

Differenzsensible Begleitung von beruflichen Orientierungsprozessen in heterogenen Lernräumen der gymnasialen Oberstufe¹

Alisha M. B. Heinemann, Johanna Runge-Däbritz*, Lisa Vogt**

** Universität Bremen/Institut Technik und Bildung*

Zusammenfassung

Nach einem kurzen Forschungsüberblick in Bezug auf zentrale Differenzlinien *race* (*Rassismus*), *gender* (*Sexismus*), *class* (*Klassismus*) und *ability* (*Ableismus*) im Kontext der beruflichen Orientierung, wird eine theoretische Einbettung von normalisierenden Diskursen und Differenzkategorien vorgenommen. Anschließend wird die empirische Grundlage des Beitrags, das Forschungsprojekt zur „Beruflichen Orientierung in der gymnasialen Oberstufe“ genauer vorgestellt und zentrale Ergebnisse skizziert. Dabei wird die Rolle untersucht, die Überzeugungen, Zuschreibungen und strukturelle Rahmenbedingungen in der pädagogischen Professionalität der beratenden Lehrpersonen spielen, wenn es darum geht, bestärkende und inspirierende Denk- und Handlungsräume für die Jugendlichen zu öffnen. Ausgehend davon werden fortlaufend Handlungsimpulse formuliert, die pädagogisch Verantwortlichen Reflexionsimpulse und Orientierungshilfen geben können.

Abstract

After a brief research overview of the central lines of difference in the context of career learning and education: race (racism), gender (sexism), class (classism) and ability (ableism), a theoretical embedding of normalizing discourses and categories of difference is undertaken. This is followed by a more detailed presentation of the empirical basis of the article -the research project on "Career Learning and Education in the Upper Secondary School" - and an outline of its central results. The role that convictions, attributions and structural frameworks play in the pedagogical professionalism is examined; especially, when it comes to provide empowering and inspiring spaces of thought and action for the students. Furthermore, the contribution provides considerations on a sensitive pedagogical practice, which can give those, who are pedagogically responsible and involved in the process of vocational orientation, impulses for reflection and orientation.

¹ Wir danken all den engagierten Lehrer*innen, die sich im Rahmen des BOGYO-Projektes die Zeit genommen haben, ihre Gedanken mit uns im Rahmen von Interviews zu teilen. Ohne sie wäre dieser Beitrag nicht möglich gewesen.

1 Einleitung

Berufliche Orientierungsprozesse (BO) finden – wie auch alle anderen Such- und Entwicklungsprozesse von Menschen – immer involviert in gesellschaftliche Verhältnisse statt. Diese Verhältnisse sind maßgeblich durch hegemoniale Diskurse geprägt und geordnet. Anrufungen an Mitglieder der gegenwärtig neoliberal organisierten Gesellschaft sind dabei von dem Impetus geprägt, dass ‚jede*r ihres*seines Glückes Schmied‘ sei. Dies impliziert, dass „learners are rational, self-sufficient, autonomous and agentic subjects who make individual choices which they fully understand“ (Chadderton 2018b, 132). Gleichzeitig (re-)produzieren eben jene Diskurse u. a. rassialisierende, heteronormative, klassenspezifische und fähigkeitsnormierte Normalitätsordnungen. Diese Ordnungen bilden den Rahmen, innerhalb dessen sich Aspirationen im Kontext beruflicher Orientierung überhaupt erst ausbilden können (vgl. Riegel 2022). Die Rolle von Bildungsinstitutionen in der Reproduktion dieser Ordnungen und damit gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse ist hinlänglich beschrieben und theoretisch umfassend analysiert worden (vgl. etwa Althusser 2016; Gramsci 2012; Bourdieu/Schwibs 2007; Spivak 2009 [1993]; Boudon 1974; Bourdieu/Passeron 1971). Welche praktischen Konsequenzen und Überlegungen daraus für die verschiedenen, pädagogischen Handlungsfelder innerhalb von demokratischen Gesellschaften zu folgern sind, ändert sich nicht nur mit dem jeweiligen pädagogischen Feld, sondern sie müssen auch den in Bewegung befindlichen gesellschaftlichen Machtdynamiken immer wieder neu angepasst werden. Denn die jeweilige Verfasstheit subjektivierender Diskurse, auf die pädagogische Antworten gefunden werden müssen, ist untrennbar mit diesen gesellschaftlichen Dynamiken verbunden (vgl. Foucault 2017 [1982]). Im folgenden Beitrag werden pädagogische Antworten für ein spezifisches pädagogisches Handlungsfeld gesucht, nämlich das der Begleitung von beruflichen Orientierungsprozessen innerhalb der Bildungsinstitution Schule. Das dem Beitrag zugrunde liegende empirische Material fokussiert dabei den Bereich der gymnasialen Oberstufe. Dieser Bereich wurde lange „als nicht relevant angesehen, da der Erwerb der Studienberechtigung und damit das fachbezogene Lernen von allgemeinbildenden Grundlagen im Vordergrund standen und die Berufswahl als Aufgabe der Studienzzeit galt“ (Kracke et. al. 2020, 225). Diese Einstellung ändert sich in den letzten Jahren allerdings allmählich, nicht zuletzt aufgrund der hohen Zahl von Studienabbrüchen. Da Subjektivierungsprozesse, in denen Begehren und Visionen geformt werden, jedoch lebenslang stattfinden und damit nicht nur auf bestimmte Schuljahre oder gar schulische Interventionen begrenzt werden können, werden die aus dem empirischen Material

erarbeiteten Erkenntnisse in pädagogische Professionalisierungsüberlegungen, auch Handlungsimpulse, überführt, die auch außerhalb der gymnasialen Oberstufe Gültigkeit haben, wenn es um das pädagogische Arbeiten in heterogenen Lernräumen geht.

Nach einem kurzen Forschungsüberblick in Bezug auf ausgewählte Differenzlinien wird eine theoretische Einbettung von normalisierenden Diskursen und Differenzkategorien vorgenommen, die wir mit Butler (2017) konstitutiv für das Formen von Begehren und somit auch für die Frage halten, inwiefern Jugendliche überhaupt einen tatsächlichen Spielraum für Wahlmöglichkeiten haben. Anschließend wird das Forschungsprojekt zur „Beruflichen Orientierung in der gymnasialen Oberstufe“ genauer vorgestellt, welches die empirische Grundlage für diesen Beitrag bildet und folgend zentrale Ergebnisse in Bezug auf die Differenzlinien *race* (*Rassismus*), *gender* (*Sexismus*), *class* (*Klassismus*) und *ability* (*Ableismus*) skizziert. Diese Differenzlinien sind vor allem auch strukturell wirksam und können von einzelnen Lehrenden und anderen pädagogischen Fachkräften nicht einfach im Alleingang außer Kraft gesetzt werden. Dennoch werden Pädagog*innen nicht aus ihrer Verantwortung entlassen im Rahmen ihres pädagogischen Spielraums aktiv gegen diese Diskriminierungslinien zu intervenieren, statt diese unhinterfragt oder gar absichtlich zu reproduzieren. So wird insbesondere den Fragen nachgegangen, welche Rolle Überzeugungen, Zuschreibungen und strukturelle Rahmenbedingungen in der pädagogischen Professionalität der beratenden Lehrpersonen spielen, wenn es darum geht, bestärkende und inspirierende Denk- und Handlungsräume für die ihnen überantworteten Jugendlichen zu öffnen. Dazu werden fortlaufend Handlungsimpulse formuliert, die jenen pädagogisch Verantwortlichen (Lehrkräfte, Sozialarbeiter*innen, Berater*innen der BO, Schulassistenzen etc.), die im Prozess der beruflichen Orientierung der Jugendlichen beteiligt sind, Reflexionsimpulse, Hilfen und damit mehr Orientierung geben können, um die ihnen überantworteten Jugendlichen nicht für den Arbeitsmarkt, sondern in erster Linie für das Leben vorzubereiten. Im kurzen Fazit werden neben einer Zusammenfassung der wesentlichen Erkenntnisse, Forschungsdesiderate für mögliche Anschlussforschungen aufgezeigt.

2 Die Relevanz der Differenzkategorien gender, class, race und ability in Berufswahlprozessen

Wenn über Berufswahlprozesse von Jugendlichen in heterogenen Lernräumen einer neoliberal verfassten Gesellschaft gesprochen und geschrieben wird, stehen immer wieder die individuellen Kompetenzen (Berufswahlkompetenzen), Selbstwirksamkeitserwartungen

(Zuversicht/Vertrauen) sowie die eigenen Interessen und Fähigkeiten (auch bezogen auf die allgemeine Lebensplanung wie Familiengründung u. ä.) im Vordergrund (vgl. Kracke et. al. 2020, 225 ff.). Seltener wird die Frage gestellt, welche Rolle subjektivierende Diskurse spielen und wie sie den Raum konstituieren, der Jugendlichen zur Verfügung steht, um eben diese Kompetenzen, Selbstwirksamkeitserwartungen, Interessen und Fähigkeiten auszubilden. So beziehen sich vorliegende Studien zur beruflichen Orientierung häufig darauf, welche Berufsorientierungsangebote es gibt und wie diese von den Schüler*innen angenommen werden (vgl. etwa Brüggemann/Driesel-Lange/Weyer 2017). Die Kategorien Geschlecht, Migrationshintergrund und sozioökonomischer Status werden als sozialer Einfluss- und Benachteiligungsfaktor in verschiedenen Studien genannt, dabei jedoch jeweils als ‚gesetzt‘ markiert und der brüchige Konstruktionscharakter der Kategorien an sich nur selten zum Thema gemacht. Genauso selten wie – zumindest in der deutschsprachigen Forschung zur beruflichen Orientierung – explizit wird, inwiefern diese Differenzlinien die Möglichkeit der ‚freien‘, autonomen Entscheidung von Jugendlichen von vorneherein einschränken (vgl. etwa Chadderton 2018b, 131 ff.; Willis 2013; Herzog/Makarova 2020).

So wird die Kategorie *gender* immer wieder als relevanter Einflussfaktor benannt und Maßnahmen wie der Girls-/Boys-Day, MINT-Initiativen u. ä. zeugen davon, dass die Aufmerksamkeit für die Relevanz von Genderkonstruktionen auch auf der politisch-strukturellen Ebene angekommen ist (Makarova/Herzog 2020; vgl. etwa Faulstich-Wieland 2020; Imdorf 2005). In der Regel gehen diese Maßnahmen jedoch von einer hetero- und cisnormativen Dichotomie der Geschlechter aus, sodass beispielsweise die Bedürfnisse von Jugendlichen, die trans* positioniert sind, darin keine explizite Berücksichtigung finden.

