

Kurth, Stefanie

Übergänge aus der Sekundarstufe I Integrierter Gesamtschulen bei sozialer Ungleichheit. Eine biografieanalytische Forschungsperspektive mit Blick auf Prekarität und Sorge

Siegert, Karolina [Hrsg.]; Handermann, Antje [Hrsg.]: Übergänge mit Klasse. Klassismus im Kontext von Übergangsgestaltung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 71-78



Quellenangabe/ Reference:

Kurth, Stefanie: Übergänge aus der Sekundarstufe I Integrierter Gesamtschulen bei sozialer Ungleichheit. Eine biografieanalytische Forschungsperspektive mit Blick auf Prekarität und Sorge - In: Siegert, Karolina [Hrsg.]; Handermann, Antje [Hrsg.]: Übergänge mit Klasse. Klassismus im Kontext von Übergangsgestaltung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 71-78 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-298005 - DOI: 10.25656/01:29800; 10.35468/6087-06

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-298005>

<https://doi.org/10.25656/01:29800>

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

Übergänge aus der Sekundarstufe I Integrierter Gesamtschulen bei sozialer Ungleichheit. Eine biografieanalytische Forschungsperspektive mit Blick auf Prekarität und Sorge

1 Einleitung

Die Integrierte Gesamtschule wird als Sekundarschulform herausgestellt, die über mehrjähriges gemeinsames Lernen sogenannte chancengerechte Teilhabe begünstigen soll. Trotzdem finden auch dort leistungsbezogene Selektionsprozesse statt. Verbunden mit der Vergabe hierarchisch gewerteter Schulabschlüsse am Ende der Sekundarstufe I werden Bildungsverläufe reguliert, die später in unterschiedlich entlohnte und abgesicherte Beschäftigungsverhältnisse münden. Insofern besteht die Problematik der (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit im Bildungsverlauf und einer möglichen Exklusion in prekarierte Lebenslagen im Anschluss an die integrations- und inklusionsorientierte Sekundarstufe I fort (Kronauer, 2015). Vor diesem Hintergrund werden die bislang unzureichend erforschten Fragen bedeutsam, wie Schüler:innen selektive Übergänge am Ende des gemeinsamen Lernens in Integrierten Gesamtschulen erleben, wie sie sich in diesem Zusammenhang beruflich orientieren und wie sie soziale Ungleichheit verhandeln. In diesem Beitrag wird daher eine biografieanalytische Forschungsperspektive zum Übergangsprozess aus der integrativen Sekundarstufe I aus Sicht der Schüler:innen entfaltet, wobei das Ziel der Rekonstruktion von Sorgepraktiken im Kontext gesellschaftlicher Prekarisierung mit Verweis auf feministische Gesellschaftstheorien begründet werden soll.

2 (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit im Bildungswesen

Dass Bildung soziale Ungleichheit (re-)produziert, erweist sich als funktional für kapitalistisch organisierte Gesellschaften, indem sich darüber das notwendige Klassenverhältnis stabilisieren lässt.¹ Wenngleich die meisten Menschen existenziell auf

1 Im vorliegenden Beitrag wird sich an einem relationalen, sozio-ökonomischen Klassenbegriff orientiert. Diese Betrachtung ermöglicht, die strukturellen Ursachen von Armut und Prekarität zu

den Verkauf ihrer Arbeitskraft gegen Lohn angewiesen sind, untergliedert sich diese Klasse der Arbeiter:innen bzw. abhängig Beschäftigten entlang von Bildungsabschlüssen und Qualifikationen, die als Aspekte einer „strukturellen Lohnabhängigenmacht auf dem Arbeitsmarkt“ (Dörre, 2020, S. 311) wirken. Einfach- oder nicht-qualifizierte Arbeitskräfte befinden sich dadurch häufiger in prekären Beschäftigungsverhältnissen, die mit erhöhtem Armuts- und Krankheitsrisiko einhergehen.

