

---

**Kommissionsdrucksache 19(28)111**

28.10.2020

---

**Prof. Dr. Marc Thielen**  
**Institut für Sonderpädagogik, Leibniz Universität Hannover**

**Stellungnahme/Positionspapier**

**Anhörung**

**zum Thema**

**„Ausbildungsreife versus Berufswahlkompetenz“**

**am 2. November 2020**



## Positionspapier zur Sitzung der Enquete-Kommission Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt des Deutschen Bundestags am 02.11.2020 zum Thema „Ausbildungsreife versus Berufswahlkompetenz“

### 1. Grundimplikationen „Ausbildungsreife“ und „Berufswahlkompetenz“

- **Theoretische Prämisse:** „Ausbildungsreife“ und „Berufswahlkompetenz“ betrachten die Berufliche Orientierung<sup>1</sup> als ein *Entwicklungsgeschehen*, in dessen Vollzug definierte Standards („Reifegrad“) bzw. Entwicklungsziele („Kompetenzen“) erreicht werden sollen.
- **Thematischer Fokus:** „Ausbildungsreife“ betrachtet *unterschiedliche Merkmale* „Berufswahlkompetenz“ fokussiert die *Berufswahl* und die dazu benötigten Kompetenzen.
- **Gegenstand:** „Ausbildungsreife“ rekurriert auf Alters- und Entwicklungsnormen und betrachtet *Diskrepanzen* zwischen dem Entwicklungsstand *Jugendlicher* und den Erwartungen von *Ausbildungsbetrieben*. „Berufswahlkompetenz“ betrachtet *Lern- und Entwicklungsaufgaben* und fokussiert die *Bedingungen*, die es Jugendlichen ermöglichen, berufswahlbezogene Anforderungen zu bewältigen.
- **Bildungspolitische Akzentuierung:** Auf beide Konzepte wird in der Beruflichen Orientierung und Berufsvorbereitung rekurriert: „Ausbildungsreife“ fokussiert *betriebliche Ausbildung*, „Berufswahlkompetenz“ *alle Ausbildungsvarianten* inklusive eines Studiums.

### 2. Hintergründe und Diskussion des Konzepts „Ausbildungsreife“

#### 2.1 Hintergründe des Konzepts „Ausbildungsreife“

- **„Reifegrad“:** Formulierung von *Mindeststandards*, die – anders als bei der „Hochschulreife“ – über schulische Leistungen hinausgehen (vgl. Eberhard 2006).
- **Perspektive der Betriebe:** Der „Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife“ (BA 2009: 4) plädiert aus betrieblicher Sicht für eine *Verbesserung* der „Ausbildungsreife“. Dieses Argument prägte bereits den Diskurs um „Berufsreife“ ab den 1950er Jahren. Bornemann (1960: 1) verwies auf eine Quote von 20% vorzeitig aufgelöster Lehrverträge und problematisierte, „dass die heutige Schulordnung den Anforderungen des Berufslebens nicht gerecht wird.“
- **Variierende Relevanz einzelner Merkmale:** Die **körperliche Entwicklung** spielte angesichts der Schulentlassung mit 14 Jahren in den 1950 Jahren eine große Rolle da die „volle Arbeitsbefähigung“ erst im Alter von 16 oder 17 Jahren erwartet wurde (ebd.: 3).  
⇒ Fokus: *Jugend- und Arbeitsschutz*, den Großbetriebe durch geminderte Anforderung in Lehrwerkstätten sicherstellten, während Kleinbetriebe erwarteten, dass „die Arbeit unter allen Umständen gemacht werden muss“ (ebd.).
- **Schulische Leistungen:** Defizite werden erst zu einem späteren Zeitpunkt im Diskurs um „Ausbildungsreife“ stärker problematisiert (vgl. BASF AG 2010).  
⇒ Hintergrund sind u.a. gestiegene schulische *Anforderungen* bei gleichzeitig gewachsener *Aufmerksamkeit* für schulische Leistungsprobleme im Zuge international vergleichender Schulleistungstests (vgl. PISA-Debatten der 2000er Jahre).
- **Arbeits- und Sozialverhalten:** Wurde bereits ab dem 18. Jahrhundert bei Lehrlingen im Handwerk problematisiert (vgl. Stratmann 1995). Bornemann (1960: 2) bezeichnet „die

---

<sup>1</sup> Der Begriff „Berufliche Orientierung“ wird in diesem Papier anlehnend an die „Empfehlungen zur Beruflichen Orientierung an Schulen“ der KMK vom 07.12.2017 für „alle Synonyme der Berufs- und Studienorientierung“ (KMK 1997: 3) verwendet.

sittlich-ethische Seite“ und das soziale Verhalten als „die wichtigsten Bedingungen der Berufsreife“. In jüngerer Zeit wird das Verhalten wieder stärker akzentuiert (vgl. DIHK 2016).

