

«Segregation und Schule»

Einflüsse von segregierten Schulen auf die
Bildungsverläufe von Schülerinnen und Schülern
und die damit verknüpfte Rolle der Schulsozialarbeit

Luca Lindt

Bachelor-Thesis

Eingereicht bei: Barbara Schürch

**FHNW HSA, Bachelorstudium in Sozialer
Arbeit, Basel**

Juli 2022

Abstract

In dieser Arbeit geht es um die Einflüsse der segregierten Schule auf die Bildungsverläufe von Schülerinnen und Schülern und die Rolle, welche die Schulsozialarbeit in solchen Schulen übernehmen muss. Um diese Frage zu beantworten, wird sich die Arbeit zuerst mit dem Thema der Segregation, dann mit dem Thema der segregierten Schule und zum Schluss mit der Schulsozialarbeit auseinandersetzen. All diese Themen werden verknüpft und über diese Verknüpfungen wird die Fragestellung beantwortet.

Die Arbeit zeigt auf, dass durch die Schulsozialarbeit in segregierten Schulen Bildungsverläufe beeinflusst werden können, indem sie sich unter anderem um die Identifizierung und den Abbau von Strukturen des Bildungssystems kümmert, welche benachteiligend wirken.

Inhaltsverzeichnis

1	EINLEITUNG	5
1.1	Herleitung des Themas	5
1.2	Erkenntnisinteresse, Zielsetzung und Fragestellung	10
1.3	Methodisches Vorgehen und Aufbau der Arbeit	11
2	SEGREGATION	13
2.1	Was bedeutet Segregation?	13
2.2	Residentielle Segregation	14
2.3	Chancen, Herausforderungen und Folgen von residentieller Segregation	18
3	BILDUNG IN SEGREGIERTEN QUARTIEREN	23
3.1	Informale und formelle Bildung	23
3.2	Definition und Merkmale von segregierten Schulen	24
3.3	Chancen, Risiken und Herausforderungen für Bildungsverläufe an segregierten Schulen	26
3.4	Strategien und Massnahmen im Umgang mit segregierten Schulen	31
3.4.1	Bildungsgutscheine in den USA	32
3.4.2	Busing Frankreich	33
3.4.3	Schulsozialarbeit	33
4	SCHULSOZIALARBEIT IN SEGREGIERTEN SCHULEN	35
4.1	Schulsozialarbeit	35
4.1.1	Was ist Schulsozialarbeit?	35
4.1.2	Was ist das Ziel und der Auftrag der Schulsozialarbeit?	36
4.1.3	Angebote der Schulsozialarbeit	37
4.1.4	Grundsätze und Handlungsprinzipien der Schulsozialarbeit	38
4.1.5	Bildungsort Schulsozialarbeit	39
4.2	Schulsozialarbeit und segregierte Schulen	41
5	SCHLUSSFOLGERUNGEN	44
5.1	Zusammenfassung der Arbeit/Erkenntnisse	44
5.2	Beantwortung der Hauptfragestellung	47
5.3	Fazit und Ausblick	49
6	LITERATURVERZEICHNIS	52
7	EHRENWÖRTLICHE ERKLÄRUNG	57

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Grundsätze, allgemeine und spezielle Handlungsprinzipien der Schulsozialarbeit (Speck, 2022, S. 92).....	39
---	----

1 Einleitung

Schulen unterscheiden sich stark hinsichtlich der Zusammensetzungen ihrer Schülerschaften. Ebenso wie städtische Quartiere eine stark unterschiedliche Bewohnerstruktur aufweisen, gibt es Schulen, an denen sich sozial benachteiligte Schülerinnen und Schüler konzentrieren sowie Schulen, an denen Kinder aus sozial privilegierten Milieus unter sich sind. (Groos, 2016, S. 5)

1.1 Herleitung des Themas

Zentral in dieser Bachelor-Thesis ist der Begriff der Segregation. Von dem Begriff der Segregation ausgehend, befasst sich die Arbeit mit den möglichen Auswirkungen einer segregierten Schule auf den Bildungsverlauf von Schülerinnen und Schülern. Darauf folgend soll die Rolle der Schulsozialarbeit in einer segregierten Schule diskutiert werden. Im ersten Teil dieser Einleitung wird der Begriff Segregation und in diesem Zusammenhang das segregierte Quartier und die segregierte Schule eingeführt. Diese Einführung soll auch der Beschreibung der aktuellen Lage, bezogen auf die Themen dieser Bachelor-Thesis und deren Herausforderungen dienen. Auch auf eine Definition der Schulsozialarbeit wird eingegangen.

Nachfolgend werden die wichtigsten **Begrifflichkeiten** dieser Arbeit erläutert und der **öffentliche Diskurs sowie Forschungsstand** betreffend segregierte Schulen und Quartiere, grob wiedergegeben:

Segregation bezieht sich in dieser Arbeit auf die ungleichmässige Streuung von Schichten und Gruppen der Stadtbevölkerung über die Quartiere. Nach Häusermann und Siebel (2004, S. 140) wird mit Segregation die Konzentration bestimmter sozialer Gruppen auf bestimmte Teilräume einer Stadt gemessen.

In der Wissenschaft wird zwischen sozialer und ethnischer Segregation unterschieden. Soziale Segregation zeigt nach Häusermann und Siebel (2004, S. 151) soziale Ungleichheit innerhalb einer Gesellschaft an, hingegen beruft sich ethnische Segregation auf kulturelle Differenzen und ist vor allem für Integrationsfragen relevant. Diese Arbeit schliesst mit dem Begriff der Segregation die soziale und die ethnische Segregation ein. Segregation als Begriff in dieser Arbeit verwendet meint somit, dass sich bestimmte Gruppen nach gewissen Merkmalen räumlich konzentrieren. Es kann auch von einer Entmischung gesprochen werden, die zu im gleichen Quartier oder Raum wohnhaften Gruppen führt, welche über ähnliche Merkmale verfügen. Diese Arbeit wird grösstenteils auf benachteiligte segregierte Quartiere eingehen.

Dies ergibt sich daraus, dass sich durch die räumliche Konzentration von marginalisierten und diskriminierten Haushalten gemäss Häusermann (2012, S. 383) problematische Soziallagen verstärken und verfestigen können. Auch gerade, wenn sich bei Kindern und Jugendlichen der Aktions- und Kommunikationsraum auf das Quartier beschränkt, können sich negative Effekte in Form von Sozialisationschäden und versagten Lebenschancen ergeben. Durch diese Problemlage ergibt sich auch ein Feld, welches Behandlung, beziehungsweise Handlung benötigt. Somit bezieht sich diese Arbeit auch hauptsächlich auf Quartiere und Schülerinnen und Schüler, welche durch Segregation benachteiligt sind.

Als *segregierte Schulen* werden, gemäss einer Studie zur Bildungssegregation, Schulen bezeichnet, an denen der Anteil von Schülern und Schülerinnen mit Migrationshintergrund und sozial benachteiligten Schülerinnen und Schülern überdurchschnittlich hoch, beziehungsweise unterdurchschnittlich niedrig ist (SVR, 2013, S. 7). Die Entstehung von segregierten Schulen ist in erster Linie der wohnräumlichen Trennung der Bevölkerung auf Grund von bestimmten Merkmalen geschuldet. Sie wird durch die elterliche Schulwahl und ungleiche Chancen beim Übergang in weiterführende Schulen zusätzlich verschärft (SVR, 2013, S. 13).

Die dadurch entstandene Entmischung der Schülerschaft, wirkt sich auf den Unterricht und den Lernfortschritt der Kinder aus. Negative Leistungseffekte an segregierten Schulen entstehen zum Beispiel über fehlende Rollenvorbilder unter Schülerinnen und Schülern oder leistungshemmender Verhaltensnormen innerhalb der Schulgemeinschaft (SVR, 2013, S. 3).

Nachfolgend wird der *öffentliche Diskurs*, welcher momentan zu sozialräumlich segregierten Schulen und Quartieren geführt wird, grob abgebildet. Mit Sozialraum meint diese Arbeit das Lebensumfeld im räumlichen, als auch sozialen Kontext. Auch wird auf den aktuellen *Forschungsstand* betreffend segregierte Schulen und Quartiere eingegangen.

Der Diskurs, sowie die Forschung sind nicht einheitlich in ihren Äusserungen und Ergebnissen. Der öffentliche Diskurs betreffend soziale Mischung in Quartieren und Stadt sorgt für diverse Kontroversen. Es gibt gemäss einer Studie der Schweizerischen Eidgenossenschaft Verfechter der sozial gemischten Quartiere und auf der anderen Seite Personenkreise, welche in der sozialen Mischung einen Mythos orten, welchen es zu beseitigen gilt (Programms Projets Urbains, 2011, S. 5).

Gemäss des Studienberichts des Zentrums für Demokratie Aarau sind ungleiche Schulbedingungen in der Schweiz hauptsächlich auf die Entmischung zwischen Wohnquartieren und auf entsprechende Einzugsgebiete zurückzuführen (ZDA, 2021, S. 3).

Dieser Studienbericht sieht unter anderem auch einen Algorithmus für die Schulzuteilung der Schülerinnen und Schüler vor, welcher die Durchmischung der Kinder gewährleisten soll (ZDA, 2021, S. 6).

Eine PISA-Sonderauswertung der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung besagt, dass unter anderem eine gute soziale Mischung an der Schule für positive Schulleistungen verantwortlich sei (OECD, 2018, S. 3). Nach Baur und Häussermann (2009, S. 364), ist eine soziale Mischung unabdingbar und diese sei nur durch eine staatliche Regulierung herzustellen. Eine soziale Mischung sei deshalb unabdingbar, weil Bildung von Kindern und Jugendlichen stark von ihrer Peergroup abhängt und somit reiche es nicht, die Kinder und Jugendlichen nur wie Mittelschichtkinder zu erziehen, sondern sie müssen vielmehr auch mit Mittelschichtkindern zusammen lernen (Hochschild & Scovronick, 2003, zitiert nach Baur & Häussermann, 2009, S. 364).

Baur (2013, S. 223) schreibt, die Schulstrukturentwicklung sei unter dem Aspekt der Reduzierung von ethnischer und sozialer Segregation voranzutreiben. Dies in Form eines Steuerungsprozesses, welcher die soziale Mischung an Schulen befördert.

Zu einem anderen Schluss kommt eine Studie zur Bildungssegregation (SVR, 2013, S. 4). Diese beschreibt, dass bereits diverse Massnahmen zur Mischung von Schulen erprobt wurden und bislang meist erfolglos geblieben seien. Die Massnahmen zur Mischung würden erhebliche politische und gesellschaftliche Widerstände hervorrufen. Dies mache deutlich, dass eine ausgewogenere Mischung von Schülern nicht «von oben» erzwungen werden kann. Gemäss der Studie SVR Bildungssegregation sollen vielmehr Massnahmen, um die Lernmöglichkeiten an sozialräumlich segregierten Schulen zu verbessern, ergriffen werden (SVR, 2013, S.4).

Diese Arbeit wird in einem nächsten Teil auf die *Schulsozialarbeit* eingehen. Unter Schulsozialarbeit soll nach einer Definition von Speck (2006, zitiert nach Pötter, 2018, S. 20) ein Angebot der Jugendhilfe verstanden werden, bei welchem sozialpädagogische Fachkräfte kontinuierlich am Ort Schule tätig sind. Hierbei arbeiten sie mit Lehrkräften auf einer verbindlichen, vereinbarten und gleichberechtigten Basis zusammen, um junge Menschen in ihrer individuellen, sozialen, schulischen und beruflichen Entwicklung zu fördern. Auch wird dazu beigetragen, Bildungsbenachteiligungen zu vermeiden und abzubauen, Erziehungsberechtigte und Lehrerinnen und Lehrer bei der Erziehung und dem erzieherischen Kinder- und Jugendschutz zu beraten und zu unterstützen. Ebenfalls soll die Schulsozialarbeit zu einer schülerfreundlichen Umwelt beitragen.

Durch die Aufgabe der Schulsozialarbeit, Bildungsbenachteiligungen zu vermeiden und abzubauen, lässt sich die Verbindung zur benachteiligten segregierten Schule für diese Arbeit und die Fragestellung herstellen.

Anhand der diversen Positionen betreffend den öffentlichen Diskurs und Forschungsstand, welche sich zum Teil auch in Bezug auf die Handlungsempfehlungen unterscheiden, ergibt sich der Bedarf und die Möglichkeit, das Thema weiter zu bearbeiten. Die Thematik der segregierten Schule und die daraus entstehenden Anforderungen sind nicht abschliessend geklärt und können oder müssen weiterbearbeitet werden.

Nachfolgend wird noch ein **lokaler Bezug** geschaffen. Der lokale Bezug wird in dieser Arbeit immer wieder aufgegriffen, um anhand konkreter Beispiele die Thematik besser zu veranschaulichen.

Für die Stadt Basel kann betreffend sozialräumliche Segregation an Schulen folgende Aussage zur Unterstreichung der Aktualität des Themas gemacht werden: Gemäss des Zahlenspiegel Bildung 2019/2020 des Erziehungsdepartementes des Kantons Basel-Stadt wurden im Gundeldinger-Quartier 92% der Spielgruppenkinder, welche ein Jahr vor dem Kindergarteneintritt standen, zum Deutschlernen verpflichtet, da sie unzureichende Deutschkenntnisse aufwiesen. Hingegen waren es im Bruderholz-Quartier, welches direkt an das Gundeldinger-Quartier angrenzt, nur 11% der Kinder (Erziehungsdepartement Basel-Stadt, 2020, S. 13).

Auch betreffend soziale Lage schreiben Dubach, Stutz, Calderon und Graf (2010, S. 131), dass unter anderem das Gundeldinger-Quartier durch eine sehr dichte Besiedlung, einen hohen Anteil an Kleinwohnungen und eine Verdichtung von sozialen Problemen gekennzeichnet ist.

Hingegen wird das Wohnen im Bruderholz-Quartier im Bericht zur Bestandsaufnahme der Quartiere in den Stadtteilen Basel-West und Basel-Ost als gute und privilegierte Wohnqualität beschrieben (Präsidialdepartement Basel-Stadt, 2017, S. 30).

Im Folgenden wird die *Herleitung des Themas zusammengefasst* und zur **Hauptfragestellung** geführt: Diese Bachelor-Thesis soll die segregierte Schule und die möglichen Auswirkungen einer solchen auf den Bildungsverlauf der Schülerinnen und Schüler bearbeiten. Auch soll die

Rolle der Schulsozialarbeit in einer solchen segregierten Schule diskutiert werden. Das benachteiligte Quartier (mit seinen Qualitäten, Chancen und Herausforderungen) hat Auswirkung insbesondere auf das informelle Lernen. Diese Bachelor-Thesis legt ihren Fokus auf die Schule im segregierten Quartier und damit vor allem auf die formelle Bildung. Durch die Erweiterung des Fokus auf die Schulsozialarbeit wird jedoch eine Verknüpfung zwischen dem informellen und formellen Lernen hergestellt. Die Bearbeitung der genannten Themen soll einen Mehrwert für gelingende Bildungsverläufe leisten.

Sowohl verschiedenste Studien, als auch Autorinnen und Autoren befassen sich mit dem Thema der segregierten Schule. Dies bietet auch die Möglichkeit der Frage nachzugehen, was die möglichen Auswirkungen von segregierten Schulen auf den Bildungsverlauf von Schülerinnen und Schülern sind. Ein spezieller Fokus wird auf die Schulsozialarbeit gelegt und ihre Rolle in einer segregierten Schule wird diskutiert. Ziel der Arbeit ist es somit die Chancen und Herausforderungen, welche segregierte Schulen für den Bildungsverlauf von Kindern mit sich bringen, abzubilden und die Rolle/ den Auftrag der Sozialen Arbeit beziehungsweise Schulsozialarbeit in einer solchen Schule zu diskutieren.

Somit lautet die Hauptfragestellung dieser Arbeit:

Welche Chancen und Herausforderungen bringen segregierte Schulen für den Bildungsverlauf der Kinder mit sich und was kann die Rolle der Schulsozialarbeit in solchen Schulen sein?

Nachfolgend wird die **Relevanz des Themas** erläutert: Das vorangegangene Beispiel aus der Stadt Basel soll aufzeigen, dass Segregation ein nach wie vor aktuelles Thema ist, auch in Schweizer Städten und Schulen. Dadurch ergibt sich auch aus lokaler Sicht einen Sinn für die Bearbeitung der Fragestellung. An dieser Stelle lässt sich auch die Verbindung vom Themenfeld der Segregation zur Sozialen Arbeit herstellen. Zu den Aufgabenbereichen der Schulsozialarbeit gehören auch soziale Probleme und Spannungen zwischen Schule, Familie und Gesellschaft ab- und aufzufangen. Mit einer Bearbeitung der Themen, welche Aufgabe und Zuständigkeit (Auftrag) der Sozialen Arbeit in der segregierten Schule sein könnten, soll neben der Sensibilisierung auf Themen der Segregation (von Schulen) zusätzlich ein Mehrwert für die Soziale Arbeit und deren Klientel geschaffen werden. Durch die Aufarbeitung des Diskurses, welcher zu segregierten Schulen geführt wird und noch nicht abgeschlossen ist, ergibt sich auch die Wichtigkeit der Bearbeitung des Auftrages der Schulsozialarbeit an einer segregierten Schule.

