

„Risikobiografien“ – Von welchen Jugendlichen sprechen wir?

Anke Spies & Dietmar Tredop

Mit dem Titel „Risikobiografien“ greifen wir den von Peter Büchner und Heinz-Hermann Krüger (Büchner 2001; Büchner/Krüger 1996) im Rahmen ihrer Untersuchungen zur Milieuhängigkeit von Bildungschancen und deren Ausschlussmechanismen geprägten Begriff der „Risikobiografie“ auf.

Ein Schlagwort, dessen Brisanz immer schneller für mehr und mehr sozial-, bildungs- und marktenachteiligte Mädchen und Jungen wächst. Die Gegebenheiten ihres Aufwachsens werden immer häufiger zum biografischen Risiko der gesellschaftlichen Ausgrenzung – sie drohen an ihrer strukturell bedingten, aber scheinbar individuell zu verantwortenden „Risikobiografie“ zu scheitern. So haben wir den plakativen Begriff in Ermangelung eines neutralen Terminus, aber auch gezielt zur Multiplikation der Befunde von Büchner und Krüger, zur biografischen Reichweite von Aufwuchsbedingungen in benachteiligten Lebenslagen, gewählt.

Besonders prekär wird die Situation junger Menschen vor dem Hintergrund der wachsenden Anzahl von sozial-, bildungs- und marktenachteiligten junger Frauen und Männer, die an der Schwelle des Übergangs von der Schule ins Erwerbsleben ins gesellschaftliche Abseits zu rutschen drohen. Diese äußerst heterogene Gruppe hat insgesamt einen besonderen Förderbedarf und ist trotz, mit oder auch *wegen* der unübersichtlichen Vielzahl an schulischen und nachschulischen Fördermaßnahmen einem wachsenden Ausgrenzungsrisiko ausgesetzt. Neben dem Herkunftsmilieu entscheiden Zugänge zu Unterstützungs- und Orientierungsangeboten zur Berufswahl, Schulformate, Qualifikation, Selbstverständnis und Habitus der pädagogisch Verantwortlichen über gesellschaftliche Exklusionsrisiken junger Menschen in gering qualifizierenden Bildungsgängen.

Mädchen und Jungen in benachteiligten, Bildungs-Lebenslagen internalisieren ihrerseits massiv ein Gefühl der Chancenlosigkeit (vgl. Prager 2005) – mit der Folge, dass ihre gesellschaftliche Anschlussfähigkeit durch deutliche Vernachlässigungen im Berufsorientierungs- und Berufswahlprozess immer mehr zum (scheinbar individuellen) biografischen Risiko wird.

Die Vielzahl an disziplinären Begriffszuweisungen für diese vernachlässigte Klientel der Jugendlichen mit marginalisierenden, risikobehafteten Bildungsbiografien und Schwierigkeiten am Übergang von der Schule in eine Erwerbstätig-

keit ist kaum mehr zu überblicken. Einerseits finden sich zurzeit Begriffe, die die Jugendlichen mit einem Zusatz ergänzend beschreiben, wie die folgenden Beispiele anzeigen:

- Jugendliche mit Lernschwierigkeiten,
- Jugendliche mit schlechten Startchancen,
- Jugendliche mit besonderem Förderbedarf,
- Jugendliche in Multiproblemlagen.

Andererseits werden diese Jugendlichen u. a. auch als „Risikoschüler/innen“, „Randgruppen“, „Theoriegeminderte“, „Praxisbegabte“, „Ausbildungsunreife“ bezeichnet – oder im Falle des Nicht-Erreichens von Bildungszertifikaten aus schulpädagogischer Perspektive auch als „Drop-Outs“.

Wir haben uns in diesem Band für den Benachteiligtenbegriff als leitenden Terminus entschieden. Zum einen ist dieser Terminus sowohl im sonderpädagogischen als auch im sozialpädagogischen Diskurs verankert und bezieht sich für die Sozialpädagogik auf die anzustrebende soziale Gerechtigkeit (vgl. Sengeling 1996). Zum anderen kann er unseres Erachtens für schulpädagogische Reflexionen hilfreich sein, indem er auch den Blick auf die strukturelle Bedingtheit von Lern- und Leistungsproblemen lenkt und die individualisierende „Versagensperspektive“ (vgl. Braun in diesem Band) relativieren und entschärfen hilft, wenngleich auch dieser Begriff nicht ganz unproblematisch ist: Als Klammer für all jene, die von Marginalisierung bedroht oder betroffen sind, eröffnet der Benachteiligtenbegriff den Zugang zu Fördermaßnahmen, aber zugleich stigmatisiert dieser Terminus die Jugendlichen, wenn sie als Absoluten eines Angebotes der Benachteiligtenförderung den Zugang zum ersten Arbeitsmarkt suchen¹. Gebner (2004) weist in diesem Zusammenhang auf die fehlende Auseinandersetzung mit den dieses soziale Konstrukt definierenden Merkmalen hin und bietet als Lösung ein Verständnis von „Benachteiligung als Diskrepanz von individuellen Handlungsmöglichkeiten und gesellschaftlichen Handlungsnotwendigkeiten“ (ebd., 32) an.

Auch im berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskurs hat sich der Benachteiligten-Begriff fest etabliert. Dieser löste spätestens mit der Einrichtung des

¹ Viel problematischer, aber aufgrund der Vielzahl beteiligter Fachdisziplinen mit unterschiedlichen Sprachcodes durchaus gängig, ist die Beschreibung der Jugendlichen als „Lernbehinderte“. Mit dieser Kategorisierung werden zwar Zugänge eröffnet aber auch Ausgrenzungsmechanismen in Gang gesetzt. Ein dynamischer Defizitbegriff, der nicht von einer statistischen Größe, sondern von einem „Konstrukt, welches von den jeweiligen gesellschaftlichen und arbeitsmarktbezogenen Bedingungen determiniert ist“ (Gebner 2004, S. 42) fehlt bislang. Scherholz (2004) thematisiert in empirischer Übersicht die „Lernbehinderung“ und das Spannungsfeld zwischen Jugendhilfe und Behindertenförderung und verweist auf die strukturelle Reformbedürftigkeit des gesamten Fördersystems in Richtung einer kontinuierlichen, vertikalen Förderplanung und der fortwährenden Begleitung, „die aus Unterstützungsangeboten und angemessenen Arbeits- und Lernanforderungen bestehen müsste“ (ebd. S. 48).

durch Bundesmittel geförderten Benachteiligtenprogramms 1980 Begriffe, wie z. B. „Ungelehrte“, „Jungarbeiter“ oder „Randgruppen“ ab, die bis Anfang der 1970er Jahre leitende Begriffskategorien darstellten (vgl. auch Rützel 1995, 111).

