Die Reihe »Beiträge aus der Osnabrücker Forschungswerkstatt Schulentwicklung« ist ein Forum, in dem Ergebnisse von schulischen Evaluationsprojekten im Rahmen von forschendem Lernen in der Lehrerausbildung präsentiert, aber auch Fragen und Konzepte rund um schulnahe Begleitforschung, Schulentwicklung und Lehrerprofessionalisierung diskutiert werden sollen.

Im sechsten Band werden die Vorträge, die im Wintersemester 2015/16 im Rahmen der Ringvorlesung »Schulische Übergänge gestalten – Brücken bauen« am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Osnabrück gehalten wurden, in erweiterter Form veröffentlicht.

Ziel dieser Veranstaltungsreihe war es, gelungene Übergangskonzepte im Kontext einer wissenschaftlichen Einordnung an Einzelschulen der Osnabrücker Region vorzustellen und über deren Ziele, Wirksamkeit, Folgen und Konsequenzen zu informieren. Erfahrungen, die bei der Einführung der Neuerungen gesammelt wurden, sollten auf diese Weise zur Diskussion gestellt und für Studierende und interessierte Schulen nutzbar gemacht werden.

Fiegert · Graalmann · Kunze (Hrsg.)

Schulische Übergänge gestalten



Beiträge aus der Osnabrücker Forschungswerkstatt Schulentwicklung

Monika Fiegert · Katharina Graalmann · Ingrid Kunze (Hrsg.)

Schulische Übergänge gestalten – Brücken bauen

Konzepte – Umsetzung – Konsequenzen

ISSN Nr. 2190-5045

Monika Fiegert • Katharina Graalmann • Ingrid Kunze

Schulische Übergänge gestalten – Brücken bauen

Konzepte – Umsetzung – Konsequenzen

Beiträge aus der Osnabrücker Forschungswerkstatt Schulentwicklung

Band 6

Osnabrück 2016 Hausdruckerei

Bibliographische Information: Die deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbiografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.ddb.de abrufbar.

Impressum:

Copyright: 2016 bei dem Herausgeber alle Rechte vorbehalten

Herausgeber: Universität Osnabrück, Institut für Erziehungswissenschaft

Osnabrücker Forschungswerkstatt Schulentwicklung

Redaktion: Monika Fiegert, Katharina Graalmann, Ingrid Kunze

Redaktionsanschrift: Heger-Tor-Wall 9, 49069 Osnabrück

Layout: Caroline Löbbert, Julia Hicking

Vertrieb über sigrid.buechner@uos.de

Umschlagentwurf: Rothe Grafik (Georgsmarienhütte)

Druck: Hausdruckerei der Universität Osnabrück

Auflage: 500

ISSN: 2190-5045

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	7
Einleitung	9
I Theoretische Hintergründe	
Katharina Graalmann ,Schulische Übergänge': Erkenntnisse aus der (Transitions-)Forschung	19
Katharina Graalmann Bildungs(un-)gerechtigkeit am Bildungsübergang	31
II Von der Grundschule in die weiterführende Schule	
Katharina Graalmann Übergangsempfehlungen im Bundeslandvergleich	45
Ingrid Kunze Der Übergang auf die weiterführenden Schulen aus Sicht der Grundschulen: Aufgaten Problemfelder und Gestaltungsmöglichkeiten	aben, 57
Birgit Willenbrock, Lisa Sieverding Eine Kultur des Willkommenseins schaffen – Beispiele aus der Praxis des Ernst-Moritz-Arndt-Gymnasiums Osnabrück	73
Jan Maarten Willenbrink Die Dokumentation der Individuellen Lernentwicklung als Rückspiegel bei der Differenzierung, Förderplanung und Kursdifferenzierung an der	
Johannes-Vincke-Schule/Oberschule in Belm Sabine Müller Die Gestaltung des Übergangs von der Grundschule auf die weiterführende Schule	81
Die Gestaltung des Übergangs von der Grundschule auf die weiterführende Schule, dargestellt am Beispiel der Domschule Osnabrück	93

III Von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II

Monika Fiegert, Karsten Twiehaus Maßnahmen zur Optimierung der Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf den Unterricht im Sekundarbereich II an der Gesamtschule Schinkel in Osnabrück – Ausgangssituation, Entwicklungen, Konsequenzen und Perspektiven	103
Gabriele Klewin, Ramona Lau, Anika Lübeck Herausforderung Oberstufe: Der Einstieg ins Oberstufen-Kolleg Bielefeld unter Beachtung der Heterogenität von Schülerinnen und Schülern	115
Daniel Sieverding, Florian Schürmann Weichenstellung in Richtung Persönlichkeitsentwicklung – Der Übergang von der Sekundarstufe I in die gymnasiale Oberstufe am Gymnasium Melle	125
IV Von der Sekundarstufe I in den Beruf	
Monika Fiegert, Jutta Hilgers Kooperation mit Betrieben – ein Baustein im Berufsorientierungskonzept der Gesamtschule Schinkel in Osnabrück	137
Sabine Stöhr Unternehmen sucht Mitarbeiter – Erwartungen der Wirtschaft an die Schulabsolventen	147
Wolfgang Strotmann Verantwortungsnetzwerke bilden: Multiprofessionelle Unterstützung im Übergang von (inklusiver) Schule in den Beruf (Die August-Claas-Hauptschule und die städtische Gesamtschule Harsewinkel)	157
V Perspektiven	
Katharina Liebing Das Diesterweg-Stipendium. Eine außerschulische Förderung bildungsbenachteiligter Familien am Übergang in die weiterführende Schule	169

Gabriele Bellenberg, Maja Eva Weegen	
Bildungsübergänge gestalten – Der Übergang als prozesshafte Passungsleistung	
von Schülerinnen und Schülern an die Schulkultur der Einzelschule	179
VI Anhang	
Übersicht über die Vorträge in der Ringvorlesung	193
	-70
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	197

Vorwort

Die Ringvorlesung "Schulische Übergänge gestalten – Brücken bauen" fand im Wintersemester 2015/16 am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Osnabrück statt und umfasste 18 Vorträge, die von insgesamt 23 Referentinnen und Referenten gehalten wurden. Diese kamen einerseits aus dem universitären Kontext, um die wissenschaftliche Perspektive auf Übergänge und Übergangserleben darzulegen, und andererseits aus unterschiedlichen Schulen und Bildungseinrichtungen der Osnabrücker Region, um bestpractice-Beispiele zur Übergangsgestaltung zu präsentieren. Acht Monate danach liegt nun die Verschriftlichung der meisten Vorträge vor. Die Verknüpfung der wissenschaftlichtheoretisch orientierten Perspektive auf das Thema "Übergänge und Brückenbauen" mit den praktischen Konzepten inklusive des Blicks auf die Herausforderungen ihrer Umsetzbarkeit zeigt die hohe Relevanz der (schulischen) Übergänge im Alltag aller daran Beteiligten. Wir freuen uns, dass es uns auf diesem Wege nun möglich ist, die in unserer Ringvorlesung vorgestellten positiven Ansätze einem breiten Publikum zugänglich machen zu können.

Wir danken allen Beteiligten an dieser Stelle noch einmal herzlich für die gelungene Ringvorlesung und die tatkräftige Unterstützung bei der Fertigstellung des Bandes.

Dem "Netzwerk Bildung – Stiftungen für die Region Osnabrück" danken wir für die finanzielle Unterstützung der Realisierung der Ringvorlesung und des Druckes. Caroline Löbbert sowie Julia Hicking gilt unser Dank für die Erstellung des Layouts.

Osnabrück im Oktober 2016

Monika Fiegert, Katharina Graalmann und Ingrid Kunze

Einleitung

Die Ringvorlesung "Schulische Übergänge gestalten – Brücken bauen", die im Wintersemester 2015/16 am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Osnabrück stattgefunden hat, umfasste 18 Vorträge von Referentinnen und Referenten einerseits aus unterschiedlichen Schulen und Bildungseinrichtungen vor allem aus der Osnabrücker Region und andererseits aus Universitäten. Dass die Expertinnen und Experten, die die Vorträge hielten, aus unterschiedlichen Kontexten kamen, war ein Charakteristikum der Ringvorlesung. Es ist wichtig, den erziehungswissenschaftlichen Hintergrund für die Notwendigkeit des Brückenbauens an schulischen Übergängen vorbereitend mittels Vorstellung ausgewählter Forschungsergebnisse zu umreißen, damit die best-practice-Beispiele anschließend auch in den wissenschaftlichen Kontext eingeordnet werden können. Die Praktikerinnen und Praktiker können die wissenschaftlich fundierten Chancen und Grenzen der Übergangsgestaltung mit ihren Erfahrungen authentisch ergänzen und beleuchten. Ein weiteres besonderes Merkmal dieser Vorlesung war, dass sie sich gleichzeitig an interessierte Lehrerinnen und Lehrer und Referendarinnen und Referendare aller Schulformen in Osnabrück Stadt und Land sowie an Lehramtsstudierende der Universität Osnabrück richtete. Diese Form einer universitären Veranstaltungsreihe für so unterschiedliche Adressatengruppen mit Austausch- und Vernetzungsmöglichkeit fand in den letzten Jahren am Institut für Erziehungswissenschaft großen Anklang und hat mittlerweile in der Lehrveranstaltungskultur einen festen Platz gefunden¹.

Zielgruppe

Lehrerinnen und Lehrern der Region sollte mit dem Besuch der Vorlesung die Möglichkeit einer Fortbildung angeboten werden: Im Rahmen der Veranstaltung erhielten sie und Referendarinnen und Referendare aller Schulformen die Möglichkeit, neben den erziehungswissenschaftlichen empirischen wie theoretischen Hintergründen vor allem Erfahrungen, die durch die Referentinnen und Referenten hinsichtlich ihrer Übergangsgestaltungskonzepte vorgestellt wurden, kennenzulernen. Hier wurden konkrete Anregungen vorgestellt, die, so die Idee der Veranstalterinnen, geeignet sind, für die eigene Schule im Rahmen der dort gegebenen Möglichkeiten aufgegriffen zu werden. Zugleich erhofften sich die Organisatorinnen, dass über die Ringvorlesung ein Grundstein für eine Vernetzung von Schulen gelegt werden könne für einen gegenseitigen Erfahrungsaustausch, für ein voneinander Lernen bis hin zum kollektiven Hospitieren und zum Austausch von Konzepten, die sich in der Praxis bereits bewährt haben.

Die Ringvorlesung ist in Zusammenarbeit mit dem Kompetenzzentrum für Lehrerfortbildung der Universität Osnabrück durchgeführt worden. Dieses hat seit dem 01.01.2012 die Verantwortung für die regionale Lehrerfortbildung übernommen, die bis dahin bei der Au-

-

¹ Darauf aufbauend sind auch Publikationen entstanden (vgl. Fiegert/Kunze 2014; Kekeritz/Brenne/Schmidt 2016).

ßenstelle der Niedersächsischen Landesschulbehörde lag². Die Veranstaltung wurde als offizielle Lehrerfortbildung in die Veranstaltungsdatenbank des Niedersächsischen Bildungsservers (VeDaB)³ eingepflegt, in der das Angebot von allen Lehrerinnen und Lehrern der Region abgerufen und gebucht werden konnte.

Darüber hinaus war die Veranstaltung geöffnet für *Lehramtsstudierende*, die diese im Rahmen ihres erziehungswissenschaftlichen Studienanteils belegen konnten. Die Idee, den Studierenden praktische Einblicke in die Übergangsgestaltung an Einzelschulen authentisch über Lehrkräfte, Schulleiterinnen und -leiter sowie Expertinnen und Experten aus Wirtschaft und Verwaltung vorzustellen, war aus den Lehrerfahrungen der Organisatorinnen erwachsen, die immer wieder gezeigt haben und zeigen, dass Lehramtsstudierende sich auch während des Studiums Praxisbezug wünschen, vor allem wenn es darum geht, theoretische Annahmen und Konzepte auch auf deren Umsetzbarkeit im Schulalltag zu prüfen⁴. Das war auch der Grund, weshalb in dieser Vorlesung in besonderem Maße Praktikerinnen und Praktiker zu Wort gekommen sind.

Zielsetzung

Die Zielsetzung der Veranstaltung war eine zweifache: Zum einen sollte die Veranstaltungsreihe vielfältige Konzepte zur gelingenden Bewältigung von Übergangssituationen an Einzelschulen der Osnabrücker Region vorstellen und über deren Ziele, Wirksamkeit, (Umsetzungs-)Probleme/Herausforderungen, Folgen und Konsequenzen informiert werden. Erfahrungen bei der Etablierung dieser Konzepte sollten auf diese Weise für interessierte Schulen nutzbar gemacht werden können.

Daraus resultiert auch die Hoffnung der Veranstalterinnen, dass über diesen Weg eine Vernetzung der Schulen des Osnabrücker Raumes angebahnt wird, wie sie in zahlreichen anderen Regionen schon existiert⁵. Bereits bestehende Netzwerke (Zusammenschlüsse von Schulen) haben ein gemeinsames Interesse, an dem partnerschaftlich weiter gearbeitet wird; dabei wird jede Schule des Netzwerkes "mitgenommen". Mittelfristig wird die auf diese Weise fortgeführte Einzelschulentwicklung natürlich auch den Schülerinnen und Schülern zugutekommen. Nachhaltigkeit der originellen und effektiven Gestaltung von Übergängen ist also ein impliziertes Ziel der Veranstalterinnen.

Zum anderen sollte mit der Ringvorlesung aber auch die theoretische Perspektive zur Übergangsthematik nicht zu kurz kommen. Durch die gute Verbindung der theoretisch mit

10

.

² Vgl. dazu genauer: http://www.landesschulbehoerde-niedersachsen.de/themen/lehrkrafte/fortbildung/copy_of_regionen

³ http://www.nibis.de/nibis.php?menid=159

⁴ Nach unseren Erfahrungen haben Studierende des Lehramts aller Schulformen großes Interesse an dem Thema 'Übergänge'. In den von uns angebotenen Lehrveranstaltungen zeigt sich jedoch regelmäßig durch das Engagement der Studierenden in Seminar- und Abschlussarbeiten, dass sie über die theoretischen Befunde hinaus auch Interesse daran haben, das Thema im praktischen schulischen Kontext zu erkunden. Uns wurde deutlich, dass es sich um ein anwendungsbezogenes Thema handelt, das der Ergänzung durch Sichtweisen und Konzepte von Praktikerinnen und Praktikern bedarf.

⁵ Vgl. hierzu z. B. den bundesweiten Schulverbund "Blick über den Zaun", diverse regionale Netzwerke, die sich aus dem bundesweiten Netzwerk "Lernen durch Engagement" herausgebildet haben, oder das "Netzwerk ökologisch profilierter Schulen in Rheinland-Pfalz".

den praktisch orientierten Vorträgen sollte einerseits deutlich werden, dass sich gewisse erziehungswissenschaftliche Grundlagen in den vorgestellten Konzepten spiegeln und andererseits die (angehenden) Lehrerinnen und Lehrer aufmerksam und sensibel für die Übergänge ihrer potenziellen Schülerinnen und Schüler, bei denen sie eine Schlüsselrolle einnehmen können, sein sollten.

Konzept

Alle Expertinnen und Experten aus dem schulischen Bereich erhielten einheitliche Vorgaben, die die Struktur des Vortrages lieferte: Es sollte zum einen über die Schule bzw. Einrichtung generell informiert werden und zum anderen sollte das Übergangskonzept der Einzelschule vorgestellt werden. Dies war zugleich eines der Kriterien für die Auswahl der Schulen, und damit sei an dieser Stelle ausdrücklich noch einmal darauf hingewiesen, dass selbstverständlich auch andere Schulen im Osnabrücker Raum, die im Rahmen der Veranstaltungsreihe keine Möglichkeit hatten, sich zu präsentieren, sehr gute Übergangskonzepte entwickelt haben.

Die eingeladenen Expertinnen und Experten waren gebeten worden, ihr Konzept – soweit dies möglich war – unter Bezug auf jene neueren wissenschaftlichen Erkenntnisse, auf denen es basiert und durch die es begründet und legitimiert wird, vorzustellen und die Stärken und Schwächen, die sich bei der Umsetzung bereits gezeigt haben, kritisch zu beleuchten. Dies war zugleich das zweite Kriterium für die Auswahl der Schulen. Als drittes Kriterium für die Auswahl galt, dass der Schwerpunkt auf Schulen liegen sollte, die ihre Schulentwicklung wissenschaftlich begleiten lassen, z. B. in Form von Evaluationen.

Entsprechend sollten in diesen Vorträgen folgende Fragestellungen beantwortet werden:

- Auf welchen theoretischen und/oder pädagogischen Überlegungen basiert das Übergangskonzept? Wann und warum wurde es eingeführt?
- Hat sich der Ansatz in der Praxis bewährt, ist er weiterzuempfehlen?
- Tauchten bei der Umsetzung Probleme auf, und wenn ja, wo?
- Gibt es schulinterne Evaluationsergebnisse, und wenn ja, wie sehen diese aus?
- Wird an dem Schwerpunkt weitergearbeitet, und wenn ja, wie?

Auch die Referentinnen und Referenten, die die theoretische Verortung vornahmen, sollten sich und ihre Projekte bzw. Theorieansätze zunächst vorstellen. Folgende Fragestellungen ergaben sich:

- Was sind die zentralen Erkenntnisse/Ergebnisse der Studien/Projekte?
- Auf welcher empirischen Grundlage basieren die Ergebnisse? Wie ist der Forschungsstand, wo können die Ergebnisse dabei eingeordnet werden?
- Welche Konsequenzen ziehen die (empirischen) Ergebnisse/Erkenntnisse nach sich?
- Welche Bedeutung hat dies für die Institution Schule?
- Welche zukünftigen Forschungen sind notwendig?

Das Konzept der Ringvorlesung sah zudem nach jedem Vortrag eine Diskussion zwischen Vortragenden und Zuhörenden vor, um Fragen zu klären, Ansätze kritisch zu hinterfragen und Basis für einen idealerweise nachhaltigen Austausch zu bieten.

Zum Inhalt

Dieser Band folgt der Chronologie der Vortragsreihe nach Schwerpunkten, die sich an den Übergängen orientieren, wie sie im Lebenslauf durchlaufen werden. Im ersten Schwerpunkt, *Theoretische Hintergründe*, stellt *Katharina Graalmann* zunächst Erkenntnisse aus der (Transitions-)Forschung vor. Hier werden schulische Übergänge definiert und basale Fachtermini eingeführt. Der Fokus liegt auf dem IFP-Transitionsmodell nach Griebel und Niesel (2011), mit dem die Entwicklungsaufgaben der Akteure schulischer Übergänge verdeutlicht werden sollen. In einem zweiten Aufsatz wird dann von *Katharina Graalmann* der Zusammenhang zwischen Bildungs(un-)gerechtigkeit und schulischen Übergängen thematisiert. Hierbei wird zunächst auf ausgewählte Forschungsergebnisse verwiesen, die u. a. belegen, dass schulische Übergänge mit ihren vielen Beteiligten ein hohes Potenzial zur Verstärkung von Bildungsungerechtigkeit bieten. Aber auch Maßnahmen zur Gestaltung bildungs- und chancengerechterer Übergänge werden berücksichtigt.

Im zweiten Block finden sich fünf Aufsätze zum Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Einleitend veranschaulicht Katharina Graalmann die unterschiedliche Handhabung dieses ersten schulischen Übergangs im nationalen Vergleich. Neben Gemeinsamkeiten und Unterschieden in den verschiedenen Schulgesetzen der Bundesländer werden auch Konsequenzen für die Schülerinnen und Schüler als Übergängerinnen und Übergänger erläutert. Ingrid Kunze erläutert anschließend die Aufgaben, die den Grundschulen bei der Vorbereitung auf diesen Übergang zukommen, und verschiedene Möglichkeiten und Maßnahmen. Dabei bezieht sie sich auch auf die Erfahrungen, die von den Schulleiterinnen von vier Grundschulen im Rahmen der Ringvorlesung vorgestellt

wurden. Sabine Müller stellt die Gestaltung des Übergangs in die fünfte Klasse an der Domschule Osnabrück vor. Diese Oberschule muss Schülerinnen und Schüler aus besonders vielen Grundschulen in das gemeinsame Lernen einführen und hat dazu ein abgestimmtes Konzept entwickelt, in das auch die Eltern und Paten aus höheren Klassen eingebunden sind. Es folgt der Beitrag von Birgit Willenbrock und Lisa Sieverding, die vor allem die Problematik der ersten Tage und Wochen für Fünftklässler an der neuen Schule beschreiben. Dabei präsentieren sie bewährte Beispiele der Übergangsgestaltung des Ernst-Moritz-Arndt-Gymnasiums und erläutern reflektiert, inwiefern eine Kultur des Willkommenseins den Übergang in die Sekundarstufe I erleichtern kann, indem der Statuswechsel gestützt und die Klassengemeinschaft gestärkt werden. Der Aufsatz von Jan Maarten Willenbrink zur Dokumentation der individuellen Lernentwicklung als Brückenelement in der Übergangsgestaltung rundet diesen Schwerpunkt ab. Er stellt Chancen und mögliche Probleme einer solchen Dokumentation vor, die die einzelnen Schülerinnen und Schüler von dem Primar- in den Sekundarbereich begleitet. Damit weist der Autor auf die Individualisierung von Bildungswegen hin, die durch die Verzahnung der verschiedenen Bereiche gestärkt wird.

Der dritte Schwerpunkt liegt auf dem Übergang von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II. Zu Beginn präsentieren Monika Fiegert und Karsten Twiehaus zuerst Ergebnisse eines studentischen Forschungsprojekts zu der Übergangssituation von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II aus der Perspektive von Elft- und Zwölftklässlerinnen und klässlern an der Gesamtschule Schinkel. Im Anschluss werden Maßnahmen zur Gestaltung eines weichen, schülerfreundlichen Übergangs in die gymnasiale Oberstufe, also zur Entschärfung des Nadelöhrs Einführungs- und Qualifikationsphase an der Schule vorgestellt. Auch Daniel Sieverding und Florian Schürmann berichten über diesen in der Forschung wie Praxis wenig berücksichtigten Übergang, den sie als Entwicklungsaufgabe wahrnehmen. Sie verdeutlichen mit Praxiserfahrungen und -beispielen, wie das Gymnasium Melle seinem Leitbild folgend den Übergang in die Sekundarstufe II mit all seinen Änderungen für die Schülerinnen und Schüler "miteinander, voneinander und füreinander" zu gestalten versucht, um der Persönlichkeitsentwicklung im und durch den Übergang gerecht zu werden. Welche Herausforderungen die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler für den Einstieg in die gymnasiale Oberstufe bedeutet, fokussieren Gabriele Klewin, Ramona Lau und Anika Lübeck in Bezug auf das Oberstufen-Kolleg Bielefeld, an dem die Schülerinnen und Schüler den Lehrenden nicht aus der Sekundarstufe I bekannt sind. Es geht den Autorinnen nicht nur um eine Situationsbeschreibung, sondern auch um Ideen zum produktiven Umgang mit der weit gedachten Heterogenität der Schülerschaft in der Eingangsphase des Oberstufen-Kollegs, wobei sie ihre Ansätze in den Kontext von Ergebnissen verschiedener Forschungsprojekte stellen.

Der vierte Block, *Von der Sekundarstufe I in den Beruf*, wird von einem Aufsatz von *Monika Fiegert und Jutta Hilgers* eingeleitet. Sie stellen verschiedene Kooperationen der Gesamtschule Schinkel mit Osnabrücker Betrieben als Konzept zur Studien- und Berufsorientierung vor. Das Konzept bereitet, wie im Niedersächsischen Schulgesetz als Teil des

schulischen Bildungsauftrags gefordert, auf das Berufsleben vor, indem die Schülerinnen und Schüler konkrete Berufe unter realistischen Umständen erleben können. So soll die Berufswahlkompetenz der Schülerinnen und Schüler gestärkt und der Übergang in den Beruf vorbereitet werden. Sabine Stöhr eröffnet anschließend die Perspektive der Wirtschaft auf den Übergang von der Schule in den Beruf aus Sicht des Industriellen Arbeitgeberverbands Osnabrück-Emsland-Grafschaft-Bentheim e. V. Dabei erläutert sie Herausforderungen für und Erwartungen an Schülerinnen und Schüler sowie Lehrerinnen und Lehrer, die vor allem aus dem demografischen Wandel resultieren und eine Stärkung der Berufsorientierung implizieren. Über den Übergang von einer inklusiven Schule in den Beruf schreibt Wolfgang Strotmann. Er stellt das hochwirksame Verantwortungsnetzwerk der August-Claas-Schule in Harsewinkel vor, das eine multiprofessionelle Unterstützung für den Übergang vorsieht, insbesondere für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf.

Im letzten Schwerpunkt, der *Perspektiven* abbildet, erläutert zunächst *Katharina Liebing* das in Frankfurt entwickelte Diesterweg-Stipendium in dessen Funktion als Familien-Bildungsstipendium für den Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Neben der Präsentation des Konzeptes, das die gesamte Familie und nicht nur das übergehende Kind unterstützt, wendet sich die Autorin der konkreten Umsetzung in Osnabrück seit dem Schuljahr 2015/16 zu und integriert dabei auch Evaluationsergebnisse aus anderen Standorten. Dann offerieren *Gabriele Bellenberg und Maja-Eva Weegen* die Theorie der Schulkultur als Angebot, um Übergänge im Bildungssystem genauer zu betrachten. Sie fassen empirische Befunde zusammen, interpretieren und diskutieren diese, wobei sie vor allem die Zusammenführung von Bildungshabitus und Übergangserfahrungen nach Kramer et al. (2013) fokussieren. Indem die Autorinnen auf die pädagogisch sensible Betrachtung von Übergängen verweisen, rundet dieser abschließende Beitrag mit Bezug auf die theoretischen Grundlagen zu Beginn den Band ab.

Die Übergangskonzepte und die Bezüge zu den entsprechenden wissenschaftlichen Theorien verdeutlichen, dass das Thema 'Übergänge' im schulischen Alltag allgegenwärtig und überaus relevant ist. Lehrerinnen und Lehrer sind nicht nur als Begleitpersonen gefragt, die sensibel für eventuelle Übergangsprobleme ihrer Schülerinnen und Schüler sind und werden, sondern auch als Innovatoren, die Ideen zur Erleichterung und Begleitung der diversen Übergänge entwickeln. Das Engagement zur eigenen professionellen Weiterentwicklung konnte durch die Vielfalt der Beiträge in der Ringvorlesung demonstriert werden. Aber nicht nur für die Lehrerinnen und Lehrer war die Ringvorlesung ergiebig, auch in der universitären Lehrerbildung ist das Übergangsthema angekommen und die Studierenden konnten mitnehmen, dass es sich für alle an Übergängen Beteiligten lohnt, optimistisch nach kreativen und wirksamen Konzepten zu suchen, die Brücken für schulische Übergänge bauen.

Literatur

Fiegert, M., Kunze, I. (Hrsg.) (2014): Innovationen an Schulen in der Region Osnabrück. Konzepte – Umsetzung – Konsequenzen. Beiträge aus der Osnabrücker Forschungswerkstatt Schulentwicklung. Bd. 5. Osnabrück: Hausdruckerei der Universität Osnabrück.

Kekeritz, M., Brenne, A., Schmidt, B. (Hrsg.) (2016): Vom Sammeln, Ordnen und Präsentieren. Ein interdisziplinärer Blick auf eine anthropologische Konstante. München: KoPaed-Verlag.

I. Theoretische Hintergründe

Katharina Graalmann

"Schulische Übergänge": Erkenntnisse aus der (Transitions-)Forschung

"Übergänge oder Transitionen gelten als ein wesentliches Gestaltungselement in der Biographie von Menschen, zugleich stellen sie ein Ereignis dar, das sowohl Chancen als auch Risiken in sich birgt. Letztere werden insbesondere mit Blick auf Übergänge im Bildungssystem sichtbar" (Liegmann/Mammes/Racherbäumer 2014, S. 7). Dieses Zitat verweist darauf, dass Übergänge immensen Einfluss auf die Lebensweggestaltung von Kindern und Jugendlichen in ihrer Rolle als Schülerinnen und Schüler haben. Dabei stellt sich die Frage, warum explizit hervorgehoben werden muss, dass Übergänge im Bildungssystem ein Risiko darstellen; welche Übergänge es außerdem gibt und was in Abgrenzung dazu schulische Übergänge kennzeichnet (Kapitel 1). Zudem soll geklärt werden, wie schulische Übergänge in der Transitionsforschung verortet werden können und inwiefern die Begriffe Lebenslauf und Biografie in diesem Kontext bedeutungsvoll sind (Kapitel 2.1). Ferner ist interessant, welchen Phasen schulische Übergänge folgen und wie diese durch Rituale gerahmt werden können, um Schülerinnen und Schülern Übergänge zu vereinfachen (Kapitel 2.2.1). Das Transitionsmodell nach Griebel und Niesel (2004) ist im Gesamtkontext besonders relevant, weil es das Übergangserleben auf drei Ebenen nachvollziehbar macht (Kapitel 2.2.2). Letztlich ist eine Zusammenführung aller Aspekte wesentlich (Kapitel 3), um resümierend Erkenntnisse aus der (Transitions-)Forschung hinsichtlich schulischer Übergänge als Grundlage für die in diesem Band dargestellten best-practice-Beispiele aus der Region in und um Osnabrück hinsichtlich ihrer Übergangsgestaltung nutzen zu können

1. Schulische Übergänge

Menschen können auf privater Ebene Übergänge durchleben: Ein Umzug führt zu einem Ortswechsel. Durch Scheidung der Eltern, Geburt eines Geschwisterkindes oder Elternwerden ändert sich der persönliche Status. In der Pubertät kommt es zu körperlichen Veränderungen. Es handelt sich bei allen Beispielen um Einschnitte, die individuell zu unterschiedlichen Zeitpunkten stattfinden können. Es müssen nicht alle, die einen dieser beispielhaften persönlichen Übergänge durchlaufen, die Situation als Übergang empfinden – das heißt, manchmal kann auch erst im Nachhinein deutlich werden, dass ein Erlebnis einer Übergangssituation entspricht. Jede und jeder kann auf dieser Ebene unterschiedlich bewusst Übergänge als unterschiedlich einschneidend empfinden. Hier deutet sich schemenhaft an, dass der Begriff Übergang viel mehr umfasst als ein reines Übergehen von einer bekannten in eine neue Situation. Auf diese Problematik und einen entsprechenden Lösungsansatz wird in Kapitel 2 genauer eingegangen.

Auch auf beruflicher Ebene kann es zu Übergängen kommen, zum Beispiel bei internen oder externen Stellenwechseln, Arbeitslosigkeit oder mit dem Ruhestand. Wiederum handelt es sich um Übergänge, die nicht von jedem Menschen durchlebt werden. Damit gilt auch wieder, dass das individuelle Übergangserleben als unterschiedlich einzuschätzen ist

– nicht für jede und jeden ist einer der hier beispielhaft erwähnten Übergänge gleichermaßen einschneidend.

Anders bei schulischen Übergängen: Schulische Übergänge sind diejenigen kritischen Lebensereignisse, an denen sich ge- oder misslingende Schulkarrieren manifestieren können (vgl. Koch 2012, S. 168). Koch ergänzt, dass schulische Übergänge in Form von Wechseln, die durch die institutionelle Gliederung des Schulsystems vorgesehen sind, spezielle Anpassungsleistungen von Kindern und Jugendlichen verlangen (vgl. ebd.). Diese Übergänge sind, empirisch belegt, als problematische Gelenkstellen in Bildungsverläufen von Schülerinnen und Schülern anzusehen, die sowohl Potenziale als auch Risiken bergen. Im Vergleich zu den oben genannten Übergängen, die sich hiervon abgrenzen¹, erleben die Schülerinnen und Schüler wegen der Dreigliedrigkeit des deutschen Schulsystems zumindest zwei der nachfolgend dargestellten institutionell-schulischen Übergänge auf jeden Fall (s. Kreuz):

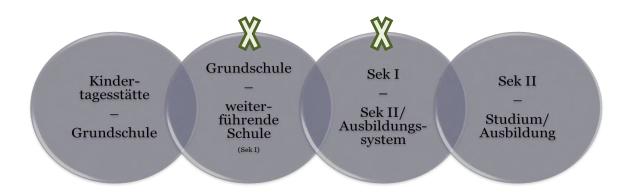


Abb. 1: Schulische Übergänge im deutschen Schulsystem.

Anhand der Abbildung 1 lassen sich obligatorische und nicht-obligatorische Übergänge (vgl. Beelmann 2013) – darunter auch stille Übergänge – deutlich differenzieren: Obligatorische Übergänge sind (kultur-)spezifische Lebenslaufereignisse, die von nahezu allen bewältigt werden müssen, wie zum Beispiel der im zweiten Kreis dargestellte schulische Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule². Nicht-normative Übergänge lassen sich in der Abbildung nicht explizit erkennen, aber sie können als parallel zu den dargestellten schulischen Übergängen geschehend verstanden werden. Bildlich könnten diese Übergänge als Pfeile gedacht werden, die auf den jeweiligen schulischen Übergang

_

¹ Selbstverständlich können auch Übergänge auf privater oder beruflicher Ebene Krisen oder Schwierigkeiten in der Bewältigung hervorbringen. Die Frequenz beziehungsweise die Rahmung der Übergänge ist jedoch das, was schulische Übergänge davon abhebt. Wichtig ist hier auch ihre Zuordnung zu zeitlich festgelegten Übergängen (keine Einheitlichkeit hinsichtlich des Alters, aber von allen irgendwann erreicht; z. B. Schulabschlüsse beziehungsweise -abgänge, trifft aber auch auf Ruhestand zu), wohingegen private und berufliche Übergänge oftmals individuell und ungeplant eintreten (z. B. Arbeitslosigkeit oder Karrieresprung) sowie entwicklungspsychologisch induziert sind (z. B. die emotionale Ablösung Jugendlicher von der Familie, wenn sie ausziehen).

² Bei den vier "Kristallisationspunkte[n]" (Koch 2012, S. 168) des deutschen Schulsystems ist der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule eine "Besonderheit" (Liegmann/Mammes/Racherbäumer 2014, S. 7), weswegen dieser Übergang in den Aufsätzen von Kunze, Müller, Sieverding/Willenbrock und Willenbrink in diesem Band detailliert thematisiert wird.

oder während des Verweilens in einer schulischen Institution einwirken. Diese nichtnormativen Übergänge sind entwicklungsbezogen, aber nicht zwangsläufig notwendig für die Entwicklung und lassen sich in biografisch-individuell (z. B. Scheidung) und biografisch-institutionell (z. B. Heimunterbringung) unterscheiden. Ein Beispiel für einen stillen Übergang stellt der nicht notwendigerweise stattfindende Wechsel von der Mittel- in die Oberstufe dar – sofern die Schulform nicht gewechselt wird –; hier bewegen wir uns im dritten Kreis. Still ist dieser Übergang, weil sich für die Schülerinnen und Schüler per se nichts verändert, hinsichtlich des Curriculums aber ein großer Schritt stattfindet, nämlich der von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II (zu diesem Übergang vgl. Aufsätze von Fiegert/Twiehaus und Klewin/Lau/Lübeck in diesem Band).

2. Übergänge und Transitionen in Lebenslauf und Biografie

Vorangehend wurde schon darauf hingewiesen, dass der Terminus Übergang an sich nicht alles, das mit dem Übergehen in eine neue schulische Institution impliziert ist, zu fassen vermag. Der Übergangsbegriff in seinem alltäglichen Verständnis muss deswegen von dem der Transition getrennt werden. In diesem Kontext ist zunächst zwischen Lebenslauf und Biografie zu differenzieren, denn während der rein institutionelle Verlauf von einer Institution zur nächsten dem Lebenslaufs- und Übergangsbegriff entspricht, müssen Transitionen in der individuellen Biografie verortet werden.

2.1 Lebenslauf und Biografie

Lebenslauf ist definiert als die "gesellschaftliche Ordnung [...], die die Abfolge von Lebensereignissen regelt" (Tillmann 2013, S. 16) und sich aus im Leben getroffenen Entscheidungen ergibt (vgl. Meulemann 1999, S. 305). Von daher erscheinen Lebensläufe auf den ersten Blick normiert im Sinne eines institutionalisierten Ablaufmusters (vgl. Meuth/Hof/Walther 2014, S. 7). Dabei darf nicht übersehen werden, dass Lebensläufe sich im Prozess der Entstandardisierung befinden, worauf auch Tillmann (2013, S. 17 ff.) hinweist, und was besonders im Kontext von schulischen Übergängen relevant ist: Lebensläufe setzen sich "aus Übergängen zusammen, die Positionswechsel markieren" (Scherger 2009, S. 532), wobei allerdings vermehrt auf deren Anzahl und Verlauf geachtet werden sollte. Nicht jeder Mensch durchläuft jeden Übergang zu und in einer vorgeschriebenen Zeit (vgl. Kapitel 1). Bezogen auf das Schulsystem muss auch an akzelerierte oder die durch Wiederholung geprägten Schullaufbahnen gedacht werden. Damit wird sehr deutlich, dass Lebensläufe ebenso wie die Übergänge, die sie prägen, von Diskontinuitäten gekennzeichnet sind und sich dementsprechend derzeit tendenziell entstrukturieren, indem Statuspassagen häufiger wegfallen, Dauer und Frequenz der Übergänge zunehmen und Beginn wie Ende nicht deutlich sind, wie der Yo-Yo-Effekt³ zeigt (vgl. Stauber/Walther 2002). Stauber und Walther (2012, S. 334) resümieren, dass sich aufgrund dieser Lebens-

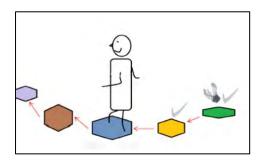
_

³ Es handelt sich um reversible und fragmentierte Übergänge, die mit Wahlmöglichkeiten verbunden sind und deswegen nicht mehr als linear verlaufende Statuspassage angesehen werden können.

laufentstrukturierung tendenziell "unkalkulierbar häufige, unkalkulierbar lange und unkalkulierbar komplizierte Übergänge" entwickelt hätten, was direkt den Begriff Biografie tangiert, mit dem sich der Fokus von dem jeder Bewerbung beigelegten Nachweis durchlaufener Übergänge in Form eines tabellarischen Lebenslaufs auf "das individuell gelebte Leben, dessen subjektive Verarbeitung und die damit verbundenen psychischen Prozesse" (Tillmann 2013, S. 16) verschiebt. Die Biografie ergibt sich "aus der Reflexion über getroffene Entscheidungen" (Meulemann 1999, S. 305) und gibt somit eine subjektive Lebensgeschichte wieder (vgl. Meuth/Hof/Walther 2014, S. 7), die aber nicht von den Lebenslaufstrukturen losgelöst, sondern in deren gesellschaftlicher Verankerung zu betrachten ist (vgl. Tillmann 2013, S. 16). Wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass die durchlebten Übergänge nicht nur aufgezählt, sondern die jeweiligen Auswirkungen auf die Identitätsentwicklung reflektiert werden, sodass Walther und Weinhardt (2014) eine Biografie im Kontext von erlebten Übergängen als "Identitätsarbeit über die Lebenszeit" (S. 124) ansehen. Übergänge signieren somit die menschliche Biografie, da es pro Person "eine ganz individuelle Geschichte von Übergängen und ihren Bewältigungen [gibt]" (Tillmann 2013, S. 23 f.). Zusammenfassend kann mit Meuth, Hof und Walther (2014) festgehalten werden, dass Übergänge als "Wechselbeziehungen zwischen sozialen Strukturen und individuellen Handlungen, zwischen der Institutionalisierung des Lebenslaufes und der biographischen Konstitution des Subjekts" (S. 2) gesellschaftlich den Lebenslauf vorstrukturieren, aber innerhalb dieser Leitplanken individuelle Entwicklungen zulassen. In der Darstellung dieses Begriffspaars lassen sich die Begriffe Übergang und Transition zuordnen, was nachfolgend skizziert wird.

2.2 Übergang und Transition

Wie bereits angedeutet, wird Übergang bisher häufig noch so verstanden, dass die Herstellung von Kontinuität in den Lebens- und Lernerfahrungen von Kindern und Jugendlichen vordergründig ist, während der Begriff Transition die Bewältigung diskontinuierlicher Übergänge als Entwicklungsaufgabe betrachtet und als Phase "komplexer biografischer Wandlungsprozesse im sozialen Kontext" verstanden wird (Griebel 2012, S. 322) (vgl. Abb. 2).



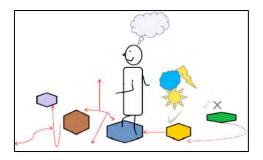


Abb. 2: Unterscheidung von Übergang (links) und Transition (rechts) [eigene Darstellung].

Hier wird deutlich, dass die Dynamik biografischer Übergänge nicht mehr ausschließlich aus der Perspektive institutionalisierter "Normal'-Lebensläufe⁴ erfasst werden darf, sondern eine Subjektorientierung grundlegend ist (vgl. z. B. individuelle Lernentwicklung am Übergang im Aufsatz von Willenbrink in diesem Band). Diese schlägt sich auch in den drei wichtigsten Merkmalen einer Transition nieder: neben den Auswirkungen auf die Identitätsbildung beziehungsweise -entwicklung zählen auch Erst- und Einmaligkeit dazu (vgl. Griebel/Niesel 2011, S. 37). Transitionen sind komplex und vielschichtig, weil Übergangsempfinden und -bewältigung individuell sind. Übergang als Begriff an sich bezieht sich hingegen eher auf die entsprechenden Anforderungen und Erwartungen, die von den jeweiligen Institutionen in mehrerlei Hinsicht an Übergängerinnen und Übergänger gestellt werden. Vor allem wegen der seit einiger Zeit relevanten Debatte darüber, ob Brüche im Sinne der Kontinuitätsvorstellung vermieden werden sollten oder Brüche nicht gerade erst die Entwicklung anstoßen und somit unbedingt notwendig für Kinder und Jugendliche sind (vgl. u. a. Stauber/Walther 2012), wirkt der Übergangsbegriff vermehrt intransparent. Zusammenfassend sind die Begriffe im fachlichen Sinne somit gleichberechtigt, allerdings sollte darauf geachtet werden, dass damit nicht die alltagssprachliche Bedeutung, sondern der Zusammenhang mit theoretischen Vorgaben und wissenschaftlichen Erkenntnissen in entwicklungs- und familienpsychologischer Hinsicht verbunden ist (vgl. Griebel/Niesel 2011). Um den Begriff der Transition greifbarer zu machen und ihn auch in seiner Forschungsrelevanz hervorzuheben, wird in Kapitel 2.2.2 mit themenspezifischem Blick anhand des Transitionsmodells nach Griebel und Niesel eine Brücke zwischen schulischem Übergang und transitionischem Erleben geschlagen. Zuvor bietet es sich an, die möglichen, aber nicht notwendigerweise stattfindenden Phasen eines Übergangs darzustellen.

2.2.1 Mögliche Phasen eines (schulischen) Übergangs

Bei jedem Übergang gibt es einen Austritt aus einer bekannten Situation, verbunden mit Ablösung von der bisherigen Sozialstruktur. In dieser Phase werden Trennungsriten relevant (z. B. Abschiedsfest im Kindergarten oder Mottowoche der Abiturientinnen und Abiturienten). Dann folgt eine Phase, in welcher sich Übergängerinnen und Übergänger "weder hier noch da" befinden (Turner 2005 zitiert nach Wiethoff 2014, S. 80). Hier geht es um nahezu gleichzeitig stattfindende Loslösung und Angliederung, wie es beispielsweise in der sogenannten Erstsemesterwoche von Studierenden der Fall ist. Ob es stets eine solche Findungsphase gibt, ist fraglich. Der Eintritt in die neue Situation, der kooperative Anpassungsleistungen erfordert, ist die anschließende Phase. Auch hier können Angliederungsriten greifen (vgl. z. B. Sieverding/Willenbrock in diesem Band), um die Phase angenehmer zu gestalten, symbolisch ist hier zum Beispiel an die Schultüte zu denken. Die

⁴ Nicht nur in diesem Kontext, sondern in der gesamten erziehungswissenschaftlichen Ausrichtung ist vor allem vor dem Hintergrund des Inklusionsdiskurses und der Heterogenitätsdebatte Vorsicht bei der Verwendung des Normalitätsbegriffs geboten. In vorliegendem Kontext spielt dies aber in spezifischer Perspektive eine Rolle, denn durch die genannten Individualisierungen in Form von Klassenwiederholungen, - übersprüngen, Ab- und Aufschulungen sowie besonderen Lebenssituationen, in denen sich schulische mit entwicklungspsychologischen Übergänge intersektional begegnen, sind Lebensläufe nur schwerlich noch dichotom in 'normal' und 'von der Norm abweichend' einzuteilen.

exemplarisch genannten Übergangsriten wurden mit Arnold van Genneps *rites de passages* (1909) beschrieben und dienen dazu, Übergängerinnen und Übergängern das Besondere an Übergängen erleb- und sichtbar zu machen: Mit der Bewältigung von Übergängen gehen verdichtete Entwicklungsanforderungen einher, weswegen der Transitionsbegriff in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung immer mehr an Gewicht gewinnt und gewinnen sollte. Aus etymologischer Sicht wird mit der Übersetzung aus dem Lateinischen das Bewegungsmoment⁶ im Begriff sehr deutlich, das den "Wechsel von Individuen aus eingelebten Lebensabschnitten und -zusammenhängen in andere" (Welzer 1993, S. 8) verdeutlicht, mit dem Veränderungen hinsichtlich bisheriger Routinen, Automatismen, Wissensstände einhergehen (vgl. Schaupp 2012, S. 139).

2.2.2 Das IFP-Transitionsmodell

Transitionsforschung ist interdisziplinär ausgerichtet und impliziert anthropologische, pädagogische, soziologische und psychologische Grundlagen. Von Relevanz für die erziehungswissenschaftliche Praxis ist diese Forschungsrichtung auf der einen Seite, weil es für das Verständnis von Familienentwicklung unabdingbar ist, zu wissen, wie Beteiligte Übergänge erleben. Auf der anderen Seite können durch die Transitionsforschung Impulse für die Zusammenarbeit von Bildungseinrichtungen und allen Beteiligten ausgehen, die besonders für die Kooperation zwischen Bildungsinstitutionen wichtig sind. Wilfried Griebel und Renate Niesel haben am Staatsinstitut der Frühpädagogik (IFP) in München das IFP-Transitionsmodell entwickelt. Schnell wird deutlich, dass es sich um ein Transitions- statt um ein Übergangsmodell handelt, weil es vorrangig um die "Bewältigung von Veränderungen beim Eintritt in und Übergang zwischen Bildungseinrichtungen als einen biografischen Übergang[,] der vom Kind und den Eltern bewältigt wird", geht (Griebel/Niesel 2010, S. 35) statt um den institutionellen Übergang an sich. Das Modell lässt sich in Bezug auf drei Aspekte akzentuieren: hinsichtlich der Zielsetzung, der Beteiligten und der Übergangsbewältigung auf verschiedenen Ebenen. Zunächst der Blick auf die Ziele: Griebel und Niesel verdeutlichen konsequent, dass es nicht Ziel sein darf und soll, Übergänge möglichst schnell und reibungslos verlaufen zu lassen, sondern es soll Übergängerinnen und Übergängern ausreichend Zeit und Möglichkeit gegeben werden, den Prozess des Übergehens selbst und aktiv zu erleben (vgl. Griebel 2012, S. 322). Nach und mit dem jeweiligen Übergang soll eine Transitionskompetenz entwickelt werden, die sich auf das gesamte involvierte soziale System bezieht und sich in basale (Schlüsselkompetenzen) und spezifische (von jeweiligem Übergang und damit einhergehend von Alter, Institution etc. abhängige) Kompetenzen gliedert. Wichtig ist hierbei, dass nicht nur die Kinder und Jugendlichen in ihrer Rolle als beispielsweise Schülerinnen und Schüler als Übergängerinnen und Übergänger gelten, sondern auch ihre Eltern (vgl. Griebel/Niesel 2004, S. 120 ff.). Damit schließt der Blick auf die Beteiligten an, denn Eltern und Kinder bewältigen den Übergang aktiv als Entwicklungsaufgabe, während pädagogische Fachund Lehrpersonen ihn begleiten und als Teil beruflicher Routine erleben. Festzumachen ist

_

⁶ *Transire* bedeutet übersetzt *hinübergehen*, was sich, Welzer (1993, S. 8) folgend, um die Aspekte beschleunigte Veränderungen und lernintensive Zeit ergänzen lässt.

diese Gliederung an den bereits erwähnten Charakteristika einer Transition: Identitätsentwicklung, Erst- und Einmaligkeit⁷. Für die Eltern gilt dasselbe Prinzip, auch dann, wenn mehrere Kinder Zuhause sind, denn mit jedem Kind gehen andere Übergangsbewältigungen einher, je nach Ausgangslage des Kindes. Selbst wenn Eltern also das vierte Mal den Übergang von Klasse vier in Klasse fünf durchleben, ist es mit dem übergehenden Kind das erste und einzige Mal, dass dieser Übergang abläuft, was einer neuen Entwicklungsaufgabe gleichkommt. Dementsprechend sind auch auf den bereits angedeuteten und im direkten Anschluss detailliert erläuterten verschiedenen Ebenen der Transitionsbewältigung bei den Eltern Entwicklungen in ihrer Identität zu verzeichnen. Welche tragende Rolle Eltern zur Unterstützung eines gelingenden Übergangs übernehmen können, zeigt Liebing in diesem Band. Sie befinden sich somit in einer Doppelrolle: Sie begleiten ihre Kinder in deren Übergangsbewältigung, aber gleichzeitig erleben sie den Übergang als eigene Transition. Nun kann argumentiert werden, dass mit dieser Begründung auch pädagogische Fachpersonen in ihrer Rolle die drei Kriterien einer Transition erfüllen, erleben sie doch ebenfalls mit jedem einzelnen Kind einen individuellen Übergang (Erfüllung der Merkmale Erst- und Einmaligkeit). Allerdings lässt sich entgegnen, dass sie nicht in vergleichbarem Maße auf individueller, interaktionaler oder kontextueller Ebene als aktiv Bewältigende Entwicklungen durchlaufen und Identität (weiter-)entwickeln wie Eltern oder Kinder, sondern vielmehr begleitend ("moderieren", vgl. Abb. 3) und im Rahmen ihrer beruflichen Tätigkeiten mit etwas Distanz auf die durchlebten Übergänge blicken. Festzuhalten bleibt jedoch das von Griebel und Niesel manifestierte Merkmal der Ko-Konstruktion, denn die von den Übergängen angestoßenen Entwicklungs- und Lernprozesse werden in Interaktion mit der sozialen Umgebung gestaltet (vgl. Abb. 3).

⁻

⁷ Kinder und Jugendliche erleben einen Übergang einmal, dementsprechend zum ersten Mal und ein Identitätswandel geht damit einher. Selbst wenn ein Übergang wiederholt stattfindet, ändert sich aber die Zusammensetzung des sozialen Umfelds, weshalb der Übergang wiederum einmal und das erste Mal in diesem Kontext stattfindet und dementsprechend eine neue Entwicklungsaufgabe darstellt.

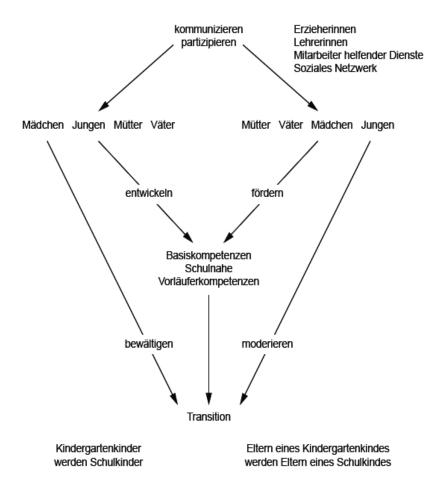


Abb. 3: Transitionsmodell nach Griebel/Niesel (2004, S. 120) zur Verdeutlichung der Ziele und Akteure, hier am Beispiel des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule.

Nun wird der Blick auf die Übergangsbewältigung auf drei Ebenen gerichtet (vgl. Griebel/Niesel 2004, S. 191 ff.): Übergängerinnen und Übergänger erleben den jeweiligen Wechsel auf individueller, interaktionaler und kontextueller Ebene. Auf individueller Ebene sind Veränderungen hinsichtlich Emotionen und Kompetenzen, also eine Identitätsentwicklung impliziert. Bezogen auf das in Abbildung 3 verwendete Beispiel des Übergangs von der Kindertagesstätte in die Grundschule sind es für die Kinder auf dieser Ebene zum Beispiel die Emotionsbewältigung oder die Anerkennung des neuen Selbstbildes als Schulkind. Für die Eltern wäre es zum Beispiel die Anpassung der Erwartungen an das schulische Leistungsverhalten des Kindes. Auf interaktionaler Ebene kommen für Kinder Veränderungen hinsichtlich ihrer Bezugspersonen zustande; für Eltern ebenso, müssen sie doch beispielsweise damit zurechtzukommen lernen, dass das Kind neben den Eltern auch die Lehrperson als neue Bindungsperson kennenlernt. Insgesamt umfasst die interaktionale Ebene also Wechsel, die sich auf Beziehungen und Rollen auswirken. Die kontextuelle Ebene umschließt das Pendeln zwischen zwei Lebenswelten, das heißt, Anforderungen aus dem Leben Zuhause müssen mit schulischen Anforderungen vereint werden. Für Kinder könnte dies bedeuten, dass sie den neuen Schulweg alleine zu bewältigen lernen; für Eltern, dass sie den Stundenplan des Kindes und ihre eigene Arbeits- oder Tagesstruktur dazu passend abstimmen. Dem Transitionsmodell lässt sich entnehmen, dass es gelingende und nicht-gelingende Übergänge gibt. Demnach muss es zumindest grobe Merkmale geben, anhand derer Übergänge in das entsprechende Cluster 'gelungen – nicht gelungen' gegliedert werden können. Hierbei ist zwingend zu berücksichtigen, dass es sich nicht um eine 'Abhakeliste' handelt, sondern die Individualität der Kinder und Jugendlichen bedacht werden muss. Dennoch gibt es einige Indikatoren, die auf gelungenes Ankommen in der neuen Institution schließen lassen, so zum Beispiel Wohlbefinden, effektives Lernen und Stärkung spezifischer Kompetenzen, worunter unter anderem Selbstvertrauen, Beziehungssicherheit, Problemlösefähigkeit und Stressbewältigung fallen (vgl. Griebel/Niesel 2004). Dazu wichtig sind kooperative Elemente: Transparenz über den Prozess, Einbezug aller Beteiligten, Kommunikation und Partizipation (vgl. ebd.).

3. Zusammenfassung

Zusammengefasst ist es für das Thema "Schulische Übergänge gestalten – Brücken bauen" wichtig, grundlegende Begriffe zu klären, die den theoretischen Rahmen des Themas abstecken. Dies konnte in einem einführenden Beitrag zu best-practice-Beispielen bezüglich des Übergangsmanagements in und um Osnabrück nur in kondensierter Form erfolgen, sollte aber als Begriffsklärung, Grundlagendarstellung und Bezugsquelle für die nachfolgenden Beiträge gelten. Wichtig ist ein Verständnis von Übergang in Abgrenzung zu Transition, was eine weitere Auseinandersetzung mit der erziehungswissenschaftlichen Perspektive auf Lebenslauf und Biografie unverzichtbar macht. Auch das IFP-Transitionsmodell ist hilfreich, wenn nachfolgend einzelne schulische Beispiele zur Übergangsgestaltung dargestellt werden. Mit Hilfe dieses Aufsatzes können exemplarische Übergangsgestaltungselemente auf die drei Ebenen des IFP-Modells bezogen werden, was dessen generelle Aussagekraft und Anwendbarkeit herausstellt. Es bleibt abschließend zu sagen, dass diese Ansatzpunkte, die es hinsichtlich der Gestaltung von Übergängen mittlerweile in Breite gibt, immer noch hinsichtlich einer "Relevanz einer anschlussfähigen, individualisierten Gestaltung von Übergangsprozessen im Sinne einer subjektorientierten Kontinuität von Lern- und Entwicklungsprozessen [...] auch international als Herausforderung für die Schulund Unterrichtsentwicklung [gelten]" (Liegmann/Mammes/Racherbäumer 2014, S. 7), vor allem hinsichtlich Bewältigung und Bewältigungsstrategien für Diskontinuitäten.

Literatur

Griebel, W., Niesel, R. (2004): Transitionen: Fähigkeiten von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen. Weinheim [u. a.]: Beltz.

Griebel, W. (2012): Transitionen. In: Horn, K.-P. et al. (Hrsg.): Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft, Bd. 3. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 322.

Griebel, W., Niesel, R. (2013): Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern. Berlin: Cornelsen.

Koch, K. (2012): Schulübergänge. In: Horn, K.-P. et al. (Hrsg.): Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft, Bd. 3. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 168.

Kroll, S. (2013): Über-Gänge gestalten. Eine Perspektive der Entwicklungsbegleitung. In: Jungk, S., Treber, M., Willenbring, M. (Hrsg.): Bildung in Vielfalt. Inklusive Pädagogik der Vielfalt. Material zur Frühpädagogik, Bd. 4. Freiburg: FEL, S. 169-187.

Liegmann, A., Mammes, I., Racherbäumer, K. (Hrsg.) (2014): Facetten von Übergängen im Bildungssystem. Nationale und internationale Ergebnisse empirischer Forschung. Münster/New York: Waxmann.

Lorenzen, J., Schmidt, L., Zifonun, D. (Hrsg.) (2014): Grenzen und Lebenslauf: Beratung als Form des Managements biographischer Übergänge. Weinheim [u. a.]: Beltz Juventa.

Meulemann, H. (1999): Stichwort: Lebenslauf, Biographie und Bildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2 (1999) 3, S. 305-324.

Meuth, M., Hof, C., Walther, A. (2014): Warum eine Pädagogik der Übergänge? In: Dies. (Hrsg.): Pädagogik der Übergänge. Übergänge in Lebenslauf und Biografie als Anlässe und Bezugspunkte von Erziehung, Bildung und Hilfe. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 7-13.

Sackmann, R., Wingens, M. (2001): Theoretische Konzepte des Lebenslaufs: Übergang, Sequenz und Verlauf. In: Dies. (Hrsg.): Strukturen des Lebenslaufs. Übergang – Sequenz – Verlauf. Weinheim/München: Juventa, S. 17-45.

Schaupp, U. (2012): Soziale Identität und schulische Transition: Gruppengefühl und -zugehörigkeit beim Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Scherger, S. (2009): Lebensalter und Lebenslauf. In: Andresen, S. et al. (Hrsg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz, S. 532-546.

Stauber, B., Walther, A. (2012): Übergänge. In: Horn, K.-P. et al. (Hrsg.): Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft, Bd. 3. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 333-335.

Tillmann, K. (2013): Einführung. Die Bewältigung von Übergängen im Lebenslauf – eine biografische Perspektive. In: Bellenberg, G., Forell, M. (Hrsg.): Bildungsübergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis. Münster [u. a.]: Waxmann, S. 15-31.

Walther, A., Weinhardt, M. (Hrsg.) (2013): Beratung im Übergang: Zur sozialpädagogischen Herstellung von biographischer Reflexivität. Weinheim: Juventa.

Welzer, H. (1993): Transitionen. Zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse. Tübingen: Edition Diskord.

Wiethoff, C. (2014): Übergangsmodelle im Wandel. In: Lorenzen, J. et al. (Hrsg.): Grenzen und Lebenslauf. Beratung als Form des Managements biografischer Übergänge. Weinheim/Basel: Beltz, S. 77-98.

Katharina Graalmann Bildungs(un-)gerechtigkeit an schulischen Übergängen

Helsper und Kramer (2007) konstatieren, dass das deutsche Bildungssystem "wie ein Hindernisparcours strukturiert [ist], mit vielen und besonders frühen Schaltstellen der Selektion" (S. 439). Damit verweisen sie auf den Zusammenhang der Themen Bildungs(un-) gerechtigkeit und schulische Übergänge. Nicht nur in der Erziehungswissenschaft wird dieser vermehrt fokussiert – so zum Beispiel auch am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Osnabrück, das im Wintersemester 2015/2016 die Ringvorlesung "Schulische Übergänge gestalten – Brücken bauen" veranstaltet hat –, auch in der Bildungspolitik gilt ihm besondere Aufmerksamkeit¹. Insofern dient der vorliegende Aufsatz einer Zusammenführung bisheriger (empirischer) Erkenntnisse zur Bildungs(un-)gerechtigkeit an schulischen Übergängen mit Überlegungen dazu, ob und wie Übergänge bildungsund/oder chancengerechter gestaltet werden können und wo im Bildungswesen dabei angesetzt werden könnte. Um dahin zu gelangen, werden zunächst Bildungsgerechtigkeit und Bildungsungerechtigkeit als Begriffe aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive geklärt² (Kapitel 1). Anschließend wird der Zusammenhang zwischen schulischen Übergängen und der (Re-)Produktion von Bildungs-(un-)gerechtigkeit expliziert (Kapitel 2), bevor der Blick sich darauf richtet, was auf Makro-, Meso- und Mikroebene im Bildungssystem (vgl. Fend 2008) getan werden kann, um Bildungsungerechtigkeit an bildungsbiografischen Gelenkstellen entgegenzuwirken (Kapitel 3).

1. Zum Begriff Bildungs(un-)gerechtigkeit

Bildungs(un-)gerechtigkeit wird als "Dauerbrenner" (Bastian/Schnack 2014, S. 45) bezeichnet, der die erziehungswissenschaftliche wie bildungspolitische Diskussion maßgeblich mitbestimmt. Dabei ist die Frage "[W]as steckt hinter diesem populären Begriff?" (Bellenberg/Weegen 2014, S. 46) keine Seltenheit und berechtigt, vor allem weil seit langer Zeit bestehende Unterschiede im Meinungsbild nur schwer überwindbar scheinen (vgl. Bastian/Schnack 2014, S. 45). Der populäre Terminus ist "heftig und leidenschaftlich umstritten" (Stojanov 2011, S. 18), weil er nicht nur unterschiedlich beschrieben und systematisiert wird, sondern dabei implizit – teilweise auch explizit – eine Auf- oder Abwertung politischer, schulischer oder individueller Praktiken mitschwingt. Die Erfahrungswerte jedes und jeder Einzelnen sind vielfältig, weswegen sich in themenspezifischen Debatten eine breite Beteiligung abzeichnet, die durch eine subjektive Färbung gekennzeichnet ist. Hierin liegt die Brisanz des Themas. Meines Erachtens sind in jeder Biografie eigens erlebte oder bei Mitmenschen wahrgenommene Situationen zu erkennen, die Menschen zu

¹ Dies kann zum Beispiel der Pressemitteilung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung vom 22.10.2014 entnommen werden: "Wir brauchen Bildungsgerechtigkeit von Anfang an und an den Übergängen im Bildungssystem." (https://www.bmbf.de/presse/bildungsgerechtigkeit-von-anfang-an-722.html (22.02.2016)).

