



Prof. Dr. Gerhard Christe  
Dipl. Soziologe

## Jugendliche im Übergang

Vortrag beim Fachtag des Integrationsfachdienstes Schwaben  
„Übergänge gemeinsam meistern“

am 12. Mai 2017 in Kempten

Mai 2017

## Jugendliche im Übergang

### Überlegungen zur Unterstützung Jugendlicher beim Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf

#### Einleitung

Ich möchte im Folgenden einige Überlegungen zum Thema „Übergänge für benachteiligte Jugendliche“ zur Diskussion stellen und dabei über folgende Fragen laut nachdenken:

- Warum sind Übergänge, und speziell Übergänge für benachteiligte Jugendliche, überhaupt ein Thema?
- Welche Anforderungen sind bei der Gestaltung von Übergängen zu erfüllen?

Diese beiden Fragen ziehen sich als roter Faden durch meinen Vortrag. Dabei geht es mir ganz besonders darum, von welchen Voraussetzungen gelingende Übergänge abhängen. Diese Frage möchte ich von verschiedenen Seiten her anhand von sechs Punkten beleuchten:

1. Übergänge im Rückblick und begrifflich gesehen
2. Aktuelle Probleme am Übergang Schule – Ausbildung – Beruf
3. Förderprogramme und Leitlinien zur Unterstützung von Übergängen
4. Gestalten und Gelingen von Übergängen
5. Drei Beispiele zur Unterstützung von Übergängen
6. Resümee mit offenen Fragen

#### 1. Übergänge im Rückblick und begrifflich gesehen

##### 1.1 Historischer Rückblick

Seit nunmehr 30 Jahren bin ich in der Benachteiligtenförderung und -forschung tätig und habe in dieser Zeit zahlreiche Modellprojekte mit dem Ziel der Schaffung besserer Übergänge für benachteiligte Jugendliche wissenschaftlich begleitet (vgl. [www.iaj-hamburg.de](http://www.iaj-hamburg.de)), kann ich zumindest diesen Zeitraum überblicken und weiß, dass die Frage, wie es gelingen kann, *allen* jungen Menschen eine berufliche Perspektive zu eröffnen, seit Jahrzehnten intensiv diskutiert wird (vgl. z.B. Christe 1991 u. 1994). Beispielhaft kann man das an den Tagungsthemen der Evangelischen Akademie Loccum seit den 1980er Jahren sehen, von denen ich im Folgenden einige aufgelistet habe.

Kasten 1: Ausgewählte Tagungsthemen der Evangelischen Akademie Loccum

1984	Mit der Jugendarbeitslosigkeit in die 90er Jahre? Handlungsperspektiven zur Berufsnot Jugendlicher
1998	Die Zukunft benachteiligter Jugendlicher: Kooperative Förderung als Perspektive
2004	Wie viel Reform braucht die berufliche Bildung? Die Zukunft der Jugendberufshilfe zwischen Optimierung des Fördersystems und Bildungsreform
2010	Berufliche Integration und gesellschaftliche Teilhabe. Wohin entwickelt sich die Jugendberufshilfe in Niedersachsen?
2012	Individuelle Förderung Jugendlicher
2014	Jugendliche ohne Berufsabschluss

Aber schon in den 1950er, 1960er und 1970er Jahren war die Frage, wie das damals noch so genannte „Jungarbeiterproblem“ gelöst werden könne, ein großes Thema, zumindest in der Berufspädagogik, aber auch in der Soziologie. Seit dieser Zeit sind unzählige Studien durchgeführt, Modellprogramme erprobt und Handreichungen entwickelt worden mit dem Anspruch, neue Perspektiven für die Lösung des Übergangproblems aufzuzeigen. Im nächsten Kasten sind dazu einige ausgewählte Beispiele aufgeführt.

Kasten 2: Ausgewählte Beispiele für Studien zum Übergangproblem

1975	1984	1988	1991
2005	2006	2010	2014

## 1.2 Übergänge – eine Begriffsklärung

Die Frage des Übergangs von einer Lebensphase in eine andere, also die biografische Perspektive, war für die Soziologie und Psychologie, aber auch für andere Wissenschaften wie z.B. die Geschichtswissenschaft, immer ein wichtiges Thema. Unser ganzes Leben besteht aus Übergängen, Übergängen in unterschiedlichen Lebenszusammenhängen und mit unterschiedlicher Bedeutung. Ich möchte dies nur anhand weniger Stichworte beispielhaft illustrieren: Einschulung, Ausbildung, Eintritt ins Erwerbsleben, Erwachsenwerden, Heiraten, Familie gründen, in Rente gehen etc.

Die Übergänge variieren zwischen den verschiedenen Kulturen; aber auch innerhalb einer Kultur und Gesellschaft wie der unseren haben sich die Form, der Zeitpunkt und die Dauer solcher Übergänge aus den unterschiedlichsten Gründen immer wieder verändert. Eine Schlüsselrolle kam dabei sozioökonomischen Veränderungen zu, von denen z.B. der Übergang zur kapitalistischen Industriegesellschaft ganz besonders einschneidend gewesen ist.

Auch in der neueren Zeit, sagen wir in den letzten Jahrzehnten, lassen sich entscheidende Veränderungen beobachten. Zwei Stichworte dafür sind: Durchsetzung einer neoliberalen Wirtschafts- und Sozialpolitik und damit einhergehende Individualisierungsprozesse. Noch vor einigen Jahrzehnten spielte der Begriff der Übergänge in der sozialwissenschaftlichen Diskussion eine eher untergeordnete Rolle. Im Vordergrund stand der Begriff der *Statuspassagen*. Zu diesem Thema gab es in den 1980er Jahren an der Universität Bremen sogar einen Sonderforschungsbereich.

Der Begriff Statuspassagen meint Übergänge von einer Lebensphase in die andere, allerdings in einer relativ stark vorstrukturierten und zum Teil rituell abgesicherten Weise. Dem liegt die Erkenntnis zugrunde, dass Übergänge mit vielfältigen Unsicherheiten und Risiken für die Subjekte wie für die Gesellschaft verbunden sind. Deshalb besteht die Notwendigkeit, sie durch Übergangsriten und institutionelle Regelungen (z.B. Bildungssystem, Sozialstaat etc.) gesellschaftlich zu gestalten, die Integration in eine andere Statusposition zu garantieren, aber auch zu kontrollieren und dabei dem Subjekt einen gewissen Halt zu vermitteln (vgl. Stauber/Walther 2012, 333f).

