

Jugend im Übergang - oder: Unter welchen jugendpädagogischen Bedingungen machen wir eigentlich Kompetenzfeststellung?

Bojanowski, Arnulf

Veröffentlichungsversion / Published Version

Sammelwerksbeitrag / collection article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

W. Bertelsmann Verlag

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Bojanowski, A. (2012). Jugend im Übergang - oder: Unter welchen jugendpädagogischen Bedingungen machen wir eigentlich Kompetenzfeststellung? In *Berufsorientierung und Kompetenzen: Methoden, Tools, Projekte* (S. 127-142). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. <https://doi.org/10.3278/6004287w127>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0>

W. Bertelsmann Verlag



Jugend im Übergang

Unter welchen jugendpädagogischen Bedingungen machen wir eigentlich Kompetenzfeststellung?

von: Bojanowski, Arnulf

DOI: 10.3278/6004287w127

Erscheinungsjahr: 2012
Seiten 127 - 142

Schlagerworte: Berufsorientierung, Berufswahl, Jugendliche, Kompetenzanalyse, Qualitätsmanagement, Übergang

Diese Publikation ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:



Creative Commons Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 3.0 Deutschland Lizenz
<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/de/>

Zitiervorschlag

Bojanowski, A.: Jugend im Übergang. Unter welchen jugendpädagogischen Bedingungen machen wir eigentlich Kompetenzfeststellung?. Bielefeld 2012. DOI: 10.3278/6004287w127



WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR

Jugend im Übergang – oder: Unter welchen jugendpädagogischen Bedingungen machen wir eigentlich Kompetenzfeststellung?

ARNULF BOJANOWSKI

Einleitung

Seit vielleicht 250 Jahren können wir einen „Bildungs-Zwischenraum“ zwischen Kindheit und Erwachsenenleben erkennen. Diesen Zwischenraum nennen wir *Moratorium*. Waren anfangs die männlichen Heranwachsenden des Adels und der bürgerlichen Schichten gemeint, die sich auf den Ritterakademien, im Gymnasium oder in der Universität tendenziell in einem Freiraum bewegen und bilden konnten, so eroberten im 20. Jahrhundert auch die Arbeitersöhne und – noch später – die Arbeiter-töchter einen von den Zwängen des Erwerbslebens halbwegs entkoppelten Freiraum, den sie für die Entfaltung der eigenen Persönlichkeit nutzen konnten.

Meine Ausgangsfrage nun: Was passiert mit jenen jungen Menschen, die sich in Institutionen aufhalten müssen, in denen sie kaum berufliche oder persönliche Perspektiven entwickeln können? Diese benachteiligten Jugendlichen gelten zu Recht als die Verlierer – in der Gesellschaft und im Bildungssystem. Auch sie befinden sich in einem „Moratorium“, auch sie haben idealiter die Möglichkeit, über das Verweilen in Maßnahmen sich selbst zu finden oder eine berufliche Perspektive zu entwickeln. Aber funktioniert das? Gelten die alten Mechanismen noch? These des Beitrags soll sein, dass sich durch die Existenz eines inzwischen aufgeblähten „Übergangssystems“ die Vergesellschaftungsmodi einer gewichtigen Gruppe der Nachwachsenden strukturell so verändert haben, dass man bei ihnen heute kaum noch von einem Moratorium reden kann.

1 Die Übergänge von der Schule in den Beruf sind schwieriger geworden: Eindrücke

1.1 Deutschland und Europa ...

Zweifellos sind in der Jetztzeit vor allem die Übergänge ins Erwerbsleben schwieriger geworden. Ein wichtiger Beleg ist allein die hohe Jugendarbeitslosigkeit in Europa, die sich seit Jahren auf hohem Niveau bewegt (Abbildung 1). Die aktuellen Protestbewegungen in Spanien oder Griechenland sind genauso Ausdruck dieses unhaltbaren Zustands wie die Streitschrift von Stéphane Hessel mit dem programmatischen Titel: „Empört Euch!“ Allerdings sind allein in Europa die regionalen bzw. nationalen Unterschiede groß. Aus aktuellen Befunden zeigt sich auch für Deutschland eine Verschärfung individueller Problematiken. Bei einer wachsenden Zahl junger Menschen kann man von einer Tendenz zur biographischen Instabilität sprechen. Dieser Wandel der Sozialisationsbedingungen, so zeigen Studien, macht sich z. B. daran fest, dass junge Menschen vermehrt geringere Chancen zur Übernahme im Ausbildungsbetrieb haben oder dass sie einen Statuswechsel in den Jahren nach der Ausbildung vornehmen müssen. In den Biographien junger Menschen findet immer öfter ein Wechsel von Arbeitslosigkeit, Arbeit und Weiterbildung statt, ebenso eine Zunahme von Betriebs-, Berufs- und Ortswechsellern oder eine Zunahme atypischer Beschäftigungsverhältnisse (vgl. z. B. Kock 2008).

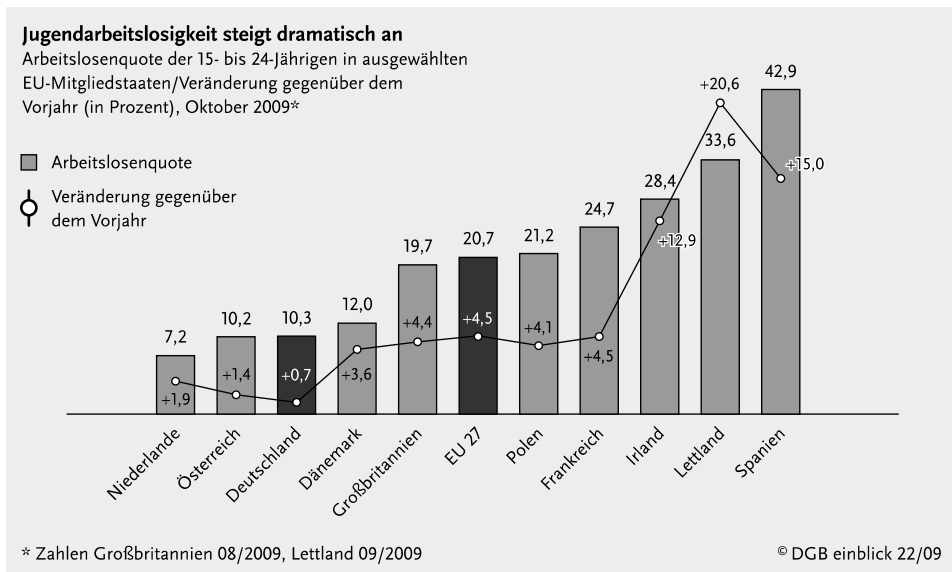


Abb. 1: Jugendarbeitslosigkeit in Europa

Quelle: EUROSTAT

1.2 Migrationshintergrund und Arbeitsmarkt

Im öffentlichen Diskurs nimmt das Thema einer *kulturellen* Problematik einen immer größer werdenden Raum ein. Auch jenseits von Sarrazins Thesen lassen sich Tendenzen zur ethnischen Abschottung konstatieren, vor allem plastisch ablesbar an der Ausbildungsintegration von Jugendlichen mit Migrationshintergrund (Beicht/Granato 2009, S.18). Es gibt weniger Chancen zur Ausbildungsintegration für Jugendliche mit Migrationshintergrund. Betrachtet man die Eingliederungsverläufe von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund, so lässt sich verkürzt sagen: 70 % der Jugendlichen mit Migrationshintergrund sind erst nach drei Jahren in einer Berufsausbildung; demgegenüber benötigen 70 % der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund lediglich ein Jahr.