Den Zugang zum Thema meiner Bachelorthesis fand ich über persönliche Erlebnisse. Von der ersten bis zur siebten Klasse besuchte ich eine Schule, in welcher Kinder aus dem benachteiligten Gundeldinger-Quartier und aus dem privilegierten Bruderholz-Quartier zur Schule gingen. Diese Unterschiedlichkeit des Wohnortes und der Lebensstile, welche hier aufeinandertrafen, beschäftigen mich bis heute.

Durch diese Erfahrungen wurde ich, wenn auch unbewusst, mit dem Thema Segregation im Quartier und in der Schule konfrontiert.

1.2 Erkenntnisinteresse, Zielsetzung und Fragestellung

Die Arbeit soll die Leserin oder den Leser für das Thema der Segregation sensibilisieren. Sie soll auch auf die, mit einer sozialräumlich segregierten Schule einhergehenden Herausforderungen, Hindernissen aber auch Chancen für den Bildungsverlauf, hinweisen. Hier werden die aktuellen Strategien und Massnahmen, welche an segregierten Schulen verwendet werden, beleuchtet.

Für die Schulsozialarbeit sollen Impulse für das Handlungsspektrum zur Unterstützung der Schülerinnen und Schüler, in einer sozialräumlich segregierten Schule herausgearbeitet und die Aufgaben an einer segregierten Schule verdeutlicht werden.

Dadurch soll ein Beitrag zu gelingenden Bildungsverläufen von Schülerinnen und Schülern, welche in sozialräumlich segregierten Schulen lernen, geleistet werden.

Nachfolgend sind die Hauptfragestellung dieser Arbeit und die Unterfragen zu den drei zentralen Themen dieser Bachelor-Thesis aufgeführt:

Hauptfragestellung

- Welche Chancen und Herausforderungen bringen segregierte Schulen für den Bildungsverlauf der Kinder mit sich und was kann die Rolle der Schulsozialarbeit in solchen Schulen sein?

Unterfragen betreffend Segregation

- Was ist unter Segregation und insbesondere residentieller Segregation zu verstehen?
- Was sind Merkmale benachteiligter Quartiere?
- Was sind die Chancen, Herausforderungen und Auswirkungen von Segregation mit Fokus auf das benachteiligte Quartier?

Unterfragen betreffend Bildung im segregierten Quartier

- Welches sind die Merkmale von segregierten Schulen?
- Welche Chancen, Risiken und Herausforderungen bringen segregierte Schulen für die Schülerinnen und Schüler mit sich?
- Was sind Strategien im Umgang mit segregierten Schulen? Wo liegen die Chancen und Herausforderungen der Massnahmen? Welche Strategien und Massnahmen zur Unterstützung und Förderung von Schülerinnen und Schüler an segregierten Schulen existieren bereits?

Unterfragen betreffend Schulsozialarbeit

- Was ist die Schulsozialarbeit und was sind deren Aufgaben?
- Was ist eine mögliche Rolle der Schulsozialarbeit mit Bezug auf die Herausforderungen und Chancen, welche mit segregierten Quartieren und Schulen einher gehen?

1.3 Methodisches Vorgehen und Aufbau der Arbeit

Diese Bachelorarbeit ist eine Literaturarbeit. Sie wird sich anhand des aktuellen Diskurses und Forschungsstandes mit der Fragestellung auseinandersetzen und versuchen, anhand dieser Bearbeitung Schlüsse zu ziehen. Das Hauptaugenmerk für die Beantwortung der Fragen, welche diese Arbeit aufwirft, soll auf den verschiedenen theoretischen und empirischen Studien liegen, welche zum Themenfeld veröffentlicht wurden. Ebenfalls wird auf Fachliteratur aus den Themenfeldern zurückgegriffen.

Dadurch, dass Hartmut Häusermann, ein deutscher Soziologe und Stadtforscher, viel Literatur zum Themengebiet der Segregation veröffentlicht hat, ist dieser Autor und seine Publikationen äusserst wichtig für diese Arbeit. Gerade das Werk «Stadtsoziologie», welches er in Zusammenarbeit mit Walter Siebel veröffentlicht hat, ist sehr zentral für diese Bachelor-Thesis. Auch das Buch «Schule, Stadtteil, Bildungschancen» von Christine Baur nimmt gerade für das Kapitel Bildung in segregierten Quartieren eine wichtige Rolle ein. Für die Einarbeitung der Schulsozialarbeit in diese Arbeit wurde häufig auf Publikationen der Autoren Nicole Pötter und Karsten Speck zurückgegriffen. Beide haben relevante Werke zur Schulsozialarbeit veröffentlicht.

Neben der generellen Abhandlung des Themas nimmt die Arbeit immer wieder exemplarisch und zur Konkretisierung einzelner Aspekte auf einen lokalen Kontext Bezug. Diese Beispiele stammen vor allem aus Basel und den Quartieren Gundeldinger-Quartier («Gundeli») und

Bruderholz.

Die Richtung, welche die Bearbeitung einschlägt, soll über die Umrahmung des Begriffes der Segregation, zur Bildung im segregierten Quartier, zur Schulsozialarbeit und deren Aufgaben im zuvor beschriebenen Spannungsfeld der sozialräumlich segregierten Schule und deren Auswirkungen auf Bildungsverläufe sein.

Die Arbeit ist in drei Kapitel gegliedert, in welchen die Hauptthemen Segregation, Bildung in segregierten Quartieren und Schulsozialarbeit abgehandelt werden. In einem vierten Teil werden dann Schlüsse aus der vorhergegangenen Bearbeitung gezogen und die Fragestellungen beantwortet.

Das Kapitel «Segregation» wird auf die Definition von Segregation eingehen und abstecken was der Begriff der Segregation alles umfassen kann. In einem zweiten Schritt innerhalb des ersten Kapitels wird genauer auf die residentielle Segregation eingegangen. Auch werden die Chancen und Herausforderungen, welche Segregation mit sich bringt, in diesem Kapitel abgehandelt.

Im Kapitel «Bildung in segregierten Quartieren» wird in einem ersten Schritt auf die informelle und formelle Bildung eingegangen und diese erklärt. Im zweiten Unterkapitel werden Merkmale und Definition einer segregierten Schule im Zentrum stehen. Darauffolgend sollen die Chancen, Risiken und Herausforderungen für Bildungsverläufe an segregierten Schulen diskutiert werden, sowie gewisse Strategien und Massnahmen im Umgang mit segregierten Schulen.

Das Kapitel «Schulsozialarbeit» soll zuerst die Aufgaben und Zuständigkeiten der Schulsozialarbeit klären. Danach wird auf die Chancen und Herausforderungen der Schulsozialarbeit in der segregierten Schule eingegangen.

Den Schluss bilden eine Zusammenfassung, die Beantwortung der Fragestellung(en), ein Fazit und ein Ausblick.

2 Segregation

Das Kapitel «Segregation» wird in einem ersten Unterkapitel den Begriff der Segregation definieren und soll der Leserin oder dem Leser einen Überblick über die Bedeutung dieses Begriffes im sozialwissenschaftlichen Sinne geben. In einem nächsten Unterkapitel des Kapitels «Segregation» wird auf den spezifizierten Begriff der residentiellen Segregation und auf dessen Bedeutung eingegangen. Im dritten und letzten Unterkapitel werden die Chancen, Herausforderungen und Folgen der residentiellen Segregation diskutiert. Die Unterfragen dieser Arbeit, welchen sich dieses Kapitel annimmt sind:

- Was ist unter Segregation und insbesondere residentieller Segregation zu verstehen?
- Was sind Merkmale benachteiligter Quartiere?
- Was sind die Chancen, Herausforderungen und Auswirkungen von Segregation mit Fokus auf das benachteiligte Quartier?

2.1 Was bedeutet Segregation?

Dieses Unterkapitel soll den Begriff der Segregation im sozialwissenschaftlichen Sinne definieren. Dazu wird zuerst eine abstrakte Definition des Begriffes vorgestellt. Darauf folgend wird mit Definitionen und Ausführungen der Begriff der Segregation im Sinne der Sozialwissenschaft und Sozialen Arbeit erläutert.

May und Alisch (2012, S. 7) halten fest, dass sich Segregation auf eine Entmischung, wenn nicht sogar auf eine Polarisierung bestimmter Elemente in bestimmten Teileinheiten, im Vergleich zu der sie übergreifenden Einheit beziehe. Demnach sei eine Teileinheit dann entlang bestimmter Merkmale segregiert, wenn durch solche Eigenschaften gekennzeichnete Elemente in dieser Teileinheit konzentriert, in anderen dagegen unterrepräsentiert sind.

Im Duden wird der Begriff Segregation im allgemeinen Gebrauch als Ausscheidung oder Trennung definiert (Dudenredaktion, o.J.). Gemäss Duden bedeutet das Wort Segregation im Gebrauch der Soziologie die Trennung von Personengruppen mit gleichen sozialen (als Beispiele werden hier religiöse, ethnische und schichtspezifische Merkmale genannt) Merkmalen, von Personengruppen mit anderen Merkmalen, um Kontakte untereinander zu vermeiden. Somit kann Segregation gemäss Friedrichs (1995, zitiert nach Robeck, 2012, S. 6) als ein Ereignis sozialer Ungleichheit und daher ungleicher Chancen und Präferenzen einzelner Bevölkerungsgruppen verstanden werden. Segregation kann als statistisches Mass aber auch als Prozessbeschreibung verwendet werden. Das Merkmal beschreibt eine auf den

Raum bezogene, ungleichmässige Verteilung von Bevölkerungsgruppen, aufgrund eines einzelnen oder auch mehrerer segregierender Merkmale, beispielsweise sozialer, religiöser, ethnischer oder schichtspezifischer Art. Der Segregationsprozess beinhaltet sowohl den Vorgang als auch die verschiedenen Stadien der Entmischung von Bevölkerungsgruppen und das Entstehen von annähernd homogenen Nachbarschaften (Friedrichs, 1995, zitiert nach Robeck, 2012, S. 4).

In der Einleitung wurde auf die soziale und ethnische Segregation Bezug genommen. Dies sind gemäss Häusermann und Siebel (2004, S. 151) die zwei Hauptphänomene der Segregation, welche sich unterscheiden lassen:

- Die soziale Segregation nach vorwiegend ökonomischen Kriterien beziehungsweise nach Klassen- oder Schichtzugehörigkeiten. Soziale Segregation beschreibt ein Phänomen sozialer Ungleichheit innerhalb einer Gesellschaft und steht der Forderung nach sozialer Gerechtigkeit entgegen.
- Die ethnische Segregation, welche hauptsächlich die Soziologen im Chicago der 1920er Jahre beschäftigte. Diese beruht auf kulturellen Differenzen, die durch Einwanderung generiert werden und eine Herausforderung für die gesellschaftliche Integration darstellen.

Gemäss Häusermann und Siebel (2004, S. 151) überlagern sich in der urbanen Realität der Städte und Quartiere soziale und ethnische Formen der Differenzierung. Einwanderer gehören häufig unteren Sozialschichten an. Da sich aber beide Formen der Segregation hinsichtlich ihrer Ursachen und Folgen unterscheiden, muss grundsätzlich zwischen den beiden Formen unterschieden werden.

Wie ebenfalls in der Einleitung beschrieben, beinhaltet in dieser Arbeit der Begriff der Segregation die beiden Phänomene. Dies, um die Komplexität der Arbeit dem Rahmen dieser Bachelorthesis anzupassen.

2.2 Residentielle Segregation

Im sozialwissenschaftlichen Verständnis spricht man auch von residenteller, also wohnortsbezogener Segregation. Dieser Begriff der residentiellen Segregation beschreibt die Vorgänge und Prozesse innerhalb der sozialwissenschaftlichen Bedeutung von Segregation spezifischer und ist auf den Wohnort bezogen.

Nach Häusermann und Siebel (2004, S. 139) bildet eine Stadt einen Sozialraum. Die

sozialräumliche Struktur ist das Ergebnis diverser und komplexer Prozesse. In deren Verlauf werden die unterschiedlichen sozialen Gruppen und Milieus ihren Ort in der Stadt finden, beziehungsweise zugewiesen bekommen. Hierbei spielen verschiedene Marktprozesse ebenso eine Rolle wie Machtstrukturen, individuelle oder Gruppenpräferenzen ebenso wie historische Entwicklungen. Die verschiedenen Schichten und Gruppen der Stadtbevölkerung sind nicht gleichmässig über die Wohngebiete der Stadt verteilt. Diese Struktur wird als *residentielle* oder soziale Segregation bezeichnet. In dieser Struktur gibt es zum Beispiel wohlhabende und arme Wohngebiete. Neben solchen sozialen Ungleichheiten bilden sich aber auch bewusste Abgrenzungen von verschiedenen Milieus (soziales Umfeld, Umgebung, in der ein Mensch lebt und die ihn prägt (Dudenredaktion, o.J.)) im Stadtraum ab. Diese Milieus werden durch Träger eines bestimmten Lebensstils oder durch Angehörige einer Subkultur gebildet.

Hierzu erwähnen Häusermann und Siebel (2004, S. 144) ebenfalls, dass zunehmend auch Lebensstile eine Rolle für die residentielle Segregation spielen. Haushalte eines bestimmten sozialkulturellen Milieus, welche ähnliche Lebensweisen praktizieren, suchen sich Quartiere, in welchen zum Beispiel das Wohnungsangebot und die Infrastruktur am ehesten oder am besten zu ihren Ansprüchen passt. Als Beispiel für solche residentielle Segregation werden durch Häusermann und Siebel (2004, S. 144) Kolonien von Einfamilienhäusern an den Rändern der Städte genannt, welche vorwiegend durch Familien mit Kindern bewohnt werden.

Durch Häusermann und Siebel (2004, S.140) wird auch festgehalten, dass residentielle Segregation die Projektion sozialer Unterschiede auf den Raum sei. Somit wird mit residentieller Segregation auch umschrieben, dass sich soziale Distanz in räumlicher Distanz manifestiert hat.

Friedrichs (1995, zitiert nach May & Alisch, 2012, S. 8) definiert residenzielle Segregation als die disproportionale Verteilung von Bevölkerungsgruppen über die Teilräume einer Stadt. Als interessierende Merkmale von Bevölkerungsgruppen, werden hier vor allem der soziale Status, demographische Aspekte, der Familienstatus sowie ethnische und religiöse Zugehörigkeiten genannt. Nach Friedrichs (1995, zitiert nach May & Alisch, 2012, S. 9) ist residentielle Segregation in erster Linie das Ergebnis sozialer Ungleichheit und daher ungleicher Chancen und Präferenzen einzelner Bevölkerungsgruppen den Wohnstandort selbst zu bestimmen. Je nachdem, welche Gruppe und in welchem Ausmass sie benachteiligt ist, verändern sich auch die Chancen auf dem Wohnungsmarkt eine ihren Präferenzen entsprechende Wohnung zu finden.

Eder (2001, S. 235) beschreibt residentielle Segregation als die Verräumlichung sozialer Gegensätze im Stadtraum. Dieser Prozess sei in Zusammenhang mit sozioökonomischen Konkurrenzkämpfen von Bevölkerungsgruppen mit unterschiedlichen Chancen auf dem Wohnungsmarkt zu sehen. Dieser sei zum Teil gesteuert durch die städtische Wohnungspolitik und habe dadurch die Folge, dass «untere» und «obere» soziale Gruppen verdrängt werden oder sich die Zuwanderung neuer Bevölkerungsgruppen auf bestimmte Gebiete konzentriert. Gemäss Bourdieu (1983, zitiert nach Eder, 2001, S. 235) verstärkt sich die residentielle Segregation mit zunehmender Einkommensungleichheit, höherer Statusdifferenzierung oder wachsendem Anteil der Minoritäten an der Gesamtbevölkerung.

Für residentielle Segregation müssen gemäss Häusermann und Siebel (2004, S.143) zwei Voraussetzungen gegeben sein: Es müssen erstens soziale und zweitens räumliche Unterschiede vorhanden sein. Dadurch treffen die unterschiedlichen sozialen Situationen der Haushalte auf ein unterschiedliches Angebot von Wohnungsqualitäten. Wie soziale und räumliche Unterschiede zusammenhängen und welche Folgen daraus entstehen, ist der Gegenstand der Segregationsforschung.

Nach Häusermann und Siebel (2004, S. 143) kann man die residentielle Segregation der Wohnbevölkerung einer Stadt entweder nach vorwiegend sozioökonomischen Merkmalen wie zum Beispiel Einkommen betrachten, nach demographischen Merkmalen wie zum Beispiel Haushaltsgrösse/Familiengrösse oder nach der ethnischen Zugehörigkeit. Dies alles sind verschiedene Dimensionen, welche die Struktur der gesellschaftlichen und räumlichen Lebenswelt (die sozialräumliche Struktur) bestimmen können.

Häusermann und Siebel (2004, S. 144) beschreiben, dass, je kleinräumiger und differenzierter Daten zu den sozialen Merkmalen der Bewohner zugänglich sind, desto genauer können Segregationsphänomene beschrieben und dargestellt werden. Sie erwähnen auch, dass es dadurch umso stärker von den Entscheidungen der Sozialforscher abhängt, ob eine starke oder schwache residentielle Segregation diagnostiziert wird.

Um das Mass der residentuellen Segregation festzustellen, müssen nach Häusermann und Siebel (2004, S. 144) jeweils zuerst zwei Entscheidungen getroffen werden:

Erstens: Nach welchen Merkmalen sollen die Gruppen definiert sein, deren ungleiche Verteilung über das Stadtgebiet man untersuchen will?

