bildung und Gleichheit.

2.11. Schulsozialarbeit

Der Begriff der SSA wird durch Kurt Gschwind, Uri Ziegele und Nicolette Seiterle (2014) folgendermaßen definiert:

Soziale Arbeit in der Schule ist ein an die Schule strukturell dynamisch (im Sinne von kontinuierlich konstruiert) gekoppeltes, eigenständiges und schulerweiterndes Handlungsfeld der Sozialen Arbeit, das von beiden professionalisierten und organisierten Subsystemen der Sozialen Abhilfe bzw. Erziehung gemeinsam gesteuert wird. Sie unterstützt sowohl die **(bio-) psychosoziale Entwicklung und Integrität als auch die gesellschaftliche Inklusion** ihrer Anspruchsgruppen und wirkt an einer nachhaltigen Schulentwicklung mit. Dabei bedient sich Soziale Arbeit in der Schule lebensweltnah und niederschwellig, systemisch-lösungsorientiert, diversitätssensibel und partizipativ innerhalb der verhaltens- und verhältnisbezogenen Funktionen Prävention, Früherkennung und Behandlung ihrer personen-, gruppen-, organisations- und sozial-raumspezifischen Methoden der Sozialen Arbeit. (S. 14) (Hervorhebungen durch Autorenschaft)

Diese sehr umfassende Definition versucht, die ganze Arbeitsweise sowie die systemischen Koppelungen als Teil der SSA zu begreifen und hält zudem einige zentrale Prinzipien wie Niederschwelligkeit, Koppelung an die Schule (an ein Schulhaus), Ganzheitlichkeit, Lösungsorientierung (Ressourcenorientierung), Lebensweltbezogenheit und systemische Denkweise fest. Die biopsychosoziale Entwicklung und insbesondere die gesellschaftliche Inklusion als Aufgabe der Sozialen Arbeit wird hier auch auf das System Schule angewendet und lässt sich in Bezug zum Thema dieser Arbeit setzen. Somit beinhaltet diese Definition Ziele und Handlungsweisen und versucht diese zu vereinen.

Eine weitere, immer noch verbreitete Definition findet sich bei Drilling (2009):

Schulsozialarbeit ist ein eigenständiges Handlungsfeld der Jugendhilfe, das mit der Schule in formalisierter und institutionalisierter Form kooperiert. Schulsozialarbeit setzt sich zum Ziel, Kinder und Jugendliche im **Prozess des Erwachsenwerdens zu begleiten**, sie bei einer für sie **befriedigenden Lebensbewältigung zu unterstützen** und ihre **Kompetenzen zur Lösung von persönlichen und/oder sozialen Problemen zu fördern**. Dazu adaptiert Schulsozialarbeit Methoden und Grundsätze der Sozialen Arbeit auf das System Schule. (S. 14) (Hervorhebungen durch Autorenschaft)

Diese (ursprünglich im Jahr 2001 veröffentlichte) Definition legt den Fokus auf die Begleitung bei der Entwicklung, der Lebensbewältigung und die Lösung von persönlichen und sozialen Problem, indem Kompetenzen zur Bewältigung dieser gefördert werden. Dies soll auf die gesamte Schule als System angewendet werden. Auch hier werden zentrale Prinzipien der Sozialen Arbeit angesprochen. Diese breite Definition lässt viel Spielraum in der Festlegung der Methoden und strukturellen Koppelungen sowie die Festlegung, welche Grundsätze der Sozialen Arbeit im System Schule besonders von Bedeutung sind.

Anders verhält es sich bei der Definition von Jürgen Ludewig und Marion Paar (2001):

Schulsozialarbeit ist eine Form der Jugendhilfe, verortet in der Schule, einer **wichtigen Sozialisationsinstanz** für junge Menschen. Schulsozialarbeit ist insofern ein infrastrukturelles Element in der Schule. Sie setzt dort an, wo sozialpädagogische bzw. sozialarbeiterische Kompetenzen erforderlich sind, **wo psychosoziale Bedingungen und Belastungen Lernen unmöglich machen, wo soziale Ausgrenzungen drohen oder bestehen**, wo die **Entwicklung von sozia-**

len Kompetenzen zu unterstützen ist, wo es der personenorientierten Hilfen zum Übergang in Ausbildung und Beschäftigung bedarf und zuweilen auch wo die Entwicklung eines **entwicklungsfördernden Schulklimas zu unterstützen** ist. (zit. in Speck, 2009, S. 18) (Hervorhebungen durch Autorenschaft)

Ludewig und Paar gehen auf die Sozialisationsfunktion ein. Sie nennen psychosoziale Bedingungen und Belastungen, die „das Lernen unmöglich machen“ können; etwa soziale Ausgrenzungen. Analog zu Drilling wird der Förderung und Entwicklung von sozialen Kompetenzen eine Bedeutung zugeschrieben, ohne darauf einzugehen, was darunter zu verstehen ist.

Urs Vögeli-Mantovani (2005) definiert und verortet die Schulsozialarbeit zusätzlich folgendermassen:

Schulsozialarbeit ist die organisatorische, kooperative und auf Dauer angelegte Integration einer zusätzlichen, eigenständigen fachlichen Kompetenz und Dienstleistung in die Institution Schule, um die Umsetzung eines umfassend verstandenen **Bildungs- und Erziehungsauftrags der Schule** mit erweiterten, **den Problemen und Umständen der Lernenden und Heranwachsenden** angepassten Mitteln und Aktivitäten **zu unterstützen**. (S. 6) (Hervorhebungen durch Autorenschaft)

Vögeli-Montovani hat eher eine bildungsorientierte Sicht auf die SSA, wobei er den Auftrag und auch ein Ziel benennt: den Problemen und Umständen der Lernenden Rechnung zu tragen und sie dabei mit für sie angepassten Mitteln zu unterstützen. Die Mittel dazu könnten auch die Stärkung von Chancengleichheit bedeuten, z.B. Frühförderung. Bemerkenswert an dieser Definition ist, dass Vögeli-Montovani die SSA als fachliche Kompetenz sieht, die in das Schulsystem integriert werden soll (additiver Ansatz). Es bleibt aber offen, ob damit die tatsächliche Arbeit im Schulhaus, die fachliche oder die systemische Koppelung ans Schul- bzw. Bildungssystem gemeint ist.

Schliesslich soll zum Vergleich noch eine alte Position von Henry Maas (1966) herangezogen werden, auf die Heinz Abels (1971, S. 355) sowie Klara Naber (2007, S. 6) verweisen, um eine Sicht darzulegen, die von den heutigen Vorstellung von SSA und Schule in allgemeinen stark abweicht:

Schulsozialarbeit ist die Anwendung von Prinzipien und Methoden der **Sozialarbeit für die Zwecke der Schule**. Ziel der Schulsozialarbeit ist es, des Kindes potentielle Stärken und Fähigkeiten für eine befriedigende, effektive und akzeptable **Ausführung der Rolle des Schülers**

[sic!] **zu erreichen.** (Abels, 1971, zit. in Drilling, 2009, S. 13) (Hervorhebungen durch Autorenschaft)

Demnach wird hier nur ein Bezug auf das Lernen (als Funktion der Schule bzw. der Schülerschaft) hergestellt und es wird keine umfassende Definition, sondern lediglich ein Ziel festgehalten. Das Ziel bestimmt gewissermassen die Definition. Diese Sicht ist defizitorientiert und lässt die SSA der Schule bzw. dem Bildungssystem unterstellen.

Abels (1971) hat im Untertitel seiner Publikation ein weiteres Ziel genannt, das näher an das Thema dieser Arbeit herankommt; SSA sei demnach auch ein „Beitrag zum Ausgleich von Sozialisationsdefiziten“ (zit. in Drilling, 2009, S. 13). Maas hatte das Umfeld der Schule bzw. der Schülerinnen und Schüler nicht berücksichtigt.

Bis auf die Definition von Maas benennen alle Autorinnen und Autoren positive und negative bzw. ressourcen- und defizitorientierte Aspekte, die es zu fördern (wie psycho-soziale Entwicklung und Integrität, soziale Kompetenzen, Lebensbewältigung, soziale Inklusion, Sozialisation) oder zu mindern (Ausgrenzungen, Bedrohungen, soziale Probleme) gilt.

Diese vier Definitionen bzw. Haltungen sind notwendig, um ein umfassendes Bild des Handlungsfeldes SSA zu erhalten. Die Hervorhebungen der Autorenschaft in den Definitionen wurden vorgenommen, um einen deutlicheren Bezug zum Postulat der Chancengleichheit herstellen zu können.

2.12. Zum Begriff Schulsozialarbeit

Der Begriff sei „schillernd und vielfältig“, meint Wilfried Wulfers (1996, zit. in Naber, 2007, S. 6). Er lässt somit erheblichen Interpretationsspielraum zu, was damit enthalten ist. Ob die Tätigkeit der Schulsozialpädagogik z.B. in der additiven Schule, die ganze Profession der Sozialen Arbeit mit ihren Arbeitsweisen, Tätigkeiten, Aufgaben, Gegenständen und Zielgruppen oder nur das Feld der Sozialarbeit alleine gemeint ist – angesprochen ist hier die Aufteilung der Sozialen Arbeit in die drei Berufsfelder Sozialarbeit, Sozialpädagogik und soziokulturelle Animation, die Ziegele (2014), Gschwind und Ziegele (2010) oder Hafen (2005) vornehmen und die an der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit so anzutreffen sind bzw. gehandhabt werden.

Die Begriffe „Sozialarbeit in der Schule“, „Sozialpädagogik“ in der Schule und „sozialpädagogische Schule“ beinhalten aber ein anderes Konzept von SSA bzw. schulischer Arbeit an sozialen Fragestellungen:

In der sozialpädagogischen Schule werden die Lehrpersonen selber in der Rolle als „sozial Tätige“ gesehen bzw. als diejenigen, welche Kinder fördern, begleiten und Probleme minimieren. Die Lehrpersonen sollen entsprechend weiter ausgebildet werden. Es handelt sich dabei um ein pädagogisches Konzept des Schulsystems. Bei den anderen zwei Ansätzen handelt es sich um Konzepte der Sozialen Arbeit.

Es sind also Sozialarbeitende, „die von aussen her in die Schule kommen“ (René Henz, 2005, S. 12, vgl. Drilling, 2009, S. 39ff.).

Drilling (2009) unterscheidet grob die beiden Konzepte insofern, als die Sozialarbeit „in einem kritischen und distanzierten Verhältnis zur Schule [steht](...) [und] die Anhängerinnen und Anhänger des Ansatzes ‚Sozialpädagogik in der Schule‘ eine integrative Strategie [verfolgen] (...). Neben den Schülerinnen und Schülern werden damit die Lehrkräfte selbst zur Zielgruppe der Schulsozialarbeit“ (S. 41).

Gemäss Wulfers (1996) wurde der Begriff „Schulsozialarbeit“ im deutschsprachigen Raum erstmals 1971 in Deutschland verwendet und aus dem amerikanischen „School social work“ übersetzt (S. 29). Dort wurde sie bereits 1906 in Boston, New York und Hartford entwickelt. In den USA ist „School social work“ mittlerweile ein fest umschriebener Tätigkeitsbereich mit klaren Aufgabenbeschreibungen (ebid., S. 25).

3. Fokus Migration und Schule

3.1. Chancengleichheit der Schule

Nach Ralf Dahrendorf (1966) gilt schulische Bildung unter gerechtigkeits- und anerkennungstheoretischen Ansätzen als Bürgerrecht. Dabei sollen allen Menschen die gleichen Chancen zur Leistungsentfaltung, unabhängig von den Ausgangslagen zugestanden werden (zit. in Wiezorek & Grundmann, 2013, S. 24).

Die Schule bemüht sich um die Gewährleistung bzw. Herstellung einer Chancengleichheit unter allen Schülerinnen und Schülern. Um in den folgenden Kapiteln Bezug auf diesen Leitgedanken nehmen zu können, wird diese Forderung zuerst kurz im Allgemeinen beleuchtet und dann genauer auf den Begriff der Gleichheit als Postulat eingegangen.

Gleichheit wird generell in verschiedenen Ebenen der Gesellschaft gefordert, wobei Helmut Heid (2000) dabei zwischen politischer, rechtlicher und sozialer Gerechtigkeit und somit Gleichheit unterscheidet. Politische Gleichheit wird an der gleichberechtigten Beteiligungsmöglichkeit am politischen Willensbildungsprozess aller Staatsbürgerinnen und –bürger gemessen, rechtliche Gleichheit an der Gleichheit aller Bürgerinnen und Bürger vor dem Gesetz. Soziale Gleichheit bezieht sich dagegen auf die Ermöglichung gleicher Chancen an der gesellschaftlichen Teilnahme.

Das Ziel der sozialen Gleichheit ist demnach v.a. in der Schule von besonderer Bedeutung, da Bildung wesentlich mitbestimmt, welchen Platz eine Person in der Gesellschaft einnehmen kann. Dies führt zu einer erhöhten Konzentration vieler bildungspolitischer Programme auf die Chancengleichheit im Bildungswesen (zit. in Peter Vetter, 2004, S. 8f.).

Heinz Rhyn (2001) fügt an, dass Chancengleichheit bereits seit dem 19. Jahrhundert ein Prinzip der Volksschule sowie der Demokratie darstellt. Alle Kinder sollen die gleiche Möglichkeit bekommen, ihren Platz in der Gesellschaft zu finden, egal ob sie Mädchen oder Knaben sind, aus welcher gesellschaftlichen Schicht sie stammen oder welcher Religion sie angehören. Dies begründet auch das Prinzip der unentgeltlichen Schulpflicht (zit. in Vetter, 2004, S. 8f.).

Das Schweizerische Bundesgericht hat in diesem Kontext in seinem Urteil BGE 138 I 162 folgende Begründung veröffentlicht:

Jedes Kind ist auf seine Weise einzigartig. Ein standardisierter Unterricht im Klassenverband kann nie jedem einzelnen Kind in idealer Weise gerecht werden.

Um dies zu erreichen, wäre eine weitgehende Individualisierung des Unterrichts erforderlich, was aber erhebliche Kosten zur Folge hätte. Dabei stellt sich aus Rechtsgleichheitsgründen die Frage nach der Verteilungsgerechtigkeit. Da staatliche Mittel nicht unbegrenzt zur Verfügung stehen, ist eine möglichst rechtsgleiche Verteilung anzustreben; mit der Rechtsgleichheit wäre es nicht vereinbar, ohne sachlichen Grund den einen wesentlich mehr Leistungen zu erbringen als anderen [...]. (Urteil der II. öffentlich-rechtlichen Abteilung vom 13. April 2012. BGE 138 I 162, S. 169)

Für Vetter (2004) steht allerdings in Bezug auf die Schule, allen Kindern ein optimaler Rahmen zum Lernen zu, um das Ziel der Chancengleichheit zu erreichen. Jedes Individuum muss durch günstige schulische Bedingungen die Möglichkeit erhalten, das eigene Potential im Sinne von Fähigkeiten, Motiven, Zielen und Interessen zu entwickeln, unabhängig von der Herkunft, des Geschlechts und der sozialen Schicht. Genau darauf müssen die Bemühungen ausgerichtet werden und nicht auf die Hervorhebung von Defiziten (S. 13).

Das Gericht hat folglich nicht entschieden, dass jedem Kind dieser optimale Rahmen zusteht. Es hebt lediglich auf den Anspruch gleicher Ressourcenverteilung ab. Damit können Defizite, die Kinder aus bildungsfernen Schichten haben, nicht in ausreichendem Masse ausgeglichen werden.

Auf die Bewertung der Chancengleichheit im Schulsystem wird in Kap. 4.6.5 sowie insbesondere in Kap. 8 genauer eingegangen.

3.2. Migrationshintergrund und Bildungsbenachteiligung

Wie in der Einleitung erwähnt hat die Autorenschaft bewusst bei der Frage nach der Chancengleichheit den Fokus auf Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund gelegt. Es wird zuerst eine kurze Beschreibung der bestehenden Lage dieser Zielgruppe vorgenommen.

Gemäss Lanfranchi (2002) steigt die Anzahl der Kinder und Jugendlichen mit direktem oder indirektem Migrationshintergrund in der Schweiz dauerhaft an. Vermehrt leben hier Kinder mit ausländischen Elternteilen oder auch eingewanderten Grosseltern. Der ausschlaggebendste Grund für diese Zunahme von neugeborenen Kindern ausländischer Eltern liegt im hohen Anteil der ausländischen

Frauen, die zwischen 20 und 40 Jahre alt sind und somit eine höhere Geburtenrate aufweisen sowie im Anstieg von binationalen Ehen. Von den unter 15-Jährigen Kindern mit Migrationshintergrund sind 60% in der Schweiz geboren. Da das schweizerische Bürgerrecht lediglich durch Abstammung automatisch erteilt wird, bleiben diese Kinder bis zu ihrer eventuellen Einbürgerung Ausländerinnen und Ausländer und werden auch als solche in Statistiken erfasst (S. 43).

In keinem anderen Land wie der Schweiz oder Deutschland, sind die Leistungen der Schülerinnen und Schüler so eng mit der familiären Herkunft bzw. der Bildungsnähe bzw. -ferne der Eltern verbunden (Lanfranchi, 2002, S.37).

Somit beeinflusst die kulturelle Herkunft nicht nur in bedeutender Weise die schulische Selektion und Qualifikation, sondern damit auch die Entwicklungschancen von Kindern und Jugendlichen (Vetter, 2004, S. 20). Damit ist die Schule gefordert.

Denn für Karin Elinor Sauer (2007) hat die Schule neben sozialen Beziehungen zu Familie, Freunden und Nachbarschaft eine besondere "unausweichliche" *Integrationsfunktion*. Kinder und Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund kommen hier miteinander in Kontakt (S. 146).

Carla Schelle (2005) beschreibt in diesem Zusammenhang die Schule als den Ort, an dem Kinder, Jugendliche und Erwachsene aus unterschiedlichen Kulturen und Milieus aufeinandertreffen. Dadurch lernen sie andere Einstellungen kennen und sammeln Erfahrungen im Umgang mit Menschen anderer Herkunft. Es lassen sich Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede und die Thematik der Fremdheit feststellen, die aber kaum im Schulunterricht kommuniziert werden. Das lässt den Schluss zu, dass das Thema Migration in den meisten Schulen nur nebenbei betrachtet und im heutigen gesellschaftlichen Kontext nicht genug berücksichtigt wird. Ein reflektiertes Einfließen in Entscheidungen wie z.B. schulischen Beurteilungen findet demnach nicht statt. Für Schelle lassen sich zwei Tendenzen daraus ableiten:

1. Migration wird als Bildungsbenachteiligung im Sinne eines Mangels oder Nachteils für die Betroffenen selbst, aber auch für die Anderen beschrieben.
2. Migration wird als Bildungspotential bzw. -reserve für beide Gruppen gesehen (S. 41ff.)

Bei der Recherche lässt sich allerdings feststellen, dass bei den meisten Autorinnen und Autoren vermehrt von Nachteilen als Potentialen die Rede ist.

Im Folgenden wird daher genauer auf den Kontext der Bildungsbenachteiligung im Zusammenhang mit dem Migrationshintergrund eingegangen.

Benachteiligten Jugendlichen werden gemäss Larissa von Schwanenflügel (2013) Defizite wie eine fehlende Leistungsbereitschaft und Ausbildungsfähigkeit zugeschrieben, jenen mit Migrationshintergrund wird zusätzlich eine eingeschränkte Sprachfähigkeit und Bereitschaft zur Integration attestiert. Dafür werden fehlende Unterstützungsmöglichkeiten in den Elternhäusern als Ursache gesehen. Probleme des Staates bzw. Arbeitsmarktes, wie mangelnde Ausbildungsplätze oder die Steigerung von formalen Anforderungen in Berufen, werden stigmatisierend auf diese Jugendlichen projiziert. Es sei ihr eigenes zu verantwortendes Verschulden und müsste allenfalls durch die Schule gelöst werden.

Dies macht deutlich, dass die institutionelle Bildung über einen höheren Status in der Gesellschaft verfügt als das lebensweltliche Erfahrungs- und Handlungswissen, welches nicht in der Schule, sondern in Familien erlernt wird. Das in der Herkunftsfamilie erworbene Wissen gilt demnach von vornherein als mangelhaft und nicht relevant. Somit entsteht Bildungsungleichheit und stellt für Kinder und Jugendliche aus sogenannten *bildungsfernen Milieus* ein schwer überwindbares Hindernis dar. Dies kann Leistungsängste, Frustrationen und fehlende Motivation für die Schule hervorrufen, was wiederum selber Ungleichheiten hervorbilden und verfestigen kann (S. 89f.).

Da ausländische Schülerinnen und Schüler bereits früh in Schulstufen mit tieferem Leistungsniveau oder Sonderklassen eingegliedert werden, hat diese Benachteiligung auch Folgen auf die postobligatorische Ausbildung. Dies zeigt sich durch eine vermehrte Anzahl von Ausländerinnen und Ausländern in Anlehen⁴. Damit werden das Erreichen einer höheren Bildungsstufe sowie die Chancen auf dem Arbeitsmarkt durch die kulturelle Herkunft limitiert (Vetter, 2004, S. 30).

Heike Diefenbach (2010) unterscheidet dabei zwischen zwei grundlegenden Erklärungsansätzen für den geringeren Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund gegenüber Einheimischen.

Ein Ansatz bezieht sich auf die individuelle Ebene. Hier wird das Risiko des Schulversagens durch eine ethno-national oder auch ethno-religiös konstruierte Herkunfts- bzw. Unterschichtskultur bzw. eine Kombination aus beiden begründet. Dieses steigt, je weniger die Kultur der Kinder und Jugendlichen zu den Erwartungen der Schule passt. Infolge dessen hat sich ein beständiges Vorurteil gebildet, dass diese Kinder als defizitär zu betrachten sind.

⁴ Heute Attestlehren

Zusätzlich bietet die Humankapitaltheorie eine Erklärung für schlechte schulische Erfolge. Die Ursache liegt demnach an fehlenden Ausstattungen und Ressourcen der Familien (zit. in Wolfram Stender & Anja Reinecke-Terner, 2012, S. 218ff.).

Andreas Hadjar und Sandra Hupka-Brunner (2013) verdeutlichen, dass hinter den Nachteilen der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund als zentraler Mechanismus ein Mangel an Kapitalien, insbesondere an sozialem Kapital steckt. Unter Umständen ist bei ihnen die Unterstützung durch die Eltern bei schulischen Aufgaben nicht gewährleistet (S. 24). Dies, weil ihnen das Wissen fehlt oder keine anderen Personen „einspringen“ könnten.

Der andere Ansatz geht von den Merkmalen der Schule als Institution aus. Demnach hat die Schulform wesentlichen Einfluss auf die Lernbedingungen (Diefenbach, 2010, zit. in Stender & Reinecke-Terner, 2012, S. 218ff.).

Die Autorenschaft geht zuerst auf die Thematik der Sprache und Sprachkompetenz im Zusammenhang mit individuellen Erklärungsansätzen für Bildungsbenachteiligung ein. Der Kontext schulisch produzierter Ungleichheit wird genauer in den darauffolgenden Kapiteln fokussiert.

3.3. Sprache und Sprachkompetenz

Im Zusammenhang mit der Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in der Schule muss gemäss Vetter (2004) die Frage des Umgangs mit der Unterrichtssprache Deutsch besonders berücksichtigt werden, da hier bedeutende Ursachen dafür vermutet werden (S. 43ff.).

Ingrid Gogolin (1994) schreibt, dass Deutsch die im Unterricht vorherrschende Sprache ist und somit davon ausgegangen wird, dass sie von den Schülerinnen und Schülern grundsätzlich beherrscht wird. Allenfalls gehe es in der Schule um eine Optimierung der Erkenntnisse oder eine Verfeinerung des Gebrauchs, nicht aber um eine grundlegende Vermittlung. Dabei ist es nicht üblich, dass diese Annahme relativiert oder in Frage gestellt wird (zit. in Vetter, 2004, S. 25).

Dieser Meinung ist auch Urs Moser (2001a) und fügt hinzu, dass das Voraussetzen, alle Kinder seien der deutschen Sprache mächtig für fremdsprachige Schülerinnen und Schüler zu einem Problem führt. Negative Konsequenzen wie Chancenlosigkeit und das eigene Leistungspotential in der Schule nicht zeigen und entwickeln zu können, sind die Folgen. Diese für sie erschwerenden Bedingungen werden allerdings nicht bei der Selektion mit einbezogen (zit. in Vetter, 2004, S. 43f.).

Für Agi Schröder-Lenzen und Hans Merkens (2006) weisen Kinder und Jugendliche mit nichtdeutscher Herkunftssprache bzw. Migrationshintergrund gegenüber Monolingualen einen erhöhten Lernrückstand auf, der ebenso mit geringeren Chancen einhergeht, einen höheren Bildungsabschluss zu erreichen. Diese Bildungsbenachteiligung lässt sich allerdings wiederum durch eine Erweiterung und Anpassung der Lesekompetenz an das Niveau der Einheimischen reduzieren. Demzufolge stellt die Beherrschung der deutschen Sprache für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund eine zentrale Ausgangslage für schulischen Erfolg dar (S. 15).

Urs Haeblerlin, Christian Imdorf und Winfried Kronig (2004) halten fest, dass die Hälfte der ausländischen Jugendlichen eine Realschule bzw. Sekundarschule C besucht, d.h. die Schulstufe mit den tiefsten Anforderungen. Dort sind gegenüber den schweizerischen Jugendlichen massiv übervertreten. Die Selektion in der Schule achtet stark auf die Fähigkeit, die lokale Sprache zu beherrschen. Andere Fächer wie Mathematik, in welchen Sprache weniger wichtig ist, haben im Lehrplan weniger Gewicht. Deshalb besuchen ausländische Jugendliche Schulen, die ihre Fähigkeiten auf anderen Gebieten fördern und weniger die Sprache selber. Allerdings sei in diesen Schulen das Niveau meist auf allen Gebieten gesehen deutlich tiefer (S. 9).

Claudio Nodari (2001) spricht hierbei von Exklusion, die sich benachteiligend auf den Lernerfolg und die Ausbildungschancen von Schülerinnen und Schülern mit anderen Muttersprachen auswirkt:

Wenn neu eingewanderte Kinder und Jugendliche mit grossen Einsatz und enormer Lernleistung nach ein bis zwei Jahren die Ortssprache so weit erworben haben, dass sie nicht nur im Alltag zurechtkommen, sondern dem schulischen Unterricht folgen können, und wenn sie dann auf Grund von Rechtschreib- und Grammatikfehlern in einen Bildungsgang mit tieferen Anforderungen eingewiesen werden, dann haben wir es mit Ausgrenzung zu tun. Verlangt wird hier eine absolute Assimilation an die Kompetenzen eines Monolingualen. (zit. in Vetter, 2004, S. 25)

Dennoch sollte diese Feststellung zu keiner Verallgemeinerung führen. Es ist bekannt, dass Kinder und Jugendliche, die bilingual aufgewachsen sind, einen problemlosen Verlauf des Spracherwerbs aufweisen können. Viel relevanter hingegen für schlechtere schulische Leistungen gilt ein bildungsfernes Elternhaus. Kinder, die schlecht erreicht werden und daher weniger von zusätzlichen Lern-

und Förderangeboten in der Vorschule profitieren können, verfügen demnach bereits über schlechtere Startchancen, den Leistungsanforderungen in der Schule zu genügen (Schründer-Lenzen & Merrens, 2006, S. 16).

