

Zöllner, Ulrike (2018): Wie kann Soziale Arbeit zum Bildungserfolg benachteiligter junger Menschen beitragen? Erscheint in: Vortragsreihe „Erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung“ im Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Salzburg. Peter Lang Verlag.

Wie kann Soziale Arbeit zum Bildungserfolg benachteiligter junger Menschen beitragen?

1 Einführung

Seit dem sogenannten PISA-Schock Anfang der 2000er Jahre wird darauf hingewiesen, dass soziale Herkunft und/oder Migrationsgeschichte mit Bildungserfolg korrelieren und das Bildungsniveau bestimmen. Aktuelle Studien bestätigen diesen Befund weiterhin (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, TIMMS 2015, Wendt u.a. 2016). Dabei sind Kinder und Jugendliche mit Migrationsgeschichte im deutschen Bildungssystem durchschnittlich doppelt benachteiligt (SVR 2016, S. 3).¹ Der Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR) (2017) berichtet beispielsweise darüber, dass Kinder und Jugendliche aus Einwandererfamilien seltener eine Kita besuchen und an Hauptschulen über- und an Gymnasien unterrepräsentiert sind. Mit Bezug auf verschiedene Schulleistungsuntersuchungen der letzten Jahre wird aufgezeigt, dass schulische Leistungen von jungen Menschen aus Einwandererfamilien weiterhin erheblich hinter denen von Gleichaltrigen ohne Migrationshintergrund zurückbleiben. Darüber hinaus setzt sich in der beruflichen Bildung und im Studium die Benachteiligung weiterhin fort (SVR 2017). Obwohl aktuell ein Trend zu höheren Bildungsabschlüssen zu verzeichnen ist, zeigen sich stabile Unterschiede zwischen jungen Menschen mit und ohne Migrationserfahrung in der Verteilung auf die verschiedenen Schulformen. Jugendliche aus Einwandererfamilien besuchen weiterhin deutlich häufiger eine Hauptschule als Gleichaltrige ohne Migrationshintergrund. Dabei hat sich die Hauptschulquote bei Jugendlichen aus Einwandererfamilien in den letzten Jahren von 23,3 Prozent auf 12,1 Prozent verringert. Dem gegenüber haben 11,9 Prozent von den Gleichaltrigen ohne Migrationshintergrund im Jahr 2009 eine Hauptschule besucht, im Jahr 2015 waren es nur noch 5,5 Prozent. Damit sind Jugendliche aus Einwandererfamilien immer noch doppelt so häufig an Hauptschulen zu finden wie Gleichaltrige ohne Migrationshintergrund (SVR 2017). Der

¹ Im Folgenden wird nicht auf die spezifische Situation von geflüchteten jungen Menschen eingegangen. Die Bildungsbedingungen für geflüchtete junge Menschen unterscheiden sich je nach Aufenthaltsrecht und Alter in den einzelnen Bundesländern. Erste Informationen über die Situation von geflüchteten jungen Menschen im Bildungssystem können ebenfalls über den SVR Bericht (2017) eingeholt werden.

Sachverständigenrat bezieht sich auf das statistische Bundesamt sowie auf eigene Berechnungen und konstatiert, dass die Unterschiede im schulischen Erfolg weiterhin stabil seien und sich auch beim Schulabbruch zeigen würden, welcher innerhalb der Bevölkerung mit Einwanderungsgeschichte (9,9 Prozent) mehr als sechsmal so häufig vorkommt wie bei Personen ohne Migrationshintergrund (1,5 Prozent). Der Sachverständigenrat stellt außerdem heraus, dass auf der Suche nach einer beruflichen Ausbildung junge Männer und Frauen aus Einwandererfamilien überdurchschnittlich häufig mit Einstiegsproblemen zu kämpfen haben. Nur 30 Prozent derjenigen, die sich vorab bei der Bundesagentur für Arbeit als ausbildungsinteressiert gemeldet hatten, sind Ende des Jahres 2016 auch tatsächlich in eine duale Ausbildung eingemündet, während von den Gleichaltrigen ohne Migrationshintergrund zu diesem Zeitpunkt bereits 50 Prozent in Ausbildung waren. Nach dem Berufsbildungsbericht von 2017 befanden sich Ausbildungswillige aus Einwandererfamilien häufiger in Maßnahmen des Übergangssystems (20 Prozent vs. 15 Prozent), in niedrigqualifizierter Beschäftigung (13 Prozent vs. 6 Prozent) oder auf Arbeitssuche (12 Prozent vs. 8 Prozent (SVR 2017)). Somit gehören junge Menschen mit Migrationsgeschichte weiterhin zu derjenigen Gruppe von Jugendlichen in der Bundesrepublik, die stark von Brüchen und Risiken im Bildungsverlauf betroffen sind (Skrobanek 2015). Festhalten lässt sich, dass geringe Bildungsressourcen für die spätere Platzierung auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt klar von Nachteil sind. Das fehlende Vorhandensein eines berufsqualifizierenden Abschlusses ist ein ausgrenzungsbedeutendes Risikomerkmale. Eine Expertise unter Einbeziehung der Perspektive der Praxis zur Situation ausgegrenzter Jugendlicher im Jahr 2012 dokumentiert, dass Jugendliche mit fehlenden oder niedrigen Bildungsabschlüssen auf ihrem Lebensweg mit vielfältigen Problemen konfrontiert sind und verschiedenen Exklusionsrisiken gegenüber stehen (vgl. Tillmann/Gehne 2012, S. 21ff). Nach Auffassung der befragten **Fachkräfte** aus der Jugendhilfe wird fehlendes kulturelles Kapital in Form von Bildungsabschlüssen als Risikofaktor betrachtet, der die Wahrscheinlichkeit, von Ausgrenzung betroffen zu sein, stark erhöht. Dies korrespondiert mit der Einschätzung, dass Teilhabechancen in starkem Maße über Bildung verliehen werden, die in Deutschland wiederum von der sozialen Herkunft abhängt (ebd., S.22). Die Ausgangssituation auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt in Deutschland hat sich in den letzten Jahren fundamental verändert: von einem Ausbildungs- und Erwerbsarbeitsstellenmangel hin zu einem hinreichenden Angebot, das aber dennoch nicht für alle Suchenden passt. Hier offenbart sich ein strukturelles Paradox: es existiert weiterhin eine substantielle Zahl von jungen Menschen mit Problemen beim Übergang von der Schule in die Berufsausbildung, zugleich wird es auch immer mehr Betriebe geben, die ihre Auszubildenden aus einer stetig geringeren Zahl von Bewerbenden durch den demografischen Wandel auswählen müssen. Die Jugendarbeitslosenquote in Deutschland bewegt sich 2017 bei 6,6 Prozent (Statista