Zweitens: Welcher Raumausschnitt liegt zugrunde?

Wenn die daraus hervorgegangenen Daten ergeben, dass die definierten Gruppen sich in

verschiedenen Teilen des definierten Raumausschnittes konzentrieren, kann man von einer säuberlichen Segregation sprechen. Wird aber der definierte Raumausschnitt als Ganzes betrachtet und vergleicht man ihn mit einem anderen Raumausschnitt der Stadt, erweist er sich möglicherweise als stark gemischt. Hieraus lässt sich gemäss Häusermann und Siebel (2004, S. 145) die Konsequenz ableiten, dass die Aussagekraft für solche Segregations-Kennzahlen immer zusammen mit einem Konzentrationsmass gelesen werden muss. Dies bedeutet, der prozentuale Anteil der definierten Gruppe im definierten Raumausschnitt muss auf den prozentualen Anteil dieser Gruppe an der gesamtstädtischen Bevölkerung bezogen werden.

Häusermann und Siebel (2004, S. 145) beschreiben aber, dass auf Grund solcher quantitativer Analysen nicht beantwortet werden kann, ob es sich dabei tatsächlich um sozial bedeutsame residentielle Segregation oder Mischung handelt. Die Tatsache der residentiellen Segregation suggeriere nach Häusermann und Siebel (2004, S. 145-146) zwar eine Trennung, dennoch müsse diese räumliche Trennung aber noch lange keine soziale Trennung bedeuten. Dieser Schluss kann auch umgekehrt gezogen werden, nämlich ist aus der sozialen Mischung eines Quartiers noch nicht auf eine entsprechend intensivere Kommunikation über soziale Distanzen zu schliessen. Die reine Verteilung im Raum sage nach Häusermann und Siebel (2004, S. 146) soziologisch noch nicht viel aus. Man müsse in jedem Fall zusätzlich wissen, was die Einwohner der verschiedenen Häuser, Nachbarschaften und Quartieren miteinander zu tun haben wollen.

Das Leitbild der sozialen Mischung wird nach Häusermann und Siebel (2004, S. 146) in der stadtpolitischen Praxis gewöhnlich als erstrebenswert angesehen. Es liefert aber keineswegs in jeder Hinsicht und in jedem Fall eine positive Orientierung. Residentielle Segregation bedeutet keineswegs immer dasselbe. Je nach sozialer Gruppe und je nach Gründen für ihr Zustandekommen ist sie in ihren Folgen unterschiedlich zu bewerten. Sicher ist, dass soziale Ungleichheit nicht durch eine Mischung der Haushalte mit unterschiedlicher sozialer Lage beseitigt wird. Es ist aber möglich, dass soziale Ungleichheiten durch residentielle Segregation verfestigt und sogar verschärft wird. Auf die Chancen, Herausforderungen und Folgen von residentieller Segregation wird im nächsten Unterkapitel konkreter eingegangen.

Wie in der Einleitung beschrieben, soll die Arbeit wo möglich und sinnvoll auf einen lokalen Kontext Bezug nehmen. Diese Beispiele sollen wo immer möglich aus den Basler Quartieren «Gundeli» und «Bruderholz» stammen. An dieser Stelle wird auf die beiden Quartiere eingegangen und beschrieben, in welcher Form diese residentiell segregiert sind. Wie aus den Beschreibungen dieses Kapitels hervorgegangen, ist die Bestimmung der residentiellen

Segregation oder Mischung äusserst umfangreich. Die Beispiele der beiden Basler Quartiere werden nur grob in ihrer residentiellen Segregation beschrieben. Tiefergreifende empirische Forschung würde den Rahmen dieser Bachelor-Thesis überschreiten.

Gemäss dem statistischen Amt Basel-Stadt (2021, S. 8) liegt der Ausländeranteil des «Gundeli» bei 40%, der Anteil der Grünfläche bei 17,6% und die mittlere Vermögenssteuer bei 555 Schweizer Franken. Hingegen liegt der Ausländeranteil auf dem Bruderholz bei 25%, der Anteil der Grünfläche bei 71,2% und die mittlere Vermögenssteuer bei 9470 Schweizer Franken (Statistisches Amt des Kantons Basel-Stadt, 2021, S. 9). Diese Zahlen sollen ein ungefähres Bild liefern, wie sich die Quartiere unterscheiden. Es lässt sich auch sagen, dass es sich beim «Bruderholz» um ein tendenziell privilegierteres Quartier als das «Gundeli» handelt. Diese Aussage wird auch durch Dubach, Stutz, Calderon und Graf (2010, S. 131) im Armutsbericht Basel-Stadt gestützt. Dieser besagt, dass das «Gundeli» durch eine sehr dichte Besiedlung, einen hohen Anteil an Kleinwohnungen und eine Verdichtung von sozialen Problemen gekennzeichnet ist. Hingegen wird das Wohnen im Bruderholz-Quartier im Bericht zur Bestandsaufnahme der Quartiere in den Stadtteilen Basel-West und Basel-Ost als gut und privilegiert beschrieben (Präsidialdepartement Basel-Stadt, 2017, S. 30).

Mit diesen Ausführungen sollen Art und Unterschiede der residentiellen Segregation der beiden Quartiere verdeutlicht und beschrieben werden. Auch geht hieraus die Schlussfolgerung hervor, dass für Beispiele bezüglich benachteiligter Quartiere auf das «Gundeli» eingegangen wird und für Beispiele privilegierter Quartiere auf das «Bruderholz». Nach Masson (2016, S. 19) ist ein **benachteiligtes Quartier**, ein städtisches Quartier, welches im Verhältnis zum gesamtstädtischen Durchschnittsverhältnis einen hohen Anteil an baulichen und sozialen Problemen sowie häufig ein negatives Image aufweisen. Die Indikatoren, welche zur Kennzeichnung solcher Gebiete verwendet werden, sind unterschiedlich. Ein Beispiel für eine Definition, welche häufig verwendete Merkmale aufnimmt, ist diejenige vom Deutschen Institut für Urbanistik (2004, zitiert nach Masson, 2016, S. 19-20). Hier werden als Kennzeichen benachteiligter Stadtteile bauliche Missstände, hohe Konzentration von Haushalten mit multiplen sozialen Problemen und eine Abwärtsentwicklung oder eine Polarisierung der Situation im Stadtteil angeführt.

2.3 Chancen, Herausforderungen und Folgen von residentieller Segregation

Dangschat (2014, S. 73) bezeichnet residentielle Segregation als eines der zentralen Phänomene sozialwissenschaftlicher Stadtforschung. Residentielle Segregation bringe grosse

Herausforderungen für die moderne Stadtentwicklung mit sich. Diese beschreibt Dangschat als die Zuwanderung aus fremden Kulturkreisen, die Integration der Migranten und Migrantinnen und die Vermeidung von sozialer Isolation und Ghettoisierung durch Konzentrationen von Armutspopulationen.

Häusermann und Siebel (2004, S. 149-150) beschreiben, dass die Segregation nach Klassen- und Schichtzugehörigkeiten schon vor der Industrialisierung als problematisch gesehen wurden und dies zwar besonders deshalb, weil die Gebiete der städtischen Unterschichten als Gefahrenherd für die öffentliche Gesundheit und politische Ordnung galten.

Nach Engels (1973, zitiert nach Häusermann & Siebel, 2004, S. 150) gibt es zwei Themen, die bis heute in der Untersuchung von Segregation eine Rolle spielen. Dies ist zum einen die Beeinträchtigung der Lebenserwartung. Diese bis heute nachweisbar geringere Lebenserwartung in benachteiligten Quartieren ist nicht mehr oder nur zu geringen Teilen auf den Wohnstandort zurückzuführen. Die höhere Belastung durch körperliche Arbeit, eine häufig ungesunde Ernährung und unzureichende Gesundheitsversorgung sind auch heute noch Einflussfaktoren auf die Lebenserwartung. Auch ist nach wie vor die grössere Umweltbelastung dicht bebauter Quartiere in der Nähe von Fabriken und Verkehrsanlagen nicht zu leugnen.

Merkmale der sozialen Lage und Wohnumgebung verschmelzen hier zu einem Kontexteffekt. Diesen Kontexteffekt dehnt Engels (1973, zitiert nach Häusermann & Siebel, 2004, S. 150) auf einen moralischen Millieu-Effekt aus. Dies ist das zweite Thema, welches Engels für die Untersuchung der Segregation benannte. Die spezifische Mischung der Mitglieder der untersten gesellschaftlichen Klassen und Schichten würden eine «schlechte Umgebung» bilden und habe einen «demoralisierenden Einfluss». Damit wird die Existenz von Effekten auf die Sozialisation in den segregierten Quartieren behauptet, welche die Marginalisierung (Abschiebung an den Rand der Gesellschaft) verfestigen. Dies ist bis heute eines der stärksten und wirksamsten Argumente gegen residentielle Segregation von sozial marginalisierten Bevölkerungsgruppen.

In der Diskussion betreffend die Vor- und Nachteile oder auch die Herausforderungen und Chancen durch homogene und heterogenen Wohnquartieren, spielt die Erforschung der sogenannten Kontexteffekte von Segregation eine wichtige Rolle. Nach einer Definition von Häusermann, Schwarze, Jaedicke, Bär und Bugenhagen (2010, S. 19) haben Kontexteffekte von Segregation Wirkungen auf die soziale Lage und auf die Bildungs- und Berufsbiografie. Die Kontexteffekte gehen von einem Setting beziehungsweise einem Kollektiv aus und

wirken überindividuell. Daraus folgt, dass sich das soziale Umfeld und auch die räumlichen Gegebenheiten im Quartier auf dessen Bewohnerinnen und Bewohner auswirken und benachteiligte Wohnquartiere die darin Wohnenden zusätzlich benachteiligen.

Die Folgen von Segregation werden gemäss Alisch (2018, S. 503) sehr unterschiedlich diskutiert. Häufig wird Segregation negativ bewertet. Diese Bewertungen beziehen sich insbesondere auf nachteilige Effekte und die damit einhergehenden Herausforderungen für die Sozialisierung der in diesen Wohnquartieren Lebenden. Auch die Teilhabechancen der in diesen Wohnquartieren Lebenden im Schulsystem und am Arbeitsmarkt werden häufig als negativ bewertet. Für die Stadtgesellschaft werden mit Begriffen wie Parallelgesellschaft die Furcht der Abschottung von Zugewanderten ausgedrückt. Gleichzeitig werden auch positive Effekte vermutet, da gerade für zugewanderte Personen die Integration durch die räumliche Nähe von Personen aus dem gleichen Herkunftsland erleichtert werde. Politisch wurde und wird oft auf die empirisch nicht systematisch belegten negativen Effekte reagiert.

Nach Alisch (2018, S. 509) wird in der sozialwissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Segregation immer darauf hingewiesen, dass nur die räumliche Konzentration von marginalisierten, von Ausgrenzung betroffenen oder auch bedrohten sozialen Gruppen problematisiert wird. Dies, um dann von Seiten der politischen Verantwortung in den Städten bearbeitet zu werden (am besten in Form von Auflösung). Homogene Siedlungen der abgesicherten Mittelschicht (oder andere Formen des bewussten, freiwilligen und privilegierten segregierten Wohnens) interessieren nach Alisch (2018, S. 509) in der Bewertung von Segregation meist nicht. Dies sei insofern wichtig zu erwähnen, weil Initiierung, Förderung und Bewahrung gerade auch solcher Konzentrationen homogener und einkommensstarker sozialer Gruppen auch Teil der Ursache für die Entstehung von Quartieren sind, in welchen vorwiegend Haushalte leben, deren Aussichten auf dauerhafte einkommenssichernde Erwerbsarbeit klein sind.

Studien zu Kontexteffekten zeigen gemäss Alisch (2018, S. 511) ein breites Spektrum von Aspekten nachbarschaftlicher Einflüsse auf die Lebenssituation der Bewohnenden. Nach Münch (2010, zitiert nach Alisch, 2018, S. 511) können diese Einflüsse in vier Dimensionen eingeteilt werden. Nämlich die sozialen, symbolischen, politischen und materiellen Effekte. Hauptsächlich wird dabei die soziale Dimension betont. Bei dieser wird als Beispiel auf die problematischen Folgen der Sozialisierung durch einseitige auf die eigene Community begrenzte Kontakte verwiesen. Der fehlende Kontakt zu sozial etablierten und erfolgreichen

Haushalten wird als eine Ursache von Armut angegeben. Diese Annahme geht davon aus, dass von Armut Betroffene und Zugewanderte hauptsächlich im eigenen Wohnquartier sozialisiert werden. Dies trifft in einer Zeit, in der Sozialisation auch durch Medien und Social Network-Plattformen stattfindet, kaum mehr zu. Zudem lassen sich gemäss Alisch (2018, S. 511) das Verhalten und die Einstellung nicht aus Lebenslagendaten der Bevölkerung eines Quartiers erklären. Andererseits werden «ethnischen Enklaven» auch positive Effekte zugesprochen, welche gerade neu Zugewanderten den Start in die Aufnahmegesellschaft erleichtern. Dies, indem sie auf Ressourcen familiärer, freundschaftlicher oder heimatlicher Netzwerke zurückgreifen können und somit einen erleichterten Zugang zu institutionellen und materiellen Ressourcen erhalten. Münchs Zusammenstellung der Kontexteffekte zeigt gemäss Alisch (2018, S. 511), dass das Spektrum der möglichen Auswirkungen der Segregation auf das Zusammenleben in diesen Quartieren breiter geworden ist, aber dennoch wird deutlich, dass in den Dimensionen nach Münch die Annahme negativer Folgen von Segregation weit überwiegt.

Die Diskussion um Kontexteffekte umschliessen nach Alisch (2018, S. 511) auch die generellen sozioökonomischen Ressourcen und Chancen der Bewohnenden. Diese sozioökonomischen Ressourcen und Chancen können wiederum das kollektive soziale und kulturelle Kapital (informelle Bildung) im jeweiligen Quartier beeinflussen. Hierbei erwähnt Kronauer (2008, zitiert nach Alisch 2018, S. 511), dass die Möglichkeiten, eine Lebenslage in Armut auf der Ebene des Quartiers zu beeinflussen, begrenzt bleiben. Es brauche hier übergreifende politische Ansätze, welche sich auf die Ursachenkomplexe von Segregation beziehen.

Nach Alisch (2018, S. 512) könne nicht verallgemeinert werden, ob sich das Zusammenleben in bestimmten Quartieren als weiter benachteiligend oder positiv auf die Lebenssituation Einzelner auswirkt. Kronauer (2007, S. 136) stellte hierzu fest, dass kein bestimmter Typ von Quartier den Bedürfnissen von in Armut lebenden Bevölkerungsgruppen entgegenkommt. So wirken Quartiere oftmals unterstützend und ausgrenzend zugleich. Dadurch sei es sinnvoll, jedes Wohnquartier in seiner Struktur genau anzuschauen und zu schauen, welche Ressourcen sich dort für bestimmte soziale Gruppen erschliessen lassen. Dies auch um diese positiven Effekte, die dort erkannt werden zu stärken.

Diese positiven Effekte werden nach Alisch (2018, S. 512) als gut funktionierende Unterstützungsnetzwerke bezeichnet, welche zum Beispiel Kinderbetreuung organisieren, bei Behördengängen oder wenn weder Informationen noch Sprachkenntnisse ausreichen,

unterstützen. Durch diese Netzwerke können entsprechende Erfahrungen an die neu Hinzuziehenden weitergegeben werden.

Dies lässt nach Kronauer (2012, zitiert nach Alisch, 2018, S. 512) darauf schliessen, dass wenn in der Segregationsdebatte eine Homogenität der Bevölkerung als Nachteil angesehen wird, dies nicht über die Tatsache hinwegtäuschen soll, dass die Erwartungen an die Lebensbedingungen im Quartier und Einschränkungen mit dem Alter, Lebensform und dem Haushaltstyp unterschiedlich sind.

3 Bildung in segregierten Quartieren

In diesem Kapitel wird zuerst auf die informelle und formelle Bildung eingegangen. Diese Unterscheidung von Bildungsarten ist für die Arbeit auch relevant, da in der Schule, klassischerweise formelle Bildung vermittelt wird. Im Gegensatz dazu ist informelle Bildung, diejenige Bildung, welche zum Beispiel im Familienkreis oder in der Freizeit erlangt wird. Beide Arten von Bildung sind für das Lernen von Kindern wichtig. Das nächste Unterkapitel geht auf die segregierte Schule ein. Danach werden die Chancen, Risiken und Herausforderungen für Bildungsverläufe in der segregierten Schule thematisiert. Nachfolgend werden Strategien und Massnahmen im Umgang mit segregierten Schulen vorgestellt. Dieses Kapitel setzt sich mit folgenden Unterfragen der Arbeit auseinander:

- Welches sind die Merkmale von segregierten Schulen?
- Welche Chancen, Risiken und Herausforderungen bringen segregierte Schulen für die Schülerinnen und Schüler mit sich?
- Was sind Strategien im Umgang mit segregierten Schulen? Wo liegen die Chancen und Herausforderungen der Massnahmen? Welche Strategien und Massnahmen zur Unterstützung und Förderung von Schülerinnen und Schüler an segregierten Schulen existieren bereits?