Solcherlei kulturelle Abschottung angesichts eines parallel laufenden Diskurses über einen sich abzeichnenden Fachkräftemangel wirkt auf den ersten Blick paradox. Jedoch signalisieren die Probleme des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes, dass es stets um steigende Anforderungen an die Fachkräfte geht – mit Auswirkungen auf die Berufsausbildung und die Erwartungen der Betriebe an ihre Auszubildenden. Die arbeits- und industri soziologischen Befunde sprechen da eine deutliche Sprache: Der Rückgang der Einfacharbeitsplätze und die Abnahme der Zahl der Ausbildungsplätze, deren Anforderungen auch von benachteiligten Jugendlichen zu erfüllen sind, bilden einen Zusammenhang. Wenn sich der Sockel an Einfacharbeitsplätzen bei 15 % aller Arbeitsplätze eingependelt hat, dann haben An- und Ungelernte immer weniger Chancen auf einen Arbeitsplatz. Die Betriebe rekrutieren heute lieber ausgebildete oder auch fachfremde Fachkräfte; Einfacharbeitsplätze werden heute schon zu 45 % von Personen mit Ausbildungsabschluss besetzt. Da nimmt es nicht wunder, wenn die Zahl der „Altbewerber“ (= ältere Jugendliche aus früheren Schulentlassjahren, die einen verwertbaren Abschluss suchen) seit Jahren hoch ist und erst seit dem Jahr 2010 allmählich sinkt – eher aber demographisch bedingt. Die Zahlen des Mikrozensus sprechen eine klare Sprache: Ohne beruflichen Abschluss waren 2009 zwischen 14 % und 16 % aller Jugendlichen im Alter zwischen 20 und 29 Jahren.

Gerade angesichts einer Forcierung des Humankapitals sind die Signale unüberhörbar: Schule und Arbeitswelt fordern viel – und (immer) mehr – von den Heranwachsenden. Zugespitzt: Entsteht nicht der Eindruck, dass junge Leute sich – unter Verzicht auf Muße oder Umwege – schleunigst auf das Erwerbsleben vorbereiten sollen? Sie sollen sich rasch qualifizieren und sich möglichst schnell in das Erwerbsleben eingliedern. Straßer und Koch spitzen dies sogar so weit zu, dass sie die neueren Entwicklungen hin zu einem europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) und seinen deutschen Umformungen (DQR) als Teil einer solchen Qualifizierungsstrategie interpretieren, bei der sogar das informelle Lernen den Erwartungen an Erwerbstätigkeit subsumiert wird (Koch/Straßer 2008).

1.3 Was will die Jugend?

Diese Erwerbsarbeitsdominanz entspricht gemäß jugendsoziologischen Studien den Wünschen und Erwartungen der Jugend: Ihre Orientierung an Ausbildung und Erwerbsarbeit ist und bleibt weiterhin im Zentrum des Lebensinteresses. Dies nimmt nicht wunder angesichts eines Zeitalters der Ungewissheit. Junge Menschen können sich heute z. B. nicht auf das verlassen, was sie an Werten oder Orientierungen aus ihren Familien mitbekommen. Vielmehr herrscht z. B. eine Verunsicherung in den familialen Praktiken: Die dort vermittelten Werte sind nicht selbstverständlich; wenn sie weitergegeben werden, besteht keinerlei Garantie dafür, dass sie unter veränderten gesellschaftlichen Bedingungen Gültigkeit haben. Spitzen wir es zu: Verlangt wird heutzutage ein „moderner“ Sozialcharakter: Jugendliche müssen sich heutzutage selbst für die Lösung von Problemen zuständig fühlen; sie dürfen sich nicht durch Rückschläge entmutigen lassen, sondern müssen permanent versuchen, ihre Interessen zu entdecken und durchzusetzen.

Dieser Durchgriff „neoliberaler“ Lebensmuster auf die Ich-Strategien hat dazu geführt, dass die Generation der „Ego-Taktiker“ (Deutsche Shell 2002) sich den heutigen Sozialisationsmechanismen relativ zwanglos unterworfen hat – und Alternativen sind nicht in Sicht. Was für den „normalen“ Jugendlichen also – gewiss unter Schmerzen – unproblematisch zu sein scheint, wird jedoch für jugendliche Randständige zum schwer zu bewältigenden Hindernis. Gerade benachteiligte Jugendliche schaffen es erst in langwierigen Entwicklungsprozessen und Anstrengungen, ihren eigenen Identitätswurf auf Basis ihres sozialen Erbes herauszuarbeiten. Dazu bekommen sie aber von den Bildungsinstitutionen viel zu wenig Unterstützung und von den Erwachsenen zu wenig Anerkennung. Bleiben wir einmal auf der Ebene der Phänomene und seien wir ehrlich: Die Jugendlichen sind uns Erwachsenen ein Rätsel; gerade weil wir alle selber mal jung waren, können wir offenbar den Jugendlichen nur bedingt Verständnis entgegenbringen. Wir beobachten zwar interessiert die Selbstinszenierungen, den Mediengebrauch, die Gesellungsformen, die Verliebtheiten oder den Alkohol- und Drogengebrauch der Heranwachsenden. Aber dabei müssen wir selbstaufgeklärt konstatieren: Es gibt nicht „die“ Jugend; die Erscheinungsformen und Differenzlinien in den „Jugenden“ werden immer ungewisser. Wir wissen: Die Vielfalt der „Szenen“, der „Stile“ im Jugendleben ist unüberschaubar. Ja, und die Medien prägen, aber wie?

