

B8 Paradigmenwechsel in der beruflichen Bildung – Diversität in der beruflichen Bildung und Programmplanung

1	Einführung	480
2	Perspektivische Entwicklung in der beruflichen Bildung	481
2.1	Benachteiligtenförderung	481
2.2	Exklusion statt Inklusion.....	482
2.3	Diversitätsbewusstsein und Inklusion statt Exklusion.....	482
3	Handlungsebenen in der beruflichen Bildung	483
3.1	Curriculare Ebene.....	484
3.1.1	Diversität als Ziel und Inhalt.....	484
3.1.2	Individualisierte Lernprozesse	485
3.1.3	Zusätzliche Bildungs- und Unterstützungsangebote.....	486
3.2	Ebene der sozialen Interaktion.....	487
3.2.1	Förderung der Interaktion zwischen allen Beteiligten.....	487
3.2.2	Selbstkritische und diversitätsbewusste Kommunikation	487
3.3	Pädagogisches Personal	488
3.3.1	Entwicklung von Diversitätsbewusstsein	488
3.3.2	Diversität unter dem pädagogischen Personal	489
3.4	Struktur und Organisation der Bildungseinrichtungen.....	490
3.4.1	Institutionelle Verankerung von Diversität im Leitbild	491
3.4.2	Prozessbegleitung zur Implementierung	491
4	Zusammenfassung	492

Einschlägige Ergebnisse der Bildungsforschung wie beispielsweise PISA und der Berufsbildungsbericht 2014 belegen, dass bestimmte Personengruppen im Bildungssystem benachteiligt werden, so dass sie schlechtere Chancen haben, sich in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt einzugliedern.

Im Zuge der aktuellen Inklusions- sowie Diversitätsdebatte rücken insbesondere diese benachteiligten Schülerinnen und Schüler stärker in den Fokus. Es bleibt dabei zu überlegen, wie die berufliche Bildung auf verschiedenen Handlungsebenen (re-)agieren kann, um dieser Benachteiligung entgegenzuwirken und nicht erst entstehen zu lassen. Vor diesem Hintergrund müssen die unterschiedlichen Lernorte (Betrieb, Schule) für die Diversität ihrer Lernenden durch eine Umstrukturierung und Neuorientierung geöffnet werden.

1 Einführung

Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte postulierte bereits im Jahr 1948 in Artikel 26: „Jeder hat das Recht auf Bildung“ (Vereinte Nationen 1948, S. 5). Dieses Recht hat in der Öffentlichkeit und insbesondere in der Schullandschaft durch die 2008 in Kraft getretene UN-Behindertenrechtskonvention eine neue Dimension erfahren und die Inklusionsdebatte ausgelöst (vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) 2011). Seither sind Umstrukturierungsprozesse an vielen Schulen und berufsbildenden Institutionen in Gang gesetzt worden, mit dem Bestreben eine inklusive Einrichtung zu gestalten. Geht man von dem eingangs formulierten Menschenrecht aus, das für jeden Menschen gleichermaßen gilt, so wird schnell deutlich, dass der Inklusionsgedanke nicht neu ist und auch nicht lediglich die Einbindung von Menschen mit Behinderungen in das Bildungssystem meinen kann. Vielmehr geht es darum, alle Menschen, die von Diskriminierung und Ausgrenzung im deutschen Schulsystem betroffen sind, in dieses einzubinden. Dabei muss es das oberste Ziel sein, allen Menschen in demselben Maße die Teilhabe am gesellschaftlichen und beruflichen Leben zu ermöglichen. Mit dem 2006 in Kraft getretenen Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz (AGG) hat die Bundesregierung die Antidiskriminierungsrichtlinien der Europäischen Union aus den Jahren 2000 und 2003 umgesetzt, so wird der Umgang mit Diversität auch am Arbeitsplatz für Betriebe bzw. Unternehmen immer wichtiger. Ziel des Gesetzes ist es, Benachteiligung aufgrund von kultureller oder ethnischer Herkunft, Geschlecht, Religion oder Weltanschauung, Behinderung, Alter und sexueller Identität zu verhindern, beziehungsweise zu beseitigen. Im arbeitsrechtlichen Zusammenhang gilt dies insbesondere für den Zugang zu Erwerbstätigkeit, für Beschäftigungs- und Arbeitsbedingungen sowie für den Zugang zu beruflicher Aus- und Weiterbildung. Das bedeutet, dass junge Menschen trotz ihrer Vielfalt bezogen auf soziale, familiäre, sprachliche, kulturelle, geistige Voraussetzungen und ihrer individuellen Identität im (beruflichen) Bildungssystem die gleichen Chancen erhalten müssen, um dem eingangs formulierten Menschenrecht auf Bildung gerecht zu werden.

Im folgenden Beitrag wird zunächst die perspektivische Entwicklung in der beruflichen Bildung von der Benachteiligtenförderung hin zu einer diversitätsbewussten,

inklusive Bildung nachskizziert. Auf dieser Basis werden anschließend Konsequenzen auf den verschiedenen Handlungsebenen der beruflichen Bildung differenziert dargestellt, um damit die Grundlage für Diversität und Inklusion in Bildungseinrichtungen zu schaffen.

2 Perspektivische Entwicklung in der beruflichen Bildung

In den letzten Jahrzehnten hat sich eine veränderte Orientierung in der beruflichen Bildung von einer defizitorientierten zu einer ressourcenorientierten, diversitätsbewussten Perspektive in Bildungsinstitutionen vollzogen. Im Folgenden werden daher die Entstehung der Benachteiligtenförderung dargestellt und ihre exkludierenden Mechanismen herausgearbeitet, um vor diesem Hintergrund die Notwendigkeit eines Paradigmenwechsels zu einer diversitätsbewussten, inklusiven Bildung zu akzentuieren.