3.1 Informale und formelle Bildung

Informelles Lernen wird durch die Kommission der europäischen Gemeinschaften als Lernen welches im Alltag, am Arbeitsplatz, im Familienkreis oder in der Freizeit stattfindet, definiert (KOM, 2001, S. 33). Es sei in Bezug auf Lernziel, Lernzeit oder Lernförderung nicht strukturiert und führe üblicherweise nicht zur Zertifizierung. Informelles Lernen kann zielgerichtet sein, ist jedoch in den meisten Fällen nicht zielgerichtet.

Formales Lernen ist gemäss Kommission der europäischen Gemeinschaften Lernen, das üblicherweise in einer Bildungs- oder Ausbildungseinrichtung stattfindet (KOM, 2001, S. 33). Dieses formale Lernen ist in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung strukturiert und führt üblicherweise zur Zertifizierung. Formales Lernen ist aus der Sicht des Lernenden zielgerichtet.

Diese beiden Definitionen werden im wissenschaftlichen Kontext häufig verwendet und finden dadurch auch im Rahmen dieser Arbeit Anwendung.

Mit dem Hintergrund dieser Definitionen lässt sich schlussfolgern, dass sowohl informelles, wie auch formales Lernen oder informelle und formale Bildung Einfluss auf das Lernen und

das Erlangen von Bildung im (segregierten) Quartier hat. Für Kinder und Jugendliche stehen gemäss Eschenbeck und Knauf (2018, S. 26) unter anderem Entwicklungsaufgaben wie die Entwicklung oder der Aufbau einer gesunden Einstellung sich selbst gegenüber, das Lernen mit Gleichaltrigen zurechtzukommen, das Erlernen persönlicher Unabhängigkeit, die Übernahme der Geschlechterrolle oder die Entwicklung eines sozialverantwortlichen Verhaltens im Zentrum. Diese Entwicklungsaufgaben sind gemäss Eschenbeck und Knauf (2018, S. 24) an das Lebensalter gebundene Anforderungen, die sich typischerweise jedem Individuum im Laufe seines Lebens stellen. Sie ergeben sich durch das Zusammenspiel biologischer Veränderungen des Organismus und Erwartungen und Anforderungen, welche aus dem sozialen Umfeld an das Individuum gestellt werden. Aber auch aus Erwartungen und Wertvorstellungen seitens des Individuums selbst.

Aus diesen Ausführungen lässt sich schliessen, dass für Kinder und Jugendliche gerade auf das informelle Lernen bezogen und somit auch auf die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben das Quartier und Milieu eine grosse Rolle einnimmt. Die Perspektive dieser Arbeit bezieht sich aber hauptsächlich auf die Bildung, welche durch die Schule des segregierten Quartiers beeinflusst werden kann. Somit steht die segregierte Schule im Zentrum, des nächsten Unterkapitels.

3.2 Definition und Merkmale von segregierten Schulen

Gemäss des SVR-Studienberichtes ist durch diverse nationale und internationale Studienberichte das durchschnittlich schlechtere Abschneiden von Grundschulern mit Migrationshintergrund in regelmässigen Abständen belegt worden (SVR, 2012, S. 3). Zudem zögern gemäss diesen Studien bildungsnahe Familien, sowohl mit als auch ohne Migrationshintergrund ihre Kinder an Grundschulen mit hohem Zuwandereranteil anzumelden. Daraus resultiert, dass Kinder aus gut situierten Elternhäusern häufiger an Grundschulen mit einer privilegierten Schülerschaft lernen. Zeitgleich wird das Lernen von Schülern aus sozial schwachen Elternhäusern (häufig mit Migrationshintergrund) durch den gemeinsamen Unterricht mit mehrheitlich benachteiligten Schülern beeinträchtigt.

Auch besagt dieser SVR- Studienbericht, dass die residentielle Segregation der Nachbarschaft und die elterliche Schulwahl bestimmen, wie sich die Schülerschaft einer Grundschule zusammensetzt (SVR, 2012, S. 3). Dies erzeuge segregierte Schulen. Die dadurch entstandene Mischung oder Entmischung wirkt sich auf den Unterricht und den Lernfortschritt der Kinder aus.

Keller (2013, S. 1) bezeichnet eine Schule als entmischt oder segregiert, wenn mehr als die Hälfte ihrer Schüler einen Migrationshintergrund hat. Diese Definition greift für diese Arbeit zu kurz. Sie muss zusätzlich noch beinhalten, dass es nicht nur um die Entmischung entlang des Merkmals der Ethnie, beziehungsweise Migrationshintergrund geht, sondern auch um das Merkmal des sozialen Status, entlang welchem eine Schule auch segregiert sein kann. Auch ist noch zu erwähnen, dass eine Schule in Richtung Benachteiligung segregiert sein kann, aber auch in Richtung Privilegierung.

Gemäss des Studienberichts des Zentrums für Demokratie Aarau ist in der Schweiz die unterschiedliche Zusammensetzung der Schulen hauptsächlich auf die Entmischung zwischen den Wohnquartieren (residentielle Segregation) zurückzuführen (ZDA, 2021, S. 9). In anderen Ländern wird eine neu eingeführte Schulwahl und der Zulauf an Privatschulen für diese ungleichen Schulbedingungen verantwortlich gemacht. Den zentralen Mechanismus für den Zusammenhang der Segregation zwischen Wohnquartieren und der Segregation zwischen den einzelnen Schulen stellen in der Schweiz, aber auch in anderen Ländern, die schulischen Einzugsgebiete dar. Diese orientieren sich üblicherweise an den bestehenden Quartieren. Dies um die Schulwege, insbesondere auf der Unter- und Mittelstufe, möglichst kurz und sicher zu halten. In der Schweiz werden die schulischen Einzugsgebiete durch die kommunale oder kantonale Schulbehörde bestimmt. Diese weisen jedem schulpflichtigen Kind gemäss der Wohnadresse die zu besuchende Schule zu.

Anhand von PISA-Daten schätzt Coradi Vellacott (Coradi Vellacott, 2007, zitiert nach ZDA, 2021, S. 11) die Schwelle für einen negativen Kompositionseffekt (Wirkung der sozialen und kulturellen Zusammensetzung von Schulen auf die schulische Leistung) bei einem Anteil von 40 Prozent fremdsprachiger Schülerinnen und Schüler ein. Auch argumentiert Coradi Vellacott, dass statushohe Menschen bei der Wohnortwahl zusätzlich auch sicherstellen, dass ihre Kinder mit Peers aus «gutem Hause» eingeschult werden. Hingegen sind ausländische und sozioökonomisch benachteiligte Personen bei der Wohnortwahl auf günstigen Wohnraum und finanziell verkraftbare Arbeitswege angewiesen. Zeitgleich zeige sich anhand der PISA-Auswertungen, dass Schulhäuser in steuergünstigen Gemeinden und in Gemeinden mit hohem Anteil an Einfamilienhäusern über bessere materielle Ausstattung verfügen. Hieraus schliesst Coradi Vellacott, dass segregierte fremdsprachige und sozioökonomisch benachteiligte Schülerinnen und Schüler gleich dreifach benachteiligt werden. Erstens durch ein wenig förderliches familiäres und soziales Umfeld, zweitens durch eine ungünstige Komposition der Schulen und drittens durch eine schlechtere Ausstattung der Schule. Diese Kombination könne sich auch ungünstig auf die Motivation der Lehrerinnen und Lehrer sowie

auf das Schulklima auswirken (Coradi Vellacott, 2007, zitiert nach ZDA, 2021, S. 11).

Auch der Studienbericht des Zentrums für Demokratie Aarau besagt, dass internationale Studien darauf hinweisen, dass es eine zunehmende soziale und ethnische Entmischung zwischen städtischen Schulen gibt (ZDA, 2021, S. 3). Dies sei insofern problematisch, dass die soziale und ethnische Zusammensetzung von Schulen einen nachweisbaren Effekt auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler hat, dies unabhängig von deren individuellem Hintergrund. Gemäss des Studienberichtes seien in keinem anderen OECD-Land diese sogenannten Kompositionseffekte so ausgeprägt wie in der Schweiz. In anderen Ländern sei die neu eingeführte freie Schulwahl und der Zulauf bei Privatschulen hauptsächlich für ungleiche Schulbedingungen verantwortlich. In der Schweiz hingegen ist die unterschiedliche Zusammensetzung der Schulen hauptsächlich auf die Entmischung zwischen den Wohnquartieren und auf das entsprechende schulische Einzugsgebiet zurückzuführen.

Nach Stosic (2015, S. 29) muss betreffend der segregierten Schule zwischen zwei Formen der Segregation unterschieden werden. Eine horizontal segregierte Schule liegt vor, wenn einzelne Schulen bezüglich bestimmter Schülermerkmale eine, im Vergleich mit anderen Schulen der gleichen Schulform, stärker entmischte Schülerschaft aufweist. Diese Form von Segregation liegt gemäss Stosic quer zur leistungsbezogenen Entmischungstendenz hierarchisch gegliederter Schulsysteme. Diese vertikale schulische Segregation liegt vor, wenn es um den Zusammenhang zwischen dem Besuch von bestimmten Schülergruppen und einer Schulform innerhalb des Schulsystems geht.

Die vertikale Segregationsform bildet nach Stosic (2015, S. 30) die leistungsbezogene Entmischung des gegliederten Schulsystems ab. Sie fordert gleichzeitig die Vorstellungen zur Bildungsgerechtigkeit heraus und wirft Fragen bezüglich institutioneller Voraussetzungen von Lernprozessen auf. Stosic (2015, S. 30) schreibt, dass man diese zwei Formen von schulischer Segregation trennen müsse aber es gleichzeitig gelte, diese miteinander in Beziehung zu setzen. In dieser Arbeit liegt der Fokus auf der horizontalen Segregationsform der Schule, dies auf Grund der Verknüpfung zwischen residentieller Segregation und Schule. Um dieses Segregationsphänomen zu untersuchen, scheint besonders der Fall der Grundschule aufschlussreich zu sein.

3.3 Chancen, Risiken und Herausforderungen für Bildungsverläufe an segregierten Schulen

Nach Baur (2013, S. 77) zeigen sich gesicherte Hinweise auf Einflüsse auf Bildung durch die

soziale Herkunft, die Schulform und das Schulumilieu. Die grösste Forschungslücke besteht gemäss Baur bei den Einflüssen des Quartierkontextes auf die Bildung. Nach ihr bestehen bezüglich der Einflüsse der Familie und des Wohnquartiers, beziehungsweise der Schulumgebung, Unklarheiten über das Zusammenspiel der benachteiligenden Faktoren.

Gemäss des Studienberichtes des Zentrums für Demokratie Aarau gibt es einen Einbruch der Schulleistungen ab einem Anteil von Schülerinnen und Schülern mit fremdsprachigem oder bildungsfernem Hintergrund von rund 30 bis 40 Prozent. Leistungsschwankungen bei Schulen oder Klassen unterhalb dieser Schwelle können nicht auf die schulische Zusammensetzung zurückgeführt werden (ZDA, 2021, S. 25). Dieser Effekt, welcher sich ab der Überschreitung einer gewissen Schwelle negativ auf die Schulleistung auswirkt, wird als Kippeffekt beschrieben.

Gemäss des SVR Studienberichtes wirkt sich die Entmischung der Schülerschaft auf den Lernfortschritt der Schülerinnen und Schüler aus (SVR, 2012, S. 3). Der Migrationshintergrund an sich habe dabei wenig Bedeutung für die Grundfähigkeiten der Schülerinnen und Schüler. Vor allem der sozioökonomische Hintergrund habe einen Einfluss auf Kompetenzerwerb und Lernfortschritt. Negative Leistungseffekte an segregierten Schulen entstehen gemäss SVR Studienbericht über fehlende Rollenvorbilder unter Schülern, leistungshemmende Verhaltensnormen innerhalb der Schulgemeinschaft und nicht zuletzt die Anpassung des Unterrichts an die schulischen Gegebenheiten (SVR, 2012, S. 3). Vor allem würden leistungsschwache Schülerinnen und Schülern vom gemeinsamen Unterricht mit leistungsstarken Schülerinnen und Schüler profitieren. Letztere büssen im gemeinsamen Unterricht nicht an Lernerfolgen ein. Folgen der segregierten Schule sind gemäss SVR-Studienbericht insbesondere in den ersten Schuljahren und beim Erlernen der deutschen Sprache gravierend. In Grundschulen, welche durch sozial schwache Schülerschaften geprägt sind, verschlechtern sich die schulischen Erfolgsaussichten der Schülerinnen und Schüler bereits vor dem Übertritt in die nach Leistung getrennten weiterführenden Schulen. Durch segregierte Grundschulen können junge Menschen nicht ausreichend an der Durchlässigkeit des Bildungssystems partizipieren.

Nach Sundsbo (2015, S. 49) wird durch die Gegenüberstellung von Daten aus umfangreichen Schulleistungstests und Daten zu Schülermerkmalen klar, dass die individuellen Schulleistungen von Schülerinnen und Schülern aus Familien mit einem niedrigen sozioökonomischen Status, durch die soziale Herkunft ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler beeinflusst werden können. Dies sind wiederum die sogenannten Kompositionseffekte

(Wirkung der sozialen und kulturellen Zusammensetzung von Schulen auf die schulische Leistung), welche schon in einem früheren Teil dieser Arbeit aufgegriffen wurden. Demnach können Schülerinnen und Schüler welche sozioökonomisch benachteiligt sind zusätzliche Nachteile erfahren, wenn ihre Klasse oder Schule überwiegend aus Schülerinnen und Schülern zusammengesetzt ist, welche ebenfalls als bildungsbenachteiligt gelten.

Nach Sundsbo (2015, S. 51) gibt es verschiedene Interpretationen der Kompositionseffekte. Eine erste hier vorgestellte Erklärung stellt die stadtsoziologische Sicht auf die Kompositionseffekte ins Zentrum: Gemäss Sundsbo (2015, S. 51) wird seit einigen Jahren durch Stadtforscher eine zum Teil sehr hohe schulische Segregation in Grossstädten beobachtet. Die führt dazu, dass an zahlreichen Schulen der Stadt die schulrelevanten Ressourcen gebündelt werden, während es an anderen Schulen der Stadt, üblicherweise in ärmeren Stadtvierteln, zu einer Verdichtung von sozialen Problemlagen und «Bildungsferne» kommt.

Die Feststellung von Kompositionseffekten wird nach Sundsbo (2015, S. 51) durch die sozialwissenschaftliche Stadtforschung als eine negative Folge dieser Segregation gesehen. Hier wird argumentiert, dass die Konzentration von benachteiligten Schülern deren Bildungschancen und Lebensbedingungen negativ beeinflusse. In dieser Interpretation der Kompositionseffekte wird angenommen, dass diese durch den sozialen Umgang mit Peers, deren Eltern ebenfalls arm und bildungsfern sind, entstehen. Die ungleiche Verteilung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sozioökonomischer Benachteiligung wird in dieser Interpretation als das Kernproblem erachtet. Hier werden sowohl die soziale (nach sozioökonomischen Status) als auch die ethnische Segregation als Problem angesehen. Hieraus lässt sich schliessen, dass die sozialwissenschaftlichen Stadtforscher davon ausgehen, dass die Konzentration von benachteiligten Schülerinnen und Schülern zwangsläufig zu negativen Effekten auf deren Schulleistungen führt. Demzufolge halten die sozialwissenschaftlichen Stadtforscher eine bessere Mischung von Schülerinnen und Schülern mit sozioökonomischer Benachteiligung für unerlässlich. Nach dieser Auffassung ist eine Desegregation (Auflösung der Konzentration bestimmter Schülergruppen) unerlässlich, um die Bedingungen für den Schulerfolg benachteiligter und leistungsschwacher Schülerinnen und Schüler zu verbessern. Vor diesem Hintergrund wurden gemäss Sundsbo (2015, S. 51) diverse Untersuchungen zu der Frage, wie es zu Segregation an Schulen kommt, durchgeführt. Hier wird auf die horizontale Segregation der Schule, welche bereits vorgehend behandelt wurde, verknüpft mit der residentiellen Segregation, eingegangen. Auch die vertikale Segregation und ihre Faktoren wird als Ursache für eine segregierte Schule aufgeführt. Als

zusätzlicher Faktor wird gesehen, dass bildungsnahe oder bildungsbewusste Familien in diesen Quartieren Strategien verfolgen, um ihre Kinder in einer «guten Schule» unterzubringen (Sundsbo, 2015, S. 53).

Hier lässt sich wiederum eine Verbindung zur Stadt Basel und ihren Quartieren herstellen. Schneider-Sliwa und Kampschulte (2003, S. 41) schreiben, dass unter anderem ein Wegzugskriterium für Normal- und Gutverdiener aus der Stadt Basel das als mangelhaft empfundene Angebot an guten Einrichtungen für Kinder sei. Gemäss Eder (2001, S. 240) ist bei Schweizer Familien mit schulpflichtigen Kindern aus dem Kleinbasel der Abwanderungsgrund auf Grund des niedrigen Lernniveaus in den dortigen Schulen stark vertreten. Die Quartiere und Bevölkerungsstrukturen des Kleinbasels lassen sich in vielen Punkten mit denen des Gundeldinger-Quartiers vergleichen. Somit kann von ähnlichen Gründen der Abwanderung von Schweizer Familien mit schulpflichtigen Kindern im Gundeldinger-Quartier ausgegangen werden und der damit verbundenen höheren Segregierung der Schulen.

