Bachelorthesis zur Erlangung des Bachelorgrads
Bachelor of Arts im Studiengang Soziale Arbeit (B.A.)
an der Evangelischen Hochschule Ludwigsburg

Förderung der Chancengerechtigkeit im Bildungssystem als Aufgabe der Sozialen Arbeit

Erstkorrektor:	Prof. Jens Müller
Zweitkorrektor:	Dr. Rolf Ahlrichs

eingereicht von:	Sophia Neuschwander
Matrikelnummer:	50015128
Studiengang:	Soziale Arbeit
Fachsemester:	7
E-Mail:	sophia-ne@gmx.de
Postfach:	162

Abgabetermin: 29. November 2019
Wintersemester 2019/2020

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung 1
2 Gerechtigkeit 3
2.1 Terminologische Annäherung 3
2.2 Theorien und Ansätze der Gerechtigkeit 4
2.2.1 Theorie der Gerechtigkeit 4
2.2.2 Befähigungsansatz 6
2.2.3 Theorie des Kampfes um Anerkennung 7
2.3 Gerechtigkeit in der Sozialen Arbeit 8
3 Chancengerechtigkeit im Schulsystem 11
3.1 Gegenwärtige Grundschul-Studien und Ergebnisse 14
3.2 Facetten von Chancengerechtigkeit 15
3.2.1 Chancengleichheit 16
3.2.2 Bildungsgerechtigkeit 17
3.2.3 Chancengerechtigkeit 18
3.3 Bedingende Faktoren für die Ungleichheit der Bildungschancen 20
3.3.1 Soziale Ungleichheit 20
3.3.2 Familiäre Hintergründe 21
3.3.3 Kinder als Akteur_innen 24
3.3.4 Schulen 24
3.3.5 Sonstige Faktoren 25
4 Schulsozialarbeit 26
4.1 Terminologische Annäherung an Schulsozialarbeit 27
4.2 Schulsozialarbeit in Baden-Württemberg 29
4.2.1 Rechtliche Grundlagen 29
4.2.2 Historische Entwicklung 31
4.3 Schulsozialarbeit im Kontext Grundschule 33
4.3.1 Zielgruppen 33
4.3.2 Entwicklungspsychologische Aspekte 34

4.3.3 Arbeitsschwerpunkte ... 37
4.4 Aktuelle Herausforderungen ... 39
5 Förderung von Chancengerechtigkeit durch Schulsozialarbeit an Grundschulen in Baden-Württemberg ... 41
5.1 Spannungsfelder ... 42
5.1.1 Spannungen zwischen System Schule und System Jugendhilfe ... 42
5.1.2 Spannungen zwischen Adressat_innen und Schule ... 44
5.1.3 Spannungen innerhalb der Schulsozialarbeit ... 45
5.2 Möglichkeiten ... 46
5.2.1 Einheitliche Grundkonzeption von Schulsozialarbeit ... 48
5.2.2 Andere Art von Schule ... 49
5.2.3 Angebote für Kinder ... 51
5.2.4 Elternarbeit in der Schule ... 52
5.2.5 Befähigungsansatz in der Schule ... 54
6 Fazit ... 55
7 Literaturverzeichnis ... 58
Anhang ... A
Gerechtigkeits-Grundsätze für Institutionen nach Rawls ... A
Grundbefähigungsliste nach Nussbaum ... A
Struktur sozialer Anerkennungsverhältnisse nach Honneth ... C
Allgemeine Forderungen zur Minderung von Bildungsungerechtigkeit ... D
Klärung zu den Statistiken der Schulsozialarbeit an Grundschulen in Baden-Württemberg - E-Mailkontakt mit Volker Reif ... E
Abbildung der Theorie nach Spiegler ... F
Fragen chancengerechter Schulsozialarbeit ... F
Ehrenwörtliche Versicherung ... H

Abkürzungsverzeichnis

Abb.	Abbildung
Abs.	Absatz
ARD	Arbeitsgemeinschaft der öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten der Bundesrepublik Deutschland
Art	Artikel
bzw.	beziehungsweise
ca.	circa
d.h.	das heißt
DBSH	Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e.V.
et al.	et alii/et aliae
etc.	et cetera
FlüAG	Gesetz über die Aufnahme von Flüchtlingen
GG	Grundgesetz
IFSW	International Federation of Social Workers
IGLU	Internationale-Grundschul-Lese-Untersuchung
IQB	Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen
Kita	Kindertagesstätte
KVJS	Kommunalverband für Jugend und Soziales Baden-Württemberg
LKJGH	Kinder- und Jugendhilfegesetz für Baden-Württemberg
m.E.	meines Erachtens
Nr.	Nummer
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study
SchG	Schulgesetz in Baden-Württemberg
SGB VIII	Sozialgesetzbuch Achtes Buch
u.a.	unter anderem
usw.	und so weiter
vgl.	vergleiche
WDR	Westdeutscher Rundfunk Köln
z.B.	zum Beispiel
ZDF	Zweites Deutsches Fernsehen

1 Einleitung

Die Frage, was Menschen als gerecht empfinden oder ansehen wird in unserer Gesellschaft immer wieder unterschiedlich beantwortet. In alltäglichen Konflikten, in Krisensituationen, in politischen Entscheidungen und im Bildungsbereich stellt sich die Herausforderung, wie Gerechtigkeit verstärkt gefördert werden kann. Von den 812.205 Personen, die im Jahr 2018 von allgemeinbildenden Schulen abgingen, gab es 6,6 Prozent (53.598 Personen) ohne Hauptschulabschluss (Destatis 2019). Bekommen diese jungen Menschen eine gerechte Chance in unserer Gesellschaft? Haben sie gerechte Chancen in ihrem Bildungsverlauf angeboten bekommen? Die Frage, was zur Chancengerechtigkeit gehört und wie die Soziale Arbeit bereits im Bildungssystem Chancengerechtigkeit fördern kann, entstand durch Erfahrungen im Praxissemester und durch öffentliche Debatten, die gelegentlich die unterschiedlichen Bildungschancen und Ungleichheiten im Bildungserwerb ansprechen. Das Thema der Ungleichheit im Bildungssystem kam vonseiten der Medien, vor allem durch Artikel der Zeitung „DIE ZEIT (Werdes 6. Juni 2019: 65, Hartung und Kerstan 29. August 2019: 63) und durch mehrere ZDF-Reportagen (Liebsch 2018, Heemann und Kollruß 2019), ins Blickfeld. Augenscheinlich waren die Ergebnisse der PISA-Studie 2000, die damals für Gesprächsstoff sorgten, nicht gelöst. Ungleichheiten im Bildungssystem scheinen gegenwärtig noch zu bestehen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018: 14). Es blieb nicht bei diesen Publikationen. Während der Bearbeitung dieser Bachelorthesis kamen neue Anstöße hinzu, welche die Aktualität und Relevanz des Themas unterstrichen. So sagte Merkel in einem Podcast im Oktober 2019: „Denn Chancengerechtigkeit für alle, das ist unser großes Ziel“ (Merkel 2019). In einem weiteren Zeitungsartikel fordern Grundschulrektor_innen in Baden-Württemberg zum Handeln auf, um die Entkoppelung von Bildungserfolg und sozialer Herkunft in Schulen zu fördern (Allgöwer 11. November 2019). Zudem gab es Mitte November eine ARD Themenwoche mit Titel „Zukunft Bildung“. Dabei sprechen beispielsweise in der Sendung von „hart aber fair“ Diskussionspartner_innen auch über ungleiche Bildungschancen (Plasberg 2019). Die Gründe für die Anwendung von Gerechtigkeitsfragen im Bildungssystem erklärt Piff in einer WDR-Sendung zu Chancen in Deutschland folgendermaßen: „Weil Bildung vielleicht nicht das einzige, aber sicher das wichtigste Mittel ist, mit dem Menschen ihre Lebenschancen verbessern, um ihre Ziele erreichen zu können.“[1] (Hurst u.a. 2018).

[1] Dies ist die direkte Zitation des aus dem Englischen übersetzten Kommentars im Film.

Die folgende Ausarbeitung befasst sich aus diesen Gründen mit der Leitfrage, wie die Soziale Arbeit Chancengerechtigkeit innerhalb des Schulsystems fördern kann. Dabei findet eine Fokussierung auf die Förderung von Chancengerechtigkeit in Grundschulen in Baden-Württemberg durch die Schulsozialarbeit statt. Das Ziel ist es, die Frage zu beantworten, wie die Schulsozialarbeit in Grundschulen Kindern gerechte Chancen anbieten kann, damit diese ihre Potenziale nutzen können, unabhängig von ihrer Herkunft und ihrem Hintergrund (familiär, sozial, kulturell). Die Forschungsfrage beantwortet nicht, ob es effizientere oder effektivere Methoden und Konzepte zur Förderung von Chancengerechtigkeit gibt. Keine Berücksichtigung finden zudem die Inklusionsdebatte im Bildungssystem, die besondere Stellung von Privatschulen und die Diskussion um eine Neustrukturierung des gesamten Schulsystems.

In dieser Arbeit geht es um die Annäherung eines Verständnisses von Gerechtigkeit und deren Relevanz für die Soziale Arbeit (Kapitel 2), bevor der Nachweis geliefert wird, warum die Frage der Gerechtigkeit gegenwärtig eine Rolle im Schulsystem spielt. Mithilfe aktueller Studien und Berichte wird sichtbar, dass Ungerechtigkeit bereits in Grundschulen existiert (Kapitel 3) und daher leitet sich der spezielle Fokus auf die Chancengerechtigkeit ab. Um im weiteren Verlauf Lösungen zu finden, gibt es ein Unterkapitel zu den Einflüssen auf Bildungschancen (Kapitel 3.3). Da die Schulsozialarbeit gegenwärtig die Soziale Arbeit in Schulen darstellt, wird die Schulsozialarbeit in Baden-Württemberg und in Grundschulen gesondert analysiert (Kapitel 4), bevor schlussendlich der Fokus auf die Optionen der Förderung von Chancengerechtigkeit durch Schulsozialarbeit in Grundschulen in Baden-Württemberg gelegt wird (Kapitel 5).

Diese Ausarbeitung schließt sich der Ansicht von Gisela Grimme, der Rektorin der berufsbildenden Elisabeth-Selbert-Schule in Hameln, an, die in einem Gespräch aussagt: „Hier in der Schule kriegt man eine zweite, eine dritte und manchmal auch eine vierte Chance, weil wir haben keine anderen Jugendlichen. Wir haben die, die wir haben und die müssen wir gucken, dass wir die ein Stück weiter bringen.“ (Liebsch 2018). Wie Kinder mittels der Sozialen Arbeit in Grundschulen eine zweite, dritte oder auch vierte Chance erhalten können, um ihren Lebensvorstellungen zu folgen, wird die folgende Ausarbeitung feststellen.

2 Gerechtigkeit

Ganz allgemein wird unter Gerechtigkeit das Verhältnis und die Verteilung des Tragens von Lasten und Pflichten verstanden. Gerechtigkeit wird zugleich als Schutz gegen Ausbeutung durch andere angesehen (Liebig 2010: 21–23) oder als Bindeglied der Gesellschaft, die den Menschen ein Gefühl der Verbundenheit vermittelt (Hradil 2010: 49). Dabei gibt es unterschiedliche Gerechtigkeitskonzepte, wie beispielsweise die Leistungsgerechtigkeit, die Chancengerechtigkeit, die Bedarfsgerechtigkeit, die egalitäre Gerechtigkeit, die Verteilungsgerechtigkeit, die Teilhabegerechtigkeit, etc. Ihre unterschiedlichen Forderungen können mitunter Gegensätze sein und sich teilweise auch gegenseitig voraussetzen (Hradil 2010: 53–57). Die gefühlte Lebensqualität von Menschen hängt in diesem Zusammenhang von der subjektiv empfundenen Gerechtigkeit einer Gesellschaft ab (Hradil 2010: 50). Stojanov sieht Gerechtigkeit kontextbedingt, da nicht immer dasselbe als gerecht gewertet oder empfunden wird (Stojanov 2011: 16). Dies ist umso schwerer zu erfassen, da subjektive Empfindungen schwer messbar und vergleichbar sind. Dieser Umstand macht deutlich, dass Gerechtigkeit ein sehr komplexes, vielschichtiges Thema ist. Seit langer Zeit ist Gerechtigkeit daher Gegenstand kontroverser Diskussionen.

2.1 Terminologische Annäherung

Historisch gesehen befassten sich Menschen mit der Frage: „Was ist gerecht?“ bereits seit der Antike und dem Mittelalter (Horn 2016: 6)[2]. Seine Herkunft und Geschichte formen den Begriff zum gegenwärtigen Verständnis. In der deutschen Sprache ist die Gerechtigkeit heute ein Unterbegriff von Recht (Koller 2003: 238).

Der Begriff Gerechtigkeit leitet sich aus dem Griechischen „dikaiosynê“ und aus dem Lateinischen „iustitia“ her. Gerechtigkeit ist im griechischen Denken eine religiös-ethische und eine politische Größe und bezeichnet nicht nur, was gerecht, sondern auch was gut ist (Hauser u.a. 1974: 330, Horn 2016: 6). Im Hebräischen steht das Wort sādāq im Judentum als theologischer Begriff für die Gerechtigkeit. Nach diesem Verständnis ist Gott der Maßstab und die Quelle des Rechts (Hauser u.a. 1974: 330). Beim antiken griechischen Philosophen Platon beginnt die Gerechtigkeit beim Individuum (Gloy 2017: 91). Für Platon ist Gerechtigkeit eine Grundlage des Lebens, die Zusammenfassung aller Tugenden und er ordnet sie ausschließlich in den politischen oder individuellen Bereich ein. Aristoteles übernimmt Platons Überzeu-

[2] Weiterführende Beiträge zum Thema Gerechtigkeit, zu unterschiedlichen Konzepten und Überlegungen gibt es im „Handbuch der Gerechtigkeit“ von Goppel, Mieth und Neuhäuser (2016).

gung, dass Gerechtigkeit die höchste und vollendete Tugend sei, begrenzt die Gerechtigkeit jedoch auf das Handeln zwischen Menschen. Er geht davon aus, dass Gerechtigkeit nur zweckgebunden im konkreten Kontext entstehen kann und daher nicht abstrakt sein sollte. Gerechtigkeit unterteilt er dabei in ausgleichende und austeilende Gerechtigkeit. Die ausgleichende Gerechtigkeit fordert von allen das Identische. Die austeilende Gerechtigkeit fordert proportional „suum ciuque"- jedem das Seine (Hauser u.a. 1974: 330, Schrödter 2007: 8, Benner 2019: 25). Der römische Jurist Ulpian schrieb für den Rechtsbereich: „iustitia est constans et perpetua voluntas ius suum unicuique tribuendi", was übersetzt bedeutet: Gerechtigkeit „ist der feste und dauernde Wille, jedem sein Recht zuzuteilen" (Hauser u.a. 1974: 331). Diese Vorstellung von Gerechtigkeit ist bis in die gegenwärtige Zeit präsent. Seit der Neuzeit umfasst der Gerechtigkeitsbegriff zusätzlich institutionelle Rahmenordnungen und betrifft nicht mehr nur Individuen. Gerechtigkeit ist in ihrem grundlegenden Wert zu einer Achtung aller Menschen aufgrund ihrer Menschlichkeit erweitert worden und geht vom gleichen Wert jeder Person aus (Koller 2016a: 14). Jene Achtung der Person ist in Deutschland im Grundgesetz durch Art 1 Abs.1 in Verbindung mit Art 3 GG rechtlich festgehalten. Das bedeutet, dass Gerechtigkeit in Deutschland auf den Grundlagen von Recht praktiziert und diskutiert wird und den Rechtsschutz von Personen beinhaltet (Gramm und Pieper 2015: 63, 83).

2.2 Theorien und Ansätze der Gerechtigkeit

In der Literatur gibt es unterschiedliche Ansätze und Ideen, wie Gerechtigkeit entstehen oder herbeigeführt werden kann. Um den Fokus der Ausarbeitung mit dem Thema der Chancengerechtigkeit zu erhalten, werden in folgenden Unterkapiteln drei Gerechtigkeitstheorien vertieft. Die Ausarbeitung greift diese drei Theorien im Laufe ihrer Auseinandersetzung immer wieder auf.

2.2.1 Theorie der Gerechtigkeit

Die älteste Theorie der Gerechtigkeit, die hier analysiert wird, stammt von John Rawls. Laut Rawls muss Gerechtigkeit institutionell geschaffen werden. Seiner Ansicht nach ermöglicht ein gemeinsames Verständnis von Gerechtigkeit Frieden unter der Bevölkerung (Rawls 2017: 19–21). In seiner Ausarbeitung zu einer Theorie der Gerechtigkeit setzt er der herrschenden Gerechtigkeit voraus, dass sie einen „Urzustand" benötigt, in dessen Aushandlungsprozess Gerechtigkeit als Ergebnis und gemeinsame Vereinbarung aller entstehen wird (Rawls 2017: 29). Für eine Theorie

der Gerechtigkeit als Fairness[3] sichert dieser Urzustand faire Vereinbarungen zu, die frei sind von Willkür und Zufälligkeit (Rawls 2017: 142). In seinem Gedankenspiel kann Gerechtigkeit im Urzustand nur entstehen, wenn die einzelnen Verhandlungspartner_innen sich in einem „Schleier des Nichtwissens“ befinden, durch den sie ihre menschlichen Eigenschaften, Stellung, Position und Situation in der späteren Gesellschaft nicht kennen und somit Entscheidungen treffen müssen, die möglichst allen gerecht werden[4] (Rawls 2017: 159–165). Eine weitere Voraussetzung der Verhandlungspartner_innen ist deren Besitz von Vernunft und Anwendung der Vernünftigkeit im Aushandlungsprozess (Rawls 2017: 166–174). Aus dem Aushandlungsprozess und den Voraussetzungen in Rawls Theorie entstehen, seiner Meinung nach, zwei einstimmig gewählte Grundsätze der Gerechtigkeit[5]. Der erste Grundsatz sichert allen Menschen die gleichen Grundfreiheiten zu. Beim zweiten Grundsatz dürfen Ungleichheiten entstehen, wenn die am wenigsten Begünstigten hinzukommend einen Vorteil aus einem Gewinn ziehen können. Gleichzeitig müssen alle gesellschaftlichen Positionen allen Menschen offenstehen (Rawls 2017: 336). Der zweite Grundsatz wird dem ersten Grundsatz dabei immer nachgestellt (Rawls 2017: 275). Rawls Vorstellung sind Ideale, die hinter der Wirklichkeit zurückbleiben, da beispielsweise alle Menschen nach dem Lüften des Urzustands noch nach den Gerechtigkeitsgrundsätzen handeln müssen und er voraussetzt, dass sie dies auch tun werden (Rawls 2017: 620). Eher kritisch gesehen wird nicht nur Rawls Voraussetzung, dass das Handeln der Menschen tatsächlich mit den Gerechtigkeitsgrundsätzen übereinstimmen wird und Anwendung findet, sondern hinzukommend, dass Rawls in seiner Theorie nur die am wenigsten Begünstigten bevorzugt berücksichtigt. Seine Theorie beachtet jene Menschen nicht, die weder zu den am wenigsten Begünstigten noch zu den Gewinner_innen gehören, sondern die sich irgendwo in der Mitte befinden (Sen 2010: 89, 97-98).

Dennoch ist Rawls philosophisches Gedankenspiel bis heute in Teilen Debatte bei Gerechtigkeitsdiskursen. Die mittels dem „Urzustand“ entstehende Unparteilichkeit der Mitwirkenden, die gleichen Grundfreiheiten der Menschen und die Berücksichtigung der am wenigsten Begünstigten sind positive Faktoren, die in gegenwärtigen Gerechtigkeitsdiskussionen als Voraussetzung für Gerechtigkeit angeführt werden.

---

[3] Fairness gehört bei Rawls als Teilaspekt zur Gerechtigkeit und vermeidet ungerechtfertigte Bevorzugung oder Benachteiligung durch die Unparteilichkeit im Urzustand, laut Dänzer (2016: 169).

[4] Im Alltag ist es die Situation, in der man einen Kuchen aufteilen muss und selbst als letzte Person ein Kuchenstück wählen darf. Dadurch teilen Menschen den Kuchen vorrangig in gleichgroße Stücke.

[5] Die zwei ausformulierten Grundsätze von Rawls befinden sich im Anhang auf Seite A.

2.2.2 Befähigungsansatz

Amartya Sen ist indisch-britischer Philosoph und Ökonom. Sen beschreibt selbst, dass sein Verständnis von Gerechtigkeit durch Rawls geprägt wurde, er jedoch in einigen Sichtweisen nicht mit Rawls übereinstimmt. Dazu gehört seine Ansicht, dass die Umwandlung von Grundgütern in Chancen je nach Fähigkeiten einzelner Menschen in Rawls Theorie nicht beachtet und mitgedacht wird (Sen 2010: 94–98). Er erklärt dies am Beispiel einer körperlich behinderten Person. Diese kann, trotz gleicher Verteilung von Ressourcen, nicht immer auf das gleiche Ergebnis kommen wie eine nicht-körperlich-behinderte Person. Seiner Meinung nach benötigt es grundlegende Fähigkeiten, um Ressourcen in Chancen umzuwandeln. Sen legt somit den Fokus auf die Effekte, die Güter für Menschen haben können oder die Menschen aus den Gütern ziehen können. Es zeigt sich, dass eine Gleichverteilung von Gütern nicht zur Gleichheit von Ergebnissen führt (Sen 1979: 217–219). Ein weiteres Beispiel sind für ihn die Frauen. Eine gleiche Verteilung von Nahrungsmitteln ist nicht unbedingt gerecht, wenn eine schwangere Frau sich unter einer Frauengruppe befindet, die aufgrund ihrer Schwangerschaft eine reichhaltigere Nahrung benötigt, um den gleichen gesundheitlichen Zustand wie die nicht-schwangere Frauen zu erlangen. Die Umwandlungsmöglichkeiten von Menschen hängen dabei von angeborenen Eigenschaften (z.B. dem Geschlecht), erworbenen Merkmalen (z.B. der sozialen Rolle) und der Umgebung des Menschen (z.B. dem Wohnort) ab (Sen 2000: 111, Sen 2010: 94).

Für Sen bedeuten mehr Fähigkeiten des Menschen gleichermaßen mehr Chancen für den Menschen, die er nutzen kann, um Dinge zu tun, die ihm wichtig sind (Sen 2010: 259). Der Befähigungsansatz von Sen betrachtet das Ergebnis und die Möglichkeiten zur Verwirklichung einer Handlung (Sen 2010: 263). In seinem Befähigungsansatz weist Sen darauf hin, dass die Befähigung nicht immer zu einer Steigerung des Wohlergehens führen muss, wenn dies vom Menschen nicht gewollt ist. Er betont die vermehrte Handlungsfreiheit, die ein Mensch mithilfe der Befähigung erreichen sollte, die nicht an Forderungen geknüpft werden darf (Sen 2010: 316–317). Dem Autor geht es in seiner Gerechtigkeitstheorie um Verwirklichungschancen als Ausdruck von Freiheit, denn Ergebnisse oder Situationen sind unterschiedlich zu bewerten. Bei zwei hungernden Menschen kann es sich um einen armen, hungernden Menschen und einen reichen, fastenden Menschen handeln (Sen 2000: 95–96). Das bedeutet, dass die Einteilung der Verteilung und die Ergebnisse nicht mit der gleichen Einheit gemessen werden können (Sen 2000: 111).

Die Frage, was für Sen zu den grundsätzlichen Fähigkeiten, die ein Mensch benötigt, gehört, bleibt offen. Dagegen veröffentlicht Nussbaum in zwei unterschiedlichen Publikationen eine Liste von zehn, für sie zentralen, menschlichen Befähigungen für ein Leben in Würde[6] (Nussbaum 2003a: 455–457, Nussbaum 2003b: 40–42). Sie kritisiert Sens Zurückhaltung beim Verfassen von Grundbefähigungen, u.a. auch weil es ihrer Meinung nach Befähigung und Fähigkeiten benötigt, um Rechte wahrzunehmen (Nussbaum 2003b: 37–38).

Insgesamt hält Sen eine Demokratie als wichtigen, gesellschaftlichen Bestandteil für die Gerechtigkeit, weil Demokratie den Bürger_innen Rechte auf öffentliche Diskussionen und kritische Meinungen über Ungleichheiten sichert. Diese können dann positive Veränderung und Verbesserungen in Richtung Gerechtigkeit nach sich ziehen (Sen 2000: 188).

2.2.3 Theorie des Kampfes um Anerkennung

Laut Honneth verändert sich die Gesellschaft durch soziale Kämpfe (Honneth 2016: 198–204). Der Verfasser unterscheidet drei Anerkennungsformen, die Gerechtigkeit fördern können. Die erste Anerkennungsform nennt er emotionale Zuwendung. Sie ist eine wechselseitige Anerkennung, die auf Beziehung und Bindung angewiesen ist, weil mit ihrer Hilfe das Selbstvertrauen erwächst, das für die Teilhabe am öffentlichen Leben notwendig ist (Honneth 2016: 152-153, 174). Die rechtliche Anerkennung sichert den Menschen die Achtung vonseiten anderer Menschen zu und fördert durch seine Funktion die Selbstachtung (Honneth 2016: 194–195). Die letzte Form der Anerkennung ist die solidarische Zustimmung, die sich in der sozialen Wertschätzung eines Menschen ausdrückt. Durch sie finden Menschen Anerkennung in ihrer Unterschiedlichkeit (Honneth 2016: 197–198). Laut Honneth erwirkt eine Anerkennung, dass Menschen am öffentlichen Leben teil- und ihre Rechte in Anspruch nehmen können. Dabei bemisst sich die Anerkennung und der zugesprochene Wert von Fähigkeiten, die Anerkennung verdienen, am historisch-kulturellen Kontext und ist somit in ihrer rechtlichen wie auch in ihrer individuellen Form eine variable Größe[7] (Honneth 2016: 198, 205). Honneth vertritt die Meinung, dass soziale Erniedrigung und Demütigung einen ähnlichen Einfluss auf die Identität der Menschen haben wie eine Krankheit sie auf den Körper hat (Honneth 2016: 218). Dabei hält er sich eng an Platon, denn dieser war zu seiner Zeit überzeugt, dass Ungerechtigkeit für die Seele die gleiche Wirkung hat wie eine Krankheit für den

[6] Die Liste der grundlegenden Befähigungen von Nussbaum befindet sich im Anhang ab Seite A.
[7] Honneths Abbildung zur Struktur der Anerkennungsformen finden sich im Anhang auf Seite C.

Körper (Horn 2016: 7). Laut Honneth entstehen Soziale Kämpfe, wenn Anerkennung abgesprochen bzw. nicht zugesprochen wird und Menschen sich ungerecht behandelt fühlen. Soziale Kämpfe können durch ihr Bestehen Potenziale freisetzen und Anerkennungswerte verändern (Honneth 2016: 270–273).

2.3 Gerechtigkeit in der Sozialen Arbeit

Im Juli 2014 wurde in Melbourne in der Generalversammlung der „International Federation of Social Workers“ (IFSW) eine global wirksame Definition der Sozialen Arbeit genehmigt. Es gibt eine deutsche Übersetzung, die sich von der englischen Originalversion ableitet. Da bei der deutschen Übersetzung die Fachbegriffe auf ihre englischen Bedeutungen zurückgeführt werden, steht in folgendem Abschnitt ein Teil der englischen Originalversion. „Principles of social justice, human rights, collective responsibility and respect for diversities are central to social work” (International Federation of Social Workers 2014). Hierin drückt sich aus, dass die Soziale Arbeit u.a. das Prinzip der sozialen Gerechtigkeit als grundlegend für ihre praktische Ausübung ansieht.

Die Idee der sozialen Gerechtigkeit gab es schon in der Antike. Sie wurde jedoch erst seit Mitte des 19. Jahrhunderts als Begriff bekannt (Koller 2003: 237). Der Begriff der sozialen Gerechtigkeit ist mehrdeutig und wird laut Peter Koller je nach Kontext unterschiedlich definiert. In politischen Debatten gehe es dabei hauptsächlich um gerechte Verteilungen, während die Fachliteratur gesamtgesellschaftliche Gerechtigkeitsforderungen daran anknüpfe. Im Gegensatz zur allgemeinen Gerechtigkeit ist die soziale Gerechtigkeit für ihn „die Gesamtheit der für eine gesellschaftliche Ordnung geltende Gerechtigkeitserfordernisse […], unter denen die der distributiven Gerechtigkeit Priorität besitzen, insoweit sie auf eine solche Ordnung Anwendung finden“ (Koller 2016b: 120). Dabei zählt der Autor zu den fünf Kernvorstellungen der sozialen Gerechtigkeit zusätzlich die soziale Chancengleichheit[8] (Koller 2016b: 118–123). Wenn soziale Gerechtigkeit kontextbedingt definiert wird, wie definiert der Kontext Soziale Arbeit die soziale Gerechtigkeit?

Im Kontext der Sozialen Arbeit ist der Inhalt des Prinzips der sozialen Gerechtigkeit, welche die Definition der IFSW erwähnt, vom Deutschen Berufsverband für Soziale Arbeit e.V. (DBSH) in fünf Handlungsaspekte operationalisiert. Zur sozialen Gerechtigkeit gehört dabei für den DBSH das Entgegentreten negativer Diskriminierung, indem Fachkräfte darauf hinarbeiten, dass Menschen nicht aufgrund von persönlichen Merkmalen benachteiligt werden (siehe Befähigungsansatz). Zudem sollen

[8] Das Verständnis von Chancengleichheit wird in Kapitel 3.2.1 dargestellt.

Menschen Verschiedenheit anerkennen (siehe Kampf um Anerkennung), d.h. ethnische und kulturelle Unterschiede zwischen Menschen anerkennen und respektieren. Weiterhin gehört eine gerechte Verteilung dazu, durch die der Sozialen Arbeit zur Verfügung stehende Mittel gerecht verteilt werden sollen. Des Weiteren sollen Fachkräfte der Sozialen Arbeit ungerechte politische Entscheidungen und Praktiken zurückweisen, indem sie ungerechte, unterdrückerische und schädliche Praktiken veröffentlichen. Als letzten Aspekt der sozialen Gerechtigkeit sollen Sozialarbeiter_innen solidarisch arbeiten, was mittels der Einbeziehung von ausgeschlossenen, stigmatisierten oder unterdrückten Menschen in die Gesellschaft sichtbar wird (Greune u.a. 2014: 30–31).

„Soziale Arbeit ist aus einer gerechtigkeitstheoretischen Grundierung heraus bemüht, soziale Ungleichheiten öffentlich klar zu benennen und ihre Folgen durch die Praxis zumindest zu mildern“ (Heite und Sabla 2017: 79). Die soziale Ungleichheit „meint die ungleiche Verteilung von Ressourcen bzw. Gütern […] und damit verbundene unterschiedliche Möglichkeiten der gesellschaftlichen Teilhabe“ (Vollmer 2017: 29). Dabei muss sich Soziale Arbeit kritisch hinterfragen, ob sie durch neo-liberale Ansichten und der Durchführung verstärkter Eigenverantwortungsprogramme Individuen für mehr Gerechtigkeit verantwortlich macht, die unter Ungerechtigkeit leiden und in dieser Rolle vom Staat als Disziplinierungsinstanz genutzt wird, anstatt soziale Gerechtigkeit in gesellschaftlichen Strukturen zu verankern. Faller und Thieme gehen in ihrem Artikel zur Sozialen Arbeit als Gerechtigkeitsprofession davon aus, dass sich das gesellschaftliche Verständnis von sozialer Gerechtigkeit anhand der Änderungen des Wohlfahrtsstaates in den 90er Jahren gewandelt hat. Der Staat forderte nunmehr Gegenleistungen für seine Sozialleistungen und etablierte dabei die Chancengleichheit als Gerechtigkeitsverständnis. Im Zuge der Veränderung werden vom Staat Chancen vergeben und der Erfolg oder das Versagen beim Nutzen der Chancen wird individualisiert, indem die Verantwortung über das Ergebnis den Individuen zugesprochen wird (Faller und Thieme 2013: 54–55).

