
Bildung in marginalisierten Quartieren

Markus Ottersbach

1 Einleitung

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2 Die allgemeine Situation der Jugendlichen in marginalisierten Quartieren

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

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

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

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

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

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

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

3 Von der Bildungsexpansion zur Bildungssegregation

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ist insbesondere über einen Einblick in deren konkrete Biografien herauszufinden (vgl. Rosen 2011, 2012, 2013).

4 Maßnahmen zum Abbau der Bildungsbenachteiligung von Jugendlichen in marginalisierten Quartieren insbesondere aus Sicht der Sozialen Arbeit

Bildung kann – oder vielmehr soll – wie dargelegt, zum Abbau von Benachteiligung beitragen und dies gilt auch oder insbesondere für die Situation in marginalisierten Quartieren.

Im Kontext formaler Bildung steht als Voraussetzung an erster Stelle die schrittweise Auflösung des mehrgliedrigen Schulsystems zugunsten einer integrativen Gesamtschule. Während die Zusammenlegung von Haupt- und Realschule bzw. die Einführung neuer Sekundarschulen bereits in vollem Gange ist, sollte mittelfristig auch das Gymnasium in diese Zusammenlegung einbezogen werden. Denn solange das Gymnasium existiert und eine Konkurrenz verschiedener Schulformen prädestiniert, kann Bildung nicht als inklusive realisiert werden. Eine Eliteschule wie das Gymnasium verhindert bzw. blockiert als Institution per se Inklusion, da eine Durchlässigkeit, d.h. soziale Mobilität der Schüler*innen zwischen den Schulformen nach wie vor überproportional von oben nach unten und nicht umgekehrt funktioniert.

Nicht nur die Schule, sondern auch die Soziale Arbeit unterliegt einer institutionellen Zergliederung. Während in Bezug auf die Einbindung von Jugendlichen aus mittelschichtorientierten Milieus die politische Jugendbildung, die internationale Jugendarbeit und die Jugendverbandsarbeit erfolgreich sind, werden Jugendliche aus marginalisierten Quartieren eher durch die offene Jugendarbeit und die Jugendsozialarbeit erreicht (vgl. van Santen 2015). Auch hier blockieren institutionelle Trennungen ein gemeinsames Lernen von Jugendlichen unterschiedlicher sozialer Herkunft.

Erforderlich wäre deshalb einerseits, die Angebote der politischen Jugendbildung, der internationalen Jugendarbeit und der Jugendverbandsarbeit so auszurichten, dass sie für sozio-ökonomisch benachteiligte Jugendliche bzw. für Jugendliche aus marginalisierten Quartieren anschlussfähig werden. Andererseits könnte man auch über eine Verbindung der Angebote der internationalen Jugendarbeit mit Angeboten der Jugendsozialarbeit nachdenken, wie sie im Übrigen auch schon innerhalb mancher Jugendverbände existiert. So bietet die Caritas teilweise sogar an denselben Orten Maßnahmen der Jugendsozialarbeit an und führt gleichzeitig

mit einer anderen jugendlichen Zielgruppe ein Angebot der Jugendverbandsarbeit durch. Beispielhaft beschäftigt sich hier ein Wohlfahrtsverband mit Jugendlichen unterschiedlicher Lebenslage und dennoch gibt es für diese Gruppen separierte Angebote (z. B. Katholische junge Gemeinde und Katholische Jugendsozialarbeit).

Ein möglicher Einwand ist, dass Jugendliche aus unterschichtorientierten Milieus, die sich überwiegend in der Hauptschule wiederfinden, sich stark abgrenzen von derselben Kohorte aus mittelschichtorientierten Milieus, die eher Gesamtschulen bzw. Gymnasien besuchen (oder umgekehrt) und dass es deshalb nicht gelingen wird, alle Jugendlichen eines Quartiers in einem Angebot zu integrieren (vgl. Schmitz 2008). Dies kann gedeutet werden als Verlängerung der schulischen Verhältnisse. Der heimliche Lehrplan der Separierung nach Sekundarschulformen habitualisiert Jugendliche in einer Art und Weise, die dann auch in außerschulischen Bildungsangeboten sichtbar wird: Die Jugendlichen sind nicht an heterogene Gruppen gewöhnt und setzen dies in ihrem außerschulischen Alltag fort. Gleichzeitig treffen sie dort auf institutionelle Strukturen, die ebenfalls separiert sind.

