

Niemeyer-Jensen, Beatrix; Hinrichsen, Merle

Möglichkeitsräume (re)konstruieren – Biographische Aneignungsprozesse zwischen Schule und Erwerbstätigkeit

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. 163-174. - (Schriftenreihe der Sektion Erwachsenenbildung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE))



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Niemeyer-Jensen, Beatrix; Hinrichsen, Merle: Möglichkeitsräume (re)konstruieren – Biographische Aneignungsprozesse zwischen Schule und Erwerbstätigkeit - 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. 163-174 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-129992

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
Lehrramtsanwärtern 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

Möglichkeitsräume (re)konstruieren – Biographische Aneignungsprozesse zwischen Schule und Erwerbstätigkeit

1 Einleitung

Das Ende der Schulzeit und die damit verbundene Anforderung die eigene berufliche und private Zukunft zu gestalten, markiert den ersten institutionellen Übergang, der explizit eine Positionierung und Bearbeitung durch die biographischen Subjekte erfordert und lebenslauftheoretisch den Eintritt ins Erwachsenenalter rahmt. (Bildungs-)Entscheidungen stellen dabei die Weichen für den späteren Lebens- und Berufsweg, sie sind mit Chancen und mit Risiken zugleich verknüpft (vgl. u. a. Krekel/Lex 2011). Fragen nach sozialer Teilhabe stellen sich hier erstmals in der Engführung als Fragen nach dem Zugang zu Erwerbsarbeit. Die Auseinandersetzung mit dieser Eintrittsphase in das Erwerbsleben ist für die Erwachsenenbildung deshalb relevant, weil hier – aus der biographischen Perspektive – erstmals die institutionellen Rahmungen von Bildungs- und Erwerbssystem in ein individuelles Verhältnis zu setzen sind. Dabei eröffnen sich einerseits biographische Möglichkeiten, andererseits ist gerade der Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf durch eine zunehmend dichter werdende institutionelle Rahmung geprägt (vgl. Niemeyer/Rüth 2014). Eine Vielzahl zielgruppenspezifischer Maßnahmen der Berufsorientierung und -vorbereitung sowie anderer institutioneller Übergangsangebote, wie z. B. Freiwilligendienste, markieren einen entstehenden Bildungsraum, der von professionell handelnden Pädagogen und Pädagoginnen ausgestaltet wird. Der Übergang von der Schule in das Erwerbsleben präsentiert sich als soziale Konstruktion eines Zeit-Raums, der von den Akteuren und Akteurinnen Verortungen erfordert und so spezifische Handlungsmöglichkeiten eröffnet, die biographisch zu erschließen sind – insofern kann er als biographischer Möglichkeitsraum verstanden werden. Wir gehen dabei von einem „relationalen Raummodell“ (Löw 2001) aus.¹ Möglichkeitsräume bezeichnen hier die Vielfalt der Handlungsoptionen, die sich im jeweiligen institutionellen und interaktiven Kontext für Zugehörigkeitskonstruktionen eröffnen (vgl. Hummrich 2012, S. 81). Aus einer biographietheoretischen Perspektive sind dies immer auch „Möglichkeitsräume für

1 Löw geht davon aus, dass Räume durch „Syntheseleistung“ reproduziert werden, die wiederum im Handlungsvollzug mit Platzierungs- und Aushandlungsprozessen („Spacing“) verbunden sind (Löw 2001, S. 225).

das Schreiben und Umschreiben von Lebensgeschichte(n)“ (Alheit/Dausien 2009, S. 305), die Chancen für die Erweiterung des individuellen Handlungspotenzials darstellen und durch neue Erfahrungen zur Transformation biographischer Sinnkonstruktionen sowie von Selbst- und Weltverhältnissen führen können. Den Institutionen der Übergangsgestaltung ist dabei selbst ein soziales Muster eingeschrieben, mit dem normative Erwartungshaltungen an gelungene Übergänge transportiert und reproduziert werden. Welche individuellen Zugehörigkeitskonstruktionen sozial erwünscht und welche zu problematisieren, zu regulieren und zu kontrollieren sind, differiert nach Bildung, Milieu und Geschlecht.