⇒ Hier zeigt sich die *Spannung* zwischen jugendspezifischen Lebensstilen und Bedürfnissen und dem Leistungs- und Disziplinarspruch in Bildungsinstitutionen.

- **Berufswahlkompetenz:** In neueren Unternehmensbefragungen werden unklare Berufsvorstellungen von Jugendlichen als „größtes Ausbildungshemmnis“ (DIHK 2018) beschrieben.  
⇒ Das Ziel, zunächst einen *höheren Schulabschluss* zu erwerben, kann mit dem Aufschub einer Berufswahlentscheidung einhergehen, um sich Optionen offenzuhalten.

## 2.2 Diskussion des Konzepts „Ausbildungsreife“

- **Unzureichende wissenschaftliche Fundierung:** Bereits „Berufsreife“ wurde eine inhaltliche Unschärfe und fehlende wissenschaftliche Verankerung attestiert (vgl. Bornemann 1960: 1). Dobischat, Kühnlein & Schurgatz (2012: 75) resümieren zu „Ausbildungsreife“, dass sich der Begriff „einer wissenschaftlich fundierten Operationalisierung entzieht“.
- **Komplexitätsreduktion:** Das multifaktoriell bedingte Übergangsgeschehen wird auf den Bereich *individueller Merkmale* reduziert, während institutionelle Aspekte in der Ausbildung vernachlässigt werden.
- **Schwache empirische Begründung:** Die Anforderungen im „Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife“ (BA 2009) beruhen vor allem auf Befragungen und nicht auf Arbeitsplatz- und -prozessanalysen in einer zunehmend digitalen Arbeitswelt. Da die aktuellen Merkmale Anfang der 2000er Jahre beschrieben wurden, fehlen z.B. digitale Kompetenzen, die Jugendliche zunehmend benötigen.
- **Begrenzte empirische Validität:** Von Individualmerkmalen auf Bildungsverläufe zu schließen, ist fragwürdig. Studien zeigen, dass schulisch schwächere Jugendliche eine Ausbildung erfolgreich bewältigen und den Übergang in Erwerbstätigkeit erreichen können (vgl. Buchholz et al. 2012; Gaupp, Geier & Hupka-Brunner et al. 2012). Jugendliche im auf die Förderung von „Ausbildungsreife“ zielenden Übergangssektor besitzen zum Teil höhere Kompetenzen als Auszubildende (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018: 141).
- **Exklusions- und Stigmatisierungsgefahr:** Die Feststellung von „Ausbildungsreife“ hat eine selektive Logik und differenziert zwischen *vorhandener, absehbar erreichbarer* und *nicht erreichbarer* „Ausbildungsreife“. In der Berufsvorbereitung, in der marktbenachteiligte Jugendliche ebenso beschult werden, wie solche, die einen höheren Schulabschluss anstreben, begünstigt der Diskurs eine defizitorientierte und stigmatisierende Sicht auf die teilnehmenden Jugendlichen (vgl. Handelmann, Schütte & Thielen 2019).
- **Fehlende Transparenz:** In der Bildungsberichterstattung finden sich keine öffentlich zugänglichen Informationen dazu, wie viele Jugendliche aus welchen Gründen als noch nicht bzw. nicht ausbildungsreif eingeschätzt werden.

## 3. Hintergründe und Diskussion des Konzepts „Berufswahlkompetenz“

### 3.1 Hintergründe des Konzepts „Berufswahlkompetenz“

- **Theoretische Verortung:** Das Konzept geht auf die *Laufbahnentwicklungstheorie* von Donald E. Super zurück, die den individuellen Prozess der Berufsentwicklung aus unterschiedlichen psychologischen Perspektiven betrachtet. In Abgrenzung zu *Berufswahlreife* akzentuiert der *Kompetenzansatz* die Fähigkeiten, die im Prozess der Berufswahl benötigt werden.
- **Normativer Fokus:** Es werden Kriterien einer *erfolgreichen Berufswahl* definiert: Planung, Exploration, Informiert und Entschiedenheit. Tests zur Diagnose des Entwicklungsstands in

der Berufswahlkompetenz werden zur Evaluation von Berufsorientierungs- und Übergangsmaßnahmen ebenso genutzt, wie in der Beratung Jugendlicher.

