

Tietjen, Julia; Cubalevska, Marija; Heinemann, Alisha
Berufsorientierung DIY. Perspektiven sozioökonomisch benachteiligter Eltern auf die Zusammenarbeit mit Schulen

Siegert, Karolina [Hrsg.]; Handelsmann, Antje [Hrsg.]: Übergänge mit Klasse. Klassismus im Kontext von Übergangsgestaltung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 89-97



Quellenangabe/ Reference:

Tietjen, Julia; Cubalevska, Marija; Heinemann, Alisha: Berufsorientierung DIY. Perspektiven sozioökonomisch benachteiligter Eltern auf die Zusammenarbeit mit Schulen - In: Siegert, Karolina [Hrsg.]; Handelsmann, Antje [Hrsg.]: Übergänge mit Klasse. Klassismus im Kontext von Übergangsgestaltung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 89-97 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-298023 - DOI: 10.25656/01:29802; 10.35468/6087-08

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-298023>

<https://doi.org/10.25656/01:29802>

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-Licence: <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

*Julia Tietjen, Marija Cubalevska
und Alisha M. B. Heinemann*

Berufsorientierung DIY – Perspektiven sozioökonomisch benachteiligter Eltern auf die Zusammenarbeit mit Schulen

1 Einleitung

„Aber von denen, die es brauchen, da gibt es keine Rückmeldung. Da interessiert die Eltern das sowieso nicht“ (S01, 199). So und so ähnlich ordnet ein Teil der in einer Vorläuferstudie¹ befragten Lehrenden der gymnasialen Oberstufe des Landes Bremen die Zusammenarbeit mit sozioökonomisch benachteiligten Eltern und Sorgeberechtigten ein. Ein erschwerter Zugang zu Eltern und fehlendes Vertrauen in die Zusammenarbeit sind dabei zentral benannte Themen (Heinemann et al., 2022, S. 87f.). Diese Ergebnisse decken sich mit zahlreichen bereits vorliegenden Studien zum Verhältnis von Schule und Eltern (Acho, 2011; Fiechter, 2015; Kollender, 2022). Oft zeigt sich, dass Eltern, die vom hegemonialen Bild einer mittelständischen ‚Normfamilie‘ abweichen, „besondere Erschwernisse in der Kommunikation“ zugeschrieben werden (Busse & Helsper, 2008, S. 484).

Von Armut betroffenen und armutsgefährdeten Menschen² fehlt es nicht nur an Geld, sondern daraus folgend auch an Teilhabemöglichkeiten, sozialem und kulturellem Kapital. Kinder und Jugendliche, die in Armut aufwachsen, lernen früh, sich zu beschränken, und trauen sich oft nicht, ihr volles Potenzial auszuschöpfen (Aumair, 2021, S. 222f.). Um berufliche Zukunftsvisionen zu entwickeln, sind diese Kinder und Jugendlichen besonders auf schulische Unterstützung angewiesen. Auch Wünsche und Vorstellungen der Eltern spielen eine wichtige Rolle für Jugendliche und bieten Rückhalt in Bezug auf Zukunftsängste (Calmbach et al., 2020, S. 237ff.). Eine positive Zusammenarbeit zwischen Eltern und der Schule während der Berufsorientierung (BO) erscheint daher pädagogisch sinnvoll.

1 Die Vorläuferstudie wurde im Teilpaket „Umgang mit Heterogenität in der beruflichen Orientierung“ im Projekt BOGYO „Berufliche Orientierung in der gymnasialen Oberstufe des Landes Bremen“ 2019–2021 durchgeführt.

2 siehe Statistiken zu Armut im Land Bremen und bundesweit (BIAJ, 2021; Schneider et al., 2022)

Nachdem die Perspektive Lehrender in der Vorstudie erfragt wurde, fokussiert das Folgeprojekt ZEBO³ die Elternperspektive. Zwar kann auf umfangreiche Forschung zu Elternarbeit mit marginalisierten Gruppen zurückgegriffen werden (Chamakalayil et al., 2022; Gomolla, 2009; Kollender, 2020), die konkrete Frage danach, wie in der BO produktive Zusammenarbeit ermöglicht werden kann, wurde jedoch nur vereinzelt vertieft (Neuenschwander, 2019, S. 299).