In diesem Beitrag gehen wir exemplarisch der Frage nach, wie Möglichkeitsräume im Kontext von institutionellen Übergangsangeboten im Anschluss an die Schule konstruiert, ausgehandelt und angeeignet werden. Die Grundlage bilden zwei narrative Interviews (Schütze 1983) mit unterschiedlichen Akteuren im Kontext differenter, pädagogischer Übergangsangebote. Wir betrachten die Verortung in und Aneignung von Möglichkeitsräumen einerseits aus der Perspektive eines Teilnehmers des Freiwilligen Sozialen Jahres (FSJ) und andererseits aus der Perspektive einer Lehrkraft in einer schulischen Berufsvorbereitungsmaßnahme (BVJ). In Anlehnung an die „method of difference“ (vgl. Mill 1843, S. 211-233 zit. n. Alheit 2012, S. 628) werden wir in einem qualitativen Vergleich die jeweiligen Besonderheiten der Fälle herausarbeiten. So können Auskünfte über Ermöglichungsstrukturen im Rahmen maximal-contrastiver (Glaser/Strauss 2010) Übergangsangebote gemacht, und damit die Komplexität des Feldes verdeutlicht werden. Zudem ermöglicht der Vergleich Einblicke in die unterschiedlichen Verortungen und Gestaltungsspielräume von Teilnehmern und Teilnehmerinnen sowie von Pädagogen und Pädagoginnen im Kontext dieser differentiellen Übergangsangebote.

Im Folgenden werden wir zunächst auf die spezifischen Strukturmerkmale der beiden Übergangsinstitutionen eingehen und anschließend je ein Fallbeispiel vorstellen. In der kontrastierenden Zusammenschau lassen sich Konstruktionsdimensionen von Möglichkeitsräumen im Übergang identifizieren, die den Bedarf nach einer „relationstheoretischen Gegenstandskonstitution“ (von Felden et al. 2014, S. 7) aufnehmen und die „bildungsbiographische Wertschätzung von Übergängen als subjektiven Lernwelten“ (ebd., S. 13) betonen.

2 Strukturmerkmale pädagogischer Übergangsangebote: FSJ und BVJ

Die Anforderungen, wann Jugendliche berufstätig werden sollen, sind ebenso sozialen Differenzierungskategorien unterworfen wie die normativen Vor-

stellungen über Berufsfindungsprozesse (z. B. als Berufswahlprozesse) und die vielfältigen Angebote, mit denen diese gerahmt, geleitet, begleitet oder kanalisiert werden. Zu deren prägenden Strukturmerkmalen gehören Dauer, Teilnahme Kriterien und Zugangsregelungen sowie die gesellschaftliche und politische Verortung des Angebots, die wir im Folgenden kurz skizzieren.

Das FSJ ist ein freiwilliges Übergangsangebot, an dem Jugendliche und junge Erwachsene im Alter zwischen 16 und 27 Jahren teilnehmen können. Dieser in der Regel einjährige Dienst wird in einer sozialen Einrichtung geleistet und pädagogisch begleitet. Verpflichtend sind 20 Seminartage pro Jahr, deren Durchführung vom Träger sicherzustellen ist. Ziele sind u. a. die Stärkung von bürgerschaftlichem Engagement und sozialer Teilhabe (vgl. Stemmer 2009) sowie „die Bildung der Persönlichkeit und die Förderung der Bildungs- und Beschäftigungsfähigkeit“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2008, § 5 (4)).

Im Gegensatz dazu adressieren berufsvorbereitende Maßnahmen sogenannte benachteiligte Jugendliche, denen der Zugang zum Ausbildungs- und Arbeitsmarkt eröffnet werden soll. Zudem ist in den meisten Maßnahmen unter bestimmten Umständen der nachträgliche Erwerb des ersten allgemeinbildenden Schulabschlusses möglich. Die Zugangskriterien sind defizitorientiert, sie beruhen nicht auf Freiwilligkeit, sondern auf Zuweisungsverfahren der Arbeitsagentur bzw. der Jobcenter, die Selektions- und Stigmatisierungsprozesse des Bildungssystems fortsetzen. Die Angebote kombinieren in der Regel ein oder zwei wöchentliche Schultage mit zwei bis vier Tagen betrieblicher Praxis im Rahmen von Praktika. Die Ziele sind unmittelbar auf die Eingliederung in das Erwerbsleben gerichtet, auch wenn die Jugendlichen formal einen Schülerstatus haben und die Maßnahme meist, wie in unserem Fallbeispiel, von der berufsbildenden Schule getragen wird.

