

Übergangs- und  
Bewältigungsforschung

Andreas Walther | Marc Weinhardt (Hrsg.)

# Beratung im Übergang

Zur sozialpädagogischen Herstellung  
von biografischer Reflexivität

**BELTZ** JUVENTA

Leseprobe aus: Walther/Weinhardt, Beratung im Übergang, ISBN 978-3-7799-1934-6  
© 2013 Beltz Juventa Verlag, Weinheim Basel  
<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-1934-6>

Andreas Walther

## Beratung im Spiegel von subjekt-orientierter Übergangsforschung und Sozialpädagogik des Übergangs

„Sozialpädagogik des Übergangs zielt [...] auf einen veränderten sozialpädagogischen Blick auf biographische Übergänge [...]. Sie fragt nicht nur nach der Bewältigung von schwierigen Übergängen, sondern nach den biographischen Kompetenzen, die für eine subjektiv sinnvolle und systemisch tragfähige Gestaltung dieser Übergänge notwendig sind [...]. Junge Frauen und Männer brauchen heute keine Unterstützung, weil sie schwach sind, bedürftig und orientierungslos, sondern weil sie stark sein müssen; sie wollen kein Problem haben, das sozialpädagogisch bearbeitet wird, sie wollen ihr Problem selbst definieren. Den gleichzeitig bestehenden Unterstützungsbedarf zu verkennen oder angesichts der selbstbewussten Fassade zu übersehen, käme einer fatalen Verdoppelung der Individualisierung gleich. Sozialpädagogik des Übergangs bedeutet vielmehr dieser Angewiesenheit einen Platz zu geben und jungen Frauen und Männern da, wo sie es wollen, Unterstützung zu bieten [...]. Pädagogisch bedeutet Sozialpädagogik des Übergangs den Abschied von kompensatorischer Bildung hin zur Unterstützung bei der Aneignung biographischer Kompetenzen bzw. Biographizität. Damit ist die Reflexion und Gestaltung des Verhältnisses zwischen gesellschaftlichen Anforderungen und Möglichkeiten, vor allem des Arbeitsmarktes, und eigenen Bedürfnissen und Interessen in Bezug auf den eigenen Lebenslauf gemeint.“ (Pohl u. a. 2007, S. 230f.)

Die Programmatik einer „*Subjektorientierten Übergangsforschung*“ (Stauber u. a. 2007) und vor diesem Hintergrund einer „*Sozialpädagogik des Übergangs*“ war noch vor wenigen Jahren keinesfalls selbstverständlich. Damals begann es sich gerade zu etablieren von der Eingliederung junger Frauen und Männer ins Erwerbssystem als Übergänge zu reden. Die Übergangsperspektive scheint sich inzwischen von ihrer ausschließlichen Fixierung auf die Jugendphase und das Erwerbssystem abgelöst und auf andere Lebensalter und Lebensbereiche ausgedehnt zu haben. Was jedoch bei der Formulierung der oben stehenden Formulierungen genauso wie heute unbe-

stritten scheint, ist die pädagogische Relevanz von Übergängen. Übergänge bedeuten Anforderung und Ungewissheit, müssen als solche bewältigt werden, dies wiederum erfordert Kompetenz(en) (wenn nicht Bildung) und verweist auf die (gesellschaftliche) Notwendigkeit pädagogischen Handelns. Eine solche pädagogische Konstruktion der Übergangswirklichkeit war und ist natürlich in der Qualifizierungspraxis von Schule und Ausbildung immer schon enthalten gewesen, wird aber zunehmend auch durch Formen der Beratung vollzogen. War hier lange Zeit die eher formell institutionalisierte Berufsberatung federführend, so hat sich in ihrem Windschatten und Einflussbereich, komplementär dazu eine eher non-formal institutionalisierte sozialpädagogische Beratungspraxis in der Jugendberufshilfe und ein eher erwachsenenpädagogisch professionalisiertes Feld der Weiterbildungsberatung entwickelt. Während zunehmend neue explizit übergangsbezogene pädagogische Handlungsfelder, wie die Beratung von Eltern beim Übergang in die Grundschule (vgl. die Beiträge von Graßhoff u.a. sowie von Althans und Lamprecht in diesem Band) oder von ExistenzgründerInnen entstehen (vgl. den Beitrag von Maier-Gutheil in diesem Band), werden auch in herkömmlichen Settings wie der Erziehungsberatung, der Schwangerschaftsberatung oder der (schulischen) Bildungsberatung Übergänge thematisiert und problematisiert. Dabei genießt die Chiffre „*Übergänge*“ eine genauso unhinterfragte Plausibilität wie ihre pädagogische Relevanz bzw. die Indikation, dass Übergänge ein „*Fall für*“ Beratung sind (Müller 2009, S. 50ff.).

