

Christiane Hof | Miriam Meuth |  
Andreas Walther (Hrsg.)

# Pädagogik der Übergänge

Übergänge in Lebenslauf und  
Biografie als Anlässe und  
Bezugspunkte von Erziehung,  
Bildung und Hilfe

Christiane Hof | Miriam Meuth | Andreas Walther (Hrsg.)  
Pädagogik der Übergänge

# Übergangs- und Bewältigungsforschung

Herausgegeben von

Andreas Oehme | Barbara Stauber | Inga Truschkat |

Andreas Walther

Christiane Hof | Miriam Meuth |  
Andreas Walther (Hrsg.)

# **Pädagogik der Übergänge**

Übergänge in Lebenslauf und Biografie als  
Anlässe und Bezugspunkte von Erziehung,  
Bildung und Hilfe

**BELTZ**                      **JUVENTA**

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

© 2014 Beltz Juventa · Weinheim und Basel  
[www.beltz.de](http://www.beltz.de) · [www.juventa.de](http://www.juventa.de)

ISBN 978-3-7799-4282-5

# Inhalt

<i>Miriam Meuth, Christiane Hof und Andreas Walther</i> Warum eine Pädagogik der Übergänge? Einleitung und Überblick	7
<i>Andreas Walther</i> Übergänge im Lebenslauf zwischen Standardisierung und Entstandardisierung	14
<i>Sabine Andresen, Nadine Seddig und Sophie Künstler</i> Das Konzept der Schulfähigkeit als Schlüssel zum Übergang. Kulturhistorische und sozialwissenschaftliche Perspektiven auf die Analyse eines bildungsrelevanten Übergangs	37
<i>Marcus Balzereit und Christian Kolbe</i> Mechanismen der Zurichtung und Ausschließung an Übergängen in Schule und Arbeitsmarkt	49
<i>Andreas Walther</i> Übergangsregimes. Übergänge zwischen Schule und Arbeit im internationalen Vergleich	78
<i>Miriam Meuth</i> ,Wohnen' und ,Ausbildung' als Teilübergänge zwischen Jugend und Erwachsensein. Überlegungen zu einer erweiterten Sicht auf Übergänge	104
<i>Christiane Hof</i> Familiengründung als Übergang im Erwachsenenalter. Anschlüsse für eine Pädagogik der Übergänge	128
<i>Christiane Hof und Cornelia Maier-Gutheil</i> Übergänge im Erwachsenenalter. Befunde und offene Fragen für die Erwachsenenbildung	146

<i>Cornelia Maier-Gutheil</i> Entwicklung pädagogischer Professionalität als Lern- und Bildungstransitionen	168
<i>Frank Oswald und Annette Franke</i> Übergänge im höheren Erwachsenenalter am Beispiel der Themen Erwerbsleben und Wohnen	185
<i>Andreas Walther, Christiane Hof und Miriam Meuth</i> Vermittlung und Aneignung in Lebenslauf und Biographie. Perspektiven einer Pädagogik der Übergänge	218
Die Autorinnen und Autoren	241

Miriam Meuth, Christiane Hof und Andreas Walther

# Warum eine Pädagogik der Übergänge?

Einleitung und Überblick

Nicht erst der Diskurs und das Konzept des lebenslangen Lernens haben darauf aufmerksam gemacht, dass Lebenslauf und Biographie relevante Orientierungsgrößen für Pädagogik und Erziehungswissenschaft sind. Pädagogische Handlungsfelder orientieren sich an Lebensaltern, wobei neben der Kindheit und Jugend zunehmend auch das jüngere, mittlere und höhere Erwachsenenalter in den Blick pädagogischer Institutionen kommen. Eine genauere Analyse erlaubt zu präzisieren, dass es in vielen Fällen Übergänge im Lebenslauf sind, die Anlässe für pädagogisches Handeln sind, sei es die Vorbereitung auf einen anstehenden Übergang, sei es die Begleitung desselben oder die Kompensation der Auswirkungen im Falle eines Scheiterns an den herrschenden Normalitätsstandards. Formale Bildung gilt dabei als wesentliche Strukturkategorie ungleicher Lebenschancen und die „normale“ Lebensführung ist mehr oder weniger explizites Ziel pädagogischen Handelns. Das Verhältnis zwischen dem Lebenslauf als institutionalisiertem Ablaufmuster und der Biographie als subjektiver Lebensgeschichte stellt dabei einen Zugang zum Wechselverhältnis zwischen Struktur und Handeln dar, das individuelle Bewältigungs- und Bildungsprozesse wie auch pädagogisches Handeln rahmt und strukturiert. Analog zu dieser Dialektik von institutionalisierter pädagogischer Ordnung des Lebenslaufs und Biographie ist auch im Rahmen der vorliegenden „Pädagogik der Übergänge“ die Vermittlungsseite in ihrem Wechselverhältnis mit der Seite der subjektiven Aneignung zu denken.

Die zunehmende Orientierung an den Übergängen im Lebenslauf ist dabei vor dem Hintergrund der Standardisierung und Entstandardisierung von Lebensläufen im Prozess zu sehen. Angesichts der Individualisierung der Vergesellschaftung in der Moderne stellte die Ausdifferenzierung eines institutionalisierten Lebenslaufes eine Möglichkeit dar, individuelle Lebensführung und gesellschaftliche Arbeitsteilung aufeinander zu beziehen. Bildungssystem und Wohlfahrtsstaat waren und sind zentrale Instanzen der Regulierung und Normalisierung von Lebensaltersrollen und der Übergän-



ge zwischen ihnen. Die Entstandardisierung von Lebensläufen in der späten Moderne bedeutet jedoch, dass die Lebensaltersrollen an Stabilität verlieren und ihre Grenzen weniger eindeutig verlaufen, während sich Übergänge verlängern, offener und ungewisser werden und sie deutlicher in ihrer Kontingenz wahrgenommen werden. Übergänge sind deshalb derzeit eine immer wichtiger werdende heuristische Figur und Forschungsperspektive in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. Auf der einen Seite geraten immer mehr Übergänge in den Blick der Forschung wie auch immer mehr Phänomene des Wandels oder des Wechsels zwischen sozialen Situationen und Zuständen als Übergänge thematisiert werden. Beispiele hierfür sind das nationale Bildungspanel (Blossfeld/Roßbach/Maurice 2011), aber auch erziehungswissenschaftlich geprägte Übersichtspublikationen zu „Übergängen in Bildung und Ausbildung“ (Schumacher 2004), „Beratung im Übergang“ (Walther/Weinhardt 2013) bis hin zu einem vor allem durch erziehungswissenschaftliche Beiträge geprägten „Handbuch Übergänge“ (Schröer u. a. 2013). Auf der anderen Seite beziehen sich zunehmend pädagogische Angebote explizit auf Übergänge in und zwischen unterschiedlichen Lebensaltern, und zwar von der Gestaltung des Übergangs von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule bis hin zum arbeitsmarktbezogenen regionalen Übergangsmanagement (vgl. Braun/Reißig 2011; Oehlmann/Manning-Clechowitz/Sitter 2011; Oehme 2013).

