

Hof, Christiane; Bernhard, Michael

Übergänge als Anlass für Lernprozesse

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. 181-194. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 68)



Quellenangabe/ Reference:

Hof, Christiane; Bernhard, Michael: Übergänge als Anlass für Lernprozesse - 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. 181-194 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-293434 - DOI: 10.25656/01:29343

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-293434>

<https://doi.org/10.25656/01:29343>

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@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

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 Fernsehsendung, 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

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

Teil I: Perspektiven und Kontexte einer reflexiven Übergangsforschung

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

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

Fabian Kessl
Übergänge in pädagogischen Kontexten.
Eine Reflexion der erziehungswissenschaftlichen Übergangsforschung 49

Teil II: Interdisziplinäre theoretische und empirische Beiträge einer reflexiven Übergangsforschung

Jana Heer/Lilian Coates/Julia Prescher/Marius Hilbert
An Übergängen teilnehmen, Übergänge beobachten?
Ethnografische Forschungen zu Übergängen im Lebenslauf 66

Louka Maju Goetzke
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 Krininger/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 Nägler/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 Krininger/Wolfgang Schröer
Transitions in the Ecology of the Infrastructure of “Cared-for Childhood” 195

Teil IV: Erziehungswissenschaftliche Anfragen an eine reflexive Übergangsforschung

Christiane Hof/Michael Bernhard

Übergänge als Anlass für Lernprozesse

Zusammenfassung: Obwohl Übergänge im Lebenslauf kein neues Thema sind – man denke etwa an van Genneps Abhandlung zu Übergangsriten (1909/1986) oder an die vielfältigen Studien zur Veränderung von Lebensverläufen und ihren sozialen Bedingungen und gesellschaftlichen Folgen (Heinz, Weymann & Huinink, 2009; Shanahan, Mortimer & Kirkpatrick Johnson, 2016) – hat die erziehungswissenschaftliche Forschung das Thema Übergänge eher segmentiert aufgegriffen. So wurden Übergänge nach Lebensaltern (z. B. Jugendliche im Übergang von der Schule in den Beruf), nach pädagogischen Institutionen (z. B. von der Familie in die Kita) und bezogen auf einzelne Teildisziplinen (Transitionen in der Erwachsenenbildung) untersucht. Dadurch geriet allzu leicht aus dem Blick, dass Übergänge im Lebenslauf eng mit grundlegenden erziehungswissenschaftlichen Fragen der Bildung und des Lernens verknüpft sind. Vor dem Hintergrund des Interesses an der Weiterentwicklung des erziehungswissenschaftlichen Lerndiskurses (Göhlich & Zirfas, 2007; Göhlich, Wulf & Zirfas, 2014) erörtert der Beitrag Übergänge im Lebenslauf als Anlass und Rahmung für Lern- und Transformationsprozesse.

Schlagerworte: Übergang, Transition, Lernen, Transformation, Praxistheorie, Pragmatismus

1. Ausgangspunkt

Übergangsforschung befasst sich – so lässt sich allgemein festhalten – mit Veränderungen im Lebens(ver)lauf. Während sich die *Life Course Studies* den sozial-historischen Bedingungen und auch Folgen von Lebensverläufen widmen (Heinz, Weymann & Huinink, 2009; Shanahan, Mortimer & Kirkpatrick Johnson, 2016), orientiert sich die sozialwissenschaftliche Übergangsforschung bislang stärker an der Unterscheidung verschiedener Lebensalter und den damit verbundenen Statusveränderungen. Hierbei interessieren die Formen, Bedingungen und Folgen von Übergängen, denen die Akteure im Wandel ihres (institutionalisierten) Lebenslaufs gegenüberstehen (Schröer, Stauber, Walther, Böhnisch & Lenz, 2013). Die theoretischen wie auch empirischen Zugänge sind dabei vielfältig. Untersucht werden Übergangsriten (van Gennep, 1909/1986), verstanden als institutionalisierte Formen der Initiierung und Begleitung von Übergängen zwischen Lebensphasen (z. B. Prescher, 2021; Wiezorek, 2017) sowie Statuspassagen – und damit Formen der Bewältigung von Rollenerwartungen in veränderten sozialen Po-

sitionen (Nohl, Schittenhelm, Schmidtke & Weiß, 2010). Eine *doing transitions* Perspektive auf Übergänge lenkt den Blick über die Annahme von Übergängen als sozial gegebene Tatsachen hinaus und bringt die soziale Praxis der Herstellung und Gestaltung von Übergängen in den Fokus (Walther, Stauber, Rieger-Ladich & Wanka, 2020).

Die erziehungswissenschaftliche Forschung hat das Thema *Übergänge* entlang der Unterscheidung verschiedener Lebensalter und pädagogischer Institutionen aufgegriffen (Hof, Meuth & Walther, 2014). Entsprechend finden sich vor allem Studien, die sich mit dem Wechsel innerhalb des Bildungssystems befassen – von der Kita in die Grundschule, von der Schule in den Beruf oder ins Studium (Blossfeld & Roßbach, 2019; Thiersch, Silkenbeumer & Labede, 2020). Die Themen reichen dabei von der Frage, wie übergangsbezogene Herausforderungen bewältigt werden und in welcher Weise dabei auch die sozialen Bezugspersonen beteiligt bzw. betroffen sind (Andresen, Seddig & Künstler, 2014; Settersten, 2018) über die Untersuchung der Reproduktion sozialer Ungleichheitsdimensionen in Übergängen (Becker & Reimer, 2010) bis hin zur Rekonstruktion biographischer Möglichkeitsräume, welche sich durch neue Aufgaben und veränderte soziale Räume ergeben können (Hinrichsen, 2020).

