

Übergänge in der Bildungslandschaft Flensburg

Eine qualitative Analyse zu biographischen Übergängen und ihrer institutionellen Begleitung

Eine Studie im Auftrag der Stadt Flensburg
Abschlussbericht – Kurzfassung –

*Unveröffentlichte Vorabversion –
Zitieren nur mit Genehmigung der Autorinnen!*

Prof. Dr. Bettina Dausien
Dipl.-Päd. Christina Frey-Huppert
Dipl.-Päd. Dorothea Gieselmann
Dipl.-Päd. Dorothee Schwendowius
Dipl.-Päd. Ruth Slomski
Dr. Christine Thon

Institut für Allgemeine Pädagogik und Erwachsenenbildung/Weiterbildung
in Kooperation mit dem
Zentrum für Bildungsforschung ZBF der Universität Flensburg

Unter Mitarbeit von:
Dipl.-Päd. Nina Carstensen, Stud. Päd. Marina Dangelat, PD Dr. Beatrix Niemeyer-
Jensen, Dipl.-Päd. Claudia-Plintz-Wittorf (Universität Flensburg)

Flensburg, Juni 2009

Inhalt

1	Wozu eine „Qualitative Bildungsanalyse der Stadt Flensburg“? Auftrag und Ziele der Studie	5
2	Forschungsansatz: Bildungsbiographien und ihre institutionelle Begleitung – eine subjektorientierte Übergangsforschung	7
3	Bildungslandschaft Flensburg: Eine globale Bewertung der Rahmenbedingungen und Ressourcen.....	9
	3.1 Differenzierung und Dicht der Flensburger Bildungslandschaft	9
	3.2 Herausforderungen und Ressourcen für die Gestaltung der Übergänge im Bildungssystem der Stadt Flensburg	13
4	Bildungsbiographien in Flensburg: Die Perspektive der Jugendlichen und jungen Erwachsenen	15
	4.1 Die lebensgeschichtlichen Interviews – Methoden und Sample	15
	4.2 Ergebnisse in Thesenform.....	16
	4.3 Fazit und Perspektivwechsel	19
5	Der Übergang zwischen KiTa und Grundschule: Pädagogische Gestaltung und institutionelle Kooperation	22
	5.1 Ausgangssituation und Fokus der Teilstudie	22
	5.2 Ergebnisse.....	23
	5.3 Handlungsempfehlungen.....	25
6	Der Übergang zwischen Grundschule und Sekundarstufe: Weichenstellungen von biographischer Reichweite	28
	6.1 Ausgangssituation und Fokus der Teilstudie	28
	6.2 Ergebnisse.....	29
	6.3 Handlungsempfehlungen.....	32
7	Der Übergang von der Schule in den Beruf: Ein unübersichtliches Gelände.....	35
	7.1 Ausgangssituation und Fokus der Teilstudie	35
	7.2 Ergebnisse.....	36
	7.3 Handlungsempfehlungen.....	40
8	Gestaltung der Übergänge in der Bildungslandschaft Flensburg: Handlungsperspektiven und Empfehlungen für die Stadt Flensburg	42
	8.1 Transparenz und Information als Aufgaben kommunalen Bildungsmanagements	43
	8.2 Kommunales Bildungsmanagement durch Vernetzung, gemeinsame Praxis und Flexibilisierung institutioneller Strukturen.....	45
	8.3 Entwicklung von Biographiekompetenz in den Institutionen und bei den Professionellen	46
	8.4 Aufbau eines biographieorientierten Beratungs- und Begleitungsangebots in Flensburg.....	48
	Förderhinweis	51
	ANHANG	53

1 Wozu eine „Qualitative Bildungsanalyse der Stadt Flensburg“? Auftrag und Ziele der Studie

Die Stadt Flensburg versteht sich als Bildungsstadt und hat im Jahr 2007 eine „Qualitative Bildungsanalyse“ ausgeschrieben, um Besonderheiten und Entwicklungsmöglichkeiten der Flensburger Bildungslandschaft genauer zu beleuchten. Ziel der Studie sollte sein, „Handlungsanregungen für politische Entscheidungsträger wissenschaftlich zu unterlegen“ (Ausschreibungstext der Stadt Flensburg). Beauftragt wurde eine Forschungsgruppe der Universität Flensburg (Institut für Allgemeine Pädagogik und Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Leitung: Prof. Dr. B. Dausien).

Legt man ein Verständnis von Bildung als lebensbegleitendem Lernprozess zugrunde, der im frühen Kindesalter beginnt und sich über die gesamte Lebensspanne hinweg erstreckt, so ist kommunale Bildungspolitik gefordert, diesen Prozess „vor Ort“ durch eine angemessene Bildungsinfrastruktur zu ermöglichen und nachhaltig zu unterstützen. Angesichts der zunehmenden Individualisierung von Lebens- und Bildungswegen und der sich wandelnden Anforderungsstruktur durch Gesellschaft und Arbeitsmarkt setzt diese Aufgabenstellung ein differenziertes und flexibel aufeinander abgestimmtes lokales Bildungsangebot voraus. Dies stellt auch neue und spezifische Anforderungen an die einzelnen Bildungsinstitutionen und die in ihnen tätigen Professionellen. Ob und wie bestehende Bildungsinstitutionen geeignet sind, individuelle Bildungswege zu unterstützen oder ob sie diese u.U. eher behindern, ist eine zunehmend wichtige Frage, die auch ein komplexes *Qualitätskriterium* einer kommunalen Bildungslandschaft darstellt.

Die Stadt Flensburg hat mit der vorliegenden Analyse einen entscheidenden Schritt getan, diese Qualität zu prüfen und ihre Bildungsinfrastruktur kritisch zu untersuchen. Dieses Vorhaben ist anspruchsvoll und impliziert viele unterschiedliche Ebenen und Dimensionen der Betrachtung. In einer ersten Stufe, deren Ergebnisse hier in Kurzfassung¹ vorliegen, sollten im Rahmen der qualitativen Bildungsanalyse *Übergänge im Bildungssystem* untersucht werden, um Stärken und Schwächen zu identifizieren und Ansatzpunkte für kommunale Gestaltungsmöglichkeiten zu benennen.

Warum „Übergänge“?

Das Thema „Übergänge im Bildungssystem“ ist in den letzten Jahren, u.a. auch durch die PISA-Studien, verstärkt in das Blickfeld öffentlicher wie auch wissenschaftlicher Auseinandersetzungen gerückt. So greift auch der Bildungsbericht 2008 (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008) Übergänge im Bildungssystem als zentrales Thema auf. Ein Grund für diese Aufmerksamkeit für das Thema liegt in der gestiegenen Sensibilität gegenüber der (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit innerhalb des Bildungssystems und hierbei gegenüber der Tatsache, dass es insbesondere die Übergänge im Bildungssystem sind, an denen sozi-

¹ Die Langfassung wird im Herbst 2009 vorgelegt.

ale Selektionsprozesse sichtbar und vollzogen werden (vgl. Büchner 2003, S. 7, 13ff. vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 6).

Die Frage, wie Übergänge gestaltet werden, geht jedoch weit über die Messung von Schulleistungen und -laufbahnen hinaus. Sie betrifft Chancen und Risiken der Lebensführung insgesamt und damit auch die Frage, wie sich die (Bildungs-)Biographien von Bürgerinnen und Bürgern einer Kommune gestalten. Die Bildungssoziologin Heike Solga, Direktorin am Wissenschaftszentrum Berlin, schreibt:

„Übergänge sind ‚Sollbruchstellen‘ für positive wie nachteilige Veränderungen. Chancen und Risiken sind allerdings sozial ungleich verteilt – je nachdem, welche Erfahrungen und Ressourcen (zum Beispiel in Form von Bildungsabschlüssen, Berufserfahrungen, Geldrücklagen) jemand in seinem bisherigen Lebensverlauf akkumulieren konnte. Frühere Lebensereignisse beeinflussen Werdegänge, mögliche Alternativen und Risiken im weiteren Lebensverlauf.“ (Solga, 2009, S. 6)

Die Tatsache, dass Übergänge im Lebenslauf in modernen Gesellschaften immer komplexer und unsicherer werden und dass den Individuen immer mehr Verantwortung für eine erfolgreiche Bewältigung zugemutet wird, hat dazu geführt, dass Übergänge zum Thema wissenschaftlicher und professioneller Reflexion geworden sind (vgl. Stauber u.a. 2007, S. 7).

Die Stadt Flensburg hat mit ihrem Auftrag also ein brisantes Thema aufgegriffen, das wissenschaftlich mit unterschiedlichen Schwerpunkten und Analysekonzepten bearbeitet wird. Die vorliegende Analyse schließt insbesondere an erziehungs- und sozialwissenschaftliche Konzepte der qualitativen Übergangsforschung an.

Konkretisierung: Auftrag und Ziele der Studie

Der spezifische Auftrag an unsere Forschungsgruppe bestand darin, eine *qualitative* Analyse von Übergängen im Bildungssystem der Stadt Flensburg zu erarbeiten. Dabei ging es um die Übergänge zwischen:

- KiTa und Grundschule
- Grundschule und weiterführenden Schulen
- Schule und Beruf bzw. beruflicher Bildung.

An diesen Übergängen sollten Stärken und Schwächen identifiziert und Handlungspotenziale für die kommunale Bildungspolitik ermittelt werden. Ausgangspunkt war die Frage, inwiefern die bestehenden Flensburger Bildungsinstitutionen und -maßnahmen diese Übergänge bedarfsgerecht gestalten und wie Übergänge ggf. optimiert werden können. Diese sehr weit formulierte Aufgabenstellung machte Schwerpunktsetzungen erforderlich. Zu Beginn der Analyse haben wir deshalb unseren Auftrag und die Ziele der Studie konkretisiert:

- Es sollte *Wissen über bildungsbiographische Verläufe* in Flensburg generiert werden, insbesondere mit Fokus auf der Bewältigung von Übergängen.
- Es sollte die *Praxis der (pädagogischen) Übergangsgestaltung und Kooperation* auf Seiten der beteiligten Bildungsinstitutionen untersucht werden.

Ziel der Expertise ist es, auf Basis der ermittelten Befunde zu diesen beiden Fragestellungen *Anregungen für die Formulierung kommunaler Handlungsstrategien* und die zielgerichtete Weiterentwicklung der Bildungsstadt Flensburg zu geben.

2 Forschungsansatz: Bildungsbiographien und ihre institutionelle Begleitung – eine subjektorientierte Übergangsforschung

Für die Analyse wurde ein *qualitativer* Forschungsansatz gewählt, der an die Prinzipien der subjektorientierten Übergangsforschung (Stauber/Pohl/Walther 2007) anschließt. Er stellt das *Wie* der Übergangsgestaltung und die *Sicht der Beteiligten* in den Mittelpunkt und zielt darauf ab, implizites Wissen, das in den Erfahrungen der beteiligten Akteure als biographisches Wissen oder Expertenwissen vielfach enthalten ist, zu rekonstruieren und dem wissenschaftlichen wie dem bildungspolitischen Diskurs zugänglich zu machen. Ein qualitativer Forschungsansatz untersucht Qualitäten und Bedeutungen sozialer Phänomene. Er liefert keine Zahlen² und statistischen Relevanzen, sondern Texte und Interpretationen, die sozial relevante Phänomene wie z.B. die Erfahrung der erfolgreichen Bewältigung oder des Scheiterns von Bildungsübergängen, rekonstruieren und daraus Schlüsse für die weitere Analyse des Phänomens sowie für seine professionelle Bearbeitung und politische Gestaltung ziehen. Ein weiterer Grund für die Wahl dieses Ansatzes war sein partizipativer Charakter. Das Motto subjektorientierter Forschung lautet: Nicht über, sondern *mit* den Beteiligten forschen!

Die Anwendung dieses Ansatzes in der kommunalen Bildungspolitik ist innovativ. Sie ist zugleich eine konsequente Einlösung des zivilgesellschaftlichen Anspruchs auf Partizipation und Bürgernähe. Es geht darum, *Handlungsperspektiven zu entwickeln, die an das Wissen und die Praxis der Akteure und Akteurinnen „vor Ort“ anknüpfen.*

Die oben genannten Ziele wurden mit der Wahl dieses Forschungsansatzes weiter konkretisiert. Das Wissen über Bildungsverläufe sollte *durch die Perspektive der beteiligten Subjekte* erfasst werden. Untersucht wurden:

- Biographien und Bildungserfahrungen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Flensburg aus Sicht der Subjekte,
- Erfahrungswissen von pädagogischen Professionellen, die Bildungsübergänge in Flensburg begleiten, sowie die
- Kooperationspraxis der Institutionen bei der Übergangsgestaltung

Mit dieser Zielstellung wird eine *Doppelperspektive* verfolgt: Übergänge werden sowohl aus der Perspektive der Lernenden, hier der Jugendlichen und jungen Erwachsenen, untersucht, als auch aus der Perspektive derjenigen, die als pädagogische Professionelle oder andere relevante Akteure an der institutionellen Gestaltung der Übergänge beteiligt sind. *Biographien und Institutionen werden im wechselseitigen Zusammenhang betrachtet.*

Methoden

Für die Erhebung wurden folgende Methoden genutzt:

- biographisch-narrative Interviews

² Zahlen und Statistiken wurden selbstverständlich einbezogen. Der Fokus der Analyse liegt jedoch auf qualitativem und dem vertieften Verstehen sozialer und biographischer Prozesse des „Bildungsübergangs“.

- ExpertInneninterviews (face-to-face und Telefoninterviews)
- Gruppendiskussionen
- Workshops
- Literatur- und Dokumentenrecherche
- Zahlen und Statistiken (Recherche, keine eigene Erhebung)³.

Der wichtigste Zugang waren somit ausführliche und offene *Gespräche mit den Beteiligten* (Einzelinterviews und Gruppendiskussionen). Während Fragebögen vorgegebene, standardisierte „Punkte“ abfragen, der Sinnzusammenhang, in dem diese Fragen gelesen und beantwortet werden, jedoch ausgeblendet bleibt, sind qualitative Interviews darauf ausgerichtet, subjektive Sinnzusammenhänge, Erfahrungen und Hintergründe für Bildungsentscheidungen herauszuarbeiten. Die Auswertung erfolgte nach den Regeln rekonstruktiver Sozialforschung, insbesondere der Grounded Theory und der Biographieforschung (vgl. Bohnsack 2003, Dausien 2006, Strauss 1991).

Die beiden wichtigsten Gruppen von InterviewpartnerInnen waren *Jugendliche und junge Erwachsene* in Flensburg, die über ihre Lebensgeschichte und ihre Bildungserfahrungen gesprochen haben, sowie *pädagogische Professionelle und VertreterInnen unterschiedlicher Institutionen*, die uns aus ihrer Praxis der Übergangsgestaltung erzählt haben. Die Interviews und Gruppengespräche wurden transkribiert oder ausführlich protokolliert und anonymisiert. Im vorliegenden Bericht werden die Ergebnisse ebenfalls in anonymisierter Form vorgestellt. Weitere Angaben zu den Samples finden sich in den Unterkapiteln zu den Teilstudien sowie als Übersicht im Anhang (A.2).

Aufbau des Berichts und Darstellung der Ergebnisse (Kurzfassung)

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Analyse in stark komprimierter und verallgemeinerter Form präsentiert. Die Teilstudien zu den drei Übergängen werden gesondert vorgestellt (Kap. 5-7). Zuvor werden eine globale Bewertung der Flensburger Bildungslandschaft vorgenommen (Kap. 3) und die wichtigsten Ergebnisse aus den bildungsbiographischen Interviews zusammengefasst. Den Abschluss bilden Handlungsperspektiven und eine Zusammenstellung von konkreteren Handlungsempfehlungen, die sich aus der Analyse ergeben und die in die weitere politische Beratung eingehen sollen.

³ Die vorliegende Analyse knüpft an eine quantitative Erhebung zu Bildungsangeboten in Flensburg an und greift auf verfügbare Daten zur Sozialstruktur und Bildungsindikatoren für die Stadt Flensburg und das Land zurück.

3 Bildungslandschaft Flensburg: Eine globale Bewertung der Rahmenbedingungen und Ressourcen

Wie die Übersicht des Bildungsbüros über die Bildungseinrichtungen der Stadt zeigt⁴, verfügt die Stadt Flensburg über eine vielfältige und breit angelegte Bildungslandschaft, die sich zudem durch regionale Besonderheiten in der geographischen Nähe zu Dänemark auszeichnet. Mit der Erklärung zur *Bildungsstadt* hat die Stadt Flensburg sich der Aufgabe gestellt, ein kommunales Bildungskonzept zu entwickeln, das ein umfassendes, bedarfsgerechtes und transparentes Bildungsangebot für die Bürgerinnen und Bürger gewährleisten soll. Ausgangspunkt für die qualitative Analyse der Übergänge ist deshalb eine Einschätzung und Bewertung der Flensburger Bildungslandschaft insgesamt. Dabei ist festzuhalten, dass es sich aktuell um eine „Landschaft in Bewegung“ handelt, insbesondere in Folge der Reformen des schleswig-holsteinischen Schulsystems. Diese Bewegung befindet sich „im Fluss“ und kann mit der vorliegenden Studie noch nicht erfasst werden.

3.1 Differenzierung und Dichte der Flensburger Bildungslandschaft

Flensburg verfügt über eine *ausdifferenzierte Bildungslandschaft mit unterschiedlichen Schulformen und Trägern*. In der Stadt gibt es derzeit 54 Kindertagesstätten und Horte, die von vier großen Trägern sowie weiteren kleinen Trägern unterhalten werden. In städtischer Trägerschaft gibt es zehn Grundschulen (vormals acht Grundschulen und drei Grund- und Hauptschulen) sowie elf weiterführende Schulen. Darunter sind drei Regionalschulen, zwei Gemeinschaftsschulen, fünf Gymnasien, eine Integrierte Gesamtschule. Hinzu kommt eine Kooperative Gesamtschule, die zum Kreis Schleswig-Flensburg gehört. Weiterhin gibt es ein Förderzentrum mit drei Förderschulen, eine Schule für Körperbehinderte, das Zentrum für kooperative Erziehungshilfe und drei berufsbildende Schulen (davon ein Regionales Berufsbildungszentrum).

Diese verschiedenen Bildungsinstitutionen sind auf vielfältiger Weise miteinander sowie mit anderen Akteuren aus dem Bildungs- und dem Gesundheitsbereich vernetzt. Vernetzung und Kooperation waren ein bereits durch den Auftrag vorgegebenes wichtiges Kriterium unserer Studie. Die Stadt ist durch das Bildungsbüro, Schulamt und Schulrat sowie die fachliche Zuständigkeit für Soziales und Gesundheit zentraler Akteur in diesem Netzwerk.

Neben den staatlichen Schulen gibt es darüber hinaus eine große Anzahl an staatlich anerkannten Ersatzschulen, d.h., Privatschulen und Schulen der dänischen Minderheit. So gibt es in Flensburg sieben Schulen der dänischen Minderheit⁵ (davon drei Grundschulen, drei Grund- und Gemeinschaftsschulen und eine Gemeinschaftsschule mit gymnasialer O-

⁴ Vgl. Homepage des Bildungsbüros der Stadt Flensburg.

⁵ Die Schulen der dänischen Minderheit sind als „Regelschulen für die Angehörigen der dänischen Minderheit“ (Ministerium für Bildung und Frauen Schleswig-Holstein 2006, S. 56) anerkannt. Als staatlich anerkannte Ersatzschulen sind sie berechtigt die gleichen Bildungsabschlüsse wie die staatlichen Schulen zu vergeben.

berstufe) und zwei weitere Privatschulen. Mit einer Fachhochschule und einer Universität gibt es darüber hinaus zwei Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich.

Die große Anzahl an Privatschulen in Flensburg spiegelt sich auch in der großen Anzahl an SchülerInnen wider, die eine private Schule besuchen: 32,3% der SchülerInnen im Schuljahr 2007/2008 besuchten eine nicht-öffentlich Schule. Vergleicht man dies mit dem Prozentsatz an SchülerInnen in Privatschulen in Schleswig-Holstein von 3,6% sowie den Städten des Landes (darunter hat Kiel mit 6,5% hinter Flensburg den zweitgrößte Anteil an PrivatschülerInnen) so wird deutlich, wie ‚besonders‘ die Flensburger Bildungslandschaft ist.⁶

Die Bildungslandschaft Flensburgs differenziert sich jedoch nicht allein nach verschiedenen Trägern und Schulformen aus, sie kann auch hinsichtlich ihrer *sozialräumlichen Einbindung* differenziert beschrieben werden. Auch wenn mit dem neuen Schulgesetz die Möglichkeit der freien Schulwahl besteht, so ist festzuhalten, dass die Kindergarten- und Schulkinder vorwiegend die Kindertagesstätte und Grundschule in ihrem Stadtteil besuchen. Wie auch in anderen bundesdeutschen Städten unterscheiden sich die Flensburger Stadtteile hinsichtlich soziodemographischer und soziostruktureller Dimensionen, welche Einfluss auf die Schulentwicklung und den konkreten Schul- und Unterrichtsalltag haben. So stellt die unterschiedliche Bevölkerungsentwicklung die Schulentwicklung vor große Herausforderungen⁷: Neben einigen Stadtteilen, die einen großen Anstieg an Geburtenzahlen haben und in denen ein hoher Prozentsatz an Kindern und Jugendlichen unter 18 Jahren lebt, wie etwa in Weiche, Tarup und Engelsby, gibt es andere Stadtteile, in denen die Anzahl an Kindern und Jugendlichen unter 18 Jahren stetig sinkt bzw. sehr gering ist (Altstadt, Friesischer Berg, Sandberg, Jürgensby). Die Schulen und Kindertagesstätten dieser Stadtteile stehen vor der Herausforderung, auf das Steigen bzw. Sinken ihrer Schülerzahlen angemessen zu reagieren.

