

# „Bildung vielfältig gestalten – Beiträge der Jugendsozialarbeit“ Expertise



**„Bildung vielfältig gestalten – Beiträge der Jugendsozialarbeit“  
Expertise**



# Vorwort

Eine der derzeit wichtigsten Aufgaben des deutschen Bildungssystems besteht darin, eine Praxis der Vielfalt und Inklusion umzusetzen und nachhaltig zu implementieren. Nicht erst seit den PISA - Studien der OECD nehmen Auseinandersetzungen zu Heterogenität und Vielfalt einen hohen Stellenwert in der pädagogischen Diskussion ein. Die Anerkennung von Pluralität, Heterogenität und Chancengleichheit begleitet die Bildungsdiskurse bereits seit vier Jahrzehnten. Mit der Erklärung der UNESCO in Salamanca im Jahr 1994 fand die Debatte um inklusive und diskriminierungsfreie Bildungszugänge erstmals breite internationale Anerkennung.

Inzwischen haben zahlreiche Bildungsstudien gezeigt, dass bedürfnisorientierte und chancengerechte Perspektiven notwendig sind, um allen jungen Menschen Bildungszugänge zu ermöglichen, die inklusiv und diskriminierungsfrei sind. Denn nicht alle Kinder und Jugendlichen haben die gleichen Startbedingungen für ein sicheres und gesundes Aufwachsen. So hängen Bildungsbiographien, Gesundheitszustand und Wohlbefinden vielfach in Deutschland von der sozialen Herkunft und Lebenslage ab. Das deutsche Bildungssystem verstärkt dabei soziale Chancenungleichheit, beispielsweise im Hinblick auf gelingende Bildungsübergänge oder die effektive Nutzung von Lerngelegenheiten und schafft damit Zugangsbarrieren. So hat der dritte Bildungsbericht der Bundesregierung aus dem Jahre 2010 wiederholt gezeigt: soziale Herkunft und eine erfolgreiche Bildungsbiografie hängen eng zusammen.

Für die Bildungsinstitution Schule bedeutet dies, Schule so zu gestalten, dass sie den vielfältigen Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen gerecht wird. Als Kooperationspartnerin von Schule leistet Jugendsozialarbeit dazu einen wichtigen Beitrag, in dem sie jungen Menschen Möglichkeiten für ein gesundes und chancengerechtes Aufwachsen bereitstellt. Voraussetzung wirksamer pädagogischer Konzepte ist die Anerkennung von Vielfalt als Ausgangsbasis des Schullebens und des Unterrichts – ohne jedoch wiederum differenzierte Gruppen in der Klassengemeinschaft zu bilden.

Jede/r Schüler/in muss das Recht eingelöst wissen, sich in der Repräsentation gesamter gesellschaftlicher Vielfalt als Individuum mit seinen einzigartigen Fähigkeiten und Kompetenzen berücksichtigt zu sehen, ohne durch äußere Zuschreibungen benachteiligt, diskriminiert, ausgegrenzt und stigmatisiert zu werden<sup>1</sup>. Kindern und Jugendlichen soll es ermöglicht werden, die eigene Identität zu finden - fernab von kollektiven Zuschreibungen und essentialistischen Differenzzuweisungen.

Vor diesem Hintergrund hat das Deutsche Rote Kreuz (DRK) die vorliegende Expertise „Bildung vielfältig gestalten – Beiträge der Jugendsozialarbeit“ in Auftrag gegeben, in deren Mittelpunkt die Frage steht, wie Jugendsozialarbeit und Schule innerhalb ihrer Kooperation dazu beitragen können, chancengerechte Zugänge zu Gesellschaft und Arbeitswelt zu fördern, Vielfalt als Ressource zu begreifen und Benachteiligungen abzubauen.

Die Expertise wurde durch das Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik (ISS) e.V. für das Deutsche Rote Kreuz im Rahmen seiner Aufgaben für den Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit erstellt. Das Deutsche Rote Kreuz bearbeitet für den Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit federführend das Themengebiet „Jugendsozialarbeit an Schule“. Die vorliegende Expertise möchte zur fachlich-konzeptionellen Weiterentwicklung anregen und zielt darüber hinaus auf eine wirksame Interessenvertretung bei gemeinsamen und bundeszentralen Anliegen des Kooperationsverbundes Jugendsozialarbeit.

Franziska Schmidt  
Referentin für Jugendsozialarbeit,  
Berlin, im April 2012

<sup>1</sup> vgl. Volkholz, S.: „Die Rolle der schulischen Bildung für die soziale Integration“ in Detting/Gerometta (Hg.): „Vorteil Vielfalt. Herausforderungen und Perspektiven einer Offenen Gesellschaft“, Wiesbaden 2007

# Impressum

„Bildung vielfältig gestalten – Beiträge der Jugendsozialarbeit“  
Expertise

## Herausgeber

Deutsches Rotes Kreuz  
Generalsekretariat  
Team Kinder- Jugend- und Familienhilfe  
Carstennstraße 58  
12205 Berlin  
www.drk.de

## Redaktion

Franziska Schmidt, Peggy Ziethen  
DRK-Generalsekretariat

## Autorin

Tina Alicke  
Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e.V. (ISS)  
Zeilweg 42  
60439 Frankfurt a.M.

## Titelbild

© LE image - Fotolia.com

## Satz/Layout

DRK-Service GmbH, Claudia Ebel

© 2012 Deutsches Rotes Kreuz e.V., Berlin



Institut für Sozialarbeit  
und Sozialpädagogik e. V.  
Zeilweg 42  
60439 Frankfurt am Main

Telefon 069 / 95789-0  
Telefax 069 / 95789-190  
info@iss-ffm.de  
www.iss-ffm.de

# Inhaltsverzeichnis

Vorwort .....	3
<b>1 Ausgangslage .....</b>	<b>7</b>
1.1 Heterogenität als „Problem“ von Bildung .....	8
1.2 Vielfalt als gesellschaftliche Realität .....	9
1.3 „Bildung für alle“ .....	10
<b>2 Aufgabenstellung und Zielinteresse der Expertise .....</b>	<b>11</b>
2.1 Aufgabenstellung .....	11
2.2 Fragestellungen.....	11
2.3 Adressaten der Expertise .....	12
<b>3 Vorgehensweise und Methodik.....</b>	<b>13</b>
3.1 Projektumsetzung .....	13
3.2 Methodik und Inhalte .....	13
3.2.1 Begriffsklärungen und Forschungsstand .....	13
3.2.2 Praktische Ansätze .....	14
3.2.3 Rahmenbedingungen für eine Gestaltung von Bildung .....	14
3.2.4 Fazit und Ausblick.....	14
<b>4 Theorie, Begriffe und Konzepte .....</b>	<b>15</b>
4.1 Tendenzen und Stand der Diskussion.....	15
4.2 Theoretische Grundlagen.....	18
4.2.1 Soziale Ungleichheit.....	18
4.2.2 Exklusion und Inklusion.....	19
4.2.3 Lebenslagenansatz .....	19
4.2.4 Verwirklichungschancen (Capability-Ansatz) .....	21
4.3 Begriffsklärungen und Konzepte.....	22
4.3.1 Heterogenität.....	22
4.3.2 Diversität/Diversity .....	23
4.3.3 Vielfalt.....	24
4.3.4 Chancengleichheit.....	26
4.3.5 Teilhabe .....	26
4.3.6 Von der Integration ... ..	27
4.3.7 ... zur Inklusion .....	28
4.3.8 Von der interkulturellen Öffnung zur „inkluisiven Öffnung“? .....	29
<b>5 „Bildung vielfältig gestalten“ in der Praxis .....</b>	<b>31</b>
5.1 Konzepte und Grundlinien von „Vielfalt“ an Schule .....	31
5.2 Good Practice-Beispiel .....	36
<b>6 Grundlinien und Rahmenbedingungen .....</b>	<b>37</b>
6.1 Grundlinien einer „Bildung für Vielfalt“ .....	38
6.2 Rahmenbedingungen und Aufgaben .....	38
6.2.1 Bund, Länder und Kommunen.....	39
6.2.2 Verbände und Träger der Sozialen Arbeit.....	41
6.2.3 Schulen .....	42
6.2.4 Jugendsozialarbeit .....	44

<b>7</b>	<b>Abschließende Bemerkungen</b> .....	46
7.1	Zusammenfassung der Ergebnisse.....	46
7.2	Anregungen für die Jugendsozialarbeit.....	48
7.3	Weiterführende Fragestellungen .....	49
<b>8</b>	<b>Literatur</b> .....	50

### **Verzeichnis der Abbildungen**

Abbildung 1:	Projektdesign .....	13
Abbildung 2:	Inklusion .....	17
Abbildung 3:	Modell der Verwirklichungschancen nach Sen .....	21
Abbildung 4:	„Workforce America“ .....	24
Abbildung 5:	Mehrdimensionalität von Vielfalt .....	25
Abbildung 6:	Stufen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen .....	35
Abbildung 7:	Bildung aus Perspektive der Inklusion.....	37

# 1 Ausgangslage

Lebenslagen, Einstellungen sowie familiäre und individuelle Ressourcen finden in jeder, besonders aber in einer hochdifferenzierten Gesellschaft wie der unseren, vielfältige Ausprägungen. Diese Differenzierung der gesellschaftlichen Facetten spiegelt sich auch in den **unterschiedlichen Ausgangsbedingungen** von Kindern und Jugendlichen, die sich wiederum auf die Teilhabechancen an verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen auswirken. Besonders deutlich wurden in der Diskussion der vergangenen Jahre die Unterschiede in den Zugängen zum Bildungsbereich, in dem zugleich die Weichen für die spätere Lebensführung und die Zugänge zum Arbeitsmarkt gestellt werden.

Internationale Vergleichsstudien wie PISA und IGLU/PRILS haben mehrfach gezeigt, dass gerade in Deutschland ein deutlicher Zusammenhang zwischen Bildungsbeteiligung und familiärer Herkunft besteht. Immer noch hängt der **Bildungserfolg** stark von dem sozioökonomischen Hintergrund der Kinder und Jugendlichen ab (vgl. Bertelsmann Stiftung 2011: 18).

Im Rahmen der Indikatoren für Soziale Gerechtigkeit der OECD nimmt Deutschland auch im Jahr 2011 in Hinblick auf die **Bildungszugänge** nur Platz 22 von 31 ein (Bertelsmann Stiftung 2011: 19). „Die Selektion im Bildungssystem findet nicht über die eigentliche Leistungsfähigkeit der Lernenden statt, sondern folgt – indirekt vermittelt – der Heterogenität in den nicht-kognitiven Ausgangsbedingungen der Schüler/innen.“ (Aktionsrat Bildung 2007)

Gerade diese **Heterogenität** wird im deutschen Schulsystem häufig als „Problem“ betrachtet. Kinder und Jugendliche, die nicht dem Ideal einer mittelständisch geprägten deutschen „Leitkultur“ entsprechen, verfügen häufig über geringere Bildungschancen. Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund sind z.B. überproportional häufig an Hauptschulen anzutreffen (31,6% gegenüber 16,6% der Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund; vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006: 151f.).

Die Gründe dafür sind mehrdimensional: Auf **individueller Ebene** haben Schülerinnen und Schüler aus sozioökonomisch schwächeren Familien meist weniger gute Voraussetzungen (z.B. in der Leseso-

zialisierung) und Unterstützung im Elternhaus (z.B. in der Gymnasialpräferenz). Auf **institutioneller Ebene** erhalten sie deutlich seltener eine Empfehlung für höhere weiterführende Schulen durch die Lehrkräfte. Und schließlich sorgt die frühe Trennung in hierarchisch gegliederte Schultypen auf **struktureller Ebene** für eine soziale Segregation auch unter Heranwachsenden (vgl. Valtin 2008: 12).

Die unterschiedlichen Bedarfe von Schülerinnen und Schülern (z.B. Lerntempo, Aufnahmefähigkeit, Interessenslagen, Muttersprachlichkeit) werden in der Schulstruktur nur selten berücksichtigt, sondern es werden meist allgemeine **Standards**, die von maximalen Ausgangsvoraussetzungen ausgehen, als Maß für alle angesetzt (Duncker 2009: 230ff.).

Schülerinnen und Schüler, die nicht einer **homogenisierenden Vorstellung von „Normalität“** entsprechen, stehen damit bisher nicht nur vor besonders hohen strukturellen Barrieren, sondern sehen sich zudem aufgrund ihrer „Normabweichung“ oft im Scheinwerferlicht defizit- und problemorientierter Analysen.

Vor dem Hintergrund eines wachsenden gesellschaftlichen Drucks auf Kinder, Jugendliche und deren Familien sieht sich auch die Jugendhilfe im Allgemeinen und die Jugendsozialarbeit im Besonderen einem **steigenden Bedarf** gegenüber, die strukturellen Disparitäten auszugleichen.

Es stellt sich daher die Frage, wie eine **Bildung gestaltet** werden kann, welche die Heterogenität der Gesellschaft aufnimmt, die Vielfalt von Schülerinnen und Schülern positiv umsetzt und eine gleichberechtigte Bildung für alle ermöglicht.

Trotz zahlreicher guter Ansätze stellen sich verschiedene Herausforderungen für die Kooperation zwischen Jugendsozialarbeit und Schule. So erschweren z.B. der unterschiedliche Gebrauch der Terminologie sowie differierende Konzepte und Ansätze die Verständigung zwischen Systemen, Projekten, Akteuren und Professionen. Auch bestehen noch Lücken in den Überlegungen, wie eine gemeinsame Förderung einer an Vielfalt orientierten Bildung ausgestaltet sein kann.



Das Deutsche Rote Kreuz, das im Rahmen des Kooperationsverbunds Jugendsozialarbeit das Thema „Jugendsozialarbeit und Schule“ federführend bearbeitet, hat daher das Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e.V. (ISS), Frankfurt a.M. mit der Erstellung dieser Expertise zum Thema „Bildung vielfältig gestalten – Beiträge der Jugendsozialarbeit“ beauftragt.

Ziel dieser Expertise ist, einen Überblick über die bestehenden theoretischen Grundlagen, Begriffe und Konzepte zu bieten, die zum Thema „Bildung vielfältig gestalten“ diskutiert werden und erste Grundlinien, Rahmenbedingungen und Handlungsansätze, besonders mit Blick auf die Jugendsozialarbeit, darzustellen.

## 1.1 Heterogenität als „Problem“ von Bildung

Der klassische Auftrag von Schule beinhaltet neben Qualifizierung und Sozialisation als weiteres Element die **Selektion** als Ausleseprozess (vgl. Fend 1980) vor dem Hintergrund der Differenzierung von Leistungsfähigkeit in verschiedene Gruppen. Dies spiegelt sich nicht nur im stark selektierenden deutschen Bildungssystem, sondern auch in Vorstellungen einer einheitlichen Norm – oder eines Standards – als Maß für Leistung wieder.

Schule als, im traditionellen Verständnis, normorientierte und normierende gesellschaftliche Instanz kann jedoch der **Vielfalt an Lebensbedingungen** und Ausgangslagen ihrer Schülerinnen und Schüler nur schwer Rechnung tragen. Vielmehr wird die Heterogenität von Schülerinnen und Schülern zum „Problem“. Dies äußert sich z.B. in der häufig gestellten Frage „Wie viel Heterogenität kann Bildung aushalten?“ (s. u.a. Duncker 2009: 225).

Aus dieser **defizitorientierten Perspektive** heraus werden die großen Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern vorrangig auf drei Ebenen verortet:

- 1) „Unterschiedliche Bereitschaft von Jugendlichen und Elternhaus“: Schulische „Defizite“ werden v.a. auf mangelnde Fähigkeiten oder Leistungsbereitschaft von Schülerinnen und Schülern und/oder auf mangelnde Sozialisation im Elternhaus zurückgeführt. Diese Perspektive individualisiert jedoch die soziostrukturellen Problemstellungen.
- 2) „Defizite der Unterrichtsgestaltung“: Schulische „Defizite“ vor dem Hintergrund einer einheitlichen Norm werden auf die Unfähigkeit von Lehrkräften zurückgeführt, die Vielfalt von Schülerinnen und Schülern aufzugreifen. Unterschiede in den Ausgangslagen werden dabei erkannt, der Umgang damit – vor allem in der alleinigen Fokus-

sierung auf einen binnendifferenzierten Unterricht – jedoch an einzelne Fachkräfte verwiesen. Ein solcher Ansatz, sofern er als einzige Lösung gedacht wird, personalisiert die konzeptionellen und strukturellen Defizite des Bildungssystems und macht gesellschaftliche Probleme zum Auftrag der einzelnen Lehrkraft (vgl. Duncker 2009: 226).

- 3) „Mängel der Schule“: Der in diesem Zusammenhang häufig diskutierte Hinweis auf die Erfordernisse einer globalisierten Wirtschaft weist auf die Diskrepanz zwischen den Leistungsanforderungen und der unterschiedlichen Leistungsfähigkeit von SchülerInnen hin und sieht darin ein Versagen des Schulsystems.

Die „Schuldverortung“ auf einer bestimmten Ebene, d.h. die Personalisierung gesellschaftlicher Problemstellungen, die Verortung der gesellschaftlichen Verantwortung bei den Lehrkräften oder die alleinige wirtschaftliche Nutzungsorientierung, werden jedoch weder den Fragestellungen gerecht, die sich im Zusammenhang mit gesellschaftlicher Heterogenität stellen, noch bieten sie Lösungsansätze (vgl. Nullmeier 2010). Vielmehr sind ein **Wandel des gesamtgesellschaftlichen Systems** hin zu einer Kultur der Wertschätzung von Vielfalt und eine Etablierung der erforderlichen Strukturen und Ansätze notwendig, um eine Teilhabe an Bildung für alle zu erreichen.

## 1.2 Vielfalt als gesellschaftliche Realität

Heterogenität wird erst dann zum „Problem“, wenn homogene Normvorstellungen den Blick prägen. Homogenität ist jedoch nicht gesellschaftliche Realität und eine positive Wertschätzung von Vielfalt bietet einen grundlegenden Ansatzpunkt für einen gelingenden Umgang mit Unterschieden in der Schülerschaft.

Die **Vielfalt** von Lebensumständen, Ausgangsbedingungen und Einstellungen von Kindern und Jugendlichen wird in vielen Bereichen sichtbar:

- Etwa 21 % der 13-18-Jährigen und 15,1 % der 4-12-Jährigen sind heute vom Armutsrisiko betroffen (vgl. Grabka / Flick 2010).
- Rund 3,38 Millionen Kinder und Jugendliche, die heute in Deutschland leben, haben einen Migrationshintergrund. Im deutschen Gesamtdurchschnitt sind dies 29% der Altersgruppe zwischen 5 und 20 Jahren. In Ballungsgebieten liegt der Anteil jedoch deutlich höher, z.T. weit über 50% (Statistisches Bundesamt 2010: 64f.).
- Der Anteil an Jugendlichen in Deutschland, der nicht deutsch im Elternhaus spricht, beträgt rund 8% (Statista 2006).
- Innerhalb Deutschlands existieren über 100 Religionen und religiöse Gemeinschaften, denen Familien, Kinder und Jugendliche angehören.<sup>1</sup>
- 160.145 Jugendliche gelten als schwerbehindert.<sup>2</sup>
- 5-10% der Jugendlichen entscheiden sich für gleichgeschlechtliche Partnerinnen bzw. Partner.<sup>3</sup>

In **gruppenbezogenen Merkmalen** wie den eben angeführten spiegelt sich jedoch nur eine Dimension der Vielfalt unter Kinder und Jugendlichen.

Eine zweite Dimension bezieht sich auf die individuelle Ebene. So kann jedes der gruppenbezogenen

Merkmale sehr unterschiedliche **individuelle Ausprägungen** (z.B. Grad der Behinderung, Stand der deutschen Sprachbeherrschung u.a.) annehmen. Zudem kann jedes Merkmal in jedem Kind unterschiedlich kombiniert sein. Die Zürcher Longitudinalstudien, die durch Remo Largo maßgeblich geprägt wurden, belegen z.B. die große Bandbreite der individuellen Unterschiede, z.B. im Schlafbedürfnis, körperlichen Voraussetzungen, Vorlieben und Lernverhalten (s. z.B. Largo 2010, Largo / Beglinger 2010).

Als dritte Dimension werden Kinder und Jugendliche von **biografischen Unterschieden** beeinflusst, u.a. im Zugang zu Ressourcen, den Erziehungsstilen der Eltern, dem Freundeskreis und vielen weiteren Elementen, aus denen sich die Identität eines Individuums herausbildet.

Folgt man diesem Gedankengang, wird nicht nur strittig, wo die **Grenzen** der konstruierten Kategorien zur „Normalität“ verlaufen, sondern auch die **Zuordnung** von Kindern und Jugendlichen zu einer Gruppe („Migranten“, „Behinderte“) aufgrund nur eines Merkmals wird mehr als fragwürdig.

Diese Spannung wird vor allem dann sichtbar, wenn mit der Kategorisierung „... systematische Ungleichheiten in Bezug auf deren Bildungserfolg einhergehen, d.h. wenn erkennbare Bildungsunterschiede nicht auf den Begabungen bzw. der Leistungsfähigkeit von Schülern beruhen, sondern mit askriptiven Merkmalen wie dem Geschlecht, der ethnischen oder sozialen Herkunft der Lernenden assoziiert sind.“ (Strasser 2011: 14)

Angesichts dieser **Mehrdimensionalität von Vielfalt** kann eine normgerichtete Vorstellung von Homogenität nicht Basis einer adäquaten Bildung sein. Um soziale Ungleichheit abzumildern, stellt sich vielmehr für alle Akteure im Lebensumfeld von Kindern und Jugendlichen die Frage, wie mit der Heterogenität von Schülerinnen und Schülern in einer positiven Weise umgegangen werden kann.

<sup>1</sup> Angaben des Religionswissenschaftlichen Medien- und Informationsdienstes (REMID 2009) unter [www.remid.de](http://www.remid.de).

<sup>2</sup> GBE-Statistik 2007. [http://www.gbe-bund.de/oowa921-install/servlet/oowa/aw92/dboowasys921.xwdevkit/xwd\\_init?gbe\\_isgbetol/xs\\_start\\_neu/&p\\_aid=i&p\\_aid=85249047&nummer=215&p\\_sprache=D&p\\_indsp=-&p\\_aid=62391138](http://www.gbe-bund.de/oowa921-install/servlet/oowa/aw92/dboowasys921.xwdevkit/xwd_init?gbe_isgbetol/xs_start_neu/&p_aid=i&p_aid=85249047&nummer=215&p_sprache=D&p_indsp=-&p_aid=62391138) (Letzter Zugriff am 21.10.2011)

<sup>3</sup> Statistische Angaben differieren in diesem Bereich sehr stark, je nach ideologischer Grundausrichtung der Auskunftsquellen. Zudem findet ein Coming-Out häufiger im frühen Erwachsenenalter statt (z.B. Lamda-Studie „Uferlos“ Watzlawik 2004). Die Angaben ergeben sich aus einer Einschätzung verschiedener Quellen, z.B. der BzgA und des Lesben- und Schwulenverbands Deutschland (LSVD).

Seit einigen Jahren etabliert sich dahingehend auch im Setting Schule eine Sichtweise, welche Heterogenität nicht als Problem, sondern als Chance begreift. Sie betont z.B. nicht die Verschiedenheit, sondern

gerade das positive Zusammenleben in Vielfalt unter Nutzung der daraus entstehenden Ressourcen für gegenseitige Lernprozesse der Gemeinschaft.

## 1.3 „Bildung für alle“

Auf internationaler Ebene wird die Debatte um Heterogenität in der Bildung derzeit unter dem Begriff „**Inklusive Bildung**“ diskutiert. Der Begriff der Inklusion stammt ursprünglich aus der Diskussion um die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Im **erweiterten Verständnis** der Vereinten Nationen wird darunter jedoch die Beseitigung jeder Form von Exklusion im Bildungsbereich gefasst:

„Das Ziel von inklusiver Bildung ist, Exklusion zu beseitigen. Diese entsteht durch negative Einstellungen und mangelnde Berücksichtigung von Vielfalt in ökonomischen Voraussetzungen, sozialer Zugehörigkeit, Ethnizität, Sprache, Religion, Geschlecht, sexueller Orientierung und Fähigkeiten. Bildung vollzieht sich in formalen und non-formalen Kontexten, in Familien und in den Gemeinden. Folglich ist inklusive Bildung kein randständiges Thema, sondern zentral, um qualitativ hochwertige Bildung für alle Lernenden zu erreichen und um eine inklusivere Gesellschaft zu entwickeln. Inklusive Bildung ist wesentlich, um soziale Gerechtigkeit zu erreichen und sie ist ein konstituierendes Element lebenslangen Lernens“ (Deutsche UNESCO Kommission 2009: 4).

Inklusive Bildung wird dabei als **Schlüsselprozess der Umsetzung einer „Bildung für alle“** (Education for All, EFA) gesehen. Sie bedeutet, **Bildung vielfältig zu gestalten**, um der Heterogenität der Gesellschaft Rechnung zu tragen und eine gleichberechtigte Teilhabe – im Sinne von Zugängen, Beteiligung und aktiver Mitgestaltung – für alle Kinder und Jugendlichen sowie im Rahmen des lebenslangen Lernens für alle Erwachsenen zu ermöglichen.

Die vorliegende Expertise hat zum Ziel, grundlegende Konzepte und Begriffe sowie erste Ansätze der praktischen Umsetzung und gemeinsame Rahmenbedingungen für den Umgang mit Vielfalt in der (schulischen) Bildung darzustellen und dabei besonders die Jugendsozialarbeit in den Blick zu nehmen.

# 2 Aufgabenstellung und Zielinteresse der Expertise

## 2.1 Aufgabenstellung

Die Expertise wurde mit der Zielsetzung erstellt, eine Grundlage für die Weiterentwicklung des Themenfeldes Vielfalt an Schulen und Möglichkeiten der Kooperation zwischen Jugendsozialarbeit und Schule in diesem Bereich zu bieten.

Zudem soll sie als Basis dienen:

- einen Orientierungsrahmen für die verschiedenen Professionen zu bieten, die an den Prozessen im Bereich „Bildung vielfältig gestalten“ beteiligt sind,
- eine Basis für die zielorientierte Weiterentwicklung von Angeboten der Jugendsozialarbeit bereitzustellen,
- eine Grundlage für Kooperation und Qualitätssicherung in diesem Bereich zu schaffen,
- sowie der Unterstützung der Entwicklung politischer Instrumente zu dienen.

Zu diesem Zweck stellt sie grundlegende Begriffe und Konzepte des Umgangs mit Vielfalt dar sowie Instrumente und Ansätze in der praktischen Umsetzung. Mögliche Wege eines gelingenden Umgangs mit Heterogenität werden anhand von Good-Practice-Beispielen verdeutlicht.

