

*Elemente intersubjektiver Anerkennung  
im Übergang von der Grundschule  
zur weiterführenden Schule  
und Implikationen für die Schulentwicklung*

Dissertation  
zur Erlangung des akademischen Grades  
doctor philosophiae (Dr. phil.)

vorgelegt dem Rat der Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften

der Friedrich-Schiller-Universität Jena

von Isabella Christine Richter, M.Ed.

geboren am 20.05.1986 in Hameln

## Gutachterinnen und Gutachter

1. Prof. Dr. Nils Berkemeyer, Friedrich-Schiller-Universität Jena
2. Prof. Dr. Stefanie van Ophuysen, Westfälische Wilhelms-Universität  
Münster

Tag der mündlichen Prüfung: 4. August 2022

## **Danksagung**

Gerne möchte ich mich an dieser Stelle bei allen Personen bedanken, die mich bei der Anfertigung meiner Dissertation unterstützt haben:

Mein besonderer Dank gilt meinem Erstgutachter, Prof. Dr. Nils Berkemeyer, der von Anfang an Potenzial in mir sah, mir den Weg in die Wissenschaft ermöglichte und mir insbesondere in den letzten Monaten der Promotion sehr zur Seite stand.

Meiner Zweitgutachterin, Prof. Dr. Stefanie van Ophuysen, möchte ich für die jahrelange Zusammenarbeit und die ausgezeichneten Ratschläge und Impulse danken, die mir immer wieder neue Denkanstöße gaben.

Gleichzeitig möchte ich mich herzlich bei Prof. Dr. Wilfried Bos bedanken, der mir viele Jahre lang als wissenschaftliche Mitarbeiterin die Möglichkeit zur Forschung und zum Austausch gab, sich immer Zeit für mich nahm und nie zögerte, mir die bestmögliche Unterstützung zukommen zu lassen.

Schließlich gilt mein Dank meiner Familie, insbesondere meinem Mann Henning, allen Freund\*innen sowie ehemaligen Kolleg\*innen, vor allem Hanna, Tanja, Nora, Birte, Judith, Inga, Jasmin, Jan und Karolin, die mich mit Rückhalt und ermutigenden Worten auf dem Weg begleiteten. Ganz besonders möchte ich mich bei Veronika sowohl persönlich als auch fachlich bedanken, da sie mich immer wieder bestärkte, neue Wege aufzeigte und sich für mich engagierte.

Dortmund, Dezember 2022

Isabella Richter

# Inhaltsverzeichnis

<b>1 Einleitung</b> .....	<b>1</b>
<b>2 Der Übergang von der Grund- zur weiterführenden Schule in der Forschung</b> .....	<b>3</b>
2.1 Charakterisierung des Übergangs .....	3
2.2 Normative Zielvorstellungen .....	7
2.3 Aktuelle Gegebenheiten im Übergang.....	14
2.4 Schlussfolgerungen .....	30
<b>3 Theorien zur sozialen Interaktion von Personen im Kontext Schule</b> .....	<b>34</b>
3.1 Anerkennungstheorie .....	35
3.2 Theorie der sozialen Unterstützung .....	49
3.3 Zusammenführung der Theorien.....	57
3.4 Soziale Schulentwicklung .....	66
3.5 Schlussfolgerungen .....	70
<b>4 Synthese: Soziale Übergangsgestaltung</b> .....	<b>74</b>
4.1 Elemente intersubjektiver Anerkennung im Übergang von der Grund- zur weiterführenden Schule .....	74
4.2 Implikationen für die Schulentwicklung.....	80
<b>5 Fazit und Ausblick</b> .....	<b>85</b>
<b>Literatur</b> .....	<b>88</b>
<b>Anhang</b> .....	<b>108</b>
Übersicht zu den aufgenommenen Arbeiten.....	108
(1) Institutionelle Übergänge als kritische Lebensereignisse in der Bildungsbiographie: die Beispiele Grundschulübergang, Klassenwiederholungen und Abschlüssen.....	109
(2) Unterrichtshospitation als Schulentwicklungsstrategie im Übergangsmanagement.....	132
(3) Berücksichtigung des Übergangserlebens in der Lehrerfortbildung – konzeptuelle Überlegungen zum Übergangsmanagement auf der Grundlage einer Fallstudie. ....	152
(4) Teachers' Counseling Competence in Parent-Teacher Conferences. Differences between Teachers' Self-Perceptions at Primary School and German Gymnasium.....	172

# 1 Einleitung

Der Übergang von der Grund- zur weiterführenden Schule gilt als systemisch-institutionell bedingte Schnittstelle im Bildungssystem, durch welche die (Bildungs-) Biografie maßgeblich mitbestimmt wird (Epp, 2017). Dies kommt durch verschiedene Strukturprobleme zustande, die größtenteils systemisch bedingt sind: Zum einen gilt der Übergang aufgrund seiner Mehrgliedrigkeit in Verbindung mit einer Benachteiligung von sozial schwächeren Schülerinnen und Schülern als ungerecht (u. a. van Ackeren & Klemm, 2011; Stubbe, Bos & Schurig, 2017; van Ophuysen, 2017). Zum anderen müssen die mit dem Schulwechsel verbundenen Veränderungen verarbeitet und bewältigt werden, was nicht allen Schülerinnen und Schülern gleich gut gelingt und Anpassungsschwierigkeiten zur Folge haben kann (Roos, Treutlein, Zöller, Schöler, 2013; Schröder & Richter, 2016; Sirsch, 2003). Auf dieser Grundlage werden sowohl Einflussvariablen im Übergangsgeschehen allgemein als auch gezielte Gestaltungsmaßnahmen diskutiert.

Theoretische Modelle, die im Zusammenhang der Übergangsbewältigung Anwendung finden, betonen die Bedeutung sozialer Interaktionen (Bronfenbrenner, 1981; Filipp, 1995). Auch Forschungsergebnisse zu schulbezogenen Interaktionen zeigen, dass unter anderem die Beziehungsqualität in der Lehrer-Schüler-Interaktion für viele Bereiche des Lernens, für die Bewertung der Schule, aber auch für die Persönlichkeitsentwicklung von Schülerinnen und Schülern relevant ist (Ditton & Merz, 2000; Hafenegger, 2013; Helsper & Hummrich, 2014; Kiper, 2014; Rolff & Tillmann, 1980; Thies, 2014). Lediglich in der Übergangsforschung wurde diese Perspektive vernachlässigt, obwohl mit dem Übergang von der Grund- zur weiterführenden Schule verschiedene, mit Interaktionen einhergehende Anerkennungsproblematiken – also Einschränkungen im Erfahren von Liebe, Recht und Solidarität, welche die Identitätsbildung beeinflussen können – in Verbindung zu stehen scheinen (Ricken, 2015b; Wiezorek, 2005).

Unter der Prämisse, dass die Qualität sozialer Beziehungen, welche sich durch intersubjektive Anerkennung auszeichnet, das Übergangserleben begünstigt, ist für diese Arbeit folgende Fragestellung leitend: Welche Elemente sozialer Beziehungen und Interaktionen bieten bisherige Ansätze der Übergangsgestaltung?

Ausgehend von dieser Fragestellung werden in Kapitel 2 die theoretisch-konzeptionellen Grundlagen in Bezug auf den Übergang geschaffen. Dafür werden – ausgehend von einer Charakterisierung des Übergangs und Qualitätsansprüchen an diesen – Theorien und Forschungsergebnisse zur Passung zwischen Leistungen von

Schülerinnen und Schülern und der Schulform, zur individuellen Bewältigung sowie zur Gestaltung des Übergangs präsentiert, da diese für die Untersuchung von Interaktionen im Übergang grundlegend sind.

In einem nächsten Schritt werden in Kapitel 3 mit der Anerkennungstheorie (Honneth, 1992) und der Theorie der sozialen Unterstützung (u. a. House, 1981) zentrale Theorien zur Interaktion von Subjekten im Schulkontext vorgestellt und zusammengeführt. Die darin enthaltenen Konzepte dienen als Untersuchungsinstrumente, mit denen in der Synthese der Übergang als solcher sowie Gestaltungsmaßnahmen in den Blick genommen werden. Des Weiteren werden die Charakteristika einer *sozialen Schulentwicklung* vorgestellt, um Basiswissen über Schulentwicklung im Allgemeinen und zur Optimierung von Interaktionen im Besonderen für die Folgerungen der eigenen Untersuchung zu schaffen.

Dieser Fundus dient in Kapitel 4 zur theoretischen Exploration der Fragestellung, in welcher in einem ersten Schritt Elemente intersubjektiver Anerkennung, und im Umkehrschluss auch potenzielle Missachtungserfahrungen, im Übergang von der Grund- zur weiterführenden Schule identifiziert werden. In einem zweiten Schritt sollen – insbesondere auf Basis der Missachtungserfahrungen – Implikationen für die Schulentwicklung im Sinne von notwendigen und möglichen Maßnahmen abgeleitet werden.

Kapitel 5 fasst die wichtigsten Erkenntnisse der einzelnen Kapitel kurz zusammen, wobei auch der Mehrwert der eigenen Forschungsarbeiten noch einmal aufgegriffen wird. Die Gesamtergebnisse der hier vorliegenden Arbeit münden schließlich in Perspektiven für Forschung und Praxis.

## **2 Der Übergang von der Grund- zur weiterführenden Schule in der Forschung**

Nachdem bereits die Bedeutung des Übergangs für die (Bildungs-)Biografie von Schülerinnen und Schülern und somit seine Brisanz in Ansätzen skizziert wurde, gilt es nun, dieses Ereignis mit seinen Merkmalen in Abschnitt 2.1 näher zu beschreiben, um die Bedeutung des Übergangs für die Kinder herauszuarbeiten. Damit Anforderungen an die Gestaltung des Übergangs identifiziert werden können, werden in Abschnitt 2.2 mithilfe normativer Zielvorstellungen für den Übergang aus Theorie, Forschung und Bildungsadministration zentrale Eckpfeiler eines gelungenen Übergangs ausgemacht. In Abschnitt 2.3 wird dann mithilfe einer Sichtung der aktuellen Gegebenheiten untersucht, inwiefern die Realität diesen Ansprüchen entspricht, bevor Schlussfolgerungen für die weitere Arbeit gezogen werden.

### **2.1 Charakterisierung des Übergangs**

Zur Charakterisierung des Übergangs von der Grund- zur weiterführenden Schule empfiehlt sich zunächst eine Betrachtung der Bedeutung des Wortes *Übergang*. Dem Duden zufolge bedeutet ‚Übergang‘ „Wechsel zu etwas anderem, Neuem, in ein anderes Stadium“ (Duden, o. J.), was Veränderungen und eine Anpassung<sup>1</sup> impliziert. Neben dem Begriff des Übergangs werden auch die Begriffe ‚Transition‘ und ‚Transfer‘ im Zusammenhang von schulischen Übergängen verwendet, die Bezeichnungen ‚Übergang‘ und ‚Transition‘ werden dabei meist synonym genutzt (z. B. Epp, 2017; Griebel & Niesel, 2011 oder Kramer & Helsper, 2013), was auch die Dudendefinitionen unterstützt (Duden, o. J.). International wird darüber hinaus zwischen ‚Transition‘ und ‚Transfer‘ unterschieden, wobei hier keine Einigkeit über die begriffliche Verwendung besteht. So definieren Galton, Morrison und Pell (2000) Transfer beispielsweise als Übergang von einer Schule zu einer anderen im Bildungsverlauf und Transition als Übergang von einem Schuljahr in das nächste innerhalb einer Schule. McAlister hingegen bezeichnet Transfer als das eigentliche Ereignis des Überschreitens und Transition als den zeitlich längeren Prozess der

---

<sup>1</sup> An dieser Stelle sei kurz darauf verwiesen, dass der Begriff der Anpassung auf verschiedene Hintergründe verweisen kann. Einerseits kann Anpassung soziologisch gedeutet bedeuten, dass sich ein Individuum an vorliegende Gegebenheiten zu gewöhnen hat und sich einfinden muss. In diesem Falle ist das Ziel eine (gesellschaftliche) Reproduktion. Andererseits kann psychologisch betrachtet mit Anpassung eine Akklimatisierung an neue Umstände bzw. eine Eingewöhnung gemeint sein. Ziel ist es hier, dass sich das Subjekt in einer neuen Situation gut zurechtfindet. Da in dieser Arbeit der Fokus auf das Individuum gerichtet ist, gilt für die eigene Verwendung in dieser Arbeit das zweite Verständnis, also die Eingewöhnung/Akklimatisierung.

Anpassung und der Gewöhnung an das neue Umfeld (McAlister, 2012). Diesem zweiten Verständnis folgt mit der Ergänzung, dass die Transition bereits mit der Vorbereitung auf den Übergang beginnt, auch die vorliegende Arbeit. Demzufolge bezieht sich der Übergang nicht einzig und allein auf das Ereignis, sondern auf einen längeren Prozess (Epp, 2017).

Wie lange dieser Prozess dauert, kann nicht eindeutig geklärt werden, da sich in der Literatur keine einheitliche Dauer für den Anpassungsprozess finden lässt: Während beispielsweise Evangelou und Kollegen (2008) der Ansicht sind, dass die negativen Effekte des Übergangs bei den meisten Schülerinnen und Schülern eher kurzlebig sind, vermittelt die Studie von West, Sweeting und Young (2010) den Eindruck, dass bei manchen Schülerinnen und Schülern die negativen Effekte noch Jahre nach dem Übergang ersichtlich sind. Zumeist wird bezüglich des Anpassungsprozesses als solchem jedoch von einer Dauer von einem halben Jahr (z. B. Mitzlaff & Wiederhold, 1989) bis zu einem Jahr (z. B. Gillison, Standage & Skevington, 2008) ausgegangen.

Als ein bedeutsamer Übergang zwischen verschiedenen Stufen im Verlauf einer Bildungsbiografie wird der Übergang von der Grund- zur weiterführenden Schule neben beispielsweise dem Übergang von der KiTa in die Grundschule oder von der Schule in den Beruf auch als vertikaler Übergang (Griebel, 2014; Hanke, 2011) oder „diachrone Transition“ (Neuenschwander, 2017a, S. 7) bezeichnet. Im Gegensatz dazu bilden horizontale oder synchrone Übergänge Wechsel zwischen verschiedenen Phasen im Tagesverlauf, wie beispielsweise der Wechsel von der Schule zum Familienleben (ebd.). Innerhalb der vertikalen Übergänge gilt der Übergang zur weiterführenden Schule nach dem Übergang zur Grundschule als „zweiter standardisierter Übergang“ in der Schullaufbahn von Schülerinnen und Schülern (Kramer & Helsper, 2013, S. 596). Da er ein regelhaftes Ereignis darstellt, welches alle Schülerinnen und Schüler durchlaufen, (Beelmann, 2006) entspricht er der Norm (Montada, 1995) und wird auch als normatives Lebensereignis (Filipp, 1995) bezeichnet. Zahlenmäßig kann das daran belegt werden, dass jedes Jahr ca. 700.000 Schülerinnen und Schüler in Deutschland und ca. 160.000 in Nordrhein-Westfalen den Übergang durchlaufen (Koch, 2008; van Ophuysen, 2017; van Ophuysen & Harazd, 2014). Da der Übergang vom Schulsystem her angelegt ist, kann er auch als „systemisch-institutionell“ bezeichnet werden (Schröder & Wilmanns, 2016, S. 106). Sieht man von einzelnen Modellversuchen/-schulen ab, ist der Übergang für die verschiedenen Bundesländer zeitlich festgelegt (KMK, 2015), was weiterhin den

normativen Charakter unterstreicht: Demnach erfolgt dieser nach vier, in Berlin und Brandenburg nach sechs Jahren Grundschulzeit (ebd.). Die Schulformempfehlung der Lehrkräfte ist in den meisten Bundesländern nicht verbindlich, sodass die Eltern – wie auch bei der Wahl der Schule – in den meisten Fällen grundsätzliche Entscheidungsbefugnis besitzen (ebd.) und auch die Kinder Einfluss nehmen können. Die jüngsten Ergebnisse des Kinderbarometers (Müthing, Razakowski & Gottschling, 2018) zeigen, dass es Kindern wichtig ist, bei der Schulauswahl mitbestimmen zu können (ebd.). Treutlein und Schöler (2013) zeigen jedoch, dass der Wunsch des Kindes bei der Schulwahl nicht unbedingt ausschlaggebend ist, sodass die Übergangentscheidung für das Kind als potenziell unkontrollierbar bezeichnet werden kann (Schröder & Wilmanns, 2006).

Durch den „Wechsel von einem (sozialen) Kontext in einen anderen (sozialen) Kontext“ (Neuenschwander, 2017a, S. 7) wird der Übergang von Unterschieden zwischen der Grund- und den weiterführenden Schulen gekennzeichnet, die sich insgesamt in den Lern- und Leistungs-, den schulorganisatorischen sowie den sozialen Bereich gliedern lassen (Beck, 2005; Büchner & Koch, 2001; Portmann & Schneider, 1988; Roos & Schöler, 2013; van Ophuysen & Harazd, 2011): So ergeben sich im Lern- und Leistungsbereich Veränderungen durch einen anderen Einsatz von Methoden, Ritualen und Sozialformen – diese sind in der Grundschule häufig offener angelegt – und es wird an der weiterführenden Schule ein schnelleres Lerntempo vorausgesetzt. Außerdem findet in geringerem Maße fächerübergreifender Unterricht statt. Bezüglich der Leistungen steigen an der weiterführenden Schule die Erwartungen, und die individuelle Leistungsentwicklung findet neben der curricularen und sozialen Bezugsnorm weniger Berücksichtigung. Im Bereich der Schulorganisation liegen an der weiterführenden Schule meist höhere Schülerzahlen vor, die Schultage werden für die Schülerinnen und Schüler länger und häufig liegt eine veränderte Taktung (zum Beispiel Wechsel von flexibler Fächergestaltung bei Stunden der Klassenlehrkraft hin zu einer strikten 45-Minuten-Taktung) vor. Außerdem findet eine Verlagerung vom Klassenraum- und Klassenlehrer- zum Fachraum- und Fachlehrerprinzip statt. Die dadurch bedingte geringere von der Klassenlehrkraft unterrichtete Stundenanzahl führt gleichzeitig zu einem Verlust an Flexibilität hinsichtlich der Taktung sowie fächerübergreifenden Themen. Darüber hinaus gehen mit der unterschiedlichen Organisation des Schulalltages Neuigkeiten im sozialen Bereich einher – so zum Beispiel, dass durch die Vielzahl an Lehrkräften an der weiterführenden Schule die Geborgenheit der Grundschule durch vermehrte

Selbstständigkeit abgelöst wird und der Kontakt zwischen Eltern und Lehrkräften abnimmt. Darüber hinaus sind die neuen Lehrkräfte und häufig viele bis alle Mitschülerinnen und Mitschüler unbekannt, wodurch sich das Sozialgefüge der Klasse neu bildet, in welchem sich die Schülerinnen und Schüler einfügen müssen (ebd.).

Inwiefern Übergänge für die Schülerinnen und Schüler eine Chance oder ein Risiko darstellen, bleibt offen und ist individuell unterschiedlich (Epp, 2017; Tillmann, 2012). Entsprechend kann von einer „produktiven Weiterentwicklung des Individuums“ bei gelingenden und von einer „negativen Veränderung des Selbstbildes“ als Resultat von misslingenden Übergängen (Büchner & Koch, 2001, S. 15) gesprochen werden. Aufgrund dieser Bipolarität bei gleichzeitig großer Bedeutung für den Verlauf der Bildungsbiografie wird in Definitionen des Grundschulübergangs auch häufig von einem Bruch (Epp, 2017; Koch, 2008; Kutscha, 1991), einer Weichenstellung (Bellenberg & Forell, 2013; van Ophuysen, 2006), einer Schnittstelle (Bellenberg, 2012; Ditton, 2013; Koch, 2008) oder einem Kristallisationspunkt (Koch, 2012; Walther & Stauber, 2013) gesprochen. Somit beschreibt der Übergang nicht nur ein systemisch-institutionelles, gesellschaftliches, sondern gleichzeitig ein individuelles Ereignis mit weitreichenden Auswirkungen (Schröder & Wilmanns, 2006; van Ophuysen, 2018).

Möchte man diese verschiedenen Aspekte des Übergangs zusammenbringen, könnte eine Charakterisierung des Übergangs wie folgt lauten: Mit den verschiedenen Facetten des Übergangs von der Grund- zur weiterführenden Schule, geprägt durch Veränderungen in verschiedenen Lebens- und Lernbereichen, können Chancen, aber auch Risiken für die Persönlichkeitsentwicklung wie auch die Bildungsbiografie einhergehen. Aufgrund dieser großen Bedeutung gilt es, Übergänge institutionell in gemeinsamer Verantwortung vor- und nachbereitend zu begleiten. Diese Arbeitsdefinition soll der vorliegenden Arbeit zur Grundlage dienen.

Da für die weitere Beschäftigung mit dem Übergang – und konkreter formuliert mit intersubjektiver Anerkennung im Übergang – relevant ist, welche Ziele für den Übergang existieren und welche Bedingungen für einen gelingenden Übergang vorliegen sollten, beschäftigt sich der nächste Abschnitt mit normativen Zielvorstellungen als Grundlage für die Gestaltung des Übergangs. Aufgrund der unterschiedlichen Betrachtungsmöglichkeiten des Übergangs aus individueller und systemisch-institutioneller Sicht wird nachfolgend versucht, nach diesen zwei Bereichen zu differenzieren.

## 2.2 Normative Zielvorstellungen

Bevor Anfragen im Sinne von Handlungsempfehlungen an das Schulsystem gestellt werden können, stellt sich zunächst die normative Frage, was einen gelingenden Übergang ausmacht bzw. woran dieser erkennbar ist. Mackowiak (2011) macht einen gelungenen Übergang an verschiedenen Indikatoren fest: Demnach ist der Übergang aus individueller Sicht dann als gelungen zu betrachten, wenn Schülerinnen und Schüler ihrer Entwicklung (in emotionaler, psychischer, physischer, sozialer und kognitiver Hinsicht) angemessene Verhaltensweisen zeigen, sich wohl fühlen, die Anforderungen der neuen Schule bewältigen und die verschiedenen Angebote nutzen können (ebd.). Weitere Hinweise zu Faktoren eines gelingenden Übergangs von der Grund- zur weiterführenden Schule liegen international vor. Daten von Evangelou und Kollegen (2008) zufolge besteht ein erfolgreicher Übergang aus den folgenden Bausteinen: Entwicklung neuer Freundschaften und die Steigerung des Selbstwertgefühls und -bewusstseins, eine so gute Eingewöhnung, dass die Eltern sich keine Sorgen machen, vermehrtes Interesse an Schule, leichte Gewöhnung an neue Routinen und an die Schulorganisation, sowie aus systemisch-institutioneller Sicht eine Praxis der Beständigkeit des Curriculums (ebd., S. ii). Die neuseeländische Regierung (ERO, 2012) identifiziert auf der Grundlage von Übergangsliteratur die folgenden, auf das Individuum bezogene Merkmale für einen erfolgreichen Übergang: Schulzugehörigkeitsgefühl und Eingebundenheit in Schulaktivitäten und -programme, soziale Beziehungen zu anderen Schülerinnen und Schülern und den Lehrkräften, Gefühl des Wohlfühlens und der Anerkennung der eigenen Stärken und Bedürfnisse sowie der Identität, Kultur und Sprache durch die Lehrkräfte, Erkenntnis des Sinns von Schule und damit einhergehenden Möglichkeiten für das eigene Leben, Erzielen von Fortschritten, Anknüpfen an bisher Gelerntem, Freude am Lernen, Erfahrung des Einbezugs der Familie in Entscheidungen, Gefühl der emotionalen und körperlichen Sicherheit und die Möglichkeit, neue Dinge auszuprobieren, wie beispielsweise durch außercurriculare Angebote (ebd., S. 9). In anderen Worten ausgedrückt wird das Gelingen insbesondere daran festgemacht werden, ob sich die Schülerinnen und Schüler psychisch und sozial wohlfühlen sowie Leistungen erbringen können und inwiefern die Schülerinnen und Schüler sich an die Umwelt der neuen Schule anpassen können und dies subjektiv auch so wahrnehmen. Einerseits scheint also das individuelle Erleben der Schülerinnen und Schüler ein wichtiger Zielmarker zu sein, andererseits klingt auch die

gesellschaftliche Perspektive an, wenn es um die Anpassung der Schülerinnen und Schüler an vorliegende Gegebenheiten im Sinne einer Reproduktion der schulischen Gegebenheiten und der Gesellschaft geht. Außerdem wird angedeutet, dass die Schulen Gestaltungsmöglichkeiten besitzen, individuelle Prozesse förderlich zu gestalten.

Auch an dem folgenden Übergangsqualitätsmodell von van Ophuysen und Harazd (2014) können Kriterien für das Gelingen des Übergangs abgelesen werden. Den Rahmen bildet hier die systemisch-institutionelle Sicht, wobei die individuelle Sichtweise auf die Schülerinnen und Schüler integriert wird. Das Übergangsqualitätsmodell orientiert sich an der klassischen CIPO (Context, Input, Process, Output) Struktur, integriert dabei jedoch das für Übergänge spezifische Zusammenwirken der verschiedenen Systeme (s. Abbildung 1).

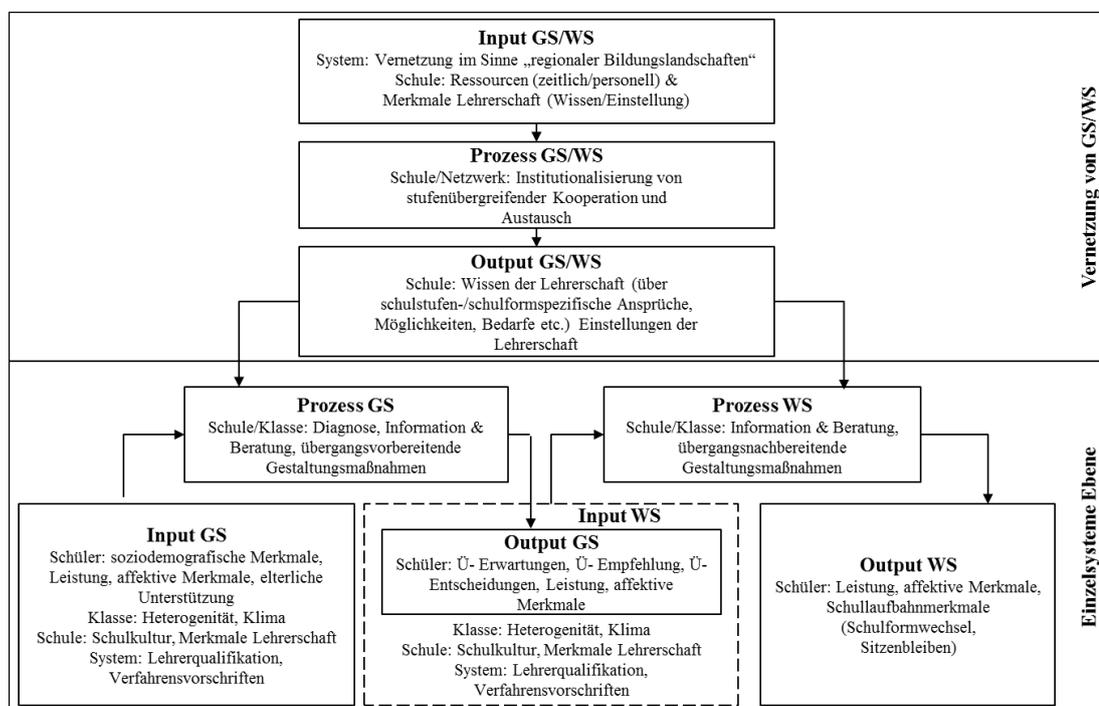


Abb. 1: Übergangsqualitätsmodell (van Ophuysen und Harazd, 2014, S. 81; eigene Darstellung)

Dabei werden nicht nur die entsprechenden Inputs, Prozesse sowie Outputs der Grund- und der weiterführenden Schule abgebildet, sondern auch die Vernetzung der jeweiligen Lehrkräfte, die wiederum die Prozesse an den zwei Schulen beeinflussen. Daran wird erkennbar, wie vielschichtig der Übergang ist und dass viele Faktoren (wie beispielsweise Wissen und Einstellungen oder Lehrkräfte, Übergangserwartungen seitens der Kinder und Gestaltungsmaßnahmen) für das Gelingen und somit auch für die Qualität mitverantwortlich sind. Als Output auf

Schülerseite werden schließlich Leistungen, affektive Merkmale sowie Merkmale des Schullaufbahnverlaufs genannt (ebd.).

Ähnlich zu diesem Modell folgt auch das Übergangs-Laufbahn-Modell (Schröder & Richter, 2016) der klassischen CIPO-Struktur, legt dabei aber einen starken Fokus auf individuelle Prozesse der Schülerinnen und Schüler und ihre Bildungsverläufe. Hier wird das Gelingen an Personenmerkmalen festgemacht – davon bestimmt, wie Schülerinnen und Schüler den Übergang erleben – beeinflusst durch die individuelle Anpassungsleistung, das Bewältigungsverhalten sowie Personenmerkmale und den Bildungshabitus (Schröder & Wilmanns, 2016, S. 127). Der Kontext der Schülerinnen und Schüler (z. B. Gestaltungsmaßnahmen der Schulen oder soziale Unterstützung durch Eltern und Peers) kann dabei einen Einfluss auf das Erleben und (dadurch) auch den Output ausüben, woran das Gelingen letztlich abgelesen werden kann. Auch hier wird bereits sichtbar, dass schulische Gestaltungsmaßnahmen im Übergang viel Einfluss auf das Erleben des Übergangs nehmen können. Gleichzeitig sind unabhängig davon, auf welche Schulform die Schülerinnen und Schüler wechseln oder wie der Übergang begleitet wird, die individuelle Wahrnehmung, Bewältigung und Verarbeitung ausschlaggebend (Schröder & Wilmanns, 2016).