2017). Die Situation im Übergangssystem hat sich geändert. Aktuell geht es vor allem um die Herstellung von gelingender ‚Passung‘. Arbeitgeber monieren, dass junge Menschen mit niedrigem Schulabschluss häufig den komplexer werdenden Ansprüchen der Ausbildungsbetriebe nicht gerecht werden können. So weist der Berufsbildungsbericht von 2017 darauf hin, dass Passungsprobleme eine zentrale Herausforderung im Ausbildungsstellenmarkt darstellen (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2017, S. 9).

Die ungleiche Verteilung der Bildungschancen hat in der Folge Auswirkungen auf die spätere Stellung auf dem Arbeitsmarkt, was sich auch direkt auf die Altersarmut auswirkt (Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband 2016, S. 59). Beispielsweise lag die die Armutsgefährdungsquote im Jahr 2016 bei Menschen mit Migrationshintergrund bei 28,0 Prozent (Statista 2017). Festzuhalten ist, dass die strukturelle Diskriminierung im Bildungssektor sich verhärtet und langfristig ein höheres Risiko, an Arbeitslosigkeit und/oder (Alters-)Armut zu leiden, verursacht. Diese ungünstige Position in der Gesellschaft wird sehr wahrscheinlich an die nächste Generation vererbt, wenn keine Korrektive eintreten (Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband 2016, S. 59).

Eine zentrale Aufgabe Sozialer Arbeit im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe sowie des Bildungssystems besteht demzufolge weiterhin darin, (Bildungs-)Benachteiligungen entschieden entgegenzutreten, Exklusionsrisiken zu vermeiden und damit an Chancengerechtigkeit zu arbeiten.² Geringere Bildungschancen von **Schülerinnen** und **Schülern** aus Einwandererfamilien werden in der Forschung auf verschiedene Ursachen zurückgeführt. Nach dem Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung (2017, S. 7), das sich auf zahlreiche Forschungsbefunde in der Studie ‚Vielfalt im Klassenzimmer. Wie Lehrkräfte gute Leistung fördern können‘, bezieht, spielen die Lerngelegenheiten in der Familie eine wichtige Rolle. Hier stellen der Bildungshintergrund der Eltern sowie die Sprachkenntnisse der Kinder und ihrer Eltern im Deutschen wichtige Faktoren dar. Weitere bedeutende Aspekte sind die Konzentration von Migrantinnen und Migranten in bestimmten Wohngebieten und Schulen und die leistungsbezogene und soziale Homogenität in den Schulklassen, die sich daraus ergibt. Schließlich wird als eine Ursache für ungleiche Bildungschancen auch die Gestaltung des deutschen Schulsystems kritisch diskutiert, da die **Schülerinnen** und

² Aktuell gibt es Anlass zur Sorge, dass Kinder und Jugendliche mehr und mehr dem sozialpolitischen Sparwillen ausgesetzt sind. Dies hat Auswirkungen auf Jugendhilfe und Bildungssystem zur Folge. Beispielsweise beobachten freie Träger und Verbände der Jugendhilfe die Ankündigungen der Bundesregierung hinsichtlich der Weiterentwicklung des Kinder- und Jugendhilferechts mit Skepsis, da die Kostenentwicklung in der Jugendhilfe als Anlass für die grundlegende Reform des SGB VIII gesehen werden kann und daher die Kosteneinsparung im Vordergrund steht. Beispielsweise sollen bürokratische Verfahren an die Stelle von Interaktion und Verstehensprozessen treten, was den sozialpädagogischen Gehalt des Hilfeprozesses formalisiert und ihm entgegenwirkt (Wiesner 2016). Gut eingeführte sozialpädagogische Interventionsformen wie das Hilfeplanverfahren können dadurch geschwächt und der Handlungsspielraum der Verwaltung erweitert werden (Deutscher Caritasverband 2016).

Schüler früh nach ihren Leistungen getrennt und entsprechenden leistungshomogenen Schulformen zugewiesen werden (Vielfalt im Klassenzimmer 2017, S. 7). Unterstrichen wird in der Studie (ebd.), dass familiäre Aspekte und Faktoren der schulischen Organisation in der Forschung häufig untersucht werden. Weit weniger Aufmerksamkeit würde sich auf die **Lehrpersonen** und die Rolle, die sie für die Bildungserfolge von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund einnehmen, spielen (ebd., S. 7). Daher wird im folgenden Beitrag dieser Aspekt in den Vordergrund gestellt und mit Sozialer Arbeit verknüpft. Soziale Arbeit ist im Rahmen ihrer Maßnahmen durch Hilfe, Erziehung und Betreuung sowohl in der Familie durch ihren Auftrag der Kinder- und Jugendhilfe der Hilfe zur Erziehung (SGB VIII §§ 27ff.) als auch in der schulischen Organisation durch Schulsozialarbeit (SGB VIII, § 13) präsent. Inwieweit **Fachkräfte** Sozialer Arbeit mit **Lehrpersonen** zusammenarbeiten und Soziale Arbeit strukturelle Unterstützung leisten kann, den Bildungserfolg von benachteiligten Kindern und Jugendlichen zu steigern, wird im Folgenden skizziert. Zuerst wird der gesellschaftliche Auftrag Sozialer Arbeit erläutert. Dann werden Überlegungen angestellt, wie Soziale Arbeit zur Qualität pädagogischer Beziehungen beitragen kann. Danach werden Möglichkeiten zum Aufbau struktureller bildungsbefähigender Strukturen aufgezeigt.