² Schulische Übergänge als erziehungswissenschaftliches Thema wurden in dem vorangegangenen Aufsatz geklärt und werden deswegen an dieser Stelle nicht abermals definiert, bevor es zu einer Begriffszusammenführung kommt.

erfahrungsbasierten subjektiven Definitionen von Bildungs(un-)gerechtigkeit führen. Dies verdeutlicht auch die Aktualität, die das Thema mit sich bringt³. Da nicht nur die subjektive Färbung bunt ist, sondern auch wissenschaftliche Definitionen uneinheitlich⁴ beziehungsweise nicht existent sind (es gibt z. B. keinen Eintrag im Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft 2012), ist der Umgang mit dem Thema komplex und es wird ersichtlich, warum die Begriffsverwendung von Brenner (2010, S. 13) als eher intuitiv, aber dennoch fest etabliert wahrgenommen wird. Im Anschluss werden nun für diesen Aufsatz geltende Begriffsverständnisse erläutert.

1.1 Bildungsgerechtigkeit?

"Wenn jedes Kind ein Bildungsniveau erreicht, das ihm ein gutes Leben in einer modernen Gesellschaft ermöglicht" (Giesinger 2007, S. 379), hätten wir es mit Bildungsgerechtigkeit zu tun. Auch wenn ungeklärt bleibt beziehungsweise interpretationsoffen ist, was ein "gutes Leben" kennzeichnet, kann Giesinger prinzipiell gefolgt werden, denn es gilt als unbestritten, dass Bildung⁵ nicht allen in gleichem Maße zugänglich ist beziehungsweise eine unterschiedliche Bildungsfähigkeit existiert (vgl. z. B. Ditton 2010, S. 248). Unter Berücksichtigung dieser unterschiedlichen Ausgangslagen muss eine entsprechend gerechte Förderung stattfinden (vgl. Bastian/Schnack 2014, S. 45), die – im schulischen Rahmen – allen Kindern und Jugendlichen Bildung gemäß ihrer Voraussetzungen zugänglich macht. Hier klingt bereits an, dass Gleichheit nicht mit Gerechtigkeit⁶ einhergeht. Für diesen Aufsatz kann unter Bildungsgerechtigkeit der Zustand verstanden werden, wenn jede und jeder der sozialen Heterogenität entsprechend das jeweils individuell zu betrachtende hindernisfreie Recht auf Bildung hat, wobei Verteilung, Teilhabe und Anerkennung eine große Rolle spielen – wie nachfolgend expliziert wird.

_

³ Mit den Bildungsberichten (vgl. z. B. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014), dem Bildungstrichter (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2015, S. 58) oder dem weiten Inklusionsbegriff (vgl. z. B. Reich 2012) seien nur einige Beispiele genannt, die eng mit dem Thema Bildungs(un-) gerechtigkeit verbunden sind und demnach auf dessen aktuellen Stellenwert hinweisen.

⁴ Je nach Forschungsinteresse und -schwerpunkt kann sich der Begriff auf den Zugang zu oder die Verwehrung von Bildung, den Umgang mit Bildung, die Anerkennung von Bildung, das Recht auf Bildung, durch Bildung und in der Bildung beziehen (vgl. z. B. Kunze 2012).

⁵ Der Begriff Bildung ist einer der grundlegenden in der Erziehungswissenschaft. Er füllt ganze Bücher und ist facettenreich in seinem Verständnis, seiner Verwendung, seiner Deutung (vgl. Bellenberg/Weegen 2014, S. 46, Hörner 2010 als Überblick, Rauschenbach 2009, S. 83). Es ist wichtig, dass Bildung sich nicht auf schulische Bildung reduzieren lässt, sondern auch andere Aspekte impliziert. Insgesamt ist eine Auseinandersetzung mit dem Bildungsbegriff unumgänglich, wenn sich dem Kompositum Bildungs(un-)gerechtigkeit zugewandt wird.

Mit dem Gerechtigkeitsbegriff verhält es sich ähnlich wie mit dem der Bildung: in verschiedenen Kontexten kann er unterschiedlich verstanden und verwendet werden. Aus dem Lateinischen an sich ist mit *iustus dem Rechte gemäß* gemeint, was bereits auf die Wandelbarkeit des Begriffs hinweist, denn da sich das Recht ändert, ändert sich auch das, was als Gerechtigkeit gilt. Vor allem Giesinger (2007), Reich (2012) und Stojanov (2008) haben sich intensiv mit Gerechtigkeit im erziehungswissenschaftlichen Kontext in Form von Chancen- und Bildungsgerechtigkeit befasst.

1.2 Bildungsungerechtigkeit?

Existiert ein normativer Maßstab von Anforderungen an erbrachte Leistungen von Kindern und Jugendlichen, können einige ihre Potenziale nicht entfalten, weil ihre individuellen Voraussetzungen nicht mit den erforderten Aspekten korrelieren. Dann liegt Ungerechtigkeit im Bildungssystem vor, insbesondere wenn "Kinder und Jugendliche in die Schubladen essentialistisch ausgelegter "kognitiver Ausgangsvoraussetzungen", "Leistungsfähigkeiten" und "Leistungsmotivationen" gesteckt werden, wenn ihre Bildungsprozesse als determiniert durch biologisch-genetische Prädispositionen und durch frühkindlichfamiliäre und "kulturelle" sozialisatorische "Prägungen" betrachtet und behandelt werden" (Stojanov 2011, S. 25). In Anlehnung daran werden die Ausprägungsmöglichkeiten des diskutierten Begriffs deutlich: Bildungsungerechtigkeit liegt vor, wenn

- a) Kinder und Jugendliche hinsichtlich askriptiver Kriterien (vgl. Krüger-Potratz 2011, S. 59), die in Leistung münden, stereotyp oder vorverurteilt kategorisiert werden.
- b) aus genetischen Faktoren das Bildungsvermögen von Kindern und Jugendlichen als gesetzt abgeleitet wird.
- c) Kindern und Jugendlichen aufgrund sozialisatorischer Merkmale, zum Beispiel ihrer sozialen Herkunft, prädestinierte Bildungswege zugeschrieben werden⁷.

Zusammenfassend kann mit Bildungsungerechtigkeit in diesem Aufsatz von einem Zustand ausgegangen werden, in welchem Bildung durch institutionelle, soziale, politische und weitere Hürden nicht jedem und jeder zugänglich ist⁸. Diese Erkenntnis lässt sich nun, nachdem geklärt wurde, wie Bildungsgerechtigkeit und Bildungsungerechtigkeit verstanden werden können, in den Kontext Schule transferieren, was anschließend mithilfe der drei Gerechtigkeitsformen Verteilungs-, Teilhabe- und Anerkennungsgerechtigkeit⁹ erfolgt.

_

⁷ Maaz et al. wiesen 2010 darauf hin, dass die Chance, dass Kinder mit akademischem Hintergrund den Eltern zufolge auf ein Gymnasium wechseln sollen, 8,84 Mal so groß ist wie für Kinder, deren Eltern einen Hauptschulabschluss haben (vgl. S. 77).

⁸ Wichtig ist, die Synonymitätsverbindung zwischen Bildungsungleichheit und Bildungsungerechtigkeit aufzubrechen. Es ist ein großer Unterschied, ob es der Individualität jedes Menschen entsprechend unterschiedliche, also ungleiche Bildungs-/Bildsamkeitsvoraussetzungen gibt oder ob diesen individuellen Voraussetzungen unterschiedliche Hindernisse in der Entfaltung entgegengesetzt werden, was dem Ungerechtigkeitsbegriff entspricht.

⁹ Bellenberg/Weegen 2014 und Stojanov 2008 geben einen guten Überblick.

1.3 Bildungs(un-)gerechtigkeit in der Schule?

Mit Bezug auf die erläuterten Begriffsdefinitionen lässt sich an dieser Stelle erweitern, dass es verschiedene Ausprägungen von Gerechtigkeit gibt. In Schulen liegt Ungerechtigkeit vor, wenn

- a) Schülerinnen und Schüler mit ihren ungleichen Startvoraussetzungen im direkten Wettbewerb stehen;
- b) sie (sozial) exkludiert werden;
- c) gegen das Prinzip, mit allen Schülerinnen und Schülern respektvoll umzugehen, verstoßen wird (vgl. Bellenberg/Weegen 2014, S. 47).

Mit Aspekt a) läge ein Verstoß gegen die Verteilungsgerechtigkeit vor, nach der Individuen ihre persönlichen Stärken im Rahmen gerechter institutioneller Rahmenbedingungen entfalten können sollten. Dies ist nicht gewährleistet, wenn die verschiedenen Ressourcen im Zuge des schulischen Wettbewerbs vergleichend berücksichtigt werden. Mit Aspekt b) gäbe es einen Verstoß gegen die Teilhabegerechtigkeit, nach der es ungerecht ist, wenn nicht allen Schülerinnen und Schülern die Herausbildung von Grundfähigkeiten, die in gesellschaftspolitischer Partizipation und menschenwürdiger Lebensführung münden, ermöglicht wird. Aspekt c) spricht einen Verstoß gegen die Anerkennungsgerechtigkeit an, nach welcher es ungerecht ist, wenn in Bildungsinstitutionen Anerkennung, Empathie, Respekt und soziale Wertschätzung in Abhängigkeit von persönlichen Voraussetzungen erfolgen. Zusammenfassend wird deutlich, dass die verschiedenen Persönlichkeitsmerkmale von Schülerinnen und Schüler, also ihre heterogenen Eigenschaften und Voraussetzungen, relevant für das Auftreten von Ungerechtigkeiten sind. Deswegen macht es nachfolgend, in einem kurzen Abriss auf den Heterogenitätsdiskurs und die damit verbundene Intersektionalitätstheorie einzugehen.

1.3.1 Heterogenität in der Schule

Wegen der thematischen Zuspitzung des Themas ist hier nicht der Ort für eine ausführliche Auseinandersetzung mit dem "Containerbegriff" Heterogenität (Budde 2015, S. 21) in der Schule (vgl. dazu z. B. Budde/Blasse/Bossen/Rißler 2015). Wichtig ist aber, dass Lehrerinnen und Lehrer zunehmend empfinden, "dass die Heterogenität der Schüler/innen in den Klassen immer größer würde" (Altrichter et al. 2009, S. 341). Selbst, wenn generell darauf hingewiesen werden muss, dass Heterogenität ein hochsubjektives Konstrukt ist (vgl. Walgenbach 2014, S. 49, Schieferdecker 2015, S. 13), muss das Gefühl der Lehrenden ernst genommen werden (vgl. Schieferdecker 2015, S. 35). Auch wenn das Gespür für Heterogenität in den letzten Jahren zugenommen hat, obwohl die Lerngruppe sicherlich auch davor schon heterogen war, ist vor allem mit der derzeitigen Flüchtlingsthematik oder mit den Erlassen nach der UN-Behindertenrechtskonvention der Eindruck der Lehr-

personen nicht von der Hand zu weisen. Mit dem Gefühl gehen diverse Probleme einher: Lehrerinnen und Lehrer müssten sich, um allen im etymologischen Sinn des Wortes Heterogenität¹⁰ enthaltenen Ansprüchen gerecht werden zu können, unter anderem die Fragen stellen, welche Geschichten hinter den Schülerinnen und Schülern stehen; auf wen sie besonders eingehen sollen – beziehungsweise ob sie überhaupt auf jemanden besonders eingehen sollten oder ob dann nicht zum Beispiel der Matthäus-Effekt greift –, und wie sie insgesamt "dieser verwirrenden Vielfalt im Sinne optimaler Lernförderung **gerecht** (Hervorh. durch die Autorin) werden [können]" (Altrichter et al. 2009, S. 341). Um Heterogenität für den schulischen Kontext zu umreißen und anknüpfend die Beeinflussung von Bildungskarrieren aufzuzeigen, die – insbesondere an Übergangssituationen – zu Ungerechtigkeit führt, muss als Exkurs die Intersektionalitätstheorie aufgeführt werden.

1.3.2 Exkurs: Intersektionalität und Heterogenität

Walgenbach (2014) bündelt in einer Zusammenführung bisherige Beiträge zu Intersektionalität (vgl. S. 54-89). Demnach besteht der Grundgedanke der besagten Theorie darin, dass Heterogenitätsmerkmale nicht einzeln betrachtet werden dürfen, sondern in ihrem gleichzeitigen, überkreuzten Zusammenwirken wahrgenommen werden müssen. Aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive gibt es drei Heterogenitätsmerkmale, die immer wieder in ihrer Intersektionalität auftauchen, aber auch regelmäßig separat fokussiert werden: race, class, gender, auch als "Achsen der Ungleichheit" (Klinger/Knapp 2007, S. 19) bezeichnet. Es gibt aber weit mehr Merkmale, die in diesem Kontext relevant sind, beispielsweise Vorwissen, Motivation, sprachliche Kompetenzen, Gesundheitsstatus oder Selbstwirksamkeitsüberzeugung (vgl. Helmke 2009, S. 248 ff., Trautmann/Wischer 2011, S. 43 ff.). Durch diese Merkmale bildet sich in ihrer Verschränkung Persönlichkeit aus, aber auch auf sozialer Ebene wirken sie, denn "ihre Wahrnehmung hat Einfluss auf Interaktionen, die Art der Kommunikation miteinander, die Wertschätzung oder Ablehnung von "Anderen" (Hansen 2009, S. 59). Individuen haben also einen Möglichkeitsraum, der Chancen und Grenzen für eine individuelle wie soziale Positionierung bereithält. Heterogenität im Sinne der intersektional geprägten Identität ist somit als relevantes Konstrukt für Bildungs(un-)gerechtigkeit zu benennen. Mit Budde (2012, S. 523 ff.) sollte davon ausgegangen werden, dass auch oder vor allem im Schulkontext nicht mehr der Umgang mit Heterogenität leitend sein sollte, sondern die (selbst-)reflektierte Analyse von Heterogenitätskonstruktion.

2. Bildungs(un-)gerechtigkeit am Übergang

Im Bildungssystem existieren mehrere Stellen, an denen Bildungsungerechtigkeit gefördert werden kann (vgl. Maaz/Baumert/Trautwein 2010, S. 92): zwischen verschiedenen

¹⁰ *Heteros* meint *verschieden*, *genesis* bedeutet *Erzeugung*. Daraus resultieren Synonyme wie Verschiedenartigkeit, Ungleichartigkeit, Durchmischung, Andersartigkeit (vgl. z. B. Ecarius et al. 2011, S. 58 ff., Fuchs 2012, S. 39).

Klassenstufen innerhalb einer Bildungsinstitution, zum Beispiel durch Phänomene der kulturellen Passung (vgl. z. B. Kramer/Helsper 2010); zwischen Bildungsinstitutionen durch die Dreigliedrigkeit des deutschen Bildungssystems; außerhalb des Bildungssystems in Familien, der Peergroup oder Freizeitgestaltung; und letztlich auch an Bildungsübergängen¹¹. Hier kann einerseits sozial selektives Beratungsverhalten durch Lehrerinnen und Lehrer als ungleichheitsfördernder Mechanismus genannt werden, andererseits sozialstatusabhängiges Entscheidungsverhalten der Eltern. Helsper und Kramer (2007) heben die wichtigsten Zäsuren hervor: "die Einmündung in die Grundschule, insbesondere der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe, Schulformwechsel und Klassenwiederholungen [...] sowie der Übergang nach der Sekundarstufe I" (S. 439). Soziale Ungleichheit¹² kann an Übergängen reproduziert werden, weil "Anforderungen in unterschiedlichen Interaktionskontexten adressiert werden, auf unterschiedliche Lebenslagen treffen und von keiner institutionalisierten, Lebenslagenunterschiede ausgleichenden Übergangspolitik begleitet werden" (Stauber/Walther 2012, S. 334). Eine Sichtweise ist somit, dass es sich um eine "institutionell implementierte Diskriminierung" (Thielen 2011, S. 11) handelt, weil einheitliche Standards auf unterschiedliche Lebenslagen und (Bildungs-)Voraussetzungen angewandt werden, was Stauber und Walther (2012) zu der Aussage führt, dass Schulübergänge "im Klima des gesellschaftlichen Mythos der Gleichberechtigung, welches die vielfältigen Ebenen der Herstellung von Unterschieden leugnet" (S. 334), geschehen. Hier schließt die Position an, dass Schülerinnen und Schüler sich fehlplatziert, fremdbestimmt fühlen können, was zu einer passiven Haltung und somit zu einer Erhöhung potenzieller Übergangsproblemen führen kann (vgl. Kramer 2011, S. 170 ff.). Hier lässt sich auch mit den Kapitalarten nach Pierre Bourdieu argumentieren, die sowohl bei Schülerinnen und Schülern als auch bei den Lehrerinnen und Lehrern zu spezifischer individueller Sozialisation und einem entsprechenden Habitus beitragen (vgl. z. B. Bourdieu 1983). Mit den schulischen Übergängen gehen also nicht nur "scheinbar rationale und irrational erscheinende Entscheidungen [, die] keinesfalls nur durch kognitivrationale Überlegungen zustande kommen" einher, sondern es spiegeln sich "auch (internalisierte) Machtstrukturen der Gesellschaft und des Bildungssystems" darin (Ecarius/Miethe/Tervooren 2014, S. 10). Zusammenfassend zeigt sich der Zusammenhang zwischen schulischen Übergängen und Bildungs(un-)gerechtigkeit in mindestens vier Dimensionen:

• Relevanz schulleistungsfremder Merkmale (vgl. Becker/Lauterbach 2010, Schneider 2011, S. 390 f., S. 34, Dietrich/Fricke 2013, S. 260): nicht die erbrachte Leistung von Schülerinnen und Schülern ist relevant für zum Beispiel die Übergangsberatung, sondern auch von Lehrkräften antizipierte weitere Merkmale, wie die Unterstützungsbereitschaft der Eltern, Sprachfähigkeit, Motivation.

¹¹ Hierbei kann es zu einer "Kumulation von Risikofaktoren" (Solga 2008) kommen, was die Brisanz schulischer Übergänge im Kontext von Bildungs(un-)gerechtigkeit hervorhebt.

¹² Soziale Ungleichheit kann gleichzeitig als Folge und als Bestandteil von Bildungsungerechtigkeit verstanden werden: Als Folge, weil sich soziale Disparitäten in der Gesellschaft vergrößern, wenn der Zugang zu Bildung unterschiedlich ist; als Bestandteil, weil aus unterschiedlicher sozialer Verortung ein unterschiedlicher Umgang mit Bildung resultiert.

- Assoziation von Schulleistungen mit familiärer Herkunft (vgl. Kramer 2011, S. 166 ff., Dumont/Maaz/Neumann/Becker 2014, S. 143): im Übergang wird nicht ausschließlich auf die Lernenden und deren Neigungen und Voraussetzungen geschaut, sondern auf sie in ihrer Familie die kritisch diskutierten Begriffe der Bildungsnähe und -ferne¹³ können an dieser Stelle bei Lehrpersonen Verwendung finden, was auf soziale Stereotype und Vorurteile zurückzuführen ist. Schneider (2011) beispielsweise fand in einer Studie heraus, dass von den Lehrkräften erwartetes schuladäquates Verhalten Einfluss auf die Übergangsempfehlung hatte (vgl. S. 390 f.) (eine Diskussion dieses Übergangs findet sich in dem Aufsatz von Kunze in diesem Band).
- <u>Unterschiedliche Bildungsaspirationen der Eltern</u> (vgl. Alexander/Entwisle/Olsen 2001, S. 183, Kramer 2011, S. 152, Schneider 2011, S. 374 ff.): Fachtermini wie Statuserhaltmotiv und Selbsteliminierung lassen sich hier erklären; Eltern haben unterschiedliche Ansprüche an die Bildungswege ihrer Kinder, was sich insbesondere an deren Kristallisationspunkten in Form von Übergängen abzeichnet. Primäre und sekundäre Herkunftseffekte nach Raymond Boudon (1974) sind hier wegen der Kosten-Nutzen-Analyse und somit Alternativabwägung zu berücksichtigen¹⁴.
- Habituelle Passung zwischen Lehrerinnen und Lehrern und Schülerinnen und Schülern (vgl. Dietrich/Fricke 2013, S. 283, Link 2011, S. 92): Mit dem Habitusbegriff kann davon ausgegangen werden, dass Lehrerinnen und Lehrer sich in Schülerinnen und Schülern wiedererkennen und entsprechend unterschiedliche Übergangsbegleitungen bieten. Mit Koch (2012) kann somit auf die formalstrukturellen Regelungen des Übergangs und deren individuelle Verarbeitung (Transition) als Statusvorentscheidung (S. 168) hingewiesen werden 15.

3. Konsequenzen für schulische Übergänge?

Herausgestellt wurde, dass unterschiedlichen sozialisationsbedingten Voraussetzungen begegnet werden muss. Dies kann zunächst auf Mikroebene, also von den einzelnen Lehrerinnen und Lehrern anvisiert werden. Verlangt würde dabei unter anderem, sozial stereotype und/oder vorurteilsbelastete Denk- und Handlungsstrukturen zu erkennen und zu reflektieren. Dies scheint vielleicht wie ein kleiner, fast unbedeutender Schritt, kann aber in der Masse betrachtet eine große Wirkung haben, wovon auch die Arbeit des Anti-Bias-

¹³ Bei der jeweiligen Begriffsverwendung, die sparsam erfolgen sollte, sollte der jeweilige Kontext benannt werden, um falsche Assoziationen zu vermeiden und Bildungsferne nicht per se mit speziellen Schulformen und/oder Sozialstatus zu koppeln, vgl. z. B. Boger 2015, S. 118.

¹⁴ Boudons Theorie zum rationalen Wahlverhalten zufolge werden Bildungsentscheidungen in Abhängigkeit von schulischer Leistung, Selektionsmechanismen des Bildungssystems und familiärem Entscheidungsverhalten getroffen – primäre (im Elternhaus werden Voraussetzungen für schulischen (Miss-)Erfolg gegeben) und sekundäre (elterliche Bildungsentscheidungen variieren abhängig von sozialem Status (Kosten-Nutzen-Abwägungen)) Herkunftseffekte sind entscheidend.

¹⁵ Budde (2013) hält hier treffend fest, dass sich die "explizite[n] Selektionsschwellen auf der Makroebene des Schulsystems definier[en], der Vollzug, die Handhabung und die Effekte jedoch realisieren sich für die konkreten Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler in der Schule" (S. 21).

Ansatzes ausgeht (vgl. z. B. Gramelt 2010). Kramers Aufforderung (2011) an Lehrpersonen, sich über den Habitus ihrer Schülerinnen und Schüler zu informieren und sensibel für dadurch bedingt unterschiedliche Übergangsprobleme zu werden (vgl. S. 169), ist zu unterstützen. Hier würde im Sinne der Verteilungsgerechtigkeit agiert, was Übergänge von ihrer Verbundenheit zu sozialer Ungleichheit und Bildungsungerechtigkeit schrittweise lösen könnte, indem herkunftsbezogene Selektion an Übergängen abgebaut würde (vgl. Bellenberg/Weegen 2014, S. 47). Zudem sollten Überlegungen angestellt werden, wie Kinder und Jugendliche einen für sie und ihre Voraussetzungen, Ambitionen und Möglichkeiten passenden Schulabschluss erhalten könnten, was auf individuelle Förderung verweist und damit Teilhabegerechtigkeit impliziert. Bezogen auf Übergänge lässt sich hier nämlich auch auf der Makroebene die Diskussion um Abstufungen und die Dreigliedrigkeit im Generellen anführen. Fielen Übergänge aus struktureller Hinsicht weg, wäre der Weg durch das deutsche Bildungssystem um einige Hürden ärmer. Um anerkennungsgerechter zu sein, könnten Schulen auf Mesoebene den Schülerinnen und Schülern und ihren Eltern Kriterien für und Relevanz der Übergänge transparenter vermitteln (vgl. Maaz/Neumann/Baumert 2014, S. 4). Auch Mentoren- oder Tutorenprogramme sind Möglichkeiten, Übergänge bildungsgerechter zu gestalten (z. B. an der Universität Osnabrück: Balu und Du und HoPe¹⁶ und in der Stadt Osnabrück das Diesterweg-Projekt, vgl. Liebing im vorliegenden Band). Durch Begleitung in entsprechenden übergangsspezifischen Umbruchphasen können Schülerinnen und Schüler bestärkt werden, wodurch schulische Übergänge an Brisanz verlieren können. Auch auf bildungspolitischer Ebene lassen sich Übergänge abmildern oder entschärfen: Durchlässigkeit ist hierbei ein häufiges Stichwort (z. B. Bellenberg/Forell 2013, S. 8), um "einmal getroffene Zuweisungsentscheidungen revidierbar" (ebd.) zu machen. Dazu zähle ich beispielsweise auch die Öffnung zur Sekundarstufe II im Sinne der gymnasialen Oberstufe (zu diesem Übergang und dessen Rolle im Kontext von Bildungs(un-)gerechtigkeit vgl. Trautwein/Nagy/Maaz 2011 und Fiegert/Twiehaus in diesem Band). Auch eine ausgefeiltere Kooperation zwischen aufnehmenden und abgebenden Institutionen könnte auf Mesoebene zu einer Abnahme der verstärkenden Rolle von Übergängen zur Bildungsungerechtigkeit beitragen (vgl. Fiegert/Hilgers und Strotmann in diesem Band). Pädagogisch Tätige der beteiligten Institutionen kämen in intensiveren Dialog und könnten durch Vor- und Nachbereitung Übergänge gemeinsam begleiten. Kinder und Jugendliche könnten davon in verschiedenen Übergängen profitieren, weil Übergänge dann weniger als Bruch wahrgenommen werden. Ein Konzept, das diesem Vorschlag folgt, ist zum Beispiel die flexible Schuleingangsphase, die "mehr Zeit zur Entfaltung [...] individuelle[r] Potenziale" (Thielen 2011, S. 12) bietet. Brücken bauen scheint somit ein geeigneter Weg, der der bildungspolitischen Forderung nach Bildungsgerechtigkeit am Übergang auch auf anderen Ebenen in der Einzelschule und bei den Lehrerinnen und Lehrern entgegenkommt und die Brisanz aus den Übergängen als Schaltstellen im Bildungsweg nimmt. Ob es sich bei Bildungsgerechtigkeit um eine Utopie handelt, bleibt in anderen Aufsätzen zu beantworten, hier lässt sich zunächst vermerken, dass das deutsche Bildungssystem mit seinen Übergängen keine "dem merito-

¹⁶ Nähere Informationen zu beiden Mentoringprojekten finden sich auf folgenden Homepages: http://www.balu-und-du.de/ und http://www.hope.uni-osnabrueck.de/index.php/das-projekt.

kratischen Prinzip entsprechende Entkopplung von [unter anderem] sozialer Herkunft und Bildungserfolg [gewährleistet]" (Scherr 2015, S. 97).

Literatur

Altrichter, H. et al. (2009): Unterrichten in heterogenen Gruppen: Das Qualitätspotenzial von Individualisierung, Differenzierung und Klassenschülerzahl. In: Specht, W. (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. 2 fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz: Leykam, S. 341-360.

Bastian, J., Schnack, J. (2014): Dauerbrenner der Bildungspolitik. Stand der Diskussion – Stand der Forschung – Möglichkeiten der Entwicklung. In: Pädagogik 1 (2014) 66, S. 45.

Baumert, J., Watermann, R., Schümer, G. (2003): Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs. Ein institutionelles und individuelles Mediationsmodell. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 6 (2003) 1, S. 46-72.

Bellenberg, G., Weegen, M. (2014): Bildungsgerechtigkeit. In: Pädagogik 1 (2014) 66, S. 46-49.

Boger, Mai-Anh (2015): Zur (De-)Thematisierung des Arbeiterkinds. In: Rheinländer, K. (Hrsg.): Ungleichheitssensible Hochschullehre. Positionen, Voraussetzungen, Perspektiven. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 103-121.

Boudon, R. (1974): Education, opportunity, and social inequality. New York: Wiley and Sons.

Bourdieu, P. (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Göttingen: Schwartz, S. 183-198.

Budde, J. (2012): Problematisierende Perspektiven auf Heterogenität als ambivalentes Thema der Schul- und Unterrichtsforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 58 (2012) 4, S. 522-540.

Budde, J. (2015): Heterogenitätsorientierung. Zum problematischen Verhältnis von Heterogenität, Differenz und sozialer Ungleichheit im Unterricht. In: Budde, J. et al. (Hrsg.): Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 21-38.

Ditton, H. (2010): Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In: Becker, R., Lauterbach, W. (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden: Springer VS, S. 247-277. Ecarius, J., Miethe, I., Tervooren, A. (2014): "Bildungsentscheidungen im Lebenslauf. Dis/Kontinuitäten, Paradoxien und soziale Ungleichheit". Eine Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): Bildungsentscheidungen im Lebenslauf. Perspektiven qualitativer Forschung. Opladen [u. a.]: Verlag Barbara Budrich, S. 9-15.

Fend, H. (2008): Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Giesinger, J. (2007): Was heißt Bildungsungerechtigkeit? In: Zeitschrift für Pädagogik 53 (2007) 3, S. 362-381.

Hansen, G. (2003): Pluralitätsrhetorik und Homogenitätspolitik. In: Gogolin, I. et al. (Hrsg.): Pluralismus unausweichlich? Blickwechsel zwischen vergleichender und interkultureller Pädagogik. Münster [u. a.]: Waxmann, S. 59-73.

Klinger, C., Knapp, G. (2007): Achsen der Ungleichheit, Achsen der Differenz: Verhältnisbestimmungen von Klasse, Geschlecht, "Rasse"/Ethnizität. In: Knapp, G. (Hrsg.): Achsen der Ungleichheit. Zum Verhältnis von Klasse, Geschlecht und Ethnizität. Frankfurt a. M.: Campus Verlag GmbH, S. 10-41.

Kristen, C. (1999): Bildungsentscheidungen und Bildungsungleichheit – ein Überblick über den Forschungsstand. Arbeitspapiere – Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung Nr. 5.

Kunze, A. (2012): Bildung als Freiheitsrecht. Eine kritische Zwischenbilanz des Diskurses um Bildungsgerechtigkeit. Münster: LIT Verlag.

Leiprecht, R., Lutz, H. (2006): Intersektionalität im Klassenzimmer: Ethnizität, Klasse, Geschlecht. In: Leiprecht, R., Kerber, A. (Hrsg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verlag, S. 218-234.

Maaz, K., Baumert, J., Trautwein, U. (2010): Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit? In: Krüger, H. et al. (Hrsg.): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 103-125.

Maaz, K., Neumann, M., Baumert, J. (Hrsg.) (2014): Herkunft und Bildungserfolg von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter. Forschungsstand und Interventionsmöglichkeiten aus interdisziplinärer Perspektive. Sonderheft Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 24 (2014) 17. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Müller, W., Haun, D. (1994): Bildungsungleichheit im sozialen Wandel. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 46 (1994) 1, S. 1-42.

Reich, K. (2012): Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule. Weinheim/Basel: Beltz.

Scherr, A. (2015): Heterogenität und Diskriminierung: Wie Unterschiede in Ungleichheiten verwandelt werden. In: Budde, J. et al. (Hrsg.): Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 95-116.

Schlicht, R. (2011): Determinanten der Bildungsungleichheit. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Stojanov, K. (2011): Bildungsgerechtigkeit: Rekonstruktionen eines umkämpften Begriffs. Wiesbaden: VS/Springer Fachmedien.

Thielen, M. (2011): Pädagogik am Übergang. Arbeitsweltvorbereitung in der allgemeinbildenden Schule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Thielen, M., Katzenbach, D., Schnell, I. (Hrsg.) (2013): Prekäre Übergänge? Erwachsenwerden unter den Bedingungen von Behinderung und Benachteiligung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Trautwein, U., Nagy, G., Maaz, K. (2011): Soziale Disparitäten und die Öffnung des Sekundarschulsystems. Eine Studie zum Übergang von der Realschule in die gymnasiale Oberstufe. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 14 (2011), S. 445-463.

II. Von der Grundschule in die weiterführende Schule

Katharina Graalmann

Übergangsempfehlungen im Bundeslandvergleich

In Bezug auf übergangsspezifische Besonderheiten des deutschen Schulsystems muss der Übergang von Klasse vier in Klasse fünf genannt werden. Bei diesem Übergang handelt es sich um eine "wichtige Gelenkstelle" (Liegmann 2014, S. 35), die die Herausforderung mit sich bringt, eine "passende" Schulform zu finden. Die Dreigliedrigkeit wird hier als strukturelles Element deutlich, das entscheidenden Einfluss auf den Bildungsweg von Kindern und Jugendlichen hat. Dabei zeigt sich Katenbrink/Kunze/Solzbacher (2014) folgend "am deutlichsten am Übergang zwischen Grund- und weiterführender Schule" (S. 7), dass "Übergangsentscheidungen als Selektionsentscheidungen" (ebd.) wirken. Liegmann (2014) zufolge gibt es zwei Forschungslinien, die sich mit diesem Übergang auseinandersetzen: einerseits werden dabei die strukturell-institutionellen Bedingungen des Übergangs fokussiert, womit beispielsweise alle rechtlichen Grundlagen umfasst sind. Hier wird der Übergang als ein institutionelles Element des Lebenslaufs betrachtet. Andererseits wird die pädagogische Grundhaltung des Übergangs als "kritisches Lebensereignis" (S. 42) fokussiert, das heißt, die Übergängerinnen und Übergänger sind als Akteure relevant, ihr Übergang wird hier als Transition wahrgenommen. Der Forschungsstand zeigt, dass es zu dieser Forschungslinie wenige(r) Studien gibt. Begründen lässt sich diese Tatsache mit der Vermutung, dass das Übergangserleben der Schülerinnen und Schüler nicht derart problematisch ist, wie Annahmen es prophezeien. Die Studien im Sinne der ersten Forschungslinie sind dagegen breit gefächert, vor allem interessieren hierbei die Bedingungen des Entscheidungsprozesses (vgl. z. B. Lehmann et al. 1997, Schneider 2011), der in unterschiedlichem Sinne² schwierig für Lehrerinnen und Lehrer, Eltern und die Viertklässlerinnen und Viertklässler ist. In diesem Aufsatz soll neben den grundlegenden Einschätzungen zum Übergang von der Grundschule in eine der möglichen weiterführenden Schulen aus Forschungs- und Schulperspektive vor allem der bundesweite Vergleich zur entsprechenden Übergangsgestaltung thematisiert werden. Grundlegend dazu ist Art. 6 (2) des Grundgesetzes: "Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht. Über ihre Betätigung wacht die staatliche Gemeinschaft." Auch Art. 7 (1) muss an dieser Stelle erwähnt werden: "Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates." Es ist wichtig, beide Grundgesetzartikel nicht separat, sondern miteinander verbunden zu betrachten. Dann wird deutlich, dass Schule, unter

¹ Allein an dieser Stelle ließe sich breit diskutieren, woran sich die Passung orientieren sollte: am Lernstand der Schülerinnen und Schüler nachgewiesen an ihren Zensuren? An ihren generellen Interessen? Daran, auf welche Schulform ihre Freundinnen und Freunde wechseln? Und es gibt sicherlich zahlreiche weitere Möglichkeiten.

² Kinder setzen sicherlich andere Prioritäten, was die Entscheidung für die weiterführende Schule angeht. Zu denken ist hier exemplarisch an die Wahl der besten Freundin oder des besten Freundes, die Bekanntheit der Schule durch Nähe zur Grundschule oder durch ältere Geschwisterkinder. Eltern haben punktuell auch ein anderes Interesse: im Sinne der Kosten-Nutzen-Analyse (vgl. Eriksson/Jonsson 1996) könnten sie neben den kognitiven Fähig- und Fertigkeiten ihrer Kinder unter anderem auch nach ihren eigenen Aspirationen, nach Wohnortnähe oder nach Reputation der Schule entscheiden. Auch hier sind weitere Entscheidungskriterien denkbar. Lehrerinnen und Lehrer orientieren sich primär an der Lern-, Leistungs- und ganzheitlichen Entwicklung der Schülerinnen und Schüler im Verlauf der Grundschulzeit, wobei einigen Studien zufolge auch der familiäre Hintergrund ausschlaggebend sein kann (vgl. z. B. Schneider 2011).

staatlicher Aufsicht, und Eltern in Erziehungs- und Bildungsangelegenheiten gemeinschaftlich tätig sind beziehungsweise sein sollen. Während Art. 6 (2) nämlich auf den in diesem Aufsatz behandelten Übergang bezogen herausstellt, dass Eltern an der Entscheidung, auf welche Schulform ihr Kind wechselt, beteiligt sein müssen – so interpretiert es auch Liegmann (2014, S. 37) -, lässt sich Art. 7 (1) von den Art. 26, 34 und 165 des Bundesverfassungsgesetzes insofern ergänzen, dass das Schulwesen ein Bildungs- und Erziehungsrecht hat, das dem der Eltern gleichgeordnet ist. Dies bedeutet hinsichtlich des hier thematisierten Übergangs eine Legitimation in beratender Form. Exakt an dieser Waage setzt die spannende national unterschiedlich konkretisierte Realisierung des Übergangs von der Grundschule in eine weiterführende Schule an: Vor allem die Form der Elternbeteiligung ist in den Bundesländern unterschiedlich, aber auch das Eingriffsrecht der Lehrerinnen und Lehrer wird unterschiedlich gehandhabt. Grundsätzlich gilt, dass die Empfehlung der Grundschule eine große Relevanz für den tatsächlichen Wechsel hat, unabhängig davon, ob sie einen bindenden Charakter aufweist (vgl. z. B. Dumont et al. 2014). Nachfolgend wird diesem Alleinstellungsmerkmal im internationalen Vergleich der Bildungssysteme detaillierter nachgegangen. Dazu wird zunächst eine Gemeinsamkeit aufgeführt, die in allen Bundesländern hinsichtlich der Grundschulempfehlungen vorhanden ist (Kapitel 1). Dabei wird auch hervorgehoben, inwiefern sich diese Gemeinsamkeit in unterschiedlicher Formulierung ausdifferenziert, bevor das explizite Vorgehen im Übergangsprozess nach der Grundschule vergleichend herausgestellt wird (Kapitel 2). In beiden Kapiteln wird immer wieder ein direkter Bezug zum Bundesland Niedersachsen hergestellt, weil der Vortrag, der diesem Aufsatz zugrunde liegt, im Rahmen der Ringvorlesung "Schulische Übergänge gestalten – Brücken bauen" an der Universität Osnabrück gehalten und deswegen das entsprechende Bundesland als Vergleichsmaßstab genutzt wurde. Zudem gab es in Niedersachsen 2015 eine Novellierung des Schulgesetzes, die auch die Übergangsregelung nach Klasse vier betraf. Eine Ausführung hierzu erfolgt, bevor abschließend der Stellenwert des in diesem Aufsatz thematisierten Übergangs im nationalen Vergleich resümiert wird (Kapitel 3). Dies dient gleichzeitig als Grundlage für den Blick auf den individuellen Umgang unter anderem mit dem neuen Protokollbogen des Landes Niedersachsen im Speziellen und dem Übergangsgeschehen im Generellen an einigen Osnabrücker Schulen (vgl. nachfolgender Aufsatz von Ingrid Kunze).

1. Grundschulen mit Beratungsfunktion

Festzuhalten bleibt nach ausgiebiger Recherche und Analyse der bundeslandspezifischen Schulgesetze, dass die Grundschulen³ in allen Bundesländern der Beratungsaufgabe zu einer geeigneten weiterführenden Schulform nachkommen, das heißt konkret, dass übergreifend eine institutionalisierte Beratung der Eltern stattfindet. Eltern und Schülerinnen und Schüler werden begleitet, möglichst dem Wohl und der Entwicklung der Kinder entsprechend eine Entscheidung zu treffen.

³ Bis auf in Berlin und Brandenburg – hier gibt es eine sechsjährige Grundschulzeit – erfolgt der Wechsel von der Grundschule in eine weiterführende Schulform in Deutschland nach der vierten Klasse.

	B W	B Y	BE	B B	нв	H H	H E	M V	N I	N W	R P	SL	S N	S T	S H	T H
Aufklärung	X			X												
Beratungs- gespräch			X *		(X)	X			X			X *			X	
Empfeh- lung				X			X	X		X	X	X	X	X	X	
Entwick- lungsbe- richt												X			X	
Informa- tion		X													X	
Unter- stützung								X					X			X
Zuweisung der Behör- de, falls Eltern nicht an Bera- tung teil- nehmen					X											

Tab. 1: Vergleich der Übergangsberatungsumsetzung seitens der Grundschulen in den 16 Bundesländern. (* = verpflichtendes Beratungsgespräch)

Tabelle 1 legt dar, in welcher Form der Übergang von Klasse vier in Klasse fünf bundeslandspezifisch vorbereitet und begleitet wird, was gleichzeitig einen vergleichenden Blick zulässt. Durch die Verortung des Vortrags in die erwähnte Ringvorlesung, in der ausschließlich Schulen im Osnabrücker Raum relevant waren, ist Niedersachsen als Bundesland von besonderem Interesse. Deswegen muss unbedingt Paragraph sechs des Niedersächsischen Schulgesetzes berücksichtigt werden: "(5) ¹Die Grundschule bietet im 4. Schuljahrgang den Erziehungsberechtigten mindestens zwei Gespräche an, um sie über die individuelle Lernentwicklung ihres Kindes zu informieren und über die Wahl der weiterführenden Schulform zu beraten. ²Die Erziehungsberechtigten entscheiden in eigener Verantwortung über die Schulform ihrer Kinder (§ 59 Abs. 1 Satz 1)." Die Beratungsgespräche wurden erstmals im Frühjahr 2016, also zum Versetzungstermin Schuljahr 2015/2016 fällig, weswegen noch keine Aussagen darüber getroffen werden können, wie die neue gesetzliche Regelung von Eltern, Kindern und Lehrpersonen empfunden wird⁴. Die bundeslandspezifischen Formen der Übergangsregelungen sollen an dieser Stelle in aller Prägnanz erläutert werden, um sie, die Tabelle erläuternd, greifbarer zu machen: Im Bundesland Saarland legen die Grundschulen dem Halbjahreszeugnis der vierten Klasse einen Entwicklungsbericht bei, welcher nicht derart explizit wie in Schleswig-Holstein die Basis für ein konsekutives Beratungsgespräch darstellt, aber ebenfalls über die Lern- und Leis-

⁴ Diese Reaktionen sind aber von großem Interesse, was sich auch an der Auseinandersetzung inklusive Hypothesenbildung seitens Politik, Gesellschaft, Universität und Schulen zeigt.

tungsentwicklung informiert (vgl. SL SchG § 31, SH SchG §§ 9, 65). Auch in bayrischen Grundschulen steht der Informationsauftrag im Vordergrund: dort gibt es in Klasse drei und vier Informationsveranstaltungen (vgl. GrundschulO Bayern § 25). In Schleswig-Holstein werden Eltern, nachdem die Klassenkonferenz eine Empfehlung beschlossen hat, über Informations- und Anmeldeverfahren informiert (vgl. SH SchG §§ 9, 65, Landesverordnung Grundschule §§ 2, 3, 6, 7), was die Transparenz im Übergangsverfahren für alle Beteiligten in ihrer Relevanz hervorhebt. In Baden-Württemberg und Brandenburg widmen sich die Grundschulen in ihrer Beratungstätigkeit hinsichtlich "geeigneter" Schulformen (vgl. BW SchG § 5) auch einem Aufklärungsauftrag: in Baden-Württemberg klären Lehrerinnen und Lehrer über mögliche Angebote und Auswirkungen der Elternentscheidung auf (vgl. ebd.), in Brandenburg über Berechtigungen für den Zugang zu und Abschlüsse der weiterführenden Schulen (vgl. BB SchG §§ 52, 53, 55). Unterstützung wird wortwörtlich in Grundschulen in Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen und Thüringen hervorgehoben: abgebende Schulen kooperieren zum Beispiel in Mecklenburg-Vorpommern hinsichtlich individueller Fördermaßnahmen mit den aufnehmenden Schulen (vgl. MV SchG §§ 15, 66). In Bremen kommt es zu einer behördlichen Zuweisung der Schülerinnen und Schüler, falls die Eltern nicht an der Beratung teilnehmen (vgl. HB SchG § 37a). Mit Bezug auf Niedersachsen werden die bereits erwähnten Beratungsgespräche relevant: Ab Versetzungstermin Schuljahr 2015/2016 entfällt, wie bereits geschrieben, die Schullaufbahnempfehlung in der vierten Klasse. Argumentativ untermauert ist diese Neuerung damit, einerseits Grundschulen zu entlasten und andererseits Leistungsdruck von den Kindern zu nehmen (vgl. Presseinformationen des Niedersächsischen Kultusministeriums 10.02.2015, http://www.mk.niedersachsen.de/portal/live.php.navigation_id=1820&article id=131133& psmand=8 (27.04.2016)). Anstelle der Empfehlungen treten mindestens "zwei auf den zukünftigen Bildungsweg der Schülerin oder des Schülers bezogene Beratungsgespräche" (ebd.) zwischen Lehrerinnen und Lehrern und Erziehungsberechtigten, um letztere darauf vorzubereiten, "optimal [...] eigenverantwortlich über den weiteren Bildungsweg ihres Kindes entscheiden [zu] können" (ebd.). Auch im Bundesland Saarland findet in der vierten Klasse ein Beratungsgespräch statt, dieses ist jedoch im Gegensatz zu den Beratungsgesprächen in Niedersachsen verpflichtend (vgl. SL SchG § 31 und ZVO-GS § 16). In Berlin sind Lernentwicklung, Kompetenzen, Leistungen, Begabungen und Neigungen (Genaueres dazu in Kapitel 2) mit einer Förderprognose zu versehen, die anschließend den Erziehungsberechtigten in einem verbindlichen, zu dokumentierenden Beratungsgespräch kommuniziert wird (vgl. BE SchG § 56, GS-VO § 24). In Hamburg wird im Bundeslandvergleich expliziter der jeweilige Verantwortungsbereich geregelt: Die Zeugniskonferenz gibt am Ende der vierten Klasse eine Einschätzung an die Eltern, die die Grundlage der fachlich-pädagogischen Beratung durch die Klassenleitung und gegebenenfalls durch Fachlehrerinnen und Fachlehrern bildet (vgl. HH SchG § 42). In Schleswig-Holstein kommt es in den Grundschulen ebenfalls zu einem Beratungsgespräch, hier auf Basis des bereits erwähnten Entwicklungsberichtes. Nach diesem individuellen Gespräch werden ein Informationsblatt und eine verschlossene Empfehlung mitgegeben (vgl. SH SchG §§ 9, 65 und Landesverordnung Grundschule §§ 2, 3, 6, 7). Empfehlung ist insofern ein gutes Stichwort, weil der vorgenommenen Analyse der Grundschulübergangsregelungen im nationalen Vergleich folgend neun Bundesländer explizit Empfehlungen ausstellen: In Hessen nimmt die Klassenkonferenz unter Vorsitz der Schulleitung schriftlich zur Schulformentscheidung der Eltern Stellung, wobei diese Stellungnahme eine Empfehlung beinhalten muss. Widerspricht die Stellungnahme dem Elternwunsch, muss der Beratungszyklus erneut stattfinden (vgl. HeSchG § 77). In Brandenburg wird in Klasse sechs ein Gutachten mit einer Empfehlung für den Bildungsgang in die Sekundarstufe I verfasst (vgl. BB SchG §§ 52, 53, 55). Auch in Nordrhein-Westfalen erstellen Grundschullehrerinnen und Grundschullehrer eine begründete Empfehlung für die weitere Schulform und ergänzend für eine weitere Schulform mit Einschränkungen (vgl. NRW SchG §§ 11-13). In Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein beschließen und erteilen die Klassenkonferenzen eine Empfehlung von der Grundschule in die weiterführende Schule (vgl. RLP SchG § 9, ÜSchO §§ 12, 20, 21, GschO § 16, SH SchG §§ 9, 66). In Sachsen und Sachsen-Anhalt wird die Schullaufbahnempfehlung ebenfalls von der Grundschule ausgesprochen (vgl. SA SchG §§ 4, 34, SN SchG §§ 17, 34, SOGS §§ 6, 7, 21). In Hessen, Saarland und Mecklenburg Vorpommern ist die Empfehlung seitens der Grundschulen in der bereits erwähnten Stellungnahme (vgl. HeSchG § 77), in dem Beratungs- oder Entwicklungsgespräch (vgl. SL SchG § 31) oder als Element des Beratungs- und Unterstützungsprozesses (vgl. MV SchG §§ 15, 66) enthalten. Zusammenfassend wird ersichtlich, dass den Grundschulen in allen Bundesländern ein Beratungsauftrag obliegt, dem sie in unterschiedlicher Auslegung nachkommen. Auffällig ist dabei, dass diese Beratung entweder mit mehr (durch schriftliche Empfehlungen beispielsweise) oder weniger Verbindlichkeit (durch zum Beispiel fakultative Beratungsgespräche) interpretiert wird. Vor allem die Kriterien, die für die Beratung oder Empfehlung als relevant berücksichtigt werden, sind interessant für den Bundeslandvergleich. Diese werden nachfolgend skizziert, um einerseits auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten hinzuweisen und andererseits auch eine Grundlage für die Berücksichtigung der curricular vorgegebenen Kriterien durch Schulen in und um Osnabrück (vgl. Aufsatz von Kunze in diesem Band) zu haben und auch hinsichtlich der Relevanz für annehmende weiterführende Schulen zu nutzen.

2. Beratungs- und Empfehlungskriterien im Bundeslandvergleich

Nachdem bisher herausgearbeitet wurde, dass in allen Bundesländern viel Wert darauf gelegt wird, dass die Grundschulen hinsichtlich des Übergangs in die weiterführende Schule ihre Schülerinnen und Schüler und vor allem deren Erziehungsberechtigte beraten und dass dies in unterschiedlicher Form realisiert wird, soll nun gezeigt werden, nach welchen Kriterien genau die Grundlage der Beratung geschaffen wird. Auch dazu gibt es Vorgaben in den Schulgesetzen. Neben spezifischen Einzelregelungen wurde bei der Analyse deutlich, dass übergreifend vor allem der Leistungsstand ausschlaggebend für die Empfehlung oder Übergangsberatung seitens der Grundschulen ist. Bevor nun auf den Leistungsstand und weitere Faktoren eingegangen werden, die relevant für die Grundschulempfehlung sind, müssen relevante Indikatoren für eine Übergangsempfehlung aufgeführt werden. Beispielsweise kann die Notengrenze als implizite Übergangsempfehlung verstanden

werden und an eben dieser orientieren sich fachspezifisch neben den Grundschulen in den südlichen Bundesländern Baden-Württemberg und Bayern auch Grundschulen in Berlin, Brandenburg, Rheinland-Pfalz, Sachsen und Thüringen. Tabelle 2 verdeutlicht nachfolgend, an welche Fächer und Notengrenzen sich die einzelnen Bundesländer halten und welche spezifischen Zusatzregeln gelten:

Bundesland Fach	BW	BY	BE	BB	НВ	RP	SN	TN
Deutsch	X		X	X	X	X	X	X
Mathe	X		X	X	X	X	X	X
Sachunter- richt						X	X	X
erste Fremd- sprache			X	X				
Naturwissen- schaften			X					
Gesamt-		2,33						
durchschnitt		(Gym.)						
		2,66						
		(RS)						
Notengrenze	2,5		2,2	Sum-	Noten	mind.	mind.	mind.
bei den ent-	(Gym.)		(Gym.)	me	über	"befrie-	2,0	"gut"
sprechenden	3,0			der	Regel-	digend"	(Gym.)	
Fächern	(RS)			Noten	stan-	(Gym. u.		
				< 7	dards	RS)		
					(Gym.)			
Zusatzinforma-		bei SuS	ist			andere	kein	
tion		mit Mig-	Lern-			Fächer	Fach	
		rations-	kom-			überwie-	schlech-	
		hinter-	petenz			gend	ter als	
		grund:	hoch:			"befrie-	4,0	
		3,33 (RS)	2,7			digend"		0.11

Tab. 2: Entscheidende Notengrenzen für die bundeslandbezogene Übergangsempfehlung (RS=Realschule, Gym.=Gymnasium).

Deutsch und Mathematik sind in allen Bundesländern, die sich an Notengrenzen orientieren, zu berücksichtigende Fächer. Auch Sachunterricht oder Naturwissenschaften sowie die erste Fremdsprache werden als aussagekräftig für die weitere Schullaufbahn der Schülerinnen und Schüler angesehen. Oftmals zusätzlich zu diesen fachspezifischen Notengrenzen wird in einigen Bundesländern an den weiterführenden Schulen auf Probezeiten oder damit verbundene Eignungsprüfungen zurückgegriffen. Die Probezeiten und gegebenenfalls Eignungsprüfungen werden geltend, wenn sich entgegen der Empfehlung der jeweiligen Grundschule Erziehungsberechtigte für das Gymnasium als weiterführende Schulform für den Schüler oder die Schülerin entscheiden, so ist dies in Bayern, Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz und Thüringen der Fall. In Bayern muss ein verbindlicher dreitägiger Probeunterricht in Deutsch und Mathematik durchlaufen werden, in

Mecklenburg-Vorpommern gilt das erste Halbjahr der siebten Klasse als Probehalbjahr für das Gymnasium. In Rheinland-Pfalz gibt es eine verbindliche Prüfung für die Schülerinnen und Schüler, in Thüringen eine Kombination aus verbindlicher Aufnahmeprüfung und Probeunterricht. In Berlin existiert ein weniger strikt geregeltes Probejahr an Gymnasien (vgl. GS-VO § 24) und auch in Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein gelten die Klassen fünf und sechs als Erprobungs- beziehungsweise Orientierungsstufe zur Absicherung der Entscheidung. Während dies in Nordrhein-Westfalen für die Schulformen Hauptschule, Realschule und Gymnasium gilt, bezieht sich diese Regelung in Schleswig-Holstein nur auf die Gymnasien, was durch die Drei- beziehungsweise. Zweigliedrigkeit der jeweiligen Schulsysteme zu begründen ist. In Brandenburg findet eine Eignungsprüfung statt, wenn die in Tabelle 2 aufgeführte Notensumme sieben übersteigt (vgl. BB SchG § 53), und in Sachsen müssen Schülerinnen und Schüler sich einem Eignungstest unterziehen, wenn sie ohne fehlende Gymnasialempfehlung an einem Gymnasium angemeldet werden sollen. Es wird deutlich, dass in diesem Fall die Grundschulen der erwähnten Bundesländer stärkeren Einfluss auf den Übergang nehmen als die Eltern. Bevor es aber zu diesen Maßnahmen überhaupt kommen kann, braucht es, wie bereits deutlich gemacht, in einigen Bundesländern die explizite Empfehlung der Grundschulen. Die Lehrerinnen, Lehrer, Fach- oder Klassenkonferenzen, die diese aussprechen, müssen sich an Kriterien orientieren, wie zum Beispiel an dem bereits erwähnten Leistungsstand. Zusammengefasst sind die folgenden Faktoren – in ihrer Häufigkeit im nationalen Vergleich absteigend geordnet – für die Grundschulempfehlung relevant, in Klammern steht jeweils in welchem Bundesland oder in welchen Bundesländern:

- Leistungsstand (BW, BE, HB, MV, NI, NW, RP, TH)
- Entwicklungspotenzial (BW, BE, HH, MV, NW)
- Eignung (BY, BB, HE, SL, SN)
- Fähigkeiten (NW, SN, ST, TH)
- Arbeitsverhalten (BY, NI, RP)
- Sozialverhalten (BY, NI)
- Lernverhalten (BY, RP)
- Neigungen (SN, ST)
- überfachliche Kompetenzen (HH, SH)
- soziale/psychische Reife (BW)

Genauer zu betrachten ist vor allem der Faktor 'Eignung', weil dieser inhaltlich unterschiedlich gefüllt wird: In Brandenburg beispielsweise werden darunter die Fähigkeiten, Leistungen und Neigungen der Schülerinnen und Schüler gefasst, während in Sachsen Begabung und Leistung und in Hessen Lernentwicklung, Leistungsstand und Arbeitshaltung unter diesem Begriff verstanden wird. Inwiefern sich Grundschulen bundeslandintern tatsächlich an die Vorgaben aus den Schulgesetzen oder schulformspezifischen Verordnungen halten (können), ist eine interessante Frage, die in der erziehungswissenschaftlichen Forschung bis heute nicht hinreichend verfolgt wurde. In dem Aufsatz von Kunze in

diesem Band wird genauer auf die Übergangsgestaltungskultur und damit auch die oberste Aufgabe der Grundschulen in diesem Punkt, nämlich die Beratung, eingegangen. In diesem Aufsatz ist es nun nach einem analytisch-vergleichenden Blick auf die Übergangsempfehlungen im Bundeslandvergleich an der Reihe, wesentliche Erkenntnisse präzise zusammenzufassen und auf forschungsinteressante Fragen hinzuweisen.

3. Zusammenfassung und Ausblick

Nach ausführlicher Darstellung der Übergangsregelungen im Bundeslandvergleich bleiben folgende resümierende Erkenntnisse zu nennen:

- In allen Bundesländern befinden sich die Grundschulen in beratender Position was den Übergang zu einer weiterführenden Schule entweder nach Klasse vier oder sechs betrifft. Die Erziehungsberechtigten entscheiden, teilweise in oder nach (bindendem) Austausch mit der Grundschule, auf welche Schulform die Schülerinnen und Schüler wechseln.
- 2. In einigen Bundesländern gibt es für den Fall, dass die beratende Empfehlung einer Grundschule gegen die Schulform Gymnasium von den Erziehungsberechtigten unberücksichtigt bleibt, das Probeunterrichtsmodell, das oftmals von einer Eignungsprüfung begleitet ist. Deutlich wird, dass in einigen Bundesländern doch eine Entscheidungskraft bei den Grundschulen liegt oder liegen soll, selbst wenn die (unumgängliche und) definitive Verbindlichkeit der Empfehlung geschwunden ist.
- 3. Es ist offensichtlich ganz im Sinne des Bildungsföderalismus Auslegungssache der einzelnen Bundesländer, nach welchen Kriterien in den Grundschulen Beratung für eine den einzelnen Schülerinnen und Schülern entsprechende weiterführende Schulform stattfindet. Dies wird am deutlichsten daran, dass im selben Kontext verwendete Begriffe, wie am Beispiel des Terminus "Eignung" gezeigt, unterschiedlich verstanden werden können und somit bundeslandspezifisch Unterschiedliches von den Schülerinnen und Schülern erwartet oder gar verlangt wird.
- 4. Eine ähnliche individuelle Ausdehnung von Regeln ist hinsichtlich der ebenfalls in diesem Aufsatz thematisierten Notengrenze erkennbar: Diese schwankt für die "Zulassung" zu einem Gymnasium zwischen "2" in Sachsen und Thüringen und "befriedigend" in Rheinland-Pfalz und kann wiederum in Ausnahmefällen geweitet werden (vgl. Bayern oder Berlin). Dass vor allem für die Schulform Gymnasium explizite "Zugangsregelungen" nahezu bundeslandweit formuliert werden, lässt sich damit erklären, dass diese Schulform schulsystemunabhängig besteht.

Durch diese vier Aspekte ergeben sich folgende Schlussfolgerungen: Wurde zu Beginn des Aufsatzes noch auf die durch die angeführten Gesetze gerechtfertigte Balance zwischen Schule und Erziehungsberechtigten hinsichtlich des Übergangs von der Grundschule in die weiterführende Schule hingewiesen, wird nach Analyse der unterschiedlichen Vorgehen in den Bundesländern deutlich, dass die endgültige Entscheidung hauptsächlich bei den Er-

ziehungsberechtigten liegt, wenngleich in einigen Bundesländern eventuell zur Kompensation unberechtigter Entscheidungen (meint: Entscheidungen entgegen von der Grundschule vorgenommenen Empfehlungen) Probezeiten oder Eignungstests eingeführt wurden. Einige Bundesländer halten somit an einer Art Verbindlichkeit fest. Auffällig ist des Weiteren, dass sich der Grad der Verbindlichkeit der Empfehlungen der Grundschulen im Lauf der letzten zwanzig Jahre erheblich gewandelt und zwar verringert hat, zum Beispiel sind in Nordrhein-Westfalen erst seit 2011 die Empfehlungen aus der Grundschule unverbindlich (vgl. auch Schneider et al. 2013). Inwiefern weitere Lockerungen in dieser Hinsicht, wie zum Beispiel der Ersatz unverbindlicher, aber schriftlich fixierter Schulformempfehlungen durch die erwähnten Beratungsgespräche in Niedersachsen, zu den gewünschten politischen Zielen oder aber zu möglichen Problemen, wie vielleicht einem Überlaufen der Gymnasien, führen, bleibt zunächst offen, sollte aber dringend aus diversen Perspektiven (Schulentwicklung, Forschung, Politik) aufmerksam beobachtet und weiterverfolgt werden.

Literatur

Baumert, J. et al. (2010): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten. Zusammenfassung der zentralen Befunde. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten. Bildungsforschung Bd. 34. Bonn/Berlin, S. 5-22.

Katenbrink, N., Kunze, I., Solzbacher, C. (2015): Brücken bauen – Praxisforschung zu Übergängen im Bildungssystem – eine Einführung in den Band. In: Dies. (Hrsg.): Brücken bauen – Praxisforschung zu Übergängen im Bildungssystem. Tagungsband der 18. Jahrestagung Nordverbund Schulbegleitforschung. Münster: Monsenstein und Vannerdat, S. 7-12.

Lehmann, R. et al. (1997): Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung – Klassenstufe 9. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung in Hamburg. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport.

Liegmann, A. (2014): Der Grundschulübergang als komplexer Prozess. Empirische Forschung zum Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe. In: Liegmann, A,. Mammes, I., Racherbäumer, K. (Hrsg.): Facetten von Übergängen im Bildungssystem. Münster: Waxmann, S. 35-48.

Schneider, K. et al. (2013): Ungleichheiten im Bildungswesen und der Bildungsföderalismus. Studie im Auftrag der Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft – Online [23.04.2016].

