



Inklusive Berufsorientierung und kulturelle Passungsproblematiken?

Eine qualitative Studie mit Studierenden der Sozialwissenschaften

Sabrina Berg^{1,*}, Arne Westerkamp¹

¹ Universität zu Köln, Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften, Profildbereich II: Vergleichende Bildungsforschung und Sozialwissenschaften

* Kontakt: Sabrina Berg, Gronewaldstr. 2, 50678 Köln, sabrina.berg1@gmx.de

Zusammenfassung: Berufsorientierung als Themenfeld sozialwissenschaftlicher Unterrichtsfächer betrifft die Frage nach persönlicher Entfaltung und selbstbestimmter Lebensgestaltung. Dabei stellt ein inklusives Setting Lehrkräfte auch im Feld der Berufsorientierung vor pädagogische Herausforderungen (Euler & Severing, 2014). Unter dem Paradigma der Chancengerechtigkeit geht es einerseits um die Ermöglichung eines individuellen Berufsorientierungsprozesses, der die heterogenen Interessen der Schüler_innen einbezieht. Andererseits bringen auch Lehrkräfte selbst (implizit oder explizit) Vorstellungen und Urteilmuster in den Unterricht ein (Berg, 2017a; Budde, 2011; Kunter, Klusmann & Baumert, 2009). Um diese lehrkraftseitigen Vorstellungen über inklusive Berufsorientierung geht es in diesem Beitrag. Forschungsfrage ist, ob und, wenn ja, welche Vorstellungen und Urteilmuster zukünftige Lehrkräfte besitzen, um Heterogenität von Schüler_innen in Berufsorientierungsprozesse einzubeziehen. Dabei werden die folgenden Fragen beantwortet:

- Inwiefern wirkt sich dies auf die lehrkraftseitige Gestaltung von LehrLernprozessen bei der Berufsorientierung im inklusiven Setting aus?
- Existieren Vorstellungen über geeignete Berufe oder Bildungswege und, wenn ja, werden Schüler_innen dadurch bevorzugt oder benachteiligt?

Dazu werden (I) die Themenfelder Inklusion und Berufsorientierung aufeinander bezogen und (II) an den theoretischen Ansatz kultureller Passung (Kramer, 2011) im Bildungssystem gekoppelt. Dabei wird insbesondere auf die Mikroebene des Unterrichts Bezug genommen und die Passungsproblematik als Vorstellung von Lehrkräften über Berufsorientierung von Schüler_innen beschrieben. Im empirischen Teil (III) werden Ergebnisse einer qualitativen Interviewstudie mit Studierenden der Sozialwissenschaften präsentiert. Abschließend (IV) werden die Ergebnisse diskutiert und anhand des Konzepts reflexiver Pädagogik (Bremer, 2009; Rieger-Ladich, Friebertshäuser & Wigger, 2009) auf Implikationen für die Lehrer_innenbildung hin befragt.

Schlagwörter: Inklusion, Lehrer_innenbildung, Berufsorientierung, reflexive Pädagogik, Heterogenität

1 Problemaufriss

Berufsorientierung als Themenfeld sozialwissenschaftlicher Unterrichtsfächer betrifft die Frage nach persönlicher Entfaltung und selbstbestimmter Lebensgestaltung. Dabei stellt ein inklusives Setting Lehrkräfte auch im Feld der Berufsorientierung vor pädagogische Herausforderungen (Euler & Severing, 2014). Unter dem Paradigma der Chancengerechtigkeit geht es einerseits um die Ermöglichung eines individuellen Berufsorientierungsprozesses, der die heterogenen Interessen der Schüler_innen einbezieht. Andererseits bringen auch Lehrkräfte selbst (implizit oder explizit) Vorstellungen und Urteilmuster in den Unterricht ein (Berg, 2017a; Kunter, Klusmann & Baumert, 2009). Um diese lehrkraftseitigen Vorstellungen über inklusive Berufsorientierung geht es in diesem Beitrag. Mit Bourdieu lässt sich argumentieren, dass die Urteilmuster von Lehrkräften den Schüler_innen ähnlicher sozialer Herkunft näher kommen als Schüler_innen mit anderer sozialer Herkunft. Forschungsfrage ist, ob und, wenn ja, welche Vorstellungen und Urteilmuster zukünftige Lehrkräfte besitzen, um Heterogenität von Schüler_innen in Berufsorientierungsprozesse einzubeziehen.

Dabei werden die folgenden Fragen beantwortet:

- Inwiefern wirkt sich dies auf die lehrkraftseitige Gestaltung von Lehr-Lernprozessen bei der Berufsorientierung im inklusiven Setting aus?
- Existieren Vorstellungen über geeignete Berufe oder Bildungswege und, wenn ja, werden Schüler_innen dadurch bevorzugt oder benachteiligt?

Dazu werden (I) die Themenfelder Inklusion und Berufsorientierung aufeinander bezogen und (II) an den theoretischen Ansatz kultureller Passung (Kramer, 2011) im Bildungssystem gekoppelt. Dabei wird insbesondere auf die Mikroebene des Unterrichts Bezug genommen und die Passungsproblematik als Vorstellung von Lehrkräften über Berufsorientierung von Schüler_innen beschrieben. Im empirischen Teil (III) werden Ergebnisse einer qualitativen Interviewstudie mit Studierenden der Sozialwissenschaften präsentiert. Abschließend (IV) werden die Ergebnisse diskutiert und anhand des Konzepts reflexiver Pädagogik (Bremer, 2009; Rieger-Ladich et al., 2009) auf Implikationen für die Lehrer_innenbildung hin befragt.

2 Theoretischer Hintergrund

2.1 Curriculare Rahmung schulischer Berufsorientierung

Berufsorientierung ist ein zentraler Bezugspunkt sozialwissenschaftlicher Unterrichtsfächer. Sie betrifft dabei die Fragen nach persönlicher Lebensgestaltung wie auch nach persönlicher Entfaltung der Schüler_innen. Die unterrichtliche Gestaltung hat hierbei die Aufgabe, die Kinder und Jugendlichen zu begleiten, ihnen Strukturen des Arbeitsmarktes näher zu bringen und sie insbesondere auf den Übergang zwischen Schule und Beruf vorzubereiten. So geht es nicht ausschließlich um finanzielle Absicherung, sondern um die Vorbereitung auf die Erwerbsarbeit, die eine wesentliche Möglichkeit zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben bietet (Meyer, Hupka-Brunner, Samuel & Bergman, 2012).

Um einen Überblick zu gewinnen, wie sich die Themenfelder der Berufsorientierung in den Curricula darstellen, werden Lehrpläne der sozialwissenschaftlichen Unterrichtsfächer des Landes Nordrhein-Westfalen herangezogen. Dabei werden Curricula



© Die Autor_innen 2018. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de). URL <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

unterschiedlicher Fächer des Gymnasiums, der Hauptschule – die zeitgleich auch als Orientierung für die Förderschule dienen – und der Grundschule betrachtet. Lehrpläne dienen den Lehrkräften als Orientierungshilfe, um eine geeignete Auswahl von Unterrichtsinhalten zu treffen. Sie haben eine legitimierende Funktion inne, indem sie die staatliche Gewährleistung bieten, welche Inhalte unterrichtet werden sollen (Tillmann, 1996, S. 7).

Im Lehrplan der Grundschule für das Fach Sachunterricht (Bereich Arbeit und Technik) lassen sich folgende Vorgaben finden: „Die Schülerinnen und Schüler entwickeln ein Bewusstsein für die Bedeutung menschlicher Arbeit. Sie erkunden unterschiedliche Arbeitsbedingungen und -situationen aus ihrer eigenen Lebenswelt, vergleichen sie miteinander und nehmen Entwicklungen von Berufen wahr“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2008, S. 44). Die Schüler_innen sollen Arbeitsprozesse und unterschiedliche Berufe kennenlernen, den Zusammenhang von Arbeit und Lebensunterhalt sowie Lebensstandards beschreiben und Arbeitsbedingungen darstellen.

Im Gymnasiallehrplan des Fachs Politik/Wirtschaft findet sich folgende Schwerpunktsetzung (Klasse 8) im Inhaltsfeld „Zukunft von Arbeit und Beruf in einer sich verändernden Industrie-, Dienstleistungs- und Informationsgesellschaft“: „Berufswahl und Berufswegplanung (z.B. Ausbildung, Studium, Wege in die unternehmerische Selbstständigkeit)“ sowie „Strukturwandel von Unternehmen und Arbeitswelt durch neue Technologien für die Wirtschaft und die Auswirkungen auf den Alltag“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2007, S. 31).

