

Inklusion und Übergänge im Lebenslauf

Andreas Walther

1. Einleitung

Bildungs- und sozialpolitische Inklusionsprogrammatiken beanspruchen angesichts von Desintegrationsentwicklungen in spätmodernen Gesellschaften Teilhabe sicher zu stellen. Zum einen ist entgegen des wohlfahrtsstaatlichen Integrationsversprechens keinesfalls die Teilnahme aller Gesellschaftsmitglieder an den teilhaberelevanten Institutionen sichergestellt – oder wenn, dann nur eingeschränkt, wenn man etwa an Konstellationen von Behinderung oder Zuwanderung denkt –, zum anderen sichert auch die Teilnahme keinesfalls in gleichem Maße gesellschaftliche Teilhabe. Als institutionenbezogene Programmatik der Her- und Sicherstellung von Teilhabe verweist Inklusion auf ein prozessuales Verständnis von Teilhabe, die insbesondere an Übergängen im Lebenslauf auf dem Prüfstand steht. Versteht man Übergänge mit Sackmann und Wingens (2001: 21) als »soziale Zustandswechsel«, erscheinen sie als folgenreiche Momente im Lebenslauf, in denen mittels der Inklusion in neue soziale Positionen Teilhabe jeweils aktualisiert und neu ausgehandelt wird. Das Verständnis von Übergängen als Prozess impliziert gleichzeitig eine Vorstellung von Übergängen als soziale Praktiken der Unterscheidung und Grenzziehung: zeitlich nach Lebensaltern, räumlich nach lebensaltersspezifischen Orten und sozialstrukturell nach Statuspositionen. Im Sinne eines Doing Transitions (vgl. Walther et al. 2020) lassen sich Übergänge also als soziale Praktiken der Herstellung von Teilhabe im Lebensverlauf verstehen. Das Verhältnis von Inklusion und Teilhabe aus einer Übergangs- und Lebenslaufperspektive in den Blick zu nehmen, bedeutet, dass Teilhabe kein bedingungsloses Gesamtpaket, sondern von Grenzen und deren Überschreitung durchzogen ist und dass jeder Übergang zu einer neuen Teilhabeposition potentiell auch Exklusion impliziert. Übergänge können also auch scheitern, und zwar dann, wenn die Inklusion in die neue Position nicht gelingt. Dabei sind an Übergängen meist mehrere, quer zueinander liegende Unterscheidungen und Grenzen aufgerufen, die zu Inklusion in ungleiche Teilhabepositionen führen.

Ziel dieses Beitrags ist das Verhältnis zwischen Inklusion und Teilhabe systematisch als Sequenz von Teilhabepositionen bzw. als Sequenz von Übergängen in neue

Teilhabepositionen im Lebenslauf in den Blick zu nehmen. Der Lebenslauf lässt sich als Ordnung – oder in Anlehnung an das Konzept des Lebenslaufregimes (vgl. Kohli 1985) als Regime – der fortlaufenden Herstellung von Teilhabe im Lebenslauf verstehen. Dies beinhaltet auch die Frage nach dem historischen Wandel dieser Ordnung und danach, ob sich der bildungspolitische Inklusionsdiskurs nur zufällig zeitgleich zum wohlfahrtsstaatlichen Umbau entspinnt oder ob sich darin ein Wandel der Herstellung von Teilhabe ausdrückt (vgl. Olk 2009).

Exemplarisch wird dabei auf Übergänge im Jugendalter Bezug genommen, das durch eine besonders hohe Taktung und Verdichtung unterschiedlicher Übergänge strukturiert ist. Schon die frühe anthropologische Übergangsforschung fokussierte den Übergang ins Erwachsensein als Kristallisationsmoment gesellschaftlicher Reproduktion. Die ritualisierte und im Zuge gesellschaftlicher Modernisierung zunehmend formal organisierte Gestaltung von Übergängen ermöglicht die Vorbereitung der nachfolgenden Generation auf die Anforderungen, die im Rahmen der bestehenden Ordnung mit den Teilhabepositionen als Erwachsene einhergehen (vgl. Eisenstadt 1956). Übergänge haben damit insofern eine »pädagogische Dimension« (Andresen et al. 2022: 16) als dass sie die Vermittlung und Aneignung von Kompetenzen beinhalten. In der Übergangsforschung werden dabei normative Übergänge, die alle Gesellschaftsmitglieder oder Angehörigen einer Kohorte betreffen und deren Nicht-Vollzug sanktioniert wird, und nicht-normative Übergänge, die aufgrund kritischer Lebensereignisse oder freiwillig vollzogen werden und deshalb nur bestimmte Individuen betreffen, unterschieden. Im Beitrag wird auf folgende Übergänge im Jugendalter exemplarisch Bezug genommen:

- *Übergänge in Bildungsverläufen* sind im Zuge der Institutionalisierung öffentlicher Erziehung bzw. der Einrichtung eines Bildungsmoratoriums in der Moderne zum Prototyp eines normativen Übergangs geworden. Eine Folge ist die Unterscheidung und Trennung von Schulkindern und letztlich Jugendlichen von kleinen Kindern und Erwachsenen als der vielleicht sichtbarste Ausdruck der Institutionalisierung des Lebenslaufs (vgl. Zinnecker 2000). Die historisch ungleichzeitige Durchsetzung der Schulpflicht nach Stand und Geschlecht drückt gleichzeitig von Anfang an quer dazu eine Statusdifferenzierung von Bildungsübergängen aus. Sukzessive differenzierten sich immer mehr Bildungsübergänge aus: in die Schule, zwischen verschiedenen Klassen, Schulstufen und Schultypen sowie aus der Schule in unterschiedliche Anschlussperspektiven wie Berufsvorbereitung, Ausbildung oder Studium. Legitimiert durch das meritokratische Leistungsprinzip reproduziert sich hier soziale Ungleichheit; im Zuge der Entstandardisierung des institutionalisierten Lebenslaufs im Postfordismus allerdings in zunehmend individualisierter Form mit zunehmenden Ausschlussrisiken (vgl. Solga/Wagner 2002; Bolay/Walther 2014; Blanck 2021; Bremer/Pfaff 2021).

- *Übergänge in der Kinder- und Jugendhilfe* betreffen im Gegensatz zu Bildungsübergängen nicht alle Kinder und Jugendliche. Sie werden jedoch in den Situationen zu normativen Übergängen, in denen »die Bedingungen für eine altersspezifische Normalität oder für die durchschnittliche Bewältigung von Statuspassagen fehlen« (Hamburger 2012: 157). Die wohlfahrtsstaatliche Integrationsformel eines »Rechts auf Erziehung« (SGB VIII, §1) ist Grundlage eines breiten Spektrums von Maßnahmen: von einer allgemeinen Infrastruktur des Aufwachsens wie der Kindertagesbetreuung und Kinder- und Jugendarbeit über selektive Kompensationsmaßnahmen sozialer Benachteiligung wie Schulsozialarbeit und Jugendberufshilfe bis hin zu Eingriffsmaßnahmen wie den Hilfen zur Erziehung und Kinderschutz als Ausdruck des staatlichen Wächteramtes. Die Kinder- und Jugendhilfe beruht also neben einer lebensaltersbezogenen Differenzierung auf einer Grunddifferenz zwischen Normalität und Abweichung und reproduziert so herrschende Vorstellungen normaler Kindheit und Jugend (vgl. Walther 2021). Dabei verweisen Befunde zu Stigmatisierung, Jugendhilfekarrieren und Ausgrenzungsrisiken von Care-Leaver*innen auf zumindest ambivalente Folgen der Kinder- und Jugendhilfe in Bezug auf Teilhabechancen im späteren Lebensverlauf (vgl. Oelkers/Gaßmüller 2021; Verlage/Walther 2021).
- Die *Jugendweihe* ist ein Fall eines nicht-normativen, nicht verpflichtenden Übergangs, der noch weniger als etwa die Konfirmation mit einem institutionalisierten Statuswechsel verbunden ist. Sie ist vielmehr ein Bindeglied vormoderner Initiationsrituale und moderner, formal organisierter, individualisierter Übergänge. Angesichts dieser scheinbaren »Wirkungslosigkeit« (vgl. Griesse 2000) stellt sich die Frage nach der Bedeutung ihres Wiederauflebens zu Beginn des 21. Jahrhunderts. Welchen Sinn schreiben ihr Jugendliche und ihre Familien zu? Welche Folgen hat der (nicht mehr institutionell verbindliche) Ablauf aus öffentlicher Feierstunde, Familienfeier und Rundgang der Jugendlichen inklusive öffentlichen Alkoholkonsums? Inwieweit drückt sich darin eine symbolische Markierung einer Unterscheidung und Grenzüberschreitung – wenn auch nicht mehr ins Erwachsensein, sondern in eine eigenständige Jugendphase; und ein Aushandeln darüber, was Jugend ausmacht?

Diese Übergänge werden im Folgenden exemplarisch mitgeführt. Der Beitrag ist folgendermaßen gegliedert: Zuerst wird unter Bezugnahme auf die Lebenslauf-, Übergangs- und Differenzierungsforschung der Lebenslauf als Teilhabeordnung und Übergänge als Prozesse und Praktiken der sozialstrukturellen, zeitlichen und räumlichen Differenzierung von Teilhabepositionen eingeführt. Übergänge sind damit Prozesse der Inklusion in und Exklusion aus spezifischen Teilhabepositionen. Mittels eines Verständnisses von Übergängen als fortlaufende Prozesse des Doing Transitions wird gezeigt, dass mit der Gestaltung und Herstellung von Übergängen gleichzeitig die Überschreitung und Reproduktion, aber immer

auch Transformation dieser Grenzen verbunden ist. In einem nächsten Schritt wird dann der soziale Wandel dieser Teilhabeordnung im Zuge des aktivierenden Wohlfahrtsstaats diskutiert. Unter Bezug auf Befunde zu Konstellationen der »Ausgrenzung in der Gesellschaft« (Kronauer 2008: 26) genauso wie zu einer Zunahme der Artikulation von sozialen Prozessen als Übergängen zeigt sich hier der Wandel zu einem Lebenslaufregime, in dem Inklusion im Sinne der Teilnahme am institutionalisierten Lebenslauf nicht länger Teilhabe garantiert. Aktuelle sozial- und bildungspolitische Inklusionsprogrammatiken lassen sich vor diesem Hintergrund als Ausdruck der Pädagogisierung von Teilhabe im Lebenslaufregime interpretieren. Abschließend wird dann der Beitrag einer Übergangsperspektive zur theoretischen Bestimmung des Verhältnisses von Inklusion und Teilhabe im Sinne einer fortlaufenden Herstellung von Teilhabe im Lebenslauf und seines Wandels im aktivierenden Wohlfahrtsstaat resümiert.