Schulgesetze der 16 Bundesländer [letzter Zugriff jeweils am 13.05.2016]

Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen: http://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayEUG?AspxAutoDetectCookieSupport=1

Bremisches Schulgesetz:

http://transparenz.bremen.de/sixcms/detail.php?gsid=bremen2014_tp.c.69600.de&asl=bremen203 tpgesetz.c.55340.de&template=20 gp ifg meta detail d

Gesetz über die Schulen im Land Brandenburg: http://bravors.brandenburg.de/gesetze/bbgschulg 2016

Gesetz zur Ordnung des Schulwesens im Saarland: http://sl.juris.de/cgibin/landesrecht.py?d=http://sl.juris.de/sl/gesamt/SchulOG SL.htm#SchulOG SL rahmen

Hamburgisches Schulgesetz:

http://www.landesrechthamburg.de/jportal/portal/page/bshaprod.psml?showdoccase=1&d oc.id=jlr-SchulGHArahmen&st=lr

Hessisches Schulgesetz:

http://www.rv.hessenrecht.hessen.de/lexsoft/default/hessenrecht_rv.html?doc.hl=1&doc.id =jlr-SchulGHE2005rahmen%3Ajuris-lr00&documentnumber=1&numberofresults=270 &showdoccase=1&doc.part=R¶mfromHL=true#docid:169561,1,20150401

Niedersächsisches Schulgesetz: http://www.schure.de/2241001/nschg.htm

Schleswig-Holsteinisches Schulgesetz:

http://www.gesetzerechtsprechung.sh.juris.de/jportal/?quelle=jlink&query=SchulG+SH&psml=bsshoprod.psml&max=true

Schulgesetz des Landes Rheinland-Pfalz:

http://landesrecht.rlp.de/jportal/portal/t/n9a/page/bsrlpprod.psml?doc.hl=1&doc.id=jlr-SchuGRP2004rahmen%3Ajurislr00&documentnumber=1&numberofresults=146&showdoccase=1&doc.part=R¶mfromHL=true#focuspoint

Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt: http://www.landesrecht.sachsen-anhalt.de/jportal/portal/t/1rxx/page/bssahprod.psml?doc.hl=1&doc.id=jlr-SchuGST2013rahmen&documentnumber=1&numberofresults=144&showdoccase=1&doc.part=R¶mfromHL=true#focuspoint

Schulgesetz für das Land Baden – Württemberg: http://www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&query=SchulG+BW&psml=bsbawueprod.psml&max=true

Schulgesetz für das Land Berlin:

http://gesetze.berlin.de/jportal/?quelle=jlink&query=SchulG+BE&psml=bsbeprod.psml&max=true&aiz=true

Schulgesetz für das Land Mecklenburg-Vorpommern:

http://www.landesrechtmv.de/jportal/portal/page/bsmvprod.psml?showdoccase=1&doc.id=jlr-SchulGMV2010rahmen&doc.part=X&doc.origin=bs&st=lr

Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen:

https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Schulgesetz/index.html

Schulgesetz für den Freistaat Sachsen: http://www.recht.sachsen.de/vorschrift/4192-SchulG

Thüringer Schulgesetz:

http://landesrecht.thueringen.de/jportal/?quelle=jlink&query=SchulG+TH&psml=bsthueprod.psml&max=true&aiz=true

Ingrid Kunze

Der Übergang auf die weiterführenden Schulen aus Sicht der Grundschulen: Aufgaben, Problemfelder und Gestaltungsmöglichkeiten

Der Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen stellt die Weichen für den weiteren schulischen und nachschulischen Bildungsweg (vgl. Ditton 2007) – für viele Schülerinnen und Schüler ist damit eine bestimmte Streckenführung vorgezeichnet (vgl. Kramer/Helsper 2013, S. 596ff.), der Wechsel auf ein anderes "Gleis" erfordert besondere Anstrengungen, auch wenn von Seiten der Schulpolitik die "Durchlässigkeit" zwischen den Schulformen besonders betont wird. Entsprechend groß ist die Bedeutung, die diesem Übergang deshalb in vielen Familien beigemessen wird, und entsprechend groß sind die Erwartungen, dass die Grundschule die Kinder gut auf diesen Übergang vorbereitet, ihnen optimale Startbedingungen an der weiterführenden Schule eröffnet. Der internationale Vergleich zeigt, dass in kaum einem anderen Land die Lernenden so früh wie in Deutschland auf eine neue Schule wechseln müssen und dabei gleichzeitig an sehr unterschiedlich ausgerichtete und mit divergierendem Image versehene Schulformen kommen. Zwar ist das leitende Kriterium für die Wahl der Schulform bzw. für die Zuweisung zu einer solchen die Lernleistung und -motivation, jedoch spielen weitere Aspekte eine große Rolle. So zeigt sich an dieser Übergangsstelle nach wie vor besonders deutlich die vielfach kritisierte hohe soziale Selektivität des deutschen Bildungssystems (vgl. Ditton 2007; Maaz/Nagy 2010) (vgl. auch Graalmann in diesem Band).

In diesem Beitrag soll dieser Übergang aus der Perspektive der Grundschulen betrachtet werden, denen für dessen Erfolg eine besondere Verantwortung zugeschrieben wird. Ausgehend von den generellen Aufgaben der Grundschule wird im Abschnitt (1) beleuchtet, welche Aufgaben dieser Schulform beim Übergang ihrer Absolventinnen und Absolventen in die weiterführenden Schulen zukommen. Den Problemen, die dabei auftreten (können) und die zu bearbeiten sind, wendet sich der Abschnitt (2) zu, der dabei sowohl auf Erfahrungen von Lehrkräften als auch auf Ergebnisse empirischer Studien zurückgreift. Abschnitt (3), der den größten Raum einnimmt, gibt einen Überblick über erprobte Möglichkeiten, wie Grundschulen den Übergang ganz konkret vorbereiten und unterstützen können. In Abschnitt (4) wird ein kurzes Fazit gezogen.

Der Beitrag berücksichtigt auch Ergebnisse der Präsentationen und Diskussionsbeiträge, die Vertreterinnen von vier Grundschulen aus dem Raum Osnabrück im Rahmen der Ringvorlesung eingebracht haben: Jutta Hilker, Schulleiterin der Heiligenwegschule (Osnabrück), Birgit Jöring, Schulleiterin der Drei-Religionen-Schule (Osnabrück), Cornelia Klösel, Schulleiterin der Grundschule Eversburg (Osnabrück), und Claudia Wolfgramm, Konrektorin der Hüggelschule (Hasbergen)¹.

-

¹ Ich danke den Beteiligten für ihre Beiträge und Anregungen. Die Schulen wurden so ausgewählt, dass verschiedenartige Einzugsgebiete und unterschiedliche Schulträger berücksichtigt wurden, außerdem waren im Vorfeld die Schulprogramme zahlreicher Grundschulen daraufhin durchgesehen worden, inwiefern sich darin besondere Konzepte und Aktivitäten zur Gestaltung des Übergangs nach Klasse 4 finden lassen.

1. Aufgaben der Grundschule im Übergang nach Klasse 4

Stellung und Aufgaben der Grundschulen werden, in der wissenschaftlichen Literatur wie in schulpolitischen Dokumenten, durch drei Elemente bestimmt: (1) das Anknüpfen an die vorschulische Entwicklung und die Arbeit in vorschulischen Einrichtungen, (2) die Unterstützung des Erwerbs einer grundlegenden Bildung und (3) die Vorbereitung auf den weiterführenden Bildungsgang. So heißt es im Erlass für die Arbeit der Grundschule für das Land Niedersachsen:

- 2.2 Die Grundschule schließt an den Erziehungs- und Bildungsauftrag für Tageseinrichtungen für Kinder an und führt systematisch zu den spezifischen Formen des Lernens in den Fächern der Grundschule. Sie ermöglicht den Schülerinnen und Schülern erfolgreiches Lernen, regt ihre Lernfreude sowie ihre Lern- und Leistungsbereitschaft an und entwickelt diese weiter.
- 2.3 Die Grundschule schafft die Grundlagen für den weiteren Bildungsweg ihrer Schülerinnen und Schüler. Sie ermöglicht den Schülerinnen und Schülern den Erwerb notwendiger Kompetenzen für weiterführende Bildungsprozesse. (S. 3)

Der eigenständige Bildungsauftrag der Grundschule ist also stets gerahmt durch die beiden Übergänge zu Beginn und zum Ende der vierjährigen Grundschulzeit, die deshalb die Arbeit und das öffentliche Bild der Grundschule wesentlich bestimmen. Grundschulen folgen dem "Selbstverständnis", "Kinder mit ganz unterschiedlichen Bildungsvoraussetzungen zu grundlegender Bildung zu führen, die jedem Kind grundsätzlich jede Form weiterführender Bildung eröffnen soll" (Hanke 2012, S. 507). Die Einlösung dieses Anspruchs erweist sich als Triebfeder für Reformen (vgl. ebd.) und als kritischer Maßstab für den Erfolg der Grundschule.

Hinsichtlich des Übergangs in die weiterführenden Schulen muss die Grundschule mehrere, teils widersprüchliche Funktionen erfüllen.

Vorbereitungsfunktion: Die Grundschule soll die Schülerinnen und Schüler mit jenen Kompetenzen ausstatten, die für den erfolgreichen Besuch der (gewählten) weiterführenden Schule erforderlich sind. Dazu zählen insbesondere

- die Beherrschung der Bildungssprache, grundlegende Kompetenzen im Schreiben, Lesen, Sprechen und Hören, grundlegende mathematische Kompetenzen, erste Kompetenzen in einer Fremdsprache, Zugänge zu den Perspektiven von Naturund Gesellschaftswissenschaften,
- der Umgang mit Medien und die Beherrschung von psychomotorischen, musischästhetischen und ethischen Ausdrucks- und Gestaltungsformen,
- altersangemessene soziale Kompetenzen hinsichtlich Rücksichtnahme, Toleranz, Zusammenarbeit usw. (vgl. Die Arbeit in der Grundschule, S. 3f.),

- Lern- und Methodenkompetenzen, z. B. für selbständige Arbeitsplanung, Zeitmanagement, Ordnung, Texterschließung, Problemlösen, Mediennutzung,
- persönliche Kompetenzen wie Selbstvertrauen, Entscheidungsfähigkeit, Engagement, Übernahme von Verantwortung für das eigene Lernen, Zuverlässigkeit usw. (vgl. Amrehn/Schmitt 2012, S. 49ff.).

Beratungsfunktion: Der Grundschule kommt die Aufgabe zu, insbesondere die Eltern bei der Übergangsgestaltung zu beraten. Diese Funktion wird in Niedersachsen seit der Neuregelung des Übergangs besonders herausgestellt (vgl. genauer Abschnitt 3.6). Aber auch ganz unabhängig von den Regelungen zur Übergangsgestaltung im jeweiligen Bundesland (von verbindlichen Festlegungen für den Übertritt über Bildungsempfehlungen bis hin zu einer offenen Beratung, vgl. Graalmann in diesem Band) wird der Beratung und Begleitung der Eltern durchgängig eine sehr bedeutsame Rolle zugesprochen. Im Vergleich dazu tritt die Beratung anderer Akteure eher in den Hintergrund; sei es, weil sie z. B. bezüglich der Schülerinnen und Schüler als Teil des täglichen Unterrichtsgeschäfts wahrgenommen wird, oder sei es, weil sie z. B. bezüglich des Personals an weiterführenden Schulen als nachrangig oder schwer umsetzbar angesehen wird.

Diagnosefunktion: Die kompetente Einschätzung des Lern- und Entwicklungsstandes der einzelnen Kinder bildet die Grundlage für die Beratungs- wie für die Selektionsfunktion. Die Qualifikation der Lehrkräfte in diesem Bereich stand lange unter Kritik, inzwischen haben sich viele Lehrkräfte fortgebildet, stehen neue Instrumente zur Verfügung und setzt sich ein realistisches Bild von den Aufgaben pädagogischer Diagnostik durch (vgl. Füchter 2011).

Selektionsfunktion: An dieser Funktion entzünden sich die meisten Diskussionen, da sie die oben erwähnte frühe Weichenstellung betrifft, sich nicht allein auf schulische Leistungen bezieht, sondern nach wie vor auch von der sozialen Herkunft der Kinder beeinflusst wird (vgl. Kramer/Helsper 2013, S. 602f.) und anderen Aufgaben der Grundschule, insbesondere der zur individuellen Förderung, widerspricht (vgl. Weber 2015, S. 224ff.).

Koordinationsfunktion: Den Grundschulen kommt die Aufgabe zu, Prozesse im Übergang zu koordinieren, z. B. die Information von Eltern (und Kindern) über den Prozess und die Regelungen zum Übergang, Kooperationen mit den weiterführenden Schulen, mit Förderschulen und anderen Einrichtungen, gegenseitige Besuche, die Übergabe von Unterlagen usw.

Präventionsfunktion: Ganz unabhängig davon, wie problematisch der Übergang für die einzelnen Schülerinnen und Schüler (und deren Eltern) tatsächlich ist, sollte die Grundschule präventiv wirken, um Kinder darauf vorzubereiten, mit Anforderungen und Problemen in den nachfolgenden Bildungsprozessen selbstbewusst und erfolgreich umgehen zu können. Dazu gehört, den Kindern zu helfen, keine starken Ängste oder unzutreffende bzw. unrealistische Erwartungen aufzubauen. Die Entwicklung sozialer Kompetenzen kann die

Kinder dahingehend stärken, sich in neuen sozialen Gruppen einzufinden und zu behaupten. Präventiv wirkt auch, die Schülerinnen und Schüler schrittweise darauf vorzubereiten, mit erhöhten Anforderungen an Selbständigkeit und mit komplexeren und ggf. höheren Leistungserwartungen umzugehen.

2. Probleme und Herausforderungen im Übergang nach Klasse 4

Der Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen wird nicht selten als sehr problematisch wahrgenommen, Darstellungen von schmerzhaften Brüchen, unzureichender Kooperation und gegenseitigen Schuldzuweisungen finden sich immer wieder. Um dies einordnen zu können, werden im Folgenden drei Problembereiche herausgegriffen und genauer beleuchtet².

Als besonderes Problemfeld gelten die divergenten Lernkulturen zwischen abgebender Grundschule und aufnehmenden Schulen. Als besonders markante Unterschiede werden auch aus der rückblickenden Sicht der Kinder - immer wieder genannt: der Wechsel von wenigen Lehrkräften und einer sehr präsenten Klassenlehrerin/einem sehr präsenten Klassenlehrer hin zu einer Vielzahl von Fachlehrkräften und einer weniger präsenten Klassenlehrerin/einem weniger präsenten Klassenlehrer, eine höhere Zahl von Fächern, größere Klassen und Schulen, veränderte Stundenrhythmen, mehr Hausaufgaben, was verbunden mit oft längeren Schulwegen zu weniger Freizeit führe, die steigende Bedeutung von Klassenarbeiten und veränderte Unterrichtsmethoden. Zudem werden die Anforderungen an Selbständigkeit und fachliche Leistungen zumeist als deutlich höher wahrgenommen (vgl. Amrehn/Schmitt 2012, S. 22; Griebel/Niesel 2011, S. 201ff.; Koch 2001, S. 17; Weitzel 2004, S. 112). Als besonders divergent gelten gemeinhin die Unterschiede zwischen der Grundschule, die als Vorreiterin hinsichtlich Öffnung und Individualisierung des Unterrichts gilt, und dem Gymnasium (vgl. Schumacher 2004, S. 154). Dies zeige sich u. a. in der größeren Bedeutung sachbezogenen Lernens, während das emotionale und soziale Lernen zurücktrete und auch bei der Bewertung eine geringere Rolle spiele (ebd., S. 158ff.). Die (zumindest tendenziell) veränderte Lernkultur an vielen Gymnasien dürfte hier allerdings in den letzten Jahren zu einer gewissen Annäherung geführt haben. Ebenso ist zu berücksichtigen, dass nicht alle Grundschullehrkräfte mit stark geöffneten und individualisierten Unterrichtskonzepten arbeiten. So zeigte sich in einer videobasierten Fallstudie, dass den Schülerinnen und Schülern der Übergang von einem produktorientierten Grundschulunterricht hin zu einem ebenso orientierten Unterricht am Gymnasium leichter fällt als zum Unterricht an einer Gemeinschaftsschule, der eher auf den Lernprozess und dessen Reflexion gerichtet ist (vgl. Petersen/Asbrand 2013).

-

² Die wahrscheinlich am häufigsten und kontroversesten diskutierte Problematik bleibt hier ausgespart: die Prognosequalität der von Grundschullehrkräften ausgesprochenen Bildungsempfehlungen bzw. Benotungen in Übertrittsverfahren. Für Niedersachsen ergibt sich mit dem Wegfall der Bildungsempfehlungen hierzu eine veränderte Situation, zu der noch keine Untersuchungen vorliegen.

Ein weiteres Problemfeld stellen die gegenseitigen Informationsdefizite des Lehrpersonals an Grundschulen und weiterführenden Schulen über die Anforderungen und Arbeitsweisen an der jeweils anderen Institution dar. Weber zeigt in einer empirischen Studie, dass es zu den belastendsten Zielkonflikten von Grundschullehrkräften gehört, dass sie "Schüler auf weiterführende Schulen vorbereiten bei gleichzeitiger Unkenntnis der dort benötigten Fähigkeiten und Fertigkeiten" (Weber 2015, S. 222). Dies wirke sich sowohl ungünstig auf die Unterrichtsgestaltung und Förderung der Schülerinnen und Schüler als auch auf die Beratung der Eltern aus (vgl. ebd.). Obgleich die curricularen Vorgaben (z. B. die Kerncurricula in Niedersachsen) zwischen den Schulstufen abgestimmt sind, ist dies offensichtlich als Informationsbasis nicht ausreichend. Es mangelt dabei an Konkretheit (z. B. über verwendete Termini, Aufgabenformate und Arbeitsmethoden) und an fallbezogenem Feedback. So ist es für Lehrkräfte, wie auch die mitwirkenden Schulleiterinnen in der Ringvorlesung betonten, offensichtlich besonders hilfreich, von den weiterführenden Schulen zu erfahren, wie sich die einzelnen Schülerinnen und Schüler dort weiterentwickelt haben. Diese Rückmeldung wird aber nicht von allen Schulen gegeben, hierzu fehlt es offensichtlich an einer institutionalisierten Form und eingespielten Praxis.

Die praktische Umsetzung dieses Informationsaustauschs macht auf ein weiteres Übergangsproblem auf institutioneller Ebene aufmerksam: die Vielzahl von weiterführenden Schulen, an die (insbesondere in städtischen Ballungsgebieten) eine einzige Grundschule ihre Lernenden abgibt, bzw. aus Sicht der weiterführenden Schulen: die Vielzahl von Grundschulen, aus denen die Schülerinnen und Schüler der neuen 5. Klassen kommen. Von Seiten der Grundschule macht das die Schwierigkeit deutlich, verlässliche Kooperationen aufzubauen, über die Spezifika der einzelnen weiterführenden Schulen und Schulformen informiert zu sein und mit ihnen konkrete Absprachen zu treffen. Aus Sicht der Lehrkräfte an weiterführenden Schulen entsteht oft der Eindruck, auf keine verlässliche Basis aufbauen zu können, trotz verbindlicher Kerncurricula Inhalte der Grundschule wiederholen oder erst vermitteln zu müssen und Lerngruppen mit stark divergierenden Lernausgangslagen in allen Kompetenzbereichen vor sich zu haben. Die Anschlussfähigkeit der Lernenden scheint ebenso wenig gegeben wie die der Bildungsinstitutionen. Je mehr man eine solche Anschlussfähigkeit auf der Ebene sehr konkreter Inhalte und genau umrissener Kompetenzen sucht, umso deutlicher wird zudem, dass eine starke Profilierung von Einzelschulen (besonders von Grundschulen) einer so verstandenen Anschlussfähigkeit entgegensteht.

- 3. Vorbereitung und Unterstützung des Übergangs durch die Grundschule
- 3.1 Schulstrukturelle und schulpolitische Rahmenbedingungen

Eine gelingende Unterstützung des Übergangs setzt voraus, dass dies als wesentliche Aufgabe der Grundschule anerkannt ist und die Grundschulen in die Lage versetzt werden, diese auch zu bewältigen. Erforderlich ist "die Passung auf der bildungsprogrammatischen

Ebene" (Griebel/Niesel 2011, S. 210). Für das Land Niedersachsen lässt sich konstatieren, dass im Schulgesetz und in den Erlassen für die Arbeit an den relevanten Schulformen die Übergangsgestaltung als Aufgabe festgeschrieben ist. Für die Grundschule wird vor allem die Information und Beratung der Eltern vermerkt; für Grundschulen und weiterführende Schulen die Verpflichtung zur Kooperation und die Weitergabe und Fortschreibung der Dokumentation der individuellen Lernentwicklung³. Die Kerncurricula der weiterführenden Schulen verweisen für die fortgeführten Fächer darauf, dass auf die in der Grundschule erworbenen Kompetenzen aufzubauen sei und dass die Fachkonferenz die Aufgabe habe, die fachbezogenen Arbeitspläne mit der Grundschule abzustimmen⁴.

Die Schulen erhalten für die Unterstützung der Übergänge jedoch keine speziell dafür ausgewiesenen Ressourcen. Insbesondere die Kooperationen mit den anderen Schulen werden, darauf verwiesen einige der beteiligten Schulleiterinnen, als zusätzliche Aufgabe wahrgenommen, für die es oft an der notwendigen Zeit fehle.

3.2 Kooperationen mit weiterführenden Schulen

Gleichwohl berichteten die beteiligten Schulleiterinnen hinsichtlich der Übergangsgestaltung besonders ausführlich über diese Kooperationen, neben der Information und Beratung der Eltern werden sie also als das entscheidende Feld der Übergangsgestaltung (zumindest aus Schulleitungsperspektive) wahrgenommen. Damit setzten die Schulleiterinnen dieselben Akzente wie die schulpolitischen Vorgaben.

Entscheidend ist dabei, dass es gelingt, geeignete institutionalisierte Formen der Kooperation verlässlich zu etablieren. Eine offensichtlich besonders praktikable Form ist der *Kooperationskalender*, der aus der Zusammenarbeit mit den Kindertagesstätten bekannt ist, jedoch für die Arbeit mit den weiterführenden Schulen noch wenig genutzt wird. Beispielsweise arbeitet die Hüggelschule Hasbergen mit einem solchen Kooperationskalender, der Überschaubarkeit und Verlässlichkeit erhöhen kann.

Der Problematik, dass die Schülerinnen und Schüler an eine Vielzahl von Schulen wechseln, begegnen die Grundschulen, indem sie nicht mit möglichst vielen Schulen kooperieren, sondern sich auf eine *begrenzte Zahl von* (langfristig gepflegten) *Kooperationen* beschränken. Kriterien sind die räumliche Nähe, die Arbeit in gemeinsamen Projekten bzw. Netzwerken und ein gewisses Spektrum an Schulformen (z. B. im Fall der Grundschule Eversburg die IGS, zwei Realschulen und ein Gymnasium). Besonders erleichternd ist die räumliche Nähe, wie sie z. B. bei der Hüggelschule und der Oberschule Am Roten Berg gegeben ist, was Möglichkeiten der Kooperation eröffnet, die bei längeren Entfernungen

³ Vgl. hierzu Niedersächsisches Schulgesetz § 6, Erlass für die Arbeit an der Grundschule, Abschnitte 6.2, 8.2 und 8.3, Erlass für die Arbeit am Gymnasium Abschnitte 5.6, 7.1 und 7.2.

⁴ Vgl. exemplarisch Kerncurriculum Deutsch Gymnasium S. 7 und S. 36. Eine Analyse zeigt, dass die Kompetenzziele für die Jahrgänge 5 und 6 an jene für die Jahrgänge 3 und 4 anknüpfen. Dies ist allerdings im Dokument nicht konkret ausgewiesen.

schwerer zu realisieren sind. Auch Schulverbünde tragen zu verlässlichen und intensiven Kooperationen bei, so ist die Hüggelschule Hasbergen zusammen mit drei weiteren Grundschulen und dem "Gymnasium in der Wüste" Mitglied des Kooperationsverbunds "Differenzierte Begabungsförderung". Die Drei-Religionen-Schule kooperiert aufgrund der Zugehörigkeit zur Schulstiftung des Bistums Osnabrück mit den vier weiterführenden Schulen dieser Schulstiftung. Insgesamt wird deutlich, dass diese Kooperationen (zumindest in einem städtischen Ballungsraum mit verschiedenen Wahloptionen für die Eltern) nicht die Aufgabe haben können, jedes Grundschulkind schon mit seiner zukünftigen Schule in Kontakt zu bringen und mit den konkreten künftigen Lehrkräften jedes Kindes zu kooperieren. Vielmehr geht es darum, sich exemplarisch mit Strukturen und Akteuren der aufnehmenden Schulen bekanntzumachen, mit ihnen in einem klar umrissenen Rahmen zusammenzuarbeiten und zu kommunizieren.

Die Kooperationen sind laut Erlass notwendig, "um für alle Schülerinnen und Schüler pädagogisch und didaktisch-methodisch gesicherte Übergänge in die jeweils folgende Schulform zu ermöglichen, einen kontinuierlichen Bildungsgang zu gewährleisten sowie eine Abstimmung zwischen den Schulen in Bezug auf die Leistungsanforderungen vorzunehmen" (Erlass für die Arbeit an der Grundschule, S. 13). Dies soll im Mittelpunkt der einzigen per Erlass festgeschriebenen Kooperationsformen stehen: "regelmäßige Schulleiterdienstbesprechungen sowie Dienstbesprechungen der Fachlehrkräfte der 4. und 5. Schuljahrgänge insbesondere in den Fächern Deutsch, Englisch/1. Fremdsprache und Mathematik" (ebd.).

Von besonderer Relevanz und Brisanz ist dies bezüglich der *Abstimmung der Leistungsanforderungen*. Hierbei spielt zusätzlich die (fachbezogene) Arbeit in den Kooperationsverbünden der Grundschulen eine Rolle. Wichtige Themen für die gemeinsamen Dienstbesprechungen können sein: die Konkretisierung von Kompetenzzielen, die Gestaltung der Klassenarbeiten, Maßstäbe und Formen der Leistungsbewertung, favorisierte Unterrichtskonzepte und -methoden, Lern- und Arbeitsmethoden, die die Schülerinnen und Schüler erwerben sollen, und verwendete Fachtermini (vgl. z. B. für das Fach Englisch Krehl 2011). Erschwerend wirkt u. a., dass die Schulen mit unterschiedlichen Lehrwerken arbeiten und dass die Erwartungen der weiterführenden Schulen aufgrund der von ihnen zu erfüllenden curricularen Vorgaben und ihres Selbstverständnisses deutlich divergieren. Hilfreich ist es, wenn die Kooperation nicht bei einem Austausch von Erfahrungen und Erwartungen stehenbleibt, sondern in konkrete Festlegungen und Handreichungen mündet. So entstanden in dem Projekt "Schule im Team" Produkte wie: Tools zur Dokumentation von Kompetenzständen, Lexika mathematischer und grammatischer Begriffe, Sammlungen von bewährten Methoden, Diagnosebögen, Selbsteinschätzungsinstrumente für Schü-

⁵ "Schulen im Team" ist ein Netzwerk von Schulen in mehreren Regionen des Ruhrgebiets, das es sich zur Aufgabe gemacht hat, den Übergang von der Grundschule zu weiterführenden Schulen besser zu gestalten und so zu mehr Bildungsgerechtigkeit beizutragen. Es wird gefördert von der Stiftung Mercator; die Schulen werden durch das Institut für Schulentwicklung der TU Dortmund und das Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen unterstützt.

lerinnen und Schüler, exemplarische Unterrichtseinheiten am Übergang⁶. Neben den gemeinsamen Konferenzen haben sich auch *gegenseitige Hospitationen* (vgl. Amrehn/Schmitt 2012, S. 53f.) als geeignete Form erwiesen, um sich über Anforderungen, Ziele und Arbeitsweisen an der jeweils anderen Institution zu informieren und auszutauschen. Empfohlen werden auch *gemeinsame Fortbildungen* (vgl. ebd., S. 80f.). Hier kann es weniger darum gehen, ganze Kollegien gemeinsam fortzubilden, sondern eher darum, zu schulformübergreifend relevanten Themen tatsächlich auch schulformübergreifende Fortbildungen anzubieten.

Vielfältige Erfahrungen und gelungene Beispiele gibt es bei Kooperationsvorhaben, die sich an die *Schülerinnen und Schüler* wenden. Dazu gehören Schnuppertage an einer weiterführenden Schule, gemeinsame Projekte sowie Sport- und Kulturveranstaltungen. Bei nahe beieinanderliegenden Schulen ist auch ein Patensystem möglich. Weiterführende Schulen können direkt Angebote für die Grundschulkinder organisieren, so z. B. der Mathematikwettbewerb Mathe² am "Gymnasium in der Wüste".

Schülerinnen und Schüler der weiterführenden Schulen können als Expertinnen und Experten an die Grundschulen kommen. Beispielsweise leiten an der Hüggelschule Schülerinnen und Schüler des kooperierenden Gymnasiums und der kooperierenden Oberschule Arbeitsgemeinschaften in Physik, Fotografie und Schach. Davon profitieren beide Seiten; der Zuwachs an Kompetenz und Selbstvertrauen ist auch aus Projekten älterer Hauptschülerinnen und -schüler mit Grundschulkindern, z. B. zum gemeinsamen Lesen, bekannt.

Für die Grundschulen ist es wichtig, über den Schulerfolg der abgegebenen Schülerinnen und Schüler informiert zu werden, um daraus ggf. Schlussfolgerungen für die eigene Arbeit zu ziehen. Solche *Rückkoppelungsgespräche* sind in unterschiedlichem Maße etabliert und werden von einem Teil der Grundschullehrkräften vermisst (vgl. Pohlmannn-Rother 2011, S. 23) – eine Einschätzung, die die Schulvertreterinnen in der Ringvorlesung teilten.

Letztlich ist deutlich, dass Schulkooperationen ein deutliches Potenzial bei der Übergangsgestaltung haben, dass es aber auf die Ausbalancierung des wünschenswerten Kooperationsausmaßes und der begrenzten personellen, zeitlichen und materiellen Ressourcen aller Beteiligten ankommt.

3.3 Verankerung an der Einzelschule

Die Gestaltung des Übergangs ist eine Aufgabe der gesamten Schule, das wurde in den Ausführungen zu den Schulkooperationen bereits deutlich. Deshalb wäre zu erwarten, dass dies auch in den Schulprogrammen prominent verankert ist. Jedoch zeigt eine Analyse der Schulprogramme der Grundschulen in der Stadt Osnabrück sowie einer Auswahl

⁶ Ähnliche Ergebnisse liefern die in Bayern erprobten "Kleeblätter": Kooperationsteams von Vertretern der Fächer Deutsch, Mathematik, Deutsch und Englisch aus allen Schulformen (vgl. Amrehn/Schmitt 2012, S. 82).

aus dem Landkreis Osnabrück, dass hier in den allermeisten Fällen nur jene Maßnahmen genannt werden, zu denen die Schulen durch die einschlägigen Erlasse ohnehin verpflichtet sind. Gleichwohl werden auf der Ebene der Einzelschule zahlreiche diesbezügliche Aktivitäten durchgeführt, aber diese sind entweder nicht im Schulprogramm bzw. in der Internetpräsenz der Schule erwähnt oder werden dort mit der Unterstützung der Kinder beim Übergang in Verbindung gebracht. Beispielsweise bündelt die Heiligenwegschule Osnabrück viel Aufmerksamkeit und Ressourceneinsatz bei einer ausgebauten Sprachförderung, da viele ihrer Schülerinnen und Schüler besondere Unterstützung im Bereich Deutsch als Zweitsprache bzw. Deutsch als Bildungssprache benötigen. Dies ist grundlegend für einen gelingenden Übergang auf eine passende weiterführende Schule. Andere Schulen haben schulstrukturell einen Förder- und Forderunterricht und eine Hausaufgabenbetreuung verankert, die ebenfalls für die Übergangsvorbereitung relevant sind.

Übergänge brauchen Rituale und sie brauchen Zeit (vgl. Seydel 2011). Solche Übergangsrituale werden häufig für die gesamte Schule/die gesamte Jahrgangsstufe organisiert, z. B. eine gemeinsame Jahrgangs- oder Klassenfahrt, ein Ausflug oder das symbolische "Hinauskehren" der Schülerinnen und Schüler der 4. Klassen mit einem großen Besen. An den meisten Grundschulen finden Abschlussfeiern statt, die z. B. an der Drei-Religionen-Schule und der Grundschule Eversburg explizit als multireligiöse Abschlussfeiern begangen werden.

3.4 Unterricht und Übergang

Dem Beitrag des Grundschulunterrichts beim Übergang gilt in der einschlägigen Literatur wenig Aufmerksamkeit und auch die Schulleiterinnen berücksichtigten in ihren Ausführungen in der Ringvorlesung diesen Aspekt nur am Rande. Gleichwohl spielt der Unterricht eine wesentliche, wenn nicht die zentrale Rolle bei der Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf den Übergang, geht es doch darum, die in den Kerncurricula vorgesehenen Kompetenzen so gut wie möglich auszubilden.

Auch hier stehen die Lehrkräfte vor einer Balanceaufgabe: Einerseits sollten sie der Eigenlogik des Unterrichts an der Grundschule folgen, dessen spezifische Möglichkeiten und erprobten Gestaltungsformen nicht aufgeben. Die Jahrgangsstufe 4 ist eben die letzte der Grundschule und nicht eine Vorbereitungsklasse für das Gymnasium (oder andere Schulformen). Andererseits ist es erforderlich, die Anschlussfähigkeit in Bezug auf die Ziele, Inhalte, Methoden und Medien zu gewährleisten. Dies bedeutet, eine behutsame Vorbereitung auf neue Anforderungen und möglicherweise neuartige Lernkulturen zu leisten. Dazu orientieren sich Grundschullehrkräfte z. B. an den Klassenarbeiten der weiterführenden Schulen. Ein Methodencurriculum (vgl. Amrehn/Schmitt 2012, S. 80ff.) kann den Schülern und Schülerinnen helfen, die erforderlichen Lern-, Arbeits- und Kooperationsmethoden schrittweise einzuüben. Sehr wichtig sind die Stärkung von Selbständigkeit und Selbstverantwortung, Ausdauer und längerfristiger Konzentrationsfähigkeit – gerade hier-

bei sehen Lehrkräfte weiterführender Schulen teils (zu) große Unterschiede bzw. Schwierigkeiten zwischen den Fünftklässlerinnen und -klässlern.

3.5 Individuelle Förderung am Übergang

Individuelle Förderung ist an den Grundschulen, gerade auch im Vergleich zu anderen Schulformen, weit verbreitet (vgl. Solzbacher et al. 2012, S. 216). Tendenziell zeichnet sich dabei ein Übergang von einer Defizit- zu einer Ressourcenorientierung ab, ein Ansatz, der für die Stärkung der Kinder im Übergang ebenso wichtig ist wie als Ausgangspunkt für die Arbeit in den weiterführenden Schulen. Neben einem binnendifferenziert ausgerichteten Unterricht tragen auch der Förder- und Forderunterricht, eine qualifizierte Hausaufgabenbetreuung (nicht nur eine "Beaufsichtigung"), geeignete Angebote im Nachmittagsbereich, Sprachlernprogramme usw. zur individuell passenden Vorbereitung auf den Übergang bei. Die wachsende Diagnosekompetenz von Grundschullehrkräften, z. B. durch den Einsatz diagnostischer Aufgaben und anderer Diagnoseinstrumente, liefert ein Fundament für eine gezielte Förderung und Beratung. In diesem Zusammenhang ist die Führung der Dokumentation zur individuellen Lernentwicklung ein aufwendiges, aber (zumindest potenziell) aussagekräftiges Hilfsmittel, das den Schüler/die Schülerin im Übergang begleitet (vgl. hierzu auch den Aufsatz von Willenbrink in diesem Band).

Es wäre denkbar, die Weitergabe dieser Dokumentation mit sogenannten Übergabekonferenzen zu verbinden, bei denen die Klassenleitung der 4. Klasse, die künftige Klassenleitung sowie die Beratungslehrerinnen/Beratungslehrer beider Schulen beteiligt sind (vgl. Amrehn/Schmitt 2012, S 86f.). Dieses Modell stößt aber an seine Grenzen, sobald eine größere Zahl weiterführender Schulen im Spiel ist.

Besondere Aufmerksamkeit muss Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf gelten sowie jenen Lernenden, die von ihren Eltern beim Übergang nicht so begleitet werden können, dass sie diese wichtige Schwelle entsprechend ihres individuellen Potenzials bestmöglich überschreiten können. Hierfür ist eine besondere Begleitung nützlich, wie sie z. B. die Grundschule Eversburg durch einen Schulsozialarbeiter anbietet.

3. 6 Beratung der Eltern

Den Eltern kommt im Übergang – unabhängig von seiner jeweiligen schulgesetzlichen Regelung – eine entscheidende Rolle zu, da sie ihr Kind in einem ko-konstruktiven Prozess begleiten, dabei wie das Kind selbst Entwicklungsaufgaben im Übergang bewältigen müssen (vgl. Griebel/Niesel 2011, S. 207ff.) und ihre eigenen Erwartungen – im Bewusstsein der besonderen Relevanz des Übertritts – mit den Möglichkeiten und Wünschen des Kindes in Einklang bringen müssen. Die aktuellen Regelungen, welche weiterführenden Schulen dem einzelnen Schüler, der einzelnen Schülerin offenstehen und wer über die zu besuchende Schule entscheidet, sind in den einzelnen Bundesländern sehr unterschiedlich (vgl. Graalmann in diesem Band) und sie befinden sich in ständigem Wandel.

In Niedersachsen wurde zum Schuljahr 2015/16 die bisherige Regelung, dass es eine unverbindliche Schullaufbahnempfehlung der Grundschule und einen freien Elternwillen gibt, aufgehoben. Das Schulgesetz regelt jetzt:

(1) Die Grundschule bietet im 4. Schuljahrgang den Erziehungsberechtigten mindestens zwei Gespräche an, um sie über die individuelle Lernentwicklung ihres Kindes zu informieren und über die Wahl der weiterführenden Schulform zu beraten. (2) Die Erziehungsberechtigten entscheiden in eigener Verantwortung über die Schulform ihrer Kinder (§ 59 Abs. 1 Satz 1)." (NSchG § 6, Abs. 5)

Der Erlass zur Arbeit in der Grundschule konkretisiert dies in Abschnitt 7.2:

Die Grundschule bietet den Erziehungsberechtigten im 4. Schuljahrgang mindestens zwei Beratungsgespräche an, um sie über die individuelle Lernentwicklung ihres Kindes zu informieren und über die Wahl der weiterführenden Schulformen und Bildungsgänge (§ 59 Abs. 1 Satz 1) zu beraten. Die Schülerin oder der Schüler ist in geeigneter Form in die Beratung einzubeziehen. Grundlagen für diese Gespräche sind - der Leistungsstand, - die Lernentwicklung während der Grundschulzeit, - das Sozial- und Arbeitsverhalten und - Erkenntnisse aus Gesprächen mit den Erziehungsberechtigten. Ziel der Gespräche ist es, den Erziehungsberechtigten Unterstützung und Orientierung im Hinblick auf die Wahl der weiterführenden Schulform zu geben. Dies beinhaltet auch, den Erziehungsberechtigten alternative Wege zu dem von ihnen gewünschten Schulabschluss für ihr Kind aufzuzeigen. Die wesentlichen Ergebnisse der Gespräche sind schriftlich zu dokumentieren (Anlage 1), um für Verbindlichkeit und Transparenz zu sorgen. Die Erziehungsberechtigten erhalten Ausfertigungen dieser Protokolle. Für Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung findet beim Schulformwechsel eine erneute Begutachtung statt. Erziehungsberechtigte werden im Rahmen der Förderkommission eingehend beraten." (Die Arbeit in der Grundschule, S. 12)

Damit wird die Aufgabe der Grundschule auf das Informieren und Beraten begrenzt, zugleich wird mit dem erwähnten Protokoll eine neue Dokumentsorte kreiert. In diesem Protokoll⁷ sind Einschätzungen zu verschiedenen Aspekten des Arbeits- und Sozialverhaltens, des Entwicklungsstandes in den zentralen Kompetenzbereichen der Fächer Deutsch, Mathematik, Sachunterricht und Englisch sowie Anmerkungen zu weiteren Fächern und weiteren Themen der Beratungsgespräche festzuhalten. Eine Empfehlung für eine bestimmte Schulform ist nicht vorgesehen. Über die Aufgaben, Anforderungen und Arbeitsweisen der

-

⁷ Die aktuelle Fassung ist abrufbar unter http://www.mk.niedersachsen.de/schule/unsere_schulen/allgemein_bildende_schulen/grundschule/schullaufbahnempfehlungen/schullaufbahnempfehlungen-5842.html [letzter Abruf: 19.11.16]

unterschiedlichen Schulformen sind die Eltern zum Ende des 3. oder zu Beginn des 4. Schuljahres bei Veranstaltungen mit Vertretern dieser Schulformen zu informieren⁸.

Zur Begründung für diese Neuregelung führt die Homepage des Kultusministeriums an: "Der Wegfall der Schullaufbahnempfehlung und die Einführung von zwei Beratungsgesprächen an den Grundschulen sind ein wichtiger Punkt, um Kinder nicht zu früh auszusortieren, sondern ihnen die Möglichkeit zur individuellen Entwicklung zu geben." "Damit wird der Druck, unter dem schon Grundschulkinder stehen, zukünftig gemindert." ⁹

Die Formulierung, dass kein "Aussortieren" mehr stattfinde, unterstellt der alten Regelung, dass die Schullaufbahnempfehlung Verbindlichkeit besessen habe und dass der Verzicht darauf ein "Aussortieren" verhindere. Solange sich an die Grundschule aber ein gegliedertes Schulsystem anschließt, erfolgt – sofern das Kind nicht eine Integrierte Gesamtschule besucht – eine "Sortierung". Über die für das eigene Kind geeignete oder für es gewünschte Schulform müssen nun die Eltern auf der Basis einer mehr oder weniger aussagekräftigen Einschätzung von Einzelkompetenzen im Abgleich mit mehr oder weniger konkreten Aussagen zu den Anforderungen der zur Wahl stehenden Schulen allein entscheiden. Es bleibt abzuwarten,

- wie die Eltern mit dieser anspruchsvollen Herausforderung umgehen,
- inwieweit die Lehrkräfte die Eltern mit hilfreichen Informationen ausstatten können, ohne eine Empfehlung zu dokumentieren,
- ob sich der "Druck" auf die Schülerinnen und Schüler wirklich verringert oder noch stärker von den Eltern ausgeht (z. B. um den Zugang zu einer konkreten "Wunschschule" zu erhalten),
- wie die Kinder die Einbeziehung in den Beratungsprozess meistern,
- wie die weiterführenden Schulen mit der Tatsache umgehen, dass die Eltern möglicherweise eine Interpretation der Kompetenzstände des Kindes vornehmen, die von der Schule nicht geteilt wird, und ob das zu einem größeren "Druck", sich an der weiterführenden Schule bewähren zu müssen, führt,
- wie sich die Schulwahlen entwickeln und wie die Schulen damit umgehen, ggf. deutlich mehr oder deutlich weniger Anmeldungen als bisher zu bekommen.

Befunde zum Schulerfolg von Gymnasiastinnen und Gymnasiasten ohne Gymnasialempfehlung sprechen dafür, dass eine radikale Freigabe des Elternwahlrechts zu einer besseren Ausschöpfung der individuellen Ressourcen im Bildungssystem führen könnte (vgl. Tiedemann/Bilmann-Mahecha 2010, S. 654); allerdings wurden diese nicht im Kontext einer Regelung wie der jetzigen in Niedersachsen gewonnen.

-

⁸ Diese Vertreter informieren ganz allgemein; Informationen über die Einzelschulen in der Region erhalten Eltern und Kinder bei Informationsveranstaltungen dieser Schulen, Tagen der Offenen Tür etc.

Abrufbar unter: http://www.mk.niedersachsen.de/schule/unsere_schulen/allgemein_bildende_schulen/grundschule/schullaufbahnempfehlungen/schullaufbahnempfehlungen-5842.html [letzter Abruf: 19.11.16]

Zweifellos erhöht die neue niedersächsische Regelung die Anforderungen an die Beratungskompetenz von Lehrkräften, zu deren Entwicklung ihnen ausreichende Unterstützung gegeben werden muss. Die Eltern haben das Recht auf professionelle Unterstützung und sie schätzten bisher, so auch die Aussagen der Schulleiterinnen, in ihrer Mehrheit die Beratung durch die Lehrkräfte.

4. Fazit

Als übergreifende Idee bei der Wahrnehmung der einzelnen Funktionen der Grundschule beim Übergang kann angesehen werden, Anschlussfähigkeit zwischen den Institutionen und für die Schülerinnen und Schüler herzustellen. Anschlussfähigkeit meint dabei nicht, Übergänge völlig reibungslos zu gestalten und den Charakter des Übergangs zu verschleiern, sondern das Überschreiten der "Brücke" möglich zu machen, die richtigen Weichen zu stellen. Dabei ist die Herstellung von Anschlussfähigkeit eine Aufgabe, die von beiden Seiten, also von der abgebender Grundschule und der aufnehmender weiterführenden Schule hergestellt werden muss. Sie kann letztlich zwar auf institutioneller Ebene organisiert und gerahmt werden, ist aber nur von den "Übergängerinnen und gern" selbst, also den Schülerinnen und Schülern, aktiv herzustellen.

Literatur

Amrehn, Irma, Schmitt, Rudi (Hrsg.) (2012): Übergänge gestalten! Von der Grundschule in die weiterführenden Schulen. Organisationshilfen – Praxismaterialien – Vorlagen für die Elternarbeit. Donauwörth: Auer Verlag.

Die Arbeit in der Grundschule. RdErl. d. MK v. 1.8.2012 - 32.2-81020 (SVBl. S 404), geändert durch RdErl. d. MK v. 1.9.2015 - 22.2-81020 (SVBl. S. 399, ber. S. 493) - VORIS 22410. Online verfügbar unter: http://www.mk.niedersachsen.de/schule/unsere_schulen/allgemein_bildende_schulen/grundschule/die-grundschule-in-niedersachsen-6469.html [letzter Abruf: 19.11.16]

Die Arbeit in den Schuljahrgängen 5 bis 10 des Gymnasiums. RdErl. d. MK v. 23.6.2015 - 33-81011 - VORIS 22410. Online verfügbar: http://www.mk.niedersachsen.de/aktuelles/aktuelle_erlasse_und_anhoerungsverfahren/diearbeit-in-den-schuljahrgaengen-5-bis-10-des-gymnasiums-134994.html [letzter Abruf: 19.11.16]

Ditton, Hartmut (2007): Kompetenzaufbau und Laufbahnen im Schulsystem: Eine Längsschnittuntersuchung an Grundschulen. Münster: Waxmann.

Füchter, Andreas (2011): Pädagogische und didaktische Diagnostik – eine schulische Entwicklungsaufgabe mit hohem Professionalisierungsanspruch. In: Füchter, Andreas, Moeg-

ling, Klaus (Hrsg.): Diagnose und Förderung. Teil 1: Didaktische Grundlagen. Immenhausen: Prolog, S. 45-83.

Griebel, Wilfried, Niesel, Renate (2011): Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern. Berlin: Cornelsen.

Hanke, Petra (2012): Grundschule. In: Horn, Klaus-Peter et al. (Hrsg.): Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft. Bd. 1. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 506-507.

Kerncurriculum Deutsch für das Gymnasium Schuljahrgänge 5 bis 10. Niedersächsisches Kultusministerium. Hannover. Online verfügbar: http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_gym_deutsch_nib.pdf [letzter Abruf: 19.11.16]

Koch, Katja (2001): Von der Grundschule in die Sekundarstufe. Band 2. Der Übergang aus der Sicht der Lehrerinnen und Lehrer. Opladen: Leske + Budrich.

Kramer, Rolf-Torsten, Helsper, Werner (2013): Schulische Übergänge und Schülerbiographien. In: Schröer, Wolfgang et al. (Hrsg.): Handbuch Übergänge. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 589-613.

Krehl, Sabine (2011): Lust statt Frust! Wie der Übergang im Fach Englisch gelingt. In: Bellenberg, Gabriele et al. (Hrsg.): Übergänge. Friedrich Jahresheft. Seelze: Friedrich, S. 74-75.

Maaz, Kai, Nagy, Gabriel (2010): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen des Sekundarschulsystems: Definition, Spezifikation und Quantifizierung primärer und sekundärer Herkunftseffekte. In: Maaz, Kai, Baumert, Jürgen, Gresch, Cornelia, Mc Elvany, Nele (Hrsg.): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule: Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung, S. 151-180.

Niedersächsisches Schulgesetz (NSchG) in der Fassung vom 3. März 1998 (Nds. GVBl. S. 137), zuletzt geändert durch Artikel 1 des Gesetzes vom 3. Juni 2015 (Nds. GVBl. S. 90). Online verfügbar unter: http://www.mk.niedersachsen.de/service/rechts_und_verwaltungsvorschriften/niedersaechsisches_schulgesetz/das-niedersaechsischeschulgesetz-6520.html [letzter Abruf: 19.11.16]

Petersen, Dorthe, Asbrand, Barbara (2013): Anpassungsleistungen von Schülerinnen und Schülern beim Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen. In: Zeitschrift Qualitative Forschung 14 (2013) 1, S. 49-65.

Pohlmann-Rother, Sanna (2011): "Kein schönes Jahr". Der Weg in die Sekundarstufe als biografischer Übergang. In: Die Grundschulzeitschrift. 25 (2011) 250, S. 20-23.

Schulen im Team: Produkte der "Schulen im Team"-Netzwerke (Projektphase 2011-2015). Online verfügbar: http://www.schulen-im-team.de/projektgeschichte-produkte-netzwerke [letzter Abruf: 19.11.16]

Schumacher, Eva (2004): Zum Übergang von der Grundschule in das Gymnasium. In: Dies. (Hrsg.): Übergänge in Bildung und Ausbildung. Gesellschaftliche, subjektive und pädagogische Relevanzen. Klinkhardt: Bad Heilbrunn, S. 147-169.

Seydel, Otto (2011): Vom Weggehen und Ankommen. Wieso ein Übergang keine Rennstrecke ist. Bellenberg, Gabriele et al. (Hrsg.): Übergänge. Friedrich Jahresheft. Seelze: Friedrich, S. 7-9.

Solzbacher, Claudia, Behrensen, Birgit, Sauerhering, Meike, Schweer, Christina (2012): Jedem Kind gerecht werden? Sichtweisen und Erfahrungen von Grundschullehrkräften. Köln: Carl Link.

Tiedemann, Joachim, Billmann-Mahecha, Elfriede (2010): Wie erfolgreich sind Gymnasiasten ohne Gymnasialempfehlung? Die Kluft zwischen Schullaufbahnempfehlung und Schulformwahl der Eltern. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 13 (2010) 2, S. 649-660.

Weber, Kristina Maria (2015): Der Übertritt von der Grundschule zu den weiterführenden Schulen. Lehrkräfte zwischen Anforderung und Belastung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Weitzel, Christa (2004): Bruch, Brücke, Chance – oder nur ein nutzloses historisches Relikt? Übergänge nach dem 4. Schuljahr. In: Denner, Lieselotte / Schumacher, Eva (Hrsg.): Übergänge im Elementar- und Primarbereich reflektieren und gestalten. Beiträge zu einer grundlegenden Bildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 106-119.

Birgit Willenbrock, Lisa Sieverding Eine Kultur des Willkommenseins schaffen -Beispiele aus der Praxis des Ernst-Moritz-Arndt-Gymnasiums Osnabrück

1. Eine Willkommenskultur schaffen – warum?

"Das EMA¹ lebt, durch dich und mich, denn ohne uns wär' das EMA nun mal nicht, was es ist. Wie schön, dass du auch bei uns bist, weil jeder Einzelne hier am EMA wichtig ist²!" Mit diesen Zeilen aus dem ,EMA-Song' werden am Ernst-Moritz-Arndt-Gymnasium Osnabrück jeden Sommer die neuen Schülerinnen und Schüler der 5. Klassen stürmisch von ihren Mitschülerinnen und Mitschülern begrüßt, willkommen geheißen und so bei ihrem Start in einen neuen Lebensabschnitt begleitet.

Beheimatet im Schulzentrum Sonnenhügel³ lernen etwa 827⁴ Schülerinnen und Schüler aus mehr als 52 verschiedenen Nationen⁵ am Ernst-Moritz-Arndt Gymnasium. Unterrichtet und betreut werden diese von 82 Lehrerinnen und Lehrern sowie einem Sozialpädagogen und pädagogischem Mitarbeiter im Rahmen einer teilgebundenen Ganztagsschule⁶.

Zu Beginn eines jeden neuen Schuljahres begrüßt das Gymnasium etwa 90 neue Schülerinnen und Schüler in Jahrgang 5 aus ungefähr 13 verschiedenen Grundschulen sowie 60 Schülerinnen und Schüler in den gesonderten Realschulaufbauklassen im 10. Jahrgang. Insbesondere der hohe Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, aktuell liegt er am EMA bei ca. 30 %, die Anzahl der Flüchtlingskinder liegt aktuell bei 10, sowie die damit verbundenen Schwierigkeiten von unterschiedlich weit ausgeprägten Deutschkenntnissen gelten insgesamt als eher ungewöhnlich für ein Gymnasium und stellen, insbesondere zu Beginn eines neuen Schuljahres, alle Beteiligten vor neue Herausforderungen. Um diesen Besonderheiten, aber natürlich auch allen weiteren Gegebenheiten bei einem Schulwechsel gerecht zu werden, etabliert die Schule bereits seit einigen Jahren eine explizite Willkommenskultur, damit allen Beteiligten der Start an der neuen Schule optimal gelingt.

Ausgehend davon, dass der Übergang von der Grundschule zu einer weiterführenden Schule sowohl von Schülerinnen und Schülern als auch von Eltern als ein besonderes Lebensereignis angesehen wird, das eine Bewältigung auf mehreren Ebenen erfordert (vgl. hierzu Graalmann in diesem Band), bemüht sich das Ernst-Moritz-Arndt-Gymnasium, diesen Statuswechsel der Schülerinnen und Schüler zu stützen und sie als Persönlichkeiten innerhalb der Schul- und auch Klassengemeinschaft zu stärken.

¹ Ernst-Moritz-Arndt-Gymnasium Osnabrück (http://nibis.ni.schule.de/~emaos/).

² EMA-Song, vgl. hierzu: http://ud16 18.ud16.udmedia.de/joomla/der-ema-song [Stand: 19.04.2016].

³ Hierzu gehören neben dem EMA auch die Wittekind-Realschule und die Felix-Nussbaum Hauptschule, vgl. hierzu www.schulzentrum-sonnenhügel.de [Stand: 19.04.2016].

⁴ Stand: 01.02.2016.

⁵ Diesen Aspekt hat auch die Jury des deutschen Schulpreises im Jahr 2015 gewürdigt und besonders hervorgehoben. Der Umgang mit Vielfalt, eine gesonderte Kategorie innerhalb dieses Preises, spielt am EMA eine zentrale Rolle und wird immer wieder hervorragend gemeistert.

⁶ Vgl. hierzu: www.emaos.de [Stand: 19.04.2016].

Im Folgenden sollen nun einige Beispiele aus der Praxis des EMA vorgestellt, erläutert und reflektiert werden. Somit kann ein erster Ein- und Überblick über die Arbeit an der Schule gegeben werden, eine umfassende und vollständige Darstellung der Konzepte ist allerdings in diesem Rahmen nicht zu leisten.

2. Was machen wir? - Beispiele aus der Praxis des Ernst-Moritz-Arndt-Gymnasiums

2.1 Der Kennenlerntag vor den Sommerferien

Das neue Schuljahr beginnt für die Schülerinnen und Schüler der neuen 5. Klassen nicht erst nach den Sommerferien, sondern bereits einige Wochen vorher. Gemeinsam mit den Eltern besuchen die kommenden EMAner bereits einige Wochen vor den großen Ferien ihre neue Schule und haben so die Möglichkeit, Mitschüler, Klassenlehrer sowie das neue Umfeld in Augenschein zu nehmen. Nach der Begrüßung mit dem EMA-Song durch die zukünftigen Sechstklässler erfolgt die Klasseneinteilung, die für viele Schülerinnen und Schüler das wichtigste Ereignis des Tages darstellt. Gemeinsam mit den neuen Mitschülerinnen und Mitschülern sowie dem Klassenlehrer bzw. der Klassenlehrerin wird im zukünftigen Klassenraum gespielt, gebastelt und "geschnuppert" sowie das ungewohnte Gebäude genauer unter die Lupe genommen, während die Eltern von Vertretern der Schulleitung über den Start an der neuen Schule, die Schulbuchausleihe und weitere organisatorische Dinge informiert werden. Zudem bleibt im Anschluss bei Kaffee und Kuchen für alle Beteiligten Zeit für gemeinsame Gespräche oder Rückfragen. So können sich Schülerinnen und Schüler sowie Eltern untereinander bereits kennenlernen und erste Kontakte knüpfen, aber auch die Lehrkräfte haben so die Möglichkeit zu einem ersten Austausch mit der neuen Klasse sowie der Klassenelternschaft.

An erster Stelle verfolgt das Ernst-Moritz-Arndt-Gymnasium hiermit natürlich das Ziel, den Schülerinnen und Schülern die Angst vor der unbekannten neuen Schule zu nehmen. Außerdem wird so die Wartezeit in den Sommerferien nicht zu einer Belastung. Zudem erleichtern erste Kontakte in der neuen Klasse den Schulstart. Auch das Kennenlernen des Klassenraumes und der neuen Klassenlehrerin oder des neuen Klassenlehrers gibt vielen Schülerinnen und Schülern die nötige Sicherheit, die die ersten Tage des neuen Schuljahres entlastet und vor allem deutlich entspannt. Weiterhin gilt es natürlich an diesem Tag auch, Vorfreude zu wecken und die neuen Fünftklässler und Fünftklässlerinnen für das gemeinschaftliche Leben und Lernen an ihrer neuen Schule zu motivieren.

Auch die "Entstressung" der Eltern sei an dieser Stelle genannt und sollte nicht unterschätzt werden. Der Übergang von der Grundschule zu einer weiterführenden Schule bedeutet, insbesondere wenn es sich um das erste Kind innerhalb der Familie handelt, auch für Eltern und Erziehungsberechtigte eine große Umstellung und Veränderung. Aus diesem Grund ist der Kennenlerntag vor den Sommerferien auch dazu gedacht, Transparenz hinsichtlich der Organisation am EMA zu schaffen und ein "Übergangsmanagement" für

die Eltern zu ermöglichen, welches auf alle Fragen und Unsicherheiten Antworten bieten kann.

Schließlich ist auch die Relevanz für die Lehrkräfte nicht zu unterschätzen. Auch hier besteht Aufregung und Unsicherheit hinsichtlich der neuen Klasse. So treten auch auf Seiten der Lehrer im Vorfeld bereits zentrale und relevante Fragen auf: Welche Kinder kommen in die Klasse? Welche Stärken oder Schwächen, ggf. sogar Einschränkungen, bringen die Schülerinnen und Schüler mit? Worauf muss im Vorfeld besonders geachtet oder möglicherweise schon mit besonderen Maßnahmen reagiert werden? Der Kennenlerntag bietet ihnen die Möglichkeit, Voraussetzungen innerhalb der neuen Lerngruppe zu klären und, durch die Sommerferien mit einem großen Zeitpuffer ausgestattet, darauf entsprechend zu reagieren. So ist es z. B. denkbar, bei Bedarf den "Zeitpuffer' zu nutzen und ggf. Kontakt zu der abgebenden Grundschule aufzunehmen oder etwa eine Aktivierung von Maßnahmen zur Sprachförderung oder Inklusionsmaßnahmen einzuberaumen.

2.2 Die Kennenlerntage zu Beginn des neuen Schuljahres

Gute Tradition am EMA ist die Willkommenskultur gerade an den ersten Tagen in der neuen Schule. Frei nach dem Motto: "Wir freuen uns, dass DU da bist" starten die Schülerinnen und Schüler die ersten Tage gemeinsam mit den neuen Klassenkameraden in einer sehr ruhigen und "sicheren" Atmosphäre, was bedeutet, dass die Kinder eben diese zentral wichtigen ersten Tage gemeinsam mit "ihrem" Klassenlehrer bzw. "ihrer" Klassenlehrerin im Klassenverband verbringen. So gehört ein gemeinsames Mittagessen ebenso dazu wie das Erkunden der Schule, der Umgebung oder auch das Aufstellen gemeinsamer Regeln und Absprachen innerhalb des Klassenverbandes. Diese Orientierung vor Ort gibt der Schülerpersönlichkeit die nötige Stabilität und Sicherheit, sich an die unübersichtliche neue große Schule zu gewöhnen. Insbesondere die Klassenlehrer helfen den Kindern dabei, sich selbst in ihrer neuen Rolle und auch als EMAner zu finden. Verstärkt und vor allem vertieft wird dies anschließend bei den Kennenlerntagen außerhalb der Schule. Diese Tage dienen dem gegenseitigen Kennenlernen, der vertiefenden Stärkung der Klassengemeinschaft, aber auch erneut der Stärkung der einzelnen Persönlichkeiten und finden etwa drei Wochen nach Beginn des Schuljahres statt. Diese Fahrt mit zwei Übernachtungen in das Osnabrücker Umland wird durch den Klassenlehrer oder die Klassenlehrerin und den Schulsozialarbeiter gemeinsam vorbereitet und durchgeführt. Zusätzlich wird auch das "Bewegte-Pause-Team"⁷ mit eingebunden, sodass auch hier schon eine Beziehung/Patenschaft zu älteren Schülern und Schülerinnen entstehen kann und die Angst vor eben diesen gar nicht erst entsteht. Bei Spielen zur Förderung der Gruppendynamik, kreativen Arbeitsphasen, Sportspielen und Teambuildingmaßnahmen, aber auch beim gemeinsamen Essen oder Abwaschen wächst die Klasse als Gemeinschaft zusammen. Zudem

.

⁷ Das Team "Bewegte Pause" organisiert seit 2012 im Schulzentrum Sonnenhügel in den großen Pausen und auch in den langen Mittagspausen eine Sport-, Spiel- und Bewegungsgeräteausleihe. Diese wird eigenständig von Schülerinnen und Schülern organisiert und geleitet. Vgl. hierzu auch: http://ud16 18.ud16.udmedia.de/joomla/was-wir-tun/bewegte-pause [Stand: 19.04.2016].

entdecken die Schülerinnen und Schüler, welche Stärken und Talente jedes einzelne Kind in die Gruppe mit einbringt, und am Ende stellen sie fest: "Nur gemeinsam sind wir stark!" Gestärkt von diesen Erlebnissen in der Gemeinschaft gehen die Schülerinnen und Schüler dann in die erste richtige Lern- und Arbeitsphase am EMA und können auch im Alltag von eben diesen Erfahrungen profitieren.

2.3 Gegenseitige Hospitationen der Lehrkräfte

Das EMA pflegt einen regen Austausch mit den umliegenden Grundschulen. Bei allen Beteiligten besteht ein großes Interesse daran, gemeinsam eine bestmögliche Übergangskultur für Schülerinnen und Schüler zu entwickeln. Dazu gehört, sich gegenseitig zu besuchen und im Unterricht zu hospitieren – die Klassenlehrer der neuen 5. Klassen hospitieren nach den Osterferien in den Grundschulen – sich gegenseitig zu informieren, über eingeführte/erprobte Methoden zu sprechen, aber auch einfach den vier Jahre gelebten Alltag der Grundschulkinder zu erleben und kennenzulernen, um unter Umständen daran anzuknüpfen, etwas davon zu übernehmen oder aber ganz bewusst einen neuen Weg zu gehen. Häufig kommt es dabei auch zu Verabredungen einer gemeinsamen Lernkultur. Im Anschluss an die Hospitation der Gymnasiallehrerinnen und Gymnasiallehrer an den Grundschulen im alten Schuljahr erfolgt in der Regel ein Gegenbesuch der Grundschulkollegschaft vor den Herbstferien des neuen Schuljahres. So besteht die Möglichkeit, gemeinsam in einen fachlichen und pädagogischen Austausch zu treten, der auch die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler nach dem Schulwechsel in den Blick nimmt. Insbesondere nach diesen Besuchen entstehen interessante Gespräche, da die Kinder nicht selten einen enormen Entwicklungsschritt machen, wenn sie eine neue, weiterführende Schule besuchen. An dieser Stelle sei auch angemerkt, dass die Schülerinnen und Schüler zu Beginn der 5. Klasse häufig noch eine sehr enge Bindung zu der Grundschule haben, selber Besuche dort anstreben und sich aus diesem Grund sehr freuen, ihren "alten" Lehrern die neue Schule zu zeigen und sich dort mit den bereits neu erlernten Fähigkeiten zu präsentieren.

