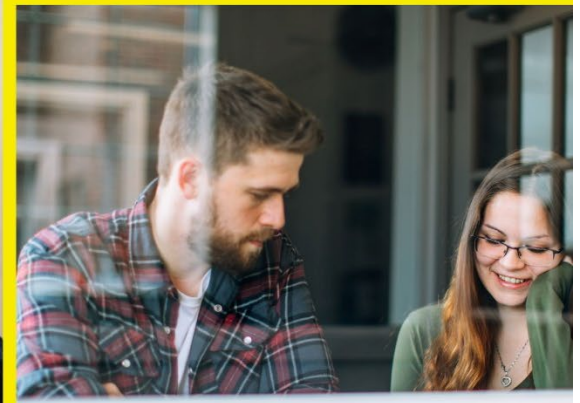


# Schulsozialarbeit im Kontext von Armut, Ausgrenzung und Benachteiligung

Mögliche Konzepte und Ansätze  
für die Praxis.

*Prof. Dr. Florian Baier*





# Gliederung

1. Teil I: Kurzer Einstieg über ausgewählte Forschungsbefunde
2. Teil II: Anregungen aus dem Capability Approach und mögliche Praktiken von Schulsozialarbeit
3. Teil III: Zwei Anregungen zu Kinderrechten und Multiprofessionalität

# 17. Kinder- und Jugendbericht

- 2,8 Millionen Kinder und Jugendliche wachsen in Armut auf
- Armutsrisikoquote (2022) der Minderjährigen: 21,8%\*
- «spürbaren Anstieg der Armut der Minderjährigen»

(vgl. BMFSFJ 2024, S. 192)

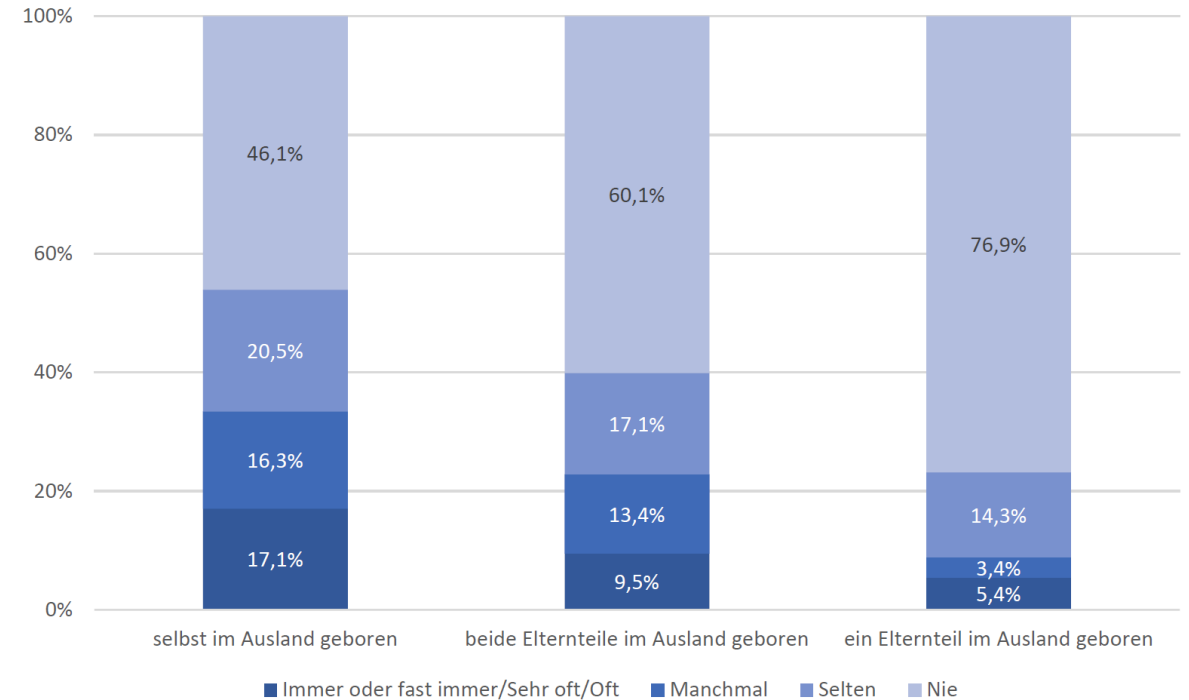
\*2023: 20,7%





# 17. Kinder- und Jugendbericht

Häufigkeit von Benachteiligungserfahrungen, weil Befragte selbst oder Familie nicht aus Deutschland stammen bzw. stammt (in %)



Quelle: AID:A 2019, Altersgruppe: 12- bis 26-Jährige, n = 1.267, Daten gewichtet, Berechnungen: Berngruber/DJI

(Quelle: BMFSFJ 2024, S. 205)



## PISA 2022 (Schweiz)

- Trotz verstärktem politischem Fokus auf die Bildungsgerechtigkeit in den letzten Jahren (Bütikofer, 2023) verringerte sich der **Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Leistungen der Schülerinnen und Schüler** in der Schweiz gemäss den Daten aus PISA 2022 nicht.
- der Zusammenhang war im Gegenteil **nie so stark wie bei PISA 2022.**

(vgl. Erzinger et al. 2023).

