

A6 Diversität der Lernenden in der beruflichen Bildung

1	Einführung.....	172
2	Die Entwicklung von der Homogenität zur Diversität.....	173
3	Dimensionen von Diversität in der beruflichen Bildung	175
3.1	Innere Dimension	177
3.1.1	Alter.....	178
3.1.2	Geschlecht	178
3.1.3	Sexuelle Orientierung	179
3.1.4	Physische Fähigkeiten und Behinderung.....	179
3.1.5	Kulturelle Herkunft und Nationalität.....	180
3.1.6	Soziale Herkunft.....	183
3.2	Äußere Dimensionen.....	183
3.2.1	Religion und Weltanschauung	184
3.2.2	(Aus-)Bildung.....	184
3.2.3	Elternschaft.....	185
4	Konsequenzen für die (berufliche) Bildung	185
4.1	Aufbrechen von Normativitätsvorstellungen in Zielen und Inhalten	185
4.2	Konzentrierung auf berufsbezogene, sachlich begründete Kompetenzen bei der Ausbildungsplatzvergabe	187
4.3	Institutionell verankerte Unterstützungsangebote	187
4.4	Modularisierung und Flexibilisierung in der beruflichen Bildung.....	187
5	Zusammenfassung.....	188

Individuelle Förderung gilt als grundlegendes pädagogisches Prinzip. Um diesem Anspruch in Bildungsinstitutionen gerecht zu werden, ist es erforderlich, die Diversität der Schülerinnen und Schüler auf allen schulischen Handlungsebenen in den Blick zu nehmen. Das übergreifende Ziel muss dabei sein, jedem Lernenden gleiche (Aus-)Bildungschancen zu bieten und Bildungsangebote auf die Diversität der entsprechenden Adressaten abzustimmen, so dass insbesondere die bestehende Benachteiligung und

Diskriminierung von marginalisierten Gruppen in der (schulischen sowie) beruflichen Bildung und am Arbeitsmarkt aufgebrochen wird.

In diesem Beitrag soll der Versuch unternommen werden, zunächst die Entwicklung des Homogenitätsanspruchs im deutschen Schulwesen darzustellen, um in einem zweiten Schritt die Kerngedanken des Konzepts der schulischen Heterogenität und in einem dritten Schritt das Paradigma von Diversität im deutschen Schulwesen zu veranschaulichen. Zu diesem Zweck werden viertens die verschiedenen Dimensionen der Diversität differenziert aufgezeigt, um auf dieser Ausgangslage Konsequenzen für die berufliche Bildung zu ziehen. Diese Grundlagen sollen Anstöße für eine diversitätsbewusste Organisations-, Struktur- sowie Unterrichtsplanung geben, um dem eingangs formulierten Anspruch der individuellen Förderung unter Berücksichtigung der Diversität der Lernenden gerecht zu werden.

1 Einführung

Der Anspruch jede Schülerin und jeden Schüler entsprechend ihrer/seiner Fähigkeiten individuell zu fördern, findet in den Schulgesetzen aller Bundesländer hohe Priorität. Diesem grundlegenden Bestreben wird das deutsche Bildungssystem laut den Resultaten der nationalen und internationalen Kompetenzvergleichsuntersuchungen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 12) und empirischen Ergebnissen, die sich mit dem Thema Bildungschancen und -benachteiligung von Schülergruppen auseinandersetzen (vgl. Autorengruppe 2014; Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB) 2014; Beicht/Granato 2011), nicht gerecht. So wird seit einiger Zeit jährlich aufs Neue hinreichend belegt, dass die individuelle Förderung scheitert, insbesondere bei Menschen mit bestimmten persönlichen Merkmalen, die stark von (institutionellen) Benachteiligungen im Bildungssystem betroffen sind, einen erschwerten Zugang zum Ausbildungsmarkt und geringere Chancen des Berufseinstiegs haben. Durch diese Ergebnisse wird die „ungleiche Bildungsperformanz“ (Emmerich/Hormel 2013, S. 9) belegt.

Eine wesentliche Ursache für diese Ungleichheit bzw. Ungleichbehandlung im deutschen Bildungswesen und Arbeitsmarkt liegt im traditionell geprägten Bildungssystem der Bundesrepublik, welches ausgehend von angestrebten Normativitätsvorstellungen homogene (Lern-)Gruppen erzeugen möchte, indem die Separierung und Klassifizierung von Schülerinnen und Schülern auf unterschiedliche Schulformen, in verschiedene Klassen bzw. Bildungsgänge innerhalb einer Schulform oder immer differenziertere Berufszweige erfolgt. Diese tradierten, im System tief verankerten Gedanken und Rahmenbedingungen stehen im Widerspruch zum Inklusionsanspruch, der seit Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention die Diversität der Schülerinnen und Schüler stärker fokussiert.

2 Die Entwicklung von der Homogenität zur Diversität

Das deutsche Bildungssystem verfolgt ein lange tradiertes Bestreben nach Homogenisierung von Lerngruppen (vgl. Esslinger-Hinz/Sliwka 2011, S. 141), das die Entstehung des gegliederten Schulsystems, die Herausbildung eines Übergangssystems in der beruflichen Bildung und das Angebot zahlreicher (additiver) Sondermaßnahmen für Kinder und Jugendliche erklärt, die für Lernende bereit gestellt werden, welche von einer fiktiven aber dennoch festgeschriebenen Norm abweichen. Trotz der Separierung und Selektierung lässt sich empirisch eindeutig belegen, dass die anvisierte kognitive Leistungshomogenität innerhalb einer Schulform nicht vorzufinden ist (vgl. Baumert/Stanat/Watermann 2006; Autorengruppe 2014). Es wird vielmehr deutlich, dass weitere individuelle Merkmale maßgeblich einen Einfluss auf den Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern haben, da die von einer Lehrkraft zugeschriebene Leistung eines Lernenden u. a. ein Ergebnis von Zuschreibungen der unterschiedlichen Diversitätsmerkmale sein kann, wodurch sich die Grundlage für Diskriminierung im Bildungssystem manifestiert (Gomolla/Radtke 2007, S. 15 ff.). Mit dieser Erkenntnis geriet die Heterogenität der Lernenden, deren individuellen (z. B. kulturelle, sprachliche, sozioökonomischen, physische) Voraussetzungen das Lern- und Leistungsvermögen direkt sowie indirekt beeinflussen, zunehmend in den Blick des schulischen Handelns, jedoch weiterhin mit dem Ziel durch Integration die tradierte Homogenität des Bildungssystems aufrecht zu erhalten. In der Fokussierung auf Heterogenität dominiert eine defizitorientierte Sichtweise auf die zu integrierende Person, der mit Hilfe von Sondermaßnahmen und -wegen die „Integration“ bzw. Einbindung in das reguläre (normorientierte) System ermöglicht werden soll. So spricht Wolfgang Klafki von der „inneren Differenzierung“ im Unterricht (auch Binnendifferenzierung) zur integrativen Förderung der Lernenden:

„Innere Differenzierung“ meint [...] alle jene Differenzierungsformen, die innerhalb einer gemeinsam unterrichteten Klasse oder Lerngruppe vorgenommen werden, im Unterschied zu allen Formen so genannter äußerer Differenzierung, in der Schülerpopulationen nach irgendwelchen Gliederungs- oder Auswahlkriterien – z. B. den Gesichtspunkten unterschiedlichen Leistungsniveaus oder unterschiedlicher Interessen – in Gruppen aufgeteilt werden, die räumlich getrennt und von verschiedenen Personen bzw. zu verschiedenen Zeiten unterrichtet werden.
(Klafki/Stöcker 1976, S. 497)

Der Integrationsgedanke zielt darauf, den Assimilationsprozess in Gang zu setzen, um Heterogenität entgegenzuwirken und das bestehende normativorientierte, homogen strukturierte System aufrechtzuhalten. Insbesondere im berufsbildenden Sektor des Übergangssystems zeigt sich die Widersprüchlichkeit der integrativen Wege über separierende Maßnahmen. So werden Schülerinnen und Schüler beispielsweise in der Berufsvorbereitung oder in Sonderausbildungen vom regulär gängigen Weg mit

der Chance auf bessere Übergangsmöglichkeiten in den Beruf getrennt, was sich dann jedoch in der Realität für einen Großteil nicht verwirklichen lässt (vgl. Euler/Severing 2014, S. 5).