Es ist von zentraler Bedeutung, dass neben dem Austausch zu Methoden, Abläufen, fachlichen Inhalten, dem Sozialverhalten etc. auch eine Verbindung unter den Lehrkräften an den verschiedenen Schulen entsteht, um bei möglicherweise auftretenden Schwierigkeiten mit Kindern oder Eltern schnell auf vertrauenswürdige Weise ins Gespräch kommen zu können. Hier haben die Grundschullehrkräfte in den ersten vier Jahren schon viele Erfahrungen gesammelt, die an die Gymnasiallehrkräfte weitergegeben werden können und sollten. So profitieren beide Seiten davon, denn bei den Besuchen werden selbstverständlich auch die Erwartungen seitens des Gymnasiums thematisiert, die dann ebenso in die Arbeit der Kollegen an den Grundschulen einfließen (können). Die sind vor allem gegen Ende des 4. Schuljahres interessant, wenn die Schülerinnen und Schüler auf die weiterführenden Schulen vorbereitet werden. Zur Vorbereitung auf den Übergang erfahren die Grundschullehrerinnen und -lehrer z. B. im gemeinsamen Austausch mit den Gymnasiallehrerinnen und -lehrern, worauf sie im laufenden Schuljahr achten müssen, um ihre Schülerinnen und Schüler auf das Gymnasium vorzubereiten. Dies ist auch der Ort für den Auslerinnen und Schüler auf das Gymnasium vorzubereiten. Dies ist auch der Ort für den Auslerinnen und Schüler auf das Gymnasium vorzubereiten.

tausch von Anschauungsmaterial zu Aufgabentypen, Methodenanforderungen etc. Wenn dann der Wechsel erfolgt ist, werden nach Bedarf auch Lernstandsgespräche zu einzelnen Schülerinnen und Schüler geführt, um eine optimale Förderung jedes Einzelnen zu gewährleisten.

3. Wie klappt das in der Praxis? – Stärken und Schwächen des Konzeptes

3.1 Stärken des Konzeptes

Es lässt sich immer wieder feststellen, dass man die Konzepte leben muss, damit sie gut sind! Dazu gehört, dass sie ständig evaluiert werden, da sich die Realität ständig ändert und die Konzepte deshalb permanent angepasst werden müssen. Das EMA hält trotzdem an den bestehenden Konzepten fest, da sie sich für unser Gymnasium und die damit verbundenen Grundschulen bewährt haben. Vor allem die Vorentlastung aller am Übergang Beteiligten (Eltern, die viele Informationen schon vor den Ferien erhalten, die Fragen bei diversen Vorbereitungsveranstaltungen stellen können, mit denen schon sehr früh der Kontakt entsteht, aber auch die frühe Kontaktaufnahme mit der Grundschulkollegschaft) helfen dabei, einen atmosphärisch und inhaltlich guten Übergang für alle zu gestalten. Auch die Schwerpunktlegung einerseits auf die Persönlichkeitsbildung jedes einzelnen Kindes, andererseits auch auf die Bildung und Festigung der Klassengemeinschaft hat sich bewährt. So lässt sich festhalten: Eine gute Klassengemeinschaft, in die man schon gleich in Klasse fünf viel "investiert", strahlt in die Schulgemeinschaft hinein – ein ganzes Schulleben lang!

3.2 Schwächen des Konzeptes

Eine besondere Herausforderung, die sich bei all dem Engagement während der Umsetzung von Vorhaben der Übergangskultur immer wieder zeigt, findet sich vor allem in Bezug auf das zeitliche Ausmaß aller Maßnahmen. Jede Lehrkraft ist zeitlich schon so stark eingebunden in die "normalen" Aufgaben an "ihrer" Schule, dass jede Hospitationsstunde und jedes Gespräch eine zusätzliche Herausforderung an das eigene Zeitmanagement ist. Die größte Herausforderung für einen gelungenen Übergang besteht aber in der Kommunikation zwischen Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern sowie Eltern und deren Beziehung untereinander. So bleibt für diese wichtige Aufgabe kaum Zeit, geschweige denn Freiräume über Entlastungstunden, Extrastunden oder Ähnliches.

Auch die räumliche Enge am EMA schränkt sowohl die Lehrkräfte als auch die Schülerinnen und Schüler in ihren Vorhaben ein und lässt leider nur begrenzte Aktivität zu. Dies macht sich insbesondere in Gruppenarbeitsphasen bemerkbar, da z. B. die als eigentlich notwendig erachteten Gruppen-Nebenräume reine Utopie sind. An dieser Stelle bieten die Grundschulen sich als Vorbild an. Die räumliche Struktur und die Möglichkeiten für Freiarbeit, Gruppenarbeit oder ruhige Arbeitsphasen sind hier in der Regel viel mehr gegeben

und für die Schülerinnen und Schüler selbstverständlich. Gerade zu Beginn der 5. Klasse haben viele Schülerinnen und Schüler Schwierigkeiten mit den begrenzten Räumlichkeiten und dem kleinen Bewegungsradius, der ihnen innerhalb einer Schulstunde nur zur Verfügung steht. Hier wäre es, insbesondere im Rahmen der angesprochenen Konzepte, wünschenswert, auch innerhalb des Schulgebäudes und der Klassenräume, und nicht nur bei einer Fahrt in gesonderte Einrichtungen, mehr Freiräume zu schaffen, um das angestrebte Lern- und Arbeitsklima sowie die gruppendynamischen Prozesse zu stützen und voranzutreiben.

Auch die für ein gutes Gelingen erforderliche **Verbindlichkeit** der Einhaltung der Konzepte durch ALLE Lehrkräfte innerhalb eines Klassenkollegiums ist schwierig um- und durchzusetzen. Auch hier gilt wieder, dass es nur gelingt, wenn ALLE immer wieder gemeinsam an der Aus- und Überarbeitung der Konzepte arbeiten und diese Absprachen dann **gelebt und ständig evaluiert werden!** Ein gutes Netzwerk innerhalb des Klassenkollegiums und ein reger Austausch sind daher unabdingbar.

4. Was machen wir noch? – Ausblicke

Wie in Punkt 3.1 bereits erwähnt, ist eine ständige Evaluation der Konzepte für eine gute Umsetzung zwingend erforderlich. Das EMA bedient sich seit neuestem daher eines professionell gestützten Screeningverfahrens (KESS⁸) durch ein Hamburger Institut (Leitung Ulrich Vieluf)⁹, welches eine langfristige Lernstandserhebung sowohl des einzelnen Schülers/der einzelnen Schülerin als auch der Klasse insgesamt gewährleisten soll. Dazu werden Lernausgangslagen durch Tests ermittelt (am EMA zum Schuljahr 2016/17 erstmalig in den Jahrgängen 5 und 7), in denen fünf Basiskompetenzen getestet und extern ausgewertet werden. Diese Testung soll dann alle zwei Jahre erfolgen. So soll eine Individualisierung von Lernprozessen in Gang gesetzt und stärker etabliert werden. Einzelgespräche von Lehrkräften mit Schülerinnen und Schülern werden dadurch gestützt (hier können die Themen Stärken und Schwächen wieder aufgegriffen, Hilfsangebote und/oder methodische Tipps gegeben werden), aber auch wichtige Informationen zur gesamten Klasse lassen sich über dieses Verfahren ermitteln. Die Themenbereiche Persönlichkeitsstärkung und Stärkung der Klassengemeinschaft sind an dieser Stelle also erneut unmittelbar betroffen. Auch den Lehrkräften hilft dieses Verfahren weiter, da die Informationen direkt und unmittelbar beachtet werden können: Je mehr eine Lehrerin oder ein Lehrer über das bisherige Wissen eines Schülers oder einer Schülerin weiß, umso besser kann er auf ihn/sie eingehen und ihn/sie entsprechend fordern und fördern. Dieses Wissen bezieht sich sowohl auf das Fachwissen als auch auf die sozial-emotionale Entwicklung der Schülerinnen und Schüler.

⁻

⁸ Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern (http://www.arge.schule-hamburg.de/Archiv/STIKESS4.html).

⁹ http://bildungsserver.hamburg.de/bildungsqualitaet/

Auch das vorgestellte Hospitationskonzept soll weiter intensiviert werden, beispielsweise durch Vorträge von Grundschullehrkräften (z. B. zum Methodenkonzept der jeweiligen Grundschule am EMA), die beispielsweise im Rahmen von Fach- oder Gesamtkonferenzen gehalten werden können, und durch einen direkten Austausch von abgebender zu aufnehmender Lehrkraft. So wird aktuell an einem gemeinsamen Kriterienkatalog gearbeitet, der beiden Seiten hilft, noch besser und abgestimmter zu arbeiten.

Zudem wurde bereits im Schuljahr 2015/16 eine "Angeleitete Lernzeit" (AL) in die Stundenpläne der Mittelstufe integriert. Die AL-Stunden sehen vor, dass die Schülerinnen und Schüler in diesen Stunden eigenständig ein selbstständig gewähltes, individuelles Stoffpensum bearbeiten. Sie haben im Jahrgang fünf und sechs eine Dauer von jeweils 45 Minuten pro Woche, in Jahrgang sieben und acht jeweils 90 Minuten pro Woche. Die AL ist fest im Stundenplan verankert und fördert die Selbstorganisation der Schülerinnen und Schüler. Nach einer ersten Phase der Einzelarbeit kann im Anschluss dann auch in Partneroder Gruppenarbeitsformen gearbeitet werden. Die Stunde kann und soll, insbesondere in Klasse fünf, dazu genutzt werden, um den Übergang durch das Nacharbeiten von Stofflücken oder auch individuelles Methodentraining aufzufangen und zu erleichtern. Lehrkräfte können differenzierendes Material zum Nacharbeiten zur Verfügung stellen, aber auch die Schülerinnen und Schüler haben die Möglichkeit, eigenständig Themen auszuwählen, die ihrer Meinung nach noch gefestigt oder wiederholt werden müssen.

Perspektivisch gesehen werden auch die hier nicht mehr vorgestellten Aspekte, beispielsweise der "Tag der offenen Tür" im Februar eines jeden Jahres, pädagogische Konferenzen in den Klassenkollegien, die Projekte der Differenzierten Begabtenförderung an den Grundschulen (angeleitet durch Lehrkräfte des EMA), die Kooperation mit außerschulischen Partnern oder der Grundschulwettbewerb Mathematik am EMA weiterhin durchgeführt, evaluiert und ggf. verändert und erweitert, um den Übergang von der Grundschule zum EMA für die Schülerinnen und Schüler so angenehm und erfolgreich wie möglich zu gestalten. Denn abschließend steht fest: "Das EMA lebt, durch dich und mich, denn ohne uns wär' das EMA nun mal nicht, was es ist. Wie schön, dass du auch bei uns bist, weil jeder Einzelne hier am EMA wichtig ist!" (2012).

Literatur

Bruns, H. (1999): Bewegte Pause am Schulzentrum Sonnenhügel Osnabrück – Online. Verfügbar unter: http://ud16_18.ud16.udmedia.de/joomla/was-wir-tun/bewegte-pause [19.04.2016].

Bruns, H. (1999): Das EMA – Online. Verfügbar unter: http://nibis.ni.schule.de/~emaos [19.04.2016].

Ernst-Moritz-Arndt-Gymnasium (1999): Ernst-Moritz-Arndt-Gymnasium Schulzentrum Sonnenhügel – Online. Verfügbar unter: www.emaos.de [19.04.2016].

Kuschnereit, A. (o. A.): Kess – Online. Verfügbar unter: http://bildungsserver.hamburg.de/bildungsqualitaet/ [19.04.2016].

- o. A. (2007): Schulzentrum Sonnenhügel Online. Verfügbar unter: http://szsonnenhuegel.de [19.04.2016].
- o. A. (2012): EMA-Song Online. Verfügbar unter: http://ud16 18.ud16.udmedia.de/joomla/der-ema-song [18.04.2016].
- o. A. (o. A.): KESS (= Kompetenzen und Einstellungen von Schühlerinnen und Schülern Jahrgangsstufe N) Online. Verfügbar unter: http://www.arge.schulehamburg.de/Archiv/STIKESS4.html [19.04.2016].

Jan Maarten Willenbrink

Individuelle Lernentwicklung im Übergang: Die Dokumentation der Individuellen Lernentwicklung als Rückspiegel bei der Differenzierung, Förderplanung und Kursdifferenzierung an der Johannes-Vincke-Schule/Oberschule in Belm¹

1. Einführung – Gedanken zur Genese schulischer Brücken

"Als verbunden empfinden wir nur, was wir erst irgendwie gegeneinander isoliert haben, die Dinge müssen erst außereinander [sic] sein, um miteinander zu sein²."

Die Brücke als Metapher, bekannt aus Literatur, Kunst und Filmkunst sowie aus vielfältigen geisteswissenschaftlichen Strömungen, hat seit einigen Jahren einen festen Platz im aktuellen Diskurs in der Bildungswissenschaft und -politik gefunden, wo immer wieder konstatiert wird: wir müssen Brücken bauen! Denn in den letzten Jahren wurde immer klarer erkannt, dass Bildungswege und Bildungsbiographien nicht gradlinig verlaufen, sondern durch Unwägbarkeiten und Barrieren gekennzeichnet sind. In diesem Kontext entwickelte sich die Perspektive, dass diesen Unwägbarkeiten und Barrieren bewusst begegnet respektive entgegengewirkt werden kann und muss, dass also im Sinne Simmels Brücken gebaut werden müssen.

Eine erste schul*politische* Konsequenz dieser Erkenntnis ist mittlerweile die flächendeckende Einführung 'zusammengefasster' Bildungseinrichtungen wie Gesamt- und Oberschulen sowie die sie begleitenden Novellen, die etwa im Niedersächsischen Schulgesetz vorgenommen worden sind und die in den Grunderlassen eine Konkretisierung erfahren haben, wodurch individualisierende Bildungswege und Schwerpunktsetzungen erst rechtlich ermöglicht worden sind. So liegen gegenwärtig die schul*strukturelle* und schul*organisatorische* Ausgestaltung sowie die pädagogische 'Färbung' im Rahmen der rechtlichen Vorgaben in der Eigenverantwortung der Einzelschule.

Der vorliegende Aufsatz konturiert vor diesem Hintergrund nach einer kurzen Vorstellung der Johannes-Vincke-Schule inklusive Einzugsgebiet und Übergangszahlen zunächst, wie die Schule ihren Bewegungsspielraum ausgestaltet, um Individualisierung von Bildungswegen bereits durch eine enge Verzahnung der schulischen Praxis des Primarbereichs und des Sekundarbereichs I in der Belmer Schullandschaft anzubahnen. Dazu werden in einem komprimierten Überblick die Komponenten der Zusammenarbeit zwischen der Oberschule und den Grundschulen skizziert, um so das Übergangskonzept der OBS Belm zu veranschaulichen. In einem nächsten Schritt erfolgt unter Rekurs auf den Grunderlass für die Arbeit in der Oberschule die Betrachtung eines Mediums zur *Dokumentation der individuellen Lernentwicklung*, um damit ein konkretes Brückenelement mit seiner Intention, sei-

-

¹ Im Folgenden abgekürzt mit OBS Belm.

² Aus: Georg Simmel: "Korrelation von Getrenntheit und Vereinigung" in seinem 1909 erschienenen Essay "Brücke und Tür" (http://www.deutschlandfunk.de/bruecken-metaphorisch-symbolischespotenzial.1184.de.html?dram:article id=277023, 24.05.2016).

nem Nutzen und seiner Implementierung zu beleuchten. Der Aufsatz schließt mit einem Blick auf die Stärken und Stolpersteine des Mediums sowie mit resümierenden Gedanken zur notwendigen Weiterentwicklung dieses Brückenelements.

2. Vorstellung der Schule³

Die rund 14.000 Einwohner zählende Gemeinde Belm, welche unmittelbar an den östlichen Rand der Stadt Osnabrück angrenzt, besteht aus den früher selbstständigen Ortsteilen Powe, Belm, Haltern, Icker und Vehrte. Als jahrgangsbezogen organisierte Oberschule mit teilgebundenem Ganztagsbetrieb, welche seit der Umstrukturierung im Schuljahr 2013/14 sukzessive die Haupt- und Realschule der Gemeinde Belm ablöst, bietet die Johannes-Vincke-Schule ab Jahrgang 6 eine Kursdifferenzierung in den Fächern Mathematik und Englisch, ab Jahrgang 7 eine Kursdifferenzierung im Fach Deutsch sowie ab Jahrgang 9 eine zusätzliche Kursdifferenzierung in einer Naturwissenschaft (Chemie oder Physik) an. Als Schule des Sekundarbereichs I ohne gymnasialen Zweig wurden dabei jeweils Kurse mit dem Schwerpunkt Grundniveau (in Anlehnung an die Kerncurricula für die Hauptschule) sowie mit dem Schwerpunkt Erweitertes Niveau (in Anlehnung an die Kerncurricula für die Realschule) installiert. Zur Umsetzung einer individualisierenden Schulbiographie werden darüber hinaus im kurs- und jahrgangsbezogenen Unterricht in verbindlich verabschiedeten Prozentanteilen Aufgaben des Zusatzniveaus (in Anlehnung an die Kerncurricula für das Gymnasium) erarbeitet und abgeprüft sowie gegebenenfalls zieldifferente Lernwege (in Anlehnung an die Kerncurricula für die Förderschule mit dem Schwerpunkt Lernen)⁴ eröffnet. Vielfältige Angebote im Ganztagsbereich, eine breite Auswahl an Wahlpflichtkursen ab Jahrgang 6 (einschließlich zweiter Fremdsprache) sowie fachspezifische Schwerpunktsetzungen über die Wahl von Profilfächern in den Jahrgängen 9 und 10 schaffen ein breites Angebot für die individuelle Schwerpunktsetzung. Dadurch werden je nach Ausgestaltung des Bildungsganges sämtliche Abschlussmöglichkeiten des Sekundarbereichs I offeriert.

Schwerpunktmäßige Kooperationspartner der Johannes-Vincke-Schule sind die vier Grundschulen der Gemeinde, sie bilden den überwiegenden Teil der zukünftigen Schülerschaft ab. Insgesamt gehen, zusammen mit den Grundschulen der umliegenden Gemeinden und dem Stadtgebiet Osnabrück, Kinder von mehr als zehn Grundschulen zur Johannes-Vincke-Schule. Seit Einführung der OBS Belm liegen die Übergangszahlen bei 45 bis 60 Schülerinnen und Schülern, wobei perspektivisch eine sichere Dreizügigkeit anvisiert wird. Dieser spezifischen Voraussetzung trägt die Schule durch ein breites Übergangskonzept zwischen Grund- und Oberschule Rechnung und baut damit eine Brücke, um für die Kinder und deren Eltern bzw. Erziehungsberechtigten die Unsicherheiten und Unwägbarkeiten zu reduzieren und für die beteiligten Kollegien Handlungs- und Entscheidungssicherheit zu verbessern.

-

³ http://www.jovis-belm.de/

⁴ Zu finden unter: http://www.nibis.de/nibis.php?menid=3613

3. Das Übergangskonzept der Johannes-Vincke-Schule

"Zunächst gibt es da das Problem des Anfangens, nämlich, wie wir von da, wo wir uns befinden, was bis jetzt nirgendwo ist, ans andere Ufer gelangen⁵."

Intensiviert seit dem Schuljahr 2013/2014 nimmt die Vernetzung der Arbeit der OBS Belm mit den umliegenden Grundschulen im Einzugsgebiet einen sehr großen Raum ein, um den Schülerinnen und Schülern den Übergang zur weiterführenden Schule fließend und damit erleichternd zu gestalten⁶.

Die Konzeptionierung und letztlich die Umsetzung des Übergangs zwischen Grund- und Oberschule unterliegt dabei einem professionellen Verständnis von Zusammenarbeit, welche eine umfassende Qualitätssicherung in der Schulentwicklung beiderseits gewährleisten soll.

Die Vernetzung erfolgt dabei

- partnerschaftlich-dialogisch auf verschiedenen Handlungs- und Personenebenen;
- *mehrperspektivisch* unter Einbezug unterschiedlicher Expertisen;
- anlassbezogen über erlassbasierende, relevante Themen mit beiderseitigem Profit;
- *kritisch-reflektierend* über ritualisierte Zeitfenster der Selbstevaluation, um destabilisierende Brückenelemente zu erkennen und vorhandene oder drohende Trennungen zu benennen.

Unter dieser Prämisse sind die Eckpunkte des Übergangskonzeptes der OBS Belm in strukturelle, (sozial-)pädagogische und inhaltliche Komponenten gegliedert, welche nachfolgend konkretisiert werden:

I. Strukturelle Eckpunkte

1. Strukturene Eckpunkt

- Einmal jährlich werden **Informations- und Beratungsabende** für die Eltern und Erziehungsberechtigten der 3. und 4. Klassen durch das Schulleitungsteam der Johannes-Vincke-Schule durchgeführt.
- Einmal im Halbjahr werden Planungs- und Reflexionssitzungen zwischen den Schulleitungsteams der vier Grundschulen im direkten Einzugsbereich sowie der Johannes-Vincke-Schule terminiert.
- Ebenfalls halbjährlich finden **Planungs- und Reflexionssitzungen** zwischen den abgebenden und den aufnehmenden Klassenleitungen unter Mitwirkung der Didaktischen Leitung der Oberschule statt.
- Im Vierteljahresrhythmus gibt es in Zusammenarbeit mit der Gemeinde, Vertrete-

⁵ John M. Coetzee in seinem 2003 erschienenen Buch "Elizabeth Costello (http://www.deutschlandfunk.de/bruecken-metaphorisch-symbolischespotenzial.1184.de. html?dram:article_id=277023, 24.05.2016).

⁶ Vgl. hierzu: "Die Arbeit in der Oberschule" RdErl. d. MK v. 7.7.2011 − 32 − 81 028- VORIS 22410 (Punkt 8.1: Zur Abstimmung und Koordinierung des Übergangs von der Grundschule in die Oberschule findet eine regelmäßige Zusammenarbeit zwischen den Grundschulen und der Oberschule statt.).

rinnen und Vertretern des Schulausschusses, des Landkreises, des Gemeindeelternrates sowie den Schulleitungen der Grundschulen und der Oberschule **Arbeitskreissitzungen** zur Entwicklung der Johannes-Vincke-Schule, die sowohl eine breite Beteiligung als auch eine breite Wahrnehmung der Qualitätsentwicklung absichern.

- Das Schulleitungsteam der OBS Belm informiert die Kollegien der Grundschulen auf deren Dienstbesprechungen über die Umsetzungsmodalitäten der OBS Belm, damit die Kolleginnen und Kollegen über die Schule vor Ort informiert sind und die Grundschuleltern fundiert beraten können.
- Das Schulleitungsteam der Johannes-Vincke-Schule und der Gemeindeelternrat fokussieren regelmäßig bei öffentlichen Elternabenden die Schullandschaft in Belm und stellen explizit die OBS Belm als weiterführende Schule mit verschiedenen Bildungsgängen vor Ort heraus.
- Gemeinsame Fortbildungen von Grund- und Oberschulkollegium, welche kooperativ mit Teilen der Kollegien geplant, vorbereitet und ausgewertet werden, sollen den Übergang über inhaltliche und methodische Abstimmung des Unterrichts und eine inhaltliche Zusammenarbeit erleichtern.

II. (Sozial-)Pädagogische Eckpunkte

- Im 4. Schuljahr der Grundschule erfolgen Übergangsgespräche zwischen den Schul- und Klassenleitungen, den sozialpädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Grundschulen und der Oberschule sowie den Eltern bzw. Erziehungsberechtigten und deren Kindern. Hierbei werden persönliche und fachliche Dispositionen beleuchtet, um ressourcenorientiert den Übergang vorzubereiten, eine enge Zusammenarbeit anzubieten und über die aufnehmende Schule, das Personal, die Schülerschaft und die Regeln des Zusammenlebens zu informieren.
- Ausgebildete Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen bis 10 der OBS Belm fungieren jeden Morgen an relevanten Übergängen auf den Wegen zu den benachbarten Grundschulen als Schülerlotsen, um einen sicheren Schulweg für die Grundschulkinder durch den morgendlichen Berufsverkehr zu unterstützen und von den Kindern als Helfer positiv wahrgenommen zu werden.
- Schülerinnen und Schüler der Profilkurse "Gesundheit und Soziales" der Jahrgänge
 9 und 10 der Johannes-Vincke-Schule bieten in den Räumlichkeiten der Grundund der Oberschule Arbeitsgemeinschaften mit künstlerisch-musischen Schwerpunktsetzungen für die Grundschulkinder der Jahrgangsstufen 3 und 4 an.
- Im Nachmittagsangebot der Grundschulen und der Oberschule ist mit der **schul- übergreifenden AG** "Fußball für Jungen und Mädchen der Klassen 4 und 5" eine schul- und jahrgangsübergreifende Veranstaltung installiert.
- Die neuen 5. Klassen werden mit Einstieg in die Oberschule während der ersten beiden Jahre durch **Paten** der 9. Jahrgangsstufe begleitet. Die neuen Schülerinnen und Schüler werden am Einschulungstag von ihren Paten mit einem kleinen Präsent in Empfang genommen und in die entsprechenden Klassenräume begleitet. Je

nach Schülerzahl steht jedem Kind ein Pate/eine Patin zur Seite. Gemeinsame Aktionen wie eine Schulrallye, Ausflüge, verschiedene Feste zu ausgewählten Anlässen oder Frühstücksrunden helfen, den Kontakt mit den Paten und Patinnen und die Identifikation mit der Schule nachhaltig zu intensivieren. Während der Entlassfeier der Abschlussschülerinnen und -schüler verabschieden die Patenkinder ihrerseits mit selbst gestalteten Präsenten und Wünschen die Paten und Patinnen.

• Die Johannes-Vincke-Schule führt Lernentwicklungsbögen, welche beim Übergang von der Grundschule zur Oberschule gemeinsam mit den abgebenden Klassenleitungen erstmalig ausgefüllt werden. Die digital angelegten Bögen dienen fortlaufend der *Dokumentation der individuellen Lernentwicklung* und sind damit Entscheidungsgrundlage bei der Binnendifferenzierung, Förderung und Kurszuweisung sowie Grundlage für die Eltern- und Schülerberatung hinsichtlich der Ausgestaltung der schulischen Laufbahn an der OBS oder späteren Schwerpunktsetzung im Bereich Berufsorientierung. Ein vereinheitlichtes Format garantiert eine bekannte Lesart und soll dabei die Selbstverständlichkeit des Anlegens und Führens sichern.

III. Inhaltliche Eckpunkte

- Auf der Homepage¹⁰ der OBS Belm findet sich eine eigene Rubrik für Schülerinnen und Schüler und Eltern/Erziehungsberechtigte interessierter Grundschüler und -schülerinnen, in welcher die wesentlichen Informationen über die Oberschule komprimiert und anschaulich dargestellt sowie Informationen zur Anmeldung gegeben werden.
- Jährlich veröffentlicht die Johannes-Vincke-Schule einen informativen **Flyer**, welcher die schulische Arbeit, die pädagogischen Profile und Projekte, den Ganztagsbetrieb, Personengruppen sowie Bildungsperspektiven vorstellt.
- Die OBS Belm lädt die Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern/Erziehungsberechtigten zum jährlichen **Tag der offenen Tür** ein, an welchem insbesondere Grundschulkinder und ihre Familien ein umfassendes Programm zum Mitmachen erleben.
- In der Herbstzeit heißt die Johannes-Vincke-Schule die vierten Jahrgangsstufen der Grundschulen zu **Schnuppertagen** willkommen, im Zuge derer die Grundschulkinder Fachunterricht beiwohnen können sowie die Schülerschaft, die zukünftigen Patenklassen und die räumlichen Gegebenheiten der Oberschule kennenlernen.
- Ein gemeinsames **Sportfest** für die 4. Klassen der umliegenden Grundschulen und 5. Klassen der Oberschule mit der inhaltlichen Schwerpunktsetzung ball" rundet zum Schuljahresabschluss im Sommer die Kooperation ab. Die Johannes-Vincke-Schule lädt hierzu die Grundschulkinder und deren Lehrkräfte für einen Tag in die Dreifachhalle am Schulstandort ein. Organisatorisch wird dieses Sportfest von den aktuellen und zukünftigen Patenklassen begleitet.

_

¹⁰ http://www.jovis-belm.de

Die Eckpunkte dieser Kooperation zielen darauf ab, den Kindern der Gemeinde Belm und der eingeschlossenen Ortschaften den Schulstandort Belm auch für die Wahl der weiterführenden Schule attraktiv zu gestalten, was durch die Kollegien und die Leitungen der Grundschulen unterstützt und mitgetragen wird. Flankierend hierzu engagiert sich die Johannes-Vincke-Schule stetig, die eigene pädagogische und fachliche Arbeit innovativ und erfolgreich zu gestalten, um für *alle* Kinder mit *allen* Laufbahnempfehlungen gerade als inklusiv geführte Oberschule eine optimale Lernumgebung zu schaffen.

4. Dokumentation der individuellen Lernentwicklung als Brückenelement

Die Pluralität der Schülerschaft – deren Vielfalt sich nicht nur vor dem Hintergrund fachund könnensbezogener Heterogenität, sondern gerade auch vor dem Hintergrund der Inklusion, der aktuellen Migrationspolitik und letztlich der Bevölkerungsstruktur der Gemeinde abbildet – und die entsprechende Erlasslage¹¹ machen in der jahrgangsbezogenen Oberschule eine differenzierende Unterrichtsgestaltung und eine bewusste Individualisierung der Bildungswege unumgänglich.

Im Kontext sich verändernder psycho-sozialer Dispositionen im Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule gilt es aber insbesondere bei Fragen der Differenzierung, Förderplanung und Kursdifferenzierung die fachlichen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler nicht aus dem Blick zu verlieren. Dafür bewährt sich ein Bogen zur Dokumentation der individuellen Lernentwicklung, welcher das Kind durch diese (und weitere) Übergangsphase(n) begleitet (Abb. 1).

-

¹¹ Vgl. hierzu: "Die Arbeit in der Oberschule" (RdErl. d. MK v. 7.7.2011 – 32 – 81 028- VORIS 22410 (Punkt 7.1, 7.3, 6.3.6.2 "Jede Schülerin und jeder Schüler hat einen Anspruch auf Anerkennung des individuellen Lernfortschritts. Um eine kontinuierliche Förderung […] zu gewährleisten, sind im ersten Halbjahr des 5. Schuljahrgangs die in der Grundschule […] gewonnenen Erkenntnisse zu berücksichtigen. In der Oberschule wird die von der Grundschule dokumentierte **individuelle Lernentwicklung** […] in den Schuljahrgängen 5 bis 10 […] fortgeschrieben".).

Der Dokumentationsbogen ILE (Dokumentation der individuellen Lernentwicklung) der Johannes-Vincke-Schule folgt auf der nächsten Doppelseite.

+ (deutlich) stark ausp	nsbogen ILE für:	KI. 4	KI. 5 Erste	KL 5
! (deutlich) schwach a		Übergabe	1. HJ	2. HJ
Mathematik	Zahlen und Operationen (IK)	- Couragno	2.10	2.10
	Größen und Messen (IK)			
	Raum und Form (IK)			
	Funktionaler Zusammenhang (IK)			
	Daten und Zufall (IK)			
	Modellieren (PK)			
	Argumentieren (PK)			
	Problemiösen (PK)			
	Darstellen (PK)			
	Kommunizieren (PK)			
	Umgang mit sym., form., techn., Elementen (PK)			
Deutsch	Sprechen und Zuhören			
	Lesen – mit Texten und Medien umgehen			
	Schreiben			
	Sprache und Sprachgebrauch untersuchen			
	Methoden und Arbeitstechniken			
Englisch	Hür- und Hör-/Sehverstehen (Komm. Fertigkeit)			
	Leseverstehen (Komm. Fertigkeit)			
	Sprechen (Komm. Fertigkeit)			
	Schreiben (Komm. Fertigkeit)			
	Sprachmittlung (Komm. Fertigkeit)			
	Wortschaft (sprachl, Mittel)			
	Gramatik (sprachl Mittel)			
	Intonation (sprachl Mittel)		_	
	Orthographie (sprachl, Mittel)			
ranzösisch	Hör- und Hör-/Sehverstehen	Hier: Sachunterricht	n.E.	n.E.
	Leseverstehen	fachspez_Methoden:	n.E.	n.E.
	Kommunik, Komp./Aussprache	Kommunikation:	n.E.	n.E.
	Lesen / Textverständnis	Urteilen und Handeln:	n.E.	n.E.
	Textproduktion	Lernstrategien:	n.E.	n.E.
	Kunst			
	Musik			
	Erdkunde	n.E.		
	Politik	n.E.		
	Geschichte	n.E.		
	Rel/WN			
Individuelle Stärken und Schwächen	Distante	n.E.		
	Physik	n.E.		
della, a sustanguario	Chemie	n.E.		
	Wirtschaft	n.E.		
	Textil	1000		
	Werken			
	NT	n.E.		
	Sport			
	WPK 1		n.E.	n.E.
	WPK 2		n.E.	n.E.
	Profil		n.E.	n.E.
Wandards also de Am		-	HIL.	11.64
örderbedarf / Anmer				
Zusammenarbeit mit	Eltern/ Erziehungsberechtigten			
		n.E.		111

me	Geburtsdatum								
flexion 1	<u>KL</u> 6	KL 6	<u>KL</u> 7	<u>KL</u> 7	Reflexion 2		KL 8	<u>KL</u> 9	KL 9
S / OBS	1. HJ	2. HJ	1. HJ	2. HJ	OBS Team	1. HJ	2. HJ	1. HJ	2. HJ
ŀ									
ŀ									_
ŀ									_
ŀ									
ŀ									
ŀ									
- 1									
ı									
- 1									
- 1									
- 1									
ŀ									_
ŀ									_
ŀ									
ŀ									_
$\overline{}$									
ŀ									
- 1									
ı									
İ									
[
[
ļ.									
ŀ									
ŀ									
ŀ									
ŀ									
ŀ									
ŀ									
ŀ	n.E.	n.E.	n.E.	n.E.		n.E.	n.E.		
-									
	Kurs M u. E	Kurs M, E, D	Kurs M, E, D	Laufbahn		M, E, D	M, E, D	M,E,D,NW	M,E,D,N

Abb. 1: Dokumentationsbogen ILE (Dokumentation der individuellen Lernentwicklung) der Johannes-Vincke-Schule (Stand November 2015).

Dieser digital als Excel-Datei angelegte Lernentwicklungsbogen, der im Übergangskonzept der Schule verankert ist, findet zunächst bei den strukturellen und auch (sozial-) pädagogischen Eckpunkten eine zielgerichtete Anwendung. So füllen die abgebenden Grundschulen unter Beteiligung von Klassenleitung, Sozialpädagogen und gegebenenfalls Erziehungsberechtigten und Kindern zusammen mit einem Mitglied der Schulleitung der OBS Belm und einer sozialpädagogischen Mitarbeiterin der Oberschule den Bogen erstmalig gemeinsam-dialogisch aus (im Sinne der *partnerschaftlich-dialogischen* und *mehrperspektivischen* Prämisse). Hierbei werden fachliche und psycho-soziale Dispositionen, Interessen, Bedürfnisse und eventuelle Förder- und Forderbereiche erörtert und fixiert. Die aufnehmende Schule erhält auf diesem Wege einen fundierten Eindruck von dem jeweiligen Kind – und kann sich auf dieser Basis vorbereiten, um es mit seinen individuellen Besonderheiten willkommen zu heißen.

Dazu stützt der angelegte Lernentwicklungsbogen in den nächsten Jahren etwaige Entscheidungen an mehreren Punkten:

- Zusammenstellung der Klassen und Lerngruppen
- Umsetzung der unterrichtlichen Binnendifferenzierung
- Zuteilung zu den Förder- und Forderkursen
- Aufstellung der Angebote im offenen und teilgebundenen Ganztagsbereich
- Ausgestaltung sozial-pädagogischer Projekte in den Klassen
- Einrichtung von Wahlpflichtkursen ab Jahrgangsstufe 6

Im Laufe der Schulzeit wird der Lernentwicklungsbogen <u>zweimal</u> im Schuljahr aktualisiert. Die unterrichtenden Lehrkräfte greifen bei eventuellen Förderplanungen, sonderpädagogischen Überprüfungen sowie bei Ziel- und Bilanzgesprächen im Rahmen der halbjährig terminierten Elternsprechtage darauf zurück. Insbesondere im Kontext der Zuweisung zu den Kursen im Rahmen der Kursdifferenzierung ab Jahrgangsstufe 6 erhält der Lernentwicklungsbogen seine Bedeutung als Rückspiegel, da bei der Entscheidung "über die Noten der schriftlichen, mündlichen und anderen fachspezifischen Lernkontrollen hinaus die Gesamtpersönlichkeit der Schülerin oder des Schülers zu berücksichtigen"¹² ist.

Da im ersten Jahr an der neuen Schule viele Eindrücke, neue Sozialgefüge und eine andere Rhythmik und Fachlichkeit auf die Schülerinnen und Schüler einströmen, gesteht dieser Rückspiegel jedem Kind in gewissem Maße ein fachliches "Einknicken" zu, indem nicht nur die Leistungen und Potenziale aus Klasse 5 zugrunde gelegt werden. Der Einbezug der Rückmeldung über die vergangenen Grundschuljahre würdigt damit die Entwicklung des Kindes und gestattet Unsicherheiten bei der Überquerung der Brücke zur weiterführenden Schule.

Mit zunehmendem Alter und Fortschreiten in der Schullaufbahn wird der Lernentwicklungsbogen auch bei Beratungen zugrunde gelegt, in denen die Schwerpunkte in der Berufsorientierung, der Profil- oder Wahlpflichtkurswahl oder auch bei der Entscheidung über Praktika liegen.

.

¹² "Die Arbeit in der Oberschule" (RdErl. d. MK v. 7.7.2011 – 32 – 81 028- VORIS 22410 (Punkt 6.3.1.).

Durch fest markierte Zeitabschnitte für Evaluationsgespräche (Bezug: strukturelle Eckpunkte/Prämisse der *kritischen Reflexion*) wird die Anwendung des Lernentwicklungsbogens in verschiedenen kollegialen Gruppenkonstellationen oder auch für Lehrer-Schüler-Gespräche verbindlich gemacht, um die aufgeführten "Stellschrauben" in der Schulbiographie in der Oberschule fundiert justieren zu können.

5. Implementierung des Mediums

Um ein entsprechendes Medium erfolgreich zu installieren, müssen alle beteiligten Personengruppen die Vorteile anerkennen, damit sie die Bereitschaft entwickeln, bestehende Konstrukte ersetzen zu wollen. An dem unter Punkt 4 vorgestellten Lernentwicklungsbogen lassen sich einige Punkte auflisten, die auf dem Weg der Implementierung notwendige Überzeugungsarbeit erleichtern (*anlassbezogene Prämisse/beiderseitiger Profit*):

- Ein einheitliches Format sichert langfristig die Selbstverständlichkeit des Anlegens und Führens.
- Der Bogen sichert eine einheitliche Lesart sowie ein abgestimmtes Verständnis der Inhalte und der Anwendung.
- Eine langfristige Dokumentation hat ihren Nutzen an mehreren Stellen in der Schullaufbahn.
- Der Bogen bietet eine fundierte Grundlage für Förderung, Diagnostik, Beratung und Kurseinteilung.
- Der Bogen ist ein umfassendes Kommunikationsmedium und Handwerkszeug für verschiedene pädagogische Gremien.
- Die digitale Form und das Ausfüllen parallel zum Zeugnisprogramm schaffen eine Arbeitserleichterung im Gegensatz zu bisherigen Papierbögen.

Unumgänglich sind in den ersten Jahren ein intensives Begleiten der Kollegien beider Schulformen und ein ausdrückliches Erinnern an die Eintragungen, an die festgelegten Zeitfenster für Gespräche und vor allem an das selbst initiierte Anwenden im Alltag.

6. Weiterentwicklung des Übergangskonzepts

Vor dem Hintergrund, dass der Brückenbau bei der Bearbeitung von Aufgaben im Wesentlichen ein Lösungsprozess ist und als Erkennen und Benennen von Notwendigkeiten und Stolpersteinen abläuft, ist das Brückenelement des vorgestellten Dokumentationsbogens wie auch das Gesamtkonzept zur Gestaltung des Übergangs und der Begleitung der Schullaufbahn stetig weiterzuentwickeln. Welche Stärken (vgl. Punkt 5) auszumachen sind, aber insbesondere auch, an welchen Stellen etwaige Schwächen zu verorten sind, ist ritualisiert zu evaluieren.

In der Praxis haben sich zwei wesentliche Stolpersteine ergeben, welche es sukzessive abzubauen gilt: Zum einen müssen tradierte Modelle der Dokumentation der individuellen Lernentwicklung abgelöst werden, was Kollegien unterschiedlich leicht bzw. schwer fällt. Zum anderen stellt für die Johannes-Vincke-Schule die Anzahl von bis zu zehn abgebenden Grundschulen eine große Herausforderung dar. Es ist daher einvernehmlich erklärtes Ziel, die Multiplikation in den Kollegien voranzutreiben, mit deren Hilfe der Umgang mit dem Medium ausdrücklich "trainiert" und eine enge Begleitung der Anwendung gesichert werden soll. Eine inhaltliche Optimierung des Bogens, ausgerichtet an den Bedürfnissen aller beteiligten Schulen und den zugrunde liegenden Praxiserfahrungen, ist zudem implizites Entwicklungsziel, um dem Anspruch gerecht zu werden, den Kindern für den Übergang zwischen Grundschule und weiterführender Schule eine sichere Brücke zu bauen.

Literatur

Coetzee, J. M. (2003): Elizabeth Costello. In: Klein, J. (2014): Brücken. Metaphorisch – symbolisches Potenzial – Online. Verfügbar unter: http://www.deutschlandfunk. de/bruecken-metaphorisch-symbolischespotenzial.1184.de.html?dram:article_id=277023 [20.04.2016].

Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2015): Die Arbeit in der Oberschule (RdErl. d. MK v. 7.7.2011 – 32 – 81 028- VORIS 22410) – Online. Verfügbar unter: http://www.mk.niedersachsen.de/aktuelles/oberschule--91352.html [20.04.2016].

Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung (o.A.): Kerncurricula für die Haupt-, Real-, Ober- und Förderschule – Online. Verfügbar unter: http://www.nibis.de/nibis.php?menid=3613. [20.04.2016].

Schulleitung der Johannes-Vincke Schule (2016): Die Johannes-Vincke Schule Belm stellt sich vor – Online. Verfügbar unter: http://www.jovis-belm.de [20.04.2016].

Simmel, G. (1909): Brücke und Tür. In Klein, J. (2014). Brücken. Metaphorisch – symbolisches Potenzial – Online. Verfügbar unter: http://www.deutschlandfunk.de/brueckenmetaphorisch-symbolisches-potenzial.1184.de.html?dram:article_id=277023 [20.04.2016].

Sabine Müller

Die Gestaltung des Übergangs von der Grundschule auf die weiterführende Schule, dargestellt am Beispiel der Domschule Osnabrück

1. Die Domschule Osnabrück

Die Domschule Osnabrück ist eine Oberschule in Trägerschaft der Schulstiftung im Bistum Osnabrück und liegt im Zentrum der Stadt Osnabrück, in direkter Nähe von Fußgängerzone und Bahnhof. Derzeit besuchen etwa 940 Schülerinnen und Schüler die Schule und werden von 85 Lehrerinnen und Lehrern unterrichtet.

"Gemeinsam – individuell – werteorientiert" – so lautet das Motto der Domschule. Gemeinsam Lern- und Lebenserfahrungen in einer großen Schulgemeinschaft sammeln und gleichzeitig jeden entsprechend seiner ganz individuellen Möglichkeiten und Fähigkeiten zu fördern und zu fordern, das sind die Leitgedanken, nach denen die Domschule ihr Oberschulkonzept erarbeitet hat. Oberschule bedeutet daher an der Domschule, dass die Schülerinnen und Schüler in jahrgangsbezogenen Klassen in einem teilgebundenen Ganztagsangebot unterrichtet werden. "I – D – S / Integrieren – Differenzieren – Spezialisieren" – so lauten die Pfeiler des Oberschulkonzeptes der Domschule. Bis einschließlich Jahrgang 8 wird weitgehend auf eine äußere Differenzierung verzichtet. In Jahrgang 9 erfolgt in den Fächern Mathematik und Englisch, in Jahrgang 10 dann ebenfalls in Deutsch und Physik eine äußere Differenzierung in Leistungskurse. In allen übrigen Fächern bleibt der Klassenverband weitgehend erhalten.

Werteorientierung erleben die Schülerinnen und Schüler besonders im täglichen Umgang mit Heterogenität auf der Basis eines christlich geprägten Menschenbildes, das im Schulleben in vielfältiger Weise seinen Ausdruck findet¹.

2. Gründe für die besondere Gewichtung der Gestaltung des Übergangs

Die Domschule hat kein festes Einzugsgebiet, sondern ist darauf angewiesen, dass Eltern sie als weiterführende Schule für ihre Kinder wählen. So ist der Einzugsbereich sehr weitläufig: Etwa die Hälfte der Schülerinnen und Schüler kommt aus dem gesamten Stadtgebiet Osnabrücks. Die andere Hälfte der Schülerschaft wohnt in den Landkreisgemeinden rings um Osnabrück. Das bedeutet, dass sich Schülerinnen und Schüler aus etwa 40 Grundschulen im 5. Jahrgang der Domschule ganz neu zusammenfinden müssen. Das heißt gleichzeitig, dass einige Fünftklässler und Fünftklässlerinnen ganz alleine ohne vertraute Klassenkameraden ihren neuen Schulabschnitt beginnen. Insgesamt werden in jedem Schuljahr etwa 150 Schülerinnen und Schüler aufgenommen, die in sechs Klassen aufgeteilt werden.

Aufgrund dieser Zusammensetzung hat die Domschule es sich seit vielen Jahren zur Aufgabe gemacht, einen besonderen Schwerpunkt auf die Gestaltung des Übergangs von der

.

¹ Vgl. http://www.domschule-os.de/ueber uns/ueber uns.php

Grundschule zur Domschule zu legen, um ein schnelles Einleben und gelingende Klassengemeinschaften zu entwickeln. Beide Aspekte sind entscheidende Voraussetzungen für erfolgreiches Lernen und für ein Gefühl von Vertrautheit trotz der Größe der Schule (vgl. hierzu ausführlich Graalmann in vorliegendem Band).

Bei der Gestaltung des Übergangs von den Grundschulen an die Domschule sind mehrere Aspekte zu berücksichtigen:

- der Schritt von der oft kleinen Grundschule an die große Schule in der Stadt,
- 2. die Schulwege im Zentrum der Stadt,
- 3. die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen durch die verschiedenen Arbeitsweisen der Grundschulen,
- 4. das Entwickeln neuer Freundschaften und Vertrautheiten,
- 5. die Gestaltung vergleichbarer Lern- und Arbeitsstandards in allen sechs Klassen und
- 6. die Einbeziehung der Eltern.

In den folgenden Kapiteln wird nun dargestellt, mit welchen Schritten und Maßnahmen diesen Herausforderungen an der Domschule begegnet wird.

3. Gemeinsame Vorbereitungen der Lehrerteams im neuen Jahrgang 5

Damit alle Schülerinnen und Schüler der sechs 5. Klassen des Jahrgangs einen vergleichbaren Einstieg erleben und den unterschiedlichen Erfahrungs- und Arbeitsvoraussetzungen begegnet werden kann, wird der Übergang von der Grundschule zur Domschule gemeinsam mit dem Team der Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer und der Co-Pilotinnen und Co-Piloten des neuen 5. Jahrgangs von der Didaktischen Leitung organisiert und vorbereitet. An der Domschule besteht jede Klassenleitung aus zwei Lehrkräften (Klassenlehrerin oder Klassenlehrer und "Co-Pilot"), die in engem Austausch gemeinsam die Klasse führen. Dadurch ist gewährleistet, dass Kinder wie Eltern zwei vertraute Ansprechpartner/Ansprechpartnerinnen haben. Außerdem unterrichten diese beiden Lehrkräfte viele Unterrichtsstunden in ihrer Klasse, da die Klassenteams in Jahrgang 5 nur aus wenigen Personen bestehen sollen. Auch dieses ist eine Maßnahme, um den Kontrast zwischen den meistens kleinen Lehrerteams der Grundschule und dem großen Kollegium der Domschule abzumildern und die Schülerinnen und Schüler schrittweise an das große System zu gewöhnen.

Dieses gemeinsame Planen der Einschulungsphase hat außerdem den Effekt, dass diese Gruppe von Lehrern sich als Jahrgangsteam versteht. Jeder kann seine Vorstellungen in die bestehende Grundstruktur des Übergangs einbringen und mitgestalten. So ergänzen sich auch die Erfahrungen der älteren Kollegen und Kolleginnen mit den Ideen der jüngeren von Anfang an. Das so gestaltete Miteinander erleichtert Absprachen, Austausch oder Teamarbeit im weiteren Verlauf der Schuljahre.

4. Kennenlernnachmittag vor den Ferien

Bereits kurz vor den Sommerferien werden die neuen Fünftklässler zu einem Kennenlernnachmittag gemeinsam mit ihren Eltern in die Domschule eingeladen. Auch wenn der Abschied aus der Grundschulklasse genau in diese Zeit fällt und seine Zeit braucht, hat die Erfahrung gezeigt, dass dieser Nachmittag für die neuen Schülerinnen und Schüler, für die Eltern, aber auch für die Schule vieles im Hinblick auf den Schulstart nach den Ferien erleichtert.

An diesem Nachmittag versammeln sich zunächst alle neuen Schülerinnen und Schüler und werden von der Schulleitung mit einer kurzen Rede begrüßt. Anschließend erfahren sie, in welche Klasse sie nach den Ferien gehen werden, wer mit ihnen diese Klassen besucht und wer ihre Klassenlehrerin oder ihr Klassenlehrer wird. Das ist natürlich der spannendste Moment an diesem Nachmittag.

Danach gehen die Kinder gemeinsam mit den Lehrern und den Eltern in den zukünftigen Klassenraum. Nach einer kurzen Begrüßung werden die Eltern "entlassen", um sich in der Cafeteria bei Kaffee und Kuchen auszutauschen und Kontakte zu knüpfen. Da jede Klasse durch eine eigene Farbe repräsentiert wird – die Eltern erhalten ebenfalls einen entsprechenden farbigen Klebepunkt – "erkennen Schüler wie auch Eltern leicht, wer zu ihrer Klasse gehört.

Durch Kennenlernspiele lernen Schülerinnen und Schüler sich gegenseitig und auch ihren Klassenlehrer oder ihre Klassenlehrerin und den "Co-Piloten" während dieser Zeit im Klassenraum ein wenig kennen.

Nach etwa einer Stunde kommen die Schüler-Paten aus den höheren Klassen (s. 3.) in die jeweiligen Klassenräume, stellen sich vor und führen anschließend die Kinder über das Schulgelände und durch die Gebäude. "Wo sind die Toiletten? Wo kann ich ein Brötchen kaufen? Wo finde ich das Sekretariat? Wo bekomme ich Hilfe, wenn ich mich verletzt habe?" Diese und ähnliche Fragen werden so von Schüler zu Schüler bereits vor dem eigentlichen Schulstart geklärt.

Während der Dauer dieses Rundganges haben nun wiederum Klassenlehrer und "Co-Piloten" die Gelegenheit, sich in der Cafeteria mit "ihren" Eltern zu unterhalten und Fragen zu beantworten. Abschließend werden die "Neuen" von den Paten in die Cafeteria zu ihren Eltern gebracht.

Neben dem ersten Kennenlernen bietet dieser Tag den Lehrern und Lehrerinnen auch die Möglichkeit, individuelle Fragen zu klären, organisatorische Dinge zu regeln oder an diesem Nachmittag aufgetretene Probleme zu lösen, damit der Schulanfang nach den Ferien reibungslos beginnen kann. So endet ein aufregender und ereignisreicher Tag für alle Beteiligten.

5. Paten aus den höheren Klassen

Pate werden – ein sehr begehrtes Amt für die älteren Schülerinnen und Schüler an der Domschule. Es hat sich bewährt, dass die Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer der neuen

5. Klassen Paten aus den 8. oder 9. Klassen wählen, die sie kennen. Jede neue 5. Klasse bekommt sechs bis acht Paten zugewiesen. Diese Paten sind bereits am Kennenlernnachmittag anwesend. Am Schulanfang treffen sie "ihre Kleinen" im Einschulungsgottesdienst wieder. An den ersten beiden Schultagen unterstützen sie die Klassenlehrer beim Verteilen und Beschriften der neuen Schulbücher, begleiten die Kleinen in die Pause, damit sie auf dem Schulhof unter so vielen Schülern vertraute Personen um sich haben. Sie begleiten die Fünftklässler auch nach Unterrichtsende zum Schulbus. Die meisten unserer Schülerinnen und Schüler müssen durch die Große Straße, die Fußgängerzone, gehen, um am Neumarkt ihren Bus zu erreichen. Hier die richtigen Wege zu finden, ist gerade für die Kinder aus dem Landkreis während der ersten Tage nicht ganz einfach. Von den Paten begleitet fühlen sie sich schnell sehr sicher, unterstützt und auch wertgeschätzt.

Nach den ersten Tagen des neuen Schuljahres werden die Aufgaben für die Paten weniger und es liegt an den Klassenlehrern und Schülern, ob es weitere organisierte Treffen gibt oder ob das Patenamt sich auf privat verabredete Treffen beschränkt.

Meistens wird von den Paten bedauert, dass sie nicht stärker eingesetzt werden. Der Grund liegt ganz einfach darin, dass die Kleinen sich so schnell sicher und "groß" fühlen, dass sie stolz darauf sind, alles alleine zu schaffen und ihre Paten zwar gerne treffen, aber nicht mehr unbedingt Hilfe annehmen möchten. Schade für die Paten, aber eigentlich ein gutes Zeichen.

6. Einschulungsfeier

Der Wechsel von der Grundschule zur weiterführenden Schule, oft verbunden mit einem Wechsel vom Dorf in die Stadt, ist ein entscheidender Schritt. Oft kommen die Kinder von kleinen Grundschulen und finden sich nun auf dem Schulhof mit etwa 1000 anderen Kindern wieder. Außerdem waren sie zuletzt die "Großen" in ihren Schulen und sind nun wieder die "Kleinen". Auch für die Eltern ist dieser Tag begleitet von vielen Fragen. Deshalb ist es wichtig, ihn in besonderer Weise zu gestalten und die Kinder schnell miteinander, aber auch mit vielen Gegebenheiten vertraut zu machen.

Der Einschulungstag beginnt um 9.00 Uhr mit einem Wortgottesdienst in der Herz-Jesu-Kirche. Das Thema dieses Gottesdienstes ist immer so angelegt, dass es Vertrauen bei den Kindern aufbauen und ihnen Sicherheit geben soll: "Alle in einem Boot", "Unter Gottes Schutz und Schirm", "Geborgen in Gottes Hand", "Sei behütet auf deinen Wegen". An dieser Feier nehmen auch die Schüler-Paten teil, die den Fünftklässlern ja bereits durch den Kennenlernnachmittag vertraut sind. Der Gottesdienst, mitgestaltet von Schülerinnen und Schülern sowie Lehrerinnen und Lehrern, endet mit einem gemeinsamen Foto aller Fünftklässler, ihrer Paten und Lehrer – ein Foto mit etwa 200 Personen, das schon aufgrund der Enge ein Wir-Gefühl aufkommen lässt. Umgehend ins Internet gestellt können die Kinder nachmittags schon dieses Foto sehen.

In der Regel erhalten die Kinder am Ende des Gottesdienstes ein zum Thema passendes Symbol (Murmel, Stein, Muschel, Schirmchen). Manchmal tauchen diese Einschulungserinnerungen dann bei den Abschlussprüfungen Ende der Klasse 10 in den Federmappen der Schüler als "Glücksbringer" und Schulzeitbegleiter wieder auf.

Nach dem Gottesdienst gehen Schüler, Eltern und Lehrer gemeinsam in den mit Namensschildern vorbereiteten Klassenraum, den die Kinder ja ebenfalls bereits kennen. Sie durchschreiten dabei ein Spalier der Sechstklässler, die den Weg mit begeisterten Begrüßungs-Laola-Wellen begleiten.

Nach einer kurzen Information durch den Klassenlehrer/die Klassenlehrerin werden die Eltern entlassen und können die Wartezeit wieder nutzen, um in der Cafeteria mit den anderen Eltern in Kontakt zu kommen. Außerdem haben die Eltern die Möglichkeit, aus dem Angebot des Umweltshops der Domschule die Schulmaterialien zu kaufen, die auf der Materialliste stehen, die sie an diesem Tag erhalten haben.

Die Schülerinnen und Schüler bekommen während der Zeit im Klassenraum ihren Stundenplan, den "Durchblicker" (s. 8.), den Schülerplaner – ein schulinternes Hausaufgabenund Informationsheft – sowie weitere Informationen und beenden die Stunde mit einem Kennenlernspiel. Um 11.15 Uhr ist der erste Schultag beendet und die Klassenleitung begleiten ihre neuen Schüler und Schülerinnen in die Cafeteria zu den Eltern.

7. Die ersten Tage beim Klassenlehrer

Am zweiten und dritten Schultag findet der Unterricht ausschließlich bei der Klassenlehrerin bzw. dem Klassenlehrer und dem Co-Piloten/Co-Pilotin statt. Nachdem die Schülerinnen und Schüler einen Steckbrief über sich erstellt und diesen den anderen Mitschülern zur Verfügung gestellt haben, kommen am Ende der zweiten Stunde die Paten in die Klasse, um mit den Kindern zu frühstücken und sie dann auf den Schulhof zu begleiten. Schwerpunkt der zweiten Hälfte dieses Schultages ist das Vertrautmachen mit den Gebäuden der Domschule, Durchführung einer Rallye durch die Schule mithilfe der Paten sowie in der vierten Stunde ein Orientierungsgang "Rund um die Schule", bei dem alle Wege, die die Schüler häufiger gehen, gemeinsam gegangen werden. Von den Paten werden die Fünftklässler schließlich am Ende der vierten Stunde zu ihren Bushaltestellen begleitet.

Am dritten Tag steht zunächst das Verteilen der Schulbücher auf dem Plan. Auch dabei unterstützen die Paten die Klassenlehrerin bzw. den Klassenlehrer, denn die Kleinen sind häufig überfordert mit dem Eintrag in Listen, der Beschriftung der Bücher usw. Im Anschluss an die wiederum mit den Paten verbrachte Pause ist nun eine erste Einheit des Methodencurriculums für Jahrgang 5 – "Das Lernen lernen" – vorgesehen. Meistens ist es das Thema "Wie gestalte ich meinen Arbeitsplatz?", eine grundlegende Voraussetzung, um effektiv lernen zu können. Auch an diesem Tag endet der Unterricht nach der vierten Stunde.

Vom vierten Tag an läuft der Unterricht nach dem regulären Stundenplan und in der Regel beginnen die Kleinen hochmotiviert, endlich "richtig" zu arbeiten. Wie viel sie während der ersten Tage aufgenommen und verarbeitet haben, ist ihnen kaum bewusst.

Es ist ein wichtiges Element des Übergangskonzeptes des Domschule, dieser Einstiegsphase so viel Zeit zu geben, damit alle Schülerinnen und Schüler sich schnell vertraut und

sicher mit den vielen bisher für sie fremden Personen und mit der ungewohnten Umgebung zu fühlen.

8. Der "Durchblicker"

Der "Durchblicker" ist ein kleines, von der Domschule erstelltes Heft, das den Fünftklässlern und Fünftklässlerinnen sowie ihren Eltern "Durchblick" verschaffen soll. Nicht alles kann während der ersten Tage geklärt werden. Damit sich die Kinder und ihre Eltern zu Hause noch einmal in Ruhe mit einigen Dingen vertraut machen können, haben wir in diesem Heft Informationen und Wichtiges zusammengestellt. So finden sich dort die Namen der Klassenlehrer, ein Lageplan der Schule, Fotos und Sprechzeiten der Schulsozialarbeiter sowie der Beratungslehrer und des Sekretariates, es gibt einen Überblick über Wissenswertes aus dem Alltag der Domschule usw. Was man vergessen hat, kann nachgelesen werden. Das gibt Sicherheit.

9. Kennenlerntage in Salzbergen

Nach dieser Einstiegsphase findet dann für ca. sechs Wochen regulärer Unterricht statt, bevor die Kinder ein besonderes Erlebnis erwartet. Für anderthalb Tage fährt jede 5. Klasse zu Kennenlerntagen nach Salzbergen. Das ist ein großes Ereignis, ist es doch verbunden mit einer Bahnfahrt und einer Übernachtung. Die Zeit in Salzbergen wird gestaltet von dem Klassenlehrerteam: Kennenlernspiele und der Besuch eines Feuerwehrmuseums sind die Hauptprogrammpunkte. Natürlich ist auch die Übernachtung für die Kleinen ein weiterer großer Schritt. Da es sich jedoch nur um eine Übernachtung handelt, spielt das Heimweh eine eher untergeordnete Rolle.

Mit diesen Kennenlerntagen wird die Erwartung verbunden, dass die Kinder noch einmal außerhalb der Schule viel Zeit miteinander verbringen. Während der vergangenen Wochen sind vorsichtige Freundschaften entstanden, die nun durch diese gemeinsamen Erlebnisse und die miteinander verbrachte Zeit gefestigt werden können. Eine Chance für die Kinder, sich noch einmal auf ganz andere Weise zu begegnen und ebenfalls für das Klassenlehrerteam, das hier seine Kinder in deren Freizeitverhalten erleben.

10. Einbeziehung der Eltern

Die Zusammenarbeit mit den Eltern ist der Domschule ein besonderes Anliegen, denn die Erziehungsgemeinschaft aus Schule und Elternhaus bildet die Basis der Begleitung der Schülerinnen und Schüler beim Erwachsenwerden. Nur im vertrauensvollen und ergänzenden Umgang miteinander kann es gelingen, jedem Kind individuell die bestmögliche Förderung und auch Unterstützung zukommen zu lassen.

So gibt es etwa drei Wochen nach der Einschulung einen ersten Elternabend, auf dem viele bisher aufgetauchte Fragen geklärt werden können. Auch beim Erntedankmarkt Ende September sind Eltern bereits im Einsatz und stellen Waren zur Verfügung oder verkaufen gemeinsam mit den Kindern die angebotenen Dinge. So lernen sich auch bei dieser Gelegenheit die Eltern gut kennen und sind gleichzeitig sofort in das Schulleben integriert, denn der Erntedankmarkt ist eines der großen Feste im Laufe des Schuljahres.

Die Weihnachtsfeier der einzelnen Klassen bildet gewissermaßen den Abschluss der Einstiegsphase. Eltern und Geschwister sind eingeladen zu einer Weihnachtsfeier mit von den Schülern vorbereiteten Liedern, Gedichten oder anderen Beiträgen. Bei Keksen und Tee können die Erfahrungen der ersten Wochen ausgetauscht werden und mit dem Klassenlehrerteam Fragen geklärt werden.

11. Der Übergang im Unterricht

Da die Schülerinnen und Schüler der 5. Klassen aus so vielen verschiedenen Grundschulen kommen, sind die Leistungen und die erlernten Arbeitsweisen sehr unterschiedlich. Daher liegt ein Schwerpunkt der Arbeitsweise im ersten Halbjahr von Klasse 5 darin, dass die Fachlehrer sich einen Überblick verschaffen über die Leistungsstände der Schüler und Schülerinnen. Dazu werden in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik die Online-Diagnose-Angebote der Schulbuchverlage verwendet, die nach Auswertung der Ergebnisse individuell auf die Schüler abgestimmte Übungsmaterialien zur Verfügung stellen. So kann an Defiziten und Schwächen, aber auch an Stärken gearbeitet werden.

