

Bischoff, Luisa; Franke, Annette; Wanka, Anna

Resonanz und Transformationen des Selbst- und Weltverhältnisses am Übergang in die Nacherwerbsphase

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. 163-180. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 68)



Quellenangabe/ Reference:

Bischoff, Luisa; Franke, Annette; Wanka, Anna: Resonanz und Transformationen des Selbst- und Weltverhältnisses am Übergang in die Nacherwerbsphase - 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. 163-180 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-293429 - DOI: 10.25656/01:29342; 10.3262/ZPB2201163

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-293429>

<https://doi.org/10.25656/01:29342>

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 Hilbert</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

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

Section I: Perspectives and Contexts of Reflexive Transition Research

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

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

<i>Fabian Kessl</i> Transitions in Educational Contexts. Reflections on Transition Research in Educational Science	49
--	----

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

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

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

<i>Tabea Freutel-Funke/Helena Müller/Deborah Nägler/Anna Wanka/ Frank Oswald</i> 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
---	-----

Luisa Bischoff/Annette Franke/Anna Wanka

Resonanz und Transformationen des Selbst- und Weltverhältnisses am Übergang in die Nacherwerbsphase

Zusammenfassung: Der Beitrag zielt auf ein vertieftes erziehungswissenschaftliches Verständnis von Transformationsprozessen im Lebenslauf am Beispiel Übergang in die Nacherwerbsphase. In Verknüpfung von Hartmut Rosas Resonanztheorie, transformatorischen Bildungsprozessen und praxistheoretischer Übergangsforschung wird u. a. gefragt, wie Resonanz im Übergang erfahren wird und sich potenziell transformatorische Bildungsprozesse ergeben. In einem Mixed-Methods-Design werden quantitative Panneldaten des DEAS mit Befunden aus qualitativen Fallstudien trianguliert. Die Befunde zeigen, dass sich in einer Gemengelage prozesshafter Übergangskonstellationen und -praktiken Resonanzverfahren entfalten und Möglichkeitsräume für Transformationen im Selbst- und Weltverhältnis eröffnen.

Schlagworte: Resonanz, Übergang, Nacherwerbsphase, Transformation, Lebenslanges Lernen

1. Einleitung

Aus der Perspektive von *Doing Transitions* bezeichnen Übergänge Vollzugswirklichkeiten, die soziale Zustandswechsel hervorbringen und als Möglichkeitsräume für transformative bzw. transformatorische Lern- und Bildungsprozesse im Selbst- und Weltverhältnis verstanden werden können (Meuth, Hof & Walther, 2014; Turner 1969/2005; von Felden, 2014; Wanka, Rieger-Ladich, Stauber & Walther, 2020). Übergänge lassen sich als eine lebenslaufbezogene, teilweise ambivalente Dynamik von parallel verlaufenden Gewinn- und Verlustverfahren beschreiben (Dannefer, 2003; Oswald & Franke, 2014): Positive und negative Erfahrungen können sich im Übergangsprozess verändern, verschieben oder sogar umkehren.

Doch in welchen *Beziehungsmodi* zwischen Selbst und Welt verlaufen diese Übergangsprozesse? Ergeben sich in Übergängen aus einer Perspektive des Lebenslangen Lernens Anlässe für *transformatorische Bildungsprozesse*? In welchen *Praktiken* werden diese Anlässe angestoßen?

Besonderes lern- und bildungstheoretisches Potenzial bietet die Auseinandersetzung mit (zentralen) Übergängen im Lebenslauf, da eine Person an diesen „neue Situationen und Probleme bewältigen und neue Erfahrungen verarbeiten“ (Hof, 2020, S. 180) muss, wodurch Lern- und Bildungsprozesse angestoßen oder begünstigt, jedoch auch ausgebremst oder gar verhindert werden können. Lernen entsteht dabei als Lernen *aus* Erfahrung und *als* Erfahrung (Buck, 1989), nicht nur in passiver Form, sondern auch im Ausprobieren (Dewey, 1925/1995), als leiblich tangibles ‚Durchmachen‘ von etwas

(Waldenfels, 1997). Damit stellen Irritationen im inhärent liminalen Gefüge des Übergangs zwischen „Wissen *und* Nicht-Wissen bzw. Können *und* Nicht-Können“ (Benner, 2003, S. 98; Hervorh. i. Orig.) potenziell Lernimpulse dar, sodass auch krisenhafte Erfahrungen produktiv wirken können. In Anlehnung an von Felden (2014) benennen wir mit *transformativ* Lern- und Bildungsprozesse, die zu einer spürbaren Persönlichkeitsveränderung führen. Dies beinhaltet das Potenzial für den weiterführenden Schritt hin zu einer *transformatorischen* Modifikation, die nicht nur das Subjekt, sondern das Selbst- und Weltverhältnis berührt (Koller, 2012, Kokemohr, 2007; Marotzki, 1990). Dahingehend postuliert der Ansatz transformatorischer Bildungsprozesse (Koller, 2012; Kokemohr, 2007; Marotzki, 1990) Bildung – in Abgrenzung zu Lernen – tatsächlich als allumfassende Neustrukturierung von Selbst und Welt.

Transformatorische Bildung als lebensgeschichtlich gerahmte, radikal-neue Beziehung zwischen Selbst und Welt (Koller & Wulftange, 2014) lässt sich demnach am Gegenstand der Übergänge empirisch aufgreifen – in unserem Beitrag exemplarisch am Übergang in die Nacherwerbsphase. So gestalten sich Krisen und Chancen in Übergängen zwar nicht immer trennscharf oder werden nur sprachlich-semiotisch sichtbar (Koller, 2005). Sie sind vielmehr ein Spannungsfeld ambivalenter, vielleicht teilweise sogar paradoxer Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster sowie leiblicher Erfahrungen des Individuums: Zwischen Positivität (Freude auf mehr Freizeit) vs. Negativität (Angst vor Passivität und Entfremdung), Sehnsucht nach Neuem vs. Integration des Bekannten oder leuchtenden Augen vs. depressiver Verstimmung.

Anknüpfend an Kollers (2012) Vorüberlegungen zu einer erziehungswissenschaftlichen Verbindung und Weiterentwicklung der Theorie der Struktur der Selbst- und Weltverhältnisse einerseits und der Transformationsprozesse andererseits, rekurren wir am Beispiel des Übergangs in die Nacherwerbsphase auf *Resonanz- und Entfremdungserfahrungen*, in Anlehnung an Hartmut Rosas gesellschaftstheoretische *Soziologie der Weltbeziehung* (2016). Das Resonanzkonzept unterstellt neben einer eher krisenbezogenen Deutung auf das Selbst- und Weltverhältnis (= Entfremdung) gleichzeitig eine stark affirmative, selbstwirksame und tangible Komponente als ‚Lösung‘ (= Resonanz) im Sinne einer „Soziologie des guten Lebens“ (Rosa, 2016, S. 37). Diese Grundlogik erlaubt eine alternative Perspektive auf die Ambivalenz zwischen oder auch die Verteilung von *Entfremdungsrisiken* und *Resonanzchancen* in Übergangsprozessen. Resonanztheoretisch betrachtet, kann der Übergang in die Nacherwerbsphase als besonders entfremdungsgefährdet gefasst werden, da der Wegfall der Erwerbsarbeit als Wegfall einer der zentralen Resonanzachsen der Moderne beschrieben wird (Rosa, 2016, S. 401).

Ziel dieses Beitrages ist, Resonanz – trotz seiner kontroversen Rezeption im erziehungswissenschaftlichen Diskurs (Tenorth, 2019) – in seiner inhaltlichen Nähe zu transformatorischen Bildungsprozessen auszuloten und einen Beitrag zum erziehungswissenschaftlichen Verständnis von Transformationsdynamiken am Beispiel Übergang in die Nacherwerbsphase zu leisten. So ist es für die Bildungs- und Erziehungswissenschaften aufschlussreich zu fragen, welche Resonanz- und Entfremdungserfahrungen hier sichtbar werden und wie sich das Selbst- und Weltverhältnis potenziell transformiert.