Übergänge lassen sich aber nicht nur als Phasen im institutionalisierten Lebenslauf (Kohli, 1985) begreifen, sondern auch als Zeiten der Verunsicherung, die Lern- und Bildungsprozesse nach sich ziehen können. Eine Einbeziehung einer übergangstheoretischen Perspektive, die Übergänge in dieser Weise als Transitionen begreift, eröffnet der Übergangsforschung Anschlüsse an die neuere erziehungswissenschaftliche Lernforschung (Göhlich, Wulf & Zirfas, 2014; Faulstich, 2014). Die Subjektperspektive auf den Übergang und dessen Bewältigung und Gestaltung gerät damit zunehmend in den Blick.

Um die individuellen wie auch sozialen Aspekte des Lernens in Übergängen des Lebenslaufs herauszuarbeiten, möchten wir im Folgenden Übergänge als Transitionen beschreiben.

Während ‚Übergang‘ und ‚Statuspassage‘ Konnotationen freisetzen an einen festen Ort, von dem aus man aufbricht, einen Übergang oder eine Passage durchläuft und wieder an einen festen Ort gelangt, somit eine lineare Richtung von A nach B hinter sich bringt, legt der Begriff ‚Transition‘ mehr Wert auf Bewegungssequenzen, die auch ineinander übergehen und sich überblenden können. (von Felden, 2014b, S. 215–216)

Der Blick wird damit auf die Einzelnen gelenkt, die sich mit Veränderungen in ihrem Leben auseinandersetzen und für die der Übergang einen Anlass für Lernen darstellt. Aus der Perspektive einer an den Prozessen der *Gestaltung* von Übergängen interessierten Übergangsforschung wird hier Lernen nicht allein als eine individuelle Transformation von Selbst- und Weltverständnissen begriffen, sondern vielmehr auf den sozial eingebetteten Vollzug des Lernens fokussiert.

Theoretisch lässt sich dabei an die pragmatistische Lerntheorie Deweys anknüpfen, in der Lernen als Transformation von Erfahrung verstanden wird (Dewey, 1938/1986). Allerdings erscheint Lernen damit primär als individueller Aneignungsprozess, wäh-

rend die sozial-situative Dimension von Lernprozessen – wie sie sich etwa in den normativen Erwartungen an die Gestaltung von Übergängen ebenso wie in sozial geteilten Formen der Generierung und Weitergabe von Wissen zeigt – in den Hintergrund gerät. Um dieser Gefahr zu entgehen (Sfard, 1998) soll in einem zweiten Schritt der Blick auf das Lernen als soziale Praxis gelenkt werden. Im Rückgriff auf die Arbeiten von Lave und Wenger (1991/2003) sowie neuere Praxistheorien lässt sich dadurch – so die Intention – nicht nur die Perspektive auf das Lernen in Übergängen des Lebenslaufs differenzieren, sondern auch ein Beitrag zur Weiterentwicklung des erziehungswissenschaftlichen Lerndiskurses leisten.

2. Übergänge als Transitionen

Betrachtet man Übergänge als Statuswechsel innerhalb des institutionalisierten Lebenslaufs (Walther, 2015), dann rücken verschiedene Fragen ins Zentrum: Wer vollzieht welche Übergänge? Welche Anforderungen ergeben sich aus der neuen Rolle für das Wissen und Handeln? Wie bewältigen die Menschen diese Anforderungen und welche gesellschaftlichen bzw. institutionellen Formen der Unterstützung sind vorhanden bzw. denkbar?

Mit Blick auf die Untersuchung der Bedingungen des Statuswechsels lassen sich dann individuelle Kompetenzen, institutionelle und diskursive Rahmungen ebenso wie die sozial-interaktiven und materiellen Herstellungsbedingungen analysieren. Im Unterschied zu diesem Ansatz, der gleichsam die gesellschaftlichen Erwartungen zum Ausgangspunkt nimmt, findet sich insbesondere in der amerikanischen Diskussion eine Perspektive, die Übergänge als Lebensphasen betrachtet, in denen bisherige Selbstverständlichkeiten schwinden und neues Wissen, Orientierungen und Handlungskonzepte gesucht werden (vgl. Bridges, 2004; Merriam, 2005).

Ins Zentrum der Aufmerksamkeit rücken damit Erfahrungen im Lebensverlauf als „opportunities for learning and development“ (Merriam, 2005, S. 3). Transitionen bilden dabei eine zentrale Grundlage für Beratungskonzepte (Anderson, Goodman & Schlossberg, 2011; Bridges, 2004), fokussieren zunehmend aber auch Lernanlässe: „The transition process involves letting go of the past, experimenting with strategies and behaviors to accommodate the new, and finally, feeling comfortable with the changes one has adopted in terms of identity, values, behaviors, or social roles“ (Merriam, 2005, S. 7).

In der deutschsprachigen Diskussion wurde der Transitionsbegriff insbesondere von Harald Welzer (1990, 1993) aufgegriffen. In kritischer Auseinandersetzung mit einer Übergangsforschung, welche die soziale Reguliertheit von Übergängen in den Mittelpunkt rückt (z. B. Glaser & Strauss, 1971), beschreibt er Transitionen als verdichtete und akzelerierte Veränderungsphasen, deren Bewältigung das Subjekt zu neuen Erfahrungen, Wahrnehmungen und Deutungsweisen führt (Welzer, 1993, S. 19). In den Fokus rücken damit die Formen der „Reorganisation der Selbstwahrnehmung“ (Welzer, 1990, S. 137) infolge der „vielen objektiven Veränderungen“ (Welzer, 1990, S. 137) in der Lebenssituation. Heide von Felden nutzt den Begriff der Transition als Ausgangs-

punkt für die Analyse von Lern- und Bildungsprozessen und leistet damit nicht nur einen Beitrag zur empirischen Rekonstruktion von Transformationen in Lern- und Bildungsprozessen (von Felden, 2018), sondern verbindet auch Übergangsforschung und erziehungswissenschaftliche Lern- und Bildungsforschung (von Felden, 2014b). In der Verhältnisbestimmung von Übergängen, Transitionen und Transformationen konstatiert sie, dass nicht jeder Übergang mit grundlegendem Wandel einhergeht, jedoch Transitionen die Voraussetzung für Transformationen sind.