In der Zeitschrift des DBSH zur Berufsethik wird behauptet, dass eine der drei wichtigsten Grundprinzipien der Sozialen Arbeit die Gerechtigkeit sei (Greune u.a. 2014: 5). Gerechtigkeit wird dabei sehr häufig mit der Förderung eines menschenwürdigen Lebens[9] verknüpft (Greune u.a. 2014: 14, 16, 27), da Soziale Arbeit ihre Fähigkeiten nutzen kann, um Hilfesysteme, Räume, Zeiten und Möglichkeiten bereitzustellen

[9] Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession u.a. auch in Staub-Bernasconi (2017: 212, 220).

und Menschen beim Entwickeln einer selbstbestimmten Lebensweise innerhalb der Gesellschaft zu unterstützen (Karber u.a. 2017: 14). Soziale Gerechtigkeit

> „wird durch die Teilhabe an Bildung, Politik, Gesellschaft und an den Gütern und Dienstleistungen der Gesellschaft in menschenwürdiger Weise ermöglicht und die Beteiligung an gesellschaftlichen Aushandlungsprozessen zur Umsetzung einer menschengerechten Gesellschaft gesichert“ (Greune u.a. 2014: 27).

Auffällig ist in diesem Zusammenhang die am Ende zusammengetragene Liste der sieben berufsethischen Prinzipien der Sozialen Arbeit. In dieser Liste ist nicht explizit erwähnt, dass Soziale Arbeit soziale Gerechtigkeit fördern soll (Greune u.a. 2014: 33–34).

Mark Schrödter sieht als Zentralwert der Sozialen Arbeit die Herstellung sozialer Gerechtigkeit, indem die Fachkräfte nicht nur versuchen, Menschen in die Gesellschaft zu (re-)integrieren, sondern weiterhin soziale Verhältnisse, die zu einer Exklusion führen, zu verändern. Für Schrödter ist es der Auftrag der Sozialen Arbeit, soziale Gerechtigkeit herzustellen und ungerechte Grundstrukturen zu kompensieren. Dabei sieht Schrödter den handlungsfähigen Ansatz von Gerechtigkeit für die Soziale Arbeit im Befähigungsansatz von Sen und Nussbaum. Seiner Argumentation zufolge geht es in der Sozialen Arbeit um das Ergebnis, welches durch die Umwandlung von Grundgütern erzeugt werden kann (Schrödter 2007: 6–14). Sein Fokus liegt auf der Verteilung von Gütern und auf den Fähigkeiten zur Nutzung ebendieser. Schrödter warnt die Soziale Arbeit davor, sich auf bestimmte, benötigte Fähigkeiten festzulegen und ein Ideal vorzuschreiben. Er sieht den Vorteil der Sozialen Arbeit in ihrer autonomen Flexibilität, jederzeit handlungsfähig auf gegenwärtige Veränderungen reagieren zu können, ohne von politischer Meinung oder veralteten Theorien und Methoden abhängig zu sein. Nach Schrödter wird das Streben nach Gerechtigkeit in der Sozialen Arbeit mittels ihres Handelns zum Vollzug der sozialen Gerechtigkeit und garantiert somit den Klient_innen ein Minimum an Verwirklichungschancen (Schrödter 2007: 15–16). Ähnlich wie Schrödter sehen das Faller, Heinrich und Thieme. Ihrer Meinung nach ermöglicht Soziale Arbeit Gerechtigkeit am ehesten mithilfe des Befähigungsansatzes nach Sen und Nussbaum. Dieser Ansatz könne und müsse für jedes Handlungsfeld der Sozialen Arbeit kontextbedingt interpretiert und konkretisiert werden (Faller, Heinrich und Thieme 2013: 98–104).

In der Sozialen Arbeit muss, laut Benner, zudem darauf geachtet werden, dass Gerechtigkeit nicht dogmatisch vermittelt wird. Stattdessen soll Soziale Arbeit ein Ab-

wägen von verschiedenen Gerechtigkeitsforderungen fördern, weil Gerechtigkeitsverständnisse Prozessen unterworfen sind, die eine Sensibilisierung benötigen. Benner plädiert gegen eine Normierung von Gerechtigkeit, da ansonsten Allmachtvorstellungen an Gerechtigkeit geknüpft werden (Benner 2019: 33, 38).

Thiersch sieht die soziale Gerechtigkeit als Konflikt zwischen der Sozialen Arbeit und den wirtschaftlichen Interessen an Produktion und Marktplatzierungen. Dabei, so betont er, kann die soziale Gerechtigkeit als Ziel der Sozialen Arbeit nicht einfach vorausgesetzt werden und als selbstverständlich gelten, sondern sollte aufgrund kontinuierlicher gesellschaftlicher und fachlicher Entwicklungen in ständiger Entwicklung und Profilierung stehen. Thiersch vereint den Befähigungs- und den Anerkennungsansatz indem er davon ausgeht, dass die praktische Ausübung der sozialen Gerechtigkeit innerhalb der Sozialen Arbeit zu einer Anerkennung von sich und anderen und zu einer aktiven Selbsterfahrung in unterstützenden Räumen für ein gelingendes Leben führt (Thiersch 2017: 25–27). Er betont, dass soziale Gerechtigkeit die gleiche Anerkennung der Unterschiedlichkeit von Menschen beinhalten muss (Thiersch 2017: 29) oder in anderen Worten: soziale Gerechtigkeit enthält die Gleichheit im Mensch-Sein in ihrer vielfältigen Ausgestaltung (Heite und Sabla 2017: 80). In welchen Bereichen können dabei Gerechtigkeitsforderungen auf das Schulsystem treffen? Diese Frage analysiert die Ausarbeitung in nachfolgendem Kapitel.

3 Chancengerechtigkeit im Schulsystem

Deutschland, als Staat mit geringen natürlichen Rohstoffen, nutzt seine Human- und Kapitalressourcen zur internationalen Marktpositionierung. Als grundlegender Teil der späteren Wirtschaftskraft benötigt er dafür u.a. eine qualitativ hochwertige Bildung (Karber u.a. 2017: 15). „In einem reichen Land verhältnismäßig arm zu sein kann die Verwirklichungschancen selbst dann extrem einengen, wenn das absolute Einkommen gemessen am Weltstandard hoch ist“ (Sen 2000: 112). Dies kann auf die Bildung übertragen werden. In einem Staat wie Deutschland ein verhältnismäßig niedriges Bildungsniveau zu erreichen kann einengen, selbst wenn ebendieses Bildungsniveau im internationalen Vergleich relativ hoch wäre. Daher ist ein Bildungsabschluss oder eine höhere Bildung in Deutschland wichtig. Die Theorie von Braches-Cheyrek und Sünker geht davon aus, dass gesellschaftliche Ungleichheiten sich durch Bildung reproduzieren. Dies ist zum Nachteil der bereits Benachteiligten, da Bildung immer entscheidender für die Lebensführung von Menschen in Deutschland wird (Braches-Chyrek und Sünker 2017: 119). Die formale Bildung ist in

Deutschland zunehmend wichtiger, um eigene Lebenswege wahrnehmen und gehen zu können. Dabei zeigen Daten vom sozio-ökonomischen Panel, dass vor allem Kinder aus sozial schwächeren Familien mit ihren schulischen Leistungen hinter ihren kognitiven Lernpotenzialen zurückbleiben (Goldschmidt 2010: 72). Gerechte Strukturen müssten Menschen im Schulsystem gleichermaßen die Möglichkeit geben, ihre Fähigkeiten einzubringen.

Bildung wird als „wichtige Determinante für individuelle Lebenschancen, Selbstverwirklichung, beruflichen Erfolg, sowie soziale, politische und kulturelle Teilhabe“ (Dembrowski und Solga 2012: 51) gesehen. Sie gilt durch ihren Einfluss auf Berufsmöglichkeiten, gesellschaftliche Anerkennung und Position und das eigene Wohlergehen als „zentraler Anwendungsbereich für Forderungen nach Gerechtigkeit“ (Meyer 2016a: 363). Bildung kann dabei zwei unterschiedlichen Forderungen nachgehen. Die Forderung nach gleich guten Bildungsmöglichkeiten ist der Forderung nach gleichen Bildungsergebnissen vorzuziehen, weil eine individuelle Förderung unterschiedlicher Fähigkeiten und Ressourcen der Diversität der Menschen entspricht. Inwieweit die Motivation und die Leistungsbereitschaft im Schulwesen mitunter auch die individuelle Verantwortung von Kindern selbst ist, bleibt als Frage bestehen. Die Gerechtigkeitsforderungen im Bildungssystem treffen teilweise auf Forderungen und Rechte der Freiheit, wenn es beispielsweise um Debatten wie den verbindlichen Besuch von Kitas geht (Meyer 2016a: 363–367).

Laut Manitius et al. sind die tatsächliche Ausgestaltung von Gerechtigkeitsansprüchen im Schulwesen und die Gerechtigkeitstheorien als Grundlage für die Praxisgestaltung von Schule bisher kaum aufeinander bezogen worden. Wenn dies geschieht, dann müssen diese Personen sich ferner der Frage stellen, welche Reaktionen Änderungen des Bildungssystems zugunsten der Gerechtigkeit hervorrufen werden. Die Autor_innen gehen davon aus, dass die Anwendung von Gerechtigkeitsfragen auf das Schulsystem mit einer Änderung des Schulwesens einhergeht (Manitius u.a. 2015: 8–9). Auch Sünker ist der Meinung, dass die Frage nach sozialer Gerechtigkeit eng mit der Bildungsfrage zusammenhängt. In einem Aufsatz erläutert er, dass nicht nur im Bildungsbereich durch die Reproduktion sozialer Ungleichheit die soziale Gerechtigkeit als Prinzip verletzt wird. Eine Ungleichheit in Bildung geht für ihn überdies mit einer Ungleichheit in „Bewusstseinsbildung und Handlungsfähigkeit, Reflexivität und Urteilskraft“ (Sünker 2007: 28) einher. Sünker verbindet die Bildung mit der Gesellschaft und Demokratie, da nur gebildete Bürger_innen eine Gesellschaft konstruktiv gestalten und Demokratie verantwortungsvoll leben können (Sünker 2007: 37–38). Müller weist darauf hin, dass Bildungsun-

gleichheiten eine veränderbare Größe sein müssen, weil sie historisch gesehen unterschiedlich ausfallen (Müller 2013: 36). Zudem wird in den Volkswirtschaf nach den Kondratieff-Zyklen vermutet, dass der kommende, sechste Zyklus Bildung als wichtigen Bestandteil der Wirtschaft profilieren wird. Das Bildungsverständnis in diesem Zyklus wird voraussichtlich weiter gefasst sein und psychosoziale Kompetenzen mit einbeziehen (Nefiodow und Nefiodow 2014: 62, 159)[10].

Der Chancenspiegel 2012 beschreibt eine enge Kopplung von sozialer Herkunft und Bildungserfolg, d.h. dass Leistungen von Schüler_innen von ihrer sozialen Herkunft[11] abhängen. Dies nennt sich Disparität (Bertelsmann Stiftung, Institut für Schulentwicklungsforschung 2012: 78). Die Verfasser_innen schreiben:

> „Damit bleibt die Behebung der sozialen Ungleichheiten nach wie vor eine der zentralen Herausforderungen für die Länder und ihre Schulsysteme, um gerechte Chancen für das Lernen und die Entwicklung von Kompetenzen für alle Kinder und Jugendlichen zu schaffen“ (Bertelsmann Stiftung, Institut für Schulentwicklungsforschung 2012: 86).

Im Chancenspiegel von 2017 konstatieren die Autor_innen „[d]ie Chancen benachteiligter Schüler haben sich […] verbessert, bleiben aber die große Herausforderung für die Schulpolitik. Dies gilt vor allem für den Zusammenhang von Bildungserfolg und sozialer Herkunft“ (Bertelsmann Stiftung, Institut für Schulentwicklungsforschung Dortmund, Institut für Erziehungswissenschaft Jena 2017: 7). Zusätzlich zum Chancenspiegel sieht die Autor_innengruppe des Bildungsberichts 2018 es als Anliegen bildungspolitischer Handlungen, soziale Disparitäten zu minimieren. Als Ziel wird das Ausschöpfen von Bildungspotenzial genannt. Welche bildungspolitischen Handlungen dieses Ziel unterstützen bleibt dabei unklar (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018: 54).

Wie sieht es mit der Gerechtigkeit im Schulsystem aus? Wodurch können Aussagen dazu gemacht werden? Das folgende Unterkapitel untersucht Studien an Grundschulen, durch deren Ergebnisse aufgezeigt wird, dass Ungerechtigkeit in Grundschulen gegenwärtig existiert. Der Fokus dieser Ausarbeitung liegt aufgrund ihrer Begrenztheit auf Grundschule im Bundesland Baden-Württemberg. Daher werden in folgendem Unterkapitel vor allem Aussagen über diese Fokussierung getroffen.

---

[10] Das Bildungsverständnis der Schulsozialarbeit umfasst derzeit bereits ein breiteres Verständnis. Es wird in Kapitel 4.1 zitiert.

[11] Die soziale Herkunft „bezeichnet […] den sozio-ökonomischen Status der Abstammungsfamilie“, so Schneider (2011: 276).

3.1 Gegenwärtige Grundschul-Studien und Ergebnisse

Der IQB-Bildungstrend ist eine Studie, dessen Ziel die Kompetenzerfassung der Viertklässler_innen in den einzelnen Bundesländern in den Fächern Mathematik und Deutsch ist (Rjosk u.a. 2017: 83–85). Die Autor_innen geben den Hinweis, dass die Ergebnisse zu den sozialen Disparitäten, die sich auf Baden-Württemberg beziehen, unter Vorbehalt zu betrachten sind, da 2016 die Teilnahme zwischen 70-80 Prozent lag (Rjosk u.a. 2017: 90–95). Die soziale Disparität beschreibt die Ungleichheiten im Kompetenzerwerb vom Bildungsverlauf aufgrund von sozialer Herkunft (Haag, Kocaj und Kuhl 2017: 213). Für die Autor_innen sind die sozialen Disparitäten, die in der Primarstufe bereits bestehen von großer Bedeutung. Dies ist der Fall, da die bis dahin erlernten Kompetenzen häufig richtungsweisend für den weiteren Bildungsweg sind. Der soziale Status wurde in dieser Studie aus dem Beruf und die darin ermittelte berufliche Stellung der Eltern kategorisiert (Haag, Kocaj und Kuhl 2017: 213, 216). Im Fach Deutsch zeigte sich in Baden-Württemberg eine Zunahme der sozialen Disparität im Vergleich der Jahre 2016 zu 2011 und der Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Status der Familie und den ermittelten Kompetenzen sind im Vergleich mit den anderen Bundesländern sehr eng. Ähnliche Ergebnisse ergaben die Auswertungen des Faches Mathematik. Baden-Württemberg ist eines der Bundesländer mit der höchsten Kopplung von den erreichten Kompetenzen und dem sozialen Status (Haag, Kocaj und Kuhl 2017: 221–224). Die Verfasser_innen schließen daraus, dass gegenwärtig soziale Herkunftsmerkmale der Familie relevant für den Kompetenzerwerb von Schüler_innen in der Primarstufe sind. Daher fordern sie die Schulpolitik und Schulpraxis zum Handeln auf, um Schüler_innen unabhängig von ihrer sozialen Ausgangslage gute Entwicklungsmöglichkeiten zu bieten (Haag, Kocaj und Kuhl 2017: 233–234).

Zu einem ähnlichen Ergebnis kam die IGLU-Studie 2016. Seit 2001 beteiligt sich Deutschland regelmäßig an der „Internationalen-Grundschul-Lese-Untersuchung“ (IGLU), die im internationalen Kontext und der internationalen Literatur als „PIRLS“ bekannt ist. Dabei werden die Lesekompetenz, das Leseverständnis und das Leseverhalten der Schüler_innen am Ende der vierten Jahrgangsstufe getestet (Bos u.a. 2017: 13–14). Die Auswertung der Studie von 2016 zeigt, dass es im Vergleich zu den früheren Jahrgängen eine größere Differenz zwischen den Leistungen einzelner Schüler_innen gibt (Bos u.a. 2017: 15–17). Ein weiteres Ergebnis der aktuellen IGLU-Studie in Deutschland ist die anhaltende Abhängigkeit von sozialen Verhältnissen der Schüler_innen und ihren Teilhabechancen im Bildungssystem. Im Vergleich

der Ergebnisse zum sozialen Gradient[12] kann davon ausgegangen werden, dass in Baden-Württemberg stärker als in anderen Bundesländern ein Zusammenhang zwischen der sozioökonomischen Lage der Eltern und dem Bildungserfolg besteht. Als Fazit zieht die Autor_innengruppe, dass bildungspolitische Bemühungen in den letzten 15 Jahren nicht ihr Ziel erreicht haben, da in den meisten Bundesländern gegenwärtig noch signifikante Unterschiede nach sozialen Disparitäten im Bildungssystem vorherrschen (Hußmann, Stubbe und Kasper 2017: 203, 214).

Gegenwärtige Studien zeigen, dass die soziale Herkunft einen Einfluss auf den Kompetenzerwerb im Schulsystem ausübt. Dies hat zur Folge, dass schulische Leistungen und erlernte Kompetenzen abhängig von der sozialen Herkunft sind. Daher ist Gerechtigkeit im Bildungsbereich nicht gegeben. Zusätzlich verstärkt das Schulsystem mit jedem Selektionsschritt diese Ungleichheit (Haag, Kocaj und Kuhl 2017: 233–234, Hußmann, Stubbe und Kasper 2017: 203, 214). Das wiederum heißt, dass Bildungschancen von außerschulischen Faktoren abhängen. Um Bildungschancen zu fördern stellt sich die Frage: Was verstehen Autor_innen unter Chancengerechtigkeit?

3.2 Facetten von Chancengerechtigkeit

In der Fachliteratur zeigt sich, dass es mannigfache Verständnisse des Begriffes der Chancengerechtigkeit gibt. Der Begriff der Chancengerechtigkeit wird dabei in der Fachliteratur häufig nicht definiert, sondern wird m.E. als selbsterklärend benutzt. Wenn sich dennoch eine Definition von Chancengerechtigkeit finden lässt, so wird die Chancengerechtigkeit teilweise als Synonym der Chancengleichheit (Liebig 2010: 12, Schuetze 2015: 61, Jaeger 2017: 130) oder als Synonym der Bildungsgerechtigkeit (Edelmann 2018: 6–7) genutzt. Jaeger definiert in ihrem Abschnitt unter der Überschrift Chancengerechtigkeit beispielsweise die Chancengleichheit, während Edelmann in ihrer Definition von Chancengerechtigkeit Müller zitiert. Jedoch schreibt Müller in diesem, von Edelmann zitierten, Aufsatz über Bildungsgerechtigkeit (Müller 2013: 29–30). Was definiert Chancengerechtigkeit? Muss sich die Chancengerechtigkeit abgrenzen von der Chancengleichheit und der Bildungsgerechtigkeit? Oder können diese drei Begriffe als Synonyme in der wissenschaftlichen Diskussion genutzt werden?

[12] Der soziale Gradient zeigt den Zusammenhang zwischen sozioökonomischem Status der Eltern oder Erziehungsberechtigten und den Schulkompetenzen der dazugehörigen Schüler_innen. Je höher die Zahl des sozialen Gradienten, desto stärker hängen diese beiden Faktoren zusammen, siehe Bertelsmann Stiftung, Institut für Schulentwicklungsforschung Dortmund, Institut für Erziehungswissenschaft Jena (2017: 86).

3.2.1 Chancengleichheit

Die Chancengleichheit[13] wird von Meyer als gleiche Chancen der Menschen auf attraktive, soziale Positionen definiert. Dabei unterscheidet sie die Chancengleichheit in mehreren Varianten. Eine davon ist die formale Chancengleichheit, bei der gleiche Qualifikationen mit gleichen Aussichten auf Erfolg gekrönt sein müssten (Meyer 2016b: 164). Eine andere ist die faire Chancengleichheit, die sie aus Rawls Gerechtigkeitstheorie ableitet. Sie wendet diese Variante am Beispiel des Schulsystems an. In ihr sieht die Autorin die Anforderung, dass

> „soziale Faktoren für den Bildungserfolg und für die Aussichten auf das Erreichen attraktiver Positionen keine Rolle spielen. [Denn] Menschen mit gleichen Fähigkeiten und Begabungen und gleicher Bereitschaft, diese einzusetzen, sollten auch die gleichen Erfolgsaussichten haben“ (Meyer 2016b: 165).

Dabei erkennt Meyer in nachfolgendem Abschnitt die mit der Definition verbundenen Schwierigkeiten an. Denn es gibt nachweislich einen Einfluss der sozialen Herkunft und der sozialen Bedingungen auf die Motivation und Bereitschaft Fähigkeiten einzusetzen und auf die Begabungen und deren zukünftigen Potenziale. Somit findet sich das Problem der Chancengleichheit in der Zugeschreibung von individuellem Versagen, wenn Chancen trotz gegebenen Angeboten nicht genutzt werden, selbst wenn dieser Effekt auf den Einfluss von sozialer Herkunft zurückzuführen ist. Wenn alle Personen die quantitativ gleiche Anzahl an Chancen erhalten und manche diese nicht nutzen, dann besteht keine Chancengleichheit mehr, wenn einige eine weitere Chance erhalten (Meyer 2016b: 166–167). Dieses Dilemma zeigt, dass Forderungen nach Chancengleichheit gegenteilig zu den Forderungen nach Gerechtigkeit, durch die Anerkennung der Unterschiedlichkeit – jedem das Seine (Thiersch 2017: 29), stehen können. Zuzüglich fordert Chancengleichheit teilweise gleiche Startchancen (Kunze 2012: 59). Die Soziale Arbeit kann diese gleichen Startchancen aufgrund der gesetzlichen Freiheit der Familien (siehe Art. 6 GG) nicht einhalten und will für die Förderung der Diversität in demokratischen Gesellschaften die Gleichheit von Startchancen ebenso nicht durchsetzen (Greune u.a. 2014: 24). Auch wenn viele Menschen intuitiv und von ihren Emotionen geleitet die Gleichheit als gerecht betrachten und bevorzugen, ist eine gleiche Verteilung teilweise ineffizient, da sie keine Anreize schafft, um produktiv die Gesamtleistung zu verbessern (Fetchenhauer 2010: 38–45). Daher ist die Forderung nach Chancengleichheit, d.h. allen Menschen die gleiche Möglichkeiten zu geben, nicht immer gerecht(fertigt),

[13] In der Fachliteratur gibt es viele weitere Definitionen von Chancengleichheit, die mehr oder weniger den gleichen Inhalt thematisieren wie Meyer. Aufgrund der Begrenztheit meiner Ausarbeitung wird auf weitere Definitionen nicht weiter eingegangen.

wenn die Ausgangslage im Grunde nicht dieselbe für alle sein kann. Wie sieht dies bei der Nutzung von Bildungsgerechtigkeit als Begriff aus?

3.2.2 Bildungsgerechtigkeit

Es existieren unterschiedliche Definitionen zum Begriff der Bildungsgerechtigkeit. Die Bezeichnung der Bildungsgerechtigkeit findet sich dabei hauptsächlich in erziehungswissenschaftlichen Diskursen und dazugehöriger Literatur. Gegenwärtige Definitionen von Bildungsgerechtigkeit stimmen darin überein, dass unterschiedliche Varianten von Gerechtigkeit zusammenspielen müssen, um Bildungsgerechtigkeit herzustellen. Zu diesen Gerechtigkeitsvarianten zählen die Verteilungs-, Partizipations- und Anerkennungsgerechtigkeit, um soziale Bildungsungleichheiten abzubauen und den Menschen unabhängig von ihrer sozialen Herkunft die Teilhabe von Bildungsprozessen zu ermöglichen (Stojanov 2011: 10, Hopf 2017: 24, Merkens 2019: 128, 138-139). Dabei liegt der Schwerpunkt der Diskussionen auf innerschulischen, schulisch-strukturellen und bildungspolitischen Aspekten, die zur Bildungsgerechtigkeit führen könnten oder diese derzeit noch behindern (Merkens 2019: 125).

Für Stojanov ist Bildungsgerechtigkeit in erster Linie eine Forderung nach Anerkennungsgerechtigkeit, denn Anerkennung beeinflusst die Größe von Fähigkeitspotenzialen (Stojanov 2011: 10, 172). Wigger sieht Bildungsgerechtigkeit als herkunftsunabhängige Chancengleichheit zur Erreichung von Kompetenzniveaus und Bildungszeugnissen nach den jeweiligen „kognitiven Ausgangsvoraussetzungen“ (Wigger 2011: 27). Bei Müller geht es bei der Bildungsgerechtigkeit um die Frage der „sozia-le[n] Verteilung der Chancen und Risiken“ (Müller 2013: 28) und die damit verbundenen Möglichkeiten zum Erfolg und dem Erreichen von Bildungsabschlüssen (Müller 2013: 28). Für Kunze existiert Bildungsgerechtigkeit, wenn jedes Individuum bis an die Grenzen des eigenen Leistungspotenzials vorstoßen kann (Kunze 2012: 49).

Der Begriff der Bildungsgerechtigkeit lässt sich mit der Sozialen Arbeit vereinen, weil die Prinzipien von Anerkennung, Partizipation und gerechter Verteilung auch in der Sozialen Arbeit eine wichtige Rolle spielen. Es wäre möglich, den Begriff Bildungsgerechtigkeit in der Sozialen Arbeit zu verwenden. Ein Ziel, wie es in der Definition des IFSW steht, ist die Förderung von sozialer Gerechtigkeit. Darunter kann die Bildungsgerechtigkeit fallen. Es ist ein Ziel der Sozialen Arbeit, dass Schulbildung für die Lebensgestaltung genutzt werden kann. Jedoch ist der Begriff der Bildungsgerechtigkeit mehrheitlich auf das schulische Bildungsverständnis begrenzt. Der Begriff schränkt die Tätigkeiten der Sozialen Arbeit m.E. zu sehr auf schulische Vorstellungen von Bildung ein. Da weder der Begriff der Bildungsgerechtigkeit opti-

mal zu den Vorstellungen der Sozialen Arbeit passt, noch der Begriff der Chancengleichheit dem Gerechtigkeitsverständnis der Sozialen Arbeit entspricht, stellt sich die Frage, was unter Chancengerechtigkeit verstanden wird.

3.2.3 Chancengerechtigkeit

Im Chancenspiegel 2012 definieren die Autor_innen Chancengerechtigkeit u.a. damit, dass Chancengerechtigkeit keine Vermehrung, jedoch gleichermaßen keine Verringerung von Nachteilen mit sich bringen sollte (Bertelsmann Stiftung, Institut für Schulentwicklungsforschung 2012: 20). Anderen Autoren[14] war diese Aussage zu gering, denn sie fordern von Chancengerechtigkeit mehr. Sie verstehen unter Chancengerechtigkeit zumindest den Versuch einer Verringerung von Benachteiligungen (Giesinger 2015: 154–155, Hopf 2017: 24). Im neuen Chancenspiegel äußern sich die Verfasser_innen und schreiben, dass sie die Kritik an der Definition von 2012 annehmen und sie in ihrer neuen Definition zu Chancengerechtigkeit berücksichtigen. Es sei Aufgabe der Schule, kompensatorisch ungerechtfertigte Ungleichheiten der Gesellschaft zu bearbeiten mit dem Ziel den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg zu entkoppeln (Bertelsmann Stiftung, Institut für Schulentwicklungsforschung Dortmund, Institut für Erziehungswissenschaft Jena 2017: 29–30). Ihrer Definition vom Jahr 2012 fügen sie daher noch zwei Wörter hinzu, die in folgendem Zitat kursiv gekennzeichnet sind.

> „Der Chancenspiegel versteht unter Chancengerechtigkeit die faire Chancen zur freien Teilhabe an der Gesellschaft, die auch gewährleistet wird durch eine gerechte Institution Schule, in der Schülerinnen und Schüler aufgrund ihrer sozialen und natürlichen Merkmale keine zusätzlichen Nachteile erfahren, *sowie* durch eine Förderung der Befähigung aller *und* durch eine wechselseitige Anerkennung der an Schule beteiligten Personen“ (Bertelsmann Stiftung, Institut für Schulentwicklungsforschung Dortmund, Institut für Erziehungswissenschaft Jena 2017: 33).

M.E. gibt es eine gewisse Diskrepanz zwischen ihren Beteuerungen zum Verständnis der Chancengerechtigkeit und ihrer Definition. Da in der Definition der Teilsatz „keine zusätzlichen Nachteile erfahren“ nicht verändert wurde, ist davon auszugehen, dass die Autor_innen des Chancenspiegels vom Schulsystem keinen Beitrag zum Abbau herkunftsbedingter Ungleichheit erwarten.

Für andere ist Chancengerechtigkeit die Frage, „ob die institutionellen Regelungen allen Menschen gleiche Chancen auf den Zugang zu Bildung ermöglichen“ (Anger u.a. 2011: 6). Bei dieser Definition von Chancengerechtigkeit geht es hauptsächlich

[14] Hierbei handelt es sich um zwei männliche Autoren und keine weibliche Autorin.

um die Ausgangsbedingungen, die den Zugang bestimmen. Der Prozess der Aneignung bleibt vorerst unbeachtet (Anger u.a. 2011: 16). Ähnlich sieht es Liebig, wenn er Chancengerechtigkeit als gleiche Chancen beim Zugang von Gütern oder Positionen beschreibt (Liebig 2010: 12). Für Hradil gilt ein Mindestmaß an Bedarfsgerechtigkeit als Voraussetzung für Chancengerechtigkeit (Hradil 2010: 57). Darüber hinaus beinhaltet Chancengerechtigkeit für ihn, dass „alle Menschen im Wettbewerb um die Erlangung von Gütern und um die Vermeidung von Lasten die gleichen Chancen haben, Leistungsfähigkeit zu entwickeln und Leistungen hervorzubringen“ (Hradil 2010: 54). Hradil legt bei der Chancengerechtigkeit zwei Scherpunkte: einen Schwerpunkt auf die Ausgangslage und einen anderen auf die Ausgestaltung des Leistungswettbewerbs. Während der OECD Bildungsdirektor Andreas Schleicher in einer Dokumentation zur Chancengerechtigkeit im Bildungssystem sagt:

> „Chancengerechtigkeit bedeutet nicht, dass alle Schüler die gleichen Leistungsergebnisse haben. Aber sie bedeutet, dass die Leistungsergebnisse unabhängig sind vom sozialen Hintergrund. Das bleibt für Deutschland weiterhin noch die größte Herausforderung.“ (Heemann und Kollruß 2019).