2. Lebenslauf als Teilhaberegime und Übergänge als Grenzbearbeitung

Aktuelle Bezugnahmen auf Inklusion verweisen auf unterschiedliche Weise auf Übergänge im Lebenslauf: der bildungspolitische Inklusionsdiskurs reagiert auf die Selektivität von Übergängen in Bildungsverläufen und deren Folgen für den weiteren Lebensverlauf, der sozialpolitische Inklusionsdiskurs zielt auf Übergänge in und aus Erwerbsarbeit sowie Lebenslagen von Armut und Prekarität. Inklusion bezeichnet damit in einem weiten Sinn einen institutionalisierten Prozess der Eingliederung in, Voraussetzung der Zugehörigkeit zu und der Herstellung von Teilhabe an Gesellschaft. Mit Teilhabe wird im Folgenden der Zusammenhang von Zugehörigkeit und Partizipation verstanden, ein institutionell abgesicherter »Spielraum der Lebensführung« und von Handlungsmöglichkeiten. Damit ist analytisch eine Untergrenze von kontextspezifisch vergleichbaren »Möglichkeitsräumen der Suffizienz« markiert, die im Einzelfall jedoch der Aushandlung und Ratifizierung darüber bedürfen, inwiefern sie auch Subjektivität im Sinne der Aneignung des eigenen Lebens ermöglicht (vgl. Bartelheimer et al. 2020: 47; vgl. Jaeggi 2005). Teilhabe ist also ein relationales Konzept, in dem strukturelle Voraussetzungen und deren Aktualisierung durch individuelle Nutzung und Realisierung untrennbar verknüpft sind (vgl. ebd.). Empirisch ist gesellschaftliche Teilhabe nie vollständig realisiert, während manche Bereiche teilhaberelevanter sind als andere (vgl. Kronauer 2008). Daraus resultieren Konstellationen von mehr oder weniger Teilhabe und ein »Verteilungsproblem von Teilhabe« (Lessenich 2019). Im Folgenden wird skizziert, wie sich im Lebenslauf als wohlfahrtsstaatlich institutionalisierter Teilhabeordnung und lebenszeitlich organisiertem Inklusionsmechanismus die sozialstrukturelle Differenzierung von Teilhabe zeitlich, räumlich und praktisch vollzieht.

2.1 Übergänge als zeitliche Differenzierung von Teilhabe im Lebenslauf

Der Lebenslauf bezeichnet als soziologische Kategorie das soziale Konstrukt einer Sequenz bzw. eines Skripts von lebensaltersbezogenen Teilhabepositionen, mittels dessen in der Moderne sukzessive individuelle Lebensverläufe mit der Struktur gesellschaftlicher Arbeitsteilung verbunden wurden. Kohli (1985) begreift den Lebenslauf als Institution auf einer Metaebene, mittels der die Rationalisierung, Differenzierung und Komplexitätssteigerung gesellschaftlicher Modernisierung in der Neuzeit kulturell gedeutet, gesteuert und im Sinne einer Erwartbarkeit über Zeit und Raum hinweg sozial integriert werden konnte. Zumindest in den westlichen, kapitalistischen Wohlfahrtsstaaten hat dieses Organisationsmodell entlang von Bildung, Arbeit und sozialer Sicherung sukzessive ein »Integrationsversprechen der Erreichbarkeit« (Böhnisch/Schefold 1985: 39ff.) in Form eines »Normallebenslaufs« etabliert, der in der Periode des Fordismus eine weitgehende Standardisierung erfuhr, sich seit Beginn des 21. Jahrhunderts jedoch im Zuge des Umbaus von einem versorgenden zu einem aktivierenden Wohlfahrtsstaat wieder entstandardisiert. Lebensverläufe beschreiben dagegen die »Bewegung der Individuen durch das Leben im Sinn von Positionssequenzen« (Kohli 1985: 3), die über die Verbindung von Rollen, Status- und Subjektpositionen gesellschaftliche Zugehörigkeit, Möglichkeiten der Teilnahme an teilhaberelevanten Institutionen und damit die Voraussetzung für Teilhabe herstellen. Kohlis Begriff des *Lebenslaufregimes* verweist auf das wirkmächtige Ineinandergreifen unterschiedlicher gesellschaftlicher Dimensionen im Sinne einer Teilhabeordnung, die Individuen nacheinander unterschiedliche, dabei miteinander verbundene und aufeinander verwiesene Teilhabepositionen zuweist. Schefold (1996: 95) spricht deshalb von einer »Integrationsweise«, Lessenich (1995) von einem »Vergesellschaftungsprogramm«. Mit Link (2006) könnte man auch von Normalität, mit Butler (2001) von einer Anerkennungsordnung sprechen, jenseits derer Individuen Handlungsfähigkeit nur unter Risiko der Aufgabe ihrer gesellschaftlichen Zugehörigkeit aufrechterhalten können. Der Lebenslauf differenziert dabei Positionen in zeitlicher Perspektive nach dem Alter, wobei die Lebensalter noch einmal nach kleinteiligeren Übergängen und Positionen binnendifferenziert sind. In diesen lebensaltersbezogenen Positionen, denen Individuen zugewiesen werden, die sie für eine bestimmte Zeit innehaben, dann aber auch wieder verlassen, um neue einzunehmen, verbinden sich chrononormative Zuschreibungen, Handlungserwartungen und Status, die sich etwa in der Markierung von Abweichungen als »noch nicht« (z.B. ausbildungsreif) ausdrücken. Während die Jugendweihe Jugendlichen Teilhabe als Jugendliche (in Abgrenzung zu Kindern oder Erwachsene) zuweist, führen Bildungsübergänge in Teilhabepositionen als Schüler*innen und Übergänge in die Jugendhilfe als hilfsbedürftig bzw. als Jugendhilfe-fälle. Quer dazu sind diese Positionen nach zugewiesenen und

erworbenen kategorialen Merkmalen von Geschlecht und Herkunft bis hin zur in der kapitalistischen Arbeitsgesellschaft wesentlichen meritokratischen Kategorie der Leistung in Bildung und Arbeit differenziert. An Bildungsübergängen wird zwischen guten und schlechten Grund-, Förder-, Haupt-, Real-, Berufsschüler*innen oder Gymnasiast*innen unterschieden, in der Jugendhilfe zwischen je nach Hilfebedarf familienunterstützenden, -ergänzenden und -ersetzenden, d.h. ambulanten oder stationären Hilfen – und bei der Jugendweihe zum Beispiel zwischen denjenigen, die ›normal‹ in der Familie und denen, die in der Jugendhilfe feiern (vgl. Prescher 2024). Die Begrenzung von alters-, status- und bereichsspezifischer Teilhabe lässt sich mit Webers (1980: 20ff.) Konzept der sozialen Schließung fassen, wonach die Organisation sozialer Beziehungen notwendigerweise Grenzen und Mechanismen der Ein- und Ausschliefung enthält, oder mit der systemtheoretischen Annahme, dass Menschen nie vollständig an einer Gesellschaft teilhaben, sondern in Teilsysteme inkludiert sind (vgl. Luhmann 1995). In demokratischen Gesellschaften ist dies legitimatorisch jedoch fragwürdig und wird insbesondere in Bezug auf Behinderung und Migration kontrovers diskutiert (vgl. Taylor 2009; Pohl 2015).

Das Lebenslaufregime stellt also sicher, dass Individuen an der gesellschaftlichen Arbeitsteilung teilhaben, aber eben als Kinder, Jugendliche, Erwachsene oder Ältere jeweils unterschiedlich, weil ihnen – je nach Lebensalter – unterschiedliche Bedürfnisse und Vermögen zugeschrieben und unterschiedliche Anforderungen zugemutet werden (können). Daneben werden sie als weibliche oder männliche (bzw. möglicherweise zunehmend auch als diverse) Kinder, Jugendliche, Erwachsene oder Ältere adressiert, als mit jeweils unterschiedlichen *abilities* und Leistungsvermögen ausgestattet sowie von unterschiedlicher Herkunft und Zugehörigkeit. An Übergängen werden dadurch Unterscheidungen vorgenommen, Grenzen aufgerufen und überwunden, aber auch reproduziert und immer wieder neu gezogen. Diese Unterscheidungen und Grenzziehungen ermöglichen den Wechsel von Zugehörigkeiten und Teilhabepositionen; wie etwa die Jugendweihe den Austritt aus der Kindheit und den Eintritt ins Jugendalter markiert. Übergänge im Lebenslauf stellen sich deshalb als ein fortlaufender interaktiver Prozess des Doing und Undoing Difference dar (vgl. Hirschauer 2014, 2017), in dem Unterscheidungen und Zuweisungen zu Teilhabepositionen im Lebensverlauf zwar nicht grundsätzlich gelöscht, aber überschrieben werden. Auch wenn in komplexen Gesellschaften prinzipiell Mehrfachzugehörigkeiten möglich sind, gilt dies nicht für alle Zugehörigkeiten, manche schließen sich kategorisch aus. Hirschauer (2017: 36ff.) differenziert nach kategorialen Zugehörigkeiten, denen Menschen ›zugeschlagen‹ werden, und Mitgliedschaften in mehr oder weniger formal organisierten Gruppen. Darüber hinaus ist danach zu differenzieren, ob die Zugehörigkeit relativ folgenlos beendet und/oder durch eine andere Mitgliedschaft ersetzt oder ergänzt werden kann (z.B. Wechsel von einem Sportverein in eine Kulturinitiative) oder ob Zugehörigkeiten zu

Kategorien wie Geschlecht, Behinderung oder Herkunft als dauerhaft zugeschrieben werden und damit langfristige Folgen in Bezug auf Inklusion und Teilhabe über die aktuelle Position hinaus haben. Dies gilt etwa für Bildungsabschlüsse (auch wenn diese prinzipiell nachgeholt werden können) oder die Heimkarriere und das Stigma als Heimkind. Schließlich haben Klassiker der anthropologischen Übergangsforschung wie van Gennep (1986) und Turner (1969) eine zeitliche Abfolge von Übergängen aus Phasen der Separation vom alten Status, der Schwellenphase bzw. Liminalität, in der Übergangssubjekte auf eine neue Position vorbereitet werden, sowie der Wiederangliederung an einen neuen Status herausgearbeitet. Übergänge bewirken also Exklusion aus und Inklusion in soziale Zusammenhänge, in denen bereichsspezifisch Teilhabe organisiert wird, während manche Zugehörigkeiten und Zuschreibungen auch in neuen Positionen wirksam bleiben. Neben der mit Übergängen häufig verbundenen strukturellen Verdauerung von Ungleichheiten, zeigen sich in der Forschung jedoch auch Kontingenzen. So verweisen Leibfried et al. (1995) auf unterschiedliche »Zeiten der Armut« in Sozialhilfekarrieren, die Biografieforschung auf Prozessstrukturen des Lebenslaufs (vgl. Schütze 1981).