2.1 Benachteiligtenförderung

Bildungspolitische Zielsetzungen verfolgen seit den 1960er Jahren mit Hilfe zielgruppenspezifischer Ausbildungskonzepte eine fokussierte Einbindung von „Benachteiligten“ in berufliche Bildungsprozesse. Zu dieser Gruppe zählen insbesondere diejenigen, die keinen oder einen niedrigen Schulabschluss aufweisen. Davon kommen viele Jugendliche und junge Erwachsene aus sozial schwachen Familien, haben einen Migrationshintergrund und/oder individuelle Beeinträchtigungen (vgl. Gemballa 2010, S. 52). Vor diesem Hintergrund entstanden im Verlauf der 1980er-/1990er-Jahre eine Vielzahl von Sonderprogrammen von Bund, Ländern und der EU, die zur „Entstehung einer eigenen Benachteiligtenförderung“ (Bylinski/Rützel 2011, S. 14) beitragen. Das so genannte Übergangssystem hat sich in diesem Zuge als dritter Bereich neben dualer und vollzeitschulischer Ausbildung etabliert und zielt darauf, benachteiligten Jugendlichen den Übergang in eine berufsqualifizierende Ausbildung im System zu ermöglichen. Diese Integrationsangebote im Übergangssystem führen jedoch zu keinem anerkannten Ausbildungsabschluss, sondern zielen lediglich auf eine Verbesserung der individuellen Kompetenzen zur Erfüllung der erforderlichen Ausbildungsreife, um die Ausbildungschancen insbesondere für Jugendlichen ohne bzw. mit geringem Schulabschluss zu verbessern. Auf diese Weise hat sich das Berufsbildungssystem sukzessive ausdifferenziert und modifiziert. In diesem Zusammenhang entstanden zudem eine Vielzahl additiver Sondermaßnahmen zur Förderung der benachteiligten Zielgruppe, um die individuellen sowie fachlichen Kompetenzen der Lernenden zu fördern. Im Rahmen des spezifisch ausgerichteten Übergangssystems sowie den zusätzlichen Fördermaßnahmen sind bisher grundlegende strukturelle Veränderungen des Berufsbildungssystems als Ganzes nicht erfolgt (vgl. Enggruber

2001, S. 3). Die Veränderungen beziehen sich stattdessen in erster Linie auf den spezifischen Bereich der Benachteiligtenförderung. Dabei geht es bei der Gestaltung derartiger Förderungen einerseits um Anpassungen an die durch beruflichen und gesellschaftlichen Wandel veränderte Arbeitsmarktsituation, andererseits um Anpassungen durch eine sich ausdifferenzierende und verändernde Zielgruppe.

2.2 Exklusion statt Inklusion

Es ist zu konstatieren, dass die (Integrations-)Maßnahmen im Rahmen der Benachteiligtenförderung, insbesondere im Rahmen des Übergangssystems (also in der vorberuflichen Bildung) eher einen exkludierten als inkludierten Charakter aufweisen, da die Menschen, die von Benachteiligung betroffen sind, als separierte „förderungsbedürftige“ Gruppe betrachtet werden. Die Benachteiligtenförderung soll „Selektionsprozesse des deutschen Bildungssystems auffangen und trägt gleichzeitig durch soziale, institutionelle und politische ‚Be-Sonderung‘ zur Ausgrenzung bei“ (Lippegaus-Grünau 2011, S. 18). Denn in den alltäglichen Prozessen findet eine systematische Differenzierung im Hinblick auf verfügbare Fördermöglichkeiten statt, so dass beispielsweise der sprachliche und/oder soziokulturelle Hintergrund als Indikator für das Lern- und Leistungsvermögen verwendet wird (vgl. Fereidooni 2011). Diese strukturell etablierte Vorgehensweise macht die „institutionelle Diskriminierung“ (Gomolla 2005) der Bildungsinstitutionen deutlich. So werden in der Benachteiligtenförderung durch Sondermaßnahmen Formen eingeübt, die eine Integration in das jeweilige Regelsystem zunehmend erschweren. Da alle entwickelten Maßnahmen zur Benachteiligtenförderung überwiegend normativ ausgerichtet sind und sich dementsprechend an einen „Normallebenslauf“ orientieren, werden Menschen ausgegrenzt, die diesen Anforderungen nicht gerecht werden (Gomolla/Radtke 2008, S. 265 ff.). Denn durch die Zuordnung in diese Klassen bzw. Bildungsgänge werden die Schülerinnen und Schüler weiterhin stigmatisiert, wodurch ihre Benachteiligung aufrecht erhalten wird und der Weg in die Berufswelt weiterhin erschwert bleibt (vgl. Rützel 2000). Das Bestreben nach einer Systematisierung in homogene (Lern-)Gruppen wird in der Berufsbildung durch derartige Selektionsmechanismen fortgeführt. Zudem ist die Nachhaltigkeit derartig exkludierender Vorgehensweisen stark anzuzweifeln, da die Regelabläufe in Institutionen und Haltungen der Akteure durch zusätzlich segregierende Konzepte und Maßnahmen nicht verändert werden.

2.3 Diversitätsbewusstsein und Inklusion statt Exklusion

Ziel muss es sein, die Orientierung der Institutionen und Perspektive der in diesen verantwortlich Handelnden zu verändern und für die Diversität der Lernenden im Speziellen und der Gesellschaft im Allgemeinen zu öffnen. Dabei muss die auf allen Ebenen des Bildungssystems und der Gesellschaft tief verankerte Normativität

aufgebrochen werden, um somit bestimmte Personen nicht mehr als eine Gruppe mit einem besonderen Förderbedarf wahrzunehmen, sondern sie als „normal“ in der Bildungseinrichtung sowie Gesellschaft zu betrachten. Dieser Paradigmenwechsel ist erforderlich, um zu erkennen, dass nicht die Lernenden das gesellschaftliche sowie bildungspolitische „Problem“ darstellen, die es zu verändern und anzupassen gilt, sondern das System mit seinen Strukturen auf allen Ebenen defizitär ist und die Anpassung der Strukturen, Methoden, Curricula, Umgangsformen an einen in vielen Dimensionen vielfältige Schülerschaft erfordert (vgl. Karakaşoğlu 2011, S. 27). Es muss Aufgabe des hiesigen Bildungssystems sein, den Bedürfnissen aller Schülerinnen und Schüler bzw. Auszubildenden in gleichem Maße gerecht zu werden sowie die adäquate Förderung ihrer Bildungschancen zu sichern, wie es die Menschenrechte, das deutsche Grundgesetz sowie die Schulgesetze aller Länder in der Bundesrepublik Deutschland proklamieren. Es besteht die Notwendigkeit die institutionellen sowie strukturellen Rahmenbedingungen der Bildungseinrichtungen so zu verändern, dass die Lernenden trotz verschiedener (sozialer, familiärer, sprachlicher, kultureller, geistiger) Lernvoraussetzungen und Lebensbedingungen gleiche Bildungschancen erhalten, wie es der Inklusionsansatz vor dem Hintergrund von Diversität in der Gesellschaft erfordert (vgl. Karakaşoğlu 2011, S. 19; Gomolla/Radtke 2005, S. 286 ff.). Denn „Chancengleichheit lässt sich nur herstellen, wenn sie alle Bildungsbereichen angestrebt wird“ (Handschuk/Schröder 2003, S. 15). So soll Inklusion der vorherrschenden Benachteiligung entgegenwirken und eine „Öffnung von Schule auf der Systemebene“ (Karakaşoğlu 2011, S. 141) bewirken. Denn der „Inklusionsgedanke fordert darüber hinaus auf, die Eigenlogik des Systems Benachteiligtenförderung zu überwinden, das heißt die Grenzen zwischen Sonderförderung und dem Regelsystem der beruflichen Bildung aufzulösen“ (Lippegaus-Grünau 2011, S. 19).