2 Der gesellschaftliche Auftrag Sozialer Arbeit in Bezug zur sozialen Gerechtigkeit und den Menschenrechten

Nach den Prinzipien und des Standards des IFSW (International Federation of Social Workers 2014) bilden soziale Gerechtigkeit, die Menschenrechte, gemeinsame Verantwortung und Achtung der Vielfalt die Grundlagen Sozialer Arbeit. Die Feststellung, dass eine Gruppe junger Menschen im Bildungssystem Benachteiligung erfahren, widerspricht zentralen Anliegen Sozialer Arbeit, „nämlich die Menschen zu unterstützen und ihnen zu ihrem Wohlbefinden und zu einem möglichst selbstbestimmten Leben zu verhelfen“ (Rommelspacher 2012, S. 43). Treten benachteiligende Muster im Arbeitsalltag Sozialer Arbeit auf, widersprechen diese dem Verständnis Sozialer Arbeit als Menschenrechtsprofession. Im Rahmen der Sozialen Arbeit als Menschenrechtsprofession wird das doppelte Mandat der Hilfe und Kontrolle um ein drittes Mandat erweitert, indem neben den wissenschaftsbegründeten Arbeitsweisen und Methoden die ethische Basis (Berufskodex) und die Menschenrechte als Legitimationsbasis dienen (vgl. Staub-Bernasconi 2007, S. 200). Soziale Arbeit soll dabei in ihrer Funktion als „agency for social change“ in der Wahrung und Durchsetzung der Menschenrechte helfen. Wenn Soziale Arbeit sich auf die Menschenrechte beruft, dann ist sie aufgefordert, diese in den jeweiligen Kontexten zu verteidigen und zu sichern. Ihre Aufgabe ist es, „die berechtigten Anliegen der Klient(inn)en und die Erfordernisse von Professionalität an den Arbeitgeber und die Behörden heranzutragen, und die dadurch entstehenden Konflikte einerseits als zu ihrer Rolle gehörend zu behandeln, andererseits

auch mit professionellen Mitteln zu bearbeiten“ (Olbrecht 2004 in Staub-Bernasconi 2007, S. 202). Soziale Arbeit ist dabei notwendigerweise politisch, da sie es mit sozialen Problemen zu tun hat, die entweder direkt durch politische Prozesse hervorgerufen oder in nicht ausreichendem Maße durch soziale Sicherungssysteme abgedeckt werden. Sie beinhaltet also auch eine parteiliche Vertretung des/der Einzelnen im Kontext erlebter Diskriminierung auf den gesellschaftlichen Ebenen (vgl. Mührel & Röh 2007). Das dritte Mandat der Sozialen Arbeit umfasst damit die Wissenschaftsbasierung ihrer Arbeitsweisen sowie den gesetzlichen Auftrag im Grundgesetz und den Sozialgesetzen sowie dem internationalen Code of Ethics, dessen Kern die Menschenwürde, die Menschenrechte und das Prinzip der sozialen Gerechtigkeit bilden (vgl. Staub-Bernasconi 2010, S. 198 ff. in Gebrande/Melter & Bliemetsrieder 2016, S. 390). Julia Gebrande, Claus Melter und Sandro Bliemetsrieder (2016) entwickeln in diesem Sinn eine kritisch ambitionierte Soziale Arbeit. Sie resümieren dabei, dass Soziale Arbeit einerseits die gesellschaftliche Funktion habe, die Menschen einzupassen in ihre (gesellschaftlichen) Positionen, in ihre Rollen, die in gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnissen den Menschen zugeschrieben würden. Sie böte idealerweise einerseits **Adressat_innen** Unterstützung und Hilfe bei der Überwindung von akuten Problemlagen an und im Bedarfsfall eine langfristige Begleitung von Nutzer_innen. Andererseits beinhalte die Arbeit mit den **Adressat_innen** eine Unterstützung in der Ermöglichung von Teilhabe in bestehenden Ungerechtigkeits-, Herrschafts- und Diskriminierungsverhältnissen. Somit ist die in der Regel staatlich bezahlte Soziale Arbeit in einem Spannungsverhältnis: Einerseits der staatliche Auftrag, gesellschaftliche Befriedung herzustellen, gesellschaftliche Funktionen zu stabilisieren und Menschen in die Gesellschaftsverhältnisse einzupassen. Andererseits geht es darum, Teilhabe zu ermöglichen und faire Bedingungen für Teilhabe zu erstreiten, indem die Gesellschaft diskriminierungs-, herrschaftskritisch, gerechtigkeits-, menschenrechtsorientiert verändert wird (ebd.) Der damit verbundene gesellschaftliche Auftrag fordert **Akteure** Sozialer Arbeit auf, im Rahmen von Jugendhilfe und Bildung, Maßnahmen sozialer Gerechtigkeit zu entwickeln, die präventiv an der Bekämpfung sozialer Ungleichheit ansetzen und damit Teilhabechancen ermöglichen. Bedeutsam ist dabei, dass menschliche Entfaltungspotentiale einerseits abhängig von der Verfügung über materielle Ressourcen sind, andererseits aber auch soziale und individuelle Faktoren benötigen – wie die jeweilige Infrastruktur, die Berechtigung, etwas erhalten bzw. tun zu können, günstige Machtverhältnisse und persönliche Eigenschaften – die dann zusammengenommen den nutzenbringenden Einsatz von Ressourcen für das Individuum ermöglichen oder verhindern (vgl. Nadai 2012, S. 72). Fragen einerseits nach den Möglichkeiten, also nach den Handlungs- und Verwirklichungschancen, die eine Gesellschaft einem Menschen bereithält und andererseits nach den eigenen Fähigkeiten, die ein Mensch als Individuum einbringen will und außerdem in der Gesellschaft nutzen kann, sind eng

