

Schäffter, Ortfried

Übergangszeiten - "Transitionen" und "Life Trajectories". Navigieren durch Bildungslandschaften im Lebensverlauf

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. 19-34. - (Schriftenreihe der Sektion Erwachsenenbildung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE))



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Schäffter, Ortfried: Übergangszeiten - "Transitionen" und "Life Trajectories". Navigieren durch Bildungslandschaften im Lebensverlauf - 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. 19-34 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-130066

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

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

In den folgenden Überlegungen wird Übergang als eine relationale Kategorie (Schächter 2013) gefasst, in einen steuerungstheoretischen Deutungshorizont gestellt und dabei zwischen mehreren Strukturvarianten unterschieden. Hierdurch lässt sich das biographietheoretische Konstrukt eines „transitorischen“ Übergangs auf gesellschaftliche Differenzierung beziehen und als Ausdruck eines epochalen Wechsels von der segmentären zur funktionalen Differenzierung des Bildungssystems deuten. Damit verschränkt sich Biographieforschung mit einer Theorie gesellschaftlicher Transformation.

1 Differente Temporalmodelle von Zukunftsorientierung

Es stehen sich gegenwärtig zwei Modelle gegenüber, die gegensätzliche Formen von Zukunftsorientierung verfügbar machen: das substanziell verfasste Überbrückungsmodell einer formal administrierten Status-Passage und das Modell einer zukunftserschließenden Transition. Beide werden im Folgenden verdeutlichend gegenübergestellt.

(1) Formal administriertes Übergangsmanagement

Deutet man die Temporalmodelle aus einem modernisierungstheoretischen Begründungszusammenhang, so lässt sich die essentialistisch gefasste *erste Form von Übergang* als Statuspassage einer linearen Steuerungslogik zwischen einem Ausgangspunkt A und einem Zielort B zuordnen, bei der beide Relata bestimmbar und damit als Parameter rationalistischer Planung verfügbar sind (Schächter 2014). Hierdurch wird der Übergangsprozess zwischen ihnen organisationsfähig und das nicht zuletzt durch externe Instanzen. Eine derart linear und kausaltheoretisch zugrunde gelegte Steuerungslogik lässt sich modernisierungstheoretisch einer frühmodernen Kontrollphilosophie zuordnen, die in der damaligen Gesellschaftsformation noch von einer weitgehenden Bestimmbarkeit der entscheidenden Einflussfaktoren in Form einer Ist-Soll-Relation ausgehen konnte. Man vermochte daraus nicht ohne Erfolg administrativ formalisierte und weitgehend standardisierte Verfahren abzuleiten. Wichtig erscheint in diesem Zusammenhang, dass bei einer rationalistischen Steuerungsphilosophie die externe Kontrollierbarkeit aller Kontextbedingungen Priorität erhält und daher Momente der Unbestimmtheit oder gar prinzipieller Unbestimmbarkeit als irrationale Störung bzw. als Ord-

nungsverlust gelten müssen. Dadurch steht frühmodernen Steuerungsmodellen kein planvoller Umgang mit prinzipieller Unbestimmtheit im modalphilosophischen Verständnis eines produktiven Erschließens bislang noch latenter Potenzialität zukunftsöffener Entwicklung zur Verfügung. Im Zuge einer inzwischen exponentiell gewachsenen Komplexität finden linear angelegte Verfahren in der Gesellschaftsformation der „reflexiven Modernisierung“ in einer „Risikogesellschaft“ (Giddens/Beck/Lash 1996) immer seltener die für sie erforderlichen strukturellen Umweltbedingungen vor und erweisen sich in der gegenwärtigen gesellschaftlich-historischen Entwicklung als zunehmend dysfunktional. Erforderlich wird daher ein paradigmatisches Umdenken in Bezug auf einen intelligenten Umgang mit Unbestimmtheit.

(2) Das transitorische Übergangsmodell

Im Gegensatz zu einer linear angelegten Steuerungsphilosophie, wie sie in der frühen Moderne der Industriegesellschaft im Fordismus ihre Triumphe feierte und zum epochenspezifischen Ausdruck „instrumenteller Vernunft“ avancieren konnte, steht in der spätmodernen Gesellschaftsformation der Gegenwart, die zunehmend von den Anforderungen einer Dienstleistungsökonomie geprägt wird, der rationale und planvolle Umgang mit Komplexität im Zentrum. Kennzeichnend ist hierbei, dass nun bereits die Unterstellung einer Kontrollierbarkeit aller relevanten Parameter als folgenreiche Fehleinschätzung und damit als Ausdruck unzureichender Planungskompetenz zu gelten hat. In der Steuerungsphilosophie eines „postheroischen Managements“ (Baecker 1994) verzichtet man gegenüber der unüberschaubaren Komplexität sich kybernetisch ausregelnder und wechselseitig interferierender Entwicklungszusammenhänge von vornherein auf lineare Ist-Soll-Bestimmungen aus einer externen Leitungsinstanz und erschließt sich hierdurch Entwicklungsmöglichkeiten, die zuvor aus externer Sicht nicht überschaubar waren.

Das utopische Moment offener Zukünfte

Das in dieser Steuerungsphilosophie gültige Denken in der *zweiten Form von Übergang* lässt sich in Anschluss an Harald Welzer an dem temporaltheoretischen Modell einer „Transition“ verdeutlichen (Welzer 1993a; 1993b; von Felden 2014a). Im gesellschaftspolitischen Deutungshorizont seiner empirischen Untersuchungen von „Übergängern“ in der epochalen Umbruchsituation der deutschen Wiedervereinigung (Welzer 1993a) sowie angesichts des strukturellen Scheiterns von administrativ formalisierten Übergangsverfahren für arbeitssuchende Hochschulabsolventen (Welzer 1988) kritisiert er das

