

Daniela Ahrens
(Universität Bremen)

Das Spannungsverhältnis jugendlicher Identitätsbildung und institutioneller Normierung der Berufsbiographie

Online unter:

http://www.bwpat.de/ausgabe18/ahrens_bwpat18.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 18 | Juni 2010

Individuelle Bildungsgänge im Berufsbildungssystem

Hrsg. von Karin Büchter, Anke Grotluschen & H.-Hugo Kremer
<http://www.bwpat.de> | ISSN 1618-8543

www.bwpat.de

bwp@

ABSTRACT (AHRENS 2010 in Ausgabe 18 von *bwp@*)

Online: www.bwpat.de/ausgabe18/ahrens_bwpat18.pdf

Spätestens im Kontext von PISA ist die Erwartung, dass durch den schulischen Erziehungs- und Bildungsauftrag herkunftsbedingte und sozialstrukturelle Unterschiede verringert werden, enttäuscht worden. Im internationalen Vergleich gelingt es in Deutschland deutlich schlechter, soziale Herkunft und Kompetenzerwerb zu entkoppeln. Im Gegenteil: Untersuchungen zeigen, dass im Bildungssystem durch institutionelle Schließungsprozesse und „institutionelle Diskriminierungen“ Ungleichheiten (re-) produziert werden. Die institutionelle Prägung von Lebenschancen und Lebensführung hat zugenommen, gleichzeitig steigen die Anforderungen an die Gestaltung individueller Bildungsbiografien. Bildungs- und Berufswahl sind zentrale Prozesse der Identitätsfindung und -wahrung. Dieser Reifungs- und Entwicklungsprozess ist jedoch insbesondere für Hauptschulabsolventen zunehmend prekär geworden. Welche Konsequenzen hat die hohe Regelungsdichte des Übergangs von der allgemeinbildenden Schule in die duale Ausbildung für die individuelle Planung von Bildungskarrieren? Welche Herausforderungen entstehen für die Bildungseinrichtungen angesichts individualisierter Muster der Lebensführung und Biographiegestaltung? Auf Fragen dieser Art sucht der Beitrag Antworten unter Rückgriff auf die Übergangsstudien des BIBB und des DJI. Ziel des Beitrages ist es, die bislang isolierte Betrachtung der berufspädagogischen Debatte um den Eintritt Jugendlicher in die duale Ausbildung einerseits und der Identitätsentwicklung im Jugendalter andererseits stärker zu verknüpfen.

Tensions between young people's identity building and the institutional standardisation of the biography of working life

The expectation that differences, based on background and social structures, are reduced through the education offered by schools has been disappointed, at the latest by the PISA study. In the context of international comparisons, Germany performs much worse at eliminating the connection between social background and the acquisition of competences. Far from it – studies show that inequalities are (re-)produced in the education system through institutional processes and ‘institutional discrimination’. The institutional determination of life opportunities and life-style has increased and, at the same time, the demands on the formation of individual learning biographies are increasing. Educational and occupational choices are central processes in building and preserving one's identity. This process of maturing and developing has become increasingly precarious, particularly for those students in Germany who have gained a leaving certificate from the Hauptschule school type (one of the schools in the tripartite school structure in Germany). What are the consequences for the individual planning of learning careers of the high density of regulation in the transition from the general school to the dual system? What challenges emerge for the educational establishments regarding individualised patterns of life-style and biography formation? This paper attempts to find answers to questions such as these using the studies of transition by BIBB and the DJI. The aim of the paper is to

create stronger links between the, up to now, isolated consideration of the vocational education debate surrounding the entry of young people into the dual system of education and training, on the one hand, and the development of young people's identity on the other.

Das Spannungsverhältnis jugendlicher Identitätsbildung und institutioneller Normierung der Berufsbiographie

1 Einleitung

Mit dem aktuellen Thema „Individuelle Bildungsverläufe im Berufsbildungswesen“ erfolgt eine Hinwendung zu den Adressaten der Bildungssysteme. Gleichzeitig wird mit der Betonung der Individualisierung signalisiert, dass trotz des hohen Institutionalisierungsgrades des (Berufs-)Bildungssystems die Bildungsverläufe der Jugendlichen nicht automatisch dem Muster der Normalerwerbsbiographie entsprechen. Zum einen fungiert das Erwerbssystem nach wie vor als Kristallisationskern individueller Lebensverläufe und -planungen, zum anderen provozieren strukturelle Veränderungen in der Arbeitswelt Abweichungen von dem Konstrukt der Normalerwerbsbiographie. Der Wandel in der Arbeitswelt wirkt sich auf die Struktur und Kontinuität des Lebenslaufs aus – und zwar gleichermaßen hinsichtlich der materiellen Absicherung als auch der biographischen Orientierungen und der Identitätsentwicklung der Jugendlichen.

Die erste Schwelle besitzt eine „strategische Schlüsselrolle“ (KONIETZKA 2005, 281) hinsichtlich der Zuweisung von Lebenschancen. Durch die am Berufsprinzip organisierte Erwerbsarbeit ist der deutsche Arbeitsmarkt im Vergleich zu anderen europäischen Ländern wie etwa Frankreich oder Großbritannien ein überwiegend qualifikatorischer Raum, d.h. die Integration in den Arbeitsmarkt ist vom formellen Abschluss einer Berufsausbildung anhängig. Ungeachtet der strukturellen Krisen auf dem Arbeits- und Ausbildungsmarkt, des steigenden Stellenwert außerschulischen Lernens bleibt die Erwerbsarbeit das zentrale Nadelöhr für die individuelle Lebensführung und die gesellschaftliche Positionierung des Einzelnen.

Während sich die Leitfigur der Normalerwerbsbiographie hartnäckig hält, werden jedoch die Wege in die duale Ausbildung zunehmend ausdifferenzierter und langwieriger. Im Zuge der Expansion des Übergangssystems unterscheidet der Nationale Bildungsbericht drei typische Übergangswege: erstens der Übergang aus der Schule in die duale oder schulische Berufsausbildung, wobei dies zum Teil über den Umweg des beruflichen Übergangssystems geschieht; zweitens aus der Schule nach dem Erwerb der Fachhochschul- oder allgemeinen Hochschulreife in ein Studium oder in eine berufliche Ausbildung; drittens aus der Schule direkt in den Arbeitsmarkt, wobei auch dieser Übergang zum Teil mit einem Zwischenaufenthalt im Übergangssystem einhergeht. Ernüchternd ist, dass es auch im Nationalen Bildungsbericht als nicht möglich gesehen wird, die Vielfalt der institutionellen Angebote und damit einhergehenden Übergangsoptionen darzustellen (AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHT-ERSTATTUNG 2008, 155). Der Übergang vom allgemeinbildenden Schulsystem in das Ausbildungssystem hat sich demzufolge nicht nur ausdifferenziert, sondern präsentiert sich den Jugendlichen als unübersichtliches Feld. Das so genannte Übergangsproblem auf dem Weg

zur Normalerwerbsbiographie ist mittlerweile gesellschaftliche Normalität. Mit dem expandierenden Übergangssystem erweist sich die Geradlinigkeit des Eintritts in die duale Ausbildung mehr und mehr als Illusion.