3 Handlungsebenen in der beruflichen Bildung

Vor dem Hintergrund eines erweiterten Verständnisses von Heterogenität bzw. Vielfalt müssen uneingeschränkt alle Differenzkategorien, insbesondere die, die aus den bisherigen Normierungsvorstellungen fallen, in den Blick genommen werden. In diesem Sinne stellt sich die Frage, inwieweit die bisherigen Bildungsinstitutionen mit ihren Lern- und Bildungsangeboten den Bedürfnissen und Bedarfslagen einer vielfältigen (sprachlich, kulturellen etc.) Schülerschaft im Sinne einer inklusiven Bildungseinrichtung allen Lernenden gleichermaßen Rechnung trägt. Grundlegend ist dabei das Aufbrechen der vorherrschenden Normierungsvorstellungen und damit einhergehend einen Perspektivwechsel vorzunehmen, der das System als Problem erkennt, das es zu verändern gilt, anstatt die einzelnen Menschen (vgl. Holzbrecher 2013, S. 14; Karakaşoğlu 2011, S. 27). So gilt es nicht zu fragen, wie benachteiligte Lernende sich in den Bildungsprozess integrieren können, sondern vielmehr geht

es um die Frage, wie das System passgenau auf die individuellen Bedürfnisse seiner vielfältigen Lernerschaft eingehen kann, so dass keine Benachteiligung entsteht. Aus diesem Grund müssen Veränderungen umfassend auf unterschiedlichen Handlungsebenen durchdacht und koordiniert werden, damit nicht einzelne Interventionsaktivitäten parallel laufen, sondern eine umfassende Gesamtstrategie angestrebt wird. Lediglich punktuelle oder additive Maßnahmen und Sensibilisierung bleiben ohne nachhaltige Auswirkungen und bergen die Gefahr, dass die anvisierte „Förderungsgruppe“ stärker segregiert wird, wenn bei der Umsetzung in den Unterricht nicht die erforderliche Begleitung und Unterstützung gesichert ist oder kein klares gemeinsames Bildungskonzept zum pädagogischen Umgang mit Diversität vorhanden ist. „Erforderlich sind weitaus zielgerichtete[re] und kreativere Herangehensweisen, die auf unterschiedlichen Ebenen gleichzeitig ansetzen“ (Gomolla 2005, S. 12). Um die geforderte Öffnung von Schule im Sinne einer diversitätsbewussten, inklusiven Bildungseinrichtung zu erreichen, müssen Veränderungen im System auf der Ebene der Struktur sowie Organisation, Inhalte sowie Herangehensweisen vollzogen werden (vgl. Krüger-Potratz 2005, S. 142; Karakaşoğlu 2011, S. 25; Fereidooni 2014). Es ist wichtig, Ziele der Chancengleichheit und diversitätsbewussten Bildung systematisch in die Schul-, Unterrichts- sowie Ausbildungsentwicklung und eine veränderte LehrerInnenaus- und -weiterbildung einzubinden. Im Folgenden werden die genannten Handlungsebenen differenziert erläutert, um aufzuzeigen, wie eine diversitätsbewusste, inklusive (berufliche) Bildung im Konkreten ermöglicht werden kann.

3.1 Curriculare Ebene

Auf curricularer Ebene muss sowohl die inhaltliche als auch didaktisch-methodische Dimension Berücksichtigung finden. Denn zum einen muss Diversität nicht nur als Ziel sondern auch als Inhalt in Bildungsprozessen kontinuierlich verankert sein, damit die bisher konstruierte Normativität aufgebrochen wird und die Diversität der Lernenden zur Normalität wird. Zum anderen müssen konkrete Möglichkeiten zur Individualisierung der Lernprozesse und zusätzliche Unterstützungsmöglichkeiten für die Lernenden in den Blick genommen werden, um der Diversität in der beruflichen Bildung gerecht zu werden.

3.1.1 Diversität als Ziel und Inhalt

Eine diversitätsbewusste Unterrichtsentwicklung kann nur gelingen, wenn die Institution Schule als Gesamtes im Sinne des Leitbildes sowie des Schulprogramms dafür die Grundlage zur Orientierung auf allen Ebenen des Unterrichts (curricular, didaktisch, inhaltlich) schafft. Dabei ist die Leitfrage zu stellen, ob „Prinzipien wie Antidiskriminierung, Wertschätzung von Vielfalt und Toleranz durch das Curriculum gefördert“ (Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (DUK) 2009, S. 19) werden. So muss die Ausrichtung aller Curricula und Lehrinhalte auf die Normalität einer Diversität im Klassenzimmer vorbereiten und dafür Sorge tragen, dass Benachteiligung und Diskriminierung entgegen gewirkt wird bzw. überhaupt nicht erst entsteht. Ausgehend

davon, dass diese Haltung eine kritische Perspektive erfordert, müssen Lehrpläne, Schulbücher, Lehrmaterial und Lernmethoden auf darin enthaltene Praktiken von Stereotypisierungen und Vorurteilen nicht nur im Geschichts- und Politikunterricht kritisch geprüft werden, sondern in allen Fächern und Ausbildungsinhalten. „Denn es wird davon ausgegangen, dass die tradierte eurozentristische Perspektive als ‚heimlicher Lehrplan‘ zum Ausschluss des überlieferten Wissens [...] führt, und damit zu einer Entwertung ihres soziokulturellen Hintergrunds“ (Hormel/Scherr 2005, S. 90). Tradierte Inhalte und Bilder vom „Fremden“ bzw. „Anderen“ konstruieren z. T. unbewusst (z. B. kulturelle, religiöse) Differenzen, so dass soziale Zuschreibungen und Fest-Stellungen entstehen, die Dichotomisierung in „Normal“ und „Unnormal“ bzw. „Anders“ verstärken und somit Nährboden Benachteiligung und Diskriminierung schaffen. Aus diesem Grund müssen Lehrinhalte auf die Konstruktion von Differenz und Zuschreibung hin überprüft werden.

Normalitätstsvorstellungen ‚des Eigenen‘ können angesichts der Relativität kultureller Ausdrucksformen und Deutungsmuster zur Lerngelegenheit werden, weil sich Selbst-Verständlichkeiten verflüssigen und damit der Blick frei wird auf die kulturelle Gebundenheit der Wahrnehmungs- und Deutungsmuster. (Holzbrecher 2013, S. 196)

Das Prinzip der Mehrperspektivität muss kontinuierlich Gegenstand der Auseinandersetzung auf der curricularen, didaktischen sowie inhaltlichen Ebenen sein. Erst auf der Grundlage dieser mehrperspektivischen sowie diversitätsbewussten Haltung transportiert durch die Akteurinnen und Akteure der Bildungsinstitution sowie ihrer vermittelten Inhalte und Lehrformen können den Schülerinnen und Schülern bzw. Auszubildenden Lerngelegenheiten geschaffen werden, um sie auf die Diversität der Berufswelt und Gesellschaft vorzubereiten.

