

Schulsozialarbeit und Bildungsungleichheit

Die Rolle der Schulsozialarbeit im Umgang mit sozialen
Bildungsungleichheiten im Schweizer Schulsystem.

Bachelor-Thesis von Dallapiazza Nico

Eingereicht bei: Ahmed Sarina

Bachelor-Thesis an der Hochschule für Soziale Arbeit, Fachhochschule
Nordwestschweiz, Olten

Vorgelegt im Januar 2025 zum Erwerb des Bachelor of Arts in Sozialer
Arbeit

Abstract

Die vorliegende Bachelorarbeit untersucht soziale Bildungsungleichheiten im Schweizer Schulsystem sowie die Rolle der Schulsozialarbeit dabei, Bildungsungleichheiten zu reduzieren. Ausgehend von der Fragestellung «Wie kann Schulsozialarbeit Bildungsungleichheiten entgegenwirken?» wird analysiert, wie soziale Herkunft Bildungserfolg beeinflusst und welche Faktoren diese Ungleichheiten verstärken. Ein zentraler Fokus liegt auf der Kapitaltheorie nach Bourdieu sowie der Rolle von Meritokratie und institutioneller Diskriminierung. Die Arbeit zeigt, dass Schulsozialarbeit durch präventive Massnahmen wie interkulturelle Kompetenzförderung und Elternbeteiligung zur Gleichstellung beitragen kann. Abschliessend werden Handlungsempfehlungen entwickelt, die Schulen und Schulsozialarbeit bei der Förderung von Chancengerechtigkeit unterstützen.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	1
1.1	Ausgangslage	1
1.2	Relevanz für die Soziale Arbeit	3
1.3	Fragestellung und Aufbau der Arbeit	4
2	Bildung und Bildungsungleichheit	5
2.1	Bildungsbegriff.....	5
2.2	Bildungserfolg.....	6
2.3	Bildungsungleichheit	8
2.4	Beantwortung erste Unterfrage	10
3	Meritokratie – Gesellschaftliche Legitimation von Bildungsungleichheit.....	12
3.1	Meritokratie in der Bildung	13
3.1.1	Prinzip der Chancengleichheit.....	13
3.2	Chancengerechtigkeit Schweiz	14
3.2.1	Umsetzung Chancengerechtigkeit in der Schweiz.....	14
4	Institutionelle Diskriminierung	15
5	Schule und institutionelle Diskriminierung	16
5.1	Wirkung von Diskriminierung in Schulen	17
5.2	Handlungsrahmen für Schulen	18
5.2.1	Bisherige Lösungsansätze in Schulen gegen Bildungsungleichheit	20
6	Soziale Arbeit im Bildungssystem.....	22
6.1	Was ist Schulsozialarbeit?	22
6.2	Entwicklung der Schulsozialarbeit Schweiz	22
6.3	Arbeitsfelder Schulsozialarbeit.....	23
6.4	Grundsätze der Schulsozialarbeit	25
6.5	Gesetzliche Grundlagen.....	27
6.5.1	Recht auf Gleichbehandlung	27
6.5.2	Recht auf Bildung.....	28
6.6	Institutionelle Diskriminierung und Schulsozialarbeit.....	29
7	Handlungsempfehlung Schulsozialarbeit	30
7.1	Diskriminierungsprävention und Schulsozialarbeit.....	31
7.2	Prävention von Diskriminierung	31
7.2.1	Förderung interkulturelle Kompetenzen.....	31
7.2.2	In Zusammenarbeit mit Schüler:innen	32
7.2.3	Mögliche Präventionsangebote	33

7.2.4	In Zusammenarbeit mit Lehrpersonal	33
7.2.5	Präventionsangebote für Schulen	34
7.3	Elternbeteiligung	35
7.4	Bildungsbedeutung der Familie.....	35
7.5	Formen der Elternbeteiligung	39
7.6	Elternbeteiligung fördern	41
7.7	Beantwortung Unterfrage	42
8	Schlussfolgerung.....	43
9	Literaturverzeichnis.....	47
10	Abbildungsverzeichnis.....	52
11	Eigenständigkeitserklärung	53

1 Einleitung

1.1 Ausgangslage

Bildung, in der modernen Gesellschaft, hat vor allem in Bezug auf ihre wirtschaftliche Bedeutung massgeblich an Relevanz gewonnen. Bildung wird als ausschlaggebender Faktor für wirtschaftliches Wachstum und gesellschaftlichen Fortschritt hervorgehoben, wobei die moderne Gesellschaft nicht mehr nur auf materielle oder technologische Ressourcen setzt, sondern vielmehr auf Wissen und Kompetenzen. Bildung spielt dabei eine zentrale Rolle, den immer komplexeren Anforderungen der wirtschaftlichen Umwelt gerecht zu werden (vgl. Becker und Schoch 2018: 52). Zudem hat sie einen entscheidenden Einfluss auf die individuelle Teilhabe eines Menschen in vielen Lebensbereichen, wie zum Beispiel der Familie oder auf dem Arbeitsmarkt. In der heutigen Welt müssen Menschen in der Lage sein, sich ständig weiterzubilden, um mit den dynamischen Veränderungen Schritt zu halten. Dieser Gedanke spiegelt sich in der zunehmenden Bedeutung von «Wissensarbeit» wider, die industrielle oder manuelle Tätigkeiten in vielen Sektoren abgelöst hat. Unternehmen benötigen qualifizierte Arbeitskräfte, die komplexe Probleme lösen und innovative Lösungen entwickeln können (vgl. Hradil 2005: 148f).

Ein weiterer Aspekt ist der gesellschaftliche Stellenwert von Bildungseinrichtungen und Bildungsinhalten. Schulen, Universitäten und andere Bildungsinstitutionen gelten als zentrale Orte, an denen das Wissen vermittelt wird, das für den wirtschaftlichen Erfolg notwendig ist. Bildungseinrichtungen sind nicht nur Produktionsstätten für wirtschaftlich verwertbares Wissen, sondern auch für soziale Integration und den Aufbau kultureller Werte und Normen von entscheidender Bedeutung. Sie fördern sozialen Zusammenhalt und gleichen Ungleichheiten zumindest theoretisch aus, da Bildung jedem zugänglich sein sollte (vgl. Becker und Schoch 2018: 52).

Hradil verdeutlicht, dass Bildung nicht nur ein individuelles Gut, sondern ein kollektiver gesellschaftlicher Wert ist, der für den wirtschaftlichen und sozialen Erfolg moderner Gesellschaften unverzichtbar geworden ist (vgl. ebd. 2005: 149f.). Auch in der Schweiz ist Bildung eine zentrale Grundlage für den Wohlstand, die soziale Sicherheit und das Aufrechterhalten der modernen Gesellschaft geworden. Der Zugang zu Bildung sowie der Erwerb von Wissen und Qualifikationen für die gesamte Bevölkerung gewinnen zunehmend an Bedeutung (vgl. Becker und Schoch 2018: 52). Doch trotz Bildungsexpansion und verschiedensten Reformen im Bildungssystem ist die soziale Ungleichheit von Bildungschancen in der Schweiz im internationalen Vergleich immer noch hoch (vgl. Becker 2010: 91f.).

Zahlen für das Erkennen dieser Ungleichheiten liefert vor allem die bekannte PISA Studie. PISA (*Programme for international Student Assessment*) ist eine internationale Schulleistungsstudie, welche als Kooperationsprojekt der OECD Mitgliedsstaaten eingeführt wurde. Mit diesem Programm soll festgestellt werden, wie gut Jugendliche im Alter von 15 Jahren in den Kompetenzen Mathematik, Lesen und Naturwissenschaften abschneiden. Diese Studie wird seither alle drei Jahre durchgeführt und soll dazu dienen, Entscheidungen im Bildungsbereich zu erleichtern und dem Ergebnis entsprechende Massnahmen abzuleiten. Diese Massnahmen sollen zur Steigerung der Effektivität im Bildungssystem führen (vgl. Erzinger et al. 2023: 6f.).

Kommen wir nun auf die PISA Studie aus dem Jahr 2022 zu sprechen. Im Bericht wird erwähnt, dass seit der ersten PISA Studie aus dem Jahr 2000 das Thema soziale Herkunft und schulische Kompetenzen eine Rolle spielt. Zudem wurde festgestellt, dass sich trotz Fokus auf die Bildungsgerechtigkeit, der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Leistung verstärkt hat (vgl. Erzinger et al. 2023: 103).

In der schweizerischen Zeitschrift für Bildungswissenschaften aus dem Jahr 2007 schrieb Rolf Becker einen Beitrag über die ersten PISA Studien und darüber, was sich aus den Ergebnissen dieser Studien ableiten lasse. Becker (2007) wies bereits damals auf den starken Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Lesekompetenzen hin, der sich in der Schweiz besonders deutlich zeigt. Kinder aus einkommensschwächeren Familien schneiden oft schlechter ab als ihre privilegierten Altersgenoss:innen. Des Weiteren gibt es eine Medienmitteilung vom Staatssekretariat für Bildung und Forschung (2010), zu den Ergebnissen aus PISA 2009, welches die Erkenntnisse von Becker unterschreiben. In dieser Medienmitteilung wird erwähnt:

«Je privilegierter der sozioökonomische Hintergrund der Jugendlichen ist, desto besser sind die Leseleistungen. Der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Leseleistung ist nach wie vor bedeutsam. Er hat sich im Vergleich zu PISA 2000 nicht verändert. Das gilt sowohl für die OECD wie auch für die Schweiz. Was die Stärke des Zusammenhangs soziale Herkunft - Leseleistungen betrifft, liegt die Schweiz im OECD-Mittelfeld.» (SBF 2010).

Das selektive Schweizer Schulsystem verstärkt diese Ungleichheiten, da der frühe Übergang in verschiedene Schulformen soziale Unterschiede verfestigt, statt Chancengleichheit zu fördern. Entscheidungen, die bereits in jungen Jahren getroffen werden, lenken insbesondere sozial benachteiligte Kinder oft vom Weg zu höheren Bildungsabschlüssen ab (vgl. Becker 2007: 14f.).

1.2 Relevanz für die Soziale Arbeit

Das Prinzip der Chancengleichheit, verstanden als gleiches Recht aller auf Entfaltung ihrer jeweiligen Anlagen, bildet ein grundlegendes und weithin akzeptiertes Element der Bildungspolitik sowie der Gestaltung von Bildungssystemen. Diese Grundlage findet sich zudem in Art. 8 Abs. 2 der Bundesverfassung. Darin wird es untersagt, eine Person aufgrund ihres Geschlechts, ihrer Abstammung, ihrer Rasse, ihrer Sprache, ihrer Heimat und Herkunft, ihres Glaubens, ihrer religiösen oder politischen Anschauungen zu benachteiligen oder zu bevorzugen.

Weitere Artikel, welche die Chancengleichheit zumindest formal gewährleisten sind Art. 19 (Anspruch auf ausreichenden und unentgeltlichen Grundschulunterricht) und Art. 61a (hohe Qualität und Durchlässigkeit des Bildungsraumes Schweiz) (vgl. Becker und Schoch 2018; 34ff.).

Neben den Fachkräften an Schulen tragen auch die Sozialen Arbeit und hier insbesondere die Schulsozialarbeit dazu bei, die Chancengleichheit im Bildungsbereich zu verwirklichen. Wie es unter anderem im Berufskodex (AvenirSocial 2010) festgehalten ist, sind die Prinzipien der Menschenrechte und der sozialen Gerechtigkeit fundamental. Die Soziale Arbeit und damit auch die Schulsozialarbeit hat damit primär das Ziel als Anwältin sozialer Gerechtigkeit zu agieren. Somit ist die Auseinandersetzung mit Themen wie Bildungsungleichheit, Menschenrechte und Diskriminierung als Auftrag der Schulsozialarbeit zu verstehen. Das bedeutet für die Schulsozialarbeit, sie ist in der Pflicht, Zuständigkeiten zu klären und Angebote zu entwickeln, welche auf eine Beseitigung von Ungerechtigkeit hinauslaufen (vgl. Baier 2011a: 87f.).

Was bedeutet dies nun konkret in Bezug auf das Schulsystem bzw. auf die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen? Diese Frage lässt sich anhand der Ratifikation der UN-Kinderrechtskonvention beantworten. Mit der Anerkennung der UN-Kinderrechtskonvention haben sich die Staaten dazu verpflichtet, die in der Konvention formulierten Inhalte gegenüber Kindern und Jugendlichen zu gewährleisten und die nationale Gesetzgebung gegebenenfalls an die UN-Kinderrechtskonvention anzupassen. Die Inhalte der UN-Kinderrechtskonvention sind durch die Ratifikation für alle öffentlichen Institutionen, insbesondere Schulen und Einrichtungen Sozialer Arbeit, verpflichtend. Diese haben sich an ihnen zu orientieren. Schulsozialarbeit muss sich folglich an den Inhalten der UN-Kinderrechtskonvention orientieren, welche zahlreiche Inhalte enthalten, die für die konkrete Praxis handlungsleitend sein können und die Rolle von Schulsozialarbeit inhaltlich präzisieren. Für die Schulsozialarbeit und das Thema dieser Arbeit sind insbesondere die folgenden

Bestimmungen von besonderer Relevanz: das Recht auf Nicht-Diskriminierung (Artikel 2), sowie das Recht auf Bildung (Artikel 29) (vgl. Baier 2011a: 88ff.). Auf oben genannte Bestimmungen wird im Kapitel «Gesetzliche Grundlagen Schweiz» genauer eingegangen.

1.3 Fragestellung und Aufbau der Arbeit

Durch die zuvor beschriebene Ausgangslage sowie Relevanz für die Soziale Arbeit hat sich folgende **Hauptfragestellung** entwickelt:

Wie kann Schulsozialarbeit Bildungsungleichheiten entgegenwirken?

Die Arbeit zielt darauf ab, die Rolle der Schulsozialarbeit in Schulen bei der Bekämpfung von Bildungsungleichheit zu untersuchen. Ziel ist es, Interventionsstrategien von Seite Schulsozialarbeit zu identifizieren und eine mögliche Handlungsempfehlung zu entwickeln, wie Soziale Arbeit dazu beitragen kann, Bildungsungleichheiten zu verringern und gerechte Bildungschancen zu fördern.

Bevor wir zum Thema Schulsozialarbeit kommen, werden in dieser Arbeit zwei andere Themen näher untersucht und jeweils die dazugehörigen Unterfragen beantwortet. Die Thematik des ersten Teils bezieht sich auf die Unterfrage:

«Wie kann der Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungserfolg beschrieben werden?» beantworten.

Hierbei wird die Kapitaltheorie von Bourdieu zur Hilfe beigezogen, um zu beschreiben, wie soziale Herkunft definiert werden kann. Anschliessend wird in einem zweiten Teil aufgezeigt, welche rechtlichen Bedingungen im Bildungssystem handlungsleitend sind in Bezug auf das Thema Bildungsungleichheit. So haben wir durch diese zwei Teile der Arbeit bereits ein Eindruck davon, was Bildungsungleichheit ist und welche rechtlichen Rahmenbedingungen relevant sind für die Soziale Arbeit. Somit besitzen wir die Basis an Informationen, welche für das letzte Kapitel und der Beantwortung der Hauptfrage bedeutend sind. Im letzten Kapitel wird nebst der Hauptfragestellung ebenfalls eine weitere Unterfrage bearbeitet und zwar:

«Inwiefern hat die Elternbeteiligung an Schulen eine Auswirkung auf Bildungsungleichheiten?»

Diese Arbeit wird als Literaturarbeit verfasst, was bedeutet, dass neben Fachliteratur, bestehende empirische Studien miteinbezogen werden können, um die Forschungsfrage zu

beantworten. Dabei werde ich systematisch Fachliteratur auswerten, um den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft, Kapitalien (ökonomisch, kulturell, sozial) und Bildungserfolg zu untersuchen. Insbesondere wird die Kapitaltheorie von Bourdieu als theoretische Grundlage genutzt, um zu verstehen, wie ungleiche Verteilung von Kapital Bildungsungleichheiten schafft.

2 Bildung und Bildungsungleichheit

Im Folgenden wird der Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildung dargestellt. Einleitend ein Zitat von Hurrelman:

«Die soziale und ökonomische Lage einer Familie, also die Unterschiede in den wichtigsten Ressourcen nach Macht, Einfluss, Prestige, Einkommen, Besitz und Bildung, strahlen auf die Eltern-Kind-Beziehungen aus. Die Verteilung der materiellen und immateriellen Ressourcen ist in allen entwickelten Industriegesellschaften durch eine erhebliche Ungleichheit gekennzeichnet. Die Stabilität der Verteilung der Ungleichheit von einer Generation zur nächsten erweist sich als hoch, die soziale Position der Familie in der Sozialstruktur wird in grossem Umfang an die Generation der Kinder weitergegeben» (Hurrelmann 2006: 170f.).

Im folgenden Kapitel werden die Thematiken aus dem Zitat von Hurrelman (2009) vertiefter beschrieben und anhand von Pierre Bourdieus Kapitaltheorie erklärt, was soziale Lage beziehungsweise soziale Herkunft bedeutet und wie sie mit Bildungserfolg in Verbindung steht.

2.1 Bildungsbegriff

Bevor wir uns mit Bourdieus Kapitaltheorie beschäftigen, wird zunächst geklärt, was der Begriff „Bildungserfolg“ bedeutet. Bourdieu unterteilt den Begriff «Bildung» in drei verschiedene Kategorien.

Formale Bildung

«Formale Bildung findet statt in den formalen Institutionen des Bildungssystems im engeren Sinne: Schule, Ausbildung und Hochschule» (Rauschenbach et al. 2004: 30)

Bildung ist formal, wenn der Ort, in dem sie stattfindet, formal ist. Dass bedeutet, wenn sie sich an einem Ort abspielt, welcher auf das Lehren und Lernen spezialisiert ist. Der zentrale Ort für formale Bildung ist demzufolge die Schule (vgl. Rohlf 2011: 37f.).

«Unter formeller Bildung wird das gesamte hierarchisch strukturierte und zeitlich aufeinander aufbauende Schul-, Ausbildungs- und Hochschulsystem gefasst, mit weitgehend verpflichtendem Charakter und unvermeidlichen Leistungszertifikaten» (Bundesjugendkuratorium 2001: 23).

Charakterisierend für die formelle Bildung ist dementsprechend auch, dass es eine Zertifizierung mit sich bringt. Dies dient als Nachweis der erfolgreich absolvierten Bildung und kann für weitere Bildungs- oder Arbeitszweige verwendet werden.