Seit den 1990er Jahren wurde dieser Begriff zunehmend abgelöst vom Begriff der *Übergänge*. Warum?

Die Soziologen sprechen von einer Entstrukturierung der Lebensläufe. Wurde mit dem Begriff der Statuspassagen noch Verlässlichkeit suggeriert, betont der neue Begriff nunmehr sehr viel stärker unkalkulierbar häufige, unkalkulierbar lange und unkalkulierbar komplizierte Übergänge. Er verweist auf zunehmende strukturelle Verunsicherungen, sich verändernde gesellschaftliche Anforderungen, Auflösung von Milieus und den Abschied

von vorgezeichneten, klar strukturierten Lebensläufen; kurz: er betont Individualisierungsprozesse und Ungewissheiten.

Dies betrifft zwar alle Lebensalter, doch in den Übergängen junger Männer und Frauen bündeln sich die damit einhergehenden Verunsicherungen wie in einem Brennglas (Stauber/Walther 2012, 334). Normallebensläufe werden abgelöst durch individualisierte Lebensläufe, wobei sich Anforderungen in verschiedenen Übergangsbereichen auch noch widersprechen können. Speziell Jugendliche aus armen sozialen Schichten sind davon besonders betroffen.

Dies sind Entwicklungen, die sich in allen westlichen Industriegesellschaften vollzogen haben und noch immer vollziehen. Allerdings unter dem Einfluss von unterschiedlichen sozioökonomischen Strukturen, unterschiedlichen institutionellen Arrangements und unterschiedlichen soziokulturellen Mustern. Die jeweiligen gesellschaftlichen Kontexte beeinflussen die Grundstrukturen von Lebensläufen und wirken als Kontexte der Regulierung. Eine besondere Rolle spielen dabei vor allem unterschiedliche Modelle sozialstaatlicher Wohlfahrtssicherung und unterschiedliche Modelle der Bildungs- und Ausbildungspolitik.

Idealtypisch lassen sich in den westlichen Industriegesellschaften verschiedene Typen von so genannten Übergangsregimes unterscheiden. Man kann daran sehen, dass Übergänge nie nur individuell zu betrachten sind, da sie immer in bestimmten gesellschaftlich vorstrukturierten Bahnen verlaufen.

Abb. 1: Typen von Übergangsregimes

Übergangsregime	Merkmale	Länder
universalistisch	Gleichstellender Bürgerstatus aller jungen Erwachsenen Durchgängiges Anrecht auf öffentliche Unterstützung im Übergang	Skandinavien
liberal	Individuelle Verantwortlichkeit der jungen Männer und Frauen als Marktsubjekte	Großbritannien, Irland
erwerbsarbeitszentriert	Relativ starres Berufsbildungssystem, Orientierung am längst nicht für alle erreichbaren Normalarbeitsverhältnis	Deutschland, Frankreich, Niederlande, Österreich
unterinstitutionalisiert	Berufsbildungsstrukturen fehlen, massive soziale Segmentierungen und biografische Wartezeiten	Südeuropa

## 2. Aktuelle Probleme am Übergang

Im Folgenden möchte ich schlaglichtartig einige markante Punkte skizzieren, die für viele Jugendliche die Situation am Übergang von der Schule in die Ausbildung charakterisieren. So bleiben (1) Ausbildungsstellen derzeit immer öfter unbesetzt und gleichzeitig erhalten nahezu doppelt so viele Jugendliche keinen Ausbildungsplatz. Betroffen davon sind (2) vor allem Jugendliche ohne oder mit maximal Hauptschulabschluss (HSA). Sie sind unter den Jugendlichen, die eine Lehrstelle erhalten, nicht entsprechend ihrem Anteil an den Bewerber\_innen vertreten, sondern nur zu 42% (ohne HSA) bzw. zu 86% (mit HSA), während Realschüler\_innen überproportional vertreten sind (109%) und Abiturient\_innen sogar noch stärker (128%). Nahezu zwei Millionen junger Menschen (3) zwischen 20 und 34 Jahren haben keinen Berufsabschluss. Viele Jugendliche (4) gelangen nach der Schule in das so genannte Übergangssystem, wo sie im Durchschnitt 16 Monate verbleiben, ohne dass sich (5) für viele von ihnen die Übergangschancen dadurch verbessern würden.

### Kasten 3: Ausgewählte Probleme am Übergang

<p><b>(1) „Passungsprobleme“ am Ausbildungsmarkt</b> paradoxe Situation (BIBB 12/2016): Ausbildungsstellen bleiben immer öfter unbesetzt (2016: 43.500) Viele Bewerber_innen bleiben ohne Ausbildungsstelle (2016: 80.600)</p> <p><b>(2) Schlechte Chancen für Jugendliche mit maximal Hauptschulabschluss</b> oHSA 0,42 / HSA 0,86 / RSA 1,09 / Abitur 1,28 (BIBB-Datenreport 2015)</p> <p><b>(3) Hohe Zahl junger Menschen (20- 34-Jährige) ohne Berufsabschluss</b> 2015: 1,95 Mio. = 13,4% (BIBB-Datenreport 2017)</p> <p><b>(4) Lange Verweildauer im Übergangssystem</b> BIBB-Übergangstudien: Ø 16 Monate</p> <p><b>(5) Übergangssystem verbessert nur zum Teil die Übergangschancen</b> BIBB-Übergangsstudien</p>
---

Dies alles macht deutlich, dass die Übergangssituation insbesondere für junge Menschen aus unteren sozialen Schichten und armen Familien besonders schwierig ist.

## 3. Förderprogramme und Leitlinien zur Unterstützung von Übergängen

Es gibt seit vielen Jahren unzählige staatliche Förderprogramme, die kaum jemand überblicken kann (vgl. z.B. BIBB Datenreport 2015, 447ff). Sie haben viele gute Anregungen für die Gestaltung von Übergängen hervorgebracht. Leider verpuffen diese Anregungen häufig, weil die Modellprogramme und -projekte auslaufen, ihre Erkenntnisse und Gestaltungsvorschläge verloren gehen und vergessen werden und so das Rad immer wieder neu erfunden wird. Warum ist das so? Warum gibt es keine Kontinuität und warum wird nicht auf den wirklich guten Ergebnissen aufgebaut? Zeigt sich hier nicht ein gewisser staatlicher Aktionismus, der nichts ändert und nur dazu führt, dass die Probleme bleiben? Anhand der vielen Förderprogramme wird ein grundsätzliches Dilemma der Benachteiligtenförderung deutlich: die Fokussierung auf die Bearbeitung von Defiziten bei den Ju-

gendlichen und die Suche nach Lösungen, die innerhalb des vorgegebenen Rahmens bleiben.