3.1.2 Individualisierte Lernprozesse

Für eine inklusive Beschulung sowie Ausbildung ist es erforderlich, adäquate didaktische Konzepte und eine individualisierte Lernprozessgestaltung zu entwickeln und zu etablieren. Da trotz gleicher Chancen jede bzw. jeder Lernende individuelle Lernvoraussetzungen und -bedürfnisse hat, müssen neben diagnostischen Instrumenten auch Ressourcen geschaffen werden, um jede bzw. jeden Lernenden individuell fördern zu können. Individualisierte Förderkonzepte sind dabei nicht als additive Maßnahmen zu verstehen, sondern als inklusiv in den Unterricht bzw. die Betriebe eingebettete Möglichkeiten zur Unterstützung für die entsprechenden Bedürfnisse der heterogenen Lernerschaft. In der Berufsvorbereitung sollten die fachlichen Ausbildungsanteile stärker an die Inhalte aus anerkannten Ausbildungsberufen angelehnt sein, damit diese später genutzt und auch angerechnet werden können. In diesem Sinne ist die „Verwendung von Ausbildungsbausteinen“ (Euler/Severing 2014, S. 20) zu empfehlen, um im Rahmen eines „flexible[n] Curriculum[s]“ (DUK 2009, S. 15)

insbesondere für Schülerinnen und Schüler, die bisher von Benachteiligung betroffen sind, die Chance auf einen erfolgreichen Ausbildungsabschluss zu ermöglichen. Die Berufsausbildung sollte daher

[...] curricular so strukturiert und organisatorisch so gestaltet werden, dass auch dann, wenn Jugendliche keinen vollständigen Ausbildungsabschluss erreichen, die absolvierten Teile aus dem Ordnungsrahmen eines anerkannten Ausbildungsberufes geprüft, zertifiziert und dokumentiert werden.
(Euler/Severing 2014, S. 6)

Somit wird Jugendlichen, die bisher durch Sonderklassen bzw. -maßnahmen exkludiert wurden, auf diese Weise ermöglicht, im Regelsystem ihre Berufsausbildung zu absolvieren. Ausbildungsbausteine, die zertifiziert abgeschlossen werden, ermöglichen stufenweise den Ausbildungsabschluss gemäß individueller Voraussetzungen. Auf diese Weise ist auch eine zeitliche Flexibilität gewährleistet, was insbesondere berufstätige Familien oder Alleinerziehende unterstützt, ihre Berufsausbildung erfolgreich abzuschließen.

3.1.3 Zusätzliche Bildungs- und Unterstützungsangebote

Bildungsinstitutionen müssen als Erfahrungsraum und Unterstützungssystem gesehen werden, in denen nicht davon ausgegangen werden darf, dass die Unterstützung von außerhalb kommt, um „Defizite“ auszugleichen. Daher müssen in den Lernorten die erforderlichen materiellen und technischen Ausstattungen, Lehr- und Beratungskompetenzen sowie das notwendige Grundverständnis für die inklusive Ausbildung von jungen Menschen mit individuellen Voraussetzungen und Lebenslagen bestehen. Der Aufbau von Lernzentren kann zur Steigerung der Lernmotivation und -leistung insbesondere von bisher benachteiligten Schülerinnen und Schülern bzw. Auszubildenden beitragen, um die ungleich verteilten familiären und sozialen Unterstützungsmöglichkeiten zu kompensieren. In der Schule und im Betrieb begonnene Lernprozesse können auf freiwilliger Ebene ergänzt und auch vertieft werden. Durch zusätzliche Lern- und Beratungsangebote können individuelle Unterstützungsmöglichkeiten berufsvorbereitend, -begleitend und -nachqualifizierend geschaffen werden. So können Angebote in Form von Workshops bereitgestellt werden, die für den jeweiligen Schulabschluss oder Beruf notwendig sind oder Zusatzfördermöglichkeiten geboten werden. Auf diese Weise können benachteiligte Startvoraussetzungen, z. B. mangelnde Englisch- oder Computerkenntnisse ausgeglichen werden. Berufsrelevante bzw. -übergreifende Workshops, wie Umgang mit Stress, Rhetorik oder Bewerbungshilfen können auch zur Verfügung gestellt werden. Neben den inhaltlichen Angeboten sollten auch Beratungsanlaufstellen für betriebliche, oder schulische Probleme in Form von Vertrauenslehrkräften oder Schulsozialarbeiterinnen und -arbeitern vorhanden sein. Zusätzliche Coaching-Angebote können Schülerinnen und Schülern bzw. Auszubildenden auf der individuellen Ebene helfen, sich in der Schule

und im Betrieb zu verbessern. In Form eines Peer-Mentorings können die Lernenden niedrigschwellig begleitet werden, so dass insbesondere der Übergang von der Schule in die Ausbildung und ggf. später von der Ausbildung in den Beruf unterstützt wird.

Unter Berücksichtigung der Arbeitszeiten in der dualen Berufsausbildung müssen flexible Öffnungszeiten gewährleistet werden, die auch insbesondere für junge, berufstätige Familien oder Alleinerziehende eine Vereinbarkeit von Kinderbetreuung, Ausbildung und der Wahrnehmung zusätzlicher Unterstützung ermöglichen. In diesem Zusammenhang könnte eine Kooperation mit Kinderbetreuungsangeboten eine weitere Hilfe sein.

3.2 Ebene der sozialen Interaktion

Durch jede soziale Interaktion wird die Haltung der jeweiligen Akteurinnen und Akteure transparent. Aus diesem Grund wird die Bedeutung der Interaktion zwischen allen Beteiligten einer Bildungsinstitution sowie die Art der Kommunikation in Lernprozessen unter Berücksichtigung von Diversität im Folgenden näher beleuchtet.

3.2.1 Förderung der Interaktion zwischen allen Beteiligten

Der Interaktion zwischen unterschiedlichen Akteurinnen und Akteuren einer Bildungsinstitution muss ein großer Stellenwert beigemessen werden. Zum einen muss dafür Sorge getragen werden, dass es überhaupt zu einer wertschätzenden Kommunikationskultur zwischen unterschiedlichen Personen(-gruppen) kommt. Dabei wären die Lehrkräfte und Lernenden untereinander und gegenseitig zu nennen, sowie auch die Kommunikation zwischen diesen beiden Gruppen und den Verantwortlichen der Ausbildungsbetriebe, bei minderjährigen Schülerinnen und Schülern bzw. Auszubildenden kommen die Eltern oder zuständige Betreuungspersonen hinzu. Zum anderen ist es wichtig, die Art und Weise der Kommunikations- und Interaktionsprozesse zwischen diesen Personengruppen (Lehrkräfte, Lernende, Ausbilderinnen, ggf. Erziehungsberechtigte) zu reflektieren. Dabei sollten Möglichkeiten der Konfliktbearbeitung und der Teambildung vereinbart werden, bei minderjährigen Lernenden sollte die (interkulturelle) Arbeit mit Eltern bzw. mit zuständigen Betreuerinnen sowie Betreuern implementiert werden und in der dualen Ausbildung die Kooperation der Lernorte (Schule und Betrieb) stärker in den Blick genommen werden. Auf diese Weise ist es möglich, den Lernenden ganzheitlich in den Blick zu nehmen und umfassend zu unterstützen.

