

# Die Bewältigung von Übergängen im Lebenslauf

## - eine biografische Perspektive

*Vortrag auf der Jahrestagung Kommunales Bildungsmanagement  
der Transferagentur Kommunales Bildungsmanagement Rheinland-Pfalz - Saarland  
am 13.6.2018 in Saarbrücken*

### **1. Problemstellung**

### **2. Übergänge und gesellschaftlich normierte Lebensläufe**

- 2.1. Die Entstandardisierung der Lebensläufe in Familie und Beruf
- 2.2. Die fortdauernde Standardisierung der Lebensläufe im Bildungssystem
- 2.3. Gibt es Gegentendenzen zur Standardisierung?

### **3. Übergänge und individuelle Biografien**

- 3.1. Übergänge als Signaturen der Biografie
- 3.2. Individualisierung durch unerwartete Übergänge
- 3.3. Individualisierung durch erwartete Übergänge

### **4. Pädagogische Anfragen**

### **5. Zitierte Literatur**

## Problemstellung

Bildungsverläufe in entwickelten Gesellschaften sind als Laufbahnen in Institutionen organisiert: Man tritt in die Grundschule ein, wechselt in die Sekundarstufe, legt eine Schulabschlussprüfung ab und tritt in eine berufliche oder akademische Ausbildung ein. Diese Laufbahnen sind gesellschaftlich vordefiniert, aber jedes einzelne Individuum muss sie mit eigenen Anstrengungen durchlaufen und dabei etliche Hürden bewältigen. In pädagogischen Veröffentlichungen werden diese Übergänge häufig als problematisch, als belastend, als potentiell krisenhaft beschrieben (vgl. z. B. Bellenberg u.a. 2011).

Werden Übergänge so und nur so thematisiert, dann ist nach meiner Einschätzung der Blick zu eng auf das Bildungssystem fixiert. Dies bedeutet implizit, dass es allein um eine möglichst problemlose Absolvierung der Schullaufbahn geht. Dabei werden Formen der subjektiven Verarbeitung weitgehend ausgeblendet – und biografisch bedeutsame Übergänge außerhalb des Bildungsbereichs kommen erst gar nicht in den Blick.

Aber im Leben eines Heranwachsenden kommen „Übergänge“ nicht nur als Stufenbewältigung im Bildungssystem vor, sondern auch als einschneidende Veränderungen in anderen Lebensbereichen – etwa bei der Scheidung der Eltern oder bei einem Wohnortwechsel. Will man das Thema „Übergänge“ pädagogisch umfassend thematisieren, muss man auch diese „private“ Seite, die individuelle Biografie, mit in den Blick nehmen. Ich will das tun. Daraus ergibt sich, dass ich meinen Vortrag in zwei Teile gliedere:

Im ersten Teil wende ich mich der dominante, der gesellschaftlich-strukturellen Sicht zu. Hier geht es um Übergängen in Institutionen als Einschnitte im gesellschaftlich vorgegeben Lebenslauf. In einem zweiten Schritt werde ich mich dem Individuum und seiner Biografie zu und betrachte Übergänge aus dieser Perspektive: Wie werden unterschiedliche Übergänge von den Subjekten verarbeitet, welche biografische Bedeutungen sind damit verbunden?

Mit diesem analytischen Vorgehen in zwei Schritten verfolge ich explizit *nicht* die Absicht, Konzepte für eine Verbesserung der pädagogischen Praxis zu entwickeln. Das erfolgt auf dieser Tagung sicher auch in den Fachforen. Dennoch formuliere ich abschließend drei Fragen, die - ausgehend von meiner Analyse - sich kritisch an die etablierte Praxis in unseren Institutionen richten.

### 1. Übergänge und gesellschaftlich normierter Lebensläufe

In entwickelten Gesellschaften sind Lebensläufe – und damit auch Übergänge – zum erheblichen Teil normiert (vgl. Faltermaier 2008): Es ist gesellschaftlich festgelegt, welche Stationen man in welchem Alter durchlaufen sollte. Auf diese Weise entsteht ein Lebenslauf, der in einer konkreten Gesellschaft und in einer bestimmten Epoche als „normal“ gilt. Um diese eher soziologische Sicht von Sozialstruktur und Lebenslauf geht es im ersten Teil meines Vortrags (vgl. Kohli 1985, Heinz 1993, Ecarius 1996). Der Schuleintritt gehört genauso dazu wie der Abschluss der Berufsausbildung und das Erreichen des Ruhestands. Lebensläufe werden vor allem durch solche institutionell vordefinierten Ereignisse gesellschaftlich normiert.

## 1.1. Die Entstandardisierung des Lebenslaufs in Familie und Beruf

Richtet man den Blick auf einen so definierten Lebenslauf und fragt in einer historischen Perspektive, welcher Wandel sich dort seit den 1960er Jahren vollzogen hat, so stößt man auf interessante Aussagen der Soziologie. Vor allem Ulrich Beck (vgl. 1986) hat aufgezeigt, dass seit dieser Zeit ein Prozess zunehmend an Dynamik gewonnen hat, der als eine Entstandardisierung von Lebensläufen bezeichnet wird. So hat ein auf Dauer angelegtes Arbeitsverhältnis massiv an Bedeutung verloren, Geschlechterrollen sind flexibler geworden, Familienbilder wurden pluraler. Verglichen mit den 1960er Jahren haben sich damit die Lebensformen erheblich vervielfältigt. Das heißt auch, dass früher fest definierte Statuspassagen flexibler und altersvariabler geworden sind: Der Berufseintritt mit 18, die Heirat zwischen 20 und 25, das erste Kind spätestens mit 25 – all diese sozialen Normierungen des vorigen Jahrhunderts haben sich weitgehend aufgelöst. Heute kann man mit 25 in einer Partnerschaft Vater werden, drei Jahre später das Studium abschließen und in einen Beruf eintreten, und mit 35 Jahren die Mutter seiner Kinder heiraten. Dieses Beispiel will auch zeigen, dass weiterhin die Mehrheit der Menschen Kinder aufzieht und heiratet, dass jedoch die Wege dorthin erheblich flexibel geworden sind. Denn die Entstandardisierung des Lebenslaufs hat sich vor allem im familiären Bereich, aber auch im Feld der Berufstätigkeit vollzogen. Hier haben sich neue individuelle Handlungsmöglichkeiten, aber damit auch Handlungszwänge ergeben.