Beide Angebote zählen zur Kategorie pädagogischer Übergangsangebote. Sie unterscheiden sich in Bezug auf die gesellschaftliche Funktion, die ihnen zugeschrieben wird, ebenso wie in Bezug auf die Handlungs- und Entscheidungsfreiheit der Teilnehmenden und die sozialen und individuellen Aufforderungen und Anforderungen, die an die Akteure und Akteurinnen herangetragen werden. Sie stehen damit für zwei unterschiedliche Varianten der Institutionalisierung von Übergangsangeboten und deren individuellbiographische Aneignung, die die Pädagogen und Pädagoginnen wie auch die Teilnehmenden gleichermaßen vollziehen.

3 Konstruktionen von Möglichkeitsräumen im Übergang: zwei Falldarstellungen

3.1 Der Fall Lasse² – Das Freiwillige Soziale Jahr als Sicherheitskonstruktion und Transformationsanlass

Der Möglichkeitsraum, der sich im Rahmen des Freiwilligen Sozialen Jahres eröffnet, wird im Folgenden exemplarisch anhand des Falles Lasse dargelegt.

Lasse ist zum Zeitpunkt des Interviews 22 Jahre alt und absolviert sein FSJ in einem Altenheim auf einer Station für Schwerstpflegebedürftige. Die Entscheidung für ein FSJ in der Pflege trifft er in einer Phase biographischer Instabilität, die als Folge einer Ereignisverkettung zu betrachten ist. Nach Anerkennungsproblemen in der Familie und der Erfahrung schulischer Diskriminierung trägt schließlich die Erkrankung des Vaters, die indirekt zu Lassés Auszug von zu Hause und dem Abbruch seiner kaufmännischen Ausbildung führt, zu einer Verlaufskurvendynamik (Schütze 2006) bei, die eine Handlungsunfähigkeit zur Folge hat. Nach etwa einem Jahr des Rückzugs versucht Lasse, die biographische Ordnung wiederherzustellen, indem er erneut bei seiner Mutter einzieht und ein Praktikum in einer Altenpflegeeinrichtung ableistet, in der mittlerweile auch sein Vater lebt. Die ausgeübte Tätigkeit verknüpft Lasse mit biographischem Sinn und entwickelt so die neue berufliche Perspektive, „erst mal Altenpflegehelfer“ zu werden. Diese kann er aber zunächst nicht umsetzen, da bereits alle Lehrstellen vergeben sind. Unter Bezugnahme auf die zeitliche Ordnung des Berufsbildungssystems gelingt es Lasse, den nicht erfolgten Zugang zur Ausbildung zu begründen, ohne dies auf ein defizitäres Selbstbild zurückzuführen. Das FSJ stellt für ihn einen alternativen Zukunftsentwurf dar, der gleichzeitig als biographische Sicherheitskonstruktion fungiert und es Lasse ermöglicht, sich im Übergang als biographisch Handelnder zu verorten.

L: Dann hab ich gesagt ja gut dann mach ich ein Jahr FSJ. Denn kann ich mich selber erst mal wieder ins Berufsleben einarbeiten, hab wieder n geregelten Tagesablauf so richtig, und, hab auch größere Chancen auf n Lehrplatz später.

Die Entscheidung für das FSJ legitimiert Lasse durch eine In-Verhältnis-Setzung zum eigenen Bildungsweg. Er konstruiert dabei das FSJ als Möglichkeitsraum, der nicht durch Zugangskriterien verschlossen ist und den er im Sinne eines Moratoriums nutzen kann. Auf der einen Seite schafft dies für ihn Zeit und Raum, die Wiederherstellung der biographischen Ordnung vo-

2 Der Name und alle Angaben, die einen Rückschluss auf die Person zulassen, wurden geändert.

ranzutreiben und sich vom aktuellen Handlungsdruck zu entlasten. Auf der anderen Seite vertraut er auf die sozial proklamierte Funktion des FSJ und knüpft normative Erwartungen wie soziale Integration und Teilhabe sowie verbesserte Chancen auf einen Ausbildungsplatz an dieses Übergangsangebot.

Ein zweites Interview, das ein Jahr später stattfindet, beginnt Lasse in Abgrenzung zu dem ersten Interviewzeitpunkt folgendermaßen:

L: Ich war sehr unzufrieden (2) Ich kam mir ausgenutzt vor und (2) ja ich hatte eigentlich kein eigenes zu Hause mehr, ich hatte das Gefühl ich war immer nur da im Heim.