3.2.2 Selbstkritische und diversitätsbewusste Kommunikation

Da Benachteiligung auch im alltäglichen Umgang miteinander zum Ausdruck kommt, indem Differenzen (re)produziert und auch verfestigt werden (z. B. Vorurteile, Stereotypisierung), muss im Sinne der diversitätsbewussten Öffnung der Bildungseinrichtung eine Gemeinschaft aufgebaut werden, in der eine wertschätzende

Haltung und Umgangsformen gegenüber jedem/jeder einzelnen Lernenden verbunden mit der (selbst-)reflektierenden Praxis entwickelt werden. Die Wertschätzung gegenüber Lernenden ermöglicht Vielfalt als didaktische und pädagogische Ressource wahrzunehmen. Durch eine ressourcenorientierte (statt defizitorientierte) Feedbackkultur können individuelle Potenziale der Auszubildenden stärker gefördert werden. Vor diesem Hintergrund ist die Diversität der Lernenden auch im Umgang miteinander einzubinden und als Bestandteil von (Schul- und Betriebs-)Wirklichkeit darzustellen. So müssen sich Bildungseinrichtungen vom bisherigen „monolingualen und monokulturellen Habitus“ (Gogolin 2008, o.S.) verabschieden, indem beispielsweise Mehrsprachigkeit in den Alltag (sowohl unterrichtlich als auch außerunterrichtlich) eingebettet wird.

3.3 Pädagogisches Personal

Das pädagogische Personal ist für die Gestaltung sowie Steuerung von Lernprozessen verantwortlich und ist Vorbild für die Lernenden. Im Folgenden wird dargestellt, warum pädagogisch Handelnde im Kontext ihrer eigenen Professionalisierung ein Diversitätsbewusstsein entwickeln müssen und wie die Diversität innerhalb des pädagogischen Personals gefördert werden kann, damit sich das vielfältige Bild der Lernenden auch in den pädagogischen Akteurinnen und Akteuren widerspiegelt.

3.3.1 Entwicklung von Diversitätsbewusstsein

Der Notwendigkeit eines Perspektivwechsels von einer unbeschriebenen Normativität zu der Normalität von Vielfalt als Grundlage für Bildungsinstitutionen wurde bereits eingehend Bedeutung zugesprochen. Dieses Aufbrechen der vorherrschenden Normativität zugunsten einer vielfältigen Schülerschaft mit individuellen Bedürfnissen und Ausgangslagen muss durch bildungspolitische Reformen strukturell eine Verankerung finden und im Kleinen aus dem Schul- und Unternehmensprofil jeder Bildungseinrichtung hervor gehen. Dies ist die Grundlage und leitende Orientierung für alle (pädagogischen) Akteurinnen und Akteure in der Schule und weiteren Bildungsinstitutionen. So muss im Rahmen der Personalentwicklung eine prozessorientierte Weiterbildung ermöglicht werden, damit eine diversitätsbewusste Kompetenz bei Schulleitung, Ausbildungsleitenden sowie Lehrkräften auf den Ebenen der Organisationsentwicklung, der Unterrichtspraxis, der pädagogischen Inhalte und Interaktionen im schulischen sowie betrieblichen Alltag durch Weiterbildungs- und Fortbildungsangebote kontinuierlich gefördert wird. Im Zuge der Anbahnung einer diversitätsbewussten Kompetenz ist die Förderung einer kritischen (Selbst-)Reflexivität erforderlich, um sich mit Prozessen der Identitätsbildung und mit Rollenmustern sowie mit Einstellungen auseinanderzusetzen, damit bestehende Differenzzuschreibungen bewusst gemacht und dekonstruiert werden, um über (eigene) Diskriminierungsmuster zu reflektieren. Denn erst wenn auf der Haltungsebene der beteiligten Akteurinnen und Akteure angesetzt wird, können bestehende Denkstrukturen aufgebrochen werden, die jahrelang durch die (Bildungs-)Sozialisation internalisiert

wurden (vgl. Terkessidis 2004). So stellt eine sukzessive Kompetenzvermittlung im Umgang mit Diversität als Aufgabe der Personalentwicklung und Professionalisierung des Handelns der Lehrenden ein entscheidendes Kriterium für die Qualitätssicherung und -steigerung von Unterricht bzw. Bildungsinstitution dar, da Lehrkräfte und Ausbildungsleitende die zentralen Akteurinnen und Akteure sind, die pädagogische Prozesse im alltäglichen Lernen initiieren und begleiten.

Bei der Umsetzung von Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung ist daher auch die kritische Reflexion schulischer sowie betrieblicher Handlungskontexte und das Aufdecken von institutioneller Diskriminierung durch das Hinterfragen von Einstellungen und Verhaltensweisen unerlässlich, denn gerade dadurch tragen Verwaltungspersonal und Lehrkräfte zur Aufrechterhaltung und Verfestigung von Benachteiligung sowie Ungleichheit im Bildungssystem bei. Da oft individuelle (stereotype) Vorannahmen mit praktizierten Mechanismen zur Segregation und Benachteiligung von Schülerinnen und Schülern bzw. Auszubildenden in Verbindung mit institutionell gebundenen Handlungsweisen stehen, sollten sich alle Akteurinnen und Akteure einer Bildungseinrichtung mit der Komplexität von Diskriminierung kritisch auseinandersetzen. Diese (selbst-)kritische Reflexion bedarf in der Regel einer professionellen, externen Begleitung von Evaluationen. Dabei ist die Unterstützung der professionellen Weiterentwicklung im Rahmen gezielter Aus-, Fort- und Weiterbildung, Beratung sowie Begleitung des pädagogischen Personals durch Expertinnen und Experten nicht als punktuelle Intervention zu verstehen, sondern als eine kontinuierliche Daueraufgabe im Rahmen der prozessbegleitenden Schul- und Betriebsentwicklung.