Damit legt Schleicher einen Fokus auf die Aneignungsprozesse. Die Definition dieser Ausarbeitung geht mit der Definition von Schleicher einher. Chancengerechtigkeit muss die Prozesse wahrnehmen, mitdenken und begleiten, da Entwicklungen immer prozesshaft von statten gehen. Sie darf nicht auf gleiche Chancen im Sinne von gleicher Anzahl an Chancen bestehen, sondern muss bedürfnisorientiert vorgehen. Die Definition von Chancengerechtigkeit in dieser Ausarbeitung folgt der Idee, dass Chancengerechtigkeit die Anerkennung von Menschen in ihrer Vielfalt (Anlehnung an Honneth) bedeutet und die Verantwortung und Sorge für die Entstehung und/oder Unterstützung von fairen Institutionen (Anlehnung an Rawls) trägt, sodass alle Menschen unabhängig von ihrer Herkunft die Möglichkeit bekommen, Chancen auf ihre Weise zu ergreifen und zu verwerten (Anlehnung an Sen und Nussbaum). Dafür benötigt es unterschiedliche Varianten von Chancen, die ergriffen werden können. Chancengerechtigkeit ist ein Prozess, da das Teilen und Nutzbarmachen von Chancen immer wieder auf die Zielgruppe, auf den historischen, kulturellen, sozialen und ökonomischen Kontext hin überprüft werden muss. Die Entscheidung, welche Art der Chancen benötigt und wie diese Chancen umgesetzt werden können, muss kontextbedingt neu evaluiert werden. Chancengerechtigkeit ist eine Verbindung von Fairness, Anerkennungs- und Verwirklichungschancengerechtigkeit. Im Bildungssystem will man durch die Gerechtigkeitsförderung erreichen, dass schulische Bildungsleistungen und sozialer Hintergrund unabhängig voneinander beste-

hen. Der Begriff Chancengerechtigkeit ist grundlegend für diese Ausarbeitung, da er mit dem Verständnis von sozialer Gerechtigkeit aus der Definition der Sozialen Arbeit der IFSW übereinstimmt und zugleich die Bildungsgerechtigkeit beinhaltet. Welche Einflüsse derzeit Bildungschancen prägen und Chancengerechtigkeit unterlaufen, wird im nachfolgenden Unterkapitel analysiert.

3.3 Bedingende Faktoren für die Ungleichheit der Bildungschancen

Bildungsreformen und bildungspolitische Lösungen haben derzeit die Aufgabe, den Einfluss von sozialer Herkunft auf den Bildungserfolg zu verkleinern, da dieser sich noch als zentrale Einflussgröße erweist (Becker, Bühler und Bühler 2013: 11). Es findet eine Reproduktion sozialer Ungleichheiten von Bildungschancen statt, weil diese gekoppelt sind an Ungleichheiten auf dem Arbeitsmarkt, in beruflichen Chancen, Ungleichheiten bei Gesundheit, Lebenserwartung oder Lebensführung und sogar mit Ungleichheiten auf dem Wohnungs-, Partnerschafts- und Heiratsmarkt einhergehen und sich somit wieder ein Kreis schließt, indem sich die vorherige Ungleichheit auf die folgende Generation überträgt und verfestigt (Becker, Bühler und Bühler 2013: 10). Der Datenreport 2018 und weitere Autor_innen weisen darauf hin, dass eine geringere Anzahl von Schüler_innen aus niedrigeren sozioökonomischen Hintergründen in Gymnasien präsent ist als Schüler_innen mit einem hohen sozioökonomischen Hintergrund (Becker 2016: 185–188, Destatis und WZB 2018: 109–110). Laut Dembrowski und Solga geschieht diese Segregation trotz gleicher Kompetenzen und gleicher kognitiver Grundfähigkeiten (Dembrowski und Solga 2012: 56–57). In den folgenden Unterkapiteln wird untersucht, welche Einflussfaktoren bei den Ungleichheiten der Bildungschancen eine Rolle spielen[15].

3.3.1 Soziale Ungleichheit

Als grundlegender Faktor für ungleiche Bildungschancen, der soeben bereits genannt wurde, gilt die soziale Ungleichheit, die gesellschaftlich gestaltbar und veränderbar ist (Solga, Berger und Powell 2009: 11, 15, Kaelble 2017: 172). Der Historiker Kaelble weist dabei darauf hin, dass u.a. Sen mit seinem „Capability Approach“ dafür verantwortlich ist, dass soziale Ungleichheit vermehrt mit Bildung und Gesundheit in Verbindung gebracht wird, anstatt mit Vermögen und Einkommen, da Sen als Abbau von sozialer Ungleichheit die Verbesserung von Verwirklichungschancen und eigenen Fähigkeiten fordert (Kaelble 2017: 164–165).

[15] Forderungen aus der Literatur, die von den Einflussfaktoren abgeleitet werden und in anderen Bereichen als der Schulsozialarbeit Reformen vom Schulsystem und mehr Gerechtigkeit der Bildungschancen verlangen, finden sich im Anhang ab Seite D.

Butterwegge und Klundt sehen in der Armut und in sozialer Benachteiligung Bildungsrisikos. Beide vertreten darüber hinaus die Meinung, dass die Bildung kein Ersatz für eine gerechte Verteilung von Reichtum ist (Butterwegge 2010: 542–543, Klundt 2017: 63, 65). Butterwegge sieht Armutsgefährdung und Armut nicht allein als Ursache von fehlender Bildung, sondern vielmehr als Auslöser oder Verstärkung dessen (Butterwegge 2010: 540). Bei der Förderung von Chancengerechtigkeit muss bedacht werden, dass materielle Armut einen Einfluss auf die Bildungschancen besitzt. Es zeigt sich, dass soziale Ungleichheit die Bildungschancen beeinflussen kann. Sie wird dabei häufig als familiärer Faktor gezählt.

3.3.2 Familiäre Hintergründe

Der Einfluss der Eltern oder Erziehungsberechtigten auf die soziale Ungleichheit im Schulsystem wird als groß angesehen (Merkens 2019: 195) und in unterschiedliche Faktoren unterteilt. Ein Modell stammt vom französischen Soziologen und Philosophen Raymond Boudon. Die Fachliteratur greift gegenwärtig noch auf seine Schrift zurück (Becker 2016: 189, Becker und Schuchart 2016: 463–465, Ditton 2016: 283, Müller-Benedict 2016: 433, Braches-Chyrek und Sünker 2017: 119, Blossfeld, Blossfeld und Blossfeld 2019: 20–21).

Boudon beschreibt ein theoretisches Schema mit dessen Hilfe er erklärt, welche Faktoren der sozialen Herkunft auf welche Weise eine Rolle spielen und Unterschiede in den Bildungschancen auslösen. Er führt dies auf zwei Effekte der sozialen Herkunft zurück. Die primären Herkunftseffekten bestehen aus kulturellen Ungleichheiten. Je niedriger der soziale Status der Familie, desto ärmer ist deren kultureller, bildungsbezogener Hintergrund und desto niedriger die Schulleistungen der Kinder. Die Herkunft beeinflusst dabei die Sozialisationsprozesse der Kinder. Die sekundären Herkunftseffekte beschreiben die Verantwortlichkeit sozialer Herkunft auf die Unterschiede der Entscheidungen für bestimmte Bildungsabschlüsse. Hierbei werden Entscheidungen der Eltern oder Erziehungsberechtigten und der Kinder im Bildungssystem durch den sozialen Hintergrund beeinflusst. Die Entscheidungen der Eltern sind dabei geprägt durch ein Abwägen zwischen den erwarteten finanziellen und sozialen Kosten und dem Nutzen und der Solidarität innerhalb der Familie. Laut Boudon entstehen mit hoher Wahrscheinlichkeit unterschiedliche Entscheidungen, wenn zwei Kinder aus unterschiedlichen Schichten die gleiche Leistung zeigen und ihre Eltern oder Erziehungsberechtigten eine Entscheidung für ihren Bildungsweg treffen sollen (Boudon 1974: 28–30). Die Theorie geht davon aus, dass Menschen selbst im Bildungssystem rational im ökonomischen Sinn entscheiden, um ihren subjektiven Nutzen zu maximieren (Boudon 1974: 36).

Zu den gegenwärtigen primären Herkunftseffekten zählen familiale Ressourcen wie beispielsweise die Lebensführung der Eltern oder Erziehungsberechtigten (Dux 2015: 29), der Bildungsstand der Erziehungsberechtigten und die Bildungsprozesse innerhalb der Familie, die sozialen Netzwerke der Familie, die soziale Anerkennung und Unterstützung innerhalb des familialen Umfelds (Grundmann u.a. 2016: 59–60), die Förderung durch die Erziehungsberechtigten und die Investitionen in die Bildung der Kinder (Anger u.a. 2011: 18, Dembrowski und Solga 2012: 66, Müller-Benedict 2016: 432), Unterschiede in den Bildungsaspirationen und Ansprüche an die Schulleistungen der Kinder, im beigemessenen Wert der Bildung (Müller-Benedict 2016: 430–432, Braches-Chyrek und Sünker 2017: 117) und in personalen Ressourcen der Kinder wie Coping-Strategien, Neugier, Frustrationstoleranz, Planung, Gruppenarbeitsbereitschaft und Leistungsfähigkeit, die sie von ihren Erziehungsberechtigten lernen und nachahmen. Eltern oder Erziehungsberechtigte setzen die Grundlage für die Persönlichkeitsentwicklung, Leistungsmotivation und Interessen ihres Kindes oder ihrer Kinder (Thimm 2015: 14–15). Mittels der, mit der sozialen Umwelt gekoppelten, ökonomischen, kulturellen und sozialen Ressourcen der Eltern oder Erziehungsberechtigten entstehen Unterschiede in der Sozialisation von Kindern, die Einfluss auf deren Bildung haben (Becker und Schuchart 2016: 462, 465). Selbst die Interaktionen von Eltern oder Erziehungsberechtigten im Umgang mit der Schule weisen einen schichtbezogenen Unterschied auf. Die „selbstbewusste“ Mittelschicht stellt im Durchschnitt eher Forderungen an die Schule und Lehrkräfte, wenn es Probleme mit den Kindern gibt, während Eltern und Erziehungsberechtigte aus einfacherer Herkunft eher verunsichert reagieren und die Ratschläge, die sie von Lehrkräften bekommen, besser akzeptieren (Bühler-Niederberger und Türkyilmaz 2017: 96–97). Des Weiteren hat die Familienstruktur einen Einfluss auf die Schulbildung. Trennungs- und Scheidungskinder zeigen häufiger geringere Leistungen, die Anzahl der Kinder in der Familie vermindert statistisch die Leistungen der Kinder und die Geschwisterkonstellation und Geschlechterkomposition beeinflussen Schulleistungen (Hillmert 2012: 333, Grundmann u.a. 2016: 59). Zusätzlich beeinflusst die Bildung der Großeltern die ganze Familie, da diese Einfluss hatte auf die Bildung ihrer Kinder (der gegenwärtigen Eltern) und auf die Auswahl des Partners oder der Partnerin der Kinder. Zudem beeinflusst das Bildungsniveau der Großeltern und Eltern gegenwärtig wiederum die Bildungschancen der (Enkel-)Kinder (Hillmert 2012: 335).

Sekundäre Herkunftseffekte zeigen sich in den Entscheidungen der Eltern für die weitere Schullaufbahn der Kinder nach der Grundschule (Becker und Schuchart

2016: 469–475). Selbst bei gleicher Leistung ruft die soziale Herkunft ungleiche Entscheidungen hervor und beeinflusst die Bildungschancen (Klundt 2017: 42).

Diewald vermutet einen großen Einfluss auf die Benachteiligung im Bildungssystem durch den Migrationshintergrund von Kindern (Diewald 2010: 28). Auch Stojanov äußert seine Vermutung, dass Kinder mit Migrationshintergrund im Bildungssystem häufig ungerecht behandelt werden, weil sie als Produkt ihrer Herkunft stigmatisiert werden (Stojanov 2011: 42). Dahingegen sehen Kalter und Schulz, dass vorrangig die soziale Herkunft und nicht die ethische Herkunft Bildungschancen beeinflusst. Zusätzlich sehen die Verfasser[16] einen Nachteil der Bildungschancen von Menschen mit Migrationshintergrund durch deren soziale Netzwerke und Beziehungen. Soziale Netzwerke und Beziehungen gelten als große Einflussfaktoren auf Bildungschancen, weil durch sie Informationsaustausch, Unterstützung und Empfehlungen stattfinden. Kalter und Schulz entdeckten in vielen Netzwerken von Menschen mit Migrationshintergrund der ersten, zweiten und dritten Generation insgesamt schlechtere berufliche Positionierungen. In den Konstellationen sozialer Netzwerke von Menschen mit Migrationshintergrund sehen sie eine größere Beeinflussung auf die Bildungschancen als durch den Migrationsstatus selbst (Kalter und Schulz 2013: 28, 31-32).

In Deutschland besteht nach wie vor ein enger Zusammenhang zwischen familialen Lebensverhältnissen und dem Bildungserfolg. Dabei nennt der Bildungsbericht drei Strukturmerkmale die als Risiken gelten: der formale Bildungsstand der Eltern oder Erziehungsberechtigten, der sozioökonomische Status der Familie und die elterliche Erwerbsbeteiligung. Fast jedes dritte Kind ist von mindestens einer dieser beschriebenen Risikolagen betroffen. Der Bildungsbericht zeigt, dass Risikolagen nichts über die tatsächliche Performanz der Kinder im Schulsystem aussagen können, stellt aber eine Abhängigkeit zwischen den Risikolagen und geringem Schulerfolg her. (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018: 35–38). Alleinerziehende sind dabei überdurchschnittlich häufig von mindestens einer dieser Risikolagen betroffen (Schutter und Schweda-Möller 2017: 147–150).

Stojanov sieht die Erziehungspraktiken der Erziehungsberechtigten und die sozioökonomische Lage einer Familie als Faktoren, welche die Bildungsleistung von Kindern beeinflussen können, ohne in der Macht und Verantwortung der Kinder zu stehen. Außerdem führt er an, dass Kinder noch keine autonomen Personen sind, sondern es Aufgabe von Schule ist, diese zur Verantwortungsfähigkeit zu führen. Da-

[16] Beide Personen sind männlich.

her, so schreibt er, können Kinder nicht vollständig verantwortlich gelten für ihr eigenes bildungsrelevantes Handeln (Stojanov 2011: 16). Andere Verfasser_innen sehen dahingegen in den Kindern Faktoren, die durchaus Bildungsleistungen beeinflussen.

3.3.3 Kinder als Akteur_innen

Eine Studie weist darauf hin, dass die Selbsteinschätzung von Kindern den größten Einfluss auf den Bildungserfolg hat. Nach der Selbsteinschätzung besitzt die soziale Herkunft den zweitgrößten Einfluss auf den Bildungserfolg (Bühler-Niederberger und Türkyilmaz 2017: 89–90). Laut den Autorinnen[17] wird der Bildungserfolg maßgeblich von den Kindern selbst beeinflusst. Die Eltern oder Erziehungsberechtigten beeinflussen die Bildungskarrieren ihrer Kinder, reagieren dabei ebenso immer auf die Erfahrungen, die sie mit ihren Kindern im Bildungssystem machen[18] (Bühler-Niederberger und Türkyilmaz 2017: 96). Des Weiteren beeinflussen Stigmatisierungserfahrungen und Diskriminierungserfahrungen von Kindern in Schulen die Bildungschancen durch deren Einstellung der Schule gegenüber (Andresen und Galic 2015: 74, Schutter und Schweda-Möller 2017: 151–152).

Zudem zählen die Intelligenz von Kindern und ihre Persönlichkeit als Einflüsse auf den Bildungserfolg (Anger u.a. 2011: 18, Müller-Benedict 2016: 428–429). Bereits in jungen Monaten und Jahren beeinflusst die Persönlichkeit und das Temperament der Kinder das Lernverhalten und die Interaktionen mit anderen (Attig und Weinert 2018: 23–24). Inwieweit die Intelligenz von den Umwelteinflüssen beeinflussbar ist oder sich diese zwei Faktoren gegenseitig bedingen, darüber treffen Autor_innen gegenwärtig noch keine präzise Ursache-Wirkungs-Angabe (Rutter 2007: 16, Hanscombe u.a. 2012: 14, Trzaskowski u.a. 2014: 86, Asendorpf und Kandler 2018: 84, 91).

3.3.4 Schulen

Auf Schulen selbst lasten viele Erwartungen, die teilweise in einem kontinuierlichen Spannungsverhältnis stehen. So steht Schule beispielsweise zwischen fördern und aussortieren, ermutigt und fokussiert zeitgleich die Fehler, besitzt pädagogisch erzieherische Ziele und dennoch einen Konkurrenzkampf unter den Schüler_innen und schwankt zwischen Bürokratie und flexibler Unterstützung für Individuen. Tendenziell legt das System Schule einen Fokus auf die Gleichbehandlung von Lerngruppen und sieht dabei Besonderheiten eher als Störfälle an (Thimm 2015: 9–10).

[17] Es handelt sich um zwei Frauen.
[18] Der Schwachpunkt der Studie ist, dass sie die Lehrkräfte, deren Bewertungssituation und deren Beziehung zu den Schüler_innen nicht mit einbezieht.

Weitere Faktoren, die zur Ungleichheit im Bildungssystem beitragen, sind die Lehrer_innenempfehlungen für weiterführende Schulen, die auch tertiärer Effekt genannt werden (Dembrowski und Solga 2012: 67, Blossfeld, Blossfeld und Blossfeld 2019: 20), die selektive Wahrnehmung der Lehrkräfte (Müller-Benedict 2016: 433), die soziale Zusammensetzung von Schulen und Heterogenität der Kinder in den Klassen (Dembrowski und Solga 2012: 65), die Abstraktheit und häufig vorzufindende Lebensferne der Inhalte schulischer Bildung (Grundmann u.a. 2016: 61), die frühe Segregation nach Bildungslaufbahn, die Selektion nach Leistung und die Komplexität des Bildungssystems (Becker und Schuchart 2016: 462), sowie der Zeitpunkt von Selektionen durch Klassenwiederholungen, Entscheidungen für bestimmte Bildungsgänge und schulische Abstiege sind Faktoren, die die Reproduktion von Bildungsungleichheit beeinflussen (Ditton 2016: 284). Insgesamt ist das Bildungssystem für armutsgefährdete Kinder und Jugendliche nach oben weniger durchlässig als nach unten (Blossfeld, Blossfeld und Blossfeld 2019: 24, Klundt 2019: 58). Die differenten weiterführenden Schulformen verbessern die Leistungen von Kindern durch ihre Verschiedenheit unterschiedlich stark (Ditton 2016: 285). Daher spielt die Schulform auch eine Rolle in Bezug auf die Leistungen der Schüler_innen (Müller-Benedict 2016: 428–429, Braches-Chyrek und Sünker 2017: 117), denn die Selektion im Schulsystem führt teilweise zur Wegnahme von Möglichkeiten der Erreichung bestimmter Kompetenzniveaus von weniger begabten Schüler_innen (Müller-Benedict 2016: 438–439).

3.3.5 Sonstige Faktoren

Viele Faktoren, die zu den ungleichen Chancen von Bildungserfolg aufgezählt werden, stehen außerhalb der Verantwortung der betroffenen Kinder. In der kontextbedingten Gerechtigkeit kann Chancengerechtigkeit nicht als „gleiche Belohnung für gleiche Leistung“ (Stojanov 2011: 16) verstanden werden. Im Schulsystem muss Leistung differenziert werden. Dies kann ein Problem darstellen, weil sich die gezeigte Leistung von Schüler_innen nicht dem Einfluss der Familie entzieht. Unterschiede im Schulsystem entscheiden derzeit nicht, ob ein Zusammenhang zwischen Bildung und sozialer Herkunft entsteht, sondern sie entscheiden über das Ausmaß (Solga 2009: 63–64). Die Chancenungleichheit im Schulsystem verletzt damit das meritokratische Prinzip (Diewald 2010: 12, Esser 2018: 290–291). Bildungs- und Leistungsunterschiede werden im Schulsystem als Begabungsunterschiede gesehen und damit als biologische, natürliche, schwerlich veränderbare Faktoren. Diese Sichtweise wird beibehalten, da standardisierte Bildung Kompetenzerwerbe zertifiziert und es daher die Verbindung zwischen Leistungserbringung und Position gibt.

Bildung und Meritokratie verdecken strukturelle Probleme, die es den Kindern nicht ermöglichen mit den gleichen Chancen im Schulsystem teilzunehmen, hinter der Begründung der natürlich-gegebenen Ungleichheit. Da die erworbene Bildung sich aus Begabung oder Intelligenz und Anstrengung zusammensetzt, kann Gewinner_innen des Bildungssystems zugesprochen werden, dass sie ihre Chancen genutzt haben während die Verlierer_innen die gleichen Chancen ungenutzt ließen. Diese Individualisierung ermöglicht die Sichtweise auf Bildung als Chance, die von der Anstrengung und Initiative einzelner Menschen abhängig sei und überlegt nicht, ob die Chancen strukturell tatsächlich auch von allen nutzbar gemacht werden konnten (Solga 2009: 66–72). Zudem zeigt sich beim Betrachten von historischen Kontexten, dass Bildungsverläufe durch individuelle Entscheidungen, Milieuvoraussetzungen und gesellschaftliche Rahmenbedingungen beeinflusst werden, wie beispielsweise der Unterstützung im sozialen Umfeld und allgemeinen Bildungsreformen (Soremski und Dierckx 2016: 315–316, Dierckx, Miethe und Soremski 2017: 17).

Ein weiterer Faktor, der die Kompetenzentwicklung von Grundschulkindern beeinflusst, ist deren Freizeitgestaltung. Je mehr Mediennutzung in der Freizeit geschieht, desto niedriger ist der Leistungsstand der Kinder. Dagegen ist das Ausüben von Sport und Musik entwicklungsfördernd (Geis-Thöne und Schüler 2019: 83, 97, 99).

4 Schulsozialarbeit

Aus den bisherigen Kinder- und Jugendberichten kann eine Notwendigkeit des Bestehens von Schulsozialarbeit herausgelesen werden (Hollenstein und Nieslony 2016: 302). Durch mehr Probleme, die Kinder in ihrem Umfeld erfahren, deren Auswirkungen bis in die Schule reichen und durch die zusätzliche Belastung von Schule an sich auf Schüler_innen infolge von Prüfungen, Hausaufgaben und dem Leistungsdruck wird Schulsozialarbeit und ihr Handeln begründet (Stüwe, Ermel und Haupt 2015: 58). Im Allgemeinen ist Schulsozialarbeit die Kooperation zwischen der Institution Schule[19] und dem System der Kinder- und Jugendhilfe (Speck 2014: 46). Bock und Schramm sehen die Schulsozialarbeit als institutionalisierte Hilfe gegen die soziale Ungleichheit in der Schule (Bock und Schramm 2012: 89). Welche weiteren Aspekte Schulsozialarbeit zugeschrieben werden und welche Begriffe ihr untergeordnet werden, wird in nachfolgendem Unterkapitel diskutiert.

[19] Die Schule ist soziologisch gesehen eine Institution, da sie als gesellschaftliches Problemlösungssystem agiert, um das Humankapital zu akquirieren und das vorhandene Wissen in gesamtgesellschaftlichem Maßstab weiterzugeben, laut Fend (2011: 41).

4.1 Terminologische Annäherung an Schulsozialarbeit

Der Begriff Schulsozialarbeit ist in Deutschland kein einheitlich geführter Begriff. Verschiedene Begrifflichkeiten entstanden durch unterschiedliche, historische Bedeutungen der Arbeit, die Stärke der Betonung der Anlehnung an die Kinder- und Jugendhilfe, die Art der Verbindung von präventiver und intervenierender Tätigkeit in der Arbeit und durch Versuche, eine Zielgruppenfokussierung auszuschließen. Daher gibt es kein eindeutiges Verständnis, sondern eine Vielfältigkeit im Verständnis von Schulsozialarbeit (Pötter 2014: 4, Speck 2014: 35–36, Thimm 2015: 32, Hollenstein und Nieslony 2016: 301). Teilweise wird die Schulsozialarbeit scherzhaft als „Allheilmittel“ tituliert, da vielfältige Erwartungen an sie herangetragen werden (Speck und Olk 2014: 38).

Die Schulsozialarbeit ist aufgeteilt in ein sowohl strukturell- als auch inhaltlich breit gefächertes Arbeitsfeld. Je nach Anstellungsträger_in weist das Arbeitsfeld Unterschiede in der konzeptionellen Ausrichtung und den primär fokussierten Zielgruppen auf (Emanuel 2017: 16). Im Vergleich zu früher ist die Soziale Arbeit durch die Schulsozialarbeit gegenwärtig verstärkt in Schulen tätig. Handlungsfelder der Schulsozialarbeit sind u.a. durch die Vielfalt der Nutzung des Begriffs der Schulsozialarbeit nicht klar definiert auch weil unterschiedlichste Arbeitsaufträge existieren (Graßhoff 2015: 98–99). Das Schulsystem und das Setting der Schule beeinflussen zudem die Soziale Arbeit in der Schule und verändern ihre Merkmale (Graßhoff 2015: 101).

Schulsozialarbeit hat die Aufgabe, unterschiedliche Lebenswelten miteinander in Verbindung zu bringen und Verknüpfungen zwischen lebensweltlichen und sozialräumlichen Bedingungen zu knüpfen. Dies geschieht durch das Einbeziehen anderer Kontexte in die Schule und, indem Schulsozialarbeit eine, für die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen, relevante Zusammenarbeit aufbereitet (Deinet 2017: 54–55). Ähnlich sieht Pötter die Schulsozialarbeit, wenn sie diese als theoriegeleitetes Handeln zwischen dem System Schule und der Lebenswelt der Schüler_innen beschreibt (Pötter 2014: 11).

Reinecke-Terner sieht die Aufgabe der Schulsozialarbeit in der Anschlussfähigkeit von Schüler_innen an das Bildungssystem, wobei der Schulsozialarbeit die beratend-vermittelnde Rolle zukommt. Die Schulsozialarbeit muss dabei die Verbindung von den Systemen Jugendhilfe und Schule ausbalancieren, konstruktiv mit Schulleitungen und Lehrkräften arbeiten, advokatorisch und lebensweltorientiert für die Schüler_innen eintreten und nicht in einen Loyalitätskonflikt bei Regelverstößen mit

dem Schulsystem kommen. Zusätzlich fordert sie, dass Schulsozialarbeiter_innen ihre eigene professionelle Ausgestaltung vorantreiben (Reinecke-Terner 2017: 37–38). Dabei muss die Schulsozialarbeit eine Balance finden zwischen der Offenheit der Sozialen Arbeit und der Struktur von Schule. Schulsozialarbeit soll einerseits lebensweltbezogen auf die Schüler_innen ausgerichtet sein und andererseits ist Schulsozialarbeit zweckgebunden an das Schulsystem. Diese Ambivalenzen erfahren Schüler_innen u.a., wenn sie die Kontaktperson der Schulsozialarbeit als Kontrollperson im Schulsystem wahrnehmen (Reinecke-Terner 2017: 248,295). Für die Autorin bleibt die Frage offen, auf welche Weise Schulsozialarbeit in die Gerechtigkeit von Schule eingreifen kann (Reinecke-Terner 2017: 297).

Das Bildungsverständnis der Schulsozialarbeit beeinflusst die Tätigkeiten und Arbeitsweisen. Zur Bildung gehört in der Schulsozialarbeit nicht ausschließlich der Kompetenz- und Wissenserwerb der Schule. Schulsozialarbeit versteht unter Bildung ebenfalls die Entwicklung der Persönlichkeit.

> „Für das Bildungsverständnis und den Bildungsauftrag der Schulsozialarbeit bedeutet dies auf der einen Seite, Kinder und Jugendliche in ihrer unverwechselbaren Individualität zu begleiten, ihre Sorgen und Nöte zu verstehen, ihre Freude und ihren Optimismus zu teilen, ihre Träume und Zukunftsvorstellungen zu bestärken. Auf der anderen Seite fordert dies Schulsozialarbeit heraus, Kinder und Jugendliche in ihrem sozialen Umfeld zu stärken, sie in Konflikten mit anderen zu unterstützen, ihnen Gelegenheiten zu geben, sich in Gruppen mit Gleichaltrigen und in das schulische und soziale Leben einzubringen und durchzusetzen. Angebote der Schulsozialarbeit sind partizipativ und inklusiv, d.h. sie wenden sich an alle Schülerinnen und Schüler und geben ihnen gleichberechtigte Gelegenheit für demokratische Teilhabe“ (Ludewig und Eckert 2013: 8–9).

Es geht um Unterstützung und die Förderung von Lebenskompetenzen als Bildungsverständnis in der Sozialen Arbeit (Bock und Schramm 2012: 103). Das Ziel der Schulsozialarbeit und der Erziehung ist die Mündigkeit der Menschen. Erziehung geht dabei, laut Emanuel, der Bildung voraus und Bildung hinterfragt kritisch die Erziehung. Daher ist die Schulsozialarbeit auch beteiligt an der Förderung von konstruktiv, kritischen Denkweisen (Emanuel 2017: 19). Schulsozialarbeit gehört gegenwärtig zur Schule, um Kinder in ihrem Schulkindsein durch partizipative Maßnahmen zu fördern (Emanuel 2017: 23). Es können Ambivalenzen aus Anpassung ans Schulsystem zur beruflichen Qualifizierung und der Förderung der individuellen Entwicklung entstehen, wenn diese nicht übereinstimmen. Strukturelle Vorgaben

des Schulsystems können gegen individuelle Bedürfnisse stehen[20]. Es fanden sich keine Angaben in der Literatur, wie die Schulsozialarbeit in einem solchen Fall zu handeln hat.

Durch die Verbindung von Schule und Jugendhilfe in der Schulsozialarbeit werden die Grenzen der Zuständigkeit der einzelnen Systeme abgemildert. Vor der Kooperation war die Schule für sogenannte „Normalbiografien“ und die Kinder- und Jugendhilfe für „gefährdete oder misslungene Entwicklungen von Kindern und Jugendlichen“ zuständig. Da die Schulsozialarbeit innerhalb des Systems Schule agiert und durch die in Deutschland bestehende Schulpflicht, hat Schulsozialarbeit die Möglichkeit, alle Kinder zu erreichen. Sie kann aus diesen Gründen gut für die präventive Arbeit in Schulen genutzt werden. Schulsozialarbeit kann Schule zudem zu einer veränderten Wahrnehmung auf die Kinder führen, welche die Kinder als in ihren Lebenslagen verortet und aus diesen Lebenslagen heraus handelnde Individuen sieht. Schulsozialarbeit hat laut Thimm die Möglichkeit die Schule auf ihre Kinderfreundlichkeit hin zu sensibilisieren und sie dabei zu unterstützen, dass sich das System Schule zugleich an die Kinder anpasst (Thimm 2015: 21–22).

In dieser Ausarbeitung ist das Verständnis von Schulsozialarbeit die Tätigkeit der Sozialen Arbeit in Schulen, welche die Entwicklung der Kinder fördert und unterstützt und dahinführende Angebote ermöglicht und organisiert. Von außen geprägt wird die Schulsozialarbeit durch das Schulsystem, die Schulstruktur, die Schulgesetze und durch das Gemeinwesen, in dem die Schule sich befindet.

4.2 Schulsozialarbeit in Baden-Württemberg

Das Ministerium für Soziales und Integration Baden-Württemberg definiert die Jugendsozialarbeit an Schulen als Schulsozialarbeit. Für sie gehören lebensweltbezogene, ganzheitliche und lebensweltorientierte Förderungen und Hilfen für Schüler_innen in Kooperation mit Schule zur Schulsozialarbeit. Es wird eine positive Auswirkung der Schulsozialarbeit auf das Schulleben erwartet. Die Schulsozialarbeit zählt ferner zur Unterstützung des Bildungs- und Erziehungsauftrages der Schule. Daher soll die Schulsozialarbeit zusätzlich die Eltern oder Erziehungsberechtigten mit in die Arbeit einbinden (Hammann 2016: 1).

4.2.1 Rechtliche Grundlagen

In Baden-Württemberg unterliegt die Förderung und Umsetzung der Schulsozialarbeit hauptsächlich der Kinder- und Jugendhilfe. Dies geschieht im Blick auf §1 SGB

[20] Weitere Spannungsfelder finden sich in Kapitel 5.1.