Aus der Erhebung, Analyse und Aufarbeitung der theoretischen Grundlagen und praktischen Ansätze heraus wurden schließlich projekt- und kontextunabhängige Grundorientierungen und Rahmenbedingungen sowie weiterführende Fragestellungen abgeleitet, um einen Orientierungsrahmen für Entscheidungsträger und Fachkräfte in der Politik, bei öffentlichen und freien Trägern sowie in der Fachpraxis zu bieten.

## 2.2 Fragestellungen

Vor dem Hintergrund der heterogenen Ausgangslagen und Voraussetzungen von Kindern und Jugendlichen stellt sich die Frage, wie Schule dazu beitragen kann, chancengerechte Zugänge zu Gesellschaft und Arbeitswelt zu öffnen, Vielfalt als Ressource zu begreifen und Benachteiligungen abzubauen. Um diesen Zielsetzungen Rechnung zu tragen, müssen Instrumente und Ansätze flexibel angelegt sein, beständig reflektiert und überarbeitet werden sowie auf unterschiedliche Kontexte anwendbar sein.

Es stellen sich deshalb folgende Fragen:

- Welche grundlegenden Ansätze und Konzepte bestehen hinsichtlich eines Umgangs mit Vielfalt an Schulen, welche Heterogenität als Ressource begreifen?
- Wie kann Schule Bildung vielfältig gestalten und welchen Beitrag kann Jugendsozialarbeit dazu leisten?
- Wie müssen entsprechende Angebote gestaltet sein, um die Beteiligung und Chancengleichheit von Schülerinnen und Schülern zu fördern?
- Wie kann Jugendsozialarbeit zum Abbau bestehender (struktureller) Benachteiligungen beitragen?

## 2.3 Adressat/innen der Expertise

Die Expertise richtet sich an alle Fach- und Lehrkräfte die mit der Förderung von Kindern und Jugendlichen im Rahmen der Kooperation zwischen Schule und Jugendsozialarbeit betraut sind. Gleichzeitig richtet sie sich an die Träger der Jugendsozialarbeit mit dem Anliegen, die notwendigen konzeptionellen und strukturellen Rahmenbedingungen und Grundlagen für die Ausgestaltung einer Bildung in Vielfalt zu verdeutlichen.

Um die notwendigen Rahmenbedingungen zu schaffen, sind ebenso die Bildungsträger wie die politischen Entscheidungsträger/innen angesprochen. Schließlich richtet sich die Expertise an alle, die ein persönliches und/oder fachliches Interesse haben, daran mitzuarbeiten, Bildung vielfältig zu gestalten.

# 3 Vorgehensweise und Methodik

## 3.1 Projektumsetzung

Die vorliegende Expertise wurde in folgenden Umsetzungsschritten realisiert:

Abbildung 1: Projektdesign

Umsetzungsschritte	Inhaltliche Elemente	Methoden
<b>Begriffsklärungen und Forschungsstand</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>Theoretischer Hintergrund: Begriffsklärungen, Konzepte</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Recherche</li><li>Auswertung</li></ul>
<b>Praktische Ansätze</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>Praktischer Hintergrund und Instrumente</li><li>Darstellung „guter Praxis“</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Bildung von Auswahlkriterien</li><li>Experteninterviews (telefonisch)</li></ul>
<b>Definition von Rahmenbedingungen</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>Rahmenbedingungen</li><li>Weiterführende Fragestellungen</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Analyse des Materials</li><li>Analyse der Interviews</li></ul>

## 3.2 Methodik und Inhalte

Die jeweilige Methodik richtete sich an den Erfordernissen der einzelnen Projektschritte sowie an den Rahmenbedingungen und Inhalten des Projektes aus.

### 3.2.1 Begriffsklärungen und Forschungsstand

Ziel des Umsetzungsschrittes war es, die theoretischen Grundlagen und besonders den aktuellen Stand der Forschung und der fachlichen Diskussion aufzuarbeiten. In diesem Rahmen sollten sowohl theoretische Begriffe und Konzepte als auch praxisnahe Ansätze und Instrumente an Schulen erhoben, analysiert und aufgearbeitet werden.

Dazu wurde eine umfassende Literatur- und Internetrecherche in Suchmaschinen (z.B. [www.google.de](http://www.google.de)), in Online-Katalogen (Deutsche Nationalbibliothek – <http://www.d-nb.de/>; Verbundkatalog des Südwestdeutschen Bibliotheksverbundes (SWB) – <http://www.bsz-bw.de/verbundsys/>; Hessisches Bibliotheksinformationssystem (HeBIS) – <http://www.hebis.de/>) sowie in elektronischen Datenbanken (z.B. [www.bildungsserver.de](http://www.bildungsserver.de)) durchgeführt. Weiterhin wurden politische Ansätze auf den Seiten von Welt,

Bundes- und Fachorganisationen (z.B. GEW, freie Träger der Jugendsozialarbeit, Stiftungen) sowie praktische Instrumente anhand bestehender Handlungsleitfäden und Projekten an einzelnen Schulen einbezogen.

Die Ergebnisse dieser Recherche wurden in Hinblick auf die zentralen Fragestellungen (vgl. Kap. 2.2) gesichtet, analysiert und systematisch ausgewertet.

Ein Anspruch auf Vollständigkeit kann dabei nicht erhoben werden, da die Vielfalt der angewandten Ansätze und Instrumente gerade auf Ebene der einzelnen Schulen kaum mehr zu überblicken ist.

Ziel der vorliegenden Recherche war vielmehr, einen breit gefassten Überblick über theoretische Ansätze und praktische Ansätze zu bieten, Vielfalt in der Bildung zu verankern und modellhaft Vorgehensweisen an Einzelbeispielen darzustellen.

Weiterhin wurden zwei Interviews mit einer Jugendsozialarbeiterin und einer Schulleiterin geführt. Diese Interviews hatten die relevanten Fragestellungen in der praktischen Umsetzung, Umsetzungsbedingungen, förderliche und hinderliche Faktoren, Faktororientierung und Beteiligung von Kindern und Ju-

gendlichen zum Gegenstand. Die Ergebnisse dieser Interviews gingen in die Identifikation der Definition von Grundlinien und Rahmensbedingungen sowie die Ansätze für die praktische Umsetzung mit ein.

### **3.2.2 Praktische Ansätze**

In diesem Schritt wurden einige konkrete, in der Praxis umsetzbare Ansätze einer Bildung für alle dargestellt. Mit dem Ziel, die Möglichkeiten eines gelingenden Umgangs mit Vielfalt in der Praxis zu verdeutlichen, wurden diese anhand von Good-Practice-Beispielen veranschaulicht.

### **3.2.3 Rahmenbedingungen für eine Gestaltung von Bildung**

Aus den erhobenen Konzepten, Ansätzen, Instrumenten und Beispielen wurden die transferierbaren Ergebnisse über Projekt- und Kontextgrenzen hinaus ausgewertet.

Dazu gehörten in erster Linie die grundlegenden Erfordernisse und Zielorientierungen auf politischer, wissenschaftlicher und fachpraktischer Ebene, z.B. die Sensibilisierung für die Gestaltung von Vielfalt als Querschnittsaufgabe.

Im Fokus der vorliegenden Expertise stehen besonders Anknüpfungspunkte für die Kooperation von Jugendsozialarbeit und Schule.

### **3.2.4 Fazit und Ausblick**

Ein kurzes Fazit bildet den Abschluss der Studie. In einem letzten Schritt wird auf weiterführende Fragestellungen und Forschungslücken hingewiesen. Ziel dieses Umsetzungsschrittes war es, den Transfer von verallgemeinerbaren Ergebnissen zu fördern und eine Grundlage für die Entwicklung weiterführender Handlungsoptionen zu bieten.

# 4 Theorie, Begriffe und Konzepte

Die Bearbeitung der Frage, wie Bildung vielfältig gestaltet werden kann, entspringt verschiedenen gesellschaftlichen, wissenschaftlichen und fachlichen **Diskussionssträngen**. Themen dieser Debatte sind u.a. die gesellschaftlichen Vorstellungen von „Normalität“ und damit verbunden die Strategien, die Exklusion oder Teilhabe verschiedener gesellschaftlicher Gruppen an Bildungsprozessen fördern.

Um einen allgemeinen Rahmen der historischen Genese und der heutigen Aktualität des Themenbereichs „Bildung vielfältig gestalten“ zu entwickeln, werden zunächst die **Entwicklung** und der Stand dieser Diskussion skizziert. Im Anschluss werden grundlegende wissenschaftliche **Ansätze** und im Weiteren **zentrale Begriffe** im Umgang mit Vielfalt dargestellt.

## 4.1 Tendenzen und Stand der Diskussion

Die Idee einer „Bildung für alle“, welche die Heterogenität von Gesellschaft mit einbezieht, lässt sich bis in die Zeit der Reformation<sup>4</sup> und zu den Grundgedanken des heutigen Bildungsverständnisses in der Aufklärung und im Neuhumanismus zurückverfolgen. Zu Beginn des **19. Jahrhunderts**, zugleich mit der deutschlandweiten Einführung der Unterrichtspflicht, postulierte Wilhelm von Humboldt, dass Bildung ein Prozess sei, der die „allseitige Entfaltung der Kräfte des Menschen“ (v. Humboldt 1969) hervorbringen sollte (vgl. Duncker 2009: 217). Dieses humanistische Ideal von Bildung blieb allerdings in erster Linie den oberen Schichten der Gesellschaft vorbehalten, Primat der „Volkserziehung“ war hingegen die **Qualifikation** von Arbeitskräften für die Deckung des wirtschaftlichen Bedarfs der Industrialisierung. Auch galt die allgemeine Unterrichtspflicht durchaus nicht für alle Bevölkerungsteile, denn ausländische Kinder waren z.B. bis in die 1960er vom allgemeinen Schulbesuch ausgenommen.

In dieser faktischen Unterteilung des Bildungssystems war die Aufgabe der „Jugendfürsorge“, als Vorläufer der heutigen Jugendhilfe, vor allem die Haltungen und Werte, die von ihnen gesellschaftlich erwartet wurden, in die Lebenswelt dieser „Arbeiterjugend“ zu integrieren (vgl. Homfeldt 2004: 42ff.).

Bereits in der Diskussion um die Einführung der Grundschule im Vorfeld der Weimarer Verfassung spiegeln sich die Argumentationslinien, die sich auch heute nachzeichnen lassen: Die Kritiker einer Einheitsschule beriefen sich auf eine deterministische

Vorstellung der Teilung einer Ständegesellschaft. Mit einem allgemeinen „Aufstieg der Begabten“ würden dem Volk die besten Köpfe entzogen. Zudem sei fraglich, ob Kinder der Arbeiterklasse in einem gemeinsamen Unterricht die gleiche Leistung erbringen könnten – und schließlich sei ihr späterer Lebensweg bereits vorgezeichnet (vgl. Duncker 2009: 218ff.).

Der heutige Grundgedanke von Schule folgt hingegen dem **meritokratischen, d.h. leistungsorientierten Prinzip**, das mit dem Abkehr von der Ständegesellschaft durch die Bürgerschaft erstritten worden war: Nicht die soziale Herkunft, sondern allein die persönliche Leistungsfähigkeit sollte Grundlage für den Bildungsverlauf von Kindern und Jugendlichen sein (Weber 2008). Im frühen meritokratischen System wurden die Vorläufer der Jugendhilfe vor allem durch das dominierende System Schule zur Korrektur von Normabweichungen und, zu einem späteren Zeitpunkt, zum Auffangen von Kindern und Jugendlichen, die aus dem System Schule herausfielen, eingesetzt.

Die damals dominante gesellschaftliche Strategie gegenüber all denjenigen, die sich außerhalb eines eng definierten Rahmens von „Normalität“ (das hieß: weiß, mittelständisch und tunlichst männlich, ohne körperliche oder mentale Behinderung) befanden, war der **Ausschluss** aus relevanten gesellschaftlichen Teilsystemen wie z.B. Bildung.

<sup>4</sup> Bereits 1592 führte das Herzogtum Pfalz-Zweibrücken als erstes politisches Territorium der Welt die allgemeine Schulpflicht für Mädchen und Jungen ein (Sehling 2006: 406).



Die Frage nach der Legitimität dieser Exklusionspraxen setzte in größerem Umfang erst in den USA in den **1960er Jahren** ein und ist das beherrschende Thema der sozialen Bewegungen bis heute. Ausgelöst u.a. durch die Frauenbewegung und die ethnischen Bewegungen, wurden mit den Fragen nach Heterogenität und „Diversity“ (zur Begriffsbestimmung s. Kap. 4.3.1 und 4.3.2) die bis dahin vorherrschenden, weitgehend homogenen Vorstellungen von „Normalität“ in Frage gestellt.

In Deutschland setzte diese Diskussion mit deutlicher Verspätung ein, doch in den späten **1970er Jahren** rückten Themen der Gleichberechtigung langsam in den Fokus von Politik und Öffentlichkeit.

Der fortschreitende Strukturwandel, auch im Zuge der Globalisierung, der sich u.a. durch das Ansteigen der Arbeitslosigkeit, Veränderung in den Familienformen und einer Häufung von schulischen Problemen (z.B. Absentismus) äußerte, führte in den **1980er Jahren** zu vermehrten gesellschaftlichen Spannungen und einer erhöhten Anforderung an die Systeme sozialer Sicherung. Vor diesem Hintergrund wandelte sich auch das Selbstverständnis der Sozialen Arbeit und Sozialpädagogik: Zentrale Aufgabe wurde der Beitrag zur Verbesserung der gesellschaftlichen Rahmen- und schulischen Lernbedingungen (vgl. Olk et al. 2000: 18ff.). Allerdings wurde die vereinzelt aufkommende Schulsozialarbeit in den Augen der Schule meist weiterhin als Reparaturbetrieb für Normabweichungen und Systemstörungen durch „auffällige“ SchülerInnen betrachtet.

Bildungs- und gesellschaftspolitisch rückten in dieser Zeit verstärkt Strategien der **Separation** in den Vordergrund. Die Homogenität innerhalb von Lerngruppen galt als ideal für einen optimalen Bildungserfolg. Auf dieser Basis galt es zunächst, alle diejenigen abzusondern, die in der Lerngruppe „auffällig“ waren. Dies betraf sowohl die Elitenförderung, als auch die Absonderung von denjenigen, die nicht dem Maß entsprachen, z.B. in „Sonderschulen“. Letztere sollten dazu dienen, Gruppen von Schülerinnen und Schülern durch gezielte Förderung in ihren eigenen sozialen Räumen so weit wie möglich an die „Normalität“ anzunähern, und wurden entsprechend später in „Förderschulen“ umbenannt. Jugendsozialarbeit galt dahingehend in erster Linie als Unterstützungssystem für Schule, gerade um eine entsprechende Betreuung auch in der Freizeit zu gewährleisten.

Allerdings wurden in der Diskussion um die gesellschaftliche Heterogenität und Zugänge zu Chancen (z.B. Migration und Integration oder die deutsche Wiedervereinigung und das Aussetzen von Sicherungssystemen der ehemaligen DDR) die **Notwendigkeiten eines strukturellen Wandels** und die Notwendigkeit einer veränderten Kooperation zwischen Jugendsozialarbeit und Schule deutlich (vgl. Olk et al. 2000: 25ff.).

Verschiedene neue Ansätze und Tendenzen in Schule und Jugendhilfe boten günstige Bedingungen für ein Aufblühen der Kooperationsbeziehungen in den **1990er Jahren**. Mit dem Kinder- und Jugendhilfegesetz KJHG (SGB VIII) von 1990 wurde der gesetzliche Rahmen geschaffen, in dem der Wandel der Jugendhilfe hin zu Angebots- und KlientInnenorientierung (Münder 1993), die gesetzliche Grundlage der Jugendsozialarbeit (§13) und die Kooperationsverpflichtung der Jugendhilfe mit Schule (§11 zur Jugendarbeit und §81 allgemein) verankert sind. Zugleich wurde im Zuge reformatorischer Strömungen in der Schule (Olk et al. 2000: 32f.) und mit dem Achten Jugendbericht (1990) die Orientierung an der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen als Fachkonzept in Schule und Jugendhilfe etabliert.

Auch zeigten sich erste Ansätze eines integrativen Verständnisses von Schule: Ansätze der **Integration** folgten dabei zumeist einem zielgruppenspezifischen Blickwinkel, der die besonderen Bedarfe bestimmter Gruppen in den Fokus nimmt. So postulierte die Kultusministerkonferenz z.B. bereits 1994 die Möglichkeit von gemeinsamen Schulbesuchen von Kindern mit und ohne Behinderung. Integration folgt weiterhin der Frage, wie diese Teilgruppen der Gesellschaft in die Gesamtgesellschaft integriert werden können. Gleichzeitig stellte sich die Frage, wie weit sich die „aufnehmende“ Teilgesellschaft öffnen und ändern muss, um die Integrationsfähigkeit und den -willen zu fördern und welches die gemeinsamen Werte und Standards sein können, die zu verfolgen sind. Innerhalb der sozialen Arbeit und mit Fokus auf den Abbau struktureller Benachteiligungen tragen u.a. – trotz unterschiedlicher Entstehungsgeschichte – u.a. die Interkulturelle Öffnung sowie die Diversitätspolitik „Vielfalt gestalten“ diesem Anspruch Rechnung (s. u.a. Schroer 2009).

Durch den **erweiterten Bildungsbegriff**, der in der Lifelong-Learning-Debatte weiter ausgebildet wurde und neben der formellen, v.a. schulischen Bildung auch non-formale und informelle Bildung beinhaltet, erfuhr die Kooperation von Jugendhilfe und Schule weitere Ansatzmöglichkeiten. Non-formale bzw. außerschulische Bildung bezieht sich dabei auf alle außerschulisch geplanten Programme zur persönlichen und sozialen Bildung, so z.B. Jugendarbeit und einen Teil der Angebote schulischer Jugendsozialarbeit, aber auch Vereine und Kurse. Informelle Bildung bedeutet hingegen alles Lernen, das außerhalb von geplanten Programmen stattfindet und häufig nicht intentional erfolgt oder gar nicht als Lernen wahrgenommen wird (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000: 9f.). In diesem erweiterten Verständnis von Bildung wurde das traditionelle Wertigkeitsgefälle zwischen formaler (traditionell als höherwertig angesehener) und non-formaler sowie informeller (traditionell unterschätzter oder übersehener) Bildung weiter angeglichen und ein partnerschaftliches Verhältnis zwischen Schule und Jugendsozialarbeit gefördert.

Mit dem Erstarren des neoliberalen Gedankens in Politik, Gesellschaft und Wirtschaft seit **Ende der 1990er Jahre** und im Zeichen mehrerer, als Gesellschaftskrisen kommunizierter wirtschaftlicher Problemstellungen wurde die Angst vor dem sozialen Abstieg besonders bei der Mittelschicht geschürt (vgl. Nullmeier 2010). Unter dem Postulat, Deutschland als Wirtschaftsstandort in einer globalisierten Wirtschaft verankern zu können, wurde v.a. der Qualifizierungs- und Nutzungsgedanke von Bildung betont. Die Folge war ein verstärktes Konkurrenzdenken und eine Ausweitung der „Kluft“ zwischen Menschen unterschiedlicher sozialer Lagen in den **2000er Jahren**.

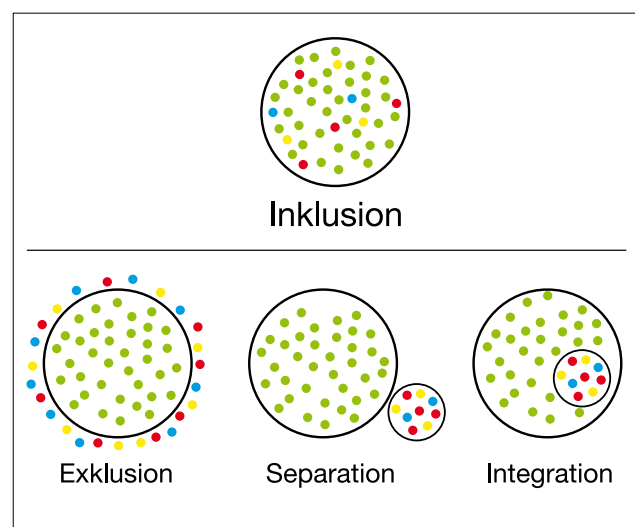
Zudem hat sich die sozialstrukturelle Neutralität des staatlichen Bildungswesens, die durch das rein meritokratische Prinzip postuliert wurde (Solga 2005), in der Praxis als nicht existent erwiesen, wie der PISA-Schock und die Iglu-Studien belegen: Das Leistungsprinzip des Bildungssystems und der zugrunde liegende **Normierungsgedanke**, dass alle mit der gleichen Anstrengung die gleiche Leistung erbringen können, zeigte sich als fehlerhaft. Vielmehr wurde deutlich, dass Kinder und Jugendliche, die nicht dieser – fiktiven – Norm entsprechen, von vorneherein

benachteiligt sind, da der Bildungserfolg stark von den soziostrukturellen Rahmenbedingungen der Familien abhängt.

In der Diskussion um das Verhältnis von **Standardisierung und Heterogenität** in der Bildung bildeten die von der Kultusministerkonferenz (KMK) 2002 beschlossenen Bildungsstandards einen weiteren Referenzrahmen. „Mit dieser Einführung stellt sich die Frage nach der Standardisierbarkeit von Bildung und dem Verhältnis dieser Standardisierung zur Heterogenität von Bildungsprozessen neu“ (Sander 2009: 11ff.). Die Standards fokussieren dabei weniger auf die bisher viel diskutierte Wissensvermittlung in Form von Lehr- und Bildungsplänen, sondern sind als Mindestanforderungen an die Entwicklung von Kompetenzen zu verstehen (Kultusministerkonferenz 2004: 21). Grundlage ist die individuelle Förderung, so „dass alle das definierte (Mindest-)Kompetenzniveau erreichen“ (Sander 2009: 16ff.). Gleichzeitig stellt sich aber die Frage, wie eine solche individuelle Förderung konzipiert sein muss.

In diesem Sinne zielt die Weiterentwicklung des Gedankens der Integration hin zu einer **sozialen Inklusion** darauf ab, Heterogenität als gesellschaftliche Realität wahrzunehmen, Vorstellungen von einer mehr oder minder homogenen Normalität zu ersetzen und die Rahmenbedingungen zu schaffen, damit das Individuum in seiner Einzigartigkeit volle gesellschaftliche Anerkennung und Teilhabe genießen kann.

**Abbildung 2: Inklusion**



Quelle: <http://www.inklusion-olpe.de/images/inklusion.jpg>

Zu den Bereichen „Diversität“ und „Vielfalt“ wurde seither eine große Zahl an **Publikationen** veröffentlicht, ebenso wie zu den Fragen von Integration und Schule. Auch die Themengebiete Inklusion und Bildung, v.a. mit Blick auf Menschen mit Behinderungen, wurden bereits in verschiedenen Publikationen bearbeitet (z.B. Booth / Ainscow 2003, Hinz 2002).

Zahlreiche Beiträge nehmen dabei ausschließlich die Perspektive von Schule in den Blick, z.B. in der Frage nach der Gestaltung von Unterricht im Angesicht von Heterogenität. Die Beiträge, die sich mit Jugendsozialarbeit beschäftigen, nehmen demgegenüber nur einen verschwindend kleinen Teil ein.

## 4.2 Theoretische Grundlagen

In das Konzept der Vielfalt sind vielfältige theoretische Ansätze eingegangen. Als grundlegend können besonders vier Grundlagen erachtet werden: Soziale Ungleichheit und in Folge besonders die Ansätze sozialer Exklusion und Inklusion, das Lebenslagenkonzept und der Ansatz der Verwirklichungschancen (Capability-Ansatz) von Sen (1987).

### 4.2.1 Soziale Ungleichheit

Die Möglichkeiten, gesellschaftliche Ressourcen zu nutzen und damit das eigene Leben zu gestalten, stehen Menschen in unterschiedlichem Maß zur Verfügung. Diese **Unterschiede in den Lebenschancen** werden als „soziale Ungleichheit“ bezeichnet und stellen ein zentrales Handlungsfeld der Sozialen Arbeit dar. Das Ausmaß, die Ursachen und die Auswirkungen sozialer Ungleichheit sind durch den jeweiligen historischen, gesellschaftlichen und politischen Kontext auf verschiedenen Ebenen der Gesellschaft geprägt. Soziale Ungleichheit ist damit zugleich ein mehrdimensionales, multistrukturelles gesellschaftliches Konstrukt und soziale Realität.

Die Frage nach der Legitimität von Ungleichheit stellt sich ebenfalls vor dem Hintergrund der **gesellschaftlichen Werte** einer Zeit und ist keineswegs selbstverständlich. Während in der Antike und im Mittelalter soziale Ungleichheit als „gottgegeben“ angesehen wurde, wird seit den Zeiten der Aufklärung nach Ursachen und Merkmalen sozialer Ungleichheit in der Gesellschaft gefragt. Die frühen, eher sta-

Bei den meisten Publikationen stehen zielgruppenspezifische Teilaspekte (z.B. Gender, ethnischer Hintergrund, sexuelle Orientierung) im Vordergrund, Überblicksarbeiten liegen deutlich seltener vor. Die vorliegende Expertise hat daher zum Ziel, einen Überblick über bestehende Theorien, Ansätze und Instrumente zu bieten, bei dem die Verwertbarkeit für die Praxis im Vordergrund steht.

tischen Modelle, die Zugänge zu gesellschaftlichen Teilbereichen zumeist als Resultat der Zugehörigkeit zu einer mehr oder minder genau definierten gesellschaftlichen Gruppe ansahen (Schicht- oder Klassenmodelle, z.B. von Marx, Weber, Dahrendorf), wurden spätestens seit den **1970er Jahren** nach und nach durch flexible, mehrdimensionale Modelle (z.B. Hradil), abgelöst, welche die Strukturen von Exklusion (z.B. Luhmann s. Kap. 4.2.2) und die Möglichkeit von Veränderungen der sozialen Ungleichheit in den Mittelpunkt ihrer Überlegungen stellen.

Nach Hradil (2001: 30) bedeutet soziale Ungleichheit, dass Menschen von „**wertvollen Gütern**“ (z.B. materielle Güter, Bildung, Lebens- und Arbeitsbedingungen) einer Gesellschaft aufgrund ihrer Stellung im sozialen Beziehungsgefüge regelmäßig mehr erhalten als andere. Nicht jede Differenz bedeutet also automatisch soziale Ungleichheit, sondern nur jene, die sich in gesellschaftlich strukturierter, beständiger und verallgemeinerbarer Form in der **ungleichen Verteilung von Zugängen und Chancen** in gesellschaftlichen Teilbereichen äußern, die für die Lebensführung wichtig sind. Die soziale Ungleichheit unterscheidet sich von anderen Ungleichheiten durch die Bindung an gesellschaftliche Beziehungen und Positionen (Hradil 2001: 29).