Erst durch das Aufkommen des Inklusionsgedankens zeigt sich, dass der defizitär konnotierte Heterogenitätsbegriff abgelöst werden muss. Die Diversität der Lernenden muss auf verschiedenen Ebenen aus unterschiedlichen Perspektiven in den Blick genommen werden, um ressourcenorientierte Bildungswege zu eröffnen (vgl. Esslinger-Hinz/Sliwka 2011, S. 142 f.) und eine gleichberechtigte Partizipation am Bildungs- und Arbeitswesen zu ermöglichen. Die Orientierung auf Diversität bringt daher einen Paradigmenwechsel mit sich, damit nicht mehr die oder der Lernende als Problem betrachtet wird, die bzw. der an das bestehende System angepasst werden muss, sondern das System, das es zu verändern gilt (vgl. Karakaşoğlu/Gruhn/Wojciechowicz 2011, S. 27; Holzbrecher 2013, S. 14). Vor dem Hintergrund des Diversitätsgedankens kann also von einer „generellen Zugehörigkeit“ (Merz-Atalik 2014, S. 163) jedes Lernenden gesprochen werden, die durch Inklusion Zuschreibungen und damit verbundene personen- oder gruppenspezifische Segregation bzw. Diskriminierung entgegen wirkt. Es geht demnach um „die Optimierung von Lernprozessen der Einzelnen durch eine bessere Passung zwischen individueller Lernausgangslage und Lernangebot“ (Wischer 2008, S. 715).

Die folgende Tabelle 1 stellt aus der jeweiligen Perspektive der Homogenität, Heterogenität sowie Diversität die verschiedenen Sichtweisen auf die Lernenden, den Lernprozess sowie das eigene Selbstverständnis vergleichend gegenüber:

	Homogenität	Heterogenität	Diversität
Umgang mit Lernenden	Lernende sind vergleichbar und erhalten die gleiche Behandlung	Lernende erhalten zum Ausgleich ihrer Defizite additive Förderung	Lernende werden ganzheitlich und divers betrachtet
Sichtweise auf Lernprozesse	Lernende sind das Problem, daher muss sich das System differenzieren (nach außen)	Lernende sind mit ihren heterogenen Voraussetzungen Problem, daher muss sich das differenzierte System zusätzlich nach innen differenzieren	System und darin handelnde Akteure sind das Problem, das sich an die Diversität der Lernenden anpassen muss
Selbstverständnis der Bildungsinstitution	Selektion Separation	Zeitlich begrenzte Separation Integration	Inklusion

Tabelle 1: Entwicklung von der Homogenität zur Diversität (in Anlehnung an Esslinger-Hinz/Sliwka 2010, S. 142)

Vor dem Hintergrund der individuellen Ausgangslagen der Lernenden zeigt sich, dass Bildungsinstitutionen nicht normativ ausgehend auf Homogenität ausgerichtet sein dürfen und Unterricht nicht im „Gleichschritt erfolgen“ (Wischer 2008, S. 714) kann, sondern grundsätzlich komplexe Handlungsdimensionen zugunsten einer diversitätsbewussten Bildungs- und Ausbildungsinstitution geschaffen werden müssen. Denn

[...] Inklusion ist ein Prozess der Ausrichtung auf und der Berücksichtigung von Vielfalt von Bedürfnissen aller Lernenden [...] Das umfasst Änderungen und Modifikationen von Inhalten, Strukturen und Strategien [...].

(Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (DUK) 2009, S. 13)

Denn es

[...] verbirgt sich hinter dem menschenrechtlichen Konzept der Inklusion die Forderung nach einer grundlegenden Haltung der Gesellschaft, ihrer Institutionen und Akteurinnen und Akteure, die durch eine bejahende und die Vielfalt als Bereicherung wahrnehmende Einstellung und Praxis ausgezeichnet ist.

(Mertz-Atalik 2014, S. 163)

Dementsprechend reicht es nicht aus, lediglich auf der Mikroebene im Unterricht Maßnahmen zu entwickeln, um einzelnen Schülerinnen und Schülern gerecht zu werden, vielmehr gilt es grundlegend auf der Mesoebene strukturelle und personelle Rahmenbedingungen innerhalb einer Bildungsinstitution bzw. eines Betriebes sowie auf der Makroebene bildungspolitisch und rechtlich die Basis für eine (Aus-)Bildungseinrichtung zu schaffen, die jeder Schülerin bzw. jedem Schüler im gleichen Maße das Recht auf Gleichberechtigung ermöglicht (Art. 3 Abs. 1 Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland (GG)).

3 Dimensionen von Diversität in der beruflichen Bildung

Im Jahr 2013 begannen knapp 20% der Jugendlichen und jungen Erwachsenen eine vollzeitschulische Ausbildung, während etwa 35% in Maßnahmen des Übergangssystems einmündeten und 45% eine duale Ausbildung begannen (vgl. Autorengruppe 2014, S. 98). Je nach allgemein bildender Vorbildung, Ausbildungszweig und Qualifizierung des Ausbildungsabschlusses zeigt sich eine unterschiedliche Konstitution der Schülerinnen und Schülern bzw. Auszubildenden. So zeigt der Sektor des Übergangssystems bestimmte Konstellationen der Lernenden, die überwiegend keinen oder lediglich einen Hauptschulabschluss erreichten (vgl. ebd.). Diese kamen in der Regel aus bildungsfernen Elternhäusern und hatten häufig einen Migrationshintergrund. Weitere Diversitätsfaktoren können möglicherweise eine Rolle spielen. Aus diesem

Grund ist es von elementarer Bedeutung, sich mit der Diversität der Lernenden auseinander zu setzen, um berufliche Bildungsinstitution auf die bestehende Diversität im Rahmen der ganzheitlichen Inklusion einzustellen, damit die Bedarfslagen jeder bzw. jedes Einzelnen berücksichtigt werden. Weiterhin geht es darum, die derzeit bestehende Verteilung von Menschen mit bestimmten Merkmalen auf einen niedrig qualifizierenden Teil der beruflichen Bildung zukünftig im Rahmen des diversitätsbewussten Handelns aufzubrechen, damit Benachteiligung und Diskriminierung entgegen gewirkt wird bzw. diese nicht mehr entstehen.

Es gibt zahlreiche Möglichkeiten Diversitätsfaktoren und -dimensionen zu benennen und zuzuordnen. Die folgende Abbildung 1, „4 Layers of Diversity“ von Lee Gardenswartz und Anita Rowe, veranschaulicht verschiedene Diversitätsfaktoren, die auf drei Dimensionen verteilt sind.

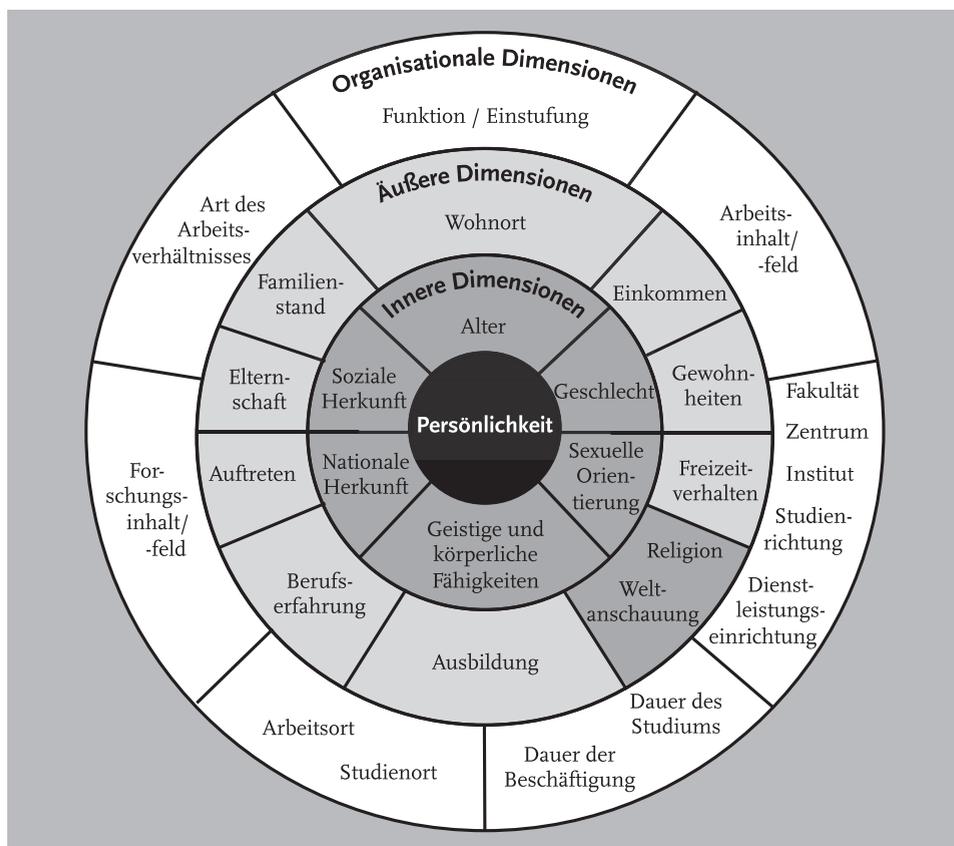


Abbildung 1: Modell „4 Layers of Diversity“ (vgl. Gardenswartz/Rowe 2003, S. 33)

