

Zwischen Inklusionsprogrammatiken und Exklusionsdynamiken. Ambivalente Ordnungen in Übergangskulturen integrativer Sekundarschulformen

Stefanie Kurth & Marc Thielen

Abstract: Schulische Inklusion ist auch mit der Perspektive einer Verbesserung beruflicher Teilhabe bei Behinderung und Benachteiligung verknüpft. Bislang ist allerdings wenig zur Vorbereitung und Gestaltung von nachschulischen Übergängen im Kontext inklusiver schulischer Settings bekannt. Der Beitrag setzt daran an und beleuchtet zu Beginn Befunde zu Ungleichheitsdynamiken am Übergang Schule-Beruf und deren Wirksamwerden in der Praxis schulischer Berufsorientierung. Im Anschluss stellen wir das heuristische Konzept der Übergangskultur vor, das auf Grundlage theoretischer Prämissen der reflexiven Übergangsforschung sowie der Schulkulturforschung eine qualitative Mehrebenenanalyse begründet und die Rekonstruktion unterschiedlicher Modi der Gestaltung von Übergängen aus der Sekundarstufe I ermöglicht. Anhand der Fallanalyse einer Integrierten Gesamtschule, die sich in programmatischer Hinsicht als inklusiv versteht und für ihr Inklusionskonzept auch ausgezeichnet wurde, verdeutlichen wir sich verändernde In- und Exklusionsdynamiken und diskutieren die Bedeutung des Konzepts der Übergangskultur für die Übergangsforschung im Kontext von Behinderung und Benachteiligung.

Stichwörter: Berufsorientierung, soziale Ungleichheit, Schulkultur, Übergangsforschung, qualitative Mehrebenenanalyse

Zitation: Kurth, S. & Thielen, M. (2024): Zwischen Inklusionsprogrammatiken und Exklusionsdynamiken. Ambivalente Ordnungen in Übergangskulturen integrativer Sekundarschulformen. *Zeitschrift für Inklusion*, 19(4), 44-61. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/805>

Zusammenfassung in einfacher Sprache:

Übergang von der Schule in den Beruf

Es gibt inklusive Schulen. Das bedeutet: Alle Schüler*innen werden so akzeptiert wie sie sind. Alle lernen gemeinsam. Auch Schüler*innen mit Behinderungen können in diese Schulen gehen.

Man geht davon aus: Vielleicht haben Schüler*innen mit Behinderungen in einer inklusiven Schule später mehr Möglichkeiten. Vielleicht machen sie einen Schulabschluss. Vielleicht machen sie eine Ausbildung. Oder vielleicht bekommen sie einen festen Arbeitsplatz.

Im Text wird eine Schule vorgestellt. Die Schule sagt über sich selbst: Wir sind inklusiv. Die Autor*innen haben festgestellt: In der Schule wird zwar auf Inklusion geachtet. Die Schüler*innen lernen gemeinsam. Aber der Übergang von der Schule zum Beruf wird bei Schüler*innen mit Behinderungen noch zu wenig beachtet. Vor allem bei Schüler*innen mit geistigen Behinderungen. Diese Schüler*innen müssen früher als andere Schüler*innen die Schule verlassen. Dann gehen sie in eine Förderschule. Und viele Schüler*innen mit geistigen Behinderungen arbeiten später in einer Werkstatt für Menschen mit Behinderungen.

Darum müssen sich Schulen weiter mit dem Thema beschäftigen. Schulen müssen stärker mit Betrieben zusammenarbeiten. Damit die Schüler*innen mehr Möglichkeiten zur beruflichen Teilhabe bekommen.

In Einfache Sprache übersetzt von Maria Calow

Inhaltsverzeichnis

1. Ungleichheiten an nachschulischen Übergängen	46
2. Bezugnahmen auf Ungleichheiten in Bildungsinstitutionen am Übergang Schule-Beruf...	47
3. Übergangskultur als Heuristik zur Analyse von Ungleichheitsdynamiken in der Berufsorientierung an Einzelschulen	49
4. „Im geschützten Raum Schule [...] so dass die Inklusivität dort auch stattfinden kann“ – Übergangsgestaltung im Modus inklusiver Didaktik auf Zeit.....	51
5. Diskussion und Ausblick	55
Literatur	57
Kontakt.....	61

1. Ungleichheiten an nachschulischen Übergängen

Parallel zum Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention und den daraus resultierenden Veränderungen an Regelschulen, die unter der Perspektive inklusiver Schulentwicklung diskutiert werden, erfolgte in den letzten Jahren auch eine deutliche Ausweitung der schulischen Berufsorientierung zur Vorbereitung und Gestaltung nachschulischer Übergänge (KMK, 2017). Dies verdeutlicht das Bildungskettenprogramm von Bund und Ländern, durch das einheitliche Angebote wie Kompetenzfeststellung, Berufsorientierungstage, Coaching, Beratung u. a. an Schulen implementiert wurden. Im Kontext von Behinderung und Benachteiligung gelten die separierte Beschulung, die daraus resultierende Stigmatisierung sowie die häufig fehlenden Schulabschlüsse als wesentliche Erklärungsmuster für die eingeschränkte berufliche Teilhabe (van Essen, 2013; Zölls-Kaser, 2022). An die schulische Inklusion wird dementsprechend die Hoffnung auf eine verbesserte berufliche Teilhabe geknüpft, auch weil die Anzahl der jungen Menschen mit sonderpädagogischen Förderbedarfen, die einen Ersten Schulabschluss erwerben, an Regelschulen ansteigt (Goldan & Kemper, 2020; Makles et al., 2019).

Mediale und politische Diskurse wecken gegenwärtig den Eindruck, dass der Zugang in das berufliche Ausbildungssystem angesichts einer wachsenden Zahl an unbesetzt bleibenden Ausbildungsstellen problemlos möglich sei. Die Kultusministerkonferenz plädiert entsprechend dafür, die Attraktivität direkter Wege in (betriebliche) Ausbildung zu betonen (KMK, 2017, S. 3). Offenbar wird von einer prinzipiellen Wahlfreiheit ausgegangen, während die empirisch nachgewiesenen Ungleichheiten am Übergang in die berufliche Bildung (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024, S. 178–180) kaum öffentlich thematisiert werden. Ungeachtet der veränderten Lage am Ausbildungsmarkt bleibt der Übergang in die Berufs- und Arbeitswelt selektiv, was zur Folge hat, dass junge Menschen „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 korreliert. Analysen des Nationalen Bildungspanels (NEPS) zeigen, dass nahezu 80% der Schüler*innen mit hohem sozioökonomischen Status Abitur erwerben, während es bei denjenigen mit niedrigem Status nur 31% sind. Umgekehrt erzielen 20% der Schüler*innen mit niedrigem sozioökonomischen Status maximal einen Hauptschulabschluss, während es bei einem hohen Status nur 3% sind (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, S. 161). Aktuelle Zahlen verweisen zudem auf eine wachsende Zahl an jungen Menschen, welche die allgemeinbildende Schule ohne mindestens einen Ersten Schulabschluss verlassen. Jugendliche ohne deutsche Staatsangehörigkeit sowie Abgänger*innen von Hauptschulen sowie Schulen mit drei Bildungsgängen sind besonders stark betroffen (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024, S. 168–169).