Ein positiver Umgang mit Vielfalt und Menschen in unterschiedlichen Lebenssituationen hat zum Ziel, Ungleichheit im Sinne eines Ausschlusses von gesellschaftlichen Teilbereichen (Exklusion) abzumildern und so vielen Menschen wie möglich einen

**gleichberechtigten Zugang zur Teilhabe** an den verschiedenen Bereichen der Gesellschaft, wie z.B. dem Bildungsbereich, und damit auf die Verwirklichung von Lebenschancen zu eröffnen.

#### 4.2.2 Exklusion und Inklusion

Durch die Begriffe Inklusion und Exklusion lassen sich in den soziologischen Systemtheorien nach Niklas Luhmann **gesellschaftliche Teilnahme- und Ausschlussbedingungen** von Individuen an Teilsystemen der Gesellschaft beobachten. Inklusion bezeichnet dabei die Chance auf Teilnahme einer Person am System, Exklusion bezeichnet den Ausschluss (vgl. Luhmann 1997: 620f). Nach Luhmann ist der Mensch in der modernen, „funktional differenzierten“ Gesellschaft nicht nur in eines, sondern in verschiedenen Teilsystemen inkludiert oder erleidet verschiedene Grade der Exklusion (Luhmann 1995).

„Der **Exklusionsbegriff** hat sich insbesondere im Laufe der letzten zehn Jahre auf breiter Ebene zur Bezeichnung und Analyse von kritischen Soziallagen, Marginalisierungsphänomenen und Ausgrenzungsprozessen in der Gegenwartsgesellschaft etabliert“ (Mayrhofer 2009: 1).

Die Exklusion aus einem Teilsystem kann den Ausschluss aus verschiedenen anderen Teilsystemen bedingen. Die Exklusion aus dem Bildungssystem erhöht z.B. die Wahrscheinlichkeit, auch aus dem Teilsystem Arbeitsmarkt ausgeschlossen zu werden (vgl. Luhmann 1995: 276). Der Ausschluss aus einem Teilsystem wird also nicht automatisch zum Problem, sondern in erster Linie dann, wenn **Interdependenzbeziehungen** zwischen den Systemen dazu führen, dass sich Exklusionen aus den Teilsystemen gegenseitig bedingen und verdichten (vgl. Scherr 2001).

Nach Kronauer (2010) können die empirischen Erfahrungen von In- und Exklusion gemäß folgender Dimensionen beschrieben werden:

- Interdependenzbeziehungen mit Blick auf Erwerbsarbeit, Status und Selbstbild
- soziale Netzwerke, auch mit Fokus auf unterstützende und stigmatisierende Wirkungen des sozialen Umfelds

- materielle Teilhabemöglichkeiten und Zugang zu materiellen Gütern, Dienstleistungen und sozialen Aktivitäten
- politisch-institutionelle Teilhabe
- kulturelle Teilhabe, auch im Sinne von Mechanismen zur Identitätsbildung (vgl. Hermanns 2011).

Auch weitere Formen der Exklusion wie z.B. die institutionelle oder die räumliche In- oder Exklusion können unterschieden werden.

Um für die Soziale Arbeit nutzbar zu werden, muss die systemtheoretische Perspektive von Luhmann jedoch durch **weitere theoretische Ansätze ergänzt** (vgl. z.B. Merten / Scherr 2004: 14) und empirisch fundiert werden. Dies kann z.B. durch den Lebenslagenansatz oder den Ansatz der Verwirklichungschancen von Sen erfolgen.

#### 4.2.3 Lebenslagenansatz

Als **Bezugsgröße** zur Erfassung von Phänomenen sozialer Exklusion und sozialer Ungleichheit wird, besonders in der Armutsforschung und in der Armut- und Reichtumsberichterstattung, der Lebenslagenansatz angesehen, da er „... Wohlstandspositionen und gesellschaftliche Teilhabemöglichkeit als komplexes Zusammenspiel unterschiedlicher Dimensionen konzeptualisiert und insbesondere die Grenzen des Handlungsspielraumes betont, die durch eine gegebene Lebenslage determiniert werden“ (Voges et al. 2003: 8). Damit bietet der Lebenslagenansatz die Möglichkeit, die vorhandenen **Ressourcen und Handlungsräume** von Personen und zugleich die durch diese Lebenslagen determinierten **Partizipationsmöglichkeiten** zu erfassen (ebd.).

Die erste Ausformulierung im Rahmen der Sozialwissenschaften fand der Begriff durch Neurath in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts: „Die Lebenslage ist der Inbegriff aller Umstände, die verhältnismäßig unmittelbar die Verhaltensweisen eines Menschen, seinen Schmerz, seine Freude bedingen. Wohnung, Nahrung, Kleidung, Gesundheitspflege, Bücher, Theater, freundliche menschliche Umgebung, all das gehört zur Lebenslage“ (Neurath 1931: 512).

Diesen Ansatz erweiterte Weisser (1952) um Lebenslagen als dem Spielraum, den die äußeren Umstände dem Menschen für die Lebensgestaltung bieten. Er bot damit einen **Gegenentwurf** zu den Ansätzen von Armut und sozialer Ungleichheit der Nachkriegszeit, die diese als „Sonderzustände“ in erster Linie auf individuelles Versagen zurückführten (Strang 1970).

Eine weitere Ausdifferenzierung erfuhr der Begriff durch Nahnsen (1992), durch die Unterteilung des **Spielraums** in verschiedene Dimensionen wie z.B. Bildung, die ökonomische Dimension (Einkommen und Erwerbstätigkeit), Gesundheit, Wohlverhältnisse, soziale Einbindung und Partizipation. Armut liegt demgemäß dann vor, wenn es in mindestens einem der Bereiche zur Unterversorgung kommt. Auch lenkt der Lebenslagenansatz den Blick weg von den individuellen Interessen und hin zu den **soziostrukturellen Bedingungen** der Möglichkeiten und Handlungsspielräume als „Lebensgesamtchancen“ (Nahnsen 1992: 105).

Als klassische **Lebenslagespielräume** definierte Nahnsen den Versorgungs- und Einkommensspielraum, den Lern- und Erfahrungsspielraum, den Dispositions- und Partizipationsspielraum, den Kontakt- und Kooperationsspielraum sowie den Regenerations- und Mußspielraum. Diese Spielräume wurden vielfach verändert und ausgeweitet, z.B. um den Geschlechterspielraum durch Enders-Drögäcker/Sellach (1999).

Kennzeichnend für den **Lebenslagenansatz** sind:

- Multidimensionalität (im Gegenentwurf zum klassischen eindimensionalen, ökonomisch orientierten Ressourcenansatz) im Einbezug von materiellen und immateriellen sowie objektiven und subjektiven Dimensionen (Voges et al. 2003: 39).
- Relativität, da die Betrachtung von sozialer Ungleichheit eng an den historischen Kontext geknüpft ist (ebd.)

- der Einbezug verschiedener gesellschaftlicher Strukturebenen im Zusammenspiel zwischen Mikro- (Individuum), Meso- (Umfeld) und Makroebene (Gesellschaft).
- die gegenseitige Bedingung von Lebenslags- und Handlungsspielräumen als Ausgangspunkt, anstelle linearer Zusammenhänge zwischen Ursache und Wirkung (ebd.: 56)
- Veränderung und Entwicklung im zeitlichen Verlauf statt Statik der Zustände.

Aufgrund dieser Komplexität steht die Operationalisierung des Lebenslagen-Ansatzes in der empirischen Forschung vor der Herausforderung, zugleich realisierbare und für den jeweiligen Forschungsgegenstand angemessene Dimensionen auszuwählen.<sup>5</sup>

Ziel von Umsetzungen des Lebenslageansatzes ist die Herstellung einer Verbindung von Ressourcen, Handlungsspielräumen und Chancen auf gesellschaftliche Teilhabe.

<sup>5</sup> Für die Phase der Kindheit und Jugend wurden z.B. in der AWO-ISS-Langzeitstudie zu Kinder- und Jugendarmut die ursprünglichen vier Dimensionen materielle Lage, kulturelle Lage, soziale Lage und soziale Ressourcen sowie gesundheitliche Lage (Holz et al. 2006) um die Dimensionen Persönlichkeit und Wertorientierungen, Sozialraum sowie Resilienz und Bewältigungsstrategien (Laubstein et al. 2010) erweitert.

#### 4.2.4 Verwirklichungschancen (Capability-Ansatz)

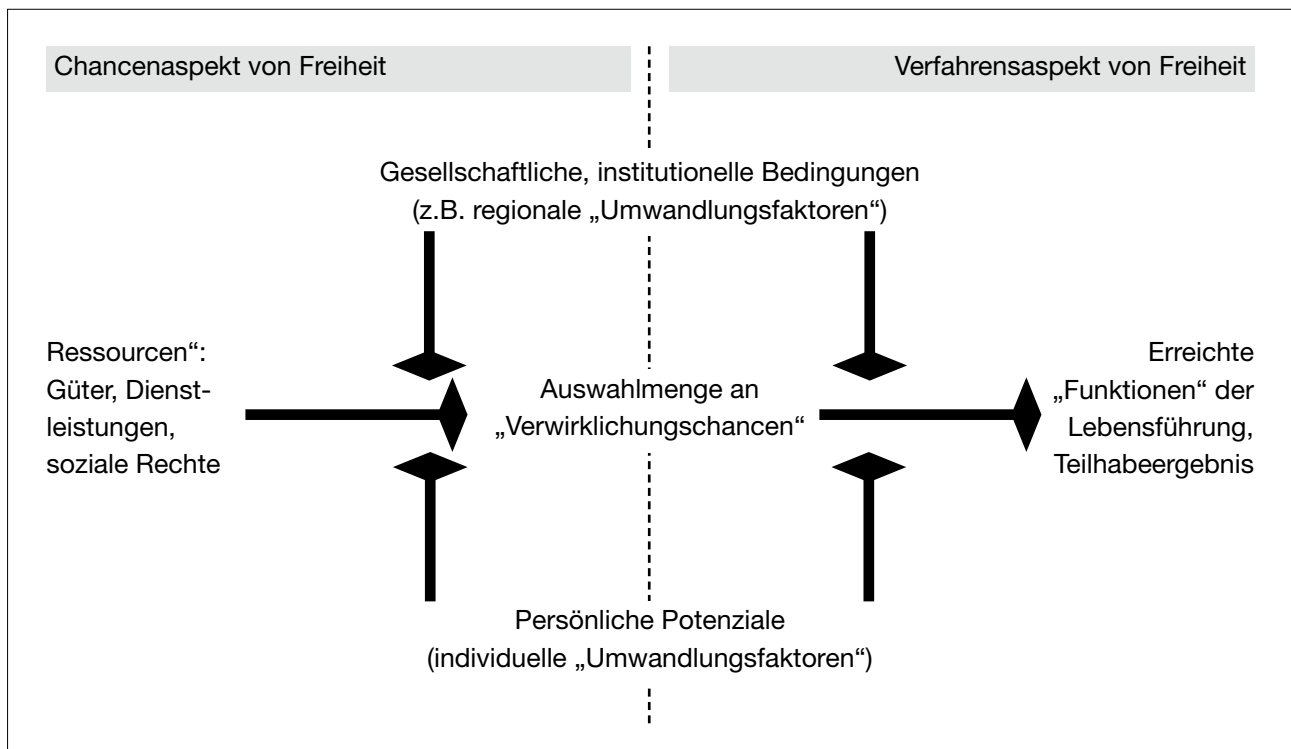
Der Ansatz der Verwirklichungschancen von Amartya Sen bildet einen weiteren Erklärungsansatz, der den Blick zugleich auf Ressourcen und Handlungsspielräume richtet. Soziale Ungleichheit ist demgemäß ein Mangel an Verwirklichungschancen. Der Ansatz unterscheidet dabei zwischen realisierten und potentiellen Verwirklichungschancen und bezieht auch individuelle Dispositionen in die Analyse des individuellen Entfaltungsspielraums mit ein.

Die Chancen, oder **instrumentellen Freiheiten**, haben letztlich das Ziel, den Grundwert der Freiheit in der selbstbestimmten Gestaltung des individuellen Entfaltungsspielraums umzusetzen.

Die erreichten „Funktionen“ der Lebensführung werden dabei als **„Fähigkeiten“** bezeichnet: „Eine Fähigkeit (functioning) ist etwas Erreichtes, während eine Verwirklichungschance (capability) das Vermögen ist, etwas zu erreichen“ (Sen 1987: 36).

Für die Förderung junger Menschen in Vielfalt bietet die Theorie der Verwirklichungschancen einen breiten Ansatz: Als ressourcenorientiertes und multidimensionales Konzept eröffnet sie die Chance, auf Basis von strukturellen Ressourcen, Persönlichkeit sowie möglichen und verwirklichten Handlungsspielräumen die **unterschiedlichen individuellen Positionen**, die **Vielfalt** ausmachen, zu berücksichtigen.

Abbildung 3: Modell der Verwirklichungschancen nach Sen



Quelle: Sen (1987)

## 4.3 Begriffsklärungen und Konzepte

Auf Basis dieser theoretischen Grundlagen werden im Folgenden gemäß der Zielsetzung der Expertise weitere Begriffe und Konzepte zum Themenbereich Heterogenität und Vielfalt dargestellt. Die Erläuterung der Begriffe und Konzepte fokussiert dabei in erster Linie auf den Umgang mit der Vielfalt von Schülerinnen und Schülern und deren individuellen Ausgangslagen.

### 4.3.1 Heterogenität

Der Begriff Heterogenität beschreibt zunächst die **Unterschiedlichkeit** von Personen in Hinblick auf ein oder mehrere Merkmale. Dies können allgemeine Merkmale sein wie die „sieben Kategorien der Ungleichheit“ (Tatum 2000): Ethnische Herkunft, Geschlecht, Religion oder Weltanschauung, physische/mentale Fähigkeiten, sexuelle Orientierung, Alter und sozioökonomischer Status, wie sie sich auch (mit Ausnahme des letztgenannten Merkmals) in Antidiskriminierungsgeboten, z.B. im Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz (AGG) der Bundesrepublik Deutschland (2006), widerspiegeln.

Aufgrund von **Merkmalen** werden Individuen zu verschiedenen **Gruppen** zugeordnet, die sich von anderen Gruppen hinsichtlich dieses Kriteriums unterscheiden (vgl. z.B. Hagedorn 2009: 404). Jede Form von Heterogenität ist damit konstruiert, relativ, zeitlich begrenzt und veränderbar, denn:

- „Heterogenität“ hängt stets von der Zusammensetzung des Vorkommens von Merkmalen ab (vgl. Lang et al. 2009: 36).
- Die Zuordnung zu einer Gruppe kann sich je nach betrachtetem Merkmal ändern.
- Eine Zuordnung (z.B. Alter) ist nicht stabil, sondern kann sich über die Zeit verändern (Trautmann / Wischer 2011: 38).
- Die Zuordnung ist durch den Standort des Betrachters geprägt. So erfolgt die Zuordnung zur „leistungsstarken“ Gruppe durch eine Lehrkraft

u.a. vor dem Hintergrund des persönlichen Maßstabs von Leistung (der „Messlatte“).

In der Pädagogik zielt die Diskussion um Heterogenität in erster Linie auf die **unterschiedlichen Voraussetzungen** von Schülerinnen und Schülern beim Lernen ab, z.B.:

- „Wissensbasis: Schüler einer Klasse verfügen in den verschiedenen Wissensbereichen über unterschiedliche Kenntnisse, so dass für den einzelnen Schüler die jeweils zu lernende Informationsmenge unterschiedlich ist.
- Intelligenz: Schüler unterscheiden sich außerdem darin, wie schnell sie Informationen aufnehmen, wie viele Informationen sie im Arbeitsgedächtnis speichern und diese in ihr Langzeitgedächtnis integrieren können.
- Motivation: Ferner differieren SchülerInnen in ihrer Lernlust, ihren Ängsten und in ihren Motivationen. Dies hat Auswirkungen auf den Umfang der Lerntätigkeiten in den verschiedenen Bereichen sowie auch auf die Fähigkeit, effektiv Informationen zu verarbeiten.
- Meta-Kognitionen: Für das Lernen sind ferner metakognitive Unterschiede in den Strategien und Verfahrensweisen der Problembearbeitung, der Problemlösung sowie deren kritische Beurteilung bedeutsam“ (Rossbach / Wellenreuther 2002: 437).<sup>6</sup>

Der Begriff „Heterogenität“ ist zunächst **wertneutral**. Er erhält die Wertigkeit erst vor dem Hintergrund des **Werthorizonts im System** bzw. der „**subjektiven Theorie**“ des Betrachters. „Subjektive Theorien“ sind nicht-reflektierte Idealvorstellungen, die aus Annahmen, Erklärungsmustern, Kenntnissen und persönlichen Erfahrungen gebildet werden (vgl. Obolenski 2001).

Wenn nun der Werthorizont des Systems Schule oder die subjektive Theorie einer Lehrkraft ein Ideal von Unterricht beinhaltet, dem zu Folge ein fester

<sup>6</sup> Diese Merkmale von Schülerheterogenität sind nicht die einzigen Klassifikationsversuche, vielmehr existiert eine Vielzahl von komplexen Modellen (s. dazu z.B. Trautmann / Wischer 2011: 43ff.).

Plan eingehalten werden muss und die Klasse möglichst gleichzeitig die Lernziele erreichen soll, wird Heterogenität als Störfaktor wahrgenommen und Differenz negativ bewertet. (Becker 2004: 11; Lang et al. 2009: 317).<sup>7</sup> Heterogenität kann jedoch auch als **Chance** verstanden werden (Schneider 2009: 241 in Hagedorn), um die unterschiedlichen Fähigkeiten und Voraussetzungen von Schülerinnen und Schülern einzubeziehen.<sup>8</sup>

Jede dieser Sichtweisen zieht **Handlungsanforderungen** nach sich: Diese reichen vom Ignorieren von Unterschieden, über das Herstellen von Homogenität bis hin zum positiven Umgang mit Heterogenität.

### 4.3.2 Diversität/Diversity

Die Anerkennung und positive Bewertung von Heterogenität ging in den vergangenen Jahrzehnten zunächst unter dem Begriff „Diversity“ in die Debatte ein.

Die Diskussion um Diversity fand ihren Ausgang in unterschiedlichen Bewegungen wie den Frauen- und Bürgerrechtsbewegungen, der Schwulen und Lesben-Bewegung und der Diskussion um Ethnizität in den USA der 1950er Jahre. Vor diesem Hintergrund fand sich die **Wirtschaft** der USA vor die Frage gestellt, wie mit der Heterogenität der Voraussetzungen positiv umgegangen und wie diese nutzbar gemacht werden konnten. Der Diversity-Ansatz hat daher seine „Wurzeln im Human Relations Management, wonach die Ressource Mensch nicht nur Kostenfaktor, sondern auch Erfolgsfaktor ist“ (Wendling 1999: 79).

Einem älteren oder vereinfachten Verständnis zufolge bezeichnete Diversity zunächst – ähnlich dem Heterogenitätsbegriff – die **Unterschiedlichkeit** von Individuen entsprechend der „Diversity-Merkmale“ Alter, Geschlecht, ethnische Herkunft, Hautfarbe, körperliche und mentale Leistungsfähigkeit, Religion oder Weltanschauung, sexuelle Orientierung und zuweilen Berufserfahrung. So begrenzte sich ein „Diversity Management“ zunächst häufig auf eine Minderheitenpolitik für verschiedene **Zielgruppen** (z.B. Frauen oder „Schüler mit Migrationshintergrund“) (Schenk 2008: 37).

Im Gegensatz zu diesen eher statischen Kategorien erfasst das Konzept der **Intersektionalität** auch Effekte, die sich aus der Überschneidung mehrerer Identitätsmerkmale ergeben (z.B. bei Mehrfachdiskriminierungen als „Frau mit Migrationshintergrund“) (von Dippel 2008: 41f.).

Heute wird Diversity zumeist als **Gesamtheit der Merkmale** begriffen, „...in denen sich Menschen voneinander unterscheiden oder Gemeinsamkeiten aufweisen können“ (ebd.).

Der Diversity-Ansatz beruht auf der Grundlage, die Unterschiedlichkeit von Menschen positiv anzuerkennen, zu würdigen und als **Ressource** für die Zusammenarbeit in Organisationen oder Institutionen zu nutzen. Ziele sind die Verhinderung von Diskriminierung, die Förderung von Chancengleichheit und das Schaffen einer produktiven Gesamtatmosphäre. Unter „Diversity-Management“ wird in Unternehmen und Institutionen ein Umgang mit der Heterogenität von Mitarbeitern verstanden, der die Unterschiedlichkeit positiv als Ressource würdigt.

Auch wenn das „**Diversity Management**“ in Deutschland erst Mitte der 1990er Einzug in die Gestaltung von Unternehmen, Organisationen und Institutionen hielt, hat der „Diversity-Begriff“ die Diskussion unterschiedlicher gesellschaftlicher Bereiche beeinflusst. Dazu gehören auch die Politik (u.a. im AGG) und die fachliche Diskussion der sozialen Arbeit und der Pädagogik, z.B. durch Ersetzen der defizit- durch eine ressourcenorientierte Perspektive.

Für das **Umfeld Schule** bedeutet der Diversity-Ansatz, die bestehende Vielfalt von Kindern und Jugendlichen hinsichtlich Ihrer kulturellen und familiären Herkunft, den unterschiedlichen Lebenslagen und den biografischen Verläufen positiv zu nutzen.

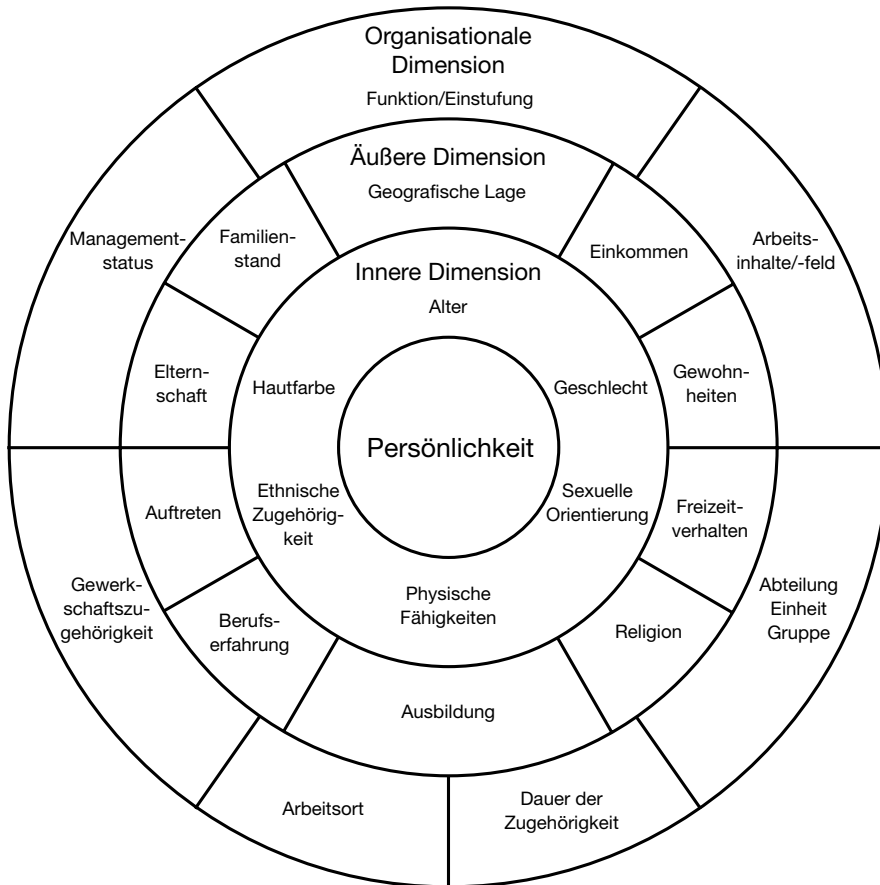
Während die Förderung von Chancengleichheit und Diskriminierung, die der Diversity-Ansatz beinhaltet, positiv aufgegriffen wurden, stand allerdings die **Nutzenorientierung** an der „Ressource Mensch“ oft im Mittelpunkt der Kritik. In Zeiten, in denen der Gedanke der wirtschaftlichen und arbeitsmarktpolitischen „Verwertbarkeit“ von Bildungsprozessen immer weiter in den Vordergrund rückt, läuft ein nutzenorien-

<sup>7</sup> Diese „Sehnsucht nach den gleichen Lernvoraussetzungen“ fasst Becker (2004: 11) unter dem Namen „Homogenisierungsdenken“ zusammen.

<sup>8</sup> Zu den Haltungen von Lehrkräften gegenüber Heterogenität s. z.B. Lang et al. 2009.



Abbildung 4: „Workforce America“



Quelle: nach Marilyn Loden/Judy Rosener, 1991. Abgebildet in SPI o.J.: 5.

tiertes „Diversity Management“ zunehmend Gefahr, dieser Perspektive weiterhin Rechnung zu tragen. In den vergangenen Jahren wurde daher der Begriff „Diversity“ verstärkt durch den Begriff „Vielfalt“ abgelöst.

### 4.3.3 Vielfalt

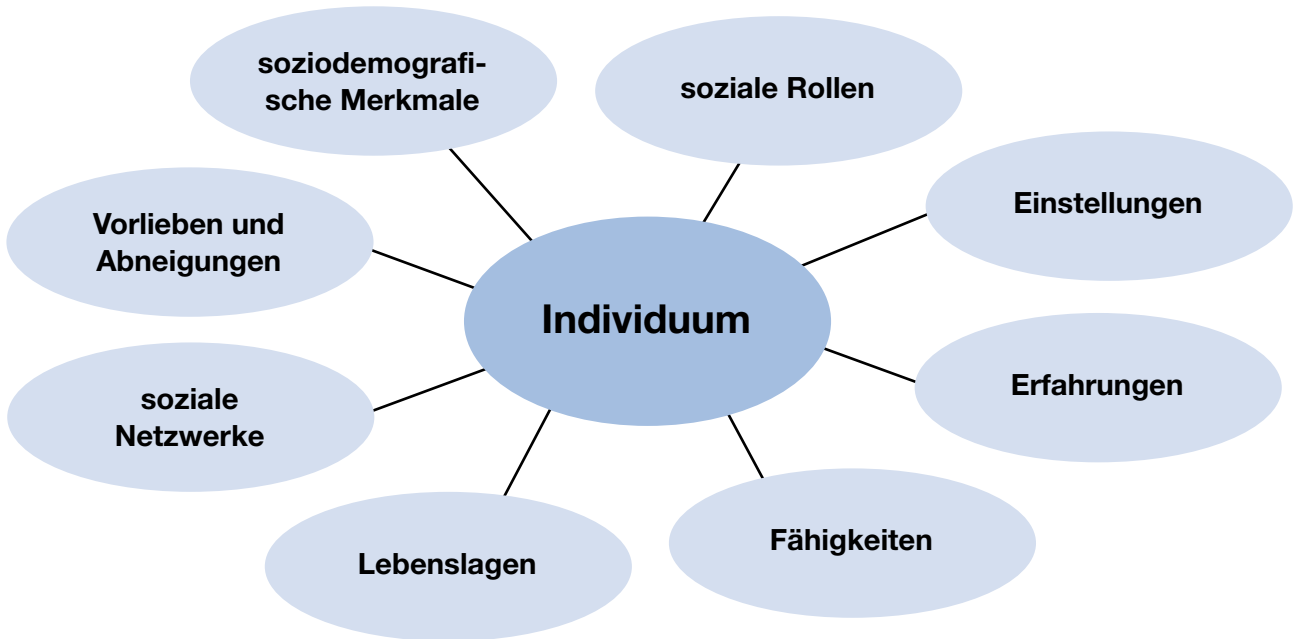
Der Begriff „Vielfalt“ beinhaltet, obwohl oft synonym zu „Heterogenität“ benutzt, eine stärker **positiv konnotierte Sicht** auf die Unterschiedlichkeit von Menschen. Geprägt wurde der Begriff u.a. durch das Postulat kultureller Vielfalt in der „Konvention über den Schutz und die Förderung der Vielfalt kultureller Ausdrucksformen“ der UNESCO (2005).