Um intensiver die individuelle Förderung der Schüler in den Blick nehmen zu können, wurde für alle Klassen ein verbindlicher Ganztag eingeführt. Neben gezieltem Training fachbezogener Kompetenzen gibt es während dieser Stunden einen besonderen Bezug zum Methodencurriculum der Domschule, in dem die Schüler Methoden erlernen, um selbstständig und eigenverantwortlich zu lernen.

Bei den pädagogischen Konferenzen im 5. Jahrgang, die kurz nach den Herbstferien stattfinden und den folgenden Elternsprechtag vorbereiten, werden die Beobachtungen und
Eindrücke aller in der jeweiligen Klasse unterrichtenden Kollegen zusammengetragen,
sodass ein umfassendes Bild über jeden Schüler/jede Schülerin – hinsichtlich seiner/ihrer
Leistung, aber auch in Bezug auf seine Persönlichkeit entsteht.

12. Evaluation

Bleibt abschließend die Frage, ob diese zeitaufwändigen und nicht fachbezogenen Maßnahmen tatsächlich den gewünschten Erfolg haben und zu einem positiv erlebten und lerneffektiven Übergang von der Grundschule auf die Domschule führen.

Hierzu hat Frau Theresa Rechtien an der Universität Osnabrück im Februar 2015 eine Masterarbeit vorgelegt, in der sie Fünftklässler dazu befragte, wie diese den Übergang auf die Domschule erlebt haben und bewerten (vgl. Rechtien 2015).

Der von ihr entwickelte Fragebogen evaluiert die Empfindungen der Kinder beim Abschied von der Grundschule und vergleicht diese Emotionen mit den Empfindungen beim Kennenlerntag und bei der Einschulung. Auch die Abhängigkeit von Alter, Geschlecht, Schullaufbahnempfehlung und der Anwesenheit von Geschwistern an der Domschule wird untersucht.

Frau Rechtien kommt zu folgenden zusammengefassten Ergebnissen:

- Die Mehrheit der Kinder hat positive Empfindungen zum Schulwechsel (mehr als 80 % der Antworten bei einer Frage mit Mehrfachantwortmöglichkeit sind positiv, darunter 44,5 % Vorfreude und 34,6 % Neugierde).
- Gehen bereits Geschwister zur Domschule, haben die Kinder besonders positive Empfindungen.
- Ältere Kinder haben tendenziell weniger Sorgen bezüglich des Übergangs.
- Größte Sorge ist der Verlust von Freunden.
- Die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler war am Kennenlerntag aufgeregt; Kinder mit Geschwistern an der Schule tendenziell weniger.
- Die Kinder haben eher weniger Sorgen, keinen Anschluss zu finden; stärker ausgeprägt sind hier die befürchtete Strenge der Lehrer oder Sorgen wegen des Schulwegs.
- Der Kennenlerntag ist positiv zu bewerten, da sich danach mehr als die Hälfte der Kinder mehr auf die Schule freut.
- Die Bewertung der Schule ist sehr positiv (Durchschnitt 1,48 bei der Bewertung mit Schulnoten).

Diese Ergebnisse zeigen, wie wichtig für die Schülerinnen und Schüler das Gefühl von Sicherheit und Vertrautheit ist. Dieses scheint zu gelingen durch die vielen kleinen Schritte im Rahmen des Übergangs von der Grundschule auf die Domschule.

Literatur

Rechtien, T. (2015): Die Gestaltung des Übergangs von der Primar- in die Sekundarstufe – die Zeit der Eingewöhnung an der Oberschule. Unveröffentlichte Masterarbeit. Universität Osnabrück.

III. Von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II

Monika Fiegert, Karsten Twiehaus

Maßnahmen zur Optimierung der Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf den Unterricht im Sekundarbereich II an der Gesamtschule Schinkel in Osnabrück – Ausgangssituation, Entwicklungen, Konsequenzen und Perspektiven

1. Ausgangssituation

Seit dem Sommersemester 2009 gibt es am Institut für Erziehungswissenschaft (IfE) an der Universität Osnabrück die "Forschungswerkstatt Schulentwicklung", die nach dem Vorbild der Bielefelder Fallstudienwerkstatt Schulentwicklung (vgl. z. B. Klewin/Kneuper 2009) aufgebaut worden ist. Diese Forschungswerkstatt hat u. a. die Aufgabe, in jedem Semester die für alle Lehramtsstudierenden des Masterstudiengangs Gymnasium vorgesehene Wahlpflichtveranstaltung "Forschungsprojekt" anzubieten. In dieser zweisemestrigen Veranstaltung wird den teilnehmenden Studierenden ermöglicht, eine so genannte Evaluationskompetenz zu erwerben, eine Kompetenz, die i. W. unter die Stichwörter "Innovieren" und "Schulentwicklung" fällt (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister 2004) und die künftige Lehrer² befähigen soll, Prozesse der Schulentwicklung aktiv mitgestalten zu können. Damit das Forschungsprojekt in diesem Zuschnitt angeboten werden kann, bedarf es der Kooperation mit Schulen, die ihrerseits im Zuge des § 32 NSchG verpflichtet sind, sich einmal pro Jahr selbst zu evaluieren. Die Kooperation zwischen dem IfE und einigen ausgewählten Osnabrücker (Kooperations-)Schulen führt in diesem Kontext insofern zu einer Win-win-Situation für beide beteiligte Institutionen, als auf diesem Wege

- den Studierenden (sie arbeiten in Dreier- bzw. Viererteams) ermöglicht wird, im Forschungsfeld Schule anhand dort konkret anstehender Evaluationsfragen, die auf Seiten der Schule unter den Nägeln brennen und beantwortet werden sollen, praktische Evaluationskompetenz zu erwerben,
- den Schulen ermöglicht wird, die ihnen unter den Nägeln brennenden Fragestellungen und Probleme, deren Bearbeitung zur Schulentwicklung beitragen kann, mit Hilfe der oder sogar durch die Studierenden beantworten und ggf. lösen zu lassen und idealerweise sogar Handlungsvorschläge zu erhalten, wodurch sie zugleich ihrer Evaluationspflicht nachkommen (ausf. Wischer et al. 2014, 63-76).

Eine der Kooperationsschulen des IfE ist die Gesamtschule Schinkel (im Folgenden GSS) in Osnabrück, eine kooperative Gesamtschule³ mit vielen integrierenden Elementen: Von Klasse 5-7 wird der Unterricht nahezu vollständig integriert durchgeführt, d. h., dass Inklusions-, Haupt-, Realschüler und Gymnasiasten gemeinsam unterrichtet werden. Das

¹ Als weitere Vorbilder sind hier zugleich die Oldenburger Teamforschung (z. B. Fichten et al. 2004), das Konzept des Aktionsforschungsansatzes (vgl. Altrichter/Posch 1994) und das Hamburger Forschungsmodell (z. B. Bastian 2000) zu nennen.

² Wegen der besseren Lesbarkeit wird im Folgenden nur das generische Maskulinum verwendet.

³ Im Folgenden werden nur die für unseren Kontext wichtigen Eckdaten der Schule vorgestellt (vgl. ausf.: www.gesamtschule-Schinkel.de).

gemeinsame Lernen wird ab der 8. Klasse behutsam aufgebrochen und in Schulzweiggruppen fortgeführt. Insgesamt ist auf diese Weise eine hohe Durchlässigkeit zwischen den Schulzweigen bis einschließlich Klasse 10 gewährleistet, was bedeutet, dass Schüler, die sich im Hauptschulzweig befinden – je nach Leistung – ,in den Realschulzweig und von da aus (theoretisch auch) in den Gymnasialzweig wechseln können (natürlich auch umgekehrt). Ferner werden Schüler der Sekundarstufe II, die aus dem Realschulzweig kommen (oder aus anderen Realschulen gewechselt haben), in einer separaten 11. Klasse auf das Abitur vorbereitet, das in der Gesamtschule erst nach 13 Jahren abgelegt wird.

Die GSS wurde im Jahr 1971 als Kooperative Gesamtschule gegründet. Sie ist von Beginn an als gebundene Ganztagsschule konzipiert mit einer täglichen Unterrichtszeit von 8:15 Uhr bis 16 Uhr. Sie wird gegenwärtig von ca. 1650 Schülern besucht, denen ca. 170 Lehrer und Pädagogische Mitarbeiter zur Seite stehen.

Im Schuljahr 2012/13 wurde an der GSS eine neue Rhythmisierung der Unterrichtszeit eingeführt: Seit dem Jahr 2008 findet der Unterricht hier in der Regel in Doppelstunden statt, seit 2012 hat nun eine Unterrichtseinheit 80 Minuten. Die durch die Reduktion der Unterrichtszeit gewonnenen zehn Minuten werden in die so genannte 'Eigenverantwortliche Lernzeit' (ELZ) eingespeist, die täglich montags bis donnerstags in allen Klassen der Jahrgänge 5 bis 11 über 40 Minuten im Anschluss an die ersten beiden 80-minütigen Unterrichtsblöcke und damit zeitgleich für alle stattfindet. Diese 40 Minuten sind klar ritualisiert: In den ersten fünf Minuten der ELZ obliegt es dem Lehrer, die Schüleranwesenheit zu überprüfen und das Arbeitsmaterial bereitlegen zu lassen, das in den 40 Minuten bearbeitet werden soll. In den folgenden 15 Minuten befinden sich die Schüler in der sogenannten Ich-Phase, einer Stillarbeitsphase, in der sie auf sich allein gestellt ohne Hilfe der Mitschüler oder Lehrer an vorgegebenen Arbeitsaufgaben aus unterschiedlichen Fächern arbeiten. Während der letzten 20 Minuten der ELZ (so genannte Du- oder Wir-Phase) ist es den Schülern gestattet, ja sogar erwünscht, den Rat und die Hilfe von Mitschülern und/oder Fachlehrern einzuholen und sich ggf. helfen zu lassen (vgl. ausf. Anik 2014).

Zentrale Zielsetzung dieses Modells ist neben der Entschleunigung des Schüler- und Lehreralltags (weniger Fächer pro Tag) in erster Linie die Förderung der Selbstständigkeit und der Eigenverantwortlichkeit der Schüler, eine Schlüsselkompetenz, der insbesondere auch im Hinblick auf zukünftige berufliche Qualifikationen ein immer größerer Stellenwert eingeräumt wird. Zusätzlich versprach sich die GSS von der neuen Rhythmisierung aber auch eine bessere Vorbereitung auf die Qualifikationsphase der Oberstufe, in der Selbstständigkeit und Eigenverantwortlichkeit als Voraussetzung für die Erlangung des Abiturs gelten.

Ein Blick in die interne Statistik der GSS des Schuljahres 2013/14 zeigte jedoch, dass es

104

.

⁴ Die "Eigenverantwortliche Lernzeit' (ELZ) ist als tägliche Schularbeitszeit eingeführt worden, in der die zuvor "Hausaufgaben' genannten Vertiefungen und Übungen von den Schülern in selbstständiger Arbeit durchgeführt werden (vgl. hierzu so gen. "Hausaufgabenerlass" (Hausaufgaben an allgemein bildenden Schulen RdErl. d. MK v. 22.3.2012 - 33-82100 (SVBl. S. 266) – VORIS 22410)).

in diesem Schuljahr – trotz der Einführung der ELZ – eine hohe Abbrecherquote von über 20 % vor dem Abitur gegeben hat. Zwar erlangte eine Reihe von Schülern den schulischen Teil der Fachhochschulreife, einige Schüler verließen die GSS aber auch ohne jede Hochschulreife⁵.

Diese Tatsache wurde von der Schulleitung und einer sich aus dem Kollegium konstituierten Arbeitsgruppe (die AG "Optimierung des Übergangs Sek. I – Sek. II" hatte sich bereits im Frühjahr 2014 als Folge einer schulinternen Lehrerfortbildung gegründet) zum Anlass genommen, ein Forschungsprojekt zum Thema "Ursachen der Abbrecherquote im 12. Jahrgang" zu initiieren. Ein studentisches Team⁶ wurde mit der Evaluationsfrage "Welche Gelingensbedingungen sind hinsichtlich des Übergangs von Jahrgang 11 zu Jahrgang 12 aus Schülersicht zu schaffen und welche Stolpersteine gilt es zu berücksichtigen?" betraut, die es im Rahmen der oben vorgestellten Forschungswerkstatt Schulentwicklung als Forschungsprojekt bearbeitet hat.

Für die Ergebnisfindung wurde von den vier Masterstudierenden im Wintersemester 2014/15 mittels eines von ihnen entwickelten Fragebogens eine Erhebung durchgeführt, in der alle Schüler des elften (sog. Einführungsphase) und zwölften Jahrgangs (sog. Qualifikationsphase) erfasst wurden. Damit konnte sowohl die Retrospektive des zwölften (N = 82: "...für die 11. Klasse hätte ich mir rückblickend gewünscht....") als auch die aktuelle Situation des elften (N = 79: "...in meiner jetzigen Klasse fehlt mir...") Jahrgangs abgefragt werden.

Im Folgenden sollen einige der von dem Studierendenteam gewonnenen zentralen Ergebnisse vorgestellt werden:

Während der Übergang vom 10. in den 11. Jahrgang als verhältnismäßig unproblematisch angesehen wurde (der Grund lag wohl in erster Linie darin, dass beim Abitur nach 13 Jahren die Einführungsphase (Jg. 11) als Phase der Stoffwiederholung angesehen wird), bedeutete der Übergang von 11 nach 12 für die meisten Schüler einen massiven Einschnitt: Von 82 Befragten im 12. Jahrgang gaben 52 Schüler an, dass sie den Übergang von 11 nach 12 als problematisch angesehen haben, das sind immerhin über 65 %, während der Übergang von 10 nach 11 nur von drei Schülern als problematisch angesehen worden ist. Interessant ist für die Frage nach dem Übergang von 11 nach 12 auch die Geschlechterperspektive, so haben 75 % der Schülerinnen, aber nur 45 % der Schüler den Übergang als problematisch empfunden. Auf die Frage nach einer angemessenen Vorbereitung vom 11. auf den 12. Jahrgang fühlten sich 75 % der Schüler des Gymnasialzweiges nicht hinreichend vorbereitet, in der aus der Realschulklasse kommenden Schülergruppe waren es

_

⁵ Die schulinterne Statistik wies zudem für die Schuljahre 2011/12 bis 2013/14 einen Anteil von Abbrechern, Abgängern und Wiederholern in Q1 zwischen 17 und 26 % aus; ohne "gezielte" Abgänger lag sie noch bei 14 bis 22 %.

⁶ Es handelt sich hier um die Masterstudierenden Rieke Borchers, Hilke Jans, Rosalyn Ogbuehi und Jana Ulbert, deren Abschlusspräsentation der Schule zur Verfügung gestellt wurde und im Archiv der Forschungswerkstatt eingesehen werden kann.

ebenfalls 75 %. 78 % aller Befragten des 12. Jahrgangs gaben darüber hinaus an, dass sie nicht hinreichend über die inhaltlichen Anforderungen, die im Jahrgang 12 auf sie zukommen, informiert worden seien.

Im Rahmen der Befragung wurden die Schüler auch nach Bedingungen gefragt, die sie sich im Rahmen der 11. Klasse zur Vorbereitung auf die Oberstufensemester gewünscht hätten: Über 70 % aller Befragten des Jahrgangs 12 hätten sich danach eine Übersicht über die zu erbringenden inhaltlichen Kenntnisse gewünscht sowie eine Wiederholung der Grundkenntnisse; 60 % hätten sich das Bereitstellen von Vorbereitungsmaterialien und eine Heranführung an die Anforderungen der Qualifikationsphase durch die Lehrer gewünscht. Darüber hinaus wurden folgende weitere Wünsche geäußert:

- mehr Beratungsmöglichkeiten zur Wahl der Prüfungsfächer
- bessere Vorbereitung hinsichtlich dessen, was in der 12. Klasse auf einen zukommt
 → Bewertungsgrundlage, Ablauf der Qualifikationsphase, Transparenz über thematische, inhaltliche und methodische Anforderungen
- 11. Klasse ernster nehmen
- stärkere Reflexion durch den Lehrer in Bezug auf Klausurergebnisse, Zukunft der Schülerinnen und Schüler und Leistungsverbesserungen
- Zusatzstunden bei anderen Fachlehrern als den eigenen
- Fächerwahl der Zusatzstunden überdenken

Nun ist hier nicht der Ort zu entscheiden inwiefern diese Wünsche nicht bereits von der Schule/den Lehrern erfüllt worden sind, ohne dass dies in der Wahrnehmung der Schüler angekommen ist.

Trotzdem wurden diese Ergebnisse von der Schule zum Anlass genommen, über eine bessere resp. schülerfreundlichere Gestaltung des Übergangs von der Sekundarstufe I in die Einführungsphase und weiter in die Qualifikationsphase der Sekundarstufe II nachzudenken.

2. Entwicklungen

Grundsätzlich stellen schulische Übergänge (an welcher Stelle auch immer sie stattfinden) für Schüler Hürden dar (vgl. hierzu ausf. Graalmann in vorliegendem Band). Insbesondere die Übergänge vom Sekundarbereich I zur Einführungsphase sowie von der Einführungsphase in die Qualifikationsphase der Sek. II kristallisieren sich immer stärker als Nadelöhr für sie auf dem Weg zum Abitur heraus, was häufig an einer großen Gesamtschule gar nicht bewusst wahrgenommen wird: So besuchen Schüler eine Gesamtschule i. d. R. von Jahrgang fünf an. Bei einer Teilnahme am Unterricht des Gymnasialzweigs steht von Beginn an das langfristige Ziel des Erreichens der gymnasialen Oberstufe bzw. des Abiturs fest. Bei der Teilnahme am Unterricht im Realschulzweig entwickelt sich dieses Ziel eben-

falls frühzeitig. Viele Schüler äußern bereits im fünften, sechsten oder siebten Schuljahr den Wunsch, mittelfristig in den Gymnasialzweig überzugehen bzw. langfristig das Abitur erreichen zu wollen und arbeiten entsprechend darauf hin, sei es bei der Wahl der zweiten Fremdsprache oder der Berechnung der notwendigen Notendurchschnitte für eine Ouerversetzung in den Gymnasialzweig. Der Übergang von der zehnten Klasse in die Einführungsphase der gymnasialen Oberstufe erscheint somit nur als logischer Schritt, der sich aus Schülersicht vermeintlich nicht von anderen Versetzungen unterscheidet. Dies ist jedoch ein landläufiger Irrglaube: So verändern sich die Anforderungen an die Schüler in der Oberstufe drastisch: Insbesondere die nunmehr geforderte Selbständigkeit überfordert nämlich viele, zudem kommen veränderte Rahmenbedingungen, wie neue Lerngruppenzusammensetzungen oder auch ein Kurssystem, zu dem zugleich sprunghaft ansteigenden inhaltlichen Umfang hinzu, was zu Überforderungen führen kann. Die Reaktion der Gesamtschule Schinkel, Maßnahmen zur Unterstützung des erfolgreichen Übergangs vom Sekundarbereich I in den Sekundarbereich II zu ergreifen, erschien daher zwangsläufig und hatte im ersten Schritt zur Initiierung des eingangs vorgestellten Forschungsprojekts geführt, deren Ergebnisse u. a. zur Grundlage weiterer Überlegungen der Schule genommen wurden.

Zunächst wurden die Ergebnisse zum "unrund" verlaufenden Übergang von der Sek. I in die Sek. II einer Sekundäranalyse unterzogen. Dadurch, dass nunmehr zwischen jenen, die aufgrund eines konkreten Berufs- oder Studienwunsches die Schule mit der Fachhochschulreife "gezielt" verlassen haben, und jenen, die aufgrund des schulischen Misserfolgs die Schule abbrechen oder verlassen mussten, unterschieden wurde, erfuhr die auf den ersten Blick hohe Abbrecherquote eine Relativierung: Von allen Schülern, die zum Abitur zugelassen worden sind, erreichte nämlich nur ein sehr geringer Prozentsatz die Anforderungen für die Allgemeine Hochschulreife *nicht*, im Schuljahresmittel lag dieser Wert bei nur etwa 5 %. Die Abiturientia GSS 2015 schnitt im niedersächsischen Vergleich sogar leicht überdurchschnittlich ab⁷.

3. Konsequenzen: Initiierte Prozesse zur Senkung der Abbrecherquote

Im Folgenden sollen exemplarisch drei "Stellschrauben" vorgestellt werden, an denen in der GSS (AG Optimierung des Übergangs Sek. I. – Sek. II.) als Reaktion auf die bisherigen Erkenntnisse parallel gearbeitet wird, um allen Schülern die größtmöglichen Erfolgschancen zu bieten – mit dem langfristigen Ziel, die Quote der "Schulabbrecher" durch entsprechend erfolgversprechende "weiche" Übergänge zu senken, unabhängig davon, ob Schüler aus dem Gymnasialzweig oder dem Realschulzweig den Schritt in die gymnasiale Oberstufe antreten.

⁷ Bezugsquelle ist hier eine von R. Henschel (Oberstufenkoordinator der GSS) erstellte und bei der Dienstbesprechung präsentierte "schulinterne statistische Auswertung" (der niedersächsische Landesschnitt liegt bei 2,59, der der GSS bei 2,53).

3.1 Transparenz über fachspezifische Anforderungen für Schüler, Eltern und Kollegium

Die erste Stellschraube, an der die AG gearbeitet hat, ist die Transparenzmachung der Anforderungen im Unterricht der gymnasialen Oberstufe. Hierfür wurde für die Schüler, aber auch die Mitglieder des Lehrerkollegiums sowie die Eltern ein fachbezogenes Curriculum geschrieben. In diesem wurden auf so genannten Kompetenzkarten⁸ einerseits die erforderlichen Kenntnisse und methodischen Kompetenzen zusammengestellt, die für eine erfolgreiche Teilnahme am Unterricht der Einführungsphase Voraussetzung sind, andererseits jene, die im Laufe der Einführungsphase erworben werden müssen, um schulischen Erfolg in der Qualifikationsphase zu gewährleisten. Über diese Zusammenstellungen können somit die Schüler stets abgleichen, welche Kompetenzen sie bereits erworben haben und welche sie noch erwerben müssen; zudem finden alle Lehrkräfte in diesen 'Dateien' eine Zielrichtung für ihren bereits in der Mittelstufe zu erbringenden Unterricht - unabhängig davon, ob sie diese Schüler später in der gymnasialen Oberstufe unterrichten oder nicht. Auf diese Weise kann dann auch der Unterricht im Realschulzweig zielgerichteter stattfinden, der insofern eine besondere Anforderung an die Lehrkräfte stellt, als einerseits die Vorbereitung auf Abschlussprüfungen am Ende des zehnten Schuljahres, andererseits zeitgleich für einen Teil der Klasse die Vorbereitung auf den Unterricht in der gymnasialen Oberstufe umgesetzt werden muss. Dies ist ein wichtiger, ja zentraler Aspekt, weil insbesondere Schüler, die den Übergang in die gymnasiale Oberstufe aus dem Realschulzweig antreten, häufig besondere Anpassungsschwierigkeiten hinsichtlich des Niveaus und gerade zu Beginn Misserfolge im Rahmen schriftlicher Lernkontrollen zu verkraften haben. Insgesamt wurde durch die Entwicklung der Kompetenzkarten damit dem in der Evaluation geäußerten Wunsch der Schüler nachgekommen.

Beispielhafter Auszug einer Kompetenzkarte (Fach: Deutsch):

Für Klasse 11 vorausgesetzte Kenntnisse:		Für Klasse 11 vorausgesetzte Methoden und Arbeitstechniken:	
Die Schülerinnen und Schüler kennen die literarischen Grundformen Epik, Lyrik, Dramatik und die zu diesen Grundformen gehörenden Fachbegriffe:		Die Schülerinnen und Schüler achten auf eine angemessene äußere Form (halbspaltig, Absätze, innen, breiter, Einschübe unten auf der jeweiligen Seite, leserliche Schrift, saubere Durchstreichungen).	
Lyrik:	lyrisches Ich, Strophe – Vers; Metrum (Versmaß – Versfuß), Jambus, Trochäus, Daktylus, Anapäst; Reimschema (Paarreim, Kreuzreim, umarmender Reim, Schweifreim, verwaister Reim, unreiner Reim); weitere Klangphänomene	Sie kennen den Unterschied zwischen Stoffsammlung (Mindmap, Cluster, Diagramme) und Gliederung .	
	(Assonanz, Alliteration), Paraphrase.	Sie erschließen Texte inhaltlich durch geeignete Strategien:	

⁸ Abrufbar unter http://www.gesamtschule-schinkel.de/lernen/%C3%BCbergang-seki-sekii/

_

3.2 Eltern-Schüler-Beratung vor der Anmeldung zur gymnasialen Oberstufe

Bei den Überlegungen zur Neugestaltung des Übergangs wurden auch die Wünsche der Lehrer nach mehr Beratung berücksichtigt: Diese zweite Stellschraube war besonders von den Klassenlehrer der neunten und zehnten Klassen des Realschul- und des Gymnasialzweigs sowie jenen der Einführungsphase (11. Jahrgang) vorgeschlagen worden: Danach werden nunmehr nicht nur Schüler-, sondern auch Elternberatungen hinsichtlich der Teilnahme am künftigen Unterricht in der gymnasialen Oberstufe durchgeführt. Ziel dieser Gespräche ist es, auf Grundlage der Unterrichtseindrücke sowie der Halbjahreszeugnisse im zehnten Schuljahrgang Schüler und Eltern auf zu erwartende Schwierigkeiten hinzuweisen, Hilfestellung und Materialien (z. B. die Kompetenzkarten) anzubieten, auf Möglichkeiten individueller Förderung aufmerksam zu machen und ggf. auch Beratung im Hinblick auf alternative Bildungswege anzubieten und diese in den Fokus zu nehmen. Da eine Anmeldung zur Einführungsphase nicht verpflichtend an eine solche Beratung gekoppelt werden kann, finden diese Beratungsgespräche im Rahmen eines freiwilligen Angebots statt. Da der Wunsch nach Beratung einerseits vom Ratsuchenden ausgehen sollte, andererseits aber kapazitativ keine Möglichkeit besteht, allen an der Teilnahme am Unterricht der Einführungsphase interessierten Schülern eine solche individuelle Beratung zukommen zu lassen, stellt sich nunmehr das Problem der Auswahl jener Schüler, denen eine Beratung angeboten werden sollte. Schließlich soll nicht das Gefühl beim Schüler und dessen Eltern entstehen, er sei ein Teil einer Gruppe wenig leistungsstarker Schüler, denen unter Umständen der Übergang in die gymnasiale Oberstufe nicht zugetraut werde. So geht es darum, die bestmögliche Vorbereitung auf anstehende Belastungen zu bieten und eventuell auftretenden Schwierigkeiten und schulischen Misserfolgserlebnissen vorzubeugen. Deshalb wird aktuell die Beratung durch den Jahrgangsleiter der elften Klasse gestaltet. In enger Absprache mit dem Klassenlehrer sowie dem Jahrgangsleiter der neunten und zehnten Klassen wird nun eine Vorschlagsliste entwickelt, welchen Schülern ein Beratungsangebot von Schulseite unterbreitet wird. Diese wird überprüft und im Anschluss an die Konferenzen der Halbjahreszeugnisse im zehnten Schuljahr, die weitere Aufschlüsse über den Lernstand des Schülers geben, festgesetzt. Mit den Halbjahreszeugnissen werden schließlich die Einladungen zu Eltern-Schüler-Beratungsgesprächen mit dem Jahrgangsleiter der Einführungsphase ausgesprochen. Diese individuellen Beratungen finden zeitlich vor dem Eltern-Informationsabend nach dem Halbjahreswechsel im Februar und dem Anmeldezeitraum statt, sodass ggf. im Vorfeld zentrale Fragen geklärt werden können. Durch die Beratungen im kleinen Rahmen ist eine direkte Einbindung der Erziehungsberechtigten gewährleistet, die auf diese Weise "mit ins Boot geholt" werden; schließlich ist ihre Unterstützung und ihr Einblick in die Belastungssituation, in die sich ihr Kind durch den Eintritt in die gymnasiale Oberstufe begibt, ein wichtiger Baustein für seinen schulischen Erfolg. Zudem lernen die Schülerinnen und Schüler sowie die Erziehungsberechtigten durch das Beratungsgespräch mit dem Jahrgangsstufenleiter bereits einen direkten Ansprechpartner kennen, wovon sich die Schule verspricht, dass beide Gruppen im Falle auftretender Probleme so frühzeitig wie möglich den Kontakt suchen und sie diesen nicht aus

Gründen "falscher Schüchternheit" erst herstellen, wenn es zu spät ist, um noch geeignete kompensatorische Maßnahmen ergreifen zu können.

3.3 Ausschöpfen der Möglichkeiten, Schülerinnen und Schüler mit diagnostizierten Lernschwächen zu unterstützen

Viele Schülerinnen und Schüler erleben den Übergang vom Sekundarbereich I in die Einführungsphase und erst recht den von der Einführungsphase in die Qualifikationsphase in Form eines "bösen Erwachens", wenn nämlich die ersten Klausuren in der jeweils neuen Jahrgangsstufe geschrieben worden sind und die Rückgabe zu schulischen Misserfolgserlebnissen geführt hat. In der täglichen Praxis verfestigt sich der Eindruck, dass die Schwelle des Übergangs besonders für Schüler mit einer (diagnostizierten) Lese-Rechtschreibschwäche (LRS)⁹ außerordentlich hoch ist und für einen Teil dieser Schülergruppe einen zentralen Stolperstein auf dem Weg zum angestrebten Schulabschluss darstellt.

Dieser Eindruck ist eng mit der Tatsache verknüpft, dass durch die Verordnung über die gymnasiale Oberstufe festgelegt ist¹³, dass seit 2014 auch in den naturwissenschaftlichen, gesellschaftlichen und musisch-künstlerischen Fächern im Rahmen der Klausurkorrektur Punktabzüge für eine erhöhte Anzahl an Rechtschreibverstößen vorgenommen werden müssen. Dies bedeutet, dass die schwache Rechtschreibleistung der Schüler nicht mehr nur in den sprachlichen Fächern, sondern in allen Fächern sanktioniert wird. In schwereren Fällen verlieren einzelne Schüler bis zu zwei Punkte pro Klausur, unabhängig von dem jeweiligen Fach. Die Abschlussverordnung sieht folgendes Verfahren vor:

"Schwerwiegende und gehäufte Verstöße gegen die sprachliche Richtigkeit in der deutschen Sprache oder gegen die äußere Form führen zu einem Abzug von einem Punkt oder zwei Punkten bei der einfachen Wertung. Als Richtwerte sollen gelten: Abzug eines Punktes bei durchschnittlich 5 Fehlern auf einer in normaler Schriftgröße beschriebenen Seite; Abzug von zwei Punkten bei durchschnittlich 7 und mehr Fehlern auf einer in normaler Schriftgröße beschriebenen Seite¹⁴."

Fest steht, dass dieses Verfahren für die Feststellung von Rechtschreibleistungen für Schüler mit LRS unangemessen ist; dieses wurde auch durch verschiedene Gerichtsurteile bestätigt¹⁵. Weiterhin steht fest, dass den Schülern mit einem entsprechenden Förderbedarf

¹⁵ Vgl. z. B. Beschluss des OVGs Hannover vom 13.12.2010, AZ 6B 5596/10.

110

⁹ Dabei ist es unerheblich, ob ein Arzt, Psychologe oder Pädaudiologe diese Schwäche tatsächlich diagnostiziert oder ein Lehrer sie aufgrund seiner Erfahrungen erkannt hat. Der Schüler hat diese Schwäche und ist dadurch benachteiligt, weshalb ihm ein Ausgleich zusteht.

¹³ EB-AVO-GOBAK (Ergänzende Bestimmungen zur Verordnung über die Abschlüsse in der gymnasialen Oberstufe, im Beruflichen Gymnasium, im Abendgymnasium und im Kolleg, Fassung gültig ab 2.12.2014 (89.11) https://www.studieren-in-niedersachsen.de/rechtliches/20141 VO-EB Abitur.pdf).

^(§9.11) https://www.studieren-in-niedersachsen.de/rechtliches/20141_VO-EB_Abitur.pdf).

14 Ergänzende Bestimmungen zur Verordnung über die Abschlüsse in der gymnasialen Oberstufe, im Beruflichen Gymnasium, im Abendgymnasium und im Kolleg, Fassung gültig ab 2.12.2014 (§9.11)

https://www.studieren-in-niedersachsen.de/rechtliches/20141 VO-EB Abitur.pdf

ein Nachteilsausgleich zusteht, auch im Rahmen des Sekundarbereichs II. Dieser besagt zwar nicht, entgegen der landläufigen Meinung, dass ein Aussetzen der vorliegenden Regel vorgenommen werden darf, doch besteht auch in der gymnasialen Oberstufe die Möglichkeit, Schülern durch Veränderung der äußeren Rahmenbedingungen größere Erfolgschancen einzuräumen. An der GSS bewegen sich diese Maßnahmen im Rahmen der Verlängerung der Bearbeitungszeit der Klausuren, der Strukturierung und Anpassung der Aufgaben bis hin zur Hinzuziehung von Hilfsmitteln wie z. B. technischen Geräten (z. B. Rechtschreibprogramme auf Laptops oder Tablets)¹⁶. Die in der GSS zum Einsatz kommenden unterstützenden Maßnahmen wurden in einem Merkblatt zusammengefasst, dem Kollegium zur Verfügung gestellt und im Rahmen einer Dienstbesprechung erläutert. Ziel ist es, die zulässigen rechtlichen Möglichkeiten so auszuschöpfen, dass Schüler mit einer diagnostizierten Lese-Rechtschreibschwäche so weit wie möglich den ihnen zustehenden Ausgleich erhalten, sodass für sie eine Erhöhung der Erfolgsaussichten, ein gutes Abiturzeugnis zu erhalten, erreicht wird. Eine weitere Unterstützung erfahren sie durch zusätzliche Fördermaßnahmen¹⁷

Neben Deutsch, Englisch und Mathematik wird seit dem Schuljahr 2015/16 auch Förderunterricht in den Fächern Biologie und Chemie angeboten; außerdem gibt es neben dem traditionellen Fördertermin am Freitagmittag einen weiteren am Mittwochnachmittag, welche bereits in Jahrgang 11 in Anspruch genommen werden können, um zusätzlich eine Verbesserung der Kompetenzen zu erlangen.

4. Perspektiven

Der Auslöser für die Neugestaltung des Übergangs von der Sekundarstufe I in die Oberstufe war u. a. die Ergebnispräsentation des eingangs vorgestellten Forschungsprojekts. Mit der Zugrundelegung der relativen Abbrecherwerte, die lediglich aufzeigten, wie viele Schüler prozentual am Ende der Einführungsphase bzw. am Ende der Qualifikationsphase 1 die Schule verließen, wurde die Evidenz des Themenkomplexes aufgezeigt, erste geeignete Maßnahmen initiiert und Stellschrauben gesetzt, um dem Problem 'Schulabbrecher' in der gymnasialen Oberstufe entgegenzuwirken. Nach Meinung der Arbeitsgruppe ist es jedoch unerlässlich, durch weitere Analysen der Abgangszahlen weitere konkrete Ursachen für den vorzeitigen Schulabbruch aufzudecken, in deren Folge dann weitere, den Übergang unterfütternde Maßnahmen zu ergreifen sind.

¹⁶ Dabei wäre zu überlegen, inwiefern nicht auch Rechtschreibprogramme mit Korrekturfunktion in besonders schweren Fällen zulässig sein sollten. Die Wahl (mit oder ohne Korrekturfunktion) sollte in Abhängigkeit der individuellen Bedürfnisse der Schüler getroffen werden dürfen. Was der eine Schüler als Hilfe ansieht, mag dem anderen nicht helfen. So gibt es Schüler, die mit einer Zusatzzeit gut zurechtkommen, während andere trotz LRS regelmäßig deutlich vor dem Abgabezeitpunkt die Klausurbearbeitung beenden.

¹⁷ Neben Deutsch, Englisch und Mathematik wird seit dem Schuljahr 2015/16 auch Förderunterricht in den Fächern Biologie und Chemie angeboten; außerdem gibt es neben dem traditionellen Fördertermin am Freitagmittag einen weiteren am Mittwochnachmittag, welche bereits in Jahrgang 11 in Anspruch genommen werden können, um zusätzlich eine Verbesserung der Kompetenzen zu erlangen.

Deshalb wurde im Schuljahr 2015/16 ein weiteres Forschungsprojekt in Zusammenarbeit mit dem IfE der Universität Osnabrück ins Leben gerufen. Zwei Gruppen von Studierenden setzten sich in enger Absprache mit Lehrern der GSS mit der o. a. Übergangsproblematik erneut auseinander. Im Anschluss an die Erarbeitung der Stolpersteine für Schülerinnen und Schüler auf dem Weg zum Abitur im Rahmen des Projekts von 2013/14 auf Grundlage einer breit angelegten Befragung wurde nunmehr eine auf biografischen und dem schulischen Werdegang bezogenen Daten basierende Herangehensweise gewählt, um auf dieser Grundlage konkrete Anhaltspunkte für weitere erfolgversprechende Maßnahmen zu gewinnen.

Gegenwärtig (Stand Januar 2016) führt eine Gruppe eine detaillierte statistische Erhebung durch und untersucht alle Schulbiographien der Schullaufbahnabbrecher und Jahrgangsstufenwiederholer sowie Schüler, die am Ende des vierten Qualifikationshalbjahres die Zulassung zum Abitur nicht erhalten (untersucht werden die Jahrgangsstufen 11 bis 13 der Abiturjahrgänge 2013 bis 2015). Ziel der Erhebung ist es, herauszuarbeiten, inwiefern es nachvollziehbare Trends gibt, worin die Gründe für ein schulisches Scheitern liegen. Die zentralen Untersuchungsaspekte liegen in folgenden Bereichen:

- geschlechtsspezifische Unterschiede,
- schullaufbahnabhängige Unterschiede (Besuch des Schulzweiges in den Jahrgangsstufen 5 bis 10),
- Unterschiede zwischen Muttersprachlern und Nicht-Muttersprachlern,
- fächerabhängige Trends (überproportionale Quoten von scheiternden Schülerinnen und Schülern in einzelnen Fächern) sowie
- die Eruierung der Maßnahmen, die ergriffen werden können, um möglichen Lernschwierigkeiten (LRS, Dyskalkulie o. ä.) entgegenzuwirken.

Die daraus entstehenden Datensätze sollen schlussendlich Aufschluss darüber geben, an welchen Stellen Veränderungen herbeigeführt, Arbeitsgruppen gegründet und Arbeitsaufträge erteilt sowie Fachkonferenzen informieren und ansetzen können; diese sollen schlussendlich zu einer Dezimierung möglicher Probleme für Schüler auf dem Weg zum Abitur führen.

Die zweite Gruppe hingegen wählt eine alternative Herangehensweise an die Problematik. In einem ersten Schritt befragen die Studierenden in der Oberstufe unterrichtende Lehrkräfte hinsichtlich möglicher Ursachen für den teilweise drastischen Leistungsabfall von Schülern in Jahrgang 12 (Qualifikationsphase 1). Aufbauend auf den qualitativen Interviews und den daraus gewonnenen Ergebnissen entwickelten sie eine quantitative Befragung der Schüler in Form eines Fragebogens. Die GSS verspricht sich davon, Aufschluss über die Akzeptanz und die Nutzung der äußeren und inneren Rahmenbedingungen sowie den zur Verfügung gestellten Materialien zur Vorbereitung auf die Qualifikationsphase von den Schülern zu erhalten; außerdem fokussiert die Befragung die individuellen Ressourcen und die Leistungsbereitschaft eines jeden Schülers vor dem Hintergrund des Erlangens

der Allgemeinen Hochschulreife. Die Ergebnisse des dargestellten Untersuchungskontextes liegen noch nicht vor, deuten aber bereits "Baustellen" der Schule an, die einer Bearbeitung bedürfen. So deutet sich bereits jetzt an, dass die Beratung der Schüler einer qualitativen Weiterentwicklung durch die Schule samt ihres institutionsübergreifenden Netzwerkes bedarf; gemeint ist damit beispielsweise der weitere Auf- und Ausbau der Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern (vgl. hierzu z. B. auch den Aufsatz von Fiegert/Hilgers in vorliegendem Band). Wenn die endgültigen Ergebnisse vorliegen (ca. Sommer 2016), werden Schulleitung und AG diese zum Anlass nehmen, weitere Maßnahmen zu ergreifen und neue Stellschrauben zu justieren.

Literatur

Altrichter, H., Posch, P. (1994): Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Anik, J. (2014): Die Eigenverantwortliche Lernzeit (ELZ): Differenzierung, Individualisierung und Förderung im Unterrichtsprozess – Veränderte Rhythmisierung als Wundermittel für einen besseren Schulalltag? Die Gesamtschule Schinkel in Osnabrück. In: Fiegert, M., Kunze, I. (Hrsg.): Innovationen an Schulen in der Region Osnabrück. Konzepte – Umsetzung – Konsequenzen (Beiträge aus der Osnabrücker Forschungswerkstatt Schulentwicklung Band 5). Osnabrück: Hausdruckerei Universität Osnabrück, S. 49-60.

Bastian, J. (2000): Forschungswerkstatt Schulentwicklung – Skizze eines Experiments. In: Feindt, A., Meyer, H. (Hrsg.): Professionalisierung und Forschung. Studien und Skizzen zur Reflexivität in der LehrerInnenbildung. Oldenburg: Didaktisches Zentrum, S. 203-208.

Cronshagen, U. (o. A.): Gesamtschule Schinkel – Online. Verfügbar unter: http://www.gesamtschule-schinkel.de [23.04.2016].

Cronshagen, U. (o. A.): Übergang Sek I – Sek II – Online. Verfügbar unter: http://www.gesamtschule-schinkel.de/lernen/%C3%BCbergang-seki-sekii [23.04.2016].

Fichten, W., Gebken, U., Meyer H. (2004): Forschendes Lernen im Rahmen einer Teamarchitektur. In: Rahm, S., Schratz, M. (Hrsg.): LehrerInnenforschung. Theorie braucht Praxis. Braucht Praxis Theorie? Innsbruck: Studienverlag, S. 194-209.

Klewin, G., Kneuper D. (2009): Forschend lernen in der Fallstudienwerkstatt Schulentwicklung. In: Roters, B. et al. (Hrsg.): Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik Professionalisierung Kompetenzentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 63-85.

Mittag, E. (2014): EB-AVO-GOBAK (Ergänzende Bestimmungen zur Verordnung über die Abschlüsse in der gymnasialen Oberstufe, im Beruflichen Gymnasium, im Abend-

gymnasium und im Kolleg, Fassung gültig ab 2.12.2014 (§9.11) – Online. Verfügbar unter: https://www.studieren-in-niedersachsen.de/rechtliches/20141_VO-EB_Abitur.pdf [23.04.2016].

o. A. (2012): Hausaufgaben an allgemein bildenden Schulen – Online. Verfügbar unter: RdErl. d. MK v. 22.3.2012 - 33-82100 (SVBl. S. 266) - VORIS 22410 [24.04.2016].

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2004): Standards für die Lehrerbildung (Bildungswissenschaften). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 – Online. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_1 6-Standards-Lehrerbildung.pdf [23.04.2016].

Wischer, B., Katenbrink, N., Fiegert, M. (2014): Die schulische Praxis evaluieren und entwickeln. Forschendes Lernen in der Forschungswerkstatt Schulentwicklung. In: Katenbrink, N., Wischer, B., Nakamura, Y. (Hrsg.): Forschendes Lernen in der Osnabrücker Lehrerausbildung. Konzepte und Erfahrungen. Münster: Monsenstein und Vannerdat, S. 63-76.

Gabriele Klewin, Ramona Lau, Anika Lübeck Herausforderung Oberstufe: Der Einstieg ins Oberstufen-Kolleg Bielefeld unter Beachtung der Heterogenität von Schülerinnen und Schülern

Der aktuelle Diskurs um den Aufbau eines inklusiven Schulsystems rückt verstärkt Dimensionen von Heterogenität in den Blick – dabei fokussiert dieser Diskurs bislang in der Regel auf die Primar- sowie Sekundarstufe I. Doch Heterogenität ,verschwindet' nicht beim Eintritt in die Oberstufe, sondern ist auch hier pädagogisch relevant und bedarf deshalb besonderer Aufmerksamkeit, gerade in der Phase des Übergangs in die Sekundarstufe II.

Das Oberstufen-Kolleg Bielefeld hat seit seiner Gründung 1974 der individuellen Förderung seiner Kollegiatinnen und Kollegiaten unter Beachtung und Respektierung ihrer individuellen Verschiedenheit besondere Bedeutung zugewiesen und dabei auch für die Eingangsphase Konzepte entwickelt, die den jeweiligen Bedürfnissen des Einzelnen gerecht werden und Unterstützung in der schulischen Laufbahn sowie der persönlichen Entwicklung bieten sollen. Der vorliegende Beitrag beschreibt zunächst die Grundbedingungen der schulischen Ausbildung am Oberstufen-Kolleg (Abschnitt 1), bevor verschiedene, für die pädagogische Arbeit relevante Dimensionen von Heterogenität anhand einiger Zahlen skizziert werden (Abschnitt 2). Anschließend werden Konzepte des Oberstufen-Kollegs für den Übergang in die Oberstufe vorgestellt (Abschnitte 3 und 4), bevor ein Ausblick auf künftige Entwicklungslinien gegeben wird (Abschnitt 5).

1. Das Oberstufen-Kolleg

Das Oberstufen-Kolleg Bielefeld ist eine Versuchsschule des Landes Nordrhein-Westfalen, es ist eine reine Oberstufenschule. Gemeinsam mit der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg, die an die Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld angegliedert ist, hat sie folgenden Versuchsauftrag:

"Die Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg und das Oberstufen-Kolleg haben den Auftrag, Grundfragen des Bildungswesens systematisch zu untersuchen, Reformmodelle im wechselseitigen Bezug von Theorie und Praxis zu erproben und ihre Übertragbarkeit auf die bestehenden Bildungseinrichtungen zu prüfen."

(Präambel Verwaltungs- und Benutzungsordnung)

Mit dem Status als Versuchsschule ist eine eigene Ausbildungs- und Prüfungsordnung verbunden (APO-OS 2011), in der von der Ausbildungs- und Prüfungsordnung für die gymnasiale Oberstufe abweichende Regelungen festgehalten sind. Diese betreffen u. a. die Aufnahme von Schülerinnen und Schülern, die nicht über die formale Berechtigung für den Besuch einer gymnasialen Oberstufe verfügen (siehe Abschnitt 2). Da sowohl Schülerinnen und Schüler aus Gymnasien nach Klasse 9 aufgenommen werden als auch solche, die die Sekundarstufe I mit der Klasse 10 abgeschlossen haben, kann nicht eindeutig vom

zehnten oder elften Jahrgang für das erste Jahr am Oberstufen-Kolleg gesprochen werden. Das Oberstufen-Kolleg umfasst die drei Jahre einer gymnasialen Oberstufe. Das erste Jahr ist die Einführungsphase, an einer nordrhein-westfälischen Gesamtschule wäre dies der Jahrgang 11, das zweite und dritte Jahr bilden die Qualifikations- bzw. Hauptphase, entsprechend wären dies an einer Gesamtschule die Jahrgänge 12 und 13. Als Oberstufenschule nimmt das Oberstufen-Kolleg jährlich die Schülerschaft der Einführungsphase neu auf, dies ist gut ein Drittel seiner insgesamt ca. 600 Schülerinnen und Schüler, die Kollegiatinnen und Kollegiaten genannt werden. So stellt sich die Frage des Übergangs von der Sekundarstufe I in die gymnasiale Oberstufe am Oberstufen-Kolleg immer wieder neu. Bevor die Kollegiatinnen und Kollegiaten Teil der Schulgemeinschaft werden, durchlaufen sie als Bewerberinnen und Bewerber des Oberstufen-Kollegs ein mehrstufiges Aufnahmeverfahren, das u. a. ein Bewerbungsgespräch sowie Eingangstests in den Fächern Mathematik, Englisch und Deutsch beinhaltet. Die Eingangstests beziehen sich auf Fachinhalte der Sekundarstufe I und dienen zur Feststellung von möglichen Förderbedarfen in den genannten Bereichen. Werden die "Defizite" als zu groß und nicht in angemessener Zeit nachholbar eingeschätzt, wird die Bewerberin oder der Bewerber nicht aufgenommen. Mit dem Aufnahmeverfahren verknüpfen sich verschiedene Intentionen, u. a.

- die Möglichkeit, die Individualität jeder Bewerberin und jedes Bewerbers bereits in der Bewerbungsphase offenbar werden zu lassen;
- können besondere pädagogische Bedürfnisse wenn sie durch die Bewerberinnen und Bewerber mitgeteilt werden (vgl. Abschnitt 5) schon früh die weitere pädagogische Arbeit beeinflussen (z. B. kann sehr früh ein individueller Nachteilsausgleich installiert werden);
- können Kurse, die sich an Personen mit besonderem Engagement und/oder besonderen Begabungen richten, schon vor Beginn der Laufbahn angewählt werden;
- kann bei besonderen fachlichen Problemen durch eine Zuweisung von Brückenkursen Hilfe angeboten werden.

Als Abschlüsse können am Oberstufen-Kolleg das Abitur und der schulische Teil der Fachhochschulreife erworben werden. In den Studienfächern (vergleichbar mit Leistungskursen) werden die Prüfungen des Zentralabiturs durchgeführt. Im dritten und vierten Abiturfach werden die Prüfungen dezentral abgenommen, da sich das Unterrichtsangebot der Grundkurse durch z. B. fächerübergreifende Kurse von Regelschulen unterscheidet. Dieses besondere Unterrichtsangebot begründet sich ebenfalls durch den Versuchsauftrag, nach dem auf der Ebene des Unterrichts neue didaktische Ideen und Unterrichtsformen erforscht und erprobt werden sollen (vgl. Abschnitt 4). Die Forschung wird gemeinsam von den Lehrenden der Versuchsschule und Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg in Forschungs- und Entwicklungsprojekten durchgeführt und ist in der Regel eine Variante von Praxisforschung (vgl. Hahn/Klewin/Heinrich 2014).

2. Heterogenitätsdimensionen am Oberstufen-Kolleg¹

Einige aus unserer Sicht für die pädagogische Arbeit besonders relevante Dimensionen von Heterogenität sollen hier exemplarisch genannt und mit einigen Zahlen verdeutlicht werden, um so eine präzisere Vorstellung über deren Verteilung zu bekommen. Die Ressource der Wissenschaftlichen Einrichtung ermöglicht es, neben der bereits umfangreichen Schulstatistik in eigenen Forschungs- und Entwicklungsprojekten weitere Zahlen über die Kollegiatenschaft des Oberstufen-Kollegs zu erheben. Insbesondere im Rahmen der Verlaufs- und Absolventenstudie am Oberstufen-Kolleg (*VAmOS*) werden Bewerberinnen und Bewerber wie auch Kollegiatinnen und Kollegiaten mit umfangreichen Fragebögen befragt. Die folgenden Aussagen beziehen sich sowohl auf die schulstatistischen Daten als auch auf die Befragungen der Verlaufs- und Absolventenstudie.

Zunächst seien die bereits erwähnten besonderen Bedingungen hinsichtlich der Aufnahme von neuen Kollegiatinnen und Kollegiaten genannt. So ist der so genannte Qualifikationsvermerk (kurz: Q-Vermerk), also die Qualifikation für den Besuch der gymnasialen Oberstufe, keine Bedingung, um das Oberstufen-Kolleg besuchen zu dürfen. Stattdessen benötigen die Bewerberinnen und Bewerber lediglich einen mittleren Schulabschluss (Fachoberschulreife, auch Sekundarabschluss I genannt) oder einen Hauptschulabschluss und eine berufliche Ausbildung; alternativ befähigt auch eine zweijährige Berufstätigkeit zur Aufnahme. Grundsätzlich können sich allerdings nur Jugendliche und junge Erwachsene, die das 25. Lebensjahr noch nicht vollendet haben, am Oberstufen-Kolleg bewerben. Aus diesen Zugangsbedingungen ergeben sich also bereits zwei Heterogenitätsdimensionen: Der biographische Hintergrund und das Alter der Kollegiatinnen und Kollegiaten. So können beispielsweise ein fünfzehnjähriger Kollegiat, der zuvor ein Gymnasium besucht hat, und ein fünfundzwanzigjähriger Kollegiat, der einige Jahre Berufserfahrung im Ausland gesammelt hat, gemeinsam einen Kurs in der Einführungsphase besuchen. Zwar sind, betrachtet man beispielhaft den Aufnahmejahrgang 2014, gut 70 % der aufgenommenen Kollegiatinnen und Kollegiaten zu Beginn des Schuljahres zwischen 16 und knapp 18 Jahre alt, dennoch umfasst die Gruppe der unter 16-jährigen immerhin gut 6 %. 24 Jahre sind zum Aufnahmezeitpunkt 1 % der Kollegiatinnen und Kollegiaten, über 20 Jahre knapp 8 %. Ebenfalls im Aufnahmejahrgang 2014 liegt der Anteil der Kollegiatinnen und Kollegiaten ohne Q-Vermerk bei 27 %, im Durchschnitt der letzten elf Jahrgänge lag er bei knapp 35 %.

Für viele Schulen stellt auch die *sprachliche Heterogenität* der Schülerschaft eine Herausforderung dar. Im Schuljahr 2015/16 macht der Anteil der Kollegiatinnen und Kollegiaten, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, 18 % der gesamten Schülerschaft aus. Aus aktuellem politischem Anlass gerät auch die Beschulung von geflüchteten Menschen in den Blick – so hat das Oberstufen-Kolleg zum Schuljahr 2015/16 sechs junge Menschen mit *Fluchthintergrund* aufgenommen und wird dies auch im nächsten Schuljahr tun.

Von unmittelbarer Bedeutung für die pädagogische Arbeit sind auch *psychische Erkran-kungen*. Von den Bewerberinnen und Bewerbern des Jahrgangs 2015/16 gaben 7,9 % an,

_

¹ Einzelne Passagen dieses Kapitels sind aus Lau/Lübeck (i. Vorb.) entnommen.

in der Vergangenheit oder zum aktuellen Zeitpunkt an Angststörungen zu leiden. Auch depressive Störungen sowie Essstörungen werden von den Bewerberinnen und Bewerbern genannt.

Sonderpädagogischer Förderbedarf wurde bei acht Bewerberinnen und Bewerbern in der Vergangenheit festgestellt, das sind von 227 befragten Personen immerhin 3,5 %. Bei zwei Personen lag zum Befragungszeitpunkt ein sonderpädagogischer Förderbedarf in den Bereichen körperlich-motorische Entwicklung und Lernen vor.

Als letzter Aspekt von Heterogenität soll das *individuelle Leistungsvermögen* an dieser Stelle genannt werden. So gaben knapp 4 % der Bewerberinnen und Bewerber des aktuellen Schuljahres an, dass bei ihnen eine Teil- bzw. Hochbegabung festgestellt wurde. 5,7 % gaben eine Teilleistungsstörung im Bereich Legasthenie an, 1,3 % im Bereich Dyskalkulie.

3. Konzepte der Einführungsphase

Aus den Bausteinen für die Einführungsphase sollen hier zwei unterrichtliche Angebote herausgegriffen werden, die kennzeichnend für das Oberstufen-Kolleg sind: Dies sind die Brücken- und Basiskurse.

In den zweistündigen *Brückenkursen* in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch sollen diejenigen Kollegiatinnen und Kollegiaten, bei denen im Aufnahmeverfahren "Defizite" bei den jeweiligen Fachinhalten der Sekundarstufe I festgestellt wurden, die Möglichkeit haben, diese in den beiden Semestern der Einführungsphase zu bearbeiten.

Obwohl es um Inhalte der Sekundarstufe I geht, sind die Unterrichtskonzepte der Brückenkurse an den Erfordernissen der gymnasialen Oberstufe ausgerichtet. Die Anzahl der Kollegiatinnen und Kollegiaten in den Kursen ist bewusst niedriger als in den übrigen Kursen, damit eine individuelle Förderung besser möglich ist. Weiterhin bekommen bspw. die Kollegiatinnen und Kollegiaten in den Brückenkursen Mathematik die Ergebnisse ihrer Eingangstests nach Bereichen zusammengefasst zurückgemeldet und können so gezielt entscheiden, an welchen Inhalten sie arbeiten wollen (vgl. Frohn et al. 2014). Der Einsatz von Lerntagebüchern soll gemeinsam mit den Rückmeldungen der Eingangstests den Kollegiatinnen und Kollegiaten ermöglichen, ihren Lernprozess zu reflektieren und selbstständig zu lernen bzw. dies zu erlernen (vgl. Frohn et al. 2012).

Laut der Prüfungs- und Ausbildungsordnung für das Oberstufen-Kolleg vermitteln *Basiskurse* "in fachlicher Orientierung die für die allgemeine Studierfähigkeit erforderlichen grundlegenden Fähigkeiten in den Bereichen Deutsch, Englisch oder einer anderen fortgeführten Fremdsprache, Mathematik, Naturwissenschaften und Computer Literacy" (APO-OS 2011, § 12,1). Obwohl die basalen Kompetenzen in einem fachgebundenen Kurs ihren Ort haben, sind sie Grundlage auch für andere Fächer und die Qualifikationsphase. Am besten sichtbar ist dies vermutlich am Basiskurs Deutsch, in dem es vorrangig um "das Lernen aus und mit Texten" geht (Volkwein 2011, S. 34). Die Fähigkeit zum Verständnis und Verfassen von Texten, das Wissen um Anforderungen an unterschiedliche Textsorten wird auch in anderen Fächern gebraucht. Dies gilt ebenso für die in den Basiskursen Mathematik, Englisch und Computer Literacy erworbenen Kompetenzen, die im Idealfall im

Basiskurs Naturwissenschaften eingesetzt werden, um z. B. anhand von Experimenten einen Untersuchungsbericht schreiben zu können (vgl. Klewin/Stockey 2015).

4. Ankommen und "Schule leben": Berücksichtigung von Heterogenität in der Einführungsphase²

Wie bereits in Abschnitt 3. beschrieben, ist der Umgang mit Heterogenität das wesentliche Moment der pädagogischen Arbeit des Oberstufen-Kollegs. Rückmeldungen von ehemaligen und aktuellen Kollegiatinnen und Kollegiaten (vgl. Jurak/Retemeier i. Vorb.) betonen immer wieder, dass das Miteinander am Oberstufen-Kolleg gekennzeichnet ist durch hohen gegenseitigen Respekt charakterisiertes Lehrer-Schüler-Verhältnis, ein hohes Maß an Mitbestimmung und durch eine 'kommunikative Streitkultur' (vgl. zu Aspekten des Schulklimas Bornkessel et al. 2011, zur Partizipation Hahn et al. 2015). Besonders wichtig für das Schulklima und sehr hilfreich für die individuelle Förderung der Kollegiatinnen und Kollegiaten ist zudem, dass die Lehrerinnen und Lehrer frei zugängliche Arbeitsplätze besitzen und auch außerhalb des Unterrichts von den Kollegiatinnen und Kollegiaten aufgesucht werden können.

Wie bereits deutlich wurde, ist das Oberstufen-Kolleg eine Einrichtung, die ein besonderes Kurskonzept auszeichnet und in der die zunehmende Selbstständigkeit der Kollegiatinnen und Kollegiaten ein wichtiges pädagogisches Ziel ist. In Kombination mit der heterogenen Schülerschaft (vgl. Abschnitt 2) sind dies nicht nur Herausforderungen für die pädagogisch handelnden Akteure der Einrichtung, sondern auch für die Kollegiatinnen und Kollegiaten, die ihren Einstieg in das Haus bewältigen müssen. So berichtet ein Kollegiat:

"Ich erinnere mich noch genau an meinen ersten Schultag hier. Ich wartete gemeinsam mit den anderen Erstsemestern auf der Schulstraße darauf, dass etwas passieren würde. Dabei sah ich mir meine künftigen Mitschüler zum ersten Mal genauer an: Ich sah nicht eine Person, die in meinem Alter zu sein schien, und natürlich fielen mir zuerst die eher extravagant gekleideten Leute auf. Außerdem musste ich mich in den folgenden Wochen erst an das ungewohnte System gewöhnen: Kurse statt Klassenverband, Selbstorganisation statt Gängelband und ein neues Gebäude, in dem ich mich orientieren lernen musste. Das alles führte dazu, dass ich während der ersten Wochen am OS [Oberstufen-Kolleg] nicht recht wusste, wie ich mit der neuen Situation umgehen sollte."

Wie wird der Einstieg für die Kollegiatinnen und Kollegiaten in das Oberstufen-Kolleg unterstützt und pädagogisch begleitet?

Vergleichsweise trivial ist der Hinweis, dass besondere *räumliche Gestaltungen* und vergleichsweise *lange Pausenzeiten* die Möglichkeiten zur unkomplizierten Kommunikation ohne unnötige Hemmschwellen beeinflussen – am Oberstufen-Kolleg sind in diesem Zu-

.

² Einzelne Passagen dieses Kapitels sind aus Lau/Lübeck (i. Vorb.) entnommen.

sammenhang besonders die offenen Arbeitsräume und die Gestaltung der Unterrichtszeit (vier 90-minütige Blöcke pro Tag in Kombination mit umfangreichen Pausenzeiten) hervorzuheben. Auf dieser Basis können Beratungsangebote, die es im Oberstufen-Kolleg vielfach gibt, überhaupt erst in Anspruch genommen werden. Als spezifische Beratungsangebote, die natürlich auch in der Einführungsphase bedeutsam sind, gelten das Tutorensystem, die Laufbahnberatung, die Schulsozialarbeit und die sonderpädagogische sowie psychosoziale Beratung (zu Erwartungen und Wahrnehmung dieser Angebote durch die Schülerinnen und Schüler vgl. Palowski et al. 2013; Boller et al. 2007; Boller/Rosowski 2007; zum Ansatz der Schulsozialarbeit vgl. Schultz 2007). Beratung wird am Oberstufen-Kolleg als eine Grundfunktion des Lehrerberufes und wichtiger Baustein professionellen pädagogischen Handelns verstanden. Im Kontext individueller Förderung fungiert schulische Beratung als Entscheidungshilfe, Motivation, Information und ggf. auch als Erfolgskontrolle. Anlässe von Beratung können – nicht nur zu Beginn der Ausbildung – die schulische Laufbahn, Studien- und Berufsorientierung, fachliche und persönliche Schwierigkeiten, Zeitmanagement, mögliche Inanspruchnahme eines individuellen Nachteilsausgleichs oder Arbeits- und Lerntechniken sein. Gerade für Schülerinnen und Schüler mit nicht-linearen Bildungsverläufen und besonderen pädagogischen Bedürfnissen sind der persönliche Beratungskontakt und die Begleitung des schulischen Alltags sowie von Schullaufbahnentscheidungen bedeutsam. Für spezifische schulische und persönliche Problemlagen stehen neben den schulischen auch außerschulische Beratungsangebote (z. T. in Kooperationen mit Fachberatungsstellen) zur Verfügung. Über die genannten Beratungsangebote hinaus gibt es selbstverständlich weitere Beratungsangebote wie die Beratung durch die Pädagogische Leitung und die Beratung durch Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner für individuelle Förderung.

