

Kessl, Fabian

Übergänge in pädagogischen Kontexten. Eine Reflexion der erziehungswissenschaftlichen Übergangsforschung

Andresen, Sabine [Hrsg.]; Bauer, Petra [Hrsg.]; Stauber, Barbara [Hrsg.]; Walther, Andreas [Hrsg.]: *Doing transitions - die Hervorbringung von Übergängen im Lebenslauf*. Weinheim ; Basel : Beltz Juventa 2022, S. 49-65. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 68)



Quellenangabe/ Reference:

Kessl, Fabian: Übergänge in pädagogischen Kontexten. Eine Reflexion der erziehungswissenschaftlichen Übergangsforschung - In: Andresen, Sabine [Hrsg.]; Bauer, Petra [Hrsg.]; Stauber, Barbara [Hrsg.]; Walther, Andreas [Hrsg.]: *Doing transitions - die Hervorbringung von Übergängen im Lebenslauf*. Weinheim ; Basel : Beltz Juventa 2022, S. 49-65 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-293351 - DOI: 10.25656/01:29335; 10.3262/ZPB2201049

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-293351>

<https://doi.org/10.25656/01:29335>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

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@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

68. Beiheft

April 2022

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

**Doing Transitions – die Hervorbringung
von Übergängen im Lebenslauf**

BELTZ JUVENTA

Zeitschrift für Pädagogik · 68. Beiheft

Doing Transitions – die Hervorbringung von Übergängen im Lebenslauf

Herausgegeben von
Sabine Andresen, Petra Bauer, Barbara Stauber
und Andreas Walther

BELTZ JUVENTA

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben dem Beltz-Verlag vorbehalten.

Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, bei der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.



ISSN: 0514-2717

ISBN 978-3-7799-7030-9 Print

ISBN 978-3-7799-7029-3 E-Book (PDF)

Bestellnummer: 447030

1. Auflage 2022

© 2022 Beltz Juventa

in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Annette Hopp

Satz: text plus form, Dresden

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autoren und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhaltsverzeichnis

<i>Sabine Andresen/Petra Bauer/Barbara Stauber/Andreas Walther</i> Editorial. Doing Transitions – die Hervorbringung von Übergängen im Lebenslauf	9
---	---

Teil I: Perspektiven und Kontexte einer reflexiven Übergangsforschung

<i>Sabine Andresen/Petra Bauer/Barbara Stauber/Andreas Walther</i> Die Gestaltung und Hervorbringung von Übergängen im Lebenslauf. Grundzüge einer reflexiven Übergangsforschung	15
--	----

<i>Eberhard Raithelhuber</i> Welches Verständnis von Agency braucht die Übergangsforschung? Plädoyer für einen relational-relativistischen, nicht-anthropozentrischen Zugang	32
---	----

<i>Fabian Kessl</i> Übergänge in pädagogischen Kontexten. Eine Reflexion der erziehungswissenschaftlichen Übergangsforschung	49
--	----

Teil II: Interdisziplinäre theoretische und empirische Beiträge einer reflexiven Übergangsforschung

<i>Jana Heer/Lilian Coates/Julia Prescher/Marius Hilkert</i> An Übergängen teilnehmen, Übergänge beobachten? Ethnografische Forschungen zu Übergängen im Lebenslauf	66
---	----

<i>Louka Maju Goetzke</i> Doing Gender Transitions. Geschlechterübergänge in neomaterialistischer Perspektive und ihr Potential für die Übergangsforschung	82
---	----

<i>Tabea Freutel-Funke/Helena Müller/Deborah Nägler/Anna Wanka/ Frank Oswald</i>	
Linking Ages – Reflexive Übergangsforschung in Kindheit und höherem Erwachsenenalter durch Interpretationen unter anderen Vorzeichen	98

Teil III: Zum Verhältnis von Übergängen und Bildungsprozessen

<i>Anna Cornelia Reinhardt/Birgit Becker</i>	
Der Übergang von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen in das deutsche Bildungssystem	115

<i>Jessica Lütgens/Flora Petrik/Markus Rieger-Ladich</i>	
Bildungsaufsteiger*innen on the road. Praxistheoretische Reflexionen über das Rückkehren	130

<i>Bernhard Schmidt-Hertha/Rudolf Tippelt</i>	
Übergänge in der Erwerbsphase. Eine Zwischenbilanz zum Forschungsstand aus sozio-ökologischer Lebenslaufperspektive	147

<i>Luisa Bischoff/Annette Franke/Anna Wanka</i>	
Resonanz und Transformationen des Selbst- und Weltverhältnisses am Übergang in die Nacherwerbsphase	163

Teil IV: Erziehungswissenschaftliche Anfragen an eine reflexive Übergangsforschung

<i>Christiane Hof/Michael Bernhard</i>	
Übergänge als Anlass für Lernprozesse	181

<i>Florian Eßer/Gunther Graßhoff/Dominik Krinninger/Wolfgang Schröer</i>	
Inklusive Übergänge in der Ökologie der Infrastruktur ‚betreuter Kindheit‘	195

Table of Contents

Sabine Andresen/Petra Bauer/Barbara Stauber/Andreas Walther
Editorial. Doing Transitions in Life Courses 9

Section I: Perspectives and Contexts of Reflexive Transition Research

Sabine Andresen/Petra Bauer/Barbara Stauber/Andreas Walther
Doing Transitions in Life Courses.
Basic Features of Reflexive Transition Research 15

Eberhard Raithelhuber
Which Conception of Agency Does Transition Research Need?
A Plea for a Relational-Relativistic, Non-Anthropocentric Approach 32

Fabian Kessl
Transitions in Educational Contexts. Reflections on Transition Research
in Educational Science 49

**Section II: Interdisciplinary Theoretical and Empirical Contributions
of Reflexive Transition Research**

Jana Heer/Lilian Coates/Julia Prescher/Marius Hilkert
Participating in and Observing Transitions?
Ethnographic Research on Life Course Transitions 66

Louka Maju Goetzke
Doing Gender Transitions. Gender Transitions Through a Neo-materialist Lens
and its Potential for Transition Research 82

*Tabea Freutel-Funke/Helena Müller/Deborah Nögler/Anna Wanka/
Frank Oswald*
Linking Ages – Reflexive Research on Transitions in Childhood
and Later Life by Means of a ‘Change of Sign’ Interpretation 98

Section III: On the Relationship between Transitions and Educational Processes

Anna Cornelia Reinhardt/Birgit Becker

The Transition of Newly Arrived Immigrant Children and Youths into the German Education System	115
--	-----

Jessica Lütgens/Flora Petrik/Markus Rieger-Ladich

On Upward Mobility. A Practice-Theory Perspective on Returning Home	130
--	-----

Bernhard Schmidt-Hertha/Rudolf Tippelt

Education and Transitions in the Working Phase. A Review of the State of Research from a Socio-Ecological Life Course Perspective	147
---	-----

Luisa Bischoff/Annette Franke/Anna Wanka

The Concept of Resonance and Transformations of World- and Self-Relations at the Transition to Retirement	163
---	-----

Section IV: Reflexive Transition Research from the Perspective of Educational Science

Christiane Hof/Michael Bernhard

Transitions as an Impetus for Learning Processes	181
--	-----

Florian Eßer/Gunther Graßhoff/Dominik Krinninger/Wolfgang Schröer

Transitions in the Ecology of the Infrastructure of “Cared-for Childhood”	195
---	-----

Fabian Kessl

Übergänge in pädagogischen Kontexten

Eine Reflexion der erziehungswissenschaftlichen Übergangsforschung

Zusammenfassung: Im vorliegenden Beitrag wird dem Potenzial der erziehungswissenschaftlichen Übergangsforschung nachgegangen. Dazu wird ein Systematisierungsvorschlag zur Sortierung der bisherigen Fachdebatte vorgelegt, der diese entlang ihrer kulturell-institutionellen, ihrer entwicklungsbezogenen und ihrer biographisch-subjektiven Dimension unterscheidet. Daran anschließend wird ein begriffstheoretischer Orientierungshorizont zur Einschätzung der vorliegenden Forschungsarbeiten ausgeleuchtet, der topologisch und historisch grundiert ist. Vor diesem Hintergrund erweist sich die bisherige erziehungswissenschaftliche Übergangsforschung, insbesondere in ihrer biographieanalytischen und subjektorientierten Ausrichtung, als erkenntnisreiches, aber institutionalisierungstheoretisch nicht ausreichend perspektiviertes Forschungsfeld. Deshalb wird abschließend für eine entsprechende institutionalisierungstheoretische Sensibilisierung plädiert.