Non-formale Bildung

Die non-formale Bildung findet ausserhalb des oben genannten formalen Schulsystems statt. Die non formale Bildung führt nicht immer zu einer Zertifizierung und hat den entscheidenden Charakter der Freiwilligkeit. Die non formale Bildung ist also nicht verpflichtend. Die Einrichtungen der Kinder und Jugendhilfe, Vereinen, Nachhilfe oder Verbänden zählen zu den zentralen «Bildungseinrichtungen» der non-formalen Bildung (vgl. Rohlf 2011: 37f.).

Informelle Bildung

«Unter informeller Bildung werden ungeplante und nicht -intendierte Bildungsprozesse verstanden» (Bundesjugendkuratorium 2001: 23).

Die informelle Bildung ist vollkommen von den Interessen des Individuums gesteuert. Es geschieht meist unbewusst und ungeplant. Es gibt keine Strukturierung oder Steuerung und damit auch keine formalen Vorgaben für eine Zertifizierung dieses Lernens. Das informelle Lernen hat einen unmittelbaren Bezug zur Lebenswelt des Individuums. Das Handeln kann also zielgerichtet sein, geschieht meistens jedoch nicht bewusst (vgl. ebd. 2011: 39f.).

«Der Ort informeller Bildung ist der Alltag von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen in der Familie, in der Nachbarschaft, in der Arbeit und der Freizeit» (Rauschenbach et al. 2004: 30)

Mit dieser Unterscheidung von verschiedenen Bildungsarten soll aufgezeigt werden, dass der Begriff Bildung nicht nur die Bildungsinstitution umfasst, sondern auch andere Bereiche des Lebens miteinbeziehen (vgl. ebd. 2011: 39f.) und dass, das Lernen *«nicht nur als bewusste kognitive, sondern auch als eher unbewusste psychische und gefühlsmässige Verarbeitung von Eindrücken, Informationen, Erlebnissen etc.»* (Rohlf 2011: 36) verstanden werden soll. Die informelle Bildung findet somit auch im System Schule statt und ist nicht Ortsgebunden.

2.2 Bildungserfolg

Basierend auf diesem Wissen braucht es dementsprechend eine differenzierte Definition von dem Begriff Bildungserfolg, welche nicht nur den formalen Bildungserfolg in den Blick nimmt.

Der Bildungserfolg lässt sich aus unterschiedlichen Perspektiven betrachten. Eine erste Perspektive ist der Bildungserfolg im Kontext der Lebenswelt. Dieser zeigt sich in der Fähigkeit, alltägliche, milieuspezifische Handlungsweisen zu erlernen und anzuwenden. Solche Fähigkeiten werden häufig durch informelle Bildung erworben, wie sie im familiären Umfeld oder im sozialen Nahraum stattfindet. Dadurch entwickelt sich ein herkunftsspezifischer Habitus, der dann als erfolgreich gilt, wenn er es einer Person ermöglicht, Zugehörigkeit und Anerkennung innerhalb eines bestimmten sozialen Milieus zu finden. Dieser Prozess prägt sowohl die Identität als auch das soziale Verhalten und trägt zur Stabilität des Milieus bei (vgl. Yağdı 2019: 24f.).

«Das Verhalten in der Schule und schulischer Erfolg sind demnach Ausdruck verinnerlichter Einstellungsmuster, die auf die soziale Herkunft zurückzuführen sind und von Bourdieu als Habitus bezeichnet werden.» (Maaz 2006: 54).

Eine weitere Perspektive ist der Bildungserfolg im Hinblick auf die Gesellschaft insgesamt. Hier wird betrachtet, inwiefern Bildung den Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen ermöglicht. Dazu gehören beispielsweise die aktive politische Teilhabe und die Möglichkeit, gesellschaftliche Prozesse mitzugestalten. Ein ungleicher Zugang zu Bildung hat weitreichende Folgen: Er beeinflusst nicht nur die Chancen auf dem Arbeitsmarkt, sondern schränkt auch die politische Selbstbestimmung ein. Bildung ist daher ein Schlüsselfaktor für die gesellschaftliche Partizipation. Wenn Bildungschancen ungleich verteilt sind, führt dies zu einer gesellschaftlichen Schieflage, bei der manche Gruppen benachteiligt werden und somit weniger Einfluss auf gesellschaftliche Entscheidungen haben. Dies verstärkt soziale Ungleichheit und mindert die Möglichkeiten zur Mitgestaltung des Gemeinwesens (vgl. Yağdı 2018: S. 29).

Und schliesslich gibt es den Bildungserfolg auf der Grundlage der Zertifizierung. Das bedeutet, das Erreichen einer beruflichen Qualifikation und eines entsprechenden Status. Der Bildungserfolg wird anhand von Noten, Zertifikaten und Hochschulzugangsberechtigungen gemessen.

Diese Art der Definition von Bildungserfolg zeigt, dass es einen Unterschied gibt zwischen Bildungserfolg basierend auf schulischer Leistung und Bildungserfolg in Bezug auf die Bewältigung des alltäglichen Lebens, welche vor allem durch die Sozialisation in verschiedenen Milieus geschieht (vgl. Allemann-Ghionda 2006: 354).

2.3 Bildungsungleichheit

Wie im vorherigen Kapitel deutlich wurde, lässt sich Bildungsungleichheit mehrdimensional fassen. Es geht nicht nur um Wissen und die Zertifizierung von schulischen Leistungen, sondern ganzheitlicher darum, wie Menschen als Subjekte sich in ihrem Lebensumfeld aktiv einbringen und mitgestalten können. Um diese Dimensionen von Bildungsungleichheit zu erklären und den Einfluss sozialer Herkunft zu beleuchten, ist die Kapitaltheorie von Pierre Bourdieu ein hilfreiches Instrument. Deshalb werde ich im Folgenden auf Bourdieus Kapital Konzept eingehen.

Das Kapitalkonzept nimmt in Bourdieus Theorie eine Schlüsselrolle ein. Nach seiner Auffassung handeln Menschen nicht zufällig, sondern orientieren sich an den Kapitalformen, die ihnen zur Verfügung stehen und ihnen unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten eröffnen. Die ungleiche Verteilung dieser Kapitalien in der Gesellschaft führt zu verschiedenen sozialen Positionen der Individuen, wodurch soziale Ungleichheit entsteht (vgl. Bourdieu 1983; 183ff.).

Bourdieu spricht in seiner Theorie von drei unterschiedlichen Kapitalsorten.

Das ökonomische Kapital

Das ökonomische Kapital setzt sich aus den finanziellen Ressourcen, wie Einkommen, Geld und materiellen Güter zusammen. Ökonomisches Kapital sei *"unmittelbar und direkt in Geld konvertierbar"* (ebd.1983: 196) und stellt die Grundlage für alle anderen Kapitalformen dar. Das ökonomische Kapital besteht somit in direkter Linie aus Geld und allen materiellen Gütern welche in Geld umgewandelt werden können (vgl. ebd. 1983: 196).

Soziales Kapital

Das soziale Kapital bezieht sich auf Beziehungen und die Zugehörigkeiten zu gesellschaftlichen Gruppen. Menschen haben ein Netzwerk von Beziehungen. Man kann diese Zugehörigkeiten an verschiedene Gruppen, dazu nutzen seine Ziele zu erreichen. Diese Gruppen können mehrere Bezugspersonen beinhalten, zum Beispiel die Schule, Familie, Freunde oder Personen welche man vom Arbeitsort kennt. Dieses Kapital benötigt eine dauerhafte Beziehungsarbeit und ist zudem von der sozialen Herkunft abhängig. Das soziale Kapital spielt eine wichtige Rolle für den Bildungserfolg(vgl. Bourdieu 2012: 230.) (vgl. Yağdı 2019: 30f.).

Das kulturelle Kapital

Das kulturelle Kapital besitzt eine besondere Bedeutung für den schulischen Bildungserfolg.

Bourdieu unterscheidet das kulturelle Kapital in drei Formen: Erstens das inkorporierte Kapital, welches als verinnerlichtes Kapital verstanden werden kann und untrennbar mit der Person und deren Fähigkeiten verbunden ist. Zweitens das objektivierte Kapital, das in Form von kulturellen Gütern materiellen Wert besitzt, jedoch seine Bedeutung erst durch das inkorporierte Kapital entfalten kann. Drittens das institutionalisierte Kapital, welches durch schulische und akademische Abschlüsse das kulturelle Kapital formell anerkennt und legitimiert.

Das inkorporierte Kulturkapital bezieht sich auf Bildung und Wissen, wobei dieses Wissen nicht ausschliesslich in der Schule erworben wird. Auch die familiäre Erziehung spielt dabei eine wesentliche Rolle. Der Erwerb von inkorporiertem Kulturkapital erfordert Zeit zum Lernen und kann nicht einfach gekauft oder verschenkt werden. Die Bedingungen der ersten Aneignung dieses Kapitals prägen die Person stark, zum Beispiel in ihrer Ausdrucksweise (vgl. Bourdieu 2012: 232f.).

Dieses Kapital ist eng mit dem Körper verbunden und entsteht durch einen Prozess der Verinnerlichung. Die Zeit, die für den Erwerb kulturellen Kapitals benötigt wird, muss die Person selbst aufbringen (vgl. Bourdieu 1983: 189). Der Sozialisationsprozess kann daher als Ausgangspunkt für die Entstehung von kulturellem Kapital betrachtet werden (vgl. Jurt 2012: 26).

«Das inkorporierte Kapital geht durch die investierte Zeit in den Besitz des Menschen über, es wird zu seinem Habitus, seinem Charakter, seiner Eigenschaft» (Bourdieu 1992: 187).

Die Zeit spielt in diesem Zusammenhang eine wesentliche Rolle: Bereits in der frühen Erziehung erworbene Bildung bedeutet einen zeitlichen Vorsprung. Fehlende Bildung in dieser Phase ist in zweifacher Hinsicht ein Verlust, da das Versäumte später nachgeholt werden muss. Anhand der gesamten Dauer des Bildungserwerbs lässt sich somit grob das Volumen des Bildungskapitals bestimmen (vgl. Bourdieu 2012: 232f.). Die Bildung, die in der familiären Primärerziehung sowie in der schulischen Sekundärerziehung erworben wird, wird Teil der Persönlichkeit («etwas, das einem nicht genommen werden kann»). Dieser verinnerlichte Besitz kann, im Gegensatz zu Geld oder Adelstiteln, nicht einfach durch Schenkung, Vererbung oder Tausch weitergegeben werden. Die Zeit bildet die Verbindung zwischen ökonomischem und kulturellem Kapital («Zeit ist Geld»). Um den Bildungsprozess möglichst

früh zu beginnen und bis zu einem optimalen Abschluss zu verlängern, ist es notwendig, über ausreichendes ökonomisches Kapital zu verfügen. (Jurt 2012: 26)

Objektiviertes Kulturkapital

Das objektivierte Kulturkapital steht eng in Verbindung mit dem inkorporierten Kulturkapital. Das kulturelle Kapital ist materiell übertragbar und dies in Form von kulturellen Gütern, die man besitzt, z.B. Bücher, Gemälde, Instrumente. Diese Güter gewinnen, jedoch erst an Werte, wenn man auch die kulturellen Fähigkeiten dazu besitzt z.B. den Wert eines Gemäldes zu erkennen (vgl. Bourdieu 2012 235f.).

In anderen Worten: Maschinen können auch ohne kulturelles Kapital erworben werden. Das ihnen inkorporierte Kulturkapital bestimmt jedoch ihre spezifische Zwecksetzung. Ihre Aneignung und angemessene Nutzung ist folglich nur möglich, wenn die Besitzer:in der Produktionsmittel entweder selbst über das erforderliche verinnerlichte Wissen bzw. Kapital verfügt (vgl. ebd. 2012; 235f.).

Institutionalisiertes Kulturkapital bezeichnet (schulische) Titel. Der schulische Titel verleiht der Inhaber:in kulturelle Kompetenz und somit einen dauerhaften rechtlich garantierten Wert. Somit wird dem Besitz eines akademischen Titels und dem damit verbundenen kulturellen Kapital eine institutionelle Anerkennung verliehen. Menschen können so anhand des Kapitals verglichen oder sogar ersetzt werden. Dadurch, dass der Erwerb eines bestimmten schulischen Titels mit Geld verbunden ist, gibt es ebenfalls eine Umwandelbarkeit zwischen dem ökonomischen Kapital und dem kulturellen Kapital. Nur so macht die Bildungsinvestition auch Sinn, da man anhand der ursprünglichen Investition an ökonomisches Kapital zumindest teilweise einen gewissen ökonomischen Wert des kulturellen Titels erwarten kann. Dies ändert sich jedoch im Zeitverlauf. Zum Beispiel hat die Bildungsexpansion dazu geführt, dass mehr Menschen Bildung ermöglicht wurde, wodurch gewisse Berufe an kulturellem Wert verloren haben. So kann eine Abiturient:in heute weniger sicher davon ausgehen, aufgrund seines Abschlusses einen gut bezahlten Arbeitsplatz zu finden, als dies noch vor einiger Zeit der Fall war (vgl. Bourdieu 2012; 237f.).

2.4 Beantwortung erste Unterfrage

Wie Bourdieu zeigt, handeln Menschen entlang ihrer Kapitalausstattung, weshalb sich zum Beispiel schulische Leistung und Interessen entlang der sozialen Herkunft entwickeln. Auf die

Auswirkungen der sozialen Herkunft auf das Handeln möchte ich genauer eingehen und somit ebenfalls die Antwort auf unsere erste Unterfrage, «*Wie kann der Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungserfolg beschrieben werden?*» erläutern. Dies möchte ich zudem anhand der theoretischen Konzeption der primären und sekundären Herkunftseffekte nach Boudon (1974) ausführen.

Durch die Unterscheidung zwischen primären und sekundären Effekten wollte Boudon verdeutlichen, wie die soziale Herkunft einer Familie und der Bildungserfolg eines Kindes in Verbindung mit den institutionellen Rahmenbedingungen des Schulsystems zusammenwirken. Laut Boudon (1974) gibt es zwei Mechanismen, welche bei der Wirkung von sozialer Herkunft auf den Bildungserfolg agieren. Der **primäre Herkunftseffekt** beschreibt die Entstehung leistungsbezogener Unterschiede, die auf die soziale Herkunft zurückzuführen sind. Diese Unterschiede ergeben sich aus klassenspezifischen Sozialisationsprozessen, kulturellen Differenzen in den Familien, variierenden Unterstützungsressourcen der Eltern oder genetischen Begabungen. Anders ausgedrückt: Die unterschiedliche Verfügbarkeit von ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital in den Familien beeinflusst massgeblich den Erwerb von Kompetenzen (vgl. Relikowski et al. 2010: 144f.). Beispielsweise variiert die elterliche Unterstützung in Form von direkter Hilfe, etwa durch die Gestaltung einer lernfördernden Umgebung oder den Zugang zu kulturellen Aktivitäten und Ressourcen. Dies führt zu ungleichen Ausgangsbedingungen im schulischen Kontext. Kinder, die in einem Umfeld mit hohem kulturellem Kapital aufwachsen, entwickeln spezifische Alltagspraktiken, die sich auf ihr Verhalten, ihre Sprache, ihre Bildungsstrategien und ihre Interessen auswirken. Diese Praktiken prägen den Habitus des Kindes und führen zu einer gänzlich anderen kulturellen Prägung im Vergleich zu einem Kind, das in einer Familie mit geringerem kulturellem Kapital aufwächst (vgl. Boudon 1974: 29).

«Je niedriger der Sozialstatus der Familie, desto ärmer die kulturelle Ausstattung der Kinder und desto begrenzter ist deren Bildungserfolg» (Becker 2007b: 170)

Boudon (1974) erwähnt in seiner Konzeption einen weiteren, **sekundären Herkunftseffekt**, welcher das unterschiedliche Entscheidungsverhalten, trotz gleicher Leistung, in Abhängigkeit der Kapitalausstattung beschreibt.

Hierzu ein Zitat von Meulemann, welches dieses Entscheidungsverhalten verdeutlicht.

«*Der Besuch einer Realschule oder eines Gymnasiums bedeutet in oberen Klassenlagen für die Eltern geringere materielle und persönliche Opfer; gleichzeitig ist der Besuch dieser Schulen in den oberen Klassen um der Konformität mit dem sozialen Milieu und um des Statuserhalts willen viel stärker erfordert*» (Meulemann 1985: 96).

Aufgrund dessen, werden je nach sozialer Lage unterschiedliche Entscheidungen getroffen. Familien haben ein grosses Interesse daran, ihren eigenen sozialen Status im Hinblick auf die schulische Bildung ihrer Kinder zumindest zu erhalten. Dementsprechend sind Familien aus höheren sozialen Schichten dazu motiviert, ihren Kindern eine möglichst gute Schulbildung zu ermöglichen, um einen sogenannten Statusverlust zu vermeiden. In Familien aus der Arbeiterschicht wird der soziale Status oft schon dadurch gesichert, dass die Kinder weniger anspruchsvolle Schulformen besuchen. Dies verringert ihre Bereitschaft, in eine längere und kostenintensivere Ausbildung ihrer Kinder zu investieren. Ausserdem liegt die Vermutung nahe, dass Eltern mit geringer Bildung die Erfolgchancen eines akademischen Bildungswegs unterschätzen, da sie mit dieser Art von Bildung selbst keine Erfahrungen haben (vgl. Relikowski et al. 2010: 144f.).

3 Meritokratie – Gesellschaftliche Legitimation von Bildungsungleichheit

Wir wissen nun, was Bildungsungleichheit bedeutet und wie das Ganze zustande kam bzw. wie solche Ungleichheiten in der Bildung bis heute anhalten. Aufgrund dessen wird folgend Bezug zum meritokratischen Prinzip hergestellt und dessen Bedeutung in der heutigen Gesellschaft als sogenanntes Legitimationsprinzip für soziale Ungleichheiten behandelt.