Diesen Fragen nähern wir uns sowohl theoretisch als auch empirisch, indem wir eingangs das Resonanzkonzept und seine Verbindungslinien zu transformatorischen Bildungsprozessen sowie zur reflexiven Übergangsforschung insbesondere zum Übergang in die Nacherwerbsphase skizzieren. Eine empirische Herangehensweise ist angesichts der implizit eher ablehnenden Haltung des Resonanzbegriffs gegenüber einer Operationalisierung eine Herausforderung. Einem Mixed-Method-Design folgend begegnen wir dieser, indem wir Ergebnisse aus Daten des Deutschen Alterssurveys (DEAS) und Befunde aus drei qualitativen Fallstudien aus dem Projekt ‚Doing Retirement‘ (2017–21) kontrastieren und abschließend kritisch diskutieren.

2. Resonanz und Verbindungen zu transformatorischer Bildung

Resonanz bezeichnet nach Rosa (2016, S. 56) die Erfahrung eines bedeutsamen „In-der-Welt-Seins“, in dem die Welt zu mir spricht und mich berührt (Abb. 1). Während ein repulsives, entfremdetes „Weltverstummen“ (Rosa, 2016, S. 707) in einer „Beziehung der Beziehungslosigkeit“ (Jaeggi, 2005, S. 20) gedeutet wird, beschreiben Resonanzerfahrungen und -beziehungen ein affizierendes und reziprokes Selbst- und Weltverhältnis im Sinne einer genuinen Weltbegegnung jenseits einer lediglich einseitig emotionalen Rührung (Rosa, 2016).

Im Rückgriff auf beispielsweise die frühen Schriften von Marx, der Frankfurter Schule, Taylor und Waldenfels unterscheidet Rosa dabei *Weltaneignung*, bei der sich der Mensch Weltausschnitte verfügbar machen will, jedoch häufig Entfremdung erfährt, von *Weltanverwandlung* als Form einer unverfügbaren, resonanten, transformatorischen Beziehung zwischen Selbst und Welt: „Der Berg, auf den ich gestiegen bin, ist (für mich) ein anderer als der, den ich nur aus weiter Ferne sah oder aus dem Fernseher kannte“ (Rosa, 2020, S. 42).

Um Resonanz zu erfahren, bedarf es einer *Affizierung* – wie etwa der eindeutig ambiguen leiblichen Erfahrung der Gänsehaut (Merleau-Ponty, 1966) –, und einer *selbst-*

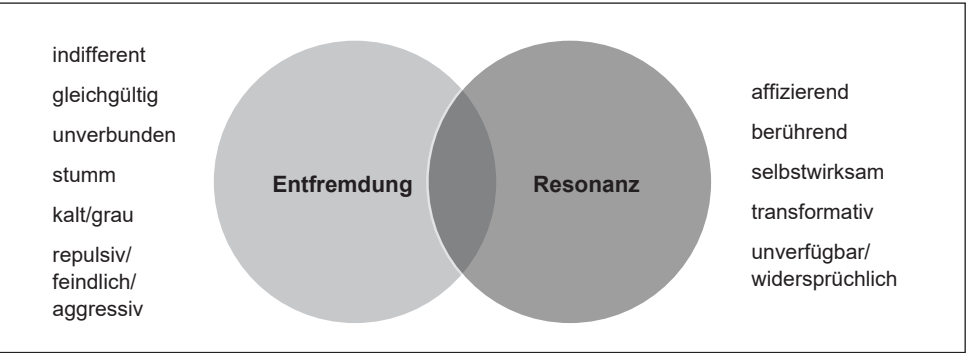


Abb. 1: Rosas Konzeption von Entfremdung und Resonanz (Quelle: Eigene Darstellung).

wirksamen Antwort mit eigener Stimme, was wiederum eine beidseitige *Anverwandlung* bewirkt. Zeitstabile vertikale (zu Gott, Natur, Zeit), horizontale (zu Anderen) und diagonale (zu Dingen) *Resonanzachsen* können sich hier in kulturell bedeutungsvollen *Resonanzsphären* (z. B. in sozialen Beziehungen, Arbeit, Museum, Gottesdienst) eröffnen – diese Achsen bilden damit die Beziehungsebene für wiederkehrende Resonanz-erfahrungen.

Doch ein bewusstes, intentionales Herstellen von Resonanz ist kaum möglich und kommerzialisierte, simulative Erlebnisoasen sind zum Scheitern verurteilt (Rosa, 2016). Diese Heuristik des Resonanzkonzeptes erschwert eine adäquate sozialwissenschaftlich-empirische Erfassung von ‚Resonanz‘ oder ‚Entfremdung‘, die Rosa selbst vage an Depression- und Burn-out-Raten (Rosa, 2016, S. 179) oder einem „Leuchtende-Augen-Index“ (Rosa, 2016, S. 279) festmacht. Da wir Übergänge in ihrer potenziell ambivalenten Dynamik als resonanz- und entfremdungssensible Prozesse verstehen, bieten sie sich als Gegenstand für die empirische Übertragung des Resonanzkonzeptes an.

Insgesamt sind Resonanz und Entfremdung für Rosa ko-konstitutiv: Erst Erfahrungen mit Entfremdung machen Resonanz erfahrbar. Zugleich versteht Rosa Resonanz nicht als Gleichklang und pure Harmonie, sondern auch Formen des Widerspruchs, Streits und Scheiterns können resonanzstiftend sein (Rosa, 2016). So kann etwa in einer Diskussion, in der mir mein Gegenüber respektvoll und doch deutlich widerspricht, ebenso Resonanz entstehen wie in einer angeregten, bestätigenden Unterhaltung, in der sich alle aktiv beteiligen und sich einig sind. Nichtsdestotrotz beschreibt Rosa mit seinem Resonanzkonzept eine affirmative Antwort auf eine beschleunigte, indifferente Welt, was beispielsweise Brumlik (2016) kritisiert, indem er feststellt, Rosa löse mit seiner affirmativen Haltung zur Welt die unversöhnliche Haltung der Kritischen Theorie gegenüber den Umständen auf.

Für Rosa ist die Basis eines Bildungsprozesses die *Beziehungsbildung* zwischen Selbst und Welt: „die Idee von Bildung ist, Welt für die Subjekte zum Sprechen zu bringen oder in Resonanz zu versetzen“ (Rosa & Endres, 2016, S. 18). Aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive wird Rosas Resonanztheorie und sein Transformationsverständnis dabei einerseits als fruchtbare Heuristik herangezogen, andererseits als „bekannte Reformtopoi in einer neuen Semantik“ (Tenorth, 2019, S. 454) kritisiert. So zeigen sich Anknüpfungspunkte u. a. an Rousseaus Gedanken der kindlichen Entfaltung und Verbundenheit zur Natur oder Pestalozzis Ideal eines Lernens mit Kopf, Herz und Hand (Tenorth, 2019, S. 454). Die Betonung leiblicher Dimensionen bei Bildungs- und Lernanlässen in Anlehnung an Merleau-Ponty werden bereits in den Arbeiten beispielsweise von Meyer-Drawe (2012) thematisiert, die in ihrem Aufsatz *Empfänglichsein für die Welt* auf das Moment der Unverfügbarkeit affektiver Erfahrungen im Bildungskontext abhebt.

Dass Bildung nicht allein auf Wissens- und Kompetenzerwerb, sondern auf eine Wechselwirkung zwischen Selbst und Welt bei Bildungsprozessen abzielt, wird bereits im humanistischen Bildungsideal von Wilhelm von Humboldt deutlich. Zudem ist in den Bildungstheorie ‚Aneignung‘ untrennbar mit ‚Anverwandlung‘ verknüpft: „in wechselhafter Ver- und Beschränkung“ (von Hentig, 1996, S. 39).