So verwundert es nicht, dass die Lösung von Übergangsproblemen in erster Linie als pädagogische Frage gesehen wird (z.B. Entwicklung einer so genannten Förderpädagogik, Herstellung von „Ausbildungsreife“, Professionalisierung des Bildungspersonals), während Strukturfragen allenfalls als so genannte Rahmenbedingungen thematisiert werden. Wenn ich mich nicht sehr täusche, hat dagegen in den früheren Jahrzehnten der Benachteiligtenförderung (vor der Jahrtausendwende) der Blick auf Strukturbedingungen und die (Bildungs)Politik eine deutlich größere Bedeutung gehabt.

So kann man zugespitzt feststellen, dass Förderprogramme dazu beitragen, die Barrieren der Integration zu reproduzieren, indem sie sich vor allem auf den einzelnen Jugendlichen konzentrieren, dabei jedoch die Schaffung von Strukturen und die Notwendigkeit der Beseitigung der Ursachen von Ungleichheit ausblenden.

Um hier nicht missverstanden zu werden: Ich habe überhaupt nichts gegen individuelle Förderung und die Gestaltung individueller Wege in den Beruf. Im Gegenteil. Auch zu der Zeit, als Strukturfragen – vor allem auch in bildungs- und gesellschaftspolitischer Hinsicht – deutlicher im Blick waren als heute, hat individuelle Förderung eine wichtige Rolle gespielt. Hinweisen möchte ich hier z.B. auf die in den 1970er Jahren propagierte „innere Differenzierung“ in der Schule. Und natürlich sind auch die Erstellung individueller Förderpläne und die Gestaltung individueller Wege für Jugendliche nichts Neues.

Im Jahr 2011 hat der Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) Leitlinien zur Verbesserung des Übergangs Schule – Beruf formuliert. In diesen Leitlinien betont er die Notwendigkeit, „die Ressourcen und Talente aller Jugendlichen in den Blick zu nehmen und dabei junge Menschen individuell besser zu fördern.“ Dafür empfiehlt er, die vorhandenen Angebote in eine sinnvolle Struktur einzubetten sowie die verschiedenen Akteure vor allem in regionale Netzwerke einzubinden, um verstärkt konsistente Übergänge in Ausbildung zu schaffen“ (BIBB 2011, 1).

Kasten 4: BIBB-Leitlinien zur Verbesserung des Übergangs Schule - Beruf

- Ressourcen und Talente *aller* Jugendlichen in den Blick nehmen und junge Menschen individuell besser fördern
- Konsistente und transparente Wege für den Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf schaffen
- Vorhandene Angebote in eine sinnvolle Struktur einbetten und die verschiedenen Akteure vor allem in regionale Netzwerke einbinden
- Unterstützung soll einheitlich und nicht stigmatisierend nach Rechtskreisen zur Verfügung stehen
- Gewinnung von mehr Betrieben für die Ausbildung
- Systematischere Nutzung von sozialpädagogischer Begleitung im Rahmen betrieblicher Ausbildung

Quelle: Bundesinstitut für Berufsbildung 2011

Diese Leitlinien enthalten viele positive Anregungen. Dennoch haben sie eine gewisse Schlagseite, wenn festgestellt wird: „Die Umstellung von der Arbeit in einzelnen Projekten hin zur Arbeit in einem flächendeckenden Regelangebot ‚Übergangsmanagement‘ verlangt von den Akteuren vor Ort neue Herangehensweisen“ (BIBB 2011, 4). Als solche neuen Herangehensweisen werden dann unter anderem lediglich genannt: Kompetenzfeststellung und Potenzialanalyse sowie die Unterstützung von Berufseinstiegsbegleitung und Erkennen von Benachteiligungen (ebd.).

Der Glaube, durch Potenzialanalysen und Kompetenzfeststellungsverfahren, durch „das Ansetzen am Subjekt“, wie ein Buchtitel des Deutschen Jugendinstituts (DJI) heißt, eine für den einzelnen Jugendlichen „passgenaue“ Berufswegeplanung und Unterstützung entwerfen und anbieten zu können, ist meines Erachtens jedoch ein Irrglaube. Ansätze, die vor allem darin eine Lösung des Übergangsproblems sehen, die Ungleichheit hervorbringenden Strukturen aber ignorieren, können möglicherweise im Einzelfall helfen, lassen die Übergangsproblematik als solche aber unangetastet.

#### 4. Gestalten und Gelingen von Übergängen

##### 4.1 Voraussetzungen für das Gelingen von Übergängen

Die schwerpunktmäßige Fokussierung auf das einzelne Individuum, auf individuelle Wege, auf individuelle Voraussetzungen und individuelle Lösungen ist sicherlich als positiv und als Fortschritt gegenüber allen herkömmlichen standardisierten Maßnahmen zu werten. Damit Übergänge nachhaltig gelingen können, müssen aber bestimmte Strukturen hinzukommen. Denn bestimmte strukturelle Bedingungen sind die Voraussetzung dafür, dass individuelle Wege überhaupt möglich sind. Ich möchte hier stichwortartig nur einige Punkte nennen: Langfristigkeit der Unterstützungsmaßnahmen, ausreichende Finanzierung, Personal (quantitativ und qualitativ), materielle Ressourcen, rechtliche Rahmenbedingungen, (Berufs-)Bildungspolitik, Anschlussfähigkeit etc. Dies alles sind zentrale Bedingungen für eine erfolgreiche Unterstützung von Individuen bei ihrem Weg in Ausbildung und Beruf (vgl. Christe 2006).

Mit anderen Worten: ich halte es für notwendig, den Blick auf die gesellschaftlichen und politischen Bedingungen, die für eine erfolgreiche Übergangsgestaltung zwingend erforderlich sind, zu entwickeln und zu vertiefen.