2.2 Übergänge als räumliche Differenzierung von Teilhabe im Lebenslauf

Neben einer zeitlichen haben Unterscheidung und Differenzierung im Lebenslauf auch eine räumliche Komponente. In der Phasenstruktur von Übergängen zeigt sich der Zusammenhang zwischen der räumlichen und zeitlichen Struktur von Übergängen in ihrem Bezug zu gesellschaftlicher Teilhabe. Besonders die liminale Phase vollzieht sich sowohl in sogenannten traditionellen als auch in modernisierten Gesellschaften durch Prozesse der Segregation bzw. Seklusion, d.h. der vorübergehenden Ausgliederung zum Zwecke der Vorbereitung auf die neue Position an spezialisierten Orten, allen voran der Schule, aber auch der Jugendhilfe. Übergänge beinhalten damit sowohl zeitlich als auch räumlich eine Position des »Dazwischen«, in der Teilhabe gewissermaßen ausgesetzt oder doch zumindest auf den Status als Übergangssubjekt beschränkt und vorläufig ist. Wo Übergänge kollektiv vollzogen werden, kommt es in der liminalen Phase deshalb zur Vergemeinschaftung der Übergangssubjekte (»comunitas«, Turner 1969) und zur kollektiven Aneignung und Bewältigung dieser Statusunsicherheit und Statuspassage. Lebensverlauf und soziale Positionierung werden damit sowohl individuell als auch kollektiv angeeignet und normalisiert. So sind insbesondere die Schule als auch die Gemeinschaft der Jugendweihlinge Orte der Konstituierung jugendkultureller Vergemeinschaftung als Gleichaltrige und Gleichbetroffene (vgl. Hummrich 2011; Pfaff/Krüger/Köhler 2016). Die räumliche Struktur des Lebenslaufs ist damit gekoppelt an die für Teilhabe konstitutive Unterscheidung von Innen und Außen, an der Inklusion und Exklusion sichtbar und erfahrbar werden. Auch wenn Positionen eines vollständigen Außen der Gesellschaft genau so wenig vorstellbar sind wie ein Lebensverlauf jenseits des

Lebenslaufregimes, so differenzieren sich moderne Gesellschaften und Lebensläufe doch in sozialräumlich unterschiedlich situierte Teilhabepositionen, in denen sich ungleiche Handlungsmöglichkeiten akkumulieren.

Schrittmacher der räumlichen Institutionalisierung des Lebenslaufs war historisch das Aufbrechen des ›ganzen Hauses‹, das über eine lange Zeit den Lebens- und Sozialisationsraum eines Großteils der Bevölkerung über die gesamte Lebensspanne darstellte, in private und öffentliche Räume mit jeweils unterschiedlichen Funktionen (vgl. Habermas 1971; Weber 1980; Hausen 1992). Die zunehmende funktionale Differenzierung der Gesellschaft schlug sich in ihrer sozialräumlichen Ausdifferenzierung nieder, der Institutionalisierung von Orten außerhalb der Familie und über die Übergänge zwischen diesen Orten auch der Unterscheidung von Lebensphasen. Neben der Entstehung von Arbeitsplätzen in Manufakturen, Fabriken und Behörden wurde die Schule zum deutlichsten Ausdruck einer damit einhergehenden Konstituierung von Lebensaltern. Hier wurden Heranwachsende nicht nur von der Familie getrennt und auf Aufgaben in öffentlichen Kontexten vorbereitet, hier wurden sie auch als Gruppe derer, die nicht mehr Kinder, aber noch nicht erwachsen sind, formiert und sichtbar – nach außen und nach innen: rein in die Schule und raus ins Leben, rein in die Jugendhilfe und raus zurück in die Familie oder die Selbständigkeit und auch die Jugendweihe inszeniert das Raus auf die Bühne, aber auch das Raus auf die Straße beim abendlichen Rundgang (vgl. Prescher 2024). Viele dieser Orte wurden ursprünglich als Orte des Übergangs institutionalisiert und erst sukzessive zu Orten, die für ein bestimmtes Lebensalter konstitutiv sind wie ganz offensichtlich der Kindergarten und die Schule mit ihrer Funktion der Vorbereitung auf die jeweils folgende Lebensphase. Mit der bereits skizzierten vertikalen und horizontalen Ausdifferenzierung von Übergängen im Lebenslauf entstehen weitere Übergangsorte: von Vorbereitungsklassen (vgl. Reinhardt 2022), Berufsberatung und Praktika in der Berufsorientierung (vgl. Chyle et al. 2020) über das Freiwillige Soziale Jahr (vgl. Hinrichsen 2020) bis hin zu Elternkursen, Schwangerschaftsvorbereitung oder ein Sabbatjahr, nicht zu vergessen die Ausdifferenzierung der Jugendhilfe mit ihrem Spektrum von offenen Maßnahmen wie der Jugendarbeit bis hin zu geschlossenen Maßnahmen stationärer Hilfen zur Erziehung (vgl. Oelkers/Gaßmüller 2021; Schwanenflügel 2021; Hilkert 2022). Übergangsorte setzen die Unterscheidung und Zuschreibung gelingender und scheiternder Übergänge voraus bzw. nehmen ein mögliches Scheitern vorweg und richten sich in präventiver bzw. kompensatorischer Perspektive selektiv an bestimmte Individuen und Gruppen. So entstanden Förderschulen oder die Kinder- und Jugendhilfe als Orte der immer stärker differenzierten Ausgliederung Jugendlicher zur Intensivierung der Vorbereitung auf das Erwachsensein, Qualifizierungsmaßnahmen und Bewerbungstrainings zur Sicherstellung der Vermittlung von Arbeitslosen in Beschäftigung oder Aufnahmелager, Integrationskurse und Vorbereitungsklassen zur Integration von Zugewanderten. Im Begriff des ›Übergangsystems‹, mit dem der Bildungsbericht 2006 erstmals Maßnahmen für

benachteiligte Jugendliche im Übergang in Ausbildung und Arbeit zusammenfassen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2006), wird die Problemorientierung des neueren Diskurses um Übergänge deutlich: Übergänge werden ausgewählten Gruppen als Problem zugeschrieben (vgl. Walther/Stauber 2018). Viele Übergangsorte sind als Orte einer pädagogischen Vermittlung und Aneignung lebenslaufbezogener Anforderungen institutionalisiert. Pädagogische Handlungsfelder unterscheiden sich zum einen nach Lebensaltern, zum anderen nach der Distanz der Lebenslagen der Adressat*innen zum Normallebenslauf – von den Basiseinrichtungen des Lebenslaufs bis hin zu den Einrichtungen vorübergehender oder langfristiger Ausgliederung wie Psychiatrie oder Gefängnis (vgl. Hamburger 2012; Walther et al. 2014). Insbesondere sozial- und sonderpädagogische Maßnahmen, die als abweichend kategorisierte Verhaltensweisen und Lebenslagen adressieren, sind mit der Separierung an ›anderen Orten‹ (Heterotopien, Foucault 1966) verbunden und unterstreichen die Besonderung der Adressat*innen im Sinne einer nicht nur partiellen, sondern sekundären oder nachgeordneten Inklusion (vgl. Böhnisch/Schröder 2001; Kessl/Plößer 2011; Walther et al. 2014). Der Lebenslauf ist als serielle Anordnung von Räumen zu denken, durch die sich Individuen im Verlauf ihres Lebens in einer Folge von In- und Exklusionen bewegen (vgl. Opitz 2007).

2.3 Gestaltung von Übergängen als Praxis des Differenzierens von Teilhabe im Lebenslauf

Diese Bewegung des Lebenslaufs als zeiträumliche Abfolge des Übergehens in andere soziale Zustände und damit Teilhabepositionen im Lebenslauf ist ein interaktiver Prozess, und zwar nicht nur im Verlauf, sondern auch in der Herstellung der Übergänge selbst. Analog zum Konzept des Un/Doing Difference (vgl. West/Fenstermaker 1995; Hirschauer 2014, 2017) interpretiert das Konzept *Doing Transitions* die Herstellung von Übergängen als relationalen Prozess im Zuge ihrer Gestaltung (vgl. Walther et al. 2020; Andresen et al. 2022). Entgegen herrschender Normalitätsannahmen sind Übergänge nicht als quasi-natürliche Aspekte menschlicher Entwicklung gegeben, sondern – in Anlehnung an Bernfeld (1937) – gesellschaftliche Reaktionen auf die Entwicklungstatsache, und zwar in Form diskursiver, institutioneller und individueller Praktiken (vgl. Bauer et al. 2022). Der Verweis auf Normalität legt bereits nahe, dass es *diskursiver Praktiken* bedarf, um soziale Prozesse als Übergänge im Lebenslauf zu artikulieren und zu bewerten. Durch die Grenzziehung zwischen Sagbarem und nicht Sagbarem als Praxis der Ordnung von Wissen kommt Diskursen eine machtvolle Rolle in der Konstruktion gesellschaftlicher Wirklichkeit zu (vgl. Berger/Luckmann 1966; Foucault 1966; Wrana 2015). In diskursiven Praktiken drücken sich sowohl Normativitäten als auch Normalitäten aus, das heißt machtvolle Typisierungen sozialer Phänomene ›als‹ etwas (vgl. Link 2006; Boll 2022). Dieses typisierende Wissen beinhaltet