2 Das Übergangssystem als eine neue Sozialisationsinstanz für die Jugend – Unübersichtlichkeit der Berufsausbildungsvorbereitung

2.1 Was sagen die Nationalen Berichte?

Benachteiligte Jugendliche gibt es in großer Zahl! Dies wird zwar im öffentlichen Diskurs eher de-thematisiert – es mag dem obwaltenden Bild einer Gesellschaft, in der

man erfolgreich ist, wenn man sich nur genügend anstrengt, zutiefst widersprechen – gleichwohl sprechen die bildungssoziologischen Fakten eine andere Sprache. Inzwischen hat sich bekanntlich ein Bildungssektor etabliert, der das Thema „Jugendliche im Übergang Schule – Beruf“ so bearbeitet, dass es als ein undurchdringliches Dickicht widersprüchlichster Aktivitäten und Maßnahmen erscheint. Bildungssoziologisch sind an dem dann so genannten „Übergangssystem“ strukturelle Disparitäten des deutschen (Berufs-)Bildungswesens abzulesen. Die Forschungsansätze, Fragestellungen und Ergebnisse stellen sich in diesem Bildungssektor völlig heterogen dar, der nicht umsonst mit dem Begriff „Maßnahme- bzw. Förderdschungel“ charakterisiert wird.

Vor allem die Nationalen Bildungsberichte (2006, 2008, 2010) haben das Ausmaß von Ausgrenzung benachteiligter Jugendlicher aus dem herkömmlichen Berufsbildungswesen deutlich gemacht. Vereinfacht gesagt konstatieren die Nationalen Bildungsberichte neben einem allmählichen Rückgang der Eintritte ins duale System der Berufsausbildung und neben einer seit vielen Jahren gleich bleibenden Eintrittssituation in das Schulberufssystem eine Zunahme der Eintritte in das „Übergangssystem“. Der Begriff des „Übergangssystems“ sollte das Wirrwarr von Maßnahmen und Institutionen im vorberuflichen und berufsvorbereitenden Bereich des Bildungswesens erfassen helfen.

Allerdings verdeckt dieser Begriff eher die dahinterliegende Problematik eines völlig ungeordneten Bereichs, der weder die Übergänge der jungen Menschen organisiert noch systematisch Bildungsgänge oder Laufbahnen vorhält. Er wird lokal, föderal, national und europäisch auf vier Steuerungsebenen und allein im bundesweiten Kontext in Kompetenz von mindestens drei Ministerien organisiert, ohne dass die verschiedenen Angebote systematisch abgestimmt würden (Bojanowski u. a. 2007). Die Benachteiligtenförderung ist damit brennenden Fragen nach ihrer Regulierung ausgesetzt: Können die vier politischen Steuerungsebenen, eine supranationale (EU), eine nationale, eine föderale und eine kommunale Instanz, besser koordiniert werden? Oder: Kann die dreigeteilte Trägerschaft der schulischen Angebote, der außerschulischen Berufsvorbereitung und Ausbildung sowie der verschiedenen Angebote der Jugendberufshilfe (Kommunen, Länder) koordiniert werden? Oder: Kann die Finanzierung der Maßnahmen und Projekte vereinheitlicht werden? Oder: Können die unterschiedlichen gesetzlichen Regelungen, die teilweise ineinandergreifen und die unterschiedliche Aspekte und Bestandteile regeln (z. B. SGB II, III, VII, VIII, IX, BBiG, Schulgesetze der Länder), zusammengeführt werden?

Gemäß den Nationalen Bildungsberichten werden seit gut 10 Jahren bis zu 500.000 junge Menschen jährlich in diesen Sektor der beruflichen Bildung gedrängt. Der Nationale Bildungsbericht von 2006 stellt lakonisch fest: Das Übergangssystem sei „die möglicherweise folgenreichste und auch problematischste Strukturverschiebung“ im deutschen Bildungswesen (Bildung in Deutschland 2006, S. 80); die Expansion des Übergangssystems sei eine „ernsthafte bildungspolitische Herausforderung“ (a. a. O., S. 82). Zwei Jahre später, 2008, ändert sich der Sprachgebrauch; man konstatiert: „Das

Problem erscheint aber nicht allein aufseiten der Ausbildungsanbieter lösbar, sondern erfordert ein Anheben des Bildungsniveaus im unteren Schulbereich“ (Bildung in Deutschland 2008, S. 115). Aus dem jüngsten Bildungsbericht 2010 bleiben drei lakonische Feststellungen erwähnenswert: Die „Struktur des Übergangssystems ... (habe sich) in den letzten Jahren nur geringfügig verändert“ (Bildung in Deutschland 2010, S. 97), bei den Neuzugängen ins Übergangssystem habe es nur einen geringen Rückgang gegeben (ebd., S. 96) und es bleibe „ein Manko, dass über die Gründe für die Bewegungen im Übergangssystem genauso wenig Transparenz besteht wie über seine genauen Wirkungen“ (ebd., S. 98). Dies alles signalisierte für die Berufsbildungswissenschaft: Es besteht keinerlei Anlass zur Entwarnung!

2.2 Wie reagiert die Gesellschaft?

Die Konsequenzen einer solchen eher defätistischen Zustandsbeschreibung für die Heranwachsenden und die Gesellschaft stellt präzise das „Memorandum“ der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik dar: „Für den größeren Teil (der benachteiligten Heranwachsenden, d. Verf.) gelingt die Erreichung des von allen gesellschaftlichen Gruppen postulierten bildungspolitischen Ziels einer ‚Berufsausbildung für alle‘ nicht. Wenn es der Zivilgesellschaft aber nicht gelingt, durch politische und pädagogische Gestaltung das derzeitige ‚Übergangssystem‘ so zu reformieren, dass der bisher benachteiligte Teil der nachwachsenden Generationen in die Gesellschaft integriert wird bzw. dass diese Benachteiligten eine Lebensperspektive für sich in dieser Gesellschaft erkennen können, werden grundlegende Ziele und Ansprüche der Zivilgesellschaft in Frage gestellt“ (Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik 2009, S. 9 f.).

Solche bildungspolitischen Feststellungen verdeutlichen den allgemeinen Handlungs- und Gestaltungsbedarf im Übergang Schule – Beruf. Offenbar stehen viele Jugendliche gleichsam vor den Toren der Gesellschaft – und kommen oft nicht hinein. Mit dem Anwachsen des Übergangssystems können wir „Cooling-out-Prozesse“ beobachten. Das „Übergangssystem“ und der „Förderdschunzel“ zwingen Jugendliche zu überlangen und unproduktiven Warteschleifen, die sie „abkühlen“, die ihnen Wünsche und berufliche Aspirationen austreiben. Angesichts der seit Jahren sinkenden Zahl von Ausbildungsstellen und angesichts eines demographischen Hochs an jungen Menschen hat besonders der „Nationale Pakt für Ausbildungsreife“ mit einem höchst kritisierbaren Kriterienkatalog dafür gesorgt, dass auf den Ausbildungsmarkt drängende Jugendliche selektiert und klassifiziert wurden. Mit dem Konstrukt der „Ausbildungsreife“ folgen die „Gatekeeper“ auch und hauptsächlich den gesellschaftlichen Bedarfslagen. Nur solche Jugendliche können in Ausbildung kommen, die einem bestimmten Kanon von Fertigkeiten, Fähigkeiten oder Kompetenzen entsprechen. Inzwischen hat sich das Konstrukt „ausbildungsreif“ wie ein Gift in die Diskurse geschlichen; wer noch nicht ausbildungsreif ist, ist selber schuld, muss noch an seiner Vollendung arbeiten. Wissenschaftlich gesehen ist „Ausbildungsreife“ kein geglücktes Konstrukt zur Erfassung der Berufsfähigkeit, denn es enthält keine Hinweise auf die

Entwicklung neuer Kompetenzen und den Erwerb neuer (berufsnaher) Erfahrungen (Ratschinski 2009).