Zusammenfassend lässt sich gemäss Sundsbo (2015, S. 54) sagen, dass sich die Interpretation der Kompositionseffekte in der sozialwissenschaftlichen Stadtforschung durch eine sozialdeterministische Sichtweise auszeichnet. Beim Sozialdeterminismus steht die These im Vordergrund, dass die menschlichen Tätigkeiten von der sozialen Umwelt bestimmt sind.

Kompositionseffekte werden also damit erklärt, dass Kinder und Jugendliche in einem Umfeld, welches von Problemlagen und Benachteiligungen geprägt ist, nicht die entsprechenden Kenntnisse, Verhaltensweisen und Einstellungen erlangen können, die sie für den Schulerfolg brauchen (2015, S. 54).

Eine andere Erklärung für die Kompositionseffekte bietet die erziehungswissenschaftliche Forschung. Hier wird gemäss Sundsbo (2015, S. 54) der Befund der Kompositionseffekte und die möglichen Ursachen dafür kontrovers diskutiert. Das Phänomen wird grundsätzlich in Frage gestellt und zum anderen wird darüber diskutiert, welche Faktoren einen wesentlichen Beitrag zum Auftreten von Kompositionseffekten leisten. Hier besteht kein Konsens, wie in der vorhergegangenen Interpretation bezüglich der zentralen Ursache der Kompositionseffekte. Die Erklärung dafür sieht Sundsbo darin, dass in der erziehungswissenschaftlichen Bildungsforschung zugrunde gelegt wird, dass sich Kompositionseffekte durch soziale Interaktion und Merkmale der Lehr- und Lernprozesse auf mehreren Ebenen erklären lassen. Ein wichtiger Unterschied zu der vorangegangenen Interpretation ist, dass die erziehungswissenschaftliche Forschung davon ausgeht, dass

Kompositionseffekte auch durch Faktoren wie eine negative Erwartungshaltung der Lehrkräfte, sowie ein schlechtes Schul- und Lernklima verursacht werden können. Auch werden hier gemäss Sundsbo (2015, S. 55) psychologische und soziale Aspekte, beispielsweise die Beziehungsqualität zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern, die Kooperation im Kollegium sowie die Qualifikation der Lehrkräfte und der Schulleitung, für wichtig in Bezug auf die Kompositionseffekte erachtet.

Ein weiterer Grund gemäss Sundsbo (2015, S. 55) warum in der erziehungswissenschaftlichen Bildungsforschung kein Konsens über einen zwangsläufigen Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft der Mitschüler und deren Schulleistungen wie in der Stadtforschung besteht, ist der Befund von erwartungswidrig guten Schulen. Bei diesen Schulen handelt es sich um Schulen, welche trotz ihrer diversen Belastungsfaktoren eine hohe Qualität aufweisen. Dies beweist nach Sundsbo (2015, S. 56), dass bildungsbenachteiligte Schülerinnen und Schüler, auch wenn sie eine Schule mit einer sogenannten ungünstigen Schülerzusammensetzung besuchen, gute Schulleistungen erzielen können.

Sundsbo (2015, S. 56) hält fest, dass die Studien, welche Kompositionseffekte feststellen keine Aussagen über Kausalzusammenhänge zulassen. Dies, weil die Prozesse und Wirkungsmechanismen nicht erhoben sind, welche zu den Effekten führen. Es gibt festgestellte Korrelationen zwischen den Merkmalen der Schülerzusammensetzung und den individuellen Schulleistungen von benachteiligten Schülern, welche zeigen, dass die Wahrscheinlichkeit für bessere Schulleistungen in einer durch die Mittelschicht dominierten Schule zunimmt. Dies beweise aber nicht durch welche Faktoren dieser Zusammenhang zustande komme. Zusammenhänge lassen sich zwar annehmen aber bleiben bis zur Feststellung eines Kausalzusammenhanges nur Mutmassungen.

Die Existenz von erwartungswidrig guten Schulen zeigt und verdeutlicht, dass es vor allem Faktoren auf der Ebene der einzelnen Schule sind, die massgeblich für den Erfolg und Misserfolg von Schülerinnen und Schüler sind (Sundsbo, 2015, S. 56).

Nach Sundsbo (2015, S. 56) werden auch unterschiedliche Einstellungen und Erwartungshaltungen der Lehrkräfte gegenüber Schülerinnen und Schülern mit zum Teil günstigen und zum Teil ungünstigen Bedingungen als mögliche Ursachen für die Kompositionseffekte erachtet.

Zusammenfassend legen die vorangegangenen Ausführungen dar, dass die Korrelationen zwischen den individuellen Schulleistungen benachteiligter Schülerinnen und Schüler und der sozialen Herkunft ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler (Kompositionseffekte) durch

unterschiedliche Faktoren erklärt werden können. Dies legt gemäss Sundsbo (2015, S. 60) unter anderem nahe, dass es auch in wissenschaftlichen Fachkreisen einen Abschied von der Wahrnehmung geben soll, dass Schülerinnen und Schüler aus Familien, die geringere Bildungsqualifikationen nachweisen und ihren Lebensunterhalt mit geringeren Einkünften bestreiten, das grundlegende Problem darstellen. Dieses Problem liege vielmehr in den Strukturen des Bildungssystems an sich.

3.4 Strategien und Massnahmen im Umgang mit segregierten Schulen

Um mit den im vorhergehenden Kapitel beschriebenen Herausforderungen der segregierten Schule umzugehen, gibt es diverse Instrumente und Strategien.

Die Ausführungen dieser Arbeit und insbesondere dieses Kapitels haben gezeigt, dass die Überlagerung von ethnischer und sozialer Segregation an Schulen (und in den Quartieren) diverse Problemlagen hervorbringen, die Bildungsbenachteiligungen verursachen. Dieses Kapitel fragt nach den bisherigen Konzepten und Instrumenten zur Verbesserung der Bildungssituation der Schülerinnen und Schüler, welche durch solche Bildungsbenachteiligung betroffen sind. Es gibt und gab diverse solche Konzepte, hier werden einige vorgestellt. In dieser Arbeit wird auf Konzepte eingegangen, welche sich nicht spezifisch auf die ethnische Mischung der Schule beziehen. Dies um den ganzheitlichen Blick auf die soziale und ethnische Segregation, welchen diese Arbeit einnehmen will, nicht zu verlieren. Viele dieser Konzepte stellen die ethnische Segregation und damit die bessere ethnische Durchmischung in den Vordergrund. Auch gemäss Baur (2013, S. 189) reichen Strategien zur Verbesserung der Bildungssituation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund nicht aus. Es soll vielmehr um Massnahmen gehen, welche gegen den Einfluss der Kontexteffekte wirken. Viele bisherige Massnahmen waren nicht bewusst auf eine soziale Mischung ausgerichtet, sondern darauf, organisatorische Probleme in Zusammenhang mit der Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund zu lösen. Gemäss Häusermann und Siebel (2004, S. 151) gehören Zuwanderer meist unteren Sozialschichten an oder werden diesen zugeordnet. Dies bedeutet, dass mit desegregativen Massnahmen und Strategien, welche das Ziel der besseren sozialen Mischung haben auch eine bessere ethnische Mischung herbeiführen können.

In dieser Arbeit wird auf ein Konzept aus den USA, welches sich an benachteiligte Familien richtet, eingegangen (Bildungsgutscheine). Weiter wird das Busing in Frankreich vorgestellt und zum Schluss die Schulsozialarbeit. Die Schulsozialarbeit ist im Gegensatz zu den beiden

anderen Massnahmen keine desegregative Strategie. Sie ist vielmehr eine Strategie, wie mit der segregierten Schule und den daraus entstehenden Bildungsbenachteiligungen umgegangen werden kann.

3.4.1 Bildungsgutscheine in den USA

Die Grundidee dieser Bildungsgutscheine ist es, gemäss Baur (2013, S. 180), Eltern eine Wahlfreiheit bezüglich der Schule ihrer Kinder zuzugestehen und über das Mittel des Wettbewerbs die Qualität der Schulen und somit der Schülerleistungen zu erhöhen und sozialpolitische Ziele zu verfolgen. In diesem Konzept wird davon ausgegangen, dass Eltern ihre Wahlfreiheit nutzen und Schulen für ihre Kinder aussuchen, welche den Ruf von Leistungserfolgen haben. Dadurch wird ein Wettbewerb unter den Schulen in Gang gesetzt, es soll insgesamt eine Qualitätssteigerung nach sich ziehen.

In den USA werden die Bildungsgutscheine seit den 90er Jahren an überwiegend einkommensschwache Familien vergeben. Diese bekommen mit diesen Bildungsgutscheinen die Möglichkeit von staatlichen an kostenpflichtige Privatschulen zu wechseln. Die Abgabe erfolgt jedoch nicht systematisch, sondern durch einzelne Projekte, welche unterschiedlich organisiert sind. Zu den Effekten der Bildungsgutscheine auf die individuelle Leistungsentwicklung gibt es keine einheitlichen Befunde. In den USA zeigte sich, dass gerade von bildungsfernen oder sozialhilfeabhängigen Eltern die Bildungsgutscheine nicht angenommen wurden. Oder auch, dass nach wenigen Jahren an einer Privatschule der Anteil der ehemals mit Gutscheinen Ausgestatteten stark geschrumpft war. Dadurch fanden die Bildungsgutscheine teilweise nicht die richtigen Empfänger und gingen an Schülerinnen und Schüler, welche bereits an einer Privatschule unterrichtet wurden.

Hier zeigen sich gemäss Baur (2013, S. 180) sozialpolitische Effekte, die auf einen Mangel an Aufklärung der Elternschaft schliessen lässt. Aber auch begleitende Umstände, wie etwa die Übernahme von Fahrtkosten bei einem weiten Schulweg durch die Elternschaft oder eines Differenzbetrags zur Deckung sämtlicher Schulkosten sind Faktoren für das nicht Annehmen der Gutscheine.

Auch erhalten Eltern mit einem Bildungsgutschein nicht automatisch einen Schulplatz ihrer Wahl für ihr Kind. Dies, weil vor allem die übernachgefragten Schulen sich ihre Schülerinnen und Schüler aussuchen können, solange keine staatlichen Regulierungen vorliegen, was gemäss Baur (2013, S. 181) wiederum die soziale Segregation an Schulen fördert, da vor allem Eltern mit einem höheren Bildungsgrad Mittel haben und Wege finden ihre Schulwahl

durchzusetzen.

Nach Baur (2013, S. 181) benötigen Bildungsgutscheine einen individuellen Zuschnitt auf den Förderbedarf des einzelnen Kindes. Dies um sozioökonomisch benachteiligten und kognitiv wenig geförderten Kindern überhaupt eine Chance auf dem Wettbewerbsmarkt um attraktive Schulplätze zu geben.

3.4.2 Busing Frankreich

Eine andere angedachte und teilweise erprobte desegregative Massnahme stammt aus Frankreich und heisst Busing. Hier wurden gemäss Baur (2013, S.191) fünfzig freiwillige Modellschulen in ein Busing-System einbezogen, welches Kinder aus Schulen in benachteiligten Stadtteilen an Einrichtungen in besser gestellten Stadtteilen transferiert. Für die Erprobung dieser Massnahme war hier das republikanische Prinzip der gleichen Bildungschancen für alle mit dem Ziel des gesellschaftlichen Zusammenhaltes die treibende Kraft. Aber auch die Furcht vor neuen Unruhen in den Banlieues (Vororten) der Grossstädte durch Jugendliche ohne berufliche Perspektiven spielten in diesen Überlegungen mit.

Das französische Busing unterscheidet sich gemäss Baur (2013, S. 191) in einigen Punkten vom ursprünglichen US-amerikanischen Konzept des «Cross Town School Busing». Das Busing in den USA wurde hauptsächlich zur Bekämpfung der Rassentrennung in Schulen eingesetzt. Die französischen Debatten und Handlungsansätze beziehen sich aber in erster Linie auf die Bekämpfung der sozialen Segregation, da das Gleichheitsprinzip in der französischen Verfassung eine statistische Erfassung des Migrationshintergrundes französischer Staatsbürgerinnen und Staatsbürger nicht zulässt.

Gemäss Grillmayer und Neumann (2012, S. 348) blieb diese Massnahme auf halber Strecke stehen, dies war vor allem der hereinbrechenden Wirtschafts- und Finanzkrise geschuldet. In einem Zeitungsbericht von Kögel (2010, Abs. 4) wird der Stadtforscher Hartmut Häusermann zitiert, welcher sich für das Busing-System im französischen Stil ausspricht. Er deutet die bisherigen Erfahrungen Frankreichs mit dem Busing als positiv.

3.4.3 Schulsozialarbeit

Auch auf die Schulsozialarbeit wird bereits in diesem Teil der Arbeit eingegangen. Sie kann auch als Instrument und Konzept für den Umgang mit segregierten Schulen angesehen werden. Durch Schröpfer und Weishaupt (2019, S. 435) wird beschrieben, dass es in sozial benachteiligten Schulen eine deutlich niedrigere Quote an Übertritten in Gymnasien gäbe. Es

sei zu befürchten, dass ohne zusätzliche Förderung der kommende Nachwuchs an Arbeitskräften den steigenden Qualifikationsanforderungen nicht mehr gerecht werden kann. Die Verringerung der Bildungsbenachteiligung von Kindern, welche in finanziell prekären Verhältnissen aufwachsen und/oder einen Zuwanderungshintergrund aufweisen, sei somit nicht nur eine Gerechtigkeitsfrage, sondern auch eine Frage der ökonomischen Entwicklung der Gesellschaft. Um diese Bildungsbenachteiligungen zu entschärfen, bedürfe es laut Schräpler und Weishaupt (2019, S. 435) besonderer Anstrengungen und Fördermassnahmen. Die Struktur der Schülerinnen und Schüler an den Schulen solle unter anderem hierbei berücksichtigt werden. Schräpler und Weishaupt (2019, S. 435) befürworten deshalb die Einführung sozialindexgestützter Ressourcenzuweisung für die einzelnen Schulen. Dieser Index dient zur Messung des sozialen Hintergrunds der Kinder auf Basis von Kinderarmut und Migrationshintergrund. Auf Grund dieser Messung sehen Schräpler und Weishaupt Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter als zusätzliche Ressource an. Dies zeigt auf, dass auch die Wissenschaft die Schulsozialarbeit als wichtiges Mittel oder Instrument im Umgang mit segregierten Schulen sieht.

Nach Herrmann (2019, S. 23) haben es die Schulen in Gebieten der sozial Benachteiligten in der Regel mit bildungsfernen Elternhäusern und Eltern in schwierigen Lebenslagen zu tun. Der Anteil der alleinerziehenden Elternteile ist in diesen Gebieten und damit auch in den Schulen besonders hoch. Da die Schule bis in die 2010er Jahre nicht in der Lage war diese Benachteiligung zu mildern und Bildungschancen von der sozialen Herkunft abhängig sind, folgte aus der sozialen Segregation und einer sich hiermit überlappenden ethnischen Segregation auch eine ungleiche Verteilung der Bildungschancen. Dies wird durch Herrmann (2019, S. 24) als Bildungssegregation beschrieben.

Daraus leitet Herrmann (2019, S. 24) den Auftrag der Schulsozialarbeit ab, für einen Ausgleich in Bezug auf die ungleichen Bildungschancen zu sorgen. Herrmann ergänzt auch, dass Bildungseinrichtungen wie die Schule einer weiteren gesellschaftlichen Polarisierung entgegenwirken können.

4 Schulsozialarbeit in segregierten Schulen

In diesem Kapitel wird zuerst die Schulsozialarbeit vorgestellt. Dies in Form einer Definition, der Ziele und Aufträge, Angebote, Grundsätze und Handlungsprinzipien der Schulsozialarbeit. Danach wird die Schulsozialarbeit als Bildungsort eingeführt. In einem zweiten Teil werden die Schulsozialarbeit und die segregierte Schule verknüpft. In diesem Kapitel werden folgende Unterfragen der Arbeit behandelt:

- Was ist die Schulsozialarbeit und was sind deren Aufgaben?
- Was ist eine mögliche Rolle der Schulsozialarbeit mit Bezug auf die Herausforderungen und Chancen, welche mit segregierten Quartieren und Schulen einher gehen?

4.1 Schulsozialarbeit

4.1.1 Was ist Schulsozialarbeit?

Gemäss Pötter (2018, S. 19) gibt es auf die Frage, was die Schulsozialarbeit genau ist, sehr viele unterschiedliche Antworten. Es gibt gemäss Pötter auch noch keine allgemeingültige und abschliessende Definition.

Die Annäherung an den Begriff der Schulsozialarbeit beginnt dieses Kapitel mit der Trennung des Begriffes der Schulsozialarbeit in Schul(e) und Sozialarbeit. Dies zeigt, dass Schulsozialarbeit offensichtlich mit der Schule als Objekt zu tun hat und am Ort Schule stattfindet. Gleichzeitig zeigt die Trennung des Wortes, dass es sich bei der Schulsozialarbeit um eine Form der Sozialen Arbeit handelt.