Dem Strukturmodell der Diversität wird deutlich, dass sich jeder Mensch entlang jedes Diversitätsfaktors definieren kann und somit die Individualität jeder Person angemessen berücksichtigt wird. Aufgrund gesellschaftlich bestehender Normativitätsvorstellungen werden Differenzlinien jedoch nur genannt (und damit bewusst konstruiert), wenn diese von den (unbewusst bestehenden) Normativitätsvorstellungen abweichen, so dass eine klare Differenzlinie im Sinne von dem Normalen und dem „Anderen“ hergestellt wird. Abweichend von dieser unsichtbar bestehenden (meist unausgesprochenen) Norm werden Diversitätsmerkmale meist mit problematischen bzw. defizitären Zuschreibungen verbunden. So besteht die Schwierigkeit also nicht prinzipiell darin, die Diversitätsfaktoren als Merkmal eines Menschen festzulegen, sondern die oftmals damit verbundene „Konstruktion von Kausalität“ (Emmerich/Hormel 2013, S. 12) herzustellen, die selektiv zwischen sozialen Differenzierungskategorien Zuschreibungen insbesondere im pädagogischen Zusammenhang vornimmt, so dass „institutionelle Diskriminierung“ (Gomolla 2005) im Bildungssystem entsteht und legitimiert wird. So koexistieren mit bestimmten Merkmalen wie beispielsweise dem Migrationshintergrund, der sozialen Herkunft und dem Geschlecht von Schülerinnen und Schülern in der Regel Zuschreibungen zu „ihrer Lernfähigkeit oder ihren sozialen Kompetenzen“ (Diehm/Radtke 1999, S. 27), die zu Benachteiligung und Diskriminierung im Bildungssystem führen und den Zugang zum Bildungs- und Arbeitsmarkt erschweren. Aus diesem Grund ist es von elementarer Bedeutung verschiedene Diversitätsfaktoren in den Blick zu nehmen und durch eine kritische (Selbst-)Reflexion die bestehenden institutionellen sowie organisatorischen Rahmenbedingungen, die (eigene) Haltung der pädagogischen sowie betrieblichen Akteurinnen und Akteure sowie das unterrichtliche Handeln (curricular, methodisch-didaktisch, diagnostisch) vor dem Hintergrund des Diversitätsbewusstseins zu hinterfragen, um bestehende Zuschreibungen zu dekonstruieren und zukünftig nicht mehr entstehen zu lassen.

Im Folgenden werden auf der Grundlage des vorgestellten Modells „4 Layers of Diversity“ (Abbildung 1) die Diversitätsfaktoren der inneren Dimension sowie ausgewählte Diversitätsfaktoren der äußeren Dimension differenziert dargestellt und Konsequenzen für die berufliche Bildung formuliert.

3.1 Innere Dimension

Die innere Dimension umfasst Diversitätsfaktoren, die vom Individuum selbst nicht beeinflusst- sowie veränderbar sind. Deren Schutz ist über Grundrechte der Bundesrepublik Deutschland geregelt, denn:

Niemand darf wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden. Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden. (Art. 3 Abs. 3 GG)

3.1.1 Alter

Das Durchschnittsalter bei der Aufnahme einer Berufsausbildung liegt aktuell bei 19,5 Jahren. In den letzten zehn Jahren hat sich der Anteil der Auszubildenden, die zu Beginn ihrer Ausbildung mindestens 24 Jahre und älter sind, kontinuierlich von 4% auf 9% erhöht (vgl. Statistisches Bundesamt 2013b, S. 16). Aufgrund der unterschiedlichen Einmündungswege ist die Altersspanne in der beruflichen Bildung also deutlich höher als im allgemein bildenden Sektor. Da Schülerinnen und Schüler über den regulären Bildungsweg (mind. 9 Schuljahre), das Übergangssystem bzw. über Um- oder Nachqualifizierung in eine Ausbildung gelangen können, spielt die potenziell bestehende große Altersspanne in der beruflichen Bildung daher eine wichtige Rolle.

Aus kritisch-konstruktivistischer Perspektive wird bei der didaktischen Analyse insbesondere der „Gegenwartsbedeutung“, „Zukunftsbedeutung“ sowie „Zugänglichkeit“ (Klafki 1991, S. 270 ff.) der Lernenden für einen Lerngegenstand eine maßgebliche Bedeutung bei der Unterrichtsplanung beigemessen. So sind Fragen nach der gegenwärtigen sowie zukünftigen Relevanz eines Gegenstands für die Lernenden und ihr entsprechendes Vorwissen bei der Aufbereitung des Unterrichts und der Bezug zu ihrer Lebens- und Arbeitswelt zu stellen. Aufgrund der oftmals hohen Altersdiversität in der beruflichen Bildung wird schnell deutlich, dass insbesondere die Gegenwartsbedeutung sowie Zugänglichkeit der Schülerinnen und Schüler mit dem Alter und den damit verbundenen Interessen, Aktivitäten, Lebensbedingungen (z. B. eigene Kinder) korrelieren. Auch der stark differierende Erfahrungshintergrund aufgrund des unterschiedlichen Alters ist an dieser Stelle für die Unterrichtsplanung und -gestaltung zu berücksichtigen.

3.1.2 Geschlecht

Verwendet man das Geschlecht als Differenzierungskategorie, ist es wichtig, nicht lediglich das biologische Geschlecht (engl. sex), sondern auch das soziale Geschlecht (engl. gender) in den Blick zu nehmen. In diesem Zusammenhang wird deutlich, dass – beeinflusst durch die Sozialisation – das biologische Geschlecht zur Konstruktion des sozialen Geschlechts herangezogen wird, um Geschlechterstereotype herzustellen. So werden insbesondere in der beruflichen Bildung Berufszweige auf der einen Seite als typische „Frauenberufe“ vorwiegend im sozialen, gesundheitlichen und körperpflegenden Bereich bezeichnet und auf der anderen Seite typische „Männerberufe“ insbesondere im technischen und wirtschaftlichen Sektor gesehen. Erstere stellen überwiegend vollzeitschulische Ausbildungen dar, während letztere in der Regel in der dualen Ausbildung angeboten werden, so dass sich parallel zu den geschlechterstereotypen Vorstellungen zur Berufsverteilung zeigt, dass Frauen in der dualen Ausbildung unter- jedoch in der vollzeitschulischen Ausbildung im Vergleich zu Männern überrepräsentiert sind (vgl. Statistisches Bundesamt 2013b, S. 15, 18, 24). Fraglich ist daher, inwieweit schon in der schulischen Sozialisation und beruflichen Orientierung Kinder und Jugendliche in Richtung ihrer (geschlechtlich, erwarteten) Leistungen gefördert und beraten werden. Ziel sollte es in jedem beruflichen (Ausbildungs-)

Zweig sein, eine Balance den Geschlechtern herzustellen und einer Überrepräsentation von so genannten „Frauen- bzw. Männerberufen“ entgegenzuwirken. Dabei ist von elementarer Bedeutung, „geschlechterspezifische [...] Umstände und Präferenzen“ (Charta der Vielfalt 2011, S. 2) des sozialen Geschlechts zu berücksichtigen, ohne benachteiligende Zuschreibungen zu (re-)produzieren.

Im Zusammenhang mit dem Geschlecht ist die Verwendung einer gendersensiblen Sprache sowohl im mündlichen als auch im schriftlichen Sprachgebrauch wie beispielsweise in den Lehr- und Unterrichtsmaterialien vonnöten. Denn

[...] nur wenn im sprachlichen Bewusstsein durch den Gebrauch verschiedener grammatikalischer Formen tatsächlich auch das ‚Geschlecht mitgedacht‘ wird, kann ‚gendersensibler Sprachgebrauch‘ auch die gesellschaftstransformierende Kraft entfalten, die ihm zugesprochen wird.
(Kleinau/Rendtorff 2013, S. 104)

3.1.3 Sexuelle Orientierung

Auch wenn die sexuelle Orientierung (bi-, homo-, hetero oder transsexuell) eines Lernenden in erster Linie keine Bedeutung für das Lernen oder die Ausbildung zu scheinen hat, so kann die Diskriminierung auf Grundlage der sexuellen Orientierung in der Schule oder im Betrieb sich negativ auf den (Aus-)Bildungserfolg auswirken oder die Einmündung in den Beruf erschweren. Die Offenheit und Akzeptanz gegenüber jeder sexuellen Orientierung und der Heteronormativität (vgl. Hartman et al. 2007, S. 9 f.) abweichender sexueller Orientierung müssen auch in den Bildungsinhalten auf selbstverständliche Weise einen Weg finden.