Studien zeigen, dass der Übergang von der Grundschule in die verschiedenen Schulformen der Sekundarstufe I stark mit der sozialen Herkunft verknüpft ist und einen zentralen Mechanismus der Reproduktion sozialer Ungleichheit darstellt (Maaz et al., 2010). Die untere Platzierung im mehrgliedrigen Sekundarschulwesen, von der überproportional häufig migrantisierte und benachteiligte Schüler:innen betroffen sind, kann sich negativ auf Gefühle gesellschaftlicher Zugehörigkeit auswirken (Solga, 2005) und führt zu Stigmatisierung und Abwertung von Hauptschüler:innen (Wellgraf, 2012). Für Absolvent:innen von Förderschulen, bspw. im Schwerpunkt Lernen, bestehen zudem vergleichsweise größere Exklusionsrisiken im Übergang Schule-Beruf (Blanck, 2020).

Die unterschiedlichen Schulabschlüsse entfalten ihre Bedeutung in der Hervorbringung ungleicher Positionen im sozio-ökonomischen Klassenverhältnis schließlich, indem sie Zugänge zu beruflicher und akademischer Bildung ermöglichen bzw. verwehren. In der beruflichen Bildung ist dabei eine qualifikatorische Segmentierung der Ausbildungsberufe zu beobachten. Jugendliche ohne oder mit Hauptschulabschluss münden mehrheitlich in das untere Segment ein (Protsch, 2014), welches Berufe bspw. im Handwerk, in der Reinigung und im Gastgewerbe umfasst sowie wahrscheinlicher zu unsicherer und gering entlohnter Beschäftigung führt. Diejenigen Schulabsolvent:innen, die nicht direkt in Berufsausbildung übergehen, nehmen häufig an Maßnahmen des Übergangssektors teil, die Berufsvorbereitung oder höhere Schulabschlüsse zum Ziel haben.

Biografieanalytische Forschungen zu Übergängen in Ausbildung und Erwerbsarbeit haben die komplexe Verschränkung sozial benachteiligter Familienverhältnisse, übergangsintensiver und von Fördermaßnahmen gezeichneter Bildungsverläufe sowie individueller Bewältigungsstrategien am Übergang Schule-Beruf herausgearbeitet (Hirschfeld, 2020; Siegert, 2021). Unterbestimmt bleibt bislang, welche Bedeutung familien- und schulbiografische Erfahrungen sozialer Ungleichheit für die individuelle Gestaltung des Übergangs nach dem mehrjährigen gemeinsamen Lernen in stärker heterogenen Schulgemeinschaften entfalten und welche beruflichen Zukunftsperspektiven sich daran anschließen.

erklären und damit die Voraussetzungen klassenstruktureller Veränderung zu beleuchten, die über die Frage nach Zugängen oder Ausschluss von Bildung und Arbeit hinausgehen (Mayer-Ahuja, 2022).

3 Die Integrierte Gesamtschule im gesellschaftlichen Integrationsregime

In Integrierten Gesamtschulen finden schulabschlussbezogene Selektionsprozesse in den Klassenstufen neun und zehn und damit vergleichsweise später statt. Diese führen zu Übergangsverläufen in die duale Berufsausbildung, die Fachoberschule, in Maßnahmen des Übergangssektors oder die gymnasiale Oberstufe. Bereits während der Sekundarstufe I erfolgt in einzelnen Fächern eine Leistungsselektion in Kurse unterschiedlicher Anspruchsniveaus, deren Zuweisung auch über den Zugang zur gymnasialen Oberstufe entscheidet. Die Schulform wird seit ihrer Einführung in der Bundesrepublik in den 1960er Jahren bildungspolitisch kontrovers diskutiert (Herrlitz, 2013).

