

Schmidt-Lauff, Sabine [Hrsg.]; Felden, Heide von [Hrsg.]; Pätzold, Henning [Hrsg.]
**Transitionen in der Erwachsenenbildung. Gesellschaftliche, institutionelle
und individuelle Übergänge**

Opladen ; Berlin ; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2015, 348 S. - (Schriftenreihe der Sektion
Erwachsenenbildung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE))



Quellenangabe/ Reference:

Schmidt-Lauff, Sabine [Hrsg.]; Felden, Heide von [Hrsg.]; Pätzold, Henning [Hrsg.]: Transitionen in der
Erwachsenenbildung. Gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Übergänge. Opladen ; Berlin ;
Toronto : Verlag Barbara Budrich 2015, 348 S. - (Schriftenreihe der Sektion Erwachsenenbildung in der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-128354
- DOI: 10.25656/01:12835

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-128354>

<https://doi.org/10.25656/01:12835>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.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-License:
<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
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
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

Vorwort

Die Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) fand 2014 an der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main zum Thema „*Transitionen in der Erwachsenenbildung: Gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Übergänge*“ statt. Mit diesem Thema wurde der Tatsache Rechnung getragen, dass Übergänge angesichts gesellschaftlicher Transformationen zunehmend zum Thema gerade erwachsenenpädagogischer Forschung und Professionalität geworden sind. Die Erwachsenenbildung ist zum einen aufgefordert, in ihren Forschungszusammenhängen und ihren Praxisbezügen dabei mitzuwirken, wichtige Begriffe aus diesem Feld wie Statuspassagen, Transitionen, Trajectories, Bewältigung von Übergängen oder auch Grundbezüge z. B. zum Subjekt wissenschaftlich zu klären sowie Ansätze zu reflektieren und zum anderen pädagogische Konzepte einer lernförderlichen Begleitung von Übergängen zu konzipieren.

Die Tagung hat einen Rahmen geboten, das Feld der Erforschung von Übergängen in seinen verschiedenen Dimensionen zu beleuchten. Die Dokumentation versammelt in vier Kapiteln eine Vielzahl von Beiträgen, die sich in unterschiedlicher Schwerpunktsetzung mit theoretischen Fragen auseinandersetzen, begriffliche Schärfungen vornehmen oder empirische Forschungen zu Übergängen vorstellen: „Theoretische Perspektiven“, „Berufliche Übergänge“, „Professionelle Begleitung“ und „Institutionelle und organisationale Übergänge“. Eingeleitet werden die Beiträge von den beiden Hauptvorträgen der Jahrestagung von Andreas Walther und Ortfried Schäffter.

Wir bedanken uns herzlich bei allen Beiträgerinnen und Beitragern und insbesondere bei den beiden Hauptvortragenden. Intensive und teilweise kontroverse Diskussionen sind entfacht und damit die Weiterarbeit und die weitere Forschung auf das Beste angeregt.

Nicht alle Vorträge der Tagung, wurden als Beiträge eingereicht oder in die Veröffentlichung aufgenommen. Zur Gewährleistung der wissenschaftlichen Qualität wurde wie bisher schon üblich, ein Peer-Review-Verfahren eingesetzt. An dieser Stelle sei auch allen Gutachterinnen und Gutachtern für ihre unterstützende Arbeit herzlich gedankt.

Wir wünschen allen Leserinnen und Lesern interessante Anregungen und viel Freude bei der Lektüre.

Sabine Schmidt-Lauff, Heide von Felden, Henning Pätzold

Transitionen in der Erwachsenenbildung: Übergänge im gesellschaftlichen Wandel, im Fokus von Forschung und aus Sicht pädagogischer Professionalität

Unsere gegenwärtige Gesellschaft wie auch unser Erleben sind voll von Veränderungen, Übergängen, Transitionen. Es ist diese *Selbstverständlichkeit* von Übergängen im Leben und Erleben, und, mehr noch, es ist die *Omnipräsenz*, mit der uns Übergänge in Gesellschaft und (zwischen) Kulturen, in institutionellen Strukturen, organisationalen Zusammenhängen wie individuellen Lebenslagen zu begleiten scheinen. Allerdings geben sie sich nicht immer deutlich zu erkennen. Und oft bedarf es ‚des Neuen‘ oder ‚des Anderen‘ *danach*, um einen Übergang im Vorher überhaupt erkennen zu können. Entsprechend handelt es sich keinesfalls um einfache, transitorische Leistungen ‚von dem einen Zustand in den anderen‘, sondern Übergänge in der reflexiven Moderne unterliegen selbst dem risikoreichen Modus zunehmender Dynamiken, Diversifikation, Komplexität, Fragilität und Kontingenz.

Dass und wie sich die Erwachsenenbildung seit einiger Zeit vertiefend mit diesem Phänomen und seinen Wirkungen auseinandersetzt, disziplinäre wie internationale Anschlüsse herstellt, zeigt, dass es sich nicht allein um eine akademische Frage handelt, sondern um ein „bildungswissenschaftliches Schlüsselproblem unserer Epoche“ (von Felden u. a. 2014, S. 7).

Dabei sieht sich die Thematik vor ein für die Pädagogik typisches Problem gestellt: Der Begriff selbst befindet sich noch im ‚Übergang‘ – in einem quasi verwissenschaftlichenden Prozess zwischen theoretischem und vorthoretisch-alltagssprachlichem Verständnis. Oder anders ausgedrückt: Indem ein bislang vorthoretisches Alltagsphänomen der Übergänge zu einer disziplinär interessierenden Fragestellung gemacht und mit semantischen Kategorien unterlegt wird (z. B. Transitionen, Trajektorien), sodass es sich darin ausdifferenziert, entstehen wiederum verschiedenartige Übergänge empirischer Beobachtung und Theoriegenerierung.

Der Begriff ‚Übergänge‘ wird außerhalb pädagogischer Milieus *alltags-sprachlich* z. B. für Orts- und Zustandswechsel (vgl. Walther in diesem Band) verwendet und innerhalb der Erziehungswissenschaft *disziplinbezogen unterschiedlich* konnotiert: in der Sozialpädagogik z. B. zu riskanten Lebensläufen, in der Berufspädagogik zum institutionellen Wechsel z. B. von der Schule in die Ausbildung oder von der Ausbildung in den Beruf, in der Erwachsenenbildung zur Sequenzierung von Biographien. Eine Beschäftigung mit Übergängen steht derzeit vor der Herausforderung, zum einen die Klärung bzw. Ordnung der *Heterogenität* des Phänomens als *systematische* Frage zu bear-

beiten und zum anderen die Reflexion der parallel verlaufenden *Heteronomie* innerhalb der jeweiligen Betrachtungen, ihrer Gesetzmäßigkeiten und Schwerpunkte zu fundieren. Vielleicht ist es zu viel verlangt, nach einer disziplinären „Kernzone“ (Tenorth 1997) der Debatten Ausschau zu halten oder eine solche als Zielsetzung im Auge zu haben. Trotzdem kann man daran interessiert sein, den Begriff aus einem erwachsenenpädagogischen Blick heraus zu rekonstruieren und zu theoretisieren.

In einer ersten Durchsicht der aktuellen Literatur zu Übergängen fällt auf, dass es eine *Hinwendung zum Subjekt* gibt. Es käme jetzt darauf an, die wissenschaftlichen Diskurse konsequent aus der Statuspassagendominanz zu lösen und aus dem institutionell formal administrierten Übergangsmanagement herauszuführen, um individuellen Bildungsprozessen und ihrem Eigensinn deutliches Gewicht zu geben (vgl. Schäffter in diesem Band). Ziel wäre, Übergänge nicht als Statuspassagen, sondern als Transitionen aus der Sicht der Lernenden zu betrachten und Abstand zu substanzialistischen Eigenschaftszuschreibungen zu gewinnen. Anders in den Blick kommen dann professionelle pädagogische Begleitung, Rahmung und Unterstützung auf multioptionalen (Lern-)Wegen bei einer immer offenen, d.h. bestimmungsbedürftigen Zukunft (vgl. Schmidt-Lauff 2014). Zugleich bleibt die Herausforderung bestehen, alle drei Ebenen (Gesellschaft, Institution und Individuum) zusammenzubringen und mit Lernhandeln über das gesamte Erwachsenenalter (auch kritisch) in Verbindung zu setzen.

1 Übergänge im gesellschaftlichen Wandel

Modernisierungstheoretische Axiome wie die einer dynamischen Dienstleistungs- und Beschleunigungsgesellschaft oder das Individualisierungstheorem (s. u.) transportieren eine Loslösung vom klassischen Statuspassagen-Denken, wobei das relationale „Denken in Übergängen“ (von Felden u. a. 2014) längst noch keine Handlungsrealität darstellt. Dabei hat sich sowohl in archaischen als auch in modernen Gesellschaften der Lebensverlauf von Menschen in gesellschaftlichen Ordnungen und institutionellen Strukturen vollzogen, die durch Übergänge gekennzeichnet sind. In archaischen Gesellschaften hatte man es mit Übergangs- oder Initiationsriten zu tun, die stark vorstrukturiert waren und beispielsweise junge Menschen auf ihre Aufgaben im Erwachsenenalter vorbereiten sollten (vgl. van Gennep 1986 [1909]; Turner 1989 [1969]).

Moderne Gesellschaften weisen diese starke Strukturierung zwar nicht mehr auf, dennoch gewann die zeitliche Sequenzierung des Lebens an Bedeutung und die einzelnen Lebensphasen wurden zu wichtigen sozialen Ordnungsprinzipien. Der Lebensverlauf bekam den Charakter einer „sozialen Institution“ (Kohli 1985). Dadurch war es möglich, „im Prozeß der Vergesellschaftung Zäsuren zu schaffen, altersspezifische Handlungsmuster bereitzustellen, Identitätsstabilität bei Statuspassagen zu gewährleisten und auch der

Gesellschaft eine relativ eindeutige Setzung von Verhaltenserwartungen zu ermöglichen“ (Voges 1987, S. 9). Der lange für gültig erklärte soziologische Begriff der „Normalbiographie“ (Kohli 1985) kennzeichnete die klassische Dreiteilung des Lebensverlaufs in Vorbereitungs-, Aktivitäts- und Ruhephase, wobei die Perspektive auf die gesellschaftliche Institutionalisierung von Schule, Ausbildung und Studium, Erwerbstätigkeit und nachberuflicher Phase gelegt wurde – in Deutschland flankiert vom wohlfahrtsstaatlichen System. Insofern sind Übergänge zu nennen von der Schule in die Ausbildung/das Studium, von der Ausbildung/dem Studium in den Beruf, vom Beruf in die nachberufliche Phase/die späte Erwachsenenbildungsphase oder Übergänge in Weiterbildungen bzw. zwischen Berufswechseln. Weiterhin werden Übergänge in die bzw. aus der Erwerbslosigkeit, zwischen Beruf und Familie oder aufgrund von Krankheiten, Trennungen, Umzügen etc. thematisiert.

Inzwischen wird über weitere gesellschaftliche Transformationen diskutiert, angestoßen durch die Gesellschaftsanalysen von Ulrich Beck, Anthony Giddens und Scott Lash unter dem Stichwort der „Enttraditionalisierung der klassischen Industriegesellschaft“ als Reflexive reflexive Modernisierung (vgl. Beck u.a. 1996) sowie aufgrund weiterer Gesellschaftsanalysen beispielsweise der Transformationsgesellschaft (Schäffter 2001) oder der „Flüchtigen Moderne“ (Bauman 2003). Diesen zufolge leben wir in einer Gesellschaft der Freisetzung aus traditionellen Herrschafts- und Versorgungsbezügen, der Interferenz zunehmender Wandlungsprozesse und der Ungewissheit durch kurzfristige Veränderungen, auch auf sozialer Ebene. Ihr Kennzeichen ist das große Maß an Unbestimmtheit und Kontingenz, das für die Menschen zunehmende Unsicherheit mit sich bringt und damit Anforderungen an Orientierungsleistungen – die zumeist als lernende gefasst werden (Stichwort: Lebenslanges Lernen). Das bedeutet, dass auch Übergänge diesem risikoreichen Modus unterworfen und vielgestaltiger sowie in ihrem Verlauf und Ausgang offener sind.

2 Übergänge im Fokus der Forschung

Indem institutionelle Ordnungen und Zuschreibungen individuelle Lebensverläufe prägen und durch den gesellschaftlichen Modus der Individualisierung Einzelne vermehrt selbst Orientierungsleistungen (lernend) erbringen müssen und ihre Biographien in den gesellschaftlichen Rahmungen individueller gestalten können und müssen, hat es die Übergangsforschung immer mit Wechselwirkungen von Struktur und Subjekt und der Vermittlung von gesellschaftlichen Strukturen und individuellem menschlichen Handeln wie auch subjektiven Perspektiven zu tun.

In einem kurzen Überblick über die Begriffe und Instrumentarien der Übergangsforschung ist feststellbar, wie sehr sich die Begriffe in den letzten Jahrzehnten angesichts des Strukturwandels differenziert haben. Ursprüng-

lich orientierte man sich an dem von Arnold van Gennep und Victor Turner bei Übergangsriten beobachteten Dreischritt: der Ablösung, der Liminalität und der erneuten Angliederung in linearer Richtung (vgl. van Gennep 1986; Turner 1989). Danach wurde die Bezeichnung „Statuspassage“ prominent: Barney Glaser und Anselm Strauss gingen ebenfalls von einem Ablöseprozess von einem Status oder Zustand, einer Passage zwischen zwei Zuständen und der Eingliederung in einen neuen Zustand aus (vgl. Glaser/Strauss 1971), aber die Art der Statuspassagen war stärker durch eine Korrelation von Veränderungen und Übergängen sowohl im einzelnen Lebensverlauf als auch auf der Ebene von sozialen und gesellschaftlichen Wandlungsprozessen geprägt und evozierte damit unterschiedliche individuelle Bewältigungen (vgl. von Felden 2010).

Der Begriff Transitionen (vgl. Welzer 1993) differenziert die Übergangsprozesse noch weitgehender und legt relationale Perspektiven an. Zum einen ist mit diesem sozialpsychologischen Begriff gemeint, dass sowohl individuelle Handlungspotenziale und Bewältigungsvermögen als auch gesellschaftliche Handlungsanforderungen und Rahmensetzungen für mögliche Bewältigungsprozesse gleichzeitig in den Fokus genommen werden. Zum Zweiten legt Welzer mehr Wert darauf, die Bewegungsmomente der Transition zu untersuchen und deren Nicht-Kausalität und Nicht-Linearität zu betonen (vgl. Welzer 1993, S. 37). Er geht nicht mehr von einer Gerichtetheit aus oder einer positiven Entwicklung, die beispielsweise durch die Überwindung einer Krise wieder in eine gesellschaftlich integrierte, ausbalancierte Situation führt, sondern er konzeptualisiert Transitionen als ein Nebeneinander von einerseits konstruktiven sowie andererseits destabilisierenden und entstrukturierenden Prozessen. Zum Dritten bestimmt Welzer Transitionen als soziale Prozesse, „in denen die Gewohnheiten, Handlungs- und Deutungs-routinen und Wissensbestände aller Beteiligter Modifikationen unterworfen sein können“ (Welzer 1993, S. 37).

Eine relationale Sicht, die das Subjekt in seinem interaktionalen Beziehungsgefüge betrachtet und die gegenseitige Interdependenz von Wandlungen ebenso wie Kontinuitäten auf unterschiedlichen gesellschaftlichen Mikro-, Meso- und Makroebenen zugrunde legt, erweist sich als angemessener als jede Dualität. Darin wird das Kontingenztheorem der (reflexiven) Moderne als Basis einer Begriffsfestlegung von Übergängen für eine relationale und darin unabschließbare, infinite Gegenstandskonstitution gedacht. Für Übergangsforschung geht es um das gezielte In-Beziehung-Setzen, um Auslotungen, aber auch Einlassungen in der Suche nach relationalen Formationen, Modi und Semantiken (Schmidt-Lauff 2014). Insofern bekommen auch Prozesse der Aneignung, des Lernens und der Bildung in strukturellen Wandlungsprozessen eine zunehmende Bedeutung (vgl. von Felden/Schiener 2010).

3 Übergänge aus Sicht pädagogischer Professionalität

Die Erwachsenen- und Weiterbildung begleitet das Leben Erwachsener durch die zeitlich längste Lebensspanne, die eine Vielfalt von Übergängen aufweist. Da die Lebenslagen der Menschen zunehmend ‚transitorischer‘, d. h. kontingenter, unabschließbarer, diskontinuierlicher werden, ist sie herausgefordert, neue Formen pädagogischer Professionalität als „Denken in Übergängen“ (von Felden u. a. 2014) zu entwerfen. Zu fragen ist, welche Möglichkeiten professioneller Begleitung und institutioneller Rahmung, zum einen durch bildungspolitische Strukturen, zum anderen durch pädagogische Professionalität selbst, angemessen sind. Technokratische Vorschläge zum Management von Übergängen, die auf bildungspolitischer Ebene verbreitet sind 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. Indem Übergänge in diesen Vorschlägen in erster Linie effektiv überwunden werden sollen, um die Beteiligten möglichst schnell in eine „Normalsituation“ zurückzubringen und sie damit wieder gesellschaftlich funktionsfähig zu machen, vernachlässigt man die Liminalität von Übergängen, die einerseits Unsicherheiten, andererseits aber auch Lernpotenziale für die Individuen mit sich bringt.

Das bedeutet, dass die Begleitung von Übergängen im Sinne des Transitionenbegriffs die Wechselwirkung von gesellschaftlichen und individuellen Perspektiven zugrunde legen, Transitionen in ihrem Prozesscharakter betrachten und insbesondere die Lern- und Bildungsprozesse der Beteiligten im Blick behalten sollte. Nur so könnten sich die Einzelnen aus ihrem Sinnhorizont und ihren besonderen Möglichkeitsbedingungen heraus auf die für sie ständig erforderlichen Übergangsnöwendigkeiten einstellen, ohne sich einem extern erlebten Veränderungsdruck resignativ unterwerfen zu müssen. Walther spricht in diesem Zusammenhang von „doing transitions“ (vgl. Walther in diesem Band).

Gegenstand der erwachsenenpädagogischen Forschung und Theoriebildung wäre dann nicht mehr das Verhältnis zwischen einem extern bestimm- baren Ausgangspunkt des Lernenden und einem daraus normativ ableitbaren Qualifizierungsziel. Weiterbildung in transitorischen Lebenslagen würde es theoretisch wie praktisch mit dem relationalen Gegenstand einer mehrfach und in ihrem Veränderungsprozess wiederholt bestimmungsbedürftigen, zukunftserschließenden Übergangssituation zu tun bekommen. Diese spezifische Temporalisierung *gesellschaftlicher* Lernkulturen wie *institutioneller* und *individueller* Lernwelten ruft den akuten Bedarf nach einer relationstheoretischen Gegenstandskonstitution hervor, bei der sich professionelles pädagogisches Handeln nicht mehr als eine externe Vermittlungsinstanz beim Management von vorgegebenen Statuspassagen versteht, sondern nach jenem

„Denken in Übergängen“ verlangt, das befähigt, mit der Prozesslogik von Transitionen *lernförderlich* umzugehen (vgl. Schäffter in diesem Band).

Literatur

- Bauman, Z. (2003): *Flüchtige Moderne*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Beck, U./Giddens, A./Lash, S. (1996): *Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Felden, H. von (2010): *Übergangsforschung in qualitativer Perspektive: Theoretische und methodische Ansätze*. In: Felden, H. von/ Schiener, J. (Hrsg.): *Transitionen – Übergänge vom Studium in den Beruf. Zur Verbindung von qualitativer und quantitativer Forschung*. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 21-41.
- Felden, H. von/Schäffter, O./Schicke, H. (Hrsg.) (2014): *Denken in Übergängen. Weiterbildung in transitorischen Lebenslagen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Felden, H. von/ Schiener, J. (2010): *Transitionen – Übergänge vom Studium in den Beruf. Zur Verbindung von qualitativer und quantitativer Forschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Glaser, B. G./Strauss, A. L. (1971): *Status Passage*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Kohli, M. (1985): *Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente*. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 37, S. 1-29.
- Pohl, A./Walther, A. (2014): *Perspektiven einer integrierten Übergangspolitik*. In: Schröer, W./Stauber, B./Walther, A./Lenz, K. (Hrsg.) (2014): *Handbuch Übergänge*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 929-946.
- 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.
- Schmidt-Lauff, S. (2014): *Zeit und Bildung. Eine temporaltheoretische Sicht auf Lernen in Übergängen*. In: Felden, H. von/Schäffter, O./Schicke, H. (Hrsg.): *Denken in Übergängen. Weiterbildung in transitorischen Lebenslagen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 19-35.
- Tenorth, H.-E. (1997): „Bildung“ – Thematisierungsformen und Bedeutung in der Erziehungswissenschaft. In: *ZfPäd*, Jg. 43, H. 6, S. 969-986.
- Turner, V. (1989 [1969]): *Das Ritual: Struktur und Anti-Struktur*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Van Gennep, A. (1986 [1909]): *Übergangsriten (Les rites de passage)*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Voges, W. (1987): *Sozialforschung auf der Grundlage einer Lebenslaufperspektive*. In: Voges, W. (Hrsg.): *Methoden der Biographie- und Lebenslaufsforschung*. Opladen: Verlag ergänzen, S. 9-21.
- Welzer, H. (1993): *Transitionen. Zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse*. Tübingen: edition diskord.

Key Notes

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 eingenommene 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.
- Reichert, 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.

Übergänge im Lebenslauf: Erziehungswissenschaftliche Heuristik oder pädagogische Gestaltungsaufgabe?

Die explizite erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit und die pädagogische Gestaltung von Übergängen sind ein vergleichsweise junges Phänomen. Bezugnahme auf und Verwendung des Begriffs Übergänge erscheinen dabei so plausibel und anschlussfähig, dass systematische Definitionen und Begründungen bislang selten sind. Doch warum beschäftigen sich Erziehungswissenschaftler/-innen sowie Pädagogen und Pädagoginnen mit Übergängen; oder: Warum erst jetzt? Welche erziehungs- und bildungsrelevanten Fragen, welche pädagogischen Funktionen, Aufgabenstellungen und Zielbestimmungen sind im Übergangsthema enthalten, auf welche gesellschaftlichen Rahmenbedingungen wird damit verwiesen?

Mehr als selbst eine systematische Definition und Begründung zu liefern, ist dieser Beitrag ein Suchprozess danach, was Übergänge im Kontext von Erziehungswissenschaft und Pädagogik bedeuten (können), und versucht so, zu einer solchen Definition und Begründung beizutragen. Dazu wird zuerst ein begrifflicher Rahmen zwischen Alltagssprachlichen und verschiedenen disziplinären Semantiken gesteckt. Zweitens soll über eine kleine Geschichte der Übergangsforschung rekonstruiert werden, warum sich Pädagogik und Erziehungswissenschaft (erst) heute mit Übergängen beschäftigen, aber auch was von anderen Disziplinen für die aktuelle Auseinandersetzung gelernt werden kann. In einem dritten Schritt soll die Frage nach der Gestaltung von Übergängen ins Blickfeld eines erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Interesses gerückt werden. Die fehlende systematische Definition von und Begründung des Interesses an Übergängen geht einher mit einem dominanten Fokus auf die Outcomes pädagogischen Handelns in Bezug auf Übergangsverläufe, während der praktische Vollzug, die Gestaltung und damit die Herstellung von Übergängen vernachlässigt bzw. als selbstverständlich angenommen werden. Dies wird am Beispiel der Frage nach Bildungsentscheidungen im Lebenslauf konkretisiert. Abschließend soll skizziert werden, was eine Perspektive auf die Gestaltung von Übergängen für Forschung und Praxis beinhalten kann und welche Aufgaben eine „Pädagogik der Übergänge“ (Hof u. a. 2014) beinhalten könnte.

1 Übergänge – Statuspassagen – Transitionen

Alltagssprachlich wird der Begriff ‚Übergang‘ überwiegend im Sinne von Ortswechseln des (Hin-)Übergehens, Überquerens, Eintretens oder Wegge-

hens (z.B. Grenzübergang, Bahnübergang), der Bewegung zwischen zwei fest definierten Punkten benutzt. Das darin enthaltene ‚Dazwischen‘ ist ‚gehend‘ zu ‚über‘winden und beinhaltet mögliche Risiken. Übergänge sind nicht nur durch die Bewegung, sondern auch durch ihre Regulierung – also bestimmte Voraussetzungen und Bedingungen – gekennzeichnet. Wissenschaftlich bezeichnen Übergänge Zustandswechsel: Änderungen des Energieniveaus eines Elektrons, Schübe oder Sprünge in der Entwicklung von Organismen oder aber soziale Zustandswechsel. Der sozialwissenschaftliche Übergangsbegriff hat allerdings eine doppelte Bedeutung: zum einen als Synonym sozialen Wandels, etwa des Übergangs von der ersten zur zweiten Moderne (vgl. Beck 1986), zum anderen und vor allem als Status- und Rollenwechsel in individuellen Sozialisationsverläufen oder als Entwicklungsschritte in der zeitlichen Perspektive des Lebenslaufs bzw. der Lebensspanne; Übergänge zwischen aufeinander folgenden Rollen, zwischen Lebensaltersphasen oder zwischen Zuständen innerhalb von Lebensaltern; zwischen unterschiedlichen Arbeitsverhältnissen, zwischen Arbeit und Arbeitslosigkeit, zwischen Alleine-, in Beziehung- oder in Familie-Leben, zwischen Krankheit und Gesundheit usw. (vgl. Schröer u. a. 2013).¹

Neben dem Übergang gibt es eine Reihe konkurrierender Begriffe für Zustandswechsel im Lebensverlauf:

- Der Begriff der *Initiation* steht für rituelle Praktiken der Aufnahme in eine Gruppe und/oder der Einsetzung in eine neue Rolle. In der Anthropologie wurden und werden unter dem Begriff der Initiation in erster Linie rituelle Praktiken der Einsetzung in die Erwachsenenrolle untersucht (vgl. Eisenstadt 1956).
- Der Begriff der *Statuspassage* bezeichnet soziale Mechanismen, mittels derer Individuen im Zuge ihres Lebensverlaufs neue Statuspositionen erreichen. Dieser Begriff wurde lange Zeit vor allem in der Soziologie verwendet und steht deshalb dafür, wie individuelle Lebensverläufe mit dem Prozess sozialer Reproduktion koordiniert werden (vgl. Glaser/Strauss 1971; Heinz 1991).
- Der Begriff der *Transition* (transire = lateinisch hinübergehen) ist vom Wortsinn her bedeutungsgleich mit dem Übergangsbegriff. Im Deutschen wird mit der Wahl des Begriffes ‚Transition‘ eine stärker entwicklungspsychologische Perspektive markiert (Welzer 1993).

Die mit der Begriffswahl verbundenen Paradigmen und Perspektiven sind sowohl mit historisch-gesellschaftlichen als auch mit disziplinären Kontexten

1 Bronfenbrenner (1981) berücksichtigt in seinem ökologischen Sozialisationsmodell außerdem die räumliche Dimension menschlicher Entwicklung und damit Übergänge zwischen parallelen Rollen und Sozialisationskontexten. Aus Gründen der Übersichtlichkeit wird diese Perspektive hier nicht weiter verfolgt.

verknüpft. Dies soll im Folgenden in einer kleinen Geschichte der Übergangsforschung rekonstruiert werden.

2 Eine kleine Geschichte der Übergangsforschung

Die Wurzeln der Übergangsforschung liegen in der Anthropologie. Seit dem 16. Jahrhundert wurden Initiationsriten als Zugang zum Verständnis der Ordnung fremder Gesellschaften interpretiert. Anfangs ging es dabei ganz offensichtlich um Herrschaftswissen im Kontext der Kolonialisierung, später um einen scheinbar wertfreien, allgemeinen Gesellschaftsvergleich. Viele dieser Studien nutzen die Gegenüberstellung von primitiven und zivilisierten Gesellschaften für eine implizite oder explizite Legitimation für westliche Formen der Vergesellschaftung (vgl. Matthes 1992).

Anthropologische Metaanalysen, die nach allgemeinen Bestimmungen von Übergängen suchen, definieren Übergänge als Universalie menschlicher Entwicklung und Vergesellschaftung (vgl. Eisenstadt 1956; van Gennep 1986 [1909]):

In jeder Gesellschaft besteht das Leben eines Individuums darin, nacheinander von einer Altersstufe zur nächsten und von einer Tätigkeit zur anderen überzuwechseln. Wo immer zwischen Alters- und Tätigkeitsgruppen unterschieden wird, ist der Übergang von einer Gruppe zur anderen von speziellen Handlungen begleitet [...] Es ist das Leben selbst, das die Übergänge von einer Gruppe zur anderen und von einer sozialen Situation zur anderen notwendig macht. (van Gennep 1986, S. 15).

Aus erziehungswissenschaftlicher Sicht fällt im letzten Satz die Analogie zu Bernfelds Bestimmung von Erziehung als gesellschaftlicher Reaktion auf die Entwicklungstatsache auf (Bernfeld 1981). Analog lassen sich auch Übergänge als eine solche gesellschaftliche ‚Reaktion‘ verstehen. Mittels Übergängen werden Menschen unterschiedlichen Entwicklungsphasen zugeordnet, werden ihnen unterschiedliche Bedürfnisse und Fähigkeiten zugeschrieben und dementsprechend unterschiedliche Rollen im Prozess gesellschaftlicher Arbeitsteilung zugewiesen. Übergänge beinhalten deshalb folgende Dimensionen:

- 1) An Übergängen werden Individuen auf neue Rollen vorbereitet. Übergangsriten enthalten *Lern- und Erziehungsprozesse*, um sicherzustellen, dass die Übergangssubjekte die neuen Erwartungen und Anforderungen erfüllen. Die Unterscheidung von mehr oder weniger angemessenen Erziehungspraktiken verweist auf die Normierung erfolgreicher versus scheiternder Übergänge (Eisenstadt 1956).
- 2) Aus der Vorbereitungsfunktion von Übergängen ergibt sich ihre Prozesshaftigkeit. Van Gennep (1986) unterscheidet drei zentrale *Pha-*

sen von *Übergängen* mit unterschiedlichen Ritualen: die Trennungsphase vom alten Status, charakterisiert durch Ablösungsriten; die Schwellenphase mit Riten der Ab- oder Aussonderung; und die Phase der Angliederung an den neuen Status, symbolisiert durch Einsetzungsriten.

- 3) Eisenstadt begründet den Fokus anthropologischer Studien auf den Übergang ins Erwachsenenalter mit dessen zentraler Funktion im Prozess gesellschaftlicher Reproduktion:
 „In jeder Gesellschaft gibt es eine Definition – wie stark formalisiert auch immer des ‚Erwachsenen‘ oder der vollständigen Mitgliedschaft der Gesellschaft oder des Punktes, an dem ein Individuum mit dem vollständigen Status ausgestattet wird, um die ersten Stufen des Erwachsenenlebens zu erklimmen.“ (Eisenstadt 1956, S. 30)
 Die Ausdehnung der Vorbereitung auf den Erwachsenenstatus in funktional differenzierten Gesellschaften führte zunehmend zur *Bildung altershomogener Gruppen*, womit insbesondere auf die Ausdifferenzierung der Jugendphase als institutionalisiertes Bildungsmotorium in der Moderne verwiesen ist (vgl. Zinnecker 1991).
- 4) Turner (1969) zufolge dienen altershomogene Gruppen neben der Vorbereitung auf neue Rollenanforderungen auch der Aneignung der damit verbundenen Zumutungen seitens der Übergangssubjekte. Formen provisorischer Vergemeinschaftung oder ‚comunitas‘ in der Schwellenphase von *Übergängen* sind etwa *Jugendkulturen*, die als Indikator der Ausdifferenzierung einer eigenständigen Jugendphase gelten (vgl. Zinnecker 1991).
- 5) *Übergänge* sind Momente der *Unsicherheit und Ungewissheit* im Vergesellschaftungsprozess: unsicher, weil sie sich in Zwischenräumen zwischen gesellschaftlich abgesicherten Positionen vollziehen, wie sich etwa an der Lebenslage ‚Junge Erwachsene‘ zeigt (vgl. Stauber/Walther 2013); ungewiss aus gesellschaftlicher Perspektive, weil unklar ist, ob die Übergangssubjekte die zugewiesenen Rollen entsprechend der herrschenden Normalität annehmen, und ungewiss aus individueller Perspektive ist, ob man nach einem Übergang und der Übernahme einer neuen Rolle man selbst sein wird.
- 6) Der gesellschaftliche Umgang mit Ungewissheit und Unsicherheit schlägt sich in ritualisierten und institutionalisierten Verfahren der Gestaltung von *Übergängen* nieder, die zeitliche Markierungen, Abläufe und zuständige Akteure umfassen:
 „Statuspassagen ... sind bestimmt von klaren Regeln bezüglich des Zeitpunktes, zu dem der Statuswechsel vollzogen werden sollte, von wem und durch wessen Vermittlung. Darüber hinaus existieren vorgeschriebene Sequenzen einzelner Schritte ... sowie regulierte

Handlungen ..., damit die Passage als bewältigt gilt.“ (Glaser/Strauss 1971, S. 3)

Die Verwendung des Begriffs der Statuspassage bei Glaser und Strauss verweist auf die Funktion von Übergängen als Mechanismen gesellschaftlicher Reproduktion.

Die *neuere Übergangsforschung* seit Mitte der 1980er Jahre knüpft weniger an diese anthropologische und ethnomethodologische Tradition der Analyse von Übergangsriten (als dem gesellschaftlichen Umgang mit der Generationenfolge und der damit verbundenen Unsicherheit und Ungewissheit) an, als an die soziologische Bildungs- und Lebenslaufforschung (Elder 1985; Kohli 1985; Beck 1986; Blossfeld/Mayer 1988; Heinz 1991). Sie ist sowohl Ausdruck der Frage nach Chancen und Grenzen sozialer Mobilität im Lebensverlauf als auch nach der Stabilität oder dem Wandel des standardisierten Normallebenslaufes. Dieses „Lebenslaufregime“ (Kohli 1985) wurde in der Moderne als Drei-Phasen-Modell, basierend auf Schulpflicht und der wohlfahrtsstaatlichen Regulierung von Erwerbsverläufen, institutionalisiert und durch typisierende Normalitätsdiskurse kulturell legitimiert. Seine Hochphase war die ökonomische, soziale und sozialpolitische Konstellation des Fordismus mit den geschlechterdifferenzierten Lebensläufen des Facharbeiters und der Hausfrau, als erreichbar geltende Prototypen des ‚guten Lebens‘. Vergleichende Studien haben gezeigt, dass sich unterschiedliche Wohlfahrts-, Bildungs- und Arbeitsmarktstrukturen auch in unterschiedlichen Lebenslaufregimes und unterschiedlichen Normalitäten niedergeschlagen haben (vgl. Lessenich 1995; Walther 2011).

Das Ende der fordistischen Konstellation bedeutete auch die Abnahme der Erreichbarkeit und Gültigkeit dieses Normallebenslaufes. Flexibilisierung von Erwerbsarbeit, Grenzen des Wohlfahrtsstaats, aber auch soziokulturelle Emanzipationsbewegungen, erhöhte Bildungsabschlüsse und Erwerbsansprüche quer zu den Geschlechterrollen trugen sukzessive zur Individualisierung und Entstandardisierung des Lebenslaufes bei. Unsicherheit und Ungewissheit, die während des ‚kurzen [fordistischen, A. W.] Traums immerwährender Prosperität‘ (Lutz 1984) verdrängt waren, kamen wieder zum Vorschein.

Erster zentraler Gegenstand der Thematisierung von Übergängen war das Phänomen Jugendarbeitslosigkeit und damit die Übergänge sogenannter ‚benachteiligter‘ Jugendlicher von der Schule in den Beruf. Es entwickelte sich eine Übergangsforschung, die – angetrieben durch nationale wohlfahrtsstaatliche Institutionen und internationale Organisationen wie OECD und Europäische Kommission – vor allem danach fragt(e), wer bzw. welche Jugendlichen in welchen sozioökonomischen, wohlfahrtsstaatlichen und Bildungskontexten den höchsten Ausgrenzungsrisiken ausgesetzt sind – und welche strukturpolitischen und/oder pädagogischen Maßnahmen diese am wirksamsten kompensieren (z.B. Brock 1991; Europäische Kommission 2012). Aufgrund der Relevanz der Übergangsforschung für die Begründung,

Konzeption und Evaluation politischer Programme und pädagogischer Maßnahmen bestimmen institutionelle Indikatoren wie Raten von Jugendarbeitslosigkeit und neuerdings ‚Early School Leaving‘ weitgehend, ob Übergänge als riskant und unterstützungsbedürftig untersucht und adressiert werden (vgl. Walther 2011). Diese Programme orientieren sich zunehmend an der wohlfahrtsstaatlichen und bildungspolitischen Aktivierung von Individuen als Humankapital und Arbeitskraftunternehmer/-inne/n. Sie sind oft schwer zu dechiffrierende Mischungen aus Aspekten einer Restandardisierung des Normallebenslaufs, wo es etwa um die Absicherung des Systems dualer Berufsausbildung geht, und einer fortschreitenden Entstandardisierung, etwa wo Hilfen für Arbeitssuchende im SGB II in der Markierung von U25 und Ü25 sozialpädagogische Unterstützung begründen und gleichzeitig aus dem Berufsprinzip resultierende Zumutbarkeitskriterien unterlaufen (vgl. Ludwig-Mayerhofer 2014).

Diese Fokussierung der neueren Übergangsforschung – Schröer (2015) spricht von einem „methodologischen Institutionalismus“ – bedeutete eine dreifache Reduktion von Übergängen erstens auf Jugend (in Analogie zu Eisenstadt 1956), zweitens auf Arbeit und drittens auf nicht-lineare, riskante Verläufe. Auch aktuell bezeichnet der Begriff des ‚Übergangssystems‘ nur den Bereich kompensatorischer Maßnahmen für Jugendliche ohne Ausbildung (siehe Autorengemeinschaft Bildungsberichterstattung 2008). Das heißt, vor allem prekäre Übergänge werden im Sinne individuell zu kompensierender Problemlagen als Übergänge thematisiert. Die Funktion der Übergangsforschung lässt sich – ähnlich wie die Jugendforschung (vgl. Hornstein 1999) – ideologiekritisch als Stellvertreterdiskurs deuten, der gesellschaftliche Konflikte und Integrationsprobleme lebensaltersspezifisch zuschreibt, pädagogisiert und so die Fiktion eines gültigen, linearen Normallebenslaufes mit einem erreichbaren, durch volle Teilhabe gekennzeichneten Erwachsenenalters zumindest teilweise aufrechterhält. Dieser Diskurs beinhaltet auch die Thematisierung veränderter Mechanismen der Reproduktion von Ungleichheit: Die Konjunktur des Begriffs ‚benachteiligte Jugendliche‘ seit den 1980er Jahren beinhaltet einen Perspektivwechsel von ungleichen Statuspositionen *im* fordistischen Lebenslaufregime hin zu Risiken der Ausgrenzung *aus* dem postfordistischen Lebenslaufregime, wonach Übergänge Kristallisationsmomente eines individualisierten Wettlaufs um knapper werdende Positionen vollständiger gesellschaftlicher Teilhabe sind (vgl. Castel 2000). Dieser durch institutionelle Indikatoren und Wirkungsforschung reproduzierte Fokus macht die Übergangsforschung zu einer hoch politischen und normativen Angelegenheit. Sie reproduziert Zuschreibungen von Differenzen und Defiziten und legitimiert so individualisierende und kompensatorische Formen der Bearbeitung riskanter Übergänge – unter Beteiligung von Sozial-, Sonder- und Berufspädagogik (vgl. Galuske 2005; Pohl 2015).

Erst seit den 2000er Jahren hat die Übergangsforschung begonnen, diesen methodologischen Institutionalismus durch die Integration folgender Forschungsperspektiven zu überwinden:

- Die sozial- und erziehungswissenschaftliche *Biographieforschung* analysiert Prozesse der Vergesellschaftung im Lebenslaufregime konsequent aus der Subjektperspektive heraus als Wechselverhältnis zwischen den Lebenslaufinstitutionen als „Stichwortgebern“ und deren Aktualisierung durch die Individuen. Konzepte wie Biographisierung, Biographizität und Prozessstrukturen des Lebenslaufs sensibilisieren dafür, dass subjektive Lebensgeschichten anders verlaufen als ‚normale‘ Lebenslaufskripts und von außen beobachtbare Lebensverläufe (vgl. Schütze 1983; Alheit/Dausien 2000).
- Die sozial- und entwicklungspsychologische *Transitionsforschung* entwickelte sich parallel zur Übergangsforschung (vgl. Welzer 1993). Sie fragt stärker nach Kontinuitäten und Diskontinuitäten persönlicher Entwicklungsprozesse, ohne das Wechselverhältnis mit der Außenwelt des Lebenslaufs aus dem Blick zu verlieren. Die Entwicklungsperspektive öffnet den Blick für selbst initiierte Übergänge, wenn persönliche Entwicklungsprozesse zu einer Entfremdung von und dem Verlassen einer zugewiesenen Rolle führen.
- Das sozialpädagogische Konzept der *Lebensbewältigung* deutet als abweichend etikettierte Handlungsweisen – wie die zunehmende Gegenwartsorientierung Jugendlicher seit den 1980er Jahren – als Versuche der Wiedergewinnung, des Erhalts oder der Erweiterung biographischer Handlungsfähigkeit angesichts der abnehmenden Erreichbarkeit des wohlfahrtsstaatlichen Normallebenslaufs (Böhnisch/Schefold 1985; Böhnisch 2009).

Mittels dieser Konzepte und Perspektiven ließ sich die normalisierende und defizitorientierte Forschung zu Jugendlichen in Richtung einer subjektorientierten Übergangsforschung erweitern (vgl. Stauber u. a. 2007), die Analyse von Übergängen junger Frauen und Männer in Arbeit ergänzen um Fragen subjektiver Relevanz oder Vereinbarkeit mit anderen Lebensbereichen und Teilübergängen. Sukzessive kamen so auch andere Lebens- und Vergesellschaftungsbereiche bzw. andere Lebensalter in den Blick:

- *Wohnübergänge* als Teilübergänge, die häufig auf eine Folgeerscheinung des Übergangs in Erwerbsarbeit im jungen Erwachsenenalter oder die Einschränkung autonomer Lebensführung im höheren Alter reduziert werden (z. B. Meuth 2014; Oswald/Franke 2014);
- *Familiengründung* als Teilübergang, der problematisiert und stigmatisiert wird, wenn er sich zu früh (Teenager-Schwangerschaften) oder zu spät (Aufschub bei Akademikern und Akademikerinnen) vollzieht,

- ohne die damit verknüpften Identitäts-, Lern- und Bewältigungsprozesse in den Blick zu nehmen (vgl. Stauber 2011; Hof 2014);
- *Übergänge ins Studium* als Bildungsübergänge junger Frauen und Männer, die nicht durch Benachteiligung – oder besser: nicht durch ihre Adressierung als benachteiligt – geprägt sind (vgl. von Felden/Schiener 2010);
 - Analysen von Übergängen in der (frühen) *Kindheit* in die Kindertagesbetreuung oder in die Grundschule, die Kindheit nicht nur als Entwicklungsprozess, sondern auch als institutionelle Konstruktion zeigen (vgl. Cloos u. a. 2013);
 - *Lebenslanges Lernen* als neue Ambivalenz von lebenslaufpolitischer Zumutung und biographischem Lernen, das in erster Linie an Übergängen thematisiert wird und gleichzeitig neue Übergänge nach sich zieht (vgl. Field 2013);
 - und schließlich werden auch *Wandlungen biographischer Narrationsweisen* zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Lebensverlauf als Übergänge gedeutet (vgl. Kade 2011).

Diese Beispiele zeigen, dass Übergänge einen plausiblen Zugang zu unterschiedlichen Themen und Forschungsgegenständen bieten, auch wenn sie dabei ganz unterschiedlich definiert werden. Der Übergangsbegriff ist eine fruchtbare Heuristik für individualisierte, reversible und fragmentierte Formen der Vergesellschaftung jenseits linearer Verläufe von Lebenslauf und Biographie. Umso wichtiger ist es, eine Forschungsperspektive zu vermeiden, die sich darauf beschränkt zu fragen, wer welche Übergänge unter welchen Bedingungen schafft oder nicht und so konstruierte Übergänge als quasi-natürliche Gegebenheiten reifiziert.

3 „Doing Transitions“: die Gestaltung von Übergängen

Wenn sich eine reflexive erziehungswissenschaftliche Übergangsforschung dadurch auszeichnet, dass sie diese nicht als selbstverständlich gegeben ansieht, gehört zu ihrem Programm, die Konstruktion von Übergängen selbst zum Forschungsgegenstand zu machen. Mit Blick auf die Geschichte der Übergangsforschung heißt dies, einen Schritt zurück zu gehen: von der Analyse der Wirkungen von Übergängen auf den Lebensverlauf zur Frage danach, wie es überhaupt zu diesen kommt – oder: noch einmal an den anthropologischen Analysen zur gesellschaftlichen Funktion von Initiationsriten anzusetzen, wenn auch aus einer anderen historischen und disziplinären Perspektive, und zu untersuchen, wie diese Übergänge gestaltet und darüber überhaupt erst gesellschaftlich hergestellt werden.

In Anlehnung an die Konzeption eines „doing difference“ (West/Fenstermaker 1995) lässt sich die gesellschaftliche Herstellung von Übergän-

gen als „doing transitions“ (Cuconato/Walther 2015) verstehen, das heißt als „soziale Vollzugswirklichkeiten“ (Hirschauer 2004) und machtvolle Wechselspiele zwischen unterschiedlichen Vergesellschaftungsebenen und Praktiken der Gestaltung. Analytisch lassen sich drei Modi der Gestaltung von Übergängen unterscheiden: auf der diskursiven Ebene die Thematisierung von Übergängen, auf der institutionellen Ebene die Regulierung von Übergängen sowie auf der individuellen Ebene ihre subjektiv-biographische Bewältigung. Angesichts der oben skizzierten Relevanz von Lernen in Übergängen als Vorbereitung auf neue Anforderungen erscheint es plausibel, dass diese Gestaltungsmodi – explizit oder implizit – auch eine pädagogische Dimension enthalten.²

3.1 Diskursive Ordnungen und Praktiken der Thematisierung von Übergängen

Mit der diskursiven Gestaltung von Übergängen ist das Bezeichnen und Problematisieren sozialer Situationen als Übergänge gemeint, indem spezifisches gesellschaftliches Wissen aktualisiert und produziert wird (vgl. Foucault 1981). Dass Übergänge diskursiv nicht nur gestaltet, sondern hergestellt werden, lässt sich daran beobachten, dass zunehmend mehr Zustands-, Rollen- und Statuswechsel im Lebensverlauf als Übergänge adressiert werden – vom Übergang in die Kita bis zum Übergang ins Pflegeheim. Damit werden Lebenslagen und soziale Situationen in eine zeitliche Verlaufsperspektive gestellt, als biographisch wie gesellschaftlich bedeutsam und folgenreich, als unsicher und ungewiss, als gestaltungswürdig, aber auch gestaltbar markiert.

Diese Thematisierung von Übergängen ist eingebettet in lebenslaufbezogene Normalitätsvorstellungen, in denen die normative Vorschrift, wie man leben soll, mit dem Wissen kombiniert ist, wie man ‚gut‘ leben kann bzw. wie ‚die Anderen‘ leben (vgl. Link 2006). Abweichungen von dieser Normalität werden entsprechend der zeitlichen Perspektive des Lebenslaufs häufig als „zu früh“ (z. B. ‚early school leavers‘, frühe Schwangerschaften) oder als „zu spät“ bzw. „noch nicht“ kategorisiert (z. B. fehlende Ausbildungsreife, aufgeschobene Familiengründung; vgl. Stauber 2011; Walther 2014a).

Die diskursive Herstellung von Übergängen geht einher mit der Re-Thematisierung von Lebensaltersphasen: Verdichtung der Kindheit, Verlängerung der Jugend, die Rede von jungen Erwachsenen oder die Differenzierung von drittem und viertem Lebensalter. Nur das mittlere Erwachsenenalter

2 Ein erziehungswissenschaftliches Forschungsprogramm zur Analyse der Gestaltung von Übergängen wird gegenwärtig im Rahmen einer Arbeitsgruppe aus Forschern und Forscherinnen der Universitäten Frankfurt am Main und Tübingen entwickelt (vgl. Walther u. a. 2014b).

scheint weitgehend immun gegen Neu-Thematisierungen zu sein, obwohl etwa Studien zu Verläufen von Wohnungslosigkeit zeigen, dass auch innerhalb des Erwachsenenalters Übergänge als Scheitern adressiert werden: Arbeitslosigkeit, Verschuldung und Armut, Trennung oder Scheidung, Krankheit oder Sucht. Offensichtlich ist die Vorstellung eines stabilen Erwachsenenstatus funktional für die Ideologie eines linearen Normallebenslaufes im Kontext einer ungleichen Arbeitsgesellschaft (vgl. Schröer/Stiehler 2008).

Pädagogische Relevanz haben Übergangsdiskurse vor allem deshalb, weil sie Erziehungs-, Bildungs- und Hilfeziele und die ihnen zugrundeliegenden Adressatenkonstruktionen prägen. Sie enthalten nicht nur normative Vorstellungen des Gelingens und Scheiterns von Übergängen, sondern sind darüber hinaus auch mit Fragen des Wissens und Könnens verbunden, die sich aus den Anforderungen von Lebensalterrollen ableiten. Weil Kinder vieles noch nicht können und wissen, was Erwachsene für ein „erfolgreiches Leben und eine gut funktionierende Gesellschaft“ (Rychen/Salganik 2003) für relevant halten, werden sie als gesellschaftliche Ressource adressiert, die so früh wie möglich gefördert, schulfähig und ausbildungsfähig gemacht werden muss. Erwachsene gelten demgegenüber als mündige Bürger/-innen und freiwillige Nutzer/-innen von Bildungsangeboten (vgl. Hof/Maier-Gutheil 2014); es sei denn sie verwirken den Erwachsenenstatus, indem sie straffällig oder verrückt werden bzw. sich als nicht beschäftigungsfähig erweisen (vgl. Ludwig-Mayerhofer 2014). Dort, wo die aktivierende Arbeitsmarktpolitik mit den Normalitätsannahmen und Zumutbarkeiten des fordistischen, versorgenden Wohlfahrtsstaates bricht, wird die erzieherische Intention und Funktion des Wohlfahrtsstaates, Menschen durch Anreize zu einem erwerbsbezugszentrierten Lebensentwurf zu bewegen, auf neue Weise deutlich sichtbar (vgl. Lessenich 2008).

Das Alter schließlich erscheint als noch gestaltungsoffene Diskursarena: auf der einen Seite alte Menschen als gesellschaftliche Ressource als Ehrenamtliche, aktive Großeltern, lebenslange Lerner/-innen, Konsumenten und Konsumentinnen – auf der anderen Seite als altersarme, pflegebedürftige oder demente Adressaten und Adressatinnen des Wohlfahrtsstaates (vgl. van Dyk/Lessenich 2010).

3.2 Institutionelle Regulierung von Übergängen

Die zweite Gestaltungsebene ist die intermediäre Ebene von Institutionen, aber auch von informellen kollektiven Zusammenhängen, innerhalb derer sich individuelle Übergänge praktisch vollziehen. Institutionelle Regulierungen bestehen in der (rechtlichen, organisatorischen oder ritualisierten) Markierung der Voraussetzungen von Übergängen (nach Alter oder Fähigkeiten), in Ablaufprogrammen, in der Kontrolle und Sanktionierung von Übergangsverläufen sowie teilweise auch in kompensatorischen Akten „sekundärer

Normalisierung“ bei eingeschränkter Teilhabe, wo gesellschaftliche Anforderungen nicht erfüllt werden, etwa durch Sonderbeschulung oder geschützte Beschäftigungsverhältnisse (vgl. Böhnisch 2009).

Regeln und Praktiken des Übergangs werden von sogenannten *Gatekeepern* kontrolliert und umgesetzt, deren Funktion es ist, sicherzustellen, dass Individuen an Übergängen in die Lebenslaufbahnen gelangen, in die sie entsprechend der gesellschaftlichen Arbeitsteilung und Normalitätsannahmen gehören (vgl. Behrens/Rabe-Kleberg 2000). Im Kontext des auf Erwerbsarbeit basierenden und wohlfahrtsstaatlich institutionalisierten Normallebenslaufs sind Gatekeeper formal vor allem in den Personalabteilungen der Betriebe und im Bildungs- und Sozialwesen angesiedelt, deren Fachkräfte in der Steuerung von Übergängen häufig einer klinischen Logik folgen, wie sie etwa in Begriffen wie ‚Reife‘ und ‚Fähigkeit‘ angedeutet ist (vgl. Stone 1992). Daraus abgeleitete Prozesse der Diagnostik, Förderung und Beratung enthalten häufig Mechanismen des *Cooling Out*, der institutionell vermittelten Reduktion individueller Teilhabeansprüche: Adressaten und Adressatinnen sollen wollen, was sie sollen. Jugendliche sollen Berufswünsche entwickeln, die auf lokalen Ausbildungsmärkten verfügbar sind und für die es keine Bewerber mit höheren Bildungsabschlüssen gibt. Sie sollen akzeptieren, dass das, was sie sollen, gut und realistisch für sie ist, weil es zu ihnen passt – bzw. zu ihrem im Bildungssystem her- und festgestellten Leistungsvermögen (vgl. Walther 2014a). Allerdings agieren auch informelle Akteure und Akteurinnen als Gatekeeper, wenn auch mit unterschiedlichen Mitteln und Intentionen: Eltern, die Anforderungen des Bildungssystems legitimieren und in der Familie umsetzen, um soziale Mobilität zu ermöglichen, oder Peers, die ein Überschreiten des soziokulturellen Milieus durch Bildungsentscheidungen durch Ausschluss sanktionieren (vgl. Behrens/Rabe-Kleberg 2000).

Auf dieser intermediären Ebene ist auch Erziehung als Praxis der Gestaltung von Übergängen durch das absichtsvolle, auf die Veränderung Anderer gerichtete Handeln verortet, formal wie informell. Die Funktion der Vorbereitung auf neue Rollen schlägt sich in der Vermittlung und Überprüfung von Kompetenzen nieder wie auch in der Begleitung von Übergängen und in kompensatorischer Erziehung im Falle des Scheiterns, auch wenn es sich

Lebensalter Handlungs- Felder	Kindheit	Jugend	Erwachsenen- alter	Alter
Alltägliche Lebenslaufkontexte	Familie	Peers Familie	Arbeit Familie	Familie
Allgemeine Lebenslaufinstitutionen	Kindertages- einrichtung	Schule, Ausbildung	Erwerbsarbeit, Sozialversiche- rung	Rentenstatus
Erweiterte Lebenslaufinstitutionen	Ganztages- betreuung, Elternbildung	Ganztagesbil- dung Jugend- arbeit, Jugend- wohnen	Weiter-/Er- wachsenenbil- dung, Beratung	Offene Altenarbeit
Selective Lebenslaufinstitutionen	Erziehungs- beratung, sonderpäda- gogische Förderung, ambulante Erziehungs- hilfe	Jugendsozial- arbeit, ambu- lante Erzie- hungshilfe	Beratung, Umschulung, Wiedereinglie- derungshilfen	Ambulante Altenhilfe
Institutionen der Krisenbearbeitung	stationäre Erziehungshilfe und sonder- pädagogische Einrichtungen	stationäre Erziehungshilfe und sonderpäda- gogische Einrichtungen, Förderschule, Drogenhilfe	Wohnungslosen- hilfe, Suchthilfe, Beschäftigungs- maßnahmen, Werkstätten für Menschen mit Behinderung	Stationäre Altenhilfe und Pflege
Institutionen der Ausgliederung und des Ausschlusses	Stationäre Er- ziehungshilfen und sonder- pädagogische Einrichtungen	Psychiatrie, Strafvollzug, geschlossene Unterbringung, sonderpädago- gische Ein- richtungen	Psychiatrie, Strafvollzug, stationäre Behin- dertenhilfe	

Tab. 1: Lebenslaufbezogene Ordnung pädagogischer Handlungsfelder (Walther u. a. 2014a, S. 226)

hierbei häufig eher um pädagogisch legitimierte Ausschlussverwaltung handelt (vgl. Galuske 2005).

In Weiterentwicklung der von Hamburger (2012, S. 156 ff.) entwickelten „biographischen Ordnung“ der Sozialpädagogik lässt sich eine Lebenslaufordnung pädagogischer Handlungsfelder skizzieren (vgl. Walther u. a. 2014a,

S. 226), nach der pädagogisches Handeln immer – mehr oder weniger direkt – auf Übergänge im Lebenslauf bezogen ist. Diese Ordnung hat sich zum einen entlang der Lebensalter, zum anderen nach der Nähe oder Distanz der adressierten Lebenslagen zum Normallebenslauf ausdifferenziert. So begründet sich pädagogisches Handeln durch die Sicherstellung erfolgreicher Übergänge und produziert Übergänge dabei selbst – nicht nur zwischen Lebensaltern, sondern auch zwischen unterschiedlichen Einrichtungen und Adressatenrollen (vgl. Tabelle 1).

Lebenslaufordnung und Übergangsbezug sind dabei dynamisch, weil sozialem Wandel unterworfen. Aktuell fällt der Pädagogik die Gleichzeitigkeit des institutionellen Beharrens des standardisierten Normallebenslaufes und seiner Entstandardisierung vor die Füße bzw. als Gestaltungsauftrag in den Schoß: Die Zumutung und Notwendigkeit lebenslangen Lernens, die Anforderung zunehmend dilemmatischer Lebensentscheidungen, aber auch die Ausschussverwaltung von Lebensverläufen nach als gescheitert klassifizierten Übergängen haben zur Ausdifferenzierung spezialisierter pädagogischer Angebote, etwa der Übergangsberatung geführt (Walther/Weinhardt 2013). Gleichzeitig haben sich pädagogische Handlungsfelder entgrenzt, was sich nicht zuletzt in unübersichtlichen Kooperationsverhältnissen zeigt. So setzt etwa das Handlungsfeld der Jugendsozialarbeit, die mit ihren Bereichen der Schulsozialarbeit und Jugendberufshilfe explizit auf den Übergang Schule-Beruf bezogen ist, immer früher an, ist immer länger zuständig und schwappt zunehmend in angrenzende Handlungsfelder wie Jugendarbeit oder Erziehungshilfen über (vgl. Galuske 2005; Bolay/Walther 2014).

Wie die Regulierung von Übergängen im Allgemeinen, so besteht auch ihre pädagogische Bearbeitung nicht nur aus institutionellen und professionellen Standards. Daneben bestehen ritualisierte Praxisvollzüge: sowohl traditionelle Übergangsrituale als auch neu entstehende oder neu aktualisierte Übergangsrituale wie die Schultüte, die Jugendweihe oder der Junggesellen- und Junggesellinnenabschied. Rituale vermitteln Vergemeinschaftung und darüber Identifikation, ohne die pädagogische Vermittlung nicht in subjektive Aneignung übergehen kann (vgl. Sting 2013).

3.3 Subjektive Bewältigung von Übergängen

Die dritte Ebene der Gestaltung von Übergängen ist die ihrer subjektiven Bewältigung. Bewältigung ist hier weniger vom Resultat – im normativen Sinne des Gelingens oder Scheiterns –, sondern von der Handlungsmotivation und vom Handlungsprozess des Bewältigens her gedacht: als aktives Streben danach, biographische Handlungsfähigkeit im Lebensverlauf wieder zu erlangen, aufrechtzuerhalten oder zu erweitern (vgl. Böhnisch 2009). Dieses Handeln umfasst den Umgang mit neuen Rollenerwartungen, ihre Annahme genauso wie ihre Zurückweisung oder fehlende Anerkennung abwei-

chender Umgangsweisen. Bewältigung meint also Biographiearbeit im Übergang entlang der Dimensionen subjektiven Sinns und Kontinuität bzw. Orientierung, Selbstwirksamkeit, sozialen Halts und subjektiver Normalisierung (ebd.). Dabei bleibt sie natürlich immer auf strukturell ungleiche Lebenslagen, darin eingelagerte Ressourcen und Spielräume, Übergangsdiskurse und Normalitätsannahmen, Regulierungspraktiken oder Rituale bezogen. Dies zeigt sich bei Kindern in der Antizipation des Statusgewinns bei Schuleintritt, aber auch in der Aussage: „Ich werd’ eh Hartz IV“, als Verweigerung, sich einer eingeschränkten Berufswahl zu unterwerfen, bis hin zur Bilanzierung des eigenen Lebens (vgl. Alheit/Dausien 2000; Walther 2014a).

Wenn – wie oben ausgeführt – Übergänge generell zu Diskrepanzen im Selbst-Welt-Verhältnis führen und Handlungsfähigkeit in Frage stellen können, so erscheint es plausibel, davon auszugehen, dass Übergänge umso mehr unter Bedingungen sozialer Ungleichheit „verdichtete Zonen individualisierter Bewältigungsanforderungen“ darstellen, „in denen sich die Ambivalenz von Chancen und Risiken biographisierter Lebensführung ... zeigt“ (Scheffold 2005, S. 1132). Zu diesen Einschränkungen kann auch die pädagogische Bearbeitung von Übergängen gehören, wo sie mit Defizitorientierung, Stigmatisierung und Cooling out einhergeht (vgl. Walther u. a. 2007). Gleichzeitig ist die Bewältigung von Übergängen potenziell mit Lernprozessen verknüpft: als Aneignung als notwendig erachteter Kompetenzen genauso wie als aktiver Prozess der Integration von Rollenanforderungen bzw. -zumutungen ins subjektive Selbstkonzept. Die Infragestellung von Handlungsfähigkeit in Übergängen kann aber auch biographische Lern- und Bildungsprozesse anregen, und zwar auch da, wo Handlungsressourcen und Spielräume fehlen oder sich wohlfahrtsstaatliche und bildungspolitische Integrationsversprechen nicht einlösen (vgl. Ahmed u. a. 2013). Auch hier kann eine Reflexion des Selbst-Welt-Verhältnisses initiiert werden, etwa wenn Jugendliche ihr Scheitern beim Übergang Schule-Beruf zum Anlass nehmen, ihre subjektiven Teilhabeansprüche zumindest vorläufig zu senken und anzupassen sowie durch eine biographische Schritt-für-Schritt-Strategie zu ersetzen, ihre Lebensentwürfe und Prioritäten korrigieren, sich von einem erwerbsbasierten Lebensentwurf entfernen und sich für ein eher an jugendkulturellen Szenen und Praktiken orientiertes Leben entscheiden (vgl. Baethge u. a. 1988; Walther u. a. 2007). Aus einer entwicklungspsychologischen Transitionspektive (Welzer 1993) entstehen Übergänge nicht nur in Reaktion auf externe Anstöße eines Rollenwechsels, sondern können auch selbst initiiert sein, wenn eine durch persönliche Entwicklungsprozesse – oder spontane Bildungsprozesse (Nohl 2013) – entstandene Diskrepanz im Selbst-Welt-Verhältnis durch das Verlassen einer als nicht mehr angemessen empfundenen (Lebensalters-)Rolle bewältigt wird.

Das Verhältnis zwischen Bildung und Bewältigung im Lebenslauf lässt sich entlang eines dreidimensionalen Aneignungsbegriffs zusammenfassen:

Lebensbewältigung als Versuch, soziale und natürliche Umwelt zu kontrollieren, und damit Aneignung erster Ordnung; darin eingebettet Lernprozesse als Aneignung zweiter Ordnung, da in Handlungs- bzw. Übergangssituationen soziale Wirklichkeit (re-)konstruiert wird; und schließlich Bildungsprozesse, wo ein reflexives Bewusstsein von Bewältigung und Lernen zu einer biographischen Veränderung der Stellung und Handlungsfähigkeit des Selbst in der Welt führt, als Aneignung dritter Ordnung (vgl. Walther 2014b).

3.4 Übergangsgestaltung als Wechselbeziehung zwischen diskursiven, institutionellen und subjektiven Praktiken: das Beispiel Bildungsentscheidungen an Übergängen

Auch wenn sich die Gestaltung von Übergängen analytisch nach verschiedenen gesellschaftlichen Ebenen unterscheiden lässt, so lassen sich diesbezügliche gesellschaftliche Praktiken nur im Wechselverhältnis denken. Dies soll am Beispiel von Bildungsentscheidungen an Übergängen im Lebenslauf verdeutlicht werden, die in der Regel der individuellen Ebene zugeschrieben werden. Dies legen institutionelle, diskursive, aber auch biographische Bezugnahmen nahe. Handlungstheoretisch ist eine individualisierende Sichtweise auf Entscheidungen besonders ausgeprägt im Rational-Choice-Ansatz, der auf ökonomischen Präferenzmodellen basiert (z. B. Boudon 1974; Breen/Goldthorpe 1997). Demnach treffen Individuen an Übergängen Entscheidungen auf Grundlage der Abwägung erwarteter Kosten und der Erträge verfügbarer Alternativen. Dieser Ansatz erscheint besonders kompatibel mit der Logik des aktivierenden Wohlfahrtsstaats und seiner bildungspolitischen Programmatik Lebenslangen Lernens. So werden im öffentlichen Diskurs etwa niedrige Bildungsabschlüsse oder unrealistische Bildungs- und Berufsvorstellungen individuellen Wahlentscheidungen zugeschrieben – „Opfer des Arbeitsmarktes werden zu Tätern mit zu geringen Bildungsinvestitionen“ (Galuske 2005, S. 889) – genauso wie zu frühe, zu späte oder ausbleibende Familiengründung (vgl. Stauber 2011). Stärker strukturalistische Ansätze kritisieren diesen methodologischen Individualismus mit Blick auf die strukturellen Reproduktionsmechanismen, die hinter dem Rücken der Individuen nicht nur Spielräume strukturieren, sondern Entscheidungen vorwegnehmen, als „biographische Illusion“ (Bourdieu 1990).

In der Tat finden sich auch in biographischen Narrationen individualisierende Zuschreibungen von Entscheidungen. Die biographische Bildungsforschung hat gezeigt, dass Bildungsentscheidungen oft subjektiv als Wendepunkte thematisiert werden, zeigt aber auch, dass sie nur die Spitze des Eisbergs biographisierter Vergesellschaftung darstellen (vgl. Miethe u. a. 2014).

Das EU-Projekt *Governance of Educational Trajectories in Europe* (GOETE) kombinierte zur Untersuchung, wie Bildungsentscheidungen in

individuellen Bildungsverläufen zustande kommen, eine Lebenslaufperspektive mit einer Governanceperspektive (Parreira u. a. 2013). Diese wurde in drei Dimensionen operationalisiert: Zugänge und Zugänglichkeit von Bildung, Bewältigung von Bildungsanforderungen und Unterstützung sowie Aushandlung unterschiedlicher Relevanzen von Bildung. Die Rekonstruktion von Bildungsentscheidungen wurde vor diesem Hintergrund als Wechselbeziehung zwischen diskursiven Ordnungen, institutionellen Regulierungsweisen und subjektiv-biographischen Bewältigungsstrategien analysiert. Dabei wurde deutlich, dass Bildungsentscheidungen in zahlreiche Teilentscheidungen zerfallen, die unterschiedliche Akteure auf unterschiedlichen Ebenen aushandeln.

Gerade mit Blick auf Entscheidungsprozesse an Übergängen lässt sich das Verhältnis von Lebenslauf und Biographie deshalb als *doing transitions* konzipieren, als Wechselspiel von in der Vergangenheit strukturiertem und in die Zukunft entworfenem Handeln, das sich in der Bewältigung gegenwärtiger Handlungssituationen konstituiert (vgl. Cuconato/Walther 2015). Rekonstruieren lassen sich Entscheidungsprozesse etwa mittels des interaktionistischen Modells der qualitativen Mehrebenenanalyse (Helsper u. a. 2010; siehe Abbildung 1).

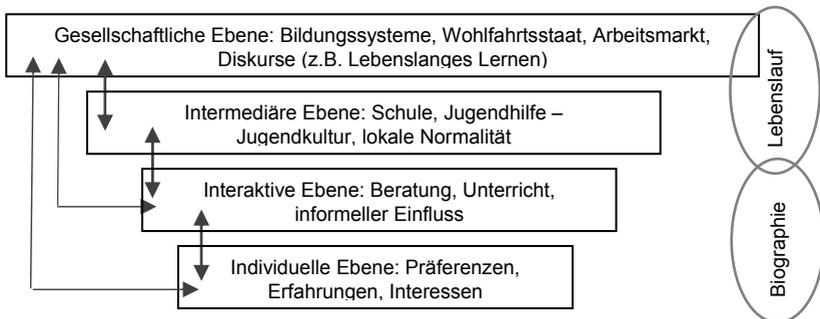


Abb. 1: Qualitative Mehrebenenanalyse von Entscheidungen als „doing transitions“

4 Schluss: Analytische und normative Perspektiven einer Pädagogik der Übergänge

Ziel des Beitrags war die Frage nach Erträgen einer erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Auseinandersetzung mit Übergängen im Lebenslauf, die Hof u. a. (2014) als „Pädagogik der Übergänge“ umrissen haben. Eine Pädagogik der Übergänge besteht zum einen in einer Analyse von Erziehung bzw. pädagogischem Handeln als zentralem Modus der Gestaltung von Übergängen, die ja auch bereits Eisenstadt (1956) als zentrale Dimension

von Initiationsriten herausgearbeitet hat. Diese Analyse bezieht sich auf pädagogische Aspekte der Gestaltung von Übergängen als gesellschaftliche Reaktion auf die Entwicklungstatsache, auf die Frage, wie die Funktion der Bearbeitung von Übergängen pädagogische Rationalitäten, Institutionen und Handlungsweisen strukturiert, sowie auf das pädagogische Verhältnis von erzieherischer Vermittlung und biographischer Aneignung (Walther u. a. 2014a; vgl. Kade 1993; Karl 2014). Eine Pädagogik des Übergangs beabsichtigt damit ein Innehalten und eine Vergewisserung im gegenwärtigen Trend einer outcome-orientierten Übergangsforschung, die ihren Fokus darauf richtet, mit welcher Erziehung, Unterstützung, Beratung oder welchem Unterricht Adressaten und Adressatinnen Übergänge erfolgreicher bewältigen. Sie untersucht zuerst, *wie* diese Übergänge – unter anderem durch pädagogisches Handeln und pädagogische Institutionen – immer wieder neu hergestellt werden. Wie schlagen sich Diskurse zum Übergang Schule-Beruf wie etwa Ausbildungsreife oder Beschäftigungsfähigkeit in Erziehungs- und Hilfezielen nieder? Wie hat dies zur Ausdifferenzierung pädagogischer Handlungsfelder und Methoden geführt, etwa der vertieften und erweiterten Berufsorientierung, die immer früher im Lebenslauf ansetzt? Ansätze und Designs von Evaluationsforschung sind entstanden, die allerdings häufig die Ebene der biographischen Bewältigung, der Akzeptanz oder Zurückweisung damit verbundener Cooling-Out-Mechanismen genauso wie unterschiedliche Nutzungsweisen der Adressaten und Adressatinnen aussparen, obwohl sie grundlegende Faktoren für die Outcomes pädagogischer Dienstleistungen darstellen (Oelerich/Schaarschuch 2005). Allein diese Aspekte weisen auf einen theoretisch begründbaren und empirisch nachweisbaren engen Zusammenhang zwischen Pädagogik und der gesellschaftlichen Gestaltung von Übergängen hin, auch wenn dieser Zusammenhang offensichtlich widersprüchlich und konflikthaft ist, und zwar nicht nur am Übergang zwischen Jugend und Erwachsensein.

Erst vor diesem Hintergrund kann dann zum anderen als zweite Aufgabe einer Pädagogik der Übergänge gefragt werden, nach welchen normativen Kriterien Übergänge beurteilt werden können und wie pädagogisches Handeln im Übergang angemessen begründet werden kann. Und erst in diesem Zusammenhang lässt sich dann auch eine erziehungswissenschaftliche Übergangsforschung legitimieren, die nach den Wirkungen der pädagogischen Bearbeitung von Übergängen fragt, nach der Erfüllung der mit ihnen verbundenen Rollenerwartungen und Anforderungen, nach gesellschaftlichen Positionierungen oder nach Mustern von Lebensverläufen.

Eine solche normative Orientierung schien im Zeitalter des Fordismus in der Teilhabe am Normallebenslauf noch selbstverständlich und als geteilte Interpretation vom ‚guten Leben‘ unhinterfragtes Ziel von Bildung, Erziehung und Hilfe genauso wie Maßstab einer kritischen Perspektive auf das Verhältnis zwischen dem sozialintegrativen Versprechen und seiner „Er-

reichbarkeit“ (vgl. Böhnisch/Schefold 1985, S. 39 ff.). In der Post- oder Spätmoderne (erscheinen solche essentialistischen Interpretationen von Teilhabe nicht mehr haltbar. Teilhabe stellt sich nicht mehr nur als Frage sozio-ökonomischer Umverteilung, sondern quer dazu als Frage nach Anerkennung und Identität. Eine an die erziehungswissenschaftliche Analyse und pädagogische Gestaltung anschlussfähige Perspektive auf Teilhabe und Handlungsfähigkeit in Übergängen bietet – im Sinne einer negativen Bestimmung – der Versuch von Jaeggi (2005), den Begriff der Entfremdung angesichts des Fehlens allgemeingültiger Vorstellungen vom guten Leben neu zu definieren. Ihre anti-essentialistische Konzeption von Entfremdung ist die Nicht-Verfügbarkeit des eigenen Lebens. Daraus leitet sie als normative Perspektive Aneignung als das „Über-sich-verfügen-Können“ ab.

„Über-sich-verfügen-zu-können‘ ist ... der produktive Prozess praktischer (Selbst)Aneignung, auf dem ein gelingendes Selbstverhältnis beruht. Entfremdung lässt sich umgekehrt als Störung eines solchen Aneignungsprozesses explizieren.“ (Jaeggi 2005, 183 f.)

Aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive würde man dies Bildung nennen. Für die Bestimmung von Zielen der Erziehung und Hilfe im Übergang heißt das aber, dass sie sich theoretisch nur insoweit begründen lassen als sie Subjekten Möglichkeiten vermitteln, in einer Balance von Bildung und Bewältigung, über sich in der Welt zu verfügen. Ob und inwieweit dies gelingt, lässt sich aber auch nur dann validieren, wenn dies in einem partizipatorischen Dialog mit den Subjekten erfolgt.

Literatur

- Ahmed, S./Pohl, A./Schwanenflügel, L. von/Stauber, B. (Hrsg.) (2013): *Bildung und Bewältigung im Zeichen von sozialer Ungleichheit. Theoretische und empirische Beiträge zur qualitativen Bildungs- und Übergangsforschung*. Basel, Weinheim: Beltz Juventa.
- Alheit, P./Dausien, B. (2000): *Die biographische Konstruktion der Wirklichkeit. Überlegungen zur Biographizität des Sozialen*. In: Hoerning, E. M. (Hrsg.): *Biographische Sozialisation*. Stuttgart: Lucius & Lucius, S. 257-284.
- Autorengemeinschaft Bildungsberichterstattung (2008): *Bildung in Deutschland 2008*. Verfügbar unter: www.bildungsbericht.de [Zugriff: 01.02.2015].
- Baethge, M./Hantsche, B./Pelull, W./Voskamp, U. (1988): *Jugend: Arbeit und Identität*. Opladen: Leske + Budrich.
- Beck, U. (1986): *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Behrens, J./Rabe-Kleberg, U. (2000): *Gatekeeping im Lebensverlauf – Wer wacht an Statuspassagen?* In: Hoerning, E. M. (Hrsg.): *Biographische Sozialisation*. Stuttgart: Lucius & Lucius, S. 101-135.
- Bernfeld, S. (1981): *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. 4. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Blossfeld, H.P./Mayer, K.U. (1988): Arbeitsmarktsegmentation in der Bundesrepublik Deutschland – Eine empirische Überprüfung von Segmentierungstheorien aus der Perspektive des Lebensverlaufs. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 40, S. 245-261.
- Böhnisch, L. (2009): *Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung*. 4. Aufl. Weinheim, München: Juventa.
- Böhnisch, L./Scheffold, W. (1985): *Lebensbewältigung. Soziale und pädagogische Verständigungen an den Grenzen der Wohlfahrtsgesellschaft*. Weinheim, München: Juventa.
- Bolay, E./Walther, A. (2014): Möglichkeiten außerschulischer Hilfen in der Bearbeitung von Bildungsbenachteiligung. Potenziale und Grenzen ausgewählter Handlungsfelder der Jugendsozialarbeit. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 24*, S. 369-392.
- Boudon, R. (1974): *Education, Opportunity, and Social Inequality – Changing Prospects in Western Society*. New York: John Wiley & Sons.
- Bourdieu, P. (1990): Die Biographische Illusion. In: *BIOS. Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History*, 3 (1), S. 75-81.
- Breen, R./Goldthorpe, J.H. (1997): Explaining Educational Differentials: Towards a Formal Rational Action Theory. In: *Rationality and Society*, Vol. 9 (3), S. 275-305.
- Brock, D. (1991): Übergangsforschung. In: Brock, D./Hantsche, B./Kühnlein, G./Meulemann, H./Schober, K. (Hrsg.): *Übergänge in den Beruf. Zwischenbilanz zum Forschungsstand*. Weinheim und München: DJI Verlag, S. 9-29.
- Bronfenbrenner, U. (1981): *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung: natürliche und geplante Experimente*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Castel, R. (2000): *Metamorphosen der sozialen Frage*. Konstanz: UVK.
- Cloos, P./Oehlmann, S./Sitter, M. (2013): Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. In: Schröder, W./Stauber, B./Walther, A./Böhnisch, L./Lenz, K. (Hrsg.): *Handbuch Übergänge*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 547-568.
- Cuconato, M./Walther, A. (Hrsg.) (2015): *Doing transitions in education*. In: *International Journal for Qualitative Studies in Education. Themenheft*, Vol. 28 (3).
- Eisenstadt, S.N. (1956): *From generation to generation: age groups and social structure*. London: Routledge & Kegan.
- Elder, G.H. (Hrsg.) (1985): *Life course dynamics. Trajectories and transitions, 1968-1980*. Ithaca: Cornell University Press.
- Europäische Kommission (2012): *EU Youth Report*. Brüssel: Europäische Kommission. Verfügbar unter: http://ec.europa.eu/youth/library/reports/eu-youth-report-2012_en.pdf [Zugriff: 25.5.2015].
- Felden, H. von/Schiener, J. (2010) (Hrsg.): *Transitionen – Übergänge vom Studium in den Beruf. Zur Verbindung von qualitativer und quantitativer Forschung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Field, J. (2013): Lifelong Learning and the Restructuring of the Adult Life Course. In: Schröder, W./Stauber, B./Walther, A./Böhnisch, L./Lenz, K. (Hrsg.): *Handbuch Übergänge*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 378-394.
- Foucault, M. (1981): *Archäologie des Wissens*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Galuske, M. (2005): Jugendsozialarbeit und Jugendberufshilfe. In: Otto, H.- U./Thiersch, H. (Hrsg.): *Handbuch der Sozialarbeit/Sozialpädagogik*. 3. Aufl. Neuwied u. a.: S. 885-893.

- Glaser, B./Strauss, A. (1971): *Status Passage*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Hamburger, F. (2012): *Einführung in die Sozialpädagogik*. 3. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Heinz, W. R. (Hrsg.) (1991): *Theoretical advances in life course research*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Helsper, W./Hummrich, M./Kramer, R.-T. (2010): *Qualitative Mehrebenenanalyse*. In: Friebertshäuser, B./Langer, A./Prenzel, A. (Hrsg.): *Qualitative Forschungsmethoden in den Erziehungswissenschaften*. 3. Aufl. Weinheim, München: Juventa, S. 119-135.
- Hirschauer, S. (2004): *Praktiken und ihre Körper. Über materielle Partizipanden des Tuns*. In: Hörning, K. H./Reuter, J. (Hrsg.): *Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis*. Bielefeld: transcript, S. 73-91.
- Hof, C. (2014): *Familiengründung als Übergang im Erwachsenenalter*. In: Hof, C./Meuth, M./Walther, A. (Hrsg.): *Pädagogik der Übergänge*. Basel, Weinheim: Beltz Juventa, S. 128-146.
- Hof, C./Maier-Gutheil, C. (2014): *Übergänge im Erwachsenenalter*. In: Hof, C./Meuth, M./Walther, A. (Hrsg.): *Pädagogik der Übergänge*. Basel, Weinheim: Beltz Juventa, S. 146-168.
- Hof, C./Meuth, M./Walther, A. (Hrsg.) (2014): *Pädagogik der Übergänge. Übergänge in Lebenslauf und Biographie als Anlass und Bezugspunkt von Erziehung, Bildung und Hilfe*. Basel, Weinheim: Beltz Juventa.
- Hornstein, W. (1999): *Jugendforschung und Jugendpolitik: Entwicklungen und Strukturen in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts*. Weinheim, München: Juventa.
- Jaeggi, R. (2005): *Entfremdung*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Kade, J. (1993): *Aneignungsverhältnisse diesseits und jenseits der Erwachsenenbildung*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, S. 392-408.
- Kade, J. (2011): *Vergangene Zukünfte im Medium gegenwärtiger Bildungsbiographien. Momentaufnahmen im Prozess des Biographisierens von Lebenslaufereignissen*. In: *BIOS*, 24 (1), S. 29-52.
- Karl, U. (Hrsg.) (2014): *Rationalitäten des Übergangs in Erwerbsarbeit*. Basel, Weinheim: Beltz Juventa.
- Kohli, M. (1985): *Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente*. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 37 (1), S. 1-29.
- Lessenich, S. (1995): *Wohlfahrtsstaatliche Regulierung und die Strukturierung von Lebensläufen. Zur Selektivität sozialpolitischer Institutionen*. In: *Soziale Welt*, 46 (1), S. 51-69.
- Lessenich, S. (2008): *Die Neuprogrammierung des Sozialen*. Bielefeld: transcript.
- Link, J. (2006): *Versuch über den Normalismus. Wie Normalität produziert wird*. 3. überarb. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Ludwig-Mayerhofer, W. (2014): *Schwierige Übergänge: Mitarbeiter der Arbeitsverwaltung und ihre jungen Klienten und Klientinnen im SGB II*. In: Karl, U. (Hrsg.): *Rationalitäten des Übergangs in Erwerbsarbeit*. Basel, Weinheim: Beltz Juventa, S. 61-81.
- Lutz, B. (1984): *Der kurze Traum immerwährender Prosperität*. Frankfurt a.M.: Campus.

- Matthes, J. (1992): The Operation Called 'Vergleichen'. In: Ders. (Hrsg.): Zwischen den Kulturen? Die Sozialwissenschaften vor dem Problem des Kulturvergleichs. Soziale Welt, Sonderband 8, S. 75-99.
- Meuth, M. (2014): Wohnen und Ausbildung als Teilübergänge zwischen Jugend und Erwachsensein. In: Hof, C./Meuth, M./Walther, A. (Hrsg.): Pädagogik der Übergänge. Basel, Weinheim: Beltz Juventa, S. 104-128.
- Miethe, I./Ecarius, J./Tervooren, A. (Hrsg.) (2014): Bildungsentscheidungen im Lebenslauf. Perspektiven qualitativer Forschung. Opladen: Barbara Budrich.
- Nohl, A.-M. (2013): Spontane Bildungsprozesse: Lebensbewältigung auf Umwegen, in: Ahmed, S./Pohl, A./Schwanenflügel, L. von/Stauber, B. (Hrsg.) (2013): Bildung und Bewältigung im Zeichen von sozialer Ungleichheit. Theoretische und empirische Beiträge zur qualitativen Bildungs- und Übergangsforschung. Basel, Weinheim: Beltz Juventa, S. 47-69.
- Oelerich, G./Schaarschuch, A. (Hrsg.) (2005): Soziale Dienstleistungen aus Nutzersicht: zum Gebrauchswert Sozialer Arbeit. München: Reinhardt.
- Oswald, F./Franke, A. (2014): Übergänge im höheren Erwachsenenalter am Beispiel der Themen Erwerbsleben und Wohnen. In: Hof, C./Meuth, M./Walther, A. (Hrsg.): Pädagogik der Übergänge. Basel, Weinheim: Beltz Juventa, S. 185-218.
- Parreira do Amaral, M./Litau, J./Walther, A. (2013): Governance of Educational Trajectories in Europe. Final Report. Frankfurt a.M.: Goethe-Universität Frankfurt am Main. Verfügbar unter: www.goete.eu [Zugriff: 16.02.2015].
- Pohl, A. (2015): Konstruktionen von ‚Ethnizität‘ und ‚Benachteiligung‘. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Rychen, D.S./Salganik, L.H. (2003): Key Competencies for a Successful Life in a Well-functioning Society. Cambridge: Hogrefe & Huber.
- Scheffold, W. (2005): Lebenslauf. In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik. 3. Aufl. Neuwied: Luchterhand, S. 1122-1136.
- Schröer, W. (2015): Übergänge und Sozialisation. In: Bauer, U. et. al. (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung. Weinheim: Beltz, S. 927-938.
- Schröer, W./Stiehler, S. (Hrsg.) (2008): Lebensalter und Soziale Arbeit, Band 5: Erwachsenenalter. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schröer, W./Stauber, B./Walther, A./Böhnisch, L./Lenz, K. (Hrsg.) (2013): Handbuch Übergänge. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Schütze, F. (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis 3, S. 283-293.
- Stauber, B. (2011): Übergänge in die Elternschaft. Vielfältige Gleichzeitigkeiten und Widersprüche. In: Pohl, A./Stauber, B./Walther, A. (Hrsg.): Jugend als Akteurin sozialen Wandels. Veränderte Übergangsverläufe, strukturelle Barrieren und Bewältigungsstrategien. Weinheim, München: Juventa, S. 49-81.
- Stauber, B./Walther, A. (2013): Junge Erwachsene – eine Lebenslage des Übergangs. In: Schröer, W./Stauber, B./Walther, A./Böhnisch, L./Lenz, K. (Hrsg.): Handbuch Übergänge. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 270-291.
- Stauber, B./Pohl, A./Walther, A. (Hrsg.) (2007): Subjektorientierte Übergangsforschung. Weinheim, München: Juventa.
- Sting, S. (2013): Rituale und Ritualisierungen in Übergängen des Jugendalters. In: Schröer, W./Stauber, B./Walther, A./Böhnisch, L./Lenz, K. (Hrsg.): Handbuch Übergänge. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 471-486.

- Stone, D. (1992): Gatekeeping Experts and the Control of Status Passages. In: Heinz, W.R. (Hrsg.): *Institutions and Gatekeeping in the Life Course*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 203-220.
- Turner, V. (1969): *The Ritual Process*. Chicago: Aldine.
- van Dyk, S./Lessenich, S. (Hrsg.) (2010): *Die jungen Alten. Analysen zu einer neuen Sozialfigur*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Van Gennep, A. (1986[1909]): *Übergangsriten: Les rites des passages*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Walther, A. (2011): *Regimes der Unterstützung im Lebenslauf*. Opladen: Barbara Budrich.
- Walther, A. (2014a): Der Kampf um ‚realistische Berufsperspektiven‘. Cooling out oder Aufrechterhaltung von Teilhabeansprüchen im Übergangssystem. In: Karl, U. (Hrsg.): *Rationalitäten im Übergang*. Basel, Weinheim: Beltz Juventa, S. 118-136.
- Walther, A. (2014b): Aneignung und Anerkennung. Subjektbezogene und soziale Dimensionen eines sozialpädagogischen Bildungsbegriffs. In: Deinet, U./Reutlinger, C. (Hrsg.): *Tätigkeit – Aneignung – Bildung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 97-113.
- Walther, A./Walter, S./Pohl, A. (2007): „Du wirst echt in eine Schublade gesteckt ...“ Junge Frauen im Übergangssystem zwischen Wahlbiographie und Cooling out. In: Stauber, B./Pohl, A./Walther, A. (Hrsg.): *Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener*. Weinheim, München: Juventa, S. 97-129.
- Walther, A./Weinhardt, M. (Hrsg.) (2013): *Beratung im Übergang. Zur sozialpädagogischen Herstellung von biographischer Reflexivität*. Basel, Weinheim: Beltz Juventa.
- Walther, A./Hof, C./Meuth, M. (2014a): Vermittlung und Aneignung in Lebenslauf und Biographie. Perspektiven einer Pädagogik der Übergänge. In: Hof, C./Meuth, M./Walther, A. (Hrsg.): *Pädagogik der Übergänge*. Basel, Weinheim: Beltz Juventa, S. 218-241.
- Walther, A./Andresen, S./Bauer, P./Becker, B./Friebertshäuser, B./Hof, C./Oswald, F./Rieger-Ladich, M./Schmidt-Hertha, B./Stauber, B. (2014b): ‚Doing transitions‘: Individuelle, institutionelle und diskursive Formen der Gestaltung von Übergängen im Lebenslauf. Vorantrag zur Beantragung eines Graduiertenkollegs. Frankfurt a. M.: Goethe-Universität Frankfurt am Main.
- Welzer, H. (1993): *Transitionen. Zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse*. Tübingen: edition diskord.
- West, C./Fenstermaker, S. (1995): Doing Difference. In: *Gender and Society*, 9(1), S. 8-37.
- Zinnecker, J. (1991): Jugend als Bildungsmoratorium. In: Melzer, W./Heitmeyer, W./Liegler, L./Zinnecker, J. (Hrsg.): *Osteuropäische Jugend im Wandel*. Weinheim, München: Juventa, S. 9-25.

Theoretische Perspektiven

Übergang, Unsicherheit und Unterbrechung: Scheitern als Chance zur Differenzbildung

1 Vorbemerkungen

„Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“

Diesen vielzitierten Satz aus Kants Vorlesungen „Über Pädagogik“ dem eigentlichen thematischen Schwerpunkt des Beitrags voranzustellen, liegt die Intention zugrunde, an eine – wenn nicht *die* – pädagogische Grundantinomie zu erinnern (Kant 1995 [1803], S. 711). Diese grundsätzlich allen pädagogischen Denkbewegungen zugrunde liegende Antinomie soll den Rahmen des konzeptionellen Entwurfs zum ‚Scheitern als Ermöglichung von Differenzbildung‘ formieren. Zwar mag das Vorgehen des Erinnerns an solch grundlegende pädagogische Selbstverständlichkeiten zunächst banal oder auch obsolet wirken, doch stellt es häufig eine nicht zu unterschätzende Herausforderung dar, sich der simplifizierenden Versuchung, Widersprüche mit dem Anspruch ihrer Auflösung bearbeiten zu wollen, zu entziehen. Kants Frage nach dem Verhältnis von Freiheit und Zwang erneut aufzugreifen, hat die folgenden Einlassungen in (selbst-)kritischer Absicht dabei unterstützt, die Komplexität pädagogischer Suchbewegungen in all ihrer Widersprüchlichkeit zu betrachten und Gedanken zu entwickeln, die von der Bemühung zeugen, dieses Spannungsverhältnis aufrechterhalten zu wollen.

Diesem Anspruch folgend, möchten wir in unserem Beitrag, an die aktuelle erwachsenenpädagogische Diskussion um Transitionen anknüpfend, eine bildungstheoretisch und – im Anschluss an eine ‚poststrukturalistische‘ Subjekttheorie – subjektkritisch ausgerichtete Perspektive vorstellen, die sich durch die Figur des ‚Offenhaltens von Differenz‘ (Klingovsky 2013, S. 7) auszeichnet.

Nach einer kurzen Bestandsaufnahme zur Transitionsforschung wird eine subjekttheoretische Perspektive eingenommen, um Übergänge als Bildungsanlässe beschreiben zu können, in welchen das Subjekt ‚poststrukturalistisch‘ informiert in der doppelten Bedeutung des Begriffs als durch gesellschaftliche Prozesse Geformtes und auch als in gesellschaftlichen Prozessen handlungsfähig werdendes verstanden wird (vgl. Foucault 1987, S. 246 f.) In einem zweiten Schritt sollen die Bedingungen der Möglichkeit des Scheiterns an einer gesellschaftlich erwünschten Subjektwerdung vorgestellt werden. Der Begriff des Scheiterns wird in diesem Beitrag entgegen einer alltags-sprachlich negativen Konnotation kritisch gewendet als Möglichkeit, sich Zwängen – zumindest teilweise – entziehen und sich zu ihnen in ein differen-

ziertes Verhältnis setzen zu können. In diesem Sinne geraten in der kritischen Prüfung transitorischer Anforderungen durch das ‚Offenhalten von Differenz‘ eine Möglichkeit alternativer Subjektivierungsformen in den Blick. Abschließend wird, Bezug nehmend auf die entwickelten theoretischen Implikationen, ein Ausblick auf sich hieraus ergebende Perspektiven für die Professionalisierung der Erwachsenen- und Weiterbildung entworfen. Ob und inwiefern sich diese ‚öffnende‘ Umgangsweise mit Transitionen im Rahmen der erwachsenenpädagogischen Übergangsforschung als konstruktiv erweisen kann, wird durch die Einnahme einer professionstheoretischen Perspektive eruiert und darin entstehende Herausforderungen skizziert, die sich für Fragen erwachsenenpädagogischer Professionalität ergeben.

2 Leitlinien der Transitionsforschung

Die Transitionsforschung beschäftigt sich im Kern mit Veränderungsprozessen, die sowohl technische als auch soziale und kulturelle Dimensionen umfassen.¹ Als ‚Übergänge‘ oder ‚Transitionen‘ werden „komplexe, ineinander übergehende und sich überblendende Wandlungsprozesse bezeichnet, die sozial prozessiert, verdichtete und akzelerierte Phasen eines Lebenslaufs in sich verändernden Kontexten darstellen“ (Welzer 1993, S. 37). Seit der Antike waren Übergänge und damit verbundene biografische Wandlungsprozesse Gegenstand philosophischer Forschung (Wörz 2004, S. 22). Frühere Gliederungsversuche waren durch eine mythologische Zahlenlehre inspiriert oder anthropologisch als ritualisierte Übergänge von einer Altersstufe zur nächsten fundiert. Auch die Stufenmodelle der Entwicklungspsychologie arbeiten normative Übergänge im Lebensverlauf heraus und beleuchten diese unter dem Gesichtspunkt ihrer individuellen Bewältigung. Soziologisch werden unterschiedliche Anforderungen in verschiedenen Altersphasen fokussiert und die soziale Reguliertheit von Übergängen (Thomas/Znaniecki 1927), das Wechselspiel von institutionalisierten Normen und den Aushandlungsprozessen der beteiligten Akteure in sog. Statuspassagen (Glaser/Strauss 1971) oder die elementare Gesellschaftsbezogenheit individueller Entwicklung (Elias 1939) analysiert. Die theoretischen Zugriffsmöglichkeiten auf lebensgeschichtliche Übergangsphänomene sind vielfältig; systematisch bewegt sich die Übergangsforschung allerdings stets in einer „Perspektiventriasis von Individuum, Institution und normativen Orientierungen“ (Truschkat 2011, S. 366). Das Spannungsfeld der Transitionsforschung wird geprägt von der Prämisse, dass Übergänge, auch wenn sie von Einzelnen vollzogen und gestaltet werden, doch zugleich unter den vorherrschenden normativen Orientierungen gesellschaftlich reguliert und häufig institutionell gerahmt

1 Für eine ausführliche Übersicht siehe Bührmann 2008, von Felden 2010.

sind. In pädagogischen Forschungskontexten geraten vorrangig institutionell gerahmte, normative Übergänge im Bildungssystem (Beelmann 2006), Lebenskrisen in Form von Krankheit (Geyer 1991) oder dem bevorstehenden Tod (Hayes 1976) sowie verdichtete Anforderungen als Entwicklungsaufgaben (Griebel/Niesel 2004) in den Blick. Für die Erwachsenenbildung werden Forschungsarbeiten zu Transitionen vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Transformationsprozesse, welche eine gesteigerte Bedeutung des Subjekts hervorgebracht haben, seit den 1990er Jahren vorrangig aus der Perspektive der Verschränkung von Biografie und Institution analysiert (vgl. Truschkat 2013, S. 54 ff.). Das Individuum gerät aus dieser Perspektive als eines in den Blick, das sich mit normativen Orientierungen und häufig mit organisationalen Handlungsvorgaben konfrontiert sieht, zu denen es sich verhalten muss. Der soziale Raum wird hier nicht als Summe unterschiedlicher Außeneinflüsse verstanden, die ein Individuum determinieren, sondern als vorstrukturierter Erfahrungsraum, in dem Impulse von außen gemäß der je eigenen biografischen Erfahrungsaufschichtung (vgl. Dausien 1996, S. 109) ignoriert oder wahrgenommen, gewichtet und verarbeitet werden. Der in der Erwachsenenbildung vorgestellte Transitionsbegriff konzeptualisiert Übergänge an der „Schnittstelle von individuellen Handlungs- und Bewältigungsvermögen und von gesellschaftlichen Handlungsvorgaben und -anforderungen“ (Welzer 1993, S. 8). Er läuft dabei Gefahr, durch eine Überhöhung der Einzelnen und ihrer subjektiven (Steigerungs-)potenziale unter gleichzeitiger Ausblendung der sozialen Bedingungen innerhalb der Erwachsenenbildung eine Subjektivierungsdynamik zu unterstützen, denn „Transitionen“ werden erwachsenenpädagogisch häufig auf problematische Übergänge und fehlende Durchlässigkeit bezogen. Wenn berufliche Normalbiografien in ihrer standardisierten Form zunehmend abgelöst werden von kontingenten Berufsbiografien, entsteht – so eine zu beobachtende Auffassung – ein verdichteter Raum permanenter Transitionsnotwendigkeiten. Die Anforderungen in postfordistischen Arbeitsverhältnissen werden unklarer und zugleich risikoreicher, diskontinuierliche und instabile Lebenssituationen lassen eine permanente Übergangsbereitschaft notwendig erscheinen.

Erwachsenenpädagogische Professionalität habe sich demzufolge nun „nicht mehr als eine externe Vermittlungsinstanz beim Management möglichst rasch und reibungslos zu durchlaufender Statuspassagen“ zu verstehen, sondern habe heute ein „Denken in Übergängen“ anzustreben, welches Pädagogen und Pädagoginnen befähigt, mit der Prozesslogik von Transitionen lernförderlich umzugehen und die Einzelnen bei den ständig erforderlichen Übergangsnotwendigkeiten zu unterstützen (von Felden/Schäffter/Schicke 2014, S. 7 f.).

Die pädagogische Profession wird dabei als Bearbeitungsinstanz für die Bewältigung von Problemlagen sich transformierender Lebens-, Arbeits- und Beschäftigungsverhältnisse aufgerufen. Deren Steigerungsdynamik entfaltet

sich allerdings in den Bahnen einer produktiven Macht, mit der die Subjekte durch zahlreiche und heterogene Programme des Forderns und Förderns zur Eigenverantwortung und zum Selbstmanagement angerufen werden, zu einer unendlichen Arbeit an sich selbst. Die auch erwachsenenpädagogisch unterstützte ‚Arbeit am eigenen ‚Selbst‘ ist allerdings keine, die sich als individuelle ‚Identitätskonstruktion‘ im Sinne gelungener Selbstschöpfung in Übergangsstadien vorstellen ließe, sondern ist eingebettet in soziale Konkurrenzverhältnisse und Anerkennungskämpfe, die sich entlang von variierenden Anforderungen entspinnen.

Der in diesem Zusammenhang erkennbare Versuch, die Erwachsenenbildung zu funktionalisieren, zeigt sich in zweifacher Hinsicht als problematisches Unterfangen. Die Erwachsenenbildung läuft einerseits Gefahr, sich in „technokratische[n] Herstellungstillusionen“ (Faulstich/Grell 2005, S. 27) zu verlieren, indem sie dem Anspruch folgt, das Nicht-Herstelbare herstellen zu können. Andererseits – und diese Problematik erscheint gravierender – wird durch die Anpassung an externe Forderungen eine disziplinäre Problematik reproduziert, in welcher die Erwachsenenbildung zum Erfüllungsgehilfen ökonomischer und bildungspolitischer Anliegen degradiert (wird): „Aus diesem Grunde ist jede wissenschaftliche Disziplin, die sich dem unkontrollierten, freien Spiel der gesellschaftlichen Kräfte nicht bedingungslos ausliefern *will*, *zwingend* darauf angewiesen, immer wieder neu die Erzeugung von Wissen kritisch in den Blick zu nehmen, *und* – nicht weniger wichtig – den unterschiedlichen Versuchen der Einflussnahme von außen zu begegnen“ (Rieger-Ladich 2004, S. 136, Herv. i. O.). Um sich als Disziplin in einem möglichst autonomen Feld positionieren zu können, ist eine entsprechende „Brechungsstärke“ (Bourdieu 1998, S. 19) notwendig, denn „je heteronomer also ein Feld, desto unvollständiger ist dort der Wettbewerb und desto leichter fällt es den Akteuren, äußere Mächte in die wissenschaftlichen Kämpfe einzuschleusen“ (ebd., S. 28). Dies spricht für den Versuch, die Feldlogik der eigenen Disziplin nach Möglichkeiten der Brechung externer Anforderungen zu befragen und die sich abzeichnende einseitige Auflösung eines widersprüchlichen Spannungsverhältnisses als bereits eingeschlichene äußere Einflussnahme – an dieser Stelle die transitorischen Herausforderungen – kritisch zu beleuchten.

Ausgehend von einer differenz- und machttheoretischen Gegenstandskonstitution ist nun zu fragen, welche professionstheoretische Perspektive geeignet sein könnte, diese feldintern nicht kontrollierbaren Übergänge als *Bildungsanlässe*, welche ein ‚Offenhalten von Differenz‘ berücksichtigen, erwachsenenpädagogisch zu bearbeiten, um sich einer gänzlichen externen Inanspruchnahme zu verweigern.

3 Übergänge als Bildungsanlässe

Folgt man grundlagentheoretischen Überlegungen innerhalb der pädagogischen Wissenschaft, so sind weniger Kontinuitäten, sondern gerade Brüche, Störungen und Negativität Anlässe für Bildungsprozesse (vgl. u. a. Benner 2005; Koller 2005; Meyer-Drawe 1982). Diesem Vorverständnis folgend, lassen sich auch Transitionen bzw. Übergangsprozesse als Bildungsanlässe verstehen. Sie lassen sich als Herausforderungen oder Problemlagen fassen, die Bildungsprozesse evozieren können. Entgegen einem zunehmend dominierenden Verständnis lassen sich Transitionen als selbstverständlicher Bestandteil gegenwärtiger Biografien eben nicht nur als zu bewältigende risikoreiche Hürden im Lebenslauf betrachten, bei deren Bewältigung die Individuen auf pädagogische Begleitung angewiesen sind. Übergänge können ebenso als Möglichkeit ausgelegt werden – und zwar nicht im Sinne einer Selbstoptimierungslogik, die eine möglichst erfolgreiche und flexible Anpassung des Subjekts an die vorgefundenen beruflichen Verhältnisse implizieren würde und einherginge mit dem Versprechen von Selbstverwirklichung. Stattdessen können transitorische Herausforderungen als Bedingung der Möglichkeit für Prozesse des Scheiterns an diskursiv hervorgebrachten Normalitätsordnungen und zugleich als Ermöglichung eines subversiv gewendeten Scheiterns an mit Transitionen verbundenen Subjektivierungszwängen reformuliert werden. Übergänge können auch dann – und gerade dann – Bildungsanlässe sein, wenn das Scheitern an durch transitorische Verhältnisse an das Subjekt gestellten Anforderungen eine Differenz offenzuhalten vermag, die in identitätslogischen Entwürfen des Subjekts nicht aufgeht, denn das Subjekt „ist keine Substanz. Es ist eine Form, und diese Form ist weder vor allem noch immer mit sich selbst identisch“ (Foucault 1985, S. 18). Werden Übergänge als Bildungsanlässe als Eröffnung eines Raums zum kritischen Umgang mit externen Anforderungen formuliert, geht es demnach nicht länger um die Bewältigung von Hürden, sondern um ein Zurückweisen von Anforderungen, sich als ‚stimmiges‘, als ‚flexibles‘, alle Anforderungen kompetent bewältigendes Subjekt zu entwerfen. Der Logik von Brüchen, Störungen und Negativität weiterhin folgend, können Möglichkeitsbedingungen für Bildungsanlässe in Übergangsprozessen negativ konzipiert werden: nicht als Erlernen, nicht als Dazulernen, nicht als Umlernen, sondern mit Foucault gesprochen als Verlernen: „Die Selbstpraxis soll dazu führen, dass man sich aller schlechten Gewohnheiten, aller falschen Ansichten, die man von der Menge, von schlechten Lehrmeistern, aber auch von den Eltern und der engeren Umgebung übernehmen kann, entledigt. ‚Verlernen‘ (de-discere) ist eine ganz wichtige Aufgabe im Rahmen der Selbstbildung [culture de soi]“ (Foucault 2005, S. 428). Das Entledigen von erlernten Praktiken könnte eine Möglichkeit der Distanzierung zu – oder Ablehnung von – Subjektivierungszwängen in Übergangsprozessen darstellen und ließe sich in Anknüp-

fung an Foucault als Verlernen der zuvor erworbenen Normalitätsvorstellungen verstehen. Dieses ‚Verlernen‘ würde eine Differenz offenhalten, wäre ein Vollzug der Differenzbildung. Einer Differenzbildung zwischen dem, was wir sein sollen und dem, was wir sein könnten: Differenz als Möglichkeit einer „Verschiebung und Transformation der Denkrahmen, die Modifizierung etablierter Werte und all der Arbeit, die gemacht wird, um anders zu denken, um anderes zu machen und anders zu werden als man ist“ (Foucault 1985, S. 22). Übergänge als Bildungsanlässe können in ihrer Negativität – also im Scheitern an gesellschaftlichen Anforderungen – einen Anlass zum Einnehmen einer kritischen Haltung geben. Scheitern kann gewendet werden als eine Möglichkeit der Kritik. Im Hinblick auf ein kritisches Bildungsverständnis, das Bildung weder idealistisch aus den Vergesellschaftungs- und Subjektivierungsprozessen heraushebt noch affirmativ in den wirkmächtigen Anrufungen zur und Praktiken der Selbststeigerung bruchlos aufgehen lässt, könnte Kritik im Anschluss an Foucault die Einnahme einer kritischen Haltung gegenüber dem Gegebenen begründen: „Das Hauptziel besteht heute zweifellos nicht darin, herauszufinden, sondern abzulehnen, was wir sind. Wir müssen uns vorstellen und konstruieren, was wir sein könnten, wenn wir uns dem doppelten politischen Zwang entziehen wollen, der in der gleichzeitigen Individualisierung und Totalisierung der modernen Machtstrukturen liegt“ (Foucault 2005, S. 280). Mit Foucault gesprochen stellen Übergänge also einen Anlass dar, ‚Praktiken der Entunterwerfung‘ zu entwickeln. Formen des Scheiterns könnten vor diesem Hintergrund als systematisches und ggf. sogar als konstitutives Moment von Bildungsprozessen betrachtet werden.