Als Meritokratie wird eine Herrschaftsordnung bezeichnet, welche zeigt, dass die gesellschaftliche Position anhand der Anstrengung und Intelligenz bestimmt ist. Das bedeutet, dass soziale Ungleichheiten anhand der Errungenschaften, welche ein Individuum anhand seiner Talente, Begabungen und Leistungen erzielt hat, legitimiert werden. Das Leistungskriterium bildet in einer meritokratischen Gesellschaft die Basis zur Selektion. Somit ist Leistung ein Rechtfertigungsargument für soziale Ungleichheiten und damit auch der Bildungsungleichheit. Ungleichheiten sollen Individuen zu hohen Leistungen motivieren und dadurch den gesellschaftlichen Fortschritt antreiben. Die Herrschaftsordnung legitimiert sich über die Leistungsfähigkeit des Individuums. Das heisst: Soziale Ungleichheiten gelten als akzeptabel und legitim, weil sie der individuellen Leistung geschuldet sind (vgl. Becker et al. 2010: 33ff.).

Die berufliche und gesellschaftliche Laufbahn hängt also von den persönlichen Talenten und dem Einsatz einer Person ab, also von ihren Leistungen. Der Begriff „Meritokratie“ bedeutet, dass soziale Positionen nach dem Prinzip der Leistung vergeben werden. Das heisst, Menschen bekommen bestimmte Positionen, weil sie diese „verdienen“. Aber warum verdienen sie das? Hier wird auf ihre Leistungen, ihre Fähigkeiten und vielleicht auch ihre

Bereitschaft hingewiesen, sich anzustrengen. Auch ihre Talente oder ihr Potenzial könnten dabei eine Rolle spielen (vgl. Becker et al. 2010: 34f.).

3.1 Meritokratie in der Bildung

3.1.1 Prinzip der Chancengleichheit

Wie bereits in der Einleitung erwähnt, ist das Prinzip der Chancengleichheit von hoher Bedeutung. Wie wir nun wissen, ist die Chancengleichheit in der Schweiz zwar theoretisch gegeben, jedoch ist die Bedingung, dass jedes Schulkind unabhängig von sozialer Herkunft die gleichen Startchancen im Bildungssystem erhält, nicht erfüllt. Zudem wird ebenfalls das im vornherein erklärte meritokratische Prinzip nicht Rechnung getragen (vgl. Becker und Schoch 2018: 34f.).

Wie uns nun bekannt ist, führt die unterschiedliche Verteilung von Kapitalien zu ungleichen Startchancen. Dieser Punkt wird beim meritokratischen Prinzip übersehen. Da die Übertragung von kulturellem Kapital, je nach Elternhaus unterschiedlich ausgeprägt ist, sind auch die Begabungen der Kinder ungleich verteilt. Der Leistungswettbewerb, den wir haben ist somit nicht fair und führt zwangsläufig zu einer Reproduktion von Ungleichheiten (vgl. Heid 1988: 12ff.).

«Chancengleichheit [wäre] dann erreicht [...], wenn Unterschiede zwischen grossen sozialen Gruppen sich nicht mehr in den Bildungs- und Berufschancen von Kindern auswirken würden» (Müller und Mayer 1976: 27).

Chancengleichheit soll dazu dienen, dass Individuen von Anfang an die gleiche Chance haben, einen bestimmten Leistungsausweis, Bildungsweg bzw. -anschluss etc. zu erzielen. Bei gleicher Anstrengung sollen die gleichen Erfolge erzielt werden können. Misserfolge sollen zudem nicht durch leistungsfremde Kriterien bestimmt werden. Es genügt nicht nur die formale Chancengleichheit, denn wie wird bereits in der Einleitung erfahren haben, hat dies nicht zu einem Abbau von sozialer Ungleichheit geführt, sondern lediglich zu mehr Bildungsbeteiligung (vgl. Müller 2013: 29f.).

Es geht bei der Gerechtigkeit nicht darum, dass Individuen die gleichen Ergebnisse erhalten, sondern nur darum, dass Individuen gleiche Chancen haben bestimmte Ergebnisse zu erreichen. Roemer (1998) nennt, dabei zwei verschiedene Faktoren, welche relevant sind. Die legitimen Faktoren, also die Anstrengung und die illegitimen Faktoren, die Umstände. Es kann also unterschiedliche Ergebnisse geben, aber nur, wenn sie auf unterschiedlicher Anstrengung beruhen. So sollen Ergebnisunterschiede resultierend aus verschiedenen Umständen, durch

die gesellschaftliche Ressourcen beseitigt werden. Zum Beispiel durch Unterstützung im Lernen oder Übernahme von einzelnen Kosten.

3.2 Chancengerechtigkeit Schweiz

Im Kapitel zuvor wurde das Prinzip der Chancengerechtigkeit erläutert. Folgend wird genauer beleuchtet, wie Chancengleichheit in der Schweiz umgesetzt wird. Des Weiteren werden die verschiedenen rechtlichen Grundlagen aufgeführt, welche bereits in der Einleitung im Zusammenhang mit der UN KRK erwähnt wurden.

3.2.1 Umsetzung Chancengerechtigkeit in der Schweiz

In einem modernen Land wie der Schweiz, wird Leistung, oft als legitime Beurteilungsgrundlage für Chancengerechtigkeit angesehen (vgl. Müller 2013: 29f.). In der Schweiz lässt sich der spätere Bildungserfolg nachwachsender Generationen sowie der Erwerb von Bildungsabschlüssen und der darauffolgende Lebensverlauf mühelos anhand von Kriterien prognostizieren, die keinen Zusammenhang mit der Leistung aufweisen. Die Bildungs- und Berufsverläufe sind nicht ergebnisoffen und die Lebensgestaltung ist nicht unabhängig von der zuvor erworbenen Bildung (vgl. Becker und Schoch 2018: 35)

Demzufolge kann auch in der Schweiz ein eindeutiger Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungsungleichheit nachgewiesen werden. Doch welche Folgen ergibt dies für den weiteren Bildungsverlauf?

In einem Bildungssystem mit einer Selektion nach Leistung, wie dem Schweizer Schulsystem, haben primäre sowie sekundäre Herkunftseffekte eine besonders grosse Wirkung. Sekundäre Herkunftseffekte betreffen die Bildungsentscheidungen, die von den Familien getroffen werden. In Systemen mit vielen Bildungswegen und einer Selektion nach Leistung, haben diese Entscheidungen eine verstärkte Wirkung (vgl. Becker und Schoch 2018: 45f.).

Kinder aus unteren sozialen Schichten haben es schwerer, eine akademische Laufbahn einzuschlagen. Ein Beispiel von (Boudon 1974) zeigt: Ein Akademikerkind mit guten schulischen Leistungen hat eine Wahrscheinlichkeit von 85 %, die nächsthöhere Schulstufe zu erreichen. Ein Arbeiterkind mit denselben Leistungen hat hingegen nur eine Wahrscheinlichkeit von 60 %, weil Familien aus unteren Schichten oft vorsichtigere Entscheidungen treffen.

Ein weiterer wichtiger Punkt ist die frühe Sortierung der Schüler:innen in der Sekundarstufe I, die auf Leistung basiert. Diese Zuteilung verstärkt soziale Unterschiede. Obwohl das

Schweizer Bildungssystem formal durchlässig ist, wird die Chancengleichheit dadurch nicht verbessert. Im Gegenteil: Die Kombination aus primären und sekundären Herkunftseffekten erhöht die soziale Ungleichheit (vgl. ebd. 2018: 46).

Die Chancengerechtigkeit im Schweizer Bildungswesen ist somit nur bedingt gegeben. Trotz eines formal durchlässigen Bildungssystems, das Schüler:innen theoretisch viele Wege eröffnet, zeigen empirische Befunde, dass soziale Herkunft nach wie vor eine grosse Rolle spielt. Chancengerechtigkeit ist daher in der Praxis noch nicht vollständig umgesetzt (vgl. ebd. 2018: 48).

4 Institutionelle Diskriminierung

Die Chancengerechtigkeit im Schweizer Bildungssystem zeigt somit deutliche Schwächen auf, die eng mit der sozialen Herkunft der Schüler:innen verknüpft sind. In diesem Kontext spielt die institutionelle Diskriminierung eine zentrale Rolle. Während soziale Bildungsungleichheit häufig mit individuellen Entscheidungen oder sozialen Bedingungen erklärt wird, lenkt der Begriff der institutionellen Diskriminierung den Fokus auf die Strukturen und Prozesse innerhalb des Bildungssystems selbst.

Institutionelle Diskriminierung bezeichnet die Ungleichbehandlung von Menschen durch institutionelle Handlungen von gesellschaftlichen Institutionen wie zum Beispiel das Bildungs- oder Ausbildungssystem (vgl. Arani 2020: 119f.).

Diese Form der Diskriminierung geht nicht von einzelnen Akteuren – etwa Politikern, Lehrpersonen oder Beamten – aus, sondern ist tief in den Strukturen und Netzwerken von Institutionen verankert (vgl. ebd. 2020: 119f.) Massnahmen in Bereichen wie Erziehung, Wirtschaft und Rechtsprechung wirken kumulativ und können in ihrer Gesamtheit rassistische, ethnische oder soziale Benachteiligungen hervorrufen. Diese Form der Ungleichbehandlung wird auch als indirekte oder versteckte Diskriminierung bezeichnet, da sie nicht auf diskriminierenden Einzelhandlungen, sondern auf systematischen Organisationsprozessen beruht (vgl. Fereidooni, 2011: 24f.).

Ein wesentlicher Unterschied zur direkten Diskriminierung liegt darin, dass die institutionelle Diskriminierung ihre negativen Auswirkungen häufig dadurch entfaltet, dass alle Personen unabhängig von ihren ungleichen Ausgangsbedingungen gleich behandelt werden. Diese scheinbare Gleichbehandlung ignoriert jedoch strukturelle Benachteiligungen, was die soziale Ungleichheit weiter verstärkt. Gerade in einem leistungsorientierten Bildungssystem wie dem

der Schweiz, in dem frühe Selektion und formale Gleichbehandlung dominieren, verstärken solche Mechanismen bestehende Ungleichheiten (vgl. Fereidooni, 2011: 25f.).

Die Komplexität der institutionellen Diskriminierung macht ihre Identifikation und Bekämpfung zu einer deutlich komplexeren Aufgabe als die Beseitigung offener, direkter Diskriminierung.

5 Schule und institutionelle Diskriminierung

Zur Einleitung dieses Kapitels beginne ich mit einem Zitat von Didier Eribon, welches die subtilen Mechanismen sozialer Ungleichheit im Bildungssystem anspricht. Es hebt hervor, wie das System Betroffene dazu bringt, ihren Ausschluss oder ihre Benachteiligung als selbst gewählt wahrzunehmen, obwohl diese Entscheidungen stark von sozialen Bedingungen geprägt sind.

«Die schulische Selektion basiert oft auf Selbstselektion und Selbsteliminierung, die Betroffenen reklamieren ihren Ausschluss als Resultat ihrer eigenen Wahlfreiheit. Eine lange Schulzeit ist ‚nur was für die anderen‘, die es sich leisten können‘ und zufälligerweise meistens auch diejenigen sind, die ‚mehr Lust auf Lernen‘ haben (Eribon 2016: 44). „Das Schulsystem hat (hier) eine exkludierende Wirkung, auch wenn es sie glauben macht, dass sie diese Exklusion selbst gewählt haben. (...) Die Lust am Lernen und an Büchern ist schliesslich nicht in der ganzen Gesellschaft gleich verteilt, sie korreliert besonders stark mit der gesellschaftlichen Umgebung und der sozialen Zugehörigkeit.» (Eribon 2016: 108).

Die «Selbstselektion» und «Selbsteliminierung» entstehen, weil Menschen aus weniger privilegierten sozialen Schichten oft das Gefühl haben, dass Bildung – insbesondere eine lange Schulzeit – nicht für sie gemacht ist. Dies wird durch gesellschaftliche Vorstellungen verstärkt, die den Zugang zu Bildung mit Lust am Lernen und finanzieller Möglichkeit verbinden. Privilegierte Gruppen erscheinen dadurch nicht nur besser gestellt, sondern auch bildungsinteressierter.

Eribon weist darauf hin, dass «Lust am Lernen» keine universelle Eigenschaft ist, sondern stark durch das soziale Umfeld geprägt wird. Kinder aus bildungsnahen Milieus wachsen oft in einer Umgebung auf, die Bildung fördert und wertschätzt, während andere dies nicht in gleichem Masse erleben. Diese sozialen Unterschiede führen dazu, dass das Bildungssystem exkludierende Effekte hat, ohne dass dies auf den ersten Blick offensichtlich wird, da die Betroffenen ihren Ausschluss als ihre eigene Entscheidung wahrnehmen.

5.1 Wirkung von Diskriminierung in Schulen

Diskriminierungserfahrungen in Schulen können sowohl individuelle als auch kollektive Auswirkungen haben. Individuell leiden betroffene Schüler:innen häufig unter Stress, Angst, vermindertem Selbstwertgefühl und psychosomatischen Symptomen wie Bauchschmerzen. Ihre Lernmotivation sinkt, und ihre schulischen Leistungen verschlechtern sich. Langfristig kann dies zu Schulverweigerung, sozialem Rückzug oder Schulabbrüchen führen (vgl. Arani 2020: 127).

Auf kollektiver Ebene beeinträchtigen Diskriminierungserfahrungen das Schulklima. Subtile oder latente Diskriminierungen können eine Atmosphäre der Ausgrenzung schaffen, die zu Konflikten, Mobbing und Gewalt zwischen Schülergruppen führt. Latente Diskriminierung bezieht sich auf unbewusste Vorurteile oder negative Einstellungen, die das Handeln von Lehrpersonen oder anderen Akteuren beeinflussen können (vgl. Arani 2020: 129). Diese Art der Diskriminierung ist besonders gefährlich, da sie oft nicht als solche erkannt wird und somit schwer zu adressieren ist. Neurowissenschaftliche Studien zeigen, dass stereotype Bilder über soziale Gruppen automatisch aktiviert werden können, ohne dass sich die handelnden Personen dieser Vorurteile bewusst sind (vgl. Uslucan 2020: 998). Ein Beispiel dafür ist der sogenannte «Implicit Bias», der dazu führt, dass Lehrpersonen beispielsweise Schüler:innen mit Migrationshintergrund unbewusst weniger Aufmerksamkeit schenken oder geringere Leistungen von ihnen erwarten. Solche unbewussten Stereotype wirken wie eine unsichtbare Barriere, die die Entwicklung und den Erfolg der betroffenen Schüler:innen hemmen kann (vgl. ebd. 2020: 4).

Subtile Diskriminierung ist bewusster, aber dennoch nicht direkt offensichtlich. Sie drückt sich oft in kleinen, wiederholten Benachteiligungen oder Abwertungen aus, die als Mikroaggressionen bezeichnet werden. Beispiele dafür sind abwertende Blicke, ein kühler Tonfall, weniger Blickkontakt oder herablassende Bemerkungen. Diese Handlungen vermitteln den Betroffenen das Gefühl, unerwünscht oder weniger wert zu sein. Diese Dynamiken können das gesamte Schulsystem negativ beeinflussen und Diskriminierung weiter normalisieren (vgl. Arani 2020: 129).

Zusätzlich können stereotype Bedrohungen (stereotype threat) die Leistungen von Schüler:innen beeinträchtigen, wenn sie Angst haben, negative Stereotype über ihre Gruppe zu bestätigen. Lehrpersonen spielen eine zentrale Rolle, da ihre unbewussten Vorurteile und Erwartungen das Verhalten und die Leistungen der Schüler:innen beeinflussen können (z. B. durch «selbsterfüllende Prophezeiungen») (vgl. Uslucan 2020:1000).

Die langfristigen Folgen sind nicht nur eine verminderte Bildungsbeteiligung der Betroffenen, sondern auch gesellschaftliche Ausgrenzung und reduzierte Teilhabe. Schulen, die Diskriminierung aktiv entgegenwirken, können dagegen nicht nur die schulische Leistung, sondern auch das Wohlbefinden und die Gesundheit der Schüler:innen fördern.

5.2 Handlungsrahmen für Schulen

Folgend wird in diesem Kapitel diskutiert, was es allgemein für Möglichkeiten gibt von Seiten Schule, gegen diese Diskriminierung vorzugehen.

Zu Beginn steht die Identifikation von Diskriminierung im Vordergrund. Schulen wird geraten, regelmässig zu analysieren, wo und wie Diskriminierung innerhalb der Institution auftritt. Dies kann mithilfe von Befragungen verschiedener Gruppen wie Schüler:innen, Eltern und Lehrpersonen geschehen. Ziel ist es, die Perspektiven der Beteiligten sichtbar zu machen, um zu verstehen, in welchen Bereichen Handlungsbedarf besteht (vgl. Yegane 2022: 28f.). Darüber hinaus sollten auch schulinterne Regeln, Routinen und die Organisation von Prozessen auf mögliche diskriminierende Wirkungen hin überprüft werden. Statistische Erhebungen können dabei helfen, strukturelle Benachteiligungen aufzudecken. Ebenso ist eine kritische Auseinandersetzung mit Lehr- und Lernmaterialien erforderlich, um sicherzustellen, dass diese frei von stereotypen Darstellungen und diskriminierenden Inhalten sind (vgl. Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2019: 18f.).

Die Prävention von Diskriminierung umfasst eine Vielzahl von Ansätzen, angefangen bei der Sensibilisierung des Lehrpersonals durch Schulungen, wie Anti-Bias- und Diversity-Trainings. Solche Fortbildungen sollen Lehrpersonen dazu befähigen, Diskriminierung zu erkennen, adäquat darauf zu reagieren und das Thema regelmässig im Unterricht zu behandeln (vgl. Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2019: 21f.). Ebenso ist es sinnvoll, Schüler:innen in Workshops oder Projekttagen für Diskriminierung zu sensibilisieren und sie dazu zu befähigen, selbst gegen Ungerechtigkeit vorzugehen. Ein weiterer zentraler Aspekt ist die Förderung von Vielfalt. Schulen können beispielsweise gezielte Sprachkurse oder individuelle Lernpläne anbieten. Auch eine Anpassung der Schulordnung, die konkrete Diskriminierungsverbote und Gleichstellungsgebote festlegt, ist ein wichtiger Schritt. Das Empowerment der Betroffenen spielt hierbei eine Schlüsselrolle, indem ihnen die nötigen Werkzeuge und das Wissen an die Hand gegeben werden, um sich gegen Diskriminierung zu wehren (vgl. Yegane 2022: 29).