Hinsichtlich der Wunschberufe zeigt sich, dass Jugendliche aus Familien mit niedrigerem sozioökonomischem Status häufiger Berufe mit niedrigerem Qualifikationsniveau und Einkommen präferieren (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, S. 160). Die geringeren beruflichen Aspirationen korrespondieren mit eingeschränkten Optionen im dualen Ausbildungssystem. Ca. 40% aller gemeldeten Ausbildungsstellen sind für Jugendliche mit maximal Hauptschulabschluss nicht zugänglich (BMBF, 2024, S. 35). Zugleich ist der Anteil an Auszubildenden mit Studienberechtigung in den letzten Jahren deutlich gestiegen (BMBF, 2024, S. 64), woraus Dohmen et al. (2021) eine gestiegene Präferenz von Betrieben für Auszubildende mit Abitur ableiten. Junge Menschen mit maximal Hauptschulabschluss sind demgegenüber häufig auf Bildungsgänge im Übergangssektor

angewiesen (Holtmann et al., 2019). Insbesondere betrifft dies auch Abgänger*innen von Förderschulen im Schwerpunkt Lernen (Blanck, 2020).

Im Ausbildungssystem materialisieren sich die sozialen Ungleichheiten in unterschiedlichen Berufssegmenten: Während in den oberen Segmenten Auszubildende mit Studienberechtigung und Mittlerem Schulabschluss dominieren, steigt der Anteil an Auszubildenden mit maximal Hauptschulabschluss erst ab der unteren Mitte. Hier finden sich klassische Handwerksberufe des Baus, des Ernährungsgewerbes sowie einiger personenbezogener Dienstleistungen (Baethge, 2010, S. 285–287). Dies begrenzt die Optionen von Jugendlichen mit Hauptschulabschluss „in vielen attraktiveren Berufssegmenten – in denen sie früher gute Chance hatten“ (Protsch, 2014, S. 200). Die Folgen sind weitreichend: In Berufen, in denen Auszubildende mit maximal Hauptschulabschluss überproportional vertreten sind, werden deutlich mehr Ausbildungsverträge vorzeitig beendet. Zudem tragen die jungen Menschen nach Vertragsauflösungen ein besonders hohes Risiko für fragmentierte Verläufe oder für lange Phasen in Arbeitslosigkeit (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024, S. 297–298). Wurde eine Förderschule im Schwerpunkt Lernen besucht, wird häufig pauschal von der Aufnahme einer regulären Berufsausbildung abgeraten. Stattdessen werden außerbetriebliche Ausbildungen in sogenannten Fachpraktikerberufen empfohlen (Blanck, 2020, S. 180–182). Langfristig sind die Biografien dieser jungen Menschen durch Diskontinuitäten, wechselnde Tätigkeiten im Niedriglohnssektor, Arbeitslosigkeit und Armutsrisiken gekennzeichnet (Menze et al., 2022; von Essen, 2013). Demgegenüber sind die Übergänge der Abgänger*innen von Förderschulen im Schwerpunkt Geistige Entwicklung stark vorstrukturiert (Reims et al., 2023, S. 4) und werden entsprechend als fremdbestimmt erlebt (Zölls-Kaser, 2022, S. 261). Ungeachtet alternativer Möglichkeiten erfolgt „am Ende ihrer Schulzeit [...] nahezu automatisch ein Übergang in die Werkstätten“ (Schreiner, 2017, S. 62). Da Werkstattbeschäftigten kaum ein Wechsel auf den allgemeinen Arbeitsmarkt gelingt, bleiben den jungen Menschen „häufig Chancen zur Teilhabe an relevanten gesellschaftlichen Funktionssystemen – wie beispielsweise dem Arbeitsmarkt verwehrt“ (Schreiner, 2017, S. 162).

2. Bezugnahmen auf Ungleichheiten in Bildungsinstitutionen am Übergang Schule-Beruf

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 entsprechenden 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). Ein insbesondere auch bei behinderten jungen Menschen stark gemachtes Argument ist das der fehlenden Ausbildungsreife. Adressiert wird damit die Abweichung von einem für die erfolgreiche Aufnahme und Beendigung einer Berufsausbildung vermeintlich notwendigen Entwicklungsstands (Müller-Kohlenberg et al., 2005). Ein entsprechender Kriterienkatalog differenziert fünf Bereiche: schulische Basiskenntnisse, psychologische Leistungsmerkmale, physische Merkmale, psychologische Merkmale des Arbeitsverhaltens und der Persönlichkeit sowie Berufswahlreife (BA, 2009). Ähnlich wie behinderten jungen Menschen in der Vergangenheit pauschal die Berufsreife abgesprochen wurde (Schwappacher & Sommer, 1979, S. 86), sind gegenwärtig die Abgänger*innen von Förderschulen im Schwerpunkt Lernen aus Sicht der Berufsberatung „fast nie ausbildungsreif“ (Blanck, 2020, S. 169). In der Perspektive der Disability Studies lässt sich das Konstrukt ‚Ausbildungsreife‘ als Ausdruck von Ableismus beschreiben, verstanden als „die hierarchische Bewertung von Menschen anhand angenommener, zugeschriebener oder tatsächlicher Fähigkeiten“ (Köbsell, 2015, S. 21). Dabei besteht das Problem, dass das Konstrukt Ausbildungsreife wissenschaftlich hoch umstritten ist, da es weder theoretisch hinreichend fundiert noch hinsichtlich seiner vermeintlichen Evidenz empirisch belegt ist (Dobischat et al., 2012). Nach Befunden des Nationalen Bildungspanels (NEPS) lässt sich die Selektion am Ausbildungsmarkt nicht mit fehlender Ausbildungsreife erklären. Denn im Vergleich wesentlicher Kompetenzen bestehen kaum Unterschiede zwischen Auszubildenden im dualen Ausbildungssystem und jungen Menschen in Bildungsgängen des Übergangssektors, denen die Ausbildungsreife häufig pauschal abgesprochen wird (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018, S. 141). Ebenso wenig ist das verbreitete Vorurteil ‚unrealistischer‘ Berufsvorstellungen, das im Fokus des neueren Diskurses um die sogenannte Berufswahlkompetenz steht, haltbar. Empirisch nachgewiesen ist, dass sowohl junge Menschen mit Hauptschulabschluss (Kohlrausch, 2017) als auch junge Menschen im Kontext sonderpädagogischer Förderung am Ende der Schulzeit über sehr realistische Berufsvorstellungen verfügen und ungeachtet dessen an beruflichen Übergängen deutlich benachteiligt sind (Blanck, 2020, S. 200; Zölls-Kaser, 2022, S. 242–249).