Kurz: Seit den 1960er Jahren ist die gesellschaftliche Normierung des Lebenslaufs wesentlich flexibler geworden. Von dieser Entstandardisierung sind auch Kinder betroffen – wenn auch meist vermittelt über die Veränderungen der Lebenssituationen bei ihren Eltern.

## 1.2. Die fortdauernde Standardisierung der Lebensläufe im Bildungssystem

Wenn ich mich nun mit dem gleichen Erkenntnisinteresse dem Bildungssystem und den dortigen Prozessen zuwende, so komme ich zu einem deutlich anderen Ergebnis. Zwar ist es richtig, dass auch im Bildungssystem der Prozess der Individualisierung Spuren hinterlassen hat. Es genügt ein Blick in die Grundschulen, um zu sehen, wie dort durch Formen des „offenen Unterrichts“ die Lernprozesse wesentlich stärker auf die individuellen Bedürfnisse der Kinder zugeschnitten wurden. Zugleich gilt, dass Bildungslaufbahnen heute lange nicht mehr so stark sozial und geschlechtsspezifisch vorgeprägt sind wie in den 1960er Jahren. Unsere Frage lautet jedoch: *Wie sieht es mit der Individualisierung des Lebenslaufs aus?*

Hier muss man nun feststellen, dass von einer Ablösung von Altersnormen, einer Pluralisierung von Lebensereignissen, einer Individualisierung von Übergängen ganz überwiegend keine Rede sein kann. Im Gegenteil: Im Bildungssystem hat das Ausmaß, in dem Lebensläufe standardisiert werden, in den letzten Jahrzehnten eher noch zugenommen. Dies liegt vor allem daran, dass immer mehr Regelungen greifen, die die unterschiedlichen Stufen des Kompetenzerwerbs enger als zuvor mit Altersnormen und „Durchlaufgeschwindigkeiten“ koppeln: Das Bemühen um die Vorverlagerung des Einschulungsalters, die Reduzierung des Sitzenbleibens, die versuchte Kürzung der Gymnasialzeit, die Strukturierung von BA- und MA-Studiengänge – zielen alle darauf ab, dass von immer mehr Heranwachsenden bestimmte Zielpunkte der Bildungslaufbahn ohne Verzögerungen (und damit meist im jüngeren Alter) erreichen werden. Ob dieses Ziel erreicht wird, steht freilich auf einem anderen Blatt. Damit wird aber deutlich: Im öffentlichen Bildungssystem der Gegenwart ist kaum Platz für eine Flexibilisierung der Lebensläufe. Im Gegenteil: Die Altersbindung von Übergängen wird wieder enger und damit der Standard-Lebenslauf verpflichtender.

Weil immer mehr Menschen immer länger im Bildungssystem verbleiben, ist die Normierung der Bildungslaufbahnen zu einem zunehmend wichtigeren Teil der Lebensrealität von Kindern und Jugendlichen geworden. Und die dabei praktizierten Übergangsverfahren mit ihrem Pflichtcharakter, ihren engen Altersbindungen und ihren weitreichenden Selektionsentscheidungen sind nach wie vor das Hauptinstrument dieser Normierung.

Von dieser engen Altersbindung gibt es allerdings eine Ausnahme – das ist der Übergang in die berufliche Bildung. Während der 1960er Jahren in den allermeisten Fällen die berufliche Lehre unmittelbar nach dem Hauptschul- bzw. Realschulabschluss begonnen wurde – also in einem Alter zwischen 15 und 18 Jahren – hat sich hier die Situation zugunsten einer höheren Altersheterogenität massiv verändert. Wir finden nach wie vor die Schulabgänger, die direkt nach der 9. oder 10. Klasse in die Berufsausbildung eintreten. Wir finden aber auch viele Jugendliche, die als „nicht ausbildungsreif“ bezeichnet und dann ein oder zwei Jahre in sog. Übergangsmaßnahmen verbringe, bevor sie einen Ausbildungsvertrag erhalten. Und wir finden einen zunehmenden Anteil von Abiturienten (etwa 20%), die mit 19 oder 20 Jahren eine duale Ausbildung beginnen. Und erwähnt werden sollten auch die Studienabbrecher, die in noch höherem Alter in eine berufliche Ausbildung eintreten.

Kurz: Wir finden auf der einen Seite eine zunehmend engere Altersbindung in der allgemeinbildenden Schule, auf der anderen Seite aber ein sehr breites Altersspektrum beim Eintritt in die Berufsausbildung.