Der vorliegende Beitrag versucht aus der Perspektive einer sozialwissenschaftlichen, genauer: einer subjektorientierten Übergangsforschung die Bedeutung der Chiffre „*Übergänge*“ und ihre Relevanz von und für Beratung zu rekonstruieren. Hierfür wird zuerst der Übergangsbegriff im Kontext der Ausdifferenzierung eines institutionalisierten Lebenslaufes verortet. Dazu gehört auch die Rolle der Sozialen Arbeit bei der institutionellen Regulierung von Lebensläufen im Allgemeinen und von Übergängen im Besonderen zu klären. In einem zweiten Schritt wird diese institutionelle Lebenslaufperspektive durch eine biographische Perspektive ergänzt und das daraus entstehende Spannungsverhältnis ausgelotet. Vor diesem Hintergrund folgt eine Rekonstruktion des sozialen Wandels von der Institutionalisierung und Standardisierung von Lebensläufen in der Moderne bis zu ihrer Entstandardisierung in der sogenannten Spätmoderne, die eine für die Thematisierung von Übergängen notwendige Kontextbedingung darstellt. Abschließend werden aus der Perspektive von subjektorientierter Übergangsforschung und Sozialpädagogik des Übergangs Forschungsfragen zu Beratung im Übergang formuliert.

## Übergänge im institutionalisierten Lebenslauf

Mit Übergängen werden sozialwissenschaftlich in der Regel der Wechsel zwischen sozialen Zuständen verstanden, das heißt Positions- und Rollenwechsel, die mit Statusveränderungen und neuen Erwartungen an die Individuen verbunden sind. Eine solche allgemeine Bestimmung von Übergängen nimmt etwa Urie Bronfenbrenner (1981) in seiner sozialökologischen Sozialisationstheorie vor, in der er von Übergängen zwischen unterschiedlichen Sozialisationsinstanzen bzw. Sozialisationsräumen spricht. Das sozialpsychologische Transitionskonzept von Harald Welzer (1993) interessiert sich in erster Linie für das Verhältnis zwischen Kontinuität und Diskontinuität in individuellen Entwicklungsprozessen, die er ebenfalls als Wechselverhältnis zwischen Struktur und Handeln bzw. „außen“ und „innen“ versteht. Im Rahmen der soziologischen Lebenslaufforschung ist der Übergangsbegriff zuerst einmal aus einer lebenszeitlichen Perspektive für Statuspassagen zwischen Lebensphasen reserviert, auch hier wiederum vollziehen sich Übergänge im Spannungsverhältnis von Lebenslauf und Biographie (Sackmann/Wingens 2001). Auf die zentrale Rolle von Übergängen zwischen unterschiedlichen altersbezogenen Rollen hat schon der Anthropologe van Gennep Anfang des 20. Jahrhunderts mit seiner Studie zu Übergangsriten hingewiesen: „*In jeder Gesellschaft besteht das Leben eines Individuums darin, nacheinander von einer Altersstufe zur nächsten und von einer Tätigkeit zur anderen überzuwechseln.*“ (van Gennep 1986, S. 15) Im Gegensatz zu vormodernen Gesellschaften, in denen Individuen diese Altersstufen durchliefen, ohne dabei neuen sozialen Kontexten ausgesetzt zu sein, erfuhren Lebensalterrollen in modernen, differenzierten Gesellschaften eine stärker institutionalisierte Ausgestaltung und Regulierung. Dies ist begründet durch einen allgemeinen Individualisierungsprozess, der es – historisch durch Reformation und Aufklärung, Industrialisierung und Demokratisierung begründet – erforderte, das Leben der freigesetzten Individuen institutionell mit dem Prozess gesellschaftlicher Arbeitsteilung durch „[...] eine an das Lebensalter gebundene Abfolge typischer, sozial definierter Zustände, [...] mit bestimmten Handlungserwartungen (Rollen)“ (Scherger 2009, S. 532) zu verknüpfen: der Lebenslauf „*als eine soziale Institution [...] im Sinne eines Regelsystems, das einen zentralen Bereich oder eine zentrale Dimension des Lebens ordnet*“ (Kohli 1985, S. 1).