Gemäss Pötter (2018, S. 20) wird inzwischen in vielen Konzepten von Schulsozialarbeit mit einer Definition von Speck gearbeitet. Diese besagt, dass unter Schulsozialarbeit ein Angebot der Jugendhilfe verstanden wird, bei welchem sozialpädagogische Fachkräfte kontinuierlich am Ort Schule tätig sind (Speck, 2006, zitiert nach Pötter, 2018, S. 20). Hierbei arbeiten sie mit Lehrkräften auf einer verbindlichen vereinbarten und gleichberechtigten Basis zusammen, um junge Menschen in ihrer individuellen, sozialen, schulischen und beruflichen Entwicklung zu fördern. Auch wird dazu beigetragen Bildungsbenachteiligungen zu vermeiden und abzubauen, Erziehungsberechtigte und Lehrerinnen und Lehrer bei der Erziehung und dem erzieherischen Kinder- und Jugendschutz zu beraten und zu unterstützen. Auch soll durch die Schulsozialarbeit zu einer schülerfreundlichen Umwelt beitragen.

Gemäss Pötter (2018, S. 21) spricht der Umstand, dass diese Definition in vielen Konzepten

aufgegriffen wird dafür, dass sie vielerorts als praxistauglich wahrgenommen wird. Sie ist offenbar weitgreifend genug, um vieles abzudecken, was Praxis und Theorie der Schulsozialarbeit angeht.

4.1.2 Was ist das Ziel und der Auftrag der Schulsozialarbeit?

Für die Schulsozialarbeit gibt es verschiedene Begründungsmuster. Die Ziele und Zielgruppen hängen vom jeweiligen Begründungsmuster ab. Speck (2022, S. 64) hält zusammenfassend fest, dass aus fachlicher Sicht ein umfassender sozialpädagogischer Auftrag notwendig sei, welcher trotz schulischer Nähe weitgehend unabhängig von schulischen Aufträgen umgesetzt wird. Dieser soll sich auf Sozialisations- und Modernisierungsherausforderungen fokussieren. Demzufolge soll Schulsozialarbeit folgende Punkte bearbeiten:

- Alle jungen Menschen in ihrer individuellen, sozialen, schulischen und beruflichen Entwicklung fördern.
- Dazu beitragen, Bildungsbenachteiligungen zu vermeiden und abzubauen.
- Erziehungsberechtigte, Lehrerinnen und Lehrer bei der Erziehung und dem erzieherischen Kinder- und Jugendschutz beraten und unterstützen.
- Zu einer schülerfreundlichen Umwelt beitragen.

Nach Speck (2022, S. 64) geht es im Hinblick auf die Schülerinnen und Schüler hauptsächlich um die breite Förderung der Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung, der schulischen und ausserschulischen Lebensbewältigung sowie der sozialen Kompetenzen. Die Schulsozialarbeit ist ausserdem dazu verpflichtet, mit ihren Angeboten benachteiligte und beeinträchtigte Schülerinnen und Schüler zu erreichen, um diese zu unterstützen. Schulsozialarbeit ist im modernen Verständnis von Jugendhilfe und einer lebensweltorientierten Schulsozialarbeit aber nicht auf die Zielgruppe der Jugendlichen oder auf die benachteiligten und beeinträchtigten Schülerinnen und Schüler zu beschränken. Bei einem solchen Ansatz sind gemäss Speck (2022, S. 64) Defizitorientierungen und Stigmatisierungen der Schülerinnen und Schüler sowie eine geringe Mitwirkungsbereitschaft derselben und problematische konzeptionelle Beschränkungen, die dem Bild von einer präventiven, lebensweltorientierten und anwaltschaftlichen Jugendhilfe widersprechen, vorprogrammiert. Ausserdem würden so gewisse Ressourcen, Kooperationsmöglichkeiten und Wirkungspotenziale der Schulsozialarbeit ungenutzt bleiben.

Nach Hostettler, Pfiffner, Ambord und Brunner (2020, S. 70) werden zur erweiterten Zielgruppe Lehrpersonen, Schulleitung, Eltern sowie andere Personen aus dem Umfeld der Schülerinnen und Schüler gezählt.

4.1.3 Angebote der Schulsozialarbeit

Entsprechend der im vorhergegangenen Kapitel genannten verschiedenen Zielgruppen gestalten sich auch die Funktionen und Tätigkeitsbereiche der Schulsozialarbeit vielfältig.

Gemäss Hostettler u. a. (2020, S. 71) ist die Schulsozialarbeit zusätzlich zur Beratung und Unterstützung der verschiedenen Zielgruppen für die Vernetzung mit anderen Personen und Fachstellen sowie Triagen zuständig. Weiter engagiert sich die Schulsozialarbeit in der Präventionsarbeit und beim Aufbau und Ausbau einer guten Schulkultur.

Pötter (2018, S. 58) schreibt, dass sich die Leistungen und Angebote der Schulsozialarbeit in den folgenden vier Bereichen beschreiben lässt:

- Einzelhilfe und Beratung in individuellen Problemsituationen
- Sozialpädagogische Gruppenarbeit, Projekte und Arbeit mit Schulklassen
- Inner- und ausserschulische Vernetzung und Gemeinwesenarbeit
- Offene Angebote für alle Schülerinnen und Schüler

Gemäss Pötter (2018, S. 58) lasse sich unter diesen Kategorien alles, was Schulsozialarbeit an sozialpädagogischem Handeln an Schulen bereithält, fassen. Sie führt aber auch aus, dass in den einzelnen Schulen die Schwerpunkte innerhalb dieser Bereiche ganz unterschiedlich gesetzt sind. Idealerweise seien diese abhängig vom zuvor definierten Bedarf und nicht in erster Linie nach den persönlichen Vorstellungen einzelner Akteure.

Herrmann (2019, S. 165) führt zu den Angeboten der Schulsozialarbeit aus, dass sie heutzutage vor allem auch für die Vernetzung der Schulen mit anderen Angeboten der sozialen und kulturellen Infrastruktur oder auch mit Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber der Region zuständig ist. Diese Vernetzung unterschiedlicher Professionen und Institutionen und damit einhergehend die Erschliessung der Ressourcen des sozialräumlichen Umfelds ist gemäss Herrmann ein wesentliches Element der Schulsozialarbeit. Für die Schulsozialarbeit könne nicht nur das Kind als Schülerin oder Schüler im Zentrum stehen, sondern es ist gleichzeitig auch das Nachbarschaftskind, Kind der Familie oder das Kind im Sportverein. Schulsozialarbeit stelle Bezüge in das sozialräumliche Umfeld und daher in die Lebenswelten

und Sozialräume der Kinder her. Der in vielen Fällen sehr isoliert betrachtete Lebensbereich der Schule wird somit über die Schulsozialarbeit mit den außerschulischen Elementen der Lebenswelt verbunden.

4.1.4 Grundsätze und Handlungsprinzipien der Schulsozialarbeit

Nach Speck (2022, S. 88) werden in der Fachliteratur unterschiedliche Handlungsbeziehungswise Arbeitsprinzipien für die Schulsozialarbeit diskutiert. Wenn man die Schulsozialarbeit als ein Angebot der Jugendhilfe am Standort Schule versteht, kann diese nicht losgelöst von den Grundsätzen und Handlungsprinzipien der Jugendhilfe betrachtet werden. Diese sind dadurch auch als Leitmaxime für die Schulsozialarbeit zu verstehen. Speck (ebd.) unterscheidet in drei Bereiche:

- Die Grundsätze der Jugendhilfe, welche auch uneingeschränkt für die Schulsozialarbeit gelten (*Grundsätze der Schulsozialarbeit*)
- Strukturmaximen der Jugendhilfe, die auf die Schulsozialarbeit übertragen und präzisiert werden müssen und so zu *allgemeinen Handlungsprinzipien der Schulsozialarbeit* führen
- Spezielle Handlungsprinzipien der Schulsozialarbeit, die aus den Grundsätzen und Strukturmaximen der Jugendhilfe hervorgehen und prägend für die Schulsozialarbeit an der Schnittstelle zwischen Jugendhilfe und Schule sind (*spezielle Handlungsprinzipien der Schulsozialarbeit*)

Grundsätze	<ul style="list-style-type: none">■ präventive Ausrichtung,■ sozialpädagogische Dienstleistungsorientierung,■ Vielfalt an Inhalten, Methoden und Arbeitsformen,■ Zusammenarbeit und Abstimmung der Träger über die Angebote,■ Freiwilligkeit der Adressaten bei der Inanspruchnahme von Leistungen,■ Wunsch- und Wahlrecht der Leistungsberechtigten,■ Beteiligung der Kinder und Jugendlichen an den Entscheidungen,■ Schutz von Privatgeheimnissen und Sozialdaten,■ Vorrang des Elternrechtes,■ Schutzauftrag der Jugendhilfe und des Staates bei Kindeswohlgefährdung,■ offensives Handeln.
-------------------	---

Allgemeine Handlungsprinzipien	<ul style="list-style-type: none"> ■ Prävention, ■ Dezentralisierung/Regionalisierung, ■ Alltagsorientierung, ■ Integration-Normalisierung, ■ Partizipation, ■ Hilfe und Kontrolle.
Spezielle Handlungsprinzipien	<ul style="list-style-type: none"> ■ verlässliche Präsenz am Ort Schule, ■ eigenständiges Jugendhilfeangebot, ■ schülerorientiertes, anwaltschaftliches Handeln, ■ niedrigschwellige und präventive Ausrichtung, ■ beteiligungsorientierte und flexible Angebotsplanung und -durchführung, ■ freiwillige Zusammenarbeit und Inanspruchnahme der Angebote durch die Adressaten, ■ ganzheitliche Betrachtung von Lebenssituationen und -lagen der Adressaten, ■ abgestimmte Kooperation mit schulischen und außerschulischen Partnern, ■ Vertraulichkeit der Gesprächsinhalte und Daten.

Abbildung 1: Grundsätze, allgemeine und spezielle Handlungsprinzipien der Schulsozialarbeit (Speck, 2022, S. 92)

In der vorhergegangenen Abbildung sind die Grundsätze sowie die allgemeinen und speziellen Handlungsprinzipien der Schulsozialarbeit nach Speck (2022, S. 92) aufgeführt. Speck (2022, S. 93) führt dazu aus, dass diese Grundsätze sowie allgemeinen und speziellen Handlungsprinzipien der Schulsozialarbeit nicht uneingeschränkt gelten können. Sie seien als Massstab zu sehen für deren Nichteinhaltung ein triftiger Grund vorliegen muss.

4.1.5 Bildungsort Schulsozialarbeit

Nach Herrmann (2019, S. 170) wird auch der Jugendhilfe und somit der Schulsozialarbeit ein klarer Bildungsauftrag zugesprochen.

Pötter (2018, S. 26) führt aus, dass die Schulsozialarbeit eine sozialpädagogische Bildungsakteurin ist. Durch das professionelle Handeln der Schulsozialarbeit wird dazu beigetragen, dass sich Schülerinnen und Schüler zu eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten entwickeln. Die Schulsozialarbeit arbeitet nach dem Grundsatz der Ganzheitlichkeit und dem Prinzip des Lebensweltbezugs. Die Schulsozialarbeit richtet ihr Augenmerk nicht nur auf kognitiv-intellektuelle Kategorien, sondern auch genauso auf körperliche sowie affektiv-emotionale Aspekte. Die Schulsozialarbeit wählt ihre Methoden und Handlungskonzepte so, dass Schülerinnen und Schüler neben geistigen, kulturellen und lebenspraktischen Fähigkeiten auch ihre personalen und sozialen Kompetenzen erweitern können.

Gemäss Pötter (2018, S. 26) wird durch die moderne Schule das Selbstverständnis formuliert eine ganzheitliche Bildung «mit Kopf, Herz und Hand» zu bieten. In der Praxis sei es aber oftmals so, dass «Bildung mit Herz» vor allem von der Schulsozialarbeit initiiert und gestaltet wird.

Auch nach Mack (2017, S. 24) ist die Schulsozialarbeit als Angebot und Leistung der Jugendhilfe am Bildungsgeschehen beteiligt und somit Bestandteil des Bildungssystems. Mack (2017, S. 31) führt weiter aus: «Eine Kumulation von Bildungsbenachteiligung, in denen Ausgrenzungen von formaler Bildung und Benachteiligungen im lebensweltlichen Kontext mit Auswirkungen auf informelle Bildung sich gegenseitig verstärken, macht Schulsozialarbeit als Bildungsangebot an der Schule erforderlich, um Bezüge von den schulischen Erwartungen und Anforderungen zu den Lebenswelten und zu non-formalen Bildungsangeboten herstellen zu können.»

Schulsozialarbeit ist somit als ein Beitrag im Bildungsgeschehen zu sehen, welche Bildung als aktiven und eigenständigen Prozess von Schülerinnen und Schülern unterstützt. Unterstützung und Förderung in Bezug auf einen erfolgreichen Schulbesuch sind dabei gemäss Mack (2017, S. 31) ebenso wichtig wie die Vermittlung von schulischen Erwartungen, lebensweltlichen Erfahrungen, Einstellungen und Hintergründen. Diese Vermittlung sieht Mack ebenfalls als Aufgabe der Schulsozialarbeit und als Beitrag zur Bildung der Schülerinnen und Schüler.

Er führt weiter aus, dass Schulsozialarbeit als Bildungsangebot an der Schule die Möglichkeit und Chance habe, Bildung von Schülerinnen und Schülern als aktiven und eigenständigen Prozess der Aneignung von Erkenntnissen und der Auseinandersetzung mit den sie betreffenden Ausschnitten der Welt zu unterstützen und zu fördern.

Gemäss Schumann, Sack und Schumann (2006, S. 29) interessiert auch die Bedeutung der Schulsozialarbeit als spezifisches Arbeitsfeld der Kinder- und Jugendhilfe in der Bildungsdiskussion. Neben der formellen Bildung, welche in der Schule geleistet wird, sind für Kinder und Jugendliche auch nicht-formelle und informelle Bildung von zentraler Bedeutung. Unter nicht-formeller Bildung werden organisierte Bildungsprozesse und Erziehung verstanden, die Freiwilligkeits- und Angebotscharakter haben (zum Beispiel auch die Schulsozialarbeit). Bildung findet somit nicht nur in der Schule statt, sondern in verschiedenen Lebensbereichen. Auch durch die Berücksichtigung der Wichtigkeit nicht-formeller und informeller Bildungsprozesse müssen diese durch die Schulsozialarbeit beachtet werden.

4.2 Schulsozialarbeit und segregierte Schulen

Um die Schulsozialarbeit und die segregierte Schule zu verknüpfen, wird auf das Beispiel der Thiersteinerschule im Gundeldingerquartier eingegangen. Wie bereits in anderen Teilen dieser Arbeit beschrieben, handelt es sich beim Gundeldingerquartier um einen tendenziell benachteiligten Stadtteil. Vaneck (2018, S. 157) beschreibt ihn mit nahezu 19.000 Einwohnern auf nur 1,2 Quadratkilometer und einem Fremdsprachenanteil von über 50% als einen Teil Basels, welcher hohen sozialen Herausforderungen gegenübersteht. Weiter beschreibt sie das Thiersteinerschulhaus als «Brennpunktschule», welche enorme Anforderungen zu meistern hat. Als Beispiele werden hier ungenügende Deutschkenntnisse, soziale Probleme oder schwierige familiäre Verhältnisse genannt, welche die Schule auszugleichen hat. Vaneck (2018, S. 157) schreibt, dass diese Herausforderungen offensichtlich nicht mit alten Schulstrukturen, zum Beispiel einer rigiden Stundentafel oder Lehrmittelzwang, bearbeitet werden können. Diese alte Schulstruktur würde den Lernbedürfnissen der Schülerinnen und Schüler und den Lebenslagen der Familien nicht gerecht werden.

Die Schulsozialarbeit, die in der Thiersteinerschule fest verankert ist, übernimmt hier eine tragende Rolle. Kinder, Eltern und Lehr- und Fachpersonen der Tagesstruktur können sich an die Schulsozialarbeit wenden. Sie ist ebenso die Kontaktstelle zu den schulnahen Diensten wie dem Kinder- und Jugenddienst, Kinder- und Erwachsenenschutzbehörde (KESB) oder der Familienberatung/-begleitung. Die Schulsozialarbeit arbeitet gemäss Vaneck (2018, S. 157) konkret mit allen Beteiligten, tauscht sich auch mit Fachpersonen unterschiedlicher Themenfelder aus und gibt Empfehlungen ab. Durch die Schulsozialarbeit werden im Thiersteinerschulhaus die Lehrpersonen, Fachpersonen der Tagesstrukturen, Schulleitung und die angehängten Dienste entlastet.

Weiter führt Vaneck (2018, S. 157) aus, welche Herausforderungen die Thiersteinerschule vor Probleme stellt, in welchen sie durch die Schulsozialarbeit unterstützt wird.

Eine Herausforderung sei der hohe Fremdsprachenanteil an der Schule. Dieser sei in der Thiersteinerschule noch viel spürbarer als im restlichen Quartier. In den letzten Jahren seien viele Migranten- und Flüchtlingsfamilien ins Gundeldingerquartier gezogen. Der Grossteil dieser Familien weist einen tiefen bis sehr tiefen Bildungsstand aus.