##### 4.2 Kriterien für das Gelingen von Übergängen

Grundsätzlich gilt: Biografische Verläufe sind immer mit Übergängen verbunden; diese können gelingen und den weiteren Entwicklungsweg positiv beeinflussen, sie können jedoch auch misslingen, was sich sehr nachteilig auswirken und später zu umfangreichen Problemen führen kann. Gerade deshalb ist das Gelingen von Übergängen so wichtig.

Gelingen muss aber keineswegs heißen, anhand objektiver, pädagogischer oder gesellschaftlicher Maßstäbe erfolgreich zu sein. Gelingen kann auch heißen, biografische Wege



einschlagen zu können, die individuellen Wünschen nahe kommen, ggf. neue Perspektiven eröffnen, eigene Potentiale freisetzen und Anforderungen beinhalten, die zu bewältigen sind. Das gilt für den Übergang von der Schule in die Arbeitswelt in ganz besonderem Maße, biografisch kommt diesem Übergang nämlich eine ganz besondere Bedeutung zu (Eckert 2013, 239).

Damit unsere Unterstützung Jugendlicher am Übergang Erfolg hat, müssen wir verstehen, was Übergänge sind, welchen Charakter sie haben und wie sie sich aus der individuellen Perspektive benachteiligter Jugendlicher darstellen.

#### 4.3 Verlauf von Übergängen

Übergänge sind individuelle Prozesse, aber sie sind gleichzeitig auch gesellschaftlich normiert. Das heißt: Fast immer sind es gesellschaftliche Institutionen und Entwicklungsmuster, in deren vordefinierten Formen die individuellen Übergänge ablaufen und ihr eigenes individuelles Profil erhalten. Das gilt für Übergänge innerhalb des Schulsystems ebenso wie beim Übergang in eine Ausbildung oder ins Übergangssystem. Am Übergang von der Schule in eine Ausbildung bzw. ins Übergangssystem oder aus dem Übergangssystem heraus handelt es sich um formalisierte gesellschaftliche Angebote, auf die junge Menschen im Übergang treffen. Hier müssen sie Orientierungen und Perspektiven finden.

Individuelle Orientierungen vollziehen sich als Prozesse, die aus einer Kette von konkreten Situationen zusammengesetzt sind und sachlich wie zeitlich immer auf die individuelle Biografie verweisen bzw. mit ihr verknüpft sind. Das heißt: In individuellen Orientierungen sind immer eine Vergangenheit und eine Zukunft enthalten, aber nicht als Vergangenes und Zukünftiges, sondern als konstitutive Bestandteile der jeweils unmittelbaren Übergangssituationen. Mit anderen Worten: Vergangenheit und Zukunft sind in der Übergangssituation präsent. Sie überschneiden sich mit sachlichen Einschätzungen: Was will ich in Zukunft tun? Welche Wege können sich für mich öffnen? Welche Chancen bieten sich und welche Anforderungen kommen auf mich zu? Werde ich sie bewältigen können? Wie bin ich auf den Übergang vorbereitet?

Positive Vorerfahrungen erleichtern eine optimistische Situationswahrnehmung des Übergangs, negative erschweren sie. Insofern sind die im subjektiven Erleben des einzelnen Jugendlichen antizipierten persönlichen Entwicklungschancen ein Schlüssel im Prozess der persönlichen Berufsorientierung. Dies hat nur wenig mit „objektiver Passfähigkeit“, jedoch viel mit persönlichen Vororientierungen und Interessenlagen zu tun.

Ich möchte in diesem Zusammenhang noch auf einen Aspekt hinweisen, der in der Diskussion um die Gestaltung individueller Übergänge in der Regel zu wenig bedacht wird. Was bedeutet es eigentlich für die Selbsteinschätzung von Jugendlichen, dass die Übergänge im Bildungssystem an eine gestufte Leistungsauslese gekoppelt sind? Was macht

es mit Jugendlichen, dass Übergänge Prüfungscharakter haben und die Möglichkeit des Scheiterns beinhalten? Was bedeutet es für die Selbstwahrnehmung von Jugendlichen, die im Übergangssystem gelandet sind, sich in einer „Übergangsform für Gescheiterte“ zu befinden? Was bedeutet dies für ihre subjektive Verarbeitung ihrer derzeitigen Situation?

Für die praktische pädagogische Arbeit ist es von eminenter Bedeutung, dass Pädagogen und Pädagoginnen, aber auch alle, die mit der Gestaltung von Übergängen zu tun haben, sich mit solchen Fragen befassen.

## 5. Drei exemplarische Ansätze zur Unterstützung von Übergängen

Im Folgenden möchte ich anhand von drei Beispielen zur Unterstützung Jugendlicher im Übergang zeigen, dass alleine die gute Absicht, Jugendliche am Übergang zu unterstützen, nicht ausreicht, um auch tatsächlich eine gute und wirksame Unterstützung zu bieten. Als Beispiele habe ich drei völlig verschiedene Ansätze ausgewählt, die im Einzelnen auch jeweils unterschiedliche Ziele verfolgen, deren gemeinsames Hauptziel aber die Verbesserung von Übergängen ist. Es sind dies: (1) die Berufsorientierung, (2) das Sozialgesetzbuch II mit seinem Motto „Fördern und Fordern“ und (3) die Assistierte Ausbildung. Alle drei Ansätze haben bei ihrer konkreten Umsetzung mit jeweils spezifischen Problemen zu tun.

### 5.1 Berufsorientierung

Der Begriff der „Berufsorientierung“ hat eine doppelte Bedeutung; er bezeichnet zum einen den Prozess der persönlichen beruflichen Orientierung eines Individuums (Subjektivperspektive). Er meint zum anderen die Unterstützung und Beeinflussung Jugendlicher bei diesem Prozess der persönlichen Orientierung und Konkretisierung beruflicher Vorstellungen (Objektivperspektive).

Nach einer weithin geteilten Definition gilt Berufsorientierung als ein lebenslanger Prozess der Annäherung und Abstimmung zwischen Interessen, Wünschen, Wissen und Können des Individuums auf der einen und Möglichkeiten, Bedarf und Anforderungen der Arbeits- und Berufswelt auf der anderen Seite“ (Butz 2008, 50). Berufsorientierung soll diesen beidseitigen Prozess fördern und unterstützen. Deshalb soll sie über das einseitige Informieren über die Arbeits- und Berufswelt hinausgehen und Erfahrungen und Reflexionen der Jugendlichen im Arbeits- und Berufsalltag ermöglichen. Die Jugendlichen sollen lernen, ihre eigenen Interessen und Neigungen zu erkennen, um Orientierungen begründen und eigenverantwortlich Entscheidungen treffen zu können, kurz: sie sollen Berufswahlkompetenz entwickeln.