Bezogen auf die Kategorie *class* wurde insbesondere die Frage vom Einfluss nicht-akademischer Haushalte und welchen Einfluss diese auf die Berufswahl bzw. Studienaufnahme haben, bereits mehrfach dargelegt (Schneider/Franke 2014; vgl. etwa Brändle/Grundmann 2020). So bleibt der sozioökonomische Status der Schüler*innen der relevanteste Faktor bei der Frage nach der Aufnahme eines Studiums und Kinder aus Arbeiter*innenfamilien entscheiden sich, trotz erworbener Zugangsberechtigung, nur zu 66% für Studium, während Kinder aus Familien mit mindestens einem Elternteil mit Hochschulabschluss drei Jahre nach ihrem Schulabschluss zu 86% ein Studium anfangen (vgl. Kracke et. al. 2020, 229). Welche Rolle jedoch - unabhängig von den Elternhäusern - auch klassistische Zuschreibungen durch Lehrer*innen spielen und durch nicht zur Verfügung gestellten Ressourcen seitens der Schule spielen, findet in diesen Analysen nur selten

Berücksichtigung². Erst durch internationale Vergleichsstudien wie der PISA-Studie wurde auch in Deutschland differenzierter diskutiert, dass der Zusammenhang von sozioökonomischer Herkunft und Bildungserfolg keinen Automatismus darstellen muss. Tatsächlich liegt Deutschland hier signifikant unter dem OECD-Durchschnitt, wenn es um den Benachteiligungsausgleich durch die Institution Schule geht (OECD 2019, 5 f.). Ähnliches wie für die Kategorie *class* gilt für die Kategorie Migrationshintergrund, die in Deutschland häufig das im Englischsprachigen Diskurs genutzte *race* ersetzt. Hier wird zwar festgestellt, dass Schüler*innen mit einem sogenannten Migrationshintergrund sehr viel seltener ein Studium aufnehmen und 43% der Bildungsinländer*innen³ dieses Studium dann ohne Abschluss wieder abbrechen (Ebert/Heublein 2017, 1). Jedoch wird in den vorhandenen Analysen kein Zusammenhang zu Rassismuserfahrungen hergestellt, es wird lediglich allgemein auf mögliche ‚strukturelle Ausgrenzung‘ verwiesen. So führt Granato (2020) aus:

„Jugendliche der ersten und zweiten Generation haben selbst mit den gleichen Schulabschlüssen, Schulnoten, Bildungs- bzw. Berufspräferenzen, Bewerbungsaktivitäten sowie ausbildungsmarktrelevanten Merkmalen sowie der gleichen sozialen Herkunft und sozialen Einbindung, schlechtere Chancen, einen Ausbildungsplatz zu erhalten als ohne Migrationshintergrund (Beicht & Walden, 2018). Dies gilt auch unter Einbeziehung der Kompetenzen (Tjaden, 2017). Somit sind über die berücksichtigten Faktoren hinaus weitere Einflussgrößen wirksam, die in Verbindung mit dem Migrationshintergrund stehen und auf eine strukturelle Ausgrenzung hinweisen“ (zit. nach Granato 2020, 221).

Die Schwierigkeit, vor der die meisten empirischen Studien im deutschsprachigen Raum stehen, ist, dass aufgrund der nationalsozialistischen Vergangenheit die ‚ethnisierte Herkunft‘, mit der sich Rassismuserfahrungen auch statistisch nachweisen lassen würden, aus forschungsethischen Überlegungen nicht als Merkmal erfasst wird. Stattdessen werden mit der Kategorie ‚Migrationshintergrund‘ aktuell alle Menschen erfasst,

„die entweder selbst nicht mit deutscher Staatsangehörigkeit geboren sind oder bei denen mindestens ein Elternteil nicht mit deutscher Staatsangehörigkeit geboren ist. Diese Personengruppe umfasst rund ein Viertel der Bevölkerung Deutschlands. Hierzu gehören Ausländerinnen und Ausländer, (Spät-) Aussiedlerinnen und Aussiedler, Eingebürgerte, Personen, die die deutsche Staatsangehörigkeit durch Adoption erhalten haben sowie die mit deutscher Staatsangehörigkeit geborenen Kinder dieser vier Gruppen“ (Statistisches Bundesamt 2022).

² Interessant und weiterführend hier für das Feld der Institutionen der Berufsorientierung nach dem regulären Schulbesuch in der allgemeinbildenden Schule: Thielen (2014).

³ Als Bildungsinländer*innen werden jene Studierenden bezeichnet, die ihre Hochschulreife innerhalb Deutschlands erlangt haben im Gegensatz zu den internationalen Studierenden, die aus dem Ausland für das Studium nach Deutschland gekommen sind.

Von diesem ‚Merkmal‘ sind rein statistisch dann 21,9 Mio. Menschen in Deutschland betroffen. Diese können *weiß*⁴ gelesen/positioniert sein, christlich sozialisiert, Deutsch als Erstsprache sprechen, nie woanders als in Deutschland gelebt haben – und doch in diese Kategorie zählen. Sie können aber auch Schwarz gelesen/positioniert sein, muslimisch sozialisiert, Deutsch als Zweitsprache sprechen und/oder als Jugendliche nach Deutschland geflüchtet sein. Zudem gibt es unzählige weitere Positionierungen dazwischen und daneben, wodurch die Erfahrungen, die Kinder und Jugendliche mit ‚Migrationshintergrund‘ in Deutschland machen, sehr unterschiedlich sind. Statistisch wird diese Unterschiedlichkeit jedoch unsichtbar gemacht. Granato/Settelmeyer (2017) umgehen diese Schwierigkeit, indem sie Analysen zur Bedeutung der Beherrschung der deutschen Sprache beim Zugang zu Ausbildungsberufen in den Fokus nehmen. Andere erfassen Herkunftsgruppen im Sinne von nicht-deutscher Staatsbürgerschaft. Hier können beispielsweise Beicht (2015) und Beicht/Walden (2018) in ihren Studien zur Berufsorientierung und Erfolgchancen von Jugendlichen zeigen, dass Jugendliche türkischer bzw. arabischer Herkunft besonders benachteiligt werden. So lässt sich empirisch zumindest ‚indirekt‘ zeigen, dass die eigentliche Hürde nicht im ‚Migrationshintergrund‘ der Jugendlichen liegt, sondern in den Rassismuserfahrungen, die sie in einer Gesellschaft machen, in der Rassismus zum Alltag gehört und die gesellschaftlichen Verhältnisse strukturiert (Dirim/Mecheril 2010; vgl. etwa Broden/Mecheril 2010; Gomolla/Kollender/Menk 2018). Neben den vielen alltäglichen rassistischen Erfahrungen, die Jugendliche und ihre Familien machen (vgl. etwa Terkessidis 2004), sind es auch Ereignisse wie die Mordserie der NSU und die Attentate von Hanau, Halle, München und anderen Orten, die einen konstitutiven Teil des ‚Wissens‘ bilden, das migrantisierte⁵ Jugendliche verinnerlicht haben.⁶

Die letzte Kategorie, auf die im Rahmen dieses Artikels eingegangen werden kann und soll, da wir diese im Rahmen von beruflichen Orientierungsprozessen als sehr zentral

⁴ Anschließend an die gängige Schreibweise im rassismuskritischen Diskurs wird das Adjektiv *weiß* hier klein und kursiv geschrieben und das Adjektiv Schwarz groß, um auf die Konstruiertheit der Kategorien hinzuweisen. Es geht nicht um die realen Hautfarben, sondern die soziale Positionierung aufgrund eines bestimmten Aussehens (Marrner/Sow 2015, 7).

⁵ Migrantisiert steht hier „für die Erfahrung von Nachfahren von Migrant*innen [...], die in dominanten Diskursen anhand von rassistischen und kulturalistischen Grenzziehungen als migrantisch definiert werden“ (El-Tayeb 2015, 16 f.).

⁶ Angesichts der Tatsache, dass politisch motivierte Hasskriminalität im Jahr 2018 bei 7153 Fällen im Jahr lag (Bundesministerium des Innern, für Bau und Heimat, 14.05.2019), was im Schnitt bedeutet, dass der Kriminalpolizei 2018 *jeden einzelnen Tag* 20 rassistische Übergriffe gemeldet wurden – und hier sind die vielen nicht gemeldeten Übergriffe gar nicht erfasst – ist psychische und physisch erfahrbare Bedrohung für nicht-*weiß* gelesene Jugendliche und ihre Familien selbstverständlicher Alltag. Anders als für ihre meist *weißen* Lehrkräfte.

wahrnehmen, ist die Differenzlinie *ability*⁷. Dabei geht es im Folgenden nicht nur um die Frage, inwiefern mögliche *Be_hinderungen*⁸ von Jugendlichen im Sinne einer inklusiven Berufsorientierung berücksichtigt werden können und müssen. Vielmehr geht es grundsätzlich um die Frage, welche Konstruktionen von (Leistungs-)Fähigkeit und Erwartungen an diese in den Blick kommen, wenn es um berufliche Orientierungsprozesse geht. Vorhandene Studien gehen meist von einem engeren Fähigkeitsbegriff aus und weisen beispielsweise auf die besonderen Herausforderungen hin, die darin liegen, Anforderungen der Inklusion und Berufsorientierung gleichermaßen als Querschnittsaufgabe im gesamten Lehrendenkollegium zu verankern und diese dabei intersektional im Sinne einer Benachteiligtenförderung anzulegen (Schröder 2018, 108 ff.). Auch werden immer wieder die besonderen ‚Herausforderungen‘ beschrieben, die einerseits in dem stark individualisierten Förderbedarf der von *Be_hinderungen* betroffenen Jugendlichen liegen und andererseits an der Überforderungssituation in Unternehmen und Betrieben, in denen oft nur wenig Erfahrungen und Kontakte mit auf unterschiedliche Weise *be_hinderten* Jugendlichen vorhanden sind (vgl. etwa Weißmann/Thomas 2020, 313). Untersuchungen, die die Motivation, den Leistungswillen, Zuversicht und Selbstvertrauen in den Blick nehmen, werden zumeist in separaten Studien in den Blick genommen, ohne einen Zusammenhang zur Normalitätsmatrix herzustellen, „die von Klassifikationssystemen und Testregimen [neben den anderen gleichzeitig wirkmächtigen Differenzlinien] zusätzlich abgestützt wird“ (Buchner/Pfahl/Traue 2015). Kracke et. al. (2020, 225) bestimmen individuelle Charakteristika der Persönlichkeiten, wie aktives Selbstengagement oder eigene Zuversicht und Selbstvertrauen, gar als wichtigste Komponente für die Berufswahl. Unwissenheit und Ungewissheit über eigene Möglichkeiten und Fähigkeiten hingegen als einen der größten Faktoren, die berufliche Orientierung erschweren (ebd., 227). In der hier genutzten Definition der *ability*-Kategorie werden physische und psychische *Be_hinderungen* und die grundsätzliche Frage, welche Leistungsfähigkeit als gesellschaftlich erwartbare ‚Norm‘ angesehen wird, nicht getrennt, sondern als miteinander verwoben analysiert. So definieren Buchner et. al. (2015) Ableismus als einen Begriff, durch den „Behinderung [...] nicht mehr nur als abweichende Differenz zur Normalität verstanden [wird], sondern als intersubjektives und gesellschaftliches Verhältnis,

⁷ Viele weitere relevante Differenzlinien, wie etwa die Kategorie ‚sexuelle Orientierung‘, müssen aufgrund des begrenzten Beitragsumfangs leider unberücksichtigt bleiben.