Untersuchungen zur schulischen Berufsorientierung zeigen, dass die Ungleichheiten am Übergang Schule-Beruf im Kontext von Unterricht und Beratung wirksam sind. An drei nichtgymnasialen Sekundarschulen, von denen zwei in sozial benachteiligten Stadtteilen liegen, beschreiben Faulstich-Wieland und Scholand (2017) eine einseitige Thematisierung von Handwerksberufen mit niedrigerem Anspruchsniveau und geringerem Prestige. Damit werden die Berufswahlmöglichkeiten der Schüler*innen begrenzt und diesen ein selektives Berufsspektrum vermittelt (Faulstich-Wieland & Scholand, 2017, S. 154). In einer Studie zur Beratung im Kontext Berufsorientierung an einer sich als „Brennpunktschule“ bezeichnenden Gesamtschule ohne gymnasiale Oberstufe zeigen Dittrich und Walther (2020, S. 126–128), dass es zu einer frühen Unterwerfung der Jugendlichen unter die von Fachkräften als realistisch eingeschätzten beruflichen Optionen kommt. Budde und Weuster (2018, S. 225–237) beschreiben 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 charakterisiert werden. Die genannten Studien, die deutliche Parallelen zur

pädagogischen Ordnung berufsvorbereitender Bildungsgänge im Übergangssektor sichtbar machen (Thielen & Handelman, 2021), verweisen auf die Gefahr, dass sich Berufsorientierung bei sozialbenachteiligten Jugendlichen vornehmlich in zuweisend-vormundschaftlichen Konzepten realisiert (Bigos, 2020, S. 366). Wenngleich mittlerweile auch konzeptionelle Vorschläge zur Umsetzung von Inklusion im Kontext schulischer Berufsorientierung vorliegen (Koch, 2015), ist bislang wenig darüber bekannt, wie die Kategorie Behinderung in den entsprechenden Settings an Regelschulen bedeutsam wird.

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

Um empirisch der Frage nachgehen zu können, in welcher Weise sich die institutionellen Kontexte von Einzelschulen in der (Vollzugs-)Logik von Angeboten der Berufsorientierung niederschlagen und mit den zuvor skizzierten Ungleichheiten einhergehen, haben wir das heuristische Konzept der Übergangskultur entwickelt (Thielen & Kurth, 2023). Übergangskultur ist dabei nicht normativ, sondern analytisch zu verstehen. In diesem Sinne bringt auch eine Schule ohne Aktivitäten zur Vorbereitung des Übergangs aus der Sekundarstufe I eine spezifische Übergangskultur hervor, deren Effekte es für unterschiedliche Schüler*innengruppen zu untersuchen gelte. Im Begriff der Übergangskultur spiegelt sich die Verknüpfung zweier Forschungsrichtungen wider: die reflexive Übergangsforschung, in deren Fokus die prozessuale Hervorbringung von Übergängen im Lebenslauf steht (Wanka et al., 2020), sowie 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 institutionelle Modi der Herstellung und Gestaltung von Übergängen, wodurch „(verdeckte) machtvolle (Unterwerfungs-)Mechanismen (z. B. Subjektivierungen) wie auch Räume für das Entstehen von Handlungsfähigkeit und Prozesse der Resignifizierung kenntlich gemacht werden“ können (Wanka et al., 2020, S. 21). Berufsorientierung betrachten wir zudem 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). Vor diesem theoretischen Hintergrund lassen sich Ungleichheitsdynamiken als Passungs- und Abstoßungsverhältnisse rekonstruieren. Die Übergangskultur der Einzelschule bietet sodann unterschiedlichen Schüler*innengruppen „jeweils divergierende Möglichkeitsräume der Anerkennung und Artikulationen ihres Selbst im Rahmen schulischer Bewährung und Bildungsverläufe“ (Helsper, 2008, S. 67). Der im Zuge der Schulkulturforschung eingenommene Blick auf die Einzelschule wird auch in der inklusiven Schulentwicklungsforschung fruchtbar gemacht. Nach Moser stellt sich die Frage, „wie und unter welchen Bedingungen Inklusion auf der Ebene der Einzelschule implementiert wird, wie Inklusion hierbei definiert wird und inwiefern Schlüsselthemen der Inklusion an tradierte innere und Dimensionen der äußeren Schulentwicklung angeschlossen werden und welche Konfliktkonstellationen hier auszumachen sind“ (Moser, 2017, S. 139). Übergangskulturen in der Sekundarstufe I rekonstruieren wir mittels einer qualitativen Mehrebenenanalyse und betrachten die drei Ebenen: institutioneller Selbstentwurf, organisationale Bedingungen und pädagogische Praxis. Die erste Ebene (1) des institutionellen Selbstentwurfs umfasst das Selbstverständnis, Leitbild und Profil einer Schule

sowie deren verschriftlichtes Berufsorientierungskonzept. Dafür analysieren wir Schuldokumente, qualitative Interviews mit der Schulleitung sowie mit der schulintern verantwortlichen Person für Berufsorientierung. Zur Ebene zwei (2) der organisationalen Bedingungen werden 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 berücksichtigt. Auch hier analysieren wir Dokumente sowie qualitative Interviews mit Leitungs-, Lehr- und Fachkräften. Die dritte Ebene fokussiert (3) die 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 ist an das mehrstufige Kodierverfahren der Grounded Theory (Glaser & Strauss, 2010) angelehnt, ergänzt um Sequenzanalysen zu ausgewählten Datenausschnitten (Bergmann, 2009). Unser Sample setzt sich aus unterschiedlichen integrativen 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 in den 1970er-Jahren eingeführte Schulform der Integrierten Gesamtschule, die im Fokus der nachfolgenden Fallanalyse steht, verzichtet auf eine Leistungsdifferenzierung nach Schulzweigen mit unterschiedlichen Bildungszielen zugunsten einer fachspezifischen Leistungsdifferenzierung. In Niedersachsen erfolgt in bestimmten Fächern ab dem siebten Jahrgang eine Aufteilung der Schüler*innen in Kurse auf unterschiedlichen Leistungsniveaus. Durch die Individualisierung des Lernens soll die Integrierte Gesamtschule einen Beitrag zu einer größeren Chancengleichheit leisten. Zudem wird das subjektive Wohlbefinden in Abgrenzung zu schulischem Leistungsdruck betont (Mattes, 2017). Allerdings erweiterte sich die sozialintegrative Bedeutung der Integrierten Gesamtschulen erst infolge der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention explizit auch auf Schüler*innen mit sonderpädagogischer Förderung. Begleitstudien zu Schulstrukturreformen hin zu einem zweigliedrigen Schulwesen, in dem die integrative Schulform die zweite Säule neben dem Gymnasium darstellt, zeigen, dass der Anteil an Schüler*innen mit höheren Abschlussaspirationen und Oberstufenzugangsberechtigung deutlich ansteigen. Insbesondere ist dies an Schulen mit Oberstufe der Fall (Neumann et al., 2017, S. 476–477). Soziale Disparitäten haben sich durch die Schulreform jedoch nicht reduziert. Schüler*innen, die Migrationsmerkmale oder deren Eltern niedrigere Bildungsabschlüsse aufweisen, besuchen seltener Schulen mit gymnasialer Oberstufe und erwerben seltener eine Oberstufenzugangsberechtigung (Neumann et al., 2017, S. 489). Im internationalen Vergleich zeigt sich gleichwohl, dass Bildungssysteme mit überwiegend integrativer gesamtschulartiger Beschulung zu geringeren Bildungsungleichheiten hinsichtlich sozialer Herkunft und Migrationsmerkmalen führen. Die Ungleichheitsdimension Dis-(Ability) bleibt in den Studien allerdings weitgehend unberücksichtigt (Gordt & Hadjar, 2023, S. 77). Forschungen zu Lehrer*innenhandeln an Gesamtschulen machen auf teilweise divergierende pädagogische Orientierungen im Spannungsfeld von Leistungs- und Schüler*innenzentrierung aufmerksam. Insbesondere lehramtsspezifische Differenzen gehen mit Deutungskämpfen zum dominanten schulischen Orientierungsrahmen einher und können zu habituellen Passungsproblemen der Lehrkräfte führen (Pallesen & Matthes, 2023). Während wir an anderer Stelle eine Integrierte Gesamtschule porträtiert haben, deren Übergangskultur durch differenzierende Berufsorientierungsangebote entsprechend

schulischer Leistung gekennzeichnet ist (Kurth & Thielen, 2024), stellen wir nachfolgend eine weitere von uns rekonstruierte Übergangskultur einer Integrierten Gesamtschule vor, die im Kontrast eine stärker inklusive Programmatik beansprucht.