Die Flensburger Stadtteile unterscheiden sich weiterhin hinsichtlich ihrer Sozialstruktur. So kann wie für andere bundesdeutsche Städte auch für Flensburg festgehalten werden, dass sie mit *sozialräumlichen Segregationsprozessen* konfrontiert ist. Neben Stadtteilen mit geringer Arbeitslosenquote und einem geringem Anteil an Bewohnern mit weiteren sozialen Sicherungsleistungen, gibt es Stadtteile, die als „stark sozial belastet“ (Sozialatlas 2006, S.7) gelten. Dazu gehören insbesondere die Stadtteile Neustadt und Nordstadt. In diesen Stadtteilen ist auch die Anzahl an Personen ohne deutsche Staatsangehörigkeit (sowie vermutlich auch Menschen mit Migrationshintergrund) sehr hoch. So leben laut Sozialatlas der Stadt Flensburg 2006 42,7% aller Flensburger mit nicht-deutscher Staatszugehörigkeit in diesen beiden Stadtteilen und 45,1% aller Flensburger Kinder mit nicht-deutscher Staatszugehörigkeit. Die Kindertagesstätten und Schulen dieser und weiterer Stadtteile haben es in der Folge des sozialen Hintergrunds ihrer Kindergarten- und Schulkinder mit vielfältigen Herausforderungen zu tun. Stadtteilbezogene Projekte wie das KIEZ-Zentrum (Kinder-Eltern-Zentrum) in der Neustadt sind dabei träger- und institutionenübergreifend Konzepte zu entwickeln, die die enge Kopplung von sozialem Hintergrund und Bildungserfolg sowie Gesundheit und Chancen der gesellschaftlichen Teilhabe aufzubrechen versuchen. Eine weitere Herausforderung im Zusammenhang mit der engen Kopplung von sozialem Hintergrund und Bildungserfolg, der sich die Bildungseinrichtungen zu stellen haben, ist der Unterschied in Bezug auf Kompetenzen und Schulleistungen.

⁶ Aufgrund des Auftrags der Studie, Handlungsmöglichkeiten der Stadt Flensburg zu unterstützen, konzentriert sich die Analyse auf die Schulen in staatlicher Trägerschaft. Auf Ausführungen zu den Besonderheiten des dänischen Bildungssystems wird in diesem Kurzbericht weitgehend verzichtet.

⁷ Vgl. dazu auch der Thementeil „Regionale Schulentwicklung“ der Zeitschrift für Pädagogik Jg. 53, H. 3; daraus Zymek 2007, S. 280.

Diese Herausforderungen haben für die einzelnen Bildungsinstitutionen und deren Akteure einen unmittelbaren Einfluss auf die alltägliche Gestaltung von Erziehungs- und Bildungsprozessen und zwingen darüber hinaus die Bildungsinstitutionen, grundlegend über Konzepte und Strategien des Umgangs hiermit nachzudenken und diese zu entwickeln. Dass dies auch für die Flensburger Bildungseinrichtungen (in unterschiedlicher Weise) gilt, ist nicht nur aufgrund der sozialstrukturellen Daten, wie sie im Sozialatlas dargelegt werden, abstrakt anzunehmen, sondern wird auch in den Interviews und (Gruppen-)Gesprächen mit AkteurInnen der Flensburger Schulen als wichtiges Thema benannt.

Differenzierungsprozesse innerhalb der städtischen Bildungslandschaft finden aufgrund der *Gliederung des Bildungssystems* in den Elementar-, den Primar-, den Sekundarbereich und den tertiären Bildungsbereich und auf der Grundlage des mehrgliedrigen Schulsystems statt. Daneben findet eine zunehmende Differenzierung zwischen den einzelnen Schulen (sowohl zwischen den Schulformen als auch innerhalb dieser) statt. Als Ursachen können die *Aufhebung der Schuleinzugsgebiete* (s.o.) sowie eine verstärkte *Profilbildung* der Schulen angeführt werden, welche z.B. im Rahmen von Schulkonzepten betrieben und von politischer Seite auch gefordert wird⁸. Inwiefern darüber hinaus aufgrund anderer Faktoren, wie z.B. einer „informellen ‚Aufgabenteilung‘ (...) im Hinblick auf die Versorgung spezifischer Gruppen“ (Sikorski 2007, 291), Differenzierungen innerhalb der Flensburger Schullandschaft einer Schulform stattfinden, wie dies Sandra Sikorski in einer Studie über ortsspezifische Differenzierungsprozesse innerhalb städtischer Schulangebotsstrukturen mehrerer nordrhein-westfälischer Großstädte aufgezeigt hat (vgl. ebd.), kann auf der Grundlage der vorhandenen und erhobenen Daten für Flensburg nicht beurteilt werden. Dieser Fragestellung nachzugehen wäre insofern bedeutsam, als durch solche offiziellen oder inoffiziellen Strategien der Arbeitsteilung im „schlechtesten Fall“ (ebd., 295) lokal wirksame Segregationsmuster verstärkt werden können, wie etwa ein „ethnischer Homogenisierungsprozess der Schülerschaft“ (ebd.), sofern Schulen sich auf bestimmte, in diesem Fall über „natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit“ (Mecheril 2003) definierte Schülergruppen, „spezialisieren“.

Verschiedene Studien machen deutlich, dass zum einen die durch die Grundschulen ausgesprochene Schulartempfehlung für die weiterführende Schule und in einem noch größeren Maß das Schulwahlverhalten eng an die soziale Herkunft der Kinder gekoppelt ist (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, Hauf 2007, Büchner 2003, S.15). Vor dem Hintergrund der bereits beschriebenen sozialräumlichen Segregation Flensburgs kann so zunächst einmal hypothetisch davon ausgegangen werden, dass es hinsichtlich des Übergangs von der Grundschule zur weiterführenden Schule bestimmte *sozialräumliche Bewegungsmuster* gibt (vgl. dazu Kap. 6).

So scheint es zwischen einigen Flensburger Grundschulen und einigen weiterführenden Schulen eine enge Kopplung zu geben. Dies gilt insbesondere für die Schule Ramsharde und die Comeniuschule (Gemeinschaftsschule), vormals Petri- (Hauptschule) und Hebbelschule (Realschule). Diese Schulen liegen in unmittelbarer Nachbarschaft in der Nordstadt, einem Stadtteil, in dem sich sozial benachteiligte Bevölkerungsgruppen (wie Arbeitslose, SozialhilfeempfängerInnen, MigrantInnen und Menschen mit Migrationshintergrund) konzentrieren und der als „sehr stark sozial belasteter Stadtteil“ (Sozialatlas der Stadt Flensburg 2006, S. 8) eingestuft wird. Die Schule Ramsharde gilt deshalb auch als „Brennpunktschule“. Viele der Schüler und Schülerinnen der Schule Ramsharde wechseln nach der 4. Klassen

⁸ Gomolla (2006, S. 102 ff.) weist darauf hin, dass in Prozessen der Autonomisierung von Schulen auch Risiken im Hinblick auf eine Verschärfung der sozialen Selektion und der institutionellen Diskriminierung liegen.

auf die Comeniuschule bzw. zuvor auf die Petri- und die Hebbelschule. Der für das deutsche Bildungssystem in verschiedenen Studien beschriebene enge Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft, der besuchten Schulform und dem erreichten Bildungsabschluss wird so in diesem konkreten Fall sichtbar: Viele der SchülerInnen der Grundschule Ramsharde kommen aus Familien mit einem schwachen sozial-strukturell Hintergrund, und viele dieser Schüler und Schülerinnen wechselten im Anschluss an die Hauptschule, (die Petrischule), oder die Realschule, (die Hebbelschule). So konzentrieren sich die Schülerströme in diesem Stadtteil überproportional auf Schularten, welche einen niedrigeren Bildungsabschluss vergeben, wodurch wiederum der (niedrige) soziale Status der Bevölkerung des Stadtteils reproduziert wird. Inwiefern sich diese Situation durch die Einführung der Gemeinschaftsschule und – im konkreten Fall des Stadtteils Nordstadt – der Fusion der Hebbel- und der Petrischule zur Comeniuschule verändert, kann zu diesem Zeitpunkt noch nicht abgeschätzt werden. Weiterhin kann von diesem konkreten Fall nicht auf eine „Versäulung“ (vgl. Hauf 2007, S. 300), d.h. eine enge Kopplung zwischen Grundschulen und weiterführenden Schulen, der gesamten Schullandschaft Flensburgs geschlossen werden. Hierfür wären differenziertere Analysen der „Übergangsströme“ notwendig⁹, als sie im Rahmen der vorliegenden Studie möglich waren.

Allerdings gibt es vielfältige Hinweise in den Interviews auf „*geographisch gebundene Übergangsströme*, welche mit der besonderen Geographie Flensburgs zusammenhängen und erklärt werden können. So wurde uns von den meisten LehrerInnen der Grundschulen am Westufer gesagt, dass ihre SchülerInnen im Anschluss an die Grundschule überwiegend zu einer weiterführenden Schule am Westufer wechselten, die Schulen des Ostufers lägen zu weit entfernt und ein Schulbesuch dort würde eine zu langen Schulweg mit sich führen. Das Gleiche wurde uns von den LehrerInnen der Grundschulen am Ostufer mitgeteilt.

Exkurs: Einige Zahlen

Vergleicht man die Verteilung der Grundgesamtheit aller Schüler und Schülerinnen auf die Schularten in Flensburg mit Zahlen aus dem gesamten Bundesland Schleswig Holstein, so fallen für Flensburg einige Besonderheiten auf:

- Die Zahl der Grundschüler in Flensburg ist geringer als im Landesdurchschnitt (SH: 36% der SchülerInnen gesamt – FL: 23% der SchülerInnen in Flensburg gesamt¹⁰)
- Die Zahl der HauptschülerInnen liegt unter dem Landesdurchschnitt und unter denen der anderen Städte (SH: 11% - FL : 7,8%).
- Dies gilt ebenfalls für die Anzahl der RealschülerInnen (SH: 18% - FL: 12,1%).
- Die Anzahl der SonderschülerInnen liegt dagegen über dem Landesdurchschnitt und über denen der anderen Städte (SH: 3% - FL: 4,4%).
- Auf die Gymnasien gehen im Vergleich zum Landesdurchschnitt und im Vergleich zu den anderen Städten ein großer Anteil an SchülerInnen (SH: 25% - FL: 31,2).
- Dies gilt ebenfalls für die Gesamtschule (SH: 6% - FL: 16,2%).

⁹ Für die Städte Mannheim und Heidelberg hat Thomas Hauf eine Studie durchgeführt, die die „innerstädtischen Bildungsdisparitäten an der Übergangsschwelle von den Grundschulen zum Sekundarschulsystem“ untersucht hat (vgl. Hauf 2007).

¹⁰ Die Berechnung wurde auf der Grundlage der Angaben des Statistischen Amts für Hamburg und Schleswig-Holstein (Statistische Berichte B I 1 – j/07 S, Teil 1) durchgeführt.

3.2 Herausforderungen und Ressourcen für die Gestaltung der Übergänge im Bildungssystem der Stadt Flensburg

Vor dem Hintergrund dieser Beschreibung sowie weiterer hier nicht ausgeführter Daten zur Wirtschafts- und Sozialstruktur der Stadt und des Landes und vor allem Informationen aus den Interviews zum Übergang Schule – Beruf, die in diesem Bericht nicht ausgeführt werden können (s. Kap. 7), lassen sich die wichtigsten Herausforderungen für die Gestaltung der Übergänge im Flensburger Bildungssystem stichwortartig benennen.

Herausforderungen für die Gestaltung von Übergängen

- Umbau des Bildungssystems bei gleichzeitiger Ressourcenknappheit;
- prekäre ökonomische Rahmenbedingungen (kommunaler und Landeshaushalt, Wirtschaft, Arbeitsmarkt);
- prekäre Bildungswege: Jugendliche / junge Erwachsene, die nach Verlassen der Allgemeinbildenden Schule nicht angemessen „versorgt“ sind (s. Kap. 7);
- große Vielfalt und Unübersichtlichkeit von Bildungsmöglichkeiten, besonders: „Maßnahmen“ im Übergang vom allgemeinbildenden Schulsystem in den Beruf (s. Kap. 7);
- viele Projekte, wenig Zeit für Entwicklung und „Auswertung“;
- enorm gestiegenen Anforderung an das pädagogische Personal (an allen von uns untersuchten Übergängen);
- Z.T. mangelnde Anerkennung für die Professionalität und die geleistete Arbeit der PädagogInnen („Anerkennungsgefälle“);
- Z.T. prekäre Beschäftigungsverhältnisse des pädagogischen Personals.

Diesen Herausforderungen stehen – trotz knapper finanzieller Mittel – Potenziale und Ressourcen gegenüber, die sich z.T. aus der beschriebenen Besonderheit der Flensburger Bildungssituation ergeben. Auch sie werden im Folgenden lediglich zusammenfassend und gruppiert aufgelistet.

Stärken und Ressourcen der Flensburger Bildungslandschaft für die Gestaltung von Übergängen

(Infra)Strukturen

- Vielfältige, „dichte“ Bildungslandschaft mit allen relevanten Formen von Bildungsinstitutionen (inkl. Hochschulen, Dänisches Bildungssystem)
- bei ca. 89.000 Einwohnern und „gewachsener“ Infrastruktur → lokale Überschaubarkeit
- Gestaltungsspielräume durch aktuelle Reformen

Kooperationen und Netzwerke

- kurze Wege, persönliche Kontakte → hoher Vernetzungsgrad von Institutionen und Personen
- gut funktionierende Modelle der Kooperation zwischen Bildungsinstitutionen
- Engagement und Interesse der regionalen Wirtschaft für Bildung

Expertise vor Ort

- hoch ausdifferenziertes Fachwissen zur Begleitung von Übergängen
- Erfahrungen in zwei unterschiedlichen Bildungssystemen (D, DK)
- wissenschaftliches Wissen durch Universität und Fachhochschule (Pädagogik, Bildungsforschung, Bildungsökonomie u.a.)
- Forschungskompetenz zu Übergängen
- pädagogische Modelle zur Begleitung von prekären Bildungsbiographien („Bildungsbegleiter“)
- Erfahrungen aus der Kooperation zwischen Wirtschaft und Bildung

Personal

- engagierte und qualifizierte Professionelle im pädagogischen Feld
- hohes Interesse an Austausch, Reflexion und Vernetzung
- Studierende in pädagogischen Berufen (Lehramt, außerschulische Bildungsarbeit, Erwachsenen-/Weiterbildung, Gesundheitsbildung) als PraktikantInnen und als Ressource für zukünftige Personalentwicklung im Bildungsbereich

Die hier knapp benannten Herausforderungen und Ressourcen bilden den Rahmen für die am Ende des Berichts vorgeschlagenen Handlungsperspektiven und Empfehlungen.

4 Bildungsbiographien in Flensburg: Die Perspektive der Jugendlichen und jungen Erwachsenen

Im Fokus des ersten Teils der Studie stehen Bildungsgeschichten junger Erwachsener in Flensburg. Ziel dieser Teilstudie war es, Bildungsprozesse in der Logik von Lebensläufen und Lebensgeschichten zu untersuchen (vgl. Alheit/Dausien 2009). Mithilfe systematisch ausgewählter Fallstudien wurden Bildungswege Jugendlicher und junger Erwachsener in Flensburg daraufhin analysiert, durch welche typischen Stationen, Handlungsspielräume und Probleme sie sich auszeichnen. Dabei stand die Perspektive der Subjekte und ihrer persönlichen Erfahrungsgeschichten im Zentrum.

4.1 Die lebensgeschichtlichen Interviews – Methode und Sample

Insgesamt wurden mit zwölf Personen im Alter von achtzehn bis einunddreißig Jahren *biographisch-narrative Interviews* zu ihren Bildungsverläufen und Erfahrungen mit dem Bildungssystem in Flensburg geführt.¹¹ Bei der Auswahl der InterviewpartnerInnen wurde der Schwerpunkt auf Biographien gelegt, die nicht „geradlinig“ verlaufen sind, sondern „Brüche“ oder „Umwege“ aufweisen. Die InterviewpartnerInnen wurden nach dem Prinzip des theoretischen Sampling ausgewählt, d.h. das Sample enthält möglichst kontrastierende Bildungsverläufe (vgl. Strauss 1991). Mit der Erhebungsmethode des narrativen Interviews wurden die Jugendlichen um die Erzählung ihrer ganzen Lebensgeschichte gebeten. Die so gewonnenen Erzählungen wurden in einem biographietheoretisch fundierten Rekonstruktionsverfahren und nach den Prinzipien der Grounded Theory schrittweise ausgewertet (vgl. Dausien 2002, 2006).

Die biographischen Fallstudien können im Rahmen dieser Berichtsfassung aufgrund ihres Umfangs nicht präsentiert werden. Im Folgenden werden lediglich von den Einzelfällen abstrahierte, übergreifende Ergebnisse aus den Analysen der Lebens- und Bildungsgeschichten vorgestellt. Dabei konzentrieren wir uns auf die Frage, wie und unter welchen Bedingungen Bildungsübergänge in Biographien problematisch werden können, um auf diese Weise schneller zu Ansatzpunkten für Handlungsempfehlungen zu kommen.¹²

¹¹ Dieses Sample, das für die vorliegende Analyse rekrutiert wurde, wird durch biographisch-narrative Interviews zu Bildungsbiographien von Jugendlichen/jungen Erwachsenen ergänzt, die im Rahmen studentischer Abschlussarbeiten an der Universität Flensburg entstanden sind. Diese Interviews dienen in Einzelfällen als empirische Vergleichsfolie.

¹² Im Umkehrschluss lassen sich dann auch Bedingungen erkennen, die für gelingende Übergänge bedeutsam sind. Diese Schwerpunktsetzung hat an dieser Stelle lediglich darstellungstechnische Gründe. In den Fallrekonstruktionen wurden ebenso Potenziale und Bedingungen für „problemlose“ Übergänge berücksichtigt.

4.2 Ergebnisse in Thesenform

Die in der Soziologie gut fundierte These von der Auflösung und Diversifizierung normalbiographischer Verlaufsmuster gilt auch, wenn nicht sogar in besonderem Maße, für die Verläufe von Bildungsprozessen. Angesichts des gegliederten Bildungssystems gibt es ohnehin nicht das *eine* verbindliche Muster für (gelungene) Bildungskarrieren, sondern ein Angebot verschiedener institutioneller „Fahrpläne“. Dieses suggeriert allerdings eine Wahl, die sich empirisch so nicht auffinden lässt. Es ist deshalb erforderlich, sich Bildungsverläufe und vor allem die damit verbundenen Erfahrungen und Erwartungen auf der Individualebene empirisch genauer anzusehen. Dies haben wir im Rahmen von zwölf ausführlichen bildungsbiographischen Fallstudien getan. Im Folgenden werden zentrale Ergebnisse aus diesen Fallstudien in Thesenform zusammengefasst.

These 1: Aus biographischer Perspektive können sich Bildungswege, unabhängig davon, wie erfolgreich sie sind, als Hindernisläufe, mühevollen Aufstiege mit Rückschlägen oder auch „Nebengleise“ in der Lebensgeschichte darstellen.

Die untersuchten Bildungsbiographien folgen unterschiedlichen „Mustern“. Während das Durchlaufen der Bildungslandschaft in einigen Fällen als *Hindernislauf* erscheint, bei dem den Jugendlichen immer wieder Steine in den Weg gelegt werden, lassen andere Biographien eine klare *Aufstiegsorientierung* erkennen. Auch dieser Aufstieg ist jedoch nicht notwendig linear, sondern wird z.B. durch *biographische Krisenereignisse* (s.u.) oder *institutionelle Interventionen* „gebrochen“, so dass auch erfolgreiche Bildungswege u.U. (mehrfache) „Schleifen“ durchlaufen. In anderen Fällen wiederum steht der Bildungsverlauf nicht im Mittelpunkt der Erzählung, weil die Jugendlichen über einen längeren Zeitraum mit der Bewältigung anderer grundlegender Probleme ihrer Lebensgestaltung (z.B. Beziehungsprobleme, unklare Wohnverhältnisse, Gewalterfahrungen, Krankheit) zu kämpfen haben und der Bildungsverlauf daher – vorübergehend – in den Hintergrund gerückt ist. Werden in solchen Phasen bildungsrelevante Anschlüsse verpasst, hat das in der Regel „Wiederholungen“ oder „Rückschritte“ zur Folge, deren „Korrektur“ hohe biographische Folgekosten nach sich zieht oder auch gar nicht gelingt. – Auffällig ist jedoch, dass es viele Jugendliche gibt, die trotz fehlender Unterstützung, äußerer Hindernisse und Rückschläge eine erstaunlich hohe Bildungsmotivation aufbringen. Dies wird von den Bildungsinstitutionen und den beteiligten Professionellen häufig weder gesehen, noch unterstützt.