⁸Wir schreiben *be_hindert* hier mit Unterstrich, um erstens auf die Konstruiertheit der Kategorie ‚*Be_hinderung*‘ aufmerksam zu machen und zweitens, anschließend an die Forderungen von *be_hinderten* Aktivist*innen, darauf zu verweisen, dass die meisten Behinderungen durch eine behindernde Gesellschaft entstehen.

das in der Bestimmung von Fähigkeiten seinen Ausdruck findet“ (o. S.). Damit werden grundsätzliche Fragen danach aufgeworfen, wer unter welchen Bedingungen eigentlich als fähig wofür gilt und gelten kann.

Die Kategorien *gender*, *class*, *race* und *ability* wurden somit immer wieder in den vorhandenen wissenschaftlichen Auseinandersetzungen zu Fragen der beruflichen Orientierung relevant gesetzt. Dabei werden sie jedoch nur vereinzelt intersektional miteinander verwoben gedacht und auch ihre gesellschaftliche und diskursive Verfasstheit bleibt dabei aber in weiten Teilen unberücksichtigt, sodass wichtige Reflexionsmomente für die Professionalisierung der pädagogischen Begleitung von Berufswahlprozessen bisher nur unzureichend beleuchtet wurden. Im Folgenden wird nun zunächst die theoretische Perspektive, die der Analyse des empirischen Materials zugrunde liegt, genauer skizziert.

3 Normalisierende Diskurse in von Differenz geprägten Lernräumen

Dem Diskursbegriff Foucaults und der Weiterführung Butlers folgend gehen wir davon aus, dass all das in Gesellschaft produzierte Wissen immer auch mit gesellschaftlichen Institutionen und den zu dem jeweiligen Zeitpunkt gegebenen Machtverhältnissen verwoben ist. In der Produktion von Wissen steckt somit auch immer die Produktion einer gesellschaftlichen Ordnung. Konkret formuliert Foucault:

„Dieser Wille zur Wahrheit stützt sich, ebenso wie die übrigen Ausschließungssysteme, auf eine institutionelle Basis: er wird zugleich verstärkt und ständig erneuert von einem ganzen Geflecht von Praktiken wie vor allem natürlich der Pädagogik, dem System der Bücher, der Verlage und der Bibliotheken, den gelehrten Gesellschaften einstmals und den Laboratorien heute. Gründlicher noch abgesichert wird er zweifellos durch die Art und Weise, in der das Wissen in einer Gesellschaft eingesetzt wird, in der es gewertet und sortiert, verteilt und zugewiesen wird“ (Foucault 1991 / 1972, 15).

Das Werten, Sortieren, Verteilen und Zuweisen geschieht entlang wirkmächtiger Ordnungen, die Hierarchien schaffen und das jeweilige Macht- und Herrschaftsverhältnis sichern. In der neoliberal kapitalistisch strukturierten Gesellschaft sind dies beispielsweise die bereits zuvor ausgeführten Differenzordnungen entlang der Kategorien *gender*, *class*, *race* und *ability*, wobei diese sich in einzelnen Subjektpositionen auch intersektional miteinander verschränkt wiederfinden können (Crenshaw 2019). Ein Beispiel für eine mehrfachdiskriminierte Position wäre die weibliche Jugendliche of Color⁹, die aus einer von Armut betroffenen Familie kommt

⁹ People of Color (PoC) ist die Selbstbezeichnung für Menschen, die als nicht-weiß gelesen werden und dadurch in den weißen Gesellschaften des Westens geandert [Othering] werden und Rassismuserfahrungen machen (vgl. zum Othering auch Hall 2012/1992).

und an einer chronischen Krankheit leidet. Wäre diese Jugendliche männlich, weiß, käme aus einem finanziell gut ausgestatteten Elternhaus oder gesund, würde sich jeweils die Ausgangslage der*des Jugendlichen verändern. Die Wirkungsweise der Diskurse, so wie von Foucault beschrieben, ist dabei eine, die sich so tief in die Subjekte einschreibt, dass selbst diejenigen die Verhältnisse als ‚normal‘ empfinden, die darin eine benachteiligte Position innehaben. So postuliert Appiah (2019): „Das Klassensystem zu akzeptieren heißt, [...] Formen der Selbsterabsetzung als natürlich zu empfinden“ (207). Einer der Metadiskurse, innerhalb derer das Klassensystem beispielsweise als ‚natürlich‘ legitimiert wird, ist die Illusion der Meritokratie, in der scheinbar alle das bekommen, was sie aufgrund ihrer Leistung verdienen (vgl. etwa Solga 2005). Sodass eine benachteiligte Position quasi ‚selbst verschuldet‘ ist, da sie an der eigenen individuell mangelnden Leistung liegt. Butler führt in ihren Überlegungen zu der Frage, wie diese Diskurse sich dann wiederum auf die Formung der einzelnen Subjekte auswirken, aus: „Subjection consists precisely in this fundamental dependency on a discourse we never chose but that, paradoxically, initiates and sustains our agency.“ (Butler 1997, 2) Foucault und Butler folgend sind die Jugendlichen und die pädagogischen Fachkräfte, um die es uns in diesem Beitrag zentral geht, damit abhängig und involviert in die diskursiv erzeugten Differenzordnungen, auch wenn sie sich diese nicht selbst ausgesucht haben. Diese Involvierung wiederum formt den Rahmen ihrer jeweils möglichen Denk- und Handlungsspielräume.

Damit strukturiert beispielsweise die rassistische Grundstruktur der Gesellschaft auch den pädagogischen Blick der Lehrenden (Chadderton 2018b, 141) und macht es Ihnen (teilweise unbewusst) möglich, kulturalisierende, rassialisierende und inferiorisierende Zuschreibungen und Praxen zu legitimieren, indem diese als die ‚Normalität‘, als ‚Allgemeinwissen‘ zitiert werden können. Wenn Lehrende beispielsweise glauben, dass männlichen Jugendlichen aus bestimmten Herkunftsländern grundsätzlich der Respekt vor weiblichen Lehrpersonen fehle, schließen sie damit an einen breiten kulturalisierenden Diskurs an, der die männlichen Jugendlichen homogenisiert, sexualisiert und in einer Rolle fest schreibt, aus der sie oft nur schwer herauskommen. Ähnliches gilt auch für die heterosexuelle Matrix in Schulen, wie es Deborah Youdell (2005) am Beispiel ihrer ethnographischen Untersuchung in der Sekundarstufe zeigen konnte, in der sie die Konstruktion der *sex-gender-sexuality* Normen, sowie deren Wiedereinschreibung (reinscription) in die Subjektconstitutionen der Schüler*innen bei alltäglichen Praxen beobachten und beschreiben konnte. Auch der Fähigkeitsdiskurs wirkt normalisierend und verstellt gleichzeitig den Blick auf die Normalität dessen, dass es so etwas wie den *normalen* Menschen gar nicht geben kann, da die

Verschiedenheit zum Menschsein an sich gehört. Campbell (2009) formuliert dazu in Bezug auf die Kategorie *ability*: „Ableistnormativity results in compulsive passing, wherein there is a failure to ask about difference, to imagine human be-ingness differently.” (4, [be-ingness getrennt i. O.]). Ein konkretes Beispiel in Bezug auf die Kategorie *class* zu der Frage der Verinnerlichung der Verhältnisse führt bell hooks¹⁰ aus ihrer persönlichen Biografie an:

„Ich lernte, dass es mir innerlich besserging, wenn ich nicht über Geld nachdachte oder mir erlaubte, mich irgendwelchen Fantasien oder Wünschen hinzugeben. Ich lernte die Kunst der Verdrängung. Ich lernte, dass es besser war, sich mit den erfüllbaren materiellen Wünschen zu begnügen, als die unerfüllbaren zu artikulieren“ (hooks 2020, 35).

Um die eigene Unterwerfung (Foucault 2017 [1982]) unter die machtvollen Diskursordnungen zumindest teilweise in Frage stellen zu können, verdrängte Wünsche wieder lebendig werden zu lassen, in den Widerstand zu gehen und die eigenen Spielräume weiten zu können, oder auch – mit Foucaults (1992/1978) Worten – „um nicht dermaßen regiert zu werden“ - ist eine bewusste Auseinandersetzung mit und eine Reflexion der gesellschaftlichen Verhältnisse und ihrer Differenzlinien notwendig.

Bevor wir nun im nächsten Abschnitt zur Kurzvorstellung des Projekts und der Vorstellung der Analyseergebnisse übergehen, möchten wir hier konsequent an der theoretischen Folie anschließend, die davon ausgeht, dass es nicht so etwas wie einen ‚objektiven‘ Blick gibt, sondern die eigene Perspektive immer durch die gesellschaftlichen Diskursverhältnisse geprägt ist, transparent machen, aus welcher Verwobenheit heraus wir als Autorinnen schreiben. Wir sind zwei *weiße* Autorinnen und eine Autorin of Color. Zum Teil queer, teilweise heterosexuell positioniert, alle drei der Norm der able-bodiedness entsprechend, cis-weiblich, christlich sozialisiert und sozioökonomisch abgesichert. Durch die institutionelle Anbindung an eine deutsche Universität sind wir zudem auch durch eine westliche Wissenschaftsperspektive geprägt.

4 BoGyO – zur methodischen Anlage des Projekts

Die empirische Grundlage des vorliegenden Beitrags sind qualitative Interviews aus dem BMBF geförderten Projekt „BOGyO – Berufliche Orientierung an der gymnasialen Oberstufe im Land Bremen“. Von 2018 bis 2021 fand im Zuge des „BOGyO“-Projekts ein Modellversuch

¹⁰ Während wir diesen Artikel schreiben, ist die feministische Schwarze Autorin, Aktivistin und Professorin bell hooks am 15. Dezember 2021 verstorben. Wir trauern um eine großartige, liebe- und kraftvolle Inspirationsquelle.

zur Weiterentwicklung der Beruflichen Orientierung in der Gymnasialen Oberstufe¹¹ statt. Ziel des Projekts war es mitunter, die Berufliche Orientierung in den jeweiligen Schulen systematisch mit nachhaltigen Maßnahmen zu verankern und Lehrpersonen, die aufgrund der *Bremer Richtlinie zur Berufsorientierung in allgemeinbildenden Schulen* dazu verpflichtet sind, berufsorientierende Maßnahmen im Unterricht umzusetzen, bei dieser Aufgabe zu unterstützen¹². Im Rahmen der fortlaufenden wissenschaftlichen Begleitung der Maßnahmen konnten, nebst anderer qualitativer sowie quantitativer Erhebungen, 17 leitfadengestützte Interviews an 15 Schulen mit gymnasialer Oberstufe durchgeführt werden, die mittels zusammenfassender qualitativer Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2015) ausgewertet wurden. Die teilnehmenden Interviewpartner*innen waren Lehrpersonen, die in ihrer Schule die Funktion der BO-Lehrkraft, also die Koordination von BO-Angeboten sowie die Beratung von Schüler*innen, innehatten bzw. haben, Oberstufenleitungen sowie Schulleitungen. Ziel der Interviewerhebung war die Erfassung des Status Quo der Berufsorientierung an den teilnehmenden Schulen, insbesondere in Bezug auf Kriterien wie Differenzsensibilität, die unterrichtliche Realisierung von BO, außerschulische Kooperationen, sowie die Qualifikation von Lehrpersonen. Im Interviewleitfaden erfolgte der Einstieg in das Thema *Differenz* mit Fragen zu konkreten Angeboten und zur Ausgestaltung der Berufsorientierung in Bezug auf verschiedene Differenzlinien, etwa: „Welche spezifischen Angebote haben Sie für Schüler*innen mit *Beeinträchtigungen*? Wann finden diese statt?“. In diesem Beitrag liegt der Fokus nicht auf der systematischen Zusammenfassung sämtlicher Analyseergebnisse, sondern auf dem Kriterium *Differenzsensibilität* und der Darlegung ausgewählter

¹¹ In Bremen umfassen die gymnasialen Oberstufen sowohl die Allgemeinbildenden als auch Beruflichen Gymnasien sowie Oberschulen mit einer gymnasialen Oberstufe.