Im Lehrplan des Fachs Gesellschaftslehre für die Hauptschule ist festgeschrieben, dass die Schüler_innen erkennen, „welche Berufsfelder gesellschaftswissenschaftliche Kompetenzen voraussetzen und auf welchen Kenntnissen und Fertigkeiten eine Ausbildung in entsprechenden Berufen aufbaut“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2011, S. 17).

Der Lehrplan für das Fach Arbeitslehre für die Hauptschule umfasst die Berufsorientierung, indem er auf Folgendes verweist: Die Schüler_innen sollen erkennen, „welche Berufsfelder hauswirtschaftliche, technische, informationstechnologische und ökonomische Kompetenzen voraussetzen und auf welchen Kenntnissen und Fertigkeiten eine Ausbildung in entsprechenden Berufen aufbaut“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2013, S. 20).

Ähnliche Formulierungen und die Thematik von Arbeitswelt und Berufsorientierung finden sich in den verschiedenen länderspezifischen Curricula (Berg & Hagedorn, 2013). Berufsorientierung ist dabei schon seit der Grundschule ein Themenfeld für den allgemeinbildenden Schulbereich. Es wird deutlich, dass die Formulierungen in den Hauptschullehrplänen (Arbeitslehre sowie Gesellschaftslehre), auch im Vergleich der zu erwerbenden Kompetenzen, auf die Integration in Berufsausbildung zielen, während der Gymnasiallehrplan schon ein weiteres Spektrum von Berufsausbildung bis hin zu Wegen in berufliche Selbstständigkeit aufzeigt. Die unterschiedlichen Anforderungen und Zielsetzungen der verschiedenen Schulformen müssen für eine inklusive Berufsorientierung dahingehend geklärt werden, dass es um die persönliche Weiterentwicklung und den individuellen Entwicklungsbedarf der Schüler_innen geht. Eine Vereinheitlichung bzw. Fokussierung auf einen gemeinsamen Berufsorientierungsprozess würde dem Gedanken der inklusiven Bildung widersprechen. Inklusion wird in diesem Beitrag als Ansatz verstanden,

„der auf der Basis von Bürgerrechten argumentiert, sich gegen jede gesellschaftliche Marginalisierung wendet und somit allen Menschen das gleiche volle Recht auf individuelle Entwicklung und soziale Teilhabe ungeachtet ihrer persönlichen Unterstützungsbedürfnisse zugesichert sehen will“ (Hinz, 2016, S. 97).

Differenzierter betrachtet geht es um gesamtgesellschaftliche Herausforderungen, die sich auf alle Lebensbereiche in sämtlichen gesellschaftlichen Feldern beziehen. Inklusion zielt demnach „auf die Überwindung von Marginalisierung, Diskriminierung, Stigmatisierung und setzt auf die Anerkennung der Unteilbarkeit der menschenrechtlichen

Basis“ (Feuser, Maschke & Baldus, 2013, S. 8).

In Bezug auf schulische Berufsorientierung und individuelle Zugänge zum Arbeitsmarkt soll hier deutlich gemacht werden, dass immer noch unterschiedliche Fähigkeiten und Leistungen für den Eintritt in den Arbeitsmarkt auch unterschiedlich gut in Wert gesetzt werden können und es nicht um illusorische Grenzüberwindung gehen kann. Jedoch muss die grundsätzliche Haltung und Sichtweise auf diese Fähigkeiten und Fertigkeiten betrachtet werden. Lütje-Klose, Boger, Hopmann und Neumann (2017) gehen hierzu auf die Dilemmata der (Leistungs-)Bewertung und der inklusiven Ansprüche, auf „die Antinomie von Fördern und Bewerten, die Herausforderungen, Inklusion in exklusiven Systemen zu denken, die Differenzen von Inklusion und Exklusionsverwaltung oder die unterschiedliche Bewertung von pluralistischen Lebensentwürfen und Handlungspraktiken“ (S. 11) ein (ausführlich dazu: Lütje-Klose et al., 2017). Gerade im Zuge einer sich wandelnden Arbeitswelt im Kontext der Digitalisierung und der Industrie 4.0 werden individuelle Überlegungen zu Weiterbildungen und zur Aufnahme einer Berufsausbildung immer wichtiger, auch, da davon auszugehen ist, dass viele sogenannte Einfacharbeitsplätze (Lappe, 2006) wegfallen werden (vgl. Berg, 2015). Die Bewältigung der individuellen und damit subjektivierten Weiterbildungsaufgabe obliegt damit auch den Subjekten selbst – diese müssen entscheiden, welche zukünftigen Anforderungen mit der Weiterbildung bewältigt werden sollen und welche eben nicht. Schulischer Berufsorientierung kommt dabei, auch im inklusiven Kontext, ein hoher Stellenwert im Sinne eines Erstkontakts mit Berufen und Zugangsmöglichkeiten außerhalb der familiären primären Sozialisation zu. Betrachten wir dies im Kontext der vierten industriellen Revolution, so erscheint momentan die Beschreibung des zukünftigen Zustands der Arbeitswelt höchst spekulativ (vgl. Berg, 2015). Qualifikation erodiert damit zum Spekulationsobjekt, bei dem diejenigen Subjekte gewinnen werden, die wissen, in welche Form der Bildung es sich zu investieren lohnt (Berg, 2015). Diese sind, das konnte schon Bourdieu (2012) für das Bildungskapital zeigen, die Fraktionen mit dem ohnehin schon reichsten kulturellen Kapital (Bourdieu, 2012, S. 203f.). Im Zuge der Weiterbildungsaktivität werden die Selektivität von Bildung und die Teilhabe an Bildung nicht nur nicht kompensiert, sondern im Gegenteil eher noch verstärkt (Bremer, 2007, S. 2).

„Ob die ihnen [den Subjekten] zugewiesene gestiegene Verantwortung als Verschärfung existenzieller Risiken oder als Chance einer autonomen Gestaltung der eigenen Biografie interpretiert werden muss, hängt vermutlich davon ab, inwieweit sie selbst Einfluss auf den Zugang zu und die Ausgestaltung von Lernprozessen haben, in diesen ihre Kompetenzen entfalten und nachhaltig entwickeln und ob sie diese angemessen verwerten können“ (Baethge-Kinsky, Holm & Tullius, 2004, S. 15).

Ein inklusives Setting ermöglicht aus dieser Perspektive zumindest erst einmal möglichst vielen Kindern und Jugendlichen den Zugang zu und die Ausgestaltung von Lernprozessen. Dabei sollte eine schulische Berufsorientierung im inklusiven Setting ein lehrkraftseitiges Wissen über die Selektivität von Bildung und die Teilhabe an Bildung auch im Kontext von beruflicher Weiterbildung beinhalten, um (Weiter-)Bildungsprozessen als Spekulationsobjekt begegnen zu können. Neben institutionellen Vorgaben geht es auch um das (Fach-)Verständnis und die curricularen Anforderungen an Lehrer_innen.

2.2 Kulturelle Passung in der Berufsorientierung

Lehrkräfte sind qua Profession mit Schüler_innen aus verschiedenen sozialen Schichten konfrontiert. Dabei ist die soziale Herkunft von Schüler_innen eher heterogen, während Lehrkräfte selbst zumeist der Mittel- und Oberschicht zugehörig sind (vgl. Kühne, 2006). Bildungssoziologisch lässt sich die „Mittelschichtorientierung“ (vgl. Ditton, 2009; Becker & Lauterbach, 2007) mit dem Problem von kultureller Passung (Kramer, 2011) zwischen dem Herkunftsmilieu der Schüler_innen und dem schulischen Milieu beschreiben.