Der Aufenthalt im Übergangssystem soll nun den Jugendlichen Gelegenheiten zur „Nachreife“ geben. Ergebnis: Sie nehmen eine Maßnahme nach der anderen wahr; die Maßnahmeketten sind keine Förderketten. Die Jugendlichen verweilen zu lange in einem nicht zielführenden Sektor. Was machen wir also mit der Lebenszeit junger Menschen? Wir senden widersprüchliche Botschaften: „Zum einen zielen die gegenwärtigen Reformen im Bildungssystem auf die zeitliche Verdichtung von institutionellen Bildungs- und Lernzeiten: Die Stärkung der frühkindlichen Bildung durch eine frühere Einschulung, Abitur nach 12 Schuljahren und kürzere Studienzeiten durch die Einführung von sechssemestrigen Bachelorstudiengängen sind Belege hierfür. Zum anderen wird in den Bildungsberichten nachgewiesen, dass die Übergänge von der Schule in die Berufsbildung und in die Erwerbsarbeit immer mehr Zeit beanspruchen und damit eine genau gegenläufige Tendenz aufweisen“ (Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik 2009, S. 10). Vor diesem Hintergrund nimmt es nicht wunder, dass der gesellschaftliche Diskurs subtile Verschiebungen vornimmt: Nicht die strukturellen Verhältnisse werden untersucht oder skandalisiert, sondern die Heranwachsenden selber stehen am Pranger. Robert Castel spitzt es zu: „... revoltierende Jugendliche werden zu Trägern der Unsicherheit gemacht ...“, „... das republikanische Modell muss beweisen, dass es sich nicht auf eine monoethnische, monokulturelle und monoreligiöse Form reduziert ...“ (Castel 2009).

3 Ist das Übergangssystem für das Jugendalter und für die besonderen Bedingungen benachteiligter Jugendlicher gerüstet?

3.1 Jugend als Entwicklungsphase – benachteiligte Jugendliche

Betrachten wir junge Menschen, dann wird sofort deutlich: Sie befinden sich in einer schwierigen – aber spannenden! – Entwicklungsphase. Die biologische Basis ist auch im Alltagsdiskurs vertraut: Im Alter von 13 bis 16 Jahren machen junge Menschen lebenswichtige Entwicklungsschübe durch. Bekannt sind die Phänomene der Pubertät, in der gravierende körperliche, seelische und geistige Veränderungen bewältigt werden müssen. Jugendtheorien machen uns darauf aufmerksam, dass das Jugendalter eine wichtige, eigenständige Phase ist. Die Jugendphase ist geprägt durch Anforderungen und Entscheidungen; insbesondere die Suche nach Ausbildungs- und Arbeitsperspektiven ist wichtig.

Neben den bekannten Phänomenen der Pubertät kommt es im Jugendalter auch zu einer Reorganisation des Hirns. Die modernen Neurowissenschaften können zeigen, was Pädagogik (z. B. die Pädagogik Maria Montessoris) die „zweite Geburt“ des Menschen nennt. Offenbar passiert zwischen 13 und 16 etwas Neues und Eigenes im ju-

gendlichen Menschen, ein Umbau seiner Vernetzungen und Verschaltungen im Hirn. Nur so kann man erklären, dass die Jugendlichen in diesem Alter so sprunghaft und „verrückt“ wirken. Junge Menschen benötigen in dieser Umbauphase, während ihrer zweiten Geburt, viel Spielraum – aber auch gezielte Unterstützung. Denn benachteiligte Jugendliche sind in der Übergangsphase alleingelassen. Viele „Aufgaben“ müssen in dieser Phase angegangen werden: Jugendliche müssen *Kompetenz* entwickeln und sie müssen ihre *Identität* gewinnen. Betrachtet man zudem benachteiligte Jugendliche, also junge Leute, „die Probleme haben“, so lassen sich verschiedene Grundtypen herausarbeiten. Wir wissen: Benachteiligte Jugendliche befinden sich in komplexen Lebenslagen. Es handelt sich oft um Jugendliche in den letzten Schulbesuchsjahren, die ohne Aussicht auf einen Hauptschulabschluss leben, oder um Schulverweigerer bzw. Schulabbrecher. Auch bezeichnen wir mit diesem Begriff Jugendliche, die schulische und außerschulische berufsbildungsvorbereitende Angebote wahrnehmen, oder Jugendliche mit Jobs und in ungelerten Tätigkeiten. Hinzurechnen wären die Jugendlichen in außerbetrieblicher Berufsausbildung oder mit ausbildungsbegleitenden Hilfen bzw. Jugendliche mit vorzeitig gelöstem Ausbildungsvertrag oder Ausbildungsabbrecher. Für unsere Darstellung vereinfachen wir diese Personenkreise auf zwei sonderpädagogisch feststellbare Gruppen: Jugendliche mit „Lernbeeinträchtigungen“ und Jugendliche mit „Verhaltensproblemen“.

3.2 Kompetenzentwicklung und Entwicklungsaufgaben

Wie entsteht denn eigentlich Kompetenz? Durch das Lösen von Entwicklungsaufgaben für das Jugendalter (nach Havighurst; vgl. Oerter 1987): Im Jugendalter müssen für das spätere Leben entscheidende Entwicklungsaufgaben bewältigt werden. Entwicklungsaufgaben sind Aufgaben, die ein junger Mensch für sich selber schaffen muss. Im Jugendalter kommen entscheidende Herausforderungen auf den langsam erwachsen werdenden jungen Menschen zu. Er wird – anders als das Kind, das zwar ernsthaft mit den Dingen und der Welt umgeht, aber letztlich in sich selber ruhen kann – mit persönlichen, gruppenbezogenen und gesellschaftlichen Herausforderungen konfrontiert, denen er sich nicht entziehen kann. Junge Menschen können dazu nicht allein auf ihre inneren, verborgenen Kräfte zurückgreifen, sie müssen eigene Fähigkeiten entwickeln, nämlich Kompetenzen zur erfolgreichen Lebensbewältigung. In der hier interessierenden Phase geht es z. B. um Entwicklungsaufgaben wie den Erwerb reiferer Beziehungen, den Gewinn eines Freundeskreises oder den Gewinn emotionaler Unabhängigkeit von den Eltern.