Schlagworte: Übergänge, Transitionen, Biographieanalyse, Subjektorientierung, Institutionalisierung

1. Einleitung

Der Begriff der ‚Übergänge‘ ist vor allem räumlich und zeitlich zu bestimmen: (1.) In einer *topologischen* Perspektive meint die Rede von den Übergängen einen Zwischenraum zwischen zwei bestehenden und bestimmbar geographischen Punkten oder Arealen – symbolisiert in einer Brücke oder einem Gebirgspass. Der Übergang ist hier die Verbindung zwischen zwei Orten oder Territorien. Über diesen gelangt die Migrantin oder der Reisende von A nach B oder wird an diesem Übergang gehindert. Die Kunst- und Kulturgeschichte ist voll von Übergangsgeschichten. Von der biblischen Geschichte der Israeliten, die unter Moses Führung angeblich das Rote Meer trockenem Fußes durchschritten, um so ihre ägyptischen Sklavenhalter abzuschütteln, bis zu jüngsten literarischen und filmischen Bearbeitungen von Grenzübergängen im Kontext von Flucht und Migration (vgl. Bauer, Nies & Theele, 2019). (2.) Die *historische* Bestimmung von Übergängen verweist ebenfalls auf ein Dazwischen, das allerdings als eine zeitliche Phase bestimmt wird, die sich zwischen zwei Perioden auftut – seien es nun historische Epochen oder Phasen unterschiedlicher Vorstellungswelten und Deutungsmuster. Gemeinsam ist der räumlichen wie der zeitlichen Bestimmung von Übergängen die Bezugnahme auf konkret bestimmbar Grenzmarkierungen: Der Ort wie das Territorium sind erst durch die Festlegung ihrer geographischen Grenzen als solche kartographierbar; und historische Ereignisse und Perioden erst durch ihre Abgrenzung von

anderen Ereignissen und Perioden. Insofern erweist sich in einer begriffstheoretischen Vergewisserung die Rede von den Übergängen nur als sinnvoll, wenn deren Bezüge auch bestimmbar sind. Hier beginnt das Dilemma erziehungswissenschaftlicher Übergangsforschung, schließlich unterliegt diese häufig der modernisierungstheoretischen Annahme einer Diffusion traditionaler Bezugspunkte im menschlichen Lebensverlauf: Inga Truschkat (2011, S. 375) geht zum Beispiel davon aus, dass „Übergänge [...] keine Passagen mehr von einem klar definierten sozialen Zustand in einen neuen klar definierten sozialen Zustand [darstellen]“. Die Bestimmbarkeit von Übergangsbezügen selbst ist also in Frage gestellt. Doch wie soll noch von einem ‚Übergang‘ gesprochen werden, wenn die Bezugspunkte abhandenkommen, zwischen denen sich dieser ja erst als solcher aufspannen kann? Lässt sich ein Übergang aus sich heraus darstellen – als Brücke ohne Aufhängung oder als historische Periode, die sich ohne Bezug auf ein Vorher und ein Nachher definieren möchte? Kann dies mit Blick auf die subjektive Erfahrung von Übergängen gelingen, also indem sich die Übergangsforschung auf die je unterschiedliche Erfahrung des Übergangs des einzelnen Akteurs oder der einzelnen Zeitzeugin konzentriert? Bevor diese Fragen als Markierung des – zumindest begriffstheoretischen – Dilemmas in der gegenwärtigen erziehungswissenschaftlichen Übergangsforschung bearbeitet werden können, ist das Forschungsfeld der Übergangsforschung in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft selbst zu skizzieren. Deshalb wird der nachfolgende Beitrag mit einem systematisierenden Überblick über das Forschungsfeld der erziehungswissenschaftlichen Übergangsforschung eröffnet, bevor im zweiten Schritt die angekündigte begriffstheoretische Vergewisserung unternommen werden kann. Diese dient der Ausleuchtung eines Orientierungshorizontes für die Einschätzung der erziehungswissenschaftlichen Übergangsforschung selbst, um auf dieser Basis die zukünftigen Potenziale der erziehungswissenschaftlichen Übergangsforschung genauer einzuschätzen, was im dritten Schritt in Form von Problematisierungen und Perspektiven verdeutlicht wird.

2. Übergänge in pädagogischen Kontexten. Zur Systematisierung der erziehungswissenschaftlichen Übergangsforschung

Die erziehungswissenschaftliche Übergangsforschung hat sich in den vergangenen Jahrzehnten erkennbar etabliert (vgl. Schröer, Stauber, Walther, Böhnisch & Lenz, 2013; Hof, Meuth & Walther, 2014; auch: Braun, Lex & Reißig, 2018; Oehlmann, Manning-Chlechowitz & Sitter, 2011; Schwarz, Teichmann & Weber, 2015). Die entscheidenden Gründe dafür finden sich, jenseits der immanenten Dynamiken im akademischen Feld, in gesellschaftlichen Entwicklungen und (bildungs- wie sozial-)politischen Entscheidungen, und damit verbundenen Deutungsmustern. Insbesondere mit Bezug auf modernisierungstheoretische Diagnosen wird die Annahme einer relativen Stabilität und Standardisierung eines institutionalisierten Lebenslaufs (Kohli, 1985) in den vergangenen zwei bis drei Jahrzehnten zunehmend in Frage gestellt. Damit ist die Frage nach der biographischen wie gesellschaftlichen Lebenslauforganisation neu auf die

Agenda gesetzt worden. Und diese findet ihren strukturellen wie symbolischen Ausdruck in entscheidendem Maße in der Formierung und Gestaltung von Übergängen, worauf insbesondere sozialpädagogische (u. a. Stauber, Pohl & Walther, 2007) und erwerbslosenpädagogische Arbeiten (u. a. Schmidt-Lauff, von Felden & Pätzold, 2015) ausführlich hinweisen. Die bildungs- und sozialpolitischen Entscheidungen im Umfeld des so genannten Pisa-Schocks Anfang des 21. Jahrhunderts (u. a. Schulstruktur-reformen; Ausbau ganztägiger schulischer Settings; Politik der Vereinbarkeit von Beruf und Familie; Ausbau des Bereichs frühkindlicher Bildung und Betreuung) und die historisch parallelen Reformen im Bereich der Sozial- und Arbeitsmarktpolitik (u. a. Absenkung der Zumutbarkeitsschwelle; Ausbau des Niedriglohnssektors; Strategien der Aktivierung; stärkere Trennung von vermittelbaren und nicht-vermittelbaren erwerbslosen Personen) haben die bisherige Lebenslauforganisation, und die damit verbundenen Übergänge außerdem maßgeblich beeinflusst, wie nicht zuletzt kindheitspädagogische (u. a. Oehlmann, Manning-Chlechowicz & Sitter, 2011) und schulbezogene (u. a. Reißig, 2015) Überlegungen und Untersuchungen verdeutlichen. Seither ist eine neue Institutionalisierungsdynamik zu beobachten, nicht zuletzt im Bereich von Kindheit und Jugend. Das kann das Feld der frühkindlichen Bildung ebenso verdeutlichen wie die Etablierung der Ganztagschule. Die anhaltende Institutionalisierungsdynamik führt zu einer tendenziellen Vervielfältigung von Übergängen. Zugleich ist eine wachsende Thematisierung von Ungleichheitspotenzialen zu beobachten, gerade mit Verweis auf institutionalisierte Übergänge (v. a. von der Primar- zur Sekundarstufe und von der Schule in Ausbildung/Beruf) (u. a. Braun, Lex & Reißig, 2018). Unter Berücksichtigung dieses historischen Kontextes wird im Folgenden nach dem Potenzial der erziehungswissenschaftlichen Übergangsforschung gefragt.

Tillmann (2013, S. 17–18.) unterscheidet bei der „Herstellung des ‚normalen‘ Lebenslaufes“ drei Dimensionen – bezieht sich damit allerdings nicht auf die erziehungswissenschaftliche Übergangsforschung, sondern auf die Gestalt(ung) der Übergänge selbst. Diese sieht er geprägt durch „gesellschaftlich klar vordefinierte Erwartungen“, „individuell eingefärbte, [...] nicht geplante, nicht auf ein Alter festgelegte Ereignisse, die den Betroffenen ebenfalls in eine Übergangssituation bringen“ und „entwicklungspsychologische Veränderungen auf dem Weg vom Kind zum Erwachsenen“ (Tillmann, 2013, S. 17–18). Diese Dimensionen bilden sich in den unterschiedlichen erziehungswissenschaftlichen Zugängen im Feld der Übergangsforschung ab, spiegeln sich aber nicht unmittelbar in deren unterschiedlichen Foki, und den damit verbundenen differnten Erkenntnisinteressen. Deshalb wird in Bezug auf die Ansatzpunkte, die die erziehungswissenschaftliche Übergangsforschung wählt, eine korrespondierende, aber dennoch alternative Unterscheidung entlang der folgenden drei Dimensionen vorgeschlagen: der kulturell-institutionellen, entwicklungsbezogenen und biographisch-subjektiven Dimensionierung von Übergängen.