These 2: Übergänge im Bildungssystem stellen riskante „Sollbruchstellen“ in Lebensläufen dar (vgl. Solga 2009), an denen Weichenstellungen von großer biographischer Reichweite vorgenommen werden. Die langfristige Bedeutung und Folgewirkungen können in der situativen Logik von Übergangentscheidungen von den beteiligten Subjekten nicht (vollständig) überschaut werden.

Dies gilt in besonderem Maße für den *Übergang in die Sekundarstufe*. Hier besteht, unseren Ergebnissen zufolge, gerade in „Zweifelsfällen“ eine Tendenz, das „geringe Risiko“ zu wählen und das Kind für die „niedrigere“ Schulform zu empfehlen (LehrerInnen) bzw. anzumelden (Eltern). Dies geschieht besonders dann, wenn Unsicherheiten und situationsbezogene Wünsche beim Kind, Unsicherheit und „risikovermeidendes“ Handeln oder mangelnde Auf-

merksamkeit bei den Eltern sich mit „gut gemeinten“ Argumenten der pädagogischen Professionellen treffen, die dem Kind trotz seiner intellektuellen Leistungsfähigkeit den „Stress“ auf der „höheren“ Schule nicht zumuten wollen. Dass den späteren Jugendlichen und Erwachsenen mit einem „nachholenden“ Bildungsaufstieg u.U. sehr viel mehr Anstrengungen und soziale Kosten zugemutet werden, ist allen Beteiligten oft nicht klar.

Am Übergang in die Sekundarstufe kann – so unsere Schlussfolgerung – eine „prekäre Allianz“ aus den je individuell nachvollziehbaren und begründbaren Entscheidungen von Eltern, Kindern und Lehrpersonal entstehen, deren Effekt von den Beteiligten nicht intendiert war oder sogar gegen die Intention gerichtet ist, „das Beste“ für das Kind zu tun und ihm eine gute Lebensperspektive zu eröffnen. Dieser „Mechanismus“ müsste im Rahmen der Institution Schule reflektiert und „aufgeklärt“ werden.

These 3: Biographische Optionen werden durch „Gatekeeper“ an den Übergängen eröffnet oder verwehrt. Dabei ist schulische Leistung nur *ein* relevanter Faktor. Ethnizität und soziale Herkunft („familiärer Hintergrund“) werden als „Diskriminierungsressourcen“ wirksam.

Die Schule, aber auch andere Institutionen wie z.B. die Arbeitsagentur, stellen in den Biographien der Jugendlichen machtvolle Instanzen dar, die über den weiteren Verlauf ihres Bildungsweges entscheiden können. Die Kriterien, nach denen diese „Gatekeeper“ entscheiden, sind für die Jugendlichen nicht immer transparent, erscheinen willkürlich und werden u.U. als diskriminierend erlebt. Die ethnische und/oder sozio-kulturelle Herkunft von SchülerInnen kann insbesondere in institutionalisierten Entscheidungssituationen – (z.B. bei Schulübergangsempfehlungen, oder bei Entscheidungen über Klassenwiederholungen oder Schulformwechsel) – zu einem negativen Prognosekriterium werden (vgl. Gomolla/Radtke 2007). Mechanismen wie diese tragen – sofern sie nicht reflektiert werden – zu einer systematischen Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen aus sozial schlechter gestellten Familien und/oder mit Migrationshintergrund bei (vgl. Mecheril 2004).

Beispiele für diesen in der Bildungsforschung vielfach nachgewiesenen Zusammenhang fanden wir auch in unserem Sample. Zugleich wurde deutlich, wie entscheidend negative (aber auch positive) Interventionen seitens der LehrerInnen in das Selbstwertgefühl und die biographischen Entwürfe der Jugendlichen hineinwirken, dies umso mehr, je „unsicherer“ die eigenen Bildungsperspektiven sind. Den LehrerInnen kommt somit eine große Verantwortung zu, und es ist zu fragen, inwiefern sie sich ihrer Rolle als „Gatekeeper“ bewusst sind bzw. wie sie mit dieser Rolle umgehen. (In den Interviews mit den LehrerInnen wird deutlich, dass viele diese Verantwortung zwar spüren und sie auch übernehmen, aber wenig professionelle Unterstützung im Umgang mit den strukturellen Dilemmata ihrer Rolle haben.)

These 4: Soziale Herkunft und Migrationshintergrund bestimmen nicht „automatisch“ den Bildungserfolg.

Anhand der Analyse der biographischen Erzählungen wird der allgemeine Befund der Bildungsforschung bestätigt und veranschaulicht, dass die familiäre Herkunft und die im Elternhaus vorhandenen Ressourcen, insbesondere das Bildungskapital (vgl. Bourdieu 1983), für die biographischen „Startchancen“ der SchülerInnen entscheidend sind. Der (bildungs-)biographische Verlauf ist jedoch nicht „automatisch“ an soziostrukturelle Indikatoren gekoppelt, sondern ist das *Resultat einer konkreten Konstellation* aus biographischen Erfahrungen, Wünschen und Lebensentwürfen konkreter Personen. Familien mit niedrigem sozio-ökonomischen Status und/oder Migrationshintergrund weisen keineswegs per se geringe

Bildungsaspirationen auf. Vielmehr kann der Wunsch der Eltern, der nächsten Generation bessere Bildungsmöglichkeiten zu eröffnen, ein starker Motor dafür sein, dass Bildungsorientierungen in der Familie besonders kultiviert werden und in die Bildung der Kinder investiert wird. In den Interviews mit Jugendlichen mit Migrationshintergrund wurde allerdings deutlich, dass das Bildungskapital der eigenen Familie (etwa der akademische Hintergrund der Eltern oder eine liberale, demokratische Erziehungskultur in der Familie) in den Bildungsinstitutionen nicht nur nicht anerkannt, sondern u.U. auch explizit *aberkannt* wird.

These 5: Intervenierende biographische Ereignisse oder Ereigniskonstellationen produzieren Brüche in Bildungsbiographien, die – insbesondere wenn wenig soziale Ressourcen zu ihrer Bearbeitung vorhanden sind – zu einer Kumulation von Benachteiligung im Lebenslauf und zum Verlust von Handlungsfähigkeit führen können.

Neben den sozialen und ökonomischen Voraussetzungen der Familie können auch bestimmte biographische Ereignisse und Konstellationen („instabile“ Familienverhältnisse, Trennung der Eltern, Arbeitslosigkeit, Krankheit oder Tod eines Familienmitglieds, Schwangerschaft o.ä.) in die Lebenssituation der Jugendlichen intervenieren, eine Eigendynamik entfalten und die Betroffenen u.U. vorübergehend handlungsunfähig machen. Trifft dies zeitlich zusammen mit einer bildungsbiographisch geforderten Entscheidung oder einem institutionellen Übergang, dessen Bewältigung seinerseits besondere Kräfte erfordert, können (Bildungs-)Biographien erheblich „aus dem Tritt“ geraten und nachhaltig beeinträchtigt werden. Dies trifft besonders für solche Fälle zu, in denen die Kinder und Jugendlichen in der Krisensituation auf wenig oder keine Unterstützung zurückgreifen können und den Ereignissen mehr oder weniger ausgeliefert sind. Beispiele für solche Situationen finden sich in den meisten der von uns untersuchten Biographien, insbesondere in solchen mit prekären Verläufen, in mehr oder weniger dramatischer Ausprägung.

These 6: Jugendliche und junge Erwachsene stehen in (bildungs-)biographischen Entscheidungssituationen u.U. allein.

Nicht in allen Fällen stehen den Jugendlichen in ihren Familien und im weiteren sozialen Nahbereich unterstützende oder gar unterstützende *und* kompetente AnsprechpartnerInnen zur Verfügung, die sie in bildungsbiographisch bedeutsamen Entscheidungs- oder Krisensituationen beraten könnten. Dies kann insbesondere dann dramatisch werden, wenn von Seiten der (z.B. schulischen oder beschäftigungsfördernden) Institution die prekäre biographische Situation des Jugendlichen nicht erkannt oder sogar explizit ausgeklammert wird, weil sie als nicht in den institutionellen Verantwortungsbereich gehörig aufgefasst wird. Aus den Erfahrungen der interviewten Jugendlichen lässt sich auf eine mangelnde „Biographiekompetenz“ vieler Institutionen schließen, insbesondere solcher, in denen nicht pädagogisch ausgebildetes Personal Beratungs- und Gatekeeper-Funktion hat.

These 7: Zukunftsperspektiven sind eng an subjektive Gestaltungsspielräume, Deutungsmuster und Erwartungshorizonte der Jugendlichen (und ihrer Eltern) gekoppelt. Dabei werden Vorstellungshorizonte über mögliche Bildungswege innerfamiliär tradiert, aber auch transformiert.

Mit den kulturellen, ökonomischen und sozialen Ressourcen, über die eine Familie verfügt, sind auch Grenzen „denkbarer“ Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsmuster markiert, die innerfamiliär tradiert werden und ihrerseits den *Erwartungshorizont für Bildungswege* der nächsten Generation abstecken. Die Weitergabe von bildungsrelevanten Orientierungen und

Werthaltungen erfolgt dabei nicht linear und bruchlos, sondern die jeweils Nachkommenden sind in neue Möglichkeitskontexte gestellt, die bestimmte (Bildungs-)Optionen eröffnen, unterstützen, erschweren oder verschließen. Die familiär tradierten und im biographischen Verlauf erworbenen Erfahrungen formen die Wahrnehmung der objektiv gegebenen Gestaltungsmöglichkeiten und bilden einen (unterschiedlich „weiten“ oder „engen“) *Möglichkeitsraum*, in dem Jugendliche Zukunftsperspektiven entwickeln können. Die Schule eröffnet daneben prinzipiell einen zweiten Möglichkeitshorizont, der sich von dem „mitgebrachten“ mehr oder weniger stark unterscheiden kann und prinzipiell die Chance zur Erweiterung des Möglichkeitsraums bietet. Unproblematisch scheint es zu sein, wenn sich die Bildungshorizonte weitgehend überlappen („Passung“ des Bildungshabitus), während eine starke Diskrepanz zwischen den kulturellen Erwartungen der Schule und den Vorstellungsrahmen der Jugendlichen ein Problempotenzial darstellt, das professionell bearbeitet werden müsste. (Dafür wäre eine Qualifizierung des Lehrpersonals erforderlich, die Wissen über die Dynamik soziobiographischer Deutungs- und Handlungsmuster bereitstellt und professionelle Strategien zum reflexiven Umgang mit biographischen Zukunftsentwürfen entwickelt.)

These 8: In Biographien, die durch ein „Institutionenregime“ geprägt sind, kann es zu einer De-Autonomisierung kommen, die den Raum für Handlungsentwürfe begrenzt.

Die wiederholte oder sogar kontinuierliche biographische Erfahrung, dass der eigene Lebensverlauf durch äußere Bedingungen und Interventionen bestimmt wird, kann dazu führen, dass bei den Heranwachsenden keine eigenen Handlungsentwürfe entstehen, sondern diese höchstens als unsichere, auf die unmittelbare Zukunft beschränkte Handlungsziele in Abhängigkeit von institutionellen Rahmenbedingungen entwickelt werden. Die Vorstellung und das Zutrauen, das eigene Leben „in die Hand nehmen“ zu können, fehlen in solchen Fällen. So erleben einige Jugendliche ihren biographischen Handlungsspielraum aufgrund ihres jeweiligen Schulabschlussniveaus und/oder der aktuellen Arbeitsmarktsituation von vornherein als stark eingeschränkt. Dies kann so weit gehen, dass sie die Einschränkung bereits im Vorfeld antizipieren und quasi „präventiv“ den Horizont ihrer eigenen Orientierungen enger stecken, sei es, dass sie von ihrem „ursprünglichen“ Berufswunsch oder dem – unsicher in der eigenen Biographie verankerten – Vorhaben zu studieren Abstand nehmen, sei es, dass sie versuchen, sich mit dem aktuell für sie Erreichbaren erst einmal zu „arrangieren“.

4.3 Fazit und Perspektivenwechsel

Die in den Thesen zusammengefassten Befunde können auf einer abstrakteren Ebene integriert werden. Zusammenfassend ist festzustellen, dass die Logik einer Biographie und die in den Bildungsinstitutionen repräsentierten (Verlaufs-)Logiken in einem *strukturellen Spannungsverhältnis* zueinander stehen, das folgende Probleme erzeugen kann:

- Biographien haben ihre eigene „Logik“, das heißt eine Struktur und Dynamik, die sich aus der Verkettung von biographischen Erfahrungen, Deutungen und Erwartungen ergibt. Diese Logik stimmt nicht mit den institutionellen Normalitätserwartungen und Zeitplänen überein. Institutionen sind ihrerseits auf biographische Komplexität und intervenierende Ereignisse strukturell nicht eingestellt und können biographische Krisen oft nicht angemessen verarbeiten. Für die Jugendlichen birgt diese strukturelle „Nicht-Passung“ das

Risiko, aus den vorgegebenen Zeitplänen und Normalitätserwartungen „herauszufallen“, zurückgesetzt zu werden oder sich selbst auszuschließen.

- Institutionelle Optionen sind in ihrer Komplexität, ihrer „Prozesslogik“ und ihren langfristigen Konsequenzen für die Handelnden oft nicht überschaubar. Entscheidungen an Bildungsübergängen, die sich im Nachhinein als biographische „Fehlentscheidungen“ oder schlichte „Versäumnisse“ herausstellen, können oft nur unter hohen sozialen und biographischen Kosten oder auch gar nicht mehr „korrigiert“ werden (Irreversibilität). *Das Bildungssystem ist zwar formal durchlässig, aber individuelle Biographien sind – in ihrer lebenszeitlichen Ökonomie – nicht beliebig „flexibel“, um „verpasste“ Bildungsprozesse nachzuholen.*
- Institutionelle Optionen sind somit häufig nicht biographisch anschlussfähig. Bildungs- und Beschäftigungsangebote sind oft nicht ausreichend an der Lebenssituation und den Erfahrungshintergründen der Subjekte orientiert, sondern stellen institutionell handhabbare „Standardlösungen“ dar. Dies impliziert die *Gefahr, dass die Angebote an der aktuellen Lebenssituation der/des Jugendlichen „vorbeigehen“ und nicht zu einer Stabilisierung führen, sondern ins Leere laufen.*

Aus diesen Überlegungen lassen sich prinzipiell zwei Schlussfolgerungen ziehen: Entweder die Individuen werden „fit“ gemacht, um sich der Logik der Institutionen anzupassen und Übergänge möglichst gut zu bewältigen, oder die Institutionen stimmen ihre Verfahrenslogik auf die biographischen Logiken der Lernenden ab, um möglichst flexibel auf Brüche und Krisen, aber auch auf biographische Potenziale reagieren zu können. Die erste Variante ist aus den beschriebenen Gründen nur *begrenzt möglich*, da die langfristigen Folgen individuellen Handelns aufgrund von Ereignisverkettungen und einer strukturellen Offenheit und Krisenanfälligkeit von Bildungsprozessen nur bedingt in der Verfügung der Individuen stehen. Sie ist außerdem aus der Perspektive einer demokratischen, bildungsgerechten Kultur auch *nicht wünschenswert*. Sie kommt dem Modell eines „survival of the fittest“ nahe und führt zu einer Verschärfung sozialer Ungleichheit, da die Ressourcen für die Bewältigung von Übergängen und Krisensituationen ungleich verteilt sind.

Somit bleibt als Handlungsperspektive die zweite Option, insbesondere wenn es um politische Gestaltungsmöglichkeiten geht: *Es geht darum, aus den individuellen Biographien zu lernen, einen Perspektivwechsel auf der Seite der Institutionen vorzunehmen und zu fragen, wie sie befähigt werden können, die biographische Logik angemessen zu berücksichtigen und individuelle Bildungswege zu unterstützen.*

Diese Perspektive, die unsere Handlungsempfehlungen in Kap. 8 anleiten wird, hat Konsequenzen auf mindestens drei Ebenen:

- Auf der Ebene der Organisation verlangt sie eine *Umstrukturierung institutioneller Abläufe* (z.B. Flexibilisierung von Zeitstrukturen und Zuständigkeitsgrenzen, Schaffung der Möglichkeit von „Nachholen“ und „Ausnahmen“) sowie eine verstärkte *interinstitutionelle Kooperation*, die ihren Fokus in der Begleitung von Biographien und nicht in der Bearbeitung institutioneller Interessen hat.
- Auf der inhaltlichen Ebene muss die professionelle Kompetenz in den Bildungsinstitutionen um eine wissenschaftlich fundierte Qualifizierung für den *reflexiven Umgang mit Biographien* erweitert werden.
- Voraussetzung dafür ist, dass die *Einbeziehung der biographischen Dimension von Bildungsprozessen* als relevante eigenständige *Aufgabe der Bildungsinstitutionen* anerkannt wird und in den Institutionen ein *Reflexionsraum* geschaffen wird, in dem die damit

verbundenen Fragen und Handlungsaufgaben bearbeitet werden können. Dafür sind Ressourcen (Zeit, Wissen usw.) erforderlich.

Ein abschließender Gedanke soll zu den nächsten Teilen der Bildungsanalyse überleiten:

Übergänge zwischen unterschiedlichen institutionell gerahmten Phasen einer Bildungsbiographie existieren nicht per se, sondern sind durch die Abfolge voneinander separierter Bildungsinstitutionen geschaffen. Es ist daher nicht primär als Aufgabe der Individuen zu betrachten, diese Übergänge zu bewältigen. Vielmehr ist es Aufgabe der Institutionen, die Übergänge so zu ermöglichen und zu gestalten, dass die Subjekte im Aufbau einer tragfähigen bildungsbiographischen Perspektive unterstützt werden. Ob dies für die Professionellen in den jeweiligen Institutionen eine Grundlage ihres Handelns darstellt, ist entscheidend dafür, ob von Seiten der Institution Verantwortung für das Gelingen von Übergängen übernommen werden kann.

5 Der Übergang zwischen KiTa und Grundschule: Pädagogische Gestaltung und institutionelle Kooperation

Der Übergang von der Kindertagesstätte (KiTa) zur Grundschule ist – im Hinblick auf die Abfolge des Lebenslaufs – der erste, an dem eine interinstitutionelle Kooperation im Bildungssystem erforderlich wird. Für die Gestaltung dieses Übergangs gibt es verschiedene gesetzlich verankerte Regelungen und Ablaufschemata. Wir haben die Praxis dieser Gestaltung untersucht und dabei die Perspektive der professionellen AkteurInnen ins Zentrum gestellt. Für diesen Bericht haben wir die wichtigsten Ergebnisse zum Aspekt der *Kooperation* ausgewählt, da sie für bildungspolitische Beratung im Vordergrund stehen. Fragen der *pädagogischen Gestaltung* des Übergangs werden ausführlich in der Langfassung der Analyse dargestellt. Darüber hinaus sollen die Ergebnisse in einem gemeinsamen Feedback-Workshop mit den Professionellen aus Kindertagesstätten und Grundschulen reflektiert werden. Dieses Vorgehen entspricht dem partizipativen Forschungsansatz. Es bietet sich besonders am Übergang zwischen KiTa und Grundschule an, da hier nicht nur eine interinstitutionelle, sondern auch eine interprofessionelle Kooperation stattfindet.

5.1 Ausgangssituation und Fokus der Teilstudie

In Flensburg gibt es zum Zeitpunkt der Untersuchung 56 Kindertagesstätten und Horte (darunter 16 dänische), die von vier großen und weiteren kleineren Trägern unterhalten werden. Die Stadt Flensburg ist Träger von zehn Kindertagesstätten. Zehn Grundschulen (vormals acht Grundschulen und drei Grund- und Hauptschulen) in Flensburg sind ebenfalls in städtischer Trägerschaft; dazu kommen vier dänische Grund- und Hauptschulen und die Waldorf- und Ostseeschule in freier Trägerschaft.

Zwischen Kindertagesstätten und Grundschulen bestehen vielfältige Kooperationsbeziehungen, um den Übergang zu regeln und zu gestalten. Seit 2005 sind Kooperationsvereinbarungen zwischen KiTas und Grundschulen mit gemeinsamen Einzugsgebieten auch im Kindertagesstätten- und Schulgesetz des Landes Schleswig-Holstein vorgeschrieben. HauptakteurInnen der Übergangsgestaltung sind die pädagogischen Professionellen in den KiTas und Grundschulen, Eltern und Kinder sowie punktuell weitere Beteiligte wie der Schulärztlicher Dienst. Um mehr über die Herausforderungen und die praktische Gestaltung des Übergangs insgesamt und über die Kooperation der beteiligten Institutionen im Besonderen zu erfahren, führten wir

- drei Gruppendiskussionen und ein Interview mit insgesamt 18 KiTa-LeiterInnen, ErzieherInnen und TrägerreferentInnen sowie
- Interviews mit zwölf von den Grundschulen mit der Kooperation beauftragten LehrerInnen (davon sechs SchulleiterInnen).

Der *Fokus der Auswertung* lag (a) auf der pädagogischen Gestaltung des Übergangs und (b) auf der damit verbundenen institutionellen Kooperationspraxis. In den Gesprächen haben wir

ein hohes Engagement bei den Professionellen wahrgenommen, aber auch einzelne Fälle, in denen die Kooperation institutionell erst ansatzweise verankert zu sein schien.