Um dieser Separierung im non-formalen Bereich entgegen zu wirken, sollte z. B. die internationale Jugendarbeit gemäß ihrem politischen Auftrag ein Angebot für alle Jugendliche bereitstellen. Ein emanzipatorischer und kritischer Ansatz der internationalen Jugendarbeit müsste jedoch für ein offensives politisches Selbstverständnis eintreten, das einerseits ‚über den Tellerrand‘ der internationalen Jugendarbeit, ja der Jugendarbeit generell hinaus blickt, und andererseits auch die gesellschaftlichen Funktionen der Jugendarbeit kritisch reflektiert. Versuche, ‚Internationales‘ nicht nur mit ‚Interkulturellem‘, sondern vor allem auch mit ‚Sozialem‘ zu verbinden und sich darüber für unterschichtorientierte Milieus zu öffnen, gibt es z. B. im Rahmen des „Netzwerks für Diversität und Partizipation“ des Deutsch-Französischen Jugendwerks (DFJW). Jugendliche in marginalisierten Quartieren erzielen durch solche internationalen Projekte einen großen Gewinn in Bezug auf ihre eigene Persönlichkeitsentwicklung, ihre schulische und berufliche Situation und auch in Bezug auf die Aneignung oder Stärkung interkultureller Kompetenzen (vgl. hierzu Ottersbach und Pierre 2014; Boubeker und Ottersbach 2014). Bei der Evaluation dieses Programms sind besondere Herausforderungen festgestellt geworden:⁶ Rechtliche Einschränkungen für Asylbewerber*innen, die unterschiedliche Ausstattung der Jugendlichen mit ökonomischem Kapital und auch soziale Disparitäten sind bei den Austauschtreffen sichtbar geworden. Diese Austauschtreffen haben eben nicht nur Jugendliche aus verschiedenen Ländern

6 Zu den unterschiedlichen Herausforderungen, mit denen die Soziale Arbeit, respektive die Jugendarbeit durch Diversität in Form kultureller und sozialer Unterschiedlichkeit des Klientels konfrontiert ist vgl. auch Ottersbach 2012.

und mit verschiedenen Migrationshintergründen zusammengebracht, sondern auch Jugendliche aus unterschiedlichen sozialen Milieus. Aus der Analyse der Interviews mit den Jugendlichen und den Betreuer*innen geht hervor, dass die Jugendlichen voneinander gelernt, ihren Blick auch für andere Milieus geöffnet haben und sogar ihre beruflichen Perspektiven durch Besuche in verschiedenen Betrieben erweitern konnten.