Generell lassen sich Praktiken der Regelung von Übergängen zum einen – in keineswegs zufälliger Analogie, sondern eher in Überschneidung mit der Praxis der Erziehung – mit Bernfeld (1981, S. 51) als gesellschaftliche Reaktion auf die Entwicklungstatsache verstehen, d.h. als Anpassung sozialer Rollen an das Alter und das damit verbundene Vermögen ihrer TrägerInnen. Zum anderen haben sie die Funktion sicher zu stellen, dass die gesellschaftliche Arbeits- und Rollenteilung den Wechsel von einer Generation zur nächsten übersteht, da Übergänge so etwas wie Sollbruchstellen im Le-

benslauf darstellen. Es ist nicht sicher, ob und wie Individuen den Wechsel von einer in eine andere (Lebensalters-)Rolle bewältigen. Victor Turner (1969) bezeichnet Übergänge als „*Schwelvenzustände*“ bzw. Zwischenräume zwischen gesellschaftlich institutionalisierten Bereichen, die von Statusunsicherheit geprägt sind. Die symbolische Ritualisierung als „*rites de passage*“ (van Gennep 1986) stellt deshalb eine wichtige soziale Praxis des Umgangs mit Unsicherheit dar, die – sowohl im Sinne biographischer Lebensplanung als auch im Sinne gesellschaftlicher Reproduktion – von Übergängen ausgeht (Glaser/Strauss 1971; Evers/Nowotny 1987).

Angesichts der Durchsetzung marktwirtschaftlich-arbeitsmarktbezogener Vergesellschaftung wurden in der Moderne rituelle Übergangspraktiken zunehmend von institutionalisierten Verfahren der Regulierung nicht unbedingt ersetzt, aber auf jeden Fall ergänzt und teilweise in den Hintergrund gedrängt; es entstanden Verfahren, die geeignet waren, die Zuweisung der Individuen auf unterschiedliche Positionen in einer funktional ausdifferenzierten Arbeitsteilung und daraus abgeleitete ungleiche Statusansprüche zu legitimieren. Neben dem Arbeitsmarkt wurden das Bildungssystem und der Wohlfahrtsstaat tragende Instanzen dieser Institutionalisierung des Lebenslaufs: das Bildungssystem als auf Erwerbsarbeit vorbereitender Sozialisationsprozess, nach Fend (1974) Qualifikation, Allokation und Integration; der Wohlfahrtsstaat als Absicherung von und Anreiz zu einer erwerbsbasierten Lebensführung (z. B. durch den Zugang zu Alterssicherung), aber auch mittels Sozialer Dienste als erzieherische Hilfestellung bei der Bewältigung der Anforderungen des Lebenslaufs (Lessenich 1995).

Resultat war die wirkmächtige Vorstellung eines für alle gültigen und erreichbaren idealtypischerweise als dreiphasig standardisierten „*Normallebenslaufes*“ strukturiert durch zentrale Übergangsmarker wie Einschulung, Schulabschluss, Volljährigkeit oder Verrentung (Kohli 1985; weibliche Lebensläufe waren allerdings auch vor der Entstandardisierung immer schon komplexer, als es die wohlfahrtsstaatliche Ideologie glauben ließ; vgl. Pfau-Effinger 2000). Ein zentraler Faktor dieser Standardisierung waren typisierende Diskurse und Wissensordnungen, deren Ausdifferenzierung vor allem Michel Foucault (z. B. 1977) rekonstruiert hat und die zu wirkungsmächtigen Normalitätstheorien in Bezug auf Lebensaltersrollen und darüber zur institutionellen Durchsetzung eines wohlfahrtsstaatlich abgesicherten, als erreichbar geltenden und deshalb positiv sanktionierten „*Normallebenslaufs*“ geführt haben (Böhnisch/Schefold 1985; Link 2006). Diese Normalitätstheorien ermöglichten sowohl institutionelle Legitimation als auch biographische Orientierung für individuelle Lebensentwürfe. Stephan Lessenich (1995) spricht deshalb von der „*wohlfahrtsstaatlichen Totalkonditionierung*“ des Lebenslaufs, Martin Kohli (1985) von einem „*Lebenslaufregime*“.

