

Interkulturelle Studien

Markus Ottersbach · Andrea Platte
Lisa Rosen *Hrsg.*

Soziale Ungleichheiten als Herausforderung für inklusive Bildung



Springer VS

Interkulturelle Studien

Herausgegeben von

W.-D. Bukow

Ch. Butterwegge

J. Reuter

H.-J. Roth

Köln, Deutschland

E. Yildiz, Innsbruck, Österreich

Weitere Bände in dieser Reihe

<http://www.springer.com/series/12594>

Interkulturelle Kontakte und Konflikte gehören längst zum Alltag einer durch Mobilität und Migration geprägten Gesellschaft. Dabei bedeutet Interkulturalität in der Regel die Begegnung von Mehrheiten und Minderheiten, was zu einer Verschränkung von kulturellen, sprachlichen und religiösen Unterschieden sowie sozialen Ungleichheiten beiträgt. So ist die zunehmende kulturelle Ausdifferenzierung der Gesellschaft weitaus mehr als die Pluralisierung von Lebensformen und -äußerungen. Sie ist an Anerkennungs- und Verteilungsfragen geknüpft und stellt somit den Zusammenhalt der Gesellschaft als Ganzes, die politische Steuerung und mediale Repräsentation kultureller Vielfalt sowie die unterschiedlichen Felder und Institutionen der pädagogischen Praxis vor besondere Herausforderungen: Wie bedingen sich globale Mobilität und nationale Zuwanderungs- und Minderheitenpolitiken, wie geht der Staat mit Rassismus und Rechtsextremismus um, wie werden Minderheiten in der Öffentlichkeit repräsentiert, was sind Formen politischer Partizipationen von MigrantInnen, wie gelingt oder woran scheitert urbanes Zusammenleben in der globalen Stadt, welche Bedeutung besitzen Transnationalität und Mehrsprachigkeit im familialen, schulischen wie beruflichen Kontext?

Diese und andere Fragen werden in der Reihe „Interkulturelle Studien“ aus gesellschafts- und erziehungswissenschaftlicher Perspektive aufgegriffen. Im Mittelpunkt der Reihe stehen wegweisende Beiträge, die neben den theoretischen Grundlagen insbesondere empirische Studien zu ausgewählten Problembereichen interkultureller als sozialer und damit auch politischer Praxis versammelt. Damit grenzt sich die Reihe ganz bewusst von einem naiven, weil kulturalistisch verengten oder für die marktförmige Anwendung zurechtgestutzten Interkulturalitätsbegriff ab und bezieht eine dezidiert kritische Perspektive in der Interkulturalitätsforschung.

Herausgegeben von

Prof. Dr. Wolf-Dietrich Bukow
Prof. Dr. Christoph Butterwegge
Prof. Dr. Julia Reuter
Prof. Dr. Hans-Joachim Roth
Universität zu Köln, Deutschland

Prof. Dr. Erol Yildiz
Universität Innsbruck
Österreich

Markus Ottersbach · Andrea Platte
Lisa Rosen
(Hrsg.)

Soziale Ungleichheiten als Herausforderung für inklusive Bildung

 Springer VS

Herausgeber

Markus Ottersbach
Technische Hochschule Köln
Deutschland

Lisa Rosen
Universität Osnabrück
Deutschland

Andrea Platte
Technische Hochschule Köln
Deutschland

Interkulturelle Studien

ISBN 978-3-658-13493-8

ISBN 978-3-658-13494-5 (eBook)

DOI 10.1007/978-3-658-13494-5

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2016

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen.

Lektorat: Cori A. Mackrodt, Stefanie Loyal

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer VS ist Teil von Springer Nature

Die eingetragene Gesellschaft ist Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH

Inhalt

Perspektiven auf inklusive Bildung und soziale Ungleichheiten 1
Markus Ottersbach, Andrea Platte und Lisa Rosen

I THEORETISCHE PERSPEKTIVEN AUF BILDUNGSUNGLEICHHEITEN UND INKLUSION

I.i Bildungsungleichheiten als Herausforderung

Bildung in marginalisierten Quartieren 17
Markus Ottersbach

Bildungsverlierer oder Gegenkultur? Widerständige Lesarten von Schule
und Bildung mit Paul Willis' Studie „Learning to Labour“ 31
Anke Clasen und Julia Reuter

I.ii Disziplinäre Zugänge zu Inklusion

Soziale Arbeit und Inklusion. Die Menschenrechtsprofession im
Inklusionsdiskurs 49
Clemens Dannenbeck

Inklusion und Bildung aus systemtheoretischer Perspektive. Inklusion
als originärer pädagogischer Grundbegriff einer autonomiegewinnenden
Selbstbeschreibung 63
Franz Kasper Krönig

Gleichheit – Gerechtigkeit – Inklusion. Die Bildung in der Waagschale der Justitia	79
<i>Julia Zinsmeister</i>	

I.iii Forschungsansätze

Diversität und Inklusion. Forschungsmethodische und -methodologische Perspektiven am Beispiel Bildungslandschaften	103
<i>Jürgen Budde, Benjamin Heynoldt und Susanne Offen</i>	

Ungleichheitsverhältnisse an der Schnittstelle von Behinderung und Migration	131
<i>Donja Amirpur</i>	

Inklusive Bildung – forschende und gestaltende Zugänge	149
<i>Andrea Platte</i>	

II INKLUSIVE BILDUNG: FORSCHUNGS- UND PRAXISPROJEKTE MIT LOKALKOLORIT

II.i Formale Bildung

Die Gesamtschule Köln-Holweide. Zum Umgang mit Migration und Armut unter dem Gesichtspunkt einer Orientierung an Inklusion	173
<i>Michael Schwager</i>	

Inklusive Praxen entwickeln. Die »Inklusive Universitätsschule der Stadt Köln«	189
<i>Dieter Asselhoven, Silke Kargl, Frieder Schumann und Jutta Elsässer</i>	

„Ich hätte gedacht, dass mehr Praxisnähe da ist“. Passungsprobleme von Studierenden aus nicht-akademischem Elternhaus an Fachhochschulen ...	205
<i>Stefanie Vogt und Melanie Werner</i>	

(Bildungs-)Biographien von Studentinnen der ersten Generation an der Universität zu Köln. Über die Gestaltung von Lebenswegen	217
<i>Martina Benischke</i>	

„Strategien zur Inklusion“ – ein wissenschaftliches Weiterbildungskonzept zur Unterstützung von Perspektivveränderungen in professionellen Arbeitsfeldern. Beitrag zur Entwicklung und gesellschaftlichen Verallgemeinerung eines breiteren Verständnisses von Inklusion durch wissenschaftliche Weiterbildung 233
Brigitte Caster und Ulrich Mergner

Erziehungswissenschaftliche Theorie trifft (sozial)pädagogische Praxis im Kölner *Forum Inklusive Bildung* 251
Donja Amirpur und Andrea Platte

II.ii Non-formale Bildung

Modellprojekt „Inklusion in der Jugendförderung“ 267
Anke Frey und Judith Dubiski

Der Bildungsatlas Kalk: Stadtteilorientierte Bildungslandschaften unter Einbeziehung nonformaler Bildung in Köln-Kalk 287
Andreas Thimmel

„Wir sind kölsche Jungs“. Postmigrantische Jugendliche als Demokratisierungspioniere in einem marginalisierten Quartier 307
Wolf-D. Bukow

AnStiften zur Inklusion: Impulse für eine zivilgesellschaftliche Verantwortungsübernahme 331
Barbara Brokamp

Autor*innenverzeichnis 349

Perspektiven auf inklusive Bildung und soziale Ungleichheiten

Markus Ottersbach, Andrea Platte und Lisa Rosen

Inklusion als bildungspolitische Leitidee – formuliert erstmals in der Salamanca-Resolution 1994 und wirksam gefordert mit der UN-BRK 2006 – steht für ein Paradigma, das die Bildungsgestaltung auf allen Ebenen – von den didaktischen Entscheidungen im pädagogischen Alltag bis zu den Strukturfragen im Bildungssystem – hinterfragt: Auf der einen Seite harmlos klingend, nahezu unverfänglich und optimistisch-motivierend, verlangt es – häufig formuliert und zuweilen als naiv abgetan – die Wertschätzung von Vielfalt und das Recht eines jeden Menschen auf sein ‚So-Sein‘ jenseits von Entwicklungsrastern und Normvorstellungen. Gleichzeitig und auf der anderen Seite verlangt gerade das den kritischen Blick auf Bedingungen und Mechanismen, die Diskriminierungen und Benachteiligungen verursachen und damit einzelne Menschen oder Gruppierungen behindern – eine Anforderung, die weitaus tiefgründiger, beschwerlich und anspruchsvoll klingt und zudem im Sinne ihres unstrittigen Ziels streitbarer Auseinandersetzungen bedarf: „Es geht nicht mehr darum, Gesellschaftsmitglieder in einen feststehenden Rahmen einzupassen, sondern diesen Rahmen selbst als einen Gegenstand von Aushandlungen zwischen prinzipiell Gleichberechtigten zu verstehen“ (Bude 2015, S. 389). Unter dem Titel „World Conference on Special Needs Education“ forderten in der oben genannten Salamanca-Resolution 300 Vertreter*innen von 92 Regierungen und 25 internationalen Organisationen inklusive Bildung vor allem zur Verbesserung der Bildungschancen für die Kinder, die bis heute mehrheitlich in Bildungskontexten benachteiligt, wenn nicht ausgeschlossen werden:

„The guiding principle is (...) that schools should accomodate all children regardless their physical, intellectual, social, emotional, linguistic or other conditions. This should include disabled and gifted children, street and working children, children from remote and nomadic populations, children from linguistic, ethnic or cultural minorities and children from other disadvantaged or marginalized areas or groups.“

(Salamanca Statement on Principles, Policy and Practice in Special Needs Education 1994, S. 6)

Die Aufzählung stellt die Kinder und Jugendlichen heraus, die auf ihrem Bildungsweg behindert oder benachteiligt werden und mahnt deren Unterstützung an. Damit weist die Resolution eine Richtung sowohl für das (internationale erziehungswissenschaftliche) Verständnis von Inklusion als auch für die Frage, wer als Lernende*r (zum Beispiel durch Zugangsbarrieren oder Schulstrukturen) behindert wird – nämlich vornehmlich die, die aus unterschiedlichen Gründen vom erwarteten Bild des Schülers, der Schülerin, der und die sich vorrangig ihrer Aufgabe, Schüler*in zu sein, widmen können, abweichen¹: Kinder und Jugendliche, denen äußere Umstände, wie Arbeit, Krieg, Mobilität oder Armut, andere Lebensinhalte auferlegen und die – aus diesen oder anderen Gründen – von den Entwicklungs- und Normerwartungen abweichen. Im Unterschied zum bis dato verbreiteten Paradigma der Integration, das mit der Aufnahme von Kindern und Jugendlichen in bestimmte Settings auch deren Anpassung eingefordert hatte, wird die Verantwortung für die Sicherung von Bedingungen damit dem System und der jeweiligen Einrichtung auferlegt (vgl. Hinz 2002). Wenn wir an dieser Stelle auf die mehr als 20 Jahre zurückliegende Salamanca-Resolution rekurrieren, so hat das zwei Gründe: Zum einen bildet diese den Meilenstein für die (internationale) Verwendung und Verbreitung des Begriffes der Inklusion im erziehungswissenschaftlichen und bildungspolitischen Kontext. Zum anderen impliziert die Benennung der als benachteiligt identifizierten Kinder und Jugendlichen, die im Bildungssystem offensichtlich behindert werden, dass diese von sozialer Ungleichheit nachteilig betroffen sind. Die Forderung nach inklusiver Bildung stößt damit auf die Verbindung der Themenkreise ‚Inklusion‘ und ‚soziale Ungleichheit‘, denn bereits die in der Resolution gewählte Formulierung ist zugleich die Forderung nach dem Abbau sozialer Ungleichheiten. Der Blick auf ‚Soziale Ungleichheiten als Herausforderung für inklusive Bildung‘, zu dem der Titel des vorliegenden Bandes einlädt, knüpft damit an ein ursprüngliches Anliegen der Leitidee der Inklusion an. Darunter sind eben nicht die Bestrebungen gemeint, benachteiligten (oder bisher ausgegrenzten) Gruppierungen Bildung durch oder in ‚Integration‘ zu ermöglichen. Das könnte z. B. für die Menschen gelten, die als behindert diagnostiziert oder als „Migrationsandere“ (Mecheril et al. 2010, S. 17) angerufen werden, wenngleich der Abbau gruppenspezifischer Diskriminierungen als ein wesentlicher Motor herausgestellt werden kann und auch weiterhin erklärtes (Teil-)Anliegen bleibt. Ohne das Anerkennen von Behinderung als eine mögliche

1 In ihrem Beitrag in diesem Band zeigen Vogt und Werner auf, dass Hochschule von einem vergleichbaren Bild des/der ‚Normalstudierenden‘ ausgeht.

Determinante sozialer Ungleichheit (vgl. Maschke 2007; Solga et al. 2009) wären jedoch die Veränderungen von System und Bedingungen, die inklusive Bildung fordert, nicht zu erkennen (und nicht schlüssig), denn die identifizierten Benachteiligungen blieben Personen zugeschrieben. Inklusive Bildung fordert hingegen den Blickwechsel von benachteiligten Personengruppen auf die diskriminierenden Bedingungen, denen diese – und dann auch weitere, nicht als ‚visible minorities‘ zu identifizierende Betroffene – ausgesetzt sind. In der Sprache der Behindertenpolitik drückt sich dieser Blickwechsel aus in der Überwindung eines medizinischen Verständnisses von Behinderung in Richtung einer kulturellen (vgl. Waldschmidt 2007) und menschenrechtlichen (vgl. Degener 2015) Konzeption. Das ist nicht zuletzt Anliegen der UN-Behindertenrechtskonvention, durch die „der Umgang mit behinderten Menschen zum Testfall für den Charakter der sozialen Teilhabe einer modernen Gesellschaft“ wird (Bude 2015, S. 393). Die Entscheidung, inklusive Bildung im Kontext sozialer Ungleichheiten zu fokussieren, hat also hier mehrere Gründe: Im öffentlichen – zum Teil auch im wissenschaftlichen – Diskurs wird der Begriff der Inklusion nach wie vor dominiert durch die Frage der Platzierung (behinderter) Kinder und Jugendlicher im Schulsystem, was dazu führt, dass dieser Inklusionsbegriff häufig ausschließlich a) mit formaler Bildung und b) mit Schüler*innen mit so genanntem sonderpädagogischen Förderbedarf in Verbindung gebracht wird.

Diese Engführungen zu weiten, ist das Anliegen des vorliegenden Bandes. Die Erweiterung bezieht sich erstens auf ein Bildungsverständnis, das über formale Bildung hinaus die Bedeutsamkeit non-formaler und informeller Bildungsprozesse berücksichtigt. Zweitens richtet sich der Blick weg von einer – zumeist von außen bestimmten – kategorisierten oder konstruierten Personengruppe hin zu den benachteiligenden Strukturen. Letztere verursachen Barrieren im Bildungssystem. Um diese sichtbar zu machen, bedarf es für eine inklusive Bildungsgestaltung der permanenten kritischen Reflexion pädagogischer Kulturen, Strukturen und Praktiken (vgl. Booth und Ainscow 2011; Sturm 2013). Im Kontext dieses Buches soll dem eingeschränkten Blick auf isolierte Dimensionen ungleicher Bedingungen vorgebeugt werden, indem Möglichkeiten, Erfahrungen und Bestrebungen inklusiver Bildung für eine Region und in dieser sowohl für marginalisierte Quartiere als auch für selektive Orte der Bildung (wie Hochschulen) zusammengeführt werden. Die Konzentration auf eine Bildungsregion, im Unterschied zur häufig gewählten Adressierung einer spezifischen, benachteiligten Zielgruppe, legt eine intersektionale Betrachtung nahe, die aus unserer Sicht für ein breites Inklusionsverständnis grundlegend ist (vgl. Budde und Hummrich 2015, S. 36; Amirpur und Platte 2015): Benachteiligung auslösende Determinanten wie Geschlecht, Alter, Schicht-, Religionszugehörigkeit, sexuelle Orientierung, ein Migrationshinter-

grund etc. sind relevant, um die je individuelle Komplexität von Lebenslagen zu erfassen. Insbesondere die durch soziale Herkunft, erworbene Qualifikationen, die Art der Erwerbsarbeit und die Höhe von Einkommen und Vermögen gekennzeichnete Schichtzugehörigkeit, bzw. die Berücksichtigung von Menschen in benachteiligten oder marginalisierten Lebenslagen, erscheint uns im Kontext der Inklusionsforschung bisher vernachlässigt worden zu sein. Dieses Desiderat wird im vorliegenden Sammelband mit einem Fokus auf marginalisierte Sozialräume aufgegriffen. Zweifellos besteht Armut aus vielfältigen Aspekten und Facetten und tritt nicht nur in marginalisierten Sozialräumen auf, sondern zum Beispiel auch in Form von Altersarmut (vgl. Butterwegge et al. 2012). Dennoch kumulieren in diesen Sozialräumen Formen der Einkommens- und „Bildungsarmut“ (Solga und Dombrowski 2009, S. 9), soziale und gesundheitliche Probleme und geringe politische Partizipation.

Insbesondere in der schulischen Inklusionsforschung zählen Armut und soziale Benachteiligung zu den bisher kaum beachteten Themen (vgl. Müller 2010). So kommt Weiß bereits 2010, nach der Sichtung einschlägiger Literatur, zu dem Schluss, dass „augenscheinlich nur wenige Veröffentlichungen [existieren], die sich mit Kinderarmut und deren Konsequenzen für die integrative bzw. inklusive Bildung und Erziehung intensiver befassen“ und weist u. a. auf das Desiderat des Zusammenhangs von Armut, Migration und Lernbeeinträchtigung sowie die Entwicklung entsprechender praktisch umsetzbarer Konzepte hin (2010, o. S.). Zudem zeige sich, dass sich sozial benachteiligte Familien weniger für ‚inklusive‘ Schulen entscheiden und deren Kinder entsprechend unter sich bleiben. Infolge komme es zu einem Verlust an aktiven Elternvertreter*innen (an den nicht ‚inklusive‘ Schulen) und zu einer spannungsvollen Zusammenarbeit (klein-)bürgerlicher pädagogischer Fachpersonen mit den Familien aus nicht-bürgerlichen Verhältnissen (vgl. ebd.).