Wenn Diskriminierung dennoch auftritt, sollten klare Interventionsmechanismen etabliert sein. Schulen wird empfohlen, Leitlinien zu entwickeln, die den Umgang mit Diskriminierungsfällen

regeln und die für alle Beteiligten transparent sind. Hierzu gehört auch die Benennung von Ansprechpersonen die speziell geschult sind. Streitschlichterinnen oder Friedensstifterinnen können insbesondere bei interpersonellen Konflikten zwischen Schüler:innen eine wichtige Rolle spielen. Ebenso ist die Einführung eines Beschwerdesystems sinnvoll, um Betroffenen eine niedrigschwellige Möglichkeit zu geben, Vorfälle zu melden. Mediation und Schlichtung können zusätzlich dazu beitragen, Konflikte auf respektvolle Weise zu lösen und langfristig ein diskriminierungsfreies Miteinander zu fördern (vgl. Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2019: 26f.).

Antidiskriminierung sollte fest in den Strukturen und dem Leitbild der Schule verankert sein. Dies kann durch regelmässige Reflexionen und die Zusammenarbeit mit externen Akteurinnen wie Antidiskriminierungsberatungsstellen, zivilgesellschaftlichen Organisationen oder Migrant:innenverbänden unterstützt werden. Schulen wird empfohlen, Diversität im Kollegium aktiv zu fördern, da ein vielfältiges Lehrpersonal nicht nur Vorbildfunktion hat, sondern auch zu einer breiteren Perspektivenvielfalt beiträgt.

5.2.1 Bisherige Lösungsansätze in Schulen gegen Bildungsungleichheit

Massnahmen auf bildungsstruktureller Ebene		
Übergang Primarschule – Sek. I	Möglichst späte Selektion. Erste Selektion erst am Übergang von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II	
Übergang Primarschule – Sek. II	Gezielte Unterstützungsmassnahmen und -systeme für begabte und leistungswillige Schüler und Schülerinnen	
Massnahmen auf institutioneller Ebene		
Übergang Kindergarten – Primarschule	Gezielte Frühförderung in Kindergarten und Vorschule, z.B. schrittweise	
Übergang Primarstufe – Sek. I	Haltung/Praktiken der Lehrpersonen: Verschieben des Fokus weg von Selektionspraktiken der Passung in das Niveau (der nächsten Schulstufe) hin zur Freilegung und Förderung des Potenzials von Kindern aus benachteiligten Verhältnissen als Desiderat (vgl. Hug 2007; Hofstetter 2017)	
	Staatliche Massnahmen	Zivilgesellschaftliche Initiativen
	– Alle Formen des Nachteilsausgleichs (NAG / NAM)	– Future kids (aoz, TG, ZH)
	– Systeme der integrierten Förderung (rILZ, IF, ISR)	– Chanson (PHSG / Stiftungen)
	– QUIMS	– Chance Wiedikon (Verein)
	– DaZ (Deutsch als Zweitsprache)	– fit für die Sek (Verein)
	– Therapien (bei Legasthenie, Diskalkulie, Dislexie etc.)	– Beraber (Verein)
	– Hausaufgabenhilfen	– Mittagstische mit Aufgabenhilfe
	– Tagesschulen (Aufgabenhilfe)	
	– Horte (mit Aufgabenhilfe)	
	– Schulsozialarbeit	
Übergang Sek. I – Sek. II (inkl. Berufsbildung)	– LiFT (AG, BE, AR)	– ChagALL (Unterstrass)
	– Brückenangebote an Berufs- und Fachschulen (z.B. Viventa)	
	– Spezielle fachliche Förderung (bspw. an Mittelschulen in Deutsch)	– RYL! (Rock your life)
Ebene Lehrpersonen Forschung, Aus- und Weiterbildung	– praxisorientierte Forschung (KoS UZH, Scala PH FHNW)	
	– Weiterbildung, z.B. MAS Wirksamer Umgang mit Heterogenität (Institut Unterstrass an PHZH); CAS Schulerfolg: kein Zufall (PHZH); CAS Deutsch als Zweitsprache und Interkulturalität (PH Zug); CAS DaZ–Interkulturalität in der Berufsbildung (PHLU/ PH Zug)	

Abbildung 1: Systematisierung der Ansätze aus bildungsstruktureller und institutioneller Sicht. (Becker und Schoch, 2018: 65)

Diese Darstellung zeigt eine allgemeine Übersicht über Massnahmen, die Bildungsungleichheiten entgegenwirken sollte nicht nur um Diskriminierung entgegenzuwirken, sondern vor allem die Schüler:innen in ihrer schulischen Leistung zu stärken.

Ein zentraler Ansatz ist die frühkindliche Förderung, wie sie beispielsweise durch Programme wie „schritt:weise“ umgesetzt wird. Diese Initiativen richten sich speziell an Kinder aus benachteiligten Verhältnissen und zielen darauf ab, deren Entwicklung bereits im Vorschulalter gezielt zu unterstützen. Ergänzend dazu wird ein Wandel in der Haltung und den Praktiken von Lehrpersonen angestrebt. Statt Schüler:innen selektiv nach ihrer vermeintlichen Eignung zu beurteilen, sollen Lehrpersonen verstärkt das Potenzial aller Kinder erkennen und fördern, unabhängig von ihrer sozialen Herkunft (vgl. Annika Meile 2024).

Weitere wichtige Massnahmen sind Nachteilsausgleiche (NAG/NAM), die strukturelle Unterstützung für Schüler:innen mit spezifischen Bedürfnissen wie Legasthenie oder Dyskalkulie bieten. Diese sollen es ermöglichen, dass Bildungsbarrieren abgebaut werden und eine gerechtere Teilnahme am Unterricht gewährleistet wird. Ergänzend dazu setzen Systeme wie die „reduzierten individuellen Lernziele“ (rILZ) oder die „Integrative Förderung“ (IF) auf eine individuellere Förderung von Kindern mit besonderem Bedarf, sodass ihre Potenziale besser ausgeschöpft werden können (Volksschulamt Kanton SO 2018: 15f.).

Ein weiterer Schwerpunkt liegt auf der Unterstützung von Jugendlichen beim Übergang zwischen Bildungsstufen, insbesondere von der Sekundarstufe I zur Sekundarstufe II. Programme wie „LiFT“ (Leistungsfähig durch individuelle Förderung und praktische Tätigkeit) oder „ChagALL“ (Chancengerechtigkeit durch Arbeit an der Lernlaufbahn) begleiten junge Menschen gezielt in dieser kritischen Phase, um ihre Bildungslaufbahn zu stabilisieren. Diese Massnahmen werden ergänzt durch spezifische Förderangebote in Schlüsselbereichen wie der Sprachkompetenz, etwa in Deutsch als Zweitsprache, um insbesondere Kinder aus Migrantenfamilien gezielt zu unterstützen (vgl. Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt 2022).

Darüber hinaus wird die Zusammenarbeit mit zivilgesellschaftlichen Initiativen betont. Beispiele hierfür sind Programme wie „Rock Your Life!“ oder regionale Brückenangebote an Fach- und Berufsschulen, beispielsweise „Viventa“. Diese ergänzen staatliche Massnahmen durch zusätzliche Angebote, die benachteiligte Jugendliche individuell fördern. Die Kombination aus staatlicher Unterstützung, institutionellen Reformen und zivilgesellschaftlichem Engagement zeigt, dass Chancengleichheit nicht nur durch einzelne Massnahmen, sondern durch ein breit angelegtes Netzwerk von Förderungen und Unterstützungsangeboten erreicht werden kann (vgl. Becker und Schoch 2018: 65).

6 Soziale Arbeit im Bildungssystem

6.1 Was ist Schulsozialarbeit?

Drilling (2009: 14) definiert Schulsozialarbeit folgendermassen: *«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 befriedigender Lebenspraxis zu unterstützen und ihre Kompetenzen zur Lösung von persönlichen und/oder sozialen Problemen zu fördern.»*

Die Schulsozialarbeit dient somit als Schnittstelle von Kindern und Jugendhilfe und Schule. Sie begleitet Kinder und Jugendliche in ihrem Alltag sowie ihrer Entwicklung.

6.2 Entwicklung der Schulsozialarbeit Schweiz

Die Schulsozialarbeit in der Schweiz hat seit dem Jahr 2000 stark zugenommen. Innerhalb von ungefähr 20 Jahren ist die Zahl der Schulsozialarbeitenden von ca. 400 Schulsozialarbeitenden im Jahre 2008 auf etwa 1000 Schulsozialarbeitende angewachsen, welche für rund 900 Schulen in der Schweiz zuständig sind (vgl. Baier 2011: 61f.).

Die Praxis der Schulsozialarbeit ist durch die Subsidiarität und den föderalistischen Strukturen der Kinder und Jugendhilfe stark von lokal politischen Entscheidungen abhängig. Ob Schulsozialarbeit eingeführt wird oder nicht, entscheidet jede Gemeinde selbst. Den Anspruch auf Einführung der Schulsozialarbeit kann von Schulen oder dem Bildungsparlament sowie auch von der Sozialverwaltung geäussert werden (vgl. Baier und Fischer 2018: 399). Dadurch gibt es eine unterschiedliche Ausgestaltung sowie verschiedene Arten einer Trägerschaft der Schulsozialarbeit. Sie kann einerseits unter der Leitung der Schule stehen andererseits kann sie der Sozialverwaltung bzw. der Gemeinde oder dem dazugehörigen Bildungsdepartement unterstellt sein (vgl. Baier 2011: 63) Diese Trägerschaften sind grundsätzlich staatlicher Natur.

Die Problematik dieser föderalistischen Struktur ist, dass sich jedes Schulsystem von Kanton zu Kanton unterschiedlich ist. Somit auch die Schulsozialarbeit. Jede Schulsozialarbeit arbeitet mit unterschiedlichen Arbeitsschwerpunkten und Methoden. Ebenfalls unterscheidet sich die Orientierung an verschiedenen Konzepten und Theorien. Dies liegt einerseits daran, dass die Trägerschaften unterschiedliche Vorstellungen der Schulsozialarbeit haben und andererseits gab es bei der Entstehung der Schulsozialarbeit Orte an denen Schulsozialarbeitende sehr frei in der Ausgestaltung ihres Arbeitsfeldes waren (vgl. Baier und Fischer 2018: 400f.).

Die Schulsozialarbeit war in ihren Ursprüngen stark auf Einzelfallarbeit fokussiert. Dies war mehrheitlich Beratungsangebote sowie das Vermitteln von externen Fachstellen. Mit der Zeit hat man erkannt, dass die problematischen Verhaltensweisen von Kindern und Jugendlichen durch nicht nur durch ein belastetes Umfeld entstehen, sondern auch mit dem belasteten Umfeld bearbeitet werden muss (ebd. 2018: 3f.). So wurde das Angebot der Schulsozialarbeit weiter ausgestaltet. Die Arbeit mit Gruppen und das Durchführen von Präventionsprojekten hat sich ebenfalls als Handlungsfeld etabliert (ebd. 2018: 4f.).

6.3 Arbeitsfelder Schulsozialarbeit

Darauf aufbauend werden nun im folgenden Kapitel die verschiedenen Arbeitsfelder der Schulsozialarbeit genauer ausgeführt. Florian Baier hat in seinem Buch «Praxis und Evaluation von Schulsozialarbeit» verschiedene Schulstandorte evaluiert. Dabei gab es unter

Tabelle 2: Hauptkategorien und Unterkategorien der Arbeitszeiterfassung

Arbeitsbereich (Hauptkategorie)	Unterkategorien	
Beratung	• Einzelberatung • Informelle Beratung • Absprachen/Planung LP/SL	• Gruppenberatung • Vor- & Nachbereitung
Projektarbeit / soziale Gruppenarbeit	• Thematische Projekte	• Thematische Gruppenarbeit
Zusammenarbeit mit Schule	• Mitarbeit in Gremien und Arbeitsgruppen	• Vorstellen in Klassen
Fach-Austausch	• Besprechung Schulsozialarbeit • Supervision	• Besprechung Jugendamt • Vernetzung
Organisation / Weiteres	• Planung / Administration • div. Sitzungen • Elternabend / Vorstellen der Schulsozialarbeit bei Eltern	• Öffentlichkeitsarbeit • Weiterbildung • Wegzeiten • Evaluation • Konzeptentwicklung

Abbildung 2: Hauptkategorien und Unterkategorien der Arbeitszeiterfassung. (Baier und Heeg 2010: 19)

anderem im Abschnitt «Konturen der Praxis» eine Auswertung über die Strukturierung des Arbeitsalltags. Dabei wurde, wie man in der Abbildung sehen kann, die Arbeitszeit eingeteilt in die verschiedenen Arbeitsbereiche. Die Beratung machte jeweils den grössten Anteil der Arbeitszeit aus (vgl. Baier und Heeg 2010: 19f.).

Durchschnittlich wurde rund 43.5% der Arbeitszeit für Einzel- und Gruppenberatung bei sozialen Problemen oder Unterstützung für Lehrpersonen und Eltern angeboten (vgl. ebd. 2010: 21). Die Beratungsangebote wurden in folgende Themenbereiche aufgeteilt, die Abbildung zeigt deutlich, dass zum Thema «Konflikte und Probleme unter Kindern und Jugendlichen» am häufigsten aufgetreten ist. Dies mit 257 Fällen, welche je zwischen 2-5 Beratungsstunden in Anspruch nahmen (vgl. ebd. 2010: 25).

Thema	Häufigkeit der Fälle³
Konflikte und Probleme unter Kindern und Jugendlichen In diesem Themenbereich wurden Konflikte und Probleme unterschiedlicher Intensität dokumentiert. Dazu zählen körperliche Gewaltausübungen, Mobbing, Drohungen, sexuelle Belästigungen, Konflikte im sozialen Miteinander unter Schüler/innen in der Schule.	257
Schulische Probleme und Probleme zwischen Lehrkräften und Schüler/innen In diesem Themenbereich wurden sowohl Probleme von Kindern und Jugendlichen in Auseinandersetzung mit der Institution Schule dokumentiert (z.B. Leistungsdruck, Lernstrategien, Absenzen, Schulausschluss) als auch Probleme zwischen Lehrkräften und Schüler/innen (z.B. Beschwerden seitens der Lehrkräfte über unangemessenes Verhalten von Schüler/innen im Unterricht, Beschwerden von Schüler/innen über Lehrkräfte, Probleme mit dem Klassenklima).	137
Persönliche Probleme und Herausforderungen der Lebensbewältigung In diesem Themenbereich wurden Themen aus Beratungen zusammengefasst, die weniger die Interaktion von Kindern und Jugendlichen, als vielmehr deren Befindlichkeiten sowie deren individuellen Herausforderungen der Lebensbewältigung zum Inhalt hatten. Zentrale Themen waren hier z.B. Fragen der Berufswahl und Ausbildungsplatzsuche, Drogenkonsum, Liebeskummer, psychische Belastungen und Beeinträchtigungen, Essstörungen, Suizid(-gedanken), Medienkonsum und Freizeitgestaltung.	127
Probleme in der Familie In diesem Themenbereich wurden sowohl allgemeine Erziehungsprobleme, als auch Lebensumstände in Familien dokumentiert, die für Kinder und Jugendliche ein Problem darstellen oder gefährdend sind (z.B. Trennung der Eltern, Alkoholsucht der Eltern, mangelnde Fürsorge, Gewaltausübungen der Eltern gegen ihre Kinder).	117

Abbildung 3: Häufigkeiten verschiedener Themenbereiche in Beratungen. (Baier und Heeg 2010: 25)

Projekte und soziale Gruppenarbeit

Dieses Arbeitsfeld beinhaltet zum Beispiel die Arbeit an einer schwierigen Klassendynamik. Des Weiteren zählen auch (Präventions-)Projekte zum Thema Gesundheit, Sucht, Sexualität, Medien etc. dazu. Präventionsprojekte werden meist mit externen Fachstellen sowie den

Lehrpersonen geplant und realisiert. Verschiedene Projekte haben sich zudem zu einem dauerhaften Angebot entwickelt (vgl. ebd. 2010: 30f.).

Schulentwicklung

Schulsozialarbeitenden arbeiten auch unabhängig von einzelnen Fällen mit der Schule zusammen. Die Beteiligung der Schulsozialarbeit an den schulischen Gremien stellte in der Evaluation von Baier und Heeg (2010) die häufigste Form der einzelfallunabhängigen Zusammenarbeit mit der Schule dar. Gegenstand dieser Gremien waren pädagogische und soziale Fragen. In den genannten Gremien übernahmen die Schulsozialarbeitenden beratende Funktionen. Diese Entwicklung verdeutlicht das Bestreben von Schulen, das Wissen und die Perspektiven der Schulsozialarbeit zu nutzen, um neue Impulse für die Organisationsentwicklung zu gewinnen. Die Kooperation von Schulsozialarbeit und Schule beschränkt sich dabei nicht allein auf die Bearbeitung von Einzelfällen und die Intervention in Krisensituationen. Sie erstreckt sich ebenso auf Fragen der Schulhauskultur, des Wohlbefindens und des sozialen Miteinanders in Schulen (vgl. ebd. 2010: 31).

6.4 Grundsätze der Schulsozialarbeit

Beziehungsarbeit

Die Beziehungsarbeit bildet die Grundlage, damit die Unterstützung überhaupt gewährleistet werden kann. Der Präsenz der Schulsozialarbeit in der Schule sollte ausreichend vorhanden sein. Zudem sollte sie ein hohes Mass an Niederschwelligkeit aufweisen (vgl. SSAV 2021: 4f.).

Mit informellen Kontakten in- und um das Schulhaus, kann eine gewisse Vertrauensbasis für Sozialarbeit in der Schule geschaffen werden. Die Schulsozialarbeit unterstützt die Schülerinnen und Schüler beim Aufbau sowie bei der Pflege einer Beziehungskultur (vgl. Drilling 2009: 109).

Prozessorientierung

Schulsozialarbeit bietet niederschwellige Beratungs-, Begleit- und Interventionsangebote an und handelt im Interesse der Schülerinnen und Schüler. Prozessorientierung bedeutet, sich flexibel an die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler anzupassen und gemeinsam neue Ansätze zu entwickeln, die bei der Lösung von Problemen helfen. Die Schulsozialarbeit achtet darauf, die Betroffenen mit ihrer Intervention nicht zu überfordern, sondern sie in Ihrer Autonomie zu stärken (vgl. SSAV 2021: 4). Hinter der Notsituation als Einstiegsthema versteckt sich meist ein anderes. Dieses muss an die Oberfläche gehoben werden, damit man

es bearbeiten kann. Dabei sollte immer auf individuelle Stärken, aber auch Grenzen aufmerksam gemacht werden. Basieren darauf können dann zusammen mit der Schülerin oder dem Schüler, Lösungen erarbeitet werden (vgl. ebd. 2009: 110).