Dennoch finden sich unter dem Stichwort „Benachteiligte“ nahezu keine Einträge in einschlägigen berufs- und wirtschaftspädagogischen Lexika oder Handbüchern. Dies gilt mithin auch für andere erziehungswissenschaftliche Teildisziplinen (vgl. Schroeder in diesem Band). Einzig in dem aus der Zeitschrift „berufsbildung“ hervorgegangen Wörterbuch findet sich das Stichwort „Benachteiligte“ (vgl. Rützel 1998). Sowohl im Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik (vgl. Rützel 1999) als auch im Handbuch der Berufsbildung (vgl. Rützel 1995) findet man lediglich das Stichwort „Randgruppe“.

Betrachtet man die Entwicklung in den ostdeutschen Ländern, handelt es sich bei benachteiligten Jugendlichen mit dem erhöhten biografischen Risiko der Nichtanschlussfähigkeit keinesfalls um eine Randgruppe, vielmehr sind Maßnahmen zur Benachteiligtenförderung zu einem festen Bestandteil geworden. So werden ca. 20 – 25 % aller Ausbildungsverhältnisse durch staatliche Maßnahmen bzw. durch die Bundesagentur für Arbeit finanziert, so dass diese Programme den Charakter von Regelinrichtungen eingenommen haben (vgl. Bojanowski/Eckert/Stach 2004, 6). Dies weist darauf hin, dass Benachteiligung neben individuellen ebenfalls soziale und strukturelle Gründe hat. Auch die Ausbildungsquoten zwischen männlichen und weiblichen auf der einen sowie deutschen und migrationsgeprägten Jugendlichen auf der anderen Seite belegen diesen Zusammenhang (vgl. BIBB 2006, 20f.; BMBF 2002, 23f.). Nicht mehr das katholische Arbeitermädchen vom Lande, sondern ein aus der Unterschicht kommender Migrant mit schlechter schulischer Vorbildung gleicht gleichsam dem Prototyp eines benachteiligten Jugendlichen.

Folgt man Bojanowski, Eckardt & Ratschinski (2004, 2), dann gelten Jugendliche ohne reguläre Berufsausbildung als benachteiligt (vgl. auch Rützel 1995, 114). Diese Jugendlichen besuchen in der Folge Maßnahmen der Benachteiligtenförderung, die als Sammelbegriff für schulische und außerschulische berufsbezogene Fördermaßnahmen verschiedener Träger, Akteure und Institutionen zu verstehen sind (vgl. Bojanowski/Eckardt/Ratschinski 2004, 2).

Auch wenn der Status „Benachteiligter“ so einerseits Möglichkeiten der Förderung eröffnet, stigmatisiert er andererseits diese Jugendlichen – insbesondere wenn sie auf dem ersten Arbeitsmarkt Fuß fassen wollen. Dies zeigen die Zahlen derjenigen Jugendlichen, die z. B. nach Abschluss des BVJ (vergeblich) einen Ausbildungsplatz nachfragen, also die erste Schwelle der Beschäftigung nicht überwinden können.

Das Duale System der Berufsausbildung übernimmt noch immer eine wesentliche Funktion bei der beruflichen und damit gesellschaftlichen Integration. Es bildet mithin die zentrale Scharnierfunktion zur Überwindung der ersten und zweiten Schwelle der Beschäftigung. Misslingen diese Übergänge sind gravierende Langfristfolgen, wie Armut und gesellschaftliche Ausgrenzung, kaum zu vermeiden. Dies verschärft sich zunehmend, betrachtet man beispielsweise, die neu gestalteten Ausbildungsberufe. So besteht die Gefahr, dass in den kommenden Jahren durch die neuen Ausbildungsberufe, wie z. B. „Fachkräfte für Möbel-, Küchen- und Umzugsservice“ oder „Servicefachkräfte für Dialogmarketing“ vorhandene Nischenarbeitsplätze („Möbelpacker“ bzw. „Callcenter-Mitarbeiter“) verdrängt werden. Vor allem Jugendliche, die Programme für Benachteiligte durchlaufen haben, sind vermehrt von diesen Ausschlussmechanismen betroffen. Paul-Kohlhoff & Zyboll (2003, 3) gehen gar davon aus, dass das Duale System in seiner jetzigen Verfasstheit selbst Produzent von Benachteiligungen ist, womit sie auf die vorhandenen strukturellen Probleme aufmerksam machen. In eine ähnliche Richtung kann Laur-Ernst (2002, 65) interpretiert werden, wenn sie anmerkt, dass das originäre Ziel des Benachteiligtenprogramms, benachteiligte Jugendliche zu unterstützen, immer mehr dahingehend verändert wird, fehlende betriebliche Ausbildungsplätze zu schaffen; strukturelle Systemveränderungen bleiben so unangestrebt.

Traditionell werden benachteiligte Jugendliche in drei Benachteiligten-Kategorien unterteilt: soziale sowie markt- und lernbezogene Benachteiligungen (vgl. z. B. bei Bohlinger 2004; Rützel 1995). Demzufolge sind es stets soziale, marktbedingte und lernbezogene Faktoren, die zu einer Benachteiligung führen können, aber nicht zwangsläufig dazu führen müssen. Schroeder (in diesem Band) benennt als weitere Kategorie die der Rechtsbenachteiligten, die aufgrund gesetzlicher Regelungen Benachteiligungen erfahren. Jenseits einer analytischen Klärung helfen solche Kategorisierungen jedoch nicht viel weiter, da sich die Jugendlichen zumeist nicht exklusiv einer bestimmten Kategorie zuordnen lassen. Eine andere Perspektive auf den Benachteiligten-Begriff wählen Enggruber et al. (2003), insofern sie als Bezugspunkt für ihren Benachteiligtenbegriff die bildungsbiografische Übergangsproblematik wählen. Hiernach gelten „Jugendliche und junge Erwachsene (15- bis 20-jährige, +/- 5 Jahre) als benachteiligt, die in ihren Bildungsbiografien zu irgendeinem Zeitpunkt Probleme beim Übergang in eine den Lebensunterhalt sichernden Beschäftigung aufweisen“ (Enggruber/Euler 2003, 17). Damit richten die Autoren den Blick nicht ausschließlich auf die erste Schwelle der Beschäftigung, den Übergang von Schule in Ausbildung. Vielmehr umfasst dieser Benachteiligten-Begriff zum einen bereits Jugendliche, die sich in den letzten beiden Schulbesuchsjahren befinden und keine Aussicht auf einen Hauptschulabschluss haben. Zum anderen bezieht diese

Definition explizit diejenigen Jugendlichen mit ein, die trotz anerkanntem (Schul- und/oder Berufsabschluss in keine Lebensunterhalt sichernde Beschäftigung münden. Dies erlaubt es den Autoren zufolge, einerseits einen Überblick über das Ausmaß benachteiligter Jugendlicher an der jeweiligen bildungsbiografischen Station zu erhalten. Andererseits wird so die Möglichkeit eröffnet, diesen Jugendlichen gezielt zu helfen (vgl. Enggruber/Euler 2003, 17).