Der sich eröffnende Möglichkeitsraum wird zunächst, entgegen den zuvor formulierten Erwartungen, als einschränkend erlebt, da die institutionellen Strukturen erwartete Handlungsräume überlagern und so bereits geleistete Sinnkonstruktionen gefährden. Die auftretenden Exklusionsrisiken kann Lasse durch das Erschließen neuer Handlungsräume und die Herstellung von Zugehörigkeit bearbeiten. Diese Transformationsprozesse bilden sich in der distanzierten Haltung zu seiner damaligen Innensicht und der Umdeutung des zuvor Erzählten ab. Damit gelingt Lasse eine Verortung, die Chancen für die Auseinandersetzung mit der beruflichen Zukunft eröffnet.

L: Ja und, denn war ich am überlegen was machst du denn nach dem FSJ, bleibst du dabei oder suchst du doch was anderes weil (2) wenn ich das mache dann machst du das sowieso nicht ewig vielleicht zehn Jahre machst du das mit und denn, denkst du auch lieber mal an Rücken und so (2) aber ich hab gesagt ja versuchst du einfach mal.

Im Gegensatz zu der nach der Schule vorherrschenden Offenheit in Bezug auf die Berufswahl ist das FSJ – als Synonym für das Berufsfeld – nun Bezugs- und Abgrenzungshorizont und erhält dadurch eine „Wegweiserfunktion“. Der Pflegeberuf wird dabei als temporäres Tätigkeitsfeld konstruiert, das eine spätere berufliche Umorientierung und die damit verbundene Entwicklung neuer Lebensentwürfe bereits impliziert. Lasse entlastet sich dadurch vom Handlungsdruck, eine endgültige Berufsentscheidung zu treffen und flexibilisiert die normative Erwartung an eine Normalbiographie und deren zeitliche Vorgaben. Übergänge werden so normalisiert und zum selbstverständlichen Bestandteil des eigenen Lebensentwurfs. Gleichzeitig stellt Lasse eine berufliche Kontinuität her, indem er das FSJ in den eigenen Bildungsweg integriert.

3.2 Der Fall Möller³ – die Aneignung des schulischen Berufsvorbereitungsjahrs als pädagogischer Gestaltungsraum

Das zweite Fallbeispiel präsentiert die Perspektive einer Lehrkraft auf das Berufsvorbereitungsjahr an einer berufsbildenden Schule. Dabei wird deutlich, dass das Übergangsangebot selbst innerhalb des Ordnungssystems der Schule einen besonderen Handlungs(frei)raum darstellt, der von der Lehrkraft gleichermaßen individuell angeeignet und zur Aneignung durch die Schüler/-innen bereitgestellt wird. Die berufsbildende Schule steht vor dem Dilemma, innerhalb ihrer institutionellen, schulischen Strukturen negative Vorerfahrungen der Jugendlichen mit eben dieser Institutionsform zu verändern. Die Gestaltung von Handlungsräumen, die den jugendlichen Teilnehmern und Teilnehmerinnen gleichzeitig neue, positive Selbst-, Lern- und Arbeitserfahrungen und berufliche Anschlussoptionen eröffnen sollen, ist von diesem Paradox geprägt. In dem berufsbiographischen Interview mit der Lehrkraft Möller, die ausschließlich in Berufsvorbereitungsklassen unterrichtet, kommen verschiedene Aspekte dieses Dilemmas zum Ausdruck. Zum einen wird ein Unbehagen an der Lehrerrolle und den damit verbundenen Machtverhältnissen deutlich, wenn wiederholt eine Diskrepanz zwischen dem subjektiven beruflichen Selbstverständnis als „Partner“, „positiver Verstärker“, „jemand, der ihnen ins Leben helfen will“ und dem Rollenbild des Lehrers zum Ausdruck gebracht wird, der „doch immer ein bisschen der Feind“ sei. Zum Zweiten wird die Wirkung stigmatisierender Zuschreibungen beschrieben, die die Jugendlichen für sich übernommen haben: „[S]ie sind ja die Loser mit dem entsprechenden mangelnden Selbstbewusstsein“. Dabei wird die Schwierigkeit angesprochen, entsprechende Muster negativer Anerkennung im Unterricht nicht zu reproduzieren: „Auch noch mal was Gutes zu sagen, fällt ihnen so ungeheuer schwer. Und das nicht nur gegenüber anderen, sondern auch sich selbst gegenüber.“ Zum Dritten werden die Grenzen angesprochen, die die Institution Schule der Möglichkeit setzt, jenseits von Unterricht und Wissensvermittlung Jugendlichen einen Rahmen für positive Selbsterfahrungen und Persönlichkeitsbildung zu ermöglichen.