Die Erwartungen, die Schule an Schüler_innen stellt, entsprechen bezüglich bestimmter Verhaltensweisen, Umgangsformen oder des nachzuweisenden Könnens eher dem Lebenskontext und dem Habitus oberer sozialer Gruppen (vgl. [Ditton, 2009](#)). Bereits in den 1960er- und 1970er-Jahren, so fasst [Rolf \(1997, S. 140ff.\)](#) zusammen, ließ sich anhand der Studien von [Steinkamp \(1967\)](#) und [Preuß \(1970\)](#) sowie [Weiss \(1965\)](#) herausstellen, dass Lehrer_innen überwiegend den Sozialcharakter der Mittelschicht präferieren ([Rolf, 1997, S. 144](#)). Diese Mittelschichtorientierung findet sich schon innerhalb der Lehrpläne selbst, wie [Bauer und Bittlingmayer \(2005\)](#) herausstellen. Zusätzlich bezieht sich die Mittelschichtorientierung auf die pädagogische Orientierung der Lehrkräfte auf Mikroebene des Unterrichts ([Berg, 2017b](#)). Schule wird hier in diesem Zusammenhang dezidiert als pädagogisch nicht herrschaftsfreier Raum beschrieben, sondern ist durch Konkurrenz, Konflikt und Dominanzmuster geprägt ([Kramer, 2011, S. 68f.](#)). In schulischen und unterrichtlichen Zusammenhängen unterliegen sowohl die Unterrichtsinhalte als auch deren Vermittlungsweise einer kulturellen Auswahl, die an Positionen im sozialen Raum gebunden ist ([Kramer, 2011, S.68f.](#)). Pädagogisches Handeln zieht genau aus dieser Position im sozialen Raum seine Legitimität und Autorität, wobei der Zusammenhang zwischen der sozialen Position und dem Handlungsvollzug (der Lehrer_innen) meistens verschleiert wird ([Kramer, 2011, S.6187](#)). Auf Seiten der Lehrkräfte können implizite Persönlichkeits- und Begabungstheorien vorherrschen, die zumindest darauf zu prüfen sind, ob sie Kinder aus unteren sozialen Klassen benachteiligen (vgl. [Ditton, 2009](#)).

Blickt man genauer in das Feld der Zuschreibungen im Kontext pädagogischer Praxis der Berufsorientierung, lässt sich mit [Stauber \(2014\)](#) beschreiben, dass eine herkunftsbezogene Verantwortungszuschreibung pädagogischer Fachkräfte an die Eltern stattfindet ([Stauber, 2014, S. 106](#)). Verantwortlichkeiten für Probleme in den Bildungsverläufen werden dabei zwischen den beteiligten Professionen hin- und hergeschoben und enden immer bei den schwächsten Gliedern in dieser Kette, den Jugendlichen und ihren Eltern. Die Eltern „können es aus der Perspektive der Professionellen eigentlich nur falsch machen. Sie werden entweder dafür kritisiert, nicht engagiert genug zu sein – oder alternativ: zu sehr engagiert zu sein, sprich: über keine ‚realistische‘ Einschätzung der Potentiale ihrer Kinder zu verfügen“ ([Kramer, 2011, S. 68f.](#)). Dabei wird seitens des pädagogischen Personals solchen Eltern, die von Transferleistungen leben, eine Hartz-IV-Mentalität zugeschrieben, mit der jegliche Bildungsaspiration der Kinder verschwindet ([Kramer, 2011, S. 103](#)). Zudem hängt die Neigung von Jugendlichen, eine Ausbildungsplatzsuche aufzunehmen, von der sozialen Herkunft ab ([Brändle, Tobias, Müller, Sylvia, 2014](#)). Hierfür ist insbesondere die Erwerbsbeteiligung im Elternhaus ein Faktor, der sich positiv auf die Konkretisierung des Berufswunsches und die aktive Aufnahme der Ausbildungsplatzsuche auswirkt ([Brändle, Tobias, Müller, Sylvia, 2014](#)).

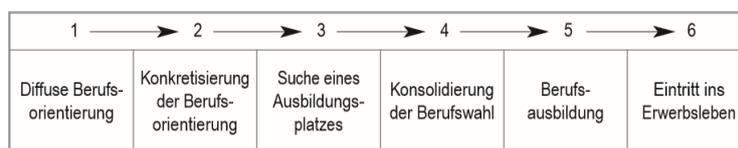


Abbildung 1: Prozessmodell der Berufsorientierung nach [Herzog, Neuenschwander und Wannack \(2004\)](#)

Das Modell von [Herzog et al. \(2004\)](#) ermöglicht uns einen Einblick in den prozessoralen Charakter der Berufsorientierung. Das Modell beschreibt die Berufsorientierung als Prozess, der die Phasen: 1. diffuse Berufsorientierung, 2. Konkretisierung des Berufswunsches, 3. Suche nach einem Ausbildungsplatz, 4. Konsolidierung der Berufswahl, 5. Berufsausbildung und 6. Eintritt ins Berufsleben (zu diesem und den folgenden Ausführungen: [Herzog et al., 2004](#)) einbezieht. In der ersten Phase finden noch häufige

Wechsel des Berufswunsches statt, während in der zweiten Phase die Berufswünsche konkretisiert werden, unter anderem durch Praktika. In der dritten Phase werden die eigenen Ausbildungsinteressen mit der Lage auf dem Arbeitsmarkt abgeglichen. Findet dann eine Zusage für einen Ausbildungsplatz statt, wird die Berufswahl konsolidiert. Die fünfte Phase besteht aus dem Absolvieren der Berufsausbildung, während die sechste Phase den Eintritt in den Beruf und das Erwerbsleben beschreibt.

Im Kontext schulischer Berufsorientierung an allgemeinbildenden Schulen bewegen wir uns in den ersten drei Phasen, die curricular umrissen und didaktisch umgesetzt werden sollen. Dabei ergeben sich im Zugang und Übergang in die Berufsausbildung ohnehin spezifische Zugangsprobleme für Schüler_innen, die Baethge (2011) als drei relativ stabile Segmentationsmuster beschreibt: Als Segmentationsmuster wirken hier die schulische Vorbildung, Migrationshintergrund und Geschlecht, welche jeweils die betrieblichen Rekrutierungsmuster prägen und damit Übergangsprobleme entstehen lassen.

Ein inklusives Setting wirft dabei in mehrfacher Hinsicht neue Fragen für den Fachunterricht und die Berufsorientierung auf, denn so vermeintlich deutlich, wie die Berufswege in den Curricula vorgezeichnet werden, stellt sich die Realität im inklusiven, heterogenen Setting nicht dar. Dies ist insbesondere dann nicht der Fall, wenn wir von einem breiten Inklusionsbegriff ausgehen, der verschiedene Heterogenitätsdimensionen wie kulturelle Vielfalt, Sprache und Migration, sexuelle Orientierung, Genderperspektiven und Förderbedarf einbezieht.

2.3 Inklusion und Berufsorientierung

Die besonderen Herausforderungen, die durch inklusive Settings hervorgebracht werden, lassen sich wie folgt darstellen. Zunächst gilt es zu klären, was unter Inklusion und den unterschiedlichen Heterogenitätsdimensionen zu verstehen ist. Der Fokus des inklusiven Anspruchs liegt in der Überwindung von Ausschlussmechanismen, indem „jedem Menschen in allen gesellschaftlichen Lebensbereichen auf Grundlage seiner individuellen Bedarfe Zugang, Teilhabe und Selbstbestimmung“ (Besand & Jugel, 2015, S. 45) ermöglicht wird.

Dieser Zugang kann vereinzelt durch unterschiedliche Diskriminierungsmechanismen und Teilhabebarrrieren verwehrt werden. Sonderpädagogischer Förderbedarf, kulturelle oder religiöse Vielfalt, sprachliche Zugänge, Alter, Gendervielfalt oder sozioökonomischer Hintergrund sind hier als Dimensionen anzuführen. Die Betrachtung und Berücksichtigung dieser potenziellen Ausschlusskriterien kann unter einem weiten Inklusionsverständnis zusammengefasst werden. Die Fokussierung auf eine dieser Heterogenitätsdimensionen (im schulischen Kontext meist auf den Bereich der sonderpädagogischen Förderbedarfe) wird durch ein enges Inklusionsverständnis beschrieben (vgl. Hinz, 2009).

In Bezug auf die Aspekte der Berufsorientierung bedeutet dies, dass beispielsweise Schüler_innen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf einen anderen Zugang zu Themenfeldern des Arbeitsmarktes und der beruflichen Perspektive erhalten. Dies ist dahingehend verwunderlich, da „nach dem Verlassen der allgemeinbildenden Schule [...] der sonderpädagogische Förderbedarf und die damit verbundene Förderung in der Regel nicht weitergeführt“ (Euler & Severing, 2014, S. 6) werden. So können Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf grundsätzlich durchaus eine betrieblichduale Berufsausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf aufnehmen, jedoch mündet die Zeit an einer Förderschule selten in ein Ausbildungsverhältnis (vgl. Euler & Severing, 2014, S. 14).