Durch die weite Begriffsdefinition besteht die Möglichkeit, Präventionsmaßnahmen einzuleiten, bevor die Jugendlichen zu spät erfahren, dass sie keinen Ausbildungsplatz erhalten werden und ggf. in eine so genannte Warteschleife und/oder Maßnahmenkarriere eintreten. Die Einbeziehung der zweiten Schwelle berücksichtigt ferner, dass das Problem der beruflichen und damit auch gesellschaftlichen Integration oftmals lediglich von der ersten auf die zweite Schwelle der Beschäftigung verschoben wurde und wird. Die sich verschärfende Übernahmeproblematik in eine Dauerbeschäftigung zeigt an, dass eine Benachteiligung nicht damit aufhört, wenn ein Jugendlicher einen (betrieblichen oder außerbetrieblichen) Ausbildungsplatz erhalten hat. Der geläufige Ausspruch „Jede Ausbildung ist besser als keine Ausbildung“ führt nicht selten genug zu einer (langfristig wirkenden) Fehlfunktionalisierung. Die sich an die Ausbildung anschließenden Maßnahmen (Plural!) sind wiederum mit der Gefahr verbunden, dass Jugendliche trotz zusätzlich erworbener Qualifikationen stigmatisiert werden (können). Die Folge ist, dass strukturell wirkende Probleme so mit unter von den Jugendlichen gleichsam internalisiert werden, d. h. die fehlende Integration wird als individuelle Schuld wahrgenommen.

Um sowohl monokausale Zuschreibungen als auch Stereotypisierungen zu vermeiden, entscheiden sich Enggruber et al. (2003) nicht für eine bloße Kategorisierung, sondern entwickeln eine Matrix, in der drei kritische Wirkfaktoren aus der Perspektive der Jugendlichen in Beziehung gesetzt werden mit sieben Benachteilungstypen (vgl. Enggruber/Euler 2003, 48).

Zu den drei kritischen Wirkfaktoren-Kategorien gehören (vgl. im Folgenden Enggruber et al. 2003, 10f.)

1. motivationsstützende Faktoren, die in Anlehnung an Deci & Ryan mit Autonomie- und Kompetenzerleben sowie sozialer Anerkennung und Eingebundenheit präzisiert werden;
2. sinnstiftende Faktoren, konkretisiert durch die Kriterien Arbeits- und Lebensorientierung sowie Berufswunsch;
3. Faktoren, die die Kompetenzbedingungen von Ausbildungs- und Arbeitsplätzen berücksichtigen. Diese werden spezifiziert mit Sozialkompetenzen und Sachkompetenz bzw. genauer: kognitive Leistungsfähigkeit. Hierzu zählt u. a. die Beherrschung von Kulturtechniken, die als ein wesentliches Merkmal ausbildungstieferer Jugendlicher seitens der

ausbildenden Unternehmen angefordert wird (vgl. Rehnemann/Tredop in diesem Band; Tredop in Druck).

Die Benachteiligungstypologie lehnt sich an der qualitativ-empirisch belegten, in Bezug auf Schulverweigerung entwickelten Typologie von Thimm (2000) an. Zu den sieben Typen gehören (vgl. im Folgenden Enggruber/Euler 2003, 48-53):

1. Marktbenechtigte Jugendliche.
2. Jugendliche mit schulischen Überforderungen und Leistungsmissfolg.
3. Jugendliche mit außerschulischen Überforderungen und Lebensproblemen.
4. Jugendliche auf Sinn- und Identitätssuche.
5. Jugendliche aus multiproblematischen Herkunftsfamilien mit Gewalterfahrungen.
6. Jugendliche mit Protest- und Autonomiebeweis.
7. Jugendliche mit Migrationshintergrund.

Obwohl im Rahmen der Diskussion kritischer Wirkfaktoren auf den Umgang mit der eigenen Person (Selbstkompetenzen) eingegangen wird, findet dies keinen Niederschlag in der Matrix, ohne dies näher zu begründen (vgl. Enggruber et al. 2003, 11). Demzufolge werden klassische Sekundärtugenden wie Ehrlichkeit, Zuverlässigkeit und Durchhaltevermögen formal ausgeblendet, obwohl diese aus Sicht der an der Berufsausbildung Beteiligten – insbesondere der ausbildenden Unternehmen – eine relevante Bedeutung bei der Bestimmung ausbildungsreifer Jugendlicher einnehmen (vgl. Tredop in Druck; Ehrenthal/Eberhard/Ulrich 2005). Dies sehen (implizit) auch Enggruber & Euler (2003, 12), wenn sie als kritische Wirkfaktoren der betrieblichen Arbeit die Ausbildungsfähigkeit benennen (zur Abgrenzung zwischen Ausbildungsreife und -fähigkeit vgl. Rehnemann & Tredop in diesem Band). Ferner wird auch keine explizite „Gender-Perspektive“ eingenommen.

Im Vergleich zur traditionell vorgenommenen Kategorisierung und verengten Sicht auf die erste Schwelle der Beschäftigung erlaubt die von Enggruber et al. (2003) entwickelte Matrix dennoch eine deutlich differenzierte Betrachtung von Benachteiligungen.

Gleichwohl: Der Benachteiligten-Begriff ist letztlich relational und zeitabhängig zu bestimmen, da gesellschaftliche bzw. Umwelt-Bedingungen als auch persönlich-individuelle Entwicklungen einer Veränderung unterliegen. Wirklichkeit ist stets als (kontinuierlich) psychisch-soziale Konstruktionsleistung bzw. Phänomen zu interpretieren.

Parallel zum Benachteiligtenbegriff erfährt seit ca. 5 Jahren in der Berufsbildungspolitik zunehmend der Begriff „Jugendliche mit besonderem Förderbedarf“ an Bedeutung (vgl. BMBF 2001; 2002). Auch diese Bezeichnung löst zum einen die stigmatisierende Wolke, die diese Jugendlichen umgibt, nicht auf.

Ganz im Gegenteil, wird durch diese Bezeichnung die individuelle Schuldzuweisung – ähnlich wie beim Randgruppen-Begriff – noch verstärkt. Zum anderen erfolgt auch keine übergreifende Definition, was Benachteiligung konkret ist. Es stellt sich mithin die Frage, ob sich überhaupt ein „neutraler“ und allumfassender Begriff für diese Zielgruppe finden lässt, der den Förderungsaspekt betont, ohne gleichsam die Stigmatisierung voranzutreiben. Vielmehr würde ein (vermeintlich) eindeutiger Begriff neue Setzungen implizieren und den Anschluss am vorhandenen Diskurs verlieren, da ein „neutraler“ Begriff allenfalls kontextspezifisch angewandt werden kann – dies ist jedoch nicht möglich, da Setzungen stets gebunden sind an (disziplinär gefärbten) Voraussetzungen.