Folgend werden zunächst theoretische Perspektiven und der Forschungsstand zu Elternarbeit in der Schule skizziert. Nach der Kurzdarstellung des Projekts werden zentrale Ergebnisse vorgestellt. Der Beitrag endet mit Abwägungen, wie die Beratung zu BO-Prozessen zwischen Schule und Eltern sinnvoll gestaltet werden könnte.

2 BO-Zusammenarbeit in einer Klassengesellschaft

Wir gehen davon aus, dass Arbeiter:innen⁴ geteilte klassistische Diskriminierungs- und Ausbeutungserfahrungen machen,⁵ mit denen sie jeweils verschieden umgehen.⁶ Dabei ist das Ziel des Beitrags nicht, Eltern ‚in die Verantwortung‘ für Anliegen der Schule zu nehmen (Kollender, 2022), sondern ihre Perspektiven auf die Zusammenarbeit mit Schulen besser zu verstehen, um Überlegungen für pädagogische Fachkräfte im Hinblick auf eine egalitäre BO abzuleiten.

2.1 Klassismus und Bildung

Kapitalistisch organisierte Gesellschaften basieren auf ausbeuterischen Produktionsverhältnissen: „die einen sind arm, weil die anderen reich sind“ (Kemper, 2021, S. 165). Klassismus ist eine Ideologie, die Klassenverhältnisse naturalisiert (Kemper, 2015, S. 27) und somit zu ihrer Reproduktion beiträgt. Der Wert von Menschen wird innerhalb solcher Gesellschaften anhand ihrer ‚Leistungsfähigkeit‘ bemessen (Solga, 2005). Ein wichtiger Aspekt davon ist der auf drei Ebenen wirkmächtige Bildungsklassismus (Kemper & Weinbach, 2009, S. 119ff.). Die erste Ebene ist die der *Definitionsmacht* (1): der Macht, darüber zu bestimmen, was Bildung ist und wer somit als (un)gebildet gilt. Die zweite Ebene ist die des *institutionellen Klassismus* (2), zu dem auch Bildungsbeschränkungen innerhalb der Schule gehören, u. a. intransparente Gründe für Schulempfehlungen, die nicht nur nach Leistung, sondern auch nach sozialen und ethnischen Hintergründen

3 ZEBO steht für den Titel des Folgeprojekts: Zusammenarbeit mit sozioökonomisch benachteiligten Eltern, gefördert von der Senatorin für Kinder und Bildung des Landes Bremen.

4 Erläuterungen zum verwendeten Klassenbegriff in Abs. 3.

5 Dabei gehen wir nicht davon aus, dass die konstruierte Gruppe der „sozioökonomisch benachteiligten Eltern“ eine klar abgrenzbare, homogene Gruppe mit ähnlichen Verhaltensweisen und/oder Einstellungen ist.

6 Dies zeigt sich aktuell u. a. an dem Hashtag #ichbinarmutsbetroffen.

getroffen werden (Kemper & Weinbach, 2009, 124ff.). Die Schulkultur verstärkt diesen Effekt, da sie der Kultur einer *weißen* Mittelschicht entspricht, an die sich Arbeiter:innenkinder anpassen müssen, um Stigmatisierungen zu vermeiden. Dies gilt für die Differenzkategorie Klasse, aber auch für rassistisch/ableistisch diskriminierte Jugendliche bzw. Jugendliche, die aufgrund ihrer Mehrfachmarginalisierung verschiedene Diskriminierungserfahrungen gleichzeitig machen (Dirim & Mecheril, 2018). Folge des institutionellen Klassismus ist u. a., dass Bildungschancen noch immer stark vom Bildungsgrad der Eltern abhängen (Meyer-Guckel & Hieronimus, 2022, S. 87). Als dritte Ebene skizzieren Kemper und Weinbach *klassenspezifische Verteilungen von strukturellen Ressourcen* (3), die sich u. a. in Familienpolitik zugunsten von Akademiker:innen bzw. finanziell gut gestellten Eltern widerspiegeln und die Chancen zur Erlangung legitimer Bildung erheblich beeinflussen (Kemper & Weinbach, 2009, 131ff.). Durch die Allgegenwart neoliberaler Ideologien internalisieren von Armut betroffene Menschen oft Fremdzuschreibungen wie ‚faul‘ oder ‚dumm‘ zu sein und fürchten, trotz prekärer Arbeitsverhältnisse, unbezahlter Sorgearbeit und höherer formaler Bildungsabschlüsse abgewertet zu werden (El-Mafaalani, 2016, 148f.). Dies kann zu Scham und zu sozialem Rückzug führen.