Als dritte Differenzierungsebene im beruflichen Ausbildungssystem konnte sich das Übergangssystem etablieren, ohne dass es jedoch zu einem qualifizierten beruflichen Abschluss führt und damit den Jugendlichen eine berufliche Perspektive eröffnet. Kritiker des Übergangssystems sind sich denn auch darin einig, dass das Übergangssystem weniger den Anspruch einer Vorbereitung auf eine qualifizierende (duale) Ausbildung erfüllt, sondern es sich vielmehr um den Einstieg in eine Phase der Unsicherheit handelt (vgl. u.a. BAETHGE/SOLGA/ WIECK 2007). Schulabsolventen der Real- und Hauptschule erleben heute eine zunehmende Ungewissheit und Unsicherheit hinsichtlich der Integration in das Ausbildungssystem. Die einst eindeutig definierten Statuspassagen werden aus der Sicht der Jugendlichen zu unsicheren Übergangsbioographien – und zwar insbesondere für Hauptschulabsolventen und auch zunehmend für Realschulabsolventen. Statuspassagen haben ihren Charakter der Liminalität verloren.

Wenn das duale Ausbildungssystem an Integrationskraft einbüßt, hat dies Konsequenzen auf die Identitätsentwicklung der Jugendlichen. Der Beitrag setzt an dieser Stelle an. Ziel des Beitrages ist es, die bislang isolierte Betrachtung der berufspädagogischen Debatte um den Eintritt Jugendlicher in die duale Ausbildung einerseits und der Identitätsentwicklung im Jugendalter andererseits stärker zu verknüpfen. Zwar ist es offenkundig, dass sich die Einmündung in eine duale Ausbildung und in die Erwerbsarbeit für die Jugendlichen erheblich schwieriger und langwieriger darstellt, ohne dass dies jedoch bislang in ihren Konsequenzen für die Jugendlichen diskutiert wurde. Der jedes Jahr spätestens im Sommer neu entfachten Diskussion um das Übergangssystem wohnt insofern eine gewisse Dramaturgie inne, dass immer wieder neue alarmierende Zahlen präsentiert werden und es mittlerweile auch empirisch evident ist, dass längst nicht nur sozial sondern auch marktbenachteiligte Jugendliche im Übergangssystem „landen“: „Selbst wenn alle Jugendlichen ‚ausbildungsreif‘ gewesen wären, hätte das Ausbildungsplatzangebot nicht ausgereicht“ (ULRICH 2008, 10). Die Probleme beruflicher Integration beschränken sich nicht länger nur auf die „klassische“ Benachteiligtenklientel. Vorherrschend in der Diskussion des Übergangs ist eine quantifizierende Betrachtung unter dem Aspekt der „Versorgungs“-Situation der Jugendlichen. Die Übergangsprobleme sind jedoch vielschichtiger als dass sie sich auf ein quantitatives Problem des Angebots-Nachfrage-Verhältnisses reduzieren lassen. Aus dem Blick geraten vielfach die Jugendlichen selbst bzw. tauchen in der Debatte in erster Linie in der Form eines "Jugendproblem-Diskurs'" (GRIESE/ MANSEL 2003, 11) auf. Den Jugendlichen werden eine mangelnde Ausbildungsreife, illusionäre Berufsvorstellungen oder unzureichende soziale Kompetenzen unterstellt. Auch in der berufspädagogischen Debatte stehen in erster Linie ordnungspolitische Fragestellungen hinsichtlich der Flexibilisierung und Modernisierung der Berufsbildung im Vordergrund.

Die Übergangsproblematik wird im Beitrag nicht mit der Frage „wie viel“ betrachtet, vielmehr geht es um die Frage der Optionsmöglichkeiten Jugendlicher beim Eintritt in eine

betriebliche Ausbildung. Welche Konsequenzen hat die hohe Regeldichte des Übergangs von der allgemeinbildenden Schule in die duale Ausbildung für die individuelle Planung von Bildungskarrieren? Die zugrunde liegende Annahme ist, dass der Verzicht oder gar das Verwehren des Zugangs zu einer einschlägigen Berufsausbildung in der Regel irreversible Folgen für das spätere Erwerbsleben hat. Die Art des Gelingens in die Ausbildung fungiert nicht nur als institutioneller Filter zukünftiger Lebenschancen, sondern bestimmt darüber hinaus Chancen und Grenzen der Individualisierung.

2 Herausforderungen an die Jugendlichen

Ein Anspruch der Bildungsexpansion der 1970er und 1980er Jahre war, Bildungskarrieren nicht von klassen- und schichtabhängigen Kriterien sondern von Leistungskriterien abhängig zu machen - Leistungsnachweis statt Geburtschein. Das meritokratische Prinzip verspricht allen – ungeachtet ihres Geschlechts und ihrer Herkunft – sich einen angemessenen Platz in der Arbeitswelt erarbeiten zu können. Dieser meritokratische Allokationsmodus dient als Rechtfertigung und Legitimation des Zusammenhangs zwischen individueller Bildungsbeteiligung und -leistung. Das expandierende Übergangssystem sowie die strukturelle Ausbildungslosigkeit junger Erwachsener entlarven den meritokratischen Gedanken jedoch als eine „normative Selbstdefinition“ (SOLGA 2005, 23) für die Erklärung sozialer Ungleichheiten. Im Rückgriff auf Max Webers Unterscheidung zwischen Klasse und Stand hat u.a. VESTER auf die nach wie vor vorhandene hohe Bedeutung ständischer Chancenregulierung im Bildungssystem aufmerksam gemacht (VESTER 2006).

Spätestens im Kontext von PISA ist die Erwartung, dass durch den schulischen Erziehungs- und Bildungsauftrag herkunftsbedingte und sozialstrukturelle Unterschiede verringert werden, enttäuscht worden. Im internationalen Vergleich gelingt es in Deutschland deutlich schlechter, soziale Herkunft und Kompetenzerwerb zu entkoppeln (vgl. u.a. BAUMERT/KÖLLER 2005). Bildungsverläufe in Deutschland folgen entgegen dem normativen gesellschaftlichen Selbstverständnis nicht dem meritokratischen Leistungsprinzip, sondern werden maßgeblich von sozialen und institutionellen Filtern beeinflusst. Auf institutioneller Ebene setzen langfristig wirksame Selektionen in Deutschland bereits weit vor dem Beginn der Berufsausbildung an, und zwar nach dem Ende der Grundschulzeit. Durch das mehrgliedrige Schulsystem werden bereits mit der jeweiligen Schulform Karriereoptionen weitgehend festgelegt. Institutionelle und soziale Selektionsprozesse betreffen insbesondere das Niveau der Vorbildung und den Migrationshintergrund. Noch immer verlassen ausländische Jugendliche mehr als doppelt so häufig die Schule ohne Abschluss wie deutsche Jugendliche und auch in der Berufsbildung sind sie deutlich unterrepräsentiert. Die Ausbildungsbeteiligung ausländischer Jugendliche lag im Jahr 2007 mit 23,9 % deutlich unter der der deutschen Jugendlichen mit 57,6 % (BERUFSBILDUNGSBERICHT 2009, 20). Im Jahr 2002 hatten bundesweit 32 % der deutschen, aber 60 % der ausländischen Schulabgänger maximal einen Hauptschulabschluss. Ähnlich das Verhältnis hinsichtlich des Anteils der Jugendlichen mit allgemeiner Hochschulreife: 25 % der deutschen Jugendlichen verfügten 2002 über die allgemeine Hochschulreife aber nur 9,5 % der Nichtdeutschen.