Vetter (2004) ist der Meinung, dass Migrantinnen und Migranten, die erst seit ein paar Jahren in der Schweiz leben, unbestritten über geringere Deutschkenntnisse verfügen. Dies dürfe dennoch nicht pauschalisiert werden und Selektionsentscheide langfristig beeinflussen (S. 43ff.).

Rhyn (2001) bittet zu beachten, dass verschiedene Untersuchungen zeigen, dass Leistungsrückstände allmählich aufgeholt werden können, je länger sich fremdsprachige Kinder in der Schweiz aufhalten. Fremdsprachigkeit darf somit nicht als ein überdauerndes und statisches Persönlichkeitsmerkmal gesehen werden (zit. in Vetter, 2004, S. 31f.).

Für Sara Fürstenau (2009) gerät beim Kriterium der Sprache für eine Erzeugung von Benachteiligung allerdings aus dem Blick, dass es für die Kinder mit Migrationshintergrund einen entscheidenden Unterschied macht, ob ihre Mehrsprachigkeit in der Schule als Problem, Ressource oder Recht angesehen wird (zit. in Ulrike Hormel, 2010, S. 182f.).

In einer empirischen Studie von Tarek Badawia (2002) wird in einem Interview mit dem Studenten Eren eine Schlüsselerfahrung seiner Schulzeit beschrieben, die an dieser Stelle die Problematik verdeutlichen kann:

Mein erstes Erlebnis (...) ich hatte [sic!] in der Grundschule, wo wir ein Diktat zurück bekommen haben, und ich der Beste dieses Diktates war, und die Lehrerin anschliessend gesagt hat, der Eren als Türke hat die beste Arbeit geschrieben, ihr solltet euch mal eine Scheibe abschneiden und das war eigentlich die erste Erfahrung, wo ich darüber nachgedacht habe, dass ich eigentlich gar kein Deutscher bin (...). (zit. in Schelle, 2005, S. 44)

Als ein weiteres Problem sieht Vetter (2004) den Ausschluss der Sprachenvielfalt, indem die Muttersprachen der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund mit wenigen Ausnahmen nicht oder nur ungenügend in den Schulunterricht der Schweiz integriert werden. Die Vertiefung der eigenen Sprache kann somit nur ausserhalb des Regelbetriebs, z.B. in Kursen heimatlicher Sprache (HSK) vertieft werden, die mehrheitlich von den jeweiligen Botschaften, Konsulaten und anderen Trägerorganisationen angeboten werden. Obwohl es z.B. im Kanton Bern die rechtliche Grundlage für eine

Integration des HSK in den Unterricht sowie die Möglichkeit eines Vermerks ins amtliche Schulzeugnis gibt, scheint eine Koordination zwischen den Kursen und den Lehrkräften kaum zu existieren. Die Institution Schule zeigt sich zu wenig bemüht.

Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass der Ausschluss der Muttersprache von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund durch den institutionellen Homogenisierungsdrang der Schule verursacht wird (S. 37ff). Dies legt nahe, dass die Sprachenvielfalt nicht als Ressource gesehen wird und die Chancengleichheit dabei nicht gefördert wird.

3.4. Institutionelle Diskriminierung

Mechtild Gomolla und Frank-Olaf Radtke (2002) sprechen in diesem Zusammenhang von *Mechanismen der institutionellen Diskriminierung* (S. 260).

Der Begriff der institutionellen Diskriminierung wird durch Gomolla und Radtke (2009) als die „Form der Diskriminierung aufgrund ethnischer, nationaler und religiöser Zugehörigkeit, des Geschlechts, sexueller Orientierungen, Behinderungen oder des Alters, die als Effekt aus den „normalen“ Strukturen und Praktiken einer Vielzahl sozialer Institutionen und Organisationen hervorgehen“ definiert (S. 19).

Bei der institutionellen Diskriminierung von Migrantinnen und Migranten kann zwischen zwei Arten von Diskriminierungen unterschieden werden.

Zum Einen handelt es sich um die bestehenden gesetzlichen Vorschriften der jeweiligen Gesellschaft, wie sie auch im Aufenthalts-, Steuer- oder Sozialhilferecht bestehen. Dabei wird nicht nur zwischen Einheimischen und Ausländerinnen und Ausländern unterschieden, auch die ausländischen Personen werden unterschiedlich behandelt. Je nachdem, ob es sich bei ihnen um EU-Angehörige, Flüchtlinge, Asylbewerbende etc. handelt. Dies kann trotz des Gleichheitsgrundsatzes in vielen Ländern zur Ausgrenzung ganzer Bevölkerungsgruppen führen. Zwischen den verschiedenen Bevölkerungsgruppen wird somit eine Hierarchie provoziert, die demnach direkt aber auch legal benachteiligend wirkt.

Zum Anderen handelt es sich um die alltägliche, indirekte Diskriminierung, aufgrund der beispielsweise weiterhin Frauen aufgrund ihres Geschlechts in privaten Betrieben, öffentlichen Verwaltungen, Parteien oder Universitäten keine Führungsposition einnehmen (Gomolla & Radtke, 2009, S. 19).

Damit vollzieht sich die Diskriminierung im institutionellen Rahmen und besteht unabhängig von Einzelpersonen. Dies bedeutet auf das Schulsystem bezogen, dass nicht die Lehrpersonen die Schüle-

rinnen und Schüler diskriminieren, sondern das System Schule (Gomolla & Radtke, 1999, zit. in Sauer, 2007, S. 73).

Laut Gomolla und Radtke (2009) kommt direkte institutionalisierte Diskriminierung in staatlichen Schulen heutzutage nur noch als sogenannte positive Diskriminierung vor. Darunter wird die Kompensation der schulischen Defizite verstanden, um die Chancen sowie die generelle Gerechtigkeit wiederherstellen zu können. Dies erfolgt durch verschiedene Förderangebote (S. 84).

Dazu gehören z.B. Vorbereitungsklassen, in denen die sprachliche Kompetenz gefördert werden soll (Gomolla & Radtke, 1999, S. 266).

Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund werden somit zu Kandidaten für Sonderbehandlungen gemacht, allerdings in fördernder Absicht (ebid., S. 278).

Die indirekte Diskriminierung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund stellt die Anwendung gleicher Regeln dar, die für die Einheimischen gelten. Die spezifischen Lernvoraussetzungen und Lebensbedingungen der zwei- oder mehrsprachig aufgewachsenen Kinder und Jugendlichen werden nicht mit einbezogen. Auch werden Kinder mit Migrationshintergrund vermehrt als ihre einheimischen Mitschülerinnen und Mitschüler auf Sprachkompetenz geprüft, wobei bereits vorher ein sprachliches Defizit vermutet wird (Gomolla & Radtke, 1999, S. 266).

Bei der direkten Diskriminierung wird somit gleiche Leistung abweichend beurteilt, bei der indirekten wird trotz ungleicher Voraussetzungen gleich bewertet (Gomolla & Radtke, zit. in Gogolin & Bernhard Nauk, 2000, S. 323-326).

Theoretische Überlegungen gehen davon aus, dass die Institution Schule den Schülerinnen und Schülern mit einer gewissen Erwartung von Normalität entgegen tritt. Um hier aufgenommen zu werden, werden ungeschriebene Kriterien wie mindestens eine Kindergartenzeit, ein der Schule gegenüber aufgeschlossenes Elternhaus und eine gute soziale Integration vorausgesetzt. Wie bereits erwähnt gelten ausreichende Deutschkenntnisse als von den Kindern und Jugendlichen selbstverständlich zu erbringende Vorleistungen, da die Schule sonst nicht ihrer gewohnten Arbeitsweise nachgehen kann (Gomolla & Radtke, 2002, S. 260).

Zu dieser Einschätzung kommen auch Gogolin, Ursula Neumann und Lutz Reuter (1998) und fügen an, dass sich das nationalstaatlich verfasste Bildungssystem an der Vorstellung eines allgemeinen

Kindes orientiert, das einsprachig aufgewachsen, nicht gewandert ist und in einer sprachlich sowie kulturell homogenen Gesellschaft sozialisiert wurde.

Bringt ein Kind diese gewünschten Voraussetzungen mit, hat es bessere Chancen, sein Potential in der Schule zu entfalten. Ist dies nicht der Fall, muss es diese Kompetenzen erst erwerben, ansonsten läuft es Gefahr in leistungsschwächere Klassen oder in die Sonderschule eingegliedert zu werden (zit. in Vetter, 2004, S. 45).

Nach Peter Rüesch (1999) ist es für diese Kinder und Jugendliche somit zu erwarten, dass sie mit erhöhter Wahrscheinlichkeit in eine Schulklasse eingegliedert werden, die sich zwar leistungshomogen zusammensetzt, dies aber auf tiefem Niveau (zit. in Vetter, 2004, S. 45).

Gemäss Vetter (2004) charakterisieren sich Schulstufen mit geringerem Leistungsniveau durch vermehrt kulturell heterogene Gruppen von Schülerinnen und Schülern, was auch mit einer sprachlichen Vielfalt einhergeht und sich mittlerweile als eine Realität bzw. Normalität darstellt.

Trotz dieser Tatsache zielen die institutionellen Strukturierungsmechanismen der Schule darauf ab, möglichst eine Homogenität im schulischen Kontext zu erzeugen, was bis heute praktiziert wird. Durch die vermehrte sprachliche und kulturelle Vielfalt aufgrund von Migration ist die gewünschte Homogenisierung der Schule heutzutage erneut herausgefordert. Diese kann allerdings zu struktureller Benachteiligung und der Beschränkung der persönlichen Entfaltung des individuellen Potentials führen (S. 37ff.).

Für Vetter (2004) macht dies den Anschein, dass fremd mit lernbehindert gleichgesetzt wird. Die Separierung birgt allerdings die Gefahr, dass Kinder und Jugendliche vom Schulsystem als untauglich erklärt werden, was ein allgemeines Absinken der Erwartungshaltung an diese bewirkt (S. 37ff).

Die SSA wird durch das Trippelmandat, das durch Silvia Staub-Bernasconi (2007) als Mandat der Sozialen Arbeit etabliert wurde, dazu befähigt, in das Schulsystem hineinzuwirken, um auf institutionelle Formen der Diskriminierung aufmerksam zu machen (S. 139).

Im Folgenden wird daher gesondert auf die soziale Ungleichheit im Schulsystem eingegangen.

3.5. Soziale Ungleichheit im Schulsystem

Die Schule stellt mit ihren Funktionen der Selektion und Allokation Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler, die es für einen erfolgreichen Abschluss zu erfüllen gilt. Zentral hierfür sind die familiären Ressourcen. Da nicht jede Familie über die zentralen Ressourcen verfügt und somit den Voraussetzungen für einen erfolgreichen Schulverlauf nachkommen kann, führt dies zur Produktion von Ungleichheit. Familien, die im Unterschied dazu über Kenntnisse des Schulsystems verfügen, dessen Arbeits- und Funktionsweise verstehen und über die Anforderungen wissen, können die Erwartungen der Schule eher erfüllen (Inci Dirim & Paul Mecheril, 2010, S. 125).

Auch Florian Baier (2007) sieht die Ungerechtigkeiten im Kontext der Chancengleichheit vorrangig in der Selektionsfunktion der Schule (S. 229).

Klaus Klemm und Hans-Günter Rolff (2002) verdeutlichen hier noch, dass mit der schulischen Selektionspraxis offensichtlich Bildungschancen ungerecht verteilt werden. Dies führt folglich zu ungleichen Zukunfts- und Lebenschancen, die unweigerlich den weiteren Lebensweg bestimmen (zit. in Baier, 2007, S. 231).

Für Heidi Hirschfeld und Sibylle Walter (2013) trägt die unterschiedliche Verteilung der institutionellen, formalen Bildung in der Schule zur Benachteiligung und Ausgrenzung von generell allen Kindern und Jugendlichen bei (zit. in Sarina Ahmed, Axel Pohl, Larissa von Schwanenflügel & Barbara Stauber, 2013, S. 165).

Christiane Gross und Anja Gottburgsen (2013) fügen an, dass die Schule einen zentralen Schauplatz darstellt, an dem die soziale Ungleichheit reproduziert wird. Weiterhin werden Unterschiede aufgrund des Geschlechts, Migrationshintergrunds sowie der sozialen Herkunft gemacht, die sich auf den Zugang zur Bildung, die Möglichkeit zur Beteiligung und auf den Erwerb von schulischen Kompetenzen auswirken. Ungleichheit wirkt sich in keinem anderen Kontext wie in der Schule so zentral auf die Chancenstrukturen aus. Dies hat zur Folge, dass Bildung heute zu den bedeutsamsten Größen für die generationsübergreifende Reproduktion sozialer Ungleichheiten zählt (S. 188).

Olga Graumann (2004) ergänzt hier:

Neuere Untersuchungen bestätigen, dass Schule (...) die Chancenungleichheit tradiert und aufrechterhält. Es ist erwiesen, dass Kinder aus sozial schwachen Familien nach wie vor –

trotz aller Ausgleichsbemühungen seit den 70er Jahren – schlechtere Chancen haben, einen höheren Bildungsabschluss zu erreichen. Dies gilt vor allem auch für Kinder mit Migrationshintergrund. (zit. in Schelle, 2005, S. 43)

Die Diskussion um Chancengleichheit wurde durch die Befunde der PISA-Studie wieder neu entfacht, da die soziale Herkunft von Mädchen und Knaben einen entscheidenden Faktor bei der Verteilung von Zugangschancen auf Bildung und Zertifikate darstellt (Baier, 2007, S. 229).

Im folgenden Kapitel wird daher genauer auf die PISA-Studien eingegangen.

3.6. Empirische Ergebnisse

PISA (*Programme for International Student Assessment*) ist ein Programm der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) für einen internationalen Schulleistungsvergleich. Die Leistungen der Jugendlichen können mit den Merkmalen der Schulsysteme und ihrer Herkunft in Beziehung gesetzt und mit anderen Ländern verglichen werden. Dabei werden die Leistungen von 15jährigen im Bereich Lesen, Mathematik und Naturwissenschaft getestet und die Ergebnisse alle drei Jahre veröffentlicht. Die Schülerinnen und Schüler beantworten Testaufgaben schriftlich oder per Multiple-Choice und füllen einen Fragebogen bezüglich ihrer Herkunft aus. Die Ergebnisse lassen Aussagen darüber zu, wie gut Jugendliche allgemein am Ende der obligatorischen Schulzeit auf die weiterführenden schulischen und beruflichen Herausforderungen vorbereitet sind. Es soll Klarheit gewonnen werden, inwieweit innerschulische Faktoren, wie das Bildungssystem der Schule oder ausserschulische Faktoren, wie das Elternhaus das Lernen beeinflussen und welche Voraussetzungen zu besonders guten Schulleistungen führen. In der Schweiz haben 2012 im PISA Vergleich 11.229 15jährige teilgenommen (Eva Roos, 2014, S. 5f.; vgl. Konsortium PISA, 2014, S. 69).

Die Autorenschaft hat die Ergebnisse der Vergleiche von 2012 und 2001-2006 ausgewählt, da v.a. diese in der Literatur erwähnt und diskutiert werden. Der Bildungsbericht der Schweiz von 2014 wird zusätzlich als Verdeutlichung des Anspruchs der Chancengleichheit der Politik und des Bildungswesens herangezogen.

3.6.1. Erkenntnisse zur Migration in der PISA-Studie von 2012

Bei der fünften Untersuchung für die Schweiz von 2012 erreichten die Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich gute bis sehr gute Resultate. Im Bereich Mathematik gehören die Schweizer Jugendlichen zu den Besten, im Lesen und in den Naturwissenschaften liegen sie über dem Mittelwert der OECD-Länder. Die Verbesserung der Leseleistung lässt sich auf unterschiedliche Faktoren zurückführen. Einerseits stellt die veränderte Migrationspolitik einen entscheidenden Einfluss dar. Die Nachfrage nach gut qualifizierten Arbeitskräften ist seit Mitte der 1990er Jahre in der Schweiz stark angestiegen. Das Abkommen zur Personenfreizügigkeit innerhalb der EU-Mitgliedsstaaten führt dazu, dass v.a. hoch qualifiziert ausgebildetes und sozio-ökonomisch privilegiertes Personal relativ einfach in die Schweiz immigrieren kann, nicht aber unqualifizierte Arbeitskräfte ausserhalb der EU (Domenico Angelone & Florian Keller, 2014, S. 9; vgl. Konsortium PISA, 2014, S. 69).

Demnach lässt sich feststellen, dass das sozio-ökonomische Kapital der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund gestiegen ist.

Ein anderer Grund für das bessere Abschneiden der Schülerinnen und Schüler beim Vergleich von 2012 ist für das Konsortium PISA (2014) die Sensibilisierung der Schule für das Lesen und die daraus entstandenen Förderangebote, insbesondere für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund. Zusätzlich wird die Resilienz als ein weiterer förderlicher Faktor für schulischen Erfolg für Kinder und Jugendliche trotz einer benachteiligenden Herkunft gesehen (S. 70).

Zur Resilienz wird genauer im Kap. 8.3.2 eingegangen.

3.6.2. Erkenntnisse aus den PISA-Studien 2001-2006

Gemäss Paul Walter (2005) zeigt der Vergleich von nationalen und internationalen Studien, wie das PISA-Konsortium von 2001, die Benachteiligung von Schülerinnen und Schülern mit familiärem Migrationshintergrund durch die strenge Selektion der Schule auf. Dass sie im Durchschnitt in Schulleistungstests schlechter abschneiden, als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler ohne diesen Hintergrund, führt zum Ausschluss von qualifizierten Bildungsabschlüssen bei den betroffenen Kindern aus sogenannten *bildungsfremden Milieus* oder jenen mit Migrationshintergrund. Immer noch wird die soziale Herkunft quasi weitervererbt. Als Massnahme zur Abhilfe wird v.a. die Verbesserung der Deutschkenntnisse bei der benachteiligten Schülergruppe erwähnt. Obwohl sprachliche Kompeten-

zen wichtig sind, bleibt bei diesem Vorschlag dennoch offen, ob sich Bildung und Integration sozusagen verordnen lassen (S. 55).

Die Resultate von 2001 der Erhebung von PISA 2000 haben gemäss Roos (2014) aufgezeigt, dass die Schülerinnen und Schüler der Schweiz bei der Lesekompetenz nur im Mittel der OECD-Länder lagen. Etwa 20 Prozent der getesteten Mädchen und Knaben erreichten nur ein als ungenügend empfundenes Niveau. Als dieses Ergebnis überraschte und für rege Diskussionen in den Medien und der Politik sorgte, wurde 2003 von der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) ein Massnahmenplan erarbeitet. Dieser beinhaltet die Sprachförderung für alle Kinder und Jugendlichen, v.a. aber für die mit ungünstigen Voraussetzungen. Thematisiert werden auch die Förderung der Schulqualität, frühere Einschulungen und ausserschulische Betreuungsangebote. In den Untersuchungsbereichen Mathematik und Naturwissenschaften schlossen die Schülerinnen und Schüler der Schweiz allerdings mit gut bis sehr gut ab (S. 5).

Laut Vetter (2004) wurde in der PISA-Studie von 2000 nachgewiesen, dass der Bildungserfolg durch Faktoren, die in einem Zusammenhang mit Migration stehen, beeinflusst werden kann. Dazu zählen u.a. der Immigrationsstatus, die Zweisprachigkeit, die Verweildauer im Sprachgebiet sowie die kulturelle und soziale Herkunft. Diese Faktoren erklären dabei die etwa 30 Prozent der Unterschiede in den bei PISA geprüften Kompetenzen. Somit stellen individuumsbezogene Faktoren wie die sogenannte doppelte Sprachlosigkeit, der Kulturschock und zusätzliche Verhaltensstörungen unter den normalen Schulbedingungen eine Grundlage zur Erklärung für den schulischen Erfolg dar (S. 31f.).

Moser (2001b) verweist ebenfalls auf die PISA-Studie von 2000 und fügt an, dass der familiäre Hintergrund einen Bedingungsfaktor für heutige schulische Leistungen darstellt. Jugendliche, die gute Ergebnisse in den drei geprüften Kompetenzen Mathematik, Lesen und Naturwissenschaft erzielt haben, sind in einem bildungsnahen Elternhaus aufgewachsen. Wesentliche Faktoren, welche Bildungsnähe bedingen, sind der Bildungsabschluss der Eltern sowie das elterliche Interesse an der Schullaufbahn ihres Kindes. Eltern mit Migrationshintergrund stammen oft aus den unteren sozialen Schichten, weshalb gerade diesen Elternhäusern eine mangelnde Unterstützung der Kinder nachgesagt wird. Ein geringerer Bildungserfolg kann somit durch ausserschulische Ursachen wie die individuellen Voraussetzungen oder den familiären Bedingungen eines Kindes begründet werden (zit. in Vetter, 2004, S. 33f.).

Moser (2002) erwähnt als Fazit seiner Analyse der PISA-Studie von 2000, dass die Schulen nicht genügend auf interkulturelle Herausforderungen vorbereitet sind. Es wurde zwar aufgezeigt, dass individuelle und familiäre Faktoren einen Einfluss auf die schulische Entwicklung eines Kindes haben können. Es ist aber eine einseitige Sichtweise, wenn schulische Schwierigkeiten vermehrt nur auf die Individual- und Familienbiografien zurückgeführt werden. Trotzdem kann festgehalten werden, dass Integrations- und Sozialisationsprozesse bei Kindern und Jugendlichen aus migrierten Familien zusätzliche Risiken beinhalten können. Dennoch müssen neben diesen ausserschulischen auch schulischen Faktoren berücksichtigt werden, nämlich die Schule selbst mit vorhandenen benachteiligenden Schulstrukturen und Unterrichtsgeschehen (zit. in Vetter, 2004, S. 33f.).

Gogolin (2000) gibt zu bedenken, dass die Aussage, Migration sei an sich als problematisch für die Entwicklung eines Kindes zu betrachten und die Verschiedenheit ziehe unweigerlich Konflikte nach sich, Vorurteile beinhalte. Diese können zwar auftreten sowie die Leistungsentwicklung eines Kindes beeinflussen, allerdings dürfen sie nicht als eine allgemeine Begründung für den Schulerfolg verstanden werden (zit. in Vetter, 2004, S. 33f.).

Für Thomas Geisen (2011) ist bei der Berücksichtigung dieser Forschungsergebnisse erkennbar, dass die Selektionsfunktion der Schule für eine grössere Anzahl von Schülerinnen und Schülern keine optimalen Bildungsvoraussetzungen bereitstellt, was eine Ursache für Probleme darstellen kann. Auffälliges Verhalten oder persönliche Problemlagen können davon die Folge sein, was ein Involvieren der SSA bedeutet (S. 273).

3.6.3. Bildungsbericht Schweiz 2014

Der nationale Bildungsbericht der Schweiz wird durch kooperative Zusammenarbeit von Bund und Kantonen seit 2006 alle vier Jahre veröffentlicht. Ziel des Bildungsberichtes ist es, alle Beteiligten des Bildungswesens mit Hilfe von aktuellem Wissen, Statistiken, Forschungen und Einschätzungen über das Bildungswesen der Schweiz zu informieren, um eine Meinungsbildung zu ermöglichen.

Bei der Lancierung von 2006 handelt es sich um einen Pilotbericht. Nach der ersten offiziellen Ausgabe von 2010 liegen nun Ergebnisse von 2014 vor.

Im Folgenden wird kurz das Postulat der Chancengleichheit aus Sicht des Bildungsberichts verdeutlicht. In Kap. 8.3.2 wird detaillierter auf die Ergebnisse eingegangen.

Chancengerechtigkeit in der Schule stellt ein zentrales politisches Ziel im Bildungswesen dar und wird über zwei Aspekte realisierbar: Zum einen über die Fairness, wonach soziale und persönliche Merkmale keine Hürde für einen schulischen Erfolg darstellen sollen. Zum anderen über die Inklusion, indem Mindeststandards in der Schule für alle Personen gewährleistet sind (Bildungsbericht, 2014, S. 19).

Chancengerechtigkeit kann gemäss des Bildungsberichts (2014) durch vier verschiedene Ansätze bzw. Konzepte realisiert werden:

- Beim meritokratischen Prinzip (Gleichheit des Zugangs oder der Möglichkeit) ist Chancengerechtigkeit dann gegeben, wenn alle Menschen formal gleichgestellt sind. Allein die erbrachten Leistungen entscheiden über den Zugang zu weiterführenden Bildungsgängen und nicht die persönlichen Merkmale wie die (soziale) Herkunft.
- Beim Ansatz der Gleichstellung in Bezug auf die Behandlung der Personen wird gefordert, dass allen die gleichen Lernbedingungen bzw. Unterricht zustehen, unabhängig der eigenen Leistungen. Dadurch wird eine Selektion der Leistungsklassen vermindert.
- Das Konzept der Chancengleichheit durch Leistung oder Erfolg beinhaltet wiederum die Förderung von sozial benachteiligten Personen, damit diese die für die Gesellschaft relevanten Grundkompetenzen erwerben können.
- Beim Ansatz der sozialen Verwirklichung steht ein stark individualisierter Unterricht im Fokus, welcher allen Kindern die Entwicklung ihrer spezifischen Fähigkeiten ermöglichen soll (S. 19f.).

Wenn Ungleichheiten durch ungleiche Leistungen erklärt werden können, stellt dies keine Verletzung der Chancengerechtigkeit dar. Allerdings werden ungleiche Chancenverhältnisse trotz gleichen Leistungen als eine Missachtung dieses Ziels gewertet (Bildungsbericht, 2014, S. 20).

3.6.4. Bezug zum schweizerischen Schulsystem

Im ersten offiziellen PISA-Bericht der Schweiz wurde gemäss Gomolla und Radtke (2002) explizit resümiert, dass das frühe Selektionssystem der Schweiz diskriminierend sei. Wie bereits erwähnt, ist

bei Selektionsentscheidungen nicht alleine die Leistung ausschlaggebend, sondern auch die soziale Herkunft. Folglich gibt es weniger Plätze auf Schulen mit höchstem Niveau, da nur wenig Schülerinnen und Schüler dieses erreichen (zit. in Baier, 2011, S. 90).

In der Schweiz wird seit der Veröffentlichung der Ergebnisse des internationalen Schulleistungsvergleichs PISA wieder vermehrt über Bildungsungleichheit diskutiert. Dies, weil der Anteil der Schülerinnen und Schüler, welche die Schule mit einer ungenügenden Grundbildung verlassen, im Vergleich zu anderen Ländern leicht über dem Durchschnitt liegt. Auch der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und der schulischen Leistung stellt sich als dicht dar.

Da die Schweiz somit noch nicht zu den Vorzeigeländern gehört, ist deshalb die Förderung benachteiligter Kinder und Jugendliche sowie derer mit Migrationshintergrund eine erhebliche und aktuelle Herausforderung der Schule. Da sie diese allerdings nicht alleine bewältigen kann, darf ihr daher auch keine alleinige Verantwortung für Bildungsungleichheiten zugeschrieben werden (Lanfranchi, 2008, S. 1).