4 Scheitern an Normen

Wir schlagen vor, das Scheitern im Rahmen transitorischer Herausforderungen als einen Prozess der Unkontrollierbarkeit zu untersuchen, der den pädagogischen Raum für Veränderungen öffnet, denn „Unkontrollierbarkeit könnte einen Moment von Veränderung innehaben“ (Sternfeld 2009, S. 22). Da weder die nachindustriell verfasste Gesellschaft der Spätmoderne noch ihre normierenden Diskurse und veränderten Praktiken starre Konstrukte, sondern hervorgebrachte und damit kontingente Strukturen darstellen, sind sie ebenso wie die darin erkennbaren Subjektkulturen fragil und in der Regel beeinflussbar. Im Sinne einer Differenzbildung lässt sich das Scheitern in Form von Abwendung oder Umdeutung kultureller Formen und Praxen der Lebensgestaltung und Lebensführung sodann als Möglichkeit der Problematisierung neoliberaler Subjektivierungsprozesse und der temporären Abwendung von einem hegemonialen Subjektivierungsregime analysieren.

Um dies exemplarisch zu konkretisieren, eignet sich Judith Butlers Theorie der Performativität. Mit Butler wird die Kategorie des Scheiterns als

Möglichkeit der Verschiebung und Modifikation vorhandener Identifikationsangebote und damit als diskursimmanentes Widerstandspotenzial in erwachsenenpädagogischen Bildungsprozessen denkbar. Performativität verweist auf die handlungspraktische Dimension des Sprechens. Beispielsweise wird mit der Äußerung: „Hiermit erkläre ich Sie zu rechtmäßig verbundenen Eheleuten“ die Ehe im Sprechen erst hervorgebracht. Es ist eine Sprachhandlung, die durch das Sprechen erst Wirkung entfaltet. Auch der häufig als Beispiel verwendete Ausruf: „Es ist ein Mädchen!“ wird im Augenblick des Sprechens erst zur sozialen Wirklichkeit. Es handelt sich dabei nicht nur um eine Feststellung, sondern zugleich um eine wirkmächtige Aufforderung: „Werde ein Mädchen!“ Das *Sein* eines Geschlechts hat demnach keinen ontologischen Status, sondern ist das Ergebnis performativer Inszenierungen, die sich selbst erfolgreich als Sein darstellen, d.h. ihre Konstruiertheit verschleiern und einen Naturalisierungseffekt hervorrufen (vgl. Butler 1991, S. 79). Identität – auch die Identifizierung als Arbeitssubjekt – erscheint damit als das Ergebnis einer Wiederholungspraxis, *die durch Zeichen und Sprechen hervorgebracht wird*. Für Butler ist „diskursive Performativität eine ständig wiederholende und zitierende Praxis“ (Butler 1995, S. 22), die immer wieder durch Rezitation Verschiebungen erfährt und eine Eigenlogik entwickelt, die niemals Identisches reproduzierbar werden lässt. Diese Sinn-Verschiebungen stellen stets einen eigensinnigen und zugleich vom Subjekt nicht beeinflussbaren Akt dar, der als Konsequenz die Möglichkeiten des kontinuierlichen Scheiterns an diskursiven Normen im individuellen Handeln hervorbringt. Die Verschiebungen kann man sich in etwa wie das „Stille-Post-Prinzip“ vorstellen: Bei jeder Wiederholung einer Aussage findet eine Veränderung derselben statt. Hierbei handelt es sich um einen Effekt, der sich der Kontrolle entzieht und bei jeder Wiederholung entsteht, die nie identisch mit der der Norm oder vorher Gesagtem ist. Daher „müssen diskursive Normen im individuellen Handeln scheitern“ (Villa 2006, S. 228). Sie können nie einen Idealtypus entstehen lassen, sondern bringen immer auch etwas Neues, Überschüssiges, Abgeschwächteres oder schlicht etwas Anderes hervor. Schließlich sind „Normen wesentlich ‚ordentlicher‘ als die Wirklichkeit, in der konkrete Menschen leben“ (ebd.). Erst durch bestimmte Anrufungen wird das Subjekt hervorgebracht und re-konstituiert. Performative Wiederholungen sind demnach immer eine Abwandlung von Normen und garantieren aufgrund ihres Wiederholungscharakters die Schaffung von Differenzen und bringen Möglichkeiten zur Identifikation erst hervor, aber „in der problematischen Notwendigkeit der Identifikation liegt allerdings auch die produktive Seite des Konzepts der Subjektivation“ durch Anrufung. Denn die „Möglichkeit der Umwendung meint nicht schlichte Verinnerlichung oder funktionale Anpassung“ – sie ermöglicht Abweichungen (ebd., S. 229).

Das „Scheitern“ bei der Subjektwerdung, das darin liegt, niemals eine Norm „verkörpern“ oder „sein“ zu können, lässt sich so natürlich nur für die Ebene der Normen selbst formulieren. Es wäre falsch, den Begriff des Scheiterns – der zudem normativ aufgeladen ist – für die Ebene der Personen und ihrer Praxis zu verwenden (ebd., S. 234).

Das Scheitern an der Subjektwerdung stellt somit die Möglichkeit des Ausgangs aus der Herrschaftslogik von Subjektivierungsmechanismen dar und damit die Bedingung der Möglichkeit für andere Entwürfe des menschlichen Daseins. Diese sind jedoch nicht geprägt von elitären Vorstellungen von gut ausgebildeten Menschen, die neue Formen ihrer Selbstverwirklichung in hybriden Subjektkulturen suchen, sondern vor allem im Hinblick auf eine Kritik an Normalitätsvorstellungen, die das Subjekt zur Identifikation mit selbigen zwingen.

5 Professionstheoretische Perspektiven

Für die erwachsenenpädagogische Übergangsforschung schlagen wir vor diesem Hintergrund eine dekonstruktive Perspektive vor: Deren Herausforderung bestünde gerade nicht darin, im Rahmen gesellschaftlich vorgegebener Transformationen die individuellen Bildungsprozesse von Erwachsenen in den Blick zu nehmen, um Subjekte auf die ständig erforderlichen Übergangsnotwendigkeiten einzustellen. Es sollte gerade nicht darum gehen, gesellschaftliche Problemlagen individualisierend zu bearbeiten und den ‚Fehler‘ bildlich gesprochen im Subjekt zu suchen. Entgegen dieser Programmatik der erwachsenenpädagogischen Übergangsforschung müsste es stattdessen darum gehen, gerade den ‚Zwang‘ zu Veränderung auf seine subjektivierenden Effekte hin zu befragen und riskante Lebenslagen in ihren strukturellen Dimensionen zu analysieren.

Für die sich anschließende Frage nach geeigneten Professionalisierungsstrategien erscheint die erwachsenenpädagogische Verstrickung in das, was Foucault die ‚Gouvernementalität der Gegenwart‘ nennt, durchaus problematisch. Sie sollte sich gegen eine weitere Individualisierung – auch im Paradigma der Übergangsforschung – verwahren, die den sozialen Druck auf Einzelne erhöhen würde, auch wenn sie sich dann zu deren Bearbeitung bereitstellen kann.

Anstatt einer in den letzten Jahren zu beobachtenden fortlaufenden De-Professionalisierung (vgl. Klingovsky 2013) von Erwachsenenbildner/-innen, deren Handlungsfelder auf Beratung und Begleitung in gesellschaftlich prekären Verhältnissen reduziert und letztlich im Sinne einer radikalisierten Selbstführung der Lernenden bei gleichzeitigem Versprechen einer Zunahme von Autonomie transformiert werden, wäre eine Strategie interessant, mit der der Raum für Differenz – bei allen sich neu einstellenden Widerspruchs-

konstellationen – offen zu halten wäre. Mit Blick auf die Differenz – verstanden als das Nicht-Identische, das Unabgeschlossene, das Kontingente – wäre es dann das Ziel, erwachsenenpädagogische Professionalität als eine Arbeit an den Nahtstellen zu entwerfen. Es müssten Räume erwachsenenpädagogisch strukturiert werden, in denen die Genese und Geltung der Differenz hervorgebracht wird, um denkbar werden zu lassen, dass Normalitätsordnungen verschoben, verrückt und modifiziert werden können. Für die Erwachsenenbildung wäre vor diesem Hintergrund eine dekonstruktive Professionalisierungsstrategie zu entwerfen, die abseits von Sicherheits- und Souveränitätsbestrebungen eben jenen paradoxen pädagogischen Möglichkeitsraum eröffnet, in dem sich widerständige Formen des Selbstentzugs als Scheitern vollziehen können. In diesem Zusammenhang kann die professionstheoretische Relation von Subjektivität und Souveränität neu und anders gedacht werden (vgl. Sattler 2009, S. 54) und das scheinbar unabänderlich Gegebene auf seine pädagogischen Möglichkeiten hin befragt werden.

Gerade im Scheitern an transitorischen Herausforderungen kann die Chance liegen, Bildungsanlässe im Hinblick auf die Veränderung gesellschaftlicher Verhältnisse zu denken. Auch eine solche Perspektive steht in Verbindung mit der aktiven Übernahme eines massiven Kontrollverlusts und ist sich ihres Risikos, selbst zu scheitern, gänzlich bewusst.

Die Widersprüche offenzuhalten würde in diesem Zusammenhang bedeuten, als Disziplin an den Grenzen zu operieren. Weder wäre es im Rahmen transitorischer Herausforderungen wünschenswert, eine absolute Anpassung des Subjekts an diese Anforderungen zu unterstützen, noch wäre es möglich, sich diesem gesellschaftlichen Transformationsprozess völlig zu entziehen. Was jedoch möglich wäre, „kann als Grenzhaltung charakterisiert werden. Es geht nicht um ein Verhalten der Ablehnung. Wir müssen die Alternative des Außen und Innen umgehen; wir müssen an den Grenzen sein. Kritik besteht gerade in der Analyse der Grenzen und ihrer Reflexion“ (Foucault 1990, S. 48). Eine Ablehnung externer Zwänge ist augenscheinlich aus existenziellen Gründen nicht denkbar, denn wir sind abhängig von denen, „die uns unser Brot versprechen, [...] ohne Appetit wären wir frei von Zwang, weil wir aber von Anfang an dem ausgeliefert sind, was außer uns ist und uns den Bedingungen unterwirft, die unserer Existenz Form geben, sind wir in dieser Hinsicht unwiderruflich möglicher Ausbeutung ausgesetzt“ (Butler 2003, S. 67). Es gilt also, die externe Anspruchslogik in eine interne Logik innerhalb der Erwachsenenbildung zu übersetzen, die offen für Differenz bleibt und darum bemüht ist, die schwierige Herausforderung der Grenzhaltung anzunehmen und sich als Disziplin und Profession immer wieder selbst zu befragen: Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?

Literatur

- Beelmann, W. (2006): Normative Übergänge im Kindesalter: Anpassungsprozesse beim Eintritt in den Kindergarten, in die Grundschule und in die weiterführende Schule. Hamburg: Kováč.
- Benner, D. (2005): Erziehung – Bildung – Negativität. In: Zeitschrift für Pädagogik. 49. Beiheft. Weinheim: Beltz, S. 7-21.
- Bourdieu, P. (1998): Vom Gebrauch der Wissenschaft. Für eine klinische Soziologie des wissenschaftlichen Feldes. Konstanz: UVK.
- Bührmann, T. (2008): Übergänge in sozialen Systemen. Weinheim, Basel: Beltz.
- Butler, J. (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Butler, J. (1995): Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Butler, J. (2003): Noch einmal: Körper und Macht. In: Honneth, A./Saar, M. (Hrsg.): Michel Foucault. Zwischenbilanz einer Rezeption. Frankfurter Foucault-Konferenz 2001. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 52-67.
- Dausien, B. (1996): Biographie und Geschlecht. Zur biographischen Konstruktion sozialer Wirklichkeiten in Frauenlebensgeschichten. Bremen: Donat.
- Elias, N. (1939): Die Gesellschaft der Individuen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Faulstich, P./Grell, P. (2005): Widerständig ist nicht unbegründet – Lernwiderstände in der Forschenden Lernwerkstatt. In: Nolda, S./Nuissl, E./Tippelt, R. (Hrsg.): Lernwiderstand – Lernumgebung – Lernberatung. Empirische Fundierungen zum selbstgesteuerten Lernen. Bielefeld: Bertelsmann, S. 18-92.
- Felden von, H./Schiener, J. (2010): Transitionen – Übergänge vom Studium in den Beruf. Band 6 Reihe Lernweltforschung. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Felden H. von/Schäffter, O./Schicke, H. (Hrsg.) (2014): Denken in Übergängen. Weiterbildung in transitorischen Lebenslagen. Wiesbaden: Springer VS, S. 7-17.
- Foucault, M. (1985): Freiheit und Selbstsorge. Gespräch mit Michel Foucault am 20. Januar 1984. In: Becker, H./Wolfstetter, L./Gomez-Muller, A./Fornet-Betancourt, R. (Hrsg.): Michel Foucault, Freiheit und Selbstsorge. Interview 1984 und Vorlesung 1982. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1987): Das Subjekt und die Macht. Übers. von Claus Rath und Ulrich Raulff. In: Dreyfus, H.L./Rabinow, P. (Hrsg.): Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik. Frankfurt a.M.: Athenäum, S. 264-296.
- Foucault, M. (1990): Was ist Aufklärung? In: Erdmann, E./Forst, R. (Hrsg.): Ethos der Moderne. Frankfurt a.M.: Campus, S. 35-54.
- Foucault, M. (2005): Die Hermeneutik des Subjekts. In: Foucault, M./Defert, D./Ewald, F. (2005): Schriften in vier Bänden. Dits et écrits: Band 4: 1980-1988. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 269-280.
- Geyer, S. (1991): Lebensverändernde Ereignisse und Brustkrebs. Bern: Huber.
- Glaser, B./Strauss, A. (1971): Status Passage: A formal theory. London: Routledge & Kegan Paul.
- Griebel, W./Niesel, R. (2004): Transitionen. Fähigkeiten von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen. Weinheim, Basel: Beltz.

- Hayes, J. (1976): Death: A Major Life Crisis. In: Adams, J./Hayes, J./Hopson, B. (Hrsg.): Transition. Understanding und Managing Personal Change. London: Martin Robinson, S. 3-25.
- Kant, I. (1995 [1803]): Über Pädagogik. In: Kant, I.: Werkausgabe, Band XII: Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik, Teil 2. 9. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 695-761.
- Klingovsky, U. (2013): Differenz(en) statt Kompetenz. Anmerkungen zu einer dekonstruktiven pädagogischen Professionalität. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 20, S. 05/02-05/11.
- Koller, H.-C. (2005): Negativität und Bildung. Eine bildungstheoretisch inspirierte Lektüre von Kafkas Brief an den Vater. In: Zeitschrift für Pädagogik, 49. Beiheft, S. 136-149.
- Meyer-Drawe, K. (1982): Lernen als Umlernen. In: Lippitz, W./Meyer-Drawe, K. (Hrsg.): Lernen und seine Horizonte. Phänomenologische Konzeptionen menschlichen Lernens – didaktische Konsequenzen. Königstein i.T., S. 19-45.
- Rieger-Ladich, M. (2004): Böse Blicke. Streifzüge durch das Feld der Erziehungswissenschaft mit Pierre Bourdieu. In: Pongratz, L. A./Nieke, W./Masschelein, J. (Hrsg.): Kritik der Pädagogik – Pädagogik als Kritik. Opladen: Leske + Budrich, S. 134-155.
- Sattler, E. (2009): Die riskierte Souveränität. Erziehungswissenschaftliche Studien zur modernen Subjektivität. Bielefeld: transcript.
- Sternfeld, N. (2009): Das pädagogische Unverhältnis. Lehren und Lernen bei Ranciere, Gramsci und Foucault. Wien: Turia + Kant.
- Thomas, W. I./Znaniecki, F. (1927): The Polish Peasant in Europe and America Volume I. New York: Alfred A. Knopf, [1918_1920].
- Truschkat, I. (2011): Biografische Übergänge. In: Herzberg, H./Kammler, E. (Hrsg.): Biografie und Gesellschaft. Überlegungen zu einer Theorie des modernen Selbst. Frankfurt a. M.: Campus, S. 363-378.
- Truschkat, I. (2013): Biografie und Übergang. In: Schröer, W./Stauber, B./Walther, A./Böhnisch, L./Lenz, K. (Hrsg.): Handbuch Übergänge. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 44-63.
- Villa, P.-I. (2006): Scheitern – ein produktives Konzept zur Neuorientierung der Sozialisationsforschung. In: Bilden, H./Dausien, B. (Hrsg.): Sozialisation und Geschlecht. Theoretische und methodische Aspekte. Opladen: Barbara Budrich, S. 219-238.
- Welzer, H. (1993): Transitionen. Zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse. Tübingen: edition diskord.
- Wörz, T. (2004): Die Entwicklung der Transitionsforschung. In: Griebel, W./Niesel, R. (Hrsg.): Transitionen. Fähigkeiten von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen. Weinheim, Basel: Beltz, S. 22-29.

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 Deutungsrouinen 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 transformato-rischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Klinkhardt.
- Lippitz, W./Meyer-Drawe, K. (1982): Einige Bemerkungen zur Aktualität und Ge-schichte 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 Über-gänge. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 929-946.
- Reckwitz, A. (2008). Praktiken und Diskurse. Eine sozialtheoretische und methodolo-gische 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.

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

1 Zur Einleitung: Übergangsriten revisited

Gleich der erste Beitrag des Handbuchs *Übergänge* (Schröer et al. 2013) beginnt mit einem Zitat aus den *Rites de passage*, den *Übergangsriten* von Arnold van Gennep aus dem Jahr 1909; auch in vielen weiteren Beiträgen des Handbuchs ist dieses Werk in den Literaturverzeichnissen zu finden. Schomburg-Scherff zufolge handelt es sich um einen typischen Klassiker: „Übergangsriten (...) gehört heute zweifellos zu den klassischen theoretischen Studien der Ethnologie. Deshalb teilt es auch das Schicksal so mancher Klassiker: Jeder meint, es zu kennen, es wird immerfort zitiert, aber selten wirklich gelesen“ (Schomburg-Scherff 1986, S. 233). Den weit über die Ethnologie hinausreichenden Rezeptionserfolg der *Übergangsriten* erklärt Stagl vor allem mit ihrer formal-allgemeinen Anschlussfähigkeit: „Eine solche Theorie ist wie ein Generalschlüssel, den man an vielen Türen ausprobieren muß und der, wenn er gut gemacht ist, auch viele von ihnen öffnet“ (Stagl 1983, S. 92).

Was hinter den „Türen“ zu finden ist, wenn wir mit den *Übergangsriten* nun speziell pädagogische Beratungseinrichtungen für Erwachsene betrachten – was uns also diese theoretische Perspektive mit Blick auf raum-zeitliche Übergangsstrukturen in diesem Feld wahrnehmen lässt –, dies war die Leitfrage des ethnografischen Studienprojekts, das die Grundlage dieses Beitrags darstellt. Im Folgenden wird dazu zunächst das theoretische Konzept des ‚Übergangs‘ im Rahmen der *Rites de passage* van Genneps näher erläutert (2), um im Anschluss kurz die Eckpunkte der konkreten Projektumsetzung im Beratungskontext zu skizzieren (3). Den Abschluss bildet ein Fazit, das ausgewählte Projektergebnisse vorstellt und dabei auf das interpretative Potenzial der *Übergangsriten* im Bereich der Erwachsenenbildungsforschung abhebt (4).

2 Die theoretische Perspektive: Übergang im Rahmen der *Rites de passage*

Der 1873 im württembergischen Ludwigsburg geborene Arnold van Gennep stammt aus einer Familie mit verzweigten französischen und niederländi-

schen Wurzeln. Nach Schule und Studium in Frankreich folgt ein Lebensweg mit zahlreichen Stationen und Wechseln; so war van Gennep u. a. als Lehrer in Polen, als Übersetzer und Ministerialbeamter in Frankreich sowie kurzzeitig als Professor an einer Schweizer Universität tätig (vgl. u. a. Zumwalt 1982; Schomburg-Scherff 1997). In seinem Spätwerk wendet er sich überwiegend der Volkskunde zu – und legt von 1937 bis zu seinem Tod im Jahr 1957 ein mehrbändiges Manual der französischen Gegenwartsfolklore vor.

In einer ersten wissenschaftlichen Schaffensperiode befasst sich van Gennep hingegen vor allem mit außereuropäischen, nicht-industrialisierten, indigenen Kulturen. In diese Zeit fallen auch die *Rites de passage* (1909). Unter Sichtung des damaligen ethnologischen Forschungsstands wirft van Gennep hier einen Blick auf zahlreiche Beispiele der Gestaltung jener Prozesse, die im menschlichen Leben an den Schwellen verschiedener Stadien durchlaufen werden; etwa bei Geburt, Pubertät, Elternschaft, Berufs- und Rollenwechsel, Krankheit, Reise oder Tod. Im Ergebnis formuliert van Gennep dabei – kulturvergleichend generalisierend – eine allgemeine sozialanthropologische Perspektive, die sich sowohl auf den menschlichen Lebenszyklus als auch auf räumliche oder soziale Mobilitäten bezieht:

In jeder Gesellschaft besteht das Leben eines Individuums darin, nacheinander von einer Altersstufe zur nächsten und von einer Tätigkeit zur anderen überzuwechseln. Wo immer zwischen Alters- und Tätigkeitsgruppen unterschieden wird, ist der Übergang von einer Gruppe zur anderen von speziellen Handlungen begleitet (van Gennep 2005 [1909], S. 15).

Diese dienen dazu, die Dynamiken des Wandels gesellschaftlich zu bändigen, wobei es sich um „teils profane, teils sakrale Aktionen und Reaktionen“ (ebd.) handeln kann.

Aufgrund der Wichtigkeit solcher Übergänge halte ich es für gerechtfertigt, eine besondere Kategorie der Übergangsriten („rites de passage“) zu unterscheiden, die sich bei genauerer Analyse in Trennungsriten („rites de séparation“), Schwellen- bzw. Umwandlungsriten („rites de marge“) und Angliederungsriten („rites d’agrégation“) gliedern (ebd., S. 21),

d. h., die Übergangsriten erfolgen abstrahiert in den (in sich hoch variablen) drei Schritten der Ablösungsphase, der Zwischenphase und der Integrationsphase. Van Gennep zufolge können dabei insbesondere die räumlichen Übergänge „als Modell“ (ebd. 2005, S. 25) der soziokulturellen Ordnung dienen. So schreibt er:

Im Falle eines gewöhnlichen Wohnhauses ist die Tür die Grenze zwischen der fremden und der häuslichen Welt, im Falle eines Tempels ist sie die Grenze zwischen profaner und sakraler Welt. „Die Schwelle überqueren“ bedeutet somit, sich an eine neue Welt anzugliedern, und es

ist daher ein wichtiger Akt und Bestandteil bei Hochzeits-, Adoptions-, Ordinations- und Bestattungszereemonien (ebd. 2005, S. 29).

Es wird ein Zusammenhang hergestellt zwischen der Bewegung im material-geografischen Raum und den Schwellen der soziokulturellen Ordnung, die sich darin symbolisiert finden.

Schon im Jahr der Veröffentlichung erfuhren die *Rites de passage* durchaus Aufmerksamkeit, wurden jedoch in der damaligen französischen Wissenschaftslandschaft v. a. kritisch aufgenommen. Eine konstruktive Rezeption in Anthropologie und Ethnologie setzte verstärkt ab 1960 mit der englischen Übersetzung ein – v. a. verknüpft mit den Arbeiten Victor Turners (1967; 1969). Eine intensive Auseinandersetzung mit den Übergangsriten fand überdies in der Religionswissenschaft, der Soziologie und den Kulturwissenschaften statt (etwa bei Bourdieu oder Goffman bzw. in einer profanisierten Perspektive bei Glaser und Strauss, die nun von „Statuspassagen“ sprechen). Auch im Kontext pädagogischer Themenstellungen wurden van Genneps Überlegungen aufgegriffen (vgl. u. a. Shere 1993; Draper 2002; Bigger 2010; Herrle/Nolda 2010).

Die Rezeptionsgeschichte bilanzierend sind drei spezifische Akzentuierungen auszumachen: „1. Die Rites de Passage wurden in der Folge verengt auf Initiation und Adoleszenz. 2. Der Ansatz erfuhr insgesamt eine Einengung auf den Lebenszyklus. 3. Die für van Gennep zentralen Dimensionen von Raum und Kosmos wurden damit ignoriert“ (Köhle-Hezinger 2011, S. 22). Doch gerade jener letzte Pfad sollte in unserem Projekt aufgegriffen werden – im Sinne von räumlichen und, damit verbunden, auch zeitlichen Übergangsstrukturen in einem Feld von Beratung.

3 Der Projektkontext: Übergangsstrukturen im Feld der pädagogischen Beratung Erwachsener

Das Projekt war u. a. in ein Modul des Koblenzer Masterstudiengangs „Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Forschung und Entwicklung in Organisationen“ eingebunden und wurde 2014 zusammen mit sechs Studierenden durchgeführt.

Unter der Leitfrage, inwiefern ‚Übergänge‘ im Feld der pädagogischen Beratung Erwachsener durch räumliche Arrangements strukturiert werden, wurden zur theoretischen Rahmung neben der Perspektive van Genneps feldspezifische Ansätze an den Schnittstellen von ‚Beratung‘ und ‚Raum‘ ergänzend herangezogen (vgl. Nestmann 2013a; Großmaß 2013). In einer sehr grundlegenden Herangehensweise kann Beratung als „eine informelle wie professionelle Form der unterstützenden Übergangsbegleitung in allen Lebensphasen und Lebensbereichen“ verstanden werden (Nestmann 2013b, S. 834). Sie ist „durch die vielfältige und diverse Praxis unterschiedlichster

Beratungs- und Lebenswelten bestimmt“, wobei „*Settingpluralität*“, eingebunden in verschiedene Alltagskulturen“ ein zentrales Merkmal darstellt (Nestmann/Engel/Sickendiek 2013, S. 1327; Hervorh. i. Orig.).

Vor dem Hintergrund dieser Heterogenität wurde das im Projekt zu untersuchende Feld weiter eingegrenzt auf: personenbezogene, professionelle und – in Bezug auf das Selbstverständnis der jeweiligen Einrichtung – pädagogische Beratungsstellen, die Herausforderungen oder Wechsel in verschiedenen Lebensbereichen bzw. -phasen Erwachsener bearbeiten. Faktischer Feldzugang bestand zu 14 Einrichtungen aus den Bereichen Bildung/Beruf (Studienberatung, Berufsberatung der Arbeitsagentur), Familie/Ehe/Schwangerschaft (kirchliche Lebensberatung, Pro Familia), Krankheit/Pflege/Alter (Aidshilfe, Pflegestützpunkt), Migration (Asyl- und Flüchtlingsberatung) sowie Existenzsicherung/Recht (Schuldner- und Verbraucherberatung).

Im Rahmen der gewählten theoretischen Perspektive sowie einer räumliche Strukturen explorativ erschließenden Zielsetzung erschien die methodische Herangehensweise der ethnografischen Feldforschung besonders geeignet, da sie den offenen Eintritt ins Feld und den Zugang zu seinen Örtlichkeiten umfasst, ohne vorab festgelegte Hypothesen zu prüfen. Dabei folgten wir primär den Wegen der Ratsuchenden in den Einrichtungen. Es handelte sich um eine „Ethnografie pädagogischer Praxis“ im Anschluss an Lüders (2006) – methodisch orientiert an Egloff (2012a; 2012b) und Breidenstein et al. (2013).

Den Auftakt bildete eine Phase des sog. ‚going native‘ im Feld vor Ort, d. h. des Begehens, des Beobachtens, des Fotografierens oder Skizzierens und der Gespräche mit vor Ort Anwesenden (wie Ratsuchenden, Beratenden oder Hausmeistern). Diese Zeiten waren relativ fokussiert (vgl. Oester 2008), da der scheinbar unbegründete Aufenthalt in einer Beratungsstelle bald irritierend wirken kann und eine Anwesenheit bei den Beratungsgesprächen selbst aufgrund des notwendigen Vertrauensschutzes ausgeschlossen war. Es folgte die Phase des sog. ‚going home‘, d. h. der Distanzierung vom Feld und der weiteren Transformation der Erfahrungen. Dazu gehörten die Aufbereitung der Daten je nach Materialtyp (Transkription, Gedächtnisprotokolle, digitale Aufarbeitung von Skizzen und Fotos) sowie die Auswertung in einer gemeinsamen Werkstatt zur Sichtung und zum Vergleich auf dem Wege der „ethnografischen Collage“ (Friebertshäuser/Richter/Boller 2010).

4 Fazit: Ergebnisse und Perspektiven

Großmaß zufolge sind Beratungsprozesse davon geprägt, dass „diese in der Regel nicht in Alltagswelten, sondern in davon abgetrennten Situationen stattfinden und gerade daraus ihre Produktivität beziehen“ (ebd. 2013, S. 1511). Die ethnografischen Eindrücke aus den von uns untersuchten Beratungseinrichtungen bestätigen diesen in der Fachliteratur konstatierten Son-

der-, Schnittstellen- oder Schwellenstatus, der den ‚Übergang‘ der Normalität enthebt und die mit dem jeweiligen Beratungsanlass verbundene Passage speziell gestaltend und regulierend begleitet. Dies findet einen material-symbolischen Widerhall auf verschiedensten Ebenen der Orte bzw. Räume.

a. Auf der *Mikroebene* kann der kommunikative Kernprozess der beraterrischen Begegnung in unterschiedliche räumliche Settings eingebunden sein. Im räumlichen Zentrum des Geschehens steht dabei jedoch stets der anscheinend unverzichtbare Tisch mit Sitzgelegenheiten, an dem die Beratung stattfindet. Unseren Untersuchungen zufolge durchlaufen die Ratsuchenden innerhalb des Gesamtprozesses durchaus verschiedene Stationen, wobei sich die Besuche am Beratungstisch wiederholen und als stetige Elemente einer Kette aufreihen.

In der räumlichen Rahmung der Gesprächssituation sind in Abhängigkeit von Beratungsansatz und Institution unterschiedliche Profile, orientiert an verschiedenen Raum-Modellen, zu erkennen. Eine Variante stellt die Büroumgebung dar, d. h., das Zimmer ist mit Funktionsmöbeln ausgestattet, in den Regalen dominieren Akten, es ist neben dem Beratungstisch ein Schreibtisch als Arbeitsplatz zu erkennen, Utensilien wie Locher und Hefter stehen griffbereit. In weiteren Varianten werden eher Modelle aus dem Privatbereich gewählt; so etwa die Couch- oder Sessel-Ecke mit Tisch, die – von Pflanzen und Bildern umgeben – auf die Vertrautheit eines Wohnzimmers setzt, oder das Gesprächssetting eines Bistrotisches in einer Küchenumgebung mit Café-Ausstattung, das ebenfalls auf Informalität und Alltagsnähe verweisen soll. Über die einzelfallbezogene Anordnung hinaus sind zudem die Variante der Gruppenberatung am großen Verhandlungstisch oder die stärker auf Selbstorganisation setzende Spielart „Infobereich“ (ein Rechnerplatz zu Recherchen, umgeben von Pinnwänden und Aufstellern mit Flyern oder Broschüren zur Information) anzutreffen. Stets wird jedoch der Beratungsgesprächstisch räumlich von anderen Arbeitsfunktionen (wie Dokumentation oder Außenkommunikation) separiert angeordnet, wobei es sich um einen sehr bewussten Gestaltungsakt handelt, wie in allen Gesprächen mit den Beratern betont wurde.

b. Im weiteren Radius der *Mesoebene* der Einrichtung bzw. des Trägers unterliegt die Erreichbarkeit der Beratungszimmer selbst einem v. a. institutionell geprägten raum-zeitlichen Regime – gerahmt von verschiedenen Attributen, die Öffnung und Abschließung zugleich signalisieren: Dazu gehören Aushänge, Bilder und Wegweiser, welche – von der Eingangstür an – zum einen das Vorhandensein der Beratung anzeigen („Herzlich willkommen bei ...“) und zu ihrem genauen Ort hin geleiten („Sie finden uns ...“), welche zum anderen anmahnen, einen „Termin“ zu vereinbaren, „Diskretion“ und „Abstand“ zu wahren oder die „Videoüberwachung“ zu berücksichtigen. Auch die Positionierung der Beratungszimmer in der baulichen Gesamtanlage signalisiert grundsätzliche Erreichbarkeit, ohne jedoch unmittelbar zugänglich

zu sein. Konzeptionell ist zwar meist von „niederschweligen Angeboten“ die Rede, doch sind die Büros und damit die Berater/-innen kaum direkt erreichbar. Der temporale Ablauf wird über Öffnungszeiten und fast immer über zu vereinbarende Termine strukturiert; der Weg zu den Beratungszimmern kennt zahlreiche Schwellen, wie Höfe, Tore, Türen, Hausflure, Treppenhäuser, Vorräume, Portierslogen, Anmeldecounter oder Wartebereiche. In den distanzierenden Arrangements spielen Persönlichkeits- und Datenschutz der Ratsuchenden sowie die persönliche Sicherheit der Mitarbeiter/-innen eine Rolle.

c. Auf der *Makroebene* können die Beratungseinrichtungen im Sinne Foucaults als „Heterotopien“ gefasst werden: Trotz der o. g. räumlichen Modell-Referenzen, wie Büro oder Wohnzimmer, ist sowohl den Beratenden als auch den Ratsuchenden sehr bewusst, dass diese Orte weder dem öffentlichen Raum noch der Privatsphäre angehören; es sind eher Orte, „die vollkommen anders sind als die übrigen. Orte, die sich allen anderen widersetzen und sie in gewisser Weise sogar auslöschen, ersetzen, neutralisieren oder reinigen sollen. Es sind gleichsam Gegenräume“ (Foucault 2005, S. 9 f.). Als Gegenort betrachtet gibt es in Struktur und Funktion zahlreiche Parallelen zwischen Beratung und dem Sonderstatus der Übergangsriten. Wie auch van Gennep unterscheidet Foucault Orte für biologisch bedingte Krisensituationen (wie Pubertät oder Geburt) und Orte für Menschen, „die sich im Hinblick auf den Durchschnitt oder die geforderte Norm abweichend verhalten“ (Foucault 2005, S. 12). In diesem Sinne können die Beratungsstellen als gesellschaftlich institutionalisiert offerierte Funktionsräume gesehen werden, die als Orte des Übergangs der Ordnung und Schadensabwendung in Fällen von ‚Lebens‘-Dynamik dienen.

Zusammenfassend lassen sich aus der Relation unseres Projekts mit dem Konzept der *Übergangsriten* folgende Perspektiven und aus ihnen resultierende Fragen einer erwachsenenpädagogischen Reflexion benennen.

a. Die ethnografische Perspektive zur Veränderung des Blicks auf Beratung

Wenn wir mit den *Rites de passage* die pädagogische Beratung Erwachsener als feldspezifische kulturelle Praxis der Begleitung in Übergängen betrachten, gerät stärker ihre Sozio-Logik in den Blick, weniger ihre Psycho-Logik, wie sie jedoch in den meisten Beratungstheorien vorrangig thematisiert wird (vgl. auch Nestmann 2013a). Das Beratungshandeln wird dabei nicht auf kommunikative Akte und ihre personale Verarbeitung eingegrenzt, sondern umfassender an der Schnittstelle von Gesellschaft, Institution und Individuum positioniert; es wird als performative soziale, auch leibliche und damit räumliche Praxis wahrgenommen.

In der Beratungspraxis selbst wird der ‚Ort‘ jedoch meist ausgeblendet bzw. in seiner Wirkung dem verfolgten Ansatz oder der Beraterkompetenz deutlich nachgeordnet. Auch Großmaß spricht bilanzierend von einer „Raum- und Ortlosigkeit“ in der Wahrnehmung von Beratung (vgl. ebd. 2013, S. 1509). Durch die Brille der *Rites de passage* wird hingegen explizit nach den räumlichen Lagerungen und Wechseln sowie damit verbundenen Symboliken gefahndet – und somit dieser Horizont der Analyse eröffnet.

Mit Stagl (1983) wäre etwa grundlegend zu fragen, ob die moderne Fokussierung auf die psychisch-personale Identität des Menschen und auf deren Persistenz zu einer geringeren Sensibilität gegenüber dem Aspekt des Wandels führt. Sind wir insofern auch gegenüber all den Räumen, in denen wir uns aufhalten, so indifferent, dass wir glauben, ein Selbst könne und solle diese quasi unangetastet passieren?

b. Die raum-zeitliche Perspektive im Beratungsverlauf

Zwar ist die „Separation“, die räumliche Abgrenzung, als ein Kennzeichen von Rites de passage auch in den Beratungsarrangements zu finden, doch ist das separate Setting des Beratungstisches zudem in der Perspektive des Gesamtprozesses zu betrachten, da ein Übergang mehr als einen einmaligen Moment des Wechsels umfasst (vgl. auch Nestmann 2013a; 2013b). Das dreigliedrige Phasen-Schema van Genneps lässt sich in der grundlegenden Ablauf-Konzeption von Beratungsprozessen durchaus wiederfinden:

(1) Die „Ablösungsphase“ wird z.B. im Prozess der Schuldnerberatung in der Regel mit einem gründlichen, aktenförmig dokumentierten Kassensturz der persönlichen Lage verbunden, der im Sinne der Problemdiagnose auch dazu dienen kann, die Notwendigkeit der „Trennung“ von der bisherigen Praxis zu verdeutlichen.

(2) Der zweite Schritt der „Umwandlung“ wird durch die Suche nach Handlungsstrategien und deren Umsetzung markiert; eine Zeit der „Zwischenphase“, in der es auch zu Umwegen, Irrwegen oder Abbrüchen kommen kann.

(3) Im Fall des Gelingens folgt drittens eine „Integrationsphase“ hin zu wie auch immer gelagerter „Normalisierung“ oder zu sozialer „Angliederung“, die vonseiten der Berater/-innen in unterschiedlichem Umfang, z. T. nur wenig begleitet wird bzw. werden kann.

In allen drei Phasen wird von den Ratsuchenden Verschiedenes erwartet bzw. verlangt, auch was die Formen des Lernens betrifft. Im Unterschied zu den Rites de passage wird in der Beratung jedoch weder konzeptionell noch praktisch eine räumliche Entsprechung gesucht, d. h., ein Wechsel der Räume in den verschiedenen Phasen des Übergangs findet nicht statt. Die Räume werden – aus unterschiedlichen, v. a. pragmatischen Gründen – eher konstant gehalten, während Übergangsriten häufig von zahlreichen, bewusst insze-

nierten Ortsveränderungen geprägt sind, die mit den verschiedenen Anforderungen der jeweiligen Phase gekoppelt sind.

Am Beratungstisch dominieren dabei das jeweils Zu-Bewältigende, das Zu-Organisierende, das Neu-Zu-Ereichende. Köhler-Hezinger (2011) verweist darauf, dass in der westlichen Moderne generell ein starker Akzent auf ‚das Neue‘ gelegt wird, also auf Begrüßung, Integration, Angliederung. Was würde es z. B. für die Migrations- oder die Berufsberatung bedeuten, wenn wir umgekehrt den Abschied vom Alten, die Trennung und dann auch den Schwellenstatus deutlicher akzentuierten und begleiteten? Bedürfte es dann ggf. gesonderter Räume dafür?

c. Die komparative Perspektive zur Reflexion der Programmatik von Beratung

Auch wenn sich die ‚profane Beratung‘ in unserer Gesellschaft durchaus in mancherlei Hinsicht von den ‚sakralen Ritualen‘, die van Gennep beschreibt, unterscheidet, so kann der Vergleich mit dem Fremden der *Übergangsriten* doch den Blick für die Ambivalenzen zwischen Programmatik und Praxis der Beratung schärfen. Ausgehend von grundlegenden Merkmalen der rituellen Gestaltung von Übergängen können die *Rites de passage* als Kontrastfolie zur Befragung des Verhältnisses von Idee und Umsetzung der Beratung genutzt werden:

Erstens steht – im Gegensatz zum meist *zwangsläufigen Eintritt in eine Übergangssituation* im Fall von Ritualen (z. B. Initiationsriten in die Erwachsenenwelt) – bei der Beratung die Freiwilligkeit der Aufnahme programmatisch hoch im Kurs. Es stellt sich mit Blick auf die soziale Praxis jedoch die Frage, wie es darum faktisch bestellt ist. Wie viele Wahlfreiheiten haben wir im Fall von Überschuldung, Krankheit, ungewollter Schwangerschaft, Erwerbslosigkeit oder Asylsuche?

Zeichnen sich Rituale zweitens durch einen hohen Grad der *Fixiertheit des Verlaufs* aus, so kann für die Beratung analog die Verbindlichkeit des Prozessablaufs thematisiert werden. Damit verbunden ist auch der Aspekt, dass es – anders als bei den meisten Ritualen – in der Beratung die Möglichkeit zu Austritt und/oder Wiederholung gibt. Doch inwiefern sind welche Beratungsverläufe tatsächlich beliebig oft wiederholbar?

Das Merkmal der *Finalität des Resultats* bei Ritualen eröffnet zum dritten die programmatisch für die Beratung bedeutsame Facette der Ergebnisoffenheit. Wie weit reicht der optionale Horizont jedoch tatsächlich? Welchen Ausgang können etwa jeweils Pflege-, Berufs- oder Schuldnerberatung in der gesellschaftlichen Praxis wirklich zulassen?

Ein viertes Merkmal von Übergangsritualen stellt die *Totalität des Zugriffs* dar; im Moment des Vollzugs hat sich die Person ausschließlich dem Ritual zu widmen. Wie sieht dies im Feld der Beratung aus? Wie umfassend

greifen Prozess und erwarteter Wandel auf die Person der Ratsuchenden zu? Welche Grade von Freiheit und Kontrolle liegen dabei auf der Seite der Ratsuchenden bzw. auf der der Beratenden? Ist die Rolle als Ratsuchende/r nur eine von vielen parallelen Lebensvollzügen zur gleichen Zeit? Wie ist es dann ggf. um die Vereinbarkeit des Nebeneinanders bestellt?

Rituale sind fünftens zwar nicht immer an eine Religion gebunden, doch zeichnen sie sich durch einen eher *sakralen Charakter* aus. Wie profan sind im Gegensatz dazu die jeweiligen Beratungsfelder? Kommen sie ganz ohne Transzendenz oder ohne ‚große Erzählung‘ aus? Welche Rolle spielt eine ggf. konfessionelle Trägerschaft?

Ein sechstes Kennzeichen von Ritualen, das der *Separation*, wurde oben bereits erwähnt und trifft im Feld der Beratung konzeptuell auf das vielfach postulierte Prinzip der „Niedrigschwelligkeit“ des Angebots. Doch macht gerade der ethnografische Blick deutlich, dass die institutionellen Erreichbarkeits-Regime der Einrichtungen eher von einer Gratwanderung zwischen Nähe und Distanz, zwischen Öffnung und Schutz zeugen. Ambivalenzen spiegelt auch der heterotope Status der Beratungsstellen, die sich weder als rein öffentlich noch als rein privat fungieren, bis hinein in die räumlichen Kern-Arrangements, die ihre Referenzen sowohl im öffentlichen Amt bzw. der funktionalen Arbeitswelt als auch in individuell inszenierten Inseln der Privatsphäre, der Vertraulichkeit suchen – mit zuweilen inkludierenden, zuweilen exkludierenden Wirkungen (vgl. auch Großmaß 2013, S. 1516).

Diese Überlegungen und Fragen zur Relation von Übergangsriten und pädagogischer Beratung Erwachsener verstehen sich nun nicht als Plädoyer für eine Ritualisierung pädagogischer Arbeit. Auch muss nicht davon ausgegangen werden, dass die sozialen Signale und Anrufungen des Räumlichen in der Beratung generell unterschätzt werden, oder dass Räume bzw. Orte und ihre Zeiten zwangsläufig als proaktive Steuerungsinstrumente entdeckt und entwickelt werden müssen. Vielmehr geht es um das Potenzial, das einer ethnografischen Aufarbeitung und damit auch der raumbezogenen Befragung des Felds der Beratung innewohnt (vgl. Hoffmann 2015), wobei der mögliche Beitrag zur Profilierung der eigenen Grenzen jeweils feld-, institutionen- und ansatzspezifisch zu konkretisieren wäre. Es geht um eine Schärfung der Wahrnehmung durch die Befremdung des eigenen Blicks auf die Zusammenhänge zwischen der Bewegung im material-geografischen Raum und den Schwellen der soziokulturellen Ordnung, die darin sowohl einen Widerhall als auch einen Widerpart findet.

Literatur

- Bigger, St. (2010): Thresholds, liminality and fruitful chaos: revolutionary change in education? Verfügbar unter: http://eprints.worc.ac.uk/834/1/Turner_article_Submitted.pdf [Zugriff: 31.12.2014].

- Breidenstein, G./Hirschauer, St./Kalthoff, H./Nieswand, B. (2013): *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung*. Konstanz: UTB.
- Draper, J. (2002): *Fatherhood as transition: The contemporary relevance of transition theory*. In: Horrocks, C./Milnes, K./Roberts, B./Robinson, D. (Hrsg.): *Narrative, memory and life transitions*. Huddersfield UK: University of Huddersfield Press, S. 85-94.
- Egloff, B. (2012a): *Ethnografie*. In: Schäffer, B./Dörner, O. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung*. Opladen: Barbara Budrich, S. 265-276.
- Egloff, B. (2012b): *Teilnehmende Beobachtung*. In: Schäffer, B./Dörner, O. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung*. Opladen: Barbara Budrich, S. 419-432.
- Foucault, M. (2005): *Die Heterotopien. Der utopische Körper*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Friebertshäuser, B./Richter, S./Boller, H. (2010): *Theorie und Empirie im Forschungsprozess und die „Ethnographische Collage“ als Auswertungsstrategie*. In: Friebertshäuser, B./Langer, A./Prenzel, A. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim u.a.: Juventa, S. 379-393.
- Großmaß, R. (2013): *Beratung und sozialer Raum*. In: Nestmann, F./Engel, F./Sickendiek, U. (Hrsg.): *Das Handbuch der Beratung. Band 3: Neue Beratungswelten: Fortschritte und Kontroversen*. Tübingen: dgvt-Verlag, S. 1508-1523.
- Herrle, M./Nolda, S. (2010): *Die Zeit des (Nicht-)Anfangens. Zum Prozessieren von Erreichbarkeit und Vermittlungsbereitschaft in der Etablierungsphase pädagogischer Interaktion*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 56, H. 3, S. 340-354.
- Hoffmann, N. (2015): „Es sind viele Klienten, die da den ganzen Tag über die Flure marschieren...“ – *Ethnografische Feldforschung als empirischer Zugang zu Dimensionen des Räumlichen*. In: Bernhard, Ch./Kannenber, S./Kraus, K./Schreiber-Barsch, S./Stang, R. (Hrsg.): *Erwachsenenbildung und Raum*. Bielefeld: Bertelsmann (im Erscheinen).
- Köhle-Hezinger, Ch. (2011): *Willkommen und Abschied. Zur Kultur der Übergänge in der Gegenwart*. In: Köhle-Hezinger, Ch./Bagus, A./Pöge-Alder, K. (Hrsg.): *Alltagskultur: sakral – profan. Ausgewählte Aufsätze*. Münster: Waxmann, S. 11-27.
- Lüders, C. (2006): *Pädagogische Ethnographie und Biographieforschung*. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 137-148.
- Nestmann, F. (2013a): *Ein soziales Modell von Beratung – John McLeods Vorschlag, Beratung als einen „sozialen Prozess“ zu verstehen*. In: Nestmann, F./Engel, F./Sickendiek, U. (Hrsg.): *Das Handbuch der Beratung. Band 3: Neue Beratungswelten: Fortschritte und Kontroversen*. Tübingen: dgvt-Verlag, S. 1397-1407.
- Nestmann, F. (2013b): *Übergangsberatung*. In: Schröer, W./Stauber, B./Walther, A./Böhnisch L./Lenz, K. (Hrsg.): *Handbuch Übergänge*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 834-852.
- Nestmann, F./Engel, F./Sickendiek, U. (2013): *Beratung: Zwischen „old school“ und „new style“*. In: Dies. (Hrsg.): *Das Handbuch der Beratung. Band 3: Neue Beratungswelten: Fortschritte und Kontroversen*. Tübingen: dgvt-Verlag, S. 1325-1348.

- Oester, K. (2008): ‚Fokussierte Ethnographie‘. Überlegungen zu den Kernansprüchen der Teilnehmenden Beobachtung. In: Hünersdorf, B./Maeder, C./Müller, B. (Hrsg.): Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen. Weinheim, München: Juventa, S. 233-243.
- Schomburg-Scherff, S. M. (1986): Nachwort. In: Van Gennep, A.: Übergangsriten (Les rites de passage). Frankfurt a. M.: Campus, S. 233-255.
- Schomburg-Scherff, S. M. (1997): Arnold van Gennep (1873-1957). In: Michaels, A. (Hrsg.): Klassiker der Religionswissenschaft. München: Beck, S. 222-233.
- Schröer, W./Stauber, B./Walther, A./Böhnisch L./Lenz, K. (Hrsg.) (2013): Handbuch Übergänge. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Shere, C. (1993): A Participant Observation Case Study Using Van Gennep’s Rites of Passage Theory at a „Summer Transitional Program“. Verfügbar unter: <http://www.afrocentric.info/PDFfolder/VanGennep%20SumTransPrg.pdf> [Zugriff: 15.09.2014].
- Stagl, J. (1983): Übergangsriten und Statuspassagen. Überlegungen zu Arnold van Genneps „Les Rites de Passage“. In: Acham, K. (Hrsg.): Gesellschaftliche Prozesse. Beiträge zur historischen Soziologie und Gesellschaftsanalyse. Graz: Akademische Druck- und Verlags-Anstalt, S. 83-96.
- Van Gennep, A. (2005 [1909]): Übergangsriten (Les rites de passage). Frankfurt a. M.: Campus.
- Turner, V. W. (1967 [1962]): Betwixt and Between: The Liminal Period in Rites de Passage. The Forest of Symbols: Aspects of Ndembu Ritual. Ithaca: Cornell UP.
- Turner, V. W. (1969): The Ritual Process: Structure and Anti-Structure London: Routledge & Kegan Paul.
- Zumwalt, R. (1982): Arnold van Gennep: The Hermit of Bourg-la-Reine. In: American Anthropologist, Jg. 84, H. 2, S. 299-313.

Biografieorientierte Transitionsforschung als Teilnehmerforschung – Wie sich Erwachsenenbildungsteilnahme als biografische Transition untersuchen lässt

Abstract

Die Transitionsforschung nimmt „sozial prozessierte, verdichtete und akzelebrierte Phasen in einem in permanentem Wandel befindlichen Lebenslauf“ (Welzer 1993, S. 37) in den Blick. Die Teilnahme an Erwachsenen- und Weiterbildung kann ein Anlass für solche Phasen biografischen Wandels sein. Um diesen Gegenstandsbereich zwischen Transitions- und Teilnehmerforschung theoretisch zu fassen, bietet sich eine biografietheoretische Perspektive an. Sie erfordert eine theoretische Aufarbeitung des Transitionskonzepts sowie die Entwicklung eines darauf abgestimmten methodischen Designs. Im Folgenden werden einige Forschungsergebnisse vorgestellt, die aus einem so konzipierten Untersuchungsansatz im Rahmen meiner Promotion hervorgegangen sind. Er nimmt die Teilnahme an einem berufsbegleitenden Studium als Transitionsphänomen in den Blick und bedient sich dazu des Forschungsstils der Grounded Theory (vgl. Corbin/Strauss 2008) sowie einer Kombination aus problemzentrierten Interviews (vgl. Witzel 1982) und Lebenslinientchnik (vgl. Assink/Schroots 2010). Die Ergebnisse zeigen, wie tief Studienentscheidung und -erleben biografisch verwurzelt sind und decken insbesondere die hohe Bedeutung biografischer Präskripte (vgl. Fischer/Kohli 1987, S. 28) – gemeint sind damit sozial geteilte Normalvorstellungen im Hinblick auf den Verlauf der eigenen (Bildungs-)Biografie – auf.

1 Erwachsenenbildungsteilnahme als Transitionsanlass – Schnittmengen von Transitions- und Teilnehmerforschung

Die Teilnehmerforschung bildet einen „der traditionellen Forschungsansätze der Erwachsenenbildungsforschung“ (Zeuner/Faulstich 2009, S. 148). In einem biografieorientierten Zweig befasst sie sich zum einen mit Bildungsinteressen, Aneignungsstrategien und Erlebensaspekten von Teilnehmenden. Sie fragt aber auch danach, „wie Biographien Erwachsener durch Erwachse-

nenbildung transformiert werden und sich in ihrem Kontext entwickeln“ (Seitter 1999, S. 30).

Eine solche transformative Perspektive auf Erwachsenenbildung kann von der Transitionsforschung profitieren, die Wechsel „aus eingelebten Lebensabschnitten und -zusammenhängen in andere“ (Welzer 1993, S. 8) untersucht. Darunter fallen prinzipiell die unterschiedlichsten Lebensereignisse und Wechsel von einer sozialen Lebenslage in eine andere, beispielsweise Elternschaft, Krankheit oder Berufseintritt. Auch die Teilnahme an Angeboten der Erwachsenenbildung lässt sich als ein solches Lebensereignis verstehen, das mit biografischem Wandel einhergeht. Biografieorientierte Teilnehmerforschung und Transitionsforschung weisen also Überschneidungen auf (s. Abb. 1), wenn man Erwachsenenbildungsteilnahme als potenziellen Transitionsanlass versteht.

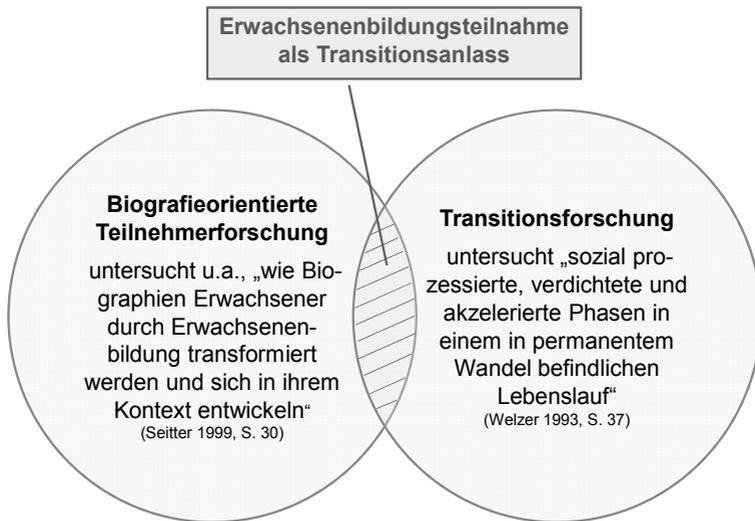


Abb. 1: Schnittstellen zwischen Teilnehmer- und Transitionsforschung (eigene Darstellung)

Eine biografieorientierte Teilnehmerforschung stellt sich als thematischer Zweig der Transitionsforschung dar, wenn sie sich mit dem transitorischen Potenzial der Bildungsteilnahme von Erwachsenen auseinandersetzt.

So lässt sich z. B. die Teilnahme an berufsbegleitenden Studienangeboten als biografischer Transitionsprozess untersuchen (vgl. Lobe 2015). In einer Verschränkung von Transitions- und Teilnehmerforschung wird hier danach gefragt, an welchem Punkt der Biografie ein berufsbegleitendes Studium

aufgenommen wird und welche biografische Bedeutung ihm zukommt. Dieses biografietheoretisch gerahmte Erkenntnisinteresse erfordert zum einen eine theoretische Aufarbeitung des Transitionskonzepts sowie die Entwicklung eines darauf abgestimmten methodischen Designs.

2 Biografieorientierte Transitionsforschung – Theoretische und methodische Zugriffe

Die theoretischen Zugriffsmöglichkeiten auf lebensgeschichtliche Übergangsphänomene sind vielfältig. Sie werden beispielsweise ebenso aus interaktionistischer Perspektive (vgl. Glaser/Strauss 1971) wie aus systemtheoretischer Sicht (vgl. Bührmann 2008) betrachtet. Welzer (1993) nimmt mit dem Transitionskonzept eher Sozialisationsprozesse in den Blick. Dabei weist sein Transitionsverständnis – auch bedingt durch die Verwandtschaft von sozialisations- und biografietheoretischen Ansätzen (vgl. Dausien 2002) – eine große Nähe zu biografietheoretischen Perspektiven auf. So konzeptualisiert er Übergänge als Prozesse im Lebensverlauf, die an der „Schnittstelle von individuellen Handlungs- und Bewältigungsvermögen und von gesellschaftlichen Handlungsvorgaben und -anforderungen“ (Welzer 1993, S. 8) stattfinden. Dies entspricht einem sozialkonstruktivistischen Biografieverständnis, wie es in der Biografieforschung seit Ende der 1990er Jahre breiten Konsens findet (vgl. Dausien 2002, S. 79).

Biografien werden darin als soziale Konstruktionen (vgl. Dausien 1996, S. 572 ff.) verstanden, in denen Individuen ihr gelebtes Leben vor dem Hintergrund konkreter historisch-gesellschaftlicher Rahmenbedingungen und in Interaktion mit anderen deuten und Sinnzuschreibungen vornehmen. In diesem sich kontinuierlich fortschreibenden Konstruktionsprozess zwischen Vergangenheit und Zukunft wird gelebtes Leben angesichts neuer Erfahrungen immer wieder (re-)interpretiert und mit neuen Zukunftsentwürfen in Zusammenhang gebracht (Dausien 1996; Alheit/Dausien 2000). Transitionen stellen sich somit als veränderungsintensive Lebensereignisse dar, die zum biografischen „Vorher“ und „Nachher“ im Verhältnis stehen. Ihre Bedeutung ist einerseits nur vor den bisherigen biografischen Hintergründen der Studierenden verstehbar, zugleich setzen sie die bisherige Biografie fort und wirken auf sie zurück.

Das Herausarbeiten dieser komplexen Wechselbeziehung zwischen einzellem Lebensereignis und biografischem Gesamtkontext stellt hohe Herausforderungen an das forschungsmethodische Vorgehen (vgl. Truschkat 2013; Köttig 2013). Sollen die Transition zum Fluchtpunkt der Forschungsperspektive bestimmt und von ihr ausgehend biografische Gesamtzusammenhänge adressiert werden, eignet sich in besonderer Weise der Forschungsstil der Grounded Theory (vgl. Corbin/Strauss 2008). Er erlaubt es, die Erwachse-

nenbildungsteilnahme als zu untersuchendes Transitionsphänomen in den Mittelpunkt einer systematischen Theoriebildung zu stellen, zu dessen Erklärung und Beschreibung biografische Strukturen herangezogen werden können.

Zur Datengenerierung bieten sich dann problemzentrierte Interviews an (vgl. Witzel 1982). Sie lassen eine thematische Fokussierung auf die Erwachsenenbildungsteilnahme als Transition zu, begünstigen aber durch die Verwendung erzählgenerierender Stimuli auch das Entstehen biografieorientierter Erzählpassagen. Die Öffnung der Interviews für größere biografische Zusammenhänge lässt sich zudem durch die Methode der Lebenslinien unterstützen (vgl. Assink/Schroots 2010), die im Folgenden kurz illustriert wird (s. Abb. 2).

Für die vorliegende Untersuchung wurden sechs Interviews mit berufsbegleitend Studierenden geführt, deren Abschluss kurz bevorstand oder vor Kurzem erfolgt war. Jeweils im letzten Drittel der Interviews kam die Methode der Lebenslinien zum Einsatz.

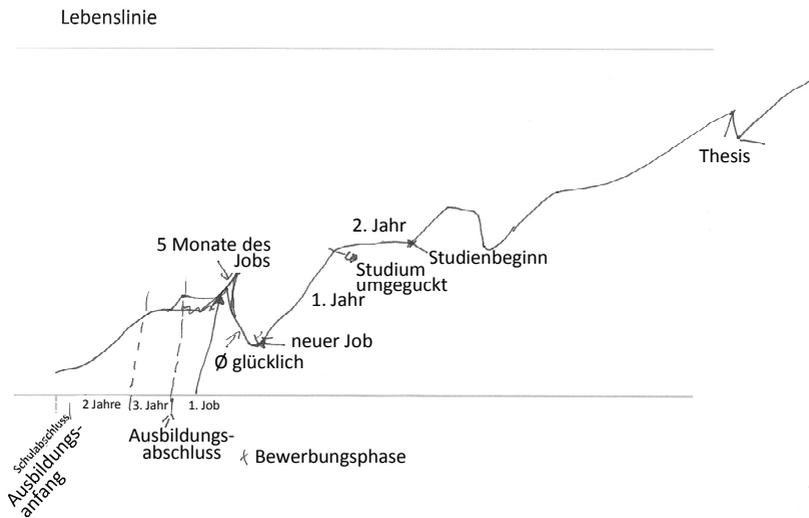


Abb. 2: Anonymisierte Lebenslinie aus dem Interview mit einer berufsbegleitend Studierenden (Lobe 2015, S. 64)

Den Interviewpartnern und -partnerinnen wird in dieser Methode ein Blatt Papier vorgelegt, auf dem zunächst nur eine obere und untere Begrenzungslinie angedeutet sind. Sie sollen als Orientierung für eine sehr positive bzw. sehr negative Bewertung dienen. Als Startpunkt ist der „Schulabschluss“

eingetragen, ansonsten ist das Blatt leer. Die Interviewpartner/-innen werden aufgefordert, ihre Lebensverläufe seit dem Schulabschluss als Linie mit allen Hoch- und Tiefpunkten einzuzichnen. Anschließend werden markante Wendepunkte beschriftet und thematisiert. Auf diese Weise wird sichtbar, an welchem Punkt der Biografie das Studium aufgenommen wird, wie es in diesen eingebettet und mit welcher Bedeutung es versehen wird.

Die Auswertung der Interviews stützt sich auf die Grundsätze der Grounded Theory: das theoretische Sampling, das Kodieren mithilfe theoretischer Konzepte und die Methode des ständigen Vergleichens von Fällen, Konzepten und Kategorien (vgl. Strauss 2011). So entsteht aus den individuellen biografischen Konstruktionen der einzelnen Interviewpartner/-innen sukzessive eine gegenstandsbezogene Theorie zum untersuchten Transitionsphänomen.

3 Die biografische Anbahnung eines berufsbegleitenden Studiums – Ausschnitte aus dem Transitionsprozess

Am Ende des Forschungsprozesses steht ein gegenstandsbezogenes Transitionsmodell, das sich aus vier im Analyseprozess herausgearbeiteten Kategorien zusammensetzt. Die im Zentrum stehende Kernkategorie (vgl. Strauss 1987, S. 34 ff.; 69 ff.) zeichnet dabei den Transitionsprozess nach. Die drei übrigen Kategorien beschreiben biografische *Bedeutungshorizonte* der Transition mit unterschiedlichen Reichweiten.¹

Im Folgenden werden einige zentrale Ergebnisse skizziert, an denen die Verquickung von Biografie, Transition und Bildungsteilnahme besonders deutlich wird. Dabei handelt es sich um Auszüge aus der Kategorie, in der der Transitionsprozess nachvollzogen wird. Angesichts der biografischen Eingebundenheit von Transitionsprozessen lässt sich zwar kein exakter Anfangspunkt der Transition bestimmen (vgl. Welzer 1993, S. 36 f.), gleichwohl können die biografischen Wurzeln der Studienentscheidung herausgearbeitet werden. Dieses erste Prozessphänomen wird als „Biografische Anbahnung“ kodiert und im Folgenden erläutert.

Die Interviewpartner/-innen holen z. T. weit in die Vergangenheit aus, um ihren Studienwunsch zu beschreiben. In allen Interviews zeigt sich, dass jeweils der Frage besondere Bedeutung zukommt, ob ein Studium als selbstverständliche Bildungsstation einer als „normal“ gedachten Bildungsbiografie angesehen wird oder nicht. Solche Normalvorstellungen von biografischen Verläufen bezeichnen Fischer und Kohli als biografische Präskripte und meinen damit sozial geteilte normative Orientierungen darüber „was im

1 Die Kategorien sollen hier nicht im Einzelnen vorgestellt werden. Für eine detaillierte Erläuterung siehe Lobe (2015, S. 344 ff.).

Leben von Gesellschaftsmitgliedern nacheinander kommen muß oder soll, welche biographischen Bereiche gleichzeitig durchlebt werden können“ (Fischer/Kohli 1987, S. 28). Biografisch zentral ist dann, ob die Interviewpartner/-innen dem für sie als vorgezeichnet erscheinenden Bildungsweg folgen oder ihn verlassen. Zentrale Kontrastlinien zwischen den Interviewpartnern und -partnerinnen zeigen sich daher in der Frage, ob ein Studium als „normale“ Bildungsstation in ihrem biografischen Präsript angelegt ist oder nicht und ob sie diesem vorgezeichneten Weg folgen oder ihn verlassen.

Das folgende Schaubild (Abb. 3) illustriert die zentralen Ähnlichkeiten und Kontraste zwischen den Interviewpartnern und -partnerinnen im Hinblick auf ihre Bildungsweg-Präskripte und zeigt die Rolle des berufsbegleitenden Studiums darin.

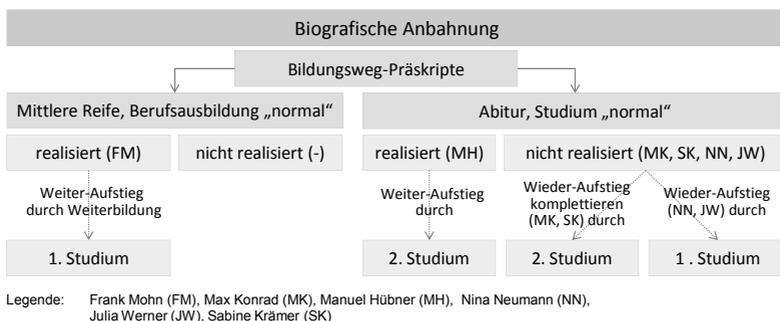


Abb. 3: Ausschnitt aus dem Kategoriensystem zum Prozess der Transition (Lobe 2015, S. 150)

Es wird deutlich, dass die beiden wesentlichen Unterscheidungsdimensionen zum einen die Bildungsweg-Präskripte selbst betreffen („Mittlere Reife, Berufsausbildung „normal“ bzw. „Abitur, Studium „normal““) und zum anderen deren Realisierung (realisiert bzw. nicht realisiert). Von diesen Bedingungskonstellationen hängt auch ab, ob das Studium eine erste akademische Qualifizierung darstellt oder sich in eine vorgängige akademische Qualifizierung einreihet. Im Folgenden werden die einzelnen Fälle und ihre Kontraste näher erläutert.

3.1 Mittlere Reife und Berufsausbildung als „normale“ Bildungsweg-Stationen

Nur bei einem Interviewpartner, dem 48-jährigen Frank Mohn, stellen sich nicht Abitur und Studium, sondern Mittlere Reife und Berufsausbildung als

selbstverständliche (Aus-)Bildungswege dar. Er realisiert zunächst ganz selbstverständlich dieses biografische Präskript und beginnt sofort einen beruflichen Aufstiegsprozess durch kontinuierliche berufliche Weiterbildung. Auf die Eingangsfrage im Interview, wie es zur Aufnahme des berufsbegleitenden Studiums kam, antwortet er:

Ich habe also schon immer äh mich weitergebildet auch. Ich habe eine Lehre gemacht als Elektroinstallateur (1) und ähm hab mich dann in Abendschule weitergebildet, hab dann einen Meister gemacht und habe dann so verschiedene fachliche Qualifikationen dann auch in Abendschule dann gemacht und dann später mal Wirtschaftstechniker hier an der [Kaufmännischen Schule]. Und so war das immer so, dass ich in Abendschule immer mal wieder was gemacht habe auch und was mir auch echt gut getan hat auch (I1, S. 1, Z. 5 ff.).

Das Studium reiht sich für Frank Mohn in eine Abfolge permanenter Weiterbildungen ein, die er im Rahmen des Interviews offenbar nicht als begründungspflichtig empfindet. Insbesondere Aufstiegsfortbildungen wie die von ihm erwähnte Meisterprüfung legen nahe, dass es ihm dabei unter anderem um einen berufsbezogenen Aufstieg geht. Die Selbstverständlichkeit, mit der er darüber spricht, deutet darauf hin, dass diese Aufstiegsorientierung in seinem biografischen Präskript angelegt ist. Auch die habitualisierte Routine, die schon in der Einleitung durch die Formulierung *schon immer* heraussticht, unterstreicht das. Bisher hatte er offenbar auch keinen Anlass, dieses biografische Muster zu modifizieren, denn seine stetige Weiterbildung hat ihm *echt gut getan*. Frank Mohns Bildungsbiografie lässt sich also als kontinuierliche Verwirklichung eines aufstiegsorientierten Bildungsweg-Präskripts deuten. Im Rahmen dieser Fortschrittslogik stellt ein Studium schließlich den nächsthöheren Bildungsabschluss dar.

3.2 Abitur und Studium als „normale“ Bildungsweg-Stationen

In allen anderen Interviews ist ein Studium hingegen selbstverständliches Element eines im historischen und sozialen Kontext als „normal“ gedachten Bildungswegs. Nur der zum Interviewzeitpunkt 35-jährige Manuel Hübner realisiert dieses Bildungswegpräskript aber auch tatsächlich, während die übrigen Interviewpartner/-innen den vorgezeichneten Bildungsweg verlassen.

3.2.1 Berufsbegleitendes Studieren als fortgesetzte Realisierung des Bildungsweg-Präskripts

Manuel Hübner nimmt im Anschluss an sein Abitur ein Fachhochschulstudium auf, was er weder begründet noch in alternative Ausbildungsoptionen

einbettet. Die Selbstverständlichkeit, mit der er über seinen bisherigen Bildungsweg spricht, deutet auf eine gewisse Normalität seines biografischen Verlaufs hin. Auf die Eingangsfrage, wie es zur Aufnahme des berufsbegleitenden Studiums kam, antwortet er

Ja, es gibt da äh verschieden- oder mehrere Beweggründe, dass es überhaupt dazu gekommen ist. Ähm zum einen war mir schon als ja Zwanzigjähriger, also kurz vor dem ersten Studium, klar, dass ich jetzt nicht nach dem Erststudium schon alles erreicht habe, was ich erreichen möchte. Die Richtung natürlich ähm wäre vermessen, zu sagen, das war damals schon alles vorgezeichnet. Das wär too much, aber ähm es war klar, dass ich danach noch weiter machen werde in welche Richtung auch immer (I3, S. 1, Z. 33 ff.).

Für ihn steht schon vor dem Beginn seines grundständigen Studiums fest, dass danach noch weitere (akademische) Qualifikationen folgen werden. Das *Erststudium* erhält somit den Stellenwert einer selbstverständlichen Basisqualifikation, die weiterer Spezialisierung bedarf. Auch für ihn stellt sich das berufsbegleitende Studium also als ein Element in einer kontinuierlich gedachten, permanenten Weiterqualifizierung dar – mit dem Unterschied, dass sich diese bei ihm schon mit seiner beruflichen Erstqualifikation auf akademischem Niveau bewegt. In den Formulierungen *erreicht habe* und *weitermachen werde* tritt dabei deutlich der aufstiegsorientierte biografische Entwurf zutage, der seinen Bildungsaspirationen zugrunde liegt.

Manuel Hübner und Frank Mohn unterscheidet also nur, dass Manuel Hübners Bildungsweg-Präskript ein Studium als selbstverständliche Bildungsstation vorsieht, während Frank Mohn eine Berufsausbildung normal erscheint. Beiden gemeinsam ist aber, dass sie ihren jeweils vorgezeichneten aufstiegsorientierten Bildungsentwürfen folgen, in die das berufsbegleitende Studium eingebettet ist.

3.2.2 Berufsbegleitendes Studium als nachträgliche Realisierung des Bildungsweg-Präskripts

Die übrigen Interviewpartner/-innen haben mit Manuel Hübner gemeinsam, dass ihr Bildungsweg-Präskript Abitur und Studium mit einschließt. Im Gegensatz zu ihm folgen sie diesem vorgezeichnet erscheinenden Bildungsweg aber zunächst nicht und wollen ihn später nachholen. Das berufsbegleitende Studium bildet dabei in den Fällen der zum Interviewzeitpunkt 25-jährigen Nina Neumann und der 26-jährigen Julia Werner die erste Verwirklichung ihres Studienwunsches. Der 38-jährige Max Konrad und die 42-jährige Sabine Krämer setzen mit einem berufsbegleitenden Masterstudium eine bereits zuvor nachgeholte erste akademische Qualifikation fort. Exemplarisch wer-

den die zentralen Kontraste zu den übrigen Interviewpartnern und -partnerinnen anhand des Falls von Max Konrad illustriert.

Er stellt sich im Interview rückblickend als bildungsbeflissenen, aber schulmüden Jugendlichen dar, dem das Schulsystem nicht besonders liegt, ohne dass er den Eindruck vermittelt, dort gescheitert zu sein. Er schließt seine Realschulzeit mit dem Erweiterten Sekundarabschluss I ab, besucht für ein Jahr die höhere Handelsschule und nimmt dann eine Ausbildung auf. Wie Frank Mohn beginnt er sofort, und scheinbar selbstverständlich, eine kontinuierliche berufsbezogene Weiterbildung (vgl. I2, S. 5, Z. 42 ff.). Im Unterschied zu Frank Mohn erlebt Max Konrad seinen Bildungsweg jedoch als abweichend, was zum Ausdruck kommt, wenn er sein soziales Milieu als „gutbürgerliches Umfeld“ (I2, S. 32, Z. 18) beschreibt, in dem es „normal“ ist, „zum Gymnasium äh zu gehen“ und „zu studieren“ (I2, S. 32, Z. 23 f.). Seinen eigenen Bildungsweg empfindet er demgegenüber als ein Abfallen (vgl. I2, S. 32, Z. 20). Zudem wird ihm klar, dass „Abitur zu haben auf der einen Seite und dann studiert zu haben“ ihm auch beruflich „viel mehr Optionen und viel mehr Möglichkeiten für die Zukunft“ (I2, S. 11, Z. 42 ff.) bietet, was seine bisherige Qualifikation implizit abwertet.

Deshalb strebt er danach, diesen bildungsbezogenen sozialen Abstieg durch das Nachholen einer akademischen Qualifikation wieder aufzuholen. Er entwickelt einen ausgeprägten Studienwunsch, für den er in Kauf nimmt, trotz seiner Schulmüdigkeit berufsbegleitend seine Fachhochschulreife nachzuholen. Dies ermöglicht es ihm schließlich, ein Vollzeitstudium an einer Fachhochschule zu absolvieren.

Er muss jedoch feststellen, dass der angestrebte Fachhochschulabschluss in seiner Lebenswelt wiederum abgewertet und im Vergleich zum Universitätsabschluss nicht als vollwertig akzeptiert wird:

[...] gerade im Bekanntenkreis meiner Eltern, das hatte ich ja gesagt ne, viele Akademiker, die noch diese (holt Luft) Fachhochschulen in ihrer Gründung ähm äh kannten, wo dann eben äh man noch nicht mal ein Abitur brauchte respektive irgendwo eine Di- Diplomarbeit schrieb in den sechziger siebziger Jahren und äh seitdem eben so sich in diesen Kreisen äh ja der Ruf der akademischen Schmuddelkinder irgendwo durchgezogen hat. Und das hat mich immer geärgert, weil ich das nie so empfunden habe natürlich, weil ich andere Dinge erlebt habe, weil ich von dieser Konzeption des Studiums überzeugt war und mich hat immer eigentlich dieser schon diskreditierende Klammerzusatz, der hat mich schon irgendwo geärgert (I2, S. 3, Z. 5 ff.).

Trotz der nachgeholtten akademischen Qualifikation fühlt Max Konrad sich also noch immer limitiert und abgewertet, jedoch nicht mehr (vorrangig) in seinen beruflichen Optionen, sondern in der Anerkennung seiner akademischen Leistungen (*diskreditierende, Schmuddelkinder*) in seinem sozialen

Umfeld. Daher beschließt er bereits während seines grundständigen Studiums, dass er einen Masterabschluss erwerben möchte, der keinen Rückschluss auf die besuchte Hochschulform zulässt (vgl. I2, S. 4, Z. 31 ff.), um endlich sein Bildungsweg-Präskript in vollem Umfang realisieren zu können. Er verschiebt aber seine Pläne auf einen berufsbiografisch günstigeren Zeitpunkt, der sich erst einige Jahre später einstellt.

4 Transitionen in biografischer Perspektive – Erträge für die Teilnehmerforschung in der Erwachsenenbildung

Die Analyse der Interviews zeigt auf, wie tief die Transition biografisch verankert und gerahmt ist. Eine prägende Bedeutung kommt dabei vor allem biografischen „Präskripten“ (Fischer/Kohli 1987, S. 28) im Hinblick auf (Aus-)Bildungswege zu, die in der Lebenswelt der Interviewpartner/-innen als normal oder selbstverständlich gelten. Sie haben offenbar entscheidenden Anteil daran, dass es zur Teilnahme an berufsbegleitenden Studienangeboten kommt und bedingen das Transitionserleben.

Im Feld der Hochschulweiterbildung sind biografisch orientierte Studien bisher selten. Sie rücken zudem eher die Bedeutung der Biografie für die Studienmotivation in den Vordergrund (vgl. z. B. Eastmond 1995; Alheit 1995), fragen aber weniger nach den biografischen Resonanzen, die das Studium umgekehrt hervorbringt. Gerade hierin liegt die Besonderheit einer biografieorientierten Transitionsforschung: Sie setzt die Erwachsenenbildungsteilnahme sowohl zum biografischen Vorher als auch zum Nachher in Bezug, indem sie sie als verdichteten Wandel im Kontext einer sich fort-schreibenden Biografie konzeptualisiert.

Forschungsergebnisse, die aus einem solchen Zugang hervorgehen, sind in ihrer Reichweite zunächst auf das untersuchte Sample begrenzt, lassen sich aber zu aktuellen disziplinären Wissensbeständen in Bezug setzen und so für Reflexionen im Forschungs- und Praxisfeld der Hochschulweiterbildung nutzbar machen.

So zeichnet sich für die Hochschulen beispielsweise ab, dass die anhaltende Hochschulexpansion (vgl. Wolter 2014) weiterhin zu einer wachsenden Nachfrage nach berufsbegleitenden Studienangeboten führen wird. Eine Begründungslinie hierfür bezieht sich auf die Entwertung kulturellen Kapitals, denn der „seit Mitte der sechziger Jahre bis heute beobachtbare Trend, den Anteil der mittleren und höheren Schulabschlüsse zu erhöhen, und der damit korrespondierende ‚Run‘ auf die Universitäten haben kontinuierlich zu einer Deklassierung der Bildungstitel geführt“ (Nittel 1996, S. 13). Vorhandene (akademische) Bildungsabschlüsse verlieren also im Laufe der Zeit an Wert und es kommt zu einer stetigen Orientierung an noch höheren akademischen Abschlüssen, um die eigene soziale Position zu halten. Die hier her-

ausgearbeiteten Ergebnisse weisen in eine ähnliche Richtung. Demnach dürfte der Erwerb akademischer Abschlüsse in Zukunft immer festerer Bestandteil biografischer Präskripte werden und zur dauerhaften, vielleicht auch mehrmaligen, Nachfrage berufsbegleitender Studienangebote führen.

Was die Teilnahmemotivationen angeht, werden von den Interviewpartnern und -partnerinnen nicht in erster Linie karrierestrategische Nutzenerwartungen an den Studienabschluss formuliert, sondern das (Wieder-)Herstellen einer „normale[n] Biographie“ (Fischer/Kohli 1987, S. 42) steht im Vordergrund. Auch Banscherus und Spexard (2014, S. 73. f) weisen darauf hin, dass sich die häufig unterstellten professionellen und karriereorientierten Motive in der abschlussbezogenen Hochschulweiterbildung in bisherigen Daten nicht nachweisen lassen, was für die Zielgruppenansprache und die didaktische Gestaltung berufsbegleitender Studiengänge zu reflektieren ist.

Gleichzeitig wird in einem biografieorientierten, qualitativen Zugang auch deutlich, dass die Teilnahmemotivationen vielschichtig sind. Das Studium ist durchaus in berufsbioграфische Gestaltungsentwürfe eingebettet, die aber zu Beginn des Studiums oft noch diffusen Charakter aufweisen. Die Studierenden erwarten vom Studium eine ungerichtete, noch zukunfts offene Veränderung in ihrer Berufsbiografie, die während des Studiums zunehmend an Konturen gewinnt (vgl. Lobe 2015, S. 290 ff.). Von Felden, Schäf ter und Schicke (2014, S. 7) beschreiben dies als „zukunftserschließende Übergangssituation“, die Transitionen „in einer nachindustriell verfassten Gesellschaft der Spätmoderne“ zunehmend kennzeichnen wird. Erwachsenenbildung muss somit in Zukunft vermehrt auf unbestimmte Erwartungshorizonte reagieren und sich auch pädagogisch mit ihrer zukunftserschließenden Funktion auseinandersetzen. Eine biografieorientierte Transitionsforschung, die das biografische Vorher und Nachher der Erwachsenenbildungsteilnahme im Blick hat, kann dazu beitragen.

Transitionsprozesse in anderen institutionalisierten Lernkontexten der Erwachsenenbildung mögen durchaus anders verlaufen. Die Bedeutung biografischer Präskripte für die Bildungsteilnahme könnte sich aber insbesondere in der abschlussorientierten Erwachsenenbildung als relevante Beobachtungskategorie erweisen. Durch vergleichende Analysen in verschiedenen Erwachsenenbildungskontexten würden spezifische Charakteristika und Problematiken von Erwachsenenbildungs-Transitionen deutlich, aus denen sich Hinweise für eine Pädagogik der Übergänge (Hof/Meuth/Walther 2014) ableiten ließen. Dabei wäre für den hier vorgestellten Untersuchungsansatz eine Erweiterung der biografischen Perspektive um einen organisationalen Blickwinkel sinnvoll, um den institutionellen Kontexten mehr Raum zu geben, in denen sich die individuellen Transitionsprozesse vollziehen.

Literatur

- Alheit, P. (1995): „Patchworkers“. Über die Affinität biographischer Konstruktionen und professioneller Habitualisierungen – Eine Fallstudie über Weiterbildungsstudenten. In: Hoerning, E. M./Corsten, M. (Hrsg.): *Institution und Biographie. Die Ordnung des Lebens*. Pfaffenweiler: Centaurus, S. 57-69.
- Alheit, P./Dausien, B. (2000): Die biographische Konstruktion der Wirklichkeit. Überlegungen zur Biographizität des Sozialen. In: Hoerning, E. (Hrsg.): *Biographische Sozialisation*. Stuttgart: Lucius & Lucius, S. 257-283.
- Assink, M./Schroots, J. (2010): *The Dynamics of Autobiographical Memory. Using the LIM Life-line Interview Method*. Cambridge: Hogrefe.
- Banscherus, U./Spexard, A. (2014): Zugänge aus der beruflichen Bildung und der Berufstätigkeit: Weiterhin keine Priorität für Hochschulen und Hochschulforschung. In: Banscherus, U. et al. (Hrsg.): *Übergänge im Spannungsfeld von Expansion und Exklusion: Eine Analyse der Schnittstellen im deutschen Hochschulsystem*. Bielefeld: Bertelsmann, S. 61-78.
- Bührmann, Th. (2008): *Übergänge in sozialen Systemen*. Weinheim: Beltz.
- Corbin, J./Strauss, A. (2008): *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. 3. Aufl. Los Angeles: Sage Publications.
- Dausien, B. (1996): *Biographie und Geschlecht. Zur biographischen Konstruktion sozialer Wirklichkeit in Frauenlebensgeschichten*. Bremen: Donat.
- Dausien, B. (2002): *Biographie und/oder Sozialisation? Überlegungen zur paradigmatischen Bedeutung von Biographie in der Sozialisationsforschung*. In: Kraul, M./Marotzki, W. (Hrsg.): *Biographische Arbeit*. Opladen: Leske + Budrich, S. 65-91.
- Eastmond, D. V. (1995): *Alone but together. Adult Distance Study Through Computer Conferencing*. Cresskill, New Jersey: Hampton Press.
- Felden, H. von/Schäffter, O./Schicke, H. (2014): *Erwachsenenpädagogische Übergangsforschung. Lernwelten in gesellschaftlichen und biographischen Übergängen*. In: Dies. (Hrsg.): *Denken in Übergängen. Weiterbildung in transitorischen Lebenslagen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 7-15.
- Fischer, W./Kohli, M. (1987): *Biographieforschung*. In: Voges, W. (Hrsg.): *Methoden der Biographie- und Lebenslaufforschung*. Opladen: Leske + Budrich, S. 25-49.
- Glaser, B./Strauss, A. (1971): *Status Passage*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Hof, Ch./Meuth, M./Walther, A. (Hrsg.) (2014): *Pädagogik der Übergänge. Übergänge in Lebenslauf und Biografie als Anlässe und Bezugspunkte von Erziehung, Bildung und Hilfe*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Köttig, M. (2013): *Biografische Analysen von Übergängen im Lebenslauf*. In: Schröer, W. et al. (Hrsg.): *Handbuch Übergänge*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 991-1010.
- Lobe, C. (2015): *Hochschulweiterbildung als biografische Transition. Teilnehmerperspektiven auf berufsbegleitende Studienangebote*. Heidelberg: Springer VS.
- Nittel, D. (1996): *Berufsbiographie und Weiterbildungsverhalten. Einige Befunde und ein methodologischer Zwischenruf*. In: *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, 37, S. 10-21.
- Seitter, W. (1999): *Risikante Übergänge in der Moderne. Vereinskulturen, Bildungsbiographien, Migrantinnen*. Opladen: Leske + Budrich.

- Strauss, A. (1987): *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Strauss, A. (2011): *Forschung ist harte Arbeit, es ist immer ein Stück Leiden damit verbunden. Deshalb muss es auf der anderen Seite Spaß machen*. In: Mey, G./Mruck, K. (Hrsg.): *Grounded Theory Reader*. 2. aktual. und erw. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 69-78.
- Truschkat, I. (2013): *Biografie und Übergang*. In: Schröder, W. et al. (Hrsg.): *Handbuch Übergänge*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 44-63.
- Welzer, H. (1993): *Transitionen*. Tübingen: edition diskord.
- Witzel, A. (1982): *Verfahren der qualitativen Sozialforschung*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Wolter, A. (2014): *Eigendynamik und Irreversibilität der Hochschulexpansion: Die Entwicklung der Beteiligung an Hochschulbildung in Deutschland*. In: Banscheraus, U. et al. (Hrsg.): *Übergänge im Spannungsfeld von Expansion und Exklusion. Eine Analyse der Schnittstellen im deutschen Hochschulsystem*. Bielefeld: Bertelsmann, S. 19-40.
- Zeuner, Ch./Faulstich, P. (2009): *Erwachsenenbildung – Resultate der Forschung. Entwicklung, Situation, Perspektiven*. Weinheim, Basel: Beltz.

Berufliche Übergänge

Der Berufseinstieg als Transition: Vom Studium in die andragogische Praxis

1 Der Berufseinstieg im Allgemeinen und in die Praxis der Andragogik im Besonderen

Der Einstieg in einen Beruf zählt mit zu den leidvollsten und zugleich aufregendsten Phasen im Leben eines Individuums: „Elementare Erfahrungen von Sicherheit und Unsicherheit, Konflikt und Solidarität, Entfaltung und Fremdbestimmung, Selbstständigkeit und Abhängigkeit werden gemacht“ (Weymann 2008, S. 178). In diesem Zusammenhang kann der Übergang in einen Beruf als ein Lebensereignis bezeichnet werden, der einem Meilenstein im Lebenslauf gleichkommt und somit einen entscheidenden Wendepunkt darstellt (vgl. Hof/Maier-Gutheil 2014, S. 148 f.).

Besonderes Augenmerk dieses Aufsatzes liegt auf der Betrachtung des Wechsels von einer Hochschule in eine Einrichtung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Das Individuum muss im Zuge dieses Überganges unter anderem einen Statuswechsel vollziehen: vom Studierenden zum Berufseinsteigenden (vgl. ebd., S. 150). Da Berufseinsteiger/-innen ihr bisher vertrautes Bezugssystem – die Universität – verlassen haben, müssen die neuen Erfahrungen in der Arbeitsorganisation in einen individuellen Referenzrahmen eingebettet werden, was zu Unsicherheiten führen kann. Der Übergang in einen Beruf ist somit als Aufforderung zu verstehen, sich mit den veränderten (beruflichen) Anforderungen auseinanderzusetzen (vgl. Walther u. a. 2014, S. 219). „Die Berufseinstiegsphase ist die entscheidende Phase in der beruflichen Sozialisation und Kompetenzentwicklung“ (Terhart 2000, S. 128).

Der Eintritt in das Berufsleben ist mit Sozialisationsprozessen verbunden, die als andauernde, aktive Verarbeitungsprozesse zwischen innerer und äußerer Realität verstanden werden können (Hurrelmann 2002, S. 25-28). Berufseinsteiger/-innen befinden sich dabei auf einer Gratwanderung zwischen Ansprüchen und Grenzen, zwischen Belastung und Schonung, zwischen Beanspruchung und Erholung. Zudem nimmt der Beruf entscheidenden Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung und macht einen wichtigen Bestandteil der beruflichen Identität aus. Nicht ohne Grund wird man häufig gefragt, „was man ist“; also welchen Beruf man ausübt (vgl. Abraham 1957; Alheit/Dausien 1985).

Wer eine Tätigkeit in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung aufnimmt, tritt jedoch in ein Praxisfeld ein, welches von Paradoxien und Antinomien geprägt ist (vgl. Schmidt-Lauff/von Hippel 2012). Dieses Spannungsverhältnis

wird auch als „mittlere Systematisierung“ bezeichnet (vgl. Faulstich 2001). Aus diesem Grund wird der Erwachsenenbildung/Weiterbildung eine „höchstens ansatzweise, eher sogar als marginal zu bezeichnende Professionalisierung“ (Faulstich 1996, S. 51) attestiert.

Zu fragen ist in diesem Zusammenhang, wie Berufseinsteiger/-innen unter solchen Bedingungen andragogische Tätigkeiten aufnehmen und wie sie mit der vorgefundenen Realität im Zuge ihrer beruflichen Sozialisation umgehen. Aus diesem Grund ist es interessant, dem Berufseinstieg von Andragogen und Andragoginnen besondere Beachtung zu schenken. Bis auf Wiltrud Gieseke's Studie „Habitus von Erwachsenenbildnern. Eine qualitative Studie zur beruflichen Sozialisation“ aus dem Jahr 1989 wurde der Berufseinstieg in der Forschung nicht explizit berücksichtigt.

2 Forschungsfragen und erkenntnisleitendes Interesse

Ausgehend vom bisherigen Stand der Forschung ist es das Ziel des Beitrags, die Phase des Berufseinstiegs von Absolventen und Absolventinnen des erziehungswissenschaftlichen Diplom- bzw. Masterstudiengangs mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung in unterschiedlichen Tätigkeitsfeldern der Erwachsenenbildung/Weiterbildung zu untersuchen.

Konkret wird nach dem subjektiven Erleben und Deuten sowie der individuellen Auseinandersetzung in der Einstiegsphase der ersten beruflichen Praxis gefragt. Erkenntnisleitendes Interesse der Untersuchung ist es, die besonderen Kennzeichen und Charakteristika des Berufseinstiegs in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung zu erheben, zu analysieren und zu interpretieren.

Im Mittelpunkt des Forschungsinteresses stehen die folgenden Fragestellungen:

1. Wie erleben, bewerten und reflektieren Berufseinsteiger/-innen ihre berufliche Anfangszeit in Tätigkeitsfeldern der Erwachsenenbildung/Weiterbildung?
2. Wie bewältigen Berufseinsteiger/-innen Anforderungen in der Phase des Berufseinstiegs? Stellen sie sich als aktiv handelnde Subjekte dar?
3. Wie entwickeln und verändern sich Berufseinsteiger/-innen als Subjekte in dieser ersten Berufsphase?
4. Verändert sich andragogisches Handeln im Laufe des Berufseinstiegs?

Damit wird die Subjektperspektive von Lern- und Sozialisationsprozessen betont, indem die Verbindung zwischen beruflicher Sozialisation und andragogischer Praxis unter den Bedingungen erwachsenenbildnerischer Organisationen betrachtet wird. Von Interesse sind dabei individuelle Aneignungs-

prozesse, Anpassungsprobleme an die berufliche Organisation, Reflexionsgegenstände und Thematisierungen des Berufseinstiegs.

3 Methodisches Vorgehen

Im Rahmen eines qualitativen Forschungsansatzes wurden mit vier Berufseinsteigerinnen und einem Berufseinsteiger problemzentrierte Interviews durchgeführt. Die Studie konzentriert sich auf Hochschulabsolventen und -absolventinnen mit dem Studienschwerpunkt Erwachsenenbildung/Weiterbildung, weil einerseits davon ausgegangen wird, dass professionelles andragogisches Handeln vorzugsweise von diesen Absolventen und Absolventinnen erwartet werden kann (Peters 2005, S. 185). Andererseits sollte die Fokussierung auf Personen mit universitärem Abschluss den Anspruch disziplinärer Professionsdebatten widerspiegeln, in denen die akademische Qualifikation von hauptberuflichen Erwachsenenbildnern und Erwachsenenbilderinnen eine wichtige Rolle spielt (vgl. Egetenmeyer/Schüßler 2012). Um die Heterogenität der beruflichen Tätigkeitsfelder der Andragogik auch im Hinblick auf die zu untersuchenden Berufseinsteiger/-innen abzubilden, sollten die Personen erstens an unterschiedlichen Hochschulen studiert haben und zweitens in verschiedenen Einrichtungstypen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung beschäftigt sein.

Ihre akademische Professionalisierung durchliefen die Interviewpersonen an den Universitäten von Hannover, Hamburg, Würzburg sowie Marburg; und bis auf eine Person, die einen Bachelor-Abschluss vorweisen konnte, studierten alle anderen vier Personen nach der Diplomstudienordnung. Beschäftigt waren sie als Referentin einer gewerkschaftlichen Einrichtung, in der Personalentwicklung eines Großunternehmens, als pädagogische[r] Mitarbeiter[in] einer Volkshochschule, eines gemeinnützigen Bildungsvereins und einer kirchlichen Einrichtung, in der überwiegend politische Bildungsarbeit angeboten wird.

4 Analyse des empirischen Materials

Ausgangspunkt bei der Analyse des empirischen Materials ist die Erkenntnis, dass der Berufseinstieg ein überaus komplexes Ereignis ist (vgl. Feldman 1981, S. 316). Diese Multidimensionalität soll bei der Auswertung des empirischen Materials berücksichtigt werden. Dazu erfolgte die Auswertung der empirischen Daten in Anlehnung an die Grounded-Theory-Methodologie nach Strauss und Corbin (1996). Im Fokus der Auswertung stand die Rekonstruktion des Berufseinstiegs in differenzierten Handlungsfeldern der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, um Handlungshindernisse und Schwierigkeiten in der beruflichen Anfangszeit sowie Entwicklungsräume offenzule-

gen und die damit verbundenen Bedeutungs- und Sinnstrukturen der handelnden Subjekte aufzudecken.

In einem ersten Schritt wurde das Material einer Analyse auf einer temporalen Ebene unterzogen, bei dem Bedeutungszusammenhänge aus dem Interviewmaterial ersichtlich wurden, die auf unterschiedliche Zeitstrukturen im Geschehensverlauf hinweisen. Somit erhält die Dimension „Zeit“ eine wichtige Bedeutung und steht in Korrelation zu der ersten beruflichen Phase sowie zu einer individuellen Entwicklung im Rahmen der beruflichen Sozialisation.

Ein weiterer Schritt bestand darin, unter Rückgriff auf das theoretische Vorverständnis zur beruflichen und organisationalen Sozialisation, Phänomene und Konzepte in den Interviews zu sichten, die Rückschlüsse auf relevante Themen für die befragten Berufseinsteiger/-innen gaben. Aus diesem Grund wurde ebenfalls eine thematisch-inhaltliche Dimension bei der Auswertung des empirischen Materials berücksichtigt.

5 Darstellung der Ergebnisse

Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse einer Promotionsstudie¹ vorgestellt, die die temporale wie auch die thematische Dimension beinhalten (5.1 und 5.2). In Kapitel 5.3 werden beide Dimensionen zueinander in Relation gesetzt.

5.1 Der Berufseinstieg als temporales Ereignis

Als ein Ereignis im Lebenslauf setzt der Berufseinstieg zu einem bestimmten Zeitpunkt ein: in der Regel nach einer Ausbildungsphase, mit Aufnahme eines Berufes. Jedoch ist dieser nicht mit dem ersten Tag der beruflichen Tätigkeit abgeschlossen, sondern stellt einen Prozess dar, der mit dem Übergang in die Arbeitsorganisation beginnt und über eine gewisse Zeitspanne anhält. Es wird davon ausgegangen, dass der Berufseinstieg als Element von Sozialisationsprozessen in ein zeitliches Kontinuum eingebettet ist. Der Berufseinstieg als offene Lebenssituation verläuft allerdings nicht in jedem Fall linear und geplant (vgl. Schicke 2014a, S. 87). Aufgrund entstandardisierter und individueller Lebensläufe, die einen normativen und linearen Verlauf auflösen, ist der Übergang in das Berufsleben einer dynamischen Struktur und Kontingenzen unterworfen (vgl. von Felden 2014, S. 62).

1 Es handelt sich um eine Dissertation mit dem Arbeitstitel „Das Erste und Schlimmste hab' ich überstanden – Eine explorative Studie zum Berufseinstieg in andragogischen Handlungsfeldern“.

Die aus den Forschungsergebnissen abgeleitete Abbildung stellt zwei berufliche Sozialisationsphasen dar: die Sozialisation *für* und *durch* den Beruf (vgl. Heinz 1995).

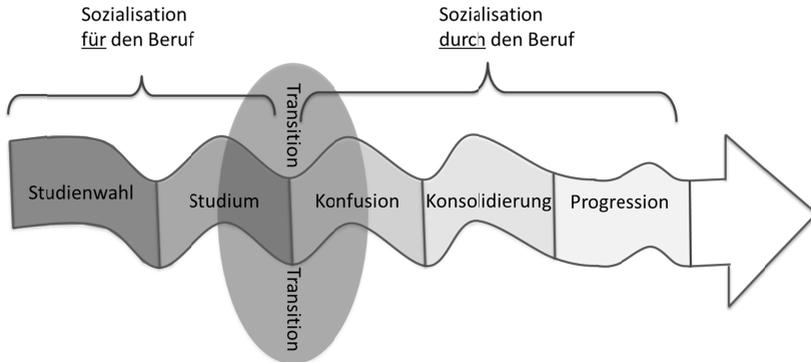


Abb. 1: Phasenmodell unter Berücksichtigung von (vor-)beruflichen Sozialisationsprozessen (eigene Darstellung)

Die Sozialisation *für* den Beruf, als vorberufliche Phase, die dem Berufseinstieg vorgelagert ist, beleuchtet, welche Erfahrungen aus dem Studium der Erwachsenenbildung resultieren. Im Mittelpunkt steht in diesem Zusammenhang u. a. die Frage, welchen Stellenwert das Studium der Andragogik für den Berufseinstieg hatte.

Um die biographischen Sinnkonstruktionen der Berufseinsteiger/-innen nachvollziehen und deren Handlungs- und Bewältigungsstrategien identifizieren zu können, bietet sich ein von Harald Welzer (1993) entwickeltes Konzept der Transition an. „Transitionen bezeichnen demnach sozial prozessierte, verdichtete und akzelerierte Phasen in einem in permanentem Wandel befindlichen Lebenslauf“ (ebd., S. 37).

Indem Übergänge als Transitionen betrachtet werden, werden gesellschaftliche Strukturen, normative Erwartungen und institutionelle Rahmenbedingungen von Übergängen, aber auch die subjektiven Wirklichkeitskonstruktionen der Individuen fokussiert (von Felden 2010, S. 185).

Hochschulabsolventen und -absolventinnen verlassen die Universität und treten ein in ein neues, unbekanntes System, in dem sie die nächsten Jahre ihres Berufslebens verbringen werden. Mit dem Eintritt in eine Einrichtung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung setzt eine Sozialisation *durch* den Beruf ein. Dabei wird die Sozialisation durch den Beruf als solche in differenzierte Einheiten gegliedert. Nur die zeitliche Differenzierung des Berufseinstiegs erlaubt es, die Entwicklung von Berufseinsteigern und Berufseinsteigerinnen mit den jeweiligen Problematiken und Lernanlässen zu identifi-

zieren und den Weg der individuellen Professionalisierung im andragogischen Praxisfeld nachzuzeichnen. Aus dem empirischen Material konnten die folgenden drei Phasen des Berufseinstiegs herausgearbeitet werden, die einerseits als Interpretationsfolie zur weiteren Auswertung dienen und andererseits ein Teilergebn darstellen:

- die Konfusionsphase,
- die Konsolidierungsphase und
- die Progressionsphase.

5.2 Der Berufseinstieg als ein Ereignis mit (berufs-)spezifischen Problemstellungen

Neben dem Faktor „Zeit“ werden Themen sichtbar, die innerhalb des Berufseinstiegs eine besondere Relevanz haben. Es treten Aspekte und Probleme während des beruflichen Handelns auf, die für die Interviewpartner/-innen ins Zentrum ihres Erlebens und Bewusstseins treten. In Anlehnung an ein Modell von Klaus Hurrelmann und Dieter Geulen (1980) konnten aus dem empirischen Material drei Rahmen zum Berufseinstieg herausgearbeitet werden: organisationaler Handlungsrahmen, sozialer Interaktionsrahmen und individueller Subjektrahmen.

Der *organisationaler Handlungsrahmen* kann als Gerüst für die vorgefundene Arbeitsrealität aufgefasst werden, in der die Handlungen stattfinden. Kernelement von Organisationen sind dabei Aufgaben und Tätigkeiten, die ausgeführt werden sollen. Dabei müssen sowohl Tätigkeitsspielräume als auch zeitliche Vorgaben berücksichtigt werden.

Im *sozialen Interaktionsrahmen* findet Kommunikation mit anderen Organisationsmitgliedern statt. Sozialisationsprozesse sind immer eingebunden in Interaktionsprozesse mit verschiedenen Akteuren, die die Persönlichkeit und das Verhalten eines Menschen prägen (vgl. Weymann 2008, S. 211). Die Personen, die für Berufseinsteiger/-innen die größte Bedeutung im Rahmen der ersten beruflichen Zeit haben, sind vor allem die direkte Führungskraft sowie Kollegen und Kolleginnen.