Berufsorientierung soll Jugendliche also auf kommende Anforderungen vorbereiten und die dafür notwendigen pädagogischen Bedingungen schaffen. Ihr zentraler Bezugspunkt ist entsprechend dem pädagogischen Leitbild von Subjektorientierung dabei der Jugendli-

che. Hierbei ergeben sich beim konkreten praktischen Handeln jedoch einige Widersprüche, die ich im Folgenden als Fragen formulieren möchte:

1. Wie werden die in Ausbildung und Arbeit gestellten Anforderungen mit den Interessen von Jugendlichen abgestimmt? Ist eine individuelle Auswahl von Berufen überhaupt gewährleistet?
2. Welche Möglichkeiten der Einflussnahme und Mitgestaltung haben Jugendliche und die sie unterstützenden Akteure in der Berufsorientierung auf Arbeit und Beruf, so dass tatsächlich von einem zweiseitigen Prozess der Annäherung und Abstimmung gesprochen werden kann?
3. Wird von den Jugendlichen nicht umso mehr Kompromissbereitschaft, Zurückstecken von Erwartungen und Umorientierung gefordert, je kleiner das Wahlangebot an möglichen Ausbildungsangeboten ist und je geringer die Realisierungsmöglichkeiten von Berufswünschen sind?
4. Lernen die Jugendlichen im Prozess der Berufsorientierung nicht auch, ihre lebens- und berufsperspektivischen Grenzen zu akzeptieren?
5. Schließt Berufswahlkompetenz als programmatisches Ziel der Berufsorientierung somit nicht auch die Fähigkeit mit ein, Frustrationstoleranz zu entwickeln, um die Nichtrealisierbarkeit subjektiver Interessen und Neigungen bei der Berufswahl auszuhalten und sich selbst zuzuschreiben?

Unterliegt, zusammenfassend gefragt, Berufsorientierung letztendlich somit nicht einem Double-bind-Effekt, der darin besteht, dass von Jugendlichen einerseits Mündigkeit und Entscheidungsfähigkeit verlangt wird, ihnen andererseits aber genau die Möglichkeiten vorenthalten werden, das Verlangte zu realisieren?

Nicht anders, d.h. ebenso paradox stellt sich die Situation für die Akteure am Übergang („Mentoren“, „Jobcoaches“, „Bildungslotsen“ etc.) dar. „Einerseits sollen sie die Selbstständigkeit von Jugendlichen fördern, ihnen bei der Suche nach den eigenen Interessen und Neigungen helfen, sie darin unterstützen, Orientierungen und Entscheidungen zu reflektieren und ihre Chancen zu verbessern. Sie sollen Eltern, Lehrer, Betriebe und Behörden von den Fähigkeiten der Jugendlichen überzeugen und die Jugendlichen auf bestimmte Berufe einstimmen. Hierzu müssen sie Vorurteile und Befangenheiten bei allen an der Berufsorientierung Beteiligten abbauen. Andererseits kommen sie nicht umhin, Stigmatisierungen zu reproduzieren und Stereotype (z.B. über die kognitive Begrenztheit und praktische Orientierung von Hauptschüler\_innen) zu übernehmen, weil sie die Kanalisierung von Chancen und die Personalisierung struktureller Effekte angesichts eingeschränkter Berufswahlrealität alleine kaum ändern können“ (Büchter/Christe 2014, 14).

Berufsorientierung als *eine* Form der Übergangsbetreuung muss sich dieser Paradoxie bewusst sein. Sie muss einerseits gemeinsam mit den Jugendlichen deren Kompetenzen und Entwicklungswünsche reflektieren und mit den Anforderungen einer beruflichen Ausbildung in Beziehung setzen. Andererseits muss sie den Jugendlichen – z.B. durch Prakti-

ka – Erfahrungswelten erschließen, in denen Selbsterprobungs- und Selbsterfahrungsprozesse möglich werden, auf deren Grundlage dann eine Berufsentscheidung optimal betreut und abgesichert werden kann (vgl. Deeken/Butz 2010; Eckert 2013).

Ein solches Verständnis von individueller Berufsorientierung mit dem entsprechenden Blick auf das Individuum verträgt sich nicht mit der Forderung nach „passgenauer“ Vermittlung in Ausbildung und Beschäftigung. Denn diese technokratisch eingefärbte Forderung suggeriert, es sei möglich, durch eine angeblich objektive Vermessung des Individuums dessen Übergänge quasi objektiv sozial zu steuern. Indem dabei jedoch individuelle Erfahrungsprozesse, Motive und Interessenlagen ausgeblendet werden, wird ein zentrales Moment des sich auch und gerade in den Übergängen entwickelnden Bildungsprozesses verfehlt. Die Forderung nach „passgenauer Vermittlung“ verkennt überdies, dass es sich bei der Förderung in Übergangsprozessen um ein starkes soziales Geschehen handelt, das auf eine Vielzahl von personaler Unterstützung angewiesen ist (Eckert 2013, 240f.).

## 5.2 Fördern und Fordern

Ein vor zehn Jahren eingeführtes und insofern relativ neues Unterstützungsinstrument, das unter anderem auch den Anspruch hat, individuelle Wege in den Beruf zu eröffnen, ist das SGB II mit seinem Motto „Fördern und Fordern“. Bis heute ist allerdings umstritten, ob es sich hier tatsächlich um ein Instrument handelt, das hilfebedürftigen armen Jugendlichen neue Perspektiven eröffnet. Die Einführung von Hartz IV war bekanntlich mit dem Versprechen verknüpft, jedem Jugendlichen unverzüglich ein möglichst individuelles, auf seine persönliche Situation abgestimmtes Ausbildungs-, Arbeits- oder Maßnahmeangebot anzubieten (§3 Abs. 2 SGB II). Doch wurde dieses Versprechen eingehalten? Konnten benachteiligte Jugendliche in den letzten zehn Jahren tatsächlich eine bessere Lebensperspektive entwickeln? Haben sich die engmaschigere „Betreuung“ von Jugendliche unter 25 Jahren (U25) und ihre stärkere Sanktionierung bewährt?