Ausgehend von diesen Feststellungen wurde im Sommersemester 2012 am Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung des Fachbereichs Erziehungswissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt am Main eine Ringvorlesung zum Thema „Übergänge in Lebenslauf und Biographie als Anlässe und Bezugspunkte von Erziehung, Bildung und Hilfe“ organisiert. Sie bildet den Entstehungsrahmen des vorliegenden Sammelbandes, der eine analytische Perspektive auf die „pädagogische Strukturierung des Lebenslaufs“ richtet (siehe den Beitrag von Walther, Hof und Meuth in diesem Band). Damit soll ein disziplinärer Beitrag zu einer „Pädagogik der Übergänge“ ebenso wie zur Weiterentwicklung der transdisziplinären Übergangsforschung geleistet werden.

Die Beiträge thematisieren sowohl generelle Strukturen, Mechanismen und (nicht)pädagogische Implikationen von Übergängen als auch mögliche Anforderungen, die konkrete Übergänge an die Individuen stellen. Sie beleuchten Übergänge in unterschiedlichen Lebensaltern, institutionellen Zusammenhängen und pädagogischen Arbeitsfeldern ebenso wie aus der biographischen Perspektive der Subjekte. Dabei arbeiten die AutorInnen die darin verwobenen Übergänge zwischen Lebensaltern, aber auch zwischen unterschiedlichen Handlungsfeldern oder Interventionsgraden heraus. Im Fokus steht die Frage nach den pädagogischen Implikationen der Übergangsgestaltung und danach, an welchen Stellen in den vorgestellten For-

schungszugängen in Übergängen in Lebenslauf und Biographie pädagogische Momente sichtbar werden: sei es, dass Übergänge pädagogisch bearbeitet werden oder dass sie Lernprozesse und Bildungspotenziale enthalten. Der Band zeigt damit auf, welche potenziellen erziehungswissenschaftlichen Erkenntnis- und pädagogischen Handlungsperspektiven die Auseinandersetzung mit Übergängen entlang des Lebenslaufs eröffnet. Die Beiträge folgen der Ordnung der Lebensalter von der Kindheit zum höheren Alter und nehmen gleichzeitig unterschiedliche disziplinäre Perspektiven ein und thematische Schwerpunktsetzungen vor. Den Rahmen bilden eine historische Rekonstruktion der Gestaltung von Übergängen im Zuge der Institutionalisierung des Lebenslaufs sowie ein konzeptioneller Versuch, eine Pädagogik der Lebensalter zu skizzieren.

Der Beitrag von *Andreas Walther* verortet die Frage nach Übergängen und ihrer pädagogischen Gestaltung im historischen Kontext des gesellschaftlichen Modernisierungsprozesses. Die Rekonstruktion der Standardisierung und Entstandardisierung von Übergängen und der Rolle von Bildung, Erziehung und Hilfe in diesem Prozess basiert auf dem Grundverständnis von Übergängen als Wechselbeziehungen zwischen sozialen Strukturen und individuellen Handlungen, zwischen der Institutionalisierung des Lebenslaufs und der biographischen Konstruktion der Subjekte. Die aktuelle Auseinandersetzung und Thematisierung der Entstandardisierung von Übergängen wird am Beispiel der Lebenslage „Junge Erwachsene“ diskutiert. Hier werden auch die Dilemmata einer pädagogischen Gestaltung von Übergängen jenseits einer selbstverständlichen Geltung des Normallebenslaufs deutlich.

*Sabine Andresen*, *Nadine Seddig* und *Sophie Künstler* widmen sich in ihrem Beitrag dem Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule, der noch nicht lange im öffentlichen Bewusstsein und auch noch nicht lange Gegenstand expliziter pädagogischer Gestaltung ist. Im Zentrum steht die Frage nach der Herstellung von Schulfähigkeit als Kriterium der Übergangsgestaltung aus der Sicht der beteiligten Akteure und Akteurinnen. Dabei wird eine historisch-kulturwissenschaftliche Betrachtung den Befunden einer aktuellen ethnographischen Studie gegenübergestellt. Sichtbar wird zum einen die Bedeutung von Ritualen auch in der pädagogischen Gestaltung von Übergängen. Zum anderen zeigt sich aber auch die Notwendigkeit, die besondere Perspektive von Kindern im Übergang ins Zentrum zu stellen.

*Marcus Balzereit* und *Christian Kolbe* thematisieren Übergänge als Stationen und Situationen der Herstellung bzw. Reproduktion sozialer Ungleichheit durch institutionelle Selektionsmechanismen. Ausgehend von einer Kritik an der Ausblendung dieser gesellschaftlichen Funktion der Gestaltung von Übergängen analysieren sie pädagogische Zuschreibungs- und Verfahrensmuster in der Schule und der Arbeitsmarktpolitik. Der Vergleich

dieser beiden unterschiedlichen Handlungsfelder zeigt Ähnlichkeiten in der De-Thematisierung von Ungleichheit bei gleichzeitiger Thematisierung von Differenzen und der Legitimierung von Ungleichbehandlung auf. Diese Analogie zeigt sich auch in neuen Instrumenten der Kompetenzfeststellung in der schulischen Berufsorientierung sowie der Erstellung von Kundenprofilen in der Arbeitsverwaltung, in denen die Individuen durch Selbsteinschätzung aktiv an der Selektion beteiligt werden.

Übergänge in und zwischen Bildung und Arbeitsmarkt stehen auch im zweiten Beitrag von *Andreas Walther* im Fokus, der die zunehmend als unsicher betrachteten Übergänge zwischen Schule und Beruf sowie deren pädagogische Bearbeitung in den Blick nimmt. Dieser Beitrag setzt in einem ersten Schritt die institutionelle Perspektive der Arbeitsmarktpolitik, die biographische Perspektive als benachteiligt kategorisierter Jugendlicher sowie die pädagogische Perspektive der Jugendberufshilfe in Beziehung. In einem zweiten Schritt wird die Regulierung von Übergängen in Arbeit international vergleichend analysiert. Mittels des Konzeptes der „Übergangsregime“ werden verschiedene wohlfahrtsstaatliche Rahmungen und Normalitätsannahmen, die dieser Regulierung zugrundeliegen, thematisiert. Beide Schritte verstehen sich als Beitrag zu einem reflexiven Umgang mit dem pädagogischen „Orientierungsdilemma“ (Galuske 1993) an den Grenzen der Erwerbsarbeitsgesellschaft.

Dass die primär berufsbezogene Fokussierung von Übergängen Jugendlicher und junger Erwachsener eine erhebliche Reduktion darstellt, zeigt der Beitrag von *Miriam Meuth* zu den wohnbezogenen Übergängen junger Frauen und Männer. Gerade der Übergang in selbständiges Wohnen ist häufig eng mit Übergängen in Arbeit verzahnt, beide Übergänge beeinflussen bzw. bedingen sich gegenseitig. Der Beitrag basiert auf einem mehrdimensionalen Wohnbegriff, dessen Dimensionen auch anschlussfähig an eine differenziertere Analyse von anderen Übergängen sind und somit zu einem ganzheitlicheren Übergangsverständnis beitragen kann. Am Beispiel von pädagogisch begleiteten Wohnformen wie dem „Jugendwohnen“ wird ferner aufgezeigt, dass die Perspektive der Jugendlichen und jungen Erwachsenen von den Einrichtungen und Fachkräfte nicht angemessen erfasst wird. Dies trifft auch für eine Übergangsforschung zu, die bestimmte Teilübergänge vernachlässigt bzw. untereinander hierarchisiert.

