

Walther, Andreas

Übergänge im Lebenslauf: Erziehungswissenschaftliche Heuristik oder pädagogische Gestaltungsaufgabe?

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, S. 35-56. - (Schriftenreihe der Sektion Erwachsenenbildung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE))



Quellenangabe/ Reference:

Walther, Andreas: Übergänge im Lebenslauf: Erziehungswissenschaftliche Heuristik oder pädagogische Gestaltungsaufgabe? - In: 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, S. 35-56 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-130078 - DOI: 10.25656/01:13007

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-130078>

<https://doi.org/10.25656/01:13007>

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

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



Kontakt / Contact:

peDOCS
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

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 erwerbsarbeitszentrierten 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 Transitionsperspektive (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).

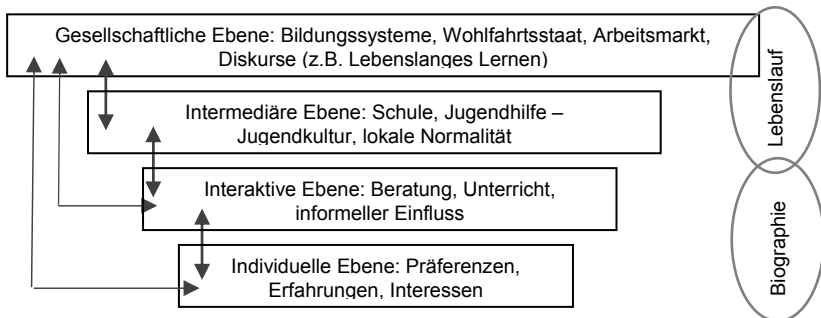


Abb. 1: Qualitative Mehrebenenanalyse von Entscheidungen als „doing transitions“

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.