3.1.4 Physische Fähigkeiten und Behinderung

Exkludierende Maßnahmen und Angebote für Menschen mit Behinderungen wurden in Deutschland in der Regel mit einem „gesellschaftlichen Verantwortungsgefühl [...] [als] Schutz und [...] Förderung“ (Euler/Severing 2014, S. 4) dieser Zielgruppe begründet, so dass ein diagnostizierter Förderbedarf in der Regel legitimiert wird. Diese Segregation durch die zugeschriebene Etikettierung verdeutlicht die diskriminierende Struktur, da „eine Ausgrenzung durch Förderung“ (ebd.) erfolgt. Auf diesen exkludierenden Wegen für die entsprechenden Lernenden werden Lern- und Umgangsformen praktiziert, die einen Übergang in das Regelsystem zunehmend erschweren. Innerhalb der beruflichen Ausbildung bestehen separate Ausbildungsgänge für Menschen mit Behinderungen, jedoch tritt ihre Einbeziehung in eine reguläre staatlich anerkannte Ausbildung in den letzten Jahren zurück (vgl. Autorengruppe 2014, S. 10; Statistisches Bundesamt 2013a, S. 71 f.).

Um eine ganzheitlich, inklusive Bildungseinrichtung zu schaffen, reicht lediglich die Barrierefreiheit einer Institution bzw. eines Betriebes nicht aus. Es müssen auch die Lern- und Arbeitsprozesse an die individuellen Möglichkeiten der Schülerinnen und Schüler angepasst werden, um diese Prozesse zu optimieren. Die berufliche Bildung

ist daher so zu gestalten, dass Menschen mit Behinderungen ihre Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf absolvieren können. Dies ist insbesondere deswegen von besonderer Bedeutung, da die aktuelle schulische Auseinandersetzung mit Inklusion bzw. inklusiver Beschulung (in der Regel bezogen auf das Merkmal Behinderung) in erster Linie in allgemein bildenden Schulen stattfindet, obwohl die UN-Behindertenrechtskonvention die berufliche Bildung in Artikel 24 bzw. 27 ausdrücklich einbindet und der nationale Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonventionen besagt:

Ziel ist es, vorrangig eine berufliche Integration oder Ausbildung mit allgemeinen Förderleistungen zu erreichen. Nur wenn dies nicht erreichbar ist, sollten behindertenspezifische Förderangebote erfolgen. [...] Bei behinderten Jugendlichen in außerbetrieblicher Ausbildung sollen verstärkt Ausbildungsstrukturen geschaffen werden.

(Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) 2011, S. 38 ff.)

Vor diesem Hintergrund müssen Umstrukturierungen auch in der beruflichen Bildung vollzogen werden, damit eine anschließende inklusive Beschulung im berufsbildenden Bereich geboten werden kann. Denn Inklusion kann nicht nur auf einen begrenzten Zeitraum (der Allgemeinbildung) reduziert werden, sondern muss bis zur Einbindung in den Beruf vollzogen werden.

3.1.5 Kulturelle Herkunft und Nationalität

Jährlich belegen empirische Ergebnisse, dass Lernende mit Migrationshintergrund und nicht-deutscher Nationalität auf Schulen verteilt sind, die zu einem niedrigeren Bildungsabschluss führen, häufiger im beruflichen Übergangssystem vertreten sind (vgl. Autorengruppe 2012; Karakaşoğlu/Gruhn/Wojciechowicz 2011, S. 195 f.), es für sie schwieriger ist, einen Ausbildungsplatz zu finden (vgl. Imdorf 2010, S. 260 ff.; Stein 2012, S. 42), sich öfter bzw. länger um einen Ausbildungsvertrag bemühen müssen (vgl. Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR) 2014, S. 20), in niedrig qualifizierten Ausbildungsberufen einmünden und ihre Abbrecherquoten in der Ausbildung proportional höher sind als bei Auszubildenden ohne Migrationshintergrund (vgl. Autorengruppe 2014, S. 99, 111). Neben der Vorbildung ist der Migrationshintergrund und die Nationalität der soziale Faktor, der die Einmündung in eine Berufsausbildung am stärksten selektiv beeinflusst (vgl. ebd.), dabei ist jedoch auch nach Herkunftsgruppen zu unterscheiden (vgl. Karakaşoğlu/Gruhn/Wojciechowicz 2011, S. 196). Bewerberinnen und Bewerber mit türkischem und arabischem Hintergrund haben nachweislich geringere Chancen einen Ausbildungsplatz zu bekommen, als solche mit anderem Migrationshintergrund (vgl. Beicht/Granato 2010, S. 10).

Diese Resultate deuten darauf hin, dass (implizite oder explizite) Handlungsmuster in der pädagogischen Praxis sowie Ausbildungsplatzverteilung vollzogen werden, die die Einmündung in eine Berufsausbildung für diese marginalisierte Gruppe erschweren

und daher Diskriminierung stattfindet (vgl. Karakaşoğlu/Gruhn/Wojciechowicz 2011, S. 195 ff.; Gomolla/Radtke 2007, S. 15 ff.; Fereidooni 2011, S. 24 ff.). Es werden somit herkunftsbezogene Differenzen hergestellt und Hierarchisierungen vorgenommen, die dazu genutzt werden um eine Kausalität zwischen Leistung bzw. Eignung und Migrationshintergrund bzw. Nationalität zu konstruieren (vgl. Thielen 2014, S. 216; Gomolla/Radtke 2007, S. 40 ff.). Untersuchungen belegen, dass „solche auf Nationen angewandte Zuschreibungen auch unreflektiert auf vermeintliche Persönlichkeitseigenschaften und Kompetenzen von Jugendlichen mit einem entsprechenden Migrationshintergrund übertragen“ (Thielen 2014, S. 212; vgl. Imdorf 2010, S. 259 ff.) werden. Problematisch ist daher folglich die vorgetäuschte Praxis der Bildungsinstitutionen und Ausbildungsbetriebe:

Suggestiert ihnen das pädagogische Konzept, dass sie über eigene Anstrengungen – etwa durch ein Mehr an Pünktlichkeit und Zuverlässigkeit – ihre Chancen auf einen Ausbildungsplatz erhöhen können, erleben die jungen Menschen bei der Vermittlung ins Praktikum zugleich, dass sie zumindest in Teilen der Arbeitswelt ungeachtet ihrer Kompetenzen nur eingeschränkte Chancen haben, da sie über ethnisierende und kulturalisierende Zuschreibungen auf die Zugehörigkeit zu einer gesellschaftlich als defizitär markierten sozialen Gruppe reduziert werden oder aufgrund ihrer Herkunft nicht in das soziale Gefüge von Unternehmen passen.
(Thielen 2014, S. 217)

Vor dem Hintergrund einer diversitätsbewussten Bildungseinrichtung muss im Rahmen einer inklusiven Ausrichtung der Migrationshintergrund oder die nicht-deutsche Nationalität ihre Berücksichtigung finden. „Die inter- und transkulturellen Aspekte der Lebenswelten aller Schülerinnen und Schüler sollten sich im Schulleben und im Unterricht spiegeln“ (Mertz-Atalik 2014, S. 169). Vor diesem Hintergrund breitet sich in Unternehmen immer stärker die Strategie des *Diversity Managements* aus, das rechtlich durch das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG) flankiert wird. Diversity Management soll einer effizienzorientierten Steigerung eines Unternehmens durch den Einsatz insbesondere migrationsbedingter Diversität dienen. So sollen verschiedene kulturelle Hintergründe für ein Unternehmen (und den Unterricht) in vielen Kontexten profitabel sein, indem beispielsweise Mehrsprachigkeit zur Kunden- bzw. Gästeorientierung nicht nur im Rahmen der Globalisierung als Internationalisierungsstrategie genutzt werden kann, sondern auch innerhalb Deutschlands durch eine kulturelle Vielfalt in einem Beruf eine größere Vielfalt an Kunden bzw. Gästen angesprochen werden soll. Dieser in erster Linie wohlwollende (-gemeinte) Gedanke gerät jedoch immer stärker im Fokus der Kritik, da meist konkrete Maßnahmen zur Gleichstellung ausbleiben und diese Strategie oftmals lediglich der Imagebildung eines Unternehmens dient (vgl. Emmerich/Hormel 2013, S. 187 f.) und eher „limitierte Inklusion“ (Pieper/Hadji Mohammadi 2014, S. 238) im Sinne des Unternehmensinteresses betrieben wird. Es handelt sich somit um eine begrenzte Strategie, da die inkludierenden Maßnahmen nur jenen gerecht wird, die im Sinne der Produktivität und Gewinnmaximierung als optimal verwertbar betrachtet werden. Die zuvor

beschriebenen diskriminierenden Strukturen werden somit nicht aufgebrochen, um eine gleichberechtigte bzw. fördernde Maßnahmen zu entwickeln, sondern lediglich zu unternehmerischen Vorteilen (aus-)genutzt (vgl. ebd.; Eggers 2010, S. 59 ff.).