mit Bildung und Chancengleichheit verknüpft. Der Auftrag der Jugendhilfe ist an dieser Stelle hervorzuheben, da jeder junge Mensch ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit unter positiven Lebensbedingungen nach dem Achten Buch der Kinder- und Jugendhilfe § 1 SGB VIII hat. § 3 SGB VIII betont, dass insbesondere junge Menschen in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung gefördert und Benachteiligungen vermieden oder abgebaut werden sollen.

3 Möglichkeiten Sozialer Arbeit zum Bildungserfolg benachteiligter junger Menschen im Rahmen der pädagogischen Beziehung beizutragen

Nach der Erziehungswissenschaftlerin Annedore Prengel (2013) hat die Qualität pädagogischer Beziehungen folgenreiche persönliche und gesellschaftliche Auswirkungen sowie eine hohe Bedeutung für eine menschenrechtlich begründete Sozialpädagogik (ebd., S. 13). Die Qualität pädagogischer Beziehungen bezieht sich auf den Einfluss des persönlichen Handelns der **Pädagog_innen**, je nachdem, ob sie sich anerkennend oder missachtend gegenüber **Schüler_innen** verhalten (vgl. Prengel 2012). Teilnehmende Beobachtungen in der Grundschule im Rahmen eines Lehr-Forschungsvorhabens von Annedore Prengel im Projektnetz INTACT (2013) konnten zeigen, dass die größte Zahl der **Lehrpersonen** in ihrem pädagogischen Verhalten anerkennende Muster praktizieren. Allerdings wurden auch nicht anerkennende Verhaltensmuster identifiziert. Diese wirken sich gegenüber den Kindern im Rahmen des täglichen **Lehrpersonenhandelns** aus. So reagieren Kinder mimisch und gestisch auf die Qualität der Ansprache. Ermutigung und Entmutigung als unmittelbare Wirkungen von **Lehrpersonenhandeln** sind körperlich sichtbar. Weiterhin sind nach Verletzungen kindliche Lernaktivitäten in der Regel blockiert, nach Ermutigungen kommen sie in der Regel (wieder) in Gang. Verletzungen treffen teilweise seriell die gleichen Kinder. Verletzende Muster wie *Anbrüllen* oder *am Arm schütteln* wurden wiederkehrend beobachtet. Bedeutsam ist, dass Handlungsweisen der **Lehrpersonen** oder anderer Erwachsener aus multiprofessionellen Teams im Anfangsunterricht häufig von den anderen Kindern übernommen werden. Wenn ein Kind durch die **Lehrperson** stigmatisiert wird, besteht die Möglichkeit, dass Peers dieses Verhalten adaptieren und dem Kind gegenüber ebenso stigmatisierend auftreten, wie die Lehrperson es vorlebt. Gleichfalls können Peers aber auch ermutigendes Verhalten der **Lehrperson** gegenüber diesem Kind nachahmen (vgl. Prengel 2012, 2013). Kinder – auch solche, die zuschauen – können durch destruktives **Lehrpersonenhandeln** psychisch belastet werden. Dies kann sich auf die Lernmotivation des herabgesetzten Kindes und auf die weitere Bildungsbiografie auswirken (vgl. Prengel 2012, 2013). Auch wenn die Studie von INTACT sich in erster Linie auf **Lehrpersonen** bezieht, können hier wertvolle Hinweise für **Akteure** der Sozialen Arbeit abgeleitet werden, da plausibel

herausgearbeitet wird, dass sich missachtendes Verhalten in pädagogischen Kontexten massiv auf anvertraute Kinder und Jugendliche auswirkt. Die Frage, wie Anerkennung für alle Kinder und Jugendlichen umgesetzt werden kann, sollte damit zu einer Leitfrage in Bildungseinrichtungen sowie in der Kinder- und Jugendhilfe werden. Anedore Prengel (2013, S. 124f) verweist dabei auf die Bedeutung zugänglicher Beschwerdeverfahren für die Kinder, ihre Eltern sowie weitere Erziehungspersonen. Sie hebt außerdem hervor, dass die (sozial-)pädagogischen **Fachkräfte** in pädagogischen Einrichtungen professionell unterstützt werden müssen, ihre Beziehungen zu ihren **Adressatinnen** und **Adressaten** responsiv und feinfühlig zu gestalten. Diese Form der Reflexion bedarf der Einübung im Rahmen von Teambesprechungen, Hilfeplanungen und Supervisionen. Ruth Großmaß (2016, S. 99) schlägt hier einen Rahmen vor, in dem persönliche (moralische) Orientierungen und Haltungen formuliert werden können. Die in der Arbeit verwendeten Konzepte und Handlungsmethoden können expliziert und in ihrer Relevanz und in ihren Auswirkungen für die konkrete Einzelsituation im Rahmen einer anerkennungsbezogenen Haltung diskutiert werden. Gründe für die Geltung der eingebrachten Werte, Haltungen und Normen können gefunden und in der Diskussion mit den Fachkolleg_innen auf ihre Überzeugungskraft hin überprüft und verworfen werden.