Die problematische Begriffsbestimmung begründet sich insbesondere dadurch, dass es nicht eine spezifische Bezugsdisziplin gibt, die sich mit Benachteiligtenförderung beschäftigt. Vielmehr handelt es sich um (mindestens) vier erziehungswissenschaftliche Teildisziplinen, die sich in unterschiedlicher Intensität mit der Gruppe der Benachteiligten beschäftigen.

Fragen der Förderung von Benachteiligten weisen in der *Berufs- und Wirtschaftspädagogik* formal eine lange Tradition auf und sind eng mit den Berufsbildenden Schulen verbunden. Die Zahl derjenigen (berufsschulpflichtigen) Jugendlichen nimmt stetig zu, die sich früher in sog. „Jungarbeiterklassen“ wieder fanden und heute (z. T. mit Warteschleifen-Charakter) z. B. eine Berufsfachschule, das schulische BVJ oder das BGJ besuchen (vgl. auch Bojanowski/Eckert/Siach 2004, 5; Eckert 2004, 1). Diese Schulformen gleichen zwar wahren „Jobmaschinen“ für die berufsbildenden Schulen (zur zahlenmäßigen Entwicklung vgl. BIBB 2006, 22), faktisch befasst sich die Berufs- und Wirtschaftspädagogik jedoch nahezu ausschließlich mit dem Dualen System der Berufsausbildung.

Diese Leerstelle trifft jedoch nicht nur für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik zu, sondern trifft in ähnlicher, z. T. in noch gravierender Weise auch für die anderen an der Benachteiligtenförderung beteiligten Disziplinen zu, wie *Sozial-, Sonder- und Schulpädagogik* (vgl. Bojanowski/Eckardt/Ratschinski 2004, 4ff.) – obwohl vor dem Hintergrund des finanziellen Volumens und der Anzahl geförderter Jugendlichen (vgl. hierzu z. B. BMBF 2001, 5) bereits von einem Parallelsystem neben dem Dualen System der Berufsausbildung auszugehen ist. Die Benachteiligtenförderung nimmt nicht mehr nur – wie angedacht – eine vorübergehende Not- und Überbrückungsfunktion wahr, sondern ist „als Daueraufgabe und integraler Bestandteil der Berufsausbildung“ (BMBF 2001, 5) zu interpretieren.

Insofern ist es nur konsequent, wenn Bojanowski, Eckardt & Ratschinski (2004, 18f.) fordern, die „empirische Forschung zu verstärken und dabei auch

eine ‚pädagogische Grundlagenforschung‘ für den Benachteiligtenbereich anzupacken [...] Ansonsten müsste sich die Benachteiligtenförderung auf die pragmatischen Setzungen der Praxis verlassen“. Ähnlich argumentiert Bohlinger (2004, 234), wenn sie aus berufspädagogischer Sicht ausführt, dass „die Entwicklung einer eigenständig berufspädagogischen, wissenschaftlich fundierten Benachteiligungstheorie stagniert“.

Für die Benachteiligtenförderung zeigt sich auch angesichts der die Exklusion mehrtenden Individualisierungstrends, der aktuellen Schulreformdebatten sowie des prognostizierten Fachkräftemangels die sozial- und bildungspolitische Dringlichkeit, (Teil-)Disziplinengrenzen zu überwinden, um der vielfältigen Problematik begegnen und betroffene Jugendlichen adäquat unterstützen zu können.

Nun ließe sich einfach fordern, dass sich die beteiligten Disziplinen an einen Tisch setzen sollten, um das Problem zu lösen. Ein solcher Weg ist in dieser Form jedoch kaum gangbar, da sich Disziplinen historisch herausgebildet haben und nicht immer einheitlichen Gesichtspunkten folgen. Gonon (2002, 135) bestimmt in Anlehnung an Stichweh (1987) eine Disziplin „als eine Ordnungsleistung von möglichst gesichertem Wissen für Zwecke der Lehre, Forschung und Kommunikation, eingebunden in eine akademisch-wissenschaftliche Infrastruktur“. Diese Ordnungsleistung beruht stets auf systemspezifischen Sinzuweisungen. Eine Übereinstimmung im Sinne von Konvergenz liegt deshalb nicht bereits dann schon vor, wenn gleichlautende Begriffe benutzt werden.

Nicht zuletzt aufgrund der unterschiedlichen Sinnstrukturen der beteiligten Disziplinen existieren bislang nur wenige (und noch unzureichende) transdisziplinäre Brücken. Sozialpädagogik, Sonderpädagogik, Schulpädagogik, Berufswirtschaftspädagogik, Soziologie und Psychologie haben (notwendigerweise) je eigene Systemautonomen entwickelt, die eine problemzentrierte Verknüpfung erschweren. Prinzipiell stellt die Benachteiligtenförderung jedoch einen gemeinsamen sozialen Bereich dieser Teildisziplinen dar, so dass eine darauf bezogene Interaktion möglich wäre – trotz je eigener systemspezifischer Bedeutungszuweisungen. Voraussetzung wäre eine Partialinklusion, d. h. Mitglieder des einen müssten auch Mitglied in den anderen Sozialsystemen bzw. Disziplinen sein. Dass solche „Grenzgänger“ bislang eher die Ausnahme bilden, liegt nahe und zeigt sich in den Veröffentlichungen.

Der Diskurs um diese höchst heterogene Gruppe von Jugendlichen am Übergang von der Schule in die Erwerbstätigkeit ist demgemäß ein in sich vielfältiges, z. T. widersprüchliches und insgesamt wenig strukturiertes transdisziplinäres (Forschungs-)Feld.

Insofern will dieser Sammelband eine erste Brücke zwischen den erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen schlagen, d. h. den gemeinsamen Diskurs

zwischen Schulpädagogik, Sonderpädagogik, Sozialpädagogik, Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Soziologie und Psychologie anregen und die hier angedeuteten disziplinären Doppelungen und Überschneidungen in den Fachdiskurs einbringen.

Einige der Beiträge basieren auf Referaten, die im Rahmen von zwei disziplinübergreifenden Oldenburger Symposien Zugänge zur Benachteiligtenförderung suchten. Um andere Beiträge haben wir ausgewiesene KollegInnen zur Erweiterung der Perspektiven gebeten. Insgesamt ist es unser Anliegen, eine pädagogische Diskussion anzuregen, die auch den von Solga (2005) aus soziologischer Perspektive formulierten Befund berücksichtigt: „„Bildungsver-sagen“ ist (...) *keine* Eigenschaft von Individuen, sondern wird durch institutionelle Rahmenbedingungen in zweifacher Weise definiert: (a) als relationale Bestimmung geringer Bildung in einem (Aus-)Bildungssystem und (b) als institutionelle Mechanismen, durch die Personenmerkmale im Bildungsprozess soziale Relevanz erhalten“ (Solga 2005, 293, Hervorhebung i. Orig.).