Dabei ist hervorzuheben, dass strukturelle Defizite Lebenslagen fördern, die sich durch eine Häufung sozialer Problemlagen kennzeichnen lassen *können*, jedoch nicht notwendigerweise kennzeichnen lassen *müssen*. Die Zuschreibung von Quartieren als ‚Problemviertel‘ wird den Bemühungen der Bewohner*innen, ihre Situation zu verbessern und ihren Sichtweisen auf ihr eigenes Quartier nicht gerecht (Ottersbach und Preissing 2015, S. 48, 60ff.; Ottersbach et al. 2016). Die verschiedenen Formen der (formalen, non-formalen und informellen) Bildung sowie deren Zugänglichkeit und Angemessenheit können bei diesen Bemühungen eine große Rolle spielen.

Die Kölner Region verstehen wir als exemplarisch für eine Bildungslandschaft, in der sehr unterschiedliche Quartiere zu finden sind, für eine Großstadt charakteristisch auch marginalisierte Viertel. Zudem gibt es im Kölner Raum als Standort der Universität zu Köln und der TH Köln (sowie weiterer Hochschulen) eine

Tradition in der Auseinandersetzung mit inklusiver Bildung, die über die Region hinaus wirksam ist.² Beteiligt daran ist nicht unwesentlich die Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft, die im Köln-Bonner Raum regional und darüber hinaus bundesweit und im deutschsprachigen Raum eine koordinierende Funktion in Netzwerken und Qualitätsentwicklungsprozessen in Richtung Inklusion übernimmt (vgl. Brokamp in diesem Band). Mit dieser Perspektive sind wir zu der regionalen Tagung „Inklusive Bildung im Abseits?!“ im November 2013 zusammen gekommen.³ Ein Teil der Beiträge in diesem Band geht auf diese Tagung zurück, bei der Forschungs- und Praxisprojekte aus der Kölner Region vorgestellt wurden. Ergänzt werden diese Texte durch theoretische und forschungsmethodische Verortungen von Kolleg*innen, die wir gezielt um einen Beitrag gebeten haben, um die oben beschriebene Engführung der Inklusionsdebatte zu weiten.

Zu den Beiträgen des Bandes im Einzelnen:

Markus Ottersbach macht in seinem einleitenden Beitrag über Bildung in marginalisierten Quartieren auf die Bedeutung des Sozialraums für die bildungspolitische und pädagogische Debatte um Inklusion aufmerksam. Er zeigt hierzu rückblickend auf, dass die Bildungsexpansion nicht per se zu einer Verbesserung der Bildungssituation quer durch alle gesellschaftlichen Schichten geführt, sondern auch segregative Tendenzen verstärkt hat. Mit Blick auf die Situation von jungen Menschen in marginalisierten Quartieren problematisiert er, dass sie durch Angebote der politischen Jugendbildung, der internationalen Jugendarbeit sowie der Jugendverbandsarbeit nicht erreicht bzw. angesprochen werden. Eine inklusive Orientierung dieser pädagogischen Handlungsfelder wird als ein notwendiger Beitrag zum Abbau der Bildungsbenachteiligung diskutiert, wobei dies, so Ottersbach, insbesondere eine verstärkte Kooperation von Schule und Sozialer Arbeit umfasst.

Die Diskussion um Bildungsungleichheiten wird, wie *Julia Reuter* und *Anke Clasen* konstatieren, üblicherweise aus dem Blickwinkel derjenigen geführt, die mit ihnen als Bildungsforscher*innen, Lehrer*innen, Politiker*innen oder Ver-

-
- 2 Das gilt auch für den schulischen Bereich: So ist zum Beispiel die Gesamtschule Köln-Holweide (vgl. Schwager in diesem Band) seit den 1980er-Jahren im deutschen Sprachraum Vorbild für integrativen Unterricht in der Sekundarstufe. Dieselbe Rolle spielt die Grundschule am Rosenmaar im Primarbereich.
 - 3 Das Tagungsprogramm ist einzusehen unter: <https://www.hf.uni-koeln.de/36064>. Die in diesem Rahmen präsentierten Ergebnisse des gleichnamigen Forschungsprojektes unter der Leitung von Markus Ottersbach und Lisa Rosen werden nicht in dem vorliegenden Band publiziert um die Anonymität der beteiligten Institutionen und ihrer Akteur*innen insbesondere gegenüber Kenner*innen der Kölner Bildungslandschaft zu gewährleisten.

treter*innen von Gewerkschaften und Arbeitgeber*innenverbänden professionell befasst sind. Nur selten geraten die einzelnen Schüler*innen selbst in den Blick, und wenn, dann eher als ‚Bildungsverlierer‘, die häufig auch als Ausgegrenzte im Alltag erscheinen, zumal es sich um Jungen handelt. Wie erfrischend liest sich da aus Sicht von Reuter und Clasen die mittlerweile knapp 40 Jahre alte Studie „Learning to Labour. How Working Class Kids Get Working Class Jobs“ von Paul Willis, in der Hauptschüler als aktive, selbstbewusste Gestalter von Schule und Gesellschaft und – wie es im Titel anklingt – als lernende Subjekte vorgestellt werden. Sie bietet nicht nur Antworten auf die Frage nach der Reproduktion von Bildungsungleichheiten einst und heute, sondern offenbart auch wie kaum eine andere Studie das erziehungs- und bildungssoziologische Potenzial der Cultural Studies.

Clemens Dannenbeck verfolgt das Verhältnis von Sozialer Arbeit und Inklusion aus einer professionellen und disziplinären Perspektive: Er zeigt unterschiedliche Reaktionen, die die bisher dominant bildungspolitisch und pädagogisch geführte Diskussion im Feld der Sozialen Arbeit (mit Verzögerung) ausgelöst hat und versteht diese als Anlass zu kritischer Reflexion ihrer professionellen Identität. Das betrifft zum Beispiel den Umgang mit Teilhabebarrieren und Differenzkategorien und die Analyse von Reproduktionsmechanismen sozialer Ungleichheit.

Vergleichbar kritisch begründet *Franz Kasper Krönig* in einer Auseinandersetzung mit dem systemtheoretischen und dem pädagogischen Inklusionsbegriff seine These, dass „die Inklusionssemantik der Pädagogik einen Grad an Autonomie wiedergewinnen kann, den sie seit Anfang der 1990er-Jahre im Zuge ihrer Ökonomisierung eingebüßt hat“ (S. 63). Der Beitrag erhellt die durch die verschiedenen Zugänge bedingten begrifflichen Unschärfen und findet Argumente für ein kritisch-reflexives Fundament einer Pädagogik, die sich von jeher als inklusive verstehen müsste.

Die rechtliche Perspektive auf den Bildungssektor, dem – so die Autorin des folgenden Beitrags – eine wesentliche Rolle in der Herstellung, Reproduktion und Überwindung von Ungleichheitsverhältnissen zukommt, scheint in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte klar formuliert zu sein. *Julia Zinsmeister* beleuchtet die Bedeutung des Bildungsrechts für die deutsche Gesetzgebung im Kontext des Gleichbehandlungsgebots und des Antidiskriminierungsrechts und berücksichtigt dabei besonders die non-formale und informelle Bildung. Soziale Gerechtigkeit brauche die Aufmerksamkeit „für die vielfältigen Freiheits- und Teilhabebeschränkungen, denen sich Teile der Bevölkerung aufgrund von strukturellen, baulichen und sprachlichen Barrieren, Gewalt und Diskriminierung konfrontiert sehen und die sich vielfach nur durch aktives Handeln des Staates überwinden lassen“ (S. 81). Zinsmeister zeigt auf, dass Gesetzgebung und Umsetzung von Gesetzen und Menschenrechten auf Erkenntnisse in Sozialwissenschaften und Intersektionalitätsforschung angewiesen sind, um zum Beispiel mehrfache Diskriminierungen

aufzuzeigen. Dabei richtet sie den Blick nicht auf diskriminierte Gruppen, sondern auf diskriminierende Verhältnisse.

Während Inklusion, wie sich hier zeigt, zum Beispiel in Gesetzen wörtlich benannt wird, taucht Diversität im Sinne einer Ansammlung mehrfacher Differenzkategorien eher implizit auf und bleibt Sammelbegriff „ohne konkreten Inhalt, Prozeduren, Ressourcen und Verfahren“ (Budde et al., S. 108). In ihrem Beitrag führen *Jürgen Budde*, *Benjamin Heynoldt* und *Susanne Offen* vor, inwiefern der Forschungsgegenstand Heterogenität durch eine Heterogenität der forschungs-methodischen Zugänge adäquat erfasst und beleuchtet wird. Sie ordnen dazu eine Vielfalt an aktuellen Studien, die sich in unterschiedlichem Vorgehen auf Diversität und Inklusion richten, und liefern mit ihrem eigenen Forschungsprojekt zu Bildungslandschaften ein Beispiel für multiperspektivisch angelegte erziehungswissenschaftliche Differenzforschung.

