

Kurth, Stefanie; Thielen, Marc

Geteilte Wege in die Zukunft. Soziale Ungleichheitsdynamiken in Übergangskulturen integrierter Sekundarschulen

Siegert, Karolina [Hrsg.]; Handelsmann, Antje [Hrsg.]: Übergänge mit Klasse. Klassismus im Kontext von Übergangsgestaltung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 49-61



Quellenangabe/ Reference:

Kurth, Stefanie; Thielen, Marc: Geteilte Wege in die Zukunft. Soziale Ungleichheitsdynamiken in Übergangskulturen integrierter Sekundarschulen - In: Siegert, Karolina [Hrsg.]; Handelsmann, Antje [Hrsg.]: Übergänge mit Klasse. Klassismus im Kontext von Übergangsgestaltung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 49-61 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-297983 - DOI: 10.25656/01:29798; 10.35468/6087-04

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-297983>

<https://doi.org/10.25656/01:29798>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Stefanie Kurth und Marc Thielen

Geteilte Wege in die Zukunft. Soziale Ungleichheitsdynamiken in Übergangskulturen integrierter Sekundarschulen

Der gegenwärtige Ausbau der Berufsorientierung an allgemeinbildenden Schulen lässt sich als Ausdruck einer wachsenden Pädagogisierung nachschulischer Übergänge verstehen. Während Berufsorientierung ursprünglich einmal insbesondere für Hauptschulen vorgesehen war und Schüler:innen aus Arbeiter:innenfamilien auf einen direkten und biografisch frühen Eintritt in die Arbeitswelt vorbereiten sollte, sind mittlerweile alle Schulformen einschließlich des Gymnasiums im Fokus der Angebote. Leitend ist das Konzept der Berufswahlkompetenz, das individuelle Merkmale und Handlungsweisen der Schüler:innen fokussiert. Politisch wird z. T. mit vermeintlichen Defiziten Jugendlicher im Berufswahlverhalten argumentiert (DIHK, 2019, S. 11f.) und ein angeblich nachlassendes Interesse an einer Berufsausbildung beklagt. Die Kultusministerkonferenz plädiert vor diesem Hintergrund dafür, die Attraktivität direkter Wege in (betriebliche) Ausbildung in der schulischen Praxis zu betonen (KMK, 2017, S. 3). Entsprechend wird von einer grundsätzlichen Wahlfreiheit für alle Schüler:innen ausgegangen, während die empirisch nachgewiesenen sozialen Ungleichheiten beim Zugang ins Ausbildungssystem (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022) kaum thematisiert werden. Die sozialen Schließungsprozesse, die insbesondere junge Menschen mit maximal Hauptschulabschluss betreffen, werden von betrieblicher Seite mit dem empirisch widerlegten Argument pauschal fehlender ‚Ausbildungsreife‘ legitimiert (zur Kritik Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018, S. 141).

Wir gehen in unserem Beitrag von den sozialen Ungleichheiten am Übergang in die berufliche Bildung aus und beleuchten daran anschließend, wie diese in schulischen Angeboten der Berufsorientierung in der Sekundarstufe I bedeutsam und pädagogisch verhandelt werden. Dies konkretisieren wir an einer Studie zu integrativen Schulformen, die Jugendliche mit unterschiedlichen Abschlussoptionen adressieren. Mit dem von uns entwickelten Konzept der Übergangskultur nehmen wir in den Blick, wie Übergänge aus der Sekundarstufe I im Zuge von Berufsorientierung einzelschulisch hervorgebracht, normiert und gestaltet werden und welche ungleichheitsrelevanten Unterscheidungen dabei in Bezug auf die Schüler:innen sichtbar werden. Nachdem wir unser methodisches Vorgehen

vorgestellt haben, rekonstruieren wir exemplarisch die Ungleichheitsdynamiken im Kontext der Übergangskultur einer Integrierten Gesamtschule. Der dort besonders stark ausgeprägte Widerspruch zwischen gemeinsamem Lernen und leistungsbezogener Selektion kommt in einer kompensatorischen Logik von Berufsorientierung zum Ausdruck, die primär für diejenigen gedacht ist, denen der Übergang in die gymnasiale Oberstufe nicht zugetraut wird. In unseren Analysen zeigt sich, dass in den pädagogischen Adressierungen der Schüler:innen herkunftsbezogene Defizitzuschreibungen zum Tragen kommen, die auf den sozioökonomischen Status und Migrationsmerkmale rekurrieren.