Schaut man auf die schulischen Übergänge und ihre Auslesefunktion, so geraten zunächst vor allem die Statuspassagen in den Blick, die von allen Schülern eines Bildungsgangs zu durchlaufen sind. Dabei wird nun aber allzu leicht übersehen, dass es zur Erfüllung der Selektionsfunktion noch eine zweite Gruppe von Übergängen gibt, die nur für eine bestimmte Gruppe von Schülern/-innen reserviert sind – nämlich für die Gescheiterten:

- a) Dies beginnt beim „Sitzenbleiben“. Wer nicht versetzt wird, muss seine Klasse verlassen und das Schuljahr in der nachrückenden Klasse wiederholen. Etwa 23% aller Schüler/innen sind hier betroffen; denn so viele bleiben im Laufe ihrer Schulzeit mindestens ein Mal sitzen (vgl. Klemm 2009, S. 9).
- b) Wer in der Grundschule schwache Leistungen zeigt, wer gar Gefahr läuft, ein zweites Mal sitzenzubleiben, kann in eine Sonderschule (Förderschule) überwiesen werden. Dies gilt auch heute noch für etwa 5% der Schüler/innen eines Altersjahrgangs. (vgl. Bildungsbericht 2012, S. 5).
- c) Wer in Gymnasien und Realschulen dauerhaft die geforderten Leistungen nicht schafft, wer nach einmaligem Sitzenbleiben erneut gefährdet ist, der wird vor allem in den Jg. 6 bis 8 auf die nächst niedrigere Schulform verwiesen. Bundesweit sind 10% aller Fünfzehnjährigen schon einmal „abgeschult“ worden (vgl. Schümer 2004, S. 76).

Hier wird deutlich, dass der selektive Charakter unseres Schulsystems besondere Übergangssituationen für solche Kinder schafft, die den Leistungsanforderungen nicht genügen: Sie werden aus ihren bisherigen Klassen entfernt und einer neuen (angeblich weniger anspruchsvollen) Lerngruppe zugewiesen, in der sie einen „Neustart“ versuchen müssen. Man kann dies sarkastisch auch als einen Beitrag zur Individualisierung ansehen, weil dadurch sehr häufig die Schulzeit variiert wird.

Nimmt man in dieser Weise die Übergänge im Schulsystem in den kritischen Blick, so fallen zwei Merkmale ins Auge:

- die hohe Standardisierung, verbunden mit einer engen Altersnormierung
- die enge Verknüpfung mit Leistung und Auslese.

Deutlich geworden ist auch, dass diese Organisation der Übergänge im Schulsystem nicht neu ist, sondern in einer langen Tradition stehen: Verpflichtende Statuspassagen für alle Kinder, verknüpft mit enger Altersnormierung und folgenreicher Leistungsauslese – das sind die Merkmale, die die schulischen Übergänge auch schon in der 1. Hälfte des 20. Jahrhunderts aufgewiesen haben.

### 1.3. Gibt es Gegenteilstendenzen zur Standardisierung?

Betrachtet man das Grundmuster der schulischen Übergänge, so werden Schüler/innen und Eltern nach wie vor mit einer tradierten institutionellen Anforderungsstruktur konfrontiert, die inzwischen in einen zunehmenden Kontrast zur sonstigen Lebensrealität im 21. Jahrhundert getreten ist. Denn außerhalb der Schule werden – wie ich vorhin gezeigt habe – Lebensabläufe immer flexibler gestaltet, Altersnormierungen und festgefügte Abfolgen verlieren an Bedeutung, Übergänge werden zunehmend individualisiert vollzogen und von den Entscheidungen der Betroffenen abhängig gemacht. Zugleich machen diese Menschen Erfahrungen mit Übergängen, die zeitlich nicht geplant und institutionell nur dürftig gerahmt sind, die aber dennoch bewältigt werden müssen. Von solchen Übergängen sind auch Heranwachsende schon betroffen.

Nun habe ich den Eindruck, dass es in den letzten Jahren zunehmend mehr pädagogisch begründeten Widerstand vor allem von Eltern gegen immer stärkere Laufbahn-Normierungen in der Schule gibt. Dabei spielt der Begriff der Individualisierung eine Rolle – und zwar in einer spezifischen Ausprägung: Gefordert wird, dass die „normale“ schulische Laufbahn in ihrer zeitlichen Abfolge Variationen zulässt, über die Eltern und Kinder selber entscheiden sollen. Auf diese Weise sollen individuelle Schullaufbahnen – individuelle Zeittaktungen – entstehen können, die sich den Lern- und Lebensbedürfnissen der Heranwachsenden anpassen.

Erstmals aufgefallen sind mir solche „Gegenbewegungen“ um das Jahr 2010, als in vielen Bundesländern der Einschulungszeitpunkt für alle nach vorn verlagert werden sollte – als Teil des Programms „schnellerer Durchlauf“. In einer ganzen Zahl von Bundesländern wehrten sich viele Eltern gegen diese Maßnahmen – so nahmen etwa in Berlin die Anträge auf eine spätere Einschulung von einem Jahr auf das andere um das Dreifache zu. Inzwischen ist dort das Gesetz wieder rückgängig gemacht worden. Nun können Eltern, die es möchten, ihr Kind auf Antrag früher oder später einschulen lassen. Hier war zum ersten Mal zu beobachten, dass Eltern protestieren, wenn neue Altersnormen für alle verbindlich gemacht werden sollten. Und im Ergebnis ist dann eine Flexibilisierung des Schuleintritts durchgesetzt worden.

Das Hauptkampfgebiet der Laufbahn-Normierung war in den letzten Jahren aber die gymnasiale Schulzeit: G8 oder G9? Das wurde zu einer Auseinandersetzung, die häufig sehr emotional geführt wurde. Zur Erinnerung: Zwischen 2001 und 2008 haben fast alle westdeutschen Bundesländer in ihren Gymnasien die Schulzeit um ein Jahr auf G8 verkürzt – und zwar zunächst unter überwiegendem Beifall auch der Elternverbände (vgl. Tillmann 2014, S. 30ff.). Etwa seit 2008 artikulierte sich zunehmend stärker die Kritik von Eltern, die über massive Belastung und hohen Leistungsdruck bei G8 klagten.