- **Zieldefinition:** An allgemeinbildenden Schulen ist die Förderung der Berufswahlkompetenz mit dem Ziel einer *wohlbegründeten Entscheidung* für eine nachschulische Ausbildung verbunden.
- **Phasenmodell:** Berufswahlkompetenz modelliert den Prozess der Berufswahl als Abfolge aufeinanderfolgender Phasen. Das Thüringer Berufswahlkompetenzmodell unterscheidet z.B. vier Phasen: (1) Einstimmen, (2) Erkunden, (3) Entscheiden und (4) Erreichen (vgl. Driesel-Lange et al. 2020).

### 3.2 Diskussion des Konzepts „Berufswahlkompetenz“

- **Konstruktion eines Normallebenslaufs:** Wenngleich die Berufswahl altersunabhängig verläuft, orientieren sich Konzepte am Normallebenslauf und enden mit Bewerbungsaktivitäten im Übergang Schule-Beruf. Berufliche Übergänge verlaufen jedoch komplexer und langwieriger. Die Entscheidung für eine Berufsausbildung, die häufig erst nach der Schulzeit getroffen wird, kann zudem sehr unterschiedliche Motive haben, die nicht zwingend mit der Identifikation mit einem konkreten Beruf zusammenhängen müssen.
- **Standardisierung versus individuelle Biografisierung:** Der individuelle Prozess der Biografisierung als „bedeutungsordnende, sinnstiftende Leistung des Subjekts“ (Marotzki 2006) entzieht sich der linearen Logik von Phasenmodellen. Dies zeigen Studien, welche die berufliche Orientierung von Jugendlichen im Kontext ihrer individuellen Lebensgeschichte rekonstruieren (vgl. Handelsmann 2020).
- **Synchronizität von Biografie und Bildungsinstitutionen:** Prozesse der beruflichen Orientierung verlaufen häufig *nicht* synchron zur Taktung von Bildungsinstitutionen, an denen Konzepte zur Förderung der „Berufswahlkompetenz“ orientiert sind. Junge Menschen nutzen gezielt Übergangszeiten *nach* der allgemeinbildenden Schule zur beruflichen Orientierung und schulischen Weiterqualifizierung.
- **Steuerbarkeit biografischer Prozesse:** Prozesse der beruflichen Orientierung sind *nicht* steuerbar und speisen sich aus unterschiedlichen Quellen, von denen formale Bildungsangebote nur ein Teil sind. Eine hohe Relevanz hat auch *informelles Lernen* außerhalb von Bildungsinstitutionen. Es gibt keinen Kausalzusammenhang zwischen der gemessenen Ausprägung der Berufswahlkompetenz und dem Einstieg in einen Beruf (vgl. BIBB 2018: 74). Auch junge Menschen, die ihre Berufs- und Studienwahl wohl überlegt getroffen haben und „berufswahlkompetent“ sind, brechen eine Ausbildung ab (vgl. Handelsmann 2020).
- **Vernachlässigung sozialstruktureller Aspekte:** Konzepte zur Förderung der Berufswahlkompetenz rekurren auf Motivation, ohne die Bedeutung der sozialen Lage hinreichend zu reflektieren. Die Motivationen bildungsarmer Jugendlicher sind durch Erfahrungen von fehlender Anerkennung und Exklusion in Bewerbungsprozessen ebenso erschwert, wie durch die Notwendigkeit zur ‚Aspirationsabkühlung‘, da viele Berufe im nach Schulabschluss segmentierten Ausbildungssystem unerreichbar erscheinen (vgl. Baethge 2010).
- **Einsatz des Konzeptes:** Berufswahlkompetenzmodelle dienen der Unterstützung junger Menschen in der Bewältigung der Entwicklungsaufgabe „Berufswahl“ und sollten nicht als weiteres Diagnoseinstrument genutzt werden, um die Ausbildungsfähigkeit Jugendlicher einzuschätzen und Selektionsentscheidungen zu begründen.

