

Felden, Heide von

Lernwelten und Transitionen: Übergangsforschung als Lernweltforschung

Schmidt-Lauff, Sabine [Hrsg.]; Felden, Heide von [Hrsg.]; Pätzold, Henning [Hrsg.]: *Transitionen in der Erwachsenenbildung. Gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Übergänge*. Opladen; Berlin; Toronto : Budrich 2015, S. 71-83. - (Schriftenreihe der Sektion Erwachsenenbildung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE))



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Felden, Heide von: Lernwelten und Transitionen: Übergangsforschung als Lernweltforschung - In: Schmidt-Lauff, Sabine [Hrsg.]; Felden, Heide von [Hrsg.]; Pätzold, Henning [Hrsg.]: *Transitionen in der Erwachsenenbildung. Gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Übergänge*. Opladen; Berlin; Toronto : Budrich 2015, S. 71-83 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-129971

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.budrich-verlag.de/>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/deed> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Transitionen in der Erwachsenenbildung

Gesellschaftliche, institutionelle
und individuelle Übergänge

Sabine Schmidt-Lauff
Heide von Felden
Henning Pätzold (Hrsg.)

Schriftenreihe der Sektion
Erwachsenenbildung
der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft



DGfE Deutsche Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

Schriftenreihe der Sektion
Erwachsenenbildung
in der Deutschen Gesellschaft für
Erziehungswissenschaft (DGfE)

Sabine Schmidt-Lauff
Heide von Felden
Henning Pätzold (Hrsg.)

Transitionen in der Erwachsenenbildung

Gesellschaftliche, institutionelle
und individuelle Übergänge

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2015

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© 2015 Dieses Werk ist bei Verlag Barbara Budrich erschienen und steht unter folgender Creative Commons Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/>

Verbreitung, Speicherung und Vervielfältigung erlaubt, kommerzielle Nutzung und Veränderung nur mit Genehmigung des Verlags Barbara Budrich.



Dieses Buch steht im OpenAccess Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (<https://doi.org/10.3224/84740753>)

Eine kostenpflichtige Druckversion kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-0753-9
eISBN 978-3-8474-0915-1
DOI 10.3224/84740753

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Lektorat und Satz: Judith Henning, Hamburg – www.buchfinken.com

Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin & Toronto
<http://www.shop.budrich-academic.de/>

Inhalt

Vorwort 9

Heide von Felden/Sabine Schmidt-Lauff
Transitionen in der Erwachsenenbildung: Übergänge im
gesellschaftlichen Wandel, im Fokus von Forschung und aus Sicht
pädagogischer Professionalität..... 11

Key Notes 17

Ortfried Schöffter
Übergangszeiten – ‚Transitionen‘ und ‚Life Trajectories‘. Navigieren
durch Bildungslandschaften im Lebensverlauf 19

Andreas Walther
Übergänge im Lebenslauf: Erziehungswissenschaftliche Heuristik
oder pädagogische Gestaltungsaufgabe?..... 35

Theoretische Perspektiven 57

Ulla Klingovsky/Susanne Pawlewicz
Übergang, Unsicherheit und Unterbrechung: Scheitern als Chance zur
Differenzbildung 59

Heide von Felden
Lernwelten und Transitionen: Übergangsforschung als
Lernweltforschung 71

Nicole Hoffmann
Übergangsstrukturen im Feld der pädagogischen Beratung
Erwachsener – ethnografische Perspektiven im Anschluss an Arnold
van Gennep 85

Claudia Lobe
Biografieorientierte Transitionsforschung als Teilnehmerforschung –
Wie sich Erwachsenenbildungsteilnahme als biografische Transition
untersuchen lässt97

Berufliche Übergänge..... 111

Melanie Benz-Gydat
Der Berufseinstieg als Transition: Vom Studium in die andragogische
Praxis113

Barbara Lindemann
Die Relevanz von sozialen Kontakten beim Übergang vom Studium in
das Erwerbsleben. Ergebnisse aus einer Befragung der Münchner
Magisterpädagoginnen und Magisterpädagogen.....127

Jörg Schwarz/Franziska Teichmann/Susanne Maria Weber
Transitionen und Trajektorien.....139

Bettina Ülpenich
Der Weg in die Schule – Passagenbewältigung von
Lehramtsanwärtern und -anwärterinnen in Eigenkonstruktion151

Beatrix Niemeyer-Jensen/Merle Hinrichsen
Möglichkeitsräume (re)konstruieren – Biographische
Aneignungsprozesse zwischen Schule und Erwerbstätigkeit.....163

Monique Landberg/Peter Noack
Prädiktoren von berufsbezogenen Orts- und Richtungswechseln von
jungen Erwachsenen und die Rolle von Agency.....175

Johanna Gebrande/Rudolf Tippelt
Basiskompetenzen am Übergang in die Nacherwerbsphase189

Marion Fleige
Nutzenvorstellungen von Weiterbildungsteilnehmenden in beruflichen
und erwerbsbiographischen Übergangssituationen.....203

Professionelle Begleitung in Übergängen..... 215

Yeşim Kasap Çetingök
 Die transitionengerechte Konzeptualisierung der psychosozialen
 Beratung für die Erwachsenen und Ermöglichung von
 Bildungsprozessen217

Stephanie Günther/Joachim Ludwig
 Transformationen pädagogischen Wissens bei nebenberuflichen
 Kursleitenden im Kontext pädagogischer Weiterbildung227

Babette Mölders
 Mentoring zur Begleitung des Übergangs vom Studium in den Beruf –
 Konstruktionen eines Übergangs anhand einer Falldarstellung239

Barbara Nienkemper
 Abschlussorientierte Tests und Prüfungen im Kontext von
 individuellen Übergängen bei funktionalem Analphabetismus253