In Anlehnung an Göhlich und Zirfas (2007) gestaltet sich Lernen erfahrungsbezogen, dialogisch, sinnvoll und ganzheitlich. In ihrer Unterscheidung von vier pädagogischen Dimensionen (Wissen-, Können-, Lernen- und Leben-Lernen) plädieren sie für eine stärkere Auseinandersetzung mit der biografischen Integration und Lebenspraktiken eines Individuums, um Lernräume für Lebensbewältigung und -kunst zu eröffnen.

Rosas Transformationsverständnis von Selbst- und Weltbeziehung evoziert zudem eine Gegenüberstellung zu transformativen Lern- bzw. transformatorischen Bildungsprozessen. ‚Transformatives Lernen‘ beschreibt einen adaptiven Transformationsprozess im Zuge krisenhafter Erfahrungen (Brookfield, 2000; Fuhr, 2018; Mezirow, 1978). In dem Moment der Erschütterung erlebt sich der (lernende) Mensch in einem reflexiven Moment der Desorientierung, an dessen Ende jedoch eine Transformation der eigenen Perspektiven und „habits of mind“ steht (Mezirow, 2000, S. 8).

Eine stärkere Unterscheidung zwischen Lernen und Bildung in Bezug auf transformative und transformatorische Phänomene kennzeichnet Marotzkis (1990) Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Für Marotzki stellt Lernen den Aufbau von Wissen dar, der zu einer Integration und Festigung von Welt- und Selbstbildern führt. Bildung jedoch bedeutet auch darüberhinausgehende „Kontextabbrüche“ (Marotzki, 1990, S. 246) und ein grundlegend neues, reflexives Verständnis des In-der-Welt-Seins. Diese Bildungsprozesse sind nicht linear, sondern durch diskontinuierliche oder sprunghafte Änderungsmodi gekennzeichnet (Lipkina, 2021).

Vor diesem Hintergrund implizieren transformatorische Bildungsprozesse nicht nur eine Form der Aneignung von Informationen oder Verarbeitung von Erfahrungen hin zu einer entsprechenden Änderung individuellen Verhaltens, sondern weitergehend einen grundlegend reflexiven Veränderungsprozess der Informationsverarbeitung in Bezug auf weltbezogene Kategorien (Marotzki, 1990) oder Figuren (Kokemohr, 2007). Bildungsprozesse werden dabei als zentraler Bestandteil der Adaption verstanden, „wo Erfahrungen nicht in die Grundfiguren jener lebensgeschichtlich aufgebauten Ordnung integriert werden können“ (Kokemohr, 2007, S. 14). Auf der Basis von u. a. Erzählungen und Textanalysen beschreibt Koller (2012) transformatorische Bildung als radikal-neue Beziehung zwischen Selbst und Welt (Koller, 2012; Koller & Wulftange, 2014), bei denen Irritationen als Bildungsanlass zu verstehen sind und keine bereits bestehenden, etablierten Routinen zur Problembewältigung zur Verfügung stehen.

Im erziehungswissenschaftlichen Diskurs ist demnach die Subjekt-Welt-Beziehung in ihrer Unverfügbarkeit, leiblichen Erfahrung und Transformation bereits sichtbar platziert. Eine konstruktive Gegenüberstellung des Resonanzkonzeptes mit transformatorischen Bildungsprozessen könnte zu einem erweiterten erziehungswissenschaftlichen Verständnis von Transformationen an Übergängen führen: Das Resonanzkonzept erlaubt es, die Ambivalenz von Übergängen in emotional-affektiven, leiblichen Dimensionen zu fassen sowie auf eine beidseitige, selbstwirksame Transformation von Selbst und Welt und die Praktiken in der Etablierung und (Neu-)Justierung von Resonanzsphären und -achsen hinzuweisen.

3. ‚Resonante‘ und ‚transformatorische‘ Anknüpfungspunkte an die reflexive (Renten-)Übergangsforschung

Die breit gefächerte Forschung zum Übergang in die Nacherwerbsphase kann hier nur in Grundzügen wiedergegeben werden. Während Studien zum einen den Übergang als unabhängige Variable für verschiedene Ergebnisse wie Lebenszufriedenheit oder Gesundheit betrachten, fokussieren andere Studien den Übergang an sich (Ekerdt, 2010) – wie es die reflexive Übergangsforschung vorschlägt (Andresen, Bauer, Stauber & Walther; i. d. H.). In einem Literaturreview identifizierten Wang und Shultz (2010, S. 175) dabei vier theoretische Perspektiven auf den Übergang: (1) als (rationale) Entscheidungsfindung, (2) als Anpassungsprozess, (3) als Phase der Karriereentwicklung und (4) als Teil des Human Resource Managements. Die Betrachtung des Übergangs als Anpassungsprozess ist dabei der reflexiven Übergangsforschung im Sinne von ‚Doing Transitions‘ am nächsten und knüpft an anthropologische, praxistheoretische und erziehungswissenschaftliche Ansätze der reflexiven Übergangsforschung an.

In der anthropologischen Übergangsforschung werden u. a. universalistische, konsekutive Phasen eines Übergangsprozesses – von der Trennungs- zur Schwellen- zur Angliederungsphase (van Gennep, 1909/2005) – und eine dazugehörige Schicksalsgemeinschaft, ‚Communitas‘, konzipiert (Turner, 1969/2005), deren Phasenlogik von der reflexiven Übergangsforschung aufgegriffen wird. In der Rentenforschung finden sich spezifische Phasenmodelle wie etwa von Atchley (1971, S. 14), das u. a. eine „Honeymoon-Phase“ kurz nach Erwerbsende, eine „Ernüchterungsphase“ und eine „Phase der Neuorientierung“ unterscheidet. Obwohl Rosa (2020) bereits einzelne Übergänge – etwa Geburt oder Sterben – explizit adressiert, hat er seine Resonanztheorie (noch) nicht systematisch mit Übergängen im Lebenslauf verbunden.

Die praxistheoretische Übergangsforschung konstatiert, dass Übergänge primär in sozialen Praktiken hergestellt und gestaltet werden (Wanka, 2020). In diskursiven Praxismodi wird verhandelt, was überhaupt als Übergang gilt, wann er ‚erfolgreich‘ oder ‚gescheitert‘ verläuft oder wann die ‚richtige‘ Zeit für einen Übergang ist – Freeman (2010) bezeichnet dies als ‚Chronormativität‘ –, was dann wiederum über institutionelle Praktiken (z. B. rechtliche Regelungen; Walther, 2020) und alltägliche Distinktionspraktiken exekutiert und stabilisiert wird. Dabei zeigt sich, dass es insbesondere jene zeitliche, räumliche und soziale Neustrukturierung des Ruhestandsalltags ist (Wanka, 2020), mit der sich Aktivitäts-, Möglichkeits- und damit auch Resonanzräume transformieren. Daraus folgt, dass nicht nur Übergänge, sondern auch Resonanz in sozialen Praktiken entsteht.

Resonanztheoretisch ergeben sich in ambivalenten Übergangsprozessen Entfremdungsrisiken und Resonanzchancen, die transformatorische Bildungsprozesse anstoßen können, indem sich ein Raum zur Beziehungsbildung eröffnet, in dem Menschen und Dinge miteinander in resonanzfördernde oder entfremdungsdynamisierende Beziehungen treten (Rosa, 2016). Im Anschluss an Taylor, auf den sich auch Rosa bezieht, schlägt etwa Lipkina (2021, S. 113) vor, bei Bildungstransformationen „auch im Vorzeichen der Positivität eine qualitative Veränderung“ zu erkennen. Gleichzeitig verweist

Koller (2005) auf die Grenzen der Negativität bei transformatorischen Bildungsprozessen, da negative und positive Anlässe oftmals nicht trennscharf sind und Bildungsprozesse nicht immer einen neuen Wahrnehmungshorizont bedeuten, sondern auch die „Gestalt einer oszillierenden Bewegung annehmen können, deren Ausgang offen bleibt“ (Koller, 2005, S. 148). So verstehen neuere phänomenologisch-hermeneutische Lernansätze (Buck, 1989; Meyer-Drawe, 1982) den Bildungsprozess am Übergang in die Nacherwerbsphase als konfrontative Verknüpfung des ‚Unbekannten‘ mit vorhandenen, lebenslang akkumulierten Erfahrungen (von Felden, 2014).