5.2 Ergebnisse

Ohne an dieser Stelle die konkrete Ausgestaltung und Routinen des Übergangsgeschehens darzustellen, werden im Folgenden auf einer bereits stärker abstrahierten Ebene die Ergebnisse zu Form und Bewertung der Kooperation dargestellt. Kooperation kann als „Zusammenarbeit mehrerer Menschen“ zur „Lösung einer Aufgabe oder der Befriedigung eines sozialen Bedürfnisses“ (Lexikon zur Soziologie 1995, S. 371) definiert werden. Im dem Fall der kooperativen Übergangsgestaltung KiTa – Grundschule liegt die Aufgabe der an der Kooperation beteiligten Institutionen darin, den Übergang von der KiTa zur Grundschule „gut“ zu gestalten. „Gut“ bedeutet hier zunächst einmal, dass der Übergangsprozess für die Kinder gut verläuft. „Gut“ bedeutet aber auch, dass die an der Übergangsgestaltung beteiligten Institutionen ihre Zusammenarbeit so gestalten, dass diese von Seiten der beteiligten Akteure als „gut“ empfunden wird. Auch wenn letzteres nicht das eigentliche Ziel der Kooperation sollte, so kann es als eine Voraussetzung für eine „gelungene“ Übergangsgestaltung gelten.

Kooperation zwischen KiTa und Grundschule

Ein wesentlicher Teil der institutionellen Übergangsgestaltung findet in Kooperation zwischen KiTa und Grundschule statt. Von der Qualität dieser Kooperation hängt für die pädagogischen Professionellen viel ab, deshalb war sie ein zentrales Thema in den für die Bildungsanalyse geführten Interviews und Gesprächen.

Nicht erst seit der gesetzlichen Verankerung der Kooperation bestehen vielfältige Kooperationsbeziehungen, die sich in der *Intensität und Form der Zusammenarbeit* unterscheiden. Das Spektrum reicht dabei von eher punktuellen und stark von je aktuellen Zeit- und Personalressourcen abhängigen Kontakten bis hin zu kontinuierlichem und intensivem Austausch zwischen den Institutionen. Ein weiterer Unterschied betrifft die *Zuständigkeiten für die Kooperation*. Von einer nur auf der Leitungsebene angesiedelten Kooperation über das Modell von PatenlehrerInnen als AnsprechpartnerInnen für die Kindertagestätten bis hin zu eigenen Arbeitsgruppen für die Übergangsgestaltung sind hier verschiedenste Arrangements zu finden.

Als Formen der Kooperation konnten im Wesentlichen drei Modelle rekonstruiert werden, die in der Praxis durchaus in Mischformen vorkommen:

- *Arbeitsteilung mit abgegrenzten Zuständigkeiten*: Hier steht ein diagnostischer Blick auf das Kind im Vordergrund, auf dessen Grundlage Aufträge an ExpertInnen zum gezielten Ausgleich von Defiziten formuliert werden. Entscheidend für das Funktionieren dieses Modells ist die Rückkopplung zwischen allen Beteiligten. Im positiven Fall gehen Aktivitäten von KiTa und Schule Hand in Hand, im negativen bricht eine in der KiTa begonnene individuelle Förderung in der Grundschule ab.
- *Gemeinsame Praxis der Gestaltung und Reflexion*: Alle Beteiligten stehen in einem kontinuierlichen Austausch über gemeinsame Aktivitäten der Übergangsgestaltung und über die gezielte Förderung einzelner Kinder. Der Rahmen der Kooperation bleibt stabil und

erlaubt damit eine situationsflexible Zusammenarbeit: Inhalte werden jeweils auf aktuelle Anforderungen abgestimmt.

- *Übergangsgestaltung unter Einbezug der Eltern:* In die Beobachtung und Förderung der Kinder sind hier nicht nur die Professionellen, sondern auch die Eltern systematisch einbezogen. Der intensive Austausch aller drei Seiten findet bislang nur in Fällen statt, wo Schulschwierigkeiten prognostiziert werden. Hier könnten jedoch auch Ansatzpunkte für eine grundsätzliche Einbeziehung der Eltern gesehen werden.

Bewertungen der Kooperation

Erfolgreich sind Kooperationsbeziehungen vor allem dann, wenn es gelungen ist, in einem gemeinsamen Prozess eine *geteilte Praxis der Übergangsgestaltung* („Community of Practice“) zu entwickeln, in der sich auch eine Routine der gemeinsamen Reflexion etablieren kann. Dies zeigt sich z.B. daran, dass Probleme als gemeinsame Herausforderungen begriffen werden und gemeinsam an Lösungen gearbeitet wird. Die Voraussetzungen für eine gemeinsame Praxis sind vielfältig und können hier nicht im Detail vorgestellt werden. Es gibt kein „Schema F“, kein Erfolgsmodell für alle, sondern eher gewachsene Projekte und personale Beziehungen, die jedoch institutionell abgesichert werden müssen, wenn sich eine gemeinsame Praxis kontinuierlich etablieren soll.

Ein allgegenwärtiges Problem in den Kooperationen ist die *Knappheit von Ressourcen* in Form von Zeit oder Personal. Die Form und Intensität, in der die Kooperation stattfinden kann, hängt davon ab, wieviel Zeit dafür angesichts anderer drängender Aufgaben aufgebracht werden kann bzw. welche Priorität die Übergangsgestaltung dabei erhält. Dies betrifft vor allem die *Schulen*, die in Umstrukturierungsprozesse involviert sind und größtenteils mit mehreren KiTas kooperieren. Ressourcen (Zeit, Personal) als Voraussetzung für die Kooperation sind zweifellos knapp, allerdings stellt sich die Frage, inwiefern es im Zuge der zunehmenden Autonomie der Schulen *Handlungsspielräume* gibt, mehr Ressourcen für die Kooperation in der Übergangsgestaltung zur Verfügung zu stellen.

Dennoch sind es nicht die Grundschulen, sondern die KiTas, die einen weitergehenden Handlungs- und Verbesserungsbedarf bei der Ausgestaltung der Kooperation formulieren. Dies hat – so unsere Hypothese – wesentlich mit *Unterschieden im professionellen Bezugsrahmen* zu tun, der bei den ErzieherInnen die individuelle Begleitung des Kindes stärker in den Vordergrund stellt, in den Grundschulen eher die Frage des Austauschs von Informationen über die Kinder und die Anforderung schulischer Organisation wie z.B. die Klassenzusammensetzung.

Generell ist uns in den Interviews und Gesprächsrunden aufgefallen, dass die Kooperation auch von einer Differenz der Professionen (zentral: ErzieherInnen, LehrerInnen, aber auch SonderpädagogInnen oder ÄrztInnen) geprägt ist. Damit sind Chancen eines „*Voneinander-Lernens*“, aber auch diverse *Konfliktpotenziale* verbunden, etwa wenn es um die Deutungsmacht bezüglich der Einschätzung eines Kindes geht. Die Forderung nach einer „*Begegnung auf Augenhöhe*“, die von fast allen von uns interviewten KiTa-Leitungen und ErzieherInnen formuliert wurde, drückt auch die bestehende Hierarchie der jeweiligen Expertenschaft aus. Damit verbunden ist eine „*Anerkennungshierarchie*“: ErzieherInnen sehen sich mit ihrer Arbeit und ihrem Wissen über die von ihnen begleiteten Kinder von Seiten der Grundschule häufig nicht ausreichend anerkannt. Diese Wahrnehmung scheint vor allem dort aufzutauchen, wo keine konkreten wechselseitigen Einblicke in die Praxis der jeweils anderen Seite möglich sind.

In der Beschreibung der Übergangsgestaltung im Hinblick auf die Begleitung der Kinder sind ebenfalls die jeweiligen professionellen Sichtweisen, Wissensbestände und Handlungsansätze deutlich geworden. Darüber hinaus existiert das Problem einer stark auf Zuschreibungen basierenden gegenseitigen Wahrnehmung der beiden Professionsgruppen und ihrer Praxis. So war die Differenz von Kindertagesstätte und Grundschule immer wieder Thema in den verschiedenen Interviews und Gesprächsrunden. Dabei wurden binäre *Differenzbeschreibungen* gemacht: klein/familiär vs. groß, Förderung des Einzelnen vs. Leistungsorientierung, Spiel und Spaß vs. Ernst des Lebens, Offene Lernformen vs. Frontalunterricht, die der tatsächlichen Praxis der jeweils anderen Institution keineswegs immer gerecht werden.

Strukturelle Spannungsverhältnisse der Gestaltungsaufgabe

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Aktivitäten zur Gestaltung des Übergangs zwischen KiTa und Grundschule sich grundsätzlich in einem Spannungsfeld zwischen zwei Aufgaben bewegen: einerseits die Aufgabe der individuellen Begleitung und der Unterstützung individueller Bildungsprozesse, andererseits die Bemühungen der Institutionen, die Kinder soweit auf die Schule vorzubereiten, dass diese den dort gestellten Anforderungen gewachsen sind, sowie weiterhin die Schule als Bildungsinstitution funktionsfähig zu erhalten. Diese Aufgaben stehen in der Alltagspraxis häufig in Konkurrenz zueinander. So ist zwar die individuelle Unterstützung und Begleitung von Kindern auf dem Weg von der KiTa zur Grundschule das „Herzstück“ der Übergangsgestaltung. Diese nimmt aber in den tatsächlichen Anstrengungen der beteiligten Institutionen häufig nur einen begrenzten Raum ein. Im Vordergrund stehen Aktivitäten, die den Übergang formal organisieren, wie z.B. Schulanmeldung, Klassenbildung, Absprachen zwischen Schulleitungen und KiTa-Leitungen, Lehrkräften, ErzieherInnen und außerschulischen Institutionen oder das Diagnostizieren und Dokumentieren der Kompetenzen der Kinder und die Weitergabe von Informationen über die Kinder. Diese Aufgaben nehmen viel Zeit in Anspruch und schaffen eine Grundlage, auf der pädagogisches Handeln möglich gemacht wird. Eine pädagogische Gestaltung des Übergangs im eigentlichen Sinne, d.h. *mit* den Kindern, stellen sie jedoch noch nicht dar.

Auch Aktivitäten, die auf ein möglichst reibungsloses Funktionieren der am Übergang beteiligten Institutionen abzielen, stehen in einem Spannungsverhältnis zur geforderten individuellen Begleitung des Kindes. Wenn z.B. sichergestellt werden soll, dass ein Kind den Anforderungen der Grundschule gerecht wird, treten Standards der „Schulfähigkeit“ in den Vordergrund, die das Funktionieren des institutionellen Settings „Schulunterricht“ garantieren sollen. Dies kann in Konkurrenz zu einer an den individuellen Logiken der jeweiligen Bildungsbiographie orientierten Förderung stehen.

Diese Widersprüche sind in den institutionellen Funktionslogiken angelegt und nicht ohne weiteres auflösbar. Um mit ihnen reflexiv umgehen zu können, benötigen die beteiligten Professionellen Möglichkeiten des Austauschs und der gemeinsamen Veränderung von Kooperationsformen und institutionalisierten Verfahren.

5.3 Handlungsempfehlungen

Unter der Voraussetzung einer besseren Ausstattung mit Ressourcen (Zeit, Personal) lassen sich folgende Handlungsempfehlungen entwickeln:

- (1) Angesichts der erkennbaren „Erfolgsfaktoren“ und Problematiken der bestehenden Kooperationsbeziehungen erscheint es an erster Stelle notwendig, die Basis der Zusammenarbeit von KiTas und Grundschulen zu stärken. Dies kann geschehen durch die Ausweitung bestehender und das Schaffen neuer *Räume des Austausches und der gemeinsamen Reflexion* einer professionellen Praxis (nicht nur) der Übergangsgestaltung. Die Beteiligten brauchen Gelegenheiten, um im Austausch miteinander professionelle Selbstverständnisse zu reflektieren und sich gegenseitig zugänglich zu machen, und um ihren jeweiligen pädagogischen Bezugsrahmen weiterzuentwickeln. Dies würde die gegenseitige Wahrnehmung verbessern und könnte die Zusammenarbeit auf eine Basis gegenseitiger professioneller Wertschätzung stellen. Im Vordergrund sollten dabei Möglichkeiten des Voneinander- und Miteinander-Lernens stehen, über die gemeinsames professionelles Wissen über Übergänge und ihre Gestaltung hergestellt werden kann. Dies betrifft auch professionelles Wissen, das im jeweiligen institutionellen Alltag entsteht (z.B. in der Praxis der „Tür-und-Angel-Gespräche“ zwischen Professionellen und Eltern), das es zu „heben“ und zu moderieren gilt.
- (2) Vielversprechend ist aufgrund berichteter positiver Erfahrungen mit einer gemeinsamen Praxis der Übergangsgestaltung eine *stärkere Verzahnung der Zusammenarbeit von KiTas und Grundschulen im institutionellen Alltag*. Dies ist in unterschiedlichen Formen möglich, etwa in gemeinsamen Projekten, durch gegenseitige Hospitationen oder über die kooperative Gestaltung von Lernumwelten (beginnend bei gemeinsamer Raumnutzung bis hin zu Team Teaching).
- (3) Übergangsgestaltung kann sich weiterhin verbessern, wenn neben den KiTas und Grundschulen *weitere AkteurInnen* expliziter und gezielter einbezogen werden. Dazu gibt es Ideen und Ansätze, die jedoch noch einer breiteren Diskussion mit allen Beteiligten bedürfen. An erster Stelle steht hier die Frage, wie die *Kinder* selbst stärker als AkteurInnen des Übergangs adressiert werden können. Hier ist z.B. das – jedoch nicht unumstrittene - Konzept des Portfolios im Gespräch, mit dem Kinder ihren eigenen Bildungsprozesses selbst dokumentieren und präsentieren. Als Basis einer stärkeren Einbeziehung der *Eltern* wird die Idee einer „*Erziehungspartnerschaft*“ vorgeschlagen, die von Seiten vieler KiTas als Leitvorstellung ihrer Zusammenarbeit mit Eltern formuliert wird und deren Übertragbarkeit auf die Grundschule – auch unter Beteiligung von Eltern – zu prüfen wäre. Die Verbesserung einer Zusammenarbeit mit Eltern, die selbst schlechte Erfahrungen im Bildungssystem gesammelt haben, würde dabei eine Sensibilisierung der Professionellen gegenüber den biographischen Erfahrungen der Eltern voraussetzen.
Beachtenswert sind auch Überlegungen, Kindern, für die der Übergang eine besondere Schwierigkeit darstellt, eigene „*WegbegleiterInnen*“ für ihre Bildungsbiographie an die Seite zu stellen. Damit sind Personen gemeint, die mit dem Kind von der KiTa an über den Wechsel zur Grundschule und zur weiterführenden Schule hinweg in regelmäßigem Kontakt bleiben und als AnsprechpartnerInnen zur Verfügung stehen. Solche Modelle können etwa in Konzeptionen von Familienzentren und Stadtteilarbeit verankert werden.
- (4) Eine wichtige Ressource, um Übergänge gestaltbar zu machen, sind schließlich *Erfahrungen mit Gestaltungsformen und innovativen Projekten*, die sich bereits bewährt haben (z.B. SPRINT-Maßnahmen, PELIKAN-Projekt Fruerlund). Sie gilt es zu stärken und als „*models of good practice*“ zu nutzen, damit Erfahrungen in größerem Maße als

bisher in Gestaltungsaktivitäten an anderen Stellen einfließen können. Auch die Erfahrungen mit Modellen, die in der Entwicklung begriffen sind, sollten gezielt unter diesem Aspekt ausgewertet werden (z.B. Familienzentrum Engelsby, Zusammenlegung von KiTa und Grundschule in Fruerlund). Dazu müssen *Foren für den Austausch* geschaffen werden, die in bereits bestehende Vernetzungsstrukturen integriert werden oder den Ausgangspunkt für neue *Vernetzungsaktivitäten* bilden können. Dabei sollten besonders auf Einrichtungen zugegangen werden, die bislang weniger intensive Kooperationsbeziehungen entwickelt haben bzw. wenig vernetzt sind.

6 Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe: Weichenstellungen von biographischer Reichweite

Der Übergang zur weiterführenden Schule stellt eine entscheidende Weichenstellung in der Bildungsbiographie eines Kindes dar. Durch das (zum Zeitpunkt der Untersuchung noch) dreigliedrige Schulsystem und die (nur) vierjährige Grundschule findet diese zu einem sehr frühen Zeitpunkt statt. Mit der Entscheidung für eine Schulform sind entscheidende Konsequenzen für zukünftige Optionen verbunden, die aus der Perspektive der Beteiligten häufig nicht unbedingt überblickt werden können (vgl. Kapitel 4).

6.1 Ausgangssituation und Fokus der Teilstudie

Das allgemeinbildende Schulsystem in Schleswig-Holstein befindet sich gegenwärtig in einem Reformprozess. Haupt- und Realschulen werden bis 2010/2011 in Regional- und Gemeinschaftsschulen umgewandelt. Damit verbunden ist der Wegfall der Orientierungsstufe in den Gemeinschaftsschulen und die Perspektive auf ein längeres gemeinsames Lernen der SchülerInnen (in der Regionalschule allerdings nur bis Klasse 7). Für den Übergang in die weiterführende Schule hat dies jedoch keine grundlegenden Konsequenzen, denn die Notwendigkeit einer Entscheidung nach der vierten Klasse bleibt bestehen. Neben den neuen Schulformen bleibt auch das Gymnasium – bei Verkürzung der Schulzeit auf acht Jahre – erhalten. Die Dreigliedrigkeit des Schulsystems ist damit auch durch die Reform nicht aufgehoben.

Zum Erhebungszeitpunkt gab es in Flensburg elf Grundschulen (davon drei Grund- und Hauptschulen) und insgesamt zwölf weiterführende Regelschulen in städtischer Trägerschaft sowie eine weiterführende Schule in Trägerschaft des Kreises Schleswig-Flensburg. Der Reformprozess der Schulen war zum Zeitpunkt der Erhebung noch nicht weit fortgeschritten: Eine Realschule hatte den Umwandlungsprozess in eine Gemeinschaftsschule durchlaufen und eine Grund- und Hauptschule war in eine Regionalschule umgewandelt.

Das Übergangsverfahren von der Grundschule in die Sekundarstufe wird formal durch die Orientierungsstufenverordnung geregelt.¹³ Das Verfahren beinhaltet folgende Schritte:

- Information der Eltern über das Verfahren durch die KlassenlehrerInnen der Grundschulen,
- Schriftliche Schulübergangsempfehlung der Grundschulen an die Eltern sowie Einzelberatung der Eltern in Anwesenheit des Kindes,
- Vorstellung der weiterführenden Schulen auf Elternversammlungen,
- Beratung der Eltern bei einer von der Übergangsempfehlung abweichenden Schulformwahl durch eine weiterführende Schule,

¹³ Diese gilt nicht für die Gemeinschafts- und (ehemaligen) Gesamtschulen, in denen die Orientierungsstufe nicht existiert.

- Anmeldung der Kinder bei den weiterführenden Schulen durch die Eltern,
- Unterrichtung der Grundschulen über die erfolgten Anmeldungen und Aufnahmen durch die weiterführenden Schulen.

HauptakteurInnen am Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule sind die LehrerInnen in den abgebenden und den aufnehmenden Schulen, die Eltern und – mit Einschränkung – die Kinder¹⁴. An dem Übergangsverfahren beteiligt sind darüber hinaus Eltern-gremien und der Schulträger.

Fokus der Teilstudie: Um die Ausgestaltung dieser Vorgaben durch die Schulen und die bisherige Zusammenarbeit der beteiligten Akteure näher zu untersuchen, wurden in acht Grundschulen und fünf weiterführenden Schulen Interviews mit den beauftragten LehrerInnen und Lehrern (darunter vier Schulleitungen) geführt.¹⁵ Unter den weiterführenden Schulen waren je eine Gemeinschafts-, Gesamt- und Regionalschule (vorher Realschule) und zwei Gymnasien. Ergänzend wurden drei explorative Interviews mit Eltern/Familien geführt. Auf eine Befragung von Kindern, die sich aktuell an dem Übergang in die Sekundarstufe befinden, wurde an dieser Stelle verzichtet, da ihre Perspektive in den biographisch-narrativen Interviews mit den (heute) Jugendlichen retrospektiv thematisiert wird.

Bei der Auswertung lagen die Schwerpunkte (a) auf der Untersuchung der konkreten Ausgestaltung der Zusammenarbeit zwischen den beteiligten Hauptakteuren (Schulen, Eltern, Kindern) sowie (b) auf der Herausarbeitung der – aus anderen Untersuchungen zum Übergang in die Sekundarstufe bekannten – Gefahr einer Reproduktion sozialer Ungleichheiten.

6.2 Ergebnisse

Die Ergebnisse lassen sich entsprechend dieser Schwerpunktsetzung in zwei große Bereiche unterteilen: Befunde zur Gestaltung des Übergangs, insbesondere unter dem Aspekt der institutionellen Kooperation und Befunde zur Frage der Reproduktion sozialer Ungleichheit beim Übergang in die Sekundarstufe.

(a) Ausgestaltung des Übergangs und Zusammenarbeit der beteiligten Akteure

Unter diesem Fokus lassen sich Kooperationen zwischen den Schulen sowie zwischen Schule und Eltern unterscheiden.

Institutionelle Kooperation und Gestaltung des Übergangs seitens der Schulen

Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe stellt die Kinder vor die Herausforderung, sich in einer neuen Schulumgebung zurechtzufinden und neue soziale Beziehungen zu MitschülerInnen und LehrerInnen einzugehen. Hinzu kommt eine veränderte Unterrichtsorganisation mit längeren Schultagen, neuen Fächern, verschiedenen FachlehrerInnen und neuen Interaktionsformen.