#### 4. Subjektorientierte Berufliche Orientierung versus normalisierende Standardisierung

Wenn der Übergang in einen Beruf eine grundlegende menschliche Entwicklungsaufgabe darstellt und eine abgeschlossene Berufsausbildung die „Mindestausstattung für Erwerbsarbeit“ (Braun & Reißig 2012: 91) ist, bedarf es schwerwiegender Gründe, um ausbildungsinteressierten jungen Menschen den Zugang zum Ausbildungssystem zu verwehren – zumal „alle jungen Menschen als Fachkräfte auf dem Arbeitsmarkt gebraucht [werden]“ (BMBF 2019: 43, Hervorh. M.T.). Werden neben *schulischen Leistungen* weitere Aspekte für Selektionsentscheidungen geltend gemacht, so ist dies begründungspflichtig. Wenngleich „Ausbildungsreife“ und „Berufswahlkompetenz“ ungeachtet der diskutierten Probleme bedeutsame Themen der Beruflichen Orientierung adressieren, bieten beide Konzepte *keine* überzeugend objektivierbare *Begründung für die Selektion* beim Zugang zur beruflichen Bildung. Die in beiden Konzepten eingenommene Perspektive auf die individuelle Entwicklung bietet gleichwohl Anknüpfungspunkte für eine *subjektorientierte Berufliche Orientierung und Bildung*, die jedoch stärker die institutionellen und strukturellen Rahmenbedingungen einbeziehen muss.

##### (1) Eine subjektorientierte Berufliche Orientierung unterstützt die

###### **Persönlichkeitsentfaltung junger Menschen mit didaktischen Angeboten**

Berufliche Orientierung unterstützt junge Menschen in der Auseinandersetzung mit der grundlegenden biografischen Frage ihrer künftigen Lebensgestaltung. Individuelle Biografisierungsprozesse lassen sich nicht in diagnostizier- und objektivierbare Standards übersetzen und durch etwaige Fördermaßnahmen steuern, optimieren oder beschleunigen. Personelle, zeitliche und sachliche Ressourcen sollten daher nicht für weitere Kompetenzfeststellungsverfahren, sondern zur Weiterentwicklung didaktischer Konzepte der Beruflichen Orientierung unter der konsequenten Einbeziehung digitaler Medien und handlungsorientierter Formate genutzt werden.

##### (2) Eine subjektorientierte Berufliche Orientierung bedarf personeller und sachlicher Ressourcen und einer konzeptionellen Verankerung in der Schulentwicklung

Berufliche Orientierung beschränkt sich nicht auf punktuelle Maßnahmen, sondern bietet jungen Menschen im Bildungsverlauf kontinuierlich Möglichkeiten zur Auseinandersetzung mit Fragen der Berufs- und Zukunftsplanung sowie differenzierte und praxisnahe Einblicke in die unterschiedlichen Bereiche der Berufs- und Arbeitswelt. Dies erfolgt koordiniert in spezifischen Angeboten bzw. Fächern zur Beruflichen Orientierung, als Querschnittsthema in möglichst allen Unterrichtsfächern sowie in übergreifenden schulischen Angeboten und Projekten.

##### (3) Eine subjektorientierte Berufliche Orientierung spricht Jugendliche als biografisch handelnde Subjekte an und stärkt sie in ihrer individuellen Biografisierung.

Berufliche Orientierung knüpft an den Erfahrungen, Interessen, Wünschen und Zukunftsvorstellungen von jungen Menschen an. Sie geht davon aus, dass sich die Suche nach beruflichen Perspektiven in einem Prozess vollzieht, der häufig nicht linear verläuft, keinen festgelegten Phasen folgt und sich über die gesamte Lebensspanne erstreckt. Angesichts heterogener Biografien und Lebenslagen identifiziert Berufliche Orientierung frühzeitig individuelle Unterstützungsbedarfe und initiiert entsprechende Angebote, die – z.B. in Form sozialpädagogischer Begleitung – in ausreichendem Maße und in verlässlichen Strukturen vorgehalten werden.