Insgesamt kann also zusammengefasst werden, dass der Übergang dann als gelungen zu betrachten ist, wenn Schülerinnen und Schüler so gut an der neuen Schule angekommen sind, dass sie die Anforderungen der Schule erfüllen können (zum Beispiel hinsichtlich Leistungs- und sozialer Aspekte), und sie den Übergang aus eigener Sicht gut erlebt haben und in der Folge ihre Bildungslaufbahn ohne Brüche verläuft und ihre Personenmerkmale auf lange Sicht dadurch nicht negativ beeinflusst wurden. Die schulischen Akteure können an verschiedenen Stellen wirksam werden und zum Gelingen des Übergangs beitragen (van Ophuysen, Schürer & Bloh, 2021), wie es auch die Bildungsadministration mit Empfehlungen der KMK oder für NRW auch in dem Referenzrahmen Schulqualität propagiert. Diese werden im Folgenden kurz vorgestellt, da sie die bildungspolitischen Grundlagen für die Schulen bilden.

Zunächst enthält der Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.07.1970 bzw. vom 06.05.1995 Zielaussagen zum Übergang und Empfehlungen zu dessen Gestaltung (KMK, 2015). Dort heißt es: „Jedem Kind muss – ohne Rücksicht auf Stand und Vermögen der Eltern – der Bildungsweg offenstehen, der seiner Bildungsfähigkeit entspricht“ (KMK, 2015, S. 5). Hierbei wird also die Zuteilung zu den verschiedenen Schulformen angesprochen, welche nicht durch soziale

Ungleichheit beeinflusst werden darf. Somit ist es ein Ziel, bei der Zuteilung für Gerechtigkeit in der Gesellschaft zu sorgen. Hinsichtlich der pädagogischen Gestaltung des Übergangs sollte das Ziel sein, Lernende in ihren individuellen Möglichkeiten sowohl an der Grund- als auch an der weiterführenden Schule bestmöglich zu fördern, sie in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen und die Lernfreude auszubauen. Um dies zu ermöglichen, sollte durch das System Schule eine „Kontinuität der Bildung und Erziehung“ gewährleistet werden (ebd., S. 6), indem die abgebende und die aufnehmende Schule die Übergangsgestaltung als gemeinsame Verantwortung betrachten und zusammenarbeiten sowie sich gegenseitig informieren. Als Formen der Zusammenarbeit werden „gegenseitige Besuche zu Tagen der offenen Tür, gegenseitige Hospitationen im Unterricht, Erfahrungsaustausch in gemeinsamen Besprechungen, Besuchsmöglichkeit von Grundschülerinnen und Grundschülern in den weiterführenden Schulen [und] gemeinsame Lehrerfortbildung“ (ebd., S. 7) genannt. Auch in den Standards für die Lehrerbildung (KMK, 2004, 2014), die sich mit Anforderungen an Lehrkräfte und daraus resultierend auch mit ihrer Professionalisierung befassen, werden indirekt Aussagen zum Übergang getätigt. Im Kompetenzbereich ‚Beurteilen‘ wird darauf aufmerksam gemacht, dass Lehrkräfte im Rahmen der Empfehlung mit Kolleginnen und Kollegen zusammenarbeiten sollen und gemeinsam mit anderen Institutionen Bildungsangebote geschaffen werden sollen (ebd.).

Für Nordrhein-Westfalen gilt darüber hinaus, dass von jeder Schule ein Übergangsmangement<sup>2</sup> erwartet wird, welches zur Sicherung der Kontinuität neben der Kooperation mit anderen Schulen die Beratung von Schülerinnen und Schülern sowie Eltern vorsieht (MSW NRW, 2015). Gleichzeitig werden neben dem schülerseitigen Erreichen der Kompetenzen und Standards das erfolgreiche Durchlaufen des jeweiligen Bildungsganges sowie die Verringerung von Bildungsungerechtigkeit als Zielvariablen von Schulqualität im Referenzrahmen aufgeführt (ebd.), welche eine erfolgreiche Bewältigung des Übergangs und Anpassung an der weiterführenden Schule mit voraussetzen. So wird bezüglich der

---

<sup>2</sup> Eine Definition des Übergangsmagements liegt an dieser Stelle nicht vor, wird aber bei Richter, Nix und Bos (2019) vorgenommen. Demnach meint schulisches Übergangsmangement an der Schnittstelle zwischen Grundschule und weiterführender Schule „zwischen schulische Handlungen auf normativer, strategischer und operativer Ebene, die einen Transfer zwischen Lehrkräften abgebender und aufnehmender Schulen voraussetzen“ (ebd., S. o.A.). Die normative Ebene bildet demnach die Grundlage für die weitere Bearbeitung und besteht aus den rechtlichen Vorgaben sowie den verschiedenen Zielen der Übergangsgestaltung auf Organisations-, Personal- und Unterrichtsebene. Die strategische Ebene befasst sich mit Kooperationsstrukturen und der Konzeptentwicklung. Die eigentliche Umsetzung erfolgt auf operativer Ebene (ebd.).

Anpassung an der neuen Schule als Qualitätskriterium aufgelistet, dass Schülerinnen und Schüler „mit den Anforderungen der aufnehmenden Einrichtungen gut zurecht“ kommen, und hinsichtlich der Verringerung von Bildungsungerechtigkeit, dass die Schule einen Anteil daran hat, dass der Bildungsweg nicht in Abhängigkeit vom sozioökonomischen Status gewählt wird (MSW NRW, 2015, S. 15).

Über diese spezifisch auf den Grundschulübergang bezogenen Richtlinien gelten darüber hinaus die allgemeinen bildungspolitischen Beschlüsse und Empfehlungen, wie beispielsweise die weiteren Dimensionen von Schulqualität im Rahmen des Referenzrahmens Schulqualität NRW für Nordrhein-Westfalen (MSW NRW, 2015) oder die Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften ganz allgemein (KMK, 2004), die der Übergangsgestaltung zugeordnet werden können bzw. auch dafür geltende Handlungshinweise geben. Hier sei als Beispiel kurz erwähnt, dass im Referenzrahmen Netzwerke, die Kooperation mit anderen Schulen sowie die Zusammenarbeit mit Regionalen Bildungsbüros als Unterstützungsangebote für Schulen propagiert werden (MSW NRW, 2015). In den Standards für die Lehrerbildung wird u. a. darauf hingewiesen, dass Lehrkräfte die ständige Aufgabe der Schulentwicklung, der Professionalisierung und des Innovierens besitzen. Hier wird deutlich, dass den Lehrkräften eine bedeutende Rolle in der Schul- und somit auch in der Übergangsgestaltung zukommt.

Die genannten, an Lehrkräfte gestellten Anforderungen hinsichtlich der Gestaltung des Übergangs von der Grund- zur weiterführenden Schule werden ständig durch normative Aussagen ergänzt – abgeleitet aus der Literatur – hier insbesondere aus praxisnahen Beiträgen –, Modulen von Projekten oder Vorschlägen aus dem internationalen Raum. Diese können aufgrund ihrer Vielzahl an dieser Stelle nicht umfänglich dargestellt, jedoch sollen exemplarisch zwei Beispiele präsentiert werden.

International wird insbesondere die Unterstützung von sogenannten Risikoschülerinnen und -schülern hervorgehoben, bei denen aufgrund spezifischer Personenmerkmale von einem besonderen Unterstützungsbedarf in der Anpassung nach dem Übergang ausgegangen wird (z. B. ERO, 2012; McAlister, 2012). Im nationalen Raum werden bislang mehr Gestaltungsmaßnahmen diskutiert, die grundsätzlich der gesamten Schülerschaft zur Verfügung stehen und diese im Übergang unterstützen sollen. So erarbeiteten im Projekt „Schulen im Team – Übergänge gemeinsam gestalten“ Grund- und weiterführende Schulen mit

Unterstützung Regionaler Bildungsbüros in Netzwerken<sup>3</sup> Konzepte und Produkte in den Bereichen Lernkultur (z. B. Patensysteme), Beratung (z. B. städteweite Beratungsbroschüren über die verschiedenen Bildungsangebote und das deutsche Schulsystem allgemein), Diagnostik (z. B. einheitliche Diagnosebögen innerhalb einer Region) sowie Curriculum und Standards (z. B. gemeinsame Unterrichtsreihen, um Kontinuität zu gewährleisten) (Sartory, Jungermann, Hoeft & Bos, 2018; Järvinen, Otto, Sartory & Sendzik, 2012). Zu diesen inhaltlichen Themenfeldern liegt ein entlang der im Projekt entstandenen Produkte entwickeltes Qualitätsraster zur Übergangsgestaltung vor (Sartory, Jungermann, Hoeft & Bos, 2018), welches in Abbildung 2 dargestellt ist:

---

<sup>3</sup> Zum Konzept von Netzwerken zur Schul- und Unterrichtsentwicklung s. vertiefend Berkemeyer, Bos, Järvinen et al. (2015), Berkemeyer, Bos, Manitus et al. (2008) oder Manitus & Berkemeyer (2015).

Ebene	Lernkultur	Diagnose	Beratung	Curriculum & Unterrichtsstandards
<b>Netzwerk</b>	Strategie und Ziele	Systematischer Austausch von Schülerinformationen	Übersichtlichkeit des lokalen Schulsystems	Abstimmung zu Curricula und Lehrmaterialien
	Kooperation im Netzwerk		Durchlässigkeit des Systems	Verknüpfung/Anpassung des Unterrichts der Schulstufen
	Schulübergreifende Projekte			
<b>Schule/ Kollegium/ Unterricht</b>	Schulspezifische Strategien und Ziele	Diagnosekompetenz der Lehrkräfte	Informationsstand und Beratungskompetenz	Kenntnisse über Anforderungen der anderen Schulformen
	Verantwortlichkeitsgefühl der Lehrkräfte	Diagnose und Dokumentation von Schülerinformationen	Schullaufbahnberatung und Übergangsempfehlung	Unterrichtsmaterial am Übergang
	Gestaltung des Übergangs			
	Aufbau pädagogischer und sozialer Beziehungen			
	Absprachen zu Ritualen und Methoden			
<b>Schülerinnen &amp; Schüler</b>	Vorbereitung auf Lernkultur der weiterführenden Schule	Umgang mit Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler	Passgenaue Schullaufbahnwahl	Angemessenes Level der Schülerkompetenzen
	Erwartungen an den Schulübergang	Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler	Sicherheit in der Schullaufbahnwahl	Anknüpfung an Schülerkompetenzen
	Selbstwertgefühl und Fähigkeitsselbstkonzept			Transparenz der Kompetenzanforderungen

Abb. 2: Qualitätsraster Übergangsgestaltung – Übersicht über die Qualitätskriterien (Sartory, Jungermann, Hoelt & Bos, 2018, S. 73)

Hierbei wird zwischen drei Ebenen unterschieden: der Netzwerkebene, der Schulebene inklusive Kollegium und Unterricht sowie der Individualebene der Schülerinnen und Schüler. Ähnlich dem Referenzrahmen Schulqualität NRW liegen hier für die verschiedenen Ebenen und Inhaltsfelder jeweils aufschlüsselnde Aussagen vor, die eine Zielformulierung für das jeweilige Qualitätskriterium enthalten (Sartory, Jungermann, Hoelt & Bos, 2018). Auch wenn dieses in der Praxis bislang nicht erprobt wurde, wird damit normativ gesetzt, was eine gute Übergangsgestaltung – in Bezug auf die vier vorliegenden Inhaltsfelder – ausmacht.

Das Qualitätsraster kann demnach auch zur Planung neuer oder zur Evaluation bestehender Übergangsgestaltungsmaßnahmen konsultiert werden (ebd.).

Aus den genannten Anforderungen an Lehrkräfte und Gestaltungsmaßnahmen kann resümiert werden, dass es Ziel der Übergangsgestaltung ist, zum einen direkte Angebote für Schülerinnen und Schüler zur Verfügung zu stellen, die mögliche Hürden verringern oder nehmen sollen, um Kontinuität zu gewährleisten. Zum anderen müssen Grund- und weiterführende Schulen als Voraussetzung dafür sowie zur Professionalisierung der Lehrkräfte (beispielsweise in Netzwerken) kooperieren, um überhaupt die nötigen Grundlagen für eine Übergangsgestaltung zu schaffen.

## **2.3 Aktuelle Gegebenheiten im Übergang**

Zur kritischen Betrachtung von Elementen intersubjektiver Anerkennung im Übergang von der Grundschule zum Gymnasium sind einerseits die genannten normativen Zielsetzungen relevant, zum anderen ist wichtig, wie aktuell mit dem Übergang umgegangen und dieser erlebt wird. Forschungsergebnisse aus verschiedenen Bereichen des Übergangs können dazu beitragen, Gestaltungsmaßnahmen einzuordnen und Handlungsbedarf festzustellen. Liegmann (2014) systematisiert den Übergang entlang zwei Forschungslinien: (1) der Passung zwischen Leistungen von Schülerinnen und Schülern und der Schulform (-empfehlung sowie -entscheidung) und (2) der Bewältigung und Gestaltung des Übergangs (ebd.).<sup>4</sup> Die entsprechenden wichtigsten Forschungsergebnisse werden in den nächsten zwei Abschnitten nach einer je kurzen Skizzierung der relevantesten Theorien präsentiert. Auch hier wird weiterhin der Versuch unternommen, diese der individuellen oder der gesellschaftlichen, systemischen Perspektive zuzuordnen.

### **2.3.1 Passung zwischen Leistungen von Schülerinnen und Schülern und der Schulform (-empfehlung sowie -entscheidung)**

Aufgrund der Mehrgliedrigkeit des weiterführenden Schulsystems in Deutschland ist mit dem Übergang nach der Grundschule eine Allokation zu verschiedenen Bildungsgängen notwendig (van Ophuysen, 2017). Da der Übergang dabei faktisch

---

<sup>4</sup> An dieser Stelle sei darauf verwiesen, dass auch Neuenschwander (2017a) eine Systematisierung vornimmt, die der von Liegmann (2014) im Wesentlichen entspricht. Dabei lässt sich ihr erster Forschungsstrang der von Neuenschwander (2017a) als Selektionsforschung bezeichneten, ihr zweiter der sogenannten Transitionsforschung zuordnen (ebd., S. 7). Auch Kramer und Helsper (2013) weisen auf diese zwei Stränge hin, indem zum einen die Bedeutung des Übergangs aus der Perspektive des institutionellen Ablaufs, zum anderen aus individueller Sicht der Schülerinnen und Schüler hervorgehoben wird.

hoch selektiv und durch eine soziale Auslese geprägt ist, wird dieser auch als „wenig leistungsbezogen und sozial ungerecht“ (van Ackeren & Klemm, 2011, S. 54) oder sogar als „pädagogisch schädlich“ (Tillmann, 2017, S. 75) bezeichnet und die Mehrgliedrigkeit immer wieder kritisiert (z. B. Butterwegge, 2019; Riekman, 2020). Die Theorien, die sich mit einer Passung zwischen Schülerleistungen und Schulform beschäftigen, beziehen sich daher insbesondere auf die Erklärung sozialer Ungleichheit, wie der familiäre Hintergrund von Schülerinnen und Schülern beispielsweise die „Bildungs-, [...] beruflichen oder [...] gesellschaftlichen Teilhabemöglichkeiten“ beeinflusst (Kramer & Helsper, 2013, S. 592). In diesem Zusammenhang werden die Theorien von Boudon (1974) zu primären und sekundären Effekten der Sozialschichtung sowie die von Bourdieu (1981) gestellte Frage nach der Passung des primären, familiären Habitus mit dem sekundären, schulischen Habitus als Erklärungsansätze für soziale Ungleichheit angeführt (Kramer & Helsper, 2013; McElvany, Razakowski & Dudas, 2012), welche im Folgenden kurz vorgestellt werden.

Nach Boudon (1974) liegen die Ursachen sozialer Ungleichheit in primären und sekundären Effekten der sozialen Schichtzugehörigkeit begründet. Dabei beschreiben primäre Herkunftseffekte Einflüsse, die sich – abhängig vom sozialen, ökonomischen und kulturellen Kapital der Familie – in den Kompetenzen und Leistungen der Schülerinnen und Schüler direkt bemerkbar machen. Das bedeutet, dass beispielsweise durch weniger zur Verfügung stehendes anregendes Material in der Familie Schülerinnen und Schüler weniger kognitiv gefördert werden, sodass sich dies direkt in den Leistungen bemerkbar macht, oder dass Schülerinnen und Schüler aus einer niedrigeren Sozialschicht die in Schule zur Verfügung stehenden Ressourcen aufgrund ihrer Sozialisation nicht nutzen können (ebd.; Maaz & Nagy, 2010). Sekundäre Einflüsse sind demgegenüber unabhängig von Kompetenzen und Leistungen und spiegeln sich in der Bildungsaspiration und -entscheidung der Eltern wider, welche durch die soziale Herkunft beeinflusst wird (ebd.). Folglich wirken sekundäre Einflüsse direkt – und nicht über Leistungen – auf Bildungsentscheidungen (Maaz & Nagy, 2010). Darüber hinaus erweitern Maaz und Nagy (ebd.) die sekundären Herkunftseffekte um Einflüsse der sozialen Schicht auf Bewertungen der Schülerleistungen durch die Lehrkräfte. Dies bedeutet also, dass Noten und Empfehlungen von Lehrkräften unbewusst schlechter ausfallen und demnach Bildungsentscheidungen negativ beeinflussen (ebd.).

Bourdieu (1981) legt zur Erklärung für soziale Ungleichheit und ihre Reproduktion unterschiedlich verteilte Kapitale zugrunde, die zu einem klassenabhängigen Habitus führen. Diesem „kulturtheoretische[n] Erklärungsmodell“ (Thiersch, 2014, S. 58) zufolge verfügt jeder Mensch über Kapital, welches sich aus ökonomischem (z. B. Geld), kulturellem (z. B. Bücher) und sozialem Kapital (z. B. Freundschaften) zusammensetzt (Bourdieu, 1981). In Bezug auf die Bildungsbiografie wird dem kulturellen Kapital, also der Bildung, eine besondere Bedeutung beigemessen, da es für Bildungsentscheidungen ausschlaggebend ist, in der Gesellschaft jedoch nicht gleich verteilt ist, sich in der Generationenfolge häufig reproduziert und Bourdieu zufolge das Passungsverhältnis zwischen familiärem und schulischem Habitus die Bildungsaspiration beeinflusst. Dadurch entstehen diesem Ansatz folgend soziale Ungleichheiten (ebd.).

Möchte man die Theorien zusammenbringen und auf den Übergang von der Grund- zur weiterführenden Schule beziehen, entsteht ein primärer Herkunftseffekt dadurch, dass Schülerinnen und Schüler durch ein geringeres kulturelles Kapital – also zum Beispiel resümierend in fehlendem Bücherbesitz oder inkompetentem Umgang mit Lernmaterialien – schlechtere Leistungen erbringen (Bos, Stubbe & Buddeberg, 2010), die wiederum zu schlechteren Noten und einer schlechteren Übergangsempfehlung führen (McElvany, Razakowski & Dudas, 2012). Sekundäre Herkunftseffekte bilden sich, indem zum einen Lehrkräfte den familiären Habitus einbeziehend eine Schulform empfehlen, die den Schülerleistungen nicht gerecht wird. Zum anderen kommt es dazu, dass Eltern aufgrund ihres sozial geprägten Habitus ohne Berücksichtigung der schulischen Leistungen ihres Kindes Bildungsentscheidungen zugunsten des Erhalts der eigenen Klasse treffen und die Schülerinnen und Schüler an einer nicht ihren Leistungen entsprechenden Schulform angemeldet werden (ebd.). Aus dieser Perspektive der sozialen Ungleichheit ist der Übergang von der Grund- zur weiterführenden Schule bereits gut erforscht (Kramer & Helsper, 2013), weshalb die folgende Übersicht nur ausgewählte, für diese Arbeit relevante Forschungsergebnisse darstellt. Dabei wird zur Systematisierung der Forschungsergebnisse soweit möglich der Strukturierung nach primären und sekundären – und hier aufgeteilt nach schul- und familienseitigen Faktoren – gefolgt. Insgesamt lässt sich eine Benachteiligung von Schülerinnen und Schülern mit niedrigem sozio-ökonomischen Status konstatieren: Nicht nur internationale Schulleistungsstudien machen auf das Problem aufmerksam, dass es in Deutschland einen großen Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Leistungen sowie

Bildungsbiografien von Schülerinnen und Schülern gibt (Bos, Schwippert & Stubbe, 2007; van Ophuysen, 2006). Weitere Ergebnisse aus der Forschung zeigen insgesamt, dass diese Schülerinnen und Schüler schlechtere schulische Leistungen erbringen, bei gleichen Leistungen jedoch auch schlechtere Noten und Schulformempfehlungen erhalten und weniger wahrscheinlich auf eine höhere Schulform wechseln (Dumont, Maaz, Neumann & Becker, 2013). Dies zeigt sich beispielsweise für Nordrhein-Westfalen daran, dass Schülerinnen und Schüler aus oberen Dienstklassen im Vergleich zu Schülerinnen und Schülern aus unteren Dienstklassen eine 3.9-fache Chance auf den Gymnasialbesuch besitzen (Berkemeyer, Bos & Manitijs, 2012). Die Ursachen können durch die verschiedenen Herkunftseffekte aufgezeigt werden. So konnte ein Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und den erbrachten Leistungen der Schülerinnen und Schüler nachgewiesen werden (primärer Herkunftseffekt) (Ditton, 2007; Ditton & Krüsken, 2006). Auch ein sekundärer Herkunftseffekt konnte bereits vielfach in Form eines Zusammenhangs zwischen sozialem Status und dem Schulformwunsch, der Übergangsempfehlung und der Übergangentscheidung nachgewiesen werden (Jonkmann, Maaz, Neumann & Gresch, 2010). Diese Benachteiligung kommt sowohl durch die Lehrkräfte als auch durch elterliche Entscheidungen zum Tragen. *Seitens der Schule* zeigt sich insbesondere bei der Grundschulempfehlung eine Benachteiligung von Schülerinnen und Schülern mit niedrigem sozioökonomischen Status (z. B. Bos et al., 2004; Maaz & Nagy, 2009; Stubbe, Bos & Schurig, 2017): So zeigen die bei der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) ermittelten und in Tabelle 1 dargestellten Gymnasialpräferenzen der Lehrkräfte als Indikator für die Übergangsempfehlung an, dass Kinder von Eltern der oberen Dienstklasse sogar unter Kontrolle der kognitiven Fähigkeiten sowie der Lesekompetenz eine 3.81-fache Chance gegenüber den Kindern von (Fach-)Arbeitern auf eine Gymnasialempfehlung besitzen (Stubbe, Bos & Schurig, 2017).

Sozioökonomische Stellung der Familie (EGP-Klassen)	Gymnasialpräferenz der Lehrkräfte			Gymnasialpräferenz der Eltern		
	Modell I	Modell II	Modell III	Modell I	Modell II	Modell III
Obere Dienstklasse (I)	5.18**	4.79**	3.81**	4.84**	4.39**	3.44**
Untere Dienstklasse (II)	3.39**	3.26**	2.68**	2.76**	2.54**	2.02*
Routinedienstklasse (III)	2.02**	2.01**	— <sub>ns</sub>	1.63**	1.53*	— <sub>ns</sub>
Selbstständige (IV)	1.65**	1.67**	— <sub>ns</sub>	— <sub>ns</sub>	— <sub>ns</sub>	— <sub>ns</sub>
(Fach-)Arbeiter (V, VI)	Referenzgruppe ( <i>odds ratio</i> = 1)					
Un- und angelernte Arbeiter (VII)	— <sub>ns</sub>	— <sub>ns</sub>	— <sub>ns</sub>	0.66*	— <sub>ns</sub>	— <sub>ns</sub>
Nagelkerkes <i>R</i> <sup>2</sup>	0.12	0.22	0.32	0.11	0.19	0.27

Signifikanzniveau: ns = nicht signifikant; \* = signifikant ( $p < .05$ ); \*\* = signifikant ( $p < .01$ ).  
Modell I: Ohne Kontrolle von Kovariaten.  
Modell II: Kontrolle der kognitiven Fähigkeiten.  
Modell III: Kontrolle der kognitiven Fähigkeiten und der Lesekompetenz (internationale Skalierung).  
IEA: Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) © IGLU 2016

Tab. 1: Relative Chancen für eine Gymnasialpräferenz der Lehrkräfte beziehungsweise der Eltern nach sozialer Lage (EGP) der Familien (Stubbe, Bos & Schurig, 2017, S. 244)

Im Vergleich zu den Untersuchungen der letzten Jahre stellt das Ergebnis tendenziell sogar eine Vergrößerung der sozialen Ungleichheit dar (ebd.). Der hier dargestellte Befund für das Gymnasium mit einem Vorteil zugunsten der Schülerinnen und Schüler aus privilegiierteren Familien trifft auch für die Chance eines Realschulbesuchs zu (Ditton & Krüsken, 2006).

Begründungen können darin liegen, dass Lehrkräfte unterschiedliche, nicht einheitliche Merkmale in ihre Überlegungen bezüglich der Schulformempfehlung einfließen lassen. Auch wenn für die uneingeschränkte und eingeschränkte Gymnasialempfehlung am stärksten die Deutschnote, das Arbeitsverhalten und lernrelevante Merkmale einfließen (Riek & van Ophuysen, 2016), wird bei der Empfehlung auch mitberücksichtigt, welche Unterstützung die Schülerinnen und Schüler in ihrem Elternhaus erwarten können und welche Bildungsaspiration die Eltern besitzen (Ditton & Krüsken, 2006; van Ophuysen, 2017). Obgleich Lehrkräfte eine auf Leistungen basierte Empfehlung als gerecht ansehen, empfinden sie es für eine prognostisch valide Empfehlung legitim, den familiären Hintergrund mit einzubeziehen (van Ophuysen, Riek & Dietz, 2015). Da diese zwei Forderungen nach einer gerechten sowie einer prognostisch validen Schulformempfehlung sich widersprechen, stellt es für Lehrkräfte eine große Herausforderung dar, diesen gleichermaßen nachzukommen (van Ophuysen & Diebig, 2016). Daher scheinen sie den Einbezug familiärer Hintergrundmerkmale zugunsten einer prognostisch validen Empfehlung trotz der Einbußen in der Gerechtigkeit zu akzeptieren. Ein Deutungsversuch liegt darin, dass Lehrkräfte eine Unterforderung gegenüber einer

Überforderung an der zukünftigen Schule präferieren und daher den Einfluss des sozialen Hintergrundes auf die Empfehlung akzeptieren (ebd.).

Hinzu kommt ein Referenzgruppeneffekt, welcher bei Einbezug der sozialen Bezugsnorm bei der Leistungsbewertung soziale Benachteiligung auslöst: Je mehr Schülerinnen und Schüler einer Klasse sich demnach im oberen Kompetenzniveau befinden, desto geringer ist für die übrigen Kinder die Chance auf eine Übergangsempfehlung für ein Gymnasium oder eine Realschule. Dies betrifft tendenziell eher diejenigen Kinder aus sozial schwachen Familien (Tiedemann & Billmann-Mahecha, 2007).

Zusätzlich kann sich eine Benachteiligung dadurch äußern, dass in Schulen in der Regel eine Schulkultur vorliegt, welche insbesondere mit dem familiären Habitus aus sozial privilegierten Haushalten (Gerhartz-Reiter, 2017; Kramer & Helsper, 2013) bzw. der Mittelschicht (Maaz, Baumert & Trautwein, 2010) vereinbar ist, da Einstellungen und das pädagogische Handeln auf Leistungen orientiert sind. Somit könnte die Entscheidung für eine Schulform und auch die Anpassung an die Institution der Schule grundsätzlich für weniger privilegierte Familien und Schülerinnen und Schüler erschwert werden.<sup>5</sup>

*Seitens der Eltern* zeigen Forschungsergebnisse, dass mit circa 85 Prozent die Mehrheit der Eltern der Schulformempfehlung der Lehrkräfte folgt, wobei hier je nach Regelungen der Bundesländer, wie beispielsweise in Bayern mit der Notwendigkeit der erfolgreichen Teilnahme an Probeunterricht bei Abweichung von der Anmeldung zur Empfehlung, Unterschiede auftreten können (Bos et al., 2003; Ditton & Krüsken, 2006). Diese hohe Konformität ist insofern relevant, als die Empfehlung auch durch den sozioökonomischen Status beeinflusst wird (Liegmann, 2014). Somit kann insgesamt von einer großen Bedeutung und einem starken Einfluss der Übergangsempfehlung gesprochen werden (van Ophuysen & Behrmann, 2015).

Die Entscheidungen der Eltern hinsichtlich der Bildungslaufbahn<sup>6</sup> werden auf der Grundlage des bildungsbezogenen Habitus der Familie und des daraus generierten

---

<sup>5</sup> Maaz, Baumert und Trautwein (2010) setzen dem jedoch entgegen, dass dies nicht mehr per se der Fall sein muss, da Lehrkräfte heutzutage selbst unterschiedlichste Herkunft aufweisen und auch Schulen spezielle Programme und Maßnahmen entwickeln, um einer Benachteiligung von bestimmten Schülergruppen entgegenzuwirken. So können sowohl weniger privilegierte Schülerinnen und Schüler am Gymnasium als auch Lernende an der Hauptschule durch entsprechendes pädagogisches Handeln Anerkennung erhalten (Helsper, 2008). Gleichzeitig kann die pädagogische Arbeit durch sogenannte „oppositionelle“ Peers (Kramer, Thiersch & Ziem, 2015, S. 231) erschwert werden (ebd.).

<sup>6</sup> Zur elterlichen Wahl der Schulform bieten auch Maaz, Zunker und Neumann (2018) eine gute Übersicht über die aktuellen Forschungsergebnisse.

Wissens gebildet, wobei die Entscheidung weder allein von den Eltern noch allein von den Kindern getroffen wird, sondern von der Familie gemeinsam (Thiersch, 2014). Laut einer Untersuchung beziehen Familien in Bildungsentscheidungen immer Überlegungen zur Passung zwischen dem eigenen kulturellen und dem schulischen Habitus ein, wobei dies einen Aufstieg nicht ausschließt (ebd.). So hat die soziale Herkunft der Familien auch einen Einfluss auf ihre Bildungsaspiration (Ditton, Krüsken & Schauenberg, 2005). „Hierbei sind die Bildungsaspirationen der Eltern sozial selektiver als die Empfehlungen der Lehrkräfte“ (ebd., S. 285). Daher bezeichnen Maaz, Baumert und Trautwein (2010) die Grundschulempfehlung auch als „sozial korrigierend“ und sozial selektiv zugleich“ (ebd., S. 36).