Jede Kollegiatin und jeder Kollegiat wählt zu Beginn der Laufbahn eine Tutorin oder einen Tutor. Diese Personen sind

- Beraterinnen und Berater bei allgemeinen Laufbahnfragen;
- erste Ansprechpartner und Ansprechpartnerinnen bei Fragen zur individuellen Gestaltung der Laufbahn (z. B. auch bei Fragen zum Nachteilsausgleich);
- Ansprechpartner und Ansprechpartnerinnen bei außerschulischen Problemen, die sich auf die schulische Arbeit auswirken;
- Partner und Partnerinnen für Lernentwicklungsgespräche;
- in formaler Funktion Prüferinnen und Prüfer der zu absolvierenden Vorgaben zur Zulassung;
- Ansprechpartner und Ansprechpartnerinnen für Kolleginnen und Kollegen, ggf. Vermittler;
- unterstützend bei der individuellen Lernorganisation der Tutandin oder des Tutanden.

Heterogene Lernvoraussetzungen werden zu Beginn der Ausbildung (und darüber hinaus) am Oberstufen-Kolleg auf der Unterrichtsebene insbesondere durch binnendifferenzierende Unterrichtsmethoden (z. B. Gruppenpuzzle, Lerntagebuch, Wochenplanarbeit, Projektarbeit, wechselseitiges Lehren und Lernen, Stationenlernen) erfasst und produktiv aufgegriffen. Dabei ist auch die Erkenntnis leitend, dass selbstgesteuertes Lernen nur dann erfolgreich eingeübt und umgesetzt werden kann, wenn es Angebote gibt, derartige Kompetenzen zu erproben und anzuwenden. Zudem wird innere Differenzierung als wichtiger Baustein einer Förderdiagnostik verstanden.

Auch der *nicht-formalisierte Unterricht* im Sinne von zwei 14-tägigen Projektphasen pro Schuljahr ist eine weitere Facette von Unterrichtsformen, die die individuelle Förderung von Kollegiatinnen und Kollegiaten am Oberstufen-Kolleg in den Mittelpunkt stellen.

Das Oberstufen-Kolleg Bielefeld nutzt zudem ein alternatives *Leistungsbewertungssystem*. Während der Einführungsphase wird auf Benotungen verzichtet, ein Kurs wird lediglich als 'bestanden' oder 'nicht bestanden' bewertet. Dies bietet den Kollegiatinnen und Kollegiaten die Möglichkeit, sich weitgehend angstfrei der Ausbildung und den fachlichen Anforderungen zu stellen und sich dem Bewertungssystem in der Qualifikationsphase anzunähern: Hier wird pro Kurs lediglich eine Leistung benotet. Außerdem kommt dem Ausbildungsportfolio als einem wichtigen Dokument für die Leistungsdokumentation und einer Möglichkeit zur Reflexion der persönlichen Lernfortschritte eine besondere Bedeutung zu. Es ist zugleich eine wichtige Basis für Gespräche mit dem Tutoren bzw. der Tutorin, wenn über den Einstieg und das Fortlaufen der Ausbildung gesprochen wird.

5. Baustellen und Entwicklungslinien am Oberstufen-Kolleg

Obgleich das Oberstufen-Kolleg also bereits in vielerlei Hinsicht auf die Individualität seiner Kollegiatenschaft eingeht (vgl. Lau/Lübeck i. Vorb.), gibt es dennoch einige 'Baustellen', an denen weiter gearbeitet werden muss. Nicht immer ist der Weg, der eingeschlagen werden soll, klar; an einigen Stellen müssen neue Konzepte erst noch erarbeitet, erprobt und ggf. auch wieder verworfen werden. Einige solcher noch offenen Entwicklungsaspekte sollen im Folgenden kurz skizziert werden.

Wie bereits in den vorangegangenen Abschnitten deutlich wurde, sieht es das Oberstufen-Kolleg als eine Kernaufgabe an, auf die individuellen Bedürfnislagen der Kollegiatinnen und Kollegiaten durch unterschiedliche Angebote innerhalb und außerhalb des Unterrichts einzugehen. Damit Lehrende und anderweitig pädagogisch tätiges Personal dazu die Möglichkeit haben, muss von diesen individuellen Bedürfnislagen aber zunächst erstmal 'gewusst werden'. Ein erster Gedanke wäre hier, mit der abgebenden Schule zu kommunizieren, etwa hinsichtlich bereits installierter Fördermaßnahmen, Nachteilsausgleiche o. ä. Gleichzeitig soll jedoch nicht über den Kopf der Kollegiatin oder des Kollegiaten hinweg gehandelt werden; eventuell vorhandene Ängste vor einer Etikettierung oder Stigmatisierung an der neuen Schule müssen unbedingt ernst genommen werden. Hier gilt es Wege zu finden, den neuen Kollegiatinnen und Kollegiaten die Unterstützung zukommen zu lassen, die sie benötigen, ohne sie dabei bevormundend zu behandeln – und dies kann nur im ge-

meinsamen Gespräch gelingen. Zu welchem Zeitpunkt und in welchem Rahmen ein solches Gespräch systematisch im Aufnahmeverfahren stattfinden kann, ist aktuell noch offen. Durch die vorangegangene Schilderung von individuellen Beratungs- und Unterstützungsmöglichkeiten wurde deutlich, dass am Oberstufen-Kolleg eine Vielzahl von Personen mit unterschiedlichen Funktionen, Aufgaben und Rollen (Tutorinnen und Tutoren, Mitarbeiterinnen der Schulsozialarbeit, der psychosozialen Beratung und der Laufbahnberatung, aber auch Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter) vertreten ist. Verstärkt wird auch in der Oberstufe sonderpädagogische Expertise relevant, da nach der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention zunehmend mehr Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischen Förderbedarfen in Regelschulen lernen und deren "Hochwachsen" im Bildungssystem entsprechende Angebote und Unterstützungsmöglichkeiten auch in der Sekundarstufe II erfordert. Pädagogisch sinnvoll wäre der dauerhafte Einsatz zumindest einer sonderpädagogischen Fachkraft, die zur Vermeidung von Etikettierungen und Stigmatisierungen unabhängig von individuellen Diagnosen am Oberstufen-Kolleg ihre Expertise einbringt.

Bei all diesen Beratungs- und Unterstützungsangeboten ist nicht immer klar, wer für welchen Anlass die richtige Ansprechpartnerin, der richtige Ansprechpartner ist. So gilt es folglich, die Kooperation dieses multiprofessionellen Teams stetig weiterzuentwickeln. Aus dem Blickwinkel der Kollegiatinnen und Kollegiaten muss trotz der Vielzahl der Personen deutlich sein, wer ihre dauerhaften Ansprechpartnerinnen und -partner sind; Zuständigkeiten dürfen sich nicht in "Verschiebebahnhöfen" verlieren. Gleichzeitig muss eine effiziente Struktur der Informationsweitergabe innerhalb des Teams aufgebaut werden.

Ähnliche Anforderungen bestehen auch für die Begleitung von Kollegiatinnen und Kollegiaten mit Fluchterfahrung. Darüber hinaus ist für diese Gruppe auch die Klärung der (besonderen) Aufnahmevoraussetzungen, die Einbettung von Sprachförderung sowie über den schulischen Rahmen hinausgehend das Etablieren von lokalen Unterstützungsnetzwerken notwendig.

Selbstverständlich stellen sich die hier skizzierten Herausforderungen, die sich durch die Anerkennung von Heterogenität der Schülerschaft ergeben, nicht allein in der Einführungsphase des Oberstufen-Kollegs; sie gelten in gleicher Weise für alle Stufen des schulischen Bildungssystems. Jedoch sind ein heterogenitätssensibler Blick und eine pädagogische Haltung, die die einzelne Schülerin und den einzelnen Schüler mit ihren bzw. seinen Bedürfnissen in den Mittelpunkt rückt, gerade in der Einführungsphase von besonderer Relevanz: Hier wird der Grundstein für einen gelingenden Übergang in die Oberstufe gelegt.

Literatur

APO-OS: Verordnung über die Ausbildung und Prüfung am Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld vom 20. Juni 2002, zuletzt geändert durch Verordnung vom 10. Juli 2011 (SGV. NRW. 223).

Boller, S., Rosowski, E., Stroot, T. (Hrsg.) (2007): Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Weinheim: Beltz.

Boller, S., Rosowski, E. (2007): Heterogene Bildungslaufbahnen als Herausforderung für Beratung und Förderung in der Sekundarstufe II. In: Boller, S., Rosowski, E., Stroot, T. (Hrsg.): Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Weinheim: Beltz, S. 90-102.

Bornkessel, P., Holzer, B., Kuhnen, S. (2011): Differenzielle Schulmilieus: Zur Bedeutung sozialer Schulklimafaktoren für die fachbezogene Studienzuversicht. In: Bornkessel, P., Asdonk, J. (Hrsg.): Der Übergang Schule – Hochschule. Zur Bedeutung sozialer, persönlicher und institutioneller Faktoren am Ende der Sekundarstufe II. Wiesbaden: Springer VS, S. 105-137.

Frohn, D. et al. (2014): Diagnose und Förderung in Mathematik. Das Brückenkurskonzept am Oberstufenkolleg Bielefeld. Unter Mitwirkung von Angela Kemper und Gregor Lübbert. In: Hahn, S., Heinrich, M., Klewin, G. (Hrsg.): Forschung und Entwicklung am Oberstufen-Kolleg. Rückblick – Bestandsaufnahme – Ausblick. Münster: MV Wissenschaftsverlag, S. 173-214.

Frohn, D. et al. (2012): Abschlussbericht des FEPs: Diagnose und Förderung für die Eingangsphase im Fach Mathematik. Bielefeld: unveröffentlichtes Manuskript.

Hahn, S., Kemper, A., Klewin, G. (2015): Bedingungen einer demokratischen Schulentwicklung. In: Hahn, S. et al. (Hrsg.): Differenz erleben – Gesellschaft gestalten. Demokratiepädagogik in der Schule. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 207-218.

Hahn, S., Klewin, G., Heinrich, M. (2014): Forschung am Oberstufen-Kolleg – Bestandsaufnahme und Ausblick. In: Hahn, S., Klewin, G., Heinrich, M. (Hrsg.): Forschung und Entwicklung am Oberstufen-Kolleg. Rückblick – Bestandsaufnahme – Ausblick. Münster: MV Wissenschaftsverlag, S. 81-116.

Jurak, I., Retemeier, L. (2016): Lerne zu denken – nicht Gedachtes! Menschlichkeit und Individualisierung am Oberstufen-Kolleg Bielefeld. In: Grüter, S. et al. (Hrsg.): Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft – Schulentwicklung, Leistungsbewertung, (Fach-)Didaktik (Arbeitstitel) – Online. Verfügbar unter: http://www.unibielefeld.de/ifo2016/pdf/tagungsplan.pdf [30.04.2016].

Klewin, G., Stockey A. (2015): Praxisforschung zu Kursen des Basis- und Brückenkurskonzeptes in der Eingangsphase am Oberstufen-Kolleg Bielefeld. In: Katenbrink, N., Kunze, I., Solzbacher, C. (Hrsg.): Brücken bauen – Praxisforschung zu Übergängen im Bildungssystem. Münster: MV Wissenschaftsverlag, S. 105-123.

Lau, R., Lübeck, A. (2016): Individualisierung und Leistung in der gymnasialen Oberstufe am Beispiel des Oberstufen-Kollegs. In: Grüter, S. et al. (Hrsg.): Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft – Schulentwicklung, Leistungsbewertung, (Fach-) Didaktik (Arbeitstitel) – Online. Verfügbar unter: http://www.unibielefeld.de/ifo2016/pdf/tagungsplan.pdf [30.04.2016].

Lau, R. et al. (2016): Heterogenität in der Sekundarstufe II: Individuelle Förderung am Oberstufen-Kolleg Bielefeld. In: Kunze, I., Solzbacher, C. (Hrsg): Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 215-222.

Palowski, M., Boller, S., Müller, M. (2013): Oberstufe aus Schülersicht. Klassenwiederholung und individuelle Förderung in der Sekundarstufe II. Wiesbaden: Springer VS.

Schultz, N. (2007): Schulsozialarbeit als Beitrag zum Umgang mit Heterogenität. In: Boller, S., Rosowski, E., Stroot, T. (Hrsg.): Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Weinheim: Beltz, S. 170-178.

Timmermann, D. (2007): Verwaltungs- und Benutzungsordnung für die Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld vom 1. August 2007 – Online. Verfügbar unter: http://www.unibielefeld.de/OSK/NEOS WissEinrichtung/Jg36-18 2007-08-01 01.pdf [16.05.2016].

Volkwein, K. (2011): Lesen – Schreiben – Vortragen. Literale Kompetenzen im Basiskurs Deutsch I. In: Glässing, G., Schwarz, H., Volkwein, K. (Hrsg.): Basiskompetenzen Deutsch in der Oberstufe. Weinheim: Beltz, S. 34-43.

Daniel Sieverding, Florian Schürmann

Weichenstellung in Richtung Persönlichkeitsentwicklung – Der Übergang von der Sekundarstufe I in die gymnasiale Oberstufe am Gymnasium Melle

"Miteinander, voneinander und füreinander lernen – Die Persönlichkeit entfalten und die Gesellschaft entwickeln¹." Dem Schulprogramm in einem Leitbild vorangestellt und pointiert in der anschließenden Präambel und verschiedenen pädagogischen Handlungsfeldern konkretisiert steht die Mitwirkung "bei der Erziehung junger Menschen zu eigenständigen Persönlichkeiten" als oberstes Ziel im Zentrum allen pädagogischen Handelns am Gymnasium Melle. Der Gestaltung der Übergänge innerhalb des Bildungsverlaufs kommt bei einem solchen pädagogischen Orientierungsrahmen eine zentrale Rolle zu, denn in einer jeden Übergangssituation steht der Schüler³ vor besonderen Herausforderungen und Hindernissen (vgl. hierzu ausführlich Graalmann in diesem Band), die er auf seinem Bildungsweg meistern und überwinden muss.

Dabei fällt auf, dass in der auf weiterführende Schulen bezogenen Transitionsforschung der Übergang in die Sekundarstufe I wesentlich mehr Beachtung findet als der Wechsel von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II. Dieser gehört zu den vergleichsweise wenig erforschten und auch in der Praxis nur mäßig beachteten Schnittstellen im deutschen Bildungssystem. Einzig vor dem Hintergrund der Bildungsgerechtigkeit sind einige Studien zu sozialen Disparitäten (vgl. Trautwein et al. 2011) oder der Integration von Haupt- und Realschülern in die gymnasiale Oberstufe (vgl. im Brahm 2013) zu finden. Ein Grund dafür ist, dass der Übergang von Klasse 10 zu Klasse 11 relativ unbemerkt vonstattengeht, da er in Deutschland – trotz der mittlerweile vorhandener Diversität von Bildungsgängen – in der Regel innerhalb einer Institution erfolgt. Es gibt in der Regel keine ritualisierte Übergangsfeier oder schulische Rituale, die mit dem Übergang in die Oberstufe einhergehen. Dennoch ändert sich für die Schüler nicht nur der Status - sie sind jetzt Oberstufenschüler und somit die Ältesten -, sondern auch wesentliche institutionelle Rahmenbedingungen, die eine Neuorientierung in verschiedenen pädagogischen und auch selbstkonzeptuellen Handlungsfeldern verlangen. Als exemplarische Beispiele seien nur die Auflösung des personell relativ stabilen Klassenverbandes in ein Kurssystem mit wechselnden Kurszusammensetzungen und die von den Schülern empfundene Angst vor einem steigenden fachlichen Niveau in der Oberstufe genannt. Somit erscheint es logisch, dass für die Schüler sowohl eine gezielte fachliche als auch eine allgemeinpädagogische und sozial-integrative Unterstützung wünschenswert und vielleicht sogar nötig sei (vgl. Bosse/Kempf 2013).

Wie dieser Übergang am Gymnasium Melle im östlichen Landkreis der Stadt Osnabrück gestaltet wird, ist Thema dieses Aufsatzes, der bewusst praxisorientiert gehalten ist und vor dem Hintergrund der allgemeinen und schulspezifischen Bedingungen und Anforderungen zu lesen und zu verstehen ist. Aus diesem Grund stehen eine kurze Vorstellung der

¹ Leitbild des Gymnasiums Melle. Vgl. Schulprogramm des Gymnasiums Melle: http://www.mellegymnasium.de/inhalte/2014/profile_schulprogramm.php#menu_hoch, S. 5.

² Vgl. ebd.

³ Im Folgenden wird aus Gründen der besseren Lesbarkeit das generische Maskulinum verwendet.

Schule und die Darstellung von aktuellen Übergangszahlen am Beginn dieses Aufsatzes, bevor die Probleme, Anforderungen und Chancen des Übergangs in die Sekundarstufe II aus Sicht von Schülern und Lehrern genannt werden. Der Umgang mit diesen Herausforderungen steht dann im Fokus der Darstellung einer Idee zur behutsamen Gestaltung der Transition in die gymnasiale Oberstufe.

1. Schulspezifische Rahmenbedingungen

Das 1948 gegründete Gymnasium Melle liegt im Stadtzentrum Melles, der größten Stadt des Landkreises Osnabrück mit ca. 45 000 Einwohnern. Da die Stadt aus vielen kleinen Stadt- und Ortsteilen besteht, erstreckt sich das Einzugsgebiet der Schüler über das gesamte Grönegau. Insgesamt liegen elf Grundschulen im Einzugsgebiet. Im Schuljahr 2015/2016 besuchen 1 114 Schüler⁴ die Schule, die von 87 Lehrkräften unterrichtet werden. Das Gymnasium besitzt eine relativ große Oberstufe. Zum Schuljahr 2015/2016 wechselten von 161 Schülern des Jahrgangs 10 insgesamt 138 Schüler in den Jahrgang 11. Zusammen mit dem 12. Jahrgang ergibt sich eine gymnasiale Oberstufe von 260 Schülern, die das Abitur anstreben. 131 Schüler bestanden im Jahr 2015 das Abitur mit einem Notendurchschnitt von 2,36. Damit liegt das Gymnasium über dem niedersächsischen Landesschnitt und dem Durchschnitt des Landkreises Osnabrück.

Dennoch zeigt sich in den Übergangszahlen eine schulspezifische Besonderheit: Am Ende das 10. Jahrgangs gibt es Abwanderungstendenzen zu anderen Schulen. Aufgrund der nahen Landesgrenze (Nordrhein-Westfalen) zieht es einige Schüler an nordrheinwestfälische Gesamtschulen in Bünde, Spenge oder Rödinghausen oder an die Gymnasien in Bünde oder Werther. Bei der Befragung nach den Gründen zeigt sich, dass die Beweggründe für den Schulwechsel vor allem in der längeren Schulzeit in Nordrhein-Westfalen liegen. Ein weiteres Schuljahr führt dazu, dass die Schüler erst nach 13 Jahren ihr Abitur ablegen. Außerdem haben die Oberstufenschüler ein Prüfungsfach weniger, es besteht die Möglichkeit, Fächer als Leistungskurs anzuwählen, die am Gymnasium Melle nicht angeboten werden (z. B. Sport oder auch Philosophie), und auch die Anzahl der Klausuren in der Sekundarstufe II ist in Nordrhein-Westfalen geringer als in Niedersachsen.

Vereinzelt zieht es Schüler nach dem Jahrgang 10 auch an Fachgymnasien ins benachbarte Osnabrück. Es bleibt abzuwarten, wie sich diese Abgangszahlen nach der Rückkehr zu G9 entwickeln werden.

Eine besondere Herausforderung der Übergangsgestaltung in die Sekundarstufe II liegt in der Integration von Haupt- und Realschülern, die nach ihrem Abschluss an ein Gymnasium wechseln, um dort das Abitur zu machen. Die Zahlen der Schüler, die von benachbarten Oberschulen an das Gymnasium Melle wechseln, sind seit der Verkürzung der Abiturzeit auf zwölf Jahre marginal, sodass dieser Aspekt in der Gestaltung des Übergangs kaum eine Rolle spielt⁵. Es hat sich gezeigt, dass sich diese Schüler in der Regel sehr schnell im

126

_

⁴ Alle statistischen Daten sind Stand Januar 2016.

⁵ Es lässt sich vermuten, dass der Grund hierfür darin liegt, dass die Oberschüler, die ans Gymnasium wechseln, den Jahrgang 10 wiederholen.

Jahrgang integrieren und ähnliche Probleme und Hindernisse haben wie die Schüler, die innerhalb der Schule in die Oberstufe wechseln.

2. Probleme, Anforderungen und Chancen

In der Vorbereitung auf den Vortrag im Rahmen der Ringvorlesung wurde in drei Kursen des Jahrgangs 12 (mit ca. 50 Schülern) eine nicht repräsentative Umfrage durchgeführt. In offenen Fragen sollten die Schüler Auskunft darüber geben, wie sie den Übergang in die gymnasiale Oberstufe persönlich empfanden, wie sich ihrer Meinung nach der Unterricht im Jahrgang 11 von dem im Jahrgang 10 unterscheidet, welche Probleme ihnen von ihren Mitschülern bekannt sind und inwieweit sich die Schüler auf diesen Übergang angemessen vorbereitet und informiert fühlen. Dabei häuften sich insgesamt fünf Aspekte, die aus Sicht der Schüler Hindernisse beim Übergang darstellen.

- Der Übergang in das neue Kurssystem: Bis in die Klassen 10 findet der Unterricht in der Regel im Klassenverband statt. Diese Zusammensetzung ist seit dem Jahrgang 5 relativ stabil, sodass durch das Ende der Sekundarstufe I mit dem Wegfall fester Klassenzusammensetzungen völlig neue Schülerkonstellationen in den einzelnen Kursen entstehen. Einerseits entwickelt sich in einzelnen Kursen relativ schnell ein ähnliches Zusammengehörigkeitsgefühl, die individuelle Rollenfindung einzelner Schüler in neuen heterogenen Lerngruppen stellt sie andererseits vor neue Herausforderungen.
- <u>Das unterschiedliche Anforderungsniveau im Unterricht im Vergleich zum Jahrgang 10:</u> Die Differenzierung in Kurse auf grundlegendem und erhöhtem Anforderungsniveau wird von den Schülern mit einer höheren Anforderung an ihre Leistungen wahrgenommen.
- <u>Die erhöhte Eigenverantwortung:</u> In Korrelation mit dem vorherigen Punkt werden die Anforderungen an die Selbstorganisation von den Schülern als Hindernis wahrgenommen. Dies mag auch daran liegen, dass Schüler ab dem Jahrgang 11 eine höhere *Bringpflicht* besitzen. Besonders ruhige Schüler werden bis in den Jahrgang 10 in der Regel vermehrt von den Lehrern dazu angehalten, sich im Unterricht einzubringen. Als Lehrer ist man verpflichtet, den Schülern die Mitarbeit aktiv zu ermöglichen. In der gymnasialen Oberstufe liegt die Verantwortung, sich selbst zu beteiligen, mehr beim Schüler.
- <u>Der individuell empfundene Stress durch den dauerhaften Abiturbezug:</u> Die Abiturnote setzt sich i. W. aus den Zensuren der belegten Kurse zusammen; einige Schüler empfinden das so, dass ihr gesamtes unterrichtliche Handeln einen direkten Einfluss auf das Abitur und damit auch auf die Abiturnote hat; der individuelle Leistungsdruck wird als sehr stressig empfunden.
- Der 10-Stunden-Tag: Aufgrund der großen Wahlmöglichkeiten der Schüler gibt es einige Kurse, die in der 9. und 10. Stunde, die um 17:10 Uhr endet, stattfinden. Der lange Schultag mit dem Beginn um 8:00 Uhr, dem aufgrund des großen Einzugs-

gebiets oft noch eine längere Busfahrt vorgeschoben und angeschlossen ist, führt dazu, dass die Schüler einen sehr beträchtlichen Tagesanteil in bzw. mit der Schule verbringen, der z. B. deutlich über dem eines Lehrlings mit einem geregelten 8-Stundentag liegt. Sollte dann sogar noch die Erledigung der Hausaufgaben anstehen, bleibt nicht mehr viel vom Tag; das Leben der Schüler ist sehr von der Schule geprägt.

Viele dieser Hindernisse werden jedoch – aus einer anderen Perspektive betrachtet – auch als Chance gesehen und von den Schülern positiv wahrgenommen: Über die neuen Kurszusammensetzungen finden sich beispielsweise neue Freunde und man tritt mit mehr Schülern des eigenen Jahrgangs in (intensiveren) Kontakt als zu Zeiten der Klassengemeinschaft. Ein Jahrgangsgefühl kann sich auf diese Weise aufbauen. Durch die Kurswahl findet eine Schwerpunktsetzung statt, die von Schülern auch als entlastend empfunden wird. So kann z. B. die Anzahl unbeliebter Kurse und Fächer verringert werden und eigene Stärken kommen in den Kursen auf erhöhtem Niveau eher zur Geltung. In diesem Kontext sind die Hindernisse und Probleme des Übergangs in Teilen auch ambivalent zu betrachten. Im kollegialen Austausch am Gymnasium Melle bestätigt sich dieser Eindruck über die (Haltung der) Schüler auch bei den Lehrern. Allerdings sehen die Lehrer durchaus auch, dass Schüler von neuen Arbeitsformen und Methoden in der gymnasialen Oberstufe z. T. überfordert sind. Zudem bemängeln sie ein fehlendes Übergangsbewusstsein der Schüler. In ihren Augen empfinden die Schüler den Übergang nicht als wirklichen Übergang (s.o.), vielmehr habe man den Eindruck, dass den Schülern ihr neuer Status mit den neuen Rechten und Pflichten gar nicht bewusst sei.

3. Der Übergang in die Sekundarstufe II am Gymnasium Melle

In der Praxiserfahrung der letzten Jahre hat sich gezeigt, dass sich unter Bezugnahme auf das Schulprogramm und die situativen Rahmenbedingungen der Übergang nach einem Konzept gestalten lässt, das auf vier Säulen aufbaut, die eine gemeinsame Basis besitzen (vgl. Abbildung 1): Die Information der Schüler und Eltern, eine fundierte Beratung vor den Kurswahlen, die Berücksichtigung der Übergangssituation bei der Unterrichtsgestaltung und die im Schulgesetz, in den Erlassen und im eigenen Schulprogramm geforderte Studien- und Berufsberatung fußen auf einem Fundament eines auf den individuellen Schüler ausgerichteten erfahrungs-, praxis- und schülerorientierten Lehrerhandelns, das sich im alltäglichen Unterricht der Jahrgangsstufen 10 und 11 zeigt.

Tutormation Kurswahlen Autorientierung Characterichtsaestaltuna Gestaltuna Studien- und Berufsorientierung Individuelles, erfahrungs-, praxis- und schülerorien-

Individuelles, erfahrungs-, praxis- und schülerorientiertes Lehrerhandeln in der Qualifikationsphase

Abb. 1: Der Übergang am Gymnasium Melle.

3.1 Information

Eine ausführliche, dauerhafte und umfassende Information von Schülern und Eltern über die Veränderungen und Anforderungen der Kursstufe gibt Sicherheit bei allen Beteiligten und eröffnet eine intensive Beschäftigung mit der eigentlichen Kurswahl und den neuen Gegebenheiten in der Sekundarstufe II. Dazu finden in den Jahrgängen 9, 10 und 11 zu Beginn eines jeden Schuljahrs abendliche Informationsveranstaltungen statt, zu denen sowohl die Eltern als auch die Schüler eingeladen werden, um dort über Inhalte und Bedingungen des Kurssystems informiert zu werden und die Wahlmöglichkeiten innerhalb der verschiedenen Prüfungsfächer zu erfahren. Natürlich sind die Inhalte auf die einzelnen Jahrgänge abgestimmt. Aufgrund der Tatsache, dass die Anwahl einer dritten Fremdsprache oder des Faches Sport als Prüfungsfach im Abitur bereits in der Sekundarstufe I angebahnt werden muss, wird bereits im Jahrgang 9 über den Übergang in die Kursstufe informiert.

Diese allgemeinen, größeren Informationsveranstaltungen werden durch ein vielfältiges individuelles Beratungsangebot ergänzt: Zum einen steht der Oberstufenkoordinator allen Schülern in der Regel jederzeit zu Verfügung. Auch räumlich abgetrennt von den übrigen

Büros der Schulleitung und des Lehrerzimmers befindet sich sein Büro nicht im Trakt der Schulverwaltung, sondern in einem Trakt mit Kurs- und Klassenräumen, um so auch schon eine räumliche Nähe herzustellen. Die Tür des Büros ist (im wahrsten Sinne des Wortes) immer offen für alle Schüler, die eine individuelle Beratung wünschen. Dieses Angebot wird durch die Schüler sehr gut angenommen und ergänzt das Tutorensystem, nach dem jeder Schüler einen "Begleiter" durch die Oberstufe wählt, der die Rolle des Klassenlehrers aus der Sekundarstufe I übernimmt. Dieser Tutor ist nicht an ein bestimmtes Fach oder eine Kursleiste gekoppelt, sodass jeder Schüler sich einen Lehrer aussuchen kann, der ihn in einem beliebigen Fach unterrichtet, der für ihn eine persönliche Vertrauensperson darstellt und ihn in enger Rücksprache mit dem Oberstufenkoordinator informiert, berät und unterstützt. Auch bei der Wahl von Jahrgangssprechern, bei deren Arbeit und der Arbeit verschiedener Abiturkomitees stehen diese beiden Personen den Schülern bei Bedarf zur Verfügung. Dieses sehr umfassende Angebot wird von allen Schülern und Jahrgängen in der Regel gerne angenommen.

3.2 Kurswahlen

Die eigentliche Kurswahl der Prüfungskurse für das Abitur findet in der Regel zu Beginn des zweiten Halbjahrs des Jahrgangs 10 statt. Dazu wird neben dem obligatorischen Informationsabend zu Beginn des Schuljahres ab Anfang Februar jede 10. Klasse durch den Oberstufenkoordinator über die Wahlbedingungen, das Wahlprogramm und diverse Belegungsverpflichtungen informiert. Bei einer entsprechenden Nachfrage bietet dieser außerdem auch einen Elternabend mit der Klasse an, um auch hier neben der bereits genannten individuellen Beratung in den Pausen oder per E-Mail für alle etwaigen Fragen zur Verfügung zu stehen. Die eigentliche Kurswahl findet am Gymnasium Melle mit einem eigens für die Schule programmierten, digitalen Wahlprogramm statt, das den Schülern über die Homepage auch für ihren Heimrechner vor der Kurswahl zur Verfügung gestellt wird. Mit diesem Programm lassen sich auch schon vor der eigentlichen Wahl verschiedene Profilund Fächerkombinationen vergleichen, um jedem Schüler die für ihn optimale Kurswahl zu ermöglichen. Im Vorfeld der Wahl besteht somit die Möglichkeit, verschiedenste Optionen durch einfaches Anklicken der Prüfungsfächer durchzuspielen und keine Wahlfehler durch nicht beachtete Vorgaben zu begehen. Gerade um die vielen verschiedenen Möglichkeiten der Zusammenstellung der Kurse zu zeigen, hat sich dieses Programm als sehr nützlich erwiesen, da sich die Schüler selbstständig (auch zu Hause) mit diesem grundlegenden Aspekt des Übergangs auseinandersetzen können. Positiver Nebeneffekt: Seit der Einführung dieses Programms hat sich die Anzahl der Umwahlen von (Prüfungs-)Fächern, die auch noch kurze Zeit nach Beginn des Schuljahrs am Gymnasium Melle prinzipiell möglich sind, verringert.

3.3 Unterrichtsgestaltung

Die Vorbereitung auf die Sekundarstufe II zeigt sich ab dem Jahrgang 10 auch in der Gestaltung des Unterrichts. Bereits in der Sekundarstufe I werden auf behutsame Art und

Weise Bezüge zum Unterricht der Oberstufe herstellt. Dabei finden nicht nur Kompetenzen und Inhalte Beachtung, die in geeigneten Phasen des Unterrichts angebahnt und angesprochen werden, sondern auch organisatorische und institutionelle Rahmungen werden ein Jahr vor dem Kursunterricht bereits eingeführt. So wird die einstündige Klassenarbeit in den sog. Nebenfächern im ersten Halbjahr des Jahrgangs 10 durch eine zweistündige Klassenarbeit ersetzt. Diese neue Form der schriftlichen Leistungsüberprüfung soll zum einen vorbereitenden Charakter haben, zum anderen aber auch vor allem hinsichtlich der Prüfungskurswahl eine Hilfestellung leisten. Die Aufgabenstellungen in diesen Arbeiten orientieren sich bereits am Kursunterricht, sodass die Schüler einen Eindruck davon bekommen, wie eine Klausur in einem Fach erstellt ist, das sie bis zur 10. Klasse nur als Nebenfach kannten und ab dem Jahrgang 11 auf einmal ein Abiturprüfungsfach auf erhöhtem Niveau sein könnte. Die Terminierung in das erste Halbjahr erfolgt, damit diese Erfahrung vor der eigentlichen Kurswahl im zweiten Halbjahr liegt und somit in den Entscheidungsprozess integriert werden kann.

Durch die Fachlehrer des Jahrgangs 10 findet ebenfalls eine eingehende, auch individuelle Beratung statt. Nicht nur, dass die Themen sowie Methoden und Arbeitstechniken der Oberstufe im Klassenverband vorgestellt werden, sondern auch schülerspezifische Diagnose- und Beratungsgespräche finden in den Klassen in jeglichen Fächern in breiter Form statt, um den Schülern die Wahl ihrer Prüfungsfächer zu erleichtern.

Darüber hinaus findet der kurz zuvor erfolgte Übergang im Unterricht der Kursstufe Beachtung. Im ersten Kurshalbjahr ist das Erlernen neuer Methoden und Arbeitstechniken ein Schwerpunkt des Unterrichts. Dabei geht es z. B. nicht nur um neue Aufsatzformen und Methoden in den Naturwissenschaften, sondern auch Lesetechniken und der Umgang mit verschiedenen Textarten werden trainiert. Dabei steht die Grundlagenvertiefung und -wiederholung in den einzelnen Fächern im Zentrum des ersten Kurshalbjahres. Diese Wiederholung der Grundlagen findet natürlich integrativ und in enger Verknüpfung mit den durch die Kerncurricula und die Abiturvorgaben vorgegebenen Inhalten statt.

3.4 Studien- und Berufsvorbereitung

Im Hinblick auf den nächsten Übergang der Schüler aus der Sekundarstufe II in das Studien- und Berufsleben und hinsichtlich der Persönlichkeitsförderung findet am Gymnasium Melle zeitgleich eine ausgiebige Studien- und Berufsvorbereitung statt, deren positive Nebeneffekte auch den Kursunterricht beeinflussen. Am Ende des 10. Jahrgangs findet ein zweiwöchiges Betriebspraktikum statt, das dann im Jahrgang 11 u. a. im Rahmen eines großen Berufsorientierungstages mit Integration des aktuellen Jahrgangs 10 nachbereitet wird. Nach verschiedenen Berufsgruppen aufgeteilt halten die Praktikanten vor Schülern des 10. Jahrgangs und Lehrern kurze Vorträge über ihr Praktikum, in denen sie das Berufsbild und ihre Praktikumserfahrungen vorstellen. Außerdem gibt es an diesem Tag die Möglichkeit, sich bei verschiedenen Arbeitgebern der Region über Ausbildungsmöglichkeiten zu informieren. Dieser Berufsorientierungstag wird von den Schülern im Jahrgang 11 im Seminarfach und durch einen Studientag vorbereitet, an dem die Schüler in verschiedenen Workshops ihre Kompetenzen in den Bereichen Präsentationstechnik, Vorschiedenen Verschiedenen Verschiedene

tragstechnik und -struktur sowie Stimme und Körpersprache schulen. Im vierten Kurshalbjahr wird im Rahmen des Seminarfachs außerdem durch Recherchen, Gesprächsrunden und in enger Kooperation mit der Berufsberatung der 'Agentur für Arbeit' eine Hilfestellung bei der Studien- und Berufswahl gegeben, indem das einzelne Seminarfach, abweichend von seinem eigentlichen Thema, diesen Schwerpunkt in seiner Arbeit setzen kann.

3.5 Individuelles, erfahrungs-, praxis- und schülerorientiertes Lehrerhandeln in der Qualifikationsphase

Die Basis eines gut vorbereiteten Übergangs wird durch das tägliche Miteinander von Lehrern und Schülern innerhalb der Schulgemeinschaft gestaltet. Aus diesem Grund sollten ein authentisches, dem Schüler zugewandtes Lehrerhandeln und damit eine positive Lehrer-Schüler-Beziehung selbstverständlich sein. Deshalb schadet es nicht, sich diese Grundhaltung bei Zeiten bewusst zu machen. Jeder einzelne Schüler innerhalb eines Kurses, innerhalb des ganzen Jahrgangs sollte hinsichtlich seiner Bedürfnisse, Fragen und Sorgen im Blick behalten werden. Konkret kann dies bedeuten, sowohl im inhaltlichen als auch im sozialen schulischen Bereich den kurz zuvor erfolgten Übergang in Bezug auf den individuellen Schüler zu berücksichtigen, ohne dass dieser dauerhaft problematisiert wird, da gerade der ständige Abiturbezug von den Schülern auch als starke Belastung wahrgenommen wird. Konkret könnte dies bedeuten, dass sich die ersten Klausuren im Jahrgang methodisch und inhaltlich noch enger an der Sekundarstufe I orientieren und dass das Erlernen neuer Methoden unter eventueller Berücksichtigung der integrativen Wiederholung von Grundwissen im Fokus des Unterrichts steht. Da das Abitur in großen Teilen schriftlich erfolgt, sollte auch das Klausurtraining ein immer wiederkehrender Bestandteil sein, der auch in der Übergangsphase bereits beachtet werden sollte. Insgesamt sollte der Lehrer dem einzelnen Schüler die Zeit geben, sich mit seiner neuen Rolle in der Sekundarstufe II zurechtzufinden, ihn ermuntern seine neuen Freiheiten und Anforderungen kennenzulernen und ihm in seiner letzten Phase der Schullaufbahn ein kompetenter und emphatischer Bildungsbegleiter sein.

4. Fazit und Ausblick

Die Übergangsgestaltung am Gymnasium Melle orientiert sich an den situativen Rahmenbedingungen der Schule und ihrer Schüler. Somit finden Aspekte der Integration von Realschülern, die zur Sekundarstufe II an das Gymnasium wechseln, keine explizite Erwähnung. Sie werden wie alle anderen Schüler in persönlichen Gesprächen mit ihren Tutoren und dem Oberstufenkoordinator in ihrer Zeit am Gymnasium sehr eng begleitet, um ihnen den Übergang leichter zu machen. Es scheinen somit viele der genannten Aspekte obligatorisch für die Übergangsgestaltung in die Sekundarstufe II eines ländlichen Gymnasiums. Dennoch macht es Sinn, sich der Bedeutung der verschiedenen Übergänge in der Bildungslaufbahn bewusst zu sein. Im Rahmen verschiedener Arbeitsgruppen und Gremien, die sich mit der konsequenten Evaluation und der Weiterentwicklung des Schulprogramms

und der pädagogischen Ausrichtung der Schule beschäftigen, ist das Thema der Transition immer wieder auf der Tagesordnung. Da sich die bisherigen Überlegungen und Praktiken als "best practice"-Variante verstehen, steht eine wissenschaftliche Begleitung und Evaluation aus, die sicherlich noch weitere Potenziale aufdecken könnte. Dennoch bleibt festzuhalten, dass sich das Gymnasium Melle der Anforderungen, Gefahren und Chancen der verschiedenen Übergänge der Bildungslaufbahnen seiner Schüler bewusst ist und in einem andauernden Prozess daran arbeitet, diese in Bezug auf das Schulprogramm behutsam miteinander, voneinander und füreinander sinnstiftend zu gestalten.

Literatur

Bosse, D., Kempf, J. (2013): Der Übergang in die Einführungsphase als Herausforderung für die gymnasiale Oberstufe. In: Asdonk, J. et al. (Hrsg.): Von der Schule zur Hochschule: Analysen, Konzeptionen und Gestaltungsperspektiven des Übergangs. Münster: Waxmann, S. 89-99.

Gymansium Melle (o. A.): Schulprogramm – Online. Verfügbar unter: http://mellegymnasium.de/inhalte/2014/profile schulprogramm .php#menu_hoch [14.04.2016].

Im Brahm, G. (2013): Der Übergang von Haupt- und Realschulabsolventen in die gymnasiale Oberstufe. In: Bellenberg, G., Forell, M. (Hrsg.): Bildungsübergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis. Münster: Waxmann, S. 199-207.

Trautwein, U. et al. (2011): Soziale Disparitäten und die Öffnung des Sekundarschulsystems. Eine Studie zum Übergang von der Realschule in die gymnasiale Oberstufe. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 14 (2011) 3, S. 445-463.

IV. Von der Sekundarstufe I in den Beruf

Monika Fiegert, Jutta Hilgers

Kooperation mit Betrieben - ein Baustein im Berufsorientierungskonzept der Gesamtschule Schinkel in Osnabrück

Die Gesamtschule Schinkel in Osnabrück¹ legt seit vielen Jahren einen sehr großen Wert auf die Berufsvorbereitung ihrer Schülerinnen und Schüler und das gilt gleichermaßen für alle drei Schulzweige:

Alle Schülerinnen und Schüler sollen anknüpfend an ihren Kompetenzen, ihren Fähigkeiten und Fertigkeiten und ihren Interessen Berufe mit allen Sinnen begreifen, hautnah erfahren und erleben können. Um diesen Anspruch zu erfüllen, muss ihnen die Schule hinreichend Gelegenheit bieten, sich gezielt auszuprobieren, um überhaupt eine fundierte Entscheidung über den weiteren Berufsweg treffen zu können. Das gilt im besonderen Maße für Schülerinnen und Schüler, die nicht das Abitur als schulischen Abschluss anstreben, sondern die Schule im Anschluss an die 9. oder 10. Klasse mit dem Haupt-, Realoder erweiterten Sekundarabschluss I verlassen werden und direkt in den Beruf eintreten möchten. Eine gute Möglichkeit zur Unterstützung bei der Suche nach dem passenden Beruf bieten hier Kooperationen mit Firmen.

1. Kooperationen – die Erlasslage

Das Ziel, die Schülerinnen und Schüler auf das künftige Berufsleben vorzubereiten, gehört gemäß § 2 des Niedersächsischen Schulgesetzes zum Bildungsauftrag, den jede Schule zu erfüllen hat. Danach sollen die "Schülerinnen und Schüler fähig werden (...) sich im Berufsleben zu behaupten und das soziale Leben verantwortlich mitzugestalten." Damit ist die Berufsorientierung also gesetzlich verankert im Bildungsauftrag. Präzisiert ist dieser Auftrag im Erlass zur Berufsorientierung an allgemeinbildenden Schulen, demzufolge "...allgemein bildende Schulen (...) die Aufgabe [haben], Schülerinnen und Schüler zur Aufnahme einer Berufstätigkeit zu befähigen und sie auf eine begründete Berufswahlentscheidung vorzubereiten. Die Vorbereitung des Ausbildungs- und Berufseinstiegs schließt die gezielte Auseinandersetzung mit den geschlechtsspezifisch unterschiedlichen Rollenerwartungen in der Berufswelt und bei der Lebensplanung ein. Die einzelnen Schulformen führen berufsorientierende und berufsbildende Maßnahmen auf der Grundlage der schulformspezifischen Zielsetzungen durch und berücksichtigen regionale Gegebenheiten. Sie arbeiten dabei entsprechend den schulformbezogenen Erfordernissen mit Betrieben, berufsbildenden Schulen, der Berufsberatung der Arbeitsagenturen, Kammern, Wirtschaftsverbänden und anderen geeigneten Einrichtungen zusammen²."

In diesem Erlass wird weiterführend unter anderem die Kooperation mit Firmen postuliert (vgl. Punkt 3.1 des Rd. Erl., vgl. Fußnote 2), wobei sich die Schule und die kooperieren-

¹ Die Gesamtschule Schinkel wird ausführlich vorgestellt in dem Aufsatz von Fiegert/Twiehaus in vorliegendem Band. ² RdErl. d. MK vom 1.12.2011 - 32–81431 - VORIS 22410 -.

den Firmen/Betriebe gemeinsam über die Ziele, Inhalte und die Organisation sowie die Betreuung durch Lehrkräfte abzusprechen haben.

2. Konzeptionelle Unterstützung

Nun ist eine Kooperation zwischen Schulen und Firmen sicher schnell geschlossen. Wie aber nun die Zusammenarbeit konkret aussehen kann und muss, um die o. a. Zielsetzung erfüllen zu können, ist nicht automatisch mit einem abgeschlossenen Kooperationsvertrag geregelt. sondern bedarf zahlreicher weiterführender Überlegungen: Konzeptionelle *Unterstützungen* zu Kooperationen zwischen Schulen und Firmen finden sich zum Beispiel in der Handreichung "Berufs- und Studienorientierung in Niedersachsen" des Instituts für Ökonomische Bildung, durch die die Arbeit und die Zusammenarbeit der mit der Berufsorientierung befassten Akteure in Niedersachsen unterstützt wird³. Weitere hervorragende Ergänzungen liefern z. B. die Informationen des "Vereins wigy" (Wirtschaft verstehen)⁴, der ebenfalls vom Institut für Ökonomische Bildung unterstützt wird.

Eine zusätzliche Hilfe zum Aufbau erfolgreicher Kooperationen leistet die Anleitung: "Schule und Betriebe als Partner – Ein Handlungsleitfaden zur Stärkung von Berufsorientierung und Ausbildungsreife"⁵, in der entsprechende Leitlinien aufgestellt und konkrete Unterstützungen für eine gemeinsame Zielfindung und -formulierung gegeben werden. Darüber hinaus sind hier wertvolle Tipps zur Konzepterstellung und -durchführung zu finden; zudem können u. a. Checklisten abgerufen werden, die hilfreich bei der Auswahl von Kooperationspartnern sind; sie enthalten Vorschläge für die Regelung von Verantwortlichkeiten, Beispiele und Muster von Kooperationsvereinbarungen und einen "Kooperationsknigge" für die Ausgestaltung einer Kooperation.

Die Industrie- und Handelskammer schließlich bietet einen Muster-Kooperationsvertrag an und steht darüber hinaus als Ansprechpartner mit Rat und Tat zur Seite, wenn eine Kooperation zwischen Schule und Betrieb schriftlich fixiert werden soll⁶.

3. Einbettung ins Berufs- und Studienorientierungskonzept⁷ der GSS

Im Folgenden soll gezeigt werden, inwiefern an der Gesamtschule Schinkel die eingangs getätigten Forderungen nach einer angemessenen Berufsvorbereitung umgesetzt werden, um Schülerinnen und Schülern einen möglichst unproblematischen und glatten Übergang in den Beruf(-seinstieg) zu ermöglichen. Dabei versteht die GSS die Berufsorientierung als einen mehrjährigen kontinuierlichen Prozess, der als Aufgabe im Schulprogramm der

138

_

³ http://www.berufsorientierung-niedersachsen.de/

⁴ http://www.wigy.de/wigy-fuer-schulen.html

⁵ http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/Handlungsleitfaden-Staerkung-Berufsorient-Ausbildungsreife.pdf

⁶ http://www.agv-minden.de/pdfanzeige.php?id=76&pdfno=2

⁷ Das Berufsorientierungskonzept der GSS "Startklar für den Beruf" (2014) ist von der Homepage der GSS abrufbar (http://fb-awt.jimdo.com/berufsorientierung/konzept-berufsorientierung/).

Gesamtschule Schinkel unter dem Leitsatz vier verankert ist⁸. Im Berufs- und Studienorientierungskonzept der GSS werden bereits ab dem 7. Jahrgang vier Kernkompetenzen vermittelt:

- eigene Stärken und Potenziale entwickeln und einschätzen
- sich fundiert für einen Startberuf entscheiden
- regionale Besonderheiten von möglichen Berufen kennen und bewerten
- sich qualifiziert bewerben können

Am Ende des 10. Jahrgangs sollen dann schulzweigunabhängig alle Schülerinnen und Schüler über folgende Kompetenzen verfügen⁹:

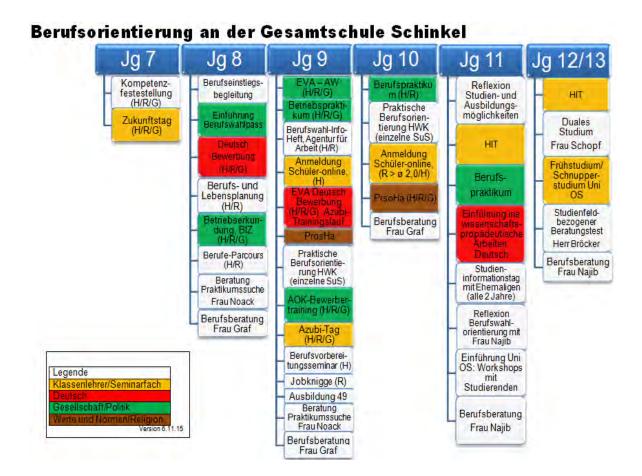
Fachwissen	Erkenntnisgewinn	Beurteilung/Bewertung		
Die Schülerinnen und Schüler				
Eigene Stärken und Potenziale entwickeln und einschätzen				
· entwickeln fachliche und	· übernehmen Verantwor-			
berufsrelevante Fähigkeiten	tung für sich selbst und ande-			
und Fertigkeiten.	re.			
· entwickeln ein Verständnis	· handeln selbstständig und			
für die Berufs- und	organisieren ihren Lernpro-			
Arbeitswelt.	zess selbst.			
· entwickeln eine solide	· zeigen Eigeninitiative.			
Grundqualifikation in Deutsch.	· bauen Selbstbewusstsein			
· entwickeln eine solide	auf.			
Grundqualifikation in Mathe-	· setzen sich mit den ge-			
matik.	schlechtsspezifisch unter-			
· entwickeln Sozial- und Per-	schiedlichen Rollenerwartun-			
sönlichkeitskompetenzen.	gen auseinander.			
· stellen im Rahmen der Be-	· vergleichen Selbsteinschät-	· beurteilen Interessen, Fä-		
rufswahl Interessen,	zung mit Fremdeinschätzung.	higkeiten und Fertigkeiten		
Fähigkeiten und Fertigkeiten	· arbeiten Informationen aus	hinsichtlich einer möglichen		
zusammen.	Tests und Beratungen für ihre	Berufswahl und Eignung.		
· erstellen und aktualisieren ihr	berufliche/schulische Planung			
Eignungsprofil.	heraus.			
Eine begründete Entscheidungen für einen weiteren (Aus-)Bildungsweg treffen				
· nennen Stationen im Zeitplan	· erstellen einen persönlichen			
zur Berufsfindung.	Zeitplan zur Berufsfindung.			
	· setzen sich mit dem persön-			
	lichen Berufs- und Lebens-			
	weg auseinander.			

⁸ Schulprogramm: "Wir qualifizieren die Schüler durch vorbereitende Maßnahmen für ihre Berufs- und Studienwahl." http://www.gesamtschule-schinkel.de/start-1/gss-kompakt/schulprogramm/.

9 Vgl. das schuleigene Curriculum Berufsorientierung (Übersicht Kompetenzerwerb) in: "Startklar für den

Beruf, S. 11.

Diese Kernkompetenzen werden nicht nur in berufsorientierenden Maßnahmen, sondern auch im Unterricht, in Projekten und im Schulleben und gleichzeitig in der beruflichen Praxis (Unterstützung durch die kooperierenden Betriebe) vermittelt¹⁰.



4. Kooperationen

Das ist neben der Ermöglichung einer (noch gezielteren) Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler (bes. im Haupt- und Realschulzweig) auf den Beruf ein Grund, weshalb an der GSS zahlreiche Kooperationen mit Betrieben der Region aufgebaut wurden, von denen hier in der Folge einige exemplarisch näher vorgestellt werden sollen¹¹.

4.1 Kooperationspartner ebm¹²

Die Firma ebm (Elektro-Bau-Montage) ist ein mittelständisches Unternehmen, das eigenen Angaben zu Folge "mehr als ein Handwerksunternehmen [ist], das zuverlässig elektrotechnische Großprojekte realisiert" (ebd.). Es hat den Hauptsitz in Osnabrück/Fledder

¹⁰ http://fb-awt.jimdo.com/berufsorientierung/

¹¹ Eine Übersicht über alle Kooperationspartner der Berufsorientierung ist der Homepage der Gesamtschule Schinkel zu entnehmen (http://fb-awt.jimdo.com/links/koop-partner/). http://www.ebm-os.de/index.php?id=32

und ist für Schülerinnen und Schüler somit gut von der GSS aus zu erreichen. Das Unternehmen beschäftigt zurzeit ca. 190 Mitarbeiter und führt u. a. Industriemontagen durch, außerdem wird "alles realisiert, was elektrisch ist und sich dreht" (ebd.), z. B. in kommunalen Bauten wie Krankenhäusern und Seniorenheimen, Veranstaltungszentren oder Flughäfen im deutschen und dem angrenzenden europäischen Binnenmarkt. ebm hat über 30 Auszubildende in den Ausbildungsberufen Elektroniker für Energie- und Gebäudetechnik oder für Automatisierungstechnik, darunter einen großen Anteil an weiblichen Auszubildenden.

Die GSS kooperiert mit ebm im Fach Technik im Fachunterricht der 9. Klasse. Im schuleigenen Arbeitsplan steht das Thema "Energieumwandlung" im Vordergrund. Die vier Stunden des Fachunterrichtes im 9. und 10. Jahrgang des Haupt- und Realschulzweiges werden an einem Nachmittag geblockt, um projektorientiert arbeiten zu können. So ist es möglich, den Unterricht direkt in den Betrieb des Kooperationspartners zu verlagern. In Kooperation mit der Firma ebm haben die Schüler der GSS zusammen mit deren Auszubildenden von ebm im Jahr 2014 z. B. ein Go-Kart mit Kraftstoffantrieb in ein Solar-Mobil umgebaut. Dabei haben die Auszubildenden teilweise die Anleitung der Schüler übernommen und waren deren Ansprechpartner für auftauchende Probleme. Der Vorteil dieses Projekts war u. a. der geringe Altersunterschied zwischen Schülern und Auszubildenden, was die Kommunikation untereinander erleichtert, die Hemmschwelle des Fragens bei den Schülern senkte und eine hohe Motivation auf beiden Seiten zur Folge hatte. Neben dem Erwerb von sozialen Kompetenzen wie Teamfähigkeit lernen die Schüler in derart angelegten Projekten u. a., wie vielfältig z. B. die Tätigkeiten als Elektriker im Handwerk sein können¹³.

4.2 Kooperationspartner OSMA-Aufzüge¹⁴

Die Firma OSMA-Aufzüge ist ein Unternehmen, ebenfalls mit Sitz in Osnabrück/Fledder. Der Betrieb hat 650 Mitarbeiter, stellt Personen-, Betten- und Lastenaufzüge mit unterschiedlichen Antrieben (mit und ohne Maschinenraum: Seil-, seilhydraulische sowie direkthydraulische Antriebe) her und kümmert sich um deren Montage und Instandhaltung. OSMA-Aufzüge bildet Mechatroniker und Feinwerkmechaniker aus, darunter auch Mädchen.

Mit der Firma OSMA-Aufzüge kooperiert die GSS schon seit mehreren Jahren im Fach Technik: Von Februar 2011 bis Juli 2012 wurde z. B. gemeinsam von Schülerinnen und Schülern aus dem 10. Jahrgang und Auszubildenden von OSMA-Aufzüge eine Marionettentheaterbühne für die GSS gebaut. Sie wurde zunächst konzipiert und in den folgenden Jahren kontinuierlich erweitert, stets in Kooperation von Haupt- und Realschülern der Technikkurse im 9. Jahrgang und den Auszubildenden. Außerdem wurde die Bühne ge-

¹³ Vgl. hierzu auch die Berichterstattung der Neuen Osnabrücker Zeitung (vom 22.03.2014).

¹⁴ http://www.osma-aufzuege.de/

meinsam um eine Schattenspielmöglichkeit erweitert¹⁵. Mittlerweile ist die Marionettentheaterbühne so professionell, dass regelmäßig nicht nur Aufführungen an der GSS gezeigt werden, sondern auch im Figurentheater Osnabrück in der Alten Fuhrhalterei. Im Sommer 2016 wird hier z. B. das Stück "Peter Pan" uraufgeführt²⁵, für das zurzeit die Schüler Puppen, Kulissen, Texte und Musik fertig stellen.

Die Firma OSMA-Aufzüge unterstützt die GSS beim Transport der Marionettenbühne, die eigens dafür in die Alte Fuhrhalterei transportiert wird. Dort kommen dann die "Veranstaltungstechniker" (Schülerinnen und Schüler der Jahrgänge 9 und 10) zum Einsatz und erhalten vor Ort von den Auszubildenden der Firma OSMA-Aufzüge wertvolle Tipps für den fachgerechten Aufbau der Bühne.

Von einer solchen Kooperation profitieren gleichermaßen die Schülerinnen und Schüler, die Einblicke in das Berufsfeld des Feinwerkmechanikers bekommen u n d die Auszubildenden, die ihr erworbenes Wissen weitergeben und somit vertiefen und dabei z. B. Vermittlungskompetenzen aufbauen können, eine Win-win-Situation für beide Kooperationspartner.

4.3 Kooperationspartner Piepenbrock

"'Wir freuen uns auf die Kooperation und suchen junge Arbeitskräfte, die einen Realschuloder Hauptschulabschluss haben und bei uns eine Ausbildung machen wollen', sagte Geschäftsführer Arnulf Piepenbrock. Die Zusammenarbeit ist in das Projekt "Schule - Wirtschaft" der IHK Osnabrück-Emsland-Grafschaft Bentheim eingebunden. Ziel der Initiative ist es, den Schülern nach ihrem Abschluss den Übergang in den Beruf zu erleichtern"²⁶. Im Jahr 2013 wurde mit der Firma Piepenbrock ein entsprechender Kooperationsvertrag geschlossen, in dem die enge Zusammenarbeit zwischen Betrieb und Schule festgeschrieben und geregelt wird. Piepenbrock ist ein Familienunternehmen mit Hauptsitz in Osnabrück. Es beschäftigt 26.000 Mitarbeiter an 800 Standorten und bietet breitgefächerte Leistungen z. B. im Facility Management, in der Gebäudereinigung, aber auch im Maschinenbau.

Die Profilkurse Gesundheit und Soziales des 10. Jahrgangs (HR) erkunden im Technologiezentrum der Firma Piepenbrock die Wirkung verschiedener Reiniger. Dabei wird das Wissen aus dem Fach Chemie zum Thema Laugen und Säuren aufgegriffen und mit der beruflichen Praxis vernetzt. Die Schülerinnen und Schüler erfahren direkt, wozu dieses Fachwissen in der Berufswelt zu gebrauchen ist. Nebenbei lernen sie den Ausbildungsberuf des Gebäudereinigers kennen.

Bei der Durchführung des diesjährigen Management-Information-Games (hierbei bringen Schüler fiktiv ein neues Produkt auf dem Markt und gründen dafür eine Firma) in der Oberstufe im Fach Wirtschaft haben die Schülerinnen und Schüler unter der Anleitung ihres Spielleiters und mit fachkundiger Unterstützung durch die Firma Piepenbrock diver-

²⁶ Neue Osnabrücker Zeitung vom 28.11.2013.

http://mario-ag.jimdo.com/aktuelles/
http://www.figurentheater-osnabrueck.de/spielplan/peterpan_gsschinkel.html

se Ideen zu modernen Kaffeebereitern entwickelt und ihre Vermarktungskonzepte dargelegt. Dadurch ist ihnen ein Einblick in wirtschaftliche Entscheidungsprozesse möglich und sie lernen anhand eines konkreten Beispiels, wie Entscheidungsprozesse und Abläufe in der Wirtschaft geplant und durchgeführt werden. Dabei sammeln sie Erfahrungen mit Vermarktungsstrategien, Werbung, Kosten-Nutzenrechnungen usw.

Die Firma Piepenbrock unterstützt darüber hinaus die Deutschlehrkräfte der Jahrgänge 8-10 mit einer Fortbildung zum Thema "Bewerbungs- und Onlinebewerbungsverfahren". Auf diese Weise auf den aktuellen Stand der Erwartungen der Wirtschaft hinsichtlich Bewerbung gebracht, können sie ihre Schülerinnen und Schülern bei Bewerbungsverfahren unterstützen und aktuelle (Er-)Kenntnisse und erworbene Kompetenzen weitergeben. In diesem Zusammenhang unterstützt die Firma Piepenbrock die Schülerinnen und Schüler auf Wunsch mit einem angebotenen Bewerbungsmappen-Check. Falls gewünscht erhalten die Schülerinnen und Schüler dazu persönliche Rückmeldung.

Für Oberstufenschüler findet schließlich einmal jährlich eine Informationsveranstaltung zum Dualen Studium²⁷ statt, das bei der Firma Piepenbrock mit den Abschlüssen Bachelor of Arts Betriebswirtschaft, Bachelor of Engineering Facility Management, Bachelor of Engineering Wirtschaftsingenieurwesen oder Bachelor of Engineering Service Engineering absolviert werden kann²⁸.

5. Kooperationspartner unterstützen die GSS

Ein zentrales Ziel des Aufbaus von Kooperationen mit Betrieben ist es, Schülerinnen und Schülern den Übergang von der Schule in den Beruf durch zahlreiche Vorerfahrungen, auf die sie zurückgreifen können, zu erleichtern. Gleichzeitig hofft die GSS natürlich auch, dass sich die Chancen der Schülerinnen und Schüler, einen Ausbildungsplatz zu finden, über vorgeschaltete Kontakte mit den (Kooperations-)Betrieben vergrößern. Dabei hat die Praxis gezeigt, dass sich die Chance, einen Ausbildungsplatz zu erhalten, tatsächlich erhöht; tatsächlich ist es in den letzten Jahren gelungen, verstärkt Schülerinnen und Schüler bei unseren Kooperationspartnern (Schoeller, Piepenbrock, OSMA) in die Ausbildung zu bringen.

Zusammengefasst sollen abschließend hier die Unterstützungen der Kooperationsbetriebe, die auf unterschiedlichsten Ebenen stattfinden, noch einmal überblicksartig dargestellt: Den **Unterricht** selbst unterstützen die Kooperationspartner/Betriebe in Form von gemeinsamen Projekten (z. B. Bau der Marionettenbühne oder Umbau des Go-Karts), Planspielen (Management-Information-Game) und in Maßnahmen zur Berufsorientierung (Gesellschaftslehre oder Chemie, das Berufsbild zum Gebäudereiniger wird z. B. so vorge-

-

²⁷ Parallel zum Studium wird eine Berufsausbildung absolviert, eine Mischung aus Theorie und Praxis.

²⁸ http://karriere.piepenbrock.de/schueler/duales-studium/

stellt, dass Schülern gezeigt wird, mit welchen chemischen Tricks und Hilfsmitteln verschiedene Verunreinigungen beseitigt werden).

Fortbildungen bieten die Betriebe für Schülerinnen und Schüler des 9. und 10. Jahrgangs an in Form von Bewerbungstraining, Simulation einer Bewerbung (Berufsorientierungsmaßnahme "Jobknigge", "Berufsvorbereitungsseminar"). Darüber hinaus bieten sie Hilfe bei der Erstellung von Bewerbungsmappen (Schüler, Lehrer) an, außerdem werden Weiterbildungen für Lehrerinnen und Lehrer (Deutsch, AWT) konzipiert.

Informationsveranstaltungen werden regelmäßig angeboten und vielfach in Form von Informationsständen durchgeführt (Azubi-Tag, Berufe-Parcours); hier werden die Anforderungen an Bewerberinnen und Bewerber v. S. der Betriebe verdeutlicht und Ausbildungsberufe und Berufsbilder vorgestellt.