4. „Im geschützten Raum Schule [...] so dass die Inklusivität dort auch stattfinden kann“ – Übergangsgestaltung im Modus inklusiver Didaktik auf Zeit

Die nun porträtierte Übergangskultur haben wir an einer Integrierten Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe rekonstruiert, deren *institutioneller Selbstentwurf* dem einer sich selbst als inklusiv verstehenden Stadtteilschule entspricht. In ihrem Onlineauftritt verweist die in den 1970er-Jahren im damaligen Arbeiter*innenstadtteil gegründete Gesamtschule auf ihre langjährige Expertise im inklusiven Lernen und beschreibt sich als eine Schule, die sowohl erfolgreiches Lernen als auch freie Persönlichkeitsentfaltung für alle Schüler*innen ermöglichen möchte. Für die rekonstruierte Übergangskultur ist markant, dass die Koordination der Berufsorientierung an der Schule von einer sonderpädagogischen Lehrkraft verantwortet wird, die im Interview explizit auf das Inklusionspädagogische Selbstverständnis der Schule rekurriert und diesbezüglich hervorhebt, „dass die Leute nicht scheitern müssen, sondern sie sich so entfalten dürfen oder vielleicht mal stolpern können, [...] dass sie sich frei entfalten können.“ Bildungsgerechtigkeit prägt den Gründungsmythos der Schule, deren Leitziel ursprünglich darin bestand, den vom Gymnasium ausgeschlossenen Kindern aus dem Stadtteil, von denen viele eine Migrationsgeschichte hatten, den Weg zum Abitur und zu höherer Bildung zu eröffnen. Seit Anfang der 1990er-Jahre ist die Schule in der zunächst als integrativ und später als inklusiv bezeichneten Förderung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischen Förderbedarfen aktiv. Nach ersten Modellversuchen werden seit vielen Jahren in allen Klassen der Sekundarstufe I Schüler*innen mit sonderpädagogischen Förderbedarfen unterrichtet. Die Schule bietet Förderung in sieben sonderpädagogischen Förderschwerpunkten an und inkludiert auch Kinder und Jugendliche im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung, die gegenwärtig noch immer überwiegend Förderschulen besuchen (Sekretariat der Kultusministerkonferenz, 2024, S. 5). Das Selbstverständnis als inklusive Schule erscheint als ein besonderes Qualitätsmerkmal, durch das sich die Schule von anderen positiv abhebt. Dies verdeutlichen nicht zuletzt auch die öffentlichkeitswirksam auf der Schulhomepage präsentierten Preise für das Integrations- bzw. Inklusionskonzept. Das positive Image kommt darin zum Ausdruck, dass die Schule für Familien aus dem ganzen Stadtgebiet sowie Eltern mit einem hohen sozioökonomischen Status und akademischen Bildungsabschlüssen attraktiv ist. Das Selbstverständnis als Stadtteilschule materialisiert sich in der Vernetzung mit vielfältigen Kultureinrichtungen im schulischen Umfeld.

Zu den *organisationalen Bedingungen* ist festzuhalten, dass es sich um eine mit über 1.400 Schüler*innen recht große und zugleich stark nachgefragte Schule handelt, die im Konzept des gebundenen Ganztags arbeitet und auf mehrere Gebäude im Stadtteil verteilt ist. Die Schule gehört zu den Integrierten Gesamtschulen der Stadt, die über eine eigene gymnasiale Oberstufe verfügen und stark nachgefragt sind. Wenngleich das Einzugsgebiet über den Stadtteil hinausweist, ist die Vernetzung mit diesem ein wesentlicher Bezugspunkt des Schulprogramms: „Ist auch ein ganz großes Plus dieser Schule, dass wir ganz viel vernetzt sind im Stadtteil“ (Interview sonderpädagogische Fachkraft). Der ehemalige Arbeiter*innenstadtteil hat sich in den letzten Jahren verändert und ist in der Bevölkerungszusammensetzung deutlich pluraler geworden. Insbesondere in das bei jüngeren Bevölkerungsgruppen beliebte Zentrum, in dem sich ein Marktplatz und eine belebte Straße mit Einkaufsmöglichkeiten und gastronomischen Angeboten befindet, sind

vermehrt Bewohner*innen aus der oberen Mittelschicht gezogen. Demgegenüber liegt der Anteil von Personen, die arbeitslos sind oder staatliche Transferleistungen beziehen, in den äußeren Bereichen des Stadtteils nach wie vor über dem städtischen Durchschnitt. Die Vernetzung mit dem Stadtteil nutzt die Schule insbesondere für ihre AG-Angebote, die schwerpunktmäßig in den Bereichen Kultur, Sport und Technik angesiedelt sind. Einzelne Angebote beziehen sich explizit auf behinderte Schüler*innen, bspw. eine AG für Rollstuhlbasketball. Im Hinblick auf die Übergangskultur ist markant, dass die Schule, die mit einem Siegel für Berufs- und Studienorientierung ausgezeichnet wurde, keine AG zum Thema Berufsorientierung anbietet und auch keine Betriebe zu ihren auf der Homepage veröffentlichten Kooperationspartner*innen zählt. Kooperiert wird nahezu ausschließlich mit Kultureinrichtungen, bspw. Kunstvereinen, Musikschulen und Theatern, aber auch mit ortsansässigen Hochschulen. Inklusiven Unterricht, welchen das Schulprogramm in Bezug auf das Lernen am gemeinsamen Gegenstand konkretisiert, realisiert die Schule, deren Schüler*innenanteil mit sonderpädagogischer Förderung bei ca. 12 Prozent liegt, u. a. durch Teamteaching. Die in diesem Zusammenhang mit den Regelschullehrkräften kooperierenden sonderpädagogischen Lehrkräfte gehören schon lange fest zum Kollegium der Schule und nicht zu außerschulischen Förderzentren. Darüber hinaus verfügt die Schule über eine eigene Ergotherapeutin.