Gemäss Lanfranchi (2008) stellen v.a. angeborene Schwächen oder mangelnde familiäre Unterstützung primäre soziale Ungleichheiten dar. Unter sekundärer sozialer Ungleichheit wird die Diskriminierung durch individuelle Merkmale verstanden, die sich meist in der Schule zeigen. Ziel der Schule ist es, die sekundäre soziale Ungleichheit zu verhindern, da sie die primäre kaum abzuwenden vermag. Dennoch ist in der Schweiz die primäre soziale Ungleichheit sehr hoch. Es besteht ein Zusammenhang zur sozialen Herkunft zwischen sprachlichen und mathematischen Kompetenzen bei Kleinkindern. Kinder aus sozioökonomisch privilegierteren Familien verfügen beim Eintritt in die Schule bereits über einen grösseren Wortschatz und können besser lesen und rechnen. Solche Familien besitzen meist viele Bücher, verfügen über einen Internetzugang und bieten einen ruhigen Lernplatz. Ist dies nicht der Fall und sind die Finanz- und Zeitressourcen der Eltern niedrig, sinken demzufolge auch die Bildungs-, Kultur- und Sozialressourcen aller Familienmitglieder. In den ersten zwei Jahren des Kindergartens können diese primären Ungleichheiten allerdings nicht kompensiert werden. Die Folge davon ist eine verspätete Einschulung von 15 Prozent der Kinder. Bei Kindern mit Migrationshintergrund handelt es sich nach Schätzungen um die doppelte Anzahl (S. 2).

3.6.5. Fazit: Bezug zu den Kapitalsorten nach Bourdieu

Um Benachteiligungsprozesse genauer analysieren zu können, stellt das kulturelle Kapital von Bourdieu (1983) gemäss Solvejg Jobst (2009) eine Schlüsselkategorie dar (S. 102).

Es liefert ein Instrument zur Erfassung und Analyse von allgemeiner sozialer und besonders ethnischer Benachteiligung im Hinblick auf junge Leute mit Migrationshintergrund und deren strukturelle Einbettung in die Gesellschaft durch ihre Umwelt (Jobst, 2009, S. 100).

Gemäss Kronig (2013) treten Migrantinnen und Migranten aufgrund der unterschiedlichen nationalen Entwicklungsniveaus oft in die unteren sozialen Positionen im Einwanderungsland ein (S. 39). Diese Platzierung kann man laut Hans-Joachim Hoffmann-Nowotny (1973/1987) auch als eine Unterschichtung betiteln. Sie beschreibt die Erschaffung neuer Positionen an der Basis eines Schichtsystems oder Ersetzung der einheimischen Bevölkerung an diesem Platz durch Migrantinnen und Migranten. Migrantinnen und Migranten, die versucht haben, in ihrem Heimatland dieser Spannungssituation zu entkommen, stellen in der Aufnahmegesellschaft nun die neue Unterschicht dar (zit. in Kronig, 2013, S. 39).

Gemäss Birgit Becker und Franziska Schmidt (2013) kann davon ausgegangen werden, dass einerseits die soziale Herkunft der Eltern mit der Bildung, der beruflichen Position und dem Einkommen Einfluss auf die Entwicklung ihrer Kinder hat. Andererseits wirkt sich die ethnische Herkunft und Investition auf deren Fähigkeiten und Kenntnisse aus. Als Investitionen werden die eingesetzten Ressourcen resp. bestehenden Kapitalien verstanden. Bei vielen Familien mit Migrationshintergrund handelt es sich um Arbeitsmigrantinnen und –migranten oder deren Familiennachzug. Oft verfügen sie über einen niedrigeren Bildungsstand als Einheimische, was ein niedrigeres Qualifikationsniveau oder eine Entwertung des gesellschaftsspezifischen Kapitals zur Folge hat und somit zu einem geringeren Einkommen führt. Auch durch die verschiedenen Bildungs- und Arbeitsmarktsysteme der einzelnen Länder mangelt es den Migrantinnen und Migranten oft an benötigten Kenntnissen und Fertigkeiten. Die aus dem Heimatland mitgebrachten Kompetenzen werden unbrauchbar (S. 57).

Für Martina Weber (2005) „behauptet das Bildungswesen zwar durch das Postulat der formalen Gleichheit aller SchülerInnen es verhalte sich ethnisch und klassenneutral, verschleiert dahinter aber, mit Pierre Bourdieu formuliert, die klassenspezifische Vererbung kulturellen Kapitals“ (S. 74).

Bourdieu (2001) weist somit darauf hin, dass demnach das klassenspezifisch verteilte kulturelle Kapital für unterschiedliche schulische Leistungserfolge verantwortlich ist und nicht die individuellen Anstrengungen oder Begabungen der Schülerinnen und Schüler (zit. in Jobst, 2009, S. 102, S. 149ff.).

Laut Denise Efionayi-Mäder (2008) neigen Eltern mit tiefem Bildungsniveau stärker zu anweisendem Verhalten und setzen ihre Lebensprioritäten eher auf individuelle Anliegen oder familieninterne Angelegenheiten als auf den schulischen Erfolg der Angehörigen. Trotzdem darf hier keine Verallgemeinerung stattfinden, da die Vermittlung von traditionellen Werten nicht unbedingt in einem Widerspruch zu einem Leistungsdenken stehen muss. Für Mäder ist weniger der Bildungsstand der Eltern für ein schulisches Engagement der Kinder und Jugendlichen von Bedeutung, wichtiger sind deren Haltung und Ermutigung (S. 2).

Um die SSA in diesem Zusammenhang als relevante Partnerin der Schule zur Herstellung der Chancengleichheit begründen zu können, ist eine genauere Betrachtung der verschiedenen Funktionen und Ziele beider Institutionen notwendig (Moser, 2002, zit. in Vetter, 2004, S. 33f.).

Im Folgenden wird nun zuerst auf die Funktionen der Schule, danach auf die der SSA eingegangen.

4. Funktionen der Schule

Gemäss Fend (2006) sagen die allgemeinen Funktionen der Schule etwas darüber aus, in welchem Leistungsverhältnis diese zur Gesellschaft steht. Sie sichern die Handlungsfähigkeit eines sozialen Systems. Durch die bestehenden Funktionen werden Zusammenhänge aufgegriffen, die zwischen der Schule und den gesellschaftlichen Aufgabenfeldern bestehen. Diese Leistungszusammenhänge werden in der Fachliteratur meist als Funktionen der Schule bezeichnet

Im Kontext dieser Arbeit sind demnach folgende Zusammenhänge von besonderer Bedeutung:

1. Schule und gesellschaftliche Produktivität = **Qualifikation**
2. Schule und gesellschaftliche Loyalität = **Sozialisation** bzw. **Erziehung**
3. Schule und gesellschaftliche Berufs- bzw. Sozialstruktur = **Selektion**. (zit. in Werner Wiater, 2006, S.70).

Zusammenfassend lassen sich die hier genannten Funktionen in drei Funktionen der Schule einteilen: die Qualifikation, die Selektion und die Erziehung bzw. Sozialisation. Nachfolgend soll kurz auf die einzelnen Funktionen eingegangen werden.

4.1. Qualifikation

Unter der Qualifikationsfunktion der Schule kann laut Speck (2009) „die Vermittlung von Fertigkeiten und Kenntnissen für die konkrete Arbeit und Teilhabe am gesellschaftlichen Leben“ verstanden werden (S. 37). Die Qualifikation hat somit eine allgemein lehrende Funktion. Sie stellt die Wissensvermittlung dar, die nötig ist, um am Leben teilzunehmen. Sie wird mit Instrumenten, meist Noten, gemessen (ebid., ebd.).

Allerdings beschreibt diese Funktion auch, dass von der Schule zusätzlich der Fokus auf soziale Themen gelegt werden sollte, da es sich um die Vermittlung von Wissen handelt, welches die Integration und das Zurechtkommen im alltäglichen Leben fördert.

Für Vögeli-Mantovani (2005) spielen hierbei auch die Kommunikation und Lebensbewältigung eine zentrale Rolle. Die Schule ist für Kinder und Jugendliche ein Ort, an dem sie fast täglich viele Stunden verbringen und sich nicht nur dort aufhalten und lernen, sondern auch leben. Die Schule ist zum grossen Teil ihr Lebensraum und Lernende sind immer auch junge Menschen. In diesem Raum ma-

chen sie ihre Erfahrungen mit Gleichaltrigen und Erwachsenen, formulieren individuelle und soziale Probleme, über die sie sich austauschen und diese bearbeiten (S. 25).

4.2. Selektion

Horst Zeinz (2006) zeigt auf, dass die Schule eine Allokationsfunktion erfüllt. Diese führt zu einer Verteilung der Heranwachsenden auf zukünftige Laufbahnen und Berufe. Folglich geschieht dies durch die beiden Pole, einerseits die Selektion, z.B. als Auslese für besondere Laufbahnen und Stellen und andererseits die Integration, z.B. Eingliederung von so genannten Randgruppen in eine bestehende Kultur (S. 91).

Für Drilling (2009) drückt sich die Selektionsfunktion der Schule in Form von Prüfungen oder Berechtigungen aus, worüber die Schule letztendlich einen massgeblichen Einfluss auf die Verteilung der Lebenschancen von Kindern und Jugendlichen nimmt. Dabei orientiert sich die Selektion weniger am Individuum mit seinen unterschiedlichen Begabungen, Vorstellungen oder Wünschen, sondern zielt eher auf die Bereitstellung der von der Gesellschaft insgesamt benötigten, oder eher benötigt geglaubten Qualifikationen und Positionen ab (S. 26f.).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Selektion als Kernaufgabe die Verteilung auf Laufbahnen mittels Qualifizierungsinstrumenten hat, d.h. ausliest, aufteilt und verteilt und die Schule hier massgeblichen Einfluss darauf nimmt. Begabungen, Wünsche und Vorstellungen sind weniger relevant für die Schule. Für die Autorenschaft besteht hier ein Ansatzpunkt für die SSA.

4.3. Erziehung

Nach Wiater (2006) hat die Schule die Aufgabe, den Kindern und Jugendlichen durch Unterricht und Schulleben Bildung zu vermitteln und Erziehung zukommen zu lassen. Bildung und Erziehung, den zwei Hauptaufgaben der Schule, ordnen sich alle weiteren Aufgaben zu- bzw. unter. Darunter zählen die Integration und der gesellschaftliche Wandel mit den Veränderungen beim Aufwachsen der Kinder und Jugendlichen in der heutigen Zeit (S. 71).

Für Sauer (2007) stellt die Erziehung in der Schule durch die staatliche Kontrolle eine Erweiterung und Korrektur der elterlichen Erziehung dar. Auch steht die Chancengleichheit durch Bildung deutlich im Fokus (S. 146).

5. Spannungsfeld: Schule vs. Migration - eine faire Schule?

5.1. Qualifikation und Selektion

Wie bereits erwähnt, spielen die zwei schulischen Funktionen Qualifikation und Selektion eine besondere Rolle. Qualifikationsinstrumente sollen darüber entscheiden, welche berufliche Laufbahn Schülerinnen und Schüler einschlagen: von der Nicht-Lehre zur Lehre über das Gymnasium mit vorgedachtem Studium.

Auch bei Niklas Luhmann (1997) erfüllt die Schule die Funktionen der Erziehung sowie der sozialen Selektion, womit sie eine Doppelfunktion bedient. Beide Funktionen sollen Inklusionschancen ermöglichen und fördern, obwohl es für viele Jugendliche auch zu einer aktiven Hemmung der Chancen kommt. Diese Hemmung der Inklusionschancen erfolgt durch die Schule durch Noten und Zeugnisse, im Rahmen der Erfüllung ihrer Selektionsfunktion.

Hier besteht bereits das erste Spannungsfeld: Die Selektion wirkt sich auf die Verteilung der Inklusionschancen für eine spätere berufliche Tätigkeit und nachfolgende Aus- und Weiterbildungen ungleichmässig aus, was im direkten Widerspruch zu den pädagogischen Massnahmen und zur Forderung nach „Gleichheit für alle“ trotz geburts- bzw. schichtbedingter Ungleichheiten steht (S. 977).

Dabei weist Luhmann (1997) darauf hin, wie sehr diese widersprüchliche Doppelfunktion der Schule (Erziehung/Selektion) die Arbeit der Lehrkräfte erschweren kann, da diese gleichzeitig Gleichheit und Ungleichheit bewirkt und somit eine Paradoxie darstellt, die in der Regel ausgeblendet wird (S. 977).

5.2. Alternative zur bestehenden Selektion: Lebensweltorientierung

Nach Hans Thiersch (1997) muss die Schule lebensweltorientiert sein. Unter Lebensweltorientierung wird verstanden, dass Lebensmöglichkeiten und Schwierigkeiten, wie sie im Alltag erfahren werden, ganzheitlich wahrgenommen werden. In der Schule, einer Einrichtung mit einem gewissen Pflichtcharakter, treffen diese verschiedenen Lebenswelten aufeinander, wobei es einer sensiblen und einfühlsamen Haltung bedarf (zit. in Drilling, 2009, S. 10).

Diese muss auch Eingang bei den Lehrpersonen finden. Hier ist einerseits die Lehrperson gefordert, im Klassenzimmer eine Haltung einzunehmen und andererseits die SSA, welche die Lehrpersonen sowie die Schülerinnen und Schüler begleiten und beraten kann bzw. das Thema aufgreift. Hier zeigt sich ein Bezug zu der Funktion der Früherkennung der SSA. In Kap. 6.2 wird darauf detaillierter eingegangen.

Die Schule darf sich demnach nicht mehr nur darauf beschränken, die Kinder und Jugendlichen auf unterschiedliche Lebenswelten vorzubereiten, sondern sie fungiert bereits als deren zentraler Bestandteil. Der „richtige“ Weg muss für die Schule dabei noch gefunden werden. Aber auch die Jugendhilfe, eines der wichtigen Handlungsfelder der Sozialen Arbeit, muss daran arbeiten (Thiersch, 1997, zit. in Drilling, 2009, S. 10).

Thiersch (1997), der die SSA wie Hafén (2005, S. 59) der Jugendhilfe zuordnet, sagt es in den folgenden Worten:

Jugendhilfe steht in der Verpflichtung, Eltern in ihrem Erziehungsauftrag zu unterstützen, Kindern und Jugendlichen das Hineinwachsen in die Gesellschaft zu erleichtern und allgemein dazu beizutragen, junge Menschen und ihre Familien bei der Lebensbewältigung zu unterstützen und **förderliche Bedingungen dafür zu schaffen**. Das ist keineswegs einfach, denn die persönlichen, familiären und gesellschaftlichen Kontexte, in denen junge Menschen heute aufwachsen, sind viel spannungsreicher und konfliktgeladener. (zit. in Drilling, 2009, S. 10)

(Hervorhebung durch die Autorenschaft)

Eine lebensweltorientierte Schule kann als eine solche förderliche Bedingung angesehen werden, wenn die Qualifikation und die Selektion der Schülerinnen und Schüler auf deren Bedürfnisse ausgerichtet ist. In Thierschs Zitat wird deutlich, dass er wie Drilling (vgl. Definition von Drilling zur SSA in Kap. 2.8), auf die Unterstützung der Eltern in ihrem Erziehungsauftrag und der „jungen Menschen“ selber Wert legt. Eine Unterstützung zur Sicherung der Chancengleichheit in der Schule gerade für Kinder mit Migrationshintergrund, die vielfältige Bildungshindernisse haben, (vgl. Kap. 3.1) liegt hier sehr nahe. Chancen können somit erhöht und Benachteiligung verringert werden.

6. Funktionen der Schulsozialarbeit

Damit die Funktionen der SSA und die damit einhergehenden Zielen erläutert werden können, ist zuerst deren allgemeine Verortung nötig.

Gemäss Gschwind, Ziegele und Seiterle (2014) lassen sich für die Soziale Arbeit in der Schule drei Funktionen, nämlich Prävention, Früherkennung und Behandlung von (bio-)psychosozialen Problemen festlegen. Diese Unterteilung basiert auf der Systemtheorie nach Luhmann (1997). Nach dieser liesse sich die SSA als Hilfesystem, als Subsystem des Sozialen Hilfesystems verorten und hat drei Operationen (Früh erkennen, präventiv wirken und soziale Probleme behandeln), wobei Gegenstand der Beobachtung die Akteure im Schulsystem (als Teil des Bildungssystems) sind (S. 38).

Im Folgenden wird noch genauer auf die drei Funktionen der SSA, nämlich Prävention, Früherkennung und Intervention bzw. Behandlung eingegangen, so wie sie sich in der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit durchgesetzt haben.

6.1. Prävention

Nach Gschwind und Ziegele (2010) lässt sich der Präventionsbegriff, kurz gesagt, als die Ursachenbehandlung, „die versucht, künftige mögliche Probleme bei unbestimmten Personen zu verhindern“, definieren (S. 13).

Somit ist der Blick auf die Zukunft gerichtet.

Es wird versucht, noch nicht in Erscheinung getretene soziale Probleme zu verhindern (Hafen, 2013, S. 61).

An der Illustration von Hafen soll der Weg der Prävention aufgezeigt werden:

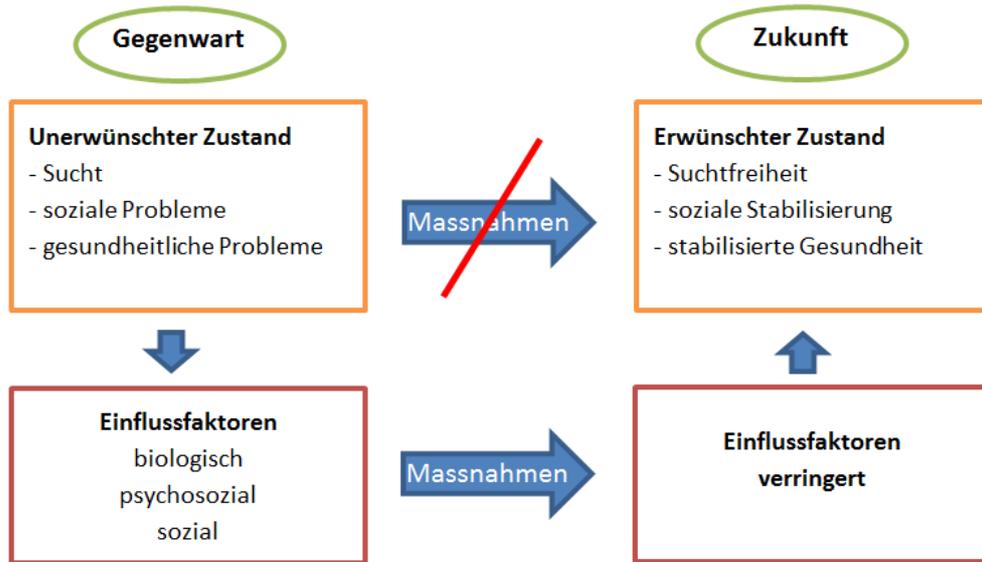


Abbildung 2: Die Form der Prävention am Beispiel "Sucht" (Hafen, 2013, S. 87)

Zudem liegt der Kern der Prävention darin, Belastungsfaktoren zu reduzieren und die Schutzfaktoren zu stärken. Diesen Ansatz von Stärkung von Schutzfaktoren, indem ein Faktor gestärkt werden soll, finden sich in der Basis auch in den Definitionen von Drilling (2009), Vögeli-Montovani (2005) und Ludewig und Paar (2001) – oder reziprok analog bei Maas (1966) in der Minimierung von Belastungsfaktoren („zur Ausübung der Rolle des Schülers“). Statt direkt über Massnahmen vom unerwünschten zum erwünschten Zustand zu kommen, sollen die biologischen-, psychosozialen- und sozialen Einflussfaktoren, die ein zukünftiges Problem produzieren, verringert werden. Für Hafen stellt sich dies als komplexes Unterfangen dar, da sich die diversen Einflussfaktoren gegenseitig beeinflussen und sehr vielfältig sind.

Nach Hafen (2013) sind Ursachen in diesen Einflussfaktoren nicht mono-kausal, sondern wechselseitig, so wie sich Beziehungen und Kommunikation in Systemen wechselseitig beeinflussen. Somit lässt sich von Kausalitätsketten sprechen, wenn diese wechselseitigen Gründe die Einflussfaktoren beeinflussen und es zu Rückkopplungen kommen kann und diese Kausalitätsketten wiederum deren weitere mit sich bringen (S. 101).

Hafen (2013) hält fest, dass es neben der (professionellen) Prävention auch das präventive (Alltags-)Handeln gibt. Jenes liegt dann vor, wenn ein Beobachter in einem System (z.B. eine Lehrperson, eine Schülerin oder die SSA) einer bestimmten Tätigkeit einen präventiven Charakter zuschreibt. Dies geschieht eher ungeplant, etwa mit dem Aufsetzen eines Fahrradhelmes (S. 101).

Gemäss Speck (2009) soll sich das Arbeitsfeld der SSA nicht auf das Eingreifen bei Problemen, Konflikten und Auffälligkeiten sowie als Hilfe in akuten Lebenssituationen beschränken, sondern muss auch präventive Aufträge beinhalten. Dabei bedeutet Prävention nicht nur die Vermeidung von Schwierigkeiten und Abwendung von Gefährdungen, sondern auch das Einsetzen für die persönliche Entfaltung von Kindern und Jugendlichen in der Schule, das Schaffen von Beratungsangeboten sowie vorbeugende Hilfen und Vernetzung. Kinder und Jugendliche sollen damit unterstützt werden, anforderungsreiche Lebenssituationen in- und ausserhalb der Schule zu bewältigen (S. 75).

Drilling (2009) fügt zum Grundsatz der Prävention hinzu, dass die SSA Kinder und Jugendliche in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung unterstützt. Dabei will sie den persönlichen und sozialen Problemen vorbeugen bzw. versuchen, diese zu verhindern. Weiter investiert sie bereits frühzeitig in ihr Handeln und involviert dementsprechend rechtzeitig Lehrpersonen, Eltern und Bezugspersonen, bevor ein unerwünschtes Ereignis erst eintreffen kann. SSA unterscheidet in ihrer Tätigkeit allerdings zwei Formen der Prävention, nämlich die primäre und die sekundäre. Die primäre Prävention hat zum Ziel, dass Ursachen von späteren Problemen oder Störungen beseitigt oder so beeinflusst werden, dass keine Beeinträchtigungen entstehen. Sie fördert somit die Bestrebung, gesund zu bleiben. Die sekundäre Prävention beinhaltet die Früherkennung und –behandlung. Ihr Ansatzpunkt sind die Symptome und Spannungszustände, die zu körperlichen, seelischen sowie sozialen Beeinträchtigungen führen können und soll die Bildung von offensichtlichen Störungen verhindern. Wenn folglich bereits ein Problem entstanden ist, leistet die SSA demnach sekundäre Prävention (S. 105f.).

6.2. Früherkennung

Die Früherkennung stellt eine Metafunktion zwischen Prävention und Intervention dar und lässt sich als Unterstützungsfunktion beschreiben, wie Gschwind und Ziegele (2010) festhalten (S. 13f.).

Die Früherkennung beabsichtigt nach Hafen (2013), dass Problemanzeichen frühzeitig erkannt werden können (S. 96).

Hafen (2013) zieht einen Vergleich zur Medizin, in welcher anhand von diagnostischen Geräten Krankheiten frühzeitig erkannt werden können. Da sich soziale Probleme nicht mit Hilfe von Geräten erkennen lassen, müssen Anzeichen für Probleme über die systematisierte Beobachtung erkannt werden. Dies kann auf drei Ebenen stattfinden:

1. Systematisierung der Beobachtungen.
2. Systematisierung des Austausches dieser Beobachtungen.
3. Systematisierung der Einleitung von früh behandelnden Massnahmen (S. 72).

Für Gschwind et al. (2008) ist eine erfolgreiche Früherkennung nur dann möglich, wenn die für den Austausch zu beachtenden Faktoren für alle relevanten Bezugspersonen klar ersichtlich sind. Für die Früherkennung von sozialen Problemen können Schulsozialarbeitende, Lehrpersonen, aber auch weitere Beobachtende wie der Schulhausabwart einbezogen werden (S. 45).

Gschwind und Ziegle (2010) finden, dass die SAS bei der Früherkennung v.a. eine unterstützende Rolle einnehmen sollte. Sie kann ihre Beobachtungen kundtun und bei möglichen Interventionen beratend tätig sein. Der Austausch und auch die Massnahmen selber sollten allerdings bedürfnis- und ressourcengeleitet sein, um eine Stigmatisierung der Zielgruppen zu verhindern (S. 14).

Den Lehrpersonen kommt aber aufgrund ihrer Nähe zu den Lernenden eine wichtige Rolle zu.

Gemäss Ziegele (2014) kann die Früherkennungsfunktion (auch) als Metafunktion gesehen werden. Es findet keine direkte Arbeit mit den „problemverursachenden“ Anspruchsgruppen statt, sondern ein Austausch über diese (S. 372).

Die mit den drei Funktionen Behandlung, Prävention und Früherkennung verbundenen Rollen der SAS werden in folgender Abbildung von Gschwind und Ziegele (2010) sichtbar:



Abbildung 3: Früherkennung als Metafunktion an der Schnittstelle von Prävention und Behandlung (Gschwind & Ziegele, 2010, S. 13)

6.3. Intervention / Behandlung

Von Intervention lässt sich nach Gschwind und Ziegele (2010) dann sprechen, wenn ein vorhandenes Problem, das sich manifestiert hat, durch Versuche von Interventionen behoben, entschärft oder wenigstens gelindert wird bzw. in gleichem Zustand erhalten werden soll (S. 13).

Mit der Behandlung soll mit Massnahmen eine Veränderung vom unerwünschten zum erwünschten Zustand erreicht werden. Hafen (2013) illustriert dies am Beispiel Sucht folgendermassen:

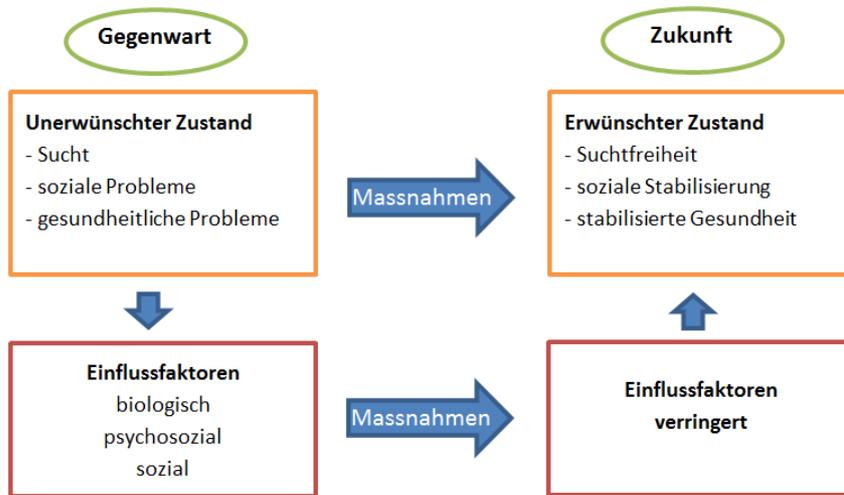


Abbildung 4: Die Form der Behandlung am Beispiel "Sucht" (Hafen 2013, S. 87)

Der Begriff Behandlung enthält zudem unterschiedliche Strategien, die sich vom Medizin- oder Rechtssystem unterscheiden. In der Sozialarbeit wäre laut Hafen (2013) Hilfe und Beratung zu nennen (S. 82).