Zentrale Entwicklungsaufgaben wären z. B. das Akzeptieren der eigenen körperlichen Erscheinung (Körperbewusstsein), der Erwerb der männlichen bzw. weiblichen Rolle und der Erwerb reiferer Beziehungen in der Peergroup. Gewissermaßen paradox ist dabei, dass die Gleichaltrigen (Peers) ebenso wichtige „Vorbilder“ oder Vergleichspartner wie die Erziehungsberechtigten sind. Notwendig ist die Gewinnung emotionaler Unabhängigkeit von den Eltern. Soziologisch gesehen muss konstatiert werden: Die Eltern werden zwar kritisiert, bleiben aber zentrale Bezugs- und Ansprechpartner.

Zweifellos ist auch der Gewinn eines sozial verantwortungsvollen Verhaltens oder der Aufbau eines Wertesystems zentral. Oder auch das Wissen, wer man ist und was man will; man will über sich selbst im Bilde sein. Und schließlich gehören dazu: die Aufnahme intimer Beziehungen zu einem Partner und die Entwicklung einer Zukunftsperspektive.

Entscheidend aber ist die Entwicklungsaufgabe einer Vorbereitung auf die berufliche Karriere. Hier zeigt sich, dass man als junger Mensch in seiner Entwicklung verschiedene und höchst komplizierte Aufgaben anpacken muss, um in die Gesellschaft hineinzufinden. Die überwiegende Zahl (benachteiligter) Jugendlicher verfolgt das Ziel, eine Berufsausbildung zu absolvieren oder zumindest einen Arbeitsplatz zu finden. Eine soziale Existenz ist immer mit der Teilhabe am Berufsleben verknüpft; Ausbildung und Arbeitsplatz sind nach wie vor zentrale gesellschaftliche Identitäts- und Selbstdefinitionsangebote. Berufsfindung und das Erlernen einer beruflichen Tätigkeit sind entscheidende Entwicklungsaufgaben im Jugendalter. Das Thema Beruf erfüllt damit eine Funktion auch jenseits gesicherter Beschäftigungsperspektiven: Tätigkeit, Qualifikation oder praktisches Lernen sind auch außerhalb von Erwerbsarbeit oder Beschäftigung für die Entfaltung der eigenen Identität bedeutsam, weil hierüber Status und soziale Integration organisiert werden. Jugendliche müssen aber diese schwierige Entwicklungsaufgabe der Berufswahl auch bewältigen können. Die Erkenntnisse der Berufswahlforschung sagen uns da: Offenbar gibt es zwischen 13/14 und 18 Jahren ein „Auf und Ab“ in den Entscheidungen für einen möglichen Beruf. Berufswahl ist als Prozess zu verstehen. Besonders wichtig für das Jugendalter sind die Prozesse der „Eingrenzung“ und des „Kompromisses“; Berufswahl verläuft (überraschenderweise) in hohem Maße gemäß den Kriterien „Geschlecht“ und „Prestige“ (Gottfredson, nach Ratschinski 2009). Berufsorientierung heißt in diesem Alter, dass man als Jugendlicher zu sich selber sagen kann: Das möchte ich können! Hier müssten die Jugendlichen auch Einsicht in die zu leistenden Kompromisse bei der Berufswahl gewinnen. Angesichts der schwierigen Ausbildungs- und Arbeitsmarktsituation bleiben kaum andere Möglichkeiten, als sich nach den vorhandenen Angeboten zu richten. In der Literatur wird stets die Rolle der (frühen) Informationen für die Jugendlichen betont und die Möglichkeit, eigene praktische Erfahrungen zu machen.

3.3 Identitätsentfaltung

Die Bewältigung vielfältiger Anforderungen und Entwicklungsaufgaben beeinflusst maßgeblich die Entwicklung des Selbstkonzepts und des Selbstwerts sowie die Annahmen der eigenen Selbstwirksamkeit. Zusammenfassend kann man von Identitätsentwicklung sprechen. In erster Annäherung: Im Anschluss an psychoanalytisch (Erik Erikson) oder interaktionistisch inspirierte Konzepte schlagen Keupp u. a. drei zentrale Dimensionen der Identitätsentwicklung vor: Zunächst gehe es um die innere *Kohärenz* einer Person; man möchte auch schon als junger Mensch das Gefühl haben, in sich und mit sich eins zu sein. Neben diesem Kohärenzgefühl geht es zentral um *Anerkennung*; man bedarf der Aufmerksamkeit anderer, man braucht positive Bewer-

tung durch andere, verbunden mit Selbstanerkennung. Dies an die Anerkennungstheorie von Axel Honneth anschließende Konzept signalisiert, dass Individuen neben formaler und rechtlicher auch der emotionalen Anerkennung bedürfen (bei Honneth: „Liebe“). Und schließlich – so Keupp u. a. – möchte man ein Gefühl der *Authentizität* haben, man möchte als der gesehen und behandelt werden, als der man sich selber sieht und fühlt: Man möchte als eigene Person wahrgenommen werden und aus inneren Antrieben, aus eigenen Motiven heraus handeln (Keupp u. a. 2002).

Identität setzt in psychologischer Sprechweise ein Selbstkonzept voraus. Das Selbstkonzept formt sich abhängig von Bindungserfahrungen. Die Bindungsforschung im Anschluss an Bowlby und Ainsworth fokussiert auf das Konzept des „internalen Arbeitsmodells“: Aus den interaktiven Erfahrungen des Kleinkindes resultiert ein Gefühl von Gebundenheit. Das Bindungssystem als ein relativ unabhängiges, eigenständiges inneres System stellt einen wesentlichen protektiven Faktor bei der Lebensbewältigung dar (Zimmermann 1999). Das Selbstkonzept beruht weiterhin darauf, dass es gelingt, erfolgreiche Eigenaktivität und elterliche Unterstützung in früher Kindheit zu balancieren; entsprechend nimmt es auch im Jugendalter Einfluss auf Fähigkeiten der emotionalen Selbstregulation. Förderstrategien, die sich mit der Bewusstmachung biographischer Selbstkonzepte beschäftigen, nutzen die in der Jugendphase sich ausprägende Fähigkeit der Selbstreflexion. Sie hilft Jugendlichen, bisherige Erfahrungen, Beziehungen und Erkenntnisse neu zu bewerten, abstrakt zu denken und Entscheidungen für die Zukunft zu treffen.