Konzept der Status-Passage von Glaser und Strauss¹ (Welzer 1991; 1993b). Von ihnen werde „ein weitgehend normatives Statuspassagenkonzept entworfen, mit dessen Hilfe man lediglich sozial unterstützte und regulierte Adaptierungsprozesse beschreiben kann, aber eben kein dynamisch-relationales Übergangsgeschehen“ (Welzer 1993a, S. 27). Im Gegensatz zu den linear angelegten Übergangskonzepten, in denen von einem klar identifizierbaren Ausgangs- und Ankunftspunkt ausgegangen und von denen als Fixpunkt eines „resting place“ der jeweilige „Übergang“ als ein temporal vorübergehendes Ereignis definiert werden konnte, betont der von Welzer eingeführte Begriff der „Transition“ das Bewegungsmoment gegenüber den Stationen. Strukturell handelt sich um eine „freitragende“ relationale Figuration, bei der weder der Ausgangspunkt noch das Endziel vorab determiniert werden. Die Verlaufsstruktur konstituiert sich im Zuge einer ihr jeweiliges Ziel erst im Übergangsprozess generierenden Suchbewegung (Schäffter 1999; 2001a; 2001b). Welzer fokussiert im Konzept der Transition somit auf „sozial prozessierte, verdichtete und akzelerierte Phasen in einem permanentem Wandel befindlichen Lebenslauf“ (Welzer 1993a, S. 37). Bei dem so charakterisierten Zukunft erschließenden Steuerungsmodell handelt es sich keineswegs um einen „zieloffenen“ Entwicklungsverlauf, wie dies oft genug vonseiten administrativen Denkens missverstanden wird. Ganz im Gegenteil bekommt man es hier mit einer durchgehend strukturdeterminierten Entwicklung zu tun, die allerdings ihr Steuerungsvermögen nicht aus extern festgelegten Zielvorgaben in Form sogenannter „Meilensteine“ ableitet. Stattdessen wird der Entwicklungsverlauf rekursiv in seinen Phasen und einzelnen Reflexionsschritten pfadabhängig bestimmbar, sodass durch die prozessuale Strukturierung einer möglichen Beliebigkeit permanent gegengesteuert werden kann. Temporaltheoretisch gesehen bedeutet dies, dass die spätmoderne Steuerungsphilosophie in der Lage ist, planvoll und produktiv „offene Zukünfte“ zu erschließen und hierzu operationale Verfahren bereitzustellen, wie sie unten in ihrer Bedeutung für einen disziplinären Paradigmenwechsel des Pädagogischen noch an der Konzeption des „life-trajectory“ verdeutlicht werden. Für eine Transformationstheorie des Übergangs erweist sich als entscheidend, dass sich transitorische Modelle intentional auf innovative Zielbereiche auszurichten vermögen, die von ihrem zeitlichen Ausgangspunkt, aber auch von externen Steuerungsinstanzen prinzipiell nicht vorab inhaltlich antizipierbar sind. Ein produktiver Umgang mit Unbestimmtheit erweist sich in der Weise als zielführend, dass mit ihm zunächst überhaupt erst die erforderlichen „Bedingungen der Möglichkeit“ einer zu-

1 Hierbei bleibt von Welzer unberücksichtigt, dass Anselm Strauss später mit seinem hier noch zu besprechenden Konstrukt des „trajectory“ eine weitgehend andere Position bezogen hat, in der die statische Sicht abgelöst wurde vom Bild einer prozessualen Ereigniskette.

künftigen Entwicklung im Sinne von aktualisierbarer Potenzialität (Stein 2005) geschaffen werden. Hierin besteht das „utopische“ Moment transitorischer Übergangsmodelle (Schöffter 2012a), wodurch eine signifikante Nähe zu bildungstheoretischen Konzepten erkennbar wird. Schon Hans Tietgens charakterisierte „Erwachsenenbildung als Suchbewegung“ (Tietgens 1986; vgl. auch von Felden 2014b).

2 Die Transformation vom segmentär zum funktional differenzierten Bildungssystem

Der Gegensatz zwischen einer essentialistischen und einer relationalen Bestimmung des Forschungsgegenstands, wie er an der Gegenüberstellung der beiden Modelle des Übergangs erkennbar ist, wird in seinen praktischen Konsequenzen für bildungswissenschaftliche Fragen neben der steuerungsphilosophischen Problematik auch in einer gesellschaftlichen Dimension relevant. Hier erscheint der Unterschied als das Verhältnis zwischen einer segmentären oder funktionalen Differenzierung von gesellschaftlichen Teilsystemen wie Politik, Wirtschaft, Wissenschaft oder, im hier relevanten Fall, in dem Bildungssystem einer Gesellschaft. Je nachdem, inwieweit ein Teilsystem noch substanziell gefasst und dabei segmentär in inhaltliche Bereiche parzelliert getrennter Kontexte institutionalisiert ist oder ob sich derartige Kontexte bereits als ein relational vernetztes Feld zueinander wechselseitig in ein funktionales Verhältnis setzen können, führt dies zu weitgehend anderen Formen des Übergangs zwischen den Sinn- und Bedeutungskontexten außerhalb und innerhalb eines gesellschaftlichen Teilsystems. Eine theoretische Klärung von Übergangsprozessen steht daher in enger Verbindung mit Theorien gesellschaftlicher Differenzierung (Schimank 2007). Folglich lohnt sich ein Blick auf den Unterschied zwischen segmentärer und funktionaler Differenzierung des Bildungssystems. Schließlich stellt sich im Lebensverlauf erst angesichts unterschiedlicher Differenzierungsweisen in der sozialen Umwelt die Frage nach einem erfolgreichen Übergang zwischen sich voneinander signifikant unterscheidenden Bedeutungs- und Handlungskontexten – und damit auch, inwiefern ihre institutionellen Grenzregime eine kontextübergreifende horizontale oder vertikale „Durchlässigkeit“ blockieren, zumindest nicht verhindern oder vielleicht sogar lernhaltig zu fördern vermögen. Verbinden lässt sich dies mit der Frage, ob möglicherweise im gegenwärtigen epochalen Wandel der Steuerungsphilosophie auch die strukturellen Voraussetzungen für eine funktionale Differenzierung des Gesamtbildungssystems entstehen könnten. Damit ließen sich die Übergangsprobleme zwischen den bislang segmentär getrennten Lernkontexten zugunsten funktionaler Verweisungsprozesse im Rahmen eines sich hierdurch erst konstituierenden relationalen Feldes überwinden und ein offenes Navigieren innerhalb einer inte-

grierten Bildungslandschaft strukturell ermöglichen bzw. lernförderlich unterstützen. Der historische Wandel von den linearen Übergangsmodellen einer administrierten Statuspassage hin zu temporalen Entwicklungsmodellen lässt sich daher nicht allein biographietheoretisch auf der individuellen Ebene eines Lebensverlaufs untersuchen, sondern kann – ähnlich wie beispielsweise in den sozialpsychologisch angelegten Fallstudien von Welzer (vgl. Welzer 1988; 1990; 1993a; 1993b) – in den Entwicklungszusammenhang einer sich transformierenden Gesellschaft und ihres Bildungssystems gestellt werden.

