

Verzahnung von hochschulischer Bildungsforschung und -praxis. Transfer am Beispiel von Studienausstiegen mittels Beratung

Dana Bergmann, Maria Kondratjuk

Forschungsinstitut Betriebliche Bildung f-bb, TU Dresden

Zusammenfassung

Transfer von hochschulischer Bildungsforschung in Bildungspraxis ist durch interaktionale Operationen wie Begegnung, Dialog und Relationierung bestimmt. Am Beispiel der Erkenntnisse zur bildungstheoretischen Perspektive auf Studienausstiege greift der Beitrag die Frage auf, wie diese in die Praxis überführt und übersetzt werden können und welche Rolle das methodische Format der Beratung in diesem Kontext einnehmen kann.

La connexion entre l'éducation universitaire et le pratique. Un transfert évoqué à l'exemple de l'interruption des études et l'orientation professionnelle

Résumé

Le transfert de la recherche universitaires en éducation et formation vers la pratique éducative est déterminé par des opérations interactionnelles comme la rencontre, le dialogue et la mise en relation. A l'aide de l'exemple des acquis de connaissance du regard théoriques de la recherche en éducation et formation sur l'abandon des études, cette contribution relève la question comment ils peuvent être transférés et traduits dans la pratique et quel rôle le format méthodologique du conseil peut jouer dans ce contexte.

Interlinking of higher education research and practice. Transfer using the example of dropping out of studies by means of advice

Abstract

Transfer of higher education research into practical education is defined by interactional operations such as encounter, dialogue and relation. On the example of findings on the education-theoretical perspective on higher education drop-out rates, the article considers how those can be transferred to praxis and translated and which role the methodical format of consultancy may take in this context.

1 Studienausstieg als Gegenstand von Transferbemühungen: Problemaufriss

Wie können gewonnene Forschungsergebnisse angemessen und adäquat in die entsprechende Handlungspraxis überführt, übertragen bzw. übersetzt werden? Diese Frage ist Gegenstand intensiver Überlegungen einer jeden anwendungsorientierten Forschung. Um der Beantwortung dieser Frage nachzugehen, sind verschiedene Ansätze und Bemühungen auszumachen (Moll, Schütz 2022, für die Erziehungswissenschaft Kondratjuk i.E.), welche vor allem in der Entwicklung und Erprobung von Transfermodellen münden. In diesem Beitrag wird von einem relationalen Verständnis von Transfer (Dinkelaker et al. 2020) ausgegangen, welches zunächst vorgestellt wird. In einem weiteren Schritt werden Ergebnisse einer bildungstheoretischen bzw. subjektorientierten Perspektive auf Studienausstiege präsentiert, um daraus Potenziale für Transferaktivitäten abzuleiten – als Impulse zur Gestaltung des Übergangs von der Hochschule in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt. Dieses Beispiel steht exemplarisch für eine Verzahnung von Hochschulforschung und -praxis und zugleich für eine partizipative Hochschulentwicklung (Kondratjuk et al. 2019; Schulze, Kondratjuk 2017), die durch veränderte Hochschul- und Wissenschaftskonzepte (Pasternack et al. 2018) notwendig werden. Zudem zeigt sich in den Ausführungen, dass selten generalisierende Transferansätze die Lösung für die Bearbeitung von spezifischen Problemlagen aus der Bildungspraxis darstellen, was in diesem Beispiel deutlich wird. Dem methodischen Format der Beratung kommt in diesem Rahmen eine besondere Bedeutung zu, denn subjektorientierte Beratung fungiert als „Schlüssel“, als Scharnier bzw. Schnittstelle zwischen den Systemen und übernimmt hier die wichtige Funktion der Übersetzungsleistung.

Das Studium stellt im Leben (junger) Menschen eine berufsbiografische Phase dar, die einen wesentlichen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung leistet (Schulze, Kondratjuk 2019). Auch das vorzeitige Beenden (bzw. Abbrechen oder Aussteigen aus) dieser Phase hat Auswirkungen auf die Individuen. Studienausstiege, die aufgrund ihrer Prozesshaftigkeit nicht selbstverständlich als Abbrüche bzw. isolierte Ereignisse verstanden werden sollten, stellen vielmehr kontingente Bestandteile von identitätsbildenden Prozessen dar, bei denen es um subjektive Anschlussfähigkeit und personale Mobilität geht (Bergmann, 240ff.). Es können drei Arten der Identitätsbildung von Studienaussteiger*innen identifiziert werden, welche sich hinsichtlich der Handlungsweisen, der subjektiven Deutungen, der strukturellen Bindung sowie hinsichtlich der Entfaltung der Bildungspotenziale unterscheiden: a) „Identitätsverwirklichung“ (Optimierung), b) „Identitätsdiffusion“ (Anpassung) und c) „Identitätsentwicklung“ (Suchprozess) (Bergmann, 282f.). Die Umsetzung personaler Mobilität im Lebenslauf gelingt allerdings nur dann, wenn Studienausstiege innerhalb der beruflichen Entwicklung nicht im Sinne eines Fehlers, eines Misserfolgs bzw. eines Denkens in Schuld kategorien angesehen werden. Vielmehr ist es wesentlich, dass jene Bestandteile eines beruflichen Entwicklungsprozesses darstellen, in denen Studierende ihren Platz innerhalb der Arbeitswelt suchen (ebd., 298f.).

Durch die Begegnung und umsichtige Begleitung von Studienausstiegen werden der Hochschulpraxis verschiedene Möglichkeitsräume eröffnet. Der Umstand, dass es nicht *den* oder *die* Studienaussteiger*in gibt, erfordert jenseits universeller Lösungen individuelle Antworten auf Fragen nach der Gestaltung von Übergängen. Denn im Übergang vom Hochschulsystem in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt „bedarf es auf allen Seiten (Hochschulen, Betriebe etc.) sinnvolle[r] und zielgerichtete[r] Beratungs- und Unterstützungsmaßnahmen,

denen es gelingt, den Bildungsgehalt gut ausgebildeter Menschen mit Erfahrungen frei zu legen und zu einer identitätsstiftenden beruflichen Integration beizutragen“ (Bergmann, 279). Die zu bearbeitende Frage ist daher, wie konkrete empirische Befunde zur bildungstheoretischen bzw. subjektorientierten auf Studienausstiege in die Hochschulpraxis überführt und übersetzt werden können, um einer umsichtigen Gestaltung und Begleitung des Übergangs von der Hochschule in den Arbeitsmarkt gerecht zu werden. Darüber hinaus stellt sich die Frage, welche Rolle das methodische Format der Beratung in diesem Kontext einnehmen kann.