1 Die Wirksamkeit sozialer Ungleichheit an nachschulischen Übergängen

Die in der Übergangsforschung genutzten Ungleichheitskategorien Schicht, Klasse, Milieu und sozioökonomischer Status subsumieren wir unter einem weiten Verständnis von sozialer Ungleichheit. Entscheidend ist, dass junge Menschen im Übergang „einen ungleichen Zugang zu sozialen Positionen haben und diese sozialen Positionen systematisch mit vorteilhaften oder nachteiligen Handlungs- und Lebensbedingungen verbunden sind“ (Solga et al., 2009, S. 15). Relevant für nachschulische Übergänge sind insbesondere Schulabschlüsse, deren Erwerb mit der sozialen Herkunft junger Menschen korreliert. Analysen des Nationalen Bildungspanels (NEPS), die den sozioökonomischen Status vom beruflichen Status der Eltern (ISEI-Skala) ableiten, zeigen, dass nahezu 80 % der Schüler:innen mit hohem Status Abitur erwerben, während es bei denjenigen mit niedrigem Status nur 31 % sind. Umgekehrt erzielen 20 % der Schüler:innen mit niedrigem Status maximal einen Hauptschulabschluss, während es bei einem hohen Status nur 3 % sind (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, S. 161). Die sozialen Ungleichheiten entscheiden mit darüber, wie Jugendliche in ihre berufliche Zukunft blicken. Die Shell-Jugendstudie, die mit einem Index zur sozialen Schicht operiert, zeigt, dass 48 % der Jugendlichen aus der unteren Schicht und 24 % aus der unteren Mittelschicht befürchten, dass ihnen der notwendige Abschluss für ihren Wunschberuf fehlt. Von den Jugendlichen aus der Mittel- und Oberschicht geben dies nur 16 % bzw. 12 % an (Leven et al., 2019, S. 176). Während weniger als die Hälfte der jungen Menschen aus der unteren Schicht zuversichtlich in die Zukunft schaut (45 %), sind es bei denjenigen ab der Mittelschicht aufwärts über 60 % (Leven et al., 2019, S. 183f.). Auch hinsichtlich der Wunschberufe zeigen sich Unterschiede. Jugendliche aus Familien mit niedrigerem sozioökonomischem Status präferieren häufiger Berufe mit niedrigerem Qualifikationsniveau und Einkommen (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, S. 160). Die geringeren beruflichen Aspirationen korrespondieren mit eingeschränkten Optionen im dualen Ausbildungssystem. Nur etwa die Hälfte der bei der Bundes-

agentur für Arbeit gemeldeten Ausbildungsstellen steht Jugendlichen mit maximal Hauptschulabschluss offen (BMBF, 2022, S. 31). In der schulischen Vorbildung von Auszubildenden zeigt sich ein „Trend zur Höherqualifizierung“ (BMBF, 2022, S. 58). Während der Anteil an Auszubildenden mit maximal Hauptschulabschluss zwischen 2010 und 2020 von 35,8 % auf 27,6 % zurückgegangen ist, stieg der Auszubildendenanteil mit Studienberechtigung von 20,9 % auf 29,2 % (BMBF, 2022, S. 59). Ungeachtet des Rückgangs der Schulabgänger:innen mit maximal Hauptschulabschluss konstatieren Dohmen et al. (2021) eine gestiegene Präferenz von Betrieben für Auszubildende mit Abitur zulasten junger Menschen mit anderen Schulabschlüssen.

Soziale Ungleichheiten reproduzieren sich auch im Ausbildungssystem. Während in den oberen Berufssegmenten Auszubildende mit Studienberechtigung und Mittlerem Schulabschluss dominieren, steigt der Anteil an Auszubildenden mit maximal Hauptschulabschluss ab der unteren Mitte und überwiegt im unteren Segment. Hier finden sich klassische Handwerksberufe des Baus, des Ernährungsgewerbes sowie einiger personenbezogener Dienstleistungen (Baethge, 2010, S. 285f.). Die berufliche Segmentation begrenzt die Optionen von Jugendlichen mit Hauptschulabschluss insbesondere „in vielen attraktiveren Berufssegmenten – in denen sie früher gute Chancen hatten“ (Protsch, 2014, S. 200). Dies hat Folgen für den weiteren Bildungsweg: In Berufen, in denen Auszubildende mit maximal Hauptschulabschluss überproportional vertreten sind, werden deutlich mehr Ausbildungsverträge vorzeitig beendet. Zudem tragen Jugendliche mit maximal Hauptschulabschluss nach Vertragsauflösungen ein besonders hohes Risiko für fragmentierte Verläufe oder für lange Phasen in Arbeitslosigkeit (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, S. 183f.).

2 Bezugnahmen auf soziale Ungleichheit in Bildungsinstitutionen

Die skizzierten Ungleichheiten zeigen, dass ein Qualifikationsniveau unterhalb des Mittleren Schulabschlusses mit erheblichen Risiken am Übergang in die berufliche Bildung einhergeht. In der Forschung werden Jugendliche mit maximal Hauptschulabschluss entsprechend als „gering gebildet“ (Baas & Philipps, 2017, S. 1) bzw. als „bildungsarm“ (Holtmann et al., 2019, S. 365) bezeichnet. Wenngleich Bildungsarmut einem relationalen Verständnis nach dann vorliegt, wenn Schulabschlüsse „eine gleichberechtigte Teilhabe in den unterschiedlichsten Lebensbereichen wie beruflicher Bildung und Studium, Arbeitsmarkt, Familie, politischer Partizipation etc. gefährden“ (Holtmann et al., 2019, S. 367), bergen die Begrifflichkeiten die Gefahr eines defizitorientierten Blicks auf die Jugendlichen. Deutlich wird dies in Analysen zu betrieblichen Auswahlverfahren, die belegen, dass Jugendliche mit Hauptschulabschluss häufig früh im Bewerbungsverfahren

aussortiert werden (Protsch, 2014). In Interviews mit Verantwortlichen in Betrieben zeigt sich, dass ein Hauptschulabschluss mit negativen Erwartungen verbunden ist, die sich keineswegs nur auf das Leistungsvermögen beziehen. Vielmehr kommen auch negative Stereotype zum Tragen: „Hauptschüler/innen wird ein problematischer sozialer Hintergrund, mangelndes Wissen über und mangelndes Interesse an Ausbildungsberufen sowie fehlende persönliche Reife zugeschrieben.“ (Scherr et al., 2015, S. 168) In derartigen Sichtweisen kommt Klassismus zum Ausdruck, verstanden als ein „System der Zuschreibung von Werten und Fähigkeiten, die aus dem ökonomischen Status heraus abgeleitet oder besser: erfunden und konstruiert werden“ (Kemper & Weinbach, 2020, S. 19). Die Selektion am Ausbildungsmarkt lässt sich empirisch nicht mit fehlenden Kompetenzen erklären. Im Vergleich wesentlicher Kompetenzen bestehen kaum Unterschiede zwischen Jugendlichen mit Hauptschulbildung im dualen Ausbildungssystem und solchen im Übergangssektor (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018, S. 141). Ebenso wenig lässt sich das verbreitete Vorurteil ‚unrealistischer‘ Berufsvorstellungen belegen (Kohlrausch, 2017).