Diversity stellt kein Antidiskriminierungskonzept im engeren Sinne dar [...]. Treten Antidiskriminierungskonzepte für das Recht auf Repräsentation und Teilhabe bestimmter zuvor benachteiligter Gruppen ein, so stehen Nutzüberlegungen im Fokus von Diversity [...]. Zwar zielt Diversity darauf ab, Systeme durchlässig und neutral und die Arbeitsfelder offen und flexibel zu gestalten, aber anti-diskriminierende Effekte werden eher als Auswirkung oder als Folge gesehen, denn als Antrieb oder Ziel [...]. Diversity (strebt) als geschäftszentrierter Ansatz eine Steigerung von Erfolg, Produktivität und Kundennähe an.
(Stuber/Wittig 2007, S. 67f.)

So ist von Grund auf eine rassismuskritische Auseinandersetzung als durchgängiges Element auf allen Handlungsebenen der beruflichen Bildung erforderlich, um soziale Zuschreibungen aufgrund der kulturellen Herkunft oder Nationalität nicht zu (re-)konstruieren. Aufkommende Differenzen zwischen Menschen ohne und mit Migrationshintergrund (oder mit verschiedenen Pässen), die über die Unterscheidung des Vorhandenseins bzw. Nicht-Vorhandenseins eines Migrationshintergrundes hinausgehen, sind sozial konstruiert und daher veränderbar (vgl. Allemann-Ghionda 2013, S. 27). Auf allen Handlungsebenen der (beruflichen) Bildung sowie Gesellschaft müssen daher Normativitätsvorstellungen gegenüber des sozialen Konstrukts von „Deutschsein“ aufgebrochen werden, da viele Menschen mit Migrationshintergrund – oftmals aufgrund ihres phänotypischen Erscheinungsbildes oder Namens – nicht als Deutsche wahr- und angenommen werden, obgleich diese die deutsche Staatsbürgerschaft besitzen. Es zeigt sich auf diese Weise, dass die Nationalität daher nicht zwangsläufig relevant ist, vielmehr der Migrationshintergrund als entscheidendes Merkmal für Differenzierung und Aufrechterhaltung bestehender Normativitätsvorstellungen herangezogen wird und zu einer Ethnisierung bestimmter Gruppen führt. Um diesem Umstand entgegen zu wirken, müssen insbesondere Lehrbücher und -material überarbeitet werden, die die Migration in Deutschland als selbstverständlichen Teil der deutschen Gesellschaft anerkennt und widerspiegelt. Denn

[...] will (vor-)berufspädagogisches Handeln die sozialen Teilhabechancen von jungen Menschen mit Migrationshintergrund verbessern, muss es sich offen und reflexiv mit betrieblichen Selektionsweisen und eigenen Diskriminierungspraktiken auseinandersetzen.
(Thielen 2014, S. 218)

Aus diesem Grund ist eine offene und kritische Reflexion bei der bewusst konstruierten Differenzlinie zwischen Menschen mit und ohne Migrationshintergrund erforderlich.

3.1.6 Soziale Herkunft

Der Bildungsabschluss der Eltern ist ein wichtiger Indikator für das „familiäre kulturelle Kapital“ (Nold 2010, S. 140). Zudem stellen die berufliche Stellung sowie Erwerbstätigkeit der Eltern wichtige Ressourcen und eine Sicherheit für Kinder dar. Die Verteilung von Schülerinnen und Schülern auf unterschiedliche Schulformen zeigt einen eindeutigen Zusammenhang zum allgemeinen Schulabschluss der Eltern und ihrer sozialen Herkunft (vgl. ebd., S. 142). Über die Hälfte der Schülerinnen und Schüler der Hauptschule und parallel dazu des Übergangssystems der beruflichen Bildung stammen aus Familien mit einem niedrigen oder keinem allgemeinen Schulabschluss (vgl. ebd.). Je höher ein Bildungsabschluss in der beruflichen Bildung qualifiziert, desto höher ist parallel dazu auch die Bildung der Eltern (vgl. ebd., S. 144). Parallel zu dem Bildungsstand der Eltern und dem sozioökonomischen Status der Familie ist die Verteilung der Schülerinnen und Schüler in der beruflichen Bildung vorzufinden. So besuchen mehr Lernende aus Familien mit einem geringen sozioökonomischen Status das Übergangssystem, während in der dualen Ausbildung, die zu einer hohen Qualifizierung führt, der sozioökonomische Status der Familien höher ist (vgl. Autorengruppe 2014, S. 6).

Die Bildungsbenachteiligung aufgrund institutioneller, schulischer Diskriminierungsmechanismen, die unter anderem mit der sozialen Herkunft eines Kindes verbunden sind, wurde durch die Ergebnisse der IGLU-Studie hinreichend belegt (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) 2012). Außerdem zeigt sich, dass Personen mit Migrationshintergrund eine geringere Bildungsbeteiligung und einen niedrigeren Bildungsstand aufweisen, so dass ein Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und Migrationshintergrund besteht (vgl. BiBB 2014, S. 79 ff.).

Soziale Ungleichheiten reproduzieren sich über Generationen hinweg und die Humanressourcen der Gesellschaft werden nicht in optimaler Weise entwickelt und genutzt.

(Nold 2010, S. 149)

Auch im Zusammenhang mit der sozialen Herkunft der bzw. des Lernenden müssen bestehende Kausalitätszuschreibungen aufgebrochen werden. Die berufliche Bildung muss Möglichkeiten und Angebote bereit stellen, damit die Lernenden, die bisher im Bildungssystem Benachteiligung erfahren haben, individuelle Unterstützung erfahren, damit sie ihre Ausbildung bzw. ihren Bildungsweg erfolgreich absolvieren können.

3.2 Äußere Dimensionen

Die Diversitätsfaktoren, die sich auf die äußeren Dimensionen beziehen, sind vom bzw. durch das Individuum selbst veränderbar. Lediglich die religiöse Zugehörigkeit und Weltanschauung stellt eine Ausnahme da, da diese nicht zwangsläufig frei wählbar ist und der Schutz vor Benachteiligung gesetzlich verankert ist.

3.2.1 Religion und Weltanschauung

In der Ausübung der eigenen Religion oder nicht mehrheitsheitkonformen Weltanschauungen können Schülerinnen und Schüler bzw. Auszubildende Diskriminierung erfahren. Empirische Befunde weisen eindeutig darauf hin, dass

[...] Menschen islamischen Glaubens zunächst aufgrund ihrer (zugeschriebenen) ethnischen Herkunft interpersonelle und strukturelle Benachteiligung erfahren. [...] [Da] Arbeitgeber befürchten, dass die Einstellung von muslimischen Bewerber_innen zu ökonomischen Einbußen führen könnte, sei es wegen (antizipierter) negativer Kundenreaktionen oder befürchteter innerbetrieblicher Konflikte.

(Antidiskriminierungsstelle des Bundes (ADS) 2012, S. 2)

Diese mangelnde Akzeptanz wird häufig bei Diskussionen über Frauen mit Kopftuch deutlich, die ungeachtet ihrer Qualifikation schlechtere Chancen auf einen Ausbildungsplatz haben (vgl. ADS 2013, S. 4 und 11 f.).

Religionszugehörigkeit wird oft mit einer bestimmten nationalen Herkunft verbunden, so wie der Islam beispielsweise Menschen aus der Türkei zugeschrieben wird, jedoch nicht Deutschen, mit denen in der Regel das Christentum in Verbindung gebracht wird. Deutsche Muslime oder türkische Christen irritieren oftmals die vorherrschende Normativitätsvorstellungen und Zuschreibungen. Ähnlich wie bereits bei anderen Diversitätsmerkmalen gefordert, ist es eine wichtige Aufgabe von Bildungsinstitutionen soziale Zuschreibungen aufzubrechen und Diskriminierung bzw. Rassismus entgegen zu wirken.

Insgesamt müssen in den Bildungsinstitutionen und der Betriebsausbildung religiöse Bedürfnisse der bzw. des Einzelnen beachtet und Möglichkeiten zur Ausübung religiöser Praktiken gegeben werden, beispielsweise über das Bereitstellen von Räumen für Gebete, entsprechendes Essen in Kantinen sowie die Berücksichtigung bestimmter Feiertage oder bestimmter Phasen, wie beispielsweise Ramadan, welcher einen entscheidenden Einfluss auf die Konzentrationsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler hat.