Ressourcenorientierung

Es wird nach Stärken und Fähigkeiten von Einzelnen oder Gruppen gesucht und gefördert. Die Schulsozialarbeit arbeitet mit den Ressourcen der Schüler:innen, sowie des gesamten Bezugssystems und fördert das Aufbauen einer tragfähigen Beziehung. Das Ziel ist es das Selbstwertgefühl der Schüler:innen zu stärken. Wichtig ist, dass sie ihre Probleme aktiv und mit ihren Fähigkeiten angehen können. Zudem versucht die Schulsozialarbeit die Schule gegenüber ihrem sozialen Umfeld zu öffnen, damit die Schule nicht nur als «Leistungsort» wahrgenommen wird, sondern auch als Lebens- und Erfahrungsraum (vgl. Drilling 2009: 110f.).

Systemorientierung

Schulsozialarbeiterisches Denken und Handeln ist systemorientiert und der Einzelfall wird nicht auf das Individuum und seine Probleme reduziert. Einzelne werden nicht isoliert betrachtet, sondern es werden Lösungsansätze für Schwierigkeiten Einzelner im Zusammenhang der jeweiligen Systeme (Schule, Familie, Gleichaltrigengruppe) (vgl. Drilling 2009: 111). Die Sozialen Prozesse sollen in ihrer Verantwortung auf die verschiedenen Beteiligten verteilt werden und nicht individualisiert (SSAV 2021: 5).

Anwaltschaftliches Handeln

Schulsozialarbeit soll anwaltschaftlich sozialer Gerechtigkeit dienen. Das bedeutet, dass die Klientel von der Schulsozialarbeit unterstützt, bzw. als Anwält:in begleitet werden können und somit ein Mehr an sozialer Gerechtigkeit entstehen kann. Die Schulsozialarbeit wird somit erst dann Partei ergreifen, wenn Ungerechtigkeiten stattfinden oder eine gerechtere Lebenssituation ermöglicht werden kann (vgl. Baier 2011b: 141).

Nicht-Wissen

Nicht-Wissen sollte nicht als mangelnde Qualifikation missverstanden werden, sondern als besondere Form des Wissens, die es ermöglicht, reflektiert mit dem eigenen Wissensstand und dem damit verbundenen Unbekannten umzugehen. Die Expertise des Nicht-Wissens ist eine grundlegende Arbeitshaltung, durch die Kinder und Jugendliche als Expert:in ihrer

eigenen Lebensrealitäten und Bewältigungsstrategien respektiert werden. Eine Haltung des Nicht-Wissens bildet den Ausgangspunkt für passgenaue Angebote (vgl. Baier 2011: 144).

Schweigepflicht

Die Schweigepflicht als Strukturmaxime bietet und gewährleistet Vertrauen in der Zusammenarbeit. Über sie sollte klar kommuniziert werden: Zu Beginn eines Gesprächs ist sie zu erläutern, ebenso wie am Ende, wobei festzulegen ist, in welchem Rahmen über den Fall gesprochen werden darf. Problematisch wird es, wenn Lehrpersonen oder Schulleitungen Informationen über Schüler:innen anfordern. Ohne ausdrückliche Zustimmung der Betroffenen darf keine Auskunft erteilt werden. Eine Ausnahme bildet lediglich die akute Gefährdung des Kindeswohls, bei der die Schweigepflicht zugunsten des Schutzes des Kindes durchbrochen werden muss (vgl. Baier 2011: 145f.).

Niederschwelligkeit

Es wird berücksichtigt, dass Kinder und Jugendliche auf andere Weise Hilfe suchen als Erwachsene. Niederschwelligkeit umfasst daher auch eine grundlegende Analyse, welche Hindernisse aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen die Inanspruchnahme von Schulsozialarbeit erschweren. Ein umfassendes Verständnis von Niederschwelligkeit beschränkt sich jedoch nicht nur auf die räumliche Zugänglichkeit von Unterstützungsangeboten. Es berücksichtigt auch, dass es trotz eines vorhandenen Angebots und einer offenstehenden Tür für viele dennoch eine Überwindung darstellen kann, ihr eigenes Problem bei der Schulsozialarbeit (vgl. Baier 2011: 146f.).

6.5 Gesetzliche Grundlagen

Wie bereits in der Einleitung angedeutet, wird nun genauer auf die relevanten gesetzlichen Grundlagen für diese Arbeit eingegangen. Diese gesetzlichen Grundlagen sind nicht speziell für die Schulsozialarbeit, sondern für das ganze Bildungssystem als wichtig zu erachten.

6.5.1 Recht auf Gleichbehandlung

Eines der vier Grundprinzipien der UN-Kinderrechtskonvention ist das Recht auf Gleichbehandlung. Dies wird unter dem Artikel 2 der UN KRK (2023) wie folgt festgehalten:

«(1) Die Vertragsstaaten achten die in diesem Übereinkommen festgelegten Rechte und gewährleisten sie jedem ihrer Hoheitsgewalt unterstehenden Kind ohne jede Diskriminierung

unabhängig von der Rasse, der Hautfarbe, dem Geschlecht, der Sprache, der Religion, der politischen oder sonstigen Anschauung, der nationalen, ethnischen oder sozialen Herkunft, des Vermögens, einer Behinderung, der Geburt oder des sonstigen Status des Kindes, seiner Eltern oder seines Vormunds.»

«(2) Die Vertragsstaaten treffen alle geeigneten Massnahmen, um sicherzustellen, dass das Kind vor allen Formen der Diskriminierung oder Bestrafung wegen des Status, der Tätigkeiten, der Meinungsäusserungen oder der Weltanschauung seiner Eltern, seines Vormunds oder seiner Familienangehörigen geschützt wird.»

In Bezug auf die Thematik dieser Arbeit ist dies wohl einer der wichtigsten Gesetzestexte, welcher ein grosses Aufgabenspektrum für die Schulsozialarbeit definiert. Der Fokus liegt bei sozialer Herkunft im Zusammenhang mit Bildungserfolg jedoch vor allem auf einer Art von Diskriminierung und zwar, wenn Diskriminierung in schulischen Strukturen eingebettet ist (vgl. Baier 2011: 90f.). Hierbei verwenden wir den Begriff «institutionelle Diskriminierung».

6.5.2 Recht auf Bildung

Das Recht auf Bildung wird nebst der UN KRK auch in der Bundesverfassung, sowie der Allgemeinen Erklärung für Menschenrechte festgehalten. Im Artikel 29 der UN Kinderrechtskonvention wird erwähnt, dass die Vertragsstaaten damit einstimmen, dass die Bildung auf verschiedene Aspekte gerichtet sein muss. Darin wird der Fokus nicht nur auf die schulische Unterrichtsinhalte, sondern auch auf die Entfaltung der Persönlichkeit, das Leben in Freiheit und die soziale Verantwortung gelegt (vgl. Baier 2011: 94f.).

Speziell für diese Arbeit interessant, ist der Absatz d. des Artikels 29 aus der UN KRK (2023). Dieser lautet wie folgt:

«dem Kind Achtung vor seinen Eltern, seiner kulturellen Identität, seiner Sprache und seinen kulturellen Werten, den nationalen Werten des Landes, in dem es lebt und gegebenenfalls des Landes, aus dem es stammt, sowie vor anderen Kulturen als der eigenen zu vermitteln;»

Dem Kind soll also Respekt und Anerkennung für seine Eltern, seine kulturelle Identität, seine Muttersprache sowie seinen kulturellen Werten vermittelt werden. Zudem soll das Kind lernen, die Werte des Landes, in dem es lebt, zu respektieren, sowie gegebenenfalls auch die Werte des Landes, aus dem es oder seine Familie stammt. Ebenfalls soll es Offenheit und Achtung gegenüber anderen Kulturen als der eigenen entwickeln. Wie ihnen möglicherweise bereits auffällt, steht dieser Absatz in einem Widerspruch dazu, wie wir es in der Schweiz in Bezug auf die Thematiken dieser Arbeit, erleben. Da Menschen die von Bildungsungleichheit aufgrund der sozialen Herkunft betroffen sind, von dieser Vermittlung nicht im gleichen Masse profitieren, da sie einen anderen Zugang besitzen. Strukturelle Bildungsungleichheiten

müssten beglichen werden, damit dieses Recht auf Bildung erfüllt werden kann (vgl. Baier 2011: 95).

6.6 Institutionelle Diskriminierung und Schulsozialarbeit

Wie wir wissen, beschreibt institutionelle Diskriminierung eine systematische Benachteiligung, die aus den Strukturen und Prozessen innerhalb einer Institution resultieren. Im Kontext von Schulen bedeutet dies, dass bestimmte Schüler:innengruppen aufgrund von sozialen, kulturellen oder ökonomischen Faktoren benachteiligt werden. Diese Problematik steht in Zusammenhang mit der Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention, die allen Kindern und Jugendlichen das Recht auf Nicht-Diskriminierung zusichert.

Die Frage, wie Soziale Arbeit, insbesondere in Form der Schulsozialarbeit, auf diese Herausforderungen reagieren kann, führt zum Nachdenken über ihre Rolle und ihren Handlungsspielraum. Kann die Schulsozialarbeit als «Anwältin sozialer Gerechtigkeit» agieren und dabei strukturelle Ungerechtigkeiten aufdecken und bekämpfen, oder ist dies eine Aufgabe, die gesamtgesellschaftliches Engagement erfordert? (vgl. Baier 2011: 89f.).

Die UN-Kinderrechtskonvention ist ein international anerkanntes Dokument, das die Rechte von Kindern und Jugendlichen festlegt, darunter das zentrale Prinzip der Nicht-Diskriminierung. Obwohl die deutschsprachigen Länder die Konvention ratifiziert haben, fehlt es oft an ihrer Umsetzung in nationales Recht. Dies führt zu einer widersprüchlichen Situation: Einerseits geben die Inhalte der Konvention einen normativen Rahmen vor, andererseits bleiben viele Rechte nicht einklagbar, solange sie nicht in nationale Gesetzgebung übertragen wurden (vgl. ebd. 2011: 88f.).

Trotzdem verpflichtet die Ratifikation des Übereinkommens die Staaten dazu, die Einhaltung der Kinderrechte sicherzustellen. In diesem Sinne wird die Nicht-Umsetzung der Rechte erklärungsbedürftig und illegitim. Diese Situation spiegelt sich im Schulsystem wider, wo strukturelle Benachteiligungen aufzeigen, dass die Realisierung von Kinderrechten nicht nur eine pädagogische, sondern auch eine bildungspolitische und gesellschaftliche Herausforderung darstellt.

Die Schulsozialarbeit steht im Spannungsfeld zwischen ihrer Rolle als Unterstützerin von Schüler:innen und der Begrenzung ihres Handlungsspielraums durch institutionelle und strukturelle Vorgaben. Ihre Aufgabe, soziale Gerechtigkeit zu fördern, erfordert eine klare Positionierung und das Engagement für die Rechte von Kindern und Jugendlichen. Dennoch sind die Möglichkeiten der Schulsozialarbeit begrenzt, da grundlegende Veränderungen oft

eine politische und gesellschaftliche Dimension haben, die über die Arbeit einzelner Fachkräfte hinausgehen (vgl. ebd. 2011 90f.).

Ein Beispiel ist das Recht auf Nicht-Diskriminierung: Schulsozialarbeit kann sensibilisieren, vermitteln und unterstützen, doch die strukturelle Veränderung von diskriminierenden Prozessen und Strukturen liegt nicht in ihrer alleinigen Verantwortung. Diese Erkenntnis erfordert ein Umdenken, weg von der isolierten Betrachtung der Rolle der Schulsozialarbeit hin zu einem Ansatz, der ihre Rolle aktiv gestaltet und in einem grösseren gesellschaftlichen Kontext verortet (vgl. ebd. 2011 91f.).

Durch die Orientierung an der UN-Kinderrechtskonvention und den Fokus auf soziale Gerechtigkeit kann die Schulsozialarbeit jedoch wichtige Impulse setzen. Entscheidend ist dabei, nicht nur die Rolle der Schulsozialarbeit zu definieren, sondern sie in der Praxis aktiv zu gestalten, um langfristig zur Verwirklichung von Kinderrechten beizutragen (vgl. Foitzik et al. 2021: 13f.).

7 Handlungsempfehlung Schulsozialarbeit

Wie bereits im Kapitel 4 „Schule und institutionelle Diskriminierung“ erläutert, gibt es Handlungsempfehlungen für Schulen, um eine diskriminierungsfreie Schulkultur zu erreichen. Um die Fragestellung, *«Wie kann Schulsozialarbeit Bildungsungleichheiten entgegenwirken?»* beantworten zu können, möchte ich zuerst das Thema Diskriminierungsprävention in den Vordergrund stellen und dabei auf die Umsetzung auf den entsprechenden Ebenen eingehen. Diskriminierungsprävention ist entscheidend, um Bildungsungleichheiten entgegenzuwirken, da Diskriminierung den Zugang zu Bildung erschwert, das Selbstvertrauen und die Leistungen von Betroffenen beeinträchtigt und bestehende soziale Ungleichheiten verstärkt. Durch Prävention können Vorurteile und Benachteiligungen abgebaut, ein inklusives Schulklima geschaffen und gleiche Chancen für alle Schülerinnen und Schüler gefördert werden. Dies stärkt nicht nur den Bildungserfolg Einzelner, sondern auch den sozialen Zusammenhalt. Im folgenden Kapitel, wird genauer auf die Handlungsmöglichkeiten der Schulsozialarbeit in Kooperation mit Schüler:innen, sowie Lehrpersonen eingegangen.

7.1 Diskriminierungsprävention und Schulsozialarbeit

Oft wird die Schule als Lösung für gesellschaftliche Probleme betrachtet, was die Institution zwar überfordert, dennoch spielt sie eine unverzichtbare Rolle im Kampf gegen Rassismus und Diskriminierung. Kinder verbringen einen Grossteil ihrer prägenden Jahre in der Schule. Dies ist ein Umfeld, das durch Vielfalt geprägt ist und Unterschiede in Herkunft, Sprache, sozialem Status und anderen Merkmalen sichtbar macht. Diese Vielfalt birgt dementsprechend auch Konfliktpotenzial, weshalb es entscheidend ist, Respekt und Toleranz zu fördern sowie Handlungsmöglichkeiten gegen Stigmatisierung bereitzustellen (vgl. Graf 2016: 7).

Rassismus muss thematisiert werden, da Integration allein nicht ausreicht, um Diskriminierung zu verhindern. Denn auch gut integrierte Schüler:innen können Opfer von Rassismus werden. Ziel muss es sein, dass alle Schüler:innen lernen, Vorurteile zu hinterfragen, Diskriminierung zu erkennen und aktiv dagegen vorzugehen. Dies erfordert dementsprechend eine fundierte Ausbildung der Lehrpersonen, sowie auch eine gezielte Unterstützung durch die Schulsozialarbeit (vgl. ebd. 2016: 7). Die Schulsozialarbeit kann hier ansetzen, indem sie als Bindeglied zwischen Schülerinnen, Lehrpersonen und Eltern wirkt. Sie bietet Schüler:innen, die von Rassismus oder Diskriminierung betroffen sind, einen sicheren Raum, um ihre Erfahrungen zu teilen und Unterstützung zu erfahren (vgl. Foitzik et al. 2021: 13). Des Weiteren hat die Schulsozialarbeit die Möglichkeit, strukturelle Probleme zu adressieren, indem sie Lehrpersonen und Schulleitungen für Themen wie Rassismus und Bildungsungleichheit sensibilisiert. Sie kann dazu beitragen, Strategien zu entwickeln und ein Schulklima zu schaffen, in dem Vielfalt als Bereicherung wahrgenommen wird. Zudem kann sie Familien, insbesondere solche aus marginalisierten Gruppen unterstützen bei der Orientierung im Bildungssystem (vgl. ebd. 2021: 13).

Obgleich der Fokus der Schulsozialarbeit nicht auf der alleinigen Verantwortung für eine diskriminierungskritische Schule liegt, kommt ihr aufgrund ihrer Fachlichkeit eine besondere Relevanz in diesem Bereich zu. (vgl. ebd. 2021: 16f.).

7.2 Prävention von Diskriminierung

7.2.1 Förderung interkulturelle Kompetenzen

Interkulturelles Lernen ist ein Bildungsansatz, der darauf abzielt, Schüler:innen für die Vielfalt der Kulturen zu sensibilisieren, Vorurteile abzubauen und ein respektvolles Miteinander zu fördern. Es geht darum, die kulturelle Vielfalt nicht als Herausforderung oder Problem zu

betrachten, sondern als Bereicherung wahrzunehmen. Es können Fähigkeiten entwickelt werden, mit unterschiedlichen Perspektiven und Lebensweisen konstruktiv umzugehen. Dabei steht im Vordergrund, Verständnis für andere Kulturen zu entwickeln, indem sich Schüler:innen mit den Werten, Traditionen anderer auseinandersetzen und dabei Unterschiede verstehen sowie Gemeinsamkeiten erkennen (vgl. Uslucan 2023: 1002). Ein wichtiger Bestandteil des interkulturellen Lernens ist die Reflexion der eigenen Sichtweisen und die kritische Auseinandersetzung mit bestehenden Vorurteilen und Stereotypen. Schüler:innen sollen dazu befähigt werden, ihre Denkmuster zu hinterfragen und Empathie sowie Respekt gegenüber anderen zu stärken. Durch den Perspektivenwechsel lernen sie, sich in andere hineinzuversetzen und Vielfalt als wertvollen Bestandteil der Gesellschaft zu schätzen (vgl. Kleff 2016: 29). Gleichzeitig werden wichtige Fähigkeiten wie Kommunikations- und Konfliktlösungskompetenzen vermittelt, um Missverständnisse zu vermeiden und kulturell bedingte Konflikte zu lösen. Interkulturelles Lernen umfasst nicht nur die Vermittlung theoretischen Wissens, sondern auch praktische Erfahrungen. Begegnungen mit Menschen unterschiedlicher Hintergründe durch Rollenspiele oder kreative Projekte. (vgl. ebd. 2016: 29).