¹⁴ Auf die Rolle der Kinder beim Übergangsgeschehen gehen wir in dem vorliegenden Kurzbericht nicht näher ein.

¹⁵ Mit zwei Grundschulen kam kein Gespräch zustande, da es nach Aussage der Schulen zur Gestaltung des Übergangs in die weiterführenden Schulen nichts zu berichten gebe.

Die Interviews in Flensburger Schulen zeigen, dass Lehrer und Lehrerinnen der befragten abgebenden und aufnehmenden Schulen darum bemüht sind, den Übergang in die weiterführende Schule so zu gestalten, dass die Kinder individuell gefördert und durch oben beschriebenen Herausforderungen nicht beeinträchtigt werden. Anders als beim Übergang in die Grundschule ist die Zusammenarbeit von Grundschulen mit weiterführenden Schulen dabei kaum formalisiert und uneinheitlicher. Übliche Formen der Übergangsgestaltung, die in unterschiedlicher Ausgestaltung und Intensität an den Flensburger Schulen praktiziert werden, sind:

- die Abstimmung von Unterrichtsinhalte und Unterrichtsmethoden zwischen den Schulen, basierend auf wechselseitigen Hospitationen, Arbeitskreisen und informellem Austausch zwischen LehrerInnen, und auf fachspezifischen Fortbildungen in weiterführenden Schulen, die die Möglichkeiten einer an die Grundschule anknüpfenden Vermittlung fachlicher Inhalte zum Gegenstand haben;
- die Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler in den Grundschulen auf die Herausforderungen in der neuen Schule (z.B. durch eine Angleichung von Unterrichtsgestaltung an die weiterführenden Schulen);
- Gelegenheiten zum Kennenlernen der weiterführenden Schulen durch eine Vorstellungsveranstaltung für Kinder und Eltern in der Grundschule (gemäß der Orientierungsstufenverordnung) und „Schnuppertage“ in manchen weiterführenden Schulen.

Die gegenwärtige Situation zeichnet sich einerseits durch ein hohes Engagement seitens der LehrerInnen aus, andererseits wird dies durch *mangelnde zeitliche, personelle und finanzielle Ressourcen* erschwert. Die Arbeit am Übergang wird intensiver wahrgenommen, wenn von der Schulleitung entsprechende Stundenkapazitäten dafür zur Verfügung gestellt werden. In vielen Interviews wurde deutlich, dass die derzeitige Umstrukturierung der Schullandschaft innerhalb der Schulen Ressourcen bindet, was zu Lasten der Übergangsgestaltung geht.

Zusammenarbeit Schule – Eltern

Das Verhältnis zwischen Schule und Elternhaus ist potenziell durch strukturelle Spannungen gekennzeichnet, die mit der Doppelfunktion der Schule als Förder- und Selektionsinstanz zu tun haben. Dies hat in mindestens dreierlei Hinsicht Konsequenzen für das Verhältnis von Eltern und LehrerInnen:

- Die *wechselseitige Wahrnehmung* ist von Ambivalenzen gekennzeichnet. Eltern nehmen LehrerInnen einerseits in ihrer ExpertInnenfunktion wahr, andererseits als Funktionsträger, die das eigene Kind beurteilen und über dessen weiteren Werdegang entscheiden. LehrerInnen nehmen die Elternschaft als tendenziell in zwei Lager geteilt wahr: Auf der einen Seite sehen sie sich Eltern gegenüber, die sich aktiv in der Schule einbringen und Einfluss auf die Bildungsverläufe ihrer Kinder nehmen, z.B. indem sie die u.U. nach „oben“ abweichende Schullaufbahnentscheidungen treffen. Die Sorge um die bestmögliche Förderung und gerechte Bewertung des Kindes wird dabei nach Einschätzung der LehrerInnen auch häufig in Form von Leistungsdruck an die Kinder weitergegeben. Auf der anderen Seite identifizieren LehrerInnen eine Gruppe von Eltern, die eher geringe Erwartungen an den Bildungsweg ihres Kindes haben und aus unterschiedlichen Gründen in der Schule nicht in Erscheinung treten. Ein Teil der LehrerInnen sieht ihren Auftrag darin, Eltern mit wenig Bildungskapital und geringem Vertrauen in ihre Unterstützungs-

möglichkeiten dennoch in die Begleitung der Schullaufbahn des Kindes einzubinden und ggf. von einem höheren Bildungsgang für ihr Kind zu überzeugen.

- Ein weiteres Problem im Verhältnis von Eltern und LehrerInnen sind *unterschiedliche Wahrnehmungen des Kindes und seines Bildungsprozesses*. Einschätzungen und Leistungsbeurteilungen von Schule und Eltern stimmen nicht immer überein. Auch die Vorstellungshorizonte von Eltern und LehrerInnen über die Bildungswege der Kinder können voneinander abweichen. Insbesondere bei Eltern mit geringem Bildungskapital, aber auch bei Eintreten biographischer Krisensituationen und -verläufe, werden Entscheidungen oft nicht im Blick auf eine langfristige bildungsbiographische Planung getroffen (vgl. Kapitel 4).
- Schließlich kann im Verhältnis von LehrerInnen und Eltern eine gegenseitige *Anerkennungsproblematik* wirksam werden. Dies ist zum einen dann der Fall, wenn Eltern sich nicht als vollwertige Partner im Übergangsprozess ernst genommen fühlen. Zum anderen fühlen sich einige LehrerInnen durch Eltern, die sich stark für den Bildungsweg ihrer Kinder einsetzen, in ihrer pädagogischen Kompetenz beschnitten.

(b) Die Anfälligkeit des Übergangs für die Reproduktion sozialer Ungleichheiten

Die Frage, wie und an welchen Stellen im Übergangsgeschehen soziale Ungleichheit wirksam wird, haben wir an drei Punkten festmachen können:

Schulübergangsempfehlung

Angesichts der langfristigen Relevanz der Übergangsentscheidung hat die von den LehrerInnen der Grundschule abzugebende „Übergangsempfehlung“ besonderes Gewicht. Ihre Vorbereitung ist mit kontinuierlicher Beobachtung und Dokumentation der (Lernstands-)Entwicklung der Kinder verbunden, die in einigen Schulen schon im ersten Schuljahr beginnt. Mit der Übergangsempfehlung geht zwar nicht zwangsläufig die Schulentscheidung einher, jedoch ist ihre Bedeutung gerade bei entscheidungsunsicheren Eltern nicht zu unterschätzen.

Die LehrerInnen vergeben die Übergangsempfehlungen i.d.R. keineswegs leichtfertig, jedoch empfehlen sie „im Zweifelsfall“ (z.B. bei einem nicht unterstützenden Elternhaus) eher „nach unten“. Die Einbeziehung von leistungsunabhängigen Faktoren (z.B. des familiären Hintergrundes oder bestimmter Verhaltensweisen oder „Eigenschaften“ der SchülerInnen) als Prognosekriterien kann dabei – auch gegen die Intention der LehrerInnen – sozial selektive Effekte haben.

An der Übergangsempfehlung wird im Übrigen eine Strukturproblematik erkennbar: Die institutionelle Notwendigkeit der Verteilung der Kinder auf verschiedene Schulformen wird durch die Bewertung der Eigenschaften und Leistungen des Kindes so transformiert, dass die Empfehlung als (gerechte) Widerspiegelung einer individuellen Eignung erscheint. Der Prognosewert von Übergangsempfehlungen ist dabei keineswegs unumstritten (vgl. Koch 2004, S. 549).

Zwischen der Sozialstruktur der Stadtteile und der Verteilung der Übergangsempfehlungen auf die verschiedenen Schulformen lassen sich für Flensburg insgesamt keine eindeutigen Zusammenhänge ablesen, lediglich bei den Stadtteilen Neustadt/Nordstadt auf der ei-

nen Seite und dem Stadtteil Tarup lässt sich eine deutliche Korrespondenz der beiden Variablen feststellen.¹⁶

Schulwahl

Bei den Eltern besteht eine Tendenz, Bildungsoptionen „nach oben“ so lange wie möglich offen zu halten. Dies geht – unabhängig von der Art der Schullempfehlung – mit einer Bevorzugung von integrierten Schulformen (Gesamt- und Gemeinschaftsschule) einher. Dies gilt zum Teil auch für gymnasialempfohlene Kinder. Wenn die Aufnahmekapazitäten der von Eltern und Kindern gewünschten weiterführenden Schulen jedoch nicht ausreichen, sind die Schulen gezwungen, Auswahlkriterien zu entwickeln. Dadurch entsteht die Gefahr, dass nicht in jedem Fall die passende Schule für das Kind, sondern das passende Kind für die jeweilige Schule gesucht wird.

Bei der Entscheidung für eine konkrete Schule, so geht aus den Angaben der LehrerInnen und auch aus den biographischen Interviews hervor, stellt in der Regel die Wohnortnähe das entscheidende Kriterium dar. Abweichungen von dieser Logik finden sich lediglich bei der Wahl der Integrierten Gesamtschule (jetzt: Fritjof-Nansen-Schule), die wohnortunabhängig attraktiv ist, sowie bei der Gymnasialwahl von SchülerInnen der Grundschule Ramsharde, die trotz der größeren geographischen Nähe zum Alten Gymnasium mehrheitlich zur Auguste-Viktoria-Schule wechseln.¹⁷

Klassenzusammensetzung

Bei der Klassenzusammensetzung spielen zum einen soziale Erwägungen (Erhalt bestehender sozialer Bezüge und Freundschaften) und zum anderen das Ziel einer gleichmäßigen Verteilung der in vieler Hinsicht heterogenen Schülerschaft auf die Klassen eine entscheidende Rolle. Berücksichtigt werden hier neben der Schulübergangsempfehlung Faktoren wie Geschlecht, Migrationshintergrund, besondere Lernvoraussetzungen wie z.B. Legasthenie. Die angestrebte Heterogenität der Klassen und die Verteilung von Kindern mit besonderen Schwierigkeiten kann ein Vorteil für Kinder und Lehrkräfte sein. Es besteht jedoch auch die Gefahr einer Typisierung von Kindern nach „sozialer Lage“ oder „Störpotenzial“, die sich für die Interaktion und die Bildungsbiographie von vornherein als problematisch eingestuften Kindern nachteilig auswirken kann.

6.3 Handlungsempfehlungen

Die im Folgenden genannten Ansatzpunkte für bildungspolitisches Handeln überschreiten teilweise die unmittelbaren Kompetenzspielräume der Stadt, dennoch erscheint es sinnvoll,

¹⁶ Die Anzahl der Empfehlungen für die Schulart Hauptschule liegt an drei Schulen (Grund- und Hauptschule Fruerlund, Waldschule und Grundschule Ramsharde) deutlich *über* dem Flensburger Durchschnitt. Deutlich *unter* dem Durchschnitt liegt in denselben Schulen sowie in der Schule auf der Rude dagegen die Anzahl der Empfehlungen für die Schulart Gymnasium. Im Gegensatz dazu liegt die Anzahl der Hauptschulempfehlungen an drei anderen Grundschulen (Adelby, Friedheim und in zwei Jahrgängen der Falkenbergsschule) deutlich *unter* dem Flensburger Durchschnitt, während Gymnasialempfehlungen in diesen Schulen überdurchschnittlich häufig gegeben wurden (vgl. Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein 2008 sowie Anhang A.3).

¹⁷ Im ExpertInneninterview wird dies damit erklärt, dass das Alte Gymnasium allein für Eltern mit hohem Bildungskapital in Frage komme.

angesichts der aktuell laufenden Schulreform, auch Argumente für ein Engagement der Flensburger Bildungsbehörde auf landespolitischer Ebene zu liefern.

(a) Unterstützung der Kinder und Eltern

Welche Weichen beim Übergang zwischen den Schulformen gestellt werden, darf nicht vom Vorhandensein ausreichender positiver Orientierung und Unterstützung seitens der Herkunftsfamilien abhängen. Förderung durch die Eltern darf weder als selbstverständlich angenommen, noch darf sie zur „Bedingung“ für die Prognose eines erfolgreichen Bildungsvorgangs gemacht werden.

- Vielmehr sind alle Bemühungen zu unterstützen, die eine Partizipation solcher Eltern an den Bildungswegen der Kinder ermöglichen und fördern, die sich (z.B. aufgrund negativer eigener Schulerfahrungen, Ängste oder aufgrund mangelnder zeitlicher Ressourcen) nur wenig für die Bildung ihrer Kinder einsetzen.
- Darüber hinaus muss auf Seiten der weiterführenden Schulen (besonders der Gymnasien) überlegt werden, wie eine elternunabhängige Unterstützung für Kinder aufgebaut werden kann. Mit der Zusicherung von Unterstützung für alle Kinder, unabhängig von ihrem familiären Hintergrund, könnte bei der Übergangsempfehlung eine Beratung nach „unten“ als Konsequenz aus den (vermeintlich) mangelnden Unterstützungsmöglichkeiten durch die Eltern vermieden werden.

(b) Unterstützung der Lehrerinnen und Lehrer

LehrerInnen sind sich mehrheitlich ihrer Verantwortung als Gatekeeper und der komplexen Anforderungen bewusst und bringen die Bereitschaft mit, sich reflexiv zu dieser Rolle und der eigenen Praxis zu verhalten. Zudem wird eine ausgeprägte Motivation erkennbar, in der Übergangsgestaltung den Austausch zu suchen, um voneinander zu lernen und verlässliche Kooperationsbeziehungen zu etablieren. An dieser Stelle existieren bereits verschiedene, zum Teil eher informell organisierte Aktivitäten und Kooperationen. Eine Unterstützung der LehrerInnen müsste daher an mehreren Punkten ansetzen:

- (gemeinsame) Fortbildungsmöglichkeiten zu Themen, die aus der Praxis vor Ort entstehen;
- Schaffung von Räumen für die Reflexion zum Umgang mit der eigenen Rolle als „Gatekeeper“ (Fortbildung, kollegiale Supervision, Fachgespräche, Arbeitskreise);
- Förderung einer Schulkultur, die zur Auseinandersetzung mit Fragen sozialer und ethnischer (Un-)Gleichheit und Diskriminierung ermutigt.

(3) Schulpolitische Weichenstellungen

Neben den konkreten Unterstützungsmöglichkeiten auf kommunaler Ebene ist auf die Notwendigkeit struktureller Veränderungen auf schulpolitischer Ebene hinzuweisen. Diese betreffen zunächst die Ausstattung der Schulen mit den für eine professionelle Übergangsgestaltung notwendigen *Ressourcen* – gerade in Zeiten der Umgestaltung der Schullandschaft:

- *zeitlich*: Bereitstellung von zusätzlichen Arbeitsstunden für die „Arbeit am Übergang“;
- *personell*: Bereitstellung von Pädagogen/Pädagoginnen, die eine langfristige Kooperation zur Gestaltung des Übergangs organisieren und absichern.

Zweitens bleibt die Beibehaltung der Differenzierung nach Klasse 4 - auch nach der Schulreform - unter Aspekten der Chancengleichheit problematisch. Um eine herkunftsunabhängige Förderung aller Kinder zu gewährleisten, sind grundsätzlich Schulformen zu favorisieren, die ein *langes gemeinsames Lernen* von Kindern ermöglichen. Wünschenswert erscheint zudem eine Verlängerung der Grundschulzeit auf sechs Jahre, wie sie in einigen Bundesländern bereits eingeführt ist. Die Erfahrungen in diesen Bundesländern stellen ein Potenzial dar, das für Schleswig-Holstein zukunftsweisend sein könnte.

Schließlich ist auch die Form der *Ganztagsschule* grundsätzlich zu befürworten, da sie bessere Unterstützungsmöglichkeiten für Kinder bietet, die mit geringen Ressourcen an kulturellem und sozialem Kapital das Wagnis eines Bildungsaufstiegs unternehmen.

7 Der Übergang von der Schule in den Beruf: Ein unübersichtliches Gelände

Der Übergang aus dem allgemeinbildenden Schulsystem in den Beruf kann sehr Unterschiedliches bedeuten: den Übergang in ein Studium an einer Hochschule, eine berufliche Ausbildung im dualen oder vollzeitschulischen System oder in eine ausbildungsvorbereitende Maßnahme oder eine Beschäftigungsmaßnahme. Schon dieser kurze Hinweis zeigt: Dieser Übergang ist weitaus differenzierter als die beiden anderen hier untersuchten Übergänge. Zudem handelt es sich um eine institutionell weniger klar geregelte und zeitlich sehr ausgedehnte *Phase* des Übergangs, genauer: um eine *biographische Statuspassage*, die in der Regel mehrere Jahre umfasst, und u.U. bis ins vierte Lebensjahrzehnt hineinreichen kann. Hier werden soziologische Diagnosen einer Entstandardisierung der Lebensläufe und einer Auflösung des „klassischen“ dreigeteilten Lebenslaufs (Kohli 1985) oder Modelle des „lebenslangen Lernens“ (Hof 2009) wohl am deutlichsten. Verlaufsdaten, die es erlauben würden „Bewegungsmuster“ auf der Individualebene in diesem komplexen Übergang zu rekonstruieren, gibt es nicht. Insofern hat die qualitativ-biographische Teilstudie (s. Kap. 4) einen explorativen Charakter auch für mögliche quantitative Forschungsdesigns.

7.1 Ausgangssituation und Fokus der Teilstudie

Aufgrund seiner Komplexität und der Unterschiedlichkeit möglicher Verläufe an diesem Übergang konnte dieser im Rahmen einer einzelnen Analyse nur sehr ausschnitthaft untersucht werden. Die vorliegende Studie setzt daher eindeutige Schwerpunkte: Sie betrachtet den *Übergang vom allgemeinbildenden Schulsystem in das berufsbildende System*, und fokussiert hier die Bildungswege im sog. *Übergangssystem*.

In Flensburg gibt es eine große Vielfalt an möglichen Ausbildungswegen und Übergängen, an denen viele Institutionen und AkteurInnen beteiligt sind. Neben den (öffentlichen und privaten) schulischen Ausbildungswegen, dem Übergang in ein Hochschulstudium und den Angeboten des dualen Systems hat sich auch in Flensburg ein mittlerweile kaum noch überschaubares „Übergangssystem“ etabliert, das Jugendlichen und jungen Erwachsenen berufsorientierende und berufs-/ausbildungsvorbereitende Maßnahmen anbietet. Die Stadt Flensburg ist maßgeblich an Trägern im Übergangssystem beteiligt (Bequa, JAW) und hat über die Beteiligung an der ARGE auch Einflussmöglichkeiten im Bereich von Maßnahmen, die von der Agentur für Arbeit angeboten werden.

Für die Teilstudie wurden Interviews mit elf Lehrerinnen und Lehrern aus sieben Allgemeinbildenden Schulen (darunter vier Schulleitungen) sowie mit einer Sozialpädagogin geführt. Unter den befragten Allgemeinbildenden Schulen waren zwei Förderzentren, eine Hauptschule, ein öffentliches Gymnasium, ein privates Gymnasium, eine Gesamtschule und eine Gemeinschaftsschule. Außerdem konnten wir vier Interviews mit LehrerInnen an Gym-

nasien zum Thema Berufsorientierung einbeziehen, die im Rahmen einer Diplomarbeit entstanden sind (Jochens 2009).

Für den außerschulischen Bereich wurden Interviews mit MitarbeiterInnen und Führungskräften bei Anbietern von Maßnahmen im Übergangssystem und Anbietern von Ausbildungen geführt. Dabei wurden folgende Institutionen bzw. Organisationen einbezogen: zwei Kammern, eine Beschäftigungsgesellschaft, ein Bildungszentrum, eine Werkstatt für Menschen mit Behinderung, ein Anbieter von Maßnahmen im SGB II Bereich, zwei große Ausbildungsbetriebe.

7.2 Ergebnisse

Die Ergebnisse unsere Recherchen machen deutlich, dass Aussagen zum Übergang zwischen Schule und Beruf noch mehr als an den beiden anderen Übergängen an unterschiedliche Perspektiven und Interessenlagen gebunden sind. Es gibt vielfältige individuelle und kollektive Akteure, die öffentliche und private, administrative und wirtschaftliche (Partial-)Interessen verfolgen. Dieses „Gewebe“ konnte im Rahmen der Analyse identifiziert, aber nicht systematisch untersucht werden. Im Folgenden werden – dem Konzept der Studie entsprechend – zwei Perspektiven in den Mittelpunkt gestellt: die *Situation der Jugendlichen* am Übergang aus dem allgemeinbildenden Schulsystem in eine berufliche Zukunft und die Frage der institutionellen *Begleitung dieses Übergangs*. Hierzu werden wichtige Ergebnisse festgehalten:

Situation der Jugendlichen im Übergang

Das Ende der Schulzeit ist die *erste biographische Situation*, in der es den Jugendlichen zugestanden und zugleich abverlangt wird, ihren weiteren Bildungs- und Berufsweg „*selbst in die Hand zu nehmen*“ und einen Beruf oder mindestens einen Platz im Erwerbssystem anzustreben. Die Anforderungen, vor denen die Jugendlichen gegen Ende ihrer Schulzeit stehen, sind äußerst komplex, denn auch auf anderen Ebenen finden zeitgleich wichtige biographische Veränderungen statt (Auszug aus dem Elternhaus, Partnerschaften usw.), die ebenfalls bewältigt werden müssen.