VIII. Dieser Paragraph kann juristisch gesehen offiziell keine rechtliche Grundlage für die Schulsozialarbeit sein, da es als subjektives Recht formuliert wird und dadurch kein Rechtsanspruch besteht (Peters 2014: 20, 23, Meysen und Münder 2019: 79). §1 SGB VIII verknüpft in sich die Art. 6 Abs. 1 GG mit den Persönlichkeitsrechten, Art 6 Abs. 2 GG mit dem Recht und der Pflicht der Eltern und Art 20 Abs. 1 GG dem Sozialstaat. Die Adressat_innen der Kinder- und Jugendhilfe sind dabei laut §1 Abs. 1 SGB VIII i.V.m. §7 Abs. 1 Nr. 4 SGB VIII und §6 Abs. 1 SGB VIII alle junge Menschen bis zum 27. Lebensjahr, deren hauptsächlicher Aufenthalt in Deutschland ist (Meysen und Münder 2019: 79).

Zur Jugendsozialarbeit von §13 SGB VIII gehört auch die Schulsozialarbeit, die nicht explizit genannt wird, sondern indirekt als schulbezogenes Angebot zählt. Schulsozialarbeit agiert dabei mitunter auch präventiv, da sie bildungsbenachteiligte Adressat_innen fördern soll (Schäfer und Weitzmann 2019a: 217, 220). Pötter sieht die Schulsozialarbeit eingeengt durch §13 SGB VIII, in dessen Fokus beeinträchtigte Jugendliche stehen. Laut Autorin kann Schulsozialarbeit auf Grundlage dieses Paragraphen nur für sozial benachteiligte Schüler_innen[21] im Hinblick auf die Vorbereitung für den Beruf und die schulische Leistung geschehen, statt alle Schüler_innen mit ihren jeweiligen Problemen einzuschließen (Pötter 2014: 9).

Des Weiteren steht in §81 SGB VIII geschrieben, dass es eine Kooperation von Schule und öffentlicher Jugendhilfe geben soll (Peters 2014: 24). Laut §81 Nr. 3 SGB VIII ist die Kinder- und Jugendhilfe verpflichtet zur Zusammenarbeit mit Schulen. Dabei soll die Kooperation einer reziproken Beziehung entsprechen, die nicht die Kinder- und Jugendhilfe als Dienstleistung für die Schule sieht. Stattdessen sollen durch klare Vereinbarungen eine wechselseitig profitierende Kooperationen entstehen (Schäfer und Weitzmann 2019b: 956, 959-960).

Der Kooperationsverband Schulsozialarbeit fordert durch eine von der GEW veröffentlichten Publikation seit 2016 eine gesetzliche Verankerung der Schulsozialarbeit im SGB VIII (Kunkel 2016). Die gegenwärtige rechtliche Verankerung der Schulsozialarbeit wird von Peters gleichermaßen als schwach beschrieben (Peters 2014: 24–25). In der Expertise von Kunkel werden die rechtlichen Probleme aktueller Regelungen aufgezeigt. Schulsozialarbeit als solche ist derzeit nur impliziert und wird nicht ausdrücklich im Gesetz genannt. Diese Tatsache hat zur Folge, dass die Schulsozialarbeit, so der Autor, derzeit in einem „rechtsfreien Raum“ (Kunkel 2016:

[21] Die soziale Benachteiligung ist dabei ein unbestimmter Rechtsbegriff und bedarf einer Auslegung.

36) praktiziert wird, da viele Begriffe einer Auslegung der Rechtslage bedürfen. Vorschläge zur Verankerung der Schulsozialarbeit im SGB VIII finden sich daher in seiner Expertise[22] (Kunkel 2016: 27-31, 40-41).

Die Förderrichtlinien der Schulsozialarbeit in Baden-Württemberg sehen die rechtliche Grundlage der Schulsozialarbeit in §13 SGB VIII und §79 Abs. 1 SGB VIII in Verbindung mit §1 Abs. 1 LKJHG. Dabei beinhaltet für das Land Baden-Württemberg die Schulsozialarbeit keine Pausenaufsicht oder Hausaufgabenbetreuung (Hammann 2016: 1–3). Die Geltungsdauer der aktuellen Förderrichtlinien endet Ende Dezember 2019 (Hammann 2016: 4). Ab 1. Januar 2020 gelten somit neue Fördergrundsätze, die künftig berücksichtigt werden müssen[23]. §79 Abs. 1 SGB VIII überträgt die Gesamtverantwortung für die Erfüllung der Aufgaben des SGB VIII an die öffentliche Jugendhilfeträger. In Verbindung mit §1 Abs. 1 LKJHG sind die öffentlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe in Baden-Württemberg die Landkreise und bestimmte Stadtkreise. Somit werden die Länder und Kommunen zur Sicherstellung einer Jugendhilfeinfrastruktur verpflichtet. Diese Gesamtverantwortung beinhaltet zuzüglich die Finanzierungsverantwortung, d.h. es muss für die Kosten aufgekommen werden in dem Maße und Umfang, den es benötigt um die Erfüllung der Aufgaben des SGB VIII zu gewährleisten (Tammen 2019: 936–939).

4.2.2 Historische Entwicklung

Da die rechtlichen Regelungen zur Schulsozialarbeit an sich schwach ausgeprägt sind, gestaltet sich auch die Finanzierung unterschiedlich. In Baden-Württemberg wurde in den 1990er Jahren die Schulsozialarbeit als Leistung der Jugendhilfe nur an Schulen „mit besonderer pädagogischer und sozialer Aufgabenstellung“ finanziell vom Land unterstützt. Des Weiteren lag der Fokus der Förderung von Schulsozialarbeit in den ersten Jahren des neuen Jahrtausends noch auf den sogenannten „Brennpunktschulen“. Im Jahr 2005 wurde die Förderung der Schulsozialarbeit von Seiten des Landes Baden-Württemberg eingestellt (Reif 2018b: 5). Durch den Amoklauf von Winnenden 2009 überlegte sich das Land, ob es die Schulsozialarbeit wieder finanziell fördern soll (Krempelhuber, Jörger und Häcker 2018: 8). 2012 nahm Baden-Württemberg die finanzielle Förderung der Schulsozialarbeit wieder auf und der Fokus der Förderung auf Schulen in sozial schwierigen Lagen wurde entfernt (Reif 2018b: 5). Die finanzielle Förderung betrug ab 2012 jährlich 15 Millionen Euro. Da die Nachfrage nach Schulsozialarbeit ab der Förderung stieg, vergrö-

[22] Diese wird nicht weiter analysiert, da die rechtliche Verankerung wenig Auswirkung auf den Fokus der Chancengerechtigkeit, der in dieser Ausarbeitung gelegt ist, besitzt.
[23] Bis zum Druck dieser Ausarbeitung lagen die neuen Förderrichtlinien nicht vor und konnten somit auch keine Berücksichtigung finden.

ßerte das Land die Fördersumme ab 2014 auf 25 Millionen Euro jährlich (Reif 2018a: 3). Gegenwärtige Auswertungen zeigen, dass sich die Zahlen der Vollzeitstellen in der Schulsozialarbeit in Baden-Württemberg seit Beginn der wiederaufgenommenen Förderung von 2012 bis zum Schuljahr 2017/2018 beinahe verdoppelten (Reif 2019: 131–132). Aufgrund des Paktes Integration vom Land Baden-Württemberg gab es 2017 und 2018 zusätzliche finanzielle Mittel in Höhe von jeweils 2,5 Millionen Euro für die Schulsozialarbeit, um geflüchtete Menschen besser erreichen zu können (Krempelhuber, Jörger und Häcker 2018: 8, Reif 2018a: 3). Die Schlussfolgerung aus der Statistik zeigt, dass die finanzielle Förderung durch das Land Baden-Württemberg dem Ausbau der Schulsozialarbeit als Unterstützung dient.

In Baden-Württemberg regelt das KVJS-Landesjugendamt die finanziellen Ausgaben für die Schulsozialarbeit (Krempelhuber, Jörger und Häcker 2018: 8). Für das Schuljahr 2016/2017 beantragten im Vergleich der Schularten Grundschulen am häufigsten Fördergelder für Schulsozialarbeit. 670 Grundschulen in Baden-Württemberg erhielten finanzielle Förderungen für insgesamt 300,56 Vollzeitstellen. Was wiederum bedeutet, dass der durchschnittliche Beschäftigungsumfang einer Fachkraft pro Grundschule mit Schulsozialarbeit bei 45 Prozent lag. Dies stellt den geringsten Beschäftigungsumfang pro Fachkraft im Vergleich der Schularten in Baden-Württemberg dar (Reif 2018a: 7,10). Gegenwärtige Zahlen zum Schuljahr 2018/2019 weisen in Baden-Württemberg eine Steigerung der Grundschulen mit Schulsozialarbeit auf (914 Grundschulen mit 376 Vollzeitäquivalenten). Jedoch ist der durchschnittliche Beschäftigungsumfang der Schulsozialarbeit pro Grundschule weiter gesunken auf den Wert von 41 Prozent[24]. Diese Zahlen bedeuten, dass im Gegensatz zu anderen Schularten bereits an vielen Grundschulen in Baden-Württemberg Schulsozialarbeit existiert, die Arbeit an den einzelnen Schulen im Durchschnitt gleichwohl einen sehr geringen Beschäftigungsumfang enthält. Quantitativ steht die Schulsozialarbeit an Grundschulen in Baden-Württemberg dementsprechend gut da, ob dies auch qualitativ der Fall ist, lässt sich anzweifeln. Diese Zweifel sind berechtigt, weil ein geringer Beschäftigungsumfang pro Schule zusätzlich weniger Zeit für Schulsozialarbeiter_innen bedeutet, die diese in die Schule und vor allem in die Schüler_innen vor Ort investieren können.

Mit dem Ausbau der Ganztagsschulen in Baden-Württemberg (siehe §4a SchG) nehmen Schüler_innen die Schule vermehrt als Lern- und Lebensraum wahr. Der

[24] Diese Information kommt aus einem E-Mail Kontakt mit Herr Reif. Die E-Mail befindet sich im Anhang auf Seite E.

Sozialraum um die Schule und Kooperationen mit diesem gewinnen durch das Ganztagsangebot an Bedeutung. Laut Bartolo kann Schulsozialarbeit durch die Ganztagsstruktur vermehrt ihr Bildungsverständnis nach SGB VIII einbringen und gleichzeitig werden durch den verlängerten Aufenthalt an der Schule soziale Benachteiligungen sichtbar (Bartolo 2018a: 16–18). Ob die Schulsozialarbeit ohne das Ganztagsangebot dennoch ihr Bildungsverständnis einbringt und soziale Benachteiligungen wahrnimmt, wird nicht vom Autor erwähnt. Es ist zu vermuten, dass diese Tätigkeiten auch in Schulen mit Schulsozialarbeit ohne Ganztagsangebot stattfinden und der Autor an dieser Stelle Ganztagsschulen sprachlich bevorzugt behandelt. Möglich ist ferner, dass in den Ganztagsschulen mehr Potenzial für Schulsozialarbeiter_innen steckt, weil diese mehr Zeit mit den Schüler_innen verbringen können und dadurch mehr Angebote der Schulsozialarbeit stattfinden. Jedoch können Schulsozialarbeiter_innen auch in Ganztagsschulen nicht mehr Zeit mit den Schüler_innen verbringen, wenn es ihr Beschäftigungsumfang nicht zulässt.

4.3 Schulsozialarbeit im Kontext Grundschule

Seit 1996 gibt es Schulsozialarbeit an Grundschulen in Berlin und derzeit seit sieben bis neun Jahren ebenso in anderen Bundesländern. In der Grundschule stehen die Kinder und deren Entwicklung und Bedürfnisse im Mittelpunkt. Grundschulen prägen ihr Selbstbild vorrangig durch soziale und pädagogische Schwerpunkte, welche die Förderung, Unterstützung und Stärkung der Kinder im Blick haben und dabei personenorientiert arbeiten. Die Förderung sozialer Kompetenzen findet im Vergleich der Schularten vermehrt in Grundschulen statt (Thimm 2017: 108–110, Reif 2018a: 20). Laut Thimm sehen Menschen Grundschulen häufig als Zentren der Stadt oder des Stadtteils an, da sie oft am Gebäude vorbeilaufen oder in einigen Fällen selbst bereits an diesem Ort unterrichtet wurden oder Freunde, Verwandte und Bekannte haben, die dort zur Schule gingen. Daher zählt Thimm Grundschulen für andere Menschen zu den vertrauten Orten (Thimm 2017: 110). Das ist ein positives Potenzial der Grundschulen und der Schulsozialarbeit hierin. Wenn Grundschulen als vertraute Orte wahrgenommen werden, dann sind ein Betreten dieser Orte und damit einhergehende Kooperationen nach außen einfacher zu erreichen.

4.3.1 Zielgruppen

In der Fachdebatte gibt es zu den Zielgruppen der Schulsozialarbeit unterschiedliche Meinungen. Manche Fachkräfte sehen alle Schüler_innen als Zielgruppe (siehe im Bildungsverständnis) während andere Schulsozialarbeiter_innen nur für eine besondere Gruppe von Schüler_innen arbeiten. Dabei ist selbst die Zielgruppe der

Schülerschaft eine heterogene Gruppe, die sich durch Unterschiede im Geschlecht, der kognitiven Leistungsfähigkeit, der Persönlichkeit, der kulturellen oder sozialen Herkunft, der individuellen Biografie und des Entwicklungsstands auszeichnet (Stüwe, Ermel und Haupt 2015: 70–71).

Schulsozialarbeit arbeitet vorrangig mit den Schüler_innen als Zielgruppe. Des Weiteren gehören Eltern oder Erziehungsberechtigte und Lehrkräfte als wichtige Kooperationspartner_innen dazu (Thimm 2017: 113–114). Die Wirkungsforschung zeigt nicht nur bei Schüler_innen, sondern zusätzlich bei Erziehungsberechtigten und Lehrkräften positive Wirkungsziele, die durch Schulsozialarbeit möglich sind. Daher ist es berechtigt, dass die Schüler_innen nicht die einzige Zielgruppe von Schulsozialarbeit sind (Speck und Olk 2014: 40). Schulsozialarbeit kann durch die Zusammenarbeit mit Lehrkräften, Eltern oder Erziehungsberechtigten und Schüler_innen ein soziales Netzwerk erschaffen, das die Entwicklung von Schüler_innen fördert. Eine gute Zusammenarbeit von Schulsozialarbeit, Erziehungsberechtigten und Lehrkräften kann Kindern ein Sicherheitsgefühl vermitteln und sie in ihrer Entwicklung fördern (Stüwe, Ermel und Haupt 2015: 74). Andererseits könnten Kinder eine enge Zusammenarbeit auch als Kontrolle empfinden. Hierbei gilt es, eine gute Balance zu finden.

Zusätzliche Zielgruppen sind Ehrenamtliche oder andere Fachkräfte, deren Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit für die Angebote dieser und die Entwicklung, die Interessen und die Bedürfnisse der Schüler_innen wichtig sind (Thimm 2015: 28). Diese sind eine eigenständige Zielgruppe, wenn es um die Gewinnung, Schulung oder um Kooperationstreffen geht.

4.3.2 Entwicklungspsychologische Aspekte

Die Entwicklungspsychologie geht davon aus, dass Kinder ab dem Grundschulalter in Abhängigkeit von ihren Kompetenzen und ihrem Entwicklungsstand ihre eigene Entwicklung mitgestalten können (Pinquart 2019c: 35). Soziale, psychologische, biologische und kulturelle Einflüsse prägen die Entwicklung und stehen mit dem Verhalten eines Kindes in reziproker Verbindung (Pinquart 2019c: 26). Die Agency-Theorie nach James und Prout besagt, dass Kindheit nicht naturgegeben ist, sondern durch soziale Akteure geschaffen wird. Daher ist Kindheit kontinuierlich veränderbar und dynamisch. Die Theorie sieht Kinder als soziale Akteure, die ihr eigenes Leben aktiv mitgestalten und ihre Mitmenschen beeinflussen können. Kinder gelten nicht als nur der Umwelt ausgeliefert. Selbst die Sozialisationstheorie sieht Kinder als Persönlichkeitsentwickler_innen, die in Abhängigkeit ihres Alters, ihrer Fähigkei-

ten und Kompetenzen ihre physikalische und soziale Umwelt gestalten und gleichzeitig ihre Umwelt und Anlagen verarbeiten (Bründel und Hurrelmann 2017: 22, 24).

Nach Piaget befinden sich sieben- bis zwölfjährige Kinder im konkret-operationalen Stadium. Dabei können sie reversibel denken, d.h. Vergangenes können sie innerlich nochmals durchspielen und daraus Schlüsse ziehen. Sie können in diesem Alter obendrein mehrere Aspekte gleichzeitig in ihr Denken einbeziehen und beachten. Kinder überwinden den kindlichen Egozentrismus. Dies bedeutet, dass sie räumlich präzise denken und sich andere Perspektiven vorstellen können. Zudem lernen sie rechnen, sie verbessern ihren Umgang mit mathematischen Zahlen und beziehen sich dabei vorwiegend auf nachvollziehbare Phänomene (Kray und Schaefer 2018: 216–218, Schwarzer 2019b: 92). Für die Entwicklung der Sprache gilt, dass der Wortschatz und Spracherwerb der Kinder stark von den Eltern oder Erziehungsberechtigten geprägt ist, da diese als Vorbild dienen. Die Menge an Zeit, die sich Eltern oder Erziehungsberechtigte und ihr(e) Kind(er) in gemeinsamen Aufmerksamkeitsmomenten teilen, kann dabei viel über die spätere Sprachentwicklung aussagen (Schwarzer 2019a: 141)[25].

Entwicklungsaufgaben, die als Erwartungen an Kinder herangetragen werden, teilen Bründel und Hurrelmann in vier Bereiche ein, die eine Mischung aus verschiedenen Entwicklungstheorien darstellen. Die für die Schulsozialarbeit zwei wichtigsten Bereiche sind die Partizipation und die Bindung. Kinder haben ein Bedürfnis nach Zugehörigkeit und Gemeinschaft und dabei ist im Normalfall die Familie die wichtigste Sozialisationsinstanz. Durch die Lockerung von Partnerschaftsverhältnissen in Familien können die Bedürfnisse von Kindern nach Bindung verletzt werden (Bründel und Hurrelmann 2017: 25–26). Bei der Partizipation geht es um die Möglichkeiten der Kinder, ihre Lebenswelten aktiv mitzugestalten. Diese Möglichkeiten sind in der gegenwärtigen Gesellschaft minimal (Bründel und Hurrelmann 2017: 29). Schulsozialarbeit kann in diesem Sinne einen Erfahrungsraum für Partizipation und Selbstwirksamkeit bieten und die Klassengemeinschaft und den sozialen Zusammenhalt innerhalb der Schule stärken, um den Entwicklungsbedürfnissen von Kindern gerecht zu werden.

Schulen sind Sozialisationsinstanzen, die Kinder vor neue Anforderungen und Herausforderungen stellen. Dazu gehören die Trennung von der Kita und dem gewohnten Alltag dort, die Gewöhnung an die Klassengröße, den neuen Tagesablauf, das neue Umfeld und die Regeln der Schule und auch der Aufbau von Vertrauensver-

[25] Leider wird in diesem Beitrag das Aufwachsen in Zweisprachigkeit nicht thematisiert.

hältnissen zu den Lehrer_innen. Es ist die Aufgabe von Grundschulen, Grundkenntnisse zu vermitteln. Die geschieht meist mit der Förderung sozialer Kompetenzen durch das Lernen in der Klassengemeinschaft und die Methodenvielfalt der Unterrichtsmethoden (Bründel und Hurrelmann 2017: 118–119). Laut Piquart nimmt die Lernfreude von Grundschüler_innen im Durchschnitt im Laufe der Grundschulzeit zu (Pinquart 2019a: 162). Überdies verbessern sich ihre Gedächtnisleistungen und die Selbsteinschätzungen werden realistischer (Kray und Schaefer 2018: 220-221, 230). Um Leistungsmotivation zu entwickeln, benötigen Kinder die Erfahrung, dass sie Effekte erzielen können. Passend dazu müssen sie einen eigenen Maßstab für ihr Anspruchsniveau entwickeln, um später eine Wahl treffen zu können, welche Leistung sie erreichen wollen oder können. Das Ergebnis können sie dann nach diesen Maßstäben als (Miss-)Erfolg bewerten. Ab dem Alter von fünf bis acht Jahren entwickeln Kinder die Fähigkeit, den Unterschied zwischen Anstrengung und Können im Leistungserfolg wahrzunehmen (Pinquart 2019a: 155–156). Erwachsene können die Erfolgszuversicht und das positive Leistungsselbstbild fördern, indem sie den Leistungs- und Lernfortschritt einzelnen Kindern individuell aufzeigen (Kray und Schaefer 2018: 236, Pinquart 2019a: 170). Der Selbstwert, den sich Kinder zuschreiben, hängt nicht nur vom Selbstkonzept[26], sondern auch ihrer eigenen Priorisierung von Themengebieten und der erfahrenen Anerkennung ab. Das Selbstwertgefühl beeinflusst daher den Umgang mit Erfolg und Misserfolg und wirkt sich somit wiederum auf die Leistungsmotivation aus. Der autoritative Erziehungsstil erzeugt den besten positiven Einfluss auf das Selbstwertgefühl. Bei diesem Erziehungsstil gibt es klar begründete Regeln, emotionale Zugewandtheit und Wärme und die Kinder erfahren Empathie und Wertschätzung (Kray und Schaefer 2018: 231–232). Weitere positive Einflüsse sind beispielsweise die Förderung von Autonomie, die entwicklungsgerechte Vermittlung von Informationen, die Ermöglichung von Exploration mit Unterstützung und durch Anleitung und vorgegebene Regeln und Strukturen (Pinquart 2019b: 264–265). Soziale Kompetenzen wie die Fähigkeit Freundschaften zu schließen, eigene Gefühle zu beschreiben und die emotionale Selbstregulation beeinflussen den Selbstwert und die Selbstwirksamkeit von Kindern zusätzlich positiv (Kray und Schaefer 2018: 232, 236-237).

Für die Schulsozialarbeit bedeuten diese Erkenntnisse, dass sie zur Förderung der Entwicklung den autoritativen Erziehungsstil in ihre Arbeit einbinden kann. Zudem kann die Schulsozialarbeit in ihrem Angebot die Förderung der Sprache und der

[26] Das Selbstkonzept beschreibt Einstellungen und Einschätzungen gegenüber der eigenen Person, siehe Möller und Trautwein (2015: 178).

kognitiven Entwicklung einbinden, um dadurch ganzheitlich die Entwicklung der Kinder zu fördern.

4.3.3 Arbeitsschwerpunkte

Die Wirkung und der Nutzen von Schulsozialarbeit hängen von drei Merkmalen ab: von der Qualität der konzeptionellen Ausrichtung, der strukturellen Qualität, die von trägerbezogenen, zeitlichen und personellen Rahmenbedingungen abhängt und zusätzlicher Merkmale, die in den Arbeitsprozessen auftauchen. Belegbar ist, dass Schulsozialarbeit eine höhere Schulqualität, Schulfreude und Schulzufriedenheit erwirken kann. In welcher Abhängigkeit diese Wirkung mit den drei Merkmalen steht, ist ungeklärt (Speck und Olk 2014: 41–44).

Kinder aus sozial benachteiligen Familien profitieren am meisten von ganzheitlicher Schulsozialarbeit mit ihren pädagogischen Angeboten. In der Grundschule kann sich Schulsozialarbeit verstärkt auf die sozialen Ressourcen konzentrieren und diese mit den Kindern fördern. Die Primarstufe ermittelt auf spielerische Art und Weise die Grundlagen der schulischen Laufbahn, durch die das gemeinsame Lernen und das soziale Miteinander im Fokus stehen. Durch soziale Ressourcen der Kinder kann die Teilhabe am Leben und Lernen in der Grundschule besser gelingen (Stüwe, Ermel und Haupt 2015: 74).

Bei der Schulsozialarbeit können gesetzliche Regelungen ferner zur Verbesserung der Arbeit beitragen. So kann die eingeschränkte Schweigepflicht (§65 SGB VIII i.V.m. §203 Abs. 1 Nr. 6 StGB) der Schulsozialarbeiter_innen das Vertrauen stärken. Gleichzeitig wird das Vertrauensverhältnis von Seiten der Schüler_innen gestärkt, indem Schulsozialarbeit ihnen Partizipationsmöglichkeiten anbieten muss und Unterstützung in problematischen Situationen zusichert (siehe §8 Abs. 1 und Abs. 3 SGB VIII) (Bartolo und Fischer-Orthwein 2018: 20–21).

Als Besonderheit der Schulsozialarbeit an Grundschulen schreibt Thimm zweimal, dass eine präventive Herangehensweise vor der Festigung von Problementwicklungen zur Aufgabe der Schulsozialarbeit in Grundschulen gehört. Zudem gehört an Grundschulen viel Spaß, Bewegung und erfahrbare Erlebnisse zur Ausgestaltung von Schulsozialarbeit. Für vulnerable Kinder bietet Schulsozialarbeit an Grundschulen zusätzlich Möglichkeiten für Ruhe, Schutz und Erholung. Die Atmosphäre und die genutzten Räumlichkeiten müssen auf die jeweilige Zielgruppe, für die der Raum bestimmt ist, abgestimmt werden. In Grundschulen sind zudem emotionale Zuwendung und Freundlichkeit, kindgerechte, nonverbale Kommunikationsmöglichkeiten und die Achtung des Kinderschutzes von großer Bedeutung. Des Weiteren kann die

Schulsozialarbeit die Übergangszeit in und aus der Grundschule gestalten und begleiten. Kooperationen mit Erziehungsberechtigten und eine kindzentrierte Zusammenarbeit mit den Lehrkräften gehören ebenfalls zu den Kernaufgaben der Schulsozialarbeit in Grundschulen (Thimm 2017: 114–115). Aus diesen Gründen liegt es in der Zuständigkeit der Schulsozialarbeit, einen ganzheitlichen Blick auf die Schüler_innen zu werfen, individuelle Situationen der Kinder wahrzunehmen, beziehungs- und ressourcenorientiert mit den Kindern zu arbeiten, die psychosoziale Entwicklung der Kinder zu unterstützen und mit deren Erziehungsberechtigten zusammenzuarbeiten u.a. auch durch die Vermittlung von außerschulischen Hilfsangeboten (Thimm 2017: 113).

Die Schulsozialarbeit soll die Angebote für Kinder niedrigschwellig gestalten. Zu den Angeboten von Schulsozialarbeit für Kinder sollten Beratung, Begleitung, Freizeitangebote für Einzelne oder Gruppen oder Projekte gehören. Benachteiligte oder beeinträchtigte Kinder sollen durch die Angebote angesprochen werden. Jedoch sollen die Angebote nicht exklusiv nur an diese gerichtet sein (Speck 2014: 65, Just 2016: 36–38). Die sozialpädagogische Gruppenarbeit mit Kindern fördert beispielsweise vor allem die soziale Entwicklung und Lebensbewältigung der Kinder und gehört zu den präventiven Maßnahmen der Schulsozialarbeit (Bartolo und Fischer-Orthwein 2018: 24).

Lehrkräfte sind in der Schulsozialarbeit sowohl Kooperationspartner_innen als auch Zielgruppe. Die Schulsozialarbeit übernimmt dabei die Aufgabe der Sensibilisierung der Lehrkräfte für die Lebenswelten der Kinder, informiert über mögliche Kooperationspartner_innen und Unterstützungsmöglichkeiten im Gemeinwesen, bietet Beratungen und Fortbildungen zu sozialpädagogischen Themen an, ermöglicht fachliche Unterstützung bei Konflikt- oder Problembewältigung und Schulsozialarbeiter_innen können bei Konflikten zwischen Kindern und Lehrer_innen als Mediator_innen agieren (Speck 2014: 65).

Durch Beratungsangebote versucht Schulsozialarbeit die Erziehungsberechtigten in die Arbeit mit ihrem Kind oder ihren Kindern einzubinden, auf Vernetzungsangebote mit außerschulischen Hilfen hinzuweisen und bei Konflikten der Erziehungsberechtigten mit Lehrkräften oder Kindern zu vermitteln. Dabei benötigen Erziehungsberechtigte stärker als andere Zielgruppen mehrfach persönliche Ansprache und wiederholte Werbung für die Angebote der Schulsozialarbeit, um auf diese zurückzugreifen (Speck 2014: 66).

Der letzte Arbeitsschwerpunkt ist die Vernetzung und Kooperation von Schulsozialarbeit mit Personen oder Organisationen aus dem Gemeinwesen. Mit ihrer Hilfe können sich Schüler_innen Ressourcen des Soziallraums erschließen und für sich nutzbar machen (Bartolo und Fischer-Orthwein 2018: 25). Die Zusammenarbeit mit außerschulischen Partner_innen kann zur Förderung der Entwicklung der Kinder beitragen.

4.4 Aktuelle Herausforderungen

Durch bestehende bzw. neu auftretende, gegenwärtige Herausforderungen wie beispielsweise das vermehrte Auftreten von Kinder mit Fluchterfahrung in Schulen besteht weiterhin ein Entwicklungspotenzial von Schulsozialarbeit (Hollenstein und Nieslony 2016: 302). Geflüchtete haben von Anfang an ein Recht auf den Schulbesuch und ab sechs Monaten Aufenthalt in Baden-Württemberg eine Schulpflicht (siehe §13 FlüAG i.V.m. §72 Abs. 1 SchG). Wenn Schulsozialarbeit an öffentlichen Schulen nach §13 SGB VIII agiert, dann ist sie als Leistungsangebot der Kinder- und Jugendhilfe auch für geflüchtete junge Menschen zuständig (siehe §1 Abs. 1 SGB VIII i.V.m. §6 Abs. 2 SGB VIII und vgl. Kapitel 4.2.1). Die Herausforderung bei der Arbeit mit Geflüchteten für die Schulsozialarbeit ergibt sich aus unterschiedlichen Faktoren. Geflüchtete Schüler_innen weisen heterogene Bildungsbiografien mit unterschiedlichen Kenntnissen und Kompetenzen auf. Dazu sind die Deutschkenntnisse zu Beginn des Schulbesuchs unterschiedlich ausgeprägt und die Erfahrungen mit Schule an sich und Schulsystemen sind vielfältig. Häufig unterscheiden sich auch erlernte Werte- und Normensysteme, es gibt Unterschiede in religiösen und kulturellen Hintergründen und es existieren mögliche traumatische Erfahrungen durch die Flucht oder noch nicht festgestellte psychische oder körperliche Erkrankungen, die zusammen mit den Situationen in den Unterkünften das Erleben und Verhalten von geflüchteten Schüler_innen beeinflussen (Wagner 2017: 11–18, Bartolo 2018b: 41–42). Für die Arbeit mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen in der Schulsozialarbeit gelten nichtdestotrotz allgemeine Bedingungen, denn die Grundlage für jede Unterstützung ist das Vertrauen und die Beziehung zur anderen Person. Zudem haben geflüchtete Kinder ähnliche Bedürfnisse und Interessen wie ihre gleichaltrigen Mitschüler_innen an der Schule. Die besondere Lebenslage und besondere Unterstützungsbedürfnisse der Schüler_innen mit Fluchterfahrung bleiben erhalten (Bartolo 2018b: 42–44) und die Schulsozialarbeit muss diese wahrnehmen und damit arbeiten.

Schulsozialarbeit in Grundschulen hat gegenwärtig vermehrt die Aufgabe, sozialraumorientiert zu arbeiten und für eine Vernetzung von Schule und Gemeinwesen zu sorgen, um die ganzheitliche Förderung der Lebensbewältigung der Schüler_innen zu gewährleisten. Deinet und Thimm sind sich einig, dass die Schulsozialarbeit für diese Ausrichtung eine gute Konzeption benötigt (Deinet 2017: 54, Thimm 2017: 115). Eine Sozialraumöffnung von Schulen durch Schulsozialarbeit ist nicht beschränkt auf die kognitive Wissensvermittlung, sondern kann die Interessen, Bedürfnisse, Entwicklung, Benachteiligung, Konflikte und Probleme der Kinder berücksichtigen, die auch außerschulisch Relevanz tragen (Zipperler u.a. 2018: 15). Die sozialraumorientierte Schulsozialarbeit bietet neue Perspektiven, eine Einbettung in den Lebensraum des Umfelds und erhöht das Potenzial von Schulsozialarbeit. Gleichzeitig kann die sie nicht allein Bildungsbenachteiligungen und soziale Ungleichheiten lösen, da u.a. der derzeitig durchschnittliche Betreuungsschlüssel pro Vollzeitstelle zu hoch ist (Zipperler u.a. 2018: 158–160).