Donja Amirpur präsentiert im nächsten Beitrag Ergebnisse ihrer qualitativen Studie und belegt am Beispiel einer Familiengeschichte, wie die Komplexität von Ungleichheitsverhältnissen auf der Grundlage der Intersektionalitätstheorie und unter der Berücksichtigung mehrfacher Diskriminierung erfasst werden kann. Bei der Suche nach Unterstützungs- und Fördermöglichkeiten stoßen Eltern und Familien mit Migrationsgeschichte und Behinderungserfahrung auf strukturelle Barrieren, Ausgrenzung und Diskriminierung, die zu prekären Situationen und zu Armutsgefährdung führen. Damit generiert die Studie Belege für Ursachen sozialer Ungleichheit, die für eine Gestaltung inklusiver Strukturen grundlegend sind.

Andrea Platte beschreibt die Zugänge, die seit den 1970-er-Jahren durch Modellprojekte und deren wissenschaftliche Begleitung eine Entwicklung in Richtung inklusiver Bildung aufgezeigt haben und skizziert deren Verlauf im Kontext der Integrations- und Inklusionsforschung bis zu einer gegenwärtigen Positionierung. Deutlich wird dabei, dass durch einen Zuwachs an Interesse zunehmend auch interdisziplinäre und intersektionale Perspektiven Berücksichtigung finden (müssen) und dass inklusive Bildung vor allem auch der Gestaltung in und durch non-formale Bildungsprozesse(n) bedarf. Aus der Herausstellung der für die Inklusionsentwicklung charakteristischen Kooperation von Forschung und Gestaltung ergibt sich die Überleitung vom ersten zum zweiten Kapitel:

Mit lokalem Bezug zur Kölner Region versammelt der zweite Teil des Bandes Forschungs- und Praxisprojekte zur inklusiven Bildung, sechs davon aus dem Bereich formaler und vier aus dem Bereich non-formaler Bildung.

Die Gesamtschule Holweide wird im Beitrag von *Michael Schwäger* beschrieben als Schule im Spannungsfeld zwischen Inklusion, Gemeinsamem Unterricht und Stadtteil-Schule mit dem Anspruch, Bildung für alle Schüler*innen zu realisieren. Die Schule orientiert sich dabei am pragmatischen Inklusionsverständnis im Sinne

des Index für Inklusion mit dem Ziel, Bildungsbarrieren zu reduzieren. In seinem Beitrag reflektiert Michael Schwager die langjährigen Erfahrungen, angestoßen durch Gemeinsamen Unterricht mit Schüler*innen mit so genanntem Sonderpädagogischem Förderbedarf, im Blick auf den Umgang mit Armut und Migration und weist auf die Gefahr hin, auch mit dieser Schwerpunktsetzung eine Einengung von Inklusion vorzunehmen. Aus dem Schulleben heraus beobachtet er die Unzulänglichkeit von Kategorisierungen aufgrund eines scheinbar eindeutigen Merkmals (wie Armut, Behinderung, Migration). Der Anspruch der Schule, Marginalisierung zu verhindern und Barrieren abzubauen, zeigt sich in der Unterrichtsorganisation zum Beispiel im weitgehenden Verzicht auf Hausaufgaben, in der Schullaufbahn im selbstverständlichen Verbleib in der Klasse (ohne Sitzenbleiben). Die Einblicke in das Holweider Schulleben bestätigen die Fragestellungen unseres Bandes; sie belegen und beleben die Erkenntnisse des theoretischen Diskurses in Teil 1.

Dieter Asselhoven, Silke Kargl, Frieder Schumann und Jutta Elsässer repräsentieren für diesen Band das Projektteam der Universität zu Köln, das die zukünftig im Kölner Stadtteil Ehrenfeld ansässige Inklusive Universitätschule (IUS) mit Studierenden plant und konzipiert. Sie beschreiben ihr Bild der Schule als einen demokratischen und partizipativen Raum, der Ausgangspunkt für inklusive gesellschaftliche Entwicklungen sein kann und soll: Über die Realisierung konkreter didaktischer Konzeptionen hinaus oder vielmehr diesen vorausgehend, verstehen sie es als Aufgabe der Schule, die sozialpolitische Dimension inklusiver Bildung durch die Praxis demokratischen Zusammenlebens anzubahnen. Soziale Ungleichheit und Armut sowie daraus resultierende Zuschreibungen und Bildungsbenachteiligung seien dabei zu reflektieren – die Vision einer Schule, die ihre Ideale im „Veedel“ realisiert, entspricht ganz dem Anliegen des vorliegenden Bandes.

Stefanie Vogt und Melanie Werner präsentieren Ergebnisse einer qualitativen Studie, die als Lehrforschungsprojekt durchgeführt wurde: Die in Interview-Aussagen herauskristallisierte Schlüsselkategorie „Praxisorientierung – Wissenschaftsorientierung“ lässt hier Zugänge zu einer inklusiven – allen Studierenden angemessenen – Hochschuldidaktik finden.

In ihrem Aufsatz „(Bildungs-)Biographien von Studentinnen der ersten Generation an der Universität zu Köln: Über die Gestaltung von Lebenswegen“ thematisiert *Martina Benischke* das Phänomen der sozialen Ungleichheit mit Blick auf den Zugang zur Hochschulbildung. Vor dem Hintergrund beispielhafter Projekte und Arbeiten zum Themenbereich im deutschen Hochschulraum und des Diskurses zu Ungleichheitskonstellationen, wird das Mentoringprogramm „Mentoring für Studentinnen der ‚1. Generation-Universität‘ und Mentor_innen aus dem akademischen Mittelbau“ vorgestellt. Im anschließenden empirischen Teil präsentiert die Autorin die Analyse von biographisch-narrativen Interviews mit Teilnehmerinnen

des Kölner Mentoringprogramms. Da sich im Forschungsprozess Anerkennung als zentrales Motiv (bildungs-)biographischer Entscheidungen herauskristallisierte, werden abschließend die in der Forschungsarbeit entwickelten Überlegungen zu einem sogenannten Miteinander der Anerkennung vorgestellt. Als Ausblick dient die Frage nach möglichen Konsequenzen für eine inklusive Gestaltung von Hochschulen, die über das Angebot von Unterstützungsprogrammen hinausgeht.

Das wissenschaftliche Weiterbildungskonzept „Strategien zur Inklusion“ beschreiben *Brigitte Caster* und *Ulrich Mergner* als Beitrag zur Weiterentwicklung und zur gesellschaftlichen Verallgemeinerung eines breiteren Verständnisses von Inklusion. Das stark pädagogisch und bildungspolitisch fundierte Inklusionsverständnis wird hier ergänzt durch die sozialwissenschaftlich begründete Bedingtheit von Inklusions- und Exklusionsprozessen, die von Normalitätserwartungen und -konstruktionen bestimmt zu sein scheinen. Beschrieben wird die Konzeption der Weiterbildung, die an der Technischen Hochschule Köln (ZaQwW) für Entscheidungsträger*innen und Führungskräfte der öffentlichen Hand, der Privatwirtschaft und des dritten Sektors angeboten wird.

Das „Forum Inklusive Bildung“ hat sich als hochschuldidaktisches und hochschulöffentliches Format aus Seminaren zweier Bachelor-Studiengänge in Kooperation mit Vertreter*innen aus Praxisfeldern entwickelt: Seit etwa drei Jahren kommen hier mehrmals im Semester Expert*innen aus Wissenschaft und Praxis der Inklusiven Bildung zu Vorträgen, Diskussionsveranstaltungen und Fachtagen zusammen. *Donja Amirpur* und *Andrea Platte* beschreiben Konzeption, Verlauf und Bedeutsamkeit des Austausches unterschiedlicher Perspektiven auf die gemeinsame Orientierung an Inklusion.

Mit der Beschreibung eines durch das Land NRW geförderten Modellprojekts und dessen wissenschaftlicher Begleitung beziehen *Anke Frey* und *Judith Dubiski* den Inklusionsdiskurs auf die kommunale Jugendförderung und deren unterschiedliche Herangehensweisen und Strukturen, die wiederum heterogene Praxen entwickeln. Die den Ländern und Kommunen auferlegte Verpflichtung zur Umsetzung der UN-BRK bedingt die Fokussierung des Projekts auf die Teilhabe von behinderten Kindern und Jugendlichen in Jugendarbeit, Jugendverbandsarbeit, Jugendsozialarbeit und des erzieherischen Kinder- und Jugendschutzes (SGB VIII). Im gesetzlichen Auftrag, in diesen Feldern Angebote für alle Kinder und Jugendlichen zu schaffen, liegt eine programmatische Nähe zum Anspruch der Inklusion.