Institutionelle und organisationale Übergänge 265

Matthias Alke
 Institutionelle Übergänge durch interorganisationale Kooperationen.
 Eine empirische Rekonstruktion institutioneller Wandlungsprozesse
 von Weiterbildungsorganisationen267

Henning Pätzold
 Organisationale Übergänge zwischen Weiterbildung und Wirtschaft279

Alf-Tomas Epstein
 Interessegenese, Weitergabe von Verbandserbe und Förderprozesse in
 Jugendverbänden als Beiträge zur Übergangsgestaltung291

Helmut Bremer/Mark Kleemann-Göhring
 Jugendverbände als Bildungsorte im „Feld des Übergangs“303

Inga Truschkat/Luisa Peters
 Die Transfergesellschaft als personen(un)bezogene Dienstleistung am
 Übergang von Arbeit in Arbeit317

8 Inhalt

Steffi Robak/Claudia Pohlmann/Lena Heidemann
Anschlusslernen und Lern-Verwertungsinteressen am Beispiel von
Bildungsurlaub332

Christina Salland/Melanie Franz/Timm C. Feld
Zur Gestaltung von Übergängen im Kontext wissenschaftlicher
Weiterbildung – Rolle von und Herausforderungen für Universitäten345

Autorenangaben 359

Lernwelten und Transitionen: Übergangsforschung als Lernweltforschung

Einleitung

Der Beitrag möchte begründen, warum es angesichts gesellschaftlicher Transformationen und des daraus folgenden besonderen Stellenwerts von Subjektivität sinnvoll ist, eine bestimmte Art von Übergangsforschung zu betreiben. Der gesellschaftliche Strukturwandel bringt es mit sich, dass Übergänge, die Menschen gesellschaftlich bewältigen müssen, vielgestaltiger, in ihrem Ausgang offener, also unvorhersehbarer und damit schwieriger zu bewältigen sind. Es kommt stark auf das einzelne Individuum und seine subjektive Wahrnehmung der Situation an, wie Übergänge konstruiert und wie sie bewältigt werden. Damit werden auch Lernanforderungen freigesetzt. In diesem Beitrag wird Lernen als subjektive Aneignungsleistung definiert, die lebensweltlich überformt ist. Das soll im Begriff Lernwelt zum Ausdruck kommen. Übergangsforschung als Lernweltforschung zu konzipieren, bedeutet aufgrund der Rahmung gesellschaftlicher Transformation die gesellschaftlich beeinflusste subjektive Wahrnehmung derjenigen, die sich in Übergängen befinden, zugrunde zu legen und gesellschaftlich-institutionelle Rahmenbedingungen und gesellschaftlich-subjektive Wahrnehmungen in ihrem Wechselverhältnis zu berücksichtigen.

Ich möchte mit einer Definition von Lernweltforschung (Kapitel 1) beginnen, diese dann in die Biographieforschung einbetten und dabei intensiver auf den Subjekt-Begriff eingehen (Kapitel 2). Anschließend skizziere ich kurz Phänomene heutiger gesellschaftlicher Rahmung, die durch die Begriffe Individualisierung und Kontingenz ausgedrückt werden können (Kapitel 3). Danach komme ich auf Übergänge zu sprechen, die jeweils Lernanforderungen nach sich ziehen. Der Begriff der Transition kann diese Verbindung von Struktur und Subjekt am besten erfassen (Kapitel 4). Der Beitrag wird abgerundet durch eine Gesamtbetrachtung, Übergangsforschung als Lernweltforschung zu betreiben (Kapitel 5). Die Argumentation beleuchtet das Verhältnis von Subjekt (eher in den Kapiteln 1 und 2) und Struktur (eher in den Kapiteln 3 und 4), wird sich aber auch in jedem Kapitel auf unterschiedlichen Ebenen mit diesem Verhältnis und seinen Interdependenzen befassen.

1 Zum Begriff Lernwelt

Gibt man auf Google „Lernwelt“ ein, so ist man erstaunt, auf welchen Ebenen man es mit Lernwelten zu tun hat. Im Zuge des „Lernens vor Ort“ bzw. der „Lernenden Regionen“ kann man z.B. die Lernwelten der Orte Gersheim, Ottersdorf, Saar, Norderstedt oder Blossin besuchen. Zudem haben Firmen, die auf sich halten, eigene Lernwelten: So sind die Lernwelten der Firmen Bünting, Bosch Rexroth, Schäfer und Partner oder der Deutschen Hotelakademie kennenzulernen. Es gibt auch virtuelle Lernwelten, und es gibt Lernwelten, die vor allem Gegenstände und Utensilien, die man fürs Lernen braucht, bereit stellen (Beispiel: Montessori Lernwelt, Alfons Lernwelt etc.). Lernwelt wird also vor allem als Raum des Lernens verstanden, den jede und jeder einrichten kann.

Unser Lernwelt-Begriff dagegen hat einen theoretischen Gehalt, weil er sich vom Begriff „Lebenswelt“ ableitet. Mit „unser“ meine ich den Kollegen Rudolf Egger aus Graz und mich. Wir haben im Jahr 2008 beim VS-Verlag eine Buchreihe ins Leben gerufen mit dem Titel „Lernweltforschung“ (vgl. Egger/von Felden 2008). Damit fokussieren wir auf ein Lernen, das in der Lebenswelt der Individuen verortet wird und an den Erfahrungen und Deutungen der Menschen ansetzt, die durch Kommunikation immer schon gesellschaftlich basiert sind.