Koch (2015) verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass die Förderschule dem fächerübergreifenden Anspruch der Berufsorientierung häufig nicht gerecht werde. So konzentriere sich die „schulische Berufsorientierung im Wesentlichen auf die Segmente der Benachteiligtenförderung und der beruflichen Rehabilitation“ (S. 7). Insofern komme es im weiteren Bildungsverlauf zu einer größeren Kluft und häufiger zu unter-

schiedlichen Bildungsgängen von Schüler_innen mit und ohne sonderpädagogischem/n Förderbedarf. [Kronauer \(2015\)](#) verweist in diesem Zusammenhang auf Studienergebnisse, die belegen, dass eine wachsende soziale Ungleichheit negative Auswirkungen auf gesellschaftliche und politische Partizipation hat. So kann eine inklusive Bildung weitreichende gesellschaftliche Folgen haben und es schaffen, marginalisierte Gruppen partizipatorisch in Entscheidungs- und Handlungsprozesse einzubinden. Gerade der sozialwissenschaftliche Unterricht bietet mit Themenschwerpunkten wie Arbeit, Beruf, Konsum, Wahlen, Demokratie, Rassismus, Vielfalt u.v.m. Möglichkeiten, inklusive Leitziele besonders zu berücksichtigen.

3 Empirie

3.1 Methode

Im Jahr 2017 wurden Studierende der Universität zu Köln aus verschiedenen Lehramtsstudiengängen in verschiedenen Studiensemestern befragt. Insgesamt handelte es sich um acht Studierende, davon sechs Bachelor-Studierende zwischen dem zweiten und sechsten Fachsemester und zwei Master-Studierende im jeweils zweiten Mastersemester. Fünf männliche und drei weibliche Studierende nahmen an der Studie teil. Die Studierenden sind alle im Fach Sozialwissenschaften eingeschrieben. Zwei der Interviewten studieren das Lehramt für Gymnasium und Gesamtschule, drei für Haupt- und Realschule (Sekundarstufe I) und jeweils eine Person für Grundschule, Berufskolleg und sonderpädagogische Förderung.

Es wurden acht episodische Interviews nach [Flick \(2008\)](#) geführt. Der Leitfaden umfasste Fragen zu den Bereichen (I) eigene Bildungsbiographie und soziale Herkunft, (II) Inklusionsverständnis und -erfahrungen, (III) Berufsorientierung und Erfahrungen damit, (IV) inklusive Berufsorientierung und (V) berufliche Zukunftsvorstellungen. Das Datenmaterial wurde thematisch kodiert ([Flick, Kardorff & Steinke, 2012](#), in Anlehnung an [Strauss, 1991](#)). Dieses Vorgehen ist insofern eine Modifikation des Vorgehens nach der Grounded Theory, als dass hier das Sampling vorab festgelegt wird und sich nicht wie bei Strauss aus dem Stand der Interpretation ableitet. Zudem orientiert sich die vertiefende Analyse am einzelnen Interview, um den Sinnzusammenhang der Auseinandersetzung der jeweiligen Person mit dem Themenfeld zu erhalten ([Strauss, 1991](#)). Ziel des thematischen Kodierens ist dabei, eine Theorie über gruppenspezifische Sicht- und Erfahrungsweisen zu generieren und dabei gleichzeitig am einzelnen Interview orientiert zu bleiben ([Strauss, 1991](#)). Dabei wird zunächst eine Struktur des Einzelinterviews analysiert. Im Anschluss daran werden die thematischen Bereiche aller Interviews in fallübergreifenden Kategorien verglichen und hinsichtlich der Gemeinsamkeiten und Unterschiede analysiert ([Flick et al., 2012](#), S. 403f.). Zur Feinanalyse werden dann einzelne Textpassagen detaillierter interpretiert, um für das Interview spezifische Sichtweisen festzuhalten ([Flick et al., 2012](#), S. 403f.).

3.2 Inklusionsverständnis

Auffallend bei den Interviews war, dass die Studierenden eine große Differenz hinsichtlich ihres Inklusionsverständnisses aufweisen. Dabei stellte sich im Rahmen der Fälle eine Spannweite zwischen einem eher engen Inklusionsverständnis und einem weiteren Verständnis dar. Als breites Inklusionsverständnis haben wir folgendes innerhalb der Fälle kategorisiert: Es existieren Bezüge zu verschiedenen Heterogenitätsdimensionen wie kulturelle Vielfalt, Sprache und Migration, sexuelle Orientierung, Genderperspektiven und Förderbedarf. Ein enges Inklusionsverständnis liegt immer dann vor, wenn die Studierenden sich in ihrer Vorstellung von Inklusion auf nur eine Dimension beschränken (hier: Behinderung/Förderbedarf). Dabei stellte sich die Verteilung innerhalb der Interviews wie folgt dar:

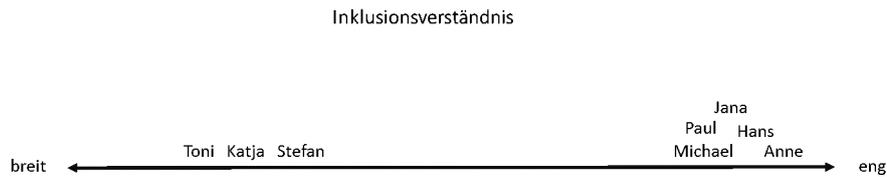


Abbildung 2: Inklusionsverständnis zwischen breit und eng (eigene Darstellung)

Ein Beispiel für ein weites Inklusionsverständnis finden wir bei Toni. Er studiert im vierten Fachsemester Haupt-, Real- und Gesamtschullehramt. Seine Eltern sind beide Akademiker_innen. Toni verweist innerhalb des Interviews immer wieder auf die Migrationsgeschichte eines Elternteils. Toni bezieht Heterogenitätsdimensionen wie politische und kulturelle Vielfalt sowie Geschlechterfragen mit ein.

„Also ich versteh Inklusion so, dass das das pädagogische Mittel sein soll gegen idealistische Ausuferungen wie Sexismus, Nationalismus, Rassismus et cetera.“ (#00:06:56#)

Ein Beispiel für ein enges Verständnis finden wir bei Anne. Sie studiert im zweiten Mastersemester Gymnasiallehramt, und beide Elternteile sind Akademiker_innen. Sie beschränkt ihre Darstellungen auf Schüler_innen mit Förderbedarf. Inklusion bedeutet,

„dass immer mehr Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf an den Regelschulen integriert werden und Förderschulen geschlossen werden“ (#00:05:28#).

3.3 Inklusionsverständnis in der Unterrichtskonzeption

Innerhalb der Interviews lässt sich kategorisieren, dass, selbst wenn das Inklusionsverständnis der Studierenden weiter gefasst ist und sie mehrere Dimensionen berücksichtigen, sie im Kontext der unterrichtlichen Umsetzung immer wieder ausschließlich auf die sonderpädagogischen Förderschwerpunkte (Lernen, geistige Entwicklung, körperliche oder motorische Beeinträchtigung) sowie auf spezifische Vorstellungen über Beeinträchtigungen (zum Beispiel, gehörlos zu sein) fokussieren. Diese Förderschwerpunkte sind für die interviewten Studierenden zentral für die unterrichtliche Gestaltung, während andere Dimensionen der Inklusion hier nicht mehr vorkommen. Dies ist vor allem bei denjenigen Studierenden mit einem breiten Inklusionsverständnis nicht unmittelbar plausibel. Bezieht das breite Inklusionsverständnis der Studierenden Kategorien wie Gender oder Race ein, so wird es für die unterrichtliche Gestaltung nicht mehr berücksichtigt.

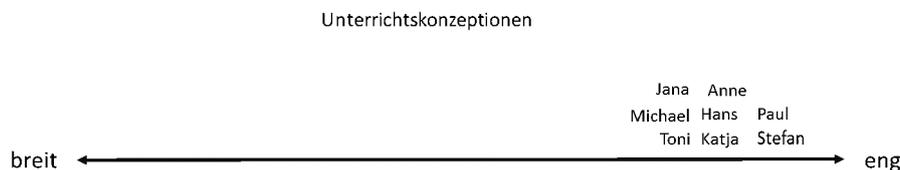


Abbildung 3: Unterrichtskonzeptionen zur inklusiven Berufsorientierung (eigene Darstellung)

3.4 Mechanismen kultureller Passung in der inklusiven Berufsorientierung

Im Folgenden geht es um die Verknüpfung des Mechanismus kultureller Passung mit den Vorstellungen zukünftiger Lehrkräfte über Berufsorientierung und Berufe von Schüler_innen im inklusiven Setting. Dabei wird die zentrale Forschungsfrage beantwortet: Existieren Vorstellungen über geeignete Berufe oder Bildungswege und, wenn ja, werden Schüler_innen dadurch bevorzugt oder benachteiligt?