2 Transfer relational gefasst

Im Kern der Transferbemühungen geht es um eine Vermittlung zwischen dem Wissenschaftssystem, welches für Erkenntnis durch Komplexitätsreduktion steht und dem Praxissystem, welches für praktisches Handeln durch Komplexitätsreduktion fungiert. So geht Lau (1984, 407f.) von einer „Trivialisierung“ als notwendige Voraussetzung eines „Praktischwerdens“ von Forschung aus.

Transfer als beidseitiger Verständigungsprozess zielt auf eine Vermittlung zwischen Wissenschaft und Gesellschaft und bringt damit Transformationsprozesse hervor, denen ein Verständnis von Wissenschaft zugrunde liegt, das

- a) Wissenschaft nicht nur als Technologie- und Wissenslieferant oder Kompetenzproduzent betrachtet (weder verlängerte Werkbank der Unternehmen noch Elfenbeinturm);
- b) Wissenschaft nicht (nur) betrieben wird, um Anwendung zu finden (praktische Verwertbarkeit), sondern, und dies vor allem, um neues Wissen zu generieren (Erkenntnisgewinn) und
- c) dem Alltagswissen nicht entgegensteht, sondern Übergänge ermöglicht und Grenzzonen (er)öffnet (Faulstich 2006, 16), um den Gap zwischen wissenschaftlicher Produktion und öffentlicher Rezeption bzw. gesellschaftlicher Diffusion (Schäfer 1988) zulässt.

Anstelle eines linear gedachten Transfers im Sinne von Übertragung (reiner Transport) von Erkenntnissen (Sender-Empfänger-Modell) treten interaktionale Operationen wie Begegnung, Dialog und Relationierung (sich in Beziehung setzen; vgl. dazu Dinkelaker et al. 2020). Diese Operationen setzen Spannungen zwischen den Systemen Wissenschaft und Praxis voraus. Ist also eine Interaktion der Wissensarten intendiert, setzt dies eine Aufrechterhaltung der Wissenschaft-Praxis-Differenz voraus. Der Annahme aus der Science and Technology Studies (STS) folgend, scheint eine wesentliche Voraussetzung für (erfolgreichen) Wissenstransfer, dass das zu transferierende Wissen anschlussfähig an die „Wissenskultur“ der Adressat*innen ist (in Anlehnung an Knorr-Cetina 2002). Aus der Relationierung von wissenschaftlichem und praktischem Wissen entsteht so eine Qualität, die es ermöglicht, Neues zu generieren:

- Das Zusammenkommen heterogener Wissensarten wird als Perspektiverweiterung erlebt, wenngleich herausfordernd.
- Es wird ein Mehrwert wahrgenommen, auch wenn es schwerfällt, das Verhältnis, die Funktion und den Mehrwert zu verbalisieren („erhöht die Handlungsoptionen“, „Hinterfragen und besser Handeln können“, „es ergibt sich eine Haltung“ etc.).
- Plurale Beschreibungen des Verhältnisses werden möglich: Amalganisierung, gegenseitige Beeinflussung, wechselseitige Bezugnahme etc.

- Die Interaktion der Wissensarten ist für die Entstehung professionellen Wissens und für professionelles Handeln zentral.

In diesem relationalen Verständnis ist Transfer beidseitiger Austauschprozess, der in verschiedenste Formate überführt werden kann. „Ein umfassendes Konzept von Wissenschaftstransfer beinhaltet Öffentlichkeitsarbeit, Beratung und Weiterbildung bezogen sowohl auf mögliche Verwendung wissenschaftlichen Wissens als auch auf Aufklärung über Wissenschaft“ (Faulstich 2006, 25). Der Nutzen von Transfer liegt dann nicht nur in Handlungskonzepten, sondern vor allem in der Aufklärung, Reflexion und Interpretation (Cordes et al. 2002).

3 Studienausstiege bildungstheoretisch betrachtet: Eine subjektorientierte Perspektive auf die Transformation von Bildungsgestalten

3.1 Untersuchungsdesign

Als Gegenstand der Überlegungen zum Transfer von Wissenschaft und Praxis fungiert die Studie von Bergmann (2020), bei welcher die berufliche Entwicklung von Studienaussteiger*innen untersucht wurde. Aus einer subjektorientierten Perspektive wurde thematisiert, wie Studienaussteiger*innen ihre berufliche Entwicklung rekonstruieren und inwieweit sich in diesem Prozess Bildungspotentiale entfalten (können). Um nachvollziehen zu können, wie sich die (objektiv diskontinuierliche) berufliche Entwicklung von ehemaligen Studierenden vollzieht bzw. welche subjektiven Sichtweisen sowie Deutungs- und Orientierungsmuster damit einhergehen, richtet die vorliegende Studie den Fokus auf deren Berufsbiografien.

Das Datenmaterial wurde mit Hilfe von autobiografisch-narrativen Interviews nach Schütze (1981, 1983) erhoben. Damit werden Erzählungen eigenerlebter Erfahrungen, welche sowohl das faktische Handeln als auch die Erfahrungsrekapitulation des Subjekts darstellen (Schütze 1977), ermöglicht. Insgesamt wurden 18 Interviews mit ehemaligen Studierenden erhoben, deren Auswahl auf Basis des Theoretical Samplings erfolgte. Die Studienaussteiger*innen haben die Hochschule vor mindestens fünf Jahren ohne eine Qualifizierung verlassen und haben vor dem Studium keinen berufsqualifizierenden Abschluss erworben. Das wiederum schafft den interviewten ehemaligen Studierenden innerhalb des autobiografisch-narrativen Interviews die Möglichkeit, ihre individuelle berufliche Laufbahn sowie die damit verbundene Erfahrungsaufschichtung in der Retrospektive zu rekonstruieren (Bergmann 2020).

Nachfolgende Tabelle verdeutlicht das Sample der Untersuchung, welches aufgrund des schwierigen Zugangs insgesamt als heterogen (hinsichtlich des Alters, der Anzahl studierter Semester, der studierten Fachrichtungen, der beruflichen Qualifizierung sowie der aktuellen Tätigkeit) einzuschätzen ist. Anhand der Qualifizierung und des aktuellen beruflichen Status wird deutlich, dass sich insgesamt unterschiedliche Bildungspassagen und Formen des Ausstiegs aus dem Hochschulsystem verzeichnen lassen. Zu erwähnen ist, dass alle interviewten Personen, unabhängig vom Vorhandensein eines berufsqualifizierenden Abschlusses, im Arbeitsmarkt integriert sind (ebd.).