¹² In Bremen verpflichtet die Richtlinie zur Berufsorientierung Lehrer*innen an allgemeinbildenden Schulen verbindlich die BO als Querschnittsaufgabe und differenzsensibel umzusetzen (vgl. Die Senatorin für Bildung, Wissenschaft und Gesundheit 2012). Konkret wird unter 1 d-f gefordert: „**d.** Angebote der Berufsorientierung thematisieren geschlechtsspezifisches Rollenverständnis und geschlechts-spezifische Rollenzuweisungen, die sich auf die Berufs- und Lebensplanung der Schülerinnen und Schüler beziehen, und sind geeignet, diese zu überwinden. **e.** Die individuelle Verschiedenheit der Kinder und Jugendlichen in soziokultureller, religiöser oder ethnischer Hinsicht wird wahrgenommen und berücksichtigt. Auf unterschiedliche Voraussetzungen und Einstellungen wird eingegangen. Besondere sprachliche und interkulturelle Kompetenzen werden als Ressource auf dem europäischen und weltweiten Arbeitsmarkt wertgeschätzt und als Bereicherung bezüglich der Gestaltung der berufsorientierenden Angebote betrachtet. **f.** In der inklusiven Schule knüpft die Berufsorientierung an den individuellen Ressourcen der Heranwachsenden an. In der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern im Förderschwerpunkt Wahrnehmung und Entwicklung zielt Berufsorientierung insbesondere darauf, deren Autonomie und Kompetenz für die alltägliche Lebensgestaltung und -bewältigung nach dem Verlassen der Schule zu stärken. Bei Schülerinnen und Schülern aller Förderschwerpunkte wird primär die Möglichkeit des Übergangs in den ersten Arbeitsmarkt verfolgt.“

Analyseergebnisse aus Interviews mit Lehrpersonen, die von ihren Erfahrungen und ihren Umgangsweisen mit einer heterogenen Schülerschaft im Kontext der Berufsorientierung berichten. Anhand des Interviewmaterials lassen sich typische Argumentationsfiguren herausarbeiten, die hier exemplarisch durch Interviewzitate verdeutlicht werden.

5 Stimmen aus dem Lehrer*innenkollegium

Aus dem umfangreichen Datenmaterial heraus werden die vier Handlungsfelder, die die leitenden Linien dieses Beitrags bilden sollen, genauer fokussiert. Die befragten Lehrer*innen haben dabei Überlegungen und Anliegen zu allen vier Bereichen Sexismus, Klassismus, Rassismus und Ableismus benannt, die im Folgenden ausgeführt, theoretisch eingeordnet und in praktische Handlungsimpulse überführt werden. Aus Gründen der Übersichtlichkeit behandeln wir die jeweiligen Überlegungen zu den einzelnen Differenzordnungen hintereinander und nicht konsequent miteinander intersektional miteinander verschränkt. Wir möchten dennoch nochmal explizit darauf hinweisen, dass eine Verschränkung der verschiedenen Ebenen, die Situation der*des Jugendlichen nochmal verschärfen oder auch ausgleichen kann, sodass bei Überlegungen zur praktischen pädagogischen Begleitung in der Schule, die Ebenen immer gleichzeitig in den Blick genommen werden sollten.

5.1 Von der Schwierigkeit der ‚Gleichbehandlung‘ innerhalb einer heteronormativen Matrix

„Unabhängig davon, anhand welcher Grenzlinie die Kategorisierung der berufsbezogenen Geschlechtstypik erfolgt, stellt die Geschlechtersegregation bei der Berufs- und Studienwahl eine Tatsache dar, die in bildungspolitischen und Gleichstellungsanalysen zahlreich belegt wird“ (Makarova/Herzog 2020, 271).

Trotz der Tatsache, dass schon seit Jahrzehnten Forschungsergebnisse zu der Frage der Ungleichbehandlung der Geschlechter vorliegen, werden Geschlechterdifferenzen und -ungleichheiten von den befragten Lehrkräften in einem koedukativen Raum teilweise nicht wahrgenommen oder als überholt konstruiert, sodass geschlechtersensible BO als nicht nötig oder sogar als ‚rückschrittig‘ angesehen wird (vgl. Faulstich-Wieland/Scholand 2017). So formuliert eine Lehrkraft explizit, dass es keine spezifischen Angebote für Mädchen geben solle, da alle gleichbehandelt werden sollten (vgl. S01, Pos. 207). So wird Schule oft als machtfreier Raum wahrgenommen, der vermeintlich keine Geschlechterstereotype oder Aufteilungen (re)produziert und es wird angenommen, dass Schüler*innen sich frei ‚entscheiden‘ könnten. So argumentierende Lehrkräfte blenden die subjektivierenden Verhältnisse aus, die ‚Mädchen‘ und ‚Jungen‘ in bestimmte Rollen hineinrufen und nicht-

binären Schüler*innen in Bezug auf die berufliche Orientierung gar keine intelligiblen Räume lassen. Zudem reflektieren sie dabei weder ihren eigenen Blick auf Genderrollen, noch berücksichtigen sie, dass Schüler*innen auch durch Peers, Familie, Medien, andere Institutionen usw. in geschlechterspezifische Subjektpositionen gerufen werden. Diese in der Begleitung von BO Prozessen nicht explizit zum Thema zu machen führt dazu, dass diese Positionen auch nicht hinterfragt, sondern vielmehr gefestigt und reproduziert werden. Eine andere Lehrperson begründet ihre Position damit, dass klassische Männer- und Frauenberufe gar nicht mehr als solche benannt werden würden und es daher keine Geschlechterteilung mehr gäbe. Dass Mädchen und Jungen dennoch ‚klassische‘ Wege gehen, wird von ihr*ihm jedoch nicht weiter hinterfragt und als gegebene/individuelle Wahl markiert (vgl. S08, Pos. 72).

Handlungsimpuls:

Sprechen Sie die heteronormative Verfasstheit der Gesellschaft und damit auch der Berufswelt explizit an. Machen Sie Genderstereotype und auch Geschlechtervielfalt zum Thema und bieten Sie alternative positive Identifikationsangebote für die Schüler*innen (vgl. für konkrete didaktische Vorschläge etwa Kampshoff/Wiepcke 2019).

Jene Lehrpersonen, die tatsächlich auch geschlechterspezifische Angebote machen, beziehungsweise über diese nachdenken, beziehen diese zumeist nur auf weibliche Jugendliche. Wenige formulieren, dass besonders männliche Jugendliche ermutigt werden sollten, soziale Berufe als Möglichkeit zu begreifen, die ihren Fähigkeiten entsprechen könnten (vgl. S07, Pos. 728 und S09, Pos. 113). Während die so argumentierenden Lehrenden eher auf einer idealistischen Ebene argumentieren, in der es auch ‚gut für Jungen‘ wäre, sich sozial zu engagieren, sind andere sehr klar darin, dass soziale Berufe aus finanziellen Gründen nicht sehr erstrebenswert seien, und deshalb männliche Jugendliche eher in andere Richtung gehen, ‚wo sie etwas erreichen können‘ und davon auch nicht abgehalten werden sollten. Interessant ist, dass umgekehrt Mädchen, die in die Soziale Arbeit gehen wollen, nicht mit Verweis auf Karriere- und Gehaltsmöglichkeiten von ihrer Wahl abgebracht werden. Vielmehr formuliert eine Lehrperson, es sei dann eben so, dass „die andere Seite so ein bisschen, dann doch den Damen vorbehalten bleibt, leider.“ (S09, Pos. 113) Durch das angehängte „leider“ in der Antwort der Lehrperson ist durchaus ein Unbehagen ersichtlich, das jedoch keine Folgen für die Beratungspraxis hat.

Handlungsimpuls:

Machen Sie die Karriere- und Gehaltsmöglichkeiten der verschiedenen Berufsoptionen transparent. Nicht, um Schüler*innen von der Wahl sozialer Berufe abzuhalten, aber um ihnen eine informierte Entscheidung zu ermöglichen, indem sie mit Kriterien für oder gegen Berufe in Kontakt gebracht werden, die sie von sich aus vielleicht gar nicht in Erwägung gezogen hätten. Dazu gehören in der aktuell sich immer stärker globalisierten, von Klimawandel, Digitalisierung und Migration geprägten Gesellschaft auch weitere Kriterien, wie beispielsweise die Sinnhaftigkeit eines Berufes in Bezug auf den gesellschaftlichen Zusammenhalt, die Gestaltung des Arbeitsalltags und welche Mobilitätsmöglichkeiten der gewählte Beruf bietet.

Eine der befragten Lehrkräfte formuliert, dass an ihrer Schule keine geschlechterspezifischen Angebote durchgeführt würden, da das Kollegium merke, dass immer mehr Schüler*innen sich außerhalb der cis-Binarität verorten würden (S05, Pos. 262). Eine andere Lehrkraft, die dies ebenfalls wahrnimmt, zieht daraus den Schluss, dass für diese Schüler*innen nur die Universität und damit das Studium eine Option für die Zeit nach der Schule sei, weil „das ist eh bunt und alle haben Platz“ (S01, Pos. 28). Solche Herangehensweisen, die vermutlich aus einer eigenen Unsicherheit mit den Themen geschlechtlicher Vielfalt heraus gewählt werden, entsprechen jedoch nicht dem besonderen Beratungsbedarf von nicht-binären Jugendlichen.