Ein weiteres Beispiel für den Abbau von separierten Bildungsangeboten in der Jugendarbeit ist ein Angebot der politischen Jugendbildung. Auch sie hat enorme Schwierigkeiten, die Gruppe der Jugendlichen aus marginalisierten Quartieren zu erreichen. Die Evaluation eines solchen internationalen Projektes der politischen Bildung – an dem auch Jugendliche beteiligt waren – hat gezeigt, dass mit einer Vielzahl an künstlerischen Angeboten sowie Medienarbeit sehr unterschiedliche Zielgruppen erreicht werden können (vgl. Ottersbach 2008). Die explorativen Ergebnisse zeigen darüber hinaus, dass sowohl die befragten Projektleiter*innen als auch die interviewten Teilnehmer*innen keine Probleme darin sahen, ein bestimmtes Angebot mit einer heterogen zusammengesetzten Gruppe, bestehend u. a. aus Punks, jungen, alleinerziehenden und arbeitslosen Frauen und Obdachlosen, durchzuführen bzw. wahrzunehmen. Die Nationalität der Beteiligten spielte aus Sicht der Befragten keine Rolle und jedes Angebot hätte in jedem beteiligten Land und unabhängig von der Herkunft der Teilnehmer*innen durchgeführt werden können. Bei internationalen Angeboten – so eine Forderung der Teilnehmer*innen – sollte darauf geachtet werden, dass die Übersetzung gelinge, damit alle möglichst alles verstehen. Aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte sollte außerdem bedacht werden – und dieser Aspekt sei ganz zentral – dass die Methodik an die Teilnehmenden angepasst werde. Das Angebot solle deshalb am jeweiligen Kenntnisstand, ggf. an den Lebensumständen und vor allem an der Lebenswelt der Beteiligten orientiert sein. So wird von einer Teamleiterin berichtet, dass einige Teilnehmer*innen Angst vor dem Computer hatten, die nur langsam abgebaut werden konnte. Behutsamkeit und eine ‚Schritt-für-Schritt-Didaktik‘ seien erforderlich, um diese Zielgruppen mit der neuen Technologie vertraut zu machen. Zudem könne es nicht darum gehen, irgendwelche lebensweltfremden Kenntnisse oder Programme einzuüben. Das Gelernte müsse am Alltagswissen der Beteiligten anknüpfen. So könne die Arbeit am PC z. B. durch Fotos aus dem eigenen Stadtteil bearbeitet oder dokumentiert oder Graffitis gezeichnet werden. Auch Pantomime oder Theaterstücke müssten stets an den realen Lebensumständen, Problemen und Konflikten der Menschen ansetzen. Alle pädagogischen Fachkräfte berichteten, dass die Teilnehmer*innen durch den Einsatz unterschiedlicher Methoden Vorurteile und Angstgefühle gegenüber den Neuen Medien abbauen konnten. Einerseits wurde eine gewisse Vertrautheit im Umgang mit dem PC und dem Internet erreicht, andererseits konnte

durch die Darstellung von Kunst, Theater und Pantomime in der Öffentlichkeit das Selbstbewusstsein der Teilnehmerinnen und Teilnehmer gestärkt werden. Alle hätten wichtige Erfahrungen während des Projekts gemacht, sei es gegenseitige Hilfe zu erfahren bzw. zu erproben, Reisen zu unternehmen oder neue Fertigkeiten im Umgang mit dem Computer und dem Internet erlernt zu haben. Diese neuen Erfahrungen seien für die zukünftige Bewältigung ihrer Lebenssituation durchaus von Bedeutung. Für die weitere Planung wünschten sich die Teilnehmer*innen allerdings mehr Partizipation bei der Entwicklung von Projektideen, hierauf solle in Zukunft stärker geachtet werden. Auch die Sozialarbeiter*innen bekräftigen, dass Partizipation ein entscheidender Baustein für ein erfolgreiches gemeinsames Projekt sei. Würde sie missachtet, dann entsprächen die Angebote nicht der Lebenswelt der Beteiligten. Das Angebot wirke dann aufgesetzt und eine ausreichende und nachhaltige Motivation der Teilnehmerinnen und Teilnehmer sei nur schwer zu erzielen.

Mit diesen beiden Beispielen soll verdeutlicht werden, dass sowohl die internationale Jugendarbeit als auch die politische Jugendbildung sich für unterschichtsorientierte Milieus öffnen können und daher auch in marginalisierten Quartieren angeboten werden sollten.

5 Fazit: Notwendige Kooperation von Schule und Sozialer Arbeit als Beitrag zum Abbau der Bildungsbenachteiligung

Um die Bildungssituation in marginalisierten Quartieren zu verbessern, sollten sich auf der einen Seite beide Institutionen, d.h. sowohl die Schule als auch die Soziale Arbeit, intern um eine Aufhebung struktureller Barrieren bemühen. Auf der anderen Seite ist jedoch eine engere Kooperation zwischen den beiden Institutionen erforderlich.