## (Sozial-)Pädagogik im Lebenslaufregime

Aufgrund ihrer Schnittstellenfunktion zwischen Bildungssystem und Wohlfahrtsstaat kommt auch der Sozialen Arbeit sowie angrenzenden außerschulischen Dienstleistungen, etwa im Bereich der Erwachsenenbildung, die Rolle einer „*Mitregentin im Lebenslaufregime*“ zu (Scheffold 2001, S. 1133). Die soziologische Lebenslaufforschung bezeichnet AkteurInnen, v.a. Institutionen und Fachkräfte sozialer und erzieherischer Berufe, die quasi als PfortnerInnen an den zentralen Übergängen postiert sind, als „*Gate-Keeper*“ (Heinz 1992; Behrens/Rabe-Kleberg 2000). Sie haben die Aufgabe, die Individuen durch diesen Übergang zu geleiten und gleichzeitig sicher zu stellen, dass sie dort landen, wo sie entsprechend der gesellschaftlichen Arbeitsteilung nach Alter, Geschlecht, Zugehörigkeit oder Bildung auch landen sollen. Sie tun dies unter anderem auch durch Beratung, auch wenn zumindest aus pädagogischer Perspektive Beratung gleichzeitig beansprucht Unterstützung bei der Überwindung von Selektion zu sein. Die Gate-Keeping-Funktion Sozialer Arbeit im Lebenslaufregime im Allgemeinen und von Beratung im Besonderen ist an der Schnittstelle zwischen „*people processing*“ und „*people changing*“ verortet, wonach Hasenfeld (1983) personenbezogene Dienstleistungen unterscheidet, ob sie eher auf die Verbesserung der Teilnahme- und Teilhabebedingungen von AdressatInnen oder auf die Veränderung ihrer Orientierungen und Praktiken zielen.

**Tabelle 1: „Die biographische Ordnung der Sozialpädagogik“**

Grundstruktur des Lebenslaufs	Kindheit	Jugend	Erwachsene	Alter
<i>Basis-Institutionen</i>	Familie	Schule, Ausbildung	Erwerbsarbeit, Familienarbeit	Familie, Partnerschaft
<i>Absicherung</i>	Tagesbetreuung Elternbildung	Jugendarbeit	Kranken-/Arbeitslosenversicherung	Renten-/Pflegeversicherung
<i>Normalisierung</i>	Erziehungsberatung, Familienhilfe	Jugendsozialarbeit, Tagesgruppe	Beratung, Klinik, Wohngeld	Altenarbeit
<i>Krisenbearbeitung</i>	Pflegefamilie, Adoption	Heimerziehung, Drogenhilfe	Wohnungslosenhilfe, Schuldnerberatung, Suchtbehandlung	Stationäre Altenhilfe
<i>Ausgliederung</i>	Inobhutnahme, Herausnahme	Jugendpsychiatrie/-strafvollzug, Geschlossene Unterbringung	Psychiatrie, Strafvollzug	Pflegeheim, Hospiz

Quelle: Hamburger 2003, S. 157

Beratung in diesem Lebenslaufregime hat vor diesem Hintergrund den klaren Auftrag, Individuen bei der Aneignung und Bewältigung des Normallebenslaufs zu unterstützen (vgl. Seelmayer 2008; Kessl/Plößer 2010) und damit zu seiner Reproduktion beizutragen. Die lebenslaufbezogene Ausrichtung wird deshalb auch an der „biographischen Ordnung“ der Sozialpädagogik deutlich, die Franz Hamburger (2003, S. 157; siehe Tabelle 1) herausgearbeitet hat. Demzufolge haben sich Handlungsfelder entlang der Lebensaltersphasen und dem jeweiligen Grad der Abweichung der adressierten Lebenslagen vom Normallebenslauf ausdifferenziert.

Dass hiermit immer auch Übergänge impliziert sind, ist offensichtlich – nicht nur an den Rändern der jeweiligen Lebensphasen, sondern auch im Sinne der Abweichung von gesellschaftlich anerkannten Normalzuständen. Gleichzeitig ist etwa das Wachstum und die Ausdifferenzierung der Jugendsozialarbeit direkter Ausdruck zunehmend fragmentierter und prekärer Übergänge in und aus der Jugendphase. Beratung ist zwar primär in den Handlungsfeldern der Absicherung und Normalisierung angesiedelt – im Gegensatz zu den stärker therapeutischen und verwahrenden Maßnahmen im Rahmen von Krisenbearbeitung und Ausgliederung. Doch vereint sie sowohl den Aspekt des „Sollens“, d. h. der Öffnung bzw. Schließung von Zugängen zu bestimmten Lebenslaufbahnen, etwa über Information und Hinweise in Bezug auf anerkannte, dabei für die AdressatInnen „realistische“ Optionen, als auch den Aspekt des „Wollens“ normalbiographischer Lebensentwürfe seitens der Subjekte. Beratung im Übergang weist dabei die gleiche Widersprüchlichkeit auf wie sie – thematisiert als Hilfe und Kontrolle – den Professionalisierungsprozess der Sozialpädagogik von Beginn an charakterisiert hat (vgl. Schefold 2001). Wie andere „Gate-Keeper“ auch ist sie darauf angewiesen, dass Individuen sie als Ko-ProduzentInnen für ihre subjektive Lebensbewältigung und Identitätsarbeit nutzen, die sie damit gleichzeitig beeinflusst und prägt:

„People become clients of bureaucrats, social professionals, and experts such as doctors, psychologists, lawyers, and sociologists. Experts do not only provide services but redefine the identities and knowledge categories by which people perceive themselves and their situation.“ (Leisering 2003, S. 214)

## **Übergänge als biographische Bewältigung und Bildungsprozess**

Bislang wurden Übergänge lediglich aus der institutionellen Lebenslaufperspektive thematisiert. Spätestens deren pädagogische Ausgestaltung durch die Soziale Arbeit hat jedoch deutlich gemacht, dass die institutionelle Regulierung von Übergängen abhängig ist von ihrer Nutzung und Aneignung

durch die Individuen als Subjekte ihrer jeweiligen Lebensgeschichte. Die *biographische* Perspektive der Subjekte ist dementsprechend die andere Seite von Übergängen. Beschränkt sich die Perspektive des Lebenslaufs auf den institutionellen Part der Vergesellschaftung über die Lebenszeit, bedürfen die damit assoziierten Konstruktionen, institutionellen Handlungsmöglichkeiten, Anforderungen und Zumutungen ihrer Aktualisierung durch die Individuen, indem sie sie zur subjektiven Konstruktion ihrer Biographien nutzen. Aus der subjektiven Perspektive der Individuen stellt sich in Übergängen die Frage des Verhältnisses zwischen biographischer Kontinuität, subjektivem Sinn und der Erweiterung oder dem Erhalt von Handlungsspielräumen. Biographie lässt sich auch als Identitätsarbeit über die Lebenszeit verstehen, insofern vergangene Lebensgeschichte bilanziert, zukünftiges Leben entworfen und vor diesem Hintergrund gegenwärtige Lebenssituationen gedeutet und bewältigt werden (Fischer-Rosenthal/Rosenthal 1997; Alheit/Dausien 2000).

## Wechselverhältnis von Lebenslauf und Biographie

Lebenslauf und Biographie sind analog zu Struktur und Handeln wechselseitig aufeinander verwiesen, der Lebenslauf als „*Stichwortgeber der Biographie*“, die Biographien als „*Institutionengeneratoren*“ des Lebenslaufs (Alheit/Hanses 2004, S. 23). Diese Dialektik zwischen Lebenslauf und Biographie bzw. „*Biographizität des Sozialen*“ (Alheit/Dausien 2000) zeigt sich auch in Übergängen. Übergänge sind Angebote oder Zumutungen zur Übernahme neuer Rollen, die meistens institutionell angestoßen, immer aber institutionell gerahmt sind, die die Subjekte sich aneignen und zu einem Teil ihrer subjektiven Biographie machen, oder zu denen sie sich mindestens verhalten müssen. Und sie tun dies nur, wenn die Rollenangebote des Lebenslaufs ihnen ermöglichen, AkteurInnen der eigenen Lebensgeschichte zu werden und zu bleiben: Schule ist abhängig von der Motivation der SchülerInnen, Jugendhilfe von der Koproduktion durch ihre NutzerInnen. Wo diese Herstellung von „*Passung*“ (Jakob/von Wensierski 1997), verstanden im Sinne aktiver Aneignung nicht gelingt, finden sich nicht allein Diskrepanzen zwischen Schülerrolle und Schülerbiographie oder zwischen Adressierung durch und Nutzung der Jugendhilfe, sondern Hinweise auf Entfremdung im Sinne einer gestörten Aneignung von Selbst- und Weltverhältnissen (Jaeggi 2005).