2.2 Von Armut betroffene mehrfach marginalisierte Eltern und schulische Berufsorientierung

Wenn sozioökonomisch benachteiligte Eltern, die oft von Mehrfachmarginalisierungen betroffen sind, den Kontakt zur Schule meiden, kann dies in Diskriminierungserfahrungen begründet sein und in dem Wunsch, weitere zu vermeiden. Zugleich zeigen Studien, dass eine Zusammenarbeit mit Eltern im BO-Prozess sinnvoll sein kann. So arbeiten Baum und Wagner (2014) die Notwendigkeit früher systematischer adressat:innengerechter Angebote zur BO-Elternarbeit heraus. Vor allem sozioökonomisch benachteiligte Eltern benötigen ihnen zufolge wegen vielfältiger, mit Armut verbundener Belastungen, Frustrationen und Resignationen „wirksame und vertrauensbildende Unterstützung durch Schule und Jugendhilfe in ihren sozialen Nah- und Lebensräumen“ (Baum & Wagner, 2014, S. 190). Neuenschwander betont zudem, dass der Implementierungsauftrag von BO-Maßnahmen an westdeutschen Schulen relativ neu sei:

„Weil angesichts der hohen Komplexität der Ausbildungsgänge und Berufe viele Eltern mit einer kompetenten Begleitung ihrer Kinder im Berufsorientierungsprozess überfordert sind, haben Schulen den Auftrag erhalten und damit begonnen, den Berufsorientierungsprozess der Jugendlichen zu begleiten“ (Neuenschwander, 2019, S. 299).

Anscheinend ist diese Verantwortungsverschiebung von den Eltern hin zur Schule vielen Eltern jedoch gar nicht bewusst. Voigt (2010) weist zudem darauf hin, dass sozioökonomisch benachteiligte Eltern unabhängig von der besuchten Schulform

ihres Kindes erst die Jugendlichen, sich selbst oder Berufsberatende in der Zuständigkeit für die BO sehen. Lehrkräfte werden in der Zuständigkeit nachgeordnet positioniert (Voigt, 2010, 16ff.). Wie sich zeigen wird, entsprechen die vorliegenden Ergebnisse auch den gegenwärtigen Haltungen, die im Zuge unseres Projekts durch die Eltern geäußert wurden. Unsere Schlussfolgerungen unterscheiden sich jedoch von den Vorgängerstudien.

3 Das Forschungsprojekt: Zusammenarbeit mit sozioökonomisch benachteiligten Eltern und Sorgeberechtigten in der BO

Im Projekt wurden in 13 Interviews Eltern und Sorgeberechtigte über ihre Einschätzungen, Bedarfe und Wünsche zur BO-Zusammenarbeit mit den Schulen ihrer Kinder befragt. Die Einschätzung über sozioökonomische Benachteiligung wurde anhand der Armutsgrenzen nach Haushaltstypen bestimmt (WSI, 2021). Das Familieneinkommen dient hier als Proxy für einen Klassenbegriff, der die Sphäre der Reproduktion einbezieht und unabhängig vom aktuellen Erwerbsstatus greift (Bhattacharya, 2017, S. 77). Analytisch fungieren Bourdieus Ansätze zu Habitus und Kapital als sensibilisierende Konzepte (Bourdieu, 2012; Bourdieu & Schwibs, 2007; Bourdieu et al., 2010; Strübing, 2014). Die Stichprobe ist von mehrfachen Marginalisierungsverhältnissen betroffen: Eltern, die selbst von Rassismus und/oder Ableismus betroffen, alleinerziehend sind oder Flucht- und andere Migrationserfahrungen gemacht haben, sich in sozialpädagogischen Angeboten bewegen, derzeit studieren oder in prekären Arbeitsbedingungen tätig sind, brachten ihre Erfahrungen zur Sprache. Die Datenerhebung erfolgte über leitfadengestützte Interviews, welche hypothesengenerierend nach der Grounded Theory (Strübing, 2014) ausgewertet wurden. Die oben skizzierte theoretische Analysefolie fließt in dem Auszug der Daten, die im Folgenden vorgestellt werden, lediglich ein, um den bildungsklassistischen gesellschaftlichen Kontext nachzuvollziehen, vor dem die Aussagen der befragten Eltern interpretiert wurden. Der Fokus der folgenden Analyse selbst liegt jedoch nur in dem Datenausschnitt, der sich spezifisch auf den Bereich der Zusammenarbeit in der BO zwischen Schule und Eltern bezieht.