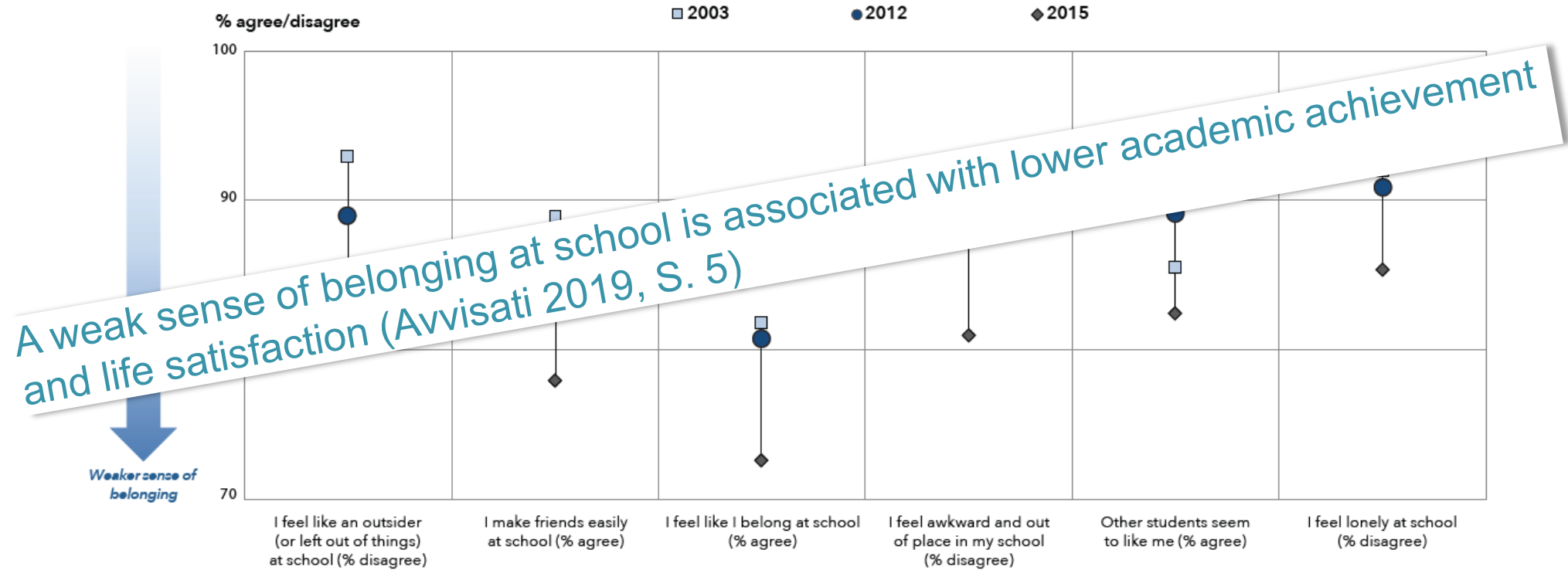
# Einstellung zu Mobbing in Schulen

<b>PISA 2018</b>	Ich finde es gut, wenn sich jemand für Schülerinnen und Schüler einsetzt, die gemobbt werden.	Ich fühle mich schlecht, wenn ich sehe, dass andere Schülerinnen und Schüler gemobbt werden.	Es ist falsch, bei Mobbing mitzumachen.	Es ist eine gute Sache, Schülerinnen und Schülern zu helfen, die sich nicht verteidigen können.	Es ärgert mich, wenn niemand die Schülerinnen und Schüler verteidigt, die gemobbt werden.
<b>Schweiz</b>	87	79	86	82	73
<b>Singapur</b>	96	94	96	94	90
(Prozentualer Anteil an Schülerinnen und Schülern, die zustimmen oder sehr zustimmen)					

## Change over 12 years in students' sense of belonging at school

Change through 2003, 2012 and 2015 in the percentage of students who reported a strong sense of belonging (OECD average)

PISA

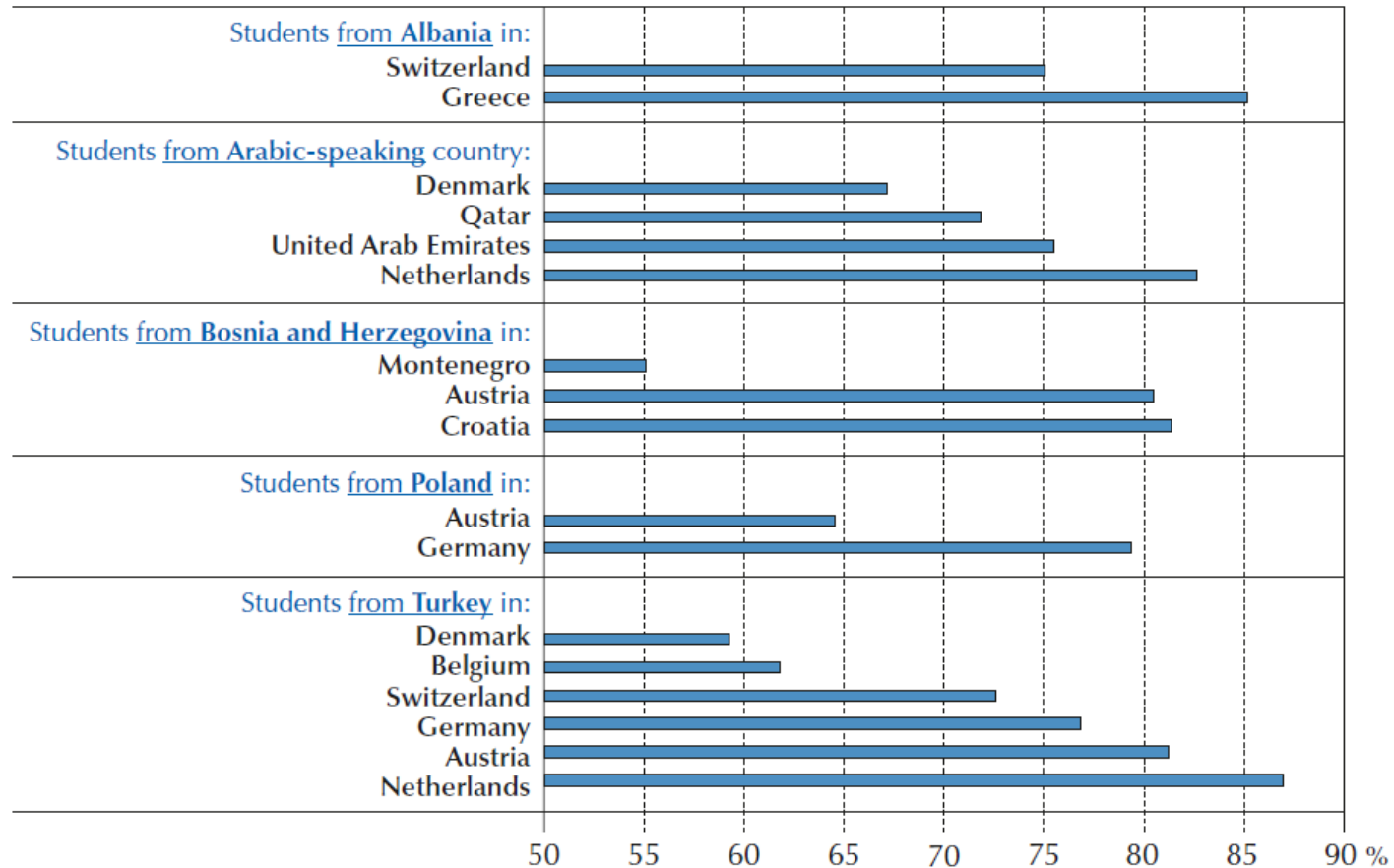


**Notes:** The OECD average reported in this figure does not include Chile, Colombia, Estonia, Israel, Lithuania, Slovenia and the United States due to missing data in PISA 2003. All changes between 2003 and 2015, and 2012 and 2015 are statistically significant.

**Source:** OECD (2017), *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*, Figure III.7.1; <http://dx.doi.org/10.1787/888933471478>

Figure III.7.3 ■ **Immigrant students' sense of belonging at school, by countries of origin and destination**

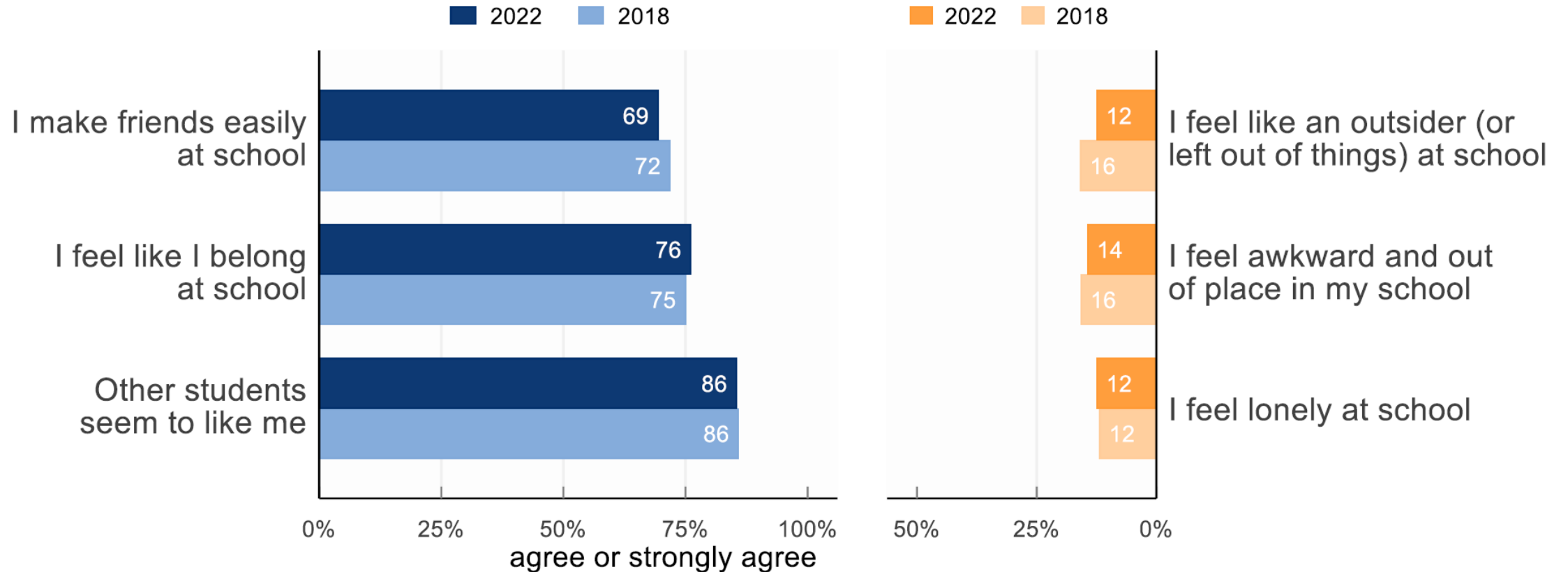
*Percentage of students with an immigrant background who reported that they feel like they belong at school, adjusted for differences in socio-economic status*