Übergänge sind historisch kein neues Thema der erziehungswissenschaftlichen Fachdebatte (vgl. Kutscha, 1991). Aber erst in jüngerer Zeit kann von einem eigenständigen Forschungsfeld gesprochen werden. Sucht man dieses Feld der erziehungswissenschaftlichen Übergangsforschung vor dem Hintergrund seiner historischen Genese zu

systematisieren, erscheint die genannte dreifache Differenzierung hilfreich: hinsichtlich ihrer *kulturell-institutionellen*, ihrer *entwicklungsbezogenen* und ihrer *biographisch-subjektiven* Dimension.

In Bezug auf die *kulturell-institutionelle* Dimension ist zuerst einmal an den Sachverhalt zu erinnern, dass pädagogisch nicht nur eine bestimmte, zumeist die vorherrschende, Kultur reproduziert wird (Bernfeld, 1925/1973, S. 119), sondern die Praxis und Organisation pädagogischer Zusammenhänge auch selbst immer eine bestimmte Kultur aufweisen, das heißt eine bestimmte Art und Weise ihrer Gestaltung (vgl. Terhart, 1994). Von ‚Praxis und Organisation pädagogischer Zusammenhänge‘ ist hier bewusst die Rede, obwohl diese Unterscheidung suggerieren könnte, dass die ‚Organisation‘ des pädagogischen Tuns keine ‚Praxis‘ darstelle. Dem widersprechen selbstverständlich gesellschafts- und praxistheoretische Einsichten zur Organisation des Sozialen (vgl. Giddens, 1984/1992). Allerdings verschleiert eine verallgemeinerte Rede nur von der ‚Praxis pädagogischer Zusammenhänge‘ die Spezifik ihrer zeitlichen Synchronisation, mit der sich die ‚Organisation‘ von der Situativität der menschlichen Praxis unterscheidet: (Pädagogische) ‚Praxis‘ ist durch die Spezifik der Situation gekennzeichnet, die ‚Organisation‘ (pädagogischer) Praxis dagegen durch deren zeitliche Synchronisation – über die Situation hinaus, und damit aus der Vergangenheit heraus und in die Zukunft hinein. Für die erziehungswissenschaftliche Betrachtung von Übergängen ist sowohl die Einsicht in die je situative Gestalt(ung) (‚Praxis‘) als auch in die vorhandene Synchronisation (‚Organisation‘) von Übergängen von Bedeutung. Das wird begrifflich mit der Rede von der ‚Praxis und Organisation‘ verdeutlicht.

Die (Re-)Produktion der Praxis und Organisation kann nun nicht unabhängig von der gesellschaftlichen Organisation des Pädagogischen gelingen. Ganz im Gegenteil, denn Gegenwartsgesellschaften sind auf pädagogische Angebote angewiesen, um die eigene Reproduktion zu gewährleisten. Seinen Ausdruck findet das nicht zuletzt in der Institutionalisierung pädagogischer Zusammenhänge – korrespondierend zur Institutionalisierung sozialer Zusammenhänge insgesamt. Mit dem Verweis auf die Institutionalisierung pädagogischer Zusammenhänge ist auf deren relativ dauerhafte Routinisierung (Berger & Luckmann, 1966/1995) verwiesen, die nicht zuletzt durch ihre Professionalisierung und Verrechtlichung (Oevermann, 1996) gewährleistet wird (vgl. Bremer & Kessl, 2021).

Für die Frage der Übergänge ist dieser institutionalisierungstheoretische Verweis insofern von zentraler Bedeutung, weil Gegenwartsgesellschaften von einer Tendenz zur Institutionalisierung kultureller Übergänge geprägt sind (vgl. Walther, 2014). Beispielhaft lässt sich das am Übergangsprozess von Kindern in die Schule zeigen. Die beteiligten Kinder und Erwachsene erleben diesen als Veränderungen in den bisherigen Beziehungskonstellationen oder als Veränderung des gemeinsamen Tagesablaufs. Sie erleben aber auch eine Erweiterung der Erziehungs- und Bildungsinhalte, z. B. durch die Vermittlung weiterer Kulturtechniken durch die Schule und die Peers. Zugleich ist der Übergang in die Schule dadurch institutionalisiert, dass die Rahmenbedingungen für die Einschulung und Beschulung von Kindern formal-gesetzlich definiert sind und die schulische Organisation und Praxis professionell-fachlich geprägt: In welcher

Weise Kinder als Schüler:innen Selbstständigkeit einüben können, ist sowohl gesetzlich gerahmt als auch von dem pädagogischen Leitbild der jeweiligen Schule und der fachlichen Haltung der Lehrer:innen und den Positionen der Eltern abhängig. Seinen alltäglichen Ausdruck findet die Institutionalisierung von Schule in der jeweiligen Routinisierung der Alltagspraxis (z. B. Rhythmisierung des Ganztags). Gesellschaftlich erweist sich die Institutionalisierung von Schule im Kontext des Übergangs in Schule damit als gleichzeitiges und widersprüchliches Prinzip der Gewährleistung und Begrenzung der Wahl- und Gestaltungsmöglichkeiten. Für die erziehungswissenschaftliche Übergangsforschung ist an dieser Stelle festzuhalten, dass die kulturell-institutionelle Dimension von Übergängen entweder als *Ausgangspunkt institutioneller Bewältigungsanforderungen* angesehen wird (vgl. Bellenberg & Forell, 2013) oder als *Markierung widersprüchlicher Übergangskonstellationen* (vgl. Weinhardt & Walther, 2016, S. 310–317), die sich in den *individuellen Bewältigungsstrategien und -taktiken* der Akteur:innen zeigen. Mit der Differenzierung von ‚Strategie‘ und ‚Taktik‘ der Bewältigung wird eine Unterscheidung de Certeaus (1980/1984) mit Verweis auf deren Verortung aufgenommen: Strategische Praxis setzt demnach einen sicheren Ort (Standpunkt) voraus, vom dem aus deutlich abgrenzbare Unterscheidungen nach außen markierbar sind. Der Ort der Taktik ist dagegen abhängig vom Anderen, ohne dessen Perspektive gänzlich zu übernehmen, aber auch ohne sich von diesem wirklich abgrenzen zu können, wie es der strategische Standpunkt ermöglicht. Nimmt man die individuelle Bewältigungspraxis und -organisation von Übergängen in den Blick, ist gerade diese Differenzierung von Bedeutung, können doch manche beteiligten Akteur:innen (z. B. Lehrer:innen) aufgrund ihrer organisationalen Positionierung in manchen Situationen Strategien einsetzen, während anderen (z. B. Schüler:innen) teilweise nur die taktische Option im Alltag bleibt.

Sowohl in den Fällen, in denen der *Ausgangspunkt institutioneller Bewältigungsanforderungen* ins Zentrum des forscherschen Interesses gerückt wird wie in denjenigen, in denen das Interesse insbesondere der *Markierung widersprüchlicher Übergangskonstellationen* gilt, stellen die institutionellen Ordnungsmuster den entscheidenden Ansatzpunkt dar. Allerdings werden sie im ersten Fall als weithin gegeben betrachtet, während im zweiten Fall auf ihre grundlegende historische Transformation abgestellt wird: In einer zweischrittigen Historisierung wird mit Verweis auf die soziologische Lebenslaufforschung, und insbesondere die Arbeiten von Martin Kohli (1985), die kulturell-institutionelle Dimension von Übergängen für Gegenwartsgesellschaften zwar auch als institutionelle Ordnung gelesen, die sich mit der modernen Gesellschaft etabliert habe (Walther, 2015, S. 39). Unter den Bedingungen der reflexiven Moderne bzw. einer zunehmend posttraditionalen Gesellschaft (vgl. Beck, 1986; Giddens, 1996) verlören diese Ordnungsmuster allerdings, so die Annahme, zugunsten einer verstärkten Individualisierung der alltäglichen Lebensführung ihre prägende Kraft, womit sich die biographische Eigenverantwortung der Einzelnen deutlich erhöhe (vgl. von Felden, 2010).