Beim *individuellen Subjektrahmen* setzen sich Berufseinsteiger/-innen mit sich selbst als handelnden Subjekte auseinander. Sie reflektieren sich und verorten sich als Individuen in ihrer Organisation, indem sie sich mit unterschiedlichen Rollen im beruflichen Kontext, die an sie herangetragen werden, beschäftigen und erstmals ein berufliches Selbstverständnis, welches professionelles Handeln begründet, entwickeln.

Rahmen- und Phasenmodell werden miteinander verknüpft und in Relation zueinander gesetzt, indem die Rahmen im nächsten Kapitel jeweils auf die Phasen der Konfusion, Konsolidierung und Progression angewendet werden.

5.3. Interpretation der Rahmen unter Berücksichtigung der Phasen des Berufseinstieges

Exemplarisch werden im Folgenden für jede Phase und jeden Rahmen ausgewählte Ergebnisse vorgestellt.

5.3.1 Organisationaler Handlungsrahmen: Diffusität des Tätigkeitsfeldes in der Konfusionsphase

Da Berufseinsteiger/-innen außer Praktika oder studentischen Hilfskrafttätigkeiten in der Regel wenig bis keine Praxiserfahrungen aufweisen, ist ihnen das organisationale Umfeld einer Einrichtung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung weitgehend fremd. Dass ein uneinheitliches oder gar unscharfes Aufgabenfeld, verbunden mit einem zerfaserten Tätigkeitsprofil für Erwachsenenbildner/-innen existiert, ist unumstritten (vgl. u.a. Faulstich/Zeuner 2010). Hauptberufliche Mitarbeiter/-innen in einer Volkshochschule haben andere Aufgaben und Tätigkeiten als beispielsweise ein[e] Referent[in] in der Personalentwicklung. Die Heterogenität der Tätigkeitsfelder der Andragogik erschwert es besonders Berufseinsteigern und -einstiegerinnen, einen Überblick zu bekommen.

Folglich stellte eine Berufseinstiegerin in der Konfusionsphase fest:

Ich glaube, am Anfang war mir recht lange unklar, was eigentlich meine Aufgabe ist, was ich eigentlich genau machen soll, was so erwartet wird (Franziska, Z. 533-535).

Die Aussage demonstriert die Probleme in der ersten Phase des Berufseinstieges, die von Orientierungslosigkeit geprägt ist. „Mitgliederwerbung und -bindung“ als ihr Aufgabenfeld in einer Gewerkschaft ist sehr abstrakt formuliert und macht es der Berufseinstiegerin schwer, daraus konkrete Aufgaben abzuleiten und diese zu bearbeiten.

Ein diffuses Tätigkeitsfeld zeigt sich ebenfalls bei einer anderen Berufseinstiegerin:

Und die [spezifischen Aufgaben, B.-G.] hatte ich ja auch anfangs nicht (Kathrin, Z. 423).

Keine Kenntnis über die eigenen Aufgaben zu haben, wird als eine Hauptschwierigkeit in der Konfusionsphase genannt. Unklare Arbeitsaufgaben und Aufträge stellen somit für Berufseinsteiger/-innen große Herausforderungen dar. Waren die Informationen zum Aufgabengebiet und Tätigkeitsfeld vor Arbeitsantritt unzureichend, entstehen der Eindruck eines diffusen Tätigkeitsfeldes und möglicherweise falsche Erwartungen. Eine exakte Aufgabenbeschreibung zur Vorbereitung wäre also hilfreich.

5.3.2 Sozialer Interaktionsrahmen: Umgang mit organisationsfremden Akteuren in der Konsolidierungsphase

Da der Berufseinstieg nicht in einem Vakuum erfolgt, vollziehen sich in beruflichen Kontexten tagtäglich Interaktionen. Indem Berufseinsteiger/-innen in Organisationen eintreten, betreten sie gleichzeitig einen Rahmen, der durch andere Organisationsmitglieder und Akteure ausgestaltet ist.

Im Gegensatz zur Konfusionsphase, in der Berufseinsteiger/-innen hauptsächlich in Kontakt mit ihrem unmittelbaren Berufsumfeld treten, weitet sich der soziale Interaktionsrahmen in der Konsolidierungsphase aus. In Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung können dies Teilnehmende, Kursleitende, Kooperationspartner oder Auftraggeber sein. Die Interaktion mit Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen aus anderen Bildungseinrichtungen erweist sich für eine Berufseinsteigerin als diffizil:

Da muss man immer mal gucken, wen man da so vor sich hat und wenn man dann noch niemanden kennt, dann muss man halt bei vielen so gucken, wen man vor sich hat (Sabrina, Z. 1444-1446).

Lernprozesse innerhalb der beruflichen Sozialisation finden, wie der Interviewausschnitt zeigt, nicht nur innerhalb der eigenen Einrichtung statt. Durch den Kontakt zu Personen, die in anderen Bildungseinrichtungen arbeiten, muss das gewohnte Arbeitsumfeld verlassen werden. Berufseinsteiger/-innen treffen auf unbekannte Individuen in einem bestehenden Sozialgeflecht, welches erkundet werden muss. Den Umgang mit diesen Akteuren beschreibt die Befragte als:

politische Verflechtungen, wo man ja auch immer noch aufpassen muss, wenn man sagt, ich will das und das, ob das politisch korrekt ist (Sabrina, Z. 1359-1360).

Die Darstellung verdeutlicht, dass berufliche Sozialisationsprozesse eingebettet sind in differenzierte Beziehungsgeflechte, die u.a. als „politisch“ bezeichnet werden. Berufliches Handeln im Allgemeinen und in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung im Besonderen vollzieht sich in beruflichen Netzwerken und Beziehungen, in denen sich Macht- und Einflusstrukturen widerspiegeln. Um mit dem jeweiligen Interaktionspartner angemessen umgehen zu können, bedarf es erhöhter Sensibilität, die auf eine soziale Kompetenz zurückzuführen ist. Im vorliegenden Fall wird das Erlernen von entsprechenden Verhaltensweisen und Kommunikationsstilen erst im Laufe der Berufspraxis möglich.

5.3.3 Individueller Subjektrahmen: Ein berufliches Selbstverständnis unter dem Aspekt der Sinnstiftung in der Progressionsphase

Der Berufseinstieg und die Sozialisation durch den Beruf verändern den Menschen, indem sie Spuren bei den Individuen hinterlassen. Mit dem Eintritt in das Berufsleben wird das Subjekt mit Anforderungen und Erwartungen konfrontiert, die von seinen bisherigen Erfahrungen abweichen. Durch eine Auseinandersetzung innerhalb des individuellen Subjektrahmens kann sich ein Selbstverständnis entwickeln, welches als Teil einer beruflichen Identität verstanden werden kann. Es wird als Disposition gefasst, die dem (beruflichen) Handeln und Denken Richtung, Orientierung und Antrieb gibt.

Das Gefühl zu haben, das, was wir hier machen, macht auch Sinn (Hanna, Z.231-232),

ist für einige Berufseinsteiger/-Teilnehmer/-innen dieser Studie ein entscheidendes Kriterium ihrer Berufstätigkeit. In der Progressionsphase setzen sich die Befragten mit ihrer Arbeit und den Bedingungen auseinander und reflektieren die erste Zeit nach dem Berufseinstieg im Hinblick auf den Sinngehalt ihrer Tätigkeiten:

Also durch Arbeit definiert man sich, man reproduziert sich. Also man schafft etwas. [...] Ich sehe im Arbeiten eigentlich den Anspruch, dass man gleichzeitig nicht nur sich selber, sondern eigentlich eine gesellschaftliche Verbesserung erreicht (Christian, Z. 1771-1781).

Die Ausschnitte aus den Interviews illustrieren den Anspruch der befragten Personen, die eigene berufliche Tätigkeit als sinnhaft zu empfinden und ihre Bedeutung zu erkennen. Die erlebte Sinnstiftung ist die Motivation ihrer Berufstätigkeit. Ein Sinn in der Arbeit zeigt sich darin, dass die Tätigkeit in einem größeren, gesellschaftlichen Zusammenhang betrachtet wird. Die Berufseinsteiger/-innen dieser Studie wollen sich nicht nur als kleines Mädchen in einem großen Getriebe fühlen, sondern ihre Arbeit soll Wirkung entfalten und einen Wert für die Gesellschaft bzw. andere Personen haben. Arbeit dient nicht als Selbstzweck, sondern soll als sinnstiftend erlebt werden. Dabei vertreten die Interviewpartner/-innen die Auffassung, dass ihre andragogische Tätigkeit einen Sinn darstellt, indem sie Bildungsangebote in ihrer Region bereitstellen und den Lernenden somit eine Möglichkeit bieten, sich weiterzuentwickeln.

6 Fazit

Der Berufseinstieg für Hochschulabsolventen und Hochschulabsolventinnen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung erweist sich als Ausgangspunkt für eine Vielzahl von Lernprozessen. Von Berufseinsteigern und Berufseinsteigerinnen in der andragogischen Praxis wird erwartet, dass sie ab dem ersten Tag ihres Berufslebens aktiv handeln und Eigeninitiative entwickeln, um sich in ihre Einrichtung zu integrieren. Die Einarbeitung in andragogische Praxisfelder erfolgt auf informellen Wegen und in der Regel durch individuelle Bewältigungsstrategien, die die Berufseinsteiger/-innen aktiv entwickeln und einsetzen, um Handlungs- bzw. Lernhindernisse während des Arbeitsprozesses zu bewältigen. Erste berufliche Praxis erleben sie in täglichen Arbeitshandlungen und Berufserfahrungen werden als Aufschichtung von Erfahrungswissen verstanden. Daraus resultiert, dass es weder einen Schonraum gibt, noch Probehandeln möglich ist. Berufseinsteiger/-innen erleben dadurch hohe Belastungen, was sich in der Bewertung einer Berufseinsteigerin zeigt, die ihre Anfangszeit als Situation bezeichnet, in die „möchte ich jetzt nicht nochmal zurückkehren“ (Kathrin, Z. 716).

Wiltrud Gieseke stellte sich die Frage: „Tun wir genug, um den Nachwuchs nachhaltig zu unterstützen, damit sie sich als Erwachsenenbildner/-innen sehr gut platzieren können?“ (Gieseke/Nittel 2014, S. 10). Grundsätzlich fällt eine explizite Einführung in das jeweilige Tätigkeitsfeld knapp aus. Berufseinsteiger/-innen müssen eigenständig dafür sorgen, dass sie relevante Informationen erhalten, um handlungsfähig zu werden und den Erwartungen und Anforderungen gerecht werden zu können.

7 Ausblick: Begleitung in andragogische Praxisfelder

Aus diesem Grund sollte eine organisierte und begleitende Berufseinführung erfolgen, um den Übergang vom Studium in den Beruf zu unterstützen und zu erleichtern. Für eine Begleitung von Übergängen im Lebenslauf sprechen sich auch andere Vertreter/-innen der Disziplin aus (vgl. Schäffter 2014; Schicke 2014b).

Eine organisierte Berufseinführung hauptberuflich pädagogischen Personals in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung könnte ein wichtiger Baustein sein, um die berufliche Sozialisation zu steuern und zu beeinflussen. Da eine deutliche Abgrenzung und Charakterisierung im Verhältnis zu anderen Berufsfeldern unter der Perspektive des Berufseinstieges nach Ergebnissen dieser Studie nicht vorgenommen werden kann (vgl. u. a. Bührmann 2008; Rehn 1990), ist die Erwachsenenbildung/Weiterbildung der Gefahr ausgesetzt, ein Berufsbild ohne Profil und Kontur zu sein. Berufseinführungsseminare würden den Betroffenen nicht nur Sicherheit und Orientierung im Hinblick auf das Berufsfeld geben, sondern auch ein Gefühl von Gemeinschaft

vermitteln. Zu wissen, dass andere Andragoginnen und Andragogen ähnliche oder gleiche Probleme mit der beruflichen Erstphase haben, kann entlastend wirken. Es fände eine Reflexion der Arbeitsplatzsituation statt, eine zielgerichtete und systematische Vermittlung von Handlungswissen könnte erfolgen, ebenso wie ein gemeinsam geteiltes Berufsbewusstsein entwickelt werden könnte (vgl. Venth 1988, S. 129). Positive Folge könnte die Entwicklung eines beruflichen Selbstverständnisses verbunden mit einer beruflichen Identität sein, das auch zu einem vertieften Verständnis für professionelles Handeln führt. Seminare zur Einführung in den Berufseinstieg in die Andragogik würden Maßnahmen auf den Weg bringen, die einer Professionalisierung der gesamten Disziplin zugute käme.

Literatur

- Abraham, K. (1957): Der Betrieb als Erziehungsfaktor: Die funktionale Erziehung durch den modernen wirtschaftlichen Betrieb. Freiburg i. Br.: Lambertus-Verlag.
- Alheit, P./Dausien, B. (1985): Arbeitsleben: eine qualitative Untersuchung von Arbeiterlebensgeschichten. Frankfurt a. M.: Campus.
- Bührmann, T. (2008): Übergänge in sozialen Systemen. Weinheim, Basel: Beltz.
- Egetenmeyer, R./Schüßler, I. (2012): Zur akademischen Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Dies. (Hrsg.): Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 7-25.
- Faulstich, P. (1996): Höchstens ansatzweise Professionalisierung. Zur Lage des Personals in der Erwachsenenbildung. In: Böttcher, W. (Hrsg.): Die Bildungsarbeiter. Situation – Selbstbild – Fremdbild. Weinheim: Juventa Verlag, S. 50-80.
- Faulstich, P. (2001): Deprofessionalisierung des Personals der Erwachsenenbildung und Neoregulierung. In: Bolder, A. (Hrsg.): Deregulierung der Arbeit – Pluralisierung der Bildung? Opladen: Leske + Budrich, S. 278-293.
- Faulstich, P./Zeuner, Ch. (2010): Erwachsenenbildung. Weinheim: Beltz.
- Felden, H. von (2010): Lernprozesse in Transitionen: Subjektive Konstruktionen in strukturellen Übergangsprozessen. In: Dies./Schiener, J. (Hrsg.): Transitionen – Übergänge vom Studium in den Beruf. Zur Verbindung von qualitativer und quantitativer Forschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 184-202.
- Felden, H. von (2014): Transformationen in Lern- und Bildungsprozessen und Transitionen in Übergängen. In: Dies./Schäffter, O./Schicke, H. (Hrsg.): Denken in Übergängen. Weiterbildung in transitorischen Lebenslagen. Wiesbaden: Springer VS, S. 61-84.
- Feldman, Ch. (1981): The Multiple Socialization of Organization Members In: The Academy of Management Review, Vol. 6, No. 2, S. 309-318.
- Geulen, D./Hurrelmann, K. (1980): Zur Programmatik einer umfassenden Sozialisations- theorie. In: Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hrsg.): Handbuch der Sozialisations- forschung. Weinheim u. a.: Beltz, S. 51-67.

- Gieseke, W. (1989): Habitus von Erwachsenenbildnern. Eine qualitative Studie zur beruflichen Sozialisation. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität.
- Gieseke, W./Nittel, D. (2014): (Zwischen-)Bilanz und Perspektiven der Professionalisierung in der Erwachsenenbildung. Ein zweistimmiger Kommentar. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 1, S. 7-16.
- Heinz, W. (1995): Arbeit, Beruf und Lebenslauf. Eine Einführung in die berufliche Sozialisation. Weinheim: Juventa Verlag.
- Hof, Ch./Maier-Gutheil, C. (2014): Übergänge im Erwachsenenalter. Befunde und offene Fragen für die Erwachsenenbildung. In: Hof, Ch./Meuth, M./Walther, A. (Hrsg.): Pädagogik der Übergänge. Übergänge in Lebenslauf und Biografie als Anlässe und Bezugspunkte von Erziehung, Bildung und Hilfe. Weinheim u.a.: Beltz, S. 146-167.
- Hurrelmann, K. (2002): Einführung in die Sozialisationstheorie. Weinheim, Basel: Beltz.
- Peters, R. (2005): Professionalität in der Erwachsenenbildung? Zur beruflichen Handlungssituation und zum Handlungstypus von ErwachsenenbildnerInnen. In: Lenz, W. (Hrsg.): Weiterbildung als Beruf. „wir schaffen unseren Arbeitsplatz selbst!“. Wien: Lit Verlag, S. 183-196.
- Rehn, M.-L. (1990): Die Eingliederung neuer Mitarbeiter. Eine Längsschnittstudie zur Anpassung an Normen und Werte der Arbeitsgruppe. München, Mering: Rainer Hampp Verlag.
- Schäffter, O. (2014): Navigieren durch vernetzte Bildungslandschaften. In: Felden, H. von/Schäffter, O./Schicke, H. (Hrsg.): Denken in Übergängen. Weiterbildung in transitorischen Lebenslagen. Wiesbaden: Springer VS, S. 37-59.
- Schicke, H. (2014a): Beruflicher Übergang im Kontext reflexiv individualisierter Beruflichkeit. In: Felden, H. von/Schäffter, O./Schicke, H. (Hrsg.): Denken in Übergängen. Weiterbildung in transitorischen Lebenslagen. Wiesbaden: Springer VS, S. 85-109.
- Schicke, H. (2014b): Professionalität für eine lernförderliche Unterstützung in berufs- und lernbiographischen Übergängen. Felden, H. von/Schäffter, O./Schicke, H. (Hrsg.): Denken in Übergängen. Weiterbildung in transitorischen Lebenslagen. Wiesbaden: Springer VS, S. 267-286.
- Schmidt-Lauff, S./Hippel, A. von (2012): Antinomien akademischer Professionalisierung. Studienmotive und Erwartungen von Erwachsenenbildungsstudierenden. In: Egetenmeyer, R./Schüßler, I. (Hrsg.): Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 81-93.
- Strauss, A./Corbin, J. (1996): Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz.
- Terhart, E. (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Venth, A. (1988): Berufseinführung und Fortbildung als Elemente professioneller erwachsenenpädagogischer Berufsausübung. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Professionalität und Professionalisierung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 118-132.

- Walther, A./Hof, Ch./Meuth, M. (2014): Vermittlung und Aneignung in Lebenslauf und Biographie. Perspektiven einer Pädagogik der Übergänge. In: Dies. (Hrsg.): Pädagogik der Übergänge. Übergänge in Lebenslauf und Biografie als Anlässe und Bezugspunkte von Erziehung, Bildung und Hilfe. Weinheim u. a.: Beltz, S. 218-240.
- Welzer, H. (1993): Transitionen. Zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse. Tübingen: edition diskord.
- Weymann, A. (2008): Lebensphase Erwachsenenalter. Sozialisation, Konstruktionen und institutionelle Vermittlung. In: Abels, H. (Hrsg.): Lebensphasen: eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 159-234.

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

Obwohl konjunkturelle Schwankungen den Arbeitsmarkt beeinflussen und in wirtschaftlich schwierigen Zeiten die durchschnittliche Arbeitslosenquote aller Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer in Deutschland bereits auf über 11 Prozent angestiegen ist, lag die der Hochschulabsolventinnen und -absolventen nie über 4,1 Prozent, so dass eine Hochschulabschließung immer noch als ein gewisser Schutzfaktor vor Arbeitslosigkeit zu bezeichnen ist (Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 2013). Doch so differieren die einzelnen Studiengänge, so verschieden verlaufen auch berufliche Karrieren. Hochschulabsolvent/-in ist nicht gleich Hochschulabsolvent/-in und nicht alle, die ihr Studium erfolgreich abgeschlossen haben, starten aussichtsreich in ihr Berufsleben. Während beispielsweise ein Medizin- oder Ingenieursstudiengang immer noch eine zuverlässige Ausgangsbasis darstellt, um im späteren Berufsleben wirtschaftliche Absicherung und Ansehen zu erlangen, sehen sich Absolventinnen und Absolventen anderer Studienfächer teilweise deutlich schwierigeren Verhältnissen auf dem Arbeitsmarkt ausgesetzt (Fabian et al. 2013; Falk/Huyer-May 2011; Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2013). In diesem Zusammenhang kennzeichnen Titel wie „Ungeliebte Kinder auf dem Arbeitsmarkt?“, „Magister-PädagogInnen als Lebenskünstler?“ oder „Taxifahrer Dr. phil.“ prekäre Arbeitsverhältnisse von Geistes- und Sozialwissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern im Allgemeinen und von (promovierten) Magisterpädagoginnen und -pädagogen im Speziellen (Gräsel/Reinhartz 1998; Gräsel/Tippelt 2002; Schlegelmilch 1987). Anknüpfend an diese Formulierungen repräsentiert das Fach Magisterpädagogik an der Ludwig-Maximilians-Universität (LMU) München einen Studiengang, der seine Absolventinnen und Absolventen bereits mit einer Bürde auf den Arbeitsmarkt zu entlassen scheint. Deren Arbeitsmarktbedingungen und berufliche Tätigkeiten sowie die Übergangsphase nach dem Abschluss analysierte das Dissertationsprojekt „Die berufliche Situation von Pädagoginnen und Pädagogen“. Bevor die Ergebnisse zur Übergangsphase aus dieser Studie dargestellt werden, wird ein Überblick über relevante Absolvent/-innenstudien gegeben und der theoretische Kontext sowie das methodische Vorgehen skizziert. Abschließend werden weiterführende Fragestellungen aufgeworfen.

1 Absolvent/-innenstudien als hochschulpolitisches Instrument

Durch eine zunehmende Internationalisierung unserer Wissensgesellschaft ergeben sich neue Herausforderungen für Hochschulen, die wiederum Umstrukturierungen zur Folge haben (Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. 2012). Gemeinsam mit einem sich ausdifferenzierenden Wettbewerb im Hochschulbereich und einer stärkeren Outcome-Orientierung der Universitäten ist die Koppelung von Hochschule und Arbeitsmarkt somit aktueller denn je. Ergebnisse über den Einmündungsprozess von ehemaligen Studierenden in das Beschäftigungssystem und deren berufliche Verläufe können relevante Daten für eine Verortung der universitären Ausbildung zur Verfügung stellen. Der Bologna-Prozess mit dem Ziel der internationalen Ausrichtung der europäischen Hochschullandschaft und der Förderung von Mobilität ist in den letzten Jahrzehnten als die Veränderung mit den weitreichendsten Folgen für Universitäten und Studierende zu nennen. Durch die daran gekoppelte Modularisierung der Studiengänge sind Ergebnisse von Verbleibsstudien auch für die Akkreditierungsbestrebungen der neuen Bachelor- und Masterstudiengänge bedeutsam. Ein Querschnitt der hochschulsystemisch und hochschulpolitisch bedeutsamen Institute und ihrer Forschungsprojekte verdeutlicht die Dringlichkeit, Studierende über die Studienbedingungen und ihre Studienzufriedenheit zu befragen und den Ertrag des Studiums als die berufliche Verwertbarkeit der im Studium vermittelten Inhalte zu untersuchen.

Das Kooperationsprojekt Absolventenstudien (KOAB), ein vom International Centre for Higher Education Research (INCHER) Kassel koordiniertes und vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördertes Projekt, befragt in Zusammenarbeit mit derzeit etwa 80 Partnerhochschulen jährlich 70.000 Absolventinnen und Absolventen in Deutschland und analysiert deren Studien- und berufliche Verläufe (INCHER-Kassel 2015). Auch das Nationale Bildungspanel NEPS als das derzeit größte bildungswissenschaftliche Forschungsprojekt auf nationaler Ebene untersucht die Bildungsverläufe Studierender, deren Einstellungen und Übergang in den Beruf. In der methodisch als Multi-Kohorten-Sequenz-Design angelegten Studie, deren erste Erhebung auf der siebten Etappe ‚Hochschulstudium und Übergang in den Beruf‘ im Herbst 2010 mit einer Stichprobe von 18.000 Studienanfängerinnen und -anfängern des Wintersemesters 2010/2011 startete, wird darüber hinaus erforscht, inwiefern Einflüsse wie soziale Herkunft, Geschlecht oder soziales und kulturelles Kapital auf Studienerfolg und Berufseintritt wirken (Blossfeld et al. 2011). Regional ausgerichtete Verbleibsstudien wie das vom Bayerischen Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung durchgeführte Bayerische Absolventenpanel, an dem sich die bayerischen Universitäten beteiligen, geben Auskunft über berufliche Verläufe der Stu-

dierenden in den jeweiligen Bundesländern (Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung 2015).

Für Absolventinnen und Absolventen der Pädagogik ist eine Vergleichbarkeit mit den Ergebnissen der nationalen Verbleibsstudien häufig zusätzlich dadurch eingeschränkt, dass eine eindeutige Zuordnung zu einer spezifischen Gruppe von Absolventinnen und Absolventen nicht möglich ist. Der Magisterstudiengang Pädagogik und seine Studierenden beispielsweise erscheinen in den wenigsten Untersuchungen als explizite Kohorte. Er ist durch seine strukturelle und inhaltliche Ausrichtung auch nicht zwingend mit dem Studienfach der Diplompädagogik zu vergleichen und lässt sich ebenfalls nicht durch die Gruppe der Geisteswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler repräsentieren. Die LMU München ist zwar durch ihre (ehemaligen) Studierenden – im Gegensatz zum KOAB – innerhalb des Bayerischen Absolventenpanels vertreten, Rückschlüsse auf einzelne Studiengänge sind durch die begrenzte Anzahl an Teilnehmenden jedoch nur eingeschränkt möglich. Um verlässliche Auskunft über die beruflichen Werdegänge der Magisterpädagoginnen und -pädagogen zu erhalten, scheinen eigene Erhebungen unerlässlich. Während Studien über den beruflichen Verbleib von Diplompädagoginnen und -pädagogen in den letzten 20 Jahren häufiger durchgeführt wurden (vgl. u. a. Bahn Müller et al. 1988; Grunert 1999; Krüger et al. 2001; Lehmann/Kuckartz 2006; Wischmeier 2004), stellen Untersuchungen über Pädagoginnen und Pädagogen mit Magisterabschluss eine Ausnahme dar, wie folgende Tabelle veranschaulicht, in der alle Verbleibsstudien über Magisterpädagoginnen und -pädagogen angeführt werden:

Untersuchungsort	Art der Studie (Zeitpunkt Abschluss)	Befragte (Rücklauf)
Uni Heidelberg (Stober 1990)	qualitativ (6 Jahrgänge)	n = 93 (/)
Uni Göttingen (Harms et al. 1992)	quantitativ (Vollerhebung)	n = 148 (/)
LMU München (Gräsel/Reinhart 1998)	quantitativ (1991 bis 1996)	n = 69 (43%)
6 Hochschulen in Baden-Württemberg (Fuchs 2001)	quantitativ (1994 bis 1998)	n = 110 (31%)
deutschlandweit (Krüger/Rauschenbach 2004)	quantitativ (1996 bis 1998)	n = 598 (61%)
LMU München (Lindemann 2007)	quantitativ (2001 bis 2006)	n = 214 (55%)

Tab. 1: Verbleibsstudien über Magisterpädagoginnen und Magisterpädagogen (eigene Darstellung)

Trotz der Reorganisation durch die modularisierten Studiengänge, für die zum Zeitpunkt der Erhebung noch keine aussagekräftigen Ergebnisse vorliegen, besteht Interesse an dem Übergang der Münchner Magisterpädagoginnen und -pädagogen in das Beschäftigungssystem sowie deren rückblickende Bewertung des Studiengangs und der vermittelten Inhalte. Diese Daten können wichtige Informationen für die neuen pädagogischen Bachelor- und

Masterstudiengänge an der LMU München liefern, die durch eine dem Masterstudiengang vergleichbare Ausrichtung gekennzeichnet sind (vgl. LMU München 2010; 2011).

2 Die Relevanz sozialer Kontakte für den beruflichen Übergang nach dem Studium

Neben ökonomisch ausgerichteten Theorieansätzen wie der Humankapitaltheorie nach Becker (1964) oder Bourdieus Konzept des kulturellen Kapitals (1983) bietet die Kontaktnetzwerktheorie wichtige Ankerpunkte für die Erklärung einer erfolgreichen Stellensuche. Netzwerke können als interpersonelle Beziehungen aufgefasst werden, die im beruflichen Einmündungsprozess eine Ressource darstellen und sich sowohl indirekt als auch direkt auf den Erfolg einer Bewerbung auswirken können. In Granovetters Überlegungen zu ‚Getting a Job‘ (1974) sind die Stellensuche und die Positionierung auf dem Arbeitsmarkt unter Zuhilfenahme persönlicher Beziehungen zentrale Aspekte der Analysen. Preisendörfer und Voss (1988) sowie von Haug und Kropp (2002) konnten die Relevanz und Aktualität der Theorie beim Übergangsprozess von Hochschulabsolventinnen und -absolventen auch für den europäischen Kulturraum nachweisen. Die Netzwerktheorie beschäftigt sich mit den Einflüssen von Beziehungen im Kontext der Stellensuche auf drei Ebenen. Das erste Theorem sieht klare Vorteile in der Suche einer Arbeitsstelle über soziale Kontakte, da nur eine Minderheit der Arbeitssuchenden über konventionelle Suchstrategien wie das Bewerben auf Zeitungsanzeigen einen Arbeitsplatz findet. Die zweite Aussage bezieht sich auf Informationsvorteile, die bei einer Stellensuche mithilfe persönlicher Kontakte inkludiert sind. Über diese gelangen die Suchenden auch an latente Informationen wie Rahmenbedingungen der Stellen oder Merkmale des Tätigkeitsfeldes und können so ihre Suchkosten minimieren sowie eine individuell günstigere Positionierung auf dem Arbeitsmarkt erzielen. Das dritte Theorem sieht einen entscheidenden Vorteil von schwachen sozialen Kontakten gegenüber starken Kontakten. Die sogenannten strong ties als starke Bindungen in einer Gruppe sind geprägt durch Vertrautheit und Nähe und existieren beispielsweise im Familien- und Freundeskreis. Durch die enge Verbundenheit werden jedoch überwiegend bekannte und dadurch redundante Informationen mitgeteilt, die für die Einzelnen einen geringen Informationszugewinn bedeuten. Konträr dazu verhalten sich die weak ties, die zu einem deutlichen Erkenntnisvorteil führen können, da diese in losen Netzwerken vorherrschen und in diesen vermehrt neue Informationen ausgetauscht werden. Beziehungen zu entfernten Bekannten können folglich als Bindemittel zu neuen Netzwerken fungieren und darüber wiederum neue Informationen transportieren (Granovetter 1973; 1974).

Insbesondere die erste Arbeitsstelle und ein gelungenes Einmünden in den Arbeitsmarkt scheinen den beruflichen Verlauf maßgeblich zu determinieren, da sich die erste berufliche Position – positiv wie negativ – potenzierend auf die weitere berufliche Laufbahn auswirkt. Gelingt folglich ein Berufseinstieg mit einer adäquaten Beschäftigung und einer angemessenen Positionierung und Entlohnung, stehen die Chancen für eine weitere sich positiv gestaltende Karriere sehr gut. Ein eindeutiger empirischer Nachweis für den positiven Einfluss der Suche über *weak ties* auf eine adäquatere Stelle mit besserer Bezahlung konnte zwar nicht geführt werden (Berger/Kriwy 2004; Franzen/Hangartner 2005), aber in vielen Studien und Analysen wurde nachgewiesen, dass soziale Kontakte von einer Mehrheit der Arbeitssuchenden für die Stellensuche genutzt werden und sich eine gelungene Stellensuche in erster Linie über das Nutzen der eigenen Netzwerke vollzieht (Haug/Kropp 2002). Während Diplomerziehungswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler entgegen diesen Befunden überdurchschnittlich häufig mit der Bewerbung auf eine Stellenanzeige erfolgreich sind, finden Magister ihren Arbeitsplatz eher über soziale Kontakte oder gründen diesen durch den Weg in die Selbstständigkeit selbst (Rehn et al. 2011). Somit kann aus dem netzwerktheoretischen Ansatz im Hinblick auf den Übergang in das Beschäftigungssystem gefolgert werden, dass sich die Stellensuche über soziale Kontakte im Allgemeinen und über schwache soziale Kontakte im Speziellen auf den Erfolg der Suche auswirkt, was sich in einer kürzeren Suchdauer und einer geringeren Anzahl an Bewerbungen niederschlagen sollte.

3 Die Onlinebefragung von 379 Münchner Magisterpädagoginnen und -pädagogen

Obwohl an der LMU München die Umstellung auf den Bachelorstudiengang Pädagogik/Bildungswissenschaft sowie den konsekutiven Masterstudiengang Pädagogik mit Schwerpunkt Bildungsforschung und Bildungsmanagement bereits vollzogen wurde, ist trotz der darin implizierten strukturellen und inhaltlichen Änderungen kein gänzlich neuer Studiengang entstanden. Da somit der Einfluss des Magisterstudiengangs erkennbar ist und die neuen Abschlüsse (noch) zu kurz existieren, um Hinweise auf deren berufliche Verwertbarkeit und Chancen liefern zu können, stellen die Ergebnisse der Befragung der Münchner Magisterpädagoginnen und -pädagogen eine gute Ausgangsbasis dar, um für das Studienfach Pädagogik an der LMU München eine retrospektive Beurteilung des beruflichen Nutzens der Studieninhalte zu erhalten und den Übergang von der Hochschule in das Beschäftigungssystem darzustellen. Da eine große Stichprobe den Vorteil einer von konjunkturellen Schwankungen des Arbeitsmarkts unabhängigen Auswertung bietet, sollten durch die Auswahl der Prüfungsjahrgänge 2003 bis 2012 möglichst viele

Absolventinnen und Absolventen in die Studie miteinbezogen werden. Dies beinhaltet zudem den Vorteil, dass die erhobenen Daten eine gute Varianz aufweisen und extreme Fälle keine Verzerrungen der Ergebnisse produzieren.

Eine große Hürde stellten die fehlenden Kontaktdaten der ehemaligen Studierenden dar, da von universitärer Seite lediglich eine für Studienzwecke generierte und nicht mehr gültige E-Mail-Adresse und die Postanschrift zum Zeitpunkt des Abschlusses vorhanden waren. Bei dieser war davon auszugehen, dass sie durch einen Umzug nach Studienende innerhalb kürzerer Zeit nicht mehr existieren würde. Da der Vergleich von Ergebnissen aus onlinebasierten und klassischen Paper-and-Pencil-Fragebögen keine nennenswerten Unterschiede zwischen den beiden Erhebungsformen aufweist (Lottridge/Nicewander/Mitzel 2011) und über verschiedene Wege wie interne E-Mail-Verteiler oder soziale Netzwerke die große Mehrheit der aktuellen E-Mail-Adressen recherchiert werden konnte, wurden schließlich 849 von 1.255 Magistern (68 %) per E-Mail zu einer Onlinebefragung eingeladen. Mit den Antworten von 379 Pädagoginnen und Pädagogen, was mit 45 Prozent einer über der anderer Verbleibsstudien liegenden Rücklaufquote entspricht (Falk et al. 2009; Rehn et al. 2011), konnte eine umfangreiche Datenbasis für die Untersuchung gewonnen werden. Einschränkend muss konstatiert werden, dass die Daten durch einen bias by success limitiert sein könnten, da einerseits möglicherweise die besonders beruflich erfolgreichen Absolventinnen und Absolventen aus Zeitgründen nicht an der Erhebung teilnehmen. Andererseits könnten die weniger Erfolgreichen die Beantwortung verweigern, da sie sich mit ihrer schwierigeren beruflichen Situation nicht auseinandersetzen möchten. Beides könnte die Aussagekraft der Ergebnisse einschränken. Bezüglich der Geschlechterverteilung bleibt die Repräsentativität gewahrt, da der Frauenanteil in der Stichprobe nur um 1,3 Prozent von dem der Grundgesamtheit abweicht. Die Abschlussjahrgänge sind jedoch durch die unterschiedliche Zusammensetzung in der Stichprobe nicht in gleichem Maße vertreten. In Abhängigkeit der tatsächlichen Anzahl an Absolventinnen und Absolventen sind die Magister des Jahrgangs 2011 deutlich überrepräsentiert, während nur ein unterdurchschnittlicher Anteil der Jahrgänge 2004 und 2005 an der Befragung teilnahm.

Der Fragebogen war thematisch in mehrere Blöcke gegliedert und orientierte sich überwiegend an einem an Pädagoginnen und Pädagogen ausgerichteten Erhebungsinstrument, das in der bundesweit durchgeführten Untersuchung des Verbundprojekts der Universitäten Dortmund und Halle zum Einsatz kam (Krüger et al. 2001). Zu Beginn wurden Aspekte des Studiums wie Nebenfachwahl oder Abschlussnote und zusätzliche Qualifikationen abgefragt. Es folgten Fragen zur Stellensuche und zum Übergang von der Hochschule in den Arbeitsmarkt. Der größte Fragenkomplex umfasste die berufliche Situation und die Tätigkeiten der Absolventinnen und Absolventen. Den Abschluss bildeten die Fragen zu den soziodemographischen

Merkmale. Im Folgenden werden einige Ergebnisse im Kontext der Übergangphase skizziert.

4 Das Übergangsprofil der Münchner Pädagoginnen und Pädagogen

Für annähernd die Hälfte der befragten 379 Münchner Magisterpädagoginnen und -pädagogen verläuft der Übergang in die Erwerbstätigkeit nach Studienende fließend, da sie entweder bereits vor dem Abschluss des Studiums (24 %) oder unmittelbar danach (27 %) eine Arbeitsstelle finden. Ein Viertel sieht sich einer längeren Suchphase ausgesetzt. Darüber hinaus schließen manche Absolventinnen und Absolventen weitere Qualifizierungsphasen wie ein zusätzliches Studium (3 %) oder eine Aus- bzw. Weiterbildung (7 %) an das erfolgreich absolvierte Studium an. Andere Ergebnisse dieser Studie deuten darauf hin, dass die weitere Ausbildung in einigen Fällen – beispielsweise im Bereich der Kinder- und Jugendtherapie – ein anvisiertes Ziel war und dieser Weg nicht als Alternative zu vorhandenen prekären Beschäftigungsbedingungen eingeschlagen wurde. Fast ein Zehntel der Absolventinnen und Absolventen bleibt der wissenschaftlichen Ausbildung und Forschung eng verbunden und beginnt direkt im Anschluss an das Studium eine Promotion.

Drei Viertel der arbeitssuchenden Absolventinnen und Absolventen (n=301), die sich in zeitlicher Nähe zu ihrem Abschluss auf Jobsuche begeben, begrenzen ihre Suche auf München und Umgebung und verbleiben damit in regionaler Nähe zur Heimatuniversität. Die geringe Mobilitätsbereitschaft der Befragten ist möglicherweise auch auf die wirtschaftliche Stärke des Standorts München zurückzuführen. Obwohl Stellenangebote, die sich explizit an Magisterpädagoginnen und -pädagogen richten, äußerst rar gesät sind, bewerben sich drei Viertel der befragten Absolventinnen und Absolventen auf Online-Ausschreibungen und die Hälfte antwortet auf Zeitungsanzeigen. Diese Suchstrategien kommen somit häufiger zum Einsatz als beispielsweise Vermittlungsdienste der Arbeitsagentur (33 %) oder die Suche über soziale Netzwerke wie über Kontakte aus Nebenjobs oder Praktika (47 %) und über Kontakte im Familien- und Freundeskreis (29 %). Damit bestätigt sich die These nicht, dass die Suche über soziale Kontakte am stärksten genutzt wird.

Neben der reinen Häufigkeit der eingesetzten Sucharten interessiert die Erfolgsbilanz, die eine Suchstrategie aufweisen kann. Bei allen Magistern, die erfolgreich eine Arbeitsstelle gesucht haben (n=255), führen in Relation zur genutzten Häufigkeit am ehesten Initiativbewerbungen zum Ziel (vgl. Abbildung 1). Die Suche über Kontakte aus Jobs oder Praktika sowie über Kontakte zu ehemaligen Lehrenden stellen jeweils für etwas weniger als die

Hälfte der Absolvierenden und Absolventen einen erfolgreichen Weg dar, eine Stelle zu finden.

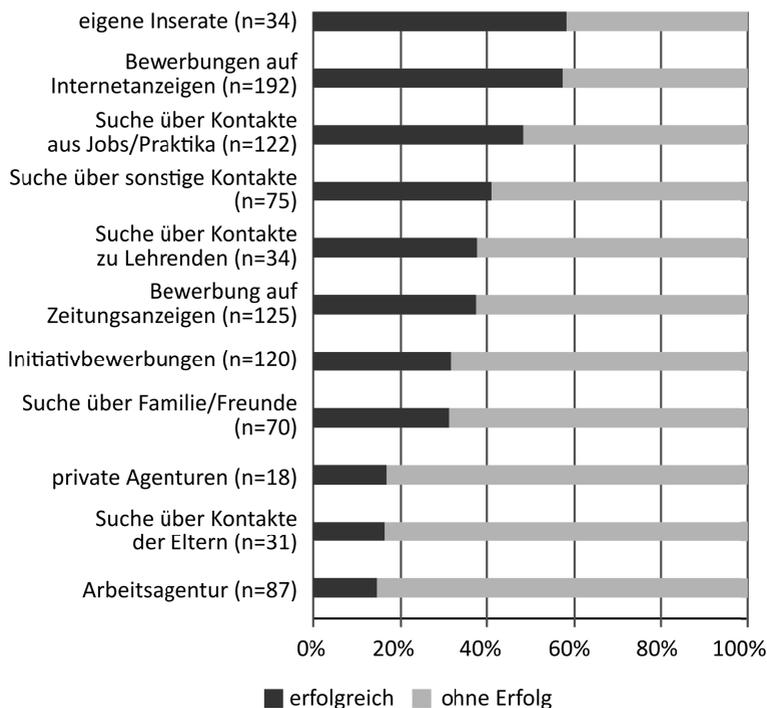


Abb. 1: Erfolgsquoten der Suchstrategien der Magister (n=255) (Lindemann 2015)

Die Pädagoginnen und Pädagogen brauchen durchschnittlich 17 Bewerbungen und 3,2 Monate, um sich erfolgreich auf dem Arbeitsmarkt zu platzieren. Wie nach der Netzwerktheorie angenommen werden kann, münden die Magister, die schwache soziale Kontakte zur Suche nutzen, signifikant schneller ein als die Befragten, die nicht über ihre weak ties suchen (vgl. Tabelle 2). Trotz intensiver Suchbemühungen einiger weniger Magister, die mit erheblichen Problemen zu kämpfen haben, gelingt den Absolvierenden und Absolventen in der überwiegenden Mehrheit ein schneller und besserer Übergang, als dies Vergleichsgruppen vermuten ließen. Die Erfolgsziffer als Quotient aus den erhaltenen Stellenangeboten und den abgegebenen Bewerbungen liegt mit 0,38 ebenfalls über der anderer bayerischer Erziehungswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler, was insgesamt für einen positiven Übergangsprozess der Befragten spricht (Falk et al. 2009; Rehn et al. 2011). Wie Tabelle 2 verdeutlicht, ist bezüglich der Erfolgsquote die Suche über soziale

Kontakte im Allgemeinen und über schwache Kontakte im Speziellen gegenüber konventionellen Suchstrategien überlegen und bestätigt die theoretischen Vorannahmen.

Suche über	soziale Kontakte		schwache Kontakte	
	nein	ja	nein	Ja
Suchdauer in Monaten	3,5600	2,7573	3,6047	2,4444*
Erfolgsziffer	0,3125	0,4696**	0,3165	0,5047**
Anzahl Magister (n ≥)	149	101	171	79

Mit Signifikanzniveau: ***: $p < 0.001$; **: $p < 0.01$; *: $p < 0.05$

Tab. 2: Erfolgsziffer und Suchdauer der Magister in Abhängigkeit der Nutzung sozialer Kontakte (Lindemann 2015)

5 Ausblick

Neben der Suche über soziale Kontakte konnten keine weiteren relevanten Einflüsse auf den Erfolgsindex identifiziert werden, da die Korrelationen mit humankapitalspezifischen Merkmalen wie eine berufliche Ausbildung, ein Praktikum oder die Studiennote ebenso wie soziodemographische Kennzeichen (Geschlecht, Bildungsherkunft etc.) nur äußerst schwach ausgeprägt sind (für alle: $r \leq 0.09$, $p > 0.05$). Da die Erfolgsziffer nicht hinreichend mit den vorliegenden Daten erklärt werden kann, scheinen andere Wirkungsmechanismen zu greifen. Denkbar wäre, dass ein gut formuliertes Bewerbungsschreiben und ein überzeugendes Auftreten den Erfolg einer Bewerbung maßgeblich beeinflussen, was mithilfe weiterer Studien untersucht werden könnte. Insgesamt gelingt den Münchner Pädagoginnen und Pädagogen ein problemloser Übergang in den Arbeitsmarkt. Weiterführende qualitative Untersuchungen könnten für die Absolventinnen und Absolventen, die mit größeren Problemen zu kämpfen haben, aufschlussreiche Daten über mögliche Ursachen zur Verfügung stellen, um Maßnahmen für eine gezielte Förderung dieser Gruppe identifizieren zu können.

Ausdifferenziertere berufliche Tätigkeitsbereiche und die hohe Bedeutung von Schlüsselqualifikationen wirken durch Veränderungen am Arbeitsmarkt auch auf die Hochschulen. Fachbezogene Verbleibsstudien können in diesem Kontext wichtige Daten für die forschungsspezifische und praxisbezogene Diskussion liefern. Insbesondere dem Dropout aus dem Hochschulsystem sollte dabei besondere Bedeutung zukommen.

Literatur

- Bahn Müller, R./Rauschenbach, T./Trede, W./Bendele, U. (1988): *Diplom-Pädagogen auf dem Arbeitsmarkt*. Weinheim: Juventa.
- Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung (Hrsg.) (2015): *BAP: Das Bayerische Absolventenpanel*. Verfügbar unter: <http://www.bap.ihf.bayern.de> [Zugriff: 13.02.2015].
- Becker, G.S. (1964): *Human Capital. A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. New York: National Bureau of Economic Research.
- Berger, R./Kriwy, P. (2004): „Wer verdient wie viel?“ Eine Analyse des Verdienstes von Münchner Soziologieabsolventen. In: *Sozialwissenschaften und Berufspraxis*, Jg. 27, H. 2, S. 133-154.
- Blossfeld, H.-P./Maurice, J. von/Schneider, T. (2011): The National Educational Panel Study: need, main features, and research potential. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Jg. 14, H. 2, S. 5-17.
- Bourdieu, P. (1983): *Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital*. In: Kreckel, R. (Hrsg.): *Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt, Sonderband 2*. Göttingen: Schwarz, S. 183-198.
- Fabian, G./Rehn, T./Brandt, G./Briedis, K. (2013): *Karriere mit Hochschulabschluss? Hochschulabsolventinnen und -absolventen des Prüfungsjahrgangs 2001 zehn Jahre nach dem Studienabschluss*. Verfügbar unter: http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201310.pdf [Zugriff: 13.02.2015].
- Falk, S./Huyer-May, B. (2011): *Erfolgreich im Beruf. Bayerische Hochschulabsolventen fünf Jahre nach dem Studium*. München: IHF.
- Falk, S./Reimer, M./Sarcelletti, A. (2009): *Studienqualität, Kompetenzen und Berufseinstieg in Bayern: Der Absolventenjahrgang 2004*. München: IHF.
- Franzen, A./Hangartner, D. (2005): *Soziale Netzwerke und beruflicher Erfolg: Eine Analyse des Arbeitsmarkteintritts von Hochschulabsolventen*. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Jg. 57, H. 3, S. 443-465.
- Fuchs, K. (2001): *Magister-Pädagog/-inn/en im Beruf: Ausgewählte Ergebnisse einer Befragung von Absolventinnen und Absolventen in Baden-Württemberg*. In: *Der pädagogische Blick*, Jg. 9, H. 1, S. 18-31.
- Gräsel, C./Reinhartz, P. (1998): *Ungeliebte Kinder auf dem Arbeitsmarkt? Ergebnisse einer Verbleibsstudie von AbsolventInnen des Magisterstudienganges Pädagogik*. In: *Der pädagogische Blick*, Jg. 6, H. 4, S. 223-247.
- Gräsel, C./Tippelt, R. (2002): *Magister-PädagogInnen als Lebenskünstler?* In: Otto, H. U./Rauschenbach, T./Vogel, P. (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft: Arbeitsmarkt und Beruf*. Opladen: Leske + Budrich, S. 43-56.
- Granovetter, M.S. (1973): *The Strength of Weak Ties*. In: *American Journal of Sociology*, Jg. 78, H. 6, S. 1360-1380.
- Granovetter, M.S. (1974): *Getting a Job. A Study of Contacts and Careers*. Cambridge: Harvard.
- Grunert, C. (1999): *Vom Pionier zum Diplom-Pädagogen. Lebensgeschichten und Berufsperspektiven von ostdeutschen Studierenden im Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske + Budrich.

- Harms, T./Tarant, R./Schlömerkemper, J. (1992): Pädagogik-Studium und Beruf. Eine empirische Studie zum Magister-Studiengang am Göttinger Pädagogischen Seminar. Göttingen: Pädagogisches Seminar der Universität Göttingen.
- Haug, S./Kropp, P. (2002): Soziale Netzwerke und der Berufseinstieg von Akademikern. Eine Untersuchung ehemaliger Studierender an der Fakultät für Sozialwissenschaften und Philosophie in Leipzig. Verfügbar unter: http://www.uni-leipzig.de/~sozio/content/site/a_berichte/32.pdf [Zugriff: 13.02.2015].
- INCHER-Kassel (Hrsg.) (2015): Kooperationsprojekt Absolventenstudien (KOAB). Verfügbar unter: <http://koab.uni-kassel.de/was-ist-koab> [Zugriff: 13.02.2015].
- Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (Hrsg.) (2013): IAB Kurzbericht 4/2013. Verfügbar unter: <http://doku.iab.de/kurzber/2013/kb0413.pdf> [Zugriff: 13.02.2015].
- Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs (Hrsg.) (2013): Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2013. Statistische Daten und Forschungsergebnisse zu Promovierenden und Promovierten in Deutschland. Bielefeld: Bertelsmann.
- Krüger, H.-H./Rauschenbach, T. (Hrsg.) (2004): Pädagogen in Studium und Beruf. Empirische Bilanzen und Zukunftsperspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krüger, H.-H./Rauschenbach, T./Fuchs, K./Grunert, C./Huber, A./Kleifgen, B./Rostampour, P./Seeling, C./Züchner, I. (2001): Diplom-Pädagogen in Deutschland. Survey 2001. Weinheim: Juventa.
- Lehmann, L./Kuckartz, U. (2006): Empirische Studie über die Absolventen des Diplom-Studienganges Pädagogik an der Philipps-Universität Marburg. Befragung der Diplomjahrgänge 2002 bis 2004. Verfügbar unter: <http://www.uni-marburg.de/fb21/ep/forschung/downloads/absolv05> [Zugriff: 13.02.2015].
- Lindemann, B. (2007): Zum beruflichen Verbleib von Magister-Pädagogik-Absolventen: Eine exemplarische Untersuchung von Berufseinmündungsprozessen bei Akademikern. Unveröffentlichte Magisterarbeit, LMU München.
- Lindemann, B. (2015): Die berufliche Situation von Pädagoginnen und Pädagogen. Ein Vergleich zwischen Magisterabsolvent/innen und Promovierten des Studienganges Pädagogik der Ludwig-Maximilians-Universität München. München: Herbert Utz.
- LMU München (Hrsg.) (2010): Prüfungs- und Studienordnung der Ludwig-Maximilians-Universität München für den Bachelorstudiengang Pädagogik/Bildungswissenschaft. Vom 16. Juli 2010. Verfügbar unter <http://www.edu.lmu.de/apb/dokumente/bachelor/pruefstudordhf10.pdf> [Zugriff: 13.02.2015].
- LMU München (Hrsg.) (2011): Prüfungs- und Studienordnung der Ludwig-Maximilians-Universität München für den Masterstudiengang Pädagogik mit Schwerpunkt Bildungsforschung und Bildungsmanagement. Vom 11. Oktober 2011. Verfügbar unter: http://www.uni-muenchen.de/aktuelles/amtl_voe/0700/774-11pbb-ma-2011-ps00.pdf [Zugriff: 13.02.2015].
- Lottridge, S.M./Nicewander, A.W./Mitzel, H.C. (2011): A Comparison of Paper and Online Tests Using a Within-Subjects Design and Propensity Score Matching Study. In: *Multivariate Behavioral Research*, Jg. 46, H. 3, S. 544-566.

- Preisendörfer, P./Voss, T. (1988): Arbeitsmarkt und soziale Netzwerke. Die Bedeutung sozialer Kontakte beim Zugang zu Arbeitsplätzen. In: Soziale Welt, Jg. 39, H. 1, S. 104-119.
- Rehn, T./Brandt, G./Fabian, G./Briedis, K. (2011): Hochschulabschlüsse im Umbruch. Studium und Übergang von Absolventinnen und Absolventen reformierter und traditioneller Studiengänge des Jahrgangs 2009. Hannover: HIS GmbH.
- Schlegelmilch, C. (1987): Taxifahrer Dr. phil. Akademiker in der Grauzone des Arbeitsmarktes. Opladen: Leske + Budrich.
- Stober, D. (1990): Quo vadis Magister? Persönlichkeit als Schlüssel zum beruflichen Erfolg. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (Hrsg.) (2012): Gutachten des Aktionsrats Bildung: Internationalisierung der Hochschulen. Eine institutionelle Gesamtstrategie. Münster: Waxmann.
- Wischmeier, I. (2004): Berufseinstieg und Berufsverbleib Augsburger Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Transitionen und Trajektorien

1 Zum erwachsenenpädagogischen Interesse an Übergängen

Das Interesse an ‚Übergängen‘ teilen verschiedene Disziplinen. Während die Psychologie sich tendenziell eher der ‚Mikroebene‘ einzelner Subjekte, ihrer emotionalen Verfasstheit, ihren Selbstkonzepten, ihren Copingstrategien zuwendet, ist die Organisations- und Managementforschung mit der ‚Mesoebene‘ organisationaler und institutioneller Steuerung von Übergängen befasst. Die Policy- und Governanceforschung adressiert hingegen auch die ‚Makroebene‘ nationaler Politikgestaltung. ‚Übergang‘ wird damit zum Referenzbegriff sehr unterschiedlicher disziplinärer Perspektiven, Analyse- und Interventionsebenen.

Das erziehungswissenschaftliche Interesse an Übergängen ist traditionell stark seitens sozialpädagogischer Diskussionen vorangetrieben worden (Schröer et al. 2013). Das erstarkende erwachsenenpädagogische Interesse an institutionellen und gesellschaftlichen Einbettungen subjektiver Bildungsstrategien und -erfolge fokussiert vor allem das Verstehen und Unterstützen von Lern- und Bildungsprozessen in Übergängen, die dabei als Lernanlass und Bildungsgelegenheit verstanden werden. Wie lässt sich ein solches Übergangsgeschehen angemessen theoretisieren? Welche Erträge sind von spezifischen methodologischen Strategien zu erwarten?

Übergangstheorien führen unterschiedliche implizite oder explizite Vorstellungen des Transitorischen mit sich: Diese unterscheiden sich erstens hinsichtlich der Annahmen zur Offenheit des Geschehens, so z. B. die Vorstellung der zieloffenen ‚Journey‘ vs. der Zielgeführtheit einer ‚Passage‘ (van Gennepe 2005). Theoretische Modellierungen unterscheiden sich zweitens hinsichtlich ihrer Grundannahmen bezogen auf ‚Linearität‘ vs. ‚Ruptur‘: So liegen klassische erziehungswissenschaftliche Vorstellungen der ‚Entwicklung‘, des ‚Wachstums‘ und der ‚Steigerung‘ solchen Vorstellungen diametral entgegen, die von ‚Bruchpunkten‘, ‚Rupturen‘ und ‚Krisen‘ her denken (Koller 2012). Eher biographietheoretisch inspirierte Vorstellungen eines evolutionär-biographischen Werdens (‚becoming‘) stehen Vorstellungen institutionalisierter Gabelungen und Pfade gegenüber (Glaser/Strauss 1971). Entwürfen des transitorischen biographischen Selbst (Welzer 1990; 1993a, b) stehen Vorstellungen entgegen, die von sozialen Verlaufslinien in historischen Prozessen, von „Trajektorien“ her denken (Bourdieu 1987; Frieberts-häuser 1992).

Angesichts dieser hier nur knapp skizzierten, sehr unterschiedlichen Vorstellungen des Transitorischen in Übergangstheorien zielt der vorliegende Beitrag auf die Klärung ausgewählter theoretischer Positionen und die damit einhergehenden methodologischen Implikationen, um auf dieser Grundlage genauer die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen einer sozialpsychologisch akzentuierten Vorstellung von „Transitionen“ und einer soziologischen – sich im Anschluss an Bourdieu verstehenden – analytischen Perspektive der „Trajektorien“ bestimmen zu können, wie sie auch im aktuell realisierten Forschungsprojekt „Trajektorien im akademischen Feld“ Anwendung findet. Das vierte Kapitel formuliert einen Ausblick und die Desiderate einer an „Trajektorien“ orientierten Forschungsmethodologie.

2 Theoretische Modellierung von Übergängen

Als Pionierleistung der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Übergängen können Arnold van Genneps (2005) Überlegungen zu den „rites de passage“ angesehen werden. Auf der Grundlage der Lektüre verschiedenster ethnologischer Studien kommt er zu dem Schluss, dass sich in sämtlichen Kulturen rituelle Praktiken finden, denen er nicht nur ein einheitliches „Strukturschema“ (ebd., S. 183), sondern auch eine gemeinsame Funktion zuweist: „Das Leben eines Menschen besteht somit in einer Folge von Etappen, deren End- und Anfangsphasen einander ähnlich sind: Geburt, soziale Pubertät, Elternschaft, Aufstieg in eine höhere Klasse, Tätigkeitsspezialisierung. Zu jedem dieser Ereignisse gehören Zeremonien, deren Ziel identisch ist: Das Individuum aus einer genau definierten Situation in eine andere, ebenso genau definierte hinüberzuführen“ (ebd., S. 15).

Mit dem Konzept der „status passage“ versuchen Glaser und Strauss sich von einer solchen, ihrer Einschätzung nach auch vielen soziologischen Untersuchungen (implizit) zugrunde liegenden Perspektive, die Übergänge als „fairly regularized, scheduled, and prescribed“ annimmt, zu lösen (Glaser/Strauss 1971, S. 3). Sie entwickeln eine differenziertere Rekonstruktion, die Übergänge hinsichtlich ihrer „reversibility, temporality, shape, desirability, circumstantiality, and multiplicity“ (Glaser/Strauss 1971, S. 12) in den Blick nimmt.

Harald Welzer knüpft an diese Perspektive insofern an, als er ebenfalls betont, dass in einer modernen, in stetigem Wandel begriffenen Gesellschaft Individuen durchgängig in multiple, einander vielfach überlagernde Übergänge eingebunden seien, die daher nicht als temporäre Bewegungsphasen zwischen ansonsten konstanten Status im Sinne von „resting place[s]“ (Glaser/Strauss 1971, S. 2) rekonstruiert werden können. Der Begriff der Transition beschreibt vielmehr „sozial prozessierte, verdichtete und akzelerierte Phasen in einem in permanentem Wandel befindlichen Lebenslauf“ (Welzer 1993a, S. 37). Obgleich auch in Welzers empirischen Untersuchungen gesell-

schaftlich induzierte (z.B. durch die deutsche Wiedervereinigung, Welzer 1993a) oder institutionalisierte (z.B. in Form des Studienabschlusses, Welzer 1990) Übergänge im Fokus stehen, seien diese „keine einsamen Wanderer zwischen in sich stabilen sozialen Welten“ (Welzer 1993a, S. 36). Vor diesem Hintergrund formuliert er seine Kritik am Konzept von Glaser und Strauss: Dort 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).

Wie aber lässt sich die Dynamik und Relationalität von Übergängen sozialtheoretisch fundieren? Welzer bezieht sich dazu maßgeblich auf Elias' Figurationstheorie und legt damit eine relationale Soziologie zugrunde, die das Soziale als sich prozessual entfaltendes Interdependenzgeflecht zwischen Individuen betrachtet (Elias 2001 [1939]). Transitionen vollziehen sich dann als Veränderungen dieses Geflechts bzw. von konkreten Figurationen, weshalb die empirische Untersuchung von Übergängen Vorgehensweisen erfordert, „die relational strukturierte Prozesse erfassen können“ (Welzer 1993a, S. 38). Hieraus erwachsen jedoch hohe Anforderungen an das methodische Vorgehen, welche von Welzer selbst – wie noch zu zeigen sein wird – nicht hinreichend eingelöst werden. Diese Problematik ergibt sich zum Teil auch aus Welzers sozialpsychologisch orientierter Aneignung der figurationstheoretischen Perspektive, mit der er Relationalität vornehmlich auf der Ebene der unmittelbaren ‚Beziehungsgefüge‘ der Übergänger in den Blick zu nehmen vermag.

Im Folgenden soll deshalb eine ebenfalls relational angelegte, aber gesellschaftlich weiter ausgreifende theoretische Perspektive auf ihren möglichen Erkenntniswert für die Auseinandersetzung mit Übergängen hin untersucht werden: Die Praxeologie Bourdieus bietet ein analytisches Instrumentarium, mit dem sowohl die Dynamik wie auch die Relationalität des Übergangsgeschehens in den Blick genommen werden können. Die Basis für eine solche praxeologische Untersuchung von Übergängen kann der (bislang noch unzureichend rezipierte) Begriff der ‚Trajektorie‘ bilden.

In seiner Studie „Die feinen Unterschiede“ (Bourdieu 1987) weist Bourdieu dem Konzept der „trajectoire“ (frz. für „Flugbahn“, in der deutschen Übersetzung „Laufbahn“) eine durchaus zentrale Funktion zu, denn der dort empirisch untersuchte Zusammenhang zwischen den gesellschaftlichen Positionen von Akteuren und Akteurinnen und ihren Geschmacksurteilen lässt sich erst dann wirklich nachvollziehen, wenn dabei nicht nur die aktuelle, sondern auch zuvor eingenommene Positionen der jeweiligen Akteure und Akteurinnen berücksichtigt werden.

Erst im diachronen Nachvollzug der Abfolge unterschiedlicher sozialer ‚Stellungen‘ werden aktuelle ‚Stellungnahmen‘ erklärbar: Dass einige Akteur/innen, die über eine hohe Kapitalausstattung verfügen und im oberen

Drittel des sozialen Raumes anzusiedeln sind, bisweilen dennoch einen Jahrmarktsbesuch dem der Oper vorziehen mögen, erklärt Bourdieu bekanntermaßen durch die Erfahrungsaufschichtung im Habitus. Die Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsstrukturen von Akteur/innen sind dabei aber nicht nur durch ihre jeweilige soziale Herkunft geprägt, sondern auch durch sämtliche Erfahrungen, die sie in Abhängigkeit von ihrer spezifischen Laufbahn – der Trajektorie – gemacht haben, indem sie an der Praxis verschiedener sozialer Orte teilgenommen und unterschiedliche gesellschaftliche Positionen eingenommen haben.

Gesellschaftliche Positionen sind praxeologisch immer nur relational, also im Verhältnis zu anderen Akteuren und Akteurinnen, zu denken: Das Konzept der Trajektorie begreift Laufbahnen daher als soziale Laufbahnen, die ihrerseits eingebettet sind in vielfältige, parallel verlaufende Aufstiegs- und Abstiegsbewegungen anderer Akteur/-innen oder auch ganzer Gruppen in Form kollektiver Trajektorien (z. B. eines Berufsstandes). Trajektorien entfalten sich also stets in einem dynamischen Gefüge und können als ‚Flugbahn‘ nur innerhalb eines solchen, relational definierten, räumlichen Bezugssystems nachvollzogen werden. Während aber dieses Bezugssystem für Bourdieu in „Die feinen Unterschiede“ noch der ‚soziale Raum‘ ist, treten in seinen späteren Arbeiten an dessen Stelle immer häufiger bestimmte ‚soziale Felder‘.

Soziale Felder können als relativ autonome Praxisbereiche verstanden werden, in denen sich die Praxis der Akteur/innen auf bestimmte, allseitig in ihrem Wert anerkannte „Interessenobjekte“ (Bourdieu 2004, S. 107) richtet. Als Spielfelder sind sie zu charakterisieren, weil sich in historischen Prozessen bestimmte Strukturen herausgebildet haben, welche als Spielregeln die Praktiken regulieren, die notwendigen Mindesteinsätze festlegen, und die auf dem Spiel stehenden Gewinnmöglichkeiten festsetzen. Als relationale Gebilde sind sie durch ebenfalls historisch herausgebildete Akteurskonstellationen und institutionalisierte Positionen gekennzeichnet und schließlich sind diese Strukturen als Kampffelder Ergebnis und Gegenstand stetiger Auseinandersetzungen unter den Mitspieler/-innen (Bourdieu 2004).

Für die Auseinandersetzung mit Übergängen sind soziale Felder deshalb so bedeutsam, weil Trajektorien sich maßgeblich innerhalb von sozialen Feldern und über verschiedene soziale Felder hinweg vollziehen. Das Passieren von Feldgrenzen markiert wichtige Wegpunkte innerhalb von Trajektorien, an die sich zumeist Lern- und Bildungsprozesse besonderer Intensität knüpfen: Schon der Eintritt in ein bestimmtes Feld setzt voraus, dass die zukünftigen Mitspieler/-innen einen Habitus ‚mitbringen‘, welcher es ihnen ermöglicht, die umkämpften Interessenobjekte überhaupt zu erkennen bzw. anzuerkennen. Zudem müssen sie mindestens insoweit bereits Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster inkorporiert haben, dass ihnen ein aktives Mitwirken an der feldspezifischen Praxis möglich ist. Doch selbst

wenn sich für neue Mitspieler/-innen innerhalb eines Feldes spezifische Novizenpositionen institutionalisiert haben, wird eine dauerhafte Teilhabe letztlich davon abhängen, ob sie sich das Spiel und seine impliziten Regeln sowie das für ein dauerhaftes Mitspielen erforderliche Wissen und Können aneignen.

Mit dem Eintritt von Akteuren und Akteurinnen in ein neues soziales Feld und den Erfahrungen, die sie durch die Teilnahme an der spezifischen Praxis machen, ergeben sich – eingedenk der Hysteresis des Habitus – Möglichkeiten zur Inkorporierung neuer Denkweisen, alternativer Handlungsmuster und veränderter Orientierungen: Der Habitus ist ebenso Voraussetzung wie Ergebnis der Teilhabe an der Alltagspraxis in sozialen Feldern. Der Feldeintritt stellt also eine Übergangsphase dar, in der sich verdichtet sozialisatorische Prozesse abspielen und die schließlich in die Herausbildung feldtypischer Habitus münden kann (so z. B. beim Studienbeginn, vgl. Friebertshäuser 1992; Maschke 2013).¹ Die Herstellung von Trajektorien und das konkrete Übergangsgeschehen vollziehen sich damit in der Alltagspraxis und das bedeutet aus praxeologischer Perspektive zugleich: im Zusammenwirken von Habitus und Feld. Sowohl der Habitus als inkorporierte Geschichte und Gesamtheit der lebensgeschichtlich angeeigneten Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsstrukturen als auch das Feld als objektiviert Geschichte fungieren als gleichermaßen ermöglichende wie begrenzende Strukturen für die Hervorbringung von Praktiken und strukturieren damit das Übergangsgeschehen. Wenn Welzer die Transitionsforschung an der „Schnittstelle von individuellen Handlungspotentialen und Bewältigungsvermögen und von gesellschaftlichen Handlungsanforderungen und Rahmenseetzungen“ (Welzer 1993b, S. 137) verortet, so kann eine praxeologische Perspektive deshalb weiterführend sein, weil sie ebenjene Rekonstruktion der wechselseitigen Verwobenheit von inkorporierten und institutionalisierten Strukturen analytisch fokussiert: „Die soziale Realität existiert sozusagen zweimal, in den Sachen und in den Köpfen, in den Feldern und in den Habitus, innerhalb und außerhalb der Akteure“ (Bourdieu/Wacquant 1996, S. 161).

Aus den bisherigen Überlegungen lassen sich drei Basisanforderungen für die praxeologische Rekonstruktion von Übergängen ableiten, die Implikationen für deren empirische Untersuchung mitführen. Erstens muss sie *relational* angelegt sein, denn „das Reale ist relational“ (Bourdieu 1998, S. 15): Nicht nur können sowohl Felder als auch Habitus jeweils als relational organisierte Strukturen verstanden werden, sie gehen weiterhin in der Alltagspraxis spezifische Relationen miteinander ein. Die Untersuchung von

1 Umgekehrt bedeutet der Eintritt neuer Mitspieler/-innen auch ‚Perturbationen‘ für das Feld und kann Veränderungsprozesse der objektivierten Strukturen auslösen (vgl. Weber 2012; 2013; Elven/Weber 2012; Elven/Schwarz i. E.)

Übergängen erfordert daher eine systematische Analyse der inkorporierten Strukturen (Habitus) zum einen, der institutionalisierten Strukturen (Feld) zum anderen und schließlich ihres praktischen Zusammenwirkens.

Zweitens muss eine praxeologische Übergangsforschung *rekonstruktiv* angelegt sein: „Weil die Handelnden nie ganz genau wissen, was sie tun, hat ihr Tun mehr Sinn, als sie selber wissen“ (Bourdieu 1993, S. 127). Eine praxeologische Analyse von Übergängen muss diesen sozial konstituierten Sinn erschließen, den die Praxis des Übergangsgeschehens aufweist; sie ist damit auf die Rekonstruktion der ihr sowohl seitens der institutionalisierten Strukturen als auch der inkorporierten Strukturen zugrunde liegenden Muster verwiesen.

Drittens muss eine praxeologische Übergangsforschung die *Prozessualität* von Übergängen fokussieren: Sie leistet dies einerseits retrospektiv, indem sie stets das Geworden-Sein der empirisch vorfindbaren Strukturen von Habitus und Feldern analytisch einbezieht; sie ist aber auch prospektiv ausgerichtet, indem sie Praktiken in statu nascendi untersucht und (idealiter in einem längsschnittlich angelegten Forschungssetting) deren weitere Entwicklung begleitet.

3 Empirische Untersuchung von Übergängen

Analog zur Gegenüberstellung der theoretischen Konzepte ‚Transition‘ und ‚Trajektorie‘ sollen nun weitere methodologische Implikationen und daran anschließende methodische Folgerungen für beide Perspektiven näher beleuchtet werden.

Als fundamental einend kann festgehalten werden, dass beide Ansätze – wenn auch in unterschiedlichen Ausformungen und in unterschiedlicher Weise eingebettet –, originär empirisch fundiert entwickelt wurden. So entwirft Welzer den Ansatz einer Transitionsforschung auf Basis von Einzelfallanalysen, gekennzeichnet durch eine „größtmögliche empirische Offenheit gegenüber unbestimmten und unsicheren Übergängen im Zusammenhang von deinstitutionalisierten Lebensläufen“ (von Felden/Schiener 2010, S. 9). Die enge Verzahnung von Materialanalyse und Entwicklung seines Forschungsansatzes zeigt sich, wenn Welzer festhält: „Wie gesagt, hat mich erst das erhobene Material auf die Spur gebracht, daß anders als gewöhnlich mit ihm verfahren werden könnte – die methodologische Reflexion ist mithin Produkt der Interpretation des erhobenen Materials.“ (Welzer 1993a, S. 97).

Auch Bourdieu entwickelte sein umfangreiches Repertoire an Analyseinstrumenten „durchgehend im Zusammenhang von aufwändigen quantitativen und qualitativen Untersuchungen in verschiedenen Feldern“ (Brake/Bremer/Lange-Vester 2013, S. 8). Durch ihre empirische Grundlegung sind beide Konzepte immer schon auf die methodologische Reflexion von Folgerungen für den Forschungsprozess verwiesen.

In Anknüpfung an die obigen Ausführungen stehen im Zentrum der Überlegungen Welzers die Dynamik und Relationalität von Übergängen. In der Auswertung des Interviewmaterials zeigte sich, dass sich das zu untersuchende Phänomen – Transitionsprozesse bei DDR-Bürger/-innen – ebenso in der Interviewsituation widerspiegelte (Jensen/Welzer 2003). Speziell für die Entwicklung eines Forschungsvorgehens setzt sich Welzer zunächst intensiv mit der Frage der Neutralität des Forschenden speziell in der Interviewsituation auseinander. Von diesem Verständnis der Neutralität der Forschenden löst er sich, indem das Handeln der interviewenden Person ebenso Gegenstand des Auswertungsprozesses wird und entwickelt die dialogische Hermeneutik (Welzer 1993a, S. 99) bzw. gemeinsam mit Olaf Jensen das Verfahren der hermeneutischen Dialoganalyse (u. a. Jensen 2000; Welzer 1993a). Dieses Vorgehen verstehen die Autoren als „pragmatische Weiterentwicklung der Objektiven Hermeneutik“ (Jensen/Welzer 2003) und nutzen es für das Herausarbeiten von Dimensionen und Begriffen für die Transitionsforschung. Fragen „nach Möglichkeiten der Prozeßanalyse, nach Entschlüsselungsmöglichkeiten diskontinuierlicher Schichtungen von Erfahrungen, nach Lösungen für das Problem der Forscherinvolvierung und nach Möglichkeiten, die gesellschaftliche Eingebundenheit individueller Transitionen analytisch zu berücksichtigen“ (Welzer 1993a, S. 302) hält Welzer als zentrale Ansatzpunkte für die Weiterentwicklung und Anpassung seiner Ausarbeitung einer Transitionsforschung fest. Gerade in methodologischer Hinsicht bleiben jedoch Kernanliegen unbeantwortet, wie z. B. das Einlösen der Anforderung, Transitionen gleichermaßen als gesellschaftliche und individuelle Phänomene zu untersuchen.

In Anknüpfung an Welzers Konzeption der Transition arbeiten Heide von Felden und Jürgen Schiener mit Kollegen und Kolleginnen ein empirisches Vorgehen heraus, das die qualitative Tradition der Biographieforschung mit der quantitativ orientierten Lebenslaufforschung verknüpft (vgl. von Felden/Schiener 2010). In ihrem Ansatz wird der institutionellen Struktur von Übergängen ein quantitativer und den individuellen Bewältigungsstrategien ein qualitativer Zugang zugeordnet (Böpple et al. 2010, S. 238 f.). Wengleich eine Trennung der Strukturebenen durch die Zuordnung unterschiedlicher empirischer Zugänge erfolgt, distanzieren sie sich explizit davon, die beiden Zugänge den Kategorien Individuum und Gesellschaft oder einer Mikroebene auf der einen und einer Meso- und Makroperspektive auf der anderen Seite zuzuordnen, sondern sehen eine Verknüpfung von Individuum und Gesellschaft innerhalb beider Zugänge gegeben (von Felden 2010, S. 22). Für eine Verknüpfung der Strukturebenen wählen sie einen triangulativen Ansatz, wobei sie die Triangulation nicht als Instrument der Validierung, sondern als Möglichkeit, komplementäre methodische Zugänge erkenntnisweiternd zu verbinden, verstehen (ebd., S. 241 f.).

Auch für eine praxeologische Trajektorienforschung sind die von Welzer aufgeworfenen Fragen, insbesondere nach Untersuchungsdesigns, die das Zusammenwirken von Individuum und Gesellschaft im Übergangsgeschehen einholen können, relevant – denn hier gilt es, die Implikationen eines Verständnisses von Trajektorien als langfristige, pfadabhängige und soziobiographische Verläufe im Forschungsprozess zu berücksichtigen. Im Forschungsprojekt „Trajektorien im akademischen Feld“² – in dem die Laufbahnen von Nachwuchswissenschaftlern und Nachwuchswissenschaftlerinnen untersucht werden – steht speziell die Übergangsphase zwischen abgeschlossener Promotion und dem Beginn der Postdoc-Phase im Fokus. Die Forschungsstrategie folgt dabei den für einen praxeologischen Zugang grundlegenden Prinzipien einer relationalen, rekonstruktiven und prozessualen Forschungsstrategie.

Der Notwendigkeit eines relationalen Forschungsansatzes wird bei der Untersuchung von Laufbahnen des wissenschaftlichen Nachwuchses begegnet, indem sowohl die institutionellen Strukturen des Feldes als auch die habituellen Strukturen untersucht werden und die Trajektorien in einer integrierenden Analyse rekonstruiert werden. Im Projekt werden zunächst 36 Nachwuchswissenschaftler und -wissenschaftlerinnen mit narrativ angelegten Interviews befragt und für zwölf ausgewählte Fälle die institutionellen Kontexte während ihrer Promotionsphase anhand dreier Dimensionen erhoben. In Form von Dokumentenanalysen werden erstens die jeweiligen Organisationen untersucht, an denen die Nachwuchswissenschaftler und Nachwuchswissenschaftlerinnen promovierten, zweitens werden die Betreuenden der Dissertationen mittels leitfadengestützter Interviews befragt und schließlich werden Gruppendiskussionen mit den Peers, die während der Promotionsphase Teil der Alltagspraxis waren, durchgeführt. Die in diesen drei Dimensionen zu rekonstruierenden Kontexte der Promotionsphase werden als Strukturen der Ermöglichung wie auch der Begrenzung von Alltagspraktiken verstanden, die somit ebenfalls die Bildungs- und Aneignungsprozesse der Nachwuchswissenschaftler und Nachwuchswissenschaftlerinnen im akademischen Feld strukturieren. Die habituellen und institutionellen Strukturierungen werden für eine Analyse der Trajektorien in ihrem Zusammenwirken rekonstruiert. In relationaler Perspektive werden also die habituellen Strukturen als in der alltäglichen Praxis des Wissenschaftler/-in-Seins inkorporierte verstanden, welche die Aneignung und Inkorporierung ermöglichen bzw. begrenzen können. Angeeignet bzw. inkorporiert werden können die objektivierten, institutionalisierten Strukturen der Alltagspraxis, wobei auch diese Prozesse feldspezifisch ermöglicht und begrenzt werden.

2 Das Projekt wird vom BMBF gefördert und wird von September 2013 bis August 2016 an den Universitäten Augsburg (Leitung: Dr. Anna Brake) und Marburg (Leitung: Prof. Dr. Susanne Maria Weber) durchgeführt.

Eine Analyse des Zusammenwirkens habitueller und institutionalisierter Strukturen wird durch eine qualitativ rekonstruktive Forschungsstrategie eingelöst. Daher gilt es bei der Analyse von Texten, entsprechend Mannheims Unterscheidung in theoretisches und atheoretisches Wissen (ebd. 1980), nicht nur auf das *Was*, sondern stärker noch auf das *Wie* abzielen, nicht das „opus operatum“, sondern der „modus operandi“ steht im Mittelpunkt des Interesses. Die dokumentarische Methode greift diese Unterscheidung in zwei zentralen Analyseschritten systematisch auf. Dadurch „gewinnt der Beobachter einen Zugang zur Handlungspraxis und zu der dieser Praxis zugrunde liegenden (Prozess-)Struktur, die sich der Perspektive der Akteure selbst entzieht“ (Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2007, S. 12).

Eingelagert in das relationale wie auch das rekonstruktive Herangehen findet sich immer schon das prozessuale Prinzip, da die Alltagspraxis sich prozessual vollzieht und die Historizität institutioneller und habitueller Strukturen stets in Prozessen der Institutionalisierung und Inkorporierung gedacht wird. Daher richtet das Forschungsprojekt seinen Blick zunächst retrospektiv von der frühen Post-Doc-Phase ausgehend zurück auf die Promotionsphase, die umfassend rekonstruiert wird. Zugleich wird aber auch die weitere Entwicklung des Übergangsgeschehens empirisch eingeholt, indem ein zweiter Erhebungszeitpunkt realisiert wird: Dafür werden die Nachwuchswissenschaftler und -wissenschaftlerinnen nach ca. einem Jahr erneut befragt.

4 Ausblick: Eine Praxeologie des Übergangs?

Auf der Grundlage des hier ausgeführten Verständnisses von Trajektorien als langfristigen, pfadabhängigen und soziobiographischen Verläufen lassen sich die im vorliegenden Beitrag ausgeführten Basisanforderungen für die praxeologische Rekonstruktion von Übergängen zusammenfassen: Empirische Untersuchungen sind demnach *relational* anzulegen, um das Zusammenspiel von Habitus und Feld zu erschließen. Eine praxeologische Übergangsforschung ist zweitens *rekonstruktiv* anzulegen, um den sozial konstituierten Sinn der Praxis des Übergangsgeschehens in den institutionalisierten wie in den inkorporierten Strukturen zu erschließen. Drittens zielt sie darauf ab, die *Prozessualität* von Übergängen – retrospektiv wie auch prospektiv – zu fokussieren. Auf diese Weise lassen sich Praktiken idealerweise *längsschnittlich* untersuchen.

Die Fokussierung auf Trajektorien erlaubt – forschungs- ebenso wie gestaltungslogisch –, mögliche Verengungen und Verkürzungen auf ein singuläres oder punktuelles Übergangsgeschehen zu vermeiden. Sie erschließt das Zusammenwirken subjektiver und objektiver Strukturen für die erziehungswissenschaftliche Analyse – ebenso wie für die Gestaltung erwerbspädagogischer und organisationspädagogischer Praxis. Sie arbeitet dabei

generell gegenstandsangemessen multimethodisch, triangulierend und prozessual rekonstruktiv.

Literatur

- Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (2007): Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag, S. 9-27.
- Böpple, D./von Felden, H./Nierobisch, K./Wagner, M. (2010): Übergänge als Transitionen: Übergangsforschung als Triangulation von qualitativen und quantitativen Ergebnissen. In: Felden, H. von/Schiener, J. (Hrsg.): Transitionen – Übergänge vom Studium in den Beruf. Zur Verbindung von qualitativer und quantitativer Forschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 237-252.
- Bourdieu, P. (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1993): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1998): Das Reale ist relational. In: ders.: Praktische Vernunft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 15-23.
- Bourdieu, P. (2004): Über einige Eigenschaften von Feldern. In: Soziologische Fragen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 107-114.
- Bourdieu, P./Wacquant, L.J.D. (1996): Reflexive Anthropologie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Brake, A./Bremer, H./Lange-Vester, A. (2013): Empirisch arbeiten mit Bourdieu: Eine Einleitung. In: Brake, A./Bremer, H./Lange-Vester, A. (Hrsg.) (2013): Empirisch arbeiten mit Bourdieu. Theoretische und methodische Überlegungen, Konzeptionen und Erfahrungen. Weinheim: Beltz Juventa, S. 7-19.
- Elias, N. (2001): Die Gesellschaft der Individuen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 15-98.
- Elven, J./Schwarz, J. (i.E.): Organisation, Lernen, Wandel. Konturierung einer praxeologischen Organisationspädagogik. In: Göhlich, M./Weber, S.M./Schröer, A./Pätzold, H. (Hrsg.): Organisation und Theorie. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik. Wiesbaden: Springer VS.
- Elven, J./Weber, S.M. (2012): Organisation, Habitus und Reflexion kultureller Differenz. In: Göhlich, M./Weber, S.M./Schiersmann, C./Schröer, A. (Hrsg.): Organisation und Kulturelle Differenz. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 37-48.
- Felden, H. von (2010): Übergangsforschung in qualitativer Perspektive: Theoretische und methodische Ansätze. In: Felden, H. von/Schiener, J. (Hrsg.): Transitionen – Übergänge vom Studium in den Beruf. Zur Verbindung von qualitativer und quantitativer Forschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 21-41.
- Felden, H. von/Schiener, J. (2010): Zum Übergang vom Studium in den Beruf aus qualitativer und quantitativer Perspektive. In: Felden, H. von/Schiener, J. (Hrsg.): Transitionen – Übergänge vom Studium in den Beruf. Zur Verbindung von qualitativer und quantitativer Forschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 7-19.

- Friebertshäuser, B. (1992): Übergangsphase Studienbeginn. Eine Feldstudie über Riten der Initiation in eine studentische Fachkultur. Weinheim: Juventa.
- Glaser, B. G./Strauss, A. L. (1971): Status Passage. London: Routledge & Kegan Paul.
- Jensen, O. (2000): Zur gemeinsamen Verfertigung von Text in der Forschungssituation. In: Forum qualitative Sozialforschung, Jg. 1, H. 2.
- Jensen, O./Welzer, H. (2003): Ein Wort gibt das andere, oder: Selbstreflexivität als Methode. In: Forum qualitative Sozialforschung, Jg. 4, H. 2.
- Koller, H.-C. (2012): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformativischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.
- Mannheim, K. (1980): Über die Eigenart kulturosoziologischer Erkenntnis. In: Mannheim, K. (Hrsg.): Strukturen des Denkens. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 33-154.
- Maschke, S. (2013): Habitus unter Spannung – Bildungsmomente im Übergang. Eine Interview- und Fotoanalyse mit Lehramtsstudierenden. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Schröer, W./Stauber, B./Walther, A./Böhnisch, L./Lenz, K. (Hrsg.) (2013): Handbuch Übergänge. Weinheim: Beltz Juventa.
- Van Gennep, A. (2005): Übergangsriten. 3. Aufl. Frankfurt a. M.: Campus.
- Weber, S.M. (2012): Macht und Gegenmacht. Organisation in praxistheoretischer Perspektive und Implikationen für eine habitusreflexive Beratung In: Zeitschrift für Organisationsberatung, Supervision und Gruppendynamik. Sonderheft zu „Macht in Organisationen“, H. 2, S. 134-152.
- Weber, S.M. (2013): Transforming the Academic Field. Field-reflexivity and academic access for non-traditional doctoral candidates In: Engels-Schwarzpaul, A.-Ch./Peters, M. A. (Hrsg.): Of Other Thoughts: Non-traditional Approaches to the Doctorate. A Handbook for Candidates and Supervisors – From Ontology to Action. Rotterdam: Sense Publishers, S. 115-130.
- Welzer, H. (1990): Zwischen den Stühlen. Eine Längsschnittuntersuchung zum Übergangsprozess von Hochschulabsolventen. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- 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. Jg. 2, H. 3, S. 137-157.

Der Weg in die Schule – Passagenbewältigung von Lehramtsanwärtern und -anwärterinnen in Eigenkonstruktion

1 Einleitung

Übergänge im Lebensverlauf haben an institutionell verbürgter Kontinuität und Ressourcenausstattung sowie an zeitlicher Konturierung verloren. [...] Dies setzt die gesellschaftlichen Akteure, Institutionen und Individuen gleichermaßen unter einen stärkeren Handlungs- und Legitimationsdruck [...], der sie [...] zu reflexiver Regulierung und Steuerung einerseits und zu selbstorganisierten und selbstverantworteten Lebensverläufen andererseits veranlasst (Heinz 2000, S. 5).

Abgeleitet von dieser Diagnose der Übergangsforschung geht der vorliegende Beitrag am Beispiel des Vorbereitungsdienstes der Frage nach, wie Lehramtsanwärter/-innen (LAA) die Statuspassage zur Lehrkraft bewältigen. Er fasst die Ergebnisse einer qualitativen Forschungsarbeit zum Übergang vom Studium in den Beruf, genauer zum Übergang vom Lehramtsstudium in den Lehrberuf, zusammen.

Folgt man der Diagnose der Entstandardisierung von Übergängen¹ (vgl. Felden, von/Schiener 2010), so muss eine Studie, die die Passage von der Universität in den Beruf erforscht, die biographischen Bearbeitungsformen des Übergangs in den Blick nehmen (vgl. Stauber/Pohl/Walther 2007). Gleichzeitig gilt der Übergang von der Universität in den Lehrberuf als wenig individualisiert, als linear, institutionell angeleitet und einem klar strukturierten, vorgegebenen Ablauf unterworfen. Er ist daher zeitlich und formal abgesichert (vgl. Schicke 2014, S. 86; vgl. auch Kapitel 3. Der Vorbereitungsdienst). Trotz der Individualisierung von Übergängen erfolgen diese damit unter strukturellen Rahmenbedingungen, die durch die Einzelnen verstärkt bearbeitet werden müssen. Ausgehend von dieser Annahme stehen Bewältigungsstrategien einer Statuspassage im Mittelpunkt des Interesses.

1 Nicht nur berufliche Übergänge unterliegen einer Entstandardisierung. Der gesamte Übergang vom Jugend- in den Erwachsenenstatus wird durch die Anforderung des lebenslangen Lernens, durch finanzielle Abhängigkeiten, einen längeren Verbleib im elterlichen Haushalt, die Entkopplung von Partnerschaft und Heirat sowie den Zeitpunkt der eigenen Elternschaft aufgeweicht. Gleichzeitig bedeutet dies, dass sich Übergangsmuster auflösen und Übergänge individuell koordiniert werden müssen. Dies lässt die Innenperspektive von Übergangsprozessen in den Blick kommen (vgl. Stauber/Pohl/Walther 2007, S. 7 ff.).

Ziel dieses Beitrags ist es, die reflexiven Rekonstruktionen des Übergangs der LAA in den Lehrberuf aufzudecken. Dieser Fokus bietet die Möglichkeit, Bewältigungsstrategien einer institutionell angeleiteten Statuspassage in einem stark individualisierten Kontext zu analysieren, da gesteigerte Vermittlungsleistungen zwischen Ansprüchen an die und Anforderungen der Passagensituation im Leben der LAA wie in einem Brennglas zu beobachten sind. Mit dem Vorbereitungsdienst wird eine Phase der Zuspitzung der Neu-positionierung in den Blick genommen.

Dieser Konstellation folgend stellt sich die dem Beitrag zugrunde liegende Frage, wie die biographische Ressourcenausstattung Einfluss auf die subjektiven Vermittlungsleistungen bei der Bewältigung der Passage in den Lehrberuf nimmt bzw. wie die Wahrnehmung von Anforderungen und Ansprüchen im Übergang durch die angehenden Lehrkräfte erfolgt und wie diese Wahrnehmung die Statuspassage moderiert.

An der empirischen Untersuchung haben sechs LAA verschiedener Schulformen teilgenommen.² Diese wurden während ihres Vorbereitungsdienstes im Rahmen eines episodischen Einzelinterviews zur Übergangsphase von der Universität in den Beruf befragt. Die Auswertung der voll-transkribierten Interviews orientiert sich an den methodischen Grundsätzen der Grounded Theory nach Strauss und Corbin (1996).

Zunächst wird dieser Beitrag die theoretische Perspektive der Forschungsarbeit darlegen (2), um daran anschließend die hier im Fokus stehende Statuspassage genauer zu charakterisieren (3). Den Mittelpunkt des Beitrags bildet die Präsentation ausgewählter Forschungsergebnisse am Beispiel eines Schlüsselfalls (4). Der Beitrag schließt mit einer Diskussion der Ergebnisse und formuliert Anschlussfragen für eine weitere empirische Zuwendung (5).

2 Auf Grundlage des Literaturstudiums sowie eigener Erfahrungen im Feld werden LAA des Grundschullehramts von der Befragung ausgeschlossen. Das Sample bilden damit LAA der Schulformen Berufskolleg, Gymnasium, Gesamtschule und Förderschule. Die Einschränkung wird mit der Möglichkeit der Beobachtung gesteigerter Aktivität bezüglich des Statuswechsels durch die LAA, insbesondere gegenüber der Schülerschaft, begründet. Die Eingrenzung stützt sich auf die Annahme, die neue Statuszuschreibung als Lehrkraft werde an der Grundschule durch die Altersdifferenz zur Schülerschaft begünstigt. Zusätzlich erfolge an der Grundschule keine Differenzierung zwischen den LAA und einer Lehrkraft nach abgeschlossener Ausbildung durch die Schülerschaft.

2 Theoretische Vorannahmen und Perspektive

2.1 Das Statuspassagenkonzept

Der Übergang von der Universität in den Lehrberuf wird über das Konzept der Statuspassage von Glaser und Strauss (2009 [1971]) erfasst. Der Übergang von einem gesellschaftlichen Status in einen anderen gilt im Konzept der Statuspassage als standardisiert und gleichzeitig komplex in Bezug auf seine Eigenschaften (a. a. O., S. 4 ff.). Die von Glaser und Strauss beschriebenen Dimensionen von Statuspassagen und deren Interdependenzen sowie der Zusammenhang parallel verlaufender Passagen verdeutlichen den Prozesscharakter von Übergangsphänomenen und betonen die Notwendigkeit permanenter Vermittlungsleistungen durch das Subjekt (vgl. a. a. O., S. 12). Damit bildet das Konzept der Statuspassage die Grundlage der Analyse von Statusübergängen in ihrer Vielschichtigkeit.

Wie bereits Welzer (1993) in seiner Kritik am Statuspassagenkonzept formuliert, eignet sich die Perspektive für die Analyse institutionell geregelter Übergänge, die sozial vorstrukturiert und standardisiert sind und von Agenten begleitet werden. Daran angelehnt gelten Statuspassagen hier als Zuspitzung der Neupositionierung, als Weichensteller für weitere Lebensverläufe, eröffnen Möglichkeiten und können diese begrenzen. Auch die Agenten der Statuspassage in den Lehrberuf konfrontieren die LAA mit Verpflichtungen und Erwartungen, die Vermittlungsleistungen erzwingen und sie in einem Spannungsfeld zwischen institutioneller Steuerung und individuellen Handlungsstrategien verorten (vgl. Strauss 1968, S. 39 f.).

Die Statuspassage in den Lehrberuf ist institutionell angeleitet, sozial durch einen Ausgangspunkt und Endpunkt gerahmt und wird damit normativ erwartet (vgl. Welzer 1993, S. 36 f.). Dies setzt das Individuum potenziell unter Handlungsdruck. Damit einhergehend wird in diesem Beitrag von einem hochaktiven Subjekt ausgegangen, das seinen Zugang zur Welt über ständige interaktionale Aushandlungs- und Interpretationsprozesse mit strukturellen Anforderungen verbindet (vgl. Strauss 1968, S. 8 f.).

2.2 Die berufsbiographische Perspektive

Der Beitrag nähert sich der Statuspassage in den Lehrberuf über die theoretische Grundposition der Bildungsgangforschung. Diese Perspektive nimmt in den Blick, wie sich Anforderungen eines Feldes in der Biographie niederschlagen und wie sich biographisch geformte Ansprüche auf die Bewältigung

von Handlungsanforderungen auswirken³ (vgl. Keller-Schneider/Hericks 2011, S. 301).

Strukturen und Erfordernisse einer Passage zeigen sich demnach immer schon in individuell aufbereiteter und transformierter Form und sind erst als solche biographisch zugänglich und bearbeitbar. Die Bearbeitung der individuell gefilterten Strukturen und Erfordernisse ist ebenfalls durch eine individuelle Ressourcenausstattung geprägt. Das Modell geht davon aus, dass die Passagensituation der subjektiven Wahrnehmung, Deutung und Bearbeitung unterliegt und auf die Person zurückwirkt.

Die Stärke dieser theoretischen Anlage liegt in der Pointierung des zentralen Grundgedankens, dass nämlich die LAA als Gestaltende ihrer Übergänge ernst zu nehmen sind.

3 Der Vorbereitungsdienst⁴

Der Vorbereitungsdienst gilt als strukturierter, durch Agenten begleiteter Übergang, schließt in der Bundesrepublik als zweite Ausbildungsphase obligatorisch an das Studium an und wird an einer Schule des studienentsprechenden Lehramts absolviert. Voraussetzung für die Aufnahme in den Vorbereitungsdienst ist ein Abschluss als Master of Education oder eine bestandene erste Staatsprüfung (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW 2013, S. 65). Der Vorbereitungsdienst wird mit dem zweiten Staatsexamen abgeschlossen, welches die Voraussetzung für die Bewerbung um die Einstellung in den Schuldienst bedeutet (vgl. Rehn/Brandt/Fabian/Briedis 2011, S. 152). Die Ausbildung erfolgt in den beiden Fächern der Master- bzw. Staatsexamensprüfung (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW 2013, S. 66). Im Mittelpunkt des Vorbereitungsdienstes stehen die Einübung beruflicher Handlungskompetenz und die Ausbildung von Routinen. Im Anschluss sollen die beruflichen Kompetenzen auf Dauer gestellt werden (vgl. Hericks 2006, S. 20).

In der Ausbildungsschule erfolgen die Einarbeitung, Hospitationen und Unterricht unter Anleitung. Die LAA lehren zusätzlich neun Wochenstunden selbstständig im bedarfsdeckenden Unterricht. Die theoretische Ausbildung erfolgt im Seminar. Die Seminarleitungen nehmen über Unterrichtsbesuche

3 Im Gegensatz zur Bildungsgangforschung wird in diesem Beitrag nicht auf berufliche Entwicklungsaufgaben und pädagogische Professionalität fokussiert (vgl. Keller-Schneider/Hericks 2011, S. 301) und der Rahmen für individuelle Relevanzsetzungen der Interpretation des Übergangs offen gehalten.

4 Die sich anschließenden Schilderungen beziehen sich auf den Vorbereitungsdienst in Nordrhein-Westfalen.

über die gesamte Zeitspanne an der praktischen Ausbildung der LAA teil⁵ (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW 2013, S. 66). Die Zweiteilung der Ausbildungsorte in Schule und Ausbildungsseminar macht permanente Rollenwechsel der Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst notwendig. Mit dieser Struktur geht eine mögliche Rollendiffusion einher, da die angehenden Lehrkräfte im Studienseminar die Schülerrolle, in der Schule die Novizenrolle und in der Klasse die Rolle der Lehrkraft einnehmen (vgl. Terhart 2000, S. 123).

Der Vorbereitungsdienst bildet demnach nicht nur qua Position die Übergangsphase in den Beruf für angehende Lehrkräfte, sondern ist programmatisch darauf ausgerichtet.

4 Die Statuspassage in den Lehrberuf

Wendet man sich den empirischen Forschungsergebnissen zu, so kann die Analyse der sechs qualitativen Interviews verdeutlichen, dass sich der Übergang von der Universität in den Beruf als Phase verdichteter Passagen darstellt. Neben Heirat, Auszug aus dem Elternhaus und dem Zusammenziehen mit dem Partner wird die eigene Elternschaft für die befragten LAA aktuell. Die meist privaten Passagen werden von den LAA bewusst um die Statuspassage in den Beruf herum arrangiert. Gleichzeitig wird die Bedeutung der Bindung im Privatleben für die Bewältigung der Passage deutlich. Insofern private Statuspassagen vor dem Eintritt in den Vorbereitungsdienst vollzogen wurden, wird die Statuspassage in den Lehrberuf um den privaten Status herum arrangiert. Es schließt sich die Frage an, inwiefern die schulische Statuspassage durch andere Passagen und/oder Kontinuitäten begleitet wird.

Das Interviewmaterial belegt die Bearbeitung des Übergangs und die Entwicklung individueller Strategien für die Bewältigung der Passage durch die LAA. Die Analyse verdeutlicht, dass die Statuspassage der LAA zur Lehrkraft im Vorbereitungsdienst über Selbst- und Fremdzuschreibungen erfolgt. Der Übergang ist damit prekär in dem Sinne, dass durch die Vielzahl von Anerkennungsinstanzen Widersprüche in der Anerkennung oder Anerkennungsverweigerungen einzelner Beteiligter wahrscheinlich sind. Die Vielzahl der Instanzen der Fremdzuschreibung des Statuswechsels geht mit der Wahrnehmung von Rollen- und Anforderungsdiffusionen durch die LAA im Übergang einher. Die sich hier abzeichnende Bedeutung von Agenten gilt es im Weiteren im Detail zu klären. Inwiefern durch die Vielzahl von Agen-

5 Diese Besuche dienen der Anleitung, Beratung, Unterstützung und Beurteilung der Lehrtätigkeit. Insgesamt finden zehn Unterrichtsbesuche statt, zu denen jeweils kurzgefasste schriftliche Planungen vorzulegen sind (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW 2013, S. 66).

ten in der Statuspassage eine komplexe Dialektik von Selbst- und Fremdbildern entsteht, zeigt die Analyse des Schlüsselfalls der LAA Sarah.

4.1 Ein paradoxer Fall: Sarah⁶

Wie der Übergang trotz der beschriebenen Komplexität der Passage gelingen kann soll exemplarisch anhand der Interpretation des Falls der LAA Sarah dargelegt werden, denn ihre Deutungen der Passage von der Universität in den Beruf verweisen auf eine vermeintliche Paradoxie, die sich bei der genauen Analyse als Schlüsselpassage für die Theoriegenerierung herausstellt.

Sarah präsentiert zu Beginn des Interviews eine Eingangserzählung, die Positionierungen zu allen wesentlichen Aspekten der Statuspassage aufweist, die durch die vollständige Auswertung des Interviews verifiziert werden:

Mh, am Ende des Studiums hatte ich eigentlich sehr, sehr große Angst vor dem Referendariat weil man sehr, sehr viel Negatives gehört hat. Viele haben gesagt, dass das die schlimmste Zeit des Lebens ist. Ich hab's aber überhaupt nicht so empfunden, ganz im Gegenteil. Ich fand's eigentlich sehr, sehr angenehm, angenehmer als das Studium. Das lag sicherlich auch daran, dass ich extrem strukturiert und fleißig bin. Ich hab mir da so ein eigenes System aufgebaut. Das hat dann auch wunderbar geklappt. Klar, die Phasen vor den Lehrproben, die waren sehr anstrengend, aber ist ja nicht anders zu erwarten. In der Schule hab ich mich sehr wohl gefühlt, bis auf einige Lehrer, die dann schon so Einzelkämpfer waren, war ich wirklich eigentlich gut integriert. Ich hatte große Probleme mit der Bildungsgangleiterin im Fach Banken.⁷

Sarah verdeutlicht an dieser Stelle ihre negative Einschätzung der prognostizierten Situation nach dem Studium, die sie allerdings in der konkreten Erfahrung nicht bestätigt findet. Sarah kann die Anforderungen, die im neuen Status an sie gerichtet werden, benennen und auf ihre Strategien und ihr Handeln in der Passage beziehen. Sie berichtet über eine ausreichende Ressourcenausstattung zur Bewältigung der Passage und die Fähigkeit zur Entwicklung neuer Kompetenzen.

Insgesamt empfindet Sarah die Gesamtsituation des Vorbereitungsdienstes positiv, obwohl sie gleichzeitig über große Probleme und damit negative Erfahrungen mit einzelnen Personen aus der angestrebten Status-

6 Sarah ist zum Zeitpunkt des Interviews 29 Jahre alt. Nach dem Abitur hat sie ein Lehramtsstudium der Wirtschaftspädagogik für das Berufskolleg aufgenommen. Im Anschluss an ihren Abschluss als Diplom-Handelslehrerin hat Sarah das Referendariat an einem Berufskolleg für Wirtschaft und Verwaltung angetreten.

7 Die Zitate aus dem Interviewtranskript werden zugunsten der besseren Lesbarkeit und, soweit es nicht sinnentstellend ist, geglättet und Standardorthografie eingefügt.

gruppe berichtet. Diese angedeutete Paradoxie (negative Erfahrungen und positive Deutung der Passage) tritt im weiteren Verlauf des Interviews immer deutlicher hervor, indem Sarah von ihrer positiven Einschätzung der Passage und gleichzeitig von fundamentaler Kritik durch ihre Bildungsgangleiterin und Personen aus dem Kollegium berichtet. Dieser vermeintliche Widerspruch trägt sich fort in der subjektiven Wahrnehmung Sarahs, den Statuswechsel zur Lehrkraft vollzogen zu haben und ihrer gleichzeitigen Schilderung der Verweigerung der Anerkennung im neuen Status durch Teile des Kollegiums und die Bildungsgangleitung. Sarah berichtet, wie ihr der Status einer Kollegin von einigen Mitgliedern des Kollegiums verwehrt wird. Weiter beschreibt sie Ausgrenzungserfahrungen und Beleidigungen aufgrund ihres muslimischen Glaubens. Daneben werden ihr die Ressourcen zur Bewältigung der Passage sowie Fähigkeiten zur Erarbeitung neuer Kompetenzen für die Bewältigung abgesprochen. Dies gipfelt in der Empfehlung der Bildungsgangleiterin, die Passage aufgrund mangelnder Fachkenntnisse abzubrechen:

[...] sie hat mir dann auch direkt in der ersten Woche meines Referendariats gesagt, dass ich das Referendariat abbrechen soll, was sehr, sehr demotivierend war und ich hab wirklich tagelang geweint und war kurz vor der Entscheidung, wirklich aufzuhören.

Es wird deutlich, dass sich Selbstbild und Fremdbild in der Passage widersprechen. Der Statuswechsel scheint hier zu scheitern, doch trotz fundamentaler Kritik kann Sarah die Deutung einer erfolgreichen Statuspassage aufrechterhalten und diesen Weg positiv bewerten. Diesem Deutungsmuster und der Auflösung des vermeintlichen Widerspruchs wird im Folgenden im Detail nachgegangen.

4.1.1 Die Biographisierung des neuen Status

Befragt man Sarah nach ihrer Motivation für den Lehrberuf, so schließt sie eine Erzählung über selbsterlebte Unterstützung durch Lehrkräfte während ihrer eigenen Schulzeit an. Sie berichtet vom Engagement eines Lehrers bezüglich ihres Übergangs von der Schule an die Universität:

[Ich] hatte eigentlich gar nicht vor zu studieren. Ich wollte eigentlich eine Ausbildung machen, hatte auch schon eine Ausbildungsstelle. Mein damaliger Lehrer hat dann gesagt, dass er auf jeden Fall möchte, dass ich studieren gehe und dass ich Lehrerin werde [...] Also sonst wär ich überhaupt nicht auf die Idee gekommen, wirklich. Also der hat mir dann wirklich den Studiengang, ich kannte den Studiengang Wirtschaftspädagogik gar nicht. Er hat mir die Unterlagen besorgt und vielleicht liegt's auch daran, dass ich versuche meine Schüler zu motivieren, weil ich

selbst gefördert wurde und mir jemand den Weg gezeigt hat, also dieser Lehrer ist wirklich ein Vorbild für mich.