- (4) Eine subjektorientierte Berufliche Orientierung erkennt Jugend als gesellschaftliche Gruppe mit eigenem Recht an und reflektiert defizitorientierte Zuschreibungen.**  
Berufliche Orientierung wertschätzt Jugendliche im Zuge ihrer anspruchsvollen biografischen Herausforderungen und traut ihnen als aktiv realitätsverarbeitenden Subjekten grundsätzlich zu, sich kontextuell situationsangemessen zu verhalten. Sie macht die situative Bedeutung differenter Kommunikations- und Kooperationsformen der Berufs- und Arbeitswelt zum Thema, ohne Jugendlichen einen pauschalen Förderbedarf zu unterstellen, wie er im Diskurs um mangelnde „Ausbildungsreife“ regelmäßig behauptet wird.
- (5) Eine subjektorientierte Berufliche Orientierung weckt Interesse an der Berufs- und Arbeitswelt und eröffnet vielfältige Explorations- und Erfahrungsmöglichkeiten.**  
Berufliche Orientierung ermöglicht vielfältige und praxisnahe Einblicke in die Berufs- und Arbeitswelt und berücksichtigt zugleich, dass Jugendliche Erfahrungen in unterschiedlichen Lebensbereichen nutzen. Sie unterstützt den Erwerb von berufsrelevanten Kompetenzen im Zuge informeller Lernprozesse in außerschulischen Lebensbereichen und initiiert Kooperationen mit außerschulischen Akteuren in regionalen Netzwerken. Berufliche Orientierung fördert gezielt die sozialen Teilhabemöglichkeiten von sozial- und bildungsbenachteiligten Jugendlichen, um ihnen Zugänge zu möglichst vielfältigen Erfahrungs- und Explorationsmöglichkeiten zu eröffnen.
- (6) Eine subjektorientierte Berufliche Orientierung berücksichtigt, dass die Biografisierung Jugendlicher nicht zwingend der zeitlichen Taktung von Bildungsinstitutionen folgt.**  
Die Förderung von Berufswahlkompetenz geht von der Individualität und Diversität von beruflichen Orientierungsprozessen aus und berücksichtigt, dass nicht alle Jugendlichen beim Erwerb des ersten allgemeinen Schulabschlusses eine Berufswahlentscheidung getroffen haben, ohne dies als Defizit zu bewerten. Sie zeigt Jugendlichen unterschiedliche Möglichkeiten zur nachschulischen beruflichen Orientierung und Weiterqualifizierung auf und unterstützt sie frühzeitig beim Übergang zu entsprechenden Angeboten.
- (7) Eine subjektorientierte Berufliche Orientierung eröffnet nachschulische Orientierungsmöglichkeiten, die nicht pauschal von Defiziten und Aktivierungsbedarfen ausgehen.**  
Berufliche Orientierung berücksichtigt, dass viele junge Menschen unabhängig von ihrem Bildungshintergrund die Berufswahl- und Studienentscheidung erst nach dem Ende ihrer Schulzeit treffen und hierfür unterschiedlich viel Zeit, Anregung und Unterstützung benötigen. Es werden gezielte Orientierungsangebote im Übergang gemacht, die nicht von Defiziten ausgehen, zukunfts offen gestaltet sind und den Erwerb weiterer berufsrelevanter Kompetenzen begünstigen. Entsprechende Angebote sind auch von biografischen Orientierungsformen inspiriert, auf die viele sozial privilegierte junge Menschen nach dem Ende der Schulzeit zurückgreifen, z.B. Auslandsaufenthalte, Sprachkurse, exklusive Angebote der Selbsterkundung etc.
- (8) Eine subjektorientierte berufliche Bildung bearbeitet Diskrepanzen zwischen den Merkmalen Jugendlicher und den Erwartungen von Ausbildungsinstitutionen inklusiv.**  
In Bildungsinstitutionen bestehen grundsätzlich Diskrepanzen zwischen den institutionellen Erwartungen und den individuellen Eigenschaften von Bildungssubjekten. Ein inklusives Berufsbildungssystem reagiert darauf nicht mit Exklusion, sondern durch *interne* pädagogische Maßnahmen. In der akademischen Bildung werden schulische Schwächen in Mathematik und Naturwissenschaften beim Studieneinstieg u.a. durch sogenannte MINT-Kollegs im Studium bearbeitet. Es bedarf entsprechend der Weiterentwicklung inklusiver Unterstützungsangebote in der Berufsausbildung, um die Integration leistungsschwächerer Jugendlicher zur begünstigen.

## Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018): Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. Bielefeld.
- BA – Bundesagentur für Arbeit (2009): Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland. Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife. Nürnberg.
- Baethge, M. (2010): Neue soziale Segmentationsmuster in der beruflichen Bildung. In: Krüger, H.-H., Rabe-Kleberg, U., Kramer, R.-T. & Budde, J. (Hrsg.): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule, Wiesbaden, S. 275-298.
- BASF AG (2010): Langzeitstudie über Rechtschreib- und elementare Rechenkenntnisse bei Ausbildungsplatzbewerbern. Ludwigshafen.
- BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) (2018): Berufswahlkompetenz und ihre Förderung. Evaluation des Berufsorientierungsprogramms BOP. Leverkusen.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2019): Berufsbildungsbericht 2019. Bonn u. Berlin.
- Bornemann, E. (1960): Das Wesen der Berufsreife. In: Psychologie und Praxis. Bd. 4, S. 1-8.
- Braun, F. & Reißig, B. (2012): Regionales Übergangsmanagement Schule – Berufsausbildung. Handlungsfelder, Hindernisse und Problemlösungen. In: Bojanowski, A. & Eckert, M. (Hrsg.): Black Box Übergangssystem. Münster u.a., S. 91-103.
- Buchholz, S., Imdorf, C., Hupka-Brunner, S. & Blossfeld, H.-P. (2012): Sind leistungsstarke Jugendliche tatsächlich nicht ausbildungsfähig? Eine Längsschnittstudie zur beruflichen Qualifizierung von Jugendlichen im Nachbarland Schweiz. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 64 Jg./H.4, S. 701-727.
- DIHK – Deutscher Industrie- und Handelskammertag (2016): Ausbildung 2016. Ergebnisse einer Online-Unternehmensbefragung. Bonn u. Brüssel.
- DIHK – Deutscher Industrie- und Handelskammertag (2018): Ausbildung 2018. Ergebnisse einer Online-Unternehmensbefragung. Bonn u. Brüssel.
- Dobischat, R., Kühnlein, G. & Schurgatz, R. (2012): Ausbildungsreife – Ein umstrittener Begriff beim Übergang Jugendlicher in eine Berufsausbildung. Arbeitspapier 189 der Hans-Böckler-Stiftung. Düsseldorf.
- Driesel-Lange, K., Kracke, B., Hany, E. & Kunz, N. (2020): Entwicklungsaufgabe Berufswahl. Ein Kompetenzmodell zur Systematisierung berufsorientierender Begleitung. In: Brüggemann, T. & Rahn, S. (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. 2. Aufl. Münster u.a., S. 57-72.
- Eberhard, V. (2006): Das Konzept Ausbildungsreife. Ein ungeklärtes Konstrukt im Spannungsfeld unterschiedlicher Interessen. Ergebnisse aus dem BIBB. Bonn.
- Gaupp, N., Geier, B. & Hupka-Brunner, S. (2012): Chancen bildungsbenachteiligter junger Erwachsener in der Schweiz und in Deutschland: Die (Nicht-) Bewältigung der zweiten Schwelle. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 32. Jg./H. 3, S. 299-318.
- Handelmann, A. (2020): Die Suche nach einem Beruf. Wege in Ausbildung im Spannungsfeld gesellschaftlicher Erwartungen und biografischer Orientierungen. Weinheim u. Basel.
- Handelmann, A., Schütte, D. & Thielen, M. (2019): Der professionelle Blick auf jugendliches Verhalten in berufsvorbereitenden Bildungsgängen zwischen pädagogischen Programmatiken und institutionellen Erwartungen. In: Vierteljahreszeitschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN). 88. Jg./H.3, S. 224-236.
- Marotzki, W. (2006): Bildungstheorie und Allgemeine Biographieforschung. In: Krüger, H.-H. & Marotzki, W. (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2. Aufl. Wiesbaden, S. 59-70.
- Stratmann, K. (1995): „...und auf Gehorsam beruht dein ganzes jetziges Verhältnis“: pädagogische Normierung im Spiegel alter Lehrlingsregeln (1750-1860), ein Werkstattbericht zur historischen Rekonstruktion betrieblicher Sozialisationsprozesse. In: Hoff, E.-H. & Lappe, L. (Hrsg.): Verantwortung im Arbeitsleben. Heidelberg, S. 65-88.