Im Vergleich zu „Diversität“ bezeichnet er einen stärker am **Individuum** verorteten Ansatz, der die individuelle Einzigartigkeit, unabhängig vom produktiven und wirtschaftlichen Nutzen, als Gewinn für die Gemeinschaft hervorhebt.

Der Begriff „Vielfalt“ greift die **Mehrdimensionalität** von Individualität auf. Er beinhaltet:

- soziodemografische Merkmale (Ethnische Herkunft, Geschlecht, Zugehörigkeit zu Religion oder Weltanschauung, Alter)
- Fähigkeiten (physische/mentale Fähigkeiten, Wissen, Fertigkeiten, Kompetenzen)
- soziale Rollen in verschiedenen Kontexten (Ausbildung, Beruf, Stellung in der Gruppe, sozioökonomischer Status)
- das soziale Netzwerk (Familie, Freundeskreis, Partnerschaft, Gruppenzugehörigkeit, Qualität der Unterstützung durch das Netzwerk, institutionelle Unterstützung, Erwartungen an das Individuum)
- Erfahrungen (Erziehungsstile der Eltern, biografische Erfahrungen, Brüche im Lebensverlauf, Erfahrungen der Unterstützung)

Abbildung 5: Mehrdimensionalität von Vielfalt



Quelle: eigene Darstellung

- Einstellungen (sexuelle Orientierung, Weltanschauung, Wertehierarchie, Motivationen, Selbstkonzept, subjektives Empfinden)
- Individuelle Vorlieben und Abneigungen (Freizeitverhalten, Gewohnheiten, Auftreten und Erscheinungsbild)
- Lebenslagen und -situation (der Zugang zu kulturellen, gesundheitlichen, sozialen und finanziellen Ressourcen)

Diese Mehrdimensionalität zieht folgende **Grundsätze** nach sich:

- 1) Die Zuordnung zu Gruppen kann nicht nur „von außen“ entlang eines Merkmals erfolgen, sondern muss zum einen allen Merkmalen des Individuums Rechnung tragen und sie muss zum zweiten die Selbstzuordnung des Individuums beachten.
- 2) Die Ausprägungen von Merkmalen sind sehr unterschiedlich, und muss auch innerhalb einer „Zielgruppe“ beachtet werden.
- 3) Die meisten der Dimensionen sind nicht statisch, sondern veränderlich und variieren situativ und im Lebensverlauf.

- 4) Die Dimensionen beeinflussen sich gegenseitig und tragen zum ständigen Wandel bei.

Der Mehrdimensionalität des Individuums entspricht der Ansatz **„Vielfalt gestalten“**. Dieser Ansatz beinhaltet den „...aktiven Umgang mit Vielfalt und Verschiedenheit, das Wahrnehmen und Anerkennen von Vielfalt und Verschiedenheit und den Umgang miteinander ohne pauschalisierte Stereotypisierung/Zuschreibung mit verschiedenen Lebenshintergründen und -weisen“ (SPI o.J.: 39).

Dies bedeutet auch, alle Kinder und Jugendlichen in ihrer Vielfalt anzuerkennen und sie gemäß ihrer jeweiligen Ausgangslagen, Fähigkeiten und Bedürfnisse zu fördern, ohne ausgrenzende Sonderstrukturen zu schaffen.

### Ziele einer vielfältigen Bildung

Die hauptsächlichen Ziele einer vielfältigen Bildung liegen in der gesellschaftlichen Realisierung von **Chancengleichheit** (als soziale Benachteiligung) in der Bildung und damit einer wirksamen **Teilhabe** aller an der Gesellschaft. Dies geschieht durch den **Abbau von Barrieren**, durch Maßnahmen der Antidiskriminierung und durch den Aufbau von **vielfältigen Lehr- und Lernformen** sowie partizipativen Strukturen im Rahmen **sozialer Inklusion**.

Im Folgenden werden sowohl die zentralen Ziele von Chancengleichheit und Teilhabe dargestellt und der Begriff der Inklusion vom Konzept der „Integration“ abgegrenzt. Im Anschluss werden praktische Ansätze im Rahmen von Antidiskriminierung, Abbau von Barrieren, vielfältige Lehr- und Lernformen sowie partizipativen Strukturen nachgezeichnet.

#### 4.3.4 Chancengleichheit

Der Begriff „Chancengleichheit“ bezeichnet eine **gerechte Verteilung von Lebenschancen** als Zugänge zu gesellschaftlichen Systemen und Ressourcen. Am ursprünglichen Verständnis von Chancengleichheit als gleiche Rahmenbedingungen und Aufstiegschancen in der Kindheit (Startchancengleichheit) wurde jedoch schnell Kritik laut, u.a. da der Verlauf der Bildungsprozesse und deren Ergebnisse keine Berücksichtigung finden.

„Zur Chancengleichheit gehört nicht nur eine rechtliche Gleichstellung, sondern eine tatsächliche, gelebte Gleichwertigkeit von unterschiedlichen Lebensentwürfen“ (SPI o.J.: 22). Dies bedeutet nicht, alle unabhängig von ihren individuellen Ausgangsbedingungen gleich zu behandeln, sondern die **Unterschiedlichkeit der Ausgangsvoraussetzungen** zu erkennen und jedes Kind, jeden Jugendlichen und jeden Erwachsenen individuell auf Basis dieser Voraussetzungen unter Berücksichtigung der jeweiligen Lebensphase zu unterstützen. In Weiterentwicklungen des Begriffs sind daher diese Dimensionen mit berücksichtigt, wie z.B. im Modell der Verwirklichungschancen von Sen (s. Kapitel 4.2.4).

Für Kinder und Jugendliche bedeutet die Erweiterung des Begriffs „Chancengleichheit“ daher nicht nur die Herstellung gleicher Startchancen, sondern auch den kontinuierlichen Ausgleich von Benachteiligung und **die Eröffnung von sozialer Teilhabe** in allen Lebensbereichen und Phasen ihrer Biografie.

#### 4.3.5 Teilhabe

Mit dem Begriff „Teilhabe“ verbinden sich zwei gesellschaftliche Konzepte, die eng miteinander in Verbindung stehen:

- 1) zum einen werden darunter die Zugänge und die Möglichkeit der vollen Nutzung von gesellschaftlichen, politischen, kulturellen und sozialen Ressourcen im Sinne einer **Beteiligung oder Teilnahme** verstanden.
- 2) zum anderen bezeichnet Teilhabe in einem umfassenderen Verständnis die aktive Mitgestaltung des gesellschaftlichen und individuellen Umfelds im Sinne einer **Partizipation** (vgl. z.B. Nullmeier 2010: 32). Dies beinhaltet für die Öffnung von Institutionen die Veränderung hierarchischer Strukturen hin zu einer stärkeren Beteiligung von MitarbeiterInnen und KlientInnen an Konzeptions- und Entscheidungsprozessen.

Grundlegend für beide Verständnisdimensionen ist der Ansatz, dass zu einer menschenwürdigen Existenz mehr gehört als die reine Erfüllung der physischen Grundbedürfnisse. Soziale Teilhabe wird damit zum zentralen Begriff und zum **Maß** in der Diskussion um **soziale Gerechtigkeit**. So definiert die Armuts- und Reichtumsberichterstattung der Bundesregierung seit 2005 als Bezugspunkt einer sozial gerechten Politik „die Schaffung sozialer und ökonomischer Teilhabe- und Verwirklichungschancen für alle Mitglieder der Gesellschaft“. (Bundesregierung 2005: XVII)

Soziale Teilhabe kann auf verschiedene Systeme bezogen sein, z.B.:

- auf politische Teilhabe durch politische, bürgerliche und soziale Rechte
- auf soziale Teilhabe durch den Zugang zu persönlichen Beziehungen und die Zugehörigkeit zu sozialen Netzwerken
- auf wirtschaftliche Teilhabe am Arbeitsmarkt und am ökonomischen System
- auf kulturelle Teilhabe, z.B. in den Zugängen und in der Nutzung des Bildungssystems oder der Freizeitgestaltung

- auf gesellschaftliche Teilhabe durch den Zugang zu öffentlichen Gütern wie Gesundheit oder Mobilität.

In einem weit gefassten Verständnis von Teilhabe sind daher alle Ressourcen, Aktivitäten und Beziehungen einbegriffen, mit deren Hilfe sich Personen die gesellschaftlichen Möglichkeiten zur **Gestaltung ihrer individuellen Lebensführung** aneignen (vgl. Bartelheimer/Kärdtler 2002: 51).

Wie in verschiedenen Berichten (z.B. PISA 2000, KIGGS 2007, OECD 2011, AWO-ISS-Studie zu Kinder- und Jugendarmut) deutlich wurde, sind diese Zugänge und die Möglichkeit der Nutzung von gesellschaftlichen Ressourcen gerade für Kinder und Jugendliche aus sozi-o-ökonomisch schlechter gestellten Familien in allen Bereichen, wie der Bildungsteilhabe, dem Bereich Gesundheit und Prävention oder der kulturellen Teilhabe, stark eingeschränkt.

Für Kinder und Jugendliche bedeutet daher Teilhabe zum einen die Eröffnung von Zugängen und Beteiligung in allen gesellschaftlichen Bereichen unabhängig von ihrer familiären Herkunft, die Unterstützung bei der Nutzung dieser Bereiche und die Möglichkeit zum **schulischen und gesellschaftlichen Lernen**.

Zum anderen bedeutet es, die Möglichkeiten einer **aktiven Teilnahme und Mitgestaltung** (Partizipation) in allen Bereichen, die Kinder und Jugendliche betreffen gemäß den Grundrechten von Kindern und Jugendlichen, die in der UN-Kinderrechtskonvention vereinbart wurden.

#### 4.3.6 Von der Integration ...

**Integration** bedeutet in einem weit gefassten Verständnis die Wiederherstellung eines Ganzen aus seinen davon getrennten Teilen. Auch wenn der Begriff „Integration“ in den letzten Jahrzehnten eine bedeutende Verbreitung in der politischen und gesellschaftlichen Diskussion fand, ist das Verständnis dessen, was Integration ist und was sie für die Gesellschaft und Individuen bedeutet, weit gefächert. So hat sich z.B. der Begriff „Integration“ in erster Linie in Zusammenhang mit dem Themenfeld „Migration“ eingebürgert, auch wenn Menschen mit dem Merkmal „Migrationshintergrund“ nur einen von vielen Teilen der Gesellschaft darstellen, die in vielen

Bereichen nicht die volle gesellschaftliche Teilhabe leben können.

„Insofern geht es bei Integration um die Herstellung von Chancengleichheit in der pluralen Einwanderungsgesellschaft für alle Einwohner/innen des Gemeinwesens – unabhängig von ihrer ethnischen, kulturellen oder sozialen Herkunft.“ (SPI o.J.: 28) Eine mögliche Grunddefinition ist daher, Integration als „process of becoming an accepted part of society“ (Pennix 2004: 12) zu verstehen.

In letzter Zeit ist jedoch vermehrt **Kritik am Konzept der Integration** laut geworden, die sich vorrangig auf drei Ebenen bezieht:

- In der Vorstellung vieler Akteure bezeichnete Integration den End- und Idealzustand eines Prozesses der Anpassung. Im Mittelpunkt steht dabei, dass eine bestimmte Gruppe von Menschen in eine bestehende Gesellschaft einzufügen ist.
- Mit der Grundannahme, dass es „Integrierte“ und „zu Integrierende“ gibt, geht einher, dass die etablierte Gruppe über umfassendere Rechte verfügt als die „aufzunehmende“. Diese Annahme widerspricht den Grundlagen sozialer Gerechtigkeit.
- Obwohl betont wurde, dass die Gruppe der „Aufnehmenden“ die entsprechenden Bedingungen für eine gelingende Integration schaffen muss, stand dabei auch immer wieder die Leistungs- und Integrationsbereitschaft der „zu Integrierenden“ im Vordergrund. Integration kann in diesem Verständnis eine angemessene „Teilhabe bei An- und Übernahme der wesentlichen Normvorstellungen ..., die das Funktionieren der gesellschaftlichen Subsysteme regieren“ (Nullmeier 2010: 34) bedeuten. Dass die Möglichkeiten, die eine solche Integrationsbereitschaft und -fähigkeit fördern, zugleich von den Lebensumständen bestimmt wird, geriet dabei häufig aus dem Blickfeld.

Das Konzept der Integration bedeutet seinerseits eine Weiterentwicklung aus einer langen Tradition des Umgangs mit „AusländerInnen“ und anderen „Minderheiten“, in der Exklusion, Assimilation (als vollständige Anpassung) und schließlich Separation eine bedeutende Rolle spielten. Insofern ist Integra-

tion nicht der „falsche Weg“ – es ist jedoch an der Zeit, aus den Hindernissen und Hemmnissen zu lernen und neue Wege zu gehen (vgl. Hinz 2002). Eine Möglichkeit, die in den letzten Jahren immer mehr ins Blickfeld rückt, ist das Konzept der sozialen Inklusion.

#### 4.3.7 ... zur Inklusion

Der Begriff **Inklusion** stammt ursprünglich aus der Behinderten- und Menschenrechtsbewegung und wird heute auch von vielen Akteuren noch vorrangig vor diesem Hintergrund verstanden. In einer Weiterentwicklung des Konzeptes umfasst Inklusion jedoch das gesamte Spektrum der Vielfalt:

Die Salamanca-Erklärung der Vereinten Nationen von 1994 besagt z.B., „dass Schulen alle Kinder, unabhängig von ihren physischen, intellektuellen, sozialen, emotionalen, sprachlichen oder anderen Fähigkeiten aufnehmen sollen. Das soll behinderte und begabte Kinder einschließen, Kinder von entlegenen oder nomadischen Völkern, von sprachlichen, kulturellen oder ethnischen Minoritäten sowie Kinder von anders benachteiligten Randgruppen oder -gebieten“ (Salamanca-Erklärung 1994, Art.3).

Dieses Prinzip der Inklusion wurde in der **UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen** aus dem Jahr 2006 auch für den Bildungsbereich (Art. 24) weiter ausformuliert. Inklusiv Schule in diesem Sinne beinhaltet:

- Vorstellungen von einer mehr oder minder homogenen „Normalität“ abzubauen und durch die Wahrnehmung von Heterogenität als gesellschaftliche Realität zu ersetzen.
- ausschließende Barrieren der Teilhabe gleich welcher Art abzubauen (z.B. physische, sprachliche oder soziale Barrieren), darunter u.a. „Sonder“-Strukturen wie z.B. Sonder- und Förderschulen.
- eine „systemische Sichtweise, die in Klassen der allgemeinen Schule eine heterogene Lerngruppe vorfindet, die aus diversen Mehrheiten und Minderheiten besteht – unter sprachlichen, eth-

nischen, religiösen, sozialen, lebensweltlichen, Geschlechterrollen-, behinderungsbezogenen und anderen Gesichtspunkten“ (Boban/Hinz 2000: 133) einzunehmen.

- sich von der Einteilung von Menschen in Gruppen abzuwenden zugunsten eines individuenzentrierten Fokus auf die Möglichkeiten, Kompetenzen und Bedarfe des Einzelnen.
- die Rahmenbedingungen zu schaffen, damit jedes Individuum in seiner Einzigartigkeit volle gesellschaftliche Anerkennung und Teilhabe genießen kann.

Inklusion zielt darauf ab, der **Individualität und den Bedürfnissen aller Menschen** Rechnung zu tragen. „Die Menschen werden in diesem Konzept nicht mehr in Gruppen (z.B. hochbegabt, behindert, anderssprachig...) eingeteilt. Während im Begriff Integration noch ein vorausgegangener gesellschaftlicher Ausschluss mitschwingt, bedeutet Inklusion Mitbestimmung und Mitgestaltung für alle Menschen ohne Ausnahme. Inklusion beinhaltet die Vision einer Gesellschaft, in der alle Mitglieder in allen Bereichen selbstverständlich teilnehmen können und die Bedürfnisse aller Mitglieder ebenso selbstverständlich berücksichtigt werden. Inklusion bedeutet, davon auszugehen, dass alle Menschen unterschiedlich sind und dass jede Person mitgestalten und mitbestimmen darf. Es soll nicht darum gehen, bestimmte Gruppen an die Gesellschaft anzupassen.“ (Krög 2005)

„Inklusion“ beinhaltet damit die Berücksichtigung der Person in ihrer individuellen Vielfalt im System, sowohl auf gesellschaftlicher Ebene, als auch in Teilsystemen wie im Bildungsbereich oder in den Ausformungen der jeweiligen Institutionen wie Schule. Inklusiv Schule rückt in die Nähe einer „Pädagogik der Vielfalt“ (z.B. Prengel 1993, Hinz 1993). Die Unterschiedlichkeit von Schülerinnen und Schülern wird dabei nicht mehr als Defizit in Hinblick auf eine homogenisierende Norm betrachtet, sondern gesellschaftliche **Vielfalt in- und außerhalb von Schule als positiver Wert** anerkannt.<sup>9</sup>

<sup>9</sup> Sander (2003) bezeichnet eine vollständig umgesetzte Inklusion im schulischen Bereich, als Ziel der Zukunft, als „allgemeine Pädagogik“, in der die Unterscheidung nach Zielgruppen, spezifischen Förderbereichen und pädagogischen Sonderdisziplinen aufgehoben ist.

Inklusive Schule kann als der **Prozess** bezeichnet werden, **Bildung vielfältig zu gestalten** und eine „Bildung für alle“ umzusetzen: „Alle Menschen weltweit sollen Zugang zu qualitativ hochwertiger Bildung erhalten. Jeder muss in die Lage versetzt werden, seine Potenziale entfalten zu können. Dieser Anspruch ist universal und gilt unabhängig von Geschlecht, sozialen und ökonomischen Voraussetzungen oder besonderen Lernbedürfnissen eines Menschen.“ (Deutsche UNESCO-Kommission 2009: 3)

Mit der Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen im Jahr 2009 hat sich die **Bundesrepublik Deutschland dazu verpflichtet**, die Prinzipien, Wertehaltungen und Umsetzungen von Inklusion und inklusiver Schule in Deutschland zu etablieren. Dies beinhaltet tiefgreifende Veränderungen auf normativer, rechtlicher und struktureller Ebene (s. Kap. 6 „Rahmenbedingungen“).

Zwar hatten im Rahmen der Fälligkeit der ersten Berichtspflicht der Bundesregierung an die UN Anfang 2011 mehrere Länder das Prinzip der inklusiven Schule rechtlich verankert, allein das Land Hamburg hatte jedoch einen individuellen Rechtsanspruch auf gemeinsames Lernen gesetzlich eingeführt.<sup>10</sup> Mittlerweile sind jedoch einige Ländern, wie z.B. Bremen, in der Umsetzung inklusiver Prinzipien weiter fortgeschritten. Unter der Prämisse des sogenannten „Ressourcenvorbehalts“, d.h. dass schulische Inklusion nur dann (vollständig) umgesetzt wird, wenn die erforderlichen Ressourcen vorhanden sind, ist jedoch damit zu rechnen, dass die Umsetzung einer inklusiven Schule in vielen Bundesländern nur zögerlich vonstatten geht. (vgl. Hirschberg 2010: 23)

#### 4.3.8 Von der interkulturellen Öffnung zur „inklusive Öffnung“?

Das Konzept der „Interkulturellen Öffnung“ (IKÖ) entstand Mitte der 1990er Jahre als Antwort auf die kritische Reflexion der Ausländerpolitik, -pädagogik und -sozialarbeit des vorigen Jahrzehnts. Die Kritik setzte damals zum einen an der defizitorientierten Perspektive auf Menschen mit Migrationshintergrund und zum anderen an den Ausgrenzungsmechanis-

men („Geschlossenheit“) der für diese Bevölkerungsgruppe „zuständigen“ Institutionen an (vgl. Filsinger 2002: 5).

Zusammen mit der Diskussion um die Restrukturierungserfordernisse der Institutionen setzte die Debatte um die Begriffe und Konzepte von „Kultur“ und „Interkulturalität“ ein. Auch wenn nach wie vor kein einheitliches Verständnis von „Kultur“ vorherrscht, lassen sich doch einige Grundlinien eines Kulturbegriffs, der sich in dieser Diskussion herauskristallisiert hat, zusammenfassen. Es handelt sich dabei um:

- einen Gebrauch des Begriffs, der das tägliche Leben und Handeln mit einbezieht.
- ein Konstrukt, das sich mit dem historischen Kontext, vor dem es gedacht wird, dynamisch verändert. „Kultur“ befindet sich demnach in einem ständigen Aushandlungsprozess (vgl. Schröder 2007: 1).
- ein Themenfeld, das unterschiedliche Zugehörigkeiten und Zugehörigkeitsgefühle, Abgrenzungen, Ausdrucksformen und Lebenslagen vereint (vgl. Gmende / Schröder / Sting 1999: 13).

In diesem umfassenden Verständnis sind mit „Interkulturalität“ nicht nur die Beziehungen zwischen Menschen mit und ohne Migrationshintergrund gemeint. „Interkulturalität“ gilt vielmehr für das gesamte Verhältnis zwischen unterschiedlichen Lebensformen und umfasst Unterschiede des Geschlechtes, des Alters, der Religion, der sexuellen Orientierung, der körperlichen Ausstattung, der sozioökonomischen Lage und biografischen Erfahrungen. Damit knüpft „Interkulturalität“ an Diversity-Konzepte an (Handschuck / Schröder 2002: 511; Schröder 2007: 2).

Ein Umgang mit unterschiedlichen Lebensvoraussetzungen, der auf einer ständigen Bearbeitung von Differenz beruht, kann jedoch nicht zu einer dauerhaften Perspektive auf Vielfalt als Unterschiede im Gemeinsamen führen (vgl. Hamburger 2009). Eine Bildung, die Gleichheit, Anti-Diskriminierung und die Fähigkeit zum Dialog (vgl. Auernheimer 1999) mit Menschen fördert, die – aufgrund welchen Merkmals auch immer – als „anders“ empfunden werden kann

<sup>10</sup> <http://www.eine-schule-fuer-alle.info/downloads/13-62-551/zwischenbericht-un-konvention.pdf>

hingegen als „Pädagogik der Anerkennung“ (Kiesel 1996) Vielfalt anerkennen und wertschätzen und dies in ihrer Arbeit auch an Kinder und Jugendliche vermitteln.

Diese Haltung der Anerkennung ist auch für die institutionelle Öffnung von Regelstrukturen notwendig, reicht aber weit darüber hinaus: „Was als Kritik an der Effektivität und Effizienz sozialer Dienste begonnen hat, hat sich inzwischen zu einer Forderung an die Gesellschaft insgesamt und damit an alle relevanten Institutionen entwickelt.“ (Schröder 2007: 1)

Diese „Interkulturelle Öffnung“ kann daher nur durch eine Zusammenspiel verschiedener Ebenen entstehen, von Politik, Schule, Jugendhilfe und Jugendsozialarbeit auf der Ebene der Institutionen und Trägern bis hin zu den Lehr- und Fachkräften (vgl. Filsinger 2002: 15), und muss Kinder, Jugendliche und Eltern einschließen.

In diesem Verständnis hat „Interkulturelle Öffnung“ zum Ziel:

- anstelle einer defizitorientierten Perspektive die Erkenntnis, Anerkennung und Wertschätzung von Vielfalt zu fördern,
- die Anforderungen von Chancengleichheit, Antidiskriminierung und Gleichbehandlung umzusetzen,
- das Machtgefälle „zwischen Organisations bzw. Verwaltungskulturen und den unterschiedlichen kulturellen Lebenswelten der Nutzerinnen und Nutzer“ (Schröder 2007: 4) kritisch zu reflektieren,
- bestehende Hemmschwellen und Barrieren für den Zugang zu den Einrichtungen und Diensten sowohl auf Ebene des Personals, als auch der KlientInnen, abzubauen, sowie
- „interkulturelle“ Kompetenz als Querschnittsaufgabe aller Bereiche von öffentlichen und freien Trägern (ebd.), wie von Schule und Jugendsozialarbeit, zu vermitteln, (ebd.).

Interkulturelle Öffnung wird damit zum aktiven, bewusst gestalteten Prozess, „... der (selbst-)reflexive Lern- und Veränderungsprozesse von und zwischen unterschiedlichen Menschen, Lebensweisen und Organisationsformen ermöglicht, wodurch Zugangsbarrieren und Abgrenzungsmechanismen in den zu öffnenden Organisationen abgebaut werden und Anerkennung ermöglicht wird“ (Schröder 2007: 2).

# 5 „Bildung vielfältig gestalten“ in der Praxis

Ziel einer Inklusiven Schule ist eine Strukturierung von Rahmenbedingungen und Lernen in einer Weise, in der die **Teilnahme und Partizipation für alle Schülerinnen und Schüler** möglich werden. Die Förderung im Rahmen der Regelstrukturen löst damit z.B. im Bereich Schule das Konzept von „Förderklassen“ oder auf bestimmte Zielgruppen beschränkte Angebote ab, denn wo Inklusion „... gelingt, werden separierende Einrichtungen unnötig.“ (A-FET und IGfH 2011: 2).

In Schule und Jugendsozialarbeit besteht bereits ein breites Spektrum von **praktischen Ansätzen**, um Bildung vielfältig zu gestalten. Im Rahmen der Jugendsozialarbeit stehen derzeit schulbegleitende

Unterstützungsmaßnahmen (z.B. in Form von Gesprächsangeboten), Projekten und Projekttagen (z.B. zur Antidiskriminierung) sowie zielgruppenbezogene Angebote oder Ansätze im Vordergrund. Eine strukturelle Verankerung wird derzeit nur an vergleichsweise wenigen Schulen umgesetzt.