Sarah gibt an dieser Stelle zu erkennen, dass ihr in der Vergangenheit eine ausreichende Ressourcenausstattung für den Übergang in den Lehrberuf attestiert wurde. Auf dieser Grundlage ist es ihr möglich, ihre biographischen Kompetenzen („ich [bin] extrem strukturiert und fleißig“) als entscheidende Ressource in der Statuspassage zu deuten.

Im Verlauf des Interviews gelingt es Sarah, die Anforderungen, die nun an sie gerichtet werden, zu benennen und auf ihre Strategien und ihr Handeln zu beziehen. Sie hat genaue Vorstellungen, welche Handlungen die Übernahme des neuen Status rechtfertigen. Die Anforderungen, die Sarah als charakteristisch für den neuen Status erkennt, beziehen sich primär auf Fähigkeiten im Umgang mit den Schülerinnen und Schülern und bestehen in Unterstützungsleistungen auf motivationaler Ebene und einer Verständnisentwicklung für deren aktuelle Lebenssituation bzw. deren Lebenswelt. Eine Lehrkraft arbeitet laut Sarah „schülerzentriert“.

Die von ihr wahrgenommenen Anforderungen des neuen Status speisen sich zu einem Großteil aus ihren biographischen Erfahrungen. Erfolgsfaktoren ihrer eigenen Bildungsbiographie, wie die selbst erlebte Unterstützung durch Lehrkräfte während ihrer eigenen Schulzeit, der positive Zuspruch, die Motivation in der Bewerbungsphase und die Vorbildfunktion ihres Lehrers, fließen in Sarahs Definition der Anforderungen des neuen Status ein und nehmen damit entscheidenden Einfluss auf ihre Deutung und Bewältigung der Statuspassage.

Wie es Sarah gelingt, die Deutung eines gelungenen Statuswechsels trotz fundamentaler Kritik aufrechtzuerhalten und diesen Weg positiv zu deuten, dem wird im folgenden Abschnitt nachgegangen.

4.1.2 Anerkennung im neuen Status

Sarahs Selbstverständnis als Lehrkraft grenzt sie von den Anforderungen des Kollegiums und der Vorgesetzten ab. Durch ihre schülerzentrierte, also auf pädagogische Tätigkeiten fokussierte Definition des neuen Status treten fachliche und organisationale Anforderungen in den Hintergrund. Kritikpunkte der Bildungsgangleitung, wie die Forderung profunder Sachkenntnisse, gehen nicht in ihre Definition des neuen Status ein. Biographische Erfahrungen wirken an dieser Stelle wie ein Filter, der die Wahrnehmung von Anforderungen in der Passage moderiert.

Für Sarah sind ihre Handlungen in der Unterrichtspraxis und die erkannten Anforderungen im Einklang. Sie berichtet von ihrem Engagement in der Bewerbungsphase der Schülerinnen und Schüler, wie dem Besuch von Ausbildungsbörsen und dem gemeinsamen Erarbeiten von Bewerbungsunterlagen.

gen. Umgekehrt betont sie das besondere Engagement gerade „schwieriger“ Schülerinnen und Schüler in ihrem Unterricht. Der Statuswechsel manifestiert sich für Sarah durch folgende Erfahrung im Schulalltag:

[...] ich [hatte] schon relativ früh einen eigenständigen Unterricht und hab dann auch schon direkt gemerkt das ist es [...] dass ich es einfach geschafft habe, dass die Schüler etwas mitnehmen [...] dass ich etwas bewirken kann und dass ich eine gewisse Vorbildperson bin.

Die theoretische Rahmung des neuen Status findet für Sarah ihre Entsprechung im praktischen Vollzug des Unterrichts. Damit geht die Selbstdeutung Sarahs einher, den Statuswechsel vollzogen zu haben.

Die Interaktion mit den Klassen, die positiven Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler bezüglich ihrer Fähigkeiten als Lehrkraft treten in Sarahs Interpretation in den Fokus der Fremdzuweisung des Statuswechsels. Sarah erfährt damit Anerkennung im neuen Status bei ihrer Anerkennungsinstanz. Selbstbild und Fremdbild stimmen überein und Sarah ist in der Lage, Kritikpunkte anderer Agenten zu absorbieren und nicht in ihre Definition des neuen Status eingehen zu lassen. Ihre Anforderungen werden von der Definition des neuen Status abgespalten und verbleiben als spezifisches Charakteristikum auf der Ebene der Passageneigenschaften. Gestützt auf ihre in der Passage bestätigten biographischen Erfahrungen kann Sarah den Weg in den Lehrberuf trotz fundamentaler Kritik positiv bewerten.

4.2 Passagenbewältigung in Eigenkonstruktion

Empirisch kann hergeleitet werden, dass es Sarah durch den Rückgriff auf biographische Ressourcen möglich ist, die gesamte Passage im Rückblick positiv zu deuten, da sie durch den Bezug auf Erfolgsfaktoren in ihrer Bildungsbiographie zu einer beschleunigten Routinisierung gelangt. Die positive Deutung stützt sich damit auf die subjektive Einschätzung, mit den erkannten Anforderungen gut fertig geworden zu sein und deren Bewältigung selbst in der Hand gehabt zu haben.

Mit der Deckung der erkannten Anforderungen und Ressourcen zu deren Bewältigung und der Deckung des Selbst- und Fremdbildes durch die positive Rückmeldung der Anerkennungsinstanz geht die Selbstdeutung des erfolgreichen Statuswechsels einher. Fundamentale Kritik kann absorbiert werden. Die Anforderungen der Kritiker verbleiben auf der Ebene der Statuspassage und gehen nicht in die Statusdefinition ein. Das positive Selbstbild der Lehrkraft bleibt trotz Kritik bestehen.

Die Analyse kann zeigen, dass die Wahrnehmung der Anforderungen der Statuspassage durch die LAA eine individuell transformierte Form annimmt. Die in der Biographie geformten Ansprüche an den neuen Status lassen bestimmte Anforderungen der Passage hervortreten und rufen spezifische Stra-

tegien der Bewältigung hervor. Sarah vollzieht durch ihre subjektiven Wahrnehmungen, Deutungen und Bearbeitungen die Statuspassage in den Lehrberuf in Eigenkonstruktion. Die Wahrnehmung einer hohen Selbstwirksamkeit lässt die Zwänge der Passage in den Hintergrund treten.

5 Ausblick

Nicht allen LAA des Samples gelingt es, die Anforderungen des neuen Status für sich zu definieren. Daraus ergibt sich eine Unklarheit bezüglich der Strategien zu deren Bewältigung bei einem Teil der befragten LAA. Die Wahrnehmung der Bewältigung der Passage in Eigenkonstruktion geht hingegen mit einer Statusdefinition und hoher Klarheit über die Anforderungen sowie die Strategien zu deren Bewältigung einher. Wird – wie im Fall von Sarah – eine Definition der Anforderungen präsentiert, so zeigt sich, dass sich diese zum Großteil aus der biographischen Vorprägung der einzelnen LAA speist. Die biographischen Ressourcen wirken an dieser Stelle wie ein Filter, der manche Eigenschaften und Anforderungen der Statuspassage hervor- und andere in den Hintergrund treten lässt und spezifische Strategien der Bewältigung hervorruft.

Die biographische Vorprägung, z.B. in Form von Anerkennungserfahrungen in der Vergangenheit wie im Fall von Sarah, kann vor einer Blockade der Statuspassage schützen, indem Kritik ausgeblendet wird. Nicht bewältigte Anforderungen gehen nicht in den Deutungshorizont der LAA ein. Wie die Analyse zeigt, können umgekehrt die biographisch bedingte Selektion der Anforderungen und Ansprüche auch zur Blockade des Übergangs führen, indem Anerkennung und positive Rückmeldungen ausgeblendet und bewältigte Anforderungen aus dem Deutungshorizont ausgeschlossen werden.

Die Interpretation des Interviewmaterials verdeutlicht, dass sich der Statuswechsel von der LAA zur Lehrperson in einem vieldimensionalen Anerkennungssystem vollzieht. Um Anerkennung des Statuswechsels zu finden, den Statuswechsel also in einem interaktionalen Prozess der Selbst- und Fremdzuschreibung zu verorten, nutzen die LAA eine Vielzahl von Anerkennungsinstanzen. Es zeigt sich eine biographisch geleitete, uneinheitliche Orientierung im neuen Status, die Auseinandersetzung mit verschiedenen Anerkennungsinstanzen durch die LAA sowie der gleichzeitige Bezug auf mehrere Anerkennungsinstanzen durch einige LAA des Samples.

Gleichzeitig kann aufgezeigt werden, dass Anerkennungserfahrungen in der Vergangenheit nicht notwendig als Deutungsmuster reproduziert werden. Die Anerkennungserfahrung durch die positive Rückmeldung eines statushöheren Agenten führt nicht automatisch zu einer generellen Orientierung an der statushöheren Gruppe. Vielmehr eröffnet die Erfahrung einen Interpretationsrahmen für die konkrete Übergangssituation.

Betrachtet man die theoretischen Implikationen der Forschungsergebnisse, so erweist sich das ursprüngliche Konzept der Statuspassage als erweiterungsbedürftig. Die theoretische Anlage komplexer aber standardisierter Eigenschaften von Statuspassagen gilt es mehrperspektivisch, d.h. interaktionistisch zu erweitern. Erst über die Aushandlung von Selbst- und Fremdbewertungen gerinnen Eigenschaften einer Passage. Gleichzeitig werden die Entwicklung des Umgangs mit und die Interpretation der Passage im Prozess deutlich.

Darüber hinaus ist zu fragen, wie Weiterbildungs- und Mentoringprogramme gerade in der Erwachsenenbildung dem Umstand der biographisch moderierten selektiven Wahrnehmung von Anerkennung gerecht werden bzw. gerecht werden können. Es gilt, vergangene Übergänge zu reflektieren und Anerkennungserfahrungen reflexiv zugänglich zu machen, mit dem Ziel der Handlungsfähigkeit im Übergangsprozess.

Literatur

- Felden, H. von/Schiener, J. (2010): Zum Übergang vom Studium in den Beruf aus qualitativer und quantitativer Perspektive. In: Felden, H. von/Schiener, J. (Hrsg.): Transitionen – Übergänge vom Studium in den Beruf. Wiesbaden: VS Verlag, S. 7-19.
- Glaser, B./Strauss, A. (2009 [1971]): Status Passage. Chicago: Aldine Publishers.
- Heinz, W. (2000): Übergänge. Individualisierung, Flexibilisierung und Institutionalisierung des Lebensverlaufs. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, Beiheft 3, S. 4-9.
- Hericks, U. (2006): Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden: VS Verlag.
- Keller-Schneider, M./Hericks, U. (2011): Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, S. 296-313.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013): Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Staatsprüfung für Lehrämter an Schulen (OVP) vom 10. April 2011. In: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Schule NRW Sonderausgabe Lehrerbildung. Düsseldorf: Ritterbach Verlag, S. 64-67.
- Rehn, T./Brandt, G./Fabian, G./Briedis, K. (2011): Hochschulabschlüsse im Umbruch. Studium und Übergang von Absolventinnen und Absolventen reformierter und traditioneller Studiengänge des Jahrgangs 2009. In: HIS: Forum Hochschule, H. 17/2011. Hannover.
- Schicke, H. (2014): Beruflicher Übergang im Kontext reflexiv individualisierter Beruflichkeit. In: Felden, H. von et al. (Hrsg.): Denken in Übergängen. Weiterbildung in transitorischen Lebenslagen. Wiesbaden: Springer, S. 85-109.
- Stauber, B./Pohl, A./Walther, A. (2007): Ein neuer Blick auf die Übergänge junger Frauen und Männer. In: Stauber, B./Pohl, A./Walther, A. (Hrsg.): Subjektorien-

- tierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener. Weinheim, München: Juventa Verlag, S. 7-18.
- Strauss, A. (1968): Spiegel und Masken, Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.
- Strauss, A./Corbin, J. (1996): Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz.
- Terhart, E. (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim, Basel: Beltz.
- Welzer, H. (1993): Transitionen. Zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse. Tübingen: edition diskord.

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 individuell-biographische 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-Verhältnissetzung 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.

Prädiktoren von berufsbezogenen Orts- und Richtungswechseln von jungen Erwachsenen und die Rolle von Agency

Abstract

Berufliche Wechsel im jungen Erwachsenenalter werden zunehmend wahrscheinlich. Inwiefern Arbeitsbedingungen bzw. Identitätsprozesse diese Wechsel vorhersagen, wird untersucht. Die Ergebnisse deuten an, dass insbesondere Handlungsstrategien in der Interaktion mit Arbeitsbedingungen eine Rolle bei der Vorhersage von Wechseln spielen. Implikationen der Ergebnisse im Hinblick auf die Adaption an veränderte gesellschaftliche Prozesse werden diskutiert.

1 Einleitung

Die Erfüllung der klassischen Aufgaben des Erwachsenenalters wie Berufseinstieg, Heirat und Familiengründung verschieben sich nicht nur in Deutschland zeitlich immer weiter nach hinten (Blossfeld et al. 2005). Die Zeit des jungen Erwachsenenalters wird daher meist für die Akkumulation von Bildung und das Ausprobieren von Rollenoptionen in den unterschiedlichen Lebensbereichen genutzt (Settersten/Ray 2010). Die Entwicklung einer beruflichen Identität und die Bewältigung des Berufseinstiegs sind wichtige Aufgaben dieser Phase (Hurrelmann/Quenzel 2010), insbesondere, da die berufliche Identität Motor für die Identitätsentwicklung in anderen Domänen sein kann (Skorikov/Vondracek 2011). Aufgrund der Unsicherheit der Phase und der noch stattfindenden Identitätsentwicklung (Arnett 2015) sind berufliche Umorientierungen wahrscheinlich (Arnold 2002). Die vorliegende Untersuchung beschäftigt sich mit Prädiktoren dieser beruflichen Wechsel und der moderierenden Rolle von Agency.

2 Berufliche Ortswechsel und Richtungswechsel im jungen Erwachsenenalter

Wechsel der beruflichen Richtung oder des Arbeits-, Ausbildungs- bzw. Studienortes im jungen Erwachsenenalter können als Umwege angesehen werden. Umgangssprachlich sind Umwege indirekte Wege, die länger dauern. Das heißt, der Weg zum Wunschberuf führt über eine andere Ausbil-

dung, ein anderes Studienfach oder einen anderen Beruf. Aber auch Ortswechsel (Unternehmen, Studienort, Ausbildungsort) können zu Umwegen führen, da Zeit benötigt wird, um sich in der veränderten Umgebung einzufinden. Laut der Einteilung nach Welzer (1993) können beide Arten von Umwegen als Transition zwischen normativen Übergängen und kritischen Lebensereignissen verortet werden. Für die Bewältigung von Übergängen sind Ressourcen wie proaktives Verhalten nötig (Dietrich et al. 2013; Welzer 1993). Allerdings stehen Forschende im Zuge der Individualisierung und De-Standardisierung von Lebensläufen vor dem Dilemma, einzuordnen, was als normativ angesehen werden kann (Welzer 1993). Umwege im Werdegang junger Erwachsener können sowohl beim Übergang von der Schule in die Ausbildung als auch beim Übergang von der Ausbildung in das Berufsleben sowie dazwischen passieren, was bspw. an der hohen Zahl von Ausbildungsabbrüchen deutlich wird (Arnold 2002).

Direkte Übergänge werden immer noch als die Norm wahrgenommen. Allerdings obliegen gelingende Übergänge nicht dem Individuum allein (Mayer 2004). Inwiefern diese gelingen, hängt u. a. von regionalen Opportunitätsstrukturen wie bspw. den Arbeitslosenquoten und damit einhergehend den Chancen auf dem Arbeitsmarkt ab. Für den Beginn einer Berufsausbildung finden sich in Deutschland enge Zeitfenster (Heckhausen/Tomasik 2002). Diskontinuitäten sind allerdings nicht selten. In einer Untersuchung mit Absolventen und Absolventinnen der dualen Ausbildung in Deutschland konnte Heinz (2002) aufzeigen, dass ein Drittel von ihnen im Anschluss an die Ausbildung diskontinuierlich beschäftigt war. Sie nutzten die Zeit nach der Ausbildung für die Akkumulation von Bildung und zur Exploration bspw. durch Work-and-travel-Programme und den Besuch von Sprachkursen (Heinz 2002). Dass Absolventen und Absolventinnen einer Berufsausbildung oft nicht ausbildungsäquivalent beschäftigt sind, fand sich auch in anderen Untersuchungen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 119).

Weitere Umwege sind Maßnahmen, die dazu dienen, benachteiligte junge Erwachsene über Leiharbeit und Qualifizierungen in Arbeit zu bringen (Brinkmann et al. 2011). Maßnahmen der Agentur für Arbeit, die auf benachteiligte junge Erwachsene abzielen und versuchen, diese in ihrer Ausbildungsreife zu entwickeln, können weiterhin als Umwege klassifiziert werden (Brändle 2012). Für Studienabbrecher/-innen, die einen Umweg über die Hochschule in eine Berufsausbildung genommen haben, sieht die Situation in Deutschland aktuell sehr gut aus: Viele Ausbildungsbetriebe kommen ihnen bspw. mit Ausbildungszeitverkürzungen entgegen (Institut der deutschen Wirtschaft Köln 2014). Im Erststudium haben 2003 21 % der Studierenden den Studiengang gewechselt; bei Studierenden mit Kind lag diese Zahl bei 30 % (Isserstedt et al. 2004).

Umwege können positiv wie auch negativ konnotiert sein und sowohl Chancen als auch Risiken bergen. Untersuchungen zu sogenannten High

Potentials zeigen, dass sich in Unternehmen, anders als häufig in den Medien postuliert (ZEIT online 2011), lineare Karriereverläufe weiterhin positiver auf den beruflichen Erfolg auswirken (Dries et al. 2012). Hohe Karrieremobilität kann sich allerdings auch positiv auswirken und muss nicht für alle Arbeitnehmer zu prekären Arbeitsbedingungen führen (Kovalenko/Mortelmans 2014). Schwierige ökonomische Bedingungen betreffen zumeist junge Erwachsene und begünstigen prekäre Beschäftigung und häufige berufliche Wechsel (Standing 2011). Unternehmenswechsel führen zu Kosten auf der Unternehmensseite (Kacmar et al. 2006), aber auf individueller Ebene führt ein Turnover zu höherer Arbeitszufriedenheit (Semmer/Berset 2007). Turnover steht im Zusammenhang mit Aspekten der Arbeitsumgebung (Griffeth et al. 2000).

Offen ist, was mit einer inhaltlichen Neuausrichtung im Zusammenhang steht. Eine Erklärung für die inhaltliche Neuorientierung könnte sein, dass Identitätsentwicklung auch im Erwachsenenalter stattfindet bzw. stattfinden muss (Böhnisch et al. 2008). Daher kann eine berufliche Neuausrichtung mit der Identitätsentwicklung einhergehen. Charakteristisch für das junge Erwachsenenalter ist das Ausprobieren von Möglichkeiten u. a. im beruflichen Bereich (Arnett 2015). Ein ständiges Hinterfragen von beruflichen Entscheidungen und Optionen im Sinne von Rumination geht jedoch mit negativen Entwicklungsbefunden einher (Luyckx et al. 2010). Gegenwärtig ist aufgrund der wirtschaftlichen Bedingungen eine ständige Anpassung der beruflichen Identität nötig (Böhnisch et al. 2008).

2.1 Berufliche Ortswechsel und Richtungswechsel im jungen Erwachsenenalter und Zusammenhänge mit Agency

Agency kann definiert werden als Handlungsstrategien, die das Individuum zur Zielerreichung einsetzt (Schoon 2007) oder auch als „Handlungsmächtigkeit“ (Böhnisch et al. 2008, S. 31). Diese Handlungen ermöglichen stetige Identitätsarbeit und somit Entwicklung, was wiederum Anpassung an veränderte Rahmenbedingungen erlaubt (Böhnisch et al. 2008). Individuen werden so zu aktiven Gestaltern der eigenen Entwicklung durch Zielsetzungen und Verhaltensweisen innerhalb institutionell vorgegebener Rahmenbedingungen (Faltermaier 2008; Mayer 2004). Sowohl individuelle Agency als auch der Kontext haben Einfluss auf den beruflichen Erfolg (Schoon et al. 2007). Das Festhalten an Zielen sowie der Einsatz von aktiven Strategien sind im jungen Erwachsenenalter förderlich für das Wohlbefinden (Wrosch et al. 2000). Jedoch kann Disengagement bei bestimmten Zielen auch funktional sein wie bspw. die Abkehr von beruflichen Zielen in ökonomisch deprivierten Regionen (Tomasik et al. 2010). Agency oder Handlungsmächtigkeit beinhaltet somit vermehrte Anstrengungen als auch Abwenden; welches Verhalten adaptiv ist, bestimmt der Kontext (Tomasik et al. 2010). Handlungsmächtigkeit

keit kann sich daher je nach Kontextbedingungen bzw. der Wahrnehmung der Beeinflussbarkeit in einem Verbleiben und Einwirken auf den Kontext oder im Abwenden ausdrücken. Hoch ausgeprägte aktive und passive Strategien sollten eher zu einem Wechsel führen.

3 Hypothesen

In diesem Kontext sind folgende Hypothesen relevant:

I. Schlechte Arbeitsbedingungen und ein hohes Maß an beruflichen Konflikten sind prädiktiv für einen Wechsel der Firma, des Studienortes bzw. der Ausbildungsstelle (Ortswechsel).

II. Eine noch nicht gefestigte berufliche Identität ist prädiktiv für Ausbildungsrichtungs-, Studienfach- bzw. Berufswechsel (Richtungswechsel).

III. Aktive bzw. passive Kontrollstrategien moderieren die genannten Zusammenhänge. Hohe Ausprägungen von aktiven und passiven Strategien begünstigen Wechsel.

4 Datensatz

Die verwendete Stichprobe stammt aus einem Projekt zum Thema „Bewältigung und Balancierung von Berufs- und Partnerschaftszielen im frühen Erwachsenenalter“ (Seiffge-Krenke/Noack 2007). Die Teilnehmenden wurden zwischen 2009 und 2011 viermal im Abstand von sechs Monaten befragt. Die ausgewählte Stichprobe umfasste 362 junge Erwachsene, die Aussagen über ihr berufliches Wechselverhalten trafen. Das Durchschnittsalter lag bei 23.29 Jahren ($SD=2.78$). 246 (68 %) der Teilnehmenden waren weiblich. Der Großteil der Befragten befand sich noch in Ausbildung (Studium: $N=198$; 54.7 %; Berufsausbildung: $N=42$; 11.6%), 91 (25.1%) waren berufstätig, sieben (1.9 %) arbeitslos und 13 (3.6%) junge Erwachsene gaben anderes wie bspw. Elternzeit an ($N=11$ keine Angabe). Ein Drittel ($N=116$; 32%) der Teilnehmenden lebte zu T1 in den neuen Bundesländern und 240 (66.3%) in den alten Bundesländern ($N=6$ keine Angabe). Die Mehrheit der Befragten hatte die Hochschulzugangsberechtigung ($N=320$; 88.4 %), 32 (8.8%) wiesen eine niedrigere Schulbildung auf ($N=10$ keine Angabe).

5 Verwendete Instrumente

Berufliche Wechsel wurden in Ortswechsel (Wechsel des Unternehmens, des Ausbildungsbetriebes bzw. des Studienortes) sowie Richtungswechsel (Wechsel des Berufes, der Ausbildungsrichtung bzw. des Studienfaches) unterschieden. 305 der Teilnehmenden gaben an, keine beruflichen Wechsel erlebt zu haben. Einen Wechsel des Ortes vor dem dritten und/oder vierten

Erhebungszeitpunkt gaben 36 der Befragten an und 24¹ gaben einen Richtungswechsel an. Für die Berechnungen wurden jeweils dichotome Variablen gebildet („keine Wechsel“ kodiert mit „0“ versus die jeweilige Wechselgruppe kodiert mit „1“).

Identitätsprozesse wurden mit der *Dimensions of Identity Development Scale* (Luckyx et al. 2008) zum ersten Messzeitpunkt (MZP) erfasst. Das Instrument besteht aus fünf Subskalen, angepasst an den beruflichen Bereich mit jeweils vier Items: Commitment eingehen (bspw. „Ich weiß, wie meine berufliche Zukunft aussehen soll.“, $\alpha = .87$), Identifikation mit Commitment (bspw. „Aus meinen beruflichen Plänen schöpfe ich Selbstvertrauen.“, $\alpha = .82$), breite Exploration (bspw. „Ich denke aktiv über meinen beruflichen Weg, den ich einschlagen will, nach.“, $\alpha = .63$), fokussierte Exploration (bspw. „Ich denke regelmäßig über meine beruflichen Pläne nach.“, $\alpha = .59$) sowie ruminative Exploration (bspw. „Ich frage mich, wohin mein beruflicher Weg mich führen wird.“, $\alpha = .78$).

Arbeitsbedingungen wurden mit dem SBUS-B (Weyer et al. 1980) zum ersten MZP erfasst. Es werden vier Subskalen unterschieden: Unzufriedenheit (5 Items, bspw. „Wenn ich könnte, würde ich gern den Beruf wechseln.“, $\alpha = .85$), Belastung (4 Items, bspw. „Bei der Arbeit bin ich meist sehr angespannt.“, $\alpha = .76$), mangelnde Erholung (2 Items, bspw. „Auch am Feierabend oder an den Wochenenden bin ich stark angespannt.“, $\alpha = .53$) sowie Karriere (2 Items, bspw. „Ich würde es mir einige Anstrengungen kosten lassen, wenn ich es in meinem Beruf weiter bringen könnte.“, $\alpha = .61$). Weiterhin wurde berufliche Involviertheit mit der deutschen Version der Skala von Rowold (2004) erhoben (3 Items, bspw. „Meine Arbeit gibt mir die größte Befriedigung in meinem Leben.“, $\alpha = .67$) sowie Arbeitskonflikte (Sidor 2005). Arbeitskonflikte wurden mit „Haben Sie das Gefühl, dass Ihre gegenwärtige berufliche Situation besonders ... ist?“ erfragt. Die Antwortoptionen umfassten (1) – konfliktarm bis (5) – konfliktreich. Alle anderen Items wiesen ein fünfstufiges Antwortformat von (1) – stimme gar nicht zu bis (5) – stimme vollständig zu auf.

Agency wurde über berufsbezogene aktive Kontrollstrategien (selektive primäre Kontrolle, 3 Items, bspw. „Wenn ich beruflich vorankommen will, setze ich dafür so viel Zeit wie möglich ein.“, $\alpha = .74$) und passive Kontrollstrategien (kompensatorische sekundäre Kontrolle, 4 Items, bspw. „Wenn ich ein erhofftes berufliches Ziel nicht erreichen konnte, sage ich mir oft, dass es nicht an mir liegt.“, $\alpha = .56$) zu T2 erfasst (Heckhausen/Wrosch 1997). Die Antwortformative waren jeweils fünfstufige Likertskalen.

1 Die Stichprobe umfasst 362 Personen, da allerdings drei Personen sowohl einen Orts- als auch einen Richtungswechsel angaben (zu verschiedenen Zeitpunkten), addieren sich die WechslerInnen (24 und 36) nicht mit den Nicht-WechslerInnen zu 362.

Als Kontrollvariablen wurden Alter, Geschlecht, Region (alte vs. neue Bundesländer als Proxy für Opportunitätsstrukturen) sowie Berufsstatus (Berufstätigkeit versus Studium/Ausbildung/Arbeitslosigkeit/Anderes) zu T1 einbezogen. Alter wurde als kontinuierliche Variable einbezogen, alle anderen dichotomisiert. Eine schematische Übersicht über die Variablen findet sich in Abbildung 1.

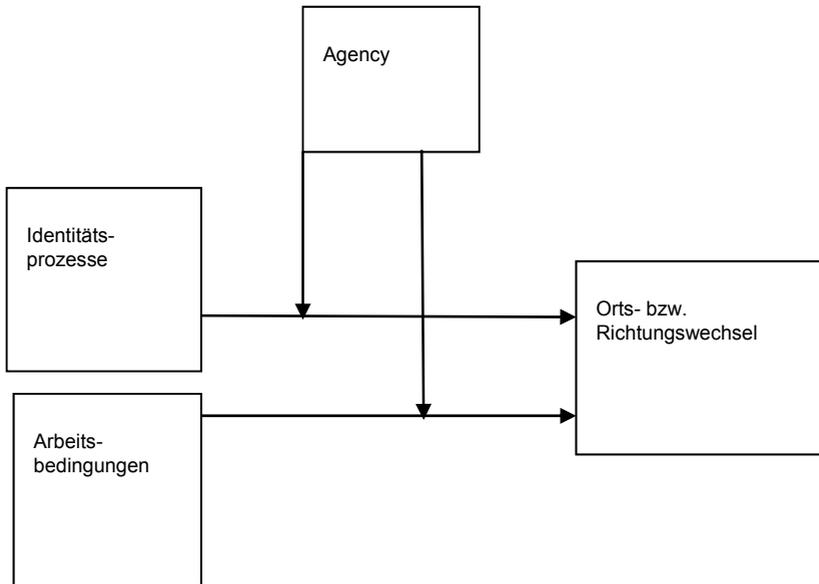


Abb. 1: Übersicht über alle verwendeten Variablengruppen (eigene Darstellung)

6 Analysen

Die Hypothesen wurden anhand logistischer Regressionen in IBM SPSS Statistics 22 (IBM 2013) getestet. Zur Überprüfung der Moderationen wurde das Macro PROCESS (Hayes 2013) für SPSS verwendet, da es die Berechnung von Vertrauensintervallen erlaubt und somit verlässlichere Aussagen über bedeutsame Interaktionseffekte möglich sind.

7 Ergebnisse

Ortswechsel weisen nur korrelative Zusammenhänge mit der Erholungsskala ($r=.19$, $p<.01$) auf. Ortswechsel sind mit geringeren Möglichkeiten für Erholung assoziiert. Richtungswechsel hingegen sind sowohl mit Arbeitsbedin-

gungen (Unzufriedenheit $r=.14$, $p<.05$; Belastung $r=.12$, $p<.05$; Erholung $r=.14$, $p<.05$; berufliche Konflikte $r=.11$, $p<.05$) sowie mit Identitätsprozessen (ruminative Exploration $r=.14$, $p<.05$; breite Exploration $r=.14$, $p<.05$) assoziiert. Richtungswechsel weisen somit einen Zusammenhang zu höherer Arbeitsunzufriedenheit sowie höherer Belastung, weniger Erholungsmöglichkeiten und höheren beruflichen Konflikten auf. Weiterhin sind Richtungswechsel positiv mit ruminativer und breiter Exploration assoziiert (Tab. 1).

Die erste Hypothese („Schlechte Arbeitsbedingungen und ein hohes Maß an beruflichen Konflikten sind prädiktiv für einen Ortswechsel.“) konnte teilweise bestätigt werden. In der logistischen Regression mit allen Arbeitsbedingungen und Kontrollvariablen ist mangelnde Erholung prädiktiv für einen Ortswechsel. Je weniger Erholung von der Arbeit zu T1 berichtet wird, desto wahrscheinlicher ist ein Ortswechsel ($\text{Exp}(B)=2.67$, $p<.001$).

Die zweite Hypothese („Eine noch nicht gefestigte berufliche Identität ist prädiktiv für Richtungswechsel.“) konnte nicht bestätigt werden. Da allerdings korrelative Zusammenhänge gegeben waren, wurden die logistischen Regressionen erneut getrennt für die einzelnen Identitätsprozesse berechnet, weil insbesondere die explorationsbezogenen Identitätsprozesse hohe korrelative Zusammenhänge untereinander aufwiesen (breite & fokussierte Exploration $r=.71$, $p<.001$; ruminative & breite Exploration $r=.46$, $p<.001$, ruminative & fokussierte Exploration $r=.47$, $p<.001$). Dabei zeigte sich, dass fokussierte Exploration ($\text{Exp}(B)=1.81$, $p=.06$) marginal, ruminative Exploration ($\text{Exp}(B)=1.71$, $p<.05$) sowie breite Exploration ($\text{Exp}(B)=2.28$, $p<.05$) signifikant unter Einbezug der Kontrollvariablen jeweils die Wahrscheinlichkeit für einen Richtungswechsel erhöhten. Diese Zusammenhänge zeigten sich auch nach gleichzeitiger Kontrolle der Commitment-Subskalen (Identifikation mit Commitment und Commitment eingehen).

Die dritte Hypothese („Aktive bzw. passive Kontrollstrategien moderieren die genannten Zusammenhänge.“) konnte teilweise bestätigt werden. Alle signifikanten Interaktionen sind grafisch in den Abb. 2 bis 4 dargestellt. Es zeigt sich, dass hohe passive Strategien und niedrige Erholung ($B=.70$; VI: $.01$ bis 1.39 , $p<.05$), hohe passive Strategien und geringe Involviertheit ($B=-.77$ VI: -1.47 bis $-.06$, $p<.05$) sowie hohe passive Strategien und ausgeprägte berufliche Konflikte ($B=.64$; VI: $.04$ bis 1.24 , $p<.05$) prädiktiv für einen Ortswechsel sind. Unter Einbezug der Kontrollvariablen Geschlecht, Alter, Region und Berufsstatus blieb nur die Interaktion von mangelnder Erholung und passiven Strategien signifikant ($B=.85$; VI: $.06$ bis 1.63 , $p<.05$). Die Varianzaufklärung liegt im Modell mit den Kontrollvariablen bei 16% (Nagelkerkes $R^2=.16$; ohne Kontrollvariablen: $.09$). Werden noch die anderen Aspekte der Arbeitsqualität einbezogen, dann bleibt diese Interaktion auch signifikant ($B=.89$; VI: $.06$ bis 1.72 , $p<.05$; Nagelkerkes $R^2=.23$).

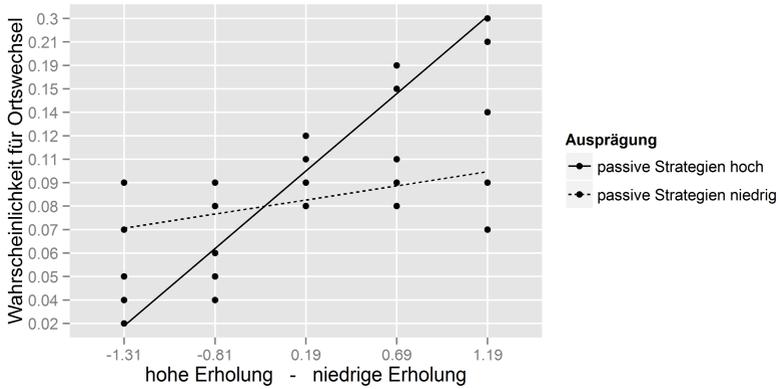


Abb. 2: Hohe passive Strategien und niedrige Erholung sind prädiktiv für Ortswechsel (eigene Darstellung)

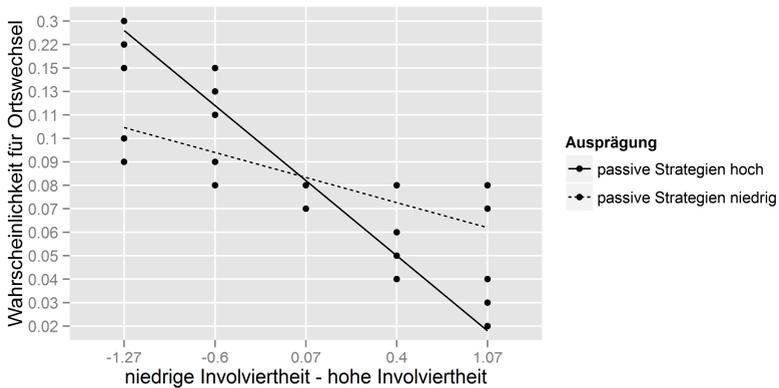


Abb. 3: Hohe passive Strategien und niedrige Involviertheit sind prädiktiv für Ortswechsel (eigene Darstellung)

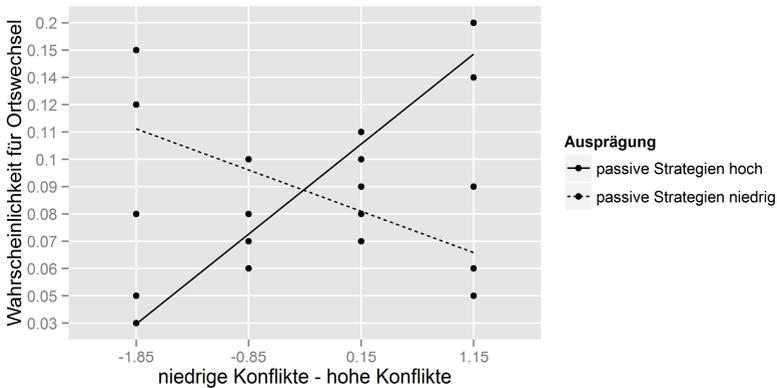


Abb. 4: Hohe passive Strategien und eine hohe Zahl an Konflikten sind prädiktiv für Ortswechsel (eigene Darstellung)

8 Diskussion

Die vorliegende Untersuchung verfolgte das Ziel, zu überprüfen, inwieweit berufsbezogene Ortswechsel aufgrund von Arbeitsbedingungen bzw. Studienbedingungen vorhergesagt werden können und in Abgrenzung dazu, inwieweit Prozesse der Identitätsentwicklung prädiktiv für berufliche Neuorientierungen sind. Weiterhin wurde Agency als Moderator getestet.

Es zeigte sich ein gemischtes Bild hinsichtlich der empirischen Befunde. Prozesse der Identitätsexploration sind einzeln betrachtet prädiktiv für Richtungswechsel. Werden alle Identitätsprozesse gemeinsam mit Kontrollvariablen in einer logistischen Regressionsanalyse betrachtet, finden sich keine signifikanten Zusammenhänge zu Wechseln. Da die einzelnen Identitätsprozesse untereinander hoch korrelieren, kann man hier von Multikollinearität ausgehen (Tabachnick/Fidell 2007). Eine ausgeprägte ruminative Exploration und breite Exploration sowie tendenziell auch eine fokussierte Exploration erhöhen jeweils die Wahrscheinlichkeit für einen Richtungswechsel. Alle drei Formen der Exploration deuten somit das Interesse an neuen beruflichen Optionen an. Dies kann einen Ansatzpunkt für Beratungsangebote bieten, um weitere Exploration zu planen oder um bestehende Ideen zu sortieren.

Arbeitsbedingungen stehen sowohl mit Ortswechseln als auch mit Richtungswechseln im Zusammenhang. Der Vorhersagewert von Arbeitsbedingungen für Ortswechsel deckt sich mit den Befunden aus der arbeitspsychologischen Forschung zu Turnover (Griffeth et al. 2000).

Passive Kontrollstrategien wirken moderierend. Als negativ erlebte Arbeitsbedingungen und Strategien des Abwendens von beruflichen Zielen

begünstigten Ortswechsel. Robust, d. h. signifikant auch unter Einbezug der Kontrollvariablen, erwies sich die Interaktion von mangelnder Erholung und passiven Strategien.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Agency von Relevanz für den Umgang mit Berufswechseln zu sein scheint. Insbesondere Ortswechsel treten eher auf, wenn sowohl die Bedingungen als schlecht wahrgenommen und verstärkt passive Strategien eingesetzt werden. Wenn Ziele unerreichbar und Anforderungen zu hoch sind, dann ist es adaptiver für das Wohlbefinden, sich von Zielen abzuwenden. Diese Strategie ist funktional unter suboptimalen Kontextbedingungen (Tomasik et al. 2010). Dies legt die Vermutung nahe, dass hier das Individuum effektiv mit den eigenen Ressourcen umgeht.

In der verwendeten Stichprobe ist der Anteil derer, die über eine Hochschulzugangsberechtigung verfügen, deutlich höher als im Bundesdurchschnitt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014), was die Generalisierbarkeit einschränkt. Jedoch gibt es sowohl berufstätige als auch arbeitslose junge Erwachsene in der Stichprobe, dies ist im Vergleich zu reinen Studierendenstichproben ein Vorteil. Einschränkend ist anzumerken, dass die Wechselgruppen jeweils recht klein waren. Daher wurde in den logistischen Regressionen konservativ getestet, aufgrund der ungleichen Verteilung von Wechslern und Nicht-Wechslern war die Testpower geringer. Mögliche Effekte wurden so unterschätzt. Weitere Forschung sollte junge Erwachsene über eine längere Zeitspanne betrachten und gezielt Paarlinge aus Wechslern und Nicht-Wechslern erfassen.

Die Frage, die sich im Zuge der Ergebnisse stellt, ist, inwieweit passive Strategien funktional sind. Befunde zu zielorientiertem Verhalten im jungen Erwachsenenalter legen nahe, dass ein Festhalten an Zielen förderlich für das Wohlbefinden ist (Messersmith/Schulenberg 2010). Allerdings können auch passive Strategien, die nicht unbedingt mit einem passiven Verhalten einhergehen müssen, funktional sein (indem eben der unpassende Arbeitsplatz/Studienort verlassen wird). Somit kann auch das Verlassen eines Kontextes Ausdruck individueller Agency sein, durch die es ermöglicht wird, sich an veränderte Bedingungen anzupassen. Dies erweitert den Begriff der Übergangskompetenz und fordert das Unterstützungssystem, welches über die Lebensspanne hinweg unterstützend bereitstehen sollte (Schicke 2014).

Auch wenn stetig diskutiert wird, ob die Normalerwerbsbiografie noch existent ist oder nicht (Scherger 2013), so spricht die individuelle Wahrnehmung für gestiegene Unsicherheiten (u. a. Sennett 1998). Daher ergibt sich der pädagogische Auftrag, Individuen bei der Einübung von Strategien zur Lebensbewältigung zu unterstützen. Dies umso mehr, da anzunehmen ist, dass berufliche Wechsel in Zukunft weiter zunehmen werden und die Gruppe der jungen Erwachsenen weiterhin stark betroffen sein wird (Standing 2011). Berufliche Wechsel verlangen mehr individuelle Anpassungsleistung, wenn sie weniger institutionell eingebunden sind.

	Ortswechsel	Richtungswechsel
Arbeitsbedingungen		
Unzufriedenheit	.05	.14*
Belastung	-.00	.12*
Erholung	.19**	.14*
Involviertheit	-.08	-.10
Karriere	-.05	.01
Berufliche Konflikte	.01	.11*
Identitätsprozesse		
Identifikation mit Commitment	-.05	-.03
Fokussierte Exploration	-.01	.10
Ruminative Exploration	.02	.14*
Breite Exploration	-.06	.14*
Commitment eingehen	-.09	-.04
Agency		
Selektive primäre Kontrolle T2	.02	.05
Kompensatorische sekundäre Kontrolle T2	.06	.09
Kontrollvariablen		
Geschlecht	-.07	.03
Alter	.16**	.06
Region	.03	.01
Berufsstatus	.11	.02

Tab. 1: Korrelationen zwischen Ortswechseln und Richtungswechseln und allen relevanten Variablen der Untersuchung, ** $p < .01$, * $p < .05$ (eigene Darstellung)

Literatur

- Arnett, J.J. (2015): Emerging adulthood. The winding road from the late teens through the twenties. Oxford: University Press.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebensverlauf. Verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Bildungsstand/BildungsstandDeutschland5210001129004.pdf?__blob=publicationFile [Zugriff: 08.04.2015].
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014): Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Verfügbar unter: http://www.bildungsbericht.de/daten2014/bb_2014.pdf [Zugriff: 25.03.2015].
- Arnold, H. (2002): Ausbildung, Arbeit und Beschäftigung. In: Schröer, W./Struck, N./Wolff, M. (Hrsg.): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim: Juventa, S. 211-241.
- Blossfeld, H.-P./Mills, M./Klijzing, E./Kurz, K. (Hrsg.) (2005): Globalization, Uncertainty and Youth in Society. London & New York: Routledge.

- Böhnisch, L./Lenz, K./Schröer, W. (2008): Sozialisation und Bewältigung. Eine Einführung in die Sozialisationstheorie der zweiten Moderne. Weinheim: Juventa.
- Brändle, T. (2012): Das Übergangssystem. Irrweg oder Erfolgsgeschichte? Opladen: Budrich UniPress.
- Brinkmann, U./Ehlert, C./Eversberg, D./Kluve, J./Kupka, P./Schaffner, S./Scherschel, K. (2011): Qualifikation + Leiharbeit = Klebeeffekt? Die (Wieder-)Eingliederung benachteiligter Jugendlicher in den Arbeitsmarkt. Bielefeld: Bertelsmann.
- Dietrich, J./Shulman, S./Nurmi, J.-E. (2013): Goal pursuit in young adulthood: The role of personality and motivation in goal appraisal trajectories across 6 years. In: *Journal of Research in Personality*, 47, H. 6, S. 728-737.
- Dries, N./van Acker, F./Verbruggen, M. (2012): How 'boundaryless' are the careers of high potentials, key experts and average performers? In: *Journal of Vocational Behavior*, H. 2, S. 271-279.
- Faltermaier, T. (2008): Sozialisation im Lebenslauf. In: Hurrelmann, K./Grundmann, M./Walper, S. (Hrsg.): *Handbuch Sozialisationsforschung*. Weinheim: Beltz, S. 157-172.
- Griffeth, R. W./Hom, P. W./Gaertner, S. (2000): A meta-analysis of antecedents and correlates of employee turnover: Update, moderator tests, and research implications for the next millennium. In: *Journal of Management*, H. 3, S. 463-488.
- Hayes, A. F. (2013): *Introduction to mediation. A regression-based approach*. New York: Guilford Publications.
- Heckhausen, J./Tomasik, M. J. (2002): Get an apprenticeship before school is out: How German adolescents adjust vocational aspirations when getting close to a developmental deadline. In: *Journal of Vocational Behavior*, H. 2, S. 199-219.
- Heckhausen, J. S. R./Wrosch, C. (1997): Technical report: Optimization in primary and secondary control: OPS-Scales, a measurement instrument for general and domain specific strategies of control and developmental regulation. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Berlin: Verlag.
- Heinz, W. R. (2002): Transition Discontinuities and the Biographical Shaping of Early Work Careers. In: *Journal of Vocational Behavior*, H. 2, S. 220-240.
- Hurrelmann, K./Quenzel, G. (Hrsg.) (2010): *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- IBM Corp. Released (2013): *IBM SPSS Statistics for Windows, Version 22.0*. Armonk: IBM Corp.
- Institut der deutschen Wirtschaft Köln (2014): Zielgruppe Studienabbrecher. Einst geschmäht, mittlerweile sehr begehrt: Studienabbrecher gelten aufgrund ihrer Qualifikation und Motivation in vielen Betrieben als Idealbesetzung. Verfügbar unter: <http://www.iwkoeln.de/de/infodienste/iwd/archiv/beitrag/fachkraeftesicherung-zielgruppe-studienabbrecher-106638> [Zugriff: 14.08.2014].
- Isserstedt, W./Middendorff, E./Weber, S./Wolter, A./Schnitzer, K. (2004): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2003. 17. Spezialerhebung des Deutschen Studentenwerks, durchgeführt durch HIS Hochschul-Informations-System – Ausgewählte Ergebnisse. Verfügbar unter: http://www.bmbf.de/pub/wslsd_2003.pdf [Zugriff: 25.03.2015].
- Kacmar, K. M./Andrews, M. C./van Rooy, D. L./Steilberg, R. C./Cerrone, S. (2006): Sure everyone can be replaced ... but at what cost? Turnover as a predictor of unit-level performance. In: *Academy of Management Journal*, H. 1, S. 133-144.

- Kovalenko, M./Mortelmans, D. (2014): Does career type matter? Outcomes in traditional and transitional career patterns. In: *Journal of Vocational Behavior*, 85, H. 2, S. 238-249.
- Luyckx, K./Duriez, B./Klimstra, T. A./Witte, H. de (2010): Identity statuses in young adult employees: Prospective relations with work engagement and burnout. In: *Journal of Vocational Behavior*, 77, H. 3, S. 339-349.
- Luyckx, K./Schwartz, S. J./Berzonsky, M. D./Soenens, B./Vansteenkiste, M./Smits, I./Goossens, L. (2008): Capturing ruminative exploration: Extending the four-dimensional model of identity formation in late adolescence. In: *Journal of Research in Personality*, 42, H. 1, S. 58-82.
- Mayer, K. U. (2004): Whose lives? How history, societies, and institutions define and shape life courses. In: *Research in Human Development*, 1, H. 3, S. 161-187.
- Messersmith, E. E./Schulenberg, J. E. (2010): Goal attainment, goal striving, and well-being during the transition to adulthood: A ten-year U.S. national longitudinal study. In: *New Directions for Child and Adolescent Development* 2010, H. 130, S. 27-40.
- Rowold, J. (2004): *JI – Job Involvement – deutsche Fassung [Job Involvement Scale]. Kurznachweis.* Münster: Westfälische Wilhelms-Universität, Psychologisches Institut II.
- Schoon, I. (2007): Adaptations to changing times: Agency in context. In: *International Journal of Psychology*, H. 2, S. 94-101.
- Schoon, I./Martin, P./Ross, A. (2007): Career transitions in times of social change. His and her story. In: *Journal of Vocational Behavior*, H. 1, S. 78-96.
- Scherger, S. (2013): Neue Lebenslaufmuster im Wechselspiel von Standardisierung und De-Standardisierung. In: Wahl, H.-W. (Hrsg.): *Lebensläufe im Wandel. Sichtweisen verschiedener Disziplinen.* Stuttgart: Kohlhammer, S. 358-371.
- Schicke, H. (2014): Beruflicher Übergang im Kontext reflexiv individualisierter Beruflichkeit. In: Felden, H. von/Schäffter, O./Schicke, H. (Hrsg.): *Denken in Übergängen. Weiterbildung in transitorischen Lebenslagen.* Wiesbaden: Springer VS, S. 85-109.
- Seiffge-Krenke, I./Noack, P. (2007): Bewältigung und Balancierung von Berufs- und Partnerschaftszielen im frühen Erwachsenenalter. DFG-Projektantrag: Johannes-Gutenberg-Universität Mainz & Friedrich-Schiller-Universität Jena.
- Semmer, N. K./Berset, M. (2007): Fehlzeiten und Fluktuation. In: Schuler, H./Sonntag, K. (Hrsg.): *Handbuch der Arbeits- und Organisationspsychologie.* Göttingen: Hogrefe, S. 280-286.
- Sennett, R. (1998): *Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus.* Berlin: Berlin-Verlag.
- Settersten, R. A./Ray, B. (2010): Not quite adults. Why 20-somethings are choosing a slower path to adulthood, and why it's good for everyone. New York: Delacorte Press.
- Sidor, A. (2005). *Liebesbeziehungen im frühen Erwachsenenalter – Ein Vergleich von gesunden und chronisch kranken jungen Erwachsenen.* Hamburg: Kovač.
- Skorikov, V. B./Vondracek, F. W. (2011): Occupational Identity. In: Schwartz, S. J./Luyckx, K./Vignoles, V. L. (Hrsg.): *Handbook of identity theory and research.* New York: Springer, S. 693-714.

- Standing, G. (2011): *The precariat. The new dangerous class*. London, New York: Bloomsbury Academic.
- Tabachnick, B. G./Fidell, L. S. (2007): *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson.
- Tomasik, M.J./Silbereisen, R. K./ Heckhausen, J. (2010): Is it adaptive to disengage from demands of social change? Adjustment to developmental barriers in opportunity-deprived regions. In: *Motivation and Emotion*, H. 4, S. 384-398.
- Welzer, H. (1993): *Transitionen. Zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse*. Tübingen: edition diskord.
- Weyer, G./Hodapp, V./Neuhäuser, S (1980): Weiterentwicklung von Fragebogenskalen zur Erfassung der subjektiven Belastung und Unzufriedenheit im beruflichen Bereich (SBUS-B). In: *Pädagogische Beiträge*, 22, S. 335-355.
- Wrosch, C./Heckhausen, J./Lachman, M.E. (2000): Primary and secondary control strategies for managing health and financial stress across adulthood. In: *Psychology and Aging*, H. 3, S. 387-399.
- ZEIT online (2011): *Flexibilität: Rastlos von Job zu Job*. Verfügbar unter: <http://www.zeit.de/karriere/beruf/2011-10/befristung-jobwechsel-arbeitsmarkt> [Zugriff: 03.11.2014].

Basiskompetenzen am Übergang in die Nacherwerbsphase

1 Kontext

Ausgangspunkt der Überlegungen zu Basiskompetenzen am Übergang in die Nacherwerbsphase ist der demographische Wandel in einer Gesellschaft des langen Lebens. Die Analysen zur Kompetenzentwicklung und die Konzepte des lebenslangen Lernens gewinnen in diesem Zusammenhang immer mehr an Bedeutung und müssen als notwendig angesehen werden, um die dadurch entstehenden neuen gesellschaftlichen und personalen Herausforderungen zu bewältigen. Zu diesen zählen unter anderem die Möglichkeiten sowie die Bildung von Fähigkeiten zur gesellschaftlichen Teilhabe und zum selbstbestimmten Leben. Besondere Herausforderungen im Alter ergeben sich zum Beispiel durch den Eintritt in die nacherwerbliche Lebensphase, durch verstärkte Verlusterfahrungen, eventuell durch die Bewältigung von Krankheit oder auch den Umzug in eine neue Wohnumgebung. Der Erwerb von Kompetenzen kann als Voraussetzung für die erfolgreiche Bewältigung von solchen Herausforderungen und Aufgaben des Alters gesehen werden (Kocka/Staudinger 2009).

Lange galt für das Alter die Defizithypothese, wonach das höhere Lebensalter primär vom Abbau und dem Verlust der Leistungsfähigkeit geprägt sei. Dies geht auf die Studien von Wechsler (1939) zurück, der einen Abbau der Intelligenz bereits ab einem Alter von 30 Jahren feststellte. Forschungen, die zwischen kristalliner und plastischer Intelligenz unterscheiden, konnten jedoch feststellen, dass die kristalline Intelligenz bis ins hohe Alter relativ stabil bleibt und die plastische oder fluide Intelligenz durch Bildung, Berufserfahrung sowie den sozialen Status beeinflusst wird (Lindenberger/Baltes 1997). Daneben hat sich das Training kognitiver Fähigkeiten als förderlich erwiesen, wodurch ein hohes Niveau erhalten werden kann und sogar Verbesserungen möglich sind (Lindenberger 2000). Der Alltag (beruflich wie privat) bietet älteren wie jüngeren Menschen zahlreiche Anlässe, die eigenen kognitiven und sozialen Fähigkeiten zu trainieren. Die regelmäßige Anwendung der eigenen Fähigkeiten trägt zu deren Erhalt bei. Besonders im Beruf lassen sich viele dieser Trainingsmöglichkeiten vermuten. Ein theoretisches Modell des erfolgreichen Alters baut auf diesen Befunden auf. Das SOK-Modell nach Baltes und Baltes (1989) geht davon aus, dass durch die Selektion, Optimierung und Kompensation bestimmter Fähigkeiten, diese länger wirksam sein können. Kompetenzen können darüber hinaus auch ressour-

centheoretisch diskutiert werden, indem ein Zusammenhang zwischen vorhandenen Ressourcen (wie Bildung, unterstützende Kontakte, anregende Freizeitaktivitäten, eigenes Engagement) und Kompetenz unterstellt wird (Martin 2001; Schaie 2005).

Um den Kontext des Übergangs von der beruflichen in die nachberufliche Phase in Bezug auf Lernen und Weiterbildung besser zu beschreiben, eignen sich auch empirische Studien wie EdAge oder AES. Denn Lernen im höheren Erwachsenenalter unterscheidet sich häufig hinsichtlich der noch oder nicht mehr bestehenden Erwerbstätigkeit. Während berufstätige Personen vor allem informell direkt am Arbeitsplatz lernen und zusätzlich Angebote der beruflichen Weiterbildung wahrnehmen (können), findet Lernen bei Personen in der Nacherwerbsphase überwiegend auf informellen Wegen im Austausch mit anderen statt. Non-formale Bildungsangebote bieten die Weiterbildungsträger und in starkem Ausmaß zum Beispiel die Volkshochschule an. Ergebnisse der EdAge-Studie (Tippelt et al. 2009, S. 35) zeigen, dass 55- bis 64-Jährige zu 26 Prozent an non-formaler Weiterbildung teilnehmen und zu 45 Prozent informell lernen, dabei sagen 20 Prozent, dass sie hauptsächlich aus beruflichen Gründen eine Weiterbildungsveranstaltung besucht haben (neun Prozent aus privatem Interesse). Bei den 65- bis 80-Jährigen lernen nur geringfügig weniger auf informellem Weg (38%), jedoch nur zwölf Prozent nehmen an non-formaler Weiterbildung teil. Während bei den älteren Erwerbstätigen das Ziel von Lernen die aktive Auseinandersetzung mit den Entwicklungen im Berufsfeld – also beispielsweise dem arbeitsorganisatorischen oder technologischen Wandel – ist, gilt es, sich in der Nacherwerbsphase an die neue Lebenssituation generell zu gewöhnen. Mit zunehmendem Alter bekommt das Lernen verstärkt kompensatorische Komponenten, um Einbußen, die das Alter mit sich bringt, auszugleichen. Familie, Freunde, Kollegen, aber auch Medien spielen für das Lernen beim Übergang von der Erwerbsphase in die nachberufliche Lebensphase eine wichtige Rolle – und zwar in beiden Lebensphasen.

Die Weiterbildungsbeteiligung unter den Erwerbstätigen hat besonders bei den über 55-Jährigen in den letzten Jahren zugenommen, hier ist ein Zuwachs um sechs Prozent im Jahr 2012 im Vergleich zu 2010 zu verzeichnen (Bilger 2013, S. 36). Es ist davon auszugehen, dass sich dieser Trend fortsetzen wird, insbesondere deshalb, weil die Erwerbsbeteiligung in diesem Alter ebenfalls stetig steigt. Waren im Jahr 2002 noch 68 Prozent der 55- bis 59-Jährigen und 25 Prozent der 60- bis 64-Jährigen erwerbstätig, sind es zehn Jahre später bereits 79 bzw. 50 Prozent (Statistisches Bundesamt 2014a). Dabei hängt die Weiterbildungsbeteiligung sehr stark mit dem eigenen Schulabschluss zusammen (Tippelt et al. 2009): 65 Prozent der 45- bis 64-jährigen Erwerbstätigen mit Abitur nehmen an Weiterbildung teil, von denjenigen mit mittlerem Schulabschluss sind es 53 Prozent und bei den Hauptschulabsolventen 33 Prozent. In der Altersgruppe der 65- bis 80-Jährigen

kommt es zu Veränderungen, denn es nehmen Personen mit Abitur (26 %) und mittlerem Abschluss (24 %) ähnlich häufig an Weiterbildung teil, während die Quoten bei denjenigen mit Hauptschulabschluss deutlich niedriger liegen. Erstaunlich ist allerdings, dass die Erwerbstätigen mit Hauptschulabschluss eine leicht höhere Weiterbildungsbeteiligung zeigen als Nichterwerbstätige mit Abitur. Offenbar wirkt sich die Erwerbstätigkeit besonders stark auf die Weiterbildungsteilnahme aus (Tippelt et al. 2009).

Diese Unterschiede hinsichtlich der Weiterbildungsbeteiligung deuten darauf hin, dass sich auch bei den Basiskompetenzen Unterschiede zwischen den noch erwerbstätigen 55- bis 65-Jährigen und den in der Nacherwerbsphase befindlichen 66- bis 75-Jährigen zeigen. Da bisher noch keine Studien zu den Basiskompetenzen im Lesen, in der Alltagsmathematik und dem technologiebasierten Problemlösen für diese Altersgruppen vorliegen, ist die vorliegende Auswertung explorativ und hypothesengenerierend angelegt und behandelt die Fragen: Unterscheiden sich die Kompetenzen von Personen in der Erwerbstätigkeit vor dem Übergang in den Ruhestand von denen von Personen in der Nacherwerbsphase? Und welche unterschiedlichen Einflussfaktoren wirken sich auf die Kompetenz während dieser Lebensphasen aus?

2 Die Untersuchungsgruppen: 55- bis 65-Jährige und 66- bis 75-Jährige

Im Folgenden soll die Untersuchungsgruppe kurz hinsichtlich ihrer schulischen und beruflichen Bildung beschrieben werden. Zum einen wurden für die Analyse zum Erhebungszeitpunkt 66- bis 75-Jährige ausgewählt. Diese wurden zwischen 1936 und 1946 geboren und zählen zur Kriegs- und unmittelbaren Nachkriegsgeneration. Ihre anfängliche Schulzeit fällt zum Teil noch in die letzten Kriegsjahre und dann vor allem in die Zeit der Besatzung und des Wiederaufbaus. Die Schulzeit war eher kurz und durch die Kriegs- und Nachkriegswirren in vielen Fällen unregelmäßig. Überwiegend endete der Schulbesuch nach der Volksschule und es folgte eine berufliche Ausbildung, meist als handwerkliche oder industrielle Lehre (Radebold 2011).

Die zweite hier untersuchte Gruppe bilden die zum Erhebungszeitpunkt 55- bis 65-Jährigen, die zwischen 1947 und 1957 geboren wurden. Sie konnten bereits in ihrer Kindheit und Jugend vom ökonomischen Aufschwung und von politischer Stabilität profitieren. Auch die einsetzende Bildungsexpansion prägte die späteren Schuljahre dieser Altersgruppe, was sich u. a. darin zeigt, dass die Bildung an Realschulen und Gymnasien gegenüber den vorausgehenden Kohorten deutlich zunimmt. Obwohl die Dominanz weiterhin auf der beruflichen Ausbildung liegt, zeigt sich ein Zuwachs an akademischer Bildung.

Die Berechnungen des Statistischen Bundesamtes (2014b) bestätigen diesen Trend und zeigen, dass der Anteil an Schülerinnen und Schülern im achten Schuljahr an Realschulen und Gymnasien seit 1952 stetig zunimmt. Waren es 1952 noch 22 Prozent sind es 1970 bereits 44 Prozent, die diese Schularten besuchen. Bei der Volksschule zeigt sich der gegenläufige Trend. Von 1952 bis 1960 nimmt der Anteil nur leicht von 78 Prozent auf 72 Prozent ab, bis 1970 fällt der Anteil dann aber rasant auf 56 Prozent (Statistisches Bundesamt 2014b). Als 13-Jährige und damit etwa im achten Schuljahr waren die 66- bis 75-Jährigen zwischen 1949 und 1959 noch in den Jahrgängen, die weit überwiegend die Volksschule besuchten. Die jüngere Gruppe der 55- bis 65-Jährigen war jedoch zwischen 1960 und 1970 13 Jahre alt und durch diese Generationenlage schon deutlich häufiger in Realschulen und Gymnasien zu finden.

Dieser Trend zeigt sich auch, wenn man die höchsten erreichten Bildungsabschlüsse (kombiniert aus Schul- und Berufsabschluss) der beiden Untersuchungsgruppen vergleicht.



Abb. 1: Verteilung des Bildungsniveaus in den Altersgruppen 55 bis 65 Jahre und 66 bis 75 Jahre¹ (Statistisches Bundesamt 2014b)

In beiden Gruppen hat über die Hälfte ein mittleres Bildungsniveau. Bei den älteren Gruppen erreichen dagegen 15 Prozent nur ein relativ niedriges Bildungsniveau, während bei den jüngeren Gruppen die akademische Bildung bereits verbreiteter ist.

3 Datengrundlage

Die Datengrundlage für die folgenden Auswertungen bilden die beiden Studien PIAAC und CiLL. PIAAC, das *Programme for the International Asses-*

¹ Anmerkung: 55-65 Jahre, PIAAC, N=941; 66-75 Jahre, CiLL, N=1031.

ment of Adult Competencies, wurde von der OECD initiiert und, finanziert vom BMBF, 2011/2012 in Deutschland von GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften durchgeführt. Dabei wurden über eine repräsentative Zufallsstichprobe über 5.400 Personen im Alter von 16 bis 65 Jahren befragt. Die Ausschöpfung der Stichprobe betrug 55 Prozent (vgl. Rammstedt 2013). Das BMBF-finanzierte Projekt CiLL, *Competencies in Later Life*, wurde vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung und den pädagogischen Abteilungen der Universitäten München und Tübingen durchgeführt, verwendete das gleiche Instrumentarium wie die PIAAC-Studie und erweiterte die Stichprobe auf Personen zwischen 66 und 80 Jahren. Die Erhebung erfolgte 2012 und konnte mit einer Ausschöpfung von 40 Prozent eine Nettostichprobe von über 1.300 Befragten realisieren (vgl. Friebe/Schmidt-Hertha/Tippelt 2014).

Beide Studien bestanden aus einem umfangreichen Hintergrundfragebogen sowie einer Kompetenzmessung in den Domänen Lesekompetenz, alltagsmathematische Kompetenz und technologiebasierte Problemlösekompetenz. Bei allen Auswertungen und Interpretationen der Daten dieser Studien muss beachtet werden, dass es sich um Querschnittserhebungen handelt, die Korrelationen ermöglichen, aber keine direkten kausalen Schlüsse auf die Entwicklung von Kompetenzen zulassen. Allerdings können durch explizierte theoretische Vorannahmen auch besondere Gründe für Entwicklungen vermutet werden. Studien wie das deutsche Bildungspanel NEPS könnten durch ihr Längsschnittdesign in Zukunft weitergehende Informationen liefern (Blossfeld/Roßbach/Maurice 2011).

Bei der folgenden Auswertung wurden die alltagsmathematische Kompetenz und die Lesekompetenz betrachtet. Um Personen vor und nach dem Übergang in die Nacherwerbsphase zu differenzieren, wurden aus der PIAAC-Studie alle erwerbstätigen 55- bis 65-Jährigen ausgewählt, was einer Stichprobe von 549 Fällen entspricht. Aus der CiLL-Studie ergaben befanden sich 852 Fälle im Alter von 66 bis 75 Jahren in der Nacherwerbsphase.

Um Unterschiede hinsichtlich verschiedener Merkmale herauszuarbeiten, wurden multivariate Analysen durchgeführt, jeweils für die beiden Gruppen der 55- bis 65-jährigen Erwerbstätigen und der 66- bis 75-Jährigen in der Nacherwerbsphase. Da es sich um zwei separate Datensätze handelt, können die Unterschiede zwischen den beiden Gruppen nicht auf ihre statistische Signifikanz hin überprüft werden. Die gefundenen Differenzen lassen sich aber explorativ als Trend interpretieren. Die abhängigen Variablen sind jeweils die alltagsmathematische und die Lesekompetenz.

Folgende Variablen wurden in die Regressionsanalysen mit einbezogen: eigene Qualifikation, Geschlecht, Muttersprache, Gesundheit, Ehrenamt, Computererfahrung, Rechen- bzw. Lesehäufigkeit im Alltag und Lernbereitschaft. Alter, Weiterbildung und Berufserfahrung wurden nicht berücksichtigt, da sie sowohl in der CiLL als auch in der PIAAC Kohorte keinen signifikanten Einfluss zeigten, wenn Bildung, Geschlecht, Muttersprache und

Gesundheit kontrolliert wurden. Auch das Einkommen wurde nicht in die Analyse mit aufgenommen, da für die Personen in der Nacherwerbsphase das Einkommen nicht erhoben wurde.

4 Kompetenzdifferenzen am Übergang in den Ruhestand

Die folgende Analyse der Daten führt nicht immer zu Antworten auf die aufgeworfenen Fragen und es werden auch neue Fragen sichtbar, die nur durch weitere spezifische Übergangsstudien beantwortet werden können.

Bevor die Unterschiede zwischen den Gruppen anhand der ausgewählten Merkmale beschrieben und diskutiert werden, wird zunächst jede Gruppe für sich hinsichtlich ihrer Kompetenzen analysiert.

Die erwerbstätigen 55- bis 65-Jährigen haben eine durchschnittliche alltagsmathematische Kompetenz von 267 Punkten. Das liegt 5 Punkte unter der durchschnittlichen Kompetenz aller in PIAAC getesteten Personen zwischen 16 und 65 Jahren (272 Punkte). Bei der Lesekompetenz erreichen die erwerbstätigen 55- bis 65-Jährigen durchschnittlich 262 Punkte im Vergleich zur Gesamtkohorte mit 273 Punkten. In beiden Kompetenzdomänen liegt ein Drittel der Befragten auf Stufe III und auch die Stufen IV/V werden noch von einigen erreicht, in der Alltagsmathematik sogar fast zehn Prozent. Nur zwei bzw. drei Prozent verfügen über sehr geringe Kompetenzen unterhalb der Stufe I (vgl. Tabelle 1):

Kompetenzstufen Lesekompetenz									
unter Stufe I		Stufe I		Stufe II		Stufe III		Stufe IV/ V	
%	SE	%	SE	%	SE	%	SE	%	SE
2,05	0,83	15,47	2,54	45,26	3,00	33,07	2,60	4,16	1,17
Kompetenzstufen Alltagsmathematik									
unter Stufe I		Stufe I		Stufe II		Stufe III		Stufe IV/ V	
%	SE	%	SE	%	SE	%	SE	%	SE
2,69	0,93	15,37	2,16	38,46	2,59	33,93	2,39	9,56	1,82

Tab. 1: Prozentuale Verteilung der 55- bis 65-Jährigen auf die Stufen der Lesekompetenz und der alltagsmathematischen Kompetenz (n=549)

Die 66- bis 75-Jährigen in der Nacherwerbsphase erreichen in der Alltagsmathematik im Durchschnitt 247 Punkte und beim Lesen 241 Punkte. Sie unterscheiden sich damit von der jüngeren Altersgruppe um rund 20 Punkte. Bei der Verteilung auf die Kompetenzstufen ergibt sich, dass die ältere Altersgruppe tendenziell häufiger auf den unteren Stufen bis Stufe II vertreten ist und die Stufen III/IV/V nur von einem Fünftel bei der Lesekompetenz und einem Viertel bei der alltagsmathematischen Kompetenz erreicht werden (vgl. Tabelle 2):

Kompetenzstufen Lesekompetenz									
unter Stufe I		Stufe I		Stufe II		Stufe III		Stufe IV/ V	
%	SE	%	SE	%	SE	%	SE	%	SE
6,31	1,28	26,34	2,19	48,46	3,43	18,04	2,81	0,85	0,61
Kompetenzstufen Alltagsmathematik									
unter Stufe I		Stufe I		Stufe II		Stufe III		Stufe IV/ V	
%	SE	%	SE	%	SE	%	SE	%	SE
7,07	1,69	22,76	2,47	43,12	3,02	24,14	2,53	2,92	0,77

Tab. 2: Prozentuale Verteilung der 66- bis 75-Jährigen auf die Stufen der Lesekompetenz und der alltagsmathematischen Kompetenz (n=852)

Die Ergebnisse der Regressionsanalysen sind in Tabelle 3 für die alltagsmathematische Kompetenz und in Tabelle 4 für die Lesekompetenz dargestellt: Es zeigt sich, dass der Zusammenhang zwischen **Qualifikationsniveau** und Kompetenz in beiden Altersgruppen und beiden Kompetenzdomänen hoch ist. Während der Unterschied zwischen den einzelnen Qualifikationsniveaus in der Lesekompetenz in beiden Altersgruppen etwa gleich ist, sind die Differenzen in der Alltagsmathematik bei den 55- bis 65-Jährigen deutlich ausgeprägter. Schon bei einem mittleren Qualifikationsniveau haben Probanden gegenüber jenen mit einer niedrigen Qualifikation eine um 26 Punkte höhere Kompetenz, bei den Probanden mit hohen akademischen Qualifikationen sind es sogar 54 Punkte mehr. Das Qualifikationsniveau scheint also bei den erwerbstätigen 55- bis 65-Jährigen bedeutsamer zu sein als bei den 66- bis 75-Jährigen in der Nacherwerbsphase. Dies entspricht auch der von Kolland, Wanka und Gallistl (2014) festgestellten Konvergenzthese, wonach „der Zusammenhang zwischen Bildungs- und Kompetenzniveau in den jüngeren Kohorten durch den unmittelbaren zeitlichen Zusammenhang stärker ist als in den älteren Kohorten“ (ebd., S. 213). Gleichen sich also Unterschiede in der

		55-65 Jahre	66-75 Jahre
	Konstante	173,262	161,7
Qualifikation	niedrig	Referenzkategorie	
	mittel	25,556**	19,286**
	hoch-b	37,396***	25,879***
	hoch-a	54,171***	43,626***
Geschlecht	Frauen	Referenzkategorie	
	Männer	15,508***	5,043
Muttersprache	nicht deutsch	Referenzkategorie	
	Deutsch	27,324*	30,013*
Gesundheitszustand	schlecht	Referenzkategorie	
	zufriedenstellend	-0,011	7,416
	gut bis sehr gut	1,538	7,477
Ehrenamt	nicht engagiert	Referenzkategorie	
	ehrenamtlich engagiert	3,482	3,352
Computererfahrung	keine Computererfahrung	Referenzkategorie	
	Computererfahrung	3,18	14,028*
Rechenhäufigkeit im Alltag	nie bis selten	Referenzkategorie	
	gelegentlich	14,500*	12,495**
	häufig	20,549***	25,225***
Lernbereitschaft	nie bis selten	Referenzkategorie	
	gelegentlich	12,148*	11,198*
	häufig	13,534*	9,932*
Anmerkung:			
Altersgruppe 55 bis 65 Jahre: n=549; R ² =.32;			
Altersgruppe 66 bis 75 Jahre: n=852; R ² =.34;			
* p<.05, ** p<.01, *** p<.001;			
Alle Variablen wurden als Dummy codiert.			

Tab. 3: Regressionsmodell alltagsmathematischer Kompetenz und ausgewählter Merkmale nach Altersgruppe

Qualifikation im Ruhestand an? Warum findet sich dieser Effekt nur bei der alltagsmathematischen Kompetenz? Wird diese vielleicht in der Nacherwerbsphase von allen weniger genutzt, sodass die Qualifikation dann nicht mehr eine so große Rolle spielt wie noch bei den Erwerbstätigen?

Ebenfalls interessante Unterschiede zeigen sich in Bezug auf das **Geschlecht**. In der Lesekompetenz ist der Unterschied zwischen Männern und Frauen in beiden Altersgruppen nicht signifikant. Es sei jedoch erwähnt, dass im Alter von 55 bis 65 Jahren eher Männer und im Alter von 66 bis 75 Jahren eher Frauen eine höhere Lesekompetenz haben. Es ist zu vermuten, dass sich der durch die Erwerbstätigkeit ergebende Übungseffekt beim Lesen bei den Männern positiv auswirkt. In der Alltagsmathematik findet sich nur bei den

		55-65 Jahre	66-75 Jahre
	Konstante	195,318	170,014
Qualifikation	niedrig	Referenzkategorie	
	mittel	11,845	14,731*
	hoch-b	22,747	21,939**
	hoch-a	39,453***	40,586***
Geschlecht	Frauen	Referenzkategorie	
	Männer	4,109	-4,539
Muttersprache	nicht deutsch	Referenzkategorie	
	Deutsch	26,674*	29,729*
Gesundheitszustand	schlecht	Referenzkategorie	
	zufriedenstellend	3,742	11,113*
	gut bis sehr gut	3,781	10,079*
Ehrenamt	nicht engagiert	Referenzkategorie	
	ehrenamtlich engagiert	2,851	5,537
Computererfahrung	keine Computererfahrung	Referenzkategorie	
	Computererfahrung	-13,272*	5,276
Lesehäufigkeit im Alltag	nie bis selten	Referenzkategorie	
	gelegentlich	15,684**	8,675
	häufig	22,321***	9,709
Lernbereitschaft	nie bis selten	Referenzkategorie	
	gelegentlich	10,536*	10,830*
	häufig	12,599*	11,793*
Anmerkung:			
Altersgruppe 55 bis 65 Jahre: n=549; R ² =.24;			
Altersgruppe 66 bis 75 Jahre: n=852; R ² =.24;			
* p<.05, ** p<.01, *** p<.001;			
Alle Variablen wurden als Dummy codiert.			

Tab. 4: Regressionsmodell Lesekompetenz und ausgewählte Merkmale nach Altersgruppe

55- bis 65-Jährigen eine signifikante Differenz von 16 Punkten. Erwerbstätige Männer haben also eine höhere alltagsmathematische Kompetenz als Frauen, während dies bei den Personen in der Nacherwerbsphase nicht mehr so deutlich der Fall ist. Gleichen sich also die Kompetenzen von Männern und Frauen nach dem Austritt aus dem Erwerbsleben an?

Deutsche **Muttersprachler/-innen** erreichen in beiden Domänen und Altersgruppen eine signifikant höhere Kompetenz. Die Differenz ist jeweils bei den 66- bis 75-Jährigen etwas größer. Dieses Ergebnis muss jedoch mit Vorsicht betrachtet werden, da der Anteil von Nichtmuttersprachlern in beiden Gruppen gering ist.

Ein signifikanter Unterschied hinsichtlich der **Gesundheit** zeigt sich nur in der Lesekompetenz bei den 66- bis 75-Jährigen in der Nacherwerbsphase.

Personen, die ihren Gesundheitszustand als zufriedenstellend bzw. gut bis sehr gut bewerten, haben eine um 11 bzw. 10 Punkte höhere Kompetenz als Personen, die ihre Gesundheit als schlecht einschätzen. Wirken sich gesundheitliche Probleme erst im Ruhestand auf die Lesekompetenz aus? Und warum nicht auch auf die Alltagsmathematik? Sind beim Lesen Fähigkeiten erforderlich, die durch schlechte Gesundheit beeinträchtigt werden und sich daher negativ auf die Lesekompetenz auswirken? Kolland, Wanka und Gallistl (2014) beziehen sich in ihren Analysen zu Generationenunterschieden in der Kompetenz auf frühere Studien, wonach „gesundheitliche Ungleichheit nach dem Bildungsstatus im Alter zunimmt“ (ebd., S. 206).

Durch die Berücksichtigung der anderen in die Regressionsanalyse aufgenommenen Variablen zeigt sich kein signifikanter Unterschied mehr bei der **ehrenamtlichen Aktivität**.

Auffallend dagegen ist die **Computererfahrung**. Während in der Altersgruppe der 66- bis 75-Jährigen das Vorhandensein von Computererfahrung für die Höhe der Lesekompetenz keine signifikante Rolle spielt, verfügen bei den 55- bis 65-Jährigen diejenigen über höhere Kompetenzwerte, die keine Computererfahrung haben. Personen mit Computererfahrung haben eine um 13 Punkte signifikant geringere Lesekompetenz. Dieser Effekt findet sich so für die alltagsmathematische Kompetenz nicht. Hier hat die ältere Gruppe eine um 14 Punkte signifikant höhere Kompetenz, wenn Erfahrungen mit dem Computer vorhanden sind. Warum aber haben die 55- bis 65-Jährigen eine geringere Lesekompetenz, wenn Computererfahrungen vorhanden sind, aber keine niedrigere mathematische Kompetenz?² Wenn man bei den 55- bis 65-Jährigen die Personen in der Nacherwerbsphase mit in die Berechnung aufnimmt, verschwindet der Effekt und die Computererfahrung ist nicht mehr signifikant.

Die **Häufigkeit, mit der im Alltag gelesen bzw. gerechnet** wird, scheint sich unterschiedlich auf die Kompetenz auszuwirken. Bei der Lesekompetenz ist nur bei den erwerbstätigen 55- bis 65-Jährigen die Differenz signifikant. Wer häufig liest, hat durchschnittlich 22 Punkte mehr und wer gelegentlich liest, hat 16 Punkte mehr als Personen, die nie bis selten lesen. Wieso zeigt sich der Zusammenhang zwischen Lesehäufigkeit im Privatleben und der Lesekompetenz nur bei den Erwerbstätigen, aber nicht mehr bei Personen in der Nacherwerbsphase mit über 65 Jahren? Der Zusammenhang von alltagsmathematischer Kompetenz und Rechenhäufigkeit im Alltag ist in beiden Altersgruppen hoch und bei den 66- bis 75-Jährigen vor allem bei denjenigen, die häufig im Alltag rechnen (25 Punkte, das sind fünf Punkte mehr als bei der jüngeren Altersgruppe). Die Höhe der Punktedifferenz ist damit ge-

2 Zum Vergleich wurde hier auch noch die Altersgruppe 30 bis 39 Jahre der Erwerbstätigen betrachtet. Bei dieser Gruppe findet sich kein signifikanter Effekt der Computererfahrung.

nauso hoch wie zwischen niedrigem und hohem beruflichem Qualifikationsniveau. Dies deutet darauf hin, dass Defizite, die durch ein niedrigeres Qualifikationsniveau entstehen, gegebenenfalls durch regelmäßiges Training, das heißt Anwenden der Fähigkeiten, ausgeglichen werden können.

Die **Lernbereitschaft** ist in beiden Altersgruppen und beiden Kompetenzdomänen signifikant. Höhere Lernbereitschaft geht mit 10 bis 14 Punkten höherer Kompetenz einher. Unterschiede zwischen den Altersgruppen sind nur leicht vorhanden, etwa in Bezug auf die alltagsmathematische Kompetenz: hier erreichen die 55- bis 65-Jährigen, die häufig rechnen, 14 Punkte mehr, während es bei den 66- bis 75-Jährigen 10 Punkte sind. Die grundsätzliche Lernbereitschaft hat also bei den Erwerbstätigen einen geringfügig größeren Einfluss.

5 Zusammenfassung: Bedeutung für die Kompetenzentwicklung

Die im vorhergehenden Kapitel dargestellte Regressionsanalyse zeigt, dass das eigene Qualifikationsniveau für beide Kompetenzdomänen in beiden Altersgruppen den größten Einfluss hat und bei den 55- bis 65-Jährigen in der Alltagsmathematik zu besonders großen Unterschieden zwischen einem niedrigen Qualifikationsniveau und einem mittleren oder hohen Niveau führt.

Als weitere wichtige Einflussfaktoren folgen bei den 55- bis 65-Jährigen bei der Lesekompetenz die Lesehäufigkeit im Alltag, die Muttersprache, die Lernbereitschaft und die Computererfahrung.³ Bei den 66- bis 75-Jährigen sind es dagegen die Muttersprache und die Gesundheit (mit gleich starkem Effekt), die Lernbereitschaft und die Lesehäufigkeit. Dies macht noch einmal deutlich, dass die wahrgenommenen gesundheitlichen Einschränkungen in der Nacherwerbsphase die Lesefähigkeit beeinträchtigen, während das bei den jüngeren noch Erwerbstätigen kein entscheidender Faktor ist. Die Lesehäufigkeit nimmt bei der jüngeren Gruppe Platz zwei ein, bei den Älteren lediglich Platz fünf. Möglicherweise hat die Lesefähigkeit in diesem Alter einen Punkt erreicht, an dem sie weder durch häufiges Lesen verbessert wird, noch durch seltenes Lesen nachlässt. Diese These müsste allerdings erst durch weitere Studien überprüft werden.

In der Alltagsmathematik folgt auf die eigene Qualifikation in beiden Altersgruppen die Rechenhäufigkeit im Alltag (also die Übung) als zweitwichtigster Einflussfaktor. Im Gegensatz zum Lesen trägt also die regelmäßige Verwendung von bestimmten Rechenoperationen dazu bei, die mathematischen Fähigkeiten aufrechtzuerhalten. Es wäre zu prüfen, ob mathematische Kompetenzen bei fehlender Verwendung und Übung leichter verlernt

3 Reihenfolge anhand des standardisierten Regressionskoeffizienten (beta).

werden, als dies bei der Lesekompetenz der Fall ist. Bei den Erwerbstätigen im Alter von 55 bis 65 Jahren schließen sich dann das Geschlecht, die Muttersprache und die Lernbereitschaft an, bei den 66- bis 75-Jährigen sind es die Computererfahrung, die Lernbereitschaft und die Muttersprache (die beiden letztgenannten mit gleich starkem Effekt). Dass Männer höhere alltagsmathematische Kompetenzen haben als Frauen, bestätigt sich also nur für die jüngere Altersgruppe. Die Ergebnisse zur Erfahrung mit dem Computer sind uneinheitlich. Während vorhandene Erfahrung einen positiven Einfluss auf die alltagsmathematische Kompetenz der Älteren hat, wirkt sich diese negativ auf die Lesekompetenz der Jüngeren aus. Eine schlüssige Begründung kann an dieser Stelle nicht gegeben werden, möglicherweise spielt hier die Art der Erfahrung und die Häufigkeit der Verwendung eine Rolle, was nur durch spezifische Studien überprüft werden kann.

Die in allen Bereichen genannte Lernbereitschaft macht deutlich, dass eine positive Einstellung zum Lernen und die Bereitschaft, sich mit Neuem auseinanderzusetzen, die Kompetenzen positiv beeinflussen. Auch wenn sich die Art zu Lernen, die Lerngeschwindigkeit und die Lernorte im Alter ändern, verliert das Lernen nichts von seiner Bedeutung und stützt damit die These des lebenslangen Lernens. Über den Zusammenhang von Lernbereitschaft und Kompetenzniveau gibt es bislang Vermutungen, aber erst durch die PIAAC- und CiLL-Studien können sie empirisch begründet und belegt werden.

Die vorangegangenen Ausführungen machen aber auch deutlich, dass Kompetenzen Veränderungen im Leben unterworfen sind, dass die Kompetenzentwicklung also dynamisch und nicht linear erfolgt. Einer der markanten Punkte im Lebenslauf entsteht durch jene Veränderungen, die sich beim Übergang in die Nacherwerbsphase einstellen.

Es muss berücksichtigt werden, dass hier die Lese- und alltagsmathematischen Kompetenzen fokussiert wurden, die sicher grundlegend für das Verstehen und Begreifen der Welt sind. Aus den qualitativen Erhebungen im Projekt CiLL konnte herausgearbeitet werden, dass für die über 66-Jährigen Kompetenzen in Bereichen wie Gesundheit, Partizipation oder Selbstorganisation darüber hinaus von zentraler Bedeutung sind (Friebe/Schmidt-Hertha/Tippelt 2014). Diese Kompetenzen sind jedoch schwieriger test- und messbar. Gleichzeitig liefern die qualitativen Interviews empirische Evidenz, dass auch diese für einen erfolgreichen Übergang in die Nacherwerbsphase eine wichtige Rolle spielen. Die genaue und differenzierende Messung von beispielsweise Gesundheits-, Partizipations- und Selbstorganisationskompetenz ist eine Herausforderung für die künftige empirische Weiterbildungsfor-

Literatur

- Baltes P. B./Baltes, M. M. (1989): Optimierung durch Selektion und Kompensation. Ein psychologisches Modell erfolgreichen Alterns. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 35, S. 85-105.
- Bilger, F. (2013): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. AES 2012 Trendbericht. Bonn: BMBF.
- Blossfeld, H.-P./Roßbach, H.-G./Maurice, J. von (Hrsg.) (2011): Education as a Lifelong Process. The German National Educational Panel Study (NEPS). Wiesbaden: VS Verlag.
- Friebe, J./Schmidt-Hertha, B./Tippelt, R. (Hrsg.) (2014): Kompetenzen im höheren Lebensalter. Ergebnisse der Studie „Competencies in Later Life“ (CiLL). Bielefeld: Bertelsmann.
- Kocka, J./Staudinger, U. (2009): Gewonnene Jahre. Halle: Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft.
- Kolland, F./Wanka, A./Gallistl, V. (2014): Ältere Generationen und ihre Kompetenzen. In: Statistik Austria (Hrsg.): Schlüsselkompetenzen von Erwachsenen. Vertiefende Analysen der PIAAC-Erhebung 2011/12. Wien: Statistik Austria, S. 206-222.
- Lindenberger, U. (2000): Intellektuelle Entwicklung über die Lebensspanne: Überblick und ausgewählte Forschungsbrennpunkte. In: Psychologische Rundschau, H. 3, S. 135-145.
- Lindenberger, U./Baltes, P. M. (1997): Intellectual functioning in old and very old age. Cross-sectional results from the Berlin Aging Study. In: Psychology and Aging, H. 12, S. 410-432.
- Martin, M. (2001): Verfügbarkeit und Nutzung menschlicher Ressourcen im Alter: Kernpunkte eines gerontologischen Leitkonzeptes. Idstein: Schulz-Kirchner.
- Radebold H. (2011): Die dunklen Schatten unserer Vergangenheit. Stuttgart: Klett-Kotta.
- Rammstedt, B. (Hrsg.) (2013): Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012. Münster: Waxmann.
- Schaie, K. W. (2005): Developmental influences on adult intelligence: The Seattle Longitudinal Study. New York: Oxford University Press.
- Statistisches Bundesamt (2014a): 2012 war die Hälfte der 60- bis 64-Jährigen am Arbeitsmarkt aktiv. Pressemitteilung vom 21. Februar 2014 – 60/14. Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (2014b): Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen. Fachserie 11 Reihe 1. Wiesbaden.
- Tippelt, R./Schmidt, B./Schnurr, S./Sinner, S./Theisen, C. (2009): Bildung im Alter – Chancen im demographischen Wandel. Bielefeld: Bertelsmann.
- Wechsler, D. (1939): The measurement of adult intelligence. Baltimore: Williams & Wilkins.

Nutzenvorstellungen von Weiterbildungsteilnehmenden in beruflichen und erwerbsbiographischen Übergangssituationen

1 Einleitung

Nutzenorientierungen sind ein fortlaufender Bezugspunkt der Weiterbildung (vgl. Tietgens 2009) und seit etwa fünfzehn Jahren eine explizite Kategorie von bildungspolitischen und bildungsökonomischen Diskussionen, von Evaluationen und Qualitätssicherung (vgl. zusammenfassend Hartz/Meisel 2011). Deutlich vernehmbar ist mittlerweile auch die Frage von Adressaten und Adressatinnen, was ein konkreter Kurs ‚bringe‘. Diese wird im Beitrag für die Situation beruflicher und erwerbsbiographischer Übergänge betrachtet. Darunter verstehe ich Lebenslagen, in denen Menschen

- eine Arbeitsstelle oder ein Berufsfeld wechseln,
- neue Kompetenzen und Teilqualifikationen im Rahmen von Anpassung, Arbeitsplatzwechsel oder beruflichem Aufstieg entwickeln,
- in die nachberufliche Phase wechseln,
- die eigenen Kompetenzen und Qualifikationen an beruflichen Nahtstellen und erwerbsbiographisch reflektieren – mit Schöffter (2014, S. 48) eine „Statuspassage“, in der ein „Modus reflexiven Lernens“ einsetzt.

Welchen Beitrag leistet Weiterbildung aus subjektiver Sicht zur Bewältigung dieser Übergänge? Welchen Nutzen schreiben Adressaten und Adressatinnen bzw. Teilnehmende Weiterbildung in diesen Situationen zu? Im Beitrag werden qualitative Befunde aus Teilnehmendeninterviews im Rahmen des *2014 abgeschlossenen, am DIE koordinierten EU-Projekts ‚Benefits of Lifelong Learning‘ (BeLL)* (vgl. Manninen/Sgier/Fleige/Thöne-Geyer/Kil u. a. 2014) sowie Daten aus einer noch *laufenden Einzelstudie zu Nutzenvorstellungen der Teilnehmenden und des pädagogischen Personals* (vgl. Fleige 2013; 2015 i. E.) herangezogen.

Da beide Studien als solche keinen theorieentwickelnden Fokus in Richtung ‚Übergänge‘ haben, sondern sich stattdessen explizit mit Nutzenvorstellungen in der Weiterbildung befassen, folgen zunächst einige Betrachtungen zu dieser Kategorie (Abschnitt 2), bevor die Studien und einige Befunde präsentiert werden (Abschnitte 3 und 4). Abschließend wird nach Erkenntnispotenzialen für die Diskussion um berufliche und erwerbsbiographische Übergänge in Anbetracht gegenwärtiger gesellschaftlicher Anforderungen an

Lebensläufe gefragt und erörtert, wie darauf in der Programmplanung reagiert wird (Abschnitt 5).

2 Zur Kategorie des Weiterbildungsnutzens und zum Forschungsstand

Die Kategorie des Weiterbildungsnutzens verweist allgemein auf artikulierbare (erwartete, festgestellte) und ggf. messbare Ergebnisse und Wirkungen einer Weiterbildungsteilnahme und ihre Verwertung für eine Lebenssituation oder einen Arbeitsplatz. Leitend ist häufig die Vorstellung einer Optimierung. Angesichts knapper werdender monetärer und zeitlicher Ressourcen sind Teilnahmeentscheidungen von Individuen mindestens in Betrieben (vgl. Gieseke/Fleige/Robak/Schmidt-Lauff 2010), wenn nicht auch in der öffentlichen, allgemeinen Erwachsenenbildung (vgl. Rösener 2013) gegenwärtig zunehmend von positiven Nutzenerwartungen geleitet.

Gleichwohl liegen bislang erst wenige Befunde zu den Nutzenvorstellungen von *Teilnehmenden* vor, wie beispielsweise auch Käßlinger/Klein/Haberzeth (2013b, S. 19) in ihrer Studie zu den Wirkungen von Weiterbildungsgutscheinen (vgl. ebd. 2013a) feststellen. Nach wie vor prominent sind Studien des BiBB, die an der Schnittstelle von Bildungsökonomie und Weiterbildungsforschung die subjektiven Nutzeneinschätzungen von Teilnehmenden berücksichtigen (vgl. Beicht u. a. 2006). Empirische Einsichten bieten ferner das Bildungsmonitoring und quantitative Einzelstudien (vgl. z. B. Schiersmann 2006). Im AES werden Nutzenerwartungen und Teilnahmeentscheidungen im Kontext soziodemographischer und -ökonomischer Merkmale beschrieben. Unter anderem bei Personen mit niedrigen Qualifikationsniveaus und in Teilzeitbeschäftigungen sind die Nutzenerwartungen demnach niedriger; höher sind sie hingegen in der Regel bei Personen mit zeitlich befristeten Verträgen (vgl. Behringer/Gnahn/Schönfeld 2013, S. 194 ff.).

Ein internationaler Forschungsstrang liegt mit den Studien zu den ‚Wider Benefits of Learning‘ vor, die ab Ende der 1990er Jahre zunächst in England durchgeführt wurden, um den – engeren und weiteren – Nutzen von Bildung im Lebenslauf zu messen (vgl. z. B. Schuller u. a. 2004). Für die Weiterbildung, insbesondere die allgemeine Erwachsenenbildung wurde dieser Ansatz von Manninen expliziert. Auf der Basis seines Rahmenmodells (vgl. Manninen 2013) führte er selbst Untersuchungen in Finnland durch. Unterschieden werden hier direkte Benefits, wie ‚Fertigkeiten und Kompetenzen‘ und weitergehende Benefits, die beispielsweise den Lernprozess selbst betreffen. Die Untersuchungen bilden eine wichtige Grundlage für die europäische BeLL-Studie.

3 Aktuelle Studien zum Nutzen von Weiterbildung für Teilnehmende

Zunächst zur *BeLL-Studie*. Zwischen 2011 und 2014 unter der Koordination des DIE als EU-Projekt in 10 europäischen Ländern durchgeführt,¹ fokussiert sie den Nutzen, den Weiterbildungsteilnehmende für sich nach der Teilnahme an einem oder mehreren Kurs[en] der allgemeinen Erwachsenenbildung, hier einschließlich IKT/EDV und Basiskompetenzen, beschreiben. Obwohl Kurse der allgemeinen Erwachsenenbildung nicht primär beruflich eingesetzt werden (vgl. z. B. Schrader 2011; Wittpoth 2006) und in der BeLL-Studie auch nicht so definiert wurden, bezogen die Antwortenden ihre Beobachtungen auch auf den beruflichen Bereich, wobei die Nutzungsformen durch den Einbezug von IKT-/EDV-Kursen in die Studie hier ohnehin fließend waren. In der Studie wurden in den zehn Ländern 8.646 Fragebögen und 82 Interviews gesammelt und ausgewertet.² Der Nutzenbegriff basiert auf einem Konstrukt subjektiv empfundener und artikulierter *Veränderungen* von Einstellungen, Handeln und Verhalten bzw. den daraus resultierenden Folgen für das eigene Leben und für das soziale Umfeld. Zur Operationalisierung des Konstrukts wurden insgesamt 14 Benefits definiert. Darüber hinaus enthielten die Untersuchungsinstrumente – Fragebogen und Interviewleitfaden – offene Fragen zum Nutzen der Teilnahme, wie auch zu den didaktischen Elementen der Lehr-Lern-Settings, die aus Sicht der Befragten besonders zur Entwicklung des subjektiv festgestellten Nutzens beigetragen hatten.

In der hier außerdem herangezogenen, laufenden *Einzelstudie* zum Weiterbildungsnutzen wird ein Rahmenmodell von ‚Weiterbildungsnutzen‘ entwickelt (vgl. Fleige 2013; 2015), auf dessen Basis Nutzenerwartungen und -auslegungen für unterschiedliche Inhalts- und Trägerbereiche der Erwachsenen- und Weiterbildung und für die Perspektiven von Teilnehmenden und Planenden erhoben werden. Diese Studie geht explizit auch auf die biographie-, interessen-, und lebenslagenspezifischen Rahmungen von Nutzensauslegungen bei Teilnehmenden ein (vgl. z. B. Tietgens 1986; Gieseke

1 Das BeLL-Projekt (2011-2014, www.bell-project.eu/cms/) wurde von der EU-Kommission im Bereich der Förderlinie ‚Studies and Comparative Research (KA 1)‘ gefördert. Die beteiligten Organisationen und Personen können hier aus Platzgründen nicht genannt werden, finden sich aber auf der Projektwebsite und in den im Text genannten Projektveröffentlichungen (Manninen u. a. 2014; Fleige u. a. 2015)

2 Im Rahmen eines ‚Convenience Sampling‘ (vgl. Manninen u. a. 2014, S. 17) wurden auf der Basis von Sampleplänen, die landestypische Besonderheiten der Angebots- und Anbieterstrukturen berücksichtigen, in exemplarischen Bildungseinrichtungen die Fragebögen von den Teilnehmenden entweder in Kursen oder online ausgefüllt. Zusätzlich wurden Leitfadenterviews mit Personen geführt, die sich im Rahmen der Befragung für ein Interview gemeldet hatten. Das Sample umfasst Personen, die in den letzten 12 Monaten vor der Befragung an bis zu drei Kursen teilgenommen hatten.

2009; Grotlischen 2010; Dietel 2012).³ Es wird davon ausgegangen, dass Nutzen an diese Auslegungen und an inhaltliche Interessen gebunden ist und auf emotional-kognitive Grundstrukturen von Weiterbildungsentscheidungen und Bildungsverläufen rekurriert.⁴

Darüber hinaus wird im Anschluss an die Arbeiten von Bank (2005) die These verfolgt, dass Nutzensvorstellungen im lebenslangen Lernen an subjektive Werturteile und Präferenzen gebunden sind. Diese beziehen sich nicht allein auf die Lernergebnisse als solche, sondern auf deren Anwendung und Verwertung in konkreten Handlungssituationen, in denen sie als nutzenstiftend erlebt werden.

„Nutzen“ bezieht sich also auf die subjektiven Auslegungen von Lernen – Erwartungen und retrospektive Feststellungen – und weniger auf objektiv messbare Wirkungen. Er unterscheidet sich ferner von Zielen dadurch, dass konkrete Anwendungs- oder Verwertungszusammenhänge schon mitgedacht sind und dass komplexe biographische oder lebenssituationale Aneignungs- und Verarbeitungszusammenhänge von Lernerfahrungen berücksichtigt werden. Eine solche pädagogische Kategorie des ‚Nutzens‘ markiert dadurch eine Differenz zur Kategorie der ‚Erträge‘, dass die individuellen Auslegungen, und nicht etwa die ökonomischen Bewertungen von Lernergebnissen und Verwertungszusammenhängen im Vordergrund stehen.

Der Nutzen, den das Individuum selbst beobachtet, kann dabei auch eine *an persönlichen Interessen ausgerichtete* Dimension haben, etwa Zufriedenheit im Arbeitsleben und im privaten Bereich. Er kann desgleichen eine handfeste *instrumentelle* Dimension haben, wenn die Weiterbildung auf eine konkrete Verbesserung der Arbeitsplatzsituation oder die Bewältigung bestimmter alltagsweltlicher Anforderungssituationen orientiert ist. Er kann eine *ökonomische* Dimension haben, wenn die Verbesserung eine Schonung oder Vermehrung der eigenen Ressourcen nach sich zieht, etwa beim beruflichen Aufstieg. Schließlich kann, wie bereits Manninen (2013) betont, der subjektiv empfundene Nutzen auch auf den Lernprozess selbst bezogen sein. *Insgesamt* erscheinen die Nutzensvorstellungen in diesem Rahmen als situationspezifisch, und sie setzen eine Reflexionsanstrengung über den Wert des Lernergebnisses für den eigenen Alltag, die eigene Arbeit oder, weitergehend, die eigene Biographie voraus.

3 Für die nötigen weitergehenden Einordnungen der Kategorie in die Begrifflichkeiten und Konstrukte der Adressaten- und Adressatinnen- sowie Teilnehmer/-innenforschung vgl. die im Text genannten Arbeiten.

4 Letzteres ist für Bildungsentscheidungen und -prozesse im Erwachsenenalter, die auf freiwilliger Teilnahme beruhen und häufig biographische Reflexionen einschließen, bedeutsam und spricht gegen Ansätze rationaler Entscheidungstheorien im Zusammenhang mit Teilnahmeverhalten.

In der Studie werden auch Nutzenvorstellungen von Programmplanern und Programmplanerinnen in Wechselwirkungen mit wahrgenommenen, gesellschaftlich artikulierten Bedarfen und individuellen Bedürfnissen analysiert. Dazu werden problemzentrierte Interviews mit Teilnehmenden (n=30) – Personen, die zum Zeitpunkt des Interviews gerade an einer Weiterbildung teilnahmen und somit einen ersten Nutzen artikulierten und zugleich ihre Nutzenerwartungen vor Kursbeginn rekonstruierten – und Experteninterviews mit Planenden (n=10) sowie Programm- und Ankündigungstextanalysen in Falleinrichtungen unterschiedlicher Inhalts- und Trägerbereiche der Erwachsenen- und Weiterbildung verschränkt.

4 Befunde: Weiterbildungsteilnahme und Nutzenerwartungen in beruflichen und erwerbsbiographischen Übergangssituationen

In beiden Studien konnten anhand von Codings Muster von Nutzensauslegungen ermittelt werden, die im Folgenden vorgestellt und auf berufliche Übergangssituationen bezogen werden.

Dabei wird für die *BeLL-Studie* auf die Ergebnisse der qualitativen Teilstudie zurückgegriffen und für die quantitative Teilstudie wie auch für länderspezifische Auswertungen auf den Forschungsbericht (Manninen u. a. 2014; vgl. auch Fleige u. a. 2015) verwiesen. Den Befunden zufolge (vgl. Manninen u. a. 2014, S. 42 ff.) werden Kompetenzen, die in der allgemeinen Erwachsenenbildung, insbesondere in den Bereichen Sprachen, IKT und Basiskompetenzen erworben werden, auch für berufliche Veränderungen eingesetzt:

The positive side of these trainings was, now I just concentrate on one, that I actually could use the technique we mastered in the courses in my work right away. (SLO_C)

Ein starkes Nutzenmotiv ist die Bewältigung beruflicher Arbeitssituationen durch eine Verbesserung der mentalen Stärke und der Work-Life-Balance, die durch das Thema, den Lernverlauf und auch durch den sozialen Kontakt in den Kursen erarbeitet wird:

I met people with similar interests in a very stimulating context, which supported me in focusing on what I really want from my life and helped me to find solutions also for my professional plans. (ITA_H)

Es scheint so, als ob der Verlauf selbst ein reflexives Lernen im Veränderungs- und Übergangsmodus freisetzte. Eindeutig auf Übergangssituationen bezogen sind Nutzensauslegungen zur Weiterbildungsteilnahme, die sich auf eine anvisierte oder auch im Verlauf des Lernprozesses erst entwickelte Auf-

stiegs- bzw. Karriereoption beziehen. Dazu gehören auch die Verbesserung der Einkommenssituation und zusätzliche Einkommensquellen, ggf. auch in der nachberuflichen Phase:

I guess in the longer term, I could quite see myself going off and starting my own business, freelance or whatever. I could see me taking it further certainly. (ENG_L)

Auch Karriereoptionen in Verbindung mit einer Ausweitung der Handlungsmöglichkeiten können sich im Verlauf des Kurses als ein Nutzen herauskristallisieren. In den Interviews bezogen sich diese neuen Möglichkeiten sowohl auf den Inhalt der Weiterbildung als auch, was nicht überrascht, auf die Bedeutung von Zertifikaten:

In my case the focus was that I already had the competences and I just wanted to get a certificate to prove them. (ESP_J)

In any case, I can definitely say that I'm more open and that my future plans include spending some time abroad. (GER_G)

Der Nutzen kann aber auch auf der Ebene des Erwerbs von grundlegenden, lebensführungsbezogenen Kompetenzen mit positiven Auswirkungen auf die berufliche Situation und Zufriedenheit festgestellt werden. Auch hier scheint es so zu sein, dass Weiterbildung selbst transitorisches Lernen anregen kann:

Yes, of course. Because feeling a sense of well-being is essential for feeling well throughout the day, for being able to do a good job at work. (GER_C)

Einschränkend ist zu den Befunden mit Blick auf das in diesem Beitrag verfolgte Thema des Übergangs zu sagen, dass nicht alle der interviewten Personen es für sich selbst so einordnen, in einer beruflichen oder erwerbsbiographischen Übergangssituation zu sein. Auch ein Bezug zu den Kursthemen wird in der Studie kaum expliziert. – Anders im Rahmen meiner oben genannten *Einzeluntersuchung* zu Nutzenerwartungen und Nutzenauslegungen.