Handlungsimpuls:

Machen Sie sich mit den Lebensrealitäten der nicht-binär und trans* positionierten Jugendlichen in ihren Klassen vertraut und seien Sie ohne zu werten und Ratschläge zu geben ein respektvolles Gegenüber, während die Jugendlichen auf dem Weg sind ihre Position innerhalb der dichotomen Geschlechterverhältnisse zu finden. Nicht-binäre und Trans*-Jugendliche wissen um die möglichen Diskriminierungen, die sie in der Arbeitswelt zu erwarten haben. Stärken Sie die Jugendlichen daher, indem sie die Gewalt, die in der heteronormativen Struktur der Gesellschaft liegt, zum Thema machen und ermutigen sie die Jugendlichen sich gegen diskriminierende Praxen zu wehren. Holen Sie sich externe Expert*innen für die Themen hinzu, wenn Sie sich selbst damit überfordert fühlen. Transfeindlichkeit (= Cissexismus) findet sich innerhalb der Universität genauso wie außerhalb dieser. Bieten Sie den Jugendlichen ihre Begleitung auf ihrer Suche nach den beruflichen Umfeldern an, in denen sie ihre Interessen und Neigungen leben können und machen sie dies unabhängig von Genderstereotypen.

5.2 „Aber von denen, die es brauchen, da gibt es keine Rückmeldung. Da interessiert die Eltern das sowieso nicht“ – klassenspezifische Zuschreibungen

Die befragten Lehrkräfte erzählen oft resigniert von ihren Versuchen, Kontakt zu Eltern von ‚Problemschüler*innen‘ aufzubauen. Bei diesen Erzählungen finden sich immer wieder wertende Generalisierungen über Familien, die an der Migrationsgeschichte oder am sozioökonomischen Status festgemacht werden. Ein häufig wiederkehrendes Motiv ist dabei die Vorstellung, dass Eltern von Schüler*innen, die Probleme oder Schwierigkeiten in der Schule haben, sich nicht um deren Schulbildung kümmern würden. Umgekehrt werden Eltern, die sich aus Sicht der Lehrenden ‚überengagieren‘ zum Teil ebenfalls abgewertet, wenn ihre Kinder keine schulischen Probleme haben und somit eine Unterstützung nicht für nötig gehalten wird: „Eigentlich kamen [zum Elternabend über die BO, Anm. RD] die Eltern, wo man sagt, ey ihr braucht gar nicht kommen.“ (S01, Pos. 168)

Handlungsimpuls:

Beziehen Sie Eltern von Anfang an und durchgehend als Erziehungspartner*innen auf Augenhöhe mit ein, vertrauen Sie darauf, dass alle Eltern grundsätzlich erstmal am Bildungserfolg ihrer Kinder interessiert sind und warten Sie nicht, bis es ein ‚Problem‘ gibt. Dann können Sie im Fall der Fälle auf ein bereits aufgebautes Vertrauensverhältnis zurückgreifen und Eltern können Ihre Intervention anders einschätzen.

Wenn Probleme einer*s Schüler*in in der Schule zudem mit einer schwachen sozioökonomischen Stellung der Familie einhergehen, wird diese in den Interviews häufig als Argument genannt, warum eine Erziehungspartnerschaft verunmöglicht wird. So wird von Armut betroffenen Eltern vorgeworfen, sich entweder nicht zu kümmern und/oder für die Lehrkräfte nicht ansprechbar zu sein und Beratungsgespräche nicht wahrzunehmen. „Ein Beratungsgespräch wird immer wieder angekündigt, dass da sich die Eltern oder die Schülerin bei mir melden wird. Also die wär genau aus so nem (...) Milieu, sag ich mal. Aber (...) kommt nichts.“ (S13, Pos. 360) Diese Erfahrung frustriert die Lehrkräfte und gibt ihnen ein Ohnmachtsgefühl, so dass sie zu offensiveren Mitteln wie zum Beispiel einem Hausbesuch greifen, wobei sie dabei nicht immer mit offenen Armen empfangen werden. Dies erklärt sich eine Lehrkraft so: „Einmal, weil es [Hausbesuche von Lehrkräften, Anm. RD] unheimlich mit Scham verbunden ist, weil wir haben ja ein Einzugsgebiet das auch sozialschwach ist, Richtung [Stadtteil] und so. Ich wird' da nicht reingelassen oder [...] man tut so als ob man nicht da ist oder oder, oder.“ (S01, Pos. 74) Interessant ist hier vor allem die ‚Erklärung‘ dafür, dass Lehrkräfte nicht in private Wohnungen eingelassen werden. So wird von der hier zitierten Lehrkraft wie selbstverständlich erwartet, dass Familien ihre Privatsphäre für die Lehrenden öffnen, wenn diese es verlangen. Bei einer Verweigerung wird dies als ‚Scham für ihre Lebensweise‘ interpretiert, anstatt ihre autonome Entscheidung darüber, wen sie in ihre Wohnungen lassen und wen nicht, als solche anzuerkennen. Auch werden keine weiteren alternativen Überlegungen angestellt, warum bestimmte Eltern ein Gespräch mit den Lehrpersonen meiden und diese etwa in einen größeren Diskurszusammenhang eingeordnet, der es möglich machen würde, zu sehen, dass arme und migrantische Eltern gegenüber den akademischen, meist *weiß*-deutschen Lehrkräften vielfach benachteiligt positioniert sind, was Unsicherheiten, aber auch Widerstand gegenüber den als übergriffig und paternalistisch erlebten Lehrkräften auslösen kann. Ellen Kollender (2020) kann in ihrer kürzlich durchgeführten Studie eindrücklich zeigen, dass Eltern auf spezifische Weise von neoliberalen

Transformationen in Migrationsgesellschaften betroffen sind. Sie stehen im Fokus staatlich-institutioneller Praktiken der Aktivierung, Responsibilisierung und Disziplinierung, was bedeutet, dass Sie aktuell „über vielfältige Techniken und Arrangements als autonome Agent_innen im Kontext der Schule positioniert [werden] und zugleich zunehmend für den Schulerfolg sowie die Integration ihrer Kinder verantwortet.“ (305)

Handlungsimpuls:

Teilweise sind Eltern aus unterschiedlichen Gründen tatsächlich physisch und psychisch nicht in der Lage, sich für den Bildungserfolg ihrer Kinder einzusetzen. Weder in Bezug auf den Schulalltag noch in Bezug auf die Frage beruflicher Orientierungsprozesse. Setzen Sie dann nicht Eltern unter Druck, geben sie die Jugendlichen nicht auf, sondern unterstützen Sie diese selbst mit allen möglichen zusätzlichen Ressourcen, die die Bildungsinstitution Schule gemeinsam mit weiteren Kooperationspartner*innen zur Verfügung stellen kann, ohne die Jugendlichen und/oder ihre Familien abzuwerten und zu beschämen. Gehen Sie immer davon aus, dass mehrfach diskriminierte Eltern es besser machen würden, wenn sie könnten und reflektieren Sie Ihre eigene mehrfach privilegierte Position in Bezug auf strukturelle Ungleichheitsdimensionen und die vielen Handlungsspielräume, die Ihnen dadurch offen stehen und positiv für die Jugendlichen genutzt werden können.

Während einerseits sozioökonomisch benachteiligten Familien ein Desinteresse unterstellt wird, werden höhere Bildungsaspirationen teilweise nicht ernst genommen und abgewehrt. Insbesondere dann, wenn die Leistungseinschätzung der Eltern nicht den Einschätzungen der Lehrkräfte entspricht und diese die Schüler*innen zum Beispiel eher in einem Ausbildungsberuf sehen. So kulturalisiert eine der befragten Lehrkräfte den Wunsch nach einem sozialen Aufstieg armer migrantischer Familien, die sich wünschen, dass ihre Kinder das Abitur machen und ein Studium beginnen, mit der Anmerkung: „Bildung hat da einen ganz anderen Stellenwert“ (S11, Pos. 47). Der in einer neoliberalen und meritokratischen Gesellschaft sonst allgegenwärtige Wunsch nach einem Aufstieg durch Bildungserfolg wird hier ausschließlich mit kulturellen Überzeugungen erklärt und dadurch abgewertet. Eine andere BO-Lehrkraft formuliert: „Ich stelle ihnen die Möglichkeiten vor. Die Entscheidungen müssen sie selber treffen und die Entscheidung fällt dann trotzdem oft auf: ‚Ich mach Abitur.‘ Und dann sagt man noch komm lass uns deine Eltern miteinbeziehen, dann sitzen die Eltern auch und sagen mein Kind macht Abitur.“ (S01, Pos. 199) Über gesamtgesellschaftliche

Verhältnisse reflektierend, formuliert eine*r der Interviewpartner*innen einschränkend und sich in die Perspektive der sozioökonomisch benachteiligten Familien hineinversetzend: „Also, [...] ich kann das verstehen, wenn die Familien so gar nicht in der akademischen Welt zu Hause waren und so, sondern das immer so das Andere war und wenn dann immer mehr Richtung Abitur gehen und das Abitur auch haben, das dann so eine Idee entsteht, das wäre der Weg da auch irgendwann zu partizipieren.“ (S01, Pos. 6) Bemerkenswert an dieser letzten Aussage ist, dass die Lehrperson zwar nachsichtig, mit einem paternalistisch anmutenden Verständnis dazu äußert, dass in den Familien eine hohe Bildungsaspiration besteht, er*sie als Lehrer*in selbst jedoch die damit einhergehenden Potentiale der Lernmotivation der Jugendlichen nicht als stärkendes pädagogisches Moment einordnet. In einer Gesellschaft, in der die Frage, ob man studiert hat oder nicht, zu einem der Hauptindikatoren für Klassenzugehörigkeit gehört (vgl. Appiah 2019, 222), stabilisiert die aktive Abkühlung der Bildungsaspiration von benachteiligten Kindern und Jugendlichen gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse. Es ist davon auszugehen, dass einer *weiß*-deutschen Zahnarzttochter mit durchschnittlichen Schulleistungen, der Weg zum Abitur nicht mit alternativen Vorschlägen für interessante Ausbildungsberufe begegnet werden würde.

Handlungsimpuls:

Nutzen Sie hohe Bildungsaspirationen von Jugendlichen und/oder ihren Familien, nehmen Sie diese unabhängig von ihrer eigenen Einschätzung der Schulleistung ernst und zeigen Sie Wege auf, über die die Jugendlichen Ziele erreichen können. Wenn dazu gehört, dass diese ihr Sozialverhalten anpassen und/oder ihre schulischen Leistungen verbessern müssen, thematisieren sie dies wertschätzend und zeigen Sie ihnen konkrete Schritte auf, die sie gehen müssen, um an ihr Ziel zu kommen. Bleiben Sie dran, auch wenn sich Veränderungen nicht gleich einstellen. Nutzen die wertvolle intrinsische Motivation der Jugendlichen und begleiten Sie diese aber auch, um alternative gute Wege für den Übergang nach der Schule zu finden, wenn sich nach verschiedenen ernsthaften Versuchen zeigt, dass sie den Leistungserwartungen von Schule und/oder Eltern, die für die Hochschulreife nötig sind, trotz aller Bemühungen nicht gerecht werden können.