3.2.2 (Aus-)Bildung

Theoretisch steht allen Menschen eine Ausbildung im dualen System offen, da ein Abschluss an einer allgemeinbildenden Schule keine formale Voraussetzung für die Einmündung in eine duale Ausbildung ist. Diejenigen, die jedoch einen niedrigeren oder keinen allgemeinbildenden Schulabschluss besitzen, haben in der Regel Schwierigkeiten einen Ausbildungsplatz zu finden (vgl. Statistisches Bundesamt 2013b, S. 18). Ihre Kompetenzen (oder andere Merkmale) entsprechen häufig nicht den Anforderungen oder sie müssen einen Beruf ergreifen, der sie weniger interessiert, so dass die Gefahr des Ausbildungsabbruchs sich erhöht (vgl. ebd., S. 29).

Vorerfahrungen und die Vorbildung sind in der beruflichen Bildung je nach Ausbildungsberuf sehr unterschiedlich, da die Einmündungen in einen Ausbildungsberuf stark divergieren. Defizite und Versäumnisse, die aufgrund der bisherigen Schulbildung, geleistet wurden, dürfen in der beruflichen Ausbildung nicht als Voraussetzung gesehen werden, sondern müssen eine kompensatorische Leistung ermöglichen.

3.2.3 Elternschaft

Da im berufsbildenden Sektor das Alter der Schülerinnen und Schüler höher ist als im allgemeinbildenden Bereich, kommt eine Schwangerschaft bzw. Elternschaft häufiger vor. Die Elternschaft eines Lernenden hat Auswirkungen auf die zeitlichen Ressourcen außerhalb der Unterrichts- sowie Ausbildungszeit z. B. bei Zusatzangeboten und die zeitliche Flexibilität. Höhere Fehlzeiten können aufgrund von Krankheit des Kindes bzw. der Kinder auftreten. Je nach Familienstand und ggf. zusätzlichen Ressourcen ist eine adäquate Kinderbetreuung der Schülerin bzw. des Schülers gewährleistet, jedoch nicht vorauszusetzen. Gerade vor dem Hintergrund der Gleichstellung von Frauen und Männern auf dem Arbeitsmarkt und der damit oftmals verbundenen Erwerbstätigkeit beider Elternteile ist es wichtig, dass Berufsausbildungen sowie -chancen flexibel genutzt werden können. „Zertifizierte Ausbildungsbausteine“ (Euler/Severing 2014, S. 6) ermöglichen Eltern ihre Ausbildung zeitlich flexibler zu gestalten und so trotz Mutterschutz, Elternzeit oder Kinderbetreuung die Ausbildung fortzuführen.

4 Konsequenzen für die (berufliche) Bildung

Um den Ansprüchen einer diversitätsbewussten, inklusiven Bildungsinstitution gerecht zu werden, ist ein Paradigmenwechsel erforderlich. Auf diese Weise wird die gesamte Komplexität von Diversität der Lernenden auf allen Handlungsebenen (also institutionell, strukturell, personell, organisatorisch sowie inhaltlich) erfasst und alle Akteurinnen sowie Akteure (in Schulen und Betrieben) werden einbezogen.

Im Folgenden werden vier Konsequenzen für die (berufliche) Bildung differenziert herausgearbeitet, die für die Gestaltung einer diversitätsbewussten Bildung grundlegend sind.

4.1 Aufbrechen von Normativitätsvorstellungen in Zielen und Inhalten

Nicht nur handelnde Akteurinnen sowie Akteure (Lehrende, Auszubildende), sondern auch Unterrichtsmaterialien und -inhalte konstruieren Normativitätsvorstellungen, die sich mit der gesellschaftlichen Realität nicht vereinbaren lassen. So müssen

[...] einstellungs- und umweltbedingte Barrieren, d. h. Wissensproduktionen über ‚leistungsfähige Körper‘ oder Normen der Zugehörigkeit, rechtliche Rahmenbedingungen und Regelungen ebenso wie architektonische Barrieren, aber zugleich auch die Möglichkeiten und Potenziale der Personen sowie verfügbare Unterstützungen und Hilfsmittel [in den Blick genommen werden]. Diese Komplexität erfordert eine prozessuale und kontextspezifische Betrachtungsweise. (Pieper/Hadji Mohammadi 2014, S. 226)

Denn Differenzlinien und soziale Zuschreibungen, etwa rassistische oder diskriminierende sowie normative Vorstellungen (über Familie, sexuelle Orientierung, Herkunft etc.) werden sowohl in den Haltungen bzw. Handlungen der Akteure als auch in den Unterrichtszielen sowie -inhalten reproduziert. Aus diesem Grund müssen alle pädagogisch Handelnden sensibilisiert werden und eine selbstkritische Haltung entwickeln, damit sie diese Stereotype dekonstruieren können.

Ein professioneller ‚Umgang mit Heterogenität‘ soll dabei nicht zuletzt zu einer Verbesserung von Bildungschancen und zur Verminderung von ‚Bildungsrisiken‘ beitragen. (Emmerich/Hormel 2013, S. 9)

Zwar gibt es Verschiedenheit unter den Lernenden, welche auch anerkannt werden muss, wesentlich ist jedoch die Gleichberechtigung in der (Aus-)Bildung. Aufgrund des Alters, des Geschlechts, der Herkunft, einer Behinderung, der Religion, der sexuellen Identität der Lernenden müssen spezifische Bedürfnisse berücksichtigt werden. Dies bedeutet im Konkreten, dass Maßnahmen wie die rechtlich verankerte Herstellung von Barrierefreiheit oder auch flexible Arbeitszeiten und Kinderbetreuung, Angebote zur Gesundheitsförderung oder auch die Berücksichtigung religiöser Essgewohnheiten selbstverständliche Berechtigungen in der beruflichen (Aus-)Bildung finden müssen (vgl. ADS 2013, S. 15 ff.).

Die Kompetenzentwicklung von Lehrpersonen und Ausbilderinnen sowie Ausbildern in Betrieben ist ein entscheidender Faktor neben den vorhandenen institutionellen Voraussetzungen. So muss in diesem Rahmen sowohl die Lehrkräftebildung als auch die Ausbilderqualifizierung die Förderung von Diversitätskompetenz als grundlegenden Baustein in der Aus-, Weiter- sowie Fortbildung implementiert werden. Das Grundverständnis sowie die Haltung zu einer inklusiven, diversitätsbewussten (Aus-)Bildung, in der die adäquaten materiellen, technischen Ausstattungen vorhanden sind und Handlungskompetenzen im didaktischen sowie diagnostischen Bereich existieren, sind vorauszusetzende Gelingensbedingungen, welche nicht nur für die schulische Einrichtung, sondern auch für die Ausbildungsbetriebe gelten müssen.

4.2 Konzentrierung auf berufsbezogene, sachlich begründete Kompetenzen bei der Ausbildungsplatzvergabe

Die Ausbildungsbereitschaft der Betriebe bestimmt den Ausbildungsmarkt (vgl. Statistisches Bundesamt 2013b, S. 8). Jährlich bleiben Bewerbende unversorgt und gleichzeitig jedoch Ausbildungsstellen unbesetzt. Neben Gründen wie fehlende Mobilität wird immer wieder die mangelnde Eignung der Bewerberinnen und Bewerber von den Ausbildungsbetrieben als Selektionsgrund angegeben (vgl. ebd., S. 10 f.). Untersuchungen konnten jedoch belegen, dass die verantwortlichen Akteurinnen und Akteure der Ausbildungsbetriebe im Vorhinein sachlich unbegründete Defizite und Befürchtungen, wie beispielsweise eine abschreckende Wirkung auf die Kundschaft, mangelnde Sprachkenntnisse, weniger Leistungsbereitschaft, den hohen Kostenaufwand durch Ausfallzeiten oder die Ausrichtung auf Barrierefreiheit vermuten (vgl. ADS 2013, S. 13 ff.). Die Kompetenzen und Potenziale dieser Bewerberinnen und Bewerber werden dabei übersehen. Um diesem Umstand im Konkreten entgegenzuwirken, könnten anonymisierte Bewerbungsverfahren oder der Verzicht von Bewerbungsfotos eingesetzt werden, wie sie bereits von einigen Unternehmen erprobt wurden. Diese Vorgehensweise ermöglicht, sich auf die eigentlich geforderte Leistung bzw. Qualifikation beim Auswahlverfahren zu konzentrieren anstatt auf (unrelevante) personenbezogene Merkmale. Mit Namen oder Fotos eines Bewerbenden (ko-)existieren oftmals die kulturelle, religiöse oder soziale Herkunft und mit dem Geschlecht, Alter, Erkrankungen die soziale Zuschreibungen (vgl. ebd., S. 12), die wiederum ursächlich für Ablehnungen zu einem Ausbildungsplatz sind.