Repräsentative Meinungsbefragungen von Schülereltern zeigten 2012 und 2014, dass sich etwa 80% für die Beibehaltung von G9 oder für eine Wahlmöglichkeit zwischen G8 und G9 aussprachen (vgl. ebd. S. 33). Die Politiker/innen in den Ländern reagierten darauf unterschiedlich – von der völligen Rückkehr nach G 9 (Niedersachsen) über Wahlangebote zwischen G8 und G9 bis zur Beibehaltung von G8 in Gymnasien bei gleichzeitigem G9-Angebot in Gesamtschulen (Bremen, Hamburg). Bei aller Unterschiedlichkeit in den Ländern und der völligen Abwesenheit dieser Diskussion in Ostdeutschland lässt sich wohl doch sagen: Typisch scheint mir, dass die Eltern auch hier ein Wahlrecht einfordern: Sie wollen sich einer zentralen Normierung nicht beugen und über die Dauer der schulischen Laufbahn selbst entscheiden können – und damit auch ein Stück Individualisierung der Schullaufbahn durchsetzen.

Doch nicht nur Eltern, auch Schüler/innen und Schüler fordern an dieser Stelle mehr Flexibilität ein: Jenseits der „Schlacht“ um G8 oder G9 geht es um neue Modelle der Oberstufe, geht es um das „Abitur im eigenen Takt“. Lassen sich Abiturprüfungen in einzelnen Kursen individuell vorwegnehmen? Kann man die Eingangsphase unterschiedlich schnell durchlaufen? Ich würde mir sehr wünschen, dass hier sehr bald konkrete Modelle erprobt werden können.

Insgesamt lässt sich wohl sagen, dass die Tendenz zu einer stärkeren zeitlichen Normierung von Schullaufbahnen nicht mehr ungebrochen besteht. Vielmehr haben sich an verschiedenen Stellen die Betroffenen – das sind die Eltern und die Heranwachsenden – zu Wort gemeldet und statt des „schnelleren Durchlaufs“ die Individualisierung der Lernzeiten eingeklagt. Dabei haben sie durchaus erste Erfolge erzielt. Doch ob dies der Kern einer neuen pädagogischen Bewegung ist, muss gegenwärtig noch offen bleiben.

Insgesamt führt diese lebenslauftheoretische Analyse von Übergängen damit zu drei Haupterkennnissen:

1. Während wir in weiten Teilen der Gesellschaft von einer Entstandardisierung von Lebensläufen sprechen können, finden wir im Bildungssystem eine eher gegenläufige Tendenz. Diese gegenläufige Tendenz äußert sich in Regelungen, durch die Übergänge zunehmend enger an Altersnormen und kürzere Durchlaufzeiten gebunden werden. Der Übergang in die duale Ausbildung bildet hier eine Ausnahme.
2. Auffällig ist außerdem die fortdauernde Kopplung der Übergänge im Bildungssystem an eine gestufte Leistungsauslese. Dies ist für das System ein wichtiges Steuerungselement; für den einzelnen bedeutet es jedoch, dass die meisten Übergänge auch den Charakter einer Prüfung mit der Chance des Scheiterns besitzen.
3. In jüngerer Zeit regt sich insbesondere bei bestimmten Elterngruppen deutlicher Widerstand gegen eine weitere Standardisierung und Altersnormierung im Schulsystem. Hier wird Flexibilisierung und Individualisierung eingefordert.

## 2. Übergänge und individuelle Biografien

Diese gegenläufige Struktur zwischen der Entstandardisierung in dem einen Lebensbereich, stärkerer Standardisierungen in dem anderen, gewinnt weiter an Farbe, wenn man zusätzlich zum Begriff des „Lebenslaufs“ den der „Biografie“ einführt. Zu Beginn habe ich schon erläutert, dass „Lebenslauf“ vor allem die gesellschaftlichen Verlaufsstrukturen kennzeichnet, während mit „Biografie“ die subjektiv bedeutsame Lebensgeschichte gemeint ist. Lebensläufe stellen gleichsam den „objektiven“ Rahmen

dar, in dem individuelle Biografien subjektiv gelebt werden.. Vor diesem Hintergrund interessiert uns jetzt, wie die Individuen ihre eigenen Lebensereignisse interpretieren und diese in eine individuelle Biografie integrieren. Hier greift nicht eine soziologische, sondern eine stärker pädagogisch orientierte Sicht der Subjektentwicklung.

## 2.1. Übergänge als Signaturen der Biografie

Wenn „Biografie“ die rückblickende und sinngebende Betrachtung der eigenen Lebensgeschichte ist, dann sind Übergänge besonders auffällige Ereignisse in einer solchen Lebensgeschichte. Sie werden deshalb auch besonders häufig, besonders intensiv erinnert. Denn nicht die Kontinuität, sondern die Veränderungen, die „signifikanten Ereignisse“ sind es, die zu einer subjektiv sinnvollen Lebensgeschichte zusammengefügt werden. Übergänge werden deshalb auch als „Signaturen der menschlichen Biografie“ (Rath 2011, S. 10) bezeichnet..