	Alter	Semester	Studienrichtung	Berufsausbildung nach Studium	Tätigkeit zum Interviewzeitpunkt
Paul Wechselmann	31	7	Lehramt Wirt./Eng.	Physiotherapeut	Physiotherapeut und Praxislehrer
Amy Weinhold	32	16	Lehramt Eng./Deu.	keine	Künstlerin
Maria Mattes	32	17	Soziologie/Politik	keine	Yoga-Lehrerin
Bob Zieler	29	2	Südostasienkunde/ Informatik	Fachinformatiker	IT-Manager
Walter Reich	34	11	Jura/Rechtswiss.	keine	Leiter Möbelbranche
Sven Flinker	40	10	Jura	keine	Leiter Einkauf
Mark Fremd	33	13	Soziologie/Politik	Konstruktionsmechaniker	Konstruktionsmechaniker
Lilly Seligmann	27	2	Kunstgeschichte/ Musikwiss.	Fotografen	Fotografen
Clemens Austausch	30	6	Wirt.ingenieurwesen	Kaufmann im Einzelhandel	Leiter Einzelhandel
Sabrina Herbst	34	13	Soziologie/Pädagogik; Lehramt Wirt./Eng.	Kauffrau im Einzelhandel	Handelsfachwirtin Einzelhandel
Robert Zaster	24	1	Maschinenbau	Industriekaufmann	Industriekaufmann
Brad Wandel	32	9	Sport/Technik	Kaufmann im Einzelhandel	Einzelhandelskaufmann
Fiona Ohne	26	4	Öffentliche Verwaltung	Kauffrau im Einzelhandel	Vertrieb Großhandel
Simon Weit	35	8	Wirt.ingenieurwesen/ Wirt.informatik	Hotelfachmann	Informatiker
Mick Reißer	37	13	BWL/Erw.bildung	Kaufmann Groß- und Außenhandel	IT-Manager
Steffen Lose	35	8	Elektrotechnik	Verfahrensmechaniker	Verfahrensmechaniker
Susi Findling	30	5	Sicherheits- und Gefahrenabwehr	Kauffrau im Groß- und Einzelhandel	Vertrieb Großhandel

Tab. 1: *Theoretical Sampling der Untersuchung (in Anlehnung an Bergmann)*

Die in der vorliegenden Arbeit gewählte Forschungsmethodik der Narrationsanalyse (Schütze 1981, 1983) sowie der „modifizierten“ und auf Biografien angepassten Grounded Theory (Tiefel 2004) basiert auf Marotzkis Theoriefolie des bildungstheoretischen Referenzrahmens. Die strukturelle Bildungstheorie Marotzkis (1990, 2006) ermöglicht in diesem Zusammenhang eine Verknüpfung der berufsbiografischen Orientierungen, der sozialweltlichen Verflechtungen sowie der Reflexivität (Unger 2011, 95).

Diese bildungstheoretischen Implikationen spiegeln sich aufgrund ihrer Untrennbarkeit innerhalb der Kernkategorien beruflicher Identitätsentwicklung wider, die wiederum konstituierende Merkmale einer Berufsbiografie abbilden: Während die subjektive Deutung (verbunden mit den entsprechenden Attributionsmustern und der Sinnstiftung) vor allem die Konstruktion des Selbstbildes abbildet, bezieht sich die strukturelle Ebene (bestehend aus beruflichen und sozialen Bindungen) auf die Konstitution des Weltbildes (Marotzki 1990, Tiefel 2005). Zudem zeichnet sich berufliche Identitätsentwicklung durch (typenabhängige) Handlungsweisen (hinsichtlich berufsbiografischer Entscheidungen sowie des Umgangs mit Krisen) sowie auf prozessualer Ebene durch die entsprechende Verkettung von berufsbiografischen Ereignissen aus.

Insgesamt lassen sich anhand der biografieanalytischen Untersuchung drei verschiedene Typen beruflicher Identitätsentwicklung identifizieren: Identitätsverwirklicher (Simon, Bob, Lilly, Sven, Max, Mick), Identitätsdiffuse (Paul, Sabrina, Fiona, Robert, Steffen, Clemens, Mark, Walter) sowie Identitätsentwickler (Amy, Brad, Maria, Susi) (Bergmann 2020).

3.2 Bildungspotenziale von Studienausstiegen

Aus einer bildungstheoretischen Perspektive wurde die biografische Analyse der beruflichen Entwicklung von StudienaussteigerInnen u. a. hinsichtlich der „Verknüpfung unseres Ichs mit der Welt“ (Humboldt 2002/1797, 235) betrachtet. Anhand der drei identifizierten Typen beruflicher Identitätsentwicklung (Identitätsverwirklichung, Identitätsdiffusion, Identitätsentwicklung) wird der Frage nachgegangen, inwieweit es unter dem Einfluss des Studienausstiegs sowie der weiteren beruflichen Entwicklung zu grundlegenden Veränderungen des Selbst- und Weltverständnisses der Individuen kommt (Marotzki 1990, 42 ff.; Seltrecht 2007, 221 ff.) und wodurch diese gekennzeichnet sind. Es gilt zu klären, welches Wissen (in Bezug auf den Beruf) ein Individuum über sich selbst und über seine berufliche Lebenswelt aufgebaut hat (Unger 2008, 44). (Berufs-) Bildungsprozesse werden, so Koller (2005, 84 f.) und Marotzki (1997, 115), durch Krisenerfahrungen bzw. durch die Konfrontation mit neuen (beruflichen) Problemlagen veranlasst, in denen das „alte“ Selbst- und Weltbild nicht mehr „genügt“ (Wigger 2007, 177). Aufgrund dieser Annahme liegt die Vermutung nahe, dass krisenhafte Erlebnisse innerhalb der beruflichen Entwicklung von Studienaussteiger*innen *automatisch* bzw. *notwendigerweise* Bildungsprozesse veranlassen.

Anzumerken ist in diesem Kontext, dass Bildungsprozesse „nicht nach dem Muster zielgerichteten Handelns“ ablaufen, „auch wenn es angesichts des Nadelöhrs pädagogischer Institutionen zuweilen so erscheint. Die Andersartigkeit ihrer Bewegungslogik tritt besonders in Situationen biographischen Umbruchs zu Tage, wenn auf der Grundlage einer ihres Inhalts beraubten und verbrauchten Subjektivität eine neue Zukunft gesucht wird“ (Kade 1992, 94).

Nachfolgend werden die aus dem Material identifizierten Typen beruflicher Identitätsentwicklung hinsichtlich der Transformation ihrer Bildungsgestalt betrachtet (Seltrecht 2007, 222). Eine Bildungsgestalt stellt ein biografisches Ordnungs- und Orientierungssystem dar, welches durch spezifische Ausprägungen von Welt- und Selbstbezügen sowie durch entsprechende Lern- und Interaktionsstile bestimmt werden kann (vgl. Marotzki 1997, 85).