Die soziale Herkunft als Bezugsgröße in der Fragestellung wurde anhand der Erzählungen über die Berufe der Eltern eingeordnet. Mithilfe der Angaben zum Beruf und der beruflichen Stellung der Eltern wurde die soziale Herkunftsklasse in Anlehnung an das EGP-Schema (Erikson, Goldthorpe & Portocarero, 1979) eingeordnet. Dabei stehen zum Beispiel beide Eltern mit Hochschulabschluss für eine höhere soziale Herkunft (obere Dienstklasse) und un- bzw. angelernte Eltern(-teile) für niedrige soziale Herkunft. Die lehrkraftseitige Verortung der Schüler_innen auf der Berufsebene und hinsichtlich der Bildungschancen findet sich auf der x-Achse. Damit gibt es zum Beispiel einen hohen Wert, wenn die Vorstellung war, dass jede_r Schüler_in jeden Beruf ergreifen kann, und einen niedrigen Wert, wenn Schüler_innen aufgrund ihrer Einschränkungen Ausschluss erfahren würden. Detailliert werden wir nun Interviewsequenzen zur Untermauerung der Ergebnisse vorstellen. Wir beginnen dabei maximal kontrastiv mit den Fallbeschreibungen von Toni, Anne und Hans. Danach schauen wir auf die Fälle von Katja und Michael.

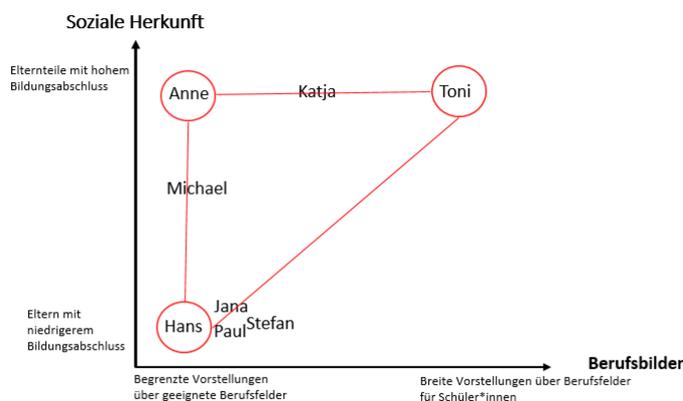


Abbildung 4: Soziale Herkunft und Vorstellungen über künftige Berufsbilder von Schüler_innen (eigene Darstellung)

3.4.1 Toni

In Bezug auf berufliche Vorstellungen macht Toni deutlich, dass er Ausschlussmechanismen aufzeigen möchte, um hiergegen vorzugehen:

„Also die Differenzen bestehen ja. Wenn man Inklusion macht, sind die Differenzen noch da, wir müssen die pädagogische Praxis eben drauf ausrichten. Aber ich meine, das ist okay. Ich glaube eher, das Bewusstsein zu wecken, dass es Differenzen gibt und wie man mit denen umgeht.“ (#00:19:33#)

Konkret nennt er Handlungsmöglichkeiten aus der interkulturellen Bildung und Empowerment-Ansätze. Heterogenität von Schüler_innen sieht er als Gewinn für die unterrichtliche Gestaltung:

„Also je mehr Perspektiven man hat, umso mehr Potenzial hat man.“ (#00:20:23#)

Auch in Bezug auf berufliche Perspektiven von Schüler_innen sieht er keine Eingrenzungen.

„Also alles, jeder Beruf. [...] Wenn jemand irgendwie Probleme hat, irgendwie den Beruf auszuführen, aber den unbedingt machen will oder machen muss, dann sollte man der Person Hilfe geben.“ (#00:21:12#)

3.4.2 Anne

Anne sieht im Gymnasium durch eine inklusive Beschulung die Gefahr, dass die Gesamtgruppe vernachlässigt werde, wenn man sich zu sehr auf einzelne Schüler_innen konzentrierte.

„Dazu kommt ja, dass man den Unterricht für die gesamte Gruppe gestalten muss, was sowieso schwierig ist, wie geht man da auf Einzelne noch speziell ein?“ (#00:16:28#)

Zusätzlich sieht sie die Aufgabe des Gymnasiums eher in der Vorbereitung hinsichtlich eines Hochschulstudiums, welches Kinder mit Förderbedarf meist nicht absolvieren könnten. Sie betont aber deutliche Unterschiede zwischen verschiedenen Förderschwerpunkten.

„Ich kann mir vorstellen, dass sozial-emotionale Entwicklung, dass die mit der entsprechenden Unterstützung in deutlich mehr Berufen auf dem üblichen Wege reinkommen können. [...] oder in öffentlichen Stellen körperlich-motorische Entwicklung.“ (#00:15:38#)

Besonders für den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung sieht Anne Herausforderungen und Schwierigkeiten für die berufliche Integration. Anne sieht Berufsfelder, die für bestimmte Schüler_innengruppen nicht zu erreichen sind.

„Natürlich kann man viel erreichen, aber ich halte es für gefährlich, wenn man so was [Bezug: ‚Alle können alles werden‘] sagt.“ (#00:17:34#)

Die Breite des Berufsangebotes hängt für sie stark vom Schulabschluss ab.

3.4.3 Hans

Hans studiert im zweiten Bachelorsemester Sonderpädagogische Förderung. Seine Eltern haben beide eine Berufsausbildung gemacht. Grundsätzlich sieht er Inklusion ebenfalls auf Schüler_innen mit Förderbedarf im schulischen Kontext bezogen. Er erklärt, dass es viele Berufsfelder gebe, die für Kinder mit Förderschwerpunkt per se nicht zu erreichen seien.

„Ein Kind, was gehörlos ist, kann nicht Funker werden, oder einer, der nicht sehen kann, kann ja schlecht den Verkehr dirigieren.“ (#00:16:21#)

Gerade die unterrichtliche Gestaltung sieht er hierbei kritisch:

„Kinder mit Förderbedarf sind von einigen Berufen ausgeschlossen, je nach Behinderung, und deswegen ja schon sich der Sonderstellung irgendwo bewusst.“ (#00:11:58#)

3.4.4 Katja

Katja studiert im fünften Bachelorsemester Haupt-, Real- und Gesamtschullehramt. Beide Elternteile sind Akademiker_innen. Grundsätzlich weist sie ein enges Inklusionsverständnis auf und bezieht die Dimensionen von sonderpädagogischen Förderbedarfen auf die unterrichtliche Gestaltung.

„Inklusion bedeutet eigentlich für mich, dass Kinder, die zum Beispiel körperlich oder geistig einfach benachteiligt sind, durch eine Behinderung, dass die aber trotzdem die Möglichkeiten haben, in den in Anführungszeichen ‚normalen Schulalltag‘ und auch zu den nichteingeschränkten Kindern Kontakt zu haben und ‚normal‘ am Alltag auch teilzunehmen“ (#00:04:47#).

Im Bereich der Berufsorientierung und unterrichtlichen Umsetzung bezieht sie aber weitere Heterogenitätsdimensionen, wie zum Beispiel kulturelle Hintergründe und Geschlechterperspektiven, mit ein.

„Also ich würde erst mal irgendwie Aufklärungsarbeit leisten, also ich bin auf diesem Geschlechterzweig irgendwie, das ist mir irgendwie total wichtig, Aufklärungsarbeit zu leisten, zum Beispiel dass die Frau nicht immer am Herd stehen muss, zum Beispiel, und ich meine, es ist halt tatsächlich häufig noch so, dass gerade bei Familien mit Migrationshintergrund, dass auch diese sehr traditionellen Rollenbilder auch immer noch sehr verfestigt sind.“ (#00:13:31#)

Diese tradierten Vorurteile lassen sich empirisch widerlegen, sollen an dieser Stelle jedoch nur exemplarisch aufgegriffen werden. So verweist [Rommelspacher \(2007\)](#) darauf, dass „das Rollenstereotyp der traditionellen, unterdrückten Migrantin [...] demnach unmittelbar der Zurücksetzung der Migrantinnen auf dem Arbeitsmarkt“ (S. 51) diene. Diese kann in direktem Vergleich zur angeblich emanzipierten deutschen Frau gesehen werden. Weiterhin erklärt [Do Mar Castro Verela, Maria \(2007\)](#) ebenfalls, dass das schlechte Abschneiden von Schülerinnen mit Migrationsgeschichte nicht ausschließlich auf sprachliche oder kulturelle Differenzen zurückzuführen sei, sondern „das bundesdeutsche Bildungssystem Kindern aus benachteiligten Familien nicht dieselben Chancen bietet wie Kindern aus der Mittel- oder Oberschicht“ (S. 62). Es werde übersehen, dass „migrantische Mädchen in der Schule wesentlich besser abschneiden als nicht-deutsche Jungen“ (S. 62). Damit sei auch der Zugang zum Arbeitsmarkt durch diese Ungleichheit erschwert. „Selbst Migrantinnen, die in Deutschland geboren sind, im Besitz der deutschen Staatsangehörigkeit sind, in Deutschland einen höheren Bildungsabschluss erlangt haben und Deutsch als Erstsprache sprechen, haben mit erheblichen Schwierigkeiten beim Zugang zum Arbeitsmarkt zu rechnen“ (S. 65).