Und in der Tat, wir können es an uns selbst beobachten: Wenn wir unsere Lebensgeschichte erzählen, dann spielen Übergänge, spielen erste Ereignisse in einer neuen Phase eine besondere Rolle. Nicht verwunderlich ist das bei gravierenden und unerwarteten Einschnitten, etwa beim Arbeitsplatzverlust eines Elternteils. Aber auch unsere frühen Aktivitäten im Jugendalter – in meiner Generation war das z. B. die Tanzschule – haben wir in aller Regel gut in Erinnerung. Zugleich gilt, dass in jeder individuellen Biografie auch die formalen Statuspassagen des Bildungssystems eine erhebliche Rolle spielen: An die eigene Einschulung, die Abiturfeier, die Gesellenprüfung erinnern sich alle, die daran beteiligt waren, ein Leben lang. Das bedeutet: Auch die uns durch das Bildungssystem aufgeherrschten Übergänge bekommen und behalten ihre biografische Bedeutung. Dabei spielen die Erfahrungen von Erfolg und Misserfolg, die dabei häufig gesammelt wurden, für den Entwurf des eigenen Selbstkonzepts eine ganz zentrale Rolle. Deshalb können sich mit diesen Übergängen auch recht problematische Erfahrungen des Scheiterns verknüpfen.

Nun erinnert man sich rückblickend nicht nur an misslungene, sondern viel lieber an gelungene Übergänge. Diese werden dann nicht nur als „Erfolg“ (und damit als persönlichkeitsstärkend) erlebt, sondern sie werden häufig auch mit lebensbedeutsamen Lernerfahrungen verknüpft. So erzählte mir ein pensionierter Facharbeiter von seiner Lehre:

„Nach den ersten sechs in der Autowerkstatt war mir klar: Ich will KfZ-Mechaniker werden und nichts anderes.“

Dieses Beispiel soll verdeutlichen, was es heißt, Übergänge als „Signaturen der Biografie“ zu verstehen: Übergänge werden lang erinnert, sie sind rückblickend wesentliche Elemente bei der Strukturierung des eigenen Lebens. Dabei sind die Verarbeitungen der Übergänge individuell ganz unterschiedlich – sie können als Stärkung, aber auch als Schwächung der eigenen Person erfahren werden. Und sie sind häufig verknüpft mit Selbsterkenntnissen: So bin ich, so bin ich nicht – das will ich, und das nicht.

Weil jede Biografie einmalig ist, ergibt sich daraus auch die Einzigartigkeit des Subjekts, die wir „Individualität“ nennen. So sieht es jedenfalls die interaktionistische Subjekttheorie und spricht damit an, wie eng die biografischen Erfahrungen mit der Herausbildung von Identität und Individualität verknüpft sind (vgl. Tillmann 2010, S. 174f.). Wir verfolgen diese Spur weiter und fragen, welche Rolle hier denn die Bearbeitung, die Bewältigung von Übergängen spielt. Dabei ist es auch an dieser Stelle

sinnvoll ist, zwischen den erwartbaren Übergängen (den „Statuspassagen“) und den übrigen, weniger sicher zu erwartenden Veränderungen zu unterscheiden.

## 2.2. Individualisierung durch unerwartete Übergänge

Zunächst einmal gilt, dass Biografien sich in den Ereignissen, die als „Übergänge“ zu verarbeiten sind, deutlich voneinander unterscheiden: Das beginnt bei der Zahl der Geschwister und der Frage, ob etwa die Ankunft eines Zweitgeborenen – und damit die eigene „Entthronung“ als Einzelkind – erlebt wurde. Dies setzt sich fort bei der Struktur der Kleinfamilie und ihrer evtl. Veränderungen: Hat ein Kind es konstant mit den gleichen Erwachsenen (mit Vater und Mutter) zu tun, oder verabschieden sich Bezugspersonen und neue kommen hinzu? Hier sind Veränderungen ganz unterschiedlicher Art möglich, durch die für das Kind Übergangssituationen entstehen. Sie sind häufig nicht nur mit einem Wechsel von Personen, sondern auch von Orten verbunden. Wann und mit welchen Ereignissen ein Kind hier konfrontiert wird, welche Übergänge zu vollziehen sind, wie dies verarbeitet werden kann – dies ist individuell ganz unterschiedlich und lässt sich nicht vorhersagen. Allerdings wissen wir, dass inzwischen etwa 25% aller Heranwachsenden vor ihrem 16. Lebensjahr mindestens einmal mit einer solchen Situation konfrontiert werden (vgl. Ecarius/Köbel 2012). Aber auch die räumliche Mobilität einer Familie – meist hervorgerufen durch berufliche Veränderungen – kann die Kinder in eine komplexe Übergangssituation bringen. Diese Beispiele, die sich erweitern ließen, machen insgesamt deutlich: Jedes Kind hat im Bereich seiner privaten Existenz eine ganz individuelle Geschichte von Übergängen und ihren Bewältigungen. Dabei gibt es problematische und weniger problematische Verläufe. Auf jeden Fall sind diese Geschichten, sind diese Übergangserfahrungen aber stets ganz individuell eingefärbt. Dass diese Erfahrungen erheblich zur Individualisierung beitragen, ist offensichtlich: Denn hier ist kein Übergang wie der andere, die Ereignisse sind jeweils individuelle und singulär.

## 2.3. Individualisierung durch erwartbare Übergänge

Deutlich anders sieht es bei den Übergängen aus, die im Bildungssystem als Statuspassagen organisiert werden und die jeweils gleichzeitig von einer Gruppe von Gleichaltrigen zu vollziehen sind. Hier werden Heranwachsende jeweils in Kohorten durch das Bildungssystem geführt. Ein solcher Übergang – etwa beim Wechsel von der 4. zur 5. Klasse – ist in der Regel verknüpft mit dem Wechsel der Räumlichkeiten, des pädagogischen Personals und eines Teils der peers. Außerdem gilt in der neuen Institution ein anderes pädagogisches Programm mit anderen Anforderungen und Zeitabläufen. Bei diesen Übergängen geht es somit nicht um singuläre Ereignisse, sondern um die kollektive Bewältigung standardisierter Anforderungen. Alle Mitglieder der Alterskohorte sind mit der gleichen Situation konfrontiert, alle sollen den gleichen Schritt vollziehen.