Neben den schlechten Deutschkenntnissen kämpfen die Familien mit Geldsorgen und behördlichen Ansprüchen. Diesen behördlichen Ansprüchen können die Familien oftmals nicht genügen. Dadurch sind die Kinder der Familien die Leidtragenden, welche oftmals

weder ihre Muttersprache noch Deutsch richtig lernen. Die Kinder sind sehr direkt von den schlechten Sprachkenntnissen ihrer Eltern betroffen. Der Anteil der logopädischen Befunde in der Thiersteinerschule ist zwischen 2013 und 2018 von 23 auf 48 Kinder pro Jahr gestiegen. Dadurch ist die Schullaufbahn dieser Kinder meist vorgezeichnet. Gemäss Vaneck (2018, S. 158) erreichen Kinder mit einem logopädischen Befund bis Ende des 8. Schuljahres die Lernziele in den Sprachen nur ungenügend.

Zusammenfassend hält Vaneck (2018, S. 158) fest, dass sich wenig Deutschkenntnisse zu Beginn der Schulzeit, grosse Wissensdefizite nach den ersten Schuljahren, soziale Probleme wie beispielsweise wenig ausserfamiliäre Kontakte oder überforderte alleinerziehende Mütter (und somit ungenügend unterstützte Kinder) im Thiersteinerschulhaus verstärkt präsentieren würden. Die Folge davon sei, dass die betroffenen Kinder keinen genügenden Schulabschluss erreichen und somit keine passende Ausbildung möglich ist. Dies kann auf lange Zeit für diese Heranwachsenden heissen, dass sie auf Sozialhilfe angewiesen sind.

Gemäss Steiner und Heeg (2018, S. 41) sind Befunde zu Lebenslagen von Schülerinnen und Schülern für die Schulsozialarbeit insofern relevant, dass sie den Blick für strukturelle Unterschiede der Lebenslagen von Kindern und deren Auswirkungen auf das individuelle Handeln schärfen. Phänomene wie fehlendes Engagement im Unterricht oder problematische Mediennutzung können gemäss Steiner und Heeg (2018, S. 42) nicht allein als individuelle Defizite sondern als sinnhaftes Handeln in konkreten Lebensumständen oder Lebenslagen betrachtet werden. Im Hinblick auf benachteiligte Lebenslagen gilt es dementsprechend, strukturelle Einschränkungen der Handlungsspielräume von Kindern in den Blick zu nehmen. Hier werden als relevante strukturelle Faktoren das Angebot an Kindertagesstätten, das Schulsystem und insbesondere die Durchlässigkeit zwischen verschiedenen Leistungsniveaus und Freizeitinfrastrukturen als Beispiele genannt. Steiner und Heeg (2018, S.42) führen weiter aus: «Diese räumlichen und institutionellen Strukturen beeinflussen individuelle Handlungsspielräume von Kindern, wie beispielsweise das Ausmass an Partizipationsmöglichkeiten und -befähigungen.»

Mit dem Blick auf die strukturellen Lebensbedingungen ist zugleich die Relevanz individueller Gestaltungskraft hervorzuheben. Subjekte verarbeiten die Realität aktiv. Sie verfügen über vielfältige Ressourcen und gestalten als Akteurinnen und Akteure ihr Leben. Momentane sozialisationstheoretische Entwürfe betonen gemäss Steiner und Heeg (2018, S. 42) die Wechselwirkungen zwischen Handlungsbefähigung der Subjekte und deren Lebenslagen. Hierbei wird die Wirkmächtigkeit der sozialen Strukturen erneut stark

hervorgehoben. Das Verhältnis von Struktur und Subjekt im Prozess der Sozialisation ist wechselseitig bedingt. Es bedarf der kontinuierlichen und kritischen Reflexion. Im Kern bedeutete dies gemäss Steiner und Heeg (2018, S. 42), dass sich die Soziale Arbeit im Allgemeinen und die Schulsozialarbeit im Speziellen mit den Konstitutionsbedingungen subjektiver Autonomie und Handlungsbefähigung auseinanderzusetzen hat. Auch soll sie Schülerinnen und Schüler darin unterstützen, ihre Handlungsbefähigungen zu erweitern und ihre Ressourcen aktiv einbringen zu können.

5 Schlussfolgerungen

5.1 Zusammenfassung der Arbeit/Erkenntnisse

In einem ersten Kapitel dieser Arbeit wurde auf den Begriff der **Segregation** eingegangen. Hierbei wird ausgeführt, dass Segregation im sozialwissenschaftlichen Sinne die Trennung von Personengruppen mit gleichen sozialen Merkmalen von Personengruppen mit anderen Merkmalen bedeutet. Auch wurde klar, dass sich in Bezug auf Segregation zwei Hauptphänomene unterscheiden lassen. Nämlich die soziale Segregation nach vorwiegend ökonomischen Kriterien beziehungsweise nach Klassen- oder Schichtzugehörigkeit. Diese soziale Segregation beschreibt ein Phänomen sozialer Ungleichheit innerhalb einer Gesellschaft und ein Problem für die Forderung der sozialen Gerechtigkeit. Zum anderen die ethnische Segregation, welche auf kulturellen Differenzen beruht, die durch Einwanderung generiert werden und eine Herausforderung an die gesellschaftliche Integrationskraft stellen. Auch wird klar, dass sich in der Realität diese beiden Formen der Segregation oftmals überlagern.

In einem nächsten Teil des ersten Kapitels wird auf die residentielle Segregation eingegangen. Diese residentielle oder wohnortsbedingte Segregation beschreibt die Vorgänge und Prozesse innerhalb der sozialwissenschaftlichen Bedeutung von Segregation spezifischer und ist auf den Wohnort bezogen. In der Zuweisung oder Findung des Wohnortes durch unterschiedliche Gruppen und Milieus in der Stadt, spielen verschiedene Marktprozesse ebenso eine Rolle wie Machtstrukturen, individuelle- oder Gruppenpräferenzen und historische Entwicklungen. Die verschiedenen Schichten und Gruppen der Stadtbevölkerung sind nicht gleichmässig über die Wohngebiete der Stadt verteilt. Diese Struktur wird als residentielle Segregation bezeichnet. Aus dieser residentiellen Segregation lässt sich auch schliessen, dass es benachteiligende und privilegierende Wohngegenden gibt.

Im dritten Teil dieses Kapitels wird auf die Chancen, Herausforderungen und Folgen der residentiellen Segregation eingegangen. Diese residentielle Segregation bringt grosse Herausforderung für die moderne Stadtentwicklung mit sich. Hier werden unter anderem die Kontexteffekte beschrieben, welche eine grosse Herausforderung darstellen und durch die residentielle Segregation hervorgerufen werden. Diese Kontexteffekte von residenteller Segregation sind Wirkungen auf die soziale Lage und für die Bildungs- und Berufsbiografie, welche von einem Kollektiv ausgehen und überindividuell wirken. Hieraus kann geschlossen werden, dass sich das soziale Umfeld und auch die räumlichen Gegebenheiten im Quartier auf dessen Bewohnerinnen und Bewohner auswirken und benachteiligte Wohnquartiere die darin

Wohnenden noch zusätzlich benachteiligt. Als Chance oder positiven Effekt der residentiellen Segregation werden als Beispiel gut funktionierende Unterstützungsnetzwerke genannt, welche gerade Zugewanderten durch die räumliche Nähe von Personen mit dem gleichen Herkunftsland die Integration erleichtern.

Im zweiten Kapitel wird auf die **Bildung in segregierten Quartieren** eingegangen. Dazu wird als erstes der Begriff der informellen und der formalen Bildung eingeführt. Die informelle Bildung oder das informelle Lernen findet im Alltag, am Arbeitsplatz im Familienkreis oder in der Freizeit statt. Es ist in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung nicht strukturiert und führt üblicherweise nicht zur Zertifizierung. Informelles Lernen kann zielgerichtet sein, es ist jedoch in den meisten Fällen nicht zielgerichtet. Formales Lernen ist Lernen, das üblicherweise in einer Bildungs- oder Ausbildungseinrichtung stattfindet. Dieses formale Lernen ist in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung strukturiert und führt üblicherweise zur Zertifizierung. Formales Lernen ist aus der Sicht des Lernenden zielgerichtet. Diese Arbeit bezieht sich hauptsächlich auf das formale Lernen, da sie sich mit dem Lernen in der Schule eines segregierten Quartiers auseinandersetzt.

In einem nächsten Schritt dieses Kapitels wird die segregierte Schule definiert und Merkmale dieser beschrieben. Die residentielle Segregation aber auch die elterliche Schulwahl bestimmen, wie sich die Schülerinnen und Schüler einer Grundschule zusammensetzen. Dies erzeugt segregierte Schulen. Die dadurch entstandene Mischung oder Entmischung wirkt sich auf die Lernfortschritte der Kinder aus. Es gibt nachweisbare Effekte auf die Leistungen von Schülerinnen und Schüler, welche im Zusammenhang mit der sozialen und ethnischen Zusammensetzung von Schulen und Klassen stehen. Dies wird als Kompositionseffekt bezeichnet. Je nach Quelle wird davon gesprochen, dass sich dieser Effekt zwischen 30 % bis 50 % Anteil an Schülerinnen und Schüler mit fremdsprachigem oder bildungsfernem Hintergrund negativ bemerkbar macht. Dieser Effekt, welcher sich ab einer gewissen Schwelle negativ auf die Schulleistung auswirkt, wird als Kippeffekt beschrieben.

Auch wird im Kapitel «Bildung in segregierten Quartieren» auf Strategien und Massnahmen im Umgang mit segregierten Schulen eingegangen. Hier wird beschrieben, dass Strategien und Massnahmen nicht ausreichen, welche in erster Linie die bessere ethnische Durchmischung in den Vordergrund stellen. Vielmehr brauche es Strategien, welche gegen den Einfluss der Kontexteffekte wirken. Als konkrete Strategien, welche erprobt oder praktiziert werden, sind die Bildungsgutscheine in den USA, Busing in Frankreich und die Schulsozialarbeit genannt und beschrieben.

Im nächsten Kapitel «**Schulsozialarbeit in segregierten Schulen**» wird auf diese Massnahme oder Strategie in Form der Schulsozialarbeit eingegangen und somit auch die Verknüpfung der Bachelor-Thesis/Fragestellung zur Sozialen Arbeit hergestellt.

Im ersten Teil dieses Kapitels wird auf die Definition von Schulsozialarbeit eingegangen. Unter Schulsozialarbeit soll ein Angebot der Jugendhilfe verstanden werden, bei welchem sozialpädagogische Fachkräfte kontinuierlich am Ort Schule tätig sind. Hierbei arbeiten sie mit Lehrkräften auf einer verbindlichen vereinbarten und gleichberechtigten Basis zusammen, um junge Menschen in ihrer individuellen, sozialen, schulischen und beruflichen Entwicklung zu fördern. Auch wird dazu beigetragen Bildungsbenachteiligungen zu vermeiden und abzubauen, Erziehungsberechtigte und Lehrerinnen und Lehrer bei der Erziehung und dem erzieherischen Kinder- und Jugendschutz zu beraten und zu unterstützen. Ebenfalls soll die Schulsozialarbeit zu einer schülerfreundlichen Umwelt beitragen.

Der nächste Teil des Kapitels befasst sich mit dem Ziel und dem Auftrag der Schulsozialarbeit. Die Ziele oder Aufträge umfassen folgende Punkte: Schulsozialarbeit soll alle jungen Menschen in ihrer individuellen, sozialen, schulischen und beruflichen Entwicklung fördern. Auch soll sie dazu beitragen, dass Bildungsbenachteiligungen vermieden und abgebaut werden. Schulsozialarbeit soll weiter Erziehungsberechtigte und Lehrpersonen bei der Erziehung und in Fragen des erzieherischen Kinder- und Jugendschutzes beraten und unterstützen. Als letztes Ziel oder Auftrag wird der Beitrag zu einer schülerfreundlichen Umwelt genannt.

Im Kapitel wird auch auf das Angebot der Schulsozialarbeit eingegangen. Dieses Angebot umfasst die Einzelhilfe und Beratung bei individuellen Problemsituationen, sowie Sozialpädagogische Gruppenarbeit, Projekte und die Arbeit mit Schulklassen. Weiter werden inner- und ausserschulische Vernetzung und Gemeinwesenarbeit genannt. Auch offene Angebote für alle Schülerinnen und Schüler gehören zum Angebot der Schulsozialarbeit.

Die Grundsätze und Handlungsprinzipien werden in diesem Kapitel in folgender Unterteilung beschrieben:

- Grundsätze der Schulsozialarbeit: zum Beispiel präventive Ausrichtung, Freiwilligkeit der Adressaten bei der Inanspruchnahme von Leistungen oder offensives Handeln
- Allgemeine Handlungsprinzipien der Schulsozialarbeit: zum Beispiel Integration-Normalisierung, Partizipation oder Hilfe und Kontrolle
- Spezielle Handlungsprinzipien der Schulsozialarbeit: zum Beispiel verlässliche

Präsenz am Ort Schule, niederschwellige und präventive Ausrichtung oder Vertraulichkeit von Gesprächsinhalten und Vertraulichkeit im Umgang mit Daten

In diesem Kapitel wird auch auf die Schulsozialarbeit als Bildungsort eingegangen. Hier wird ausgeführt, wieso die Schulsozialarbeit eine sozialpädagogische Bildungsakteurin ist. Dieser Beitrag zur Bildung der Schulsozialarbeit wird hauptsächlich darin gesehen, dass sie Schülerinnen und Schüler beim erfolgreichen Schulbesuch unterstützt, indem sie persönliche und soziale Kompetenzen fördert.

Im letzten Teil dieses Kapitels wird die Schulsozialarbeit mit der segregierten Schule verknüpft. Zuerst wird auf ein Beispiel einer Basler Primarschule aus dem Gundeldinger-Quartier eingegangen und auf die dortigen Ansprüche an die Schulsozialarbeit in der segregierten Schule eingegangen. Die dortige Schulsozialarbeit sieht sich hauptsächlich mit sprachlichen Problemen der Klientel, Wissensdefiziten und sozialen Problemen konfrontiert. Durch die Schulsozialarbeit werden hier Lehrpersonen, Fachpersonen der Tagesstruktur, Schulleitung und die angehängten Dienste entlastet. Weiter führt das Kapitel aus, dass die Schulsozialarbeit in der segregierten Schule sich ganz speziell auf die Erweiterung der Handlungsbefähigung der Schülerinnen und Schüler zu konzentrieren hat.

5.2 Beantwortung der Hauptfragestellung

Dieses Unterkapitel setzt sich mit der Beantwortung der Hauptfragestellung der vorliegenden Arbeit auseinander. Die Hauptfragestellung lautet:

- Welche Chancen und Herausforderungen bringen segregierte Schulen für den Bildungsverlauf der Kinder mit sich und was kann die Rolle der Schulsozialarbeit in solchen Schulen sein?

Aus den vorangegangenen Ausführungen dieser Arbeit wird klar, dass es gesicherte Hinweise dafür gibt, dass die segregierte Schule Einflüsse auf die Bildung hat. Auch ergibt sich aus der Forschung, dass ab einem gewissen Anteil von Schülerinnen und Schülern mit fremdsprachigem oder bildungsfernem Hintergrund ein Einbruch der Schulleistungen festzustellen ist. Dieser sogenannte Kippeffekt wird je nach Quelle bei einem Anteil zwischen 30 und 50 Prozent Schülerinnen und Schüler mit einem fremdsprachigen oder bildungsfernen Hintergrund festgestellt. Segregierte Schulen beeinträchtigen somit die Bildung von Schülerinnen und Schülern. Die individuellen Schulleistungen von Schülerinnen und Schülern

werden also auch durch die soziale Herkunft ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler beeinflusst. Diese Einflüsse und Auswirkungen werden als Kompositionseffekte beschrieben.

Die Interpretationen dieser Kompositionseffekte sind unterschiedlich. Die sozialwissenschaftliche Stadtforschung interpretiert die Kompositionseffekte als negative Folge der segregierten Stadt und somit auch der segregierten Schulen. In diesem Verständnis beeinflusst die Konzentration von benachteiligten Schülerinnen und Schüler die Bildung negativ. Nach dieser Auffassung ist eine Desegregation unerlässlich, um die Bildung der benachteiligten Schülerinnen und Schüler zu verbessern.

Eine andere Interpretation für die Kompositionseffekte bietet die erziehungswissenschaftliche Forschung. Das Phänomen wird grundsätzlich in Frage gestellt und es wird darüber diskutiert, welche Faktoren einen wesentlichen Beitrag zu den Kompositionseffekten leisten. In der erziehungswissenschaftlichen Bildungsforschung wird davon ausgegangen, dass sich Kompositionseffekte durch soziale Interaktion und Merkmale der Lehr- und Lernprozesse auf mehreren Ebenen erklären lassen. Ein wichtiger Unterschied zu der vorangegangenen Interpretation ist, dass die erziehungswissenschaftliche Forschung davon ausgeht, dass Kompositionseffekte auch durch Faktoren wie eine negative Erwartungshaltung der Lehrkräfte, sowie ein schlechtes Schul- und Lernklima verursacht werden können. Auch trägt das Bestehen von benachteiligt segregierten Schulen, deren Schülerinnen und Schüler entgegen den Erwartungen gute Schulleistungen erzielen, dazu bei, dass in der erziehungswissenschaftlichen Bildungsforschung kein einheitlicher Konsens besteht. Die Existenz von erwartungswidrig guten Schulen zeigt, dass vor allem Faktoren, welche in der einzelnen Schule wirken für den Erfolg oder Misserfolg von Schülerinnen und Schüler verantwortlich sind.