3. Übergänge als Ausgangspunkt für Lernen und individuelle Transformation

Die Verbindung zwischen Lernen und Übergängen zeigt sich insbesondere dort, wo Lernen nicht nur als Reaktion auf Lehren gefasst, sondern der Blick auf das alltägliche Lernen im Lebenslauf (Hof & Rosenberg, 2018) gelenkt wird. In den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit rücken damit die Einbettung von Lernen in den Lebenszusammenhang sowie die Prozessualität des Lernens. So verweisen Göhlich, Wulf und Zirfas (2014, S. 18) auf das Leben-Lernen als relevantes Thema einer erziehungswissenschaftlichen Lernforschung und die bildungstheoretische Biographieforschung (Koller & Wulfstange, 2014) untersucht – ausgehend von der Unterscheidung zwischen Lernen und Bildung (Göhlich & Zirfas, 2007, S. 15) – transformatorische Bildungsprozesse, verstanden als grundlegende Veränderungen von Selbst- und Weltverhältnissen (Koller, 2012). Der empirische Blick auf Lernen und Transformationsprozesse in Übergängen ermöglicht es, neben kumulativen Lernprozessen und transformativen Bildungsprozessen auch Zwischenräume des Lernens (Benner, 2005), sowie differenzierte Dimensionen, Herausforderungen und Ebenen des Lernens zu rekonstruieren.

Aus dieser Perspektive sind Übergangserfahrungen als mögliche Lernanlässe zu betrachten:

If a life event is utterly incongruous with our previous experiences, we may reject it, and if it is too similar to previous experiences, we may not notice it. For learning to occur, an experience needs to be discomfoting, disquieting, or puzzling enough for us not to reject or ignore it, but to attend to it and reflect on it. It is then that learning takes place. (Merriam, 2005, S. 7–8)

Es bilden mithin nur solche Ereignisse den Ausgangspunkt für Lern- und Bildungsprozesse, die bisherige Handlungs- und Orientierungsmuster infrage stellen und gleichsam zu „personal troubles“ (Ingram, Field & Gallacher, 2009, S. 3) führen. Zu einem Lernanlass werden Übergänge durch die Spannungen, die sich aus dem *Noch*-Nicht-Wissen und *Noch*-Nicht-Können vor dem Hintergrund bisheriger Erfahrungen ergeben. Relevant wird dabei die Aufmerksamkeit, die die Erfahrung erfährt: „Learning from a life event or experience in our lives begins with attending to and reflecting on it“ (Merriam, 2005, S. 8).

Systematisch hat vor allem John Dewey die Bedeutung von Irritationen als Ausgangspunkt für die Auseinandersetzung mit Erfahrungen erörtert. Das Denken beginnt für ihn mit einem diffusen Zustand der Beunruhigung, des Zögerns, des Zweifelns (Dewey, 1933/1986, S. 123).

Thinking begins in what may fairly enough be called a *forked-road* situation, a situation which is ambiguous, that presents a dilemma, that proposes alternatives. As long as our activity glides smoothly along from one thing to another, or as long as we permit our imagination to entertain fancies at pleasure, there is no call for reflection. Difficulty or obstruction in the way of reaching a belief brings us, however, to a pause. In the suspense of uncertainty, we metaphorically climb a tree; we try to find some standpoint from which we may survey additional facts and, getting a more commanding view of the situation, may decide how the facts stand related to one another (Dewey, 1933/1986, S. 122; Hervorh. i. Orig.).

Um die Unsicherheit, den Zweifel zu überwinden, bedient sich der Mensch seiner Fähigkeit zur Reflexion. Er entwickelt gedanklich eine Vorstellung, wie das Problem gelöst werden könne, wie der Zustand der Verunsicherung wieder in einen Zustand des ‚Für-wahr-haltens‘ kommen und dadurch Handlungsfähigkeit erlangt werden könne (Dewey, 1933/1986, S. 206). Dabei führt in einem forschend-reflektierenden Prozess die vorreflexiv erfahrene Irritation zunächst zum Hervortreten spontaner Anregungen und Lösungsmöglichkeiten als „suggestions“ (Dewey, 1933/1986, S. 200), woraufhin das Problem interpretiert und intellektualisiert wird. Über die Aufstellung von Hypothesen, rationelles Schlussfolgern und theoriegesteuerte Handlungsversuche wird nun geprüft, ob sich die Annahmen bewahrheiten oder widerlegt werden müssen. Durch die so gewonnenen neuen Erfahrungen entsteht eine ‚neue Ordnung von Tatsachen‘ (Dewey, 1938/1986, S. 117), die eine veränderte Sicht auf die Welt und dadurch eine passendere Handlungsfähigkeit ermöglicht. Wie Dewey (1938/1988) Erfahrung interaktiv sowohl als passiven Prozess des Erleidens (von Umweltereignissen) als auch als aktiven Prozess der Interpretation und Gestaltung dieser Situationen begreift, so stellt sich auch Lernen als kontinuierlicher Prozess der Deutung und Gestaltung der Umwelt dar.