Das Selbstverständnis als inklusive Schule kommt auf der Ebene der *pädagogischen Praxis* in Form einer spezifischen Ordnung der Berufsorientierung zum Ausdruck, die wir im Modus *inklusive Didaktik auf Zeit* beschreiben. Prägnant ist das für die Kapitelüberschrift gewählte Interviewzitat, in dem die für Berufsorientierung zuständige Lehrperson Inklusion in der Berufsorientierung an den „geschützten Raum“ der Schule koppelt. Die an die häufig für Sonder- bzw. Förderschulen genutzte Bezeichnung des Schutz- bzw. Schonraums erinnernde Metapher (Schumann, 2007) lässt bestimmte Schüler*innen als besonders vulnerabel und daher schutzbedürftig erscheinen. In der Praxis der Berufsorientierung stechen innerschulische Angebote heraus, die sowohl im Schulprogramm als auch in den Interviews mit Inklusion in Verbindung gebracht werden. Das Inklusionskonzept hebt in Bezug auf praktisches und handlungsorientiertes Lernen die Werkräume und die Lehrküche als innerschulische Lernorte hervor. Die Lehr- und Fachkräfte stellen schulische Arrangements wie einen Zukunftsworkshop, eine Betriebssimulation, ein Entrepreneurship-Projekt sowie eine Schülerfirma ins Zentrum ihrer Erzählungen. In programmatischer Hinsicht rekurren die Lehr- und Fachkräfte auf Prämissen inklusiver Pädagogik, die „auf Akzeptanz der Verschiedenheit“ (Biewer et al., 2015, S. 12) zielen und inzwischen auch für den Bereich der Berufsorientierung fruchtbar gemacht werden (Koch, 2015). Dies kommt in einem Interviewzitat zum Ausdruck, in dem die für Berufsorientierung zuständige Lehrperson auf den gerade erwähnten Heterogenitätsdiskurs rekurriert:

„Jeder Schüler ist ein Blumenstrauß und ähm hat seinen ganz individuellen Weg, [...] ja eine, Berufsorientierung zu denken, die nicht diese Kategorisierung (unv.) sondern möglichst viele Freiräume schafft, damit jeder Schüler so blühen kann, wie er das möchte.“

Die Lehrperson betrachtet die grundsätzliche Verschiedenheit aller Schüler*innen als Ausgangspunkt und geht in kritische Distanz zu sonderpädagogischer Kategorisierung. Sie plädiert für ein konsequent subjektorientiertes Konzept, dem es um die individuelle Persönlichkeitsentfaltung und die Verwirklichung persönlicher Interessen geht. Hinsichtlich der Gewährleistung einer inklusiven Didaktik wird Teamteaching in Gestalt der Kooperation der in der Berufsorientierung tätigen Lehrkräfte – häufig Seiteneinsteiger*innen mit außerschulischen Berufserfahrungen – mit den sonderpädagogischen Fachkräften betont:

„Und wir müssen dann oft als Förderschullehrer pädagogisch nachsteuern nach dem Motto, „Stopp, es geht zu schnell, wir müssen mal ein Tafelbild machen und das festhalten.“

Die Schilderungen zu den innerschulischen Angeboten unterstreichen das Ziel, die Teilhabe aller Schüler*innen zu ermöglichen. So hebt die für Berufsorientierung zuständige Lehrperson hervor, dass der auf biografieorientierten Verfahren fußende Zukunftsworkshop „inklusiv angelegt“ ist und der individuellen Situation der Schüler*innen gerecht werden soll: „das soll nochmal die Schüler ganz individuell abholen.“ In Bezug auf die im achten Jahrgang im Rahmen einer Projektwoche durchgeführte Betriebssimulation, im Zuge derer die Schüler*innen erstmals die soziale Welt eines Betriebs kennenlernen und verschiedene Berufsfelder handlungsorientiert erfahren können, wird die Berücksichtigung unterschiedlicher schulischer Leistungsniveaus betont: „Die große Chance darin sehe ich, dass auch Schüler, die vielleicht vom Lernniveau ein niedrigeres haben, einfach [sehen] wie Arbeit funktioniert, wie es ineinandergreift.“ Die Betriebssimulation bietet entsprechend Einblicke in Tätigkeiten, die sich unterschiedlichen beruflichen Segmenten zuordnen lassen. Diese reichen von einfachen Dienstleistungsberufen („Da gibt es die Küche, da gibt es die Kantine“), über Handwerksberufe („da gibt es die Holzverarbeitung, die Metallverarbeitung“), Logistik („Verpackungen“) bis hin zu kaufmännischen Berufen („Werbung“, „Personalabteilung“). Vorbild dieses Angebots ist das Konzept der Schülerfirma, das für inklusiven Arbeitslehreunterricht empfohlen wird, da auch Lernende mit unterschiedlichen sonderpädagogischen Förderbedarfen einbezogen werden können (Knab & Wachtel, 2015).

Ein weiteres Angebot stellt ein Entrepreneurship-Projekt dar, bei dem die Schüler*innen in die unternehmerische Rolle schlüpfen und eine Geschäftsidee entwickeln sollen. Wenngleich auch dieses Angebot inklusiv angelegt ist, stößt die Einbeziehung der Schüler*innen im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung nach Einschätzung der für Berufsorientierung zuständigen Lehrkraft an ihre Grenzen: „Weil ich im Projekt drin war und gemerkt habe, das ist eine Stufe zu schwer und oder zu abstrakt.“ Für die entsprechend klassifizierten Schüler*innen soll daher künftig anstelle des Entrepreneurship-Projekts eine Schülerfirma zum Verkauf von nachhaltigem Schulmaterial gegründet werden. Die Lehrperson betrachtet jenes Angebot als eine Form der äußeren Differenzierung: „Die Bausteine müssen für alle taugen und wenn sie es nicht tun, dann braucht es eine Differenzierung nach oben und nach unten.“ Indem die Lehrerin das neue Angebot als schüler*innenorientiert begründet, erscheint dieses für sie nicht als Widerspruch zum inklusiven Selbstverständnis der Schule.

Die rekonstruierte Programmatik einer inklusiven Didaktik im Zuge der innerschulischen Angebote zur Berufsorientierung steht in Spannung zu Selektionsprozessen, die in differenten Übergangsszenarien aus der Sekundarstufe I zum Ausdruck kommen. Wenngleich die Schule die schulrechtlich regulierten Betriebspraktika durchführt und die bei einem Bildungsträger beschäftigte Berufseinstiegsbegleitung über Kontakte zu Betrieben verfügt, mündet nur ein sehr kleiner Teil der Schüler*innen direkt in Ausbildung. Die in den Interviews diesbezüglich geäußerten Deutungen verweisen auf zwei unterschiedliche Argumentationslinien, die jeweils bestimmte Schüler*innen adressieren. Einerseits werden bei Jugendlichen, die aus Sicht der Interviewten prinzipiell für eine Ausbildung geeignet sind, Probleme in der Berufswahlkompetenz moniert, die u. a. mit der Schulform der Integrierten Gesamtschule in Verbindung gebracht werden. So sieht die Berufseinstiegsbegleitung eine unzureichende Auseinandersetzung mit beruflichen Wegen angesichts der institutionell nahegelegten Erwartung, in die schuleigene gymnasiale Oberstufe einzutreten: „Sie sind hier in so einem sicheren Hafen. Sie laufen dann auch wirklich auf dieser Schiene Fünfte bis 13, ne. Und es fällt denen schwer so nach links und rechts zu gucken.“ Für diese Schüler*innen gäbe es nach Darstellung der Interviewten genügend Ausbildungsstellen: „Inzwischen

kommen die Betriebe auch an die Schule und fragen: ‚Herr X., haben Sie einen Azubi für mich?‘, ne.“