Der „Bildungsatlas Kalk“ führt die Breite des Bildungsangebotes in einem marginalisierten Kölner Stadtteil in einer Kartographie zusammen. Mit der Projektbegleitung durch den Forschungsschwerpunkt Non-formale Bildung der Technischen Hochschule Köln, unter Leitung von *Andreas Thimmel*, wurden die Vernetzung pädagogischer Akteur*innen angebahnt, Angebote abgestimmt, Herausforderungen,

Bedarfe und daraus abzuleitende Schritte für eine Weiterentwicklung der Kalker Bildungslandschaft ausgemacht. Herausgestellt wurde dabei das Bildungspotenzial von non-formalen Bildungsorten für Kinder- und Jugendliche.

Wolf Bukow zeigt im folgenden Beitrag auf, dass es vielen Kommunen bis heute nicht gelingt, die von zunehmender Mobilität und Diversität geprägte urbane Realität in ihrer Bedeutung für die urbane Gesellschaft und die Stadtentwicklung konstruktiv zu würdigen – zumal wenn diese Realität auch noch von einer postmigrantischen Bevölkerung bestimmt wird. Wenn überhaupt über diese Seite der urbanen Realität von offizieller Seite her nachgedacht wird, dann fast immer aus einer negativen Perspektive heraus. Eine solche Einschätzung wird, so Bukow, spätestens dann zu einem Problem, wenn sich die betroffene Bevölkerung selbst zu Wort meldet, denn dann zeigen sich schnell diametral entgegengesetzte Einschätzungen. Während von offizieller Seite fast zwanghaft soziale, kulturelle, familiäre oder religiöse Defizite beschworen werden, klagen postmigrantische Bevölkerungsgruppen oft genug über Benachteiligung, Diskriminierung oder auch Rassismus. Typisch dafür ist der hier berichtete Vorfall, der von der Kommune dazu genutzt wurde, einen ethnizitätszentrierten Anpassungsdruck aufzubauen, während postmigrantische Jugendliche ihr ‚Recht auf Stadt‘ einklagten und sich damit als Demokratisierungspioniere in einem marginalisierten Quartier bewiesen.

Aufgabe von Stiftungen, so *Barbara Brokamp*, sei es, zivilgesellschaftliches Engagement zu unterstützen. Entsprechend versteht es die Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft als ihren Auftrag, den zivilgesellschaftlichen Einfluss in inklusiven gesellschaftlichen Veränderungsprozessen zu begleiten und zu stärken. Der Beitrag zeigt die vielfältigen Erfahrungen der Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft ausgehend vom Kölner Raum deutschlandweit, die stets Vernetzung und Selbstverantwortung in ihren Regionen anbahnen. Dabei hat die Stiftung die Arbeit mit dem Index für Inklusion verbreitet und weiterentwickelt. So auch in der (Bildungs-)Landschaft rund um Köln, deren Weg in Richtung Inklusion dieser Beitrag nachgeht und aufzeigt.

Die Beiträge thematisieren soziale Ungleichheit als Herausforderung der jeweiligen Bildungsorte bzw. Praxis- oder Forschungsprojekte. Dabei wird zumeist eine normative Perspektive eingenommen, steht doch inklusive Bildung für die Realisierung sozialer Gerechtigkeit (vgl. Reich 2012). Diese Feststellung deckt eine Eigenheit des Begriffs ‚Inklusion‘ auf, die häufig zu Irritation und Widerspruch im Diskurs und auch in der professionellen Verständigung führt: Aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive steht der Begriff ‚Inklusion‘ für eine normative Leitidee, die – übertragen auf das Feld der Bildung – Zugang zu und Angemessenheit von Bildung für alle anstrebt. In der grundlegenden Sichtweise, dass Zugehörigkeit dann nicht unter Beweis gestellt werden muss, sondern Voraussetzung für inklusive

Bildungsgestaltung ist, definiert sie sich u. a. in Abgrenzung vom Integrationsparadigma.

Geprägt durch das Verständnis der Systemtheorie wird der Begriff der Inklusion im sozialwissenschaftlichen Kontext anders verwendet und interpretiert: Gemäß der Systemtheorie (vgl. stellvertretend Luhmann 2005) erfolgt Inklusion in modernen Gesellschaften vor dem Hintergrund zunehmender funktionaler Differenzierung. Die Ausdifferenzierung gesellschaftlicher Funktionssysteme führt zu der Notwendigkeit, dass Menschen einerseits im Rahmen verschiedener Funktionssysteme und andererseits nur partiell ‚inkludiert‘⁴ werden. Zum einen partizipieren Menschen an unterschiedlichen Funktionssystemen, d. h. sie sind in der Regel ökonomisch, politisch, rechtlich, sozial oder kulturell ‚inkludiert‘. Konkret bedeutet dies, dass Menschen z. B. über die deutsche Staatsangehörigkeit zwar rechtlich ‚inkludiert‘, jedoch gleichzeitig wegen Arbeitslosigkeit ökonomisch nicht ‚inkludiert‘ sein können. Inklusion erfolgt zum anderen als Teilinklusion, d. h. niemand ist vollständig und erst recht nicht zu jeder Zeit und gleichzeitig in alle Funktionssysteme der Gesellschaft ‚inkludiert‘. Oder anders herum gewendet: Jede*r ist immer auch von Exklusion betroffen. Denn die Systemtheorie sieht vor, dass „Kopplungen von Inklusionen in verschiedene Systeme (...) existieren“ und impliziert „die Möglichkeit von sich wechselseitig verstärkenden Exklusionsprozessen“ (Nieswand und Drotbohm 2014, S. 14). Diese können „unter bestimmten Umständen zu einer Totalexklusion führen“ (ebd.). Systemtheoretisch lässt sich demnach so etwas wie vollständige Inklusion „gar nicht“ und „ein vollständiger Ausschluss nur als Extremfall vorstellen“ (ebd.). Dieser analytisch-deskriptiven Betrachtung des Begriffs der Inklusion seitens der Systemtheorie steht ein kritisch-normatives Verständnis von Inklusion im erziehungswissenschaftlichen und bildungspolitischen Kontext gegenüber, das mit Inklusion sowohl einen gesellschaftspolitischen als auch einen individuellen, kompetenzorientierten Anspruch formuliert und sich sowohl in der Folge wie auch in der Abgrenzung von Integration entwickelte (s. o.). Seinen „deutlich normativen, das heißt wertebasierten und richtungweisenden Charakter“ (Wansing 2015, S. 43) hat der Inklusionsbegriff nicht zuletzt durch die Bezugnahme auf die UN-Behindertenrechtskonvention erhalten.

Zum Verhältnis von sozialer Ungleichheit und inklusiver Bildung kann daher als These formuliert werden, dass letztere die Vermeidung von Diskriminierung und Segregation und die „Verbesserung der Gerechtigkeit der Bildungschancen“

4 Wenn wir im folgenden Abschnitt den Begriff ‚inkludieren‘ verwenden, setzen wir ihn in Anführungszeichen um die Verwendung im Sinne der Systemtheorie anzuzeigen. Unserem oben beschriebenen Verständnis des erziehungswissenschaftlichen Inklusionsdiskurses folgend kann integriert, aber nicht inkludiert werden.

(Reich 2012, S. 32; vgl. auch Panagiotopoulou und Rosen 2015) gewährleistet. Es geht dabei aber auch um eine Weitung der Perspektive von der Reproduktion sozialer Ungleichheit in und durch die Schule auf weitere gesellschaftliche Kontexte. So formuliert etwa Bude, dass „die Verfasstheit des Bildungssystems ein wichtiger Bezugspunkt“ sei, „die Reproduktion sozialer Ungleichheit (...) [aber] umfassender begriffen werden“ muss (Bude 2015, S. 389). Es ist nämlich davon auszugehen, dass „eine von gesellschaftlichen Exklusionsmechanismen abgekoppelte inklusive Schule alleine nur sehr begrenzt zu einem Mehr an Bildungsgerechtigkeit führen wird“ (Dederich 2016, S. 92). Von Seiten der Behindertenpädagogik werden dem gegenüber Bedenken angemeldet, die darauf hinweisen, dass eine Verständigung über Anspruch und Begrifflichkeit von Chancengleichheit, Bildungsgerechtigkeit und sozialer Ungleichheit aussteht, denn: „Wenn Bildung zu einer Eintrittskarte in die Gesellschaft wird und dem Individuum de facto als Verdienst zugeschrieben wird, drohen all diejenigen, die an den Anforderungen scheitern und Erwartungen nicht erfüllen, in prekäre Lebenslagen entlassen oder einem System u.U. lebenslanger Hilfen überantwortet zu werden“ (Dederich 2016, S. 95). Verständigung über den Begriff der Bildung steht von daher ebenso an wie über den der Teilhabe: Teilhabe realisiert nicht per se die „Inklusivität“ von Bildung, sondern ist ihr immanent (vgl. Platte 2016).

Abschließend und zusammenfassend kann für das Anliegen des Bandes und das darin unterlegte Verständnis von inklusiver Bildung gesagt werden: Die Notwendigkeit des Zusammenspiels formaler, non-formaler und informeller Bildung wird hier durch die Fokussierung von Projekten und Erfahrungen aus diesen drei Bereichen ausgedrückt. Ihre Zusammenführung realisiert explizit ein Charakteristikum von Bildung, die sich als inklusive versteht, zielt sie doch auf die Überwindung der Dominanz formaler Kontexte zugunsten der Aufwertung des stärker selbstgestaltenden und partizipativen Potenzials non-formaler und informeller Prozesse. Hier begegnen sich auch Soziale Arbeit und Erziehungswissenschaft. Nicht zuletzt für deren Kooperation in der Gestaltung inklusiver Bildung soll der vorliegende Band neue Impulse geben.