Ergebnisse aus IGLU (Tabelle 1) belegen für die Gymnasialpräferenz der Eltern, dass Kinder der oberen Dienstklasse eine 3,44-fache Chance auf eine Gymnasialpräferenz ihrer Eltern haben als Kinder von (Fach-)Arbeitern – und dies auch hier unter Kontrolle der kognitiven Fähigkeiten sowie der Lesekompetenz (Stubbe, Bos & Schurig, 2017). Außerdem zeigt sich, dass Eltern aus der oberen Dienstklasse im Vergleich zu Arbeiterfamilien häufiger eine höhere Schulform als empfohlen wählen und ihr Kind auch mit höherer Wahrscheinlichkeit bei entsprechender Empfehlung auf einem Gymnasium anmelden (Ditton, 2007; Ditton & Krüsken, 2006).

Anhand der dargestellten Befunde wird deutlich, dass Schülerinnen und Schüler nicht zwangsläufig die Schulform besuchen, die ihren Leistungen entsprechen würde.<sup>7</sup> Somit gilt es als belegt, dass der Übergang von der Grund- zur weiterführenden Schule durch sozial selektive Mechanismen bestimmt wird. „Dies widerspricht dem gesellschaftlichen Anspruch auf gleiche Chancen, höhere Bildungsabschlüsse erreichen zu können – unabhängig vom sozialen Status des Elternhauses“ (Stubbe, Bos & Schurig, 2017, S. 243), welcher mit dem „Recht auf schulische Bildung“ „ohne Rücksicht auf seine wirtschaftliche Lage und Herkunft und sein Geschlecht“ auch im Schulgesetz verankert ist (SchulG NRW, 2018, § 1), sodass hier Handlungsbedarf festgemacht werden kann. Dass darüber hinaus auch die

---

<sup>7</sup> Hierzu sei angemerkt, dass sich grundsätzlich die Frage stellt, ob überhaupt für alle Kinder eine passende Schulform existiert, da nicht von einer Homogenität der Leistungen über alle Fächer hinweg ausgegangen werden kann. Ein differenzierterer Blick auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler würde dann zeigen, dass gegebenenfalls nur die Leistungen in bestimmten Fächern den Anforderungen einer bestimmten Schulform entsprechen. Gleichzeitig könnte – sofern keine Unterforderung im Leistungsbereich vorliegt – genau diese Teilpassung (nicht nur im Bereich von Leistungen, sondern auch in Bezug auf Einstellungen und Werte und Normen) auch Chancen bieten, indem sie Raum für Entwicklungsmöglichkeiten lässt.

individuelle Bewältigung des Übergangs Schwierigkeiten bereiten kann, wird im folgenden Abschnitt präsentiert.

### **2.3.2 Bewältigung des Übergangs**

Die individuelle Bewältigung des Übergangs hängt von vielfältigen Faktoren ab, die den Entwicklungsprozess beeinflussen. Für diese Arbeit relevante Theorien, die sich mit der Bewältigung und Einflussfaktoren von Ereignissen auf individueller Erfahrungsebene befassen und auch im Kontext des Übergangs von der Grund- zur weiterführenden Schule vielfach Anwendung finden, sind vor allem der ökosystemische Ansatz von Bronfenbrenner (1981) und die Theorie kritischer Lebensereignisse nach Filipp (1995) (u. a. Aust, Watermann & Grube, 2010; Ball, Lohaus & Miebach, 2006; Beelmann, 2006; Billmann-Mahecha & Tiedemann, 2006; Järvinen et al., 2012; Kienle & Kopp, 2014; Schröder & Wilmanns, 2016; van Ophuysen, 2018; Watermann, Klingebiel & Kurtz, 2010). Diese werden nachfolgend überblicksartig vorgestellt und auf den Übergang bezogen.

In Bronfenbrenners (1981) Ansatz werden Zusammenhänge zwischen dem Individuum und seiner Umwelt dargestellt, die Einfluss auf die individuelle Entwicklung nimmt und umgekehrt. In dem Modell liegen verschiedene Systeme vor, die sich und das Individuum wechselseitig beeinflussen. Das dem Individuum am nächsten befindliche System ist das Mikrosystem, welches sich aus Personen und Instanzen zusammensetzt, die in direktem Kontakt mit der betrachteten Person stehen. Zu Beginn der menschlichen Entwicklung sind dies zunächst die Eltern, wobei mit steigendem Alter mehr Personen und Instanzen hinzukommen. Das nächstentfernte System ist das Mesosystem, welches das Individuum in Beziehung zu den untereinander interagierenden Bereichen des Mikrosystems stellt. Dies bedeutet, dass beispielsweise die Interaktion zwischen der Familie und den Freunden das Individuum beeinflusst und umgekehrt. Im Gegensatz zu den bisher genannten Systemen steht das Exosystem nicht in direktem Kontakt mit dem Individuum, sondern hat vermittelt über andere Bereiche eine Wirkung. Beispielfhaft sei hier der Beruf eines Familienmitgliedes genannt, welcher das eigene Leben – vermittelt über die Wirkungen auf das Familienmitglied – beeinflussen kann. Als allumfassendes System gilt das Makrosystem, welches sich aus für die Gesellschaft konstitutiven Bereichen zusammensetzt, wie beispielsweise die Politik, Werte und Normen, Gesetze, Kultur – also Rahmenbedingungen des gesellschaftlichen Lebens (ebd.).

Schulische Übergänge gelten als sogenannte ökologische Übergänge, die durch Veränderungen der eigenen Position in der Umwelt „durch einen Wechsel ihrer Rolle, ihres Lebensbereichs oder beider“ (Bronfenbrenner, 1981, S. 43) gekennzeichnet sind: Durch den Übergang von der Grund- zur weiterführenden Schule wird ein altes Mikrosystem verlassen und ein neues erschlossen, was weitgreifende Veränderungen mit sich bringt (s. auch Abschnitt 2.1) (Beelmann, 2006). Bezogen auf schulische Übergänge sind dann im Mikrosystem beispielsweise die Schule, im Mesosystem die Kommunikation zwischen Eltern und der Schule, im Exosystem beispielsweise der Arbeitsplatz der Eltern und im Makrosystem bildungspolitische Entscheidungen bedeutsam (Beelmann, 2006; Epp, 2017). Diese und weitere Bereiche beeinflussen die Schülerin oder den Schüler und umgekehrt. Durch die insgesamt interaktive Struktur der Systeme wirken sich Übergänge daher auch auf andere mit dem Individuum direkt oder indirekt verbundene Bereiche aus (Epp, 2017) und gelten als „Folge wie Anstoß von Entwicklungsprozessen“ (ebd., S. 70). Möchte man die Auswirkungen der Umwelt auf das Individuum untersuchen, sind Bronfenbrenner (1981) zufolge jedoch nicht der objektiv beobachtbare Wandel der Umwelt ausschlaggebend, sondern die subjektive Erfahrung und Beurteilung dieser, da nur diese zu Veränderungen des Individuums führen (ebd.).

Der ökosystemische Ansatz von Bronfenbrenner (1981) steht in engem Zusammenhang mit der Theorie kritischer Lebensereignisse nach Filipp (1995), da beide Ansätze Entwicklungen des Individuums durch Veränderungen in der Umwelt beschreiben und sich in der Folge mit der Bewältigung und Anpassung auseinandersetzen. Demnach ergeben sich beiden Modellen zufolge durch Übergänge „individuelle Bewältigungs- und Gestaltungsanforderungen gegenüber stabilen Lebensaltersphasen“ (Walther & Stauber, 2013, S. 23). Während Bronfenbrenner jedoch die Interaktionen der verschiedenen Systeme fokussiert, integriert Filipp diese als einen Aspekt in ihr Modell und stellt im Weiteren auch Prozesse rund um die Bewältigung dar (ebd.; Filipp & Aymanns, 2010). Zentral bei Filipp (1995) ist, dass durch ein sogenanntes kritisches Lebensereignis die Passung zwischen Person und Umwelt gestört wird und durch das Individuum wiederhergestellt werden muss (ebd.). Dabei gelten Lebensereignisse dann als kritisch, wenn sie „emotionale Nicht-Gleichgültigkeit“ besitzen (Filipp, 1995, S. 9). Das Ergebnis bleibt zunächst offen, sodass die Veränderungen durch Ereignisse sowohl eine Chance als auch ein Risiko bedeuten können (Epp, 2017). Ausschlaggebend dafür, inwiefern das Person-Kontext-Passungsgefüge hergestellt

wird bzw. eine Anpassung an die neue Situation stattfindet, sind Antezedenzmerkmale wie frühere Traumatisierungen und Bewältigungserfahrungen, das allgemeine Passungsgefüge zwischen Person und Kontext, verschiedene Ereignismerkmale wie der affektive Gehalt oder der Wirkungsgrad, die eigenen Reaktionen auf ein Ereignis sowie das eigene Bewältigungsverhalten (Filipp, 1995). Beim Übergang von der Grund- zur weiterführenden Schule wird die Passung zwischen Person und Schule – sowie in Verbindung damit auch die Passung zwischen Person und sozialen Kontakten, Gewohnheiten etc. – aufgehoben. An der weiterführenden Schule ist es die Aufgabe der Schülerinnen und Schüler, die Passung (wieder-)herzustellen, was letztlich bedeutet, dass eine Anpassung stattfinden muss (Koch, 2006). Dies ist auch für die Bewältigung weiterer Übergänge relevant (Kramer & Helsper, 2013). Inwiefern dies gelingt, hängt maßgeblich von bestimmten Personenmerkmalen wie dem Selbstwertgefühl, von Kontextmerkmalen wie der sozialen Unterstützung, insbesondere aber von dem subjektiven, individuellen Erleben des Übergangs ab (Beck, 2005; Kurtz, Watermann, Klingebiel & Szczesny, 2010; Richter, 2019; Schröder & Wilmanns, 2016). Da die individuelle Bewertung und Verarbeitung ausschlaggebend für die Anpassung sind, ist es entsprechend sinnvoll, Gestaltungsmaßnahmen nach den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler zu entwickeln und diese auch von ihnen evaluieren zu lassen (Richter, 2019; Schröder & Wilmanns, 2016).

Nationale sowie internationale Forschungsergebnisse<sup>8</sup> zum subjektiven Erleben und zur Bewältigung des Übergangs sowie zur Anpassung an das neue Umfeld liegen für verschiedene Bereiche vor: So lässt sich die Forschung wie folgt einteilen: (1) Zusammenhang zwischen verschiedenen Voraussetzungen personaler oder kontextueller Art und der Bewältigung und Anpassung, (2) Erwartungen der Schülerinnen und Schüler sowie (3) die Bewältigung und Anpassung.

(1) Auf der einen Seite zeigen Studien, dass sich negative Erwartungen in Form von Besorgnis, Bedrohungsgefühlen oder Angst negativ auf das Erleben und die Anpassung auswirken. So gehen mit allgemeiner Besorgnis im Übergang Peer-

---

<sup>8</sup> Der Einfachheit halber wird im Folgenden nicht zwischen nationalen und internationalen Ergebnissen differenziert – auch wenn der Autorin bewusst ist, dass unterschiedliche Rahmenbedingungen vorliegen können. So ist der Übergang in Deutschland im Vergleich zu den USA durch die Mehrgliedrigkeit des Schulsystems von einer starken Leistungsdifferenzierung geprägt (Ball, Lohaus & Miebach, 2006), weshalb die Forschungsergebnisse hier noch stärker hinsichtlich Bezugsgruppeneffekten interpretiert werden müssen. Da ansonsten von den theoretischen Modellen ausgehend national wie international ähnliche Voraussetzungen vorliegen – nämlich, dass ein Wechsel zwischen zwei schulischen sozialen Systemen vorgenommen wird, welcher Veränderungen auf verschiedenen Ebenen mit sich zieht und bewältigt werden muss sowie individuell unterschiedlich erlebt wird – wird das o.g. Vorgehen als angemessen betrachtet.

Probleme und Depressionen sowie mit Besorgnis hinsichtlich der Schule eine Verringerung der Schulfreude sowie des Vertrauens in Lehrkräfte einher (Rice, Frederickson & Seymour, 2011). Schülerinnen und Schüler, die am Ende der vierten Klasse Angst vor dem Übergang haben, geben auch häufiger Ende der sechsten Jahrgangsstufe an, dass sie Schulangst haben (Büchner & Koch, 2001). Darüber hinaus zeigt sich für Schülerinnen und Schüler aus Familien mit Armut oder aus ethnischen Minoritäten, dass ihnen bei gleichzeitig fehlender elterlicher Ermutigung die Anpassung schwerer fällt (Topping, 2011). Auf der anderen Seite liefert die Forschung den Befund, dass ein unterstützender Erziehungsstil mit einer guten Anpassung an die neue schulische Situation einhergeht und dem Elternhaus dadurch eine besondere Bedeutung zukommt (van Ophuysen & Harazd, 2011). Für die Bedeutung eines unterstützenden Umfeldes allgemein spricht auch der Befund, dass isolierte Schülerinnen und Schüler, die an Übergangsgestaltungsmaßnahmen zum Aufbau oder zur Beibehaltung von Freundschaften teilnehmen, sozial integrierter und weniger ängstlich sind (McAlister, 2012). Hinsichtlich der Personenmerkmale erhöht ein positives Selbstbild über die eigenen Fähigkeiten die Vorfreude auf die weiterführende Schule (van Ophuysen, 2006).

(2) Bezüglich der Erwartungen vor dem Übergang konnten verschiedene Untersuchungen belegen, dass zunächst positive wie negative Erwartungen (z. B. Vorfreude, Herausforderung, Besorgnis oder Bedrohung) gleichzeitig bzw. unabhängig voneinander auftreten können (Kurtz, Watermann, Klingebiel & Szczesny, 2010; Leffelsend & Harazd, 2004; van Ophuysen, Harazd & Schürer, 2007). Bei der Frage danach, ob positive oder negative Erwartungen überwiegen, dominieren unter Betrachtung der Gesamtheit der befragten Schülerinnen und Schüler positive Erwartungen gegenüber Angst oder Bedrohung (Büchner & Koch, 2001; Kurtz, Watermann, Klingebiel & Szczesny, 2010; Leffelsend & Harazd, 2004; Sirsch, 2003, 2000; van Ophuysen, Harazd & Schürer, 2007). Lediglich bei einem Zehntel der Schülerinnen und Schüler zeigt sich in einer Befragung von van Ophuysen, Harazd und Schürer (2007) eine größere Besorgnis als Vorfreude vor dem Übergang. Ein Schulformvergleich zeigt, dass zukünftige Hauptschülerinnen und -schüler dem Übergang hinsichtlich Leistungen und sozialer Aspekte besorgter entgegneten (Kurtz, Watermann, Klingebiel & Szczesny, 2010; Leffelsend & Harazd, 2004; Sirsch, 2000). Dies berichten auch die Ergebnisse von van Ophuysen (2006), denen zufolge zukünftige Gymnasiastinnen und Gymnasiasten dem

Übergang positiver gegenüberstehen als die Schülerinnen und Schüler anderer Schulformen.

(3) Studien zur Bewältigung und Anpassung vermitteln ein gemischtes Bild (s. auch zusammenfassend Ball, Lohaus & Miebach, 2006), wobei diejenigen Studien überwiegen, die negative Entwicklungen nachzeichnen konnten, weshalb diese nachfolgend schwerpunktmäßig dargestellt werden. So fühlen sich ca. 40 Prozent der Schülerschaft einer Stichprobe gestresst, insbesondere diejenigen, die im unteren Bereich ihrer Schulform liegen (Kramer et al., 2013; Lohaus, Vierhaus & Ball, 2005). Häufig vermissen die Schülerinnen und Schüler an der weiterführenden Schule ihre Grundschulfreunde und -lehrkräfte und erleben den Übergang dadurch negativ (Storck, 2015). Dies könnte darauf zurückgeführt werden, dass die Grundschule für manche Schülerinnen und Schüler die erste Institution darstellt und Lehrkräfte daher als besondere Bezugsperson wahrgenommen werden. Außerdem verringert sich aufgrund des Fachlehrerprinzips der intensive Kontakt zu einer Ansprechperson und auch der Kontakt zwischen dem Elternhaus und der Schule lässt nach (Hornby, 2011; Schwaiger & Neumann, 2011).

Über diese Gefühle hinaus verschlechtern sich das Fähigkeitsselbstkonzept (Billmann-Mahecha & Tiedemann, 2006), und das Selbstwertgefühl sinkt nach dem Übergang (zur Junior High School) (Cantin & Boivin, 2004; Wigfield & Eccles, 1994). Eine Auswertung von Übergangsstudien aus Großbritannien ergab, dass neben den vielen Schülerinnen und Schülern, die in der ersten Zeit nach dem Übergang Probleme beklagen, auch nach einem halben Jahr noch 40 Prozent Probleme aufweisen (Topping, 2011). Der Wirkungsgrad des Übergangs wird durch eine in Schottland durchgeführte Längsschnittstudie verdeutlicht: Negativ erlebte Übergänge sagen in schulischer Hinsicht langfristig Depressionen und geringere Leistungen und in sozialer Hinsicht ein geringeres Selbstwertgefühl, antisoziales Verhalten sowie ebenso Depressionen vorher (West, Sweeting & Young, 2010). Ein Vergleich der Schulformen weist auf positive Entwicklungen zugunsten der Schülerinnen und Schüler an Hauptschulen und auf negative Effekte des Übergangs auf diejenigen am Gymnasium hin. Dies lässt sich durch den Bezugsgruppenwechsel (big fish little pond effect) und allgemein durch veränderte Bewertungsmaßstäbe erklären (Ball, Lohaus & Miebach, 2006). Nicht nur die Noten verschlechtern sich am Gymnasium im Gegensatz zu anderen Schulformen (ebd.), auch weisen diese Schülerinnen und Schüler ein verringertes Wohlbefinden und Selbstkonzept auf, was sich auf die Schulform des Gymnasiums zurückführen lässt (Knoppick, Becker,

Neumann, Maaz & Baumert, 2015). Auch zeigen diese mehr Schwierigkeiten mit der psychischen Anpassung, was sich in dissozialem und aggressivem Verhalten äußern kann (Ball, Lohaus & Miebach, 2006). Von der gymnasialen Schülerschaft werden außerdem die höheren Leistungsanforderungen am Gymnasium negativ wahrgenommen (Roos, Treutlein, Zöller & Schöler, 2013). Die zunächst von negativeren Erwartungen geprägten Schülerinnen und Schüler der Hauptschule scheinen demgegenüber ihr Fähigkeitsselbstkonzept (Schwarzer, Lange & Jerusalem, 1982) sowie die Schulfreude nach dem Übergang zu verbessern (Harazd & Schürer, 2006). Insgesamt nimmt die Mehrzahl der befragten Schülerinnen und Schülern den Übergang retrospektiv – ein Jahr nach dem Übergang – jedoch positiv wahr (Roos, Treutlein, Zöller, Schöler, 2013; Sirsch, 2003), weshalb insgesamt nicht von einem Bruch auszugehen ist (ebd.; van Ophuysen, 2018).

In der Zusammenschau vermitteln die Befunde ein gemischtes Bild: einerseits die Daten zu negativen Wirkungen, andererseits die Selbstauskünfte über die positiv wahrgenommene Bewältigung und Anpassung. So kommen die meisten Studien zu dem Schluss, dass die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler den Übergang – auch wenn negative Effekte auftreten – gut bewältigt. Gleichzeitig gelingt es einem Teil der Schülerinnen und Schüler auch langfristig nicht, sich anzupassen, sodass der Übergang auch aus der Perspektive der Bewältigung durchaus als problembehaftet bezeichnet werden kann (Schröder & Wilmanns, 2016), weshalb sich neben diesem hier dargestellten kindzentrierten Blick Forschung und Praxis mit Möglichkeiten zur Unterstützung von Schülerinnen und Schülern auch dem umweltzentrierten Blick zuwenden (Mackowiak, 2011), welcher nachfolgend dargestellt wird.

### **2.3.3 Die Gestaltung des Übergangs**

Maßnahmen zur Gestaltung des Übergangs werden in der Forschung unterschiedlich systematisiert. So können diese beispielsweise nach ihren Zielen unterschieden werden: Einerseits müssen die persönlichen Ressourcen der Schülerinnen und Schüler gestärkt werden, um die persönliche Bewältigung des Übergangs zu unterstützen (van Ophuysen & Harazd, 2011). Andererseits müssen die Veränderungen reduziert werden, um die Anpassung zu erleichtern (ebd.). Van Ophuysen (2005) wählt für ihre Untersuchung mit Lehrkräften eine Systematisierung von schulischen Maßnahmen sortiert nach den neben Lehrkräften weiteren beteiligten Personen(-kreisen) (Tabelle 2).

	Maßnahmenkategorien	Maßnahmenbeschreibung
1	Maßnahmen im Kollegium	Informelle und institutionalisierte Formen der schulinternen Zusammenarbeit im Kollegium
2	Maßnahmen mit Schülerinnen und Schülern	Die Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern, insbesondere im Unterricht
3	Stufenübergreifende Maßnahmen	Austausch und Zusammenarbeit mit Lehrkräften der jeweils anderen Schulstufe
4	Maßnahmen mit Eltern	Information, Beratung und Zusammenarbeit mit den Eltern

Tab. 2: Systematisierung von Maßnahmen der Übergangsgestaltung (van Ophuysen, 2005; eigene Darstellung)

Eine entlang verschiedenen Aufgabenfeldern vorgenommene Differenzierung wählt Porsch (2015) in ihrer Untersuchung an Ganztagsgymnasien in Nordrhein-Westfalen. Hier werden von den Lehrkräften genannte Maßnahmen den Feldern Beratung und Information vor dem Übergang, Kennenlernen der Lernumgebung sowie der Lernpartner nach dem Übergang sowie Diagnostik der Eingangsvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler nach dem Übergang, und in Bezug auf die Kooperation Zusammenarbeit mit Grundschulen zugeordnet. In einer neueren Publikation von Porsch (2018) entwickelt sie eine veränderte Klassifikation unter dem Blickwinkel von Anlässen zur kollegialen Hospitation – untergliedert nach verschiedenen Formen der Kooperation (an der Grundschule, an der weiterführenden Schule und schulformübergreifend). Die von ihr angeführten Anlässe bzw. Gegenstände sind Diagnostik und Beratung, Kontinuität im Lernen sowie der Erwerb neuen Wissens und die Erweiterung der eigenen Kompetenzen (ebd.).

Über die Umsetzung von Übergangsgestaltungsmaßnahmen in Nordrhein-Westfalen liefern die Arbeiten von van Ophuysen (2005), van Ophuysen, Schürer und Bloh (2021), Porsch (2015) und Sartory et al. (2018) wichtige Hinweise – auch wenn diese Ergebnisse nicht repräsentativ für dieses Bundesland sind. In der Studie von van Ophuysen (2005) wurden Grundschulen von 71 Schulen nach der Durchführung von Maßnahmen zur Gestaltung des Übergangs von der Grund- zur weiterführenden Schule sowie nach ihrer Einschätzung der jeweiligen Relevanz gefragt. Die acht von den meisten Grundschullehrkräften genannten Maßnahmen sind ein informeller Austausch im Kollegium hinsichtlich der Übergangsempfehlung, Informationsveranstaltungen durch die Grundschule für Eltern und Schülerinnen und Schüler, Abschlussfeste auf Klassenebene, individuelle Maßnahmen für besonders vulnerable Schülerinnen und Schüler nach Bedarf, allgemeine Elternberatung, informeller Austausch über die besonderen Angebote der weiterführenden Schulen,

Informationsmaterial für die Eltern und der Schulwechsel als Thema im Unterricht (ebd.). Hierbei bleibt offen, welche Ziele mit diesen Maßnahmen verbunden werden, was sich beispielsweise hinter den individuellen Maßnahmen verbirgt und welche Qualität die Maßnahmen aufweisen. Erkennbar wird jedoch anhand dieser Auflistung der am häufigsten praktizierten Maßnahmen, dass die von der Bildungsadministration geforderte stufenübergreifende Kooperation (zumindest zum Zeitpunkt der Befragung) selten stattzufinden scheint. Gleichzeitig wird diese aus Sicht der Grundschullehrkräfte als relevant erachtet (ebd.).

Mit diesen Ergebnissen in Verbindung gebracht zeigt die neuere Studie von van Ophuysen, Schürer und Bloh (2021) mit 106 Grundschulen, dass im Vergleich mehr Maßnahmen in Kooperation mit weiterführenden Schulen durchgeführt werden, diese jedoch verhältnismäßig weniger Anwendung finden als nur an der Grundschule durchgeführte Maßnahmen. Die acht am häufigsten durchgeführten Maßnahmen sind absteigend ein informeller Austausch im Kollegium über die Schülerinnen und Schüler, Abschiedsfeste, das Besprechen von individuellen Sorgen der Kinder, die Weitergabe von offiziellem Informationsmaterial, die Thematisierung des Übergangs in Elterngesprächen, weitere Beratungsangebote, Erstellung von Profildbögen sowie Elterninformationen von der Schulleitung. Wie bereits hier erkennbar, sind Maßnahmen der Kategorie Elternberatung besonders prominent an den teilgenommenen Grundschulen vertreten (ebd.).

In die Auswertung von Porsch (2015) flossen Bögen von 26 Ganztagsgymnasien ein. Die Lehrkräfte hatten die Möglichkeit, über geschlossene Antworten hinaus dort nicht genannte Maßnahmen im offenen Format hinzuzufügen. Als Aktivitäten vor dem Übergang wurde von allen Schulen der Stichprobe ein Tag der offenen Tür angeboten, gefolgt von Beratungsgesprächen sowie Briefen an die Schülerinnen und Schüler sowie ihre Eltern, Kennenlernangeboten und Teilnahme an Elternabenden an der Grundschule durch die Gymnasiallehrkräfte. Darüber hinaus werden vereinzelt Sommerschulen zur besonderen Förderung von Schülerinnen und Schülern, Praktikumstage oder Schulflyer zur Transparenz über Abläufe an der neuen Schule, und Vorlesen durch Paten des Gymnasiums an der Grundschule sowie Lehreraustausche zur Verringerung von Ängsten. Nach dem Übergang findet an allen Schulen eine Einschulungsfeier statt sowie an der Mehrheit der Schulen zusätzlich Orientierungstage nur mit den Klassenlehrerinnen und -lehrern, Patenprogramme sowie Kennenlernfahrten außerhalb der Schule. Zusätzlich wurden Kennenlernprojekte, Schul-Rallyes, Rituale wie der gemeinsame Mensabesuch mit

den Patinnen und Paten sowie regelmäßige Angebote wie Klassenleiterstunden oder Methodentrainings genannt. Im Bereich der Diagnostik zeigt sich, dass nur wenige der befragten Schulen die Schülerinnen und Schüler testen oder befragen. Diagnostik zeigt sich hier von einzelnen Lehrkräften oder Fächern abhängig. Formen der Kooperation zwischen Grundschulen und den Gymnasien bestehen in einer nennenswerten Anzahl in gemeinsamen Konferenzen und wechselseitigen Unterrichtshospitationen der Lehrkräfte. Das Bild der gering stattfindenden Kooperation zwischen abgebenden und aufnehmenden Schulen scheint sich auch in dieser Stichprobe anzudeuten, da nicht jedes der Gymnasien über eine institutionalisierte Kooperation mit Grundschulen verfügt. Als Hinderungsgründe dafür werden zeitliche Schwierigkeiten genannt (ebd.).

Weitere Maßnahmen wurden am Ende der Projektlaufzeit des Projektes Schulen im Team – Übergänge gemeinsam gestalten, in welchem schulformübergreifende Netzwerke unter Begleitung der Regionalen Bildungsbüros gemeinsam Strategien und Produkte zum Übergang erarbeiteten, erfasst. Eine Auswahl an Maßnahmen der Übergangsgestaltung – sortiert nach den vier inhaltlichen Modulen des Projektes – (Tab. 3) zeigt, dass Schulen vielfältige, individuelle Umsetzungsmöglichkeiten suchen, den Übergang von der Grund- zur weiterführenden Schule zu gestalten.

Lernkultur	Unterstützung sozialer Beziehungen und Kennenlernen der Lernkultur der weiterführenden Schule	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Schnupperunterricht</li> <li>- (Lese-)projekte</li> <li>- MINT schulübergreifend gestalten</li> <li>- Besuchsrunden</li> </ul>
	Absprachen zur Anpassung der Lernkultur	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Broschüre Arbeitsformen und Rituale in der Grundschule</li> <li>- Methodenkoffer</li> <li>- Konzept zur Gestaltung von Lernzeiten und Einführung eines Lernplaners</li> </ul>
	Übergangsportfolios	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bildungspass</li> <li>- Übergangsmappe 4/5</li> </ul>
Diagnostik	Dokumentation von Schülerleistungen und Selbsteinschätzung	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kompetenzpass</li> <li>- Dokumentationsbogen für Fähigkeiten, Leistungen und Verhalten</li> <li>- Selbsteinschätzungs-/Dokumentationsbogen</li> </ul>
Beratung	Informationen zu Bildungswegen und Schulen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Broschüre „Wegweiser“</li> <li>- Flyer zur Elterninformation</li> <li>- Übergangskalender</li> </ul>
	Systematisierung der Beratung und Übergangsempfehlung	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Materialpool zur Beratungskompetenz</li> <li>- Gesprächsleitfaden zum Informationsaustausch zwischen Grundschule und weiterführender Schule</li> </ul>
	Austausch zwischen Lehrkräften	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lehrer-/innensprechtage</li> <li>- Erprobungsstufenkonferenz</li> </ul>

Curriculum & Unterrichtsstandards	Unterrichtsmaterial zur Verknüpfung von Wissen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Goodbye &amp; Welcome Package</li> <li>- Schülerarbeitsheft Lese- und Rechtschreibfähigkeit am Übergang</li> <li>- Wortspeicherheft in Mathematik</li> </ul>
	Gemeinsame Standards und Materialien	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Naturwissenschaftliches Arbeiten: Materialpool für Experimente</li> <li>- Spiele zur Sprachförderung im Mathematikunterricht</li> <li>- Neue Methoden, Lernformen und gemeinsame Standards der Sprachförderung</li> </ul>

Tab. 3: Ausgewählte Strategien und Materialien der Übergangsgestaltung aus dem Projekt *Schulen im Team* in Anlehnung an Sartory et al. (2018, S. 76- 84)

Ähnlich zur Befragung von Porsch (2015) finden sich auch hier im Bereich der Diagnostik verhältnismäßig wenige Maßnahmen. An dieser Stelle bleibt jedoch offen – und dies nicht nur für den genannten Bereich – über welche Maßnahmen die Schulen bereits vor Projektantritt verfügten.