Übergänge sind Anlässe, Sinn und Kontinuität über Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft wieder neu herzustellen. Der Übergang zum Schulkind scheint für die meisten Kinder ein eher attraktives Rollenangebot zu sein, das mit einem Gewinn an Status und Handlungsoptionen verbunden ist. Das relativiert sich in der Regel im Verlauf der Schülerbiographie und ist vor allem im Übergang von der Schule in den Beruf sehr viel ambivalen-



ter, wenn Strukturen von Ungleichheit und Selektion die Wahlmöglichkeit erheblich einschränken, so dass verfügbare schulische oder berufliche Optionen eher als Zumutung wahrgenommen werden. Das gilt teilweise auch im Alter, wo Übergänge – nicht nur, aber auch – Verlust von Handlungsmöglichkeiten bedeuten können. Tendenziell beinhalten Übergänge also das Risiko einer Diskrepanz zwischen der Perspektive der Subjekte und der institutionellen „Gate-Keeper“ (Stauber u. a. 2007) – weshalb ihre Pädagogisierung in modernen Gesellschaften auch nicht überrascht.

## Bildung und Bewältigung im Kontext von Übergängen

Übergänge und deren Gestaltung sind auf unterschiedliche Weise mit *Bildungsprozessen* verknüpft, auch hier ist eine institutionelle von einer biographischen Bedeutung von Bildung zu unterscheiden: der institutionelle oder funktionale Bildungsbegriff im Sinne der Vorbereitung auf oder Anpassung an die Anforderungen der anderen Rolle – Allokation, Qualifikation, Integration, so Helmut Fend (1974); der biographische Bildungsbegriff als selbsttätige und reflexive Veränderung des Selbst-Welt-Verhältnisses. Aus biographietheoretischer Sicht resultieren Bildungsprozesse gerade aus der subjektiven Erfahrung des Übergangs und der Diskrepanz zu den institutionellen Anforderungen (Marotzki 1990); Diskrepanzen, die im Zuge einer zunehmenden Entstandardisierung von Übergängen seit den 1980er Jahren eher größer als kleiner geworden zu sein scheinen (siehe unten).

Bildung steht jedoch nicht nur in ihrer institutionell-funktionalen Bedeutung im Gegensatz zur Biographie. Bildung steht auch in einem Spannungsverhältnis zu den Anforderungen der *Lebensbewältigung*, die sich den Individuen im lebensweltlichen Alltag stellen und den Strategien der Lebensbewältigung, die sie dabei entwerfen. Der Bewältigungsbegriff ist ursprünglich ein psychologisches Konzept dafür, wie Menschen in kritischen Lebensereignissen ihre Handlungsfähigkeit wieder erlangen. Lothar Böhnisch und Werner Schefold (1985) haben ihn als Deutungsmuster für die zunehmende Gegenwartsorientierung Jugendlicher angesichts der abnehmenden Erreichbarkeit des wohlfahrtsstaatlich garantierten Normallebenslaufs in die Sozialpädagogik eingeführt. Der Lebenslauf als etwas, das alltäglich bewältigt werden muss, weil er immer neue Anforderungen stellt, auch wenn er keine Gewissheit und damit keine subjektiv bedeutsame biographische Perspektive bieten kann, so dass Übergänge potenziell als kritische Lebensereignisse gelten müssen (vgl. Behrens/Voges 1996).

Bildung und Bewältigung hängen in mehrfacher Weise untrennbar zusammen. Zuerst einmal ermöglicht Bildung Bewältigung. Dies gilt sowohl funktional im Sinne von Bildungsabschlüssen, die Zugänge zu Ressourcen und Handlungsmöglichkeiten öffnen, als auch in dem Sinn, dass ein reflexives Verhältnis zum eigenen Lebenslauf Handlungsoptionen erweitert. Der

neue Kompetenzdiskurs mit seinem Verweis auf den ganzheitlichen Zusammenhang sachbezogener, sozialer und personaler Kompetenzen zielt teilweise explizit auf die Überbrückung dieses Gegensatzes im Sinne einer Handlungsbefähigung freigesetzter Individuen; ein Zusammenhang, auf den auch pädagogisches Handeln in Form von Beratung zielt (Nestmann/Sickendiek 2011). Gleichzeitig muss aber Bildung selber auch bewältigt werden. Bildung setzt die Verlässlichkeit einer existentiellen Ordnung der Befriedigung von Grundbedürfnissen voraus, während gleichzeitig Bildungsanforderungen steigen – nicht nur kognitive Lernanforderungen, sondern auch die mit unterschiedlichen Bildungssettings jeweils verbundenen sozialen Anforderungen. Im Fall von Beratung sind dies etwa mögliche Stigmatisierungserfahrungen, die mit der Inanspruchnahme von Beratung verbunden sein können. Und schließlich weist Wolfgang Mack (2008) auf das zeitliche – und damit biographische – Spannungsverhältnis zwischen der Bewältigung gegenwärtiger Anforderungen und Gestaltungsnotwendigkeiten und der Zukunftsgerichtetheit des Bildungsbegriffes, vor allem wo er funktional auf die Vermittlung von Kompetenzen zur Bewältigung zukünftiger Anforderungen zielt.