Wir erleben heute die Situation, dass ein Großteil der Realschulabsolventen und rund ein Viertel der Gymnasiasten eine Berufsausbildung anstreben. Während im Jahr 1970 der Anteil der Hauptschulabsolventen noch bei 79 % lag, ist dieser im Jahr 2006 auf 36,5 % gesunken, während der Anteil der Abiturienten um rund 16 % gestiegen ist. Die Folge ist ein enormer Verdrängungswettbewerb zu Lasten der Hauptschüler. „Während die Segmentation zwischen den Schultypen aufrechterhalten wurde, ist sie beim Wettbewerb um Ausbildungsplätze aufgehoben worden“ (BOSCH 2009, 50). Lediglich zwei Fünftel der Hauptschulabsolventen münden in das duale Ausbildungssystem und sogar rund ein Viertel der Realschulabsolventen landen zunächst im Übergangssystem (vgl. BAETHGE/ SOLGA/ WIECK 2007). Eine Folge hiervon ist, dass die Zahl der Jugendlichen, die in eine berufsvorbereitende Maßnahme der Bundesagentur für Arbeit mündeten, im Zeitraum von 1992 bis 2007 um 111 % gestiegen (von 70.400 auf 148.819) ist (vgl. BEICHT 2009). Damit einher geht eine deutliche Zunahme der so genannten Altbewerber: Eine Bewerberbefragung des BIBB und der Bundesagentur für Arbeit nennt für das Jahr 2007 einen Anteil von über 50 %, bei denen die Erstbewerbung zwei Jahre oder noch länger zurücklag (BEICHT 2009). Dazu kommt, dass sich der Ausbildungsplatzabbau insbesondere in den Ausbildungsberufen vollzieht, die in erster Linie von Hauptschulabsolventen nachgefragt werden. Die Expansion des Schulberufssystems stellt ebenso wenig eine Option für Hauptschulabsolventen dar, da vielfach der mittlere Schulabschluss Voraussetzung für den Eintritt in vollzeitschulische Ausbildungsberufe ist. Etwa ein Fünftel der nichtstudienberechtigten Schulabsolventen findet in den ersten drei Jahren nach der Schule keinen stringenten Zugang in die Berufsbildung (vgl. ULRICH 2008).

Dennoch können derartige Befunde nicht darüber hinwegtäuschen, dass Leistungen ebenso wie Misserfolge und Erfahrungen des Scheiterns in der modernen Gesellschaft individuell zugerechnet werden. Eine Erhebung zum Berufswahlprozess aus der Sicht der Jugendlichen an Haupt-, Gesamt- und Realschulen zeigt, dass Misserfolge bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz individualisiert werden (vgl. GAUPP et al. 2008).

Die Jugendlichen bewegen sich angesichts der Erosion planbarer Berufskarrieren und der gleichzeitig vorhandenen hohen normativen Gültigkeit der Normalerwerbsbiographie in einem Spannungsfeld. Verstärkt wird dies noch dadurch, dass die Entwicklung von Karrieremustern immer auch eine unsicherheitsabsorbierende Funktion hat. Aus modernisierungstheoretischer Perspektive stellen Lebensverläufe in der modernen Gesellschaft keine statischen Gebilde mehr dar, deren Form durch die Herkunft festgelegt ist, sondern soziale Konstrukte, die vom Einzelnen fortlaufend Entscheidungs- und Eingriffsmöglichkeiten und -notwendigkeiten erfordern. „Im Vergleich zu früheren Generationen können Jugendliche nicht nur mehr entscheiden, sie müssen es auch. Sie stehen unter Entscheidungszwängen, ohne dass sie zumeist wissen, woraufhin sie denn entscheiden sollen; denn die Kriterien der Entscheidung sind unklar, und die Berechenbarkeit der Folgen ist höchst unübersichtlich geworden“ (TILLMANN 2006, 271). Die Grenzen der Gestaltbarkeit individueller Lebensläufe werden auf gesellschaftlicher Ebene sichtbar. Hier sind die sozialen Ungleichheitsstrukturen nach wie vor weitgehend stabil. Die Folge ist, dass die Jugendlichen sich gleichermaßen mit gestiegenen Möglichkeiten und Notwendigkeiten, die individuelle Bildungsbiografie zu gestalten,

konfrontiert sehen und mit den strukturellen Bedingungen des Ausbildungs- und Arbeitsmarkts.

3 Identitätsarbeit Jugendlicher

Wenn im Folgenden die Rede von Identität ist, dann handelt es sich hierbei nicht um Fragen nach einer gelungenen Identität. Abgesehen davon, dass sich hierfür kaum ein objektiver Maßstab finden würde, geht es vielmehr um das Ausbalancieren institutioneller Prämissen und individuellem Handlungsentwurf¹. Der Doppelcharakter von Identität lässt sich im Anschluss an KEUPP als „selbstreflexives Scharnier zwischen der inneren und äußeren Welt“ (KEUPP 2009, 54) begreifen. Es geht um das sozial Akzeptable und den individuellen Eigensinn. An den Schnittstellen zwischen persönlichen Entwürfen und sozialen Zuschreibungen bildet sich die Identität heraus, unter der Voraussetzung, dass diese von Anderen anerkannt wird. Damit erfolgt eine Abgrenzung zu ERIKSON (1966) psychosozialem Moratoriumskonzept. Zwar wird bereits bei ERIKSON Identität nicht als etwas Stabiles und Festes verstanden, sondern als etwas Wandelbares, gleichwohl konzentriert er sich auf die psychologische Dimension und die „psychische Tätigkeit des ‚Durcharbeitens‘ der Erfahrungen“ im Jugendalter (ZINNECKER 2003, 47). Die Formen jugendlicher Krisen wurden somit positiv als Entwicklungsaufgaben verstanden, ohne jedoch die institutionellen Strukturen und subjektunabhängigen Rahmenbedingungen zu berücksichtigen. Bei ERIKSON steht die Integration des Individuums in gegebenen Strukturen sowie die Bewahrung des Individuums vor divergierenden Anforderungen, um Identitätsdiffusionen zu vermeiden, im Vordergrund. Aus der Praxis des Psychotherapeuten geht es darum, die Person vor Diskontinuitäten und sich wandelnden Erwartungen zu bewahren, da diese als zunehmende Belastung der Person interpretiert werden (vgl. KRAPPMANN 2005). Die Notwendigkeit, sich in unterschiedlichen Interaktions- und Kommunikationsprozessen zu behaupten und seine Identität zu artikulieren, wird von ERIKSON unterschätzt. „Er [Erikson] bietet nichts an, was den Individuen helfen könnte, in einer sich ständig wandelnden Welt mit stets divergierenden Normen Identität zu wahren, weil er nicht die Notwendigkeit sieht, Identität je neu zu entwerfen“ (KRAPPMANN 2005, 94).