Eine eigene Fallstudie an einem Ganztagsgymnasium in NRW konnte nach einer Befragung von acht potenziell besonders verwundbaren Schülerinnen und Schülern im Oktober 2015 weitere Maßnahmen bestimmen. Die Schülerinnen und Schüler benannten vor dem Übergang das Abschiedsfest an der Grundschule, Experimentieren am Gymnasium, den Tag der offenen Tür sowie eine Informationsbroschüre, nach dem Übergang eine Schulrallye, ein Patenprogramm, ein Schulfest, Schulprojekte sowie das Bearbeiten der Unterschiede zwischen den Schulen im Unterricht als unterstützend im Übergang. Es wird also erkennbar, dass auch nach dem Übergang noch an der weiterführenden Schule schulprogrammatische Maßnahmen als hilfreich gesehen werden. Die Befragung zeigt aber auch, dass neben dem privaten Umfeld den Grundschullehrkräften eine besondere Bedeutung zukam: Über den Unterricht und zusätzliche Förderangebote hinaus erfolgte ihre Unterstützung aus Sicht der Befragten auch durch eine zugewandte Kommunikation und Ermutigung (Richter, 2019).

Die genannten Forschungsarbeiten zeigen eine Vielzahl an verschiedenen durchgeführten Maßnahmen. Gleichzeitig lässt sich vermuten, dass die meisten Maßnahmen die Zielsetzung eines bruchlosen Übergangs verfolgen, da sie an einer Herstellung von Transparenz, Übergängen und Informationsvergabe ansetzen. Strategien zur Persönlichkeitsstärkung der Schülerinnen und Schüler lassen sich hingegen kaum ausmachen.

## 2.4 Schlussfolgerungen

Anhand der dargestellten Theorien und Forschungsergebnisse rund um den Übergang von der Grund- zur weiterführenden Schule ist deutlich geworden, wie vielschichtig

der Übergangsprozess ist. Über das grundsätzliche Problem der sozialen Ungleichheit auf Grundlage der Selektion im deutschen Schulsystem hinaus stellt sich die Frage, wie Schülerinnen und Schüler den Schulwechsel wahrnehmen und verarbeiten. Eine Sichtung von Theorie und Forschung hat gezeigt, dass Schulen vielerlei Einflussmöglichkeiten besitzen, Übergänge zu gestalten und positiv zu beeinflussen, wobei gleichzeitig die individuelle Wahrnehmung, Bewältigung und Verarbeitung ausschlaggebend zu sein scheinen (Schröder & Wilmanns, 2016). Durch diverse Möglichkeiten der Einflussnahme durch Gestaltungsmaßnahmen wird der Übergang zu einem großen Handlungsfeld für Schulen und Lehrkräfte sowie weitere am Übergang beteiligte Personen, denen die Aufgabe zukommt, die Qualität des Übergangs (van Ophuysen und Harazd, 2014) zu verbessern.

In diesem Sinne setzt Übergangmanagement zum einen daran an, Lehrkräfte der Grundschulen und der weiterführenden Schulen zu professionalisieren, da Lehrkräfte zur (Übergangs- und Schullaufbahn-)Beratung einschließlich der Diagnostik für die Empfehlung über gewisse Kompetenzen wie Empathie, Flexibilität in der Anwendung von Beratungsstrategien sowie Selbstkritik verfügen müssen, hierbei aber auch ihre eigenen Gefühle reflektieren und mögliche Kritik seitens der Eltern nicht persönlich nehmen sollten (Richter, Schwanenberg & van Ophuysen, eingereicht). Auf der Grundlage der Profession setzt Übergangmanagement zum anderen daran an, Schülerinnen und Schüler vorzubereiten und ihnen die Anpassung zu erleichtern. Durch eine Übergangsgestaltung können auf verschiedenen Ebenen des Schulsystems Entwicklungen angestoßen werden, wie anhand von häufig durch Lehrkräfte am Übergang praktizierten, wechselseitigen Unterrichtshospitationen gezeigt werden konnte (Richter, Nix & Bos, 2019): So werden die Unterrichts-, die Personal- sowie die Organisationsebene berührt und Entwicklungen initiiert.

Hinsichtlich der Frage nach der Sichtweise der Schülerinnen und Schüler konnte eine Befragung zu Quellen und Dimensionen der Unterstützung im Übergang zeigen, dass neben reinen Sachinformationen auch soziale Beziehungen für die Unterstützung relevant sind: Dabei kommt der Familie eine zentrale Bedeutung zu, da sie aus Sicht der Befragten viel und gleichzeitig in verschiedenen Bereichen Rückhalt bietet und Unterstützung leistet, aber auch Grundschullehrkräfte bieten den Kindern emotionale Unterstützung im Übergang (Richter, 2019). Daher kann davon ausgegangen werden, dass gute soziale Beziehungen das Übergangserleben begünstigen. Diese Sichtweise wird auch von Filipp (1995) und Bronfenbrenner (1981) in ihren theoretischen Modellen vertreten.

Forschungsergebnisse zu Interaktionen in der Schule unterstützen diese These, da die Qualität sozialer Interaktionen in der Schule den Lernerfolg (Hafeneger, 2013; Helsper & Hummrich, 2014; Rolff & Tillmann, 1980) sowie die Anpassung (Thies, 2014) beeinflusst. Gute Beziehungen zwischen den Schülerinnen und Schülern gelten als „Voraussetzung für Wohlbefinden, Zuversicht und Stärke der einzelnen“ (Kiper, 2014, S. 15). Aber auch die emotionale Komponente der Lehrer-Schüler-Interaktion ist für eine stabile Identität auf beiden Seiten (von Saldern, 2008) sowie für verschiedene Bereiche der Persönlichkeit wie das Selbstkonzept und die Stressregulation relevant (Thies, 2014). Durch diesen Einfluss von Interaktionen auf die Kinder und Jugendlichen können soziale Interaktionen ihre Biografie mitbestimmen (Helsper & Hummrich, 2014).

Folglich stellt sich die Frage, was gute Interaktionen grundsätzlich, aber auch im Übergang von der Grund- zur weiterführenden Schule kennzeichnet und wie Beziehungsarbeit in der Schule unterstützt werden kann. Es wird deutlich, dass in bisherigen Arbeiten die Schülerperspektive nicht genügend berücksichtigt wird und soziale Interaktionen im Übergang weitestgehend vernachlässigt werden (Richter, 2019), sodass hier ein Forschungsdesiderat besteht.

Als eine zentrale Theorie im Zusammenhang von sozialen Beziehungen – auch im schulischen Kontext – gilt die Anerkennungstheorie nach Honneth (1992, 2014), welche soziale Interaktionen sowie förderliche und hinderliche Bedingungen für die Entwicklung des Individuums in der Gesellschaft beschreibt. Somit eignet sich die Theorie auch dazu, Bedingungen von sozialen Interaktionen in der Schule mit einem Fokus auf das Individuum zu untersuchen, ohne dabei den Blick auf das Ganze zu verlieren. Ergänzend können mit der Theorie der sozialen Unterstützung (House, 1981) im Übergang unterstützend wirkende Elemente bestimmt werden, die über natürliche/unbewusste Handlungen und Interaktionen hinausgehend weitere Gestaltungsperspektiven für einen gelingenden Übergang für das Individuum bieten. Daher sollen nachfolgend mit diesen zwei Theorien, der Anerkennungstheorie sowie der Theorie der sozialen Unterstützung, die entsprechenden Theoriebezüge hergestellt werden. Als Grundlage sollen für das allgemeine Verständnis zunächst soziale Interaktionen definiert werden.

Mithilfe dieser theoretischen Fundierung soll in der vorliegenden Arbeit eruiert werden, inwiefern im Übergang von der Grund- zur weiterführenden Schule Elemente intersubjektiver Anerkennung zu erkennen sind. Auf Basis dieser

theoretischen Exploration wird der Versuch unternommen, Folgerungen hinsichtlich der Entwicklung von Schule in Bezug auf den Übergang zu generieren.

### **3 Theorien zur sozialen Interaktion von Personen im Kontext Schule**

Soziale Interaktionen bezeichnen „das wechselseitig aufeinander bezogene Verhalten von zwei oder mehr Personen.“ (Ulich, 2001, S. 77), welches im Selbstbild, im Bild des Interaktionspartners und im Interaktionsskript deutlich wird und unter anderem von den Persönlichkeitsmerkmalen der jeweiligen Interaktionspartner und ihren bisherigen Interaktionserfahrungen beeinflusst wird (Asendorpf & Banse, 2000). In Interaktionen bedingen sich alle Personen in ihrer Entwicklung und ihrem Verhalten gegenseitig, sodass es nicht verhindert werden kann, „andere als jemand anzusprechen, zu positionieren und zu identifizieren und dadurch zu jemandem zu machen“ (Ricken, 2015a, S. 143).

Da in Schule verschiedene Subjekte miteinander interagieren, hat Schule eine „intersubjektive Dimension“ (Wiezorek, 2005, S. 302). Das Besondere bei Interaktionen in der Schule liegt darin, dass diese innerhalb eines fest strukturierten institutionellen Kontextes stattfinden (Kiper, 2014). Dieser legt die äußeren Rahmenbedingungen und die jeweiligen Wertvorstellungen fest, welche wiederum durch die in Schule handelnden Akteure jeweils unterschiedlich beeinflusst und gelebt werden (ebd.).

Die Interaktionen von Schülerinnen und Schülern untereinander beeinflussen insbesondere ihre soziale Stellung innerhalb einer Schulklasse oder Gruppe. Je nach Qualität der Beziehung entscheidet diese über die Auf- und Abwertung einzelner Personen in der Gruppe und entsprechend über das Wohlbefinden oder Unwohlsein (Kiper, 2014). Einflussfaktoren bilden das Alter, die soziale und kulturelle Herkunft und damit einhergehend der primäre Habitus der Schülerinnen und Schüler sowie ihre Wertvorstellungen und das subjektive Empfinden der Interaktion (ebd.; Kramer, Thiersch & Ziem, 2015).

Die Merkmale von Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern sind noch komplexer, da sie von verschiedenen Ambivalenzen geprägt sind. So bildet Vertrauen beispielsweise die Voraussetzung für eine gute Lehrer-Schüler-Beziehung (Thies, 2014), welche von beiden Seiten aus gebildet und gegeben werden muss. Am Beispiel der Partizipation zeigt sich, dass einerseits Schülerinnen und Schüler darauf vertrauen können müssen, dass ihre Mitwirkung tatsächlich relevant und nicht gespielt ist; Auf der anderen Seite müssen Lehrkräfte in diesem Beispiel der Mitwirkung darauf vertrauen können, dass die Lernenden mit diesem Freiraum verantwortungsvoll umgehen (Schweer, 2004). Diese Dependenz kann jedoch als asymmetrisch beschrieben werden, da sich beide Seiten zwar gegenseitig

beeinflussen und jeweils Möglichkeiten besitzen, Situationen zu definieren, die Lehrkraft jedoch höhere Definitionsmacht besitzt (Thies, 2014). Schon allein durch die Aufgabe der Wissensvermittlung, die Erziehung und die Leistungsbeurteilung ist diese Asymmetrie unausweichlich (Ulich, 2001). Mit steigendem Alter der Schülerinnen und Schüler kann sich ihre Beziehung jedoch verändern, sodass die Jugendlichen autonomer werden und sich das Ungleichgewicht verringert oder sogar aufgehoben werden kann (Helsper & Hummrich, 2014). Was jedoch bleibt, ist die ambivalente Rolle der Lehrkraft, da sie die Schülerinnen und Schüler einerseits unterstützen, andererseits bewerten muss, und dadurch über biografische Verläufe mitentscheidet (ebd.).

Was ist also das Besondere an Schule? Rolff fasst bezugnehmend auf Aussagen von Schulberaterinnen und Schulberatern zusammen, dass es vornehmlich „um Anerkennung und Liebe, um Bewertung sowie um Einfluss und Macht geht“ (Rolff, 2016, S. 27). Inwiefern Interaktionen konkret mit Anerkennung, Liebe<sup>9</sup>, Bewertung, Einfluss und Macht zusammenhängen und wie diese die Herausbildung der Identität und Freiheit beeinflussen können, soll nachfolgend anhand der Anerkennungstheorie nach Honneth (1992) expliziert werden.

### **3.1 Anerkennungstheorie**

Anerkennung bedeutet nach Honneth (1992, 2014), dass ein Individuum durch Andere Liebe, Recht und Solidarität erfährt und durch die Erkenntnis darüber Subjekt wird und zur Freiheit gelangt. Ziel der Anerkennungstheorie ist es, Interaktionen in der Gesellschaft und dessen Reproduktion und soziale Konflikte zu erklären, die letztlich auch zur Veränderung der Gesellschaft führen können. Somit kann Honneths Anerkennungstheorie als sozialphilosophische (Honneth, 2014), aber auch als Gesellschaftstheorie (Himmelman, 2013) bezeichnet werden. Aufgrund ihres engen Bezugs zur Bildung und Erziehung wird sie auch als interaktionistische Schultheorie bezeichnet (Henkenborg, 2013).

„‘Anerkennung‘ fungiert als theoretische Kurzformel für eine umfassendere Perspektive, in der das Selbstsein und -werden in sozialer Kommunikation gründet und als ein Prozess des Sich-Erlernens vom Anderen her konzipiert werden kann“

---

<sup>9</sup> In dieser Arbeit wird nachfolgend auch für den schulischen Kontext der Begriff der Liebe von Honneth (1992) übernommen, auch wenn dieser im ersten Moment aller Professionalität und Seriosität von Lehrkräften entgegenzustehen scheint. Statt intimer Beziehungen wird hier unter dem Begriff der Liebe im schulischen Kontext eine zugewandte Kommunikation verstanden (vgl. Abschnitt 3.1).

(Ricken, 2015a, S. 142). Dabei hat gegenseitige Anerkennung „eine personale und soziale Seite und eine physische und psychische Komponente. Sie berührt zugleich emotionale und kognitive Aspekte des Sozialverhaltens der Menschen“ (Himmelman, 2013, S. 64). Im Zentrum steht also die „Genese des Selbst in Gesellschaft“ (Ricken, 2015a, S. 137). Dies bedeutet, dass die Erlangung der Freiheit durch Subjektbildung nicht individuell erlangt, sondern nur durch einen reziproken Bezug in Interaktionen vollzogen werden kann. Im Mittelpunkt steht hier eine soziale Freiheit.

Kern der Anerkennungstheorie<sup>10</sup> ist, dass intersubjektive Interaktionen in der Gesellschaft betrachtet werden (Honneth, 2014). Indem diese Interaktionen zur individuellen Subjektbildung führen können, verbindet Honneth die individuelle mit der gesellschaftlichen Perspektive. Laut Honneth führt die Einsicht, dass man durch andere selbst anerkannt wird vor dem Hintergrund aktueller gesellschaftlicher Normen, Werte und Rechte, sowie die Möglichkeit, diese wahrzunehmen und positive Interaktionen zu erleben, zur Stärkung des Subjekts und zur Identitätsbildung. Das bedeutet, dass ein Subjekt durch die normative Perspektive des Gegenübers, durch welche Anerkennung gespiegelt wird, sich selbst erkennen und zu sich selbst gelangen – also zur Freiheit gelangen kann. Anerkennung gilt dabei zugleich als Ziel, aber auch als Weg zur menschlichen Entwicklung und Subjektbildung. Gelingt die Anerkennung, vollzieht sich eine Reproduktion der Gesellschaft. Kann keine Anerkennung erzielt werden, kann es – wie nachfolgend näher expliziert werden soll – zu Kämpfen der Anerkennung und somit zu Veränderungen in der Gesellschaft kommen. Insofern liegt eine reziproke Beziehung zwischen Individuum und Gesellschaft vor, die als Streben um Anerkennung zur Integration und Reproduktion der Gesellschaft oder zur sozialen Entwicklung führen kann (ebd.).

Betrachtet man zunächst das Konzept der Anerkennung, wächst die Autonomie des Subjekts dadurch, dass die Beziehung zu sich selbst durch die Selbsterkenntnis der eigenen Anerkennung durch andere gestärkt wird (Honneth, 2014). Dies geschieht durch drei Anerkennungsformen beziehungsweise drei „Interaktionssphären“, in die das gesellschaftliche Leben aufgeteilt werden kann (Honneth, 2014, S. 152). Anhand dieser Anerkennungsformen wird die Funktionsweise von Interaktionen erklärt. Die

---

<sup>10</sup> An dieser Stelle sei angemerkt, dass ausschließlich die Anerkennungstheorie nach Honneth präsentiert wird. Die Debatte zwischen Honneth und Fraser wird an dieser ausgeklammert, da die Sichtweise Frasers – u. a. aufgrund der Begründungen von Sobottka & Saavedra (2009) sowie Balzer (2014) – nicht geteilt wird und die Debatte für die weiteren Ausführungen keine Relevanz besitzt.

drei Formen – Liebe, Recht und Solidarität – basieren jeweils auf unterschiedlichen Dimensionen und resultieren in verschiedenen Arten der Selbstbeziehung:

(1) Liebe basiert auf einer innigen Beziehung, zum Beispiel in der Familie oder auch durch Freundschaften und Partnerschaften, die „Sympathie und Anziehung“ voraussetzt (Honneth, 2014, S. 173). Durch positive Erfahrungen mit der Liebe weiß der Mensch von der Existenz der Liebe, durch welche der Mensch in Beziehungen Vertrauen erlernt. Durch das Vertrauen und die Zuversicht, dass die Liebe existiert, kann eine Abkopplung voneinander stattfinden, welche wiederum zu einer Individuierung des Subjekts führt. Entsprechend bezeichnet Honneth Liebe als „durch wechselseitige Individuierung gebrochene Symbiose“ (Honneth, 2014; S. 173). Dadurch ist es dem Individuum möglich, sich selbst zu verwirklichen und zur individuellen Freiheit zu gelangen. Somit konstituiert sich Liebe nach Honneth aus einer Balance zwischen Selbstständigkeit der Personen und deren Bindung. Anerkennung bezeichnet hier also „den doppelten Vorgang einer gleichzeitigen Freigabe und emotionalen Bindung der anderen Person; nicht eine kognitive Respektierung, sondern eine durch Zuwendung begleitete, ja unterstützte Bejahung von Selbständigkeit“ (Honneth, 2014, S. 173). Durch die beschriebene Zuversicht der Liebe bildet sich Selbstvertrauen, welches sich in der praktischen Selbstbeziehung zeigt und als Resultat dieser anzusehen ist (ebd.).

(2) Genau wie bei der Liebe ist auch beim Recht – der zweiten Anerkennungsform – die reziproke Anerkennung relevant (Honneth, 2014). Honneth bezieht sich auf drei Rechtsbereiche: liberale Freiheitsrechte, politische Teilnahmerechte und soziale Wohlfahrtsrechte (Honneth, 2014, S. 186). Liberale Freiheitsrechte betreffen Rechte, die das Individuum vor einem unzulässigen Eingriff des Staates in die eigene Freiheit, das Leben und das Eigentum schützen, politische Teilnahmerechte beschreiben diejenigen Rechte, die zur politischen Mitwirkung berechtigen, und soziale Wohlfahrtsrechte beziehen sich auf das Recht, an einer gerechten Verteilung von allgemeinen Gütern teilzuhaben. Zum einen ist laut Honneth relevant, dass die Person die von der jeweiligen Gesellschaft festgelegten Rechte wahrnehmen kann. Zum anderen muss das Individuum die Verpflichtungen, die damit einhergehen, anderen Personen und der Gesellschaft gegenüber einhalten. Somit ist es dem Subjekt möglich, durch Rechte entsprechend zu handeln, sodass Interaktionspartner dies wahrnehmen. Diese Anerkennung erkennt wiederum das handelnde Subjekt, was dazu führt, dass es Selbstachtung erlangt. Dieser Prozess kann als soziale Wirksamkeit bezeichnet werden, was der Person spiegelt, dass sie als moralisch

zurechnungsfähiger Mensch anerkannt wird (Honneth, 2014). Umgekehrt können Personengruppen, die exkludiert werden und für die nicht dieselben Rechte gelten, nicht zur Selbstachtung gelangen (Honneth, 2014). Voraussetzung ist also, dass allen Personen innerhalb einer Gesellschaft dieselben Rechte zugesprochen werden. Honneth kommt zu dem Schluss, „daß ein Subjekt sich in der Erfahrung rechtlicher Anerkennung als eine Person zu betrachten vermag, die mit allen anderen Mitgliedern seines Gemeinwesens die Eigenschaften teilt, die zur Teilnahme an einer diskursiven Willensbildung befähigen; und die Möglichkeit, sich in derartiger Weise positiv auf sich selber zu beziehen, können wir ‚Selbstachtung‘ nennen“ (Honneth, 2014, S. 195).

(3) Als dritte Form der Anerkennung wird nach Honneth die soziale Wertschätzung oder auch Solidarität angesehen, welche zur Erlangung eines „ungebrochenen Selbstverhältnis“ benötigt wird (Honneth, 2014, S. 196). Nur durch die Realisierung aller drei Anerkennungsformen kann das Subjekt zu sich selbst finden und zur Freiheit gelangen. Sich gegenseitig anzuerkennen bedeutet bei dieser Anerkennungsform, „sich reziprok im Lichte von Werten zu betrachten, die die Fähigkeiten und Eigenschaften des jeweils anderen als bedeutsam für die gemeinsame Praxis erscheinen lassen“ (Honneth, 2014, S. 209f). Diese Art der Anerkennung führt dazu, dass sich das Subjekt durch die gesellschaftliche Zusammenarbeit und die Wertschätzung der Gesellschaft selbst schätzen kann und ein Selbstwertgefühl entwickelt (ebd.). Es geht also darum, nicht nur durch andere Personen Wertschätzung zu erfahren, sondern auch eigene vor dem Hintergrund der bestehenden gesellschaftlichen Werte wertvolle Leistungen wertschätzen zu können. Solidarität bedeutet in diesem Zusammenhang, dass nur von gesellschaftlicher Solidarität ausgegangen werden kann, wenn die äußeren Rahmenbedingungen der Gesellschaft ermöglichen, dass alle Individuen sich wie beschrieben selbst wertschätzen können und wissen, dass sie nur durch die Leistungen anderer die Ziele der Gesellschaft verwirklichen können (ebd.). Als Voraussetzung für eine solche Solidarität und in der Gesellschaft verbreitete eigene Wertschätzung gilt ein gemeinsamer Werthorizont der Gesellschaft, d. h. nur mit gemeinsamen Werten und Normen kann eine gegenseitige und eigene Wertschätzung vollzogen werden. Somit ist das „kulturelle Selbstverständnis“ der jeweiligen Gesellschaft dafür verantwortlich, an welchen Werten sich die Subjekte orientieren müssen (Honneth, 2014, S. 198). Anerkennung kann also als „Teil der jeweiligen Kultur“ (Himmelmann, 2013, S. 66) bezeichnet werden. Entsprechend werden auch die

erbrachten Leistungen danach eingeschätzt, inwiefern sie zur Umsetzung der gesellschaftlich festgelegten Werte beitragen können (Honneth, 2014). „Insofern ist diese Form der wechselseitigen Anerkennung auch an die Voraussetzung eines sozialen Lebenszusammenhanges gebunden, dessen Mitglieder durch die Orientierung an gemeinsamen Zielvorstellungen eine Wertgemeinschaft bilden“ (Honneth, 2014, S. 198). Aus einem von Honneth beschriebenen Prozess der Individuierung der Gesellschaft geht jedoch ein Wertepluralismus in modernen Gesellschaften einher, der zu einem Kampf derjenigen Gruppen führen kann, deren Werte derzeit nicht als wertvoll anerkannt werden. Dadurch unterliegen die verschiedenen Gruppen dem Versuch, ihre eigenen Leistungen anzuheben. Dies führt zu einem dauerhaften Konflikt, da immer wieder andere Gruppen versuchen, ihre eigenen Werte und die damit verbundenen Fähigkeiten als besonders erstrebenswert zu verkaufen. Aufgrund dieser Individuierung sollten – so Honneth – nicht alle Leistungen miteinander verglichen werden. Stattdessen geht es darum, dass die Individuen im Rahmen ihrer eigenen Möglichkeiten Leistungen erbringen und diese nicht im gesellschaftlichen Vergleich, sondern im Vergleich mit sich selbst wertschätzen können (ebd.).

Tabelle 4 (Honneth, 2014, S. 211) zeigt in einer Übersicht die von Honneth explizierten sozialen Anerkennungsverhältnisse und die damit einhergehende Selbstbeziehung bei Vollzug der Anerkennung bzw. bei Missachtung dieser. Die genannten Missachtungsformen beschreibt Honneth als nicht zwangsläufig endgültig, das heißt Missachtung kann sich auch anders äußern als hier vorläufig definiert (Honneth, 2014). Unter Rekurs auf Dewey (1894) beschreibt Honneth (2014), dass sich Anerkennung oder Missachtung durch positive bzw. negative Gefühle äußert, die davon abhängt, inwiefern Kommunikation bzw. die Interaktion vom Subjekt als geglückt angesehen wird.

<b>Anerkennungsformen</b>	Primärbeziehungen (Liebe, Freundschaft)	Rechtsverhältnisse (Rechte)	Wertgemeinschaft (Solidarität)
<b>Anerkennungsweise</b>	emotionale Zuwendung	kognitive Achtung	soziale Wertschätzung
<b>Persönlichkeitsdimension</b>	Bedürfnis- und Affektnatur	moralische Zurechnungsfähigkeit	Fähigkeiten und Eigenschaften
<b>Entwicklungspotenzial</b>		Generalisierung, Materialisierung	Individualisierung, Egalisierung

<b>praktische Selbstbeziehung</b>	Selbstvertrauen	Selbstachtung	Selbstschätzung
<b>Missachtungsformen</b>	Misshandlung und Vergewaltigung	Entrechtung und Ausschließung	Entwürdigung und Beleidigung
<b>Bedrohte Persönlichkeitskomponente</b>	physische Integrität	soziale Integrität	„Ehre“, Würde

Tab. 4: Struktur sozialer Anerkennungsverhältnisse (Honneth, 2014, S. 211; eigene Darstellung)

Die Missachtung von Anerkennung eines Individuums gilt als solche, da Menschen in ihren positiven Denkweisen verletzt und eingeschränkt werden, die sie durch intersubjektive Handlungen/Interaktionen mit anderen Personen erlangt haben, was wiederum zu Einschränkungen in der eigenen Freiheit führt (Honneth, 2014). Dies kann Identitätsgefährdungen zur Folge haben, falls in der Vergangenheit mehrfach Missachtungserfahrungen gemacht wurden oder sehr starke Missachtung vorgefallen ist, die beispielsweise die körperliche Freiheit betrifft. Auch hier kann Missachtung zu einem Kampf führen, sollte die Person erkannt haben, dass die eigenen Anerkennungsansprüche zu Unrecht missachtet wurden. Auf diese Art und Weise kann es zu politischem Widerstand kommen, sofern die betroffene Person sich dagegen wehren möchte. Der Kampf um Anerkennung gründet darauf, dass der Mensch von Natur aus seine eigenen Bedürfnisse befriedigen möchte (Himmelmann, 2013).

Für die Institution Schule stellt sich die Frage, wie die Anerkennungstheorie als Gesellschaftstheorie mit Schule in Einklang zu bringen ist, an welchen Stellen Schülerinnen und Schüler Anerkennungserfahrungen machen und wo Probleme entstehen können. Mit diesen Fragen befassen sich viele Arbeiten zunächst theoretisch (so z. B. Helsper, Sandring & Wiezorek, 2005). Die wichtigsten Erkenntnisse werden im Folgenden zusammenfassend dargestellt.

Nach Wiezorek (2005) ist die Anwendung der Anerkennungstheorie auf den Bildungskontext problemlos möglich, da Schule gesellschaftlicher Natur ist. Zum einen stellt Schule eine Gesellschaft im Kleinen dar, insofern, als dort ebenso Regeln beachtet werden müssen und Menschen innerhalb dieser Regeln und mit bestimmten Wertvorstellungen interagieren. Zum anderen besitzt Schule den Auftrag, Schülerinnen und Schüler für die Gesellschaft zu sozialisieren und zur Autonomie und Handlungsfähigkeit zu führen. Entsprechend können Missachtung und Anerkennung als Ausdruck davon gelten, inwiefern die Schülerinnen und Schüler die

Erwartungen verstanden haben und erfüllen (ebd.). Somit ist die wichtigste Bedingung erfüllt, um die Theorie auf Schule anzuwenden.