In diesem Lebensabschnitt besteht daher ein erhöhter *Orientierungs- und Beratungsbedarf*, insbesondere für Jugendliche, die mit ihren Bildungsfragen „alleine“ stehen, weil sie keine Unterstützung durch Eltern oder andere Erwachsene haben, oder sich in Krisen befinden (vgl. Kap. 4). Typische Beratungsanlässe im Zusammenhang mit dem Übergang sind:

- die Suche nach beruflicher bzw. bildungsbezogener Orientierung und Beratung;
- die Suche nach Unterstützung in Situationen, in denen sich Jugendliche in bildungsrelevanten Kontexten ungerecht behandelt oder diskriminiert fühlen;
- die Suche nach Unterstützung in Situationen, in denen Jugendliche sich in ihnen zugewiesenen „Maßnahmen“ fehlplaziert fühlen.

Im Hinblick auf den zuerst genannten Beratungsbedarf ist festzustellen, dass es *überwiegend Informations-, aber wenig Beratungsangebote im engeren Sinn* gibt. Dies gilt besonders für das Angebot der *Agentur für Arbeit*, an die sich viele Jugendliche wenden (und an die sie auch von LehrerInnen und Eltern verwiesen werden). Es gilt auch für andere wichtige Angebote wie die von der *IHK Flensburg* organisierten „Nordjob“-Messen, an der sich mehr

als 300 regionale Unternehmen, Hochschulen, Berufsfachschulen und andere Träger und Institutionen beteiligen und die nach Auskunft der IHK sehr gut von SchülerInnen angenommen wird. Auch das Programm „Partnerschaft Schule-Wirtschaft“ hat vor allem eine Informationsfunktion. Dies gilt auch für die Berufsorientierung an den Schulen, die jedoch auch einen weitergehenden pädagogischen Auftrag haben und Beratungsbedarf prinzipiell aufgreifen können (hier mangelt es jedoch häufig an Ressourcen). Ein offenes Beratungsangebot im Sinn einer auf den Einzelfall abgestimmten biographisch orientierten Beratung macht die „Kompetenzagentur“ (*bequa*), die sich vorrangig an arbeitslose Jugendliche wendet, aber mit ihrer Beratungskompetenz auch eine Lotsenfunktion für das Übergangssystem in Flensburg übernimmt.

Die *Zukunftsperspektiven*, die Flensburger SchülerInnen kurz vor Abschluss oder Verlassen der Schule entwickeln (können), sind *ungleich verteilt und für einige Gruppen deutlich eingeschränkt*. Während SchülerInnen mit Abitur viele Bildungswege (auch außerhalb Flensburgs) offen stehen, sind AbsolventInnen von Haupt- und Förderschulen in ihren Wahlmöglichkeiten stark eingeschränkt und, aus Gründen des sozialen und ökonomischen Kapitals, zumeist auch auf die Region begrenzt. Zudem sind sie zu einem deutlich früheren Zeitpunkt gezwungen, sich den Anforderungen der Arbeitswelt zu stellen. Ein daran anschließender, in der biographischen Teilstudie ermittelter Befund ist, dass Jugendliche mit Haupt- und Realschulabschluss das System der beruflichen Bildung durchaus auch strategisch nutzen, um Schulabschlüsse „nachzuholen“ und sich dadurch auch ein längeres *Bildungsmoratorium* zu verschaffen.

Ausgehend von den Ergebnissen der bildungsbiographischen Studie haben wir insbesondere die Frage verfolgt, welche Möglichkeiten *Jugendliche mit schlechten Startchancen im Bildungssystem* haben, in Flensburg in eine berufliche Ausbildung einzumünden. In den Jahren 2005/2006 und 2006/2007 haben jeweils ca. 150 Jugendliche in Flensburg das Allgemeinbildende Schulsystem ohne Hauptschulabschluss oder mit einem Förderschulabschluss verlassen. Dazu kommen noch einmal ca. 400 Jugendliche mit Hauptschulabschluss (vgl. Anhang A.3). Jugendliche, die über einen *Hauptschulabschluss* verfügen, haben deutlich begrenzte Möglichkeiten. Sie machen bei ihren Bewerbungen um einen Ausbildungsplatz die Erfahrung, dass sie kaum Chancen auf einen Ausbildungsplatz haben – abgesehen davon, dass ihnen bestimmte Ausbildungsgänge formal gar nicht erst zugänglich sind. Die Wahrnehmung dieser *Stigmatisierung* ist vor allem bei den mehr bildungsorientierten InterviewpartnerInnen sehr ausgeprägt. Die subjektive Erfahrung der gesellschaftlichen Stigmatisierung der Hauptschule und damit auch der HauptschulabgängerInnen ist für die Jugendlichen ein stark *demotivierender und demoralisierender Faktor*, der ihren Eintritt in den Arbeitsmarkt belastet.

Für *FörderschülerInnen* besteht zudem das Problem einer weitgehenden Alternativlosigkeit und eingeschränkter Möglichkeiten individueller Lebensgestaltung: Nahezu 100% der Schulentlassenen des Förderzentrums mit Schwerpunkt Geistige Entwicklung besuchen eine der beiden Flensburger Werkstätten für Menschen mit Behinderung. – Im Folgenden werden einige wichtige Befunde zu den Strukturen der Begleitung - insbesondere der soeben genannten benachteiligten Gruppen von Jugendlichen - schlaglichtartig festgehalten:

Strukturen der Begleitung: Hilfen oder Barrieren?

Flensburg verfügt insgesamt über eine Vielzahl von Angeboten und Projekten, um den Übergang in den Beruf zu gestalten. Unabhängig von einer Bewertung einzelner Maßnahmen und

Angebote, die hier nicht geleistet werden kann, wird jedoch sehr deutlich, dass die optimale Nutzung der Angebotsstruktur durch vielfältige Bedingungen eingeschränkt wird.

- *Mangelnde Transparenz der Angebote*

Ein erstes Ergebnis bezieht sich auf das Problem der Transparenz beruflicher Bildungsmöglichkeiten, insbesondere im Übergangssystem: Flensburg verfügt über ein ausgesprochen breites, aber wenig transparentes Angebot von beruflichen Übergangsmaßnahmen für Jugendliche, die nicht in das duale System, das schulische Ausbildungssystem oder die Hochschule einmünden. Das berufliche Übergangssystem mit seinen „Einbahnstraßen“, „Sackgassen“ und Fördermöglichkeiten ist für die Jugendlichen selbst kaum durchschaubar und stellt sich selbst für ExpertInnen als unübersichtliches Feld dar.

- *Berufsorientierung an Schulen*

Die Vorbereitung auf die Berufswelt ist eine für alle Schulen der Sekundarstufe verbindlich vorgeschriebene Aufgabe. Die Ausgestaltung der Vorgaben ist jedoch in hohem Maße schulformabhängig. Insbesondere in den Gymnasien steht die Aufgabe der Berufsorientierung potenziell in einem Spannungsverhältnis zum traditionellen Selbstverständnis als Schulform, die Allgemeinbildung ermöglichen und die SchülerInnen auf ein Studium vorbereiten soll. Die institutionelle Wertschätzung und Unterstützung der Lehrkräfte, z.B. durch schulübergreifende Fortbildungen zu diesem Thema, ist daher nicht immer gegeben. Schulformübergreifend sind die Bemühungen um die Entwicklung und Verankerung berufsorientierender Angebote in den Schulen nach Aussagen der LehrerInnen in hohem Maße vom besonderen persönlichen Engagement einzelner Lehrkräfte getragen. Die zur Verfügung stehenden zeitlichen Ressourcen reichen dabei oft nicht aus.

Ein Versuch, die Berufsorientierung an Schulen mit konkreten regionalen Berufsmöglichkeiten zu verbinden, ist das Kooperationsprogramm „Schule – Wirtschaft“. Hier gibt es unterschiedliche Erfahrungen, hohe Motivation einerseits, Befürchtungen und Unwissen andererseits, die noch stark durch wechselseitige Zuschreibungen und „kulturelle Fremdheit“ gekennzeichnet zu sein scheinen.

- *(Mangelnde) Kontinuität der Begleitung im Übergangssystem*

Ein Problem des Übergangssystems besteht in einer *fehlenden längerfristigen Begleitung* von Jugendlichen, die Unterstützung und Beratung benötigen. Gibt es eine sozialpädagogische Begleitung, so ist diese in der Regel eng an die *Zeitstruktur der jeweiligen „Maßnahme“* oder eines *Projekts* gekoppelt. Nach Ende der Maßnahme verlieren die Jugendlichen daher meist ihre Ansprechpartner/in. In Flensburg existieren derzeit mehrere vielversprechende Projekte, die an diesem Punkt ansetzen und eine *kontinuierliche Bildungsbegleitung* gewährleisten sollen. Zu nennen sind hier die Projekte „Bildungscoach“, „Berufseinstiegsbegleitung“ sowie „Schulsozialarbeit“, die in den Schulen selbst präsent und für die Jugendlichen leicht und frühzeitig zu erreichen sind. Darüber hinaus stellt die „Kompetenzagentur“ als Koordinierungs- und pädagogische Beratungsstelle die Möglichkeit einer längerfristigen Begleitung im Rahmen eines Case-Managements bereit.

- *Fehlende Passung von „Maßnahmen“ und Unterstützungsangeboten*

Es scheint, dass berufsvorbereitende Bildungs- oder Beschäftigungsmaßnahmen oft nicht passgenau auf die Jugendlichen abgestimmt sind, sondern wie eine *Standardlösung* angeboten werden, ungeachtet der biographisch so unterschiedlichen Bildungsverläufe, Problemlagen und Bedürfnisse der jungen Erwachsenen. Gerade bei „komplexen“ biographischen Prozessen (s. Kap. 4) läuft eine standardmäßig eingesetzte Form der Unterstützung jedoch

Gefahr, an die individuellen Lebenslagen der jungen Erwachsenen nicht anschlussfähig zu sein.

Die Vermittlung von Jugendlichen in berufsorientierende oder -vorbereitende Maßnahmen kann auch eine *Verlegenheitslösung* darstellen, wenn diese eher als Überbrückung einer zeitlichen Lücke dienen, die Person zu dem Zeitpunkt aber „eigentlich“ eine inhaltliche Orientierungshilfe gesucht hat. Diese mangelnde Passung kann bei den Teilnehmenden zu der deutlich kontraproduktiven Wahrnehmung von „Zeitverschwendung“ und der eigenen „Fehlplatzierung“ in einer Maßnahme führen.

- *(Starre) Zeitstrukturen und Zuständigkeitsgrenzen als Hindernis*

Die häufig mangelnde Flexibilität der Struktur und der Zeitlogik von Projekten und „Maßnahmen“ ist stark einschränkend und kann zu Verzögerungen oder Abbrüchen solcher Bildungsgänge führen. Wird ein Zeitfenster verpasst, müssen Jugendliche u.U. ein ganzes Jahr warten, ehe sie ihren Bildungsweg fortsetzen können. Die Finanzierung von Maßnahmen ist zudem teilweise an den Kreis oder die Stadt gebunden und kann somit durch einen Umzug der TeilnehmerInnen gefährdet werden. Ein Hauptproblem hierbei scheinen die verschiedenen Zuständigkeiten (Land, Kommune, Arbeitsagentur, ARGE etc.) zu sein, die verhindern, dass eine lückenlose Begleitung einer Person mit für sie passenden Angeboten umgesetzt werden kann. Wenn eine Maßnahme, die in der Stadt Flensburg stattfindet, begonnen wurde, muss gewährleistet werden, dass die Person - auch nach einem Umzug in den Kreis - ihre Maßnahme in der Stadt Flensburg beenden kann.

- *Ausbildungs- und Beschäftigungsangebote für „benachteiligte“ Gruppen*

Ausbildungsmöglichkeiten für SchülerInnen mit Hauptschulabschluss sind wie oben erwähnt erheblich begrenzt. Die Stigmatisierung der Hauptschule trifft auch SchülerInnen mit guten Zeugnissen und hoher Motivation. Hier gibt es erste Ansätze in der regionalen Wirtschaft, speziell für diese Gruppe Ausbildungswege zu eröffnen (Beispiel NOSPA).

Woran es in Flensburg noch zu mangeln scheint, sind qualitativ hochwertige, niederschwellige Beschäftigungsangebote, die auch für Jugendliche mit besonderen Förderbedarfen zugänglich sind, die *nicht* im ALG II-Bezug stehen.

Schließlich scheinen *Ausbildungsmöglichkeiten für alleinerziehende Mütter* zu fehlen, die z.B. als Teilzeitausbildung mit Betreuungsangebot organisiert sind.

- *Situation des Bildungspersonals im Übergangssystem*

Die Beschäftigungsbedingungen des Personals im Übergangssystem sind häufig prekär. Die Einstellung erfolgt oft nur projekt- oder maßnahmebezogen auf wenige Monate begrenzt und häufig zu einem geringen Lohn. Diese Situation trägt nicht zur Qualität solcher Angebote bei und hat Motivationsverluste, krankheitsbedingte Ausfälle und eine hohe Fluktuation der MitarbeiterInnen zur Folge. Zudem kann die Wahrnehmung, dass das Personal des Bildungsträgers sich aufgrund des immer wieder drohenden Arbeitsplatzverlustes in einer durchaus ähnlichen Situation befindet wie die Maßnahmeteilnehmenden selbst, Zweifel am Sinn der Maßnahme hervorrufen oder verstärken.

Umso bemerkenswerter ist, dass trotz der häufig nicht zufriedenstellenden beruflichen Bedingungen und Perspektiven bei vielen pädagogischen MitarbeiterInnen in (sozial-)pädagogischen Einrichtungen und bei Maßnahmeträgern in Flensburg ein *hohes Engagement* und *Interesse an fachlichem Austausch und Kooperation* festzustellen ist, das der Unterstützung und Moderation bedarf.

7.3 Handlungsempfehlungen

Aus der Bestandsausnahme ergibt sich, dass Verbesserungen beim Übergangsprozess von der Schule in den Beruf auf mehreren Ebenen parallel angestrebt werden sollten:

Unterstützung der Jugendlichen

- Sicherstellung einer *kontinuierlichen Bildungsbegleitung*. Bestehende Projekte gilt es auszubauen und zu stärken (s.u.).
- Um die bestehenden Bildungsmöglichkeiten in Flensburg transparenter zu machen, sollte ein *adressatengerechtes Informationssystem* entwickelt werden. Dabei kann z.B. auf die bestehenden Informationen auf der homepage der Stadt Flensburg zurückgegriffen werden, die entsprechend der Bedarfe bestimmter Zielgruppen aufbereitet werden könnten.
- Das Informationsangebot der Arbeitsagentur reicht nicht aus, um den Beratungsbedarfen der Jugendlichen am Ende der Schulzeit zu entsprechen. Angebote einer biographisch ausgerichteten *berufsorientierenden Beratung* in den Schulen sollten an *allen Sekundarschulformen* etabliert und ausgebaut werden. Dabei sind Kooperationen mit regionalen Ausbildungsbetrieben, Schulen und Hochschulen weiterzuentwickeln.
- Es fehlt in Flensburg an einer *niederschweligen Anlaufstelle*, an die sich Jugendliche mit ihren Fragen und Problemen wenden können, ohne sich vorher über institutionelle Zuständigkeiten informieren zu müssen. Eine solche Anlaufstelle sollte eng mit anderen, auf bestimmte Problemlagen spezialisierten Beratungsangeboten (z.B. Drogenberatung, Berufsberatung, Schuldenberatung) vernetzt sein, an die die Jugendlichen verwiesen werden können. Dabei wäre zu überlegen, inwiefern diese Stelle zugleich als *koordinierte Beratungs-/Anlaufstelle* für alle Fragen „unter einem Dach“ konzipiert werden könnte. Das würde die Wege zwischen den zuständigen Personen/Behörden verkürzen und könnte dadurch auch verhindern, dass mehrere BeraterInnen mit denselben Jugendlichen „arbeiten“.
- Das Angebot an *qualitativ hochwertigen Bildungs- und Beschäftigungsangeboten für Jugendliche mit besonderem Unterstützungsbedarf* sollte erweitert werden.
- In der biographischen Teilstudie hat sich gezeigt, dass Jugendliche bei Bildungsentscheidungen allein stehen können, wenn sie sich ungerecht behandelt fühlen oder ihre Interessen nicht zur Geltung bringen können. Für diese Fälle sollte die Funktion einer *Ombudsperson* für Jugendliche geschaffen werden, die als *Anwalt/Anwältin* die Rechte der Jugendlichen prüft und vertritt.

Professionalisierung und Unterstützung der Professionellen

- Das bestehende hohe Interesse auf Seiten der (sozial-)pädagogischen BildungsbegleiterInnen am fachlichen (Erfahrungs-)Austausch im Übergangsbereich sollte kommunal unterstützt werden. Von den Beteiligten gewünscht wäre die Etablierung von *Foren für einen trägerunabhängigen Austausch der BildungsbegleiterInnen*, der am pädagogischen Alltag und der Situation der Jugendlichen orientiert ist und in dem (konkurrierende wirtschaftliche) Interessen der Träger in den Hintergrund treten.
- Es besteht ein Bedarf für die Etablierung biographieorientierter *Fortbildungsangebote* für AkteurInnen, die Jugendliche begleiten und beraten (SozialpädagogInnen, LehrerInnen, Case ManagerInnen).

- Die *Beschäftigungssituation* des sozialpädagogischen Personals im Übergangsbereich ist zu verbessern, wenn die Qualität von Maßnahmen und Projekten abgesichert werden soll.

Bildung – Beschäftigung – Wirtschaft

- Bestehende Kooperationen zwischen den Schulen und der regionalen Wirtschaft sind weiter zu entwickeln. Dabei sind auch Modelle fortzusetzen und auszubauen, die neue Berufsperspektiven für Haupt- und FörderschülerInnen schaffen.
- Es sollte ein koordiniertes Projekt für die ca. 150 Jugendlichen (jährlich) in Flensburg geschaffen werden, die besonders „prekäre“ Bildungsprognosen haben und „durch das Netz des Unterstützungs- und Ausbildungssystems“ zu fallen drohen.

▪

Strukturen des Übergangssystems

- Die aktuelle Ausschreibungspraxis der Arbeitsagentur beinhaltet sehr enge Ausschreibungskriterien und kurze Laufzeiten. Die Qualität der Angebote leidet unter dieser Praxis. Wünschenswert wäre daher die *Ausschreibung längerfristiger Maßnahmen*. Zudem sollte innerhalb der Maßnahmen die *Flexibilität bzgl. der Zeitstrukturen und Zuständigkeitsgrenzen* erweitert werden.
- Modelle einer kontinuierlichen Bildungsbegleitung sind zu stärken und auszubauen. Dabei sollten die reichhaltigen Erfahrungen aus den bestehenden Modellprojekten ausgewertet und einbezogen werden. BildungsbegleiterInnen, die Jugendliche über einen längeren Zeitraum hinweg begleiten und den Lebensverlauf kennen, sollten dabei über ein eigenes Budget verfügen, um die Maßnahmen oder Angebote für die begleitete Person auch realisieren zu können. Eine solche *kontinuierliche Bildungsbegleitung mit entsprechender Budgetverantwortung* sollte idealerweise ab der 8. Klasse beginnen können und bis zum Abschluss der Ausbildung gewährleistet sein.

Weiterer Forschungsbedarf

- Der Übergang in ein Hochschulstudium wurde in unserer Analyse ausgeklammert, auch nicht-akademische Ausbildungswege von AbiturientInnen konnten nicht systematisch untersucht werden. Angesichts der im Vergleich zum Landesdurchschnitt überdurchschnittlich hohen Zahl an AbsolventInnen, die in Flensburg die Fach-/Hochschulreife erlangen (s. Kap. 3), wäre eine *Verbleibsstudie* sinnvoll – nicht zuletzt um die Einschätzung zu prüfen, die uns von LehrerInnen mitgeteilt wurde, ob und mit welchen Gründen AbiturientInnen ein Studium oder eine Berufsausbildung bevorzugt außerhalb von Flensburg wählen.
- Der Übergang ins duale System stellt einen weiteren, in sich komplexen Bereich dar, der im Rahmen der vorliegenden Analyse und begrenzter Ressourcen nicht systematisch berücksichtigt werden konnte. Eine *genauere qualitative Untersuchung* dieses Feldes in Flensburg wäre jedoch äußerst sinnvoll. Die regionale Wirtschaft ist sehr offen und engagiert für Bildungsfragen und stellt für den Aufbau beruflicher Perspektiven in Flensburg eine unverzichtbare Ressource dar. Eine Verzahnung zwischen Bildungssystem und Wirtschaft bzw. regionalem Arbeitsmarkt ist in Ansätzen gegeben („Partnerschaft Schule Wirtschaft“), müsste aber genauer im Hinblick auf Potenziale und Probleme analysiert und weiterentwickelt werden.

8 Gestaltung der Übergänge in der Bildungslandschaft Flensburg: Handlungsperspektiven und Empfehlungen für die Stadt Flensburg

Auf Basis der vorgestellten Ergebnisse lassen sich Empfehlungen für die bildungspolitische Gestaltung von Übergängen formulieren, die auf verschiedenen Ebenen sozialer Praxis angesiedelt sind, verschiedene (institutionelle) AdressatInnen im Blick haben und einen unterschiedlichen Grad der Konkretisierung aufweisen. Die folgenden Empfehlungen richten sich primär an die kommunalpolitisch Verantwortlichen, sind aber in ihrer Ausdifferenzierung und Übersetzung in konkrete Maßnahmen in Kooperation mit weiteren Handlungsträgern zu entwickeln.