Im Wechselspiel zwischen den (irritierenden) Impulsen der Umwelt und den Formen der Erfahrungsverarbeitung zeigt sich der Lernprozess, der sich in transformierten Handlungs- und Deutungsmustern (habits) ausdrückt:

The basic characteristic of habit is that every experience enacted and undergone modifies the one who acts and undergoes, while this modification affects, whether we wish it or not, the quality of subsequent experiences. For it is a somewhat different person who enters into them. (Dewey, 1938/1988, S. 18)

Durch Irritationen ausgelöstes Lernen findet damit nicht nur *in* Transformationen statt, sondern auch *als* Transformation (vgl. auch English, 2005; Fromme, 2001; Lave, 2019; Schäffter, 1997).

Die Verarbeitung und Reflexion von zunächst desorientierenden Erfahrungen und den sich dadurch transformierenden Bezugsrahmen ist auch zentral in den Arbeiten zu Lernen als Transformation von Jack Mezirow (2000) (vgl. hierzu auch Taylor & Cranton, 2012; Laros, Fuhr & Taylor, 2017).

„*Transformative learning* refers to the processes that result in significant and irreversible changes in the way a person experiences, conceptualizes, and interacts with the world“ (Hoggan, 2016, S. 71; Hervorh. i. Orig.).

Den Ausgangspunkt bildet die Annahme, dass Menschen ihre Welt vor dem Hintergrund ihrer „taken-for-granted frames of reference (meaning perspectives, habits of mind, mindsets)“ interpretieren (Mezirow, 2000, S. 7). Wenn sich dieses Wissen und die entsprechenden *frames of reference* als nicht hilfreich für das Verstehen einer neuen Situation oder zur Lösung eines Problems erweist, dann hat die Person zwei Möglichkeiten: Entweder sie ignoriert das Problem oder sie nimmt die Irritation als Anlass dafür, sich neue Sichtweisen anzueignen. Wenn die gewonnenen neuen Überzeugungen in den persönlichen Wissensvorrat eingebettet und die damit einhergehenden Handlungsskripte habitualisiert wurden, wird die Transformation der *habits of mind* als beendet angesehen (Mezirow, 1991, S. 168). Die neuen Perspektiven „may generate beliefs and opinions that will prove more true or justified to guide action“ (Mezirow, 2000, S. 7). Transformatives Lernen, wie von Mezirow beschrieben, kann sich in einer Erweiterung vorhandener Schemata, dem Erwerb neuer Sichtweisen, der Reflexion und Transformation von Bedeutungsschemata und der kritischen Reflexion und Veränderung bisheriger Deutungsmuster zeigen (Mezirow, 2000, S. 19; Fuhr, 2018, S. 87–88).

Lernen in Übergängen des Lebenslaufs erweist sich in der pragmatistischen Tradition als ein Prozess der reflexiven Interaktion mit Erfahrungen, durch die ein Fortschritt im Handeln möglich wird. Die Erfahrung verweist zugleich auf die soziale und kulturelle Situiertheit des Lernens (Jarvis, 2006, 2009). Die Interpretation der Übergangserfahrung ergibt sich nicht nur aus der individuellen Bearbeitung der Einzelnen, sondern ist stets sozial gerahmt und mit normativen Erwartungen verbunden. Erst das Verständnis von Lernen als individuelles *und* soziales Geschehen erlaubt demzufolge den Blick auf die Prozessualität des Lernens im Lebenslauf (Hof, 2018, S. 184).

4. Lernen in Übergängen des Lebenslaufs als soziale Praxis

Die Analyse übergangsbezogener Lern- und Bildungsprozesse interessiert sich vor allem für die Veränderung von Selbst- und Weltverhältnissen bzw. den Verhältnissen zu anderen. Diese werden als Aneignung neuen Wissens und Könnens modelliert oder als Transformation bisheriger Orientierungs- und Handlungsmuster rekonstruiert. Lernen wird damit als innerer Prozess der Aneignung und Transformation von Wissen und Kompetenzen konzipiert. Soziale Aspekte kommen als Kontextbedingungen in den Blick – wenn etwa sozialstrukturelle Lebensbedingungen erfasst (Becker & Reimer,

2010) oder Milieuzugehörigkeiten, institutionelle Rahmen wie auch kollektive Diskurse bei der Analyse der erzählten Erfahrungen der Lernenden (Dausien, Rothe & Schwendowius, 2016) berücksichtigt werden.

Fokussiert man nicht mehr alleine auf die individuellen Formen der Transformation von Wissen und Erfahrungen als Reaktion auf Verunsicherungen im Lebensverlauf, sondern vielmehr auf die Frage, wie Menschen biographische Übergänge gestalten, dann weitet sich der lerntheoretische Blick. Die Sicht auf Übergänge aus einer *doing transitions* Perspektive (Walther, Stauber, Rieger-Ladich & Wanka, 2020; siehe auch die Einleitung in diesen Band) fokussiert auf die sozialen Praktiken, durch die Übergänge hergestellt werden (vgl. Wanka, Rieger-Ladich, Stauber & Walther, 2020, S. 20; Wanka, 2020), und eröffnet damit den Raum für eine Hinwendung zu Theorien, die Lernen in Übergängen *als soziale Praxis* konzipieren und die Relationalität individueller Erfahrungsverarbeitung und sozialer Möglichkeitsräume einbeziehen.

Die soziale Einbettung von Lernen haben insbesondere Jean Lave und Etienne Wenger (1991/2003) untersucht. Anhand ethnographischer Studien, in denen sie Vermittlungs- und Aneignungsprozesse in unterschiedlichen Arbeitskontexten (*apprenticeship*) analysierten, konnten sie zeigen, dass hier Wissensvermittlung nicht als explizites Be-Lehren durch Expertinnen oder Meister geschieht, sondern durch die Teilnahme der *Newcomer* an den Arbeitsaktivitäten und die Bearbeitung unterschiedlich komplexer Aufgaben. Lernen findet hier also eingelagert in konkretes (Arbeits-)Handeln statt. Dabei ist nicht nur der Aneignungsprozess situiert, sondern auch die spezifische Bedeutung des Wissens ist situativ relevant und ergibt sich aus der konkreten Aufgabe.