Übertragen auf Schule gilt für die dort agierenden Subjekte, insbesondere aber auch für das hierarchisch angelegte Verhältnis zwischen Lehrkraft und Schülerin oder Schüler, dass Anerkennung als ein wechselseitiger Prozess zu verstehen ist. Dies bedeutet, dass Lehrkräfte auf die Anerkennung der Schülerinnen und Schüler, zum Beispiel durch die Anerkennung als Expertin oder Experte (Hericks, 2006), und die Lernenden umgekehrt auf die Anerkennung der Lehrpersonen angewiesen sind (Hafeneger, 2013). Helsper und Lingkost (2013) sprechen in diesem Kontext von einem professionellen Arbeitsbündnis, welches Interaktion und Gegenseitigkeit voraussetzt. Das dennoch vorliegende hierarchische Verhältnis zeigt sich darin, dass Schülerinnen und Schüler stärker auf ihre Lehrkräfte angewiesen sind (Hafeneger, 2013). Sie müssen ihren Lehrkräften vertrauen, was umso gravierendere Folgen hat, findet keine Anerkennung bzw. eine Missachtung der Person statt (ebd.). Dies zeigt, dass der Anerkennung durch die Lehrkräfte „eine bedeutende – lebenswichtige und formende – Rolle und Funktion zu[kommt]“, welche gerade im Prozess des Erwachsenwerdens Relevanz für die Identitätsbildung des Subjektes besitzt (Hafeneger, 2013, S. 54). Eine weitere gegenüber natürlichen Interaktionsbeziehungen in der Gesellschaft bestehende Besonderheit der Schule liegt darin, dass Schülerinnen und Schüler zwar von Lehrkräften anerkannt werden müssen, damit sie sich selbst finden können, aber gleichzeitig auch Anerkennung in Schule erlernen müssen (Hafeneger, 2013; Helsper & Lingkost, 2013).

Dabei liegen verschiedene Beziehungsebenen vor wie „die Anerkennungsverhältnisse zwischen Schulleitung und Lehrerschaft, innerhalb des Kollegiums und zwischen verschiedenen Lehrergruppen, zwischen Lehrkräften und Schülern und Schülerinnen innerhalb und außerhalb des Unterrichts, zwischen den Schülerinnen und Schülern innerhalb der Klasse und im Rahmen der gesamten Schülerschaft“ (Bertram, Helsper & Idel, 2000, S. 19). Da Anerkennung in Interaktionen nicht nur innerhalb von Personengruppen, sondern auch zwischen ihnen stattfindet, kann davon ausgegangen werden, dass sich die vorliegenden Beziehungsebenen in Anerkennungsverhältnissen gegenseitig beeinflussen (Prengel, 2013). In der Literatur wird hier insbesondere die Beziehung zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern berücksichtigt, mit einem Fokus darauf, was Lehrkräfte tun können, um Schülerinnen und Schüler anzuerkennen. Über die in Schule tätigen Personen muss darüber hinaus aus Sicht der Schülerinnen und Schüler

auch berücksichtigt werden, wie die Interaktion mit Familie und Peers Anerkennungserfahrungen in Schule beeinflussen kann (Semper & Berkemeyer, 2015) und umgekehrt (Wiezorek, 2005). Die Ausgestaltung der drei von Honneth beschriebenen Anerkennungsformen sollen im Folgenden auf den schulischen Kontext angewandt mit Fokus auf Interaktionen mit Schülerinnen und Schülern dargestellt werden.

(1) Für die Anerkennungsform der Liebe wird von Honneth nicht expliziert, „wie ein solcher auf emotionaler Anerkennung beruhender Bezug außerhalb exklusiver, intimisierter Beziehungen bestimmt werden kann und worin in einer professionellen pädagogischen Beziehung dessen Begrenzung besteht“ (Helsper, Sandring & Wiezorek, 2005, S. 188). Für den Kontext der Schule zugänglich gemacht wird diese Beziehung in der Literatur als affektive Wertschätzung (Helsper & Lingkost, 2013) oder personale Zuwendung (Ricken, 2015b) bezeichnet. Diese affektive Wertschätzung kann Schülerinnen und Schülern zum Beispiel durch eine positive, offene und freundliche Haltung (Helsper & Lingkost, 2013) und durch Zugewandtheit, Empathie und Respekt (Ricken, 2015b) entgegengebracht werden. Neben diesen Aspekten, die insbesondere durch das zwischenmenschliche Verhalten der Lehrkraft bestimmt werden, werden auch Schülerorientierung und pädagogisches Engagement als für die Entwicklung von Selbstvertrauen von Schülerinnen und Schülern verantwortliche emotionale Anerkennungsverhältnisse genannt (Henkenborg, 2013). Zentral scheint darüber hinaus Vertrauen zu sein, welches zur affektiven Anerkennung geschaffen werden sollte. Hier ergibt sich automatisch ein Problem, da sich Schülerinnen und Schüler nicht zwangsläufig die Schule und erst recht nicht die Lehrkräfte aussuchen können, die Beziehung zur Lehrkraft wird nicht freiwillig eingegangen (Helsper, Sandring & Wiezorek, 2005). Somit sind Schülerinnen und Schüler aufgrund der Rahmenbedingungen und strukturellen Vorgaben an die vorgegebenen Personenkonstellationen gebunden, von denen nicht automatisch von einem vertrauensvollen Klima ausgegangen werden kann (Helsper & Lingkost, 2013). Liegt kein oder nur ein eingeschränktes Vertrauen in Schule vor, können Anerkennungsprobleme entstehen, die unter anderem Angst, Unsicherheit und Hilflosigkeit zur Folge haben können (Helsper & Lingkost, 2013, S. 133). Daher kann Beziehungsarbeit als ein relevanter Aspekt in Schule betrachtet werden.

(2) Grundlegend für die Anerkennungsform des Rechts in der Schule ist zunächst, dass alle Schülerinnen und Schüler in Deutschland durch die Schulpflicht ein Recht auf Bildung besitzen. Gleichzeitig ergibt sich durch die Schulpflicht, dass sich alle

Schülerinnen und Schüler automatisch „als Träger gesellschaftlichen Rechtes und gesellschaftlicher Verpflichtung“ (Helsper, Sandring & Wiezorek, 2005, S. 183) erfahren. Hierbei ist wieder die Asymmetrie des Schüler-Lehrer-Verhältnisses zu beachten. Auch wenn es die gesellschaftliche Pflicht einer Lehrkraft ist, die Schülerinnen und Schüler bestmöglich zu unterstützen, unterliegen die Schülerinnen und Schüler den Gesetzen der Lehrkräfte und somit ist es für diese leichter, die Rechte zu verletzen (ebd.).

Die schulische Gestaltung zugunsten der Anerkennungsform des Rechts kann auch als kognitiv-moralische Wertschätzung von Schülerinnen und Schülern (Helsper & Lingkost, 2013) oder auch als rechtliche Gleichstellung (Ricken, 2015b) bezeichnet werden. Diese kann sich durch Mitwirkungsmöglichkeiten und demokratische Strukturen des Miteinanders ausdrücken und zur Förderung von Selbstachtung beitragen (Henkenborg, 2013). Schülerinnen und Schüler sollten als „gleichberechtigte, vollwertige Mitglieder einer Gemeinschaft wahrgenommen werden, und dadurch lernen [...], auch alle anderen Mitglieder als gleichwertig zu achten“ (Semper & Berkemeyer, 2015, S. 360). In Anlehnung an Honneth geht es also einerseits um Möglichkeiten der Partizipation grundsätzlich und der Mitwirkung an Entscheidungen (Helsper & Lingkost, 2013) und die Teilnahme an Diskussionen (Semper & Berkemeyer, 2015). Andererseits ist das Erlernen der kognitiven Grundvoraussetzungen der Partizipation das Ziel; in anderen Worten, die „Entfaltung der subjektiven Kompetenzen und sozialkognitiven Strukturen [...], die Schüler erst in die Lage versetzen, an gleichen Rechten und Zugangsmöglichkeiten partizipieren zu können“ (Helsper & Lingkost, 2013, S. 135). Probleme entstehen dann, wenn Möglichkeiten der Partizipation den Schülerinnen und Schülern vorgetäuscht werden und in Wirklichkeit keine wahre Mitwirkung existiert (ebd.). Darüber hinaus kommen Helsper und Lingkost (2013) zu dem Schluss, dass Partizipation im Unterricht ohnehin eingeschränkt ist, da Schülerinnen und Schüler beispielsweise auf die Wahl von Methoden oder Unterrichtsinhalten wenige bis keine Einflussmöglichkeiten besitzen (Helsper & Lingkost, 2013).

Damit Schülerinnen und Schüler zur Selbstachtung gelangen können, muss eine gerechte Behandlung vorliegen, das heißt sie müssen die gleichen Rechte besitzen wie ihre Mitschülerinnen und Mitschüler (ebd.). Semper und Berkemeyer (2015) erweitern daher die Aufgaben von Schule hinsichtlich dieser Anerkennungsform um diesen Gerechtigkeitsaspekt, dass alle Schülerinnen und Schüler erleben können sollen, dass sie geachtet werden – und zwar unabhängig der Leistungen oder der

Persönlichkeit. In ihrer explorativen Fallstudie haben die Autorinnen und Autoren anhand von Interviews mit Lehrkräften untersucht, welche Bedingungen voraussichtlich zu Anerkennung oder Missachtung führen (ebd.). Zunächst können gemeinsam geteilte Normen als Voraussetzung angenommen werden (ebd.). Als begünstigend wird darüber hinaus eine persönliche Beziehung der Interaktionspartner angesehen, da es auf dieser Grundlage wahrscheinlicher ist, dass die Lehrkraft die Schülerinnen und Schüler als Individuen betrachtet (ebd.). Dies könnte tendenziell dafür sprechen, dass den Schülerinnen und Schülern ihre Rechte zuteil kommen. Darüber hinaus ist es wahrscheinlich, dass Lehrkräfte ihrer Schülerschaft offen begegnen, wenn sie sie als Individuum betrachten und nicht Gruppen zuordnen, da dies zum Zuschreiben von Leistungserbringung führen kann (ebd.). Somit ist auch hier Zutrauen in das einzelne Individuum relevant. Auf der anderen Seite kann genau dies zu einem Konflikt führen, sollte die Beziehung nicht gut funktionieren oder sollten einzelne Schülerinnen und Schüler wie oben genannt nicht offen für eine persönliche, vertrauensvolle Beziehung sein, da dies wiederum zu einer Bevorzugung derjenigen Interaktionspartnerinnen und -partner führen kann, welche eine persönliche Beziehung pflegen (ebd.). Somit gilt es, die Professionalität zu wahren und dennoch Persönlichkeit zuzulassen. Zugleich kann das Lehrer-Schüler-Verhältnis als ohnehin kritisch bzw. ambivalent eingestuft werden, weil Lehrkräfte immer auch Feedback geben, Erziehungsmaßnahmen durchführen und Grenzen setzen müssen (Kiper, 2014).

(3) Die von Honneth als dritte benannte Anerkennungsform ist die der Solidarität, welche sich in der Schule durch soziale Wertschätzung äußert (Helsper & Lingkost, 2013). Grundlage dafür ist die Orientierung an gemeinsamen Werten (Wiezorek & Sitzer, 2005). Auf dieser Basis wird bemessen, inwiefern „die Eigenschaften und Fähigkeiten des jeweils anderen als bedeutsam für den gemeinsamen Unterricht“ (Henkenborg, 2013, S. 110) anerkannt werden. Voraussetzung dafür ist erstens, dass die Ziele, Werte und Normen sowie die Funktionen von Schule definiert sind, damit die Rahmenbedingungen geschaffen sind (ebd.). Zweitens müssen die verschiedenen Aktionspartner Sozialkompetenz besitzen, um überhaupt wechselseitig Wertschätzung erbringen zu können (ebd.). „Über diese Anerkennungsform der konkreten Person aufgrund ihrer spezifischen Leistungen, Eigenschaften, ihres Lebensstils und ihrer Selbstdarstellung konstituiert sich die Wertschätzung der Person in den Augen bedeutsamer anderer und damit der Selbstwert, den Schüler in der Schule herausbilden können“ (Helsper & Lingkost, 2013, S. 136).

Genauso, wie die Rechte und die soziale Wertschätzung von der jeweiligen Gesellschaft abhängen, verhält sich dies mit der Bildung insofern, als auch Schule von der Gesellschaft sowie der Schülerschaft abhängt und als Folge auch Anerkennung und schulische Bildungs- und Sozialisationsprozesse (Hafeneger, 2013). Die jeweilige Schulkultur wird dadurch bestimmt, inwiefern Schülerinnen und Schüler Anerkennung erfahren und gleiche Möglichkeiten der Partizipation erhalten (Helsper & Lingkost, 2013). Umgekehrt bilden entsprechend Honneths Vorstellung, dass Subjekte ebenso die Gesellschaft verändern können, „Anerkennungsverhältnisse und -beziehungen zwischen Lehrern und Schülern“ die „Kernstruktur der jeweiligen Schulkultur“, sodass die Lehrkräfte darüber mitbestimmen, welche Werte Anerkennung erfahren und welche Attribute von Schülerinnen und Schülern zur Beschämung führen (Helsper & Lingkost, 2013, S. 132). An diesem gegenseitigen Einfluss wird wiederum die wechselseitige Interaktion in Anerkennungsprozessen gespiegelt.

Analog zum Kampf der Anerkennung, welcher durch fehlende Anerkennung der eigenen Leistungen aufgrund divergierender Werte entstehen kann (Honneth, 2014), können Konflikte in Schulen auftreten und den Anerkennungsprozess beeinflussen (Henkenborg, 2013) sowie Autonomie verhindern (Wiezorek, 2005). Schwierigkeiten können einerseits auftreten, wenn die in der Schule geltenden Werte zu denen zu Hause differieren (ebd.). Zunächst wird die „biographische Anerkennungsgeschichte“ dadurch geprägt, dass sie von der engsten Familie und den Bezugspersonen beeinflusst wird (Helsper, Sandring & Wiezorek, 2005, S. 200). Je nach Werten und Vorstellungen dieser wird dem Subjekt dann für unterschiedliche Verhaltensweisen soziale Wertschätzung entgegengebracht. Dadurch wird ein „Habitus-shaping“ betrieben (ebd.). Daraus resultierende Verhaltensweisen können, wenn der eigene Habitus von dem der Schule abweicht, Missachtungserfahrungen auslösen und eine Autonomie verhindern (Wiezorek, 2005). Die davon betroffenen Schülerinnen und Schüler, die ggf. sogar außerhalb der Schule aufgrund ihrer elterlichen Werte keine soziale Wertschätzung in der Gesellschaft erfahren, leiden umso mehr, wird ihnen zusätzlich in der Schule keine Wertschätzung entgegengebracht (Helsper, Sandring & Wiezorek, 2005).

*„Dann stellt sich der schulische Raum als Fortsetzung von Beschämung und Degradierung dar, zu der nun zusätzlich die Erfahrung einer übergreifenden Zurückweisung der eigenen Fähigkeiten und kulturellen*

*Praktiken im öffentlichen Raum hinzutritt.“ (Helsper, Sandring & Wiezorek, 2005, S. 201).*

Damit Schülerinnen und Schüler sich überhaupt in der Schule adäquat und somit anerkennungsförderlich verhalten können, müssen sie moralische Kompetenzen erlernen (Helsper, Sandring & Wiezorek, 2005). Den Autorinnen und Autoren zufolge müsste moralische Achtung gleichzeitig der jeweiligen Kompetenz der Schülerinnen und Schüler angepasst werden, da nicht jeder die Kompetenzen zwangsläufig gleich stark erreichen kann.

Andererseits wird diese Anerkennungsform in der Schule dadurch problematisch, dass – wie durch Honneth konstatiert – vor dem Hintergrund der Individualisierung der Gesellschaft individuelle Leistungen mit Rücksicht auf die eigenen Möglichkeiten wertgeschätzt werden müssen, damit das Individuum sich wertschätzen kann (Honneth, 2014; Wajsprich, 2016). „Menschen entwickeln ihre Moral im Kontext der positiven und negativen Rückmeldungen, die sie von anderen Menschen im Lauf ihres Strebens um Anerkennung erhalten“ (Wajsprich, 2016, S. 369). Eine individuelle Wertschätzung ist in Schule aufgrund von Selektion jedoch nicht möglich (Helsper & Lingkost, 2013): Die individuellen Leistungen können aufgrund der Notwendigkeit der Allokation nicht nach der individuellen Norm betrachtet werden. Gleichzeitig werden die Leistungen nur eingeschränkt – wenn überhaupt – als relevant für die Gesellschaft anerkannt, wenn Selektion stattfindet, was natürlich insbesondere die Schülerinnen und Schüler im unteren Leistungsbereich betrifft (Henkenborg, 2013). Besonders problematisch wird die Leistung dann, wenn die negative Erfahrung aufgrund nicht erbrachter Leistungen vom Subjekt auf die ganze Person projiziert wird (Wiezorek, 2005). Dies kann einerseits geschehen, wenn Schülerinnen und Schüler nicht die reflexive Fähigkeit besitzen, schulische Leistungen als durch Curricula geregelte, sondern von der Lehrkraft persönlich festgelegte gesellschaftliche Erwartungshaltungen zu interpretieren (ebd.). Andererseits können Probleme entstehen, wenn die Leistung eine zu dominante Rolle zwischen Kind und der Familie spielt – wenn also (auch) hier Wertschätzung maßgeblich über Leistung bestimmt wird (Helsper, Sandring & Wiezorek, 2005). Seitens der Lehrkräfte können durch Leistungsbewertung Missachtungserfahrungen verursacht werden, wenn nicht die eigentlichen Leistungen bewertet werden, sondern schlechte Noten zur Verhaltensregulation – also als Bestrafungsmaßnahme – eingesetzt werden (Helsper, Sandring & Wiezorek, 2005).

Aufgrund einiger bereits genannter Herausforderungen und Schwierigkeiten, die durch verschiedene lehrer-, aber auch schul- und systemseitige Rahmenbedingungen entstehen, wird Anerkennung in Schule insbesondere vor dem Hintergrund der Gerechtigkeit (Berkemeyer, Bos, Manitiuss, Hermstein, Bonitz & Semper, 2014; Ricken, 2015b), aber auch des Erhalts der Demokratie (Honneth, 2012) diskutiert. Im Zuge der Bildungsgerechtigkeit bedeutet Anerkennungsgerechtigkeit nicht nur Rechtsgleichheit und soziale Wertschätzung der individuellen Leistung, sondern auch die eigene Achtung (Ricken, 2015b). Kritisiert werden vor allem die Selektion, die Leistungserhebung sowie die soziale Ungleichheit. Das Problem der Selektion entsteht über die oben genannte Aberkennung des Wertes individueller Leistungen für die Schule und die Gesellschaft hinaus dadurch, dass trotz der propagierten Durchlässigkeit des Schulsystems große Hürden mit einem Aufstieg im Bildungsgang verbunden sind (Ricken, 2015b). Die Leistungserhebung gerät in Kritik, da sie zusätzlich zur aufgrund von Allokation nicht möglichen individuellen Betrachtung der Leistungen vor dem Hintergrund eigener Möglichkeiten zunächst objektiv messbar gemacht werden müsste, um ansatzweise gerecht zu sein (ebd.). Weitere Ungerechtigkeit entsteht laut Ricken (2015b) dadurch, dass Leistungen an den sozioökonomischen Status von Schülerinnen und Schülern gekoppelt sind und Leistungen nicht ohne Kopplung an die Person anerkannt werden können. Dadurch kommt es zu verringerten Bildungschancen. Somit kann bilanziert werden, dass Schule „Strukturierungsinstanz unterschiedlicher Anerkennungsproblematiken ist, an die wiederum biographische Prozesse von Identitätsausbildung und fortlaufenden Identitätsherstellung gebunden sind,“ (Wiezorek, 2005, S. 305) sodass Schule und gelingenden Interaktionen eine hohe biografische Bedeutung zukommt.

Anerkennung wird darüber hinaus im Kontext von Demokratie in Schule diskutiert, da durch Anerkennung gleichzeitig Demokratielernen stattfindet, indem „Kinder und Jugendliche in Schule und Unterricht die Möglichkeit erhalten, Selbstvertrauen durch die Erfahrung emotionaler Zuwendung, Selbstachtung durch die Erfahrung kognitiver Achtung und Selbstschätzung durch die Erfahrung von Solidarität oder sozialer Wertschätzung zu entwickeln“ (Henkenborg, 2013, S. 108). Durch diese Erfahrungen wird das Subjekt in die Gesellschaft integriert und die Gesellschaft demokratisch (Himmelman, 2013). Laut Honneth (2012) könnte zukünftig jedoch ein Problem in dem Erlernen und dem Erhalt von Demokratie in Schule durch die Demokratie selbst bestehen. Demnach könnte das staatliche Neutralitätsgebot aufgrund eines steigenden Wertpluralismus und zu viel vermeintlicher Toleranz in

der Gesellschaft so ausgelegt werden, dass dann aufgrund einer durch die Demokratie vorgegebenen „Unparteilichkeit des staatlich organisierten Unterrichts“ (ebd., S. 433) nicht mehr vorgegeben werden kann, demokratische Erziehung in der Schule zu vollziehen. Deshalb stellt Honneth die These auf, dass demokratische Erziehung durch die Demokratie selbst von Schule entkoppelt wird und dies die Demokratie gefährdet. Des Weiteren liegt eine steigende Leistungsorientierung in Gesellschaft und Schule vor, welche „die Vermittlung von karrierefördernden Leistungen“ (ebd., S. 434) gegenüber der Vermittlung von demokratischen Zielen und Gemeinschaft in den Vordergrund rückt. Umso relevanter ist es nach Honneth (2012), die demokratische Erziehung in Schule weiterhin zu fördern. Schülerinnen und Schüler sollten im jetzigen Zeitalter der Digitalisierung<sup>11</sup> den Umgang neuer Technologien auf kooperative Weise erlernen, sodass sie später in der Lage sind, die „neuen Instrumente der politischen Willensbildung zu bedienen“ (Honneth, 2012, S. 440). Darüber hinaus müsse Unterricht in kooperativer und kommunikativer Art und Weise stattfinden, damit Heterogenität berücksichtigt und kulturelle Unterschiede toleriert und als Bereicherung aufgefasst werden können (ebd.; Wiezorek, 2005).

Die vorangegangenen Erläuterungen zeigen, „dass die Anerkennungstheorie [grundsätzlich] für die institutionellen, schulisch-pädagogischen Beziehungen fruchtbar gemacht werden kann“ (Helsper, Sandring & Wiezorek, 2005, S. 203). Gleichzeitig wurde deutlich, wie vielschichtig, kompliziert und ambivalent Anerkennungsprozesse in Schule sind – unabhängig von ihrer großen Bedeutung für die Identitätsentwicklung von Schülerinnen und Schülern. Umso relevanter ist demzufolge die Unterstützung von Schülerinnen und Schülern im Prozess der Anerkennung in der Schule und in ihrer Entwicklung. Aufgrund dieser Relevanz sozialer Unterstützung sowohl im Kontext von Interaktionen in Schule generell als auch für den Übergang von der Grund- zur weiterführenden Schule – und hier insbesondere für Anpassungsprozesse an der neuen Schule – wird die dazugehörige Theorie mitsamt Forschungsergebnissen nachfolgend vorgestellt.

---

<sup>11</sup> Mit dem Begriff der Digitalisierung und dem vermehrten Einsatz neuer Technologien im Bildungsbereich setzt sich Eickelmann (2018) näher auseinander. Sie weist darauf hin, dass die Nutzung digitaler Medien als Schlüsselkompetenz gilt, auch für eine „reflektierte Teilhabe an gesellschaftlichen Entwicklungen“ (ebd., S. 19), die durch Digitalisierung in der Schule ermöglicht werden soll.

### **3.2 Theorie der sozialen Unterstützung**

Soziale Unterstützung stellt eine individuelle Wahrnehmung genereller Unterstützung oder spezifischer unterstützender (verfügbarer oder verwendeter) Verhaltensweisen von Personen im sozialen Netzwerk dar, welche die eigene Funktionsweise stärkt und/oder vor negativen Resultaten puffert (House, 1981; Malecki & Demaray, 2002). Ziel der Theorie der sozialen Unterstützung ist es, verschiedene Unterstützungsdimensionen und -quellen zu kategorisieren und messbar zu machen und Wirkweisen sowie Effekte sozialer Unterstützung zu untersuchen. Soziale Unterstützung bzw. das Fehlen dieser kann so als Erklärung für Bildungsverläufe und Biografien herangezogen werden.

Während Honneth mit der Anerkennungstheorie die gesellschaftliche mit der individuellen Perspektive verbindet und so eine grundlegende Gesellschaftstheorie schafft, ist die Theorie der sozialen Unterstützung eher personengerichtet auf das Individuum und seine Gesundheit bezogen. Die Theorie der sozialen Unterstützung entstand im Zusammenhang von körperlichen und mentalen Erkrankungen und wurde somit zunächst auf Menschen mit Dispositionen bezogen (Sandler, Miller, Short & Wolchik, 1989). Maßgeblich geprägt wurde die Theorie jedoch von House (1981), welcher diese im Zusammenhang mit Arbeitsstress untersuchte und formte. Hier klingt bereits an, dass die Theorie der sozialen Unterstützung insbesondere im Kontext von Stress und schwierigen Lebenssituationen Anwendung findet (z. B. Barrera, 1986; Cohen & McKay, 1984; House, 1981; Sandler, Miller, Short & Wolchik, 1989).

Während Konzepte wie das der sozialen Integration oder des sozialen Netzwerks sich auf die Quantität sowie die Strukturen sozialer Beziehungen beziehen (House, 1987), bezeichnet soziale Unterstützung vielmehr den qualitativen Aspekt sozialer Unterstützung (Kienle, Knoll & Renneberg, 2006). Soziale Unterstützung stellt dabei eine Art Metakonstrukt dar (Vaux, Riedel & Stewart, 1987), welches nach verschiedenen Aspekten betrachtet werden kann: So konzipiert Tardy (1985) soziale Unterstützung als ein Konstrukt, welches nach der Richtung der Unterstützung (geben oder erhalten), der Verwendung (verfügbar oder in Kraft getreten), der Beschreibung/Evaluation (Beschreibung oder Bewertung der Unterstützung), dem Inhalt (emotional, instrumentell, informativ und bewertend) sowie dem Netzwerk (Familie, enge Freunde, Nachbarn, Kolleginnen und Kollegen, Community und Professionelle) differenziert wird. Die Verfügbarkeit von Unterstützung wird auch

als wahrgenommene soziale Unterstützung oder erwartete soziale Unterstützung bezeichnet (Schulz & Schwarzer, 2003; Kienle, Knoll & Renneberg, 2006).

Mit der Zeit entstanden jedoch verschiedenste Definitionen, zum Teil auch den diversen Zugängen der Messungen sozialer Unterstützung je nach Forschungstradition geschuldet (Barrera, 1986; House, 1987; Kienle, Knoll & Renneberg, 2006; Nestmann, 2010). Ein grundsätzlicher Konsens über die allgemeine Natur der Theorie ist aber insofern erkennbar, als soziale Unterstützung als Oberbegriff für Unterstützungsressourcen, -verhalten und -interpretationen sowie -beurteilungen verwendet wird (Nestmann, 2010). Eine Übersicht der verschiedenen inhaltlichen Differenzierungen der „Hilfsinteraktionen zwischen einem Unterstützungsgeber und einem Unterstützungsempfänger“ (Kienle, Knoll & Renneberg, 2006, S. 108; Shumaker & Brownell, 1984) findet sich in Tabelle 5:

Pinneau (1975): - Sachunterstützung - Bewertende Unterstützung im Rahmen von Einschätzungsprozessen - Emotionale Unterstützung	Pattison (1977): - Instrumentelle Unterstützung - Affektive Unterstützung	Hirsch (1980): - Emotionale Unterstützung - Kognitive Orientierung - Sachunterstützung - Soziale Bestärkung - Unterstützung durch soziale Kontakte
Barrera (1980): - Persönlicher Rat - Non-direktive Unterstützung - Materielle Assistenz - Information	House (1981); Dunkel-Schetter et al. (1992); Demaray & Malecki (2002); Schweer (2004): - Emotionale Unterstützung - Informative Unterstützung - Instrumentelle Unterstützung - Bewertende Unterstützung im Rahmen von Einschätzungsprozessen	Vaux, Riedel & Stewart (1982): - Emotionale Unterstützung - Unterstützung durch soziale Kontakte - Praktische Unterstützung - Finanzielle Unterstützung - Rat/Orientierung
Thoits (1986): - Instrumentelle Hilfe - Sozioemotionale Unterstützung - Informative Unterstützung	Sommer & Fydrich (1989); Fydrich, Geyer, Hessel, Sommer & Brähler (1999): - Emotionale Unterstützung - Praktische Unterstützung - Soziale Integration	Diewald (1991) - Konkrete Interaktionen - Vermittlung von Kognitionen - Vermittlung von Emotionen

Tab. 5: Übersicht über die Dimensionen sozialer Unterstützung (sortiert nach Jahr von links nach rechts)

Während also etliche Unterscheidungen möglich sind, hat die Differenzierung nach House (1981) weiterhin Bestand (z. B. Malecki & Demaray, 2003; Tardy, 1985). Diese soll im Folgenden überblicksartig dargestellt werden (s. auch Richter, 2019).