*Christiane Hof* und *Cornelia Maier-Gutheil* diskutieren Übergänge ins und im Erwachsenenalter vor dem Hintergrund von Lebensverlaufs- und Biographieforschung. Dabei wird deutlich, dass für das Erwachsenenalter nicht nur der Übergang von der Jugend in diese Lebensphase relevant ist, sondern vielfältige Übergänge innerhalb des Erwachsenenalters mit Blick auf damit vielschichtig verwobene Lern- und Bildungsprozesse zu beleuchten sind. Weiterbildungsangebote bieten dabei nicht nur Unterstützungs-

angebote bei der Bewältigung verschiedener Übergänge, sondern schaffen auch Rahmenbedingungen für mögliche Veränderungen im Lebenslauf. Insofern plädieren die Autorinnen dafür, Übergänge als Lernanlässe zu beleuchten und zeigen die Fruchtbarkeit einer solchen Perspektive für die Übergangsforschung auf.

Als ein spezieller Übergang im Erwachsenenalter wird die Familiengründung bzw. der Übergang in Elternschaft von *Christiane Hof* diskutiert. Dabei diskutiert der Beitrag die verschiedenen psychologischen und soziologischen Studien zu diesem Thema im Hinblick auf ihre Implikationen für eine Pädagogik der Übergänge. Dabei arbeitet sie heraus, dass der Übergang in Familie nicht nur eine neue Statuspassage im Leben des Menschen ausmacht, sondern in vielfältiger Weise mit biographischen Transitionen einhergeht. Pädagogik und Erziehungswissenschaft haben die Formen und Bedingungen der damit einhergehenden Lernprozesse zu beleuchten und in die Konzeption konkreter Unterstützungsmaßnahmen einzubeziehen.

Mit ihrem Beitrag beleuchtet *Cornelia Maier-Gutheil* aus subjektorientierter Sicht Übergangsprozesse im beruflich-professionellen Handeln von ErwachsenenbildnerInnen, die aus der Sicht des Individuums im Sinne Harald Welzers als „transitorische“ Lern- und Bildungsprozesse beschrieben und als Professionalitätsentwicklung rekonstruiert werden. Grundlage für ihre Argumentation stellt die Rekonstruktion eines Falles dar, der aufgrund des qualitativen Längsschnittdesigns aus zwei Erzählungen der gleichen Person zu unterschiedlichen Zeitpunkten besteht, so dass ein Wandel von lernprozessbezogenen zu bildungsprozessbezogenen Transitionen rekonstruiert werden kann.

*Annette Franke* und *Frank Oswald* befassen sich mit Übergängen im höheren Erwachsenenalter. Diese werden nicht nur vor dem Hintergrund der Frage nach Entwicklungsmöglichkeiten und -zielen, sondern auch im Kontext gesellschaftlicher Rahmungen beleuchtet. Anhand des Übergangs in den Ruhestand sowie der Veränderung des Wohnortes (Umzüge) werden nicht nur empirische Ergebnisse zu diesen Übergängen vorgestellt, sondern auch der Einfluss gesellschaftlicher Rahmenbedingungen auf individuelle Bewältigungsformen herausgearbeitet. Abschließend diskutieren die AutorInnen mögliche Implikationen für eine pädagogische Gestaltung der genannten Übergänge.

Der Schlussbeitrag von *Andreas Walther*, *Miriam Meuth* und *Christiane Hof* versucht, quer zu den Lebensaltern Grundzüge einer Pädagogik der Lebensalter zu skizzieren. Diese ist in erster Linie eine analytische Reflektion des wechselseitigen Konstituierungsverhältnisses von Pädagogik und Übergängen, das erst sichtbar wird, seit sich Übergänge weniger selbstverständlich vollziehen. Stellt die Gestaltung von Übergängen eine zentrale Funktion pädagogischen Handelns dar, so gilt es zu fragen, welche erziehungswissen-

schaftlichen und pädagogischen Fragen und Reflexivitätsgewinne sich aus einer solchen Perspektive ableiten. Der Beitrag folgt dabei der Unterscheidung von pädagogischer Vermittlung, die auf der Lebenslaufseite der Gestaltung von Übergängen verortet wird, und biographischer Aneignung durch Lernen und Bildung der Subjekte. Eine Pädagogik der Übergänge fragt notwendigerweise nach Passungsverhältnissen an Statuswechseln im Lebensverlauf, die angesichts der Entstandardisierung von Lebensläufen und der Entgrenzung von pädagogischen Handlungsfeldern längst nicht mehr selbstverständlich sind.

Wir hoffen, mit diesem Band, zu einer Systematisierung und Reflexivität des pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Interesses an Übergängen beitragen zu können. Der Band richtet sich gleichermaßen an Wissenschaft und Praxis wie er auch für Studierende eine neue Perspektive auf AdressatInnen und pädagogische Handlungsfelder bietet.

Neben den beteiligten AutorInnen geht ein besonderer Dank deshalb auch an die Frankfurter Studierenden, mit denen wir die Beiträge im Rahmen der Ringvorlesung diskutieren konnten. Darüber hinaus danken wir Frank Engelhardt vom Beltz Verlag für die gewohnt zuverlässige und entgegenkommende Zusammenarbeit und Geduld sowie den MitherausgeberInnen der Reihe Übergangs- und Bewältigungsforschung Andreas Oehme, Barbara Stauber und Inga Truschkat für die Aufnahme des Bandes. Schließlich seien Christiane Dittrich, Jann Schweitzer und Hanna Dislich erwähnt, ohne deren Mithilfe beim Korrekturlesen und Formatieren dieser Band nicht fertig geworden wäre.