Biografiethoretisch stellt sich damit die Frage: Werden solche Übergänge von den Betroffenen weitgehend gleich verarbeitet, so dass sie bei allen ähnliche Spuren in der Persönlichkeit hinterlassen? Oder werden auch kollektiv organisierte Übergänge so unterschiedlich erlebt, dass auch sie einen Beitrag zur Individuierung der Subjekte leisten?

*Meine erste Antwort auf diese Frage lautet:*

Übergänge im Bildungssystem haben stets den Charakter, generalisierte Anforderungen an alle zu stellen. Damit verknüpft ist ein Prozess der Vergesellschaftung, der mit der Aneignung von bestimmten Grundorientierungen bei allen Heranwachsenden verbunden ist. So bedeutet der Eintritt in die



Grundschule, dass alle erstmals Pünktlichkeit als strenges Kriterium erleben, Lernen als Verpflichtung kennen lernen – etwa bei den Hausaufgaben – und dass sie individuelle Leistung als Bewertungsmaßstab akzeptieren müssen.

*Doch diese erste Antwort bedarf dringend der Ergänzung durch eine zweite:*

Auch die Anforderungen zum kollektiven Übergang werden individuell erlebt, werden subjektiv verarbeitet – und sind in sehr unterschiedliche Lebenssituationen eingebunden. Kurz: Auch die Bewältigung kollektiver Übergänge trägt zur Individuierung bei. Ich möchte dies am Beispiel des Schulbeginns verdeutlichen und beziehe mich dabei nicht auf Forschungsergebnisse, sondern auf eigene Alltagsbeobachtungen bei einer befreundeten Familie mit zwei kleinen Mädchen. Dies sei in einem wissenschaftlichen Vortrag ausnahmsweise einmal gestattet. Das ältere dieser beiden Mädchen wurde vor knapp zwei Jahren eingeschult. Sie hat ihren ersten Schultag sehnlichst erwartet, hat sich schon zu Weihnachten eine Schultasche schenken lassen, hat zu Hause erste Schreibübungen gemacht. Dabei war ihr Verhalten durch eine starke Abgrenzung gegenüber ihrer zwei Jahre jüngeren Schwester geprägt. Der Jüngeren wurde durch das Verhalten der Älteren der Alters- und Kompetenzabstand immer wieder gezielt vor Augen geführt. Der Schuleintritt war für die Ältere somit auch ein wichtiger Sieg über ihre Schwester, der auch im Laufe des 1. Schuljahrs gern vorgeführt wurde. Dieses Beispiel soll verdeutlichen, wie stark die kollektiv organisierten Übergänge individuell eingefärbt sein können. Sie sind jeweils gekoppelt mit anderen Erfahrungen und können deshalb eine höchst unterschiedliche Bedeutung erlangen – vom Ziel der Sehnsucht bis hin zur angstsetzenden Neuerung. Und mit dieser unterschiedlichen Erlebnisqualität sind sie dann Teil einer individuellen Biografie.

Kollektiv organisierte Übergänge im Bildungssystem – so meine Antwort – tragen sowohl zur Vergesellschaftung wie zur Individuierung bei: Sie sind darauf ausgerichtet, übergreifende Orientierungen bei allen herzustellen – und sie bieten zugleich das Material, das in einer individuellen Biografie auch sehr individuell verarbeitet wird.

Dies lässt sich auch an dem nächsten Übergang, dem von der Grundschule in die weiterführende Schule, gut verdeutlichen. Denn der Übergang von der 4. zur 5. Klasse ist nicht nur als gemeinsames Voranschreiten einer Kohorte, sondern vor allem als diffizile Form der Verzweigung und Positionszuweisung angelegt: Auf welche Schule, welche Schulform wechselt der einzelne? Geschieht dies auf eigenen Wunsch oder eher auf Druck von Schule und/oder Eltern? Auf diese Weise entstehen ganz unterschiedliche Varianten des Übergangs, die dann wiederum individuell unterschiedlich verarbeitet werden: Schüler, die ohne entsprechende Empfehlung auf das Gymnasium gewechselt sind, können dies als große Chance verstehen und entsprechend motiviert reagieren. Sie können dies aber auch als Bedrohung und Überforderung ansehen und sich nach den Freunden sehnen, die alle eine andere Schule besuchen. Und falls dieser Schüler nach einem Jahr vom Gymnasium zur Realschule „abgeschult“ wird, muss das von ihm nicht als eine Versager-Erfahrung verarbeitet werden. Es kann auch als die lang ersehnte Rückkehr zu den alten Freuden erlebt werden.

Deutlich soll auch hier werden: Alle Viertklässler müssen den Abschied von der Grundschule und den Eintritt in eine neue Schule verkraften. Das bedeutet für alle, dass sie am Kriterium der individuellen Leistung gemessen werden. Und es bedeutet meist auch, die Beziehungen zu den Freunden in funktionaler Weise den Laufbahnwünschen unterzuordnen. Doch hinter dieser Gemeinsamkeit – hinter diesen Prozessen der Vergesellschaftung – finden sich ganz unterschiedliche Übergangsvarianten, ganz unterschiedliche Probleme, und damit auch sehr individuelle biografische

Bedeutungen. Also gilt auch hier, dass die kollektiv organisierten Übergänge im Bildungssystem bei den Beteiligten zu Erfahrungen führen, die dann Teil einer individuellen Biografie werden.