Die erste umfangreiche und bis heute bedeutsame schulformbezogene Studie von Fend (1982) liefert keine eindeutigen Hinweise darauf, dass sich die Gesamtschule in Hinblick auf Lernergebnisse, Schulklima und soziale Förderung von anderen Schulformen unterscheidet. Stärker wirken die einzelschulischen Praktiken in ihren unterschiedlichen Eigenlogiken auf diese Aspekte. Neuere Forschungsergebnisse zu Schulstrukturreformen hin zum zweigliedrigen Schulwesen bestehend aus Gymnasien und Gesamtschulen, wie bspw. in Bremen umgesetzt, zeigen, dass dort mehr Schüler:innen für die gymnasiale Oberstufe qualifiziert werden (Maaz et al., 2019). Eine aktuelle Studie von Behrmann (2022) zu Handlungsstrategien von Lehrkräften Integrierter Gesamtschulen verdeutlicht, dass diese über die Praxis der Bewertung unsystematisches Wissen über die Lebenswelt der Schüler:innen entlang eigener biografischer Vorerfahrungen verhandeln und sich wenig über ihren Anteil an der (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit bewusst sind.

Neben Fragen von Bildungsungleichheit verknüpfte sich der Gesamtschuldiskurs von Beginn an mit pädagogischen Überlegungen zum Wohlbefinden und gemeinschaftlichen Miteinander (Mattes, 2017). Seitdem wird Schule über das Paradigma von Wissenserwerb und Leistung hinaus auch als „Ort der generalisierten pädagogischen Sorge“ (Idel, 2018, S. 42) und Persönlichkeitsbildung verhandelt. In diesem Zusammenhang betonte beispielsweise Prenzel (1995), dass insbesondere die Vielfalt in der Gemeinschaft einer Gesamtschule soziales Lernen und die Wertschätzung von Differenz ermögliche.

Schulformübergreifend zeigen subjektivierungstheoretisch fundierte Forschungsergebnisse, dass das „Regime der Integration“ (Buchner, 2018, S. 72) in Schulen entlang der Norm leistungsfähiger Individualität zu institutionellen Praktiken im Spannungsfeld von Besonderung und Normalisierung führt. Jene werden von Schüler:innen als Diskriminierung abgelehnt oder als Teilhabeermöglichung akzeptiert (Buchner, 2018, S. 72). Boban und Hinz (2017) machen zudem darauf aufmerksam, dass sich Diskurse und Praktiken der Inklusion mit neoliberalen Zielen chancengerechter Leistungsförderung sowie der Verwertbarkeit von Bil-

dungstiteln im Sinne einer Integration in die Konkurrenzverhältnisse des Arbeitsmarktes verbinden. Der skizzierte Diskurs- und Forschungsüberblick lässt demnach vermuten, dass sich die Schulform der Integrierten Gesamtschule als ein spannungsreicher Erfahrungsraum zwischen Teilhabe und Leistungsselektion konstituiert. Schüler:innen müssen dabei ihren Übergang nach der Sekundarstufe I aufgrund von unterschiedlichen Ab- und Anschlussmöglichkeiten deutlich stärker individuell organisieren als in Schulformen, die für die überwiegende Mehrheit der Schüler:innen mit dem gleichen Abschluss enden.