Insbesondere mit Blick auf mehrfach benachteiligte Jugendliche führt Möller aus:

[D]ie dürfen wir nicht mehr mit noch mehr Unterricht zudecken, sondern wir müssen mehr mehr praktische Betätigung reinholen, wir müssen die sozialpädagogische Betreuung enger an den Schülern haben [...] rausholen aus den Stundenplänen, aus den Studentafeln.

3 Der Name und alle Angaben, die einen Rückschluss auf die Person zulassen, wurden geändert.

Möglichkeitsräume eröffnen sich für die Jugendlichen innerhalb des BVJ dort, wo sie positive Selbstwirksamkeitserfahrungen machen können und die defizitorientierten Selbst- und Fremdzuschreibungen irritiert werden. Im Rahmen des BVJ bedeutet das, dass Gelegenheiten für Erfolgserlebnisse und positive Selbsterfahrungen gezielt durch die Lehrkraft konstruiert werden. Die Entwicklung einer solchen Ermöglichungsstrategie setzt allerdings voraus, dass die Lehrkraft selbst erst innerhalb der Schulstrukturen für sich Möglichkeitsräume erobern muss, um für sich und die Schüler/-innen Gelegenheiten zu schaffen, in denen die pädagogische Beziehung nicht mehr ausschließlich von Lehrer/-innen- und Schüler/-innenrollen bestimmt wird. Dies gelingt beispielsweise dadurch, dass der räumliche Kontext der Schule verlassen wird, und Orte aufgesucht werden, in denen die Jugendlichen alternative Selbstentwürfe erfahren können.

Eine solche pädagogisch initiierte Konstruktion von Möglichkeitsräumen wird in dem gewählten Fallbeispiel dadurch herbeigeführt, dass die institutionellen Grenzen von Schule immer wieder gezielt erweitert werden. So wird beispielsweise ein Besuch der BVJ-Klasse in einem Kindergarten so organisiert, dass die Schüler/-innen mit den Kindern meteorologische Experimente durchführen. In dieser Situation können sie sich als kompetente Experten und Expertinnen erleben. Die Art und Weise, in der die Institution Schule Beziehungen formt und die sowohl Lehrkraft als auch Schüler/-innen in bestimmte Rollenmuster drängt, wird auf diese Art, zumindest zeitlich begrenzt, außer Kraft gesetzt.

Die leistungsorientierte Selektions- und Allokationsfunktion von Schule tritt hier in den Hintergrund, wenn das pädagogische Verhältnis vorrangig als Beziehungsarbeit konzipiert wird. Gleichzeitig stoßen die entsprechenden Umsetzungsstrategien immer wieder an die Grenzen des Funktionssystems Schule, das Möglichkeitsräume vorstrukturiert und nur zeitlich begrenzte Öffnungen als Ausnahmesituationen und Ausnahmeerlebnisse zulässt. Diese Ausnahmeerfahrungen bleiben pädagogisch vorstrukturiert und von der Gestaltung der Lehrkraft abhängig. Es sind somit pädagogisch kontrollierte Erfahrungsräume, in denen die Defizitperspektive auf die Jugendlichen – trotz gegenteiliger Absicht – immer wieder mit eingebaut ist. Gleichwohl wird daran deutlich, dass sich innerhalb der Institution Schule Möglichkeitsräume eröffnen, in denen im interaktiven Prozess von Lehrkraft und Schüler/-innen subjektive Sinnkonstruktionen entstehen, die beiden alternative Selbstentwürfe ermöglichen.

4 Konstruktionsdimensionen von Möglichkeitsräumen im Übergang

Was lässt sich nun aus der kontrastierenden Zusammenschau dieser beiden so unterschiedlichen Fälle erkennen?

Unser methodischer Zugang erlaubt keine verallgemeinernde Kategorisierung von Übergangsmaßnahmen oder Praxisempfehlungen zur Optimierung von Übergangsförderung, wohl aber einen exemplarischen Einblick in die Komplexität des Feldes und in die subjektiven Aneignungsprozesse, mit denen sich die Individuen handelnd im jeweiligen Möglichkeitsraum verorten. Er lässt sich insofern als ein Beitrag zur relationstheoretischen Gegenstandskonstruktion von Bildung in transitorischen Lebenslagen lesen, wie sie in der aktuellen Weiterbildungsforschung angemahnt wird (von Felden et al. 2014, S. 8). Die ausgewählten Fälle eröffnen Einsichten in Prozesse, die auf Differenzen zwischen den unterschiedlichen Zugehörigkeitskonstruktionen verweisen. Verortungen sind aus dieser Perspektive als Vermittlungsleistungen zwischen Individuum, Interaktion, Institution und Gesellschaft sowie als Prozesse biographischer Aneignung zu interpretieren, in die alle Beteiligten, Jugendliche wie Pädagogen und Pädagoginnen gleichermaßen eingebunden sind.