Studien zur Berufsorientierung an allgemeinbildenden Schulen zeigen, dass die sozialen Ungleichheiten am Übergang in die berufliche Bildung im Kontext von Unterricht und Beratung verhandelt werden. An drei nichtgymnasialen Sekundarschulen, von denen zwei in sozial benachteiligten Stadtteilen liegen, beobachten Faulstich-Wieland und Scholand (2017) eine im Unterricht dominierende Thematisierung von Handwerksberufen mit niedrigerem Anspruchsniveau und geringerem Prestige. Der Unterricht begrenzt die Berufswahlmöglichkeiten, indem er den Jugendlichen ein selektives Berufsspektrum vermittelt, das den jugendlichen Aspirationen nur bedingt entspricht (Faulstich-Wieland & Scholand, 2017, S. 154). In einer Studie zur Beratung im Kontext Berufsorientierung an einer sich als „Brennpunktschule“ bezeichnenden Gesamtschule ohne gymnasiale Oberstufe zeichnen Dittrich und Walther (2020, S. 126f.) nach, wie es im Lichte einer institutionalisierten Defizitorientierung zu einer frühen Unterwerfung der Jugendlichen unter die von Fachkräften als realistisch eingeschätzten beruflichen Optionen kommt. Budde und Weuster (2018, S. 225f.) zeigen an der Analyse der unterrichtlichen Reflexion des Betriebspraktikums einer 10. Klasse einer integrierten Gesamtschule, wie den Jugendlichen zu einer unkritischen Anpassung an auch ungerecht empfundene betriebliche Kontexte geraten wird. Insbesondere erfolgt dies bei Schüler:innen, die von Lehrkräften als sozioökonomisch benachteiligt beschrieben werden. Die genannten Studien, die deutliche Parallelen zur pädagogischen Ordnung berufsvorbereitender Bildungsgänge sichtbar machen (Thielen & Handelsmann, 2021), verweisen auf die Gefahr, dass sich Berufsorientierung bei sozial benachteiligten Jugendlichen vornehmlich in zuweisend-vormundschaftlichen Konzepten realisiert (Bigos, 2020, S. 366).

3 Übergangskultur als Heuristik zur Analyse von Ungleichheitsdynamiken in der Berufsorientierung an Einzelschulen

Um die skizzierten Ungleichheiten auf der Ebene von Einzelschulen differenziert in den Blick nehmen zu können, haben wir das heuristische Konzept der Übergangskultur entwickelt (Thielen & Kurth, 2023). Wir verstehen Übergangskultur nicht normativ, sondern analytisch. Auch eine Schule, die keine Aktivitäten zur Vorbereitung des Übergangs aus der Sekundarstufe I bereithielte, brächte eine spezifische Übergangskultur hervor, deren Effekte es für unterschiedliche Schüler:innengruppen zu untersuchen gelte. Im Begriff der Übergangskultur verbinden wir zwei Forschungsrichtungen: die reflexive *Übergangsforschung*, die sich prozessualen Aspekten von Übergängen im Lebenslauf widmet (Wanka et al., 2020), und die *Schulkulturforschung*, die sich mit den symbolischen Sinnkonstruktionen von Einzelschulen befasst (Helsper, 2008). In der Perspektive der reflexiven Übergangsforschung verstehen wir schulische Aktivitäten zur Berufsorientierung als Modi, „in denen Übergänge hergestellt und gestaltet werden. Anhand dieser können (verdeckte) machtvoll(e) (Unterwerfungs-)Mechanismen (z. B. Subjektivierungen) wie auch Räume für das Entstehen von Handlungsfähigkeit und Prozesse der Resignifizierung kenntlich gemacht werden“ (Wanka et al., 2020, S. 21). Um den einzelschulischen Logiken Rechnung zu tragen, betrachten wir die Berufsorientierung als einen spezifischen Teil von Schulkultur, im Zuge derer die relevanten

„Strukturprobleme des Bildungssystems und die grundlegenden Antinomien des pädagogischen Handelns [...] je spezifisch gedeutet werden und in symbolischen pädagogischen Formen, Artefakten, Praktiken, Regeln, imaginären pädagogischen Sinnentwürfen und schulischen Mythen ihren jeweiligen Ausdruck finden“ (Helsper, 2008, S. 67).

Ungleichheitsdynamiken lassen sich in dieser Perspektive als Passungs- und Abstoßungsverhältnisse rekonstruieren, durch die eine Übergangskultur unterschiedlichen Schüler:innengruppen „jeweils divergierende Möglichkeitsräume der Anerkennung und Artikulationen ihres Selbst im Rahmen schulischer Bewährung und Bildungsverläufe [bietet]“ (Helsper, 2008, S. 67).