Hier wurde unter anderem eine explorative *Fallstudie in einer Handwerkskammer* durchgeführt und für diesen Bereich ausgewertet. Gegenstand der Fallstudie war der Aufstiegsfortbildungskurs ‚Betriebswirt des Handwerks‘, mittlerweile ‚Geprüfter Betriebswirt nach der Handwerksordnung‘. Langzeitkurse wie dieser sind ein etabliertes Angebot der Handwerkskammern (vgl. Wittpoth 2006, S. 142 f.; www.betriebswirt.de). Zugangsvoraussetzung ist der Handwerksmeister. Der Kurs kann drei Monate in Vollzeit oder über einen längeren Zeitraum in Teilzeit belegt werden. Ursprünglich wurden Meister/-innen adressiert, die einen eigenen Betrieb aufbauen oder übernehmen wollen. Wie Befragungen des Instituts für Technik der Betriebsführung im Deutschen Handwerksinstitut e.V. (itb) in mehreren Handwerks-

kammern Mitte der 2000er Jahre zeigen, sind inzwischen aber auch eine Reihe von anderen Nutzererwartungen im Spiel (vgl. Hamburger 2007): sich für buchhalterische Tätigkeiten im Betrieb nachzuqualifizieren (besonders Frauen), als Meister/-innen in einen Großbetrieb übernommen werden, innerhalb von Großbetrieben aufsteigen. Im Interviewsample meiner Studie (n=10) konnten darüber hinaus in einem laufenden Kurs einer Handwerkskammer folgende Nutzererwartungen bzw. -auslegungen im Sinne von Grundmustern ausdifferenziert werden (zuerst dargestellt in Fleige 2015), die fast alle mit einer beruflichen oder erwerbsbiographischen Übergangssituation zu tun haben:

- den eigenen Betrieb aufbauen oder (von den Eltern) übernehmen,
- nach Verlust des eigenen Betriebs im eigenen oder in einem anderen Handwerkszweig eine Anstellung finden,
- präventive Anpassungsfortbildung, um im Betrieb, in dem man als Meister/-in angestellt ist, die eigene Position und den eigenen Status wahren (besonders ältere Teilnehmer),
- Selbstmotivierung für das Bestehen in einem kompetitiven Arbeitsmarkt,
- eigene professionelle Vorstellungen und Karriereträume realisieren (vor allem jüngere Teilnehmer/-innen),
- Ausweichen vor unlösbaren Konflikten im bisherigen Betrieb, Zielstellung einer Übernahme in einen Betrieb oder Aufbau eines eigenen Betriebs,
- Berufswechsel, auch mit anschließender Studienoption, da der Karriereweg über den Meister und den Betriebswirt des Handwerks einen diagonalen Aufstiegsweg bietet.

Die Teilnehmenden des Kurses waren zwischen 25 und 50 Jahre alt. Die Interviews belegen die angenommene Reflexivität der Nutzererwartungen und -auslegungen. Das Spektrum für diesen besonderen Bereich der Aufstiegsfortbildung überrascht allerdings. Auffällig ist auch die innere Differenzierung der instrumentellen und ökonomischen Nutzenvorstellungen. Das präventive Grundmuster verweist dabei in besonderer Weise auf gegenwärtige Verschiebungen am Arbeitsmarkt und in der Gesellschaft. Die Nutzererwartung bezieht sich in diesem Muster darauf, die eigene Lebensgrundlage abzusichern. Dass insgesamt instrumentelle Auslegungen dominieren, verwundert vor dem Hintergrund des klaren beruflichen Bezugs und der zu investierenden zeitlichen und monetären Kosten kaum (vgl. auch Brose 2013, S. 156 ff.). Umso interessanter ist – auch für die Interviewten selbst – die Erwartung von persönlicher Weiterentwicklung und damit zusammenhängender Zufriedenheit als ein dem Präventiven gegenüberliegendes Grundmuster. Solcherart nicht-intendierte Nutzererwartungen in Aufstiegsfortbildungen, die sich möglicherweise gerade in Übergangssituationen zeigen, sollten noch

weiter erforscht werden. Sie betreffen neue Sichtweisen, inhaltliche Interessen oder auch eine positive Entwicklung der Beziehungsmuster im privaten Bereich. Berichtet wurde auch, dass der Lernprozess selbst angeregt und Lerninteressen entwickelt wurden. Hier kommen der Lerngruppe, der Beziehung zu Mitlernenden und der sozial geteilten Beziehung zum behandelten Gegenstand eine besondere Bedeutung zu. Hervorgehoben wurde, dass Ältere von den Lerntechniken Jüngerer und diese wiederum von den Berufserfahrungen Älterer als Reflexionshorizont profitieren.

Folgende Zitate illustrieren die Spanne von Nutzensauslegungen im Rahmen der Aufstiegsfortbildung und den Bezug dieses Weiterbildungstypus' zu beruflichen und erwerbsbiographischen Übergangssituationen. So betont eine zum Zeitpunkt des Interviews 29 Jahre alte Frisörmeisterin:

War halt die Überlegung, ich wollte mich selbstständig machen, deswegen bin ich dann hier her, einfach um mein Wissen halt zu erweitern, weil ich sonst keinen im Background habe, der mir helfen könnte dann, ja. Aber mittlerweile ist schon wieder abgeschwenkt das Ganze, weil doch sich andere Möglichkeiten ergeben auch hieraus. (HW_A)

Und eine nur wenige Jahre ältere Berufskollegin meint:

Also ich hab, ... als ich damals meinen Meister hier gemacht hab, ... die Information bekommen, dass man, nachdem man den Meister hat, auch den Betriebswirt machen kann. Also war das damals immer schon so im Hinterkopf. Ich habe mich dann aber erstmal selbstständig gemacht. Ich habe als mobiler Frisör angefangen und hatte dann die Möglichkeiten, einen Frisörsalon zu übernehmen, den habe ich dann vier Jahre geleitet, war aber nicht wirklich glücklich mit der Situation, weil ich mich gerne immer weiter entwickle ... dadurch, dass ich den Meister habe und dann den Betriebswirt, habe ich die Möglichkeit, an der Uni zu studieren. (HW_B)

Beide Interviewteilnehmerinnen stellen also die persönliche Zufriedenheit an einer Nahtstelle im Lebenslauf und den Wunsch nach beruflicher Veränderung und Karriereoptionen – bis hin zum Studium – in den Vordergrund. Ein Bäckermeister, zum Zeitpunkt des Interviews 42 Jahre alt und auf der Suche nach einem neuen Arbeitsplatz, beschreibt neben diesem klaren Nutzenbezug der beruflichen Absicherung auch einen persönlichen Nutzen der Langzeitweiterbildung:

Also mein persönlicher Nutzen ist einfach auch die Weiterbildung, die man halt auch einfach hat; die man auch, genau wie beim Steuerrecht auch äh, ins Private mit übertragen kann und natürlich für den neuen Arbeitgeber mit Sicherheit ... sehr nützlich ist. Kann ich jetzt noch nichts zu

sagen, weil äh, ich jetzt noch keine neue Stelle habe, aber ich kann mir das gut vorstellen. (HW_C)

Ein 52 Jahre alter Fliesenlegermeister, der gleichfalls einen beruflichen Neuanfang in wirtschaftlich schweren Zeiten sucht, vermittelt in besonderer Weise die Bedeutung von Nutzenerwartungen an eine Weiterbildungsteilnahme, als ein innerer Kompass der Suchbewegung:

Ich hab mich dann bemüht – ich hab ganz Deutschland abgeklappert: Wo wird der angeboten, der Betriebswirt, ziemlich zeitnah? Und dann hab ich des hier gefunden, vier Wochen später hätte das begonnen, dann. Hab das vorgeschlagen, hab dann auch sofort ne Zusage bekommen. (HW_D)

Gerade in beruflichen und erwerbsbiographischen Übergangssituationen scheinen also Nutzenerwartungen und -auslegungen ein starkes Motiv der Weiterbildungsteilnahme zu sein, und Suchbewegungen scheinen sich zielgerichtet mit solchen Nutzenorientierungen zu entwickeln.

5 Fazit: Erkenntnispotenziale der Befunde zu Nutzenvorstellungen für den Diskurs um ‚Übergänge‘ in der Erwachsenenbildung sowie für ihre Gestaltung durch Angebotsentwicklung und Programmplanung

Besonders das Sample in der Handwerkskammer zeigt: Weiterbildungsentscheidungen sind auf berufliche und erwerbsbiographische Übergangssituationen abgestimmt und mit entsprechenden Nutzenerwartungen hinterlegt. Dies gilt besonders für zeit- und kostspielige Lehrgänge. Gerade dann erwarten die Adressaten und Adressatinnen sich eine Anpassung ihrer Kompetenzen, einen Aufstieg, eine berufliche Neuorientierung – auch in einem anderen Betrieb – oder allgemein die Sicherung ihrer Employability. Neben der Reflexion der eigenen Lebenssituation kann sich in der Nutzenperspektive nach und nach auch eine erwerbsbiographische Reflexion einstellen. Ebenso werden für den Verlauf der Weiterbildung auch nicht-intendierte Nutzeneffekte berichtet, etwa Veränderungen im privaten Bereich (vgl. auch die oben zitierte Studie von Käßlinger/Klein/Haberzeth 2013a). Auch die im vorliegenden Beitrag präsentierten Befunde der BeLL-Studie weisen in diese Richtung. Zwar nehmen die Interviewpartner/-innen im BeLL-Sample nicht direkt an beruflicher Weiterbildung, sondern an kompetenzbezogenen Angeboten der allgemeinen Erwachsenenbildung (plus IKT/EDV) teil. Es ist aus den Interviews auch nicht direkt ersichtlich, inwieweit sich die Gesamtheit der berichteten Teilnahmeaktivitäten auf berufliche Übergangssituationen beziehen. Es wird aber deutlich, dass Lernergebnisse beruflich genutzt werden und damit berufliche Übergänge gestaltet oder angeregt werden können.

Die Aussagen von Schicke (2014a), dass berufliche Übergänge eine „offene Lebenssituation“ (vgl. ebd., S. 87) darstellten, spiegeln sich vor allem im Sample in der Handwerkskammer. Alle Interviewten benötigen die von v. Felden/Schäffter/Schicke (2014) aufgezeigte kontextgebundene, reflexive Übergangsfähigkeit (vgl. Schicke 2014b, S. 284: „transformative Übergangskompetenz“). Lebenssituationen müssen bewältigt, reflektiert und gestaltet werden. Diese Ausgestaltung hat auch eine temporale Dimension, auf die Schmidt-Lauff (2014) verweist: Die Weiterbildungsentscheidungen sind in einer bestimmten Situation am Arbeitsmarkt verortet. Zugleich benötigen die Lernprozesse Zeit. Und die Nutzenerwartungen können sich im Zeitverlauf während des Kurses verändern (vgl. ebd.). Die damit verbundene Komplexität der Teilnahmeanforderung kann allerdings potenziell auch eine Weiterbildungsbarriere darstellen. Vonseiten der Weiterbildungseinrichtungen bestehen daher erhöhte Anforderungen an die Adressaten- und Adressatinnenansprache und Beratung (vgl. von Felden/Schäffter/Schicke 2014). Ebenso ist es erforderlich, Bildungsbedürfnisse in Kursen aufzugreifen und zu erkennen.

Die Teilstudie in der Handwerkskammer zeigt, dass Planende Angebote auf Bedarfe und Bedürfnisse abstimmen. Gleichzeitig werden Fachdiskurse der Zeit in die Angebotsentwicklung einbezogen. So wurde der Betriebswirt des Handwerks jüngst auf eine stärkere Handlungs- und Kompetenzorientierung zugeschnitten, die aus den gegenwärtigen Diskursen um gesellschaftliche Qualifikations- und Kompetenzbedarfe heraus begründet war. Zu fragen wäre, welche Planungsbegründungen für welche Programmteile herangezogen werden und wie sich das Programm über die Zeit insgesamt verändert (vgl. Gieseke 2008; dies. u. a. 2010), welches Leistungsspektrum Weiterbildungseinrichtungen eingehen wollen, und wie Daseinsfürsorge begründet sein wird. Wie hoch ist das Interesse an Bildung und lebenslangem Lernen? Wer unterstützt die Weiterbildungsteilnahme von Individuen und interessiert sich für die bildungs- und erwerbsbiographischen Auswirkungen? Hier sind Programmplanende in den nächsten Jahren verstärkt gefragt, Konzepte zu entwickeln.

Literatur

- Bank, V. (Hrsg.) (2005): Vom Wert der Bildung. Bildungsökonomie in wirtschaftspädagogischer Perspektive neu gedacht. Bern: Haupt Verlag.
- Behringer, F./Gnahn, D./Schönfeld, G. (2013): Kosten und Nutzen der Weiterbildung für die Individuen. In: Bilger, F./Gnahn, D./Hartmann, J./Kuper, H. (Hrsg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012. Bielefeld: Bertelsmann, S. 186-208.
- Beicht, U./Krekel, E./Walden, G. (2006): Berufliche Weiterbildung – Welche Kosten und welchen Nutzen haben die Teilnehmenden? Bielefeld: Bertelsmann.
- Brose, N. (2013): Betriebliche Weiterbildung. In: DIE (Hrsg.): Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2014. Bielefeld: Bertelsmann, S. 153-165.

- Dietel, S. (2012): Gefühls Wissen als emotional-körperbezogene Ressource. Eine qualitative Wirkungsanalyse in der Gesundheitsbildung. Wiesbaden: VS Verlag.
- Felden, H. von/Schäffter, O./Schicke, H. (Hrsg.) (2014): Denken in Übergängen. Weiterbildung in transitorischen Lebenslagen. Wiesbaden: Springer VS.
- Fleige, M. (2013): ‚Nutzen‘ religiöser Erwachsenenbildung aus erwachsenenpädagogischer Perspektive. Erwachsenenpädagogische Reflexionen und Hypothesen. In: Rösener, A. (Hrsg.): Was bringt uns das? Vom Nutzen religiöser Bildung für Individuum, Kirche und Gesellschaft. Münster: Waxmann, S. 35-52.
- Fleige, M. (2015): The notion of ‚benefits‘ in Continuing Vocational Education (CVET) – towards a theoretical pedagogical understanding and a heuristic model for research. In: Molzberger, G./Wahle, M. (Hrsg.): Shaping the Future of (Vocational) Education and Work. Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 79-100.
- Fleige, M./Thöne-Geyer, B./Kil, M./Sgier, I./Manninen, J. (2015): Vom Nutzen der allgemeinen Erwachsenenbildung in Europa. In: Der pädagogische Blick, H. 3, S. 151-162.
- Gieseke, W. (2008): Bedarfsorientierte Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Gieseke, W. (2009): Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive. Bielefeld: Bertelsmann.
- Gieseke, W./Fleige, M./Robak, S./Schmidt-Lauff, S. (2010): Nutzen im Entscheidungsverhalten für Strukturentwicklungen in der betrieblichen Weiterbildung. Unveröff. Projektskizze. Berlin.
- Grotlüschen, A. (2010): Erneuerung der Interessentheorie. Die Genese von Interesse an Erwachsenen- und Weiterbildung. Wiesbaden: VS Verlag.
- Hamburger, F. (2007): Staatlich anerkannte(r) Betriebswirt/-in (HWK). Beurteilung der Seminarkonzeption durch Absolventinnen und Absolventen der Handwerkskammern Freiburg, Heilbronn, Karlsruhe, Mannheim, Reutlingen, Stuttgart, Ulm. Karlsruhe: Institut für Technik der Betriebsführung im Deutschen Handwerksinstitut e.V. (itb).
- Hartz, S./Meisel, K. (2011): Qualitätsmanagement. 3. akt. und überarb. Aufl. Bielefeld: Bertelsmann.
- Käpplinger, B./Klein, R./Haberzeth, E. (Hrsg.) (2013a): Weiterbildungsgutscheine. Wirkungen eines Finanzierungsmodells in vier europäischen Ländern. Bielefeld: Bertelsmann.
- Käpplinger, B./Klein, R./Haberzeth, E. (2013b): Wirkungsforschung in der Weiterbildung: „... es kommt aber darauf an, sie zu verändern.“ In: Dies. (Hrsg.): Weiterbildungsgutscheine. Wirkungen eines Finanzierungsmodells in vier europäischen Ländern. Bielefeld: Bertelsmann, S. 15-35.
- Manninen, J. (2013): „Wider Benefits“ der freien Erwachsenenbildung. Ergebnisse aus Finnland. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 1, S. 26-29.
- Manninen, J./Sgier, I./Fleige, M./Thöne-Geyer, B./Kil, M. u.a. (2014): Benefits of Lifelong Learning in Europe: Main Results of the BeLL – Project Research Report. Bonn. Verfügbar unter: <http://www.bell-project.eu/cms/wp-content/uploads/2014/06/BeLL-Research-Report.pdf> (01.10.2015).
- Rösener, A. (2013) (Hrsg.): Was bringt uns das? Vom Nutzen religiöser Bildung für Individuum, Kirche und Gesellschaft. Münster: Waxmann.

- Schäffter, O. (2014): Navigieren durch vernetzte Bildungslandschaften. Zum impliziten Erwerb von Übergangskompetenzen in Lernbiographien. In: Felden, H. von/Schäffter, O./Schicke, H. (Hrsg.): Denken in Übergängen. Weiterbildung in transitorischen Lebenslagen. Wiesbaden: Springer VS, S. 37-59.
- Schicke, H. (2014a): Beruflicher Übergang im Kontext reflexiv-individualisierter Beruflichkeit. In: Felden, H. von/Schäffter, O./Schicke, H. (Hrsg.): Denken in Übergängen. Weiterbildung in transitorischen Lebenslagen. Wiesbaden: Springer VS, S. 85-109.
- Schicke, H. (2014b): Professionalität für eine lernförderliche Unterstützung in berufs- und lernbiographischen Übergängen. In: Felden, H. von/Schäffter, O./Schicke, H. (Hrsg.): Denken in Übergängen. Weiterbildung in transitorischen Lebenslagen. Wiesbaden: Springer VS, S. 267-285.
- Schiersmann, C. (2006): Profile lebenslangen Lernens. Weiterbildungserfahrungen und Lernbereitschaft der Erwerbsbevölkerung. Unter Mitarbeit von Hans Christoph Strauß. DIE Spezial. Bielefeld: Bertelsmann.
- Schmidt-Lauff, S. (2014): Zeit und Bildung. Eine temporaltheoretische Sicht auf Lernen in Übergängen. In: Felden, H. von/Schäffter, O./Schicke, H. (Hrsg.): Denken in Übergängen. Weiterbildung in transitorischen Lebenslagen. Wiesbaden: Springer VS, S. 19-35.
- Schrader, J. (2011): Struktur und Wandel der Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Schuller, T./Preston, J./Hammond, C./Brassett-Grundy, A./Bynner, J. (2004): The benefits of learning. The impact of education on health, family life and social capital. London: Routledge.
- Tietgens, H. (1986): Erwachsenenbildung als Suchbewegung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tietgens, H. (2009): Geschichte der Erwachsenenbildung. In: Tippelt, R./Hippel, A. von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 3., überarb. u. akt. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag, S. 25-41
- Wittpoth, J. (2006): Einführung in die Erwachsenenbildung. 2. Aufl. Opladen: Barbara Budrich.

Professionelle Begleitung in Übergängen

Die transitionengerechte Konzeptualisierung der psychosozialen Beratung für die Erwachsenen und Ermöglichung von Bildungsprozessen

1 Einführung

Die psychosoziale Beratung differenziert sich als Interventionssystem entlang ihrer thematischen Vielfalt. Erziehungs- und Drogenberatung, Berufs- und Studienberatung, psychologische Beratungsdienste für Jugendliche und Erwachsene sowie Sexualberatungseinrichtungen gelten als Angebote psychosozialer Arbeit, deren methodische Orientierungen vor allem interdisziplinär diskutiert werden. Erziehungswissenschaftlich wird das simplifizierende klinische Diagnose- und Therapiemodell erweitert, der Bildungsaspekt (Engel 1998; Nestmann u. a. 2007) und die Freiwilligkeit von Beratung sowie die in ihr ablaufenden emanzipatorischen Prozesse werden betont.

Übergänge bilden – im Gegensatz zu den meisten anderen Beratungsthemen – keinen spezifisch abgrenzbaren Gegenstand. Übergänge im weitesten Sinne sind jedoch der Anlass, Beratungsprozesse aufzunehmen. Übergangsprobleme werden viel mehr als andere Beratungsanlässe diffus in lebensweltliche Problemzusammenhänge eingebunden (vgl. Weinhardt 2013, S. 45). Zu der Frage, welche Funktionen psychosoziale Beratung in Übergängen erfüllen kann, ist die Annahme gängig, dass Beratung – wegen ihrer auf Reflexivität und Freiwilligkeit abzielenden Ausrichtung im kommunikativen Aushandeln von Problemen und Lösungen (Thiersch 2005) – eine passende Unterstützungsform für Menschen in Übergangssituationen sein kann. Weinhardt (2014) skizziert drei idealtypische Formen der psychosozialen Beratung im Rahmen destabilisierter Statuspassagen: Beratung als Entscheidungsverfahren zwischen endlich fixierten Perspektiven, Beratung unter der Netzwerkperspektive unklarer Optionen und Ziele, Beratung als hochreflexive Hilfeinstanz im Umgang mit unauflösbarer biographischer und lebenslaufbezogener Kontingenz. Im ersten Übergangsszenario werden klar abgrenzbare Statuspassagen vorausgesetzt, die durch angenommene lineare Entwicklungen bewältigt werden. Im zweiten Szenario bleibt ein wesentliches Element zunächst erhalten: Die regelhaft sich linear vollziehende Entwicklung von Statuspassagen. Die bedeutsame Erweiterung besteht darin, dass es ausgedehntere Zeiten gibt, in denen diese Passagen vollzogen werden, und dass zudem mehrere Lebensbereiche gleichzeitig von Statuspassagen betroffen sind und Bewältigungsszenarien aktiv ausgewählt werden müssen. Im letzten Szenario löst sich die linear nach vorn zeigende Entwicklung auf hin zu

oszillierenden Prozessen: Bei den nun angenommenen Statuspassagen kann nicht mehr ein einmaliger Status quo als gesichert angenommen werden. Vielmehr sind auch Rückbewegungen möglich (Yo-Yo-Übergänge, Walther/Stauber 2002). Beratung erscheint hier als Hilfeform, der zunächst die aus den vorhergehenden Szenarien bekannten Globalziele abhandeln. Sozialwissenschaftliche Diagnosen konstatieren im Postulat der Spätmoderne im Hinblick auf die Standardisierung der Statuspassagen auch eine neue Unübersichtlichkeit, biografische Unsicherheit, Flexibilisierung, Mobilisierung, neue Öffnungen bei gleichzeitiger Schließung sozial integrierter Lebenswelten. Der Begriff des Individualisierungsschubs (Beck 1986) bezeichnet einen Prozess, in dessen Verlauf die Subjekte immer weiter aus stabil scheinenden Orientierungs- und Lebenslaufmustern freigesetzt werden.¹

Im vorliegenden Beitrag wird die These vertreten, dass diese fragmentierten Konstruktionen des Sozialen der Spätmoderne – dazu zählen auch normative Leitbilder wie Leistungsfähigkeit unter extremen Bedingungen, Kreativität, Spontaneität und Risikobereitschaft etc. – gesellschaftlich vorgegeben sind und bei der Begleitung von Übergängen als (1976) unterdrückende Diskurse im Sinne Foucaults fungieren können. Es besteht dementsprechend die Gefahr, dass die Reflexionen in der Beratung Spiegel dieser gesellschaftlichen Subjektdiskurse werden (Schulze 2011), die verhindern können, Bildungsprozesse in der Beratung anzustoßen. In diesem Zusammenhang wird von einem diskurstheoretischen Bildungsverständnis ausgegangen, das als Ausgangspunkt die Vorgängigkeit von Sprache nimmt, welche die bewusstseinstheoretische Relation von Subjekt und Sprache umdreht. Nicht das Subjekt produziert Sprache, sondern das Subjekt wird von der Sprache produziert, jedoch nicht als eine Instanz außerhalb, sondern als eine Position innerhalb der Sprache (vgl. Koller 1999).

Das Erkenntnisinteresse richtet sich in diesem Sinne darauf, wie die angesprochene Funktionalisierung der Beratung vermieden und Bildungsprozesse angestoßen werden können. Die Konzeptualisierung der Beratung nach diesem Gesichtspunkt kann den Beratern und Beraterinnen als Reflexionswissen² zur Verfügung stehen. Dafür scheinen Ansätze notwendig zu sein, die die Beratung in den Zusammenhang von gesamtgesellschaftlichen Trans-

-
- 1 Das Erkenntnisinteresse kann sich z.B. in diesem Zusammenhang auf die methodische Frage richten, wie ein gelungener beraterischer Umgang hinsichtlich der Erreichbarkeit von Statuspassagen aussehen kann, wenn ein partieller oder vollständiger Verlust von Zielen vorliegt (Weinhardt 2013, S. 42).
 - 2 Als erziehungswissenschaftliches Reflexionswissen gilt solches Wissen, mit dem die Praktiker/-innen sich selbstständig mit den jeweiligen Handlungsanforderungen in Beziehung setzen. Dabei entwickeln sie im beruflichen Sozialisationsprozess ein „Können“, das einen Wissenstyp eigener Art darstellt (Dewe/Ferchhoff/Radtke 1992). So wird dem Beitrag ein fall- und feldbezogenes Professionalitätsverständnis zugrunde gelegt, das auf die Rekonstruktion pädagogischer Praxen ausgerichtet ist.

formationsprozessen stellen und die Frage nach der Wirksamkeit von Diskursen in der Beratungssituation weiterverfolgen. Der fachliche Diskurs beschäftigt sich gegenwärtig vorwiegend mit den Orientierungsbedürfnissen der Klientel und entwickelt mit neuen beruflichen Kompetenzen eine große Identifikation mit beratungsspezifischer Kommunikation. Eine Einbindung von Beratung in gesamtgesellschaftliche Transformationsprozesse scheint selten der Fall zu sein.³ Die Verknüpfung wird durch den genealogischen Ansatz von Foucault (1978)⁴ (vgl. Großmaß 2000) und den systemtheoretischen Ansatz (vgl. Fuchs/Mahler 2000) hergestellt.

Im ersten Kapitel des vorliegenden Beitrags wird veranschaulicht, wie gesellschaftliche Interessen im Kontext der Moderne und Spätmoderne in der psychosozialen Beratung ihre Wirkung entfalten konnten und können und gesellschaftliche Diskurse als Deutungswissen (Dewe/Schwarz 2011) für eine Problemsituation fungieren können. Im zweiten Kapitel wird auf das poststrukturalistische Subjektkonzept eingegangen und der daraus abgeleitete Diskurs des Übergangs skizziert. Im abschließenden Kapitel wird das Bildungspotenzial des beraterischen Handelns unter der machtanalytischen Perspektive diskutiert.

2 Machtverhältnisse – Gesellschaft – Psychosoziale Beratung

Die psychosoziale Beratung gilt als ein institutionalisiertes Unterstützungsangebot. Sie bezieht sich auf Themen, die als privat gelten. Die kulturell etablierten Praktiken von Beratung, Aufklärung und Information sind Vorbild; man greift auf Formen der „Alltagsberatung“ (Nestmann 1988, S. 101; Redlich 1997, S. 155) zurück – auf das Rat suchende und Rat gebende Gespräch zwischen Erfahrenen/Kundigen auf der einen und Unsicheren/Unerfahrenen auf der anderen Seite. Neu an den um die Jahrhundertwende zum 20. Jahrhundert erstmals entwickelten Vorstellungen für die einzurich-

3 Systematisierende Untersuchungen über die professionelle Beratungspraxis stehen zwar zur Verfügung (Alemann/Vogel 1996; Blätzel-Mink 2004; Huschke-Rhein 2003; McLeod 2004), sie verlassen jedoch nicht den Rahmen ihrer jeweiligen Wissenschaftsdisziplin (Soziologie, Pädagogik, Psychologie). Das interdisziplinär angelegte „Handbuch der Beratung“ (Nestmann et al. 2007) bleibt auf der Ebene einer wissenschaftlichen Reflexion fachlich qualifizierter Beratungspraxis.

4 Foucault beschreibt den Modernisierungsprozess westlicher Gesellschaften als eine Transformation des Gerechtigkeitsstaates des Mittelalters zunächst in den Verwaltungsstaat (15. und 16. Jh.), dann in den Regierungsstaat des 19. Jhs. (Foucault 1978, S. 66 f.). Auch der gegenwärtige Regierungsstaat ist in diesem Sinne kein Endprodukt, sondern eine Transformationsform, die durch Ökonomisierung, Sicherheitsdispositive und – vor allem seit den kulturellen Veränderungen der zweiten Hälfte des 20. Jhs. – durch Psychologisierung bestimmt ist.

tenden Beratungsangebote ist, dass Beratung gerade nicht als Nebeneffekt anderer Tätigkeiten – wie nachbarschaftlicher oder familiärer Alltagspraxis, Erziehung oder Seelsorge – gesehen wird. Diese neue Form von Beratung, die losgelöst von Alltagspraktiken ist und unter Menschen, die sich weitgehend fremd sind, und quasi öffentlich stattfindet, behandelt Fragen und Probleme, die ins Intim-Persönliche reichen. Beratung als Kommunikationsmedium bekommt größere Bedeutung und wird unter Rückgriff auf einige Funktionssysteme Anfang des 20. Jahrhunderts zu Interventionssystemen ausdifferenziert (vgl. Fuchs/Mahler 2000). Die Orientierung von Beratung am individuellen psychischen Prozess gilt dementsprechend als ein Novum. Psychosoziale Beratungsangebote entwickeln eine spezifische Form der Kommunikation (extrem differierende Selektivität; emotional berührende Gespräche), die ergebnisoffene Prozesse ermöglicht. Zurückgegriffen wird auf die Wissensbestände der (nahezu zeitgleich) empirisch werdenden Wissenschaften der Soziologie und Psychologie sowie auf die Praktiken der Psychotherapie. Hinsichtlich ihrer Haltung zum Subjekt unterscheidet sich psychosoziale Beratung sowohl von der Wissenschaft als auch von der Psychotherapie: Sie macht das Subjekt weder zum Untersuchungsgegenstand wie die Wissenschaften noch zum behandlungsbedürftigen Patienten wie die Psychotherapie, sondern spezialisiert sich darauf, dem Subjekt per Modalisierung von Vergangenheit und Zukunft Orientierung hinsichtlich einzelner Funktionssysteme zu ermöglichen, die das Subjekt sich selbst zurechnen kann.

Aus dieser funktionsspezifischen Sichtweise lässt sich u. a. ableiten, dass Beratungssysteme in ihrer Kopplung an gesellschaftliche Funktionssysteme immer auch in Machtverhältnisse eingebunden sind. Dies geschieht durch das Liefern statistischer Daten und Expertisen, das Erzählen von Fallgeschichten, die Produktion von Modellen individueller Selbstmodifikation sowie durch die Verknüpfung von Beratungskommunikation mit gesellschaftlich wirksamen Diskursen. Selbstmodifikationsmodelle beeinflussen z. B. die Subjektformung im Beratungsgespräch. In den Anfängen der Professionalisierung von Beratung lassen sich politische Lenkungsinteressen deutlich erkennen. So diskutierte man bei der Etablierung von *Berufsberatung* das Interesse einer Zugangssteuerung zu neuen Berufen (Schnautz 1981). Die *Erziehungsberatung* hat mit sich ändernden Akzenten die Aufgabe, die im Hinblick auf Schulpflicht und Modernisierungsdruck problematisch werdenden Brüche zwischen schulischer und familialer Erziehung abzufedern (Abel 1998). Die *Studienberatung* wurde etabliert, um Fehlentscheidungen bei der Studienwahl zu vermeiden und die Drop-out-Quote zu senken (Schuch 1983). Die *Lebens- und Familienberatungsstellen* sowie die *psychologischen Beratungsdienste für Erwachsene* dienen zumindest in ihrer Gründungsphase unmittelbar der Entlastung des Gesundheitssystems.

Beratungseinrichtungen entstehen in historischen Phasen, in denen Veränderungen in den Machtverhältnissen der westlichen Gesellschaften statt-

finden, die durch Emanzipation und die damit verbundenen Verschiebungen der sozialen Anforderungen hin zum individuellen Subjekt gekennzeichnet sind. In die Terminologie Foucaults übersetzt, bedeutet dieser Aspekt, dass psychosoziale Beratung zu den neueren „Technologien des Selbst“ zu zählen ist, mittels derer das Selbst auf aktive Art und Weise ein Verhältnis zu sich selbst konstituiert (Foucault 1988).

Beratung kann innerhalb der Technologien des Selbst im doppelten Sinne als eine Innovation betrachtet werden. Zum einen ist psychosoziale Beratung hinsichtlich der möglichen Themen und der möglichen Lösungsrichtungen vollständig offen. Sie fokussiert nicht (wie z. B. in der Psychoanalyse) das sexuelle Begehren als Kern des Subjekts; vielmehr lassen sich – gleichrangig und ohne Hierarchisierung – alle Konflikt- und Entscheidungsebenen, mit denen sich das Individuum herumschlägt, zu Beratungsthemen machen. Die Forderung an das Individuum, in ein Beratungsangebot als Prämisse eingebaut, heißt nicht: „Erkunde dich selbst und dein Begehren in der Sprache des geltenden Diskurses, sonst bist du nicht normal!“ Sie lautet eher: „Setze dich irgendwie zu den Anforderungen des sozialen Lebens in Beziehung und produziere anschlussfähige Selbstbeschreibungen, sonst kannst du nicht mitmachen!“ (vgl. Großmaß 2000) Etabliert wird die Reflexionsdimension Psychisches-Soziales als Selbststeuerungsdimension des Subjekts.

Der Blick auf psychosoziale Beratung aus der Theorieperspektive Foucaults veranschaulicht, dass Beratung in Prozesse eingeordnet ist, die dem Individuum zunehmend höhere Leistungen zur Bewältigung des Sozialen abverlangen und dafür flexible Lenkungsstrategien bereithalten. Diese Semantik, die durch die Semantik des Subjektkonzeptes der Aufklärung gesellschaftspolitisch unterstützt wird, kann auch für die Begleitung von Übergängen zur Anwendung kommen. Das Subjekt der Aufklärung basierte auf einer Auffassung der menschlichen Person als vollkommen zentriertes und vereinheitlichtes Individuum. Es galt als mit dem Vermögen der Vernunft, des Bewusstseins und der Handlungsfähigkeit ausgestattet. Sein Zentrum bestand aus einem inneren Kern, der mit der Geburt des Subjekts entstand und sich mit ihm entfaltete, aber im Wesentlichen während der ganzen Existenz des Individuums derselbe blieb – kontinuierlich oder identisch mit sich selbst. Dieser spezifisch subjektphilosophische Diskurs ist von Anfang an eng gekoppelt an ein Verständnis der Moderne als eine gesellschaftliche Formation, die eine Emanzipation des Subjekts, eine Entbindung der im Subjekt angelegten Potenziale der Autonomie betreibt. Dieser Diskurs der Subjektphilosophie ist seit dem 19. Jahrhundert in die Kritik geraten – eine Kritik, an deren vorläufigem Ende auch die Strukturalisten und Poststrukturalisten stehen: Marx und Freud, Nietzsche und Heidegger, Wittgenstein und Dewey, schließlich auch Foucault und Derrida – sie alle versuchen mit unterschiedlichen konzeptuellen Mitteln eine Dezentrierung des Subjekts, die sich rhetorisch verkürzt als theoretischer Tod jenes Subjekts abbilden lässt, wie

dies von der klassischen Bewusstseins-, Geistes- und Handlungsphilosophie vorausgesetzt wurde. Im Folgenden wird auf das Subjektkonzept von Foucault eingegangen, das in erster Linie die Subjektwerdung innerhalb der Diskurse bzw. der Machtverhältnisse hervorhebt.

3 Subjektwerdung – die Macht der Diskurse – die psychosoziale Beratung

Im Gegensatz zur in der Moderne vorausgesetzten Selbstbestimmung(sfähigkeit) betont Foucault (1994) das im Subjektbegriff (von lat. *subicere* = unterwerfen) enthaltene Moment der Unterwerfung, die Resultat entweder fremden oder eigenen Tuns sein kann und dazu führt, dass man ‚Subjekt‘ (im Sinne von ‚Untertan‘) eines anderen oder seiner selbst sein kann. Sein Subjektkonzept ist von einer Doppeldeutigkeit gekennzeichnet, die dem Begriff des Subjekts von Anfang an zukommt: Das Subjekt präsentiert sich einerseits gegenüber dem ‚Objekt‘ als die agierende, beobachtende, selbstbestimmte Instanz. Andererseits ist das Subjekt dasjenige, das unterworfen ist, das bestimmten Regeln unterliegt und sich danach richtet. Die Subjektanalysen gehen von dieser doppeldeutigen Konstellation aus: Das Subjekt wird zu einer vorgeblich autonomen, selbstinteressierten, sich selbst verwirklichenden Instanz, indem es sich den entsprechenden kulturellen Kriterienkatalogen der Autonomie, der Selbstinteressiertheit, der Selbstverwirklichung etc. unterwirft. Der Einzelne wird zum Subjekt, indem er sich innerhalb einer kulturellen Ordnung als ein solches ‚anrufen‘ lässt – eine Konstellation, die Louis Althusser (1970) in einer vielzitierten Skizze als Interpellation des Subjekts umschreibt. Welche Bedeutung kann dieses Subjektverständnis für die Beratung bzw. Handlungseinschränkungen in einer Übergangssituation haben?

Die Beratung wird in Anspruch genommen, weil Subjekte Handlungseinschränkungen erleben. Diese erwachsen aus dem Prozess der Auseinandersetzung der Subjekte mit sich selbst und der Welt. Dadurch wird ihr Handlungsfluss unterbrochen, wodurch es zur Handlungshemmung kommt. Diese zwingt die Betroffenen, aus der Perspektive natürlicher Selbstverständlichkeit in die Perspektive der *Reflexion* zu wechseln, wobei das elementare menschliche Vermögen der Reflexivität Grundlage für die Bildung des Menschen ist. Bildung kann als *reflexiver Selbst- und Weltbezug* des Individuums definiert werden (vgl. Wimmer 2002). Im Beratungsprozess wird im Grunde eine Veränderung gewünscht. Die spezifische Leistung von Beratung besteht darin, zur *problembezogenen Erweiterung des Horizontes an Deutungsmöglichkeiten* beizutragen, vor dessen Hintergrund der Klient selbst seine Situation interpretiert und Handlungsalternativen entwirft (vgl. Dewe/Schwarz 2011).

Aus der Perspektive Foucaults stellt sich die Frage, inwieweit das jeweilige Problem bzw. die Handlungseinschränkungen, aber auch Veränderungsaufgaben aus eigener Sicht erzählt werden können. Wenn der Mensch sich auf die Sprache einlässt, betritt er kein stummes bzw. neutrales Gebiet. Eine Menge vorgegebener Diskurse bzw. Erzählungen pressen die menschliche Erfahrung in gängige Schemata. Wie der soziale Konstruktivismus beschreibt, werden Ideen, Bilder und Erinnerungen durch sozialen Austausch hervorgebracht und durch Sprache vermittelt:

Alles Wissen [...] erwächst aus dem Raum zwischen den Menschen, aus dem Reich der ‚gemeinsamen Welt‘ [...]. Einzig durch eine fortwährende Konversation mit seinen nahestehenden Interaktionspartnern gewinnt das Individuum ein Gefühl für Identität oder eine innere Stimme (Hoffmann-Hennessy 1992, S. 17).

Entsprechend ist davon auszugehen, dass sich das Individuum in der Erzählung über die Handlungseinschränkungen und Veränderungswünsche subjektiviert. Die Erzählung bringt das Individuum als Subjekt seines Übergangs hervor. Ein solches Subjekt – als Effekt der Artikulation des Übergangs – kann ganz unterschiedlich konfiguriert werden. Man kann vermuten, dass es gleichsam Vokabulare gibt, in denen über die Bedeutung von Veränderungen oder Einschränkungen der jeweiligen sozialen Situation gesprochen werden kann, und dass die Person den ‚Übergang‘ in einem dieser Vokabulare organisiert. Ein ‚Übergangsdiskurs‘ bzw. darin formulierte Anforderungen wären dann eine mehr oder weniger spezifische Sinnggebung von Erfahrungen der Handlungseinschränkungen.

Die psychosozialen Veränderungsaufgaben im Übergangsdiskurs können in diesem Sinne als ein normalisiertes Muster betrachtet werden, mit dessen Hilfe Unterscheidungen markiert werden. Sie wären dann aber eben nur eine ‚Semantik‘, mit deren Hilfe sich ein Übergangssubjekt in einem paradoxen Verfügungsgestus neu zu bilden versucht. So stellt *jede* Thematisierung von Handlungsvorgaben bzw. Handlungseinschränkungen bzw. *jede* Konstitution des Subjekts der Handlungseinschränkung eine bloße Möglichkeit dar. ‚Übergangsanforderungen‘ erscheinen selbst als eine Thematisierungsform der Möglichkeit von Erfahrungen unter anderen – als eine Weise der Subjektivierung, die sich einer vorhandenen Rhetorik und Semantik bedient.

Die Erzählungen zur jeweils gewünschten Handlungsform werden in diesem Sinne in der Beratung in bestimmte Schemata eingebettet wie z. B. in der Aussage „Ich müsste eigentlich selbstständiger und konsequenter sein“. Sie offenbart, dass die gesellschaftlichen Normen der Selbstständigkeit sowie „sich konsequent zu verhalten“ als sprachlicher Ausdruck für die gewünschte Handlungsform dienen können. Die Strukturierung der Herausforderungen einer neuen Handlungsform im Sinne des Übergangs setzt einen Selektionsprozess voraus, mit dem der Mensch jene Ereignisse aus seiner Erfahrung streicht, die

nicht zu dem sich entwickelnden, beherrschenden, gesellschaftlichen Diskurs passen. Auf das Beispiel bezogen, kann die intervenierende Aussage in der Beratung darauf abzielen, jene Prozesse anzustoßen, in denen die Subjekte sich an das eigene Sein in seiner ganzen Bedingtheit annähern können. Übergangsgeschichten gestalten sich damit nicht als Ausdruck innerpsychischer Zustände, sie sind vielmehr Produkte und Herstellung des Sozialen. So kann durch das über Machtverhältnisse informierte Beratungsgespräch der Herstellung des Transformationsprozesses in Bezug auf die Selbst- und Weltverhältnisse dienen, indem in den Deutungen neue Diskursarten (Lyotard 1989) hervorgebracht werden, mithilfe derer die Selbst- und Weltverhältnisse neu zu konstruieren sind.

4 Fazit

Keupp (2007) fordert, dass Beratung in der Spätmoderne nicht von einem abstrakten Subjekt mit einer immer gleichen psychischen Konstitution ausgehen kann. Sie muss vielmehr auf die soziokulturelle Spezifik der Gegenwart eingehen. Er plädiert für die Vorstellung eines „kritikfähigen Menschen“, welcher der Reserven bedarf, der inneren Lagerhaltung, die ihm situationsunabhängige Selbstdeutungen im gesellschaftlichen Zusammenhang ermöglichen. Die Problembeschreibung der Pädagogik richtet sich auch darauf, einen neuen Weg zu bahnen, nämlich individuelle Selbstbestimmung zu ermöglichen und diese gegen gesellschaftliche Vereinnahmungen und Normalisierungen zu verteidigen (vgl. Schäfer 2012). Wenn der gesellschaftliche Status der psychosozialen Beratung sowie die Inszenierung des Selbst in der Beratung aus der Machtperspektive konzeptualisiert werden, kann diesen Forderungen entsprochen werden. In diesem Bildungsbegriff gilt als Kriterium die Selbstbestimmung gegen gesellschaftliche Funktionalität und Brauchbarkeit. Daraus abgeleitet stellt sich die Frage, wie Bildungsprozesse in den institutionalisierten Interventionsformen der Beratung angestoßen werden können. Dazu müssten Beratungstheorien bzw. -methoden diskutiert werden, welche die aufgezwungenen Erzählstrukturen bzw. diskursiven Bedeutungen der Übergänge reflektieren. Sie sind gleichzeitig imstande, diese Strukturen zu durchbrechen.

Literatur

- Abel, A. (1998): Geschichte der Erziehungsberatung: Bedingungen, Zwecke, Kontinuitäten. In: Körner, W./Hörmann, G. (Hrsg.): Handbuch der Erziehungsberatung. Bd. 1. Göttingen: Hogrefe, S. 19-51.
- Alemann, H. von/Vogel, A. (Hrsg.) (1996): Soziologische Beratung. Praxisfelder und Perspektiven. IX. Tagung für Angewandte Soziologie. Berufsverband Deutscher Soziologen. Opladen: Leske + Budrich.

- Althusser, L. (1970): *Idéologie et appareils idéologiques d'Etat. Notes pour une recherche.* In: La Pensée, Nr. 151.
- Beck (1986): *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Blättel-Mink, B. (Hrsg.) (2004): *Soziologie als Beruf? Soziologische Beratung zwischen Wissenschaft und Praxis.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dewe, B./Schwarz, M. (2011): *Beraten als professionelle Handlung und pädagogisches Phänomen.* Hamburg: Kovač, S. 47-114.
- Dewe, B./Ferchhoff, W./Radtko, F.-O. (1992): *Auf dem Wege zu einer aufgabenzentrierten Professionstheorie pädagogischen Handelns.* In: Dies. (Hrsg.): *Erziehen als Profession.* Opladen: Verlag, S. 7-20.
- Engel, F. (1998): *Beratung zwischen Performanz und Bildung.* In: *Pädagogisches Forum*, 26, S. 425-430.
- Foucault, M. (1976): *Überwachen und Strafen.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1978): *Die Gouvernementalität. Vorlesung am Collège de France 1977/78.* 4. Sitzung 1.2.78. S. 41-67. In: Bröckling, U./Krasmann, S./Lemke, T. (Hrsg.) (2000): *Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1988): *Technologies of the Self.* In: Martin, L./Futman, H./Hutton, P. (Hrsg.): *Technologies of the Self. A Seminar with Michel Foucault.* London: Tavistock Publications, S. 16-50.
- Foucault, M. (1994): *Warum ich Macht untersuche: Die Frage des Subjekts.* In: Dreyfus, H./Rabinow, P. (Hrsg.): *Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik.* 2. Aufl. Weinheim: Verlag, S. 243-250.
- Fuchs, P./Mahler, E. (2000): *Form und Funktion von Beratung.* In: *Soziale Systeme*, H. 6, S. 351-368.
- Großmaß, R. (2000): *Psychische Krisen und sozialer Raum.* Tübingen: dgvt.
- Hoffman-Hennessy, L. (1992): *Für eine reflexive Kultur der Familientherapie.* In: Schweitzer, J. et al. (Hrsg.): *Systemische Praxis und Postmoderne.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 16-38.
- Huschke-Rhein, R. (2003): *Einführung in die systemische und konstruktivistische Pädagogik: Beratung – Systemanalyse – Selbstorganisation.* Weinheim: Beltz.
- Keupp, H. (2007): *Beratung als Förderung von Identitätsarbeit in der Spätmoderne.* In: Nestmann, F./ Engel, F./Sickendiek, U. (Hrsg.): *Das Handbuch der Beratung. Band 1: Disziplinen und Zugänge.* 2. Aufl. Tübingen: dgvt, S. 469-485.
- Koller, H.-C. (1999): *Bildung und Widerstreit: Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne.* München: Fink.
- Lyotard, J.-F. (1989): *Der Widerstreit.* München: Fink.
- McLeod, J. (2004): *Counselling – eine Einführung in Beratung.* Tübingen: dgvt.
- Nestmann, F. (1988): *Beratung.* In: Hörmann, G./Nestmann, F. (Hrsg.): *Handbuch der psychosozialen Intervention.* Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 101-113.
- Nestmann, F./Engel, F./Sieckendiek, U. (2007): *Handbuch der Beratung.* 2 Bd. Tübingen: dgvt.
- Redlich, A. (1997): *Psychologische Beratung ist mehr als verkürzte Therapie.* In: Nestmann, F. (Hrsg.): *Beratung. Bausteine für eine interdisziplinäre Wissenschaft und Praxis.* Tübingen: dgvt, S. 151-160.

- Schäfer, A. (2012): Zur Genealogie der Pädagogik. Die Neu-Erfindung der Pädagogik als ‚praktische Wissenschaft‘. Paderborn: Schöningh.
- Schnautz, R. (1981): Berufsberatung. In: Rexilius, G./Grubitzsch, S. (Hrsg.): Handbuch der psychologischen Grundbegriffe. Reinbek: Rowohlt, S. 135-140.
- Schuch, H. (1983): Formierung psychosozialer Prozesse. Zur Problematik bürokratischer Hilfen. Gießen: Fokus.
- Schulze, H. (2011): Doing Biography: Vom Blick auf den Fall zum Blick auf sich selbst. Krankheitserzählungen zwischen Aneignung und Enteignung. In: Jütteman, G.(Hrsg.): Biographische Diagnostik. Lengerich: Pabst, S. 292-300.
- Thiersch, H. (2005): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandeln. Weinheim, München: Juventa.
- Walther, A./Stauber, B. (Hrsg.) (2002): Misleading trajectories. Integration Policies for Young Adults in Europe? Opladen: Leske + Budrich.
- Weinhardt, M. (2013): Übergänge im Spiegel psychosozialer Beratung. Psychosoziale Beratung – Eine Standortbestimmung. In: Walther, A./Weinhardt, M. (Hrsg.): Beratung im Übergang zur sozialpädagogischen Herstellung von biografischer Reflexivität. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 67-81.
- Weinhardt, M. (2014): Kompetenzentwicklung in der psychosozialen Beratung am Beispiel von Studierenden der Erziehungswissenschaft. In: Bauer, P./Weinhardt, M. (Hrsg.): Perspektiven sozialpädagogischer Beratung. Empirische Befunde und aktuelle Entwicklungen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 130-145.
- Wimmer, M. (2002): Bildungsrüinen in der Wissensgesellschaft. Anmerkungen zum Diskurs über die Zukunft der Bildung. In Lohmann, I./Rainer, R. (Hrsg.): Die verkaufte Bildung. Kritik und Kontroversen zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft. Opladen: Leske + Budrich, S. 45-68.

Transformationen pädagogischen Wissens bei nebenberuflichen Kursleitenden im Kontext pädagogischer Weiterbildung

1 Problemaufriss

Die subjektorientierte Übergangsforschung rekonstruiert biographische Übergänge (vgl. Stauber/Pohl/Walther 2007). Dabei wird deutlich, in welcher Weise Menschen ihre Berufs- und Lebensentscheidungen begründen und entsprechende Strategien entwerfen. Biographische Forschung stellt in dieser Hinsicht eine reflexive Erweiterung der Übergangsforschung dar (vgl. Walther in diesem Band). Biographische Übergänge, die stets Anforderungen an die jeweilige Rolle und das subjektive Selbstkonzept stellen, werden lernend bewältigt, um handlungsfähig zu bleiben. Lernprozesse als Transformation vorhandener Deutungsschemata (Schütz 1982) sind vor diesem Hintergrund ein zentraler Bestandteil von Transitionen (vgl. von Felden 2010), deren Untersuchung erst in den Anfängen steht. Die identitätsrelevanten Welt- und Selbstverständigungsprozesse, die im Rahmen von Übergängen stattfinden, werden bislang unter dem Begriff „transformatorische Bildungsprozesse“ (Koller 2012) vor allem mit einem biographischen Schwerpunkt untersucht. Eine gegenstandsbezogene und lerntheoretisch begründete Bildungsprozessforschung mit Blick auf die Prozessierung von Identität in Übergangssituationen steht bislang aus (vgl. Ludwig 2014 u. 2015).

Fachexperten, die sich für eine pädagogische Tätigkeit entscheiden und Vermittlungsaufgaben übernehmen, realisieren identitätsrelevante Übergänge und damit auch Transformationen ihrer vorhandenen alltäglichen Deutungsschemata zum pädagogischen Handeln. Ihre bisherige Identität als Fachexperte wird – soweit pädagogische Weiterbildungen möglich werden – ergänzt und oft auch verändert, wenn ihr vorhandenes alltägliches Denken zum pädagogischen Handeln mit wissenschaftlichen Deutungen konfrontiert wird. Die Übernahme der Kursleitenaufgabe wird deshalb als eine berufsbiographische Statuspassage dargestellt, die mit identitätsrelevanten Transformationsprozessen verbunden ist (vgl. Hoerning 1998).

Künstler beispielsweise, die sich nicht nur selbst mit ihrer Kunst über die Welt verständigen, sondern auch anderen Menschen Bildungsprozesse im Medium der Kunst ermöglichen wollen, stehen vor einem biographischen Übergang (vgl. Bastian 1997), wenn sie pädagogische Weiterbildungen besuchen. Die Entscheidung für eine zusätzliche pädagogische Tätigkeit ist oft finanziell begründet, tangiert die bisherige biographische Konstruktion und

muss mit der bisherigen Selbstsicht als Künstler verbunden werden. Wie sich die Vorstellungen von Künstlern zu ihrem eigenen pädagogischen Handeln, zu ihrer Sicht auf Lernende und auf die Bildungseinrichtung sowie ihre biographisch erworbenen Vorstellungen zum Sinn und Zweck von Kunst durch die Teilnahme an einer pädagogischen Weiterbildung verändern bzw. in widerständiger Weise stabil gehalten werden – wie also die Künstler den identitätsrelevanten Übergang zu pädagogisch tätigen Künstlern lernend bewältigen –, ist bislang ein Forschungsdesiderat, dem im Projekt d.art (Didaktik für Kunst- und Kulturschaffende) nachgegangen wird.

2 Projektkontext und Erkenntnisinteresse

Im Rahmen eines BMBF-Förderprogramms wird im Projekt d.art eine pädagogische Weiterbildung entwickelt, erprobt und evaluiert, die die Teilnehmenden beim Übergang vom Künstler zum pädagogisch tätigen Künstler unterstützen soll. Das zukünftige Tätigkeitsfeld der Künstlerinnen und Künstler ist der außerunterrichtliche Bereich in Ganztagschulen. Schülerinnen und Schüler sollen die Möglichkeit erhalten, ihre Lebenswelt im Medium von Kunst zu reflektieren. An der einjährigen pädagogischen Weiterbildung, die aus drei mehrtägigen Seminarblöcken und zwei mehrmonatigen Praxisphasen besteht, nehmen Künstlerinnen und Künstler aus ganz unterschiedlichen Kunstsparten teil. Wie alle neben- und freiberuflichen Kursleitenden haben sie eine Identität als Fachexperten in ihrer jeweiligen Kunstsparte ausgebildet und verstehen ihre Kunst als ein Medium, mit dem sie der Welt etwas vermitteln wollen. Künstlerinnen und Künstler haben der Welt etwas zu sagen. Insofern sind sie immer schon zugleich Vermittler.

In der Weiterbildung wird den Teilnehmenden ein professionelles pädagogisches Vermittlungsverständnis angeboten. Sie sind somit aufgefordert, ihr künstlerisches Handeln in einen pädagogischen Vermittlungskontext zu stellen. Untersucht wird der Übergang vom Künstler zum pädagogisch tätigen Künstler als Transformation pädagogischen Wissens. Uns interessiert, in welcher Weise sich die Teilnehmenden mithilfe des in der Weiterbildung angebotenen pädagogischen Wissens zwischen ihrer Identität als Künstlerin bzw. Künstler und der zukünftigen künstlerisch-pädagogischen Tätigkeit selbstverständigen, in welcher Weise also das pädagogische Weiterbildungsangebot lernunterstützend oder -behindernd ist. Unsere These ist, dass sich zwischen dem vorhandenen künstlerischen Vermittlungsverständnis und dem in der Weiterbildung angebotenen pädagogischen Vermittlungsverständnis individuelle Transformationsprozesse vollziehen, die Ausdruck eines biographisch gerahmten Identitätswandels sind.

Die zentrale Untersuchungsfrage richtet sich auf zwei Aspekte: Welchen Begründungszusammenhang stiften die Künstler im Kontext ihrer Transformationsprozesse:

1. zwischen ihrem künstlerischen Vermittlungsverständnis und ihrem pädagogischen Vermittlungsverständnis?
2. zwischen ihren alltäglichen pädagogischen Vorstellungen und den wissenschaftlichen Inhalten der pädagogischen Weiterbildung?

Im Projekt d.art wird somit der Zusammenhang zwischen einem pädagogischen Weiterbildungsangebot und den Transformationsprozessen zwischen alltäglichem und wissenschaftlichem pädagogischem Wissen untersucht: in einem spezifischen gegenständlichen Kontext – der Kunst- und Kulturvermittlung – und einem spezifischen biographischen Übergangskontext – dem Übergang vom Nur-Künstler zum pädagogisch tätigen Künstler als einem Prozess der Welt- und Selbstverständigung mit Blick auf pädagogisches Wissen.

Das professionelle pädagogische Wissen von Kursleitern, also das Wissen, mit dem sie ihr pädagogisches Handeln begründen, lässt sich als Ergebnis von Lern- und Bildungsprozessen lesen, die im Kontext pädagogischer Weiterbildungsangebote stattfinden. Insofern stellt das Projekt d.art Anwendungsforschung dar im Sinne einer Evaluation der Wirkung des pädagogischen Weiterbildungsangebotes. Darüber hinaus wird einer grundlagentheoretischen Fragestellung nachgegangen, die anschlussfähig an den erwachsenenpädagogischen Diskurs zur Professionalisierung nebenberuflicher Kursleitender als identitätsrelevanter Übergang ist.

Wie sich die Aneignung pädagogischen Wissens bei nebenberuflich pädagogisch Tätigen als identitätsrelevanter Übergang beschreiben lässt, hängt eng mit der Konzeption von professionellem pädagogischen Handeln und pädagogischem Wissen zusammen.

3 Untersuchungsgegenstand pädagogisches Wissen

Pädagogisches Wissen erhält in den Ansätzen kognitionswissenschaftlicher Kompetenzorientierung einerseits und handlungstheoretischer Professionalitätsorientierung andererseits unterschiedliche Bedeutung.

Während die kompetenztheoretischen Ansätze Wissen als feststehende Größe und als Anleitung für das Handeln in definierten Situationen betrachten (Gunia 2012, S. 3 ff.), verstehen professionalitätstheoretische Ansätze Wissen als kontextgebunden und als eine Reflexions- bzw. Interpretationsfolie für den verstehenden Zugang und die Orientierung in kontingenten Handlungssituationen. Wie sich der Zusammenhang der verschiedenen Wissenstypen und -strukturen im Professionalisierungsprozess darstellt, ist bislang ein Forschungsdesiderat. Um diesen Zusammenhang untersuchen zu können gilt es, den Untersuchungsgegenstand Wissen differenzierter zu modellieren.

Wissen wird im Projekt d.art als Medium und Bedeutungsraum verstanden, in dem wir uns über Welt verständigen. Wissen ist ein Konstrukt mit

Verständigungsfunktion im Bildungsprozess (Enoch 2011, S. 63 im Anschluss an Tietgens). Im Medium des Wissens (verstanden als Zusammenhang manifester und latenter Bedeutungen, die wir uns im Zuge von Vergesellschaftungsprozessen aneignen) machen wir uns ein Bild von der Welt und von uns Selbst, realisieren wir Welt- und Selbstverständigungsprozesse.

Für diese Orientierungsprozesse existieren einerseits propositionale Bedeutungsstrukturen als gesellschaftlich verfügbare Wissensdomänen und andererseits subjektiv-eigensinnige Bedeutungen, die in konjunktiven Erfahrungsräumen angeeignet werden. Das subjektiv verfügbare Wissen ist sowohl auf die milieuspezifischen konjunktiven Wissensräume als auch auf die individuellen Handlungen in der Lebenswelt bezogen (als Studentin, als nebenberuflicher Kursleiter, als Handwerker, als Ärztin usw.). Die konjunktiven Wissensräume lassen sich im Sinne Mannheims (vgl. Mannheim 1980) z. B. als wissenschaftlich-disziplinäre Wissensräume, aber auch als alltägliche Wissensräume verstehen. Wissen ist so gesehen immer ein relationales und zugleich propositionales Konstrukt. Die propositionale Wissensstruktur wird über den sozialen und biographischen Kontext in einer spezifischen Weise verflüssigt.

Wissen lässt sich hinsichtlich der konjunktiven Wissensräume als alltägliches und wissenschaftliches Wissen unterscheiden. Dabei umfasst alltägliches Wissen einen kollektiven und selbstverständlichen Erfahrungsraum:

Infolge dieser Konstruktionen des Alltagsdenkens wird angenommen, dass der von mir als selbstverständlich hingegenommene Sektor der Welt auch meinen einzelnen Mitmenschen selbstverständlich ist. Aber dieses „Wir“ schließt nicht nur dich und mich ein, sondern „jedermann“, der „einer von uns“ ist, das heißt, dessen Relevanzsystem wesentlich und hinreichend mit deinem und meinem übereinstimmt. Die Generalthese der reziproken Perspektiven führt also dazu, dass Gegenstände mitsamt ihren Aspekten, die mir tatsächlich bekannt sind, als Gegenstände im Bereich des Wissens von jedermann erfasst werden (Schütz 1971, S. 14).

Alltägliches Wissen entsteht so gesehen in kollektiven Erfahrungsräumen, in spezifischen Milieus und sozialen Kontexten. Menschen greifen in ihren Welt- und Selbstverständigungsprozessen auf diese Erfahrungsräume als propositionales Wissen zurück und relationieren es zugleich im Rahmen ihrer individuellen biographisch gerahmten Identität.

Auch wissenschaftliches Wissen ist ein Wissen, das in kollektiven Erfahrungsräumen entsteht: den Erfahrungs- und Bedeutungsräumen der wissenschaftlichen Disziplinen. Eine Differenzierung zwischen alltäglichem und wissenschaftlichem Wissen wird hier also über das Kriterium der Herkunft des Wissens aus verschiedenen Bedeutungsräumen vorgenommen. Ähnlich argumentieren Beck/Bonß (1989), wenn sie von einer relativen Autonomie der alltäglichen Praxis gegenüber der Wissenschaft sprechen und auf eine

strukturelle Differenz zwischen theoretischem und praktischem Wissen hinweisen. Im Verhältnis von Theorie und Praxis gehe es nicht um eine hierarchische Beziehung, sondern um eine Beziehung zwischen zwei eigensinnigen Aktionsfeldern, die durch Interpretation und Reinterpretation charakterisiert ist. Die häufig konstatierte Handlungsentlastetheit als ein bestimmendes Merkmal wissenschaftlichen Wissens auf der einen Seite und Handlungszwänge als Merkmal des praktischen Wissens auf der anderen Seite lassen sich als ein wichtiger Bestandteil der strukturellen Differenz zwischen wissenschaftlichem und praktischem Wissen lesen (vgl. Bosch/Kraetsch/Renn 2001, S. 205; Dewe 1999, S. 74 f.; Oevermann 2002, S. 30). Neben diesen Aspekt treten weitere wie z.B. eine methodisch geleitete vs. eine pragmatische Erkenntnisgewinnung und die unterschiedlichen Logiken und Rahmungen als gesellschaftliche Praxis. Diese strukturellen Differenzen lassen die Anwendung wissenschaftlichen Wissens in praktischen Kontexten nicht bruchlos zu. Diejenigen, die wissenschaftlich produziertes und begründetes Wissen in ihrer Handlungspraxis nutzen, tun dies also nicht im Sinne einer einfachen An- bzw. Verwendung, sondern im Sinne eines eigenlogischen Umgangs mit diesem Wissen (vgl. Dewe/Ferchhoff/Radtke 1992).

Bezogen auf die Teilnehmenden unserer Weiterbildung gehen wir davon aus, dass ihr eigensinniger Umgang mit dem in der Weiterbildung angebotenen pädagogischen Wissen sowohl von ihrer jeweiligen biographischen Identität als Künstlerin bzw. Künstler, als auch von ihren biographischen Erfahrungen in pädagogischen Kontexten gerahmt ist (vgl. Bastian 1997; Kade 1989; Jentsch/Selle 1991). Neben diese Aspekte treten weitere Dimensionen pädagogischen Wissens wie grundlegende subjektive Theorien und Überzeugungen, pädagogisches Handlungswissen, Fachexpertise und Kontextwissen (vgl. Ludwig/Günther 2015).

4 Forschungsstand

Die vorliegenden Untersuchungen lassen sich in dreierlei Hinsicht unterscheiden. Es existieren erstens Untersuchungen, die das Wissen von Kursleitenden als vorhandene Vorstellung bzw. als Deutungsmuster analysieren, zweitens wird der Transformationsprozess zwischen alltäglichem und wissenschaftlichem Wissen fokussiert und drittens werden längerfristige Entwicklungen des Wissens im biographischen Verlauf beobachtet.

Die Untersuchungen des ersten Typs erfassen Vorstellungen, Orientierungen und Deutungsmuster zu einem bestimmten Zeitpunkt. Dabei stehen didaktische Vorstellungen im Vordergrund, insbesondere die Deutungsmuster zu den Lernprozessen der Teilnehmenden. Beispielhaft sei hier auf zwei zentrale Untersuchungen zu den Deutungsmustern von Kursleitenden hinsichtlich ihrer Vorstellungen von erfolgreichem pädagogischem Handeln im

Spannungsfeld von alltäglicher Erfahrungsorientierung und fachlicher Instruktion verwiesen:

Hof (2001) untersuchte Konzepte des Wissens zum didaktischen Handeln bei Kursleiterinnen und Kursleitern. Die Konzepte leiten das pädagogische Handeln der Kursleitenden an und wirken sich auf das Unterrichtsgeschehen aus, also sowohl auf die Planung als auch auf die Durchführung des Lehr-Lernprozesses. Hof sieht hier einen engen Zusammenhang zwischen Wissenskonzepten und Unterrichtstheorie der Kursleiter. In der Untersuchung werden fünf verschiedene Konzepte gefunden, die Kursleitende ihrem pädagogischen Handeln mit Teilnehmenden zugrunde legen. Diese fünf Konzepte bewegen sich im Spannungsverhältnis von Erfahrungsorientierung und Fachsystematik.

Im gleichen Spannungsverhältnis fand die BUVEP-Studie (1980) vier Typen pädagogischen Handelns:

- Typ 1: Aufklärung durch Information,
- Typ 2: Vermittlung von Handlungsfähigkeit durch Strukturwissen und Wissen über Verhaltensmöglichkeiten,
- Typ 3: Exemplarische Vermittlung von Analyseverfahren und Analyse-kategorien für soziale Situationen,
- Typ 4: Vermittlung von Wertmaßstäben und Orientierungskriterien.

Es fällt auf, dass das Spannungsverhältnis zwischen Erfahrungsorientierung und Fachsystematik nicht nur in der Bildungspraxis bei Kursleitenden gefunden wird, sondern auch in den didaktischen Diskursen der Erziehungswissenschaft: Auch dort werden den lebens- und erfahrungsbezogenen Ansätzen (Rumpf, Negt) die Notwendigkeit systematischen Lernens und der Sinn der Künstlichkeit der Schule (Prange 1995, S. 327 ff.) gegenübergestellt. Es ist nicht auszuschließen, dass in den vorliegenden Untersuchungen didaktische Diskurse der Wissenschaft auf das empirische Material übertragen wurden.

Demgegenüber ist die Untersuchung der Transformationsprozesse im Spannungsverhältnis von wissenschaftlichem und alltäglichem Wissen weniger wissenschaftszentriert und fokussiert die pädagogischen Sinnhorizonte im „Dazwischen“.

Der zweite Untersuchungstypus zum pädagogischen Wissen fokussiert nicht Deutungsmuster, sondern nimmt Transformationsprozesse zwischen Alltags- und Wissenschaftswissen in den Blick. Diese Untersuchungen zum professionellen Handeln (vgl. Oevermann 1978, 1996; Dewe 1991; Nittel 1999) kommen zu dem Ergebnis, dass professionell handelnde Pädagogen „die wissenschaftlich produzierten Deutungen von „Wirklichkeit“ in den Kontext lebenspraktischer Handlungs- und Entscheidungszwänge“ (Dewe 2007, S. 139) übersetzen bzw. transformieren. Auch Untersuchungen zur Expertiseforschung zeigen, „daß die besondere Qualität des Expertenwissens gegenüber dem Wissen des Nicht-Experten in der situations- und anforde-

ungsspezifischen Umorganisation des Lehrbuchwissens besteht“ (Bromme 1992, S. 30).

Alltägliches Wissen ist in relativ hohem Maße routinisiert und gerät in unerwarteten Situationen oftmals in Krisen. So ist alltägliches pädagogisches Handeln vom Steuerungsgedanken und durch Eindeutigkeit geprägt (vgl. Vogel 1999, S. 36 f.). Kruse bezeichnet alltägliches Wissen als „naiv-empiristisches Meinungswissen“ bzw. „doxa“ (Kruse 2005, S. 54), weil es unter den Bedingungen des alltäglichen Entscheidungszwangs Spannungsverhältnisse vereindeutigt. Bereits verfügbares Wissen wird genutzt, um in neuen Situationen Entscheidungen zu treffen und handlungsfähig zu bleiben. Die routinisierte Vereindeutigung dominiert im Alltagshandeln gegenüber dem verstehenden Zugang zu neuen Situationen. Wenn aber Deutungs- und Handlungsroutinen bzw. Handlungsbegründungen nicht mehr adäquat für die Bearbeitung einer Situation genutzt werden können, wenn also etwas irritiert und fraglich wird, ist die Möglichkeit der Transformation dieser Handlungsbegründungen und damit der ihr zugrunde liegenden Wissensbasis gegeben.

Der professionell Handelnde ist vom Entscheidungszwang zwar nicht entlastet (wie etwa der Wissenschaftler), denn professionell Handelnde müssen begründet und fallangemessen entscheiden, so etwa als pädagogisch Handelnde dem Ratsuchenden stellvertretende Deutungsangebote machen. Sie greifen aber im Unterschied zu alltäglich Handelnden die irritierende Situation nicht als Krise, sondern als Normalfall auf. Situationen werden dabei nicht vorschnell vereindeutigt, sondern im verstehenden Zugang in ihrer Kontingenz erschlossen. Zentrale Aufgabe der Professionellen ist es, die krisenhafte pädagogische Situation in ihrer Komplexität zu verstehen und dadurch Handlungsmöglichkeiten zu generieren, die den alltäglich Handelnden so nicht verfügbar sind. Dieses Verstehen erfordert ein professionelles pädagogisches Wissen, das selbst in hohem Maße gegenüber fremden sozialen Situationen flexibel und transformierbar ist, um so Transformationsprozesse bei den Teilnehmenden und Ratsuchenden zu unterstützen.

Der dritte Untersuchungstypus fragt nach Veränderungen im Wissen während biographischer Lern- und Bildungsprozesse. Meyer-Drawe (1978) beschreibt die Transformationsprozesse als sprunghaft verlaufende Bildungsprozesse zwischen lebensnahem und wissenschaftlichem Wissen. Sie stellt im Rahmen ihres phänomenologischen Ansatzes den Zusammenhang und die Differenz lebensnahen und wissenschaftlichen Denkens heraus (ebd. 1978, S. 20). Meyer-Drawe kritisiert den Kurzschluss, dass eine lebensnahe Pädagogik einen schrittweisen Übergang vom Einzelnen zum Allgemeinen gewährleisten könne. Sie nimmt mit ihrer Kritik ein Stück weit die Ergebnisse von Beck/Bonß (1989) vorweg, die ebenfalls zwischen diesen beiden Wissensdomänen keinen linearen Zusammenhang erkennen. Der Wechsel von lebensnahem zu wissenschaftlich strukturiertem Wissen wird vielmehr als ein

krisehaftes, nicht-lineares Ereignis charakterisiert, das prinzipiell unverfügbar ist. Meyer-Drawe versteht dieses „Umlernen“ als Bruch und Negativität.

Eine der wenigen Längsschnittuntersuchungen zu Wissenstransformationsprozessen von Kursleitenden über den Lebenslauf wurde von Hof/Kade (2009) durchgeführt. Sie nehmen längerfristige biographische Bildungsprozesse in den Blick und grenzen sie von kurzfristigen Lernprozessen ab (ebd., S. 153). Die Autoren sind am Wandel und der Kontinuität der Strukturen lebenslangen Lernens interessiert und rekonstruieren aus biographisch-narrativen Interviews, die im Abstand von 20 Jahren erhoben wurden, Bildungsge-
stalten, die sich entweder durch eine Entwicklung von Identität durch „Bildung in der Dimension des Wissens“ (ebd., S. 156) oder durch einen Erhalt von Identität charakterisieren lassen.

Das Projekt d.art setzt an dem beschriebenen Forschungsstand an. Untersucht werden die Vorstellungen der Künstler zum pädagogischen Handeln, die wir als pädagogisches Wissen modellieren und ihre Transformation im Spannungsfeld von alltäglichem und wissenschaftlichem Wissen über den längsschnittlichen Zeitraum von einem Jahr. Dabei wird die These zugrunde gelegt, dass sich auch in solchen relativ kurzen Zeiträumen Bildungsprozesse als gegenstandsbezogene Wissenstransformationsprozesse rekonstruieren lassen (vgl. dazu Ludwig 2014).

5 Methodisches Vorgehen: Wie kommen Transformationsprozesse empirisch in den Blick?

Um die Transformation pädagogischen Wissen, wie wir es als Untersuchungsgegenstand modellieren, empirisch zu erforschen, ist ein Längsschnittdesign erforderlich, in welchem zu verschiedenen Zeitpunkten während der Weiterbildung Daten erhoben werden. Pädagogisches Wissen wird überall dort empirisch zugänglich, wo die Teilnehmenden aus der Lernendenperspektive über ihre Erfahrungen in den Feldern Familie, Schule, Ausbildung oder Studium, oder aus der Lehrendenperspektive über die eigene pädagogische Arbeit z. B. an Schulen oder in Workshops sprechen.

Mit den Teilnehmenden werden vor Beginn der Weiterbildung biographisch-narrative Interviews geführt. Diese finden in den Ateliers bzw. Arbeitsräumlichkeiten der Künstlerinnen und Künstler statt. Dieser Erhebungszeitpunkt ist angemessen, weil die Begründungen der Kunstschaffenden so noch innerhalb ihrer alltäglichen Erfahrungs- und Bedeutungsräume liegen. Mit diesen kommen sie in die Weiterbildung; mit diesen setzen sie sich zu den Bedeutungshorizonten, die ihnen in der Weiterbildung angeboten werden, in Beziehung. Die Erhebungsform des narrativen Interviews (vgl. Rosenthal 2008) ist für die Rekonstruktion von Bedeutungs-Begründungszusammenhängen geeignet, da die Interviewten in diesem Setting Raum haben, ihre eigene

Erzählung zu strukturieren, thematisch zu gestalten und zu entfalten. Die so entstehenden Erzählungen der Interviewten bilden eine Gestalt, die dann im Folgenden zu rekonstruieren ist. Thematisch beziehen sich die im Interview angebotenen Frageimpulse auf den Werdegang und das Selbstverständnis als Künstlerin bzw. Künstler und auf das Verständnis von Pädagogik.

Nach diesen Interviews folgen weitere Datenerhebungen während und nach der Weiterbildung. Das Zwischen- und Abschlusssseminar dient der systematischen Reflexion von Handlungsproblematiken, also von Situationen, die für die Künstlerinnen und Künstler in ihren Schulprojekten irritierend, krisenhaft, problematisch waren. Zu diesen Zeitpunkten waren die Teilnehmenden bereits an Ganztagschulen tätig, haben dort Projekte kultureller Bildung mit Schülerinnen und Schülern realisiert und diesbezüglich Erfahrungen gesammelt, die in den Seminaren im Sinne einer Reflexion des eigenen pädagogischen Handelns zum Thema gemacht werden. Diese Schilderungen bilden die empirische Basis für die Datenerhebung während der Weiterbildung. Nach dem Abschlusssseminar werden erneut Interviews geführt.

Der Auswertung des umfangreichen empirischen Materials liegt die These zugrunde, dass sich professionelles pädagogisches Handeln gegenüber alltäglichem pädagogischem Handeln durch eine stärkere Reflexion und Flexibilität des pädagogischen Handelns in seinen antinomischen Spannungsverhältnissen auszeichnet (vgl. Helsper 1996). Rekonstruiert werden die individuellen Lernprozesse der Teilnehmenden, die Art und Weise, wie die Künstler die je konkreten Spannungsverhältnisse in ihrem pädagogischen Handeln erfahren und reflektieren und wie sich darüber ihr pädagogisches Wissen transformiert.

Die Daten versprechen erstens Aufschluss über den Zusammenhang zwischen dem pädagogischen Weiterbildungsangebot und den Lern- und Bildungsprozessen der teilnehmenden Künstler, und zweitens grundlegende Erkenntnisse über die Transformationsprozesse zwischen alltäglichem und wissenschaftlichem pädagogischem Wissen.

6 Evaluation pädagogischer Weiterbildung als Bildungsprozessforschung

Die Evaluation pädagogischer Veranstaltungen kann auf sehr verschiedene Gegenstände zielen (vgl. Kuper 2005, S. 50). Mit Evaluationsverfahren lässt sich z. B. die Ablaufqualität beurteilen. Das ist die Frage nach der organisatorischen Durchführungsqualität einer Veranstaltung. Dabei wird meist das Erleben der an dieser Veranstaltung Teilnehmenden mit Fragen im Hinblick auf die Qualität der Materialien, der Infrastruktur etc. erhoben. Wenn im Projekt d. art von Evaluation gesprochen wird, dann wird auf einen Evaluationsbegriff rekurriert, „der stärker auf den individuellen Nutzen von Weiter-

bildung abstellt und an das originäre Selbstverständnis“ (Hendrich 2003, S. 149) der Teilnehmenden anknüpft (vgl. auch Tietgens 1993). Aspekte wie Nutzen und Wert werden also zur Subjektseite hin gewendet. Damit geht es bei der Evaluation der Weiterbildung d.h. also nicht um Angebots- oder Ablaufqualität, sondern um die Qualität dessen, worauf die pädagogische Weiterbildung im Kern zielt: auf die Unterstützung lernender, aber potenziell auch widerständiger Bewältigung von Übergängen zwischen einer biographisch gerahmten Identität als Fachexperte und einer Identität als pädagogisch tätiger Fachexperte.

„Stehe ich vor der Klasse als Künstler oder als Pädagoge, oder als eine gespaltene Persönlichkeit, die zwischen künstlerischer Persönlichkeit und Lehrer hin und her schwimmt?“ Diese Frage stellte ein Künstler im Rahmen einer Rückmeldung zum Zwischenseminar. Inwieweit die Aneignung pädagogischen Wissens mit Identitätsübergängen einhergeht, wird nun empirisch zu klären sein. Erste Analysen des empirischen Materials lassen vermuten, dass die Bearbeitung des Verhältnisses zwischen Künstler-Sein und pädagogisch tätiger Künstler sein sich in der Weiterbildung insbesondere über die Auseinandersetzung mit denjenigen pädagogischen Spannungsverhältnissen vollzieht, denen im Rahmen der eigenen Biographie und des eigenen Vermittlungsverständnisses Bedeutung beigemessen wird.

Literatur

- Bastian, H. (1997): Kursleiterprofile und Angebotsqualität. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Beck, U./Bonß, W. (Hrsg.) (1989): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bosch, A./Kraetsch, C./Renn, J. (2001): Paradoxien des Wissenstransfers. Die „Neue Liaison“ zwischen sozialwissenschaftlichem Wissen und sozialer Praxis durch pragmatische Öffnung und Grenzerhaltung. In: Soziale Welt, 52, S. 199-218.
- Bromme, R. (1992): Der Lehrer als Experte: Zur Psychologie des professionellen Wissens. Bern: Huber.
- BUVEP – Kejcz, Y./Monshausen, K.-H./Nuissl, E./Paatsch, H.-U./Schenk, P. (1980): Typen der Lernstrategie auf dem Bildungsurlaub und Analyse des Typs 1: „Lernen durch Erweiterung des Wissens vom sozialen und gesellschaftlichen Umfeld“. 2. Aufl. Heidelberg: Esprint – Druckerei u. Verl.
- Dewe, B. (1991): Beratende Wissenschaft. Unmittelbare Kommunikation zwischen Sozialwissenschaftlern und Praktikern. Göttingen: Schwartz.
- Dewe, B. (1999): Lernen zwischen Vergewisserung und Ungewißheit. Reflexives Handeln in der Erwachsenenbildung. Opladen: Leske + Budrich.
- Dewe, B. (2007): Beratung. In: Krüger, H.-H./Helsper, W. (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. 9. Aufl. Opladen: Barbara Budrich, S. 131-142.
- Dewe, B./Ferchhoff, W./Radtke, F.-O.: (1992): Das „Professionswissen“ von Pädagogen. Ein wissens-theoretischer Rekonstruktionsversuch. In: Dies. (Hrsg.): Erzie-

- hen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: Leske + Budrich, S. 70-91.
- Enoch, C. (2011): Dimensionen der Wissensvermittlung in Beratungsprozessen. Eine Gesprächsanalyse der Berufsberatung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- 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. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 184-202.
- Gunia, J. (2012): Kompetenz. Versuch einer genealogischen Ideologiekritik. In: Textpraxis. Digitales Journal für Philologie #4 (1.2012). Verfügbar unter: <http://www.uni-muenster.de/textpraxis/juergen-gunia-kompetenz> [Zugriff: 22.12.2014].
- Helsper, W. (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 521-569.
- Hendrich, W. (2003): Ansätze interaktiver Evaluationsmethoden in der beruflichen Weiterbildung am Beispiel informell erworbener Kompetenzen. In: Brödel, R./Bremer, H./Chollet, A./Hagemann, I.-M. (Hrsg.): Begleitforschung in Lernkulturen. Münster: Waxmann, S. 149-162.
- Hoerning, E. M. (1998): Die Volkshochschuldozentin: Zwischen Lebenserfahrungen und Professionalität. In: Arnold, R./Kade, J./Nolda, S./Schüßler, I. (Hrsg.): Lehren und Lernen im Modus der Auslegung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 159-167.
- Hof, Ch. (2001): Konzepte des Wissens. Eine empirische Studie zu den wissenstheoretischen Grundlagen des Unterrichts. Bielefeld: Bertelsmann.
- Hof, Ch./Kade, J. (2009): Prekäre Kontinuität. Das lebenslange Lernen aus biographietheoretischer Perspektive im Rahmen einer Follow-up-Studie. In: Hof, Ch./Ludwig, J./Zeuner, Ch. (Hrsg.): Strukturen lebenslangen Lernens. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 150-160.
- Jentzsch, K./Selle, G. (1991): Didaktik und Biographie. Fallstudien zur personalen Bindung didaktischen Denkens. Erster Zwischenbericht. HBK Materialien 3/91. Braunschweig: Rektor der Hochschule für Bildende Künste Braunschweig.
- Kade, J. (1989): Erwachsenenbildung und Identität. Eine empirische Studie zur An eignung von Bildungsangeboten. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Koller, H.-Ch. (2012): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kruse, J. (2005): Reflektierte Subjektivität als Programm. Professionelle Kultur sozialer Arbeit. In: Widersprüche, 25. Jg., Juni, S. 49-60.
- Kuper, H. (2005): Evaluation im Bildungssystem. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ludwig, J./Günther, S. (2015): Insights from Germany: Theoretical Models of Professional Knowledge and their Relevance for Empirical Research. In: Jütte, W./Latke, S. (Hrsg.): „Professionalisation of Adult Educators. International and Comparative Perspectives“. Bern: Peter Lang, S. 59-72.

- Ludwig, J. (2014): Subjektwissenschaftliche Lerntheorie und Bildungsprozessforschung. In: Faulstich, P. (Hrsg.): Lerndebatten. Phänomenologische, pragmatistische und kritische Lerntheorien in der Diskussion. Bielefeld: transcript, S. 181-202.
- Ludwig, J. (2015): A Subject-theoretical Perspective on Transformative Learning and Transformative Bildung. In: Fuhr, T./Laros, A./Taylor, E. (Hrsg.): Transformative learning meets Bildung. (im Erscheinen).
- Mannheim, K. (1980): Strukturen des Denkens. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Meyer-Drawe, K. (1978): Der Begriff der Lebensnähe und seine Bedeutung für eine pädagogische Theorie des Lernens und Lehrens. Bielefeld: Pfeffersche Buchhandlung.
- Nittel, D. (1999): Was macht professionelles pädagogisches Handeln in der (modernen) Erwachsenenbildung „erfolgreich“? In: PÄDForum, H. 1, S. 53-58.
- Oevermann, U. (1978): Programmatische Überlegungen zu einer Theorie der Bildungsprozesse und zur Strategie der Sozialisationsforschung. In: Hurrelmann, K. (Hrsg.): Sozialisation und Lebenslauf. Empirie und Methodik sozialwissenschaftlicher Persönlichkeitsforschung. Reinbek: Rowohlt, S. 34-52.
- Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 70-182.
- Oevermann, U. (2002): Klinische Soziologie auf der Basis der Methodologie der objektiven Hermeneutik – Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung. Verfügbar unter: http://www.ihsk.de/publikationen/Ulrich_Oevermann-Manifest_der_objektiv_hermeneutischen_Sozialforschung.pdf. [Zugriff: 22.12.2014].
- Prange, K. (1995): Die wirkliche Schule und das künstliche Lernen. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 3, S. 327-333.
- Rosenthal, G. (2008): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung. Weinheim, München: Juventa.
- Schütz, A. (1971): Wissenschaftliche Interpretation und Alltagsverständnis menschlichen Handelns. In: Schütz, A. (Hrsg.): Gesammelte Aufsätze, Bd. 1: Das Problem der sozialen Wirklichkeit. Den Haag: Martinus Nijhoff, S. 3-54.
- Schütz, A. (1982): Das Problem der Relevanz. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Stauber, B./Pohl, A./Walther, A. (Hrsg.) (2007): Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener. Weinheim, München: Juventa.
- Tietgens, H. (1993): Was sind Maßstäbe für Bildungswirkung? In: Grundlagen der Weiterbildung, H. 4, S. 219-220.
- Vogel, P. (1999): Der Theorie-Praxis-Konflikt in der Pädagogik als Deutungsmuster im Studienalltag – oder: Was lernt man eigentlich im erziehungswissenschaftlichen Studium? In: Der Pädagogische Blick, H. 1, S. 34-40.

Mentoring zur Begleitung des Übergangs vom Studium in den Beruf – Konstruktionen eines Übergangs anhand einer Falldarstellung

1 Einleitung

Der folgende Aufsatz beschäftigt sich mit den möglichen Unterstützungsfunktionen von Mentoring zur Begleitung von Hochschulabsolventinnen¹ während des Übergangs von der Hochschule in den Beruf. Basis der Ausführungen ist das laufende Dissertationsprojekt „Mentoring zur Begleitung von Übergängen“, das mithilfe biographisch-narrativer Interviews mit ehemaligen Mentees verschiedener Mentoringprogramme der Frage nachgeht, welche Funktionen Mentoring für Hochschulabsolventinnen in der Begleitung und zur Bewältigung der tendenziell risikoreichen und individualisierten Übergangspassage umfassen kann. Übergangsprozesse werden im vorliegenden Projekt im Anschluss an Welzer (1993) als Transitionen gefasst und in ihrem biographischen Kontext und Sinnzusammenhang betrachtet. Mentoring kann hierbei als eine individuelle Begleitung des Bildungs- und Lernprozesses im Übergang verstanden werden. Anhand einer Falldarstellung werden im Folgenden die Konstruktionen eines Übergangs als ein Zwischenergebnis des Dissertationsprojekts präsentiert. Bevor das Projekt und dessen methodische Anlage vorgestellt werden, soll zunächst das Konzept Mentoring als eine Form von (Bildungs-)Beratung fokussiert werden.

2 Mentoring

Klassischerweise wird als Bezug und Ursprung des Mentoring-Konzepts die griechische Mythologie herangezogen:² In der Odyssee, einem Epos von Homer, in dem die Abenteuer des Odysseus beschrieben werden, lässt Odysseus seinen Sohn Telemachos während seiner zehnjährigen Irrfahrt von seinem Freund und Vertrauten Mentor erziehen, beraten und leiten. Mentoring lässt sich der Sage zufolge als eine Beratungs- und Unterstützungsbeziehung zwischen einer erfahrenen Person (Mentor/-in) und einer weniger erfahrenen Person (Mentee) beschreiben. Nele Haasen (2001) definiert Mentoring als „eine Eins-zu-Eins-Beziehung zwischen einem Berater oder einer Beraterin

1 Es wurden ausschließlich weibliche Mentees befragt (s. Punkt 3: Methodisches Vorgehen).

2 Vgl. zum folgenden Abschnitt auch Berkels (2014).

und einem/einer Ratsuchenden. Beide führen über einen längeren Zeitraum regelmäßig Gespräche. Darin können Fragen aus dem Alltag ebenso besprochen werden wie allgemeinere Themen. Das Ziel ist die Weiterentwicklung der Persönlichkeit und der Fähigkeiten des oder der Mentee und die Förderung seiner oder ihrer beruflichen Karriere“ (Haasen 2001, S. 15). Mentoring wird demnach als eine Form von Beratung verstanden, die verschiedene Ziele verfolgen kann und eine längerfristige Prozessbegleitung darstellt. Im Kontext von Bildungsberatung werden insbesondere Orientierungs- und Entscheidungsprozesse in Bezug auf die Gestaltung der Berufs- und Bildungsbiographie fokussiert, es geht um den Entwurf von (berufs- und bildungs-)biographischen Planungsschritten unter Nutzung prinzipiell vorhandener Ressourcen der Ratsuchenden (vgl. Schlüter 2010). Als eine (eher informelle bzw. halb-formalisierte Form³) von Bildungsberatung kann Mentoring in unterschiedlichen Lebensphasen und Übergangsprozessen bzw. Umbruchsituationen eine begleitende und beratende Funktion erfüllen. Dabei kann es etwa um eine Vorbereitung auf die Übernahme neuer (Führungs-)Aufgaben gehen, um die Begleitung bei der Einmündung in ein neues Unternehmen oder auch die erstmalige Berufseinmündung. Mentoren und Mentorinnen können in beratender Weise an diesen Schwellen stattfindende Lern- und Bildungsprozesse unterstützen und begleiten, die durch die Konfrontation der Mentees mit neuen Situationen und Handlungsanforderungen angeregt werden.

Mentoringbeziehungen lassen sich nach dem Grad ihrer Formalisierung unterscheiden. Zum einen gibt es informelle, durch Initiative von Mentee und/oder Mentor/-in entstandene Beziehungen, wie es in der griechischen Sage zum Ausdruck kommen. Seit den 1990er Jahren lässt sich in Deutschland zudem eine Formalisierung dieser Beziehungen durch die Etablierung von Mentoringprogrammen in den verschiedensten beruflichen Handlungsfeldern von Hochschulen über Unternehmen bis hin zu Verwaltungen und Non-Profit-Organisationen konstatieren. Kennzeichen dieser formalen Programme ist, dass Mentee und Mentor/-in durch eine Programmorganisation in einem Matchingprozess zusammengeführt werden. Darüber hinaus umfassen sie eine Vorbereitung der Tandempartner/-innen auf das Mentoring, ihre

3 In Bezug auf die Differenzierung von Beratung in informelle, halb-formalisierte und stark formalisierte Beratung (Sickendiek/Engel/Nestmann 2008, S. 23) lässt sich Mentoring zwischen informeller Beratung – als alltägliche Beratung unter Verwandten, Bekannten, Kollegen und Kolleginnen – und halb-formalisierter Beratung verorten. Halb-formalisierte Beratung wird durch Angehörige unterschiedlicher, oftmals (sozial-)pädagogischer oder psychosozialer Berufe als integraler Bestandteil ihres professionellen Handelns erbracht, nicht jedoch als abgegrenzte oder vorrangige Aufgabe bzw. Tätigkeit wie es bei professionellen Beratern und Beraterinnen mit entsprechender Qualifikation und Beratungskompetenz der Fall ist (vgl. auch Lorenzen 2014, S. 141 ff.). Von dieser Systematisierung zu unterscheiden ist die Abgrenzung von informellem und formalem Mentoring (s. u.).

Rollen und damit verbundene Aufgaben sowie eine Begleitung der Tandems. Die Mentoringbeziehung wird klassischerweise ergänzt und gerahmt durch Auftakt-, Zwischenbilanzierungs- und Abschlussveranstaltungen, ein Workshopprogramm für Mentees und/oder Mentoren und Mentorinnen sowie Networking-Bausteine. Um am Programm teilnehmen zu können, durchlaufen Mentees ein Bewerbungs- bzw. Auswahlverfahren.

3 Methodisches Vorgehen

3.1 Forschungsinteresse und Fragestellung

Das Forschungsinteresse des Dissertationsprojekts, aus dem die im Rahmen des Aufsatzes analysierte Falldarstellung stammt, richtet sich auf die Funktionen, die Mentoring im Übergang vom Studium in den Beruf entfalten kann. Konkret untersucht es die Frage, welchen Einfluss Mentoring zur Begleitung der Übergangspassage vom Studium in den Beruf besitzen kann. Dabei wird eine biographietheoretische Perspektive eingenommen und es werden individuelle Bewältigungs-, Deutungs- und Handlungsmuster der Übergängerinnen rekonstruiert, die Einsicht in Transitionsprozesse und deren Konstruktion geben.

Die methodische Umsetzung erfolgt mithilfe biographisch-narrativer Interviews,⁴ die nach Fritz Schütze (1983) analysiert werden. Narrative Interviews erlauben es, die lebensgeschichtlichen Erfahrungen in der Erzählung mitzuteilen. Im Rahmen der Auswertung lässt sich eine Rekonstruktion und Interpretation der Erfahrungen vornehmen. Damit lassen sich die Konstruktion der Zusammenhangs- und Sinnbildung biographischer Erfahrungen sowie die biographische Eigenlogik von Lernprozessen im Mentoring herausarbeiten – d. h., es können individuelle Erfahrungen und gleichermaßen die sie rahmenden gesellschaftlichen Strukturen und Bedingungen fokussiert werden (vgl. auch Berkels 2014). Ein Blick auf die Gesamtbiographie ist für die vorliegende Studie notwendig, denn „[g]eht es darum, etwas über Antizipationen und Erfahrungen in einer Übergangssituation von der Hochschule in den Beruf zu erfahren, gehören nicht nur die aktuellen Erfahrungen der Betroffenen in den Untersuchungskontext, sondern auch die biographischen und speziell die bildungsbiographischen, auf deren Basis sie sich ja erst konturieren“ (Welzer 1990, S. 16). Vorausgegangene Erfahrungen der Individuen, insbesondere mit Übergängen, und daraus gebildete Deutungs- und Handlungsmuster beeinflussen das Erleben eines Übergangs sowie die darauf basierenden Orientierungs- und Bewältigungsversuche.

4 Die Interviewpartnerinnen wurden im Sinne eines möglichst offenen Erzählimpulses gebeten, ihre Lebensgeschichte zu erzählen.

Infolge von Prozessen des strukturellen Wandels sind Lebensverläufe zunehmend als deinstitutionalisiert und entstandardisiert zu kennzeichnen. Übergänge in der (fortgeschrittenen oder auch zweiten, reflexiven) Moderne verlaufen gemäß soziologischen Gesellschaftsanalysen (bspw. Beck 1986, Beck u. a. 1996) individualisierter, differenzierter, komplexer und auch risikoreicher als in (vor-)modernen Zeiten, Übergangsphasen verlängern sich. Es lässt sich daher von einer „Biographisierung“ des Übergangs sprechen (Oehme 2007, S. 60 ff.), d. h., Übergänge bringen Anforderungen an ihre biographische Gestaltung mit sich. Demnach stellen sich Bildungs- und Lernprozesse als Anforderung sowie zugleich als Bewältigungsressource im Übergang dar (vgl. Pohl/Stauber/Walther 2006, S. 186), Mentoring kann in diesem Kontext als Prozessbegleitung fungieren.

Das Transitionskonzept nach Welzer ist zur Konzeptualisierung von Übergängen für die vorliegende Studie aus verschiedenen Gründen besonders passfähig: Zum einen werden Transitionen von Welzer als soziale Prozesse gefasst, an denen neben dem Individuum im Übergang weitere Personen beteiligt sind und „in denen Gewohnheiten, Handlungs- und Deutungs-routinen sowie Wissensbestände aller Beteiligten Modifikationen unterworfen sein können“ (Welzer 1993, S. 37). Im vorliegenden Projekt stellt sich die Frage nach der Rolle von Mentoring in diesen sozialen Prozessen.

Zudem sind Ausgangs- und Ankunftspunkte von Transitionen nach Welzer (1993) nicht präzise definierbar. In Bezug auf den Übergang vom Studium in den Beruf lässt sich fragen, wann eine Transition beginnt: nach Erhalt des Abschlusszeugnisses, vielleicht auch Monate früher, wenn dem/der Übergänger/-in bewusst wird, dass das Studienende bevorsteht? Ebenso lässt sich das Ende der Transition nicht eindeutig bestimmen: Ist die Transition mit der Unterschrift des Arbeitsvertrages abgeschlossen oder erst einige Zeit später, nachdem das Individuum im Berufsleben angekommen ist?

Transitionen lassen sich darüber hinaus in Bezug auf ihre Vorhersagbarkeit und Freiwilligkeit differenzieren (Welzer 1990, S. 43), die sich als Merkmale auf die Bewältigungsanforderungen, die Bedeutung bzw. die Qualität der Übergangserfahrung auswirken. Hier findet sich der Bezug zu Haltungen der Individuen gegenüber Transitionserfahrungen, d. h. den von Schütze als „Prozessstrukturen des Lebenslaufs“⁵ (1983 S. 283) bezeichneten Haltungen der Biographieträger/-innen zu ihren Erfahrungen. In einer Ver-

5 Die von Schütze herausgearbeiteten Prozessstrukturen sind biographische **Handlungsschemata**, die intentional, von dem/der Biographieträger/-in geplant sind. **Institutionelle Ablaufmuster der Lebensgeschichte** kennzeichnen sich durch eine Orientierung an gesellschaftlichen oder organisatorischen Erwartungsfahrplänen. In **Verlaufskurvenprozessen** wird das Individuum durch lebensgeschichtliche Ereignisse überwältigt und kann nur noch ‚konditionell‘ reagieren. **Wandlungsprozesse** stellen eine Erweiterung der Erlebnis- und Handlungsmöglichkeiten der Biographieträger/-innen dar, die sich überraschend entfalten (vgl. Schütze 1983, S. 283).

bindung von Transitionen und Prozessesstrukturen lässt sich fragen: Welche Haltungen entwickeln Biographieträger/-innen zu Transitionen? Wie erleben sie sich selbst? Welche Folgen hat dies für Mentoring zur Begleitung der Transition?

3.2 Charakterisierung der von den Befragten durchlaufenen Mentoringprogramme

Die befragten Mentees haben an verschiedenen Mentoringprogrammen teilgenommen: Dazu gehören zwei Mentoringprogramme für Studierende bzw. Absolventen und Absolventinnen aller Fachrichtungen im Übergang Hochschule–Beruf, angeboten durch Universitäten in NRW, sowie das Programm eines Begabtenförderwerkes, dessen Fokus insbesondere auf Führungskräfteentwicklung liegt. Alle Programme verfolgen das Ziel, die Phase des Übergangs zu begleiten, d.h. etwa die ersten Schritte des Karrierewegs und eine frühzeitige Karriereplanung zu unterstützen und damit langfristig zu einer Erhöhung des Anteils von Frauen in Führungspositionen beizutragen.⁶

4 Stand der Forschung

In Deutschland fokussiert die empirische Forschung vor allem formale Mentoringprogramme, die zumeist der Frauenförderung dienen. Dabei handelt es sich fast ausschließlich um wissenschaftliche Begleitforschung zu bzw. Evaluation von Mentoringprogrammen an Hochschulen bzw. an der Schnittstelle Hochschule–Beruf oder Schule–Hochschule. Vereinzelt werden auch Programme aus der Wirtschaft analysiert, die der Förderung des (weiblichen) Führungsnachwuchses dienen. Im Kontext von Mentoring in Wirtschaftsunternehmen werden Programme zudem als Instrument der Personalentwicklung betrachtet sowie deren Wirkungen auf die Organisationsentwicklung erforscht. Auch der Einsatz von Mentoring im Rahmen betrieblicher Gleichstellungspolitik wird fokussiert.

Aktuell liegen in Bezug auf die langfristigen Wirkungen von Mentoringprogrammen auf die individuellen Berufs- und Karriereverläufe von Mentees kaum Studien vor. Es existiert nur eine geringe Anzahl von Langzeiterhebungen oder Nachbefragungen von Mentees zurückliegender Mentoringjahrgänge (vgl. Kurmeyer 2012, S. 12). In erster Linie liegen Evaluationen vor,

6 Im Zeitverlauf gab es bei den universitären Programmen Linien, die sich auch an männliche Mentees richteten. Von diesen (wenigen) männlichen Mentees hat sich niemand zur Teilnahme an der Untersuchung bereitgefunden, daher wurden ausschließlich weibliche Mentees befragt. Das Programm des Begabtenförderwerkes richtet sich ausschließlich an weibliche Mentees.

die sich direkt an die Programmteilnahme anschließen und daher vor allem Aussagen über die Güte der durchgeführten Programme ermöglichen sollen.

Die Betrachtung und Untersuchung von Mentoringprozessen in biographischer Perspektive geschieht bislang nur in Einzelfällen (vgl. Schell-Kiehl 2007; Kurmeyer 2012). Eine Verbindung der Forschung zu Mentoring mit Übergangsforschung und speziell an der Schwelle Hochschule–Beruf ist aktuell noch nicht erfolgt. Die vorliegende Forschungsarbeit soll diese Verbindung einer biographieanalytischen Untersuchung von Mentoringprozessen mit Übergangsforschung herstellen.

5 Falldarstellung Frau Winkler

5.1 Biographische Kurzbeschreibung

Frau Winkler wird 1976 in Bayern geboren und ist das mittlere Kind von drei Geschwistern: Sie hat eine jüngere Schwester und einen älteren Bruder. Ihr Vater ist Arzt, ihre Mutter Medizinisch-technische Assistentin. Als Frau Winkler fünf Jahre alt ist, gehen ihre Eltern mit ihr und den Geschwistern für sieben Jahre nach Saudi-Arabien, um dort in der Entwicklungszusammenarbeit tätig zu sein. In dieser Zeit besucht Frau Winkler eine internationale Schule. Die Familie wohnt zusammen mit anderen Entwicklungshelfern und -helferinnen in einer Siedlung in der Wüste und hilft dort, ein Krankenhaus aufzubauen. Nachdem der Vertrag ihres Vaters nicht verlängert wird, kehrt die Familie nach Deutschland zurück und lebt wieder in Bayern, wo Frau Winkler ein Gymnasium besucht.