4. Forschungsfragen und methodisches Vorgehen

Denken wir die Ausführungen zur reflexiven, praxistheoretischen Übergangsforschung nun resonanztheoretisch und im Sinne transformatorischer Bildungsprozesse, so können wir fragen: (1) Wie verändern sich Resonanz- und Entfremdungserfahrungen im Prozess des Übergangs in die Nacherwerbsphase? (2) Wie werden Resonanz und Entfremdung (auch leiblich-spürbar) erfahren, wenn der Übergang von Chrononormen abweicht? (3) Wie werden diese Resonanzserfahrungen in Alltagspraktiken – entlang von Resonanzachsen – hergestellt?

Um diese Fragestellungen anhand von empirischem Material zu diskutieren und den Herausforderungen einer Operationalisierung des Resonanzkonzeptes Rechnung zu tragen, werden im Folgenden im Sinne eines Mixed-Methods-Research Designs sowohl qualitative als auch quantitative Daten dargestellt. Um die Komplexität, Non-Linearität und Brüchigkeit von Übergangsprozessen aufzuzeigen, kontrastieren wir die quantitativen Daten mit qualitativen Fallstudien, die als – von hegemonialen Normalitätsannahmen zum Übergang in die Nacherwerbsphase – abweichend gerahmt werden können. Unser Zugang zu der Methoden- und Datenkombination lässt sich dabei als reflexiv-dialektisch (Hesse-Biber & Johnson, 2015) begreifen, wobei ein Dialog zwischen den verwendeten Method(ologi)en angestrebt wird, um die Reflexivität der eigenen Forschung zu stärken.

4.1 *Quantitative Daten des Deutschen Alterssurveys*

Quantitativ werden vier Wellen (2008–17) des bevölkerungsrepräsentativ erhobenen – und vom FDZ des Deutschen Zentrums für Altersfragen herausgegebenen – Deutschen Alterssurveys (DEAS) ausgewertet. Von allen Befragten, die an mindestens zwei Wellen teilnahmen, vollzogen 1 129 im Beobachtungszeitraum den Übergang in die Nacherwerbsphase.

Die Item-Auswahl orientiert sich an zentralen Kernbereichen von Rosas Resonanzkonzept in dem Bewusstsein, seine Komplexität nur annäherungsweise abbilden zu können. Die Resonanzserfahrung wird mit dem Positive and Negative Affect Schedule (PANAS, nach Watson & Clark, 1988; zitiert nach Engstler & Lejeune, 2014, S. 36) ope-

rationalisiert. Hierbei wird entlang von positiv (z. B. begeistert) und negativ (z. B. verärgert) konnotierten Adjektiven die Häufigkeit bestimmter Affekte abgefragt (Engstler & Lejeune, 2014, S. 36). Für die vorliegende Analyse wird ein Index der positiven Affekte verwendet, um Resonanz Erfahrungen als konstitutives Gegenstück zu Entfremdung zu operationalisieren. Entfremdungserfahrung wird durch die Häufigkeit depressiver Symptome operationalisiert,¹ welche sowohl körperliches Erleben (z. B. Qualität des Schlafs) als auch Gleichgültigkeit (z. B. fehlende Motivation) und ein repulsives Selbst- und Weltverhältnis (z. B. Ablehnung durch andere) umfassen. Die negative Korrelation der Indikatoren für Resonanz und Entfremdung ($-0,37^{***}$) deutet deren konstitutives Verhältnis an. Kontrolliert wird für das chronologische Alter, den Partnerschaftsstatus, das Nettoäquivalenzeinkommen und die subjektive sowie funktionale Gesundheit. Durch lineare Fixed-Effects-Modelle (Brüderl, 2010) werden intra-individuelle Transformationen der Resonanz- und Entfremdungserfahrung im Übergang in die Nacherwerbsphase untersucht.

4.2 Qualitative Daten aus dem Projekt ‚Doing Retiring‘

Die ausgewählten Fallbeispiele stammen aus einer qualitativen Längsschnittstudie im Projekt ‚Doing Retiring‘ an der Goethe-Universität Frankfurt (2017–21). Darin wurden 30 Personen zwischen Erwerbs- und Nacherwerbsphase über drei Jahre mit episodischen Interviews nach Flick (2011), Foto- und Aktivitätentagebüchern sowie Beobachtungen begleitet. In diesem Beitrag wird auf drei Fälle² der ersten beiden Erhebungswellen (2017–19) rekurriert, die in Anlehnung an die sozialkonstruktivistische Grounded Theory (Charmaz, 2006) kodiert wurden:

- 1) Richard,³ 1954 geboren, ist verheiratet, hat keine Kinder und lebt mit seiner Frau in einer Reihenhaussiedlung am Rand einer westdeutschen Großstadt. Er war lange Jahre als Hilfsarbeiter in einem Produktionsbetrieb tätig, verlor diese Arbeit aber mit Ende 50 aufgrund gesundheitlicher Probleme. Nach zwei Jahren Arbeitslosigkeit bezieht er zum Zeitpunkt des ersten Interviews seit Kurzem eine Erwerbsunfähigkeitsrente.
- 2) Mia, 1955 geboren, ist verheiratet, hat keine Kinder und lebt mit ihrem Mann in einer Großstadt in Westdeutschland. Sie hat ein Studium abgeschlossen und eine Führungsposition in einer großen, international tätigen Organisation inne. Zum Zeit-

1 Kurzform (15 Items) der CES-D (Center for Epidemiologic Studies Depression) Skala (Hautzinger & Bailer, 1993; zitiert nach Engstler & Lejeune, 2014)

2 Die Fälle wurden aufgrund ähnlich krisenhafter Ausgangssituationen (vorzeitiger, ungeplanter Übergang) ausgewählt. Alle Fälle sind dabei gleichzeitig von familialer Stabilität gekennzeichnet (verheiratet, kinderlos). Eine Abbildung pluraler Lebensentwürfe, individueller Berufsbiografien oder ambivalenter Einstellungen zum Ruhestand ist damit nur begrenzt möglich.

3 Alle Angaben und Namen wurden anonymisiert bzw. pseudonymisiert.

punkt des ersten Interviews ist sie aufgrund eines Burn-outs seit fünf Jahren bei ihrem Arbeitgeber beurlaubt.

- 3) Jan, 1965 geboren, ist verheiratet, hat keine Kinder und lebt mit seiner Frau in einer Kleinstadt in Westdeutschland. Er hat eine brüchige Erwerbsbiografie und zuletzt als Sicherheitspersonal gearbeitet. Zum Zeitpunkt des ersten Interviews ist er seit mehr als fünf Jahren arbeitslos, arbeitet in Maßnahmen der Arbeitsagentur und bezieht daneben Erwerbsminderungsrente aufgrund einer schweren Depression.

5. Ergebnisse

Im Folgenden gehen wir den oben genannten Fragestellungen empirisch nach. Mittels der quantitativen Paneldaten zeichnen wir dabei insbesondere Veränderungen in Resonanz- und Entfremdungserfahrungen im Übergangsprozess nach (1), während die qualitativen Daten ein Scharfstellen auf jene Übergänge ermöglichen, die von Übergangs- und Chrononormen abweichen (2) und jene Praktiken sichtbar machen, in denen Veränderungen von Resonanz hergestellt wird (3).