Wir zeigen im Folgenden Konstruktionsdimensionen von Möglichkeitsräumen im Übergang, die sich durch die kontrastive Fallanalyse identifizieren lassen.

- a. *Zugehörigkeit*: Möglichkeitsräumen sind spezifische Macht- und Disziplinierungsmechanismen (Foucault 2013) eingeschrieben, die interaktiv (re)produziert werden. Diese strukturieren die unterschiedlichen Gestaltungschancen, die Teilnehmende und Lehrkräfte haben. Lasse kann Zugehörigkeit nur um den Preis einer inneren Transformation, die auf ein Passungsverhältnis ausgerichtet ist, herstellen. Die Lehrkraft Möller hingegen bleibt ambivalent in ihrer Zugehörigkeitskonstruktion. Er grenzt sich von der Institution und der zugewiesenen Berufsrolle ab und stellt stattdessen Zugehörigkeit über den Bildungsauftrag und alternative Handlungsoptionen her. In beiden Fällen sind die Subjekte herausgefordert, sich in einem Spannungsverhältnis zwischen institutionellen Vorgaben und den Erwartungen und Bedürfnissen der Teilnehmer/-innen bzw. der Bewohner/-innen situativ zu verorten. Dabei ist es relevant, dass die Grenzen der Möglichkeitsräume individuell dynamisiert werden können.
- b. *Zeitlichkeit*: Möglichkeitsräume in pädagogischen Übergangsangeboten eröffnen sich auch in einer zeitlichen Dimension und beinhalten alternative Temporalisierungen biographischer Übergangsprozesse. Der Möglichkeitsraum wirkt dabei über die tatsächliche Zuge-

hörigkeitsdauer hinaus. Obwohl Lasse das FSJ als zeitlich begrenztes Moratorium konstruiert, wird die Entscheidung für einen Freiwilligendienst in der Pflege bereits aufgrund antizipierter Erwartungen an den dortigen Möglichkeitsraum getroffen. Dabei richten sich diese sowohl auf die Bearbeitung vergangener, gegenwärtiger als auch zukünftiger Projekte. Die jeweiligen Erfahrungen werden aufgeschichtet und prägen weitere Entscheidungs- und Verortungsprozesse. Für Möller stellt die Gestaltung von Übergangsförderung ein berufliches Kontinuum dar, das gleichwohl einer permanenten Aushandlung bedarf. In diese fließen vergangene Erfahrungen ebenso ein wie Zukunftsvorstellungen. Zudem tragen gegenwärtige Interaktionen zu Veränderungen bei. Diese Überlagerungen zeitlicher und sozialräumlicher Dimensionen führen dazu, dass Möglichkeitsräume aus biographischer Perspektive keineswegs als institutionell klar abgrenzbar zu verstehen sind, sondern sich vielmehr erst in der zeitlichen Perspektive entfalten (vgl. Schmidt-Lauff 2014).

- c. *Gestaltungspotenziale*: Aus der gesellschaftlichen Perspektive kommt den Institutionen der Übergangsgestaltung die Funktion zu, auf eine sozial konforme Passung hin zu orientieren und entsprechende Einmündungsprozesse in die Institutionen des Erwachsenenlebens zu organisieren. Aus der Subjektperspektive werden in diesem Zeit-Raum biographische Sinnkonstruktionen nötig, in denen die jeweils zur Verfügung stehenden Ermöglichungsstrukturen aktiv angeeignet, aber auch Horizonte erweitert oder Gegenentwürfe biographischen Eigensinns entwickelt und erprobt werden. Akteure und Akteurinnen suchen unvorhergesehene Möglichkeiten oder nehmen vorgesehene nicht wahr. Diese „Widerständigkeit des biographischen Subjekts“ (Hanses 2011, S. 343) führt analytisch zu einer weiteren Zunahme von Komplexität und rückt die Veränderung im Wechselspiel zwischen Möglichem und Unmöglichem in den Fokus. Subjektive Sinnkonstruktionen sind Resultat einer In-Verhältnis-Setzung von Selbst und Welt und finden sich keinesfalls nur auf der Seite der teilnehmenden Jugendlichen; auch und gerade die pädagogischen Akteure und Akteurinnen setzen sich mit ihrer Tätigkeit und den an sie gestellten normativen Erwartungen auseinander. Auch für sie ist die Arbeit am Übergang mit Unbestimmtheit verbunden, die sie biographisch integrieren und so Biographizität (Alheit 2010) herstellen.
- d. *Orientierung*: Die normative Orientierung am institutionalisierten Lebenslauf (Kohli 1985, 2003) wird durch die einzelnen Institutionen sowie die Akteure und Akteurinnen (re)produziert. Strukturgebend bleiben, trotz der vielbeschriebenen Destandardisierung, das Erwerbssystem (vgl. Kohli 2003, S. 530) und die Orientierung an der