Für die *entwicklungsbezogene* Dimension von Übergängen gilt ebenfalls, dass Entwicklungsübergänge primär als institutionell bestimmt in den Blick der erziehungswissenschaftlichen Übergangsforschung kommen. Deshalb stehen weniger grundlegende

entwicklungstheoretische Auseinandersetzungen im Mittelpunkt des Interesses als vielmehr Beiträge, die sich den individuellen Bewältigungsanforderungen widmen, die mit bestimmten Übergängen im menschlichen Entwicklungsprozess (z. B. Pubertät) verbunden sind. Dabei lassen sich auch an dieser Stelle zwei unterschiedliche Lesarten herausarbeiten – je nachdem, ob die eingenommene Position individualpsychologisch oder sozialpsychologisch ausgerichtet ist. Individualpsychologische Grundannahmen finden sich insbesondere im Feld der schulischen Bildungsforschung, wenn z. B. „Übergangsentscheidung[en]“ (Maaz, Hausen, McElvany & Baumert, 2006, S. 310–314) als Bildungsentscheidungen fokussiert werden (z. B. auch Ditton, 2007). Ins Zentrum werden hier Modelle individueller Entscheidungsprozesse gerückt, also „individuelle Konstrukte“ (Maaz, Hausen, McElvany & Baumert, 2006, S. 315), von denen angenommen wird, dass sie den Entscheidungen der beteiligten Akteur:innen unterlegt sind. Die dabei proklamierte Notwendigkeit der Vermittlung dieser psychologischen mit soziologischen Erklärungsmodellen, die hier allerdings der Soziologie rationaler Wahl und nicht der soziologischen Lebenslaufforschung entnommen sind, ist zumindest mit Blick auf die sozialpsychologischen Deutungsangebote überraschend – ist für diese eine solche Perspektivenvermittlung doch konstitutiv. Dementsprechend rücken sozialpsychologische Lesarten „psychosoziale Übergangsstadien“ (Welzer, 1993, S. 137) ins Zentrum der Aufmerksamkeit einer gegenwärtigen Übergangsforschung (z. B. Schöffter, 2015). Damit wird auf Lebensereignisse und soziale Konstellationen verwiesen, die die bisherige Alltagsordnung grundlegend beschädigen (z. B. Partnerverlust/Trennung) oder in Frage stellen (z. B. Infragestellung des bisherigen Lebensentwurfs) und die nicht an die institutionalisierten Übergangsregime gebunden sind oder völlig unabhängig von diesen vonstatten gehen. Ähnlich wie die anthropologischen und ethnologischen Traditionen (vgl. van Gennepp, 1981/1986) mit ihrem Sensibilisierungsangebot für die sozialkulturelle Dimension von Übergängen, können damit sozialpsychologische Perspektiven mit ihrem Verweis auf lebenslaufstrukturierende Übergangsstadien die Tendenz einer institutionalistischen Verkürzung der gegenwärtigen Lebenslaufforschung vermeiden helfen.

Bereits diese kurze Auseinandersetzung mit den ersten beiden Dimensionen von Übergängen kann für die dritte, die *biographisch-subjektive* Dimension, sensibilisieren. Strukturbildend für die erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzungen ist in der jüngeren Vergangenheit die Kritik an einer institutionalistischen Verkürzung resp. eines „methodologischen Institutionalismus“ (Schröer, 2013, S. 64) wie einer Ontologisierung menschlicher Entwicklung. Zwar teilen keineswegs alle Positionen diese grundsätzliche Kritik, aber sie hat eine deutliche Erweiterung des Forschungsfeldes motiviert. Für diese Erweiterung stehen insbesondere die biographieanalytisch ausgerichtete (von Felden, 2010) und die subjektorientierte Übergangsforschung (Stauber, Pohl & Walther, 2007). Biographieanalytische Positionen betonen nicht nur die Notwendigkeit einer „Wertschätzung von Übergängen als subjektive[n] Lernwelten“ (von Felden, Schöffter, Schicke, 2014, S. 13), sondern gehen davon aus, dass Übergänge ihre Wirksamkeit erst in „selbst gestalteten Formen“ (Schöffter, 2015, S. 25) erhalten. Das führt an manchen Stellen zu einer mindestens latenten Radikalisierung, die Übergänge weitgehend bio-

graphisiert (kritisch dazu u. a. Klingovsky & Pawlewicz, 2015). Korrespondierend dazu heben auch Positionen, die für eine subjektorientierte Übergangsforschung im Feld der Erziehungswissenschaft plädieren, das Modell individueller Bewältigung als Praxis der „Herstellung und Gestaltung von Übergängen“ (Walther & Stauber, 2018, S. 912) durch die Akteur:innen selbst hervor. Allerdings betont die subjektorientierte Übergangsforschung die Relevanz von Institutionalisierungen deutlicher als die biographieanalytische Übergangsforschung, wie ihre Weiterentwicklung zu einer *reflexiven* Übergangsforschung (Walther & Stauber, 2018; Walther, Stauber, Rieger-Ladich & Wanka, 2020) illustrieren kann.

Die Differenz zwischen einer biographieanalytischen und einer subjektorientierten Ausrichtung scheint mindestens teilweise differenten Handlungsfeldbezügen geschuldet zu sein: Während die subjektorientierte Übergangsforschung und ihre Weiterentwicklung als reflexive Übergangsforschung vor allem sozialpädagogisch verankert sind, und damit insbesondere die Frage der (Re-)Integration von Nutzer:innen und Adressat:innen in die institutionelle Ordnung, und die damit verbundenen Ausschließungsprozesse bearbeitet, finden sich in der biographieanalytischen Übergangsforschung besonders ausgeprägte erwachsenenpädagogische Bezüge – und damit verbunden eher Fragen der Bearbeitung einer Fragmentierung und „Sequenzierung von Biographien“ (von Felden & Schmidt-Lauf, 2015, S. 11) in Korrespondenz zu gesellschaftlichen Institutionalisierungsprozessen. Mit der Qualifizierung als ‚reflexiv‘ charakterisiert insbesondere die Forschungsgruppe an den Universitäten Frankfurt a.M. und Tübingen, die für das DFG-Graduiertenkolleg 2105 *Doing Transitions* verantwortlich zeichnet, ihr Verständnis einer zeitgemäßen Übergangsforschung in zweierlei Art und Weise (vgl. dazu ausführlicher die Einleitung der Herausgeber:innen in diesem Beiheft): (1.) durch eine Fokussierung der Akteursperspektive, womit insbesondere zwei Fragen ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt werden: „Wie ‚machen‘ die Beteiligten Übergänge?“ und „Wie ‚wird‘ etwas für die Akteur:innen zum Übergang?“; und (2.) durch die Reflexion der theoretischen und methodologischen Ausgangsannahmen und Deutungshorizonte: „Wie konzipiert die Übergangsforschung selbst ‚Übergänge‘ und konstituiert damit ihre eigene Forschungsperspektive und ihren eigenen Forschungsgegenstand in bestimmter Art und Weise (mit)?“. Im Folgenden ist insbesondere der erste Aspekt von Interesse, nicht zuletzt, weil der zweitgenannte auch von den Vertreter:innen dieses Zugangs selbst erst als Konsequenz des erstgenannten aufgerufen wird.

Unterzieht man vor dem Hintergrund der drei grundlegenden Dimensionen von Übergängen die gegenwärtige erziehungswissenschaftliche Übergangsforschung einem Sortierungsversuch, lässt sich (a) ein direkter Bezug auf *andere disziplinäre*, vor allem *psychologische* und *soziologische Perspektiven* feststellen. Allerdings geschehen diese Bezugnahmen sehr unterschiedlich, wie bereits skizziert wurde. So erzeugt die individualpsychologische Ausrichtung von Teilen der Bildungsforschung nicht zuletzt einen methodologischen Individualismus, der sich gegen bildungs- und gesellschaftstheoretische Reflexionen des Übergangsphänomens weitgehend abschottet. Soziologisch schließen die individualpsychologisch ausgerichteten Positionen in der Bildungsforschung vor allem an eine Soziologie der rationalen Wahl an, womit Übergangsentscheidungen