4 Biografieanalytische Übergangsforschung mit Blick auf Prekarität und Sorge

In Anlehnung an die reflexive Übergangsforschung sind Übergänge als „Prozesse sozialer Zustandswechsel im Sinne von Bewegungen in neue soziale Situationen und Positionen“ (Andresen et al., 2022, S. 25) zu verstehen und werden durch drei miteinander im Wechselverhältnis stehende Modi des *doing transition* hervorgebracht und gestaltet (Wanka et al., 2020, S. 21). Übergangsprozesse im Anschluss an die Sekundarstufe I entfalten sich demnach erstens diskursiv in Form von Artikulieren und Ordnen von Wissen, bspw. zur Berufswahl- und Ausbildungsreife, sowie zweitens institutionell, u. a. durch schul- und übergangskulturelle Regulierung und Normierung, bspw. in Form von Angeboten der Berufsorientierung. Drittens drückt sich biografischer Eigensinn durch individuelle Praktiken der Hervorbringung und Gestaltung des Übergangs aus. Erkenntnisse darüber lassen sich durch die Analyse biografischer Konstruktionen gewinnen (Hof, 2020), wodurch auch soziale Bedingungen und das dynamische „Zusammenspiel von Vergangenheits-, Gegenwarts- und Zukunftsbezügen“ (Stauber, 2021, S. 320) beleuchtet werden können. Subjektivierungstheoretisch ist zu betonen, dass handelnde Subjekte in und durch ihre biografischen Konstruktionen gesellschaftliche Verhältnisse bzw. Strukturen immer wieder reproduzieren, im Praxisvollzug der Reproduktion aber auch die Möglichkeit zur Veränderung jener Verhältnisse liegt (Thon, 2016, S. 187).

Zur Konkretisierung heuristischer Foki schließt das Forschungsprojekt an sozialwissenschaftliche Arbeiten an, die die Fragen nach Subjektivierungsweisen und Macht-Wissen-Ordnungen mit den abstrakten Strukturen kapitalistischer Verhältnisse verknüpft betrachten (Meißner, 2010). Ausgangspunkt feministischer Perspektiven ist dabei zumeist, dass Körper vielfältig unsicher konstituiert sind und dadurch Sorge und Zuwendung bedürfen. Diese sozialontologische erste Dimension des Prekären beschreibt Lorey (2012) als Prekärsein, wobei sie die relationale Differenz des Prekäreins begrifflich mit Prekarität als zweiter Dimension fasst. Die ökonomischen, rechtlichen, politischen und sozialen Ungleichheitsverhältnisse bedingen somit auch unterschiedliche Praktiken von Sorge. Bestimmte

Gruppen, wie Frauen, rassifizierte, behinderte oder queere Menschen, sind diesbezüglich mehr und anders von Unsicherheit, Gewalt und Armut betroffen. Dieser Umstand geht mit einer dritten Dimension des Prekären einher, die Lorey als *gouvernementale Prekarisierung* bezeichnet. Im Rahmen dieser Regierungsweise sind seit dem Ende des 20. Jahrhunderts immer mehr Menschen von konkreter Prekarität betroffen, die im Zuge fordistischer, männlich dominierter Normalarbeitsverhältnisse noch durch wohlfahrtsstaatliche Risikoabsicherung und Versorgung bei Erwerbslosigkeit, Krankheit oder Unfall abgesichert waren. Neoliberale Veränderungen führten zu einer Verantwortungsübertragung von Absicherung und Sorge auf Privatpersonen, während sich der Staat auf polizeiliche und militärische Sicherungsdiskurse und -praktiken fokussiert. Lorey (2012, S. 123) zufolge erfordern die Dimensionen des Prekären infolgedessen eine privatisierte Praxis affektiver und kognitiver Selbstsorge in Bezug auf Bildung, Erwerbsarbeit, Gesundheit und Wohnen.

Prekarität verstanden als „konstitutives Kernelement kapitalistischer Vergesellschaftung“ (Lütten, 2022, S. 188) kann in seiner dialektischen Verknüpfung mit Sorgepraktiken dementsprechend als Bedingung von Subjektivierungsprozessen betrachtet werden. Für eine ungleichheitsbezogene Übergangsforschung scheint die Bezugnahme auf die Konzepte sinnvoll, insofern davon auszugehen ist, dass Subjekte im Übergang diskursiv angerufen und institutionell aufgefordert werden, ihre bildungsbiografische und berufliche Zukunft selbstverantwortlich herzustellen, um für sich zu sorgen. Dabei kann angenommen werden, dass durch biografische Reflexion auch auf Erfahrungen von Ungleichheitsverhältnissen im Rahmen *gouvernementaler Prekarisierung* Bezug genommen wird.