Insgesamt sind sich aus der Biografieanalyse der beruflichen Entwicklung der Studienaussteiger*innen unterschiedliche (induktiv hergeleitete) Ausprägungen der Transformation von Bildungsgestalten erkennbar (Seltrecht 2007, 221)¹. Insgesamt lassen sich folgende Ausprägungen identifizieren, die nachfolgend vorgestellt werden (Bergmann 2020):

1. partielle Transformation der Bildungsgestalt (die „Identitätsverwirklichung“);
2. diffuse Transformation der Bildungsgestalt (die „Identitätsdiffusion“);
3. weitreichende Transformation der Bildungsgestalt (die „Identitätsentwicklung“).

Partielle Transformation der Bildungsgestalt

Die Bildungsgestalt, welche dem Typus „Identitätsverwirklichung“ (Weit, Zieler, Seligmann, Flinker, Wupper, Reißer) zuzuordnen ist, ist durch eine partielle Modifikation des beruflichen Ordnungs- und Orientierungssystems innerhalb der Berufsbiografien der StudienaussteigerInnen gekennzeichnet. Während die beruflichen Selbstreferenzen über die gesamte Biografie hinweg konstant dominierend sind, d.h. dass es einen sinnstiftenden beruflichen

¹ Astrid Seltrecht (2007) nimmt innerhalb ihrer Forschung zu Lernphänomenen im Kontext einer Brustkrebs-erkrankung eine Differenzierung von Bildungsgestalten vor und unterteilt neben einer krankheitsfixierten sowie einer rollengebundenen eine identitätsbezogene Transformation der Bildungsgestalt. Die vorliegende Differenzierung im Hinblick auf die Bildungsgestalten von StudienaussteigerInnen knüpft an letztere Form an.

Identitätskern gibt, verändern sich die beruflichen Weltreferenzen der ehemaligen Studierenden. Die Sinnkonstitution erfolgt auf Grundlage selbst identifizierter Interessen und Leidenschaften bereits zu Beginn des Studiums und ändert sich im beruflichen Verlauf nicht. Vielmehr erfolgt eine stetige Nejustierung der objektiven, beruflichen Stationen bei gleichbleibender Sinnkonstitution (bspw. Simon Weit orientiert sich über den gesamten erfassten beruflichen Verlauf hinweg an seinem Identifikationskern der Informatik). Der entsprechende Typus hält an den eigenen Interessengebieten und Neigungen fest, verlässt „lediglich“ das institutionelle Muster der Hochschule und wechselt die Lernumgebung. Es kann also davon ausgegangen werden, dass die entsprechenden Veränderungen der beruflichen Weltreferenzen die Handlungslogik der Subjekte steuern. Neben fachspezifischen Kompetenzen und Fertigkeiten wurde innerhalb des Studiums auch die Gewissheit erworben, dass die Lernumgebung der Hochschule nicht die adäquate ist. Hinsichtlich der weltreferenziellen (bzw. strukturellen) Bezüge zeichnet sich also eine Änderung ab: Während die „Identitätsverwirklicher“ anfänglich das Studium als den für sie passenden Bildungsweg ansehen, beenden sie diesen (primär) selbstbestimmt und gelangen zu der Erkenntnis, dass sie ihren beruflichen Identitätskern in einem anderen Lernumfeld entfalten wollen. Ihrer auf Sinnstiftung basierenden Handlungslogik folgend optimieren die Biografieträger*innen sukzessive ihre berufliche Entwicklung und modifizieren dabei ihre weltreferenziellen Bezüge. Die Veränderung der Weltsicht ist bei allen „Identitätsverwirklichern“ nicht zwangsweise mit einem identitätsbedrohenden Krisenempfinden verbunden. Die vorzeitige Beendigung des Studiums hat für die „Identitätsverwirklicher“ vielmehr die Bedeutung einer Fortführung des Bildungsprozesses. Auftretende Krisen können dabei sowohl Auslöser als auch Richtungsweiser für entsprechende Entscheidungen bzw. Entschlüsse innerhalb der beruflichen Entwicklung sein. Während sich ein Teil der „Identitätsverwirklicher“ für eine Berufsausbildung und somit für eine formale Qualifizierung entscheidet (Zieler, Seligmann), nutzt der andere Teil die im Studium erworbenen Kenntnisse bzw. das Wissen darüber, dass der entsprechende Bildungsweg nicht der adäquate für ihren weiteren Bildungsprozess ist (Weit, Flinker, Wupper, Reißer). Es zeigt sich bei den „Identitätsverwirklichern“ also, dass Studienausstiege und der weitere berufliche Weg auch unabhängig von einer formalen Qualifizierung Bildungspotenziale entfalten können. Dieses Ergebnis bestätigt den Aspekt, dass Bildungsprozesse zwar auch über Institutionen vermittelt werden, allerdings nicht ausschließlich an diese gebunden sind (Marotzki 1999, 336²).

Diffuse Transformation der Bildungsgestalt

Im Gegensatz dazu zeichnet sich die Bildungsgestalt der Identitätsdiffusion (Wechselmann, Herbst, Ohne, Zaster, Lose, Austausch, Fremd und Reich) durch Unklarheit, Zwiespältigkeit und Ambivalenz hinsichtlich ihrer beruflichen Entwicklung aus. Anhand der Analyse der Berufsbiografien der „Identitätsdiffusen“ zeigt sich, dass das Ordnungs- und Orientierungssystem sowohl zu Beginn der biografischen Rekonstruktion (also mit der Studienwahl) als auch zum Ende (mit der derzeitigen beruflichen Tätigkeit) von Diffusität geprägt ist. Den entsprechenden Studienaussteiger*innen gelingt es einerseits nicht, selbstreferenzielle Bezüge zu sich und ihrer beruflichen Entwicklung herzustellen, d. h., Sinnhaftigkeit innerhalb des Studiums bzw. innerhalb ihrer beruflichen Tätigkeit zu konstituieren. Andererseits zeichnet sich das berufliche Weltbild der „Identitätsdiffusen“ über die ganze berufliche Entwicklung hinweg

² Wenngleich auf Grundlage dieser Ergebnisse an die Diskussion um informelles Lernen angeknüpft werden könnte, wird darauf aufgrund der damit verbundenen Komplexität verzichtet.

durch eine eher distanzierte Haltung aus. Es gelingt ihnen während der gesamten beruflichen Entwicklung nicht, eine Bindung an einen ausgeübten oder formal vorhandenen Beruf aufzubauen. Bei der „Identitätsdiffusion“ erscheint es also unklar, inwieweit bzw. welches Wissen ein Individuum über sich selbst und über seine berufliche Lebenswelt aufgebaut hat. Krisen dienen innerhalb dieser beruflichen Entwicklung zwar als Anlass der Modifikation des Selbst- und Fremdbildes, allerdings sind diese Veränderungen von diffusen Interessenlagen und einer rudimentären Bindung an den institutionellen Rahmen geprägt. Durch diese fehlende Modifizierung der Selbst- und Weltbezüge kann davon ausgegangen werden, dass eher diffuse Bildungspotenziale entfaltet werden. Vielmehr ist es so, dass sich die „Identitätsdiffusen“ aufgrund ihrer unklaren Interessenlage in einen schützenden beruflichen Orientierungsrahmen „flüchten“ und ihr berufliches Selbst- bzw. ihr Weltbild als Reaktion auf Ereignisses immer wieder neu anpassen (vgl. Employability-Ansatz, Bergmann 2020).