Zur Rekonstruktion von Übergangskulturen in der Sekundarstufe I nutzen wir eine qualitative Mehrebenenanalyse und betrachten drei Ebenen: Zur Ebene der (1) institutionellen Selbstentwürfe fokussieren wir das Selbstverständnis, Leitbild und Profil einer Schule sowie deren verschriftlichtes Berufsorientierungskonzept. Neben der Analyse von Dokumenten kommen qualitative Interviews mit der Schulleitung sowie der beauftragten Person für Berufsorientierung zur Anwendung. Zur Ebene der (2) organisationalen Bedingungen betrachten wir das schulische Einzugsgebiet, die Position der Schule im regionalen Bildungssystem,

die Zusammensetzung der Schüler:innen, die schulrechtlichen und schulformspezifischen Regulierungen der Berufsorientierung sowie die dafür vorhandenen Ressourcen. Auch hier werden Dokumente sowie qualitative Interviews mit Leitungs-, Lehr- und Fachkräften analysiert. Die dritte Ebene fokussiert die (3) pädagogische Praxis und bezieht sich auf die Arrangements der Berufsorientierung und die dabei sichtbar werdenden Kooperationen, Interaktionen und Praktiken sowie die Adressierungen der Schüler:innen. Zu dieser Ebene wurden bislang qualitative Interviews mit Lehr- und Fachkräften analysiert. Ergänzend sind fokussierte Beobachtungen vorgesehen. Die Auswertung der unterschiedlichen Daten pro Einzelschule orientiert sich am mehrstufigen Kodierverfahren der Grounded Theory (Glaser & Strauss, 2010), das um Sequenzanalysen zu ausgewählten Datenausschnitten ergänzt wird (Bergmann, 2009). Unser Sample setzt sich aus unterschiedlichen integrierten Sekundarschulen zusammen, die sich in wesentlichen Merkmalen, z. B. Schulform, Image und Einzugsgebiet, unterscheiden. Neben drei niedersächsischen Oberschulen wurden bislang zwei Integrierte Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe untersucht. Die Integrierte Gesamtschule ist für unsere Untersuchung interessant, da auf eine schulformbezogene Differenzierung verzichtet wird und die Schüler:innen in gemeinsamen unterrichtlichen Settings auf unterschiedliche Schulabschlüsse und Übergangsszenarien vorbereitet werden. In bestimmten Fächern erfolgt allerdings ab dem siebten Jahrgang eine Aufteilung der Schüler:innen in Kurse auf unterschiedlichen Leistungsniveaus. Im nun folgenden empirischen Ausschnitt porträtieren wir die Übergangskultur einer Integrierten Gesamtschule.

4 „Wer kognitiv leistungsstark [ist] vielleicht in Richtung Oberstufe und Ähnliches“ – Übergangsgestaltung im Modus schulischer Selektion

Für die rekonstruierte Übergangskultur erweist sich der *institutionelle Selbstentwurf* als leistungsstarke Schule als relevant. Prägnant ist eine selektive Gestaltung der Übergänge aus der Sekundarstufe I, die im für die Überschrift gewählten Zitat aus einem Interview mit der Schulleitung zum Ausdruck kommt. Der hohe Leistungsanspruch der Schule erscheint unseren Analysen nach als ein Distinktionsmerkmal gegenüber anderen Integrierten Gesamtschulen in der Stadt. Nach Aussage der Schulleitung hatte die Schule „immer den Ruf, ein Gymnasium unter den IGSen zu sein“. Der im Schulmythos zum Ausdruck kommende Exklusivitätsanspruch steht in Spannung zum Integrationsversprechen einer Integrierten Gesamtschule. Tatsächlich geht der Selbstentwurf als „heimliches Gymnasium“ bei einem Teil des Kollegiums mit einer Distanzierung von der Schulform einher. Insbesondere die größte Gruppe der Gymnasiallehrkräfte hatte in der Vergangenheit gegenüber der Schulleitung für eine schulformbezogene Differenzierung

der Schüler:innen nach dem Vorbild einer Kooperativen Gesamtschule geworben. Die Leistungsorientierung der Schule spiegelt sich im Internetauftritt unter den Leitzielen wider. Diese heben hervor, dass „Leistungsbereitschaft“ erwartet und gefördert werde. An prominenter Stelle wird zudem auf das erfolgreiche Abschneiden der Schule bei einer nationalen Vergleichsstudie verwiesen und mit der herausgestellten Spitzenposition – „[Name]-Schule ist spitze“ – der eigene Exklusivitätsanspruch untermauert. Bedeutsam für das Leistungsideal erweist sich insbesondere die von der Schulleitung als „sehr profiliert“ qualifizierte gymnasiale Oberstufe, die an leistungsstarke Schüler:innen adressiert ist. Das Selbstverständnis geht schulprogrammatisch mit einer von der Schulleitung eingenommenen Distanzierung zum als ‚sozialer Brennpunkt‘ stigmatisierten Stadtteil einher: „Also wir sind dadurch nicht eine Stadtteilschule.“ Bemerkenswert ist diesbezüglich, dass die Schule im Unterschied zu den anderen Integrierten Gesamtschulen der Stadt nicht den Namen des Stadtteils, sondern den einer historisch bedeutsamen Pädagogin trägt. Möglicherweise – so eine Interpretation – wäre eine sichtbarere Identifikation der Schule mit dem negativ assoziierten Stadtteil ein Risiko für den Exklusivitätsanspruch.