Bereits auf dem Bundeskongress Schulsozialarbeit in Dortmund 2015 forderten die Veranstalter_innen als Qualitätsmerkmal für Schulsozialarbeit, dass auf jede Vollzeitstelle der Schulsozialarbeit 150 Schüler_innen gerechnet werden und die GEW setzt sich ebenso für diesen Fachkräfteschlüssel ein (Eibeck, Foltin und Kastirke 2015: 1, 2, 4, 6, Herrmann 2017: 3). Derzeitige Zahlen (vom Schuljahr 2016/2017) zeigen, dass in Baden-Württemberg auf eine Vollkraftstelle der Schulsozialarbeit in Grundschulen im Durchschnitt 453 Schüler_innen kommen. Diese Durchschnittszahlen sind von Kommune zu Kommune unterschiedlich und variieren stark (Reif 2018a: 13). Dennoch stellt es kein Qualitätsmerkmal dar, wenn vollzeitarbeitende Schulsozialarbeiter_innen durchschnittlich für diese hohe Anzahl an Schüler_innen verantwortlich sind. Qualitativ hochwertige Arbeit und eine gute Unterstützung und Förderung der Entwicklung durch Schulsozialarbeit können durch diese Umstände nicht hergestellt werden.

Eine weitere Herausforderung für die Schulsozialarbeit ist die fehlende Berücksichtigung, die sie in schulbildungsrelevanten Debatten erfährt. Ein Beispiel dafür ist der Bildungsbericht von 2018. In seinem Kapitel zum pädagogischen Personal im Schulwesen werden nur Lehrkräfte bedacht und aktuelle Herausforderungen vom Lehrkräftemangel beschrieben. Obwohl eine Seite zuvor bereits im Zuge der Beschreibung von Ganztagsschulen zum Personal auch „nichtunterrichtende pädagogisch Tätige“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018: 100) gezählt werden und eine weitere Tabelle im Anhang zum pädagogischen Personal in Tageseinrichtungen ebenfalls Sozialarbeiter_innen einbezieht (Autorengruppe Bildungsberichter-

stattung 2018: 287). Im Kapitel zum pädagogischen Personal im Schulwesen finden Nicht-Lehrende keine Erwähnung. Dies kann sogar als Missachtung von im Schulwesen tätigen Personen gewertet werden. Ein weiteres Beispiel ist der Podcast von der Bundesregierung zur Förderung von Chancengerechtigkeit. In dem 3:17 Minuten langen Beitrag von Merkel erwähnt diese die Wichtigkeit der Sprachförderung und Lesekompetenz. Sie beschreibt, dass die Bundesregierung einen Rechtsanspruch für Nachmittagsbetreuung in Grundschulen etablieren will und dass Lehrkräfte und Erzieher_innen gezielt vermehrt gefördert werden sollen, um ihre Qualitäten zu verbessern. Auf die Schulsozialarbeit kommt Merkel nicht zu sprechen (Merkel 2019). Diese fehlende Berücksichtigung von Schulsozialarbeit in relevanten, bildungspolitischen Debatten ist möglicherweise ein Hinweis darauf, dass das Potenzial von Schulsozialarbeit aufgrund der derzeitig fehlenden rechtlichen Verankerung sowie des fehlenden einheitlichen Verständnisses verkannt wird.

5 Förderung von Chancengerechtigkeit durch Schulsozialarbeit an Grundschulen in Baden-Württemberg

In der Veröffentlichung des Bundeskongresses Schulsozialarbeit 2019 schreiben die Veranstalter_innen: „Sie [die Schulsozialarbeit] eröffnet Chancen am Lern- und Lebensort Schule und engagiert sich für mehr Gerechtigkeit beim Aufwachsen junger Menschen“ (Holter u.a. 2019). Ihrer Meinung nach ist die Qualität der Schulsozialarbeit derzeit abhängig von der Professionalität der Fachkraft und des Trägers. Sie stellen die Forderung, dass Schulsozialarbeit Kontinuität und Verlässlichkeit brauche, um „qualitätsvoll zu mehr Chancen- und Bildungsgerechtigkeit beitragen“ (Holter u.a. 2019) zu können. Da in der Fachliteratur m.E. Debatten um die Chancengerechtigkeit und deren Förderung fehlen, obwohl die Schulsozialarbeit die Soziale Arbeit in der Schule darstellt und daher dem Prinzip der sozialen Gerechtigkeit folgt, als Gerechtigkeitsprofession auf Missstände hinweisen und für die Förderung von Gerechtigkeit eintreten soll, bildet die Förderung von Chancengerechtigkeit einen blinden Fleck in den Debatten über Schulsozialarbeit. Selbst im aktuellen Lexikon der Schulsozialarbeit gibt es keinen Artikel zur Chancengerechtigkeit (Bassarak 2018).

Schulsozialarbeit kann als soziales Kapital die Bildungschancen beeinflussen. Auch wenn Bourdieu den Einfluss auf die Bildung eher im kulturellen Kapital sieht, darf

das soziale Kapital (hier in Form der Schulsozialarbeit) berücksichtigt werden (Bourdieu 1983: 185–190). Bourdieu selbst ist der Meinung, dass das Sozialkapital das tatsächlich verfügbare Kapital vermehren kann. Dies ist möglich, weil im sozialen Kapital Menschen auf das kulturelle und ökonomische Kapital von anderen zurückgreifen und davon profitieren können (Bourdieu 1983: 191). Schulsozialarbeit kann durch ihre Handlungen die Faktoren, welche die Ungleichheit von Bildungschancen beeinflussen (vgl. Kapitel 3.3), minimieren und Chancengerechtigkeit fördern. Welche Spannungsfelder dabei auftauchen und welche Möglichkeiten sich dennoch bieten, wird in den folgenden Unterkapiteln analysiert.

5.1 Spannungsfelder

Es existieren diverse Spannungsfelder in den Tätigkeiten von Schulsozialarbeit. Hinzukommend bestehen gewisse Spannungen im Blick auf die Aufgabe der Schulsozialarbeit zur Förderung von Chancengerechtigkeit. Diese werden in den Blick genommen, um später ein ganzheitliches Bild der Möglichkeiten zur Förderung von Chancengerechtigkeit zu erlangen.

5.1.1 Spannungen zwischen System Schule und System Jugendhilfe

Spannungsfelder gehören, aufgrund unterschiedlicher Perspektiven zwischen Jugendhilfe und Schulsystem, zur Arbeitsrealität vieler Schulsozialarbeiter_innen (Thimm 2015: 49). Einige Spannungen werden in diesem Kapitel beschrieben. Dabei ist zu bedenken, dass konstruktive Spannungsverhältnisse zwischen den zwei Systemen eine Bereicherung darstellen können, da Reflexion und Evaluation Qualitätsmerkmale darstellen und zur Weiterentwicklung beitragen.

Schule regelt das Verhalten von Schüler_innen hauptsächlich durch Sanktionen (siehe §90 SchG), das System wird durch Gesetze geregelt und stabilisiert dadurch die schulische Struktur. Demgegenüber steht die Soziale Arbeit, die Selbstbestimmung, Autonomie, Handlungsfähigkeit und Lebensbewältigung der Schüler_innen unterstützt und strukturelle Vorgaben teilweise als hinderlich empfindet. Die Autor_innen sind der Meinung, dass Lehrkräfte bei Regelverstößen und Konflikten eher zu Sanktionen greifen, während Schulsozialarbeiter_innen versuchen das Verhalten zu verstehen, zu deuten und individuelle Hilfsangebote zu organisieren (Stüwe, Ermel und Haupt 2015: 106–107). Überdies gehört die Verschiebung eines Problems in ein anderes System zur Logik der Schule, während die Jugendhilfe für diese Problemfälle zuständig ist und sie nicht in die Verantwortung anderer Systeme abgeben kann (Thimm 2015: 33). Dies bedeutet, dass Lehrkräfte nicht die Zeit und die Möglichkeit haben, individuell auf jede_n Schüler_in und die dazugehörigen Le-

bensumstände einzugehen. Diese Zeit und Möglichkeit bietet die Schulsozialarbeit vor allem mit ihrem Blick auf die Chancengerechtigkeit. Um Chancengerechtigkeit zu fördern, muss Schulsozialarbeit die Lebenswelten der Kinder kennen (, die in Kapitel 3.3 genannten Einflussfaktoren berücksichtigen), um angemessen darauf reagieren zu können und die Entwicklung der Kinder zu fördern. Spannungen, die aufgrund der unterschiedlichen Zielsetzung zwischen Lehrkräften und Sozialarbeiter_innen entstehen können, können durch Kommunikation und eine transparente Arbeitsweise von Seiten der Schulsozialarbeit abgemildert bzw. vorbeugend verhindert werden.

Unterschiede in den beruflichen Abschlussqualifikationen, dem Gehalt und den Urlaubstagen zwischen Lehrer_innen und Schulsozialarbeiter_innen können zu einer Hierarchisierung von Lehrkräften über Schulsozialarbeiter_innen führen, welche die Kooperation zwischen den zwei Berufsgruppen innerhalb der Schule behindern kann (Stüwe, Ermel und Haupt 2015: 108–109, Thimm 2015: 34). Daher müssen die Anstellungsträger_innen, die Schulleitung, die Lehrkräfte und die Schulsozialarbeiter_innen darauf achten, dass die Tätigkeiten der Schulsozialarbeit gemeinsam mit den Lehrkräften abgestimmt werden. Eine Kooperationsvereinbarung beispielsweise sorgt für Transparenz und effektive Zusammenarbeit (Bartolo, Reif und Reuter 2018: 37). Zudem haben weder Lehrkräfte noch die Schulsozialarbeit ein Monopol in Wissensvermittlung oder Motivationsverstärkung. Beide Professionen teilen sich die Aufgaben zur Lernförderung, Ressourcenorientierung, Krisenbewältigung, Stärkung der Lernenden, Herstellen der Verbindung zum Elternhaus bzw. den Erziehungsberechtigten und zur Gestaltung des sozialen Miteinanders in der Schule und Beratungs- und Fallgespräche (Thimm 2017: 111). Aus diesen Gründen ist eine gute Zusammenarbeit zwischen Schulsozialarbeit und Lehrkräften wichtig, um die Schulsozialarbeit so effektiv und effizient wie möglich zu gestalten.

„Aus fachlicher Sicht ist ein umfassender sozialpädagogischer Auftrag notwendig, der trotz der schulischen Nähe weitgehend unabhängig von schulischen Aufträgen umgesetzt wird“ (Speck 2014: 64). Dabei ist das Angebot und die Qualität der Schulsozialarbeit abhängig von der Konzeption, dem Schultyp, dem Bedarf und den bereits bestehenden Angebote im Umfeld, den Kompetenzen und den zeitlich und personellen Ressourcen der Schulsozialarbeiter_innen (Speck 2014: 82). Schulsozialarbeit muss, um ihre Eigenständigkeit und das Ziel der Förderung von Chancengerechtigkeit zu wahren, manchmal auch eine schulkritische Haltung einnehmen. Diese Haltung bedeutet nicht, dass Schulsozialarbeit gegen die Arbeit von Schullei-

tung und Lehrkräften vorgehen soll, sondern dass sie die Aufgabe hat, schulische Logik aufzudecken und durch Perspektiven der Sozialen Arbeit zu erweitern.

Ein weiterer Aspekt findet sich in der Freiwilligkeit als Merkmal der Schulsozialarbeit, während Schule an sich eine Pflicht für die Kinder ist. Zudem trifft die Ressourcenorientierung der Sozialen Arbeit in Schulen auf die Defizitperspektive von erbrachten Kompetenzen und Leistungen. Ferner arbeitet Soziale Arbeit und Schulsozialarbeit viel auf Vertrauensbasis, während Schulen mit ihren Strukturen mehr auf Kontrolle setzen (Thimm 2015: 32). Diese teilweise als widersprüchlich erlebten Merkmale von Schulsozialarbeit und Schule können innerhalb der Schulsozialarbeit, aber ebenso zwischen Schule und Schulsozialarbeit zu Spannungen führen, wenn sie nicht wahrgenommen und in Situationen berücksichtigt werden. Daher ist es für die effektive Tätigkeit der Schulsozialarbeit und die Förderung von Chancengerechtigkeit wichtig, dass Schulsozialarbeit sich dieser Unterschiede bewusst ist. Schulsozialarbeit soll ihre Merkmale beibehalten, um sich nicht an schulische Herangehensweisen anzupassen und damit die Förderung von Chancengerechtigkeit zu vernachlässigen.

5.1.2 Spannungen zwischen Adressat_innen und Schule

Wie bereits in Kapitel 3.3.4 angesprochen enthält die Schule einige Spannungsverhältnisse in sich. Dies beginnt bereits, wenn Kinder auf das Schulsystem treffen, da Kinder in der Gegenwart leben und Schule kontinuierlich zukunftsbezogen arbeitet. Daher sieht Thimm die Schulen in der Pflicht, vor allem im Ganztagsbetrieb, schulische Anforderungen und Sichtweisen auch ausblenden zu können und Bedürfnisse der Kinder ohne eine Steuerung in Richtung schulischer Logik anzubieten (Thimm 2015: 18). Die Schulsozialarbeit hat hierbei die Möglichkeit, Kinder in ihrer Gegenwartsbezogenheit zu begegnen und die explizite zukunftsbezogenen Perspektiven wegzulassen.

Ein weiteres Spannungsfeld entsteht, wenn soziale Ungleichheit für potenzielle Bildungsaufsteiger_innen zum Dilemma wird, sich zwischen dem schulischen Aufstieg und dem Herkunftsmilieu und der Familie entscheiden zu müssen. Die Unterschiedlichkeit von erforderlichen Kompetenzen und Handlungsbefähigungen zwischen schulischer Bildung und der Lebenswelt kann eine Entscheidung für oder gegen die Schule zu einer Entscheidung gegen oder für die Familie und die soziale Herkunft werden lassen (Grundmann u.a. 2016: 62–64). Eine Möglichkeit, dieses Dilemma durch Schulsozialarbeit zu mildern ist die Zusammenarbeit mit den Eltern oder Erziehungsberechtigten zu forcieren. Für die Förderung von Chancengerechtigkeit ist

dieses Dilemma ein zentraler Aspekt, der in der Schulsozialarbeit wahrgenommen und berücksichtigt werden muss. Förderung von Chancen sollte nicht zu Lasten der Familienzugehörigkeit gehen, da die Familie für die Soziale Arbeit eine wichtige soziale Ressource darstellt.

Ein weiteres Problem von schulischer Bildung ist die längerfristige Investition, die sie erfordert, welche nicht unbedingt in eine prekäre, deprivierte Lebenswelt passt, in der hauptsächlich nur kurzfristige Planungen aufgestellt werden (können). Infolgedessen ist die schulische Bildung in prekären Lebenslagen teilweise als riskante Investition angesehen (Grundmann u.a. 2016: 71–72). Schulsozialarbeit hat hier einerseits als Soziale Arbeit die Aufgabe, diese Missstände zu veröffentlichen, sodass sie wahrgenommen werden können. Andererseits kann Schulsozialarbeit, um die Chancengerechtigkeit zu fördern, durch die Arbeit mit den Schüler_innen, deren Eltern oder Erziehungsberechtigten und Lehrkräften versuchen, diese Investition in Bildung als gewinnbringend zu betrachten oder Möglichkeiten finden, in denen die langfristige Investition in Bildung nicht mit einer Verschlechterung der sozialen Lebenslage der Familien einhergeht. Schulsozialarbeit hat dabei die Aufgabe, für diese individuellen Problemlagen individuelle Lösungen zu finden und gleichzeitig gegen die strukturellen Gründe, die zu den Problemlagen führen, zu arbeiten.

5.1.3 Spannungen innerhalb der Schulsozialarbeit

Die Aufgabenkonkretisierung der Schulsozialarbeit ist vom Kontext der Schule abhängig. Dies bedeutet, dass Schulsozialarbeit eine Bedarfsaufstellung benötigt, in der die Bedarfe der Kinder, ihrer Familien und ihre Lebenssituation abgefragt werden. Zusätzlich benötigt Schulsozialarbeit nicht nur die Bedarfslage der Schüler_innen und deren Eltern oder gesetzlichen Vertretung mit ihren Familien, sondern hinzukommend vom Schulpersonal, den Schulträger_innen und der Kinder- und Jugendhilfe. Eine Analyse kann Stärken und Schwächen und geeignete Kooperationsbündnisse aufzeigen (Bartolo, Reif und Reuter 2018: 34–35). Schulsozialarbeit benötigt daher Einsicht in die Bedarfe inner- und außerhalb der Schule, um ganzheitlich mit den Kindern zu arbeiten und Chancengerechtigkeit zu fördern. Diese Individualität von Schulsozialarbeit kann zu Unverständnis bei Stakeholdern führen. Thimm nennt es auch überhöhte oder widersprüchliche Erwartungen von Stakeholdern (Thimm 2015: 33). Daher muss die Schulsozialarbeit in ihrer Kommunikation nach außen transparent und nachvollziehbar ihre Vorgehensweise und Angebote gestalten und erklären können.

Ein weiteres Spannungsfeld ist laut Schleck die unzureichende Profilschärfung und Vereinheitlichung von Schulsozialarbeit in den letzten Jahren. Dies liegt, seiner Meinung nach, auch am föderalen System in Deutschland (Schleck 2017: 93). Dass Bildung und Finanzen in den Bundesländern unterschiedlich geregelt werden, wirkt sich auf die Schulsozialarbeit, ihre Tätigkeiten und Handlungsfelder aus. Eine Vereinheitlichung der Schulsozialarbeit auf bestimmte gemeinsame Ziele, die bereits in der Definition der Sozialen Arbeit vorhanden sind und nun konzeptionell für den Kontext der Schule nutzbar gemacht werden können, wäre von Vorteil. Dadurch wird möglicherweise das Prinzip der sozialen Gerechtigkeit in der Schulsozialarbeit verstärkt betont und dies kann sich zudem hilfreich für die Förderungen von Chancengerechtigkeit auswirken.

5.2 Möglichkeiten

Durch den Zusammenhang von Bildungserfolg und sozialer Herkunft ist derzeit die Chancengerechtigkeit im Schulsystem nicht gesichert. Ungleichheiten im Bildungsbereich beeinflussen die Chancen im weiteren Leben und Ressourcen wie Ansehen, Besitz, Macht und Einkommen (Spiegler 2015: 16–17). Spiegler entwickelte eine Theorie, die drei Bildungsaufstiegsbedingungen aufzählt (Spiegler 2015: 212). Sein Modell[27] ist zusammen mit den Ergebnissen dieser Ausarbeitung die Grundlage für die Möglichkeiten zur Förderung der Chancengerechtigkeit.

Laut Spiegler gibt es drei Bedingungen, das „Können“, „Wollen“ und „Dürfen“, die den Bildungsaufstieg beeinflussen und sich dabei wechselseitig unterstützen. Auf diese einzelnen Bedingungen können auch Faktoren von außen Einfluss nehmen.

Da gibt es die Bedingung des „Könnens“. Sie umfasst Leistungen und Fähigkeiten, die im Bildungssystem und seinen Bewertungsprozessen wahrgenommen und anerkannt werden. Das „Können“ wirkt sich auf die Motivation und Aspiration des „Wollens“ aus und beeinflusst diese, sodass mehr Zeit und Energie in die Bildung investiert wird. Zusätzlich stärkt das „Können“ das Selbstvertrauen für zukünftige Anforderungen und Erwartungen. Das „Können“ beeinflusst auch das „Dürfen“, wenn Lehrkräfte von den Kompetenzen der Person überzeugt sind und dies den Eltern oder Erziehungsberechtigten mitteilen oder wenn Personen aufgrund ihrer Fähigkeiten und Leistungen von den Eltern oder Erziehungsberechtigten Entscheidungskompetenzen und Handlungsfreiheiten zugesprochen bekommen. Äußere Einflüsse auf das „Können“ sind einerseits nichtkognitive Persönlichkeitsmerkmale, die Spiegler Tugenden nennt, denn sie begünstigen eine Passung an die Schulstruktur. Des

[27] Eine Abbildung davon findet sich im Anhang auf Seite F.

Weiteren zählen auch außer- und innerschulische Förderprogramme zu den Faktoren, die das „Können“ von außen beeinflussen können (Spiegler 2015: 214–221).

Das „Wollen“ als Bedingung eines Bildungsaufstiegs umfasst „die Leistungs- und Lernmotivation sowie die bildungsbezogenen Aspirationen“ (Spiegler 2015: 216). Es fördert ein erhöhtes Engagement des „Könnens“ durch Fleiß und die Priorisierung von schulischen Belangen. Dazu zählen sorgfältige Erledigungen von Hausaufgaben, gründliche Vorbereitungen auf Leistungsnachweise und vertiefendes Einarbeiten in Themen, die über die allgemeinen Anforderungen hinausgehen. Personen mit ausgeprägtem „Wollen“ können zudem das „Dürfen“ beeinflussen, indem sie sich gegen ihre Eltern oder Erziehungsberechtigten durchsetzen und sich dadurch neue Möglichkeitsräume erschaffen. Auf das „Wollen“ können vier verschiedene Faktoren von außen einwirken. Da gibt es Förder_innen die durch ihre positive Wahrnehmung und Ermutigungen das „Wollen“ steigern können. Orientierungspersonen und Ratgeber_innen im sozialen Umfeld können einerseits Vorbilder für eigene Wünsche und Aspirationen und andererseits auch Informationsträger_innen sein, welche das „Wollen“ unterstützen. Ebenso kann die Unzufriedenheit mit Entwicklungsmöglichkeiten vor allem später, in Bezug auf den Beruf, das „Wollen“ durch den Wunsch nach Veränderung verstärken. Der letzte Faktor, dem Spiegler einen Einfluss von außen auf das „Wollen“ zuschreibt sind veränderte oder neue Rahmenbedingungen, die durch positive oder negative Zuschreibungen und neue Zugänge oder neue Lernumgebungen das subjektive Interessen von Personen fördern (Spiegler 2015: 214–222).

Als letzte Bedingung, die den Bildungsaufstieg beeinflussen kann, nennt Spiegler das „Dürfen“. Darunter versteht er die dargebotenen Möglichkeiten, in denen sich Personen ausprobieren dürfen und die hauptsächlich durch elterliche Bildungsorientierung beeinflusst werden. Das „Dürfen“ beeinflusst das „Können“, indem durch elterliche Förderung, Begleitung und Unterstützung in schulischen Kompetenzen die Fähigkeiten von Personen verbessert werden. Dazu gehören auch das Bereitstellen von Lernmaterialien und das Engagement der Eltern in schulische Belange. Durch das Stellen eigener Leistungsziele in den Kontext elterlicher Erwartungen und Vorstellungen, Kommunikation über den Wert und den Nutzen von Bildungsabschlüssen und Schulnoten und Anreizsysteme für gute schulische Leistungen kann das „Dürfen“ auch das „Wollen“ beeinflussen. Weitere Ressourcen, die von außen auf das „Dürfen“ einwirken sind die elterliche Aspirationen in Bezug auf das Leben und die Zukunft ihres Kindes und die alters- und entwicklungsbedingte Unabhängigkeit und Selbstständigkeit der Person (Spiegler 2015: 216–220).

Diese drei Bedingungen teilt Spiegler nochmals in unterschiedliche Ressourcenbereiche ein. Zum familiären Bereich zählt er elterliche Unterstützung, Förderung, Aspirationen, Bildungsorientierung und Leistungserwartungen. Fleiß, Schulpassung, die Erarbeitung von Freiräumen, Unzufriedenheit und andere individuelle Faktoren gehören für ihn in den Bereich der persönlichen Ressourcen. Der dritte Ressourcenbereich ist der soziale Bereich, der alle Ressourcen im außerfamiliären sozialen Umfeld umfasst. Dazu gehören Förderer, Orientierungspersonen, Ratgeber, Empfehlungen der Lehrkräfte, Förderprogramme, Änderungen von Rahmenbedingungen und Anerkennung auf wahrgenommene Leistungen (Spiegler 2015: 228). Schulsozialarbeit kann in diesem dritten Ressourcenbereich agieren und am „Können“ und „Wollen“ von Spieglers Theorie ansetzten, um Fähigkeiten und die Motivation in der Arbeit mit den Kindern zu fördern und vor allem persönliche und soziale Ressourcen zu stärken. Zudem können Schulsozialarbeiter_innen am „Dürfen“ ansetzen, indem sie mit den Erziehungsberechtigten und Lehrerkräften zusammenarbeiten. Möglichkeiten, auf welche Weise die Schulsozialarbeit die Chancengerechtigkeit fördern kann, werden in folgenden Unterkapiteln eruiert.

5.2.1 Einheitliche Grundkonzeption von Schulsozialarbeit

Zu den Merkmalen einer guten Schulsozialarbeit zählt Thimm, dass das Wohl der Kinder im Zentrum steht. Zudem sollen Fachkräfte Freude an ihrer Arbeit und ein fachliches Selbstbewusstsein besitzen, während sie Schwerpunkte für ihre Arbeit bewusst setzen. Gute Schulsozialarbeit definiert seine Leistungen und arbeitet teilweise mit unterschiedlichen Professionen zusammen, da bestimmte Bereiche in der Verantwortung verschiedener Professionen liegen. Kooperation mit anderen Berufsgruppen erfordert gemeinsame Ziele und eine gute Kommunikation. Die Interessen von Kindern sind in der Schulsozialarbeit wichtig und dafür muss manchmal eine Abgrenzung zur Schule stattfinden. Gute Schulsozialarbeit hält ihre Struktur- und Prozessqualität in einer ausgearbeiteten Konzeption fest, in der die Rahmenbedingungen für Schulsozialarbeiter_innen und deren Zusammenarbeit mit dem schulischen Personal und den Räumlichkeiten geklärt sind (Thimm 2015: 49–51). Die Richtwerte für die Arbeitseinteilung der Schulsozialarbeit liegen für Thimm in 25 Prozent präventive Arbeit, 20 Prozent Vernetzung und Öffnung in das Gemeinwesen, 10 Prozent für Gremien und die Schulentwicklung, 15 Prozent für Sonstiges und 30 Prozent für die Einzelhilfe und Gruppenarbeit mit den Schüler_innen (Thimm 2017: 114). In einer älteren Publikation zählt Thimm zusätzlich die Dokumentation, Evaluation und Reflexion der Schulsozialarbeit zu den Kernaufgaben (Thimm 2015: 45). Auch Speck plädiert für ein einheitliches Arbeitsprofil von Schulsozialarbeit, das

erst noch ausgearbeitet werden muss, aber bestimmte Kernleistungen beinhaltet, um die Einheitlichkeit der Qualität und Definition von Schulsozialarbeit zu profilieren. Seine Kernleistungen beinhalten keine Prozentangaben, berücksichtigen aber im Gegensatz zu Thimm die Zusammenarbeit mit Erziehungsberechtigten und Lehrer_innen und Projektarbeiten. Zusätzlich zählt der Autor die unterschiedlichen Angebotsformen für Schüler_innen auf (Speck 2014: 83–84). Reif sieht, im Gegensatz zu Thimm und Speck, die Zusammenarbeit mit dem Jugendamt als eine weitere Kernaufgabe der Schulsozialarbeit (Reif 2018a: 16). Alle drei Autoren schließen in die Kernaufgaben der Schulsozialarbeit nicht das Ziel der Förderung der Chancengerechtigkeit mit ein. Ihre Angebotsaufzählungen können unterschiedlichen Zielen nachgehen. Ein einheitliches Angebot ist m.E. nicht zielführend für eine einheitliche Konzeption von Schulsozialarbeit. Schulsozialarbeit als Soziale Arbeit in der Schule könnte in ihre Prinzipien der Arbeit die Förderung von Chancengerechtigkeit aufnehmen und somit viele ihrer Angebote auf dieses Ziel ausrichten. Durch einheitlich geregelte, übergeordnete Ziele von Schulsozialarbeit können eine einheitliche Ausrichtung und eine Profilierung stattfinden. Eine Konzeption ohne identisches Ziel erschwert m.E. die einheitliche Entwicklung von Schulsozialarbeit.

5.2.2 Andere Art von Schule

Investitionen in die Bildung von Kindern ergeben ein größer erwartetes, positives Ergebnis als eine Kompensation von Ungleichheiten durch Elternbildung. Laut Trumpa muss Schule aufgrund dessen, um herkunftsbedingte Bildungschancen zu verringern, an den Lebensalltag der Familien angepasst werden und benötigt dafür Kenntnisse über die Lebenssituationen, Bedürfnisse der Familien und Kenntnisse, wie Schule die Bewältigung vom Lebensalltag und den Erziehungsauftrag unterstützen kann (Trumpa 2015: 28). Ihre Vision sieht Schule als Möglichkeiten des Begegnungsortes von Familien, als Begegnungsort von Vorbildern für Kinder, als Ort für Erziehungsberatung und als Räumlichkeit non-formeller Bildungsangebote. Schule könnte familienfreundlich sein, vor allem für Familien mit erwerbstätigen Eltern, um Lehre und Leben zu verbinden. Diese Veränderungen würden dabei das Selbstverständnis von Schule und vom Lehrberuf verändern (Trumpa 2015: 32–35). Nach der Idee von Trumpa müsste Schule zu einer Art Lebenszentrum des Stadtteils oder der Gemeinde werden. Für Eltern oder Erziehungsberechtigte mit mehreren Kindern, die auf unterschiedliche Schulen gehen, könnte eine solche Zentrierung auf die Schulen zu zeitlichen, personellen und strukturellen Problemen führen, wenn sie sich in allen Schulen ihrer Kinder aktiv einbringen sollen. Schule als Lebensort zu gestalten und zu einem Begegnungsort von Familien und Vorbildern zu errichten, ist

möglich. Daran kann Schulsozialarbeit mitwirken, auch wenn Trumpa diese Berufsgruppe nicht explizit im Blick hat. Die Angebote müssen dabei auf freiwilliger Teilnahme beruhen. Schulsozialarbeit kann mit einem niedrigeren Betreuungsschlüssel als dem derzeit durchschnittlich angewandten, durch Kooperationen mit anderen Systemen, durch Projekte und Ausflüge und durch die Einbindung von Ehrenamtlichen die Art von Schule verändern und Chancengerechtigkeit fördern.