Jede Systembildung kann als Lösung eines Problems oder mehrerer Probleme gedeutet werden. Dies kann auch nur jenes Problem sein, welches bei jeder Systembildung (im Sinne eines Strukturaufbaus bzw. einer Strukturreorganisation) die Basis bildet: „das Problem der Reduktion von Komplexität, welche die Grundlage für den Aufbau von neuer Komplexität bildet“ (Luhmann, 1994, zit. in Hafen, 2013, S. 82).

Wie bei der Begriffserklärung in Kap. 2.8 erwähnt, wird der Problembegriff in der Systemtheorie leicht anders verstanden als im alltäglichen Problemverständnis, nämlich als von der Gesellschaft unerwünschte Zustände oder Verhaltensweisen. Vor der Behandlung des Problems wird versucht, den unerwünschten Zustand zu verändern, indem Anstrengungen unternommen werden. Erst wenn diese Massnahmen keine Wirkung zeigen bzw. nicht erfolgreich sind, setzen behandelnde und präventive Massnahmen ein. Die behandelnden Massnahmen sollen den Zustand verbessern, lindern oder entschärfen und die präventiven sollen Einfluss auf die Einflussfaktoren nehmen, so dass sich das Problem weder weiter verschärft noch wiederholt. So enthält jede Behandlung auch immer präventive Aspekte und jede Prävention auch immer behandelnde (Hafen, 2013, S. 83f.).

Dabei betonen Hafen (2013, S. 83) sowie Gschwind und Ziegele (2010, S. 13), dass es sich bei der Prävention nicht um sich wechselseitig ausschliessende Funktionen handelt, sondern um sich gegenseitig bedingende Tätigkeiten, die damit als Kontinuum zwischen Prävention und Behandlung stehen:

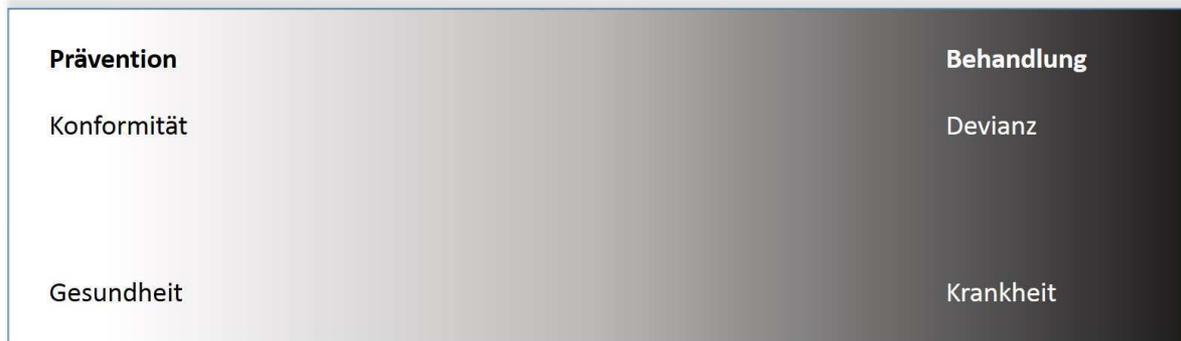


Abbildung 5: Prävention und Behandlung als Kontinuum (Hafen, 2013, S. 84) (eigene Darstellung)

Anschliessend lässt sich nach Hafen (2013) festhalten, dass es aus pragmatischen Gründen zum Behandlungsbegriff nur um diejenigen Probleme geht, welche gesellschaftlich explizit negativ bewertet werden (S. 83).

6.4. Konklusion der Funktionen in der Schulsozialarbeit

Gemäss Ziegele und Seiterle (2014) wird von einer Behandlung dann gesprochen, wenn ein bereits bestehendes aktuelles Problem durch Interventionsversuche behoben, entschärft oder zumindest gelindert wird. Demgegenüber steht die Prävention, die hauptsächlich der Stärkung von Schutzfaktoren und der Ursachenbehandlung dient. Sie versucht, mögliche zukünftige Probleme einer Person zu verhindern. Prävention und Behandlung verstehen sich analog zur Gesundheit und Krankheit als ein Kontinuum, das sich gegenseitig nicht ausschliessen darf. Die Früherkennung allerdings zielt als Funktion der SSA auf die Strukturierung von Beobachtungen ab, die im sozialen System der Schule durch Fachpersonen gemacht werden. Diese erfolgen auf den drei Ebenen, nämlich der Systematisierung von Anzeichen, des Austauschs und der Einleitung von früh behandelnden Massnahmen für die zu verhindernden Probleme. Dabei richten sich alle drei Funktionen nicht nur an Einzelpersonen und deren Verhalten, sondern auch an deren soziale Systeme mit ihren komplexen strukturellen Bedingungen und Verhältnissen (S. 38).

6.5. Ziele und Begründungen der SSA

6.5.1. Ziele

Nach dem Verband der SchulsozialarbeiterInnen (SSAV) in Zusammenarbeit mit dem Berufsverband der professionellen Sozialen Arbeit Schweiz (AvenirSocial) (2010) gilt die SSA als eine gleichberechtigte Partnerin, die fachlich unabhängig mit der Schule kooperiert. Sie stellt in allen Schulformen wie

beispielsweise Volks- und Berufsschulen einen festen Bestandteil dar und wirkt an der Gestaltung der Schule als Lebensraum mit. Auch fördert, unterstützt und erhält sie die Integration der Schülerinnen und Schüler in die Schule und bietet ihnen eine Unterstützung für eine erfolgreiche Bewältigung des (Schul-)Alltags an, was somit Ziele für die Profession darstellt (S. 1).

Gemäss Hermann Rademacker (2002) soll sich das Angebot der SSA an sozial benachteiligte und individuell beeinträchtigte Kinder und Jugendliche richten, deren Erfolgchancen in der Schule erkennbar und massiv beeinträchtigt sind. Das Ziel lautet also Verbesserung der Schulerfolgchancen. Dabei soll den Schulsozialarbeitenden bewusst sein, dass Bildung einen hohen Stellenwert für das Gelingen der sozialen Integration in die Gesellschaft von Kindern und Jugendlichen darstellt und die Sicherung von Schulerfolgen als wesentliches Ziel ihrer Tätigkeit ansehen (zit. in Speck, 2009, S. 43f.).

Für Bernd Strickelmann (1981) ist die SSA allerdings nicht einseitig auf die Ziele der Schule ausgerichtet. Soziale Probleme und Spannungen, die besonders bei Kindern und Jugendlichen aus unterprivilegierten oder auch unvollständigen Familien auftreten und v.a. durch die Selektionsfunktion der Schule hervorgerufen werden, sollen durch Einzelfallhilfe bzw. soziale Gruppenarbeit aufgefangen werden. Weiterhin sollen Stigmatisierungstendenzen abgebaut und ihnen entgegengewirkt werden (zit. in Drilling, 2009, S. 39).

6.5.2. Begründungen

Speck (2009) erwähnt als Begründung für die SSA den sozialisations- und modernisierungstheoretischen Ansatz. Dabei können gesellschaftliche Veränderungen dazu führen, dass Kinder und Jugendliche unter schwierigen, problematischen und mangelnden Sozialisationsbedingungen aufwachsen müssen. Meist handelt es sich bei diesen Veränderungen um schulische und ausserschulische Probleme, die mit Belastungen einhergehen. Genannt werden in diesem Zusammenhang Familienstrukturen, Scheidungen, alleinerziehende oder arbeitslose Elternteile, zunehmende Einschränkung der Lebensräume durch z.B. weniger Jugendhäuser, aber auch der steigende Leistungsdruck in der Schule. Daraus ergibt sich ein Bedarf für die SSA, tätig zu werden (S. 42).

Drilling (2009) fügt an, dass die Schule und die Soziale Arbeit vor sich verändernden Lebenswelten stehen und dabei eine steigende Zahl von Kindern und Jugendlichen erleben, die auf die genannten Belastungen und Probleme mit Schulmisserfolg und –verdrossenheit reagieren. Dabei brauchen die Eltern in diesen Lebensphasen Unterstützung bei der Erziehung durch die Schule und die Soziale Arbeit. Beide Professionen sollen dabei zum Wohle der Schülerinnen und Schüler agieren (S. 10f.).

Gemäss Speck (2009) müssen die Kinder und Jugendlichen bei ihrer Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung im schulischen und ausserschulischen Kontext unterstützt werden. Dabei spielen die Lebensbewältigung sowie die Entwicklung der sozialen Kompetenzen eine zentrale Rolle. Die Schule nimmt die Kinder und Jugendlichen vorwiegend in der Rolle der Schülerinnen und Schüler wahr. In Folge ihrer Selektionsfunktion kann die Schule allerdings auch nur eine systembedingt begrenzte Unterstützung bei den Herausforderungen bieten. Somit lässt sich die SSA nicht nur durch die bereits erwähnten modernisierungsbedingten Sozialisationskonflikte begründen, sondern auch durch die klassischen Probleme der Schulsozialisation (S. 43).

Rademacker (2002) betont, dass eine vor Ort tätige Soziale Arbeit in der Schule Benachteiligungen und Beeinträchtigungen, die eine zunehmende Bedeutung für den Schulerfolg haben, bei Schülerinnen und Schülern sichtbar macht. Ausserdem sind die Kontaktmöglichkeiten zu den Kindern und Jugendlichen wenig aufwendig, auch eine Kooperation mit der Schule kann gut eingegangen werden (zit. in Speck, 2009, S. 11, 23ff.).

Beispielsweise kann den Absenzen der Kinder und Jugendlichen nachgegangen und frühzeitig interveniert werden. Die Schule ist demnach ein Ort, an dem die Professionellen der Sozialen Arbeit vielfältige Anlässe, Unterstützungsangebote sowie Beratung anbieten können. Diese Möglichkeit findet sich in keinem anderen Feld der Jugendarbeit (Rademacker, 2002, S. 23).

7. Spannungsfeld Chancengleichheit zwischen Schule und Sozialer Arbeit

Laut Erwin Jordan und Dieter Sengling (1994) wird unter der Jugendhilfe ein komplexes System verstanden, das zu den Leistungen, Diensten und Einrichtungen der Gesellschaft ausserhalb des Elternhauses, Schule und Ausbildung zählt. Ziel dabei ist es besonders, die Lebensbedingungen der Kinder und Jugendlichen sowie ihre individuelle und soziale Entwicklung zu verbessern.

Die Schule hingegen stellt nicht nur einen Ort des Lernens dar, sondern erfüllt wie bereits erwähnt bei genauerer Betrachtung mehrere konfliktreiche Funktionen aus (zit. in Speck, 2009, S. 36f.).

Bildung und Qualifikation wirken bestimmend auf die Inklusion und Exklusion in eine Gesellschaft ein. Dabei stellt die Ungleichheitsentwicklung in der Schule eine Herausforderung für diese sowie für die SSA dar, deren Auftrag es ist, die soziale Integration insbesondere für individuell beeinträchtigte und soziale benachteiligte Kinder und Jugendliche zu fördern (Rademacker, 2002, S. 10).

Die bereits aufgezeigten Aufgaben der Schule und beschriebenen Funktionen der SSA stehen somit in einem Spannungsfeld in Bezug zur Erfüllung der Chancengleichheit. Im Folgenden wird nun genauer darauf eingegangen.

Gemäss Speck (2009) agiert die SSA an der Schnittstelle zwischen Jugendhilfe und Schule, was eine intensive Kooperation dieser beiden Institutionen bedingt. Dabei bestehen zwischen diesen beiden Einrichtungen Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschiede. Als Gemeinsamkeiten werden u.a. die Zielgruppe, nämlich die der Kinder und Jugendlichen sowie der pädagogische Auftrag gezählt, der mit wachsenden Anforderungen einhergeht. Unterschiede zeigen sich beispielsweise in den verschiedenen Funktionen, den inhaltlichen Schwerpunkten, dem methodischen Zugang sowie dem Grad der Freiwilligkeit (S. 36).

Nach Hafen (2005) gibt es zwischen dem Schulsystem und dem System der sozialen Hilfe auf der funktionalen Ebene weitere Gemeinsamkeiten, nämlich dass beide Systeme für das Lösen von Inklusionsproblemen im gesellschaftlichen Kontext zuständig sind. Während sich die Schule der Erhöhung der Inklusion von Individuen in soziale Systeme widmet, bemüht sich die Soziale Arbeit als professionalisierte soziale Hilfe, Probleme von Individuen zu lösen, die zu langfristigen Exklusionen führen können. Dies erfolgt durch die Prävention und Behandlung (S. 51f.).

Drilling (2009) sieht aber nicht nur Verbindendes zwischen den Kooperationspartnern Schule und Soziale Arbeit, sondern sogar Übereinstimmungen. Diese verortet er u.a. im gesellschaftlichen Wan-

del und dessen Herausforderungen für Kinder und Jugendliche, auch auf die Schule und den Unterricht bezogen. Auch haben beide Systeme grundsätzlich die gleichen Ziele, nämlich die Unterstützung bei Krisen, Problemen und Defiziten, die bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben entstehen können. Hier kommt auch der Einbezug des sozialen Umfeldes sowie Vernetzung und Bezug von anderen Fachpersonen oder Institutionen hinzu (S. 98f.).

Trotz der Gemeinsamkeiten beider Systeme erschwert gemäss Hafén (2005) „die Paradoxie der gleichzeitig zu fördernden Gleichheit und Ungleichheit die Zusammenarbeit von Schule und Sozialer Arbeit nicht nur durch ein konflikträchtiges Klima, dem sich auch die jeweiligen Disziplinen nicht entziehen können“ (S. 66).

Durch die pädagogisch-humanistische Ausbildung und eine soziale Grundhaltung ist für die einzelnen Lehrpersonen allerdings die Erziehungsfunktion in der Regel bedeutender als die der Selektion (Hafén, 2005, S. 66).

Dennoch besteht das Problem, dass der Schwerpunkt für Lehrkräfte auf die Bildung bzw. den Unterricht gelegt ist, während er für die Fachpersonen aus anderen Disziplinen v.a. in der psychosozialen Erziehung liegt. Dies wirkt sich auch auf die Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern aus. Die Lehrpersonen vergeben Noten und können damit einen beruflichen Erfolg nachhaltig beeinträchtigen. Die Fachpersonen der Sozialen Arbeit hingegen arbeiten hauptsächlich ressourcenorientiert und ergreifen teilweise sogar Partei für diese, auch gegen die Schule. Dadurch entstehen zwischen beiden Systemen Konflikte (Hafén, 2005, 73f.).

Nach Drilling (2005) zeigt eine schulische Sichtweise, welche die Unterordnung von SSA zur Folge hat auf, dass Kinder und Jugendliche sowie auch soziale Probleme primär in ihrer Bedeutung für die Schule selber definiert werden. Es wird dann nicht mehr von Kindern und Jugendlichen, die durch ihre Herausforderungen in der Lebensbewältigung Unterstützung brauchen gesprochen, sondern von schwierigen Schülerinnen und Schülern, weil sie nicht reibungslos im Schulalltag funktionieren. Die Probleme und Herausforderungen, mit denen heute die jungen Menschen konfrontiert werden, stellen somit für die Schule keine individuellen Probleme dar, sondern Belastungen der Institution selber (zit. in Baier, 2011, S. 68).

7.1. Legitimation zum Handeln: Berufskodex und Ethik

Damit die Chancengleichheit für generell alle Menschen überhaupt als ein grundlegendes Recht vorausgesetzt und legitimiert werden kann, bedingt dies zuerst einmal die Definition von sozialer Ge-

rechtigkeit. Weiter wird auf die Handlungslegitimation der SSA durch den Berufskodex und die Ethik eingegangen.

7.2. Berufskodex professioneller Sozialer Arbeit Schweiz

Beat Schmocker (2011) erklärt im Glossar des Berufskodex der Profession der Sozialen Arbeit, dass der von der Ethik entwickelte Begriff der *sozialen Gerechtigkeit* als eine Handlungsnorm verstanden wird. Unter Einbezug von Verfassungen, Gesetzen und Regeln, der sogenannten sozialen Realität, soll sie zu einem guten und fairen Zusammenleben führen. Gerechtigkeit entsteht durch die Anerkennung, dass alle Rechte, die ein Mensch sich zuschreibt, er auch anderen zugestehen muss (S. 45).

Dabei stellt soziale Gerechtigkeit einen Eckpfeiler des Fundaments der Sozialen Arbeit dar. Es ist ein grundlegender normativer Anspruch der Profession, dass jeder Mensch auch ein Mensch in der Gesellschaft ist, mit dem Recht auf Teilhabe- und Teilnahme. Das bedeutet zum einen, dass das Anrecht besteht, unter sozialen Bedingungen zu leben, die zur Bedürfnisbefriedigung und folglich zum Wohlbefinden führen. Zum anderen gibt es dadurch aber auch die (moralische) Verpflichtung, einen Beitrag zu leisten, dass anderen Menschen dieselben Bedingungen zukommen. Die Herstellung von sozialer Gerechtigkeit stellt somit den Kernauftrag der Sozialen Arbeit dar (Schmocker, 2011, S. 45).

Ein soziales System wird gemäss Schmocker (2011) dann als gerecht betrachtet, wenn gewährleistet wird, dass jede Person als gleich angesehen und ihr das Gleiche zugestanden wird. Unabhängig von den vorhandenen Bedürfnissen sollen allen die benötigten Mittel zur Verfügung stehen. Auch ist es dann gerecht, wenn Rechte und Pflichten der Mitglieder der Gesellschaft gleich verteilt sind und somit menschliche Bedürfnisse befriedigt werden können (S. 45).

Im Berufskodex des AvenirSocial (2010) selber wird darauf noch präziser bei den Grundwerten der Sozialen Arbeit eingegangen. Dabei soll jeder Mensch, unabhängig seines Geschlechts, seiner Rasse, seines Status sowie seiner individuelle Besonderheiten als gleichwertig betrachtet und ihm das Recht auf die Grundwerte der Gerechtigkeit, Gleichheit und Freiheit zugestanden werden. Um v.a. den Grundsatz der Gleichheit herstellen zu können, sollen die Professionellen der Sozialen Arbeit bei der Politik die Einlösung der Menschen- und Sozialrechte einfordern. Menschenrechte sind jeder Person zu gewähren, unabhängig von Leistung, Verdienst oder moralischem Verhalten. Somit stellen die Menschenrechte ein weiteres fundamentales Prinzip für die Profession dar (S. 8).

Auch der Grundsatz der Integration steht in dieser Thematik besonders im Fokus. Damit Menschen sich in einer demokratischen Gesellschaft verwirklichen können, müssen dabei ihre körperlichen,

geistigen, spirituellen, sozialen und kulturellen Bedürfnisse geachtet und in ihrer jeweiligen Umwelt integrativ berücksichtigt werden. Durch den Berufskodex entsteht für die Professionellen folglich eine Verpflichtung gegenüber den Menschen (AvenirSocial, 2010, S. 9).

Besonders zentral sind hier die Zurückweisung von Diskriminierung, die Anerkennung von Verschiedenheiten, die gerechte Verteilung von Ressourcen, die Aufdeckung von ungerechten Praktiken sowie die Einlösung von Solidarität. Diskriminierung, sei es aufgrund von Alter, sozialer und nationaler Herkunft, Fähigkeiten, Kultur etc. kann und darf von den Professionellen der Sozialen Arbeit nicht geduldet werden. Es ist aber geboten, die ethnischen und kulturellen Unterschiede der Menschen zu achten und die Diversitäten zu berücksichtigen (AvenirSocial, 2010, S. 9).

Auch soll unbedingt die gerechte Verteilung von den Ressourcen einer Gesellschaft sicher gestellt werden, v.a. wenn es sich dabei um eingeschränkt zur Verfügung stehende Mittel handelt. Dabei sollen ungerechte, unterdrückende und schädliche Massnahmen sowie Praktiken zurückgewiesen und öffentlich darauf aufmerksam gemacht werden.

Sozialem Ausschluss, Ungerechtigkeit, Stigmatisierung, Unterdrückung oder Ausbeutung soll aktiv entgegen gewirkt werden, was eine Verpflichtung zur Einlösung von Solidarität darstellt (AvenirSocial, 2010, S. 9f.).

Somit kann die Sicherstellung der Chancengleichheit in der Schule für alle Kinder und Jugendlichen durch die Ressourcenerschliessung, Gleichbehandlung und Integration der SSA als ethische Forderung an die Profession aufgefasst werden.

7.3. UN-Kinderrechtskonvention

Die UN-KRK, die am 20. November 1989 von der UN-Vollversammlung verabschiedet und 1997 von der Schweiz ratifiziert wurde, stellt eine weitere Handlungsmaxime der Sozialen Arbeit und insbesondere der SSA dar, da sich die Konvention ausschliesslich auf Kinder und Jugendliche bezieht.

Baier (2007) weist darauf hin, dass die SSA von der UN-KRK als Anwältin für soziale Gerechtigkeit bezeichnet wird und sich daher an den Inhalten der Konvention orientieren muss. Sie kann handlungsleitend für die konkrete Praxis sein und die Rolle der SSA inhaltlich präzisieren. Einige Bestimmungen sind für die Professionellen der SSA von besonderer Bedeutung. Hierzu zählen insbesondere der Art. 2 - das Recht auf Nicht-Diskriminierung, der Art. 12 – das Recht auf Beteiligung, der Art. 28 – das Recht auf Bildung sowie der Art. 29 – Entfaltung der kulturellen Identität und Wertevermittlung.

Diese vier Artikel können im besonderen dazu beitragen, die SSA in ihrer Rolle als Anwältin sozialer Gerechtigkeit zu stützen (S. 88).

Besonders relevant ist allerdings der Art. 28 zum Recht auf Bildung. Dieses Recht soll auf der Grundlage der Chancengleichheit gewährleistet werden. Hierzu gehören u.a. der obligatorische und kostenlose Grundschulunterricht für alle Kinder sowie bei Bedürftigkeit die Bereitstellung finanzieller Unterstützung für den Besuch weiterführender Schulen.

7.4. Positionierung / Strukturförderung

Gemäss Baier und Ulrich Deinet (2011) hat die SSA einen Beitrag zur Realisierung der UN-KRK zu leisten. Da Kinder und Jugendliche das Recht auf Bildung und Gerechtigkeit haben, es aber dennoch zu Ungerechtigkeiten und Schwierigkeiten in der Schule kommen kann, wird die SSA als ein selbstverständliches Angebot gesehen, was für alle Schülerinnen und Schüler jeglicher Schulform zu verstehen ist (S. 101).

Es müssen allerdings erst einmal Ausgangslagen vorhanden sein bzw. geschaffen werden, um die soziale Gerechtigkeit überhaupt zuzulassen und somit zu realisieren. Organisationsabläufe und interne Strukturen des Schulwesens rücken damit in den Mittelpunkt und müssen so gestaltet sein, dass sie nicht von vornherein bestimmte Personengruppen, wie Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund benachteiligen (Baier, 2007, S. 246f.).

SSA stellt somit eine Gestaltungs- und Monitoringstelle für Bildung und soziale Gerechtigkeit dar. Erkenntnisse zum Thema Bildung und sozialer Gerechtigkeit, wie sie u.a. durch die PISA-Studie publik geworden sind, sollen fortlaufend gesammelt, erarbeitet und ausgewertet werden. Eine Realisierung von sozialer Gerechtigkeit, die folglich Bildungsprozesse ermöglicht, erfordert somit eine intensive Zusammenarbeit von Schule, Sozialer Arbeit, Eltern sowie Schülerinnen und Schülern. Dieses Vorgehen findet bereits zum grossen Teil in den Schulhäusern Anwendung (Baier, 2007, S. 286).

7.5. Kooperation mit der Schule

Die SSA sucht nach dem Verständnis von Drilling (2009) aktiv die Kooperation mit der Schule. Jedoch gehen ihre Ziele über die Schulzeit hinaus (S. 13).

Primär gehe es gemäss Drilling (2009) um die Unterstützung bei der Persönlichkeitsentwicklung von Schülerinnen und Schülern. Demnach handelt SSA in diversen Bereichen wie Gesundheitsförderung, Gewalt- und Drogenprävention und Krisenintervention und wird so zu einer Querschnittsaufgabe. In

all diesen Bereich sowie der Thematik der Chancengleichheit und Migration kann die SSA mit der Schule zusammenarbeiten, sie unterstützen oder begleitend tätig sein (ebd.).

Laut Baier (2011) stellt die Rollenpositionierung für die SSA eine besondere Wichtigkeit dar, da sie nicht nur Fragen und Anliegen einer einzigen Zielgruppe z.B. die der Schülerinnen und Schüler bearbeitet, sondern sich in ihren Aufgaben auch an Lehrpersonen, Schulleitungen, Eltern, weitere schulische und soziale Dienste sowie zusätzlich an die Öffentlichkeit richtet. Auch ist sie mit ihrer Tätigkeit im System der Schule verortet, die von einer anderen Berufsgruppe geleitet und gesteuert wird, womit auch eine andere Orientierung vorherrscht (S. 86).

Für das Berufsfeld der SSA sei es keine Aufgabe, die Lernfähigkeit von Schülerinnen und Schülern zu verbessern oder zur Schulhausentwicklung beizutragen. Also dort, wo es um pädagogische Fragen geht. Quasi als „Nebenprodukt“ könne dies ein Ergebnis von schulsozialarbeiterischem Wirken sein, führt Drilling (2009) weiter aus (S. 13).

7.6. Zwischenfazit: SSA als Akteur zur Verbesserung der Chancengleichheit

Für Vögeli-Mantovani (2005) stellt sich somit die entscheidende Frage, welchen Beitrag die SSA leisten kann, um die zentralen Aufgaben der Schule, nämlich die Förderung des Lernens und des Lernerfolgs selber zu unterstützen und Chancengleichheit zu verwirklichen (S. 120f.).

Die SSA sieht sich selber nicht nur als eine Eingreiftruppe in Konfliktfällen, sondern verortet ihre Tätigkeit genauso zentral bei der Prävention, indem sie günstige Bedingungen für die Lebensbewältigung der Kinder und Jugendlichen herstellt (Vögeli-Mantovani, 2005, S. 120f.).

Geisen (2011) schreibt dazu, dass die SSA mit ihren Massnahmen und Aktivitäten die Schülerinnen und Schüler in ihren schulischen Lernprozessen unterstützt, v.a. dann, wenn aufgrund individueller oder sozialer Problemlagen ein Erreichen der Lernziele gefährdet ist. Die Tätigkeit im Kontext der Migration stellt eine besondere Herausforderung für die Professionellen dar. Die SSA wird mit einem hohen Grad an soziokulturellen Unterschieden konfrontiert. Dabei werden die verschiedenen Handlungen und Einstellungen der Personen ersichtlich, die für die Anderen als fremd wahrgenommen werden können. Dies kann nicht nur herausfordernd, sondern auch verunsichernd sein (S. 260).

Die SSA kann hier förderlich einwirken, indem sie Kinder und Jugendliche mit ihren Verschiedenheiten und kulturellen Besonderheiten anerkennt. Gomolla und Radtke (2002) sprechen hier von Anerkennungsgerechtigkeit (S. 287).