Der in dieser Analyse gewählte partizipative Ansatz bezieht sich auch auf die Art der Formulierung und Übergabe von Handlungsempfehlungen: Die im Folgenden formulierten Empfehlungen sind keine „fertigen Rezepte“, sondern zeigen *übergeordnete Gestaltungsideen und Handlungsperspektiven* auf. Für die Flensburger Bildungspolitik könnten sie den Charakter von *Leitlinien* gewinnen, die eine weitere Ausarbeitung durch die relevanten HandlungsträgerInnen und Betroffenen „vor Ort“ erfordern. Für einen solchen bildungspolitischen Entwicklungsprozess bietet es sich an, die Ergebnisse der Analyse sowie unsere Handlungsempfehlungen mit Blick auf die drei untersuchten Übergänge mit den jeweiligen AkteurInnen in Flensburg noch einmal differenzierter und konkreter „rückzukoppeln“. Hierfür sind „runde Tische“ und Feedback-Workshops geplant, wie sie im Konzept der Qualitativen Bildungsanalyse bereits skizziert wurden („Research-Meets-Practice“-Workshops).¹⁸

Leitlinie: Bildung als kommunale Gestaltungsaufgabe und Entwicklungsprozess

Die Anregung eines solchen kommunalen Entwicklungsprozesses ist bereits eine erste, grundsätzliche *Leitlinie*, die wir den folgenden Überlegungen voranstellen. Wenn Flensburg sich als Bildungsstadt weiter profilieren will, wäre dies ein Weg, der nicht nur auf eine angemessene Präsentation der Bildungslandschaft „nach Außen“ gerichtet ist, sondern der eine nachhaltige Wirkung „nach Innen“ erzeugen könnte. Diese Möglichkeit ernsthaft aufzugreifen bedeutet zum einen angemessene Beteiligungsformen für Flensburger Bürgerinnen und Bürger zu entwickeln und zum anderen das ExpertInnenwissen der AkteurInnen innerhalb und außerhalb der Bildungsinstitutionen in Flensburg systematisch einzubeziehen. Dabei käme es besonders darauf an, nicht nur die kommunalpolitisch Verantwortlichen und die RepräsentantInnen von Institutionen und Organisationen einzubeziehen, sondern vor allem die Professionellen, die in den Bildungseinrichtungen und kooperierenden Strukturen in Kommune und regionaler Wirtschaft tätig sind und „in Tuchfühlung“ mit den konkreten Herausforderungen an den Übergängen des Bildungssystems befasst sind. Unser biographischer Zu-

¹⁸ Im Bereich des Übergangs in den Beruf hat ein solcher Prozess bereits begonnen. Ein erster Workshop mit Professionellen, die in Flensburg in unterschiedlichen Modellen als „BildungsbegleiterInnen“ tätig sind, wurde im April 2009 an der Universität Flensburg durchgeführt. Eine Folgeveranstaltung wurde von allen Beteiligten gewünscht.

gang zur Frage der Bildungsübergänge (Kap. 4) hat zudem gezeigt, welche Potenziale in einer Einbeziehung der Subjektperspektive der Jugendlichen und jungen Erwachsenen liegen. Im Anschluss daran könnten ebenfalls konkrete Projekte für eine Partizipation und Einbeziehung der Sichtweisen beispielsweise von Schülerinnen und Schülern oder jungen Menschen im sog. Übergangssystem entwickelt werden, deren Stimme in bildungspolitischen Kontexten häufig nicht gehört wird. Die lokale Vernetzung und „Überschaubarkeit“ der Stadt bieten für derartige Perspektive eine wichtige Ressource.

Subjektorientierte Übergangsgestaltung als Leitlinie für Bildungspolitik und pädagogische Praxis

Eine wesentliche Erkenntnis der subjektorientierten Bildungsforschung ist die Diskrepanz zwischen der institutionellen und der biographischen „Logik“ von Bildungsprozessen. Eine Konsequenz aus dieser Einsicht ist der Perspektivwechsel: weg von der Forderung, dass sich die Individuen den Anforderungen der Institutionen anpassen und die damit implizierten „Sollbruchstellen“ und Übergänge individuell bewältigen, hin zu der Forderung, dass sich die Institutionen an den Erfordernissen bildungsbiographischer Verläufe in der Perspektive des „ganzen Lebens“ (lebenslanges/lebensweites Lernen) orientieren und institutionelle Übergangsstrukturen schaffen bzw. verbessern, damit Bildungsbiographien möglichst gut unterstützt werden können (vgl. Kap. 4). Dieser Gedanke einer biographieorientierten Übergangsgestaltung auf der Ebene von Bildungspolitik und pädagogischer Praxis bildet eine zweite *Leitlinie* für die nachfolgenden Handlungsempfehlungen.

Die folgenden Handlungsempfehlungen sind in vier Bereiche gegliedert. Sie werden als übergeordnete Aufgabe formuliert, zu der jeweils konkretere Ansatzpunkte für kommunales Handeln und – wo es sinnvoll erscheint – Vorschläge für konkrete Projekte und Maßnahmen benannt werden. Die Bereiche betreffen:

- Transparenz und Informationswesen,
- Vernetzung, gemeinsame Praxis, Flexibilisierung im kommunalen Bildungsmanagement
- Professionalisierung und „Biographiekompetenz“ in Institutionen,
- Beratungs- und Begleitungsangebote.

Den Handlungsempfehlungen wird jeweils noch einmal eine komprimiert dargestellte Diagnose der Ausgangslage vorangestellt. Im Übrigen sei auf die Handlungsempfehlungen, die differenzierter auf die einzelnen Übergänge bezogen sind (vgl. jeweils am Ende der Kapitel 5 bis 7), verwiesen.

8.1 Transparenz und Information als Aufgaben kommunalen Bildungsmanagements

Die Analyse hat ergeben, dass die Stadt Flensburg eine *differenzierte Bildungslandschaft* mit einer Vielzahl von etablierten Institutionen sowie Projekten aufweist, die *Übergänge* im Bildungssystem erleichtern und unterstützen sollen. Eine Vielzahl von Maßnahmen richtet sich auf bereits identifizierte Probleme und Brennpunkte und verfolgt das Ziel, Bildungsbenachteiligung frühzeitig zu verhindern, Defizite zu kompensieren und Kindern und Jugendlichen, wo nötig, Chancen zur Nachholung von Bildungsprozessen zu eröffnen. Daraus resultiert eine

komplexe, für die/den Einzelne/n nicht ohne weiteres durchschaubare „Landschaft von Bildungsmöglichkeiten“. Die Komplexität der Übergänge und ihre biographische Reichweite (insbesondere im Übergang zwischen dem allgemeinbildenden Schulsystem und den sich anschließenden Wegen in den Beruf) sind für Jugendliche und ihre Eltern kaum zu erfassen. Dies gilt partiell auch für Professionelle, die angesichts der hohen Anforderungen des beruflichen Alltags und in der „Logik“ der jeweiligen Institution in der Regel nur einen relativ eng umgrenzten „Ausschnitt“ des Bildungsgangs ihrer AdressatInnen im Blick haben.

Transparenz und Zugang zu aktuellen Informationen über Bildungsmöglichkeiten ist ein demokratisches Grundprinzip und Voraussetzung für die Partizipation an Bildung und Gesellschaft. Es sind trägerübergreifende Maßnahmen zu entwickeln, die Transparenz und aktuell gehaltene Information über Bildungswege in Flensburg *für alle* verfügbar machen. Bestehende Informationswege sind qualitativ zu verbessern. Ein aktuelles, gut durchdachtes Informationswesen ist auch die Basis für alle Formen von Bildungsberatung (s. Handlungsempfehlung 4). Daraus lassen sich zwei Handlungsempfehlungen ableiten:

Handlungsempfehlung 1:

Aufbau einer adressatengerechten Information über Bildungsmöglichkeiten in Flensburg

Die reichhaltig vorhandenen Informationen über Bildungswege in Flensburg sind so aufzubereiten, dass sie für unterschiedliche Zielgruppen *zugänglich* werden, insbesondere für folgende Adressatengruppen:

- Kinder/Jugendliche und ihre Eltern sowie Bildungsinteressierte in allen Lebensphasen;
- professionelle Akteure des Bildungssystems (z.B. Lehrerinnen und Lehrer);
- Institutionen (interinstitutioneller, träger- und interessenübergreifender Informationsfluss).

Zugänglichkeit meint dabei mehr als den formalen Zugang (etwa über eine entsprechende Auswahlfunktion auf einer Homepage). Besonders mit Blick auf Kinder und Jugendliche sowie ihre Eltern, hier vor allem diejenigen, die eher als „bildungsfern“ bezeichnet werden, ist die Frage zu bearbeiten, wie Informationen angemessen aufbereitet werden können. So könnten beispielsweise Schüler und Schülerinnen selbst Bildungswege in Flensburg erkunden und ihre Ergebnisse in einer Form präsentieren, die andere Jugendliche „anspricht“. Aus den von uns erhobenen Bildungsbiographien könnten „Portraits“ oder „Geschichten“ entwickelt werden, die komplexe Zusammenhänge am Beispiel „greifbar“ machen; usw.

Eine weitere Herausforderung besteht darin, ein Informationssystem zu entwickeln, das *aktuell gehalten* wird und z.B. die regelmäßigen Änderungen von Projekten und Maßnahmen zeitnah erfasst.

Handlungsempfehlung 2:

Bildungsbericht der Stadt Flensburg

Die Ergebnisse der qualitativen Bildungsanalyse zum Schwerpunkt „Übergänge“ sprechen dafür, eine kontinuierliche Bildungsberichterstattung für Flensburg zu installieren. Viele Aspekte konnten in der vorliegenden Studie noch nicht untersucht werden, z.B. Bildungsverläufe und Übergänge bei Erwachsenen, Bildung im dritten Lebensalter, Bildung und Armut, informelles Lernen und Integration durch Bildung („wider benefits of learning“). Ein Konzept für

eine Bildungsberichterstattung sollte in Kooperation mit der in Flensburg vorhandenen wissenschaftlichen Kompetenz im Anschluss an die vorliegende Analyse erarbeitet werden.

Ein solcher Bildungsbericht sollte einen *strukturellen Datenteil* (Indikatoren sind so zu entwickeln, dass Verläufe und Übergänge erfasst werden) sowie einen *qualitativen Teil* mit *jährlich wechselndem Schwerpunkt* enthalten, in dem Erfahrungen und Verhältnisse „vor Ort“ mit größerer Tiefenschärfe beleuchtet werden. Die Ergebnisse des Bildungsberichts werden öffentlich gemacht und liefern wichtige Grundlageninformationen für das kommunale Bildungsmanagement sowie für Beratungskonzepte und Projekte. Eine mediale Aufbereitung der Informationen zur „Flensburger Bildungslandschaft“ könnte hier angeschlossen werden.

Bei der Durchführung einer solchen Berichterstattung sollte eine Kooperation mit Universität und Fachhochschule Flensburg gedacht werden (durch Einbeziehung studentischer Forschungsarbeiten könnten hier auch Ressourcen genutzt werden).

8.2 Kommunales Bildungsmanagement durch Vernetzung, gemeinsame Praxis und Flexibilisierung institutioneller Strukturen

Die *Institutionen der Flensburger Bildungslandschaft* sind vielfältig miteinander vernetzt, wobei der Grad der Institutionalisierung von Kooperationen und Koordinationsaktivitäten variiert (z.B. Kooperationsverträge zwischen KiTa's und Grundschulen; projektförmige Kooperation zwischen weiterführenden Schulen und der regionalen Wirtschaft, Kooperationen zwischen Einzelpersonen). Auch die Qualität der Kooperationen ist unterschiedlich. Institutionalisierung geht nicht notwendig mit hoher Qualität einher. Die bestehenden Netzwerke sind erst teilweise „mit Leben“ gefüllt, formale Verträge und Konzepte sind noch nicht überall bzw. nicht im wünschenswerten Maß gelebte Praxis. Dies hat unterschiedliche Ursachen (Rahmenbedingungen und Ressourcen für Kooperation, personale Bedingungen, wenig Zeit und Raum für konkrete Kooperationspraxis, Vorurteile, mangelnde Anerkennung, professionelle Abgrenzungen untereinander usw.). „Good practice“-Beispiele finden sich dort, wo zwischen den Akteuren der kooperierenden Institutionen eine *gemeinsame Praxis* stattfindet, wo „communities of practice“ entstanden sind (z.B. gemeinsame Projekte, wechselseitige Hospitationen usw.).

Gelingende Kooperation von Institutionen ist eine wichtige Bedingung für eine am Lebenslauf und an Bildungsbiographien orientierte kommunale Bildungspolitik. Deshalb sind Kooperationen – über die Interessen unterschiedlicher Träger und über professionelle Statusdifferenzen und Hierarchien hinweg – nicht dem Zufall zu überlassen, sondern systematisch zu fördern und auszubauen.

Handlungsempfehlung 3:

Schaffung und Stärkung von Foren für den Austausch von AkteurInnen, Institutionen und Arbeitsfeldern

Ein auf den Lebenslauf der individuellen Lernenden bezogenes Bildungsmanagement erfordert neue Formen der Vernetzung und *Kooperation zwischen den Institutionen*. Die Stadt kann – unter Aufgreifen bereits bestehender Arbeitskreise und Foren – *Orte und Ressourcen* für wechselseitigen Erfahrungsaustausch, für gemeinsame Koordinations-, Fortbildungs- und Planungsprozesse schaffen. Im Anschluss an die Bildungsanalyse können Themen für Fach-

foren entwickelt und multiperspektivisch aufbereitet werden, so dass sie für alle relevant sind, die in derartige Kommunikationsprozesse einbezogen werden. Kleine Projekte „vor Ort“ sind darüber hinaus geeignet, um die *interprofessionelle Kommunikation* zu fördern und wechselseitige Vorurteile und Barrieren, Hierarchien und Anerkennungsprobleme abzuarbeiten. Verschiedene Formate erscheinen sinnvoll:

- *Fachforen* zu aktuellen Themen mit relevanten Akteuren aus unterschiedlichen Institutionen und Arbeitsfeldern in Flensburg (in Kooperation mit Uni und FH),
- *Workshops zum Erfahrungsaustausch* (und zur Generierung von Themen und Projektideen) mit Professionellen und „NutzerInnen“ der Flensburger Bildungsangebote,
- Aufbau eines „*good practice*“-Forums nach dem Motto „voneinander lernen – miteinander lernen“,
- Initiierung und Unterstützung von *Projekten*, die gemeinsam von zwei oder mehr Institutionen durchgeführt werden,
- *übergangsbezogene Netzwerke* stärken und neu aufbauen,
- *deutsch-dänische Kooperation* in Flensburg verstärken und einen Austausch sowie gemeinsame Projekte im Bereich der Übergangsgestaltung aufbauen.

Handlungsempfehlung 4:

Überprüfung und Flexibilisierung institutioneller Strukturen

In der bildungsbiographischen Teilstudie (Kap. 4) wurden bereits erste Hinweise gegeben, welche Anforderungen an die (Bildungs-)Institutionen gestellt werden, wenn sie sich an der Leitlinie einer subjektorientierten Bildungspolitik orientieren wollen. Hier seien noch einmal die wichtigsten Handlungsempfehlungen genannt:

- Überprüfung und *Flexibilisierung institutioneller Zeitschemata* (z.B. Abschaffung starrer Anmeldetermine bei weiterführenden Schulen, Möglichkeiten für Ausnahmen und „nachgeholte“ Anmeldung; zeitliche Koordination zwischen verschiedenen Institutionen);
- Überprüfung der *kommunalen Zuständigkeiten und Zuständigkeitsgrenzen* sowie eine verstärkte *interinstitutionelle Kooperation (auch in der Stadt- und Kreisverwaltung)*, mit dem Ziel, die Organisation von Aufgaben und Leistungen am Fokus der Begleitung von Bildungsbiographien auszurichten und nicht an der Ordnung von Institutionen und Verwaltung.
- Zusammenführung bzw. Flexibilisierung der finanziellen Verantwortungsbereiche in der kommunalen Verwaltung mit dem Ziel, die Finanzierung von Maßnahmen / Leistungen fallbezogen zu organisieren und zu vereinfachen.

8.3 Entwicklung von Biographiekompetenz in den Institutionen und bei den Professionellen

Die vorliegende Bildungsanalyse hat *Sichtweisen und Erfahrungen verschiedener professioneller Akteursgruppen* untersucht. Dabei wurde deutlich, dass Bildungsprozesse und Übergänge unterschiedlich gesehen und bewertet werden. Der Vergleich zwischen den biographischen Interviews mit jungen Erwachsenen und den Experteninterviews mit pädagogi-

schem Personal an den unterschiedlichen Übergängen zeigt, dass die Professionellen den jeweiligen Übergang weitgehend „durch die Brille der eigenen Institution“ sehen. Die biographische Sicht der Jugendlichen (und ihrer Familien) fördert dagegen oft ganz andere Lernerfahrungen und Unterstützungsbedürfnisse zu Tage, die in den professionellen Bildungs- und Beratungssituationen nicht immer angemessen aufgegriffen, nicht selten ignoriert und u.U. sogar behindert werden.

Die Sichtweisen des Bildungspersonals sind durch die jeweilige Position und Qualifikation sowie den beruflichen Alltag geprägt. Abgrenzungen zwischen den Berufsgruppen und Institutionen, die einerseits legitim und angemessen sind, befördern andererseits wechselseitige Vorurteile und Befürchtungen, dass die eigene Arbeit nicht ausreichend gewürdigt wird („Anerkennungsgefälle“). Sie finden sich vor allem dort, wo es kaum geteilte Erfahrungsräume gibt oder wenig Wissen über die Arbeit der jeweils anderen Berufsgruppe/Institution vorhanden ist. Ein Teil des Personals im Bildungssektor (insbesondere im Bereich beruflicher Integration) befindet sich selbst in einer prekären berufsbiographischen Situation.

Schließlich wird deutlich, dass die Professionellen (pädagogische Fachkräfte, Ausbilder, administratives Personal) die Idee lebensbegleitenden Lernens und die Bewältigung von Übergängen im Bildungssystem zwar als wichtig erachten, diese aber eher als abstrakte Anforderung sehen, die sich vorrangig an die Lernenden richtet. Was dies für die eigene professionelle Praxis und für institutionelle Lernsettings konkret bedeutet, ist eine Frage, die bislang vergleichsweise wenig Aufmerksamkeit findet. Es gibt allerdings Konzepte einer biographieorientierten Bildungsbegleitung (z.B. die „Kompetenzagentur“ der *bequa*), die weiterentwickelt und verbreitert werden könnten.

Handlungsempfehlung 5:

Entwicklung von Biographiekompetenz in den Institutionen und Qualifizierung des Personals in Bildungseinrichtungen und Bildungsmanagement für eine biographieorientierte Übergangsgestaltung

Eine kommunale Bildungspolitik, die eine qualitativ hochwertige Begleitung von Bildungsübergängen im Lebenslauf sicherstellen will, steht und fällt mit der Qualifikation und Kompetenz des Personals. Professionelle und Institutionen sind gefordert, „Biographiekompetenz“ zu entwickeln. Notwendig ist die Entwicklung von Maßnahmen zur Reflexion und Implementierung einer Bildungs- und Beratungspraxis, die sensibel ist für Verkettungen, Brüche und die individuelle biographische „Logik“ in Bildungsverläufen. Konkrete Maßnahmen können sein:

- *Fortbildungsangebote für Professionelle für eine biographieorientierte Bildungs- und Beratungsarbeit und ihre Bedeutung für Übergänge im Bildungssystem:* Dabei sind insbesondere träger- und institutionenübergreifende Fortbildungsmöglichkeiten zu schaffen, um Konkurrenzen zwischen den Institutionen und Trägern zu vermeiden. Die Stadt kann hier in weiten Bereichen die Funktion eines „neutralen“ Anbieters übernehmen oder z.B. in Kooperation mit der Universität (bes. im Bereich Allgemeine Pädagogik und Erwachsenenbildung/Weiterbildung) einen solchen „neutralen“ Rahmen etablieren. Besonders zu empfehlen sind *gemeinsame Fortbildungsangebote für kooperierende Institutionen* (z.B. KiTas – Grundschulen) zu Themen der Übergangsgestaltung, die sich aus der gemeinsamen Praxis ergeben bzw. die zu einer gemeinsamen Praxis „vor Ort“ anregen können. Dies ist v.a. in den Einrichtungen sinnvoll, in denen eine solche gemeinsame Praxis noch nicht „funktioniert“. Bei der Professionalisierung für biographieorientierte Beratung ist

nicht nur an das pädagogische Personal zu denken, vielmehr sind auch gezielte Fortbildungsmaßnahmen für andere „Gatekeeper“ (etwa FallmanagerInnen der ARGE oder BeraterInnen der Arbeitsagentur) zu entwickeln.