Wo möglich, wird im Folgenden auf bestehende Konzepte zurückgegriffen und der Versuch unternommen, diese vor dem Hintergrund einer vielfältigen Bildung weiterzuentwickeln.

## 5.1 Konzepte und Grundlinien von „Vielfalt“ an Schule

Um Bildung vielfältig zu gestalten und die Erfordernisse einer inklusiven Schule umzusetzen, sind inklusive Praktiken auf mehreren Ebenen zu schaffen (vgl. UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, Art. 24):

- die Verankerung von Vielfalt als positiver Wert in allen Strukturen.
- das Erkennen und der Abbau von möglichen Barrieren der Teilhabe.
- die Schaffung von inklusiven Lehr- und Lernstrukturen.
- eine Assistenz und Unterstützung in Momenten und Bereichen des Bedarfs, ohne permanente und stigmatisierende „Sonderstrukturen“.
- die Aus- und Weiterbildung für die Erfordernisse einer Bildung für Vielfalt.
- der Aufbau partizipativer Strukturen.
- der Aufbau kooperativer Teamstrukturen.

- die Qualitätssicherung durch Evaluation und Reflexion.

### 1) Verankerung von Vielfalt als positiver Wert

„So verbindlich Bildung als Bildung für die Erhaltung der Welt und der Möglichkeit des Zusammenlebens in der Krisengesellschaft sein muss, so plural muss sie zugleich in allen übrigen Bereichen sein: Lebensformen, ethnische Kulturen, Aneignungsgegenstände sind in ihrer Relevanz nur durch die großen Verbindlichkeiten begrenzt. Hier hat nicht eine Religion, eine pädagogische Richtung, eine nationale Kultur, eine Gruppe (ein Geschlecht, eine soziale Schicht, eine Lebensweise) das Recht auf Vorherrschaft (etwa im Curriculum). Pädagogik der Vielfalt zielt auf sozial gleiche Chancen, um Individualität zu entfalten, und ist nicht-hegemonial orientiert“ (Preuss-Lausitz 1993: 34). Dies bedeutet jedoch zugleich, das Prinzip der Inklusion nicht ausschließlich, wie es noch oft geschieht, auf Menschen mit Behinderungen zu beziehen.

„Bildung vielfältig zu gestalten“ bedeutet, für gesellschaftliche Vielfalt zu sensibilisieren. Einige Ansätze dafür bestehen bereits im Bereich der **Antidiskriminierung**.



Ausgangspunkt jeder Diskriminierung ist eine Bewertung von Menschen aufgrund eines oder mehrerer Merkmale. Menschen werden aufgrund unterschiedlicher Merkmale (z.B. der „Dimensionen der Differenz“ wie ethnische Herkunft, Alter oder sexuelle Identität, Religion oder einer Behinderung), in unterschiedlichen Kontexten (beim Übergang in die weiterführende Schule etc.) und durch unterschiedliche Akte (z.B. ignorieren, benachteiligen, verbale oder körperliche Angriffe) diskriminiert. Theorien wie die **Intersektionalitätsforschung** weisen auf die gegenseitige Verstärkung und Beeinflussung von Merkmalen hin, aufgrund derer Menschen diskriminiert werden (z.B. „türkischer männlicher Jugendlicher“ im Rahmen der Diskussion um die „violent young men“).

Grundlage von Diskriminierung ist eine „Ideologie der Ungleichwertigkeit“, die Menschen mit diesem Merkmal als „weniger wert“ einordnet. Heitmeyer (2007) bezeichnet dies als „Syndrom der gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit“.

Kinder und Jugendliche sind allen Formen der Diskriminierung ausgesetzt: Auf individueller Ebene werden sie sowohl von Erwachsenen als auch von Gleichaltrigen „abgewertet“ und auf verschiedene Weise angegriffen. Institutionell steht besonders das Bildungssystem häufig unter Diskriminierungsverdacht, besonders wenn man die Verteilung der Bildungsbeteiligung nach sozioökonomischen Merkmalen betrachtet. Strukturell werden Kinder- und Jugendliche häufig allein aufgrund des Merkmals „Alter“ diskriminiert.

Maßnahmen, um Vielfalt als positiven Wert zu verankern und Diskriminierung abzubauen müssen sowohl auf der **institutionellen Schulebene**, als auch bei der **Bewusstseinsbildung** von Schülerinnen und Schülern, der Lehrerschaft und der Führungsebene ansetzen.

- durch gemeinsame Gesprächs- und Arbeitskreise, in denen die Umsetzung der Prinzipien von Antidiskriminierung inklusiver Schule vor Ort gemeinsam erarbeitet werden.
- durch die Verankerung der Wertschätzung von Vielfalt in das Leitbild der Schule.
- durch den Einbezug der spezifischen Mechanismen der Identitätsbildung von Jugendlichen, deren Gruppenbildung und Werte häufig erheblich

von denen Erwachsener differieren, z.B. im Rahmen von Peersupport.

- durch die Durchführung von Projekten und Projekttagen zur Antidiskriminierung und für Vielfalt. Dazu zählen z.B. Begegnungsprojekte und vielfältige Erfahrungsmöglichkeiten sowie Antidiskriminierungstrainings.

In dieser Hinsicht besteht bereits eine Vielfalt von Angeboten. Eine Haltung der Vielfalt sensibilisiert besonders für die **Einzigartigkeit des Individuums**, die über einzelne Merkmale hinausreicht. Weniger steht die Bearbeitung von Teilthemen im Vordergrund, als vielmehr deren Verbindung in einer inklusiven Haltung, die die Bedürfnisse von allen berücksichtigt.

**Jugendsozialarbeit** ist ein zentraler Bestandteil einer Verankerung von Vielfalt an Schule, z.B. im Rahmen der gemeinsamen Erarbeitung von Schulkonzepten, in der Durchführung von Projekten und Projekttagen, als Ansprechpartner gegen Diskriminierung, in der Beratung und in der Unterstützung von Konfliktbearbeitungen sowie im Transfer der Bedarfe der Schülerinnen und Schüler in die institutionellen Strukturen.

## 2) Erkennen und Abbau möglicher Barrieren der Teilhabe

Als Barrieren gelten alle Elemente in der Umwelt, die eine Teilnahme und Mitgestaltung von Schülerinnen und Schülern am gemeinsamen Leben und Lernen behindern.

Barrieren sind u.a.:

- physikalische Barrieren, z.B. in der Baustruktur und in der Zugänglichkeit von Gemeinschaftseinrichtungen,
- kommunikative Barrieren, darunter auch schwierige Sprache oder eine Schulpraxis, die unterschiedliche sprachliche Voraussetzungen und Erstsprachen als Kriterium für einen Ausschluss oder eine Abwertung beinhaltet,
- soziale Barrieren, z.B. diskriminierende Einstellungen und Haltungen,
- ökonomische Barrieren (vgl. Schulze 2011: 16).

In einer Gestaltung für Vielfalt geht es darum, mögliche Barrieren auf allen Ebenen zu reflektieren, zu analysieren und mögliche Formen der Weiterentwicklung und Umgestaltung zu erarbeiten.

Eine **Schule der Vielfalt** umzusetzen heißt, Gegenstände, Einrichtungen, Medien und weitere Kommunikationsformen so zu gestalten, dass sie von allen Schülerinnen und Schülern, allen Lehrkräften und dem gesamten Schulpersonal uneingeschränkt benutzt werden können. Sie bedeutet weiterhin die Reflexion und den Abbau sozialer Barrieren (wie diskriminierenden Einstellungen), und schließlich beinhaltet sie das kritische Überprüfen und den Abbau ökonomischer Barrieren.

### 3) Schaffung von inklusiven Lehr- und Lernstrukturen

Eine Teilhabe für alle an einer gemeinsamen Bildung bedeutet eine Orientierung nicht an einem allgemeinen Standard des Lehrplans, sondern an den Möglichkeiten und Kompetenzen des Einzelnen. Dazu gehören:

Eine **Lernorientierung statt Lehrorientierung**: Im Mittelpunkt steht die Möglichkeit, Fähigkeiten und Kompetenzen im gegenseitigen Austausch zu erwerben. Nicht der Unterricht wird als primärer Ort des Lernens angesehen, sondern alle Erfahrungen werden in die Gestaltung des Lernens einbezogen. (vgl. Stroot 2009: 26ff.) Dabei werden individuelle Vereinbarungen zu den Lernzielen getroffen, die dem Lerntempo und den individuellen Arbeitsweisen der Lernenden angepasst sind.

Die **Entwicklung neuer Lernarrangements**: Z.B. können heterogen zusammengesetzte Lerngruppen gebildet werden, wie z.B. im „kooperativen Lernen“ (Green/Green), die jeweils unterschiedliche Gruppenaufgaben bearbeiten (Boban/Hinz 2007). Dabei geht es zum einen darum, die gegenseitigen Einflüsse sowie die vorhandenen Kompetenzen positiv zu nutzen und weitere Kompetenzen und Möglichkeiten zu erschließen. (vgl. Hinz 2010: 61)

Die **Bildung von „Lehrteams“**: „Inklusive Schule kann aufgrund der höheren Komplexität unterschiedlicher Bedarfe und Notwendigkeiten nicht nach der tradierten Logik, ‚ein Lehrer – eine Klasse‘ funktionieren“ (Hinz 2010: 61). Ein notwendiges Moment in der Umsetzung sozialer Inklusion in der Schule ist daher

die Bildung von Lehrteams, in der Lehrkräfte, pädagogische MitarbeiterInnen und ggfs. Fachkräfte der Jugendsozialarbeit zusammen an der Gestaltung des Unterrichtes und der Angebote außerhalb des Unterrichtes arbeiten. (vgl. Hinz 2000: 128f.)

### 4) Inklusive Formen und Maßnahmen der Unterstützung

Im Zuge der erforderlichen Restrukturierung ist auch für die Jugendsozialarbeit ein erhebliches Umdenken erforderlich: Bisherige Orientierungen an Zielgruppen und deren direkte Unterstützung können umgewandelt werden „zugunsten der Orientierung an spezifischen Situationen und Formen der indirekten Unterstützung. Unterstützung erfolgt, damit sie nicht stigmatisierend für Einzelne wirkt, nonkategorial, prozessbezogen und systemisch“. (Hinz 2010: 61) Dies bedeutet den Vorrang von **situationsbezogenen und temporären** Formen der Unterstützung vor „Sonderformen“.

Auch in diesem Bereich ist eine Weiterentwicklung entsprechender Maßnahmen, die Unterstützung durch die Träger und die Schaffung struktureller Rahmenbedingungen durch die Politik eine notwendige Gelingensbedingung.

### 5) Qualifizierung für die Erfordernisse einer Bildung für Vielfalt

Die vielfältigen neuen Aufgaben sind nur im Rahmen einer Qualifizierung von Lehr-, Fach- und Führungskräften zu bewältigen. Dies erfordert zum einen die Aufnahme der Erfordernisse von Inklusion als Querschnittsthema in die entsprechenden Ausbildungsgänge der Hochschule und zum anderen eine kontinuierliche Fort- und Weiterbildung.

Im Zusammenhang mit der Befähigung zur Gestaltung von Vielfalt wurde das Konzept der „Interkulturellen Kompetenz“ vielfach als zentraler Aspekt diskutiert. Oft wurde der Ansatz aufgrund seiner häufigen Engführung auf den Bereich Migration, bei dem die Gefahr besteht, eine differenzorientierte Perspektive zu fördern, zum Gegenstand von Kritik (vgl. z.B. Hamburger 2009).

„**Interkulturelle Kompetenz**“ kann jedoch ein bedeutend weiteres Feld abdecken als den „Migrationsbereich“ und bedeutet auf jeden Fall mehr, als „nur“ Mitarbeiterinnen oder Mitarbeiter mit Migrati-

onshintergrund einzustellen. Es geht dabei um die Vermittlung vielfältiger und multidimensionaler Fähigkeiten, die es erlauben, die eigene Normativität in Frage zu stellen, und einen wertschätzenden Blick auf Vielfalt zu entwickeln.

Dieses weiter gefasste Verständnis von „Interkultureller Kompetenz“, die u.U. als „Kompetenz für Vielfalt“ bezeichnet werden könnte, beinhaltet vorrangig drei Dimensionen:

- Verständnis für Vielfalt
  - Wissen über politische, soziale, wirtschaftliche und „kulturelle“ Konstruktionen von Kategorien und Gruppenzuweisungen
  - Kenntnis über die Situation und Lebenslagen von Menschen unterschiedlicher Herkunft und Voraussetzungen in Deutschland
  - die Fähigkeit zwischen Differenzen aufgrund verschiedener Merkmale, sozialen Problemstellungen und unterschiedlichen Ursachen von Konflikten zu unterscheiden und damit umzugehen. Dies beinhaltet z.B. die Fähigkeit, bei kulturalisierten Konflikten zu erkennen, welche grundsätzlichen Ursachen zu Grunde liegen.
  - die Orientierung nicht an Zielgruppen, sondern am Bedarf von Einzelnen.
  
- Haltung für Vielfalt
  - Kritische Selbstreflexion eigener Ansichten, Normvorstellungen und des eigenen Habitus.
  - Achtungsvoller, wertschätzender Umgang mit Menschen anderen Aussehens, anderer Herkunft, anderer körperlicher, psychischer oder emotionaler Eigenschaften, Meinung und Gewohnheit.
  
- Alltagspraktisches Handlungswissen
  - Konkrete Umsetzung von Verständnis und Haltung im alltäglichen sozialen Handeln, darunter auch die Fähigkeit zur Konfliktbearbeitung.

Die Ausbildung dieser Fähigkeiten ist nicht nur für Lehr-, Fach- und Führungskräfte zentral sondern auch die Vermittlung an Schülerinnen und Schüler, um eine Schule in Vielfalt zu ermöglichen.

## 6) Aufbau partizipativer Strukturen

Die Umsetzung einer Teilhabe für alle bedeutet zugleich, eine aktive Einflussnahme zu ermöglichen. Ziele und Maßnahmen werden dabei partizipativ festgelegt und von allen getragen. Auch komplexere Problemstellungen und Entscheidungen sollten zum Gegenstand von heterogen zusammengesetzten Teams werden. Ein Beispiel dafür ist der Aufbau einer **demokratischen Schulstruktur**.

Eine demokratische Schulstruktur besagt, dass das Recht auf aktive Teilnahme (Partizipation), das in der UN-Kinderrechtskonvention für alle Kinder und Jugendlichen festgeschrieben ist, im Schulalltag in die Praxis umgesetzt wird.

Unabdingbar für die Umsetzung von Partizipation ist eine entsprechende **Haltung und Initiative** von Seiten der Schulleitung, um durch Personalführung, Organisation und Leitungsentscheidungen entsprechende Haltungen gegenüber der Beteiligung zu schaffen und zu fördern. Weiterhin ist es notwendig, entsprechende **Strukturen der Beteiligung** zu schaffen, z.B. entsprechende Formate oder Gremien.

Freitag (2011) unterscheidet sechs verschiedene Stufen der Partizipation:

Die Entwicklung einer demokratischen Schulstruktur steht dabei vor einer strukturellen Herausforderung: Auch wenn das **Recht auf Partizipation** von Kindern und Jugendlichen in Deutschland anerkannt ist, besteht zum einen doch ein prinzipielles strukturelles, verfassungsrechtlich legitimes Ungleichgewicht in dem verschiedene Rechte (z.B. Recht auf Selbstbestimmung bzw. Elternrechte) dem Primat der Schule (z.B. Schulpflicht) untergeordnet sind (s. z.B. Brenner 2003). „Eltern- und Schülerschaften deutscher Schulen stellen aus verfassungsrechtlicher Sicht demokratisch nicht legitimierte Teilvölker dar, die aus ihrer unmittelbaren Betroffenheit von staatlichem Handeln in der Schule keinen Anspruch auf besondere Mitbestimmungsrechte ableiten können (vgl. BVerfGE 93, 37 [69]).“ (Freitag 2011: 2)

**Abbildung 6: Stufen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen.**

Beteiligung = Partizipation Partizipation = Beteiligung					
<b>Beteiligungsstufen</b> <b>Kennzeichen der Stufen</b>	Teilnahme	Transparenz	Mitwirkung	Mitbestimmung	Selbstbestimmung*
Körperlich teilnehmen	x	x	x	x	
Sich äußern können, ohne gefragt zu werden	x	x	x	x	
Über den Gegenstand hinreichend informiert werden		x	x	x	
Um die eigene Meinung gebeten werden			x	x	
Entscheidungen durch Stimmrecht beeinflussen können				x	
Verantwortung für Entscheidungen übertragen bekommen					x

\* Selbstbestimmung im Rahmen von Beteiligungsprozessen, verstanden als Folge der Delegation von Entscheidungsmacht unter Bedingungen, die von den Machtabgebenden festgelegt werden. Quelle: Freitag 2011: 6.

Damit wird das Ausmaß und die Form der Beteiligung de facto zu einer Entscheidung der jeweiligen Schulleitung, der Lehrkräfte und pädagogischen Mitarbeiterschaft, die nach der rechtlichen Lage über die alleinige Entscheidungsmacht in allen wesentlichen Belangen verfügen. In letzter Instanz bedeutet dies, dass die Teilnahme von den jeweiligen Regelungen der Schule abhängig ist.

**7) Aufbau kooperativer Teamstrukturen**

Die verschiedenen Anforderungen, die mit einer Gestaltung von Vielfalt und einer Orientierung am Einzelnen einhergehen, können nicht von einer Person oder einem System allein geleistet werden. Im Vordergrund eines integrativen Verständnisses steht daher die **Teamorientierung**. Dies bedeutet, dass Unterrichtspläne und Lernziele in heterogenen Teams unter Einbezug unterschiedlicher Fachrichtungen erarbeitet, Konflikte im Team geklärt und Problemstellungen gemeinsam besprochen werden. Jugendsozialarbeit soll selbstverständlicher Bestandteil der Teams sein.

Gleichzeitig beinhaltet dies auch eine Veränderung von **Rollenverständnis und Arbeitsteilung**: Die Fachkräfte der Jugendsozialarbeit, als fester Bestandteil von Teams, übernehmen sowohl gemeinschaftliche Aufgaben (s.o.), wie auch besondere Aufgaben der individuellen Unterstützung und der allgemeinen Beratung, u.U. auch von Eltern und Lehrkräften. Dieses Rollenverständnis und die Arbeitsteilung müssen auf individueller Ebene perma-

nent reflektiert, auf schulischer Ebene abgestimmt sowie von den Trägern der Jugendsozialarbeit unterstützt werden.

Die beinhaltet:

- die regelmäßige Absprache in gemeinsamen Gremien,
- die Festlegung verbindlicher Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner
- eine schriftliche Festlegung von Rollen und Arbeitsteilungen sowie
- eine Kultur der Wertschätzung und Gemeinschaftlichkeit.

**8) Kooperation und Vernetzung**

Weiterhin besteht die Notwendigkeit einer engen Kooperation und Vernetzung mit allen Akteuren der Lebensumwelt von Kindern und Jugendlichen, z.B. Sozialer Arbeit, Gesundheitsbereich und Wirtschaft. Besonders die Eltern sind ein zentraler Kooperationspartner, für den Gremien der Mitbestimmung sowie Möglichkeiten einer individuellen Beratung eingerichtet werden sollten. Die Jugendsozialarbeit kann dahingehen eine Beratungs- und eine Schnittstellenfunktion zur Lebenswelt der Jugendlichen, auch im Rahmen von Elternarbeit, übernehmen.

## 9) Qualitätssicherung durch Evaluation und Reflexion

Ein zentraler Bestandteil der Schulentwicklung sind Maßnahmen zur Qualitätssicherung: Qualität an Schule wird durch kontinuierliche Selbstreflexion, Fort- und Weiterbildung der Fach-, Lehr- und Führungskräfte sowie durch regelmäßige Evaluation sichergestellt.

Schule sollte sich dabei als lernende Organisation verstehen: Das Lernpotential darf sich dabei nicht nur auf die Schüler, sondern muss sich auch auf Lehr- und Fachkräfte, die Führungsebene und die Organisationsstruktur und -kultur beziehen. Dies beinhaltet eine beständige Reflexion des Umgangs mit

Zielen und Strukturen sowie die Notwendigkeit einer angemessenen „Fehlerkultur“ (Stroot 2009). „Fehler“ werden im Team besprochen, eine individuelle Schuldzuweisung wird dabei vermieden.

Insbesondere geht es in einem fortlaufenden Verständigungsprozess um die Umsetzung, Veränderung, Erweiterung und Begründung des Schulkonzepts. Dabei stehen die Ausarbeitung der Leitlinien, Fragen des Schulkonzepts, die Gestaltung von Lernen sowie Fragen der Organisationsstruktur und Personalentwicklung im Mittelpunkt. (Thies o.J.: 3)

## 5.2 Good Practice-Beispiel

### Die Erika-Mann-Grundschule in Berlin Wedding

Die Struktur der Schülerinnen und Schüler der Erika-Mann-Grundschule in Berlin Wedding ist von einer Vielzahl an Ausgangsbedingungen geprägt. Das Leitbild der Schule folgt einer Wertschätzung von Vielfalt, die auf der Grundannahme beruhen, dass „jedem Individuum unterschiedliche Reichtümer innewohnen, die eine Bildungsinstitution wie die unsere als Schatz bergen muss, und für dessen Vergrößerung wir im Sinne von Entfaltung Sorge tragen.“ (Babbe 2010: 69)

Unter dem Konzept „Selbstbestimmtes Lernen den ganzen Tag“ werden Entscheidungs- und Handlungskompetenz, Selbstverantwortlichkeit, Fähigkeit zur Selbstreflexion, Diskursfähigkeit und Präsentationsfähigkeit“ (ebd.) als Leitziele der individuellen Lernprozesse definiert.

Wo zunächst leistungsdifferenzierte Gruppeneinteilungen in Klassenarbeiten vorgesehen waren, entwickelten sich daraus individualisierte „Levelarbeiten“. Die Schülerinnen und Schüler entscheiden dabei selbst, welches Anforderungslevel sie bearbeiten.

Die Eltern werden ausführlich über das Schulkonzept, die Anforderungslevel und den Stand ihrer Kinder informiert und sind in den Prozess der Selbst-

einschätzung ihrer Kinder eingebunden. Auch in die weitere Planung der Entwicklung sind Eltern und Kinder einbezogen.

Das Theaterspiel als Ebene des Austauschs und wichtiges Element für die emotionale und soziale Entwicklung hat einen festen Platz im Unterrichtsplan in Anlehnung an die durch ein Schulparlament abgestimmten Jahresthemen.

Die Qualität des Unterrichts wird in Teamarbeit, z.B. durch kollegiale Hospitation, durch schulinterne Qualifizierungssysteme weiterentwickelt.

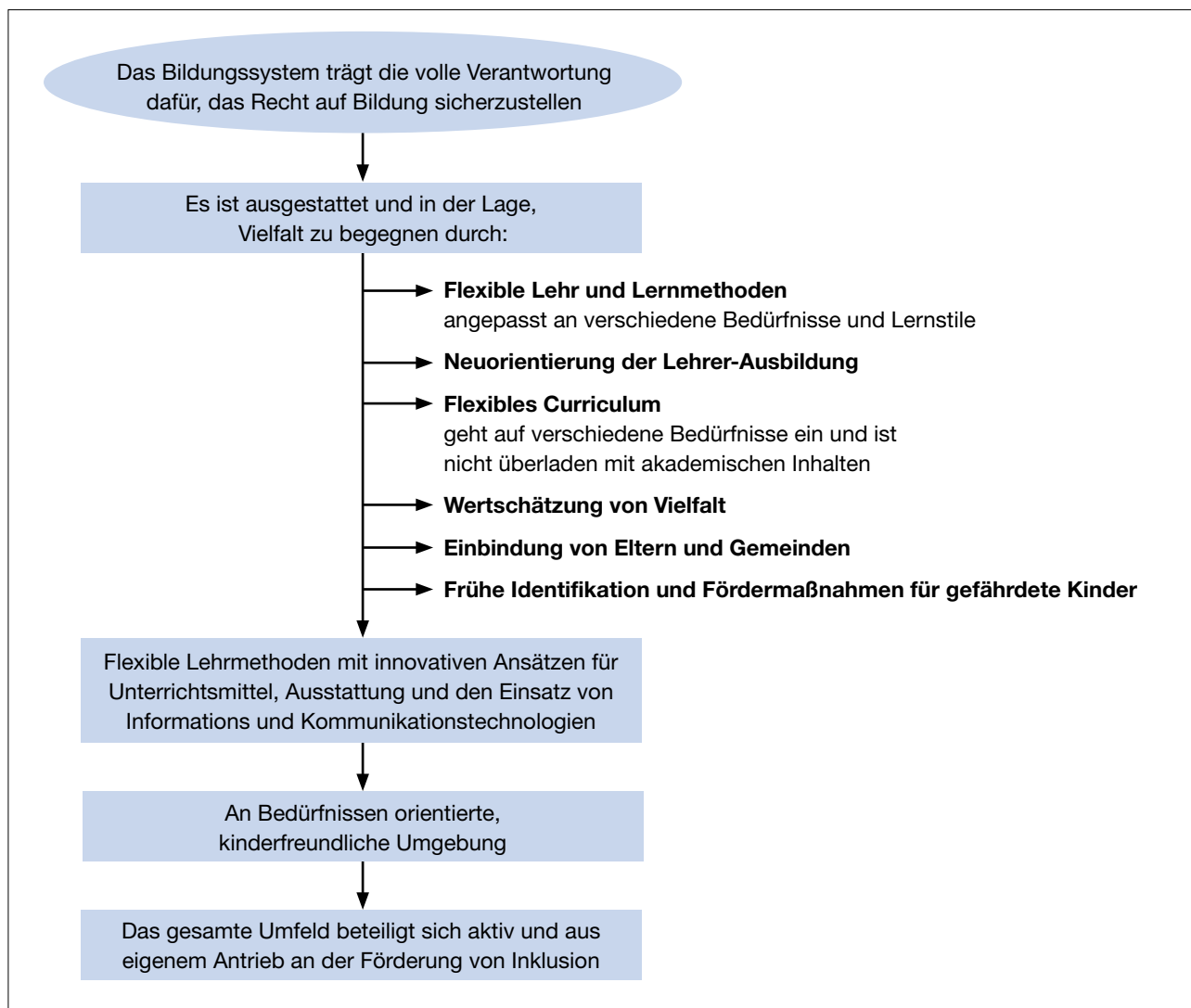
Ebenso werden schuleigene Curricula in Fachrunden entwickelt. Inklusive Binnendifferenzierung, das Prinzip der Vernetzung der Fächer und Deutsch als Zweitsprache sind dabei begleitende Querschnittsthemen. (Babbe 2010)

# 6 Grundlinien und Rahmenbedingungen

So wertvoll und wichtig diese Ansätze auch sind, so schwierig ist es, eine Wertschätzung von Vielfalt nachhaltig zu etablieren, wenn die strukturellen Rahmenbedingungen (Verhältnisse, z.B. durch normorientierte Leistungsbewertung) dem entgegenstehen.<sup>11</sup> Die Gestaltung von Vielfalt ist daher auch eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe (s.a. Kap. 7).