Wenngleich eine Diffusion von Identität mit Blick auf die Kategorie der Beruflichkeit nachvollziehbar erscheint, lässt sich auf terminologischer Ebene kritisch anmerken, dass bereits in der Begriffskonstruktion "Identität" und "Diffusion" eine Ambivalenz steckt, welche die Qualität der Mehrdeutigkeit aus der Perspektive einer Eindeutigkeit versucht zu verstehen. Daran anknüpfend ist zu erwähnen, dass die Interpretation einer diffusen Identität nur vor dem Hintergrund eines spezifischen beruflichen Weltverhältnisses verstehbar wird, in dem Kohärenz und Eindeutigkeit prägend sind. Das wiederum könnte eine Erklärung dafür sein, dass es den identitätsdiffusen Studiaussteiger*innen trotz der diffusen Entfaltung der Bildungspotenziale gelingen kann, ihre von Anpassung geprägte berufliche Entwicklung als konsistent und kontinuierlich zu rahmen.

Weitreichende Transformation der Bildungsgestalt

Eine weitreichende Transformation der Bildungsgestalt ist bei den „Identitätsentwicklern“ (Weinhold, Wandel, Mattes, Findling) zu verzeichnen, d. h., dass deren Berufsbiografien durch eine Modifikation des Ordnungs- und Orientierungssystems innerhalb der beruflichen Entwicklung charakterisiert werden kann. Während sowohl das Selbst- als auch das Weltbild der „Identitätsentwickler“ zu Beginn bzw. innerhalb des Studiums von Diffusität geprägt sind, unterliegen beide Perspektiven auf Grundlage verschiedener Auslöser einem Wandel. Mit der Abkehr vom Studium (Findling) bzw. der Beendigung eines Leidensprozesses (Weinhold, Wandel, Mattes) und der Hinwendung zu einer neuen, subjektiv sinnkonstituierenden beruflichen Tätigkeit werden neue Handlungs- und Entfaltungsmöglichkeiten freigesetzt und das entsprechende Selbst- bzw. Weltbild grundlegend transformiert. Auslöser für diesen Transformationsprozess stellen dabei zumeist schwerwiegende identitätsbedrohende Krisen dar, die als Anlass für einen Bildungsprozess fungieren (Koller 2005; Marotzki 1997). Durch die Hinwendung zu einem sinnkonstituierenden beruflichen Interessenkern ist das Weltbild der „Identitätsentwickler“ auch unabhängig von einer formalen Qualifizierung durch eine deutliche berufliche Bindung geprägt. Auch hier zeigt sich bei Weinhold und Mattes, ähnlich wie bei den „Identitätsverwirklichern“ (Zieler und Seligmann), dass Bildungsprozesse unabhängig von einer formalen Qualifizierung und somit losgelöst von einem institutionellen Rahmen entfaltet werden können (vgl. Marotzki 1999, 336). Innerhalb der Entwicklung ihrer beruflichen Identität gelingt es den Individuen demnach, ein Wissen über sich selbst und über ihre berufliche Lebenswelt aufzubauen und zu entwickeln, was wiederum einen Indikator für die Freilegung von Bildungsprozessen darstellt.

Zusammenfassend lässt sich hinsichtlich der beruflichen Entwicklung von Studienaussteiger*innen konstatieren, dass sowohl das Studium als auch dessen vorzeitige Beendigung sowie der folgende berufliche Entwicklungsprozess unterschiedliche Bildungspotenziale bei den Individuen entfalten können. Während sich die Bildungsgestalt bei den „Identitätsverwirklichen“ aufgrund ihres konstant dominierenden Selbstbildes und ihres modifizierten Weltbildes partiell ändert, ist jene bei den „Identitätsdiffusen“ von Unklarheit und Zwiespältigkeit geprägt. Bei den „Identitätsentwicklern“ hingegen kommt es zu einer vollständigen Transformation des Selbst- und Weltbildes, d. h., dass die berufliche Entwicklung der Studienaussteiger*innen durchaus auch einen Bildungsprozess darstellt.

4 Beratung als Möglichkeitsraum für die Begegnung und Bearbeitung von Studienausstiegen

Aus bildungstheoretischer Perspektive auf Studienausstiege wird deutlich, dass Studienausstiege keine isolierten (negativen) Ereignisse innerhalb der beruflichen Entwicklung darstellen (müssen), sondern dass sie vielmehr ein Bestandteil eines beruflichen Entwicklungs- und Bildungsprozesses sind, in denen Studierende ihren Platz in der Arbeitswelt suchen und sich orientieren (Bergmann 2020). Im Fokus dieses Prozesses steht das Subjekt und dessen Leistung, berufliche Möglichkeiten auszuschöpfen. Studienausstiege können demnach als Ausdruck von subjektiver Anschlussfähigkeit und personaler Mobilität im (beruflichen) Lebenslauf sowie als Teil eines individuellen Bildungsweges angesehen werden (ebd.). Mit einem relationalen Verständnis von Transfer stellt sich die Frage, wie diese bildungstheoretischen Erkenntnisse auf Studienausstiege umsichtig in der Bildungspraxis Anwendung finden können. Hier kann dem Format der Beratung bei der Gestaltung und Bewältigung des Übergangs eine besondere Rolle zugeschrieben werden. Sie übernimmt bei der beruflichen Orientierung und Platzsuche eine Schlüsselfunktion und fungiert als Scharnier zwischen den Systemen – als notwendige Übersetzungsleistung, um Verständigung zu ermöglichen –, verbunden mit dem Ziel, den Bildungsgelbalt gut ausgebildeter Menschen mit (universitären) Erfahrungen freizulegen und sie bei einer identitätsstiftenden beruflichen Integration zu unterstützen.