Sicherlich können wir mit unserer Zusammenstellung nicht annähernd das erfassen, was es zu diesem Problembereich alles zu sagen gäbe. Unser Anliegen ist vielmehr eine Sammlung der Perspektiven aus den einzelnen Disziplinen, um Thesen und Hinweise zu erhalten, welche Stränge künftig mit welchen erweiterten Blickwinkeln verfolgt werden müssen, damit das große biografische Risiko der gesellschaftlichen Randständigkeit minimiert werden kann. Die mit diesem Buch bereit gestellte Plattform möchte weitere Diskussionen anregen und Argumentationsansätze für einen künftigen Diskurs bieten.

Als Gliederungszugang haben wir uns für vier Bereiche entschieden. Zunächst geht es darum, „*Disziplinäre Zugänge*“ zu klären, um dann „*Institutionelle Bedingungen von Exklusionsfällen und Inklusionsbestrebungen*“ zu umreißen. Anschließend werden „*Vorschläge zur Entwicklung von Schule*“ unterbreitet, um summierend und anstelle eines Resümées Facetten für „*Professionalisierungsbedarf und Lösungsangebote*“ aufzuzeigen.

Petra Korte leitet die „*Disziplinären Zugänge*“ mit der Frage ein, inwiefern die allgemeinpädagogische Perspektive als Interdiskurs die Argumentation der Benachteiligtenförderung erweitern und ihr verbindendes Element sein kann. Ute Karl und Wolfgang Schröder analysieren die sozialpädagogischen Herausforderungen in der Unterstützung benachteiligter Jugendlicher angesichts sozialpolitischer Umstrukturierungen. Manuela Westphal summiert den aktuellen Diskursstand zu Sozialisations- und Integrationsprozessen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund, bevor Hanna Kiper aus schulpädagogischer Perspektive Handlungsbedarfe zur Unterstützung der Identitätsbildung und der Kompetenzentwicklung referiert. Der in enger Anlehnung am Benachteiligtenbegriff diskutierte Begriff der „*Ausbildungsreife*“ wird von Karin Rebmann und

Dietmar Tredop auf syntaktischer und semantischer Ebene beleuchtet. Ferner wird auf die vorhandenen Leerstellen des Konstruktives eingegangen.

Die vielschichtigen „*Institutionellen Bedingungen von Exklusionsfällen und Inklusionsbestrebungen*“ zur Behebung des Problems „Schulversagen“ erläutert Karl-Heinz Braun aus der Perspektive der Schüler/innen, die angesichts der Struktur von Schule deren Versagen auf sich nehmen (müssen). Mit Blick auf die Organisationsbedingungen analysieren Franz Bettmer und Georg Cleppien das Zusammenspiel der Erziehungsaufträge von Schule und Jugendhilfe. Die Soziologin Lisa Pfahl belegt anhand empirischen Materials, dass berufliche Exklusion durch sonderpädagogische Förderung zu Selbst-Stigmatisierungsprozessen bei Jugendlichen führen kann. Inwiefern schulbezogene Jugendsozialarbeit und Schulsozialarbeit schulfornunabhängig eine individuell und institutionell strukturierende Schamierfunktion zur erfolgreichen Bewältigung der Schwelle „Berufsorientierung“ erfüllen kann zeigt Anke Spies ebenfalls an empirischen Material. Bis hierhin ist unser Bestreben, Perspektiven der beteiligten Disziplinen zu sammeln und als Diskussionsgrundlagen für eine künftig kooperative Gestaltung der Benachteiligtenförderung anzubieten.

Es fällt auf, dass die Benachteiligtenförderung bislang kein explizites Thema der Schulforschung ist, wenigleich Pätzold (2004) auf den Einfluss des „vorberuflichen Sozialisationsprozesses“ und dessen Verschränkung mit „Defiziten einer Arbeits- und Berufsorientierung der allgemein bildenden Schulen“ (ebd., 581) verweist und die Kooperationsressourcen des Themenfeldes als „weitgehend ungenutzt“ (ebd.) bezeichnet. Im aktuellen Diskurs zur „kooperativen Schulentwicklung“ (Ackermann/Rahm 2004) werden zwar Themen wie ethnische Diversität (Diehm 2004) oder Evaluationsbedingungen diskutiert, nicht aber Kooperationsansätze, die der Zukunftssicherung junger Menschen in Form der Sicherung des Zugangs in die Arbeitswelt dienen. Ackermann und Rahm (2004) betonen die strukturellen Defizite der Schulentwicklung, die Kooperationen und „pädagogische Phantasie“ blockieren, da der Bildungsadministration „eine interne sowie eine über die Schule hinausgreifende Kooperation, ein regelmäßiges Feedback über die Effekte pädagogischen Handelns oder eine sich pädagogischer Qualitätssteigerung verdankende Überprüfung, welche Ziele die Schule erreicht und welche nicht, weitgehend fremd“ (ebd., 7) ist. Jenseits der vielfältigen praktischen Kooperations- und Fördermodellprojekte (vgl. z. B. Spies 2006) steht ein gezieltes Programm der kooperativen Schulentwicklung, welches die Zukunftschancen ihrer Absolventen als Kriterium von schulischer Qualität ins Zentrum der Entwicklungsbestrebungen stellt und zugleich die fehlenden Unterstützungsinstanzen mobilisieren kann, noch aus. In diesem Sinne erweitern wir das „Professionalisierungsdilemma“, das Niemeyer (2004a) für die

berufs- und sozialpädagogische Ausbildung markiert hat, um die vorbereitende, allgemein bildende, schulische Ebene der „Benachteiligtenförderung“.

Insofern sind die Beiträge als „*Vorschläge zur Entwicklung von Schule*“ zu verstehen, wenn Eric Mühlhel die sozialpädagogische Schule im Sinne John Deweys als (historisches) Devianz-Präventionsmodell erläutert, Norbert Wieland die Evaluationsbefunde eines aktuellen Kooperationsmodells zwischen Schule und Jugendhilfe mit niedrigheschwelligem, sozialraumbezogenem Zugang und Joachim Schroeder das Konzept der Jugendschulen als erfolgreiche Lösung zur Bewältigung von Schulaversivität bei markt-, sozial- und rechtsbenachteiligten jungen Menschen vorstellt. Unabhängig von der Lebenslage der Schülerinnen und Schüler zeigt Anja Grosch am Modell der schwedischen Futurum-Schule in Habo, dass ein innovatives Schulformat zur individuellen Förderung aller Schüler/innen auf der Basis institutionalisierter, systematischer interdisziplinärer Kooperation die gesellschaftliche Anschlussmöglichkeit gewährleisten kann. Den „wegeplanerischen“ Beratungsbedarf von Mädchen, Jungen und Eltern und die Chancen entsprechender Elternarbeit erläutert Anke Spies am empirischen Material einer Projektevaluation. Auch Karin Rebmann präsentiert zum Schluss des dritten Bereichs Ergebnisse einer Evaluation: Diese Maßnahmen zur Förderung von sozialen und persönlichen Kompetenzen erfolgen zwar jenseits der Institution Schule sind aber dennoch konzeptionell nicht losgelöst von Schule angelegt.