ins Zentrum der forschersischen Auseinandersetzung gerückt werden. Demgegenüber nehmen die biographieanalytisch ausgerichteten Ansätze und insbesondere die subjektorientierten und reflexiven Ansätze kritischen Anschluss an die soziologische Lebenslaufforschung. Insofern lassen sich für die gegenwärtige erziehungswissenschaftliche Übergangsforschung (b) zwei konkurrierende Denkmodelle ausmachen: Das Modell der *institutionellen Bewältigungsanforderung* und das Modell der *individuellen Bewältigung*. In der erstgenannten Perspektive stellen die institutionalisierten und entwicklungsbezogenen Aspekte den Ausgangspunkt der entsprechenden Überlegungen dar: „Neben den entwicklungsbiologischen Übergängen vom Kindes- in das Jugend- und Erwachsenenalter, die von jedem Individuum vollzogen und bewältigt werden müssen, gibt es im Kontext des Bildungssystems eine Reihe von Übergängen, die an konkrete rechtliche oder gesellschaftliche Regelungen gebunden sind“ (Maaz, Hausen, McElvany & Baumert, 2006, S. 299). Von dort aus werden die spezifischen institutionalisierten Bewältigungsanforderungen an unterschiedlichen Übergängen ausgemacht – an „all [den entsprechenden] Gelenkstellen“ in ihrem „weitreichenden Einfluss auf die Bildungsbiographien der Schülerinnen und Schüler“ (Maaz, Hausen, McElvany & Baumert, 2006, S. 299). Demgegenüber betonen Positionen im Sinne des Modells individueller Bewältigung die biographisch-subjektive Herstellungs- und Gestaltungspraxis von Übergängen, und ziehen daraus den Schluss, den (erziehungs-)wissenschaftlichen Fokus auf eben diese individuelle Bewältigungspraxis zu richten. Bemerkenswert ist (c), dass die beiden Denkmodelle weitgehend *parallel zueinander* verhandelt werden. Zwar finden sich Vermittlungsversuche, wie der von Tillmann (2013, S. 15), der die dem ersten Denkmodell verpflichtete Übergangsforschung als zu „schulfixiert“ kritisiert, und dann Anschluss an das Denkmodell von Übergängen als individuelle Bewältigungsleistungen sucht. Dennoch gilt in der absoluten Mehrheit der Fälle, dass sich weder Arbeiten im Sinne des Modells einer institutionellen Bewältigungsanforderung auf Ansätze im Sinne des Modells individueller Bewältigung beziehen noch umgekehrt. Angesichts der konkurrierenden Grundannahmen ist dies im Sinne einer möglichen Korrespondenz zwischen den Denkmodellen auch naheliegend: Schließlich beziehen sich die Arbeiten, die dem Denkmodell institutionalisierter Bewältigungsanforderungen folgen, affirmativ auf vorhandene Institutionalisierungen, wie eben die schulische, während Arbeiten, die sich dem Denkmodell individueller Bewältigung verpflichtet fühlen, gerade von einer Kritik an vorhandenen Institutionalisierungsmodi motiviert sind – stellten diese doch oft ein Hindernis für die Akteur:innen dar. Dementsprechend kritisieren zum Beispiel biographieanalytische Ansätze eine entsprechende pädagogische Praxis als „institutionell formal administrierte[s] Übergangsmanagement“ (von Felden & Schmidt-Lauff, 2015, S. 12). Dennoch könnte eine direkte, wenn auch kritische gegenseitige Bezugnahme dahingehend hilfreich sein, dass die jeweiligen eigenen Blindstellen im Angesicht der Differenz wahrgenommen und idealerweise auch bearbeitet werden. Einen Ansatzpunkt könnte dafür die Auseinandersetzung um eine explizit *erziehungswissenschaftliche Ausrichtung* der Übergangsforschung darstellen, wie sich am Beispiel der Bewältigungsfrage gut verdeutlichen lässt: Erziehungswissenschaftlich kann weder die alleinige Inblicknahme institutioneller Bewältigungsanforderungen überzeugen, weil

damit die subjektive Bewältigungsdimension tendenziell unterschätzt resp. nurmehr als Reaktion konzipiert wird; noch ist die ausschließliche Fokussierung der individuellen Bewältigungspraxis angemessen, bleibt doch damit die faktische Institutionalisierungsdynamik unterbelichtet. In diesem Sinne zielen die vorliegenden Überlegungen auch auf eine institutionalisierungstheoretische Sensibilisierung gerade der biographieanalytischen und subjektorientierten resp. reflexiven Übergangsforschung (vgl. Kap. 4).

Bevor das aber geschehen kann, ist nach dieser Sortierung der gegenwärtigen erziehungswissenschaftlichen Übergangsforschung die Frage zu bearbeiten, wie diese selbst einzuschätzen ist. Dazu wird die eingangs begonnene begriffstheoretische Vergewisserung erneut aufgerufen, um einen Orientierungshorizont in den weiteren Argumentationsgang einzuziehen. Vor diesem Horizont lässt sich die Frage der Einschätzung der erziehungswissenschaftlichen Übergangsforschung angemessen bearbeiten.

3. Eine begriffstheoretische Vergewisserung als Orientierungshorizont zur Einordnung der erziehungswissenschaftlichen Übergangsforschung

Wie eingangs verdeutlicht wurde, hat die notwendige Sensibilisierung der erziehungswissenschaftlichen Übergangsforschung für die Akteursdimension, und damit die subjektive Seite der alltäglichen Übergangspraxis und -organisation, mindestens begriffstheoretisch zu einem Dilemma geführt: Geht man nämlich davon aus, dass eine Bestimmung der Bezugspunkte von Übergängen historisch diffundiert ist, bleibt eine Rede von den ‚Übergängen‘ insgesamt fragwürdig. Dieser begrifflichen Skepsis scheinen manche Autor:innen im Feld der Übergangsforschung auch zu folgen, wenn sie im Anschluss an sozialpsychologische Perspektiven nach Begriffsalternativen Ausschau halten, und zumindest einmal die Vorstellung von Übergängen als Statuspassagen in Frage stellen. So schließt sich z. B. Schäffter (2015) dem Vorschlag Welzers (1993) an, primär von „Transitionen“ (Welzer, 1993) zu sprechen, da damit vermerkbar sei, dass sich die „Verlaufsstruktur“ von Übergängen erst im Prozess „konstituier[e]“ (Schäffter, 2015, S. 21). Durchaus in Anlehnung an eine topologische Begriffsbestimmung argumentiert Schäffter (2015, S. 21) weiter, es handele sich bei Transitionen strukturell „um eine ‚freitragende‘ relationale Figuration, bei der weder der Ausgangspunkt noch das Ziel vorab determiniert werden“. Sind Übergänge resp. Transitionen tatsächlich ohne bestimmbare Bezugspunkte zu denken? Begriffstheoretisch kann dies nicht so recht überzeugen, nimmt man damit doch der begrifflichen Grundfigur ihr Charakteristikum.

Doch bevor nun ein vorschnelles Urteil gefällt wird, ließe sich die These formulieren, dass gerade die biographieanalytische Übergangsforschung an dieser Stelle ganz bewusst mit einem begriffstheoretischen Paradoxon arbeitet. In den forscherschen Fokus scheinen schließlich biographische Konstruktionen zu geraten, die faktisch gar keine Übergänge mehr bezeichnen müssen, wenn sie gesellschaftlich und sozial bezugslos geworden sind. An der Rede von Übergängen resp. Transitionen würde dabei aber festgehalten, weil Menschen weiterhin mit den sozialkulturellen Anforderungen,

Übergänge zu vollziehen, konfrontiert sind: sei es nun im Fall einer Heirat, mit der die Übernahme der sozialen wie ökonomischen Verantwortung für den/die Ehepartner:in oder mögliche Kinder verbunden ist; oder im Fall des Übergangs von der Schule in Ausbildung, an die die Zielorientierung gebunden ist, die berufliche Ausbildung auch erfolgreich zu absolvieren. Auf ihrer Seite hätte eine solche begriffstheoretisch-paradoxe Perspektive den empirischen Sachverhalt, dass genau solche Anforderungen in vielen Fällen faktisch nicht gelingen, was die Zahl der Scheidungen ebenso symbolisieren kann wie die Struktur- und Praxislogik vorhandener Übergangssysteme in pädagogischen Kontexten: Insbesondere im arbeitsmarktpolitischen Kontext, also nicht zuletzt im Bereich der Berufsbildung, finden sich pädagogische Angebote, die die Teilnehmenden für eine erfolgreiche Einmündung und Umsetzung einer schulischen oder beruflichen Ausbildung qualifizieren sollen. Faktisch verweilen zum Beispiel junge Männer aber oft über Jahre in diesem Übergangssystem, ohne erfolgreich in eine Ausbildung oder gar eine nachfolgende existenzsichernde Lohnarbeit einmünden zu können, oder sie kehren nach einem kurzzeitigen Ausstieg angesichts von Misserfolgen im Rahmen ihrer beruflichen Ausbildung wieder in dieses Übergangssystem zurück (vgl. dazu Freier, 2016, S. 97–213). Auf diese Schwierigkeit wurde im Angesicht der Massenarbeitslosigkeit sozialpädagogisch bereits Ende des 20. Jahrhunderts für das Feld der Jugendberufshilfe mit der provozierenden Frage hingewiesen, ob die Berufshilfe nicht auf ein Leben ohne Arbeit vorbereiten müsse (Galuske, 1998). Greifbar werden hier jedenfalls Situationen in einem System, das die ‚Übergänge‘ im Titel trägt, aber faktisch Menschen in einer Konstellation der Bezugslosigkeit belässt, die nicht mehr angemessen als ‚Übergang‘ beschrieben werden kann. Materialisiert sich hier also nichts anderes als das angedeutete begriffstheoretische Dilemma, weshalb die Rede von Übergängen resp. Transitionen als bewusst paradoxe Rede verstanden werden sollte? Denn ein Übergangssystem, dessen Bezugspunkt die erfolgreiche Einmündung in Ausbildung oder in anderen Fällen auch die Einmündung in eine existenzsichernde Lohnarbeit (Beruf) darstellt, ist an sich gesellschaftlich nicht mehr legitimierbar, wenn dieser Bezugspunkt für eine große Zahl von Betroffenen in diesem Übergangssystem wegfällt oder für lange Zeiträume zumindest ausfällt.