Im Hinblick auf die *organisationalen Bedingungen* ist hervorzuheben, dass es sich um eine mit knapp 2.000 Schüler:innen recht große und zugleich stark nachgefragte Schule handelt, die in einem vor wenigen Jahren neu errichteten Gebäude untergebracht ist. Die Schule verzeichnet regelmäßig mehr Anmeldungen als freie Plätze und ist für Familien aus dem gesamten Stadtgebiet attraktiv. Nur ein kleiner Teil der Schüler:innen – die Schulleitung schätzt 20 % – kommt aus dem Stadtteil, in dem ein überdurchschnittlich hoher Anteil der Bewohner:innen eine Migrationsgeschichte hat und zwei Drittel der Kinder und Jugendlichen in Haushalten mit Transferbezug leben. Die Schule arbeitet im Konzept einer gebundenen Ganztagschule und bietet eine große Auswahl an unterschiedlichen AGs an, von denen sich – dies ist für die Übergangskultur relevant – keine explizit mit Berufsorientierung befasst. Zu den zahlreichen Kooperationspartner:innen zählen insbesondere Bildungs- und Kultureinrichtungen, beispielsweise auch ortsansässige Hochschulen. Demgegenüber bestehen kaum Kooperationen mit Betrieben und Unternehmen: „Wo wir noch besser werden könnten, ist noch eine stärkere Kooperation mit Betrieben vor Ort.“ Die eingeschränkten betrieblichen Kontakte korrelieren mit einem konzeptionell eingeschränkten Angebot an Betriebspraktika. Das Praktikum in Jahrgang 8 führt die Schule in Form eines Sozialpraktikums durch, das mehr zum sozialen Lernen und weniger zur Berufsorientierung gedacht ist. Jene Praktikumsorganisation steht in Diskrepanz zur hohen Bedeutung betrieblicher Lernorte, welche die für Berufsorientierung zuständige Sozialpädagogin im Hinblick auf die dortige Handlungsorientierung hervorhebt: „Die müssen das fühlen und deswegen die Praxis.“ Von den Schüler:innen, die die Schule nach dem Ende der Sekundarstufe I verlassen, münden nur wenige

direkt in Ausbildung. Mehrheitlich werden weiterführende Bildungsgänge an berufsbildenden Schulen besucht.

Hinsichtlich der *pädagogischen Praxis* ist markant, dass Berufsorientierung in einem Spannungsverhältnis zum schulischen Selbstverständnis erscheint. Während die Schulleitung auf das Problem der am Gymnasium orientierten Studentafel und die dadurch fehlende Flexibilität verweist, problematisiert eine Lehrkraft, dass die Zeit für Berufsorientierung „natürlich zu Lasten des Unterrichts geht“. In der Umsetzung der Berufsorientierung und der Adressierung der Schüler:innen kommt eine ausgeprägt selektive Gestalt der Übergangskultur zum Ausdruck. Prägnant ist eine schulformbezogene Differenzierung, welche in Spannung zur Schulform der Integrierten Gesamtschule steht und die Schüler:innen danach unterscheidet, ob ihnen der Übergang in die gymnasiale Oberstufe zugetraut wird oder nicht. Einige Angebote zur Berufsorientierung richten sich explizit an die zweite Gruppe. Dies gilt zunächst für die Potenzialanalyse in Jahrgang 8, die nach Aussage der für Berufsorientierung zuständigen Sozialpädagogin entgegen den Richtlinien des Landes nur für bestimmte Schüler:innen vorgehalten wird: „Das sind also eher die Schüler, die nach der zehnten Klasse abgehen und in Berufe gehen könnten. Also Hauptschüler, Förderschüler, Realschüler.“ Auch der in den Jahrgängen 8, 9 und 10 angebotene Verbundunterricht mit berufsbildenden Schulen adressiert nur eine qua Leistung differenzierte Teilgruppe: „Förderschüler und sehr schwache Hauptschüler“. Die Umsetzung des Betriebspraktikums in Jahrgang 10 folgt ebenfalls einer selektiven Logik: Verpflichtend ist das Praktikum nur für diejenigen, welche die Schule nach der zehnten Klasse voraussichtlich mit einem Förder-, Haupt- oder Realschulabschluss verlassen. Die anderen Schüler:innen können alternativ ein spezielles Vorbereitungsprogramm für die gymnasiale Oberstufe absolvieren: „Wo sie schon mal so einen Einblick bekommen, wie funktioniert Sek II-Unterricht und wie ist das Niveau, Sprachlastigkeit.“ Erfahrungen im beruflichen Ausbildungssystem scheinen in dieser Logik primär für junge Menschen notwendig zu sein, die nicht in die gymnasiale Oberstufe einmünden.

In der selektiven Logik der Übergangskultur wird die gesellschaftliche Unterscheidung und Hierarchisierung von akademischer und beruflicher Bildung sichtbar. Direkte Übergänge in Ausbildung sind in erster Linie für Leistungsschwächere vorgesehen. Eine Lehrkraft spricht von einem Drittel der Schüler:innen, „die ja wahrscheinlich später relativ zügig in eine Ausbildung gehen und praktisch dann arbeiten, was man so mit dem Hauptschulbereich vielleicht vergleichen könnte“. Die geringe Quote an direkten Übergängen in Ausbildung wertet die Schulleitung als Ausdruck eines unzureichenden Erfolgs der schulischen Berufsorientierung. Ihrer Einschätzung nach gelänge es nicht, die Schüler:innen „so weit fit zu machen oder so weit vorzubereiten, dass sie eine Entscheidung treffen, ich gehe in dieses Berufsfeld“. Die Gründe für die unzureichende Passung von schulischer Übergangskultur – Ziel direkter Übergänge in Ausbildung für Leistungsschwächere