Unter der Perspektive einer menschenrechtlich begründeten Sozialpädagogik wurde darüber hinaus untersucht, wie im sozialen und pädagogischen Raum Formen der Solidarität, die ihre Basis in den Menschenrechten haben, zwischen pädagogischen **Fachkräften** und jungen Menschen beschaffen sein können. Dabei wurden die Älteren in den Blick genommen und nach dem Verhältnis zu den Jüngeren gefragt. Dieses Verhältnis sollte verantwortlich und solidarisch gestaltet werden, damit weder menschenrechtliche Prinzipien noch die Machtverhältnisse, die im generationellen Verhältnis auftauchen, verleugnet werden. Betont wird dabei eine pädagogische Interaktion, die die kognitive Beziehung zum vermittelnden Lerngegenstand mit der emotionalen Beziehung verbindet (Prengel 2013, S. 12f.). Diese Erkenntnis unterstreicht Robert C. Pianta (2014) durch zahlreiche Beobachtungsstudien. Besonders bei Kindern aus benachteiligten Milieus hänge die schulische Leistung und Entwicklung sehr stark vom Einsatz des **Lehrpersonals** und der damit einhergehenden zwischenmenschlichen Interaktion ab. Die pädagogische Beziehung beeinflusse das pädagogische Handeln und lenke dieses im anerkennenden oder missachtenden Verhalten gegenüber **Schüler_innen** (ebd.).

Die Studie „Vielfalt im Klassenzimmer. Wie Lehrkräfte gute Leistung fördern können“ des Berliner Instituts für empirische Integrations- und Migrationsforschung (2017) hat untersucht, inwiefern Leistungserwartungen von **Lehrkräften** den Bildungserfolg von Kindern mit Migrationshintergrund beeinflussen und wie negativen Effekten

entgegengesteuert werden kann. Dabei nehmen **Lehrpersonen** die Vielfalt im Klassenzimmer unterschiedlich wahr. Das kann sich darauf auswirken, wie sie Kinder mit Einwanderungsgeschichte unterrichten. Die Forschendengruppe zählt unterschiedliche „Stellschrauben“ (ebd., S. 64) auf, „um allen **Schülerinnen** und **Schülern** – unabhängig von Herkunft und Migrationshintergrund – gleiche und gute Bildungschancen zu eröffnen“ (ebd.). Betont werden dabei die Lerngelegenheiten in der Familie, die Struktur des Bildungssystems an sich und vor allem die Unterrichtsgestaltung. Die einzelne **Lehrperson** spiele bei der Gestaltung eines fachlich guten Unterrichts eine zentrale Rolle. **Lehrkräfte** würden oft unbewusst, durch ihre Erwartungen, ihr eigenes Handeln im Unterricht und damit die Lerngelegenheiten und die Lernmotivation der **Schülerinnen** und **Schüler** beeinflussen. Gleichzeitig könnten **Lehrkräfte** **Schülerinnen** und **Schüler** unterstützen, die sich durch Stereotype in ihrem Selbstwert bedroht fühlen (ebd., S. 64). Die vorliegende Studie zeigt hierfür eine Selbstbestätigungsstrategie auf und erprobte diese erstmals im deutschen Schulkontext. Erfolgreiche Selbstbestätigungsinterventionen können Bedrohungsgefühle in Prüfungssituationen vermindern. Denn die Betroffenen werden befähigt, positive Emotionen und Quellen des Selbstwerts zu aktivieren (ebd., S. 40). Die dargestellten Forschungsergebnisse zeigen, dass es notwendig ist, **Lehrkräfte** in der Aus- und Weiterbildung für Vielfalt zu sensibilisieren und entsprechende Kompetenzen zu vermitteln bzw. zu vertiefen. Denn nur auf diesem Weg ließen sich negative Erwartungseffekte und die negativen Folgen einer gefühlten Bedrohung durch Stereotype vermeiden (ebd., S. 64). **Lehrkräfte** könnten solche Selbstbestätigungsinterventionen gezielt einsetzen, um die Wirkung abzuschwächen, die verinnerlichte Stereotype auf die Schulleistung der **Schülerinnen** und **Schüler** haben. Um Benachteiligungen durch negative Stereotype und Erwartungen zu vermeiden, sei es allerdings zentral, dass **Lehrkräfte** ihre eigenen Erwartungen reflektieren. Die Forschendengruppe weist darauf hin, dass es nicht nur Aufgabe einzelner **Lehrkräfte** ist, Benachteiligung im Klassenzimmer abzubauen. Zu einem konstruktiven Umgang mit Vielfalt, der allen **Schülerinnen** und **Schülern** gute Entwicklungschancen ermöglicht, müssen alle **Akteure** im Bildungssystem beitragen. Dies schließt neben den **Schulleitungen** die **Unterstützungssysteme**, wie Institutionen der Lehrerbildung, aber auch die **Schulbuchverlage** ein (ebd., S. 4ff.). Schulsozialarbeit kann dazu wertvolle Unterstützungsleistungen vor Ort erbringen. Schule und Jugendhilfe können noch stärker als bisher miteinander kooperieren. Soziale Gruppenarbeit kann nach § 29 SGB VIII im Rahmen von Ganztageschulentwicklungen gezielter implementiert werden. Beispielsweise können **Fachkräfte** der Sozialen Arbeit, durch die methodische Ausrichtung am Konzept der Lebensweltorientierung, ihre Arbeit am Alltag der **Schülerinnen** und **Schüler** in ihren spezifischen Lebenskontexten ausrichten. Im interdisziplinären Austausch können diese Kontexte kooperativ reflektiert und ins Zentrum gestellt werden. Biografische Bezüge im lebensweltorientierten