Andererseits kommt es bei Jugendlichen, denen das Potenzial zum Absolvieren einer Berufsausbildung (noch) nicht zugetraut wird, im Verlauf der Sekundarstufe I zur schulisch prozessierten Orientierung in alternative Bildungsinstitutionen. In den Interviews wird diesbezüglich auf den oben erwähnten Diskurs um Ausbildungsreife rekurriert. Ein Teil der schulisch als leistungsschwach und (noch) nicht ausbildungsreif erachteten Schüler*innen wird im Vergleich zu anderen Integrierten Gesamtschulen früher auf den Übergangssektor verwiesen, insbesondere auf berufsvorbereitende Bildungsgänge an beruflichen Schulen. Hierzu erläutert eine sonderpädagogische Lehrkraft: „Wir haben gesagt, dass gerade die Klasse, die also dann ja recht bildungsfern und sozialschwach sind, dass da jetzt auch die meisten Schüler dann tatsächlich nach Neun gehen.“ Die Klassifizierung der Schüler*innen erfolgt anhand herkunftsbezogener Merkmale, die auf den familiären Bildungshintergrund und die sozioökonomische Lage rekurrieren. Demnach liegt den Zuweisungsprozessen Deutungswissen zugrunde, welches insbesondere auch an Schulen in schwieriger Lage artikuliert wird (Fölker et al., 2015). Schulorganisatorisch liegt der Fokus im zehnten Jahrgang in der Vorbereitung der Prüfungen für den Realschul- und den Erweiterten Sekundarabschluss I, der die Voraussetzung für den Übergang in die gymnasiale Oberstufe darstellt. Explizit wird dies von der sonderpädagogischen Lehrkraft als Begründung herangeführt, weshalb in Klasse zehn keine Maßnahmen der Berufsorientierung mehr stattfinden und die Leistungserwartungen so gesteigert werden, dass es „für schwächere Hauptschüler wirklich absolut schwierig [ist] da ähm irgendwie Anschluss zu halten“. Selbstkritisch stellt sie fest, dass die Schule im Jahrgang zehn der Heterogenität nicht mehr gerecht wird.

Weitere selektive Differenzierungen erfolgen entlang der Kategorie des sonderpädagogischen Förderbedarfs. Die Berufseinstiegsbegleitung erläutert in diesem Zusammenhang:

„Es gibt eben verschiedene Wege, auch BBSen haben mittlerweile Förderlehrer, die Schule X speziell auch. Dann gibt es die Werkstattschule, wo theoriereduzierter Unterricht ist, wo dann die dann was basteln und Holz oder Fahrräder reparieren und dann versuchen wir sie eben auf diesem Weg dahin zu bekommen, ne. Dass sie/ sind meistens noch, viele sind noch nicht ausbildungsreif einfach. Sie brauchen noch viel Zeit. Einige werden es wahrscheinlich nie werden, gerade mit geistiger Behinderung. Da wird es dann ganz schwer, aber dafür sind diese Werkstattschulen dann gut und die kümmern sich auch später darum, dass die in Ausbildung kommen. Zum Beispiel mit reduziertem, theoriereduziertem Unterricht.“

Die Berufseinstiegsbegleitung bezieht sich explizit auf den Ausbildungsreife-Diskurs und beschreibt Zuweisungsprozesse aus der Sekundarstufe I in spezifische Bildungsgänge des Übergangssektors, die anhand sonderpädagogischer Expertise („Förderlehrer“) sowie konzeptioneller Ansätze der beruflichen Rehabilitation (Handlungsorientierung, Theoriereduzierung) begründet werden. Die Bezeichnung „theoriereduziert“ verweist auf die oben bereits erwähnte sogenannte Fachpraktikerausbildung nach §66 BBiG und §42r HwO, die für behinderte junge Menschen in unterschiedlichen Berufsfeldern angeboten, aus inklusionspädagogischer Perspektive jedoch kritisch betrachtet werden. Für Schüler*innen im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung trifft die Berufseinstiegsbegleitung eine sehr weitreichende Zukunftsprognose, indem sie die Möglichkeit, Ausbildungsreife zu einem späteren Zeitpunkt zu erlangen, nahezu ausschließt. Jene Deutung erinnert an die oben erwähnten Exklusionsdiskurse, die mit dem historischen Vorgängerkonzept der Berufsreife

verbunden waren und behinderten jungen Menschen pauschal die Möglichkeit zum Erlernen eines Berufes abgesprochen haben (Schwappacher & Sommer, 1979, S. 86). Auch eine sonderpädagogische Lehrkraft äußert sich explizit zu den Übergängen der Schüler*innen im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung:

„Dann ist es manchmal besser, wenn sie zur Lebensweltorientierung und auch für die berufliche Eingliederung müssen sie ja doch meist in irgendwelchen Werkstattinstitutionen arbeiten oder es gibt ganz wenige, die einzeln vermittelt werden, das läuft aber eben alles dann besser über die Rehaberatung und in den Schulen. Sie gehen in der Regel nach Acht.“

Die Fachkraft präzisiert die Zuweisungsprozesse der Schüler*innen im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung, die bereits im Verlauf der achten Jahrgangsstufe eingeleitet werden und in die Überweisung von der sich inklusiv verstehenden Gesamtschule auf Förderschulen münden. Diesen werden eine höhere fachliche Expertise hinsichtlich einer angemessenen schulischen Förderung („Lebensweltorientierung“) und bei der in Einzelfällen erfolgenden Vermittlung in die Arbeitswelt zugesprochen. Ungeachtet des inklusiven Selbstverständnisses der Schule werden sonderpädagogische Institutionen in den höheren Jahrgängen als geeigneter betrachtet und die institutionellen Selektionsmechanismen damit pädagogisch legitimiert (Biewer et al., 2015, S. 19). Zugleich wird mit einer pauschalen Zukunftsprognose für die Schüler*innengruppe argumentiert. In dieser Lesart scheint eine Fortsetzung der inklusiven Beschulung in den höheren Jahrgangsstufen nicht lohnenswert, da der Weg in die Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM) ohnehin bereits festzustehen scheint (Schreiner, 2017, S. 62).

5. Diskussion und Ausblick

In der rekonstruierten Übergangskultur sind grundlegende Ambivalenzen der Berufsorientierung im Kontext inklusiver Schulentwicklung sichtbar geworden: Das Inklusionsprogramm der Integrierten Gesamtschule bezieht sich primär auf die Innenwelt der Schule und eine didaktisch konsequent auf die Heterogenität der Schüler*innen zugeschnittene Gestaltung ihrer Angebote. Demgegenüber offenbaren sich in der Gestaltung der nachschulischen Übergänge Selektionsmechanismen, die junge Menschen im Kontext von Behinderung und Benachteiligung noch im Verlauf der Sekundarstufe I in Sonderinstitutionen orientieren. Die institutionellen Zuweisungsprozesse können schließlich mit reduzierten beruflichen Teilhabeansprüchen einhergehen, was in der Übergangsforschung als „Cooling-Out“ (Walther, 2014) bezeichnet wird. Die räumliche Fokussierung von Inklusion korrespondiert insofern mit schulischen Settings, die Inklusion auf eine bestimmte schulische Etappe begrenzen und deren Dauer von der jeweiligen Klassifizierung der Schüler*innen abzuhängen scheint. Während das Inklusionsprogramm der Schule von der Individualität der Schüler*innen ausgeht, orientiert sich die Prozessierung der nachschulischen Übergänge an Normalitätsstandards der Berufs- und Arbeitswelt, welche trotz ihrer exkludierenden Effekte unhinterfragt bleiben und damit ihre selektive Wirkung auch im Kontext inklusiv ausgerichteter Schulformen entfalten können. Dabei werden die Selektionsmechanismen am Übergang in die Berufs- und Arbeitswelt durch den Rekurs auf das Ausbildungsreifekonzept naturalisiert und demzufolge als unveränderbar markiert.