5.3 Zwischen Differenzsensibilität und rassialisierenden Zuschreibungen

Wenn es um einen differenzsensiblen Sprachgebrauch allgemein, aber insbesondere um rassialisierende Zuschreibungen geht, werden vor allem jene Lehrpersonen oft sprach- und handlungsunsicher, denen differenzsensibles Sprechen tatsächlich ein Anliegen ist: „Denn selber möchte man ja nicht falsch formulieren und druckst dann so rum und alle merken man druckst rum.“ (S01, Pos. 24) Gesellschaftlich gilt es noch lange nicht als selbstverständlich, dass diskriminierungskritische Sprache ein hohes Gut ist, um das sich ein Bemühen lohnt, da sie dazu führt, dass weniger Verletzungen verursacht und mehr Menschen einen anerkannten Raum innerhalb sozialer Gefüge einnehmen können. Daher ist das Wissen um die praktischen Möglichkeiten, die eigene Sprache differenzsensibel beziehungsweise diskriminierungskritisch zu gestalten und die Übung darin bei den meisten Lehrpersonen begrenzt. Sie müssen sich außerhalb der hegemonialen ‚Normalitäten‘, in denen die Alltagssprache zahlreiche gewaltvolle Begrifflichkeiten und Redewendungen reproduziert, bewusst informieren, mit verschiedenen Optionen auseinandersetzen und das eigene Sprechen weiterentwickeln. Eine Herausforderung, die nicht für alle Lehrpersonen gleichermaßen leicht umzusetzen ist.

Handlungsimpuls:

Vernetzen Sie sich mit ähnlich denkenden Kolleg*innen und interessieren Sie ihre jeweilige Schulleitung für Ihr Anliegen. Weisen Sie dazu auf die ‚Langzeitwirkung‘ hin, die sich zeigt, wenn die Ihnen überantworteten Kinder und Jugendlichen sich bei Ihnen auch sprachlich aufgehobener und sicherer fühlen. Nehmen Sie dann die inzwischen zahlreich vorhandenen externen, aber auch internen Fortbildungsangebote in Anspruch, die sich mit dem Zusammenhang von Macht und Sprache auseinandersetzen. Verzweifeln Sie nicht, wenn Sie merken, dass das ‚Umlernen‘ lange dauert und ein lebenslanger Prozess ist. Für das Erlernen der gewaltvoll Ungleichheiten erzeugenden Sprache haben Sie auch mehrere Jahr(zehnt)e gebraucht, seien Sie geduldig mit sich und Ihrem Umfeld und geben Sie nicht auf¹³.

Ein anderer Punkt, der immer wieder in den Interviews benannt wird, ist die Herausforderung in einem monolingual ausgerichteten Schulsystem mit Jugendlichen zu berufsrelevanten Themen zu arbeiten, die die deutsche Bildungs- und Fachsprache erst noch erlernen. Um auf diese Situation zu reagieren, setzen einige Schulen darauf, ihr Lehrpersonal im Bereich ‚Deutsch als Zweitsprache‘ zu schulen oder nur neue Lehrkräfte einzustellen, die sich positiv gestimmt auf eine solche Schulung und die Arbeit mit den Kindern einlassen, da sie gemerkt haben, „dass das einfach total nötig ist“ (S06, Pos. 56). Doch auch, wenn Lehrkräfte sehr gut geschult sind, bleibt das Problem der einsprachig deutschen BO-Materialien. Auch BO-relevante Tests, wie beispielsweise der GEVA-Test, oder andere Reflexionshilfen¹⁴ sind häufig nur auf Deutsch vorhanden, was eine Hürde für die Schüler*innen darstellen kann: „Sie verstehen die Arbeitsaufträge nicht, die [Materialien, Anmerkung RD] sind nicht sprachsensibel. Und das ist sehr, sehr schwierig.“ (S07, Pos. 101)

¹³ Für einen ersten Einstieg könnten auch die während des Projekts produzierten Erklärvideos hilfreich sein, die hier: www.bo-gyo-bremen.de zu finden sind.

¹⁴ Eine Ausnahme bildet hier der Berufswahlpass, der in mehreren Sprachen zur Verfügung steht.

Handlungsimpuls:

Jugendliche, die Deutsch als Zweitsprache lernen, lernen immer auf zwei Ebenen gleichzeitig - auf der Ebene der Sprache und der Ebene der Inhalte (Dirim/Heinemann 2016). Wählen Sie entweder gezielt bereits vorhandene mehrsprachige Materialien oder lassen Sie die Jugendlichen aktiv die inzwischen zahlreich vorhandenen Übersetzungsprogramme nutzen und geben Sie Ihnen für alle Aufgaben mehr Zeit. Es lohnt sich auch bestimmte, an Ihrer Schule regelmäßig genutzte Reflexionsinstrumente der BO einmalig gemeinsam mit den Schüler*innen oder professioneller Unterstützung in andere Sprache zu übersetzen, sodass sie zukünftig auch für andere mehrsprachige Schüler*innen eingesetzt werden können.

Ähnlich wie beim Sprechen über benachteiligte Familien, werden auch migrantisierte Jugendliche selbst oft homogenisierenden Zuschreibungen ausgesetzt: „Wir haben auch viele mit Migrationshintergrund (...) die haben keinen Rechner zuhause oder kriegen haben keinen Drucker oder kein dies nicht kein das nicht“ (S16, Pos. 50). In diesem Fall führt dies jedoch dazu, dass die interviewte Lehrperson einen Ausgleich zu den fehlenden Ressourcen der Jugendlichen schafft, indem sie innerhalb der Schule die notwendige Technik für die berufsorientierenden Maßnahmen zur Verfügung stellt, so dass alle Schüler*innen einen Zugang zu Recherche- und Informationsmöglichkeiten haben. In anderen Fällen finden zwar keine Gleichsetzungen von Migrationshintergrund und Armut statt, aber die Differenzkategorie *race* wird bagatellisiert: „Also, ich finde Migrationshintergrund ist immer schwierig. Ich sehe das eigentlich gar nicht abhängig vom Migrationshintergrund, ich sehe es abhängig vom Bildungshintergrund“ (S07, Pos. 616). Hier wird der Bildungshintergrund im Vergleich zum Migrationshintergrund in Bezug auch Marginalisierung und Benachteiligung, beziehungsweise Erfolg und Misserfolg an der Schule (und später im Berufsleben) als wichtiger und einflussreicher eingeschätzt. Dies entspricht leider nur zum Teil den Tatsachen, denn wie oben im Forschungsstand schon ausgeführt, werden migrantisierte Jugendliche auch bei den gleichen Leistungen und Ambitionen beispielsweise bei der Ausbildungsplatzvergabe systematisch benachteiligt und rassistisch ausgegrenzt (vgl. etwa Granato 2013).

Dies wird nicht selten auch an sichtbaren (nicht-christlichen) Religionsmarkierungen wie z. B dem Kopftuch festgemacht. So berichtet eine Lehrkraft:

„Ich hab aus meinem letzten Bio-Leistungskurs eine Schülerin, [...] ein sehr pfiffiges Mädchen, ja, die auch sehr strebsam, sehr fleißig, alles eigentlich mitbringt, was man braucht. Die hat endlos viel Bewerbungen für eine Medizinische Fachangestellte geschrieben, weil sie eben auch Kopftuch trägt. Das sagt dann keiner der Betriebe so

und würde das auch nie aufschreiben, aber für das Mädchen wirkt das so. Und die sagt dann, was mache ich denn falsch? Ich hab ein gutes Zeugnis, ich war immer hier, ich hab alle Nachweise und so und trotzdem schreibe ich endlos viele Bewerbungen und das klingt jetzt sehr hart und sehr überspitzt, aber wenn mein Name Sabine wäre und ich hätte blonde Haare, wäre das Problem nicht“ (S01, Pos. 22).

Für diesen Fall finden die befragten Lehrkräfte verschiedene Lösungen. Während die einen sich engagieren und kreativ werden (so wurde in einem Beispiel ‚intern‘ ein Platz an einer Berufsschule gefunden, damit die Schülerin doch noch ihr Praktikum an ihrem Wunscharbeitsplatz machen kann), schafft eine andere Gesprächsräume, in denen Schüler*innen über die diskriminierenden Verhältnisse reflektieren und ins Gespräch kommen können. Dabei sind sich die befragten Lehrenden, die diese Räume initiieren durchaus des Umstands bewusst, dass die hierarchische Situation innerhalb der Institution Schule eine wirklich offene Kommunikation verhindert, die Hierarchien und Machtverhältnisse durch Bewertungsstrukturen und -abhängigkeiten nie aufgelöst werden können. Sie holen daher externe, geschulte pädagogische Berater*innen dazu (vgl. S01, Pos. 36-38).

Handlungsimpuls:

Nehmen Sie Rassismuserfahrungen, die die Ihnen überantworteten Jugendlichen machen und im Übergang von der Schule in den Beruf voraussichtlich machen werden, ernst und bagatellisieren Sie diese nicht. Thematisieren Sie die rassistische Verfasstheit der kapitalistischen Gesellschaft, damit die Jugendlichen in die Lage versetzt werden besser zu unterscheiden, ob es individuell um sie selbst und ihre möglicherweise tatsächliche (Nicht-)Passung an den Betrieb/das Unternehmen geht, oder ihnen strukturelle Ausgrenzung widerfährt. Stärken Sie die Jugendlichen in jedem Fall darin, ihre jeweiligen Wunschwege zu gehen. Falls Sie sich selbst mit dieser Aufgabe überfordert fühlen, holen Sie sich externe Berater*innen hinzu, die mit den Jugendlichen auf Augenhöhe sprechen können, ohne dass Notenvergaben und Leistungserwartungen sich ungünstig im Beratungsgespräch vermischen. Wenn die Jugendlichen nicht selbst über Netzwerke in die Berufswelt hinein verfügen, engagieren Sie sich selbst gemeinsam mit Ihrem Kollegium und in Zusammenarbeit mit anderen Schulen Ihrer Region, Kammern, Universitäten und Unternehmensverbänden, um Wege auch für solche Jugendliche zu bereiten, die es aufgrund der rassistischen Verfasstheit unserer Gesellschaft schwerer haben, diese Türen selbst zu öffnen.