2.1 Zur internen Differenzierung des Bildungssystems

Im Hinblick auf Theorien sozialer Differenzierung ist zwischen der Ebene gesamtgesellschaftlicher Differenzierung in eine Vielzahl von Teilsystemen und den Formen einer Binnendifferenzierung der Subsysteme zu unterscheiden. Bei beiden Modi sozialer Differenzierung bekommt man es entsprechend der jeweils vorherrschenden Differenzierungsform mit besonderen Verlaufsstrukturen des Übergangs zu tun. In Übereinstimmung mit der These eines epochenübergreifenden Megatrends von einer substanziellen hin zu einer funktionalen Gegenstandsbestimmung (Cassirer 2000 [1910]) geht auch die systemtheoretische Diskursgemeinschaft in Anschluss an Parsons und Luhmann davon aus, dass sich die Gesellschaftsstruktur in einem langfristigen evolutionären Prozess von einer zunächst stratifikatorisch geschichteten und hierbei segmentär gegliederten Sozialstruktur zunehmend deutlicher hin zu einer funktional differenzierten Formation entwickelt. Von hoher Bedeutung ist hierbei, dass im Rahmen historischer Untersuchungen erkennbar wird, dass im Verlauf des Übergangs zur funktionalen Differenzierung die vorangegangenen Differenzierungsformen in ihrer substanziell inhaltlichen Abgrenzung keineswegs diffundieren oder gar obsolet werden, sondern innerhalb eines nun funktional verschränkten relationalen Feldes nur einen anderen „Stellenwert“ erhalten. Diese „Ko-präsenz“ unterschiedlicher Differenzierungsformen, wie sie im Zusammenspiel zwischen den Institutionalformen der Funktionssysteme und den ihnen nachgeordneten ‚realisierenden‘ Organisationen für institutionstheoretisch angelegte Untersuchungen von grundlegender Bedeutung sind, stellt eine erhebliche Komplexitätssteigerung hinsichtlich eines „Denkens in Übergängen“ dar. Erforderlich wird nun die Unterscheidung zwischen intermediären Schnittstellen zwischen den verschiedenen Funktionssystemen einer Gesellschaft auf der Ebene ihrer Institutionalformen und zwischen den Kontexten innerhalb der gesellschaftlichen Subsysteme, die sich im Zuge einer internen Differenzierung zu institutionalisieren vermochten (vgl. Ebner von Eschenbach 2014). Aus Platzgründen müssen wir uns hier auf die Ebene innerer Differenzierung beschränken.

2.2 Segmentäre Binnendifferenzierung als Strukturproblem

Ein von der gesamtgesellschaftlichen Differenzierung in Funktionssysteme deutlich abweichender Entwicklungsstand lässt sich hinsichtlich der internen Ausdifferenzierung des Bildungssystems beobachten (vgl. Schieferdecker/Lang-Wojtasik 2011, S. 14). Diese kaum zu leugnenden Schwierigkeiten sind letztlich das Ergebnis einer unerhörten Erfolgsgeschichte. Zwar haben die Bildungssysteme aller industriell entwickelten Gesellschaften im Laufe der letzten Jahrhunderte weltweit eine exponentielle Expansion durchgemacht und dabei eine hochkomplexe innere Ausdifferenzierung erfahren; dies erfolgte allerdings weitestgehend in Form von additiven Anlagerungsstrategien in Form von unverbundenen Insellösungen im Modus segmentärer Differenzierung. Das Bildungssystem als ein intern „parzelliertes Feld“ (Fornec/Wrana 2005) lässt sich in seiner gegenwärtigen strukturellen Komplexität an vier Differenzlinien beschreiben, wo sich auch die entscheidenden Schnittflächen auftun, an denen in einem segmentär ausdifferenzierten System strukturbedingte Probleme des Übergangs auftreten, nämlich: (1) die Generationsdifferenz als komplementäres Spannungsverhältnis zwischen einer Reproduktions- und Reflexionsfunktion von Bildung, (2) das permanente Zusammenspiel zwischen alltagsgebundenen und funktional didaktisierten Lernkontexten und (3) das gesellschaftliche Netzwerk differenter Institutionenformen von Bildung und ihrer lokalen Lernmilieus. Im aktuellen Entwicklungsverlauf hin zu einer „Weltgesellschaft“ (Stichweh 2000) deutet sich mittlerweile zudem noch (4) eine transnationale, global verlaufende Differenzlinie zwischen nationalen Traditionsbeständen pädagogischer Praktiken an, die im Zusammenhang mit Migrationsprozessen und Flüchtlingsbewegungen zusätzliche Aktualität erlangt (Pries 2008; Schieferdecker/Lang-Wojtasik 2011).

2.3 Navigieren durch Bildungslandschaften im Lebensverlauf

Lernen im Lebensverlauf erscheint im Deutungshorizont eines hochkomplex ausdifferenzierten Bildungssystems in der postindustriellen Gesellschaftsformation metaphorisch ausgedrückt wie ein ‚Slalom‘, der zur sicheren Bewältigung eines biographischen ‚Parcours‘ eine wiederholte Richtungsänderung in Form von Kontextübergängen abverlangt. Dieser ‚alpine Hindernislauf‘ erfordert, wachsam und sensibel die konstitutiven Voraussetzungen der Akteure als Ausdruck ihrer besonderen Lebenslage mit den Bedingungen der Streckenführung abzugleichen. In ihrer ‚subjektiven Lernwelt‘, d. h., nur aus ihrer immanent nachvollziehbaren Lebenslage heraus gilt es, allein oder in Kontexten lebensbegleitender Beratung (Schlüter 2014), begehbare Wege durch eine labyrinthisch ausdifferenzierte Bildungslandschaft auszumachen und sie durch eigenes Beschreiten in besonderen Formen der Aneignung für