4.3 Institutionell verankerte Unterstützungsangebote

Kooperationen mit anderen Institutionen, wie beispielsweise Kindertagesstätten, oder Beratungsangebote bieten Schülerinnen und Schülern bzw. Auszubildenden einen institutionelle Anlaufstelle. Ihnen fehlen oftmals das Wissen über ihre Rechte bei Diskriminierung und der entsprechende Kenntnisstand über entsprechende Anlaufstellen. Aus Angst einen Ausbildungsplatz zu verlieren oder eine schlechte Schulnote zu bekommen, behalten sie ihre Erfahrungen oftmals für sich, was zu einem Ausbildungsabbruch führen kann. Aus diesem Grund müssen alle Schülerinnen und Schülern über ihre Rechte aufgeklärt werden, Beratungsmöglichkeiten müssen von den (Aus-)Bildungsinstitutionen bereit gestellt und transparent gemacht werden. Durch eine niedrigschwellige Begleitung beispielsweise im peer-Verfahren können Abbruchquoten verringert und Ausbildungsbetriebe entlastet werden (vgl. ebd, S. 21).

4.4 Modularisierung und Flexibilisierung in der beruflichen Bildung

Durch die curriculare Entwicklung von „zertifizierten Ausbildungsbausteinen“ (Euler/Severing 2014, S. 20) kann eine höhere Flexibilität für diejenigen erreicht werden, die aufgrund ihrer kognitiven, motivationalen oder familiären Situation ihre Ausbildung

in zeitlich gestreckten Abschnitten erreichen können. Insbesondere Eltern(teilen) wird auf diese Weise die Vereinbarkeit von Familie und Beruf ermöglicht, so dass ein wesentlicher Beitrag zur Gleichstellung von Frauen und Männern auf dem Arbeitsmarkt geleistet wird.

5 Zusammenfassung

Aktuelle Daten zu der Partizipation in der beruflichen Bildung und am Arbeitsmarkt machen deutlich, dass innovative, nachhaltig wirksame Instrumente und grundlegende Neustrukturierungsprozesse notwendig sind, um eine „respektvolle Anerkennung von Vielfalt als Normalfall und damit Teilhabe [mehrfach] diskriminierter Menschen zu erreichen“ (Pieper/Hadji Mohammadi 2014, S. 246). Diese empirisch belegte Bildungsungleichheit in Deutschland ist Anstoß für die bildungspolitisch geforderte Inklusion vor dem Hintergrund der Diversität der Lernenden und zeigt die Notwendigkeit sich auf evidenzorientierte Praxis zu fokussieren.

Es geht nicht darum, lediglich durch individuelle Förderung die Barrieren am Übergang Schule-Beruf zu beseitigen oder beispielsweise durch Kompetenz-, Sensibilisierungs- oder Empowermenttrainings oder Mobilisierungsmaßnahmen kompensatorische Angebote zu schaffen, um aufkommende „Defizite“ zu beheben oder punktuell zu agieren. Damit würde die mangelnde Partizipation von Menschen mit bestimmten persönlichen Merkmalen wie beispielsweise einem Migrationshintergrund und/oder einer Behinderung nicht der Komplexität des Problems gerecht werden, da die gesellschaftlichen sowie institutionellen Ursachen ausgeblendet bleiben würden (vgl. Pieper 2003, S. 149).

Diese liegen neben den strukturellen Problemen von Arbeitslosigkeit in vielfältigen und komplexen Marginalisierungspraktiken, die entlang diverser sozial konstruierter Differenzlinien – wie Gesundheit, Leistungsfähigkeit, Geschlecht, Religion, Herkunft, Nationalität etc. – zu verorten sind und in einem ständigen Prozess Normalität(en) produzieren: Die Norm des gesunden Körpers, binärer Geschlechter, der Heterosexualität, nationaler Zugehörigkeit sowie der Zugehörigkeit zu einer deutschen ‚christlich-abendländischen Kultur‘ etc.
(Pieper/Hadji Mohammadi 2014, S. 222)

Es gilt also, eine multiperspektivische sowie mehrdimensionale Sichtweise auf die Diversität in der Gesellschaft und im Bildungssystem zu verfolgen, um systematisch, grundlegend und nachhaltig Benachteiligung entgegen zu wirken und nicht entstehen zu lassen. Aus diesem Grund müssen neben den berufsbildenden Schulen und Bildungsträgern auch Arbeitsagenturen, Kammern und Arbeitgeberverbände einbezogen werden und auf allen Handlungsebenen der beruflichen Bildung im Sinne der

diversitätsbewussten (Neu-)Orientierung agieren (vgl. Massumi 2015). Ziel muss es sein, gesellschaftliche Normativitätsvorstellungen und soziale Zuschreibungen aufzubrechen sowie die Ressourcen jedes Individuums anzuerkennen und zu nutzen, so dass die Unterschiedlichkeit von Identitäten bewusst wird. Zudem gilt es, auf die sozial benachteiligten Lebenssituationen vieler Personengruppen zu verweisen und den Zusammenhang zwischen Macht und Abhängigkeiten bewusst zu machen (vgl. Thielen 2014, S. 218; Benbrahim 2008, S. 2). Erst mit diesen Voraussetzungen kann sowohl das Grundrecht auf Gleichheit (Art. 3 Satz 3 GG) als auch das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG) der Bundesrepublik Deutschland in der beruflichen Bildung und auf dem Arbeitsmarkt realisiert werden.

Quellen

Zitierte Literatur

- Allemann-Ghionda, Cristina (2013):** Bildung für alle, Diversität und Inklusion. Internationale Perspektiven. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (ADS) (2012):** Forschung der ADS auf einen Blick: Diskriminierung aufgrund der islamischen Religionszugehörigkeit im Kontext Arbeitsleben – Erkenntnisse, Fragen und Handlungsempfehlungen. http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Factsheets/factsheet_Diskr_von_Musliminnen_im_Arbeitsleben.pdf?__blob=publicationFile (Abruf: 13.05.2015).
- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (ADS) (2013):** Zusammenfassung des eigenständigen Beitrags der Antidiskriminierungsstelle des Bundes zum Zweiten Bericht gemäß § 27 Abs. 4 AGG. http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/BT_Bericht/Zusammenfassung_Zweiter_Bericht_2013_eigenstaend_Teil_ADS.pdf?__blob=publicationFile (Abruf: 13.05.2015).
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hg.) (2012):** Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengeprägter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld: Bertelsmann.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hg.) (2014):** Der 5. Bildungsbericht. Bielefeld: Bertelsmann.
- Baumert, Jürgen/Stanat, Petra/Watermann, Rainer (Hg.) (2006):** Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Beicht, Ursula/Granato, Mona (2010):** Ausbildungsplatzsuche: Geringere Chancen für junge Frauen und Männer mit Migrationshintergrund. Analyse zum Einfluss der

sozialen Herkunft beim Übergang in die Ausbildung unter Berücksichtigung von Geschlecht und Migrationsstatus. In: BIBB Report, 15/2010, S. 1-16. http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a12_bibbreport_2010_15.pdf (Abruf: 13.05.2015).

Beicht, Ursula/Granato, Mona (2011): Prekäre Übergänge vermeiden, Potenziale nutzen. Junge Frauen und Männer mit Migrationshintergrund an der Schwelle von der Schule zur Ausbildung. <http://library.fes.de/pdf-files/wiso/o8224.pdf> (Abruf: 03.05.2015).

Benbrahim, Karima (2008): Diversity als Herausforderung für pädagogische Institutionen. <http://heimatkunde.boell.de/2008/03/01/diversity-eine-herausforderung-fuer-paedagogische-institutionen> (Abruf: 13.05.2015).

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hg.) (2014): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2014: Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn. http://www.bibb.de/dokumente/pdf/BIBB_Datenreport_2014.pdf (Abruf: 13.05.2015).

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (2011): Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft. Der Nationale Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a740-nationaler-aktionsplan-barrierefrei.pdf?__blob=publicationFile (Abruf: 13.05.2015).

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2012): IGLU – Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung. <http://www.bmbf.de/de/6626.php> (Abruf: 13.05.2015).

Charta der Vielfalt (Hg.) (2011): Diversity-Dimensionen. Zusammenfassung. http://www.charta-der-vielfalt.de/fileadmin/user_upload/beispieldateien/Downloads/CdV_Diversity_Dimension_Oktober_2011.pdf (Abruf: 13.05.2015).

Deutsche UNESCO-Kommission e. V. (DUK) (Hg.) (2009): Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. Bonn.

Diem, Isabell/Radtke, Frank-Olaf (1999): Erziehung und Migration. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer

Eggers, Maureen Maisha (2010): Anerkennung und Illegitimierung. Diversität als marktformige Regulierung von Differenzmarkierung. In: Broden, Anne/Mecheril, Paul (Hg.): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: Transcript Verlag, S. 59-86.