Da bisher keine empirischen Wirkungsanalysen der drei Funktionen der SSA vorliegen, kann nur aus der Evaluation geschlossen werden, dass die Soziale Arbeit in der Schule sowohl für Kinder und Jugendliche als auch für Lehrpersonen entlastend wirkt und zwar aufgrund der Überlegung, dass Lehrende und Lernende mehr Zeit fürs Lehren und Lernen aufbringen können, wenn sie weniger unter individuellen und sozialen Belastungen leiden. Dies ist allerdings nicht belegt. Auch lässt sich bislang kein direkter Zusammenhang zwischen der SSA und dem Schulerfolg bzw. der Chancengleichheit herstellen, da die Wirkung weiterhin eine indirekte bleibt (Vögeli-Mantovani, 2005, S. 120f.).

7.7. Chancengleichheit und Bewertung

7.7.1. Kinder und Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund

Im Zusammenhang mit der Chancengleichheit werden laut Geisen (2011) Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund als besondere Problemgruppe genannt. Auf die durchschnittlichen schulischen Leistungen bezogen, erreichen Kinder und Jugendliche aus migrierten Familien eine deutlich niedrigere Erfolgsquote im Vergleich zu den ‚Etablierten‘ (S. 260).

Für Vetter (2004) zeigt die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektionen (EDK, 2000a, S. 19) in diesem Zusammenhang auf, „dass Ausländerinnen und Ausländer im schweizerischen Bildungssystem nicht das gleiche Bildungsniveau erreichen wie Schweizerinnen und Schweizer“ (S. 17).

Gemäss Vetter (2004) wird das bedeutend schlechtere Abschneiden von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Gegensatz zu den Einheimischen durch die schulische Selektion und Qualifikation erklärt. Dies zeigt sich in der häufigeren Überweisung dieser Kinder in Sonderklassen während der obligatorischen Schulzeit und der bedeutend stärkeren Vertretung in Klassen mit sogenannten Grundansprüchen. Als Ursachen für die geringeren Bildungschancen wurden für lange Zeit die Folgen der Migration gesehen (S. 51).

Demzufolge wird die Bildungsbenachteiligung bei ausländischen Kindern und Jugendlichen wesentlich durch die kulturelle Herkunft beeinflusst (Vetter, 2004, S. 17).

Betz (2004) fügt an, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund oft im Zusammenhang mit einer geringeren Bildungsbeteiligung sowie einem niedrigeren Bildungsniveau genannt werden. Da sie schlechtere schulische Leistungen erzielen, seltener aufs Gymnasium gehen und die Schule früher beenden als ihre einheimischen Mitschülerinnen und Mitschüler, werden sie als bildungsarm oder –fern bezeichnet. Zusätzlich zu den schulischen Misserfolgen stellt der Migrationshintergrund

eine problemhafte Lebenslage dar. Schlechte Wohnverhältnisse, eine niedrigere Qualifizierung der Eltern und das damit einhergehenden geringeren Einkommen sowie fehlende Sprachkenntnisse, die einer Förderung bedürfen, führen zu einer unzureichenden Sozialisation der Kinder. Diese insgesamt benachteiligende Ausgangssituation führt folglich zu einem geringeren Schulerfolg (S. 5f.).

Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund werden aufgrund ihrer psychosozialen Belastungsfaktoren somit als Problemkinder gesehen, die allerdings ihre als defizitär betrachtete Lebenslage überwinden können. Die vielfach geforderten Interventionsmöglichkeiten sollen quasi die neuen Unterschichtkinder in der Schule der Mittelschicht anschlussfähig machen (Betz, 2004, S. 10).

Kronig et al. (2000) konnten allerdings nachweisen, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in ihrer Leistungsfähigkeit tiefer eingeschätzt werden, als Schweizer Kinder und Jugendliche mit vergleichbarem Begabungs- und somit Leistungspotential. Dies wirkt sich wiederum auf die effektive Leistungsentwicklung aus, was als sich selbsterfüllende Prophezeiung bezeichnet wird (zit. in Vetter, 2004, S. 48).

Gemäss Weber (2005) scheitern sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche, gegenüber ihren besser situierten Mitschülerinnen und Mitschülern vordergründig nicht an ihrer sozialen Herkunft, sondern an schlechten Noten. Die Beurteilungsmassstäbe, die durch die Lehrpersonen Anwendung finden, zeigen sich allerdings nicht als sozial neutral (S. 70).

Für Gomolla und Radtke (2009) schreibt die Schule, vereinfacht gesagt, den schulischen Misserfolg bei einheimischen Kindern und Jugendlichen psychosozialen Ursachen wie Belastungen in der Kindheit, Armut, Gewalt oder unvollständigen Familien zu. Bei ausländischen Kindern und Jugendlichen hingegen sieht sie sozio-kulturelle Problematiken wie Kulturkonflikte oder die innere Zerrissenheit als Grundlage dafür (S. 285).

Diese Sichtweise entlastet allerdings die Schule, da sie ihre eigenen Funktionsweisen bei der Herstellung von Benachteiligung ausblenden kann. Sie nimmt ihre Verantwortung nicht oder zu wenig wahr, für alle Kinder und Jugendlichen die gleichen Entwicklungschancen zu ermöglichen. Die Schule muss folglich also selbst stärker in die Verantwortung bei der aufgeführten Problemanalyse gezogen werden. Die u.a. bereits erwähnte problematische Normalitätserwartung, die generell an alle Schülerinnen und Schüler gestellt wird, kann jedoch von den Kindern und Jugendlichen aus migrierten Familien nicht erfüllt werden. Kritisiert wird demnach v.a. die monokulturelle Sichtweise der Schule (Vetter, 2004, S. 51).

Wenn aber davon ausgegangen wird, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund gleiche schulische Leistungen erzielen könnten wie Kinder und Jugendliche aus der Schweiz, zeigt dieses Ergebnis auf, dass das Ziel einer Chancengleichheit im Schulsystem nicht erfüllt wird (Vetter, 2004, S. 30).

Für Vögeli-Mantovani (2005) ist somit zu berücksichtigen, dass die Schule einige der sozialen Probleme in der Lebenswelt der Heranwachsenden mit verursacht oder selbst produziert. Als Beispiel nennt er auch hier die Benachteiligung der Mehrsprachigkeit von Kindern, die in der Schule nicht honoriert, sondern bestraft wird (S. 15).

Fürstenau (2008) fügt hier hinzu, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund beispielsweise gute Sprachfähigkeiten in ihrer Muttersprache aufweisen, die aber in der Schule nicht zur Geltung kommen und daraufhin keine Anerkennung finden (zit. in Stephan Sting, 2013, S. 37).

Gemäss Dirim und Mecheril (2010) existieren vielfältige Gründe für die Schlechterstellung und Benachteiligung von Migrantinnen und Migranten im Schulsystem.

Erstens sind dies Aspekte der Funktionsweise des Schulsystems selber wie die Organisation in der Schule und deren Ausstattung, die Didaktik, Methodik und Inhalte des Unterrichts sowie die Kompetenz und Qualifikation des Personals, das in der Schule tätig ist. Demgegenüber stehen die Bildungsvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund und in welcher Weise sie von ihren Familien unterstützt werden.

Als zweiter Grund wird die spezifische und unspezifische Benachteiligung gesehen. Die spezifische Benachteiligung steht direkt mit dem Status der Migration in Verbindung, womit z.B. die kulturellen und sprachlichen Voraussetzungen gemeint sind oder welche Zuschreibungen daraus abgeleitet werden. Die unspezifische Benachteiligung hingegen ist eher auf den sozioökonomischen Status der Eltern und Familien der Kinder und Jugendlichen zurückzuführen.

Der dritte Grund ist in ausserschulischen und innerschulischen Aspekte zu finden. Zu den ausserschulischen Gründen für einen schulischen Erfolg oder Misserfolg zählen v.a. der sozioökonomische Status der Familien, ihre Sprache(n) sowie ihre kulturelle Orientierung (S. 123ff.).

Zusätzlich stellt sich nach Geisen (2011) die Adoleszenz für Jugendliche im Migrationskontext als eine doppelte dar. Einerseits müssen sie sich mit der generellen adoleszenten Aufgabe der Ablösung von der Familie auseinandersetzen, andererseits zusätzlich mit der gesellschaftlichen Neu-Orientierung in der Aufnahmegesellschaft und den Verknüpfungen zur Herkunftsgesellschaft. Fremdheit ist allge-

mein für Jugendliche ein Lernprozess der Adoleszenz, für Jugendliche mit Migrationshintergrund allerdings in besonderer Weise (S. 271).

7.8. Fazit: Bezug zu den Kapitalsorten nach Bourdieu

Im schulischen Kontext kann die Betrachtung des symbolischen Kapitals Aufschluss über die Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund geben.

Als Beispiel dafür lässt sich gemäss Bourdieu (1992) ein Bildungstitel nennen, der auf allen (nationalen) Märkten anerkannt ist und garantiert die gleiche Geltung besitzt. Für die Schule sollen Schülerinnen und Schüler zum einen lernen, dass ihr Misserfolg an den eigenen Fehlern und mangelnden Fähigkeiten liegt und nicht an der ungleich verteilten symbolischen Macht bzw. der sozialen Lage. Zum anderen sollen sie nur das wollen, was durch die jeweilige Klassenlage im Bereich des Möglichen liegt. Dies kann zur Selbstexklusion führen (zit. in Jobst, 2009, S. 102, S. 149ff.).

Um dies zu verhindern, stellt die formale Gleichheit in der pädagogischen Praxis eine zentrale Voraussetzung dar, die aber nach Bourdieu (2001) „in Wirklichkeit als Verschleierung und Rechtfertigung der Gleichgültigkeit gegenüber der wirklichen Ungleichheit in Bezug auf den Unterricht und der im Unterricht vermittelten oder, genauer gesagt, verlangten Kultur“ dient (zit. in Jobst, 2009, S. 102, S. 149ff.).

8. Schlussfolgerungen für die Praxis der Sozialen Arbeit / SSA

8.1. Allgemein zur Positionierung

Da die Politik eine Rechts- und Chancengleichheit fordert, sich aber uneins darüber ist, mit welchen Massnahmen dies zu erreichen wäre, wird diese Aufgabe an das Schulsystem übertragen und eine Lösung erwartet. Dabei entsteht die Gefahr, dass die Schule für die Vernachlässigung dieses Themas durch die Politik, das Recht oder die Verwaltung Handlungen übernehmen muss (Isabell Diehm & Frank-Olaf Radtke, 1999, S. 149).

Wolf Rainer Leenen, Andreas Groß und Harald Grosch (2008) verorten die Profession der Sozialen Arbeit in diesem Sinne als Abteilung der „sozial- bzw. wohlfahrtstaatlicher Anstrengungen, die sich im Rahmen einer Existenzsicherungs- und Ausgleichspolitik für sozial schwächere Gruppen vor allem personenbezogener Hilfen und Dienstleistungen bedient“ (S. 107).

Für Franz Hamburger (2005) hat sich die Förderung von benachteiligten Kindern und Jugendlichen durch die Kooperation der Schule und der Jugendhilfe als besonders zentral und hilfreich erwiesen (S. 21).

Im Kontext der Bildungsbenachteiligung kann die Soziale Arbeit gemäss Hirschfeld und Walter (2013) unterstützend tätig sein. Sie kann den Umgang damit fördern, auch kann sie versuchen, die Ungerechtigkeit zu kompensieren. Ersteres zielt dabei eher darauf ab, das individuelle Lernen zu fördern und den Anspruch einer biografischen Umorientierung zu senken. Die Kompensation selber allerdings birgt die Möglichkeit eines tatsächlichen sozialen Umdenkens und zeigt Wahlmöglichkeiten auf.

Prinzipiell können Sozialarbeitende lediglich individuelle Bildungsprozesse anregen, unterstützen und begleiten, allerdings müssen die Kinder und Jugendlichen diese selber umsetzen. Dennoch besteht die Erwartung an die Professionellen weiterhin, dass sie durch entsprechende Konzepte und Methoden diesen Vorgang förderlich beeinflussen (zit. in Ahmed et al., 2013, S. 166f.).

8.2. Handlungsbedarf und Begründung

Die Soziale Arbeit soll auch den Menschen mit anderem kulturellen Hintergrund unterstützend zur Seite stehen, um Ressourcen zu erschliessen. Bei der Arbeit mit Familien mit Migrationshintergrund ist v.a. der Fokus auf die soziale Benachteiligung sowie eine Unterversorgung der Ausstattung von zentraler Bedeutung (Leenen et al., 2008, S. 107).

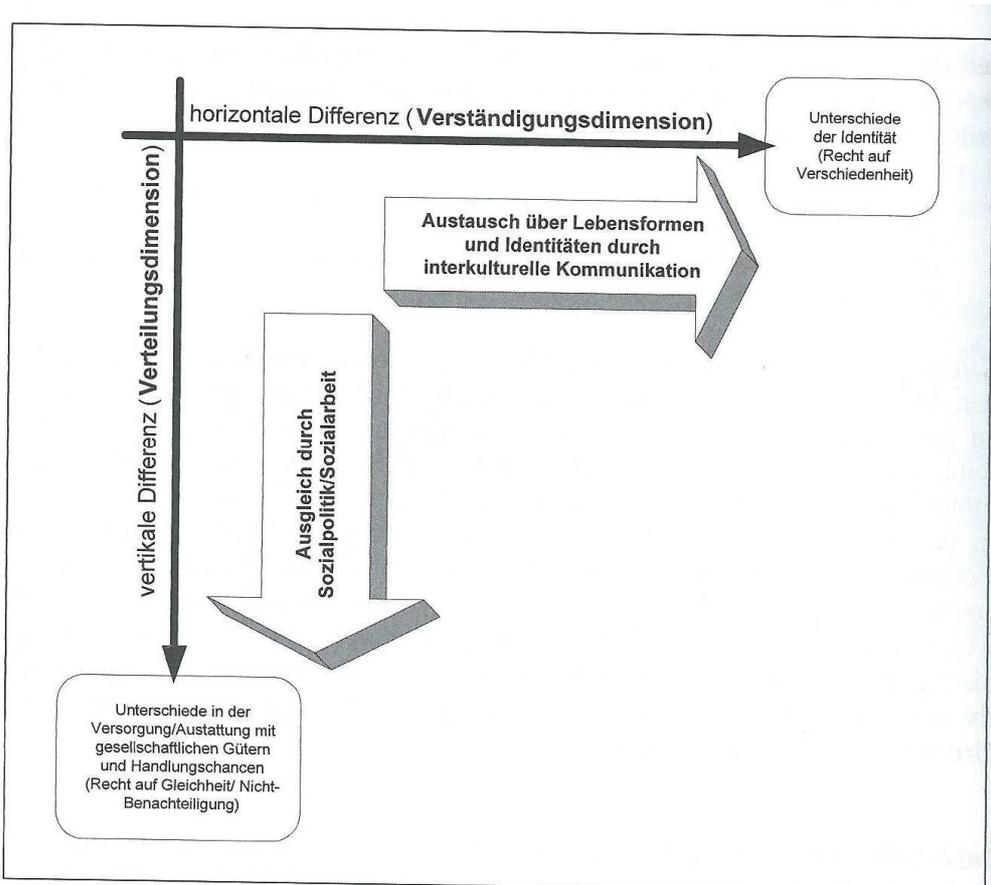


Abbildung 6: Schema (Leenen, 2001, S. 13)

Die Grafik von Leenen (2001) zeigt dazu die zwei Problemperspektiven für Familien mit Migrationshintergrund. Die vertikale Differenz oder auch Verteilungsdimension beinhaltet die unterschiedliche Ausstattung und Versorgung mit gesellschaftlichen Gütern und Handlungschancen wie z.B. das Recht auf Gleichheit und Nicht-Benachteiligung. Darauf wirkt die Sozialpolitik und die Profession der Sozialen Arbeit ausgleichend ein. Die horizontale Differenz oder Verständigungsdimension demgegenüber zeigt Unterschiede der Identität bzw. das Recht auf Verschiedenheit auf und fordert die Anerkennung von ungleichen Besonderheiten. Übertragen auf die Familien mit Migrationshintergrund lässt sich eine Überlagerung dieser Problemsichtweisen feststellen. Gerade die vertikale Differenz spielt für die Zusammenarbeit mit Sozialarbeitenden eine zentrale Rolle. Auch die horizontale Dimension hat für die Soziale Arbeit eine besondere Bedeutung, da sie auch unterschiedliche Lebensvorstellungen, Welt- und Menschenbilder beinhaltet. In der Praxis kann es zu Sinn- und Wertekonflikten kommen, wobei ohne Mitwirkung der Klientel keine fruchtbare Zusammenarbeit möglich ist. Die Sichtweisen der Betroffenen müssen mit einbezogen werden, auch wenn diese sich kulturell von denen der Professionellen unterscheiden (zit. in Leenen et al., 2008, S. 108f.).

Im Folgenden wird genauer auf die Handlungsmöglichkeiten eingegangen und es werden konkrete Empfehlungen für die SSA gegeben.

8.3. Handlungsempfehlungen entlang der Funktionen der Schulsozialarbeit

8.3.1. Handlungsempfehlungen auf Ebene der Früherkennung

Für die Autorenschaft bietet das Integrative Modell der SSA eine geeignete Möglichkeit zur Früherkennung von sozialen Problemen.

Beim Integrativen Modell wird gemäss Vetter (2004) eine stärkere Vernetzung der Schule auf unterschiedlichen Ebenen gefordert. Durch die Zusammenarbeit mit Sozialpädagoginnen und -pädagogen, Beratungsdiensten und Organisationen im Kontext der Migration soll die Schule integrativ in ihr Umfeld einwirken. Auch ist die Zusammenarbeit mit migrierten Eltern in diesem Zusammenhang relevant, wobei oftmals unkonventionelle Lösungen, Flexibilität und Hilfe von aussen, z.B. durch Dolmetschdienste gefordert werden. Gerade die oft erwähnten bildungsfernen Eltern müssen dadurch aufgefangen werden, da sie häufig über eingeschränkte Kenntnisse des Bildungssystems verfügen. Die Schule muss sich demnach im Allgemeinen nach aussen hin öffnen, da eine gut vernetzte Schule einen zusätzlichen Anreiz für Lernprozesse ausserhalb des Klassenzimmers schafft. Dies führt zu einer Verstärkung der integrativen Wirkung einer Schule (S. 87).

Bei Leistungsfortschritten der schwächeren Schülerinnen und Schüler gelten Integrative Modelle gegenüber anderen Konzepten als erfolgsversprechender, da ein höheres Anregungspotential vorhanden ist und sie sich an leistungsfähigeren Mitschülerinnen und Mitschülern orientieren können. Auch profitieren die Kinder und Jugendlichen von besseren Kontaktmöglichkeiten, was einen positiven Effekt auf das Erlernen der Zweitsprache, in diesem Fall Deutsch, sowie den Abbau von Vorurteilen hat. Dabei ist jedoch entscheidend, wie gut die Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund innerhalb der Klassengemeinschaft sozial integriert sind, um die besseren Interaktionsmöglichkeiten auch zu ihrem Vorteil nutzen zu können. Es lässt sich somit festhalten, dass heterogene Schulklassen positive Lerneffekte mit sich bringen, da sie ein grösseres Potential für das Lernen von- und miteinander beinhalten. Ob dieses Potential allerdings optimal genutzt werden kann, hängt allerdings vom Unterrichtsgeschehen selber ab (Vetter, 2004, S. 37ff.).

Durch die interdisziplinäre Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Fachpersonen der Sozialen Arbeit sowie der Elternschaft können soziale Problemlagen bzw. Problemanzeichen frühzeitig erkannt werden, was ein rechtzeitiges Intervenieren ermöglicht.

Als hilfreich sehen Dirim und Mecheril (2010) u.a. die Information der Eltern durch Elternabende, Elternsprechstunden, informelle Kontakte mit anderen Eltern z.B. durch Aktivitäten und Feste. Dies führt zur vermehrten Möglichkeit der Partizipation am Geschehen in der Schule und kann Netzwerke

zur Kommunikation herstellen. Den Eltern kann somit bewusst gemacht werden, dass sie einen wesentlichen Teil zur Erziehung und Bildung ihrer Kinder beitragen (S. 126).

8.3.2. Handlungsempfehlungen auf Ebene der Prävention

Frühförderung

Im Zusammenhang mit der Prävention wird oft der Begriff der Frühförderung genannt, der bereits in den siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts geprägt wurde und aktuell wieder neu diskutiert wird. Unter Frühförderung werden gemäss Glossar des Nationalen Zentrums Frühe Hilfen (NZFH) (2014) die „medizinischen, nichtärztlichen, sozialpädiatrischen, psychologischen, heilpädagogischen und psychosozialen Leistungen und Hilfen für Kinder mit einer bereits eingetretenen oder drohenden Behinderung“ verstanden. Diese frühe Hilfe steht den Eltern und Kindern ab Beginn der Schwangerschaft bis zum Schuleintritt zu (S. 4).

Für Lanfranchi (2008) ist allerdings eine weiterführende Kooperation zwischen Schule und Eltern notwendig, um eine optimale Förderung aller Kinder und Jugendlichen, frei von ihrer sozialen und kulturellen Herkunft zu erreichen. Sie stellt somit das höchste Potential dar, um Bildungsungleichheit abzubauen. Wenn Kinder zum Lernen motiviert und dabei unterstützt werden, können sie ihre Kompetenzen entwickeln (S. 1ff.).

Laut dem Bildungsbericht von 2014 ist eine frühe Förderung der Kinder für die weitere Entwicklung ihrer Bildungsbiografie zentral. Zum einen sollen damit die Familien in ihrer erzieherischen Kompetenz gefördert werden, zum anderen stellen familienunterstützende Angebote eine Ergänzung dar. Die Frühförderung umfasst allgemeine Angebote wie die Mütter- und Väterberatung, Spielgruppen, zusätzliche Betreuung in Krippen, Kindertagesstätten oder Tagesfamilien. Sie richtet sich an Kinder und Familien, die eine erweiterte Unterstützung zur Stärkung ihrer Ressourcen bedürfen. Dieses Angebot umfasst z.B. Deutschkurse für fremdsprachige Kinder, heilpädagogische Früherziehung (HFE) oder sonderpädagogische Massnahmen. Die HFE stellt als Massnahme der Sonderschulung einen öffentlichen Bildungsauftrag dar und steht Kindern, die von Entwicklungsverzögerungen, -einschränkungen oder -gefährdungen betroffen sind, ab Geburt bis maximal zwei Jahre nach Schuleintritt zu Verfügung. Für sozial benachteiligte Familien oder insbesondere für Kinder mit Migrationshintergrund existieren spezifische Angebote wie Sprachförderung oder aufsuchende Elternberatung (S. 58). Letztere könnte ein Tätigkeitsfeld der SSA darstellen.

Die Frühförderung entfaltet Wirkung, indem durch die Angebote eine anregende Lernumgebung sowie ein unterstützendes Umfeld durch die sich zuwendenden Eltern für die Kinder geschaffen werden. Auch wird insbesondere bei benachteiligten Kindern durch diese Programme die kognitive und emotionale Entwicklung positiv beeinflusst (Bildungsbericht, 2014, S. 59).

Die Beteiligung der Eltern resp. der Erziehungsberechtigten ist somit von zentraler Bedeutung. Ist diese nicht vorhanden, sollte die Möglichkeit geprüft werden, dass die Förderung durch eine professionelle Institution übernommen wird.

Da Bildung und Betreuung nicht voneinander getrennt werden können, soll eine Massnahme wie eine Tagesbetreuung durch einen Hort in das schulische Angebot integriert werden und einen Bildungsauftrag erhalten. Die bereits erwähnten niederschweligen Unterstützungsangebote, v.a. für bildungsferne Familien, sollen dies abrunden, um die sprachliche, kognitive, soziale und emotionale Entwicklung der Kinder fördern zu können (Lanfranchi, 2008, S. 1ff.).

Gemäss Markus P. Neuenschwander (2008) stellen Tagesstrukturen eine geeignete Lösung dar, um die Familie, d.h. insbesondere Kinder und den Beruf miteinander zu vereinbaren. Durch familien- und schulergänzende Betreuung kann bereits in der Vorschule die Chancengleichheit der Kinder aus bildungsfernen Familien erhöht werden. Allerdings ist dies empirisch noch nicht eindeutig belegt worden. Dennoch sind gerade insbesondere Unterstützungsangebote für die Eltern hilfreich zur Realisierung der Chancengleichheit. Durch die Stärkung der elterlichen Erziehungs- und Bildungskompetenz wie z.B. in Elternkursen werden entwicklungsrelevante Wissenslücken durch gezielte Informationen verringert, Probleme bewusst gemacht und Verhaltensänderungen bewirkt. Diese Kurse oder Trainings werden allerdings eher von bildungsnahen Eltern in Anspruch genommen.

Besonders für sozial benachteiligte Kinder und für solche mit Migrationshintergrund bieten Ganztagschulen und -kindergärten eine Chance, Ungleichheit zu verringern. Für Mitglieder dieser Familien ist ein ausreichend qualifiziertes Angebot der frühen Prävention sowie Elternbildung notwendig. Allerdings nehmen Eltern und Lehrpersonen einen unterschiedlichen Erziehungs- bzw. Bildungsauftrag wahr. Daher ist eine gute Absprache und Zusammenarbeit besonders wichtig, um die Bedürfnisse, Interessen sowie den Auftrag des Anderen berücksichtigen zu können. Die Schule muss ihre ihr zugeteilten Funktionen wahrnehmen, sollte dabei aber den Eltern genügend Spielraum einräumen, um selber handeln zu können (S. 1f.).

Ein weiterhin existierendes Defizit an kostengünstigen institutionellen Betreuungsplätzen führt allerdings dazu, dass gerade für sozial benachteiligte Familien der Zugang zu ergänzenden Betreuungsangeboten erschwert bleibt (Bildungsbericht, 2014, S. 59).

Allerdings können Regelklassen mit weiteren Massnahmen der Schule einen Beitrag zur Reduktion von Bildungsungleichheit leisten, wenn ihre Kompetenzen gestärkt werden und mehr Verantwortung für eine bestmögliche Förderung aller Kinder übernommen wird (Lanfranchi, 2008, S. 2).

Lanfranchi (2008) spricht hier von der Relevanz der integrativen Schulformen und heterogenen Leistungsklassen. Auch muss der Schulabschluss von der Beurteilung des Schultyps getrennt werden. Dies führt zu einer vermehrten Gleichberechtigung bei Entscheidungen, welche Schulform für den Übergang gewählt wird. Auch müssen die Schulen in ihren Kompetenzen gestärkt werden, und für guten Unterricht und den Lernerfolg der Kinder und Jugendlichen Verantwortung übernehmen. Dies beinhaltet auch eine professionelle Qualitätssicherung und -entwicklung (S. 3f.).

Verallgemeinert lässt sich festhalten, dass ein früher Eintritt in die Vorschule bzw. Schule die Bildungschancen von benachteiligten Kindern fördern kann. Die fehlenden Ressourcen resp. der Einfluss der Familien werden durch qualitativ hochwertige Bildungsangebote in gewisser Weise ausgeglichen (Bildungsbericht, 2014, S. 79).

Die soziale Selektion der Schule kann dabei durch präventive Massnahmen wie Vorschulerziehung ab Kleinkindalter und die Verlegung der Leistungsselektion auf das Ende des 7. Schuljahres möglichst gering gehalten werden (Lanfranchi, 2002, S. 260).