Das Format der Beratung vereint (im Kontext von Studienausstiegen) die interaktionalen Operatoren von Transfer. Es ermöglicht Begegnung und Dialog zwischen Beratenden und Ratsuchenden unter Einbezug der Bezugssysteme. Dadurch kann Relationierung (sich in Beziehung setzen) gelingen. Im Sinne eines relationalen Verständnisses erscheint es notwendig, die Erkenntnisse aus der Untersuchung zum Studienausstieg nicht linear in die Beratungspraxis zu übernehmen. Vielmehr treffen Wissenschafts- und Praxissystem aufeinander und stehen in einem mitunter ambivalenten bzw. differenzierenden Verhältnis zueinander, was wiederum eine Voraussetzung und zugleich Chance für (erfolgreichen) Wissenstransfer darstellt und Anschlussfähigkeit an die „Wissenskultur“ der Adressat*innen (der zu Beratenden) schafft.

Durch die Relationierung treffen im Kontext von Beratung wissenschaftliche Erkenntnisse zur bildungstheoretischen, subjektorientierten Perspektive auf Studienausstiege auf praktisches Wissen aus dem Beratungskontext, was wiederum eine „neue“ Qualität im Umgang mit Studienaussteiger*innen und deren (beruflichen) Bildungsprozessen offenbart. Die Erkenntnisse zu den Bildungsgestalten der ehemaligen Studierenden ermöglichen Handlungsoptionen, ein Hinterfragen bzw. eine Entwicklung einer Haltung im praktischen Wissenssystem der Berater*innen. Nicht zuletzt trägt Interaktion der ambivalenten Wissensarten zur

Professionalisierung des Berater*innenwissens und -handelns bei. „Beratung stellt ein Angebot dar, das Individuen in allen Phasen und Situationen ihres Lebens darin unterstützt, ihre Interessen, Ressourcen und Kompetenzen zu erkennen und weiter zu entwickeln, Handlungsproblematiken zu bearbeiten und Entscheidungen zu treffen. Sie zielt darauf ab, Individuen darin zu unterstützen, ihre Bildungs- und Berufsbiographien eigenverantwortlich zu gestalten. Es handelt sich in der Regel um eine freiwillige, zeitlich umrissene, prozesshafte, interessensensible und ergebnisoffene Interaktion zwischen einer Ratsuchenden bzw. einem Ratsuchenden und einer Beraterin oder einem Berater [...]“ (Schiersmann 2011, 429).

Mit Blick auf die Berufsbiografien der Studienaussteiger*innen stellt sich demnach die Frage, wie es durch Beratung gelingen kann, die beruflichen Selbst- und Weltreferenzen im Beratungskontext freizulegen, sodass die (ehemaligen) Studierenden ihren weiteren beruflichen Weg eigenverantwortlich gestalten können³.

Beratung ist auf systemischer Ebene in unterschiedliche Kontexte eingebettet, wie auch in nachstehender Abbildung dargestellt.

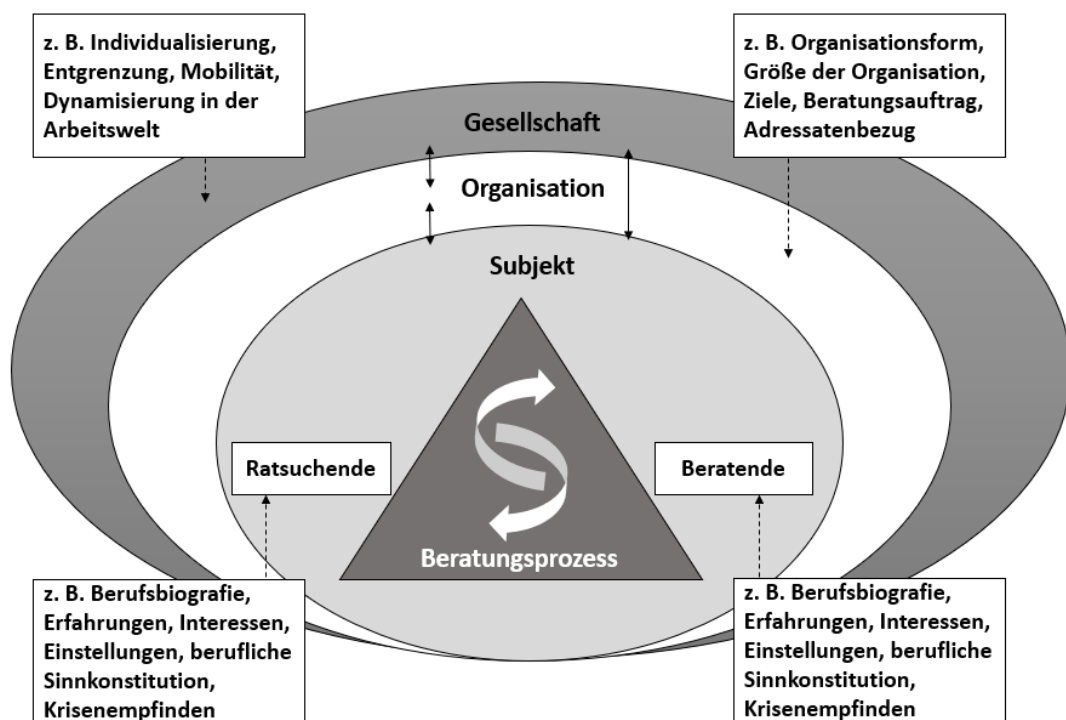


Abb. 1: Einflüsse von Beratung (eigene Darstellung in Anlehnung an Schiersmann 2018, 34)

Im Fokus stehen die Subjekte des Beratungsprozesses, welche interagieren (vgl. u. a. Schiersmann 2013, Schiersmann 2018). Gewendet auf die hier zugrundeliegende Untersuchung sind Ratsuchende Studienaussteiger*innen bzw. Studienzweifelnde, welche auf die Beratenden treffen (bspw. Studienberater*innen der Hochschulen, Berufsberater*innen). Sowohl die Subjektebene der Ratsuchenden als auch die der Beratenden sind in Bezug auf das Studium bzw.

³ In einem nächsten Beitrag könnten die Forschungserkenntnisse über die Bildungsgestalten der Studienaussteiger*innen auf sprachlicher Ebene „trivialisert“ werden. Auf Grundlage des empirischen Materials könnten Fallgeschichten dargestellt werden, die dafür genutzt werden, eine pädagogisch motivierte Konstruktion zukünftiger Beratungsprozesse zu illustrieren.

die Berufs- und Arbeitswelt von der eigenen (beruflichen) Biografie geprägt, vertreten entsprechende Interessen, Einstellungen und Erfahrungen, konstituieren ggf. einen subjektiven Sinn bzw. weisen (in unterschiedlicher Form) ein entsprechendes Krisenempfinden auf.