Für Otto, der bei seinen Beschreibungen die Jugendhilfe und Schulsozialarbeit im Blick hat, gestalten sich die Forderungen ähnlich wie bei Trumpa. Er fordert ein einheitliches Bildungskonzept von Schule und Schulsozialarbeit, welches bestehende Spannungsfelder und Problemlagen zwischen den Systemen abbauen könnte. Seiner Meinung nach ist der Großteil der Schulsozialarbeit nicht als eigenständiges Arbeitsfeld in der Schule integriert, sondern es existiert ein getrenntes Nebeneinander von Schule und Schulsozialarbeit. Laut Otto fokussieren Schulen vor allem die Zertifikatvergabe für Qualifikationen von Schüler_innen und die spätere berufliche Zukunft, wohingegen die Schulsozialarbeit die individuelle Entwicklung der Kinder in den Fokus rückt (Otto 2017: 347–348). Diese beiden Sichtweisen stellen keine Gegensätze dar, sondern existieren aufgrund der Zielvorgaben der jeweiligen Tätigkeiten. Eine holistische Betrachtung von Kindern als entwicklungs- und lernbedürftige Menschen könnte in einem kompetenz- und entwicklungsorientierten Bildungskonzept Schule und Schulsozialarbeit vereinen und zusammenarbeiten lassen. Otto sieht diese Orientierung als Pflicht gegenüber den Kindern und Jugendlichen im Bildungssystem (Otto 2017: 349–350). Um diese Orientierung in die Praxis umzusetzen benötigt es, laut Otto, eine Veränderung des Bildungssystems[28]. Mithilfe einer solchen Veränderung und Erweiterung des Bildungsverständnisansatzes sieht der Verfasser die Möglichkeit, dass Chancengerechtigkeit im Bildungssystem durch die Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe gefördert wird (Otto 2017: 351–352). Um ein gemeinsames Bildungskonzept zu erstellen muss Schule mit Schulsozialarbeit kooperieren. Es benötigt eine stabile, konstruktive Zusammenarbeit von Schulsozialarbeit und Schule, um sich auf ein gemeinsames Bildungskonzept zu verständigen und dadurch gemeinsam in dieselbe Richtung gehen zu können, sodass die Arbeit der unterschiedlichen Berufsgruppen sich gegenseitig stützt und die Chancengerechtigkeit fördert.

[28] Otto klärt bei seiner Aussage zur Veränderung im Bildungssystem nicht auf, welche Veränderungen es konkret benötigt.

5.2.3 Angebote für Kinder

Faktoren, die das Wohlgefühl von Kindern in Schulen positiv beeinflussen sind Erfolgserlebnisse, Gruppenzugehörigkeit und Anerkennung (Bründel und Hurrelmann 2017: 144). Für das Gefühl von Zugehörigkeit kann Schulsozialarbeit durch Gruppen- oder Klassenangebote den Gruppenentstehungsprozess und die Gruppenphasen begleiten (vgl. Kapitel 4.3.3). Unterschiedliche Interessensangebote können dann wiederum die Klassengruppen unterlaufen und die Kinder können sich untereinander vernetzen. In den Gruppenangeboten können, durch bestimmte Übungen, Spiele und sonstige Methoden, auch Erfolgserlebnisse der Kinder hervorgerufen werden. Zudem hat Schulsozialarbeit die Möglichkeit, eine Anerkennungskultur zu erschaffen, die nicht an schulische Leistungen gebunden ist. Einerseits kann dies in individuellen Gesprächen geschehen, in denen die Schulsozialarbeiter_innen dem Kind seinen ganzheitlichen Entwicklungs- und Lernfortschritt aufzeigt (vgl. Kapitel 4.3.2). Andererseits kann eine gelebte Anerkennungskultur der Vielfalt unabhängig von (Entwicklungs-)Leistungen durch spezielle Veranstaltungen oder Projekte, in denen Kinder Anerkennung erfahren, gefördert werden.

In Kapitel 3.3.1 steht geschrieben, dass Menschen mit Migrationshintergrund zum Teil einen Nachteil bei den Bildungschancen haben, weil ihre sozialen Netzwerke weniger berufliche Unterstützung bieten können (Kalter und Schulz 2013: 32). Aus diesem Grund kann die Schulsozialarbeit die Förderung sozialer Netzwerke und sozialer Ressourcen als eine ihrer Aufgabe sehen. Ein Beispiel hierfür sind Mentor_innenprogramme, durch die Kinder Mentor_innen zur Seite gestellt werden, die ihnen als Vorbild dienen können und durch deren Ressourcen sie sich weiter entwickeln können. Ein solches Mentor_innenprogramm gibt es für Hauptschüler_innen beispielsweise durch die gGmbH „ROCK YOUR LIFE!“[29] (Hahnke und Schabernack 2019). Eine Umwandlung des Konzeptes für Grundschüler_innen könnte zur Förderung von Chancengerechtigkeit beitragen. In Grundschulen könnte Schulsozialarbeit theoretisch auch Mentoring-Programme starten, welche den Grundschüler_innen als Lese- oder Rechenmentor_innen dienen können und ihre Mentees in Bezug auf ihre Bildung unterstützen.

Schulsozialarbeit kann die Aufgabe haben, das Bedürfnis von Kindern nach Gemeinschaft und Partizipation zu erfüllen und entwicklungspsychologische Aspekte zu bedenken, wenn es um die Erledigung von Aufgaben geht (vgl. Kapitel 4.3.2).

[29] Weitere Informationen finden sich auf der Webseite. M.E. ist das Netzwerk mit den einzelnen Vereinen eine gute Initiative. Die Gründer_innen hatten sich bereits 2008 das Ziel der Förderung von Bildungsgerechtigkeit gesteckt.

Die Förderung von Partizipation als Ziel kann die Förderung von Chancengerechtigkeit unterstützen. Für die Partizipation ist die Einbeziehung von Kindern in die Entwicklung von Aufgaben und Angeboten wichtig. Um die partizipativen Fähigkeiten der Kinder zu fördern, kann Schulsozialarbeit das Selbstkonzept und die Selbstwirksamkeitserfahrungen von Kindern unterstützen. Denn das Selbstkonzept von Kindern beeinflusst wiederum deren Leistung im Schulsystem (Möller und Trautwein 2015: 178-179, 195).

Des Weiteren ist bei Angeboten für Kinder zu beachten, dass Aussagen über Schüler_innnen, die als Problemfälle angesehen werden, häufig zu einer sich selbst erfüllenden Prophezeiung werden[30]. Spiegler ist dabei überzeugt, dass eine Förderung des „Wollen“, indem das Umfeld die Potenziale erkennt statt vermeintliche Grenzen wahrnimmt, das Verhalten von Kindern positiv beeinflussen kann (Spiegler 2015: 340). Eine weitere Beachtung muss den pädagogischen Praktiken geschenkt werden. Sie können als Normen der Anerkennung gesellschaftliche Machtverhältnisse spiegeln (Fritzsche 2018: 67). Die Schulsozialarbeit muss hierbei ihre Kommunikation, Erwartungen an die Kinder und ihre eigene Anerkennungsnormen kontinuierlich reflektieren, um Kinder bestmöglich zu fördern und somit ihren Beitrag zur Chancengerechtigkeit zu erfüllen.

Um die primären Herkunftseffekte von Boudon zu reduzieren, muss an der Förderung der Kompetenzen von Kindern angesetzt werden. Um die sekundären Herkunftseffekte zu beeinflussen, benötigt es eine gute Zusammenarbeit mit den Familien. Diese sollen über die Bildung und die damit einhergehenden Prozesse aufgeklärt werden (Blossfeld 2013: 85). Wie dies geschehen und wie die Schulsozialarbeit mit Erziehungsberechtigten arbeiten kann, wird in folgendem Unterkapitel erörtert.

5.2.4 Elternarbeit in der Schule

Sacher weist auf eine verstärkte Elternarbeit an Schulen als Möglichkeit zur Förderung von Chancengerechtigkeit hin, da Eltern oder Erziehungsberechtigte zu den Einflussfaktoren von Bildungschancen zählen (vgl. Kapitel 3.3.2) und eine Zielgruppe von Schulsozialarbeit darstellen (vgl. Kapitel 4.3.1). Elternarbeit könnte eine Möglichkeit sein, die Chancengerechtigkeit von Kindern im Schulsystem zu fördern. Sachers Meinung nach wird bei der derzeitig durchgeführten Elternarbeit weder berücksichtigt, welche Merkmale Eltern oder Erziehungsberechtigten haben, noch wel-

[30] Im Praxissemester betonten meine Kolleg_innen immer wieder: „They will live up to your expectations.“ Dies bedeutet, dass Kinder sich manchmal mit ihrem Verhalten an die Erwartungen von erwachsenen Personen anpassen. Wenn man von ihnen negatives Verhalten erwartet, dann werden sie es häufig auch zeigen und umgekehrt ebenso.

che Merkmale deren Kind(er) haben und welche Wechselwirkungen diese erzeugen. Dabei haben die Persönlichkeiten der Erziehungsberechtigten oder deren Schulerfahrungen, das Alter der Kinder oder deren Leistungen und das Geschlecht der gesprächsführenden Lehrkraft oder deren Beschäftigungsanteil einen Einfluss auf das Gespräch und den Umgang miteinander (Sacher 2015: 106–108). Der Autor sieht die ungleichen Bildungschancen aufgrund der unzureichenden Nutzung des Potenzials der Eltern oder Erziehungsberechtigten und betont gleichzeitig, dass eine Förderung der Elternarbeit keine Überforderung der Lehrkräfte oder Schule werden soll (Sacher 2015: 112–113). Konkrete Lösungsvorschläge oder Konzeptionen dafür bietet Sacher nicht. Zudem fokussiert er sich bei der Elternarbeit auf die Lehrkräfte und Schulen und beachtet nicht, dass es ebenso pädagogisches Personal, wie die Schulsozialarbeiter_innen gibt, die Teile dieser Aufgabe übernehmen könnten. Eine Möglichkeit für Schulsozialarbeit stellen Elternberatungen oder Informationsveranstaltungen, durch welche die Eltern und Erziehungsberechtigten in die Arbeit mit ihrem Kind einbezogen werden und gleichzeitig über die Möglichkeiten und Angebote inner- und außerhalb der Schule aufgeklärt werden.

Eine ähnliche Lösung sieht Hertel, wenn sie mehr Wahl- und Beteiligungsmöglichkeiten der Erziehungsberechtigten in der Schule fordert (Hertel 2015: 116). Sie erhofft sich durch eine vermehrte Beratung bessere Leistungen und besseres Verhalten der Schüler_innen und plädiert daher für die Förderung von Schulungen für Lehrkräften (Hertel 2015: 120, 124). Auch sie bedenkt nicht, dass Schulsozialarbeit Elternarbeit leisten kann und könnte.

Es existieren bereits Programme, wie beispielsweise das FamilY-Programm, welches die Elternbildung unterstützt und somit zur Schulleistungssteigerung von Kindern beiträgt, weil die Eltern oder Erziehungsberechtigten das Lernen ihrer Kinder unterstützen und sich engagieren (Frank 2015: 89–91). Die Erziehungsberechtigten als Zielgruppe können durch den Umgang mit der Bildung ihres Kindes die Chancen ihres Kindes auf Bildungsteilhabe steigern. Nachweislich hängt das Ergebnis der Förderung der Eltern beim FamilY-Programm sehr von der Programmleitung des Kurses und der Teilnehmer_innenorientierung dieser ab (Frank 2015: 98–99). Programme dieser Art könnten einerseits, je nach Bedarf, von der Schulsozialarbeit angeboten werden. Andererseits kann die Schulsozialarbeit stattdessen eine Kooperation erschaffen, in der außenstehende Personen dieses und ähnliche Angebote für Eltern und Erziehungsberechtigte anbieten.

5.2.5 Befähigungsansatz in der Schule

Der Befähigungsansatz sieht Menschen als Produzent_innen ihrer eigenen Lebensführung. Bei der Anwendung muss daher darauf geachtet werden, dass nicht Personen, die von sozialen Strukturen benachteiligt werden, die Verantwortung für die Auswirkungen dieser übernehmen müssen (Andresen, Otto und Ziegler 2010: 179). Individuelle, politische, soziale und institutionelle Rahmenbedingungen können die Transformation der Fähigkeiten in bestimmte Funktionen von Kindern behindern (Andresen, Otto und Ziegler 2010: 188). Der Befähigungsansatz kann eine Möglichkeit zur Förderung von mehr Gerechtigkeit im Schulwesen sein, wenn danach gesucht wird, welche Befähigungen notwendig sind, um Kinder als gleichwertige Bürger_innen in der Gesellschaft auszubilden (Andresen, Otto und Ziegler 2010: 189–191). Der Befähigungsansatz betrachtet nicht nur die Verwertbarkeit von Bildung auf dem Arbeitsmarkt, sondern auch Bereiche „menschlicher Autonomie und Lebensgestaltung“ (Oelkers, Otto und Ziegler 2010: 88). Es geht nicht nur darum, Kindern eine Chance vorzulegen, sondern ebenso zu berücksichtigen, ob diese Chance praktisch von den Kindern genutzt werden kann (Oelkers, Otto und Ziegler 2010: 89). Gleichermaßen sieht Dabrock den Befähigungsansatz als Grundlage für Bildung, da in der gegenwärtigen Gesellschaft die Befähigung von Menschen durch Bildung erreicht wird (Dabrock 2010: 50). Beim Befähigungsansatz wird statt auf das Ergebnis hauptsächlich auf den Prozess geachtet. Die Frage, die gestellt wird, ist folgende: „Welche Möglichkeiten hatten die Menschen und welche konnten sie nutzen?“ Die Verhaltensweisen von Schüler_innen können Aufschluss darüber geben, welche Fähigkeiten sie besitzen und, ob sie mit diesen die dargebotenen Chancen nutzen können (Walker 2010: 120). Eigene Vorstellungen über Präferenzen orientieren sich häufig an den Möglichkeiten, die ihnen die gegebenen, erreichbaren Strukturen anbieten. Im Schulsetting benötigt es zusätzliche Theorien, um den Capabilities Approach konkret anzuwenden (Walker 2010: 125–128). Grundlegend könnte die Liste der zentralen Befähigungen von Nussbaum ein erster Anhaltspunkt für Ziele sein, nach denen sich die Arbeit mit dem Befähigungsansatz richtet. Für die Schulsozialarbeit kann dieser Ansatz eine Perspektive bieten, durch welche die eigene Arbeit betrachtet werden kann. Nach dem Befähigungsansatz kann Schulsozialarbeit ein Hauptaugenmerkt auf die Fähigkeiten von Kindern und deren Familien richten. Durch eine sorgfältige Analyse können Angebote für die Entwicklung der Kinder auf ihre Fähigkeiten abgestimmt werden. Somit vergrößert sich die Anzahl an Chancen, die sich den Kindern bietet und ihnen unterschiedliche Unterstützungen in ihren Entwicklungsprozessen eröffnet.

6 Fazit

Bei Gerechtigkeitsthemen geht es allgemein um die Verteilung des Tragens von Pflichten und Lasten (vgl. Kapitel 2). So besteht auch die Frage nach Gerechtigkeit bei der Verteilung von Bildung. Die Soziale Arbeit kann durch die Förderung von Chancengerechtigkeit, die das Anbieten von vielfältigen (Entwicklungs-)Möglichkeiten beinhaltet, im Schulsystem versuchen, die Unabhängigkeit von sozialem Hintergrund und Schulerfolg zu erreichen (vgl. Kapitel 3.2.3). Ähnliches besagt das Verständnis der Sozialen Arbeit als Gerechtigkeitsprofession. Soziale Arbeit muss soziale Gerechtigkeit fördern und Benachteiligungen aufgrund von persönlichen, ethnischen oder kulturellen Merkmalen entgegenwirken (vgl. Kapitel 2.3). Für die Schulsozialarbeit bedeutet dies, dass sie soziale Gerechtigkeit durch die Arbeit mit Schulleitung, Lehrkräften, Eltern oder Erziehungsberechtigten, Schüler_innen und Ehrenamtlichen im Umfeld der Schule fordern und fördern soll (vgl. Kapitel 5.2.1 bis 5.2.4). Chancengerechtigkeit kann durch die Schulsozialarbeit gefördert werden, wenn diese Chancengerechtigkeit als ihr Ziel in einer Konzeption ausarbeitet (vgl. Kapitel 5.2.1). Schulsozialarbeit besitzt das Potenzial, unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln, welche die Chancengerechtigkeit fördern. Dazu gehört beispielsweise die Umformung zur Schule als Begegnungsort und Stadtteilzentrum mit freiwilligen, familienfreundlichen Angeboten, die über speziell schulische Belange hinausgehen. Eine weitere, denkbare Lösung ist die Entwicklung eines gemeinsamen Bildungsverständnisses und einer gemeinsamen Bildungskonzeption von Schulsozialarbeit und Schule (vgl. Kapitel 5.2.2). Die Schulsozialarbeit kann hierbei als Möglichkeit wahrgenommen werden, durch ihr Angebot an Schulen gerechtere Strukturen im Schulsystem zu fördern (vgl. Kapitel 2.2.1). Chancengerechtigkeit kann auch durch die Förderung von Zugehörigkeit, Wohlgefühl, Anerkennung, Erfolgserlebnissen, Gemeinschaft, Partizipation in der Schule, durch ressourcenorientiertes Arbeiten und durch die Förderung sozialer Netzwerke von Kindern unterstützt werden (vgl. Kapitel 5.2.3). Wenn Schulsozialarbeit unterschiedlichste Möglichkeiten und Angebote zur Förderung ganzheitlicher Entwicklung und Fähigkeiten bereitstellt, dann handelt sie nach dem Befähigungsansatz und fördert dadurch die Chancengerechtigkeit. Kinder, die mehr Fähigkeiten besitzen, können mehr Chancen, die ihnen angeboten werden, effektiv für sich nutzbar machen (vgl. Kapitel 5.2.5 und Kapitel 2.2.2). Zudem fördert Anerkennung die Beteiligung und Motivation der Kinder (vgl. Kapitel 5.2 und Kapitel 2.2.3). Reflexive Elternberatung, bedürfnisorientierte Informationsveranstaltungen für Erziehungsberechtigte und Programme oder Projekte zur Elternbildung können die Erziehungsberechtigten in ihrer Förderung ihrer Kinder

oder ihres Kindes unterstützen, die Bildungsaufstiegsbedingungen verbessern und zur Chancengerechtigkeit beitragen (vgl. Kapitel 5.2.4 und Kapitel 5.2). Es gibt viele unterschiedliche Möglichkeiten von Angeboten für verschiedene Zielgruppen, welche die Soziale Arbeit in ihrem Arbeitsfeld als Schulsozialarbeit mit dem Ziel der Förderung von Chancengerechtigkeit voranbringen könnte (vgl. Kapitel 5 gesamt). Für welche Möglichkeiten und Angebotsformen sich Sozialarbeiter_innen schlussendlich entscheiden, sollte von der Zusammenarbeit mit dem Schulpersonal und den Eltern oder Erziehungsberechtigten, der räumlich und zeitlichen Möglichkeiten in der Schule, der Zielgruppe (mit ihrem Alter, ihrer Entwicklung, ihrem Geschlecht und ihrer Herkunft), dem Arbeitsumfang und dem dazugehörigen Betreuungsschlüssel der Schulsozialarbeit, der bestehenden Angebote im Gemeinwesen, der möglichen Netzwerke und Kooperationspartner_innen und der Konzeption abhängen. Solange das Ziel der Förderung von Chancengerechtigkeit verfolgt wird, kann Schulsozialarbeit je nach Kontext sehr vielfältig und je nach personellen Ressourcen der Schulsozialarbeiter_innen unterschiedlich gestaltet sein. Das Ziel der Förderung von Chancengerechtigkeit kann die Unterschiede in den Tätigkeiten der Schulsozialarbeit dennoch alle vereinen. Beachtet werden muss dabei, dass Schulsozialarbeit sich ihrer Rolle als Soziale Arbeit in der Schule bewusst bleibt und sich der Spannungen, die aufgrund des Aufeinandertreffens von Schule und Sozialer Arbeit entstehen, annimmt (vgl. Kapitel 5.1 mit Unterkapiteln). Auch mit dem Ziel der Chancengerechtigkeit wird es für die Schulsozialarbeit immer ein Ausbalancieren von Möglichkeiten und Spannungen bleiben. Wichtig dabei ist, dass die Schulsozialarbeit ihre ganzheitliche Sichtweise von Kindern in Grundschulen beibehält und die Förderung und Unterstützung der Person vor die Forderungen des Schulsystems stellt, um Anerkennung nicht nur an Leistung zu koppeln, zu einer gerechteren Institution beizutragen und die Befähigungen von Kindern zu unterstützen[31].

Ein Kritikpunkt, den die Arbeit aufzeigen kann, ist, dass das Ziel aktueller Schulsozialarbeit nicht festgelegt ist. Selbst das Positionspapier der Bundesarbeitsgemeinschaft Landesjugendämter beschreibt keine Ziele der Schulsozialarbeit, sondern legt deren Aufgaben fest (Bundesarbeitsgemeinschaft Landesjugendämter 2014: 3–4). Das Gleiche gilt für das Lexikon Schulsozialarbeit (Bassarak 2018). Vielleicht besteht dieser Tatbestand aufgrund noch fehlender Perspektiven, da Schulsozialarbeit zeitlich noch nicht lange als Arbeitsfeld existiert (und die rechtliche Lage ungenau ist, siehe Kapitel 4.2.1 und 4.2.2). In der Fachliteratur zeigt sich immer wieder,

[31] Fragen, die sich die Schulsozialarbeit für die Förderung von Chancengerechtigkeit stellen kann, finden sich im Anhang ab Seite F.

dass der Schulsozialarbeit unter anderem auch die Aufgabe zugeschrieben wird, für Chancengerechtigkeit zu sorgen. Dies könnte das gemeinsame Ziel aller Schulsozialarbeit darstellen. Ein weiteres Forschungsdesiderat sind die, in diesem Bereich, fehlenden Konzeptionen, welche die Förderung von Chancengerechtigkeit als Aufgabe der Schulsozialarbeit praktisch umsetzbar machen.

Soziale Arbeit hat die Aufgabe Chancengerechtigkeit nicht nur zu fordern, sondern gleichermaßen zu fördern. Es reicht nicht aus, Missstände aufzudecken und darauf hinzuweisen, sondern Fachkräfte der Sozialen Arbeit müssen im Rahmen ihrer Möglichkeiten auch mit ihrem politischen Mandat aktiv gegen Missstände vorgehen. Für die Förderung von Chancengerechtigkeit bedeutet es, dass Soziale Arbeit mit anderen Professionen und Berufsgruppen zusammen dafür verantwortlich ist, präventiv und intervenierend zu agieren und Chancengerechtigkeit inner- und außerhalb des Schulsystems zu fördern. Es bestehen genügend Möglichkeiten, welche die Schulsozialarbeit nutzen kann, um eine Chancenvielfalt im Schulsystem zu fördern. In der Sozialen Arbeit haben Sozialarbeiter_innen jene Menschen als Adressat_innen, die auf der Welt leben und mit ihnen zusammen gestalten sie eine Welt nach den Idealen der sozialen Gerechtigkeit. Wie bereits in der Einleitung erwähnt ist es Aufgabe der Sozialen Arbeit, viele (zweite, dritte oder möglicherweise auch vierte und mehr) Chancen bereitzustellen, die Menschen nutzen können um ihre Lebensvorstellungen im Rahmen der sozialen Gerechtigkeit zu verwirklichen. Hierin besteht definitiv auch der Auftrag zur Förderung der Chancengerechtigkeit im Bildungssystem.

7 Literaturverzeichnis

ALLGÖWER, Renate, 11. November 2019. Aktion für bessere Grundschulen: Rektoren schlagen Alarm. *STUTTGARTER ZEITUNG [Zugriff am 11.11.2019]. Verfügbar unter:* https://www.stuttgarter-zeitung.de/inhalt.rektoren-schlagen-alarm-aktion-fuer-bessere-grundschulen.494da1ed-a91b-46d6-b6b3-d4bf2459501b.html

ANDRESEN, Sabine und Danijela GALIC, 2015. *Kinder - Armut - Familie: Alltagsbewältigung und Wege zu wirksamer Unterstützung.* Gütersloh: Verl. Bertelsmann-Stiftung.

ANDRESEN, Sabine, Hans-Uwe OTTO und Holger ZIEGLER, 2010. Bildung as Human Development: An educational view on the Capabilities Approach. In: Hans-Uwe OTTO und Holger ZIEGLER, Hrsg. *Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft:* VS Verlag für Sozialwissenschaften, 165-197.

ANGER, Christina, Christiane KONEGEN-GRENIER, Sebastian LOTZ und Axel PLÜNECKE, 2011. *Bildungsgerechtigkeit in Deutschland: Gerechtigkeitskonzepte, empirische Fakten und politische Handlungsempfehlungen.* Köln: Inst. der Dt. Wirtschaft, Medien-GmbH.

ASENDORPF, Jens B und Christian KANDLER, 2018. I Grundlagen der Entwicklungspsychologie: 3 Verhaltens- und molekulargenetische Grundlagen. In: Wolfgang SCHNEIDER und Ulman LINDENBERGER, Hrsg. *Entwicklungspsychologie: Mit Online-Material.* 8., überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz, 81-97.

ATTIG, Manja und Sabine WEINERT, 2018. Soziale Disparitäten im Kontext von Mutter-Kind-Interaktionen und frühen Entwicklungsmaßnahmen von Kindern. *Frühe Bildung*. **7**(1), 22-31.

AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG, 2018. *Bildung in Deutschland 2018: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung* [Online-Quelle]. Bielefeld.

BARTOLO, Claudio De und Irmgard FISCHER-ORTHWEIN, 2018. Leistungsspektrum der Schulsozialarbeit. In: KOMMUNALVERBAND FÜR JUGEND UND SOZIALES BADEN-WÜRTTEMBERG, Hrsg. *Schulsozialarbeit in Baden-Württemberg* [Online-Quelle], 19-26.

BARTOLO, Claudio De, 2018a. Ganztagsschulen in Baden-Württemberg: Schulsozialarbeit mittendrin. In: KOMMUNALVERBAND FÜR JUGEND UND SOZIALES

BADEN-WÜRTTEMBERG, Hrsg. *Schulsozialarbeit in Baden-Württemberg* [Online-Quelle], 16-18.

BARTOLO, Claudio De, 2018b. Schulsozialarbeit für alle: auch für junge geflüchtete Menschen. In: KOMMUNALVERBAND FÜR JUGEND UND SOZIALES BADEN-WÜRTTEMBERG, Hrsg. *Schulsozialarbeit in Baden-Württemberg* [Online-Quelle], 40-44.

BARTOLO, Claudio De, Volker REIF und Andreas REUTER, 2018. Ohne Qualität kein Erfolg: Erfolgsfaktoren der Schulsozialarbeit. In: KOMMUNALVERBAND FÜR JUGEND UND SOZIALES BADEN-WÜRTTEMBERG, Hrsg. *Schulsozialarbeit in Baden-Württemberg* [Online-Quelle], 34-39.

BASSARAK, Herbert, Hrsg., 2018. *Lexikon der Schulsozialarbeit.* Baden-Baden: Nomos.

BECKER, Rolf und Claudia SCHUCHART, 2016. Verringerung sozialer Ungleichheiten von Bildungschancen durch Chancenausgleich?: Ergebnisse einer Simulation bildungspolitischer Maßnahmen. In: Rolf BECKER und Wolfgang LAUTERBACH, Hrsg. *Bildung als Privileg.* 5., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden; Imprint: Springer VS, 461-487.

BECKER, Rolf, 2016. Soziale Ungleichheit von Bildungschancen und Chancengerechtigkeit: Eine Reanalyse mit bildungspolitischen Implokationen. In: Rolf BECKER und Wolfgang LAUTERBACH, Hrsg. *Bildung als Privileg.* 5., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden; Imprint: Springer VS, 183-219.

BECKER, Rolf, Patrick BÜHLER und Thomas BÜHLER, 2013. Einleitung: Bildungsungleichheit und Gerechtigkeit: wissenschaftliche und gesellschaftilche Herausforderungen. In: Rolf BECKER, Patrick BÜHLER und Thomas BÜHLER, Hrsg. *Bildungsungleichheit und Gerechtigkeit: Wissenschaftliche und gesellschaftliche Herausforderungen.* 1. Auflage. Bern: Haupt Verlag, 9-14.

BENNER, Dietrich, 2019. Über Gerechtigkeit in pädagogischen Kontexten. In: Johannes BELLMANN und Hans MERKENS, Hrsg. *Bildungsgerechtigkeit als Versprechen: Zur Rechtfertigung und Infragestellung eines mehrdeutigen Konzepts.* 1. Auflage. Münster: Waxmann, 23-40.

BERTELSMANN STIFTUNG, INSTITUT FÜR SCHULENTWICKLUNGSFORSCHUNG DORTMUND, INSTITUT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT JENA, Hrsg., 2017. *Chancenspiegel - eine Zwischenbilanz: Zur Chancengerechtigkeit und*

Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme seit 2002. 1. Auflage. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

BERTELSMANN STIFTUNG, INSTITUT FÜR SCHULENTWICKLUNGSFORSCHUNG, Hrsg., 2012. *Chancenspiegel: Zur Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme.* 2. Auflage. Gütersloh: Verlag Bertelsmann-Stiftung.

BLOSSFELD, Hans-Peter, 2013. Bildungsungleichheiten im Lebenslauf: Herausforderungen für Politik und Forschung. In: Rolf BECKER, Patrick BÜHLER und Thomas BÜHLER, Hrsg. *Bildungsungleichheit und Gerechtigkeit: Wissenschaftliche und gesellschaftliche Herausforderungen.* 1. Auflage. Bern: Haupt Verlag, 71-100.

BLOSSFELD, Hans-Peter, Gwendolin Josephine BLOSSFELD und Pia Nicoletta BLOSSFELD, 2019. Soziale Ungleichheiten und Bildungsentscheidungen im Lebensverlauf: Die Perspektive der Bildungssoziologie. *Journal for Educational Research Online*. **11**(1), 16-30.

BOCK, Karin und Kathrin SCHRAMM, 2012. Bildung und soziale Ungleichheit(en) in der Sozialen Arbeit: Ein Plädoyer gegen die "Einsicht in die normative Kraft des Faktischen". In: Ingrid MIETHE, Heinz SÜNKER und Oliver VENZKE, Hrsg. *(K)eine Bildung für alle - Deutschlands blinder Fleck: Stand der Forschung und politische Konsequenzen.* Opladen: Budrich, 87-108.

BOS, Wilfried, Renate VALTIN, Anke HUßMANN, Heike WENDT und Martin GOY, 2017. IGLU 2016: Wichtige Ergebnisse im Überblick. In: Anke HUßMANN, Heike WENDT, Wilfried BOS, Albert BREMERICH-VOS, Daniel KASPER, Eva-Maria LANKES, Nele MCELVANY, Tobias C. STUBBE und Renate VALTIN, Hrsg. *IGLU 2016: Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich.* 1. Auflage. Münster: Waxmann, 13-28.

BOUDON, Raymond, 1974. *Education, opportunity, and social inequality: changing prospects in Western society.* New York: Wiley-Interscience.

BOURDIEU, Pierre, 1983. ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Reinhard KRECKEL, Hrsg. *Soziale Ungleichheiten.* Göttingen: Schwartz, 183-198.

BRACHES-CHYREK, Rita und Heinz SÜNKER, 2017. Bildung und ungleiche Lebenswirklichkeiten in der frühen Kindheit. In: Anke KARBER, Jens MÜLLER, Kerstin NOLTE, Peter SCHÄFER und Tilmann WAHNE, Hrsg. *Zur Gerechtigkeitsfrage in*

sozialen (Frauen-)Berufen: Gelingensbedingungen und Verwirklichungschancen. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 111-122.

BRÜNDEL, Heidrun und Klaus HURRELMANN, 2017. *Kindheit heute: Lebenswelten der jungen Generation.* 1. Auflage. Weinheim: Beltz, J.

BÜHLER-NIEDERBERGER, Doris und Aytüre TÜRKYILMAZ, 2017. Ungleiche Kindheit: ein soziologischer Zugang. In: Meike Sophia BAADER und Tatjana FREYTAG, Hrsg. *Bildung und Ungleichheit in Deutschland:* Springer Fachmedien Wiesbaden, 75-102.

BUNDESARBEITSGEMEINSCHAFT LANDESJUGENDÄMTER, 2014. *Soziale Arbeit in der Schule: Aufgaben der Kinder- und Jugendhilfe* [Online-Quelle].