Für die Professionellen der Sozialen Arbeit bedeutet dies, dass sie der Schule im Rahmen ihrer Aufgabe der Prävention das Instrument der Frühförderung aufzeigen und dafür sorgen sollen, dass diese mit ihren Massnahmen als präventives Instrument in den Schulalltag implementiert wird.

Sprachförderung

Sandro Cattacin und Dagmar Domenig (2012) betonen, dass sich eine Gesellschaft über die Kommunikation koordiniert. Der Kommunikation können aber Einschränkungen widerfahren, wenn die lokale Sprachkompetenz nicht genügend oder überhaupt nicht vorhanden ist. In der Regel ist dies (für Migrantinnen und Migranten) kein Hindernisgrund, an einem neuen Lebensort das Leben zu bestreiten. Jedoch bauten Gesellschaften auf komplexer Kommunikation auf, die auch für die Beziehungsgestaltung wichtig sind (S. 100).

Ohne genügende lokale Sprachkenntnisse wird es deutlich schwieriger, in komplexen Situationen des Alltags zu bestehen. Verständigungsschwierigkeiten erschweren nicht nur den Kontakt, sondern rütteln auch am Selbstvertrauen (Cattacin & Domenig, 2012, S. 101).

Im Sinne der Prävention ist die Sprachförderung von zentraler Bedeutung.

Gemäss dem Bildungsbericht (2014) können Kinder mit Migrationshintergrund in der Primarschule durch spezifische Sprachförderung wie Deutsch als Zweitsprache unterstützt werden, die Schulsprache zu erwerben. Hinzu kommt die Möglichkeit, dass sie durch Kurse für heimatliche Sprache und Kultur (HSK) in ihren Kompetenzen der Herkunftssprache gestärkt werden, was zusätzlich eine positive Förderung darstellt. Lehrpersonen sollten dafür sensibilisiert werden, zu berücksichtigen, dass Kinder mit Migrationshintergrund zwar grob die deutsche Sprache beherrschen, aber mit der Unterrichtssprache Mühe haben könnten (S. 64).

Eine regelmässige Sprachstandserhebung überprüft den Erfolg und die Sicherstellung der Förderung und verhindert somit, dass Kinder bereits zu Beginn der Schule aufgrund ihrer mangelnden Sprachkenntnisse über eingeschränkte Bildungschancen verfügen und im Unterricht scheitern (Lanfranchi, 2008, S. 3).

Allerdings merken hier Dirim und Mecheril (2010) kritisch an, dass sich die Förderung als Massnahme zur Sprachentwicklung fast ausschliesslich auf die Fähigkeiten und Fertigkeiten in der deutschen Sprache konzentriert. Zwei- oder mehrsprachig aufwachsende Kinder werden somit in ihrem Lernen auf das Deutsche reduziert und es werden ihre in der Herkunftsfamilie gesprochenen Sprachen ausgeblendet. Dies kann leicht den Eindruck erwecken, dass diese Kinder über mangelnde Sprachfähigkeiten verfügen und es daher unnötig sei, sich mit anderen Sprachen zu beschäftigen. In diesem Zusammenhang sprechen Dirim und Mecheril vom Begriff der Deutschförderung, anstatt der Sprachförderung. Dennoch stellt v.a. in der heutigen Gesellschaft die Fähigkeit der Zwei- und Mehrsprachigkeit ein relevantes Kapital dar, um sich in der kulturell pluralen und globalisierten Welt zu behaupten. Auch kann sich die Förderung verschiedener Herkunftssprachen positiv auf den Lernprozess auswirken. Um Chancengleichheit zu erreichen, muss demnach nicht nur der Zugang zur Bildung gewährleistet sein, sondern es müssen auch die Bedingungen geschaffen werden, um unterschiedliche Formen des Lernens zu ermöglichen (S. 138f.).

Die SSA ist zwar nicht primär für die Umsetzung der Sprachförderung zuständig. Doch nach Meinung der Autorenschaft legitimiert der Berufskodex der Professionellen der Sozialen Arbeit die Sprachför-

derung als Inklusionsmassnahme. Dies aufgrund des Ziels respektive der Verpflichtung der sozialen Teilhabe bzw. der sozialen Integration.

Schmocker (2011) formuliert dazu im Glossar des Berufskodex folgendes: „Soziale Arbeit ist ein gesellschaftlicher Beitrag, insbesondere an diejenigen Menschen oder Gruppen, die vorübergehend oder dauernd in der Verwirklichung ihres Lebens illegitim eingeschränkt oder deren Zugang zu und Teilhabe an gesellschaftlichen Ressourcen ungenügend sind“ (S. 6).

Demnach bezieht sich die soziale Integration auf die Teilhabe und Teilnahme einer Person am sozialen Leben. Darunter kann auch die Kommunikation im privaten, beruflichen oder öffentlichen Bereich zählen: formelle und informelle Tätigkeiten, Kontakte und Gespräche mit anderen Menschen handeln. Folglich ist die Sprachkompetenz für einen adäquaten Austausch und damit für die Integration von zentraler Bedeutung.

Resilienz

Einen weiteren vielversprechenden Ansatz, um entwicklungsgefährdete Kinder zu fördern, sieht Lanfranchi (2002) in resilienzfördernden Angeboten (S. 38).

Der Begriff Resilienz bedeutet nach Grazia Buccheri, Andrea B. Erzinger, Jan Hochweber und Christian Brühwiler (2014) „Spannkraft, Widerstandsfähigkeit und Elastizität und nimmt auf die Fähigkeit eines Individuums Bezug, mit belastenden Lebensumständen erfolgreich umgehen zu können“ (S. 21).

Auch wenn eine sozial privilegierte Herkunft weiterhin mit besseren schulischen Leistungen einhergeht, erzielen auch sozial benachteiligte Schülerinnen und Schüler, trotz ihrer Herkunft sehr gute Resultate. Gerade diese Kinder und Jugendliche kann man demnach als resilient bezeichnen (Buccheri et al., 2014, S. 21).

Sie vertrauen den eigenen Fähigkeiten, verfügen über ein stärker ausgeprägtes Selbstbewusstsein und sind für das Lernen motiviert, um gleiche oder bessere Leistungen als ihre sozioökonomisch privilegierten Mitschülerinnen und Mitschüler zu erbringen (Konsortium PISA, 2014, S. 70).

Laut Buccheri et al. (2014) besuchen die resilienten Schülerinnen und Schüler seltener eine Schule mit hohen Anforderungen als ihre gleich leistungsstarken aber sozial privilegierten Mitschülerinnen und Mitschüler. Somit wäre für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund eine fachliche und persönliche Förderung, die sie dabei unterstützt, eine Aufnahmeprüfung für ein Gymnasium, eine Fach- oder Berufsmittelschule zu bestehen, besonders wichtig. Dies würde zu einer Erhöhung der sozialen Durchmischung an Schulen führen und könnte dazu beitragen, die Chance auf Resilienzent-

wicklung zu erhöhen. Hierzulande wäre die Zusammensetzung der Klasse in der Regel ein zentraler Punkt. Da diese stark durch das Einzugsquartier beeinflusst wird, ist eine Durchmischung (das Achten auf eine ausgewogene Zusammensetzung) besonders wichtig. Heterogene Klassen mit Potential zur Resilienz sind demnach eher in sozial durchmischten Wohngebieten möglich (S. 30).

Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund verfügen meist über eine geringere soziale Integration in die Gemeinde. Besonders fehlen ihnen kurz- und teilweise auch langfristig stabile soziale Bindungen. Für viele Menschen stellen vertrauenswürdige Bezugspersonen Schutz, Verlässlichkeit und Kontinuität in ihren Lebensstrukturen dar. Insbesondere resiliente Kinder und Jugendliche verfügen über solche stabile soziale Bindungen (Lanfranchi, 2002, S. 38).

Soziale Beziehungen sind wichtig für die Erhöhung des Sozialkapitals, wie auch Cattacin und Domenig (2012) betonen. Je mehr Beziehungen jemand knüpft, desto stärker erhöht sich sein soziales Kapital. Je nach Ausformung kann dieses als Schlüssel für den sozialen und beruflichen Erfolg dienen. Soziale Beziehungen gelten dann als nützlich, wenn die Anzahl der Kontakte hoch ist. Wichtiger als die Qualität der Kontakte ist für Erfolg suchende Menschen, dass sie über ein grösseres Netzwerk verfügen (vgl. Mark Granovetter, 1973/1983). Da Soziales Kapital unbeständig und fragil ist, besteht Bedarf für die Stabilisierung und Weiterentwicklung dieser Beziehungen (S. 39f.).

Auf Kinder und die Stärkung ihres Sozialkapitals bezogen heisst das, dass sie möglichst auch über Kontakte zu Gleichaltrigen aus anderen sozialen Milieus verfügen sollten, sowie eine gute Beziehung vielen Lehrpersonen und der SSA pflegen. Aufgabe der SSA ist wiederum, die Kinder in ihrer sozialen Beziehungsgestaltung zu unterstützen.

Aufgrund der wachsenden kulturellen Vielfalt der Schülerinnen und Schüler übt die Schule eine stark vermittelnde Funktion aus, nicht zuletzt durch die erhöhten Anforderungen, welche sich aus den belasteten Lebenssituationen der Kinder ergeben. Dazu gehört auch die Ausgrenzung aufgrund ihrer von aussen wahrgenommenen Unterschiede. Für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund werden schulische Anforderungen oft als sehr belastend empfunden. Dies als Folge von veränderten Lebenswelten wie Flucht oder häufigen Ortswechseln. Hinzu kommen, wie bereits bei Lanfranchi erwähnt, sozial instabile Beziehungen. Ausserdem entstehen Belastungen durch die Erfahrungen von Misserfolg (Meltem Avic-Werning, 2004, S. 26).

Aufgrund ihrer obligatorischen Funktion und der Belastung des pädagogischen Fachpersonals ist es für die Schule oft nicht einfach, den sozial und emotional gefährdeten Schülerinnen und Schülern

diese verlässlichen Beziehungen anzubieten. Daher wird zunehmend auch auf ausserschulische Bereiche wie Krippen, Horte, Spielgruppen und Tagesfamilien verwiesen. Sie fungieren als massgeschneiderte soziale Netze, ohne von den betroffenen Familien als Konkurrenz wahrgenommen zu werden und sind daher im Kontext der persönlichen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen von zunehmender Bedeutung (Lanfranchi, 2002, S. 38).

Gemäss Geisen (2011) steht die SSA in ihrer Tätigkeit der Herausforderung gegenüber, die Besonderheiten der einzelnen Schülerinnen und Schüler zu thematisieren, sie dabei aber gleichzeitig nicht zu stigmatisieren (zit. in Baier, 2011, S. 272).

Daher gewinnt interkulturelle Kompetenz in diesem Kontext an Bedeutung. Durch interkulturelle Kommunikation findet ein Austausch über die verschiedenen Identitäten und Lebensformen statt, was zu einem Lernprozess führt. Die interkulturelle Kompetenz muss allerdings nicht nur von Schülerinnen und Schülern erbracht werden, sondern auch von den Lehrpersonen (Avic-Werning, 2004, S. 26). Sie kann somit ausgleichend wirken, Verständnis schaffen und Begegnungen ermöglichen (Leenen et al., 2008, S. 107).

Im folgenden Exkurs wird das Konzept der Interkulturellen Pädagogik sowie der Interkulturellen Kompetenz von der Autorenschaft detaillierter beleuchtet, da die SSA in der modernen Migrationsgesellschaft einen wichtigen Beitrag in diesem Prozess leisten kann.

8.3.3. Exkurs: Interkulturelle Pädagogik / Interkulturelle Kompetenz

Unter interkultureller Pädagogik wird gemäss Diehm und Radtke (1999) die Pädagogisierung sozialer Probleme verstanden, die im erweiterten Lehrplan der Schule thematisiert wird (S. 149).

Im Kontext der Migration setzt Interkulturelle Pädagogik in der Schule eindeutige und realistische Ziele: Die Kinder und Jugendlichen auf ein Leben in einer kulturell vielschichtigen Gesellschaft vorzubereiten, in welcher unterschiedliche Normen und Werte koexistieren. Dabei soll die eigene kulturelle Identität der Schülerinnen und Schüler wertgeschätzt und gestärkt werden (Diehm & Radtke, 1999, S. 132).

Gemäss Avic-Werning (2004) verfolgt die interkulturelle Pädagogik das Ziel, Chancengleichheit herzustellen. Um diese zu erreichen, stehen im Vordergrund die Wahrnehmung und das Verstehen von unterschiedlichen kulturellen Wirklichkeiten durch einen besseren Informationshintergrund. Eine

wesentliche Voraussetzung der Interkulturellen Pädagogik ist die gleiche Behandlung und Bewertung der Kulturen, egal, welcher Herkunft Kinder bzw. Jugendliche sind. Alle sollen am interkulturellen Unterricht teilnehmen können. Dabei sollen die Potentiale aller Schülerinnen und Schüler erkannt und auch als solche akzeptiert werden (S. 29f.).

Interkulturelle Pädagogik kann und soll gerade auch in Schulklassen mit wenigen oder keinen Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund angewendet werden. Die Schülerinnen und Schüler erfahren gemeinsam, dass Unterschiede zwischen Kulturen als normal zu betrachten und Konflikte lösbar sind. Dies ist nur dann möglich, wenn sie trotz verschiedener Herkunft zusammen unterrichtet bzw. erzogen werden voneinander den alltäglichen Umgang mit Respekt, Anerkennung und Toleranz erleben. Daher ist es umso wichtiger, dass das pädagogische Personal entsprechende Aus-, Fort- und Weiterbildungen erhält, um dafür sensibilisiert zu werden, angemessen mit kulturellen Unterschieden umzugehen (Diehm & Radtke, 1999, S. 130f.).

Für Avic-Werning (2004) müssen die Lehrpersonen den Schülerinnen und Schülern aufzeigen, dass unterschiedliche Kulturen ein Potential darstellen und als Chance gesehen werden können. Eine Defizitperspektive muss durch eine Perspektive der Fähigkeiten ersetzt werden. Dennoch sollten bei Bedarf auch kompensierende Massnahmen eingesetzt werden. Schulische Probleme können z.B. durch Förderunterricht ausgeglichen werden. Dabei gelten die ausgleichenden Massnahmen nicht nur den Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, sondern auch den Einheimischen, da auch sie Defizite aufweisen können (S. 29).

Unterrichtsprogramme, die auf die Selbsterfahrung der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet sind, werden dabei immer wichtiger. Es gilt eine Sensibilität gegenüber existierenden unterschiedlichen Mentalitäten zu entwickeln. Zudem sollen die Reflexion der eigenen Gefühle, Erfahrungen und Erkenntnisse sowie des eigenen Verhaltens gegenüber Fremden angeregt werden. Verständnisbereitschaft und die Basis der Kommunikation nehmen zu, es wird eine Toleranzhaltung entwickelt. Rollenspiele können hier eine gute Übung darstellen (Avic-Werning, 2004, S. 36).

Demzufolge ist die Interkulturelle Pädagogik vermehrt auf die Lehrpersonen ausgerichtet. Da Schulsozialarbeitende aufgrund ihrer Funktionen zum pädagogischen Fachpersonal gezählt werden, sollte dieses Konzept auch von ihnen umgesetzt oder der Schule zumindest empfohlen werden. Das interkulturelle Handeln bzw. die Kompetenz dazu richtet sich an alle Fachpersonen im schulischen und beraterischen Kontext und wird an dieser Stelle kurz vorgestellt.

Unter dem Begriff ist des interkulturellen Handelns gemäss Mecheril (2008) im Kontext der Pädagogik die Situation zu verstehen, „dass eine professionelle Person, die Repräsentantin der kulturellen Mehrheit ist, es mit Klienten [sic!] zu tun hat, die kulturellen Minderheiten angehören“ (S. 16).

Von interkulturellem Handeln ist demnach die Rede, wenn eine ausländische Mutter eine psychosoziale Beratungsstelle aufsucht, in der Schweizer Beratende arbeiten oder wenn eine Schweizer Lehrperson ausländischen Schülerinnen und Schüler unterrichtet (Mecheril, 2008, S. 16).

Für Doron Kiesel und Fritz Rüdiger Volz (2008) zeigt sich hier unter Umständen ein Dilemma, da die Klientel erwarten, dass ihre kulturellen Praktiken uneingeschränkt akzeptiert werden und die Fachpersonen trotzdem gewisse Verhaltensweisen ablehnen müssen. Interkulturelle Kompetenz zeigt sich demzufolge darin, dass die Helfenden mit derartigen Dilemmata umzugehen wissen. Dazu ist allerdings die Wahrnehmung und Reflexion dieser moralischen und ethischen Ebene notwendig (S. 68).

Wolfgang Hinz-Rommel (1994) definiert den Begriff der Interkulturelle Kompetenz als die „notwendigen persönlichen Voraussetzungen für angemessene, erfolgreiche oder gelingende Kommunikation in einer fremdkulturellen Umgebung, mit Angehörigen anderer Kulturen“ (zit. in Mecheril, 2010, S. 78).

Dabei sind Fähigkeiten wie das Bewusstsein der eigenen Kultur, Freude an Interaktion, Selbstsicherheit, der Umgang mit Stress, Empathie sowie Sprachkenntnisse von besonderer Bedeutung (Hinz-Rommel, 1994, zit. in Mecheril, 2010, S. 78).

Stefanie Rathje (2006) fügt erweiternd hinzu: „Interkulturelle Kompetenz kann dementsprechend als die Fähigkeit betrachtet werden, die in interkultureller Interaktion zunächst fehlende Normalität zu stiften und damit Kohäsion zu erzeugen. Nach dieser Vorstellung führt interkulturelle Kompetenz dazu, dass aus unbekanntem Differenzen bekannte werden“ (zit. in Andrea Hoffmeier & Dolores Smith, 2013, S. 35).

Die folgenden Darstellungen von Hoffmeier und Smith (2013) verdeutlichen dies.

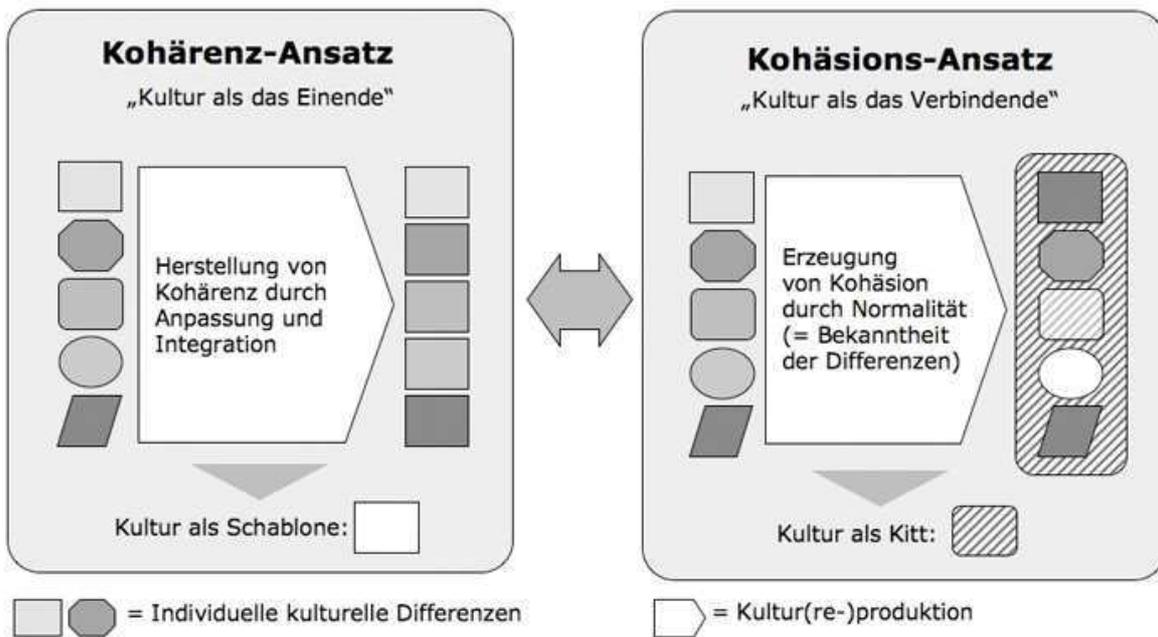


Abbildung 7: Kohärenz- vs. kohäsionsorientierte Ansätze zum Kulturbegriff (Hoffmeier & Smith, 2013, S. 53)

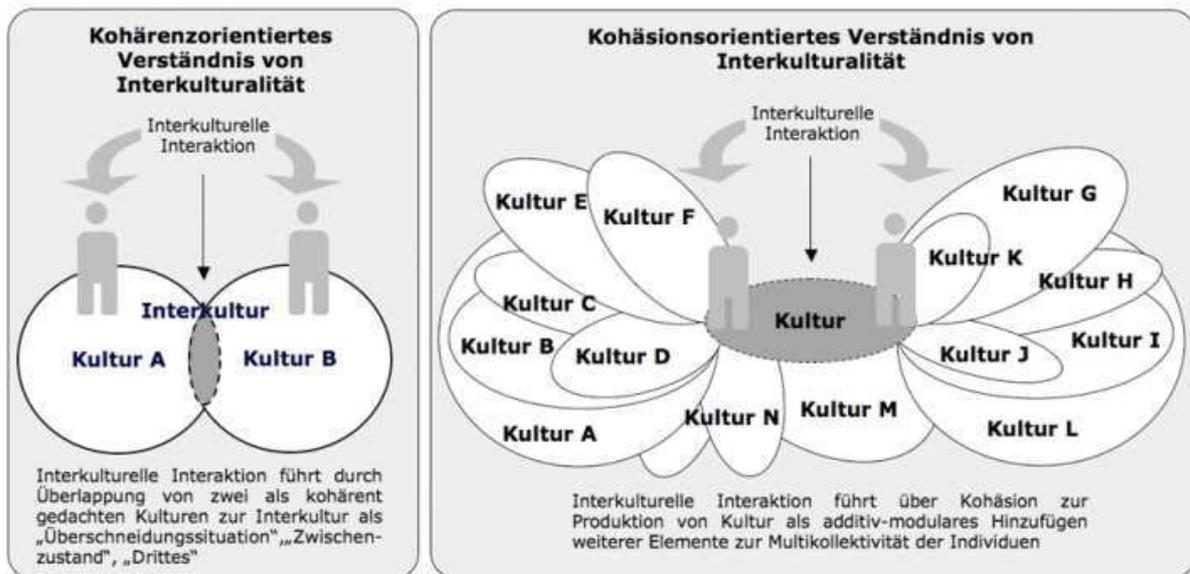


Abbildung 8: Kohärenz- vs. kohäsionsorientiertes Verständnis von Interkulturalität (Hoffmeier & Smith, 2013, S. 55)

Interkulturelle Kompetenz zeichnet sich nach Hoffmeier und Smith (2013) dadurch aus, dass durch die erschaffene Normalität die verschiedenen interagierenden Personen weiter miteinander zusammen arbeiten und leben können (S. 54).

Ein wesentlicher Kritikpunkt des Konzeptes der interkulturellen Kompetenz stellt nach Mecheril (2010) der Umstand dar, dass sich diese Konzepte als Adressatenschaft v.a. an Mehrheits- und nicht an Minderheitenangehörige sowie Migrantinnen und Migranten richten. Zwar gibt es auch Lehrpersonen mit Migrationshintergrund, die Mehrheits- sowie Minderheitsangehörige unterrichten, allerdings wird die Mehrheit der Migrantinnen und Migranten weiterhin zu wenig in pädagogischen Fort- und Weiterbildungen als Professionelle angesprochen. Und falls dies dennoch der Fall ist, dann eher in der Tätigkeit mit Migranten und Migrantinnen selber (S. 80).

Praxisbeispiel aus dem Kanton Aargau: Interkulturelles Verständnis fördern

Lehrpersonen, aber auch Lelia Hunziker (2013) sowie die Anlaufstelle Integration des Kantons Aargau fordern, dass das Thema Migration Einzug in die Schule hält; in Klassen, in den Unterricht, ins Schulhaus. Der Kanton Aargau habe einen Ausländeranteil von 21.5 Prozent, der regional noch höher ausfallen könne.

Die Schule, so Hunziker, sei ein Schmelztiegel der Gesellschaft, in dem alles zusammen komme: Religionen, Hautfarben, Sprachen, Rituale, Weltanschauungen, Wertehaltungen, sozio-ökonomische Hintergründe und Bildungsvorstellungen.

Wenn diese nicht thematisiert würden, könne aus Unkenntnis darüber Streit entstehen. Auch erwähnt Hunziker, dass Diskussionen über Migration oft die politische Agenda und Alltagsgespräche („am Küchentisch“) prägen. Bei den einheimischen Kindern, die mit den ausländischen zur Schule gehen, kann dies die Missgunst fördern und somit zu einem diskriminierenden und isolierenden Klima in der Schule beitragen (S. 45f.).

8.3.4. Handlungsempfehlungen auf Ebene der Behandlung / Intervention

Gemäss Wiezorek und Grundmann (2013) stellt die Erfahrung, am sozialen Leben teilzunehmen, etwas für das gelingende Miteinander mit den eigenen Potentialen beitragen und einbringen zu können, einen zentralen Antrieb für die persönliche Entwicklung und somit auch für die Bildung dar. Kinder und Jugendliche, deren milieubezogene Bildungsaneignungen von Lehrpersonen nicht wahrgenommen und wertgeschätzt werden, erleben sich bezogen auf die Schule und deren Erwartungshaltungen als nicht handlungsfähig. Demnach entwickeln diese Schülerinnen und Schüler entwickeln

die Fähigkeit nicht, sich als bedeutsam zu erfahren. Durch die soziale Rückmeldung von Eltern, Lehrpersonen, aber auch durch die Professionellen der Sozialen Arbeit, findet eine persönliche Handlungsbefähigung für die Kinder und Jugendlichen statt. Handlungsbefähigung zeigt sich in diesem Sinne als die soziale Wertschätzung von Fähigkeiten und Eigenschaften sowie des ganzen Menschen selber (S. 30).

Bauer (2007) spricht dabei von Sozialer Resonanz. Diese lässt sich als „die Zusammenhänge zwischen Lebenssituationen und zwischenmenschlichen Erfahrungen und deren durch sie beeinflussten neurobiologischen Abläufe, die der Motivation und der Leistungsbereitschaft (...) eines jeden Kindes zugrunde liegen“ beschrieben (S. 12ff.).

Soziale Resonanz ist folglich stark mit Motivation verknüpft, die aufgrund von Äusserungen und der Art der Beziehungsgestaltung der Lehrperson entsteht.

Soziale Resonanz ist demnach auch als ein interaktives und dialogisches Beziehungsgeschehen zu verstehen, indem alle Akteurinnen und Akteure des Schulsystems einen Beitrag leisten müssen, um eine konstruktive, das Lernen befördernde Umwelt zu schaffen (Bauer, 2007, S. 12ff.).

Kinder suchen nach Anerkennung und wollen von Eltern und Lehrpersonen eine klare Auskunft darüber, was diese von ihnen erwarten (Bauer, 2007, S. 21).