sich zu ‚bahnen‘. Diese von Kurt Lewin als „hodologischer Wegeraum“ bezeichnete Transition (vgl. Bollnow 1980, S. 195) vom einen zum nächst anschlussfähigen Lernkontext ist zwar durch objektiv vorhandene gesellschaftliche Voraussetzungen bereits als ‚Bedingung der Möglichkeit‘ strukturell gegeben. Modalphilosophisch gefasst, muss die Potenzialität jedoch noch „aktualisiert“² werden, um für den individuellen Akteur auch praktisch verfügbar zu sein. Auf eben diesem transformativen Schritt „von der Potenz zum Akt“ (Stein 2005) beruht der bildungstheoretische Überschuss lernbiographischer Übergänge. Im Gegensatz zu einer extern und vorab planvoll festgelegten ‚Streckenführung‘ wird aufgrund erster Hinweise aus den vorliegenden Untersuchungen zu transitorisch verfassten Übergängen (Welzer 1988; 1990; 1993a; von Felden 2014a; Schicke/Gorecki/Schäffter 2014) beobachtbar, dass erfolgreiche und vor allem anschlussfähige Bildungswege primär durch ein offenes Navigieren in einer sich erst aus der Lebenslage der Akteure heraus erschließenden ‚Bildungslandschaft‘³ zustande kommen. Ein derartiges Aussteuern ist in subjektive Alltagspraxis eingebettet und entzieht sich aufgrund ihrer lebensweltlichen Fundierung weitgehend einer extern standardisierten Steuerung (Leu 1989). Für empirische Forschung verlangt dies die Rekonstruktion einer Binnensicht aus reflektierter Akteursperspektive. Die sich hierbei als „Lernwelten“ (von Felden 2014a) erschließenden Kontexte sind aus einer subjektwissenschaftlichen Sicht nicht mehr hinreichend als beobachterunabhängig äußerliche Vorgegebenheit zu untersuchen, sondern konstituieren sich im „welterzeugenden“ und sinngenerierenden Aneignungsprozess (Goodman 1984) einer biographisch tentativen Suchbewegung. Der Prozess des Übergangs findet daher in Form einer „bedeutungsbildenden Umweltaneignung“ (Schäffter 1994) statt. Erst als Konstitutionsprozess erlangt ein transitorischer Übergang seine Wirksamkeit in selbst gestaltenden Formen eines morphologischen Entwicklungsverlaufs (vgl. Salber 2009, S. 95 ff.). Aus relationstheoretischer Sicht ließe sich „vergesellschaftete Subjektivität“ dabei als ein reziprokes Prozessgefüge konzeptualisieren, das sich zwischen dem intentionalen Handeln auf der Ebene individueller Interaktion und der prozessualen Entwicklungslogik pfadabhängiger life-courses ohne formal ausgewiesene Steuerungsinstanz institutionalisiert. Dies gilt es nun konzeptionell genauer zu fassen.

-
- 2 Zu beachten ist hier die Doppelbedeutung von ‚Aktualität‘ in ihrer sowohl temporalen als auch handlungstheoretischen Hinsicht.
 - 3 Die hier gewählte Metapher der ‚Landschaft‘ soll auf den kultursemiotischen Charakter des relationalen Feldes differenter Lernkontexte verweisen, die es durch soziale Praktiken zu erschließen und damit gleichzeitig zu konstituieren gilt, wie dies paradigmatisch in der Humangeographie beschrieben wird (vgl. Reutlinger 2014; dazu auch kritisch Walther 2014, S. 99).

3 Life-Trajectory als Ereigniskette transitorischer Übergänge

Es ist zunächst festzuhalten, dass funktionale im Gegensatz zur segmentären Differenzierung erst auf einer reflektierenden, kommunikativen Dimension wirksam werden kann. Für funktionale Differenzierung erweist sich ein allein strukturelles Verweisungsverhältnis als operational noch unzureichend. Vielmehr beruht ihr relationales Feld auf den dynamischen Wechselwirkungen rekursiv aufeinander bezogener sozialer Praktiken von lernenden Akteursgruppen. In einem kommunikativen Feld wechselseitiger Bezugnahmen bilden sich lernbiographische Figurationen als ein kontextübergreifendes Netzwerk der Steuerung heraus, das nicht allein der Intentionalität individueller Akteure und kontextspezifischer „Aktanten“ verpflichtet ist, sondern in dem sich eine eigene Logik korrelativer Wechselseitigkeit ausbildet. In dem so angelegten Wirkungsgefüge funktionaler Differenzierung erhalten die bildungswissenschaftlichen Untersuchungen zu lernbiographischen Übergängen eine weit über individuelle Problemlösungen hinausweisende gesellschaftspolitische Relevanz. Lernbiographische Übergangsstrukturen im Modus der Transition lassen sich nun als Schrittfolgen der Aneignung immer weiterer gesellschaftlich zwar in ihrer Potenzialität schon präformierter, nun aber noch aktualisierungsbedürftiger Kontexte konzeptualisieren, empirisch beobachten und pädagogisch lernförderlich begleiten. Ins Zentrum der weiteren Forschung gelangen hierdurch zwei Kategorien, die aus Platzgründen nicht weiter ausgeführt werden können, aber dennoch ins Blickfeld gerückt werden müssen:

- *Die Relationalität eines Sozialraums:* Zum einen geht es um das Verständnis der Vielzahl möglicher Lernkontexte in ihrem ontologischen Status als „Sozialraum“. Im Gegensatz zu einer essentialistischen Ontologie segmentärer Differenzierung beruht die Theorie funktionaler Differenzierung auf Kommunikation als Element der Systembildung. Methodologisch bedeutet dies, dass ein im Lebensverlauf noch zu erschließender Lernkontext nicht beobachterunabhängig darauf wartet, doch endlich einmal aufgesucht zu werden. Vielmehr ist davon auszugehen, dass er erst dann die ‚Aktualität‘ und Gegenwärtigkeit sozialer Wirklichkeit erlangt, wenn und abhängig davon, in welcher Weise er von Akteursgruppen „erschlossen“ wird. Als „Sozialraum“ konstituieren sich subjektive Lernwelten somit *uno actu* (sic!) im Zuge ihrer tätigen „Aneignung“ und vermögen sich daher erst in Formen sozialer Praktiken aus der Latenz ihrer strukturellen Potenzialität heraus zu ‚aktualisieren‘ (vgl. Löw 2001; Kessler/Reutlinger 2009).