Auf der Ebene der Organisation treffen Studiaussteiger*innen auf Studienberatungen der Hochschule, die einen entsprechenden Adressatenbezug aufweisen, entsprechende Ziele haben und einen organisationspezifischen Beratungsauftrag erfüllen. In diesem Kontext spielen ebenso entsprechende Organisationspezifika eine Rolle, wie bspw. die Form (hier: Hochschule) oder die Größe. Sowohl die subjektive als auch die organisationale Ebene sind in den gesellschaftlichen Kontext eingebettet, der wiederum in Bezug auf die berufliche Entwicklung von Individualisierung, Dynamisierung und Entgrenzung der Arbeitswelt geprägt ist. Alle drei Ebenen stehen in einem interdependenten Verhältnis zueinander und haben Einfluss auf die anderen Ebenen. Mit Blick auf die Transformationserscheinungen der Arbeitswelt, steigen die Anforderungen an die Subjekte und damit verbunden auch an Organisationen, darauf zu reagieren.

Aufgrund dessen erscheint es im Rahmen dieser gesellschaftlichen Entwicklung sinnvoll und notwendig, die Subjekte zu fokussieren und deren Leistung, in der Arbeitswelt mobil und anschlussfähig zu sein. Aus diesem Grund trägt diese Subjektorientierung (hier in Bezug auf Studiaussteiger*innen) zu einer Entstigmatisierung von Studiausstiegen bei. Im Fokus steht das Subjekt mit entsprechenden berufsbiografischen Erfahrungen, Interessen und Einstellungen, mit entsprechender Sinnkonstitution und Krisenempfinden auf der Suche nach dem beruflichen Weg. Aufgabe von Beratung ist es in diesem Kontext, den Bildungsgehalt der Subjekte durch Begegnung, Interaktion und Dialog freizulegen. Professionelle Beratung stellt dabei im Kern einen zirkulären Prozess dar, der von Informiertheit, Orientierung und Aktivität der Subjekte bestimmt wird und gleichsam eine essentielle Voraussetzung *und* Folge für subjektiv „erfolgreiche“ Studien- und Berufsorientierungsprozesse darstellt.

5 Wissenschaftstheoretische Notiz zu Transfer in der Bildungsforschung

Jeder Transferaktivität und -bemühung in der Bildungsforschung sollte ein grundsätzliches Verständnis von Transfer zugrunde liegen. Transfer, z.B. verstanden als Übersetzung, um Wissen anwendbar und politisch wirksam werden zu lassen (vgl. dazu Negt 2004), oder als Relation und damit anti-essentialistisch und nicht linear (Dinkelaker et al. 2020) oder als Verhältnisbestimmung von Wissenschaft und Gesellschaft (z.B. Alexander 2018). Diesen Ansätzen liegt ein spezifisches Verständnis (und auch Bedeutung) von Wissenschaft zugrunde (u.a. Mittelstraß 2001), wie z.B. die besondere Form der Wissensbildung: „Theorien, Methoden und bestimmte Rationalitätskriterien wie Reproduzierbarkeit von Ergebnissen und Nachprüfbarkeit wissenschaftlicher Ergebnisse und Verfahren [und dem] Anspruch auf Objektivität und Wahrheit“ (Mittelstraß 2001, 168). Hier wird dann vor allem nach dem Verhältnis von wissenschaftlichem, professionellem und alltagsweltlichem Wissen gefragt (Dewe 2017), was wiederum die Frage nach den strukturellen Merkmalen von Wissensarten (Produktion, Aufbau, Dynamik, Verwendung und Verwertung usw.) impliziert, denn Wissensstrukturen und -muster sind maßgeblich verantwortlich für Transformationsprozesse.

Nicht nur der produktförmig zugeschnittene Wissen(schafts)transfer gerät damit in den Blick, sondern auch eine praxisfeldintegrierte Generierung von transdisziplinärer Theorie (Schäffter 2017), denn es braucht so genannte „Scharniere“ zwischen disziplinärer Wissensproduktion und praxisbasierter Wissensverwendung für die Bildungspraxis, denn viele

„technisch-betriebsame“ Lösungen führen eben nicht zu erhoffter bzw. anvisierter „Verständigung“ und auch die gesellschaftliche Nützlichkeit ist nicht unmittelbar, denn die jeweilige Zeitökonomie bestimmt die Nützlichkeit.

Ein methodischer Weg der Begegnung, welches als eben solches „Scharnier“ fungieren kann und damit die anvisierte Verzahnung von Bildungsforschung und Bildungspraxis ermöglicht, ist die kommunikative Validierung (Kondratjuk et al. 2019). In einem kollektiven dialogischen Erkenntnisprozess wird mit den beforschten Akteuren eine gemeinsame Praxis hergestellt, die von Anfang an Transferpotential bereithält. Die Überführung (im Sinne einer Übersetzung) von Erkenntnissen aus der empirischen Bildungsforschung in die Bildungspraxis steht „sozusagen als praxisnahe Strategie für den Umgang mit Forschungsergebnissen im Sinne einer evidenzbasierten und rationalen Steuerung“ (ebd.: 23). In diesem Verfahren wird die beforschte Bildungspraxis von Beginn an stark involviert und hat eine partizipative Qualitätsentwicklung zum Ziel.