Ein zentrales Beispiel für die Kooperation der beiden Institutionen ist die sozialräumlich orientierte Schulsozialarbeit (vgl. Westhoven 2015, S. 347). Sie agiert an der Schnittstelle zwischen Schule und Jugendhilfe und findet sowohl in schulischer als auch in Träger*innenschaft der Sozialen Arbeit statt. Die Träger*innenschaft ist häufig entscheidend; sie bestimmt darüber, welche Inhalte – ob schulische (die Förderung formalen Lernens durch Nachhilfe oder Hausaufgabenhilfe) oder sozialarbeiterische (die Förderung non-formaler bzw. informeller Lerninhalte durch Projektarbeit, Freizeitgestaltung o.ä.) – zur Geltung gelangen. Schulsozialarbeit

impliziert stets den Kontakt mit den Eltern, insbesondere dann, wenn Schulprobleme auftauchen.

Schulsozialarbeit birgt zahlreiche Konflikte, die zum einen durch die unterschiedliche Positionierung bzw. die Hierarchie zwischen Lehrer*innen und Sozialarbeiter*innen auftauchen und zum anderen durch unterschiedliche Erwartungen auftreten können. Trotz des Konfliktpotenzials sind die Erfahrungen mit Schulsozialarbeit sowohl aus Sicht der Schule als auch aus Sicht der Sozialen Arbeit insgesamt eher positiv zu werten. Eine sozialräumlich orientierte Schulsozialarbeit kann einen wichtigen Beitrag zur Bekämpfung von Schulverweigerung bzw. -abbruch, zur Verbesserung der Qualifikationen der Schüler*innen, zur Behebung möglicher schulischer Konflikte zwischen Schüler*innen, Lehrer*innen und Eltern, zur Kritikfähigkeit, zum solidarischen Lernen und darüber auch zur inklusiven Bildung marginalisierter Jugendlicher leisten.

Literatur

- Antor, G., & Bleidick, U. (2006). *Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Boubeker, A., & Ottersbach, M. (Hrsg.) (2014). *Diversität und Partizipation. Deutsch-französische Perspektiven auf die Arbeit mit Jugendlichen aus marginalisierten Quartieren*. Münster: Waxmann.
- Chamakalayil, L., & Spies, A. (2015). Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule – Übergänge, Förderkonzepte und Professionalisierungsbedarfe in der Migrationsgesellschaft. In R. Leiprecht & A. Steinbach (Hrsg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch* (Bd. 2, S. 371–404). Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik Verlag.
- Deimann, A., & Ottersbach, M. (2003). Die Unterrepräsentation von Migranten im IT-Sektor: theoretische Aspekte und praktische Lösungsstrategien. *IMIS-Beiträge*, 23, 65–80.
- Geißler, R. (2006). *Die Sozialstruktur Deutschlands. Zur gesellschaftlichen Entwicklung mit einer Bilanz zur Vereinigung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Giesecke, H. (2003). Warum die Schule soziale Ungleichheiten verstärkt. *Neue Sammlung*, 43(2), 254–256.
- Gomolla, M., & Radtke, F.-O. (2002). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Opladen: Leske + Budrich.
- Hering, S. (2009). „Schule für alle“ = Bildungschancen für alle? Inklusions-Index: Nutzen und Querverbindungen zur Sozialen Arbeit. *Sozial Extra*, 33(9-10), 17–19.
- Hornstein, W. (2004). Bildungsaufgaben in der Kinder- und Jugendarbeit auf der Grundlage jugendlicher Entwicklungsaufgaben. In B. Sturzenhecker & W. Lindner (Hrsg.), *Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit. Vom Bildungsanspruch zur Bildungspraxis* (S. 15–34). Weinheim: Juventa.