Während bei ERIKSON noch die enge Verknüpfung zwischen jugendlicher Identitätsentwicklung und Jugendmoratorium betont wird, folgt die Identitätsentwicklung in der modernen Gesellschaft nicht mehr einem Ordnungsmodell regelhaft-linearer Entwicklungsverläufe, die mit dem Übergang in den Erwachsenenstatus abgeschlossen wird. Jüngere entwicklungspsychologische Arbeiten distanzieren sich von einem Entwicklungskonzept, das Entwicklung auf einen teleologischen innerpsychischen Reifungsprozess beschränkt zugunsten eines Ansatzes, wonach Entwicklung maßgeblich von sozialökologischen Kontexten und Sozialisierungseinflüssen und damit verbundenen Rollenanforderungen und -erwartungen geprägt wird (FERCHHOFF 2007). Ansätze in der Jugendforschung unterstreichen, dass es sich bei

¹ Bereits Arnold von GENEPP (1986) hat gezeigt, dass Übergänge als eine Vermittlung zwischen individuellem Lebensentwurf und gesellschaftlichen Strukturen zu verstehen sind, dass sie gleichermaßen durch eine institutionelle Logik und durch das individuelle Handeln bestimmt sind.

Identität nicht nur um einen „Projektentwurf des eigenen Lebens“ (ebd., 56) handelt, sondern vielmehr um die gleichzeitige Verfolgung teilweise widersprüchlicher Projekte im Lebensverlauf. KEUPP hat in diesem Zusammenhang den Begriff der „Patchworkidentität“ eingeführt, um die Kontingenzbewältigung sowie in sachlicher Hinsicht die Differenzierung der Identitätsentwürfe zu betonen. Es geht um die Ausbildung von Teilidentitäten in den verschiedenen sozialen Systemen. Damit wird zum einen den sich wandelnden Umweltbedingungen Rechnung getragen, zum anderen geht es um die Überwindung eines „Eindeutigkeitszwanges“ (FERCHHOFF 2007, 98) der Identität in der funktional ausdifferenzierten Gesellschaft

KEUPP nennt als zentrale Anforderung an eine gelingende Lebensbewältigung die Fähigkeit zur Selbstorganisation (2009, 63). „Identitätsarbeit hat als Bedingung und als Ziel die Schaffung von Lebenskohärenz (...) Heute kommt es auf die individuelle Passungs- und Identitätsarbeit an, also auf die Fähigkeit zur Selbstorganisation, zum ‚Selbsttätigwerden‘ oder zur ‚Selbsteinbettung‘“ (KEUPP 2009, 63). Eine zentrale Rolle bei der Identitätsbildung spielen Schnittstellen von persönlichen Entwürfen und sozialen Zuschreibungen. Notwendig für die Herausbildung von Identität ist, dass die Umwelt bereit ist, das jeweilige Eigenbild anzuerkennen. Wesentliche Aspekte sind hier zum einen Anerkennung, zum anderen Formen der Zugehörigkeit.

Die Rede ist von der sozialen Identität: „Identitätsbildung steht unter der Vorgabe, eine solche Persönlichkeitsentwicklung zu ermöglichen, die es erlaubt, sowohl soziale Anforderungen und Zwänge zu bewältigen, als auch sich selbst zugleich als ein besonderes, eigenverantwortliches, urteils- und handlungsfähiges Individuum darzustellen und zu begreifen“ (SCHERR 2009, 128). Identitätsarbeit wird demzufolge zu einer „aktiven Passungsarbeit des Subjekts unter den Bedingungen einer individualisierten Gesellschaft“ (KEUPP et al. 2006, 60). Damit erfolgt eine stärkere Hinwendung zum Individuum als Akteur, der nicht auf vorhandene gesellschaftlich normierte Entwicklungsaufgaben reagiert, sondern in seiner Art und Weise des Zugriffs auf Bedingungskonstellationen diese mit Bedeutung versieht und in einen Sinnzusammenhang bringt. „Entwicklungsaufgaben sind in jeder Gesellschaft für bestimmte Altersgruppen von Individuen zu bewältigen. Über die explizite und implizite Setzung von Entwicklungsaufgaben wirkt die soziale Umwelt auf das Individuum ein; das Individuum verändert aber auch diese Entwicklungsaufgaben und wirkt damit auf die Setzungen seitens der Umwelt ein“ (BACKES et al. 1983, 4).

Der Blick richtet sich damit auf die operative Erzeugung von Identitätsmustern. In der Jugendforschung hat sich die Auffassung des Jugendlichen als Akteur seiner Biographie spätestens mit der Shell Studie 1981 durchgesetzt und ist u.a. von ZINNECKER (2000) mit dem Konzept der Selbstsozialisation weiterentwickelt worden.

An dieser Stelle ist es notwendig, kurz auf den Strukturwandel der Jugendphase einzugehen. Ebenso wie sich die strukturellen Rahmenbedingungen bei der Integration in das Ausbildungs- und Erwerbssystem verändert haben, hat sich in den letzten Jahrzehnten ein grundle-

gender Wandel in der Jugendphase vollzogen². Wir erleben derzeit die paradoxe Situation, dass im Zuge der demographischen Entwicklung die Zahl der Jugendlichen abnimmt, es aber gleichzeitig zu einer Verlängerung der Lebensphase Jugend kommt. Die Jugendphase hat sich gleichermaßen nach vorne verlagert und verlängert – spätere Einmündung in die Arbeitswelt, Entkopplung von Elternablösung und Familiengründung einerseits und vormals dem Erwachsenenstatus zugeschriebene Erfahrungen – u. a. sexuelle Erfahrungen, Teilhabe an der Konsumwelt - andererseits. Nach hinten sind die Ränder der Jugendphase unscharf geworden. Im 21. Jahrhundert wird die Jugendphase durch Ungleichzeitigkeiten und asynchrone Entwicklungen geprägt (vgl. FERCHHOFF 2007). Die Verlängerung von Ausbildungszeiten und Beschulung geht einher mit einem Ausbleiben von Eigenverantwortung und wachsenden staatlichen Alimentationsleistungen. Entwicklungen dieser Art führen zu einem Verlust der Erwachsenenkatgorie, sofern wir darunter die Fähigkeit und Notwendigkeit verstehen, sich ökonomisch, moralisch und kulturell selbst zu reproduzieren. Neben der zeitlichen Verlängerung der Jugendphase ist es auch zu einem inhaltlichen Wandel gekommen. Die noch in den 1950er und 1960er Jahren relativ eindeutig strukturierte Statuspassage von der Kindheit ins Erwachsenenalter hat sich heute zunehmend ausdifferenziert und ist zu einer „in sich widersprüchlichen Übergangsperiode im Lebenslauf“ geworden (HEINZ 2010, 661). TILLMANN (2006, 267ff.) unterscheidet drei zusammenhängende Prozesse zur Beschreibung des Strukturwandels im Jugendalter: Erstens Verlängerung der Jugendphase insbesondere durch eine fortschreitende Verschulung. In der Jugendforschung wird heute von einer Ausdehnung von 15 Jahren (vom 12. bis zum 27. Lebensjahr) ausgegangen, wobei auch dies angesichts von (Aus-)Bildungszeiten bis in das vierte Lebensjahrzehnt hinein, noch hinterfragt werden kann. Zweitens die zunehmende biographische Verunsicherung der Jugendlichen durch die Arbeitsmarktrisiken. So wird in der zwölften Shell-Jugendstudie hervorgehoben, dass insbesondere die Arbeitsmarktrisiken die Lebensplanung und Lebenslage der Jugendlichen stark beeinflussen. Als dritten Aspekt nennt TILLMANN die „Vervielfältigung des Übergangs in das Erwachsenenalter“ (2006, 269). Angesprochen ist damit die Umgestaltung und Entgrenzung der verschiedenen Lebensphasen. Die klaren Ränder zwischen Jugend-, Familienbildungs- und Altersphasen haben an Kontur verloren. Jugendliche bewegen sich heute vielmehr in einem Spannungsverhältnis zwischen früher Selbständigkeit einerseits und ökonomischer Unselbständigkeit andererseits. Das mit der Normalerwerbsbiographie verbundene enge Zusammenspiel zwischen ökonomischer Selbständigkeit, Auszug aus dem Elternhaus und Familiengründung hat sich zunehmend entkoppelt. Die Rede von *der* Jugendphase erweist sich insofern als trügerisch angesichts ihrer Ungleichzeitigkeiten und asynchronen Entwicklungen.