3.4.5 Michael

Abschließend betrachten wir Michael. Er studiert im zweiten Mastersemester Haupt-, Real- und Gesamtschullehramt. Sein Vater ist Akademiker und seine Mutter hat eine Berufsausbildung gemacht. Er sieht Inklusion auf gesellschaftliche Ausschlussmechanismen bezogen. Ein Beispiel hierfür ist für ihn der Ausschluss von Kindern und Jugendlichen mit körperlicher oder geistiger Behinderung im schulischen Kontext.

„In der Gesellschaft gibt es Barrieren, die verhindern, dass bestimmte Personengruppen an der Gesellschaft partizipieren können. Aufgrund von körperlichen oder geistigen Funktionsschädigungen [...] eben nicht an gesellschaftlichen Bereichen oder Bildungsbereichen teilnehmen können.“ (#00:04:29#)

Für die Berufsorientierung sieht er große Schwierigkeiten bei der schulischen Umsetzung bzw. Orientierung der Schüler_innen in Bezug auf verschiedene Berufsfelder. Hier verweist er mehrfach auf die Schwierigkeiten für die tatsächliche gemeinsame Beschulung von Schüler_innen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf. Zusätzlich betont er, dass die Möglichkeit, bestimmte Berufe zu ergreifen, stark mit dem sonderpädagogischen Förderbedarf zusammenhänge.

„Also, wenn es um eine geistige Behinderung geht oder die Leute körperlich eingeschränkt sind, wird es schwierig, diese Personen eben auch auf dem ersten Arbeitsmarkt zu integrieren. Auch wenn man möchte.“ (#00:18:23#)

4 Schlussfolgerung

In der qualitativen Analyse stellt sich der Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft der zukünftigen Lehrkräfte und den jeweiligen Vorstellungen über mögliche Berufe und Berufswegeplanungen der Schüler_innen im inklusiven Setting dar.

Eine auffällige Gemeinsamkeit innerhalb der Fälle ist, dass alle Studierenden inklusive Bildung und gerade Berufsorientierung als schwierige Herausforderung im Lehrerdasein ansehen.

In unserem Sampling zeigte sich bei den befragten Studierenden mit niedrigerer sozialer Herkunft eine begrenzte Berufsperspektive. Die befragten Studierenden, die

breite Perspektiven im inklusiven Setting sehen, kommen aus höheren sozialen Schichten. Hierbei handelt es sich um keinen Zusammenhang, der sich mit einem qualitativen Zugang beschreiben lässt. Um einen solchen herzustellen, bräuhete es inferenzstatistische Mittel. Dennoch erschließt sich dieses Zusammentreffen von Herkunft und Berufsperspektive innerhalb der uns vorliegenden Fälle nicht unmittelbar. Gerade vor der Folie der Schwierigkeiten des Bildungsaufstiegs aus niedriger Sozialschicht (vgl. [Ortmann, 1971](#); [Geißler, 2004, 2012](#)) wäre es doch naheliegender, davon auszugehen, dass solche Studierende, die selbst einen Bildungsaufstieg mit dem universitären Studium geschafft haben, auch eine breite Möglichkeit an zukünftigen Berufen für ihre Schüler_innen sehen. Diese Ansicht finden wir innerhalb der Interviews jedoch nur bei Studierenden mit höherer sozialer Herkunft. Ein Erklärungsansatz dafür wäre, dass die Studierenden mit niedriger sozialer Herkunft selbst einen eher schwierigen Bildungsaufstieg hatten und diesen nicht regelhaft für alle zukünftigen Schüler_innen als Möglichkeitsspektrum sehen. Um diesen Befund jedoch näher aufzuklären zu können, werden wir weitere Interviews führen, um insbesondere hierfür Erklärungsmuster zu gewinnen. Festzuhalten bleibt jedoch an dieser Stelle, dass die soziale Herkunft der Lehrkräfte im Kontext inklusiver Berufsorientierung im sozialwissenschaftlichen Unterricht die Denk-, Wert- und Urteilmuster prägt und auch auf die spätere unterrichtliche Gestaltung wirkt.

Ein Konzept, mit dem der sozialen Herkunft von Lehrkräften als relevantem Faktor in der Berufsorientierung begegnet werden kann, ist das Konzept der reflexiven Pädagogik. Dieses bietet einen ersten Zugriff darauf, wie der Frage nach dem sozialen Ort der Lehrenden wie der Lernenden begegnet werden kann. Reflexives Handeln wird in pädagogisch-professionellen Kontexten von Lehrkräften häufig eingefordert; dabei bleibt eine Leerstelle, wie genau und worüber reflektiert werden soll. Das Konzept reflexiver Pädagogik existiert bislang als Entwurf innerhalb des pädagogischen Diskurses, der kaum zur Erzeugung praktischer Forschungsfragen genutzt wurde (vgl. [Rieger-Ladich et al., 2009](#)). Reflexion stellt zwar „in allen Phasenmodellen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ein zentrales und weithin konsensfähig entscheidendes Konzept dar“ ([Berndt, Häcker & Leonhard, 2017, S. 11](#)). Gleichzeitig bestehen „erstaunliche Unschärfen in den Begriffsverwendungen, eine große Diversität der Begründungen und empirischen Zugänge“ ([Berndt et al., 2017, S. 11](#)).

Im Folgenden fokussieren wir mit Blick auf unsere Forschungsfragen auf eine Form von pädagogischer Reflexion, die die soziale Herkunft der Lehrenden als unterrichtsrelevanten Faktor einbezieht. Dass seitens der Schüler_innen milieuspezifische Zugänge zu Lernen, Lernformen und Bildung bestehen, zeigten beispielsweise [Faulstich & Grell \(2005\)](#) und [Bremer \(2009\)](#).

Hier lässt sich bei der Entwicklung eines Konzepts zur reflexiven Pädagogik ansetzen, indem Lehrende befähigt werden sollen, ihre eigene soziale Position im Verhältnis zur sozialen Position ihrer Schüler_innen zu analysieren. Darüber hinaus kann im Zuge einer reflexiven Pädagogik ein Bewusstsein dafür entstehen, wem mit welchen Lernumgebungen und welchen didaktischen Methoden und Ansätzen welches Lernen ermöglicht oder sogar verunmöglicht wird (vgl. [Berg, 2017a](#); [Bremer, 2009](#); [Liebau, 2009](#); [Sertl, 2015](#)).

Dieses Konzept geht davon aus, dass das, was im Unterricht passiert, nicht unabhängig von den jeweiligen sozialen Orten im sozialen Raum, in dem sich Lehrende wie Lernende befinden, ist ([Bremer, 2009, S. 30](#)). Die standortbezogene didaktische Anlage der Berufsorientierung betrifft dabei Schüler_innen aus bildungsnahen wie aus bildungsfernen Schichten gleichermaßen, jedoch mit unterschiedlichen Auswirkungen für die jeweilige Klientel.

An diesem Punkt ist also die „didaktische Kompetenz“ gefragt, „um unterschiedliche habituelle Prägungen und deren Folgewirkungen zu erkennen und mit ihnen umzugehen“ ([Bremer, 2009, S. 30](#)). Lehrende benötigen dementsprechend ein spezifisches Konzept, welches sie zur Diagnostik und Reflexivität befähigt, damit sie ihre eigene Position im Verhältnis zur Position ihrer Schüler_innen im sozialen Raum Schule einschätzen und

darauf aufbauend didaktische Entscheidungen treffen können (Bremer, 2009, S. 30). Dies sollte insbesondere die explizite Offenlegung ihrer Urteilschemata einbeziehen (vgl. Berg, 2017b). Im Kontext von pädagogischer Reflexivität geht es dabei insbesondere um die Frage, woher die eigenen Urteilmuster kommen und inwiefern diese Muster mit der Sozialstruktur in der Gesellschaft insgesamt zusammenhängen (Wacquant, Loïc J. D, 2006, s. 30f.). Dabei ist eine kritische Analyse der eigenen Handlungsmöglichkeiten wie der strukturellen Bedingungen unerlässlich, um nicht eine deprofessionalisierende Wirkung zu entfalten (Häcker, 2017, S. 40) Dabei besteht die Gefahr,

„eigene Einflussmöglichkeiten zu überschätzen, gesellschaftliche Probleme zu pädagogisieren, strukturelle Widersprüche auszublenden, Konflikte zu kulturalisieren, zu individualisieren und von einer Ebene auf die andere zu verschieben und so zu einem Medium systematischer Deprofessionalisierung zu geraten“ (Häcker, 2017, S. 40f.).