Die Mitarbeitenden in der Werkstatt sind Teil einer *Community of Practice* und erwerben durch die Partizipation ein sozial geteiltes Wissen – Sachkenntnisse ebenso wie Fertigkeiten, Wissen um Interaktionsformen und Bewertungsmaßstäbe – mit Hilfe dessen sie die gemeinsame Aufgabe erfüllen. Lave und Wenger beschreiben Lernen daher auch als Form der legitimen Teilnahme an den institutionalisierten sozialen Praktiken der (Arbeits-)Gemeinschaft.

„Legitimate peripheral participation“ provides a way to speak about the relation between newcomers and old-timers, and about activities, identities, artefacts, and communities of knowledge and practice. It concerns the process by which newcomers become part of a community of practice. A person’s intentions to learn are engaged and the meaning of learning is configured through the process of becoming a full participant in a sociocultural practice. This social process includes, indeed it subsumes, the learning of knowledgeable skills. (Lave & Wenger, 1991/2003, S. 29)

Diese Perspektive hat zentrale Implikationen für die Theorie des Lernens – welche bislang aber nur sehr selektiv Eingang in die deutsche erziehungswissenschaftliche Diskussion finden.

So distanzieren sich Lave und Wenger von einem Verständnis des Lernens als individuelles oder psychisches Phänomen und betrachten es stattdessen als „an integral and inseparable aspect of social practice“ (Lave & Wenger, 1991/2003, S. 31). Damit ver-

bindet sich die Kritik an der dichotomen Gegenüberstellung von Person und Umwelt, von Denken und Handeln, von Lernen und Leben. Denn: „Everyday life and learning both make and are made in the medium of participants’ partial participation in ongoing, changing social practice“ (Lave, 2019, S. 129). Es sind die ‚ganzen‘ Menschen, die ihr Leben führen und dabei an der sozialen Welt teilnehmen. Lernen ist damit Teil der sozialen Praxis. „It is a perspective that locates learning, not in the head or outside it, but in the relationship between the person and the world, which for human beings is a social person in a social world“ (Wenger, 2010, S. 1).

Lave und Wenger wenden sich allerdings gegen die Vorstellung, dass die Lernenden in vorgängig vorhandene und durch stabile Wissens- und Interaktionsordnungen gekennzeichnete soziale Welten einsozialisiert werden. Vielmehr betonen sie die wechselseitige Beziehung von Person und Welt. Der durch die jeweilige soziale Welt konstituierte Kontext beeinflusst damit das Handeln und Denken der beteiligten Personen wie umgekehrt auch die Aktivitäten der Menschen die soziale Welt gestalten. In diesem Sinne ist es verkürzt, Lernen als Prozess der Veränderung von Wissen und Können anzusehen, der abhängig ist von dem sozial-situativen Kontext. Denn damit wird die Gegenüberstellung von lernender Person und sozialem Kontext aufrechterhalten. Vielmehr gilt es, Lernen als Bestandteil unseres alltäglichen Lebens zu betrachten: „it is the transformation of people that accompanies their participation in practices“ (Schatzki, 2017, S. 26). Insofern ist Lernen konstitutiver Teil jeder sozialen Praxis.

5. Ausblick

Die Theorie sozial-situativen Lernens von Lave und Wenger lässt sich verknüpfen mit neueren Praxistheorien (Reckwitz, 2003; Schäfer, 2016), die nicht das intentionale Handeln der Akteure zum Ausgangspunkt sozialwissenschaftlicher Analysen nehmen, sondern soziale Praktiken – verstanden als „nexus of doings and sayings“ (Schatzki, 1996, S. 89) bzw. als Verbindung von Aktivitäten (*doings*), Sprachspielen (*sayings*) und Beziehungen (*relatings*) (Kemmis et al., 2014) – fokussieren. So haben Lave und Wenger mit ihrer Theorie sozial-situativen Lernens den Blick dafür geöffnet, dass Lernen in soziale Praktiken eingelagert ist und durch die Teilnahme an den sozialen Praktiken die erforderliche „Mitspielfähigkeit“ (Alkemeyer & Buschmann, 2017, S. 272) erworben wird:

learning is *always* and *only* a process of being stirred into practices, even when a learner is learning alone or from participation with others in shared activities. We learn not only knowledge, embodied in our minds, bodies and feelings, but also how to interact with others and the world; our learning is not only epistemologically secured (as cognitive knowledge) but also *interactionally secured* in sayings, doings and relatings that take place amid the cultural-discursive, material-economic and social-political arrangements that pertain in the settings we inhabit. Our learning is bigger than us; it always positions and orients us in a shared, three dimensional – semantic, material and social – world. (Kemmis et al., 2014, S. 59; Hervorh. i. Orig.)

Der damit beschriebene Lernprozess bezieht sich auf die Teilnahme an *einer* sozialen Praxis – zum Beispiel die Praxis des Schneiderhandwerks.

Aus der Perspektive der Einzelnen stellt sich die Situation aber etwas komplexer dar. Die einzelne Person nimmt nicht nur an *einer Community of Practice* teil – etwa der von Schneiderinnen und Schneidern –, sondern sie wechselt zwischen verschiedenen *Communities*.