## Literatur

- Blossfeld, H.-P./Roßbach, H.-G./von Maurice, J. (Hrsg.) (2011): Education as a lifelong process: The German National Educational Panel Study (NEPS). Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 14. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Braun, F./Reißig, B. (Hrsg.) (2011): Regionales Übergangsmanagement Schule – Berufsausbildung: Handlungsfelder und Erfolgsfaktoren. Regionales Übergangsmanagement 3, München, Halle: Deutsches Jugendinstitut.
- Galuske M. (1993): Das Orientierungsdilemma: Jugendhilfe, sozialpädagogische Selbstvergewisserung und die modernisierte Arbeitsgesellschaft, Bielefeld: KT Verlag.
- Oehlmann, S./Manning-Clechowitz, Y./Sitter, M. (Hrsg.) (2011): Frühpädagogische Übergangsforschung. Weinheim, München: Juventa,
- Oehme, A. (2013): Übergangsmanagement. In: Schröer, W./Stauber, B./Walther, A./Böhnisch, L./Lenz, K. (Hrsg.): Handbuch Übergänge. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 791–810.
- Schröer, W./Stauber, B./Walther, A./Böhnisch, L./Lenz, K. (Hrsg.): Handbuch Übergänge. Weinheim, Basel: Beltz Juventa

- Schumacher E. (Hrsg.) (2004): Übergänge in Bildung und Ausbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Walther, A./Weinhardt, M. (2013): Beratung im Übergang. Zur sozialpädagogischen Herstellung von Reflexivität. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Andreas Walther

# Übergänge im Lebenslauf zwischen Standardisierung und Entstandardisierung

Dass Übergänge in Biographie und Lebenslauf seit ein paar Jahren verstärkt zu einem Thema für Pädagogik und Erziehungswissenschaft geworden sind, wird vielfach auf eine Veränderung der Vergesellschaftungsstrukturen in der Spätmoderne zurückgeführt. Diese werden mit den Begriffen Individualisierung, Entstandardisierung oder Entgrenzung umschrieben und mit einer Zunahme an Ungewissheit und Unsicherheit im Lebenslauf in Verbindung gebracht. Dabei ist erst einmal nicht geklärt, inwieweit es sich um realgeschichtliche Veränderungen sozialer Strukturen, um veränderte Thematisierungen und Diskurse oder – was am wahrscheinlichsten ist – um eine Verbindung von beidem handelt. So lassen sich Übergänge einerseits in einer historischen Entwicklung der rituellen Gestaltung von Statuswechseln, über deren standardisierte Regulierung im Zuge einer Institutionalisierung des Lebenslaufs bis hin zu ihrer Entstandardisierung im Zuge der Entgrenzung des institutionalisierten Lebenslaufs analysieren. Eine solche Perspektive legt nahe, dass sich Übergänge und die mit ihnen verbundenen Bewältigungsanforderungen im historischen Verlauf in Richtung einer zunehmenden Individualisierung und Prekarisierung wandeln (vgl. Heinz 1991; 2000). Andererseits lassen sich Übergänge auch als Stellvertreterdiskurs für gesellschaftliche Vergewisserungs- und Thematisierungsnotwendigkeiten begreifen, die ebenfalls auf sozialen Wandel verweisen, allerdings weniger direkt. Eine solche Perspektive schließt an Selbstreflexionen innerhalb der Jugendforschung an – und nicht zufällig hat die neuere Thematisierung von Übergängen ihren Ausgang bei den Übergängen Jugendlicher ins Erwachsenenleben genommen –, nach denen sich Gesellschaften anhand von Jugend ihrer Integrationspotenziale und -probleme vergewissern (vgl. Hornstein 1999).

Dieser Beitrag zielt darauf, historische Etappen der Institutionalisierung, Bewältigung, Thematisierung, Normalisierung von Übergängen und damit der gesellschaftlichen Strukturierung zu rekonstruieren. Er basiert auf dem Grundverständnis von Übergängen als sozialen Zustandswechseln im Rahmen individueller Lebensverläufe, die Mikroprozesse sozialer Integration

darstellen und deshalb nur als Wechselbeziehungen zwischen sozialen Strukturen und individuellen Handlungen zu verstehen sind. Besondere Aufmerksamkeit gilt der Rolle, die Bildung, Erziehung und Hilfe dabei spielen.

In einem ersten Schritt wird deshalb die Regulierung von Übergängen im Kontext der Institutionalisierung des Lebenslaufs in der Moderne dargestellt. Hier wird deutlich, dass dieser Prozess im Wechselverhältnis mit der Ausdifferenzierung öffentlicher Bildung und Wohlfahrtsvorsorge erfolgte. In einem zweiten Schritt wird die Emergenz dieses „Lebenslaufregimes“ (Kohli 1985) als Modus der Vergesellschaftung theoretisiert, und zwar zum einen gesellschaftstheoretisch als Konfiguration der Normalität und Normalisierung von Lebensverläufen, zum anderen biographietheoretisch hinsichtlich der wechselseitigen Verschränkung von Lebenslaufstrukturen mit den subjektiven Bewältigungsstrategien, lebensgeschichtlichen Konstruktionsweisen und biographischen Bildungsprozessen seitens der Individuen. Ein dritter Schritt besteht vor diesem Hintergrund in der Auseinandersetzung mit den aktuellen Beobachtungen und Thematisierungen bezüglich einer Entstandardisierung von Übergängen. Beispielhaft wird dabei auf die Lebenslage der „Jungen Erwachsenen“ Bezug genommen, deren Ausdifferenzierung in der Übergangsforschung gemeinhin als Indikator für die Entgrenzung eines standardisierten Lebenslaufregimes gilt (vgl. Stauber u. a. 2007; Böhnisch 2009). Abschließend wird nach den Implikationen der historischen Vergewisserungen für die erziehungswissenschaftliche Reflexion und pädagogische Adressierung von Übergängen gefragt.

## **1. Die Herausbildung eines Lebenslaufregimes im Kontext von Individualisierung, Industrialisierung und wohlfahrtsstaatlicher Lebenslaufpolitik**

Selbstverständlich sind Übergänge zwischen sozialen Zuständen im Lebensverlauf kein neues und auf modernisierte Gesellschaften begrenztes Phänomen. Ethnologen und Anthropologen untersuchten Statuspassagen und Initiationsriten, mittels derer Gesellschaften Fragen der Generationenfolge und (Voll)Mitgliedschaft regeln, in der Annahme, so kontextübergreifende Strukturen menschlicher Vergesellschaftung analysieren zu können:

„In jeder Gesellschaft gibt es eine Definition – wie stark formalisiert auch immer – des ‚Erwachsenen‘ oder der vollständigen Mitgliedschaft der Gesellschaft und des Punktes, an dem ein Individuum mit dem vollständigen Status ausgestattet wird, um die ersten Stufen des Erwachsenenlebens zu erklimmen.“ (Eisenstadt 1956, S. 30)



Ähnlich schreibt van Gennep die Notwendigkeit der Regulierung der „Übergänge von einer Gruppe zur anderen und von einer sozialen Situation zur anderen“ dem „Leben selbst“ zu (van Gennep 1986, S. 15). Bereits hier, das heißt historisch vor bzw. jenseits einer institutionellen Regulierung von Übergängen durch öffentliche Erziehung scheint in der gesellschaftlichen Bearbeitung eine Parallele zu Bernfelds Deutung von Erziehung als „gesellschaftliche Reaktion auf die Entwicklungstatsache“ auf (Bernfeld 1981, S. 51). Im Lebensverlauf verändern sich Menschen, ihnen werden unterschiedliche Fähigkeiten, Bedürfnisse und Ansprüche zugeschrieben und zu jeweils herrschenden Anforderungen gesellschaftlicher Reproduktion in Beziehung gesetzt. Einer interaktionistischen Deutung des Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft entsprechend (vgl. Mead 1934) handelt es sich bei herrschenden Vorstellungen von Lebensaltern um altersbezogene Rollensets, die zusätzlich nach Geschlecht, Herkunft, Zugehörigkeit, Klasse oder Schicht differenziert sein können. Die Übergänge zwischen ihnen sind aus dieser Perspektive Prozesse und Mechanismen des Rollenangebots (bzw. der Rollenzumutung) und der Rollenübernahme.