Insbesondere geht es dabei auf der Ebene von unterrichtlicher Interaktion darum, sich Praktiken und Strukturen sowie deren gegebenenfalls benachteiligendes Potenzial zu vergegenwärtigen (Häcker & Walm, 2015, S. 84). Dazu sollten Lehrkräfte befähigt werden, sich mit „naturalisierenden, kulturalisierenden, klassifizierenden Differenzkonstruktionen“ auseinanderzusetzen und „dominante (eigene wie kollektive) Bearbeitungsformen von Differenz wie Ignorieren, Nivellieren oder Normieren zu erkennen“ (Häcker & Walm, 2015, S. 84).

Eine schulische Berufsorientierung im inklusiven Setting müsste dabei Zugangsproblematiken offenlegen und in die Planung einbeziehen und gleichzeitig den heterogenen Interessen der Schüler_innen gerecht werden, um Chancengerechtigkeit im weiteren Bildungsverlauf zu ermöglichen. Für das Themenfeld der Berufsorientierung im Speziellen, aber auch für eine allgemeine didaktische Konzeption von Unterricht im inklusiven Setting sollte das Themenfeld der Inklusion schon in der universitären Phase aller Lehramtsstudiengänge verortet sein, um eine Basis für die Entwicklung von Reflexions- und Handlungskompetenzen zu bieten.

Literatur

- Baethge, M. (2011). Neue soziale Segmentationsmuster in der beruflichen Bildung. In Heinz-Hermann Krüger, Ursula Rabe-Kleberg, Rolf-Torsten Kramer & Jürgen Budde (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited* (S. 275–298). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baethge-Kinsky, V., Holm, R. & Tullius, K. (2004). Berufliche Weiterbildung am Scheideweg. In Bundeszentrale für politische Bildung. (Hrsg.), *Aus Politik und Zeitgeschichte* (S. 11–16).
- Bauer, U. & Bittlingmayer, U. H. (2005). Egalitär und emanzipativ: Leitlinien der Bildungsreform. In Bundeszentrale für politische Bildung. (Hrsg.), *Bildungsreformen* (S. 14–20). Aus Politik und Zeitgeschichte.
- Becker, R. & Lauterbach, W. (Hrsg.). (2007). *Bildung als Privileg: Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (2., aktualisierte Aufl. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Berg, S. (2015). "Fachkräftemangel" und "Ausbildungs-Mismatch" im Kontext von Industrie 4.0. In M. Klebl & S. Popescu-Willigmann (Hrsg.), *Handbuch Bildungsplanung. Ziele und Inhalte beruflicher Bildung auf unterrichtlicher, organisationaler und politischer Ebene*. (S. 635–656). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Berg, S. (2017a). Lebensweltorientierung - Mittelschichtorientierung? In T. Oeftering, J. Oppermann & A. Fischer (Hrsg.), *Der "fachdidaktische Code" der Lebenswelt- und / oder (?) Situationsorientierung* (S. 51–65). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Berg, S. (2017b). *Soziale Herkunft in der pädagogischen Praxis ökonomischer Bildung: Eine qualitative Rekonstruktion aus der Perspektive von Lehrkräften* (1st ed. Aufl., Bd. v.6). Leverkusen-Opladen: Budrich Barbara.
- Berg, S. & Hagedorn, U. (2013). Curriculare Konstruktionsunterschiede zwischen ökonomischer Bildung in der Sekundarstufe II an allgemeinbildenden und beruflichen Gymnasien. In T. Retzmann (Hrsg.), *Ökonomische Allgemeinbildung in der Sek. II* (S. 41–53). Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verl.
- Berndt, C., Häcker, T. H. & Leonhard, T. (2017). Editorial. In C. Berndt, T. H. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited* (S. 9–18). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Besand, A. & Jugel, D. (2015). Inklusion und politische Bildung - gemeinsam denken! In C. Dönges, W. Hilpert & B. Zurstrassen (Hrsg.), *Didaktik der inklusiven politischen Bildung* (S. 45–59). Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Bourdieu, P. (2012). *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft* (22. Aufl. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Brändle, Tobias, Müller, Sylvia. (2014). Berufsorientierung von „benachteiligten“ Jugendlichen Zur Relevanz sozialer Herkunft im Übergangssystem. *Sozialer Fortschritt*, 4-5, 82–89.
- Bremer, H. (2007). *Das soziale Spiel zwischen Inklusion und Selektion: 10. DIE-Forum Weiterbildung 2007 Exklusion-Inklusion Potenziale der Weiterbildung für gesellschaftliche Teilhabe*. Zugriff auf <http://www.die-bonn.de/doks/forum0704.pdf>
- Bremer, H. (2009). Die Notwendigkeit milieubezogener pädagogischer Reflexivität. Zum Zusammenhang von Habitus, Selbstlernen und sozialer Selektivität. In B. Friebertshäuser, M. Rieger-Ladich & L. Wigger (Hrsg.), *Reflexive Erziehungswissenschaft* (S. 287–306). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Budde, J. (2011). Heterogenität und Homogenität aus der Perspektive von Lehrkräften. In Krüger & D. Krüger (Hrsg.), *Genderkompetenz und Schulwelten* (S. 111–128). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ditton, H. (2009). Familie und Schule – eine Bestandsaufnahme der bildungssoziologischen Schuleffektforschung von James S. Coleman bis heute. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 239–259). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Do Mar Castro Verela, Maria. (2007). Wer bin ich? Und wer sagt das? Migrantinnen und die Zumutung alltäglicher Zuschreibungen. In C. Munsch, M. Gmende & S. Weber-Unger Rotino (Hrsg.), *Eva ist emanzipiert, Mehmet ist ein Macho* (S. 62–73). Weinheim: Juventa-Verl.
- Erikson, R., Goldthorpe, J. H. & Portocarero, L. (1979). Intergenerational class mobility in three western european societies. England, France and Sweden. *The British Journal of Sociology*, Vol. 30 (4), 415–441.
- Euler, D. & Severing, E. (2014). *Inklusion in der beruflichen Bildung. Daten, Fakten, offene Fragen*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Faulstich, P. & Grell, P. (2005). Widerständig ist nicht unbegründet - Lernwiderstände in der Forschenden Lernwerkstatt. In P. Faulstich, H. J. Forneck, P. Grell, K. Häßner, J. Knoll & A. Springer (Hrsg.), *Lernwiderstand - Lernumgebung - Lernberatung* (S. 18–93). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Feuser, G., Maschke, T. & Baldus, M. (2013). *Lehrerbildung auf dem Prüfstand: Welche Qualifikationen braucht die inklusive Schule?* (Originalausgabe Aufl.). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Flick, U. (2008). *Triangulation: Eine Einführung*. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Flick, U., Kardorff, E. & Steinke, I. (Hrsg.). (2012). *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (Orig.-Ausg., 9. Aufl. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl.
- Geißler, R. (2004). Die Illusion der Chancengleichheit im Bildungssystem - von PISA gestört. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 24 (4),

362–380.