Unterscheidungen (alter/neuer Zustand, vorher/nachher, normal/abweichend), deren Relevanzsetzung sowie Bewertungskriterien für gelungene oder gescheiterte Übergänge. Link (2006) unterscheidet dabei rigide Protonormalismen und flexible Normalismen. In der historischen Rekonstruktion der Herstellung von Übergängen zeigt sich, dass in der frühen Phase des Lebenslaufregimes Lebensphasen protonormalistisch klar abgegrenzt und Übergänge eindeutig markiert waren, während sich in der Spätmoderne der Normallebenslauf entstandardisiert, sich Lebensphasen entgrenzen und zunehmend mehr Prozesse als Übergänge im Sinne flexibler Normalismen artikuliert und ausgehandelt werden (vgl. Boll 2022). In der Hochphase des fordistischen Normallebenslaufs galt die Kindheit mit dem Übergang in die Jugend als beendet (die Jugendweihe markierte noch einen deutlichen Einschnitt), diese wiederum mit dem Abschluss einer Ausbildung, der Aufnahme einer Berufstätigkeit und der Volljährigkeit (Protonormalismus). Im entstandardisierten Lebenslauf setzt die Einschulung zwar auch im Alter von sechs Jahren einen Schnitt zwischen Kindergarten- und Schulkind, hinter den nicht zurückgefallen werden kann. Allerdings drückt sich in der zunehmend differenzierten Förderung und Überprüfung der Schulfähigkeit aus, dass dieser scheinbar fraglose Statuswechsel durch einen komplexen Übergang unter Mitwirkung zahlreicher Akteur*innen und Verfahren ersetzt worden ist, der auch ›scheitern‹ kann und folgenreich für spätere Teilhabemöglichkeiten ist (vgl. Kelle/Mierendorff 2013). Auch Befunde zu Yoyo-Übergängen junger Erwachsener oder zu Übergängen in Partnerschaft und Ehe zeigen, dass manche Übergänge partiell als reversibel gelten, wenn auch zumindest der Status ›geschieden‹ und eventuelle Unterhaltszahlungen sichtbar bleiben (vgl. Stauber/Walther 2016). Selbst der scheinbar nicht verhandelbare Status ›Elternschaft‹ ist durch Entwicklungen der Reproduktionsmedizin teilweise kontingent geworden.

Träger der Unterscheidungen und des normativen Wissens über – richtige, gute oder normale – Kindheit, Jugend, Erwachsensein und Alter sind insbesondere *institutionelle Praktiken*, also alle über Zeit und Raum verdauerten Praktiken der Regulierung von Übergängen, seien es symbolische Rituale oder formale Organisationen. Die institutionelle Regulierung von Übergängen beinhaltet vor allem Markierungen (etwa entlang des Alters oder anderer als normal anerkannter Unterscheidungen; vgl. Prescher 2024), Ablaufmuster der Vorbereitung, Überprüfung und der Einführung in eine neue Position (vgl. Glaser/Strauss 1971) sowie das Gate Keeping, d.h. die Kontrolle dieser Ablaufmuster, die in ungleichen Teilhabeordnungen immer auch Selektionsmechanismen zur Reproduktion der Allokation auf ungleiche Positionen aufruft (vgl. Heinz 1992). Gate Keeper sind häufig spezialisierte Akteur*innen in formalen Organisationen, etwa das Personal sozialer und pädagogischer Berufe, aber auch signifikante Andere, Personen im persönlichen Nahraum oder non-formale Ritualmacher*innen wie im Kontext Jugendweihe (Behrens/Rabe-Kleberg 2000). Besonders die normativen Übergänge im moder-

nen, institutionalisierten Lebenslauf, die für alle Gesellschaftsmitglieder gelten, sind durch *Zugänge* in wohlfahrtsstaatliche Institutionen (zu denen, einem weiten Wohlfahrtsstaatsverständnis folgend, auch das Bildungssystem gehört) und deren Zugangsregulierung gestaltet (vgl. Allmendinger/Leibfried 2003; Nittel/Kilinc 2019; Walther 2020). Hier fallen Kategorisierung und Mitgliedschaft quasi zusammen (vgl. Hirschauer 2017): Schule adressiert Kinder als die, die für Teilhabe notwendige Kulturtechniken noch nicht beherrschen (vgl. Ricken 2013), und nimmt sie als Schulkinder auf, die Kinder- und Jugendhilfe adressiert Individuen oder ihre Familien als zur normalen Teilhabe auf Unterstützung angewiesen (vgl. Bitzan/Bolay 2017). Kategorisierung verweist als differenzielle Bestandsaufnahme zur Vermittlung notwendiger Kompetenzen auf eine »pädagogische Dimension« institutioneller Formen der Gestaltung und Herstellung von Übergängen (Andresen et al. 2022: 18). Prozesse der Vorbereitung auf Anforderungen neuer Positionen, die Überprüfung der notwendigen Voraussetzung und die Begleitung der Einführung in die neue Position lassen sich als Interaktionen der Vermittlung und Aneignung interpretieren, und zwar auch dort, wo diese nicht explizit als pädagogisch bezeichnet sind. Nach Lessenich (2012) hat auch die Rente einen erzieherischen Aspekt, mittels dessen der Wohlfahrtsstaat die Bürger*innen zur Orientierung ihrer Lebensführung am Normalarbeitsverhältnis erzieht. Dies ist nicht zuletzt der institutionalisierte Ausdruck dessen, dass an Übergängen Individuen generell als »jemand« bzw. »etwas« anerkannt und in eine neue Teilhabeposition inkludiert werden, d.h. mittels einer Anrufung bzw. Adressierung, die bestehendes Unterscheidungs- und Typisierungswissen aufruft und Normalisierungsweisen reproduziert (vgl. Ricken 2013). Besonders in selektiven Bildungs- und segmentierten Sozialsystemen wie in Deutschland beinhalten diese Regulierungen Leistungsprüfungen beim Übergang in weiterführende Schulformen, Bedürftigkeitsprüfungen beim Zugang zu Sozialleistungen, die Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf oder die Hilfeplanung seitens des Jugendamtes beim Übergang in Hilfen zur Erziehung (vgl. Link 2006; Bitzan/Bolay 2017). So wird etwa im Bildungssystem die moralische Norm demokratischer Gleichheit als Grundlage des Inklusionsdiskurses durch die soziale Einbettung schulischer Praktiken in die meritokratische Anerkennungsordnung zuverlässig unterlaufen oder ausgehebelt (vgl. Bender/Rennebach 2021). An den Zugängen zu wohlfahrtsstaatlichen Institutionen wird die Verbindung von institutionellen und diskursiven Praktiken der Unterscheidung und Grenzziehung offensichtlich. Weil die Schulfähigkeit, der sonderpädagogische Förderbedarf, die Kindeswohlgefährdung, die Ausbildungsreife, oder der Hilfebedarf rechts- und vergleichssicher festgestellt werden müssen, halten sich hier normativ wirksame Protonormalismen – umso mehr als deren Wirksamkeit hinsichtlich späterer Teilhabechancen keineswegs sicher ist (vgl. Bolay/Walther 2014; Blanck 2021; Verlage/Walther 2021; Haas 2021).

Schließlich sind an der praktischen Herstellung von Übergängen auch die *Individuen* selbst beteiligt, indem sie sich zu den diskursiven, institutionell vermittelten Adressierungen als ›nicht mehr ..., aber noch nicht ...‹ positionieren, sich diese aneignen und in ihre Lebensgeschichte integrieren (müssen), um Teilhabe und Handlungsfähigkeit zu sichern. Auch wenn diskursive Zuschreibungen, ungleich verteilte Macht und sozioökonomische Ressourcen unterschiedliche Spielräume öffnen, ist grundsätzlich kontingent, wie Individuen sich diese aneignen, ob sie sie annehmen, zurückweisen oder eigensinnig modifizieren. Die im Lebensverlauf sich ablösenden bzw. überschreibenden Unterscheidungen und Zugehörigkeiten finden ihre Entsprechung in der Figur der biografischen Erfahrungsaufschichtung (vgl. Schütze 1981). Dazu gehört auch immer wieder über die Doings und Undoings und die damit verbundenen Unterwerfungen und Entfremdungen hinweg biografische Kontinuität und Kohärenz als handlungsfähiges Subjekt herzustellen. Solche Versöhnungsleistungen sind in der Forschung zu Übergängen in Bildung und Jugendhilfe etwa als die aktive Aneignung von Prozessen des Absenkens bzw. Cooling Out beruflicher Ansprüche seitens als benachteiligt etikettierter Jugendlicher herausgearbeitet worden, ohne die deren Vollzug nicht abgeschlossen ist (vgl. Goffman 1962; Walther 2014). Dass eine solche Aneignung auch die Verkörperung entsprechender Praktiken beinhaltet, zeigt sich in der Jugendweihe am heraus auf die Bühne Treten, nachdem die jugendlichen Körper in langwierigen Prozeduren des Einkleidens und Frisierens vorbereitet wurden (vgl. Prescher 2024). Aber auch das Tragen von Berufskleidung in bestimmten Ausbildungsberufen kann sowohl als stigmatisierend erlebt werden, v.a. in der Folge einer fremdbestimmten Berufswahl für einen statusniedrigen Beruf, als auch davon entlasten, über den eigenen Stil bewertet zu werden. Während die subjektorientierte Übergangsforschung (vgl. Stauber/Walther 2007) die Kontingenz von Übergängen Diskrepanzen zwischen institutioneller Adressierung und subjektiver Lebensbewältigung zuschreibt, macht die neuere Biografieforschung auf die Wirkmächtigkeit diskursiver Adressierung in der biografischen Konstruktion aufmerksam (vgl. Rose 2012; Thon 2016). Biografien und Lebensverläufe sind dabei keine linearen Kausal-, sondern genealogische Wirkungszusammenhänge über die Lebenszeit im Sinne biografischer Aufschichtungen von Doings und Undoings, in denen sich Menschen subjektivieren und subjektiviert werden (vgl. Settersten et al. 2022).