Das Ringen um die eigene Identität wird damit in der Achterbahnfahrt des Jugendalters zu einer zentralen Anfrage an das erwachsen werdende Individuum. Das alles – das wissen wir – läuft beim Großteil Jugendlicher im Kern unproblematisch; es gibt allerdings junge Menschen, bei denen sich die von außen induzierten und im Inneren hervorgetriebenen Probleme häufen. Der Begriff „Benachteiligung“ beschreibt damit reale Probleme, die in Relation zum sonstigen Schüler-/Auszubildendenmarkt eingeordnet werden müssen. Neben individuellen und sozialen Faktoren von Benachteiligung sind es strukturelle Faktoren, in denen die Ursachen für Benachteiligungen Jugendlicher im Bildungs- und Ausbildungssystem liegen. Allgemein gelten Jugendliche und junge Erwachsene dann als benachteiligt, wenn in ihren Bildungsbiographien zu irgendeinem Zeitpunkt Probleme beim Übergang von der Schule zur Berufsausbildung bzw. von der Berufsausbildung in die Erwerbstätigkeit/Beschäftigung auftreten. Benachteiligungen ergeben sich also auf dem Weg ins Arbeitsleben: aus dem Zusammentreffen von Merkmalen von Individuen mit den Strukturen und Anforderungen des Bildungs- und Ausbildungssystems und des Arbeitsmarktes.

3.4 Sammelkategorien Lernbeeinträchtigungen und Verhaltensprobleme

a) Die (sonder-)pädagogische Literatur zum Feld der „Lernbeeinträchtigungen“ hat versuchsweise das Feld sortiert und kennt drei verschiedene, auch in der Alltagspraxis unterscheidbare Formen dieser Problematik (vgl. Baudisch 1997). Zum einen führt

die einschlägige Literatur den Begriff der *Lernprobleme* auf: Hier geht es in erster Linie um gelegentliche Störungen des eigenen Lernens, die bei dem Heranwachsenden oft durch äußerliche Einflüsse verursacht wurden. Mit dem zweiten Begriff, den *Teilleistungsstörungen*, soll hervorgehoben werden, dass die individuellen Schwierigkeiten deutlich angestiegen sind. Jugendliche zeigen deutlich ausgeprägte Beeinträchtigungen mit der Tendenz zur Habitualisierung. Oft handelt es sich bei den Teilleistungsstörungen um Lese-Rechtschreib-Schwächen (Legasthenie) oder Rechenschwächen (Dyskalkulie), also um Probleme im Umgang mit basalen Kulturtechniken. Mit der dritten Kategorie schließlich, der *Lernbehinderung*, ist eine die gesamte Person betreffende Störung des Lernens gemeint, die habituell als „intellektuelle Retardierung“ erscheint. Typische Beispiele bei benachteiligten Jugendlichen sind verlangsamte Lernverläufe oder grundlegende Verständnisschwierigkeiten. In diesem Fall muss von lang anhaltenden und tief verankerten inneren Lernproblemen ausgegangen werden.

Lernbehinderte Jugendliche müssen mit einer zentralen Zuschreibung (*Stigmatisierung*) leben: Sie gelten – vor allem als Absolventen der Sonder-/Förderschule – als „Behinderte“ – mit entsprechenden negativen Konsequenzen für den persönlichen Aufbau von Selbstwirksamkeitserwartungen und das eigene Selbstbild. Diese Stigmatisierung ist verbunden mit deutlichen Problemen, „irgendwie“ unterzukommen, bis hin zur Möglichkeit einer Behindertenausbildung (gemäß §66 BBiG). In der fachlichen Debatte ist bisher wenig davon die Rede, dass lernbehinderte Jugendliche mehr Möglichkeiten bekommen müssten, sich aktiv und selbst-konstruktiv in die Lernprozesse der Einrichtungen des Bildungswesens einzubringen.

b) Verhaltensauffälligkeiten können in erster Annäherung als ein „Hilferuf“ des Jugendlichen aufgefasst werden, z. B., wenn der Jugendliche aktuell mit ihm bedrängenden Problemen nicht fertig wird. Generell aber wird der Begriff Verhaltensauffälligkeiten gewählt, wenn es sich um *wiederkehrende abweichende Verhaltensweisen* handelt, die nicht mit aktuellen Normen in Einklang zu bringen sind. Allgemein kann man sagen: Erst wenn das regelwidrige Verhalten sehr schwerwiegend und die Verhaltensmuster sehr stark verfestigt sind, so dass ohne Hilfe eine soziale Integration nicht möglich scheint, spricht man von Verhaltensauffälligkeiten. Auch wenn es wissenschaftlich derzeit kaum möglich ist, die verschiedenen Symptomatiken und Erscheinungsformen von Verhaltensauffälligkeiten zu ordnen, scheinen vier Muster bedeutsam. *Ausagierendes Verhalten/Aggressivität*: Hierzu gehört das Bild einer überzogenen Selbstüberschätzung, etwa wenn ein junger Mensch keine rationalen Grenzen seiner selbst hat. Allerdings wird die Häufigkeit von ausagierenden Verhaltensstörungen generell überschätzt. *Gehemmtes Verhalten, Apathie oder Depression*: Wichtige Merkmale können Gehemmtheit, Kontaktschwäche, Interesselosigkeit oder Gefühle von Hoffnungs- und Sinnlosigkeit sein. Auch kann es zu Suizidgedanken oder einer reizbaren Verstimtheit kommen, einhergehend mit Selbstzweifeln und Schuldgefühlen oder Halluzinationen und Wahnvorstellungen. *Soziale Unreife und sozialisierte Delinquenz*: Wenn Jugendliche sich zu Banden zusammenschließen, etwa um gemeinsam Diebstähle zu begehen oder um die Schule zu schwänzen, dann wird dies als der Beginn eines Abweichungsprozesses beschrieben. *Posttraumatische Verhaltensauffällig-*

keiten: Besonders bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund fallen diese Problemlagen auf. Hierunter werden Erlebnisse mit „schweren körperlichen und/oder seelischen Verletzungen sowie Erfahrungen außergewöhnlicher Bedrohung“ verstanden.