In Abgrenzung zu psychologischen Jugendkonzepten hat ZINNECKER den Begriff des Bildungsmoratoriums eingeführt, um gleichermaßen der zunehmenden Entstandardisierung und Subjektivierung der Jugendphase Rechnung zu tragen. Durch die Verlängerung der Bil-

² Lag im Jahr 1993 bundesweit der Anteil der nicht volljährigen Jugendlichen, die eine Lehre begannen noch bei knapp 53%, sank der Anteil bis Ende 2006 um 18 % auf 34%, während der Anteil der Jugendlichen, die bei Ausbildungsbeginn mindestens 20 Jahre waren von 20% auf 33% stieg (BEICHT/ FRIEDRICH/ ULRICH 2008).

ungslaufbahnen wird institutionell ein „Bildungsmoratorium“ (ZINNECKER 1991) erzeugt. Kennzeichnend für das Bildungsmoratorium ist, dass Bildungseinrichtungen als zentrale Bezugsinstitutionen fungieren, den Alltag der Jugendlichen maßgeblich strukturieren und der Erwerb von Bildungstiteln im Vordergrund steht. ZINNECKER reduziert das Bildungsmoratorium zwar nicht auf die zunehmende 'Scholarisierung', gleichwohl fungiert es als das zentrale Moment. „Jugend als Bildungsmoratorium konstituiert einen relativ eigenständigen Lebensabschnitt, in dessen Rahmen sich spezifische soziale Lebensweisen, kulturelle Formen und politisch-gesellschaftliche Orientierungsweisen ausbilden. Im Zentrum dieses Modells der Jugendphase steht die organisierende Kraft eines ausdifferenzierten Systems von Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen und dadurch generierter Bildungs- und Ausbildungslaufbahnen“ (ZINNECKER 1991, 10). Angesprochen wird damit eine Bedeutungsverlagerung: Die Jugendphase hat sich in den letzten Jahren als ein Moratorium *vor* der Erwerbsgesellschaft, statt als Einfädelungsphase *in* die Erwerbsarbeit neu konstituiert. Mit dem Begriff des Bildungsmoratoriums wird ausgedrückt, dass „durch den Besuch von relativ eigenständigen Bildungseinrichtungen auch die relative Autonomie der Jugendlichen wächst. „Der Grad des Verpflichtetseins der Heranwachsenden an die Institutionen der Erwachsenenengesellschaft tritt zurück“ (ZINNECKER 1991, 10). Zu betonen ist, dass das Bildungsmoratorium ziel- und zweckgerichtet ist: Die Entbindung von den Verpflichtungen der Erwachsenenwelt soll den Jugendlichen den Erwerb von Bildungstiteln und sozialem Kapital ermöglichen.

Das Modell des Bildungsmoratoriums geht über den eng gefassten Begriff des psychosozialen Moratoriums hinaus, indem es die Lebenswelt der Jugendlichen und deren Handlungsweisen berücksichtigt. Gerade mit Blick auf die Ergebnisse der Übergangsstudien des BIBB und des DJI gewinnt eine derartige Betrachtungsweise insofern an Plausibilität, dass davon auszugehen ist, dass je länger Jugendliche im Bildungsmoratorium verweilen, das kulturelle Eigengewicht jugendlicher Lebenswelten umso bedeutsamer wird. Dies wiederum hätte Konsequenzen für die verschiedenen pädagogisch orientierten oder arbeitsmarktpolitischen Interventionen im Übergangssystem. Dass außerschulische Formen der Ausgestaltung des Bildungsmoratoriums an Bedeutung gewinnen, zeigt die in jüngster Zeit zu beobachtende Hinwendung zu informellen Lernorten und Sozialräumen Jugendlicher.

Abschließend sollen anhand der Ergebnisse der Übergangsstudien des BIBB und des DJI die unterschiedlichen Grade der Freiwilligkeit hinsichtlich des Verweilens im Bildungsmoratorium aufgezeigt werden. Verbleiben Jugendliche aufgrund des Scheiterns bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz im Bildungsmoratorium, dann werden ihnen nicht nur Chancen der Identitätsentwicklung verwehrt, sondern gleichzeitig orientiert sich die Identitätsarbeit der Jugendlichen an den für die Jugendphase typischen Bezugsgruppen und jugendlichen Sozialräumen.

4 Raus aus der Schule aber nicht rein in die Arbeitswelt

Das BIBB hat im Sommer 2006 in einer repräsentativen Befragung rund 7000 Jugendliche im Alter zwischen 18 und 24 Jahren retrospektiv zu ihrem Werdegang von der allgemeinbil-

denden Schule in eine Berufsausbildung befragt (vgl. BEICHT/ ULRICH 2008). Der untersuchte Personenkreis umfasste die Jugendlichen der Geburtsjahrgänge 1982 bis 1988, die die allgemeinbildende Schule bis Ende des Jahres 2005 verlassen haben. Ziel dieser retrospektiven Längsschnitterhebung „Bildungswege und Berufsbiografie von Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Anschluss an allgemeinbildende Schulen“ war es, Informationen darüber zu bekommen, wie viel Zeit Schulabsolventen aus allgemeinbildenden Schulen für den Übergang in eine betriebliche, schulische oder außerbetriebliche Ausbildung benötigen und welche Merkmale die Eintrittswahrscheinlichkeit in die betriebliche Ausbildung beeinflussen³. Obgleich sich Jugendliche mit Migrationshintergrund und einheimische Jugendliche, die maximal über einen Hauptschulabschluss verfügen, kaum unterscheiden in ihren Bildungsplänen sowie in ihren Bemühungen und Bewerbungsstrategien um einen Ausbildungsplatz, gibt es deutliche Unterschiede in der Realisierung. Wenig überraschend ist, dass neben dem Kriterium der schulischen Leistung insbesondere bei Jugendlichen mit Hauptschul- oder Realschulabschluss das Geschlecht, die ethnische Herkunft und ihr soziales Kapital über den Zeitraum der Einmündung in ein Ausbildungsverhältnis entscheiden. Obgleich Jugendliche mit Migrationshintergrund vielfach über unzureichende schulische Leistungen und ein niedrigeres soziales Kapital verfügen, reicht dies als Erklärungsmuster jedoch nicht aus. Die Autoren des BIBB kommen vielmehr zu dem Ergebnis, dass „ein Migrationshintergrund bereits für sich allein genommen bei der Lehrstellensuche von Nachteil ist“ (BEICHT/ FRIEDRICH/ ULRICH 2008, 5).