2.4 Zwischenfazit: Übergänge als Organisation differenzieller Teilhabe

Aus einer übergangs- und lebenslauftheoretischen Perspektive erweist sich Teilhabe als an spezifische Positionen gebunden. Mit dem institutionalisierten Lebenslauf besteht ein umfassendes, übergreifendes Ordnungsprinzip der Organisation der sequenziellen Inklusion in und Exklusion aus Teilhabepositionen, die durch Übergänge gleichzeitig voneinander getrennt und miteinander verbunden sind. Über-

gänge im Lebenslauf ermöglichen also die Differenzierung von Teilhabe im Sinne altersspezifischer Teilhabepositionen, aber auch im Sinne einer Vollzugswirklichkeit (vgl. Hirschauer 2004), mittels der Gesellschaft strukturierende Grenzen durch ein Wechselspiel aus diskursiven, institutionellen und individuell zugeschriebenen Praktiken ›kleingearbeitet‹ und dabei gleichzeitig reproduziert und transformiert werden. Neben der zeitlichen Differenzierung entlang der Lebensalter und der chrononormativen Zuschreibung von Teilhabeansprüchen, -bedarfen und -fähigkeiten wird Teilhabe im Lebenslauf jedoch auch räumlich differenziert, indem Übergänge im Lebenslauf Bewegungen zwischen unterschiedlichen Teilhabeorten markieren und gleichzeitig selbst an speziellen Orten des Übergangs situiert sind; der Lebenslauf also als Prozess der zeitlichen und räumlichen Anordnung von Teilhabepositionen. Und falls dies nicht als selbstverständlich mitgelesen wurde: in der Differenzierung von Teilhabe sind quasi quer dazu verlaufend weitere gesellschaftliche Differenzlinien am Werk (und keinesfalls nur sozio-ökonomischer Status, Geschlecht, Rasse/Ethnizität), mittels derer differenzielle Teilnahme zu ungleicher Teilhabe im Lebenslauf wird. Inklusion lässt sich deshalb aus einer Doing Transitions-Perspektive relational als fortlaufende Herstellung von Teilhabe im Lebenslauf verstehen.

3. Übergänge und Pädagogisierung von Teilhabe im aktivierenden Wohlfahrtsstaat

Eingangs wurde auf die historische Konstellation des Kippens des Lebenslaufregimes von einer ungleichen Teilhabeordnung hin zu einer Ordnung partieller Desintegration hingewiesen. Im Folgenden wird skizziert, wie sich Diskurs und Programmatik von Inklusion im Sinne einer Pädagogisierung der Teilhabe als zentrales Element dieser Konstellation formieren.

3.1 Inklusion und Übergänge im Lebenslauf im aktivierenden Wohlfahrtsstaat

In sozialpolitischer Perspektive wurde der Inklusionsbegriff zuerst in Frankreich und den angelsächsischen Wohlfahrtsstaaten verwendet, im Rahmen des sogenannten Aktivierungsdiskurses dann auch in anderen Wohlfahrtsregimes und, angestoßen durch die UN-Behindertenrechtskonvention, auch in der Bildungspolitik. Der aktivierende Wohlfahrtsstaat wird aufgrund der Verlagerung sozialer und pädagogischer Dienstleistungen ›nach vorne‹ in die frühen Phasen des Lebenslaufs und dem sich in der Verschiebung von Rechten zu Pflichten bzw. vom Fördern zum Fordern ausdrückenden Bedeutungszuwachs von Eigenverantwortung gegenüber individuellen Leistungsansprüchen auch als »sozialinvestiver Wohlfahrtsstaat«

(Olk 2009) bezeichnet. Die Koinzidenz von Aktivierung und Inklusion wirft drei Fragen auf: Erstens, welcher Zusammenhang besteht zwischen sozial- und bildungspolitischem Inklusionsdiskurs? Zweitens, warum wird der Inklusionsdiskurs in Deutschland vor allem im Bildungsbereich rezipiert? Drittens – und im Rahmen dieses Beitrags am wichtigsten –, was bedeutet Inklusion im Kontext des aktivierenden Wohlfahrtsstaates für den Lebenslauf und die Gestaltung von Übergängen?

Die erste Frage lässt sich mit Olk (2009: 26) so beantworten, dass der aktivierende Wohlfahrtsstaat eine Verschiebung der sozialpolitischen Absicherung von gesellschaftlicher Teilhabe hin zu einer »Inklusion in (Arbeits-)Märkte« darstellt – oder: von Teilhabe zu Teilnahme. Damit wird gleichzeitig Bildung – im Sinne von Humankapital und Beschäftigungsfähigkeit – zunehmend zum sozialpolitischen Instrument. Enthielt der versorgende Wohlfahrtsstaat Optionen einer »sekundären Integration« bzw. »sekundären Normalisierung« (Böhnisch/Schröer 2001) werden diese im aktivierenden Wohlfahrtsstaat sukzessive reduziert; wobei – wie im Falle der UN-Behindertenrechtskonvention und des Mottos »Keiner bleibt zurück!« – durchaus Hand in Hand mit Kritik an deren stigmatisierenden und segregierenden Aspekten. Gleichzeitig werden jedoch ursprünglich gesellschaftskritisch intendierte Diskursfiguren wie Partizipation, Lebenslanges Lernen oder Empowerment zunehmend individualisierend gewendet (vgl. Maschelein/Quaghebeur 2003; Walther 2011a). Die zweite Frage nach der Spezifik des Inklusionsdiskurses in Deutschland verweist auf die Selektivität des deutschen Bildungssystems, einschließlich des im internationalen Vergleich immer noch hohen Anteils separat unterrichteter Kinder mit Förderbedarf, und die Segmentierung des Wohlfahrtsstaates mit seinem weniger universalistisch am individuellen Bürgerstatus, sondern am individuellen Erwerbs- und Familienstatus ansetzenden Zugang zu sozialer Sicherung. Dabei werden die in Deutschland traditionell deutlichen institutionellen Grenzen zwischen Bildungs- und Sozialpolitik zunehmend brüchig, nicht nur in der Arbeitsmarktpolitik, sondern auch im Verhältnis von Jugendhilfe und Schule, etwa in der Ganztagschule oder bei den Integrationshilfen im Kontext schulischer Inklusion (vgl. Lessenich 2005; Pohl/Walther 2007; Walther 2011b). Die dritte Frage nach dem sich verändernden Zusammenhang zwischen Inklusionsdiskurs und Lebenslauf verweist auf eine Dynamisierung und zunehmende Problematisierung der Differenzierung von Teilhabe in estandardisierten Lebensläufen. Bremer und Pfaff (2021) stellen etwa ein Spannungsverhältnis von De-Institutionalisierung und Re-Institutionalisierung von Übergängen zwischen Schule und Beruf fest, das sich in der Gleichzeitigkeit einer Entberuflichung und zunehmenden Maßnahmeförmigkeit von Übergängen in Ausbildung ausdrückt. Dies gilt etwa für die neuen Jugendberufsagenturen, in denen Berufsberatung, Jugendberufshilfe und Jobcenter Übergänge Jugendlicher in Ausbildung oder Arbeit rechtskreisübergreifend im Sinne aktivierender Arbeitsmarktpolitik gestalten (vgl. Verlage/Lenz/Kolbe 2018).

Versteht man den Lebenslauf als durch Unterscheidungen und Grenzziehungen organisierte Teilhabeordnung, so lässt sich der Inklusionsdiskurs als Hinweis auf einen Umbau der Herstellung von Teilhabe im Lebenslauf deuten. Dies beinhaltet explizit auch die Art und Weise der ungleichen Verteilung von Teilhabe im Lebenslaufregime. Wurde Ungleichheit im Kontext des fordistischen Normallebenslaufes eher quantitativ in Bezug auf Unterschiede an sozialem Status und Mobilitätschancen kritisiert, entstehen mit der Flexibilisierung von Arbeitsmärkten und der Entstandardisierung von Lebensläufen im Postfordismus zunehmend Konstellationen der »Ausgrenzung in der Gesellschaft« (Kronauer 2008: 26) – oder: der Teilnahme ohne Teilhabe –, während sich in der Rede von den »Überflüssigen« ausdrückt, dass Zugehörigkeit grundsätzlich in Frage gestellt wird. Dies hat sich nicht zuletzt in der Adressierung »benachteiligter Jugendlicher« und dem Ziel »alle sollen (in Ausbildung) unterkommen« niedergeschlagen, während ihnen die Zurückweisung der damit institutionell initiierten Cooling Out-Prozesse durch Positionierungen wie »ich werd« eh Hartz IV« individuell als Motivationsdefizit und Selbstmarginalisierung zugeschrieben wird (vgl. Walther 2014, 2020). Auch hier wird die wechselseitige Verschränkung struktureller Veränderungen der Teilhabeordnung und ihrer veränderten diskursiven Artikulation deutlich. Kronauer (2008: 74ff.) verweist jedoch auf die problematische Vorstellung eines Innen und Außen der Gesellschaft. Er differenziert vielmehr Ausgrenzung in Bezug auf Erwerbsarbeit, soziale Beziehungen und soziale Rechte, in Bezug auf Möglichkeiten der Kompensation von Ausgrenzung in einer Dimension sowie in Bezug auf Dynamiken des Übergreifens von Ausgrenzung von einer auf andere Dimensionen.

Diese prozessuale Perspektive auf Exklusion und Inklusion greift die oben eingeführte Sicht auf Übergänge als (Differenzierungs)Praktiken auf. Tatsächlich lässt sich in Anlehnung an Castel (2000) von »Übergängen« zwischen den Zonen der Integration, Verwundbarkeit und Entkopplung sprechen und so Bezug auf Biografie und Lebensverlauf nehmen: Erstens lassen sich diese Zonen als Ausweitung liminaler Positionen des »Dazwischen« deuten. Zweitens folgen Episoden des Aus- bzw. Eingeschlossenwerdens aufeinander und schichten sich als biografische Erfahrungen auf (etwa in den sogenannten Maßnahme- und Heimkarrieren, die auch im weiteren Lebensverlauf »Narben« sozialer Benachteiligung hinterlassen, vgl. Reilly et al. 2018). Drittens unterscheiden sich Lebenslagen und Lebensverläufe danach, wie und wie eng die drei zentralen Dimensionen von Inklusion und Exklusion institutionell miteinander verbunden sind. Dies zeigt sich etwa an der Einschränkung sozialer Rechte von Langzeitarbeitslosen und ihrer Handlungsmöglichkeiten gegenüber dem Jobcenter, der geringeren Absicherung der immer noch »übergangenen Lebenslage« junger Erwachsener, aber auch an den im internationalen Vergleich unterschiedlichen Armutsrisiken von Arbeitslosen oder Alleinerziehenden (vgl. Walther 2011b; Stauber/Walther 2016). Viertens sind Ressourcen, die Exklusion kompensieren könnten, unterschiedlich verfügbar und führen zu eigensinnigen Mustern

biografischer Konstruktion und der Positionierung zu wohlfahrtsstaatlichen Adressierungen (vgl. Thon 2016). Im entstandardisierten Lebenslauf vollziehen sich Übergänge dadurch zunehmend weniger als selbstverständliche Zugehörigkeitswechsel, sondern werden als zu gestaltende Übergänge zwischen Zonen unterschiedlicher Teilhabegrade in individuellen Lebensverläufen thematisiert. Sie bergen das Risiko, dass der Exklusion aus dem einen Zustand keine vollständige Inklusion in den – angestrebten und/oder als normal anerkannten – neuen Zustand folgt (vgl. Walther 2007).