Ursprünglich hat sich Edmund Husserl in seinem Spätwerk mit dem Begriff Lebenswelt befasst, den er als vorwissenschaftlichen Erlebnis- und Erfahrungsraum verstanden hat (vgl. Husserl 1986). Die von ihm geprägte Phänomenologie betont eine „Reflexionsweise, die nicht bloß neben dem wissenschaftlichen Forschen alltägliche Erfahrungs- und Erlebnisvollzüge zur Sprache bringt, sondern die als ‚Hermeneutik der Erfahrung‘ lebensweltliche Strukturen des Handelns, Wahrnehmens und Denkens als *Fundament* sowohl alltäglicher als auch wissenschaftlicher Sichtweisen menschlicher Existenz aufzubauen bemüht ist“ (Lippitz/Meyer-Drawe 1982, S. 10). Alfred Schütz (2004) setzt bei Husserl an, geht aber über ihn hinaus, indem er eine philosophisch-anthropologische Fundierung der Sozialwissenschaften verfolgt. Sinnkonstitution ist für Schütz wesentlich an Sozialität gebunden. Nach Schütz/Luckmann ist Lebenswelt die den Menschen umgebende und mit anderen geteilte selbstverständliche Wirklichkeit, in die er eingreifen und die er verändern kann, in der er aber auch in seinen Handlungsmöglichkeiten durch andere geprägt wird (vgl. Schütz/Luckmann 1979). In ihrem grundlegenden Werk „Die soziale Konstruktion der Wirklichkeit“ (1980) gehen Berger/Luckmann von der Prämisse aus, dass diejenigen, die aus ihrer Sicht Wirklichkeit konstruieren, immer schon in interaktiven Beziehungen zu anderen stehen und dass diese Interaktivität eine grundlegende Bedingung eines jeden konstruktiven Prozesses sei, in dem Bedeutung konstruiert und auch verändert werde.

Unser Lernwelt-Begriff soll insofern ausdrücken, dass Lernen lebensweltlich überformt ist. Wir gehen davon aus, dass Lernen eine Aneignungsleistung des Subjekts ist, das die historisch gewachsene und sozial strukturierte Welt durch individuelles Aushandeln wahr- und aufnimmt. Daher sind die Subjekte von der direkt erfahrenen, sie umgebenden Lebenswelt inspiriert, können aber auch durch Reflexionsleistungen über sie hinausgehen. Die Aneignung von direkt Erfahrbarem bildet den Rahmen, in den Lerngegenstände eingeordnet werden. Das geschieht nicht nur synchron (also in Auseinandersetzung mit Anderen im Hier und Jetzt), sondern auch diachron (also in einer Zeitspanne über das ganze Leben hinweg). Somit sind die Erfahrungen, die über die Zeit gemacht werden, einerseits gesellschaftlich strukturiert, andererseits durch individuellen Eigensinn geprägt. Diese Erfahrungen steuern wiederum die Aneignung von neuen Lerngegenständen. „Lernwelt“ macht also einerseits darauf aufmerksam, dass Lernen ein subjektiver Aneignungsprozess ist, der wesentlich durch die unmittelbare Lebenswelt beeinflusst wird und andererseits, dass auch Lernen im Rahmen gesellschaftlicher Strukturen stattfindet und nicht ausschließlich individuell erfolgt.

2 Zur Biographieforschung und zum Subjekt-Begriff

2.1 Biographieforschung

Lernweltforschung ist kompatibel mit der Biographieforschung, die – eingebettet in die qualitative Forschung und das Interpretative Paradigma – davon ausgeht, dass Gesellschaft nur über die Wahrnehmungen einzelner Gesellschaftsmitglieder erfassbar ist. Ein gängiges Erhebungsinstrument ist das Narrative Interview, in dem Personen ihre Lebensgeschichte oder Teile davon erzählen. Wenn dieses Erzählmaterial vor allem in Hinsicht auf die Erzählstrukturen ausgewertet wird, erhalten die Forschenden durch die Art der Zusammenhangsbildung über die individuellen Aspekte der Konstruktion von Wirklichkeit hinaus Aufschlüsse über die Wahrnehmungen von gesellschaftlicher Wirklichkeit. Insofern hat man es in der Biographieforschung immer mit einem Zusammenspiel von subjektiver Wahrnehmung und zugrunde liegenden gesellschaftlichen Strukturen zu tun (vgl. Alheit/von Felden 2009, von Felden 2014).

2.2 Zum Subjekt-Begriff

Der Subjekt-Begriff ist bei dieser Forschung zentral, er unterliegt aber unterschiedlichen Definitionen. Es wird hier ein Subjekt-Begriff favorisiert, der gesellschaftlich grundgelegt ist, dennoch dem Subjekt ein spezifisches Ei-

gengewicht zuweist. Ausgehend von Gedanken nach Alheit und Dausien, deren Argumentation sich eher an die Reflexive Modernisierung nach Beck und Giddens anlehnt, erscheint ein praxeologischer Subjekt-Begriff im Sinne Alkemeyers, der sich mit poststrukturalistischen Argumenten auseinandersetzt, darüber hinaus sehr gewinnbringend.