4 „Do it yourself“ – Vertrauen in selbstorganisierte BO⁷

Drei Themen werden seitens der befragten Eltern in unterschiedlicher Weise hervorgehoben und folgend ausgeführt: der elterliche Anspruch, selbst und ohne institutionelle Hilfe *Verantwortung* in dem BO-Prozess der Kinder zu übernehmen (DIY), das *Vertrauen* in die beruflichen Entscheidungen der Kinder sowie die *Distanziertheit* in der Kommunikation mit der Schule.

DIY

Die BO ist in Bremen seit 2012 als offizieller schulischer Auftrag in den Richtlinien des Bundeslandes verankert (Die Senatorin für Bildung, Wissenschaft und Gesundheit, 2012). Viele der Befragten haben so kaum erfahren, dass Schulen mehr als die obligatorischen Maßnahmen anbieten. Die Befragten gehen davon aus, selbst in der Verantwortung zu stehen, ihre Kinder in den Beruf zu begleiten, bzw. sehen die Verantwortung für die Entscheidungsfindung bei den Jugendlichen selbst. BO scheinen die Eltern somit als Aufgabe zu sehen, die sie eigenständig entlang ihrer Erfahrungen und Bedürfnisse bewältigen (DIY). Sie setzen dabei hohe Bildungsziele; die Mehrheit der Befragten wünscht sich, dass ihr Kind Abitur macht. Im Zentrum der BO-Prozesse steht für Eltern die glückliche Zukunft ihres Kindes und weniger die enge BO-Elternarbeit: ‚Aber klar, wenn ich damit involviert wäre, ist gut. Aber im Endeffekt ist es wichtig, dass er ein Job findet, wo er glücklich wird‘ (ES08, 16).

Vertrauen in das eigene Kind

Bei der Frage, welchen Menschen sie bezüglich der Berufsentscheidungen ihres Kindes am meisten vertrauen, antworten viele Eltern entsprechend, dass sie zunächst sich selbst und ihren Kindern vertrauen. Nur wenige erwähnen auch Lehrende als Ansprechpersonen. Entgegen dem neoliberalen Druck der Leistungsgesellschaft wollen viele der Befragten ihre Kinder explizit nicht unter Druck gesetzt wissen und widersetzen sich einer meritokratischen Definitionsmacht. Sie wünschen sich für ihre Kinder das Abitur, damit diese mehr Auswahl haben; aber wichtiger sei für sie, dass die Kinder ihren eigenen Weg finden. Dabei müssen sich v. a. Eltern, die selbst marginalisiert sind, stärker darauf verlassen, dass ihre Kinder es irgendwie allein im Bildungssystem schaffen, da schulische Strukturen eher zugunsten privilegierter Familien organisiert sind. Das gilt verstärkt für Eltern, die die deutsche Bildungssprache auf einem niedrigeren Niveau beherrschen. Zugleich sehen sich Eltern, deren Kinder trotz anderer Empfehlungen auf dem Gymnasium erfolgreich sind, in ihrem Vertrauen in die Schule irritiert.

⁷ DIY wird in pädagogischen Kontexten als alternative, dezentralisierte Organisationsmethode diskutiert (Gibbons & Snake-Beings, 2018, S. 29) und hat eine lange Tradition in institutionell unabhängiger Arbeiter:innenkultur (Kemper & Weinbach, 2009, S. 61ff.).