5 Zur Forschungsperspektive

Die längere gemeinsame Beschulung in Integrierten Gesamtschulen soll sozialer Benachteiligung entgegenwirken, sodass die Chancen auf höher gewertete Bildungsabschlüsse und auf einen direkten Übergang in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt vergrößert werden. Schüler:innen müssen sodann Übergänge aus der Sekundarstufe I mit Blick auf die unterschiedlichen Anschlussmöglichkeiten stärker individuell und selbstverantwortlich hervorbringen bzw. gestalten. Insbesondere aufgrund der Heterogenität in inklusions- und integrationsorientierten Schulen ist anzunehmen, dass Schüler:innen mit unterschiedlich prekären Lebensverhältnissen sowie familialen und institutionellen Sorgepraktiken bei gleichzeitiger Leistungsselektion konfrontiert werden, zu denen sie sich im Übergang biografisch ins Verhältnis setzen.

Davon ausgehend stellt sich die übergeordnete Forschungsfrage, *wie Schüler:innen Integrierter Gesamtschulen den Übergang nach der Sekundarstufe I im Kontext von Prekarisierung und Sorge hervorbringen und gestalten*. Dafür sollen Erfahrungen

von Prekarität und damit verknüpfte Sorgepraktiken in Familie und Schule rekonstruiert werden, die für die Übergangsherstellung und -gestaltung aus Sicht der Schüler:innen bedeutsam erscheinen. Zudem wird gefragt, wie sie ihre berufliche Zukunft danach ausrichten, um für sich sowie andere Sorge leisten zu können, und wie sie sich gegenüber der im Integrations- und Inklusionsregime aufgerufenen Norm des autonomen, leistungsfähigen Subjekts ins Verhältnis setzen.

Im Frühjahr 2022 wurden zur Bearbeitung der Forschungsfrage 25 autobiografisch-narrative Interviews mit Schüler:innen zweier Integrierter Gesamtschulen geführt. Um eine größtmögliche Varianz hinsichtlich der biografischen Erfahrungen auch in Bezug zu schulinstitutionellen Praktiken sicherzustellen, wurden zwei Schulen ins Sample einbezogen, die sich in ihrer übergangskulturellen Eigenlogik unterscheiden. Während die eine Integrierte Gesamtschule stark leistungsorientiert ausgerichtet ist (siehe Kurth & Thielen in diesem Band), betont die andere Schule die Persönlichkeitsentfaltung und Wertschätzung von Diversität in der Schulgemeinschaft. Die Interviews werden derzeit subjektivierungstheoretisch informiert, in Anlehnung an Schütze (1983) narrationsanalytisch ausgewertet. Relevant ist dabei, dass die Schritte der strukturellen-inhaltlichen Beschreibung und Wissensanalyse miteinander verknüpft werden (Buchner, 2018, S. 148). Individuelle Handlungsweisen werden in Hinblick auf deren Bedingungen und Kontexte analysiert sowie unter Berücksichtigung von Diskursen als kulturelle, soziale Praktiken interpretiert.