Dieser Beitrag leitet mit dem inhärent vorhandenen Kooperationsgedanken über zum letzten, vierten Bereich des Sammelbandes: „*Professionalisierungsbedarf und Lösungsangebote*“. Um das Benachteiligten vertiefende, mangelhafte Passungsverhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden zu befördern, erörtert Alexandra Obolenski den Kooperationsbedarf von Pädagoginnen und Pädagogen als Bestandteil professionellen Handelns. Renate Gimmes skizziert den professionellen Erneuerungsbedarf einer künftig aufgaben- und kompetenzorientierten Lehrerausbildung. Beide beziehen sich auf den ersten Blick zwar weniger explizit als andere Beiträge auf die Benachteiligtenförderung, zeigen aber mit ihren Ausführungen zu aktuellen Professionalisierungsdefiziten, dass das Problem der Benachteiligtenförderung auch und gerade als schulstruktureller Handlungsbedarf hinsichtlich der generellen Gestaltung von Lern- und Bildungsprozessen begriffen werden muss.

Nach diesen Anregungen für den Professionalisierungsbedarf schließt unser Reader mit einem Lösungsangebot von Arnulf Bojanowski. Sein Entwurf einer „beruflichen Förderpädagogik“ kann trotz der eingenommen berufspädagogischen Perspektive ganz explizit als ein disziplinübergreifendes Angebot interpretiert werden – und erübrigt insofern ein explizites Resümee.

Den kritischen Leserinnen und Lesern wird auffallen, dass die Genderperspektive zwar in einzelnen Beiträgen berücksichtigt ist, nicht aber unter dem

Fokus „Benachteiligung(en) qua Geschlecht“ als Problem verfolgt wird. Eine Frage, die im ohnehin schmalen Diskurs um die Situation benachteiligter junger Frauen und Männer am Übergang von der Schule in den Beruf wenig diskutiert wird und an dieser Stelle wenigstens als kurzer Exkurs Eingang finden soll.

Aktuelle Veröffentlichungen thematisieren zwar den Benachteiligungsfaktor Geschlecht, weisen aber durchgängig auf Forschungsdesiderata, praktischen Handlungsbedarf und bislang fehlende Konzepte hin. So skizziert Stein (2004) den zu erwartenden sonderpädagogischen Ertrag einer fehlenden geschlechterreflektierenden Forschung zu Lebensverläufen von Mädchen, welche die vorliegenden Befunde der Arbeiten zu Chancen und Risiken von männlichen Jugendlichen sinnvoll ergänzen würden (vgl. Stein 2004). Solga (2005) weist nach, dass „Geschlechterzugehörigkeit heute *erst* im Zusammenhang mit einem geringen Bildungsniveau zu gruppenspezifisch ausgestalteten Diskreditierungs- und Stigmatisierungsprozessen führt“ (Solga 2005, 293, Hervorhebung i. Orig.). Fröschl und Gruber (2005) belegen anschaulich die Geschlechtsabhängigkeit von sozialem Ausschluss bzw. Zugängen zu gesellschaftlicher Teilhabe und Geschlechterdemokratie als Auftrag sozialer Arbeit. Auch die Studie von Ostendorf (2006) zur mangelhaften Qualifikation der Berufsberatung für Mädchen, die im Rahmen der Arbeitsverwaltung angeboten wird, verweist auf dringlichen Handlungs- und Forschungsbedarf in diesem Feld. Dem gegenüber steht z. B. die Untersuchung zur „Kompetenzentwicklung junger Männer mit prekären Ausbildungs- und Beschäftigungsperspektiven“ von Kreher (2005), die als eine der wenigen geschlechtsbezogenen Untersuchungen die strukturellen Benachteiligungen in Erwerbsbiografien von jungen Männern aus sozialpädagogischer Perspektive analysiert.

Abgesehen von wenigen Publikationen zu mädchenbezogenen Projekten und der kritischen Situationsanalyse von Nissen et al. (2003) hat der Benachteiligungsdiskurs nach wie vor Lücken: So finden sich z. B. in der Darstellung von Praxisbeispielen der berufsorientierenden Jugendbildung u. a. ein Konzept von Mädchenarbeit in einer geschlechtsheterogenen Gruppe (vgl. von Wensierski et al. 2005, 165). Hierin enthalten sind zwar eine Vielzahl von mädchenfördernden Absichtserklärungen, eine kritische Diskussion der Gruppenkonstellationen vor dem Hintergrund sozialisatorischer Bedingungen der Zielgruppe und ihres Einflusses auf die Projektreichweite findet weder unter Gesichtspunkten des „Doing-Gender“ mit „entdramatisierender“ (vgl. Faulstich-Wieland et al. 2004) Argumentation noch mit Evaluationsbelegen statt. Zwei Stichworte, die aber keineswegs von den zu verändernden, vorhandenen Ungleichheiten im Bildungssystem ablenken sollen, die „dem Qualitätskriterium der bestmöglichen Förderung aller widersprechen. Diese Ungleichheiten stellen aber nicht mehr

primär Benachteiligungen von Mädchen dar, sondern betreffen in unterschiedlicher Weise Mädchen und Jungen“ (Faulstich-Wieland 2006, 263).

Insgesamt rückt Geschlechtszugehörigkeit als strukturell benachteiligender Faktor nur sehr langsam und bruchstückhaft in die Designs der Studien zur Benachteiligtenförderung. So weist die Untersuchung des DII zu „Lebenslagen, Lebensentwürfen und Bewältigungsstrategien von Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Stadtteilen mit besonderem Erneuerungsbedarf“ (Kraheek 2004) Geschlechtszugehörigkeiten zwar im Erhebungsinstrumentarium aus, thematisiert diese allerdings nicht in der Befundfassung.

Auch für den schulischen Zusammenhang geschlechtsbezogener Benachteiligungen ist die Situation uneindeutig: Nach Biermann und Koch-Priewe (2004, 524) gewinnen Debatte und Umsetzungsansätze des Gender-Mainstreaming-Konzepts zwar auch allmählich auf Schulentwicklungsprozesse Einfluss; Rose und Dithmar sprechen dagegen aber für Schule von einem „schulischen Tabu um die Geschlechterdifferenzen“ (Rose/Dithmar 2004, 400), da die Institution in ihrer paradigmatischen Annahme der prinzipiell gleichen Zugänglichkeit ihrer Bildungsangebote konzeptionell und institutionell mit zu differenzierenden Bildungsangeboten überfordert sei.