Die Kontrastierung der von uns rekonstruierten Übergangskulturen an Integrierten Gesamtschulen zeigt, dass die Hervorbringungs- und Gestaltungsweisen von Übergängen aus der Sekundarstufe I ungeachtet übergreifender Richtlinien, Programme und Instrumente zur Berufsorientierung und zur inklusiven Bildung einzelschulischen Logiken unterworfen

sind und schulkulturell präfiguriert werden. Dementsprechend lassen sich unterschiedliche Ungleichheitsdynamiken in der Praxis der Einzelschulen nachzeichnen. Während die Selektionsmechanismen im Fall der porträtierten Gesamtschule in einem deutlichen Widerspruch zum schulischen Selbstkonzept stehen, erweist sich die Übergangskultur der zweiten von uns untersuchten Gesamtschule als weniger widersprüchlich (Kurth & Thielen, 2024). Da es sich bei dieser Schule um eine betont leistungsorientierte Schule mit dem Ruf eines ‚heimlichen‘ Gymnasiums handelt, ist dort bereits die schulische Praxis der Berufsorientierung selbst durch eine selektive Ordnung konstituiert: Unsere Analysen haben dabei eine kompensatorische Logik von Berufsorientierung zutage gefördert, die primär für diejenigen gedacht ist, denen der Übergang in die gymnasiale Oberstufe nicht zugetraut wird. Berufsorientierung erweist sich in diesem schulischen Kontext gerade nicht als ein Arrangement des gemeinsamen Lernens für alle.

Bemerkenswert und im Hinblick auf inklusive Schulentwicklung zugleich ernüchternd ist der Befund, dass die Prozessierung der nachschulischen Übergänge an beiden Schulen ungeachtet der sehr unterschiedlichen Relevanz von Inklusion einer selektiven Logik folgt und die Ungleichheiten beim Zugang zur Berufs- und Arbeitswelt durch die Integrierten Gesamtschulen vorbereitet werden. Eine in beiden schulischen Settings sichtbar gewordene Gemeinsamkeit liegt darin, dass keine etablierten Netzwerke in die nicht-akademische Berufs- und Arbeitswelt bestehen, da beide schulkulturellen Ordnungen auf den Übergang in die schuleigene gymnasiale Oberstufe für die in quantitativer Hinsicht größte Gruppe der Schüler*innen fokussieren. Für die inklusive Schulentwicklung folgt daraus, dass Inklusion nicht nur in Bezug auf inklusive Didaktik und das gemeinsame Lernen im Hier und Jetzt, sondern stärker auch in Bezug auf die berufliche Teilhabe in der Zukunft weiterzudenken ist.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018). *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung*. <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2018/pdf-bildungsbericht-2018/bildungsbericht-2018.pdf>
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2022). *Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal*. <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2022/pdf-dateien-2022/bildungsbericht-2022.pdf>
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2024). *Bildung in Deutschland 2024. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu beruflicher Bildung*. <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2024/pdf-dateien-2024/bildungsbericht-2024.pdf>
- BA – Bundesagentur für Arbeit (2009). *Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland. Kriterien zur Ausbildungsreife*. https://www.arbeitsagentur.de/datei/dok_ba015275.pdf
- 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.
- 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 Sozialwissenschaften.
- Bergmann, J. R. (2009). Ethnomethodologie. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 118–135). Rowohlt.
- Biewer, G., Böhm, E. T. & Schütz, S. (2015). Inklusive Pädagogik als Herausforderung und Chance für die Sekundarstufe. In G. Biewer, E. T. Böhm & S. Schütz (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik in der Sekundarstufe* (S. 11–24). Kohlhammer.
- Bigos, M. (2020). *Schule als kooperativer Akteur der Berufsorientierung. Eine qualitative Untersuchung an allgemeinbildenden Schulen*. Springer Gabler. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-31748-5>
- 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 Juventa. <https://doi.org/10.25656/01:20643>
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2024). *Berufsbildungsbericht 2024*. https://www.bmbf.de/SharedDocs/Downloads/de/2024/240508-berufsbildungsbericht-24.pdf?__blob=publicationFile&v=1
- Budde, J. & Weuster, N. (2018). *Erziehungswissenschaftliche Studien zu schulischer Persönlichkeitsbildung. Angebote - Theorien - Analysen*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-20596-6>
- DIHK – Deutscher Industrie- und Handelskammertag (Hrsg.) (2019). *Ausbildung 2019. Ergebnisse einer DIHK-Online-Unternehmensbefragung*. <https://www.dihk.de/resource/blob/11436/a34c93fa0d1ea9989fe37a357e9bd3dc/dihk-ausbildungsumfrage-2019-data.pdf>