Erziehung oder – in einer allgemeineren erziehungswissenschaftlichen Perspektive – pädagogisches Handeln ist ein solcher Mechanismus der Sicherstellung der Rollenübergabe bzw. der „normalen“, d.h. den herrschenden Normen und Routinen konformen, Rollenübernahme seitens der nachfolgenden Generation. In den gegenwärtigen gesellschaftlichen Konfigurationen ist solches pädagogisches Handeln im Bildungssystem und im Wohlfahrtsstaat institutionalisiert. In diesen Institutionen werden Altersgrenzen gesetzt, die gesellschaftliche Anforderungen und Zumutungen genauso wie individuelle Teilhabeansprüche markieren. Darüber hinaus ist lebenslauf- und übergangsbezogenes pädagogisches Handeln aber auch verschränkt mit Arbeitsmarktstrukturen einschließlich betrieblicher Einstellungs- und Personalführungspraktiken, informellen alltäglichen Mechanismen sozialer Kontrolle (z. B. in Familie, Nachbarschaft oder Peers) sowie den biographischen Lebensentwürfen und Lebensentscheidungen der Individuen.

Der Lebenslauf unterscheidet und verknüpft unterschiedliche Lebensphasen durch „[...] eine an das Lebensalter gebundene Abfolge typischer, sozial definierter Zustände, [...] mit bestimmten Handlungserwartungen (Rollen)“ (Scherger 2009, S. 532), die sich aus der gesellschaftlichen Arbeitsteilung ergeben. Die soziologische Lebenslaufforschung versteht unter *Lebenslauf* die Verzeitlichung, Institutionalisierung und Individualisierung des menschlichen Lebens im Kontext ausdifferenzierter moderner Gesellschaften. Indem er die Lebensführung der Individuen mit dem funktionalen Zusammenhang gesellschaftlicher Strukturen verknüpft, reduziert er Kontingenz und bietet einen „Umgang mit Unsicherheit“ (Evers/Nowotny 1987). Der Lebenslauf kann als eine Meta-Institution verstanden werden „im Sinne eines Regelsys-

tems, das einen zentralen Bereich oder eine zentrale Dimension des Lebens ordnet“ (Kohli 1985, S. 1). Ein zentraler Aspekt ist dabei die Sequenzialisierung des Lebens, die sich auch in den Lebensverläufen der Individuen zeigt. Im Gegensatz zur Institutionalisierung der Lebensalter wird darunter jedoch die tatsächliche Bewegung der Individuen durch den Lebenslauf verstanden (vgl. Sackmann/Wingens 2001).

Diese historisch-konkrete Konfiguration eines institutionalisierten Lebenslaufes gilt als Resultat der Moderne; gleichermaßen als Auslöser und Folge gesellschaftlicher Individualisierung (vgl. Beck 1983; Kohli 1985). Protestantische Reformation, philosophische Aufklärung, französische (republikanische) Revolution und Industrialisierung stehen für unterschiedliche Aspekte einer Freisetzung der Individuen aus den kollektiven Mustern einer religiös legitimierten, feudalen Ständeherrschaft, die zunehmend am Individuum ausgerichtete Vergesellschaftungsstrukturen erforderte (vgl. Elias 1979). Der Lebenslauf stellt dabei eine Verbindung zwischen unterschiedlichen Entwicklungsstadien und der gesellschaftlichen Arbeitsteilung her (Durkheim 1982). Die Trennung von Arbeit und Familie, bzw. die Ausdifferenzierung der Erwerbsarbeit, lösten die produktive (primär männliche) und reproduktive (primär weibliche) erwachsene Lebensphase aus dem gesamten Lebenszusammenhang heraus und führten zur Ausdifferenzierung neuer Lebensphasen: Jugend als Vorbereitung auf die Anforderungen des Erwachsenenstatus und Alter als Nacherwerbsphase. Die Feststellung des britischen Jugendforschers Musgrove (1964, S. 33) von der zeitgleichen „Erfindung“ der Dampfmaschine (durch Watts) und der Jugendphase (durch Rousseau) verweist nicht nur auf historische Parallelen, sondern auch auf die Notwendigkeit einer pädagogischen Gestaltung dieser Lebensphase als Vorbereitung auf die erwerbsbasierte Erwachsenenrolle bzw. als „Bildungsmoratorium“ (vgl. Zinnecker 1991). Gleichzeitig ermöglichte und erforderte die Verlängerung der Lebensdauer und Lebenserwartung einen erwartbaren Lebensverlauf (vgl. Kohli 1985).

Zentriert um Arbeitsmarkt und Familie entstanden mit Bildungssystem und Wohlfahrtsstaat staatliche Regulationsmechanismen, „Korsettstangen“ (Mückenberger 1985, S. 431) „Geländer“ (Born/Krüger 2001) oder „Taktgeber“ (Leibfried u. a. 1995, S. 7) des zunehmend standardisierten *Normallebenslaufs*. Begriffe wie „Lebenslaufpolitik“ (ebd., S. 23 ff.), „politische Ökonomie des Lebenslaufs“ (Mayer 1997) oder *Lebenslaufregime* (Kohli 1985) verweisen darauf, dass der Lebenslauf als „Vergesellschaftungsprogramm“ (ebd., S. 2) funktionale Aspekte gesellschaftlicher Reproduktion normativ vermittelt und institutionell absichert. Dem öffentlichen Bildungssystem kommen die Funktionen der Qualifikation, Allokation und Integration im Sinne einer institutionalisierten und verlässlichen Vorbereitung auf den erwerbsbasierten Erwachsenenstatus zu (vgl. Fend 1974). Der Beitrag des

„sorgenden“ Wohlfahrtsstaats (de Swaan 1993) ist erstens, den Individuen über den Zugang zu sozialer Sicherung einen Anreiz für eine erwerbsarbeitsbasierte – oder familienzentrierte – Lebensführung zu bieten (vgl. Lessenich 1995, S. 52). Zweitens „sorgt“ er durch Risikobearbeitung und soziale Sicherung für Perspektiven einer „sekundären Normalisierung“ (Heinz 1992, S. 12). Drittens tragen soziale Dienste zu einer Erziehung zum Normallebenslauf bei bzw. zu einer „Lebensführung, die ihnen eine Einordnung in das Räderwerk der Volkswirtschaft ermöglicht“, so Alice Salomon (1928/1998; vgl. Seelmeyer 2008; Kessler/Plößer 2009).