7.2.2 In Zusammenarbeit mit Schüler:innen

Die Zusammenarbeit zwischen Schulsozialarbeit und Schülerinnen zum Thema Diskriminierung verfolgt das Ziel, das Bewusstsein für Rassismus und Diskriminierung zu schärfen und gleichzeitig die Handlungskompetenzen der Schülerinnen zu fördern. Ein bedeutendes Anliegen dabei ist, den Schüler:innen ein Verständnis für die Entstehung von Rassismus zu vermitteln, die dahinterstehenden Mechanismen aufzuzeigen und die Auswirkungen auf Einzelpersonen und die Gesellschaft zu verdeutlichen. Zudem sollen die Schüler:innen in die Lage versetzt werden, Vorurteile zu hinterfragen und aktiv gegen Diskriminierung vorzugehen (vgl. Marti 2016: 66ff.) Schüler:innen sollen lernen, Unterschiede in Herkunft, Sprache oder Kultur als Bereicherung zu sehen, so kann dies zu einem respektvollen und harmonischen Miteinander beitragen. Diese Ziele haben nicht nur die Prävention von Diskriminierung im Schulalltag im Blick, sondern auch die langfristige Förderung eines sozialen Bewusstseins, das über die Schulzeit hinauswirkt (vgl. ebd. 2016: 59f.).

Ein Ziel der Schulsozialarbeit kann darin bestehen, Diskriminierung sichtbar zu machen und darüber ins Gespräch zu kommen. Ein wesentlicher Aspekt ist in diesem Zusammenhang die Gestaltung eines schulischen Rahmens, der die Thematisierung von Diskriminierung ermöglicht. Dazu zählt auch die Schaffung von schulinternen Beschwerdestrukturen.

Voraussetzung dafür ist ein gemeinsames Verständnis von Diskriminierung und die Einsicht aller Akteur:innen in der Schule, dass Beschwerden nicht als Störungen, sondern als Chancen gesehen werden, gemeinsam an der Weiterentwicklung einer respektvollen Schulkultur zu arbeiten (vgl. Foitzik et al. 2021: 26).

Die Schulsozialarbeit kann hier eine wichtige Rolle spielen, indem sie die von Diskriminierung betroffenen Schüler:innen unterstützt, ihre Anliegen in die Schulentwicklung einzubringen (vgl. Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2019: 21). In Projekten, die sich zum Beispiel mit Themen wie diskriminierender Sprache oder Zivilcourage und Solidarität auseinandersetzen. So wird nicht nur das individuelle Bewusstsein gestärkt, sondern auch das Gemeinschaftsgefühl und die Fähigkeit zur aktiven Teilnahme an einer inklusiven und gerechten Schule gefördert (vgl. Foitzik et al. 2021: 26).

7.2.3 Mögliche Präventionsangebote

Nebst der Schulsozialarbeit gibt es auch andere Präventionsangebote, welche zum Beispiel bei der Stärkung von Schüler:innen unterstützend wirken können. Beispielsweise gibt es Präventionsangebote von **Amnesty International Schweiz**. Sie bieten Workshops an, die speziell auf die Sensibilisierung gegenüber Vorurteilen und Diskriminierung ausgerichtet sind. Diese Workshops können die Arbeit der Schulsozialarbeit unterstützen, indem sie den Dialog über diskriminierende Verhaltensweisen anregen und den Schüler:innen Werkzeuge an die Hand geben, um Diskriminierung entgegenzuwirken.

7.2.4 In Zusammenarbeit mit Lehrpersonal

In der Zusammenarbeit mit Lehrpersonen kann die Schulsozialarbeit eine bedeutende Rolle spielen, indem sie ihr Wissen in den Bereichen soziale Gerechtigkeit, Inklusion und Antidiskriminierung einbringt. Schulsozialarbeiter:innen können Lehrpersonen dabei unterstützen, indem sie Fortbildungen und Workshops zu Themen wie Rassismus, Diskriminierung und Vielfalt anbieten oder organisieren. Sie können Lehrpersonen sensibilisieren, wie sie im Unterricht Diskriminierung erkennen und adäquat darauf reagieren können. Des Weiteren können sie Lehrpersonen helfen, präventive Massnahmen zu entwickeln, die ein respektvolles Miteinander fördern und eine Kultur des Verständnisses und der Toleranz im Klassenzimmer stärken (vgl. Scherrer und Ziegler 2016: 51f.).

Ein weiterer wesentlicher Aspekt der Zusammenarbeit ist, dass Schulsozialarbeitende Lehrpersonen dabei unterstützen, die unterschiedlichen Bedürfnisse von Schüler:innen zu erkennen und darauf einzugehen. Insbesondere in Bezug auf Schüler:innen, die von

Diskriminierung betroffen sind, können Schulsozialarbeiter:innen als Ansprechpartner fungieren und den Lehrpersonen konkrete Handlungsstrategien aufzeigen, wie diese ihre Schüler:innen unterstützen und in den Unterricht integrieren können (vgl. Jacobs et al. 2022: 25f.).

Im Rahmen der Konfliktlösung können Schulsozialarbeitende mit Lehrpersonen zusammenarbeiten, um Lösungen für Probleme, die durch Diskriminierung oder Vorurteile entstehen, zu finden. Sie können dabei helfen, ein respektvolles Gesprächsklima zu bilden, in dem alle Beteiligten gehört werden und Diskriminierung konstruktiv thematisiert wird. Zudem können Schulsozialarbeiter:innen dazu beitragen, schulinternen Beschwerdestrukturen zu entwickeln, die es den Schüler:innen ermöglichen, Diskriminierungserfahrungen anzusprechen und Lösungen zu finden, ohne dass diese als persönliche Angriffe wahrgenommen werden (vgl. Scherrer und Ziegler 2016: 53.).

Durch die enge Zusammenarbeit zwischen Schulsozialarbeit und Lehrpersonen wird das Thema Diskriminierung nicht nur auf der Ebene der Schülerschaft, sondern auch auf der Ebene der gesamten Schulstruktur angegangen, was langfristig zu einer inklusiveren Schulkultur beiträgt.

7.2.5 Präventionsangebote für Schulen

In der Schweiz gibt es eine Vielzahl von Präventionsangeboten, die darauf abzielen, Diskriminierung an Schulen zu verhindern. Diese Initiativen richten sich an Schüler:innen sowie an Lehrpersonen und können als wertvolle Ergänzung zur Schulsozialarbeit genutzt werden. Die Fachstelle Diskriminierung und Rassismus von **humanrights.ch** bietet Sensibilisierungs- und Informationsangebote, die Schulen dabei unterstützen können, sich mit Rassismus und Diskriminierung auseinanderzusetzen. Diese können sowohl die Schulsozialarbeit als auch Lehrpersonen in ihrer Präventionsarbeit stärken, indem sie praxisorientierte Ansätze und rechtliche Hintergründe vermitteln.

Die Pädagogische Hochschule Bern (PHBern) bietet ebenfalls gezielte Materialien und Weiterbildungen an. Themen wie sexuelle und geschlechtliche Vielfalt, Identität und gegenseitiger Respekt können in Workshops behandelt werden, die oft in enger Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit geplant werden. Ein weiteres Beispiel sind die Präventionsprogramme des Erziehungsdepartements Basel-Stadt, die direkt in den Schulalltag integriert werden können. Hier finden Lehr- und Fachpersonen Programme, die Themen wie Medienkompetenz, sexuelle Gesundheit und Gewaltprävention abdecken, alles Bereiche, die auch für die Schulsozialarbeit von Bedeutung sind.

Indem die Schulsozialarbeit sowie Lehrpersonen auf diese Angebote zurückgreifen, können sie ihre eigene Präventionsarbeit stärken. Die enge Zusammenarbeit mit externen Fachstellen und Organisationen ermöglicht es, innovative Ansätze in den Schulalltag zu integrieren und die Sensibilisierung für Themen wie Gleichberechtigung und Toleranz nachhaltig zu verankern.

7.3 Elternbeteiligung

Nun widme ich mich der Zusammenarbeit mit Eltern. Vorerst zeige ich anhand von Studien, warum die Förderung der Elternbeteiligung zur Bekämpfung von Bildungsungleichheit überhaupt als sinnvoll erachtet werden sollte.

7.4 Bildungsbedeutung der Familie

Um die Frage zu klären, wie Eltern an der Bildung ihrer Kinder beteiligt sind, ist zunächst zu beschreiben, wie Eltern oder die Familie im Allgemeinen zum Bildungserfolg von Kindern beitragen können. Dabei wird auch der aktive Part der Kinder als eigenständige Akteure im Bildungsprozess berücksichtigt. Dabei wird in diesem Kapitel auf verschiedene Studien eingegangen, welche sich mit dem Einfluss der Erziehung auf Bildungserfolg auseinandersetzen.

Eltern spielen eine wesentliche Rolle bei der Sozialisation von Einstellungen, Werten und Überzeugungen bezüglich Bildung. Sie beeinflussen die Motivation der Kinder sowie deren Überzeugungen über ihre eigenen Fähigkeiten. Dies ist entscheidend für das Lernverhalten und den Lernerfolg. (vgl. Hurrelmann 2006: 65f.)

Wie die Forschung von Gniewosz und Noack (2012) zeigt, entwickeln Kinder eine positivere Einstellung zu Fächern wie Mathematik und Deutsch, wenn ihre Eltern diese ebenfalls als bedeutsam und nützlich erachten. Das Engagement der Eltern im schulischen Leben ihrer Kinder beeinflusst deren Wahrnehmung von Bildung und trägt zur akademischen Wertetransmission bei.

Die Studie von Gniewosz und Noack (2012) untersucht, wie elterliche Werte und ihr Verhalten die Entwicklung akademischer Werte bei Jugendlichen beeinflussen. Dabei spielen die Wahrnehmungen der Kinder und Jugendlichen eine zentrale Rolle: Die Schüler:innen interpretieren das Verhalten und die schulische Einbindung der Eltern und entwickeln daraus ihre eigenen akademischen Werte. Mütterliche Werte wurden besonders durch mütterliches Engagement in der Schule übertragen, während für väterliche Werte alternative

Übertragungswege wie direkte Kommunikation vermutet werden. Die Ergebnisse betonen die Bedeutung klarer und sichtbarer elterlicher Wertvorstellungen für die Entwicklung positiver schulischer Einstellungen bei Jugendlichen.

«we were able to show direct associations of the students' self-reported academic values with both parents' self-reported academic values concerning mathematics as well as with maternal values in the German language domain. The more the parents valued the academic subjects, the more students reported to value the academic subject themselves.» (Gniewosz und Noack 2012: 76).

Hier sehen sie eine Abbildung welche die verschiedenen Faktoren aufzeigt, die einen Einfluss auf die Wertschätzung der Schule haben können.

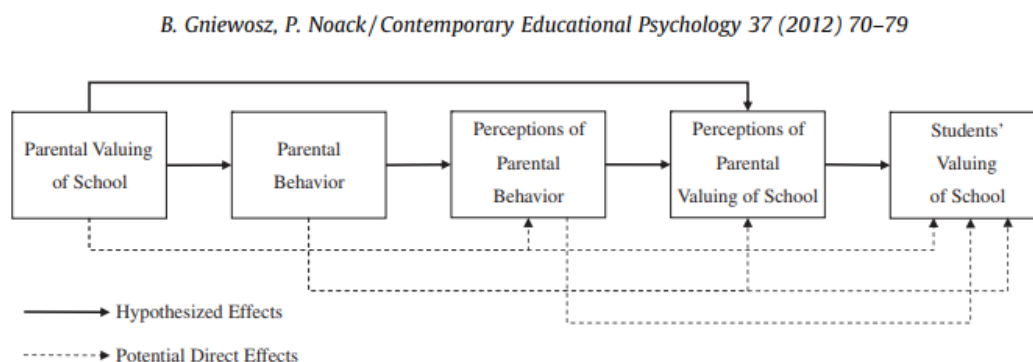


Fig. 1. Conceptual Model.

Abbildung 4 Conceptual Model. (Gniewosz und Noack 2012: 71)

Zudem haben die Überzeugungen der Eltern über die schulischen Fähigkeiten ihrer Kinder einen Einfluss darauf, wie Leistungsfeedback (z.B. Noten) interpretiert wird. Studien zeigen, dass die Wahrnehmung der Eltern über die schulischen Fähigkeiten ihrer Kinder deren akademische Selbstkonzept beeinflusst. Dies wiederum hat Auswirkungen auf das Lernverhalten. Die Einschätzung der Eltern, ob ihr Kind in Mathematik gut oder schlecht ist, hat somit einen Einfluss darauf wie Schüler:innen ihre Stärken und Schwächen sowie ihre Fähigkeiten einschätzen (vgl. Gniewosz et al. 2015: 469).

Nach Willims (2003) : *«selfconcept serves as an important factor that influences economic success, and long-term health and well-being».*

Die Werte und Überzeugungen der Eltern variieren in Abhängigkeit von ihrem Bildungs- und Sozialstatus. Eltern mit höherem sozioökonomischem Status messen Bildung eine grössere Bedeutung bei und übertragen diese Werte auf ihre Kinder, was deren akademische Entwicklung beeinflusst (vgl. Gniewosz & Walper 2017: 190f.).

Ein weiterer wichtiger Faktor ist das Familienklima oder der Erziehungsstil. Forschungen zeigen, dass ein autoritativer Erziehungsstil, der sowohl Wärme als auch klare Regeln umfasst, optimal für die schulische Motivation und Leistung von Kindern ist. Dieser Erziehungsstil fördert die Entwicklung geeigneter Lernstrategien und führt zu besseren schulischen Ergebnissen (vgl. Aunola et al. 2000: 206ff.).

Die Studie von Aunola et al. (2000) untersucht den Zusammenhang zwischen Erziehungsstilen und den Leistungsstrategien von Jugendlichen. Autoritative Erziehung (hohe Anforderungen und Unterstützung) fördert adaptive Strategien wie geringe Versagensangst, Aufgabenfokus und Selbstaufwertung. Jugendliche aus vernachlässigenden Familien zeigen schlecht angepasste Strategien, darunter Passivität und ablenkendes Verhalten. Autoritäre Erziehung führt währenddessen oft zu Hilflosigkeit und geringer Selbstaufwertung. Permissive Erziehung liegt zwischen diesen Extremen. Die Ergebnisse unterstreichen, dass unterstützende und ausgeglichene Erziehungsstile entscheidend für die Entwicklung positiver Leistungsstrategien sind.

«The results revealed that parenting styles were associated with adolescents' use of adaptive and maladaptive strategies in many ways: young people from authoritative families were found to most often apply adaptive, taskoriented strategies, whereas those from neglectful families deployed most maladaptive, taskavoidant strategies. These are important findings because they suggest that the associations between adolescents' school achievement and family parenting styles found in earlier studies may be mediated by the achievement strategies and causal attributions adolescents deploy at school. » (Aunola et al. 2000 : 217).

Theoretisch lässt sich dieser Zusammenhang durch die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1985) erklären, welche besagt, dass es drei angeborenen psychologische Bedürfnisse gibt, welche entscheidend für die schulische Entwicklung und die intrinsische Motivation der Kinder ist. Autonomie, soziale Eingebundenheit und das Bedürfnis nach Erleben der Kompetenz.

Hierzu gibt es ebenfalls eine Meta-Analyse von Vasquez et al. (2015). Die Meta-Analyse untersucht den Zusammenhang zwischen elterlicher Unterstützung von Autonomie (Parent Autonomy Support) und den Ergebnissen von Kindern in den Bereichen schulische Leistungen und psychosoziale Entwicklung. Die Ergebnisse zeigen, dass Kinder deren Autonomie durch

die Eltern unterstützt wird, von besseren schulischen Leistungen sowie einer verbesserten psychosozialen Anpassung profitieren. Die stärkste Verbindung besteht dabei zwischen PAS und der psychischen Gesundheit. Weiterhin zeigt sich, dass die Auswirkungen stärker sind, wenn beide Elternteile PAS bieten und wenn die unterstützte Domäne mit den gemessenen Ergebnissen übereinstimmt. Die Studie hebt dementsprechend hervor, wie wichtig es ist, Autonomie in der Erziehung zu fördern, um die Entwicklung von Kindern umfassend zu unterstützen.

«In line with self-determination theory, the results of this meta-analysis suggest that parental autonomy support has a positive relation with a variety of desirable academic and social outcomes including academic achievement, autonomous motivation, psychological health, perceived competence, perceived control, engagement and effort, attitudes toward school, self-regulation, and executive functioning. Surprisingly, parental autonomy support was also positively related to children's extrinsic motivation about as strongly as it is related to their autonomous motivation.» (Vasquez et al. 2015).

Insgesamt unterstreichen die Forschungsergebnisse, dass klare elterliche Wertvorstellungen und eine Förderung der Autonomie essenziell für eine positive schulische Entwicklung sind. Des Weiteren unterschreibt die Meta-Analyse von Hill und Tyson (2009) dass elterliche Beteiligung generell positiv mit den Leistungen der Schüler:innen korreliert, wobei akademische Sozialisierung, also die Kommunikation von Bildungswerten, Lernstrategien und Zukunftsplanung, den stärksten positiven Einfluss hat. Die Studie hebt die Bedeutung von elterlicher Unterstützung hervor, die auf die Bedürfnisse und die Autonomie von Jugendlichen abgestimmt ist, insbesondere durch akademische Sozialisierung.

Wirft man einen Blick in weitere Studien wie zum Beispiel die von Hill et al. (2004) kann man ebenfalls erkennen, dass ein positiver Zusammenhang zwischen dem Bildungsgrad der Eltern oder dem sozioökonomischen Status und dem schulischen Engagement besteht. Für Jugendliche aus Familien mit höherem Bildungsstand der Eltern ist elterliche Beteiligung besonders wirksam, da sie sowohl Verhaltensprobleme reduziert als auch indirekt die Leistungen und Ziele fördert. Bei Familien mit niedrigem Bildungsstand wirkt sich die Beteiligung der Eltern, jedoch weniger auf das Verhalten oder die Leistungen aus. Zudem gibt es Unterschiede zwischen ethnischen Gruppen, welche zeigen, dass elterliche Beteiligung bei afroamerikanischen Jugendlichen einen stärkeren Einfluss auf schulische Leistungen hat als bei europäischen Amerikanern. Die Studie betont die Bedeutung einer elterlichen Unterstützung, die den Bedürfnissen der Jugendlichen angepasst ist, und zeigt, dass sozioökonomische und ethnische Faktoren die Wirkung der elterlichen Beteiligung beeinflussen (vgl. Hill et al. 2004: 11f.).