Sense of belonging in PISA

(OECD (2017), S. 121)

# PISA 2022 (Deutschland)



Quelle: OECD, PISA 2022 Database, Table II.B1.1.4.

## **PISA 2022** (Schweiz)

“**Soziale Eingebundenheit** und damit einhergehend das **Gefühl der Zugehörigkeit** zur Schule haben eine zentrale **protektive Funktion** (Marksteiner et al., 2020).

Die Analysen der Daten aus PISA 2022 zeigen auf, dass neben konkreten Mobbingerfahrungen im Besonderen auch das Gefühl der Zugehörigkeit zur Schule das individuelle Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler beeinflusst. Folglich ist **neben** der **Mobbingprävention** die **verstärkte Förderung positiver Beziehungen** zu Mitschülerinnen und Mitschülern sowie zu Lehrpersonen unabdingbar, um das **individuelle Wohlbefinden** **sowie die Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung** der Schülerinnen und Schüler optimal zu fördern (vgl. Erzinger et al. 2023, S. 96).



## PISA 2022 (Schweiz)

### Zugehörigkeit zur Schule

«Der Zusammenhang zwischen dem Gefühl der **Zugehörigkeit** zur Schule und der **Lebenszufriedenheit** ist positiv und statistisch signifikant. Steigt der *index sense of belonging* um eine Einheit, steigt auch die selbstberichtete Lebenszufriedenheit um 0.75 Punkte. Schülerinnen und Schüler mit den tiefsten Werten auf dem Index des Gefühls der Zugehörigkeit zur Schule stufen ihre Lebenszufriedenheit gemäss dieser Analyse ähnlich tief ein wie Schülerinnen und Schüler mit den höchsten Werten bezüglich **Mobbingerfahrungen**» (Erzinger et al. 2024, S. 95)



# Bedingungen des Aufwachsens im Kontext von Armut, Benachteiligung und Ausgrenzung

Lebensumstände in Armut, Benachteiligung und Ausgrenzung im Kindesalter als “toxische Stressoren” mit lebenslangen Effekten (Shonkoff et al. 2012).

A child’s SDQ is a strong predictor of early school dropout (Putrik et al. 2024)



## Teil II: Konzepte und Ansätze für die Praxis

Was kann getan werden? Mögliche Konzepte und Ansätze für die Praxis.

Wie kann Praxis im Kontext von Armut, Ausgrenzung und Benachteiligung reflektiert werden?



# Der **Capability Approach** als Ansatz gegen **Armut** und **Ungerechtigkeiten** und für **Wohlergehen**

---

*Sen: Capabilities als Weg aus der Armut bzw. als  
Kennzeichen von Wohlstand*

*Nussbaum: Das gute Leben als Orientierung für  
gesellschaftliche Entwicklungen*

*Zieldimensionen: «real freedom», «human  
flourishing», Verwirklichungschancen, Fähigkeiten,*



# Der Capability Approach als Ansatz gegen Armut

Drei Elemente und Grundgedanken aus dem Capability Approach

1. Die Capability der Zugehörigkeit
2. Die Idee der conversion factors
3. Das Verhältnis von means und ends (Mittel und Zweck)



# Der Capability Approach als Ansatz gegen Armut

Drei Elemente und Grundgedanken aus dem Capability Approach

1. Die Capability der Zugehörigkeit: «Fähig sein, mit anderen und für andere zu leben»  
(Nussbaum)

«Wer allein auf sich gestellt handelt, wird es schwerer haben, etwas zu erreichen»  
(Nussbaum 2011, S. 146)