BUTTERWEGGE, Christoph, 2010. Kinderarmut und Bildung. In: Gudrun QUENZEL und Klaus HURRELMANN, Hrsg. *Bildungsverlierer: Neue Ungleichheiten.* 1. Auflage. Wiesbaden [Germany]: VS Verlag, 537-555.

DABROCK, Peter, 2010. Befähigungsgerechtigkeit als Ermöglichung gesellschaftlicher Inklusion. In: Hans-Uwe OTTO und Holger ZIEGLER, Hrsg. *Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft:* VS Verlag für Sozialwissenschaften, 17-53.

DÄNZER, Sonja, 2016. Fairness. In: Anna GOPPEL, Corinna MIETH und Christian NEUHÄUSER, Hrsg. *Handbuch Gerechtigkeit.* Deutschland: J B Metzler Verlag, 168-173.

DEINET, Ulrich, 2017. Schulsozialarbeit zwischen Schule, Sozialraum und Bildungslandschaft. In: Erich HOLLENSTEIN, Frank NIESLONY, Karsten SPECK und Thomas OLK, Hrsg. *Handbuch der Schulsozialarbeit.* 1. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa; Preselect.media GmbH, 48-56.

DEMBROWSKI, Rosine und Heike SOLGA, 2012. Soziale Ungleichheiten im Schulerfolg: Forschungsstand, Handlungs- und Forschungsbedarfe. In: Ingrid MIETHE, Heinz SÜNKER und Oliver VENZKE, Hrsg. *(K)eine Bildung für alle - Deutschlands blinder Fleck: Stand der Forschung und politische Konsequenzen.* Opladen: Budrich, 51-86.

DESTATISSTATISTISCHES BUNDESAMT und WZBWISSENSCHAFTSZENTRUM BERLIN FÜR SOZIALFORSCHUNG, Hrsg., 2018. *Datenreport 2018: Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland* [Online-Quelle]. Bonn.

DIERCKX, Heike, Ingrid MIETHE und Regina SOREMSKI, 2017. Bildung, soziale Ungleichheit und Gesellschaftssystem. In: Meike Sophia BAADER und Tatjana

FREYTAG, Hrsg. *Bildung und Ungleichheit in Deutschland:* Springer Fachmedien Wiesbaden, 3-21.

DIEWALD, Martin, 2010. Ungleiche Chancen und ungleiche Verteilung: Zur Entwicklung sozialer Ungleichheiten in der Bundesrepublik. In: Frank FAULBAUM und Christof WOLF, Hrsg. *Gesellschaftliche Entwicklungen im Spiegel der empirischen Sozialforschung.* 1. Auflage. Wiesbaden: VS-Verl., 11-37.

DITTON, Hartmut, 2016. Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In: Rolf BECKER und Wolfgang LAUTERBACH, Hrsg. *Bildung als Privileg.* 5., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden; Imprint: Springer VS, 281-312.

DUX, Günter, 2015. Bildung als Postulat der sozialen Gerechtigkeit: Was Bildung soll. In: Veronika MANITIUS, Björn HERMSTEIN, Nils BERKEMEYER und Wilfried BOS, Hrsg. *Zur Gerechtigkeit von Schule: Theorien, Konzepte, Analysen.* 1. Auflage, neue Ausgabe. Münster, Westf: Waxmann, 15-41.

EDELMANN, Doris, 2018. *Chancengerechtigkeit und Integration durch frühe (Sprach-)Förderung?: Theoretische Reflexionen und empirische Einblicke* [Online-Quelle]. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. Verfügbar unter: 10.1007/978-3-658-17966-3

EIBECK, Bernhard, Wolfgang FOLTIN und Nicole KASTIRKE, 2015. *Positionen und Perspektiven* [Online-Quelle]: *Hintergrundinformationen [Zugriff am 18.10.19]. Verfügbar unter:* http://www.kv-schulsozialarbeit.de/Dortmunder_Erklarung_2015_Pressehintergrund.pdf

EMANUEL, Markus, 2017. Jugendhilfe und Schule: Plädoyer für eine offensiv-emanzipatorische Schulsozialarbeit. In: Erich HOLLENSTEIN, Frank NIESLONY, Karsten SPECK und Thomas OLK, Hrsg. *Handbuch der Schulsozialarbeit.* 1. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa; Preselect.media GmbH, 16-23.

ESSER, Hartmut, 2018. Schadet die frühe Differenzierung der Bildungswege nach Fähigkeiten und Leistungen den Bildungschancen der Migrantenkinder? In: Daniel BARON, Oliver ARRÁNZ BECKER und Daniel LOIS, Hrsg. *Erklärende Soziologie und soziale Praxis: Festschrift für Paul B. Hill zum 65. Geburtstag.* [1. Auflage] 2019. Wiesbaden, Germany: Springer VS, 287-306.

FALLER, Christiane und Nina THIEME, 2013. Sozial Arbeit als Gerechtigkeitsprofession: Eine Konturierung aus disziplinärer Perspektive. *Soziale Arbeit Zeitschrift für soziale und sozialverwandte Gebiete*. **62**(Februar), 53-59.

FALLER, Christiane, Martin HEINRICH und Nina THIEME, 2013. Soziale Arbeit als Gerechtigkeitsprofession: Sozialpädagogische Deutungen der Kategorie der (Un-)Gerechtigkeit. *Soziale Arbeit Zeitschrift für soziale und sozialverwandte Gebiete*. **62**(März), 98-105.

FEND, Helmut, 2011. Kapitel 3: Die sozialen und individuellen Funktionen von Bildungssystemen: Enkulturation, Qualifikation, Allokation und Integration. In: Stephanie HELLEKAMPS, Hrsg. *Schule.* Stuttgart: UTB, 41-53.

FETCHENHAUER, Detlef, 2010. Soziale Gerechtigkeit und die Natur des Menschen: Eine wirtschaftspsychologische Betrachtung. In: Detlef FETCHENHAUER, Nils GOLDSCHMIDT, Stefan HRADIL und Stefan LIEBIG, Hrsg. *Warum ist Gerechtigkeit wichtig?: Antworten der empirischen Gerechtigkeitsforschung.* München: Roman-Herzog-Institut, 28-46.

FRANK, Susanne, 2015. Elternbildung zwischen bildungspolitischer Zielsetzung und teilnehmerorientierter Gestaltung: Eine Einzelfallstudie aus dem familY-Programm. In: Susanne FRANK und Anne SLIWKA, Hrsg. *Eltern und Schule: Aspekte von Chancengerechtigkeit und Teilhabe an Bildung.* 1. Auflage. Weinheim, Bergstr: Beltz Juventa, 89-101.

FRITZSCHE, Bettina, 2018. "Doing equality" als "doing inclusion": Kulturvergleichende Rekonstruktionen schulischer Normen der Anerkennung. In: Laura BEHRMANN, Falk ECKERT, Andreas GEFKEN und Peter A. BERGER, Hrsg. *‚Doing Inequality':* Springer Fachmedien Wiesbaden, 61-82.

GEIS-THÖNE, Wido und Ruth Maria SCHÜLER, 2019. Lebenslagen und Kompetenzentwicklung von Grundschulkindern. *IW-Trends* [Online-Quelle]. **46**(2), 83-101.

GIESINGER, Johannes, 2015. Bildungsgerechtigkeit und die sozialen Funktionen der Schule: Zu den normativen Grundlagen des Chancenspiegels. In: Veronika MANITIUS, Björn HERMSTEIN, Nils BERKEMEYER und Wilfried BOS, Hrsg. *Zur Gerechtigkeit von Schule: Theorien, Konzepte, Analysen.* 1. Auflage, neue Ausgabe. Münster, Westf: Waxmann, 150-162.

GLOY, Karen, 2017. *Die Frage nach der Gerechtigkeit.* Paderborn: Wilhelm Fink, Brill Deutschland.

GOLDSCHMIDT, Nils, 2010. Spielregeln der Gerechtigkeit oder warum gerechte Strukturen wichtig sind: Die ordnungsökonomische Sicht. In: Detlef FETCHENHAUER, Nils GOLDSCHMIDT, Stefan HRADIL und Stefan LIEBIG, Hrsg. *Warum ist Ge-*

rechtigkeit wichtig?: Antworten der empirischen Gerechtigkeitsforschung. München: Roman-Herzog-Institut, 64-79.

GOPPEL, Anna, Corinna MIETH und Christian NEUHÄUSER, Hrsg., 2016. *Handbuch Gerechtigkeit.* Deutschland: J B Metzler Verlag.

GRAMM, Christof und Stefan Ulrich PIEPER, 2015. *Grundgesetz: Bürgerkommentar.* Lizenzausgabe. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

GRAßHOFF, Gunther, 2015. Die eine und die andere Seite der Bildung: Der sozialpädagogische Blick auf Bildungsgerechtigkeit. In: Veronika MANITIUS, Björn HERMSTEIN, Nils BERKEMEYER und Wilfried BOS, Hrsg. *Zur Gerechtigkeit von Schule: Theorien, Konzepte, Analysen.* 1. Auflage, neue Ausgabe. Münster, Westf: Waxmann, 93-107.

GREUNE, Thomas, Friedrich MAUS, Thomas SCHUMACHER, Christian LOHWASSER, Hille GOSEJACOB-ROLF, Ingrif KRÄMER, Michael LEINENBACH und Gabriele STARK-ANGERMEIER, 2014. Berufsethik des DBSH: Ethik und Werte. *Forum sozial*. (4), 5-43.

GRUNDMANN, Matthias, Uwe H. BITTLINGMAYER, Daniel DRAVENAU und Olaf GROH-SAMBERG, 2016. Bildung als Privileg und Fluch: Zum Zusammenhang zwischen lebensweltlichen und institutionalisierten Bildungsprozessen. In: Rolf BECKER und Wolfgang LAUTERBACH, Hrsg. *Bildung als Privileg.* 5., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden; Imprint: Springer VS, 57-86.

HAAG, Nicole, Malte Jansen KOCAJ und Poldi KUHL, 2017. Soziale Disparitäten. In: Petra STANAT, Stefan SCHIPOLOWSKI, Camilla RJOSK, Sebastian WEIRICH und Nicole HAAG, Hrsg. *IQB-Bildungstrend 2016: Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich.* Münster: Waxmann, 213-236.

HAHNKE, Elisabeth und Stefan SCHABERNACK, 2019. *Das ist ROCK YOUR LIFE!* [Online-Quelle] [Zugriff am 30.10.19]. Verfügbar unter: https://rockyourlife.de/

HAMMANN, Wolf-Dietrich, 2016. *Grundsätze des Ministeriums für Soziales und Integration Baden-Württemberg zur Förderung der Jugendsozialarbeit an öffentlichen Schulen vom 28. November 2016* [Online-Quelle]: *Az.: 23-6972-1.1 [Zugriff am 15.10.18]. Verfügbar unter:* https://sozialministerium.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-sm/intern/downloads/Downloads_Kinder-Jugendliche/Schulsozialarbeit_Foerdergrundsaetze_28-11-2016.pdf

HANSCOMBE, Ken B., Maciej TRZASKOWSKI, Claire M. A. HAWORTH, Oliver S. P. DAVIS, Philip S. DALE und Robert PLOMIN, 2012. Socioeconomic status (SES) and children's intelligence (IQ): in a UK-representative sample SES moderates the environmental, not genetic, effect on IQ. *PloS one* [Online-Quelle]. **7**(2), 1-16 [Zugriff am 10.10.2019]. Verfügbar unter: 10.1371/journal.pone.0030320

HARTUNG, Manuel J. und Thomas KERSTAN, 29. August 2019. Warum der Kampf für bessere Bildung die größte Schulaufgabe der Gesellschaft bleibt. *die Zeit*. (No 36), 63.

HAUSER, R., H.-K. KOHLENBERGER, F. LOOS, H.-L. SCHREIBER und H. WELZEL, 1974. Gerechtigkeit. In: Joachim RITTER, Hrsg. *Historisches Wörterbuch der Philosophie: Band 3: G-H.* Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 329–338.

HEEMANN, Sebastian und Anja KOLLRUß, 2019. *Chancen für alle?* [Online-Quelle]: *Schule im Brennpunkt [Zugriff am 25.10.19]. Verfügbar unter:* https://www.zdf.de/dokumentation/zdfinfo-doku/chancen-fuer-alle-schule-im-brennpunkt-102.html

HEITE, Catrin und Kim-Patrick SABLA, 2017. Gerechtigkeitstheoretische Perspektiven auf die sozialpädagogische Ordnung der Familie: Disziplinäre Erfordernisse und professionelle Herausforderungen. In: Anke KARBER, Jens MÜLLER, Kerstin NOLTE, Peter SCHÄFER und Tilmann WAHNE, Hrsg. *Zur Gerechtigkeitsfrage in sozialen (Frauen-)Berufen: Gelingensbedingungen und Verwirklichungschancen.* Opladen: Verlag Barbara Budrich, 77-86.

HERRMANN, Heike, 2017. *Mehr Standards für die Schulsozialarbeit!* [Online-Quelle] [Zugriff am 22.10.19]. Verfügbar unter: https://www.gew-bw.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=65337&token=4c8910a6f1e65dc17d14ccbf44a14c58da3dcbad&sdownload=&n=Mehr_Standards_fuer_die_Schulsozialarbeit.pdf

HERTEL, Silke, 2015. Elternberatung im schulischen Kontext. In: Susanne FRANK und Anne SLIWKA, Hrsg. *Eltern und Schule: Aspekte von Chancengerechtigkeit und Teilhabe an Bildung.* 1. Auflage. Weinheim, Bergstr: Beltz Juventa, 116-126.

HILLMERT, Steffen, 2012. Familienstrukturen und soziale Bildungsreproduktion. In: Rolf BECKER und Heike SOLGA, Hrsg. *Soziologische Bildungsforschung.* Wiesbaden: Springer, 325-345.

HOLLENSTEIN, Erich und Frank NIESLONY, 2016. Die langsame Entwicklung zur professionellen Schulsozialarbeit: Eine Diskursanalyse anhand der Kinder- und Jugendberichte (1965-2013). *Neue Praxis; np; Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik*. **46**(3), 293-303.

HOLTER, Helmut, Björn KÖHLER, Thomas NIETZSCHE und Ines MORGENSTERN, 2019. *Schulsozialarbeit an allen Schulen für alle jungen Menschen* [Online-Quelle]: *Erklärung des Bundeskongress Schulsozialarbeit 2019 [Zugriff am 18.10.19]. Verfügbar unter:* http://www.kv-schulsozialarbeit.de/html/body_bundeskongress_2019.html

HONNETH, Axel, 2016. *Kampf um Anerkennung: Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte ; mit einem neuen Nachwort.* 9. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

HOPF, Wulf, 2017. Von der Gleichheit der Bildungschancen zur Bildungsgerechtigkeit für alle: ein Abschied auf Raten vom Gleichheitsideal? In: Meike Sophia BAADER und Tatjana FREYTAG, Hrsg. *Bildung und Ungleichheit in Deutschland:* Springer Fachmedien Wiesbaden, 23-37.

HORN, Christoph, 2016. Geschichte des Gerechtigkeitsbegriffs: Antike und Mittelalter. In: Anna GOPPEL, Corinna MIETH und Christian NEUHÄUSER, Hrsg. *Handbuch Gerechtigkeit.* Deutschland: J B Metzler Verlag, 6-13.

HRADIL, Stefan, 2010. Wege und Irrwege zur sozialen Gerechtigkeit: Eine Sicht der Soziologie. In: Detlef FETCHENHAUER, Nils GOLDSCHMIDT, Stefan HRADIL und Stefan LIEBIG, Hrsg. *Warum ist Gerechtigkeit wichtig?: Antworten der empirischen Gerechtigkeitsforschung.* München: Roman-Herzog-Institut, 47-63.

HURST, Fabienne, Julia FRIEDRICHS, Leonie HELING, Sara LIENEMANN, Nora NAGEL, Michael SCHMITT und Andreas SPINRATH, 2018. *Ungleichland* [Online-Quelle]: *Chancen [Zugriff am 08.09.19]. Verfügbar unter:* https://www.ardmediathek.de/ard/player/Y3JpZDovL3dkci5kZS9CZWl0cmFnLWMwZDRmYmZmLTg5YTItNDljYS04MTFlLTEwMmJiMmY4OTIwNQ/

HUßMANN, Anke, Tobias C. STUBBE und Daniel KASPER, 2017. Soziale Herkunft und Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern. In: Anke HUßMANN, Heike WENDT, Wilfried BOS, Albert BREMERICH-VOS, Daniel KASPER, Eva-Maria LANKES, Nele MCELVANY, Tobias C. STUBBE und Renate VALTIN, Hrsg. *IGLU 2016: Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich.* 1. Auflage. Münster: Waxmann, 195-218.

INTERNATIONAL FEDERATION OF SOCIAL WORKERS, 2014. *Internationale Fassung* [Online-Quelle]: *der Definition der Sozialen Arbeit. Verfügbar unter:* https://www.dbsh.de/profession/definition-der-sozialen-arbeit/internationale-fassung.html

JAEGER, Pia, 2017. *Soziale Gerechtigkeit im Wandel: Ein idealistisches Konstrukt und/oder ein Mittel zur politischen Akzeptanzsicherung?* 1. Auflage. Baden-Baden: Nomos.

JUST, Annette, 2016. *Handbuch Schulsozialarbeit.* 2., überarbeitete Auflage. Münster: Waxmann.

KAELBLE, Hartmut, 2017. *Mehr Reichtum, mehr Armut: Soziale Ungleichheit in Europa vom 20. Jahrhundert bis zur Gegenwart.* 1. Auflage, neue Ausgabe. Frankfurt: Campus.

KALTER, Frank und Benjamin SCHULZ, 2013. Stetiger Wandel über Generationen. *forschung - Das Magazin der deutschen Forschungsgemeinschaft. Spezial Demografie*. **38**, 28-33.

KARBER, Anke, Jens MÜLLER, Kerstin NOLTE, Peter SCHÄFER und Tilmann WAHNE, 2017. Einleitung: Die Frage nach Gerechtigkeit durch und für soziale (Frauen-)Berufe. In: Anke KARBER, Jens MÜLLER, Kerstin NOLTE, Peter SCHÄFER und Tilmann WAHNE, Hrsg. *Zur Gerechtigkeitsfrage in sozialen (Frauen-)Berufen: Gelingensbedingungen und Verwirklichungschancen.* Opladen: Verlag Barbara Budrich, 11-22.

KLUNDT, Michael, 2017. Armut und Bilungschancen. In: Meike Sophia BAADER und Tatjana FREYTAG, Hrsg. *Bildung und Ungleichheit in Deutschland:* Springer Fachmedien Wiesbaden, 39-54.

KLUNDT, Michael, 2019. *Gestohlenes Leben: Kinderarmut in Deutschland.* 1. Auflage. Köln: PapyRossa Verlag.

KOLLER, Peter, 2003. Soziale Gerechtigkeit: Begriff und Begründung. *Erwägen, Wissen, Ethik*. **14**(2), 237-250.

KOLLER, Peter, 2016a. Geschichte des Gerechtigkeitsbegriffs: Neuzeit. In: Anna GOPPEL, Corinna MIETH und Christian NEUHÄUSER, Hrsg. *Handbuch Gerechtigkeit.* Deutschland: J B Metzler Verlag, 14-20.

KOLLER, Peter, 2016b. Soziale Gerechtigkeit. In: Anna GOPPEL, Corinna MIETH und Christian NEUHÄUSER, Hrsg. *Handbuch Gerechtigkeit.* Deutschland: J B Metzler Verlag, 118-124.

KRAY, Jutta und Sabine SCHAEFER, 2018. II Entwicklung im Altersverlauf: 9 Mittlere und späte Kindheit (6-11 Jahre). In: Wolfgang SCHNEIDER und Ulman LINDENBERGER, Hrsg. *Entwicklungspsychologie: Mit Online-Material.* 8., überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz, 215-238.

KREMPELHUBER, Sabine von, Sara JÖRGER und Gerald HÄCKER, 2018. Landesmittel für die Schulsozialarbeit. In: KOMMUNALVERBAND FÜR JUGEND UND SOZIALES BADEN-WÜRTTEMBERG, Hrsg. *Schulsozialarbeit in Baden-Württemberg* [Online-Quelle], 8-9.

KUGER, Susanne und Frauke PETER, 2019. Soziale Ungleichheiten reduzieren: Was kann die Kita leisten? *DJI Impulse* [Online-Quelle]. (1), 14-18.

KUNKEL, Peter-Christian, 2016. *Gesetzliche Verankerung von Schulsozialarbeit: Expertise* [Online-Quelle]. Frankfurt am Main [Zugriff am 18.10.19]. Verfügbar unter: http://www.kv-schulsozialarbeit.de/Gesetzliche_Verankerung_von_SchuSoz.pdf

KUNZE, Axel Bernd, 2012. *Bildung als Freiheitsrecht: Eine kritische Zwischenbilanz des Diskurses um Bildungsgerechtigkeit.* 1. Auflage. Berlin: Lit.

LIEBIG, Stefan, 2010. Warum ist Gerechtigkeit wichtig?: Empirische Befunde aus den Sozial- und Verhaltenswissenschaften. In: Detlef FETCHENHAUER, Nils GOLDSCHMIDT, Stefan HRADIL und Stefan LIEBIG, Hrsg. *Warum ist Gerechtigkeit wichtig?: Antworten der empirischen Gerechtigkeitsforschung.* München: Roman-Herzog-Institut, 10-27.

LIEBSCH, Marika, 2018. *Bildung rockt* [Online-Quelle]: *Chancengleichheit in der Schule [Zugriff am 14.08.2019]. Verfügbar unter:* https://www.zdf.de/gesellschaft/plan-b/plan-b-bildung-rockt-100.html

LUDEWIG, Jürgen und Dieter ECKERT, 2013. *Bildungsverständnis der Schulsozialarbeit: vorgelegt vom Kooperationsverbund Schulsozialarbeit* [Online-Quelle].

MANITIUS, Veronika, Björn HERMSTEIN, Nils BERKEMEYER und Wilfried BOS, 2015. Zum Potenzial der Kategorie "Gerechtigkeit" für analytische Betrachtungen des Schulsystems. In: Veronika MANITIUS, Björn HERMSTEIN, Nils BERKEMEYER und Wilfried BOS, Hrsg. *Zur Gerechtigkeit von Schule: Theorien, Konzepte, Analysen.* 1. Auflage, neue Ausgabe. Münster, Westf: Waxmann, 7-12.

MERKEL, Angela, 2019. *Ziel ist Chancengerechtigkeit für alle* [Online-Quelle]: *Video-Podcast [Zugriff am 20.10.19]. Verfügbar unter:* https://www.bundesregierung.de/breg-de/mediathek/die-kanzlerin-direkt/podcast-chancengerechtigkeit-1683288

MERKENS, Hans, 2019. Bildungsungleichheit - Bildungsgerechtigkeit: Das Beispiel Berlin. In: Johannes BELLMANN und Hans MERKENS, Hrsg. *Bildungsgerechtigkeit als Versprechen: Zur Rechtfertigung und Infragestellung eines mehrdeutigen Konzepts.* 1. Auflage. Münster: Waxmann, 123-203.

MEYER, Kirsten, 2016a. Bildung. In: Anna GOPPEL, Corinna MIETH und Christian NEUHÄUSER, Hrsg. *Handbuch Gerechtigkeit.* Deutschland: J B Metzler Verlag, 363-367.

MEYER, Kirsten, 2016b. Chancengleichheit. In: Anna GOPPEL, Corinna MIETH und Christian NEUHÄUSER, Hrsg. *Handbuch Gerechtigkeit.* Deutschland: J B Metzler Verlag, 164-167.

MEYSEN, Thomas und Johannes MÜNDER, 2019. §1 Recht auf Erziehung, Elternverantwortung, Jugendhilfe. In: Johannes MÜNDER, Thomas MEYSEN und Thomas TRENCZEK, Hrsg. *Frankfurter Kommentar zum SGB VIII: Kinder- und Jugendhilfe.* 8., vollständig überarbeitete Auflage. Baden-Baden: Nomos, 78-85.

MÖLLER, Jens und Ulrich TRAUTWEIN, 2015. Selbstkonzept. In: Elke WILD und Jens MÖLLER, Hrsg. *Pädagogische Psychologie.* 2., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage. Berlin: Springer, 177-199.

MÜLLER, Walter, 2013. Bildungsungleichheit und Gerechtigkeit: Gesellschaftliche Herausforderungen. In: Rolf BECKER, Patrick BÜHLER und Thomas BÜHLER, Hrsg. *Bildungsungleichheit und Gerechtigkeit: Wissenschaftliche und gesellschaftliche Herausforderungen.* 1. Auflage. Bern: Haupt Verlag, 27-51.

MÜLLER-BENEDICT, Volker, 2016. Intendierte und nicht-intendierte Folgen von Bildungspolitik: Eine Simulationsstudie über die sozialstrukturellen Grenzen politischer Einflussnahme. In: Rolf BECKER und Wolfgang LAUTERBACH, Hrsg. *Bildung als Privileg.* 5., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden; Imprint: Springer VS, 423-459.

NEFIODOW, Leo A. und Simone NEFIODOW, 2014. *Der sechste Kondratieff: Die neue, lange Welle der Weltwirtschaft : die langen Wellen der weltwirtschaftlichen Entwicklung.* 7., aktualisierte Auflage. Sankt Augustin: Rhein-Sieg Verlag.

NUSSBAUM, Martha C., 2003a. *Beyond the Social Contract* [Online-Quelle]: *Toward Global Justice [Zugriff am 13.09.2019]. Verfügbar unter:* https://tannerlectures.utah.edu/_documents/a-to-z/n/nussbaum_2003.pdf

NUSSBAUM, Martha, 2003b. Capabilities as fundamental entitlements: Sen ans social justice. *Feminist Economics* [Online-Quelle]. **9**(2-3), 33-59. Verfügbar unter: 10.1080/1354570022000077926

OELKERS, Nina, Hans-Uwe OTTO und Holger ZIEGLER, 2010. Handlungsbefähigung und Wohlergehen: Der Capabilities-Ansatz als alternatives Fundament der Bildungs- und Wohlstandsforschung. In: Hans-Uwe OTTO und Holger ZIEGLER, Hrsg. *Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft:* VS Verlag für Sozialwissenschaften, 85-89.

OTTO, Hans-Uwe, 2017. Bildung, Jugendhilfe und Schule. In: Erich HOLLENSTEIN, Frank NIESLONY, Karsten SPECK und Thomas OLK, Hrsg. *Handbuch der Schulsozialarbeit.* 1. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa; Preselect.media GmbH, 347-352.

PETERS, Dörte, 2014. Schulsozialarbeit und die Frage der Zuständnigkeit: Normen und Realität. *Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit*. **45**(1), 16-27.

PINQUART, Martin, 2019a. Entwicklung der Motivation und Handlungsregulation. In: Martin PINQUART, Gudrun SCHWARZER und Peter ZIMMERMANN, Hrsg. *Entwicklungspsychologie - Kindes- und Jugendalter.* 2., überarbeitete Auflage. Göttingen: Hogrefe, 154-172.

PINQUART, Martin, 2019b. Entwicklung der Persönlichkeit und des Selbstkonzepts. In: Martin PINQUART, Gudrun SCHWARZER und Peter ZIMMERMANN, Hrsg. *Entwicklungspsychologie - Kindes- und Jugendalter.* 2., überarbeitete Auflage. Göttingen: Hogrefe, 245-267.

PINQUART, Martin, 2019c. Gegenstand und Aufgaben der Entwicklungspsychologie. In: Martin PINQUART, Gudrun SCHWARZER und Peter ZIMMERMANN, Hrsg. *Entwicklungspsychologie - Kindes- und Jugendalter.* 2., überarbeitete Auflage. Göttingen: Hogrefe, 15-40.

PLASBERG, Frank, 2019. *Schlechte Bildung, kürzeres Leben: Wie kann das sein im Jahr 2019?* [Online-Quelle] [Zugriff am 12.11.2019]. Verfügbar unter: https://www1.wdr.de/daserste/hartaberfair/videos/video-schlechte-bildung-kuerzeres-leben-wie-kann-das-sein-im-jahr--100.html

PÖTTER, Nicole, 2014. Welche Aufgaben hat die Schulsozialarbeit?: Geschichte, rechtliche Grundlagen und fachliche Profilbildung. *Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit*. **45**(1), 4-15.

RAMSAUER, Kathrin, 2011. *Bildungserfolge von Migrantenkindern: Der Einfluss der Herkunftsfamilie ; Expertise.* München: Deutsches Jugendinstitut.

RAWLS, John, 2017. *Eine Theorie der Gerechtigkeit.* 20. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

REIF, Volker, 2018a. *Förderung der Jugendsozialarbeit an öffentlichen Schulen: Kennzahlen und Ausbaustand der Schulsozialarbeit in Baden-Württemberg im Schuljahr 2016/2017* [Online-Quelle].

REIF, Volker, 2018b. Schulsozialarbeit in Baden-Württemberg: eine Erfolgsgeschichte. In: KOMMUNALVERBAND FÜR JUGEND UND SOZIALES BADEN-WÜRTTEMBERG, Hrsg. *Schulsozialarbeit in Baden-Württemberg* [Online-Quelle], 5-7.

REIF, Volker, 2019. *Jugendarbeit/Jugendsozialarbeit auf kommunaler Ebene in Baden-Württemberg: Berichterstattung 2019* [Online-Quelle] [Zugriff am 22.10.19]. Verfügbar unter: https://www.kvjs.de/fileadmin/publikationen/jugend/2019_Bericht_Jugendsozialarbeit_kommunale_Ebene_BW_Langfassung_01_web.pdf

REINECKE-TERNER, Anja, 2017. *Schulsozialarbeit als Zwischenbühne:* Springer Fachmedien Wiesbaden.

RJOSK, Camilla, Maria ENGELBERT, Stefan SCHIPOLOWSKI und Pauline KOHRT, 2017. Anlage und Durchführung. In: Petra STANAT, Stefan SCHIPOLOWSKI, Camilla RJOSK, Sebastian WEIRICH und Nicole HAAG, Hrsg. *IQB-Bildungstrend 2016: Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich.* Münster: Waxmann, 83-105.

RUTTER, Michael, 2007. Gene-environment interdependence. *Developmental science* [Online-Quelle]. **10**(1), 12-18. Verfügbar unter: 10.1111/j.1467-7687.2007.00557.x

SACHER, Werner, 2015. Differenzierte Elternarbeit als Voraussetzung für mehr Chancengerechtigkeit. In: Susanne FRANK und Anne SLIWKA, Hrsg. *Eltern und Schule: Aspekte von Chancengerechtigkeit und Teilhabe an Bildung.* 1. Auflage. Weinheim, Bergstr: Beltz Juventa, 104-115.

SCHÄFER, Klaus und Gabriele WEITZMANN, 2019a. §13 Jugendsozialarbeit. In: Johannes MÜNDER, Thomas MEYSEN und Thomas TRENCZEK, Hrsg. *Frankfurter*

Kommentar zum SGB VIII: Kinder- und Jugendhilfe. 8., vollständig überarbeitete Auflage. Baden-Baden: Nomos, 216-230.

SCHÄFER, Klaus und Gabriele WEITZMANN, 2019b. §81 Strukturelle Zusammenarbeit mit anderen Stellen und öffentlichen Einrichtungen. In: Johannes MÜNDER, Thomas MEYSEN und Thomas TRENCZEK, Hrsg. *Frankfurter Kommentar zum SGB VIII: Kinder- und Jugendhilfe.* 8., vollständig überarbeitete Auflage. Baden-Baden: Nomos, 956-962.

SCHLECK, Oliver, 2017. *Schulsozialarbeit im Spannungsfeld zwischen Anspruch und Wirklichkeit: Zur Notwendigkeit einer gelingenden Kooperation von Jugendhilfe und Schule imKontext einer sich verändernden Lebensphase Jugend.* 1. Auflage. Bochum/Freiburg: Projektverlag.