Bezug können dazu beitragen, Stereotype bewusst zu machen und abzubauen. Darüber hinaus kann Schulsozialarbeit durch weitere gruppenpädagogische Angebote, die im schulischen Ablauf integriert sind, **Schülerinnen** und **Schüler** in ihrem Selbstwert zu unterstützen und Alternativerfahrungen anbieten. Im Sinne eines Empowermentansatzes, der sich sowohl an einzelne Personen als auch an Gruppen wendet, werden die Ressourcen der **Schülerinnen** und **Schüler** ins Zentrum gestellt. Es geht dabei um Ressourcen, die ihnen Kraft geben, den Alltag selbstbewusst zu gestalten und selbstständig Änderungen diskriminierender Handlungspraxen herbeizuführen bzw. zu thematisieren. Hierbei können Handlungsstrategien gemeinsam und individuell entwickelt werden. Im Vordergrund steht ein wirkmächtiges Handeln im Alltag, das Eigenaktivierung hervorbringt und Personen aus der Ohnmacht von Opferpositionen befreit (vgl. Heinrich-Böll-Stiftung 2013). Empowerment ist in diesem Wortsinn nach Norbert Herriger (2014) ein programmatisches Kürzel für eine psychosoziale Praxis, deren Handlungsziel es ist, Menschen das Rüstzeug für ein eigenverantwortliches Lebensmanagement zur Verfügung zu stellen und ihnen Möglichkeitsräume aufzuschließen, in denen sie sich die Erfahrung der eigenen Stärke aneignen und Muster solidarischer Vernetzung erproben können (vgl. Herriger 2014, S. 1). Soziale Arbeit agiert im Weiteren in bundesweiten Bildungsprojekten, z.B. aktuell in dem Bundesprojekt ‚Demokratie leben‘, das sich mit dem Abbau von Vorurteilen und Diskriminierung in vielfältiger Art und Weise im kommunalen Bereich auseinandersetzt. Eine Vernetzung dieser Art von Projekten mit Weiterbildungsangeboten für **Lehrpersonen** ist sinnvoll.

Von zusätzlicher Bedeutung können migrationsgesellschaftliche Bezüge sein. Diese beschreiben nach Paul Mecheril (2004) eine Perspektive, die Phänomene der aktuellen gesellschaftlichen Wirklichkeit erfasst. Sie lässt sich durch Ein- und Auswanderung sowie Pendelmigration, Formen regulärer und irregulärer Migration, Vermischung von Sprachen und kulturellen Praktiken, Entstehung von Zwischenwelten und hybriden Identitäten, Strukturen und Prozesse des alltäglichen Rassismus, Erschaffung neuer Formen von Ethnizität sowie migrationsgesellschaftliche Selbstthematizierungen wie Diskurse über Migration oder die sogenannten Fremden kennzeichnen. Paul Mecheril u.a. betonen, dass migrationsgesellschaftliche Bezüge angemessene Referenzen des (sozial-)pädagogischen Denkens abbilden, da sie Phänomene ausdrücken, die stark in die Lebensverläufe von Menschen eingreifen können (vgl. 2010, S. 11). Migrationsgesellschaftliche Überlegungen liefern daher eine Basis, um über Strukturen und Prozesse des alltäglichen Rassismus sowie über migrationsgesellschaftliche Selbstthematizierungen wie Diskurse über Migration oder die sogenannten Fremden nachzudenken und damit eigene Einstellungen und Haltungen zu dekonstruieren. In einer rassismuskritischen Perspektive kommen die Betroffenen von Diskriminierung und Ausgrenzung zu Wort.

4 Möglichkeiten des Beitrags Soziale Arbeit zum Bildungserfolg benachteiligter junger Menschen im Rahmen bildungsbefähigenden Strukturen

Amartya Sen betont die Tatsache, dass es in unserer Umgebung Ungerechtigkeiten gebe, die sich ausräumen lassen und die wir beenden wollen (Sen 2010, S. 7). In der Bemessung von Gerechtigkeit sind die rechtfertigungspflichtigen Phänomene Ungleichbehandlung und Ungleichheit. In den Blick genommen werden dabei Ungleichheiten nur, insofern sie soziale Bedingungen erstrebenswerter Lebensaussichten und soziale Mechanismen darstellen, die systematische Benachteiligung reproduzieren. Gegenstand des gerechtigkeitstheoretisch geforderten Ausgleichs sind dabei die Nachteile in den Lebensaussichten der Individuen, die nicht auf freiwillige Entscheidungen zurückzuführen sind. Eine gerechte Gesellschaft ist demnach verpflichtet, zu gewährleisten, dass die Lebensaussichten eines jeden Individuums mit einer gleichen Weise gewährleistet werden (Böllert u.a. 2011, S. 518). Wird diese Richtschnur auf die Schaffung von Bildungsvoraussetzungen und -bedingungen für sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche übertragen, bedeutet das für **Akteure** Sozialer Arbeit, Möglichkeiten zur Gewährleistung dieser Lebensaussichten zu entwickeln und dazu beizutragen, dass strukturelle oder zwischenmenschliche Bedingungen, die zur Ungleichheit führen, verringert werden.