(1) Veränderungen der Resonanz- und Entfremdungserfahrungen an chrononormativen Übergängen

Da auch chrononormative Übergänge nicht per se dem normierten Übergang in die Nacherwerbsphase entsprechen, unterscheiden wir in der quantitativen Analyse zwischen Übergängen von einerseits aktiver Erwerbstätigkeit (normativ, $n = 632$) und andererseits Nicht-Erwerbstätigkeit (z.B. Arbeitslosigkeit, Frührente; nicht-normativ, $n = 497$) in Altersrente.⁴ Diese beiden Gruppen zeigen vor dem Übergang in die Nacherwerbsphase durchschnittlich ähnlich starke Resonanzerfahrungen. Allerdings weisen Personen, die nicht-normativ aus einer Nicht-Erwerbstätigkeit in die Altersrente übergehen, durchschnittlich mehr Entfremdungserfahrungen auf als Personen, die den Übergang normativ – aus aktiver Erwerbstätigkeit – vollziehen. Bei Personen, die im Beobachtungszeitraum den Übergang von aktiver Erwerbstätigkeit in die Altersrente vollziehen, werden Resonanzerfahrungen häufiger und Entfremdungserfahrungen nehmen deutlich ab (s. Tab. 1). Bezüglich des Übergangs von Nicht-Erwerbstätigkeit in Altersrente zeigt sich ebenfalls eine Zunahme der resonanten Erfahrungen, jedoch keine veränderten Entfremdungserfahrungen. Die Ergebnisse behalten ihre Gültigkeit, wenn für soziale Differenzierungen – wie etwa Alter oder Gesundheit – kontrolliert wird. Diese intra-individuellen Veränderungen verweisen insgesamt darauf, dass sich im Übergang in die Altersrente – zumindest kurzfristig – Räume eröffnen, die die Erfahrung von Resonanz und somit die Transformation des Selbst- und Weltverhältnisses fördern.

Mit Blick auf die Wirkweisen der sozialen Differenzierungen im Vollzug des Übergangs in die Nacherwerbsphase zeigt sich, dass eine Verbesserung der subjektiven oder

4 Der von Chrononormen abweichende Übergang in die Erwerbsminderungsrente kann mit dem DEAS aufgrund der geringen Fallzahl nicht umfassend abgebildet werden.

	Übergang von aktiver Erwerbstätigkeit in Altersrente		Übergang von Nicht-Erwerbstätigkeit in Altersrente	
	Resonanz	Entfremdung	Resonanz	Entfremdung
Erwerbsphase	0,050 ***	−0,696 ***	0,042 *	0,080
Erwerbsphase	0,068 ***	−1,004 ***	0,070 ***	−0,145
Chronologisches Alter	−0,000	0,007	−0,004 ***	0,0373 *
Einkommen	0,000	0,000	0,002	0,000
In Paarbeziehung lebend	0,016	−1,258 ***	−0,004	−1,358 ***
Subjektive Gesundheit	0,057 ***	−1,546 ***	0,050 ***	−1,469 ***
Funktionale Gesundheit	0,003 ***	−0,049 ***	0,003 ***	−0,048 ***

Notizen: Signifikant auf: * 5 %-Niveau, ** 1 %-Niveau *** 0,1 %-Niveau; Deutscher Alterssurvey (DEAS) 2008–17

Tab. 1: Ergebnisse der linearen Panelregressionen zu Resonanz- und Entfremdungstransformationen

funktionalen Gesundheit die Erfahrung von Resonanz fördert und gleichzeitig die Entfremdungserfahrung erheblich abschwächt – unabhängig von der Erwerbssituation vor dem Übergang. Verliert eine Person im selben Zeitraum ihre*n Partner*in, wird hingegen die Entfremdungserfahrung maßgeblich verstärkt, auch wenn die Resonanzerfahrung sich nicht verändert. Das Erfahren von Resonanz wird niedriger und von Entfremdung höher, wenn zusätzlich zur Veränderung der Resonanzerfahrungen aufgrund des Übergangs in die Nacherwerbsphase die Veränderung der Resonanzerfahrungen aufgrund des steigenden Alters analysiert wird; jedoch nur beim Übergang aus der Nicht-Erwerbstätigkeit. Im Kontrast dazu ergeben sich aus dem Anstieg des chronologischen Alters bei Personen, die aus der aktiven Erwerbstätigkeit den Übergang vollziehen, weder resonanzfördernde noch entfremdungsdynamisierende Momente. Eine Veränderung (meist Verringerung) des Einkommens verändert Resonanz- und Entfremdungserfahrungen ebenfalls nicht.

Zusammengefasst zeigen sich in den quantitativen Daten Transformationen von Resonanz- und Entfremdungserfahrungen, die jedoch nicht allein aus dem Übergang in die Nacherwerbsphase resultieren, sondern aus einer Gemengelage sich parallel vollziehender Übergänge und Veränderungsprozesse.

(2) (Ambivalente) Erfahrungen von Resonanz und Entfremdung an von Chrononormen abweichenden Übergängen

Mit unseren qualitativen Daten blicken wir nun auf die nicht-chrononormativen, häufig prekären Übergangsprozesse und beobachten in den drei Fällen Resonanzverluste am Ende des Erwerbslebens. Sowohl Richard als auch Mia beschreiben das somatisch wahrgenommene Gefühl ‚ausgelaugt‘ zu sein, ‚keine Energie mehr‘ zu haben, abneh-

mendes Interesse an ihrer Arbeit und eine zunehmende affektive Distanzierung wie eine ‚innere Emigration‘:

[...] der Antrieb hat gefehlt zum Schluss. Es war nicht mehr so, ‚Ja, Hurra, wir kämpfen, wir machen, wir tun, ja!‘, sondern es war, ‚Ja, ich mach’s.‘ Und ich denke, dass passiert jedem Menschen, der innerlich schon Abschied nimmt, vom Beruf. (Richard, 1. Interview, Z: 937–940)

Während dieser Prozess für manche schleichend verläuft, nennen andere konkrete Auslöser für fehlende Anerkennung, Kompetenz oder Autonomie. Mia erzählt, auf somatische Reaktionen rekurrierend, wann sie retrospektiv ‚sehr wahrscheinlich den Absprung‘ hätte machen müssen:

Und dann sagte der [neue Vorgesetzte] zu mir, nicht Sie bestimmen hier, sondern wir bestimmen, wann und wo das stattfindet. Ne, und das war so der erste Magenschlag, ne. (Mia, 1. Interview, Z: 410–412)

Was als Anerkennung erlebt wird, unterscheidet sich dabei je nach Setting und sozialer Position. Während Mia als Projektmanagerin ihre Entscheidungskompetenz beschnitten sieht, betont Jan als Sicherheitsmann das Begrüßen im Berufsalltag, das zeigt, dass er gesehen wird:

‚Guten Morgen, Herr Meier, schönes Wochenende, Herr Meier, ((holt Luft)) Wo gehen Sie heute hin, na dann viel Spaß!‘ Das macht was, so für die Psyche. (Jan, 1. Interview, Z: 431–432)

Dass Resonanz prozesshaft und wandelbar ist und sich im Übergang in die Nacherwerbsphase verändert, zeigt sich insb. durch die längsschnittliche Begleitung der Studienteilnehmenden: Während Richard in Sorgetätigkeiten für andere bald eine neue horizontale Resonanzachse und produktive Neuordnung seines Selbst- und Weltverhältnisses entdeckt, befinden sich Mia und Jan längere Zeit in einem weitgehend resonanzlosen, aber suchend-ambivalenten ‚Schwebezustand‘, wie Mia unter Tränen beschreibt:

Also manchmal denke ich so, ich würde halt sagen, lost in transition. So ist quasi mein Zustand. (Mia, 2. Interview, Z: 291–292)

Insbesondere fehlt Mia und Jan das Gefühl einer Gemeinschaft:

Ich glaub, die sind alle ganz woanders als wo ich bin – wir sind alle ziemlich weit entfernt. (Jan, 2. Interview, Z: 1460–1461)

Das Gefühl der Entfernung von insb. Gleichaltrigen wird mit einem norm-abweichenden frühen Renteneintrittsalter in Verbindung gebracht.

Während Jan seine Situation im ersten Interview als repulsiv beschreibt – mit Begriffen wie ‚grausam‘, ‚hoffnungslos‘, ‚einsam‘ –, hat er ein Jahr später, wie Richard, seine Resonanzsphäre gefunden. Nach dem Umzug mit seiner Frau in ein gemeinschaftliches Wohnprojekt fühlt er sich angekommen und findet seine ‚Communitas‘ in Personen, die ebenfalls Übergänge im Lebenslauf gestalten – die Familiengründung oder das Zusammenziehen als junges Paar.