# Der Capability Approach als Ansatz gegen Armut

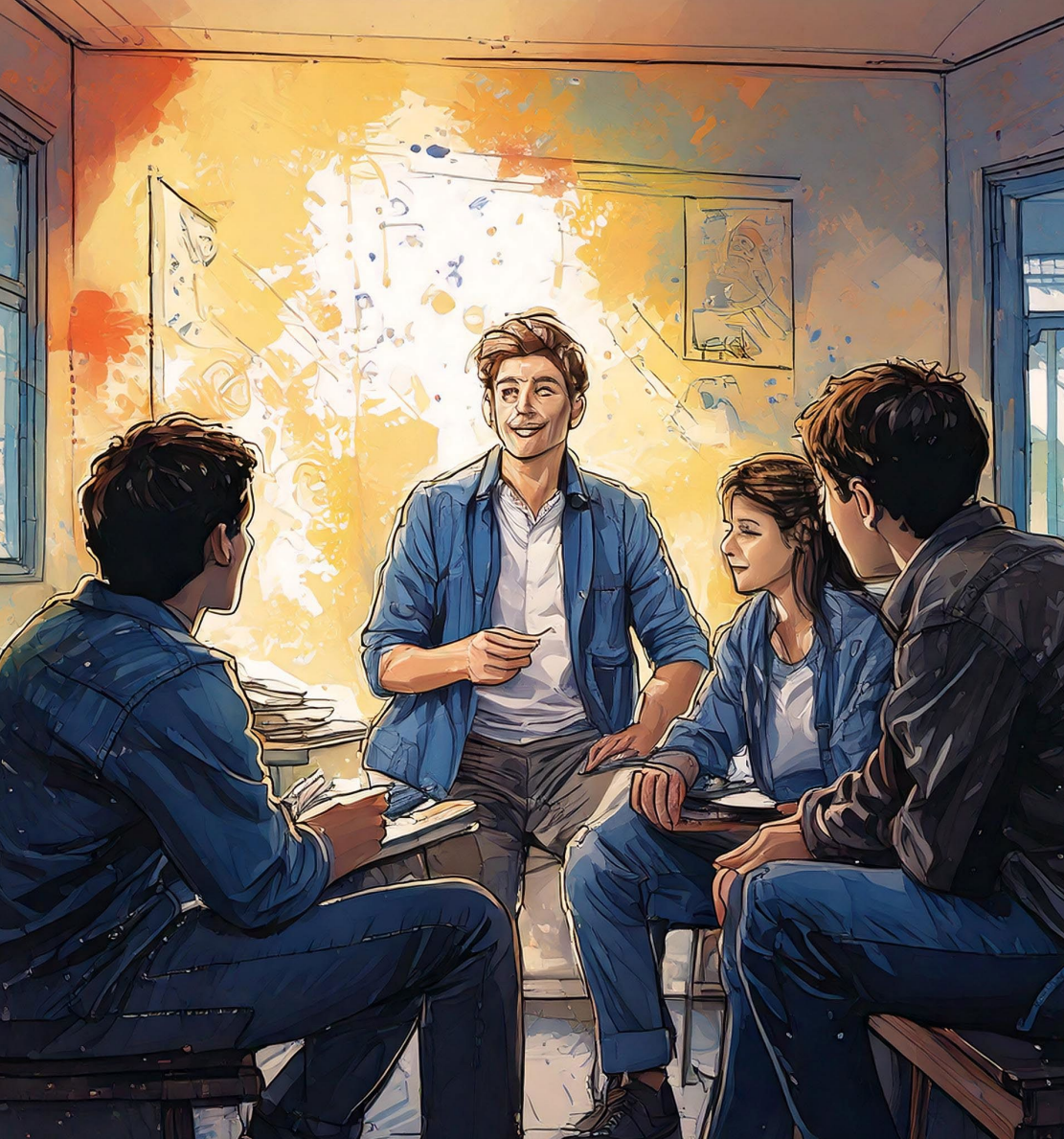
Der Grundgedanke der conversion factors



Nicht immer ist Geld der alleinige Faktor, der mehr Freiheiten garantiert.

Aber: auch ein Fahrstuhl oder eine Rampe kosten Geld.

*Schulsozialarbeit als sozialer conversion factor?*



# Aktivitäten von Schulsozialarbeit

**Wise Interventions:** kleine Interventionen, große Wirkungen  
(Walton/Cohen 2011, Walton 2014)

Zugehörigkeit und Wohlergehen fördern: «*inequality between marginalized and nonmarginalized groups arises not only from structural factors but also from **concern about social belonging***» (Walton/Cohen 2011, S. 1450).

“*Wise interventions [...] are wise to specific underlying psychological processes that contribute to social problems or prevent people from flourishing*” (Walton 2014, S. 73).

“wise schooling”: sensitive to the experiences of diverse students (Steele 1997)



# Aktivitäten von Schulsozialarbeit

## Wise Interventions (Walton 2011, 2014)

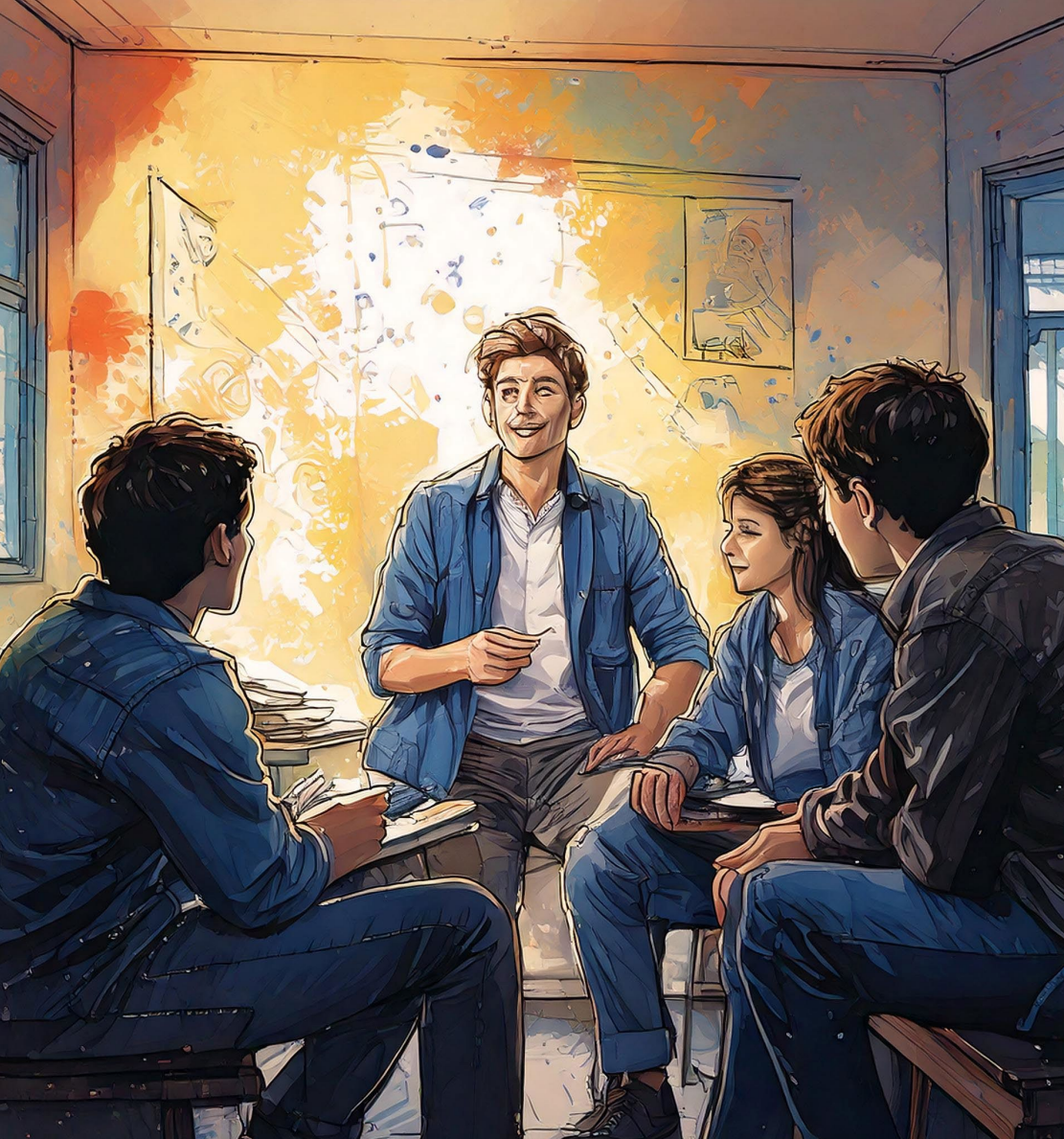
- beginnen mit theoretischen Überlegungen (begin with a specific, well-founded psychological theory (Walton 2014, S. 74))
- können langanhaltende Wirkungen erzielen (can improve outcomes for years: interventions change not a moment in time (“a snapshot”) but a process that unfolds over time (“a movie”) (Kenthirarajah & Walton, 2013). ; “social-belonging interventions [...] generated the largest benefits at the most distal time point assessed» > snowball effect (Walton 2014, S. 79)
- sind in ihrer Durchführung vergleichsweise kurz
- Werden als Kontrollexperiment durchgeführt



# Aktivitäten von Schulsozialarbeit

## Wise Interventions: Ein Beispiel (Walton & Cohen 2011):

- Briefe von Studierenden aus höheren Semestern an Studierende, die gerade mit dem Studium begonnen haben. Inhalt: individuell erlebte soziale Zugehörigkeit zu Beginn des Studiums
- Aufgabe der Studienanfänger\*innen: Frage beantworten, in welchem Verhältnis die Schilderungen in den Briefen zu ihren eigenen Erfahrungen stehen ("Saying-Is-Believing-Effekt")