Peter Alheit und Bettina Dausien haben in ihren Arbeiten im Rahmen der Biographieforschung stets einerseits von der gesellschaftlichen Verortung und andererseits vom Eigensinn des Subjekts gesprochen (Alheit/Dausien 2006). Ausgehend von der Darlegung einer grundlegenden gesellschaftlich-historischen Formung individuellen Lebens durch Rückgriffe auf das Konzept „Reflexive Modernisierung“ nach Ulrich Beck und Anthony Giddens, auf die Prozessstrukturen nach Fritz Schütze und auf das Habituskonzept Pierre Bourdieus stellt sich Alheit in einem Aufsatz von 1996 die Frage, warum die Individuen im Alltag daran festhalten, relativ selbständig über die eigenen Biographien verfügen zu können und spricht damit die Ebene der „Lebenskonstruktionen“ an, mit denen Individuen ihre biographischen Problemlagen an bereits akkumulierte Erfahrungen anschließen (vgl. Alheit 1996). Nach Auffassung Alheits hält das heimliche Wissen von noch nicht realisierten Lebenskonstruktionen die bewusst verfügbare Selbstreferenz prinzipiell offen, so dass die Chance bestehe, die Sinnüberschüsse der Lebenserfahrung zu erkennen und für eine bewusste Veränderung der eigenen Selbst- und Weltreferenz nutzbar zu machen. Diese Fähigkeit zu transitorischen Lern- und Bildungsprozessen bezeichnet Alheit als „Biographizität“. Damit ist gemeint, dass die Menschen die Sinnüberschüsse ihres biographischen Wissens entziffern und in den gegebenen Kontexten neu auslegen können. Diese Schlüsselqualifikation sei angesichts der gesellschaftlichen Transformationsprozesse im Sinne Becks und Giddens geradezu erforderlich.

Der Subjektbegriff hat in den letzten Jahren – angestoßen durch die Moderne-Postmoderne-Diskussion – eine intensive Debatte erfahren, die insbesondere durch poststrukturalistische Argumente gegen einen autonomen Subjektbegriff gespeist war (vgl. von Felden 2003). Indem die subjektive Ebene insbesondere durch den Bezug auf Foucault und in der Folge auf Butler vorrangig als den gesellschaftlichen Zusammenhängen unterworfen aufgefasst wird, sieht man in dieser Argumentation grundsätzlich von einem Eigensinn des Subjekts als Unterworfenen ab. Damit aber wird man der Komplexität von Struktur und Subjekt nicht gerecht. Die praxeologische Perspektive im Sinne Bourdieus, die Subjekt und Struktur zusammendenkt, trägt demgegenüber diesen Erfordernissen eher Rechnung (vgl. Alkemeyer 2013). Wenn das Erzählen einer Lebensgeschichte als Handlung aufgefasst und diese Handlungspraxis als eine Technik der Subjektivierung gesehen wird, so entsteht das Subjekt im Erzählen, welches Subjekt und Struktur beinhaltet (vgl. Reckwitz 2008). Thomas Alkemeyer versucht im Rahmen seiner Forschungen zu Selbstbildungen ausgehend von einem praxeologi-

schen Ansatz den Blick wieder stärker dem Subjekt zu widmen, allerdings in einer bestimmten Weise:

„Im Unterschied zu einer philosophischen Tradition, in der das Subjekt als ein überdauerndes, autonomes Ganzes transzendent vor, hinter oder außerhalb der gesellschaftlichen Praxis angesetzt wird, richtet sich die praxeologische Perspektive auf Subjekt-Bildungen und damit auf jene in Zeit und Raum ausgedehnten Prozesse, in denen sich die Ordnung des Subjekts herstellt, organisiert und verändert. Sie hebt den transitorischen Status, die Unabgeschlossenheit und Unvollständigkeit jeder Subjekthaf-tigkeit hervor. Der Begriff der Subjektivierung bringt das Subjekt nicht als Substanz, sondern als eine ‚in Formierung begriffene Struktur‘ [Butler 2001] in den Blick“ (Alkemeyer 2013, S. 34).

Der praxeologische Blick auf die Subjektivierung distanziert sich also auf der einen Seite vom cartesianisch-kantischen Subjekt, auf der anderen Seite aber auch von sozial- und kulturwissenschaftlichen Ansätzen, die allein die gesellschaftlichen Strukturen betrachten:

„Wenn Individuen in einem starken, kausalen Sinn [als] durch Konventionen, eine gemeinsame Rationalität oder die Ordnung der Sprache determiniert aufgefasst oder in ihnen Nebeneffekte von Emergenzprozessen gesehen werden, ist die Frage nach ihrer Subjektivierung letztlich überflüssig. Sie stellt sich nur dann, wenn man ihnen die Möglichkeit einräumt, sich in sozialen Spielen selbst zu positionieren. Beobachtet man Individuen ausschließlich unter dem Gesichtspunkt ihres Positioniert-Werdens, belässt man sie im Objektstatus bloßer Spielbälle. [...] Das Konzept des Subjekts hat jedoch darüber hinaus eine *kritische* Komponente: Es lenkt den Blick auch auf die in sozialen Praktiken sich entwickelnden *transsituativen* Selbstverhältnisse, auf die konstruktiven Kompetenzen („agency“) und kritisch-reflexiven Verstehens-, Sinngebungs- und Urteilsfähigkeiten, die es bspw. ermöglichen, sich selbstbewusst in ein soziales Spiel einzubringen, aber auch Kritik zu üben oder einen Spielverlauf radikal in Frage zu stellen – jedoch nicht souverän und autonom, sondern aus dem Spiel heraus als ein Partizipand unter anderen ‚Partizipanden‘“ (ebd., S. 35).

Sehr bewusst wird der Blickwechsel formuliert, der Subjektivierungen zwar im Rahmen sozialer Machtverhältnisse betrachtet, dem Konzept des Subjekts dennoch eine kritische Komponente zuweist.

„Nur wenn eine solche Analytik dazu beiträgt, die in soziale Praktiken eingebetteten (Subjekt)-Formen legitimer Teilnahme, korrespondierende Muster des Selbstbezugs sowie die Bedingungen des Auftretens von Verhaltensweisen sichtbar zu machen, in denen sich das Vermögen eines

‚Subjekts‘ zeigt, aktiv in und zu sozialen Prozessen Stellung zu beziehen, verspricht sie einen über jeden Determinismus hinausweisenden Erkenntnisgewinn: Sie gestattet es dann, das komplexe Wechselspiel von ‚doing subject‘ und ‚doing culture‘ in den Blick zu bringen“ (ebd., S. 36).