- *Reflexionsmöglichkeiten der eigenen berufsbiographischen Situation des Bildungspersonals:* Durch die Schaffung von Räumen, Zeiten und Kompetenzen für eine *kollegiale Supervision* kann eine wichtige Unterstützung für das Bildungspersonal geleistet werden. Themen, die im Rahmen einer solchen Reflexion bearbeitet werden könnten, sind (je nach Professionsgruppe):
 - die eigene Rolle als „Gatekeeper“,
 - Mechanismen der „institutionellen Diskriminierung“ an Übergängen,
 - Praxis und Probleme der Schulübergangsempfehlung,
 - Möglichkeiten der Einbeziehung „bildungsferner“ Eltern in die Übergangsgestaltung,
 - Umgang mit Wissen und Nicht-Wissen im Hinblick auf Migration und soziale Herkunft und andere Themen, die aus der Praxis der Professionellen entwickelt werden.
- *Entwicklung von Biographiekompetenz in den Bildungs- und Beratungsinstitutionen:* Diese Empfehlung bezieht sich zunächst darauf, das Thema überhaupt in den Institutionen zu verankern. Dafür könnte die vorliegende Bildungsanalyse ein erster Anlass sein. Im weiteren Verlauf gilt es, in den Institutionen biographieorientierte *Qualitätsmerkmale* besonders bei der Gestaltung von Übergängen und der darauf bezogenen Zusammenarbeit von Institutionen zu entwickeln und in den Alltag zu implementieren. Hier sollte spezifische wissenschaftliche Kompetenz und Beratung durch geeignete Fachleute für die unterschiedlichen Bildungsinstitutionen herangezogen werden.

8.4 Aufbau eines biographieorientierten Beratungs- und Begleitungsangebots in Flensburg

In der vorliegenden Analyse haben vor allem die biographischen Fallstudien gezeigt, dass Jugendliche, wenn sie problematische Bildungsverläufe haben und/oder in der Familie und ihrem sozialen Umfeld wenig Unterstützung bekommen, mit ihren Bildungsentscheidungen häufig zu wenig Unterstützung haben. Besonders betroffen sind Kinder und Jugendliche aus sozio-kulturellen Milieus, die dem (deutschen) Bildungssystem eher fern stehen; aus Familien mit geringem sozialen und ökonomischen Kapital oder auch aus schwierigen innerfamiliären Konstellationen kommen. Fördermaßnahmen können hilfreich sein, u.U. aber auch kontraproduktiv wirken, insbesondere dann, wenn sie nicht auf die individuelle biographische Situation der Jugendlichen abgestimmt sind. Die Fallstudien zeigen umgekehrt, wie wichtig „biographische BegleiterInnen“ für die Stabilisierung von Bildungsverläufen sind, seien dies Eltern und Verwandte, ein Lehrer oder eine Nachbarin. Konzepte professioneller biographischer Begleitung (z.B. „Lernwegebegleitung“) gibt es in Deutschland und auch in Flensburg erst in Ansätzen, sie scheitern jedoch häufig noch an institutionellen Zuständigkeits- und Interessensgrenzen.

Darüber hinaus hat sich gezeigt, dass die Komplexität des Bildungsbereichs auch für Kinder, Jugendliche und Eltern mit mehr Bildungskapital im Hintergrund durchaus einen Beratungsbedarf erzeugt. Dies gilt schließlich auch für die Professionellen, etwa LehrerInnen an Gymnasien, die Berufsorientierung im Unterricht anbieten wollen. Ein Beratungsangebot

könnte u.U. auch für Akteure attraktiv sein, die nicht aus dem Bildungsbereich kommen und, etwa im Rahmen der Kooperation Schule – Wirtschaft, gezielte Fragen haben.

Aus diesen Überlegungen lassen sich folgende Handlungsempfehlungen ableiten:

Handlungsempfehlung 6:

Aufbau einer niederschweligen Bildungsberatung („Flensburger Bildungsladen“)

Die Stadt sollte eine niederschwellige, „neutrale“ Anlaufstelle einrichten für Bürgerinnen und Bürger, die sich über Bildungsmöglichkeiten in Flensburg informieren und/oder eine darüber hinausgehende individuelle Bildungsberatung in Anspruch nehmen wollen. Dafür wäre es sinnvoll, einen „Bildungsladen“ im Stadtzentrum einzurichten, der insbesondere von Jugendlichen und ihren Eltern ohne große kulturelle und soziale Barrieren aufgesucht werden kann („beim Warten an der Bushaltestelle“).

Eine solche Einrichtung könnte Angebote von der einfachen Information bis hin zu gezielter Beratung bzw. Verweisung an andere Beratungsmöglichkeiten übernehmen. Darüber hinaus können hier aufsuchende Beratungskonzepte, die sich an eher „bildungsferne“ Gruppen richten, sowie spezielle Beratungsangebote für Professionelle und relevante Akteure der Flensburger Bildungslandschaft entwickelt werden.

Der „Bildungsladen“ kann darüber hinaus die Funktion einer Informationsdrehscheibe für Bildungsangebote und -projekte in Flensburg bekommen. Er kann ein Ort der Kommunikation zwischen unterschiedlichen Akteuren der Flensburger Bildungslandschaft werden, in dem Raum ist für offene Begegnung, Veranstaltungen, Arbeitskreise oder auch Gruppen von Jugendlichen oder Erwachsenen in ähnlichen Bildungssituationen. In dem Bildungsladen können Veranstaltungen stattfinden, z.B. ein regelmäßiges „Bildungscafé“, das offen oder gezielt zu Diskussion und Erfahrungsaustausch zu aktuellen Themen (z.B. Übergänge Schule/Beruf) der Flensburger Bildungslandschaft einlädt.

Bei diesem Projekt sollen die vorhandenen Ressourcen bestehender Bildungseinrichtungen genutzt werden. Die konzeptionellen und personellen Anforderungen an die Einrichtung eines solchen Bildungsladens sollten in Kooperation mit der Universität Flensburg entwickelt werden, um die Expertise in den Bereichen Schule, lebenslanges Lernen und Bildungsberatung zu nutzen. (Um vorhandene Ressourcen gut zu nutzen, könnten z.B. Studierende des Diplomstudiengangs Erziehungswissenschaft/Studienrichtung Erwachsenenbildung/Weiterbildung einbezogen werden, die unter fachlicher Betreuung der Universität ihr 6-monatiges Praktikum in dem Bildungsladen absolvieren.) Eine Kooperation mit den Schulen, insbesondere den berufsbildenden Schulen und den Trägern im Übergangsbereich, sowie insbesondere das Fach- und Vernetzungswissen der „Bildungsbegleiter“ sollten ebenfalls genutzt werden.

Handlungsempfehlung 7:

Schaffung einer koordinierten Anlauf- und Beratungsstelle für Jugendliche im Übergangsbereich

Ergänzend zu dem Angebot eines „Bildungsladens“ sollte für Jugendliche im Übergangsbereich eine niederschwellige Anlaufstelle geschaffen werden, bei der sie fallbezogene Unterstützung zu allen für sie relevanten Fragen bzgl. Bildung, Beschäftigung, Gesundheit und Soziales bekommen. Eine *koordinierte Beratungs-/Anlaufstelle* für alle Fragen „unter einem Dach“ würde besonders bei Jugendlichen, die sich in „Maßnahmeschleifen“ befinden, die

Wege zwischen den zuständigen Personen/Behörden verkürzen und könnte dadurch auch verhindern, dass mehrere BeraterInnen mit denselben Jugendlichen „arbeiten“. Bei der Platzierung einer solchen Stelle sollte ein Ort gewählt werden, der für viele Jugendlichen dieser Gruppe leicht zugänglich ist, in „alltäglicher Reichweite“ liegt.

Handlungsempfehlung 8:

Stärkung und Ausbau einer (sozial-)pädagogischen Bildungsbegleitung

Bestehende Ansätze der Bildungsbegleitung („Bildungscoach“, Schulsozialarbeit u.a.) sind zu stabilisieren und auszubauen. Die in diesen Konzepten gesammelten Erfahrungen sind systematisch zu nutzen. Für die beteiligten Professionellen sollte ein Forum für fachlichen Austausch und die gemeinsame Reflexion und Weiterentwicklung des Ansatzes der Bildungsbegleitung geschaffen werden.

Handlungsempfehlung 9:

Institutionalisierung eines „Bildungsanwalts“ / einer „Bildungsanwältin“ für Kinder und Jugendliche

Kinder und Jugendliche haben ein *Recht auf Bildung*. Es kann jedoch in bestimmten Situationen dazu kommen, dass dieses stark eingeschränkt wird oder aus verschiedenen Gründen nicht wahrgenommen werden kann. Die Analyse hat gezeigt, dass Kinder und Jugendliche in solchen Situationen nicht selten allein stehen. Hier könnte die Stadt unmittelbar aktiv werden und für Kinder und Jugendliche die Funktion einer *Bildungsanwältin* bzw. eines *Bildungsanwalts* einrichten. Eine solche „Ombudsperson“ muss für alle Kinder und Jugendlichen erreichbar sein, die sich in Situationen des Bildungsübergangs oder der Bildungsentscheidung oder in anderen Stationen ihrer Bildungsbiographie ungerecht behandelt oder diskriminiert fühlen und die in den bestehenden sozialen Netzen (Familie, Schule, Ausbildungsplatz) keine ausreichende Unterstützung zur Wahrung oder Durchsetzung ihrer Rechte finden.

Abschließende Bemerkung

Abschließend bleibt noch einmal festzuhalten, dass die oben genannten Empfehlungen sich primär auf die Gestaltung von Bildungsübergängen in kommunalpolitischer Verantwortung beziehen. Darüber hinaus gibt es, wie in Kap. 7 deutlich geworden, Handlungsbedarf im Bereich der beruflichen Ausbildung, der in Kooperation zwischen Stadt und lokalen Betrieben zu verfolgen ist. Drei Empfehlungen seien hier noch einmal aufgeführt:

- Schaffung von Ausbildungsplätzen und ggf. neuen Ausbildungsprofilen für HauptschülerInnen,
- Schaffung von verlässlichen Ausbildungs- und Beschäftigungsprojekten für „unversorgte“ Jugendliche und junge Erwachsene;
- Schaffung von Ausbildungsmöglichkeiten für alleinerziehende Mütter bzw. Eltern.

Diese Studie wurde finanziert von:

FLENSBURG

 Nordsee
Sparkasse

 FLENSBURG
INNOVATIV!

ANHANG

A.1 Literaturverzeichnis

A.2 Übersicht über geführte Interviews

A.3 Übersicht Schulübergangsempfehlungen Flensburg 2005/6 und 2006/7

A.1. Literaturverzeichnis

- Alheit, Peter; Dausien, Bettina (2009): Bildungsprozesse über die Lebensspanne: Zur Politik und Theorie lebenslangen Lernens. In: Tippelt, Rudolph (Hg.): Handbuch Bildungsforschung. 2. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 713–734.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Bohnsack, Ralf (2003): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 5. Aufl. Opladen: Leske + Budrich.
- Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hg.), Soziale Ungleichheiten. Sonderheft 2 der Zeitschrift Soziale Welt. Göttingen, S. 183-198.
- Büchner, Peter (2003): Stichwort: Bildung und soziale Ungleichheit. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 6, H. 1, S. 5–24.
- Dausien, Bettina (2002): Sozialisation - Geschlecht - Biographie. Theoretische und methodologische Untersuchung eines Zusammenhangs. Habilitationsschrift. Bielefeld. Universität Bielefeld, Fakultät für Pädagogik.
- Dausien, Bettina (2006): Biographieforschung. In: Behnke, Joachim; Gschwend, Thomas; Schindler, Delia; Schnapp, Kai-Uwe (Hg.): Methoden der Politikwissenschaft. Neuere qualitative und quantitative Analyseverfahren. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft, S. 59–68.
- Fuchs-Heinritz, Werner; Lautmann, Rüdiger; Rammstedt, Otthein, et al. (Hg.) (1994): Lexikon zur Soziologie. 3. Aufl. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Gomolla, Mechthild (2006): Institutionelle Diskriminierung im Bildungs- und Erziehungssystem. In: Leiprecht, Rudolf; Kerber, Anne (Hg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 97–109.
- Gomolla, Mechthild; Radtke, Frank-Olaf (2007): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 2., durchges. und erw. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Hauf, Thomas (2007): Innerstädtische Bildungsdisparitäten an der Übergangsschwelle von den Grundschulen zum Sekundarschulsystem. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 53, H. 3, S. 299–313.
- Hof, Christiane (2009): Lebenslanges Lernen. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Jochens, Hanna (2009): Non scholae sed vitae discimus – Berufsorientierung am Gymnasium. Eine empirische Interviewstudie mit Lehrern des Fachbereiches Wirtschaft und Politik. Diplomarbeit. Flensburg. Universität Flensburg, Allgemeine Pädagogik und Erwachsenenbildung.
- Koch, Katja (2004): Von der Grundschule zur Sekundarstufe. In: Helsper, Werner; Böhme, Jeanette (Hg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden, S. 549–565.
- Kohli, Martin (1985): Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 37, 1-29.
- Mecheril, Paul (2003): Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle Mehrfachzugehörigkeit. Münster: Waxmann.

- Mecheril, Paul (2004): Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz.
- Ministerium für Bildung und Frauen (2006): Bildungsbericht für Schleswig- Holstein 2006 (Bildung, Schule).
- Sikorski, Sandra (2007): Differenzierungsprozesse in städtischen Schullandschaften: Das Beispiel der Hauptschulen. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 53, H. 3, S. 284–298.
- Solga, Heike (2009): Biographische Sollbruchstellen. Übergänge im Lebenslauf bergen Chancen und Risiken. In: WZB- Mitteilungen, H. 123, S. 6–7.
- Sozialatlas 2006 der Stadt Flensburg. Hg. vom Fachbereich 2 Jugend, Soziales und Gesundheit der Stadt Flensburg.
- Stauber, Barbara; Pohl, Axel; Walther, Andreas (Hg.) (2007): Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener. Weinheim: Juventa.
- Strauss, Anselm L. (1991): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung: Fink.
- Tietgens, Hans; Weinberg, Johannes (Hg.) (1971): Erwachsene im Feld des Lehrens und Lernens. Braunschweig: Westermann.
- Zeitschrift für Pädagogik (2007): Thementeil "Regionale Schulentwicklung". In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 53, H. 3.
- Zymek, Bernd (2007): Einführung in den Thementeil. Die Aktualität der regionalen Schulentwicklung als Gegenstand der empirischen Bildungsforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 53, H. 3, S. 279–283.

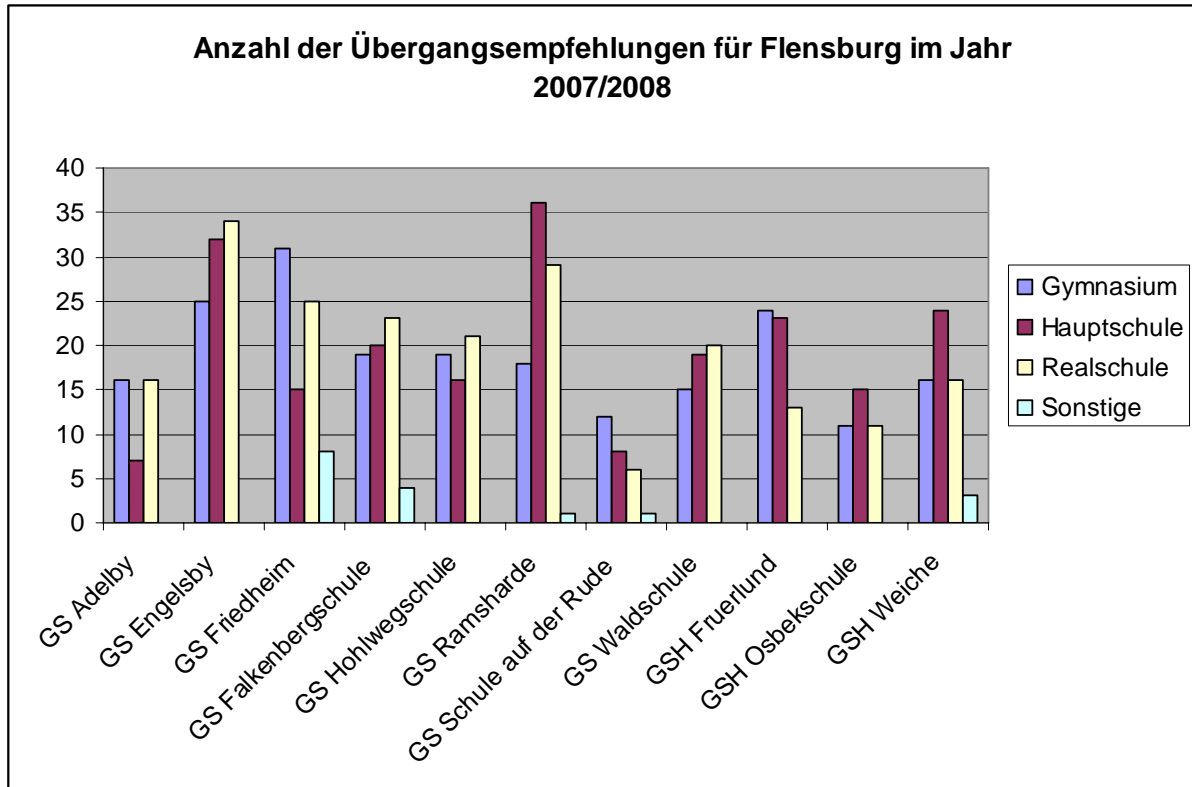
A.2 Übersicht über die erhobenen Interviews und Gruppendiskussionen

Mit wem haben wir gesprochen?

Teilstudie	Institution	Interviews
Übergang KiTa - Grundschule	KiTa	3 Gesprächsrunden (n= 17) , 1 Interview
	Grundschule	12 Interviews
Übergang Grundschule – Sekundarstufe	Grundschule	10 Interviews
	Weiterführende Schule	6 Interviews
	Eltern + Kinder	3 Familieninterviews
Übergang Schule – Be- rufsbildung	Allgemeinbildende Schule	11 Interviews
	Träger, Anbieter von Maßnahmen / Aus- bildung	9 Interviews
Außerdem:		
Bildungsbiographische Studie: 12 Jugendliche und junge Erwachsene (biogra- phische Interviews/Fallstudien)		
2 Workshops: Bildungsübergänge in Flensburg (21 TN)		
div. ExpertInnengespräche, Interviews im Rahmen von Diplomarbeiten		

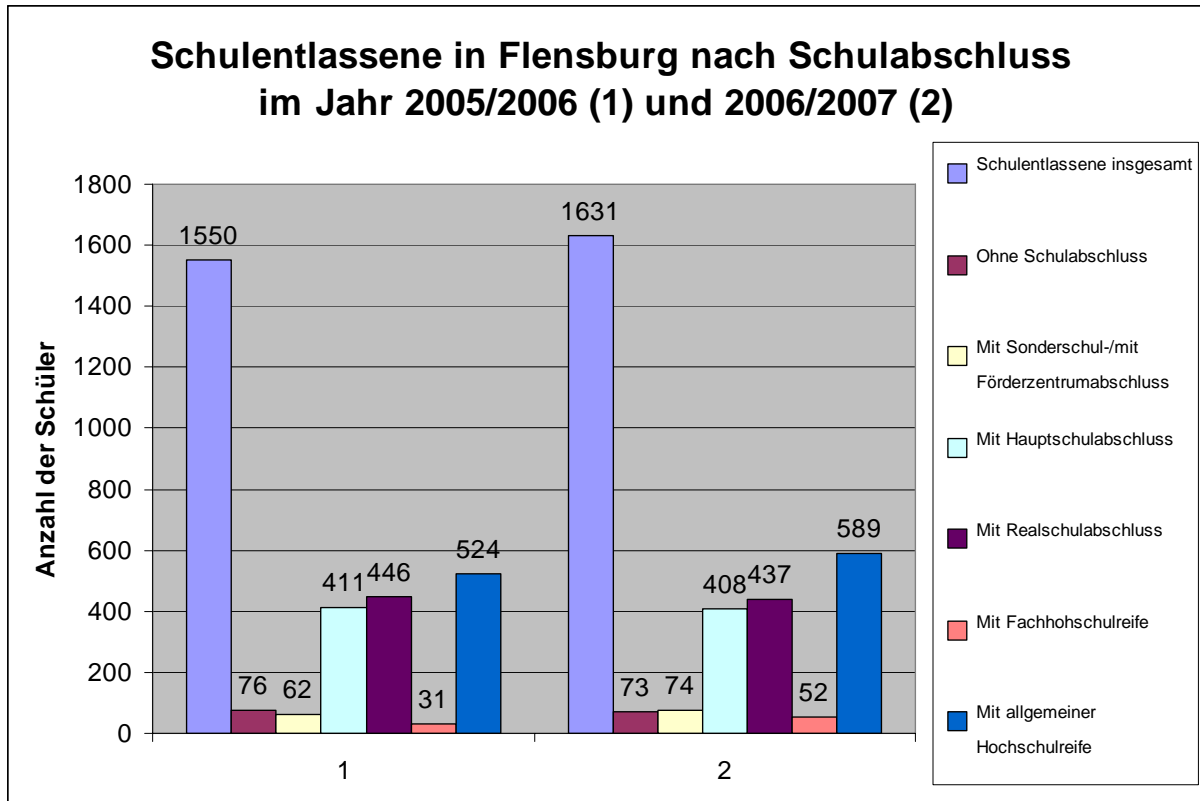
A.3 Statistische Übersichten

Abbildung 1: Schulübergangsempfehlungen Flensburg 2007/8



Quelle: Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein, 2008

Abbildung 2:
Schulentlassene in Flensburg nach Schulabschluss in den Jahren 2005/2006
und 2006/2007



Quelle: Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein, 2008