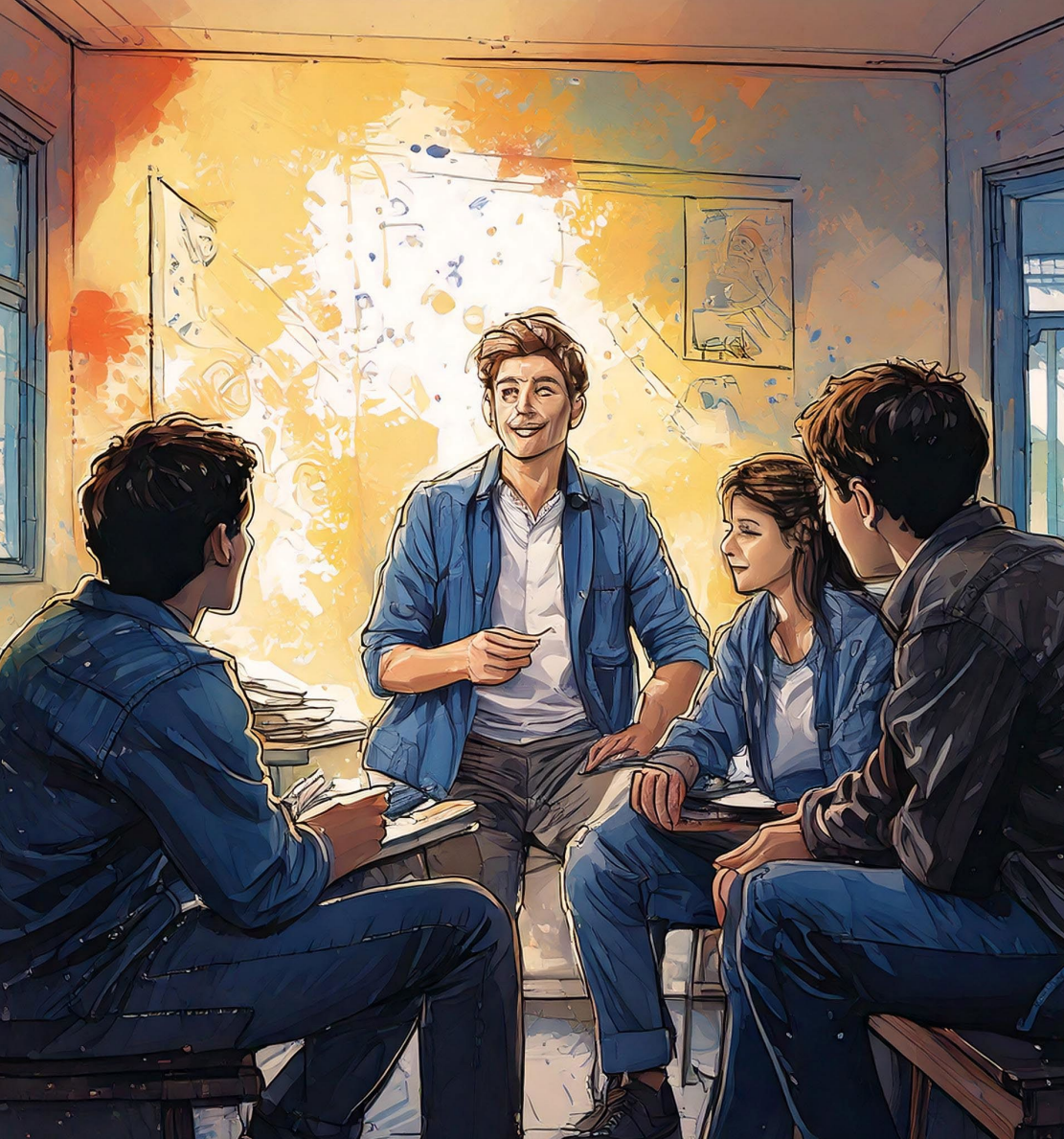


# Aktivitäten von Schulsozialarbeit

## Wise Interventions: Ein Beispiel (Walton & Cohen 2011):

### Grundannahmen

- Menschen deuten ihre Erfahrungen
- Die Deutungen der Erfahrungen können verändert werden (Selbst-Individualisierende Interpretation kann verändert werden)
- Der «Saying-Is-Believing-Effekt» verstärkt Veränderungsprozesse
- Marginalisierte Gruppen können durch die Intervention besonders gefördert werden
- Denken die Kinder, dass eine Erfahrung nicht typisch bzw. normal ist, besteht eine höhere Wahrscheinlichkeit, dass sie sich
  - (a) aus dem sozialen und schulischen Lernumfeld zurückziehen
  - (b) schwächere soziale Bindungen eingehen (zu Peers und Lehrpersonen)
  - (c) schwächere Leistungen erbringen