Ein weiterer zentraler Diskriminierungsaspekt betrifft das Geschlecht. Zwar verfügt die Mehrheit der weiblichen Jugendlichen über bessere Schulnoten, haben aber deutlich schlechtere Chancen einen betrieblichen Ausbildungsplatz zu finden und konzentrieren sich in erster Linie auf die Dienstleistungsberufe. Die Folge ist, dass sich die Hälfte aller weiblichen Auszubildenden auf nur zehn Dienstleistungsberufe konzentriert (ebd.). Dieses Missverhältnis anhand der unterschiedlichen geschlechtsspezifischen Ausbildungsplatznachfrage zu erklären, greift zu kurz, da auch in den Dienstleistungsberufen mit weiblichen Jugendlichen weniger Ausbildungsverträge geschlossen wurden (BEICHT/ FRIEDRICH/ ULRICH 2008). Dazu kommt, dass knapp die Hälfte der Ausbildungsanfänger in den Schulberufen ursprünglich den Wunsch hatte, eine betriebliche Ausbildung zu beginnen. Ob diese einseitige Konzentration auf Dienstleistungsberufe allein dem mangelnden Interesse der jungen Frauen geschuldet ist, oder aber eine Konsequenz der bildungs- und geschlechtsspezifischen Segregation innerhalb der Ausbildungsberufe, ist daher eine nach wie vor offene Frage.

Absolventen des Schulberufssystems haben darüber hinaus häufig Probleme hinsichtlich eines friktionslosen Übergangs in das Erwerbssystem. Die Ergebnisse der BIBB-Übergangsstudie zeigen, dass nur 15 % der Schulberufsabsolventen in ein unbefristetes Beschäftigungsverhältnis einmündeten, während der Anteil der Absolventen einer betrieblichen Ausbildung, die in ein Beschäftigungsverhältnis übergangen bei 47 % lag (ebd., 299). Ob Jugendliche also

³ An dieser Stelle können nur einzelne Punkte der umfangreichen Studie hervorgehoben werden. Zur methodischen Anlage der Befragung und weiteren Ergebnissen vgl. BEICHT/ FRIEDRICH/ ULRICH (2008).

einen Ausbildungsplatz bekommen oder nicht, hängt nicht allein von meritokratischen Prinzipien ab.

Drei Aspekte hinsichtlich der Ergebnisse des BIBB sind hervorzuheben: Erstens bestätigen sie die hohe betriebliche Orientierung der Jugendlichen und ihre Affinität zur dualen Ausbildung; zweitens relativieren sie die Kritik am Übergangssystem insofern, dass nach zweieinhalb Jahren nahezu 75 % der Schulabsolventen in eine vollqualifizierende Ausbildung eingemündet ist. Dies heißt jedoch auch – und das ist der dritte Aspekt – dass rund 25 % der Jugendlichen auch nach 30 Monaten nicht in das Ausbildungssystem integriert wird. Angesichts dieses unfreiwilligen Verbleibens im Bildungsmoratorium und dem damit einhergehenden Mangel an beruflich orientierten Anerkennungskulturen werden den Jugendlichen Ordnungsvorgaben für ihre Identitätsarbeit vorenthalten. Zwar fungiert der Beruf nicht mehr als „Identitätsgehäuse“, gleichzeitig jedoch sind die Bildungs- und Lebensverläufe an der Erwerbsarbeit ausgerichtet und die berufliche Teilidentität liefert Ordnungsvorgaben für die Identitätsarbeit. Diese verlieren jedoch insbesondere für Hauptschulabsolventen und Jugendliche ohne Schulabschluss an Verbindlichkeit. Die negativen Erfahrungen bei den Bemühungen um einen Eintritt in eine Ausbildung verstärken insbesondere bei Migranten Prozesse der (Re-)Ethnisierung und der Hinwendung zu Herkunftsgruppen (SKROBANEK 2008, 157). Die bereits vorhandenen schlechteren Ausgangsbedingungen von jugendlichen Migranten verschärfen sich, wenn sie im Übergangstatus verbleiben.

Dass insbesondere von den Hauptschulabsolventen aber auch in zunehmendem Maße von den Jugendlichen mit mittlerem Schulabschluss ein hohes Maß an Flexibilität sowie insbesondere auch eine weitere schulische Qualifizierungsbereitschaft erwartet wird, bestätigt auch eine Befragung von BIRKELBACH (2008) aus dem Schuljahr 2005/2006 an Haupt-, Real- und Gesamtschulen der Stadt Duisburg und der Kreise Kleve und Wesel. Der segmentierte Ausbildungsmarkt prägt das Entscheidungsverhalten der Jugendlichen. Im Laufe des letzten Schuljahres revidieren Jugendliche ihre Entscheidung für eine Ausbildung zugunsten eines weiteren Verbleibs in der Schule (vgl. BIRKELBACH 2008). Die Option weiterer Schulbesuche ist nicht ausschließlich auf ein höheres Aspirationsniveau zurückzuführen, sondern stellt vielfach nur eine „zweite Wahl“ dar angesichts der als sehr gering wahrgenommen Chancen auf dem Ausbildungsmarkt. Während zu Beginn des letzten Schuljahres noch rund 43 % der befragten Schülerinnen und Schüler eine Berufsausbildung nach Beendigung der Schule aufnehmen wollten, sank diese Zahl im März/April auf unter 20 %, während der Anteil derer, die weiter zur Schule zu gehen beabsichtigen von rund 40 % auf fast 75 % ansteigt (BIRKELBACH 2008, 14). „Insgesamt belegen die Daten, dass ein Schulbesuch nach dem Abschluss der 10. Klassen an Haupt-, Real- und Gesamtschulen für viele Schüler subjektiv den Charakter einer der Situation am Ausbildungsmarkt geschuldeten Warteschleife hat“ (BIRKELBACH 2008, 16). Einschränkend muss hinzugefügt werden, dass dies insbesondere für Hauptschüler der Fall ist.

Das DJI startete im Jahr 2004 ein Übergangspanel, das die Wege von Hauptschülerinnen und Hauptschüler ab dem letzten Schuljahr in der Pflichtschule bis zum Jahr 2009 anhand von insgesamt sieben Erhebungswellen begleitend untersuchte (REIßIG/ GAUPP/ LEX 2008).