(1) *Emotionale Unterstützung* bietet Hilfe in affektiver Form. Somit erfährt eine Person durch Liebe, Empathie, Dasein, Verständnis, Ermutigung und emotionales Interesse Unterstützung, wodurch Vertrauen und das Gefühl des Unterstütztseins hervorgehen können (Dunkel-Schetter, Blasband, Feinstein & Bennett Herbert, 1992;

House, 1981). Dazu zählt auch das Gefühl, durch soziale Einbettung Rückhalt zu besitzen, was bei anderen Autoren auch als Kognition bezeichnet wird (z. B. Cobb, 1979). (2) Dieser affektiven Unterstützung steht die *informative Unterstützung* gegenüber, welche sich auf Hilfen durch Informationen gründet. Diese können sich aus rein sachlichen Auskünften oder auch aus Ratschlägen speisen (Dunkel-Schetter, Blasband, Feinstein & Bennett Herbert, 1992; Nestmann, 2010). (3) Bei der *bewertenden Unterstützung im Rahmen von Einschätzungsprozessen* wird eine Art Ratschlag erteilt, der eine Bewertung einer Situation – und somit die Meinung einer anderen Person – miteinschließt. Durch eine Bewertungs- und Interpretationsunterstützung sowie der Bewertung des eigenen Verhaltens in spezifischen Situationen, welche auch als Feedback bezeichnet werden kann (House, 1981; Nestmann, 2010), wird Hilfe zur Selbstevaluation gegeben (House, 1981). (4) Dem steht die *instrumentelle Unterstützung* gegenüber, da diese Hilfe direkt wirkt (ebd.). Sie umfasst praktische Hilfe wie zum Beispiel das Erledigen von Aufgaben, der Pflege einer Person oder finanzielle Unterstützung (ebd.). Insbesondere instrumentelle Hilfe kann unter Umständen auch negativ erlebt werden, wenn der hilfenehmenden Person bewusst wird, dass sie Hilfe benötigt und abhängig ist (ebd.). Die von Tardy (1985) auch als Netzwerk bezeichneten *Quellen* sozialer Unterstützung unterscheiden sich je nach Untersuchungsgegenstand. Dabei ist auffällig, dass diese einerseits im privaten Bereich und andererseits im professionellen Kontext angesiedelt sein können. Entsprechend schlagen Caplan und Killilea (1976) und später auch andere Autorinnen und Autoren eine Differenzierung nach natürlichen und formellen Unterstützungsquellen vor (ebd.; Li et al., 2021). Demnach beziehen sich natürliche Unterstützungsquellen beispielsweise auf Familie und Freunde, wohingegen formelle Quellen Personen in institutionellen Kontexten bezeichnen, wie Arbeitskollegen oder Lehrkräfte. Mit den verschiedenen Quellen sozialer Unterstützung können je unterschiedliche Intentionen der Person einhergehen. Entsprechend kann die Unterstützung selbstloser bzw. uneigennütziger oder egoistischer Natur sein, je nachdem, ob der Unterstützungsgeber sich selbst einen Nutzen erhofft oder ohne Erwartung über einen persönlichen Gewinn agiert (Dunkel-Schetter, Blasband, Feinstein & Bennett Herbert, 1992). Des Weiteren kann Unterstützung global stattfinden, was auch als allgemeine Unterstützung bezeichnet werden kann, oder sie kann zielgerichtet sein. Wenn Unterstützung global stattfindet, ist es möglich, dass diese unbeabsichtigt ist, aber dennoch als gewinnbringend empfunden wird (Dunkel-Schetter, Blasband, Feinstein & Bennett Herbert, 1992). Im

Falle einer zielgerichteten Unterstützung ist diese beabsichtigt und gegen ein spezifisches stressreiches Ereignis gerichtet (ebd.). Diese Art der Unterstützung ist vermutlich insbesondere bei formellen Unterstützungsquellen vorherrschend.

Soziale Unterstützung stellt eine externe Ressource dar (Hobfoll, 2001), durch die verschiedene Mechanismen *Wirkung* erzielen können (House, 1981; Nestmann, 2010): Ein Haupteffekt kann dafür sorgen, dass die Gesundheit und das Wohlbefinden durch sozialen Rückhalt und Einbettung in ein soziales Beziehungsgefüge dafür sorgen, dass Stress und Belastungen erst gar nicht entstehen. Sollte doch eine Belastungssituation zustande kommen, kann ein Puffereffekt bewirken, dass psychologischer und physiologischer Stress nicht entstehen. Soziale Unterstützung kann des Weiteren puffernde Wirkung besitzen, wenn durch eine Belastung doch Stress entsteht, dieser jedoch nicht nachhaltig die Gesundheit beeinträchtigt (ebd.) Nach House (1981) kann dieser Prozess jedoch über längere Zeit hinweg andauern. Übergreifend kann Unterstützung also durch eine Optimierung von Gesundheit und Selbstwertgefühl, durch Hilfe bei der Stressbewältigung und auf der Basis von wahrgenommenem Rückhalt durch soziale Einbettung wirken (Sandler, Miller, Short & Wolchik, 1989). Mögliche Effekte lassen sich den folgenden Kategorien zuordnen: Stimmung/Gefühl, Einstellung (Optimismus vs. Pessimismus), Selbstwertgefühl, Bewältigung (Motivation, Wirksamkeit), Wissen und Aufgabe (Dunkel-Schetter, Blasband, Feinstein & Bennett Herbert, 1992).

Inwiefern eine angezielte Wirkung bei gezielten Unterstützungshandlungen eintritt, hängt jedoch davon ab, ob diese als hilfreich erlebt werden (Nestmann, 2010). Dafür müssen Dunkel-Schetter und Kollegen (1992) und Schweer (2004) zufolge verschiedene *Bedingungen* und Ausprägungen gegeben sein: Demnach bilden die Stimmung und die Offenheit der hilfeempfangenden Person für Unterstützung zur Zeit der Interaktion sowie die Beziehung zwischen Quelle und Empfänger, wozu eine Vertrauensbasis zählt, bedeutsame Faktoren für eine gelingende Interaktion (ebd.). Des Weiteren ist von Relevanz, dass in einem einseitigen Unterstützungsverhältnis nicht Anspruch auf ein Recht der Einmischung erhoben wird (Rinken, 2010). Zudem ist für die Bewertung der Unterstützung nach Cohen und McKay (1984) eine adäquate Verbindung zur Belastungssituation entscheidend: Demnach kann die Unterstützung nur dann Erfolg haben, wenn die Unterstützung zur Belastungssituation passt (ebd.). Sind diese Gelingensbedingungen gegeben, können soziale Unterstützungshandlungen als hilfreich wahrgenommen werden. Solche

Interaktionen werden daher auch als positive Unterstützungsinteraktionen bezeichnet (Dunkel-Schetter, Blasband, Feinstein & Bennett Herbert, 1992).

Auf den Kontext Schule wurde die Theorie der sozialen Unterstützung bereits etliche Male bezogen und untersucht. Ein Grund liegt darin, dass Schülerinnen und Schüler<sup>12</sup> in Bildungseinrichtungen vielen potenziell angstausslösenden und stressigen Erfahrungen ausgesetzt sind (Zeidner 2011), durch die interne als auch externe Ressourcen beansprucht werden (Lazarus, 1995) und soziale Unterstützung umso mehr an Bedeutung gewinnt. So ist es wenig überraschend, dass Schülerinnen und Schüler sozialer Unterstützung durch private Personenkreise wie Freunde, Eltern, Geschwister, aber auch durch Lehrkräfte und Klassenkameradinnen und Klassenkameraden eine hohe Bedeutung beimessen (Elias, Gara & Ubriaco, 1985; Malecki & Demaray, 2003)

Die o. g. Dimensionen sozialer Unterstützung lassen sich grundsätzlich auch auf den Kontext Schule übertragen, wobei diese um weitere Inhaltsaspekte erweitert werden müssen. Als Grundlage für die folgende Darstellung dient insbesondere eine Untersuchung von Malecki, Demaray und Elliott (2000) zur sozialen Unterstützung von Schülerinnen und Schülern in der Schule, welche durch weitere Aspekte angereichert wird: (1) Demnach kann sich *emotionale Unterstützung* in Schule durch Stolz, Verständnis, Zuhören, eine faire und nette Behandlung, Nichtgleichgültigkeit, und die Offenheit für Fragen und Probleme äußern. Außerdem kann das Gefühl der Zugehörigkeit, vermittelt durch Mitschülerinnen und -schüler sowie Lehrkräfte, als emotionale Stütze dienen (Richter, 2019). (2) *Informative Unterstützung* in Schule meint Ratschläge und Ideen, Problemlösungen, Erklärungen sowie das Zeigen unbekannter Dinge. Diese Hilfen können sowohl schriftlich als auch mündlich erfolgen (ebd.). (3) *Bewertende Unterstützung im Rahmen von Einschätzungsprozessen* kann sich in Schule dadurch ausdrücken, dass Zukunftsszenarien aufgezeigt werden, um die aktuelle Situation besser einschätzen zu können (ebd.). Die weiteren Beispiele für bewertende Unterstützung weichen etwas von dem Prinzip der Hilfe zur Selbsthilfe ab; stattdessen wird durch Lob, Kritik oder Belohnung direkt bewertet. (4) *Praktische Hilfe – also instrumentelle Unterstützung* – bezieht sich in Schule insbesondere auf Zeitnahme für die Förderung und Forderung von Schülerinnen und Schülern. In der konkreten Umsetzung kann dies bedeuten, dass Lerninhalte wiederholt und geübt werden oder dass Lernende

---

<sup>12</sup> Auch für Lehrkräfte und ihre Gesundheit besitzt soziale Unterstützung Bedeutung. An dieser Stelle sei beispielhaft auf Autoren wie Rothland (2013) oder Hennig (2005) verwiesen.

Unterstützung dabei erhalten, alle erforderlichen Materialien für die Schule bei sich zu führen. House (1981) fügt hinzu, dass auch Nachhilfe oder Wissensvermittlung Inhalte instrumenteller Unterstützung sein können. Konkret sei hier auch die zusätzliche Unterstützung durch Lern- und Zusatzaufgaben im Unterricht genannt (Richter, 2019).

Die Quellen sozialer Unterstützung von Schülerinnen und Schülern sind von den allgemeinen Quellen aus dem privaten Bereich übertragbar, sodass Eltern, enge Freunde und Mitschülerinnen und Mitschüler natürliche Quellen darstellen (Demaray, Malecki, Davidson, Hodgson & Rebus, 2005), wobei sich hier die genaue Unterscheidung zu Freundinnen und Freunden als schwierig erweist (Richter, 2019). Zusätzlich seien hier weitere der Familie nahestehende Personen genannt, wie Nachbarn, Paten und Freunde der Familie bzw. der Geschwister (ebd.). Lehrkräfte stellen hingegen eine formelle Quelle in der Schule dar (Demaray, Malecki, Davidson, Hodgson & Rebus, 2005). Hier hat es sich in Bezug auf Untersuchungen zwischen verschiedenen Schulen als analytisch sinnvoll erwiesen, zwischen Lehrkräften – z. B. der Grundschulen und der weiterführenden Schulen – zu unterscheiden (Richter, 2019). Des Weiteren können schulprogrammatische Maßnahmen als zusätzliche formelle Quelle ausgewiesen werden, wie beispielsweise Feste, Schulprojekte, Patenprogramme etc., wobei hieran natürlich auch Personen, wie beispielsweise Lehrkräfte oder speziell zur Unterstützung eingesetzte Peers, gekoppelt sind (ebd.). Bisherige Forschungsergebnisse deuten darauf hin, dass Quellen mit je spezifischen Dimensionen und umgekehrt zusammenhängen: Demnach unterstützen Eltern insbesondere emotional und informativ, Lehrkräfte informativ und Freundinnen und Freunde emotional und instrumentell (Malecki & Demaray, 2003; Richter, 2019). Somit liegen erste Indizien dafür vor, dass schulische Akteure durch bestimmte Tätigkeiten gezielt für Schülerinnen und Schüler – evtl. auch in bislang kürzer gekommenen Dimensionen – Unterstützung leisten können.

Die in der Theorie der sozialen Unterstützung proklamierten positiven Effekte auf die Gesundheit konnten auch für Kinder allgemein (Sandler, Miller, Short & Wolchik, 1989) und für Schülerinnen und Schüler nachgewiesen werden. Diese schulbezogenen Studien werden im Folgenden zusammengefasst dargestellt, wobei der Vollständigkeit halber auch auf alte Studien zurückgegriffen wird. Die hier rezipierten Untersuchungen beziehen sich bereits auf schulische Übergänge, da die Darstellungen hier ansonsten zu weit gingen. Dabei können vornehmlich

internationale Forschungsergebnisse präsentiert werden, wodurch sich die Übertragbarkeit auf die aktuelle Situation in Deutschland nicht direkt ergibt. Für den grundsätzlichen Nachweis von positiven Effekten sozialer Unterstützung auf Schülerinnen und Schüler erscheint dies dennoch angemessen. Die nachfolgend skizzierten Studien beziehen sich (1) zunächst auf Einflüsse von Unterstützung aus dem privaten Umfeld auf psychologische Symptome während der Schulzeit und umgekehrt, (2) Wirkungen natürlicher und formeller Unterstützung auf die Anpassung in der Schule sowie (3) Effekte durch Interventionsstudien an Schulen.

(1) Während Taylor, Doane und Eisenberg (2014) nachweisen konnten, dass Depressionen und Angst einen negativen Prädiktor für wahrgenommene soziale Unterstützung von Freunden darstellen, belegten Hirsch und DuBois (1992) auch einen Einfluss in die andere Richtung, indem fehlende soziale Unterstützung durch Peers vor dem Übergang zur Junior High School auch ein signifikanter Prädiktor für psychologische Symptome wie Angst oder paranoide Vorstellungen in der Zeit direkt nach dem Übergang ist. Compas und Kollegen (1986) fanden in Bezug auf den Übergang von der High School zum College ebenso heraus, dass die Zufriedenheit mit sozialer Unterstützung vor dem Übergang einen negativen Zusammenhang mit psychologischen und somatischen Symptomen direkt nach dem Übergang hat. Somit lässt sich ein negativer Zusammenhang zwischen sozialer Unterstützung und klinischen Symptomen feststellen.

(2) Für den nationalen Raum ergaben die Ergebnisse einer Untersuchung von Grotz (2005) zum Übergang vom Kindergarten in die Grundschule, dass die Anpassung gleichwohl von der sozialen Unterstützung der Institution sowie der Familie abhängt. Dieser Zusammenhang zwischen sozialer Unterstützung durch die Familie als auch die Schule und einer Anpassung an der Schule zeigte sich auch für den Übergang zur High School durch eine verringerte Schulangst, geringere Schwierigkeiten mit neuen Aufgaben im veränderten Umfeld sowie eine erhöhte Schullebensqualität (Barone, Aguirre-Deandreis & Trickett, 1991). Insbesondere Mädchen wiesen hier weniger Schwierigkeiten mit neuen Aufgaben der Umwelt sowie geringere negative Veränderungen der Notenmittelwerte nach dem Übergang zur High School auf (ebd.). Im Kontext dieses Übergangs fanden Wang und Eccles (2012) heraus, dass soziale Unterstützung durch Lehrkräfte sowie durch Peers insbesondere einen Einfluss auf emotionale und kognitive Beteiligung hatte, mit einem größeren Einfluss durch die Lehrkräfte. Nur die elterliche Unterstützung hatte einen positiven Einfluss auf alle Indikatoren von Schulbeteiligung. An dieser Stelle sei auf die Einschränkung

hingewiesen, dass Eltern und Lehrkräfte in dieser Studie die soziale Unterstützung jeweils aus der eigenen Sicht berichteten und die Perspektive der Schülerinnen und Schüler unberücksichtigt blieb (ebd.).

(3) Bei den nachfolgend präsentierten Interventionsstudien wurde die Wirkung sozialer Unterstützung in Interventionen untersucht. So konnte beispielsweise durch eine Diapräsentation über die neue Schule und die neuen Lehrkräfte – unter Einbezug einer Kontrollgruppe – signifikant Angst verringert werden (Sloan, Jason & Bogat, 1984). In einer anderen Intervention zeigte sich die Interventionsgruppe gegenüber den Kontrollgruppen im Übergang von einer Elementary School zu einer anderen durch ein zweitägiges Peer-geleitetes Orientierungsprogramm im Selbstwertgefühl in Bezug auf Peer-Beziehungen sowie im Wissen über Schulregeln und die Bewertung von Lehrerverhalten überlegen (Bogat, Jones & Jason, 1980). Ein positiver Einfluss von Peers zeigte sich auch bei einer Interventionsstudie zur Sozialisation von Neuankömmlingen im Master of Business Administration, welche positiv durch ein formelles Gruppenmentorenprogramm auf der Basis von Peers beeinflusst wurde (Allen, McManus & Russell, 1999). In einer anderen Interventionsstudie nahmen Schülerinnen und Schüler, die Risiken durch einen niedrigen sozio-ökonomischen Status, geringe Leistungen oder stressige Lebensereignisse aufwiesen, im Übergang zur Junior High School an einem Orientierungsprogramm und Nachhilfeunterricht teil (Jason, Betts, Johnson, Smith, Krueckeberg & Cradock, 1989). Diese Schülerschaft zeigte signifikant bessere Leistungen als die Kontrollgruppe (ebd.). Während bei dieser Intervention auf kompensatorische Effekte gesetzt wurde, untersuchte eine präventiv ausgerichtete Interventionsstudie mit Nichtrisikoschülerinnen und -schülern, die zuvor eine zufriedenstellende Schulanpassung zeigten und nicht an einem Programm zur mentalen Gesundheit teilnahmen, die Wirkung sozialer Unterstützung auf die Anwesenheit, Notenmittelwerte sowie das Selbstkonzept nach dem Übergang zur High School (Felner, Ginter & Primavera, 1982). In der Intervention wurden die instrumentelle und emotionale soziale Unterstützung durch Lehrkräfte erhöht und Veränderungen verringert, indem der Klassenverband über die Schultage hinweg möglichst zusammen blieb, sodass keine große Fluktuation von Peers stattfand. Die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler zeigten signifikant mehr Anwesenheit, höhere Notenmittelwerte sowie stabilere Selbstkonzepte als die Kontrollgruppe (ebd.).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Unterstützung in Schule an Schnittstellen, aber auch durchgängig und implizit während der gesamten Schulzeit zu finden ist. Die beschriebenen Interventionen zeigen darüber hinaus, dass positive Wirkungen von sozialer Unterstützung durch gezielte Maßnahmen erhöht werden können. Somit erscheint soziale Unterstützung grundsätzlich, aber auch für Interaktionen in der Schule relevant. Einschränkend muss jedoch beachtet werden, dass die Beziehung zwischen Quelle und Empfänger – im Bereich Schule also auch die Lehrer-Schüler-Beziehung – die Interaktion beeinflusst (Schweer, 2004). Dabei gilt Vertrauen als „Kernmerkmal der Lehrer-Schüler-Beziehung“ (Thies, 2014, S. 195). Dieses kann jedoch dadurch beeinträchtigt werden, dass Lehrkräfte einerseits unterstützen sollten und andererseits über Leistungsbewertungen und Zuweisungen zu verschiedenen biografisch relevanten Karrieremöglichkeiten entscheiden bzw. mitbestimmen (Helsper & Hummrich, 2014). Dieser Widerspruch kann ein Grund dafür sein, dass Schülerinnen und Schüler die Qualität der Lehrer-Schüler-Interaktion schlechter einschätzen als die Lehrkräfte (Ditton & Merz, 2000). Des Weiteren ist die Schüler-Lehrer-Beziehung durch eine Kommunikation von einer Lehrkraft zu vielen Schülerinnen und Schülern geprägt, wodurch ein Gruppenfokus entsteht. Hier ist die Frage, inwiefern Lehrkräfte gezielt einzelne Schülerinnen und Schüler unterstützen können, oder nicht vielmehr eine globale Unterstützung im Alltag vorliegt.

Es ist Aufgabe von Schule, neben für die Anerkennung in Schule relevanten Aspekten auch soziale Unterstützung in der Schule zu berücksichtigen und zu fördern. Dennoch ergeben sich in der Anwendung der beiden Theorien in Schule ähnliche Widersprüche. Weitere Parallelen, wie beispielsweise die Bedeutung von Vertrauen, weisen weiterhin auf einen Zusammenhang zwischen Elementen der beiden Theorien hin, sodass eine Verbindung der Theorien lohnenswert erscheint. Daher wird im nächsten Abschnitt exploriert, inwiefern diese zwei Konzepte eine Verbindung aufweisen.

### **3.3 Zusammenführung der Theorien**

Bei der Theorie der sozialen Unterstützung werden Interaktionen häufig eindirektional betrachtet, insbesondere intendierte formelle Unterstützung ist nicht auf Reziprozität angewiesen (Shumaker & Brownell, 1984), das heißt, dass hier die individuelle Perspektive im Fokus steht. Die Anerkennungstheorie hingegen gilt als eine Gesellschaftstheorie, bei der die individuelle mit der gesellschaftlichen

Perspektive verbunden wird und Fragen der Gerechtigkeit und der Identitätsbildung im Mittelpunkt stehen. Hierbei tritt eine gegenseitige Beeinflussung des Individuums und der Gesellschaft auf, was zur Folge hat, dass die Theorie auch reziproke Prozesse in Interaktionen betrachtet. Damit kann die Anerkennungstheorie als grundlegender bezeichnet werden, auch, da Anerkennung zur Identitätsentwicklung in der Gesellschaft und zur Erlangung von Freiheit führt, wohingegen soziale Unterstützung eher als (zusätzliche) Ressource zur Erhaltung oder Wiederherstellung von individueller Gesundheit und Wohlbefinden betrachtet werden kann. Nichtsdestotrotz sind Verbindungslinien vorhanden, wie sich im Folgenden zeigen wird.

Zunächst lässt sich allgemein festhalten, dass der Vollzug von Anerkennung davon abhängt, inwiefern Kommunikation bzw. die Interaktion vom Subjekt, welches Anerkennung erfährt, als geglückt angesehen wird (Honneth, 2014). Ist dies nicht der Fall und treten entsprechend im Leben eines Menschen mehrfache Missachtungserfahrungen auf, kann dies zu Identitätsgefährdungen führen. Hier bietet sich eine Verbindung zum Modell der kritischen Lebensereignisse (Filipp, 1995) an, da eine solche potenzielle Missachtungserfahrung auch Resultat eines kritischen Lebensereignisses sein kann. Demzufolge hängen Situationseinschätzung und in der Folge das Erleben von Situationen davon ab, welche personalen und kontextualen Merkmale eine Person aufweist (Filipp, 1995). Soziale Unterstützung als Ressource kann hier grundsätzlich sowohl präventiv als auch kompensatorisch wirken (House, 1981), sollte Anerkennung nicht vorliegen, weshalb auch eine Aufgabe der Sozialen Arbeit in der Kompensation eines Nichtvollzugs von Anerkennung liegt (Schoneville & Thole, 2009). Schule gilt als Anerkennungsraum, der „die Individuen auf eine je spezifische Art in ihrer Individualität [anspricht] und die Individuen entscheiden, wie sie auf die Adressierung reagieren“ (Weiß & Alexander, 2016, S. 8f). Hier kann es also auch zu Missachtungserfahrungen kommen, wodurch soziale Unterstützung im Sinne der Vorbeugung und der Kompensation für die drei Anerkennungsformen Bedeutung erhalten kann. Die Überlegungen des Zusammenspiels zwischen Anerkennung, Anerkennungsproblemen und sozialer Unterstützung sind in der folgenden Tabelle mithilfe von Erkenntnissen aus Theorie, Forschung und eigenen Ergänzungen systematisiert dargestellt und werden im Folgenden kurz präsentiert.

	<b>Anerkennung</b>	<b>Anerkennungsprobleme</b>	<b>soziale Unterstützung</b>
<b>1. Liebe</b>	<p>Liebe, Freundschaft, Sympathie (Honneth, 2014)</p> <p>Affektive Wertschätzung durch positive, offene Haltung und freundliche Art (Helsper &amp; Lingkost, 2013)</p> <p>Schülerorientierung, pädagogisches Engagement (Henkenborg, 2013)</p>	<p>Misshandlung und Vergewaltigung (Honneth, 2014)</p> <p>Durch vorgegebene Personenkonstellationen nicht zwangsläufig vertrauensvolles Klima; Angst, Unsicherheit und Hilflosigkeit als mögliche Folgen (Helsper &amp; Lingkost, 2013)</p>	<p><u>Emotionale Unterstützung:</u></p> <p>Liebe, Empathie, Dasein, Verständnis, Ermutigung und emotionales Interesse (Dunkel-Schetter, Blasband, Feinstein &amp; Bennett Herbert, 1992; House, 1981)</p>
<b>2. Recht</b>	<p>Schutz vor unzulässigem Eingriff in das Leben, Berechtigung zur politischen Mitwirkung, gerechte Verteilung von allgemeinen Gütern (Honneth, 2014)</p> <p>Mitwirkungsmöglichkeiten und demokratische Strukturen (Henkenborg, 2013)</p> <p>Gleichberechtigung in Schule, Gerechte Verteilung von Bildung unabhängig vom sozio-ökonomischen Status, Migrationshintergrund und weiteren Variablen, Teilnahme an Diskussionen (Semper &amp; Berkemeyer, 2015)</p> <p>Mitwirkung an Entscheidungen, Erlernen der kognitiven Grundvoraussetzungen der Partizipation (Helsper &amp; Lingkost, 2013)</p> <p>Transparenz der Kriterien der Bewertung, jederzeit mögliche Revidierung von Bewertungsurteilen; Bewertungen der Leistungen unabhängig von der Bewertung der Person (Hericks, 2006)</p>	<p>Entrechtung und Ausschließung (Honneth, 2014)</p> <p>Vorgetäuschte Partizipation, eingeschränkte Partizipation im Unterricht (Helsper &amp; Lingkost, 2013)</p> <p>Zusprechen von geringeren Rechten aufgrund von Sympathien der Lehrkraft (Semper &amp; Berkemeyer, 2015)</p> <p>Ungerechte Behandlung einzelner Schülerinnen und Schüler oder Schülergruppen; Einfluss vom familiären Hintergrund auf die Leistungsbewertung</p>	<p><u>Informative Unterstützung:</u></p> <p>Auskünfte, Ratschläge (Dunkel-Schetter, Blasband, Feinstein &amp; Bennett Herbert, 1992; Nestmann, 2010)</p> <p><u>Instrumentelle Unterstützung:</u></p> <p>Praktische Hilfen, finanzielle Unterstützung (House, 1981)</p> <p>Individuelle Förderung, Schulbücherzuschüsse, behindertengerechte Ausstattung; Ermöglichung von Nachhilfe</p>
<b>3. Solidarität/Leistung</b>	<p>Soziale Wertschätzung, Wertschätzung der eigenen Leistungen vor dem Hintergrund eigener Möglichkeiten (Honneth, 2014) und auf der Grundlage der Werte der jeweiligen Kultur (Himmelman, 2013)</p> <p>Relevanz der Schülerleistungen für den Unterricht (Henkenborg, 2013)</p> <p>Für jedes Schülerindividuum adäquat ausgewählte Unterrichtsformen und didaktische Entscheidungen (Wiezorek, 2005) (je nach Bundesland und Rechtslage auch Anerkennungsform des Rechts)</p> <p>Vergegenwärtigung individueller Schwierigkeiten der Aneignung und Möglichkeiten der Behebung im Unterricht (Hericks, 2006)</p> <p>Objektive Leistungsbewertung und -rückmeldung nach individueller Bezugsnorm; Inklusion</p>	<p>Entwürdigung und Beleidigung, fehlende Anerkennung der eigenen Leistungen vor dem Hintergrund der individuellen eigenen Möglichkeiten (Honneth, 2014)</p> <p>Selektion (Helsper &amp; Lingkost, 2013)</p> <p>Fehlende Leistungen von leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern (Henkenborg, 2013)</p> <p>Nicht-Passung zwischen eigenem Bildungshabitus und Schulhabitus; dadurch entgegengesetzte Werte und Erwartungen (vgl. Kramer, 2013)</p> <p>Subjektive Leistungsmessung (Ricken, 2015b)</p> <p>Ausgrenzung, Mobbing</p>	<p><u>Instrumentelle Unterstützung:</u></p> <p>Individuelle Förderung, damit individuelle Leistungen gezeigt werden können</p> <p>Kooperative Lernformen und soziales Lernen in Schule</p> <p><u>Informative Unterstützung:</u></p> <p>Informationen, Elternarbeit</p> <p><u>Bewertende Unterstützung:</u></p> <p>Bewertungs- und Interpretationsunterstützung, Feedback (House, 1981; Nestmann, 2010)</p> <p>Hilfe zur Selbstevaluation (House, 1981)</p> <p><u>Emotionale Unterstützung:</u></p> <p>Familiärer Schutzraum (Wiezorek, 2005)</p>

Tab. 6: Übersicht über Ausgestaltung der Anerkennung, Anerkennungsprobleme und sozialen Unterstützung je nach Anerkennungsform

(1) Eine innige Beziehung, beispielsweise in Form von Freundschaften oder Partnerschaften, gilt als erste Stufe der Anerkennung (Honneth, 2014). Eine solche

innige Beziehung kann auch im Rahmen emotionaler Unterstützung wirksam werden, indem Liebe, Empathie, Verständnis, Ermutigung sowie emotionales Interesse transportiert werden und so Vertrauen und Rückhalt entstehen (Dunkel-Schetter, Blasband, Feinstein & Bennett Herbert, 1992; House, 1981). Somit kann auch das Gefühl der sozialen Einbettung als unterstützend empfunden werden. Verbindungslinien ergeben sich in der Liebe und dem Vertrauen, die gesandt werden. Auch das durch Zuversicht der Liebe gebildete Selbstvertrauen der Anerkennungstheorie weist Ähnlichkeiten zum durch soziale Unterstützung entstandenen Gefühl des Rückhalts auf. Ähnlich kann soziale Unterstützung das Selbstwertgefühl steigern (ebd.).

Durch affektive Wertschätzung sowie positive, offene und freundliche Begegnungen, welche emotionaler Unterstützung zugeschrieben werden, kann sich Beziehungsarbeit ereignen. Diese ist zur selben Zeit Teil des Anerkennungsprozesses der ersten Anerkennungsform und zeigt sich in der Schule auch durch pädagogisches Engagement und Schülerzuwendung (Henkenborg, 2013). Somit kann durch soziale Unterstützung die Wahrscheinlichkeit der Anerkennung durch Liebe erhöht werden. Gleichzeitig kann davon ausgegangen werden, dass – insbesondere im Kontext Schule – negative Folgen für den Anerkennungsprozess entstehen, wenn statt emotionaler Unterstützung negative Gefühle durch Lehrkräfte vermittelt werden, da dies zu einer Benachteiligung gegenüber anderen Schülerinnen und Schülern führen kann (Semper & Berkemeyer, 2015). Umso relevanter ist hier die von Helsper und Lingkost (2013) hervorgehobene Professionalität. Somit gilt es als Lehrkraft, eigene, durch deviantes Schülerverhalten oder schlechte Schülerleistungen entstandene negative Gefühle zu reflektieren, in den Hintergrund zu schieben und dennoch situationsbedingt und in angemessener Weise emotionale Unterstützung zu bieten.