Als Gewinn an Alkemeyers praxeologischer Sichtweise erscheint, dass er sowohl poststrukturalistische gesellschaftliche Analysen als auch Subjektivierungen, die „kritisch-reflexive Verstehens-, Sinngebungs- und Urteilsfähigkeiten“ (ebd.) beinhalten, zusammendenkt. Dieser Ansatz ist besser auf die Biographieforschung zu übertragen als ein Ansatz, der allein von Sprachverbindungen als kulturellen Erzeugnissen ausgeht, in deren Folge Subjekte erst entstehen. Nach dieser Lesart kann so der Ansatz von Hans Christof Koller (2012) verstanden werden. Will man die Biographieforschung, die bei individuellen Erzählungen ansetzt, als Forschungsansatz ernst nehmen, so ist es keine Lösung, die gesellschaftliche Analyse zu vereinseltigen. Dagegen ist es unabdingbar, die Subjekt-Werdung als Geschehen in der gesellschaftlichen Praxis zu verstehen und in dem Sinn Biographieforschung zu betreiben, dass die Aussagen der Erzählenden in einem narrativen Interview oder in einer Autobiographie an gesellschaftliche Codes oder Muster rückgebunden werden. Die bloße Wiedergabe der Aussagen der Erzählenden ist keine Biographieforschung in diesem Sinn.

Unter diesem Aspekt gehe ich beispielsweise nicht mit Marianne Horsdal (2012) konform, die Wert auf die kommunikative Validierung des Erzählmaterials mit den Erzählenden legt. Nicht die Erzählenden sind für die Forschung die letzte Instanz, sondern die Forschung, die das Erzählmaterial mit ausgewiesenen Kriterien durchdringt und analysiert. Wären die Erzählenden die letzte Instanz, dann hätte Bourdieu recht mit seinem Beitrag zur „biographischen Illusion“ (1990), in dem er einen heimlichen Pakt zwischen Erzählenden und Biographieforschenden unterstellt.

Biographieforschung hat die kritische Distanz zu den Erzählenden zu wahren und herauszuarbeiten, wie die Subjektivierungen der Erzählenden unter den gesellschaftlichen Verhältnissen, in denen sie leben, zustande gekommen sind. Der entscheidende Ansatzpunkt dafür liegt in der Analyse der Erzähl- und Sprachstrukturen, die immer Vorrang haben sollte vor den Analysen der Inhalte der Erzählenden.

3 Gesellschaftliche Rahmungen

Legt man das Verhältnis von Subjekt und Struktur im Rahmen der Lernweltforschung und der Biographieforschung zugrunde, kann das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft auf der Ebene von Gesellschaftsanalysen besser erfasst werden. Nach den gängigen aktuellen Gesellschaftsanalysen bei-

spielsweise der „Transformationsgesellschaft“ (Schäffter 2001), der „Reflexiven Modernisierung“ (Beck/Giddens/Lash 1996) und der „Flüchtigen Moderne“ (Bauman 2008) leben wir in einer Gesellschaft der Interferenz von zunehmenden Wandlungsprozessen, der Freisetzung aus traditionellen Herrschafts- und Versorgungsbezügen und der Ungewissheit durch kurzfristige Veränderungen, auch auf sozialer Ebene.

Mit dem Begriff der Transformationsgesellschaft erfasst Ortfried Schäffter die strukturellen Umbrüche und Aufbrüche der Spätmoderne (vgl. Schäffter 2001). Damit weist er auf Interferenzen und Überlagerungen unterschiedlicher Wandlungsprozesse hin: „In der Transformationsgesellschaft nehmen die Interferenzen bislang getrennter Entwicklungen zu und setzen hierdurch weitere Entwicklungsstränge frei. So beeinflussen sich die Strukturentwicklungen in ihren jeweiligen Teilwirkungen und überlagern sich zu einem hochkomplexen Spannungsgefüge. Die Probleme, aber auch die Gestaltungschancen einer ‚Gesellschaft in struktureller Transformation‘ sind daher Ausdruck der hieraus erwachsenden Optionssteigerungen und eines von ihnen ausgelösten Realisierungsdrucks“ (ebd., S. 45).

In der Gesellschaftsanalyse der Reflexiven Modernisierung (vgl. Beck/Giddens/Lash 1996) werden in erster Linie Passungsprobleme zwischen weiterhin bestehenden modernen Institutionen und neuen Herausforderungen durch Globalisierung und Individualisierung thematisiert. Bereits 1986 bestimmte Ulrich Beck den Begriff der Individualisierung als neuen Modus der Vergesellschaftung (vgl. Beck 1986). Individuen seien aus traditionellen Herrschafts- und Versorgungsbezügen freigesetzt worden, sie hätten mit dem Verlust von traditionellen Sicherheiten im Hinblick auf Handlungswissen und leitenden Normen umzugehen und müssten mit einer neuen Art der sozialen Einbindung zurechtkommen (ebd., 206). Diese Individualisierung zeige sich insbesondere in der Diversifizierung von neuen Lebensformen und der Entstandardisierung der Erwerbsarbeit (vgl. ebd., 220 ff.).