Aufbauend auf Phasenmodellen von Übergängen (s. Kapitel 3) zeigt sich hier eine spezifische Strukturierung mit Resonanzverlusten in der Trennungsphase und – je nach Übergangsprozess – unterschiedlichen Veränderungen im Selbst- und Weltverhältnis in der liminalen und Angliederungs-Phase verbunden mit einer Suche nach Resonanz. In der Formulierung, sie ‚müssen‘ sich neue Aufgaben suchen, ansonsten drohe ihnen der freie Fall in ein ‚Rentenloch‘ oder gar eine Depression, manifestiert sich die diskursive und normative Rahmung des Übergangs. Gleichwohl ist Resonanzlosigkeit kein ‚Schicksal‘, sondern ergibt sich im Kontext von Beziehungen und im Vollzug sozialer Praktiken.

(3) Resonanz in Alltagspraktiken

Ein Markt an resonanz-verheißenden Angeboten am Übergang in die Nacherwerbsphase, der von Senior*innenreisen über VHS-Kurse zu Ehrenamtsbörsen, Chören, Wandervereinen, Beratung und spirituellen Gruppen reicht, verspricht die Möglichkeit, Resonanz in konkreten Alltagspraktiken zu erfahren. Auch Jan probiert Einzeltherapie, psychosomatische Kliniken, Pilgern, Meditieren, Körpertherapie, Chorsingen und geht nach seinem Jobverlust sechs Monate in ein Kloster. Mia macht mehr Sport, eine Ayurveda-Kur, Yoga, Achtsamkeitsübungen und besucht Seminare zu Spiritualität. Jedoch sagt sie:

Eigentlich suche ich ein Projekt. [Aber] Ich habe auf der anderen Seite unglaubliche Angst, dass ich wieder in dieses Hamsterrad sehr schnell falle. Das will ich einfach nicht. (Mia, 2. Interview, Z: 799–801)

Nachhaltige Resonanzachsen finden Mia und Jan in diesen, nach Rosa eher zielgerichteten Weltaneignungsversuchen, aber nicht.

Demgegenüber fühlt sich Richard bereits kurz nach seinem Renteneintritt in der Nacherwerbsphase ‚echt angekommen‘. Auch wenn er – wohl aus Angst vor Entfremdung – ähnliche Tätigkeiten ausprobierte wie Jan und Mia, erlebt sich Richard bei alltäglichen Praktiken wie ‚Einkaufen, Wäsche waschen, Gedichte schreiben‘ aus- und erfüllt:

Ich hab am Anfang gedacht, ich fall in ein großes Loch oder so und muss mir unbedingt neue Arbeiten suchen. Aber ich bin in kein Loch gefallen, ich bin öfters spazieren gegangen als sonst. Ich habe es genossen. (Richard, 2. Interview, Z: 555–558)

Die Nacherwerbsphase ist für ihn – entgegen seiner Befürchtungen – eine Phase der Entschleunigung, die es ihm ermöglicht, wieder bedeutungsvolle und spürbare Selbst-

und Weltverhältnisse aufzubauen und gleichzeitig seine Frau beispielsweise bei der Hausarbeit zu unterstützen.

Also ich hab das Gefühl, es ist wärmer geworden noch als es eh schon war [...] Ich weiß nicht, woran es hängt, aber (holt kurz Luft) vielleicht weil ich Zeit habe, mich um Sachen zu kümmern. [...] Hat man vorher im Beruf nicht so gehabt, da war man so stressig oder gestresst und hatte keine Zeit. (Richard, 2. Interview, Z: 1069–1074)

Trotz der unterschiedlichen Resonanzerfahrungen bei Mia, Jan und Richard beschreiben alle drei transformatorische Dynamiken oder zumindest Potenziale im Übergang. Über das Erlernen neuer Fähigkeiten hinaus wie tanzen oder Theater spielen, umfasst dies auch die Persönlichkeitsbildung, die sich in bislang unbekannten Erfahrungshorizonten und Verhaltensmustern vollzieht, wie Mia erzählt:

[Ich] habe neue Dinge gelernt. Ich habe angefangen zu singen, etwas was ich total vernachlässigt hatte. Also Musik zu machen, das mache ich richtig intensiv, bin im Chor, nehme Gesangsstunden, so eine Geschichte. [...] Ich habe sehr viel gelernt über die eigene Psyche, wie das funktioniert, über Gefühle. (Mia, 2. Interview, Z: 638–641)

Betont wird dabei auch die Wichtigkeit, „Neues zu erleben“ (Richard, 1. Interview, Z: 1107–08), die eigene Biografie zu reflektieren und Dinge zu tun, die früher (zeitlich oder strukturell) nicht möglich waren. So träumt Richard als ehemaliger Hilfsarbeiter von einem Studium, um „die Menschen weiter verstehen [zu] lernen“ (1. Interview, Z: 773–4). Daraus können wir auch schließen, dass Resonanzerfahrungen eng mit Entschleunigung und Hinwendung zur Welt verknüpft sind und weniger mit der (intentionalen) Suche nach einer neuen Aufgabe oder einem neuen Selbst.

6. Diskussion

Im vorliegenden Beitrag haben wir den Übergang in die Nacherwerbsphase als phasenstrukturierte, ambivalente, soziale Vollzugswirklichkeit gefasst und versucht, rekurrend auf Rosas Resonanztheorie eine vertiefende erziehungswissenschaftliche Perspektive auf mögliche Transformationen im Selbst- und Weltverhältnis zu erzielen. Dabei haben wir uns die Frage gestellt, *wie* sich Resonanz- und Entfremdungserfahrungen je nach Chrononormativität an diesem Übergang verändern und wie sie in sozialen Praktiken – entlang verschiedener Resonanzachsen – entstehen.

Erstens legen sowohl die quantitativen als auch die qualitativen Ergebnisse eine spezifische *Melodie* oder – im Sinne der anthropologischen Übergangsforschung – eine Phasenstruktur von Resonanz- und Entfremdungserfahrungen am Übergang in die Nacherwerbsphase nahe. Offenbar eröffnet der Übergang Resonanzräume und Potenziale einer Veränderung etablierter Wahrnehmungs- und Denkmuster, die sich gegen

Ende des Erwerbslebens verschließen. Damit unterstreichen die Befunde die inhärente Ambivalenz von Übergängen, bei der Irritation und Aufrechterhaltung parallel auftreten. Hier können Transformationen angestoßen werden, die eine biografische Integrität und Beziehungsbildung einschließen und die durch Komplexität, Nicht-Linearität und Offenheit gekennzeichnet sind. Dieser Befund korrespondiert mit den Grenzen der Negativität bei Bildungsprozessen (Koller, 2005; Lipkina, 2021). Die Verbindung mit der Resonanztheorie lenkt unsere Perspektive also auf die offene Frage, *wie* sich resonante Transformationsdynamiken bei Übergängen jenseits normativer Bildungsziele und -institutionen fördern lassen.

Zweitens zeigen sich empirisch unterschiedliche Veränderungen von Resonanz- und Entfremdungserfahrungen je nach Tätigkeit vor der Altersrente, nach Lebenssituation, Anerkennung am Ende des Erwerbslebens und möglichen resonanzstiftenden Praktiken. An Konzepte wie Übergangsregime (Walther, 2020) und Chronornormativität (Freeman, 2010) anknüpfend, zeigt sich gerade in den qualitativen Daten die Bedeutung von gefühlter ‚Normalität‘ für Resonanzerfahrungen, denn ‚Verstöße‘ münden eher in repulsiven Entfremdungserfahrungen. Ursächlich ist häufig das Fehlen einer Gemeinschaft – aus anthropologischer Perspektive einer ‚Communitas‘ – die den Übergang gemeinsam erlebt. Die Bedeutung verinnerlichter chrononormativer Grenzen zum untersuchten Übergang verdeutlicht, dass Resonanz durchaus im Rahmen einer normativen und strukturellen Architektur des Lebenslaufs entsteht (Dannefer, 2003) und transformatorische Bildungsprozesse ebenfalls von dieser Architektur gerahmt werden.