Wohlfahrtsstaat und Bildungssystem sind damit Treibkräfte eines „institutionalisierten Individualismus“ (Parsons 1976, S. 161 ff.), einer „Totalkonditionierung der Lebensführung“ (Lessenich 1995, S. 52) und darüber der Konstituierung des individuellen Selbst in der Moderne (Leisering 2003, S. 208 f.). Ihre Einrichtungen folgen in ihrer Struktur den Lebensaltern von der frühen Kindheit und besonders der Jugend über das Erwachsenenalter bis hin zum höheren Alter. Bildungsansprüche und Interventionsmaßnahmen unterscheiden sich durch den (unterstellten) Abstand der jeweils adressierten Zielgruppen vom Normallebenslauf (vgl. Hamburger 2003, S. 156).

Als Höhepunkt dieser Programmierung und Standardisierung gilt der Fordismus. Die Standardisierung industrieller Massenproduktion und eine lebensstandarderhaltende, nachfrageorientierte Sozialpolitik ermöglichten stabile Erwerbskarrieren und Massenkonsum als Voraussetzung der Idee eines für alle erreichbaren („fordistischen“) Normallebenslaufs (vgl. Myles 1992; Böhnisch 1994). Die Standardisierung von Lebensläufen bedeutete dabei nicht die Nivellierung von Ungleichheiten, sondern war aufgrund ihrer Erwerbsarbeitszentrierung ein Mechanismus der Reproduktion von Ungleichheit zwischen berufs- und geschlechtsspezifisch differenzierten Normallebensläufen mit ungleichen Statuspositionen (vgl. Blossfeld/Mayer 1994). In Deutschland spiegelt sich die ungleiche Standardisierung sowohl im dreigliedrigen Schulsystem und dessen unterschiedlichen biografischen Zielperspektiven als auch in der Differenzierung zwischen einer am erreichten Lebensstandard orientierten Sozialversicherung und einer residualen Sozialhilfe (seit 2004 Arbeitslosengeld II; siehe auch den Beitrag von Balzeit und Kolbe in diesem Band).

Die Rede von „Lebenslaufregimes“ im Plural verweist darauf, dass sich Bildung und Wohlfahrtsstaat im Prozess der Nationalstaatsbildung ausdifferenziert und sich dementsprechend unterschiedliche Institutionalisierungsweisen, Verlaufsmuster und Normalitäten des Lebenslaufs gebildet haben. Besonders in der deutschen Wohlfahrtsstaatsentwicklung ist die Absicht der Bildung von bürgerschaftlicher Loyalität gegenüber dem neuen Nationalstaat im Sinne eines Vertrauens darauf, dass der Staat den Konflikt zwischen Kapital und Arbeit offensichtlich regelt (vgl. Böhnisch 1982; Kaufmann

2003). Lebenslaufregimes stehen für Gruppen von Ländern, in denen die Regulierung von Lebensläufen ähnlichen Regeln und Rationalitäten unterliegt. In der vergleichenden Lebenslaufforschung werden vor allem die Differenzierung und Standardisierung von Bildungssystemen, die Regulierung des Zugangs zum Arbeitsmarkt sowie Ansprüche auf und Absicherung durch Sozialleistungen als wesentliche Strukturierungsmerkmale von Lebensläufen analysiert (Lessenich 1995; Mayer 1997; Blossfeld u.a. 2005). Vorliegende Forschungen unterscheiden bislang – begrenzt auf westliche Gesellschaften – vier Regimetypen (vgl. Walther 2011):

- das universalistische Lebenslaufregime der skandinavischen Wohlfahrtsstaaten,
- das liberale Lebenslaufregime der angelsächsischen Wohlfahrtsstaaten,
- das erwerbsarbeitszentrierte Lebenslaufregime der kontinentalen Wohlfahrtsstaaten (unter anderem Deutschland),
- das unter-institutionalisierte Lebenslaufregime der südeuropäischen Wohlfahrtsstaaten.

Solche Regimetypen sind dabei weniger verlässliche Beschreibungen als heuristische Unterscheidungen von Logiken der Regulierung von Lebensläufen, die durch konkrete Vergleichsstudien überprüft, differenziert und erweitert werden müssen (siehe den zweiten Beitrag von Walther in diesem Band).

## 2. Die Dualität von Normalität in Lebenslauf und Biographie

Die historische Durchsetzung und internationale Varianz von Lebenslaufregimes verweist darauf, dass die Institutionalisierung von Lebensläufen auch eine kulturelle Dimension beinhaltet. Wohlfahrtsstaatliche Normen und Regeln sind abhängig von der Legitimation durch die BürgerInnen und von geteilten Vorstellungen vom ‚guten Leben‘. *Normalität* reproduziert sich sowohl durch Vorstellungen quantitativer Verbreitung und Normalverteilung als auch durch normative Erwartungen und Anerkennung normkonformen Verhaltens. Michel Foucault hat die Herausbildung von Normalität unter dem Begriff der Diskurse analysiert, d.h. Konfigurationen von Wissen, Äußerungen und Normen, die in soziale Praktiken eingelagerte Machtbeziehungen zu stabilen Herrschaftsstrukturen werden lassen. Diskurse lösten in der Kultur- und Sozialgeschichte sukzessiv disziplinierende Praktiken ab. Sie stützen sich auf wissensbasierte Typisierungen, nach denen manche Verhaltensweisen anerkannt (oder sogar unterstützt), andere dagegen als illegitim oder abweichend stigmatisiert werden – oder mangels Be-

griffen gar nicht vorstellbar sind (vgl. Link 2006). Das Regime der Diskurse beschreibt Foucault in erster Linie als Verhältnis zwischen „Gesagtem und Nichtgesagtem“ (1983, S. 33), das ein spezifisches „Normalitätsklima“ schafft (Walther 2000, S. 61 ff.). So hat etwa die historische Jugendforschung gezeigt, dass die Herausbildung der Jugendphase von der Schaffung von Bildern normaler bzw. ‚gesunder‘ Jugendlicher begleitet wurde – normal entsprechend bürgerlicher Normen mit jeweils unterschiedlichen Implikationen für Mädchen und Jungen (vgl. von Stechow 2004; Andresen 2005). Jürgen Link rekonstruiert in seinem „Versuch über den Normalismus“ die historische Ausdifferenzierung rigider „proto-normalistischer“ Kontrollmechanismen im Modernisierungsprozess, während gleichzeitig dynamische und flexible Normalismen deren Anpassung an sozialen Wandel und individualisierte Lebenslagen ermöglichten (Link 2006, S. 51 ff.). Flexible Normalismen sind unter anderem in individuelle Strategien der Lebensbewältigung eingelagert, mittels derer Subjekte in kritischen Lebensereignissen oder in ungewissen und prekären Lebenslagen auf den Erhalt oder die Wiederherstellung von Handlungsfähigkeit zielen (vgl. Böhnisch 2005). Dies verdeutlicht, dass Normalität und institutionalisierter (Normal)Lebenslauf dem Handeln der Individuen keinesfalls äußerlich sind, sondern Struktur und Handeln im Lebenslauf in einem dialektischen Verhältnis stehen.