– und jugendlicher Übergangsbewältigung – Besuch weiterführender Bildungsgänge an beruflichen Schulen – verorten die interviewten Lehr- und Fachkräfte aufseiten der Schüler:innen, die defizitorientiert beschrieben werden. Deutlich wird dies in einem Interviewausschnitt, in dem die für Berufsorientierung zuständige Sozialpädagogin die Schüler:innenschaft in Diskrepanz zu der an Integrierten Gesamtschulen üblicherweise vorhandenen Heterogenität beschreibt:

„Ja man hat im Prinzip ein gemischtes Schülerpotenzial, wobei hier in der Schule muss man schon sagen, also dadurch, dass der Einzugsbereich der [Name des Stadtteils] ist, wo einfach ein schwächeres //ähm// also viele Migranten, viele Leute auch aus ich sag mal einkommenschwachen Familien, wo einfach die Förderung nicht entsprechend da ist. Wir haben hier nicht so eine idealtypische Durchmischung.“

Die Abweichung von einer „idealtypischen Durchmischung“ wird mit einem vermeintlich (über-)hohen Anteil der Schüler:innen aus dem Stadtteil genannt, eine Deutung, die der tatsächlichen Zusammensetzung widerspricht. Im Zuge ihrer Defizitkonstruktion rekurriert die sozialpädagogische Fachkraft auf die in schulischen Kontexten verbreiteten Diskurse zu sogenannten ‚sozialen Brennpunkten‘ und zur vermeintlich mangelnden Erziehungsfähigkeit dort lebender Eltern (Fölker et al., 2015). Als problembehaftet erscheinen Familien mit Migrationsgeschichte und geringem Einkommen, denen pauschal eine unzureichende Förderung ihrer Kinder unterstellt wird. Dieses Argument wird auch in weiteren Interviews als Begründung für die hohen Anforderungen in der Berufsorientierung angeführt. So unterstellt die Schulleitung, dass sich die Jugendlichen dem Übergang in Ausbildung entziehen würden, da sie lieber „in der vertrauten Welt“ der Schule bleiben wollten. Die für die Berufsorientierung zuständige Sozialpädagogin attestiert den Jugendlichen Mängel in der Berufswahlkompetenz und problematisiert aus ihrer Sicht überambitionierte berufliche Aspirationen: „Die wollen dann irgendwelche sauberen Berufe machen oder wo man eben einen hohen Abschluss für braucht, obwohl sie eigentlich das Potenzial gar nicht mitbringen.“ Mit dem angedeuteten Verweis auf die kulturelle Differenz von körperlicher Handarbeit und kognitiver Kopfarbeit weist die Fachkraft bildungsbenachteiligten Jugendlichen statusniedrige Handwerksberufe im unteren Qualifikationssegment zu. Dies gilt insbesondere auch für neueingewanderte Jugendliche in Sprachlernklassen, für die Praktikumsplätze mit primär „praktischen“ Tätigkeiten akquiriert werden: „Aber das waren eben auch Betriebe, also wo eher praktische Tätigkeiten gefordert waren. Das war dann mal eine Konditorei, ein Friseur, also wo die/ wo es nicht so sprachlastig war.“

In den pädagogischen Deutungen überlagern sich klassistische und rassistische Wissensordnungen, etwa wenn die wahrgenommenen Defizite der Jugendlichen pauschalisierend mit dem „sozialen Brennpunkt“, dem „sozial schwierigen Milieu“ („fehlende Unterstützungsmöglichkeiten“) oder mit Migrationserfahrungen

(„fehlende Sprachmöglichkeiten“, „kultureller Hintergrund“) begründet werden. Insgesamt wird den so markierten Eltern eine unzureichende Begleitung im Prozess der Berufsorientierung attestiert: „Manche zeitmäßig nicht, andere aber einfach auch intellektuell nicht, oder eben, weil sie noch nicht so lange in Deutschland sind, das Schul- und Berufssystem noch nicht kennen.“ Als besonders risikoreich werden migrantische Eltern konstruiert:

„Ja, ich sag mal in vielen Migrantenfamilien ist das tatsächlich so, dass die Eltern wollen, dass die Schüler einfach ein sehr/ sozusagen Rechtsanwalt werden. Die sollen Arzt werden, also einfach ein sehr hohes Berufsziel haben, was aber leider eben nicht realistisch ist. Also da muss schon dran gearbeitet werden an der realistischen Einschätzung. Was kann ich eigentlich werden? Aber weniger mit den Schülern, als mit den Eltern. Weil die Eltern sind diejenigen, die letztendlich erstmal das unterschreiben, was im Anschluss kommt. Manchmal ist es auch so, dass die Schüler dann sagen, nee das will ich eigentlich gar nicht, aber die Eltern machen einfach solchen Druck. Also da sind die Vorstellungen einfach oft sehr unrealistisch. Also das ist schon eine Herausforderung.“

Die Deutung rekurriert auf schon ältere, in schulischen Kontexten verbreitete Vorurteile gegenüber migrantischen Eltern, denen „unrealistische“, da „akademische“ Berufsvorstellungen zugeschrieben werden (Thielen, 2016, S. 166). Problematisch ist einerseits, dass akademische Berufe offenbar Schüler:innen mit Migrationsgeschichte nicht zugetraut bzw. zugestanden werden, und dass andererseits migrantischen Eltern ein tendenziell autoritärer Erziehungsstil zugeschrieben wird, da unterstellt wird, dass die Kinder „ihre Wahl primär am familiären Nutzen orientieren müssen, ohne dass ihre eigenen beruflichen Interessen von Belang seien“ (Thielen, 2016, S. 166).