Die vertiefende Auswertung der Datensätze von PISA 2000 scheint dies zu bestätigen: So findet sich dort ein signifikant steiler Anstieg der Sitzbleiberquoten von Mädchen in Klasse 7 und 8 und die Erklärung mit pubertären Verhaltensproblemen sowie eine signifikante Häufigkeit von klassenwiederholenden Mädchen aus Migrantenfamilien (vgl. Krohne/Meier 2004) und Lernbelastungen von Mädchen durch ungünstig zusammengesetzte Schülertypologationen (vgl. Schümer 2004). Auch die Befunde von Nyssen (2004) deuten auf eine Wahrnehmungslücke, die auf Seiten der Schule durch die formale Gleichheit der Geschlechterverteilung in gelungenen Bildungsverläufen gestützt wird: Schicht- und ethnienbedingte Benachteiligungen von Mädchen bleiben im schulischen Gleichheitspostulat unberücksichtigt, obwohl sich „die Schichtzugehörigkeit als die entscheidende Variable für den formalen Schulerfolg“ (Nyssen 2004: 394) erweist und Mädchen in benachteiligenden Lebenslagen in der Option der frühen Mutterschaft (vgl. Spies 2005a) einem weiteren biografischen Risiko ausgesetzt sind.

Zur Perspektivverweiterung und Problemdifferenzierung im Sinne einer „Diversity“-orientierten Analyse und Konzeptverweiterung böte sich der von Leiprecht und Lutz (2005) entwickelte Ansatz der zu verschränkenden „bipolaren Differenzlinien“ an.

- Ackermann, H./Rahm, S. (2004): Kooperative Schulentwicklung. Die Balance heterogener Interesslagen und Zugänge. In: Ackermann, H./Rahm, S. (Hrsg.): *Kooperative Schulentwicklung*. Wiesbaden, S. 7-15
- Behr, K./Schulz, U. (2005): Die Ganztagschule als Reformprojekt für eine geschlechterbewusste Schule? In: *beruflich mädchen*, H. 2, S. 52-57
- BIBB (2006): *Schaubilder zur Berufsbildung. Strukturen und Entwicklungen*. Ausgabe 2006. Bonn
- Biermann, C./Koch-Priewe, B. (2004): Gender in der LehrerInnenbildung und Schulentwicklung. In: Glaser, E./Klika, D./Prenzel, A. (Hrsg.): *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft*. Bad Heilbrunn/Obb. S. 523-539
- BMBF (Hrsg.): (2002): *Berufliche Qualifizierung Jugendlicher mit besonderem Förderbedarf. Benachteiligtenförderung*. Berlin
- BMBF (Hrsg.): (2001): *Kompetenzen fördern – berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf*. Berlin
- Bohlinger, S. (2004): Der Benachteiligtenbegriff in der beruflichen Bildung. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 2, S. 230-241
- Bojanowski, A./Eckardt, P./Katschinski, G. (2004): *Forschung in der Benachteiligtenförderung. Sondierungen in einer unübersichtlichen Landschaft*. In: *bwp@*, 6, S. 1-27. www.bwpat.de/ausgabe6/bojanowski_eckardt_katschinski_bwpat6.pdf
- Bojanowski, A./Eckert, M./Stach, M. (2004): Neue Wege in der Benachteiligtenförderung? Zur Einleitung in die Fachtagung „berufliche Bildung Benachteiligter. Innovative Modelle und Netzwerke“. In: Bojanowski, A./Eckert, M./Stach, M. (Hrsg.): *Berufliche Bildung Benachteiligter vor neuen Herausforderungen: Umbau der Förderlandschaft – innovative Netzwerke – neue Aktivierungsformen*. Bielefeld, S. 5-15
- Büchner, P. (2001): *Kindliche Risikobiografien. Über die Kulturalisierung von sozialer Ungleichheit im Kindesalter*. In: Rohmann, E. (Hrsg.): *Mehr Ungleichheit für alle. Fakten, Analysen und Berichte zur sozialen Lage*. Heidelberg, S. 97-114
- Büchner, P./Kritger, H.-H. (1996): Schule als Lebensort von Kindern und Jugendlichen. Zur Wechselwirkung von Schule und außerschulischer Lebenswelt. In: Büchner, P./Fuhs, B./Kritger, H.-H. (Hrsg.): *Vom Teddybär zum ersten Kuss. Wege aus der Kindheit in Ost- und Westdeutschland*. Opladen, S. 201-224
- Diehm, I. (2004): *Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft: Ein „blinder Fleck“ der aktuellen Reformdebatte*. In: Ackermann, H./Rahm, S. (Hrsg.): *Kooperative Schulentwicklung*. Wiesbaden, S. 127-150
- Eckert, M. (2004): *Wohin entwickelt sich die Benachteiligtenförderung? Reflexionen im Horizont neuer Arbeitsmarkt-, Bildungs- und Sozialpolitik*. www.bwpat.de/ausgabe6/eckert_bwpat6.pdf
- Elmenthal, B./Eberhard, V./Ulrich, J. G. (2005): *Ausbildungssteife – auch unter den Fachleuten ein heißes Eisen. Ergebnisse des BIBB-Expertenmonitors*. www.expertenmonitor.de/downloads/Ergebnisse_20051027.pdf
- Enggruber, R./Euler, D. (2003): *Zielgruppen benachteiligter Jugendlicher*. In: Enggruber, R./Euler, D./Gidion, G./Wilke, J. (Hrsg.): *Plätze für Jugendliche in Ausbildung und Betrieb. Gutachten zur Darstellung der Hintergründe der unzureichenden Ausbildungs- und Beschäftigungschancen von benachteiligten Jugendlichen in Baden-Württemberg sowie deren Verbesserungsmöglichkeiten*. Stuttgart, S. 15-60
- Enggruber, R. (2002): *Gender Mainstreaming in der Jugendsozialarbeit*. In: Gericke, T./Lex, T./Schab, G./Schreiber-Kittl, M./Schröpfer, Ha. (Hrsg.): *Jugendliche fördern und fordern. Strategien und Methoden einer aktivierenden Jugendsozialarbeit*. München, S. 266-285
- Enggruber, R./Euler, D./Gidion, G./Wilke, J. (Hrsg.): (2003): *Plätze für Jugendliche in Ausbildung und Betrieb. Gutachten zur Darstellung der Hintergründe der unzureichenden Ausbildungs- und Beschäftigungschancen von benachteiligten Jugendlichen in Baden-Württemberg sowie deren Verbesserungsmöglichkeiten*. Stuttgart
- Faulstich-Wieland, H. (2006): *Reflexive Koedukation als zeitgemäße Bildung*. In: Otto, H.U./Oelkers, J. (Hrsg.): *Zeitgemäße Bildung. Herausforderung für Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik*. München, S. 261-274
- Faulstich-Wieland, H./Weber, M./Willems, K. (2004) *Doing Gender im heutigen Schulalltag. Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen*. Weinheim und München
- Fröschl, E./Gruber, C. (2005): *Sozialer Anschluss hat ein Geschlecht*. In: Anhorn, R./Bettinger, F. (Hrsg.): *Sozialer Anschluss und Soziale Arbeit. Positionsbestimmungen einer kritischen Theorie und Praxis Sozialer Arbeit*. Wiesbaden 2005, S. 219-235
- Gellner, T. (2004): *Was benachteiligt wen und warum? Versuch einer Präzisierung des Konstrukts „Benachteiligung“*. In: *Zeitschrift für Sozialpädagogik*, 2. Jhg. Heft 1/2004, S. 32-44
- Krahe, N. (2004): *Karrieren jenseits normaler Erwerbsarbeit. Lebenslagen, Lebensentwürfen und Bewältigungsstrategien von Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Stadtteilen mit besonderem Erneuerungsbedarf*. Halle
- Kreher, T. (2005): *Kompetenzentwicklung junger Männer mit prekären Ausbildungs- und Beschäftigungsperspektiven*. In: Arnold, H./Böhnisch, L./Schröder, W. (Hrsg.): *Sozialpädagogische Beschäftigtenförderung. Lebensbewältigung und Kompetenzentwicklung im Jugend- und jungen Erwachsenenalter*. Weinheim, S. 133-146
- Krohne, J./Meier, U. (2004): *Sitzenbleiben, Geschlecht und Migration*. In: Schmeier, G./Tillmann, K.-J./Weiß, M. (Hrsg.): *Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen*. Wiesbaden, S. 117-147
- Laur-Ernst, U. (2002): *Strukturwandel und Reformansätze in der Berufsbildung: Welche Wirkungen haben sie auf Jugendliche mit schlechten Startchancen?* In: BIBB (Hrsg.): *Benachteiligte durch berufliche Qualifizierung fördern*. Bonn, S. 64-77
- Leiprecht, R./Lutz, H. (2005): *Intersektionalität im Klassenzimmer: Ethnizität, Klasse, Geschlecht*. In: Leiprecht, R./Kerber A. (Hrsg.): *Schule in der Einwanderungsgesellschaft*. Schwalbach/Ts., S. 218-234
- Niemeyer, B. (2004a): *Benachteiligtenförderung zwischen Berufung und Profession. Professions-theoretische Überlegungen zu einem diffusen Bildungsbereich*. In: *bwp@*, Nr. 6; [www.bwpat.de/Nissen_U/Keddi_B/Pfeil_P\(2003\).pdf](http://www.bwpat.de/Nissen_U/Keddi_B/Pfeil_P(2003).pdf)
- Nissen, U./Keddi, B./Pfeil, P. (2003): *Berufsfindungsprozesse von Mädchen und jungen Frauen. Erklärungsansätze und empirische Befunde*. Opladen
- Nyssen, E. (2004): *Gender in den Sekundarstufen*. In: Glaser, E./Klika, D./Prenzel, A. (Hrsg.): *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft*. Bad Heilbrunn/Obb., S. 389-409
- Ostendorf, H. (2006): *Schlecht beraten auf dem Weg in die Arbeitswelt. Reform der Berufsberatung: Politische Steuerung nach „eigenem Recht“ oder demokratisch legitimiert?* www.fr-aktuell.de/ressorts/nachrichten_und_politik/dokumentation/?cent=853897
- Pätzold, G. (2004): *Übergang Schule – Berufsausbildung*. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.): *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden, S. 568-584
- Paul-Kohlhoff, A./Zybell, U. (2003): *Benachteiligtenförderung als Reformpotential für das duale System. Berufsbildung*, H. 82, S. 3-7
- Prager, J.U./Wieland, C. (2005): *Jugend und Beruf. Repräsentativumfrage zur Selbstwahrnehmung der Jugend in Deutschland*. Gütersloh
- Rose, L./Dihmar, U. (2004): *Geschlechterorientierung in der Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule*. In: Hartnuf, B./Maykus, S. (Hrsg.): *Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen*. Berlin und Fulda, S. 391-409