Auf der sozialen Ebene müssen Handlungskompetenzen der Lehrenden durch geeignete Kommunikations- und Konfliktstrategien gefördert werden. Das Potenzial von Teamarbeit bzw. -teaching sowie kollegialen Hospitationen muss stärker in Schulstrukturen eingebunden werden, um sich so gegenseitig zu beraten und gemeinsam den Reflexionsprozess zu treten, um nicht wieder in alte Rollenmuster zu verfallen. Auf der fachlichen Ebene müssen erforderliche didaktische sowie diagnostische Kompetenzen der Lehrkräfte gefördert werden, damit sie die Lernenden individuell entsprechend ihrer diagnostizierten Fähigkeiten und Bedürfnisse adäquat unterstützen können. Dies verhindert, dass einzelne persönliche Merkmale von Schülerinnen und Schülern bzw. Auszubildenden oftmals mit negativ konnotierten Zuschreibungen in Verbindung stehen, wie beispielsweise Sprachdefizite bei Lernenden mit Migrationshintergrund oder schwache Leistungen denjenigen aus nicht akademischen Elternhäusern.

3.3.2 Diversität unter dem pädagogischen Personal

Im Rahmen des Diskurses über (institutionelle) Diskriminierung benachteiligter Schülerinnen und Schüler sowie der Forderung nach einer diversitätsbewussten Öffnung der Bildungseinrichtungen bleibt auch die Diversität des Lehrpersonals zu hinterfragen (vgl. Fereidooni 2012). Bisher repräsentieren insbesondere weibliche

Lehrkräfte deutscher Herkunft den Lehrberuf, auch wenn die Geschlechterverhältnisse an beruflichen Schulen (je nach Fachrichtungen) einigermaßen ausgeglichen ist (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) 2005, S. 46 f.; Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) 2014, S. 90 f.). In Anbetracht des Spannungsfeldes zwischen der Diversität in der Gesellschaft sowie im Klassenzimmer auf der einen Seite und der homogenen Zusammensetzung der Lehrkräfte auf der anderen Seite muss es Ziel sein, auch die Diversität unter den Lehrkräften zu erhöhen, da sie als Vorbild und Identifikationspersonen ihrer diversen Schülerschaft nicht gerecht werden (vgl. BIBB 2014, S. 87 f.). So fordern integrations- und bildungspolitische Maßnahmen in den letzten Jahren immer stärker den Einsatz von Lehrkräften mit Migrationshintergrund (vgl. Presse- und Informationsamt der Bundesregierung/Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration 2007), um ein realistisches Abbild der gesellschaftlich diversen Zusammensetzung zu vertreten. Weiterhin werden mit dem Einsatz von Lehrkräften mit Migrationshintergrund Potenziale für die konkrete pädagogische Arbeit gesehen, die im schulischen Kontext im Rahmen der interkulturellen Arbeit als vorteilhaft gesehen werden (vgl. Massumi 2014, S. 87 ff.). Die Erhöhung von Lehrkräften mit Migrationshintergrund allein reicht aber nicht aus, um einer diversitätsbewussten Bildungseinrichtung gerecht zu werden, vielmehr müssen die geforderten Sensibilisierungs- und Reflexionsprozesse aller pädagogischen Akteure gefördert werden und dieses Bewusstsein auch den Schülerinnen und Schülern vermittelt werden (vgl. ebd.). Aufgrund der Bedeutung von diversitätsbewusster Kompetenz unter den Lehrkräften muss diese daher bereits in der LehrerInnenbildung strukturell verankert werden, so dass Lehrkräfte von morgen mit einer wertschätzenden Selbstverständlichkeit an die divers geprägte Bildungsinstitution herantreten, damit die bisherigen normativen Homogenitätsvorstellungen sukzessive aus den Erwartungen der Bildungseinrichtungen verschwinden und bestimmte Gruppen nicht mehr der Benachteiligung gar Diskriminierung unterliegen. Neben dem Lehrpersonal der Bildungsinstitutionen gilt es gleichwohl auch die auszubildenden Betriebe bzw. in der Ausbildungsqualifizierung auf die Diversität der Gesellschaft und ihrer Auszubildenden vorzubereiten. Insbesondere die Ausbildungsbetreuerinnen und -betreuer müssen in der Lage sein, auf die vielfältigen Auszubildenden einzugehen und diese adäquat und diversitätsbewusst zu fördern (vgl. Kimmelman 2009, S. 7 f.; Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR) 2014, S. 34 ff.).

3.4 Struktur und Organisation der Bildungseinrichtungen

Der Struktur und Organisation von Bildungseinrichtungen kommt eine elementare Schlüsselfunktion zu. Im Folgenden wird die Notwendigkeit der institutionellen Verankerung von Diversität als Grundlage für pädagogisches Handeln dargestellt und aufgezeigt, dass das Leitbild unter Berücksichtigung von Diversität prozessbegleitend implementiert werden muss.

3.4.1 Institutionelle Verankerung von Diversität im Leitbild

Inklusion und Diversität sind als integraler Bestandteil der Schulentwicklung zu betrachten, aus dem sich das Gesamtprofil als Leitbild einer Bildungsinstitution ableiten lässt. Durch ein institutionell gebundenes Leitbild einer Bildungseinrichtung wird eine systematische Herangehensweise gewährleistet, die allen Akteuren (sowohl Lernende als auch Lehrende) die notwendige Orientierung sowie Rahmung einer diversitätsbewussten, inklusiven Bildung ermöglicht. Es wird mit dem Leitbild eine verbindliche Handlungsorientierung sowie -grundlage für die Schulleitung, die Lehrenden und auch für die Lernenden geschaffen, auf dem die Identität und das Selbstverständnis der Bildungseinrichtung fußt, das wiederum Grundlage für alle Entscheidungen auf verschiedenen Ebenen bilden. Die kritische Auseinandersetzung mit Gleichheit, Diskriminierung und Rassismus sind Prinzipien, die in den Strukturen und Arbeitsweisen der Bildungseinrichtung zu verankern sind (vgl. Gomolla 2005, S. 271). Da eine gute Unterrichtsentwicklung, eine gemeinsame Zielorientierung sowie kontinuierliche (über-)fachliche Zusammenarbeit und ein gutes pädagogisches Klima sich wechselseitig bedingen, ist eine übergreifende Gesamtstrategie erforderlich, die

[...] die verschiedenen Handlungsebenen innerhalb einer Schule – vom Unterricht der einzelnen Lehrperson über die Zusammenarbeit in Lehrerteams bis hin zur Verankerung der Schule im Quartier – gleichzeitig [erfasst] [...]. Es braucht eine Organisationsentwicklung, die die Schule als Ganze verändert und die fachliche Zusammenarbeit unter den Lehrpersonen systematisch fördert („Professionelle Lerngemeinschaften“).

(Mächler 2008, o.S.)