Bevor ich diese Fragen anhand von Befunden aus der wissenschaftlichen Forschung beantworte, möchte ich kurz auf die Begründung für die Sonderbehandlung von Jugendlichen unter 25 Jahren im SGB II eingehen. Dies betrifft neben der Pflicht, in der Bedarfsgemeinschaft mit den Eltern zu verbleiben und sich nicht ohne Zustimmung des Jobcenters eine eigene Wohnung zu suchen, vor allem die Sanktionen. Begründet werden die verschärften Sanktionsandrohungen und deren Umsetzung vor allem so (vgl. BDA 2012):

- Sanktionen sind unentbehrlich für eine konsequente Aktivierung.
- Sanktionen sind im Interesse der Betroffenen selbst, denn junge Menschen (U25) dürfen nicht die Erfahrung machen, ihr Lebensunterhalt werde dauerhaft durch die Solidargemeinschaft ohne Gegenleistung finanziert.
- Ohne Sanktionen sind viele Jugendliche nicht bereit, einen Job oder eine Maßnahme anzunehmen, weil das ALG II ihr finanzielles Auskommen sichert.

- Ohne Sanktionen lernen Jugendliche nicht, alle eigenen Kräfte und Fähigkeiten zu entwickeln, um ein selbstbestimmtes, eigenverantwortliches und finanziell unabhängiges Leben führen zu können.

Der Verfassungsrechtler Uwe Berlit hat in seiner Stellungnahme gegenüber dem Deutschen Bundestag zu der von der Fraktion Die Linke beantragten Abschaffung der Hartz-IV-Sonderregelung für unter 25-Jährige zu diesen Begründungen kurz und bündig festgestellt: „Der Gesetzgeber hat keinen Freibrief, jede pseudopädagogische Stammtischweisheit in Gesetzesform zu gießen“ (Berlit 2012, 76).

Die Befunde aus zahlreichen wissenschaftlichen Untersuchungen, gerade auch des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) der Bundesagentur für Arbeit, untermauern dies. Sie belegen (vgl. ausführlicher Schels 2012; Dietz et al. 2013) stichwortartig zusammengefasst:

- Die Work-First-Strategie fördert nicht
- In der Praxis wird zu wenig gefördert
- Eigenverantwortung wird durch längeren Leistungsbezug nicht untergraben
- Jugendliche werden eher demotiviert

„Fördern und Fordern“ war das Motto der Reformen, aber es wird zu wenig gefördert. Die Mittel für die Förderung von Arbeitslosen sind in jüngster Zeit weitaus stärker gekürzt worden als die Arbeitslosigkeit zurückgegangen ist. Dies führt in der Praxis dazu, dass eher kurzfristige Maßnahmen angeboten werden. Folge hiervon ist, dass bei abnehmender Arbeitslosigkeit eher diejenigen zurückbleiben, die eine stärkere Förderung brauchen würden. Die „Aktivierung“ von Arbeitslosen (das „Fordern“) hat Wirkungen nur bei denjenigen, die reale Handlungsmöglichkeiten haben, also den besser Qualifizierten, den Gesunden und den eher nur kurzzeitig Arbeitslosen. Bei Langzeitarbeitslosen und anderen dem Arbeitsmarkt fernstehenden Personen hat der Aktivierungsansatz kläglich versagt. Für diese bräuchte man eine „Arbeitsmarktpolitik der Befähigung“, d.h. man müsste sie dabei unterstützen, ihre realen Handlungsmöglichkeiten zu erweitern (vgl. Christe 2015).

Notwendig wäre auch, den im SGB II vorgeschriebenen Vorrang für Qualifizierung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen stärker als bisher auf vollqualifizierende Ausbildungen zu konzentrieren und Unterstützungskonzepte für benachteiligte junge Menschen wie für Betriebe zu entwickeln. Unerlässlich wäre es, Anreize gerade bei benachteiligten Jugendlichen durch positives Motivieren statt durch Bestrafen zu schaffen. Dies könnte, zumindest im Rechtskreis des SGB II, durchaus eine neue Perspektive der Unterstützung Jugendlicher im Übergang sein.

### **5.3 Assistierte Ausbildung – Modell „carpo“**

Die Assistierte Ausbildung ist ein neues Modell einer kooperativen Ausbildung, das zwischen 2002 und 2014 vor allem in Baden-Württemberg unter dem Namen „carpo“ er-

probt worden ist (Christe 2016). Seit Mai 2015 ist die Assistierte Ausbildung auch im Dritten Sozialgesetzbuch (SGB III, §130) verankert. Sie soll als Scharnier zwischen Betrieb, Schule und ausbildungsinteressierten Jugendlichen fungieren und sowohl eine individuelle Unterstützung von Jugendlichen bei ihrer Ausbildung als auch eine Entlastung der Betriebe gewährleisten.

Beispielhaft für die Assistierte Ausbildung ist das Modell „carpo“ aus Baden-Württemberg. Es hat bei der bundesweiten Einführung der Assistierte Ausbildung als neuem Instrument der Unterstützung von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf Pate gestanden (vgl. Beierling 2015). Ich möchte im Folgenden die wichtigsten Eckpunkte dieses Modells zusammenfassend skizzieren (vgl. ausführlicher Christe 2016):

1. Betriebliche Ausbildung statt Parallelsystem  
Reguläre Berufsausbildung wird durch Vorbereitungs- und Unterstützungsangebot seitens Jugendberufshilfe flankiert.
2. Ausbildungspotentiale der Wirtschaft nutzen  
Durch verlässliche und kompetente Ansprechpartner für individuelle Problemstellungen während Berufsausbildung kann Ausbildung im Betrieb stattfinden.
3. Chancengleichheit - Wahlmöglichkeiten schaffen  
Subjektorientierte Förderung und individuelle, „passend gemachte“ Rahmenbedingungen können neue Ausbildungschancen eröffnen für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf.
4. Normalitäts- und Dienstleistungscharakter  
Am Bedarf der Jugendlichen und der Betriebe orientiertes Dienstleistungsangebot der Jugendberufshilfe stellt professionelle Unterstützung einer „regulären“ Ausbildung dar. Es erfolgen „Hilfen aus einer Hand“. Die Ausbildungsbegleitperson bietet sowohl dem Jugendlichen eine persönliche Unterstützung an als auch dem ausbildenden Betrieb.