Die hier vertretene Einschätzung lautet: Die erziehungswissenschaftliche Übergangsforschung, zumindest in ihrer biographieanalytischen und subjektorientierten resp. reflexiven Gestalt, muss sich entscheiden: Entweder weist sie die paradoxe Begriffsverwendung sehr viel deutlicher als bisher aus und markiert damit bewusst begrifflich die gesellschaftlichen Verwerfungen und Ausschlussprozesse, die mit den bestehenden Übergangssystemen oft eher verschleiert als aufgedeckt und bearbeitet werden. Oder aber sie wechselt in den Fällen, wo Übergänge tatsächlich bezugslos geworden sind, den Begriff. Denn klar ist, dass in Fällen, wie dem arbeitsmarktpolitisch relevanten Übergangssystem, Übergänge ihr konstitutives Moment verlieren: Aus Zwischenräumen und Zwischenzeiten werden relativ dauerhafte und stabile Orte und Perioden, die zumindest phasenweise aber auch immer wieder dauerhaft nirgendwo enden oder hinführen. In Korrespondenz zu den Analysen von Land und Willisch (2006) ließe sich hier von einer Inszenierung und teilweise einer Simulation von Übergängen spre-

chen. Präsentiert wird das Übergangssystem mit Bezug auf eine, wenn auch teilweise erst mittelfristig in Aussicht gestellte, erfolgreiche Einmündung in eine berufliche oder schulische Ausbildung als Vorstufe zu einer existenzsichernden Lohnarbeit oder aber mit Bezug auf eine direkte Einmündung in Lohnarbeit. Faktisch kann aber häufig weder vom einen noch vom anderen die Rede sein. Dieses faktische Paradox ist in der Übergangsforschung begrifflich wie gegenstandsbezogen deutlicher in den Fokus zu rücken.

4. Schlussfolgerungen für die erziehungswissenschaftliche Übergangsforschung: Problematisierungen und Perspektiven

Die erziehungswissenschaftliche Übergangsforschung hat insbesondere mit der Perspektivenverschiebung auf die biographisch-subjektiven Dimensionen von Übergängen, und der Profilierung damit verbundener biographieanalytischer wie subjektorientierter Ansätze einen äußerst wichtigen gegenstandsbezogenen Beitrag zur Überwindung einer institutionalistischen Verkürzung in der Auseinandersetzung mit Übergängen, aber auch zur Vermeidung einer vorschnellen Essenzialisierung lebensalterspezifischer Entwicklungsübergänge geleistet. Zugleich stellt sich den biographieanalytischen und subjektorientierten Ansätzen eben die systematische Herausforderung, damit nicht in eine konzeptionelle Verdopplung des faktischen Dilemmas von bestehenden Übergangssystemen zu geraten: Denn nicht nur dort fallen die bestimmmbaren Bezugspunkte von Übergängen teilweise weg, sondern auch manche übergangstheoretische Position legt eine Konzeption der Bezugslosigkeit von Übergängen nahe – was zumindest als systematisch-begriffliche Figur nicht recht überzeugen kann. Doch wie kann die erziehungswissenschaftliche Übergangsforschung diesem Problem nun entgehen – gerade dann, wenn sie reflexiv werden will, also die Gestaltungs- und Deutungspraxis der beteiligten Akteur:innen deutlicher berücksichtigen (vgl. die Einleitung der Herausgeber:innen in diesem Beiheft)?

Die hier vertretene Einschätzung lautet: vor allem durch ihre institutionalisierungstheoretische Schärfung, wie sie in jüngsten Arbeiten zur Weiterentwicklung der subjektorientierten hin zu einer reflexiven Übergangsforschung auch bereits versucht wird (vgl. Walther, 2020). Hierzu wäre es im ersten Schritt notwendig, zukünftig innerhalb der Übergangsforschung sehr viel deutlicher unterschiedliche Institutionalisierungsformen zu unterscheiden, wie sie zum Beispiel im Anschluss an jüngste, neo-institutionalistisch inspirierte Überlegungen (Bremer & Pfaff, 2021, S. 43–44.) als Differenz zwischen regulativen, normativen und kulturell-kognitiven Institutionalisationen gefasst werden können. Während die erstgenannten die formale Seite der Institutionalisierung, z.B. gesetzliche Regelungen; und die zweiten den bestehenden gesellschaftlichen Erwartungshorizont beschreiben, z.B. die Berufstätigkeit eines erwachsenen Gesellschaftsmitglieds; verweisen die dritten auf die biographische Ko-Konstruktion der Menschen, also z.B. die biographische Leistung im Kontext der Realisierung einer Beruflichkeit. Nimmt man diese Differenzierung einmal exemplarisch auf, so zeigt sich ein durchaus widersprüchliches Bild mit Blick auf die Übergangssysteme in pädagogi-

schen Kontexten: Einer faktischen Flexibilisierung und Fragmentierung von Institutionalisierungsmustern im Lebenslauf der Menschen, wie sie unter anderem mit Verweis auf die Entkopplung von formalen wie beruflichen Qualifikationen diskutiert wird, die sich in der kulturell-kognitiven Institutionalisierung von Flexibilitätsansprüchen niederschlagen kann, steht eine verstärkte regulative Institutionalisierung der Übergänge z.B. im Feld der beruflichen Bildung entgegen. Illustrativ gesprochen: Bremer und Pfaff (2021, S. 50) weisen darauf hin, dass jeder siebte junge Erwachsene über keinen Berufsabschluss verfügt und jeder vierte Ausbildungsvertrag vorzeitig aufgelöst wird. Zugleich ist mit einer solchen Flexibilisierung und Fragmentierung von Lebensläufen weder ihre regulative Institutionalisierung an sich gebrochen noch ihre normative Institutionalisierung im Sinne bestimmter Lebenslaufmuster, wie gerade das Berufsmuster zeigt (Bremer & Pfaff, 2021, S. 49). Und das ist noch nicht alles: Der empirische Blick in die bestehenden Übergangssysteme und deren Kontexte sollte auch dafür sensibilisieren, dass wir es nicht nur mit einem ‚mehr oder weniger‘ von Institutionalisierung zu tun haben, sondern neben den differenten Institutionalisierungsformen und den damit verbundenen widersprüchlichen Konstellationen auch die widersprüchliche Gleichzeitigkeit von Institutionalisierungs-, Deinstitutionalisierungs- und Reinstitutionalisierungsprozessen in den Blick der Übergangsforschung rücken sollten. Das lässt sich z.B. an den Entwicklungen im Feld der Ganztagschule resp. im Feld von Schule und Jugendhilfe sehr deutlich zeigen (vgl. Kessl & Richter, 2021). Die massive Institutionalisierung von Jugendhilfe in ganztägigen schulischen Settings und im direkten Anschluss an Schule, die wir seit Beginn des 21. Jahrhunderts als Ausbau gesetzlicher Verankerungen, als Aufbau eines gemeinsamen Handlungsfeldes von Schule und Jugendhilfe und nicht zuletzt als Formulierung von Professionalisierungsansprüchen an die beteiligten Pädagog:innen beobachten können, ist begleitet von unterschiedlichen Deinstitutionalisierungsprozessen. So ziehen insbesondere im Nachmittagsbereich von Ganztagschulen an vielen Stellen Laien und zivilgesellschaftliche Organisationen in den schulischen Kontext ein, die die bisherigen rechtliche und professionelle Formatierung der Schule in Frage stellen.

Solche Entwicklungen sind nun aber nicht nur institutionalisierungstheoretisch angemessen zu differenzieren und zu analysieren, sondern sollten auch verstärkt Einzug in die erziehungswissenschaftliche Übergangsforschung finden. Die Weiterentwicklung bisheriger Zugänge hin zu einer reflexiven Übergangsforschung bieten hier bereits erste Anschlüsse, wenn mit der Fokussierung des *doing* der Blick auf die Bearbeitungsweisen der „institutionellen Rahmungen“ (Bauer, 2020, S. 265) durch die Akteur:innen geworfen wird. Mit einer institutionalisierungstheoretischen Perspektivenerweiterung ließe sich in Zukunft jedenfalls der Eindruck vermeiden, dass im Feld der Übergangsforschung nur zwischen der Alternative, gegebene Institutionalisierungen zu affirmieren oder biographisch-subjektiv Gegenpositionen einzunehmen, gewählt werden kann – gerade auch, weil die letztgenannten Perspektiven ansonsten trotz ihrer überzeugenden Kritik an institutionalistischen Verkürzungen in ihrem begriffstheoretischen und konzeptionellen Dilemma einer nur noch wenig überzeugenden Rede von Übergängen resp. Transitionen gefangen bleiben. Die latente Polarisierung innerhalb der bestehenden er-