Insgesamt führt diese biografiethoretische Analyse zu drei Hauptkenntnissen:

1. Außerhalb des Bildungssystems sind die Heranwachsenden mit ganz unterschiedlichen, in der Regel nicht geplanten Ereignissen konfrontiert (z. B. Trennung der Eltern), den sie individuell als Übergang zu verarbeiten haben. So gesehen weist jedes Kind zunächst einmal eine individuelle Geschichte unterschiedlicher „privater“ Übergänge auf.
2. Innerhalb des Bildungssystems sind Heranwachsende mit standardisierten Übergangssituationen konfrontiert, die sich im Rahmen einer Kohorte vollziehen sollen. Die Analyse zeigt, dass gleiche institutionelle Passagen mit subjektiv sehr unterschiedlichen Anforderungen verknüpft sein können. Das bedeutet, dass auch die kollektiven Statuspassagen im Bildungssystem Erfahrungen bieten, die zur Individualisierung beitragen.
3. Die enge Verknüpfung von Übergang und Leistungsauslese führt dazu, dass biografische Erfahrungen in einem hohen Maß mit den Kategorien von „Erfolg“ und „Versagen“ verknüpft sind. Individualisierung bedeutet dann auch, dass bei solchen Übergängen in starkem Maße ein leistungsorientiertes Selbstbild (sei es positiv oder negativ) geprägt wird.

### 3. Pädagogische Anfragen

Nun habe ich schon zu Beginn gesagt, dass ich mit diesem analytischen Vortrag nicht auch noch das Ziel verfolge, Vorschläge für eine Verbesserung der Praxis zu machen. Doch ergeben sich aus meinen Überlegungen einige kritische Anfragen, die sich an die Praxis der Übergänge in unserem Bildungssystem richten lassen. Drei davon will ich hier abschließend formulieren:

*Meine erste Anfrage:* Die Standardisierung der Übergänge im Bildungssystem steht in einem erstaunlichen Kontrast zu den fortschreitenden Individualisierungsprozessen außerhalb des Bildungssystems. Denn Übergang als gemeinsames Voranschreiten einer Kohorte, als Auslese an der gleichen Hürde, als Klassenarbeit für alle – diesen Typus gibt es jenseits der Ausbildung weder im Berufs- noch im Privatleben, er ist eine Eigenheit des Bildungssystems. Wenn man so will: ein Alleinstellungsmerkmal.

Hier würde ich gern einmal die Sinnfrage stellen: Wir trimmen unsere Kinder von der Grundschule bis zum Abitur darin, sich Prüfungsformen am Übergang zu perfektionieren. Und wenn sie das dann können, ist diese Fähigkeit im weiteren Leben nicht mehr verwertbar. Wäre es da nicht besser, auch in der Schule Übergangsformen zu praktizieren, die im späteren Leben in ähnlicher Weise vorkommen? Um hier ein Beispiel zu geben: Wie wäre es mit individuell festlegbaren Assessment-Centern statt der zentralen schriftlichen Prüfung für alle? Wie wäre es im Verlaufe der Jg. 9/10 mit einer kleinen Forschungsarbeit im Team statt der individuellen, themengleichen und gleichzeitigen Abschlussklausuren?

*Meine zweite Anfrage:* Ich habe deutlich gemacht, dass die Verkoppelung von Übergängen und Leistungsauslese ein durchgängiges und typisches Merkmal unseres Bildungssystems ist. Was spricht eigentlich für eine solche Koppelung, was dagegen? Ich habe nicht den Eindruck, dass über diese Frage bisher hinreichend intensiv und systematisch nachgedacht wurde. Dagegen spricht aus meiner Sicht auf jeden Fall, dass Übergänge in dieser Weise zu einem Risikofaktor für die individuelle Biografie

werden – und dass damit für eine größere Zahl von Heranwachsenden erhebliche Selbstbild-Gefährdungen verbunden sind.

Gäbe es hier Alternativen, ohne gleich auf die Auslesefunktion des Schulsystems ganz zu verzichten? Ich denke, ja. Man könnte auf jeden Fall die Zahl der Übergänge, die mit einer Leistungsauslese verknüpft sind, reduzieren. Also: Abschaffen des Sitzenbleibens, Abschaffen der Abschulung, Übergang von der Grundschule in eine gemeinsame Schulform. Und die Erweiterung der Wege zum Abitur (z. B. über Sekundarschulen, über berufsbildende Schulen) gehört auch dazu. Bestehen blieben dann zwar die altersspezifisch sinnvollen Übergänge, aber sie würden über viele Jahre nicht mit einer Auslese verbunden sein. Es gibt viele ausländische Schulsysteme, bei denen man sich solche Strukturen anschauen kann. Und es gibt Reformschulen in Deutschland (so z. B. die Bielefelder Laborschule), die dies seit Jahrzehnten erfolgreich praktizieren.

*Meine dritte und letzte Anfrage ist deutlich selbstkritisch eingefärbt: Warum werden Übergänge in der schulpädagogischen Diskussion vor allem als Risiko, als Bedrohung, als Hemmnis verstanden? Warum wird der Aspekt der Anregung, der Herausforderung, der Entwicklungschance so selten angesprochen? Warum gibt es so viele pädagogische Programme, die diese Übergänge absichern, polstern, gefahrenfrei gestalten wollen? Hat das vielleicht auch mit einem allzu fürsorglichen Blick von Pädagoginnen und Pädagogen zu tun?*

Rainer Dollase zeigt z. B. auf, dass der Übergang vom Kindergarten zu Grundschule bei 10% bis 15% der Kinder Anpassungsprobleme hervorruft, dass hingegen 85% und mehr diesen Übergang mit Freude und Anstrengungen gut bewältigen (vgl. Dollase 2010, S. 38). Wie diese Kinder, diese 15 %, identifiziert und unterstützt werden können, stellt sich hier als bedeutsames Problem. Aber sind deshalb Übergangsprogramme für alle notwendig? Ist nicht gerade die Differenz in Anforderungen und Strukturen ein Merkmal, das für Entwicklungsprozesse unverzichtbar ist?