- *Kontexterschließung als transformative Aneignung*: Klärungsbedürftig wird darüber hinaus das Konzept der Aneignung, wenn mit ihm nicht mehr ein substanziiell vorgegebener Gegenstandsbereich ‚zuhanden‘ gemacht, sondern es als Prozess des Erschließens von vorab nicht antizipierbaren Lernkontexten gefasst werden soll. Das Konstrukt einer ‚erschließenden Aneignung‘ beschreibt nicht mehr nur das Hineingehen in einen bereits objektiv vorfindlichen „Container-Raum“. In einem tätigkeitstheoretischen Verständnis geht es vielmehr um die Konstitution eines Lernkontextes als Sozialraum (Deinet/Reutlinger 2014; Dreier 1999; 2006). Lernbiographische Übergänge im Modus der Transition lassen sich nur hinreichend theoretisch modellieren, wenn dabei der kontexterschließende Konstitutionsprozess berücksichtigt wird. Erst in ihrer Einbettung in alltagspraktische Kontexte führt „Subjektivität als Prozess“ (Leu 1989, S. 40 f.) zu einer mehrschichtigen Aneignung. Dies meint, dass die sozialräumliche Aneignung (Deinet 2014) biographisch noch unbekannter und damit entwicklungsmäßig innovativer Lernkontexte über erfolgreiche Partizipation an sozialen Praktiken erfolgt, durch die der neue Lernkontext erst eine performative Wirksamkeit erlangt, die er ohne seine Akteursgruppen nicht erlangen würde (vgl. Löw 2001, S. 249). Folgt man Andreas Walther, so bewegt sich dieses Verständnis einer, den Sozialraum überhaupt erst konstituierenden, Aneignung auf einer Ebene zweiter oder dritter Ordnung (Walther 2014, S. 101).

Beide Merkmale bilden den paradigmatischen Kern der nachfolgenden konzeptionellen Verdeutlichung.

3.1 Das Konzept des ‚Life-Trajectory‘ einer dezentrierten Prozess-Steuerung

Linear angelegte und extern gesteuerte zielvorwegnehmende Übergangssysteme bleiben einer exkludierenden Selektionslogik verpflichtet und können unter dem bildungspolitischen Anspruch von sozial inkludierender Bildung im Lebenslauf mittlerweile als gescheitert betrachtet werden. Diese Einsicht in die Grenzen administrierter Bildungsplanung führt in der gegenwärtigen Übergangsforschung dazu, die subjektive Perspektive der betroffenen Akteure und Akteursgruppen zu übernehmen, um eine Rekonstruktion lernbiographischer Verlaufsmuster aus ihrer Sicht zu versuchen. Die nun eingekommene subjektwissenschaftlich reflektierende Binnensicht führt zu erheblichen Konsequenzen im Hinblick auf die Identifikation von persönlich relevanten Schnittstellen, an denen über die weitere Kontinuität einer Lernbiographie entschieden wird. Konzeptuell bietet sich dabei das von Anselm

Strauss entwickelte theoretische Konstrukt des „Trajectory“ als ein geeigneter Kandidat an (vgl. Soeffner 1991; Dreier 1999; 2006; Schöffter 2012a).

Vorab lässt sich begrifflich verallgemeinernd definieren, dass mit „Trajekt“ (engl. *trajectory* im Sinne von Flugbahn) ein temporales Verlaufsgefüge bezeichnet wird, das unabhängig von der individuellen Intentionalität der daran beteiligten Akteure eine eigene, zunehmend konsistente Entwicklungslogik ausbildet und hierbei ohne formale Leitungsinstanz auskommt. Anselm Strauss formuliert das wie folgt: „*As will be seen, it refers to a course of action but also embraces the interaction of multiple actors and contingencies that may be unanticipated and not entirely manageable.*“ (Strauss 1993, S. 53).

Das Geschehen ist also nicht mit einem Orchester ohne Dirigenten zu vergleichen, bei dem alle Beteiligten *gleichzeitig* ihr Handeln aufeinander abstimmen, sondern eher mit einem *Staffellauf*. Insgesamt geht es nämlich darum, das Staffelholz arbeitsteilig (*nacheinander*) ins Ziel zu bringen, wobei die einzelnen Läufer durchaus unterschiedliche Aufgaben und Laufstile haben können. Der Verlauf der Gesamthandlung, also der *Parcours*, der zu bewältigen ist, hat nun keineswegs stets genau die gleiche Form. (Reichertz 2005, S. 185 kursiv im Orig.).

Mit ‚trajectory‘ werden daher in Rückgriff auf Strauss Handlungsketten bezeichnet,

die nicht von einem Subjekt allein ausgeführt werden, sondern durch die *gemeinsamen Bemühungen mehrerer Personen an verschiedenen Orten zu unterschiedlichen Zeitpunkten* zustande kommen. Nur noch im metaphorischen Sinn kann man in solchen Fällen von Einzelhandlungen sprechen, sondern diverse Einzelhandlungen verketteten sich zu einer übergeordneten größeren Handlung. Mit dem Begriff *trajectory* will Strauss also solche Handlungsgefüge bezeichnen, die von einer Reihe von Akteuren ohne festen Plan hervorgebracht werden. (ebenda, kursiv im Orig.)

Hans Georg Soeffner pointiert dies in einer plakativen, wenn auch sozialtheoretisch leicht missverständlichen Formel:

Das eigentliche gesellschaftliche ‚Subjekt‘ dieses – im Kern engen, an der Peripherie weitmaschigen – Kooperationsgefüges ist die jeweilige gesellschaftliche Organisation selbst, das ‚trajectory‘ (Soeffner 1991, S. 10).