Praktikumsplätze werden nicht nur für Schülerinnen und Schüler angeboten, sondern sind zukünftig auch für Lehrerinnen und Lehrer geplant (sog. Lehrerpraktika).

Und schließlich werden regelmäßig **Betriebsbesichtigungen** für Lehrerinnen und Lehrer angeboten. Diese ermöglichen ihnen, einen Einblick in die Abläufe und die Struktur der Ausbildung bei den Kooperationspartnern zu erhalten, sie erfahren auf diesem Wege, was konkret "auf der anderen Seite so abläuft" und wie der betriebliche Alltag aussieht. Die hier vorgestellten Maßnahmen sorgen dafür, dass der Übergang von der Schule in die Ausbildung besser gelingt. Die Schülerinnen und Schüler werden auf diese Weise besser darüber informiert, was in der Ausbildung auf sie zukommt und was von ihnen erwartet wird. Dass dieser Weg sinnvoll und richtig ist, wird deutlich, wenn man sich die Zahlen der Ausbildungsabbrecher anschaut. In den letzten Jahren haben alle Schülerinnen und Schüler, die ihre Ausbildung bei einem Kooperationspartner aufgenommen haben, diese auch erfolgreich beendet.



Literatur

Albert Schenk GmbH & Co. KG (o. A.): Osma-Aufzüge – Online. Verfügbar unter: http://www.osma-aufzuege.de/ [12.04.2016].

Cronshagen, U. (o. A.): Berufsorientierung an der Gesamtschule Schinkel – Online. Verfügbar unter: http://fb-awt.jimdo.com/berufsorientierung/ [13.04.2016].

Cronshagen, U. (o. A.): Konzept Berufsorientierung – Online. Verfügbar unter: http://fb-awt.jimdo.com/berufsorientierung/konzept-berufsorientierung/ [13.04.2016].

Cronshagen, U. (o. A.): Koop-Partner – Online. Verfügbar unter: http://fb-awt.jimdo.com/links/koop-partner/ [13.04.2016].

Cronshagen, U. (o. A.): Schulprogramm – Online. Verfügbar unter: http://www.gesamtschule-schinkel.de/start-1/gss-kompakt/schulprogramm/ [13.04.2016].

elektro-bau-montage GmbH & Co. KG (o. A.): ebm excellent electrical engineering – Online. Verfügbar unter: http://www.ebm-os.de/index.php?id=32 [14.04.2016].

Figurentheaterinitiative Osnabrück e. V. (o. A.): Spielplan – Online. Verfügbar unter: http://www.figurentheater-osnabrueck.de/spielplan/peterpan_gsschinkel.htm [14.04.2016].

Hilgers, J. (o. A.): Aktuelles Gesamtschule Schinkel Marionettentheater – Online. Verfügbar unter: http://mario-ag.jimdo.com/aktuelles/ [13.04.2016].

Industrie- und Handelskammer Ostwestfalen zu Bielefeld (o. A.): Kooperation IHK – Schule –Wirtschaft – Online. Verfügbar unter: http://www.agv-minden.de/pdfanzeige.php?id=76&pdfno=2. [13.04.2016].

Institut für Ökonomische Bildung (o. A.): Berufs- und Studienorientierung Niedersachsen – Online. Verfügbar unter: http://www.berufsorientierung-niedersachsen.de/ [12.04.2016].

Kultusministerkonferenz. (o. A.): Schule und Betriebe als Partner – Ein Handlungsleitfaden zur Stärkung von Berufsorientierung und Ausbildungsreife – Online. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/Handlungsleitfaden-Staerkung-Berufsorient-Ausbildungsreife.pdf [14.04.2016].

o. A. (2011): Berufsorientierung an allgemein bildenden Schulen – Online. Verfügbar unter: RdErl. d. MK vom 1.12.2011 - 32–81431 - VORIS 22410 -. [14.04.2016].

Piepenbrock Service GmbH und Co. KG (o. A.): Duales Studium – Online. Verfügbar unter: http://karriere.piepenbrock.de/schueler/duales-studium/ [14.04.2016].

wigy e.V. (o. A.): wigy für Schulen – Online. Verfügbar unter: http://www.wigy.de/wigy-fuer-schulen.html [14.04.2016].

Sabine Stöhr

Unternehmen suchen Mitarbeiter – Erwartungen der Wirtschaft an Schulabsolventen

Der Industrielle Arbeitgeberverband Osnabrück - Emsland - Grafschaft Bentheim e.V. (IAV) vertritt die Interessen der Arbeitgeber aus Stadt und Landkreis Osnabrück, der Grafschaft Bentheim und dem Landkreis Emsland. Die Mitglieder sind Industrieunternehmen oder industrienahe Dienstleister – vom Familienbetrieb bis zu international tätigen großen Unternehmen. Im Mittelpunkt des verbandlichen Aufgabenspektrums steht die fachkundige arbeitsrechtliche Beratung und Vertretung der Mitgliedsunternehmen verbunden mit einer vielfältigen Öffentlichkeitsarbeit, die Unternehmerstandpunkte kommuniziert. Kompetenz im Arbeits- und Sozialrecht sowie in wirtschaftspolitischen Fragen zeichnet uns aus. Die rund 320 in unserem Verband zusammengeschlossenen Unternehmen beschäftigen ca. 76.000 Mitarbeiter. Dabei dominiert der Mittelstand: die Mitgliedsunternehmen haben durchschnittlich ca. 237 Beschäftigte¹.

Als Interessenvertretung der Industriebetriebe im südwestlichen Niedersachsen engagiert sich der Arbeitgeberverband auch in personalpolitischen Themen. Aufgrund der demografischen Entwicklung sehen die regionalen Firmen für die Zukunft Probleme in der Rekrutierung von Fachkräften und Auszubildenden voraus. Vor diesem Hintergrund gewinnt eine Stärkung der Berufsorientierung im allgemeinbildenden Schulwesen an Bedeutung. Nachfolgend wird kurz dargestellt, wie die aktuelle Situation einzuordnen ist, welche besonderen Herausforderungen aus der demografischen Entwicklung resultieren und was Firmen und Verbände unternehmen, um zur Fachkräftesicherung beizutragen. Dabei geht es auch um die Frage, was die Wirtschaft vom Bildungssektor erwartet.

1. Megatrends: Ein kurzer Blick auf aktuelle Entwicklungen

Unsere Gesellschaft ist geprägt von vielfältigen Wirtschaftsbeziehungen, die sich im Laufe der Zeit verändern. Die letzten Jahrzehnte sind von einem starken Strukturwandel gekennzeichnet. Der Wandel von der Agrargesellschaft zur industriell geprägten Wirtschaft liegt schon lange zurück. In den letzten Jahrzehnten hat der Dienstleistungssektor deutlich an Gewicht gewonnen, vielfach ist zu hören, wir befänden uns auf dem Weg zu einer Dienstleistungs- und Informationsgesellschaft. Wichtige Megatrends sind also die Tertiarisierung (Hinwendung zum Dienstleistungsbereich als sog. dritter Sektor) und Digitalisierung der Produktion (Informationsverarbeitung gewinnt an Bedeutung). Außerdem agieren wir nicht in einer geschlossenen Volkswirtschaft, sondern beobachten eine zunehmende Internationalisierung der Märkte. Der globale Handel nimmt zu, die Wirtschaftsbeziehungen zwischen den Ländern rund um den Globus vertiefen sich, Wertschöpfungsketten werden komplexer und internationaler. Der ausländische Wertschöpfungsanteil der Exporte ist ein

_

¹ Vgl. http://www.iav-online.de/cms/front_content.php?idcat=11

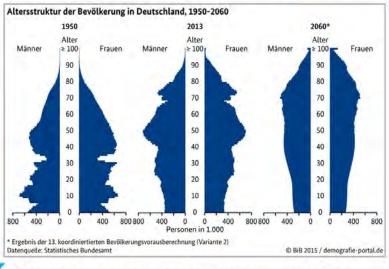
guter Indikator für die Vernetzung weltweiter Produktion, er hat in vielen Ländern in den letzten zehn bis 20 Jahren sehr stark zugenommen. Daher lässt sich sagen, dass die Internationalisierung der Märkte ein weiterer struktureller Trend ist, der unsere Arbeitswelt kennzeichnet. Als zusätzlichen Trend könnte man den Wandel der sog. "Normalarbeitsverhältnisse" bezeichnen: Während es früher üblich war, in der Regel Vollzeit zu arbeiten und einen Großteil des Berufslebens bei einem Arbeitgeber zu verbringen, sehen heute berufliche Laufbahnen deutlich anders aus: Befristete Beschäftigung, Teilzeitarbeitsverhältnisse und mehrere Arbeitgeber- oder sogar Berufswechsel im Laufe eines Lebens sind keine Seltenheit mehr.

Als einen der wichtigsten Megatrends kann man die demografische Entwicklung nennen. Gemeint ist hiermit die Alterung und Schrumpfung des Erwerbspersonenpotenzials. Die Bevölkerungsentwicklung in Deutschland ist gekennzeichnet durch stark rückläufige Geburtenraten. Dieser Trend ist nicht einfach aufzuhalten oder umzukehren, auch diverse familienpolitische Maßnahmen haben bislang zu keiner wesentlichen Steigerung der Geburtenrate geführt. Außerdem kommt eine deutlich gestiegene Lebenserwartung hinzu. Zusammen genommen ergibt dies den Effekt, dass die Gesellschaft altert und dass von einem rückläufigen Erwerbspersonenpotenzial auszugehen ist. Dies lässt sich deutlich mit Hilfe von Diagrammen ablesen, die die Altersstruktur der Bevölkerung zeigen:

Demografische Entwicklung

- Bevölkerungsrückgang
- Alteruna
- Erwerbspersonenpotenzial rückläufig





IAV Osnabrück - Emsland - Grafschaft Bentheim

14.12.2015

Während man rund um das Jahr 1900 noch von einer richtigen Bevölkerungs-"Pyramide" mit wenigen Alten und vielen Jungen ausgehen konnte, zeigt das Diagramm aus dem Jahr 1950 schon deutlich das Fehlen der jüngeren Alterskohorten, auch bedingt durch die beiden Weltkriege. Im Anschluss an die geburtenstarken Jahrgänge der 1960er Jahre gingen die Geburten in Deutschland spürbar zurück, so dass aus der ursprünglichen Bevölkerungspyramide mittlerweile eher ein schlanker Nadelbaum (vgl. Heinz 2007, S. 167) geworden ist. Prognosen gehen von keiner deutlichen Trendwende aus, was die Sozialversicherungssysteme auf die Probe stellen wird. Doch auch für die regionalen Unternehmen stellt diese eine deutliche Herausforderung dar, denn woher sollen die Fachkräfte kommen?

2. Demografische Entwicklung: Eine besondere Herausforderung

Das Thema Fachkräftesicherung wird sich auf dem Arbeitsmarkt als besondere Herausforderung darstellen. Zum jetzigen Zeitpunkt gibt es in Deutschland 49,4 Mio. 20-64-Jährige, eine Altersgruppe, die die Schulausbildung in der Regel abgeschlossen hat und dem Arbeitsmarkt zur Verfügung steht. Diese Zahl wird jedoch drastisch zurückgehen: 2020 werden es nur noch 48,8 Mio. sein (- 0,6 Mio. im Vergleich zu jetzt), 2030 noch 43,6 Mio. (- 5,8 Mio. im Vergleich zu 2015), 2040 rechnet man mit 40,2 Mio. Menschen dieses Alters (- 9,2 Mio. im Vergleich zu 2015) und für 2050 ist nur noch mit 37,7 Mio. Menschen zu rechnen, dies wären 11,7 Mio. weniger potenzielle Erwerbstätige als jetzt. Bei diesen Zahlen des Statistischen Bundesamts wird davon ausgegangen, dass sich die Geburtenrate nicht wesentlich ändert und auch die Nettozuwanderung unverändert bleibt (vgl. Statistisches Bundesamt, Bevölkerungsvorausberechnung)².

Ein kurzer Blick auf die Qualifikationsstruktur zeigt, dass Mitte 2014 rund 6,5 Mio. der 20-64-Jährigen gering qualifiziert und nicht in Ausbildung waren (dies entspricht 13 % dieser Altersgruppe). Der hohe Prozentsatz macht deutlich, dass hier durchaus Potenzial liegt, das durch Investitionen in Bildung entwickelt werden könnte!

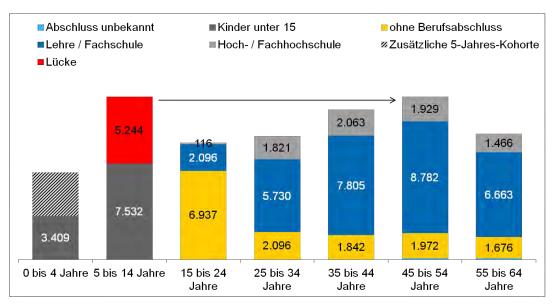
Das Institut der Deutschen Wirtschaft (IDW) Köln hat im April 2014 basierend auf Erhebungen der Bundesagentur für Arbeit untersucht, ob es auf dem deutschen Arbeitsmarkt bereits jetzt Fachkräfteengpässe gibt. Das Ergebnis ist insofern interessant, als im Bereich der Akademiker bei 30 Berufen (16 %) Engpässe festgestellt wurden, bei den Meistern und Technikern in 33 Berufen (33 %), die größten Engpässe jedoch zeigten sich im Bereich der Fachkräfte, also jenen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, deren Beruf auf einer abgeschlossenen dualen Berufsausbildung basiert. Hier gab es 70 Berufe (24 %), die bereits in 2014 Engpässe aufwiesen. Es ist davon auszugehen, dass sich diese Engpässe aufgrund der demografischen Entwicklung weiter verschärfen werden (vgl. Institut der Deutschen Wirtschaft 2014).

-

² https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/Bevoelkerungsvorausberechnung/Bevoelkerungsvorausberechnung.html

Ein Blick auf die Altersstruktur und das vorhandene Qualifikationsangebot zeigt, dass insbesondere Arbeitnehmer mit Ausbildung oder Fachschulabschluss gefragt sind.

Entwicklung des Qualifikationsangebots nach Qualifikation und Alter, 2010, in Tausend



Quelle: Statistisches Bundesamt / Berechnungen Institut der deutschen Wirtschaft Köln 2014



Durch die rückläufige Zahl von Menschen ist klar zu sehen, dass die jetzt 45-54-Jährigen, die also in zehn bis 15 Jahren ausscheiden werden, durch die nachwachsenden Jahrgänge der jetzt Vier- bis Fünfjährigen, die in zehn bis 15 Jahren ihre Ausbildung durchlaufen haben müssten, nicht ersetzt werden könnten. Der obere Teil der zweiten Säule von links zeigt die Größe der entstehenden Fachkräftelücke.

Welche Konsequenzen ergeben sich aus der demografischen Entwicklung für die Betriebe? Der Rückgang des Arbeitskräfteangebots wirkt sich unter sonst gleichen Umständen negativ auf das Wirtschaftswachstum aus. Bereits bestehende Fachkräfteengpässe werden sich intensivieren. Das schrumpfende Arbeitskräftepotenzial müsste zukünftig besser genutzt werden. Es spielt eine wichtige Rolle, wer für welche Zeiträume berufstätig sein kann. Wie früh beginnt ein Berufseinstieg, wie lange sollte gearbeitet werden? Ist es möglich, Arbeitskräfte aus dem Ausland zu gewinnen? Könnte die Quote der Vollzeitbeschäftigten erhöht werden, indem Beschäftigte – insbesondere Frauen – von Teilzeit in Vollzeit wechseln? Müssen Betriebe darüber nachdenken, stärker in Produktionstechnik und Automatisierung zu investieren, wenn weniger Arbeitskräfte zur Verfügung stehen? Wie gehen Betriebe mit alternden Belegschaften um? Wie lässt sich das Wissen der Vielen, die ausscheiden, auf nachfolgende Generationen übertragen?

3. Fachkräftesicherung: Eines der wichtigsten Personalthemen

Insbesondere für die Unternehmen, die gut qualifizierte Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im gewerblich-technischen Bereich benötigen, ist der Fachkräftemangel bereits jetzt spürbar. Arbeitsmarktforscher sprechen von der sog. MINT-Lücke, wobei MINT für Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik steht. In allen Wirtschaftsbereichen, in denen es um Innovation und um die Entwicklung neuer Produkte und Verfahren geht, spielen MINT-Arbeitskräfte eine sehr wichtige Rolle. Circa 7,3 Mio. sozialversicherungspflichtig Beschäftigte arbeiten im MINT-Bereich, dies entspricht knapp einem Viertel aller sozialversicherungspflichtig Beschäftigten (Stand 2013). Von den MINT-Beschäftigten sind 62 % Fachkräfte mit Berufsabschluss, die anderen 38 % sind Akademiker, Meister oder Techniker. Für diese Berufsgruppen gibt es einen positiven Beschäftigungstrend: Zwischen 2007 und 2011 hat sich die Zahl der MINT-Beschäftigten um 7 % erhöht. Dies liegt auch daran, dass die zu Beginn beschriebenen Megatrends Auswirkungen auf das nachgefragte Qualifikationsniveau in Deutschland haben. Sowohl die Internationalisierung als auch die Digitalisierung der Arbeitswelt und schnellere Produktentwicklungszyklen haben Auswirkungen auf die nachgefragten Qualifikationen. Die Zahl der Arbeitsplätze für An- und Umgelernte nimmt drastisch ab, die Anforderungen an Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter nehmen stetig zu. Im Mai 2015 fehlten einer Untersuchung des Instituts der Deutschen Wirtschaft zufolge 140.000 MINT-Fachkräfte, davon 86.000 mit beruflichem Abschluss (60 %), 40 % mit akademischem Abschluss (vgl. hierzu die Untersuchung des schaffen" **IDW** Initiative "MINT Zukunft im Auftrag der unter http://www.mintzukunftschaffen.de/mint-luecke-20.html).

Auch für die Zukunft wird ein Fachkräftemangel im MINT-Bereich prognostiziert. Bis 2020 würden allein 670.000 Fachkräfte benötigt, um die aus Altersgründen ausscheidenden MINT-Fachkräfte zu ersetzen. Im Zuge von Innovation und technischem Wandel kann man aber davon ausgehen, dass die Nachfrage im MINT-Bereich tendenziell eher noch zunehmen wird. Glaubt man aktuellen Prognosen, könnten bis 2020 bis zu 1,5 Mio. MINT-Fachkräfte mit beruflicher Ausbildung fehlen. Die Zahl der Schulabgänger in Deutschland geht zurück: Allein von 2013 bis 2015 ist ein Minus von 20 % auf 700.000 Schulabgänger zu konstatieren, eine Lücke von insgesamt 140.000 Mädchen und Jungen. Zieht man davon die Abiturienten ab, bleibt laut Kultusministerkonferenz 2013 ein Minus von 100.000 Schulabgängern ohne Studienberechtigung. Auch die Arbeitsagenturen geben Warnsignale: Zwischen 2005 und 2014 ist die Zahl der Bewerber für eine duale Ausbildung bei den Arbeitsagenturen um ein Viertel zurückgegangen. (vgl. KMK 2013; IDW 2015).

Aus diesen Zahlenverhältnissen und den sich daraus ableitenden Knappheiten wird ein Wettbewerb um Nachwuchskräfte entstehen. Umso wichtiger ist es, dass die jungen Menschen eine intensive Phase der Berufsorientierung durchlaufen und Kompetenzen zur Berufswahl erlangen. Mit Blick auf das Schulsystem und die curriculare Verankerung von Berufsorientierung ist es richtig, zu fragen, ob der Übergang Schule-Beruf für alle Jugend-

lichen wirklich ein geplantes Durchstarten ist. Gerade mit Blick auf die MINT-Fächer, wo sich starker Mangel abzeichnet, aber z. B. auch mit Blick auf die Pflegeberufe, die mit ähnlichen Fachkräftelücken rechnen, stellt sich die Frage, ob die Welt der Berufe für die Schülerinnen und Schüler transparent und gut einzuordnen ist.

Aus Sicht der Wirtschaft müssten einige Erfolgsfaktoren zusammenkommen, um eine gelingende Berufsorientierung und Berufswahl zu sichern: Zum einen ist eine echte Stärkenorientierung gefragt, die Jugendlichen bewusst macht, was sie mitbringen und auf welchen Kompetenzen sie aufbauen könnten. Zweitens braucht es Begleitung durch Eltern, Lehrer und Berufsberater, die als "Wegweiser" in der Berufsorientierung fungieren, Anforderungen und Erfahrungen vermitteln können und die Phasen der beruflichen Orientierung mit den Jugendlichen reflektieren. Last, not least sollten Schulen übergangsorientiert ausgerichtet sein und mit bewusstem Blick auf Ausbildung oder Studium noch intensiver daran arbeiten, die Persönlichkeit, die Fachkompetenzen und die Berufswahlkompetenz junger Menschen zu stärken.

4. Erwartungen der Wirtschaft

Um angesichts der steigenden Anforderungen in der Arbeitswelt und des rückläufigen Erwerbspersonenpotenzials bestmögliche Perspektiven sowohl für die Jugendlichen als auch für die Unternehmen zu ermöglichen, ergeben sich einige Herausforderungen für den Bildungssektor (vgl. z. B. ausführlich BDA 2015):

- Unabhängig von der Herkunft und dem Bildungsniveau der Elternhäuser muss im deutschen Bildungssystem, in dem schulische Abschlüsse immer noch viel zu stark mit dem Bildungsniveau der Herkunftsfamilie korrelieren, die Chancengerechtigkeit gestärkt werden. Ein Weg, um dies zu erreichen, könnte der verstärkte Ausbau von Ganztagsangeboten im Elementarbereich und in den allgemeinbildenden Schulen sein.
- Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene entwickeln sich nicht alle im gleichen Tempo. Wechsel zwischen Schulsystemen sollten leichter ermöglicht werden und die Durchlässigkeit sollte gefördert werden, so dass das Erreichen höherwertiger Abschlüsse auch zu späteren Zeitpunkten noch besser realisierbar wird.
- Für die Unternehmen wäre es wünschenswert, wenn Berufsorientierung in allen Schulformen noch besser verankert und dadurch Berufswahlkompetenz verstärkt würde.
- Die hohe Zahl der Ausbildungs- und Studienabbrüche ist ein Indiz dafür, wie schwierig die berufliche Orientierung für viele ist. Daher wäre es sinnvoll, dass schwächere Jugendliche und ihre Ausbildungsbetriebe Begleitung erhalten. Möglichst frühzeitig sollten Jugendliche die Chance haben, sich im betrieblichen Alltag zu bewähren und in duale Ausbildungen hineinzuwachsen, statt in Maßnahmen des sog. Übergangssystems zu verharren. Es könnte hilfreich sein, Ausbildungsgänge

- zu modularisieren und für theorieschwache Schüler eine größere Auswahl zweijähriger Ausbildungsberufe zu generieren.
- Im Hochschulbereich ist ein Trend zu dualen und berufsbegleitenden Studiengängen zu beobachten, die Theorie und Praxis hervorragend miteinander verbinden. Die Studienabbruchquoten in diesen Studiengängen sind deutlich geringer, daher ist es sinnvoll, dieses Angebot auszubauen.
- Da Ausbildung und Studium nur der erste Schritt ins Berufsleben sind, ist es eine weitere Herausforderung für den Bildungssektor, Weiterbildung und lebenslanges Lernen zu ermöglichen. Entsprechende Angebote, Zertifikatslehrgänge etc. sind gefragt (vgl. BDA 2007).

Während diese Herausforderungen für den Bildungssektor eher bildungspolitisch verankert sind, gibt es auch konkrete Anknüpfungspunkte für Schulen und Lehrkräfte:

- Um den Übergang von der Schule in den Beruf zu erleichtern, ist für alle Fächer ein erlebbarer Anwendungsbezug im Unterricht wünschenswert. In den MINT-Fächern lohnt es sich, forschendes und entdeckendes Lernen noch stärker zu fördern und mehr Technik im Unterricht zu verankern. Insbesondere im gymnasialen Bereich ist zu beobachten, dass die einzelnen Naturwissenschaften zwar ihren curricularen Platz haben, der technische Anwendungsbezug aber noch ausgebaut werden könnte.
- Eine stärkenorientierte Berufsorientierung sollte als gemeinschaftliche Aufgabe aller Lehrkräfte verstanden werden, wobei auch klassische geschlechtsspezifische Rollenbilder der Mädchen und Jungen zu hinterfragen sind.
- Wünschenswert ist auch eine Stärkung der Elternarbeit, indem Fragen der Berufsorientierung stärker thematisiert werden, Mütter und Väter sollten deutlicher in die Information und Beratung einbezogen werden.
- Der Kenntnisstand der Lehrkräfte in Bezug auf die Berufs- und Ausbildungswelt ist sicher ausbaubar: Wenn Lehrerinnen und Lehrer sich noch mehr als Talentcoach, Begleiter und Mentor verstehen, wäre es wichtig, dass sie auch verstärkt Einblicke in Arbeitswelt hätten, sei es durch schulische Kooperation mit Firmen, Lehrer-Betriebspraktika, Erkundungen, Diskussionen mit Ausbildern aus Unternehmen etc. Insofern sind für jede Schule Kooperationen mit außerschulischen Lernorten, wozu auch Betriebe gehören, wünschenswert. Kontinuierliche Partnerschaften mit regionalen Unternehmen können viele interessante Einblicke liefern und die Zusammenarbeit kann den schulischen wie unternehmerischen Horizont erweitern.

Ziel sollte es immer sein, die Schülerinnen und Schüler zu befähigen, eine begründete Berufswahlentscheidung herbeizuführen, hierfür ist die intensive Auseinandersetzung mit dem Berufsbild, der dafür nötigen Ausbildung im Unternehmen oder dem Studiengang einer Hochschule entscheidend.

5. Fazit

Jedes Unternehmen braucht engagierte und motivierte Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, um erfolgreich tätig sein zu können. Angesichts der steigenden Anforderungen in der Arbeitswelt und der knapper werdenden Nachwuchskräfte ist es sinnvoll, dass sich Unternehmen und Schulen aufeinander zubewegen und miteinander kooperieren, um nicht nur die Fachkompetenz der Nachwuchskräfte von morgen zu verbessern, sondern auch ihre Fähigkeit, sich beruflich zu orientieren, eine Ausbildung oder Schulung erfolgreich zu durchlaufen und in der Arbeitswelt Fuß zu fassen. Lehrkräfte, die sich mit den Berufen in ihrer Umgebung intensiv auseinandersetzen, können maßgeblich zur Übergangsorientierung beitragen und durch eine Stärkung der Verbindung von Schule und Wirtschaft Brücken bauen.

Literatur

BDA (2015): Fachkräftemangel bekämpfen – Wettbewerbsfähigkeit sichern. Handlungsempfehlungen zur Fachkräftesicherung in Deutschland – Online. Verfügbar unter: http://www.arbeitgeber.de/www%5Carbeitgeber.nsf/res/Fachkraeftemangel-bekaempfen-Wettbewerbsfaehigkeit-sichern.pdf/\$file/Fachkraeftemangel-bekaempfen-Wettbewerbsfaehigkeit-sichern.pdf [20.04.2016].

BDA (2007): Bildung schafft Zukunft. Das Bildungsprogramm der Arbeitgeber. Berufliche Weiterbildung: Schlüssel zu Wettbewerbsfähigkeit und Beschäftigungsfähigkeit – Online. Verfügbar unter:

http://www.arbeitgeber.de/www/arbeitgeber.nsf/res/BDA_zur_berufl_Weiterbildung.pdf/\$ file/BDA_zur_berufl_Weiterbildung.pdf [20.04.2016].

Heinz, W. (2007): Der Lebenslauf. In: Joas, H. (Hrsg.): Lehrbuch der Soziologie. Frankfurt a. M.: Campus Verlag, S. 159-182.

Institut der Deutschen Wirtschaft (2014): Deutschland in Zahlen 2014 – Online. Verfügbar unter:

 $http://www.deutschlandinzahlen.de/fileadmin/diz/content_data/Startseite/Printversion/Deutschland_in_Zahlen_2014.pdf~[21.04.2016].$

Institut der Deutschen Wirtschaft (2015): MINT-Frühjahrsreport 2015. MINT – Regionale Stärken und Herausforderungen. Gutachten für BDA, BDI, MINT Zukunft schaffen und Gesamtmetall – Online. Verfügbar unter: http://www.arbeitgeber.de/www/arbeitgeber.nsf/res/MINT-Fruehjahrsreport_2015.pdf/\$file/MINT-Fruehjahrsreport_2015.pdf [21.04.2016].

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2013): Vorausberechnung der Schüler- und Absolventenzahlen 2012-2025 – Online. Verfügbar unter:

 $http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dokumentation_Nr._200_web.pdf~[20.04.2016].$

Wolfgang Strotmann

Verantwortungsnetzwerke bilden: Multiprofessionelle Unterstützung im Übergang von (inklusiver) Schule in den Beruf (Die August-Claas-Hauptschule und die städtische Gesamtschule Harsewinkel)

1. Einführung

Der Übergang von der Sekundarstufe I in die Berufsausbildung bildet einen festen Bestandteil jeder weiterführenden Schule in den Bundesländern Niedersachsen wie Nordrhein-Westfalen und findet seine entsprechende Grundlegung im Schulgesetz des jeweiligen Landes¹. Viele Schulen haben im Laufe der Jahre vielschichtige und praxiserprobte Programme der Berufsorientierung entwickelt, die ihren Schülerinnen und Schülern den komplexen Weg in die Berufslaufbahn ebnen sollen.

Mit der Umsetzung der Inklusion gemäß der UNO-Menschenrechts-Konvention ergeben sich nunmehr neue Aufgaben für die Schulen der Sekundarstufe I. Die etablierten Orientierungs- und Vorbereitungsprogramme der weiterführenden Schulen stimmen ebenso wie die der Förderschulen nicht mit den aktuellen Bedürfnissen der Absolventen der Bildungsgänge der Förderschwerpunkte im Gemeinsamen Lernen überein.

Beispielhaft zeigt sich in dieser Entwicklung das Berufsübergangsprogramm der August-Claas-Schule in Harsewinkel² (Nordrhein-Westfalen), die in Kooperation mit der Städtischen Gesamtschule Harsewinkel³ neue Formate der Berufsorientierung – und diese besonders für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf – entwickelt und umgesetzt hat.

2. Vorstellung

Mit einem einstimmigen Ratsbeschluss ordnete die Kommunalpolitik im Jahr 2011 die Schullandschaft in der Stadt Harsewinkel neu. Die ostwestfälische Kleinstadt (25.000 Einwohner) stützte bis zu diesem Zeitpunkt ihr Angebot der weiterführenden Schulen auf ein gegliedertes System mit einem Gymnasium, einer Realschule und einer Hauptschule. Alle genannten Einrichtungen konnten auf erfolgreiche Arbeit verweisen: das Gymnasium und die Realschule erfreuten sich stabiler Schülerzahlen, die August-Claas-Hauptschule überzeugte mit herausragenden pädagogischen Konzepten, die sich in zahlreichen Preisen und Auszeichnungen widerspiegelten. Hier ist insbesondere der Preis der Jury des Deutschen Schulpreises im Jahr 2012 zu nennen.

http://www.mk.niedersachsen.de/portal/live.phpnavigation_id=24742&article_id=6520&_psmand=8), für Nordrhein-Westfalen:

https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Schulgesetz/Schulgesetz.pdf

¹ Für Niedersachsen:

² http://www.august-claas-schule-foerderverein.de/

³ http://www.gesamtschule-harsewinkel.de/

Allerdings machten die stark rückläufigen Anmeldezahlen an den nordrhein-westfälischen Hauptschulen auch der August-Claas-Schule zu schaffen, sodass die Verantwortlichen vor Ort für das Jahr 2012 das Auslaufen der Hauptschule und der Realschule für unabwendbar erachteten. Im selben Zuge beschloss der Rat die Gründung einer Gesamtschule, die künftig neben dem Gymnasium das vollständige Bildungsangebot der Sekundarstufen I und II in Harsewinkel sichern soll.

Im Schuljahr 2015/16 sind somit an der August-Claas-Schule noch die Jahrgangsstufen 9 und 10 geführt. Insgesamt 150 Schülerinnen und Schüler lernen in sieben Klassen in differenzierten Lernformaten. Elf Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in den Bereichen emotional-soziale Entwicklung, Lernen, Geistige Entwicklung und Hören/Kommunikation sind sowohl in integrativen Lerngruppen als auch im Gemeinsamen Lernen Mitglieder der Klassengemeinschaften.

Das bewährte Berufsorientierungssystem der August-Claas-Schule hat in den vergangenen Jahren die Übergangsmöglichkeiten der Absolventinnen und Absolventen deutlich optimiert. So kann die Schule in den letzten Jahren konstante Übergangsquoten in die duale und schulische Berufsausbildung von über 60 % realisieren. Seit dem vergangenen Schuljahr sind auch die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Übergangssystem. Hierbei gelang es, 66 % dieser Jugendlichen in die Berufsausbildung zu vermitteln.

Die Städtische Gesamtschule Harsewinkel hat den 2012 durch die Elternschaft gewährten Vertrauensvorschuss nachhaltig bestätigt und bietet nunmehr in den Klassen 5 bis 8 insgesamt 800 Schülerinnen und Schülern ein vielseitiges Lernumfeld. Auch die Gesamtschule ist Ort des Gemeinsamen Lernens, so finden dort 40 Kinder und Jugendliche aus allen Förderbedarfen einen Platz im inklusiven Unterricht. Die Berufsvorbereitung geschieht, wie auch bei den Regelschülern und Regelschülerinnen, in enger Kooperation mit der August-Claas-Schule.

3. Zielgruppen

Das Berufsorientierungssystem der August-Claas-Schule und der Gesamtschule, die beide im weiteren Verlauf als Schulzentrum Harsewinkel bezeichnet werden, eröffnet neben den Regelschülern und-schülerinnen auch Schülerinnen und Schülern mit Unterstützungsbedarfen individualisierte Förder- und Entscheidungsmöglichkeiten. Hierbei geht es einerseits um passgenaue Maßnahmen für junge Menschen mit den Förderschwerpunkten

- Lernen,
- Emotional-Soziale-Entwicklung,
- Sprache,
- Geistige Entwicklung,

- Hören/Kommunikation,
- Sehen und
- Körperlich-Motorische Entwicklung.

Mit Unterstützung eines breiten Netzwerks kompetenter Partner können hier für jeden Jugendlichen Perspektiven der Lebensplanung entwickelt und verfolgt werden.

Andererseits hat sich in den vergangenen Jahren gezeigt, dass ein individualisiertes und inklusives Berufsorientierungssystem auch anderen Schülergruppen mit Unterstützungsbedarfen zugutekommen. Hierbei geht es insbesondere um junge Menschen mit

- Autismus,
- Selektivem Mutismus,
- AD(H)S,
- psychischen Belastungen,
- Lese-Rechtschreib-Schwäche oder
- unterschiedlichen Wahrnehmungsstörungen.

4. Formate im Übergangssystem

In den vergangenen Jahren hat sich die Vielfalt der Berufseinstiegsmöglichkeiten für Absolventen aus sonderpädagogischen Bildungsgängen deutlich erhöht. War über Jahre insbesondere das Übergangssystem in Berufskollegs oder bei Bildungsträgern neben den Werkstätten für behinderte Menschen das gängige Anschlussformat für Förderschüler, so haben sich neue Märkte aufgetan und traditionelle alte Märkte auf die aktuellen Anforderungen eingestellt. Somit können Absolventinnen und Absolventen des Gemeinsamen Lernens in folgende Programme wechseln⁴:

Berufsübergangssystem: in unterschiedlichen Schulformen, beispielsweise den Berufseinstiegsschulen oder im Berufsorientierungsjahr, erwerben die jungen Menschen Einblicke in unterschiedliche Berufsfelder. In diesen praxisorientierten Bildungsgängen ergänzen Praktika in Betrieben die Berufsorientierung und ermöglichen über den sogenannten "Klebe-Effekt" einen anschließenden Verbleib im Praktikumsbetrieb oder bei einem Mitbewerber. Ein weiterer Bestandteil des Bildungsprogramms des Berufsübergangssystems ist die Weiterführung der allgemeinen Bildung. Neben einer Stabilisierung der persönlichen und schulischen Leistungsfähigkeit ist auch ein Hauptschulabschluss möglich. Hinsichtlich der Brauchbarkeit dieser Angebote für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf ist allerdings auch Skepsis angebracht. Weder die Bildungsträger noch die Berufskollegs sehen Stellen für Sonderpädagogen vor. Die Förderung der Jugendlichen mit besonderem Unterstützungsbedarf erfolgt somit über das Regel-

-

⁴ Die Aufstellung gibt eine Auswahl wieder und lässt sich regional erweitern.

lehrpersonal oder allenfalls über Sozialarbeiter. Förderberufskollegs können hier wiederum ein verbessertes Angebot offerieren. Sie verfügen über das entsprechende sonderpädagogische Lehrpersonal sowie über Integrationshelfer. Trotz des angemesseneren pädagogischen Programms haben die Absolventen häufig erhebliche Schwierigkeiten, auf dem ersten Arbeitsmarkt Fuß zu fassen.

Berufliche Ausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen (BaE)⁵: Im Rahmen der außerbetrieblichen Ausbildung, die seitens staatlicher Stellen finanziert wird, können Jugendliche mit einem Förderschulabschluss eine berufliche Ausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen anstreben. Hier durchlaufen die Teilnehmenden eine vollwertige Berufsausbildung, die vornehmlich beim entsprechenden Bildungsträger durchgeführt wird. Praktika bei Kooperationsbetrieben flankieren die Maßnahmen, die mit theoretischen und praktischen Prüfungen abschließen. Auch bei diesen Ausbildungsformen kommt eine sonderpädagogische Betreuung nicht grundsätzlich zum Tragen. Auch wenn die Zielgruppe der BaE in der Regel Schülerinnen und Schüler mit großem Unterstützungsbedarf umfasst, so ist ausgewiesene Förderung durch Sonderpädagogen kein Bestandteil der Bildungsgänge.

Werkstätte für behinderte Menschen⁶: die Bundesarbeitsgemeinschaft WfbM vereint eine große Anzahl von Werkstätten, die im Berufsbildungsbereich für junge Menschen mit geistigen, körperlichen oder schweren psychischen Defiziten einen sinnvollen Arbeitsmarkt bieten. Dauerhaft oder vorübergehend erfahren die Teilnehmenden eine intensive sonderpädagogische und therapeutische Betreuung, die sie auf eine künftige berufliche Tätigkeit vorbereitet. Diese kann in der Werkstatt selbst, in Betriebsgruppen der Kooperationsunternehmen oder gar auf dem ersten Arbeitsmarkt liegen.

Werker-Ausbildungen⁷: Schülerinnen und Schüler mit einem Förderschulabschluss, die nicht die Voraussetzungen für eine berufliche Vollausbildung mitbringen, können in einer Werker-Ausbildung einen Beruf erlernen (z. B. Werker im Gartenbau). Hierfür werden die theoretischen Ausbildungsinhalte der Vollausbildungen (z. B. Garten- und Landschaftsgärtner) reduziert bzw. vereinfacht. Die Fachpraxis entspricht der Vollausbildung. Die Werker-Ausbildung findet in privaten oder staatlichen Betrieben statt, der Unterricht an Förderberufskollegs. Die Werker-Ausbildung bietet somit besonders für Schülerinnen und Schüler aus den Förderschwerpunkten Lernen und Geistige Entwicklung reale Möglichkeiten auf eine Berufsausbildung. Im Falle besonders guter Leistungen ist durch eine anschließende Verlängerung der Ausbildung der Erwerb der Vollausbildung möglich.

Erster Arbeitsmarkt: schulische und duale Berufsausbildungen waren bis vor wenigen Jah-

⁵ http://www.fakt-ori.de/Programme/Programm.php?PID=9

⁶ http://www.bagwfbm.de/

Ausführlich: https://www.lwk-niedersachsen.de/index.cfm/portal/49/nav/863/article/12512.html (hier besonders: "Regelung über die Berufsausbildung behinderter Menschen zum Werker/zur Werkerin in der Landwirtschaft").

ren für die Gruppe der Jugendlichen aus Förderschulbildungsgängen praktisch unerreichbar. Bedingt durch den demografischen Wandel und das sinkende Niveau der Abgangszeugnisse aus den weiterführenden Schulen stoßen nunmehr junge Menschen auf den ersten Ausbildungsmarkt, die über einen Förderschulabschluss verfügen, der sie zwar in den Statistiken als Schülerinnen und Schüler ohne Hauptschulabschluss ausweist. Jedoch bringen diese Jugendlichen aus ihren oftmals sehr praxisorientierten und lebenspraktischen Bildungsgängen Kompetenzen mit, die sie für Unternehmen durchaus interessant machen. Flankiert durch ein Unterstützungssystem im fachtheoretischen Bereich ergeben sich so neue Möglichkeiten auf dem Ausbildungsmarkt.

Sekundarstufe II: Eine Fortführung sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs in den schulischen Ausbildungsgängen der Berufskollegs war bisher eher die große Ausnahme. Analog zu den Ausführungen zum ersten Ausbildungsmarkt sind junge Leute aus Förderschullehrgängen gerade für die sozialen Berufsfelder durchaus interessant. Ging bisher der Umweg über eine Zuerkennung des Hauptschulabschlusses zum Ende der 9. oder 10. Klasse, der gleichbedeutend mit der Zugangsberechtigung zu den schulischen Bildungsgängen der Berufskollegs ist, so sind heute Schulen der Sekundarstufe II bereit, Unterstützungsbedarfe zu verlängern und Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischer Unterstützung zu den Abschlüssen zu führen.

5. Berufsorientierung im Schulzentrum Harsewinkel

Als weiterführende Schulen sind sowohl die August-Claas-Schule als auch die Gesamtschule Harsewinkel der Berufsorientierung ihrer Schülerinnen und Schüler verpflichtet. Mit großem Engagement haben die Lehrkräfte im Laufe der Jahre ein umfassendes Netzwerk geknüpft, um den jungen Menschen einen gelungenen Start in das Berufsleben zu ebnen. Hierbei bedient sich das Schulzentrum Harsewinkel zahlreicher Maßnahmen, die im Standardprogramm der Schulen der Sekundarstufe I stehen:

- Praktika in den Jahrgängen 8, 9 und 10,
- Unterrichtsvorhaben zum Thema Berufs- und Lebensplanung,
- Besuche im BIZ,
- Berufsparcours,
- Betriebsbesichtigungen,
- Training von Bewerbungsverfahren,
- Elternabende
- und Vieles mehr.

Diese Inhalte der Berufsorientierung werden durch weitere Angebote ergänzt, die allen Schülerinnen und Schülern, hier auch insbesondere denjenigen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf, zugutekommen:

- 1. <u>Übergangscoach:</u> ausgehend von einem ehemals EU-finanzierten Projekt beschäftigt die Stadt Harsewinkel eine pädagogische Mitarbeiterin, die im Schulzentrum allen Schülerinnen und Schülern ab der 8. Klasse Unterstützung im Berufsorientierungsprozess anbietet. Hierbei geht es um die Analyse von Stärken und Interessen, Suche nach geeigneten Berufen und Praktikumsplätzen, Vermitteln von Ausbildungsplätzen und das Erstellen von Bewerbungen. Durch die enge Vernetzung mit den regionalen Betrieben ist der Übergangscoach bestens über die aktuelle Ausbildungsplatzsituation in Harsewinkel informiert und kann Schüler und Unternehmen passgenau zueinander führen.
- 2. Praxistag: einmal wöchentlich am Donnerstag erhalten die Schülerinnen und Schüler des 10. Jahrgangs und anteilig des 9. Jahrgangs die Möglichkeit, in Form eines Praxistages in den Bereichen Hauswirtschaft, Pflege, Büro und Handwerk ihre beruflichen Stärken und Interessen zu festigen und auszubauen. In verschiedenen Formaten in der Schule und der sogenannten "Außenwerkstatt" können die jungen Leute Arbeitsfelder in der Simulation eines ganzen Arbeitstages durchlaufen. Sie erstellen Produkte, lernen Herstellungsabläufe, befassen sich mit der zugehörigen Administration.
- 3. <u>kommunale Bildungskonferenz:</u> im Jahr 2015 wurde erstmals eine Konferenz einberufen, zu der alle am inklusiven Prozess beteiligten Institutionen der Stadt zusammentrafen. Beginnend bei frühen Hilfen im Elementarbereich, weiter mit Übergängen von der Primarstufe in die Sekundarstufe I hin zu Berufsorientierung und Lebensplanung. Beteiligte aus Kindertagesstätten, Schulen, Sozialträgern, Stadtverwaltung, Medizin und Therapie, Beratungsstellen, Sonderpädagogik sowie Sozialarbeit haben dem inklusiven Lernen und Leben in Harsewinkel eine neue Wertigkeit gegeben. Die Empfehlungen der Konferenz sind mittlerweile in verschiedenen Ausschüssen aufgenommen und beschlossen worden.
- 4. Entscheidende Bedeutung in einem funktionierenden inklusiven Berufsübergang kommt den <u>regionalen Unternehmen</u> zu. Die August-Claas-Schule begegnete den Vorbehalten und Unsicherheiten der heimischen Wirtschaftsunternehmen mit umfassenden Beratungsangeboten. Einerseits können sich interessierte Betriebe an den Übergangscoach wenden. Andererseits werden zentrale Informationsveranstaltungen durchgeführt, in denen bereits inklusiv ausbildende Unternehmen ihre Erfahrungen und Empfehlungen weitergeben. Schule und Bundesagentur für Arbeit ergänzen diese Informationen der Unternehmen mit weiteren Angeboten. Eine Einstiegsbetreuung durch den Übergangscoach hilft bei Rückfragen und Problemen im ersten halben Jahr der Ausbildung.
- 5. <u>Außenwerkstatt⁸:</u> Ein bundesweit einmaliges Konzept verwirklicht die August-Claas-Schule mit ihrem externen Lernstandort "Außenwerkstatt". Hier arbeiten im Rahmen eines intergenerationellen Ansatzes Schüler gemeinsam mit Ruheständlern aus Handwerk und Industrie individuell und selbstständig an konkreten tech-

.

⁸ Vgl. ausführlich: http://www.august-claas-schule-foerderverein.de/lernstandort/

nischen Projekten (vgl. hierzu Strotmann 2011a, b. Strotmann 2012, Hecker/Strotmann 2014). Die Lehrkräfte der Schule ziehen sich in einer neuen Rolle als Beobachter und Organisator ins Back-Office zurück. Die Inhalte der Technik-Projekte bestimmen somit die Arbeitsteams aus zwei bis vier Schülern und einem Rentner. Die Arbeiten finden auf dem Gelände einer stillgelegten Gärtnerei statt, die mit 400 Quadratmeter überdachter Fläche und 15.000 Quadratmeter Ackerfläche ideale Bedingungen für praktische technische und landwirtschaftliche Bildung bietet. Das Gelände bietet auf diese Weise Arbeitsgruppen in den Berufen Garten-/Landschaftsbau, Tischlerei, Motorenbau, Metall, Elektrotechnik, Zweiradtechnik, Hochbau, Trockenbau, Farben und kaufmännische Verwaltung an. Das Konzept wird seit acht Jahren durch Zeit-, Geld- und Materialspenden finanziert und trägt sich somit unabhängig von Zuschüssen von Land und Bund selbst. Neben der praktischen Berufsorientierung erlernen die Schüler im Umgang mit den Teammitgliedern wichtige Schlüsselqualifikationen, wie Konfliktmanagement, Belastbarkeit, Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit, Organisationsfähigkeit oder Zeitmanagement. Gerade Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf erhalten so die Chance, ihre besonderen praktischen Talente zu entdecken und zu entwickeln. Parallel erwerben sie wichtige soziale und organisatorische Kompetenzen. Besonders die Arbeit in den Kleingruppen kommt dieser Schülerklientel besonders zugute.

6. Verantwortungsnetzwerk

Zusammenfassend darf festgestellt werden, dass nur das Zusammenwirken möglichst vieler und vielschichtiger Partner die besonderen Kompetenzen von Förderschülern diagnostizieren und in angemessener Weise fördern kann. So können sich in unterschiedlichen Konstellationen

- Lehrer
- Sonderpädagogen
- Eltern
- Sozialarbeiter
- Integrationshelfer
- Ehrenamtliche
- Unternehmen
- Kommune
- Bildungs- und Sozialträger
- Bundesagentur für Arbeit
- Berufskollegs
- Psychologischer Dienst
- Mediziner

zusammenschließen und für Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedarfen individuelle Lernformate entwickeln. Hier ist der pädagogische Wille und die pädagogische Phantasie jeder Schule gefragt, um aus den bestehenden Ressourcen effektive multiprofessionelle Teams zu bilden.

7. Perspektiven

Das inklusive Übergangssystem des Schulzentrums Harsewinkel bietet auf verschiedenen Feldern enorme Entwicklungspotenziale. So erweitert sich die Anzahl der beteiligen Professionen kontinuierlich. Ein schuleigenes Therapiezentrum für die Unterstützung und Gesundheitsförderung der Schülerinnen und Schüler aus der Gesamtschule sei als Beispiel hier genannt. Im Berufsübergangsprozess werden individuelle Unterrichtssettings ermöglicht und auf die entsprechenden Schülerinnen und Schüler abgestimmt. Die Unterrichtsformate des Schulzentrums erlauben den Schülerinnen und Schülern passgenaue Lerninhalte und in der Folge vielfach Erfolgserlebnisse. Die entstandenen Möglichkeiten werden in Harsewinkel nicht verkannt. So steht derzeit ein Neubau der Außenwerkstatt auf einem schulnahen Bauplatz zur politschen Debatte. Das Wissen um die großartigen Erfolge des Konzepts soll für eine dauerhafte und erweiterte Weiterführung der Idee Außenwerkstatt sorgen.

Literatur

Bundesarbeitsgemeinschaft Werkstätten für behinderte Menschen (BAG WfbM) (o. A.): Aktuelles – Online. Verfügbar unter: http://www.bagwfbm.de/ [11.04.2016].

Förderverein der August-Claas-Schule Harsewinkel e.V. (o. A.): Lernstandort – Online. Verfügbar unter: http://www.august-claas-schule-foerderverein.de/lernstandort/ [25.04.2016].

Förderverein der August-Claas-Schule Harsewinkel e. V. (o. A.): Startseite – Online. Verfügbar unter: http://www.august-claas-schule-foerderverein.de/ [25.04.2016].

Hecker, H., Strotmann, W. (2014): JAU – Jung und Alt im Unterricht. Intergenerationelles Lernen in der Außenwerkstatt. Die August-Claas-Schule in Harsewinkel (Hauptschule). In: Fiegert, M., Kunze, I. (Hrsg.): Innovationen an Schulen in der Region Osnabrück. Konzepte – Umsetzung – Konsequenzen (Beiträge aus der Osnabrücker Forschungswerkstatt Schulentwicklung Band 5). Osnabrück: Hausdruckerei Universität Osnabrück, S. 115-126.

Institut für Berufliche Bildung, Sozial- und Pflegemanagement (o. A.): BAE - (BERUFS-AUSBILDUNG IN AUSSERBETRIEBLICHER EINRICHTUNG) – Online. Verfügbar unter: http://www.fakt-ori.de/Programme/Programm.php?PID=9 [12.04.2016].

Landwirtschaftskammer Niedersachsen (o. A.): Ausbildung für Werker in der Landwirtschaft – Online. Verfügbar unter: https://www.lwk-niedersachsen.de/index.cfm/portal/49/nav/863/article/12512.html [12.04.2016].

Niedersächsisches Kultusministerium (2015): Das Niedersächsische Schulgesetz – Online. Verfügbar unter:

http://www.mk.niedersachsen.de/portal/live.php?navigation_id=24742&article_id=6520&_psmand=8 [11.04.2016].

Schulministerium Nordrhein-Westfalen. (2016): Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen – Online. Verfügbar unter:

https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Schulgesetz/Schulgesetz.pdf [12.04.2016].

Städtische Gesamtschule Harsewinkel (o. A.): Home – Online. Verfügbar unter: http://www.gesamtschule-harsewinkel.de/ [12.04.2016].

Strotmann, W. (2012): Come on, let's try together! An intergenerational approach in vocational preparation. In: Journal of Intergenerational Relationship 10 (2012) 1, S. 93-98.

Strotmann, W. (2011): Von Silberhelmen und Jungspunden. Jung und Alt im Unterricht. Praxistipps zur erfolgreichen Umsetzung. In: Schulmagazin 5-10, 9 (2011), S. 55-58.

Strotmann, W. (2011): Jung und Alt im Unterricht. In: Übergänge. Friedrich Jahresheft XXIX/2011, S. 120-123.

V. Perspektiven

Katharina Liebing

Das Diesterweg-Stipendium – Eine außerschulische Förderung bildungsbenachteiligter Familien am Übergang in die weiterführende Schule

"Jeder soll nach seiner Fähigkeit und Begabung (…), wenn es sein kann, in den Himmel wachsen" (Adolph Diesterweg, 1790-1866)

1. Die Idee

Bildung ist unbestritten ein ganz wesentlicher Faktor für die Zukunftschancen von Kindern und Jugendlichen. Sie entscheidet nicht nur maßgeblich über deren beruflichen und finanziellen Perspektiven, sondern auch über ihre gesellschaftliche Eingebundenheit und individuelle Zufriedenheit.

Das obenstehende Zitat des Pädagogen Adolph Diesterweg bringt die Überzeugung zum Ausdruck, dass jedes Individuum ein Recht auf Bildung und damit einhergehend auch ein Recht auf "Wachsen in den Himmel" hat. Allerdings gelingt diese freie Entfaltung nicht immer reibungslos; insbesondere Bildungsübergänge bergen hohe Risiken für Brüche, die sich nachteilig auf die weitere Bildungsbiografie auswirken können. So stellt zum Beispiel bereits der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule wichtige Weichen für die spätere berufliche Laufbahn (vgl. Graalmann in diesem Band). Für die erfolgreiche Bewältigung von Übergängen sind grundsätzlich ausgeprägte fachliche und persönliche Kompetenzen seitens der Kinder und ihrer Eltern (oder anderer relevanter Bezugspersonen) zur Unterstützung erforderlich. Das betrifft im besonderen Maße den Übergang von der Grundschule zur weiterbildenden Schule.

Von diesen Gedanken ausgehend hat die Stiftung Polytechnische Gesellschaft Frankfurt am Main¹ das Diesterweg-Stipendium entwickelt und 2008 erstmalig umgesetzt. Es ist das erste Familien-Bildungsstipendium Deutschlands, das sich gleichermaßen an Grundschulkinder mit einem guten Leistungspotenzial (interessiert, neugierig, wissbegierig, mit großer Lernbereitschaft und Durchhaltevermögen), das sie noch nicht vollständig abrufen können, sowie deren Eltern, die ihre Kinder auf ihrem Bildungsweg unterstützen wollen, denen es aber an den dafür erforderlichen Kompetenzen und/oder (finanziellen) Ressourcen fehlt, richtet. Damit wird die gesamte Familie im Rahmen des Stipendiums über eine Laufzeit von einer insgesamt zweijährigen Förderung unterstützt und für den zukünftigen Bildungsweg des Kindes gestärkt. Das Konzept wird mittlerweile an neun Standorten in ganz Deutschland umgesetzt.

-

¹ Die "Polytechnische Gesellschaft e.V." wurde von engagierten Frankfurter Bürgern im Jahr 1816 gegründet und setzt sich seither als Bürgervereinigung für die Förderung der Frankfurter Stadtgesellschaft ein. Für die Errichtung der Stiftung Polytechnische Gesellschaft Frankfurt am Main hat die Polytechnische Gesellschaft e.V. den größten Teil der Erlöse, die ihr im Jahr 2005 aus dem Verkauf der Frankfurter Sparkasse an die Landesbank Hessen-Thüringen (Helaba) zugeflossen sind, zur Verfügung gestellt (http://www.sptg.de/woher-wir-kommen.aspx).

2. Das Diesterweg- Konzept in Frankfurt/Main²

In Frankfurt/M. geht das Diesterweg-Konzept mittlerweile in die vierte Runde. Seit 2008 haben hier 118 Kinder aus 114 Familien (insgesamt wurden 487 Personen gefördert) aus insgesamt 39 Grundschulen und 27 Frankfurter Stadtteilen³ teilgenommen. Von den 118 Kindern wechselten mehr als zwei Drittel aller Kinder auf das Gymnasium, die übrigen auf eine Realschule oder eine Integrierte Gesamtschule⁴. Zur Auswahl der Familien sind die Verantwortlichen des Diesterweg-Stipendiums (in Frankfurt besteht die Auswahljury z. B. aus der Projektleiterin (ehemalige Grundschullehrerin) und mehreren weiteren Lehrerinnen und Lehrern) auf die Einschätzungen der Grundschulen angewiesen, die die Kinder und ihre Eltern in der Regel bereits lange und gut kennen. Die Frankfurter Grundschulen schlagen am Ende der 3. Klasse Schüler für die Aufnahme in das Diesterweg-Stipendium vor. Dazu teilen sie in einem kurzen Formblatt ihre Einschätzung bezüglich des Potenzials und des Unterstützungsbedarfs der Kinder sowie der Unterstützungsbereitschaft ihrer Eltern mit. Auf der Grundlage dieser begründeten Vorschläge lädt das Projektteam die Familien zu persönlichen Kennlerngesprächen ein, in deren Verlauf sie sich einen Eindruck von den Familien verschaffen und zugleich das Stipendium und die damit verbundenen (Sach-) Leistungen detailliert vorstellen. Gleichzeitig erfahren die Familien aber auch die mit der Annahme des Stipendiums verbundenen Pflichten (insbesondere die hohe Verbindlichkeit zur Teilnahme an zahlreichen 'Pflicht'-Veranstaltungen für die ganze Familie).

Entscheiden sich sowohl das Projektteam als auch die Familie selbst für eine Aufnahme in das Stipendiatenprogramm, schließen die beiden Parteien eine schriftliche Vereinbarung ab, in der insbesondere auch die Aufgaben der Eltern im Rahmen des Projekts dezidiert aufgeführt sind. Die Aufnahme der Stipendiaten, das sind in Frankfurt im Schnitt pro Jahr 25 Kinder mit ihren Familien und insgesamt durchschnittlich 650 Personen an allen neun Standorten, wird mit einem Fest gefeiert, das den Auftakt für die zweijährige Förderung bildet. Die Familien verpflichten sich mit der Aufnahme, an den verschiedenen Bildungsangeboten, aus denen sich das Förderprogramm zusammensetzt, teilzunehmen, ohne dass allerdings eine Reihenfolge für den Besuch der verschiedenen Programmpunkte vorgeschrieben ist; lediglich die Anzahl der Besuche ist vorgegeben.

Akademietage: Die acht Akademietage finden an Samstagen statt, so dass die ganze Familie teilnehmen kann (und soll). Sie werden an außerschulischen Bildungseinrichtungen (z. B. Museen, Labore, Bibliotheken, Theater, Schülerforschungszentren, Musik- und Kunstschulen etc.) mit verschiedenen Themenschwerpunkten ausgerichtet. Das Programm wird in Absprache mit der Projektleitung von den Pädagogen der jeweiligen Bildungseinrichtung gestaltet und durchgeführt. Der Schwerpunkt liegt darauf, den Stipendiaten, ihren Geschwistern und Eltern die Möglichkeit zu geben, neue Inhalte praktisch zu 'erleben': So

² Ausführlich dargestellt in der "Handreichung: Das Diesterweg-Stipendium..." (2014).

³ http://www.sptg.de/Data/Sites/7/media/dokumente/diesterweg_stipendium/

¹²_faktensammlungzumdiesterweg-stipendium.pdf
⁴ http://www.sptg.de/Data/Sites/7/media/dokumente/diesterweg_stipendium/dws_iv_flyer_final.pdf

probieren sie zum Beispiel Musikinstrumente aus, erforschen gemeinsam ökologische Phänomene oder ernten und verarbeiten frisches Gemüse. Gleichzeitig lernen sie die Einrichtungen, ihre Angebote und die Mitarbeiter kennen (Beispiel: "Im Senckenberg Naturmuseum/Frankfurt beschäftigen sich Kinder und Eltern in Workshops mit der Geschichte der Erde und der Lebewesen" (Handreichung, S. 14)).

Kinder- und Elterntreffen: Bei den acht Kinder- und Elterntreffen beschäftigen sich die Kinder spielerisch mit der deutschen und ggf. auch mit ihrer Herkunftssprache (an einzelnen Standorten können die Kinder darüber hinaus an einer wöchentlichen Sprachförderung teilnehmen). Die Eltern werden währenddessen in ihren Möglichkeiten als Bildungsbegleiter ihrer Kinder gestärkt und geschult: Sie setzen sich z. B. intensiv mit dem deutschen Schulsystem und der Wahl der passenden weiterführenden Schule für ihre Grundschulkinder auseinander, finden Antworten auf ihre weiteren Fragen zu Bildung und Erziehung und haben darüber hinaus Gelegenheit, sich auszutauschen und günstigenfalls gegenseitig zu unterstützen (Beispiel: "Die Eltern erfuhren mehr über Lernmethoden, Lerntypen, Nachschlagemöglichkeiten sowie das Kursangebot der VHS. Die Kinder vertiefen die zuvor erlernten Techniken zur Lernorganisation" (ebd., S. 15)).

Ferienkurse: Dies ist der einzige Bestandteil des Stipendiums, der sich nicht an die gesamte Familie, sondern nur an die 'Diesterweg-Kinder' richtet. Die Ferienkurse dienen der Förderung übergeordneter Kompetenzen wie Selbstvertrauen, Auftreten, freies Sprechen, Lernstrategien entwickeln, eigene Stärken entdecken, Arbeiten in der Gruppe etc. (Beispiel: "In den Herbstferien besuchen die Kinder einen Kurs im Museum Giersch, das Ausstellungen zur Kunst- und Kulturgeschichte des Rhein-Maingebiets zeigt. Dort schufen sie einige Skizzen, Bilder und Reliefs. Diese werden im Rahmen einer Ausstellung am Ende des Kurses Eltern und Geschwistern präsentiert" (ebd., S. 17)).

Exkursionen: Die Inanspruchnahme des Diesterweg-Stipendiums umfasst auch die Teilnahme an insgesamt vier Exkursionen. Hier lernen die Familien das vielfältige Kultur-, Freizeit- und Bildungsangebot ihrer Region kennen. Zentrales Ziel dieser Veranstaltungen ist u. a. die Stärkung des Gemeinschaftsgefühls zwischen den Stipendiatenfamilien durch gemeinsame Erlebnisse sowie innerhalb der einzelnen Familien (Beispiel: "Kinder und Eltern erkunden den Hessischen Landtag in Wiesbaden, trafen dort die Kultusministerin und den Integrationsminister" (ebd.)).

Diesterweg-Fonds: Jede Familie kann pro Jahr bis zu 600 € für bildungsbezogene Anschaffungen und Maßnahmen für ihr Stipendiatenkind beantragen. Für die Bewilligung der finanziellen Mittel wird dabei ein breiter Bildungsbegriff zugrunde gelegt: So sind nicht nur Unterrichtsmaterialien und Nachhilfekurse förderfähig, sondern auch und insbesondere außerschulische Aktivitäten wie zum Beispiel die Mitgliedschaft im Sportverein oder Musikunterricht sowie die dafür erforderlichen Materialien. Aber auch ein Fahrrad, das das Kind benötigt, um zu einem bestimmten Angebot zu kommen oder sich ganz all-

gemein sein Umfeld besser zu erschließen, kann unter bestimmten Umständen durch den Diesterweg-Fonds finanziert werden.