- Rützel, J. (1995): Randgruppen in der beruflichen Bildung. In Arnold, R./Lipmeier, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen. S. 109-120
- Rützel, J. (1998): Benachteiligte. In Pahl, J.-P./Uhe, E. (Hrsg.): Betrifft: berufsbildung. Begriffe von A - Z. für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule. Seelze. S. 27
- Rützel, J. (1999): Berufliche Bildung von Randgruppen. In Kaiser, F.-J./Pätzold, J. (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn. S. 53-54
- Schierholz, H. (2004): Strategien zur Integrationsförderung beim Übergang zu Ausbildung und Beschäftigung. In: Bonifer-Dör, G./Vock, R. (Hrsg.): Berufliche Integration junger Menschen mit besonderem Förderbedarf. Entwicklung – Stand – Perspektiven. Darmstadt. S. 19-48
- Schümer, G. (2004): Zur doppelten Benachteiligung von Schülern aus unterprivilegierten Gesellschaftsschichten im deutschen Schulwesen. In: Schümer, G./Tillmann, K.-J./Weiß, M. (Hrsg.): Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen. Wiesbaden. S. 73-114
- Sengling, D. (1996): Wozu Sozialpädagogik? In: Gruschka, A. (Hrsg.): Wozu Pädagogik? Darmstadt
- Solga, H. (2005): Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive. Opladen
- Spies, A. (2006): Sozialpädagogische Beratung in der Schule – Ein Instrument zur Sicherung der Berufseinnäherung bildungsbenachteiligter Mädchen und Jungen. In: berufsbildung, Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule. 60. Jg., 3, S. 67-68
- Spies, A. (2005a): Kinder statt Beruf? – Zukunftsoptionen benachteiligter Mädchen am Übergang von der Schule in den Beruf. In: Unsere Jugend. 57 Jg., 12, S. 522-532
- Spies, A. (2005b): Mädchen – Ein blinder Fleck mit weitreichenden Folgen? In: Spies, A./Stecklina, G. (Hrsg.): Die Ganztagschule – Schule und Jugendhilfe vor der Herausforderung gemeinsamen Handelns. Bd. II: Keine Chance ohne Kooperation – Handlungsformen und Institutionelle Bedingungen. Bad Heilbrunn/Obb.. S. 58-71
- Stein, C. (2004): Fünf Thesen zu einer feministisch orientierten sonderpädagogischen Lebensverlaufsforchung und zu deren schulpädagogischen Ertrag. In: Baur, W./Mack, W./Schroeder, J. (Hrsg.): Bildung von unten denken. Aufwachsen in erschwerten Lebenssituationen – Provokationen für die Pädagogik. Bad Heilbrunn/Obb.. S. 89-96
- Tredop, D. (in Druck). Kompetenzen von Jugendlichen an der ersten Schwelle zur Beschäftigung aus Sicht von ausbildenden Unternehmen. In: Graue, B./Mester, B./Stelmann, G./Westhaus, M. (Hrsg.): Internationalisierung - Europäisierung - Regionalisierung. Oldenburg