Diese Muster können nicht alle Erscheinungsformen von Verhaltensauffälligkeiten erfassen. Gleichwohl sollen sie einen ersten Einblick bieten. Junge Menschen werden schneller als Erwachsene als „abweichend“ klassifiziert; Jugendliche kommen aufgrund ihrer psychosozialen Situation rasch in Situationen, in denen sie „Lust“ auf Abweichung haben, etwa um sich selber etwas zu beweisen oder um vor anderen aus der Peergroup gut dazustehen. Das muss pädagogisch ernst genommen werden, ist aber noch kein systematisches Problem. Problematisch wird es erst dann, wenn der Heranwachsende mit den herrschenden Vorstellungen, Normen und Werten so kollidiert, dass tiefgreifende Folgeprobleme entstehen, die weder für den Heranwachsenden noch für die eventuell Betroffenen einfach zu bewältigen oder zu verarbeiten sind. Besonders bedeutsam sind die Probleme des Schulabsentismus. Jugendliche verweigern sich in einem bestimmten Alter dem, was die gesellschaftlichen Institutionen ihnen anbieten. Irgendwann ist für sie Schule einfach „out“. Das fängt mit 13 oder 14 Jahren an; die Absenkratzen beginnen dann zuzunehmen, steigend mit Klasse 8, vor allem in Haupt- und Förderschulen. Diese Krise der Einstellung zu schulischem Lernen fällt indes in eine Lebensphase, in der – wie dargelegt – die Entwicklungsaufgabe der Berufsorientierung auf den Nägeln brennt.

4 Konsequenzen für die Bildungsinstitutionen im Übergangssystem

4.1 Gibt es ein Moratorium für benachteiligte Jugendliche?

Aber auch wenn wir die Probleme noch genauer beschreiben und sie noch genauer zu erfassen suchen, so kommen wir doch nicht umhin, über die verkürzten und verstümmelten Sozialisationsmodi der Heranwachsenden im Übergangssystem neu nachzudenken. Haben die Jugendlichen und jungen Erwachsenen eigentlich noch ein echtes „Moratorium“, so wie es sich in den letzten Jahrhunderten und Jahrzehnten herausgebildet hatte? Gibt es noch einen für das Subjekt „gestaltbaren Zwischenraum“, in dem die Möglichkeit des Sich-selber-Findens tatsächlich gegeben ist? Die These, dass sich mit der Aufblähung und Fortexistenz eines Übergangssystems die Formen des Verweilens in perspektivlosen Bildungsinstitutionen grundlegend vermehrt haben, ist noch nicht empirisch erhärtet, gleichwohl nicht unplausibel. Besonders gilt es darüber nachzudenken, was es für die Sozialisation ausmacht, wenn eine Gesellschaft systematisch signalisiert: „Ihr werdet eigentlich nicht gebraucht!“ Anerkennungstheoretisch gesprochen: Lohnt es sich noch, erwachsen zu werden, wenn einem weder die zukünftigen Rollen im Erwerbsleben noch die zukünftigen Aufgaben in der Lebenswelt zugeschrieben werden?

Ein Identitätsentwurf im Jugendalter birgt die Suche nach Kohärenz. Wie eigentlich können junge Menschen ohne reale Aufgaben, ohne reale Herausforderungen, ohne substantielle Bindungen und ohne langfristige Perspektiven solch ein Gefühl von Identität entwickeln? Wie können sie ohne herausfordernde Entwicklungsaufgaben Kompetenz erwerben? Wo gibt es Räume, in denen sie ihre Selbstwirksamkeit erfahren, in denen sie spüren, dass sie etwas können, dass sie ihr Wissen anzuwenden oder ihr Können einzusetzen vermögen? Wie sollen junge Menschen ihre Identität ausbilden, wenn sie zu wenig Gelegenheit haben, sich selber etwas zu beweisen? Können sie das Gefühl herausbilden, dass sie wirklich leben, dass sie einen authentischen Lebensentwurf gestalten?

Wenn der Satz richtig ist, dass die Berufswahl eine der entscheidenden Entwicklungsaufgaben im Jugendalter darstellt, dann wird das strukturelle Dilemma sichtbar: Eine Gesellschaft, die ihren Nachwachsenden die „Beruflichkeit“ verweigert, kann nicht Loyalität verlangen, sondern wird höchstens Subordination, Resignation, dumpfe Verweigerung oder soziale Depression hervorrufen. Gesellschaftlich erscheint dies unproblematisch: Denn hier entsteht keine aufbegehrende Randgruppe, die sich als Avantgarde verstehen könnte, sondern eher eine vagabundierende und hoch fluide Masse junger Menschen, die durch verschiedenste Fördermaßnahmen noch einmal unterschiedlich klassifiziert und behandelt werden. Ist dieser Sachverhalt aber pädagogisch akzeptabel? Ist es nicht mehr als eine bloße Vermutung, dass ein Jugendlicher, der sich über längere Zeit den unerträglichen Sanktionsforderungen eines SGB II ausgesetzt sah, in seinem Eigensinn und seinem Kern gebrochen worden ist? Aus welchen inneren Reservoirs könnte er, wenn er sowieso schon über eine minimale lebensgeschichtliche Resilienz verfügt, denn eigentlich noch schöpfen?

4.2 Selbstwirksamkeit in Tätigkeiten erfahren

Wenn es gilt, dass Selbstwirksamkeit in und durch Tätigkeiten erfahren wird, dann ist der Betätigungsmodus im Übergangssystem höchst eingeeengt. Es bedarf solcher Förderstrategien, die auf die Steigerung des Selbstwertgefühls und des Kompetenzerlebens zielen. Es gilt besonders, die negativen schulischen und lebensweltlichen Erfahrungen der Jugendlichen überwinden zu helfen. Notwendig sind pädagogische Arrangements, die Kompetenzerleben und Selbstwirksamkeitserfahrungen erlauben. Selbstwirksamkeit erfahren hieße, sich Tätigkeiten zu erschließen, die einem jungen Menschen etwa im Kontext einer „Community of Practice“ Möglichkeiten zum Lernen an praktischen Aufgaben geben.

Nutzung des Arbeitsvermögens junger Menschen heißt: fordernde Aufgaben, anregende Angebote, Freiräume zum Probieren und soziale Eingebundenheit. Die Produktionsschulforschung z. B. macht deutlich, dass Prozesse gemeinsamer Arbeit (Abwicklung von Realaufträgen) etwas „freisetzen“ können, was von diesen Jugendlichen nicht erwartet wird: Engagement, Aufmerksamkeit, Verantwortungsbewusstsein, Aufgabenorientierung etc. Ähnliche Ansätze z. B. in schulischen Berufsvorbereitungsjah-

ren zielen auf tätigkeitsbezogene Arrangements (Qualifizierungsbausteine) oder auf handwerkliche Auftragsarbeiten. Im Übergangssystem generell mit seinen Warteschleifen und seinen eingeeengten Möglichkeiten jedoch können junge Leute keine Anerkennung bekommen, können nicht die Erfahrung machen, dass sie wirklich gebraucht werden, dass ihr individuelles Schicksal gesellschaftlich thematisiert und bearbeitet wird.