Distanzierung in der Kommunikation mit der Schule

Klassenleitungen werden oft auch bei wenig Kontakt als bedeutsame Vertrauenspersonen benannt, wobei die Frage, ob sie das Gefühl haben, gleichberechtigt behandelt zu werden, meist positiv beantwortet wird. Zugleich betonen sie, dass Kontakt zu Lehrenden eigentlich nur im Problemfall nötig sei. Je weniger Kontakt es gebe, umso besser. Die emotionale Verknüpfung von Kontakt zur Schule und Konflikt erklärt, weshalb Kontakt vermieden wird. Dennoch zeigen sich viele Eltern nicht nur sehr zuversichtlich, dass sie sich auf die Lehrkräfte verlassen könnten, wenn es zu Problemen käme, sondern führen auch Vertrauen, Nahbarkeit und Engagement als Bedingungen für eine Bereitschaft zur Kooperation mit Lehrenden an.⁸ Trotz positiver Bezugnahme wird meist distanzierter Kontakt – am liebsten über WhatsApp und Mail – v. a. von Kontakt vermeidenden und Eltern mit DaZ/DaW⁹ bevorzugt. Digitale Übersetzungsdienste erleichtern es diesen Eltern, gleichberechtigter zu kommunizieren. Die von Befragten erwähnten Kommunikationsangebote seitens der Schule beziehen sich lediglich auf Elternabende und Elternsprechtage. Gerade für Eltern, die sich selbst als marginalisiert und damit für die Gesellschaft unwichtig erleben, ist das Angebot des Elternabends eine Hürde. So formuliert ein Vater sehr direkt: „Ich bin kein Fan von Elternabend oder so, ich merk das. Ich habe ein Problem in so einer Gruppe von Menschen zu sitzen und jeder nimmt sich da total wichtig“ (ES06, 22). Eine konsequent individualisierte Ansprache mit optionaler Übersetzung ist zwar aufwändig, wäre für Eltern jedoch eine große Hilfe. Für Klassismus sensibilisierte Kommunikation in Schulen kann sozioökonomisch benachteiligten Eltern ermöglichen, ihre Anliegen für schulstrukturelle Entwicklungen zu benennen, und bietet Chancen, klassenspezifische Verteilungen von Ressourcen abzubauen.

5 Kritische Reflexion der Notwendigkeit von BO-Elternarbeit unter den Bedingungen von Armut

Die im Rahmen dieses Beitrags notwendig verkürzte Analyse zeigt, dass eine ‚Zusammenarbeit‘ mit sozioökonomisch benachteiligten Eltern in Bezug auf BO weder geregelt stattfindet noch seitens der Eltern erwartet wird. Tatsächlich deuten die Daten darauf hin, dass von Armut betroffene mehrfach marginalisierte Eltern ihre Rolle eher darin sehen, den BO-Entscheidungen ihrer Kinder zu vertrauen und diese eigenständig – unabhängig von der Institution Schule – darin

8 Der positive Bezug auf die Klassenleitung könnte auch in der Interviewsituation begründet sein, in der je eine (mehrfach) marginalisierte Person einer Akademikerin gegenübersteht und ein Interview gibt. Durch das strukturelle Machtverhältnis könnte es den Eltern ein Anliegen sein, möglichst positiv über die Beziehung zu Lehrkräften zu reden.

9 Deutsch als Zweitsprache bzw. weitere Sprache

zu begleiten. Es wurden weder Wünsche geäußert, explizit auf BO angesprochen zu werden, noch ‚mehr BO-Informationen‘ zu erhalten, vermutlich auch weil kaum Kenntnis über BO in der Schule besteht und die Informationsflüsse der Schulen wenig an den elterlichen Lebensrealitäten orientiert sind. Die meisten Befragten loben vielmehr den Status quo, so gut wie keinen Kontakt zur Schule zu haben; einige assoziieren eine enge Zusammenarbeit mit Lehrenden sogar eher negativ.¹⁰ Es ist daher umso notwendiger, die Aufgabe klassismuskritische BO durch die Schule selbst konsequent ernst zu nehmen: BO als Querschnitt in den Unterrichtsfächern anzulegen (Schröder, 2021), ausreichend Informationen für den Entscheidungsprozess zu vermitteln und die Jugendlichen unabhängig ihrer sozialen Herkunft zu bestärken, Visionen zu entwickeln, die über das hinausgehen, was sie sich unmittelbar vorstellen können. Neben den Wissensinhalten und Netzwerken, die die Schule vermittelt, begleiten Eltern die Jugendlichen emotional und im Rahmen ihrer Möglichkeiten. Aus unserer Sicht sollte daher eher darüber nachgedacht werden, wie schulische BO-Angebote verbessert und Elternarbeit statt konstitutiv als supplementär für die BO gedacht werden können.