SCHNEIDER, Siegfried, 2011. Herkunft, soziale. In: Werner FUCHS-HEINRITZ, Hrsg. *Lexikon zur Soziologie.* 5., überarb. Auflage. Wiesbaden: VS-Verlag.

SCHRÖDTER, Mark, 2007. Soziale Arbeit als Gerechtigkeitsprofession: Zur Gewährleistung von Verwirklichungschancen. *Neue Praxis; np; Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik*. **37**(1), 3-28.

SCHUETZE, Hans G., 2015. Schule, Recht und Gerechtigkeit. In: Veronika MANITIUS, Björn HERMSTEIN, Nils BERKEMEYER und Wilfried BOS, Hrsg. *Zur Gerechtigkeit von Schule: Theorien, Konzepte, Analysen.* 1. Auflage, neue Ausgabe. Münster, Westf: Waxmann, 51-71.

SCHUTTER, Sabina und Anna SCHWEDA-MÖLLER, 2017. Wo Risiken zusammentreffen: Bildungsbenachteiligung in Einelternfamilien. In: Meike Sophia BAADER und Tatjana FREYTAG, Hrsg. *Bildung und Ungleichheit in Deutschland:* Springer Fachmedien Wiesbaden, 139-154.

SCHWARZER, Gudrun, 2019a. Entwicklung der Sprache. In: Martin PINQUART, Gudrun SCHWARZER und Peter ZIMMERMANN, Hrsg. *Entwicklungspsychologie - Kindes- und Jugendalter.* 2., überarbeitete Auflage. Göttingen: Hogrefe, 130-151.

SCHWARZER, Gudrun, 2019b. Entwicklung des Denkens. In: Martin PINQUART, Gudrun SCHWARZER und Peter ZIMMERMANN, Hrsg. *Entwicklungspsychologie - Kindes- und Jugendalter.* 2., überarbeitete Auflage. Göttingen: Hogrefe, 86-107.

SEN, Amartya Kumar, 2000. *Ökonomie für den Menschen: Wege zu Gerechtigkeit und Solidarität in der Marktwirtschaft.* München: Carl Hanser Verlag.

SEN, Amartya, 1979. *Equality of What?* [Online-Quelle] [Zugriff am 11.09.2019]. Verfügbar unter: https://tannerlectures.utah.edu/_documents/a-to-z/s/sen80.pdf

SEN, Amartya, 2010. *Die Idee der Gerechtigkeit.* München: C.H. Beck.

SOLGA, Heike, 2009. Meritokratie: die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In: Heike SOLGA, Justin J. W. POWELL und Peter A. BERGER, Hrsg. *Soziale Ungleichheit: Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse.* Frankfurt: Campus Verlag, 63-72.

SOLGA, Heike, 2012. Bildung und materielle Ungleichheiten: Der investive Sozialstaat auf dem Prüfstand. In: Rolf BECKER und Heike SOLGA, Hrsg. *Soziologische Bildungsforschung.* Wiesbaden: Springer, 459-487.

SOLGA, Heike, Peter A. BERGER und Justin POWELL, 2009. Soziale Ungleichheit: Kein Schnee von gestern! In: Heike SOLGA, Justin J. W. POWELL und Peter A. BERGER, Hrsg. *Soziale Ungleichheit: Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse.* Frankfurt: Campus Verlag, 11-45.

SOREMSKI, Regina und Heike DIERCKX, 2016. History matters: Zur Relevanz historischer Kontextbedingungen für den Bildungsaufstieg aus einer geschlechtervergleichenden Perspektive. In: Carola GROPPE, Gerhard KLUCHERT und Eva MATTHES, Hrsg. *Bildung und Differenz:* Springer Fachmedien Wiesbaden, 301-320.

SPECK, Karsten und Thomas OLK, 2014. Wie wirkt Schulsozialarbeit?: Ein Überblick über die Wirkungs- und Nutzerforschung. *Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit*. **45**(1), 38-47.

SPECK, Karsten, 2014. *Schulsozialarbeit: Eine Einführung.* 3. überarb. Auflage. Stuttgart: UTB; Reinhardt.

SPIEGLER, Thomas, 2015. *Erfolgreiche Bildungsaufstiege: Ressourcen und Bedingungen.* 1. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa.

STATISTISCHES BUNDESAMT (Destatis), 2019. *Absolventen/Abgänger nach Abschlussarten insgesamt* [Online-Quelle]: *Allgemeinbildende und berufliche Schulen [Zugriff am 29.10.2019]. Verfügbar unter:* https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Tabellen/allgemeinbildende-beruflicheschulen-abschlussart-insgesamt.html

STAUB-BERNASCONI, Silvia, 2017. *Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft: Systemtheoretische Grundlagen und professionelle Praxis - Ein Lehrbuch.* 2. vollst. überarb. Auflage. Leverkusen: UTB; Budrich, Barbara.

STOJANOV, Krassimir, 2011. *Bildungsgerechtigkeit: Rekonstruktionen eines umkämpften Begriffs.* 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, Wiesbaden.

STÜWE, Gerd, Nicole ERMEL und Stephanie HAUPT, 2015. *Lehrbuch Schulsozialarbeit.* Weinheim [u.a.]: Beltz.

SÜNKER, Heinz, 2007. Gesellschaft, Demokratie und Bildung. In: Heinz SÜNKER und Ingrid MIETHE, Hrsg. *Bildungspolitik und Bildungsforschung: Herausforderungen und Perspektiven für Gesellschaft und Gewerkschaften in Deutschland.* Frankfurt am Main: P. Lang, 11-43.

TAMMEN, Britta, 2019. §79 Gesamtverantwortung, Grundausstattung. In: Johannes MÜNDER, Thomas MEYSEN und Thomas TRENCZEK, Hrsg. *Frankfurter Kommentar zum SGB VIII: Kinder- und Jugendhilfe.* 8., vollständig überarbeitete Auflage. Baden-Baden: Nomos, 935-943.

THIERSCH, Hans, 2017. Notizen zu Sozialer Gerechtigkeit und Sozialer Arbeit. In: Anke KARBER, Jens MÜLLER, Kerstin NOLTE, Peter SCHÄFER und Tilmann WAHNE, Hrsg. *Zur Gerechtigkeitsfrage in sozialen (Frauen-)Berufen: Gelingensbedingungen und Verwirklichungschancen.* Opladen: Verlag Barbara Budrich, 25-31.

THIMM, Karlheinz, 2015. *Soziale Arbeit im Kontext Schule: Reflexion - Forschung - Praxisimpulse.* Weinheim [u.a.]: Beltz Juventa.

THIMM, Karlheinz, 2017. Soziale Arbeit an Grundschulen. In: Erich HOLLENSTEIN, Frank NIESLONY, Karsten SPECK und Thomas OLK, Hrsg. *Handbuch der Schulsozialarbeit.* 1. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa; Preselect.media GmbH, 108-117.

TRUMPA, Silke, 2015. Entlastungs- und Kompensationsfunktion von Schule als Chance zur Erhöhung von Bildungsgerechtigkeit: Familiäre Bedürfnislagen als Einflussfaktor bei der Schulwahl. In: Susanne FRANK und Anne SLIWKA, Hrsg. *Eltern und Schule: Aspekte von Chancengerechtigkeit und Teilhabe an Bildung.* 1. Auflage. Weinheim, Bergstr: Beltz Juventa, 27-38.

TRZASKOWSKI, Maciej, Nicole HARLAAR, Rosalind ARDEN, Eva KRAPOHL, Kaili RIMFELD, Andrew MCMILLAN, Philip S. DALE und Robert PLOMIN, 2014. Genetic influence on family socioeconomic status and children's intelligence. *Intelligence* [Online-Quelle]. **42**(100), 83-88 [Zugriff am 10.10.2019]. Verfügbar unter: 10.1016/j.intell.2013.11.002

VOLLMER, Knut, 2017. *Fachwörterbuch für Erzieherinnen und pädagogische Fachkräfte.* Überarbeitete Neuausgabe, (11. Gesamtauflage). Freiburg: Herder.

WAGNER, Burkhardt, 2017. Geflüchtete Kinder und Jugendliche in der Schule: Was sie mitbringen und was sie brauchen. In: Claudia SEIBOLD und Gisela WÜRFEL, Hrsg. *Soziale Arbeit mit jungen Geflüchteten in der Schule.* 1. Auflage. Weinheim, Bergstr: Beltz Juventa, 11-21.

WALKER, Melanie, 2010. The capability approach as a framework for reimagening education and justice. In: Hans-Uwe OTTO und Holger ZIEGLER, Hrsg. *Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft:* VS Verlag für Sozialwissenschaften, 116-130.

WERDES, Alexandra, 6. Juni 2019. Hier geschehen Wunder: Vor ein paar Jahren war die Gebrüder-Grimm-Schule in Hamm ein Problemfall mitten in einem sozialen Brennpunkt. Jetzt erhält sie den Deutschen Schulpreis. Wie haben Lehrer und Schüler das geschafft? *die Zeit*. (No 24), 65.

WIGGER, Lothar, 2011. Was heißt Bildungsgerechtigkeit?: Über Verteilungsgerechtigkeit, Teilhabegerechtigkeit und Anerkennungsgerechtigkeit. In: Thomas MEYER und Udo VORHOLT, Hrsg. *Bildungsgerechtigkeit als politische Aufgabe:* Projekt Verlag, 21-39.

WOHLGEMUTH, Katja, 2017. Zwischen Chancengleichheit und Vereinbarkeit: Bildung, Erziehung und Betreuung im Spiegel politischer Gerechtigkeitsversprechen. In: Anke KARBER, Jens MÜLLER, Kerstin NOLTE, Peter SCHÄFER und Tilmann WAHNE, Hrsg. *Zur Gerechtigkeitsfrage in sozialen (Frauen-)Berufen: Gelingensbedingungen und Verwirklichungschancen.* Opladen: Verlag Barbara Budrich, 55-65.

ZIPPERLER, Mirjana, Michaela WURZEL, Andreas Karl GSCHWIND, Melanie WERLING und Sebastian RAHN, 2018. *Schulsozialarbeit in Baden-Württemberg: sozialraumorientierte Konzepte und ihre Wirkung (SOSSA)* [Online-Quelle].

Anhang

Gerechtigkeits-Grundsätze für Institutionen nach Rawls

„*Erster Grundsatz*[32]

Jedermann hat gleiches Recht auf das umfangreichste Gesamtsystem gleicher Grundfreiheiten, das für alle möglich ist.

Zweiter Grundsatz

Soziale und wirtschaftliche Ungleichheiten müssen folgendermaßen beschaffen sein:

(a) sie müssen unter der Einschränkung des gerechten Spargrundsatzes den am wenigsten Begünstigten den größtmöglichen Vorteil bringen, und

(b) sie müssen mit Ämtern und Positionen verbunden sein, die allen gemäß fairer Chancengleichheit offensteht.

Erste Vorrangregel (Vorrang der Freiheit)

Die Gerechtigkeitsgrundsätze stehen in lexikalischer Ordnung; demgemäß können die Grundfreiheiten nur um der Freiheit willen eingeschränkt werden, und zwar in folgenden Fällen:

(a) eine weniger umfangreiche Freiheit muß das Gesamtsystem der Freiheiten für alle stärken;

(b) eine geringere als gleiche Freiheit muß für die davon Betroffenen angenehm sein.

Zweite Vorrangregel (Vorrang der Gerechtigkeit vor Leistungsfähigkeit und Lebensstandard)

Der zweite Gerechtigkeitsgrundsatz ist dem Grundsatz der Leistungsfähigkeit und Nutzenmaximierung lexikalisch vorgeordnet, und zwar in folgenden Fällen:

(a) eine Chancen-Ungleichheit muß die Chancen der Benachteiligten verbessern;

(b) eine besonders hohe Sparrate muß insgesamt die Last der von ihr Betroffenen mildern“ (Rawls 2017: 336).

Grundbefähigungsliste nach Nussbaum

Die zentralen menschlichen Befähigungen

1. Leben[33]**.** Fähig sein, bis zum Ende der erwarteten Lebensdauer eines menschlichen Lebens zu leben, ohne vorzeitig zu sterben oder zu sterben, bevor das Leben auf ein nicht-lebenswertes Leben reduziert wird.

[32] Die kursive Schreibweise ist im Zitat vorhanden und nicht von der Autorin hinzugefügt.
[33] Das fett gedruckte ist in dieser Form auch im Original erhalten.

2. Körperliche Gesundheit. Fähig sein, eine gute Gesundheit zu besitzen inklusive einer Fortpflanzungsgesundheit, ausreichend ernährt zu sein und angemessene Unterkunft zu haben.

3. Körperliche Integrität. Fähig sein, sich frei zwischen verschiedenen Orten zu bewegen, sicher zu sein gegenüber gewaltvoller Übergriffe einschließlich Vergewaltigungen und häusliche Gewalt, Möglichkeiten haben, um sexuelle Befriedigung zu finden und die Wahlfreiheiten in reproduktiven Rechten besitzen.

4. Sinne, Vorstellung und Gedanken. Fähig sein, seine fünf Sinne zu benutzen, sich Dinge vorzustellen, zu denken und die Vernunft zu nutzen und diese Dinge in einer „wahren menschlichen“ Art und Weise auszuführen. Eine Art und Weise, die durch angemessene Bildung geprägt und verfeinert wurde. Die Bildung beinhaltet Literarität, grundlegende Mathematik und naturwissenschaftliche Übungen, ist in diesen Fähigkeiten aber nicht begrenzt. Es bedeutet auch fähig sein, Vorstellungskraft und Gedanken zu nutzen und in Verbindung zu bringen mit Erfahrungen und dem Herstellen von Tätigkeiten und Begebenheiten (religiös, literarisch, musisch usw.), die der eigenen Wahl entspringen. Fähig sein, den eigenen Verstand zu benutzen und geschützt zu sein durch die Meinungsfreiheit in Politik und Kunst, Religionsfreiheit bzw. Freiheit der Ausübung religiöser Praktiken. Fähig sein, Genusserlebnisse zu erfahren und unnötigen Schmerz zu verhindern.

5. Gefühle. Fähig sein, Bindungen zu Dingen und Personen außerhalb des Selbst aufzubauen, jene zu lieben, die einen selbst lieben und umsorgen, Trauer zu empfinden bei deren Abwesenheit, generell zu lieben, zu trauern und Verlangen, Dankbarkeit und gerechtfertigte Wut, Ärger oder Entrüstung zu empfinden. Die emotionale Entwicklung sollte dabei nicht durch Angst und Furcht vernichtet werden. (Menschliche Verbindungen zu unterstützen kann diese Befähigung fördern und ist ein wesentlicher und wichtiger Bestandteil ihrer Entwicklung.)

6. Praktische Vernunft. Fähig sein, Auffassungen des Guten zu erschaffen und sich mit kritischen Reflexionen über eigene Lebensplanungen auseinanderzusetzen. (Dieser Punkt enthält den Schutz der Gewissensfreiheit und den Schutz der Religionsausübung.)

7. Zugehörigkeit.

A. Fähig sein, mit und in Bezug auf andere Menschen zu leben, Sorge für andere Menschen zu erkennen und zu zeigen, sich an verschiedenen Formen sozialer Interaktionen beteiligen zu können, sich in andere Situationen gedanklich hineinversetzten und sich vorstellen zu können. (Diese Befähigung zu schützen heißt gleichzeitig auch Institutionen zu schützen, die diese Fähigkeiten erzeugen und hegen

und die Versammlungsfreiheit und Freiheit politischer Meinungsäußerung zu schützen.)

B. Selbstrespekt zu besitzen und keiner Demütigung ausgesetzt zu sein. Fähig sein, sich als würdiger Mensch behandeln zu lassen, dessen Würde gleichwertig ist wie die Würde anderer Menschen. Diese Vorgabe enthält Vorschriften zur Nichtdiskriminierung aufgrund von Rasse, Geschlecht, sexueller Orientierung, Ethnie, Kaste, Religion und Herkunft.

8. Andere Gattungen. Fähig sein, mit Sorge für und in Beziehung mit Tieren, Pflanzen und der Welt der Natur zu leben.

9. Spiel. Fähig sein, zu lachen, zu spielen und Freizeitaktivitäten zu genießen.

10. Kontrolle über die eigene Umwelt.

A. Politisch. Fähig sein, effektiv politische Entscheidungen, die das Leben beeinflussen und lenken, mitzugestalten, teilzuhaben und das Recht zur politischen Teilhabe, Schutz der Meinungsfreiheit und Versammlungsfreiheit zu besitzen.

B. Materiell. Fähig sein, Grundbesitz zu haben (Landbesitz und bewegliche Besitztümer), die gleichen Eigentumsrechte wie andere zu besitzen, das Recht auf Arbeitssuche wie alle anderen zu besitzen, frei sein von ungerechtfertigter Durchsuchung oder Beschlagnahmung. Bei der Arbeit fähig sein, als Mensch zu arbeiten, praktische Vernunft auszuüben und bedeutungsvolle Beziehungen mit Kolleg_innen einzugehen, die geprägt sind von wechselseitiger Anerkennung.

(Nussbaum 2003a: 500–501)

Struktur sozialer Anerkennungsverhältnisse nach Honneth

Anerkennungsweise	emotionale Zuwendung	kognitive Achtung	soziale Wertschätzung
Persönlichkeitsdimension	Bedürfnis- und Affektnatur	moralische Zurechnungsfähigkeit	Fähigkeiten und Eigenschaften
Anerkennungsformen	Primärbeziehungen (Liebe, Freundschaft)	Rechtsverhältnisse (Rechte)	Wertgemeinschaft (Solidarität)
Entwicklungspotential		Generalisierung, Materialisierung	Individualisierung, Egalisierung
praktische Selbstbeziehung	Selbstvertrauen	Selbstachtung	Selbstschätzung
Mißachtungsformen	Mißhandlung und Vergewaltigung,	Entrechtung und Ausschließung,	Entwürdigung und Beleidigung,
Bedrohte Persönlichkeitskomponente	physische Integrität	soziale Integrität	»Ehre«, Würde

Abb. 1 Alexander Honneth Struktur der sozialen Anerkennungsverhältnisse (Honneth 2016: 211). In: HONNETH, Axel, 2016. *Kampf um Anerkennung: Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte ; mit einem neuen Nachwort.* 9. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Allgemeine Forderungen zur Minderung von Bildungsungerechtigkeit

Ditton fordert mehr Längsschnittstudien, um die Effekte der sozialen Herkunft auf die Schulleistung, die Leistungsentwicklung und den schulischen Werdegang von Kindern besser zu erfassen (Ditton 2016: 287). Dembrowski und Solga plädieren für eine Abschaffung von Haupt- und Förderschulen, eine Einführung einer Ganztagsschulpflicht, gemeinsames Lernen von allen Schüler_innen bis zur zehnten Klassenstufe und sie fordern eine Zusammenarbeit von Schule und dem Quartier und einer vermehrten Einbeziehung von Sozialpädagog_innen und Erzieher_innen im Schulsystem (Dembrowski und Solga 2012: 78–79). Butterwegge sieht das Problem der Trennung von Schüler_innen nach ihrer sozialen Herkunft bedingt durch das mehrgliedrige Schulsystem (Butterwegge 2010: 552). Auch Ditton plädiert für mehr Durchlässigkeit in den Bildungswegen und Transparenz der inneren Prozesse und Regelungen, um somit Bildungsungleichheiten zu reduzieren (Ditton 2016: 304–307). Dux sieht das ähnlich und fordert den Ausbau von Ganztagsschulen mit gleitenden Übergängen und individuell differenziertem Unterricht (Dux 2015: 31).Blossfeld plädiert auch für die Förderung von Ganztagsschulen und eine Konzeption, welche die Stärkung des Einbezugs der Familien in die Bildung vorsieht (Blossfeld 2013: 97). Auch Ramsauer fordert eine vermehrte Einbindung von Eltern und Erziehungsberechtigten in schulische Belange, da die deutschen Sprachkenntnisse und Kenntnisse über das deutsche Schulsystem als wichtige Einflussfaktoren für die Unterstützung von Schulleistungen zählen (Ramsauer 2011: 13, 24, 32). Solga fordert zudem, sich die skandinavischen Wohlfahrtsstaaten als Vorbild zu nehmen, da diese mit ihren politischen Maßnahmen der Förderung der Bildungspolitik und der sozialen Absicherung von Risiken ein gutes Modell mit positiven Ergebnissen aufweisen (Solga 2012). Müller-Benedict schlägt eine vermehrte Begabten- und gleichzeitige Unterschichtförderung vor, um somit eine Balance zu finden zwischen der Förderung Einzelner und, um das Bildungsniveau insgesamt zu steigern. Er vermutet dabei jedoch, dass eine große politische Lösung nicht die optimale Lösung sein muss, sondern individuelle Lösungen angestrebt werden sollten (Müller-Benedict 2016: 442–453). Dux und andere Autor_innen formulieren das Ziel, dass Kitas Kinder vor dem Schulwesen bereits in den Bildungsprozess einführen sollen, um keinen Rückstand von bestimmten Personengruppen zu Beginn der Schullaufbahn zuzulassen (Blossfeld 2013, Dux 2015: 30, Becker 2016: 213, Müller-Benedict 2016: 437, Merkens 2019: 137). Dass die frühkindlichen Bildungsangebote derzeit vorwiegend von privilegierten Familien wahrgenommen werden und weniger von sozial benachteiligten Familien manifestiert die Bildungsungleichheit (Wohlgemuth 2017: 57–58). Bisher bleibt es daher häufig noch Aufgabe und Problem der Schu-

len, Bildungsungleichheiten zu kompensieren. Des Weiteren führen strukturelle Unterschiede wie beispielsweise der Betreuungsumfang als Qualitätsmerkmal der Kita, selektive Zugänge und fehlende, einheitliche Qualitätsstandards dazu, dass Kitas generell nicht kompensatorisch wirken können (Kuger und Peter 2019: 16–18). Dies bedeutet, dass es in Einzelfällen durchaus Möglichkeiten der Kompensation gibt, jedoch ist es derzeitig und sollte auch zukünftig nicht nur Aufgabe und Verantwortung von Kitas und deren Personal sein, Chancengerechtigkeit zu fördern, sondern es sollte m.E. über mehrere Professionen hinweg als gemeinsame Aufgabe betrachtet werden. Eine ähnliche Meinung vertreten Blossfelds. Sie weisen am Ende ihres Artikels darauf hin, dass frühkindliche Bildungsangebote nicht ausreichen, um den Einfluss von sozialer Herkunft auf die Bildungschancen zu minimieren, sondern dass es zusätzlich den Einbezug benachteiligter Familien benötigt (Blossfeld, Blossfeld und Blossfeld 2019: 27).

Klärung zu den Statistiken der Schulsozialarbeit an Grundschulen in Baden-Württemberg - E-Mailkontakt mit Volker Reif

„Liebe Frau Neuschwander,

in der Tat weisen wir landesweit zum einen die Fachkräfte in Form von tätigen Personen (Fachkräfte) und in Form Vollkraftstellen (quasi wieviel 100%-Stellen Schulsozialarbeit im Lande / in den Kreisen / nach Schulart) aus.

Da wir aktuell (beantragte Stellen Schuljahr 18/19) landesweit 914 reine Grundschulen mit Schulsozialarbeit haben, in diesen allerdings hochgerechnet „lediglich“ 376 Vollkraftstellen beschäftigt sind, ergibt sich hier ein landesweiter Durchschnitt von 0,41 % Stellenanteil pro Grundschule.

Mit freundlichem Gruß

Volker Reif“

Abbildung der Theorie nach Spiegler

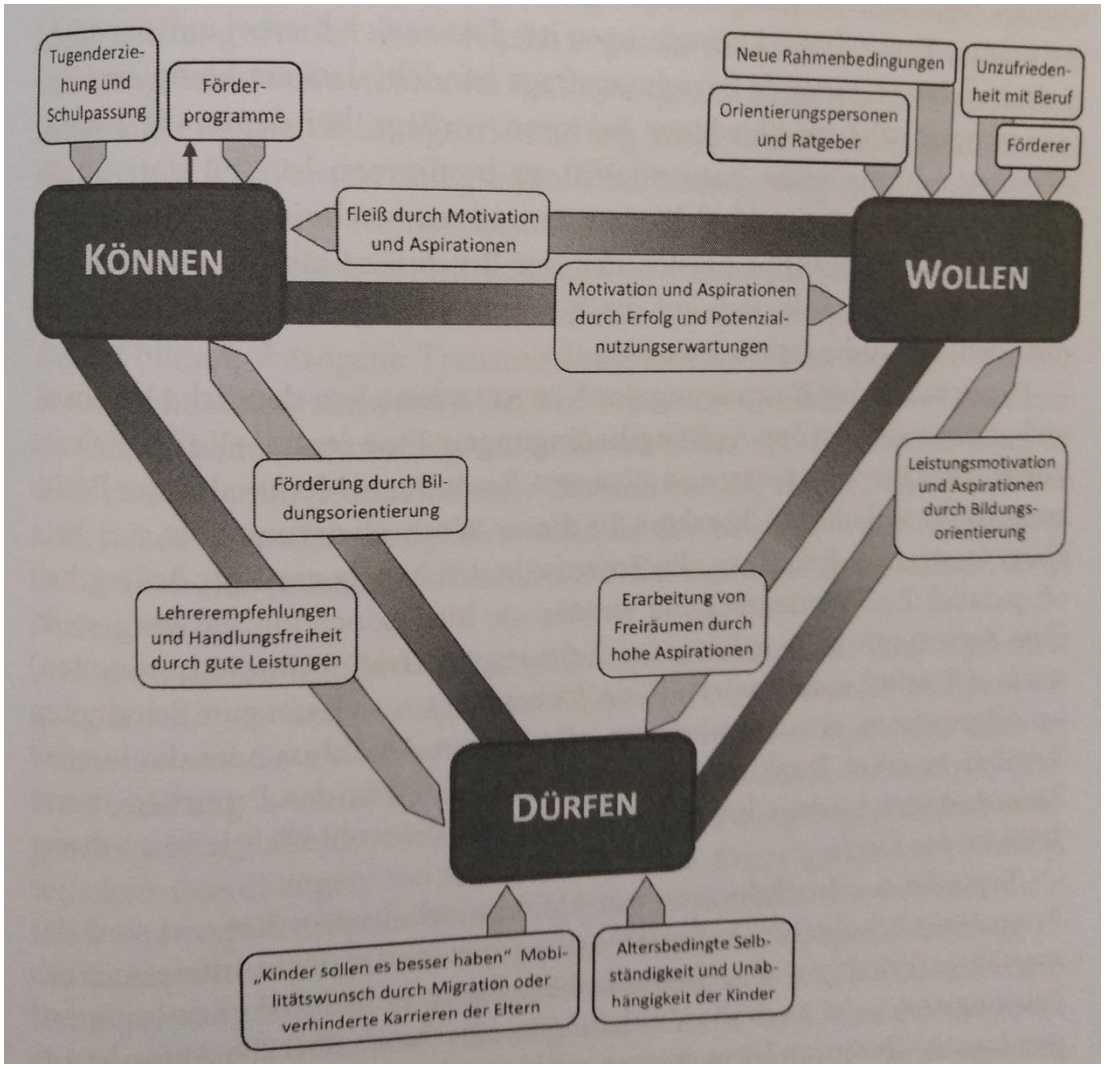

Abb. 1 Thomas Spiegler Bildungsaufstiegsbedingungen (Spiegler 2015: 213). In: SPIEGLER, Thomas, 2015. Erfolgreiche Bildungsaufstiege: Ressourcen und Bedingungen. 1. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa.

Fragen chancengerechter Schulsozialarbeit

Vorbereitend	Währenddessen	Möglichkeiten
Welche Konzeption ist grundlegend für die Arbeit zur Förderung der Chancengerechtigkeit?	Welche Evaluationsmethoden können genutzt werden, um die Förderung der Chancengerechtigkeit zu überprüfen?	Wie sieht eine gemeinsame Konzeption aller Schulsozialarbeit mit dem Ziel der Förderung von Chancengerechtigkeit aus?

Vorbereitend	Währenddessen	Möglichkeiten
Was sind die Zielgruppen und deren Merkmale (Alter, Entwicklung, Geschlecht, Herkunft, Kultur, Religion, Lebenswelt, usw.) und welche Bedürfnisse haben sie?	Wie geschieht die Förderung der Chancengerechtigkeit (Stärkung von Selbstwert, Selbstkonzept, Selbstwirksamkeit, Partizipation, Emotionsregulation, soziale Netzwerkarbeit usw.) individueller Schüler_innen konkret?	Wird es benötigt und wenn ja, welche Aufgaben und Verantwortungen kann die Schulsozialarbeit übernehmen, um Schule als Begegnungsort oder Stadtteilzentrum zu etablieren?
Was sind die Rahmenbedingungen der Arbeit (Räume/Orte, Zeiten, schulische Vorgaben, Beschäftigungsumfang, Betreuungsschlüssel)?	Welche Regeln gibt es/stellt man bewusst auf?	Wie kann ein gemeinsames Bildungskonzept von Schulsozialarbeit und Schule aussehen?
Welche möglichen Kooperationspartner_innen oder bestehende Netzwerke passen zum Ziel der Chancengerechtigkeitsförderung und existieren im Umfeld?	Welche Kooperationspartner_innen oder Netzwerke fördern auf welche Weise die Chancengerechtigkeit und wer kann hinzugewonnen werden?	Wie kann die Schulsozialarbeit die sozialen Netzwerke der Kinder fördern?
Wie gestaltet man die Zusammenarbeit mit den unterschiedlichen Stakeholdern (Schulpersonal, Erziehungsberechtigte, Jugendamt, usw.) mit dem Fokus der Chancengerechtigkeit?	Wie erreicht man größtmögliche Transparenz von Zielen, Prozessen und Angeboten in der Arbeit und wie kann man die Stakeholder einbeziehen?	Wie kann die Schulsozialarbeit Erziehungsberechtigte und Familien in die Förderung der Kinder einbeziehen und sie dabei unterstützen? Welche Programme, Projekte und (Beratungs-)Angebote benötigt es hierfür?

Vorbereitend	Währenddessen	Möglichkeiten
Welche Angebote (Beratungen, Gruppensitzungen, Klassensitzungen, Freizeitaktivitäten, Ausflüge, Projekte, usw.) bietet man anfangs für welche Zielgruppe und Gruppengröße mit dem Ziel der Chancengerechtigkeit an?	Wie können bestehende und neue Angebote sich weiterentwickeln und welche Methoden sind effektiv und effizient in Bezug auf die Förderung von Chancengerechtigkeit?	Wie kann die Schulsozialarbeit die Zugehörigkeit, das Wohlgefühl, die Entwicklung, die Partizipation, die Erfolgserlebnisse und die Anerkennung von Kindern in Schulen fördern?
Wie erreicht und findet man passende Ehrenamtliche und bindet diese in die Arbeit ein?	Wie bewahrt und koordiniert man die Ehrenamtlichen und gewinnt neue hinzu?	Wie können Ehrenamtliche in das ressourcenorientierte Arbeiten eingebunden werden?
Welche rechtlichen Rahmenbedingungen müssen berücksichtigt werden?	Welche rechtlichen Neuerungen und Veränderungen gibt es und wie kann darauf adäquat reagiert werden?	Wie kann die Förderung von Chancengerechtigkeit in der Schulsozialarbeit im rechtlichen Rahmen aussehen?

Tabelle 1 nach eigener Darstellung und Überlegungen zur Förderung von Chancengerechtigkeit in Grundschulen in Baden-Württemberg

Ehrenwörtliche Versicherung

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Insbesondere versichere ich, dass ich alle wörtlich und sinngemäß übernommenen Stellen eindeutig kenntlich gemacht habe. Ich versichere auch, dass die Arbeit noch an keiner anderen Stelle als Abschlussarbeit vorgelegt wurde.

……

Ort, Datum, Unterschrift