- Geißler, R. (2012). Die meritokratische Illusion – oder warum Reformen beim Bildungssystem ansetzen müssen. In M. Haller & M. Niggeschmidt (Hrsg.), *Der Mythos vom Niedergang der Intelligenz. Von Galton zu Sarrazin: Denkmuster und Denkfehler der Eugenik*. (S. 193–210). Springer VS.
- Häcker, T. H. (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Berndt, T. H. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited* (S. 21–45). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Häcker, T. H. & Walm, M. (2015). Inklusion als Herausforderung an eine reflexive Erziehungswissenschaft. Anmerkungen zur Professionalisierung von Lehrpersonen in "inklusiven" Zeiten. *Erziehungswissenschaft*, 26 (51), 81–89.
- Herzog, W., Neuenschwander, M. P. & Wannack, E. (Hrsg.). (2004). *In engen Bahnen: Berufswahlprozess bei Jugendlichen* (Bd. 18). Aarau: SKBF.
- Hinz, A. (2009). Inklusive Pädagogik in der Schule - veränderter Orientierungsrahmen für die schulische Sonderpädagogik!? Oder doch deren Ende?? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 60 (5), 171–179.
- Hinz, A. (2016). Inklusion. In M. Dederich, G. Antor, I. Beck & U. Bleidick (Hrsg.), *Handlexikon der Behindertenpädagogik* (S. 97–99). Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.
- Koch, B. (2015). Berufsorientierung in einer inklusiven Schule. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online*, 27, 1–18.
- Kramer, R.-T. (2011). *Abschied von Bourdieu? : Perspektiven ungleichheitsbezogener Bildungsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kramer, R.-T. (2014). Kulturelle Passung und Schülerhabitus - Zur Bedeutung der Schule für Transformationsprozesse des Habitus. In W. Helsper, R.-T. Kramer & S. Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus* (S. 183–202). Wiesbaden: Springer VS.
- Kramer, R.-T. & Helsper, W. (2011). Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit. In Heinz-Hermann Krüger, Ursula Rabe-Kleberg, Rolf-Torsten Kramer & Jürgen Budde (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited* (S. 103–126). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kronauer, M. (2015). Politische Bildung und inklusive Gesellschaft. In C. Dönges, W. Hilpert & B. Zurstrassen (Hrsg.), *Didaktik der inklusiven politischen Bildung* (S. 18–29). Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Kühne, S. (2006). Das soziale Rekrutierungsfeld der Lehrer. Empirische Befunde zur schichtspezifischen Selektivität in akademischen Berufspositionen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 9 (4), 617–631.
- Kunter, M., Klusmann, U. & Baumert, J. (2009). Professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften: Das COACTIV-Modell. In O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.), *Lehrprofessionalität* (S. 153–167). Weinheim and Basel: Beltz.
- Lappe, L. (2006). Jugend in der Berufsbildung. In R. Arnold & A. Lipsmeyer (Hrsg.), *Handbuch der Berufsbildung* (S. 73–83). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Liebau, E. (2009). Der Störenfried. Warum Pädagogen Bourdieu nicht mögen. In B. Friebertshäuser, M. Rieger-Ladich & L. Wigger (Hrsg.), *Reflexive Erziehungswissenschaft* (S. 41–58). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Lütje-Klose, B., Boger, M.-A., Hopmann, B. & Neumann, P. (Hrsg.). (2017). *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Meyer, T., Hupka-Brunner, S., Samuel, R. & Bergman, M. M. (2012). Einleitung und Überblick "Bildung - Arbeit - Erwachsenwerden". In M. M. Bergman, S. Hupka-Brunner, T. Meyer & R. Samuel (Hrsg.), *Bildung - Arbeit - Erwachsenwerden* (S. 9–18). Wiesbaden: Springer.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2007). *Kernlehrplan für das Gymnasium - Sekundarstufe 1 (G8) Politik/Wirtschaft*. Düsseldorf.

- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2008). *Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule: Sachunterricht*. Düsseldorf.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2011). *Kernlehrplan für die Hauptschule: Gesellschaftslehre. Erdkunde, Geschichtliche Politik*. Düsseldorf.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2013). *Kernplan für die hauptschule in nordrhein-westfalen - arbeitslehre - hauswirtschaft, technik, wirtschaft*. Düsseldorf.
- Ortmann, H. (1971). *Arbeiterfamilie und sozialer Aufstieg: Kritik einer bildungspolitischen Leitvorstellung*. München: Juventa Verl.
- Preuß, O. (1970). *Soziale Herkunft und die Ungleichheit der Bildungschancen: Eine Untersuchung über das Eignungsurteil des Grundschullehrers*. Weinheim and Berlin and Basel: Beltz.
- Rieger-Ladich, M., Friebertshäuser, B. & Wigger, L. (2009). Reflexive Erziehungswissenschaft: Stichworte zu einem Programm. In B. Friebertshäuser, M. Rieger-Ladich & L. Wigger (Hrsg.), *Reflexive Erziehungswissenschaft* (S. 9–20). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Rolff, H.-G. (1997). *Sozialisation und Auslese durch die Schule* (Überarb. Neuausg. Aufl.). Weinheim [etc.]: Juventa.
- Rommelpacher, B. (2007). Geschlecht und Migration in einer globalisierten Welt. Zum Bedeutungswandel des Emanzipationsbegriffs. In C. Munsch, M. Gmende & S. Weber-Unger Rotino (Hrsg.), *Eva ist emanzipiert, Mehmet ist ein Macho* (S. 49–61). Weinheim: Juventa-Verl.
- Sertl, M. (2015). Das Pädagogische Feld der Heterogenisierung: Anmerkungen und Skizzen aus soziologischer Perspektive. In J. Budde, N. Blasse, A. Bossen & G. Rißler (Hrsg.), *Heterogenitätsforschung* (S. 117–139). Weinheim: Beltz.
- Stauber, B. (2014). Herkunftsbezogene Zuschreibungsprozesse in der professionellen Begleitung von Bildungsverläufen und Berufsorientierungsprozessen. *Sozialer Fortschritt*, 4-5, 102–107.
- Steinkamp, G. (1967). Die Rolle des Volksschullehrers im schulischen Selektionsprozess. In H. D. Ortlieb & B. Molitor (Hrsg.), *Hamburger Jahrbuch für Wirtschafts- und Gesellschaftspolitik*. Tübingen: Mohr.
- Strauss, A. L. (1991). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung: Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. München: Fink.
- Tillmann, H.-J. (1996). Lehrpläne (k)ein Thema für den Schulalltag?. *Pädagogik*, 5, 7–9.
- Wacquant, Loïc J. D. (2006). Auf dem Weg zu einer Sozialpraxeologie. Struktur und Logik der Soziologie Pierre Bourdieus. In P. Bourdieu & Wacquant, Loïc J. D (Hrsg.), *Reflexive Anthropologie* (S. 17–93). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Weiss, R. (1965). *Zensur und Zeugnis*. Linz: Haslinger.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Berg, S. und Westerkamp, A. (2018). Inklusive Berufsorientierung und kulturelle Passungsproblematiken? - Eine qualitative Studie mit Studierenden der Sozialwissenschaften *Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 1, 158 - 174. doi: [10.4119/UNIBI/hlz-43](https://doi.org/10.4119/UNIBI/hlz-43)

Online-Supplements:

Eingereicht: 01.03.2018 / Angenommen: 16.05.2018 / Online verfügbar: 26.12.2018

ISSN: 2625-0675



© Die Autor_innen 2018. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de). URL <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

English Information

Title: Vocational Orientation and Cultural Matching in Inclusive Classroom Settings. A Qualitative Study with Prospective Social Science Teachers

Abstract: Vocational orientation as a matter of social science education is about the topics of personal development and a self-determined lifestyle, although inclusive education contains many challenges for teachers with regard to vocational guidance (Euler & Severing, 2014). As a matter of inclusive education, it is the teachers' task to ensure that all students have the possibility to enable their personal way of professional guidance, including interests of every individual. On the other hand, teachers bring their own personal ideas and opinions into the class (Berg, 2017a; Budde, 2011; Kunter, Klusmann & Baumert, 2009). This article deals with these ideas and opinions of teachers with regard to inclusive education. Therefore we concentrate on the topic of ideas and views of prospective teachers and their handling of heterogeneity, regarding the professional orientation. Our main questions are:

- How do the ideas influence the class in an inclusive setting?
- Do prospective teachers show ideas of professions and education for their students, and does that lead to advantages or disadvantages?

Therefore we are combining the topics of (I) inclusive education and vocational orientation, and (II) the theoretical approach of cultural matching (Kramer, 2011). We are concentrating on the class and on the challenges that result from the problems of personal points of views and vocational orientations. The empirical part (III) shows the results of interviews with social science students. These results (IV) are discussed and related to "reflexive pedagogy" (Bremer, 2009; Rieger-Ladich, Friebertshäuser & Wigger, 2009) to show references to teacher training.

Keywords: inclusive education, teacher training, vocational orientation, reflexive pedagogy, heterogeneity

Hochschuldidaktische Metadaten

Fachwissenschaftliche Zugehörigkeit: Berufspädagogik, Fachdidaktik Sozialwissenschaften, Wirtschaftsdidaktik

Schulfach: Sozialwissenschaften, Wirtschaftswissenschaften, Berufsorientierung

Schulform: schulformübergreifend

Oberthema: inklusionssensible Lehrer_innenbildung

Studentischer Beitrag: Nein