(männlichen) Normalbiographie. In den dargestellten Fallanalysen erscheint sie als explizite Legitimationsgrundlage und Zielperspektive der Institutionen der Übergangsförderung und als implizite Orientierungsfolie der Akteure und Akteurinnen, die die darin enthaltenen Brüche und Widersprüchlichkeiten biographisch zu integrieren herausgefordert sind. Damit unterstreichen unsere Beispiele die Kritik an der institutionalisierten Übergangsförderung als Formalisierung von Statuspassagen (u. a. Schäffter 2014). Veränderte gesellschaftliche Ansprüche an Bildung und Weiterbildung in „transitorischen Lebenslagen“ (von Felden et al. 2014) kommen in biographischen Aneignungsprozessen der Akteure und Akteurinnen zum Ausdruck, die die institutionellen Strukturen mit ihren jeweiligen subjektiven Anforderungen aktiv in Einklang bringen.

5 Fazit

Übergänge sind, unabhängig der sozialen Herkunft, als anthropologische Tatsache (vgl. van Gennep 2005, S. 15) zu begreifen. Die Vermittlung zwischen Bildung und Erwerbsarbeit stellt sich als wiederkehrende Aufgabe im Lebenslauf und markiert einen erwachsenenpädagogischen Arbeitsbereich, dessen institutionelle Setzungen maßgeblich davon abhängen, wie die pädagogischen Übergangsbegleiter/-innen diese interpretieren. Das Konzept des Möglichkeitsraums in einer biographischen Perspektive ermöglicht einen spezifischen Blick auf das Wechselverhältnis zwischen Struktur und Handeln und die damit verbundene interaktive Einflussnahme der Akteure und Akteurinnen in Übergangsangeboten (vgl. auch Hof 2013; von Felden 2010). Möglichkeitsräume sind aus dieser Perspektive als biographische Konstruktionen zu verstehen, die Handlungsoptionen individuell, sozial und institutionell sowie zeitlich und räumlich rahmen. Die Spannung zwischen biographischen Sinnkonstruktionen und gesellschaftlichen Rahmungen, Zuschreibungen und Notwendigkeiten wird dabei konstruktiv gewendet zum Bestandteil pädagogischer Arbeit selbst. Ein solches Bereitstellen von „Ermöglichungsräumen“ für (Selbst-)Bildungsprozesse (vgl. Alheit/Dausien 2009, S. 306) ermöglicht Transformationen für alle Beteiligten. Deren Bedeutung erschließt sich freilich erst durch die biographische Rekonstruktion – und lässt die allfälligen Optimierungsbestrebungen von Übergangsförderung in einem anderen Licht erscheinen.

Literatur

Alheit, P. (2010): Identität oder „Biographizität“? Beiträge der neueren sozial- und erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung zu einem Konzept der Identität.