Literatur

- Acho, V. N. (2011). *Elternarbeit mit Migrantenfamilien*. Centaurus Verlag & Media.
- Aumair, B. (2021). Bildung und soziale Ungleichheit: Impulse für eine klassismuskritische außerschulische Bildungsarbeit. In F. Seeck & B. Theißl (Hrsg.), *Solidarisch gegen Klassismus – organisieren, intervenieren, umverteilen*. (S. 222-234) Unrast.
- Baum, S. & Wagner, B. (2014). Kooperation mit Eltern am Übergang Schule-Beruf: Erfahrungen der Schulsozialarbeit und Ergebnisse des Modellprojektes „Gemeinsam in die Zukunft“. In N. Pötter (Hrsg.), *Schulsozialarbeit am Übergang Schule – Beruf*. (S. 187-207) Springer Fachmedien.
- Bhattacharya, T. (Hrsg.) (2017). *Social Reproduction Theory: Remapping Class, Recentring Oppression*. Pluto Press.
- Bourdieu, P. (2012). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In U. Bauer, U. H. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.), *Bildung und Gesellschaft. Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*. (S. 228-242) Springer VS.
- Bourdieu, P. & Schwibs, B. (2007). *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Suhrkamp.
- Bourdieu, P., Yacine-Titouh, T. & Pfeuffer, A. (2010). *Algerische Skizzen*. 1. Auflage. Suhrkamp.
- Busse, S. & Helsper, W. (2008). Schule und Familie. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung*. 2. Auflage. (S. 469-494) VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Calmbach, M., Flaig, B., Edwards, J., Möller-Slawinski, H., Borchard, I. & Schleier, C. (2020). *SI-NUS-Jugendstudie 2020 – Wie ticken Jugendliche? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland*. Bundeszentrale für politische Bildung.
- Chamakalayil, L., Ivanova-Chessex, O., Leutwyler, B. & Scharathow, W. (Hrsg.). (2022). *Eltern und pädagogische Institutionen: Macht- und ungleichheitskritische Perspektiven*. Beltz.
- Dirim, İ. & Mecheril, P. (Hrsg.). (2018). *Studentexte Bildungswissenschaft. Heterogenität, Sprache(n), Bildung: Die Schule der Migrationsgesellschaft*. UTB Julius Klinkhardt.

10 Dies gilt selbstverständlich nicht für alle – Einzelne sind sehr intensiv im Austausch mit der Schule (sind sogar Elternsprecher:innen) und wünschen sich auch bei der BO enge Zusammenarbeit.