Wir bedanken uns bei den Autor*innen für die Mitarbeit an diesem Band sowie bei Lasse Clausen, Student der Erziehungswissenschaft an der Universität Osnabrück, für die umsichtige Durchsicht der Beiträge.

Köln und Osnabrück im Februar 2016,
Markus Ottersbach, Andrea Platte und Lisa Rosen

Literatur

- Amirpur, D., & Platte, A. (2015). Allianzen für die Inklusionsentwicklung: Intersektionale und interdisziplinäre Forschung. In I. Schnell (Hrsg.), *Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis* (S. 431–438). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion Developing Learning and Participation in Schools* (Third edition and substantially revised and expanded). Bristol.
- Bude, H. (2015). Inklusion als sozialpolitischer Leitbegriff. Ein Essay. In T. Degener & E. Diehl (Hrsg.), *Handbuch Behindertenrechtskonvention* (S. 388–389). Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Budde, J., & Hummrich, M. (2015). Inklusion aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. *Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)*, 26(51), 33–41.
- Butterwegge, C., Bosbach, G., & Birkwald, M. W. (Hrsg.) (2012). *Armut im Alter. Probleme und Perspektiven der sozialen Sicherung*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Dederich, M. (2016). Bildungsgerechtigkeit. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 81–87). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Degener, T. (2015). Die UN-Behindertenrechtskonvention – ein neues Verständnis von Behinderung. In T. Degener & E. Diehl (Hrsg.), *Handbuch Behindertenrechtskonvention* (S. 55–74). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Hinz, A. (2002). Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? *Zeitschrift für Pädagogik*, 53, 354–361.
- Luhmann, N. (2005). Inklusion und Exklusion. In ders., *Soziologische Aufklärung 6* (S. 226–251). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Maschke, M. (2007). Behinderung als Ungleichheitsphänomen – Herausforderung an Forschung und politische Praxis. In A. Waldschmidt & W. Schneider (Hrsg.), *Disability Studies, Kulturosoziologie und Soziologie der Behinderung. Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld* (S. 299–320). Bielefeld: Transcript.
- Mecheril, P., Castro Varela, M., Dirim, İ., Kalpaka, A., & Melter, C. (2010). *Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Müller, T. (2010). Inklusion von Kindern und Jugendlichen in Armut – eine bislang kaum wahrgenommene Aufgabe für Lehrer. *Zeitschrift für Inklusion*, (4). <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/71/88>. Zugegriffen: 17. Februar 2016.
- Nieswand, B., & Drotbohm, H. (2014). Einleitung: Die reflexive Wende in der Migrationsforschung. In B. Nieswand & H. Drotbohm (Hrsg.), *Kultur, Gesellschaft, Migration. Die reflexive Wende in der Migrationsforschung* (S. 1–37). Wiesbaden: Springer VS.
- Ottersbach, M., & Preissing, S. (2015). Die Situation Jugendlicher in marginalisierten Quartieren Deutschlands. In A. Boubeker & M. Ottersbach (Hrsg.), *Diversität und Partizipation. Deutsch-französische Perspektiven auf die Arbeit mit Jugendlichen aus marginalisierten Quartieren* (S. 41–69). Münster: Waxmann.
- Ottersbach, M., Roerber, S., Rosen, L., Schmitz, S., & Yildiz, M. (2016). „Ostheim ist einfach, cok güzel ya (...) manche sagen Ostheim ist asozial oder so, aber das ist alles Blöf.“ Jugend in marginalisierten Quartieren. In T. Geisen, C. Riegel & E. Yildiz (Hrsg.), *Migration und Urbanität*. Wiesbaden: Springer VS Verlag (im Erscheinen).

- Panagiotopoulou, A., & Rosen, L. (2015). Migration und Inklusion. In K. Reich, D. Asselhoven & S. Kargl (Hrsg.), *Eine inklusive Schule für alle: Das Modell der Inklusiven Universitäts-schule Köln*. (S. 158–167). Weinheim: Beltz.
- Platte, A. (2016). Teilhabe als Implikat inklusiver Bildung. In F. Krönig (Hrsg.), *Zusammenklang*. Bochum/ Freiburg: Projekt Verlag (im Erscheinen).
- Reich, K. (2012). *Inklusion und Bildungsgerechtigkeit*. Weinheim: Beltz.
- Solga, H., Berger, P. A., & Powell, J. (2009): Soziale Ungleichheit – Kein Schnee von gestern! Eine Einführung. In dies. (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit. Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse* (S. 11–45). Frankfurt a.M.: Campus.
- Solga, H., & Dombrowski, R. (2009). Soziale Ungleichheiten in schulischer und außerschulischer Bildung. Stand der Forschung und Forschungsbedarf. http://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_171.pdf. Zugegriffen: 17. Februar 2016.
- Sturm, T. (2013). *Lehrbuch Heterogenität in der Schule*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Wansing, G. (2015). Was bedeutet Inklusion? Annäherungen an einen vielschichtigen Begriff. In T. Degener & E. Diehl (Hrsg.), *Handbuch Behindertenrechtskonvention* (S. 43–54). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Weiß, H. (2010). Kinder in Armut als Herausforderung für eine inklusive Perspektive. *Zeitschrift für Inklusion*, (4). <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/89/92>. Zugegriffen: 17. Februar 2016.
- UNESCO & Ministry of Education and Science Spain (1994). *The Salamanca Statement on Principles, Policy and Practise in Special Needs Education*. Paris.
- Waldschmidt, A. (2007). Die Macht der Normalität. Mit Foucault „(Nicht-)Behinderung“ neu denken. In R. Anhorn, F. Bettinger & J. Stehr (Hrsg.), *Foucaults Machtanalytik und Soziale Arbeit. Eine kritische Einführung und Bestandsaufnahme* (S. 119–134). Wiesbaden: VS Verlag.

I

Theoretische Perspektiven auf Bildungsungleichheiten und Inklusion

I.i Bildungsungleichheiten als Herausforderung

Bildung in marginalisierten Quartieren

Markus Ottersbach

1 Einleitung

Bildung gilt – neben Ausbildung, Arbeit, Gesundheit, Wohnen, Freizeit und politische Partizipation – als eine wesentliche Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe, oder mit anderen Worten, für die Inklusion in modernen Gesellschaften (vgl. Ottersbach 2015). So bestimmen erlangtes Wissen und formale Qualifikationen des Bildungssystems in hohem Maße über die gesellschaftliche Positionierung, beispielsweise über die Platzierung auf dem Arbeitsmarkt. Bildung ist jedoch nicht nur eine Voraussetzung bzw. ein Bestandteil der Lebenslage, sondern auch eine der wichtigsten Ressourcen ihrer Veränderung: Bildung scheint in besonderer Weise geeignet, soziale Mobilität und gleichberechtigte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen. In diesem Sinne kann die Devise ‚Integration durch Bildung‘ aktualisiert werden zu ‚Inklusion durch Bildung‘, um eine Abgrenzung von ideologischen Integrationsdebatten hin zu einem Verständnis von Inklusion als Gesellschaftskritik zu verdeutlichen (vgl. Panagiotopoulou und Rosen 2015).

Mit dem Fokus auf marginalisierte Quartiere soll in diesem Beitrag auf die Bedeutung des Sozialraums für die bildungspolitische und pädagogische Debatte um Inklusion aufmerksam gemacht werden. Dabei handelt es sich um eine frühzeitig aufgeworfene Perspektive, wie sie im Rahmen des 1991 begonnenen Hamburger Schulversuchs „Integrative Grundschule im sozialen Brennpunkt“ verfolgt wurde. In einer kritischen Rückschau kennzeichnet Joachim Schroeder als nach wie vor offene Frage, „ob sich denn auch Integrationsklassen in ‚belasteten Stadtgebieten‘ und ohne die Unterstützung ‚engagierter Eltern aus privilegierten Wohngebieten‘ einrichten lassen“ (2010, S. 122).¹ Allerdings ist ‚Inklusion durch Bildung‘ in margi-

1 Zusammen mit Lisa Rosen habe ich im Rahmen unseres Drittmittelprojektes „Inklusive Bildung im Abseits?! Inklusion und Diversität als Herausforderung für Schule und Soziale

nalisierten Quartieren institutionell nicht nur mit dem formalen Bildungs-, sondern auch mit dem Hilfesystem in Verbindung zu bringen, d. h. zu betrachten sind neben den Institutionen der Schule auch die der Sozialen Arbeit – insbesondere auch ihre als notwendig postulierte Kooperation (vgl. etwa Hering 2009; Chamakalayil und Spies 2015; Westhoven 2015).