## **Zunehmende Ungewissheit von Übergängen in der Entstandardisierung von Lebensläufen**

Auch wenn für das Verständnis von Übergängen die Rekonstruktion des historischen Prozesses der Institutionalisierung eines standardisierten Normallebenslaufs unablässig ist, so ist die neue Rede von Übergängen doch Ausdruck eines gegenläufigen Trends der Entstandardisierung von Lebensläufen, der in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts seinen Ausgang nahm. Die Flexibilisierung von Arbeitsmärkten und ihrer – besonders in Deutschland – direkten Koppelung an das Bildungssystem, soziokulturelle und politische Prozesse der Emanzipation, die Fragmentierung von Familienformen sowie die Pluralisierung von Lebensstilen bildeten eine neue, reflexive Stufe des gesellschaftlichen Individualisierungsprozesses, der in der frühen Moderne zur Institutionalisierung des Normallebenslaufs geführt hatte und leiteten in der späten Moderne seine Infragestellung ein. Man könnte sagen, dass Lebenslauf und Übergänge erst durch ihre abnehmende Standardisierung und die abnehmende Selbstverständlichkeit der ihnen zugrunde liegenden Normalitätsannahmen überhaupt ins wissenschaftliche und öffentliche Bewusstsein geraten sind (vgl. Kohli 1985).

Historisch wurde diese Entstandardisierung in den 1980er Jahren zuerst an der Statuspassage von der Schule in den Beruf sichtbar (Brock u.a. 1991); man könnte auch sagen: sie wurde durch einen Diskurs in Öffentlichkeit, Forschung und Praxis auf ein Jugendproblem bzw. auf Problemjugendliche reduziert – wie Jugend immer schon zur gesellschaftlichen

Selbstvergewisserung gedient hat (vgl. Hornstein 1999). Junge Frauen und Männer waren allerdings auch – in den 1980er und 1990er Jahren – die ersten Kohorten, auf deren Lebensläufe diese Veränderungen direkte und – aufgrund der damit einhergehenden Verfestigung struktureller Jugendarbeitslosigkeit – sichtbare Auswirkungen hatten. Zuerst war von einer Verlängerung der Jugendphase die Rede (Zinnecker 1991; Hurrelmann 1994), dann zunehmend von Entgrenzung und Prekarisierung von Übergängen von der Schule in den Beruf – allerdings beschränkt auf die Übergänge sogenannter „benachteiligter Jugendlicher“ (Heinz/Krüger/Rettke 1985; Brock u.a. 1991; Walther 2002). Diese Sicht von Übergängen als Problem zeigt sich auch im Begriff des „Übergangssystems“, mit dem seit ein paar Jahren, genauer seit der Einführung eines Nationalen Bildungsberichtes (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2006), der Bereich der kompensatorischen Übergangshilfen für sogenannte „benachteiligte“ bzw. „nicht ausbildungsreife“ Jugendliche bezeichnet wird. Der mit der Übergangsperspektive verbundene stärker individualisierende Blick bezieht sich dabei nicht nur darauf, dass sich Vergesellschaftung stärker als früher über individuelle Entscheidungen vollzieht, während kollektive Muster an Relevanz verlieren, sondern auch auf Strukturen der Ungleichheit. Mit dem zunehmend verwendeten Begriff der „Benachteiligung“ ist gemeint, dass Ungleichheit nicht mehr nur die Frage der ungleichen Statuspositionierung im gesellschaftlichen Gesamtgefüge, sondern einen Wettlauf um begrenzte anerkannte und abgesicherte Positionen bedeutet. Das heißt: Übergänge können auch scheitern (Beck 1986). Die Möglichkeit des Scheiterns von Übergängen bedeutet dabei, dass soziale Ungleichheit nicht mehr „nur“ Statusungleichheit, sondern zunehmend Ausschlussrisiken bedeutet (Castel 2000). Diese Entwicklung zeigt sich auch im Paradigmenwechsel von einem sogenannten Versorgungsstaat zu einem aktivierenden Wohlfahrtsstaat, die die Verantwortung für ein solches Scheitern in Bildung oder Arbeitsmarkt zunehmend den Einzelnen zuschreibt (Brock 1991).