Mit dem DJI-Panel liegt die erste repräsentative Längsschnittstudie über die an den Pflichtbesuch anschließenden (Aus-)Bildungswege von Hauptschulabsolventen vor. Insgesamt wurden rund 3.900 Schüler in ihrem letzten Schulbesuchsjahr der Hauptschule in bundesweit 126 Schulen befragt. Das Durchschnittsalter der Befragten lag bei 15 Jahren und 10 Monaten. Während die BIBB-Übergangsstudie Jugendlicher aller allgemeinbildenden Schulformen befragte, konzentrierte sich das DJI-Übergangspanel auf die Hauptschulabsolventen – und damit auf die Jugendlichen, deren Inklusionschancen zunehmend prekär geworden sind. Allgemeines Ziel des Panels war die Untersuchung der Pläne der Jugendlichen für die Zeit nach der Schule unmittelbar vor Schulende und wie sich die Übergänge tatsächlich gestalteten.

Die Ergebnisse des DJI-Übergangspanels widerlegen zunächst die öffentlichkeitswirksamen Annahmen über Hauptschüler als relativ homogene Schülerschaft mit geringer Ausbildungsreife. Die Studie offenbart stattdessen die Heterogenität der Hauptschüler. Gleichwohl Jugendliche mit hohen „Belastungsmerkmalen“ (GAUPP et al. 2008, 13) in den Hauptschulen überproportional vertreten sind, finden sich ebenso Jugendliche mit einem positiven Verhältnis zur Schule, die über ein hohes Anregungspotenzial durch das Elternhaus verfügen – insbesondere bei jenen Jugendlichen, deren Eltern sich in mittleren und höheren beruflichen Positionen befinden. Deutlich zeigt sich, dass sich die Mehrheit der Hauptschüler am klassischen Bildungsverlauf Schule-Ausbildung-Arbeit orientiert. Die am häufigsten genannte Sorge der Jugendlichen betraf die zukünftige berufliche Entwicklung und die Frage „was aus einem werden soll“ (GAUPP et al. 2008, 13).

Lediglich 14% der befragten Schüler sahen vier Monate vor Ende des Schuljahres die Teilnahme an einer Berufsvorbereitung als ihren nächsten Schritt. Knapp die Hälfte der Jugendlichen sieht in der Berufsvorbereitung eine Notlösung, deren Nutzen jedoch positiv bewertet wird. Wenig überraschend ist hierbei das Ergebnis, dass Jugendliche mit Schulabschluss die Berufsvorbereitung weniger positiv bewerten als Jugendliche ohne Schulabschluss. Jedoch haben Jugendliche mit Migrationshintergrund auch nach dem Absolvieren einer Berufsvorbereitung schlechtere Einmündungsquoten in eine vollqualifizierende Ausbildung als deutsche Jugendliche. Die Ergebnisse des Übergangspanels bestätigen, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund sowie männliche Jugendliche häufiger in eine Berufsvorbereitung münden als Mädchen und Jugendliche deutscher Herkunft⁴. Hervorzuheben ist, dass im Zeitraum vom Ende des Schuljahres bis zum Ende desselben Kalenderjahres sich fast ein Drittel der Jugendlichen neu orientieren muss.

Die Untersuchung des DJI zeigt, dass insbesondere bei Hauptschülern und Realschülern die "Optionslogik" einer "Realitätslogik" (WATERMANN 2003, 81) weicht. Es geht um die Anpassung an das aktuell Mögliche. Dabei fungiert das Ordnungsmodell der Normalerwerbsbiographie nach wie vor als Grundriss für individuelle Identitätswürfe. Für die Jugendlichen steht weniger die Frage „welcher Beruf ist der Richtige für mich“ im Vordergrund, sondern die Frage, „welcher Beruf ist für mich möglich“. Anzumerken ist hierbei, dass die

⁴ Die Mehrheit der Jugendlichen nimmt an einer einjährigen schulischen Berufsvorbereitung teil. Lediglich ein Fünftel der Jugendlichen besucht Berufsvorbereitende Maßnahmen (BvB) der Bundesagentur für Arbeit.

Jugendlichen keineswegs illusionäre Berufswünsche formulieren. Befragt nach den Kriterien zu Berufswahl in der DJI-Erhebung hat sich gezeigt, dass bei den Jugendlichen der Aspekt der Sicherheit eine zentrale Rolle spielt. Rund 90 % der befragten Jugendlichen gaben an, dass die Chance auf einen Ausbildungsplatz sowie die Aussicht auf einen sicheren Arbeitsplatz wichtig seien. Eine starke geschlechtsspezifische Ausprägung der Berufswünsche betrifft die Ausbildungsinhalte: Lediglich der Beruf der/des Kauffrau/Kaufmann des Einzelhandels tauchte sowohl in der Liste der Wunschberufe der Mädchen als auch der Jungen auf. Während die Mädchen Dienstleistungsberufe bevorzugten, waren bei den Jungen Berufe aus dem gewerblich-technischen Bereich stark vertreten. Hervorzuheben ist, dass unrealistische „Traumberufe“ bei den Jugendlichen keine Rolle spielten. Im Gegenteil: Die von den Jugendlichen genannten Berufswünsche korrespondieren in hohem Maße mit den in der Berufsbildungsstatistik genannten Ausbildungsplätzen, die von Jugendlichen mit vergleichbaren Abschlüssen besetzt wurden (REIßIG 2006 et al.).

5 Fazit

Der vorliegende Beitrag hat versucht zu zeigen, dass Jugendliche in der Phase der Identitätsentwicklung mitunter vor weit größeren Herausforderungen stehen als Erwachsene hinsichtlich der Identitätswahrung. Leistungen und Anstrengungen stellen nicht mehr automatisch hinreichende Voraussetzungen dar für die Integration in das Ausbildungs- und Erwerbssystem. Gerade im Übergang vom allgemeinbildenden Bildungssystem in die duale Ausbildung erleben die Jugendlichen, dass Identitätskonstruktionen nicht nur vom jeweiligen kognitiven und emotionalen Entwicklungsstand abhängig sind, sondern von ihren sozialen Herkunftsrressourcen und der im Übergangssystem dominierenden Institutionen.

In der Berufspädagogik wird die Übergangsproblematik in erster Linie vor dem Hintergrund des Bezugssystems duale Ausbildung betrachtet, die Effekte der Expansion des Übergangssystems auf die Lebensentwürfe der Jugendlichen werden vernachlässigt. Ausgearbeitete Konzepte von Jugend fehlen in der Berufspädagogik. Vorschnelle Zuschreibungen und ethnisierende Interpretationen über ausbildungslose Jugendliche führen jedoch nicht weiter. Die Übergangsproblematik auf einen in erster Linie quantitativen Versorgungsaspekt zu verkürzen, reicht nicht aus. Es gilt zum einen, Identitäts- und Integrationsmuster der Jugendlichen stärker zu berücksichtigen, indem beispielsweise die verschiedenen Formen der Ausgestaltung des Bildungsmoratoriums und der jugendlichen Lebensentwürfe stärker in den Blick gerückt werden. Es liegen zwar ausgewiesene und detailreiche Kenntnisse über die strukturellen Rahmenbedingungen und Merkmalskataloge bei dem Erwerb von Ausbildungsplätzen vor, aber auf der Handlungsebene der Jugendlichen besteht weiterhin Forschungsbedarf.

Literatur

AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (2008): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bielefeld.