Leider wurden bei der bundesweiten Einführung einige beispielhafte Aspekte dieses Modells nicht übernommen. Im Unterschied zum Modell carpo handelt es sich bei dem bundesweiten Ansatz um eine standardisierte Maßnahme für eine eng eingegrenzte Zielgruppe, es gibt keinen Anspruch auf regionale Jugendhilfeeinbindung und keinen Anspruch auf eine fundierte, vernetzte Sozialarbeit in Region. Überdies unterliegt auch dieses Instrument der Ausschreibungspraxis der Bundesagentur für Arbeit mit all ihren negativen Auswirkungen auf Kontinuität, Verlässlichkeit und Nachhaltigkeit eines solchen ansonsten innovativen Angebots (vgl. Christe 2016).

## 6. Resümee

In der Öffentlichkeit besteht vielfach der Eindruck, die Probleme am Übergang Schule – Beruf hätten sich aufgrund der Situation auf dem Ausbildungsstellenmarkt zwischenzeitlich weitgehend in Luft aufgelöst, Betriebe rollten Jugendlichen den roten Teppich aus und wer keinen Ausbildungsplatz bekommt, sei mehr oder weniger selbst schuld, weil (noch) nicht ausbildungsreif oder zu wenig motiviert. Dies ist ein Zerrbild der Realität.

Nach wie vor gibt es viele Jugendliche, die Schwierigkeiten am Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf und daher einen erheblichen Unterstützungsbedarf haben. Auch wenn die Zahl der Neuanfänger\_innen im Übergangssystem inzwischen auf ca. 271.000 (ca. 28%) zurückgegangen ist und immer mehr Ausbildungsbetriebe über einen zunehmenden Mangel an Bewerberinnen und Bewerbern klagen, haben sich die Bildungs- und Berufsbildungschancen Jugendlicher aus armen Familien und unteren sozialen Schichten nicht verbessert. Dies wird auch künftig so lange der Fall sein, wie grundlegende Verbesserungen in der Bildungs- und Sozialpolitik zugunsten benachteiligter Bevölkerungsschichten ausbleiben.

Aktuelle Studien der Hans-Böckler-Stiftung und des Paritätischen sowie der Armutsmonitor der Bundesarbeitsgemeinschaft Katholische Jugendsozialarbeit (BAG KJS) zeigen, dass die Armut unter Kinder und Jugendlichen weiter zunimmt; dass die Aufstiegschancen von Menschen, die in Armut leben oder von Armut bedroht sind, weiter sinken und dass die Schule nach wie vor als eine „große Sortiermaschine“ wirkt und Jugendliche unterer sozialer Schichten in unserem schulischen und beruflichen Bildungssystem weiterhin massiv benachteiligt werden (WSI 2016).

Die Jugendberufshilfe ist – wie übrigens auch die Jugendsozialarbeit, die Schulsozialarbeit und alle anderen Teilbereiche zur Förderung und Unterstützung benachteiligter Jugendlicher – nicht davor gefeit, in die Falle der Pädagogisierung des gesellschaftlich verursachten Problems sozialer Ungleichheit zu tappen. Es ist natürlich sehr viel leichter – und liegt Pädagog\_innen qua Beruf auch näher –, die Probleme zuallererst bei den Jugendlichen zu sehen und vor allem ihre schulischen Leistungen, ihre berufsbezogenen Kompetenzen und ihre sozialen Ressourcen in den Blick zu nehmen. Doch wenn man dabei die strukturellen, bildungs- und arbeitsmarktpolitischen und ökonomischen Bedingungen, die die Probleme so vieler Jugendlicher am Übergang überhaupt erst hervorbringen, ausblendet, wird man den Jugendlichen nicht gerecht (Christe 2014).

Mit anderen Worten: zur Professionalität von Jugendberufshilfe, von Schulsozialarbeit und all der anderen Arbeitsbereiche von Jugendsozialarbeit gehört es, Benachteiligung nicht zu pädagogisieren und gesellschaftliche Problemlagen nicht in individuelle Defizite umzumünzen (Maier/Vogel 2013).

Was heißt das praktisch?

Notwendig sind strukturelle Verbesserungen – z.B. Veränderung der Vergabep Praxis für Fördermaßnahmen der Bundesagentur für Arbeit; bessere Abstimmung der einzelnen Maßnahmen des Übergangssystems, Schließung von Förderlücken und Entwicklung eines kohärenten Fördersystems (vgl. Christe 2013 u. 2016). Insbesondere auf der kommunalen Ebene gibt es zahlreiche Möglichkeiten für die Jugendberufshilfe, im Sinne der bereits 1984 von Ingrid Mielenz vorgeschlagenen Einmischungsstrategie auf die Verbesserung



der Situation benachteiligter Jugendlicher Einfluss zu nehmen (Kruse 2010). Diese Einmischungsstrategie muss sich u.a. richten auf die verbesserte öffentliche Wahrnehmung von Kinderarmut und ungleiche Bildungschancen. Sie muss sich einsetzen für eine Verbesserung der materiellen Situation von armen Kindern und die Verbesserung ihrer Bildungs- und Teilhabechancen, z.B. durch den Abbau von Unterversorgung, kostenfreies Mittagessen, kostenlosen oder zumindest verbilligten öffentlichen Personennahverkehr, tatsächliche Lernmittelfreiheit, Zugang zu Kultur- und Freizeiteinrichtungen, Ausbau von auf die jeweiligen Bedingungen vor Ort abgestimmte Kooperationsbeziehungen zwischen allgemein bildenden Schulen, beruflichen Schulen und Jugendberufshilfe etc., um nur einige wenige Punkte zu nennen. Sinnvoll ist hierbei alles, was dazu beiträgt, die Übergangschancen benachteiligter Jugendlicher in Ausbildung *wirksam* zu verbessern.

Schließen möchte ich mit einem Zitat von Karen Schober, die viele Jahre lang bei der Bundesagentur für Arbeit an oberster Stelle verantwortlich war für die Berufsberatung. Sie hat bereits vor mehr als 25 Jahren festgestellt:

„Der Bedarf des Wirtschafts- und Gesellschaftssystems nach sozialer Ungleichheit erweist sich offenbar immer wieder als stark genug, um – häufig unter dem ‚Deckmäntelchen‘ einer Politik für die Benachteiligten – durch neue Differenzierungen neue Ungleichheiten zu erzeugen“ (Schober 1991, 32f.).