Etwa 1992 trennen sich die Eltern, wodurch eine schwierige familiäre Situation entsteht. Nach ihrem Abitur 1994 absolviert Frau Winkler ein freiwilliges soziales Jahr als Volunteer in einem Obdachlosenheim in einer nord-englischen Großstadt. Sie ist mit ihrer Arbeit dort jedoch völlig überfordert. Belastet durch die weiterhin schwierige familiäre Situation entschließt sie sich nach acht Monaten vorzeitig abzureisen. 1996 beginnt sie ein Magisterstudium der Fächer Politik und Anglistik, mit dem Ziel, Journalistin zu werden. Sie wechselt von Anglistik zur Ethnologie, für die sie durch ihre Auslandserfahrungen ein großes Interesse hegt. Frau Winkler arbeitet von 2000 bis 2008 neben ihrem Studium bei einem großen Rundfunksender. Zum Ende ihres Magisterstudiums entdeckt sie ihr Interesse an Medizin-Ethnologie. Nach dem schnellen und guten Abschluss des Ethnologiestudiums entscheidet sie sich Medizin zu studieren. Sie nimmt das Studium 2002 auf, zeitgleich erhält sie das Angebot für ein Volontariat bei dem Rundfunksender, für den sie im Nebenjob tätig ist. Sie denkt intensiv über die Annahme der begehrten Volontariatsstelle nach, entschließt sich jedoch gegen einen journalistischen Berufsweg und studiert weiter Medizin. Von 2004 bis 2005 nimmt sie am

Mentoringprogramm ihrer Universität teil, um einen Einblick in ein mögliches berufliches Tätigkeitsfeld zu erhalten. Zur Finanzierung ihrer Auslandsaufenthalte während des Studiums bewirbt sie sich um verschiedene Stipendien, die sie auch erhält. Frau Winkler absolviert u. a. von 2005 bis 2006 einen Forschungsaufenthalt in Südostasien, wo sie eine Erhebung für ihre Doktorarbeit im Bereich Frauenheilkunde durchführt. Sie geht in das praktische Jahr als Ärztin, 2008 macht sie ihr Examen. Von 2009 bis 2011 ist sie klinisch tätig. Sie stellt ihre Doktorarbeit 2010 fertig und promoviert im selben Jahr. Weil sie die wissenschaftliche Arbeit vermisst, stellt sie einen Antrag bei einer großen Forschungs- und Wissenschaftsförderungseinrichtung, um sich selbst eine Stelle zu schaffen. Der Antrag wird bewilligt und sie unterbricht ihre Facharztausbildung, um Mitte 2011 ihre Stelle als wissenschaftliche Mitarbeiterin zu beginnen. Für die Zukunft plant sie ihre Facharztausbildung zu beenden, beschäftigt sich jedoch zunächst mit dem Abschluss ihres Projekts.

5.2 Thema des Interviews

Das Thema des Interviews ist Frau Winklers Suche nach sich selbst. Darauf bezogen werden Heimatlosigkeit und Fremdheit von Frau Winkler fokussiert, als Gefühle, die sie über ihre Biographie hinweg begleiten und besonders an biographischen Übergängen deutlich werden. Dies lässt sich exemplarisch bei der Rückkehr von Saudi-Arabien nach Bayern feststellen:

das war ungefähr so vier fünf Monate, das Ankommen war wirklich richtig schlimm [...] also das war so dieser Übergang so, wir gehören nicht dazu, ist bei mir so hängen geblieben“⁷ (Z. 545-545). Weiter evaluiert Frau Winkler: „dieses Gefühl von ich gehör nicht richtig dazu oder meine Erfahrungen sind andere als die von anderen Kindern und ich hab nicht so eine richtige Heimat, das ist was, was eigentlich bis heute (5) also was mich bis heute begleitet (Z. 564-569).

Frau Winkler stellt im Interview einen Entwicklungsprozess dar, der oftmals von außen angestoßen wird und den Beginn einer Verlaufskurve einläutet. Durch die Entwicklung biographischer Handlungsschemata gelingt es ihr jedoch, Verlaufskurvenprozesse abzuwenden. Zum Interviewzeitpunkt lässt sich eine Annäherung an eine berufliche und private Verortung feststellen.

Für den Übergang vom Studium in den Beruf identifiziert Frau Winkler eine „*Präphase*“ vom Ethnologie- zum Medizinstudium (Z. 1766), die sich

7 Zur besseren Lesbarkeit wurden die Interviewzitate im Folgenden bereinigt, für die Analyse wurde eine lautsprachliche Transkription unter Einschluss paraverbalen und prosodischer Elemente verwendet.

vor allem durch eine finanzielle Selbstständigkeit gekennzeichnet. Dadurch, dass sie weiterhin Studentin ist und in einer Wohngemeinschaft lebt, erfolgt die Verantwortungsübernahme in dieser Phase noch in den Grenzen ihrer studentischen Rolle. Den „*eigentlichen, wirklichen*“ Übergang vom Studium in den Beruf (Z. 1776 f.) stellt für sie der Übergang vom Medizinstudium zur klinischen Tätigkeit im Krankenhaus dar, den sie als großen „*Bruch*“ erlebt (Z. 1781). Dieser Übergang ist gekennzeichnet durch eine starke Veränderung ihres Tagesablaufs von studentischer Gestaltungsfreiheit hin zu einer starken Strukturierung durch die Vollzeitstelle und die Verantwortungsübernahme für Patientinnen in der Geburtshilfe und ihre Rollenübernahme als Ärztin. Frau Winkler konstatiert, dass Medizin als klassische Profession im Gegensatz zum Ethnologiestudium sehr stark auf das Berufsbild als Ärztin vorbereitet, die eigentliche Rollenübernahme jedoch einen schwierigen Bewältigungsprozess darstellt, der weitgehend ohne Unterstützung stattfindet und vor allem eine Frage des eigenen Zutrauens bedeutet. Hierzu führt Frau Winkler aus:

ich hatte wirklich ganz lange das Gefühl, ich spiele Ärztin also ich dachte immer, wenn ich so über den Flur gegangen bin in meinem Kittel und in meinen weißen Klamotten [...] mit dem Stethoskop in der Tasche, das ist auch ein bisschen wie Karneval gerade hier, und sobald ich im Kreißsaal war, hab ich [...] die Verantwortung übernommen und ich glaub ich bin auch eine gute Ärztin und hab viel positive Rückmeldung bekommen aber so dieses Selbstbild, ich arbeite hier gerade als Ärztin und ich muss unter Umständen in lebensbedrohlichen Situationen unter einer Geburt zum Beispiel halt richtig entscheiden [...] dass ich das wirklich konnte und auch gemacht hab, manchmal hab ich bis heute ein bisschen Schwierigkeiten das wirklich nachzuvollziehen (Z. 1820-1839).

5.3 Die Mentoringbeziehung

Frau Winklers Mentorin ist ca. 15 Jahre älter als sie und hat zwei Kinder im Alter von fünf und sieben Jahren. Sie ist Psychologin an einem wissenschaftlichen Institut, das sie selbst mit aufgebaut hat und das medizinische Themen in einem sozialwissenschaftlichen Sinne bearbeitet. Frau Winkler identifiziert deutliche Schwierigkeiten in Bezug auf die Mentoringbeziehung, da sie den Eindruck hat, dass ihre Mentorin wenig Interesse an der Beziehung und an ihrer Person zeigt. Sie hat das Gefühl zu „stören“, weil die Treffen mit der Mentorin in deren Haus und in Anwesenheit der Kinder stattfinden. Sie stellt fest, dass kaum eine Weitergabe persönlicher Lebens- und Berufserfahrung erfolgt, sondern die Mentorin ihr eher einen inhaltlichen Einblick in Arbeitsprojekte bietet. Dennoch beschreibt sie eine starke Funktion der Mentoringbeziehung.

rin als Rollenvorbild sowie eine Verortungsfunktion und eine Entwicklung ihres Selbstbewusstseins.

Die Funktionen des Mentorings für Frau Winkler sollen im Folgenden strukturiert über die Mentoringbausteine der Mentoringbeziehung (1), der Peergroup (2) und des Workshopprogramms (3) dargestellt werden.

5.4 Funktionen des Mentorings: (1) Mentorin

Durch den Austausch mit der Mentorin lässt sich eine Stärkung von Frau Winklers **Selbstbewusstsein** feststellen. Ihr wird bewusst, was sie bislang erreicht hat. Sie reflektiert mit ihrer Mentorin die positive Rückmeldung aus ihrem Umfeld und stellt fest, dass sie sich selbst ernst nehmen kann und soll. Sie setzt ihre beruflichen Interessen, wie auch ihre Mentorin, gegen Widerstände durch (s. Abschnitt zur Vorbildfunktion). Frau Winkler evaluiert:

ich bin schon [...] sehr stolz darauf, dass ich das gemacht hab und dass ich das so geschafft hab und [...] deswegen war auch glaub ich das Mentoring so wichtig ((Luft)) an dem Punkt, weil ich (4) dieses Medizinstudium durchgezogen hab entgegen aller Fragen [...] also das war so [...] das, was mir im klinischen Alltag insbesondere am Anfang dann auch sehr geholfen hat, du hast das jetzt geschafft was soll denn eigentlich noch kommen (Z. 1912-1931).

Frau Winklers Mentorin übernimmt eine starke **Vorbildfunktion**, indem sie ihr vorlebt, dass sie ihre Interessen in der Verbindung von Medizin und Ethnologie auch gegen Widerstände durchsetzen und damit beruflich erfolgreich sein kann. Sie setzt dies in Beziehung zu ihren Fremdheits- und, wie sie es nennt, „Alien“-Gefühlen:

es gibt andere Leute, du bist nicht der Alien (4) also wie eine Vorbildfunktion, an einem ganz bestimmten Punkt also nicht als Person an sich [...] sondern an diesem Punkt, sie hat gemacht was sie wollte [...] sie hat dieses Institut mit aufgebaut [...] auch gegen Widerstände [...] aber jetzt ist das halt ein total etabliertes Institut (Z. 1717-1720).

Ihre Entscheidung für ihre aktuelle berufliche Tätigkeit in der Wissenschaft beschreibt sie als direkte Konsequenz aus der Vorbildfunktion ihrer Mentorin:

so gesehen ist auch eigentlich das Projekt, was ich jetzt mache und dass ich mich doch noch mal für die Wissenschaft entschieden hab, jetzt auch schon eine Konsequenz [...] tatsächlich von der Mentorin weil sie das eben auch so gemacht hat [...] also man kann sich noch mal andere Sachen überlegen oder [...] wenn man etwas bestimmtes noch machen will,

dann [...] würd ich das durchaus noch mal versuchen [...] denn es hat sonst ein bisschen was von nicht verwirklichten Träumen (Z. 2033-2048).

Ihre Mentorin zeigt ihr, dass sie ihren beruflichen Weg flexibel gestalten, sich entwickeln, verändern und ihre Wünsche verwirklichen kann. Sie vermittelt, dass Berufs- und Lebenswege nicht geradlinig sein müssen:

wenn es vielleicht nicht so der ganz geradlinige [...] Weg ist und du halt [...] keine 25 bist und anfängst Ärztin zu sein sondern halt schon 30 [...] also das hat meine Mentorin schon ziemlich stark ausgestrahlt (Z. 2004-2011).

Die Mentorin erfüllt zudem eine wichtige **Verortungsfunktion** im Rahmen der Suche von Frau Winkler nach sich selbst und ihrer Identität: Frau Winkler nimmt aufgrund ihres Wunsches nach Orientierung für ihre berufliche Zukunft am Mentoring teil und sucht nach einer Verbindung von Medizin und Ethnologie. Sie beschreibt dies folgendermaßen:

für mich war schwierig nicht so genau zu wissen, wo ich eigentlich hin will, ich hab immer die Sachen gemacht, die mich interessiert haben und wo meine Neugier hingegangen ist, aber dass es dafür auch einen Platz gibt in der Berufswelt, das hat mir eigentlich das Mentoringprogramm gezeigt und das hat mir wiederum auch die Mentorin gezeigt, es gibt hier einen Platz für dich (6) genau es gibt hier einen Platz für dich, interessant die Beziehung zu meiner Heimatlosigkeit (Z. 2153-2165).

Frau Winkler stellt demnach die Verortung durch die Mentorin, die ihr einen Platz in der Berufswelt zeigt, in Beziehung zu ihrer empfundenen Heimatlosigkeit.

5.5 Funktionen des Mentorings: (2) Peergroup

Die Peergroup ist für Frau Winkler von besonderer Relevanz, da sie ihr eine langjährige Beratung und Begleitung auf ihrem biographischen Weg ermöglicht. Nach dem offiziellen Ende des Mentoringprogramms führen die Mentees ihren Austausch als Stammtisch informell und eigeninitiativ weiter. Dabei erfüllt die Peergroup vor allem eine **emotionale Unterstützungsfunktion**, indem Frau Winkler durch den Vergleich mit den Mentee-Peers feststellt, dass diese ähnliche Unsicherheiten im Übergang bewältigen müssen und ebenfalls über, wie Frau Winkler formuliert, nicht ganz geradlinige Berufs- und Lebenswege verfügen. Die Peergroup ermöglicht in diesem Kontext **Dialog** und Austausch sowie die bereits erwähnte **Beratungs- und Begleitungsfunktion**. Frau Winkler beschreibt die Mentee-Peergroup, nicht zuletzt aufgrund der Schwierigkeiten in der Beziehung zur Mentorin, als für sie wichtigstes Element im Mentoring.

5.6 Funktionen des Mentorings: (3) Workshopprogramm

Das Workshopprogramm dient für Frau Winkler der überfachlichen Kompetenzentwicklung. Sie hebt besonders einen Workshop zum Projektmanagement hervor, den sie als unabdingbar für ihre aktuelle berufliche Tätigkeit beschreibt. Frau Winkler evaluiert, dass die Projektmanagement-Ausbildung maßgeblich für die Bewilligung ihres Antrags bei der Forschungsgesellschaft war und diese ihr auch auf der handlungspraktischen Ebene die Durchführung ihres Projekts erst ermöglicht.

5.7 Zusammenfassung Mentoring und Übergang

Das Mentoring wirkt für Frau Winkler sehr stark in die Übergangsphase hinein, sowohl die Mentoringbeziehung als auch die fortwährende Begleitung durch die Mentee-Peers. Besonders relevant ist für sie der Baustein des Peer-Mentorings.

Das Mentoring vermittelt Frau Winkler in einer Gesamtbetrachtung über die verschiedenen Elemente hinweg, dass eine flexible, den eigenen Interessen folgende Gestaltung ihres Berufs- und Lebenswegs realisierbar ist. Dies erfordert Mut, sich gegen Widerstände zu behaupten, wobei eine biographische Anschlussfähigkeit möglich ist:

die [Mentorin] hat mir noch mal bestätigt, quasi aus der Position der bereits im Beruf Etablierten, dass das auch wirklich was ist, was beruflich wichtig ist, wenn man sich eben nicht unbedingt entscheiden möchte, was [...] man vielleicht für immer machen möchte, also so eine Flexibilität aber eben auch eine Konsequenz in dem eigenen Vorwärtsschreiten auf dem beruflichen Weg (Z. 2087-2094).

6 Ausblick

Die Falldarstellung veranschaulicht das Potenzial von Mentoring zur Begleitung von Transitionen: Mentoring eröffnet Möglichkeitsräume für Lern- und Entwicklungsprozesse durch die Initiierung biographischer Reflexivität und die Herstellung biographischer Anschlussfähigkeit im Übergang. Mentoring ist jedoch ein stark selektives Unterstützungsinstrument, das bereits eigenaktive Personen erreicht (vgl. Lorenzen 2014⁸). In Bezug auf Prozessstrukturen

8 Lorenzen diskutiert v. a. den Übergang von der Schule in nachfolgende Systeme (Studium, Ausbildung), unter der Perspektive einer schulischen und sozialpädagogischen bzw. -arbeitsrechtlichen Unterstützung. Dennoch sind ihre Schlussfolgerungen vergleichbar zur Situation von Mentoring im Übergang Studium–Beruf unter einer erwachsenenpädagogischen Perspektive.

lässt sich anhand des Materials fragen, ob Mentoring primär diejenigen erreicht, die ein biographisches Handlungsschema ausbilden. In Betrachtung der Funktionen von Mentoring und der Zielsetzungen zur Begleitung des Übergangs ist zudem zu überlegen, inwiefern Mentoring als ehrenamtliches Engagement und „Individuallösung“ eine Antwort auf bildungspolitische Zielsetzungen und strukturelle Probleme darstellen kann. So stellt Lorenzen fest, dass durch die Expansion von Beratung als Übergangsmangement „gemeisterte aber auch gescheiterte Übergänge in erster Linie als individuelle Erfolge bzw. Versagen der Übergangsgestaltung [erscheinen] [...]“ (Lorenzen 2014, S. 140 f.). Damit besteht die „Gefahr, dass Mentoring als Beratung sozialpolitisch funktionalisiert wird und Probleme, negative Folgen und Risiken der Modernisierungsprozesse weiter individualisiert werden. Damit werden soziale Probleme nicht gelöst, sondern ihre strukturelle Existenz verschleiert“ (Lorenzen 2014, S. 153). Diese Fragen sollen in die weitere Analyse einbezogen werden.

Literatur

- Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Beck, U./Giddens, A./Lash, S. (1996): Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Berkels, B. (2014): Lernen im Rahmen von Mentoringprozessen – Potentiale und Grenzen eines Bildungsberatungsformats im Übergang vom Studium in den Beruf. In: Schlüter, A. (Hrsg.): Beratungsfälle – Fallanalysen für die Lern- und Bildungsberatung. Opladen: Barbara Budrich, S. 103-128.
- Haasen, N. (2001): Mentoring. Persönliche Karriereförderung als Erfolgskonzept. München: Heyne.
- Kurmeyer, C. (2012): Mentoring. Weibliche Professionalität im Aufbruch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lorenzen, J.-M. (2014): Aktiviert im Übergang? Bestimmung von Mentoring als Form der Beratung in aktivierungslogischem Zusammenhang. In: Lorenzen, J.-M./Schmidt, L.-M./Zifonun, D. (Hrsg.): Grenzen und Lebenslauf. Beratung als Form des Managements biographischer Übergänge. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 140-156.
- Oehme, A. (2007): Übergänge in Arbeit. Kompetenzentwicklung, Aneignung und Bewältigung in der entgrenzten Arbeitsgesellschaft. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Pohl, A./Stauber, B./Walther, A. (2006): Zur Bedeutung informeller und partizipativer Lernprozesse für die Übergänge junger Erwachsener in die Arbeit. In: Tully, C.J. (Hrsg.): Lernen in flexibilisierten Welten. Wie sich das Lernen der Jugend verändert. Weinheim: Juventa, S. 183-199.
- Schell-Kiehl, I. (2007): Mentoring: Lernen aus Erfahrung? Biographisches Lernen im Kontext gesellschaftlicher Transformationsprozesse. Bielefeld: Bertelsmann.

- Schlüter, A. (2010): Bildungsberatung. Eine Einführung für Studierende. Opladen: Barbara Budrich.
- Schütze, F. (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis, Jg. 13, H. 3, S. 283-293.
- Sickendiek, U./Engel, F./Nestmann, F. (2008): Beratung. Eine Einführung in sozialpädagogische und psychosoziale Beratungsansätze. Weinheim, München: Juventa.
- Welzer, H. (1990): Zwischen den Stühlen. Eine Längsschnittuntersuchung zum Übergangsprozeß von Hochschulabsolventen. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Welzer, H. (1993): Transitionen. Zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse. Tübingen: edition diskord.

Abschlussorientierte Tests und Prüfungen im Kontext von individuellen Übergängen bei funktionalem Analphabetismus

Abschlussorientierte Tests und Prüfungen, an die zertifizierte Berechtigungen oder Kompetenznachweise geknüpft werden, lassen sich als Versuche des Bildungssystems deuten, individuelle biografische Übergänge zu institutionalisieren (vgl. Faulstich 2011). So werden die Zugänge zu Berufen und die Übergänge zwischen verschiedenen Berufen an staatlich anerkannte Bildungsabschlüsse und Kammerprüfungen geknüpft. Einstufungen und Zertifikate für Sprachkurse an Volkshochschulen werden meist am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen orientiert. Dieser beschreibt Kompetenzniveaus, die theoretisch sequenziell durchlaufen werden können.

Im Feld der Alphabetisierung verbleiben die Teilnehmenden oftmals über viele Jahre in den Lese- und Schreibkursen und der Übergang in andere Weiterbildungsbereiche, oder aus dem Kurs hinaus, findet kaum statt (vgl. Egloff 2011; Rosenblatt/Bilger 2011). Tests wurden bislang ausschließlich zur Einstufung in den passenden Lese- und Schreibkurs und zur kleinschrittigen, prozessbegleitenden Förderdiagnostik genutzt (vgl. Bonna/Nienkemper 2011). Im Projekt „Kurskonzept und Rahmencurriculum für die abschlussorientierte Grundbildung“ des Deutschen Volkshochschulverbandes wurden nun abschlussorientierte Tests entwickelt (vgl. Lauppe/Neumann 2014). Sie könnten als Grundlage für eine Übergangs- oder „Ausstiegs“-Beratung dienen.

Die flächendeckende Einführung von standardisierten Tests wird von den Experten und Expertinnen im Praxisfeld kritisch kommentiert. Die größte Gefahr besteht darin, dass abschlussorientierte Tests instrumentalisiert werden könnten, um die Finanzierung der Kursteilnahme zu reglementieren. Weiterhin wird befürchtet, dass bei Einführung einer Verpflichtung zum Test sowie den dann vermutlich unvermeidbar auftretenden, wiederholten Defiziterfahrungen der Erwachsenen die individuellen Lernprozesse empfindlich gestört werden (vgl. Kölln-Prisner/Schladebach 2014).

Aus erwachsenendidaktischer Perspektive wäre ein teilnehmendenorientierter Umgang mit der Frage nach dem Einsatz von Tests zu empfehlen, wobei das, was im Kontext von selektiven Tests in der Alphabetisierung und Grundbildung als teilnehmendenorientiert gelten kann, erst zu klären ist.

Nach Tietgens bedeutete Teilnehmendenorientierung nie, den Willen des Adressaten als absolut zu setzen (vgl. Tietgens 1980, S. 231). Abschlussbezogene Prüfungen kommentierte er mit dem Hinweis, es sei das Recht der Teilnehmenden, unmittelbar zu ihrem Lernziel hingeführt zu werden. Teil-

nehmendenorientierte Prüfungen zeigten sich daran, dass sie sich auf das konkret Gelernte beziehen und Anforderungen vorab transparent gemacht werden (vgl. Tietgens 1974, S. 17 f.).

Unter Berücksichtigung von Welzers sozialpsychologischem Begriff der Transitionen sind dem Vorhaben, individuelle, biografische Übergänge linear und allgemein verbindlich zu organisieren, eingeschränkte Erfolgsaussichten zuzuschreiben. Er weist darauf hin, dass die Situationsdeutungen der Handelnden eine große Relevanz für den Verlauf von normativen Übergängen und Transitionen haben (vgl. ebd. 1993, S. 36 f.).

Im Folgenden werden Tests und Prüfungen deshalb aus subjektlogischer Perspektive betrachtet, um Rückschlüsse auf eine übergangs- bzw. lernförderliche Gestaltung von abschlussorientierten Tests in der Alphabetisierung und Grundbildung ziehen zu können.

1 Fragestellung

Die hier zugrunde liegende, qualitative Studie beschränkt sich in ihrem Ausgangspunkt nicht auf individuelle Erfahrungen mit abschlussorientierten Tests. Sie geht von der Fragestellung aus: Welche Handlungsstrategien haben Erwachsene mit Lese- und/oder Schreibschwierigkeiten aus ihren Erfahrungen im Umgang mit Lernstandsdiagnostik entwickelt?

1.1 Begriff: Lernstandsdiagnostik

Der weiter gefasste Begriff der Lernstandsdiagnostik wurde gewählt, um den Gegenstandsbereich des subjektiven Erlebens und Handelns in Testsituationen nicht frühzeitig einzugrenzen. Unter dem Begriff „Lernstandsdiagnostik“ lässt sich eine vielfältige Einsatzpraxis von Tests im Kontext von Lehr-Lernsettings zusammenfassen. Grob lassen sich selektive und förderdiagnostische Verfahren anhand ihrer Dimensionen unterscheiden (vgl. Dluzak/Grotlüschen/Heinemann 2009):

- Bezugsnorm (sozial vs. individuell)
- Datenhoheit (diagnostizierende Instanz vs. diagnostizierte Person)
- Konsequenz (Selektion vs. Anpassung der Lernangebote)
- Instanz (Fremd- vs. Peer- vs. Selbstbeurteilung)
- Perspektive (Status- vs. Prozesserhebung)
- Zeitpunkt in Relation zum Bildungsangebot (vor- vs. mit- vs. nachlaufend)

2 Subjektwissenschaftliche Theorieperspektive

Ziel der hier beschriebenen Studie war es nicht, normativ die vom Subjekt akzeptierten und zu akzeptierenden Bedingungen von Lernstandsdiagnostik aufzuzeigen, sondern das subjektive Handeln in lernstandsdiagnostischen Situationen sollte im gesellschaftlichen Kontext verstehend nachvollzogen werden.

Für die Erforschung der Handlungsstrategien wurde daher eine subjektwissenschaftliche Theorieperspektive erarbeitet. Sie ermöglicht ein begründungslogisches Verständnis vom menschlichen Handeln in lernstandsdiagnostischen Settings. Konkret wurden ausgewählte Konzepte der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie von Klaus Holzkamp (1995) auf den Forschungsgegenstand angewandt und für die empirische Analyse nutzbar gemacht.

Holzkamp stellt den „Standpunkt/die Perspektive des Subjekts in der sachlich-sozial bedeutungsvollen Welt“ in den Fokus des Forschungsinteresses (ebd. 1995, S. 23). Dieser wird erst dann wissenschaftlich nachvollziehbar, wenn es gelingt, die Erfahrungen des Subjekts in „subjektiven Handlungsbegründungen“ auszudrücken (ebd.). Holzkamp erklärt diese grundlegende These seiner Lerntheorie damit, dass Gründe, im Gegensatz zu äußeren „Ursachen“ oder „Bedingungen“, immer einen ganz individuellen Anteil enthalten. Sie sind nicht für alle offensichtlich, sondern es sind „stets *je meine Gründe*“ (ebd.). Ausgewählte Bedingungen der äußeren Realität können erst handlungsrelevant werden, indem das Subjekt ihnen aktiv eine Bedeutsamkeit zuschreibt. Bedeutungen sind zunächst „verallgemeinerte[...] gesellschaftlich vergegenständlichte[...] Handlungsmöglichkeiten“ (Holzkamp 1997, S. 261). Holzkamp bezeichnet sie als Prämissen, wenn das Subjekt sie dazu nutzt, sein Handeln zu begründen (vgl. ebd.). Sie lassen somit zum einen Rückschlüsse auf die individuelle Interpretation der Realität und damit gleichzeitig auf gesellschaftlich geschaffene „Handlungsmöglichkeiten“ zu (vgl. Holzkamp 1995, S. 24). Zum anderen wird aus den Begründungsprämissen die nach vorn gewandte individuelle Handlungsabsicht bzw. der Handlungsvorsatz ersichtlich. Holzkamp setzt dazu als weiteres Grundpostulat seiner Theorie voraus, dass das Subjekt mit jeder Handlung darauf abzielt, seine individuellen Lebensinteressen zu bewahren und niemals entgegen seinen Interessen handelt. Der individuell und situativ getroffene Handlungsvorsatz kann demnach immer als subjektiv „vernünftig“ begründet interpretiert werden (vgl. a. a. O., S. 24 ff.). Auf diese Weise gelingt es, mit den Begrifflichkeiten der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie auch das Phänomen des „Nicht-Lernens“ zu erklären. Holzkamp versteht Lernen zunächst als eine begründete Handlung, die sich von anderen Handlungen dadurch unterscheidet, dass das Subjekt im Lernen darauf abzielt, Hindernisse, auf die es im normalen Handlungsvollzug gestoßen ist, durch die Erweiterung seiner Fähigkeiten zu überwinden (vgl. Holzkamp 2004, S. 29).

Diese grobe Unterscheidung kann nur unter Vernachlässigung von inzidentellen Lernprozessen aufrechterhalten werden (vgl. Holzkamp 1995, S. 182 f.; Haug 2003, S. 21). Eine Lernhandlung wird also vom Subjekt intentional aus der primären Bezugshandlung ausgegliedert. Diesen Prozess bezeichnet Holzkamp als „Lernschleife“ (a.a.O., S. 183). Sie dient dazu, innezuhalten, um die eigenen Voraussetzungen im Hinblick auf die Überwindung der Handlungsproblematik zu verbessern.

Der hier interessierende Forschungsgegenstand der „Lernstandsdiagnostik“ wird dementsprechend als potenzielle Handlungsproblematik betrachtet, für deren Überwindung das Subjekt entweder eine Lernschleife einlegen kann oder sie mittels einer Bewältigungshandlung überwinden kann. Sowohl der Forschungsstand zur Bewältigung von und zum Erleben des funktionalen Analphabetismus (vgl. Egloff 1997; Wagner/Schneider 2008; Zeuner/Pabst 2011; Müller 2012) als auch die Forschungsarbeiten zu Lernwiderständen (Grell 2006; Grotlischen 2008; Faulstich/Bracker 2014) legen die These nahe, dass Erwachsene im Umgang mit lernstandsdiagnostischen Situationen neben dem Lernen weitere Handlungsstrategien wählen. Ein vorbereitendes Vokabeltraining kann beispielsweise ebenso als Handlungsstrategie zur Bewältigung einer bevorstehenden Fremdsprachenprüfung betrachtet werden wie das Abschreiben beim Tischnachbarn.

Holzkamp (1995) betont, dass eine Lernhandlung nicht dadurch notwendig wird, dass sie von außen als Anforderung an das Subjekt herangetragen wird. Zu einer Lernhandlung kommt es vielmehr erst dann, wenn das Subjekt als Ergebnis einer Prämissenklärung selbst zu der Einsicht gelangt, dass die Handlungsproblematik, seinen Lebensinteressen entsprechend, nur durch Lernen zu überwinden ist (vgl. ebd. S. 185, 214). Besteht einerseits der Wunsch, den „Lernerfolg[...] bei den jeweiligen Kontrollinstanzen“ abzurechnen (hier: z.B. über den Zertifikatswerb) und andererseits der Zweifel, inwieweit das Eindringen in den Lerngegenstand zur „Situationsbewältigung überhaupt ‚nötig‘, d.h. gefordert ist“, dann spricht Holzkamp von *widerständigem Lernen* (ebd., S. 193). Es bezeichnet die Inkongruenz zwischen den in der Lernanforderung vergegenständlichten gesellschaftlichen Interessen und den subjektiven Lern- oder Lebensinteressen. Die Qualität eines widerständigen Lernprozesses ist durch ein widersprüchliches Verhältnis von defensiven und expansiven Lernbegründungen gekennzeichnet. Der Widerspruch besteht zwischen einem

„begründeten“ Interesse an lernender Verfügungserweiterung einerseits und ebenfalls „begründeter“ Antizipation von damit verbundenen Risiken der (wie immer „vermittelten“) Bedrohung gegebener Handlungsmöglichkeiten andererseits (Holzkamp 1987, S. 25).

Das bedeutet im Umkehrschluss, sofern die außergesetzten Lernbedingungen die Überwindung der subjektiv wahrgenommenen Lernproblematik unterstützen, hat das Subjekt Gründe, sie zu akzeptieren.

Übertragen auf den Gegenstand der Handlungsstrategien im Umgang mit lernstandsdiagnostischen Situationen ist zu schlussfolgern, dass die gesuchten Handlungsstrategien widerständige und akzeptierende Anteile enthalten. Sie sagen etwas darüber aus, ob die Rahmenbedingungen der Lernstandsdiagnostik mit den subjektiven Lebensinteressen übereinstimmen.

Subjektive Lebensinteressen können nur dann erfasst werden, wenn der Subjektstandpunkt als Ausgangspunkt wissenschaftlicher Forschung übernommen wird (vgl. Holzkamp 1997, S. 260). Holzkamp zufolge wird der Subjektstandpunkt im intersubjektiven Diskurs sichtbar. Intersubjektive Verständigung über die Handlungsabsichten des Subjekts gelingt allerdings nur, insoweit es auch gelingt zu vermitteln, aufgrund welcher individuell gedeuteten Prämissen der Handlungsvorsatz getroffen und vom Subjekt als „vernünftig“ beurteilt wurde (Holzkamp 1995, S. 25).

3 Forschungsdesign

Um sich diesem Anspruch anzunähern, wurde das qualitative Forschungsdesign an der Grounded Theory, wie sie in der pragmatistischen Tradition von Strauss und Corbin (1996) beschrieben wird, orientiert.

Es wurden 21 leitfadengestützte Interviews mit Erwachsenen geführt, die Schwierigkeiten mit dem Lesen und/oder Schreiben haben.¹ Weil der Begriff „Lernstandsdiagnostik“ im alltäglichen Sprachgebrauch unüblich ist, wurden sie im Interview offen nach allen Erfahrungen mit „Tests und Prüfungen“ in ihrem Lebensverlauf befragt. Durch den Einsatz von flexiblen Nachfragen gelang es, im Sinne eines theoretical sampling (Strübing 2011, S. 30-32), eine Vielfalt von dichten Situationsbeschreibungen verschiedenster diagnostischer Settings für die Theoriebildung zu berücksichtigen.

Für die Auswertung wurde das Kodierparadigma der Grounded Theory entsprechend zur subjektwissenschaftlichen Forschungsperspektive begründungslogisch gewendet.² Strauss und Corbin verwenden zur Beziehungsanalyse zwischen den Kategorien folgendes Schema:

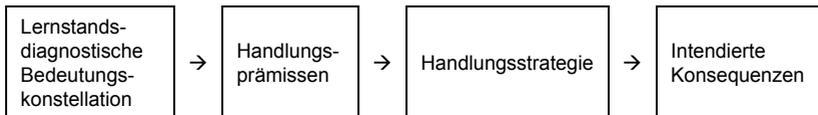
-
- 1 17 Erwachsene wurden über die Institutionen kontaktiert, in denen sie aktuell einen Lese- und Schreibkurs besuchen. Die Lese- und Schreibschwierigkeiten von drei weiteren Interviewpartnern waren mir bekannt, weil sie am Skalierungspretest der leo. – Level-One Studie teilgenommen haben. Eine weitere Person konnte im persönlichen Kontakt für ein Interview gewonnen werden. Sie war aus dem beruflichen Kontext bekannt.
 - 2 Eine handlungstheoretische Anpassung des Kodierparadigmas der Grounded Theory erwies sich bereits in anderen Forschungsarbeiten als gegenstandsadäquat (vgl. von Felden 2006; Grotlischen 2010; Krämer 2014).

(A) Ursächliche Bedingungen → (B) Phänomen → (C) Kontext → (D) Intervenierende Bedingungen → (E) Handlungs- und interaktionale Strategien → (F) Konsequenzen (Strauss/Corbin 1996, S. 78).

Holzkamp dagegen schlägt zur Annäherung an den Subjektstandpunkt folgendes Analyseschema vor:

Bedingungen/Bedeutungen → Handlungsprämissen → intentionale Zwischenglieder → Handlungsvorsatz → Handlung (vgl. Holzkamp 1995, S. 35).

Für den interessierenden Forschungsgegenstand dieser Studie wurde das Phänomen der *subjektiv begründeten Handlungsstrategien*³ in den Mittelpunkt des Kodierschemas gerückt. Weil im begründungslogischen Modell angenommen wird, dass Gegenstände der äußeren Welt erst handlungsrelevant werden, indem das Subjekt selbst ihnen aktiv eine Bedeutung zuschreibt, wird die Kategorie der *Handlungsprämissen* verwendet. Der Kontext ist in dieser Studie vergleichbar mit der subjektiv wahrgenommenen *Bedeutungskonstellation der Lernstandsdiagnostik*, innerhalb der das Subjekt seine Handlungsmöglichkeiten wahrnimmt. Um die subjektiv begründete Wahl einer Handlungsstrategie zu erfassen, müssen laut subjektwissenschaftlichem Ansatz die zugrunde liegenden Handlungsabsichten als intentionale Zwischenglieder berücksichtigt werden. Da in der Untersuchung keine Handlungsvorsätze, sondern rückblickend begründete Handlungsstrategien erfasst wurden, enthält das Schema die Kategorie *intendierte Konsequenzen*:



Mit diesem Kodierparadigma wurden die Situationsbeschreibungen zum Handeln in selbst erlebten Test- und Prüfungssituationen analysiert und miteinander verglichen.

4 Handlungsstrategien im Umgang mit Testsituationen bei funktionalem Analphabetismus

Als Ergebnis der Analyse des empirischen Datenmaterials konnten sowohl eine Vielfalt von subjektiven Beschreibungen zu verschiedensten Test- und

3 Ich verwende den Begriff „Handlungsstrategien“, weil rückblickend berichtetes Handeln erhoben wurde, kein Handlungsvorsatz.

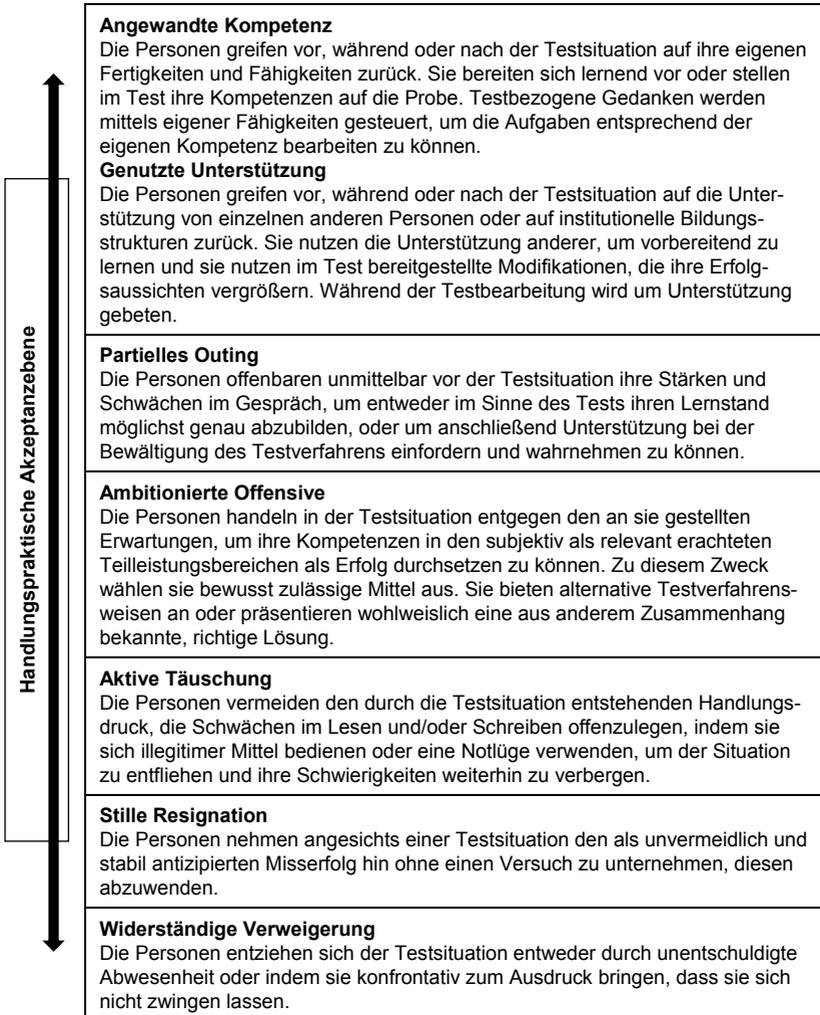
Prüfungssituationen als auch eine breite Variation von Handlungsstrategien im Umgang mit diesen Situationen erhoben werden.

Das Spektrum von berichteten Test- und Prüfungssituationen umfasst überwiegend lernstandsdiagnostische Verfahren, die im Kontext von institutionellen Lernprozessen stattfinden. Darüber hinaus wurden von den befragten Erwachsenen Testsituationen berichtet, die dem Bereich der pädagogisch-psychologischen Eignungsdiagnostik und der medizinischen Diagnostik zuzuordnen sind. Sie finden zum Beispiel beim psychologischen Dienst in der Agentur für Arbeit oder im Berufsbildungs- oder Berufsförderungswerk statt. Überraschenderweise gibt es weiterhin einen Anteil von Alltagssituationen, die sich aufgrund des funktionalen Analphabetismus aus subjektiver Perspektive zu einer Testsituation entwickeln. Es handelt sich dabei beispielsweise um die Anforderung, den Patienten- und Patientinnen-Fragebogen beim Arzt oder Antragsformulare in der Behörde ausfüllen zu müssen. Diese Situationen wurden von den interviewten Personen explizit als „test-ähnlich“ bezeichnet. Durch Analyse und Vergleich der Situationsbeschreibungen konnten Merkmale identifiziert werden, die aus subjektiver Perspektive eine Testsituation charakterisieren. Sie wurden zu einer subjektlogischen Definition verdichtet:

Aus subjektlogischer Perspektive geht es in einer **Testsituation** darum, *Können* zu zeigen. Ein Test wird daher als eine Situation definiert, in der eine *Leistung* von der Person gefordert wird. Die erforderliche Leistung kann Lesen, Schreiben, aber auch andere Leistungen enthalten. Sie kann *nicht vermieden oder delegiert* werden, ohne einen Nachteil zu erfahren. Die Leistung ist weiterhin dadurch charakterisiert, dass sie *quantitativ* und/oder im *sozialen Vergleich* fremd-, peer- oder selbstbeurteilt wird.

Als Ergebnis des Kodierprozesses wurden weiterhin subjektiv begründete Handlungsstrategien im Umgang mit (den subjektlogisch definierten) Testsituationen bei funktionalem Analphabetismus in sieben Hauptkategorien beschrieben. Die nachfolgende Abbildung enthält die sieben Kategoriendefinitionen.

Akzeptierendes Handeln



Widerständiges Handeln

Die Handlungsstrategien wurden hier entlang einer Dimension von handlungspraktischer Akzeptanz zwischen eher akzeptierendem und eher widerständigem Handeln verortet. Die Dimension zeigt für jede Handlungsstrategie an, in welchem Ausmaß die „geltenden Spielregeln“ der Testsituation vom Subjekt durch die praktische Handlung anerkannt bzw. inwiefern sie bewusst und widerständig boykottiert werden. Bei Einsatz eher widerständiger Handlungsstrategien befinden sich die subjektiven Lebensinteressen stärker im Konflikt mit den impliziten Intentionen der Testsituation. Bei akzeptierenden Strategien stimmen subjektive Lebensinteressen und die im Setting der Testsituation vergegenständlichten situativen und gesellschaftlichen Interessen tendenziell überein.

Die Qualität der subjektiven und situativen Prämissenlage, auf der die Begründung für die Wahl der jeweiligen Handlungsstrategie basiert, ist auf der Akzeptanzachse nicht abgebildet. Sie kann nur auf einer zweiten, horizontalen Achse zwischen den Ausprägungen der defensiven oder expansiven Handlungsbegründung dargestellt werden. Denn die subjektiven Lebensinteressen in der jeweiligen Testsituation sind durch ein je spezifisches Verhältnis von Bedrohungsabwehr und dem Wunsch nach Erweiterung der subjektiven Handlungsmöglichkeiten charakterisiert. Jede der sieben Handlungsstrategien kann also theoretisch im einen Fall defensiv und im anderen Fall expansiv begründet sein. Weil der vorliegende Artikel auf die Frage des Einsatzes von abschlussorientierten Tests in der Alphabetisierung und Grundbildung fokussiert, wird hier nicht das gesamte begründungslogische Handlungsmodell abgebildet.⁴

5 Handlungsbegründungen im Umgang mit Tests

Im Anschluss an die subjektlogische Definition von Testsituationen ist die Wahl der Handlungsstrategie im Umgang mit Tests als Abwägungsprozess in einem subjektiv begrenzten Rahmen von Alternativen zu verstehen. Der situativ wahrgenommene Handlungsspielraum des Subjekts basiert, laut dem subjekttheoretischen Zugriff dieser Arbeit, auf seinen Handlungsprämissen.

Im empirischen Material ist die Abschätzung der eigenen Erfolgsaussichten in hohem Maße handlungsrelevant. Sie wird immer dann zur Handlungsprämisse, wenn ein Bestehen des Tests als notwendig erachtet wird, um die eigenen Lebensinteressen zu bewahren oder zu erweitern.

Zum anderen erweist sich die, von Foucault (1977) als disziplinierender Machtmechanismus beschriebene, soziale Normierung des Subjekts als be-

4 Das vollständige, begründungslogische Handlungsmodell zum Umgang mit Testsituationen bei funktionalem Analphabetismus wird an anderer Stelle publiziert (vgl. Nienkemper 2015).

deutsame Prämisse für eher widerständige Handlungsstrategien. Sozial normierte Tests bringen Individuen in eine Rangordnung zueinander und ermöglichen somit die Ausgrenzung Einzelner. Die Angst vor sozialer Ausgrenzung wird im Datenmaterial ausschließlich in selektiven Testsituationen (theoretische Führerscheinprüfung, psychologischer Eignungstest) als Handlungsbegründung verwendet.

6 Fazit und Ausblick

Für die in der Alphabetisierung und Grundbildung bisher angewandten Verfahren der Einstufungsdiagnostik und der lernprozessbegleitenden Förderdiagnostik, bei denen die Leistung an einer individuellen Bezugsnorm bemessen wird, sind Erfolgsaussichten und sozialer Vergleich aus subjektiver Perspektive keine bedeutsamen Kategorien. Wenn aber überlegt wird, individuelle Übergänge (in andere Weiterbildungskurse, in Ausbildung oder Beruf) mithilfe von abschlussorientierten Tests zu institutionalisieren, dann ist zu bedenken, dass damit die sachlich-soziale Bedeutungskonstellation der Lernstandsdiagnostik verändert wird.

Aus subjektiver Perspektive besteht die Konsequenz einer Testsituation kurz gesagt darin, dass die eigene Kompetenz oder Inkompetenz zumindest partiell sichtbar wird. Insofern ist jede Testsituation aus subjektiver Perspektive eine Zumutung an die Subjekte. Nur wenn die pädagogischen Absichten einer Lernstandsdiagnostik (bzw. eines Tests) mit den subjektiven Lebens- oder Übergangsinteressen der Erwachsenen übereinstimmen, gehen Erwachsene in akzeptierender Weise mit den fremdgesetzten Anforderungen um.

Das empirisch erarbeitete Handlungsrepertoire im Umgang mit Testsituationen zeigt, dass testähnliche Situationen von Erwachsenen mit Lese- und/oder Schreibschwierigkeiten nicht pauschal abgelehnt und vermieden werden. Die Handlungsstrategien der angewandten Kompetenz, der genutzten Unterstützung und der ambitionierten Offensive zeigen vielmehr, dass auch bei funktionalem Analphabetismus in bestimmten Prämissenlagen ein aktiver Zugriff auf Ressourcen möglich wird. Auch dann, wenn es darum geht, selektive Tests und Prüfungen zu bestehen und Berechtigungsnachweise zu erwerben.

Für die Einführung von abschlussorientierten Tests in der Alphabetisierung und Grundbildung ist allerdings zu berücksichtigen, dass die Steigerungslogik von Lernstandsdiagnostik nicht in jedem Fall den subjektiven Lern- und Übergangsinteressen entspricht. Bei einer selektiven und sozial vergleichenden Diagnosepraxis können Misserfolgserfahrungen antizipiert werden, die widerständige Handlungsstrategien subjektiv vernünftig begründen.

Eine „Verpflichtung zum Test“ ist daher aus Teilnehmendenperspektive für den Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung unbedingt abzulehnen. Das von Tietgens (1974) unterstützte Recht der Teilnehmenden auf

ein testbasiertes Zertifikat kann dahingegen auf Basis der Auswertungen grundsätzlich als teilnehmendenorientiert gelten. Weiterer Forschungsbedarf ergibt sich aus der Frage, ob es gelingt, die Rahmenbedingungen einer abschlussorientierten Zertifizierung für die Alphabetisierung und Grundbildung erwachsenengerecht (vgl. Nienkemper/Bonna 2011) zu gestalten.

Literatur

- Bonna, F./Nienkemper, B. (2011): Diagnostik nicht ohne Kursleiter/innen. Begründungen, Konzeption und erste Ergebnisse einer Befragung an Volkshochschulen. In: Egloff, B./Grotlüschen, A. (Hrsg.): *Forschen im Feld der Alphabetisierung/Grundbildung*. Ein Werkstattbuch. Münster: Waxmann, S. 35-52.
- Dluzak, C./Heinemann, A./Grotlüschen, A. (2009): Vorschlag für neue „Alpha-Levels“. Mehr untere Sprossen für die Leiter. In: *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, Jg. 16, H. 1, S. 34-36.
- Egloff, B. (1997): Biographische Muster „funktionaler Analphabeten“. Eine biographische analytische Studie zu Entstehungsbedingungen und Bewältigungsstrategien von „funktionalem Analphabetismus“. Frankfurt a. M.: DIE.
- Egloff, B. (2011): Kurs ohne Übergang? Teilnehmerinnen und Teilnehmer an Alphabetisierungskursen. In: Egloff, B./Grotlüschen, A. (Hrsg.): *Forschen im Feld der Alphabetisierung/Grundbildung*. Ein Werkstattbuch. Münster: Waxmann, S. 175-190.
- Faulstich, P. (2011): Übergänge: Öffnung, Durchlässigkeit, Anerkennung, Anrechnung, Passagen. Editorial. In: *Hessische Blätter für Volksbildung*, Jg. 61, Heft 3, S. 203-205.
- Faulstich, P./Bracker, U.R. (2014): Perspektiven der lernenden Subjekte und eine angemessene empirische Lernforschung. In: *bwp@*, Nr. 26. Verfügbar unter: http://www.bwpat.de/ausgabe26/ Faulstich_bracker_bwpat26.pdf [Zugriff: 29.07.2015].
- Felden, H. von (2006): Lernprozesse über die Lebenszeit. Zur Untersuchung von lebenslangem Lernen mit Mitteln der Biographieforschung. In: Forneck, H.J./Wiesner, G./Zeuner, Ch. (Hrsg.): *Teilhabe an der Erwachsenenbildung und gesellschaftliche Modernisierung*. Dokumentation der Jahrestagung 2005 der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 217-233.
- Foucault, M. (1977): *Überwachen und Strafen*. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Grell, P. (2006): *Forschende Lernwerkstatt*. Eine qualitative Untersuchung zu Lernwiderständen in der Weiterbildung. Münster: Waxmann.
- Grotlüschen, A. (2008): Lernwiderstände und Lerngegenstände. In: Faulstich, P. (Hrsg.): *Lernwiderstände*. Anlässe für Vermittlung und Beratung. Hamburg: VSA-Verlag, S. 69-78.
- Grotlüschen, A. (2010): *Erneuerung der Interessetheorie*. Die Genese von Interesse an Erwachsenen- und Weiterbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Haug, F. (2003): *Lernverhältnisse*. Selbstbewegungen und Selbstblockierungen. Hamburg: Argument-Verlag.

- Holzcamp, K. (1987): Lernen und Lernwiderstand. Skizzen zu einer subjektwissenschaftlichen Lerntheorie. In: Forum Kritische Psychologie, H. 20, S. 5-36.
- Holzcamp, K. (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a.M.: Campus.
- Holzcamp, K. (1997): Schriften I. Normierung, Ausgrenzung, Widerstand. Hamburg: Argument-Verlag.
- Holzcamp, K. (2004): Wider den Lehr-Lern-Kurzschluß. Interview zum Thema „Lernen“. In: Faulstich, P./Ludwig, J. (Hrsg.): Expansives Lernen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 29-38.
- Kölln-Prisner, H./Schladebach, A. (2014): Drum prüfe, wer sich ewig bildet... Tests und Prüfungen in der Alphabetisierung: Sind sie wirklich notwendig? In: Alfa-Forum, Jg. 26, H. 86, S. 12-15.
- Krämer, J.E. (2014): Lernen über Geschlechterverhältnisse in Spannungsfeldern. feministisch, genderkompetent, intersektional!? Dissertation. Universität Hamburg. Hamburg: Fakultät für Erziehungswissenschaft.
- Lauppe, L./Neumann, P. (2014): Wer hat Angst vorm Test? Diagnoseinstrumente „Basis Schreiben und Lesen“ und „Basis Rechnen“. In: Alfa-Forum, Jg. 26, H. 86, S. 9-11.
- Müller, K. (2012): Lernforschung – Lernbegründungstypen bei Alphakurs-Teilnehmenden. In: Ludwig, J. (Hrsg.): Lernen und Lernberatung. Alphabetisierung als Herausforderung für die Erwachsenenendidaktik. Bielefeld: Bertelsmann, S. 67-140.
- Nienkemper, B. (2015): Lernstandsdiagnostik bei funktionalem Analphabetismus. Akzeptanz und Handlungsstrategien. Bielefeld: Bertelsmann.
- Nienkemper, B./Bonna, F. (2011): Zur Akzeptanz von Diagnostik in Alphabetisierungskursen – aus der Perspektive von Kursleitenden und Teilnehmenden. In: bildungsforschung, 8 (2). Verfügbar unter: <http://bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/view/129> [Zugriff: 30.07.2015].
- Rosenblatt, B. von/Bilger, F. (2011): Erwachsene in Alphabetisierungskursen. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung (AlphaPanel). Hrsg. v. Deutscher Volkshochschul-Verband. Bonn. Verfügbar unter: <http://www.grundbildung.de/Zfileadmin/redaktion/pdf/DVV-Projekte/Verbleibsstudie/2011-Bericht-AlphaPanel.pdf> [Zugriff: 20.12.2014].
- Strauss, A./Corbin, J. (1996): Grounded theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz.
- Strübing, J. (2011): Zwei Varianten von Grounded Theory? Zu den methodologischen und methodischen Differenzen zwischen Barney Glaser und Anselm Strauss. In: Mey, G./Mruck, K. (Hrsg.): Grounded Theory Reader. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 261-277.

Institutionelle und organisationale Übergänge

Institutionelle Übergänge durch interorganisationale Kooperationen. Eine empirische Rekonstruktion institutioneller Wandlungsprozesse von Weiterbildungsorganisationen

1 Einleitung

Interorganisationale Kooperationen können als ein fester Bestandteil in der Weiterbildung betrachtet werden, die auf vielfältigen Vernetzungen und den „Beziehungswelten“ der Akteure beruhen (vgl. Büchter 2000; Jütte 2002). Dabei fungieren Kooperationen u. a. dazu, Übergänge zwischen bislang getrennten Bildungs-, Berufs- und Lebenswelten herzustellen und pädagogisch zu gestalten (vgl. Tippelt 2014). Unter dem Gesichtspunkt einer Ermöglichung von Übergängen werden für Weiterbildungsorganisationen z. B. allgemein- und berufsbildende Schulen, (Fach-)Hochschulen, Betriebe und Unternehmen oder soziale und kulturelle Einrichtungen als Kooperationspartner relevant.

In der erwachsenenpädagogischen Organisationsforschung liegen mittlerweile eine Reihe von Studien vor, die die Kooperations- und Netzwerkaktivitäten von Weiterbildungsorganisationen empirisch in den Blick genommen haben (vgl. Überblick: Dollhausen/Feld/Seitter 2013). Dabei sind Kooperationen u. a. als ein Anlass für organisationale Veränderungsprozesse untersucht und im Hinblick auf Maßnahmen der Organisationsentwicklung betrachtet worden (vgl. Feld 2011).

Auch der vorliegende Beitrag bezieht sich auf organisationale Veränderungsprozesse, die von interorganisationalen Kooperationen ausgehen. Hier wird der Blick erweitert auf Wandlungsprozesse, die als institutionelle Übergänge von Weiterbildungsorganisationen aufgefasst werden können, die sich über ihre Kooperationsaktivitäten vollziehen. Aus einer neo-institutionalistischen Perspektive richtet sich das Interesse darauf, inwieweit Kooperationsaktivitäten von Weiterbildungsorganisationen transitorische Prozesse im Verhältnis von Organisationen und ihrer institutionellen Einbettung verursachen. Ausgangspunkt für dieses Interesse bilden empirische Befunde aus einer aktuellen Studie, die darauf hinweisen, dass Weiterbildungsorganisationen über die Initiierung von Kooperationen institutionelle Übergänge evozieren und sich dauerhaft in unterschiedlichen institutionellen Kontexten reproduzieren können.

Für den vorliegenden Beitrag wurden diese empirischen Befunde unter der Perspektive institutioneller Übergänge einer Re-Analyse unterzogen. Dazu wurde auf ein Modell von Schrader (2011) zu institutionellen Reproduktionskontexten in der Weiterbildung zurückgegriffen, das es ermöglicht, die institutionelle Einbettung von Weiterbildungsorganisationen sowie die angedeuteten Übergangspänomene beschreibbar zu machen. Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt entlang eines ausgewählten Falls aus der vorliegenden Studie, in dem sich institutionelle Übergänge deutlich widerspiegeln, die durch Kooperationsaktivitäten verursacht werden. Anhand dieses Falls lässt sich rekonstruieren, dass die institutionellen Übergänge aus veränderten lokal-regionalen Bedarfs- und Interessenlagen hervorgehen, die mit individuellen und gesellschaftlichen Transitionen verbunden sind. In dieser Hinsicht lässt sich durch die empirischen Befunde der Zusammenhang zwischen gesellschaftlichen, individuellen und institutionellen Übergängen in der Erwachsenenbildung beleuchten.

Zunächst wird der theoretische Bezugsrahmen für die empirische Analyse vorgestellt (2). Dann wird ein Überblick zur Studie gegeben, aus der die empirischen Befunde stammen. Dabei wird auch das methodische Vorgehen dargelegt (3). Im nächsten Abschnitt erfolgt die empirische Fallrekonstruktion und Analyse (4). Abschließend wird ein Resümee im Hinblick sowohl auf die pädagogische Dimension der rekonstruierten institutionellen Übergangspänomene gezogen als auch in Bezug auf Konsequenzen für die Ordnung und Konfiguration von institutionellen Reproduktionskontexten der Weiterbildung im Allgemeinen (5).

2 Theoretischer Bezugsrahmen für die Analyse

Der Beitrag knüpft an die seit den 1990er-Jahren geführte Diskussion über den institutionellen und organisationalen Wandel in der Weiterbildung an, der z. B. als Prozess im Rahmen eines umfassenden gesellschaftlichen Transformationsprozesses (vgl. Schäffter 2001) oder als Resultat von veränderten Formen der Handlungskoordination und Steuerung thematisiert wird (vgl. Hartz/Schrader 2008). Ergänzend und erweiternd dazu wird im Folgenden das Augenmerk auf Veränderungsdynamiken und transitorische Phänomene auf der Ebene der Weiterbildungsorganisationen und ihrer institutionellen Einbettung gerichtet. Dabei lehnen sich die Ausführungen an eine neo-institutionalistisch inspirierte Verhältnis- und Begriffsbestimmung von Institution und Organisation an. Institutionen werden als relativ verfestigte, in Routinen geschliffene, soziale Erwartungsstrukturen aufgefasst, die individuelles wie auch kollektives Handeln ermöglichen und begrenzen (vgl. Schäffter 2001, S. 42). In dieser Hinsicht sind Organisationen eingebettet in institutionelle (Erwartungs-)Strukturen, die ihnen zugleich Handlungsräume und Spielarten ermöglichen wie auch einschränken (vgl. Türk 1997).

Um die empirischen Befunde unter der Perspektive institutioneller Übergänge von Weiterbildungsorganisationen untersuchen zu können, wurde auf ein Modell von Schrader (2011) zurückgegriffen, in dem – ausgehend von der heterogenen institutionellen Struktur der organisierten Weiterbildung – vier institutionelle Felder unterschieden werden: Werte- und Interessengemeinschaften, der öffentlich-rechtliche Sektor, der Markt und Unternehmen.

Diese vier institutionellen Felder werden als Reproduktionskontexte konturiert, in denen unterschiedliche materielle und symbolische Institutionen bereitstehen, an die Organisationen der Weiterbildung anschließen können, um ihre Fortexistenz zu ermöglichen und zu sichern. Ausgehend von der Differenzierung zwischen öffentlichen und privaten Interessen auf der einen Seite sowie der Differenzierung von Verträgen oder Aufträgen auf der anderen Seite prägen sich in jedem dieser Felder spezifische Formen der Steuerung und Koordination sozialer Handlungen heraus, durch die sich Organisationen notwendige Ressourcen und Legitimation gegenüber ihrer Umwelt verschaffen, um ihre Existenz und Reproduktion zu gewährleisten (vgl. ebd., S. 109 ff.). Daran anschließend können auch die Kooperationsaktivitäten von Weiterbildungsorganisationen als eine Praxis der organisationalen Legitimations- und Ressourcensicherung aufgefasst werden, die sich innerhalb von institutionellen Feldern vollzieht (vgl. Dollhausen 2013, S. 19).

Durch dieses Modell können Organisationen sowohl im Hinblick auf ihre Konstitution und Entwicklung in spezifischen institutionellen Feldern bzw. Reproduktionskontexten als auch bezüglich ihrer Kooperationsaktivitäten in eben diesen eingeordnet und beobachtet werden. Somit bietet das Modell die Möglichkeit institutionelle Wandlungsprozesse und Übergänge, die durch die Initiierung von Kooperationen verursacht werden, beschreibbar zu machen.

3 Hintergrund der Studie und methodisches Vorgehen

Die empirischen Befunde, auf die im Folgenden zurückgegriffen wird, entstammen einer Studie, die sich mit der Frage nach der Verstetigung von interorganisationalen Kooperationen befasste. Für diese Studie wurde ein Zugang zu einem institutionalisierten Netzwerk hergestellt, zu dem 45 Weiterbildungseinrichtungen in freier Trägerschaft gehören, die zumeist im Bereich der allgemeinen, kulturellen oder politischen Weiterbildung tätig sind. Viele dieser Einrichtungen sind im Kontext der „Neuen Sozialen Bewegungen“ Ende der 1970er- und Anfang der 1980er-Jahre entstanden. Durch ihre historische Genese weisen die Einrichtungen eine Tradition zu Kooperation und Vernetzung auf. Auch heute, das ist ein zentrales Ergebnis der Studie, stellt für diese zumeist sehr kleinen Einrichtungen Kooperation eine Strategie der Existenz- und Ressourcensicherung dar.

Auf der Basis einer ethnographisch inspirierten Forschungsstrategie, die sich an den methodologischen Prämissen der sozialwissenschaftlichen Eth-

nographie orientierte (vgl. Amann/Hirschauer 1997; Breidenstein et al. 2013), wurden im Rahmen der Studie 14 dieser Einrichtungen vertiefend untersucht. Dazu wurden problemzentrierte Interviews (vgl. Witzel 2000) mit den kooperierenden Einrichtungsleitungen und den hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeitenden geführt. Die Auswertung vollzog sich in zwei Schritten: Zunächst fand eine strukturierte Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2012) statt, mit dem Ziel Kernkategorien herauszuarbeiten, die dann unter rekonstruktiv-interpretierenden Gesichtspunkten analysiert wurden (vgl. Hitzler/Honer 1997). Dabei kristallisierten sich drei übergreifende organisationale Kooperationsstrategien heraus, die anhand von Fallrekonstruktionen theoretisch-verdichtend als Teil eines Organisationstypus beschrieben wurden.

In diesen drei Fallrekonstruktionen sowie in weiteren Untersuchungsfällen zeichnete sich ab, dass die Einrichtungen durch ihre Kooperationsaktivitäten in unterschiedliche institutionelle Kontexte eingebettet sind, wodurch sich die Akteure Ressourcen und Legitimität verschaffen, die schlussendlich zur pädagogischen Leistungserbringung und Existenzsicherung der Einrichtung beitragen. Daran anschließend wird anhand einer Fallrekonstruktion dargelegt, dass die untersuchten Organisationen durch die Initiierung und Entwicklung von Kooperationen institutionelle Übergänge und Wandlungsprozesse vollziehen. Dazu wurde ein Fall ausgewählt, der prototypisch für eine intermediäre Organisation steht, für die Kooperation eine zentrale organisationale Strategie darstellt.

4 Empirische Fallrekonstruktion

Der ausgewählte Fall einer Weiterbildungsorganisation ist aus sozial vernetzten Initiativen und Gruppen der Friedensarbeit hervorgegangen. Durch die Gründung eines gemeinnützigen Vereins, der heute noch als Träger der Einrichtung besteht, wurde die Anerkennung vor dem Weiterbildungsgesetz im ansässigen Bundesland und damit der Erhalt dauerhafter öffentlicher Fördermittel ermöglicht. Somit handelt es sich um eine typische Genese für Einrichtungen, die im Kontext der „Neuen Sozialen Bewegungen“ entstanden sind (vgl. Beyersdorf 1991; Meyer-Ehlert 2003).

Damals wie heute übernimmt Kooperation eine zentrale Funktion für die Einrichtung; deren Initiierung und Pflege liegt überwiegend im Zuständigkeitsbereich der interviewten Einrichtungsleitung. In Anlehnung an die bestehenden Programmbereiche wird im Folgenden das Spektrum der Kooperationsaktivitäten skizziert:

- Der gegenwärtige Programmschwerpunkt liegt in Angeboten zum *nachträglichen Erwerb von Schulabschlüssen* für Jugendliche und junge Erwachsene, die mit berufsvorbereitenden Maßnahmen ver-

knüpft sind. Diese Angebote werden in Kooperation mit Trägern der beruflichen Bildung, mit Unternehmen und Betrieben sowie mit der kreisansässigen Industrie- und Handelskammer und der Kreishandwerkerschaft entwickelt und durchgeführt. Außerdem ist das kommunale Jobcenter eingebunden.

- Unter der Rubrik *Allgemeine Weiterbildung* werden eine ganze Reihe von Angeboten der kulturellen Weiterbildung sowie der Gesundheits- und Familienbildung zusammengefasst (z.B. Gitarrenkurse, Yoga, Geburtsvorbereitung etc.). Zum Teil werden die Angebote für spezifische Zielgruppen ausgewiesen, z.B. Senioren oder Menschen mit Handicap. Hier finden Kooperationen z.B. mit einer Seniorenwohnanlage oder einem Geburtshaus statt.
- Der Bereich *Politische Weiterbildung* besteht seit der Gründung der Einrichtung und heute werden hier Veranstaltungen zu Themen wie Migration, Globalisierung, Menschenrechte, Wirtschafts- und Sozialpolitik angeboten, die überwiegend in Kooperation mit lokalen Gruppen und Initiativen durchgeführt werden.

4.1 Organisationale Wandlungsprozesse der Einrichtung

Entlang der Entwicklung dieser drei Programmbereiche lassen sich organisationale Wandlungsprozesse auf der Profilebene der Einrichtung nachzeichnen. Hier ist es in den letzten 30 Jahren zu einer deutlichen Schwerpunktverlagerung gekommen: Während in der Gründungsphase der Bereich der politischen Weiterbildung einen zentralen Platz im Gesamtprofil einnahm, liegt der Schwerpunkt des Profils heute in den Angeboten zu nachholenden Schulabschlüssen, die mit berufsvorbereitenden Maßnahmen verknüpft werden. Ausgangspunkt für die profilbezogene Veränderung bildeten ein Personalwechsel in der Einrichtung sowie feststellbare Bedarfe für diese Angebote. So schildert die Einrichtungsleitung im Interview:

Damals war die Einrichtung anders, also inhaltlich anders ausgerichtet (...) Es gab viele Angebote, die spirituell (...) waren. Und es hat damals ein Personalwechsel gegeben. Mir war der Bereich nicht so, mir lag der nicht so am Herzen, mir war das nicht so wichtig. Ich konnte damit nicht so umgehen, dass ich das als, immer so als Angebote nach außen tragen wollte und hab gleichzeitig den Bedarf gesehen für die Jugendlichen, von denen eben sehr viele hier ohne Ausbildung und Arbeitsstelle waren (L3_Z.362-375).

Nicht nur, dass in dieser Aussage persönliche Präferenzen und Werthaltungen der Einrichtungsleitung zum Vorschein kommen, ausschlaggebend war vor allem der festgestellte Bedarf an nachholenden Schulabschlüssen in der Region. Der dadurch eingeleitete Prozess der Profilentwicklung lässt sich ent-

lang des Interviews schrittweise rekonstruieren: Zunächst fanden Einzelmaßnahmen auf der Grundlage von Projektförderungen statt, schließlich wurden die Angebote mit berufsvorbereitenden Maßnahmen ergänzt, die u. a. mit Trägern der beruflichen Bildung entwickelt und durchgeführt werden. Mittlerweile bilden diese kooperativen Angebote das Gros der vorliegenden Einrichtung. Um eine dauerhafte Durchführung dieser kooperativen Angebote zu gewährleisten, wurde eine Sondergenehmigung eingeholt, um die Angebote mit Mitteln aus dem Weiterbildungsgesetz fördern zu können. Daneben werden aber weiterhin in wettbewerblichen Verfahren Projektmittel akquiriert.

Trotz dieser Schwerpunktverlagerung hat sich die Einrichtung nicht von der Programmausrichtung der Gründungsphase abgekehrt, denn weiterhin werden Angebote der politischen Weiterbildung aufgelegt, die sich aus Initiativen lokaler Gruppen und Vereine speisen. Damit ist das Ziel verbunden, „die politische Kultur hier am Ort aufrechtzuerhalten.“ (L3_Z.483). Neben dieser wertorientierten Begründung wird die Aufrechterhaltung der Programmbereiche der politischen und allgemeinen Weiterbildung wirtschaftlich begründet:

Wir haben halt auch einen Teil des Angebots so angelegt für schlechte Zeiten, falls mal was wegbricht, dass man ne, nicht unter die kritische Grenze von 2.800 Unterrichtsstunden gerät so schnell. Und von daher bleibt auch manches, das jetzt vielleicht nicht unbedingt, ja, das wir nicht unbedingt weiter pflegen müssten, aber es bleibt halt aus etwas längerfristigen Überlegungen bleibt es halt im Angebot erhalten (L3_Z.629-633).

Hier spiegelt sich wider, dass die Programmbereiche der allgemeinen und politischen Weiterbildung also weniger aus pädagogischen Gründen aufrechterhalten werden, sondern vielmehr, weil sie als ökonomische Reserve dienen und dadurch eine existenzsichernde Funktion für die Einrichtung erfüllen. Vor allem tragen die skizzierten kooperativ durchgeführten Angebote dazu bei, denn bei diesen handelt es sich um „eine gewachsene Zusammenarbeit, die einfach durchläuft“ (L3_Z. 600 f.). Die Einrichtung braucht hier keine größeren Investitionen zu tätigen, z. B. für die Entwicklung von Angeboten.

Anhand der skizzierten Programm- und Profilentwicklung lassen sich somit organisationale Wandlungsprozesse der Einrichtung nachvollziehen. Kooperationen mit anderen Organisationen haben in Bezug auf diese Wandlungsprozesse eine zentrale Bedeutung eingenommen. So kann sich der heutige Programmschwerpunkt der nachholenden Schulabschlüsse vor allem durch die kooperativ durchgeführten Angebote mit den beruflichen Trägern (s.o.) innerhalb der lokal-regionalen Weiterbildungslandschaft behaupten. Eben darin liegt ein Alleinstellungsmerkmal zu anderen Anbietern nach-

holender Schulabschlüsse, z. B. auch zur ortsansässigen Volkshochschule, die ebenfalls entsprechende Angebote nachhält.

Außerdem bilden Kooperationen die Grundlage, dass die anderen Programmschwerpunkte aufrechterhalten werden können. Hier dienen die Kooperationen u. a. dazu, Teilnehmende im Sinne einer Ressource an die Einrichtung zu binden.

4.2 Die Einrichtung als intermediäre Organisation

Auf der Basis des beschriebenen Spektrums an diversen Bildungsangeboten und Kooperationspartnern lässt sich die vorliegende Einrichtung als eine intermediäre Organisation beschreiben. Ihre intermediäre Funktion kommt zum einen darin zum Ausdruck, dass sie spezifische Angebote und Zielgruppen bedient, die durchaus als „Nischen“ bezeichnet werden können. Zum anderen wird die intermediäre Funktion vor allem im Programmschwerpunkt der Einrichtung sichtbar, in dem die Einrichtung den Erwerb von nachholenden Schulabschlusskursen systematisch mit berufsvorbereitenden Maßnahmen verknüpft. Hier fungiert sie als Vermittlungsinstanz der Bereiche Schulausbildung und Beruf und versucht systematisch, Übergänge in Form von kontinuierlichen pädagogischen Angeboten zu ermöglichen. Über diese intermediäre Funktion prägt die Einrichtung eine spezifische Kompetenz im Sinne eines Alleinstellungsmerkmals aus, um sich von anderen Weiterbildungsanbietern abzusetzen. Kooperation wird dabei als eine organisationale Strategie eingesetzt, um Zugänge zu Zielgruppen herzustellen bzw. die spezifischen Angebote entwickeln und durchführen zu können.

4.3 Institutionelle Übergänge und Wandlungsprozesse

In den vorangegangenen Ausführungen konnten organisationale Wandlungsprozesse auf der Ebene der Profil- und Programmentwicklung der Einrichtung rekonstruiert werden, die durch die Initiierung von Kooperationen eviziert wurden. Nun stellt sich die Frage, inwieweit diese organisationalen Wandlungsprozesse auch als ein Ausdruck institutioneller Übergänge und Wandlungsprozesse betrachtet werden können. Um diese Frage zu beantworten, wird das eingeführte Modell zu den Reproduktionskontexten von Schrader (2011) herangezogen.

Ausgehend von den vier unterschiedlichen Reproduktionskontexten (Werte- und Interessengemeinschaften, Staat, Markt, Unternehmen) erweisen sich für die vorliegende Einrichtung drei dieser Kontexte dahingehend relevant, Ressourcen zu sichern sowie eine Legitimität für die pädagogische Leistungserbringung innerhalb der institutionell geprägten Organisationsumwelten herzustellen:

- Erstens kann die Einrichtung durch ihre Genese in den „Neuen Sozialen Bewegungen“ dem Reproduktionskontext der Wertegemeinschaften zugerechnet werden, der auch heute noch relevant ist. Davon zeugen die beständigen Kooperationen mit lokalen Vereinen und Initiativen, über die sich die Einrichtung Legitimität in diesem institutionellen Kontext sichert und zugleich auf Teilnehmende als Ressource zurückgreifen kann.
- Zweitens reproduziert sich die Einrichtung über den öffentlich-rechtlichen Sektor, indem sie als anerkannte Einrichtung vor dem Weiterbildungsgesetz kontinuierlich Fördermittel erhält. Im Hinblick auf diese Ressourcensicherung erfüllen interorganisationale Kooperationen vor allem die Funktion, Teilnehmende an die Einrichtung zu binden, aber auch Bildungsangebote zu schaffen, die ihr Legitimität auf der Basis öffentlicher und bildungspolitischer Interessen sichert. Hier sei vor allem auf den Programmschwerpunkt verwiesen, der auf regional-kommunale Bedarfslagen Bezug nimmt.
- Drittens verdeutlicht sich in der kontinuierlichen Drittmittelakquise von Fördergeldern für den Programmschwerpunkt und damit dem Eingebundensein in Wettbewerbsstrukturen zwischen den lokal-regionalen Anbietern, dass der „Markt“ als Reproduktionskontext eine Relevanz für die Einrichtung besitzt. Um die zusätzlichen Fördergelder zu erhalten, sind die kooperativen Angebote im Programmschwerpunkt von zentraler Bedeutung, denn durch diese kann sich die Einrichtung gegenüber Mitbewerbern und Konkurrenten durchsetzen.

In diesem Spektrum unterschiedlicher Reproduktionskontexte zeigt sich, dass Weiterbildungsorganisationen „je nach Kontexten ein mehr oder weniger großes Eigenleben führen können, was z.B. in den kontextübergreifenden Formen der Beschaffung von Ressourcen und Legitimationen zum Ausdruck kommt“ (Schrader 2011, S. 409). Eben dieses spiegelt sich auch im vorliegenden Fall wider, in dem sich die Einrichtung über den Erwerb von Drittmitteln Ressourcen auf „Märkten“ verschafft oder Legitimität darüber herstellt, dass sie wahrgenommene pädagogische Bedarfslagen bedient. Gleichzeitig versucht die Einrichtung durch ein entsprechendes Programm eine „politische Kultur hier am Ort aufrechtzuerhalten“ (L3_Z.483), um sich gegenüber den lokalen Werte- und Interessengemeinschaften zu legitimieren.

Insgesamt verdeutlicht das hier aufgezeigte Spektrum von Reproduktionskontexten, dass Weiterbildungsorganisationen institutionelle Übergänge und Wandlungsprozesse – auch im Sinne von „Wanderungsbewegungen“¹ –

1 Dieser Begriff wird hier metaphorisch verwendet, um das kontextübergreifende Agieren von Weiterbildungsorganisationen in unterschiedlichen institutionellen Feldern zu veranschaulichen.

vollziehen können, die schlussendlich zu einer je spezifischen Existenzsicherung und Reproduktionsleistung in der lokal-regionalen Anbieterstruktur beitragen. Daran anknüpfend kann die vorliegende Einrichtung aufgrund ihrer intermediären Funktion als eine professionalisierte Grenzgänger-Organisation betrachtet werden, deren Bestand sich aus dem Eingebundensein in je andere institutionelle Felder speist. Dabei kehrt sie sich weder von ihrem ursprünglichen Entstehungs- und Reproduktionskontext ab noch konstituiert sie sich ausschließlich in einem (neuen) institutionellen Feld, stattdessen schöpft sie aus der Hybridität ihre Kontinuität. Dazu leistet Kooperation einen zentralen Beitrag, indem durch sie institutionelle Übergänge und „Wanderungsbewegungen“ dauerhaft ermöglicht werden können.

5 Resümee und Ausblick

Aus der Fallrekonstruktion lässt sich resümieren, dass institutionelle Übergänge von Weiterbildungsorganisationen in einer Verbindung zu individuellen und gesellschaftlichen Übergängen stehen. Vor allem der Programmschwerpunkt im Bereich nachholender Schulabschlüsse, die mit berufsbezogenen Maßnahmen verknüpft werden, lässt sichtbar werden, dass sich durch die Initiierung und Entwicklung interorganisationaler Kooperationen neue Strukturen für eine lernförderliche Gestaltung und professionelle Unterstützung von individuellen und letztlich gesellschaftlichen Transitionen herausbilden. Darin verdeutlicht sich, dass Kooperationen nicht nur wirtschaftlich begründet sind und der Ressourcensicherung dienen. Sie werden von Weiterbildungsorganisationen auch unter pädagogischen Gesichtspunkten eingesetzt, um individuelle Übergänge zwischen Bildungs-, Berufs- und Lebenswelten herzustellen.

Vor allem an der intermediären Funktion des ausgewählten Falls lässt sich nachvollziehen, dass Kooperation als eine Form der Handlungskoordination aufgefasst werden kann, die pädagogisch gerahmte Übergänge ermöglicht. In dieser Hinsicht lässt sich Kooperation als ein zentraler Bestandteil einer „intermediären Institutionalform“ (Schäffter 2014, S. 54) in der Weiterbildung charakterisieren. Nach Schäffter zeichnet sich diese dadurch aus, dass „unter ihrem Funktionsverständnis des Pädagogischen die Lernanlässe und Bildungsformate eng mit den Herausforderungen von Unterbrechungen, Strukturbrüchen und folglich mit Erfahrungen des Kontextwechsels und transitorischer Übergangszeiten verbunden“ (ebd.) sind. In dieser Perspektive trägt Kooperation als eine Form der Handlungskoordination von Weiterbildungsorganisationen dazu bei, Unterbrechungen im Bildungsverlauf zu begegnen sowie Strukturbrüche zwischen unterschiedlichen institutionellen Kontexten zu bearbeiten, indem kooperative Bildungsangebote an „Bruchstellen“ geschaffen werden. Das spiegelt nicht nur der ausgewählte Fall wider, auch andere Untersuchungsfälle aus der vorliegenden Studie belegen,

dass über Kooperation pädagogisch gerahmte Übergänge geschaffen werden, in denen unterschiedliche institutionelle Kontexte miteinander vermittelt werden, um diese „Bruchstellen“ zu bearbeiten.²

Durch die empirische Fallrekonstruktion konnte aufgezeigt werden, dass sich intermediäre Organisationen der Weiterbildung nicht auf einen institutionellen Reproduktionskontext beschränken, sondern kontextübergreifend agieren können. Im Anschluss daran wäre in Bezug auf Weiterbildungsorganisationen in anderen Segmenten zu untersuchen, ob sie in ähnlicher Weise institutionelle Übergänge und Wandlungsprozesse vollziehen. Es kann davon ausgegangen werden, dass vor allem Organisationen, die in ihrer historischen Genese ebenfalls den Interessen- und Wertegemeinschaften zuzurechnen sind, wie z. B. Weiterbildungseinrichtungen in konfessioneller Trägerschaft, ähnliche transitorische Phänomene aufweisen. Das deutet sich zumindest in Studien an, die diese Einrichtungen unter der Perspektive einer intermediären Funktion betrachten (vgl. Schröder 2003; Fleige 2011). Dabei könnte auch in den Blick genommen werden, welche Auswirkungen sich durch die Verlagerung in andere institutionelle Reproduktionskontexte in Bezug auf die Wertorientierungen abzeichnen, aus denen traditionell der Weiterbildungsauftrag der Einrichtungen abgeleitet wird.

Neben der pädagogischen Dimension können aus den rekonstruierten institutionellen Übergängen und Wandlungsprozessen abschließend auch Konsequenzen für die Ordnung und Konfiguration von institutionellen Reproduktionskontexten der Weiterbildung im Allgemeinen gezogen werden. Durch die Ausweitung interorganisationaler Kooperationen prägen sich Dynamiken aus, durch die traditionelle Zuordnungen von Weiterbildungsorganisationen zu bestimmten Kontexten, wie z. B. allgemeiner und beruflicher Weiterbildung, zunehmend selbst als transitorisch betrachtet werden müssen – dies mit heute noch nicht absehbaren Folgen für die zukünftige Entwicklung und Steuerung institutioneller Bereiche und Konfigurationen in der Weiterbildung.

Literatur

Amann, K./Hirschauer, S. (1997): Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm. In: Hirschauer, S./Amann, K. (Hrsg.): Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 7-52.

2 Exemplarisch sei auf Einrichtungen der kulturellen Weiterbildung verwiesen, die kooperative Angebote mit Familienzentren, Kindertagesstätten, allgemein- und berufsbildenden Schulen durchführen oder auf Einrichtungen der Gesundheitsbildung, die auf ein betriebliches Gesundheitsmanagement Bezug nehmen und mit Unternehmen kooperieren.

- Beyersdorf, M. (1991): Selbstorganisierte Bildungsarbeit zwischen neuen sozialen Bewegungen und öffentlichen Bildungssystemen. Eine explorative Bestandsaufnahme. Hamburg: Edition zebra.
- Breidenstein, G. et al. (Hrsg.) (2013): Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung. Konstanz, München: UVK Verlagsgesellschaft.
- Büchter, K. (2000): „In der Weiterbildung kann ja eigentlich nicht kooperiert werden.“ Zur Komplexität der alltäglichen Kooperationspraxis in der regionalen beruflichen Weiterbildung aus Sicht von Trägern. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 96. Bd., H. 2, S. 273-293.
- Dollhausen, K. (2013): Netzwerke als Impulsgeber für die Selbststeuerung und Organisationsentwicklung von Weiterbildungseinrichtungen. In: Dollhausen, K./Feld, T.C./Seitter, W. (Hrsg.): Erwachsenenpädagogische Kooperations- und Netzwerkforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 13-31.
- Dollhausen, K./Feld, T.C./Seitter, W. (Hrsg.) (2013): Erwachsenenpädagogische Kooperations- und Netzwerkforschung. Wiesbaden: Springer VS.
- Feld, T.C. (2011): Netzwerke und Organisationsentwicklung in der Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Fleige, M. (2011): Lernkulturen in der öffentlichen Erwachsenenbildung. Theorieentwickelnde und empirische Betrachtungen am Beispiel evangelischer Träger. Münster: Waxmann.
- Hartz, S./Schrader, J. (Hrsg.) (2008): Steuerung und Organisation in der Weiterbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 9-30.
- Hitzler, R./Honer, A. (1997): Einleitung: Hermeneutik in der deutschsprachigen Soziologie heute. In: Dies. (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Opladen: Leske + Budrich, S. 7-27.
- Jütte, W. (2002): Soziales Netzwerk Weiterbildung. Analyse einer lokalen Institutionenlandschaft. Bielefeld: Bertelsmann.
- Kuckartz, U. (2012): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Meyer-Ehlert, B. (2003): Eine kulturelle Wende? Neue soziale Bewegungen und neue Erwachsenenbildungseinrichtungen. In: Ciupke, P./Faulenbach, B./Jelich, F.-J./Reichling, N. (Hrsg.): Erwachsenenbildung und politische Kultur in Nordrhein-Westfalen. Themen – Institutionen – Entwicklungen seit 1945. Essen: Klartext, S. 345-354.
- Schäffter, O. (2001): Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schäffter, O. (2014): Navigieren durch vernetzte Bildungslandschaften. Zum impliziten Erwerb von Übergangskompetenz in Lernbiographien. In: Felden, H. von/Schäffter, O./Schicke, H. (Hrsg.): Denken in Übergängen. Weiterbildung in transitorischen Lebenslagen. Wiesbaden: Springer VS, S. 37-59.
- Schrader, J. (2011): Struktur und Wandel der Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Schröer, A. (2003): Change Management pädagogischer Institutionen. Wandlungsprozesse in Einrichtungen der Evangelischen Erwachsenenbildung. Opladen: Leske + Budrich.
- Tippelt, R. (2014): Formen interorganisationaler Kooperation und ihre organisationspädagogischen Konsequenzen. In: Weber, S.M. et al. (Hrsg.): Organisation und

- das Neue. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik. Wiesbaden: Springer VS, S. 49-63.
- Türk, K. (1997): Organisation als Institution der kapitalistischen Gesellschaftsformation. In: Ortman, G./Sydow, J./Türk, K. (Hrsg.): Theorien der Organisation. Die Rückkehr der Gesellschaft. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 124-176.
- Witzel, A. (2000): Das problemzentrierte Interview [25 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 1(1), Art. 22. Verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001228> [Zugriff: 08.07.2014].

Organisationale Übergänge zwischen Weiterbildung und Wirtschaft

1 Einleitung

Ausgangspunkt dieser Untersuchung sind Überlegungen zur funktionalen Differenzierung. Moderne Gesellschaften bilden, strukturfunktionalistisch beschrieben, mehr oder weniger unabhängige Subsysteme heraus, die auf je bestimmte Funktionen spezialisiert sind. Auch in der Soziologie des Bildungssystems wird diese Perspektive genutzt (vgl. z. B. Luhmann 2002; Fend 2009) und sie eignet sich gut für eine erste Differenzierung innerhalb der institutionellen und organisationalen Binnenstruktur von Gesellschaften. Sie erweist sich jedoch als problematisch, wenn es darum geht, bestimmte Organisationen im Detail bestimmten Systemen zuzuordnen. Zum einen gibt es Organisationen, die ihre Hauptaufgabe in einem Subsystem wie der Wirtschaft haben, daneben aber auch Aufgaben übernehmen, die einem anderen Subsystem zuzuordnen sind (beispielsweise der Bildung oder Weiterbildung). Zum anderen gibt es Organisationen, die regelrecht identitätsstiftend für ein Subsystem zu sein scheinen und dennoch in hohem Maße Merkmale aufweisen, die man nicht dort, sondern in anderen Subsystemen erwarten würde.

Analog zum vorherrschenden individuumsbezogenen Verständnis von Übergängen als „Kontinuitätsbrüche[n] im individuellen Entwicklungsprozess, der [...] als Wechselspiel zwischen innen und außen gefasst wird“ (Stauber/Walther 2013, S. 29) lassen sich auch organisationale Veränderungen als Übergang verstehen, wenn die Kontinuität, in diesem Fall in Bezug auf eine „Leitinstitution“ (Schäffter 2001, S. 55), unterbrochen wird. Wenn beispielsweise pädagogische Organisationen sich mehr und mehr ökonomisch orientieren – ein Prozess, der als „Verbetriebswirtschaftlichung“ (Meyer/Leitner 2011, S. 87) breit diskutiert wird – dann entsteht, vermittelt durch sowohl innere wie äußere Strukturen und Anlässe, ein eben solcher Bruch, bei dem die Organisation im Laufe ihrer Entwicklung einen Wechsel ihrer institutionellen Orientierung erlebt. Ebenso bedeutet „Entgrenzung“ (vgl. z. B. Arnold/Schüßler 1998, S. 106; Lüders u. a. 2010), dass Organisationen außerhalb des Bildungssystems pädagogische Merkmale und Orientierungen aufweisen (vgl. auch Arnold 1996).

Im Folgenden soll es um derartige Übergänge in beiden Richtungen zwischen Weiterbildungs- und Wirtschaftssystem gehen. Im Fokus stehen dabei eine theoretische und eine empirische Frage:

- Theoretisch soll untersucht werden, ob und wie sich derartige Grenzüberschreitungen überhaupt nachvollziehbar beobachten lassen. Hierfür wird im Folgenden eine – hier bereits angedeutete – *institutionalistische* Perspektive eingenommen (Abschnitt 2).
- Empirisch soll geprüft werden, ob sich tatsächlich Hinweise auf Grenzüberschreitungen zwischen dem Weiterbildungs- und dem Wirtschaftssystem finden. Dies geschieht durch eine Dokumentenanalyse (Abschnitt 3).

Zunächst werden hierzu die Begriffe Institution und Leitinstitution mit der zuvor eingenommenen systemtheoretischen Perspektive verbunden. Die beiden Hauptfragen werden im Weiteren mit Bezug auf die Grenze zwischen Weiterbildungs- und Wirtschaftssystem untersucht. Vor dem Hintergrund der Ergebnisse werden Forschungsdesiderata und (vorsichtige) Konsequenzen formuliert.

2 Begriffliche Vorüberlegungen und Anlage der Untersuchung

Wie kann empirisch überprüft werden, ob eine Organisation einem bestimmten Subsystem zuzuordnen ist? Die Systemtheorie bietet hierzu das Konzept der binären Codierung an (vgl. Baraldi u. a. 1999, S. 139 ff.). Organisationen eines Subsystems sollten Entscheidungen herbeiführen, die sich mittels bestimmter binärer Codes „lesen“ lassen. Obschon dieses Merkmal auf abstrakter Ebene sehr überzeugend ist, ist eine entsprechende Zuschreibung in der Praxis auf Organisationsebene angesichts der Vielzahl von Entscheidungen und deren möglichen Interpretationen oft nur schwer vorzunehmen. Deshalb wird hier eine alternative, institutionentheoretische Charakterisierung von Organisationen vorgeschlagen.

Der Institutionenbegriff wird innerhalb der Pädagogik sehr unterschiedlich gebraucht (vgl. Schrader 2011, S. 107). Entgegen der häufigen (vor allem alltagssprachlichen) Gleichsetzung von Institution und Organisation folge ich hier einem Begriffsverständnis, welches strukturfunktionalistisch begründet ist. Eine Institution ist danach ein „*übergeordneter, strukturgebender Sinnzusammenhang*“ (Schäffter 2001, S. 44), der über die Konfiguration einzelner Organisationen hinausreicht. Bildhaft gesprochen könnte man sagen, dass die Institution, angelehnt an Parsons' Rollenmodell, für Organisationen das ist, was Rollen für Individuen sind.

Mit dem Begriff „Leitinstitution“ (ebd., S. 55) soll im Folgenden der Fall beschrieben werden, dass eine bestimmte Institution für Organisationen eine Vorlage liefert, an die diese „in ihren internen Orientierungen strukturell“ (ebd.) anschließen. Hier interessiert insbesondere die Idee, dass auch einzelne Organisationen sich derartige Leitinstitutionen suchen. Eine Organisation des

Bildungssystems kann sich an der Institution „Ausbildung“¹ orientieren, aber auch an anderen Institutionen wie „Familie“, „Amt“ oder „Geschäft“. Dabei besteht ein Zusammenhang zwischen der Leitinstitution und dem gesellschaftlichen Subsystem, dem sie zuzuordnen ist. Mit Begriffen wie „Verbetriebswirtschaftlichung“ wird auf eine Leitinstitution verwiesen: Organisationen, die eigentlich keine Unternehmen sind, wird unterstellt, wie Unternehmen zu handeln und sich an der „Idee“ des Unternehmens zu orientieren. So wird kritisiert, dass „verbetriebswirtschaftliche“ Bildungsorganisationen insbesondere bei Zielkonflikten Orientierungen des Wirtschaftssystems übernehmen und dafür bildungsbezogene Orientierungen vernachlässigen würden.

Findet eine solche Orientierung auf eine andere Leitinstitution in großem Umfang statt, ist die institutionelle Identität (etwa der Institution Weiterbildung), welche sich in Organisationen manifestiert, gefährdet (vgl. ebd., S. 60). Was aber bedeutet die vordergründig plausible Kritik einer Verbetriebswirtschaftlichung empirisch? Und lassen sich auch andere Bewegungen innerhalb organisationaler Orientierungen (z. B. eine Pädagogisierung oder allgemeiner eine Entgrenzung) identifizieren? Und schließlich: Ist es (noch) angemessen, die funktionale Ausdifferenzierung in Bezug auf das Bildungssystem und andere Subsysteme entlang der „Kerne“ der jeweiligen Subsysteme zu beschreiben oder erscheint es angemessener, die fluiden Übergänge zum Gegenstand der Betrachtung zu machen?

Wenn ein Subsystem durch eine Institution charakterisiert ist, kann auf der Ebene der Organisation auf unterschiedliche Weisen überprüft werden, inwieweit diese für die Organisation als Leitinstitution fungiert. Mögliche empirische Zugänge reichen von der Beobachtung von Handlungs- und Aushandlungsprozessen über die qualitative oder quantitative Analyse von Dokumenten bis hin zur Befragung von Organisationsmitgliedern oder Stakeholdern unterschiedlicher Ebenen. Im Folgenden wird der Zugang der Dokumentenanalyse (Hoffmann 2012) gewählt. Entsprechend der *normativen* Struktur der Debatten um Verbetriebswirtschaftlichung und Entgrenzung erscheint es angemessen, auch normativ angelegte Dokumente auszuwählen und daraufhin zu untersuchen, inwieweit sie eine Leitinstitution als Orientierung nutzen. Dabei werden die das jeweilige System charakterisierenden Institutionen zunächst festgelegt.

Eine zentrale Institution des *Wirtschaftssystems* ist das „Unternehmen“. Organisationen des Wirtschaftssystems orientieren sich an ihr, indem sie sich

1 Als gesellschaftlich verfestigter Erwartungszusammenhang bedeutet Ausbildung „an sich“, dass davon ausgegangen wird, dass Menschen den Auftrag haben, andere Menschen in bestimmten biografischen Abschnitten systematisch darin zu unterstützen, bestimmte Fähigkeiten zu erwerben, dass darüber hinaus Unternehmen in dieser Hinsicht eine besondere Verantwortung zukommt u. a. m. (vgl. Baethge 2003).

bei allen individuellen Unterschieden stets als wirtschaftlich handelnde Akteure positionieren. Damit verbunden sind Erwartungen wie der Austausch von Gütern oder Dienstleistungen, Arbeitsteilung unter den Gesichtspunkten Effektivität und Effizienz, das Erzielen von Gewinn und anderes mehr. Die Institution „Unternehmen“ ist gleichzeitig die Bezeichnung für einen Organisationstypus, der seinerseits verwendet wird, um Handeln ganz allgemein zu beschreiben (etwa als unternehmerisches Handeln, vgl. die Diskussion zum „Arbeitskraftunternehmer“, Voß/Pongratz 1998).

Im *Weiterbildungssystem* gibt es keine bestimmte Organisationsform, die in gleicher Weise als „gesellschaftlich geteilter Sinn- und Deutungszusammenhang“ Orientierung stiften würde; stattdessen fungiert hier das Konzept Bildung als solches, indem es die Vielfalt unterschiedlicher Organisations- und Handlungsformen im System der Weiterbildung auf einen Zentralwert orientiert, der gleichzeitig mit bestimmten Sinn-, Deutungs- und Handlungserwartungen verknüpft ist (vgl. Pätzold 2013). Um die Institution Bildung im Weiteren zu erschließen, wird an Klafkis Darstellung von Bildung als wachsende Fähigkeit zur Selbstbestimmung, zur Mitbestimmung und zur Solidarität (vgl. Klafki 1963, S. 52) angeschlossen.

Die Zuordnung von Institutionen zu gesellschaftlichen Subsystemen lässt sich nicht objektiv gültig vornehmen, sondern ist auf Plausibilitätsüberlegungen angewiesen. Allerdings ist die hier beschriebene Vorgehensweise unempfindlich in dem Sinne, dass andere, ähnliche Zuordnungen auch zu vergleichbaren Ergebnissen führen. So könnte als Leitinstitution statt „Unternehmen“ auch „Wirtschaftlichkeit“ gewählt werden (wenngleich letztere weniger deutlich auf den Umstand der rationalen Planung von Wirtschaftsprozessen in organisationsförmigen Strukturen verweist).

Diese Vorüberlegungen begründen einen Zugang zur Untersuchung von Übergängen zwischen Funktionssystemen. Um diesen empirisch zu nutzen, sind im nächsten Schritt Dokumente auszuwählen, die, bezogen auf bestimmte Organisationen, einen solchen Grenzbereich markieren. Es geht hier nicht um eine umfassende Bestandsaufnahme organisationaler Übergänge an der Systemgrenze, sondern darum, exemplarisch zu untersuchen, ob und wie sich diese wechselseitig darstellen. Um vor diesem Hintergrund die Auswahl der Dokumente überschaubar zu halten, wurden zwei Gruppen von Organisationen ausgewählt, Volkshochschulen und Großunternehmen.

Im Bereich der Weiterbildung spielen die Volkshochschulen quantitativ wie auch in der öffentlichen Wahrnehmung eine herausragende Rolle. Überdies stehen sie gewissermaßen im Zentrum des Weiterbildungssystems, sind also weder besonders wirtschaftsfern noch, anders als etwa Anbieter ausschließlich beruflicher Weiterbildung, strukturell besonders stark an das Wirtschaftssystem gekoppelt. Als zu analysierendes Dokument wurde das Leitbild der Volkshochschule Koblenz gewählt. Um Vergleichbarkeit zu realisieren, wurde dieses zuvor mit den Leitbildern von neun weiteren Volks-

hochschulen in Universitätsstädten mit bis zu 250.000 Einwohnern und Einwohnerinnen verglichen. Entsprechend der hohen Bedeutung der Landesverbände wurden VHSen unterschiedlicher Bundesländer gewählt, im Einzelnen, einschließlich des untersuchten Falls: Chemnitz, Erfurt, Flensburg, Koblenz, Marburg, Oldenburg, Rostock, Siegen, Tübingen, Würzburg. Innerhalb dieser kann dem ausgewählten Leitbild hinsichtlich seiner institutionellen Orientierung eine durchschnittliche Stellung attestiert werden. Einige Volkshochschulen (z. B. Flensburg, Erfurt) verwenden in ihrem Leitbild eine kaum ökonomisch konnotierte Terminologie, in anderen (z. B. Siegen) sind unternehmerische Begriffe wie „Kunde“ oder „Unternehmensziele“ zentral.

Aufseiten des Wirtschaftssystems lässt sich keine vergleichbare Einzelorganisation identifizieren. Um in beiden Subsystemen Leitbilddokumente miteinander zu vergleichen, die eine gewisse Verallgemeinerung zulassen, wurde hier mit dem „Leitbild für verantwortliches Handeln in der Wirtschaft“ ein branchenübergreifendes Leitbild untersucht. Es wurde unternehmensübergreifend vom Wittenberg-Zentrum für Globale Ethik (<http://www.wcge.org/html/de/529.htm> [10.4.2014]) in Zusammenarbeit mit Unternehmen entwickelt (Leitbild 2014). Mit zehn unterzeichnenden Verbänden (darunter die Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände) und 48 unterzeichnenden Einzelunternehmen (davon 19 der 30 größten Unternehmen Deutschlands²) kann das Leitbild durchaus für einen großen Bereich der deutschen Wirtschaft Relevanz beanspruchen. Für die Dokumentenanalyse eignet es sich damit als übergreifendes Leitbilddokument mit großer Reichweite.

3 Fallbeispiele

3.1 Fallbeispiel 1: VHS Koblenz

Die Volkshochschulen in Deutschland dienen der flächendeckenden Versorgung mit einem breiten Spektrum von Weiterbildungsangeboten für Erwachsene (vgl. DVV 2011, S. 10 ff.). Der Beispielfall, die VHS Koblenz, steht exemplarisch für Volkshochschulen in mittleren bis großen Städten. Dementsprechend ist die folgende Darstellung weder als Kritik noch als besondere Beschreibung einer bestimmten Organisation zu verstehen, sondern im Gegenteil als Darstellung allgemeiner Orientierungen anhand eines konkreten Falles. Die VHS Koblenz fühlt sich dem allgemeinen Auftrag der Volkshochschulen verpflichtet: Sie realisiert

2 Gemäß der Forbes-Liste, Stand Mai 2014, http://www.forbes.com/global2000/list/#page:1_sort:0_direction:asc_search:_filter:All%20industries_filter:Germany_filter:All%20states [10.4.2015].

„öffentlich verantwortete Weiterbildung“ und trägt damit zur „Verwirklichung des Rechts auf Bildung [bei] und erfüllt durch bedarfsgerechte Weiterbildungsangebote verschiedene gesellschaftliche Funktionen. Auf der Grundlage des Weiterbildungsgesetzes Rheinland-Pfalz vermittelt die zertifizierte Volkshochschule Koblenz persönliche und berufliche Orientierung, soziale Kompetenzen und fachliches Wissen (<http://www.vhs-koblenz.de/die-vhs/allgemeines> [6.8.2014]).

Die VHS Koblenz knüpft nicht an die Semantik des „Kunden“ an, sondern verwendet in ihrem Leitbild konsequent den pädagogischen Begriff der „Teilnehmenden“ (<http://www.vhs-koblenz.de/die-vhs/unser-leitbild> [6.8.2014]). Gleichzeitig bezieht sie aber ökonomische Perspektiven explizit mit ein:

Betriebswirtschaftliches Handeln ermöglicht es, den zum Bestand der Einrichtung notwendigen Zuschuss der Stadt möglichst gering zu halten. Gleichzeitig legen wir Wert auf moderate Teilnehmerentgelte, damit finanzielle Erwägungen nicht den Ausschlag über den Besuch eines Kurses geben (ebd.).

Bei der Beschreibung der Ziele der Einrichtung gerät die pädagogische Orientierung dann weitgehend in den Hintergrund. Andere Erwachsenenbildungseinrichtungen werden nicht als potenzielle Ressource für die eigenen Adressaten thematisiert (was etwa den Vorstellungen im Konzept der „lernenden Regionen“ entsprechen würde), sondern als Konkurrenten:

Angesichts einer großen Zahl von Mitbewerbern wollen wir unsere Position als qualitativ hochwertige Bildungseinrichtung halten und stärken. Wir wollen mehr Teilnehmende flächendeckend, etwa durch Stärkung der Außenstellen, erreichen (ebd.).

Und interessanterweise wird auch das Konzept der lernenden Organisation hier in einer Weise thematisiert, die noch einmal auf den Aspekt der Wirtschaftlichkeit abhebt:

Als lernende Organisation wollen wir unser Handeln und unsere Kursangebote durch Qualitätsmanagement und Controlling ständig verbessern, um ein nutzerorientiertes und wirtschaftliches Kursangebot sicherzustellen (ebd.).

Das Leitbild schließt wiederum mit einer pädagogischen Dimension, der des „gelungenen Lernens“ (ebd.). Diese ist auch als Resultat der Zertifizierung nach dem LQW (lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung) zu sehen und findet eine eigene Berücksichtigung außerhalb des Abschnitts über die Ziele der VHS.

Zusammenfassung: Die VHS repräsentiert eine Bildungsorganisation, die einerseits einem staatlichen und gesellschaftlichen Auftrag folgt, der jenseits

des Wirtschaftssystems angesiedelt ist, andererseits orientiert sie sich in ihrem Leitbild an der Leitinstitution Unternehmen und damit verbundenen Institutionen wie Markt und Wirtschaftlichkeit. Diese Bezugnahme hat auch, aber nicht nur, legitimatorischen Charakter und man muss nicht davon ausgehen, dass sie jederzeit handlungsleitend ist. Leitbilder sind immer auch Kommunikationen, die sich an bestimmte Adressaten richten. Die VHS Koblenz und andere VHSen stehen damit für eine Vielzahl von Organisationen, die – auf der Ebene des Leitbilds – die Grenzüberschreitung zum Wirtschaftssystem praktizieren, ohne sich aber eindeutig an nur *einer* neuen Leitinstitution zu orientieren. Insofern spricht viel dafür, anzunehmen, dass Organisationen wie die VHS dauerhaft eine gleichzeitige Selbstverortung im Bildungssystem *und* eine signifikante Orientierung an wirtschaftlichen Leitinstitutionen praktizieren.

3.2 Fallbeispiel 2: Leitbild für verantwortliches Handeln in der Wirtschaft

Um einen möglichst allgemeinen Blick auf Organisationen des Wirtschaftssystems zu gewinnen, wurde mit dem „Leitbild für verantwortliches Handeln in der Wirtschaft“ ein Dokument gewählt, welches einerseits organisationsübergreifend entstanden ist, andererseits von einer größeren Zahl bedeutsamer Organisationen des Wirtschaftssystems als Leitbild angenommen wurde.

Zu Beginn legitimiert sich das Leitbild Wirtschaft mit dem Wohl des Menschen:

Wirtschaft dient dem Wohl der Menschen [... und] erfordert Wettbewerb [...] und beruht auf Leistung (Leitbild 2014, S. 2).