Hafen (2014) schreibt der sozialen Resonanz grosse Bedeutung zu. Etwa dann, wenn eine vorgesetzte Person wie eine Lehrperson Schülerinnen und Schüler lobt, was die Arbeitsmotivation stärkt und die psychische Gesundheit fördert. Jedoch spielt der zeitliche Aspekt eine Rolle; je später positive soziale Resonanz widerfahren wird, desto schwieriger wird es, interne Strukturen zu verändern und somit einen positiven Effekt zu erzielen. Hafen erwähnt es im Kontext von Resilienz, wonach häufigere soziale Resonanz zu höherer Resilienz führt, was als Verhaltensprävention bezeichnet werden könnte (S. 5, vgl. Kap. 8.3.2).

Für Hirschfeld und Walter (2013) bietet demnach v.a. die Beziehung zwischen den Kindern und Jugendlichen und den Professionellen der Sozialen Arbeit eine Grundlage, die individuellen Probleme durch unterschiedliche Angebote zu bearbeiten und somit deren Bewältigung zu unterstützen. Hierzu zählen formalisierte schulbezogenen Fördermassnahmen wie Nachhilfe und Bewerbungscoaching sowie Hilfestellungen bei sozialen Schwierigkeiten wie familiären oder persönlichen Problemen. Die Begleitung der Schülerinnen und Schüler umfasst zusätzlich den Ausbau ihrer Kompetenzen, den Anstoss zur Reflexion, die Zusammenarbeit mit den Eltern sowie die Ressourcenerschliessung (zit. in Ahmed et al., 2013, S. 166f.).

Hirschfeld und Walter (2013) fügen hier noch hinzu, dass ein gelingender Beziehungsaufbau der Professionellen der Sozialen Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen dazu führt, dass diese die angebotene Unterstützung annehmen können und somit Prozesse der Identitätsbildung möglich werden. Ist dies nicht der Fall, kann es gegenteilig zur Ablehnung kommen. Die Beziehungsarbeit kann zwar nur bedingt beeinflusst werden, dennoch können Sozialarbeitende die dafür förderlichen Bedingungen schaffen (zit. in Ahmed et al., 2013, S. 184).

SSA kann gemäss Speck (2009) v.a. dann fachlichen vielfältig, präventiv und auf der Sozialwissenschaft basierend wirken und dies ausnutzen, wenn ihre Konzeptionierung nicht einseitig beispielsweise „nur“ auf Freizeitangebote oder „nur“ auf den Abbau von Benachteiligungen, Beeinträchtigungen oder Verhaltensauffälligkeiten bei Schülerinnen und Schülern ausgerichtet wird. Eine einseitige Sichtweise kann demnach zu einer defizitären Perspektive auf die Kinder und Jugendlichen führen, Stigmatisierungsprozesse befördern und einem modernen Verständnis der Jugendhilfe widersprechen. Demnach sollte sich die Zielgruppe der SSA nicht allein auf Schülerinnen und Schüler beschränken, sondern auch die Eltern, Lehrpersonen und ausserschulische Fachstellen berücksichtigen und diese mit einbeziehen. Dabei sollen alle Kinder, besonders aber benachteiligte und beeinträchtigte Schülerinnen und Schüler berücksichtigt, in ihrer Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung umfassend gefördert und bei ihrer schulischen und ausserschulischen Lebensbewältigung sowie in ihren sozialen Kompetenzen unterstützt werden (S. 154).

Laut Efonyi-Mäder (2008) sind Gemeinschaften wie Migrationsvereine eine wichtige Anlaufstelle für Eltern von Migrationsfamilien, die erst seit kurzem in der Schweiz leben oder sich nicht gut mit den örtlichen Gegebenheiten auskennen – zusätzlich zu den öffentlichen Institutionen wie Schulen, Behörden oder Arbeitgebern. Sie bieten eine Orientierungshilfe und Unterstützung bei Konflikten und ermöglichen den Informationsaustausch. Die Eltern können im einem vertrauten Rahmen Kontakte pflegen und somit gleichzeitig im Aufnahmeland ankommen. Studien zeigen auf, dass die Ausübung eigener kultureller Traditionen nicht im Widerspruch zu schulischen und beruflichen Erfolgen und einer gelingenden Integration ins Aufnahmeland stehen müssen. Eine vollkommene Anpassung und die Abwendung von der eigenen Herkunft hingegen sind weder entwicklungspsychologisch noch für die schulische Entfaltung sinnvoll. Die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen wird dabei vornehmlich durch die sozio-ökonomische Integration der Eltern sowie der Akzeptanz des Aufnahmelandes gefördert (S. 3).

Für Moser (2002) stellt sich im Bezug zum Bildungswesen die entscheidende Frage: „Welchen Beitrag kann die Schule zur besseren Integration von Kindern und Jugendlichen aus migrierten Familien leisten? In diesem Sinne sind Schwierigkeiten im Zusammenhang mit der Immigration als pädagogische,

soziale und didaktische Herausforderungen, nicht aber als ethnisches Problem zu verstehen“ (zit. in Vetter, 2004, S. 35).

Darauf bietet das Zürcher Schulentwicklungsprojekt QUIMS (*Qualität in multikulturellen Schulen*) von 1999 eine Antwort. Gemäss Gomolla (2005) ist das Ziel von QUIMS die Unterstützung von Schulen mit einem höheren Anteil von Kindern und Jugendlichen aus Migrationsfamilien. Diese wiederum verfolgt die Absicht, dass die Kinder und Jugendlichen ein höheres Leistungsniveau in der Schule aufrecht erhalten können sowie eine durchschnittliche Bildungsbeteiligung erzielen. Dennoch soll eine solche Schule auch weiterhin für bildungsnahe Einheimische und Zugewanderte ansprechen. Dabei bezieht sich v.a. der Qualitätsanspruch der multikulturellen Schulen auf die Bedingungen und Prozesse des Lernens. Zusätzlich stellen Klassenprozesse sowie die Beziehung und Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule einen wesentlichen Ansatzpunkt für Interventionen zur Verbesserung dar. Eine Gesamtstrategie bleibt weiterhin notwendig, die das gesamte Schulhaus sowie alle am Schulprozess beteiligten Institutionen umfasst (S. 245).

8.3.5. Plastische vs. Hydraulische Schule

Gemäss Bauer (2007) arbeiten Schulen oft mit Druck, welche er mit „hydraulischer Schule“ bezeichnet. Diese sind negativ, wirken aktiv auf die Kinder in der Form durch Gewalt, Einschüchterung oder Erniedrigung (Herabwertung) ein. Sollte dies vorkommen, so hat die SSA aufgrund ihres Auftrages die Ermächtigung, einzuschreiten. Das Schulsystem soll plastisch sein, d.h. es wird auf die Formung des auszubildenden Menschen durch Übung abgezielt, was wiederum positive Resonanz in der Folge von Lob und Selbstwirksamkeit zur Folge hat. Im Sinne des Selbstbestimmungsrechts und des Empowerments könnte gerade die SSA einen Beitrag leisten, dafür zu sorgen, dass diese Erfahrungen für Kinder möglich werden oder sie zumindest aufzeigen und bei den entsprechenden Akteurinnen und Akteuren des Schulsystems anregen. Dazu gehört nicht, das Kind einfach zu loben, sondern kleine, erfüllbare „Trainingsschritte“, also erreichbare Ziele, zu setzen, die das Kind positiv erleben kann. Z.B. wird bei einem sprachschwachen Kind analysiert, wo die Sprachschwierigkeiten liegen (Lesen, Sprechen, Schreiben, Grammatik usw.), es wird gezielt gefördert und danach selbst ein kleiner Fortschritt in diesem oder jenem Bereich entsprechend gewürdigt. Dies auch möglichst unter Einbezug der Eltern, sodass ihnen die Bedeutung der Entwicklung dieser Fähigkeiten für die berufliche Zukunft ihres Kindes bewusst wird (S. 37ff.).

Es ist auf die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler einzugehen. Die SSA soll dies thematisieren und auf eine Änderung des Schulsystems auf dieses Prinzip hinwirken bzw. ein vorhandenes Klima

des Drucks mindern. Demnach kann die SSA förderlich auf die Erhöhung der sozialen Resonanz einwirken.

8.4. Fazit Handlungsempfehlungen

Gschwind und Ziegele (2014) sehen die SSA bei der Prävention hauptsächlich in der Mitwirkungsfunktion. Es ist jedoch nicht auszuschliessen, dass Schulsozialarbeitende eigenständig die Präventionsarbeit übernehmen. Sie können aber auch der Schule bei präventionspezifischen Fragen zur Seite stehen oder sogar an geeignete Fachstellen vermitteln. Die Behandlungsfunktion (hier Intervention genannt) stellt für die SAS nach wie vor einen wichtigen Arbeitsbereich dar. Dabei beraten Schulsozialarbeitende Kinder, Eltern oder Lehrpersonen in individuellen Problemlagen, versuchen systemische Lösungsfindungsprozesse zu begleiten oder zu unterstützen und die Triage an Fachstellen (S. 14).

8.5. Beantwortung der Fragestellungen

An dieser Stelle sollen die Fragestellungen beantwortet werden. Um Wiederholungen zu vermeiden, wird die Beantwortung relativ kurz gehalten.

Hauptfrage:

Inwiefern kann die Schulsozialarbeit die Chancengleichheit für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund im Schulsystem fördern?

Susanne Viernickel (2008) ist der Ansicht, dass die Chancengerechtigkeit in Bezug auf Bildung einen gesellschaftlichen Auftrag darstellt. Dies erfordert eine Professionalisierung der institutionellen Bildungsangebote, wobei die Verfügbarkeit sowie der Zugang Voraussetzungen sind (S. 2ff.).

Obwohl die SSA ein eigenständiges Handlungsfeld der Sozialen Arbeit darstellt, ist sie dennoch Teil des Schulsystems und arbeitet interdisziplinär mit anderen Fachpersonen zusammen. Aufgrund ihres Berufskodex ist sie ethisch dazu verpflichtet, Kinder und Jugendliche in ihren Entwicklungsaufgaben zu unterstützen. Dabei darf sie in ihnen nicht nur die Schülerinnen und Schüler sehen, sondern muss die langfristige Zielsetzung, Betreuung und Beratung im Blick haben, damit diese jungen Menschen auch später erfolgreich am gesellschaftlichen Leben teilnehmen können. Dazu muss auch das Umfeld mit einbezogen werden, was voraussetzt, dass die SSA selber aktiv den Kontakt zu Eltern oder Bezugspersonen sucht. Es muss den Professionellen bewusst sein, dass es sich bei unterstützungsbedürftigen Kindern und Jugendlichen häufig um Benachteiligte und mit Migrationshintergrund han-

delt. Trotz allem darf nicht ausser Acht gelassen werden, dass sich das Angebot der SSA letztendlich an alle Kinder und Jugendliche eines Schulhauses richtet, sowie auch an Lehrpersonen. Die methodischen Ansätze müssen daher auf diese gesamthafte Zielgruppe ausgerichtet werden. Konkret lassen sich hier z.B. das Früherkennen von Sprachschwierigkeiten in Einzelarbeiten oder die Inklusion durch Gruppenspiele in der heterogenen Klassengemeinschaft nennen. Von besonderer Bedeutung ist allerdings, dass die SSA alle Kinder und Jugendliche gleich behandelt, egal welcher Herkunft (national oder sozial) sie entstammen. Sie soll die Verschiedenheit der Schülerinnen und Schüler bei der Zusammenarbeit anerkennen sowie ihr unterschiedliches Leistungsniveau bei der Selektion durch die Schule berücksichtigen, aber sie darf selber nicht stigmatisieren, was allerdings durch Rückschlüsse auf die Sozialisation schnell passieren kann. Sie muss die Kinder und Jugendlichen wertschätzen, ihnen positive Resonanz im Sinne der Bestärkung geben und sie dazu ermutigen an sich selbst und die eigenen Fähig- und Fertigkeiten zu glauben. Zentral ist dabei die Ermächtigung zur Eigenverantwortlichkeit. Trotz defizitär wirkenden Ausgangslagen und schlechteren Voraussetzungen haben Kinder und Jugendliche ihre schulische, und berufliche sowie soziale Zukunft in der Hand und können sie positiv beeinflussen. Denn nur wenn sich Kinder und Jugendliche gleichwertig fühlen, können sie auch entsprechende Leistungen erbringen.

Unterfragen:

a) Wie gestaltet sich die Situation der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Kontext der schweizerischen Volksschule und wie lässt sich die Situation erklären?

Familien verfügen über unterschiedliche psychische, soziale und materielle Ressourcen. V.a. Familien mit allein erziehenden Elternteilen, vielen Kindern oder Migrationshintergrund besitzen eher weniger von diesen Ressourcen oder können sich keinen Zugang dazu erschliessen. Für die Kinder dieser Familien bedeutet dies weniger optimale Lebens- und Entwicklungsbedingungen (Viernickel, 2008, S. 2ff.).

Generell sind diese Kinder und Jugendlichen durch alle weniger vorhandene Kapitalien benachteiligt. Dies wirkt sich stark auch auf den Bildungserfolg aus. Verfügen Eltern wegen ihres Migrationshintergrundes beispielsweise über geringe Kenntnisse des Schulsystems oder ist für sie der Bildungsabschluss weniger von Bedeutung, werden sie auch nicht versuchen, ihren Kindern den Zugang zu bestmöglichen oder erweiterten Angeboten zu erschliessen. Zudem haben viele Eltern keine Zeit, mit den Kindern die Hausaufgaben zu machen bzw. diese zu kontrollieren oder sie verstehen den Inhalt des Geforderten nicht. Bei gut situierten Kindern und Jugendlichen hingegen ist häufig nur ein Eltern-

teil berufstätig, der andere kann sich somit eher den schulischen Themen wie Lernen für Prüfungen, Zeugnisse oder Elternabenden widmen. Diese Bedingungen führen dazu, dass Kinder und Jugendliche aus den genannten Milieus schulisch schlechter abschneiden als ihre besser gestellten Klassenkameradinnen und -kameraden.

b) Wie lässt sich die Tätigkeit der Schulsozialarbeit durch ihre Funktionen bzw. ihren Auftrag in Bezug auf das Spannungsfeld der Schule bewerten und welche Handlungslegitimation lässt sich messen?

Die Schule ist auch heutzutage die Institution, die aufgrund ihrer Funktionen in erheblichem Masse das zukünftige berufliche Vorankommen von jungen Menschen beeinflusst. Dabei besteht ein Spannungsfeld zwischen den Funktionen der Wissensvermittlung und Erziehung und der Forderung nach Gleichheit für alle bzw. Chancengerechtigkeit. Da der Spannungspol der Chancengerechtigkeit nicht im Fokus der Lehrpersonen liegt, muss die SSA tätig werden und förderlich im Hinblick auf die Verwirklichung einwirken. Der Berufskodex, die UN-KRK, aber auch das Tripelmandat der eigenen Profession legitimieren sie dabei zur Handlung. Die Schule verfügt über zu wenige zeitliche und personelle Ressourcen, um eine individuell angepasste Förderung aller Schülerinnen und Schüler bieten zu können. Die SSA kann hier einen wichtigen Beitrag leisten, indem sie durch ihre drei Funktionen die Kinder und Jugendlichen ganzheitlich wahrnimmt, präventiv wirkend tätig ist und damit Veränderungen ermöglicht, diese aber auch selbst herbeiführt. Die SSA stellt auch ein wichtiges Bindeglied zwischen der Schule und den Eltern dar, indem sie die Schule nach aussen öffnet (Öffnung der institutionellen Schliessung), was zu einer besseren Zusammenarbeit aller Beteiligten, gerade in Bezug auf die Umsetzung von Massnahmen führt. Die SSA verfügt über das notwendige Fachwissen und die Methodik der ganzen Sozialen Arbeit, um in das Spannungsfeld förderlich einzuwirken und die anderen Akteurinnen und Akteure positiv zu beeinflussen. Allerdings muss sie sich dabei bewusst sein, dass sie in dem besonderen Umfeld der Schule mit ihrer Funktion an vielen Schnittstellen agiert, was nicht immer ohne Reibungspunkte auskommt.

c) Welche Handlungsempfehlungen lassen sich für die Professionellen der Sozialen Arbeit daraus ableiten?

Die SSA hat durch ihre Funktionen die Möglichkeit, präventiv sowie kompensatorisch wirkende Angebote für Kinder und Jugendliche zu schaffen, die diese in ihrer Bildung fördern können. Dazu müssen auch die Eltern durch Beratung, Austausch und Vernetzung zu anderen Fachstellen transparent, verlässlich und bedarfsorientiert unterstützt werden, um das Wohlbefinden und die Entwicklung der Kinder fördern zu können (Viernickel, 2008, S. 2ff.).

Als konkrete Handlungsempfehlungen lassen sich Angebote wie Einzelfallhilfe, Beratungs- und Roundtablegespräche, Gruppenarbeiten und Klasseninterventionen während und ausserhalb der Schulzeit nennen. Auch kann die SSA die Umsetzung von beispielsweise Früh- und Sprachförderung im schulischen Kontext anstossen und bei der Implementierung den Lehrpersonen beratend zur Seite stehen.

8.6. Schlussbetrachtung

Beim Vergleich der Literatur fällt auf, dass viele Autorinnen und Autoren eine Chancengleichheit im Schulsystem wegen der Unterschiedlichkeiten von Kindern und Jugendlichen durch beispielsweise verschiedene nationale und/oder soziale Herkunft fordern. Allerdings konnte dieses geforderte Ziel noch nicht adäquat oder in verlangter Weise umgesetzt werden, weder von der Schule noch von der Politik. Letztere hat hierzu zwar gute Ideen, allerdings mangelt es an einer kraftvollen Umsetzung. Zum einen könnte dies am Föderalismus selber liegen, indem unterschiedliche Vorgaben gemacht und eingehalten werden müssen, zum anderen an ideologischen und finanziellen Widerständen. Die Politik hat weiterhin wenig Interesse daran, dass sich ethnische Minderheiten wie Migrantinnen und Migranten ihr Recht auf Chancengleichheit selber erstreiten und sichern können. Eine Investition in diese Gruppen ist aus der Sicht der Politik mit enormen Kosten- und Zeitaufwänden verbunden, zu denen sie derzeit nicht bereit ist. V.a. aber bräuchte es auf bildungspolitischer Ebene dringend neue Strategien – gerade für die Finanzierung von Instrumenten wie der Frühförderung.

Bei der Entwicklung bietet sich die SSA als eine gelegen gekommene Akteurin zur Verwirklichung des Ziels der Chancengleichheit für alle Schülerinnen und Schüler an. Als bereits im Schulwesen integrierte Fachdisziplin kann sie kostengünstig und vor allen Dingen suffizient dafür sorgen, dass beispielsweise die interkulturelle Erziehung sowie Kompetenz in den Schulhäusern umgesetzt wird. Allerdings müsste die SSA im Sinne einer Anwaltschaft für ihre Klientel fordernder auftreten, um deren Bedürfnisse wie Chancengleichheit und Anerkennung Gehör zu verschaffen, auch und v.a. auf der politischen Ebene. Die Soziale Arbeit ist durch ihr Professionsverständnis des dritten Mandates dazu geradezu verpflichtet, denn welche andere Fachdisziplin sollte diese Aufgabe bzw. das Mandat denn sonst wahrnehmen? Die Pädagogik liefert zwar einige Ansätze, ist aber mit ihrer Hauptaufgabe, Reformen und Spardruck genügend gefordert.

Zwar kann die SSA durch ihre Funktionen und Kompetenzen ausgleichend und fördernd auf die Chancengleichheit einwirken, ein langfristiges und gewünschtes Ziel zur Abschaffung von struktureller Diskriminierung stellt allerdings eine Öffnung der Schulen und die Akzeptanz von Heterogenität dar. Bis zur Erreichung dieses Ziels werden weiterhin die Belastungen der Kinder durch ihren Migrations-

hintergrund und der damit verbundenen Fremdheit als Gründe für Misserfolg in der Schule gelten und nicht die diskriminierenden Mechanismen und Schwächen des Schulsystems.

Es bleibt folglich ein langer Prozess zur Verwirklichung einer Gleichberechtigung aller Schülerinnen und Schüler losgelöst von ihrer Herkunft und Sozialisation. Die SSA kann hier einen Beitrag leisten, allerdings kann sie dies nicht allein. Sie ist dabei auf die Mitwirkung und Unterstützung der Schule selber, v.a. der Bildungspolitik durch einen teilweisen Umbau des Schulwesens und letztendlich auch der allgemeinen Gesellschaft angewiesen.

8.7. Ausblick

Als Einleitung zum Ausblick fügt die Autorenschaft eine Aussage von Efionayi-Mäder (2008) an. Das zukünftige Humankapital der Schweiz wird v.a. von Familien mit Migrationshintergrund gestellt werden. Mehr als die Hälfte der Neugeborenen hier hatten im Jahr 2005 mindestens einen ausländischen Elternteil. Da die Geburtenrate der ausländischen Wohnbevölkerung mit durchschnittlich 40-50 Prozent wesentlich höher liegt, als jene der Schweizerinnen und Schweizer, muss eine optimale Entwicklung dieser Kinder im gesamtgesellschaftlichen Interesse liegen (S. 3f.).

Auch durch die vermehrte Einwanderung der letzten Jahrzehnte aufgrund der zunehmenden Globalisierung, steht das Bildungssystem derzeit mehr denn je vor grossen Herausforderungen, was strukturelle Reformen bedingt. Als wesentlicher Aspekt wird die Notwendigkeit gesehen, die Schülerinnen und Schüler mit ihren verschiedenen Bildungsvoraussetzungen anzuerkennen und dies als Basis für eine schulische Arbeit zu betrachten. Wenn Chancengleichheit realisiert werden soll, muss die Orientierung an sogenannten Standardschülerinnen und -schülern überwunden werden, da diese eine empirisch verschwindende Minderheit darstellen. (Erika Schulze & Erol Yildiz, 2009, S. 247).

Allerdings bietet das Bildungssystem auch das Potential, ungleiche Chancen durch Ressourcenerschliessung zu überwinden. Dies wird aber meist nur mit den formalen Angeboten der Bildung verknüpft und weniger mit den non-formalen bzw. informellen. Dagegen kann diese Art der Bildung von grosser Bedeutung für benachteiligte Kinder und Jugendliche sein (Walter, 2013, S. 165). Daher wäre eine Fokussierung auf informelle Bildungsprozesse bei benachteiligten und/oder Migrantenfamilien ein noch zu beleuchtender Aspekt.

Wolfgang Klafki (2002) fügt hier hinzu:

Die Bedeutung der Schule wird in Zukunft nicht ab-, sondern zunehmen und immer mehr zu einer Bildungs-, Behüte- und Dienstleistungsschule zugleich werden. Das Spannungsfeld teils

widersprüchlich erscheinender Funktionen von Schule lässt sich zwischen Leistungsbeurteilung (Selektion), bestmöglicher Förderung von Individuen (Personalisation) und der Sicherung von Massenloyalität (Legitimation) verorten. Möglicherweise hilft dabei kritische Loyalität, um damit umzugehen. (zit. in Horst Zeinz, 2006, S. 93)

Demnach ist eine nähere Betrachtung des Themenbereiches Familie, Erziehung und Bildung im Kontext der Migration weiterhin nicht nur für die Forschung relevant, um neue Erkenntnisse zu liefern, sondern auch für die Praxis von zentraler Bedeutung (Efionayi-Mäder, 2008, S. 3f.).

Z.B. liesse sich in diesem Zusammenhang der biografische Ansatz wie er von Geisen (2011) genannt wird als konkrete Handlungsstrategie auf der Ebene der Prävention genauer veranschaulichen. Dieser behandelt Fremdheit als eine normale Erfahrung, da er davon ausgeht, dass die Fremdheit unabhängig vom Migrationskontext ein strukturelles individuell-biografisches Merkmal für Personen darstellt (zit. in Baier, 2011, S. 272).

Das heisst, dass geeignete Methoden der Implementierung in Schulen, aber auch die Kooperation zwischen Schule und SSA beleuchtet werden könnten. Auch migrationsspezifische Aspekte, die im Rahmen dieser Arbeit zum Teil nicht beleuchtet wurden (vgl. Kap. 1.6 Abgrenzung).