Diese kann gleichzeitig zur Prävention oder Kompensation von Anerkennungsproblemen relevant werden: Wird angenommen, dass Anerkennungsprobleme entstehen, die unter anderem Angst, Unsicherheit und Hilflosigkeit zur Folge haben können (Helsper & Lingkost, 2013), kann diesen Problemen mit emotionaler Unterstützung begegnet werden. Denkbar ist beispielsweise, dass Schülerinnen und Schüler nach einem Schulwechsel aufgrund von Ausgrenzungserfahrungen Angst vor der Schule haben. Erfährt die Person nun positive und unterstützende Interaktionen, baut sich langsam Vertrauen und sozialer Rückhalt auf und die bisherige Missachtungserfahrung kann bewältigt werden. Anders gedacht können eine gute soziale Einbettung und eine gute Beziehung zu den

Lehrkräften auch vor Missachtungserfahrungen durch eine einzelne schlechte Lehrer-Schüler-Interaktion schützen. Somit erhält emotionale Unterstützung sowohl für die Entstehung von Anerkennung als auch für die Prävention und Kompensation von potenziellen Missachtungserfahrungen Bedeutung.

(2) Die Anerkennungsform des Rechts beruht auf Rechten, die das Subjekt vor Freiheitsberaubung schützen, Partizipation ermöglichen und eine gerechte Verteilung von allgemeinen Gütern garantieren (Honneth, 2014). Als wichtige Voraussetzung für die Anerkennung des Rechts gilt die kognitive Befähigung zum Erlernen und Wahrnehmen der eigenen Rechte und der Partizipation (Helsper & Lingkost, 2013). Hier kann informative Unterstützung wirksam werden. Durch Sachinformationen und Ratschläge kann zu einer Wissensgrundlage über Rechte und Partizipation verholfen werden, sodass eine zentrale Voraussetzung für die Anerkennungsform des Rechts geschaffen ist. In der Schule könnte dies bedeuten, dass Schülerinnen und Schüler die Schulregeln erhalten und in demokratischen Strukturen lernen, um die dadurch erlebten rechtlichen Grundlagen verinnerlichen und sich entsprechend adäquat verhalten zu können. Somit kann soziale Unterstützung teilweise präventiv wirken, aber auch im Nachhinein noch für die Aufklärung von Rechten sorgen, nachdem bereits eine Missachtungserfahrung vorliegt.

Gerechtigkeit kann nur dann vorliegen, wenn Bewertungsmaßstäbe und die entsprechenden Kriterien den Schülerinnen und Schülern transparent sind (Hericks, 2006). Auch in diesem Fall können Informationen – also über die Kriterien – zur Anerkennung beitragen. Des Weiteren müssen allgemeine Güter gleich verteilt sein, damit Gerechtigkeit vorliegt und Schülerinnen und Schüler die gleichen Rechte erfahren und wahrnehmen können. Bildung kann als ein allgemeines Gut verstanden werden, welches gleichermaßen allen Schülerinnen und Schülern zugänglich sein muss. Durch die Schulpflicht, könnte man meinen, sei dies zunächst der Fall. Jedoch entsteht innerhalb des Schulsystems schnell Ungerechtigkeit, wenn beispielsweise Schülerinnen und Schülern mit geringem sozio-ökonomischen Status Bildung im Elternhaus vorenthalten wird, indem diese keine lernanregenden Möglichkeiten bieten, oder wenn die Verteilung von Bildung vom sozio-ökonomischen Status oder weiteren personenbezogenen Variablen seitens der Lehrkräfte abhängt (Semper & Berkemeyer, 2015), was im deutschen Schulsystem beim Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule der Fall ist (Bos et al., 2003; Stubbe, Bos & Schurig, 2017). In Bezug auf sekundäre Herkunftseffekte – d. h. Einflüsse abhängig vom sozialen, ökonomischen und kulturellen Kapital, die sich direkt in den

Leistungen bemerkbar machen (Boudon, 1974) – kann instrumentelle Unterstützung eine Verbesserung bewirken: Durch finanzielle Hilfen, wie das Bereitstellen von Schulbüchern oder Schulbücherzuschüsse, wird der Zugang zu Bildung erleichtert. Auch schulische Angebote der kostenfreien Nachhilfe oder besondere Förderangebote können für einen Ausgleich sorgen und Abhilfe schaffen. Gleichzeitig sei auf die von House (1981) erwähnte Gefahr des Gefühls der Abhängigkeit und in der Folge des negativen Erlebens der Unterstützung hingewiesen. Sollten die finanziellen Angebote obligatorisch in den Schulalltag integriert sein, sodass beispielsweise alle Schülerinnen und Schüler von der Schule ein Buch ausleihen, kann negativen Folgen wie einem Verlust der Selbstachtung entgegengewirkt werden. Möglichkeiten der Partizipation sollten ebenso allen Schülerinnen und Schülern gleichermaßen offenstehen. Missachtungserfahrungen können dann vorliegen, wenn manche schulischen Angebote nur leistungsstarken Schülerinnen und Schülern offenstehen, wie beispielsweise die Leitung des Schülerrats, Schulsprecherin oder Schulsprecher oder die Teilnahme an Wettbewerben.

Sollte individuelle Förderung als Recht im Schulgesetz verankert sein – dies variiert je nach Bundesland in Deutschland – ist auch hier auf die Einhaltung des „Rechts auf umfassende adäquate Bildung (Wiezorek, 2005, S. 323) zu achten. Die Unterstützung von leistungsschwächeren und die zusätzliche Forderung von leistungsstärkeren Schülerinnen und Schülern kann auch als instrumentelle Unterstützung betrachtet werden, sodass hier eine Parallele zwischen der Anerkennungsform des Rechts sowie der instrumentellen Unterstützung festzustellen ist.

(3) Nach Honneth (2014) konstituiert sich die dritte Anerkennungsform durch in der Gesellschaft festgelegte Werte und Normen, auf deren Grundlage Leistungen als für die Gesellschaft relevant und wertvoll bewertet werden. Vor dem Hintergrund der Individualisierung der Gesellschaft weist Honneth (ebd.) gleichzeitig darauf hin, dass Leistungen vor dem Hintergrund der individuellen Möglichkeiten beurteilt werden sollten, sodass Personen mit einer geringeren Intelligenz auch nicht durch ihren Intellekt hervorstechen müssen, sondern die im Rahmen ihrer Möglichkeiten erbrachten Leistungen zählen.

Auch in der Schule ist ein Streben nach Individualisierung erkennbar, beispielsweise in Form einer Leistungsbeurteilung nach individueller Bezugsnorm, wobei diese aufgrund der Selektion im deutschen Schulwesen (noch) nicht konsequent gelebt

wird. Der oben bereits genannte Aspekt der individuellen Förderung lässt sich gleichzeitig der dritten Anerkennungsform zuordnen, da auch hier die Leistungen individuell wertgeschätzt werden müssen, damit es zur Subjektbildung kommen kann. Können die individuellen Leistungen aufgrund von äußeren Bedingungen nicht gezeigt werden – zum Beispiel durch nicht zum Individuum passende didaktische Entscheidungen (Wiezorek, 2005) – und werden diese in der Folge nicht wertgeschätzt, liegt ein strukturell bedingtes Problem von Schule in der Anerkennung vor. Dies kann entstehen, wenn Unterricht an dem mittleren Leistungsniveau der Schulklasse oder des Kurses ausgerichtet wird. Daraus resultierenden Missachtungserfahrungen kann mithilfe von sozialer Unterstützung sowohl präventiv als auch kompensatorisch begegnet werden. Einerseits kann instrumentelle Unterstützung durch zusätzliche Förder- und Forderangebote und -aufgaben eingesetzt werden. Andererseits kann bewertende Unterstützung durch Feedback bzw. Rückmeldungen zu den individuellen Leistungen und Lernfortschritten gegeben werden.

Sollten sich zwischen Schule und dem privaten Bereich grundlegende Werte widersprechen, kann dies Schülerinnen und Schüler in eine Bredouille bringen, da sie nicht den Erwartungshaltungen beider Seiten gerecht werden können (Kramer, 2013) – sowohl in Bezug auf die Erwartungen der Lehrkräfte als auch die der Peers. So kann es zur Missachtungserfahrung kommen, wenn beispielsweise im Elternhaus körperliche Arbeit einen höheren Stellenwert als geistige Arbeit hat, die Schule aber andere Werte vertritt und entsprechend wertschätzt (Wiezorek, 2005). Wiezorek (2005) spricht in dem Zusammenhang von der Möglichkeit der erfolgreichen Bewältigung von Anerkennungsproblemen, die nicht aus einem Kampf um Anerkennung, wie Honneth (1992) es beschreibt, resultieren. Die erfolgreiche Bewältigung führt die Autorin auf Unterstützung zurück: zum einen durch Relativierung von Anerkennungsproblemen durch Lehrkräfte, zum anderen durch einen sogenannten familiären Schutzraum (Wiezorek, 2005, S. 327), welcher mit emotionaler Unterstützung durch die Familie gleichgesetzt werden kann. Dem Problem divergierender Wertvorstellungen könnte auch frühzeitig durch informative Unterstützung – gegebenenfalls auch durch Elternarbeit – begegnet werden: Nach Tillmann (1999) sollten Schülerinnen und Schüler mit den Erwartungen der Schule konfrontiert werden, damit sie eine Chance erhalten, sich mit den gesellschaftlich festgelegten Werten und Normen auseinanderzusetzen (Tillmann, 1999). So könnte ein Überraschungseffekt seitens der Familie ausbleiben und es bestünde mehr

Transparenz über die Wertvorstellungen in der Schule. Darüber hinaus kann instrumentelle Unterstützung in Form eines Einsatzes kooperativer Lernformen oder Angebote sozialen Lernens entstehender sozialer Ausgrenzung entgegenwirken.

Anhand der bisherigen Ausführungen werden zwei Aspekte deutlich. Erstens lassen sich bestimmte Aspekte der sozialen Unterstützung Elementen der Anerkennung gleichsetzen, wie emotionale Zuwendung der Liebe oder die individuelle Förderung der von Honneth benannten Individuierung der Leistung. Zweitens kann soziale Unterstützung Anerkennungsprozesse unterstützen und zur erfolgreichen Subjekt- und Freiheitsbildung zusätzlich beitragen. Somit wird pädagogische Praxis durch soziale Unterstützung auch Anerkennungspraxis. Inwiefern die Wirkung sozialer Unterstützung auf Anerkennung einen Haupt- oder Puffereffekt darstellt – also präventiver oder kompensatorischer Natur ist – kann an dieser Stelle nicht klar ausgemacht werden. Vorstellbar sind beide Wirkungsweisen, wie die o. g. Beispiele verdeutlichen. Hinsichtlich der Quellen sozialer Unterstützung sind grundsätzlich alle aus Theorie und Forschung bekannten Quellen ebenso zur Unterstützung, Prävention und Kompensation von Anerkennungsprozessen und -problemen denkbar.

Auch wenn soziale Unterstützung zunächst Anerkennungsproblemen präventiv entgegenwirken oder diese auch kompensieren kann, gilt dies vermutlich nicht für alle Missachtungserfahrungen. Zum Beispiel kann soziale Unterstützung nicht präventiv vor einer Vergewaltigung schützen oder – in Bezug auf die Schule – nicht helfen, wenn Partizipationsmöglichkeiten vorgetäuscht werden oder beim Übergang zur weiterführenden Schule selektiert wird. Im Gegenteil kann in diesem Fall das Wissen über die Missachtung der eigenen Rechte sogar erst recht zu Missachtungserfahrungen und dem Gefühl der ungerechten Behandlung führen. Genauso kann bewertende Unterstützung durch Feedback unter Bezugnahme auf die individuelle Entwicklung der Note am Ende des Schuljahres falsche Verhaltensweisen aufdecken, wenn die Notenbildung durch die soziale Bezugsnorm beeinflusst wird, sodass auch hier den Schülerinnen und Schülern Missachtung deutlich werden kann. Auf der anderen Seite kann diese Form der Bewertung und Unterstützung langfristig dazu verhelfen, dass Personen selbst dazu in der Lage sind, Situationen einzuschätzen und ihre Konsequenzen daraus zu ziehen und gegebenenfalls gegen Missstände vorzugehen. Gleichzeitig kann soziale Unterstützung vielleicht genau an der Stelle ansetzen, wenn Personen – aus welchen Gründen auch immer – nicht in der Lage sind, einen ‚Kampf‘ zu führen und sich

gegen Missstände zur Wehr zu setzen. Hier kommt Lehrkräften eine besondere Bedeutung zu.

Anhand der Zusammenführung beider Theorien wird übergreifend erkennbar, dass Lehrkräften eine wichtige Rolle darin zukommt, Anerkennungsprozesse zu ermöglichen. Auf den ersten Blick erscheinen insbesondere die zweite und dritte Anerkennungsform relevant, wobei die Liebe zum Beispiel auch beim Aufbau von Vertrauen auch in der Lehrer-Schüler-Beziehung zum Tragen kommt (Hericks, 2006). Darüber hinaus kann die erste Form der Anerkennung an Bedeutung gewinnen, sollten Schülerinnen und Schüler von zu Hause nicht viel Unterstützung erwarten können oder dort gestörte persönliche Beziehungen vorliegen, sodass die Lehrkraft womöglich umso wichtiger und die Lehrer-Schüler-Beziehung entsprechend persönlicher gestaltet wird (ebd.) Wenn in Schule bewusst gemacht wird, dass Interaktionen auch zur Herausbildung der Identität und zur Stärkung des Selbstwertgefühls beitragen können, lassen sich nach Bauer (2008) allgemeine Belastungen – sowohl für die Lehrkräfte als auch für Schülerinnen und Schüler – reduzieren. Zusätzlich zur Relevanz von Anerkennung in Schule und insbesondere bei durch die Hierarchie oder andere schulspezifische, strukturelle Gegebenheiten entstandenen Missachtungserfahrungen gilt es, soziale Unterstützung zu bieten: „Auf der einen Seite besteht die Möglichkeit Schülerinnen und Schüler bei akuten Problemen im Sinne einer coping-assistance zu unterstützen. Auf der anderen Seite zielt die Unterstützung in der Schule darauf ab, Schülerinnen und Schüler auf das Leben als mündige Mitglieder der Gesellschaft vorzubereiten“ (Diers, 2016, S. 98), wobei dies auch wieder Teil des Anerkennungsprozesses ist. Aufgrund dieser Bedeutung von Anerkennung wird diese auch als Kernkompetenz von Lehrkräften und als Kernbereich der Lehrerprofessionalität bezeichnet (Hericks, 2006; Müller, 2013; Ricken, 2015a). Die oben rezipierte Literatur zeigt, dass die Lehrkräfte und die schulischen Bedingungen allgemein grundlegend für die Identitätsentwicklung von Schülerinnen und Schülern sind und diese mitbestimmen. Deshalb wird Anerkennung als ein „unverzichtbares wie zentrales Moment pädagogischen Handelns“ und als eine der „Kernkompetenzen“ bezeichnet (Müller, 2013; Ricken, 2015a, S. 137). Dabei sind neben den bereits für jede Anerkennungsform spezifischen genannten Fähigkeiten und Voraussetzungen der Lehrkräfte ethische Haltungen sowie Respekt und Achtung das „Kernstück des beruflichen Selbstverständnisses“ (Hafeneger, 2013, S. 45). Auch die Forschung zur sozialen Unterstützung zeigt, dass Lehrkräfte durch ihr Handeln und durch

schulprogrammatische Maßnahmen und Interventionen positive Wirkungen auf die Gesundheit, die Persönlichkeit, Leistungen und das Ankommen an einer neuen Schule – zum Beispiel durch Persönlichkeitsstärkung, eine Verringerung von Angst oder geringere Schwierigkeiten in der Bewältigung neuer Aufgaben – erzielen können. Daher gilt es, Schule und schulisches Personal so zu entwickeln, dass Anerkennungsprozesse und soziale Unterstützung ermöglicht werden. Zu einer solchen Schulentwicklung werden im Folgenden die nötigen Grundlagen dargestellt.

### **3.4 Soziale Schulentwicklung**

Nach Rolff (2016, S. 37) muss bei der Begriffsbestimmung nach 3 Ebenen der Schulentwicklung unterschieden werden: Demnach gilt Schulentwicklung (1) als „die bewusste und systematische Weiterentwicklung von Einzelschulen“ mit dem Ziel (2), „Lernende Schulen zu schaffen, die sich selbst organisieren, reflektieren und steuern“. Als Voraussetzung dafür benennt Rolff (ebd.) eine zentrale Steuerung (3), „welche die Rahmenbedingungen festlegt, die einzelnen Schulen bei ihrer Entwicklung nachdrücklich ermuntert und unterstützt, die Selbstkoordinierung anregt, ein Evaluationssystem aufbaut und – falls nötig – auf Distanz korrigiert“. Lehrkräfte sind insbesondere der ersten Ebene, Schulleitungen der zweiten und die Politik der dritten zugeordnet (ebd.). Bei dieser „systematisierte[n] Weiterentwicklung von Einzelschulen“ (Dedering, 2012, S. 6) erfolgt die Veränderung in einem Prozess von „Initiation, Implementation [und] Inkorporation“ (Rolff, 2016, S. 16).

Die Veränderungen der schulischen Praxis erfolgen nach Rolff (2016) in drei Dimensionen: Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung. Das folgende vielfach rezipierte Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung (ebd.) veranschaulicht Beispiele für die drei Dimensionen und ihre Interdependenz (Abbildung 3).

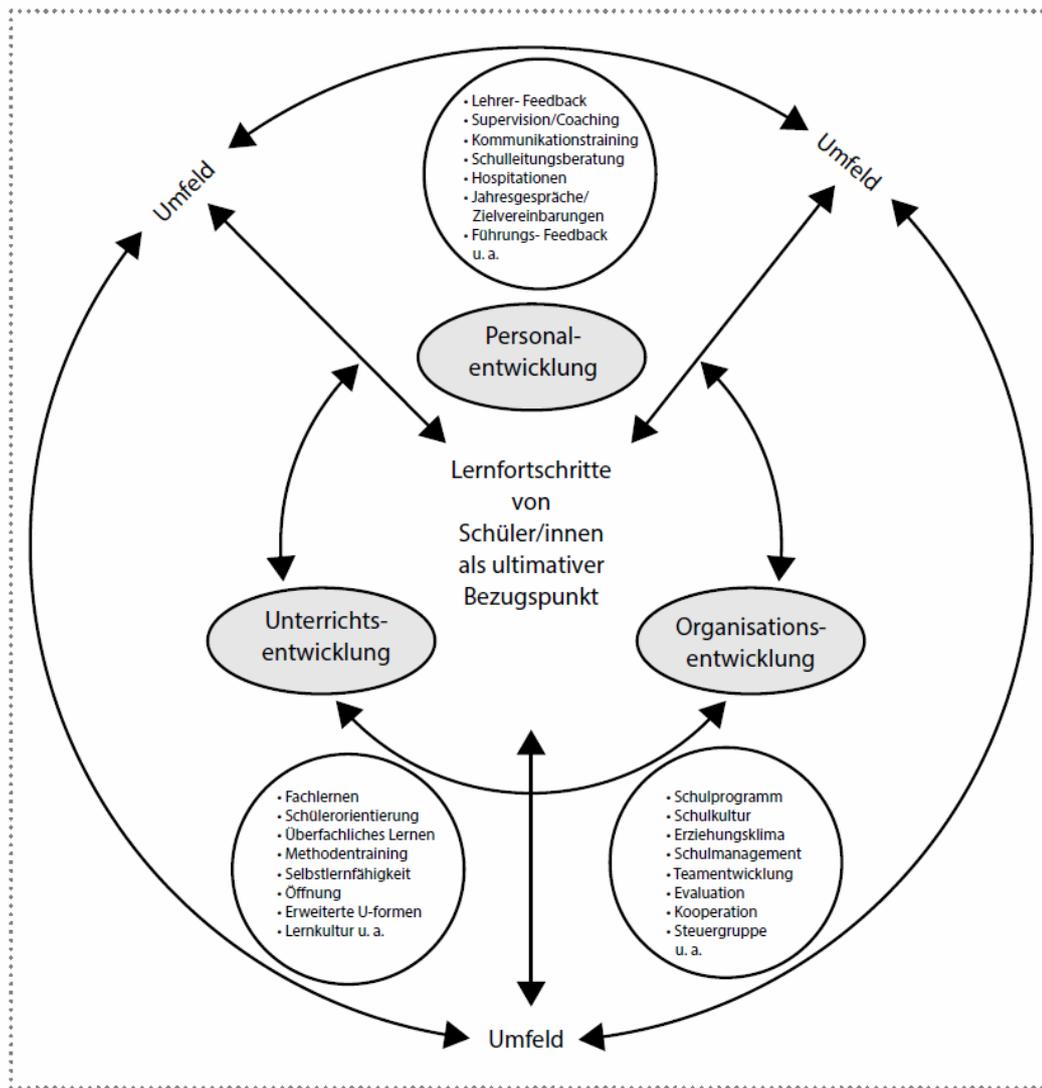


Abb. 3: Drei-Wege-Modell (Rolff, 2016, S. 20)

Organisationsentwicklung (OE) beinhaltet übergreifende, die Schule als Ganzes betreffende Veränderungen, wie zum Beispiel die Errichtung von Steuergruppen, Veränderungen am Schulprogramm oder Evaluation von Schule. Somit wird hier Schule als Gesamtes und nicht nur unter Teilaspekten in den Blick genommen (Rolff, 2016). Personalentwicklung (PE) ist aufgrund der Bedeutung von Lehrkräften für Lehr- und Lernprozesse in der Schule und in der Folge für die Schulqualität relevant (ebd.; Steger Vogt & Kansteiner, 2015). „Personalentwicklung meint ein Gesamtkonzept, das Personalfortbildung, Personalführung und Personalförderung umfasst“ (Rolff, 2016, S. 18). Rolff hebt hier die Persönlichkeitsentwicklung von Lehrkräften besonders hervor, da diese im Rahmen ihrer pädagogischen Aufgabe eine besondere Rolle einnimmt (ebd.). Unterrichtsentwicklung (UE) fokussiert Aspekte, die den Unterricht betreffen, so beispielsweise Schülerorientierung oder

verschiedene Unterrichtsformen. Die Basis für Veränderungen des Unterrichts stellt maßgeblich die Professionalisierung von Lehrkräften dar (ebd.).

Mit dem Ziel der Schulqualität stellt sich die Frage nach guter Schule und erhält dadurch automatisch normativen Charakter (Dedering, 2012). Gleichzeitig ist Schulqualität empirisch ausgerichtet (ebd.). Dabei kann „Schulqualität als ein mehrdimensionales Konstrukt verstanden werden, bei dessen genauerer Bestimmung die Wechselbeziehungen zwischen Kontext-, Unterrichts-, und Zielgruppenfaktoren berücksichtigt werden müssen“ (Ditton und Müller, 2011, S. 104). Die Beurteilung von Schulqualität erfolgt entsprechend zumeist auf der Grundlage einer Context-Input-Process-Output-Struktur (CIPO) (Scheerens und Bosker 1997; Ditton 2000, Creemers und Kyriakides 2008): Dabei bilden individuelle kognitive und affektive Schülermerkmale den Endpunkt der Qualitätsbeurteilung. Einflussfaktoren sind zum einen der Kontext (wie Vorgaben seitens der Bildungsadministration), Inputfaktoren (wie die Professionalität der Lehrkräfte) sowie Prozessmerkmale (wie die Personalentwicklung und die Unterrichtsqualität). Es wird also sichtbar, dass Schulentwicklung an verschiedenen Stellen auf die Qualität von Schule Einfluss nehmen kann.

Geht es nun darum, was genau Schulqualität und Schulentwicklung mit Fokus auf das Soziale in Schule ausmacht, empfiehlt es sich, Literatur zu sozialen Interaktionen in Schule und zur sozialen Schulqualität und Schulentwicklung zu bemühen. Demnach bezeichnet soziale Schulqualität „die Gesamtheit der schulischen Gegebenheiten, die das Lernen der [Schülerinnen und] Schüler beeinflussen“ (Sturzbecher & Hess, 2002, S. 156). Bezieht man diese zunächst recht allgemein gehaltene Definition sozialer Schulqualität auf das CIPO-Modell, wären unter diesen schulischen Gegebenheiten der Kontext, Inputfaktoren sowie die Prozessmerkmale zu verstehen. Hier stellt sich die Frage, inwiefern soziale Schulqualität dann von Schulqualität allgemein zu unterscheiden ist oder ob Schulqualität immer auch soziale Schulqualität bedeutet. Bauer (2008) stellt mit dem Begriff der Menschlichkeit einen direkten Zusammenhang zu Lehrer-Schüler-Interaktionen her, indem er damit die „humane Qualität von institutionalisierter Bildung“ meint (ebd., S. 584). Zur menschlichen Qualität von Schule gehören ihm zufolge „gute und vertrauensvolle Lehrer-Schüler-Beziehungen, ein durch Akzeptanz und Wertschätzung geprägtes Klima, Fairness und Gerechtigkeit sowie unterstützende und fördernde Interaktionsformen vor allem gegenüber schwächeren und benachteiligten Schülern“ (Bauer, 2008, S. 584). Unter Einbezug dieser Definition

kann soziale Schulqualität Schule bezeichnen, die sich hinsichtlich der Qualität ihrer Interaktionen hinterfragt.

Entsprechend ist soziale Schulentwicklung darauf angelegt, Schule so zu gestalten, dass die Interaktionen verbessert werden – auch wenn bei der Optimierung der menschlichen Qualität die Verbesserung des Unterrichts mit dem Ziel der Leistungssteigerung der Schülerinnen und Schüler weiterhin gilt (Bauer, 2008). Für die Optimierung der sozialen Schulqualität sollten Interaktionen und Kommunikation durch wertorientiertes Handeln und dessen Reflexion auf ‚gute‘ Werte hin, wie zum Beispiel Anerkennung, überprüft werden (Kiper, 2014). Den Schülerinnen und Schülern sollte darüber hinaus soziales Lernen, also der „systematische[...] Erwerb von sozialen und emotionalen Kompetenzen“, zur Befähigung angemessenen und kritisch reflektierten Verhaltens in der Gesellschaft (Steins & Haep, 2014, S. 8) ermöglicht werden. Dies kann beispielsweise dadurch erfolgen, dass Schülerinnen und Schülern als aktive Mitgestalter ihrer Lern- und Lebenswelt Verantwortung übergeben und ein gutes soziales Klima entwickelt wird (Klein & Thimm, 2004).

Zusammenfassend kann soziale Schulentwicklung als die systematische Weiterentwicklung von Einzelschulen bezeichnet werden mit dem Ziel, soziale Interaktionen zu betrachten, zu reflektieren und auf dieser Grundlage durch gezielte Steuerung zu optimieren, um Schülerinnen und Schülern Anerkennungsprozesse zu gewährleisten und zur Subjektbildung beizutragen. Dazu bedarf es, wie auch bei Schulentwicklung allgemein, verschiedener Prozesse auf allen Ebenen von Schule (Bauer, 2008; Klein & Thimm, 2004). Außerdem kommt es nach Goldenbaum (2011) auf eine Umsetzung in der Breite im Gegensatz zur Umsetzung durch vereinzelte Lehrkräfte an, um dem Konzept der Schulentwicklung gerecht zu werden. Zur Realisierung des Prozesses schlägt Bauer (2008) ein Prozessmodell der lösungsorientierten Schulentwicklung vor, in welches er Lehrer-Schüler-Interaktionen integriert (Abbildung 4).

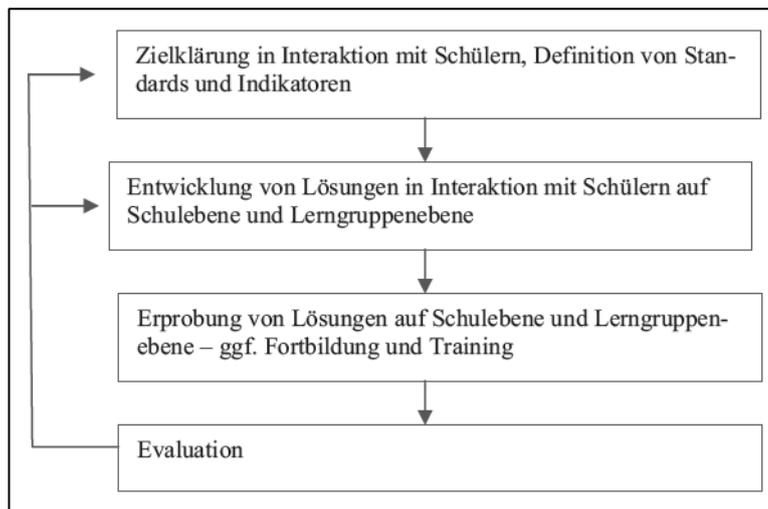


Abbildung 4: Prozessmodell der lösungsorientierten Schulentwicklung (Bauer, 2008, S. 603)

Dem Modell zufolge müssen Ziele geklärt und Lösungen entwickelt, erprobt und evaluiert werden. Während bei den meisten Schulentwicklungskonzepten die Mitwirkung von Schülerinnen und Schülern nicht direkt vorgesehen ist (Rolff, 2016), ist hier bei den verschiedenen Schritten die Partizipation von Schülerinnen und Schülern mitgedacht, sodass die Lehrer-Schüler-Interaktion gleichzeitig Teil und Ziel des Schulentwicklungsprozesses ist. Nimmt man die oben erwähnte Partizipation von Schülerinnen und Schülern mit dem Ziel der Erziehung zu demokratischen Verhaltensweisen (von Saldern, 2008) ernst, folgt daraus auch für die Schulentwicklung selbst ein Erfordernis an Mitwirkungsmöglichkeiten, welches in Bauers Modell realisiert wird. Somit wird schon im Prozess selbst ein Schritt dafür getan, die Schülerinnen und Schüler zu „mündiger Bürgerschaft“ (Steins & Haep, 2014, S. 8) zu befähigen.