BACKES, H./ FAULHABER, J./ STIKSRUD, A.: (1983): ‚Jugendlicher‘ und ‚Erwachsener‘ als subjektive Kategorien: Entwicklungsaufgaben in Abhängigkeit vom Ausbildungsstatus. In: STIKSRUD, A. (Hrsg.): Dokumentation über den fünften Workshop ‚Politische Psychologie‘ – Jugend und Werte. Berlin, o. S.

BAETHGE, M./ SOLGA, H./ WIECK, M. (2007): Berufsbildung im Umbruch. Friedrich Ebert Stiftung. Berlin.

BEICHT, U. (2009): Verbesserung der Ausbildungschancen oder sinnlose Warteschleife? Zur Bedeutung und Wirksamkeit von Bildungsgängen am Übergang Schule – Berufsausbildung. BIBB Report 11, Bonn.

BEICHT, U./ FRIEDRICH, M./ ULRICH, J. (2007): Deutlich längere Dauer bis zum Ausbildungseinstieg. BIBB Report 2. Bonn.

BEICHT, U./ FRIEDRICH, M./ ULRICH, J. (Hrsg.) (2008): Ausbildungschancen und Verbleib von Schulabsolventen. Bonn.

BERUFSBILDUNGSBERICHT 2009. Berlin.

BIRKELBACH, K. (2008): Zwischen Wunsch und Wirklichkeit – Prozesse beruflicher Orientierung im letzten Schuljahr an Haupt-, Gesamt- und Realschulen. In: Die berufsbildende Schule, 60, H. 1, 11-17.

BOSCH, G. (2008): Zur Zukunftsfähigkeit des deutschen Bildungssystems. In: Arbeit. Zeitschrift für Arbeitsforschung, Arbeitsgestaltung und Arbeitspolitik, 17 (4), 239-253.

ERIKSON, E. H. (1966): Identität und Lebenszyklus. Frankfurt a. M.

FERCHHOFF, W. (2007): Jugend und Jugendkulturen im 21. Jahrhundert. Wiesbaden.

GAUPP, N. et al. (2008): Von der Hauptschule in Ausbildung und Erwerbsarbeit: Ergebnisse des Übergangspanels, BMBF Berlin.

GRIESE, H. M./ MANSEL, J. (2003): Jugendtheoretische Diskurse. In: MANSEL, J./ GRIESE, H. M./ SCHERR, A. (Hrsg.): Theoriedefizite der Jugendforschung. Standortbestimmung und Perspektiven. Weinheim, München, 11-31.

HEINZ, W. R. (2010): Jugend, Ausbildung und Beruf. In: KRÜGER, H.-H./ GRUNERT, C. (Hrsg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. 2. Aufl. Wiesbaden, 661-681.

HURRELMANN, K. (2004): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. 7. Aufl. Weinheim, München.

KEUPP, H. (2009): Identitätskonstruktionen in der spätmodernen Gesellschaft – Riskante Chancen bei prekären Ressourcen. In: THEUNERT, H. (Hrsg.): Jugend Identität Medien. Identitätsarbeit Jugendlicher mit und in Medien. München, 53-81.

KEUPP, H. et al. (2006): Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. 3. Aufl. Reinbek bei Hamburg.

KOHLI, M. (1994): Institutionalisierung und Individualisierung der Erwerbsbiographie. In: BECK, U./ BECK-GERNSHEIM, E. (Hrsg.): Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften. Frankfurt a. M., 219-244.

KONIETZKA, D. (2005): Berufliche Ausbildung und der Übergang in den Arbeitsmarkt. In: BECKER, R./ LAUTERBACH, W. (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 2. Aufl. Wiesbaden, 273-303.

REIßIG, B. et al. (2006): Schule – und dann? Schwierige Übergänge von der Schule in die Berufsausbildung. München, Halle.

REIßIG, B./ GAUPP, N./ LEX, T. (Hrsg.) (2008): Hauptschüler auf dem Weg von der Schule in die Arbeitswelt. München.

SCHERR, A. (Hrsg.) (2009): Jugendsoziologie. Einführung in Grundlagen und Theorie. Neunte Auflage. Wiesbaden.

SKROBANEK, J. (2008): Wer mich nicht will, den will ich nicht. Zum Zusammenhang von Misserfolg und Ethnisierung bei jugendlichen Zuwanderern. In: REIßIG, B./ GAUPP, N./ LEX, T. (Hrsg.): Hauptschüler auf dem Weg von der Schule in die Arbeitswelt. Übergänge in Arbeit. Bd. 9. München, 157-171.

SOLGA, H. (2005): Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In: BERGER, P. A./ KAHLERT, H. (Hrsg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungssystem Chancen blockiert. Weinheim, München, 19-39.

ULRICH, J. (2008): Jugendliche im Übergangssystem. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Spezial 4, 1-21. Online: http://www.bwpat.de/ht2008/ws12/ulrich_ws12-ht2008_spezial4.pdf (05-05-2010).

TILLMANN, K.-J. (2006): Sozialisationstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung. 16. Aufl. Reinbek.

VESTER, M. (2006): Die geteilte Bildungsexpansion – Die sozialen Milieus und das segregierende Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland. In: REHBERG, K.-S. (Hrsg.): Soziale Ungleichheit, Kulturelle Unterschiede. Verhandlungen des 32. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in München 2004. Teil 1, Frankfurt, New York, 73-90.

WATERMANN, R. (2003): Gesellschaftsbilder im Jugendalter. Vorstellungen Jugendlicher über die Ursachen sozialer Aufwärtsmobilität. Opladen.

ZINNECKER, J. (1991): Jugend als Bildungsmoratorium. Zur Theorie des Wandels der Jugendphase in west- und osteuropäischen Gesellschaften. In: MELZER, W. u.a. (Hrsg.): Osteuropäische Jugend im Wandel. Weinheim/München, 9-25.

ZINNECKER, J. (2000): Selbstsozialisation. Essay über ein aktuelles Konzept. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 20, 272-290.

ZINNECKER, J. (2003): Jugend als Moratorium. Essay zur Geschichte und Bedeutung eines Forschungskonzepts. In: REINDERS, H./ WILD, E. (Hrsg.): Jugendzeit – Time Out? Zur Ausgestaltung des Jugendalters als Moratorium. Opladen, 37-65.

Dieser Beitrag wurde dem *bwp@*-Format: **DISKUSSIONSBEITRÄGE** zugeordnet.

Zitieren dieses Beitrages

AHRENS, D. (2010): Das Spannungsverhältnis jugendlicher Identitätsbildung und institutioneller Normierung der Berufsbiographie. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 18, 1-15. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe18/ahrens_bwpat18.pdf (28-06-2010).

Die Autorin:



Dr. DANIELA AHRENS

Institut Technik und Bildung, Universität Bremen

Am Fallturm 1, 28359 Bremen

E-mail: [dahrens \(at\) uni-bremen.de](mailto:dahrens@uni-bremen.de)

Homepage: [http://www.itb.uni-bremen.de/mitarbeiterportraits+M54a708de802.html?&no_cache=1&tx_itbmitarbeiter_pi1\[mitarbeiter\]=43](http://www.itb.uni-bremen.de/mitarbeiterportraits+M54a708de802.html?&no_cache=1&tx_itbmitarbeiter_pi1[mitarbeiter]=43)