Fassen wir zusammen: Ein ‚Trajekt‘ ist ein sozialer Prozess ohne ausgewiesene Steuerungsinstanz. Weil *trajectories* einen, nur aus ihrer eigenen Entwicklungslogik heraus erklärbaren, Verlauf aufweisen, erstrecken sie sich in die Zeit. Trajekte sind somit ‚selbsttragende temporale Konstrukte‘, die sich in unterschiedlichen gesellschaftlichen Handlungsfeldern herausbilden. Sie

beruhen auf einer pfadabhängigen Folge von Einzelereignissen, die sich abschnittsweise thematisch in Etappen ‚interpunktieren‘ und die auf ein noch bestimmungsbedürftiges Ziel ausgerichtet sind. Diese Zieloffenheit im Sinne eines multioptionalen Spielraums wird im schrittweisen Verlauf eines trajectories wiederholt zum Gegenstand einer permanenten Selbstvergewisserung. Ein Trajekt beruht somit in der temporalen Form seiner Zukunftsorientierung auf einer ‚zielgenerierenden Suchbewegung‘ (Schäffter 2001a, S. 23; Schäffter 2012b). Die sich in diesem Prozess schließlich herausbildende ‚Gestalt‘ ist das vorab nicht antizipierbare Ergebnis einer pfadabhängigen Entscheidungskette immer neuer kontingenter Übergänge, in denen jeweils intermittierend Anschlussfähigkeit hergestellt wird. Jeder der daran beteiligten sozialen Akteure und deren Kontinuität erzeugende dialogische Verknüpfungspraktiken stellen ‚wegebahnende‘ Zwischenschritte im Gesamtverlauf eines trajectories dar. Erst dadurch konturiert es sich in seinem Verlauf zunehmend zu einem individuell, biographisch, organisatorisch und historisch gebundenen, relationalen Gefüge‘ innerhalb eines institutionsspezifischen Möglichkeitsraums.

Soeffner (1991) bezieht das Konzept des trajectories zunächst auf „soziale Handlungsgefüge“, die sich aus einer Vielzahl autonomer Akteure im Sinne eines „Kooperationsgefüges“ organisieren. Im Gegensatz dazu geht es im biographietheoretischen Zusammenhang eines life-trajectories um die synchrone Anschlussfähigkeit differenter Lebensereignisse, die nun in der permanenten Schrittfolge einer zukunftsgenerierenden Selbstvergewisserung gewissermaßen die Position von „Aktanten“ erhalten. Die für „individual life-courses“ relevanten Ereignisse eines personal trajectory sind die Übergangszeiten. Sie verketteten sich zu „personal trajectories of participation across contexts of social practice“ (Dreier 1999). Eine bedeutungstragende Ausdrucksgestalt entsteht somit in Form einer lebensbegleitenden Figuration aus unterschiedlichen Übergangszeiten in Verbindung mit einem zielgenerierenden Wahrnehmungsvermögen für den sich jeweils manifestierenden Möglichkeitshorizont. Wygotski beschreibt dies als „Zone der nächsten Entwicklung“ (Wygotski 1964). Die sich in diesem Prozess schließlich herausbildende „Lebensgestalt“ ist das anfangs noch nicht antizipierbare Ergebnis einer pfadabhängigen Entscheidungskette immer neuer Übergangssituationen. „Across the life-span the person participates in a changing configuration of particular social contexts, and the person composes these changing contextual participations into a personal life-trajectory.“ (ebd., S. 19) Jede der sozialen Praktiken, die dabei partizipierend angeeignet werden, stellen Zwischenschritte im Gesamtverlauf eines trajectories dar, das sich in seinem ‚Parcours‘ zunehmend deutlicher zu einer individuell, biographisch, familienspezifisch und historisch gebundenen ‚Lebensgestalt‘ konturiert. In seiner Übertragung auf das Erkenntnisinteresse der Lebensverlaufsforschung handelt es sich bei dem Konstrukt des ‚life-trajectory‘ folglich nicht mehr

allein um das Zusammenspiel personaler oder sozialer Akteure, sondern um die Anschlussfähigkeit differenter Lebensereignisse, die in der permanenten Schrittfolge einer zukunftsgenerierenden Selbstvergewisserung synchronisiert werden. Aus der Sicht der Theorie sozialer Praktiken und der „Kritischen Psychologie“ begreift Ole Dreier rationale Lebensführung in der späten Moderne als eine strukturelle Kopplung unterschiedlicher Praktiken in lokalen Kontexten. Es wird dabei erkennbar, dass Subjekte „ihr Leben als eine Verknüpfung und Trennung ihrer verschiedenen Teilnahmen in verschiedenen Kontexten gestalten und ihre persönliche Teilnahme im Verhältnis zu den verschiedenen Arrangements lokaler Kontexte variieren“ (Dreier 2006, S. 73). Da sich subjektive Praktiken in lokalen Kontexten sowie Ordnungen des Zugangs und Zugehörigkeit strukturell konstituieren und relational ausregeln, sind Verknüpfungen oder Trennungen Ausdruck einer überindividuellen Ordnungsbildung, die sich nicht allein auf intentionales Handeln von Individuen zurückführen lässt. Subjektives Handeln entfaltet sich in den strukturellen Ordnungen eines *life-trajectory* zum Zweck der Lebensführung „*als eine Bewegung durch verschiedene Kontexte in den bestehenden Praxisstrukturen.*“ (ebd., kursiv durch OS.) Aus gestalttheoretischer Sicht geht es dabei jedoch nicht um die Addition einzelner aneinander anschlussfähiger Übergangereignisse, sondern um die ‚emergente Ordnung‘ einer immer deutlicher ‚zu sich selbst findenden Prozess-Struktur‘.

3.2 Subjektivität als Prozess

In diesem Deutungszusammenhang wird es in subjektwissenschaftlicher Perspektive darum gehen, das Konstrukt des „gesellschaftlichen Subjekts“ vor einer essentialistischen Reduktion auf empirisch vorfindliche Individuen zu bewahren, auf die pädagogische Diskurse immer wieder zurückzufallen drohen. Das Subjekt erscheint in nicht-essentialistischer Deutung als ein intermediär bedeutungsbildender Vollzug permanenter Übergänge zwischen einer Vielzahl differenter Lernkontexte, die aufgrund der segmentären Parzellierung des Bildungssystems in ihrer Potenzialität noch weitgehend unausgeschöpft sind. Erst der Aspekt der produktiv bedeutungsbildenden Umwelteaneignung – ganz in der hermeneutischen Deutung von Georg Misch (vgl. Weingarten 2005) macht temporaltheoretisch das ‚utopische Element‘ (Bloch) lebenslangen Lernens aus, das nun als ein temporalisiertes Verständnis von „Allgemeinbildung“ gefasst werden kann (Schäffter 2012a; 2012b). Analog zum Konzept des „Kritischen Lebensereignisses“ lassen sich auch Übergangszeiten nicht aus einer externen Expertenperspektive bestimmen, geschweige denn curricularer Planung im Verständnis einer zielvorwegnehmenden Reproduktionsfunktion unterwerfen. Man bekommt es bei der Generierung einer Lebensgestalt daher geradezu exemplarisch mit der Reflexions-

funktion lebensbegleitender Bildung in der Transformationsgesellschaft zu tun (Schäffter 2001a; 2001b; 2003).