Beck und Beck-Gernsheim haben herausgestellt, dass die so entstehende Optionsvielfalt in einer globalisierten Welt aber auch erhebliche Risiken mit sich bringe (Beck/Beck-Gernsheim 1994). Der von ihnen geprägte Begriff der „Riskanten Freiheiten“ macht die Ambivalenz dieser Optionsvielfalt deutlich. Die höhere Mobilität, der häufige Wechsel des Arbeitgebers und mögliche damit verbundene häufigere Wechsel der Beziehungen führen dazu, dass der Einzelne, teilweise relativ unabhängig von klaren und festen Wertorientierungen und weniger eingebettet in feste Bindungen, viel stärker gefordert ist, sein eigenes Leben und seinen eigenen Lebenslauf auf der Basis von einer Vielzahl von Zufälligkeiten zu konstruieren.

Zygmunt Bauman nennt die derzeitige Moderne „flüchtige Moderne“ (vgl. Bauman 2003, 2008) und verweist damit auf das grundlegende Phänomen der Ungewissheit und Kontingenz, das kurzfristige, immer schneller aufeinanderfolgende Veränderungen mit sich bringt. Für ihn zeigt sich die

flüchtige Moderne in der Kurzfristigkeit sozialer Beziehungen, dem Abbau sozialer Sicherungssysteme, der Überantwortung gesellschaftlicher Risiken und Folgen jeder Entscheidung auf die Einzelnen, die mit dieser Ungewissheit alleinverantwortlich leben müssen. Für ihn entstehen daraus in erster Linie Angst und Unsicherheit, die aus einem „Gefühl des Ausgeliefertseins“ (Bauman 2008, S. 43) resultieren.

Allen – hier nur kurz angedeuteten – Gesellschaftsanalysen ist gemeinsam, dass sie ein großes Maß an Unbestimmtheit und Kontingenz ausdrücken, die für Individuen Unsicherheit und neue Anforderungen an Orientierungsleistungen zur Selbstvergewisserung wie auch zur Vergewisserung des eigenen sozialen Orts mit sich bringen. Das kann Chancen für einzelne beinhalten, ihre Biographie quasi in „eigener Regie“ zu planen, aber auch für andere die Gefahr ständiger Überbelastung durch Reflexionsansprüche bergen. Diese Situation der Kontingenzsteigerung bewirkt, dass vermehrt mit Widersprüchen, Ambivalenzen und nicht kalkulierbaren Folgen eigener Entscheidungen oder Widerfahrnissen umgegangen werden muss. Die Individuallagen werden krisenanfälliger, da jedes Individuum den institutionellen Abhängigkeiten und den individuellen Lebensentwürfen gewachsen sein muss und es mit neuen Herausforderungen an die psychischen und kognitiven Ressourcen zu tun hat.

4 Übergänge und Transitionen

4.1 Übergänge und Lernanforderungen

Zunehmende Kontingenzen führen auch dazu, dass Übergänge im gesellschaftlichen Verlauf vielgestaltiger und in ihrem Ausgang offener sind. Durch die Notwendigkeit, seine Biographie stärker selbst zu planen, dabei allerdings in Strukturen gefangen zu sein, entpuppen sich die Übergänge häufig als unvorhersehbarer und schwieriger zu bewältigen.

Unter den Bedingungen der Transformationsgesellschaft der späten Moderne haben es Menschen mit unterschiedlich gelagerten Übergängen zu tun, die jeweils verschiedene Lernanforderungen nach sich ziehen. Beispielhaft sollen vier Arten von Übergängen genannt werden: Zum einen kann man Übergänge von einer Institution zur anderen identifizieren (Schule-Ausbildungssystem oder Studium, Ausbildung/Studium – Beruf, Beruf – nachberufliche Phase). Hier gilt es, sich in den unterschiedlichen institutionellen Rahmungen zurechtzufinden und sie mit eigenen Zielsetzungen zu verbinden. Zum zweiten geht es um Überlappungen bzw. Diskrepanzen zwischen nationalstaatlichen institutionellen Formen (z.B. Rentensystem in Deutschland) und globalen Erscheinungen (globaler Arbeitsmarkt). Im Sinne Becks sind hier Reflexivitätsleistungen zu erbringen. Zum dritten können Überlappungen

bzw. Diskrepanzen zwischen gesellschaftlich vorgegebenen institutionalisierten und selbst konstruierten Übergängen unterschieden werden. Dabei sind die selbst konstruierten, persönlichen Erfahrungen häufig emotional intensiver gewichtet als die vorgegebenen Übergänge (z.B. ist nicht das Staatsexamen bei jungen Ärzten der entscheidende Übergang, sondern der erste Nachtdienst, vgl. von Felden/Schiener 2010). Die institutionellen Rahmungen setzen z.T. unerwartete Erfahrungen frei, die lernend bewältigt werden müssen. Zum vierten ergeben sich in bestimmten Lebensphasen multiple Übergänge. In diesen Phasen müssen mehrere Übergänge gleichzeitig bewältigt werden (z.B. sind in der Lebensphase zwischen ca. 20 und 35 Jahren Übergänge zwischen Ausbildung bzw. Studium und Beruf und gleichzeitig zwischen Beruf und eventueller Familiengründung zu leisten). Diese multiplen Übergänge erfordern Entscheidungen, teilweise den Verzicht auf Ziele oder die Hinwendung zu pragmatischen Lösungen.