Emmerich, Marcus/Hormel, Ulrike (2013): Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischer Semantiken der Differenz. Wiesbaden: Springer VS.

Esslinger-Hinz, Ilona/Sliwka, Anne (2011): Schulpädagogik. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

Euler, Dieter/Severing, Eckart (2014): Inklusion in der beruflichen Bildung. Impulspapier im Rahmen der Initiative „Chance Ausbildung – jeder wird gebraucht!“. Aktualisierte Version von März 2014. o.O.: Bertelsmann Stiftung.

- Fereidooni, Karim (2011):** Schule – Migration – Diskriminierung. Ursachen der Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund im deutschen Schulwesen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gardenswartz, Lee/Rowe, Anita (2003):** *Diverse Teams at Work: Capitalizing on the Power of Diversity.* Alexandria: Society for Human Resource Management.
- Gomolla, Mechthild (2005):** Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft. Strategien gegen institutionelle Diskriminierung in Deutschland, England und in der Schweiz. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf (2007):** Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 2., erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hartmann, Jutta/Klesse, Christian/Wagenknecht, Christian/Fritzsche, Bettina/Hackmann, Kristina (Hg.) (2007):** Heteronormativität. Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Holzbrecher, Alfred (Hg.) (2013):** Interkulturelle Schule. Eine Entwicklungsaufgabe. Schwalbach: Debus Pädagogik Verlag.
- Imdorf, Christian (2010):** Wie Ausbildungsbetriebe soziale Ungleichheit reproduzieren: Der Ausschluss von Migrantenjugendlichen bei der Lehrlingsselektion. In: Krüger, Heinz-Hermann/Rabe-Kleberg, Ursula/Kramer, Rolf-Torsten/Budde, Jürgen (Hg.): *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 259-274.
- Karakaşoğlu, Yasemin/Gruhn, Mirja/Wojciechowicz, Anna (2011):** Interkulturelle Schulentwicklung unter der Lupe. (Inter-)Nationale Impulse und Herausforderungen für Steuerungsstrategien am Beispiel Bremen. Münster: Waxmann.
- Klafki, Wolfgang (1991):** Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 2. Auflage. Basel/Weinheim: Beltz.
- Klafki, Wolfgang/Stöcker, Hermann (1976):** Innere Differenzierung des Unterrichts. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 22 (4), S. 497-521.
- Kleinau, Elke/Rendtorff, Barbara (Hg.) (2013):** Differenz, Diversität und Heterogenität in erziehungswissenschaftlichen Diskursen. Schriftenreihe der Sektion Frauen- und Geschlechterforschung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Massumi, Mona (2015):** Paradigmenwechsel in der beruflichen Bildung – Diversität in der beruflichen Bildung und Programmplanung. In: Klebl, Michael/Popescu-Willigmann, Silvester (Hg.): *Handbuch Bildungsplanung. Ziele und Inhalte beruflicher Bildung auf unterrichtlicher, organisationaler und politischer Ebene.* Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 479-496.
- Merz-Atalik, Kerstin (2014):** Inklusiver Unterricht und migrationsbedingte Vielfalt. In: Wansing, Gudrun/Westphal, Manuela (Hg.): *Behinderung und Migration. Inklusion, Diversität, Intersektionalität.* Wiesbaden: Springer VS, S. 159-176.

- Nold, Daniela (2010):** Soziökonomischer Status von Schülerinnen und Schülern 2008. Ergebnisse des Mikrozensus. https://www.destatis.de/DE/Publikationen/WirtschaftStatistik/BildungForschungKultur/StatusSchueler_22010.pdf?__blob=publicationFile (Abruf: 13.05.2015).
- Pieper, Marianne (2003):** Regierung der Armen oder Regierung von Armut als Selbstorge. In: Pieper, Marianne/Gutiérrez Rodríguez, Encarnación (Hg.): Gouvernamentalität. Ein sozialwissenschaftliches Konzept im Anschluss an Foucault. Frankfurt a. M./New York: Campus, S. 136-160.
- Pieper, Marianne/Haji Mohammadi, Kamal (2014):** Partizipation mehrfach diskriminierter Menschen am Arbeitsmarkt. Ableism und Rassismus – Barrieren des Zugangs. In: Wansing, Gudrun/Westphal, Manuela (Hg.): Behinderung und Migration. Inklusion, Diversität, Intersektionalität. Wiesbaden: Springer VS, S. 221-252.
- Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR) (2014):** Jahresgutachten 2014. Deutschlands Wandel zum modernen Einwanderungsland. http://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2014/11/SVR_JG_2014_WEB.pdf (Abruf: 13.05.2015).
- Statistisches Bundesamt (Hg.) (2013a):** Datenreport 2013. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland. https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Datenreport/Downloads/Datenreport2013.pdf;jsessionid=32EB1E76D7E31DEBF598B71D8C2A46E7cae2?__blob=publicationFile (Abruf: 13.05.2015).
- Statistisches Bundesamt (Hg.) (2013b):** Berufsbildung auf einen Blick. https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/BeruflicheBildung/BerufsbildungBlick0110019129004.pdf?__blob=publicationFile (Abruf: 13.05.2015).
- Stein, Margit (2012):** Die Bildungs- und Ausbildungsbeteiligung junger Menschen mit Migrationshintergrund. Daten und Fakten. In: Scharrer, Katharina/Schneider, Sibylle/Stein, Margit (Hg.): Übergänge von der Schule in Ausbildung und Beruf bei jugendlichen Migrantinnen und Migranten. Herausforderungen und Chancen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 35-54.
- Stuber, Michael/Wittig, Felix (2007):** Diversity Management. Ein grundlegender Vergleich zum politischen Ansatz der Anti-Diskriminierung. In: Steinmetz, Bernd/Vedder, Günther (Hg.): Diversity Management und Antidiskriminierung. Weimar: Bertuch Verlag, S. 65-75.
- Ternoth, Heinz-Elmar (2013):** Inklusion – Prämissen und Problemzonen eines kontroversen Themas. In: Baumert, Jürgen/Masuhr, Volker/Möller, Jens/Riecke-Baulecke, Thomas/Ternoth, Heinz-Elmar/Werning, Rolf (Hg.): Inklusion. Schulmanagement Handbuch 146. München: Oldenbourg Verlag, S. 6-14.
- Thielen, Marc (2014):** Behinderte Übergänge in die Arbeitswelt. Zur Bedeutung und pädagogischen Bearbeitung von Diversität im Alltag schulischer Berufsvorbereitung. In: Wansing, Gudrun/Westphal, Manuela (Hg.): Behinderung und Migration. Inklusion, Diversität, Intersektionalität. Wiesbaden: Springer VS, S. 203-220.
- Wischer, Beate (2008):** „Binnendifferenzierung ist ein Wort für das schlechte Gewissen des Lehrers.“ <http://www.oebv.at/sixcms/media.php/504/wischer.pdf> (Abruf: 13.05.2015).

Weiterführende Literatur

- Diem, Isabell/Messerschmidt, Astrid (Hg.) (2013):** Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft. Das Geschlecht der Migration. Bildungsprozesse in Ungleichheitsverhältnissen. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Enggruber, Ruth (Hg.) (2001):** Berufliche Bildung benachteiligter Jugendlicher. Empirische Einblicke und sozialpädagogische Ausblicke. Münster: LIT.
- Euler, Dieter/Severing, Eckart (2014):** Inklusion in der beruflichen Bildung. Daten, Fakten, offene Fragen. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. https://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/140616_BST_Inklusion_Hintergrund_final_bf.pdf (Abruf: 13.05.2015).
- Giebeler, Cornelia/Rademacher, Claudia/Schulze, Erika (Hg.) (2013):** Intersektionen von race, class, gender, body. Theoretische Zugänge und qualitative Forschungen in Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Prengel, Annedore (2006):** Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Scharrer, Katharina/Schneider, Sibylle/Stein, Margit (Hg.) (2012):** Übergänge von der Schule in Ausbildung und Beruf bei jugendlichen Migrantinnen und Migranten. Herausforderungen und Chancen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Ausgewählte Informationsressourcen im Web

Charta der Vielfalt

<http://www.charta-der-vielfalt.de/> (Abruf: 13.05.2015).

Die Charta der Vielfalt ist eine Initiative sowie öffentliche Erklärung zur Förderung von Diversität und Gleichberechtigung in Institutionen und Unternehmen unter Mitwirkung der Bundesregierung dar.

Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland

<http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/gg/gesamt.pdf> (Abruf: 13.05.2015).

Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz (AGG)

<http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/agg/gesamt.pdf> (Abruf: 13.05.2015).