4.3 Kompetenzfeststellung

Jugendliche – und besonders benachteiligte junge Menschen – brauchen für das alles eine Pädagogik der Ermutigung – aber nicht des Laissez-faire! Benachteiligte Jugendliche dürfen nicht „abgeschrieben“ werden – ihre grundsätzliche Fähigkeit zu arbeiten muss „irgendwie“ angeregt, weiterentwickelt und erhalten werden. Ein Ansatz dazu wurde unter der vorläufigen Chiffre *Berufliche Förderpädagogik* etabliert (Bojanowski 2005). Diese Pädagogik fußt auf einer entwicklungstheoretischen Grundannahme, dem sog. „Kompetenzansatz“: Die jungen Menschen sollten mit ihren (oft verschütteten) Fähigkeiten und Stärken wahrgenommen werden, um entsprechende Förderstrategien zu entwickeln. Es geht um das Prinzip *Kompetenzbetonung statt Defizitausgleich*. Wer also Kompetenzfeststellung sagt, der muss auch sagen: Es geht uns nicht um Klassifizierung und Selektion, sondern um Förderung, um Unterstützung Heranwachsender in einer von Ungewissheit überschatteten Lebensphase. Leisten das unsere Konzepte? Helfen sie wirklich, ein Moratorium in der Jugendphase zu erschließen? Wenn Kompetenzfeststellung sich darauf beschränkt, jungen Leuten zu sagen, in welchen Bereichen sie eventuell ein Potenzial entfalten könnten oder wo ihre situativ abrufbaren Ressourcen liegen, dann bleibt sie blind und wird nicht den jugendpädagogischen Anforderungen gerecht. Vielmehr sollte sich Kompetenzfeststellung dahingehend entwickeln, dass der junge Mensch sich selber in das Verfahren einbringen kann.

Es gibt allerdings im Kompetenzdiskurs ein heimliches Dispositiv, in dem es darum geht, gesellschaftlich wünschenswerte Persönlichkeitseigenschaften eines Jugendlichen in den Vordergrund zu rücken, ohne dem, was ihn wirklich ausmacht, gerecht werden zu können. Zugespitzt: Kompetenzfeststellung in ihrer heutigen Praxis ordnet zu, selektiert, weist zu und unterwirft sich trotz „kontrollierter Subjektivität“ Maßstäben, die nicht die der Jugendlichen sind. Diese „Kolonialisierung“ durch Kompetenzfeststellung im Übergangssystem sollte einem anderen Konzept weichen: Benachteiligte Jugendliche haben natürlich auch die Fähigkeit, Anforderungen von außen in ihrem eigenen Stil zu bewältigen. Kompetenzförderung hieße dann – wie Martin Koch und Peter Straßer fordern (2008) –, diese so anzulegen, dass in Anforderungs- und Bewältigungssituationen die Jugendlichen ihre eigenen Ressourcen erleben, reflektieren und in berufsbezogene Kompetenzen übersetzen können. Um solche Formen der Kompetenzförderung zu entwickeln, müsste von den bisherigen Verfahren abstrahiert werden. Die Kompetenz-Diagnostiker müssten sich wirklich den Wahrnehmungs- und Verhaltensweisen der von ihnen zu verstehenden Jugendlichen öffnen.

Dann erst könnte es gelingen, in auf den ersten Blick defizitären jugendlichen Praktiken individuelle Ressourcen auszumachen bzw. ihnen Raum zu ihrer eigentlichen identitären und selbstwirksamen Entfaltung zu geben.

Literatur

- Baudisch, Winfried (1997):** Lernbeeinträchtigungen, Lernstörungen und Lernbehinderungen. Begriffsbestimmungen, Diagnostik und Förderstrategien. In: Berufsausbildungen in Sonderform – Chancen oder Sackgasse? Wege zur Qualifizierung und Beschäftigung lernbehinderter und lernbeeinträchtigter junger Menschen. Frankfurt, S. 53–62.
- Beicht, Ursula/Granato, Mona (2009):** Übergänge in eine berufliche Ausbildung. Geringere Chancen und schwierige Wege für junge Menschen mit Migrationshintergrund. Expertise des Gesprächskreises Migration und Integration der Friedrich-Ebert-Stiftung, S. 18.
- Bildung in Deutschland (2006):** Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bertelsmann: Bielefeld 2006.
- Bildung in Deutschland (2008):** Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich II. Bertelsmann: Bielefeld 2008.
- Bildung in Deutschland (2010):** Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Bertelsmann: Bielefeld.
- Bojanowski, Arnulf (2005):** Umriss einer beruflichen Förderpädagogik. Systematisierungsvorschlag zu einer Pädagogik für benachteiligte Jugendliche. In: Bojanowski, Arnulf/Ratschinski, Günter/Straßer, Peter (Hrsg.): Diesseits vom Abseits. Studien zur beruflichen Benachteiligtenförderung. Bielefeld, S. 330–362.
- Bojanowski, Arnulf u. a. (2007):** Der Teile genug! – Vision einer systematischen Benachteiligtenförderung. Ein Verfahrensvorschlag an die Fachszene. In: Jugend, Beruf, Gesellschaft, Heft 2, 2007, S. 105–118.
- Castel, Robert (2009):** Negative Diskriminierung. Jugendrevolten in den Pariser Banlieus. Hamburg.
- Deutsche Shell (Hrsg.) (2002):** Jugend 2002. Zwischen pragmatischem Idealismus und robustem Materialismus. Frankfurt.
- Keupp, Heiner u. a. (2002):** Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne (2. Aufl.). Reinbek.
- Koch, Martin/Straßer, Peter (2008):** Der Kompetenzbegriff. Kritik einer neuen Bildungsleitsemantik. In: Koch, Martin/Straßer, Peter (Hrsg.): In der Tat kompetent. Zum Verständnis von Kompetenz und Tätigkeit in der beruflichen Benachteiligtenförderung. Bielefeld, S. 25–52.
- Kock, Klaus (2008):** Auf Umwegen in den Beruf. Destandardisierte und prekäre Beschäftigung von Jugendlichen an der zweiten Schwelle – eine Auswertung empirischer Befunde. SFS Dortmund (Hans-Böckler-Stiftung).

- Oerter, Rolf (1987):** Jugendalter. In: Oerter, Rolf/Montada, Leo (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. München u.a. 1987 (2. Aufl.)
- Ratschinski, Günter (2009):** Selbstkonzept und Berufswahl. Eine Überprüfung der Berufswahltheorie von Gottfredson an Sekundarschülern. Münster.
- Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der DGfE (Hrsg.) (2009):** Memorandum zur Professionalisierung des pädagogischen Personals in der Integrationsförderung aus berufsbildungswissenschaftlicher Sicht. Bonn.
- Zimmermann, Peter (1999):** Emotionsregulation im Jugendalter. In: Friedlmeier, Wolfgang / Holodynski, Manfred (Hrsg.): Emotionale Entwicklung. Funktion, Regulation und soziokultureller Kontext von Emotionen. Heidelberg und Berlin, S. 219-242.