Erste Eindrücke aus der Datenerhebung und -auswertung geben Hinweise darauf, dass sich Sorgepraktiken vor dem Hintergrund prekarisierter Lebenssituationen, bspw. im Zusammenhang mit rassistischen und ableistischen Gesellschaftsstrukturen, in der Trias von Selbst-, Familien- und Gesellschaftsbezug entfalten. Vor dem Hintergrund der Erfahrung einer missbräuchlichen Sorgebeziehung eignet sich bspw. eine Schülerin den Übergang in eine Ausbildung als Ermöglichung von (ökonomischer) Autonomie und intensiver *Selbstsorge* an. Ein anderer Schüler, der nach einer Flucht mit seiner Familie in asylrechtlich unsicheren Aufenthaltsbedingungen lebt, fokussiert in seiner Entscheidung für die gymnasiale Oberstufe die breiteren beruflichen Möglichkeiten mit Abitur, um in Zukunft auch die finanzielle *Versorgung der Familie* sicherstellen zu können. Je nach pädagogischen Praktiken der einzelschulischen Übergangskultur lassen Integrierte Gesamtschulen zugleich eine zeitliche Verschiebung bzw. Ausdehnung des Übergangs nach der Sekundarstufe I zu, sodass Schüler:innen innerhalb eines engen (Ver-)Handlungsraums ihren individuellen Übergang statt nach Klasse 9 nach Klasse 10 oder 11 aufnehmen. Dadurch verschafft sich bspw. ein weiterer Schüler des Samples, der sich im Interview als trans*männlich positioniert, in Familie und Schule jedoch nicht geoutet ist, Zeit, um den Charakter von *Fürsorge-Beziehungen* auch in Hinblick auf finanzielle Abhängigkeiten aushandeln zu können.

Ziel des Auswertungsprozesses ist es, mittels biografischer Portraits und kontrastiver Vergleiche (Schütze, 1983, S. 287) unterschiedliche biografische Modi der Hervorbringung und Gestaltung von Übergängen aus der Sekundarstufe I integrierter Gesamtschulen zu rekonstruieren. Dadurch soll ein Beitrag zur ungleichheitsbezogenen Übergangsforschung mit dem spezifischen Fokus auf Prekarität und Sorge im Integrationsregime geleistet werden.