Learning takes a course in the metaphorical sense of forming a progression, different acquisition episodes overlapping or occurring successively and building on prior ones. (...) Learning also takes a course in the literal sense that its occurrences form a broken space-time path through bundles of practices and arrangements. (Schatzki, 2017, S. 30)

Praxistheoretisch gesprochen ist das Leben der oder des Einzelnen als Sequenz von Aktivitäten zu beschreiben. Diese verketteten sich zu *trajectories* (Lave, 1997; Dreier, 1999): „Trajectories are made and made possible in ongoing relations of participation in practice“ (Lave, 1997, S. 131). So bedeutsam gesellschaftliche Institutionen und soziale Praktiken für die Gestaltung der Lebensverläufe auch sein mögen, sie determinieren in praxistheoretischer Perspektive nicht die Lebensführung. Vielmehr bieten die verschiedenen institutionalisierten sozialen Praktiken Möglichkeiten an, sich daran zu beteiligen. *Ob* sich konkrete Personen beteiligen, *an welchen Communities* und *wie* sie sich beteiligen, dies ergibt sich weder allein aus der Intention der Person noch aus den Erwartungen der Institution, sondern aus der spezifischen Relation zwischen beiden. Denn: „Trajectories of participation involve movement across space, place and communities of practice“ (Lave, 1997, S. 132).

Um Lernen als soziale Praxis detailliert zu beschreiben, gilt es also näher hinzusehen: „Which learning opportunities are afforded at these locations depend on the practices that are carried on at them, for example, leather good production practices (apprenticeship), cooking practices, teaching practices, training practices, review practices, and the like“ (Schatzki, 2017, S. 30). Eine Übergangsforschung, die sich für die Prozesse der Gestaltung von Übergängen interessiert und diese Perspektive auf die Untersuchung von Lernen in Übergängen überträgt, fordert somit dazu auf, Lernen nicht allein als zeitlich strukturierten Prozess der individuellen Transformation von Selbst- und Weltverständnissen zu begreifen, sondern den Blick auf die soziale Einbettung des Lernens zu lenken. Durch Partizipation an Praktiken werden auch diese von den Lernenden verändert und neues (Handlungs-)Wissen generiert. Vor dem Hintergrund der Annahme, dass Irritationen den Ausgangspunkt für Lernen darstellen, ist danach zu fragen, welche Irritationen in den Fokus der Aufmerksamkeit kommen, wie die Menschen damit umgehen und welche weiteren Aktivitäten sich daraus ergeben.

Das Verständnis von Lernen als sozialer Praxis fordert darüber hinaus dazu auf, die soziale Situiertheit der Aktivitäten zu beleuchten und damit die je spezifische Gestalt von *doings*, *sayings* und materiellen Arrangements einzubeziehen. Denn die Menschen machen Erfahrungen (in) der sozialen Welt und sie interpretieren und reflektieren diese

Erfahrungen vor dem Hintergrund der in dieser sozialen Welt als relevant angesehenen Perspektiven und Erwartungen. Nicht zuletzt beziehen sie sich in ihren Aktivitäten auf sozial verfügbare Interaktionsregeln und Gestaltungsspielräume: „Life trajectories pass through, occur on the background of, and are part of as well as dependent on bundles of practices and arrangements. Lives and practice-arrangements are distinct phenomena even though they episodically coincide and are mutually dependent“ (Schatzki, 2019, S. 68).

Der jeweilige Umgang mit Irritationen und unerwarteten Erfahrungen ist in praxistheoretischer Perspektive damit als soziale Praxis zu verstehen, in der sich die Einzelnen auf „bundles of practices and arrangements“ (Schatzki, 2016, S. 26) beziehen können. Die Frage, für welchen Weg sie sich entscheiden, wäre dann empirisch zu klären. Neben diesem Plädoyer für eine empirische Lern- und Bildungsprozessforschung erfordert die Betrachtung von Übergängen als Ausgangspunkt für Lernprozesse darüber hinaus die Analyse institutionalisierter Praxisbündel und *Communities of Practice* als Möglichkeitsräume für Lernen.

Literatur

- Alkemeyer, T. & Buschmann, N. (2017). Befähigen. Praxistheoretische Überlegungen zur Subjektivierung von Mitspielfähigkeit. In M. Rieger-Ladich & C. Grabau (Hrsg.), *Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: Springer VS.
- Anderson, M., Goodman, J., & Schlossberg, N. (2011). *Counseling Adults in Transition. Linking Theory With Practice in a Diverse World* (4. Ed.). New York: Springer.
- Andresen, S., Sedding, N., & Künstler, S. (2014). Das Konzept der Schulfähigkeit als Schlüssel zum Übergang. Kulturhistorische und sozialwissenschaftliche Perspektiven auf die Analyse eines bildungsrelevanten Übergangs. 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. 37–48). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Becker, B., & Reimer, D. (2010). Etappen in der Bildungsbiographie. Wann und wie entsteht Ungleichheit? In Dies. (Hrsg.), *Vom Kindergarten bis zur Hochschule. Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie*. (S. 7–15). Wiesbaden: Springer VS.
- Benner, D. (2005). Einleitung. In Ders. (Hrsg.), *Erziehung – Bildung – Negativität* (49. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, S. 49–61). Weinheim/Basel: Beltz.
- Blossfeld, H.-P., & Roßbach, H.-G. (2019). *Education As a Lifelong Process. The German National Educational Panel Study (NEPS)* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Bridges, W. (2004). *Transitions. Making Sense of Life's Changes* (2. Ed.). Cambridge: Da Capo Pr.
- Dausien, B., Rothe, D., & Schwendowius, D. (2016). Teilhabe und Ausgrenzung als biographische Erfahrung. Einführung in eine biographiewissenschaftliche Analyseperspektive. In Dies. (Hrsg.), *Bildungswege. Biographien zwischen Teilhabe und Ausgrenzung* (S. 25–68). Frankfurt a. M.: Campus.
- Dewey, J. (1933/1986). How We Think. In J.A. Boydston (Ed.), *John Dewey – The later works (1925–1953)* (Vol. 8: 1933, pp. 105–352). Carbondale, Ill. [i. e.]: Southern Ill. Univ. Pr.
- Dewey, J. (1938/1986). Logic: The Theory of Inquiry. In J.A. Boydston (Ed.), *John Dewey – The later works, 1925–1953* (Vol 12: 1938, pp. 1–793). Carbondale, Ill.: Southern Ill. Univ. Pr.
- Dewey, J. (1938/1988). Experience and Education. In J.A. Boydston (Ed.), *John Dewey – The later works, 1925–1953* (Vol: 13: 1938–1939, pp. 1–62). Carbondale: Southern Ill. Univ. Pr.