Ich würde mir wünschen mit einem Blick in die Zukunft, wir könnten diesen Teufelskreis endlich – und am besten ein für alle Mal – durchbrechen.

#### Literatur

- BDA (Bundesvereinigung Deutscher Arbeitgeberverbände) (2012): Stellungnahme zur beantragten Abschaffung der Hartz-IV-Sonderregelung für unter 25-Jährige. In: Deutscher Bundestag 2012, 3-6
- Beierling, B. (2015): Assistierte Ausbildung: Noch nicht der große Wurf. In: [http://www.good-practice.de/infoangebote\\_beitrag6059.php](http://www.good-practice.de/infoangebote_beitrag6059.php)
- Berlit, U. (2012): Stellungnahme zur beantragten Abschaffung der Hartz-IV-Sonderregelung für unter 25-Jährige. In: Deutscher Bundestag 2012, 43-79
- Büchter, K. (2011): Ausgrenzung durch (berufs-)Bildung – wie ein sozialstrukturelles Phänomen pädagogisiert und (re-)politisiert werden könnte. In: Siecke, B./Heisler, D. (Hg.): Berufliche Bildung zwischen politischem Reformdruck und pädagogischem Diskurs. Paderborn, 184-198
- Büchter, K./Christe, G. (2014): Berufsorientierung: Widersprüche und offene Fragen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP) 1/2014, 12-15
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hg.) (2011): Leitlinien zur Verbesserung des Übergangs Schule – Beruf. Individuelle Förderung und konsistente Wege für den Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf schaffen. Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung Benachteiligtenförderung.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hg.) (2015, 2016, 2017): BIBB-Datenreport. Bonn
- Butz, B. (2008): Grundlegende Qualitätsmerkmale einer ganzheitlichen Berufsorientierung. In: Famulla, G.-E. (Hg.): Berufsorientierung als Prozess, Hohengehren, 42-62



- Christe, G. (1991): Das Modellprojekt WEG – ein neuer Ansatz der Beschäftigung und Qualifizierung für benachteiligte Jugendliche? In: Collingro, P./Schruth, P. (Hg.): Wendepunkt für arbeitslose Jugendliche? Wetzlar, 79-103
- Christe, G. (1994): Regionalspezifische Ansätze der Vorbereitung junger Erwachsener auf den Übergang in Ausbildung und Beruf. In: Puhlmann, A. (Hg.): Junge Erwachsene ohne Berufsausbildung. Lebenslagen, Berufsorientierungen und neue Qualifizierungsansätze. Bielefeld, 95-108
- Christe, G. (2006): Auszeit. Ein Modellprojekt für hartnäckige Schulverweigerer Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung 2002 bis 2005. Abschlussbericht. Oldenburg
- Christe, G. (2013): Länderstrategien zur Reform des Übergangssystems. In: Die Deutsche Schule 105, 1, 66-85
- Christe, G. (2014): Aktuelle und künftige Herausforderungen in der Jugendberufshilfe. In: unsere jugend, 66. Jg., 354-366
- Christe, G. (2015): Zehn Jahre Hartz IV: Eine Erfolgsgeschichte für benachteiligte Jugendliche? In: [http://www.good-practice.de/infoangebote\\_beitrag6106.php](http://www.good-practice.de/infoangebote_beitrag6106.php)
- Christe, G. (2016): Ausbildungschancen für alle - Neue Konzepte für den Übergang in Ausbildung. Hrsg. Friedrich-Ebert-Stiftung, Bonn
- Deeken, S./Butz, B. (2010): Berufsorientierung. Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung. Expertise im Auftrag des Good Practice Center (GPC) im Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). Bonn, URL: [http://www.good-practice.de/expertise\\_berufsorientierung\\_web.pdf](http://www.good-practice.de/expertise_berufsorientierung_web.pdf)
- Deutscher Bundestag (2012): Ausschussdrucksache 17(11)893neu. Öffentliche Anhörung von Sachverständigen zum Antrag der Abgeordneten Yvonne Ploetz, Diana Golze, Agnes Alpers, weiterer Abgeordneter und der Fraktion DIE LINKE. Hartz-IV-Sonderregelung für unter 25-Jährige abschaffen (BT-Drucksache 17/9070).
- Dietz, M./Kupka, P./Lobato, P. R. (2013): Acht Jahre Grundsicherung für Arbeitsuchende. Strukturen – Prozesse – Wirkungen. IAB-Bibliothek 347. Nürnberg
- Eckert, M. (2013): Gelingende Übergänge ermöglichen – individuelle Bildungswege begleiten. In: Bellenberg, G./Forell, M. (Hg.): Bildungsübergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis. Münster / New York / München / Berlin, 239-244
- Kruse, W. & Expertengruppe 2010: Jugend. Von der Schule in die Arbeitswelt. Bildungsmanagement als kommunale Aufgabe. Stuttgart
- Maier, M. S./Vogel, T. (Hg.) (2013): Übergänge in eine neue Arbeitswelt? Blinde Flecke der Debatte zum Übergangssystem Schule – Beruf. Wiesbaden
- Matthes, S./Ulrich, J. G. (2014): Wachsende Passungsprobleme auf dem Ausbildungsmarkt. In: BWP 1/2014, 5-7
- Schels, B. (2012): Arbeitslosengeld-II-Bezug im Übergang in das Erwerbsleben. Lebenslagen, Beschäftigungs- und Ausbildungsbeteiligung junger Erwachsener am Existenzminimum (Dissertation). Wiesbaden
- Schober, K. (1991): Veränderungen im Übergangssystem seit 1960: Herausforderungen an die Berufsbildungs- und Arbeitsmarktpolitik. In: Brock, D./Hantsche, B./Kühnlein, G./Meulemann, H./Schober, K. (Hg.): Übergänge in den Beruf. Zwischenbilanz zum Forschungsstand, München, 29-33
- Stauder, B./Pohl, A. (2012): Übergänge. In: Horn, K.-P./Kemnitz, H./Marotzki, W./Sandfuchs, U. (Hg.): Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft, Bd. 3, Bad Heilbrunn, 333-335
- Wiemann, G. (1975): Ansätze zur Lösung des Jungarbeiterproblems. Göttingen
- WSI-Report 2016: SOZIALE MOBILITÄT NIMMT WEITER AB. WSI-Verteilungsbericht 2016. Autorin: Dorothee Spannagel. WSI-Report Nr. 31, 10/2016