Auch wird aus den vorhergegangenen Ausführungen dieser Arbeit klar, dass nicht die Schülerinnen und Schüler, welche aus Familien stammen die geringere Bildungsqualifikation aufweisen und ihren Lebensunterhalt von geringeren Einkünften bestreiten, das grundlegende Problem darstellen. Vielmehr liegt dieses Problem in den Strukturen des Bildungssystems.

Die Existenz von erwartungswidrig guten Schulen schafft eine Grundlage weiter zu forschen. Die Ermittlung der genauen Ursachen für die Kompositionseffekte kann Anhaltspunkte für den Umgang mit der segregierten Schule liefern. Hier lässt sich auch eine Verknüpfung zur Sozialen Arbeit beziehungsweise der Schulsozialarbeit machen. Ein Grundsatz des Berufskodex der Sozialen Arbeit lautet, dass die Soziale Arbeit dazu beitragen muss

Menschen oder Gruppen, welche nur ungenügenden Zugang und Teilhabe an gesellschaftlichen Ressourcen haben, diesen Zugang zu ermöglichen (Avenir Social, 2010, S. 7). Hieraus ergibt sich, dass die Soziale Arbeit und Schulsozialarbeit dem Problem der benachteiligenden Bildung in segregierten Schulen verpflichtet ist. Dieses Problem muss in Zusammenarbeit der Sozialen Arbeit/Schulsozialarbeit mit der Forschung angegangen werden. Dies, um die Ursachen der Kompositionseffekte besser zu kennen und somit auch adäquater mit deren Herausforderungen umgehen zu können. Dadurch kann die Schulsozialarbeit zu besserer Bildung der Schülerinnen und Schüler in der segregierten Schule beitragen. In einer Studie zur Bildungssegregation wird davon gesprochen, dass ein Schwerpunkt der Forschung bei Schulen in schwierigen Lagen darauf liegt, in unerwartet guten Schulen in segregierten Stadtteilen jene Merkmale zu identifizieren, die für ihren Erfolg verantwortlich sind (SVR, 2013, S. 27).

In der momentanen Praxis der Schulsozialarbeit müssen Mittel und Wege gefunden werden diese Benachteiligungen in der segregierten Schule zu minimieren. Dies auch auf Grund des Auftrages der Schulsozialarbeit, Bildungsbenachteiligungen zu vermeiden und abzubauen. Steiner und Heeg (2018, S.42) sehen zum Beispiel in der Erweiterung der Handlungsfähigkeit von durch die segregierte Schule benachteiligten Schülerinnen und Schüler einen Weg diesem Problem zu begegnen.

Auch die zuvor erwähnten benachteiligenden Strukturen des Bildungssystems gilt es durch die Schulsozialarbeit zu hinterfragen und zu ändern. Durch die Verpflichtung der Schulsozialarbeit schülerorientiert und anwaltschaftlich für die Schülerinnen und Schüler vorzugehen, ergibt sich diese Notwendigkeit auch aus den Handlungsprinzipien der Schulsozialarbeit.

Die Rolle der Schulsozialarbeit muss in Bezug auf segregierte Schulen sein, die Strukturen des Bildungssystems, welche zu einer Benachteiligung führen, zu identifizieren und abzubauen. Dies einerseits durch Forschung und verlässliche Aussagen über Gründe der Kompositionseffekte, andererseits durch professionelle Arbeit in der Praxis, welche sich den Benachteiligungen in der segregierten Schule entgegenstellt.

5.3 Fazit und Ausblick

Die Arbeit wirft auch neue Fragen auf. Auf der Ebene der segregierten Schule und der mit ihr im Zusammenhang stehenden Schulsozialarbeit:

- Wie können die benachteiligenden Faktoren durch segregierte Schulen (von der Sozialen Arbeit/Schulsozialarbeit) im Bildungssystem identifiziert werden?
- Welches sind die Gründe für erwartungswidrig gute Schulen?
- Was sind die benachteiligenden Faktoren des Bildungssystems in der segregierten Schule?

Dies soll auch auf der Ebene des Themas der residentiellen Segregation diskutiert werden. Hier lauten die Fragen, die durch diese Arbeit aufgeworfenen werden, folgendermassen:

- Wie soll die residentielle Segregation bekämpft werden oder soll die residentielle Segregation überhaupt bekämpft werden?
- Mit welchen Strategien und Instrumenten soll residentieller Segregation begegnet werden?

Aus der vorliegenden Arbeit wird klar, dass sich verschiedene Ansätze und Möglichkeiten für den Umgang mit der segregierten Schule, aber auch für das übergeordnete Thema der residentiellen Segregation anbieten. Auch wird klar, dass der Umgang mit diesen Thematiken auf den unterschiedlichen Ebenen stets kritisch hinterfragt werden muss.

Durch die Arbeit wird verdeutlicht, dass die Problematiken der segregierten Schule nur durch einen ganzheitlichen Ansatz vermindert werden können. Dies bedeutet, dass zunächst auf der Ebene der residentiellen Segregation angesetzt werden muss. Die segregierten Quartiere, welche benachteiligend wirken, müssen in ihren benachteiligenden Strukturen verändert werden. Dies kann nur unter Einbezug der diversen Akteure geschehen (wie zum Beispiel Politik, Bewohner und Forschung).

Auf der Ebene der segregierten Schule sind die Massnahmen, welche eine Umverteilung von Schülerinnen und Schülern durch behördliche Verordnungen vorschreiben, kritisch zu hinterfragen. Auch gemäss des SVR-Studienberichtes zeigen Erfahrungen, dass eine behördlich verordnete Mischung der Schülerschaft an Grund- und Sekundarschulen kaum Aussicht auf Erfolg hat (SVR, 2013, S. 22). Auch wird in diesem Studienbericht beschrieben, dass Massnahmen zur Desegregation von Schulen oftmals erhebliche politische und gesellschaftliche Widerstände hervorrufen (SVR, 2013, S. 4). Auf der Ebene der segregierten Schule muss durch konkrete Massnahmen, unter Einbezug und Stärkung der Schulsozialarbeit, diesen Benachteiligungen entgegengewirkt werden. Momentan reichen die politischen und staatlichen Massnahmen nicht aus, da segregierte Schulen nach wie vor benachteiligend wirken. Dadurch ist es umso wichtiger, dass die Soziale

Arbeit/Schulsozialarbeit sich diesen Benachteiligungen annimmt und diese abfangen kann, bis auch auf politischer oder staatlicher Ebene Lösungen gefunden sind. Dieses Abfangen durch die Soziale Arbeit/Schulsozialarbeit gelingt am effizientesten, wenn auf erwartungswidrig guten Schulen die Faktoren für die «gute» Schule identifiziert werden und diese auf andere segregierte Schulen übertragen werden.

Auch legt eine intensive Auseinandersetzung mit den Themen dieser Arbeit die Schlussfolgerung nahe, dass in der segregierten Schule Arbeitskräfte tätig sein müssen, welche mit dieser Problematik unvoreingenommen umgehen können. Dies trifft nicht nur für die Situation in der Schule, sondern auch ganz allgemein für das Thema der Segregation zu.

6 Literaturverzeichnis

- Alisch, M. (2018) *Sozialräumliche Segregation: Ursachen und Folgen*. In Huster, E.-U., Boeckh, J., & Mogge-Grotjahn, H. (Hrsg.). (2018). *Handbuch Armut und soziale Ausgrenzung* (S. 503-522, 3., aktualisierte und erweiterte Auflage). Bochum & Wolfenbüttel: Springer VS, Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- AvenirSocial. (2010). *Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz. Ein Argumentarium für die Praxis der Professionellen*. Bern: AvenirSocial.
- Baur, C. & Häußermann, H. (2009). Ethnische Segregation in deutschen Schulen. *Leviathan* (Düsseldorf), 37(3), 353–366.
- Baur, C. (2013). *Schule, Stadtteil, Bildungschancen: Wie ethnische und soziale Segregation Schüler/-innen mit Migrationshintergrund benachteiligt*. Bielefeld: Transcript.
- Dangschat, J. S. (2014). *Residentielle Segregation*. In Gans, P. (Hrsg.). (2014). *Räumliche Auswirkungen der internationalen Migration* (S. 63–77). Hannover: Verlag der ARL - Akademie für Raumforschung und Landesplanung.
- Dubach, P., Stutz, H., Calderon, R., & Graf, I. (2010). *Armutbericht Basel-Stadt: Ursachen, Dynamiken, Handlungsempfehlungen* (1. Aufl.). Basel: Christoph Merian Verlag.
- Dudenredaktion. (Hrsg.). (o.J.). *Milieu*. Duden online. Abgerufen von <https://www.duden.de/rechtschreibung/Milieu>
- Dudenredaktion. (Hrsg.). (o.J.). *Segregation*. Duden online. Abgerufen von <https://www.duden.de/rechtschreibung/Segregation>
- Eder, S. (2001). Städtische Sozialstrukturen und residentielle Segregationsmuster am Beispiel Basel-Stadt. *Geographica Helvetica*, 56(4), 234–248.
- Erziehungsdepartement Basel-Stadt. (2020). *Zahlenspiegel Bildung 2019/20 Schulen und Angebote im Kanton Basel-Stadt*. Basel: Erziehungsdepartement Basel-Stadt. Abgerufen von <https://www.edubs.ch/publikationen/zahlenspiegel/dokumentablage-zahlenspiegel-bildung/downloads/zahlenspiegel-bildung-2019-20-v1.pdf>

- Eschenbeck, H., & Knauf, R.-K. (2018). Entwicklungsaufgaben und ihre Bewältigung. In A. Lohaus (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie des Jugendalters* (S. 23–50). Bielefeld: Springer Berlin Heidelberg.
- Grillmayer, D. & Neumann, W. (2012). Stadtpolitik und Integration Jugendlicher in Frankreich. *Gesellschaft Wirtschaft Politik (GWP)*. 2012(3), 339-350.
- Gross, T. (2016). *Schulsegregation messen: Sozialindex für Grundschulen*. Gütersloh: ZEFIR & Bertelsmann Stiftung.
- Häußermann, H., & Siebel, W. (2004). *Stadtsoziologie: Eine Einführung*. Frankfurt & New York: Campus-Verl.
- Häussermann, H., Schwarze, K., Jaedicke, W., Bär, G. & Bugenhagen, I. (2010). *Möglichkeiten der verbesserten sozialen Inklusion in der Wohnumgebung: Schlussbericht Lebenslagen in Deutschland*. Berlin: Armuts- und Reichtumsbericht.
- Häusermann, H. (2012). *Wohnen und Quartier: Ursachen sozialräumlicher Segregation*. In Huster, E.-U. (Hrsg.). (2012). *Handbuch Armut und soziale Ausgrenzung* (S. 383-396, überarb. und erw. Aufl). Wiesbaden: Springer VS.
- Herrmann, H. (2019). *Soziale Arbeit im Sozialraum: Stadtsoziologische Zugänge* (1. Auflage). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Hostettler, U., Pfiffner, R., Ambord, S., & Brunner, M. (2020). *Schulsozialarbeit in der Schweiz: Angebots-, Kooperations- und Nutzungsformen* (1. Auflage). Bern: hep Verlag.
- Keller, C. (19. Juli 2013). Die stärksten Schulen für die Schwachen. *Der Tagesspiegel*. Berlin. Abgerufen von <https://www.tagesspiegel.de/wissen/brennpunkt-schulen-die-staerksten-schulen-fuer-die-schwachen/8516530.html>

- KOM. (2001). *Mitteilung der Kommission- Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen*. Brüssel: Kommission der europäischen Gemeinschaften. Abgerufen von https://www.agenda-erwachsenenbildung.de/fileadmin/user_upload/agenda-erwachsenenbildung.de/PDF/Einen_europaeischen_Raum_des_lebenslangen_Lernens_schaffen.pdf
- Kögel, A. (9. Oktober 2010). Mit dem Schulbus zur Integration. *Der Tagesspiegel*. Berlin. Abgerufen von <https://www.tagesspiegel.de/berlin/schule/bildungschancen-mit-dem-schulbus-zur-integration/1953212.html>
- Kronauer, M. (2007). *Quartiere der Armen: Hilfe gegen soziale Ausgrenzung oder zusätzliche Benachteiligung?* In Dangschat, J. S., & Hamedinger, A. (Hrsg.). (2007). *Lebensstile, soziale Lagen und Siedlungsstrukturen* (S. 72-90). Hannover: Akad. für Raumforschung und Landesplanung.
- Mack, W. (2017). *Non-formale und informelle Bildung in der Schulsozialarbeit*. In Hollenstein, E., Nieslony, F., Speck, K., Olk, T. (Hrsg.). (2017). *Handbuch der Schulsozialarbeit. Band 1* (S. 24-32, 1. Auflage). Weinheim: Beltz Juventa.
- Masson, S. (2016). *Die Mittelschicht in benachteiligten Stadtteilen*. Kiel: Springer VS.
- May, M., & Alisch, M. (2012). *Formen sozialräumlicher Segregation*. Opladen, Berlin & Toronto: B. Budrich.
- OECD (2018) *Erfolgsfaktor Resilienz*. Düsseldorf: OECD. Abgerufen von https://www.oecd.org/berlin/publikationen/VSD_OECD_Erfolgsfaktor%20Resilienz.pdf
- Pötter, N. (2018). *Schulsozialarbeit* (2., aktualisierte Auflage). Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Präsidialdepartement Basel-Stadt. (2017). *Bericht zur Bestandesaufnahme der Quartiere in den Stadtteilen Basel-West und Basel-Ost*. Basel: Fachstelle Stadtentwicklung.

- Programms Projets Urbains. (Hrsg.). (2011). *Soziale Mischung und Quartierentwicklung: Anspruch versus Machbarkeit*. Bern: Schweizer Eidgenossenschaft. Abgerufen von <https://www.bwo.admin.ch/bwo/de/home/wie-wir-wohnen/integration/publikationen-bwo/soziale-mischung-und-quartierentwicklung--anspruch-versus-machba.html>
- Robeck, J. (2012). *Von der Segregation über Integration zur Inklusion: Aus psychologischer pädagogischer Sicht*. Berlin: Vindobona-Verl.
- Schneider-Sliwa, R., & Kampschulte, A. (2013). *Bevölkerungsdichte und soziale Ausdifferenzierung in Basel-Stadt und Basel-Landschaft*. In Schneider-Sliwa, R., & Universität Basel (Hrsg.). (2003). *Regio TriRhena und südlicher Oberrhein: Ein Raum ohne Grenzen?* Basel: Wepf.
- Schräpler, J.-P., & Weishaupt, H. (2019). Grundschule und sozialräumliche Ungleichheit. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 12(2), 415–437.
- Schumann, M., Sack, A., & Schumann, T. (2006). *Schulsozialarbeit im Urteil der Nutzer: Evaluation der Ziele, Leistungen und Wirkungen am Beispiel der Ernst-Reuter-Schule II ; incl. Handbuch Qualitätsmanagement auf CD-ROM*. Weinheim: Juventa-Verl.
- Speck, K. (2022). *Schulsozialarbeit: Eine Einführung: mit 11 Tabellen, mit Prüfungsfragen und -antworten* (5. Auflage). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Statistisches Amt des Kantons Basel Stadt. (Hrsg.). (2021). *Basler Quartier- und Gemeindeportraits*. Basel: Statistisches Amt des Kantons Basel Stadt.
- Steiner, O., & Heeg, R. (2018). *Lebenslagen und Lebensweisen von Kindern in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. In Ahmed, S., Baier, F., & Fischer, M. (Hrsg.). (2018). *Schulsozialarbeit an Grundschulen: Konzepte und Methoden für eine kooperative Praxis mit Kindern, Eltern und Schule*. Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Stosic, P. (2015). *Horizontale Segregation im deutschen Schulsystem*. In Fölker, L., Hertel, T., & Pfaff, N. (2015). *Brennpunkt(-)Schule: Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation* (S. 29-48). Opladen, Berlin & Toronto: B. Budrich.

- Sundsbo, A. (2015). *Horizontale Segregation im deutschen Schulsystem*. In Fölker, L., Hertel, T., & Pfaff, N. (2015). *Brennpunkt(-)Schule: Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation* (S. 49-66). Opladen, Berlin & Toronto: B. Budrich.
- SVR. (2013). *Segregation an deutschen Schulen – Ausmass, Folgen und Handlungsempfehlungen für bessere Bildungschancen*. Berlin: Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration. Abgerufen von https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2022/01/SVR-FB_Studie-Bildungssegregation_Web.pdf
- SVR. (2012). *Segregation an Grundschulen: Der Einfluss der elterlichen Schulwahl*. Berlin: Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration. Abgerufen von https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2014/11/Segregation_an_Grundschulen_SVR-FB_WEB.pdf
- Vaneck, K. (2018). *Chance und Herausforderung mit Fachpersonen Tagesstrukturen in der Schule zu kooperieren. Soziale Arbeit in der Schule aus der Sicht einer Schulleiterin*. In E. Chiapparini, R. Stohler, & E. Bussmann (Hrsg.). (2018). *Soziale Arbeit im Kontext Schule: Aktuelle Entwicklungen in Praxis und Forschung in der Schweiz* (S. 157–167). Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- ZDA. (2021). *Durchmischung in städtischen Schulen – eine politische Aufgabe? Optimierte schulische Einzugsgebiete für Schweizer Städte*. Aarau: Zentrum für Demokratie Aarau. Abgerufen von https://www.zdaarau.ch/dokumente/Durchmischung_staedtiche_Schulen_Bericht_21.pdf