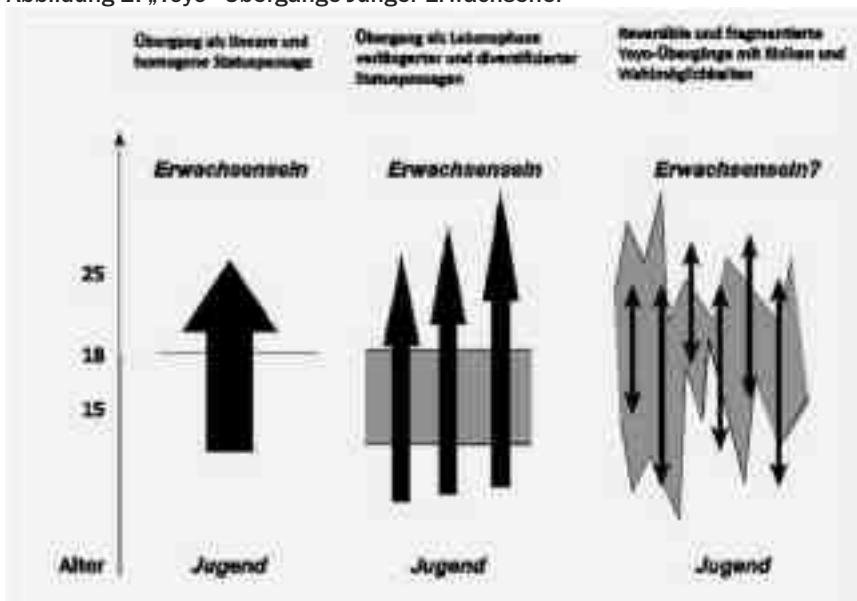
Der Übergangsbegriff – genauso wie der sozialpsychologische Transitionsansatz, den Harald Welzer (1993) ebenfalls zu Beginn der 1990er Jahre mit Rückgriff auf US-amerikanische Ansätze entwickelt hat – hat den stärker auf die Praktiken des Vollzugs von Rollenwechseln zielenden anthropologischen Begriff der „Statuspassage“ (Heinz 1990; Friebertshäuser 2010) nicht ersetzt, aber doch etwas in den Hintergrund gedrängt. Die Rede von Übergängen betont im Vergleich zum Konzept der Statuspassage stärker die Aktivität und Selbstverantwortung der Einzelnen, er betont das Prozesshafte und darin zunehmend Offene und Ungewisse (Walther/Stauber 2007). Untersuchungen im Rahmen eines europäischen Forschungsnetzwerks zu Veränderungen der Übergänge zwischen Jugend und Erwachsensein lassen die Schlussfolgerung zu, dass diese ihren Ausgang weniger in der Jugendphase selbst, als in einer Flexibilisierung des Erwachsenenstatus nehmen. Dessen Gültigkeit ist für immer mehr Jugendliche nicht mehr sicher und

dessen Erreichbarkeit immer weniger planbar. Dadurch haben sich Lebenslagen ausdifferenziert, die durch ihre Ungewissheit und Übergangshaf­ tigkeit geprägt und irgendwo zwischen Jugend und Erwachsensein angesiedelt sind und für die sich die Bezeichnung „*Junge Erwachsene*“ eingebürgert hat (Junge 1995; Walther 1996; Böhnisch 2001).

## Junge Erwachsene als Lebenslage im Übergang

Der Begriff Junge Erwachsene ist dabei eher heuristisch als deskriptiv. Er soll in erster Linie dafür sensibilisieren, dass Übergänge nicht mehr nur linear verlaufen, sondern auch reversibel sein können, sich nicht als Gesamtpaket des Erwachsenwerdens, sondern als fragmentierte Teilübergänge mit unterschiedlichen Richtungen und Rhythmen vollziehen können. Das ist auch mit der Metapher der „Yoyo“-Übergänge gemeint, die stärker auf die Dynamik und das Hin-und-Her-Pendeln zwischen unterschiedlichen gesellschaftlichen Statuspositionen verweisen; und zwar keineswegs nur im Sinne eines lebenszeitlichen Vor und Zurück, sondern auch der Gleichzeitigkeit von Erwartungen und Zuschreibungen als jugendlich und erwachsen in unterschiedlichen Lebensbereichen (Stauber/Walther 2002; siehe Abb. 1).

Abbildung 1: „Yoyo“-Übergänge Junger Erwachsener



Quelle: Stauber/Walther 2002