5.4 Fähigkeitsnormierte Perspektiven

Die mit neoliberalen Regimen einhergehenden Optimierungsdiskurse fordern Menschen, im Sinne einer ‚marktorientierten Selbstführung‘ (Bröckling 2013), mit Hilfe „unterschiedlicher instrumenteller Strategien zur kontinuierlichen Steigerung von Parametern in der eigenen Lebensführung“ (Uhlendorf 2018, 2) auf. Damit einher geht die Vorstellung, dass jede*r Einzelne alles erreichen kann, wenn sie*er sich nur genug anstrengen würde, sodass in der Folge die Verantwortung für fehlende Möglichkeiten und ein potentielles Scheitern, das Glücksversprechen einzulösen, nicht beim Staat und seinen (pädagogischen) Institutionen liegt, sondern bei den einzelnen Individuen und ihrer mangelnden Kraftanstrengung. Mit Chadderton (2018a) lässt sich ergänzen: „The risk and responsibility for lifelong education, employment and well-being is being shifted to individuals. Disadvantage is seen to be the result of bad choices and individual decisions.“ (81). Die an die Individuen gerichteten Optimierungsanforderungen sind dabei verwoben mit verschiedenen Nützlichkeitsdiskursen, die wiederum mit Wertschätzung und Anerkennung verbunden sind, sodass der Optimierungsanspruch durch den*die Einzelne*n nur schwer zurückgewiesen werden kann (vgl. weiterführend auch Vogt/Heinemann 2021). ‚Nützlich‘ ist, wer sich anpasst und Leistung bringt. Was das umgekehrt für jene Individuen bedeutet, die sich nicht anpassen oder keine Leistung im Sinne der kapitalistischen Ordnung bringen können oder wollen, wird u. a. von Zygmunt Bauman (2005) mit seinem Konzept der ‚wasted lives‘ eindrücklich beschrieben. So werden ‚Probleme‘ der Schüler*innen, sei es die nicht-deutsche Erstsprache, die fehlende Lernmotivation oder die psychischen/physischen Beeinträchtigungen und damit einhergehende Entscheidungen, auch von befragten Lehrkräften in erster Linie im Verantwortungsbereich der Schüler*innen verortet. So berichtet eine BO-Lehrkraft:

„Im Wirtschafts-Profil haben wir mehr die Schülerinnen und Schüler, die das wählen, weil es eben überbleibt. Ich kann kein Deutsch, ich kann kein Mathe, ich kann kein Englisch, also wähle ich Wirtschaft. [Das hat gleichzeitig die] höchste Quote von Schülerinnen und Schülern mit Lese-Rechtschreibschwäche usw. und sofort. Das heißt es ist durchaus von der Soziologie in diesem Profil eigentlich das, mit den größeren Problemen“ (S12, Pos. 23 -29).

Interessanterweise führt die interviewte Lehrkraft die Profilwahl weder auf ihr eigenes sehr hohes Engagement noch auf die Tatsache zurück, dass ein Wirtschaftsprofil gerade für Jugendliche aus nicht akademischen Elternhäusern eine sehr konkrete Vorstellung von dem ermöglicht, wozu es im Kontext der späteren Berufswahl eventuell nützlich sein könnte. Auch wäre es wichtig, die Frage danach zu stellen, *warum* sich Jugendliche selbst nicht zutrauen, einen scheinbar anspruchsvolleren Weg zu gehen, auch wenn dieser ihnen inhaltlich vielleicht

eher zusagen würden. Inwiefern ‚Entscheidungen‘ von Jugendlichen an dieser Stelle durchaus noch anders begründet sein könnten, als den Weg des ‚geringsten Widerstands‘ zu gehen und das was ‚überbleibt‘ zu nehmen, wird nicht in einen strukturell bedingten Zusammenhang gebracht und auch nicht gemeinsam mit den Jugendlichen thematisiert.

Handlungsimpuls:

Besprechen Sie die Entscheidungen der Jugendlichen mit ihnen. Fragen Sie sie nach ihren Gründen und versuchen Sie diese vor dem Hintergrund einer fragmentierten Leistungsgesellschaft zu reflektieren, die eine*n jede*n für das eigene Glück selbst verantwortlich macht und bestimmte Fähigkeitserwartungen (wie z. B. eine fehlerfreie Rechtschreibung) als allgemeine Norm gesetzt werden. Wo möglich und sinnvoll, intervenieren Sie pädagogisch und stärkend, wenn sich herausstellt, dass Jugendliche sich trotz Interesse und Motivation bestimmte Schritte nicht zutrauen, auch wenn sie die Option hätten, diese zu gehen. Teilweise werden bestimmte Optionen auch von den Jugendlichen gar nicht erst in Betracht gezogen, weil sie falsche Vorstellungen davon haben, was sie dafür können müssten und nicht wissen, auf welche Unterstützungsmöglichkeiten sie zurückgreifen können.

Bezogen auf die Frage nach Jugendlichen mit Be_hinderungen und die Frage, inwiefern die BO-Maßnahmen auch für diese angepasst werden, haben wir von allen Interviewpartner*innen, die sich zu dieser Differenzkategorie geäußert haben, die Rückmeldung erhalten, dass trotz der gesetzlichen Vorgabe, dass Bremer Schulen sich zu inklusiven Schulen entwickeln (Die Senatorin für Kinder und Bildung 28.06.2005, §3 (4)) müssen, Jugendliche mit Be_hinderungen es höchstens in wenigen Einzelfällen bis in die gymnasialen Oberstufen des Landes hineinschaffen. Die meisten anderen werden vorher ‚aussortiert‘¹⁵:

„Man muss aber ganz ehrlich sagen, dass eine Mehrheit der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarf aus der Mittelstufe nicht in die Lage versetzt ist, den Übergang [in die Sek II] zu machen. [...], weil sie eben durch den sonderpädagogischen Förderbedarf sehr lang ohne Bildungsprognose laufen. Und auch zieldifferent unterrichtet werden und dann tatsächlich das Ruder rumzureißen, also schon um zu versuchen, ihnen noch den MSA zuzusprechen. Das ist häufig sehr schwierig“ (S12, Pos. 227).

¹⁵ Vergleiche ähnliche Phänomene in der Berufsausbildung etwa Enggruber/Rützel/Bertelsmann Stiftung (2014).

Handlungsimpuls:

Regen Sie in Zusammenarbeit mit Ihrer Schulleitung auf der institutionellen Ebene der Schule eine enge multiprofessionelle Zusammenarbeit zwischen Lehrer*innen, sonderpädagogischen Fachkräften, pädagogischen Assistenzen etc. an (vgl. etwa Kaschub/Wolnik 2014). Es ist für die betroffenen Jugendlichen wichtig, schon früh mit einer strukturierten partnerschaftlichen Begleitung in der Sek I einzusetzen. Vor allem strukturell muss sich im gesamten Bildungssystem die Vorstellung davon durchsetzen, dass auch Menschen mit Behinderungen das selbstverständliche Recht und die Möglichkeit haben müssen, einen anerkannten Schulabschluss zu machen, ohne dass es ein ‚Mitleidsakt‘ ist (vgl. Vereinte Nationen (UN) 2008, § 24). Wenn die aktuellen Instrumente und Maßnahmen dies nicht ermöglichen, sollten diese in Zusammenarbeit mit den Betroffenen und den verantwortlichen pädagogischen Teams angepasst und dafür Ressourcen zur Verfügung gestellt werden.

6 Fazit

„Social justice values have underpinned the profession of career guidance since its inception when it sought to assist disadvantaged people, [...], to achieve better futures“ (Bimrose/McMahon/Watson 2018, 18).

Wie bis hierher gezeigt werden konnte, erfordert eine differenzsensible, diskriminierungskritische Begleitung der beruflichen Orientierung im Sinne der Jugendlichen in erster Linie eine fortwährende Auseinandersetzung mit strukturell-diskursiv konstituierten Differenzordnungen, die Ungleichheit erzeugen. Denn diese wirken nicht nur auf Vorannahmen und Vorstellungen von Lehrkräften ein, sondern beeinflussen auch die Spielräume, in denen die Jugendlichen selbst ihre Perspektiven und Visionen entfalten können. Eine kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit Differenzordnungen sollte dabei nicht allein, sondern im Austausch mit der Schulleitung, dem Kollegium, den Jugendlichen, ihren Eltern und auch immer wieder mit externen Expert*innen (z. B. in Form von Fortbildungen) geschehen. Einzelne Lehrende sind schnell überfordert von dem hohen Ausmaß an Individualisierung und Reflexion einerseits sowie der Notwendigkeit gesellschaftliche und damit strukturell verankerte Ungleichheitsverhältnisse im Blick zu behalten andererseits. Nur wenn es ein Schulklima gibt, in dem eine kritisch-reflexive Haltung ein selbstverständliches und positiv besetztes Gut ist, Ressourcen und Reflexionsräume institutionell zur Verfügung gestellt werden und Lehrende auch die Chance haben, auf eine produktive Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams (mit sonderpädagogischen Fachkräften, Schulsozialarbeiter*innen, pädagogische Assistent*innen, Kolleg*innen aus der

Jugendberufsagentur etc.) zurückzugreifen, werden sie in die Lage versetzt, die berufliche Orientierungsphase differenzsensibel zu begleiten. Insbesondere was die Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams im Kontext der beruflichen Orientierung angeht, aber ebenso die Frage, wie eine differenzsensible BO im Kontext von inklusiven Schulentwicklungsprozessen als Querschnitt mitgedacht werden kann und inwiefern hier auch eine intersektionale pädagogische Bearbeitung der Herausforderungen ermöglicht werden kann, ist bisher noch unzureichend empirisch erforscht.

Im Sinne der ‚social justice values‘, die in dem einleitenden Zitat des Fazits als leitende Werte für die Begleitung der beruflichen Orientierung genannt werden, schließen wir daher mit der Hoffnung, dass diese wieder mehr in den Fokus gerückt werden; so dass auch marginalisierte Jugendliche mit der Unterstützung ihrer kritisch-reflexiven Pädagog*innen in die Lage versetzt werden „to achieve better futures“.

Literaturverzeichnis

- Althusser, L. (2016): *Ideologie und ideologische Staatsapparate*, 2. Aufl., Hamburg.
- Appiah, K. A. (2019): *Identitäten - Die Fiktionen der Zugehörigkeit*, München.
- Bauman, Z. (2005): *Verworfenes Leben - Die Ausgegrenzten der Moderne*, 1. Aufl., Hamburg.
- Beicht, U. (2015): *Berufsorientierung und Erfolgchancen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund am Übergang Schule - Ausbildung im Spiegel aktueller Studien*. In: Scherr, A. (Hrsg.): *Diskriminierung migrantischer Jugendlicher in der beruflichen Bildung. Stand der Forschung, Kontroversen, Forschungsbedarf*. Weinheim, 82–114.
- Beicht, U./Walden, G. (2018): *Übergang nicht studienberechtigter Schulabgänger/-innen mit Migrationshintergrund in vollqualifizierende Ausbildung. Analysen auf Basis des Nationalen Bildungspanels unter besonderer Berücksichtigung von Zuwanderungsgeneration und Schulabschlussniveau*. Online: <https://www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/show/9391> (14.6.2021).
- Bimrose, J./McMahon, M./Watson, M. (2018): *Women and Social Justice - Does Career Guidance have a role?* In: Hooley, T./Sultana, R./Thomsen, R. (Hg.): *Career Guidance for Emancipation. Reclaiming Justice for the Multitude*, Milton, 18–32.
- Boudon, R. (1974): *Education, opportunity, and social inequality - Changing prospects in Western society*, New York, NY.
- Bourdieu, P./Passeron, J.-C. (1971): *Die Illusion der Chancengleichheit - Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*, 1. Aufl., Stuttgart.
- Bourdieu, P./Schwibs, B. (2007): *Die feinen Unterschiede - Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*, 1. Aufl., Frankfurt am Main.
- Brändle, T./Grundmann, M. (2020): *Soziale Determinanten der Studien- und Berufswahl - Theoretische Konzepte und empirische Befunde*. In: Brüggemann, T./Rahn, S. (Hrsg.): *Berufsorientierung - Ein Lehr- und Arbeitsbuch*, 2. Aufl., Münster, New York, 83–96.
- Brodén, A./Mecheril, P. (Hrsg.) (2010): *Rassismus bildet - Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft*, Bielefeld.
- Bröckling, U. (2013): *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*. 5. Aufl. Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft 1832. Frankfurt am Main.
- Brüggemann, T./Driesel-Lange, K./Weyer, C. (Hrsg.) (2017): *Instrumente zur Berufsorientierung - Pädagogische Praxis im wissenschaftlichen Diskurs*, Münster.
- Buchner, T./Pfahl, L./Traue, B. (2015): *Zur Kritik der Fähigkeiten - Ableism als neue Forschungsperspektive der Disability Studies und ihrer Partner_innen*. In: *Zeitschrift für Inklusion*, H. 2.
- Bundesministerium des Innern, für Bau und Heimat (2019): *Übersicht „Hasskriminalität“ - Entwicklung der Fallzahlen 2001 - 2018*.
- Butler, J. (1997): *The psychic life of power - Theories in subjection*, Stanford, California.
- Butler, J. (2017): *Psyche der Macht - Das Subjekt der Unterwerfung*, 9. Aufl., Frankfurt am Main.
- Campbell, F. K. (2009): *Contours of ableism - The production of disability and abledness*, New York.