Die grundlegende Zielsetzung einer Gestaltung von Bildung für Vielfalt unter dem Prämissen der Inklusion, zu denen sich Deutschland mit der Ratifizierung der UN-Konvention für die Rechte von Menschen mit Behinderungen verpflichtet hat, ist der Abbau von „gesonderten Maßnahmen“ und eine Gestaltung von Rahmenbedingungen, innerhalb derer Schule inklusiv gestaltet werden kann.

Abbildung 7: Bildung aus der Perspektive der Inklusion.



Quelle: Deutsche UNESCO-Kommission 2009: 15.

<sup>11</sup> Damit ist nicht eine generelle Abkehr von Leistung gemeint (die auch dem außerschulischen und beruflichen Alltag entgegenlaufen würde), sondern eine Abkehr von den gleichen Leistungsanforderungen für alle, unabhängig von den individuellen Voraussetzungen.

## 6.1 Grundlinien einer „Bildung für Vielfalt“

„Heterogenität ist keine neue Herausforderung pädagogischen Handelns. Folgt man den klassischen Bildungstheorien so orientieren sich Bildungs- und Erziehungsprozesse immer an der Individualität des Einzelnen“ (Strasser 2011: 14). Eine Umsetzung einer „Bildung für Vielfalt“ bedeutet in erster Linie:

- die Individualisierung der Bedingungen des Bildungsbereichs. Nicht mehr der Einzelne muss sich in bestehende Strukturen einfügen, sondern Bildung muss in einer Form gestaltet sein, die am Individuum und seinen Bedürfnissen orientiert ist.
- die Förderung einer Kultur der Anerkennung und Wertschätzung und die gesellschaftliche Sensibilisierung für Themen der positiven Anerkennung von Vielfalt, u.a. durch die Zusammenar-

beit mit populären Medien, aber auch durch die Thematisierung von Bedenken und Ängsten in geschütztem Rahmen,

- das Empowerment von Kindern und Jugendlichen, aber auch Lehr- und Fachkräften sowie Familien, z.B. durch gezielte, individualisierte Förderung von Selbstwirksamkeit,
- die gemeinsame Strukturierung und Konzeption der Rahmenbedingungen, in denen es möglich ist, Bildung vielfältig zu gestalten.

Die Umsetzung dieser Grundlinien in die Praxis von inklusiver Schule und einer Bildung der Vielfalt beinhalten eine Vielzahl an Aufgaben und Restrukturierungsleistungen auf allen gesellschaftlichen Ebenen.

## 6.2 Rahmenbedingungen und Aufgaben

Aus der UN-Konvention und den o.g. Ausführungen leiten sich verschiedene Rahmenbedingungen ab, die auf verschiedenen Ebenen geschaffen werden müssen:

- **Bewusstseinsbildung:** Sensibilisierung für Menschen mit Behinderungen auf allen Ebenen einschließlich der Medien, z.B. durch geeignete Schulungsprogramme und Kampagnen (Art. 8)
- **Gesetzgebung und Recht:** Gesetzgeberische Maßnahmen sowie die Entwicklung von Rechtsvorschriften und Umsetzungskonzepten zur Ermöglichung eines neuen Bildungsbegriffs,
- **Barrierefreiheit:** **a) physisch:** Einsatz von Gütern, Dienstleistungen, Geräten und Einrichtungen mit universellem, d.h. barrierefreiem Design, Barrierefreiheit in öffentlichen Gebäuden und ggfs. geeignete Assistenz. **b) in Kommunikation und Information:** Bereitstellen barrierefreier Kommunikationsformen und Information **c) im sozialen Miteinander** (s. Bewusstseinsbildung) **d) in der Ökonomie** (s. Einsatz erforderlicher Ressourcen)
- **Einsatz erforderlicher Ressourcen:** Bereitstellung und Einsatz notwendiger Ressourcen

bedeutet auch, den bisherigen „Ressourcenvorbehalt“ vieler Länder durch gangbare Finanzierungsmodelle zu ergänzen.

- **Entwicklung von institutionellen Strukturen:** Um Inklusion als Querschnittsaufgabe zu verankern, müssen entsprechende Strukturen, z.B. in der Verwaltung und bei den Trägern der Jugendsozialarbeit, geschaffen werden. Zudem erfordert das Ziel und Prinzip der Selbstbestimmung, Strukturen der Partizipation einzurichten.
- **Ausbildung von Fachkräften:** Schulung und Ausbildung in mehreren Bereichen, um das notwendige Wissen, die Kompetenzen und das Bewusstsein von Lehr-, Fach- und Führungskräften zu fördern.
- **Entwicklung angemessener Maßnahmen:** Dies bezieht sich weniger auf die Entwicklung von Einzelmaßnahmen, sondern auf die Entwicklung und Umsetzung umfassender Konzepte zur Sicherstellung von Teilhabe.

Alle Ebenen, die mit der Bildung von Kindern und Jugendlichen zu tun haben, sind aufgefordert, daran mitzuwirken.

## 6.2.1 Bund, Länder und Kommunen

Rahmenbedingungen	Aufgaben	Instrumente (Bsp.)
<b>Bewusstseinsbildung und schaffen einer Kultur der Wertschätzung von Vielfalt und Inklusion</b>	<p><b>Übernahme von Verantwortung:</b> Um den Rückstand der Bundesrepublik Deutschland in Hinblick auf Chancengleichheit und Inklusion im Bildungssystem aufzuholen, übernehmen Bund, Länder und Kommunen die gemeinsame Verantwortung für die Umsetzung der internationalen Abkommen.</p> <p><b>Sensibilisierung:</b> Politik, Verwaltung, Institutionen, Arbeitgeber und Gesellschaft werden für die Bedeutungen und Erfordernisse sozialer Inklusion generell und in ihrer jeweiligen Umsetzung, auch für die länderspezifische Situation, sensibilisiert.</p> <p><b>Selbstreflexion:</b> Normierende und exkludierende Grundannahmen der politischen Struktur und in der gesellschaftlichen Praxis einschließlich ihrer Schnittstellen werden identifiziert und mögliche Veränderungen reflektiert.</p>	<p>Das bundesweite Monitoring zum Stand der Umsetzung der UN-Konvention wird gemeinsam hinsichtlich möglicher Konsequenzen reflektiert.</p> <p>Entsprechende Informationen und Konzepte werden erstellt und Kampagnen durchgeführt.</p> <p>Erarbeitung einer umfassenden Analyse hinsichtlich normierender und exkludierender Strukturen, z.B. des Prinzips des sonderpädagogischen Förderbedarfs</p>
<b>Gesetzliche und rechtliche Rahmenbedingungen</b>	<p><b>Sozialgesetzgebung:</b> Schaffung der notwendigen sozialpolitischen Rahmenbedingungen auf Ebene des Gesetzgebers, so dass die Exklusion von Teilgruppen aufgehoben wird.</p> <p><b>Schulgesetzgebung:</b> Verankerung des Prinzips der Inklusion in den Gesetzgebungen aller Länder</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Schaffung der Voraussetzungen des Schulsystems</li> <li>• Schaffung der innerschulischen Voraussetzungen</li> <li>• Stärkung der Rechte von Kindern und Eltern gegenüber der Schule</li> </ul>	<p>z.B. „Große Lösung“ im Hinblick auf die Zusammenführung von allen Kindern und Jugendlichen im SGB VIII</p> <p>z.B. Recht auf Besuch einer Regelschule für alle Kinder und Jugendlichen</p> <p>z.B. Individualisierung von Lehrplänen und Lernzielen</p> <p>z.B. Stärkung der Rechte durch Einrichtung von Schieds- und Ombudsstellen</p>
<b>Barrierefreiheit</b>	Aufbau <b>barrierefreier Strukturen</b> in der physischen Umwelt sowie in Kommunikation und Information	<p>Beachtung der Barrierefreiheit in allen öffentlichen Einrichtungen</p> <p>Bereitstellen von barrierefreier Kommunikation und Information</p>



Rahmenbedingungen	Aufgaben	Instrumente (Bsp.)
<b>Einsatz erforderlicher Ressourcen</b>	Bereitstellung der notwendigen materiellen und immateriellen <b>Ressourcen</b> für eine grundlegende Umstrukturierung der Rahmenbedingungen	Abbau der Ressourcenvorbehalte der Länder und stattdessen Erarbeitung von Finanzierungsplänen; Kooperation zwischen Bund und Ländern  Bereitstellung flexibler Ressourcen für Schulen und Klassen  Zur Verfügung stellen von Ressourcen für die Realisierung von Barrierefreiheit in Schulen
<b>Entwicklung institutioneller Strukturen</b>	<b>Inklusion als Querschnittsaufgabe:</b> Inklusion und inklusive Bildung werden als ressortübergreifende Querschnittsaufgabe etabliert.  <b>Aufbau partizipativer Strukturen:</b> Alle Konzepte und Maßnahmen werden unter Beteiligung der betroffenen Personen erarbeitet.	Erarbeitung aller Konzepte und Maßnahmen in ressortübergreifenden Arbeitskreisen unter Einbezug relevanter Akteure.  Schaffung von Gremien und Instrumentarien der Partizipation
<b>Qualifizierung</b>	<b>Ausbildung von Lehrkräften und Fachkräften der Sozialen Arbeit:</b> Die Ausbildung von Fach- und Führungskräften für inklusive Schule in der Hochschulausbildung werden auf Landesebene vorangetrieben	Vermittlung der notwendigen Kompetenzen zur Gestaltung von inklusiver Schule.  Überprüfung der Fachbereiche und Strukturen
<b>Entwicklung angemessener Maßnahmen</b>	<b>Standortbestimmung und Forschung:</b> Schaffen von empirischen Grundlagen zum Stand und zur Umsetzung von inklusiver Schule  Erarbeitung angemessener <b>Programme und Regelstrukturen</b> zur Implementierung inklusiver Schule	Durchführung von Situationsanalysen und Standortbestimmungen  Konzeption und Umsetzung von Maßnahmen, einschließlich Evaluation  Schaffung individualisierbarer Curricula

## 6.2.2 Verbände und Träger der Sozialen Arbeit

Rahmenbedingungen	Aufgaben	Instrumente (Bsp.)
<b>Bewusstseinsbildung und schaffen einer Kultur der Wertschätzung von Vielfalt und Inklusion</b>	<p><b>Konzeptionalisierung:</b> Verbände und Träger der sozialen Arbeit leisten einen Beitrag zur Klärung von Begriffen, Konzepten und Instrumenten der inklusiven Schule</p> <p><b>Interne Sensibilisierung</b> für das Thema inklusiver Bildung und die Bedeutung von Inklusion; <b>Etablierung einer internen Kultur</b> der Wertschätzung für Vielfalt auf allen Ebenen</p> <p><b>Reflexion</b> vor dem Hintergrund von Inklusion und den Erfordernissen inklusiver Schule</p> <p><b>Externe Sensibilisierung</b> der gesellschaftlichen Akteure, auch dahingehend, Vorstellungen von Normalität zu überdenken</p>	<p>Interne Reflexions- und Arbeitsgruppen unter Beteiligung aller fachlichen Ebenen, idealerweise in Kooperation mit anderen Akteuren z.B. aus der Behindertenbewegung und dem Migrationsbereich, zur Erstellung von Leitlinien</p> <p>Arbeitskreise sowie Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen für Fach- und Führungskräfte der Sozialen Arbeit, idealerweise in Zusammenarbeit mit den Kooperationspartnern</p> <p>Reflexion interner Strukturen und Orientierungen, z.B. Zielgruppenorientierungen</p> <p>Erstellung von Informationsmaterial, Studien und Expertisen zur Umsetzung des Themas</p>
<b>Gesetzliche und rechtliche Rahmenbedingungen</b>	<b>Politikberatung</b> zu den Erfordernissen sozialer Inklusion	Transfer der Ergebnisse und Erkenntnisse an die Politik, Erstellung von Aufforderungen
<b>Barrierefreiheit</b>	Aufbau <b>barrierefreier Strukturen</b> in der physischen Umwelt sowie in Kommunikation und Information	Beachtung der Barrierefreiheit in den Einrichtungen der Sozialen Arbeit, Bereitstellen von barrierefreier Kommunikation und Information
<b>Einsatz erforderlicher Ressourcen</b>	<b>Überprüfen</b> der bestehenden Finanzierungsmodelle	Sofern möglich Rejustierung und Eröffnung auch externer Finanzierungsquellen
<b>Entwicklung institutioneller Strukturen</b>	<p><b>Überdenken und ggfs. Reorganisation der internen Strukturen:</b> Inklusion als Querschnittsaufgabe sollte sich auch in den trägerinternen Strukturen widerspiegeln.</p> <p><b>Vernetzung und Kooperation:</b> Zusammenarbeit mit allen beteiligten Systemen</p> <p><b>Partizipative Strukturen verankern:</b> Alle Konzepte und Maßnahmen unter Beteiligung von Akteuren aus allen Gruppen erarbeitet und ggfs. umgesetzt.</p> <p><b>Unterstützungssysteme</b> für Fachkräfte der Jugendsozialarbeit</p>	<p>Abkehr von der Zielgruppenorientierung und ggfs. Restrukturierung der Kompetenzbereiche in den Trägerstrukturen hin zu heterogenen Teams</p> <p>Weiterer Ausbau der Vernetzung und Kooperation mit allen Akteuren im Lebensumfeld von Kindern und Jugendlichen.</p> <p>Ressortübergreifende Arbeitsgruppen unter Einbezug der Betroffenen</p> <p>Supervision und Definition von Rollen und Aufgaben für Fach- und Führungskräfte</p>

Rahmenbedingungen	Aufgaben	Instrumente (Bsp.)
<b>Qualifizierung</b>	<b>Aus- und Weiterbildung</b> für Fachkräfte der Sozialen Arbeit	Konzeption und Durchführung von Weiterbildungsveranstaltungen und Fachtagungen
<b>Entwicklung angemessener Maßnahmen</b>	<b>Entwicklung neuer Formen von Angeboten:</b> Das Prinzip der Inklusion spiegelt sich in der Entwicklung von Angeboten wieder.	Inklusive Formen der Unterstützung und angemessene Angebote und Maßnahmen werden weiterentwickelt

### 6.2.3 Schulen

Rahmenbedingungen	Aufgaben	Instrumente (Bsp.)
<b>Bewusstseinsbildung und schaffen einer Kultur der Wertschätzung von Vielfalt und Inklusion</b>	<p><b>Leitgedanke:</b> Anerkennung und Wertschätzung der Vielfalt von Schülerinnen und Schülern als Leitprinzip.</p> <p><b>Sensibilisierung und Bewusstseinsbildung</b> aller MitarbeiterInnen und SchülerInnen für Vielfalt als Normalität</p> <p><b>Etablierung wertschätzender Kulturen:</b> Alle Formen der Zusammenarbeit zwischen alle Ebenen sind von gleichberechtigter Zusammenarbeit und Wertschätzung geprägt</p>	<p>Gemeinsame Erarbeitung von Leitlinien in Zusammenarbeit mit Lehr-, Fach- und Führungskräften, SchülerInnen und Eltern</p> <p>Etablierung von Arbeitskreisen, Durchführung von Projekten, Thematisierung im Unterricht</p> <p>Wertschätzung von Vielfalt äußert sich in allen Bereichen der schulischen Zusammenlebens und -arbeitens</p> <p>Emotionale und soziale Aspekte des gemeinsamen Lebens und Lernens werden beachtet</p>
<b>Barrierefreiheit</b>	<b>Abbau von Barrieren:</b> Das schulische Umfeld ist so gestaltet, dass alle Kinder und Jugendlichen an allen Angeboten teilnehmen können. Strukturen für die individuellen Bedarfe werden geschaffen.	<p>Umsetzung baulicher Maßnahmen</p> <p>Beachtung von sprachlichen Barrieren, auch in der Arbeit mit Eltern</p> <p>Ausrichtung des schulischen Umfelds an den Bedarfen aller Schülerinnen und Schülern sowie der Mitarbeitenden</p>
<b>Einsatz erforderlicher Ressourcen</b>	<b>Überprüfen</b> der bestehenden Finanzierungsmodelle	Sofern möglich Rejustierung und Eröffnung auch externer Finanzierungsquellen

Rahmenbedingungen	Aufgaben	Instrumente (Bsp.)
<b>Entwicklung institutioneller Strukturen</b>	<p><b>Entwicklung inklusiver Lernarrangements:</b> Lernen wird so gestaltet, dass alle Schülerinnen und Schüler daran teilnehmen können</p> <p><b>Entwicklung inklusiver Lehrformen,</b> die die Beteiligung aller Schülerinnen und Schüler sowie gegenseitiges Lernen ermöglichen und fördern.</p> <p><b>Aufbau partizipativer Strukturen:</b> Beteiligungs- und gemeinsame Entscheidungsformen auf allen Ebenen werden unterstützt</p> <p><b>Etablierung von Unterstützungsstrukturen:</b> Assistenz für das gemeinsame Leben und Lernen wird strukturell verankert.</p> <p><b>Kooperation und Vernetzung:</b> Weiterer Ausbau der Vernetzung mit allen beteiligten Akteuren aus dem Lebensumfeld von Kindern und Jugendlichen</p> <p><b>Qualitätssicherung und Evaluation:</b> Evaluation ist ein selbstverständlicher Bestandteil von Schulentwicklung.</p>	<p>Einrichtung heterogener Lerngruppen statt Sonderklassen für verschiedene Gruppen</p> <p>Durchführung von Lernen inner- und außerhalb des Unterricht in heterogenen Lehrteams, auch unter Einbezug der Jugendsozialarbeit</p> <p>Aufbau von heterogenen Teams zur Schulentwicklung</p> <p>Aufbau von heterogenen Teams zur Lösung von Problemstellungen und Konflikten</p> <p>Aufbau von individuellen, temporären und situativen Formen der Unterstützung</p> <p>Jugendhilfe und Jugendsozialarbeit, Eltern, Wirtschaft u.a. sind Partner im Prozess der Schulentwicklung in gemeinsamen Gremien und Formen der Entscheidungsfindung</p> <p>Regelmäßige Standortbestimmungen und Evaluationen. Die Ergebnisse gehen in die Schulentwicklung ein.</p>
<b>Qualifizierung</b>	Unterstützung der <b>Fort- und Weiterbildung</b> von Lehrkräften, Fachkräften und allen MitarbeiterInnen	Organisation gemeinsamer Maßnahmen und Fortbildungen für (neue) Lehr- und Fachkräften sowie MitarbeiterInnen
<b>Entwicklung angemessener Maßnahmen</b>	Entwicklung einer <b>Schulkonzeption</b> zur Umsetzung einer vielfältig gestalteten Bildung auf allen Ebenen	Einsatz angemessener Maßnahmen, auch im Rahmen von Jahresplänen zur Entwicklung einer inklusiven Schule

## 6.2.4 Jugendsozialarbeit

Rahmenbedingungen	Aufgaben	Instrumente (Bsp.)
<b>Bewusstseinsbildung und schaffen einer Kultur der Wertschätzung von Vielfalt und Inklusion</b>	<b>Kultur der Wertschätzung</b> mit jedem Individuum, für die Eltern, für das Soziale Umfeld und für die Zusammenarbeit untereinander und mit Fach-, Lehr- und Führungskräften anderer Bereiche.	Vielfalt wird in Projekten und Maßnahmen thematisiert und aufgenommen, Konflikte werden bearbeitet.
<b>Einsatz erforderlicher Ressourcen</b>	<b>Überprüfen</b> von zeitlichen Ressourcen	Beachtung der neuen Erfordernisse bei der Erstellung von Zeitplanung
<b>Entwicklung institutioneller Strukturen</b>	Mitarbeit an der <b>Schulentwicklung</b> und der Gestaltung einer inklusiven Schule, auch im Rahmen von Teamstrukturen  <b>Vernetzung und Kooperation:</b> Jugendsozialarbeit steht an der Schnittstelle der Lebensumfelder von Kindern und Jugendlichen und nimmt dahingehend eine zentrale Stelle in der Vernetzung und Kooperation verschiedener Akteure ein.	Mitarbeit in Teams und Mitgestaltung inklusiver Schule  Intensive Vernetzung mit weiteren Akteuren und Aufbau gemeinsamer Angebote
<b>Qualifizierung</b>	<b>Reflexion</b> des eigenen Weiterbildungsbedarfs	Teilnahme an Fort- und Weiterbildungen
<b>Entwicklung angemessener Maßnahmen</b>	<b>Zielsetzung:</b> Die Wahrnehmung und Wertschätzung von Vielfalt zu fördern, wird als zentrales Ziel der Jugendsozialarbeit verankert.  <b>Leitendes Prinzip</b> für die Etablierung von Zusammenarbeit und Maßnahmen ist eine inklusive und diskursive Haltung  <b>Entwicklung inklusiver Angebote:</b> Angebote der Jugendsozialarbeit sind so gestaltet, dass alle Schülerinnen und Schüler daran teilnehmen können.  <b>Beratungs- und Unterstützungsangebote:</b> Jugendsozialarbeit steht sowohl für die innerschulische Beratung als auch für die Beratung von Eltern zur Verfügung.	Reflexion bestehender und Konzeption neuer Maßnahmen vor dem Hintergrund inklusiver Prinzipien  Alle Maßnahmen werden gemeinsam erarbeitet und gestaltet  Abkehr von der Zielgruppenorientierung und Einbezug inklusiver Konzepte in die Angebotsgestaltung  Aufbau von Beratungs- und Unterstützungsangeboten unter Partizipation aller beteiligten Akteure

Rahmenbedingungen	Aufgaben	Instrumente (Bsp.)
<p><b>Individuelle und professionelle Haltung</b></p>	<p><b>Selbstreflexion:</b> Lehr-, Fach- und Führungskräfte reflektieren eigene normative Haltungen</p> <p><b>Rollendefinition:</b> Die eigene Rolle als Fachkraft bzw. Lehrkraft wird vor dem Hintergrund neuer Anforderungen in Zusammenarbeit mit den Trägern neu definiert</p>	<p>Ständiges Überprüfen der eigenen Vorstellungen</p> <p>Teilnahme an Fort- und Weiterbildungen und Übernahme der Ergebnisse in professionelles Selbstverständnis</p>

# 7 Abschließende Bemerkungen

## 7.1 Zusammenfassung der Ergebnisse

Mit der Diskussion der Anerkennung von Pluralität, Heterogenität und Chancengleichheit in Bildung, die u.a. mit der Erklärung der UNESCO in Salamanca 1994 „Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität“ breite internationale Anerkennung fand, ist die Inklusion von Kindern und Jugendlichen, die aufgrund verschiedener Merkmale aus einem gemeinschaftlichen Schulsystem ausgeschlossen werden, schrittweise in den Fokus gerückt.

In diesem Prozess kann es nicht das Ziel sein, dass der Einzelne danach strebt, im Ausbau seiner unterschiedlichen und auch informellen Kompetenzen eine gemeinsame Messlatte zu erreichen. Vielmehr ist es notwendig, dass sich das Individuum im Rahmen seiner Fähigkeiten und Neigungen entwickeln kann.

Ziel des Prozesses ist aber nicht mehr ein Zustand der Anpassung, in der Personen und Gruppen dazu befähigt werden, sich in bestehende Strukturen und Normvorstellungen einzufügen, sondern die soziale Inklusion. Soziale Inklusion bedeutet, dass Strukturen so beschaffen sind, dass Vielfalt als Normalität anerkannt und als Ressource gewürdigt ist, so dass sich jeder innerhalb seiner Ausgangsbedingungen in die Gesellschaft einbringen kann.

Die Erweiterung des Bildungsbegriffs mit den Konzepten der außerschulischen non-formalen und der informellen Bildung ist schon seit einiger Zeit Gegenstand der fachlichen und politischen Diskussion (z.B. in der Lifelong-Learning-Debatte). Dieser Bildungsbegriff bezieht die gesamte Persönlichkeitsentwicklung mit ein.

„Bildung“ beinhaltet demzufolge „die Entwicklung und Entfaltung derjenigen Fähigkeiten, die Menschen in die Lage versetzen:

- zu lernen
- Leistungspotenziale zu entwickeln
- zu handeln
- Probleme zu lösen und
- Beziehungen zu gestalten“ (Holz 2011)

Vor diesem erweiterten Bildungsbegriff ist Lernen nicht mehr Sache des Einzelnen, sondern es besteht die Notwendigkeit umfassender und gegenseitiger Lernprozesse auf allen Ebenen. Lernen kann demzufolge als

- Aufnahme, Verarbeitung, Speicherung und Entwicklung von Erfahrungen
- Potenzialentwicklung
- Vermittlung von Wissen und Aneignung von Kompetenzen begriffen werden (vgl. Stroot 2009).

Damit einher geht eine grundlegende Restrukturierung eines Leistungsverständnisses, von Schule und Unterricht, Lehrplänen, Lernzielen, Curricula und der Diskussion um „Standards“ in der Bildung. Damit wird eine „Bildung für Vielfalt“ nicht nur zum Lernprozess von Schülerinnen und Schülern, sondern für alle beteiligten Individuen (Lehr-, Fach- und Führungskräfte, Eltern), Gruppen (Klassen, Lehrerschaft etc.), den Bildungsbereich und das gesellschaftliche Gesamtsystem.

Auch die Zielvorstellungen eines gelingenden Umgangs mit Vielfalt sind im Wandel begriffen: Während derzeit noch vorrangig schulbegleitende Unterstützungsmaßnahmen zur Förderung meist einzelner Gruppen im Vordergrund stehen, sollten langfristige Überlegungen darauf ausgerichtet sein, die Rahmenbedingungen von Schule so zu gestalten, dass Diver-

sität als Normalzustand begriffen und die Vielfalt als Ressource genutzt wird. Während das traditionelle Verständnis und der Auftrag an Schule als normierende gesellschaftliche Instanz noch strukturell verankert ist, steht das „neue“ Verständnis von Schule als „Bildungspartner“ im gesamtgesellschaftlichen System vor der Frage nach der Gestaltung neuer Rahmen- und Gelingensbedingungen.<sup>12</sup>

Gerade die Jugendsozialarbeit ist ein zentraler Partner in diesem Prozess des Wandels in der Bildungslandschaft: Aus dem grundlegenden Auftrag von sozialer Arbeit, die negativen Auswirkungen von gesellschaftlichen Differenzierungsprozessen auszugleichen (Olk/Bathke/Hartnuß 2000: 15) ergibt sich die Möglichkeit, einen inklusiven Umgang mit Vielfalt an Schulen zu verankern.