Das Leitbild zur diversitätsbewussten Öffnung einer Bildungsinstitution liefert den Ausgangspunkt für die strategische Planung im Rahmen des Schulprogramms, in dem Synergieeffekte beispielsweise von Interkulturalität, Inklusion, Rassismuskritik, Mehrsprachigkeit systematisch angestrebt werden können, damit keine isolierten Einzelmaßnahmen ohne effektive Nachhaltigkeit durchgeführt werden (vgl. Cornelsen Verlag 2013). In der Entwicklung des Leitbildes besteht die Möglichkeit, vorherrschend, einseitige Normativitätsvorstellungen in Richtung einer Normalität der Vielfalt aufzubrechen, so dass sowohl Lehrende als auch Lernende mit diversen Lebens- und Lernbedingungen in den Bildungsprozess einbezogen werden und adäquat gefördert werden. Dies impliziert, dass die Steigerung von Bildungserfolgen benachteiligten Gruppen angestrebt wird.

3.4.2 Prozessbegleitung zur Implementierung

Die Schulleitung ist zuständig für die Organisationsentwicklung sowie eine qualifizierte Prozessbegleitung im Umgang mit Vielfalt, um das entsprechende Leitbild nachhaltig umzusetzen. In die Organisationsstruktur eingebundene Konferenz- und Gremienarbeit, strukturell verankerte Kooperationen mit lokalen, regionalen und internationalen Institutionen oder Netzwerken können dazu beitragen, Schule in ihrem Ziel einer diversitätsbewussten Einrichtung zu unterstützen, um Schülerinnen und

Schüler entsprechend ihrer individuellen Bedürfnisse adäquat u. U. auch ganzheitlicher zu fördern. Mit der Einbindung von Projekten und Programmen wie beispielsweise „Erasmus+ – EU-Programm für allgemeine und berufliche Bildung, Jugend und Sport“ wird Auszubildenden sowie auch Lehrenden die Möglichkeit geboten, Auslandserfahrungen unter finanzieller Unterstützung zu machen, um so auch die soziale Eingliederung benachteiligter Jugendlicher zu finanzieren (vgl. Deutsche Nationale Agenturen im EU-Bildungsprogramm Erasmus+ o.J.). Auch für Lehrkräfte besteht hier durch die internationale Erfahrung die Möglichkeit, eigene Perspektiven zu erweitern, zu hinterfragen und neu zu überdenken. Auslandsaufenthalte sollten allerdings mit (vorbereitenden, begleitenden, nachbereitenden) Veranstaltungen zur Rassismuskritik flankieren, damit (bereits bestehende) Vorurteile und Rassismen nicht erst produziert oder gar verfestigt werden (vgl. Enns/Glutsch/Massumi 2015).

Im Rahmen der Organisationsentwicklung müssen den Lehrenden kontinuierlich Fachberatungen auch unter Einbezug unabhängiger Expertise ermöglicht werden und Evaluationen als gängige Praxis der Schul- und Unterrichtsentwicklung durchgeführt werden. Außerdem muss durch die Schulleitung die Bereitstellung sowie Verteilung von Ressourcen wie Raum, Zeit, Einsatz von Lehrenden geregelt werden, so dass das erforderliche Grundgerüst vorhanden ist, das überhaupt eine diversitätsbewusste, inklusive Bildungsarbeit ermöglicht. Ein großer Stellenwert für die Orientierung an Inklusion und Diversität hat die Grundauf-, Weiter- sowie Fortbildung von Lehrkräften, Schulleitungen und auch betrieblichen Ausbilderinnen und Ausbildern, die kontinuierlich im Sinne der lebenslangen Professionalisierung anzustreben ist.

4 Zusammenfassung

Zusammenfassend ist zu konstatieren, dass verbunden mit der aufkommenden Inklusionsdebatte und dem damit zusammenhängenden Diversitätsgedanken ein erweitertes Verständnis von Heterogenität bzw. Vielfalt gedacht werden muss. Dabei kommt allen Bildungsinstitutionen die soziale Verantwortung zu, als Einrichtung zu denken und zu agieren, die keine Benachteiligung und Diskriminierung zulässt und durch Bildung Benachteiligung entgegen wirkt. Insbesondere geht es übergreifend um den Abbau von Benachteiligung im Bildungssystem und die Sicherstellung von Chancengerechtigkeit. Das System hat die volle Verantwortung für die Sicherung des Rechts auf Bildung. Ein grundlegender Paradigmenwechsel „vom [...] [Lernenden] als Problem zum System als Problem“ (Karakasoğlu 2013, S. 27) hat zu erfolgen. Um dieser Verantwortung gerecht zu werden, müssen Veränderungen im System auf den Ebenen der Struktur, Organisation, der beteiligten Akteurinnen und Akteure, der Inhalte sowie Herangehensweisen und des sozialen Umgangs miteinander im Sinne der diversitätsbewussten Öffnung vollzogen werden.

Für die berufliche Bildung bedeutet das im Konkreten betriebliche Ausbildungsplätze zu schaffen und daran anknüpfend allen eine gerechte Chance zu dessen Zugang zu ermöglichen. Dabei sind bisherige Selektionsmechanismen insbesondere beim Übergang von der Schule in die Ausbildung sowie gruppenspezifische Zuschreibungen gegenüber bestimmten Gruppen abzubauen. Ein Schritt dafür ist der institutionelle Abbau von Zugangsbarrieren sowie die Diversitätssensibilisierung bei Personalverantwortlichen in der Verwaltung, in Betrieben und in der Schule (vgl. SVR 2014, S. 34 ff.). Dieses Bewusstsein muss in Betriebe und auch in die Bildungseinrichtungen durchgängig eingebettet werden, so dass allen Lernenden unabhängig ihrer (sozialen, kulturellen, religiösen etc.) Herkunft und unabhängig ihrer Lebensmodelle der Weg in eine gleichberechtigte Teilhabe am beruflichen sowie gesellschaftlichen Leben ermöglicht wird. Es muss also ein Gleichgewicht zwischen Berücksichtigung spezieller Bedarfe innerhalb der Ebene gefunden werden, auf der alle Lernenden die gleichen Zugangsmöglichkeiten haben, um allen Lernenden die universellen Menschenrechte auf Bildung sowie Gleichberechtigung zu gewähren.

Quellen

Zitierte Literatur

- Bylinski, Ursula/Rützel, Josef (2011):** „Ausbildung für alle“ braucht eine Pädagogik der Vielfalt. In: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 2/2011, S. 14-17. <http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/id/6620> (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 Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2005):** Gender Datenreport. 1. Datenreport zur Gleichstellung von Frauen und Männern in der Bundesrepublik Deutschland. 2. Fassung. <http://www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/genderreport/01-Redaktion/PDF-Anlagen/gesamtdokument%2cproperty%3dpdf%2cbereich%3dgenderreport%2csprache%3dde%2crwb%3dtrue.pdf> (Abruf: 13.05.2015).