Adressat_innen im Rahmen ihrer praktischen Lebensführung zu begleiten, ist eine zentrale Aufgabe Sozialer Arbeit. Im Mittelpunkt steht dabei die Frage, wie der Alltag der **Adressat_innen** Sozialer Arbeit trotz meist vielfältiger Herausforderungen gelingen kann. Auf die Situation vieler Kinder und Jugendlicher in benachteiligenden Kontexten bezogen kann nach Möglichkeiten gesucht werden, dass der Alltag für den persönlichen Bildungserfolg unterstützend gestaltet wird und Jugendhilfe u.a. in den Alltag von Schule eintritt und diesen mitgestaltet. Im Zentrum steht die Schaffung von Strukturen, die Kinder und Jugendliche dazu befähigen, sich ihren eigenen individuellen Möglichkeiten entsprechend zu bilden sowie diese Bildung dann auch weiterführend für gelingende Lebensaussichten zu nutzen. Bildungsbefähigende Strukturen können zu mehr Gerechtigkeit im Bildungssystem führen. Es zeigt sich, dass in Kommunen ein verzahntes Ineinandergreifen verschiedener Maßnahmen erfolgreich ist. Maßnahmen sollten schon früh im Leben eines Kindes ansetzen und gemeinwesen- und sozialraumorientiert sein. Ein besonders erfolgversprechender Faktor ist hierbei der politische Wille (vgl. Caritas spezial 2012). Soziale Arbeit kann im Rahmen von Politikberatung darauf Einfluss nehmen und aktiv, auch durch die Träger der freien Wohlfahrtspflege, mitgestalten.³ Die kommunale Infrastruktur muss eine Vielzahl

³ Ein Beispiel für die Funktion Sozialer Arbeit im Rahmen der Politikberatung ist das Bundesprogramm „Willkommen bei Freunden – Bündnisse für junge Flüchtlinge“. Das Bundesprogramm unterstützt Landkreise, Städte und Gemeinden dabei, geflüchtete Kinder und Jugendliche gut aufzunehmen und zu betreuen. Dadurch sollen

unterschiedlicher Angebote des Bildungs- und Gesundheitswesens sowie der Kinder-, Jugend- und Familienhilfe für Kinder, Jugendliche und Erwachsene bereitstellen und gleichzeitig zur individuellen Förderung, Unterstützung und Begleitung in der Lage sein (Laubstein u.a. 2012, S. VI). Wesentliche Voraussetzung ist die Übernahme gemeinsamer Verantwortung durch Bund, Land und Kommune mit aufeinander abgestimmter Erfüllung ihrer jeweiligen Aufgaben, damit eine fördernde Wirkung politischer Entscheidungen bei den jungen Menschen und ihren Eltern tatsächlich ankommt (ebd.). Junge Menschen zu befähigen heißt darüber hinaus, möglichst verlässliche und dauerhafte Beziehungen zu den (sozial-)pädagogischen **Fachkräften** zu gewährleisten. Dies kann dann gewährleistet werden, wenn professionelle **Fachkräfte** eine motivierende Arbeitsstruktur vorfinden, die sich u.a. in einer gerechten Entlohnung äußert. Jungen Menschen sollte in den Schulen gesundes Essen, ausreichend Bewegungsmöglichkeiten und/oder ein (kostenloses) Schulmateriallager bereitgestellt werden. Der Präventionsgedanke muss einen hohen Stellenwert einnehmen. Dieser kann über schulbezogene Jugendhilfeplanung biographiebegleitend entwickelt werden, damit biografische Brüche verhindert werden können. Insbesondere müssen dabei die Übergänge im Bildungsverlauf sichergestellt werden (Laubstein u.a. 2012, S. VI).

5 Fazit

Eine interdisziplinäre kooperative Zusammenarbeit Sozialer Arbeit im Verbund mit Bildungssystem und **Lehrpersonen** ist sinnvoll. Damit kann gemeinsam zum Abbau von Bildungsbenachteiligungen beigetragen werden. Der Artikel hat ausgewählte Möglichkeiten der Verzahnung von Maßnahmen, die Soziale Arbeit und Schule betreffen, skizziert. Damit geht eine Herausforderung einher, die nicht *en passant* im täglichen (sozial-)pädagogischen Ablauf erledigt werden kann. Einerseits muss sich dieser Auftrag in der direkten pädagogischen Beziehung niederschlagen, andererseits müssen sich die pädagogischen Einrichtungen in der Weise verändern, dass Konzepte, Leitbilder und die Förderung einer Anerkennungskultur verankert werden, um Effekte für bildungsbefähigende Strukturen für junge Menschen heute und somit für die nächste Generation zu erzielen. Ein Ineinandergreifen verschiedener Maßnahmen in Kommunen kann erfolgreich sein. Innovative Konzepte im Verbund Bildungssystem und Soziale Arbeit müssen weiterentwickelt und in Praxis-Forschungsprojekten erprobt werden.

junge Menschen mit Fluchtgeschichte ihr Grundrecht auf Bildung und Teilhabe wahrnehmen können, die ihnen zustehende Begleitung und Förderung erhalten und die Möglichkeit bekommen, sich aktiv ins Gemeinwesen einzubringen.

Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016). Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Verfügbar unter: <http://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016> [04.09.16].

Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung (BIM)/Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR-Forschungsbereich) (2017). Vielfalt im Klassenzimmer. Wie Lehrkräfte gute Leistung fördern können, Berlin.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2017). Berufsbildungsbericht. Verfügbar unter: https://www.bmbf.de/pub/Berufsbildungsbericht_2017.pdf [10.12.2017].

Böllert, Karin; Otto, Hans-Uwe; Schrödter, Mark & Ziegler, Holger (2011). Gerechtigkeit. In: Hans-Uwe Otto & Hans Thiersch (Hrsg.), Handbuch Soziale Arbeit. Ernst Reinhardt Verlag: München und Basel. S. 517 - 527.

Neue Caritas Spezial (2012). Politik Praxis Forschung. Deutscher Caritasverband e.V.

Deutscher Caritasverband e.V. (2016). Erste Eckpunkte zur SGB-VIII-Reform. Verfügbar unter: <https://www.afet-ev.de/aktuell/SGB-VIII-Reform/PDF-SGB-VIII-Reform/Dt.Caritasverband-ErsteEckpunktezurSGBVIII-Reform-08.08.2016.pdf> [03.10.2016].

Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband (2016). Zeit zu handeln. Bericht zur Armutsentwicklung in Deutschland 2016.

Gebrande, Julia; Melter, Claus; Bliemetsrieder, Sandro (2017). Anregungen für Orientierungspunkte und Analyse Kriterien einer kritisch ambitionierten Sozialen Arbeit. In: Julia Gebrande, Claus Melter, Sandro Bliemetsrieder (Hrsg.), Kritisch ambitionierte Soziale Arbeit – Intersektional praxeologische Perspektiven. Beltz/ Juventa. S. 389 - 404.

Großmaß, Ruth (2016). Ethische Reflexion in der Sozialen Arbeit. In: DZI. Soziale Arbeit. Zeitschrift für soziale und sozialverwandte Gebiete. März 2016 | 65. Jahrgang. S. 89-100.

Heinrich Böll Stiftung (Hrsg.) (2013). Empowerment. Berlin. Online verfügbar unter: https://heimatkunde.boell.de/sites/default/files/dossier_empowerment.pdf [20.11.2017].

Herriger, Norbert (2014). Empowerment in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. Stuttgart.

Laubstein, Claudia; Holz, Gerda; Dittmann, Jörg & Sthamer, Evelyn (2012). „Von alleine wächst sich nichts aus ...“. Lebenslagen von (armen) Kindern und Jugendlichen bis zum Ende der Sekundarstufe I. Abschlussbericht der 4. Phase der Langzeitstudie im Auftrag des Bundesverbandes der Arbeiterwohlfahrt. ISS Aktuell/2012.

Mecheril, Paul (2004). Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim und Basel.

Mecheril, Paul/do Mar Castro Varela, Maria/Dirim, Inci/Kalpaka, Annita/ Melter; Claus (2010). Migrationspädagogik. Weinheim und Basel.

Mührel, Eric & Röh, Dieter (2007). Soziale Arbeit und die Menschenrechte. Perspektiven für eine soziale Weltgesellschaft. neue praxis 3/07. S. 293-307.

Nadai, Eva (2012). Der Capability Ansatz und Armut im Reichtum. In: Hans-Uwe Otto & Holger Ziegler (Hrsg.), Das Normativitätsproblem der Sozialen Arbeit. Zur Begründung des eigenen und gesellschaftlichen Handelns. np Sonderheft. Verlag neue praxis. Lahnstein. S. 72-81.

Neue Caritas Spezial (2012). Politik Praxis Forschung. Deutscher Caritasverband e.V.

Pianta, Robert C. (2014). „Children cannot be successful in the classroom unless they are successful in relationships“ – Analysen und Interventionen zur Verbesserung von Lehrer-Schüler-Beziehungen. In: Annedore Prengel & Ursula Winklhofer (Hrsg.), Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Bd. 2. Forschungszugänge. Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich. S. 127 – 141.

Prengel, Annedore (2012). Respekt und Missachtung. Interaktionen zwischen LehrerInnen und SchülerInnen. In: Sabine Andresen & Wilhelm Heitmeyer (Hrsg.), Zerstörerische Vorgänge. Missachtung und sexuelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in Institutionen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 178 -194.

Prengel, Annedore (2013). Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Rommelspacher, Birgit (2012). Kulturelle Grenzziehungen in der Sozialarbeit: Doing and undoing differences. In Herbert Effinger, Stefan Borrmann, Silke Birgitta

Gahleitner, Michaela Köttig, Björn Kraus & Sabine Stövesand (Hrsg.), Diversität und soziale Ungleichheit. Analytische Zugänge und professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit (S. 43-55). Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2016). Doppelt benachteiligt? Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem. Eine Expertise im Auftrag der Stiftung Mercator. Berlin: SVR GmbH.

Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2017). Ungleiche Bildungschancen. Fakten zur Benachteiligung von jungen Menschen mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem. Berlin

Sen, Amartya (2010). Die Idee der Gerechtigkeit. Verlag C.H. Beck: München.

Skrobanek, Jan (2015). Ethnisierung von Ungleichheiten. Disparitäten, Benachteiligungswahrnehmung und Selbstethnisierungsprozesse im Übergang Schule – Ausbildung. Weinheim und Basel: BeltzJuventa.

Statista 2017: Armutsgefährdungsquote in Deutschland nach Migrationshintergrund und Staatsangehörigkeit im Jahr 2016. Verfügbar unter: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/436197/umfrage/armutsgefaehrungsquote-in-deutschland-nach-migrationshintergrund/> [10.12.2017].

Statista (2017). Europäische Union: Jugendarbeitslosenquoten in den Mitgliedsstaaten im Oktober 2017. Verfügbar unter: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/74795/umfrage/jugendarbeitslosigkeit-in-europa/> [10.12.2017].

Staub-Bernasconi, Silvia (2007). Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft. Bern: Haupt Verlag.

Tillmann, Frank & Gehne, Carsten (2012). Situation ausgegrenzter Jugendlicher. Expertise unter Einbeziehung der Praxis. Herausgegeben von Bundesarbeitsgemeinschaft Katholische Jugendsozialarbeit (BAG KJS) e.V. im Rahmen des Kooperationsverbundes Jugendsozialarbeit.

Wendt, Heike; Bos, Wilfried; Selter, Christoph; Köller, Olaf; Schwippert, Knut & Kasper, Daniel (Hrsg.) (2016). TIMSS 2015. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Waxmann.

Wiesner, Reinhard (2016). Referat auf der Fachtagung der Erziehungsfachverbände am 14. Juni 2016 in Frankfurt. Verfügbar unter: <http://www.moses-online.de/artikel/reform-oder-rolle-rueckwaerts> [10.12.2017].