Drittens gestaltet sich aus praxistheoretischer Perspektive in den Fallbeispielen die Nacherwerbsphase zunächst als Resonanzsuche. Kommerzialisierte Angebote am Übergang in die Nacherwerbsphase – von Coaching bis Chorsingen – erzeugen keine Resonanz und auch bei Einkommenszunahme wachsen die Resonanzerfahrungen nicht. Das verdeutlicht, dass diese nicht intentional oder geplant (durch Konsum) herbeigeführt werden können. Hier findet sich ein Überschneidungspunkt der Resonanztheorie mit dem Eigensinn des „Leben-Lernens“, welches ebenfalls kaum „pädagogisch-intentional, planmäßig strukturiert“ (Göhlich & Zirfas, 2007, S. 189) entsteht. Resonanzachsen können sich durchaus in gewöhnlichen und doch selbstwirksamen Alltagspraktiken wie Hausarbeit, Begrüßen oder Spaziergehen etablieren. Zudem verweist das Zusammenspiel des Eintritts in die Nacherwerbsphase mit anderen Übergängen – etwa in die Partner*innenlosigkeit, Großelternschaft oder ein Wohnungswechsel – auf die Verbundenheit verschiedener Praxiskomplexe und die Einbettung von Übergangspraktiken in heterogene lebensphasenspezifische Praxiskonstellationen (Wanka, 2020). Somit reicht es nicht, Relationalität im Lebenslauf nur zwischen (nicht-)menschlichen Akteur*innen, Institutionen und Praktiken zu denken; auch die Relationen zwischen verschiedenen Übergängen selbst als ‚linked transitions‘ ist explizit zu erforschen. Resonanztheoretisch und aus der Perspektive transformatorischer Bildungsprozesse greift die Beobachtung eines einzelnen Übergangs zu kurz, um etwaige Transformationen des Selbst- und Weltverhältnisses zu identifizieren.

7. Schlussbetrachtung

Unser Beitrag ist von theoretischen und empirischen Limitationen gekennzeichnet: Rosa (2016, S. 293) lässt Resonanz als soziale Tatsache *sui generis* erscheinen, als „menschliches Grundbedürfnis“, das an sich existiert und erfahren werden kann. Demgegenüber stellt eine kritisch-reflexive Übergangsforschung im Sinne von *Doing Transitions* die Existenz jeglicher Entitäten in Frage. Des Weiteren bewegt sich Rosa deutlich in der Nähe des Erkenntnisinteresses der Erforschung von transformatorischen Bildungsprozessen, ohne diese jedoch zu rezipieren.

Wir haben daher das Resonanzkonzept reflexiv ausgelegt: Übergänge als prozesshafte Praxiskonstellationen bilden dabei Räume, in denen sich leiblich-affektive Resonanzerfahrung entfalten sowie das Selbst- und Weltverhältnis transformieren kann. Transformation kann durch resonante, selbstwirksame Erfahrungen angestoßen werden, aber auch durch Irritationen und das Fremde, die aus Rosas Perspektive eine Form der produktiven Dissonanz – nicht der repulsiven Entfremdung – darstellen können. In dieser Perspektive verstehen wir Resonanz als eher diskursiv und interaktiv – wenn auch nicht intentional – hergestellt, ohne die immanente Unverfügbarkeit zu negieren.

In Bezug auf die bereits genannten empirischen Herausforderungen können die einzelnen Skalen in den quantitativen Sekundärdaten Resonanz und Entfremdung nur fragmentarisch abbilden. Zudem werden Resonanz und Entfremdung im Zuge der Operationalisierung vorhandener Befragungsdaten in einer Binarität reifiziert, die an Rosa immer wieder kritisiert wird. Auch wenn das Aufspüren von Resonanzerfahrungen in den qualitativen Daten zunächst einfacher scheint, zeigt sich hier die Schwierigkeit, bspw. leibliche Erfahrungen in sprachliche Artikulationen zu übersetzen (Koller, 2012). Interessanterweise fällt es offenbar leichter, Aspekte von Entfremdung zu verbalisieren als Resonanzerfahrungen. Die empirische Übersetzung der Resonanztheorie bedarf daher komplementär anderer, nicht-sprachlicher Methoden: ethnographische Methodologien (Heer, Coates, Prescher & Hilkert; i. d. H.), visuelle Verfahren oder Affektanalysen.

Mit diesem Beitrag konnten wir jedoch zeigen, dass das Resonanzkonzept in seiner praxistheoretischen Auslegung im Sinne eines *doing resonance by doing transitions* an die erziehungswissenschaftliche und reflexive Übergangsforschung anschlussfähig gemacht werden kann. So verweisen unsere Befunde auf Entfremdungsrisiken am Übergang in die Nacherwerbsphase, die verletzte Chrononormativität und/oder fehlende ‚Communitas‘ einerseits und verdinglichte, resonanz-verheißende jedoch entfremdungsauslösende Angebote andererseits mit sich bringen. Gleichzeitig eröffnen sich Resonanzchancen in alltäglichen, selbstwirksamen Praktiken oder in einer neuen ‚Communitas‘ und – mindestens kurzzeitig – in der Offenheit der liminalen Phase des Übergangs.

Übergänge bieten – wie wir abschließend betonen wollen – ein Forschungsfeld zur Exploration von Resonanz und Transformationsprozessen, da hier zeitliche, materielle und räumliche Situationen relational kulminieren, wie dies auch in Resonanzerfahrungen zu beobachten ist. Resonanz an Übergängen aus lebenslaufbezogener Perspektive weiter auszuleuchten, erlaubt es, (Bildungs-)Transformationen offen und im Sinne eines gelingenden Lebens zu begreifen.

Literatur

- Atchley, R. C. (1971). Retirement and leisure participation. Continuity or crisis? *The Gerontologist*, 11(1), 13–17.
- Benner, D. (2003). Kritik und Negativität. Ein Versuch der Pluralisierung von Kritik in Erziehung, Pädagogik und Erziehungswissenschaften. In Ders., M. Borrelli, F. Heyting & C. Winch (Hrsg.), *Kritik in der Pädagogik* (46. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, S. 96–110). Weinheim: Beltz.
- Brookfield, S. D. (2000). Transformative learning as ideology critique. In J. Mezirow (Ed.), *Learning as transformation. Critical perspectives on a theory on progress* (pp. 131–146). San Francisco: Jossey-Bass.
- Brüderl, J. (2010). Kausalanalyse mit Paneldaten. In C. Wolf & H. Best (Hrsg.), *Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse* (S. 963–994). Wiesbaden: Springer VS.
- Brumlik, M. (2016). Resonanz oder: Das Ende der kritischen Theorie. *Blätter für deutsche und internationale Politik*, 5(16), 120–123.
- Buck, G. (1989). *Lernen und Erfahrung – Epagogik. Zum Begriff der dialektischen Induktion* (3., um einen dritten Teil erw. Aufl., hrsg. und mit einem Vorwort vers. von Ernst Vollrath). Darmstadt: Wiss. Buchges.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. London: Sage.
- Dannefer, D. (2003). Cumulative Advantage/Disadvantage and the Life Course. Cross-Fertilizing Age and Social Science Theory. *Journal of Gerontology*, 58(B), 327–337.
- Dewey, J. (1925/1995). *Erfahrung und Natur*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Ekerdt, D. J. (2010). Frontiers of research on work and retirement. *Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 65(1), 69–80.
- Engstler, H., & Lejeune, C. (2014). *Deutscher Alterssurvey (DEAS). Kurzbeschreibung des Datensatzes SUF DEAS2008, Version 2.0*. Berlin: DZA.
- Flick, U. (2011). Mixing methods, triangulation, and integrated research. *Qualitative inquiry and global crises*, 132(1), 1–79.
- Freeman, E. (2010) *Time binds: queer temporalities, queer histories*. Durham: Duke University Press.
- Fuhr, T. (2018). Lernen im Lebenslauf als transformatives Lernen. In C. Hof & H. Rosenberg (Hrsg.), *Theorie und Empirie Lebenslangen Lernens. Lernen im Lebenslauf. Theoretische Perspektiven und empirische Zugänge* (S. 83–104). Wiesbaden: Springer VS.
- Göhlich, M., & Zirfas, J. (2007). Eine pädagogische Theorie des Lernens. In Dies. (Hrsg.), *Lernen – ein pädagogischer Grundbegriff* (S. 180–195). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hesse-Biber, S. N., & Johnson, R. B. (Eds.) (2015). *The Oxford handbook of multimethod and mixed methods research inquiry*. Oxford: Oxford University Press.
- Hof, C. (2020). Lebenslanges Lernen. In S. Schinkel, F. Hösel, S.-M. Köhler, A. König, E. Schilling, J. Schreiber, R. Soremski & M. Zschach (Hrsg.), *Zeit im Lebensverlauf. Ein Glossar* (S. 179–184). Bielefeld: transcript.
- Jaeggi, R. (2005). *Entfremdung. Zur Aktualität eines sozialphilosophischen Problems*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Kokemohr, R. (2007) Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Fremden. Annäherung an eine Bildungsprozessstheorie. In H.-C. Koller, W. Marotzki & O. Sanders (Hrsg.), *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrungen. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* (S. 13–69). Bielefeld: transcript.
- Koller, H.-C. (2005). Negativität und Bildung. Eine bildungstheoretisch inspirierte Lektüre von Kafkas „Brief an den Vater“. In D. Benner (Hrsg.), *Erziehung – Bildung – Negativität* (49. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, S. 136–149). Weinheim/Basel: Beltz.