- Chadderton, C. (2018a): Career Education and Guidance and Race (In)Equality in England. In: Hooley, T./Sultana, R./Thomsen, R. (Hrsg.): Career Guidance for Emancipation - Reclaiming Justice for the Multitude, Milton, 81–97.
- Chadderton, C. (2018b): Judith Butler, Race and Education, Cham.
- Crenshaw, K. (2019): Das Zusammenwirken von race und Gender ins Zentrum rücken - Eine Schwarze feministische Kritik des Antidiskriminierungsdogmas, der feministischen Theorie und antirassistischer Politiken [1989]. In: Kelly, N. A. (Hrsg.): Schwarzer Feminismus – Grundlagentexte, Münster, 143–184.
- Die Senatorin für Bildung, Wissenschaft und Gesundheit (2012): Richtlinie zur Berufsorientierung an allgemeinbildenden Schulen, Bremen.
- Die Senatorin für Kinder und Bildung (2005): Bremisches Schulgesetz und Bremisches Schulverwaltungsgesetz.
- Dirim, İ./Heinemann, A. M. B. (2016): Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit und der Erwerb sprachlich gebundenen Wissens und Könnens. In: Kilian, J./Brouër, B./Lüttenberg, D. (Hrsg.): Handbuch Sprache in der Bildung, Berlin, Boston, 99–121.
- Dirim, İ./Mecheril, P. (2010): Die Schlechterstellung Migrationsanderer - Schule in der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, P. et. al. (Hrsg.): Migrationspädagogik, Weinheim, Basel, 121–149.
- Ebert, J./Heublein, U. (2017): Studienabbruch bei Studierenden mit Migrationshintergrund - Eine vergleichende Untersuchung der Ursachen und Motive des Studienabbruchs bei Studierenden mit und ohne Migrationshintergrund auf Basis der Befragung der Exmatrikulierten des Sommersemesters 2014, Hannover.
- El-Tayeb, F. (2015): Anders Europäisch - Rassismus, Identität und Widerstand im vereinten Europa, 1. Aufl., Münster.
- Enggruber, R./Rützel, J./Bertelsmann Stiftung (2014): Berufsausbildung junger Menschen mit Behinderungen.
- Faulstich-Wieland, H. (2020): Gendergerechte Berufsorientierung - Konzepte, Maßnahmen und empirische Erfahrungen. In: Brüggemann, T./Rahn, S. (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch, 2. Aufl., Münster, New York, 484–491.
- Faulstich-Wieland, H./Scholand, B. (2017): Von Geschlecht keine Spur? Berufsorientierung an allgemeinbildenden Schulen. FF Forschungsförderung 365. Düsseldorf.
- Foucault, M. (1991 / 1972): Die Ordnung des Diskurses, Frankfurt am Main.
- Foucault, M. (1992 / 1978): Was ist Kritik? Internationaler Merve-Diskurs 167, Berlin.
- Foucault, M. (2017 [1982]): Subjekt und Macht. In: Foucault, M./Defert, D. (Hrsg.): Analytik der Macht, 7. Aufl., Frankfurt am Main, 240–263.
- Gomolla, M./Kollender, E./Menk, M. (Hrsg.) (2018): Rassismus und Rechtsextremismus in Deutschland - Figurationen und Interventionen in Gesellschaft und staatlichen Institutionen, 1. Aufl., Weinheim.
- Gramsci, A. (2012): Erziehung und Bildung, 2. Aufl., Hamburg.
- Granato, M. (2013): Prekäre Übergänge an der Statuspassage Schule – Ausbildung. Die Bedeutung des Migrationshintergrunds. In: Thielen, M. (Hrsg.): Prekäre Übergänge? Erwachsenwerden unter den Bedingungen von Behinderung und Benachteiligung, Bad

- Heilbrunn, 119–142.
- Granato, M. (2020): Bildungs- und Berufsorientierung junger Frauen und Männer mit Migrationshintergrund. In: Brüggemann, T./Rahn, S. (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch, 2. Aufl., Münster, New York, 209–224.
- Granato, M./Settelmeyer, A. (2017): Berufliche Ausbildung von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund - Die Bedeutung von Sprache beim Zugang zu und in betrieblicher Ausbildung. In: Terrasi-Haufe, E./Börsel, A. (Hrsg.): Sprache und Sprachbildung in der beruflichen Bildung, Münster, New York, 29–55.
- Hall, S. (2012/1992): Der Westen und der Rest - Diskurs und Macht. In: Hall, S. (Hrsg.): Rassismus und kulturelle Identität, 5. Aufl., Hamburg, 137–179.
- Herzog, W./Makarova, E. (2020): Berufsorientierung als Copingprozess. In: Brüggemann, T./Rahn, S. (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch, 2. Aufl., Münster, New York, 73–82.
- hooks, b. (2020): Die Bedeutung von Klasse - Warum die Verhältnisse nicht auf Rassismus und Sexismus zu reduzieren sind, Münster.
- Imdorf, C. (2005): Schulqualifikation und Berufsfindung - Wie Geschlecht und nationale Herkunft den Übergang in die Berufsbildung strukturieren, Wiesbaden.
- Kampshoff, M./Wiepcke, C. (2019): Geschlechtersensible Berufliche Orientierung - Fachdidaktischer Dreischnitt für einen zeitgemäßen Wirtschaftsunterricht. In: Schröder, R. (Hrsg.): Berufliche Orientierung in der Schule - Gegenstand der ökonomischen Bildung, Wiesbaden, Heidelberg, 91–106.
- Kaschub, A./Wolnik, L. (2014): Roland zu Bremen Oberschule - Pilotschule für Inklusion. In: Erdsiek-Rave, U./John-Ohnesorg, M. (Hrsg.): Individuell Fördern mit multiprofessionellen Teams, 1. Aufl., Berlin, 86–88.
- Kollender, E. (2020): Eltern - Schule – Migrationsgesellschaft - Neuformation von rassistischen Ein- und Ausschlüssen in Zeiten neoliberaler Staatlichkeit, Bielefeld.
- Kracke, B. et al. (2020): Studien- und Berufsorientierung von Jugendlichen mit Hochschulzugangsberechtigung. In: Brüggemann, T./Rahn, S. (Hrsg.): Berufsorientierung - Ein Lehr- und Arbeitsbuch, 2. Aufl., Münster, New York, 225–237.
- Makarova, E./Herzog, W. (2020): Geschlechtersegregation bei der Berufs- und Studienwahl von Jugendlichen. In: Brüggemann, T./Rahn, S. (Hrsg.): Berufsorientierung - Ein Lehr- und Arbeitsbuch, 2. Aufl., Münster, New York, 271–278.
- Marmer, E./Sow, P. (Hrsg.) (2015): Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht - Kritische Auseinandersetzung mit »Afrika«-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule – Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis, Weinheim.
- OECD (2019): PISA 2018 Ergebnisse. Ländernotiz Deutschland.
- Riegel, C. (2022): Differenzverhältnisse in pädagogischen Räumen. In: Akbaba, Y. et al. (Hrsg.): Lehren und Lernen in Differenzverhältnissen - Interdisziplinäre und Intersektionale Betrachtungen, Wiesbaden, 3–24.
- Schneider, H./Franke, B. (2014): Bildungsentscheidungen von Studienberechtigten - Studienberechtigte 2012 ein halbes Jahr vor und ein halbes Jahr nach Schulabschluss, Forum Hochschule.

- Schröder, R. (2018): Inklusion in der schulischen Berufsorientierung - Synergien und Herausforderungen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, H. 3, 108–120.
- Solga, H. (2005): Meritokratie - die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In: Berger, P. A./Kahlert, H. (Hrsg.): Institutionalisierte Ungleichheiten - Wie das Bildungswesen Chancen blockiert, Weinheim, 19–38.
- Spivak, G. C. (2009 [1993]): Outside in the teaching machine, New York, London.
- Statistisches Bundesamt (2022): Bevölkerung. Migration und Integration. Online: https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/_inhalt.html (6.1.2022).
- Terkessidis, M. (2004): Die Banalität des Rassismus - Migranten zweiter Generation entwickeln eine neue Perspektive, Bielefeld.
- Thielen, M. (2014): Der pädagogische Umgang mit herkunfts- und milieubedingter Differenz im Zuge der Förderung von Ausbildungsreife in der Berufsvorbereitung. In: Sozialer Fortschritt, H. 4-5, 96–101.
- Uhlendorf, N. (2018): Optimierungsdruck im Kontext von Migration - Eine diskurs- und biographieanalytische Untersuchung zu Subjektivationsprozessen, Wiesbaden.
- Vereinte Nationen (UN) (2008): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen - Behindertenrechtskonvention. Online: <https://www.behindertenrechtskonvention.info/uebereinkommen-ueber-die-rechte-von-menschen-mit-behinderungen-3101/#0-pr%C3%A4ambel> (6.1.2022).
- Vogt, L./Heinemann, A. M. B. (2021): „Berufsschule ist auch nicht so wie Deutschkurs...“ - Der Lernort Berufsschule aus der Sicht von jugendlichen Geflüchteten. In: Sprache im Beruf, H. 4, 70–86.
- Weißmann, R./Thomas, J. (2020): Inklusion in der Berufsorientierung - Herausforderungen - Konzepte - Perspektiven. In: Brüggemann, T./Rahn, S. (Hrsg.): Berufsorientierung - Ein Lehr- und Arbeitsbuch, 2. Aufl., Münster, New York, 312–318.
- Willis, P. E. (2013): Spaß am Widerstand - Learning to Labour, 1. Aufl., Hamburg.
- Youdell, D. (2005): Sex-gender-sexuality - how sex, gender, and sexuality constellations are constituted in secondary schools. In: Gender and Education, H. 17, 279–270.