- Merten, R., & Scherr, A. (Hrsg.) (2004). *Inklusion und Exklusion in der sozialen Arbeit*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Müller, T. (2010). Inklusion von Kindern und Jugendlichen in Armut – eine bislang kaum wahrgenommene Aufgabe für Lehrer. *Zeitschrift für Inklusion*, (4). <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/111/111>. Zugriffen: 08. Februar 2016.
- Ottersbach, M. (2001). Das Leben in marginalisierten Quartieren in der BRD. In H. Karpe, M. Ottersbach & E. Yildiz (Hrsg.), *Urbane Quartiere zwischen Zerfall und Erneuerung* (S. 99–119). Köln: Der andere Buchladen.
- Ottersbach, M. (2003). Die Marginalisierung städtischer Quartiere in Deutschland als theoretische und praktische Herausforderung. *Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung „Das Parlament“*, 28, 32–39.
- Ottersbach, M. (2004). *Jugendliche in marginalisierten Quartieren. Ein deutsch-französischer Vergleich*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Ottersbach, M. (2008). *Empowerment and learning through the arts*. Unveröffentl. Bericht der wissenschaftlichen Begleitung. Köln.
- Ottersbach, M. (2009). Jugendliche in marginalisierten Quartieren Deutschlands. In M. Ottersbach & T. Zitzmann (Hrsg.), *Jugendliche im Abseits. Zur Situation in französischen und deutschen marginalisierten Stadtquartieren* (S. 51–74). Wiesbaden: VS Verlag.
- Ottersbach, M. (2012). Soziale Ungleichheit und kulturelle Diversität als Herausforderung für die Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. In H. Effinger, S. Borrmann, S. B. Gahleitner, M. Köttig, B. Kraus & S. Stövesand (Hrsg.), *Diversität und Soziale Ungleichheit. Analytische Zugänge und professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit. Theorie, Forschung und Praxis der Sozialen Arbeit, Bd. 6* (S. 68–81). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Ottersbach, M. (2015). Jugendliche mit Migrationshintergrund in Inklusionskontexten am Beispiel von Bildung, Ausbildung und Arbeit. In T. Geisen & M. Ottersbach (Hrsg.), *Arbeit, Migration und Soziale Arbeit. Prozesse der Marginalisierung in modernen Arbeitsgesellschaften* (S. 143–166). Wiesbaden: Springer VS.
- Ottersbach, M., & Pierre, T. (Hrsg.) (2014). Das deutsch-französische Netzwerk „Integration und Chancengleichheit“. Abschlussbericht der Evaluation. Arbeitstexte Nr. 26. Berlin/Paris: DFJW/OFAJ.
- Ottersbach, M., Roeber, S., Rosen, L., Schulz, S., & Yildiz, M. (2016): „Ostheim ist einfach, cok güzel ya (...), manche sagen Ostheim ist asozial oder so, aber das ist alles Blöff.“ Jugend in marginalisierten Quartieren. In T. Geisen, C. Riegel & E. Yildiz (Hrsg.), *Migration und Urbanität*. Wiesbaden: Springer VS Verlag (im Erscheinen).
- Panagiotopoulou, A., & Rosen, L. (2015). Migration und Inklusion. In K. Reich, D. Asselhoven & S. Kargl (Hrsg.), *Eine inklusive Schule für alle. Das Modell der Inklusiven Universitäts-schule Köln* (S. 158–167). Weinheim: Beltz.
- Rosen, L. (2011). „In der fünften Klasse, das war dann ... wirklich so, dass ... wir erst mal unter Türken gewesen sind.“ Eine biografieanalytische Studie zu Identitätskonstruktionen bildungsbenachteiligter Migrant(inn)en. Berlin: verlag irena regener.
- Rosen, L. (2012). Erlebte Bildungsbenachteiligung – erzählte Männlichkeit. Zur (Re-) Konstruktion von Geschlecht, Ethnizität und sozialer Ungleichheit in einem biographischen Interview. In E. Kleinau & B. Rendtorff (Hrsg.), *„Eigen“ und „Anders“ – Abgrenzungen und Verstrickungen. Geschlechterforschung und Psychoanalytische Pädagogik im Dialog* (S. 147–162). Opladen: Verlag Barbara Budrich.