3.2 Übergänge, Inklusion und die Pädagogisierung von Teilhabe im Lebenslauf

Betont der Lebenslauf die zeitliche Sequenzierung von Teilhabepositionen, betont Inklusion die damit verbundene Grenzziehung und die notwendige Gleichzeitigkeit von Exklusion aus anderen Teilhabepositionen. Die Konstellation des aktivierenden Wohlfahrtsstaats mit ihrer Priorisierung von Bildung und Eigenverantwortung gegenüber sozialer Sicherung bedeutet nun eine Veränderung dieses Verhältnisses in Richtung Individualisierung und Responsibilisierung in der Herstellung von Teilhabe. Mit der Zunahme der Artikulation sozialer Prozesse als zu gestaltende Übergänge, der darin enthaltenen Individualisierung und der Markierung von Ausgrenzungsrisiken gewinnen dabei pädagogische Dienstleistungen zunehmend eine zentrale Rolle in der wohlfahrtsstaatlichen Gestaltung von Übergängen und Inklusion (vgl. Dahme/Wohlfahrt 2005; Kessl/Otto 2009). Keineswegs nur in Kindheit und Jugend oder in Bezug auf sonderpädagogische Förderung, sondern immer mehr auch im Erwachsenen- und höheren Alter lässt sich eine Ausweitung pädagogischer Dienstleistungen, Kategorisierungen und Interaktionen zwischen Pädagog*innen und Adressat*innen an Übergängen feststellen: Eingewöhnung als Übergang in die Kita, die Gestaltung des Übergangs von der Kita in die Grundschule, Jugendberufshilfe und Übergangssystem, Eingliederung im Auftrag des Jobcenters, Coaching im Erwerbsverlauf, Transfergesellschaften für arbeitslose Erwachsene (vgl. Chyle et al. 2020) oder Beratung am Übergang in die Pflege (vgl. Lehnert 2022) sind nur einige Beispiele für die Inklusion in den Normallebenslauf durch eine pädagogische Prävention von Ausgrenzung an Übergängen (vgl. Moser 2015; Su/Bellmann 2021). Attribute wie ›maßgeschneidert‹, ›Begleitung‹ oder ›Passung‹ legen zumindest für den deutschsprachigen Kontext eines konservativen Wohlfahrtsstaats »und seine Pädagogik« (Böhnisch 1982) nahe, von einer *Pädagogisierung des Lebenslaufs* über alle Lebensalter zu sprechen (vgl. Andresen et al. 2022). Diese baut allerdings darauf auf, dass Pädagogik ›immer schon‹ mit der Gestaltung von Übergängen und der Inklusion in bestehende Teilhabeordnungen befasst war. Bereits die frühen anthropologischen Studien von Eisenstadt (1956) und Turner (1969) haben gezeigt, dass Initiationsriten Praktiken der Vermittlung, Aneignung und Überprüfung der für

die neue Teilhabeposition (als Erwachsene) als notwendig anerkannten Fertigkeiten und Wissensbestände enthalten. Erdheim (1982: 327) hinterfragt die Unterscheidung zwischen vormodernen Riten und modernen Organisationsformen von Übergängen bzw. »ob es in [...] westlichen demokratischen und kapitalistischen Gesellschaften tatsächlich keine Initiation gibt [...] Die Schwierigkeit des Stoffes ist es, die die lange Ausbildungsdauer bedingt«. Das Revival der Jugendweihe könnte ein Hinweis darauf sein, dass auch eine formal organisierte Gestaltung von Übergängen kultureller Symbolisierung bedarf, um inklusiv wirksam zu sein.

Eine »Pädagogik der Übergänge« (Hof/Meuth/Walther: 2014), die sich des Wechselverhältnisses zwischen Übergängen und Pädagogik und der »pädagogischen Dimension« der Gestaltung von Übergängen (Andresen et al.: 2022) bewusst ist, deutet die Ausdehnung pädagogischer Handlungsfelder in Richtung eines Systems des Lebenslangen Lernens (vgl. Nittel/Kilinc 2019) als Kehrseite erst der Standardisierung und dann der Entstandardisierung des institutionalisierten Lebenslaufs. Wenn immer mehr Situationen im Lebenslauf als Übergänge artikuliert werden, die pädagogisch gestaltet, gefördert, begleitet und abgefedert werden müssen, um zu »gelingen«, heißt dies nichts weniger als, dass Übergänge in Teilhabe im Sinne von Partizipation und Zugehörigkeit immer weniger selbstverständlich, sondern immer stärker auch Fragen von Inklusion oder Exklusion sind. Nicht zuletzt der Tatbestand, dass sich vorrangig Erziehungswissenschaft und Pädagogik mit Fragen der Gestaltung von Übergängen und von Inklusion beschäftigen – und nicht etwa Rechts- oder Politikwissenschaft –, sollte dafür sensibilisieren, dass Teilhabe von einer Frage institutioneller Gewährleistung zu einer Frage individueller Befähigung geworden ist (vgl. Honneth 2011). Die Ausweitung der Rede von Übergängen als (auch pädagogisch) zu gestaltenden Prozessen lässt sich als Pädagogisierung von Teilhabe im Lebenslaufregime verstehen, weil Teilhabe fortlaufend durch Übergänge in neue Teilhabepositionen bestätigt und wiedererlangt werden muss. Der Inklusionsdiskurs ist eine spezifische Form dieses Trends, der die Teilnahme an Bildung zur Voraussetzung primär eigenverantwortlicher Teilhabesicherung macht und gleichzeitig den Befund ungleicher Teilhabe von vornherein festschreibt.

4. Teilhabe im Lebenslauf durch sukzessive und differenzielle Inklusion an Übergängen

Ziel dieses Beitrags war es auszuloten, inwiefern eine Perspektive auf Übergänge im Lebenslauf einen Beitrag zum theoretischen Verständnis von Inklusion und gesellschaftlicher Teilhabe zu leisten in der Lage ist. Dabei wurde ein Verständnis des wohlfahrtsstaatlich institutionalisierten Lebenslaufs als Teilhabeordnung entwickelt, in der an Übergängen altersbezogene Unterscheidungen vorgenommen werden und Menschen sukzessive unterschiedliche Teilhabepositionen durchlau-

fen. Diese Positionen sind zeitlich und sozialräumlich verortet und darüber mit Strukturen sozialer Ungleichheit verbunden, die wiederum aus Unterscheidungen nach zugewiesenen und erworbenen Merkmalen resultieren. Dabei sind Übergänge als Praktiken zu verstehen, in die Grenzziehungen und entsprechende Adressierungen als »nicht mehr ..., aber noch nicht ...« eingelassen sind. Damit werden zwar Optionen der Überschreitung von Grenzen und dementsprechend Wechsel von Zugehörigkeiten, Mitgliedschaften und Teilhabepositionen eröffnet, gleichzeitig aber auch die zugrundeliegenden Grenzziehungen reproduziert. Im Vollzug des Lebenslaufs werden Individuen sukzessive im Zuge eines fortlaufenden Doing und Undoing in neue Teilhabepositionen inkludiert und aus alten exkludiert – etwa aus der Kindheit in die Jugend, aus der Kita in die Schule oder aus der Schule in die Ausbildung. Allerdings hinterlassen manche der ehemaligen Positionen Spuren und wirken beim Übergang in neue Positionen nach bzw. schränken verfügbare Positionen von vorneherein ein. Der Lebenslauf eröffnet somit Teilhabemöglichkeiten als jemand oder etwas entlang der Normalisierung von Lebensaltern und noch einmal differenziert entlang Strukturen sozialer Ungleichheit.

Übergänge und Inklusion lassen sich somit als zwei Seiten der fortlaufenden Herstellung von Teilhabe in ungleichen Gesellschaften verstehen. Allerdings haben sich Art und Weise der Herstellung von Teilhabe maßgeblich verändert – und dies drückt sich in der zunehmenden Rede sowohl von Übergängen als auch von Inklusion aus. Ließ sich das Lebenslaufregime im Fordismus noch als Ordnung mit ungleichen, darin jedoch erreichbaren Teilhabepositionen verstehen, sind im aktivierenden Wohlfahrtsstaat zunehmend Konstellationen der Ausgrenzung in der Gesellschaft bzw. der Exklusion durch wohlfahrtsstaatliche Inklusion festzustellen – in sonderpädagogischen Kontexten genauso wie im Übergangssystem oder der Kinder- und Jugendhilfe. Damit sind Bildungsmaßnahmen bezeichnet, die zur Absicherung als riskant etikettierter Übergänge Jugendliche in Positionen begrenzter Teilhabe inkludieren, legitimiert durch das wohlfahrtsstaatliche Versprechen späterer vollständiger Teilhabe. Inklusion wie Übergänge sind jedoch nicht rein institutionell präformierte, sondern vielmehr interaktive Prozesse, in denen sich Übergangssubjekte zu den Zuschreibungen und Adressierungen eingeschränkter Leistungsfähigkeit positionieren. Kulturelle Übergangsrituale, die nicht nur fortbestehen, sondern sich auch modernisieren, ziehen hieraus ihren biografischen und kollektiven sozialen Sinn. Insgesamt zeigt sich darin – nicht nur im Jugendalter, sondern über den Lebenslauf hinweg – eine zunehmende Pädagogisierung des Lebenslaufs. Diese jedoch allein dem aktivierenden Wohlfahrtsstaat zuzuschreiben, hieße den tiefer liegenden pädagogischen Kern der institutionellen Gestaltung von Übergängen zu vernachlässigen.