- Dreier, O. (1999). Personal Trajectories of Participation across Contexts of Social Practice. *Outlines. Critical Practice Studies*, 1(1), 5–32.
- English, A. (2005). Negativität der Erfahrung, Pragmatismus und die Grundstruktur des Lernens. Erziehungswissenschaftliche Reflexionen zur Bedeutung des Pragmatismus von Peirce, James und Mead für Deweys Theorie der reflective experience. In D. Benner (Hrsg.), *Erziehung – Bildung – Negativität* (49. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, S. 49–61). Weinheim/Basel: Beltz.
- Faulstich, P. (Hrsg.) (2014). *Lerndebatten. Phänomenologische, pragmatistische und kritische Lerntheorien in der Diskussion*. Bielefeld: transcript.
- Fromme, J. (2001). Irritation als ein zentrales Motiv für Lernen und Bildung. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 77(4), 409–428.
- Fuhr, T. (2018). Lernen im Lebenslauf als transformatives Lernen. In C. Hof & H. Rosenberg (Hrsg.), *Lernen im Lebenslauf. Theoretische Perspektiven und empirische Zugänge* (S. 83–104). Wiesbaden: Springer VS.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1971). *Status passage*. Chicago: Routledge & Kegan Paul.
- Göhlich, M., & Zirfas, J. (2007). *Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Göhlich, M., Wulf, C., & Zirfas, J. (Hrsg.) (2014). *Pädagogische Theorien des Lernens*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Heinz, W. R., Weymann, A. & Huinink, J. (Eds.) (2009). *The life course reader. Individuals and societies across time*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Hinrichsen, M. (2020). *Das FSJ als biographischer Zwischenraum. (Re-)Konstruktionen von Bildungswegen junger Erwachsener*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hof, C. (2018). Der Lebenslauf als Rahmen für Lern- und Bildungsprozesse. Perspektiven und Desiderata. In Dies. & H. Rosenberg (Hrsg.), *Lernen im Lebenslauf. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde* (S. 181–204). Wiesbaden: Springer VS.
- Hof, C., & Rosenberg, H. (Hrsg.) (2018). *Lernen im Lebenslauf. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hof, C., Meuth, M., & Walther, A. (Hrsg.) (2014). *Pädagogik der Übergänge. Übergänge in Lebenslauf und Biographie als Anlässe und Bezugspunkte von Erziehung, Bildung und Hilfe*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Hoggan, C. D. (2016). Transformative Learning as a Metatheory. *Adult Education Quarterly*, 66(1), 57–75.
- Ingram, R., Field, J., & Gallacher, J. (2009). Learning transitions: research, policy, practice. In J. Field, J. Gallacher & R. Ingram (Eds.), *Researching Transitions in Lifelong Learning* (pp. 1–6). London/New York: Routledge.
- Jarvis, P. (2006). *Towards a Comprehensive Theory of Human Learning*. London/New York: Routledge.
- Jarvis, P. (2009). Learning to be a person in society: learning to be me. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary Theories of Learning* (pp. 21–34). London/New York: Routledge.
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Grove, C., Hardy, I., Grootenboer, P., & Bristol, L. (2014). *Changing Practices, Changing Education*. Singapore/Heidelberg/New York/Dordrecht/London: Springer.
- Kohli, M. (1985). Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 37(1), 1–29.
- Koller, H.-C. (2012). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Koller, H.-C., & Wulf, G. (Hrsg.) (2014). *Lebensgeschichte als Bildungsprozess? Perspektiven bildungstheoretischer Biographieforschung*. Bielefeld: transcript.