Auch wenn – systemtheoretisch betrachtet – beide Bildungsinstitutionen ‚inkludieren‘², erhält die Soziale Arbeit gegenüber der Schule bisher vornehmlich die eher nachgeordnete Funktion der *Re*-Inklusion in Form der Vermittlung einer Unterstützung der Lebensbewältigung. Die Soziale Arbeit inkludiert auf unterschiedlichen Ebenen entsprechend ihres primären, sekundären oder tertiären Präventionsauftrags (vgl. Antor und Bleidick 2006), wobei nur die primäre tatsächlich einen rein präventiven, also inkludierenden Charakter ausweist. Bereits die sekundäre Prävention ist eine nachgeordnete Inklusion (im Grunde eine *Re*-Inklusion), wie sie z. B. in bestimmten Ausformungen der Schulsozialarbeit sichtbar wird. Ein kritisches Verständnis der Sozialen Arbeit impliziert jedoch einen eigenständigen Bildungsauftrag der Sozialen Arbeit (vgl. für die Soziale Arbeit allgemein: Sünker 2010; für die Jugendarbeit: Hornstein 2004, S. 17f.; Sturzenhecker und Lindner 2004). Ohne einen solchen eigenständigen Bildungsauftrag begäbe sich die Soziale Arbeit in die Rolle der Interessenvertretung der Schule und ihrer Diskriminierungs- und Ausgrenzungspraxen (vgl. Chamakalayil und Spies 2015, S. 382)³.

‚Inklusion durch Soziale Arbeit‘ sollte daher nicht nur einen kompensatorischen Charakter aufweisen, sondern auch einen emanzipativen Aspekt beinhalten (vgl. Merten und Scherr 2004; Theunissen 2009; Scheipl et al. 2009; Stein et al. 2010),

Arbeit“ (siehe <http://www.eubmigration.uni-osnabrueck.de/index.php/personen/lisa-rosen/forschung>) diese Fragestellung aufgegriffen und u. a. auf weiterführende Schulen sowie die außerschulische Jugendarbeit übertragen. Wir sind dabei insgesamt von dem Desiderat ausgegangen, wie es beispielsweise in dem Themenschwerpunkt der Zeitschrift *Inklusion Online* (vgl. Nr. 4/2010) hervorgehoben wird, dass soziale Ungleichheit und Armut bisher selten in der Inklusionsdebatte thematisiert worden sind, insbesondere was die empirische Seite dieser Debatte angeht. Die erste Publikation mit Teilergebnissen, der Rekonstruktion der Sichtweisen von Jugendlichen in marginalisierten Quartieren auf ihr Wohn- und Lebensumfeld, liegt bereits vor (Ottersbach et al. 2016). Gemäß unserer dezentralen Publikationsstrategie und um die Maskierung der beteiligten Bildungseinrichtungen und ihrer Akteur*innen zu gewährleisten, erfolgen an anderer Stelle als in dem vorliegenden Sammelband weitere, gemeinsame Publikationen. Lisa Rosen danke ich zudem für kritische Hinweise zu diesem Beitrag.

- 2 Vgl. zum Terminus ‚inkludieren‘ die Einleitung dieses Bandes.
- 3 Mit einem derartig offensiven oder emanzipativen Verständnis würde man der Sozialen Arbeit wiederum auch einen stärker inkludierenden (also nicht nur einen *re*-inkludierenden) Charakter zuweisen.

der etwa darin bestünde, einen eigenständigen Bildungsauftrag insbesondere für Jugendliche in marginalisierten Quartieren zu entwickeln und zu verfolgen.

Um zu diskutieren, welche Arten von Bildung zum Erfolg der Inklusion in marginalisierten Quartieren beitragen könnten, soll jedoch zunächst thematisiert werden, in welcher Situation sich Jugendliche in marginalisierten Quartieren befinden und welche Konsequenzen sich aus der Bildungsexpansion für diese Zielgruppe ergeben haben bzw. welche Gründe zur Bildungsbenachteiligung von Jugendlichen in marginalisierten Quartieren führen können. Zum Schluss soll überlegt werden, wie die Soziale Arbeit für die Inklusion der Jugendlichen in marginalisierten Quartieren förderlich sein könnte. Dazu wird ein besonderes Augenmerk auf die Institutionen des Hilfesystems bzw. auf das Verhältnis von Schule und Jugendhilfe gelegt.

2 Die allgemeine Situation der Jugendlichen in marginalisierten Quartieren

Bewohner*innen marginalisierter Quartiere sind, als Folge der räumlichen Kumulation der Nachteile gesellschaftlicher Ausdifferenzierungsprozesse, mit den typischen Kennzeichen benachteiligter Lebenslagen konfrontiert. Geringes Einkommen, hohe Arbeitslosigkeit und Sozialhilfedichte, rechtliche Benachteiligung, wenige kulturelle und soziale Einrichtungen und städtebauliche Mängel gelten als typische Merkmale marginalisierter Quartiere (vgl. Ottersbach 2003, 2004, 2009; Ottersbach et al. 2016). Auch die Bildungsangebote sind – im Verhältnis zur Situation und zum Bedarf der dort wohnenden Bürger*innen – als eher rudimentär zu bezeichnen. Das Problem der individuellen mehrfachen Benachteiligung (Arbeitslosigkeit, schlechte Wohnqualität, eindimensionale Netzwerke, gesundheitliche Probleme etc.) ‚verlängert‘ sich in marginalisierten Quartieren auf die Problematik vieler Menschen: In diesen sozial segregierten Lebensräumen sammeln sich Menschen mit individueller mehrfacher Benachteiligung bzw. werden auf Druck von außen ‚angesammelt‘ und grenzen sich räumlich von Menschen mit besser ausgestatteten Lebenslagen ab bzw. werden von diesen abgegrenzt⁴. Die Segregation geschieht gemeinhin durch eine Blockade des Zugangs zu ökonomischen, sozialen und kulturellen Ressourcen, verbunden mit einem Stigma, das dem Quartier von außen

4 Hier ist bereits der Doppelcharakter der Segregation in marginalisierten Quartieren angedeutet. Differenzieren muss man zwischen freiwilliger und mehr oder weniger erzwungener Segregation.

aufgelegt wird, und – wenn überhaupt – erst sekundär von den Bewohner*innen des Quartiers übernommen wird.

Für Jugendliche ist diese Situation besonders prekär, weil sie aufgrund ihres Alters häufig als das ‚zukünftige Humankapital‘ moderner Gesellschaften betrachtet werden. Damit sind gesellschaftliche Anforderungen und Erwartungen verbunden, die sie aufgrund ihrer prekären Lage nur bedingt erfüllen können. Wächst man in einer Familie auf, die bereits in der dritten Generation auf Sozialhilfebezug angewiesen ist, dann sind die Bildungschancen in der Regel deutlich eingeschränkt (vgl. hierzu Deimann und Ottersbach 2003). Auch die Milieus, in denen Jugendliche in marginalisierten Quartieren aufwachsen, wirken sich häufig negativ auf die Zukunftsperspektiven aus. Sie verfügen oftmals nicht über Kontakte zu sozialen Netzwerken, die als Gatekeeper für gelungene berufliche Karrieren fungieren. Neben den schlechten Ausgangsbedingungen kommt hinzu, dass im öffentlichen Diskurs die Schuldfrage den Jugendlichen marginalisierter Quartiere häufig selbst aufgebürdet wird. Prekäre Lebenslagen werden in zahlreichen medialen Präsentationen individualisierend begründet, d. h. die Jugendlichen in marginalisierten Quartieren werden selbst für ihre Situation verantwortlich gemacht.

Dem Prozess der Marginalisierung geht der Prozess der Polarisierung voraus. Quartiere können erst in einen marginalisierten Zustand gelangen, wenn vorher eine Differenzierung bzw. eine Segregation stattgefunden hat. Diese Polarisierung erfolgt meist auf zwei territorialen Ebenen: einerseits eine Polarisierung zwischen Städten und andererseits eine Polarisierung zwischen Quartieren innerhalb der Städte. In Deutschland findet man zudem eine starke Polarisierung der Regionen. Lange Zeit galt in Bezug auf das Bruttosozialprodukt das Nord-Süd-Gefälle als entscheidend, aufgrund der Vereinigung der beiden deutschen Staaten ist es heute eher ein West-Ost-Gefälle, das den ökonomischen Unterschied innerhalb Deutschlands markiert. Allerdings leistet diese Differenzierung nur einen sehr groben Überblick, im Grunde muss die Situation detaillierter dargestellt werden. So gibt es z. B. innerhalb Bayerns sowohl sehr reiche Regionen, wie den Raum München, andererseits aber auch eher arme Gebiete, wie die Region um Schweinfurt.

Eine Marginalisierung städtischer Quartiere findet man vor allem in den ost-deutschen Großstädten und in den vom Strukturwandel bzw. von ökonomischen Krisen gezeichneten Großstädten des Ruhrgebiets. Allerdings gibt es solche Quartiere auch in wohlhabenderen Großstädten wie München, Stuttgart oder Frankfurt/Main – jedoch auf einem anderen Niveau⁵.