Das Wohl des Menschen wird in den weiteren Präzisierungen stark auf Wohlstand fokussiert; die Begriffe „Wettbewerb“ und „Leistung“, die bereits hier als *Bedingungen* für eine am Wohlergehen orientierte Wirtschaft genannt werden, sind für den Bildungsbegriff nicht zentral, die Orientierung liegt hier also klar aufseiten der Leitinstitution Unternehmen. Bildung wird dennoch ebenfalls direkt angesprochen, u. a. in Form von „Investitionen in Bildung“ (ebd., S. 2), dem „Beitrag zu gleichen Bildungschancen“ (ebd., S. 4) und auch als Qualifizierung und Förderung als Mittel zum Unternehmenserfolg (vgl. ebd., S. 6). Auch hier bleibt die institutionelle Orientierung auf das Unternehmen erhalten. Investitionen in Bildung sind als Investitionen in Humankapital zu verstehen, und auch der Beitrag zu gleichen Bildungschancen hebt auf ein wirtschaftlich gebotenes Qualifikationsniveau bei den Arbeitnehmern und Arbeitnehmerinnen ab.

Die von Klafki übernommene Differenzierung des Bildungsbegriffs soll nun helfen herauszufinden, ob in dem Leitbild unterhalb von Begriffen wie

Bildung und Qualifizierung auf bildungsrelevante Ziele im Sinne einer institutionellen Orientierung abgehoben wird. Die erste Kategorie, Selbstbestimmung, wird – selbst in einer sehr großzügigen Auslegung – allenfalls indirekt angesprochen:

Gute Leistung muss belohnt werden, fehlende Leistungsbereitschaft darf nicht zu Anerkennung führen (ebd., S. 3).

Die hier geforderte Form von Selbstbestimmung orientiert sich an den Ideen von Leistungsbereitschaft und Leistungsfähigkeit. Während erstere zumindest mit Einschränkungen als dem Einzelnen verfügbar erachtet werden kann, ist Leistungsfähigkeit angesichts der Anforderungen moderner Gesellschaften sehr unterschiedlich verteilt. Die Logik des entsprechenden Abschnittes verweist also auf Selbstbestimmung als erfolgreiche Selbstbewirtschaftung, nicht aber auf die allgemeine Aufgabe, Leistungsfähigkeit zu steigern *oder* Bedingungen zu schaffen, unter denen mehr Menschen sich als leistungsfähig erleben und einbringen können. Selbstbestimmung ist damit keine allgemeine Orientierung, sondern höchstens eine Option für Leistungsfähige (s.o.).

Die Kategorie der Mitbestimmung wird in Form von „Interessenvertretung“ thematisiert.

Verantwortliche Interessenvertretung der Wirtschaft [ist] nicht nur legitim, sondern unabdingbar (ebd., S. 7).

Wirtschaftliche Organisationen, so das Leitbild, dürfen und müssen ihre eigenen Interessen in Willensbildungsprozessen vertreten. Diese Form der Mitbestimmung wird allerdings nicht auf andere Akteure, etwa die Beschäftigten oder Kunden, ausgedehnt und es wird auch keine irgendwie geartete Mitbestimmung anderer Kollektive (Gewerkschaften, Staat) an *unternehmerischen* Willensbildungsprozessen angesprochen. Aus unternehmerischer Sicht ist diese einseitige Mitbestimmung plausibel, und auch aus gesamtgesellschaftlicher Sicht ist es sinnvoll, dass Unternehmen ihre Position vertreten. Wiederum wird jedoch in der beschriebenen Einseitigkeit Mitbestimmung *als Unterkategorie von Bildung* nicht handlungsleitend.

Eine (negative) Bezugnahme auf Solidarität ließ sich bereits in Bezug auf Leistungsbereitschaft feststellen: Ihr Ausbleiben dürfe nicht unterstützt werden. Gleichwohl wendet sich das Leitbild auch denjenigen zu, denen die Möglichkeit zum Erwerb ihres Lebensunterhalts fehlt, ohne dass ihnen mangelnde Leistungsbereitschaft vorzuwerfen wäre:

Menschen, die nicht in der Lage sind, für sich selbst zu sorgen, ermöglicht der Sozialstaat eine menschenwürdige Existenz. Die hierzu notwendigen Mittel werden insbesondere von Unternehmen und ihren Beschäftigten erwirtschaftet (ebd., S. 4).

Hier wird Solidarität angesprochen, allerdings als eine Leistung des Sozialstaates. Das Wirtschaftssystem übt diese explizit nicht aus, toleriert aber, zu einer finanziellen Beteiligung an entsprechenden Maßnahmen über Steuern und Abgaben verpflichtet zu sein. Die Möglichkeit eigener unternehmerischer Solidarbeiträge, etwa durch Qualifizierung oder Beschäftigung, werden hier ebenso wenig thematisiert wie etwa Solidarität mit den Beschäftigten o.Ä. Auch die Kategorie Solidarität spielt für die Beschreibung der dem Leitbild zugrunde liegenden institutionellen Orientierung also keine Rolle.

Zusammenfassung: Wie schon bei Fallbeispiel 1 geht es auch hier nicht darum, eine bestimmte Orientierung von Organisationen grundsätzlich zu diskreditieren. Die vorliegende Fassung des Leitbildes mag aus ökonomischer Perspektive durchaus sinnvoll sein. Die Vermutung allerdings, dass im Zuge der Entgrenzung pädagogische Aspekte von Bildung als Leitinstitution auch in einem „Leitbild für verantwortliches Handeln in der Wirtschaft“ auftauchen würden, kann nicht bestätigt werden. Weder Bildung selbst noch die ihr zugrunde liegenden Kategorien werden in signifikanter Weise durch das Leitbild adressiert. Vielmehr ist auch hier die Orientierung auf die Leitinstitution Unternehmen durchgängig deutlich zu erkennen.

Zu berücksichtigen ist dabei, dass das „Leitbild“ gerade kein Dokument ist, dessen ökonomische Orientierung durch die Ausrichtung auf einen bestimmten Leserkreis bereits vorbestimmt ist (wie man es etwa bei Geschäftsberichten annehmen könnte). Vielmehr bezieht es sich gerade auf die organisationsübergreifende Verantwortung von Unternehmen und führt damit mit „Verantwortung“ nicht zuletzt sogar im Titel einen Begriff, der auch in der Bildungstheorie eine wichtige Rolle spielt (vgl. Klafki 1965, S. 131).³

4 Ergebnisse und Ausblick

Das Konzept der Leitinstitution hat sich als anwendbar erwiesen, um institutionelle Übergänge zu untersuchen und zu beschreiben. Gerade in Übergangssituationen, also bei Brüchen in der Kontinuität der Orientierung, entziehen sich Organisationen der eindeutigen Zuordnung zu einem System, weil Referenzen auf mehrere Leitinstitutionen vorfindbar sind. So konnte bei den Volkshochschulen die parallele Orientierung an zwei Leitinstitutionen

3 In einer früheren Version dieses Beitrags wurden andere, unternehmensspezifische Dokumente analysiert, etwa das Leitbild der RWE, der RWE Verhaltenskodex (<http://www.rwe.com/web/cms/mediablob/de/490518/data/11068/4/rwe/verantwortung/nachhaltige-unternehmensfuehrung/leitlinien/verhaltenskodex/Download-RWE-Verhaltenskodex.pdf>) (2005) [21.9.2014]) und ergänzend das geschäftsfeldspezifische RWE-DEA-Leitbild (<http://www.rwe.com/web/cms/de/54628/rwe-dea/ueber-rwe-dea/leitbild/>) [21.9.2014]). Die Ergebnisse können hier aus Platzgründen nicht detailliert ausgeführt werden. Wie schon im Falle der Leitbilder der Volkshochschulen ergab sich hier jedoch ein wenig abweichendes Bild.

differenziert nachgezeichnet werden. Gleichzeitig ist es auf diesem Wege auch möglich zu zeigen, wenn eine Institution für Organisationen *nicht* als Leitinstitution relevant ist.

Auf Systemebene ergibt sich damit das Bild eines einseitigen Übergangs: Institutionen der Weiterbildung orientieren sich – in den untersuchten Fällen – auch an der Leitinstitution Unternehmen, während Unternehmen sich nicht an der Leitinstitution Bildung orientieren. Damit ist die These der Verbetriebswirtschaftlichung in Bezug auf den untersuchten Typ von Volkshochschulen bestätigt, nicht aber eine – etwa in der Entgrenzungsthese angenommene – allgemeine Vermischung der Leitinstitutionen unterschiedlicher Subsysteme im Verhältnis zur Weiterbildung. Dieses Ergebnis findet seine Grenze freilich in der vergleichsweise geringen Menge des untersuchten Materials. Aussagen über das Weiterbildungssystem „an sich“ lassen sich nicht allein auf die Auswertung von Leitbildern verschiedener Volkshochschulen gründen, selbst wenn diese hinsichtlich der Fragestellung eine hohe Konsistenz aufweisen. Ebenso kann „die Wirtschaft“ nicht alleine durch die Betrachtung einiger Aussagen einer leitbildartigen Selbstverpflichtung umfassend beschrieben werden. Dennoch verweisen die Ergebnisse darauf, dass Organisationen durchaus auf dem Weg des Übergangs vom Weiterbildungs- ins Wirtschaftssystem zu finden sind, während der umgekehrte Weg unwahrscheinlicher erscheint. Letztere Einschätzung wird besonders dadurch gestärkt, dass bildungsbezogene Werte von Wirtschaftsorganisationen ja tatsächlich thematisiert werden, dann aber eine ökonomische Interpretation erfahren, die für den Bildungsdiskurs kaum oder gar nicht anschlussfähig ist. Mithin wird ein Teil der Begrifflichkeit übernommen, nicht aber die für die Leitinstitution bedeutsamen Inhalte. In weitergehenden Untersuchungen wäre zu prüfen, welche Modifikationen dieser Eindruck erfährt, wenn mehr Dokumente (insbesondere Leitbilder einzelner Unternehmen sowie anderer Einrichtungen der Weiterbildung) einbezogen würden und welche Befunde sich durch andere methodische Zuschnitte (insbesondere Auswertung anderer Dokumententypen, Feldbeobachtungen) ergäben.

Aus pädagogischer Sicht hat dies ebenso organisationale wie professionsbezogene Konsequenzen. Pädagogische Organisationen befinden sich in einem gestaltbaren, aber nichtsdestoweniger herausfordernden Spannungsfeld, wenn sie sich auf ökonomische Orientierungen einlassen. Die Idee einer Bildungsorganisation, sich als Unternehmen neu zu erfinden, birgt das Risiko, in einem neuen institutionellen Kontext für pädagogische Orientierungen keinen Resonanzkörper mehr zu finden. Bildung – verstanden als pädagogische Kategorie – ist im Unternehmen nicht zu Hause. Sie muss vielmehr als institutionelle Orientierung aktiv gepflegt werden, wenn sie der Organisation als normative, identitätsstiftende Zielvorstellung zur Verfügung stehen soll.

Auch für die Pädagogik als Profession zeigt sich damit erneut, dass sie der ausschließliche kollektive Akteur ist, der die mit dem Bildungsbegriff erfassten normativen Orientierungen und analytischen Möglichkeiten erhalten und weiterentwickeln kann. Der insbesondere in der Debatte um Qualifizierung und Kompetenzentwicklung aufgekommenen Skepsis gegenüber dem „alten“ Bildungsbegriff ist aus dieser Sicht klar zu widersprechen. Qualifizierung – wie sie etwa im Leitbild für verantwortungsvolles Handeln in der Wirtschaft angesprochen wurde – ist etwas fundamental anderes als das, worauf sich der Bildungsbegriff bezieht. Deshalb erscheint es notwendig, ihn als genuin pädagogische Kategorie verfügbar zu halten und in (auch Systemgrenzen überschreitende) Diskurse einzubringen.

Literatur

- Arnold, R. (1996): Bildende Qualifizierung. Divergenzen und Konvergenzen zum Verhältnis von Bildung und Qualifikation. Neue Sammlung, H. 1, S. 19-34.
- Arnold, R./Schüßler, I. (1998): Wandel der Lernkulturen. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Baethge, M. (2003): Das berufliche Bildungswesen in Deutschland am Beginn des 21. Jahrhunderts. In: Cortina, K. S. u. a. (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Reinbek: Rowohlt, S. 525-580.
- Baraldi, C./Corsi, G./Esposito, E. (1999): GLU: Glossar zu Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme. 3. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Deutscher Volkshochschulverband (2011): Die Volkshochschule – Bildung in öffentlicher Verantwortung. Bonn: DVV.
- Fend, H. (2009): Neue Theorie der Schule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hoffmann, N. (2012): Dokumentenanalyse. In: Dörner, O./Schäffer, B. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Opladen: Barbara Budrich, S. 395-406.
- Klafki, W. (1965): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. 7. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.
- Leitbild (2014): Leitbild für verantwortliches Handeln in der Wirtschaft. Verfügbar unter: http://www.wcge.org/download/140918_leitbild-de_Unterschriften_o.pdf [10.4.2015].
- Luhmann, N. (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Lüders, C./Kade, J./Hornstein, W. (2010): Entgrenzung des Pädagogischen. In: Krüger, H.-H./Helsper, W. (Hrsg.): Einführung in die Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. 9. Aufl. Opladen: Barbara Budrich, S. 223-232.
- Meyer, M./Leitner, J. (2011): Warnung: Zuviel Management kann Ihre NPO zerstören. In: Langer A./Schröer, A. (Hrsg.): Professionalisierung im Nonprofit Management. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 87-104.
- Pätzold, H. (2013): Erwachsenenbildung(sprofession) als Akteur-Netzwerk – eine Theorieskizze. In: Käßpflinger, B./Robak, S./Schmidt-Lauff, S. (Hrsg.): Engagement für die Erwachsenenbildung. Ethische Bezugnahmen und demokratische Verantwortung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 145-154.

- Schäffter, O. (2001): Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schrader, J. (2011): Struktur und Wandel in der Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Stauber, B./Walther, A. (2013): Übergänge im Lebenslauf. In: Schröder, W./ Stauber, B./Walther, A./Böhnisch, L./Lenz, K. (Hrsg.): Handbuch Übergänge. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 23-43.
- Voß, G.G./Pongratz, H.J. (1998): Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, H. 1, S. 131-158.

Interessegenese, Weitergabe von Verbandserbe und Förderprozesse in Jugendverbänden als Beiträge zur Übergangsgestaltung¹

1 Einleitung

Die Quellen, aus denen sich die Transitionsforschung speist, erscheinen zum Teil problematisch. Sie rekurriert seit den 1990er Jahren auf Becks Vorstellung einer *reflexiven Moderne* bzw. *reflexiver Modernisierung* (vgl. auch von Felden et al. 2014, S. 8) oder einer *zweiten Moderne* (Schäffter 2014, S. 38). Bereits in Welzers grundlegender Arbeit zur Transitionsforschung findet sich der Einwand, „dass die Beobachtungen neuer Individualisierungsprozesse vorwiegend am ‚subjektivierten Akademiker- und Dienstleistungsmilieu‘ angestellt worden sind und insofern die Züge einer Nabelschau tragen – und in der Tat assoziiert man mit einem Begriff wie dem der ‚Wahlbiographie‘ wohl eher den hedonistisch angehauchten Universitätsprofessor als den arbeitslosen Industriearbeiter“ (Welzer 1993, S. 10). Über den Beck’schen Begriff der „Wahlbiographie“ gerät das Fortbestehen struktureller gesellschaftlicher Ungleichheit aus dem Blick.² Ein Großteil der Transitionsforschung folgt zudem dem Humankapitalansatz (Falter 2012, S. 113).

Von Felden et al. (2014, S. 8) und Schicke (2014, S. 274) deuten Denken und Steuern von Übergängen als Professionsproblem und als Aufgabe professioneller Pädagogik. Daran anknüpfend sollen hier Jugendverbände daraufhin untersucht werden, inwiefern auch nicht-professionelle Bereiche zur Gestaltung von Übergängen beitragen und wie Übergangsprozesse auch ohne Orientierung an *Employability* gestaltet und unterstützt werden können, auch wenn die Jugendverbände nicht gezielt diese Funktion übernehmen bzw. sich dessen zum Teil nicht einmal bewusst sind.

1 Der Artikel beruht auf der Empirie der „Jugendverbandsstudie – Zur kompensatorischen Bedeutung von Jugendverbänden als Bildungsorte“ (im Folgenden: Jugendverbandsstudie). Das Kooperationsprojekt der Universitäten Hamburg (Leitung und Projektkoordination: Anke Grotlüschen) und Duisburg-Essen (Leitung: Helmut Bremer) wird gefördert vom BMBF unter dem Förderkennzeichen 01JC1124. Zum Sample und dessen Begründung vgl. den Artikel von Bremer/Kleemann-Göhring in diesem Band.

2 Bourdieu und Holzkamps Ansätze zur Verknüpfung von Subjekt und Gesellschaft wirken geeigneter.

2 Untersuchungsgegenstand Jugendverbände

Jugendverbände sind eine besondere Sozialisationsinstanz, im Gegensatz zu Familie und Institutionen des formalen Bildungswesens folgen sie den Prinzipien von Freiwilligkeit, Selbstorganisation und Partizipation (Düx et al. 2008, S. 108 f.). Trotzdem tragen Jugendverbände selbst durchaus dazu bei, gesellschaftliche Ungleichheit zu perpetuieren. Nicht-intendierte Exklusionsprozesse sind in der Dominanz bestimmter Milieus im Verband begründet (Kleemann-Göhring/Epstein, eingereicht). Soziale Selektivität zeigt sich beispielsweise auch darin, dass sich in Jugendverbänden vor allem Jugendliche ohne Migrationshintergrund engagieren (vgl. Munsch 2010). Unter Engagement werden hier – in Anlehnung an Düx et al. (2008, S. 28) – freiwillig übernommene unentgeltliche Tätigkeiten verstanden, die im Kontext von Gruppen oder Organisationen mit einer gewissen Regelmäßigkeit ausgeübt werden.

Wir betrachten politische Sozialisationsprozesse ebenso als Transitionen wie den Übergang von Schule in den Beruf oder an die Hochschule. Von daher nähern wir uns der Untersuchung des Beitrags von Jugendverbänden zur Bewältigung von Transitionsprozessen engagierter Mitglieder auf drei Wegen: a) Politische Sozialisation erfolgt insbesondere im Zusammenhang mit der *Weitergabe des Verbandserbes*.³ b) Der Übergang in Beruf und Hochschule hängt mit der Entwicklung von *Interesse* zusammen. c) Dies erfolgt unter dem Einfluss persönlicher *Förderung*.

3 Theoretischer Hintergrund

Weil Förderbeziehungen und Interessegenese eng verwoben sind, speisen sich unsere Hypothesen (siehe Abschnitt 4) vor allem aus zwei Theoriefeldern, die im Folgenden vorgestellt werden: der erneuerten Interessetheorie (Grottlischen 2010) und Befunden aus der Forschung zu Mentoring.

3.1 Interessetheorie

Eine wichtige Spielart der Interessetheorie ist die Münchner Schule (Überblick bei Krapp 2004; Krapp 2005), die die individuelle Interessiertheit und die Interessanztheit des Gegenstands in den Fokus rückt. Wie das Interesse an bestimmten Themen entsteht, ist Gegenstand der erneuerten Interessetheorie

3 Mit der Weitergabe von Verbandserbe ist die Weitergabe grundlegender Werte und Orientierungen gemeint. So werden die politischen Einstellungen der Engagierten von den in den Verbänden vermittelten Werten und Orientierungen beeinflusst (siehe Abschnitt 6.1 zur Interessegenese).

(Grotlüschen 2010), die also stärker auf die *Interessegenese* fokussiert. Die Münchner wie die erneuerte Interestheorie gehen davon aus, dass es nicht ein allgemeines Interesse gibt, sondern Interesse immer in Bezug auf bestimmte Themen besteht. Interessen schlummern dabei nicht in den Subjekten, sondern es muss zur – meist mehrmaligen – Berührung mit einem Thema kommen, bevor Interesse an einem *Interessegegenstand* entsteht. Grotlüschens Interestheorie hat – auf der „pragmatischen Achse“ (ebd., S. 188) drei Hauptphasen der Interessegenese identifizieren können: nach einer ersten Berührung *Latenz-, Expansions- und Kompetenzphase* sowie Distanzierung, falls das Thema aufgegeben werden muss. Die drei zentralen Phasen des *Phasenmodells der Interessegenese* sind wie folgt charakterisiert:

Die *Latenzphase* ist besonders auf vielfältige Einflüsse der Umgebung angewiesen. In ihr kann es Unterbrechungen in der Beschäftigung mit dem Thema geben.

In der *Expansionsphase* hingegen werden zunehmend Ressourcen in das neue Gebiet investiert; viele Informationen werden aufgesogen. Die Interesseentwicklung wird sich häufig selbst zugeschrieben.

Die *Kompetenzphase* ist durch vertieftes und detailreiches Wissen über das Themengebiet charakterisiert. Es wird die Fähigkeit zu differenzierten Fragen entwickelt, die ja auch Begeisterung und Leidenschaft transportiert. Außerdem ist Lobbying verbreitet, also die Bereitschaft, für das Thema einzutreten.

Es hängt ganz wesentlich von ihrer sozialen Verortung ab, mit welchen Interessegegenständen Menschen in Berührung kommen. Soziale Milieus weisen vermittelt über den Habitus gewisse Geschmacksvorlieben auf. Die Zugehörigkeit zu einem Milieu beeinflusst die Wahrscheinlichkeit, mit bestimmten Interessegegenständen überhaupt in Berührung zu kommen. Dies bildet die „habituelle Achse“ von Grotlüschens Modell ab (ebd., S. 216-248), die an Bourdieus anschließt.

3.2 Förderung und Mentoring

Förderbeziehungen sind den Beteiligten – insbesondere den Geförderten – nicht immer bewusst. Sich das Erreichte selbst zuzuschreiben, bezeichnen Friebel et al. (2000, S. 325) als „Selbst-Festivalisierung“. Im Jugendverband Geförderte sprechen etwa von ihrem „Vorbild“; diese Sichtweise impliziert die Vorstellung, sich die Fördernden selbst ausgesucht zu haben. El-Mafaalani (2012, S. 53 f., 209) bezeichnet außerfamiliale Fördernde als „soziale Paten“, wobei er deren Rolle für Bildungsaufstiege von Kindern von Arbeiter/inne/n untersucht. Diesen Begriff entlehnt er bei Alheit und Schömer (2009, S. 420 f.), die ihn als eine historisch entstandene Aufstiegsmöglichkeit charakterisieren und an derselben Stelle zudem den Begriff „Förderer“ verwenden. Weil kaum Studien zu Förderbeziehungen im Enga-

gement existieren – die Jugendverbandsstudie also Neuland betritt – sind die Ergebnisse der Mentoringforschung zu berücksichtigen, auch wenn Mentoring einen stärker formalisierten Rahmen aufweist, während im Jugendverband Geförderte und Fördernde im Verbandsalltag über informelle Mechanismen zueinanderfinden. Die Qualität und Dauer einer Mentoring-Beziehung ist ein Prädiktor für den Beitrag zum Bildungserfolg (Thomson/Zand 2010, S. 434). Anhaltende Beziehungen und eine starke emotionale Bindung sind wichtige Faktoren für erfolgreiches Mentoring (Spencer 2006, S. 288). O’Donoghue und Strobel (2007) befassen sich mit dem Verhältnis von engagierten Jugendlichen und ihren Betreuenden: Offenbar entsteht stabiles Engagement, wenn die Jüngeren die Beziehung als egalitär wahrnehmen und merken, dass ihnen etwas zugetraut wird.

4 Fragestellungen und Hypothesen

Im Hamburger Teilprojekt des vom BMBF geförderten qualitativen Forschungsprojekts „Jugendverbandsstudie“ untersuchen wir folgende *Projektfragestellungen*:

- Inwiefern kommt es zu neuen interessethematischen Berührungen durch Engagement in Jugendverbänden?
- Welche Rolle spielen hierbei Förderbeziehungen innerhalb des Verbandes?
- Wie verändern sich unter diesem Einfluss Bildungsstrategien aber auch Berufsorientierungen Engagierter?

Die *Fragestellung des Artikels* zielt darauf, welchen Beitrag Engagement in Jugendverbänden zu Transitionsprozessen der Engagierten leistet bzw. leisten kann. Dazu werden die Bereiche der Projektempirie auf ihre Beiträge zur Transition hin untersucht. Diese werden der Nachvollziehbarkeit wegen separat vorgestellt, auch wenn sie in der Praxis ineinanderspielen. Denn referierte Theorie und eigene Empirie legen nahe, dass es Zusammenhänge von Förderbeziehungen und Interesse(-genese) gibt und diese sich auf (Bildungs- und) Berufsorientierungen auswirken. Jugendverbände können offenbar eine interessegenerierende Rolle spielen, indem sie ihre engagierten Mitglieder immer wieder auf bestimmte verbandstypische Themen – *Interessegegenstände* – stoßen (Grotlischen/Epstein 2014). Wir gehen davon aus, dass *dyadische Förderbeziehungen* bei diesen Prozessen eine wichtige Rolle spielen. Wir finden Hinweise, dass Förderbeziehungen und Interessegenese dabei eng verzahnt sind, indem Engagierte zum Teil erst durch Förderprozesse an bestimmte Interessegegenstände herangeführt werden. Wir nehmen an, dass die Notwendigkeit, die eigene Nachfolge sicherzustellen, damit der Verband weiterexistiert, zu diesen Förderbeziehungen führt. Dabei ist Vertrauen zwischen den Fördernden und Geförderten eine wichtige Voraus-

setzung. Im Falle der Förderung werden noch intensivere Berührungen mit Interessegegenständen angeboten als bei einfachem Engagement. Dass die skizzierten Phänomene dazu führen, dass Jugendverbände – ohne dies bewusst anzustreben – eine wichtige Rolle bei der Gestaltung von Übergängen der Engagierten spielen, ist die letzte Hypothese dieses Artikels.

5 Methodisches Vorgehen

Geplant waren Interviews mit Fördernden (n=20) und mit Geförderten (n=20); mit letzteren wurden inzwischen 31 Interviews geführt, davon 19 mit Männern und 12 mit Frauen. Davon waren sechs Interviewte gleichzeitig Fördernde und Geförderte. Sechs Interviewte sind ausschließlich Fördernde. Es wurden mehr Männer interviewt, weil sie beispielsweise bei der IG Metall Jugend deutlich in der Mehrzahl sind. Fördernde und Geförderte werden gleichermaßen zu ihren Erfahrungen miteinander befragt, was in der Forschung selten vorkommt: „Mentoring studies rarely include data from both mentors and mentees [...]“ (Thomson/Zand 2010, S. 443). Anhand der leitfadengestützten Einzelinterviews kann rekonstruiert werden, wie sich das Engagement und dessen Auswirkungen aus Subjektsicht darstellen – und darauf liegt das Forschungsinteresse. Geförderte und Fördernde werden einzeln interviewt. Nicht nur wegen dieser Trennung ist nicht überprüfbar, wie die Förderbeziehungen „wirklich“ aussehen.

Der Aufwand, Teilnehmende für die Gruppenwerkstätten der Universität Duisburg-Essen zu gewinnen und terminlich zu koordinieren, war zum Teil immens. Für vertiefende Einzelinterviews waren die meisten – von Ultras und einigen Fördernden abgesehen – leicht zu gewinnen, weil sie zumeist über ihre Lieblingsbeschäftigung berichten. Bei der Auswertung ist zu beachten, dass die Interviewten wissen, dass wir uns für Bildung und Lernen in Jugendverbänden sowie die Auswirkungen des Engagements auf die Engagierten interessieren. Deshalb versuchen sie unter Umständen positive Auswirkungen des Engagements auf ihr Leben und Bildungsverhalten zu konstruieren, um a) dem Interviewer einen Gefallen zu erweisen, aber b) auch ihren Verband – mit dem sie sich zumeist stark identifizieren – in ein gutes Licht zu rücken. Wobei sich auch Ausnahmen finden: „Ein Scheiß lernt man da“ (Stefan,⁴ Verband Christlicher Pfadfinderinnen und Pfadfinder – ab hier VCP).

Die Auswertung erfolgt mittels Grounded Theory (Strauss/Corbin 1996), wobei wir allerdings nicht von einer theoretischen *tabula rasa* ausgehen. Vielmehr fließen bei der Interpretation die oben ausgeführten Theorieelemente zu Interessegenese und Förderbeziehungen ein. Zudem beeinflusst

4 Alle Vornamen sind anonymisiert.

Bourdieu's Ansatz unsere Sicht auf die Daten etwa bei der Frage, inwiefern identifizierte Strategien typisch für bestimmte Milieus sind.

6 Empirische Ergebnisse

6.1 Interessegenese

Die Engagierten lernen in den Jugendverbänden ganz unterschiedliche Interessegegenstände kennen. Die Dominanz unterschiedlicher Milieus in den einzelnen Jugendverbänden trägt zu differierenden Präferenzen bei *verbands-spezifischen Themen* bei. So finden sich ‚Technik‘ mit einer ‚Orientierung an Helfen‘ und damit ‚Nützlichkeit‘ bei der Jugendfeuerwehr gegenüber ‚Abenteuer in der Natur‘ beim VCP als Ausdruck einer spielerischen Vorstellung von Gegenwart.

Besonders deutlich wird der Zusammenhang zum dominierenden Habitus im Verband im Bereich der *politischen Orientierungen*. Bei den untersuchten Segmenten der Jugendfeuerwehr und Landjugend wird eher auf eine formale Demokratielehre (Wie funktionieren die Institutionen und laufen Wahlen ab?) abgehoben, die auf das Einfügen in Bestehendes und auf praktische Arbeit zielt, was wiederum zur Orientierung an Nützlichkeit passt. Bei einer migrantischen Selbstorganisation innerhalb des Jugendwerks der Arbeiterwohlfahrt findet sich eine ähnliche Orientierung der befragten Einzelmitglieder, aber Politik stellt eher keinen Teil der Verbandsaktivität dar. Bei den Befragten aus dem VCP herrscht antirassistisches Engagement vor, das sich aus positiven Vorstellungen von Gemeinschaft (zwischen allen Menschen) speist. Über antirassistische Aktivitäten hinaus wird bei den Interviewten aus der IG Metall Jugend allgemeines gesellschaftspolitisches Engagement eingeübt. Die Orientierung ist gesellschaftskritisch auf kollektive Gegenwart gerichtet. Somit haben alle untersuchten Jugendverbände eine gewisse politisch-sozialisatorische Funktion.

Grotlücksens *Phasenmodell der Interessegenese* findet Bestätigung. Dies gilt für ganz unterschiedliche Interessegegenstände, die die Jugendlichen und jungen Erwachsenen bei ihrem Engagement kennenlernen. In diesem Artikel soll das Engagement im Jugendverband selbst als Interessegegenstand betrachtet werden. Nur in einem Fall erfolgt die erste *Berührung* über die klassischen Methoden der Verbandsveranstaltung:

Ich war mal Besucher beim Scheunenfest damals und hatte mit Landjugend noch gar nix am Hut. Und irgendwie ja die Leute da gefielen mir ganz gut und ja, bin dann quasi zum Kennenlernabend, dann irgendwie 'ne Woche nach dem Scheunenfest, später auch gegangen und bin da gleich in den Vorstand reingegangen. (Emil, Landjugend)

Die meisten anderen Engagierten sind durch Eltern oder andere Familienmitglieder, Mitschüler/-innen oder Peers zu ihrem Verband gekommen. Nur einer äußert sich zur *Latenzphase*, in der laut Grottlüschens Theorie das Interesse wieder verloren gehen kann:

[E]s gab so 'ne Zeit, da waren dann 'n paar ziemliche Chaoten da mit dabei. Das hat mir dann irgendwie dann nicht mehr so wahnsinnig viel Spaß gemacht, auch wenn ich Feuerwehr an sich immer interessant fand. Da hab ich dann irgendwie 'n dreiviertel Jahr pausiert. (Paul, Feuerwehrjugend)

Bei anderen Interessegegenständen fällt es den Interviewten leichter, sich an die *Latenzphase* zu erinnern. Möglicherweise mögen die Interessierten nicht zugeben, dass sie jemals Zweifel hatten oder nicht sofort von ihrem Jugendverband begeistert waren. Das lange Zurückliegen aber auch die Selbst-Festivalsierung bilden alternative Erklärungsmöglichkeiten. Von der *Expansionsphase*, die gemäß der erneuerten Interessetheorie dadurch charakterisiert ist, dass alle Informationen begeistert aufgesogen werden, berichten viele Interviewte ausführlich. Ein Beispiel hierfür ist die Äußerung eines IG-Metall-Jugendlichen über seine Entwicklung in Bezug auf Gesellschaftspolitik:

[Ich bin] Jugendvertreter geworden und kam so dann auch in diesen, den Ortsjugendausschuss. Und damit ging das so von Arbeitsbedingungen, Tarifpolitik, dann immer weiter so über die Ortsjugend gesellschaftspolitisch und es nimmt kein Ende. [...] Beim OJA [Ortsjugendausschuss, A-TE], so über die IG Metall Jugend und haben unter anderem Arbeitskreis Anti-Rassismus gemacht so. [...] [H]alt all die Facetten und so dann eben auch weitere Themen eben von Diskriminierung über Sexismus und dann eben feministische Bewegungen und so Gender-Theorien. Also immer weiter quasi. (Nick, IG Metall Jugend)

Die *Kompetenzphase*, die laut Theorie eher von Lobbying und der Fähigkeit, kompetente Fragen zu entwickeln, charakterisiert ist, haben einige Engagierte erreicht. Nur in einem Fall kam es zur *Distanzierung*: Eine Frau suchte sich in einer persönlichen Krise bewusst Ablenkung durch Engagement in der Landjugend. Später zog sie für ein Studium in einen anderen Ort und verließ den Verband. Offenbar ist in diesem Fall die Stabilisierung durch das Engagement gelungen.

Die Engagierten kommen in den Jugendverbänden mit unterschiedlichen Interessegegenständen in Berührung und durchlaufen verschiedene Phasen der Interessegenese. Wie die Diskussion des Interessegegenstands Politik gezeigt hat, hängt die Wahl der Interessegegenstände auch vom dominierenden Habitus im Verband ab.

6.2 Förderbeziehungen

Förderbeziehungen spielen in Jugendverbänden offenbar eine wichtige Rolle. Dabei finden sich vor allem Förderketten, in denen Männer Männer fördern – das klassische Konzept der Old-Boys-Networks. Es ist allerdings nicht klar, ob dies auch im Sampling begründet ist, weil mehr Männer befragt wurden. Anders als erwartet, begründen nur einige Interviewte Förderbeziehungen mit der Notwendigkeit der Nachwuchsrekrutierung, wie etwa Nikolaj von der migrantischen Selbstorganisation innerhalb des Jugendwerks der Arbeiterwohlfahrt: „[D]ie sagten so in 5 Jahren müssten schon die meisten austreten. [...] Nach der Vollendung des 30. [Lebensjahrs] da, darf man nicht mehr Mitglied des Jugendwerks sein [...] und [es] wäre natürlich schade, wenn das Projekt einfach nur dann baff Ende ist.“ Die meisten Befragten liefern keine Begründung für Förderprozesse; einige verneinen explizit die Notwendigkeit der Nachfolgeregelung als Grund. Auch wenn Förderung insgesamt eine wichtige Rolle spielt, gibt es einige Nicht-Geförderte, die dann allerdings angeben, dass in ihrem Umfeld generell nicht gefördert werde. Es können zwei Hinderungsgründe für das Offenlegen von Förderprozessen angenommen werden: Zum einen die Selbst-Festivalisierung; zum anderen die Sorge der Fördernden vor dem Verdacht der Manipulation oder dem Vorwurf der Ungleichbehandlung. Einige Fördernde betonen, dass sie niemanden begünstigten oder sich zumindest um Ausgewogenheit bemühten. Zwischen den beiden Polen *Selbst-Festivalisierung* und *Manipulationsverdacht* finden wir vielfältige Formen von Förderung und *Förderstrategien*, die eher Kontinua darstellen, als dass sie in Reinform vorkommen.

Anders als in unserer Vorannahme finden wir nicht nur dyadische *Förderbeziehungen*, sondern zudem *Sandwich-Modelle*, bei denen der Geförderte bereits jemanden fördert, während er selbst noch gefördert wird. Paul von der Jugendfeuerwehr fördert Tilo, der sein Nachfolger als Ortsjugendwart werden soll, wird aber gleichzeitig von seinem Bezirksjugendwart darauf vorbereitet, dessen Nachfolger zu werden. Weiterhin findet sich ein *Überspringen von Generationen*: Hendrik von der IG Metall Jugend fördert sowohl Nick als direkten Nachfolger wie auch dessen Nachfolger Finn – also jemanden aus der „3. Generation“. Dabei greift er auf unterschiedliche *Förderstrategien* zurück: Während er Nick offen und passiv fördert, greift er bei Finn zu einer verdeckten und aktiven Strategie.

Bei *offener Förderung* ist den Geförderten bekannt, dass sie gefördert werden. Gemeinsam werden Karriereziele aber auch Schritte dahin, etwa der Besuch bestimmter Kurse oder Feedback zu übernommenen Aufgaben, festgelegt. Bei *verdeckter Förderung* legen die Fördernden nicht offen, dass sie die Geförderten ausbilden wollen und mit welchem Ziel. Es werden beispielsweise Aufgaben übertragen, damit sich die Geförderten weiterentwickeln, ohne dabei die Absicht dahinter transparent zu machen. Hendrik be-

schreibt dies etwa prägnant als: „gucken lassen, nachfragen und reindrücken“. Bei *aktiver Förderung* werden die Geförderten „an die Hand genommen“ und ihnen werden die wichtigen Schritte aufgezeigt. Denise vom VCP – der einzige Fall im Sample, bei dem eine Frau eine Frau fördert – ist hierfür ein typisches Beispiel: Die ehemalige Gruppenleiterin „hat mich dann bei der Hand genommen und mich auf Landesversammlungen mitgenommen. Und mich den ganzen andern Menschen vorgestellt. Und die hat mich bei der Hand genommen und mich auf diese Gruppenleiterschulung gesteckt“. Bei *passiver Förderung* beantworten die Fördernden Fragen oder warten auf Hilferufe.

In Jugendverbänden finden sich also Förderprozesse, die verschiedene Formen annehmen und bei denen die Fördernden zu unterschiedlichen *Förderstrategien* greifen.

6.3 Berufsorientierungen

Unsere Empirie zeigt, dass Veränderungen von Bildungsorientierungen und Berufsorientierungen oft miteinander einhergehen. Ergebnisse zu Bildungsorientierungen werden hier aber wegen der Fokussierung des Artikels auf Übergänge zum Beruf nicht dargestellt. Durch das Kennenlernen neuer Themen und zum Teil als Folge von Förderungsprozessen ändern einige Engagierte ihre *Berufsorientierungen*. Es gibt aber auch Fälle, in denen die Anregungen nicht aus dem Jugendverband kommen, sondern vor allem aus dem familialen Umfeld und von Peers sowie von Mitschüler/-inne/n und Bekannten. Stefan (VCP) thematisiert als einziger sowohl den Einfluss des professionellen Bereichs als auch der informellen Förderung im Jugendverband auf seine Berufswahl: Er orientiert sich bei der Berufswahl sowohl an seinem ehemaligen Gruppenleiter, den er als Vorbild ansieht, als auch an den Vorschlägen seiner Lehrerin. Erwin (VCP) sieht sein Engagement als ausschlaggebend für seine Wahl des Lehramtsstudiums: „Ich würde schon sagen, das mich meine Pfadfinderarbeit auch dazu gebracht hat, mich dann für den Lehrerberuf zu entscheiden. [...] Ich kann die Leute beeinflussen, in dem Maße, also in einem für *mich* gesehen positiven Maße und das weitergeführt, wie es im Kleinen in der Pfadfinderarbeit ist dann auf die Schule übertragen.“ Den größten Sprung hat vermutlich Lia von der IG Metall Jugend gemacht: Zunächst arbeitete sie als Mechatronikerin bei einem Großbetrieb am Band. Inzwischen studiert sie unter dem Einfluss der IG Metall Jugend, die nicht nur auf kollektive Gegenwehr, sondern auch auf individuellen sozialen Aufstieg orientiert. Für Lia war es zunächst nicht vorstellbar zu studieren und sie stieß in dieser Frage auf familialen Widerstand. Ihr Weiterbildungsinteresse, das sie inzwischen zu einem Studium gebracht hat, erklärt sie folgendermaßen: „Wenn es wirklich mal so kommt, dass die Bude hier zumacht [...], [würde] ich in der Leiharbeitsfirma landen. [...] Und für mich war das so, das

Studium holt mich jetzt noch mal raus, das ist nochmal 'ne Weiterbildung.“ Dass dies gelang, liegt offenbar neben den erfahrenen Anregungen im Verband auch an der konkreten Unterstützung durch ein Netzwerk von Gewerkschaftsmitgliedern. Ihr Ortsjugend-Sekretär half ihr bei der Vorbereitung für die Aufnahmeprüfung an der Hochschule des zweiten Bildungswegs. Gewerkschaftsmitglieder am Hochschulstandort unterstützten sie bei der Orientierung an der Universität und beim Organisieren eines Zimmers.

Jugendverbände leisten also nicht nur Berufsorientierung und -beratung, sondern zum Teil kontinuierliche Unterstützung. Damit übernehmen sie zum Teil Funktionen pädagogischer Profession und eines Übergangsmanagements. Sie fungieren quasi als „soziale Paten“ (El-Mafaalani 2011, S. 209) oder im engeren Sinne als Berufspaten (Kruse 2010, S. 86-102).

7 Zusammenfassung und Ausblick

Es lässt sich zusammenfassend konstatieren, dass Förderprozesse zur Interessensegenese bei geförderten Engagierten beitragen – also Förderung und Interessensegenese wie vermutet in der Praxis ineinandergreifen. Dies bezieht sich auch auf Berufsorientierungen. Damit fungieren Jugendverbände zum Teil als Sozialisationsinstanz, wirken orientierend und übernehmen wichtige Funktionen im Bereich der Berufsberatung. Jugendverbände sind Orte, in denen Strategien und Muster erlernt werden, individuelle Übergangsprozesse zu gestalten.

Diese Aufgaben bewusst an Jugendverbände zu delegieren, ist vermutlich nicht sinnvoll. Schließlich scheint die Wirksamkeit in der Freiwilligkeit, der vertrauensvollen Atmosphäre und der Begegnung auf Augenhöhe begründet zu sein. Inwieweit die Befunde aus den Jugendverbänden auf den Bereich der pädagogischen Profession und das formale Bildungswesen zu übertragen sind, bleibt zu klären. Auch andere nicht-professionelle Bereiche und non-formale und informelle Lerngelegenheiten wären daraufhin zu untersuchen, was sie zu erfolgreichen Transitionen beitragen können, ohne auf diese Rolle verpflichtet zu werden. Zudem wäre das Zusammenwirken von formalem Bildungswesen bzw. pädagogischer Profession und dem Bereich zivilgesellschaftlichen Engagements oder im engeren Sinne Jugendverbänden zu beforschen.

Das Beispiel der Metalllerin, die vom Band an die Universität wechselt, zeigt, dass die Gestaltung von Transitionen auch eine soziale Frage ist. Von daher scheint es wichtig, auch aus der in der Einleitung geäußerten Kritik abgeleitet, die Debatte um Transition verstärkt mit dem Diskurs um Chancengerechtigkeit zusammenzuführen. Dabei sollten unbedingt subjektorientierte und gesellschafts- und ökonomiekritische Sichtweisen Berücksichtigung finden.

Literatur

- Alheit, P./Schömer, F. (2009): *Der Aufsteiger. Autobiographische Zeugnisse zu einem Prototypen der Moderne von 1800 bis heute*. Frankfurt a. M.: Campus (Biographie- und Lebensweltforschung, 7).
- Düx, W./Sass, E./Prein, G. (2008): *Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement. Eine empirische Studie zum informellen Lernen im Jugendalter*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- El-Mafaalani, A. (2012): *BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus. Habitustransformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Falter, J.-M. (2012): *Der Übergang von der Schule ins Erwerbsleben aus bildungsökonomischer Sicht. Einige theoretische und empirische Überlegungen*. In: Bergman, M.M./Hupka-Brunner, S./Meyer, T./Samuel, R. (Hrsg.): *Bildung – Arbeit – Erwachsenwerden. Ein interdisziplinärer Blick auf die Transition im Jugend- und jungen Erwachsenenalter*. Wiesbaden: Springer VS (SpringerLink: Bücher), S. 113-131.
- Felden, H. von/Schäffter, O./Schicke, H. (2014): *Einleitung. Erwachsenenpädagogische Übergangsforschung. Lernwelten in gesellschaftlichen und biographischen Übergängen*. In: Dies. (Hrsg.): *Denken in Übergängen. Weiterbildung in transitorischen Lebenslagen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 7-15.
- Friebel, H./Epskamp, H./Knoblauch, B./Montag, S./Toth, S. (2000): *Bildungsbeteiligung. Chancen und Risiken. Eine Längsschnittstudie über Bildungs- und Weiterbildungskarrieren in der „Moderne“*. Opladen: Leske + Budrich.
- Grotluschen, A. (2010): *Erneuerte Interessetheorie. Vom Zusammenspiel pragmatischer und habituelier Achsen bei der Interessegenese*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grotluschen, A./Epstein, A.-T. (2014): *Wo die eigenen Interessen wohnen*. In: *Weiterbildung*, H. 1, S. 16-19.
- Kleemann-Göhring, M./Epstein, A.-T. (eingereicht): *Lernort Jugendverband – Einblicke in soziale Praktiken non-formalen und informellen Lernens vor dem Hintergrund milieuspezifischer Verbandskulturen*. In: BMBF (Hrsg.): [Zweite Tagung „Bildungsforschung 2020“ vom 27.-28. März 2014. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung], S. [1-17].
- Krapp, A. (2004): *Individuelle Lebensinteressen als lerntheoretische Grundkategorie im Spiegel der pädagogisch-psychologischen Interessetheorie*. In: Faulstich, P./Ludwig, J. (Hrsg.): *Expansives Lernen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 275-287.
- Krapp, A. (2005): *Das Konzept der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse. Ein Erklärungsansatz für die positiven Effekte von Wohlbefinden und intrinsischer Motivation im Lehr-Lerngeschehen*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. Jg. 51, H. 5, S. 626-641.
- Kruse, W. (2010): *Jugend: von der Schule in die Arbeitswelt. Bildungsmanagement als kommunale Aufgabe*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Munsch, Ch. (2010): *Engagement und Diversity. Der Kontext von Dominanz und sozialer Ungleichheit am Beispiel Migration*. Weinheim: Juventa.

- O'Donoghue, J. L./Strobel, K. R. (2007): Directivity and Freedom. Adult Support of Activism among Urban Youth. *American Behavioral Scientist*. Jg. 51, H. 3, S. 465-485.
- Schäffter, O. (2014): Navigieren durch vernetzte Bildungslandschaften. Zum impliziten Erwerb von Übergangskompetenz in Lernbiographien. In: Felden, H. von/Schäffter, O./Schicke, H. (Hrsg.): *Denken in Übergängen. Weiterbildung in transitorischen Lebenslagen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 37-46.
- Schicke, H. (2014): Professionalität für eine lernförderliche Unterstützung in berufs- und lernbiographischen Übergängen. In: Felden, H. von/Schäffter, O./Schicke, H. (Hrsg.): *Denken in Übergängen. Weiterbildung in transitorischen Lebenslagen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 267-286.
- Spencer, R. (2006): Understanding the Mentoring Process between Adolescents and Adults. In: *Youth & Society*. Jg. 37, H. 3, S. 287-315.
- Strauss, A./Corbin, J. (1996): *Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Thomson, N.R./Zand, D.H. (2010): Mentees' Perceptions of Their Interpersonal Relationships. The Role of the Mentor-Youth Bond. In: *Youth & Society*. Jg. 41, H. 3, S. 434-446.
- Welzer, H. (1993): *Transitionen. Zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse*. Tübingen: edition diskord.

Jugendverbände als Bildungsorte im „Feld des Übergangs“

Der Beitrag nimmt in den Blick, welche Rolle Jugendverbände bei der Gestaltung von Transitionen vom Jugend- in den Erwachsenenstatus spielen. Gestützt auf eine empirische Studie¹ wird herausgearbeitet, dass Jugendverbände aufgrund ihrer thematischen Ausrichtung und ihrer Arbeits- und Kommunikationskultur eine Milieuspezifik aufweisen, durch die sie für Jugendliche und junge Erwachsene in unterschiedlicher Weise als Orte für die Übergangsbewältigung in den Blick geraten können. Die Mitarbeit in Jugendverbänden sehen wir dabei als Teil umfassender Platzierungs- und Positionierungsstrategien, die Jugendliche und junge Erwachsene heute entwickeln müssen und die mit Verhältnissetzungen zum formalen und non-formalen Bildungswesen verbunden sind. Diese Strategien lassen sich in ein „Feld des Übergangs“ einordnen, in das Jugendliche eingebunden sind und das eine Arena mit eigenen Logiken bildet. Insgesamt ergibt sich ein neuartiger Blick auf institutionell gestützte Übergangsprozesse und damit verbundene Bildungsorientierungen einer Zielgruppe, mit der sich die Erwachsenenbildung bekanntermaßen oft schwer tut.

1 Die Jugendverbandsstudie

In unserer Untersuchung zur Bedeutung von Jugendverbänden bei Bildungsaufstiegen legen wir zugrunde, dass bei untypischen Bildungsverläufen die Rolle außerfamiliärer Akteure und Akteurinnen sowie der Institutionen beleuchtet werden muss, die bei Kindern und Jugendlichen aus weniger privilegierten Herkunftsfamilien oft als „soziale Paten“ (El-Mafaalani 2011, S. 209) ins Leben treten und Bildungsaufstiege anstoßen können. Hier können, so unsere These, auch Jugendverbände ins Spiel kommen, indem über die Mitarbeit darin ein Habitus mit stärkerer Affinität zu Settings formaler Bildung eingeübt werden kann.

Jugendverbände werden von mehr als 40% der Jugendlichen genutzt (vgl. für eine Übersicht Riekmann 2011, S. 50 ff.). Im Gegensatz zu Familie und Institutionen des formalen Bildungswesens folgen sie den Prinzipien von

1 Jugendverbandsstudie – Zur kompensatorischen Bedeutung von Jugendverbänden als Bildungsorte: Kooperationsprojekt zwischen den Universitäten Hamburg (Anke Grotlüschen, Wibke Riekmann, Alf-Tomas Epstein) und Duisburg-Essen (Helmut Bremer, Mark Kleemann-Göhring). Gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Projektlaufzeit: September 2012 bis August 2015.

Freiwilligkeit, Selbstorganisation, Partizipation und ehrenamtlicher Tätigkeit (vgl. Düx et al. 2008, S. 108 f.). Hierdurch entstehen Voraussetzungen, unter denen Jugendverbände zu Orten werden, die nicht nur der Freizeitgestaltung dienen, sondern die auch vielfältige Möglichkeiten für non-formales und informelles Lernen bieten (vgl. hierzu Düx et al. 2008). Ähnlich wie für andere Bereiche des Bildungs- und Sozialwesens gilt aber auch für Jugendverbände, dass die Mitarbeit in ihnen von sozialer Ungleichheit durchdrungen ist. So hängt das ehrenamtliche Engagement in Jugendverbänden eng mit dem Bildungshintergrund zusammen (Picot 2005, S. 197; Düx et al. 2008, S. 40).

Offenbar kommt es hier zu spezifischen „Institutionen-Milieu-Verbindungen“ (Kramer/Helsper 2010), wie sie auch für andere Institutionen und Verbände herausgearbeitet wurden (etwa für die gewerkschaftliche Bildungsarbeit (Bremer 1999) und die evangelische Kirche (Vögele u.a. 2002)). Institutionen und Verbände werden demnach von bestimmten Milieus dominiert, die der jeweiligen Verbandskultur ihren Stempel aufdrücken. Dies kann je nach Perspektive als „Milieubezogenheit“ (indem Verbände sich bestimmten Milieus als adäquater Raum des Engagements öffnen) oder als „Milieuverengung“ gesehen werden (indem über diese milieuspezifischen Praktiken zugleich Schließungen gegenüber anderen erzeugt werden).

Im Duisburg-Essener Teilprojekt wenden wir diesen Ansatz erstmals auf Jugendverbände an. Dabei gehen wir davon aus, dass das Engagement in Jugendverbänden aufgrund des steigenden Drucks zum Erwerb höherer Bildungsabschlüsse zunehmend mit der Entwicklung von Bildungsstrategien verknüpft wird.²

2 Überlegungen zum „Feld des Übergangs“

Im Laufe der Untersuchung sind wir immer mehr dazu übergegangen, die Mitarbeit in Jugendverbänden als Teil umfassender Platzierungsstrategien Jugendlicher und junger Erwachsener zu betrachten, die die „Lebensphase Jugend“ (Hurrelmann/Quenzel 2012) ausmachen. Jugendliche müssen sich demnach vermehrt zu gesellschaftlichen Anrufungen „positionieren“ (Spies 2014), etwa in Bezug auf die Bildungslaufbahn, die Berufsausbildung bzw. Berufswahl, die kulturelle Praxis, die Geschlechtsidentität und politisch-weltanschauliche Orientierungen. Die Positionierungen und Praktiken (zu denen auch das Engagement in Jugendverbänden zu zählen ist) lassen sich

2 Im Hamburger Projektteil geht es demgegenüber um die Förderbeziehungen, inwiefern es darüber zu neuen interessethematischen Berührungen kommt und wie sich diese auf die Bildungsstrategien der Ehrenamtlichen auswirken (vgl. den Beitrag von Epstein in diesem Band).

erst umfassend verstehen, wenn man sie nicht isoliert betrachtet, sondern in die umfassendere Logik eines „sozialen Feldes“ einordnet. Nach Bourdieu (Bourdieu/Wacquant 1996, S. 124 ff.) sind soziale Felder relativ autonome gesellschaftliche Sphären, in denen bestimmte Regeln, eine bestimmte Kultur usw. gelten, die also eine relative Eigenlogik entwickeln. In diesen Feldern ringen dann die Akteure und Akteurinnen um dominante und dominierte Positionen.

Gesellschaftliche Vorgaben, auf die Jugendliche und junge Erwachsene sich zur Bewältigung des Übergangs von der Jugendphase in den Erwachsenenstatus stützen können, sind zwar nicht verschwunden, aber aus Sicht der Akteure und Akteurinnen brüchig geworden und haben an Orientierungskraft verloren.

Insgesamt sind damit die Anforderungen an Jugendliche und junge Erwachsene gestiegen, ihre soziale Laufbahn in Relation zu anderen selbst zu konstruieren. Vor diesem Hintergrund hat sich, so unsere These, ein „Feld des Übergangs“ entwickelt. Worauf es in diesem Feld ankommt, ist – etwas salopp gesagt – einen Plan zu haben, sich auszukennen, Strategien des Umgangs mit den von Unklarheiten und Unsicherheiten gekennzeichneten feldspezifischen Anforderungen der Platzierung zu entwickeln.

Jugendliche und junge Erwachsene sind demnach mit Bourdieu stärker als in früheren Jahren auf ihren in Familie und Herkunftsmilieu erworbenen Habitus zurückgeworfen. Akteure und Akteurinnen aus privilegierten Milieus können dementsprechend in diesem Feld eher souverän agieren und eine dominante Rolle spielen. Jugendliche aus weniger privilegierten bis prekären Verhältnissen dagegen agieren eher angestrengt und sehen sich unter Druck.

Dem Bildungswesen kommt in diesem Kontext eine zentrale Rolle zu. Viele Praktiken Jugendlicher und junger Erwachsener im „Feld des Übergangs“ drehen sich implizit und explizit um das Entwickeln von Strategien des Erwerbs von Bildung bzw. des Sich-Behauptens im Bereich der formellen Bildung.

Das Feldkonzept steht somit in Konkurrenz zu Konzepten wie Moratorium oder Transition, mit denen versucht wird, die Dynamik zwischen gesellschaftlichen Anforderungen einerseits und jugendlichen Gestaltungsräumen andererseits zu fassen (vgl. Reinders/Butz 2001). Es bringt dabei stärker die relationalen Positionskämpfe in diesem Prozess zum Ausdruck.

Vor diesem Hintergrund eröffnet sich auch ein anderer Blick auf Jugendverbände. Die Mitarbeit in Jugendverbänden kann gelesen werden als Ausdruck milieuspezifischer jugendlicher Positionierung, die zur Übergangsbewältigung bzw. -gestaltung beitragen kann.

3 Jugendverbände als Bildungsorte

3.1 Konzeption der Studie, Milieuspezifität und übergeordnete Befunde

Im Vordergrund der Studie steht, die Milieuspezifität von Verbandsarbeit und -kulturen herauszuarbeiten und mit Bildungsstrategien und Bildungsorientierungen in Beziehung zu setzen. Empirisch greifen wir dazu auf die qualitative Methode der „Gruppenwerkstatt“ zurück.³

Konzept der „Gruppenwerkstätten“	
1.	Warming Up
2.	Diskussion „Die Arbeit im Jugendverband: Ein Spagat zwischen Ausbildung, Freizeit, Anerkennung und Verantwortung“
3.	Vertiefungsteil – 2 Metaplankarten in 5 Minuten „Zwei Situationen, in denen ich etwas Wichtiges für mich gelernt habe“
4.	Collagenarbeit „Wie sehen wir uns in 10 Jahren?“
5.	Feedback
6.	Sozialdatenbogen

Abb. 1: Konzept für die Gruppenwerkstätten in der Jugendverbandsstudie (eigene Darstellung)

Befragt wurden ehrenamtlich Engagierte, weil sie das alltägliche Verbandsleben gestalten und damit auch die Verbandskultur wesentlich prägen. Die Auswahl der Jugendverbände hatte zum Ziel, durch Berücksichtigung weltanschaulicher und thematischer Programmatiken sowie der sozialen Zusammensetzung ihrer Mitglieder ein Spektrum abzudecken, das auch unterschiedliche Milieubindungen umfasste. Folgende Verbände wurden ausgewählt:

- Bund der deutschen Landjugend,

3 Bei der Gruppenwerkstatt wird das auf die Aufdeckung kollektiver Orientierungen zielende Verfahren der Gruppendiskussion um assoziative und projektive Elemente erweitert, die besonders geeignet sind, latente und weniger verbalisierbare Dimensionen des Habitus zum Ausdruck zu bringen (siehe auch Abb. 1). Die Gruppenwerkstätten dauerten etwa vier Stunden, wurden auf Video aufgenommen, komplett transkribiert und nach der Methode der Habitushermeneutik rekonstruktiv ausgewertet (vgl. Bremer/Teiwes-Kügler 2013).

- Deutsche Jugendfeuerwehr,
- IG-Metall Jugend,
- eine migrantische Selbstorganisation innerhalb des Jugendwerks der Arbeiterwohlfahrt, bei der es sich um eine Gruppe Spätaussiedler/-innen handelt,
- Verband christlicher Pfadfinderinnen und Pfadfinder,
- eine Fußball Ultra-Gruppe.

Bei letzterer handelt es sich um einen eher informellen Zusammenschluss, der üblicherweise im Diskurs um Jugendverbände keine Rolle spielt, auf den aber die jugendverbandlichen Prinzipien Freiwilligkeit, Selbstorganisation, Partizipation und ehrenamtliche Tätigkeit ebenfalls zutreffen und der auch hinsichtlich der Organisationform Verbänden ähnelt.

Im empirischen Material bestätigt sich, dass sich in den verschiedenen untersuchten Gruppen unterschiedliche milieuspezifische Muster finden. Eingelagert darin sind auch unterschiedliche Positionierungen gegenüber den Anforderungen hinsichtlich der im „Feld des Übergangs“ zu entwickelnden Lebensführung.

Es zeigt sich, dass der Zugang zum Verbandsengagement nicht beliebig erfolgt. Das Elternhaus sowie das weitere familiäre und soziale Umfeld spielen beim Zugang eine wichtige Rolle. Damit rücken Jugendverbände als Orte der *Fortsetzung bzw. Modifikation herkunftsspezifischer Sozialisation* in den Blick. Bei der Landjugend war das etwa ein landwirtschaftlicher Hintergrund. Die Eltern der IG-Metall-Jugendlichen waren zum Teil auch schon Gewerkschaftsmitglieder. Frühe regelmäßige Stadionbesuche mit dem Vater führten bei der Ultra-Gruppe zu einer Faszination für die Fußballfanszene.

Weiterhin spielen die Peergroup-Beziehungen beim ersten Zugang zum Verband, für den weiteren Verbleib und die Bereitschaft, sich zu engagieren, eine bedeutende Rolle. Jugendverbände sind damit auch ein *Ort von Gemeinschaftserfahrungen*.

3.2 Verbandsengagement und Bildung

Der Verband wird in allen Gruppen als Bildungs- und Lernort wahrgenommen und thematisiert. Dabei sind Bildung und Lernen unterschiedlich in die Verbandskulturen eingelagert. Die Bezugnahmen zum formalen Bildungswesen divergieren mitunter stark.

Das soll im Folgenden exemplarisch und illustriert durch Originalaussagen aus den Erhebungen verdeutlicht werden, indem besonders die Milieutradition und die Bedeutung des Jugendverbandes als Bildungsort herausgearbeitet werden (vgl. zusammenfassend Abb. 2).

Die Gruppe der befragten IG-Metall Jugendlichen bewegt sich in einer Linie, die mit Bezug auf Vester u. a. (2001) der facharbeiterischen Milieutra-

dition zugeordnet werden kann. In den Gruppenwerkstätten zeigt sich eine Leistungs- und Bildungsorientierung, die typisch ist für soziale Milieus dieser Traditionslinie. Bildung wird in der Gruppe der IG-Metall-Jugendlichen breit thematisiert. Sie dient hier vor allem der Horizonterweiterung, gerade auch hinsichtlich gesellschaftspolitischer Themen. Von Qualifikationsorientierung grenzt man sich mitunter scharf ab. Das gewerkschaftliche Engagement bildet damit eine *non-formale*, teils auch *informelle Gegenwart* zu den Anforderungen im formalen Bildungs- und Berufsbildungssystem. Die IG-Metall Jugend profitiert besonders von den gewerkschaftlichen Fortbildungsstrukturen.

Deswegen finde ich einfach diese Seminare total cool. Ob es jetzt Wochenendseminare sind oder auch Wochenseminare wie JAV-I, Jugend-I und alles was es da noch gibt. Es bringt einen irgendwie einfach mal aus alltäglichen Situationen raus. Wo man mal über sich ein bisschen nachdenken kann. Hier hab ich jetzt irgendwie die Möglichkeit, mich weiterzubilden. Ob das jetzt cool für mich ist, ob ich das jetzt auch so weitermachen möchte und das ist das geile an dieser Bildungsarbeit (Finn, 20 J., IGM-Jugend).

Die IG-Metall Jugend bietet fast schon idealtypisch vor allem *Raum für politische und weltanschauliche Positionierungen*. Dabei fällt auf, dass das Engagement ideell hoch aufgeladen ist und teilweise schon einer parareligiösen Logik folgt. Das zeigt sich auch in dem Pathos, mit dem das Engagement und Bildungserfahrungen mitunter geradezu als Erweckungslebnis geschildert werden.

Aber ich glaube, wenn das Bewusstsein entsteht, dann ist es in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit. Also ich würde sagen, das ist der zentrale Ansatzpunkt für den Aufbau und den Erhalt von Jugendstrukturen in der IG-Metall oder von insgesamt gewerkschaftlichen Jugendstrukturen. [...] Also durch diese Seminare und so war es auch bei mir ganz persönlich. Mein erstes IG-Metall-Seminar sozusagen hat mir die Augen geöffnet und hat mir dann den Instrumenten-, Werkzeugkoffer gegeben, womit ich losgehen und arbeiten konnte und hab auch Sinn und Zweck darin gesehen. (Nils, 30 J., IGM-Jugend)

Die untersuchten Gruppen der Landjugend und der migrantischen Selbstorganisation im Jugendwerk der AWO lassen sich auf einer ähnlichen vertikalen gesellschaftlichen Stufe wie die IG-Metall Jugend verorten. Im Gegensatz zu dieser stehen sie aber eher in einer ständischen bzw. ständisch-bäuerlichen Traditionslinie, im sozialen Raum weiter rechts. Sie orientieren sich stärker an den konventionellen Werten des Herkunftsmilieus. Das betrifft dann unter anderem Bereiche wie Wohnen, Familie und das Geschlechterverhältnis. Bildung erfährt auch hier eine hohe Anerkennung, unterliegt aber stärker

einem Nutzenaspekt hinsichtlich sozialen Aufstiegs und späteren Statuserwerbs. Zudem wird Bildung in beiden Gruppen unter starker Bezugnahme auf das formale Bildungssystem thematisiert. Die Haltung gegenüber formalen Anforderungen wirkt insgesamt eher angestrengt und pflichtbewusst. So gibt es bspw. in der Gruppe der migrantischen Selbstorganisation Nachhilfeangebote und Lerngruppen.

Das Selbstverständnis und das Engagement ist in dieser Gruppe stärker auf migrationsspezifische Fragen – wie etwa herkunftskulturelle Praktiken und sozialer Zusammenhalt – als auf die eigentlichen Inhalte des Jugendwerks ausgerichtet.

Ein Teil der Jugendlichen und jungen Erwachsenen in dieser Gruppe verweist fast schon transzendent darauf, dass sich Bildung zu einem späteren Zeitpunkt lohnen werde. Bei der Frage nach Situationen, in denen man etwas für sich gelernt habe, heißt es bei Nikolaj (24 J.) „*Bildung spart Schweiß*“ und „*Fleiß lohnt sich*“. Auch waren in dieser Gruppenwerkstatt die Verweise auf eher konventionelle Wohn- und Familienmodelle einhergehend mit hegemonialen Männlichkeitsbildern sowie die Häufung von Verweisen auf eine im späteren Leben gehobene gesellschaftliche Stellung auffällig. So wird eine Collage aus dieser Gruppe unter anderem wie folgt vorgestellt:

Wenn man eine Familie hat, will man auch Liebe haben (Bildmotiv: selbst gemaltes rotes Herz/Bildmotiv: Liebe) und eine dicke Karre, die dickste Karre der Welt (Bildmotiv: Mercedes) (Wanja, 24 J., migrantische Selbstorganisation im Jugendwerk der AWO).

Die Gruppe der migrantischen Selbstorganisation im Jugendwerk der AWO und die Gruppe der Landjugendlichen haben gemeinsam, dass sie sich im „Feld des Übergangs“ im besonderen Maße mit der eigenen Herkunftskultur auseinandersetzen müssen. Dies betrifft die Herausforderung, einerseits hergebrachte Werte, Traditionen und Sichtweisen zu bewahren und diese andererseits mit den sich wandelnden gesellschaftlichen Herausforderungen, die an die eigene Person herangetragen werden, in Einklang zu bringen. Bei der migrantischen Selbstorganisation ist das das Verhältnis der Kultur des Herkunftslandes zu den Anforderungen und Erwartungen für einen erfolgreichen Lebensweg in Deutschland. Bei der Landjugend ist es das Verhältnis Stadt/Land, das die Verbandsjugendlichen in ihrer künftigen Bildungs- und Berufslaufbahn bearbeiten müssen. Für beide Gruppen trifft zu, dass sie diese Verhältnisse in der Regel anders bearbeiten müssen als ihre Elterngeneration. Dabei werden Unsicherheiten hinsichtlich des künftigen Lebenslaufs u. a. mithilfe gemeinschaftlicher Strategien bearbeitet, wofür der Verband jeweils einen Rahmen bildet.

	Soziale Herkunft/ Milieu/ Lebensführung	Einstellung zu Bildung/Bildungs- strategie	Muster verbandlichen Engagements Funktion der Verbands- mitarbeit im „Feld des Übergangs“
IGM-Jugend	Mittlere soziale Lagen; Facharbeiterische Herkunft, Einschlagen neuer Lebensführungs- muster	Enge Bindung an poli- tische, non-formale Bildung; Distanz zu for- malem Bildungssystem z. T. Bildungsaufstiege	Jugendverband als Ort politischer Positionierung („Erweckung“)
Migrantische Selbstor- ganisation im Jugendwerk der AWO	Herkunft aus mittleren, osteuropäischen Migrantenmilieus, kon- ventionelle Wohn- und Familienmodelle, traditionelles Ge- schlechterverhältnis, Orientierung an gehö- bener gesellschaftlicher Stellung	Formale Bildung als „Arbeit“, enger Bezug zu formaler Bildung, angestrenzte Orientie- rung an weiterführender Bildung, Hoffnung auf Aufstieg und sozialen Status	Auseinandersetzung mit Herkunftskultur: Thematisierung der Migrationssituation (Wertewandel andere Lebensführung), weniger Bezug zur Thematik des Verbandes
Landjugend	Mittlere soziale Lagen, Eher kleinbürgerlich- ständische Herkunft; Verunsicherung durch Brüchigwerden kon- ventioneller Lebensver- laufmuster	Umstellung auf erhöhte Bedeutung des formalen Bildungswesens, Erstreben höherer Bil- dungsabschlüsse, verbunden mit Wohnort- wechsel (vom Land in die Stadt)	Auseinandersetzung mit Herkunftskultur: Thematisierung von Stadt/Land Gemeinschaftliche Strategien
Pfadfinder/ -innen	Eher gehobene soziale Lagen, Liberal-Intellektuelle und konservative Milieus	Souveräner Umgang mit Anforderungen des formalen Bildungs- wesens, Distanz zu formalem Bildungswesen	Weltanschaulich-reli- giöse Orientierung, Mo- dernitätskritik, liberal, Betonung sozial-ökologi- scher Werte hohe ideelle Aufladung der verbandlichen Werte
Jugendfeuer- wehr	Mittlere bis untere soziale Lagen, Ange- strengt, strebend, an Konventionen/Respek- tabilität orientiert	Enger Bezug auf forma- lisierte Bildung, pragmatisch-funktionaler Bezug zu Bildung, anstrengend-strebend, geringere Ambitionen	Notwendiger, funktionaler Pragmatismus
Ultras	Tendenziell untere bis mittlere soziale Lagen, Unkonventionelle Le- bensläufe, Flexible Lebensführung, Spontaneität, Hedonismus	Distanz zu institutio- nalisierter Bildung hohe Bedeutung informellen Lernens im außerinstitutionellen Engagement	Verbandsarbeit als jugendkulturelle Gegenwelt politische Positionierung hohe ideelle Aufladung des Engagements

Abb. 2: Jugendverbände: Milieu, Bildung und Funktion der Verbandsarbeit (eigene Darstellung)

Der Verband der christlichen Pfadfinderinnen und Pfadfinder stellt für die befragten Jugendlichen und jungen Erwachsenen in besonderem Maße einen Ort der weltanschaulichen und mitunter auch religiösen Orientierung dar: Zentrale Werte sind eine modernitätskritische, liberale und sozialökologische Haltung. Der Jugendverband wird von den Engagierten deutlich über das formale System – das betrifft vor allem die Schule – gestellt.

Allerdings lässt sich diese Abgrenzung eher als eine jugendkulturelle Stilisierung interpretieren und entspringt einer Gelassenheit, die vor allem bei gehobenen Milieus vorzufinden ist. Gerade in dieser Gruppe steht außer Frage, dass höhere Bildungs- und Berufsabschlüsse anzustreben sind – eine Selbstverständlichkeit, um die Engagierte in anderen Verbänden noch angestrengt ringen.

Die Teilnehmenden der Jugendfeuerwehr entstammen eher einem unteren bis mittleren Milieuspektrum. Auch hier ist der Druck, sich gesellschaftlich platzieren zu müssen, in der Verbandskultur präsent. Die In-Verhältnissetzung des verbandlichen Engagements zu den Anforderungen im formalen Bildungssystem wirkt hier eher strebend und angestrengt und folgt einem notwendigen funktionalen Pragmatismus. Exemplarisch zeigt sich das in der folgenden Positionierung:

In meinem Fall kommt jetzt halt da Schule dazu. Und wenn man ehrlich ist: Schule geht halt vor Feuerwehr. Weil das ist halt das, was ich wirklich für die Zukunft brauche, brauchen werde. Wo ich auch was in die Feuerwehrichtung machen möchte beruflich und da ist halt die Jugendfeuerwehr ein großer Vorteil dafür, sag ich mal, und deswegen muss ich halt immer so ein bisschen ausbalancieren, wie ich das, wie ich von beiden halt sehr viel mitbekomme. Aber wenn es wirklich im Ernstfall darauf ankommt, dann muss ich mich halt wirklich für die Schule entscheiden. (Ruan, 16. J., Jugendfeuerwehr)

Die Ultra-Gruppe weist zwar insofern diverse Parallelen zu den eigentlichen Jugendverbänden auf, als dass die Gruppe u. a. als Ort von *Gemeinschaftserfahrung* und *politischer Positionierung* thematisiert wird. Sie stellt aber auch einen Kontrast zu den vorgestellten Verbänden dar. Die Lebensläufe der Teilnehmenden sind weit weniger gradlinig und die Orientierung an hedonistischen Werten, an Spontaneität und einer flexiblen Lebensführung ist stärker ausgeprägt. Das Engagement in der Ultra-Gruppe stellt vor allem eine jugendkulturelle Abgrenzung gegenüber der Erwachsenenwelt und ihren Institutionen dar. In besonderem Maße wird das durch das Verhältnis zur Staatsgewalt, vor allem der Polizei, ausgedrückt.

Ultras werden in der Forschung in der Regel nicht als Bildungsorte in den Blick genommen. Es ist aber auffällig, dass hier besonders ausführlich thematisiert wird, welche vielfältigen Fähigkeiten sie in ihrem Engagement erlernen können. Dies geschieht in deutlicher Abgrenzung zu institutionalisierten

sierten Bildungsangeboten, die von der Lebenswirklichkeit weit entfernt seien. Zudem richtet sich die Kritik dagegen, dass die im Engagement erworbenen Fähigkeiten und Erfahrungen außerhalb dieses Kontextes nur sehr bedingt Anerkennung finden.

Man müsste wirklich bei dem Bewerbungsgespräch sagen: „Chef ich hab wirklich über Jahre hinweg Aktionen geplant mit einem Kreis von vielleicht zehn Leuten, die 8000 Leute oder so ausgeführt haben in Perfektion. Wir haben Texte geschrieben, eine öffentliche Meinung beeinflusst und so“, das könnte man halt niemals bringen. [...] Aber eigentlich, das stimmt echt, gerade das wird auch immer irgendwie so gefordert im Wirtschaftsleben: Eigenständigkeit, Verantwortung übernehmen können. Und dann werden die Leuten in irgendwelche bekloppten Seminare geschickt, wo irgendein Johnny da vorne steht und einem das versucht zu verklickern. Dabei haben die das in ihrer Freizeit gemacht und in Dimensionen, die sich irgend so ein Typ, der das lehrt in dem Seminar, nicht mal ansatzweise vorstellen kann (Luca, 19 J., Ultra-Gruppe).

Kennzeichnend ist bei dieser Gruppe, dass den Mitgliedern die gesellschaftlichen Zwänge zwar bewusst sind und auch existentielle Relevanz haben. Die Gruppe bietet aber einen Rahmen, diesen Anforderungen etwas entgegenzusetzen und sich – trotz der teilweise dominierten sozialen Lage – nicht zum Spielball der Verhältnisse machen zu lassen.

4 Jugendverbände im „Feld des Übergangs“

Abschließend sollen diese Befunde an die Überlegungen zum „Feld des Übergangs“ angeschlossen werden. Wie wir eingangs erwähnt haben, können Jugendverbände in verschiedener Weise als Orte jugendlicher Positionierung in den Blick geraten. Sie können von Bedeutung sein

- als Ort von Gemeinschaftserfahrungen: das wird bei allen Verbänden deutlich,
- als Bildungsort: das wird ebenfalls (in unterschiedlicher Weise) bei allen Verbänden deutlich,
- als Ort politischer bzw. weltanschaulich-religiöser Positionierung: das betrifft vor allem die IG Metall, die Pfadfinder/-innen und die Ultras,
- als Ort jugendkultureller Gegenwart und Entfaltung: das betonen vor allem die Ultras und die IG-Metall Jugend,
- als Ort der ambivalenten Fortsetzung herkunftsspezifischer Sozialisation: das betrifft besonders die Landjugend und die Gruppe migrantischer Selbstorganisation im Rahmen der AWO,

- als „Schonraum“ gegenüber verschiedenen gesellschaftlichen oder elterlichen Anforderungen: das artikulieren besonders die Pfadfinder/-innen und die Ultras.

Das in Abschnitt 2 umrissene „Feld des Übergangs“ hat für uns eine heuristische Funktion und trägt zu einem tieferen Verständnis jugendverbandlichen Engagements bei. Da Felder im Sinne Bourdieus als Kraftfelder zu verstehen sind, in denen es letztlich um die Deutungshoheit geht und darum, wie sich Akteure und Akteurinnen mit ihren Ressourcen in die jeweiligen Prozesse „einmischen“ können, arbeiten wir zur Unterscheidung verschiedener Positionen mit einem zweidimensionalen Modell. Bei der Benennung der Pole haben wir uns daran orientiert, was am stärksten unterschiedliche Positionen im Feld erklärt. In vertikaler Dimension differenzieren wir nach selbstsicherem vs. unsicherem Auftreten. In der horizontalen Dimension erweist sich die ideelle Bedeutung des Verbandes in Verbindung mit der Positionierung zum formalen Bildungswesen als aufschlussreich.

Davon ausgehend finden sich in unserer Stichprobe dominante Positionen, vor allem bei den Pfadfindern und Pfadfinderinnen. Sie gehen souverän mit den gesellschaftlichen Erwartungen und insbesondere mit denen der Schule um und betonen den Eigenwert der besonderen Kultur des Jugendverbandes gegenüber dem formalen Bildungswesen, dessen Anforderungen sie gleichwohl zumeist mühelos erfüllen.

Heuristik zu Jugendverbänden im Feld des Übergangs

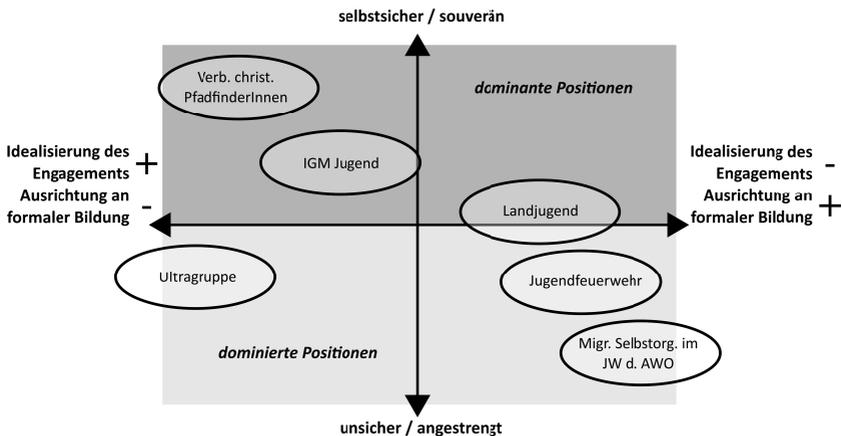


Abb. 3: Heuristik zu Jugendverbänden im Feld des Übergangs (eigene Darstellung)

In der In-Front-Stellung gegenüber äußeren Vorgaben und damit verbundenen Institutionen bei gleichzeitiger Aufwertung des eigenen Engagements

besteht eine Nähe zur Gruppe der Ultras. Beide unterscheiden sich darin, dass die Ultras zumindest in größeren Teilen die Anforderungen an die Konstruktion „erfolgreicher“ Biographien nicht erfüllen bzw. offen zurückweisen. Insofern nehmen sie eher eine dominierte Position im „Feld des Übergangs“ ein.

Relativ selbstsicher treten weiterhin die in der IG-Metall Jugend Engagierten aus unserer Stichprobe auf. Auch sie heben den Eigenwert der Verbandsarbeit hervor und betonen in diesem Zusammenhang die verbandstypischen non-formalen Bildungsangebote.

Gegenüber diesen drei Verbänden verbindet die in der Feuerwehr, der migrantischen Gruppe der AWO sowie der Landjugend engagierten Jugendlichen ihr eher angestregtes Bemühen, den Anforderungen des formalen Bildungswesens zu genügen. Gleiches gilt mindestens teilweise für die Anforderung, biographische Entwürfe selbst, mit wenig expliziter Bezugnahme auf Traditionen, zu konstituieren. Nicht zufällig erscheint es, dass gerade bei diesen Gruppen Bildung unter stärkerer Bezugnahme auf das formale Bildungssystem thematisiert wird, bis dahin, dass teilweise explizite Unterstützungsstrukturen implementiert werden.

Bei aller Vorläufigkeit ermöglicht diese Perspektive, das Verbandsengagement Jugendlicher in einen breiteren Kontext der Übergangsbewältigung zu stellen, der auch für die Erklärung von Veränderungen in der Verbandsarbeit aufschlussreich ist.

Darüber hinaus eröffnen die unterschiedlichen Positionierungen zu formaler, non-formaler und informeller Bildung auch für die Erwachsenenbildung interessante Perspektiven im Hinblick auf die oft vernachlässigte Zielgruppe der jungen Erwachsenen. Dies kann an dieser Stelle lediglich angedeutet werden. So zeigt sich bei der IG-Metall Jugend deutlich, dass diese hochgradig affin zu den Weiterbildungsangeboten des Erwachsenenverbandes ist. Bei der Ultra-Gruppe hingegen wird die fehlende Anerkennung informell erworbener Bildung problematisiert. Dies verweist einerseits auf den Bedarf, diese Bildungspraxis sichtbar zu machen und geht andererseits damit einher, im Diskurs um Ultras über eine defizitäre, weil auf Devianz rekurrende Perspektive hinauszugelangen. Die Jugendverbände, die sich stärker an den Anforderungen des formalen Bildungswesens orientieren, können einen Rahmen für non-formale Bildung bieten, in dem Jugendliche und junge Erwachsene in der gemeinsamen Übergangsbewältigung einen Habitus einüben, der ihnen die Erfüllung der Anforderungen des formalen Bildungswesens erleichtert.

Literatur

Bourdieu, P./Wacquant, L. (1996): *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Bremer, H. (1999): Soziale Milieus und Bildungsurlaub. Hannover: agis-Texte.
- Bremer, H./Teiwes-Kügler, C. (2013): Zur Theorie und Praxis der „Habitus-Herme-
neutik“. In: Brake, A./Bremer, H./Lange-Vester, A. (Hrsg.): Empirisch arbeiten
mit Bourdieu. Weinheim: Beltz Juventa, S. 93-129.
- Düx, W./Prein, G./Sass, E./Tully, C.J. (2008): Kompetenzerwerb im freiwilligen
Engagement. Eine empirische Studie zum informellen Lernen im Jugendalter.
Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- El-Mafaalani, A. (2011): BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus. Habi-
tustransformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmi-
gen. Wiesbaden: Springer VS.
- Hurrelmann, K./Quenzel, G. (2012): Lebensphase Jugend: Eine Einführung in die
sozialwissenschaftliche Jugendforschung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kramer, R.-T./Helsper, W. (2010): Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit –
Potenziale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit. In:
Krüger, H.-H./Rabe-Kleberg, U./Kramer, R.-T./Budde, J. (Hrsg.): Bildungsun-
gleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur
Hochschule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 103-125.
- Picot, S. (2005): Freiwilliges Engagement Jugendlicher im Zeitvergleich 1999-2004.
In: Gensicke, T./Picot, S./Geiss, S. (Hrsg.): Freiwilliges Engagement in
Deutschland 1999-2004. München: TNS-Infratest, S. 177-223.
- Reinders, H./Butz, P. (2001): Entwicklungswege Jugendlicher zwischen Transition
und Moratorium. In: Zeitschrift für Pädagogik, 47, 6, S. 913-928.
- Riekman, W. (2011): Demokratie und Verein. Potenziale demokratischer Bildung in
der Jugendarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Spies, T. (2011): ‚Alte‘ Männlichkeiten und ‚neue‘ Ethnizitäten – Positionierungen
junger Migranten in transnationalen Räumen. In: GENDER, H. 1/ 2011, S. 65-80.
- Vester, M./ Oertzen, P. von/Geiling, H./Hermann, T./Müller, D. (2001): Soziale Mili-
eus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Vögele, W./Bremer, H./Vester, M. (Hrsg.) (2002): Soziale Milieus und Kirche. Würz-
burg: Ergon.

Die Transfergesellschaft als personen(un)bezogene Dienstleistung am Übergang von Arbeit in Arbeit

1 Einleitung

Übergänge im Lebenslauf sind ein Phänomen, das zwar in vielfältiger Weise in der erwachsenenbildnerischen Forschung thematisiert wird, bislang aber kaum als eigenständiges Forschungsfeld umrissen wurde. Eine Erklärung könnte darin liegen, dass sich das Phänomen Übergang sehr schnell als ein Konstrukt entpuppt, das aus verschiedenen analytischen Blickwinkeln und in verschiedenen empirischen Kontexten sehr Unterschiedliches adressieren kann.

Versucht man eine analytisch-konzeptionelle Annäherung an dieses Phänomen, so fokussiert es zunächst das Individuum, das diesen Übergang im Lebensverlauf bewältigen und – im besten Fall – biographisch anschlussfähig gestalten muss. Des Weiteren werden Übergänge aber auch von vielfältigen Normativitäten beeinflusst, z. B. von Vorstellungen darüber, was eine erfolgreiche Bewältigung ausmacht, von Lebenslaufregimen oder diskursiven Konstrukten von Passung. Und schließlich werden Übergänge von Organisationen gerahmt, die in dieser Trias als ‚Meso‘-Instanzen und damit im Sinne Giddens (1997) über die Gewährung oder Verhinderung von Übergängen als Mittler zwischen Sozial- und Systemintegration fungieren. Übergänge im Lebenslauf sind somit stets in diesem Gesamtgeflecht verwoben und es wird deutlich, dass die zeitliche und soziale Rahmung dieses Phänomens vielschichtig ist.

Im vorliegenden Beitrag werden wir nun in dieser Gemengelage eine spezifische Perspektive fokussieren. So interessiert uns vor allem die organisationale Gestaltung und Begleitung von Übergängen von Arbeit in Arbeit. Bisherige Forschung zur organisationalen Rahmung von Übergängen richtet sich vorwiegend auf formalisierte Übergänge, die durch einschlägige gesellschaftliche Institutionen wie Schule, Hochschule und Unternehmen (vgl. u. a. Friebertshäuser 1992; 2001; 2009; Truschkat 2008; Alheit 2005; Hartmann 2002) strukturiert sind. Die Forschung fokussiert dabei vor allem auf den organisationalen Prozess des Gatekeeping (vgl. u. a. Behrens/Rabe-Kleberg 1992; 2000; Struck 2001; Heinz 1992; Kjørstad 2005). Mit dem Aufweichen der strukturellen Kopplung zwischen und innerhalb des Bildungs- und Erwerbssystems und der zunehmenden Bedeutung der biografischen Kopplung im Kontext individueller Übergänge stellen sich, nicht zuletzt angeregt durch

bildungspolitische Entwicklungen zum Lebenslangen Lernen, neue Fragen für die erwachsenenbildnerische Übergangsforschung aus organisationaler Perspektive. So werden unter dem Label „Career Guidance Services“ politisch Beratungsdienstleistungen forciert, die die biographische Bewältigung von Übergängen im Lebensverlauf pädagogisch unterstützen sollen. „Career Guidance Services“ – so heißt es bei der OECD – seien

services intended to assist people, of any age and at any point throughout their lives to make education, training and occupational choices and to manage their careers. Career guidance helps people to reflect on their ambitions, interests, qualifications and abilities. It helps them to understand the labour market and education systems, and to relate this to what they know about themselves. Comprehensive career guidance tries to teach people to plan and make decisions about work and learning (OECD 2004, S. 19).

Die Anbieter dieser Übergangsberatung agieren somit nicht im klassischen Sinne der Gatekeepingforschung als *representatives*, die den Zugang zu einer spezifischen Organisation regeln, sondern vielmehr als *professional experts*, die den Orientierungsprozess begleiten (vgl. Behrens/Rabe-Kleberg 2000). Diese Angebote der Gestaltung und Begleitung von Übergängen im Rahmen von Career Guidance Services werden in der Erwachsenenbildung oftmals unter der Perspektive der Bildungs- und Laufbahnberatung untersucht (vgl. u. a. Walther/Weinhardt 2013; Heimann 2012; Strobel/Tippelt 2009; Kühl 2008; Schiersmann 2008; Schiersmann et al. 2008; Gieseke/Müller 2010; von Felden et al. 2014), die bildungspolitisch nicht zuletzt durch die Einführung von Instrumenten zur Steigerung der Weiterbildungsnachfrage und damit der Inanspruchnahme von Beratungsdienstleistungen forciert werden (vgl. u. a. Käßlinger 2013). Bislang weniger beachtet, im Hinblick auf die politischen Entwicklungen eines umfassenden Verständnisses von Career Guidance Services im Sinne Lebenslangen Lernens, aber ebenso beachtenswert, sind jene Angebote, die im sozialpolitischen, genauer gesagt im arbeitsmarktpolitischen Feld zu verorten sind.

Die Besonderheit dieser Angebote liegt darin, dass zum einen – wie wir weiter unten ausführen werden – im Zuge einer zunehmenden funktionellen Privatisierung der Arbeitsvermittlung ein Feld an Dienstleistungsorganisationen im privaten Sektor entsteht, das bislang hauptsächlich im Zuge der Wirkungsforschung in den Blick geraten ist und das aufgrund der Vielfältigkeit der Maßnahmen und der Trägerstrukturen bislang kaum systematisch erfasst wurde (vgl. Dietrich/Schade 2008; Schneider et al. 2007; Dietrich 2007). Zum anderen – und dahingehend werden wir ebenfalls argumentieren – handelt es sich hierbei um soziale personenbezogene Dienstleistungsorganisationen (vgl. Klatetzki 2010), die einem spezifischen gesellschaftlichen Interesse dienen sollen. Insgesamt ist dieses Feld im Sinne der erwachsenenbildneri-

schen Übergangsforschung deshalb besonders interessant, weil unsere Ergebnisse aufzeigen, dass die Träger durch die besondere institutionelle Verortung in unterschiedlichen Umwelten agieren und zugleich staatliche, marktwirtschaftliche und Dienstleistungsansprüche austarieren müssen.

Am Beispiel des Beschäftigentransfers und damit der Begleitung von Übergängen von Arbeit in Arbeit soll deshalb im Beitrag den Fragen nachgegangen werden, wie heterogen oder homogen das Feld personenbezogener Dienstleistungsorganisationen im Beschäftigentransfer aussieht, wie die Träger in diesem komplexen Erbringungskontext handlungsfähig bleiben und welchen Einfluss dieser Erbringungskontext auf die Ausgestaltung der personenbezogenen Dienstleistung hat. Dazu wird in einem ersten Schritt in das Feld des Beschäftigentransfers eingeführt und auf die Besonderheiten des Erbringungskontextes aufmerksam gemacht (2). In einem weiteren Abschnitt werden quantitative und qualitative Ergebnisse der Studie „RegioTrans – Regionale Vernetzung von Transferträgern“ herangezogen (3).¹ In einem abschließenden Fazit zeigen wir schließlich auf, wie die Umsetzung einer sozialen personenbezogenen Dienstleistung durch den spezifischen Erbringungskontext strukturell verunmöglicht wird (4).

2 Private Arbeitsmarktdienstleister als hybride Organisationen – Das Beispiel Transfer

Vor allem im Bereich der Arbeitsvermittlung waren lange Zeit allein staatliche Akteure (Agenturen für Arbeit und Jobcenter) für die Gestaltung von Übergängen von Arbeit in oder aus Arbeit zuständig. Ab 1994 und auch in jüngst zurückliegenden Reformen der deutschen Arbeitsmarktpolitik wurde die Privatisierung dieses Bereichs jedoch ermöglicht – teilweise auch forciert. Somit werden zunehmend auch private Dienstleister mit Aufgaben der beruflichen Übergangsbegleitung und -beratung betraut (vgl. Peters et al. 2014).

Durch diese funktionelle Privatisierung der Arbeitsvermittlung entsteht ein heterogenes Feld, in dem staatliche und private Akteure, parallel und in Abhängigkeit voneinander, soziale personenbezogene Dienstleistungen erbringen (vgl. Kaps/Schütz 2007). Solche sozialen personenbezogenen Dienstleistungsorganisationen sind sozial in dem Sinne, dass sie in ihrem Agieren am Gemeinwohl bzw. dem Individuum orientiert und außerdem ggf. von dritter Seite finanziert sind, so dass keine Kosten für die Adressaten und Adressatinnen entstehen. Sie sind personenbezogen, indem sie mit ‚Menschen‘ als ‚Rohmaterial‘ arbeiten und insofern hinsichtlich ihrer Erfolge von der Ko-Produktion durch ihre Klienten und Klientinnen bzw. Kunden und

1 Das Projekt wurde von April 2012 bis September 2014 aus Mitteln des Europäischen Fonds für regionale Entwicklung (EFRE) gefördert.

Kundinnen abhängig sind. Und sie sind Dienstleistungsanbieter, was die Arbeit als zieloffene und projektförmige Prozesse organisiert (vgl. Klatetzki 2010; Hasenfeld 1983). Sind die so definierten Organisationen in Folge der funktionellen Privatisierung nun private Anbieter, unterliegen sie auch klassischen Marktzwängen und weil sie im Rahmen staatlicher Möglichkeitsstrukturen agieren, müssen sie zudem staatlichen Vorgaben genügen. Andererseits entziehen sich Transferträger als privatwirtschaftliche Organisationen und durch die private Finanzierung ihrer Dienstleistung ‚Transfer‘ weitestgehend öffentlicher Kontrolle. Gleichzeitig können sie ihre Dienstleistungen aber nur anbieten, weil die rechtlichen Rahmenbedingungen dies ermöglichen (vgl. Knuth 2010). Soziale personenbezogene Dienstleistungen, vor allem im privaten Sektor, sind folglich in „mächtige und turbulente Umwelten“ (Klatetzki 2010, S. 15) eingebunden, die oftmals widersprüchliche Anforderungen und Effektivitätsmaßstäbe einfordern. So sind die privaten Arbeitsmarktdienstleister in einem intermediären Bereich zwischen Marktlogik, staatlichen Einflüssen und Gemeinwohlorientierung zu verorten. Sie lassen sich somit als hybride Organisationen begreifen, die veranlasst sind, unterschiedliche Handlungsorientierungen des Markts, des Staats und der Gemeinschaft in sich zu verknüpfen (vgl. Evers/Ewert 2010; Offe 2000; Evers 1995). Hybride Organisationen müssen laut Bode daher über die Kompetenz „zur produktiven Vermittlung genuin unterschiedlicher Umweltreferenzen verfügen und dementsprechend multireferenziell ausgerichtet“ sein (Bode 2003, S. 436, Hervorheb. i.O.). Die Spezifik des Erbringungskontexts arbeitsmarktpolitischer Maßnahmen fordert die hier agierenden Träger somit heraus, sich organisational auf einen intermediären Bereich mit unterschiedlichen, wenn nicht sogar konträren Handlungsorientierungen einzustellen und innerhalb dieser handlungsfähig zu bleiben (vgl. Evers 1990).² Eine analytische Auseinandersetzung, wie die Träger diesen spezifischen Erbringungskontext austarieren und wie sie unter Bedingungen die personenbezogene Dienstleistung der Begleitung und Beratung von Übergängen von Arbeit in Arbeit umsetzen bzw. handlungsfähig bleiben, steht bislang aus.

Um diesen Fragen nachzugehen, wird im Folgenden auf Analyseergebnisse des abgeschlossenen Forschungsprojekts „RegioTrans – Regionale Vernetzung von Transferträgern“ rekurriert. In diesem Projekt wurden sogenannte Transferträger untersucht, also private Arbeitsmarktdienstleister, die Transfergesellschaften umsetzen (vgl. Peters/Truschkat: i. V.). Die Forschung leistet einen Beitrag zur Erforschung eben dieser hybriden Organisationen, die im Zuge der funktionellen Privatisierung im Bereich der Arbeitsmarktpo-

2 In ähnlicher Weise zeigt auch Schrader (2010) die spezifische Einbettung von Weiterbildungsorganisationen auf. Ausgehend von der Frage nach der Reproduktion von Weiterbildungsorganisationen identifiziert Schrader mittels einer Vier-Felder-Matrix die jeweilige Art der Ressourcensicherung und die Art der Legitimierung.

litik einen immer größeren Stellenwert bekommen. Speziell Transferträger waren bisher nur vereinzelt Gegenstand der Forschung. Lediglich in NRW, einem „Hotspot“ des privat organisierten Beschäftigtentransfers, führt die G.I.B. in regelmäßigen Abständen quantitative Trägerbefragungen u. a. zum Aufkommen von Transfer in NRW durch (aktuell: Adelt 2014).³ Darüber hinaus wird vorrangig das Instrument Transfergesellschaft und nicht die Organisationen „dahinter“ zum Gegenstand der Forschung.

Stellt ein Unternehmen Personal frei oder meldet Insolvenz an, kann es für das betroffene Personal eine Transfergesellschaft einrichten. Nach erfolgreichem Vertragsabschluss zwischen personalabgebenden Unternehmen und dem Transferträger geht das freigestellte Personal für maximal 12 Monate in die Transfergesellschaft über, wodurch der Träger als neuer Arbeitgeber fungiert. Aufgabe des Trägers ist es, das übernommene Personal wieder in reguläre Arbeit zu vermitteln sowie – sollte dies nicht ohne Weiteres gelingen – zu qualifizieren und weiterzubilden. Diese Arbeit wird durch die Transferträger selbst als soziale und personenbezogene definiert. In einem Positionspapier eines Trägerverbundes heißt es wie folgt:

Basis für den Erfolg des Beschäftigtentransfers ist [...] eine partnerschaftliche und von gegenseitigem Vertrauen geprägte Arbeitsbeziehung [...]. Dazu gehört, dass die Teilnehmenden durch den Berater persönlich gestärkt und mit professioneller Unterstützung befähigt werden, die neue Situation als Chance zu verstehen (BvTB 2011).

Die Dienstleistung des Trägers wird durch das abgebende Unternehmen finanziert, weshalb sie sich auf diesem Markt um die Auftraggeber bemühen müssen. Für durchgeführte Maßnahmen während der Laufzeit werden häufig zusätzliche öffentliche Mittel beantragt (z. B. ESF-Mittel). Die Transfermitarbeiter/-innen, also das aufgenommene Personal, erhalten als Lohnersatzleistung das sogenannte Transfer-Kurzarbeitergeld (Transfer-KUG). Diese Mittel werden oftmals – je nach Sozialplanbeschlüssen – durch das personalabgebende Unternehmen aufgestockt. Die Beantragung des Transfer-KUG als Individualleistung geht mit einigen Auflagen für die Transferträger einher. So benötigen die Transferträger seit Januar 2013 eine Trägerzulassung nach § 178 SGB III. Außerdem muss der Träger mit dem freizustellenden Personal vor dem Übergang in eine Transfergesellschaft ein sogenanntes Profiling durchführen und über den weiteren Prozess und den Verbleib der Transfermitarbeiter/-innen nach Abschluss der Maßnahme informieren (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2014). Bezüglich der Einhaltung dieser Vorgaben

3 Wenn Beschäftigtentransfer darüber hinaus in der Literatur verhandelt wird, dann meist in Form von Wirkungsanalysen (vgl. Schneider et al. 2007; Gülker et al. 2006) oder in Bezug auf die historische Entwicklung des Instruments Transfergesellschaft (Knuth et al. 2012; Knuth/Mühge 2009; Knuth 2009).

unterliegen die Träger zwar einer Berichtspflicht gegenüber der Agentur für Arbeit, sie müssen sich bezüglich ihrer Maßnahmen und Ermittlungserfolge, da sie selbst nicht direkter Bezieher der Leistungen sind, jedoch nicht gegenüber der Agentur für Arbeit legitimieren.

Anhand dieser Skizzierung und der entwickelten Heuristik wird im Folgenden nun den Fragestellungen nachgegangen, wie die Transferträger diesen spezifischen Erbringungskontext austarieren und wie sie in diesem Erbringungskontext die personenbezogene Dienstleistung der Begleitung und von Übergängen von Arbeit in Arbeit und die diesbezügliche Beratung umsetzen bzw. handlungsfähig bleiben.

3 Empirische Einsichten

Im Rahmen des Forschungsprojekts haben wir zunächst mittels einer standardisierten Telefonbefragung eruiert, wie sich das Feld der Träger im Beschäftigtentransfer zusammensetzt. In dieser bundesweiten und repräsentativen Befragung wurden 110 Transferträger (Geschäftsleiter/-innen und Mitarbeiter/-innen) zu ihrer Organisationsstruktur und zur Umsetzung des Transfergeschäfts befragt. Mittels einer Clusteranalyse⁴ konnten bezüglich der Organisationsstrukturen vier Typen unterschieden werden. Die Variablen der Clusteranalyse sind 1. das Alter des Trägers in Jahren, 2. die Größe des Trägers in Hinblick auf die Mitarbeiter/-innenanzahl, 3. die Anzahl von durchgeführten Transfergesellschaften und 4. die regionale Ausdehnung, die sich hier danach bemisst, wie hoch der Prozentanteil der Transfergesellschaften ist, der außerhalb des Bundeslandes stattfindet, in dem der Träger nicht seine Hauptniederlassung hat.

Es zeigt sich, dass die Variablen teils sehr stark voneinander abweichen. Der erste Typus, der „Ortsgebundene Dienstleister“, zeichnet sich durch eine geringe regionale Ausdehnung aus. Zudem haben Träger dieses Typus’ im Durchschnitt die wenigsten Transfergesellschaften durchgeführt. Der Typus „Translokale Koordinierer“ wiederum zeichnet sich im Vergleich zu den anderen Typen durch die höchste regionale Ausdehnung aus. Zudem haben Transferträger dieses Typus fast doppelt so viele Transfergesellschaften bzw. Aufträge durchgeführt wie die des ersten Typus’ obwohl sie sehr viel kleiner als diese sind. Der Typus „Flexible Transferträger“ unterscheidet sich wiederum von den anderen drei Typen durch die höchste Anzahl an durchgeführten Transfergesellschaften und die zweithöchste regionale Ausdehnung. Der

4 Bei der Auswahl der Dimensionen (Variablen) zur Verdichtung der vorgefundenen organisationalen Heterogenität haben wir uns theoretisch leiten lassen: Wir wollten die zeitliche Kontinuität und deren Umfang erfassen. Weiterhin sind wir, speziell auf Transferarbeit bezogen, an der Ausdehnung (geographisch) und der Erfahrung im Transfergeschäft interessiert.

vierte Typus, die „Etablierten Allrounder“, versammelt Träger, die im Mittel knapp drei Mal so alt sind wie Träger der anderen drei Typen und mit Abstand die meisten Mitarbeiter/-innen haben.

	I Ortsgebundene Dienstleister	II Translokale Koordinierer	III Flexible Transfermacher	IV Etablierte Allrounder	Gesamt
Alter	10,8	11,1	14,2	35,0	13,1
Größe	49,1	16,0	14,5	331,6	53,9
Anzahl Transfer- gesell- schaften	28,6	47,17	208,4	79,0	66,6
Regionale Ausdeh- nung	8,7	73,3	45,2	38,3	34,7
n	21	12	7	3	43

Tab. 1: Typologie von Transferträgern (eigene Darstellung)

Es zeigt sich also, dass die Transferträger eine relativ hohe Heterogenität hinsichtlich der Organisationsstrukturen aufweisen, was wiederum die Frage nach sich zieht, ob sich diese Unterschiedlichkeit auch in der Umsetzung der Dienstleistung widerspiegelt. Mittels Varianzanalysen, die hier in Anbetracht des beschränkten Umfangs nicht im Detail beschrieben werden können, konnte aber aufgezeigt werden, dass die Performanz in einer Reihe von Variablen sehr homogen ist. So ist bspw. die Vermittlungsquote von ca. 58 % bis 65 % über die Typen hinweg nicht signifikant zu unterscheiden. Aber auch bezüglich weniger ‚politischer‘ Variablen wie bspw. Beratungsfrequenz lassen sich kaum signifikante Unterschiede feststellen.

Trotz einer relativen Heterogenität in der Trägerlandschaft zeigen die Analysen also eine hohe Standardisierung auf der Ebene der Umsetzung der Dienstleistungen. Wie sich dies erklärt, welche Bedeutung hierbei dem spezifischen Erbringungskontext zukommt und welche Relevanz dies für die Dienstleistungsarbeit hat, kann im Rückgriff auf qualitatives Material weiter eruiert werden. So wurden im Rahmen des Projektes 21 erzählgenerierende Interviews mit Vertreter/-innen unterschiedlicher Transferträger (TT) geführt. Die Interviews wurden nach dem Kodierprozess der Grounded-Theory-Methodologie analysiert (vgl. Strauss/Corbin 1996; Truschkat et al. 2011). Im Folgenden werden Interviewsequenzen aufgegriffen, die sich auf die oben aufgezeigte typische Ablaufstruktur beziehen, d. h. von der Auftragsgenerierung über die Begleitung während der Laufzeit der Transfergesellschaft bis hin zur Vermittlung.