Vor diesem Hintergrund ist es notwendig, die institutionelle Lebenslaufperspektive durch eine Perspektive auf die subjektiven Biographien der Individuen zu ergänzen. Komplementär zum Lebenslauf bezeichnet *Biographie* die subjektive Aneignung des Lebenslaufs durch die Individuen und seine (Re)Konstruktion die subjektiv stimmige, sinnvolle und kontinuierliche Lebensgeschichte. Analog zum Lebenslauf als Verzeitlichung von Vergesellschaftung lässt sich Biographie als subjektive Identitätsarbeit über die Zeit verstehen: Bilanzierung des vergangenen, Entwurf des zukünftigen und Bewältigung des gegenwärtigen Lebens im biographischen Gesamtzusammenhang (vgl. Geissler/Krüger 1992; Keupp u.a. 1999; Böhnisch 2005). Biographien sind narrative Konstruktionen, die in der Regel nur dann explizit werden, wenn Individuen sich selbst oder Anderen über das eigene So-Geworden-Sein bzw. den zukünftigen Lebensweg Rechenschaft geben; eine Anforderung, die in individualisierten Gesellschaften zunimmt (vgl. Burkart 2006). Gleichzeitig haben sich Biographien auch historisch im Wechselverhältnis mit der Institutionalisierung des Lebenslaufs konstituiert, da die Biographie als lebensgeschichtliche Konstruktion abhängig von der Vorstellbarkeit und Erwartbarkeit eines alle Lebensalter umspannenden Lebensverlaufs ist (vgl. Kohli 1985).

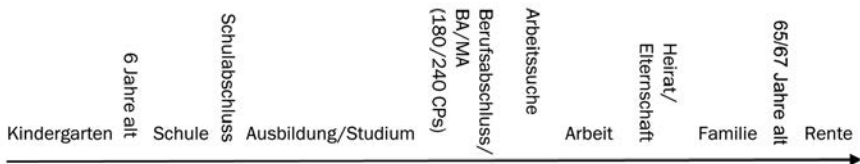
Darin zeigt sich, dass gesellschaftliche Strukturen und individuelles Handeln kein Gegensatzpaar darstellen, nach dem eindimensional Struktur Handeln determiniert, sondern Lebenslauf und Biographie wechselseitig

aufeinander bezogen sind. Auf der einen Seite ist der Lebenslauf Stichwortgeber für die Biographie, indem er das Subjekt mit lebensaltersbezogenen Anforderungen konfrontiert, zu denen es sich verhalten muss. Dies kann sowohl durch signifikante Andere im biographischen Nahraum als auch durch institutionelle Gate-Keeper wie LehrerInnen, SozialarbeiterInnen oder BeraterInnen der Arbeitsagentur erfolgen (siehe unten). Auf der anderen Seite ist der Lebenslauf abhängig davon, dass ihn die Subjekte auch für die Konstruktion ihrer Lebensgeschichte nutzen. Dies wiederum hängt davon ab, inwieweit er ihnen ermöglicht, AkteurIn der eigenen Lebensgeschichte zu werden bzw. zu bleiben; mit anderen Worten: soziale Integration im Lebenslaufregime setzt biographische Anknüpfungsmöglichkeiten und Passungsverhältnisse voraus (Fischer-Rosenthal/Rosenthal 1997; Jakob/von Wensierski 1997). Alheit und Dausien (2000) sprechen von der „biographischen Konstruktion der Wirklichkeit“, weil sich im Verhältnis von Lebenslauf und Biographie die Dualität von Struktur (Giddens 1988) als Dialektik von Sozialität und Biographizität spiegelt. Settersten und Gannon (2005) schlagen vor, sich aus heuristischen Gründen einen „Raum zwischen Struktur und Handeln“ vorzustellen, in dem sich Lebenslaufstrukturen und biographisches Handeln in der Strukturierung des Lebenslaufregimes verbinden (vgl. Stauber/Pohl/Walther 2007). Eine Brücke zwischen Lebenslauf und Biographie bildet der Bildungsbegriff. Funktional organisiert Bildung die Qualifikation, Allokation und Integration der Individuen im Lebenslaufregime (vgl. Fend 1974), biographisch steht Bildung für die Reflektion von Lern- und Lebenserfahrung bzw. die (Weiter)Entwicklung des Selbst-Welt-Verhältnisses im Lebensverlauf (vgl. Marotzki 2006). Bildung und Bewältigung des Lebenslaufs sind biographisch in mehrfacher Weise wechselseitig aufeinander verwiesen: *Erstens* ermöglicht Bildung Bewältigung, indem sie funktional über Bildungsabschlüsse Zugänge zu Ressourcen und Handlungsmöglichkeiten öffnet und indem ein reflexives Verhältnis zum eigenen Lebenslauf Handlungsoptionen erweitert, zum Beispiel im Kontext von Beratung (Keupp 2004). *Zweitens* muss auch Bildung bewältigt werden und setzt eine existentielle Ordnung der verlässlichen Befriedigung von Grundbedürfnissen voraus. Besonders steigende Bildungsanforderungen bedeuten nicht nur kognitive, sondern auch soziale Anforderungen des Zurechtkommens in unterschiedlichen Bildungssettings. *Drittens* verweist Wolfgang Mack (2008) auf das zeitliche – und damit biographische – Spannungsverhältnis zwischen der Bewältigung gegenwärtiger Anforderungen und der Zukunftsgerichtetheit des Bildungsbegriffes, vor allem dort, wo er funktional auf die Vermittlung von Kompetenzen zur Bewältigung zukünftiger Anforderungen zielt (vgl. Böhnisch 2009).

### 3. Ritualisierung, Regulierung, Bewältigung: Übergänge in Lebenslauf und Biographie

Lebensläufe lassen sich als Abfolge von Lebensaltersphasen, aber auch als Abfolge von Übergängen beschreiben, die soziale Zustands- und „Positionswechsel markieren“ (Scherger 2009, S. 532). Übergänge können dabei gleichermaßen institutionell – etwa durch formalisierte Altersgrenzen oder Statusmerkmale – oder aber durch veränderte Orientierungen und Ansprüche der Individuen angestoßen werden (vgl. Welzer 1993). Institutionell sind Übergänge z.B. markiert durch Altersgrenzen für die Einschulung, Wissensbestände oder Kompetenzen, die als Voraussetzung für den Erwerb von Bildungsabschlüssen gelten, diese wiederum als Bedingung für den Eintritt ins Erwerbssystem. Das heißt, Übergänge können sowohl Vorbereitungen auf die nächste Lebensaltersrolle als auch deren Überprüfung beinhalten (siehe Abbildung 1).

Abb. 1: Übergänge im Normallebenslauf



Gemeinsam ist den verschiedenen Konzepten die Vorstellung von Übergängen als Interaktionen und die Beobachtung, dass Übergänge prinzipiell Zonen der Ungewissheit und Verwundbarkeit darstellen – sowohl für die gesellschaftliche Ordnung, weil nicht sicher ist, ob die nachfolgende Generation die angestrebten Zielzustände erreicht und die herrschenden Normalitätsannahmen übernimmt, als auch für die Individuen, deren Lebensentwurf – im Sinne einer an die bisherige Biographie anschlussfähige Identitätsbalance in der Zukunft – auf dem Spiel steht. Übergänge lassen sich nach Victor Turner (1969) als Schwellenzustände oder „Zonen der Liminalität“ zwischen gesellschaftlich institutionalisierten Bereichen bezeichnen, die von Statusunsicherheit geprägt sind. Die symbolische Ritualisierung von Übergängen („rites de passage“; van Gennep 1986) stellt deshalb eine wichtige soziale Praxis der Gestaltung von Übergängen im Lebenslauf dar.