- Rosen, L. (2013). Biographische Konstruktionen im Spannungsfeld von Familie, Schule und Migration. In T. Geisen, T. Studer & E. Yildiz (Hrsg.), *Migration, Familie und soziale Lage. Beiträge zu Bildung, Gender und Care* (S. 145–165). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Sachverständigenrat deutscher Stiftungen (SVR) (2013). *Segregation an deutschen Schulen. Ausmaß, Folgen und Handlungsempfehlungen für bessere Bildungschancen*. Berlin.
- Scheipl, J., Rossmann, P., & Heimgartner, A. (Hrsg.) (2009). *Partizipation und Inklusion in der sozialen Arbeit*. Graz: Leykam.
- Schmitz, A. (2008). Milieus setzen Grenzen. Die Bedeutung der Sinus-Milieu-Studie für den Jugendverband. *BDKJ Journal*, (3/4).
- Schroeder, J. (2010). Die Schule für alle – überall? Rückfragen zum Hamburger Schulversuch „Integrative Grundschule im sozialen Brennpunkt“. In J. Schwohl & T. Sturm (Hrsg.), *Inklusion als Herausforderung schulischer Entwicklung. Widersprüche und Perspektiven eines erziehungswissenschaftlichen Diskurses* (S. 119–138). Bielefeld: Transcript.
- Schumacher, E. (2002). Die soziale Ungleichheit der Lehrer/innen – oder: Gibt es eine Milieuspezifität pädagogischen Handelns? In J. Mägdefrau & E. Schumacher (Hrsg.), *Pädagogik und soziale Ungleichheit. Aktuelle Beiträge – Neue Herausforderungen* (S. 253–270). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Stein, A.-D., Krach, S., & Niediek, I. (Hrsg.) (2010). *Integration und Inklusion auf dem Weg ins Gemeinwesen. Möglichkeitsräume und Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sturzenhecker, B., & Lindner, W. (Hrsg.) (2004). *Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit – vom Bildungsanspruch zur Bildungspraxis*. Weinheim: Juventa.
- Sünker, H. (2010). Soziale Arbeit und Bildung. In W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch* (3. Aufl., S. 249–266). Wiesbaden: VS Verlag.
- Theunissen, G. (2009). *Empowerment und Inklusion behinderter Menschen. Eine Einführung in die Heilpädagogik und Soziale Arbeit* (2. Aufl.). Freiburg/Br.: Lambertus.
- Van Santen, E. (2015). Welche Angebote für welche Zielgruppen? Welche Entwicklungen? Vortrag am 15./16.10.2015 in Lyon während der Deutsch-französische Fachtagung „Non-formale Bildung, ein brandaktuelles Thema: Chance oder Herausforderung für die Jugendarbeit“.
- Westhoven, R. (2015). Schulsozialarbeit in einer inklusiven Schule – theoretische und konzeptionelle Überlegungen. In K. Reich, D. Asselhoven & S. Kargl (Hrsg.), *Eine inklusive Schule für alle. Das Modell der Inklusiven Universitätsschule Köln* (S. 339–358). Weinheim: Beltz.
- Zeitschrift für Inklusion* (2010), 4. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/issue/view/11>. Zugriffen: 25. Februar 2016.

Soziale Ungleichheiten als Herausforderung für
inklusive Bildung

Ottersbach, M.; Platte, A.; Rosen, L. (Hrsg.)

2016, VII, 354 S. 12 Abb., 1 Abb. in Farbe., Softcover

ISBN: 978-3-658-13493-8