Literatur

- Andresen, S., Bauer, P., Stauber, B. & Walther, A. (2022). Die Gestaltung und Hervorbringung von Übergängen im Lebenslauf. Grundzüge einer reflexiven Übergangsforschung. In *Zeitschrift für Pädagogik*, 68. Jg., 15-31.
- Behrmann, L. (2022). *Bildung und soziale Ungleichheit. Deutungen und Erfahrungen von Lehrer:innen an Gesamtschulen*. Campus.
- Blanck, J. M. (2020). *Übergänge nach der Schule als „zweite Chance“? Eine quantitative und qualitative Analyse der Ausbildungschancen von Schülerinnen und Schülern aus Förderschulen „Lernen“*. Beltz.
- Boban, I. & Hinz, A. (2017). Inklusion zwischen Menschenrechten und Neoliberalismus – eine Problemskizze. In B. Lütje-Klose, M.-A. Boger, B. Hopmann & P. Neumann (Hrsg.), *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft. 1. Menschenrechtliche, sozialtheoretische und professionsbezogene Perspektiven*. (S. 39-47) Klinkhardt.
- Buchner, T. (2018). *Die Subjekte der Integration. Schule, Biographie und Behinderung*. Klinkhardt.
- Dörre, K. (2020). *In der Warteschlange. Arbeiter*innen und die radikale Rechte. Unter Mitarbeit von Livia Schubert*. Westfälisches Dampfboot.
- Fend, H. (1982). *Gesamtschule im Vergleich. Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs*. Beltz.
- Herrlitz, H.-G. (2013). *Der Streit um die Gesamtschule in Niedersachsen. Ein dokumentarischer Rückblick auf die Landtagsdebatten 1967–2012*. Göttinger Beiträge zur erziehungswissenschaftlichen Forschung 34. https://univerlag.uni-goettingen.de/bitstream/handle/3/issn-0942-2064-34/GBef34_herrlitz.pdf?sequence=4&isAllowed=y [10.08.2022].
- Hirschfeld, H. (2020). *Macht und Ohnmacht sozialpädagogischer Hilfe. Biographische Perspektiven auf pädagogisch begleitete Übergänge*. Budrich.
- Hof, C. (2020). Biografiethoretische Grundlagen reflexiver Übergangsforschung – eine Spurensuche. In A. Walther, B. Stauber, M. Rieger-Ladich & A. Wanka (Hrsg.), *Reflexive Übergangsforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Herausforderungen*. (S. 103-120) Budrich.
- Idel, T.-S. (2018). Wozu ist Schule da? Schultheoretische Perspektiven auf Persönlichkeitsbildung und schulische Grenzverschiebungen. In J. Budde & N. Weuster (Hrsg.), *Erziehung in Schule. Persönlichkeitsbildung als Dispositiv*. (S. 33-51) Springer VS.
- Kronauer, M. (2015). Wer Inklusion möchte, darf über Exklusion nicht schweigen. Plädoyer für eine Erweiterung der Debatte. In S. Kluge, A. Liesner & E. Weiß (Hrsg.), *Inklusion als Ideologie*. (S. 147-158) Peter Lang.
- Lorey, I. (2012). *Die Regierung der Prekären*. Turia + Kant.
- Lütten, J. (2022). Neue Unsicherheit – neue Gegenwehr? Die Prekarisierung der Klassenverhältnisse. In J. Graf, K. Lucht & J. Lütten (Hrsg.), *Die Wiederkehr der Klassen. Theorien, Analysen, Kontroversen*. (S. 157-194) Campus.
- Maaz, K., Baumert, J. & Trautwein, U. (2010). Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit? 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. 69-102) VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Maaz, K., Hasselhorn, M., Idel, T.-S., Klieme, E., Lütje-Klose, B., Stanat, P., et al. (Hrsg.). (2019). *Zweigliedrigkeit und Inklusion im empirischen Fokus. Ergebnisse der Evaluation der Bremer Schulreform*. Waxmann.
- Mayer-Ahuja, N. (2022). Die da oben, wir hier unten – Klassenverhältnisse im globalen Kapitalismus. In M. Ivanova, H. Thaa & O. Nachtwey (Hrsg.), *Kapitalismus und Kapitalismuskritik*. (S. 281-306) Campus.
- Mattes, M. (2017). Von der Leistungs- zur Wohlfühlschule? Die Gesamtschule als Gegenstand gesellschaftlicher Debatten und pädagogischer Wissensproduktion in der Bundesrepublik Deutschland in den 1970er und 1980er Jahren. In S. Reh, E. Glaser, B. L. Behm & T. Drope (Hrsg.), *Wissen machen. Beiträge zu einer Geschichte erziehungswissenschaftlichen Wissens in Deutschland zwischen 1945 und 1990*. (S. 187-206) Beltz.
- Meißner, H. (2010). *Jenseits des autonomen Subjekts. Zur gesellschaftlichen Konstitution von Handlungsfähigkeit im Anschluss an Butler, Foucault und Marx*. transcript.
- Prengel, A. (1995). Gesamtschule – Schule der Vielfalt. In *Die Deutsche Schule*, 4. Jg., 408-420.
- Protsch, P. (2014). *Segmentierte Ausbildungsmärkte. Berufliche Chancen von Hauptschülerinnen und Hauptschülern im Wandel*. Budrich.
- Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. In *Neue Praxis*, 13(3), 283-293.
- Siebert, K. (2021). *Lebenswege erzählen. Rekonstruktion biographischer Bewältigungsstrategien von Adoleszenten am Übergang Schule-Beruf*. Klinkhardt.
- Solga, H. (2005). *Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive*. Budrich.
- Stauber, B. (2021). Erwachsen werden in pandemischen Zeiten – Herausforderungen an die zeitliche Herstellung und Gestaltung von Übergängen im Lebenslauf. In *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 16(3), 315-332.
- Thon, C. (2016). Biografischer Eigensinn – widerständige Subjekte? Subjekttheoretische Perspektiven in der Biografieforschung. In *Zeitschrift für Pädagogik*, 62(2), 185-198.
- 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.
- Wellgraf, S. (2012). *Hauptschüler. Zur gesellschaftlichen Produktion von Verachtung*. transcript.

Autorin

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