- Koller, H.-C. (2012). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Koller, H.-C., & Wulftange, G. (2014). *Lebensgeschichte als Bildungsprozess? Perspektiven bildungstheoretischer Biographieforschung*. Bielefeld: transcript.
- Lipkina, J. (2021). Bildung und Transformation ‚anders denken‘. Über die Bedeutung positiver Erfahrungen für Bildungsprozesse im Anschluss an Charles Taylor. *Zeitschrift für Pädagogik*, 67(1), 102–119.
- Marotzki, W. (1990). *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Weinheim: Dt. Studien Verlag.
- Merleau-Ponty, M. (1966). *Phänomenologie der Wahrnehmung*. Berlin: De Gruyter.
- Meuth, M., Hof, C., & Walther, A. (2014). Warum eine Pädagogik der Übergänge? In C. Hof, M. Meuth & A. Walther (Hrsg.), *Pädagogik der Übergänge* (S. 7–13). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Meyer-Drawe, K. (1982). Lernen als Umlernen. In W. Lippitz & K. Meyer-Drawe (Hrsg.), *Lernen und seine Horizonte* (S. 6–8). Königstein/Taunus: Scriptor.
- Meyer-Drawe, K. (2012). Empfänglichkeit für die Welt. Ein Beitrag zur Bildungstheorie. In A. Dörpinghaus & A. Nießeler (Hrsg.), *Dinge in der Welt der Bildung, Bildung in der Welt der Dinge* (S. 13–28). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult: Core concepts of transformation theory. In: J. Mezirow et al. (Hrsg.), *Learning as Transformation* (3–34). San Francisco: Jossey-Bass.
- Oswald, F., & Franke, A. (2014). Übergänge im höheren Erwachsenenalter am Beispiel der Themen Erwerbsleben und Wohnen. In C. Hof, M. Meuth & A. Walther (Hrsg.), *Pädagogik der Übergänge* (S. 185–218). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Rosa, H. (2016). *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Berlin: Suhrkamp.
- Rosa, H. (2020). *Unverfügbarkeit*. Berlin: Suhrkamp.
- Rosa, H., & Endres, W. (2016). *Resonanzpädagogik. Wenn es im Klassenzimmer knistert*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Tenorth, H.-E. (2019). Sammelrezension zu H. Rosa & W. Endres (2018). *Resonanzpädagogik. Wenn es im Klassenzimmer knistert* (2. Aufl.); H. Rosa, W. Endres & J. Beljan (2017). *Resonanz im Klassenzimmer*. 48 Impulskarten zur Resonanzpädagogik mit 16-seitigem Booklet; H. Rosa, C. G. Buhren & W. Endres (2018). *Resonanzpädagogik und Schulleitung*. Neue Impulse für die Schulentwicklung; H. Rosa (2016). *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65(3), 453–458.
- Turner, V. (1969/2005). *Das Ritual. Struktur und Anti-Struktur*. Frankfurt a. M.: Campus.
- van Gennep, A. (1909/2005). *Übergangsriten*. Frankfurt a. M.: Campus.
- von Felden, H. (2014) Transformationen in Lern- und Bildungsprozessen und Transitionen in Übergängen. In Dies., O. Schäffter & H. Schicke (Hrsg.), *Denken in Übergängen* (S. 61–84). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06532-4_4.
- von Hentig, H. (1996/2004). *Bildung. Ein Essay* (Nachdr.). Weinheim/Basel: Beltz.
- Waldenfels, B. (1997). *Topographie des Fremden – Studien zur Phänomenologie des Fremden*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- 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 & A. Wanka (Hrsg.), *Reflexive Übergangsforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Herausforderungen* (S. 143–164). Leverkusen: Barbara Budrich.
- Wang, M., & Shultz, K. S. (2010). Employee retirement. A review and recommendations for future investigation. *Journal of Management*, 36(1), 172–206.

- Wanka, A. (2020). Grundzüge einer praxistheoretischen Übergangsforschung. In A. Walther, B. Stauber, M. Rieger-Ladich & A. Wanka (Hrsg.), *Reflexive Übergangsforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Herausforderungen* (S. 185–206). Leverkusen: Barbara Budrich.
- Wanka, A., Rieger-Ladich, M., Stauber, B., & Walther, A. (2020). Doing Transitions. Perspektiven und Ziele einer reflexiven Übergangsforschung. In A. Walther, B. Stauber, M. Rieger-Ladich & A. Wanka (Hrsg.), *Reflexive Übergangsforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Herausforderungen* (S. 11–36). Leverkusen: Barbara Budrich.

Abstract: The article aims to gain a deeper pedagogic understanding of transformational processes in the life course, using the example of the transition into retirement. Linking Hartmut Rosa's resonance theory, transformational education processes, and practice-theoretical transition research, the paper asks, among other things, how resonance is experienced in transition and how potentially transformational education processes emerge. In a mixed-methods design, quantitative panel data from the German Ageing Survey are triangulated with findings from qualitative case studies. The findings show that resonance experiences unfold in a composition of processual transition constellations and practices, and open up spaces which enable transformations in the relationship between self and world.

Keywords: Resonance, Transitions, Retirement, Transformation, Lifelong Learning

Anschrift der Autorinnen

Luisa Bischoff, M.A., Goethe-Universität Frankfurt am Main,
Graduiertenkolleg Doing Transitions,
Theodor-W.-Adorno-Platz 1, IKB-Gebäude, Postfach 3,
60323 Frankfurt am Main, Deutschland
E-Mail: bischoff@soz.uni-frankfurt.de

Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Annette Franke, Evangelische Hochschule Ludwigsburg,
Gebäude D, Paulusweg 6,
71638 Ludwigsburg, Deutschland
E-Mail: a.franke@eh-ludwigsburg.de

Dr.ⁱⁿ Anna Wanka, Goethe-Universität Frankfurt am Main,
Graduiertenkolleg Doing Transitions,
Theodor-W.-Adorno-Platz 1, IKB-Gebäude, Postfach 3,
60323 Frankfurt am Main, Deutschland
E-Mail: wanka@em.uni-frankfurt.de