- Laros, A., Fuhr, T., & Taylor, E. W. (Eds.) (2017). *Transformative learning meets Bildung. An international exchange*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Lave, J. (1997). On Learning. *Forum Kritische Psychologie*, 38, 120–135.
- Lave, J. (2019). *Learning and everyday life. Access, participation and changing practice*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991/2003). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Merriam, S. B. (2005). How Adult Life Transitions Foster Learning and Development. In M. A. Wolf (Ed.), *Adulthood. New Terrain* (pp. 3–14). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2000). Learning to think like an Adult: Core Concepts of Transformation Theory. In Ders. (Hrsg.), *Learning as Transformation* (pp. 3–33). San Francisco: Jossey-Bass.
- Nohl, A.-M., Schittenhelm, K., Schmidtke, O., & Weiß, A. (Hrsg.) (2010). *Kulturelles Kapital in der Migration. Hochqualifizierte Einwanderer und Einwanderinnen auf dem Arbeitsmarkt*. Wiesbaden: Springer VS.
- Prescher, J. (2021). *Jugendweihe machen. Übergangsrituale und Praktiken – eine ethnographische Studie*. Dissertation, Goethe-Universität Frankfurt am Main.
- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, 32(4), 282–301.
- Schäfer, H. (Hrsg.) (2016). *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm*. Bielefeld: transcript.
- Schäffter, O. (1997). Irritation als Lernanlass. Bildung zwischen Helfen, Heilen und Lehren. In Krüger, H.-H. (Hrsg.), *Bildung zwischen Markt und Staat* (S. 691–708). Opladen: Leske + Budrich.
- Schatzki, T. R. (1996). *Social practices. A Wittgensteinian approach to human activity and the social*. Cambridge: Cambridge Univ. Pr.
- Schatzki, T. R. (2016). Crises and adjustments in ongoing life. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 41, 17–33.
- Schatzki, T. R. (2017). Practices and Learning. In P. Grootenboer, C. Edwards-Groves & S. Choy (Eds.), *Practice theory perspectives on pedagogy and education. Praxis, diversity and contestation* (pp. 23–43). Singapore/Heidelberg/New York/Dordrecht/London: Springer.
- Schatzki, T. R. (2019). *Social change in a material world*. London: Routledge.
- Schröer, W., Stauber, B., Walther, A., Böhnisch, L., & Lenz, K. (Hrsg.) (2013). *Handbuch Übergänge*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Settersten, R. A. (2018). Nine Ways That Social Relationships Matter for the Life Course. In D. Alwin, D. Felmlee & D. Kreager (Eds.), *Social Networks and the Life Course. Integrating the Development of Human Lives and Social Relational Networks* (Vol 2: Frontiers in Sociology and Social Research, pp. 27–40). Cham: Springer.
- Sfard, A. (1998). On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One. *Educational Researcher*, 27(2), 4–13.
- Shanahan, M. J., Mortimer, J. T., & Kirkpatrick Johnson, M. (Eds.) (2016). *Handbook of the Life Course. Volume II*. Cham: Springer.
- Taylor, E. W., & Cranton, P. (Eds.) (2012). *The Handbook of Transformative Learning. Theory, Research, and Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Thiersch, S., Silkenbeumer, M., & Labede, J. (Hrsg.) (2020). *Individualisierte Übergänge. Aufstiege, Abstiege und Umstiege im Bildungssystem*. Wiesbaden: Springer VS.
- van Gennep, A. (1909/1986). *Übergangsriten*. Frankfurt a. M.: Campus.
- von Felden, H. (2014a). Transformationen in Lern- und Bildungsprozessen und Transitionen in Übergängen. In Dies., O. Schäffter & H. Schicke (Hrsg.), *Denken in Übergängen. Weiterbildung in transitorischen Lebenslagen* (S. 61–84). Wiesbaden: Springer VS.

- von Felden, H. (2014b). Transitionen zwischen Studium und Beruf als Suchbewegungen. In Dies., O. Schäffter & H. Schicke (Hrsg.), *Denken in Übergängen. Weiterbildung in transitorischen Lebenslagen* (S. 209–236). Wiesbaden: Springer VS.
- von Felden, H. (2018). Zur Erforschung von Lern- und Bildungsprozessen über die Lebenszeit aus biographieanalytischer Perspektive. In C. Hof & H. Rosenberg (Hrsg.), *Lernen im Lebenslauf* (S. 42–63). Wiesbaden: Springer VS.
- 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., Stauber, B., Rieger-Ladich, M., & Wanka, A. (Hrsg.) (2020). *Reflexive Übergangsforschung. Theoretische und methodologische Grundlagen*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- 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). Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Wanka, A., Rieger-Ladich, M., Stauber, B., & Walther, A. (2020). Doing Transitions. Perspektiven und Ziele einer reflexiven Übergangsforschung. In Dies. (Hrsg.), *Reflexive Übergangsforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Herausforderungen* (S. 11–38). Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Welzer, H. (1990). *Zwischen den Stühlen. Eine Längsschnittuntersuchung zum Übergangsprozess von Hochschulabsolventen*. Weinheim: Dt. Studien-Verl.
- Welzer, H. (1993). *Transitionen. Zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse*. Tübingen: Ed. Diskord.
- Wenger, E. (2010). Communities of practice and social learning systems: the career of a concept. In C. Blackmore (Ed.), *Social Learning Systems and Communities of Practice* (pp. 179–198). London: Springer.
- Wiezorek, C. (2017). Biographieforschung und Bildungsforschung. Potenziale erziehungswissenschaftlicher Perspektiven auf die Erforschung von Lern- und Bildungsprozessen. *ZQF – Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 18(1), 21–40.

Abstract: Although life course transitions are not a new topic – see for instance van Gennep’s work on rites of passage (1909/1986) or various studies on changes in the life course, their social conditions, and societal consequences (Heinz, Weymann, & Huinink, 2009; Shanahan, Mortimer & Kirkpatrick Johnson, 2016) – educational research has explored the topic of transitions in a rather segmented fashion. Transitions have been investigated according to age (e. g., youth transitioning from school to work), according to pedagogical institutions (e. g., from family to day care) and pertaining to pedagogical sub-disciplines (transitions in adult education). As a result, it was easy to lose sight of the connections between life course transitions and profound pedagogical questions of education and learning. With the aim to further develop the educational learning discourse (Göhlich & Zirfas, 2007; Göhlich, Wulf & Zirfas, 2014), this article discusses life course transitions as an impetus and framework for learning and transformation processes.

Keywords: Transitions, Learning, Transformation, Practice Theory, Pragmatism

Anschrift der Autor:innen

Prof. Dr. Christiane Hof, Goethe-Universität Frankfurt am Main,
Arbeitsbereich Erwachsenenbildung/Weiterbildung,
Theodor-W.-Adorno-Platz 6, 60323 Frankfurt/Main, Deutschland
E-Mail: hof@em.uni-frankfurt.de

Michael Bernhard, M.A., Goethe-Universität Frankfurt am Main,
Arbeitsbereich Erwachsenenbildung/Weiterbildung,
Theodor-W.-Adorno-Platz 6, 60323 Frankfurt/Main, Deutschland
E-Mail: m.bernhard@em.uni-frankfurt.de