„Ein Bestandteil der meisten Statuspassagen ... ist die Planung ihres Ablaufs. Sie sind bestimmt von klaren Regeln bezüglich des Zeitpunktes, zu

dem der Statuswechsel vollzogen werden sollte, von wem und durch wessen Vermittlung. Darüber hinaus existieren vorgeschriebene Sequenzen einzelner Schritte ... sowie regulierte Handlungen ... damit die Passage als bewältigt gilt.“ (Glaser/Strauss 1971, S. 3).

Im Zuge der gesellschaftlichen Modernisierung und der Standardisierung des Lebenslaufs wurden Übergänge zunehmend institutionell reguliert. Die Ethnopschoanalyse weist allerdings darauf hin, dass auch in modernisierten Gesellschaften Übergänge ritualisiert vollzogen werden. Nicht nur der Eintritt in einen Verein oder in eine Jugendkultur, sondern auch Statuswechsel in und innerhalb der Schule sind mit Initiationsriten oder -prozeduren verbunden:

„Der Jugendliche muss in die Schule und dort Prüfungen ablegen, in die Lehre, ins Militär ..., um das Wissen zu erwerben, das er für seine Arbeit und sein Leben braucht ... Die Schwierigkeit des Stoffes ist es, die die lange Ausbildungsdauer bedingt ... Die Neutralisierung der Adoleszenz führt dazu, dass die Initiation, die gleichsam hinter dem Rücken sowohl der Adoleszenten wie der Erwachsenen verläuft, unbewusst bleibt.“ (Erdheim 1982, S. 327f.).

Der Grund für solche institutionellen und rituellen Markierungen liegt darin, dass Übergänge für die bestehende gesellschaftliche Ordnung einen Ungewissheitsfaktor darstellen, weil nicht sicher ist, ob die Individuen die angestrebten Zielzustände erreichen und die herrschenden Normalitätsannahmen übernehmen.

Ein zentraler Aspekt gesellschaftlicher Ordnung, deren Reproduktion an Übergängen zur Disposition steht, sind Strukturen *sozialer Ungleichheit*, denen aufgrund von zugeschriebenen Differenzen – etwa nach Klasse, Bildung, Geschlecht, Herkunft, Zugehörigkeit, Religion, Gesundheit, Alter usw. – unterschiedliche Teilhabeansprüche zukommen. Institutionalisierte Lebenslaufregimes beinhalten deshalb, dass an Übergängen „Gate-Keeper“ positioniert sind, die dafür sorgen, dass Individuen die Vorgaben des Lebenslaufprogramms in individuelle Entscheidungen und Handlungen umsetzen (vgl. Heinz 1992). Ganz offensichtlich sind Ausbildungs- und Personalverantwortliche in Betrieben, die über Einstellungen (oder Entlassungen) entscheiden, einflussreiche Gate-Keeper, indem sie über Zugänge zu – unterschiedlichen – Erwerbspositionen entscheiden. Sie greifen dabei jedoch zurück auf Resultate früherer Gate-Keeping-Prozesse im Bildungssystem, mittels derer Leistungen bewertet und Eignungen zugeschrieben werden. So organisieren und bewerten pädagogische Fachkräfte von früher Kindheit an Qualifikationsprozesse, die eine Allokation auf unterschiedliche berufliche



Positionen legitimieren. Flankiert werden diese von wohlfahrtsstaatlichen Einrichtungen, in denen Fachkräfte über diagnostische und bürokratische Feststellungsverfahren Eignungen, Ansprüche genauso wie Hilfebedarf überprüfen und dadurch Individuen und/oder Gruppen Zugänge zu bestimmten Lebenslaufbahnen öffnen oder verschließen. Gate-Keeper sind darüber hinaus auch informelle AkteurInnen, wie Familienangehörige oder Peers, indem sie Individuen spiegeln, ob und welche Lebensentwürfe und biographischen Entscheidungen angemessen bzw. „normal“ sind, gemessen an jeweiligen Milieus und soziokulturellen Praktiken (vgl. Behrens/Rabe-Kleberg 2000).

Die Wirkungs- und Vorgehensweise von Gate-Keepern bei der Reproduktion von Ungleichheit an Übergängen lässt sich mittels des Konzepts des „Cooling-Out“ verdeutlichen, das Erving Goffman (1959) entwickelt hat, um zu erklären, wie in modernen Gesellschaften mit dem scheinbaren Widerspruch zwischen dem demokratischen Prinzip der Chancengleichheit und dem kapitalistischem Wettbewerb umgegangen wird. Das Versprechen von Chancengleichheit ist nur funktional mit kapitalistischen Marktprinzipien als es die Teilnahme aller Gesellschaftsmitglieder am Wettbewerb um ungleiche Statuspositionen sichert. Es führt dazu, dass im Sozialisationsprozess individuelle Teilhabeansprüche gesellschaftlich quasi „aufgeheizt“ werden. Dysfunktional für demokratische Gesellschaftsordnungen, weil die Legitimationsgrundlage gleicher Teilhabechancen verletzend, ist dagegen, dass dieser Wettbewerb aufgrund der Knappheit gleichermaßen anerkannter und abgesicherter Positionen VerliererInnen produziert. Goffman sieht besonders im Bildungssystem die Instanz, die ein meritokratisches Legitimationssystem aufrechterhält, indem es ermöglicht, Teilhabeansprüche individuellen Leistungen zuzuschreiben (vgl. Clark 1973). Gate-Keeper haben dementsprechend auch die Funktion, die ursprünglich aufgeheizten Teilhabeansprüche der VerliererInnen wieder „abzukühlen“. Auch hier sind – neben PsychologInnen und MedizinerInnen – pädagogische Fachkräfte beteiligt, indem sie etwa in Beratungsprozessen daraufhin wirken, dass Arbeitssuchende sich das Scheitern im Wettbewerb selbst zuschreiben und ihre Ansprüche an das „realistische Machbare“ anpassen (vgl. siehe auch den Beitrag von Maier-Gutheil in diesem Band). Wo und wie diese Gate-Keeper positioniert sind, wie stark Cooling-Out-Prozesse etwa bereits im Bildungssystem institutionalisiert sind oder erst auf dem Arbeitsmarkt einsetzen, hängt vom jeweiligen *Übergangsregime* ab. Analog zum Modell der Lebenslaufregimes lassen sich unterschiedliche Konfigurationen des Zusammenspiels sozio-ökonomischer, institutioneller und kultureller Faktoren vergleichen, die entsprechend herrschender Normalitätsannahmen Übergänge im Lebenslauf strukturieren und den Individuen unterschiedliche Handlungsspielräume eröffnen