- titätsentwicklung. In: Griese, B. (Hrsg.): *Subjekt – Identität – Person? Reflexionen zur Biographieforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 219-250.
- Alheit, P. (2012): *Komparatistische Ansätze im Kontext qualitativer Forschung*. In: Schäffer, B./Dörner, O. (Hrsg.): *Handbuch qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung*. Opladen: Barbara Budrich, S. 626-640.
- Alheit, P./Dausien, B. (2009): ‚Biographie‘ in den Sozialwissenschaften. Anmerkungen zu historischen und aktuellen Problemen einer Forschungsperspektive. In: Fetz, B. (Hrsg.): *Die Biographie – zur Grundlegung ihrer Theorie*. Berlin: De Gruyter, S. 285-316.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2008): *Gesetz zur Förderung von Freiwilligendiensten*. Verfügbar unter: <http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/jfdg/gesamt.pdf> [Zugriff: 12.12.2014]
- Felden, H. von (2010): *Lernprozesse in Transitionen: Subjektive Konstruktionen in strukturellen Übergangsprozessen*. In: Felden, H. von /Schiener, J. (Hrsg.): *Transitionen – Übergänge vom Studium in den Beruf. Zur Verbindung von qualitativer und quantitativer Forschung*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 184-201.
- Felden, H. von/Schäffter, O./Schicke, H. (Hrsg.) (2014): *Einleitung: Erwachsenenpädagogische Übergangsforschung. Lernwelten in gesellschaftlichen und biographischen Übergängen*. In: Felden, H. von /Schäffter, O./Schicke, H. (Hrsg.): *Denken in Übergängen. Weiterbildung in transitorischen Lebenslagen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 7-18.
- Foucault, M. (2013): *Überwachen und Strafen: Die Geburt des Gefängnisses*. 14. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Glaser, B.G./Strauss, A.L. (2010): *Grounded Theory: Strategien qualitativer Forschung*. 3., unveränd. Aufl. Bern: Huber.
- Hanses, A. (2011): *Biographie und Subjekt: Annäherungen an einen komplexen und widerspruchsvollen Sachverhalt*. In: Kammler, E./Herzberg, H. (Hrsg.): *Biographie und Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Campus, S. 333-349.
- Hummrich, M. (2012): *Jugend und Raum: Exklusive Zugehörigkeitsordnungen in Familie und Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hof, C. (2013): *Lebenslanges Lernen und Übergänge*. In: Walther, A./Stauber, B./Schröer, W./Lenz, K./Böhnisch, L. (Hrsg.): *Handbuch Übergänge*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 394-414.
- Kohli, M. (1985): *Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente*. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, H. 1, S. 1-29.
- Kohli, M. (2003): *Der institutionalisierte Lebenslauf: ein Blick zurück und nach vorn*. In: Allmendinger, J. (Hrsg.): *Entstaatlichung und soziale Sicherheit. Verhandlungen des 31. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Leipzig 2002*. Opladen: Leske + Budrich, S. 525-545.
- Krekel, E./Lex, T. (Hrsg.) (2011): *Neue Jugend, neue Ausbildung? Beiträge aus der Jugend- und Bildungsforschung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Löw, M. (2012 [2001]): *Raumsoziologie*. 7. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Niemeyer, B./Rüth, M. (2014): *Von der Quadratur des Kreises. Berufsvorbereitung im Spannungsfeld unterschiedlicher Förderlogiken*. In: Ryter, A./Schaffer, D.

- (Hrsg.): Wer hilft mir, was zu werden? Professionelles Handeln in der Berufsintegration. Bern: hep Verlag.
- Schäffter, O. (2014): Navigieren durch vernetzte Bildungslandschaften. Zum impliziten Erwerb von Übergangskompetenz in Lernbiographien. In: von Felden, H./Schäffter, O./Schicke, H. (Hrsg.): Denken in Übergängen. Weiterbildung in transitorischen Lebenslagen. Wiesbaden: Springer VS, S. 37-60.
- Schmidt-Lauff, S. (2014): Zeit und Bildung. Eine temporaltheoretische Sicht auf Lernen in Übergängen. In: von Felden, H./Schäffter, O./Schicke, H. (Hrsg.): Denken in Übergängen. Weiterbildung in transitorischen Lebenslagen. Wiesbaden: Springer VS, S. 19-36.
- Schütze, F. (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis, (13), S. 283-294.
- Schütze, F. (2006): Verlaufskurven des Erleidens als Forschungsgegenstand der interpretativen Soziologie. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.) (2006): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2., überarb. und akt. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 205-237.
- Stemmer, P. (2009): Freiwilligendienste in Deutschland. Eine Expertise zur aktuellen Landschaft der Inlands- und Auslandsfreiwilligendienste in Deutschland. Zentrum für zivilgesellschaftliche Entwicklung. Verfügbar unter: http://www.wzb.eu/sites/default/files/u13/expertise_stemmer-zze.pdf [Zugriff: 14.12.2014]
- Van Gennep, A. (2005): Übergangsriten (Les rites de passage). 3. erw. Aufl. Frankfurt a. M.: Campus.