9. Quellenverzeichnis

- Abels, Heinz (1971). *Schulsozialarbeit. Ein Beitrag zum Ausgleich von Sozialisationsdefiziten*. In *Soziale Welt*, 28,3, 347-359
- Ambühl, Hans (2013). Eröffnungsrede. In Rolf Becker; Patrick Bühler & Thomas Bühler (Hrsg.) (2013), *Bildungsungleichheit und Gerechtigkeit. Wissenschaftliche und gesellschaftliche Herausforderungen*. Bern: Haupt.
- Angelone, Domenico & Keller, Florian (2014). Leistungsveränderungen in der Schweiz seit PISA 2000. In Konsortium PISA.ch (Hrsg.), *PISA 2012: Vertiefende Analysen* (S. 9—20). Bern und Neuchâtel: SBF/EDK. Gefunden unter http://pisa.educa.ch/sites/default/files/20140923/pisa2012_vertiefende_analysen_0.pdf
- AvenirSocial (2010). *Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz. Ein Argumentarium für die Praxis der Professionellen*. Bern: Autorin.
- AvenirSocial & SchulsozialarbeiterInnen-Verband (SSAV) (2006). *Qualitätsrichtlinien für die Schulsozialarbeit*. Bern: AvenirSocial. Gefunden unter http://www.avenirsocial.ch/cm_data/QMRichtlinienSSA_2010.pdf
- AvenirSocial & SchulsozialarbeiterInnen-Verband (SSAV) (2010). *Rahmenempfehlungen Schulsozialarbeit*. Bern. Gefunden unter http://www.avenirsocial.ch/cm_data/Rahmenempfehlungen_SSA_2010.pdf
- Avic-Werning, Meltem (2004). *Prävention ethnischer Konflikte in der Schule. Ein Unterrichtsprogramm zur Verbesserung interkultureller Beziehungen*. Münster: Waxmann.
- Baier, Florian (2007). *Zu Gast in einem fremden Haus. Theorie und Empirie zur Sozialen Arbeit in Schulen*. Bern: Peter Lang.
- Baier, Florian & Deinet, Ulrich (Hrsg.). (2011). *Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis* (2. erw. Aufl., S. 259-274). Opladen/Farmington Hills, MI: Barbara Budrich.
- Bauer, Joachim (2007). *Lob der Schule. Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern* (3. Aufl.). Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Becker, Birgit & Schmidt, Franziska (2013). Ungleiche Startvoraussetzungen zu Beginn der Schullaufbahn? Unterschiede in den mathematischen und sprachlichen Fähigkeiten von sechsjährigen Kindern nach Geschlecht und Migrationshintergrund. In Andreas Hadjar & Sandra Hupka-Brunner (Hrsg.), *Geschlecht, Migrationshintergrund und Bildungserfolg*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Becker, Rolf; Beck, Michael & Jäpel, Franziska (2013). Geschlechterunterschiede im Bildungserfolg. Eine empirische Analyse für Schulkinder im Deutschschweizer Schulsystem unter besonderer Berücksichtigung ihres Migrationshintergrundes. In Andreas Hadjar & Sandra Hupka-Brunner (Hrsg.), *Geschlecht, Migrationshintergrund und Bildungserfolg*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

- Betz, Tanja (2004). *Bildung und soziale Ungleichheit: Lebensweltliche Bildung in (Migranten-)Milieus*. Arbeitspapier II-16 . Arbeitspapiere des Zentrums für sozialpädagogische Forschung der Universität Trier (Forschungsstelle des Fachbereichs I – Pädagogik). Trier: Universität Trier.
- Blömeke, Sigrid; Bohl, Thorsten; Haag, Ludwig; Lang-Wojtasik, Gregor & Sacher, Werner (2009) (Hrsg.). *Handbuch Schule*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt/UTB.
- Bourdieu, Pierre (1979/1987). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft* (23. Aufl.) (La distinction. Critique sociale du jugement, Achim Russer, Bernd Schwibs, Übers.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In Reinhard Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten*. Sonderband 2, *Soziale Welt*, 183-198. Göttingen: Otto Schwartz.
- Buccheri, Grazia; Erzinger, Andrea B.; Hochweber, Jan & et al. (2014). Resilienz – hohe Leistungen trotz sozial benachteiligter Herkunft. In Konsortium PISA.ch (Hrsg), *PISA 2012: Vertiefende Analysen* (S. 21-32). Bern und Neuchâtel: SBF/EDK. Gefunden unter http://pisa.educa.ch/sites/default/files/20140923/pisa2012_vertiefende_analysen_0.pdf
- Cattacin, Sandro & Domenig, Dagmar (2012). *Inseln transnationaler Mobilität: Freiwilliges Engagement in Vereinen mobiler Menschen in der Schweiz* (S. 39-72; 99-117). Zürich: Seismo.
- Diehm, Isabell & Radtke, Frank-Olaf (1999). *Erziehung und Migration. Eine Einführung*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Diezinger, Angelika & Mayr-Kleffel (1999). *Soziale Ungleichheit. Eine Einführung für soziale Berufe*. Freiburg i. Brsg: Lambertus.
- Drilling, Matthias (2009). *Schulsozialarbeit. Antworten auf veränderte Lebenswelten* (4. Aufl.). Bern: Haupt.
- Efionayi-Mäder, Denise (2008-26. Juni). *Erziehung in Migrationsfamilien*. Referat am Forum Familienfragen 2008, Kursaal Bern, Eidgenössisches Departement des Innern [EDI], Eidgenössische Koordinationskommission für Familienfragen [EKFF] (Hrsg.). Bern: EKFF. Gefunden unter http://www.ekff.admin.ch/c_data/d_kurz_Efionayi_0608.pdf
- Fuchs-Heinritz, Werner & König, Alexandra (2005). *Pierre Bourdieu. Eine Einführung* (S. 157-171). Konstanz: UVK.
- Geisen, Thomas (2011). Fremdheit und Lernen im Migrationskontext. Herausforderungen migrations-sensiblen Handelns für die Schulsozialarbeit. In Florian Baier & Ulrich Deinet (Hrsg), *Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis* (2. erw. Aufl., S. 259-274). Opladen/Farmington Hills, MI: Barbara Budrich.
- Gogolin, Ingrid & Nauck, Bernhard (Hrsg.)(2000). *Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Gomolla, Mechtild & Radtke, Frank-Olaf (2000). Mechanismen institutionalisierter Diskriminierung in der Schule. In Ingrid Gogolin & Bernhard Nauck (Hrsg.), *Migration, gesellschaftliche Differenzierung*

- und Bildung: Resultate des Forschungsschwerpunktprogramms FABER (S. 321-341). Opladen: Leske + Budrich.
- Gomolla, Mechthild & Radtke, Frank-Olaf (2002). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. (2., durchges. u. erw. Aufl.). DOI 10.1007/978-3-531-91577-7
- Gomolla, Mechthild (2005). *Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft. Strategien gegen institutionelle Diskriminierung in England, Deutschland und in der Schweiz*. Münster: Waxmann.
- Gomolla, Mechthild & Radtke, Frank-Olaf (2009). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag.
- Gross, Christiane & Gottburgsen, Anja (2013). Gender, Soziale Herkunft und Migration. „Intersektionalität“ im Erwerb von Mathematikkompetenzen. In Andreas Hadjar & Sandra Hupka-Brunner (Hrsg.), *Geschlecht, Migrationshintergrund und Bildungserfolg*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Gschwind, Kurt; Gabriel-Schärer, Pia & Hafen, Martin. (2008). *Eine Disziplin – viele Aufgaben. Schulsozialarbeit zwischen Prävention, Früherkennung und Behandlung*. *SozialAktuell*, 40 (1), 44-47.
- Gschwind, Kurt & Ziegele, Uri (2010). *Intervention, Prävention, Früherkennung: drei Funktionen, viele Kompetenzen*. Aufgabenanalyse und Rollenklärung für die Soziale Arbeit in der Schule. *SozialAktuell*, 42 (11), 12-15.
- Hadjar, Andreas & Hupka-Brunner, Sandra (2013). Überschneidungen von Bildungsungleichheiten nach Geschlecht und Migrationshintergrund. Eine theoretische und empirische Hinführung. In Andreas Hadjar & Sandra Hupka-Brunner (Hrsg.), *Geschlecht, Migrationshintergrund und Bildungserfolg*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Haeberlin, Urs; Imdorf, Christian & Kronig, Winfried (2004). *Chancenungleichheit bei der Lehrstellensuche. Der Einfluss von Schule, Herkunft und Geschlecht. Synthesebericht*. Nationales Forschungsprogramm Bildung und Beschäftigung. Bern/Aarau: SKBF.
- Hafen, Martin (2005). *Soziale Arbeit in der Schule zwischen Wunsch und Wirklichkeit*. Ein theoriegeleiteter Blick auf ein professionelles Praxisfeld im Umbruch. Luzern: interact.
- Hafen, Martin (2013). *Grundlagen systemischer Prävention. Ein Theoriebuch für Lehre und Praxis* (2. Vollst. Überarb. Aufl.). Heidelberg: Carl-Auer Verlag.
- Hafen, Martin (2014). Resilienz. *Zeitschrift Prävention*, 37 (1), 2-7. Duisburg: Peter Sabo.
- Hamburger, Franz; Badawia, Tarek & Hummrich, Merle (Hrsg.) (2005). *Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Hirschfeld, Heidi & Walter, Sibylle (2013). Bildungspotentiale pädagogischer Beziehungen im Kontext von Benachteiligung. In Sarina Ahmed; Axel Pohl; Larissa von Schwanenflügel & et al. (Hrsg.), *Bildung und Bewältigung im Zeichen von sozialer Ungleichheit. Theoretische und empirische Beiträge zur qualitativen Bildungs- und Übergangsforschung*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

- Hoffmeier, Andrea & Smith, Dolores (2013). *Interkulturelle Kompetenz und Kulturelle Erwachsenenbildung*. Erfahrungsfelder, Möglichkeitsräume, Entwicklungsperspektiven. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Hormel, Ulrike (2010). Diskriminierung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Bildungssystem. In Ulrike Horme & Albert Scherr (Hrsg.), *Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Hradil, Stefan (2001). *Soziale Ungleichheit in Deutschland* (8. Aufl.). Opladen: Leske + Budrich.
- Hunziker, Lelia (2013). *Das Thema Migration gehört in die Schule*. *Schulblatt AG/SO*, 22, 45. Aarau/Solothurn: Aargauischer Lehrerinnen- und Lehrerverband alv & Verband Lehrerinnen und Lehrer Solothurn LSO (Hrsg.).
- Jobst, Solvejg; Skrobanek, Jan (2009). Ethnische Differenzierung oder Selbstexklusion. Zum Umgang junger Türken und Aussiedler mit Benachteiligungserfahrungen. In Inci Dirim & Paul Mecheril (Hrsg.), *Migration und Bildung. Soziologische und erziehungswissenschaftliche Schlaglichter*. Münster: Wachmann.
- Kiesel, Doron & Volz, Fritz Rüdiger (2008). Anerkennung und Intervention. Moral und Ethik als komplementäre Dimensionen interkultureller Kompetenz. In Georg Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (2., aktual. und erw. Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Konsortium PISA.ch (2014). *PISA 2012: Vertiefende Analysen*. Bern und Neuchâtel: SBFI/EDK und Konsortium PISA.ch. Gefunden unter http://pisa.educa.ch/sites/default/files/20140923/pisa2012_vertiefende_analysen_0.pdf
- Kreckel, Reinhard (2004). *Politische Soziologie der sozialen Ungleichheit* (3., überarb. und erw. Aufl.). Frankfurt a. M: Campus.
- Kronig, Winfried (2013). Die faktische Definition schulischen Scheiterns. In Andreas Hadjar & Sandra Hupka-Brunner (Hrsg.), *Geschlecht, Migrationshintergrund und Bildungserfolg*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Lanfranchi, Andrea (2002). *Schulerfolg von Migrationskindern*. Die Bedeutung familienergänzender Betreuung im Vorschulalter. Opladen: Leske + Budrich.
- Lanfranchi, Andrea (2008-26.Juni). *Ungleich verteilte Bildungschancen*. Synthese-Referat am Forum Familienfragen 2008, „Familien – Erziehung – Bildung“, Kursaal Bern, Eidgenössisches Departement des Innern [EDI], Eidgenössische Koordinationskommission für Familienfragen [EKFF] (Hrsg.). Bern: EKFF. Gefunden unter http://www.ekff.admin.ch/c_data/d_kurz_Lanfranchi_0608.pdf
- Leenen, Wolf Rainer; Groß, Andreas & Grosch, Harald (2008). Interkulturelle Kompetenz in der Sozialen Arbeit. In Georg Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (2., aktual. und erw. Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Ludewig, Jürgen & Paar, Marion (2001). Schulsozialarbeit. In Paul Fülbier & Richard Münchmeier (Hrsg.), *Handbuch Jugendsozialarbeit*, Band 1 (S. 516-534). Münster: Votum.

Mecheril, Paul (2008). Kompetenzlosigkeitskompetenz. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In Georg Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (2., aktual. und erw. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag f. Soz.wiss..

Mecheril, Paul; do Mar Castro, Maria; Dirim, Inci & et al. (2010). In Sabine Andresen et al. (Hrsg.). *Migrationspädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Müller, Walter (2013). Bildungsungleichheit und Gerechtigkeit – Gesellschaftliche Herausforderungen. In Rolf Becker; Patrick Bühler & Thomas Bühler (Hrsg.), *Bildungsungleichheit und Gerechtigkeit. Wissenschaftliche und gesellschaftliche Herausforderungen*. Bern: Haupt.

Naber, Klara. (2007). *Schulsozialarbeit in der Hauptschule im Kontext einer veränderten Schulwelt. Eine theoretisch-empirische Bestimmung der Schulsozialarbeit*. Unpublizierte Dissertation. Weingarten: Pädagogische Hochschule Weingarten.

Nationales Zentrum Frühe Hilfen (NZFH). (2014) *Glossar. Frühförderung*. Köln: Herausgeber. Gefunden unter [http://www.fruehehilfen.de/serviceangebote-des-nzfh/glossar/?tx_contagged\[source\]=default&tx_contagged\[uid\]=72&tx_contagged\[index\]=F&tx_contagged\[controller\]=Term&cHash=53d13a07afbceddbae7dc93d7f17c2c3](http://www.fruehehilfen.de/serviceangebote-des-nzfh/glossar/?tx_contagged[source]=default&tx_contagged[uid]=72&tx_contagged[index]=F&tx_contagged[controller]=Term&cHash=53d13a07afbceddbae7dc93d7f17c2c3)

Nationales Zentrum Frühe Hilfen (NZFH). (2014) *Glossar Frühe Hilfen*. Köln: Herausgeber. Gefunden unter [http://www.fruehehilfen.de/serviceangebote-des-nzfh/glossar/?tx_contagged\[source\]=definition&tx_contagged\[uid\]=71&tx_contagged\[index\]=F&tx_contagged\[controller\]=Term&cHash=04570da79211538d537e870c1181e697](http://www.fruehehilfen.de/serviceangebote-des-nzfh/glossar/?tx_contagged[source]=definition&tx_contagged[uid]=71&tx_contagged[index]=F&tx_contagged[controller]=Term&cHash=04570da79211538d537e870c1181e697)

Neuenschwander, Markus P. (2008-26. Juni). *Spannungsfeld Schule-Familie*. Referat am Forum Familienfragen 2008, „Familien – Erziehung – Bildung“, Kursaal Bern, Eidgenössisches Departement des Innern [EDI], Eidgenössische Koordinationskommission für Familienfragen [EKFF] (Hrsg.). Bern: EKFF. Gefunden unter http://www.ekff.admin.ch/c_data/d_kurz_Neuenschwan_0608.pdf

Rademacker, Hermann (2002). Schulsozialarbeit gegen soziale Ausgrenzung. Neue Armut und Bildung. In Karin Kantak & Hermann Rademacker (Hrsg.), *Schulsozialarbeit: Sozialarbeit am Ort Schule*. Schriftenreihe der Landeskooperationsstelle Schule-Jugendhilfe. Berlin: Wissenschaft und Technik Verlag.

Roos, Eva. Einleitung zur PISA-Studie 2012 (2014). In Konsortium PISA.ch (Hrsg.), *PISA 2012: Vertiefende Analysen* (S.5-8). Bern und Neuchâtel: SBF/EDK. Gefunden unter http://pisa.educa.ch/sites/default/files/20140923/pisa2012_vertiefende_analysen_0.pdf

Sauer, Karin Elinor (2007). *Integrationsprozesse von Kindern in multikulturellen Gesellschaften*. Wiesbaden: VS.

Schelle, Carla (2005). Migration als Entwicklungsaufgabe in der Schule und im Unterricht. In Franz Hamburger; Tarek Badawia & Merle Hummrich (Hrsg.). *Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag.

Schmocker, Beat. (2011). *Soziale Arbeit und ihre Ethik in der Praxis: Eine Einführung mit Glossar zum Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz*. Bern: AvenirSocial.

- Schründer-Lenzen, Agi & Merkens, Hans (2006). Differenzen schriftsprachlicher Kompetenzentwicklung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. In Agi Schründer-Lenzen (Hrsg.), *Risikofaktoren kindlicher Entwicklung. Migration, Leistungsangst und Schulübergang*. Wiesbaden: VS.
- Schulze, Erika & Yildiz, Erol (2009). Zur Gestaltung von Bildung in der Migrationsgesellschaft. Von der interkulturellen zu einer alltagsweltorientierten Bildung. In Inci Dirim & Paul Mecheril (Hrsg.), *Migration und Bildung. Soziologische und erziehungswissenschaftliche Schlaglichter*. Münster: Wachmann.
- Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung [SKBF] (2014). *Bildungsbericht Schweiz 2014*. Aarau: Autorin. Gefunden unter <http://www.skbf-csre.ch/fileadmin/files/pdf/bildungsmonitoring/epaper-bildungsbericht2014de/index.html#/12>
- Seibert, Holger; Hupka-Brunner, Sandra & Imdorf, Christian (2009). Wie Ausbildungssysteme Chancen verteilen. Berufsbildungschancen und ethnische Herkunft in Deutschland und der Schweiz unter Berücksichtigung des regionalen Verhältnisses von betrieblichen und schulischen Ausbildungen. In *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 61 (4), 595–620.
- Sixt, Michaela & Fuchs, Marek (2009). Die Bildungsbenachteiligung von Migrantenkindern als Folge der Entwertung von sozialem und kulturellem Kapital durch Migration. In Inci Dirim & Paul Mecheril (Hrsg.), *Migration und Bildung. Soziologische und erziehungswissenschaftliche Schlaglichter*. Münster: Wachmann.
- Speck, Karsten (2009). *Schulsozialarbeit* (2. Aufl.). München/Basel: Ernst Reinhardt/UTB.
- Staub-Bernasconi, Silvia (1998). Soziale Probleme – Soziale Berufe – Soziale Praxis. In Maja Heiner; Marianne Meinhold; Hiltrud von Spiegel & et al. (Hrsg.), *Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit* (4. Aufl., S. 11-137). Freiburg im Breisgau.: Lambertus.
- Staub-Bernasconi, Silvia (2007). *Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft: Systemtheoretische Grundlagen und professionelle Praxis - Ein Lehrbuch*. Bern: Haupt.
- Stender, Wolfram & Reinecke-Terner, Anja (2012). Migrationspädagogische Kompetenz – Schulsozialarbeit in der Migrationsgesellschaft. In Erich Hollenstein & Frank Nieslony (Hrsg.), *Handlungsfeld Schulsozialarbeit. Profession und Qualität*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Sting, Stephan (2013). Perspektiven von Selbstbildung im Rahmen sozialer Formierungs- und Differenzierungsprozesse. In Sarina Ahmed; Axel Pohl; Larissa von Schwanenflügel & et al. (Hrsg.). *Bildung und Bewältigung im Zeichen von sozialer Ungleichheit. Theoretische und empirische Beiträge zur qualitativen Bildungs- und Übergangsforschung*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Treibel, Annette (2006). Einführung in soziologische Theorien der Gegenwart. In Hermann Korte &, & Bernhard Schäfers (Hrsg.), *Einführungskurs Soziologie*, Band 3 (7. aktual. Aufl., S. 229-232). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- UNICEF/Vereinte Nationen (1959). *Konvention über die Rechte des Kindes*. Präambel. Gefunden unter http://www.unicef.ch/sites/default/files/attachements/un_konvention_ueber_die_rechte_des_kindes.pdf

- Vetter, Peter (2004). *Chancengleichheit im Bildungswesen*. Theoretische Analyse anhand der Kriterien ‚Kulturelle Herkunft‘ und ‚Geschlecht‘ sowie Darstellung des Pilotprojekts AMIE (berufsvorbereitendes Ausbildungsjahr für Migrantinnen in technischen und technologischen Berufen). Bern: Edition Soziothek.
- Viernickel, Susanne (2008-26. Juni). *Frühkindliche Erziehung und Bildung*. Referat am Forum Familienfragen 2008, „Familien – Erziehung – Bildung“, Kursaal Bern, Eidgenössisches Departement des Innern [EDI], Eidgenössische Koordinationskommission für Familienfragen [EKFF] (Hrsg.). Bern: EKFF. Gefunden unter http://www.ekff.admin.ch/c_data/d_kurz_Viernickel_0608.pdf
- Von Schwänenflügel, Larissa (2013). Passungsverhältnisse von Bewältigung und Partizipation im Kontext sozialer Ungleichheit. In Sarina Ahmed; Axel Pohl; Larissa von Schwänenflügel & et al. (Hrsg.), *Bildung und Bewältigung im Zeichen von sozialer Ungleichheit. Theoretische und empirische Beiträge zur qualitativen Bildungs- und Übergangsforschung*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Vögeli-Mantovani, Urs; Grossenbacher, Silvia. (2005). *Die Schulsozialarbeit kommt an!*, Trendbericht. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF).
- Walter, Paul (2005). Urteile und Fehlurteile von Lehrpersonen in der multikulturellen Schulwirklichkeit. In Franz Hamburger; Tarek Badawia & Merle Hummrich (Hrsg.), *Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft*. Wiesbaden: VS.
- Weber, Martina (2005). ‚Ali Gymnasium‘ - Soziale Differenzen von SchülerInnen aus der Perspektive von Lehrkräften. In Franz Hamburger; Tarek Badawia & Merle Hummrich (Hrsg.), *Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft*. Wiesbaden: VS.
- Wiater, Werner (2009). Zur Definition und Abgrenzung von Aufgaben und Funktionen der Schule. In Sigrid Blömeke et al. (Hrsg), *Handbuch Schule*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt/UTB.
- Wiezorek, Christine & Grundmann, Matthias (2013). Bildung und Anerkennung im Kontext sozialer Ungleichheit. In Sarina Ahmed; Axel Pohl; Larissa von Schwänenflügel & et al. (Hrsg.), *Bildung und Bewältigung im Zeichen von sozialer Ungleichheit. Theoretische und empirische Beiträge zur qualitativen Bildungs- und Übergangsforschung*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Wulfers, Wilfried (1991/1996). *Schulsozialarbeit. Ein Beitrag zur Öffnung, Humanisierung und Demokratisierung der Schule* (6. Aufl., S. 25-29). Hamburg: AOL-Verlag & Universität Marburg (Diss.).
- Zeinz, Horst (2009). Funktionen der Schule. In Sigrid Blömeke et. al. (Hrsg), *Handbuch Schule* (S. 87-88). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt/UTB.
- Ziegele, Uri; Seiterle, Nicolette (2014). Definition Soziale Arbeit in der Schule. In Kurt Gschwind (Hrsg.), *Soziale Arbeit in der Schule. Definition und Standortbestimmung* (S. 22-30). Luzern: interact.

Anhang

Referenzierte Literatur aus Sekundärliteratur

Auf diese Quellen wurde in der Arbeit verwiesen (vgl.), welche aber nicht als Quelle dienen.

Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude (1964/1971). *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreich*. Stuttgart: Klett.

Bourdieu, Pierre (1979/1999). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft* (11. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre (1979/2001). Die drei Formen des kulturellen Kapitals. In Pierre Bourdieu (Hrsg.), *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. Schriften zu Politik und Kultur* (S. 111-120). Hamburg: VSA-Verlag.

Bourdieu, Pierre (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In Reinhard Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten*. Sonderband 2, Soziale Welt (S. 183-198). Göttingen: Otto Schwartz.

Bourdieu, Pierre (1997/2001). *Mediationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Diefenbach, Heike (2010). *Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde* (3. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH.

Fend, Harmut (2006). *Neue Theorie der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Fürstenau, Sara (2009). „Ich wäre die Letzte, die sagt, ‚Hier muss Deutsch gesprochen werden‘.“ Eine Exploration unter Schulleiterinnen und Schulleitern über Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung in der Grundschule. In Inci Dirim & Paul Mecheril (Hrsg.), *Migration und Bildung. Soziologische und erziehungswissenschaftliche Schlaglichter* (S. 57-77). Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.

Gogolin, Ingrid (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Buchveröffentlichung der Habilitationsschrift (2. unveränderte Auflage 2008). Münster/New York: Waxmann-Verlag.

Gogolin, Ingrid; Neumann, Ursula & Reuter, Lutz (1998). Schulbildung für Minderheiten. Eine Bestandsaufnahme. In *Zeitschrift für Pädagogik*, 44. Jg., Nr. 5, S. 663 - 678.

Gomolla, Mechtild & Radtke, Frank-Olaf (1999). *Institutionalisierte Diskriminierung von Migrantenkindern*. Opladen: Leske + Budrich

Granovetter, Mark S. (1973). The Strength of Weak Ties. *American Journal of Sociology*, 78, 1360-1380.

Granovetter, Mark S. (1983). The Strength of Weak Ties: A Network Theory Revisited. *Sociological Theory*, 1, 201-233

Graumann, Olga (2004). Heterogenität in der Schulklasse aus allgemeindidaktischer Sicht. In Rudolf W. Keck; Margitta Rudolph; David Whybra & Werner Wiater (Hrsg.), *Schule in der Fremde - Fremde in der Schule. Heterogenität, Bilingualität - kulturelle Identität und Integration* (S. 238-251). Münster: LIT.

Heid, Helmut (2000). Chancengleichheit unter den Bedingungen sozialstruktureller Ungleichheit. Zur gesellschaftlichen Funktion eines Legitimationsmusters. In *Die Deutsche Schule* (2000). 6. Beiheft (S. 87-92).

Hoffmann-Nowotny, Hans-Joachim (1973). *Soziologie des Fremdarbeiterproblems*. Eine theoretische und empirische Analyse am Beispiel der Schweiz. Stuttgart: Ferdinand Enke.

Hoffmann-Nowotny, Hans-Joachim (1987). Gastarbeiterwanderungen und soziale Spannungen. In Helga Reiman & Horst Reimann (Hrsg.), *Gastarbeiter. Analyse und Perspektiven eines sozialen Problems* (S. 44-46). Opladen: Westdeutscher Verlag.

Hradil, Stefan (1989). System und Akteur. Eine empirische Kritik der soziologischen Kulturtheorie Pierre Bourdieus. In Klaus Eder (Hrsg.), *Klassenlage, Lebensstil und kulturelle Praxis. Beiträge zur Auseinandersetzung mit Pierre Bourdieus Klassentheorie* (S. 111-141). Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Ipfling, Heinz-Jürgen (2002). Schule – ihre Geschichte, ihre Funktion und ihre Organisation. In Hans Jürgen Apel & Werner Sacher (Hrsg.), *Studienbuch Schulpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinikhardt.

Klafki, Wolfgang (2002). Grundlagen der Schultheorie. In Wolfgang Klafki; Barbara Koch-Priewe; Heinz Stübiger & Wilfried Hendricks (Hrsg.), *Schultheorie, Schulforschung und Schulentwicklung im politisch-gesellschaftlichen Kontext: Ausgewählte Studien* (S. 39-85) Weinheim: Beltz.

Klemm, Klaus & Rolff, Hans-Günter (2002). Chancengleichheit – eine unabgeleitete Forderung zur Schulreform. In Martina Kampshoff & Beatrix Lumer (Hrsg.), *Chancengleichheit im Bildungswesen*. (S. 21-34). Opladen: Leske + Budrich.

Lüdke, Hartmut (1989). *Expressive Ungleichheit. Zur Soziologie der Lebensstile*. Opladen: Leske + Budrich.

Meyer, Hilbert & Junghans, Carola (1997). *Schulpädagogik* (S. 305, S. 320). Berlin: Cornelsen Scriptor.

Moser, Urs (2001a). Eine gute Schule für alle Kinder? In Miryam Eser Daviolio (2001), *Viele Sprachen – eine Schule. Über Schule mit Kindern aus mehreren Kulturen* (S. 101-115). Bern: Haupt.

Moser, Urs (2001b). *Die Grundkompetenzen der Jugendlichen. Kurzfassung des nationalen Berichts PISA 2000*. In Bundesamt für Statistik (BFS) & Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), *Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen – Nationaler Bericht der Erhebung PISA 2000*. Neuchâtel.

Moser, Urs (2002). Kulturelle Vielfalt in der Schule: Herausforderung und Chance. In Bundesamt für Statistik (BFS) & Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), *Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen – Nationaler Bericht der Erhebung PISA 2000* (S. 113-135). Neuchâtel.

Nodari, Claudio (2001). Sprachdidaktik: weder Assimilation noch Ausgrenzung. In Schweizerisches Institut für Berufspädagogik (SIBP), *Integration oder Re-Integration? Fremdsprachige Lehrlinge und Lehrerinnen im Spannungsfeld zwischen Bleiben und Zurückkehren* (S. 23-32). Zollikofen.

Parson, Talcott (1997). *Sozialstruktur und Persönlichkeit* (5. unveränderte Aufl., S. 162). Frankfurt: Springer.

Rhyn, Heinz (2001). Schulen mit fremdsprachigen Kindern. In Miryam Eser Daviolio (2001), *Viele Sprachen – eine Schule. Über Schule mit Kindern aus mehreren Kulturen* (S. 89-99). Bern: Haupt.

Rüesch, Peter (1999). *Gute Schulen im multikulturellen Umfeld. Ergebnisse aus der Forschung zur Qualitätssicherung*. Zürich: Orell Füssli.

Schwingel, Markus (2000). *Pierre Bourdieu zur Einführung* (3. Aufl.). Hamburg: Junius 2000.

Thiersch, Hans (1997). *Lebensweltorientierte soziale Arbeit: Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel* (3. Aufl.) Weinheim: Beltz Juventa.