Allerdings ist dafür auch für die Jugendsozialarbeit ein Umdenken notwendig. Während aufgrund der Fokussierung auf benachteiligte Jugendliche derzeit in erster Linie schulbegleitende und zielgruppenspezifische Angebote vielerorts in Vordergrund stehen, ist zu bedenken, wie ein struktureller Umbau erfolgen kann, der in Weiterentwicklung der integrativen Konzepte soziale Inklusion und damit „Bildung für alle“ ermöglicht. Auch die Jugendsozialarbeit ist dabei auf einen weiteren Ausbau von Kooperation und Netzwerkarbeit angewiesen. Dies beinhaltet nicht nur die Zusammenarbeit mit den Schulen, sondern auch eine Verankerung sozialinklusiver Konzepte im Selbstverständnis der Träger.

---

<sup>12</sup> s. z.B. Unesco 2005: Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions. [www.unesco.org](http://www.unesco.org), Letzter Zugriff am 14.11.2011.



## 7.2 Anregungen für die Jugendsozialarbeit

Damit Jugendsozialarbeit ein Partner in diesem Prozess sein kann, ist auch für viele Verbände und Träger der Jugendhilfe und besonders der Jugendsozialarbeit ein Überdenken der bestehenden Strukturen erforderlich. Diese kann in mehreren Schritten erfolgen:

- Insgesamt wird eine **Positionsbestimmung** innerhalb des eigenen Verbands und der Träger als sinnvoll erachtet. Drei Ebenen sind Bestandteil der Positionsbestimmung:
  - die Formulierung von Begriffen und Prinzipien auf Verbands- und Trägerebene,
  - die Integration in die Leitlinien von Verbänden und Trägern,
  - die Bestandsaufnahme bestehender Normen und Praktiken sowie deren Reflexion
- Auf Basis dieser Positionsbestimmung kann eine **Entwicklung von inklusiven Strukturen** auf Verbands- und Trägerebene erfolgen. Dazu gehört z.B.:
  - die Überprüfung der bestehenden Strukturen, besonders in Hinblick auf die Zielgruppenorientierung
  - die Bearbeitung der anstehenden Veränderungen in ressort- und fachbereichsübergreifenden Arbeitsgruppen
  - die Umsetzung von Inklusion als Querschnittsaufgabe und ggfs. die Rejustierung bestehender Strukturen
- Vor diesem Hintergrund kann eine **Erarbeitung inklusiver Konzepte** erfolgen, z.B. durch
  - Etablierung partizipativer Strukturen, innerhalb derer die Konzepte unter Beteiligung aller betroffenen Akteure erarbeitet werden,
  - Schaffen von inklusiven Angebotsstrukturen, die dazu dienen, das Konzept inklusiver Schule in die Praxis umzusetzen,
  - die Anpassung von Unterstützungsstrukturen von Kindern und Jugendlichen an die Erfordernisse der Prinzipien der Inklusion.
- Um diese Konzepte in die Praxis umzusetzen, ist eine kontinuierliche **Unterstützung der Fachkräfte** der Jugendsozialarbeit notwendig, z.B. durch
  - kontinuierliche Fort- und Weiterbildungsangebote für Fach- und Führungskräfte
  - Supervision und Rückhalt bei der Definition neuer Rollen und Arbeitsteilungen sowie
  - das Bereitstellen personeller sowie zeit- und sachlicher Ressourcen.
  - Vernetzung und Kooperation
- Ebenso ist es Aufgabe der Sozialen Arbeit, die **gesellschaftliche Bewusstseinsbildung** voranzutreiben. Dies kann z.B. geschehen durch
  - Vernetzung und Kooperation mit allen Akteuren im Lebensumfeld von Kindern und Jugendlichen,
  - das Erstellen von barrierefreiem Informationsmaterial, auch in den Internetauftritten,
  - die weitere Sensibilisierung von Politik, Verwaltung, Wirtschaft und weiteren Akteuren für die Erfordernisse inklusiver Schule.

## 7.3 Weiterführende Fragestellungen

Verfolgen Schule und Jugendsozialarbeit die gemeinsame Zielsetzung einer vielfältig gestalteten Bildung und einer inklusiven Schule mit dem Ziel einer Teilhabe für alle, rücken jedoch auch weiterhin verschiedene zentrale Fragen in den Mittelpunkt:

- Entwicklung der empirischen Grundlagen: Zu den Wirkungsweisen von inklusiven Maßnahmen liegen bisher noch wenige Ergebnisse vor. Eine zentrale Aufgabe stellt sich daher in der Durchführung von Wirkungsanalysen, um zielgerichtete Angebote zu entwickeln.
- Inhaltliche Fragen zu möglichen „Grenzen der Inklusion“: Wie kann Unterstützung inklusiv gestaltet sein und die Vielfalt des Unterstützungsbedarfs abdecken? Wie kann der oder die Einzelne vor überfordernden Ansprüchen an Flexibilität geschützt werden? (vgl. AFET und IGfH 2011: 3)

- Die Bereitstellung von Ressourcen durch die Politik ist unabdingbarer Bestandteil der Umsetzung inklusiver Schule. In Zeiten einer angespannten Finanzsituation stellt sich dennoch die Frage, wie zusätzliche Ressourcen erschlossen sowie alternative Förder- und Finanzierungsmodelle umgesetzt werden können.

Den Gestaltungsprozess, der für eine Teilhabe für an den Bildungsprozessen und für ein Erreichen sozialer Inklusion notwendig ist, kann kein System alleine bewältigen. Es ist vielmehr die Aufgabe aller Beteiligten, den Bildungseinrichtungen, der Jugendsozialarbeit, Lehr-, Fach- und Führungskräften, Eltern sowie Schülerinnen und Schülern das Umfeld Schule so zu gestalten, dass soziale Inklusion möglich wird.

# 8 Literatur

Ahrens, Frank: Kooperation und Netzwerke zwischen Jugendarbeit und Schule – Grundlagen, Rahmenbedingungen und Beispiele der Jugendverbandsarbeit in Niedersachsen In: Kolhoff, Ludger/Tabatt-Hirschfeld, Andrea (Hrsg.) (2009): Wirtschaftlich denken, vernetzt handeln, kompetent das Soziale managen. Braunschweig. S. 42-54.

AFET und IGfH (2011): „Große Lösung“ und Inklusion – eine Positionierung der Erziehungshilfefachverbände AFET und IGfH. [http://www.afet-ev.de/aktuell/AFET\\_intern/2011/AFET-IGfH-Positionspapier\\_Groesse\\_Lsung\\_25.08.2011.pdf](http://www.afet-ev.de/aktuell/AFET_intern/2011/AFET-IGfH-Positionspapier_Groesse_Lsung_25.08.2011.pdf) (8.12.2011)

Aktionsrat Bildung (2007) (Hrsg.): Bildungsgerechtigkeit. Jahresgutachten 2007. Wiesbaden.

Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ (Hrsg.) (2003): Jugendhilfe und Bildung – Kooperation Schule und Jugendhilfe, Berlin.

Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ (Hrsg.) (2006): „Handlungsempfehlungen zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule“, Arbeitsmaterialien zur Bildung, Berlin.

Auernheimer, Georg (1999): Notizen zum Kulturbegriff unter dem Aspekt interkultureller Bildung. In: Gemende, Marion/Schröer, Wolfgang/Sting, Stephan (Hrsg.): Zwischen den Kulturen. Pädagogische und sozialpädagogische Zugänge zur Interkulturalität. Weinheim/München, S.27-36.

Auernheimer, Georg (2002): Interkulturelle Kompetenz – ein neues Element pädagogischer Professionalität? In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Opladen, S. 183-205.

Babbe, Karin (2011): Inklusive Bildung – kann sie glücken? Aus 14jähriger Praxis im Berliner Wedding. In: Wernstedt, Rolf/Marei John-Ohnesorg (Hrsg.): Soziale Herkunft entscheidet über Bildungserfolg – Konsequenzen aus IGLU 2006 und PISA III. Dokumentation der Sitzung des Netzwerk Bildung vom 24. Januar 2008. Friedrich-Ebert-Stiftung, S. 69-73. <http://library.fes.de/pdf-files/stabsabteilung/05314.pdf> (16.12.2011).

Balnis, Peter/Demmer, Marianne/Rademacker, Hermann (2005): Leitgedanken zur Kooperation von Schule und Jugendhilfe. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. <http://www.bmfsfj.de/Publikationen/kjhg/01-Redaktion/PDF-Anlagen/gew-schule-jugendhilfe-sozialarbeit-leitgedanken,property=pdf,bereich=kjhg,sprache=de,rwb=true.pdf> (16.02.2011).

Bartelheimer, Peter/Kädtler, Jürgen (2002): Produktion und Teilhalbe – Konzepte und Profil sozio-ökonomischer Berichterstattung. In: Forschungsverbund sozioökonomische Berichterstattung (Hrsg.): Berichterstattung zur sozioökonomischen Entwicklung in Deutschland. Teilhabe im Umbruch, zweiter Bericht. Wiesbaden, S. 41-85.

Bastkowski, Martin (2010): The paradigm of a heterogeneous class population – varying levels of proficiency and types of intelligence. München.

Bearne, Eve (1996): Differentiation and diversity in the primary school. London.

Becker, Gerold (2004): Regisseur, Meisterdirigent, Dompteur? Die Sehnsucht nach „gleichen Lernvoraussetzungen“ hat Gründe. In: Friedrich Jahresheft. XXII. Heterogenität: Unterschiede nutzen – Gemeinsamkeiten stärken. Seelze, S. 10-12.

- Berliner Senat (2005): Vielfalt fördern – Zusammenhalt stärken. Das Integrationskonzept für Berlin. Berliner Beiträge zu Integration und Migration. Abgeordnetenhaus Berlin, Drucksache 15/4208 vom 23. August 2005.
- Bertelsmann Stiftung (2011): Soziale Gerechtigkeit in der OECD – Wo steht Deutschland? Sustainable Governance Indicators 2011.  
[http://www.bertelsmannstiftung.de/bst/de/media/xcms\\_bst\\_dms\\_33013\\_33014\\_2.pdf](http://www.bertelsmannstiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_33013_33014_2.pdf) (11.01.2012)
- Blecher, Monika (2011): Alle unter ein(em) Dach!: Heterogenität in der Schule. Vielfalt als Chance und Herausforderung. München.
- Boban, Ines/Andreas Hinz (2000): Förderpläne – für integrative Erziehung überflüssig!?. In: Wolfgang Mutzeck (Hg.), Förderplanung. Grundlagen – Methoden – Alternativen. Weinheim, S.131-144.
- Boban, Ines/Hinz, Andreas (2007): Inklusive Schulentwicklung ohne Gemeinsamen Unterricht!? Zur Entwicklung der Ganztagschule mit Hilfe des Index für Inklusion im Rahmen des IZBB in Sachsen-Anhalt. In: Demmer-Dieckmann, Irene/Textor, Annette (Hrsg.): Bildungspolitik und Integrationsforschung im Dialog. Bad Heilbrunn, S. 137-144.
- Bolay, Eberhard (2008): Erfolgskriterien für Jugendsozialarbeit an Schulen – Erkenntnisse (nicht nur) aus der Praxisforschung. Schriftliche Fassung des Vortrags in Dillingen a.d.D. am 11.11.2008.  
<http://www.alp.dillingen.de/projekte/archiv/jas/4/unterlagen/31.pdf> (16.02.2011).
- Bolay, Eberhard/Flad, Carola/Gutbrod, Heiner (2003): Schulraumverankerte Schulsozialarbeit. Eine empirische Studie zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule, herausgegeben vom Landeswohlfahrtsverband Württemberg-Hohenzollern – Landesjugendamt. Stuttgart.
- Boller, Sebastian/Rosowski, Elke/Stroot, Thea (2007): Heterogenität in Schule und Unterricht: Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Weinheim.
- Booth, Tony/Ainscow, Mel (2003): Index für Inklusion : Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Martin-Luther-Univ. Halle-Wittenberg, Fachbereich Erziehungswiss., Halle (Saale).
- Buholzer, Alois/Kummer, Annemarie (2010). Alle gleich – alle unterschiedlich! Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Seelze.
- Bundesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege (BAGFW) (2008): Positionierungen der Bundesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege zu aktuellen Themen der Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern. Berlin. [http://www.bagfw.de/uploads/tx\\_twpublication/m00300\\_positionierung\\_kinderbetreuung\\_190308.pdf](http://www.bagfw.de/uploads/tx_twpublication/m00300_positionierung_kinderbetreuung_190308.pdf) (letzter Zugriff: 16.02.2011).
- Bundesregierung (2005): Lebenslagen in Deutschland - Der 2. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. <http://www.bmas.de/DE/Service/Publikationen/forschungsprojekt-a332-zweiter-armuts-und-reichtumsbericht.html> (4.7.2011)
- Buschkühle, Car-Peter/Duncker, Ludwig/Oswalt, Vadim (2009): Bildung zwischen Standardisierung und Heterogenität - ein interdisziplinärer Diskurs. Wiesbaden.
- Bußmann, Udo (2010): Vielfalt als Stärke. Diakonie Rheinland-Westfalen-Lippe. Münster.  
[http://www.diakonie-rwl.de/cms/media//pdf/publikationen/Vielfalt\\_als\\_Staerke.pdf](http://www.diakonie-rwl.de/cms/media//pdf/publikationen/Vielfalt_als_Staerke.pdf) (17.08.2011).

Coelen, Thomas (2005a): Full-time' education systems in knowledge-societies. International comparison of the cooperation between schools and out-of-school educational agencies. In: educationline. <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00003521.htm> (16.02.2011).

Coelen, Thomas (2005b): Youth Work and Schools in ‚Full-day‘ education systems. International Comparison of Links between Formal and Non-formal Education. In: Social Work & Society. <http://www.socwork.net/2004/2/researchnotes/461/Coelen2004.pdf> (16.02.2011).

Deinet, Ulrich (Hrsg.) (2001): Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Handbuch für die Praxis. Opladen.

Demmer-Dieckmann, Irene (2001): Gemeinsamkeit und Vielfalt : Pädagogik und Didaktik einer Schule ohne Aussonderung. Weinheim.

Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband (2005): Jugendsozialarbeit und Schule (Paritätische Arbeitshilfe; 4). Berlin.

Deutsches Rotes Kreuz (DRK) (2009): Bildungsräume gemeinsam gestalten – Erfolgreiche Kooperationen von Jugendsozialarbeit und Schule fördern – Tagungsdokumentation des Deutschen Roten Kreuzes zur Fachtagung am 17. 11. 2009 in Hannover. Berlin.

Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (DUK) (2009): Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. [http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/3110\\_9\\_policy\\_guidelines\\_deutsch.pdf](http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/3110_9_policy_guidelines_deutsch.pdf) (5.06.2011)

Dippel, Alexander von (2009): Raus aus den Schubladen! Diversity Management in öffentlichen Verwaltungen und die Einbeziehung von Intersektionalität. [http://www.migration-boell.de/web/diversity/48\\_2150.asp](http://www.migration-boell.de/web/diversity/48_2150.asp) (16.08.2011).

Dirim, Inci (2008): Ethnische Vielfalt und Mehrsprachigkeit an Schulen : Beispiele aus verschiedenen nationalen Kontexten. Frankfurt am Main.

Duncker, Ludwig (2009): Bildung und Heterogenität - Zerreißproben für das Bildungssystem. In: Buschkühle, Car-Peter/Duncker, Ludwig/Oswalt, Vadim (2009): Bildung zwischen Standardisierung und Heterogenität - ein interdisziplinärer Diskurs. Wiesbaden, S. 215-236.

Enders-Drägässer, Uta/Sellach, Brigitte (Hrsg.) (1999): Frauen in der stationären Psychiatrie. Ein interdisziplinärer Bericht. Lage.

Ertürk, Hülya (2009): Kulturelle Vielfalt in der Schule : Migrantenkinder im deutschen Bildungssystem.

Esser, Hartmut (2006): Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten. Frankfurt/M. / New York.

Esser, Hartmut (2008): Sprache und Integration. [http://www.migration-boell.de/web/integration/47\\_1472.asp](http://www.migration-boell.de/web/integration/47_1472.asp) (16.08.2011)

Fend, Helmut (1980): Theorie der Schule. München.

Filsinger, Dieter (2002): Interkulturelle Öffnung Sozialer Dienste – Expertise. Im Auftrag der Regiestelle E&C der Stiftung SPI. Saarbrücken/Berlin.

- Flösser, Gaby/Otto, Hans-Uwe/Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.) (1996): Schule und Jugendhilfe. Opladen.
- Freitag, Michael (2006): Frühe Rechte – späte Chancen. Eine Standortbestimmung der Arbeit der Schülervertretungen an schleswig-holsteinischen (Grund- und) Hauptschulen. Berlin.
- Freitag, Michael (2011): Schulentwicklung gemeinsam mit Schülern verantworten. Arbeitskreis 1 des Exzellenzforum des deutschen Schulpreises 2010 vom 13.01.2011. [http://schulpreis.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/DSP\\_Exzellenzforum\\_Kommentar\\_AK1\\_Freitag.pdf](http://schulpreis.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/DSP_Exzellenzforum_Kommentar_AK1_Freitag.pdf) (Letzter Zugriff am 23.01.2012)
- Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechthild (2009): Migration und schulischer Wandel: Unterricht von Sara Fürstenau und Mechthild Gomolla. Wiesbaden.
- Gmende, Marion/Schröer, Wolfgang /Sting, Stephan (Hrsg.) (1999): Zwischen den Kulturen. Weinheim/München.
- Grabka, Markus/Frick, Joachim R. (2010): Weiterhin hohes Armutsrisiko in Deutschland: Kinder und junge Erwachsene sind besonders betroffen. In: Wochenbericht des DIW Berlin 7: 2-11. [http://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw\\_01.c.347307.de/10-7-1.pdf](http://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.347307.de/10-7-1.pdf) (Letzter Zugriff 6.12.2011).
- Green, Norm/Green, Kathy (2005): Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium: Das Trainingsbuch. Seelze.
- Groeben, Annemarie von der (2008): Verschiedenheit nutzen. Besser lernen in heterogenen Gruppen.
- Groß, Dirk (2006): Netzwerkarbeit als Methode für die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule. Institut für Sozialforschung, Praxisberatung und Organisationsentwicklung. Saarbrücken.
- Grunder, Hans U./Gut, Adolf (2009): Zum Umgang mit Heterogenität in der Schule. Hohengehren.
- Hagedorn, Jörg: Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung – Über die Schwierigkeit, die Einheit in der Differenz zu denken. In: Hagedorn, Jörg/Schurt, Verena/Steber, Corinna/Waburg, Wiebke (2009): Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule - Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung. Wiesbaden, S. 403-423.
- Hagedorn, Jörg/Schurt, Verena/Steber, Corinna/Waburg, Wiebke (2009): Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule - Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung. Wiesbaden.
- Hamburger, Franz (2009): Abschied von der interkulturellen Pädagogik. Plädoyer für einen Wandel sozialpädagogischer Konzepte. Weinheim.
- Handschuck, Sabine/Schröer, Hubertus (2001): Interkulturelle Orientierung als Qualitätsstandard Sozialer Arbeit. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen. Opladen, S. 147-180
- Handschuck, Sabine/Schröer, Hubertus (2002): Interkulturelle Orientierung und Öffnung von Organisationen. Strategische Ansätze und Beispiele der Umsetzung. In: neue praxis, S. 511-521.
- Hartnuß, Birger/Maykus, Stephan (Hrsg.) (2004): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Berlin.
- Heinrich-Boell-Stiftung (2008): Schule mit Migrationshintergrund – Dossier. [http://www.migration-boell.de/downloads/integration/Dossier\\_Schule\\_mit\\_Migrationshintergrund.pdf](http://www.migration-boell.de/downloads/integration/Dossier_Schule_mit_Migrationshintergrund.pdf) (Letzter Zugriff am 16.08.2011)

- Heinrich-Böll Stiftung (Hg.) (2008): Politics of Diversity – Dossier.  
[http://www.migration-boell.de/downloads/diversity/Dossier\\_Politics\\_of\\_Diversity.pdf](http://www.migration-boell.de/downloads/diversity/Dossier_Politics_of_Diversity.pdf) (16.08.2011).
- Heinrich-Böll-Stiftung (Hg.) (2008): Positive Maßnahmen – Von Antidiskriminierung zu Diversity – Dossiert.  
[http://www.migration-boell.de/pics/Dossier\\_Positive\\_Massnahmen.pdf](http://www.migration-boell.de/pics/Dossier_Positive_Massnahmen.pdf) (Letzter Zugriff am 17.08.2011)
- Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.) (2007): Deutsche Zustände. Folge 5, Frankfurt a.M.
- Hellpap, David (2007): Diversitätsbewusste Bildung als Schlüssel zur Steigerung von Schulqualität : Strukturelle und organisatorische Rahmenbedingungen schulischer Praxis aus interkultureller Perspektive. Frankfurt a.M.
- Henschel, Angelika et al (Hrsg.) (2007): Jugendhilfe und Schule – Handbuch für eine gelingende Kooperation. 1. Aufl. Wiesbaden.
- Hermanns, Franziska (2011): Der Stellenwert einer intermediären Institution für soziale Inklusionsstrategien – Bestandsaufnahme von aktuellen Entwicklungen und Perspektiven des ISS-Frankfurt a.M. Masterarbeit.
- Herwartz-Emden, Leonie/Schurt, Verena/Waburg, Wiebke (2010): Mädchen in der Schule: Empirische Studien zu Heterogenität in monoedukativen und koedukativen Kontexten. Opladen.
- Hinz, Andreas (1993): Heterogenität in der Schule. Integration – Interkulturelle Erziehung – Koedukation. Hamburg.
- Hinz, Andreas (2000): Sonderpädagogik im Rahmen von Pädagogik der Vielfalt und Inclusive Education. Überlegungen zu neuen paradigmatischen Orientierungen. In: Albrecht, Friedrich / Hinz, Andreas / Moser, Vera (Hrsg.): Perspektiven der Sonderpädagogik. Neuwied, S. 124-140.
- Hinz, Andreas (2002): Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: Zeitschrift für Heilpädagogik 53, S. 354-361.
- Hinz, Andreas (2010): Von der Integration zur Inklusion: Grundlagen – Perspektiven – Praxis, 2. durchges. Auflage, Marburg.
- Hirschberg, Marianne (2010): Die gesetzlichen Grundlagen inklusiver Bildung. In: Wernstedt, Rolf/Marei John-Ohnesorg (Hrsg.): Soziale Herkunft entscheidet über Bildungserfolg – Konsequenzen aus IGLU 2006 und PISA III. Dokumentation der Sitzung des Netzwerk Bildung vom 24. Januar 2008. Friedrich-Ebert-Stiftung, S. 21-25. <http://library.fes.de/pdf-files/stabsabteilung/05314.pdf> (16.12.2011).
- Holmes, Mark (1992): Educational policy for the pluralist democracy : the common school, choice and diversity. London.
- Holz, Gerda/Richter, Antje/Wüstendörfer, Werner/Giering, Dietrich (2006): Zukunftschancen für Kinder!? – Wirkung von Armut bis zum Ende der Grundschulzeit. Endbericht der 3. AWO-ISS-Studie. Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik, Frankfurt a.M.
- Holz, Gerda (2008): Benachteiligte Kinder und Jugendliche. In: Scheithauer, Herbert/Hayer, Tobias/Niebank, Kay (Hrs.): Problemverhalten und Gewalt im Jugendalter – Erscheinungsformen, Entstehungsbedingungen, Prävention und Intervention. Stuttgart, S. 333-349.
- Holz, Gerda (2011): Vorläufiges unveröffentlichtes Arbeitspapier.

- Homfeldt, Hans-Günther (2004): Historische Aspekte zum Verhältnis von Jugendhilfe und Schule. In: Hartnuß, Birger / Maykus, Stephan (Hrsg.) (2004): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Berlin, S. 41-68.
- Humboldt, Wilhelm von (1969): Werke in fünf Bänden. Hrsg. von Andreas Flitner u. Klaus Giel. Darmstadt.
- Hurrelmann, Klaus (2010): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. 10. Aufl. München.
- Hurrelmann, Klaus/Albert, Mathias/Quenzel, Gudrun/Langness, Anja (2006): Eine pragmatische Generation unter Druck – Einführung in die Shell Jugendstudie. In: Shell-Studie 2006 = Shell Deutschland Holding (Hrsg.) (2006): Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck. Frankfurt am Main, S. 31-48.
- Iben, G. (2002). Soziale Benachteiligung. In Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (Hrsg.), Fachlexikon Soziale Arbeit (5., vollst. überarb. Aufl.) S. 853-854. Frankfurt am Main: DV-Eigenverlag.
- Institut für Berufliche Bildung und Weiterbildung e. V. (2003): Fortbildungskonzept JSA an Schulen. Göttingen.
- Iseli, Daniel/Stohler, Renate (2010): Diversität und Heterogenität. Modelle der Sozialen Arbeit in der Schule: Erkenntnisse aus einem interkantonalen Vergleich. In: SozialAktuell Nr.12, S. 16-18.
- Jugendministerkonferenz/Kultusministerkonferenz (2004): Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe zur „Stärkung und Weiterentwicklung des Gesamtzusammenhangs von Bildung, Erziehung und Betreuung“ (Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14.05.2004/ Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03./04.06.2004)
- Kahl, Reinhard (2008): Vielfalt als Vorteil. Zeit online, 21. Oktober 2008, 16:41 Uhr, <http://www.zeit.de/online/2008/43/schulen-diversitaet> (Letzter Zugriff 16.08.2011)
- Katzenbach, Dieter (2007): Vielfalt braucht Struktur. Heterogenität als Herausforderung für die Unterrichts- und Schulentwicklung. Fachbereich Erziehungswissenschaft der Johann Wolfgang Goethe-Univ., Frankfurt am Main.
- Kaufmann, Louis (2007): Vielfalt fördern – Einfalt vermeiden: neue Strategien der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ; das Acting-Labs-Projekt. Berlin.
- Keck, Rudolf/Rudolph, Margitta/Whybra, David (2004): Schule in der Fremde – Fremde in der Schule. Heterogenität, Bilingualität – kulturelle Identität und Integration. Münster u.a.
- Kiesel, Doron (1996): Das Dilemma der Differenz. Zur Kritik des Kulturalismus in der Interkulturellen Pädagogik, Frankfurt a. M.
- Kimmelman, Nicole (2009): Berufliche Bildung in der Einwanderungsgesellschaft : Diversity als Herausforderung für Organisationen, Lehrkräfte und Auszubildende. Aachen.
- Klippert, Heinz (2010): Heterogenität im Klassenzimmer: Wie Lehrkräfte effektiv und zeitsparend damit umgehen können. Weinheim/Basel.
- Kloeters, Ulrike (2003): Schulwege in die Vielfalt : Handreichung zur interkulturellen und antirassistischen Pädagogik in der Schule. Frankfurt am Main.