5 Diskussion und Ausblick

Die in diesem Beitrag aus Platzgründen nur verkürzt mögliche Rekonstruktion einer schulischen Übergangskultur zeigt, dass die Hervorbringungs- und Gestaltungsweisen von Übergängen aus der Sekundarstufe I ungeachtet übergreifender Richtlinien, Programme und Instrumente zur Berufsorientierung einzelschulischen Logiken unterworfen sind und schulkulturell präfiguriert werden. Der durch die qualitative Mehrebenenanalyse eröffnete Blick auf die Einzelschule ermöglicht es, Ungleichheitsdynamiken im Kontext schulischer Berufsorientierung differenzierter zu verstehen und präziser zu beschreiben. Die mit der Schulform der Integrierten Gesamtschule grundsätzlich einhergehende Antinomie von gemeinsamen Lernerfahrungen aller Schüler:innen bei gleichzeitig leistungsbezogener Differenzierung in Fachleistungskurse erfährt in der rekonstruierten Übergangskultur eine spezifische Ausformung für den Kontext der Berufsorientierung. Die von uns gewählte Metapher der „geteilten Wege“ in die Zukunft

bringt den sichtbar gewordenen Widerspruch zwischen dem Integrationsversprechen der Integrierten Gesamtschule (gemeinsam geteilte Lernerfahrungen) und dem selektiven Charakter der Übergangskultur (leistungsbezogene Aufteilung der Schüler:innen) zum Ausdruck.

Kennzeichnend für die Übergangskultur ist, dass Berufsorientierung ungeachtet der Schulform der Integrierten Gesamtschule gerade nicht als ein Arrangement des gemeinsamen Lernens für alle konzipiert ist, sondern in erster Linie als ein kompensatorisches Angebot für als leistungsschwächer eingeschätzte Schüler:innen erscheint, denen der Übergang in die profilierte Oberstufe der Schule nicht zugetraut wird. Dementsprechend adressiert die Übergangskultur die Schüler:innen je nach zugeschriebenem Leistungspotenzial sehr unterschiedlich. Die Leistungsstarken werden von einigen Angeboten zur Berufsorientierung freigestellt mit dem Effekt, dass ihnen mehr Zeit für schulisches Lernen zugestanden und eine gezielte Vorbereitung auf die gymnasiale Oberstufe eröffnet wird. Für diese Schüler:innengruppe, die dem Leistungsideal der Schule entsprechen kann, erweist sich die Übergangskultur als funktional. Die Übergangspläne dieser Schüler:innen decken sich mit dem pädagogischen Programm der Schule.

Demgegenüber verweisen unsere Analysen auf deutliche Passungsprobleme in Bezug auf die leistungsschwächeren Schüler:innen. An diese Jugendlichen richten die interviewten Lehr- und Fachkräfte normative Erwartungen, die von der Vorstellung nahtloser Übergänge in ein Ausbildungsverhältnis sowie der Orientierung auf statusniedrige Positionen im Handwerk geleitet sind. Die pädagogische Ordnung trägt unübersehbar Züge eines zuweisend-vormundschaftlichen Konzepts von Berufsorientierung (Bigos, 2020, S. 366), das den Zukunftsplänen der entsprechenden Schüler:innen zuwiderläuft. In den Deutungen der interviewten Lehr- und Fachkräfte erscheint der von den Schüler:innen favorisierte Besuch von weiterführenden Schulen als ein tendenziell illegitimer Zukunftsentwurf, der in erster Linie als Ausdruck von Defiziten in der Berufswahlkompetenz und überambitionierter Ziele interpretiert wird. Die in den Interviews sichtbar gewordenen klassistischen und rassistischen Diskurse offenbaren wenig Verständnis für Schüler:innen in benachteiligten Lebenslagen, die strukturell weniger Möglichkeiten haben, dem schulischen Leistungsideal zu entsprechen. Der spätere Erwerb von (höheren) Schulabschlüssen ist in der rekonstruierten Übergangskultur nicht vorgesehen, obgleich dadurch Bildungsbenachteiligungen im allgemeinbildenden Schulsystem nachträglich korrigiert und Bildungsaufstiege eröffnet werden können.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018). *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung*. wbv.
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2022). *Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal*. wbv.
- Baas, M. & Philipps, V. (2017). Über Ausbildung in Arbeit? Verläufe gering gebildeter Jugendlicher. In Forschungsverbund Sozioökonomische Berichterstattung (Hrsg.), *Exklusive Teilhabe – ungenutzte Chancen. Dritter Bericht*. (S. 411-446) wbv. <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/66107>
- Baethge, M. (2010). Neue soziale Segmentationsmuster in der beruflichen Bildung. In H.-H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R.-T. Kramer & J. Budde (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule*. (S. 275-298) VS Verlag für Sozialwissen-schaften.
- Bergmann, J. R. (2009). Ethnomethodologie. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. (S. 118-135) Rowohlt.
- Bigos, M. (2020). *Schule als kooperativer Akteur der Berufsorientierung. Eine qualitative Untersuchung an allgemeinbildenden Schulen*. Springer Gabler.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2022). *Berufsbildungsbericht 2022*. https://www.bmbf.de/SharedDocs/Downloads/de/2022/berufsbildungsbericht-2022.pdf?__blob=publicationFile&v=1
- Budde, J. & Weuster, N. (2018). *Erziehungswissenschaftliche Studien zu schulischer Persönlichkeitsbil-dung. Angebote – Theorien – Analysen*. Springer VS.
- DIHK – Deutscher Industrie- und Handelskammertag (Hrsg.) (2019). *Ausbildung 2019. Ergebnisse einer DIHK-Online-Unternehmensbefragung*. <https://www.dihk.de/resource/blob/10074/a34c93fa-0d1ea9989fe37a357e9bd3dc/dihk-umfrage-ausbildung-2019--data.pdf>
- Dittrich, C. & Walther, A. (2020). Berufsorientierung durch Information und Verantwortung: Pro-zessierung von Übergängen durch die Inszenierung von Beratung in der Schule. In H. Chyle, C. Dittrich, C. Muche, C. Schröder & N. Wlassow (Hrsg.), *Übergänge in Arbeit gestalten. Beratungs-dienstleistungen im Vergleich*. (S. 115-195) Beltz Juventa.
- Dohmen, D., Hurrelmann, K. & Yelubayeva, G. (2021). *Kein Anschluss trotz Abschluss?! Benachteiligte Jugendliche am Übergang in Ausbildung*. https://www.fibs.eu/fileadmin/dev/FiBS-Forum_076_Generation_Corona_210322_final_mit_Deckblatt.pdf
- Faulstich-Wieland, H. & Scholand, B. (2017). *Von Geschlecht keine Spur? Berufsorientierung an all-gemeinbildenden Schulen*. Hans-Böckler-Stiftung. https://www.boeckler.de/pdf/p_study_hbs_365.pdf
- Fölker, L., Hertel, T. & Pfaff, N. (2015). Aberkennung von Erziehungsfähigkeit. Klientelkonstruk-tionen als Ausdruck lokaler Bildungskulturen? In A. El-Mafaalani, S. Kurtenbach & K. P. Strohmeier (Hrsg.), *Auf die Adresse kommt es an ... Segregierte Stadtteile als Problem- und Möglichkeitsraum begreifen*. (S. 188-206) Beltz.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (2010). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. 3. Auflage. Huber.
- Helsper, W. (2008). Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung. In *Zeitschrift für Päd-agogik*, 54. Jg., 63-80.
- Holtmann, A. C., Menze, L. & Solga, H. (2019). Schulabgänger und -abgängerinnen mit maxi-mal Hauptschulabschluss. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Handbuch Bildungsarmut*. (S. 365-388) Springer VS.
- Kemper, S. & Weinbach, H. (2020). *Klassismus. Eine Einführung*. 3. Auflage. Unrast.
- KMK – Kultusministerkonferenz (2017). *Empfehlung zur Beruflichen Orientierung an Schulen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 7. 12. 2017)*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffent-lichungen_beschluesse/2017/2017_12_07-Empfehlung-Berufliche-Orientierung-an-Schulen.pdf