7.5 Formen der Elternbeteiligung

Mit dem Wissen aus dem vorherigen Kapitel, gehen wir folglich auf die verschiedenen Formen der Elternbeteiligung sowie auf die konkrete Wirkung dieser ein.

Elternbeteiligung sind «sämtliche Interaktionen von Eltern mit ihren Kindern sowie der Schule [inklusive schulischem Personal], die darauf abzielen, den schulischen Erfolg ihrer Kinder zu fördern.» (Hill et al., 2004, S. 1491).

Der Begriff Elternbeteiligung oder «parental involvement» wie es (Hill und Tyson 2009) nennen, lässt sich in drei Dimensionen unterteilen. Das «home-based» parental involvement umfasst alle Aktivitäten, die Eltern zu Hause ausführen, um ihre Kinder beim Lernen zu unterstützen. Dazu gehört die Hilfe bei den Hausaufgaben, die Bereitstellung von Lernmaterialien und die Strukturierung eines Tagesablaufs, welcher genügend Zeit für Bildung und Erholung bietet. Eltern schaffen eine lernfördernde Umgebung, indem sie beispielsweise Bücher oder andere Bildungsressourcen zugänglich machen und gemeinsam mit ihren Kindern Museen oder Bibliotheken besuchen (vgl. Gniewosz & Walper 2017: 191f.). Diese Form der Unterstützung ist besonders effektiv, wenn sie eine unterstützende und fördernde Atmosphäre schafft, jedoch weniger hilfreich, wenn Eltern zu stark kontrollierend agieren (Hill und Tyson 2009: 2).

Das «school-based» parental involvement bezieht sich auf die Aktivitäten, die Eltern direkt in der Schule ausüben. Dazu zählen der Besuch von Schulveranstaltungen wie Elternabenden oder Sportwettkämpfen, ehrenamtliches Engagement bei Schulfesten oder in der Organisation sowie die Kommunikation mit Lehrpersonen, um den Lernfortschritt ihres Kindes zu besprechen (vgl. Gniewosz & Walper 2017: 191f.).

Die «academic socialization» gilt als die strategischste und effektivste Form der elterlichen Beteiligung, insbesondere bei älteren Kindern in der Mittelstufe. Hierbei geht es um die Werte- und Erwartungsvermittlung rund um Bildung. Eltern fördern das Bewusstsein für die Bedeutung von Bildung, sprechen mit ihren Kindern über berufliche Ziele und zeigen auf, wie schulische Inhalte im späteren Leben relevant sein können. Darüber hinaus unterstützen sie die Kinder bei der Entwicklung von Lernstrategien, wie der Planung von Projekten oder der Vorbereitung auf Prüfungen. Diese Form der Beteiligung stärkt die Unabhängigkeit und Selbstständigkeit der Kinder, da sie auf deren kognitive Entwicklung abgestimmt ist und ihnen hilft, Bildung in einen grösseren Kontext einzuordnen (vgl. Hillmayr et al. 2021: 11).

In der Publikation von Hillmayr et al. (2021) wurden verschiedenen Studien und Resultate zu den Formen der Elternbeteiligung verglichen. Hierbei wurde erkannt, dass in allen Studien und

Meta-Analysen der Zusammenhang in der Dimension academic socialization und Schulleistung besonders stark ist. Dennoch gibt es auch Herausforderungen: Sprachbarrieren, kulturelle Unterschiede und Vorurteile erschweren oft die Zusammenarbeit mit Eltern benachteiligter Gruppen. Solche Hindernisse machen es notwendig, die Kommunikation zwischen Schulen und Elternhäusern bewusst zu gestalten und auf die Bedürfnisse der Familien einzugehen (vgl. ebd. 2021: 26f.).

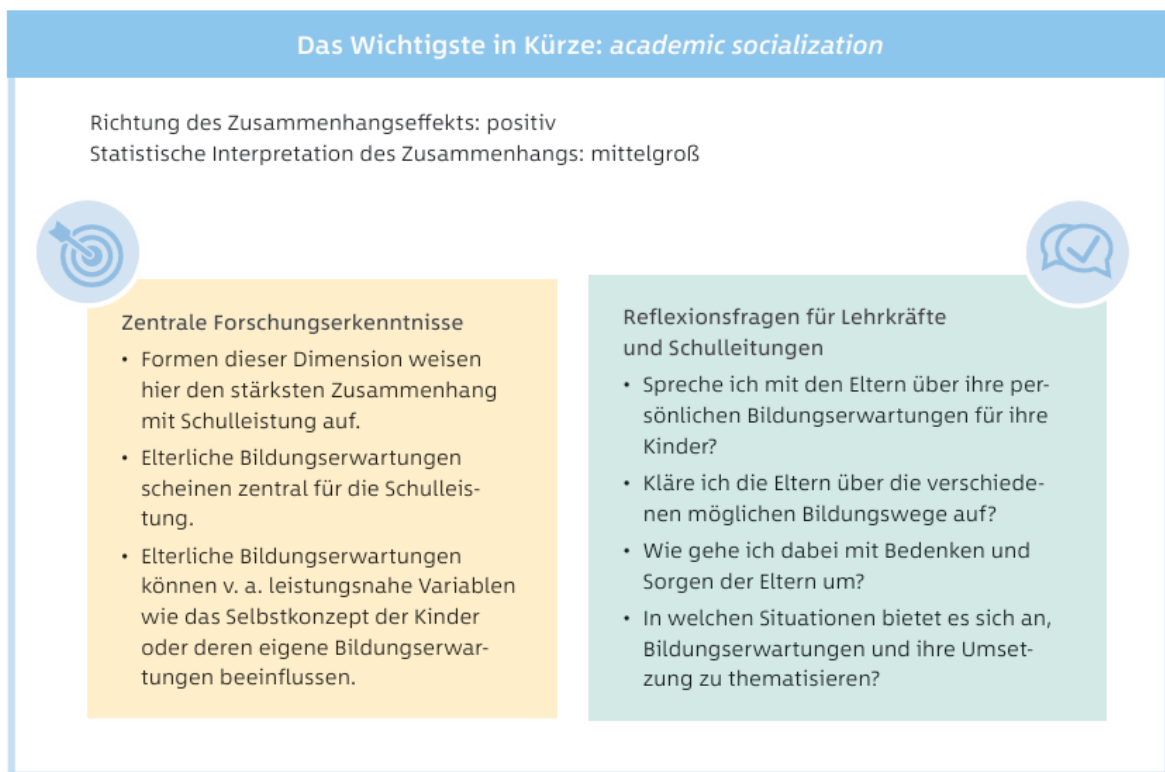


Abbildung 5 Das Wichtigste in Kürze: *academic socialization*. (Hillmayr et al. 2021: 27)

Wie bereits im vorherigen Abschnitt angesprochen, spielen die Überzeugungen und Werte der Eltern eine entscheidende Rolle bei der akademischen Sozialisation. Sie beeinflussen nicht nur die Entwicklung der Kinder, sondern auch, wie stark sich Eltern in deren Bildung einbringen. Zum einen engagieren sich Eltern vor allem dann, wenn sie davon überzeugt sind, dass ihr Einsatz eine positive Wirkung haben kann. Zum anderen ist es wichtig, dass sie das Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten besitzen, um zum schulischen Erfolg ihrer Kinder beizutragen, beispielsweise durch Unterstützung bei den Hausaufgaben. Darüber hinaus ist es essenziell, dass Eltern das Gefühl haben, ihr Engagement werde von der Schule wertgeschätzt und aktiv gefördert. Hierbei spielt die Etablierung einer Willkommenskultur, die eine enge Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule unterstützt, eine zentrale Rolle (vgl. Gniewosz & Walper 2017: 194.).

7.6 Elternbeteiligung fördern

Im folgenden Kapitel wird mit dem Hintergrund der Wirkung der Elternbeteiligung auf Bildungserfolg erläutert, welche konkreten Umsetzungsmöglichkeiten es gibt, um die Elternbeteiligung zu fördern. Die konkrete Gestaltung folgender vorgeschlagener Massnahmen ist keine Pauschallösung, sondern sie ist abhängig von lokalen Bedingungen, finanziellen Ressourcen der Schule sowie der Zusammensetzung der Schüler- und Lehrerschaft. Die vorgeschlagenen Massnahmen sollen lediglich als Idee und Anregung dienen. Wie bereits im Kapitel 6.3 «*Arbeitsfelder der Schulsozialarbeit*» erwähnt, gehört ebenfalls die Schulentwicklung zu ihren Tätigkeitsfeldern. Hierzu zählt dementsprechend auch die Förderung der Elternbeteiligung.

Ich gehe hierbei auf vier Qualitätsmerkmale ein und zeige an Beispielen wie konkret Elternbeteiligung gefördert werden kann. Diese Qualitätsmerkmale wurden von der (Vodafone Stiftung Deutschland 2013) erarbeitet.

Offene und respektvolle Begegnungskultur: Das Ziel ist es, Räume und Möglichkeiten für einen offenen Austausch zwischen Schule und Eltern zu schaffen. Dies erfordert nicht nur geeignete räumliche Voraussetzungen, sondern auch gegenseitigen Respekt und Flexibilität bei der Terminplanung, um den unterschiedlichen Lebensrealitäten der Eltern gerecht zu werden. Vorurteilsfreiheit gegenüber Eltern aus verschiedenen sozialen Schichten ist hierbei essenziell (vgl. Gniewosz & Walper 2017: 195.).

Vielfältiger und regelmässiger Austausch: Ein zentraler Punkt ist der kontinuierliche und anlassunabhängige Informationsaustausch zwischen Lehrpersonen, Eltern und Elternvertretern. Dabei sollte eine Vielzahl an Kommunikationswegen und -formen genutzt werden, um den Dialog zu fördern und verschiedene Bedürfnisse zu berücksichtigen (Vodafone Stiftung Deutschland 2013: 8f.).

Zusammenarbeit in Erziehung und Bildung: Eltern sollen aktiv in das Schulleben eingebunden werden, über die traditionellen Elternabende hinaus. Dies könnten beispielsweise die Begleitung und Unterstützung des Lernens sowohl zu Hause als auch in der Schule umfassen. Ziel ist es, die Interessen der Kinder umfassend zu vertreten – sei es in Bezug auf Bildung, Inklusion, Mobbing oder andere relevante Themen (ebd. 2013:12).

Elternbeteiligung und Mitbestimmung: Eltern sollen umfassend über ihre Mitwirkungsrechte und -möglichkeiten informiert werden, insbesondere Eltern aus sozioökonomisch

benachteiligten Schichten. Es ist wichtig, dass alle Eltern unabhängig von sozialem oder kulturellem Hintergrund in schulischen Gremien und Entwicklungsprogrammen repräsentiert sind. Diese Mitbestimmung fördert ein Netzwerk, das soziale Verbindungen der Eltern mit den schulischen und gesellschaftlichen Strukturen verknüpft und stärkt (vgl. Gniewosz & Walper 2017: 195.).

7.7 Beantwortung Unterfrage

Inwiefern kann also die Elternbeteiligung Bildungsungleichheit entgegenwirken?

Elternbeteiligung kann Bildungsungleichheit insofern entgegenwirken, indem sie die schulische Entwicklung von Kindern durch eine unterstützende und wertschätzende Umgebung fördert. Studien zeigen, dass elterliches Engagement eine zentrale Rolle bei der Vermittlung von Bildungswerten, der Förderung der Motivation und der Entwicklung von positiven Selbstkonzepten spielt. Kinder übernehmen oft die Einstellung ihrer Eltern zu Bildung und deren Werte, was wiederum ihre Sicht auf Schulfächer und ihre eigenen Fähigkeiten beeinflusst. Insbesondere die „academic socialization“, also die strategische Vermittlung von Bildungszielen, ist eine effektive Form der Elternbeteiligung. Hierbei vermitteln Eltern nicht nur die Bedeutung von Bildung, sondern helfen ihren Kindern auch, schulische Inhalte in einen grösseren Lebenskontext einzuordnen, wie berufliche Ziele oder persönliche Entwicklungsmöglichkeiten. Die Wirkung der Elternbeteiligung ist vielfältig: Eltern können zu Hause durch die Bereitstellung von Lernmaterialien und strukturierte Tagesabläufe eine lernfördernde Atmosphäre schaffen (home-based involvement). In der Schule stärken Aktivitäten wie der Besuch von Elternabenden, die Kommunikation mit Lehrpersonen und das ehrenamtliche Engagement das Vertrauen zwischen Elternhaus und Schule (school-based involvement). Besonders wichtig ist, dass Eltern die Autonomie ihrer Kinder fördern, da dies nachweislich mit besseren schulischen Leistungen und einer gesteigerten psychosozialen Entwicklung korreliert. Für Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Familien ist elterliches Engagement besonders bedeutsam, da es nicht nur Verhaltensprobleme reduziert, sondern auch die Aspirationen der Kinder stärkt. Jedoch können kulturelle und sprachliche Barrieren die Elternbeteiligung erschweren. Schulen sind hier gefragt, gezielte Unterstützungsmassnahmen und eine offene Kommunikation zu fördern, um auch benachteiligte Familien einzubinden. Insgesamt zeigt sich, dass eine strategische und bedarfsgerechte Elternbeteiligung das Potenzial hat, Bildungsungleichheit nachhaltig zu reduzieren.

8 Schlussfolgerung

Die Folgenden Schlussfolgerungen fokussieren sich auf die Fragestellung «Wie kann Schulsozialarbeit Bildungsungleichheit entgegenwirken?»

Allgemein kann Schulsozialarbeit ein erster Weg sein, um auf das Thema Bildungsungleichheiten aufmerksam zu machen und dieser entgegenzuwirken. Sie kann die strukturellen Missstände die Diskriminierung auslösen aufdecken und bietet Mittel und Methoden an um sie ansprechen. Die Schulsozialarbeit hat einen differenzierteren Blick auf diese Themen. Da die Schulsozialarbeit grundsätzlich nicht an Lehrpläne, Unterrichtsmaterialien allgemeine schulische Abläufe gebunden ist, kann sie besser einen Blick von aussen auf die Strukturen der Schule als Erziehungsinstitution werfen und somit auf unbewusste diskriminierende Routinen aufmerksam machen. Da es sehr viele Möglichkeiten gibt, von Seiten der Schulsozialarbeit gegen Bildungsungleichheit hervorzugehen, möchte ich mich zur Beantwortung der Fragestellung, auf zwei konkrete Beispiele zur Umsetzung für die Schulsozialarbeit fokussieren. Das erste Beispiel schildert einen selbstverständlich der Schulsozialarbeit zugeschriebenen Ansatz. Das zweite Beispiel zeigt das der Blick der Schulsozialarbeit sehr viel darüber hinaus gehen kann.

Diskriminierungsprävention:

Wie im Kapitel 7.2 «Diskriminierungsprävention» beschrieben, gibt es verschieden Möglichkeiten, gegen Diskriminierung vorzugehen. Zentral ist, dass Diskriminierungsprävention eine Aufgabe für alle Beteiligten der Schule ist. Die Eltern der Schüler:innen müssen ebenso einbezogen werden. Diskriminierungen können nicht nur allein durch die Schulsozialarbeit aufgelöst werden. Die Schulsozialarbeit kann jedoch die Entwicklung zu einer diskriminierungskritischen Schule vorantreiben. Wichtig ist, dass nicht nur Diskriminierungssymptom bekämpft werden, sondern nach längerfristigen Lösungen gesucht wird. Dies kann unter anderem durch eine Verankerung von diskriminierungskritischen Abläufen innerhalb der Institution erreicht werden. In Bezug auf die Schulsozialarbeit möchte ich exemplarisch aber nur auf eine Umsetzungsmöglichkeit eingehen, die einen nachhaltigen Ansatz zur Bekämpfung von Diskriminierung bietet. Diese Umsetzungsmöglichkeit hat nicht den umgehenden Erfolg zum Ziel, sondern ist Teil eines Prozesses, wie eine kritische Perspektive nach und nach etabliert werden kann.

Beschwerdeverfahren an Schulen

Ein Beschwerdeverfahren bietet Schüler:innen, Lehrpersonen und Eltern einen klaren und geschützten Weg, Diskriminierung, Ungleichbehandlung oder Mobbing zu melden. Dadurch wird gewährleistet, dass alle Mitglieder der Schulgemeinschaft gleichwertig behandelt werden

und Diskriminierung aktiv bekämpft wird (vgl. Foitzik et al. 2019: 115f.). Die Analyse aller Beschwerden gibt wertvolle Hinweise auf strukturelle Probleme und Schwachstellen innerhalb der Schule. Diese Erkenntnisse können genutzt werden, um Abläufe, Regeln oder das Schulklima gezielt zu verbessern. Durch die Einführung eines Beschwerdeverfahrens wird eine offene und respektvolle Kommunikation gefördert. Konflikte oder Missstände können frühzeitig identifiziert und bearbeitet werden, bevor sie eskalieren, was nachhaltig zu einem harmonischeren Schulklima beiträgt (vgl. LIFE e.V. 2018: 5).

Die Verankerung eines Beschwerdeverfahrens in der Schulstruktur beginnt mit der Aufnahme in die Schulordnung. Es ist wichtig, das Verfahren offiziell als festen Bestandteil der Schulregeln zu definieren, um dessen Bedeutung zu unterstreichen und die Rechte und Pflichten aller Beteiligten klarzustellen. Die Schulordnung muss detailliert beschreiben, wer berechtigt ist, Beschwerden einzureichen – seien es Schüler:innen, Lehrpersonen, Eltern oder weitere Mitarbeitende – und wie diese bearbeitet werden (vgl. ebd. 2019: 116).

Ein weiterer wichtiger Schritt ist die Einrichtung einer zentralen Beschwerdestelle. Diese muss nicht nur organisatorisch, sondern auch räumlich verankert werden. Hier kann zum Beispiel die Schulsozialarbeit als Hauptverantwortliche benannt werden. Zusätzlich kann ein spezifischer Raum, z.B. das Büro der Schulsozialarbeit, als geschützter Ort für Gespräche und Beratungen dienen. Ergänzend hierzu bietet eine digitale Infrastruktur, beispielsweise ein anonymes Online-Formular oder eine speziell eingerichtete E-Mail-Adresse, zusätzliche Möglichkeiten, Beschwerden niedrigschwellig – und im Bedarfsfall auch anonym – einzureichen (vgl. Foitzik et al. 2019: 116).