Literatur

- Allmendinger, Jutta/Leibfried, Stephan (2003): »Education and the welfare state: four worlds of competence production«, in: *Journal of European Social Policy* 13(1), S. 63–81.
- Andresen, Sabine/Bauer, Petra/Stauber, Barbara/Walther, Andreas (2022): »Doing Transitions als Forschungsperspektive auf die Hervorbringung von Übergängen im Lebenslauf«, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 68. Beiheft, S. 15–32.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2006): *Bildung in Deutschland 2006*. Online verfügbar unter <http://www.bildungsbericht.de>, zuletzt abgerufen am 18.01.2024.
- Bartelheimer, Peter/Behrisch, Birgit/Daßler, Henning/Dobslaw Gurdrun/Henke, Jutta/Schäfers, Markus (2020): *Teilhabe – eine Begriffsbestimmung*, Wiesbaden: Springer Nature.
- Bauer, Petra/Becker, Birgit/Friebertshäuser, Barbara/Hof, Christiane (2022): *Dis-kurse – Institutionen – Individuen: neue Perspektiven in der Übergangsforschung*, Opladen: Barbara Budrich.
- Behrens, Johann/Rabe-Kleberg, Ute (2000): »Gatekeeping im Lebensverlauf – Wer wacht an Statuspassagen?«, in: Hoerning, Erika M. (Hg.), *Biographische Sozialisation*, Stuttgart: Lucius & Lucius, S. 101–135.
- Bender, Saskia/Rennebach, Nils (2021): »Teilhabeordnungen inklusiven Unterrichts«, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 67(2), S. 231–250.
- Berger, Peter/Luckmann, Thomas (1969): *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*, Frankfurt a.M.: Fischer.
- Bernfeld, Siegfried (1973): *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bitzan, Maria/Bolay, Eberhard (2017), *Soziale Arbeit – die Adressaten und Adressatinnen*, Opladen: Barbara Budrich.
- Blanck, Jonna M. (2020): *Übergänge nach der Schule als »zweite Chance«? Eine quantitative und qualitative Analyse der Ausbildungschancen von Schülerinnen und Schülern aus Förderschulen »Lernen«*, Weinheim: Beltz Juventa.
- Böhnisch, Lothar/Schefold, Werner (1985): *Lebensbewältigung*, Weinheim/München: Juventa.
- Böhnisch, Lothar/Schröer, Wolfgang (2001): *Sozialpolitik*, Weinheim/München: Juventa.
- Bolay, Eberhard/Walther, Andreas (2014): »Möglichkeiten außerschulischer Hilfen in der Bearbeitung von Bildungsbenachteiligung. Potenziale und Grenzen ausgewählter Handlungsfelder der Jugendsozialarbeit«, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 17(1), Supplement 2, S. 369–392.
- Boll, Tobias (2022): »Becoming (Ab)Normal: Normality, Deviance, and Life Course Transitions«, in: Stauber, Barbara/Walther, Andreas/Settersten, Richard A.

- (Hg.), *Doing Transitions in the Life Course – Processes and Practices*, Cham: Springer Nature.
- Bremer, Helmut/Pfaff, Nicolle (2021): »Ungebrochene Institutionalisierung? Prozesse der (De-)Institutionalisierung am Übergang von der Jugend in Erwachsenenalter«, in: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 41(1), S. 40–56.
- Butler, Judith (2001): *Psyche der Macht: das Subjekt der Unterwerfung*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Castel, Robert (2000): *Metamorphosen der sozialen Frage*, Konstanz: UVK.
- Chyle, Heike/Dittrich, Christiane/Muche, Claudia/Schröder, Christian/Wlassow, Nina (2020): *Übergänge in Arbeit gestalten: Beratungsdienstleistungen im Vergleich*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Dahme, Heinz-Jürgen/Wohlfahrt, Norbert (2005): *Aktivierende Soziale Arbeit. Konzepte – Handlungsfelder – Fallbeispiele*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Eisenstadt, Shmuel N. (1956): *From generation to generation: age groups and social structure*, London: Routledge & Kegan.
- Erdheim, Mario (1982): *Die gesellschaftliche Produktion von Unbewusstheit*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1966): *Die Ordnung der Dinge: eine Archäologie der Humanwissenschaften*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Glaser, Barney G./Strauss, Anselm (1971): *Status Passage*, London: Routledge.
- Goffman, Erving (1962): »On ›cooling the mark out‹: Some aspects of adaptation and failure«, in: Arnold M. Rose (Hg.), *Human Behavior and Social Processes*, Boston: Houghton Mifflin Company, S. 482–505.
- Griese, Hartmut G. (2000): *Übergangsrituale im Jugendalter: Jugendweihe, Konfirmation, Firmung und Alternativen. Positionen am ›runden Tisch‹*, Wien: Lit.
- Haas, Benjamin (2022): *Die ADHS der Sonderpädagogik. Zur diskursiven Konstruktion des ›Nicht_Normalen‹ auf der Ebene disziplinärer Wissensbestände*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Habermas, Jürgen (1971): *Strukturwandel der Öffentlichkeit*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hamburger, Franz (2012): *Einführung in die Sozialpädagogik*, 3. Auflage, Stuttgart: Kohlhammer.
- Hausen, Karin (1992): »Öffentlichkeit und Privatheit. Gesellschaftspolitische Konstruktionen und die Geschichte der Geschlechterbeziehungen«, in: Karin Hausen/Heide Wunder (Hg.), *Frauengeschichte – Geschlechtergeschichte*, Frankfurt a.M./New York: Campus, S. 81–88.
- Heinz, Walter R. (1992): *Institutions and Gatekeeping in the Life Course*, Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.

- Hilkert, Marius (2022): »Die Fremdunterbringung kleiner Kinder. Übergänge in den Hilfen zur Erziehung«, in: Petra Bauer/Birgit Becker/Barbara Friebertshäuser/Christiane Hof, Diskurse – Institutionen – Individuen: neue Perspektiven in der Übergangsforschung, Opladen: Barbara Budrich Verlag, S. 85–103.
- Hinrichsen, Merle (2020): Das FSJ als biographischer Zwischenraum: (Re-)Konstruktionen von Bildungswegen junger Erwachsener, Wiesbaden: Springer.
- Hirschauer, Stefan (2004): »Praktiken und ihre Körper. Über materielle Partizipanden des Tuns«, in: Karl H. Hörning/Julia Reuter (Hg.), Doing Culture. Zum Begriff der Praxis in der gegenwärtigen soziologischen Theorie, Bielefeld: transcript, S. 73–91
- Hirschauer, Stefan (2014): »Un/doing differences«, in: Zeitschrift für Soziologie 43(3), S. 170–191.
- Hirschauer, Stefan (2017): »Humandifferenzierung. Modi und Grade sozialer Zugehörigkeit«, in: Ders. (Hg.), Un/doing difference – Praktiken der Humandifferenzierung, Baden-Baden: Nomos, S. 29–54.
- Hof, Christiane/Meuth, Miriam/Walther, Andreas (2014): Pädagogik der Übergänge. Übergänge in Lebenslauf und Biografie als Anlässe für Bildung, Erziehung und Hilfe, Weinheim/München: Beltz Juventa.
- Honneth, Axel (2011): »Verwilderungen des sozialen Konflikts. Anerkennungskämpfe zu Beginn des 21. Jahrhunderts«, in: MPIfG Working Paper 11(4), Köln: Max Planck Institut für Gesellschaftsforschung.
- Hummrich, Merle (2011): Jugend und Raum. Exklusive Zugehörigkeitsordnungen in Familie und Schule, Wiesbaden: Springer VS.
- Jaeggi, Rahel (2005): Entfremdung, Frankfurt a.M./New York: Campus.
- Kelle, Helga/Mierendorff, Johanna (2013): Normierung und Normalisierung der Kindheit, Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Kessler, Fabian/Otto, Hans-Uwe (Hg.) (2009): Soziale Arbeit ohne Wohlfahrtsstaat, Weinheim/München: Juventa.
- Kessler, Fabian/Plößer, Melanie (2011): Differenzierung, Normalisierung, Andersheit: Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen, Wiesbaden: Springer VS.
- Kohli, Martin (1985): »Die Institutionalisierung des Lebenslaufs«, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 37(1), S. 1–29.
- Kronauer, Martin (2008): Exklusion. Die Gefährdung des Sozialen im hoch entwickelten Kapitalismus, 2. Auflage, Frankfurt a.M./New York: Campus.
- Lehnert, Miriam (2022): »Die wohlfahrtsstaatliche Regulierung von Übergängen im Lebenslauf im Kontext des akteur*innenzentrierten Institutionalismus«, in: Bauer, Petra/Becker, Birgit/Friebertshäuser, Barbara/Hof, Christiane (Hg.), Diskurse – Institutionen – Individuen. Neue Perspektiven in der Übergangsforschung, Opladen: Barbara Budrich, S. 103–123.

- Leibfried, Stephan/Leisering, Lutz/Buhr, Petra/Ludwig, Monika/Mädje, Eva/Thomas Olk/Voges, Wolfgang/Zwick, Michael (1995): *Zeit der Armut: Lebensläufe im Sozialstaat*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Lessenich, Stephan (1995): »Wohlfahrtsstaatliche Regulierung und die Strukturierung von Lebensläufen«, in: *Soziale Welt* 46(1), S. 51–69.
- Lessenich, Stephan (2005): »Activation without work«. Das neue Dilemma des »konservativen Wohlfahrtsstaats«, in: Dahme, Heinz Jürgen/Wohlfahrt, Norbert (Hg.), *Aktivierende Soziale Arbeit*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 21–30.
- Lessenich, Stephan (2012): »Der Sozialstaat als Erziehungsagentur«, in: *Sozialisation. APuZ* 62 (49–50), S. 55–61.
- Lessenich, Stephan (2013): »Übergänge im Wohlfahrtsstaat«, in: Wolfgang Schröer/Barbara Stauber/Andreas Walther/Lothar Böhnisch/Karl Lenz (Hg.), *Handbuch Übergänge*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 895–912.
- Lessenich, Stephan (2019): *Die Grenzen der Demokratie*, Leipzig: Reclam.
- Link, Jürgen (2006): *Versuch über den Normalismus. Wie Normalität produziert wird*, 3. Auflage, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Luhmann, Niklas (1995): »Inklusion und Exklusion«, in: Ders. (Hg.), *Die Soziologie und der Mensch (= Soziologische Aufklärung, Band 6)*, Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 247–264.
- Masschelein, Jan/Quaghebeur, Kerlyn (2003): »Participation as a strategy of immunisation?«, in: *Ästhetik und Kommunikation* 34, S. 73–76.
- Moser, Vera (2015): »Zwischen Konkurrenz und Synergie. Zum Verhältnis von spezieller und inklusiver Pädagogik«, in: Irmtraud Schnell (Hg.), *Herausforderung Inklusion: Theorie und Praxis*, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 169–181.
- Nittel, Dieter/Kilinc, Marlena (2019): »Statuspassagen im pädagogisch organisierten System Lebenslangen Lernens«, in: *ZSE Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 39(4), S. 368–383.
- O'Reilly, Jacqueline/Leschke, Janine/Ortlieb, Renate/Seeleib-Kaiser, Martin/Villa, Paola (2018): *Youth Labor in Transition: Inequalities, Mobility, and Policies in Europe*, Oxford: Oxford University Press.
- Oelkers, Nina/Gaßmöller, Annika (2021): »Vermessen?! Freiheitsentziehende Maßnahmen in der Kinder- und Jugendhilfe«, in: Tobias Franzheld/Andreas Walther (Hg.), »Vermessungen« der Kinder und Jugendhilfe, Weinheim/München: Beltz Juventa, S. 115–136.
- Olk, Thomas (2009): »Transformationen im deutschen Sozialstaatsmodell. Der »Sozialinvestitionsstaat« und seine Auswirkungen auf die Soziale Arbeit«, in: Fabian Kessl/Hans-Uwe Otto (Hg.), *Soziale Arbeit ohne Wohlfahrtsstaat? Zeitdiagnosen, Problematisierungen und Perspektiven*, Weinheim/München: Juventa, S. 23–35.