- Cornelsen Verlag (Hg.) (2013):** Interkulturelle Schulentwicklung. Ein Leitfaden für Schulleitungen. http://www.cornelsen-schulverlage.de/fm/1272/9783069629641%20x1PS_Interkult%20Schulentwicklung_2013_komplett.pdf (Abruf: 13.05.2015).
- Deutsche Nationale Agenturen im EU-Bildungsprogramm Erasmus+ (Hg.) (o.J.):** Erasmus+. EU-Programm für allgemeine und berufliche Bildung, Jugend und Sport. <http://www.erasmusplus.de/> (Abruf: 13.05.2015).
- Deutsche UNESCO-Kommission e. V. (DUK) (Hg.) (2009):** Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. Bonn.
- Enggruber, Ruth (2001):** Sozialpädagogische Skizzen zu einer neuen „Pädagogik der Benachteiligtenförderung“. In: Jugend, Beruf, Gesellschaft, 52 (1), S. 2-8.
- Enns, Inna/Glutsch, Nina/Massumi, Mona (2015):** „Nachdenklichkeit und Dankbarkeit“ – Ein Schulpraktikum in Gulu/Uganda mit rassismuskritischer Seminarbegleitung. Eine Befragung von PraktikantInnen während ihres Berufsfeldpraktikums. In: Kricke, Meike/Kürten, Louisa (Hg.): Internationalisierung der LehrerInnenbildung. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, S. 124-140.
- 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 (Hg.) (2011):** Schule – Migration – Diskriminierung. Ursachen der Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund im deutschen Schulwesen. Wiesbaden: VS Verlag.
- Fereidooni, Karim (Hg.) (2012):** Das interkulturelle Lehrerzimmer. Perspektiven neuer deutscher Lehrkräfte auf den Bildungs- und Integrationsdiskurs. Wiesbaden: VS Verlag.
- Fereidooni, Karim (2014):** Die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften mit und ohne „Migrationshintergrund“ im Kontext der interkulturellen Öffnung der Institution Schule: Forderungen – Erwartungshaltungen – Konzeptionen. In: Vanderheiden, Elisabeth/Mayer, Claude-Helene (Hg.): Handbuch interkulturelle Öffnung. Grundlagen, Best Practice, Tools. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 237-245.
- Gemballa, Kathrin (2010):** Berufsorientierung im Übergangssystem – biographische Probleme und Entwicklungschancen von Jugendlichen an Beispielen. In: Haushalt & Bildung, 2/2010, S. 51-56.
- Gogolin, Ingrid (2008):** Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- 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 (2008):** Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Handschuk, Sabine/Schröer, Hubertus (2003):** Qualitätsmanagement in München: Vom instrumentellen Gebrauch zur strategischen Orientierung. In: Landeshauptstadt

- München – Sozialreferat/Jugendamt (Hg.): Offen für Qualität. Interkulturell orientiertes Qualitätsmanagement in Einrichtungen der Migrationssozialarbeit. München: Selbstverlag, S. 5-18.
- Holzbrecher, Alfred (Hg.) (2013):** Interkulturelle Schule. Eine Entwicklungsaufgabe. Schwalbach: Debus Pädagogik Verlag.
- Hormel, Ulrike/Scherr, Albert (2005):** Bildung für die Einwanderungsgesellschaft: Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung. Schriftenreihe Bd. 498. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Karakaşoğlu, Yasemin/Gruhn, Mirja/Wojciechowicz, Anna (2011):** Interkulturelle Schulentwicklung unter der Lupe. (Inter-)Nationale Impulse und Herausforderungen für Steuerungsstrategien am Beispiel Bremen. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Kimmelmann, Nicole:** (2009): Diversity Management – (k)ein Thema für die berufliche Bildung? In: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 1/2009, S. 7-10. <http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/id/1526> (Abruf: 13.05.2015).
- Klemm, Klaus (2013):** Inklusion in Deutschland – eine bildungsstatistische Analyse. Studie im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Krüger-Potratz, Marianne (2005):** Interkulturelle Bildung. Eine Einführung. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Lippegau-Grünau, Petra (2011):** Das Inklusionskonzept bringt Bewegung in die Benachteiligtenförderung. Neue Impulse aus der Praxis. In: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 2/2011, S. 18-19. <http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/bwp/show/id/6621> (Abruf: 13.05.2015).
- Mächler, Stefan (2008):** Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS). Ein langfristiges Programm zur Verbesserung der Chancengleichheit. <http://heimatkunde.boell.de/2008/02/18/qualitaet-multikulturellen-schulen-quims-ein-langfristiges-programm-zur-verbesserung-der> (Abruf: 13.05.2015).
- Massumi, Mona (2014):** Diversität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – zur Bedeutung von Lehrkräften mit Migrationshintergrund. In: Haushalt & Bildung, 1/2014, S. 87-95.
- Presse- und Informationsamt der Bundesregierung/Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hg.) (2007):** Der Nationale Integrationsplan. Neue Wege. Neue Chancen. http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Publikation/IB/nationaler-integrationsplan.pdf;jsessionid=5326B237030754203B2DADAF674BDEBE.s2ti?__blob=publicationFile&v=3 (Abruf: 13.05.2015).
- Rützel, Josef (2000):** Pädagogische Anforderungen an die Benachteiligtenförderung. In: Arbeitsstab Forum Bildung. Bonn.
- Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR) (2014):** Diskriminierung am Ausbildungsmarkt. Ausmaß, Ursachen und Handlungsperspektiven. <http://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2014/11/SVR-FB-Diskriminierung-am-Ausbildungsmarkt.pdf> (Abruf: 13.05.2015).

- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft/in Kooperation mit McKinsey & Company (2013):** Hochschulbildungsreport 2020. Essen/Düsseldorf. <http://www.stifterverband.de/bildungsinitiative/hochschulbildungsreport.pdf> (Abruf: 13.05.2015).
- Terkessidis, Mark (2004):** Die Banalität des Rassismus: Migranten zweiter Generation entwickeln eine neue Perspektive. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Vereinte Nationen (1948):** Resolution der Generalversammlung. 217 A (III). Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. 10. Dezember 1948. <http://www.un.org/depts/german/menschenrechte/aemr.pdf> (Abruf: 13.05.2015).

Weiterführende Literatur

- Alleman-Ghionda, Cristina (2013):** Bildung für alle, Diversität und Inklusion. Internationale Perspektiven. Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag.
- Biermann, Horst/Bonz, Bernhard (Hg.) (2011):** Inklusive Berufsbildung. Didaktik beruflicher Teilhabe trotz Behinderung und Benachteiligung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Emmerich, Marcus/Hormel, Ulrike (2013):** Heterogenität – Diversity - Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz. Wiesbaden: Springer VS.
- 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).

Ausgewählte Informationsressourcen im Web

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)

<http://www.bibb.de/> (Abruf: 13.05.2015).

Das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) ist in Deutschland das anerkannte Kompetenzzentrum zur Erforschung und Weiterentwicklung der beruflichen Aus- und Weiterbildung.