4.2 Zum Begriff Transition

Im Rahmen der geschilderten Transformationsgesellschaft der späten Moderne erscheint der Begriff Transitionen (vgl. Welzer 1993) angemessen, die heutigen Übergangsphänomene zu erfassen und zu erforschen. Welzer differenziert die Übergangsprozesse und legt relationale Perspektiven an. Er hat damit zum einen die Bewegungsmomente gegenüber Stationen hervorgehoben, die zudem nicht linear gedacht werden und zum anderen die Interdependenz von in Veränderung befindlichen strukturellen Gegebenheiten und sich verändernden individuellen Wahrnehmungen und Handlungen betont. Während „Übergang“ und „Statuspassage“ Assoziationen freisetzen an einen festen Punkt, von dem aus man aufbricht, einen Übergang oder eine Passage durchläuft und wieder an einen festen Punkt gelangt, somit eine lineare Richtung von A nach B hinter sich bringt, legt der Begriff „Transition“ mehr Wert auf Bewegungssequenzen, die auch ineinander übergehen und sich überblenden können. Hier ist keine Linearität gedacht, weil kein normativer Entwicklungsbegriff zugrunde liegt (vgl. Ulich 1987, S. 114), sondern es geht um ein Austarieren von unterschiedlich sich verändernden Strukturen und Wahrnehmungen.

Nach Welzer bezeichnen Transitionen „sozial prozessierte, verdichtete und akzelerierte Phasen in einem in permanentem Wandel befindlichen Lebensverlauf“ (Welzer 1993, S. 37). Hervorgehoben ist damit der grundlegende Charakter der Veränderung: Nicht nur der Lebenslauf unterliegt permanentem Wandel, auch gesellschaftliche Verhältnisse ebenso wie individuelle, sozial fundierte Haltungen sind kontingent. Welzer legt mit seinem Begriff Wert darauf, nicht einseitig die gesellschaftlichen und institutionellen Strukturen allein oder ebenso einseitig die individuellen Wahrnehmungen und Handlungen allein zur Basis von Forschung zu machen. Es geht ihm

vielmehr darum, die Wechselwirkung von strukturellen und individuellen Zusammenhängen zu betrachten, die darin liegt, dass in bestimmten sozialen Situationen zwar Gegebenheiten vorzufinden sind, durch die individuelle Handlungen gerahmt werden, aber gleichzeitig auch individuelle Wahrnehmungen und Handlungen die Strukturen verändern können (vgl. auch von Felden 2010a). Harald Welzer hat in seiner Untersuchung festgestellt, dass die jeweiligen Situationsdeutungen und Veränderungen der Deutungen entscheidend verlaufsrelevant seien (vgl. Welzer 1993, S. 294). Darüber hinaus bestimmt Welzer Transitionen als soziale Prozesse, „in denen die Gewohnheiten, Handlungs- und Deutungsroutrinen und Wissensbestände aller Beteiligter Modifikationen unterworfen sein können“ (ebd., S. 37).

5 Übergangsforschung als Lernweltforschung

Wenn die gesellschaftlichen Analysen als Rahmungen für heutige Problembeschreibungen zutreffen, dann sind die Individuen in besonderer Weise gefordert, auf die beschleunigte Transformation, die neue Unübersichtlichkeit, die Unbestimmbarkeit der Zukunft und die Flüchtigkeit von sozialen Beziehungen zu reagieren. Zuschreibungen an ständigen Wechsel und Flexibilität sowie an die Eigenleistung der Orientierung in einer Pluralität von Werten gehen einher mit den Appellen des Lebenslangen Lernens, sich in Konkurrenz zu anderen zu behaupten, ständig aktiv zu bleiben und immer „up to date“ zu sein. Übergänge zu bewältigen erfordert angesichts beschleunigter Transformation und damit häufigeren Übergängen Eigenleistungen. Die Individuen sind also vermehrt ständiger Veränderungsbereitschaft und damit ständiger Lernleistung ausgesetzt.

Hier kommt die Lernweltforschung ins Spiel, die Lernen konsequent als subjektive Aneignungsleistung versteht und sie in der Lebenswelt der einzelnen verortet. Allerdings – und das sollte der Ausflug in die praxeologische Perspektive nach Alkemeyer verdeutlichen – ist man in der Forschung gehalten, sich nicht nur auf die subjektive Perspektive zu beziehen, denn damit würde wiederum die gesellschaftliche Grundlegung der Subjektivierung vernachlässigt.

Übergangsforschung als Lernweltforschung zu konzipieren, heißt dann, die gesellschaftlich geprägte subjektive Wahrnehmung derjenigen, die sich in Übergängen befinden, zugrunde zu legen und gesellschaftlich-institutionelle Rahmenbedingungen und gesellschaftlich-subjektive Wahrnehmungen in ihrem Wechselverhältnis zu berücksichtigen.

Diese Grundlagen für die Forschung gelten gerade angesichts der grundsätzlichen Unbestimmbarkeit der Ausgänge von Übergängen auch für die professionelle Begleitung von Übergängen. Technokratische Vorschläge zum Management von Übergängen, die auf bildungspolitischer Ebene überall verbreitet und finanziell unterstützt werden (vgl. kritisch dazu Pohl/Walther

2014) sind hier eher kontraproduktiv, da sie von außen Ziele vorgeben und über die Köpfe der Beteiligten hinweg agieren. Bei diesen Vorschlägen hat man oft den Eindruck, dass Übergänge möglichst geschmeidig geglättet werden sollen und man schnell wieder in eine unauffällige „Normalsituation“ zurückkommen möchte, die die Individuen gesellschaftlich funktionsfähig macht. Die Liminalität von Übergängen, die auch bedeutet, mit Unsicherheiten umzugehen und sich neu zu orientieren, wird vernachlässigt und damit werden Lernpotentiale für die Individuen negiert.