- El-Mafaalani, A. (2016). Diskriminierung von Menschen mit Migrationshintergrund. In A. Scherr, A. El-Mafaalani & E. Yüksel (Hrsg.), *Handbuch Diskriminierung*. (S. 1-14) Springer Fachmedien.
- Fiechter, U. (2015). *Eltern – Schule – Ungleichheit. Eine qualitative Untersuchung zur Perspektive der Eltern auf die Schule ihrer Kinder in einem von Zuwanderung geprägten Stadtteil*. tuptrius.
- Gibbons, A. & Snake-Beings, E. (2018). DiY (Do-it-Yourself) pedagogy: a future-less orientation to education. In *Open Review of Educational Research*, 5(1), S. 28-42. <https://doi.org/10.1080/23265507.2018.1457453>
- Gomolla, M. (2009). Elternbeteiligung in der Schule. In M. Gomolla & S. Fürstenau (Hrsg.), *Lehrbuch. Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung*. (S. 21-50) VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heinemann, A. M. B., Runge-Däbritz, H. & Vogt, L. (2022). Differenzsensible Begleitung von beruflichen Orientierungsprozessen in heterogenen Lernräumen der gymnasialen Oberstufe. In *Zeitschrift für Ökonomische Bildung, Sonderausgabe Berufliche Orientierung und pädagogische Verantwortung*, S. 73-102. https://www.researchgate.net/profile/Alisha-Heinemann/publication/365201157-Differenzsensible_Begleitung_von_beruflichen_Orientierungsprozessen_in_heterogenen_Lernraumen_der_gymnasialen_Oberstufe/links/636a602e54eb5f547cb32622/Differenzsensible-Begleitung-von-beruflichen-Orientierungsprozessen-in-heterogenen-Lernraumen-der-gymnasialen-Oberstufe.pdf [14.08.2023].
- Kemper, A. (2015). „Klassismus!“ heißt Angriff. Warum wir von Klassismus sprechen sollten – und warum dies bisher nicht geschah. In *Kurswechsel* (4), 25-31.
- Kemper, A. & Weinbach, H. (2009). *Klassismus: Eine Einführung*. Unrast.
- Kollender, E. (2020). *Eltern – Schule – Migrationsgesellschaft: Neuformation von rassistischen Ein- und Ausschlüssen in Zeiten neoliberaler Staatlichkeit*. transcript.
- Kollender, E. (2022). „Dann ist man wieder die mit dem Migrationshintergrund“: Subjektivationen von Eltern im Kontext neoliberaler Bildungsreformen. In L. Chamakalayil, O. Ivanova-Chessex, B. Leutwyler & W. Scharathow (Hrsg.), *Eltern und pädagogische Institutionen: Macht- und ungleichheitskritische Perspektiven*. (S. 72-90) Beltz.
- Meyer-Guckel, V. & Hieronimus, S. (2022). *Hochschul-Bildungs-Report: Bd. 2020. Hochschulbildung in der Transformation: Ein Fazit nach 10 Jahren Bildungsinitiative*. Edition Stifterverband.
- Neuenschwander, M. P. (2019). Übergänge in die Berufsausbildung. In B. Kracke & P. Noack (Hrsg.), *Handbuch Entwicklungs- und Erziehungspsychologie*. (S. 425-438) Springer.
- Schröder, R. (2021). Berufliche Orientierung als Querschnittsaufgabe. In *Schulmagazin 5-10, 2021*(9), 7-11. https://doi.org/10.5555/smag-9-2021_01
- Die Senatorin für Bildung, Wissenschaft und Gesundheit (2012). *Richtlinie zur Berufsorientierung an allgemeinbildenden Schulen*. Bremen. <https://www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/Neue%20Richtlinie%20Berufsorientierung.pdf> [14.08.23]
- Solga, H. (2005). Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In P. A. Berger & H. Kahlert (Hrsg.), *Bildungssoziologische Beiträge. Institutionalisierte Ungleichheiten: Wie das Bildungswesen Chancen blockiert*. (S. 19-38) Juventa.
- Strübing, J. (2014). *Grounded Theory – Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatischen Forschungsstils*. Springer VS.
- Voigt, J. (2010). *Eltern und Berufsorientierung: Ergebnisbericht einer Erhebung zur Nutzung und Einschätzung von Informations- und Beratungsangeboten*. Koordinierungsstelle „Regionales Übergangsmangement Leipzig“.
- WSI (2021). *Armutsgrenzen nach Haushaltstypen*. Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliches Institut. <https://www.wsi.de/de/armut-14596-armutsgrenzen-nach-haushaltsgroesse-15197.htm> [14.08.23].

Autorinnen

Tietjen, Julia

Universität Bremen/ITB

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Intersektionale Frauen- und Geschlechterforschung, Affekttheorien, Kritische Diversitätsforschung, Übergang Schule – Beruf

julia.tietjen@uni-bremen.de

Cubalevska, Marija

Universität Bremen/ITB

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Zweit- und Fremdsprachenerwerb, Integrations- und Sprachenpolitik, Migration und Flucht, Diskursanalyse, Hegemoniekritische Ansätze, Marxismus, Postkoloniale Theorie

marija.cubalevska@uni-bremen.de

Heinemann, Alisha M. B., Prof.in. Dr.in

Universität Bremen/ITB

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Post- und Dekoloniale Theorien, pädagogische Professionalität in der Migrationsgesellschaft, Kritische Diversitätsforschung, Übergang Schule – Beruf, Kritische Berufs- und Erwachsenenbildung

heinemann@uni-bremen.de