ziehungswissenschaftlichen Übergangsforschung, zwischen Affirmation gegebener Institutionalisierungen und Institutionenkritik, hat mit den theoretischen Grundierungen der unterschiedlichen Positionen zu tun: Berufen sich diese auf individualpsychologische Annahmen und die Annahmen einer Soziologie der Wahl bleiben sozialkulturelle und politisch-ökonomische Kontexte der konkreten Übergangspraxis und -organisation weitgehend blindgestellt. Aber auch die Auseinandersetzungen mit Fragen der subjektiven Aneignung von Welt und der Ausbildung von menschlichen Bezügen bleibt nur eingeschränkt möglich. Eine dermaßen gesellschafts- und bildungstheoretisch reduzierte Perspektive kann die konkreten menschlichen Übergangsprozesse dann aber nur sehr eingeschränkt reflektieren. Insofern überrascht der etwas reduzierte Blick auf Übergangsentscheidungen in entsprechenden Arbeiten der Bildungsforschung dann auch nicht. Welche Lebenslagen oder Lebensführungsmuster diese Entscheidungen beeinflussen oder diesen eher entgegenstehen, ist aber eine Frage, die für die Gestaltung pädagogischer Angebote von grundlegender Bedeutung ist. Die modernisierungstheoretische Grundierung merklicher Teile der biographieanalytischen und subjektorientierten Übergangsforschung neigt dagegen dazu, die Individualisierung als Vergesellschaftungsmodus etwas vorschnell zu universalisieren (Neckel, 1989). Trotz aller berechtigten Hervorhebung des Wechselverhältnisses zwischen institutionalisierten Anforderungen und deren biographisch-subjektiven Bearbeitung und Bewältigung rutscht damit aber die „Dialektik der Institutionalisierung“ (Kessl, 2020, S. 101), die auch in der Übergangsforschung Beachtung finden sollte, immer wieder aus dem Aufmerksamkeitshorizont. Mit der Dialektik der Institutionalisierung ist auf die widersprüchliche Gleichzeitigkeit von gesellschaftlicher Institutionalisierungsbedürftigkeit und dem faktischen Ausschlusspotenzial bestehender Institutionen hingewiesen. Der Anschluss an bildungstheoretische Überlegungen, wie sie Heydorn (1970/1979) und im Anschluss daran z. B. Sünker (2002, S. 119–120) formuliert haben, liegt auf der Hand. Allerdings bleibt die Dialektik der Institutionalisierung in dieser Tradition einer Kritischen Erziehungswissenschaft in Bezug auf die Institutionalisierungsbedürftigkeit von Bildung und Erziehung nicht ausreichend ausgeleuchtet. Außerdem fehlt eine entsprechende erziehungswissenschaftliche Institutionalisierungsforschung, die die Einsicht der Dialektik der Institutionalisierung aufnimmt, bisher weitgehend. Beides wird mit der hier eingenommenen Position und Perspektive aber als relevant hervorgehoben.

Gesellschaftliche Institutionen, zu denen auch die öffentlich verfassten Erziehungs- und Bildungsagenturen gehören, wohnt das Potenzial der Ermöglichung von sozialer Teilhabe (Gleichheit) und politischer Partizipation (Freiheit) inne, weshalb Gesellschaften, die beides anstreben, auf Institutionalisierungsprozesse angewiesen sind. Deren Potenzial ist aber im konkreten Fall nicht einfach zu heben. Ganz im Gegenteil: Konkrete Institutionalisierungsprozesse manifestieren und verfestigen oft soziale und kulturelle Ausschlusslogiken, wie die lange Tradition institutionalisierungskritischer Arbeiten auch in der Erziehungswissenschaft zeigt. Doch dieser Einsicht kommt die erziehungswissenschaftliche Übergangsforschung noch nicht ausreichend nach, denn auch in der biographieanalytischen und subjektorientierten Übergangsforschung bleiben letztlich die institutionellen Ordnungen auf der einen Seite und die Akteur:innen der Bewäl-

tigung auf der anderen verortet. Doch die institutionalisierten Übergangsordnungen in pädagogischen Kontexten stellen eben nicht nur eine Bewältigungsanforderung dar, unabhängig davon, ob die damit verbundene gegebene institutionelle Ordnungslogik nur affirmiert oder sich kritisch auf diese bezogen wird. Institutionalisierte Übergangsordnungen stellen vielmehr immer auch einen Ausdruck der „Institutionalisierungsbedürftigkeit“ (Kessl, 2020, S. 100–102) gesellschaftlicher, und damit auch pädagogischer Zusammenhänge dar. Sollen Übergänge von potenziell allen Gesellschaftsmitglieder möglichst gleich und frei realisiert und mitgestaltet werden können, was dem Anspruch einer gleichfreien Gesellschaft entsprechen würde (Balibar, 2010/2012), braucht es einer öffentlich-verfassten, und das heißt immer: einer institutionalisierten Pädagogik. Diese Einsicht spielt erfreulicherweise, wie bereits erwähnt, in der Weiterentwicklung der subjektorientierten hin zu einer reflexiven Übergangsforschung in jüngster Zeit verstärkt eine Rolle (vgl. Walther, 2020).

Soll diese Einsicht nun aber weder zu einer Affirmation bestehender Institutionalisierungsformen und -grade noch zur Perpetuierung der bisherigen generalisierten Institutionenkritik führen, ist es erforderlich, die Formen und Grade der Institutionalisierung in pädagogischen Kontexten *und* die damit verbundenen alltäglichen Ausschließungen und Verdeckungen in ihrer Widersprüchlichkeit und Brüchigkeit erziehungswissenschaftlich wie pädagogisch zu reflektieren und zu bearbeiten. Eine solche Perspektive auf Übergänge kann nicht nur bei der Konkretisierung dessen helfen, was eine gesellschaftliche Organisation des Pädagogischen meint, sondern kann gerade bildungs- und erziehungspolitischen wie pädagogisch-fachlichen Auseinandersetzungen einiges an Aufklärungspotenzial anbieten.

Literatur

- Balibar, É. (2010/2012). *Gleichfreiheit. Politische Essays*. Berlin: Suhrkamp.
- Bauer, M., Nies, M., & Theele, I. (Hrsg.) (2019). *Grenz-Übergänge. Zur ästhetischen Darstellung von Flucht und Exil in Literatur und Film*. Bielefeld: transcript.
- Bauer, P. (2020). Potenziale einer reflexiven Übergangsforschung für die Gestaltung von Übergängen in (sozial-)pädagogischen Feldern. Das Beispiel Beratung. In A. Walther, B. Stauber, M. Rieger-Ladich & A. Wanka (Hrsg.), *Reflexive Übergangsforschung. Theoretische und methodologische Grundlagen* (S. 255–280). Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bellenberg, G., & Forell, M. (Hrsg.) (2013). *Bildungsübergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis*. Münster: Waxmann.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1966/1995). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie* (5. Aufl.). Frankfurt a. M.: Fischer.
- Bernfeld, S. (1925/1973). *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Braun F., Lex, T., & Reißig, B. (2018). Übergangsforschung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 1297–1320). Wiesbaden: Springer VS.
- Bremer, H., & Kessl, F. (2021). Einführung in den Schwerpunkt „Zur (De-)Institutionalisierung des Pädagogischen: Sondierungen zu einer Forschungsperspektive“. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 41(1), 3–9.