Literaturverzeichnis

- Alexander, C. (2018). *Wissenschaftliche Weiterbildung als "Transfer". Erweiterung eines Bedeutungshorizontes*. Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (2018) 2, 41-47.
- Bergmann, D. (2020). *Verwirklicht, entwickelt, diffus. Eine berufsbiografische Analyse der beruflichen Entwicklung von Studienabbrecherinnen und Studienabbrechern*. Springer.
- Cordes, M., Dikau, J. & Schäfer, E. (2002) (Hrsg.). *Hochschule als Raum lebensumspannender Bildung. Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur*. IKS Geramond.
- Dewe, B. (2017). Wissensformen nicht hierarchisieren, sondern wechselseitig anerkennen. Zur Relationierung von Praxis- bzw. Alltagswissen und wissenschaftlichem Wissen. In G. Taube, M. Fuchs & T. Braun (Hrsg.), *Handbuch das starke Subjekt. Schlüsselbegriffe in Theorie und Praxis*. Schriftenreihe: kulturelle Bildung, Bd. 50 (S. 19–33). kopaed.
- Dinkelaker, J., Ebner von Eschenbach, M. & Kondratjuk, M. (2020): Ver-Mittlung und Über-Setzung. Eine relationstheoretische Betrachtung von Konzepten des ‚Wissenstranfers‘. In M. Ballod, (Hrsg.), *Transfer und Transformation des Wissens*. Reihe Transferwissenschaften (S. 27-50). Verlag Peter Lang.
- Faulstich, P. (Hrsg.) (2006). *Öffentliche Wissenschaft. Neue Perspektiven der Vermittlung in der wissenschaftlichen Weiterbildung*. transcript.
- Humboldt, W. v. (2002/1797). Das achtzehnte Jahrhundert. 1797b. In A. Flitner und K. Giel (Hrsg.), *Schriften zur Anthropologie und Geschichte*. 4., korr. und mit einem Nachwort vers. Aufl. (S.376-505). Wiss. Werke, in fünf Bänden/ Wilhelm von Humboldt.
- Knorr-Cetina, K. (2002). *Wissenskulturen: Ein Vergleich naturwissenschaftlicher Wissensformen*. Suhrkamp.
- Koller, H.-C. (2005). Bildung (an) der Universität? Zur Bedeutung des Bildungsbegriffs für Hochschulpolitik und Universitätsreform. In A. Liesner und O. Sanders (Hrsg.), *Bildung der Universität. Beiträge zum Reformdiskurs* (S. 79-100). transcript.
- Kondratjuk, M. (erscheint Herbst 2022). Wissenschaftstheoretische Ausdeutungen zum Transfer in der Erziehungswissenschaft. In T. Diederichs & A. Desoye (Hrsg.), *Transfer in Pädagogik und Erziehungswissenschaft – Zwischen Wissenschaft und Praxis*. Beltz Juventa.
- Kondratjuk, M., Pohlenz, P. & Walterbach, V. (2019). Kommunikative Validierung von Forschungsergebnissen als Instrument der partizipativen Qualitätsentwicklung an Hochschulen. In S. Heuchemer, S. Spöth, B. Szczyrba, B. (Hrsg.), *Hochschuldidaktik erforscht Qualität. Profilbildung und Wertefragen in der Hochschulentwicklung* (S. 23-32). Cologne Open Science der TH Köln.
- Lau, C. (1984). „Soziologie im öffentlichen Diskurs. Voraussetzungen und Grenzen sozialwissenschaftlicher Rationalisierung gesellschaftlicher Praxis“, *Soziale Welt*, Jg. 4, 407-428.
- Marotzki, W. (1990). *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Dt. Studien-Verlag.

- Marotzki, W. (1997). Morphologie eines Bildungsprozesses. Eine mikrologische Studie. In D. Nittel & W. Marotzki (Hrsg.), *Berufslaufbahn und biographische Lernstrategien. Eine Fallstudie über Pädagogen in der Privatwirtschaft*, [1992/ 1993, Workshops zur Biographieforschung] (S. 83-117). Schneider-Verl. Hohengehren.
- Marotzki, W. (1999). Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (3), 325-341.
- Marotzki, W. (2006). Bildungstheorie und Allgemeine Biographieforschung. In H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage (S. 57-68). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mittelstraß, J. (2001). *Wissen und Grenzen*. Philosophische Studien. Suhrkamp.
- Moll, G. & Schütz, J. (Hrsg.) (2022). *Wissenstransfer – Komplexitätsreduktion – Design*. wbv media.
- Pasternack, P., Hechler, D. & Henke, J. (2018). *Die Idee der Universität: Hochschulkonzepte und hochschulrelevante Wissenschaftskonzepte*. UVW.
- Schäfer, E. (1988). *Wissenschaftliche Weiterbildung als Transformationsprozeß*. Leske + Budrich.
- Schäffter, O. (2017). Wissenschaftliche Weiterbildung im Medium von Praxisforschung – eine relationstheoretische Deutung. In B. Hörr & W. Jütte (Hrsg.), *Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung* (S. 221–240). wbv.
- Schiersmann, C. (2011). Beratung im Kontext von Lebenslangem Lernen und Life Design – ein Generationen übergreifendes Konzept. In Eckert et al.: *Bildung der Generationen* (S. 427-439). Springer.
- Schiersmann, C. (2013). Beratung im Feld Bildung, Beruf, Beschäftigung. In C. Schiersmann & P. Weber (Hrsg.), *Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung – Eckpunkte und Erprobung eines integrierten Qualitätskonzepts* (S. 25–32). W. Bertelsmann Verlag.
- Schiersmann, C. & Thiel, H. U. (2018). *Organisationsentwicklung. Prinzipien und Strategien von Veränderungsprozessen* (5. überarb. und aktual. Aufl.). VS Verlag.
- Schulze, M. & Kondratjuk, M. (2019). Lehrauffassung – Implikationen für Persönlichkeitsentwicklung in der Hochschulausbildung. In J. Studer, E. Abplanalp & S. Disler (Hrsg.), *Förderung der Persönlichkeitsentwicklung an Hochschulen* (S. 221-240). hep Verlag.
- Schulze, M. & Kondratjuk, M. (2017). Von der empirischen Hochschulforschung im Prozess der kommunikativen Validierung zur partizipativen Qualitätsentwicklung von Hochschullehre. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung ZFHE*, 113-131.
- Schütze, F. (1977). *Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien. Dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen*. Arbeitsberichte und Forschungsmaterialien/ Universität Bielefeld, Fakultät für Soziologie.
- Schütze, F. (1981). Prozessstrukturen des Lebenslaufes. In *Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive: Kolloquium am Sozialwissenschaftlichen Forschungszentrum der Universität Erlangen-Nürnberg* (S. 67-156). Verl. d. Nürnberger Forschungsvereinigung; Verl. der Nürnberger Forschungsvereinigung.
- Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis* 13, 283–293.
- Seltrecht, A. (2007). *Lehrmeister Krankheit? Eine biographieanalytische Studie über Lernprozesse von Frauen mit Brustkrebs*. Budrich.
- Tiefel, S. (2004): *Beratung und Reflexion. Eine qualitative Studie zu professionellem Beratungshandeln in der Moderne*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Unger, T. (2008). Wissensstrukturen beruflicher Identität. Ausgewählte theoretische Grundlagen einer Längsschnittstudie zur Entwicklung beruflicher Identität in einem Leistungspunktesystem in der beruflichen Bildung. In: *Entwicklung eines Leistungspunktesystems in der beruflichen Bildung*, (41–52). W. Bertelsmann Verlag.
- Unger, T. (2011). Vom Chaoten zum Geschäftsführer: Biografie- und bildungstheoretische Analyse einer modernen Erwerbsbiografie. In M. Frenz, T. Unger & C. M. Schlick (Hrsg.), *Moderne Beruflichkeit. Untersuchungen in der Energieberatung* (S. 91-137). Bertelsmann Verlag, 91–137.
- Wigger, L. (2007). Bildung und Habitus? Zur bildungstheoretischen und habitustheoretischen Deutung von biografischen Interviews. In H.-R. Müller (Hrsg.). *Bildung im Horizont der Wissensgesellschaft*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.