Parallel dazu müssen klare Verfahrensregeln etabliert werden, die einen standardisierten Ablauf garantieren. Dieser beginnt mit der Einreichung der Beschwerde, die mündlich, schriftlich oder anonym erfolgen kann. Anschliessend analysiert die zuständige Person die Beschwerde, führt klärende Gespräche und ergreift notwendige Massnahmen. Eine abschliessende Rückmeldung an den Beschwerdeführer gehört ebenso zum Prozess, wie die Dokumentation aller Schritte. Um die Bearbeitung effizient und verlässlich zu gestalten, sollten klare Zeitrahmen für eine Rückmeldung definiert werden (vgl. Foitzik et al. 2019: 124). Darüber hinaus ist es sinnvoll, ein Beschwerdegremium einzurichten, das komplexere Fälle bearbeiten und die Entwicklung des Verfahrens begleiten kann. Dieses Gremium sollte aus Vertreterinnen der Schülerinnen, Lehrpersonen, der Schulleitung und gegebenenfalls externen Expert:innen bestehen. Regelmässige Treffen dienen dazu, Beschwerden zu analysieren und langfristige Massnahmen zur Verbesserung der Schulkultur zu entwickeln (vgl. LIFE e.V. 2018: 7f.). Kommunikation und Sensibilisierung spielen eine entscheidende Rolle bei der Verankerung des Beschwerdeverfahrens. Die gesamte Schulgemeinschaft muss über das Verfahren informiert werden. Dies kann über Schulversammlungen, Elternabende, Klassenstunden

sowie durch Aushänge und Informationen auf der Schulwebsite geschehen. Workshops und Schulungen bieten zusätzlich die Möglichkeit, Lehrpersonen und Schüler:innen im Umgang mit Beschwerden zu schulen und für Themen wie Diskriminierung und Konfliktbewältigung zu sensibilisieren. Diese Massnahmen fördern eine offene und vertrauensvolle Atmosphäre, in der Beschwerden ernst genommen und als Chance für eine positive Schulentwicklung wahrgenommen werden.

Elternarbeit:

Die Förderung der Elternbeteiligung an Schulen ist ein Beispiel für die Grundhaltung der Schulsozialarbeit, die grundsätzlich mit einem breiten und partnerschaftlichen Ansatz alle Möglichkeiten der Diskriminierungsvermeidung angeht und auch unabhängig von enger Fallbegleitungen aktiv wird.

Eine Möglichkeit besteht darin, dass die Schulsozialarbeit Workshops für Eltern organisiert, die sich auf Themen wie effektive Lernmethoden, Zeitmanagement bei den Hausaufgaben oder Strategien zur Prüfungsvorbereitung konzentrieren. In diesen Workshops bekommen sie praxisnahe und konkrete Hilfsmittel an die Hand, wie sie beispielsweise einen festen Lernrhythmus etablieren oder mit ihren Kindern realistische Ziele festlegen können. Die Schulsozialarbeit kann dabei auch als Moderator:in fungieren und den Austausch zwischen den Eltern fördern, damit sie voneinander lernen und sich gegenseitig unterstützen können (vgl. Vodafone Stiftung 2013: 8f). Zusätzlich könnte die Schulsozialarbeit einen „Elternratgeber“ erstellen, der leicht verständlichen Informationen und Tipps zur häuslichen Lernförderung enthält. Dieser Ratgeber könnte beispielsweise Ideen für «Alltagslernen» enthalten, wie das Üben von Mathematik im Supermarkt, das gemeinsame Lesen von Büchern oder Tischgespräche über die Inhalte des Unterrichts. Auch hier kann die Schulsozialarbeit aktiv dazu beitragen, den Ratgeber so zu gestalten, dass er auf die Bedürfnisse der jeweiligen Elternschaft zugeschnitten ist, z. B. durch mehrsprachige Inhalte oder visuell ansprechende Darstellungen (vgl. Vodafone Stiftung 2013: 9).

Eine weitere Aufgabe der Schulsozialarbeit könnte darin bestehen, regelmässige Sprechstunden für Eltern anzubieten, um individuell auf die Herausforderungen einzugehen, denen Familien beim häuslichen Lernen begegnen. Die Schulsozialarbeit könnte beispielsweise gemeinsam mit den Eltern Strategien entwickeln, wie sie ihre Kinder gezielt unterstützen können – sei es durch die Schaffung eines ruhigen Arbeitsplatzes zu Hause, die Etablierung von Lernroutinen oder die Motivation für schulische Aufgaben. Für Eltern, die zusätzliche Unterstützung benötigen, könnte die Schulsozialarbeit auch als Vermittler:in zu externen Beratungsangeboten oder Nachhilfeprogrammen fungieren (Hillmayr et al. 2021: 34).

Diese Unterstützung soll als Anknüpfung zur Form der Elternbeteiligung «academic socialisation» dienen. Wie bereits im Kapitel «Formen der Elternbeteiligung» erwähnt, stellen Studien fest, dass eine Stärkung des Selbstkonzepts positive Auswirkungen auf den Bildungserfolg hat. Dieses positive Selbstkonzept, kann vor allem durch elterliche Bildungserwartungen beeinflusst werden (vgl. Hillmayr et al. 2021: 11).

Eine nachhaltige Prävention von Diskriminierung und eine Förderung der Chancengleichheit setzen voraus, dass Eltern als gleichwertige Partner:innen in den Bildungsprozess eingebunden werden. Dabei geht es nicht darum, Erwartungen an die Eltern zu richten, sondern gemeinsam eine wertschätzende und inklusive Schulkultur zu fördern, die alle Beteiligten einbezieht. Nur so kann langfristig ein diskriminierungsfreies und chancengerechtes Schulklima entstehen.

9 Literaturverzeichnis

Allemann-Ghionda, C. (2006). Klasse, Gender oder Ethnie? Zum Bildungserfolg von Schüler/innen mit Migrationshintergrund. Von der Defizitperspektive zur Ressourcenaktivierung. In: Zeitschrift für Pädagogik 52 (3). (S. 350 – 362).

Antidiskriminierungsstelle des Bundes (Hrsg.) (2019). Diskriminierung an Schulen erkennen und vermeiden – Praxisleitfaden zum Abbau von Diskriminierung in der Schule. Berlin.

Aunola, K., Stattin, H. und Nurmi, J. (2000). Parenting styles and adolescents' achievement strategies. Journal of Adolescence, 23(2). (S. 205-222.).

AvenirSocial (2010). Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz. Ein Argumentarium für die Praxis der Professionellen. Bern: AvenirSocial – Soziale Arbeit Schweiz.

Baier, F. und Heeg, R. (2010). Praxis und Evaluation von Schulsozialarbeit: Sekundäranalysen von Forschungsdaten aus der Schweiz. Springer-Verlag.

Baier, F. (2011). Schulsozialarbeit in der Schweiz. In F. Baier und U. Deinet (Hrsg.), Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis (S. 61–81). Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Baier, F. (2011). Warum Schulsozialarbeit? Fachliche Begründungen der Rolle von Schulsozialarbeit im Kontext von Bildung und Gerechtigkeit. In F. Baier und U. Deinet (Hrsg.), Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis (S. 85–96). Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Baier, F. (2011). Schulsozialarbeiterischer Habitus oder Ethik und Moral in den Grundhaltungen und Grundmustern der Praxisgestaltung. In F. Baier und U. Deinet (Hrsg.), Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis (S. 135-158). Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Becker, R. (2007). Lassen sich aus den Ergebnissen von PISA Reformperspektiven für die Bildungssysteme ableiten? In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 29 (Hrsg.) (S. 13-31).

Becker, R. (2007b). Soziale Ungleichheit von Bildungschancen und Chancengerechtigkeit. In R. Becker, und W. Lauterbach (Hrsg.). Bildung als Privileg (2. Auflage) (S. 157-185). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Becker, R. und Schoch, J. (2018). *Soziale Selektivität*. Schweizerischer Wissenschaftsrat.

Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality: changing prospects in western society*. New York: John Wiley und Sons.

Bourdieu, P. (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: R. Kreckel (Hrsg.). *Soziale Ungleichheiten*. (S. 183 – 198). Göttingen: Verlag Otto Schwartz und Co.

Bourdieu, P. (1992). Die verborgenen Mechanismen der Macht. In: Steinbrücke, M. (Hrsg.). *Schriften zu Politik und Kultur*. Hamburg: VSA-Verlag.

Bourdieu, P. (2012). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: U. Bauer, U. H. Bittlingmayer und A. Scherr (Hrsg.) *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*. (S.229 – 242). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bundesjugendkuratorium (Hrsg.) (2001). Streitschrift „Zukunftsfähigkeit sichern! Für ein neues Verhältnis von Bildung und Jugendhilfe“. Bonn; Berlin.

Burzan, N. (2007). *Soziale Ungleichheit: eine Einführung in die zentralen Theorien*. 3., überarb. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Drilling, M. (2001). *Schulsozialarbeit. Antwort auf veränderte Lebenswelten*. Bern: Haupt Verlag.

Eribon, D. und Haberkorn T. (2016). *Rückkehr nach Reims*. Deutsche Erstausgabe. Berlin: Suhrkamp

Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt. (2022). LIFT – eine Chance für Jugendliche, Schule und Wirtschaft. URL: <https://www.jugendprojekt-lift.ch> Letzter Zugriff (13.12.2024).

Fereidooni, K. (2011). *Schule - Migration - Diskriminierung: Ursachen der Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund im deutschen Schulwesen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Fischer, M. und Baier F. (2018). *Schulsozialarbeit in der Schweiz*. Jugendhilfe 56. (S.399 – 404).

Foitzik, A., Hezel, A. (2019). *Diskriminierungskritische Schule – Einführung in theoretische Grundlagen*, Beltz.

Foitzik et al. (2021). Diskriminierung als Alltagsphänomen. Handlungsmöglichkeiten für die Schulsozialarbeit. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.). URL: <https://www.antidiskriminierung.org/materialien-mos/2021/11/15/diskriminierung-als-alltagsphnomen-handlungsmglichkeiten-fr-die-schulsozialarbeit>.

Jugendsozialarbeit (BAG KJS) e. V., Foitzik, A., Morys, R., Köhler, B., Müller, B. und Zipperle, M. (2021). Diskriminierung als Alltagsphänomen: Handlungsmöglichkeiten für die Schulsozialarbeit.

Gniewosz, B. und Noack, P. (2012). What you see is what you get: The role of early adolescents' perceptions in the intergenerational transmission of academic values. *Contemporary Educational Psychology*, 37(1), 70-79.

Gniewosz, B., Eccles, J. S. und Noack, P. (2015). Early Adolescents' Development of Academic Self-Concept and Intrinsic Task Value: The Role of Contextual Feedback. *Journal of Research on Adolescence*, 25(3). (S. 459-473).

Gniewosz, B. und Walper, S. (2017). Bildungsungleichheit – Alles eine Frage der Familie?! In: T. Eckert und B. Gniewosz (Hrsg.). *Bildungsgerechtigkeit*. (S. 187 – 200) Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Graf, M. (2016). Änderungen in der EKR. In: Eidgenössische Kommission gegen Rassismus (EKR) (Hrsg.). *Tangram 37. Bulletin der EKR*. (S. 09-18) Kriens: Brunner AG, Druck und Medien.

Scherrer, M. und Ziegler, B. (2016). Das Wort «Rassismus» fehlt in den Lehrplänen. Interkulturelles Lernen und antirassistische Bildung unter der Lupe. In: Eidgenössische Kommission gegen Rassismus (EKR) (Hrsg.). *Tangram 37. Bulletin der EKR*. (S. 51-55) Kriens: Brunner AG, Druck und Medien.

Heid, H. (1988). Zur Paradoxie der bildungspolitischen Forderung nach Chancengleichheit - In: Zeitschrift für Pädagogik 34 (Hrsg.). URL: https://www.pedocs.de/volltexte/2018/14467/pdf/Heid_1988_Zur_Paradoxie_der_bildungspolitischen_Forderung_nach_Chancengleichheit.pdf Letzter Zugriff (13.12.2024).

Hillmayr, D., Täschner, J., Brockmann, L. und Holzberger, D. (2021). Elternbeteiligung im schulischen Kontext: Potenzial zur Förderung des schulischen Erfolgs von Schülerinnen und Schülern. Waxmann Verlag.

Hill, N. E., Castellino, D. R., Lansford, J. E., Nowlin, P., Dodge, K. A., Bates, J. E. et al. (2004). Parent Academic Involvement as Related to School Behavior, Achievement, and Aspirations: Demographic Variations Across Adolescence. *Child Development*, 75(5). (S. 1491-1509).

Hill, N. E. und Tyson, D. F. (2009). Parental Involvement in Middle School: A Meta-Analytic Assessment of the Strategies That Promote Achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), (S. 740-763).

Hradil, S. (2005). Soziale Ungleichheiten in Deutschland. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften /GWA Fachverlag GmbH.

Hurrelmann, K. (2006). Einführung in die Sozialisationstheorie. Weinheim: Beltz Verlagsgruppe.

Jacobs, M., Volkholz, S. und Brendebach M. (2022). Institutionelle Struktur und Handlungsebenen der Berliner Schulen. In: LIFE Bildung Umwelt und Chancengleichheit e.V. (Hrsg.). Schutz vor Diskriminierung an Schulen. (S.23-26).

Jurt, J. (2012). Bourdieus Kapital-Theorie. In: M. Bergmann, S. Hupka-Brunner, T. Meyer, R. Samuel (Hrsg.). Bildung- Arbeit- Erwachsenwerden. Ein interdisziplinärer Blick auf die Transition im Jugend- und jungen Erwachsenenalter. (S. 21-41.). Wiesbaden: Springer VS.

Kleff, S. (2016). Der Präventionsansatz von Schule ohne Rassismus– Schule mit Courage. Baustein 1. Berlin: Aktion Courage e.V.

Life e. V. (2018). Das Clearing Verfahren als bezirkliches Modell für schulinterne Beschwerde verfahren bei Diskriminierung. Erfahrungen und Empfehlungen des Neuköllner Clearing Verfahrens für Diskriminierungsschutz an Schulen. URL: [Clearingbericht](#) Letzter Zugriff (13.12.2024).

Maaz, K. (2006). Soziale Herkunft und Hochschulzugang. Effekte institutioneller Öffnung im Bildungssystem. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Marti, M. (2016). Vielfältige Gesellschaft in Bild und Text. Lernmedien zur Rassismusprävention In: Eidgenössische Kommission gegen Rassismus (EKR) (Hrsg.). Tangram 37. Bulletin der EKR. (S. 59-63). Kriens: Brunner AG, Druck und Medien.

Meile A. (2024) a:primo - Was ist schritt:weise? URL: <https://www.a-primo.ch/de/angebote/schritt-weise/was-ist-schritt-weise> Letzter Zugriff (13.12.2024).

Meulemann, H. (1985). Bildung und Lebensplanung. Die Sozialbeziehung zwischen Elternhaus und Schule. Frankfurt/M./New York: Campus Verlag.

Müller, W. (2013). Bildungsungleichheit und Gerechtigkeit – Gesellschaftliche Herausforderungen. In R. Becker, P. Bühler und Th. Bühler (Hrsg.). Bildungsungleichheit und Gerechtigkeit. Wissenschaftliche und gesellschaftliche Herausforderungen (S. 27–51). Bern: Haupt.

Rauschenbach, T., Rudolf Leu, H., Mack, W., Schilling, M., Schneider, K. und Züchner I. (2004). Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)(Hrsg.). Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht. Berlin.

Relikowski, I., Schneider, T., Blossfeld, H.P. (2010). Primäre und sekundäre Herkunftseffekte beim Übergang in das gegliederte Schulsystem: Welche Rolle spielen soziale Klasse und Bildungsstatus in Familien mit Migrationshintergrund? In: T. Beckers, K. Birkelbach, J. Hagenah und U. Rosar (Hrsg.). Komparative empirische Sozialforschung. (S. 143- 167). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Roemer, J.E. (1998). Equality of Opportunity. Cambridge MA: Harvard University Press.

Rohlf, C. (2011). Bildungseinstellungen. Schule und formale Bildung aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Salvisberg, M., Erzinger, A., Pham, G., und Prosperi, O. (2023). *PISA 2022. Die Schweiz im Fokus*.

Staatssekretariat für Bildung und Forschung (SBF) (2010). *PISA 2009: die Schweiz positioniert sich im Lesen besser als 2000*. URL: <https://www.admin.ch/gov/de/start/dokumentation/medienmitteilungen.msg-id-36650.html>
Letzter Zugriff (13.12.2024).

Uslucan, H.H. (2020). Prävention von Stereotypen und Diskriminierungen im schulischen Kontext. In: A. Scherr, A. El-Mafaalani und A.C. Reinhardt (Hrsg.). Handbuch Diskriminierung. (S. 995 – 1011). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Vodafone Stiftung Deutschland. (2013). Qualitätsmerkmale schulischer Elternarbeit – Ein Kompass für die partnerschaftliche Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus. Düsseldorf: Vodafone Stiftung Deutschland.

Volksschulamt Kanton Solothurn (2018). Leitfaden spezielle Förderung. URL: https://so.ch/fileadmin/internet/dbk/dbk-vsa/Foerdern/Spezielle_Foerderung/leitfaden_spezielle_foerderung_webversion.pdf (Letzter Zugriff (13.12.2024).

Willims, J. D. (2003). Student engagement at school: A sense of belonging and participation. Paris, France: OECD.

Yağdı, S. (2019). Bildungsaufstieg mit Migrationshintergrund. Ressourcen und Strategien der türkischstämmigen zweiten Generation. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Yegane Arani, A. (2020). Eine Menschenrechtskultur des Diskriminierungsschutzes aktiv gestalten. Kultur und Schule. Perspektiven kultureller Schulentwicklung eröffnen. Raabe Verlag.

Yegane, A. (2022). Was können Schulen präventiv tun? In: LIFE Bildung Umwelt und Chancengleichheit e.V. (Hrsg.). Schutz vor Diskriminierung an Schulen. (S.28- 31).

10 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Systematisierung der Ansätze aus bildungsstruktureller und institutioneller Sicht. (Becker und Schoch, 2018: 65)	20
Abbildung 2: Hauptkategorien und Unterkategorien der Arbeitszeiterfassung. (Baier und Heeg 2010: 19)	23
Abbildung 3: Häufigkeiten verschiedener Themenbereiche in Beratungen. (Baier und Heeg 2010: 25)	24
Abbildung 4 Conceptual Model. (Gniewosz und Noack 2012: 71)	36
Abbildung 5 Das Wichtigste in Kürze: academic socialization. (Hillmayr et al. 2021: 27)	40