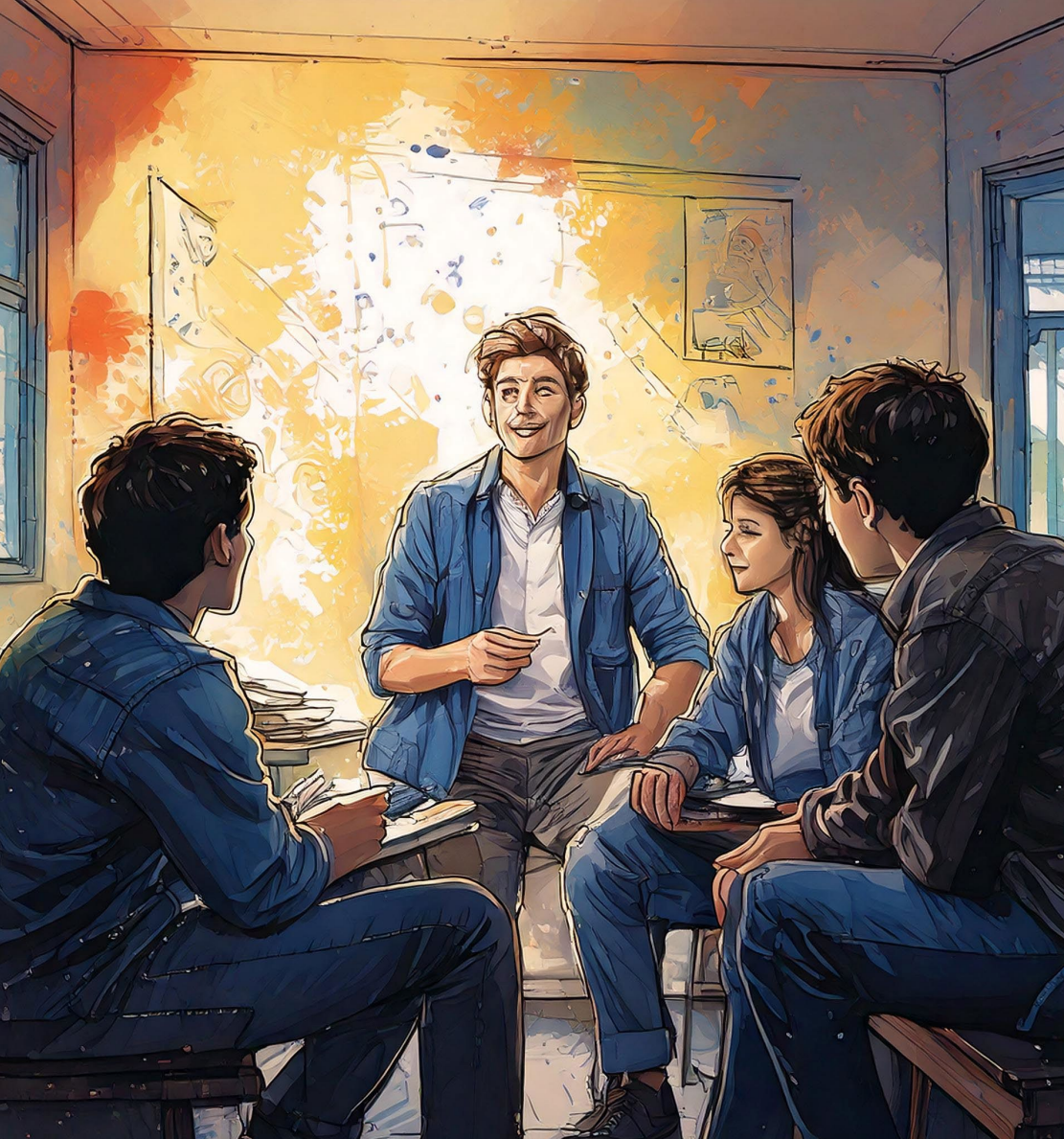


# Aktivitäten von Schulsozialarbeit

## Wise Interventions: Ein Beispiel (Walton & Cohen 2011):

- Briefe von ältere Schülerinnen und Schüler an jüngere Schülerinnen und Schülern zur individuell erlebten Zugehörigkeit zu Beginn der Schulzeit
  - Aufgabe der jüngeren Schülerinnen und Schüler: Frage beantworten, in welchem Verhältnis die Schilderungen der älteren Schülerinnen und Schüler zu ihren eigenen Erfahrungen stehen (“Saying-Is-Believing-Effekt”)
- 
- Umfangreiche und langanhaltende **Wirkungen** (auch 10 Jahre nach der Intervention: höhere Werte in Well-Being, Life Satisfaction, self-related potential to succeed in the Future, community involvment)
  - Psychologische **Wirkungsweise**: Die Selbstdeutung wird von der Erfahrung entkoppelt.
  - Begriff der **Micorinclusion** (Muragishi et al. 2024)

Weitere Beispiele: [www.wiseinterventions.org](http://www.wiseinterventions.org)



# Aktivitäten von Schulsozialarbeit

Was lässt sich aus den Wise Interventions für die Schulsozialarbeit schlussfolgern?

- Soziale Zugehörigkeit ist eine (von mehreren) Dimensionen, die zum individuellen Wohlergehen beitragen



# Aktivitäten von Schulsozialarbeit

Was lässt sich aus den Wise Interventions für die Schulsozialarbeit schlussfolgern?

- Soziale Zugehörigkeit zu fördern ist möglich und praktikabel in der Durchführung, jedoch aufwändig in der Konzeption/Vorbereitung



# Aktivitäten von Schulsozialarbeit

Was lässt sich aus den Wise Interventions für die Schulsozialarbeit schlussfolgern?

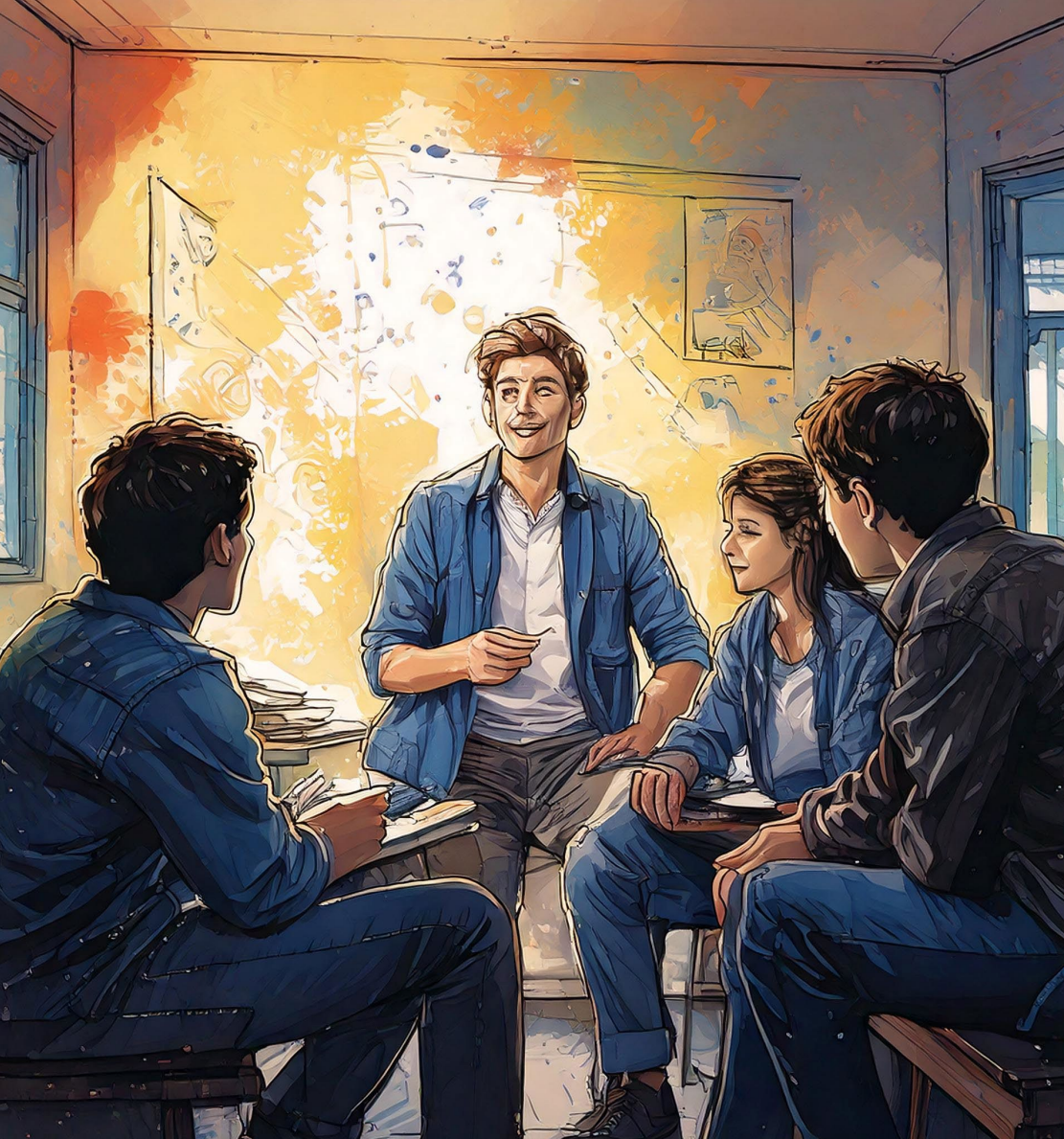
- Reflexion der Möglichkeiten von Zugehörigkeit (keine Inklusion in die Exklusion)
- Reflexion: Zugehörigkeitsgefühle zu einer auch ungerechten, diskriminierenden Institution fördern?



# Aktivitäten von Schulsozialarbeit

Was lässt sich aus den Wise Interventions für die Schulsozialarbeit schlussfolgern?

- Wise Interventions könnten auch in der Praxis der Schulsozialarbeit durchgeführt werden (ggf. zusammen mit wiss. Begleitung)



# Aktivitäten von Schulsozialarbeit

Was lässt sich aus den Wise Interventions für die Schulsozialarbeit schlussfolgern?