Zugrunde liegen sollte – sowohl in der Forschung als auch in der professionellen Begleitung – ein „Denken in Übergängen“, wie wir es in unserer Veröffentlichung dargestellt haben (vgl. Felden, von/Schäffter/Schicke 2014). Das bedeutet, dass in der Forschung ein gesellschaftlich reflektierter Subjektbegriff zugrunde gelegt werden sollte und es in der professionellen Begleitung nicht darum geht, eindeutige Zukunftsziele und klare methodische Herangehensweisen von außen zu setzen, sondern darum, die jeweilige Ausgangsbasis zu reflektieren, die gesellschaftlich-subjektiven Wahrnehmungen der Beteiligten zu erfassen und Suchbewegungen zu unterstützen.

Literatur

- Alheit, P. (1996): „Biographizität“ als Lernpotential: Konzeptionelle Überlegungen zum biographischen Ansatz in der Erwachsenenbildung. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2. Aufl. Opladen: Leske und Budrich, S. 276-307
- Alheit, P./Dausien, B. (2006). Biographieforschung in der Erwachsenenbildung. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung, 2. überarb. und aktual. Aufl. (S. 431-457). Wiesbaden: VS-Verlag
- Alheit, P./Felden, von, H. (Hrsg.) (2009). Lebenslanges Lernen und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Konzepte und Forschung im europäischen Diskurs. Wiesbaden: VS-Verlag
- Alkemeyer, T. (2013): Subjektivierung in sozialen Praktiken. Umriss einer praxeologischen Analytik. In: Alkemeyer, T./Budde, G./Freist, D. (Hrsg.): Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung. Bielefeld: transcript, S. 33-68
- Bauman, Z. (2003): Flüchtige Moderne. Frankfurt a.M.: suhrkamp.
- Bauman, Z. (2008): Flüchtige Zeiten. Leben in der Ungewissheit. Hamburg: Hamburger Edition.
- Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a.M.: suhrkamp.
- Beck, U./Beck-Gernsheim, E. (Hrsg.) (1994): Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften. Frankfurt a.M.: suhrkamp.
- Beck, U./Giddens, A./Lash, S. (1996): Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse. Frankfurt a.M.: suhrkamp.

- Berger, P./Luckmann, T. (1980): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit, 5. Aufl. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Bourdieu, P. (1990). Die biographische Illusion. In: bios. Zeitschrift für Biographieforschung, oral history und Lebensverlaufsanalysen. Leverkusen, I/1990, S. 75-81.
- Egger, R./Felden, von, H. (2008): Exposé der Buchreihe „Lernweltforschung“. Unveröffentlichtes Papier, Mainz.
- Felden, von, H. (2003). Bildung und Geschlecht zwischen Moderne und Postmoderne. Zur Verknüpfung von Bildungs-, Biographie- und Genderforschung. Opladen: Leske und Budrich.
- Felden, von, H. (2010a): Übergangsforschung in qualitativer Perspektive: Theoretische und methodische Ansätze. In: Felden, von, H./ Schiener, J. (Hrsg.): Transitionen – Übergänge vom Studium in den Beruf. Zur Verbindung von qualitativer und quantitativer Forschung. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 21-41.
- Felden, von, H. (2014): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung: Zur Untersuchung von Lern- und Bildungsprozessen über die Lebenszeit anhand von Subjekt- und Strukturdimensionen in Narrationen. In: Miethling, W.-D./Wolters, P. (Hrsg.): Zeitschrift für sportpädagogische Forschung (ZFS), Bd. 2/2014. Aachen: Meyer & Meyer (im Erscheinen).
- Felden, von, H./Schäffter, O./Schicke, H. (Hrsg.) (2014): Denken in Übergängen. Weiterbildung in transitorischen Lebenslagen. Wiesbaden.
- Felden, von, H./ Schiener, J. (2010): Transitionen – Übergänge vom Studium in den Beruf. Zur Verbindung von qualitativer und quantitativer Forschung. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Horsdal, M. (2012): Leben erzählen – Leben verstehen. Dimensionen der Biografie-forschung und Narrativer Interviews für die Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann. DOI 10.3278/14/1119w.
- Husserl, E. (1986): Phänomenologie der Lebenswelt. Ausgewählte Texte, Band II, Stuttgart: Klett.
- Koller, H.-C. (2012): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Klinkhardt.
- Lippitz, W./Meyer-Drawe, K. (1982): Einige Bemerkungen zur Aktualität und Geschichte phänomenologischen Fragens in der Pädagogik. In: Lippitz, W./Meyer-Drawe, K. (Hrsg.): Lernen und seine Horizonte. Königstein/Taunus: Scriptor Verlag, S. 6-18.
- Pohl, A./Walther, A. (2014): Perspektiven einer integrierten Übergangspolitik. In: Schröder, W./Stauber, B./Walther, A./Lenz, K. (Hrsg.) (2014): Handbuch Übergänge. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 929-946.
- Reckwitz, A. (2008). Praktiken und Diskurse. Eine sozialtheoretische und methodologische Relation. In: Kalthoff, H./Hirschauer, S./Lindemann, G. (Hrsg.), Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung, (S. 188-209). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Schäffter, O. (2001): Transformationsgesellschaft. Temporalisierung der Zukunft und die Positivierung des Unbestimmten im Lernarrangement. In: Wittpoth, J. (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose. Bielefeld: Bertelsmann, S. 39-68.
- Schütz, A. (2004): Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt: eine Einleitung in die verstehende Soziologie. In: Schütz, Alfred: Alfred-Schütz-Werkausgabe, hrsg. von Richard Grathoff, Bd. 2. Konstanz: UVK.

- Schütz, A./Luckmann, T. (1979): Strukturen der Lebenswelt. Darmstadt, Neuwied: Luchterhand.
- Ulich, D. (1987): Krise und Entwicklung. Zur Psychologie der seelischen Gesundheit. München: PVU.
- Welzer, H. (1993): Transitionen. Zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse. Tübingen: edition diskord.