Kohlmeier, Klaus/Mauruszat, Regine (2006): Kooperation von Schule und Jugendhilfe – „Was gibt's denn da zu lernen?“ Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung zum Modellprojekt „Berufs- und arbeitsweltbezogene Schulsozialarbeit“ (BAS). Göttingen.  
[http://www.proberuf.de/pdf/BAS\\_Abschlussbericht\\_2006.pdf](http://www.proberuf.de/pdf/BAS_Abschlussbericht_2006.pdf) (letzter Zugriff: 16.02.2011).

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000): Memorandum über Lebenslanges Lernen (SEK 2000/1832 nicht im Amtsblatt veröffentlicht). Brüssel.

Konsortium Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2006): „Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration“. Bildungsbericht im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. <http://www.bildungsbericht.de/zeigen.html?seite=6129> (Letzter Zugriff am 23.06.2011)

Kotthoff, Hans-Georg/Moutsious, Stavros von (2008): Education Policies in Europe: Economy, Citizenship, Diversity. Studien zur International und Interkulturell Vergleichenden Erziehungswissenschaft. Münster u.a.

Kraimer, Klaus (2003): Schulsozialarbeit – Konzepte, Handlungsstrategien, Qualitätsentwicklung.  
<http://www.klauskraimer.de/schulsozialarbeit.pdf>

Kretschmer, Susanne/Amann, Ulrike (2009): Gutachten zur Systematisierung der Fördersysteme, -instrumente und -maßnahmen in der beruflichen Benachteiligtenförderung (Reihe Berufsbildungsforschung; 3). Im Auftrag des Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Berlin/Bonn.

Krög, Walter (2005): Herausforderung Unterstützung. Perspektiven auf dem Weg zur Inklusion. EQUAL-Entwicklungspartnerschaft MIM.  
<http://bidok.uibk.ac.at/library/mim-broschuere.html#id3051153> (Letzter Zugriff am 16.12.2011)

Kronauer, Martin (2010): Exklusion. Die Gefährdung des Sozialen im hoch entwickelten Kapitalismus. Frankfurt a.M./New York.

Kubina, Christian (1989): Interkulturelles Lernen : die Vielfalt der Kulturen als Herausforderung für den Bildungsauftrag der Schule ; Bericht zur Jahrestagung 1988 der Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung am 28. und 29. Oktober in der Theodor-Heuss-Akademie in Gummersbach. Frankfurt a. M.

Kultusministerkonferenz (1994): „Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland“. Beschluss der KMK vom 6.05.1994.  
<http://www.kmk.org/bildung-schule/allgemeine-bildung/sonderpaedagogische-foerderung.html> (5.08.2011)

Kultusministerkonferenz (2004): Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung Am 16.12.2004 von der Kultusministerkonferenz zustimmend zur Kenntnis genommen.  
[http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Bildungsstandards-Konzeption-Entwicklung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Bildungsstandards-Konzeption-Entwicklung.pdf) (5.08.2011)

Landesarbeitsgemeinschaft Hessen (2003): Positionspapier zur Kooperation Jugendhilfe – Schule. [Ohne Ort]. <http://www.sozialarbeit-schule-hessen.de/positionspapier.html> (letzter Zugriff: 16.02.2011).

Landesarbeitsgemeinschaft Jugendsozialarbeit Bayern (2008): Schulbezogene Jugendsozialarbeit in Bayern. Angebote für eine Zielgruppe mit besonderem Förderbedarf – Eine handlungsorientierte Standortbestimmung der Landesarbeitsgemeinschaft Jugendsozialarbeit Bayern. München. [http://www.lagjsa-bayern.de/Text\\_und\\_Doku/assets/JSA\\_Schule\\_Kurzfassung.pdf](http://www.lagjsa-bayern.de/Text_und_Doku/assets/JSA_Schule_Kurzfassung.pdf) (letzter Zugriff: 16.02.2011).

Landesjugendring Baden-Württemberg (2003): Positionspapier: Jugendarbeit und Schule. Stuttgart.

- Landesjugendring Baden-Württemberg (2004): Jugendarbeit trifft Schule. Arbeitshilfe zur Kooperation.
- Landeskooperationsstelle Schule – Jugendhilfe Brandenburg (2006): Projekte für schulverweigernde junge Menschen in Kooperation von Schule und Jugendhilfe. Qualitätsstandards. Potsdam.
- Landschaftsverband Rheinland/Landesjugendamt (Hrsg.) (o.J.): Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe – Datenschutzrechtliche Anforderungen bei der personenbezogenen Zusammenarbeit. [http://www.isa-muenster.de/Portals/0/ISA\\_Downloads/veranstaltung/2010/Zusammenarbeit\\_SchuleundJugend\\_druckversion.pdf](http://www.isa-muenster.de/Portals/0/ISA_Downloads/veranstaltung/2010/Zusammenarbeit_SchuleundJugend_druckversion.pdf) (letzter Zugriff: 16.02.2011).
- Lang, Eva/Grittner, Frauke/Rehle, Cornelia/Harteringer, Andreas: Das Heterogenitätsverständnis von Lehrkräften im jahrgangsgemischtem Unterricht der Grundschule. In: Hagedorn, Jörg/Schurt, Verena/Steber, Corinna/Waburg, Wiebke (2009): Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule - Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung. Wiesbaden, S. 315-331.
- Largo, Remo (2010): Lernen geht anders: Bildung und Erziehung vom Kind her denken. Hamburg.
- Largo, Remo/Beglinger, Martin (2010): Schülerjahre: Wie Kinder besser lernen. München.
- Laubstein, Claudia/Dittmann, Jörg/Holz, Gerda (2010): Jugend und Armut. Forschungsstand sowie Untersuchungsdesign der AWO-ISS-Langzeitstudie „Kinder- und Jugendarmut IV“. Zwischenbericht 2010. Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik, Frankfurt a.M.
- Löser, Jessica (2010): Der Umgang mit kultureller und sprachlicher Vielfalt an Schulen : ein Vergleich zwischen Kanada, Schweden und Deutschland. Frankfurt a.M.
- Luhmann, Niklas (1995): Inklusion und Exklusion. In: Ders.: Soziologische Aufklärung 6. Die Soziologie und der Mensch, Opladen, S. 237-264.
- Luhmann, Niklas (1997): Die Gesellschaft der Gesellschaft. Berlin.
- Lynch, James (1992): Cultural diversity and the schools. – 1. Education for cultural diversity : convergence and divergence. London.
- LVR-Landesjugendamt Rheinland (2011): Berichte der Fachberatung Jugendförderung 2011. Köln.
- Macedo, Stephen (2000): Diversity and distrust : civic education in a multicultural democracy. Cambridge, Mass. [u.a.]
- Mayrhofer, Hemma (2009): Soziale Inklusion und Exklusion: Eine (system-) theoretische Unterscheidung als Beobachtungsangebot für die Soziale Arbeit. In: soziales kapital. wissenschaftliches journal österreichischer fachhochschulstudiengänge soziale arbeit, Nr. 2 (2009), St. Pölten.  
<http://www.soziales-kapital.at/index.php/sozialeskapital/article/viewFile/108/145.pdf> (25.07.2011)
- Merten, Roland (2002): Psychosoziale Folgen von Armut im Kindes- und Jugendalter. In: Butterwegge, Christoph/Klundt, Michael (Hrsg.): Kinderarmut und Generationengerechtigkeit. Familien- und Sozialpolitik im demografischen Wandel. Opladen, S. 115-136.
- Merten, Roland/Scherr, Albert (2004): Inklusion und Exklusion in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden.
- Meurer, Jörg (2010): Migration und kulturelle Heterogenität in der Schule. München.

- Meyer, Elisabeth (2010): Gender and Sexual Diversity in Schools. Explorations of Educational Purpose. Dordrecht.
- Müller, Heinz (2007): Qualifizierte Kooperation von Jugendhilfe und Schule im (Vor-)Feld der Hilfen zur Erziehung. Mainz.
- Münder, Johannes (1993): Frankfurter Lehr- und Praxiskommentar zum KJHG. 2. Aufl. Münster.
- Nahnsen, Ingeborg (1992): Lebenslagenvergleich. Ein Beitrag zur Vereinigungsproblematik. In: Henkel, Heinrich/Merle, Uwe (Hrsg.): „Magdeburger Erklärung“ – Neue Aufgaben der Wohnungswirtschaft. Regensburg.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2000): Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendhilfe in Niedersachsen – Analyse, Perspektiven und Vorschläge. Hannover.
- Nieke, Wolfgang (2006): Anerkennung von Diversität als Alternative zwischen Multikulturalismus und Neo-Assimilationismus. In: Otto, Hans-Uwe/Schödter, Mark (Hg.): Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Sonderheft 8 der „neuen praxis“, S. 40-47
- Neurath, Otto (1931): Empirische Soziologie. Der wissenschaftliche Gehalt der Geschichte und Nationalökonomie. In: Gesammelte philosophische und methodologische Schriften, Band 1. Wien 1981, S. 423-527.
- Nullmeier, Frank (2010): Kritik neoliberaler Menschen- und Gesellschaftsbildner und Konsequenzen für ein neues Verständnis von „sozialer Gerechtigkeit“. Expertise im Auftrag der Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik der Friedrich-Ebert-Stiftung. WISO-Diskurs November 2010. Bonn.
- Obolenski, Alexandra (2001): Integrationspädagogische Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Grundlagen und Perspektiven für „eine Schule für alle“. Bad Heilbrunn.
- Olk et al. (2006): Materialien zum 12. Kinder- und Jugendbericht: Kooperationen zwischen Jugendhilfe und Schule. Band 4. Wiesbaden.
- Olk, Thomas/Bathke, Gustav-Wilhelm/Hartnuß, Birger (2000): Jugendhilfe und Schule, Weinheim/München.
- Osborn, Terry A. (2005): Language and cultural diversity in U.S. schools : democratic principles in action. Westport.
- Parg, Jeanette (2005): Projekte, Forschungen und Untersuchungen zu Kooperationsmodellen von Jugendhilfe und Schule. 6.01.2005. [www.uni-frankfurt.de](http://www.uni-frankfurt.de) (letzter Zugriff 16.02.2011).
- Pennix, Rinus (2004): Integration Policies for Europe's Immigrants: Performance, conditions and challenges. An expert paper for the Sachverständigenrat für Zuwanderung und Integration. [http://www.deutsche-islamkonferenz.de/cin\\_101/nn\\_1522666/SharedDocs/Anlagen/DE/Migration /Downloads/Zuwanderungsrat/exp-penninx-zuwanderungsrat,templateId=raw,property=publicationFile.pdf/exp-penninx-zuwanderungsrat.pdf](http://www.deutsche-islamkonferenz.de/cin_101/nn_1522666/SharedDocs/Anlagen/DE/Migration /Downloads/Zuwanderungsrat/exp-penninx-zuwanderungsrat,templateId=raw,property=publicationFile.pdf/exp-penninx-zuwanderungsrat.pdf) (Zugriff am 23.01.2012).
- Poltermann, Andreas (2008): Schule mit Migrationshintergrund: Bildungspolitische Herausforderungen. [http://www.migration-boell.de/web/integration/47\\_1553.asp](http://www.migration-boell.de/web/integration/47_1553.asp) (Letzter Zugriff am 16.08.2011)
- Prenzel, Annedore (1993): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik. Opladen

- Prenzel, Annedore (2006): Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Schule und Gesellschaft. Wiesbaden.
- Preuss-Lausitz, Ulf (2004): Schwierige Kinder – Schwierige Schule: Konzepte und Praxisobjekte zur integrativen Förderung verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler. Weinheim / Basel.
- Preuss-Lausitz, Ulf (1993): Die Kinder des Jahrhunderts : zur Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000. Weinheim.
- Renges, Annemarie/Lerch-Wolfrum, Gabriela (2004): Handbuch zur Jugendsozialarbeit an Schulen in Bayern. Aufgaben, Strukturen und Kooperationsfelder. München.
- Rhyner, Thomas/Zumwald, Bea/Rekade, Hansjörg (2008): Coole Mädchen – starke Jungs: Impulse und Praxistipps für eine geschlechterbewusste Schule. Bern u.a.
- Rosbach, Hans-Günther/Wellenreuther, Martin (2002): Empirische Forschungen zur Wirksamkeit von Methoden der Leistungsdifferenzierung in der Grundschule. In: Heinzl, Friederike/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe. Opladen, S. 44-57.
- Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.) (2005): Kooperationen zwischen Jugendhilfe und Schule. Band 4. München.
- Sander, Alfred (2002): Von der integrativen zur inklusiven Bildung. Internationaler Stand und Konsequenzen für die sonderpädagogische Förderung in Deutschland. In: Hausotter/Annette/Boppel, Werner/Meschenmoser, Helmut (Hrsg.): Perspektiven sonderpädagogischer Förderung in Deutschland. Middlefart, S. 142-164.
- Sander, Wolfgang (2009): Wie standardisierbar ist Bildung? Chancen und Probleme von Bildungsstandards in Deutschland. In: Buschkühle, Carl-Peter/Duncker, Ludwig/Oswalt, Vadim: Bildung zwischen Standardisierung und Heterogenität: – ein interdisziplinärer Diskurs. Wiesbaden, S. 11-33.
- Schanz, Heinrich (2006): Institutionen der Berufsbildung : Vielfalt in Gestaltungsformen und Entwicklung. Baltmannsweiler.
- Schenk, Christian (2008): Diversity als Thema für Nichtregierungsorganisationen. [http://www.migration-boell.de/web/diversity/48\\_1735.asp](http://www.migration-boell.de/web/diversity/48_1735.asp) (8.9.2011)
- Scherr, Albert (2009): Leitbilder in der politischen Debatte: Integration, Multikulturalismus und Diversity. In: Gesemann, Frank/ Roth, Roland (Hg.) (2009): Lokale Integrationspolitik in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden, S. 71-89.
- Scherr, Albert (2001) Soziale Arbeit als organisierte Hilfe in der funktional differenzierten Gesellschaft. In: Tacke, Veronika (Hrsg): Organisation und gesellschaftliche Differenzierung. Wiesbaden, S. 214-235.
- Schneider, Johannes (Hg.) (1996): Kulturelle Vielfalt als Problem für Gesellschaft und Schule. Münstersche Gespräche zu Themen der wissenschaftlichen Pädagogik 13., Münster.
- Schneider, Werner (2009): Pluralität – Heterogenität – Heterotopie? Begrifflichtheoretische Anmerkungen zur Frage nach dem Wandel von Familie. In: Hagedorn, Jörg/Schurt, Verena/Steber, Corinna/Waburg, Wiebke (2009): Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule - Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung. Wiesbaden. S. 237-256.
- Schirp, Joachim/Schlichte, Cordula/Stolz, Heinz-Jürgen (Hrsg.) (2004): Annäherungen. Beiträge zur Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule, Marburg.

Scholz, Ingvalde (2010): Vielfalt als Chance : vom Schulmodell zur Modellschule. Göttingen.

Schröder, Joachim (2004): Schulsozialarbeit als Beitrag zu einer interkulturellen Sozialpädagogik. In: Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Hg. von Birger Hartnuß und Stephan Maykus. Berlin 458-475.

Schröder, Hubertus (2006): Vielfalt gestalten. Kann Soziale Arbeit von Diversity-Konzepten lernen? In: Migration und Soziale Arbeit, Heft 1, S.61-68

Schröder, Hubertus (2007): Interkulturelle Öffnung und Diversity Management. Konzeptionen und Handlungsstrategien zur Arbeitsmarktintegration von Migrantinnen und Migranten. Expertise im Auftrag von anakonde GbR. (Schriftenreihe IQ Band 1).München/Düsseldorf. [www.i-iqm.de /Veröffentlichungen](http://www.i-iqm.de/Veroeffentlichungen)

Schröder, Hubertus (2009): Interkulturelle Öffnung und Diversity Management. In: Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit, 3-4 2009, Weinheim, S. 203-211.

Schulze, Marianne (2011): Menschenrechte für alle: Die Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung. In: Flieger, Petra/Schönwiese, Volker (Hrsg.): Menschenrechte – Integration – Inklusion. Aktuelle Perspektiven aus der Forschung. Bad Heilbrunn, S. 11-25.

Schwendemann, Wilhelm (Hrsg.) (2001): Schulsozialarbeit -Kooperation von Schule und Jugendhilfe, Münster 2001.

Seemann, Malwine [Hrsg.] (2008): Ethnische Diversitäten, Gender und Schule. 2. Oldenburger Fachtag Ethnische Diversitäten, Gender und Schule, Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg, 6. März 2007. Oldenburg.

Sehling, Emil (2006): Die evangelischen Kirchenordnungen des 16. Jahrhunderts. Band 18: Rheinland-Pfalz I, Tübingen.

Sen, Amartya (1987): The Standard of Living. Cambridge.

Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin (2008): Kooperation von Schule und Jugendhilfe zum Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit Schwierigkeiten in der emotionalen und sozialen Entwicklung – Handlungsempfehlung. Berlin.

Solga, Heike (2005). Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In: Berger, Peter/Kahlert, Heike (Hrsg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Weinheim / München, S. 19-38.

Speck, Karsten (2006): Qualität und Evaluation in der Schulsozialarbeit. Wiesbaden.

Speck, Karsten/Olk, Thomas (2004): Qualitätsstandards, Qualitätsentwicklung und Selbstevaluation in der Forschung und im Arbeitsfeld Schulsozialarbeit. In: Hartnuß, Birger/Maykus, Stephan (Hrsg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Berlin, S. 923-953.

Spiegel, Hiltrud v. (2001): Leitfaden für Selbstevaluationsprojekte in 18 Arbeitsschritten. In: Heil, Karolus u.a. (Hrsg.): Evaluation sozialer Arbeit. Frankfurt am Main, S. 59-91.

Staat Freiburg/Schweiz (o.J.): Religiöse und kulturelle Vielfalt in der Schule — Leitfaden für Lehrpersonen und Schulbehörden. [http://www.fr.ch/dics/files/pdf23/vielfalt\\_in\\_der\\_schule.pdf](http://www.fr.ch/dics/files/pdf23/vielfalt_in_der_schule.pdf) (Letzter Zugriff 12.11.2011)

Stallmann, Ludger: Kooperation von Jugendhilfe und Schule – Systemtheoretische Überlegungen zur Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule aus dem Blickwinkel der aktuellen Reformdiskussion (ISS-Referat 1/2006). Frankfurt am Main.

Statista (2006): Anteil der Jugendlichen, der zu Hause seine Herkunftssprache und nicht die Landessprache spricht. <http://de.statista.com/statistik/daten/studie/150815/umfrage/jugendliche-die-zu-hause-ihre-herkunftssprache-sprechen/> (Letzter Zugriff am 21.10.2011)

Statistisches Bundesamt (2010): Kinder und junge Menschen von 5-20 Jahren nach den Ergebnissen des Mikrozensus 2010. (Statistisches Bundesamt, Fachserie 1, Reihe 2.2, Migration in Deutschland 2010: 64f.

Stiftung SPI (o.J.): Vielfalt gestaltet – Handreichung zu Diversity in Schule und Berufsvorbereitung. [http://www.stiftung-spi.de/download/sozraum/handreichung\\_diversity.pdf](http://www.stiftung-spi.de/download/sozraum/handreichung_diversity.pdf) (Letzter Zugriff 12.11.2011)

Sting, Stephan / Wakounig, Vladimir (2011): Bildung zwischen Standardisierung, Ausgrenzung und Anerkennung von Diversität. Münster.

Strang, Heinz (1970): Erscheinungsformen der Sozialhilfebedürftigkeit. Beitrag zur Geschichte, Theorie und empirischen Analyse der Armut. Stuttgart.

Strasser, Josef (2011): Heterogenität als Herausforderung pädagogischer Professionalität – Skizze eines Forschungsprogramms. Journal of Social Science Education, Volume 10, Number 2/2011, S. 14–28.

Strooth, Thea (2009): Learning Diversity Ein Konzept zum Umgang mit heterogenen Lerngruppen. Vortrag Oberstufenkolleg Bielefeld.

Tatum, Beverly Daniel (2003): Why Are All The Black Kids Sitting Together in the Cafeteria?: A Psychologist Explains the Development of Racial Identity. New York.

Thies, Wiltrud (o.J.): Strategien und Methoden in der Entwicklung einer inklusiven Schule. [http://www.inclusion-europe.org/documents/EiA08-2-5-Wiltrud%20Thies\\_DE.pdf](http://www.inclusion-europe.org/documents/EiA08-2-5-Wiltrud%20Thies_DE.pdf) (21.12.2011).

Thimm, Karlheinz (o.J.): Kooperation von Schule und Jugendhilfe. Bedingungen, Motivlagen, Hindernisse, Perspektiven. Frankfurt am Main. <http://www.bmfsfj.de/Publikationen/kjhg/01-Redaktion/PDF-Anlagen/thimm-koop-schule-jugendhilfe,property=pdf,bereich=kjhg,sprache=de,rwb=true.pdf> (letzter Zugriff: 16.02.2011).

Timmermanns, Stefan (2008): Sexualpädagogik der Vielfalt : Praxismethoden zu Identitäten, Beziehungen, Körper und Prävention für Schule und Jugendarbeit. Weinheim.

Trachternach, Christiane (Red.) (2009): Damit Schule Sinn macht. Landesjugendring NRW e.V. Neuss.

Trautmann, Matthias/Wischer, Beate (2011): Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung. VS Verlag.

Treichler, Andreas (2007): Sozialwissenschaftliche Deutungsmuster der Einwandererintegration und ihre Indikatoren – eine Skizze. In: Migration und Soziale Arbeit, Heft 2/2007, Weinheim, S. 84-97.

Valtin, Renate (2008): Soziale Ungleichheit in Deutschland – Zentrale Ergebnisse aus IGLU 2006 und PISA 2006. S. 12-14. In: Wernstedt, Rolf / Marei John-Ohnesorg (Hrsg.): Soziale Herkunft entscheidet über Bildungserfolg – Konsequenzen aus IGLU 2006 und PISA III. Dokumentation der Sitzung des Netzwerk Bildung vom 24. Januar 2008. Friedrich-Ebert-Stiftung. <http://library.fes.de/pdf-files/stabsabteilung/05314.pdf> (Letzter Zugriff am 16.12.2011)

- Van Dijk, Lutz/Van Driel, Barry (2008): Sexuelle Vielfalt lernen: Schulen ohne Homophobie. Berlin.
- Vertovec, Steven (2009): Entwurf eines Integrations- und Diversitätskonzepts für die Stadt Frankfurt am Main: ein Arbeitspapier des Dezernats für Integration, Magistrat der Stadt Frankfurt am Main.
- Vogel, Berthold (2006): Soziale Verwundbarkeit und prekärer Wohlstand. Für ein verändertes Vokabular sozialer Ungleichheit. In: Bude, Heinz/Willisch, Andreas (Hrsg.): Das Problem der Exklusion. Ausgegrenzte, Entbehrliche, Überflüssige. Hamburg, S. 342-335.
- Voges, Wolfgang/Jürgens, Olaf/Mauer, Andreas/Meyer, Elke (2003): Methoden und Grundlagen des Lebenslagenansatzes. Bremen.
- UNESCO (2005): Übereinkommen über den Schutz und die Förderung der Vielfalt kultureller Ausdrucksformen. [http://www.unesco.de/konvention\\_kulturelle\\_vielfalt.html](http://www.unesco.de/konvention_kulturelle_vielfalt.html) (Letzter Zugriff: 13.10.2011)
- Walter, Paul (2001): Schule in der kulturellen Vielfalt : Beobachtungen und Wahrnehmungen interkulturellen Unterrichts. Opladen.
- Watzlawik, Meike (2004). Uferlos? Jugendliche erleben sexuelle Orientierungen. Jugendnetzwerk Lambda NRW. Aachen.
- Weber, Martina (2008): Intersektionalität sozialer Unterscheidungen im Schulalltag. In: Ethnische Diversitäten, Gender und Schule. BIS-Verlag, Oldenburg, S. 41-59.
- Wendling, Lydia (1999): Intercultural Human Resources Development Europe. Ergebnisse einer explorativen Studie in Deutschland und den Niederlanden. In: Jung, Rüdiger H./Schäfer, Helmut M./Seibel, Friedrich W. (Hrsg.): Vielfalt gestalten – Managing Diversity. Frankfurt, S. 77-94
- Wenning, Norbert/Spetsmann-Kunkel, Martin / Winnerling, Susanne (Hg.) (2010): Strategien der Ausgrenzung. Exkludierende Effekte staatlicher Politik und alltäglicher Praktiken in Bildung und Gesellschaft. Münster u.a.
- Weisser, Gerhard (1952): Hauptmerkmale des Begriffs „Lebenslage“. Archiv der sozialen Demokratie. Nachlass Gerhard Weisser. Akte 2094. Bonn.
- Wiltzius, Martinen (2008): Diversity Management als ein tragfähiges Konzept zur Förderung der Chancengleichheit an Schulen in pluralen Gesellschaften? Posterpräsentation. [http://www.wiwiss.fu-berlin.de/institute/management/sieben/diversity-projekt/tagung/programm/Wiltzius\\_Posterpr\\_\\_sentation\\_finale\\_Version\\_26\\_05\\_08.pdf](http://www.wiwiss.fu-berlin.de/institute/management/sieben/diversity-projekt/tagung/programm/Wiltzius_Posterpr__sentation_finale_Version_26_05_08.pdf)
- Verband binationaler Familien und Partnerschaften, iaf e.V. (Hg.) (2004): Vielfalt ist unser Reichtum – Warum Heterogenität eine Chance für die Bildung unser Kinder darstellt. Frankfurt a.M.
- Zeoli, Antonietta/Prieb, Andreas (o.J.): „Von der Ausnahme zur Regel“ Diversity Management an Schulen – konzeptionelle & pragmatische Ideen. Vortrag Berufskolleg Paderborn.

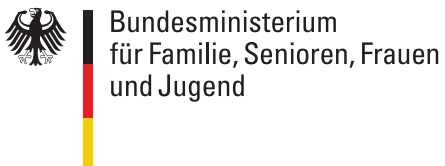
**www.DRK.de**

**Deutsches Rotes Kreuz  
Generalsekretariat  
Team Kinder-, Jugend- und Familienhilfe**

Carstennstraße 58  
12205 Berlin  
Tel.: 030/85404-226  
Fax: 030/85404-468  
<http://www.drk.de>

© 2012 Deutsches Rotes Kreuz e.V., Berlin

Gefördert durch das Bundesministerium für  
Familie, Senioren, Frauen und Jugend



Gefördert aus Mitteln der Glücksspirale