- Wise Interventions verdeutlichen, wie anspruchsvoll wirkungsvolle Praxis sein kann bzw. welche Qualifikationen dafür erforderlich sind
- Schulsozialarbeit als sozialer conversion factor stellt Erfordernisse an die Qualifikation des Personals und kostet Geld



## 17. Kinder- und Jugendbericht

- **Fachkräftemangel als weitere Krise** auf die Versorgung von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen, auf die Gewährleistung von Unterstützung, auf die Beachtung von Interessen junger Menschen und auf die Umsetzung ihrer Rechte auf Bildung, Betreuung, Schutz und Partizipation aus (BMFSFJ 2024, S. 132)
- **Notwendigkeit einer politischen Strategie** zur **Überwindung von Armut**



# Der Capability Approach als Ansatz gegen Armut

Drei Elemente und Grundgedanken aus dem Capability Approach

1. Die Capability der Zugehörigkeit
2. Die Idee der conversion factors
3. Das Verhältnis von means und ends (Mittel und Zweck)



# Der Capability Approach als Ansatz gegen Armut

Unterscheidung zwischen “*means*” (Mittel) und “*ends*” (Zwecke) eine “core characteristic of the capability approach” (Robeyns 2017, S. 47 ff.). We “should always be clear, when valuing something, whether we value it as an end in itself, or as a means to a valuable end” (ebd.).

Zwecke («ends») in ihrem Eigenwert hervorheben und nicht darauf reduzieren, dass sie ein Mittel für andere Zwecke sein können.

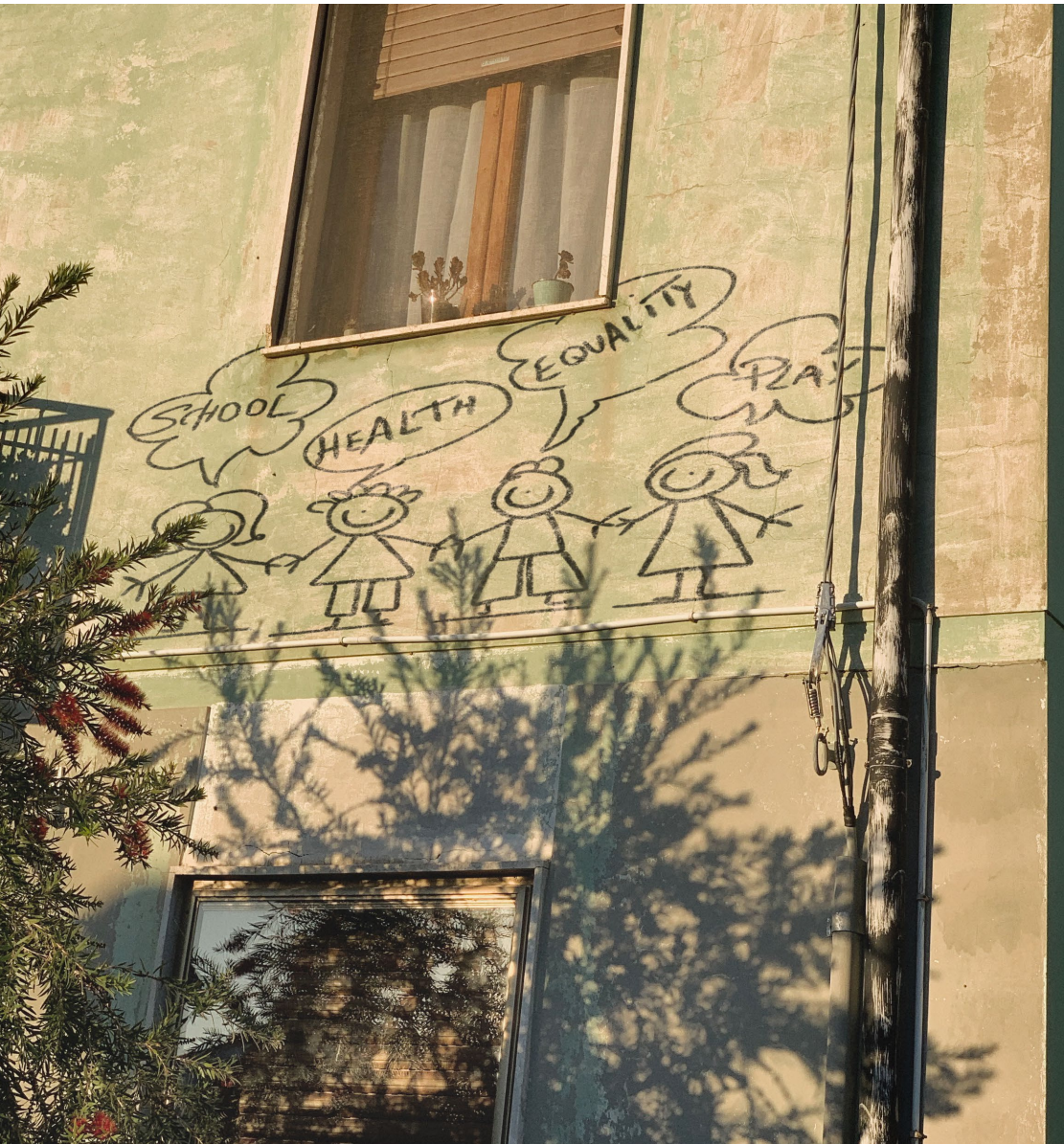
## Schulsozialarbeit als Mittel für schulisch definierte Zwecke

 Gutes Schulklima, soziale Zugehörigkeit und Wohlergehen als Zwecke und nicht (einzig) als Mittel für andere Zwecke verstehen und anerkennen.





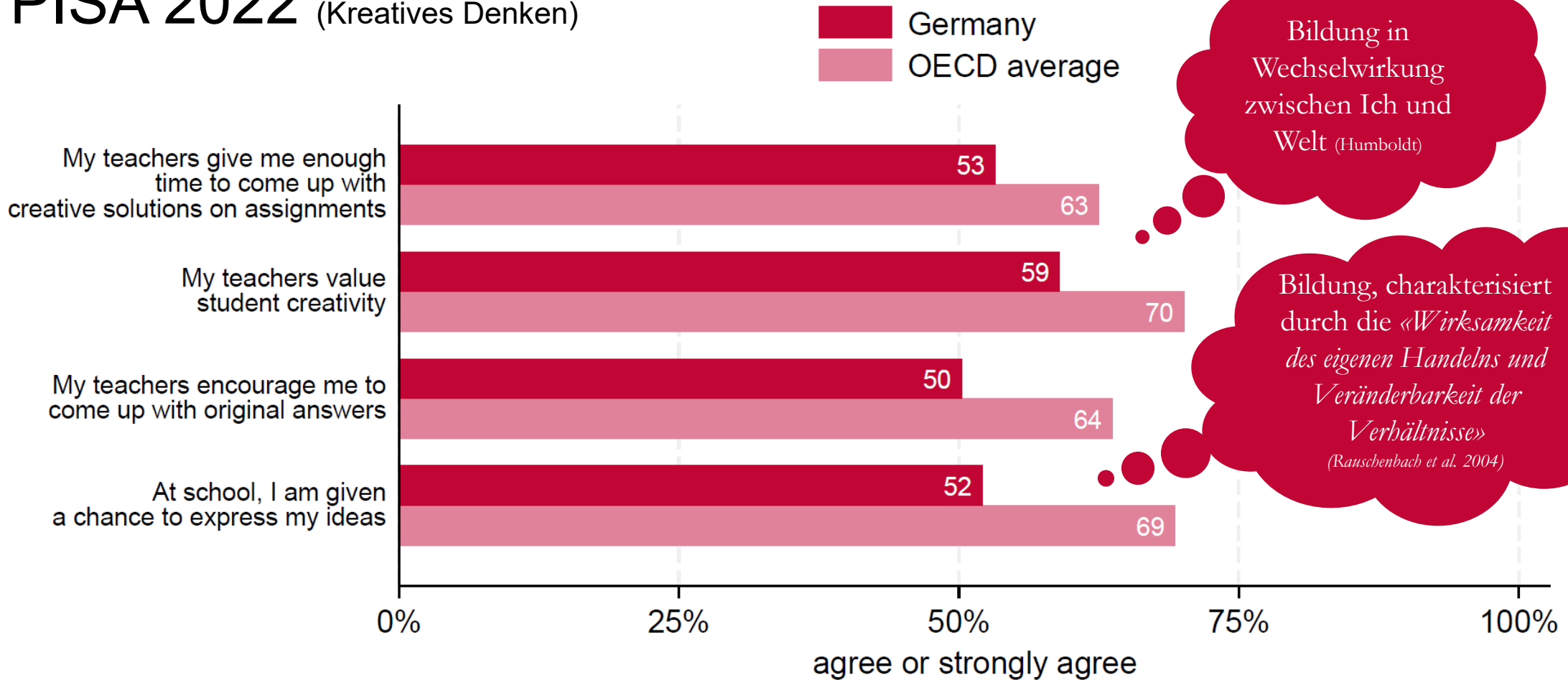
## Teil III: Kinderrechte und Multiprofessionalität weiterdenken