- Bremer, H., & Pfaff, N. (2021). Ungebrochene Institutionalisierung? Prozesse der (De-)Institutionalisierung am Übergang von der Jugend ins Erwachsenenalter. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 41(1), S. 41–57.
- de Certeau, M. (1980/1984). *The Practice of Everyday Life*. Berkeley: University of California Press.
- Ditton, H. (2007). Einleitung. Übergänge im Bildungswesen – Ergebnis rationaler Wahl. In Ders. (Hrsg.), *Kompetenzaufbau und Laufbahnen im Schulsystem. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung an Grundschulen* (S. 9–23). Münster: Waxmann.
- Felden, H. v. & Schmidt-Lauff, S. (2015). Transitionen in der Erwachsenenbildung: Übergänge im gesellschaftlichen Wandel, im Fokus von Forschung und aus Sicht pädagogischer Professionalität? In S. Schmidt-Lauff, H. von Felden & H. Pätzold (Hrsg.), *Transitionen in der Erwachsenenbildung. Gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Übergänge* (S. 11–16). Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Freier, C. (2016). *Soziale Aktivierung von Arbeitslosen? Praktiken und Deutungen eines neuen Arbeitsmarktinstruments*. Bielefeld: transcript.
- Galuske, M. (1998). Jugend ohne Arbeit. Das Dilemma der Jugendberufshilfe. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1(4), 535–560.
- Giddens, A. (1984/1992). *Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Giddens, A. (1996). Leben in einer posttraditionalen Gesellschaft. In U. Beck, A. Giddens & S. Lash (Hrsg.), *Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse*. (S. 113–194). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Heydorn, H.-J. (1970/1979). *Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft*. Frankfurt a. M.: Syndikat.
- Hof, C., Meuth, M., & Walther, A. (Hrsg.) (2014). *Pädagogik der Übergänge. Übergänge in Lebenslauf und Biografie als Anlässe und Bezugspunkte von Erziehung, Bildung und Hilfe*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Kessl, F. (2020). Institutionalisierung – zur ‚hellen und dunklen‘ Seite eines konstitutiven Moments der bürgerlichen Welt; oder: Von der Dialektik der Institutionalisierung am Beispiel der pädagogischen Felder. *Widersprüche*, 40(157), 89–206.
- Kessl, F., & Richter, M. (2021). De- und (Re-)Institutionalisierung der Kinder- und Jugendhilfe. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 41(1), 10–22.
- Klingovsky, U., & Pawlewicz, S. (2015). Übergang, Unsicherheit und Unterbrechung. Scheitern als Chance zur Differenzbildung. In S. Schmidt-Lauff, H. von Felden & H. Pätzold (Hrsg.), *Transitionen in der Erwachsenenbildung. Gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Übergänge* (S. 59–69). Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Kohli, M. (1985). Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 37(1), 1–29.
- Kutscha, G. (1991). Übergangsforschung – zu einem neuen Forschungsbereich. In K. Beck & A. Kell (Hrsg.), *Bilanz der Bildungsforschung. Stand und Zukunftsperspektiven* (S. 113–155). Weinheim: Dt. Studien-Verl.
- Land, R., & Willis, A. (2006). Die Probleme mit der Integration. Das Konzept des „sekundären Integrationsmodus“. In H. Bude & A. Willis (Hrsg.), *Das Problem der Exklusion. Ausgegrenzte, Entbehrliche, Überflüssige* (S. 70–93). Hamburg: Hamburger Edition.
- Maaz, K., Hausen, C., McElvany, N., & Baumert, J. (2006). Stichwort: Übergänge im Bildungssystem. Theoretische Konzepte und ihre Anwendung in der empirischen Forschung beim Übergang in die Sekundarstufe. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(3), 299–327.
- Neckel, S. (1989). Individualisierung und Theorie der Klassen. Zwischenbemerkungen im Paradigmastreit. *Prokla*, 19(76), 51–59.

- Oehlmann, S., Manning-Chlechowicz, Y. & Sitter, M. (Hrsg.) (2011). *Frühpädagogische Übergangsforschung. Von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule*. Weinheim/München: Juventa.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Reißig, B. (2015). Übergänge von der Schule in den Beruf. Forschungsbefunde und Herausforderungen. In S. Sandring, W. Helsper & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Jugend: Theoriediskurse und Forschungsfelder* (S. 187–207). Wiesbaden: Springer VS.
- Schäffter, O. (2015). Übergangszeiten – ‚Transitionen‘ und ‚Life Trajectories‘. Navigieren durch Bildungslandschaften im Lebensverlauf. In S. Schmidt-Lauff, H. von Felden & H. Pätzold (Hrsg.), *Transitionen in der Erwachsenenbildung. Gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Übergänge* (S. 19–34). Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Schmidt-Lauff, S., von Felden, H., & Pätzold, H. (Hrsg.) (2015). *Transitionen in der Erwachsenenbildung. Gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Übergänge*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Schröer, W. (2013). Entgrenzung, Übergänge, Bewältigung. In Ders., B. Stauber, A. Walther, L. Böhnisch & K. Lenz (Hrsg.), *Handbuch Übergänge* (S. 64–79). Weinheim: Beltz Juventa.
- Schröer, W., Stauber, B., Walther, A., Böhnisch, L., & Lenz, K. (Hrsg.) (2013). *Handbuch Übergänge*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Schwarz, J., Teichmann, F., & Weber, S. M. (2015). Transitionen und Trajektorien. In S. Schmidt-Lauff, H. von Felden & H. Pätzold (Hrsg.), *Transitionen in der Erwachsenenbildung. Gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Übergänge* (S. 139–149). Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Stauber, B., Pohl, A., & Walther, A. (Hrsg.) (2007). *Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener*. Weinheim/München: Juventa.
- Sünker, H. (2002). Wie viel Staat braucht die Bildung? In H.-U. Otto, T. Rauschenbach & P. Vogel (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft in Studium und Beruf. Eine Einführung in vier Bänden* (Band 1: Erziehungswissenschaft. Politik und Gesellschaft, S. 119–128). Wiesbaden: Springer VS.
- Terhart, E. (1994). SchulKultur. Hintergründe, Formen und Implikationen eines schulpädagogischen Trends. *Zeitschrift für Pädagogik*, 40(5), 685–699.
- Tillmann, K.-J. (2013). Die Bewältigung von Übergängen im Lebenslauf – eine biografische Perspektive. In G. Bellenberg & M. Forell (Hrsg.), *Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis* (S. 15–31). Münster: Waxmann.
- Truschkat, I. (2011). Biographische Übergänge. In H. Herzberg & E. Kammler (Hrsg.), *Biographie und Gesellschaft. Überlegungen zu einer Theorie des modernen Selbst* (S. 363–378). Frankfurt a. M./New York: Campus.
- van Gennep, A. (1981/1986). *Übergangsriten (Les rites de passage)*. Frankfurt a. M./New York: Campus.
- von Felden, H. (2010). Übergangsforschung in qualitativer Perspektive. Theoretische und methodische Ansätze. In Dies. & J. Schiener (Hrsg.), *Transitionen – Übergänge vom Studium in den Beruf. Zur Verbindung von qualitativer und quantitativer Forschung* (S. 21–41). Wiesbaden: Springer VS.
- von Felden, H., Schäffter, O., & Schicke, H. (Hrsg.) (2014). Einleitung. Erwachsenenpädagogische Übergangsforschung. Lernwelten in gesellschaftlichen und biographischen Übergängen. In Dies. (Hrsg.), *Denken in Übergängen. Weiterbildung in transitorischen Lebenslagen* (S. 7–18). Wiesbaden: Springer VS.

- Walther, A. (2014). Übergänge im Lebenslauf zwischen Standardisierung und Entstandardisierung. In C. Hof, M. Meuth & A. Walther (Hrsg.), *Pädagogik der Übergänge. Übergänge in Lebenslauf und Biografie als Anlässe und Bezugspunkte von Erziehung, Bildung und Hilfe* (S. 14–26). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Walther, A. (2015). Übergänge im Lebenslauf: Erziehungswissenschaftliche Heuristik oder pädagogische Gestaltungsaufgabe? In S. Schmidt-Lauff, H. von Felden & H. Pätzold (Hrsg.), *Transitionen in der Erwachsenenbildung. Gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Übergänge* (S. 35–56). Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Walther, A. (2020). Wohlfahrtsstaaten. Regimes der Gestaltung von Übergängen. Rekonstruktion durch internationalen Vergleich am Beispiel von Übergängen in Arbeit. In Ders., B. Stauber & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Reflexive Übergangsforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Herausforderungen*. (S. 143–164). Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Walther, A., & Stauber, B. (2018). Bildung und Übergänge In B. Schmidt-Hertha & R. Tippelt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (3. vollständig überarb. Aufl., S. 905–923). Wiesbaden: Springer VS.
- Walther, A., Stauber, B., Rieger-Ladich, M., & Wanka, A. (2020). *Reflexive Übergangsforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Herausforderungen*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Weinhardt, M., & Walther, A. (2016). Organisation und Organisationen von Beratung im Übergang. In B. Althans & J. Engel (Hrsg.), *Responsive Organisationsforschung. Methodologien und institutionelle Rahmungen von Übergängen* (S. 308–326). Wiesbaden: Springer VS.
- Welzer, H. (1993). *Transitionen. Zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse*. Tübingen: edition diskord.

Abstract: This article explores and reflects upon the potential of transition research in educational science. For this purpose, a systematic proposal to capture the previous debate so far is presented, which distinguishes it according to its cultural-institutional, development-related and biographical-subjective dimension. This is followed by a presentation of the concept-theoretical horizon of experience and orientation for assessing the present research work, which is topologically and historically grounded. From this, a theoretical background is gained, against which transition research in educational science can be assessed – especially in its biographical-subjective orientation. Against this background, transition research in educational science to date, especially in its biography-analytical and subject-oriented orientation, proves to be a field of research that is rich in knowledge but not sufficiently perspectivised in terms of institutionalization theory.

Keywords: Transitions, Biographical Research, User Orientation, Institutionalization

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Fabian Kessl, Bergische Universität Wuppertal,
Fakultät für Human- und Sozialwissenschaften,
Institut für Erziehungswissenschaft,
Gaußstraße 20, 42119 Wuppertal, Deutschland
E-Mail: fabian.kessl@uni-wuppertal.de