Persönliche Betreuung: Die Projektverantwortlichen dienen den Familien als Ansprechpartner für alle Bildungsfragen. Dafür stehen sie nicht nur an den Veranstaltungstagen, sondern auch zwischendurch in einem engen Kontakt zueinander. Hausbesuche bei den Familien, in deren Verlauf sich die Projektverantwortlichen ein genaueres Bild der familiären Situation machen und auch vertrauliche Gespräche geführt werden können, gehören ebenso dazu, wie die Unterstützung der Einrichtung von Patenmodellen. Auf Wunsch der Kinder wird ihnen ein Pate oder Mentor vermittelt und beiseite gestellt, der sie in wöchentlichen Treffen begleitet. Die Ansprüche an die Paten sind dabei abhängig von den Bedarfen der Kinder sowie dem Schwerpunkt des jeweiligen Patenmodells: So kann die Lern- oder Leseförderung ebenso im Fokus stehen wie die Stärkung sozialer Kompetenzen. Die Paten treffen sich in der Regel einmal pro Woche für eineinhalb Stunden mit den Stipendiaten in der Wohnung der Familie, sofern es die Wohnverhältnisse zulassen.

Das gesamte Förderprogramm des Diesterweg Projekts ist so ausgerichtet, dass die Kinder und ihre Familien nicht nur einen unmittelbaren Lerneffekt aus den jeweils besuchten Kulturveranstaltungen (wie z. B. Museum, Musikschule usw.) aus dem jeweils behandelten Themengebiet mitnehmen, sondern darüber hinaus die vielfältigen Bildungs-, Kultur- und Freizeitangebote in ihrer Stadt kennenlernen und möglicherweise vorhandene Schwellenängste (z. B. gegenüber Museen oder anderen 'Kulturstätten', die in der Regel Kindern aus bildungsfernen Schichten verschlossen bleiben) abgebaut werden. So soll das Projekt nicht nur die Bildungsbemühungen des Stipendiaten unterstützen, sondern auch ein nachhaltiger Effekt bei der ganzen Familie ausgelöst werden, indem z. B. im Anschluss an das Projekt eine verstärkte Nutzung dieser Angebote durch die Familien erreicht wird.

3. Die Evaluationsergebnisse

Das Diesterweg-Stipendium wurde von der Stiftung Polytechnische Gesellschaft Frankfurt am Main entwickelt und dort 2008 erstmalig umgesetzt. Seitdem wurde das Konzept von acht weiteren Standorten aufgegriffen; aktuell wird das Diesterweg-Stipendium in den Städten Hamburg, Hannover, Osnabrück, Dortmund, Duisburg, Frankfurt am Main, Offenbach, Kirn (Nahe) und Darmstadt in Anlehnung an das Frankfurter Konzept durchgeführt. Bis 2015 konnten insgesamt 1.185 Personen (darunter fallen nicht nur die Stipendiaten selber, sondern die ganze Familie, also auch die Eltern und Geschwister) gefördert werden.

Zwei in Frankfurt durchgeführte Evaluationen geben Aufschluss über die Wirksamkeit der Förderung. Die erste Stipendiatengeneration (2008 bis 2010) wurde durch das "europäi-

sche forum für migrationsstudien" (Universität Bamberg) wissenschaftlich begleitet⁵, die dritte Generation (2012 bis 2014) durch das "Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung" (Goethe-Universität Frankfurt)⁶. Bei beiden Studien dienten standardisierte Tests und Fragebögen sowie Interviews mit den Kindern, Eltern und Lehrkräften zu drei Messzeitpunkten (Beginn des Programms / vor Übertritt auf die weiterführende Schule / Ende des Programms) der Erfassung individueller Entwicklungsverläufe der Kinder. Die Untersuchungen konnten Effekte sowohl bei den Kindern als auch ihren Eltern nachweisen, die sich wie folgt zusammenfassen lassen:

Kinder...

- werden bei dem Übertritt auf die weiterführende Schule unterstützt,
- gewinnen an Selbstbewusstsein,
- entwickeln ein größeres Vertrauen in ihre eigenen Leistung und eine stärkere Bestrebung, diese in guten Noten umzusetzen,
- verbessern ihre Deutschkenntnisse, insbesondere die Lesekompetenz,
- gewinnen an unterrichtsrelevanten Kompetenzen, Sozial- und Ich-Kompetenzen, kulturellen und heimatkundlichen Kompetenzen,
- beteiligen sich stärker am Unterricht,
- erreichen alle das Klassenziel der 5. Klasse,
- erleben ihre Eltern nun als eine bessere Hilfe beim Lernen.

Eltern...

- werden in der Bildungsbegleitung ihrer Kinder gestärkt,
- haben mehr Informationen über das deutsche Schulsystem,
- treten stärker in Kontakt mit den Schulen und den Lehrkräften,
- gewinnen an Selbstvertrauen,
- werden zur Übernahme von Aufgaben im schulischen Umfeld motiviert und setzen diese mehrheitlich um.
- empfinden ein größeres Vertrauen/eine größere Zuversicht hinsichtlich einer guten Zukunft ihres Kindes,
- kennen sich in ihrem Wohnort und der Umgebung besser aus,
- fühlen sich stärker zu der Stadt zugehörig und in Deutschland akzeptiert.

Lehrkräfte...

- bestätigen das Interesse der Eltern an einer positiven Entwicklung ihrer Kinder,
- beurteilen das Diesterweg-Stipendium als eine effektive Form der Förderung von Eltern,

⁵ http://www.sptg.de/Data/Sites/7/media/dokumente/diesterweg stipendium/12 evaluation

_stipendiatengenerationi.pdf __stipendiatengenerationi.pdf __http://www.sptg.de/Data/Sites/7/media/dokumente/diesterweg_stipendium/12_evaluation stipendiatengenerationiii.pdf

- begrüßen, dass die Eltern verstärkt Kontakt zu der Schule und den Lehrkräften suchen,
- geben den Kindern positive Zukunftsprognosen für ihren weiteren Bildungsweg,
- wollen teilweise Ansätze des Diesterweg-Stipendiums in der Schule aufnehmen.

4. Die Umsetzung in Osnabrück

Seit dem Jahr 2015 gibt es das Diesterweg-Stipendium nach dem Frankfurter Vorbild nun auch in Osnabrück. Hier wird es als Gemeinschaftsprojekt der Friedel & Gisela Bohnen-kamp-Stiftung und der Stadt Osnabrück (Fachdienst Bildung) geplant, koordiniert und umgesetzt; die Finanzierung wird ausschließlich von der Bohnenkamp-Stiftung geleistet.

Beteiligt sind darüber hinaus viele Kooperationspartner: So wurden bereits in der Planungsphase intensive Gespräche mit der Landesschulbehörde geführt. Gemeinsam mit der Bohnenkamp-Stiftung und der Stadt Osnabrück wurde festgelegt, dass in Osnabrück (anders als in anderen Standorten, wo man sich bei der Auswahl geeigneter Stipendiaten z. B. auf sogenannte "Brennpunktschulen" konzentriert hat) a 11 e Grundschulen um Vorschläge gebeten werden sollten, da durch das Diesterweg-Stipendium nicht eine strukturelle, sondern eine individuelle Förderung im Fokus steht. Entsprechend wurden alle Osnabrücker Grundschulen frühzeitig in die Planungen eingebunden und insbesondere um ihre Einschätzung bezüglich der potenziellen Inanspruchnahme des Stipendiums gebeten. Die positiven Rückmeldungen der Schulen, denen zufolge es hinreichend förderungswürdige Stipendiaten(-familien) gäbe, stellten für die Bohnenkamp-Stiftung eine wichtige Entscheidungsgrundlage für die Förderung des Projektes dar. Auch im weiteren Verlauf der Planungsphasen spielten die Schulen eine entscheidende Rolle: Sie haben nicht nur die Familien vorgeschlagen, sondern sind auch im Laufe der zweijährigen Laufzeit für die Projektverantwortlichen bei Fragen und Problemen mit den jeweiligen Familien ansprechbar.

In Osnabrück kann auf ein breites pädagogisches Programmangebot zurückgegriffen werden, was zahlreiche außerschulischer Bildungseinrichtungen zur Verfügung stellen. Deshalb ist es nicht das Ziel der Projektverantwortlichen, für das Programm des Diesterweg-Stipendiums gänzlich neue Angebote zu konzipieren; stattdessen sollen die Stipendiatenfamilien mit den bestehenden Angebote und Möglichkeiten vertraut gemacht werde, sie kennenlernen und diese auch nach Abschluss des Projekts verstärkt nutzen, so die Hoffnung der Initiatoren. Wichtige Kooperationspartner sind daher **Kultur- und Bildungseinrichtungen** wie Museen, die Stadtbibliothek, Theater, Forschungseinrichtungen etc., die die inhaltliche Gestaltung der Akademietage und Ferienkurse übernehmen. Die Kinderund Elterntreffen finden rotierend in **offenen Einrichtungen** (Gemeinschaftszentren, Familientreffs, Stadtteiltreffs etc.) statt. Der Verein zur pädagogischen Arbeit mit Kindern aus Zuwandererfamilien (**VPAK**) ist für das wöchentliche Sprachförderangebot für die Diesterweg-Kinder verantwortlich, das neben der Deutschförderung auch Hilfestellung bei

den Hausaufgaben umfasst. Bestehende Kontakte zu den verschiedenen Osnabrücker **Patenmodellen**⁷ können genutzt werden, um bei Bedarf einzelnen Kindern die wöchentliche Begleitung durch einen Paten zu vermitteln.

Mithilfe der Unterstützung der genannten Kooperationspartner konnten im Herbst 2015 erstmals 14 Osnabrücker Familien in das Diesterweg-Projekt aufgenommen werden, die aus zwölf verschiedenen Herkunftsländern stammen. Die 14 Kinder gehen auf elf verschiedene Grundschulen. Insgesamt werden 62 Familienmitglieder in die Förderung einbezogen.

5. Reflexion und Ausblick

Die bislang in Osnabrück mit dem Diesterweg-Stipendium gemachten Erfahrungen sind überwiegend positiv. Die enge Zusammenarbeit zwischen der Stadt und der Bohnenkamp-Stiftung bewerten beide Seiten als gewinnbringend und erfolgreich. Als besonders hilfreich für den Gründungsprozess des Projekts erwies sich die Unterstützung durch die **Stiftung Polytechnische Gesellschaft Frankfurt am Main**, die ihre langjährigen Erfahrungen den neuen Standorten zur Verfügung stellt und den gesamten Planungs- und Umsetzungsprozess begleitet. Regelmäßig finden jährliche Austauschtreffen mit den Verantwortlichen aller Diesterweg-Standorte statt.

Ein entscheidender Faktor für den Erfolg des Projektes sind die Bereitschaft und das Engagement der oben genannten Kooperationspartner. Vor allem das große Interesse und die ausschließlich positiven Rückmeldungen der außerschulischen Bildungs- und Kultureinrichtungen, die sich insbesondere von der Bedeutung der Einbindung der ganzen Familie überzeugt zeigen, sind hier hervorzuheben. Tatsächlich haben nach einem halben Jahr Projektzeit bereits einige Familien auch außerhalb der Diesterweg-Aktivitäten vermehrt Museen und Bibliotheken aufgesucht. Auch entstehen im Rahmen des Durchlaufens der einzelnen Projektschritte des Stipendiums nicht primär intendierte, aber wünschenswerte Nebeneffekte: So konnte zum Beispiel einer Mutter zu einem qualifizierten Praktikumsplatz mit Aussicht auf anschließende Beschäftigung vermittelt werden; ein in einem Moscheeverein engagierter Vater und die Leiterin eines benachbarten Familientreffs sind sich erst durch ein dort stattfindendes Kinder- und Elterntreffen begegnet und planen nun ein gemeinsames Sommerfest; eine Stipendiatin war von dem Besuch eines Museum so begeistert, dass sie ihren nächsten Kindergeburtstag dort gefeiert hat; ein Vater möchte arabisch lernen und bekommt dabei Unterstützung von anderen, arabisch sprechenden Diesterweg-Eltern'.

-

Zu sind nennen hier Z. B. die Patenmodelle "Balu und Du" (http://balu-unddu.de/index.php?id=osnabrueck) oder die "social scouts" (http://www.mosaik-osnabrueck.de/unsereangebote/die-patenschaftsprojekte/social-scouts/) oder andere Mentorprogramme Osnabrück (http://www.mentor-osnabrueck.de/).

Allerdings funktioniert in diesem ersten Durchgang erwartungsgemäß noch nicht alles reibungslos. Während sich die meisten Familien engagiert und begeistert an dem Programm beteiligen, gibt es durchaus (allerdings wenige) Familien, deren **Beteiligung** mangelhaft ist: Von den insgesamt 14 in das Stipendium aufgenommenen Familien weisen drei bedenklich hohe unentschuldigte Fehlzeiten im "Pflichtprogramm" (s. o.) auf. In einem dieser Fälle musste das Stipendium sogar wieder aberkannt werden.

Der **Einbindung der Grundschulen** wurde insbesondere in der Planungsphase viel Raum gegeben. Wünschenswert wäre es, diese in der Umsetzungsphase vertieft und systematisch (also über die regelmäßige Information der Schulen bezüglich des aktuellen Projektstandes hinausgehend) weiterzuführen; so werden in Frankfurt am Main den Lehrkräften beispielsweise Qualifizierungsreihen⁸ für die beteiligten Schulen angeboten. Gegenwärtig wird überlegt, bei einer Weiterführung des Programms ähnliche Veranstaltungen nach dem Frankfurter Vorbild auch in Osnabrück anzubieten, sofern ein Bedarf seitens der Schulen bzw. Lehrer besteht.

Über eine mögliche Weiterführung und die Aufnahme einer zweiten Generation im Sommer 2017 entscheidet das Kuratorium der Bohnenkamp-Stiftung auf Grundlage der im Laufe der ersten Stipendiatengeneration gemachten Erfahrungen, die zu diesem Zweck von den Beteiligten laufend dokumentiert und reflektiert werden.

Die Kinder und Eltern selbst sind auf jeden Fall von dem Stipendium begeistert. Ein Beispiel hierfür ist die Rückmeldung eines Kindes während eines Theaterferienkurses: "Das ist hier so viel besser, als ich gedacht hätte! Ich dachte, wir müssten hier die ganze Zeit nur lernen..." In dieser Aussage steckt das ganze Geheimnis, warum das Diesterweg-Stipendium funktioniert. Die Schüler lernen, und zwar viel, aber ohne dass sie es merken. Natürlich haben die Kinder in den Stunden vor dieser Aussage sehr viel gelernt, aber der Prozess des Lernens ist ihnen nicht bewusst, das Lernen geschieht quasi nebenbei⁹. Was haben sie gelernt? Wie sie laut und deutlich sprechen; wie sie Körpersprache richtig deuten und selbst einsetzen können; wie sie mit Aufregung und Angst umgehen können; wie man sich gegenseitig Feedback gibt und es annimmt und vieles mehr – Kompetenzen, die für die Kinder gleichermaßen für die weitere schulische Laufbahn, aber auch für das spätere Leben als Erwachsener bedeutsam sind.

Das hinter dem Diesterweg-Stipendium stehende Förderprojekt zeigt damit auch alternative Lernwege auf und macht deutlich, wie gut sich schulische und außerschulische Bil-

_

⁸ Ausführlich vorgestellt unter: http://www.sptg.de/diesterweg-schulwerkstatt.aspx

⁹ Schüler haben eine konkrete Vorstellung davon, wie Lernen "geht": Mit *Lernen* assoziieren sie das sogenannte "schulische Lernen", "formelles Lernen", in dem "*Lernprozesse, die institutionalisiert, curricular organisiert und wesentlich fremd gesteuert vollzogen werden*" und auf ein angestrebtes Lernergebnis abzielen (Kirchhöfer 2004, S. 85) und mit dem "Aktivitäten" wie Schreiben, Lesen und in einem Klassenraum Sitzen, aber auch Anstrengung verbunden sind. Sie realisieren nicht, dass Lernen auch außerhalb von Schule quasi überall "passieren" kann, nebenbei, als ihnen unbewusster Prozess, ohne Zwang und ohne Anstrengung, als "informelles Lernen", in dem sich ein Lernergebnis eingestellt hat, ohne dass dies von vornherein bewusst angestrebt wurde und ohne dass eine direkte institutionelle Organisation Vorgaben gemacht hat (vgl. Fiegert 2013, S. 23).

dung(-seinrichtungen) ergänzen können. Die teilnehmenden Kinder und ihre Eltern erfahren, dass Lernen nicht nur in der Schule "passiert", sondern auch informelle Lernanlässe das Kind in seiner Entwicklung stärken und voranbringen – ein Ansatz, über den vielleicht auch im Zuge der Flüchtlingskinderinkludierung noch intensiver nachgedacht werden sollte.

Literatur

Balu und Du e.V. (o. A.): Balu und Du in Osnabrück – Online. Verfügbar unter: http://balu-und-du.de/index.php?id=osnabrueck [18.04.2016].

Fiegert, M. (2013): "...weil wir hier nicht lernen mussten". Abschlussbericht zum Projekt "Museum macht Förderschule" (Beiträge aus der Osnabrücker Forschungswerkstatt Schulentwicklung Band 4). Osnabrück: Hausdruckerei Universität Osnabrück.

Kirchhöfer, D. (2004): Lernkultur Kompetenzentwicklung. Begriffliche Grundlagen. Herausgegeben von Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V. – Online. Verfügbar unter:

http://www.abwf.de/main/publik/content/main/publik/handreichungen/begriffliche_grundlagen.pdf [18.04.2016].

MENTOR – Die Leselernhelfer Osnabrück e. V. (o. A.): Mentor – Die Leselernhelfer in Osnabrück e. V. – Online. Verfügbar unter: http://www.mentor-osnabrueck.de/ [17.04.2016].

M.O.S.A.I.K. e. V. (o. A.): Social Scouts: stark im Leben, stark in der Schule – Online. Verfügbar unter: http://www.mosaik-osnabrueck.de/unsere-angebote/die-patenschaftsprojekte/social-scouts/ [18.04.2016].

Stiftung Polytechnische Gesellschaft Frankfurt/M. (2014): Das Diesterweg-Stipendium für Kinder und ihre Eltern. Anregungen, Prinzipien und Standards für einen Transfer. Handreichung für Institutionen, Organisationen und Kommunen, die das Diesterweg-Stipendium einführen möchten. Frankfurt/M.: o. A.

Stiftung Polytechnische Gesellschaft Frankfurt am Main (o. A.): Diesterweg Schulwerkstatt – Online. Verfügbar unter: http://www.sptg.de/diesterweg-schulwerkstatt.aspx [17.04.2016].

Stiftung Polytechnische Gesellschaft Frankfurt am Main (o. A.): Woher wir kommen – Online. Verfügbar unter: http://www.sptg.de/woher-wir-kommen.aspx [18.04.2016].

Stiftung Polytechnische Gesellschaft Frankfurt am Main (o. A.): Ehrenamtliche Paten gesucht – Online. Verfügbar unter: http://www.sptg.de/ehrenamtliche-paten-gesucht.aspx [18.04.2016].

Stiftung Polytechnische Gesellschaft Frankfurt am Main (o. A.): Endbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Diesterweg - Stipendiums - Online. Verfügbar unter: http://www.sptg.de/Data/Sites/7/media/dokumente/diesterweg_stipendium/12_evaluation_stipendiatengenerationi.pdf [18.04.2016].

Stiftung Polytechnische Gesellschaft Frankfurt am Main (o. A.): Zusammenfassung des Endberichtes zur Evaluation des Diesterweg-Stipendiums – Online. Verfügbar unter: http://www.sptg.de/Data/Sites/7/media/dokumente/diesterweg_stipendium/12_evaluation_stipendiatengenerationiii.pdf [18.04.2016].

Stiftung Polytechnische Gesellschaft Frankfurt am Main (o. A.): Diesterweg-Stipendium für Eltern und ihre Kinder – Online. Verfügbar unter: http://www.sptg.de/Data/Sites/7/media/dokumente/diesterweg_stipendium/12_faktensam mlungzumdiesterweg-stipendium.pdf [17.04.2016].

Stiftung Polytechnische Gesellschaft Frankfurt am Main (o. A.): Diesterweg – Stipendium für Kinder und ihre Eltern – Online. Verfügbar unter: http://www.sptg.de/Data/Sites/7/media/dokumente/diesterweg_stipendium/dws_iv_flyer_f inal.pdf [17.04.2016]

Gabriele Bellenberg, Maja Eva Weegen Bildungsübergänge gestalten – Der Übergang als prozesshafte Passungsleistung von Schülerinnen und Schülern an die Schulkultur der Einzelschule

Biografische Darstellungen des eigenen Werdegangs verweisen immer auf durch das Bildungssystem vorgegebene klassische Übergangsstellen: Die Einschulung, der Wechsel zu einer Schule der Sekundarstufe I, die Feierlichkeiten zum Schulabschluss. Übergänge formen damit ganz maßgeblich die individuellen Bildungsbiografien der Menschen mit, wenngleich ihre Deutungen und emotionalen Gehalte, die sie diesen Übergangsstellen zuschreiben, erheblich unterschiedlich ausfallen.

Übergänge im Bildungssystem sind, so Tillmann, durch eine enge Verknüpfung zwischen dem kollektiven Fortschreiten und einer Leistungsauslese gekennzeichnet, so dass jeder Übergang für den Einzelnen auch das Risiko eines Scheiterns beinhaltet (vgl. 2013, S. 20). Auch in jeder individuellen Biografie spielen offizielle Statuspassagen des Bildungssystems eine große Rolle, und Übergänge werden von den Menschen rückblickend als wesentliche Elemente bei der Strukturierung des eigenen Lebens verstanden (vgl. ebd., S. 23). Die individuelle Verarbeitung von Übergängen, die häufig mit Selbsterkenntnissen verknüpft ist, ist eng mit biografischen Erfahrungen und mit der Herausbildung von Identität und Individualität verbunden (vgl. ebd., S. 24). Tillmann unterscheidet an dieser Stelle zwischen "unerwarteten" und "erwartbaren" Übergängen (ebd., S. 24 f.). Einerseits ist mit "unerwarteten" Übergängen gemeint, dass sich Biografien erheblich hinsichtlich der Ereignisse, die als Übergänge zu bewältigen sind (zum Beispiel die Trennung der Eltern), unterscheiden. Die Bewältigung solcher Übergänge seitens der Heranwachsenden hängt von ihren Bezugspersonen und ihrer Unterstützungsleistung für den Schüler oder die Schülerin ab, wohingegen Institutionen an dieser Stelle kaum weiterhelfen können (vgl. ebd.).

Andererseits weist jeder Heranwachsende eine Geschichte "erwartbarer" Übergänge in Bezug auf das Bildungssystem auf. Diese Übergänge sind so angelegt, dass Heranwachsende in Kohorten durch das Bildungssystem gehen (vgl. ebd., S. 25). In diesem Zusammenhang bedeutet "Übergang" in aller Regel den Wechsel des Ortes, des pädagogischen Personals, der Lerngruppe, der Zeitabläufe oder der Ansprüche, die in der neuen Institution, dem neuen Bildungsabschnitt, gestellt werden (vgl. ebd.). Dabei werden einerseits alle Mitglieder einer Alterskohorte mit denselben Herausforderungen konfrontiert. Mit diesen generalisierten Anforderungen ist ein Prozess der Vergesellschaftung, der Sozialisierung verbunden (vgl. ebd.). Andererseits erfolgt die Verarbeitung dieser Vergesellschaftung individuell höchst unterschiedlich. Somit bieten auch kollektive Statuspassagen Erfahrungen, die zur Individualisierung beitragen können (vgl. ebd., S. 25 f.). Welche Faktoren die Individualisierung stützen, wird im folgenden Beitrag vorgestellt.

Dabei gilt es zu beachten, dass der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I kein gemeinsames Voranschreiten einer Kohorte darstellt, sondern eine "diffizile Form der

Verzweigung und Positionszuweisung" (ebd., S. 27). Hier handelt es sich um eine Laufbahnentscheidung, da diese Entscheidung die weitere Bildungsbiografie formt und als Chance oder Bedrohung empfunden werden kann. Die Erfahrungen gerade dieses Übergangs sind eng mit "Erfolg" und "Versagen" verknüpft (vgl. ebd., S. 28). Deshalb wird durch sie in besonders starkem Maße ein leistungsorientiertes Selbstbild – positiv oder negativ – geprägt (vgl. ebd.). Es wird deutlich, dass Übergänge pädagogisch sensible Stellen und Passagen darstellen, weshalb sie häufig Gegenstand schulpädagogischer Fragestellungen sind.

1. Übergänge als Thema der empirischen Forschung

Übergänge sind aus der Perspektive der empirischen Schulforschung breit erforscht, die meisten Studien liegen zum Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I vor (umfassend: Maaz et al. 2010), aber auch der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule bzw. von der Schule in den Beruf bzw. das Studium werden thematisiert. Die Studien nutzen qualitative und quantitative Methoden und arbeiten die Perspektive aller handelnden Akteure auf.

Bei den Untersuchungen der Übergänge stehen häufig Fragen zum Zusammenhang mit sozialen Disparitäten – primären und sekundären – im Fokus. Daraus resultieren Überlegungen zum Übergangsmanagement und zu Kooperationen zwischen den beteiligten Institutionen. Darüber hinaus sind aus der Perspektive der Schulforschung Übergänge auch vor dem Hintergrund von Selektionsmechanismen wie Klassenwiederholungen und Schulformwechseln einzuordnen, wobei zum Beispiel der Umfang der Mechanismen, die geschlechtsspezifische Verteilung oder die zeitliche Veränderung der Mechanismen Gegenstand von Forschung sind.

Der folgende Beitrag fokussiert eine Perspektive, die mit Blick auf den Anregungsgehalt für die Praxis eines gelingenden Übergangsmanagements besonders ertragreich ist und Hinweise auf Adaptions- und Umsetzungsstrategien seitens der Institutionen liefert, sofern sie am Übergangsgeschehen beteiligt sind (vgl. Helsper 2008, vgl. Kramer 2013). Darüber hinaus ist der Ansatz der Schulkulturtheorie und die sich mit dieser Forschungsrichtung verbindende Fragestellung der Passung zwischen der Schulkultur der aufnehmenden Institution und dem individuellen Bildungshabitus' jedes einzelnen Schülers sensibilisierend für die Tatsache, dass das Übergangsgeschehen von Schülerinnen und Schülern Anpassungsleistungen verlangt, die über den reinen Übergang zeitlich erheblich hinausweisen.

2. Übergänge als Passung zwischen Schulkultur und individuellem Bildungshabitus

Beim Übergang stellt sich immer wieder die Frage, wie die neue Institution zu den Voraussetzungen, über die jeder einzelne Schüler zum Zeitpunkt des Wechsels verfügt, passt und was beide Seiten tun können, um einen gelungenen Übergang zu gestalten. Das heißt, es müssen sowohl die Schule in ihrer kulturellen Verfasstheit als auch die individuellen

Voraussetzungen der den Übergang bewältigenden Schülerinnen und Schüler beachtet werden.

Der Perspektive der einzelschulisch akzentuierten Schulkultur nähert sich die Schulkulturtheorie. Es handelt sich um einen eigenen Ansatz einer Theorie der Institution Schule, welcher die jeweilige Ausprägung und die sinnhafte Gestalt einer einzelnen Schule zu erfassen und zu beschreiben versucht. Maßgebliche Vertreter dieses Ansatzes sind Werner Helsper und Rolf-Torsten Kramer. Schulkultur wird nach dieser Auffassung durch die handelnde Auseinandersetzung der schulischen Akteure mit den Strukturvorgaben des Bildungssystems (zum Beispiel in der Gestalt von Schulgesetzen und Erlassen, schulischen Curricula und dem Handlungsspielraum, den der Ressourceneinsatz möglich macht) und den Anforderungen des pädagogischen Handelns (zum Beispiel Vermittlung von Wissen und Normen sowie der Sorge für die persönliche Entwicklung der Schülerinnen und Schüler) erzeugt (vgl. Helsper 2008, S. 66 f.). Schulkultur als symbolische Ausprägung institutionalisierter Bildung weist eine jeweils eigene (Fall-)Geschichte auf, wobei sich die individuelle Schulkultur einerseits reproduziert (über das Handeln des Kollegiums) und andererseits aber auch transformiert, also verändert, wenn die Akteure entsprechende Anstrengungen unternehmen (vgl. ebd.).

Grundlegende Annahme der Theorie ist es, dass sich die Schulkultur im Spannungsverhältnis von "Realem", "Symbolischem" und "Imaginärem" bildet (vgl. ebd., S. 67 ff.):

- Das "*Imaginäre*" der Schulkultur meint an dieser Stelle die idealen pädagogischen (Selbst-)Entwürfe der Schule (zum Beispiel in Schulprogrammen, Broschüren usw.).
- Das "Reale" der Schulkultur umfasst die schulkulturellen Auswirkungen der gegebenen Strukturen des Schulsystems und der Schule an sich (zum Beispiel Stellung der Hauptschule, Exklusionsverständnis des Gymnasiums usw.).
- Das "Symbolische" der Schulkultur zielt auf die Interaktionen und Praktiken der jeweiligen Schule zwischen ihren Akteuren. Dazu zählen zum Beispiel die Regeln und Rituale des Unterrichts, Unterrichtsinhalte (schulinternes Curriculum), aber auch zum Beispiel Praktiken der Leistungsbeurteilung (vgl. ebd.).

Die individuelle Schulkultur jeder einzelnen Schule bringt demnach das Spannungsverhältnis zwischen der strukturellen Limitierung und der kreativen Handlungsfähigkeit der schulischen Akteure zum Ausdruck (vgl. Kramer 2013, S. 163). Die Schulkultur umfasst die Gesamtheit an pädagogischen Haltungen, Praktiken, Handlungsmustern und Idealen einer Schule, aber auch deren spezifische Herausforderungen und Problemlagen (zum Beispiel durch eine spezifische Schülerklientel), wobei diese Gesamtheit an pädagogischen Haltungen, Praktiken und Idealen zumeist im Kollegium bzw. der Schule insgesamt umstritten und umkämpft ist (vgl. ebd.). Trotzdem herrscht *eine* Ausrichtung als dominante Haltung, dominante Praktik oder dominantes Ideal an einer Schule vor (Hegemonie der Schulkultur bzw. Dominanzkultur) (vgl. ebd., S. 163 f.). Diese vorherrschende Schulkultur bildet den Möglichkeitsraum und den Handlungsrahmen für alle schulischen Akteure (insbesondere für Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler). Für die Schülerinnen und Sch

ler ist dabei entscheidend, ob und wie sie mit ihrer bisherigen, eigenen und individuellen Lern- und Bildungsgeschichte an die Schulkultur ihrer (neuen) Schule anschließen können. Während die Schulkultur einer Schule den Handlungsraum absteckt, in dem die Individuen agieren, bezeichnet der Begriff des "Bildungshabitus" jene impliziten Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsmuster einzelner Schülerinnen und Schüler, die auf Bildung – auch in institutionalisierter Form – bezogen sind. Der Bildungshabitus einer Schülerin oder eines Schülers ist dabei stets Ergebnis ihrer oder seiner bisherigen Lern- und Bildungsgeschichte, vor allem aber ist er das Resultat der primären Sozialisation in der Familie und des Bezugsmilieus. Kramer et al. (2009) haben in qualitativen Studien unterschiedliche Typen eines individuellen Bildungshabitus' herausgearbeitet, die sich entlang einer gedanklichen Achse eines eher bildungsaffinen bzw. bildungsfernen Habitus' gruppieren lassen (vgl. Abbildung 1):

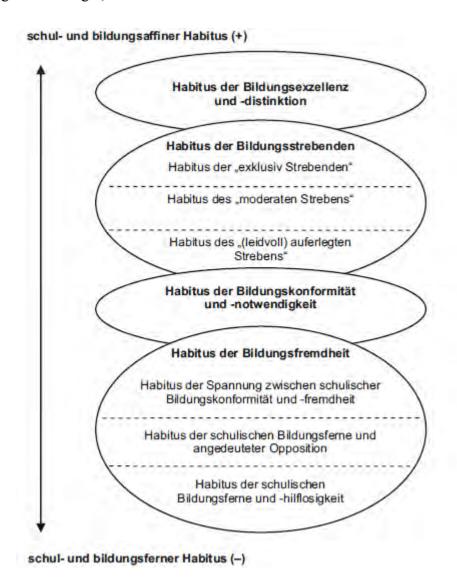


Abb.1: Modell der schul- und bildungsbezogenen Habitustypen (Kramer et al. 2009, S. 139).

Die unterschiedlichen Formen der schul- und bildungsbezogenen Habitustypen lassen sich wie folgt charakterisieren:

- Habitus der Bildungsexzellenz und -distinktion: Kennzeichen dieser Habitusform
 ist eine umfassende Bildungsorientierung gepaart mit einer ausgeprägten Leistungsorientierung. Schülerinnen und Schüler, die diesen Habitus aufweisen, fühlen
 sich der Schule tendenziell überlegen. Die gezeigten Leistungen und die hochkulturelle Orientierung dienen zur Abgrenzung zu anderen Schülerinnen und Schülern
 (vgl. Kramer 2013, S. 159 f.).
- Habitus des Bildungsstrebens: Schülerinnen und Schüler dieses Habitus' versuchen durch Anstrengung etwas für sie nicht Selbstverständliches zu erreichen, wobei sie eine ausgeprägte Leistungsorientierung und Anpassungsbereitschaft zeigen. Die Institution Schule wird von ihnen sehr ernst genommen, da in ihrer Familie schulische Bildung nicht selbstverständlich ist (vgl. ebd., S. 160).
- Habitus der Bildungsnotwendigkeit und -konformität: Die Institution Schule wird von Schülerinnen und Schülern dieser Habitusform als etwas "Normales" und vor allem "Notwendiges" angesehen. Die Schülerinnen und Schüler, die diesen Habitus aufweisen, arrangieren sich mit den Erfordernissen von Schule, begrenzen ihr schulisches Tun jedoch auf das Notwendigste (vgl. ebd.).
- Habitus der Bildungsferne und -hilflosigkeit: Schülerinnen und Schüler, die den Habitus der Bildungsferne und der -hilflosigkeit aufweisen, erleben die Einrichtung Schule als fremden Raum, dem sie sich ausgesetzt und unterworfen fühlen. Obwohl die Schülerinnen und Schüler oberflächlich eine Form der Anpassung zeigen, ist ihre Haltung gekennzeichnet durch Resignation oder Opposition (vgl. ebd.).

3. Auswirkungen des individuellen Bildungshabitus' der Schülerinnen und Schüler auf die Wahrnehmung des Übergangs

Die oben skizzierten Ausprägungen des schul- und bildungsbezogenen Habitus' stehen auch in einem Zusammenhang mit der Wahrnehmung von Übergängen und dem Verhalten bei anstehenden Übergängen im Schulsystem. Schülerinnen und Schüler, die einen Habitus der Bildungsexzellenz und -distinktion aufweisen, fokussieren beim Übergang in die Sekundarstufe I in der Regel ein "exklusives" Gymnasium als weiterführende Schule (vgl. ebd.). "Exklusive" Gymnasien meint an dieser Stelle Schulen mit besonderer Profilbildung oder zusätzlichen Aufnahmeverfahren. Schülerinnen und Schüler, die einen Habitus des Bildungsstrebens aufweisen, interessieren sich innerhalb des zum Angebot stehenden Schulsystems ebenfalls für die Schulform Gymnasium, allerdings eher in der "normalen" Form (vgl. ebd.). Schülerinnen und Schüler mit dem Habitus der Bildungsnotwendigkeit und -konformität hingegen richten ihr Augenmerk eher nicht auf die Schulformen Gymnasium und Hauptschule, denn ihr Bestreben ist es, möglichst wenig von antizipierten Normen "abzuweichen" (vgl. ebd., S. 161). Schülerinnen und Schüler mit dem Habitus der Bildungsferne und -hilflosigkeit hingegen nehmen Schulen nicht so sehr unter der Per-

spektive des Bildungsprestiges, sondern eher unter bildungsferneren Kriterien in Augenschein, wie zum Beispiel die Wohnortnähe (vgl. ebd.).

Die oben beschriebenen Formen des Habitus' haben nicht nur Auswirkungen auf die Wahrnehmung der Schullandschaft, sondern auch auf die konkrete Anwahl von Schulen. Schülerinnen und Schüler sowohl mit dem Habitus der Bildungsexzellenz und -distinktion als auch mit dem Habitus des Bildungsstrebens zeichnen sich durch eine aktive Gestaltung der Übergangssituation aus (vgl. ebd.). Charakteristisch für diese aktive Herangehensweise ist zum Beispiel das Einholen von Informationen über in Frage kommende Schulen sowie das zusätzliche Durchlaufen von Aufnahmeverfahren. Auch das "Ankommen" an der neuen Schule wird aktiv mitgestaltet (vgl. ebd.). Schülerinnen und Schüler, die sich durch einen Habitus der Bildungsnotwendigkeit und -konformität bzw. durch einen Habitus der Bildungsferne und -hilflosigkeit auszeichnen, zeigen hingegen eine passive Gestaltung der Übergangssituation (vgl. ebd.). Diese passive Gestaltung geht einher mit einer resignativen oder fatalistischen Grundhaltung. Die besuchten Schulformen sind in der Regel fremdbestimmt gewählt (vgl. ebd.). Schülerinnen und Schüler mit dem Habitus der Bildungsnotwendigkeit und -konformität entfalten zum Teil eigene Aktivitäten, allerdings in der Regel erst bei Bedrohung der Normalität, zum Beispiel durch eine sich ankündigende Klassenwiederholung (vgl. ebd.).

Die vier Typen des Habitus' erleben auch den Übergang selbst unterschiedlich. Schülerinnen und Schüler mit dem Habitus der Bildungsexzellenz und -distinktion erleben den Übergang mit großer Sicherheit und Souveränität und einem Gefühl, "am richtigen Platz zu sein", wohingegen Schülerinnen und Schüler mit dem Habitus des Bildungsstrebens den Übergang mit großer Unsicherheit erleben (ebd.). Dieses Gefühl der Unsicherheit fußt darauf, dass etwas angestrebt wird, bei dem im Unklaren bleibt, ob das Ziel auch erreicht wird. Schülerinnen und Schüler mit dem Habitus der Bildungsnotwendigkeit und Bildungskonformität erleben den Übergang vor allem als Risiko, normativen Erwartungen nicht zu entsprechen (vgl. ebd.). Dieses Risiko wird in ihren Augen abgemildert durch das Gefühl, an einer Schule mit Normalerwartungen platziert zu sein. Schülerinnen und Schüler mit dem Habitus der Bildungsferne und -hilflosigkeit zeichnen sich durch das Gefühl aus, "am richtigen Platz zu sein", wenn sie in eine statusniedrige Schulform gewechselt sind (ebd.).

Die folgende Abbildung veranschaulicht die Übergangserfahrungen der jeweiligen Habitustypen, die im Zusammenhang mit der jeweiligen Schulkultur der Einzelschule zu einer positiv oder negativ empfundenen Übergangswahrnehmung und zu einem entsprechenden Übergangsverlauf führen.

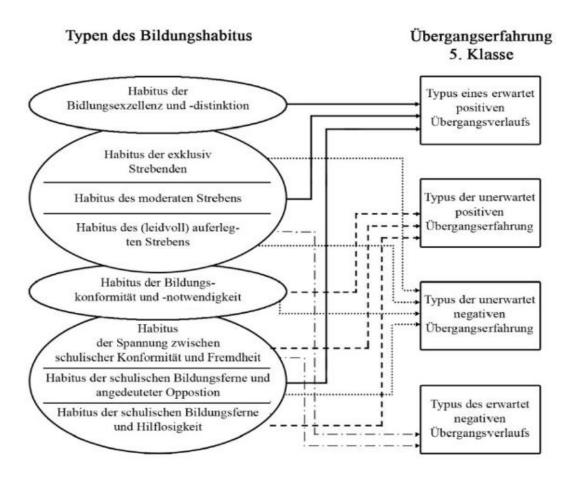


Abb. 2: Bildungshabitus und Übergangserfahrung (Kramer et al. 2013, S. 217).

4. Der Übergang aus der Sicht der Schulkulturtheorie

Der individuelle Bildungshabitus spielt bereits in einem frühen Alter bei der Wahrnehmung, Deutung und Handlung von Schülerinnen und Schülern eine Rolle. Die Schullaufbahn erscheint in hohem Maße als das Ergebnis der jeweils vorliegenden kulturellen Passung (vgl. Kramer 2013, S. 166). Der Übergang erscheint dabei als Transformation und wird bei guter Passung über Routinen erleichtert. Bei schlechter Passung geht der Übergang einher mit einer Zunahme an Differenz und Distanz und kann zu einem problematischen Übergang werden (vgl. ebd.). Beim Übergang geht es daher nicht ausschließlich um die Relationierung von schulischen Leistungsanforderungen und dem kognitiven Vorwissen der Schülerinnen und Schüler, sondern auch, und dies arbeitet die Schulkulturtheorie sehr deutlich heraus, um "den Grad an Übereinstimmung bzw. Distanz zwischen den kulturellen Gewohnheiten und Haltungen einer Schülerin oder eines Schülers und der symbolischen Sinnwelt der einzelnen Schule" (ebd., S. 166).

4.1 Übergangsprobleme aus der Sicht der Schulkulturtheorie

Aus Sicht der Schulkulturtheorie bestehen besondere Problematiken durch stark fremdbestimmte Übergänge – sowohl durch Eltern wie durch Lehrkräfte – beispielsweise, wenn ein stark elterlich geprägter (dominanter) Bildungshabitus in Konstellation mit einem auferlegten Bildungsstreben seitens der Schülerin oder des Schülers auftritt (vgl. ebd., S. 167). Auch eine deutliche Fehlplatzierung kann problematisch werden, wobei Fehlplatzierung nicht nur den Bereich des Vorwissens, der Lernformen und der Lernkultur betreffen kann, sondern auch den Bereich kultureller Gewohnheiten, Praktiken und Ideale und eventuell auch Passungsprobleme zu den Mitschülern als Peers. Es kann zu dramatischen Übergangsproblemen kommen, wenn eine "Fehlplatzierung" gepaart mit einem hohen Maß an Fremdbestimmtheit auftritt (vgl. ebd., S. 170).

Die Problematik des Übergangs zeigt sich bei solchen Schülerinnen und Schülern weiterhin durch eine starke Handlungspassivität und somit eine fehlende aktive Auseinandersetzung mit dem Übergang und der Bearbeitung des Übergangsgeschehens (vgl. ebd.).

5. Gestaltungsperspektiven des Übergangs für Schulen

Vor dem Hintergrund der obigen Ausführungen stellt sich die Frage, welche Gestaltungsmöglichkeiten die einzelnen Schulen bei der Übergangssituation haben und welche Schulkultur es den Schülerinnen und Schülern mit ihrem je unterschiedlichen Bildungshabitus leicht macht, den Übergang zu bewältigen. Schulen, die die Schulkulturtheorie für die Verbesserung ihrer eigenen pädagogischen Arbeit nutzen wollen, erhalten durch diesen Ansatz verschiedene Hinweise.

Wesentlich scheint, so Kramer, vor allem die Klärung und Bewusstmachung der jeweiligen symbolischen Ordnung der Schule und die Vergewisserung über den zentralen Bezugshabitus der eigenen Schule (vgl. ebd., S. 169). Seitens der Schule wären also folgende – durchaus anspruchsvolle – Fragen zu klären wie: Was ist die symbolische Ordnung der eigenen Schule? Was sind die dominierenden pädagogischen Praktiken, Handlungsmuster, Routinen und Ideale? Durch die Reflexion der eigenen Gewohnheiten und Handlungsmuster kann eine Sensibilisierung der Lehrkräfte für die Anschlussmöglichkeiten und Abstoßungseffekte für Schülerinnen und Schüler an der Schule angestrebt werden (vgl. ebd.). Dabei können "typische Übergangsherausforderungen und -probleme antizipiert und geeignete institutionelle Stützmaßnahmen konzipiert werden" (ebd., S. 169 f.).

Eine solche Sensibilisierung für die eigene Schulkultur kann es erleichtern, Unterstützungsangebote für "fremdbestimmte" Schülerinnen und Schüler zu entwickeln, wobei damit Aktivitätspotenziale dieser Heranwachsenden gegenüber der Schule angesprochen werden sollten. Zu bedenken gilt ferner, dass Schülerinnen und Schüler, die zum Habitus des Bildungsstrebens gehören, besonders anfällig für Übergangsprobleme sind, die sich in Formen der Selbstausbeutung und der Fremdheit im schulischen Raum auszeichnen (vgl. ebd., S. 170). Auch für diese Gruppe von Schülerinnen und Schülern könnte die Schule sich entsprechende Reaktionen überlegen.

6. Das siebte Schuljahr als Übergang

Weiterführende Forschungen unter der Perspektive der Passung zwischen Schulkultur und Bildungshabitus haben sich der Frage gewidmet, ob und wann der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I abgeschlossen ist und ob nicht jenseits der institutionellen Zäsur Passungsfragen auch dann eine Rolle spielen, wenn die Institution gar nicht mehr gewechselt wird (das ist der Normalfall innerhalb der Sekundarstufe I). Diese Forschungsperspektive macht deutlich, dass auch das siebte Schuljahr, in der Mitte der Sekundarstufe I gelegen, eine zentrale schulbiografische Phase darstellt und sich hier noch immer alte oder neue Passungsfragen stellen (vgl. Kramer et al. 2013). Auch diese Klassenstufe zeigt Relevanz in Hinblick auf eine "Stabilisierung, Dynamisierung oder Transformation" des individuellen Bildungshabitus" von Schülerinnen und Schülern (ebd., S. 239). Zudem kommt es in der siebten Klasse zu einer neuen Auseinandersetzung mit dem bereits erfolgten Übergang in die Sekundarstufe I, die zu "retrospektiven Umdeutungen der Heranwachsenden ihrer Schulverläufe zwischen Schulnähe und Schulferne führen können" (ebd., S. 239). Für diese Entwicklungen sind zwei Erfahrungsräume zentral: Einerseits die Veränderungen der schulischen Anforderungsstruktur, die schulformbezogen variieren können, aber insbesondere an Hauptschulen deutlich von den Schülerinnen und Schülern erlebt werden, und andererseits die Wandlungen in den Peerbeziehungen, die durch die Pubertätsphase neu definiert werden (vgl. ebd.). Da die Verarbeitung dieser beiden Erfahrungsräume auf die Formation des bisherigen Bildungshabitus' zurückzuführen ist, kann innerhalb der Schulformen und der Peererfahrungen die Wahrnehmung der Erfahrungsräume zwischen einzelnen Schülerinnen und Schülern des "Übergangs" in die siebte Klasse abweichen (vgl. ebd., S. 240). In einigen Schulformen nimmt der Wechsel in Klasse sieben dabei überraschender Weise für die Schülerinnen und Schüler eine höhere Bedeutung ein als der Übergang nach der Grundschule (vgl. ebd., S. 251).

Am "exklusiven" Gymnasium wird der Übergang nach der Grundschule als ein Übergang mit Veränderungen beschrieben, die jedoch häufig erwartet und als nicht "schockhaft" erlebt werden (ebd.). Dabei wird insbesondere die "Bewährung in einer status- und leistungshomogeneren Lerngruppe" als die zentrale Erfahrung von den Schülerinnen und Schülern des exklusiven Gymnasiums genannt (ebd., S. 241 f.). Die Heranwachsenden am exklusiven Gymnasium, bei denen in Klasse vier und fünf eine strebende Haltung nachgewiesen werden konnte, äußerten später Leistungsprobleme, habituelle Fremdheiten zu den Mitschülern und zu den Lehrern (vgl. ebd., S. 242). Diese Schüler stellen eigene Bedürfnisse zurück und unterwerfen sich folglich der schulischen Anforderungsstruktur (vgl. ebd.). An dieser Stelle sind nur für Schüler mit dem Bildungshabitus des leidvoll auferlegten Strebens die ausgeprägten und zunehmenden Leistungsanforderungen irritierend, "da der Übergang mit erheblichen Verkennungen verbunden war" (ebd., S. 251).

Da am exklusiven Gymnasium früh vielfältige Leistungsanforderungen auf die Schülerinnen und Schüler zukommen, nehmen sie den Übergang in das siebte Schuljahr als wenig problematisch wahr (vgl. ebd., S. 247). Die Schülerinnen und Schüler mit dem Bildungshabitus der Exzellenz zeigen hingegen eine Tendenz, "Schule als Raum der Bildungsnotwendigkeit immer mehr kritisch, skeptisch und distanziert" zu sehen (ebd.). Schülerinnen

und Schüler des Bildungshabitus' der Strebenden richten sich hingegen dauerhaft "in der Fremde ein" und "unterliegen dem exklusiven Bildungsraum" (ebd.). Aufgrund einer starken Schul- und Leistungsorientierung nehmen jugendkulturelle Aktivitäten und Ähnliches bei diesen Schülerinnen und Schülern eine untergeordnete Rolle ein und das Verhältnis zu den Mitschülern ist insbesondere bei Heranwachsenden des Bildungshabitus' der Strebenden eher distanziert (vgl. ebd.). Dies kann eine problematische Konstellation darstellen. Im "normalen" Gymnasium, in der Gesamtschule und der Sekundarschule finden sich hingegen Formen, die erkennen lassen, dass das erste Jahr an der neuen Schulform ein "Übergangsjahr" ist (ebd., S. 251). Die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler an diesen Schulformen sind in der Regel anschlussfähig an ihren jeweiligen Bildungshabitus (vgl. ebd.). Hingegen nehmen Schülerinnen und Schüler des "normalen" Gymnasiums einen "deutlichen Sprung" von Klasse sechs zu Klasse sieben wahr (ebd., S. 248). Folglich berichten Schülerinnen und Schüler von Problemen mit den neu einsetzenden Fächern (zum Beispiel mit der 2. Fremdsprache) oder mit den "neuen, distanzierteren und fachorientierteren Lehrern" sowie von Verschlechterungen von schulischen Leistungen (ebd.). Einige sprechen von "Schulstress" und damit einhergehend von einem massiven Gefühl der Vereinnahmung der Lebens- und Freizeitgestaltung durch die Schule (ebd.) An der Hauptschule wird in Klasse fünf ein Wechsel wahrgenommen, der positive Erleb-

An der Hauptschule wird in Klasse fünf ein Wechsel wahrgenommen, der positive Erlebnisse beinhaltet, jedoch mit einer Missdeutung des "Schulischen" verbunden ist (ebd., S. 251). Schülerinnen und Schüler können zunächst sowohl auf Peer- als auch auf Leistungsebene an der Hauptschule an schulische Strukturen anschließen (vgl. ebd., S. 243). Dies ist auch auf den Umstand zurückzuführen, dass in den Klassen fünf und sechs auf Möglichkeiten der Vergemeinschaftung (z. B. Kennenlerntage oder Ausflüge) an der Hauptschule besonderer Wert gelegt wird (vgl. ebd.). Folglich bekommt der Wechsel in die siebte Jahrgangsstufe eine hohe Bedeutung und die Schülerinnen und Schüler werden hier vermehrt mit "Schulischem" konfrontiert. Die lebenswelt- und peerorientierten Aktivitäten treten nun wieder in den Hintergrund, dies wird häufig als problematisch erlebt (vgl. ebd., S. 250).

6.1 Das siebte Schuljahr als "'heimliche', innerschulische Statuspassage" (ebd., S. 246)

Aus bildungsbiografischer Sicht ist der Übergang in das siebte Schuljahr für viele Schülerinnen und Schüler für "ihre Deutung und Verarbeitung der Bildungsbiografie bedeutsamer als der Wechsel von der Grundschule in die Sekundarstufe I" (ebd., S. 267). Das Übergangsgeschehen ist dabei keineswegs nur auf den "relativ kleinen Zeitkorridor des direkten Übergangs beschränkt" (ebd., S. 276). Die Bewährungsdynamik und die Herausforderungen erstrecken sich bis in die siebte Klasse und erfahren dort einen "erneuten oder gar zentralen Höhepunkt" (ebd.). Den Lehrkräften der siebten Klasse kommt dadurch eine weitreichende Bedeutung beim Übergang von der Kindheit zur Jugend zu (vgl. ebd., S. 286 f.).

7. Fazit

Übergänge, so könnte man die vorgestellten Befunde resümieren, sind keine punktuellen Ereignisse, sondern verlangen von Schülerinnen und Schülern längerfristige, zum Teil sich über mehrere Jahre erstreckende Anpassungsleistungen. Schulen haben dabei die Gelegenheit, sich ihrer eigenen Schulkultur, ihrer Symbole und Anforderungen gewiss zu werden und diese mit Blick auf den je individuellen Bildungshabitus ihrer Schülerinnen und Schüler zu sichten und daraus Übergangsangebote zu entwickeln, die es den Heranwachsenden mit ihren je unterschiedlichen Habitusformen ermöglichen, den Übergang gut und mit Einsatz eigener Ressourcen aktiv zu bewältigen. Übergangsstrategien sollten insbesondere das Ziel verfolgen, einen aktiven Umgang fremdbestimmter Schülerinnen und Schüler mit Übergängen zu ermöglichen. Hier handelt es sich um eine pädagogische Passungsaufgabe, die sich letztendlich als Teil individueller Förderung von Schülerinnen und Schülern verstehen lässt.

Literatur

Helsper, W. (2008): Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung. In: Zeitschrift für Pädagogik 54 (2008) 1, S. 63-80.

Kramer, R.-T. (2013): Bildungshabitus und Schulkultur – Zu einer kulturtheoretischen Perspektive auf Bildungsungleichheiten und die Gestaltung schulischer Übergänge. In: Bellenberg, G., Forell, M. (Hrsg.): Bildungsübergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis. Münster: Waxmann, S. 151-173.

Kramer, R. et al. (2013): Das siebte Schuljahr. Wandlungen des Bildungshabitus in der Schulkarriere? Wiesbaden: Springer VS.

Kramer, R. et al. (2009): Selektion und Schulkarriere. Kindliche Orientierungsrahmen beim Übergang in die Sekundarstufe I. Wiesbaden: Springer VS.

Maaz, K. et al. (Hrsg.) (2010): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Tillmann, K. (2013): Die Bewältigung von Übergängen im Lebenslauf – eine biografische Perspektive. In: Bellenberg, G., Forell, M. (Hrsg.): Bildungsübergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis. Münster: Waxmann, S. 15-31.

VI. Anhang

Übersicht über die gehaltenen Vorträge in der Ringvorlesung

Wintersemester 2015/16, montags 18-20 Uhr

Ringvorlesung: Schulische Übergänge gestalten – Brücken bauen (Veranstalterinnen: apl. Prof. Dr. Monika Fiegert / Katharina Graalmann, M. Ed. / Prof. Dr. Ingrid Kunze)

Block 1: Theoretische Hintergründe

1. Sitzung (19.10.2015): Einführung, theoretische Grundlagen: Übergänge apl. Prof. Dr. Monika Fiegert/Katharina Graalmann M. Ed./Prof. Dr. Ingrid Kunze: "Einführung in die Ringvorlesung".

Katharina Graalmann (wiss. Mitarbeiterin, Schulpädagogik, Universität Osnabrück): "Schulische Übergänge": Erkenntnisse aus der (Transitions)Forschung"

2. Sitzung (26.10.2015): Einführung, theoretische Grundlagen: Bildungs(un-) gerechtigkeit

Katharina Graalmann (wiss. Mitarbeiterin, Schulpädagogik, Universität Osnabrück): "Bildungs(un-)gerechtigkeit am Übergang"

Block 2: Von der Grundschule in die weiterführende Schule

3. Sitzung (02.11.2015): Der Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule aus Sicht der Grundschule

Katharina Graalmann: (wiss. Mitarbeiterin, Schulpädagogik, Universität Osnabrück): "Übergangsempfehlungen im Bundesland-Vergleich"

Ausgewählte Grundschulen aus der Region informieren aus der Praxis der Gestaltung des Übergangs: "Ein Podiumsgespräch mit Vertreterinnen aus der Grundschule"

4. Sitzung (09.11.2015): Der Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule aus Sicht der weiterführenden Schule

Sabine Müller (Direktorstellvertreterin der Domschule Osnabrück): "Erfahrungen aus der Praxis der Domschule"

Birgit Willenbrock (Koordinatorin der Jahrgänge 5 und 6)/Lisa Sieverding (Ernst-Moritz-Arndt-Gymnasium Osnabrück): "'Wie schön, dass du auch bei uns bist, weil jeder Einzelne hier am EMA wichtig ist!' – eine Kultur des Willkommenseins schaffen"

5. Sitzung (16.11.2015): Individuelle Lernentwicklung im Übergang

Jan Maarten Willenbrink (Oberschulrektor und Didaktischer Leiter Johannes-Vincke-Schule/OBS Belm): "Die Dokumentation der Individuellen Lernentwicklung als Rückspiegel bei der Differenzierung, Förderplanung und Kursdifferenzierung. Nutzbarmachung und Fortführung der Beobachtungsbögen der Grundschule – eine Chance für individuelle Förderung?"

Block 3: Von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II und in den Beruf

6. Sitzung (23.11.2015): Der Übergang von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II

apl. Prof. Dr. Monika Fiegert (Universität Osnabrück): "Ergebnisse aus der Evaluation eines studentischen Forschungsteams zum Thema: Die Übergangssituation von der Sek. I in die Sek. II aus Schülersicht an der Gesamtschule Schinkel"

Karsten Twiehaus (Leiter des Gymnasialzweiges der Gesamtschule Schinkel): "Maßnahmen zur Optimierung der Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf den Unterricht im Sekundarbereich II"

Daniel Sieverding und Florian Schürmann (Oberstufenkoordinator des Gymnasium Melle): "Weichenstellung in Richtung Persönlichkeitsentfaltung – Der Übergang von der Sekundarstufe I in die gymnasiale Oberstufe (Sek II)"

7. Sitzung (30.11.2015): Übergang Schule-Beruf

Thomas Bals (Universität Osnabrück): "Jugendliche im Übergangssystem – Problemlagen und Chancen"

8. Sitzung (07.12.2015): Der Übergang von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II

Gabriele Klewin (stellv. Leiterin der Wiss. Einrichtung OberstufenKolleg Bielefeld), Ramona Lau (Mitarbeiterin,) Anika Lübeck (wiss. Mitarbeiterin): "Der Einstieg in die Oberstufe des Oberstufen-Kollegs"

9. Sitzung (14.12.2015): Übergang Schule-Beruf: gelungene Kooperationen Schule und Betrieb

Jutta Hilgers (Lehrerin an der Gesamtschule Schinkel Osnabrück): "Kooperationen mit Betrieben – ein Baustein im Berufsorientierungskonzept der KGS Schinkel"

Mark Reinhardt (Schulleiter der Sophie-Scholl-Schule, Hauptschule Kloster Oesede): "Berufsorientierung im Spannungsfeld zwischen Anspruch und Wirklichkeit"

Sabine Stöhr (stellv. Hauptgeschäftsführerin Leitung Öffentlichkeits- und Bildungsarbeit Industrieller Arbeitgeberverband Osnabrück - Emsland - Grafschaft Bentheim e.V.): "Unternehmen sucht Mitarbeiter – Erwartungen der Wirtschaft"

10. Sitzung (11.01.2016): Übergang Inklusive Schule-Beruf

Dr. Wolfgang Strotmann (Koordinator gemeinsames Lernen August-Claas Schule und Steuergruppensprecher Gesamtschule Harsewinkel): "Verantwortungsnetzwerke bilden: Multiprofessionelle Unterstützung im Übergang von (inklusiver) Schule in den Beruf"

Block 4: Perspektiven

11. Sitzung (18.01.2016): Möglichkeiten der Förderung

Katharina Liebing (Stadt Osnabrück, Fachbereich Bildung, Schule, Sport): "Das Diesterweg-Stipendium – eine außerschulische Förderung bildungsbenachteiligter Familien am Übergang in die weiterführende Schule"

<u>12. Sitzung (25.01.2016): Bildungsübergänge gestalten – Perspektiven der erziehungswissenschaftlichen Forschung</u>

Prof. Dr. Gabriele Bellenberg (Ruhr-Universität Bochum, Lehrstuhl für Schulforschung): "Eine schulkulturtheoretisch inspirierte Betrachtung von Übergängen im Bildungssystem"

13. Sitzung (01.02.2016): Abschlusssitzung

apl. Prof. Dr. Monika Fiegert/Katharina Graalmann, M. Ed./Prof. Dr. Ingrid Kunze: "Zusammenfassung und Ausblick"

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

BELLENBERG, Gabriele, Prof. Dr.: ist Professorin am Lehrstuhl für Schulforschung an der Ruhr-Universität Bochum.

FIEGERT, Monika, Dr.: ist außerplanmäßige Professorin im Fachgebiet Schulpädagogik (Institut für Erziehungswissenschaft) der Universität Osnabrück.

GRAALMANN, Katharina: ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachgebiet Schulpädagogik (Institut für Erziehungswissenschaft) der Universität Osnabrück.

HILGERS, Jutta: ist Lehrerin und Fachleiterin des Fachbereichs Arbeit-Wirtschaft-Technik an der Gesamtschule Schinkel in Osnabrück.

KLEWIN, Gabriele, Dr.: ist stellvertretende Leiterin der wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg Bielefeld.

KUNZE, Ingrid, Prof. Dr.: ist Professorin im Fachgebiet Schulpädagogik (Institut für Erziehungswissenschaft) der Universität Osnabrück.

LAU, Ramona: ist Mitarbeiterin des Oberstufen-Kollegs Bielefeld in Projekten des Forschungs- und Entwicklungsplans.

LIEBING, Katharina: ist Referentin im Fachbereich Bildung, Schule, Sport der Stadt Osnabrück und Projektleiterin "Diesterweg-Stipendium" im Bildungsbüro Osnabrück.

LÜBECK, Anika: ist wissenschaftliche Mitarbeiterin der wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg Bielefeld.

MÜLLER, Sabine: ist stellvertretende Schulleiterin der Domschule Oberschule Osnabrück.

SCHÜRMANN, Florian: ist Lehrer und Oberstufenkoordinator des Gymnasium Melle.

SIEVERDING, Daniel: ist Lehrer am Gymnasium Melle.

SIEVERDING, Lisa: ist Lehrerin am Ernst-Moritz-Arndt-Gymnasium in Osnabrück.

STÖHR, Sabine: ist stellvertretende Hauptgeschäftsführerin des Industriellen Arbeitgeberverbandes Osnabrück - Emsland - Grafschaft Bentheim e. V.

STROTMANN, Wolfgang, Dr.: ist Koordinator 'Gemeinsames Lernen' August-Claas-Schule und Steuergruppensprecher der Gesamtschule Harsewinkel.

TWIEHAUS, Karsten: ist Lehrer und Leiter des Gymnasialzweigs der Gesamtschule Schinkel in Osnabrück.

WEEGEN, Maja-Eva, Dr.: ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der AG Schulforschung am Institut für Erziehungswissenschaft an der Ruhr-Universität Bochum.

WILLENBRINK, Jan Maarten: war Oberschulrektor und Didaktischer Leiter der Johannes-Vincke-Schule (Oberschule Belm). Seit dem 01.10.2016 ist er Direktor als ständiger Vertreter an der Maximilian-Kolbe-Gesamtschule in Saerbeck.

WILLENBROCK, Birgit: ist Lehrerin und Koordinatorin der Jahrgänge 5 und 6 am Ernst-Moritz-Arndt-Gymnasium in Osnabrück.