# Kinderrechte im Kontext Schule und Schulsozialarbeit

Anregung: Differenzieren zwischen  
Kinderrechten (bzw. Gerechtigkeit gegenüber  
Kindern) und den Inhalten der UN-  
Kinderrechtskonvention

# PISA 2022 (Kreatives Denken)



Quelle: OECD, PISA 2022 Database, [Table III.B1.6.1.](#)



# Kinderrechte im Kontext Schule und Schulsozialarbeit

Das «Kinderrecht auf dialogische Beziehungen zwischen den Generationen» und das «Kinderrecht auf entwicklungsangemessene Verantwortungsübertragung» (Braun 2011)

Kinderrechte als Gegenrechte der Kinder (Liebel 2023) und «living rights» (Hanson/Nieuwenhuys 2012)

Demokratie als Lebensform (aktuell für die Kinder- und Jugendhilfe: Bokelmann: 2023 mit Bezug auf Dewey 1915, Himmelmann 2010)



# Kinderrechte als Gegenrechte

Sollte sich an der Schulsozialarbeit etwas ändern:

## Schweigepflicht

„Sie sollte ihre Geheimnisse für sich behalten“.

„Sie sollte das Wort Schweigepflicht einhalten!“.

## Freiwilligkeit

„Das man dorthin geschickt werden muss und nicht freiwillig gehen kann.“

(Aus: Baier/Heeg 2011)



# Anregung: Expertise von Schulsozialarbeit weiter präzisieren und profilieren

Von der Multiprofessionalität zur Multiexpertise

(vgl. Baier et al. 2025)

- Die Expertise beteiligter Fachpersonen zur Geltung kommen lassen
- Wahrnehmungen und Anliegen von Kindern/Jugendlichen als Expertise anerkennen



# Zusammenfassung

- Schulsozialarbeit als conversion factor reflektieren und gestalten
- Soziale Zugehörigkeit fördern
- Ziele von Schulsozialarbeit als Zweck und nicht als Mittel für andere Zwecke verstehen
- Zwischen Kinderrechten und Inhalten der UN-Kinderrechtskonvention differenzieren
- Von der Multiprofessionalität zur Multiexpertise



# Literatur / Quellen

- Avvisati, F. (2019), "Have students' feelings of belonging at school waned over time?", *PISA in Focus*, No. 100, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/bdde89fb-en>.
- Baier, F., Sarina Ahmed, Martina Fischer, Maria Schlageter und Anja Blechschmidt (2025): Den Umgang mit Multiexpertise im Studium fördern. Befunde und Erfahrungen mit vernetzter Lehre einer Pädagogischen Hochschule und einer Hochschule für Soziale Arbeit. In: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Jg. 31, 01/2025. i.E.
- BMFSFJ (Hrsg.) (2024): 17. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lage junger Menschen und die Bestrebungen und Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe. Berlin. [www.bmfsfj.de](http://www.bmfsfj.de)
- Bokelmann, O. (Hrsg.) (2023). *Demokratiepädagogik: Theorie und Praxis der Demokratiebildung in Jugendhilfe und Schule* (Bd. 29). Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-42649-1>
- Braun, K.-H. (2011). Kinderschutz durch Kinderrechte“ als Aufgabenfeld der Schulsozialarbeit. In: Fischer, J., Buchholz, T., Merten, R. (Hrsg.): *Kinderschutz in gemeinsamer Verantwortung von Jugendhilfe und Schule*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-92894-4\\_12](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92894-4_12)
- Erzinger, A. B., Pham, G., Proserpi, O., & Salvisberg, M. (Hrsg.) (2023). *PISA 2022. Die Schweiz im Fokus*. Universität Bern. <https://dx.doi.org/10.48350/187037>
- Hanson, K., & Nieuwenhuys, O. (Hrsg.) (2012). *Reconceptualizing Children's Rights in International Development: Living Rights, Social Justice, Translations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Muragishi, G. A., Aguilar, L., Carr, P. B., & Walton, G. M. (2024). Microinclusions: Treating women as respected work partners increases a sense of fit in technology companies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 126(3), 431–460. <https://doi.org/10.1037/pspi0000430>
- OECD (2019): Have students' feelings of belonging at school waned over time? *PISA in Focus* 2019/100. Paris
- OECD (2017): *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*, PISA, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-en>
- Putrik, P., Kant, I., Hoofs, H., Reijs, R., & Jansen, M. (2024). Prediction of School Dropout Outside School Setting: Potential for Early risk Stratification by Youth Health Care Services in the Netherlands. Results from a Retrospective Cohort Study. *Child & Youth Care Forum*, 53(2), 349–365. <https://doi.org/10.1007/s10566-023-09757-6>
- Robert Bosch Stiftung (Hrsg.): *Deutsches Schulbarometer 2024*. <https://www.bosch-stiftung.de/de/projekt/das-deutsche-schulbarometer>
- Robeyns, I. (2017): *Wellbeing, Freedom and Social Justice. The Capability Approach Re-Examined*. Open Book Publishers. <https://doi.org/10.11647/OBP.0130>
- Shonkoff, J. P., Garner, A. S., THE COMMITTEE ON PSYCHOSOCIAL ASPECTS OF CHILD AND FAMILY HEALTH, C. O. E. C., ADOPTION, AND DEPENDENT CARE, AND SECTION ON DEVELOPMENTAL AND BEHAVIORAL PEDIATRICS, Siegel, B. S., Dobbins, M. I., Earls, M. F., Garner, A. S., McGuinn, L., Pascoe, J., & Wood, D. L. (2012). The Lifelong Effects of Early Childhood Adversity and Toxic Stress. *Pediatrics*, 129(1), e232–e246. <https://doi.org/10.1542/peds.2011-2663>
- Steele, C. M. (1997). A threat in the air: How stereotypes shape intellectual identity and performance. *American Psychologist*, 52, 613–629.