4 Ausblick

Das generalisierte Kommunikationsmedium für funktionale Differenzierung im Bildungssystem wurde im „life-trajectory“ als eine human-ontogenetische „Verzahnung“ biographisch anschlussfähiger Übergangszeiten aufgefunden (vgl. dazu auch Lenzen 1997). Hierbei wird der tätigkeitstheoretisch und hermeneutisch (Weingarten 2005, S. 349 ff.) gefasste Aneignungsbegriff im Sinne einer lernförmig erschließenden Konstitution von Lernkontexten als Sozialraum zum Dreh- und Angelpunkt einer bildungswissenschaftlichen Forschung (vgl. auch Walther 2014). „Subjektivität im gesellschaftlichen Wandel“ (Brock u. a. 1989) konstituiert sich hierbei zu spezifischen Gestalten personaler Identität in einem permanenten Lernprozess „bedeutungsbildender Umweltaneignung“ im Lebensverlauf (Misch 1994; Leu 1985; Schäffter 1994).

Literatur

- Baecker, D. (Hrsg.) (1994): Postheroisches Management. Ein Vademecum. Berlin: Merve.
- Beck, U./Giddens, A./Lash, S. (1996): Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bollnow, O. F. (1980): Mensch und Raum. 4. Aufl. Stuttgart, Berlin: Kohlhammer.
- Brock, D./Leu, H. R./Preiß, Ch./Vetter, H.-R. (Hrsg.) (1989): Subjektivität im gesellschaftlichen Wandel. Umbrüche im beruflichen Sozialisationsprozeß. DJI Materialien. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Cassirer, E. (2000 [1910]): Substanzbegriff und Funktionsbegriff. Untersuchungen über die Grundfragen der Erkenntnistheorie. Gesammelte Werke, Hamburger Ausgabe Bd. 6. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Deinet, U. (2014): Das Aneignungskonzept als Praxistheorie für die Soziale Arbeit. Verfügbar unter: <http://www.sozialraum.de/das-aneignungskonzept-als-praxistheorie-fuer-die-soziale-arbeit.php> [Zugriff: 30.07.2015].
- Deinet, U./Reutlinger, Ch. (Hrsg.) (2014): Tätigkeitstheorie – Aneignung – Bildung. Positionierungen zwischen Virtualität und Gegenständlichkeit. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Dreier, O. (1999): Personal Trajectories of Participation across Contexts of Social Practice. In: *Outlines, Critical Social Studies*, 1 (1), S. 5-32.
- Dreier, O. (2006): Wider die Strukturabstraktion. In: *Forum Kritische Psychologie*, Bd. 50, S. 72-83.
- Ebner von Eschenbach, M. (2014): Intermediarität. Lernen in der Zivilgesellschaft. Eine Lanze für den Widerstand. Berlin: Lehmanns Media.

- Felden, H. von (2014a): Transformationen in Lern- und Bildungsprozessen und Transitionen in Übergängen. In: Felden, H. von/Schöffter, O./Schicke, H. (Hrsg.): Denken in Übergängen. Weiterbildung in transitorischen Lebenslagen. Wiesbaden: Springer VS, S. 61-84.
- Felden, H. von (2014b): Transitionen zwischen Studium und Beruf als Suchbewegungen. In: Felden, H. von/Schöffter, O./Schicke, H. (Hrsg.): Denken in Übergängen. Weiterbildung in transitorischen Lebenslagen. Wiesbaden: Springer VS, S. 209-238.
- Forneck, H. J./Wrana, D. (2005): Ein parzelliertes Feld. Eine Einführung in die Erwachsenenbildung. Wiesbaden: Bertelsmann.
- Goodman, N. (1984): Weisen der Welterzeugung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Kessl, F./Reutlinger, Ch. (2009): Zur materialen Relationalität des Sozialraums – einige raumtheoretische Hinweise. In: Mörchen, A./Tolksdorf, M. (Hrsg.): Lernort Gemeinde. Ein neues Format der Erwachsenenbildung. Bielefeld: Verlag, S. 195-204.
- Lenzen, D. (1997): Lebenslauf oder Humanontogenese? Vom Erziehungssystem zum kurativen System – von der Erziehungswissenschaft zur Humanvitologie. In: Lenzen, D./Luhmann, N. (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 228-247.
- Leu, H. R. (1985): Subjektivität als Prozeß. Zur Analyse der Wechselwirkung zwischen Individuum und Umwelt in sozialisationstheoretischen, berufs- und industriesoziologischen Ansätzen. DJI Forschungsbericht. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Leu, H. R. (1989): Wechselwirkungen. Die Einbettung von Subjektivität in Alltagspraxis. In: Brock, D./Leu, H. R./Preiß, Ch./Vetter, H. R. (Hrsg.): Subjektivität im gesellschaftlichen Wandel. Umbrüche im beruflichen Sozialisationsprozeß. DJI Materialien. München: Deutsches Jugendinstitut, S. 36-58.
- Löw, M. (2001): Raumsoziologie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Misch, G.: Der Aufbau der Logik auf dem Boden der Philosophie des Lebens. Göttinger Vorlesungen über Logik und Einleitung in die Theorie des Wissens. Freiburg/München: Alber.
- Pries, L. (2008): Transnationalisierung der sozialen Welt. Sozialräume jenseits von Nationalgesellschaften. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Reichertz, J. (2005): Institutionalisierung als Voraussetzung einer Kultur der Performativität. In: Wulf, Ch./Zirfas, J. (Hrsg.): Ikonologie des Performativen. München: Fink, S. 168-188.
- Reutlinger, Ch. (2014): Bildungslandschaften raumtheoretisch betrachtet. Ermöglichte Perspektiven im Zusammenspiel von schulischen und außerschulischen Räumen der Bildung und Erziehung. Verfügbar unter: <http://www.sozialraum.de/bildungslandschaften-raumtheoretisch-betrachtet.php> [Zugriff: 30.07.2015].
- Salber, W. (2009): Morphologie des seelischen Geschehens. 3. überarb. Aufl. Bonn: Bouvier.
- Schöffter, O. (1994): Bildung als kognitiv strukturierende Umweltaneignung. Überlegungen zu einer konstruktivistischen Lerntheorie. In: Derichs-Kunstmann, K./Faulstich, P./Tippelt, R. (Hrsg.): Theorien und forschungsleitende Konzepte der Erwachsenenbildung. Dokumentation der Jahrestagung der Kommission Er-