Liebe Kolleginnen und Kollegen, das Schöne ist, dass ich diese Fragen jetzt nicht beantworten muss. Aber vielleicht spielen sie ja eine Rolle, wenn es in den folgenden Foren um Übergänge im Lebenslauf geht.

Herzlichen Dank für die Aufmerksamkeit!

#### 4. Literatur

Arbeitsgruppe Schulforschung (1980): Leistung und Versagen. Alltagstheorien von Schülern und Lehrern. Juventa: München

Baumert, J./Maaz, K./Trautwein, U. (Hrsg.)(2009): Bildungsentscheidungen. Sonderheft 12 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. VS-Verlag: Wiesbaden

Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Suhrkamp: Frankfurt/M.

Bellenberg, G./Höhmann, K./Röbe, E. (Hrsg.)(2011): Übergänge. Friedrich Jahresheft. Seelze

Bildungsbericht 2010: Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.): Bildung in Deutschland 2010. Bertelsmann: Bielefeld

Bildungsbericht 2012: Arbeitsgruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.): Bildung in Deutschland 2012. Bertelsmann: Bielefeld

BMBW (1984): Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Grund- und Strukturdaten, Bonn

Dollase, R. (2010): Übergänge gestalten: Vom Kindergarten zur Schule – oder: Zur Verkomplizierung einfacher Vorgänge. In: Lin-Klitzing, S./die Fuccia, D./Müller-Frerich, G. (Hrsg.): Übergänge im Schulwesen. Chancen und Probleme aus sozialwissenschaftlicher Sicht. Klinkhardt: Bad Heilbrunn, S. 35 - 48

Ecarius, J. (1996): Lebenslauf und Erziehung. In: Krüger, H.H./Helsper, W. (Hrsg.): Einführung in die Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft, S. 247 - 256

Ecarius, J./Köbel, N. (2012): Aktuelle Familienformen. In: Sandfuchs, U. u.a. (Hrsg.): Handbuch Erziehung. Klinkhardt: Bad Heilbrunn, S. 316 - 322

Equit, C./Ruberg, C. (2012): Übergänge: Bildungsbiografische Perspektive. In: Berkemeyer, N./Beutel, S./Järvinen, H./van Ophysen, S.: Übergänge bilden. Carl Link: Köln, S. 3 - 17

Faltermaier, T. (2008<sup>7</sup>): Sozialisation im Lebenslauf. In: Hurrelmann, K./Grundmann, M./Walper, S. (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung. Beltz: Weinheim, S. 157 - 172

Heinz, W.R. (1993): Widersprüche in der Modernisierung von Lebensläufen. Individuelle Optionen und institutionelle Rahmungen. In: Leisering, L. u.a. (Hrsg.): Moderne Lebensläufe im Wandel. Weinheim: Beltz, S. 11 - 22

Klemm, K. (2009): Klassenwiederholungen – teuer und unwirksam. Bertelsmann-Stiftung: Gütersloh

Kohli, M. (1985): Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente. In: KZfSS, 37. Jg., S. 1 - 29

Krüger, H.H. (1995). Bilanz und Zukunft der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Krüger, H.H./Marotzki, W. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Leske und Budrich: Opladen, S. 32 - 54

Lin-Klitzing, S./die Fuccia,D./Müller-Frerich, G. (2010): Übergänge im Schulwesen. Chancen und Probleme aus sozialwissenschaftlicher Sicht. Klinkhardt: Bad Heilbrunn

Marotzki, W. (1995): Forschungsmethoden in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Krüger, H.H./Marotzki, W. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Leske und Budrich: Opladen, S. 55 - 90

Parsons, T. (1968): Die Schulklasse als soziales System. In: ders., Sozialstruktur und Persönlichkeit, Frankfurt/M. 1968

Rath, M. (2011): Übergänge sind immer. Anthropologische Überlegungen zu einem pädagogischen Thema. In: Bellenberg, G./Hömann, K./Röbe, E. (Hrsg.): Übergänge. Friedrich Jahresheft. Friedrich: Seelze, S. 10 - 13

Schulze, Th. (1995): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Anfänge, Fortschritte, Ausblicke. In: Krüger, H.H./Marotzki, W. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Leske und Budrich: Opladen, S. 10 - 31

Schümer, G. (2004): Zur doppelten Benachteiligung von Schülern aus unterprivilegierten Gesellschaftsschichten im deutschen Schulsystem. In: Schümer, G./Tillmann, K.J./Weiß, M. (Hrsg.): Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen. VS-Verlag: Wiesbaden, S. 73 - 116

Tillmann, K.J. (2010<sup>16</sup>): Sozialisationstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung. Rowohlt: Reinbek

Tillmann, K.J. (2014): Der Blick der Eltern auf die Bildungspolitik – Kontinuitäten und Veränderungen. In: Killus, D./Tillmann, K.J. (Hrsg.): Eltern zwischen Erwartungen, Kritik und Engagement. 3. JAKO-O-Bildungsstudie. Münster/W.: Waxmann, S. 21 - 46