- Opitz, Sven (2007): »Eine Topologie des Außen — Foucault als Theoretiker der Inklusion/Exklusion«, in: Roland Anhorn/Frank Bettinger/Johannes Stehr (Hg.), *Foucaults Machtanalytik und Soziale Arbeit*, Wiesbaden: Springer VS, S. 41–57.
- Pfaff, Nicolle/Krüger, Heinz-Herman/Köhler, Sina-Mareen (2016): *Handbuch Peerforschung*, Opladen: Barbara Budrich.
- Pohl, Axel (2015): *Konstruktionen von ›Ethnizität‹ und ›Benachteiligung‹: eine international vergleichende Untersuchung von Unterstützungssystemen im Übergang Schule Beruf*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Pohl, Axel/Walther, Andreas (2007): »Activationg the Disadvantaged. Variations in adressing youth transitions in Europe«, in: *International Journal for Lifelong Education* 26(5), S. 533–553.
- Prescher, Julia (2024): *Jugendweihe machen – rituelle Praktiken der Übergangsgestaltung*, Opladen: Barbara Budrich.
- Reinhardt, Anna C. (2022): »›Wir sind nur Gäste‹ – oder wie symbolische Differenzierung Zugehörigkeit konstruiert«, in: Petra Bauer/Birgit Becker/Barbara Frieberthäuser/Christiane Hof (Hg.), *Diskurse – Institutionen – Individuen. Neue Perspektiven in der Übergangsforschung*, Opladen: Barbara Budrich, S. 29–49.
- Ricken, Norbert (2013): »Anerkennung als Adressierung«, in: Thomas Alkemeyer/Gunilla Budde/Dagmar Freist (Hg.), *Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung*, Bielefeld: transcript, S. 65–95.
- Rose, Nadine (2012): »Subjekt, Bildung, Text. Diskurstheoretische Anregungen und Herausforderungen für biographische Forschung«, in: Ingrid Miethe/Hans-Rüdiger Müller (Hg.), *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie*, Opladen: Barbara Budrich, S. 111–128.
- Sackmann, Reinhold/Wingens, Matthias (2001): »Theoretische Konzepte des Lebenslaufs: Übergang, Sequenz und Verlauf«, in: Dies. (Hg.), *Strukturen des Lebenslaufs*, München/Weinheim: Juventa, S. 17–51.
- Schefold, Werner (1996): »Sozialwissenschaftliche Aspekte international vergleichender Forschung in der Sozialpädagogik«, in: Rainer Treptow (Hg.), *Internationaler Vergleich und Soziale Arbeit*, Bremen: Deutscher Hochschulverlag, S. 89–106.
- Schütze, Fritz (1981): »Prozessstrukturen des Lebensablaufs«, in: Joachim Matthes/Arno Pfeifenberger/Manfred Stosberg (Hg.), *Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive*, Nürnberg: Verlag der Nürnberger Forschungsvereinigung, S. 67–156.
- Schwanenflügel, Larissa v. (2021): »Offenheit der Kinder- und Jugendhilfe«, in: Tobias Franzheld/Andreas Walther (Hg.), *›Vermessungen‹ der Kinder und Jugendhilfe*, Weinheim/München: Beltz Juventa, S. 96–115.
- Settersten, Richard A., Jr./Stauber, Barbara/Walther, Andreas (2022): »The Significance of Relationality in Doing Transitions«, in: Stauber, Barbara/Walther, An-

- dreas/Settersten, Richard A., Jr. (Hg.), *Doing Transitions in the Life Courses – Practices and Processes*, Cham: Springer Nature, S. 235–251.
- Solga, Heike/Wagner, Sandra (2001): »Paradoxie der Bildungsexpansion: Die doppelte Benachteiligung von Hauptschülern«, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 4(1), S. 107–127.
- Stauber, B. & Walther, A. (2016): »Junge Erwachsene«, in: Wolfgang Schröer/Norbert Struck/Mechthild Wolff (Hg.), *Handbuch Kinder- und Jugendhilfe*, 2. überarbeitete Auflage, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 135–166.
- Stauber, Barbara/Pohl, Axel/Walther, Andreas (2007): *Subjektorientierte Übergangsforschung*, Weinheim/München: Juventa.
- Su, Hanno/Bellmann, Johannes (2021): »Inklusive Bildung und die pragmatische Maxime der Gleichheit«, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 67(2), S. 275–294.
- Taylor, Charles (2009): *Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Thon, Christine (2016): »Biografischer Eigensinn – widerständige Subjekte?«, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 62 (2), S. 185–199.
- Turner, Victor (1969): *The Ritual Process*, Chicago: Aldine.
- van Gennep, Arnold (1986): *Übergangsriten: les rites des passages*, Frankfurt a.M.: Campus.
- Verlage, Thomas/Lenz, Bianca/Kolbe, Christian (2018): »Jugendberufsagenturen – Die ›richtige‹ Hilfe? Perspektiven auf die rechtskreisübergreifende Zusammenarbeit«, in: Johannes Stehr/Roland Anhorn/Kerstin Rathgeb (Hg.), *Konflikt als Verhältnis – Konflikt als Verhalten – Konflikt als Widerstand. Widersprüche der Gestaltung Sozialer Arbeit zwischen Alltag und Institution*, Wiesbaden: Springer VS, S. 331–345.
- Verlage, Thomas/Walther, Andreas (2021): »Ausschluss durch Einschluss im Übergang in Arbeit. Widersprüche sozialpädagogischen Handelns in der Jugendberufshilfe«, in: Roland Anhorn/Johannes Stehr (Hg.), *Handbuch Soziale Ausschluss und Soziale Arbeit*, Wiesbaden: Springer VS, S. 1087–1103.
- Walther, Andreas (2007): »Aktivierung als neues Paradigma der Lebenslaufpolitik in Europa. Varianten aktiver Arbeitsmarktpolitik im Vergleich und ihre biographischen Auswirkungen auf die Übergänge junger Frauen und Männer«, in: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 2(3), S. 391–405.
- Walther, Andreas (2011a): »Making the lifelong learning citizen? Europäische Perspektiven einer aktivierenden Lebenslaufpolitik?«, in: *Kommission Sozialpädagogik* (Hg.), *Bildung des Effective Citizen – Sozialpädagogik auf dem Weg zu einem neuen Sozialentwurf?*, Weinheim/München: Juventa, S. 139–157.
- Walther, Andreas (2011b): *Regimes der Unterstützung im Lebenslauf. Ein Beitrag zum internationalen Vergleich in der Sozialpädagogik*, Opladen: Barbara Budrich.

- Walther, Andreas (2014): »Der Kampf um ›realistische Berufsperspektiven‹. Cooling-Out oder Aufrechterhaltung von Teilhabeansprüchen im Übergangssystem«, in: Ute Karl (Hg.), *Rationalitäten des Übergangs in Erwerbsarbeit*, Weinheim/München: Beltz Juventa, S. 118–136.
- Walther, Andreas (2020): »Meritokratie, Gate-Keeper und Bildungsentscheidungen: Reproduktion von Ungleichheit durch die Herstellung von Übergängen«, in: Mirja Silkenbeumer/Sven Thiersch/Julia Labede (Hg.), *Individualisierte Übergänge: Aufstiege, Abstiege, Umstiege und Ausstiege im Bildungssystem*, Wiesbaden: Springer VS, S. 61–89.
- Walther, Andreas (2021): »Kinder- und Jugendhilfe im wohlfahrtsstaatlichen Lebenslaufregime«, in: Tobias Franzheld/Andreas Walther (Hg.), *Vermessungen der Kinder und Jugendhilfe*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 32–58.
- Walther, Andreas/Stauber, Barbara (2018): »Bildung und Übergänge«, in: Bernhard Schmidt-Hertha/Tippelt, Rudolf (Hg.), *Handbuch Bildungsforschung*, 3. Auflage, Wiesbaden: Springer VS, S. 905–923.
- Walther, Andreas/Hof, Christiane/Meuth, Miriam (2014): »Vermittlung und Aneignung in Lebenslauf und Biographie«, in: Christiane Hof/Miriam Meuth/Andreas Walther (Hg.), *Pädagogik der Übergänge. Übergänge in Lebenslauf und Biographie als Anlässe und Bezugspunkte von Erziehung, Bildung und Hilfe*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 218–240.
- Walther, Andreas/Stauber, Barbara/Rieger-Ladich, Markus/Wanka, Anna (2020): *Reflexive Übergangsforschung: Theoretische Grundlagen und methodologische Herausforderungen*, Opladen: Barbara Budrich Verlag.
- Weber, Max (1980): *Wirtschaft und Gesellschaft*, Tübingen: Mohr.
- West, Candace/Fenstermaker, Sarah (1995): »Doing Difference«, in: *Gender and Society* 9(1), S. 8–37.
- Wrana, Daniel (2015): »Zur Methodik einer Analyse diskursiver Praktiken«, in: Francka Schäfer/Anna Daniel/Frank Hillebrandt (Hg.), *Methoden einer Soziologie der Praxis*, Bielefeld: transcript, S. 121–144.
- Zinnecker, Jürgen (2000): »Kindheit und Jugend als pädagogische Moratorien«, in: *Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft* 42, S. 36–68.