Im ersten Auszug wird dementsprechend von der Auftragsvergabe im Rahmen eines konkreten Projektes gesprochen.

TT1: dann ist es so dass man sich dem unternehmen vorstellt und da ist der weg über die geschäftsführung gegangen (...) = genau wenn wir dabei bleiben mh war der für mich natürlich eigentlich genauso wichtig weil wenn der sagt nein bin ich aus der nummer raus wenn der sagt der Herr Meier gefällt mir aber nicht das ist so nen sympathiegeschäft (...) da muss ich mich präsentieren der muss von mir überzeugt sein

Dieses Zitat zeigt zunächst auf, dass die Aktivität für den Auftrag von dem Transferträger ausgeht und hier von ihm sehr deutlich eine Beziehungsarbeit geleistet wird. Als Erfolgskriterium dieser Beziehungsarbeit werden allerdings keine rationalen Daten und Fakten hervorgehoben wie bspw. ein günstiger Preis. Vielmehr handelt es sich um ein „Sympathiegeschäft“, in dem die Persönlichkeit des Trägers für die Auftragsvergabe besondere Relevanz erhält. Es gilt daher, auf informeller, persönlicher Ebene die Auftraggebenden zu überzeugen. Hier zeigt sich somit ein Mechanismus der Legitimation durch Vertrauen. „Anstelle von Koordination, Inspektion und Evaluation wird eine Logik des Vertrauens und des guten Glaubens verwendet“ (Meyer/Rowan 2009, S. 28). Dies wird auch durch die folgende Sequenz untermauert:

TT3: also erst mal fängt's ja damit an dass uns irgendeiner damit konfrontiert dass es in einem unternehmen personalabbau geben soll.h u:nd wir mehr oder minder kurzfristig gefragt werden ob wir interessiert sind uns da anzunehmen .h oft geschieht das in konkurrenz zu anderen transferegesellschaften=dann turnt man halt vor .hh und wer dann die glaubwürdigste show macht kriegt dann den zuschlag oder wer die größte lobby hat=was auch immer irgendwie .h da im hintergrund spielen MAG .h oder wer am PREISgünstigsten is (...) DANN is ne situation das sie sich entschei:den mit einer transferegesellschaft zusammen zu arbeiten u:nd von da an begleitet man den prozess

In diesem Zitat spricht ein weiterer Transferträger über die Phase der Auftragsvergabe. Auch hier wird deutlich, dass bei der Vergabe zunächst keine rationalen Kriterien greifen. In ähnlicher Weise wie zuvor über die Auftragsvergabe als ein Sympathiegeschäft gesprochen wurde, wird diese hier als eine Show titulierte, in der die Kriterien für Erfolg nicht klar definiert sind. Dies wird ebenfalls als Aktivität vonseiten des Trägers präsentiert. Die Auswahlkriterien können aber auch hier nicht eindeutig benannt werden, so wird spekuliert, dass es sich um den günstigsten Preis handeln könnte. Grundsätzlich ginge es aber darum, glaubwürdig zu sein, was die Lesart der Legitimation

durch Vertrauen unterstreicht. Indem hier zudem darauf hingewiesen wird, dass das Buhlen um Vertrauen in Konkurrenz zu anderen Transferträgern erfolgt, verstärkt es die Lesart dahingehend, dass es sich hierbei anscheinend um institutionalisierte Zwänge des Auftragsmarktes handelt. Im folgenden Interviewausschnitt wurde nun weiterführend auf Aspekte der Beratungs- und Bildungsarbeit während der Projektlaufzeit eingegangen.

TT2: wenn wir IN der region rund um B-Stadt, E-Stadt, F-Stadt mal qualifizierungsangebote benötigen .h dann können die n begrenzten umfang machen ansonsten helfen sie uns manchmal DANN .h wenn w:ir kei:ne (.) von der agentur für arbeit zertifizierten maßnahmen FINDEN

I: ja.

TT2: dann können wir (den Weiterbildungsträger) bitten eine maßnahme .h zu zertifizieren und die förderfähig zu machen

In dieser Interviewpassage spricht ein Transferträger über die Weiterbildung des übernommenen Personals in der Transfersgesellschaft. Hier wird deutlich, dass nun staatliche Auflagen relevant werden, so müssen die Maßnahmen erst förderfähig gemacht werden, d. h. einer staatlichen Logik Genüge leisten. Anders als zuvor hat der Träger hier aber die Handlungsfreiheit, präferierte Maßnahmen passend zu machen. Der Träger besitzt hier somit eine gewisse Gestaltungsmacht, indem auf kreative Weise mit den staatlichen Vorgaben umgegangen wird. Die Legitimation dieses Agierens erfolgt hier über dessen Passung zu administrativen Verfahren. Ähnliches zeigt auch das folgende Zitat.

TT4: so und wir gucken uns die arbeitsplätze an und äh und eins unserer spezialitäten ist wir qualifizieren gerne auf den arbeitsplatz ne (...) und äh dann können die sich im praktikum und qualifizierung in den neuen arbeitsplatz reinfinden und können dann da auch hoffentlich bleiben

Ein anderer Träger spricht ebenfalls über die Beratungs- und Bildungsarbeit während der Transfersgesellschaft. Wie im vorangegangenen Zitat verdeutlicht auch dieser Träger, wie sie mit den Angeboten im Bereich Weiterbildung und Qualifizierung arbeiten. Gleichzeitig wird hier sehr deutlich, dass dieses aktiv-kreative Umgehen mit staatlichen Rahmungen keineswegs für eine Umsetzung einer ergebnisoffenen weil personenbezogenen Dienstleistung genutzt wird. Die Qualifizierungsangebote werden in der Praxis jedoch nicht im Sinne eines *people processing* auf ein gemeinsam definiertes Ergebnis hin ausgewählt. Die Auswahl der Maßnahmen erfolgt vielmehr im Sinne eines vordefinierten Ziels. Die personenbezogene Dienstleistung besteht somit darin, die Transfermitarbeiter/-innen in dieses Ziel einzupassen,

wodurch die Maßnahmen im Sinne eines *people changing* greifen, indem die Kunden an die Umwelt angepasst werden (vgl. Klatetzki 2010). Interessant ist nun noch einmal einen Blick darauf zu werfen, wie die Träger über die letztendliche Vermittlungsarbeit sprechen.

TT5: also wir erleben das oft weil wir viel mit traditionsunternehmen äh arbeiten hm das die sehr äh hm unternehmensspezifische Kenntnisse haben also teilweise sehr spezialisiert sind .hh und dann muss man eben mal überlegen äh kann jemand gut farben mischen (..) kann ja eben auch eventuell in ner brauerei was mischen hehehe=is sowas machbar .hh und dann kommen eben auch schon so die ersten ideen wo eben eventuell n bisschen nachgezogen werden muss

Fast zynisch spricht dieser Träger von den Möglichkeiten der Vermittlung. Auch hier entwirft sich der Träger nicht als personenbezogener Dienstleister. Es scheint fast beliebig, wie die Fertigkeiten des Personals in das vorgesehene Muster hineinargumentiert werden. Ähnlich wie die Maßnahmen in die administrative Logik werden hier die Transfermitarbeiter/-innen in die Maßnahmen eingepasst. Die Vermittlung wird damit zu einem standardisierten Prozess ohne die Berücksichtigung individueller Besonderheiten. Der Hintergrund dieser Logik wird in der folgenden Passage deutlich, in der wir wieder auf die Auftragsphase zurückkommen.

TT1: JA dann weisen wir drauf hin auf die verankerung vor ort was wir also haben dass das ziel ja ist so schnell wie möglich einen neuen arbeitgeber zu finden stellen dann auch schon arbeitgeber vor mit denen wir vor ort zusammenarbeiten (.) manchmal es kommt drauf an ähm:: Ja bring wir auch arbeitsplätze schon mit hier ham wa fünf da hab ich grad angerufen da könnten se sofort hingehen wenn se wollen.

Dieser Träger verdeutlicht sehr anschaulich, was sich im vorangegangenen Zitat bereits zeigte. Obgleich das zu übernehmende Personal dem Träger vor der Auftragserteilung nicht bekannt ist, stellt das Sprechen über die Vermittlung ein wichtiges Element der Legitimation durch Vertrauen dar. Die Aussicht auf Erfolg wird dadurch belegt, dass bereits Arbeitsplätze für die potenziellen Transfermitarbeiter/-innen präsentiert werden. Der folgende Prozess wird somit vom Ziel her definiert, um wiederum der Marktlogik gerecht zu werden. Die Zusammenführung dieser empirischen Einsichten im Hinblick auf die aufgeworfenen Forschungsfragen erfolgt im anschließenden Fazit.

4 Fazit

Wie die empirischen Ergebnisse deutlich machen, zeichnet sich das Feld der privaten Arbeitsmarktdienstleistung durch einen recht spezifischen Erbringungskontext aus, indem hier marktwirtschaftliche, staatliche und gemeinschaftsorientierte Handlungsorientierungen zusammenlaufen. Die Träger müssen ihr Handeln innerhalb dieses Erbringungskontextes austarieren. In einem ersten Zugang haben wir aufgrund der standardisierten Telefonbefragung zu den Trägerstrukturen die Vermutung anstellen können, dass die Träger mit ganz unterschiedlichen Organisationsstrukturen versuchen, den Anforderungen in unterschiedlicher Weise gerecht zu werden. Relativ überraschend zeigte sich, dass sich diese Heterogenität allerdings nicht in der Umsetzung der eigentlichen Dienstleistung niederschlägt. Hier konnten wir eine Standardisierung feststellen, die sich im qualitativen Material bestätigte und verdichten ließ. Standardisierung zeigt sich hier vor allem in der Aufhebung der Zieloffenheit und der Projektförmigkeit der personenbezogenen Dienstleistung. Das *people processing* wird zu einem *people changing*, wobei das Ziel dieses Prozesses vordefiniert ist.

Der Grund für dieses Agieren liegt in der engen zirkulären Kopplung der Dienstleistung mit der Marktlogik des Feldes begründet, nämlich darin, dass hier eine Legitimation durch Vertrauen hergestellt werden muss, die sich auf die Auftraggebenden, aber eben nicht auf die vertrauenswürdige Beziehung zum gekündigten Personal bezieht. Das Agieren der Träger in der Dienstleistung wird überdies durch eine Legitimation durch Verfahren gerahmt. Zwischen diesen beiden Logiken der Legitimation des Markts und des Staats lassen sich keine Hinweise auf Legitimationen bezüglich der Handlungsorientierung der Gemeinschaft finden. Es muss somit konstatiert werden, dass hier kaum mehr der Anspruch eines *Career Guidance* im Sinne des Einzelnen ebenso wie der Gemeinschaft Umsetzung findet. Die strukturelle Beschreibung macht allerdings deutlich, dass sich dies nicht allein durch ein überzogenes Profitstreben der Träger erklären lässt. Die spezifische Logik des Feldes im Kontext der funktionellen Privatisierung verunmöglicht vielmehr die Umsetzung einer ergebnisoffenen personenbezogenen Dienstleistung, da die Träger als Organisationen soziale Gebilde sind, die auf Routine und Kontinuität angelegt sind. Das bedeutet, dass sie notwendigerweise nicht rein projektförmig agieren können, sondern dass die oben skizzierte Zirkularität hoch funktional ist, zumal diese Logik der organisationalen Routine und Verlässlichkeit ebenfalls durch die starken Mechanismen der Ordnungssysteme des Markts und des Staats eingefordert werden.

Soll also auch im Feld der Arbeitsmarktdienstleistungen eine Ausweitung der Unterstützung und Begleitung von Übergängen im Sinne des Konzepts der individuumbezogenen *Career Guidance* erfolgen, so sollten zugleich die regulierenden Bedingungen der funktionellen Privatisierung kri-

tisch diskutiert werden, vor allem vor dem Hintergrund eines potenziellen Mehrgewinns relativ autonomer Dienstleister, die nicht wie bspw. die Agenturen für Arbeit als Zuweisungsberater auftreten müssen (vgl. Giesecke/Opelt 2004). Empirische Studien aus Sicht einer organisationsbezogenen erwachsenenbildnerischen Übergangsforschung, wie sie hier präsentiert wurden, die über eine reine Wirkungsforschung hinausreichen, stellen hierfür eine orientierende Basis dar.

Literatur

- Adelt, S. (2014): Beschäftigtertransfer in Nordrhein-Westfalen. Auswertung der Trägerbefragung zum 1. Halbjahr 2014.
- Alheit, P. (2005): „Passungsprobleme“: Zur Diskrepanz von Institution und Biographie – Am Beispiel des Übergangs so genannter „nicht-traditioneller“ Studenten ins Universitätssystem. In: Arnold, H./Böhnisch, L./Schröer, W. (Hrsg.): Sozialpädagogische Beschäftigungsförderung, Lebensbewältigung und Kompetenzentwicklung im Jugend- und jungen Erwachsenenalter. Weinheim, München: Juventa, S. 159-172.
- Behrens, J./Rabe-Kleberg, U. (1992): Gatekeeping in the Life Course: A Pragmatic Typology. In: Heinz, W.R. (Hrsg.): Institutions and Gatekeeping in the Life Course. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 237-260.
- Behrens, J./Rabe-Kleberg, U. (2000): Gatekeeping im Lebensverlauf – Wer wacht an Statuspassagen? In: Hoerning, E.M. (Hrsg.): Biographische Sozialisation. Stuttgart: Lucius & Lucius, S. 101-135.
- Bode, I. (2003): Multireferenzialität und Marktorientierung? Krankenkassen als hybride Organisationen im Wandel. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 32, H. 5, S. 435-453.
- Bundesagentur für Arbeit (2014): Transferleistungen. Merkblatt 8c. Nürnberg.
- BVTB (2011): Qualität und Effizienz im Beschäftigtertransfer. Positionspapier. Bottrop. Verfügbar unter: http://www.bvtb.de/fileadmin/download/BVTB_Positionspapier.pdf [Zugriff: 30.07.2015].
- Dietrich, S. (2007): Institutionalstruktur von allgemeiner und beruflicher Weiterbildung in Deutschland. In: Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, Jg. 30, H. 4, S. 32-41.
- Dietrich, S./Schade, H.-J. (2008): Institutionelle Strukturen der Anbieter in der Weiterbildung. In: Gnahn, D./Kuwan, H./Seidel, S. (Hrsg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Bielefeld: Bertelsmann, S. 45-56.
- Evers, A. (1990): Im intermediären Bereich. Soziale Träger und Projekte zwischen Haushalt, Staat und Markt. In: Journal für Sozialforschung, S. 189-210.
- Evers, A. (1995): Part of the welfare mix: The third sector as an intermediate area. In: Voluntas, Jg. 6, H. 2, S. 159-182.
- Evers, A./Ewert, B. (2010): Hybride Organisationen im Bereich sozialer Dienste. Ein Konzept, sein Hintergrund und seine Implikationen. In: Klatetzki, T. (Hrsg.): Soziale personenbezogene Dienstleistungsorganisationen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 103-128.

- Felden, H. von/Schäffter, O./Schicke, H. (Hrsg.) (2014): Denken in Übergängen. Weiterbildung in transitorischen Lebenslagen. Wiesbaden: Springer VS.
- Friebertshäuser, B. (1992): Übergangsphase Studienbeginn: eine Feldstudie über Riten der Initiation in eine studentische Fachkultur. Weinheim, München: Juventa.
- Friebertshäuser, B. (2001): Rituale im pädagogischen Alltag. Inszenierungen von Statuspassagen in Institutionen der öffentlichen Erziehung. In: Zeitschrift Neue Praxis, Heft 31, S. 491-506.
- Friebertshäuser, B. (2009): Statuspassagen und Initiationsrituale im Lebenslauf. Krisen und Chancen. In: Behnken, I./Mikota, J. (Hrsg.): Sozialisation – Lebenslauf – Biographie. Ein Studienbuch. Weinheim, München: Juventa, S. 182-204.
- Giddens, A. (1997): Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung. 3. Aufl. Frankfurt a. M.: Campus.
- Gieseke, W./Opelt, K. (2004): Weiterbildungsberatung II. Studienbrief des Zentrums für Fernstudien und universitäre Weiterbildung an der Universität Kaiserslautern. 2., überarb. Fassung. Kaiserslautern.
- Gieseke, W./Müller, C. (2010): Realisierung und Konkretisierung von Dienstleistungsorganisationen für die Weiterbildungsberatung in Regionen. In: Dollhausen, K./Feld, T.C./Seitter, W. (Hrsg.): Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 143-161.
- Gülker, S. et al. (2006): Evaluation der Maßnahmen zur Umsetzung der Vorschläge der Hartz-Kommission. Modul 1a „Neuausrichtung der Vermittlungsprozesse“. Hrsg. v. WZB und infas Institut für angewandte Sozialwissenschaften GmbH. Berlin, Bonn.
- Hartmann, M. (2002): Der Mythos von den Leistungseliten. Spitzenkarrieren und soziale Herkunft in Wirtschaft, Politik, Justiz und Wissenschaft. Frankfurt a.M.: Campus.
- Hasenfeld, Y. (1983): Human Service Organizations. Englewood Cliffs: Prentice Hall Verlag.
- Heimann, R. (2012): Weiterbildungsberatung im Kontext des lebenslangen Lernens. In: Bauer, A./Gröning, K./Hoffmann, C./Kunstmann, A. C. (Hrsg.): Grundwissen Pädagogische Beratung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 133-153.
- Heinz, W. R. (Hrsg.) (1992): Institutions and Gatekeeping in the Life Course. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Käpplinger, B. (2013): Weiterbildungsgutscheine wirken. Jedoch anders als erwartet. Stand Informationen: September 2013. Bonn: DIE.
- Kaps, P./Schütz, H. (2007): Privatisierung von Arbeitsvermittlungsdienstleistungen – Wundermittel zur Effizienzsteigerung? Eine Bestandsaufnahme deutscher und internationaler Erfahrungen. Hrsg. v. WZB. Berlin (Discussion Paper).
- Kjørstad, M. (2005): Between professional ethics and bureaucratic rationality: the challenging ethical position of social workers who are faced with implementing a workfare policy. In: European Journal for Social Work, H. 8, S. 381-398.
- Klatetzki, T. (2010): Zur Einführung: Soziale personenbezogene Dienstleistungsorganisation als Typus. In: Klatetzki, T. (Hrsg.): Soziale personenbezogene Dienstleistungsorganisationen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 7-24.
- Knuth, M. (2009): Entwicklungslinien des Beschäftigentransfers. In: Backes, S. (Hrsg.): Transfergesellschaften. Saarbrücken: VDM Verlag, S. 9-37.

- Knuth, M. (2010): Handlungsrahmen der Arbeitsmarktpolitik vereinfachen und verstetigen – Stabilisierung und Wandel von Beschäftigungsstrukturen gleichgewichtig fördern. IAQ Standpunkte, H. 4.
- Knuth, M. et al. (2012): Beschäftigtertransfer PLUS in NRW. Modul 1a „Neuausrichtung der Vermittlungsprozesse“. Hrsg. v. WZB und infas Institut für angewandte Sozialwissenschaften GmbH. Berlin, Bonn.
- Knuth, M./Mühge, G. (2009): Von der Kurz-Arbeit zur langfristigen Sicherung von Erwerbsverläufen. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Kühl, S. (2008): Coaching und Supervision. Zur personenzentrierten Beratung in Organisationen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Meyer, J.W./Rowan, B. (2009): Institutionalisierte Organisationen. Formale Struktur als Mythos und Zeremonie. In: Koch, S./Schemmann, M. (Hrsg.): Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Organisation und Pädagogik, 6), S. 28-56.
- OECD (2004): Career Guidance and Public Policy. Bridging the Gap. Paris: OECD.
- Offe, C. (2000): Staat, Markt und Gemeinschaft. Gestaltungsoptionen im Spannungsfeld dreier politischer Ordnungsprinzipien. In: Ulrich, P./Maak, T. (Hrsg.): Die Wirtschaft in der Gesellschaft. Perspektiven an der Schwelle zum 3. Jahrtausend. Bern: Haupt Verlag, S. 105-129.
- Peters, L./Truschkat, I. (i.V.): Personen(un)bezogene Dienstleistungen am Arbeitsmarkt. Der Beschäftigtertransfer im Spannungsfeld von Staat, Markt und Gemeinschaft. Weinheim: Juventa.
- Peters, L./Truschkat, I./Herz, A. (2014): Die Entwicklung arbeitsmarktpolitischer Übergangsgestaltung am Beispiel von Transfergesellschaften. In: Karl, U. (Hrsg.): Rationalitäten des Übergangs in Beschäftigung. Europäische Perspektiven. Weinheim: Juventa, S. 222-236.
- Schiersmann, C. (2008): Anforderungen an Bildungs- und Berufsberatung für das Lernen im Lebenslauf. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, H. 36, S. 25-29.
- Schiersmann, C./Bachmann, M./Dauner, A./Weber, P. (2008): Qualität und Professionalität in Bildungs- und Berufsberatung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Schneider, H. et al. (2007): Evaluation der Maßnahmen zur Umsetzung der Vorschläge der Hartz-Kommission. Gutachten in Zusammenarbeit mit DIW Berlin und infas Bonn im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales. Research Report Series, Heft 10.
- Schrader, J. (2010): Reproduktionskontexte der Weiterbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 56, H. 2, S. 267-284.
- Strauss, A.L./Corbin, J. (1996): Grounded theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz.
- Strobel, C./Tippelt, R. (2009): Trägerübergreifende Bildungs- und Weiterbildungsberatung. Erfahrungen beim Aufbau einer Beratungseinrichtung in München. München: Herbert Utz Verlag.
- Struck, O. (2001): Gatekeeping zwischen Individuum, Organisation und Institution. Zur Bedeutung und Analyse von Gatekeeping am Beispiel von Übergängen im Lebensverlauf. In: Leisering, L./Müller, R./Schumann, K.F. (Hrsg.): Institutionen

- und Lebensläufe im Wandel. Institutionelle Regulierungen von Lebensläufen. Weinheim, München: Juventa, S. 29-54.
- Truschkat, I. (2008): Kompetenzdiskurs und Bewerbungsgespräche. Eine Dispositivanalyse (neuer) Rationalitäten sozialer Differenzierung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Truschkat, I./Kaiser-Belz, M./Volkman, V. (2011): Theoretisches Sampling in Qualifikationsarbeiten: Die Grounded-Theory-Methodologie zwischen Programmatik und Forschungspraxis. In: Mey, G./Muck, K. (Hrsg.): Grounded Theory Reader. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 353-379.
- Walther, A./Weinhardt, M. (2013): Beratung im Übergang zur sozialpädagogischen Herstellung von biographischer Reflexivität. Weinheim, München: Juventa.

Anschlusslernen und Lern-Verwertungsinteressen am Beispiel von Bildungsurlaub

1 Einleitung

Eine grundlegende Zielsetzung des Bildungsurlaubs war und ist es, einen Einstieg in kontinuierliche Weiterbildung zu schaffen und damit einen Übergang zwischen Arbeiten und Lernen bzw. Weiterbildung, insbesondere für bildungsbenachteiligte Zielgruppen (vgl. Kejcz u. a. 1979) separat zu ermöglichen.

In unserer aktuellen Studie zu „Wirkungen von Bildungsurlaub und Steuerungseffekte“ (vgl. Robak/Rippien/Heidemann/Pohlmann 2015) gehen wir unter anderem davon aus, dass der Bildungsurlaub bislang empirisch noch unbelegte, unausgeschöpfte Potenziale im Umgang mit gesellschaftlichen Transitionen, wie etwa neu identifizierten Lebenslaufregimes (Diewald 2010), Diskontinuitäten sowie Kontingenzen und Unsicherheitserwartungen (vgl. Dörre 2010), in sich birgt. Unsere These lautet, dass die Teilnehmenden vielfältige Anschlüsse herstellen, die eine Binnendifferenzierung aufweisen, welche bisher noch nicht bekannt ist. Die hier ausgewählten Ergebnisse der Studie fokussieren Übergänge aus der Sicht von Anschlusslernen und der neu entwickelten Kategorie der Lern-Verwertungsinteressen, deren Ausdifferenzierung, so eine weitere These, Übergänge unterstützt. Unter Übergängen fassen wir:

1. Übergänge auf der Ebene der Veranstaltungsformate
2. Übergänge auf der Systemebene zwischen Weiterbildungs- und Beschäftigungssystem
3. Übergänge im Sinne (lern- und berufs-)biographischer Anschlussoptionen sowie damit zusammenhängende Lern-Verwertungsinteressen.

Dieser Zugang greift sowohl die ursprüngliche Übergangsidee des Bildungsurlaubs und die im Zusammenhang von Bildungsurlaub betrieblicher Interessenvertreter generierten Forschungsbefunde über Anschlusslernen (Schmidt/Weinberg 1978) auf, als auch darüber hinaus mit dem Begriff der Lern-Verwertungsinteressen, der die jüngst stärker erforschten Kategorien Interesse (vgl. Grotlüschen 2010) und Nutzen (Fleige 2013) einbezieht, veränderte Konstitutionsbedingungen für Lern- und Bildungsprozesse (siehe von Felden 2014).

Für den Gegenstand Bildungsurlaub liegt eine Fülle an grundlegenden und differenzierten, zeitlich jedoch zurückliegenden, Ergebnissen vor (z. B.

Holzappel 1979; Kejcz u. a. 1979; Brödel/Olbrich/Schmitz 1981; Siebert 1995). Es wird deutlich, dass Bildungsurlaub sowohl in didaktischer Hinsicht als auch mit Blick auf Bildungsforschung als ein wichtiges Experimentierfeld betrachtet wurde (zu den aktuellen Gesetzeslagen, zum Teilnahmeverhalten und zur Relevanz von Bildungsurlaub, vor allem im Kontext lernzeitlicher Strukturierungen, siehe Schmidt-Lauff 2005; 2013). Zuletzt legte Helmut Bremer (1999) eine Studie zum Teilnahmeverhalten verschiedener Milieus im Bildungsurlaub vor. Wie lässt sich die seither zu beobachtende Stagnation der Forschung einordnen? Die gesetzliche Grundlegung für Bildungsurlaub und die Inanspruchnahme durch die Teilnehmenden ist von Anfang an umstritten (vgl. Faulstich 2006). Die Auseinandersetzungen resultierten offensichtlich auch darin, dass Forschungen in diesem Bereich nicht fortgeführt wurden, aber auch, dass differenzierte Ergebnisse nicht aufgegriffen und weiterentwickelt wurden (vgl. Schmidt-Lauff 2005). Unsere Studie widmet sich deshalb grundständig u. a. sowohl den professionellen Anforderungen der Planung von Bildungsurlaub als auch der Teilnehmendenseite, um den Stellenwert des Bildungsurlaubs für Lern- und Bildungsprozesse zu verstehen.

Bildungsurlaub wird im Gesamtprojekt aus verschiedenen miteinander verschränkten Perspektiven (zur Perspektivverschränkung siehe Gieseke 2007) über jeweils spezifische Fragestellungen und Herangehensweisen betrachtet (vgl. hierzu ausführlich Robak/Rippien 2015). Überblickartig lässt sich das umfangreiche Forschungsdesign wie folgt skizzieren:

I: Perspektive Weiterbildungsanbieter

- Exemplarische Analyse des Programmplanungshandelns
- Programmanalyse des Bildungsurlaubsangebotes

II: Perspektive Teilnehmende

- Auswertung der Teilnehmendenstatistik
- Qualitative Interviews mit Bildungsurlaubsteilnehmenden
- Quantitative Befragung der Bildungsurlaubsteilnehmenden

III: Perspektive Betrieb

- Qualitative und quantitative Befragung der Betriebsräte

Im vorliegenden Beitrag fokussieren wir ausgewählte Befunde zum Anschlusslernen und zu Lern-Verwertungsinteressen. Wir fragen zum einen, wie Anschlusslernen makrodidaktisch vorbereitet wird (Perspektive I: Weiterbildungsanbieter) und zum anderen, welche Anschlüsse die Teilnehmenden selbst herstellen und welchen Lern-Verwertungsinteressen sie folgen (Perspektive II: Teilnehmende).

Forschungsmethodisch wurde die Perspektive der Weiterbildungsanbieter mittels qualitativer Experteninterviews mit Programmplanenden aus sechs öffentlichen sowie drei gewerblichen Weiterbildungseinrichtungen im Som-

mer 2011 erhoben. In Form einer Programmanalyse wurde das Bildungsurlaubsangebot aller 14 öffentlich anerkannten Weiterbildungseinrichtungen in Bremen im Jahr 2012 erfasst. Für die Erschließung der Teilnehmendenperspektive wurden Teilnehmende im Bildungsurlaub per quantitativer Fragebogenerhebung (n=561 Teilnehmende in 52 Veranstaltungen im Jahr 2012) sowie neun Teilnehmende in qualitativen Interviews befragt.

Die Konzeptualisierung der Begriffe Anschlusslernen und Lern-Verwertungsinteressen wird in Kapitel 2 erläutert. Es folgen ausgewählte empirische Ergebnisse mit dem Fokus auf Anschlusslernen in Kapitel 3 und dem Fokus auf Lern-Verwertungsinteressen in Kapitel 4. Abschließend wird im Fazit (Kapitel 5) diskutiert, welchen Stellenwert Bildungsurlaub für die Realisierung von Anschlüssen und die Einlösung von Lern-Verwertungsinteressen hat und welche Rolle die gewünschten bzw. realisierten Übergänge spielen.

2 Zur Konzeptualisierung von Anschlusslernen und Lern-Verwertungsinteressen

Um die Vielschichtigkeit von Lern- und Bildungsanschlüssen zu erfassen, wurde im Forschungsprojekt die Kategorie des Anschlusslernens aufgegriffen und entfaltet (siehe dazu ausführlich Robak 2015a).

Anschlusslernen wurde als erwachsenenpädagogische Kategorie bereits zu einem früheren Zeitpunkt im Kontext der Weiterbildung betrieblicher Interessenvertreter mit einem starken Fokus auf Lernen (und die Rolle der Erfahrungen) entwickelt (Schmidt/Weinberg 1978), später um makrodidaktische Aspekte (Tietgens 2001; Nuissl 2009) und zum Prinzip in der Erwachsenenbildung erweitert (Faulstich/Zeuner 1999).

Ausgehend von theoretischen Ansätzen und empirischen Ergebnissen wurde der Begriff Anschlusslernen im Forschungsprojekt theoretisch entfaltet und abduktiv (Reichertz 2003) ausdifferenziert. Die Kategorie berücksichtigt sowohl die makro- und mikrodidaktische Ebene als auch die Bedingungen der Bildungspartizipation und wird folgendermaßen definiert:

Anschlusslernen umfasst alle Aktivitäten der Bildungspartizipation von Seiten der Teilnehmenden, die an vorhandenes Wissen, Kompetenzen, kommunikative Handlungsanforderungen, Verwertungsinteressen in unterschiedlichen Angebotsformaten anschließen, um für verschiedenartige Verwertungskontexte in differenziellen Lebenszusammenhängen und Tätigkeitsbezügen Aneignungsoptionen zu ermöglichen. Es wird davon ausgegangen, dass Möglichkeiten an Gelerntes, an Erfahrungen, an Wissen, an Tätigkeitsanforderungen mit Lernpotential ‚anzuschließen‘, Selbstaktivierung im Sinne einer Aufrechterhaltung des Lernprozesses und Bildungsprozesses initiieren und kontinuierliche Teilhabe unterstüt-

zen. Anschlusslernen meint Anschließen an Lerninteressen über Bildungspartizipation, die differenzielle Verwertungsinteressen im Blick haben. (Robak 2015a)

Die Analysen zeigen, dass Anschlusslernen nicht allein für sich steht, sondern verschiedene Anschlussstellen ausformt. Eine Anschlussstelle sind die Lerninteressen (Grotlischen 2010), die habituell gewachsen sind und situativ aktiviert werden können über Angebote und Gelegenheitsstrukturen. Lerninteressen sind auch in ihren biographischen Bezügen und subjektiven Wünschen verortet, binden sich an Verwertungswünsche und Nutzensauslegungen (Fleige 2013) und gehen enge Verbindungen ein. Wir sprechen deshalb von *Lern-Verwertungsinteressen*. All diese Aspekte gehen in Entscheidungen für Anschlusslernen ein (zur Differenzierung von Lern-Verwertungsinteressen, Nutzen und Wirkungen siehe Robak 2015a). Die Intentionfelder der Lern-Verwertungsinteressen können zu Folgeentscheidungen für weitere Lernaktivitäten überleiten und haben einen eigenen Stellenwert für Anschlusslernen ausgeformt. Diese können zu Übergängen in das reguläre Weiterbildungssystem führen (siehe Kap. 3).

Intentionfelder der Lern-Verwertungsinteressen können sein: unmittelbarer Tätigkeitsbezug (enge Verwertungsinteressen und passageres Wissen), langfristige Beruflichkeit im Sinne langfristiger (berufs-)biographischer Entwicklungsmöglichkeiten des Individuums, sowie Lern-Verwertungsinteressen in differenziellen Lebenszusammenhängen.

Anschlusslernen kann in Anlehnung an einen weiten Bildungsbegriff als Prozess über die *Lern- und Bildungsdimensionen* Wissen, Kompetenzen, Kommunikation, Handeln, Entscheiden, sich bewegen und stabilisieren (über den Körper) realisiert werden. Ein so ausgelegter Bildungsbegriff umspannt Beruflichkeit, Arbeitsfähigkeit und Employability, Identitätsbildung, Persönlichkeitsentwicklung und demokratische Teilhabe sowie emotionale Bildung. Dies setzt Angebote und Programmstrukturen voraus, in denen sich Lern- und Bildungsprozesse entfalten können.

Anschlusslernen drückt sich auch in *Folgeentscheidungen für Lernen* aus, was thematische Entscheidungen und Entscheidungen für Institutionen und Organisationen, in denen gelernt werden soll, wie auch den Übergang in Veranstaltungen bzw. Formate des regulären Weiterbildungssystems einschließt:

- Lernen im Bildungsurlaub,
- Lernen in anderen Formaten und Institutionen,
- Lernen zum selben Thema wie im Bildungsurlaub,
- Lernen zu anderen Themen als im Bildungsurlaub.

Um den umfassenden Stellenwert von Bildungspartizipation im Kontext Bildungsurlaub zu erfassen und zu beschreiben, ist es somit relevant zu fra-

gen, welche Formen von Anschlusslernen der Bildungsurlaub im weiteren Sinne ermöglicht und welche Lern-Verwertungsinteressen damit verbunden sind. Angenommen wird, dass Anschlusslernen zum einen auf makrodidaktischer Ebene eine relevante Kategorie bei der Angebotsplanung von Bildungsurlaubsveranstaltungen ist, sowie zum anderen, dass Teilnehmende aufgrund differenzieller Lern-Verwertungsinteressen, die von den eingangs genannten transitorischen Verhältnissen beeinflusst werden, verschiedenartige Anschlüsse herstellen und Übergänge realisieren. Welche Anschlüsse werden von den Planenden wie und warum konzeptionell angelegt? Welche Anschlüsse realisieren die Teilnehmenden und welchen Lern-Verwertungsinteressen folgen sie dabei? Welche Teilnehmenden gestalten dabei welche Übergänge?

3 Anschlusslernen aus der Perspektive der Anbieter und der Teilnehmenden

Dieses Kapitel stellt Anschlusslernen aus der Perspektive der Anbieter und der Teilnehmenden vergleichend dar. Gefragt wird einerseits, wie Anschlusslernen makrodidaktisch vorbereitet wird und andererseits, welche Anschlüsse die Teilnehmenden realisieren oder anstreben – und zwar zum einen im Hinblick auf die Veranstaltungsformate (3.1), zum anderen im Hinblick auf Inhalte, Wissensfelder und -niveaus (3.2).

3.1 Veranstaltungsformate

Die Auswertungen der Experteninterviews zum Programmplanungshandeln von Pohlmann (2015) sowie die Programmanalyse von Rippien (2015) zeigen für die *Perspektive der Weiterbildungsanbieter*, dass Anschlusslernen eine wichtige Größe bei der Angebotsplanung von Bildungsurlaubsveranstaltungen ist. Bildungsurlaube werden i.d.R. als geschlossene Einheiten konzipiert, die einzeln besucht werden können, zugleich bestehen aber Anschlüsse zwischen einzelnen Bildungsurlauben sowie zwischen Bildungsurlauben und anderen Veranstaltungsformaten. Bildungsurlaube werden somit zum einen im klassischen Sinne konzipiert, zum anderen aber auch mit dem Ziel der Zugangerweiterung ausdifferenziert, indem Formate aufeinander bezogen und miteinander verbunden werden. Zur Ermöglichung des Anschlusslernens entwickeln die Planenden auch kreative Kombinationsmöglichkeiten. Insgesamt konnten sieben makrodidaktisch gestaltete Varianten identifiziert werden (vgl. hierzu ausführlich Pohlmann 2015):

- (1) Anschlusslernen innerhalb von Bildungsurlauben

- (2) Anschlusslernen vom Bildungsurlaub in ein anderes Format (z. B. Abendkurs)
- (3) Bildungsurlaub als integrierter Bestandteil eines interorganisational-kooperativ abgestimmten Angebotspakets
- (4) Bildungsurlaub als integraler Bestandteil einer längerfristigen beruflichen Qualifizierung
- (5) Anschlusslernen im Bildungsurlaub nach einem Lehrgang
- (6) Anschlusslernen innerhalb eines (gesplitteten) Bildungsurlaubs
- (7) Expliziter Verzicht auf ein Anschlusskonzept (Bildungsurlaub als ein „Wir auf Zeit“)

Der Fokus der Planenden liegt eher auf Anschlusslernen innerhalb von Bildungsurlauben im Sinne der Variante 1 als im Übergang zu anderen Formaten. Dies begründen die Befragten mit einem hohen Anteil an Stammteilnehmenden und Schichtarbeitern sowie Schichtarbeiterinnen, für die Bildungsurlaub die einzige Möglichkeit ist, an Weiterbildung (überhaupt) zu partizipieren. Die Begründungslogiken der Planenden orientieren sich somit nach wie vor am gesellschaftspolitischen Anspruch des Bildungsurlaubs, bildungsbenachteiligten Zielgruppen die Weiterbildungsteilnahme zu ermöglichen und separierenden Bedingungen von Lernchancen in der Arbeitswelt entgegenzuwirken (vgl. Schmidt-Lauff 2013). Darüber hinaus haben sich die Begründungslogiken aber auch ausdifferenziert und bewegen sich bildungsbereichsspezifisch im Spannungsfeld gesellschaftspolitischer Ansprüche, erwachsenenpädagogischer Prinzipien und ökonomischer Kriterien (siehe dazu ausführlich Pohlmann 2015).

Neue, durch die Novellierung des BremBUG ermöglichte Optionen der Anschlussgestaltung (Varianten 4 und 6) werden in der beruflichen Bildung erprobt und in Modularisierungskonzepten eingebunden.

Grobe Einschätzungen zu Anschlüssen und Übergängen innerhalb des Weiterbildungssystems hin zum Format Bildungsurlaub erlauben für die *Perspektive der Teilnehmenden* die Daten zum Weiterbildungsverhalten der Teilnehmenden (vgl. hierzu ausführlicher Heidemann 2015): Rund 35 % besuchten in den vorherigen 24 Monaten keine Weiterbildung außerhalb des Bildungsurlaubs, 49 % besuchten 1-2 Weiterbildungsveranstaltungen und 16 % (*kumuliert*) nahmen an mehr als drei Veranstaltungen teil. Somit werden im Bildungsurlaub zum einen diejenigen erreicht, die bereits am Weiterbildungssystem teilhaben und zwischen den Formaten wechseln, zum anderen aber auch diejenigen, die an anderen Formaten wenig oder gar nicht teilhaben (können). So ist beispielsweise die hohe Repräsentanz der Schichtarbeiter/-innen (ca. 42 % der Bildungsurlaubsteilnehmenden, davon 88 % in Vollzeitverhältnissen) im Verhältnis zur Vergleichsgruppe der Bremischen Arbeitnehmer/-innen (gemäß IAB-Betriebspanel arbeiteten 13 % der Beschäftigten in Bremen im Befragungsjahr 2012 in Schichtarbeit, vgl. SÖSTRA 2012, S. 68) auffällig. Diese Personengruppe ist hinsichtlich der

Wahl von Weiterbildungsformaten einer Segregation über Erwerbsarbeit und Zeit besonders stark unterworfen, zugleich aber weitgehend in positive Gelegenheitsstrukturen im Betrieb (mehrheitlich weiterbildungsaffine Großunternehmen, erhöhter Weiterbildungssupport und betriebliche Mitbestimmung) eingebunden. Es deutet sich an, dass Bildungsurlaub für diese Personengruppe das einzige Format für Weiterbildungspartizipation überhaupt ist, was ergänzend auch die Ergebnisse der qualitativen Teilnehmendenbefragung (vgl. Robak 2015b) bestätigen.

Hinsichtlich der Realisierung von Anschlüssen innerhalb des spezifischen Veranstaltungsformats zeigt die quantitative Teilnehmendenbefragung (vgl. Heidemann 2015), dass Teilnehmende im Bildungsurlaub häufig „Wiederholungstäter“ sind. Rund 2/3 der Befragten haben bereits im Vorfeld der aktuellen Teilnahme einen Bildungsurlaub zu einem anderen Thema besucht. Hier zeichnet sich eine Passung zwischen der aus Anbieterperspektive dominanten Strategie der makrodidaktischen Konzeption des bildungsurlaubsinternen Anschlusslernens und der Realisierung von Anschlüssen und Übergängen aus Teilnehmendenperspektive ab. Die wiederholte Teilnahme unterstützt so die langfristige Teilhabe an formaler Weiterbildung.

Offen bleibt an dieser Stelle jedoch, inwiefern *nach* dem Bildungsurlaub weitere Anschlüsse realisiert werden, z.B. ob und wie Teilnehmende des Bildungsurlaubs in weitere Formen und Formate von Weiterbildung im Lebensverlauf übergehen, wie z.T. makrodidaktisch von der Anbieterseite mitgedacht.

3.2 Inhalte, Wissensfelder und -niveaus

Für die *Perspektive der Weiterbildungsanbieter* können im Hinblick auf die makrodidaktische Gestaltung thematisch-inhaltlicher Anschlüsse Modularisierungsstrategien identifiziert werden (vgl. hierzu ausführlich Pohlmann 2015): In der Politischen Bildung, in der Anschlusslernen insbesondere innerhalb von Bildungsurlauben realisiert wird, ist das Bildungsurlaubsprogramm in Themenfelder segmentiert, sodass systematisch Wissen aufgebaut werden kann. In der Beruflichen Bildung werden differenzierte Wissensniveaus für unterschiedliche Zielgruppen angeboten: Grundlagenwissen für Anfänger, Vertiefungs- bzw. Spezialisierungswissen für Fortgeschrittene und fachspezifisches Wissen für bestimmte Berufsgruppen. Und auch in den Fremdsprachen werden im Rahmen von Bildungsurlauben differenzierte Sprachniveaus angeboten, die sich jedoch meist auf ein niedriges Sprachniveau beschränken.

Anschlüsse hin zu, innerhalb und zwischen Themenfelder[n] deuten sich aus *Perspektive der Teilnehmenden* wie folgend an: In den qualitativen Interviews (vgl. Robak 2015b) wird deutlich, dass im Bildungsurlaub Anschlüsse über Lern-Verwertungsinteressen mit besonderem Fokus auf Wissenserwerb und die Aneignung neuer (aber anschlussfähiger) Inhalte hergestellt werden. Für die Teilnehmenden ist bedeutsam, sich orientierend oder vertiefend mit

Themen zu beschäftigen und diese für ihre individuellen Kontexte zu nutzen. Die zentralen thematischen Anschlüsse werden dabei über den Erhalt bzw. die Entwicklung der eigenen Beruflichkeit unter Berücksichtigung der aktuellen Tätigkeit (beispielsweise durch Teilnahme an Veranstaltungen zu Schlüsselqualifikationen), leiblich-physisch-emotionale Selbstsorge (durch Teilnahme an Gesundheitsbildung und kultureller Bildung) bis hin zu politischer Teilhabe ausgeformt und in Themenketten realisiert. Sichtbar wird hier insbesondere eine inhaltliche Passung zu den makrodidaktisch geplanten Bildungsurlaubsangeboten der Gesundheitsbildung und der kulturellen Bildung, aber auch für allgemeinbildende Themen, die mit dem Interesse der Wissensaneignung für differenzielle Lern-Verwertungsinteressen zunehmend im Kontext der Selbstsorge verortbar werden. Auch werden Anschlüsse für Themen gesucht und realisiert, für die es sonst gar keinen Raum gibt, z. B. das politische Weltgeschehen.

Für das Beispiel der Schichtarbeiter/-innen (vgl. Heidemann 2015), die ihre Teilnahme aus einer spezifischen betrieblichen Einbindung generieren, wird mit Blick auf inhaltliche Anschlüsse sichtbar, dass diese Gruppe im Bildungsurlaub klar nicht-berufsbezogene Themenfelder wählt, wie die Verteilung auf die Bildungsbereiche zeigt: 1. Politische (60%), 2. Allgemeine (35%), 3. Berufliche Bildung (5%).

Die qualitativ rekonstruierten Themenketten der einzelnen Teilnehmenden (vgl. Robak 2015b) verdeutlichen, dass Lernfäden in Form thematischer Ketten aufgenommen und als Themenbündel systematisch weiterverfolgt werden, sowie neue Themen ebenfalls aufgenommen werden. Die selbstbestimmten gewählten Themenbündel haben Kontinuität, beinhalten jedoch nicht identische Inhalte, sondern anschlussfähige Variationen. Die quantitative Teilnehmendenbefragung (vgl. Heidemann 2015) zeigt, dass Bildungsurlaub themenübergreifend zu Folgeteilnahmen einzuladen scheint: 60,3% haben bereits Bildungsurlaubserfahrung in einem anderen Themenfeld. Die Mehrheit (ca. 2/3) nutzt den Bildungsurlaub, um ein neues Thema kennenzulernen, während 35% der Teilnehmenden bereits ein ähnliches Thema in einem anderen Weiterbildungsformat besucht haben. Speziell für die berufliche Bildung können hier auch Aussagen zu den *Wissensniveaus* getroffen werden: Angestrebt wird vermehrt der Einstieg in ein neues Themengebiet, anteilig aber auch die Vertiefung vorhandenen Wissens (ohne eine formale Spezialisierung).

Wie die Komplexität des Anschlusslernens aufseiten der Teilnehmenden beschrieben werden kann, zeigt die folgende überblicksartige Darstellung zu den differenziellen Lern-Verwertungsinteressen der Teilnehmenden im Bildungsurlaub (für die ausführliche Diskussion siehe Robak 2015a; 2015b).

4 Differenzielle Lern-Verwertungsinteressen im Bildungsurlaub

Teilnehmende im Bildungsurlaub stellen vielfältige Anschlüsse her, die im Spektrum der zu Beginn dargelegten Konzeptualisierung von Anschlusslernen und Lern-Verwertungsinteressen analysierbar sind.

Lern- und Bildungsanschlüsse, die über Bildungsurlaub hergestellt werden, lassen sich mit dem skizzierten Bildungsbegriff, der Anschlusslernen als Prozess über Wissen, Kompetenzen, Kommunikation, Handeln, Entscheiden, sich bewegen und stabilisieren (über den Körper) umfasst, beschreiben. Wie die qualitative und die quantitative Teilnehmendenbefragung zeigen, sind dabei Wissenserwerb und vertiefende Wissensaneignung, sowie das Interesse an Selbstsorge, physisch-leiblich-emotionaler Stabilität und dem Erhalt der Arbeitsfähigkeit zentral. Gesellschaftliche Veränderungen und Transitionen werden in der Zuspitzung der Funktionen von Bildungsurlaub sichtbar, die zu einer Teilnahme führen. Diese zeigen sich als Sedimente, in denen der Bildungsurlaub für die Teilnehmenden eine Scharnierstelle bildet, um über Lebenslanges Lernen gesellschaftliche Anforderungen zu bewältigen, sich dabei aber gestaltend, reflexiv und konstruktiv zu erfahren.

Die qualitativen Interviewauswertungen (vgl. Robak 2015b) verdeutlichen, dass Lern- und Verwertungsinteressen der Teilnehmenden sich in einer Doppelstruktur ausformen: Lerninteressen lassen sich besonders aus den aktuellen Situationen heraus ableiten. Eine biographische Rückbindung kann manchmal, und dies nur begrenzt, im Material identifiziert werden. Gleichzeitig nimmt der Stellenwert der Verwertungsinteressen zu, indem ein intendierter Nutzen bedeutsam wird, der ausschlaggebend zu sein scheint für eine tatsächliche Umsetzung eines Lern-Verwertungsinteresses. Dies stärkt die Interpretation einer hohen Zielorientierung. Bildungsurlaubsteilnahme gestaltet sich über die individuellen Lern-Verwertungsinteressen somit zum einen voraussetzungsvoll, sowie zum anderen auch prospektiv bedeutungsvoll. Die Anschlüsse sind dabei auch durch individuelle Konstellationen und rahmende Faktoren, beispielsweise die beruflich-betriebliche Einbindung, vorstrukturiert.

Die Lern-Verwertungsinteressen wurden in der qualitativen Interviewstudie exemplarisch ausdifferenziert: Angestrebt wird seitens der Teilnehmenden insbesondere zum einen physisch-leiblich-emotionale Stabilität (Selbstsorge), ferner wird zum anderen der Bezug zur individuellen beruflichen Entwicklung bzw. nachrangig der unmittelbare Tätigkeitsbezug oft mitgedacht, bestimmt jedoch nicht unbedingt primär die gewählten Anschlüsse.

Die quantitative Teilnehmendenbefragung (vgl. Heidemann 2015) legt eine weitere Doppelstruktur offen, welche über das qualitative Interviewmaterial näher beschrieben werden kann: So wird auch eine Doppelstruktur

zwischen beruflichen und differenziellen Lern-Verwertungsinteressen erkennbar. Berufliche Bezüge und jene für differenzielle Lebenszusammenhänge können dabei gleichzeitig vorkommen und auch aufeinander verweisen. Diese Doppelstruktur der Lern-Verwertungsinteressen zeigt sich insbesondere in der allgemeinen Bildung, bezogen auf differenzielle Lebenszusammenhänge des Individuums einerseits und die langfristige Entwicklung von Beruflichkeit bzw. den unmittelbaren Tätigkeitsbezug andererseits. Sie kann auch als Umgang mit Transitionen interpretiert werden.

Interpretiert wird diese vorliegende Struktur der Lern-Verwertungsinteressen auf Basis des qualitativen Interviewmaterials (vgl. Robak 2015b) als Strategie des Individuums für den Umgang mit sich wandelnden betrieblichen, tätigkeitsbezogenen oder beruflichkeits- und arbeitsmarktbezogenen sowie gesellschaftlichen Anforderungen. Wir gehen davon aus, dass Teilnehmende diese Anforderungen, beispielsweise auch von Arbeitgeberseite, (bewusst oder unbewusst) antizipieren und in ihren Bildungsentscheidungen so adaptieren, dass die aktuelle Situation und der individuelle Bezugsrahmen als primärer Anstoß für die Teilnahme bedeutsam bleiben. Gemäß dem festgelegten, breiten Bildungsbegriff finden sich für die Teilnehmenden hier vielfältige Möglichkeiten für Anschlüsse und individuelle Entfaltung und Entwicklung.

5 Fazit: Bildungsurlaub als Instrument zur Gestaltung von Anschlusslernen

Die vorgelegten Ergebnisse zeigen, dass im Bildungsurlaub Transitionen aufgegriffen und Übergänge ausdifferenziert werden. Dies wurde hier über die Kategorie Anschlusslernen dargestellt.

Es ist zentral, die Möglichkeiten des Instruments Bildungsurlaub als solches zu sehen wie auch seine Rolle im Rahmen lebenslanger Lernaktivitäten und in seiner Potenzialität für Übergänge. Wichtig ist auch, die Einzigartigkeit und Dignität dieses Instrumentes herauszustellen: Die Individuen können ihren Lern-Verwertungsinteressen folgen. Diese beziehen sich sowohl auf thematische Anschlüsse als auch auf Funktionen, die Bildungsurlaub für die Bewältigung transitorischer Anforderungen im Kontext des Wechsels zwischen beruflichen Bezügen und differenziellen Lebenszusammenhängen haben kann. Sie greifen somit gesellschaftliche Anforderungen und Veränderungen auf, werden gleichzeitig individuell ausgeformt, sind breit gefächert und diversifiziert. Sie dienen sowohl der Selbstsorge, der Selbstentfaltung als auch dem Erhalt der Arbeitsfähigkeit im weiteren Sinne.

In diesem weiten Bedeutungshof ist der Stellenwert des Bildungsurlaubs, der hier nur für diejenigen greift, die ihn tatsächlich in Anspruch nehmen, als unterschätzt und unterbewertet zu bilanzieren. Die eigene Dignität wird ins-

besondere für die Gruppen sichtbar, die sonst – wie die Schichtarbeiter/-innen – an keiner anderen Weiterbildung partizipieren können. Gleichzeitig ermöglicht der Bildungsurlaub Übergänge ins reguläre Weiterbildungssystem, bzw. er wird für die Realisierung kontinuierlichen lebenslangen Lernens eingebunden in andere Formate. Beim flexiblen Wechsel zwischen Formaten zeigt sich dann allerdings, dass dieser tendenziell eher von ohnehin weiterbildungsaktiven Teilnehmenden vollzogen wird. Im Kontext von Übergängen kann jedoch auch festgestellt werden, dass die beruflichen Bezüge in Relation zu anderen Bezügen gefasst und in Bildungsentscheidungen integriert werden, indem die eigenen Bildungsinteressen einbezogen werden. Gleichzeitig differenzieren sich die Konstitutionsbedingungen für Lern- und Bildungsprozesse aus.

Bislang unbeleuchtet sind Möglichkeiten der Übergangsgestaltung in andere Institutionalkontexte, wie z. B. die Hochschule. Das Potenzial des Bildungsurlaubs ist längst nicht ausgeschöpft.

Literatur

- Bremer, H. (1999): Soziale Milieus und Bildungsurlaub. Angebote, Motivationen und Barrieren der Teilnahme am Programm von „Arbeit und Leben Niedersachsen e.V.“. Agis-texte Band 22. Hannover.
- Brödel, R./Olbrich, J./Schmitz, E (1981): Wissenschaftliches Gutachten für die Planungskommission des Kultusministers Nordrhein-Westfalens „Inhalte, Methode und Organisation des Bildungsurlaubs“: Recurrent Education und Bildungsurlaub – Die Bedeutung einer bildungspolitischen Programmdiskussion, ihre Bezugspunkte gesellschaftlicher Entwicklung und Gestaltungsansätze im Hinblick auf eine künftige Bildungsurlaubspraxis. Freie Universität Berlin.
- Diewald, M. (2010): Lebenslaufregime: Begriff, Funktion und Hypothesen zum Wandel. In: Bolder, A./Epping, R./Klein, R./Reutter, G./Seiverth, A. (Hrsg.): Neue Lebenslaufregimes – neue Konzepte der Bildung Erwachsener? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 25-43.
- Dörre, K. (2010): Die Selbstmanager. Biografien und Lebensentwürfe in unsicheren Zeiten. In: Bolder, A./Epping, R./Klein, R./Reutter, G./Seiverth, A. (Hrsg.): Neue Lebenslaufregimes – neue Konzepte der Bildung Erwachsener? Wiesbaden: VS Verlag, S. 139-150.
- Faulstich, P./Zeuner, Ch. (1999): Erwachsenenbildung: eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten. Weinheim, München: Beltz.
- Faulstich, P. (2006): Zeit zum Lernen öffnen. Bildungsurlaub und zeitgemäße Strategien kompetenzorientierter Arbeitszeitverkürzung. In: Meisel, K./Schiersmann, C. (Hrsg.): Zukunftsfeld Weiterbildung. Standortbestimmungen für Forschung, Praxis und Politik. Ekkehard Nuissl von Rein zum 60. Geburtstag. Bielefeld: Bertelsmann, S. 233-245.
- Felden, H. von (2014): Transformationen in Lern- und Bildungsprozessen und Transitionen in Übergängen. In: Felden, H. von/Schäffter, O./Schicke, H. (Hrsg.):

- Denken in Übergängen. Weiterbildung in transitorischen Lebenslagen. Wiesbaden: Springer VS, S. 61-84.
- Fleige, M. (2013): ‚Nutzen‘ religiöser Erwachsenenbildung aus erwachsenenpädagogischer Perspektive. Erwachsenenpädagogische Reflexionen und Hypothesen. In: Rösener, Antje (Hrsg.): Was bringt uns das? Vom Nutzen religiöser Bildung für Individuum, Kirche und Gesellschaft. Münster: Waxmann, S. 35-52.
- Gieseke, W. (2007): Das Forschungsarrangement Perspektivverschränkung. In: Erwachsenenpädagogischer Report: Qualitative Forschungsverfahren in Perspektivverschränkung. Dokumentation des Kolloquiums anlässlich des 60. Geburtstages von Frau Prof. Dr. Wiltrud Gieseke am 29. Juni 2007, Berlin, S. 10-22.
- Grotflüschchen, A. (2010): Erneuerung der Interessetheorie: die Genese von Interesse an Erwachsenen- und Weiterbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heidemann, L. (2015): Quantitative Teilnehmendenbefragung: Bildungspartizipation, Anschlusslernen und Lern-Verwertungsinteressen. In: Robak, S./Rippien, H./Heidemann, L./Pohlmann, C. (Hrsg.) (in Vorbereitung).
- Holzzapfel, G. (1979): Bildungsurlaubsforschung. In: Siebert, H. (1979): Taschenbuch der Weiterbildungsforschung. Baltmannsweiler: Burgbücherei Schneider, S. 405-435.
- Institut für Sozialökonomische Strukturanalyse (SÖSTRA) (2012): Beschäftigungstrends. Ergebnisse der jährlichen Arbeitgeberbefragung. IAB-Betriebspanel Bremen. Befragungswelle 2012. Langfassung.
- Kejcz, Y./Monshausen, K.-H./Nuissl, E./Paatsch, H.-U./Schenk, P. (1979): Bildungsurlaubs-Versuchs- und Entwicklungsprogramm der Bundesregierung. Endbericht, 8 Bände. Heidelberg: Esprint Druckerei u. Verlag.
- Nuissl, E. (2009): Anschlusslernen. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Pohlmann, C. (2015): Angebotsplanung von Bildungsurlaubsveranstaltungen im Spannungsfeld gesellschaftspolitischer Ansprüche, erwachsenenpädagogischer Prinzipien und ökonomischer Interessen. In: Robak, S./Rippien, H./Heidemann, L./Pohlmann, C. (Hrsg.) (in Vorbereitung).
- Reichert, J. (2003): Die Abduktion in der qualitativen Sozialforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rippien, H. (2015): Programmanalyse – Bildungsbereiche, Anbieter und Formate im diachronen Vergleich. In: Robak, S./Rippien, H./Heidemann, L./Pohlmann, C. (Hrsg.) (in Vorbereitung).
- Robak, S. (2015a): Anschlusslernen und Lern-Verwertungsinteressen als Untersuchungskategorien für Partizipation an Bildungsurlaub. In: Robak, S./Rippien, H./Heidemann, L./Pohlmann, C. (Hrsg.) (in Vorbereitung).
- Robak, S. (2015b): Qualitative Interviews mit Bildungsurlaubsteilnehmenden: Funktionen der Partizipation an Bildungsurlaub – Anschlusslernen und Lern-Verwertungsinteressen. In: Robak, S./Rippien, H./Heidemann, L./Pohlmann, C. (Hrsg.) (in Vorbereitung).
- Robak, S./Rippien, H. (2015): Einleitung. In: Robak, S./Rippien, H./Heidemann, L./Pohlmann, C. (Hrsg.) (in Vorbereitung).

- Robak, S./Rippien, H./Heidemann, L./Pohlmann, C. (Hrsg.) (2015): Bildungsurlaub – Planung, Programm und Partizipation. Eine Studie in Perspektivverschränkung. Frankfurt a. M.: Peter Lang. (in Vorbereitung).
- Schmidt, R./Weinberg, J. (1978): Weiterbildung als Lernhandeln. Untersuchungen zur didaktischen Realisierung eines Seminarmodells für die Weiterbildung von betrieblichen Interessenvertretern. Münster: R. Schmidt.
- Schmidt-Lauff, S. (2005): Chancen für individuelle Lernzeiten: Bildungsurlaubs- und Freistellungsgesetze. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, 53, 2, S. 221-235.
- Schmidt-Lauff, S. (2013): Betriebliche Weiterbildung: Bildungsurlaub. In: GdW-Praxishilfen 104, Juni 2013. Köln: Luchterhand, S. 19-40.
- Siebert, H. (1995): Bildungsurlaub – Organisationsformen, Themen, Nutzung. In: Strukturkommission Weiterbildung des Senats der Freien Hansestadt Bremen (Hrsg.): Untersuchungen zur Bremischen Weiterbildung. Bremen, S. 1-32.
- Siebert, H. (1996): Bildungsurlaub als didaktisches Modell? In: Hessische Blätter für Volksbildung, 46, 1, S. 59-63.
- Tietgens, H. (2001): Anschlusslernen. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 22 f.

Zur Gestaltung von Übergängen im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung – Rolle von und Herausforderungen für Universitäten

1 Einleitung

Das Thema Übergänge im Bildungssystem ist mit dem Ziel der Ermöglichung von Bildungserfolg, Berufseinstieg und gesellschaftlicher Teilhabe in den letzten Jahren verstärkt auf die bildungspolitische Agenda gerückt. Ausgelöst wurde die anhaltende Diskussion um Übergänge insbesondere durch den Bildungsbericht der Bundesregierung aus dem Jahr 2008 (vgl. BMBF 2008), der die Brüche und Zäsuren an den zentralen Schwellen – z. B. von der Schule in die berufliche Ausbildung oder von der Hochschule in den Arbeitsmarkt – statistisch basiert offenlegt. Nach wie vor scheint das deutsche Bildungssystem – auch im internationalen Vergleich besonders deutlich – wie ein „Hindernisparcours strukturiert, mit vielen und besonders frühen Schaltstellen der Selektion“ (Helsper/Kramer 2007, S. 439). Dieser Befund führt u. a. zu der Forderung nach einer institutionellen „Entsäulung“ (Faulstich 2011, S. 204), durch die auch individuelle Bildungslebensläufe und -entscheidungen ermöglicht und das bislang stark regulierte und normierte Zugangswesen gewissermaßen aufgeweicht werden (vgl. Wolter 2011, S. 206). Schlagworte wie erhöhte Durchlässigkeit, soziale Gleichwertigkeit und institutionelle Vernetzung und Öffnung, markieren die Ziele des Aufrufs nach Entsäulung.

Ausgehend von diesen allgemeinen Forderungen illustriert der Blick auf den Hochschulbereich, dass Universitäten als institutionelle Akteure diesem Gestaltungsanspruch zunehmend nachkommen. Beispielsweise wird angesichts der Suche nach neuen Nachfragepotenzialen, einer relativ niedrigen Absolventenquote und eines hohen Fachkräftebedarfs verstärkt über möglichst direkte Einmündungsprozesse von der beruflichen Ausbildung in die Hochschule nachgedacht – wobei insbesondere die Personen angesprochen sind, die nicht über die klassische schulische Hochschulzugangsberechtigung verfügen (vgl. BMBF 2008, S. 175-177). Daneben werden eine Reihe an Maßnahmen ergriffen, um Wissenschaft, Gesellschaft und Wirtschaft enger zu verzahnen und die Hochschule weg von einem geschlossenen Raum, hin zu einer „gesellschaftlichen Dienstleistungseinrichtung“ zu entwickeln (vgl. Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V. 2003, S. 13). Am deutlichsten findet diese Entwicklung aktuell wohl ihren Ausdruck in dem verstärkten Aus- und Aufbau von Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung

an Universitäten, also Weiterbildungsangeboten und -dienstleistungen, die sich mit dezidiert wissenschaftlichem Anspruch primär – wenn auch nicht ausschließlich – an Berufstätige wenden (vgl. ebd., S. 6). Unter dem Gesichtspunkt der Übergangsgestaltung verflüssigt sich mit der Implementierung wissenschaftlicher Weiterbildung die strikte Trennung zwischen der akademischen und der beruflichen Welt; als nach wie vor zwei Subsysteme mit je eigener Binnenlogik. Für die einzelnen Universitäten ist damit aber auch die Herausforderung verbunden, sich als lebenslaufbezogene Bildungsanbieter profilieren und positionieren zu müssen. Es wird beispielsweise eine stärker markt-, bedarfs-, nachfrage- und praxisbezogene Angebotsgestaltung erforderlich, die deutlich abweicht von Tradition und Selbstverständnis der klassischen deutschen Universität. Folglich fällt es den Einrichtungen bislang schwer, „eine umfassende und aktive Rolle als institutionelle Anbieterin(nen) von Weiterbildung und lebensbegleitendem Lernen zu spielen“ (Pellert 2009, S. 20).

Aber wie genau beschreiben Universitäten die ihnen zugeschriebene Rolle als Übergangsgestalter im Kontext der wissenschaftlichen Weiterbildung überhaupt? Und welche Herausforderungen ergeben sich aus diesem Rollenverständnis für die (zukünftige) Bearbeitung von Übergängen?

Zur Klärung dieser Fragen wird wie folgt vorgegangen: Zunächst wird die Bedeutung von Universitäten als lebenslaufbezogene Bildungsanbieter im Kontext des Übergangsdiskurses herausgearbeitet (2). Anschließend wird auf die Sprachfigur der „Metapher“ eingegangen, weil sie es ermöglicht, auch die eher impliziten Rollenzuschreibungen erfassen zu können (3). Auf dieser Grundlage werden dann anhand empirischer Ergebnisse eines aktuellen DFG-Projekts metaphorische (Selbst-)Beschreibungen von Universitätsangehörigen unterschiedlicher Ebenen (Universitätsleitung, Verwaltungskräfte, Lehrende etc.) vorgestellt (4). Abschließend erfolgt mit Rückgriff auf die zuvor gemachten Aussagen eine Diskussion der Ergebnisse mit Blick auf Herausforderungen von Universitäten bei der Gestaltung von Übergängen (5).

2 Zur Bedeutung von Universitäten im Kontext neuer Übergänge

Übergänge oder Transitionen bestimmen als immer wiederkehrende Elemente die Lebens-, Arbeits- und Lernbiografie eines jeden Einzelnen. In der Sozialisations- und Bildungsforschung kann dazu ein theoretischer Paradigmenwechsel festgestellt werden, weg von der Idee der Statuspassagen hin zu einer der Übergänge mit Fokus auf der zunehmenden Individualisierung der Biografie und der „Variabilität der transitorischen Settings“ (Kutscha 1991, S. 127). Damit verbunden sind vielfältige Übergangsprobleme und Anschlussrisiken, die individuell durch die Entwicklung von Übergangsstrate-

gien und den Aufbau neuer „Identitätssegmente“ (ebd., S. 117) zu bewältigen sind.

Gerade institutionelle Übergänge, wie vom Schul- ins Hochschul- oder Berufswesen sowie der Wiedereinstieg in die Erwerbstätigkeit (z.B. nach einer Phase der Arbeitslosigkeit) oder der Übergang in den Ruhestand, prägen das Individuum, seine Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungslogiken und nicht zuletzt die entsprechenden Bewältigungsstrategien im Umgang mit diesen Umbruchsituationen. Diese wichtigen Übergangsprozesse wurden deshalb in den letzten Jahren in einer Vielzahl an Forschungsprojekten zum Gegenstand und mit entsprechenden Beratungs- und Unterstützungsmaßnahmen begleitet (vgl. Brandel/Gottwald/Oehme 2010, S. 11-13).

Aber auch der Wiedereinstieg ins Bildungssystem erfährt zunehmend wissenschaftliches und bildungspolitisches Interesse, da auch die Schnittstelle zwischen Schule und Ausbildung bzw. Erwerbsleben nicht mehr unidirektional verläuft, sondern vielmehr selbst zu einer „zeitlich ausgedehnten Übergangsphase“ (ebd., S. 9) geworden ist. Das Konzept des lebenslangen Lernens, bei dem bestimmte Bildungsphasen immer wieder durchlaufen werden, wird so zu einer Bedingung, um an den sozialen, politischen und kulturellen Dimensionen von Gesellschaft teilzuhaben (vgl. Pellert 2009, S. 16). Mit dem Schlagwort des lebenslangen Lernens geht daher auch die Idee einher, „die institutionellen Strukturen des Bildungssystems und die dadurch ermöglichten Bildungswege möglichst offen, flexibel und transparent“ (Wolter 2011, S. 211) zu gestalten. Neue Zugangswege und Übergänge werden so in den Fokus bildungspolitischer Überlegungen gerückt.

In diesem Kontext erfährt auch die wissenschaftliche Weiterbildung als Profilierungs- und Professionalisierungsmöglichkeit für die Teilnehmenden und als wichtiges Moment zur Stärkung der Qualität und Innovationsfähigkeit in den Bereichen Forschung, Wirtschaft und Technologie einen enormen Bedeutungszuwachs. Neben den traditionellen Weiterbildungsanbietern sind auch Hochschulen immer häufiger dazu angehalten, sich im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung zu etablieren und diese neben Forschung und Lehre als weiteres Aufgabenfeld auszubauen. Mit der Öffnung des Hochschulzugangs für neue Zielgruppen sind Fragen der Studiengangorganisation und -gestaltung neu zu diskutieren, um auch nicht traditionellen Studierenden und Hochschulabsolventen den Übergang in die wissenschaftliche Weiterbildung zu ermöglichen (vgl. Hanft/Kretschmer 2014, S. 15 und 23). Die Übergänge zwischen Berufstätigkeit und Weiterbildung prägen daher nicht nur die individuellen Lern- und Berufsbiografien, sondern beeinflussen auch das Alltagsgeschäft der Hochschulen, die als lebenslaufbezogene Bildungsanbieter immer stärker zur Entwicklung und Ausgestaltung eines entsprechenden Übergangsmagements angehalten sind. Dies wiederum meint dann, „an langjährig gewachsenen institutionellen Strukturen anzusetzen, die ge-

kennzeichnet sind durch scharfe strukturelle, institutionelle und mentale Trennungen“ (Brandel/Gottwald/Oehme 2010, S. 11-12).

In diesem Zusammenhang treten auch metaphorische Konzepte bezüglich der (neuen) Rolle der Universität und der wissenschaftlichen Weiterbildung auf, da diese einen zunächst abstrakten Zugang zu den gewachsenen Strukturen und Verständnissen ermöglichen.

3 Orientierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung durch Metaphern

Metaphern sind alltägliche Elemente unserer Sprache, die mehr oder weniger bewusst als Hilfsmittel zur Konstruktion und Strukturierung sozialer Wirklichkeit eingesetzt werden. Bei dem Prozess der Metaphorisierung werden die Eigenschaften eines bekannten Gegenstandes, des sogenannten bildgebenden Gegenstandes, auf einen unbekanntem Bereich, den sogenannten Zielbereich, übertragen, um das zuvor Fremde versteh- und greifbar zu machen (vgl. Kruse/Biesel/Schmieder 2011, S. 65). Das Bilden von Metaphern vollzieht sich also in einem Akt der Übertragung, in einem „mapping between two conceptual domains“ (Lakoff/Turner 1989, S. 4), bei dem im Kontext unbekannter Situationen und Phänomene wieder Orientierung geschaffen und das Subjekt in Handlungsbereitschaft versetzt werden kann. So sind Metaphern nicht nur rhetorischer Schmuck, sondern nehmen direkten Einfluss auf Wissensbestände, Wahrnehmungen und Handlungen. Mit Metaphern wird ein Bedeutungsfeld geschaffen, über das nicht nur kognitive Assoziationen, sondern auch Emotionen und Handlungsmotivationen, -aufforderungen und -schlussfolgerungen ausgelöst werden (vgl. Fuchs/Huber 2011, S. 143).

Dabei begründet sich die Handlungsrelevanz von Metaphern und metaphorischem Denken wie folgt: Ausgangspunkt der handlungsherausfordernden Implikation einer Metapher ist ein abstraktes Verständnis von Handeln als „intentional-zielgerichtetes Verhalten“ (Christmann 1999, S. 2). Dabei kann der Zielbezug des Handelns durch Metaphern vorgegeben werden, weil sie ein handlungsleitendes „Bündel an Schlussregeln“ (sogenannte Inferenzen) zulassen. Beispielsweise kann aus der Metapher „Liebe ist ein gemeinsames Kunstwerk“ geschlussfolgert werden, dass Liebe Kunst ist und in der Handlungskonsequenz von allen Beteiligten Kreativität, Arbeit, Engagement etc. erfordert. Die Beispielmeterapher definiert folglich sowohl inferierte Ziele für das alltägliche Beziehungshandeln wie auch Maßstäbe, um diese Ziele zu verstehen und beurteilen zu können (vgl. Huber 2005, S. 114 f.). Handlungstheoretisch formuliert, steuern die im „metaphorischen Mapping übertragenen Inferenzmuster das Handeln qua Zielvorgaben“ (ebd., S. 115). Besonders einflussreich für diese Auffassung der (handlungsbestimmenden) Funktionen und Effekte metaphorischer Kommunikation war die Metaphertheorie von

Lakoff und Johnson (1980). Lakoff betont in diesem Zusammenhang den oft unbewussten Vorgang des Metaphorisierens: „A conceptual metaphor is a conventional way of conceptualizing one domain of experience in term of another, often unconsciously“ (Lakoff 2002, S. 4). Damit wird der Gebrauch von metaphorischen Sprachbildern auch zu einem genuin menschlichen Sprachhandeln. Folglich sind Metaphern auch sprachlicher Alltag in Organisationen und damit für die Entwicklung von Selbstverständnis und Handlungskompetenz einer Organisation bedeutsam (z. B. in Form von Selbst- und Rollenbeschreibungen in Leitbildern) (vgl. Fuchs/Huber 2011, S. 149).

Diese Ausführungen zur Bedeutung von Metaphern für das Denken, Wahrnehmen und Handeln von Einzelnen und größeren sozialen Systemen legen nahe, dass auch das kommunikative Feld der universitären wissenschaftlichen Weiterbildung von metaphorischen Strukturen durchzogen ist. Denn Universitäten stehen vor der Herausforderung, ihre Bildungsangebote zunehmend unabhängig von einer spezifischen Adressatengruppe und somit lebensphasenübergreifend anzubieten. Die bisher noch nicht regulierten und etablierten Übergänge zwischen Beruf und Universität müssen in diesem Zusammenhang als bidirektionale Übergänge ausgestaltet sein. Inwiefern solche Zielbereiche durch Metaphorisierungen erfasst, gedeutet und strukturiert werden können und welche Handlungsmotivationen und -folgen sich daraus ergeben, wird nun anhand von aktuellem empirischen Material erschlossen.

4 Metaphern im universitären Rollenverständnis bei der Gestaltung von Übergängen

4.1 Material und methodisches Vorgehen

Die im Folgenden vorgestellten Befunde sind Teilergebnisse eines von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) geförderten Projekts mit dem Titel „Wissenschaftliche Weiterbildung als Gestaltungsfeld eines universitären Bildungsmanagements – eine explorative Fallstudie“¹. Ziel der Studie ist es, zu erfassen, wie die wissenschaftliche Weiterbildung als Handlungsfeld eines universitären Bildungsmanagements aus Sicht der beteiligten Akteure eingeschätzt, aufgebaut und nachhaltig etabliert wird. Dabei geht es – neben der Herausarbeitung bewusster Äußerungen und Bedeutungszuschreibungen – insbesondere um die Rekonstruktion und Interpretation latenter Sinnstrukturen und Relevanzsetzungen sowie die mit diesen verbundenen individuellen

1 Informationen unter: <http://www.uni-marburg.de/fb21/ebaj/forschung/forscheb/Projekte/projwisswb> [Zugriff: 18.11.2014].

und organisationalen Handlungsoptionen. Dafür wurden in dem explorativ angelegten Projekt zwei qualitativ-empirische Fallstudien durchgeführt, wobei als ein „Fall“ eine Universität mit ihren für die Implementierung wissenschaftlicher Weiterbildung relevanten Akteuren verstanden wird. Konkret wurden problemzentrierte Interviews nach Witzel (1985) und Gruppendiskussionen nach Loos und Schäffer (2001) mit Personen aus den Bereichen Universitätsleitung, Stabsstellen, Administration und Fachbereichen geführt.

Im Zuge der Auswertung des zugrunde liegenden Datenmaterials zeigte sich, dass die Befragten einen stark metaphorischen Zugang zu den Beschreibungen von Selbst- und Rollenverständnis im Kontext der Implementierung wissenschaftlicher Weiterbildung sowie dem Umgang mit den durch die Implementierung neu entstandenen Anforderungen wählten. Das Sprechen über die wissenschaftliche Weiterbildung zeigt sich dabei als ein Sprechen in Bildern, d. h., der Gegenstand wird metaphorisch strukturiert, umschrieben, gedeutet, verstanden und erklärt. Aus diesem Grund wurde das empirische Datenmaterial, unabhängig von dem spezifischen Projektschwerpunkt, auf Umschreibungen der Gestaltung von Übergängen durch Universitäten metaphoranalytisch ausgewertet.

Die Metaphernanalyse ist eine u. a. in der qualitativen Sozialforschung angewandte Auswertungsmethode zur Rekonstruktion „sprachlich-kommunikativer Sinnkonstruktionen“ (Kruse 2011, S. 10), die vornehmlich unbewusst zur Strukturierung komplexer oder abstrakter Konzepte eingesetzt werden und damit Hinweise auf die zugrunde liegenden (handlungsleitenden) Orientierungen liefern können (vgl. Dern 2011, S. 68-71). Der metaphoranalytische Zugriff zeigt sich demnach besonders geeignet, die latenten Sinnstrukturen und Relevanzsetzungen der Akteure bezüglich der Implementierung wissenschaftlicher Weiterbildung zu rekonstruieren.

In Anlehnung an den rekonstruktiven Ansatz von Kruse, Biesel und Schmieder (2011) erfolgt die Metaphernanalyse in vier Schritten: Als Vorarbeit wurde das empirische Material auf metaphorische Sprachbilder hin gesichtet, die den genannten Zielbereich thematisieren. Diese wurden dann (1) gesammelt und separiert, (2) daraufhin inhaltlich, semantisch und logisch kategorisiert und zu metaphorischen Konzepten verdichtet, (3) auf ihren impliziten Inhalt befragt, auf den Zielbereich übertragen und (4) abschließend interpretativ ausgedeutet.

Im Ergebnis stehen metaphorische Konzepte, die in den folgenden Abschnitten vorgestellt werden.

4.2 Empirische Ergebnisse

In den Beschreibungen der Interviewten zeigt sich insgesamt eine auffällig hohe metaphorische Dichte, mittels derer die Zielbereiche Universität, wissenschaftliche Weiterbildung und Implementierung (Übergangsgestaltung)

veranschaulicht werden. Diese drei Bereiche dienen zunächst als erster kategorialer Rahmen der Metaphernanalyse, über welche dann die entsprechenden bildspendenden Ausdrücke zugeordnet wurden. Die gesammelten Metaphern wurden zu thematischen Konzepten zusammengefasst, die in der folgenden Grafik veranschaulicht werden, bevor ihre Vorstellung und interpretative Ausdeutung erfolgt.

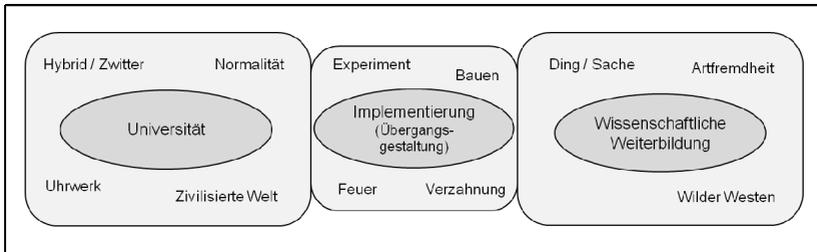


Abb. 1: Metaphorische Konzepte in der wissenschaftlichen Weiterbildung (eigene Darstellung)

4.2.1 Die Universität als Hybrid

In der Semantik des „Hybriden“² drückt sich die Ambivalenz aus, die die Universitätsmitglieder bezüglich der Implementierung wissenschaftlicher Weiterbildung empfinden und die zwischen Ablehnung und Unterstützung schwankt. Die sprachlichen Variationen reichen dabei von der Universität in „Hybridstellung“ bis hin zu dem weitaus negativer behafteten Begriff des „Zitters“, womit die Bedeutungszuschreibungen äußerst vielfältig sind. Allgemein bezeichnet der Begriff Hybrid etwas aus Verschiedenartigem Zusammengesetztes, von zweierlei Herkunft Gemischtes (Duden 2010 S. 436, Stichwort ‚hybrid‘). In der Technologie beispielsweise wird darunter die Kombination zweier Technologien verstanden, die zusammen ein neues Ganzes ergeben, wodurch neue Eigenschaften generiert werden, die gezielt für die Lösung bestimmter Probleme eingesetzt werden (ähnlich einem Hybridfahrzeug). Hybride Strukturen können also durchaus mit Fortschritt und Weiterentwicklung in Verbindung gebracht werden. In den Naturwissenschaften werden damit hingegen Lebewesen bezeichnet, die durch die Kreuzung zweier Rassen oder Arten entstehen, deren Fortpflanzung jedoch oft nicht mehr möglich ist und die somit keine Weiterentwicklung erfahren (wie das Maultier).

2 Bei den kursiv gesetzten Begriffen handelt es sich um Originalausdrücke aus den geführten Interviews.

Die Ermöglichung und Erleichterung neuer Übergänge, wie zwischen Berufsleben und wissenschaftlicher Weiterbildung, werden somit sowohl als „*Innovation*“ wahrgenommen, die für die Universität durchaus eine neue Profilierungs- und Entwicklungsmöglichkeit darstellt. Gleichzeitig werden diese Umstrukturierungen auch mit „*Besorgnis*“ bedacht. Die Anforderung der Vollkostendeckung als eines der Charakteristika wissenschaftlicher Weiterbildung oder auch das Spannungsverhältnis, gleichzeitig Teil des staatlichen Bildungswesens und Anbieter auf dem privaten Bildungsmarkt zu sein, lösen große Unsicherheiten aus. In diesem Kontext wird die wissenschaftliche Weiterbildung als „*Wilder Westen*“ wahrgenommen, der die ansonsten „*zivilisierte Welt*“ der Universität mit den konsekutiven Masterstudiengängen in ihrem routinisiert laufenden Betrieb (ihrem „*Uhrwerk*“) bedroht.

Die Metapher des Hybriden oder Zwitterhaften wird durch die häufig kontrastierende Verwendung begrifflicher Variationen des „*Normalen*“ im Vergleich zum „*Artfremden*“ noch verdeutlicht. So wird zum einen das Lehren im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung als außerhalb der „*normalen hauptamtlichen Tätigkeit*“ betrachtet und die wissenschaftlichen Masterstudiengänge treten neben den „*normalen, grundständigen Bereich*“. Auch die Teilnehmer/-innen wissenschaftlicher Weiterbildung werden als „*nicht deckungsgleich mit dem normalen Klientel*“ verstanden. Folglich treffen mit der Etablierung wissenschaftlicher Weiterbildung „*zwei ganz unterschiedliche Welten*“ aufeinander. Die explizit aufgezeigte Andersartigkeit der wissenschaftlichen Weiterbildung sowie der „*non traditional students*“ zeigen damit das Dilemma der Universität auf, sich zwischen einer „*Grenzziehung*“ mit einer damit einhergehenden „*Gratwanderung*“ und einer hybriden, neu zusammengesetzten Form zu entscheiden.

Dennoch zeigt sich in den Interviews immer wieder, dass die Entwicklung der Universität hin zu einem Bildungsanbieter, der nicht nur eine Lebenspassage potenzieller Adressatengruppen anspricht, als notwendiger Bestandteil im Selbstverständnis erkannt wird, weshalb es eine dringende Aufgabe sei, eine „*vernünftige Verzahnung dieser dualen Struktur*“ zu erreichen.

4.2.2 Wissenschaftliche Weiterbildung als Ding

Die Beschreibung der wissenschaftlichen Weiterbildung als „*randständiges Ding*“ drückt die beschriebene Unsicherheit bezüglich des Selbst- und Rollenverständnisses zusätzlich aus. Die fehlende Namensgebung („*Ding*“) kennzeichnet die wissenschaftliche Weiterbildung als noch nicht integriert und verhindert eine emotionale Annäherung an das Thema. In den Interviews wurde deutlich, dass die strukturelle Verankerung der wissenschaftlichen Weiterbildung, z. B. durch die Entscheidung, diese als externes Weiterbildungszentrum oder als GmbH auszulagern, bereits weiter vorangeschritten ist

als die strategische oder kulturelle bzw. mentale Dimension der Implementierung.

Diesem sehr neutralen Umgang mit der Semantik des „*Dinges*“ tritt auf gegensätzliche Weise das metaphorische Konzept des „*Feuers*“ entgegen: So würde man aufgrund der noch unsicheren Prognosen bezüglich der Entwicklung des Stellenwertes wissenschaftlicher Weiterbildung verhindern wollen, dass ein „*Strohfeuer*“ entfacht werde, obwohl deren Zukunft und die Folgen für die Organisation noch nicht absehbar seien. Paradoxerweise brauche es aber auch Mitarbeitende, die für das Thema „*brennen*“, die „*Feuer gefangen*“ haben und dann einen „*Ring of Fire*“ bilden, um die Universität als lebenslaufbezogenen Bildungsanbieter trotz der großen Abwehrreaktionen profilieren zu können. Hier wird die starke Abhängigkeit des Implementierungserfolgs wissenschaftlicher Weiterbildung von einzelnen Universitätsmitgliedern deutlich. Diese bräuchten „*das entsprechende Standing an der Hochschule*“ und eine gewisse Leidenschaft und Engagement, um „*das Ding zum Laufen [zu] kriegen*“. Die Ambivalenz zwischen einem kontrollierten Anfeuern der wissenschaftlichen Weiterbildung und dem Zögern in der Benennung derselben drückt sich insofern auch im Umgang mit dem Implementierungsobjekt aus.

4.2.3 Implementierung wissenschaftlicher Weiterbildung als Experiment und Bauprojekt

Ähnlich wie in der Rollenbeschreibung der Universität und der wissenschaftlichen Weiterbildung werden auch für den Umgang mit dem Implementierungsobjekt kontrastierende metaphorische Konzepte gewählt. Insbesondere die bildspendenden Bereiche des „*Experiments*“ und des „*Bauens*“ werden wiederholt aufgegriffen und unterstreichen das Spannungsverhältnis zwischen Ausprobieren und Festlegen. Dabei wurden die sprachlichen Variationen des Experimentierens vornehmlich von einer Universität gewählt, die sich noch im Aufbaustadium der wissenschaftlichen Weiterbildung befindet und verschiedene Formen der Implementierung gewählt hat, während eine andere Universität eine Auslagerung durch die Gründung einer dezentralen Weiterbildungseinrichtung bereits vollzogen hat. So zeigt sich der strukturelle Ausbau wissenschaftlicher Weiterbildung im ersten Fall noch in „*Versuchen*“ und „*Real-Experiment(en)*“. Dieses Ausprobieren und Testen von verschiedenen Modellen der Implementierung wird mit der Schnelllebigkeit und der prinzipiell noch offenen Entwicklungsfrage begründet. Im Gegensatz dazu werden auch aufgrund dieser noch offenen Gestaltung die Profilierungsmöglichkeiten der Universität als „*ganz große Baustelle*“ oder „*Riesebaustelle*“ wahrgenommen – als ein Ort also, der sowohl einen Neubau, einen Umbau als auch einen Abriss bedeuten kann, der aber in jedem Fall einer Entscheidung bedarf, da sonst langwierige Behinderungen für die ge-

samte Infrastruktur auftreten könnten. Insgesamt lässt sich erkennen, dass überwiegend ein Neu- oder Umbau bezüglich der wissenschaftlichen Weiterbildung als ein „*Thema, was man ausbauen sollte*“, verfolgt wird. Weiterbildung wird dabei als ein „*Baustein*“ unter dem „*wissenschaftlichen Dach*“ Universität erkannt, der in das schon erwähnte „*differenzierte Uhrwerk eingebaut*“, also mit dem Gesamtsystem Universität „*verzahnt*“ werden muss. Da Universitäten jedoch als „*unglaublich zäh und langsam in Veränderungsprozessen*“ wahrgenommen werden, müsse man „*frühzeitig anfangen und bohren und bauen und graben*“, um die Implementierung wissenschaftlicher Weiterbildung nicht zu einer Langzeitbaustelle verkommen zu lassen, womit die Universitäten eine Chance verpassen könnten, sich als lebenslaufbezogene Bildungsanbieter zu profilieren.

Vornehmlich verdeutlichen die offengelegten Metaphern und ihre interpretative Ausdeutung, dass die untersuchten Universitäten ihre Rolle bei der Gestaltung von Übergängen im Kontext der wissenschaftlichen Weiterbildung bislang eher ambivalent bewerten und unentschlossen wahrnehmen. Der Auf- und Ausbau von wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten und eine damit einhergehende Ermöglichung des Übergangs von beruflicher und akademischer Welt changiert mit den Ausführungen derzeit zwischen den Polen von

- Innovation und Besorgnis (Hybrid und Zwitter)
- Anfeuern und Zögern (Feuer und Ding) sowie
- Ausprobieren und Festlegen (Experiment und Bauobjekt).

Ableitend aus den Unklarheiten in Positionierung und Rollenverständnis lassen sich zukünftige Herausforderungen bei der Gestaltung von Übergängen identifizieren.

5 Fazit: Herausforderungen von Universitäten bei der Gestaltung von Übergängen

Zusammenfassend lässt sich aus den dargestellten empirischen Befunden resümieren, dass die untersuchten Universitäten bei der Gestaltung von Übergängen in eine Hybridstellung mit einer derzeit noch ambivalenten Einstellung gegenüber der neuen Rolle als lebenslaufbezogene Bildungsanbieter geraten.

Befragt man das über die Metaphern erschlossene Rollenverständnis auf Herausforderungen für Universitäten bei der Gestaltung von Übergängen, so wird deutlich, dass die Gestaltungsnotwendigkeiten nicht nur den Übergang von akademischer und berufsbezogener Bildung betreffen, sondern auch die universitätsinternen Übergänge bei der Implementierung wissenschaftlicher Weiterbildung tangieren. Die Bearbeitung von Übergängen im Sinne einer

institutionellen „Entsäulung“ des Bildungssystems erfordert also eine innerorganisationale Entsprechung, die – darauf verweisen die Ergebnisse der gegenwärtigen Rollenbeschreibung der Universitätsakteure – auf strategischer, struktureller und kulturell-mentaler Ebene anscheinend noch nicht eingeholt werden konnte. Allerdings werden die Universitäten, gerade unter den Bedingungen des demografischen Wandels, des schärferen Wettbewerbs und einer größeren institutionellen Autonomie, mittelfristig angehalten sein, innerorganisationale Voraussetzungen für die stärkere Vernetzung mit Gesellschaft und Wirtschaft zu schaffen. Damit dies gelingt, bedarf es eines *inneruniversitären Übergangsmagements*, bei dem es auf Basis der empirischen Ergebnisse bestimmte Herausforderungen zu bearbeiten gilt, die sich zu folgenden Thesen verdichten lassen:

- Die wissenschaftliche Weiterbildung muss ihrerseits eine Produktreife (u. a. gemessen an ihrer Nachfrage und Vollkostendeckung) erreichen, um als akzeptiertes Implementierungsobjekt innerhalb der Universität Anerkennung zu finden.
- Es gilt, die klassische strukturelle Differenzierung in Forschung und Lehre um die der Weiterbildung zu erweitern und die Bereiche im Sinne einer Cross-Selling-Perspektive miteinander zu verzahnen.
- Es wird ein Wandel in der institutionellen Aufgabenzuschreibung der Universität und im Berufsrollenverständnis der Organisationsmitglieder erforderlich, um als angebots-, aber auch nachfrageorientierte Einrichtung dem Auftrag eines lebenslaufbezogenen Bildungsanbieters gerecht werden zu können.

In ihrer Rolle als (Mit-)Akteure von institutionellen Übergängen sind Universitäten im Kontext der wissenschaftlichen Weiterbildung insofern mit der Anforderung einer Parallelität von Produkt-, Organisations- und Personalentwicklung konfrontiert. Ob und inwiefern diese Herausforderung angenommen und bearbeitet wird, ist eine noch offene (empirische) Frage. Werden Antworten in einem metaphernanalytischen Zugriff gesucht, so wären u. a. folgende Fragen weiter zu klären: Unter welchen (organisationalen) Bedingungen kommen Metaphern überhaupt zustande? Wie genau zeigt sich der Zusammenhang zwischen Metaphorik und Handeln bei der Implementierung wissenschaftlicher Weiterbildung? Und wie können metaphorische Konzepte dabei als Steuerungsinstrument Einsatz finden. Ungeachtet dessen steht allerdings fest, dass gerade die wissenschaftliche Weiterbildung an der Nahtstelle von Wissenschaft und Berufspraxis eine wichtige wechselseitige Austausch-, Vermittlungs- und Transferfunktion erhält (vgl. Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e. V. 2003, S. 30) und in diesem Sinne eine zentrale Funktion für die Übergangsgestaltung durch Universitäten erfüllen kann.

Literatur

- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bielefeld: Bertelsmann. Verfügbar unter: http://www.bildungsbericht.de/daten2008/bb_2008.pdf [Zugriff: 02.12.2014].
- Brandel, R./Gottwald, M./Oehme, A. (2010): Übergangsmangement im Kontext Lebenslangen Lernens. Die Arbeit im Themennetz der Lernenden Regionen. In: Dies. (Hrsg.): Bildungsgrenzen überschreiten. Zielgruppenorientiertes Übergangsmangement in der Region. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9-21.
- Christmann, U. (1999): Handlungstheorie. In: Groeben, N. (Hrsg.): Kölner psychologische Studien. Beiträge zur natur-, kultur- und sozialwissenschaftlichen Psychologie, H. 1. Köln: Psychologisches Institut, S. 2-6.
- Dern, C. (2011): Von Kriegern, Networkern und Architekten: Metaphernkonzepte des gegenwärtigen polizeilichen Diskurses. In: Junge, M. (Hrsg.): Metaphern und Gesellschaft. Die Bedeutung der Orientierung durch Metaphern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 67-85.
- Duden (2010): Das Fremdwörterbuch. 10., aktualisierte Ausgabe. Mannheim, Zürich: Dudenverlag.
- Faulstich, P. (2011): Übergänge: Öffnung, Durchlässigkeit, Anerkennung, Anrechnung, Passagen. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 3, S. 203-205.
- Fuchs, H./Huber, A. (2011): Metaphern der Organisation – Organisieren und Führen durch Metaphern. In: Junge, M. (Hrsg.): Metaphern und Gesellschaft. Die Bedeutung der Orientierung durch Metaphern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 141-164.
- Hanft, A./Kretschmer, S. (2014): Im Fokus: Öffnung der Hochschulen für neue Zielgruppen. In: REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung: Opening Higher Education to Adult Learners – Concepts and Research Results, Jg. 37, H. 4, S. 15-27.
- Helsper, W./Kramer, R.-T. (2007): Selektion und Übergänge im Bildungssystem. Einleitung in den Thementeil. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 53, H. 4, S. 439-443.
- Huber, A. (2005): Metaphorik und Handeln. Metaphorisches Priming am Beispiel der Vorgesetzten-Mitarbeiter-Kommunikation – Eine experimentelle Untersuchung in virtuellem Setting. Duisburg. Verfügbar unter: http://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-5681/HuberMetaphorikHandeln_Diss.pdf [Zugriff: 04.03.2015]
- Kruse, J./Biesel, K./Schmieder, Ch. (2011): Metaphernanalyse. Ein rekonstruktiver Ansatz. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kutscha, G. (1991): Übergangsforschung – Zu einem neuen Forschungsbereich. In: Beck, K./Kell, A. (Hrsg.): Bilanz der Bildungsforschung. Stand und Zukunftsperspektiven. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 113-155.
- Lakoff, G. (2002): Moral politics. How Liberals and Conservatives think. 2. Aufl. Chicago: Chicago Press.
- Lakoff, G./Johnson, M. (1980): Metaphors we live by. Chicago: University of Chicago Press.

- Lakoff, G./Turner, M. (1989): *More than Cool reason – a Field Guide to Poetic Metaphor*. Chicago: University of Chicago Press.
- Loos, P./Schäffer, B. (2001): *Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Pellert, A. (2009): *Perspektive Lebenslanges Lernen. Herausforderungen für die Hochschule*. In: Bülow-Schramm, M. (Hrsg.): *Hochschulzugang und Übergänge in der Hochschule: Selektionsprozesse und Ungleichheiten*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 15-29.
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e. V. (Hrsg.) (2003): *Hochschulen im Weiterbildungsmarkt. Positionen*. Verfügbar unter: http://www.stifterverband.de/pdf/hochschulen_im_weiterbildungsmarkt_2003.pdf [Zugriff: 02.12.2014].
- Witzel, A. (1985): *Das problemzentrierte Interview*. In: Jüttemann, G. (Hrsg.): *Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder*. Weinheim, Basel: Beltz, S. 227-256.
- Wolter, A. (2011): *Schwierige Übergänge: Vom Beruf in die Hochschule. Zur Durchlässigkeit des Hochschulzugangs*. In: *Hessische Blätter für Volksbildung*, H. 3, S. 206-216.

Autorenangaben

Dr. Matthias Alke, Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Bonn.

E-Mail: alke@die-bonn.de

Dipl.-Päd. Melanie Benz-Gydat, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Erwachsenenbildung an der Helmut-Schmidt-Universität Hamburg.

E-Mail: benz@hsu-hh.de

Prof. Dr. Helmut Bremer, Professor für Erwachsenenbildung/Politische Bildung an der Universität Duisburg-Essen.

E-Mail: helmut.bremer@uni-due.de

Alf-Tomas Epstein, M.A., Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Fachbereich für Berufliche Bildung und Lebenslanges Lernen an der Universität Hamburg.

E-Mail: alf.epstein@uni-hamburg.de

Dr. Timm C. Feld, Vertretung der Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Weiterbildung an der Justus-Liebig-Universität Gießen.

E-Mail: tim.feld@erziehung.uni-giessen.de

Prof. Dr. Heide von Felden, Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz.

E-Mail: heide.von.felden@uni-mainz.de

Dr. Marion Fleige, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, derzeit Vertretung der Professur für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Humboldt-Universität zu Berlin.

E-Mail: marion.fleige@hu-berlin.de

Dr. Melanie Franz, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Arbeitsbereich Erwachsenenbildung der Philipps-Universität Marburg.

E-Mail: franz@staff.uni-marburg.de

Johanna Gebrande, M.A., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung an der Ludwig-Maximilians-Universität München.

E-Mail: Johanna.Gebrande@edu.lmu.de

Stephanie Günther, M.A., Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Erwachsenenbildung/Weiterbildung und Medienpädagogik der Universität Potsdam.

E-Mail: stephanie.guenther@uni-potsdam.de

Lena Heidemann, M.A., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung an der Leibniz Universität Hannover.

E-Mail: lena.heidemann@ifbe.uni-hannover.de

Dipl.-Päd. Merle Hinrichsen, Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Erziehungswissenschaft an der Europa-Universität Flensburg.

E-Mail: Merle.Hinrichsen@uni-flensburg.de

Prof. Dr. Nicole Hoffmann, Professorin für Pädagogik mit dem Schwerpunkt Weiterbildung und Genderforschung an der Universität Koblenz-Landau, Campus Koblenz.

E-Mail: hoffmann@uni-koblenz.de

Dr. Yeşim Kasap Çetingök, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft an der Universität Innsbruck.

E-Mail: yesim.kasap-cetingoek@uibk.ac.at

Dipl.-Soz.Wiss. Mark Kleemann-Göhring, Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Fachgebiet für Erwachsenenbildung/Politische Bildung an der Universität Duisburg-Essen.

E-Mail: mark.kleemann@uni-due.de

Prof. Dr. Ulla Klingovsky, Professorin für Erwachsenenbildung und Weiterbildung an der Pädagogischen Hochschule FHNW.

E-Mail: ulla.klingovsky@fhnw.ch

Dipl.-Psych. Monique Landberg, Doktorandin am Institut für Psychologie an der Friedrich-Schiller-Universität Jena.

E-Mail: monique.landberg@uni-jena.de

Dr. Barbara Lindemann, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung an der Ludwig-Maximilians-Universität München.

E-Mail: lindemann@lmu.de

Dr. Claudia Lobe, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Fakultät für Erziehungswissenschaft an der Universität Bielefeld.

E-Mail: claudia.lobe@uni-bielefeld.de

Prof. Dr. Joachim Ludwig, Professor für Erwachsenenbildung/Weiterbildung und Medienpädagogik an der Universität Potsdam.

E-Mail: ludwig@uni-potsdam.de

Dipl.-Päd. Babette Mölders, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachgebiet Erwachsenenbildung/Bildungsberatung an der Universität Duisburg-Essen.

E-Mail: babette.moelders@uni-due.de

Prof. Dr. Beatrix Niemeyer-Jensen, Institut für Erziehungswissenschaften, Arbeitsbereich Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Europa-Universität Flensburg.

E-Mail: niemeyer@uni-flensburg.de

Dr. Barbara Nienkemper, Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachbereich für Berufliche Bildung und Lebenslanges Lernen an der Universität Hamburg.

E-Mail: barbara.nienkemper@uni-hamburg.de

Prof. Dr. Peter Noack, Professor für Pädagogische Psychologie an der Friedrich-Schiller-Universität Jena.

E-Mail: s7nope@rz.uni-jena.de

Prof. Dr. Henning Pätzold, Professor für Pädagogik mit dem Schwerpunkt Forschung und Entwicklung in Organisationen an der Universität Koblenz-Landau, Campus Koblenz.

E-Mail: paetzold@uni-koblenz.de

Susanne Pawlewicz, Studentin der Pädagogik, Philosophie und Soziologie an der TU Darmstadt.

E-Mail: susannewpawlewicz@aol.com

Luisa Peters, M.A., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sozial- und Organisationspädagogik an der Stiftung Universität Hildesheim.

E-Mail: luisa.peters@uni-hildesheim.de

Pohlmann, Claudia, M.A., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung an der Leibniz Universität Hannover.

E-Mail: claudia.pohlmann@ifbe.uni-hannover.de

Prof. Dr. Steffi Robak, Professorin für Bildung im Erwachsenenalter/ Diversity Education im Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung an der Leibniz Universität Hannover.

E-Mail: steffi.robak@ifbe.uni-hannover.de

Christina Salland, M.A., wissenschaftliche Hilfskraft am Institut für Erziehungswissenschaft an der Philipps-Universität Marburg.

E-Mail: christina.salland@staff.uni-marburg.de

Prof. Dr. Ortfried Schaffter, Professor em. für Theorie der Weiterbildung an der Humboldt-Universität zu Berlin.

E-Mail: ortfried.schaffter@googlemail.com

Prof. Dr. Sabine Schmidt-Lauff, Professorin für Erwachsenenbildung und Weiterbildung an der Technischen Universität Chemnitz.

E-Mail: schmidt-lauff@phil.tu-chemnitz.de

Dipl.-Päd. Jörg Schwarz, Wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Arbeitsgruppe Innovation, Organisation, Netzwerke an der Philipps-Universität Marburg.
E-Mail: joerg.schwarz@staff.uni-marburg.de

Franziska Teichmann, M.A., Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Arbeitsgruppe Innovation, Organisation, Netzwerke an der Philipps-Universität Marburg.
E-Mail: franziska.teichmann@staff.uni-marburg.de

Prof. Dr. Rudolf Tippelt, Professor für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung an der Ludwig-Maximilians-Universität München.
E-Mail: tippelt@edu.lmu.de

Prof. Dr. Inga Truschkat, Professorin für Sozial- und Organisationspädagogik an der Stiftung Universität Hildesheim.
E-Mail: truschka@uni-hildesheim.de

Bettina Ülpenich, M.A., Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur Soziologie der Politik an der Bergischen Universität Wuppertal.
E-Mail: b.uelpenich@uni-wuppertal.de

Prof. Dr. Andreas Walther, Professor für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung an der Goethe-Universität Frankfurt am Main.
E-Mail: A.Walther@em.uni-frankfurt.de

Prof. Dr. Susanne Maria Weber, Professorin für soziale, politische und kulturelle Rahmenbedingungen von Bildung und Erziehung unter besonderer Berücksichtigung internationaler Aspekte an der Philipps-Universität Marburg.
E-Mail: susanne.maria.weber@staff.uni-marburg.de