- Kohlrausch, B. (2017). Übergangschancen benachteiligter Hauptschülerinnen und Hauptschüler unter den Bedingungen des demografischen Wandels. In E. Schlemmer, A. Lange & L. Kuld (Hrsg.), *Handbuch Jugend im demografischen Wandel. Konsequenzen für Familie, Bildung und Arbeit*. (S. 386-400) Beltz Juventa.
- Leven, I., Quenzel, G. & Hurrelmann, K. (2019). Bildung: Immer noch entscheidet die soziale Herkunft. In Shell Deutschland Holding (Hrsg.), *Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort*. (S. 163-185) Beltz.
- Protsch, P. (2014). *Segmentierte Ausbildungsmärkte. Berufliche Chancen von Hauptschülerinnen und Hauptschülern im Wandel*. Budrich.
- Scherr, A., Janz, C. & Müller, S. (2015). *Diskriminierung in der beruflichen Bildung. Wie migrantische Jugendliche bei der Lehrstellenvergabe benachteiligt werden*. Springer VS.
- Solga, H., Berger, P. A. & Powell, J. (2009). Soziale Ungleichheit – Kein Schnee von gestern! Eine Einführung. In H. Solga, P. A. Berger & J. Powell (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit. Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse*. (S. 11-45) Campus.
- Thielen, M. (2016). Migrationsgesellschaftliche Differenz am Übergang in die berufliche Bildung. In Y. Karakaşoğlu, A. Doğmuş & P. Mecheril (Hrsg.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft*. (S. 161-175) Springer VS.
- Thielen, M. & Handelsmann, A. (2021). ‚Fit machen‘ für die Ausbildung. Eine Ethnografie zu Unterricht in der Berufsvorbereitung. Budrich.
- Thielen, M. & Kurth, S. (2023). Übergangskulturen in der Sekundarstufe I. Einzelschulische Modi der Gestaltung von Berufsorientierung im Spiegel von Differenz- und Ungleichheitsdynamiken. In *Vierteljahrsschrift für Heilpädagogik*. <http://dx.doi.org/10.2378/vhn2023.art21d>
- Wanka, A., Rieger-Ladich, M., Stauber, B. & Walther, A. (2020). Doing Transitions. Perspektiven und Ziele einer reflexiven Übergangsforschung. In A. Walther, B. Stauber, M. Rieger-Ladich & A. Wanka (Hrsg.), *Reflexive Übergangsforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Herausforderungen*. (S. 11-36) Budrich.

Autor:innen

Kurth, Stefanie, M. Sc.

Leibniz Universität Hannover, Institut für Sonderpädagogik,

Abt. Berufsorientierung in inklusiven Kontexten

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildungsungleichheit, Übergänge in Arbeit und Beruf, Subjektivierungstheorien, Qualitative Forschungsmethoden
stefanie.kurth@ifs.uni-hannover.de

Thielen, Marc, Prof. Dr.

Leibniz Universität Hannover, Institut für Sonderpädagogik,

Abt. Berufsorientierung in inklusiven Kontexten

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Übergangsforschung, Ethnografische Schul- und Unterrichtsforschung, Diversität
marc.thielen@ifs.uni-hannover.de