5 Von ‚dem‘ marginalisierten Quartier zu sprechen, verkennt jedoch deren Vielfalt. Deshalb ist es wichtig, zwischen verschiedenen *Typen* marginalisierter Quartiere zu unterscheiden. Dabei kann man grob zwischen mindestens fünf Typen differenzieren,

3 Von der Bildungsexpansion zur Bildungssegregation

Um die Bildungsbenachteiligung der Jugendlichen und jungen Erwachsenen in marginalisierten Quartieren zu analysieren, ist zunächst ein Blick auf die Bildungsexpansion erforderlich. Deren Anfang wird häufig auf den sog. Sputnik-Schock im Jahre 1957 datiert. Die Angst des Westens vor der damaligen Sowjetunion, ihr gegenüber im Wettlauf um geopolitische Erfolge ins Hintertreffen zu gelangen, führte dazu, dass die Investition in Bildung expandierte. Sowohl das Schul- als auch das Hochschulsystem wurden ausgebaut, es drängten mehr Schüler*innen an höher qualifizierende Schulen, sie erlangten höher qualifizierte Schulabschlüsse und zudem schnellte die Zahl der Studierenden in die Höhe. Die zunächst durchaus positiv zu bewertende Entwicklung zeitigte jedoch auch paradoxe Effekte. Die Tatsache, dass immer mehr Schüler*innen mittlere und höhere Schulabschlüsse erreichten, führte zu einer Bildungsinflation und somit zu einer Entwertung der Bildungsabschlüsse. Diese hat wiederum begünstigt, dass die ehemals hinreichenden Bedingungen des Bildungserwerbs bzw. des Erwerbs aussichtsreicher Positionen durch notwendige Bedingungen ersetzt wurden, die zudem nur den Minimalstandard repräsentieren und noch lange keinen sozialen Aufstieg sichern. Das heißt: Ein hohes Bildungsniveau ist seitdem nur noch eine Voraussetzung, aber keine Garantie mehr für einen qualifizierten und sicheren Arbeitsplatz. Um diesen zu erhalten, wird immer öfter der Nachweis von Zusatzleistungen erforderlich. Die Bildungsexpansion hat zudem zwar die Ausbildungs- und Arbeitsmarktchancen für viele verbessert, die schichtspezifischen Ungleichheiten jedoch nicht beseitigt, sondern eher noch verschärft. Mit anderen Worten: Trotz oder wegen der Steigerung des Bildungsniveaus haben die Chancen für Angehörige der unteren sozialen Schichten auf gleiche Bildungs- und Arbeitsmarktchancen abgenommen (vgl. Geißler 2006, S. 285ff.).

Letztendlich hat die Bildungsexpansion vielen Angehörigen der Mittelschicht und auch vielen Frauen zum sozialen Aufstieg verholfen. Allerdings ist auch eine große Gruppe sog. Bildungsverlierer*innen zu erwähnen: die Angehörigen der unteren sozialen Schichten, die überproportional häufig in marginalisierten Quartieren wohnen. Erste Studien, wie die in den 90er-Jahren publizierte IGLU-Studie oder die im Jahr 2000 veröffentlichte PISA-Studie, haben nachgewiesen, dass in Deutschland die Korrelation von sozialer Herkunft und Bildungserwerb am stärksten von allen an der Studie beteiligten Ländern ist und dass das Ziel der Herstellung von Chancengleichheit durch die Schule sich einmal mehr als Illusion entpuppt hat.

auch wenn sich die Bewohner*innenschaft zwischen den einzelnen Quartieren – strukturell betrachtet – nicht sonderlich unterscheidet (vgl. zur Typologie marginalisierter Quartiere und deren Problematik Ottersbach 2001, 2004, 2009).

Zu Recht kann deshalb behauptet werden, dass die Schule in Deutschland ihrem staatlichen Auftrag nicht gerecht wird und das bestehende Schichtengefüge eher zementiert. Jugendliche aus der Unterschicht und darunter insbesondere Jugendliche mit Migrationshintergrund gelten demnach weiterhin als die Verlierer*innen der Bildungsexpansion, d. h. sie leiden am stärksten unter der ‚Inflation‘ der Bildungsabschlüsse und deren Folgen (vgl. Geißler 2006, S. 274ff.).

Während lange Zeit Jugendliche ohne Migrationshintergrund deutlich bessere Schulabschlüsse erzielten als Jugendliche mit Migrationshintergrund (vgl. Geißler 2006, S. 244f.), hat sich das Bild inzwischen diversifiziert. Die großen Differenzlinien verlaufen heute nicht mehr zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund, sondern zwischen Jugendlichen mit verschiedenen Migrationshintergründen. Während Jugendliche mit einem EU-Migrationshintergrund und mit Migrationshintergrund ehemalige Sowjetunion inzwischen relativ hohe Schulabschlüsse erlangen, gilt dies für Jugendliche mit einem türkischen Migrationshintergrund bzw. einem Migrationshintergrund ehemaliges Jugoslawien nicht (vgl. SVR 2013, S. 11). Deutlich wird hier einmal mehr, dass der soziale Status der Jugendlichen sich stärker auf die Schullaufbahn auswirkt als ein (prinzipieller) Migrationshintergrund: Jugendliche mit Migrationshintergrund in prekären sozialen Lagen (wie Jugendliche mit türkischem Migrationshintergrund) leiden viel stärker an der schulischen Segregation als Jugendliche in weniger prekären sozialen Lagen (wie Jugendliche mit einem EU-Migrationshintergrund).

Als mögliche Gründe der Bildungsbenachteiligung können folgende genannt werden (vgl. ausführlicher Ottersbach 2015):

- Die unterschiedlichen Bildungsabschlüsse sind eine Folge schichtspezifischer Sozialisationsprozesse (ungleiche Verteilung von ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital).
- Niedriger Stuserwerb und enge soziale Netzwerke der Eltern verhindern den notwendigen Informationsfluss über Bildungsmöglichkeiten und schränken Bildungs- und Berufswahlprozesse der Jugendlichen und jungen Heranwachsenden ein.
- Die ungleichen sozialen Mobilitätsprozesse werden durch vermehrt höhere Schulabschlüsse von Schüler*innen bei gleichzeitiger Entwertung der Schulabschlüsse verstärkt.
- Die Wohnortwahl bzw. die wohnräumliche Segregation ist der stärkste Motor für eine getrennte Beschulung von Schüler*innen mit und ohne Migrationshintergrund und von Schüler*innen mit unterschiedlichem sozialen Status (vgl. SVR 2013, S. 13).

Die Folgen der Bildungsexpansion und schichtspezifische Gründe alleine können ungleiche Bildungschancen jedoch nicht erklären. Sie sind zudem rein defizitorientiert und wirken stigmatisierend. Stattdessen sind auch institutionelle Gründe zu berücksichtigen:

- In der Schule erfolgt eine Begrenzung der Bildungsmöglichkeiten von Zugewanderten durch eine ungerechtfertigte Zuweisung der Kinder mit Migrationshintergrund (nach Abschluss der Primarstufe) in niedrig qualifizierende weiterführende Schulen (Real-, Haupt- und Sonderschulen).
- Die Schule ist mittelschichtorientiert (vgl. auch Giesecke 2003). Obwohl Aspekte wie ‚Lebensweltorientierung‘ und ‚Subjektorientierung‘ inzwischen in schulischen Curricula und Bildungskonzeptionen berücksichtigt werden, orientieren sich Lehrer*innen nach wie vor am Lebensstil und den Bildungspraxen bürgerlicher Milieus.
- Lehrer*innen unterliegen häufig – so Schumacher (2002) – einem klaren milieuspezifischen Bias. Die eigene Milieuzugehörigkeit (sie gehören meist dem liberal-intellektuellen Milieu, teilweise auch dem konservativ-technokratischen Milieu an) steuert ihr pädagogisches Handeln, ihr Verständnis von pädagogischen Vorgängen, ihre Einstellungen und Überzeugungen. Ihre Handlungspräferenzen implizieren häufig eine Unkenntnis des sozialstrukturellen und soziokulturellen Hintergrundes der Schüler*innenschaft.
- Lehrer*innen beurteilen Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund schlechter als diejenigen der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund (institutioneller Rassismus) (vgl. Gomolla und Radtke 2002).
- Die frühe Selektion der Schüler*innen nach der 4. Klasse verhindert soziale Aufstiege der Jugendlichen unterer Schichten und somit vor allem der Schüler*innen mit Migrationshintergrund.
- Die fehlende Förderung des muttersprachlichen Unterrichts erschwert den Jugendlichen mit Migrationshintergrund das Erlernen der deutschen Sprache.
- Interkulturelle Kompetenzen (Mehrsprachigkeit, Empathie, hohe kulturelle Mobilität etc.) werden vom deutschen Schulsystem bisher zu wenig be- und geachtet (gerade in hochqualifizierten Berufen sind solche Kompetenzen von Vorteil).
- Schichtspezifische Selektionsmechanismen, institutioneller Rassismus und die fehlende Anerkennung interkultureller Kompetenzen bewirken ein einseitiges Bildungsverhalten vieler Jugendlicher mit Migrationshintergrund, d. h. diese orientieren sich in ihrer Berufswahl überwiegend an ‚einfachen‘ Berufen.

Zweifellos sind dies nur mögliche Gründe für die Bildungsbenachteiligung. Inwiefern sie tatsächlich in den Karrieren der betroffenen Jugendlichen zum Tragen kommen,