- wachsenenbildung der DGfE 1994. Beiheft zum Report. Frankfurt a. M.: DIE, S. 55-62.
- Schäffter, O. (1999): Implizite Alltagsdidaktik. Lebensweltliche Institutionalisierungen von Lernkontexten. In: Arnold, R./ Gieseke, W./ Nuissl, E. (Hrsg.): *Erwachsenenpädagogik – zur Konstitution eines Faches*. Festschrift für Horst Siebert zum 60. Geburtstag. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 89-102
- Schäffter, O. (2001a): *Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schäffter, O. (2001b): *Transformationsgesellschaft. Temporalisierung der Zukunft und die Positivierung des Unbestimmten im Lernarrangement*. In: Wittpoth, J. (Hrsg.): *Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose*. Bielefeld: Bertelsmann, S. 39-68.
- Schäffter, O. (2003): *Die Reflexionsfunktion der Erwachsenenbildung in der Transformationsgesellschaft. Institutionstheoretische Überlegungen zur Begründung von Ermöglichungsdidaktik*. In: Arnold, R./Schübler, I. (Hrsg.): *Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 48-62.
- Schäffter, O. (2012a): *Lernen in Übergangszeiten. Zur Zukunftsorientierung von Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft*. In: Schmidt-Lauff, S. (Hrsg.): *Zeit und Bildung. Annäherungen an eine zeittheoretische Grundlegung*. Münster: Waxmann, S. 113-156.
- Schäffter, O. (2012b): *Allgemeinbildung im Umbruch. Lebenslanges Lernen und Katholische Erwachsenenbildung*. In: Ziegler, H./Bergold, R. (Hrsg.): *Neue Vermessungen: Katholische Erwachsenenbildung heute im Spannungsfeld von Kirche und Gesellschaft*. Blieskastel, S. 115-142.
- Schäffter, O. (2013): *Die Kategorie der Relationalität. Der paradigmatische Kern und Felder einzelwissenschaftlicher Forschung*. Verfügbar unter: <http://ebwb.huberlin.de/team/schaeffter/katrel> [Zugriff: 30.07.2015]
- Schäffter, O. (2014): *Bildungsformate im gesellschaftlichen Strukturwandel*. In: Felden, H. von/Schäffter, O./Schicke, H. (Hrsg.): *Denken in Übergängen. Weiterbildung in transitorischen Lebenslagen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 111-136.
- Schicke, H./Gorecki, C./Schäffter, O. (2014): *Berufliche Multioptionalität als Ressource in biographischen Übergängen. Ergebnisse einer projektevaluierenden Begleitforschung*. In: Felden, H. von/Schäffter, O./Schicke, H. (Hrsg.): *Denken in Übergängen. Weiterbildung in transitorischen Lebenslagen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 173-207.
- Schieferdecker, R./Lang-Wojtasik, G. (2011): *Gesellschaft, Demokratie, Schule. Zur Tragfähigkeit nationalstaatlicher Semantik in einer funktional-differenzierten Weltgesellschaft*. In: Dies. (Hrsg.): *Weltgesellschaft – Demokratie – Schule*. Ulm: Klemm+Oelschläger, S. 7-20.
- Schimank, U. (2007): *Theorien gesellschaftlicher Differenzierung*. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schlüter, A. (2014): *Von der Transparenz der Weiterbildung zur lebensbegleitenden Übergangsberatung*. In: Felden, H. von/Schäffter, O./Schicke, H. (Hrsg.): *Denken in Übergängen. Weiterbildung in transitorischen Lebenslagen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 253-266.

- Soeffner, H. G. (1991): „Trajectory“ – das geplante Fragment. In: BIOS Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History, Jg. 4, H. 1, S. 1-12.
- Stein, E. (2005): Potenz und Akt. Studien zu einer Philosophie des Seins. Freiburg/Basel/Wien: Herder.
- Stichweh, R. (2000): Die Weltgesellschaft. Soziologische Analysen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Strauss, A. (1993): Continual Permutations of Action. New York: De Gruyter.
- Tietgens, H. (1986): Erwachsenenbildung als Suchbewegung. Annäherungen an eine Wissenschaft von der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Walther, A. (2014): Aneignung und Anerkennung. Subjektbezogene und soziale Dimensionen eines sozialpädagogischen Bildungsbegriffs. In: Deinet, U./Reutlinger, Ch. (Hrsg.): Tätigkeit – Aneignung – Bildung. Positionierungen zwischen Virtualität und Gegenständlichkeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 97-112.
- Weingarten, M. (2005): Eine ‚andere‘ Hermeneutik. Georg Misch zum 70. Geburtstag – Festschrift aus dem Jahr 1948. Bielefeld: transcript.
- Welzer, H. (1988): Nach dem Studienabschluß – Arbeitslosigkeit und Berufsanfang als Transition. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie (ZSE), Jg. 8, H. 3, S. 182-199.
- Welzer, H. (1990): Zwischen den Stühlen. Eine Längsschnittuntersuchung zum Übergangsprozess von Hochschulabsolventen. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Welzer, H. (1991): Passagen ohne Ende? Sieben Thesen zur Antiquiertheit von Passagenkonzepten. In: Glatzer, W. (Hrsg.): Die Modernisierung moderner Gesellschaften. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 713-715.
- Welzer, H. (1993a): Transitionen. Zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse. Tübingen: edition diskord.
- Welzer, H. (1993b): Transitionen – ein Konzept zur Erforschung biographischen Wandels. In: Handlung – Kultur – Interpretation. Zeitschrift für Kultur und Sozialwissenschaften, Jg. 2, H. 3, S. 137-155.
- Wygotski, L.S. (1964): Denken und Sprechen. Stuttgart: S. Fischer.