- Dittrich, C. & Walther, A. (2020). Berufsorientierung durch Information und Verantwortung: Prozessierung 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. Beratungsdienstleistungen im Vergleich* (S. 115–195). Beltz Juventa.
- Dobischat, R., Kühnlein, G. & Schurgatz, R. (2012). *Ausbildungsreife – Ein umstrittener Begriff beim Übergang Jugendlicher in eine Berufsausbildung. Arbeitspapier 189 der Hans-Böckler-Stiftung*. https://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_189.pdf
- 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 allgemeinbildenden Schulen. Hans-Böckler-Stiftung*. https://www.boeckler.de/de/faust-detail.htm?sync_id=7885
- Fölker, L., Hertel, T. & Pfaff, N. (2015). Aberkennung von Erziehungsfähigkeit. Klientelkonstruktionen 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. Aufl.). Huber.
- Goldan, J. & Kemper, T. (2020). Inklusive Beschulung und Schulerfolg im Förderschwerpunkt Lernen – Aktuelle Entwicklungen anhand von Daten der amtlichen Schulstatistik. *Empirische Sonderpädagogik*, 12(3), 241–254. <https://doi.org/10.25656/01:21610>
- Gordt, S. & Hadjar, A. (2023). Gesamtschule und Bildungsungleichheiten aus internationaler Perspektive. In K. Graalman, P. große Prues, M. Hollen & S. Thiersch (Hrsg.), *Gesamtschule – Status quo und quo vadis?* (S. 63–83). Waxmann.
- Helsper, W. (2008). Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(1), 63–80. <https://doi.org/10.25656/01:4336>
- Holtmann, A. C., Menze, L. & Solga, H. (2019). Schulabgänger und -abgängerinnen mit maximal Hauptschulabschluss. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Handbuch Bildungsarmut* (S. 365–388). Springer VS.
- Kemper, S. & Weinbach, H. (2020). *Klassismus. Eine Einführung* (3. Aufl.). Unrast.
- KMK – Kultusministerkonferenz (2017). *Empfehlung zur Beruflichen Orientierung an Schulen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 7. 12. 2017)*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2017/2017_12_07-Empfehlung-Berufliche-Orientierung-an-Schulen.pdf
- Knab, S. & Wachtel, G. (2015). Arbeitslehre und Wirtschaft-Arbeit-Technik. In J. Riegert & O. Musenberg (Hrsg.), *Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe* (S. 483–461). Kohlhammer.
- Köbsell, S. (2015). Ableism. Neue Qualität oder ‚alter Wein‘ in neuen Schläuchen? In I. Attia, S. Köbsell & N. Prasad (Hrsg.), *Dominanzkultur reloaded. Neue Texte zu gesellschaftlichen Machtverhältnissen und ihren Wechselwirkungen* (S. 21–34). Transcript.
- Koch, B. (2015). Berufsorientierung in einer inklusiven Schule. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe 27, 1–18. http://www.bwpat.de/ausgabe27/koch_bwpat27.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.
- Kurth, S. & Thielen, M. (2024). Geteilte Wege in die Zukunft. Soziale Ungleichheitsdynamiken in Übergangskulturen integrierter Sekundarschulen. In K. Siegert & A. Handelmann (Hrsg.), *Übergänge mit Klasse* (S. 49–61). Klinkhardt.
- 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.
- Makles, A. M., Schneider, K., Lühe, J., Bachsleitner, A. & Neumann, M. (2019). Bildungsbeteiligung, -verläufe und -abschlüsse vor und nach der Bremer Schulreform. In K. Maaz, M. Hasselhorn, T.-S. Idel, E. Klieme, B. Lütje-Klose, P. Stanat, M. Neumann, A. Bachsleitner, J. Lühe & S. Schipolowski (Hrsg.), *Zweigliedrigkeit und Inklusion im empirischen Fokus. Ergebnisse der Bremer Schulreform* (S. 61–82). Waxmann.
- 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 Juventa.
- Menze, L., Solga, H. & Reinhard, P. (2022). Long-term scarring from institutional labelling: The risk of NEET of students from schools for learning disability in Germany. *Acta Sociologica*, 66(3), 289–306. <https://doi.org/10.1177/00016993221114257>
- Moser, V. (2017). Schulentwicklung Inklusion: Konzepte und Befunde. In V. Moser & M. Egger (Hrsg.), *Inklusion und Schulentwicklung. Konzepte, Instrumente, Befunde* (S. 127–143). Kohlhammer.
- Müller-Kohlenberg, L., Schober, K. & Hilke, R. (2005). Ausbildungsreife – Numerus clausus für Azubis? Ein Diskussionsbeitrag zur Klärung von Begriffen und Sachverhalten. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 34(3), 19–23.
- Neumann, M., Becker, M., Baumert, J., Maaz, K., Köller, O., & Jansen, M. (2017). Das zweigliedrige Berliner Sekundarschulsystem auf dem Prüfstand: Ein Zwischenresümee. In M. Neumann, M. Becker, J. Baumert, K. Maaz & O. Köller (Hrsg.), *Zweigliedrigkeit im deutschen Schulsystem. Potenziale und Herausforderungen in Berlin* (S. 469–499). Waxmann.
- Pallesen, H. & Matthes, D. (2023). „ich nehm das so als Schmelztiegel wahr“ Lehrer*innensein an der Gesamtschule - eine Frage der Passung? In K. Graalmann, P. große Prues, M. Hollen & S. Thiersch (Hrsg.), *Gesamtschule – Status quo und quo vadis?* (S. 163–180). Waxmann.
- Protsch, P. (2014). *Segmentierte Ausbildungsmärkte. Berufliche Chancen von Hauptschülerinnen und Hauptschüler im Wandel*. Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/86388050>
- Reims, N., Rauch, A. & Nivorozhkin, A. (2023). *Eingliederung in der beruflichen Rehabilitation. IAB-Kurzbericht 11/2023*. <https://doku.iab.de/kurzber/2023/kb2023-11.pdf>

- Scherr, A., Janz, C. & Müller, S. (2015). *Diskriminierung in der beruflichen Bildung. Wie migrantische Jugendliche bei der Lehrstellenvergabe benachteiligt werden*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-09779-0>
- Schreiner, M. (2017). *Teilhabe am Arbeitsleben. Die Werkstatt für behinderte Menschen aus Sicht der Beschäftigten*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-16919-0>
- Schumann, B. (2007). „ICH SCHÄME MICH JA SO!“ Die Sonderschule für Lernbehinderte als „Schonraumfalle“. Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:5479>
- Schwappacher, A. & Sommer, C. (1979). *Die Förderung nicht berufsreifer Jugendlicher. Bericht über einen Modellversuch*. C.F. Müller.
- Sekretariat der Kultusministerkonferenz (2024). *Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2013 bis 2022. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Dokumentation Nr. 240 – Februar 2024*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_240_SoPae_2022.pdf
- Thielen, M. & Handelmann, A. (2021). ‚Fit machen‘ für die Ausbildung. Eine Ethnografie zu Unterricht in der Berufsvorbereitung. Barbara Budrich. <https://doi.org/10.25656/01:28300>
- Thielen, M. & Kurth, S. (2023). Übergangskulturen in der Sekundarstufe I. Einzelschulische Modi der Gestaltung von Berufsorientierung im Spiegel von Differenz- und Ungleichheitsdynamiken. *Vierteljahrzeitschrift für Heilpädagogik*. <http://dx.doi.org/10.2378/vhn2023.art21d>
- Walther, A. (2014). Der Kampf um ‚realistische Berufsperspektiven‘. Cooling-Out oder Aufrechterhaltung von Teilhabeansprüchen im Übergangssystem? In U. Karl (Hrsg.), *Rationalitäten des Übergangs in Erwerbsarbeit* (S. 118–135). Beltz Juventa.
- 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). Barbara Budrich.
- van Essen, F. (2013). *Soziale Ungleichheit, Bildung und Habitus. Möglichkeitsräume ehemaliger Förderschüler*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-01618-0>
- Zölls-Kaser, P. (2022). *Partizipation im Übergang Schule–Beruf bei Schüler*innen des Förderschwerpunktes „Geistige Entwicklung“*. https://edoc.hu-berlin.de/bitstream/handle/18452/26908/dissertation_zoells-kaser_philine.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Kontakt

Stefanie Kurth, Leibniz Universität Hannover, Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Institut für Sonderpädagogik, Schloßwenderstr. 1, 30159 Hannover

E-Mail: stefanie.kurth@ifs.uni-hannover.de

Marc Thielen, Leibniz Universität Hannover, Abteilung Pädagogik der Teilhabe an beruflichen Übergängen, Institut für Sonderpädagogik, Schloßwenderstr. 1, 30159 Hannover

E-Mail: marc.thielen@ifs.uni-hannover.de

Weitere Angaben zu den Autoren*innen:

Stefanie Kurth ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sonderpädagogik der Leibniz Universität Hannover, Abteilung Pädagogik der Teilhabe an beruflichen Übergängen, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildungsungleichheit, Biografie- und Übergangsforschung, Prekarisierung und Armut im Jugendalter, Qualitative Forschungsmethoden.

Prof. Dr. Marc Thielen leitet die Abteilung Pädagogik der Teilhabe an beruflichen Übergängen am Institut für Sonderpädagogik der Leibniz Universität Hannover. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Pädagogische Ordnungen in Institutionen am Übergang Schule-Beruf, Diversität und Ungleichheit in beruflicher Orientierung und Bildung, qualitative und ethnografische Forschung in Institutionen des Jugend- und jungen Erwachsenenalters.



Dieser Text ist lizenziert unter der [Creative Commons Namensnennung - 4.0 International Lizenz](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).