### 3.5 Schlussfolgerungen

Wie deutlich wurde, besteht das Ziel von sozialer Schulentwicklung darin, förderliche Interaktionen anzubahnen und im System zu verankern. Die vorangegangenen Ausführungen zeigen, dass Schülerinnen und Schüler durch eine soziale Schulentwicklung in ihrer Entwicklung unterstützt werden können und Schule im Optimalfall zu einem Sozialraum gelingender Beziehungen werden kann. Somit sind Parallelen zwischen den Theorien der Anerkennung sowie der sozialen Unterstützung und der sozialen Schulentwicklung direkt sichtbar: Möglichkeiten zum Vollzug der Anerkennungsformen und soziale Unterstützung sind zugleich Teil und Ziel sozialer Schulentwicklung. Für eine bessere Qualität von Schule in sozialer Hinsicht sollten daher Möglichkeiten zur gegenseitigen und in der Folge eigenen

Anerkennung im Spiegel der Gesellschaft vor Ort geschaffen und durch verschiedene Dimensionen der sozialen Unterstützung unterstützt werden.

Wenn also Ricken (2015a) von Anerkennung als ein „unverzichtbares wie zentrales Moment pädagogischen Handelns“ (ebd., S. 137) spricht und Müller (2013) diese als „Kernkompetenz“ (ebd., S. 236) in der Arbeit mit jungen Menschen bezeichnet, sind hiermit neben den durch veränderte Strukturen von Schule optimierten Anerkennungsmöglichkeiten insbesondere auch soziale Unterstützung, gerechte Behandlung und Fairness, Feedback, Informationen und Rat, Forderung und Förderung sowie Wertschätzung individueller Leistungen als zur Anerkennung beitragende Verhaltensweisen auf personaler Ebene gemeint. Somit ist das Fazit aus den Theorien, dass einerseits die Rahmenbedingungen von Schulen allgemein sowie von der jeweiligen Einzelschule intersubjektive Anerkennung konstituieren, wie beispielsweise durch gerechten Zugang zu Bildung, durch Möglichkeiten zur Partizipation und durch Transparenz. Andererseits sind es die Beziehungen in Schule, durch die Momente der Anerkennung möglich oder verhindert werden, wie beispielsweise die Wertschätzung in der Schüler-Lehrer-Interaktion.

Um Schulen auf Momente intersubjektiver Anerkennung mitauszurichten und Anerkennungserfahrungen zu ermöglichen, müssen sie sich systematisch entwickeln. Eine solche soziale Schulentwicklung muss sich flächendeckend vollziehen: Sie muss zum einen bei den verschiedenen Ebenen der Schulentwicklung, also beim Unterricht, beim Personal und bei der Organisation als Ganzes, ansetzen und Veränderungen mit dem Ziel der Anerkennung induzieren. Zum anderen sollten nach Bauer (2008) Schülerinnen und Schüler gleichzeitig Ziel- wie Ausgangspunkt sein und daher in den Entwicklungsprozess einbezogen werden.

Bei einem Übertrag der bisherigen Erkenntnisse über soziale Schulentwicklung und Elemente der Anerkennung auf die drei Entwicklungsebenen nach Rolff (2016) lassen sich folgende Gestaltungselemente ausmachen: (1) Für die Entwicklung der Organisation empfiehlt sich beispielsweise die Errichtung einer Steuergruppe unter Mitwirkung von Schülerinnen und Schülern und die Aufnahme von Programmen der Gewaltprävention (Bauer, 2008) in das Schulprogramm. Außerdem sollten soziale Interaktionen evaluiert werden, um im Anschluss Veränderungen zu initiieren. Dabei empfiehlt es sich, effiziente Methoden des Feedbacks zu wählen, welche die Sichtweise der Schülerinnen und Schüler auf Unterricht erheben können (ebd.). (2) Im Rahmen der Personalentwicklung sind Fortbildungen für das gesamte Personal (Goldenbaum, 2011) zur Umsetzung gelingender Interaktionen ratsam, sowie

Systeme der kollegialen Beratung oder Supervision zur Reflexion der Interaktionen (Bauer, 2008) denkbar. (3) Für die Unterrichtsentwicklung sollten Unterrichtsformen überdacht und durch erweiterte Lernformen ersetzt werden, die der Forschung zufolge Interaktionen und das soziale Miteinander unterstützen (ebd.). Zur Entwicklung der Schüler-Lehrer-Interaktion scheinen insbesondere die Unterrichtsentwicklung und die Organisationsentwicklung ausschlaggebend zu sein (ebd.), wobei übergreifend soziale Schulentwicklung durch Professionalisierung der Lehrkräfte vorangetrieben werden muss, da diesen eine ausschlaggebende Rolle in der Gestaltung von Interaktionen in der Schule zukommt. Entsprechende Aufgaben einer Lehrkraft sind vielfältiger Natur. Lehrkräfte sollten beispielsweise mit Blick auf eine gute Schüler-Schüler-Interaktion für ein lernförderliches Klima, eine Vertrauensbasis und eine Klassengemeinschaft sorgen, in der die Schülerinnen und Schüler ohne Konkurrenzkampf zusammen lernen (Bauer, 2008; Kiper, 2014; Thies, 2014). Im Unterricht und darüber hinaus sollten dafür soziale Erfahrungen, beispielsweise durch Spiele, Klassenfahrten oder Diskussionen ermöglicht werden (Kiper, 2014). Hinsichtlich der Lehrer-Schüler-Interaktion ist darauf zu achten, dass Schülerinnen und Schüler einer gerechten Behandlung unterzogen werden (von Saldern, 2008), was auch den Forderungen der Anerkennungstheorie entspricht. Weiterhin wird eine „besondere emotionale Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung“ postuliert (ebd., S. 589). Diese drückt sich darin aus, dass Schülerinnen und Schüler wertgeschätzt, nicht verletzt und in ihrer Selbstständigkeit geschützt und unterstützt werden (Brunner et al., 2006; Kiper, 2014). Die in Schule existierenden Widersprüche, wie der Wertpluralismus einerseits und die Einhaltung der gesellschaftlichen Normen andererseits (Kiper, 2012), oder das aus der Asymmetrie der Beziehung resultierende Machtgefälle auf der einen Seite und die Notwendigkeit eines Vertrauensaufbaus andererseits (Schweer, 2004), gilt es zu erkennen und auszubalancieren. Auf der Grundlage dieser und sicherlich noch weiterer Aufgaben gilt es, die professionelle Interaktionskompetenz von Lehrkräften zu fördern.

*„[Diese] umfasst (1) allgemeine personale Fähigkeiten wie Selbstmanagement, Selbstregulation, Selbstkontrolle, (2) berufliche Fähigkeiten wie Unterrichten (einschließlich des Leitens von Schulklassen), des Erziehens, Beurteilens und Innovierens, die im Umgang mit anderen wichtig werden wie Perspektivenwechsel, Empathie, Kommunikationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit,*

*Durchsetzungsfähigkeit, Kompromissfähigkeit, (4) die Fähigkeit zur Explikation von Werten, Normen, zur Einführung von Regeln, Routinen und die Etablierung von Strukturen und (5) Fähigkeiten zum Disput, zum Diskurs, (6) Fähigkeiten zur Ermöglichung von Partizipation der Schülerinnen und Schüler und der Eltern und (7) Fähigkeiten zur Konfliktbearbeitung und Problemlösung. Demokratische Werte legen einen bestimmten Stil der Interaktion und Kommunikation nahe, der gut geeignet ist, verschiedene Situationen zu gestalten. Hilfreich ist ein wertschätzender und respektvoller Umgang mit Kindern und Jugendlichen, das Zeigen von Klarheit und Konsequenz im Umgang und die Suche nach Übereinstimmung durch Prozesse der Kommunikationsgestaltung und Konsensbildung“ (Kiper & Mischke, 2008, S. 89)<sup>13</sup>*

Kiper und Mischke (ebd.) benennen hier wesentliche für eine Anerkennungskultur (Berkemeyer, 2017) charakteristische Elemente, wie beispielsweise demokratische Werte, Transparenz von Regeln und Empathie. Lehrkräfte müssen sich also vor dem Hintergrund von sozialer Schulentwicklung im Rahmen von Professionalisierung Fragen stellen, wie „Ermögliche ich Formen der Beteiligung von Schüler/innen an der Planung und Gestaltung des Unterrichts? Freue ich mich über ihre wachsende Autonomie und Identitätsentwicklung? Trete ich Formen der Unterdrückung, der Belästigung und Gewalt entgegen?“ (Kiper, 2012, S. 86). Auf diese Art und Weise kann Schulentwicklung in Richtung gelingender intersubjektiver Anerkennung vorangetrieben werden. Dies ist insbesondere für den Übergang notwendig, da Anerkennung im Zusammenhang mit der Integration und sozialen Entwicklung von Individuen steht (Wajsprych, 2016), welche insbesondere nach dem Übergang neu vollzogen und folglich unterstützt werden muss.

Nachdem nun grundsätzlich geklärt wurde, was gute bzw. gelingende Interaktionen kennzeichnet, was sie befördert, einschränkt oder gar verhindert und wie dies in sozialer Schulentwicklung zusammenläuft, sollen diese Erkenntnisse mit dem theoretischen und empirischen Wissen zum Übergang von der Grund- zur weiterführenden Schule zusammengeführt werden und in Implikationen für die Schulentwicklung münden.

---

<sup>13</sup> Fehlen von numerisch (3) in der Aufzählung gemäß Original.

## **4 Synthese: Soziale Übergangsgestaltung**

Im Rahmen der folgenden Zusammenführung wird theoretisch eruiert, inwiefern den jeweiligen Theorien zufolge sowie in der derzeitigen Praxis in Bezug auf die Passung zwischen Leistungen von Schülerinnen und Schülern und der Schulform (-empfehlung sowie -entscheidung) sowie die Bewältigung und Gestaltung des Übergangs von der Grund- zur weiterführenden Schule intersubjektive Anerkennung ermöglicht oder verhindert wird. Auf Basis dieser theoretischen Exploration wird der Versuch unternommen, Folgerungen hinsichtlich der Entwicklung von Schule in Bezug auf den Übergang zu generieren.

### **4.1 Elemente intersubjektiver Anerkennung im Übergang von der Grund- zur weiterführenden Schule**

Untersucht man die Theorien und Forschungsergebnisse zur Passung zwischen Leistungen und der Allokation zu Schulformen sowie zur Bewältigung und Gestaltung des Übergangs aus anerkennungstheoretischer Sicht, fällt schnell auf, dass einige Probleme der Anerkennung entstehen. Darauf deuten auch die negativen Veränderungen von personalen Merkmalen wie eine Verringerung des Selbstwertgefühls hin. In Tabelle 7 sind diese Probleme den drei Anerkennungsformen nach Honneth (1992) zugeordnet. Die dort dargestellte, negative Sichtweise auf den Übergang lässt sich dadurch begründen, dass sich die Forschung vornehmlich auf diese konzentriert oder die Übergangspraxis kritisierende Ergebnisse hervorbringt.

Dass Bronfenbrenners (1981) ökosystemischer Ansatz und Filipps (1995) Theorie kritischer Lebensereignisse nicht in die Tabelle integriert sind, lässt sich darauf zurückführen, dass das Ergebnis von Interaktionen und Prozessen als ergebnisoffen dargestellt wird. Dies bedeutet, dass die Bewältigung des Übergangs ebenso positiv wie negativ verlaufen kann. Diese grundsätzlich wertfreie Darstellung bedeutet in Verbindung mit der Anerkennungstheorie auch, dass Interaktionen und Erlebnisse je nach Qualität und subjektivem Erleben entweder zu Anerkennung oder zu Anerkennungsproblemen bzw. Missachtungserfahrungen führen können. So könnte der Übergang für Schülerinnen und Schüler auch eine Chance und ein ‚fresh start‘ im Sinne eines Neuanfangs bedeuten (Galton, Morrison & Pell, 2000), sodass es durch den Übergang zu zuvor inexistenten Anerkennungserfahrungen kommen kann. Aufgrund dieser Offenheit in beide Richtungen sind diese Ansätze aufgrund der

Beschränkung auf Anerkennungsprobleme nicht in die Tabelle integriert. Nichtsdestotrotz sind die Theorien nicht weniger relevant für Anerkennungsprozesse, da sie grundsätzlich darauf aufmerksam machen, dass das Individuum mit seiner subjektiven Einschätzung im Mittelpunkt des Übergangs steht.

	<b>Anerkennungsprobleme</b>
<b>1. Liebe</b>	<p><u>Fehlendes Vertrauen und Einbrüche sozialer Beziehungen</u></p> <p>Erhöhte Besorgnis bezüglich sozialer Aspekte durch Hauptschülerinnen und -schüler (Kurtz, Watermann, Klingebiel &amp; Szczesny, 2010; Leffelsend &amp; Haradz, 2004; Sirsch, 2000)</p> <p>Vermissten der Grundschulfreunde und -lehrkräfte (Storck, 2015)</p> <p>Negative Erlebnisse in sozialer Hinsicht (West, Sweeting &amp; Young, 2010)</p> <p>Ggf. Vertrauensprobleme durch Fachlehrer- statt Klassenlehrerprinzip und geringere von der Klassenlehrkraft unterrichteten Stundenanzahl (Beck, 2005; Büchner &amp; Koch, 2001; Portmann &amp; Schneider, 1988; Roos &amp; Schöler, 2013; van Ophuysen &amp; Haradz, 2011)</p>
<b>2. Recht</b>	<p><u>Einschränkung der sozialen Wohlfahrtsrechte je nach sozialem Status</u></p> <p>Ursachen sozialer Ungleichheit; primäre und sekundäre Herkunftseffekte (Boudon, 1974)</p> <p>Ungleiche Chancen auf den Gymnasialbesuch (Berkemeyer, Bos &amp; Manitius, 2012)</p> <p>Ungerechtigkeit bei der Grundschulempfehlung (Bos et al., 2004; Stubbe, Bos &amp; Schurig, 2017)</p> <p>Stärkere Gewichtung einer prognostisch validen gegenüber einer gerechten Übergangsempfehlung (van Ophuysen &amp; Diebig, 2016)</p> <p><u>Partizipation der Schülerinnen und Schüler bei Entscheidungen</u></p> <p>Fehlende Mitbestimmung bei der Schulwahl (Treutlein &amp; Schöler, 2013)</p>
<b>3. Solidarität/Leistung</b>	<p><u>Keine Wertschätzung der individuellen Werte und Leistungen (je nach sozialem Status)</u></p> <p>Ggf. andere Werte an der weiterführenden als an der Grundschule, z. B. durch andere Leistungserwartungen (Beck, 2005; Büchner &amp; Koch, 2001; Portmann &amp; Schneider, 1988; Roos &amp; Schöler, 2013; van Ophuysen &amp; Haradz, 2011)</p> <p>Allokation zu verschiedenen Bildungsgängen (van Ophuysen, 2017), dadurch Unmöglichkeit der individuellen Wertschätzung, sondern ausschließliche Beurteilung nach der curricularen Bezugsnorm (Helsper &amp; Lingkost, 2013)</p> <p>Referenzgruppeneffekt bei der Übergangsempfehlung (Tiedemann &amp; Billmann-Mahecha, 2007)</p> <p>Nicht-Passung zwischen eigenem Bildungshabitus und Schulhabitus, insbesondere bei der Verbindung zwischen niedrigem Sozialstatus und Gymnasium (Kramer &amp; Helsper, 2013) → Anpassung wird erschwert</p> <p>Wertschätzung in der Familie in Abhängigkeit von den Leistungen (Helsper, Sandring &amp; Wiezorek, 2005)</p>

Tab. 7: Übersicht der im Übergang entstehenden Anerkennungsprobleme nach Anerkennungsform

(1) Hinsichtlich der *Anerkennung durch Liebe* im Übergang indizieren vornehmlich die Forschungsergebnisse zur Bewältigung des Übergangs und zur Anpassung an der weiterführenden Schule Schwierigkeiten. Demnach ist der Wechsel für Schülerinnen und Schüler in sozialer Hinsicht schwierig, da Freundschaften abbrechen oder sie ihre Grundschulfreundinnen und -freunde nicht mehr regelmäßig sehen können. Auch werden Grundschullehrkräfte vermisst, was auch daran liegen kann, dass häufig ein anderes Vertrauensverhältnis zur Grundschullehrkraft gegenüber der Lehrkraft der weiterführenden Schule vorliegt, schon allein dadurch, dass mehr

Stunden gemeinsam verbracht werden. Dadurch kann der Aufbau von Vertrauen erschwert werden. Auch die Tatsache, dass Schülerinnen und Schüler (zum Teil sogar langfristig) Angst haben, spricht für Einbußen im Vertrauen auf Fürsorge. Durch die geringere von der Klassenlehrkraft unterrichtete Stundenanzahl hat diese des Weiteren die individuellen Schülerinnen und Schüler sowie ihr soziales Miteinander in der Klasse im Verhältnis zu Grundschullehrkräften weniger im Blick. Diese aufgezeigten Einschränkungen der Anerkennung durch Liebe können Auswirkungen auf das Selbstvertrauen der Schülerinnen und Schüler haben. Außerdem kann – wie Studien aufzeigen – über das Vertrauen in die Lehrkraft hinaus auch die Beziehung zur Schule leiden (Büchner & Koch, 2001; Rice, Frederickson & Seymour, 2011).

(2) Zugleich entstehen für viele Schülerinnen und Schüler Probleme durch fehlende *Anerkennung durch Rechte*. Die hauptsächliche Ursache liegt in einer Einschränkung der sozialen Wohlfahrtsrechte je nach sozialem Status. Demnach werden die Chancen auf gesellschaftliche Teilhabe maßgeblich von der sozialen Herkunft der Schülerinnen und Schüler beeinflusst. Dies geschieht durch primäre und sekundäre Herkunftseffekte, sodass Schülerinnen und Schüler einerseits durch ein weniger anregendes Umfeld geringere Leistungen erzielen, aber auch durch den Einfluss der sozialen Herkunft auf die Grundschulempfehlung und Schulformentscheidung unabhängig von ihren Leistungen benachteiligt werden. Dies zeigt sich auch in dem Befund, dass Lehrkräfte einer prognostisch validen Übergangsempfehlung mehr Bedeutung als einer gerechten Empfehlung beimessen (van Ophuysen & Diebig, 2016). Diese Problematik, die durch sekundäre Herkunftseffekte zustande kommt, ist auf die Notwendigkeit der Allokation und auf das mehrgliedrige Schulsystem in Deutschland zurückzuführen. Somit werden Schülerinnen und Schülern in Abhängigkeit ihres Sozialstatus nicht die gleichen Rechte gewährt (Ricken, 2015b). Zusätzlich zeigt sich für die Mitbestimmung von Schülerinnen und Schülern bei Entscheidungen, dass ihre Partizipationsmöglichkeiten bei der Wahl der Schule und Schulform eingeschränkt sind. Dies resultiert zum Teil in einer vollständig fehlenden Mitbestimmung, was umso gravierender ist, da diese den Schülerinnen und Schülern sehr wichtig ist (Müthing, Razakowski & Gottschling, 2018). Somit werden auch durch eine solche Praxis Rechte von Schülerinnen und Schülern missachtet, was nach Honneth (1992) Einbußen in der Selbstachtung zur Folge haben kann.

(3) Hinsichtlich der *Anerkennung durch Solidarität bzw. Leistungen* deuten die Forschungsergebnisse auf Missachtungserfahrungen hin, indem die individuellen

Werte und Leistungen – und dies zum Teil auch bedingt durch den sozialen Status der Schülerinnen und Schüler – keine Wertschätzung erfahren. Dies drückt sich dadurch aus, dass Schülerinnen und Schüler durch die Notwendigkeit der Allokation zu verschiedenen Bildungsgängen nicht nach ihren individuellen Leistungen und Leistungsfortschritten beurteilt werden können, sondern durch die curriculare Bezugsnorm. Somit findet an dieser Stelle keine Wertschätzung ihrer individuellen Leistungen statt (Helsper & Lingkost, 2013). Gleichzeitig fließt aber in der Realität auch die soziale Bezugsnorm in die Leistungsbeurteilung und Schulformempfehlung ein, sodass es je nach Klassenzusammensetzung zu einem Referenzgruppeneffekt im Übergang kommen kann (Tiedemann & Billmann-Mahecha, 2007).

Ein weiteres Anerkennungsproblem kann durch eine Nichtpassung von familiärem und schulischem Habitus (Bourdieu, 1981) entstehen. Dadurch, dass der schulische Habitus tendenziell eher dem von sozial privilegierten Familien entspricht, und dies insbesondere am Gymnasium, entsteht für sozial schwächere Schülerinnen und Schüler ein weiterer Nachteil. Dieser lässt sich zwar nicht direkt an einer rechtlichen Benachteiligung ausmachen, weil sie rein rechtlich offiziell die gleichen Möglichkeiten der Schulwahl besitzen. Dennoch gehen mit dem familiären Habitus spezifische Werte, Verhaltensweisen und Einstellungen einher, die mit den Werten der Schule und dem Gros der Peers kollidieren können, sodass es auch nach dem Übergang zu Kämpfen zwischen dem Individuum und der Schule oder – falls eine Anpassung an die vorliegenden Wertesysteme der Schule erfolgt – zwischen Individuum und der Familie kommen kann. Auf diese Art und Weise existiert immer ein System im Umfeld, welches mit dem eigenen Habitus nicht vereinbar ist, sodass in einem Bereich zwangsläufig Anerkennungsprobleme entstehen. Verbindet man dies wiederum mit der Theorie kritischer Lebensereignisse (Filipp, 1995), zeigt sich, dass diese Nichtpassung – egal ob im schulischen oder im familiären Bereich – langfristige Folgen haben kann, da erst von einer erfolgreichen Anpassung gesprochen werden kann, sobald Person und Umwelt harmonieren.

Bei Differenzen zwischen verschiedenen Werten sei jedoch nicht nur auf Familie und Schule verwiesen, sondern auch auf Unterschiede zwischen der Grundschule und der weiterführenden Schule. Diese liegen nicht nur in Bezug auf Regeln und Rituale vor, sondern auch hinsichtlich der Leistungserwartungen. Während an der Grundschule viele Prozesse – und zum Teil auch die Zeugnisse – pädagogischer und mit mehr Freiheiten gestaltet sind, wird am Gymnasium sehr stark auf einen schnellen Lernzuwachs geachtet und dieser befördert. Dieser Wertewandel kann für

Schülerinnen und Schüler stressreich sein und im ersten Moment die Selbstwertschätzung beeinträchtigen, wenn festgestellt wird, dass die ehemals erlernten Regeln an der neuen Schule nicht mehr gelten und andere Leistungen erwartet werden.

Darüber hinaus ist davon auszugehen, dass Missachtungserfahrungen im Übergang vorliegen, wenn Schülerinnen und Schüler von ihrer Familie in Abhängigkeit von ihren Schulleistungen Wertschätzung erfahren (Helsper, Sandring & Wiezorek, 2005). Dies dürfte insbesondere bei privilegiierteren Familien mit einer hohen Bildungsaspiration der Fall sein. Sollten ihre Kinder statt für das Gymnasium eine Empfehlung für eine Schulform mit niedrigerem Anspruchsniveau erhalten, kann sich dies in einem solchen Falle der Kopplung zwischen Leistungen und Wertschätzung negativ auf die Selbstwertschätzung auswirken.

So kommen Helsper und Lingkost (2013) zu dem Schluss, dass „diese Anerkennungsverweigerung gegenüber dem konkreten jugendlichen Selbst in Form von Abwertung und Beschämung [...] dabei umso deutlicher [verletzt], je jünger Schüler und daher noch nicht in der Lage sind, zwischen Rolle und Person umfassend zu trennen und je weniger kompensatorische Alternativräume der Erfahrung von Wertschätzung des konkreten, individuellen Selbst vorhanden sind“ (ebd., S. 137). Wenn Schülerinnen und Schüler also nicht unabhängig von ihren Leistungen Wertschätzung erfahren, kann dies nicht nur langfristige Konsequenzen für die Bildungsbiografie, sondern auch für ihre Selbstwertschätzung und folglich ihre Persönlichkeit haben.

Wie Scherr (2013) fordert, sind „die kulturellen und erzieherischen Verhältnisse dahingehend in den Blick zu nehmen, ob sie Individuen Chancen der Anerkennung und vielfältige Möglichkeiten der Lebensführung zugänglich machen, oder aber darauf ausgerichtet sind, vorgegebene Lebensbedingungen und an diese angepasste herrschaftskonforme Weisen der Lebensführung als alternativlose darzustellen“ (ebd., S. 36f). Das Zusammenspiel zwischen Befunden zum Übergang und der Anerkennungstheorie vermittelt eher den Eindruck, dass vielen Schülerinnen und Schülern Chancen der Anerkennung und vielfältige Möglichkeiten der Lebensführung verwehrt bleiben – und dies insbesondere durch die Selektion. Dass zusätzlich die Qualität von Interaktionen in pädagogischen Situationen die Wahrnehmung von Übergängen aus Sicht von Schülerinnen und Schülern beeinflusst (Pietarinen, Pyhältö & Soini, 2010), verstärkt den Handlungsbedarf.

In Bezug auf *Maßnahmen zur Gestaltung des Übergangs* von der Grund- zur weiterführenden Schule stellt sich daher die Frage, inwiefern diese Anerkennungsprozesse befördern können. Bei Gestaltungsmaßnahmen unter Einbezug anderer Schülerinnen und Schüler kann vermutet werden, dass dieser der sozialen Einbettung der neuen Schülerinnen und Schüler dient. Somit könnten Abschiedsfeste Mut machen und die Schülerinnen und Schüler stärken, Klassenfahrten den Zusammenhalt der neuen Klasse fördern und Patensysteme zur Verringerung von Ängsten beitragen. Als Gestaltungsmaßnahmen zur Beförderung der Anerkennung der Rechte von Schülerinnen und Schülern können Informationsbereitstellungen, Beratungsangebote sowie Kennenlernangebote zugeordnet werden. Inwiefern Informationen und Beratung nun aber tatsächlich zur Anerkennung ihrer Rechte verhelfen, ist unklar, weil auch die Beratung der Lehrkräfte durch den sozialen Status der Schülerinnen und Schüler beeinflusst sein kann. So kann nicht garantiert werden, dass eine objektive, auf den tatsächlichen Leistungen des Kindes basierende Beratung stattfindet. In Bezug auf Interventionen für die Lernenden wie Methodentrainings oder Ratschläge zu Situationseinschätzungen kann vermutet werden, dass diese die Schülerinnen und Schüler auf die veränderten Wertesysteme vorbereiten können. Den für die dritte Anerkennungsform relevanten Betrachtungen individueller Leistungen könnte durch eine gute Diagnostik oder auch den Einsatz von Selbsteinschätzungs-Dokumentationsbögen entsprochen werden. Jedoch zeigt der Forschungsstand, dass Diagnostik bislang nur selten und nicht an allen Schulen systematisch betrieben wird (Porsch, 2015; Sartory et al., 2018).

Dass über solche institutionalisierten Maßnahmen der Übergangsgestaltung hinaus soziale Unterstützung in Bezug auf Anerkennung wirksam werden kann, zeigte bereits die im Rahmen der Zusammenführung der beiden Theorien erstellte Tabelle (Tab. 6). In Bezug auf den Übergang können durch emotionale Unterstützung wie Zuspruch, Nähe, zugewandte Kommunikation und das Zugehörigkeitsgefühl zu einer Gruppe Verbesserungen auf der Beziehungsebene erzielt werden. Daraus speisen die Schülerinnen und Schüler viel Kraft und gegebenenfalls auch Anerkennung durch Liebe sowie durch Solidarität, erleben sie durch einen familiären Schutzraum Anerkennung bezüglich der eigenen Werte. Die in einer Befragung von Richter (2019) von Schülerinnen und Schülern erwähnte wahrgenommene Kommunikation auf Augenhöhe im Sinne eines Einbezugs in Entscheidungen kann auch zur Anerkennung, insbesondere durch Recht, beitragen.

Anhand der Systematisierung von Anerkennungsproblematiken im Übergang und zugeordneten Angeboten zur Übergangsgestaltung wird zweierlei deutlich: Erstens macht die Übersicht in der Tabelle darauf aufmerksam, dass viele Anerkennungsprobleme durch den Übergang entstehen können. Zweitens wird deutlich, dass bereits viele Versuche vorliegen, Übergänge zu erleichtern, wenn auch nicht unbedingt mit dem expliziten Ziel der Anerkennung von Schülerinnen und Schülern. Gleichzeitig stellt sich heraus, dass viele der von Schulen bereitgestellten Maßnahmen die Anerkennungsprobleme nicht unbedingt beheben und ihnen entgegenwirken können. Somit entsteht ein Handlungsbedarf.

## **4.2 Implikationen für die Schulentwicklung**

Aufgrund der Relevanz von Anerkennung in Schule ist es Aufgabe der Bildungsadministration, gängige Praktiken kritisch zu hinterfragen und Lösungen bereitzustellen. Auch wenn sich das Problem der sozialen Ungleichheit im Übergang nicht auflösen lässt, oder gerade deshalb, ist das Schulsystem als solches gefordert. Aber auch Lehrkräfte und Einzelschulen sollten Anerkennungsprobleme ernst nehmen und eine soziale Schulentwicklung für ein Gelingen des Übergangs vorantreiben.

Dazu muss Schulentwicklung auf allen Ebenen ansetzen, da nur so die soziale Qualität von Schule gesichert werden kann (Bauer, 2008; Klein & Thimm, 2004). Verschiedene Dimensionen von Schulentwicklung zur Anerkennung im Übergang sind auf der Grundlage der Theoriearbeit in Kapitel 3 in der nachfolgenden Tabelle (Tab. 8) präsentiert und mit (nicht abschließenden) Maßnahmen für die Schulentwicklungsarbeit verknüpft.

Schulentwicklung	Schulentwicklungsmaßnahmen zur Anerkennung im Übergang
Organisationsentwicklung	<p>Errichtung einer Steuergruppe zum Übergang zur Bearbeitung und Einrichtung eines Übergangsmanagements unter Mitarbeit von Schülerinnen und Schülern sowie unter Einbezug von Erkenntnissen aus schulstufenübergreifender Kooperation (z. B. in Form von Netzwerken)</p> <p>Kooperation zwischen Grundschulen und weiterführenden Schulen, mit Eltern, mit der Schulsozialarbeit etc., die insbesondere soziale Elemente und Interaktionen verbessert, verstärkt und besser aufeinander abstimmt</p> <p>Verstärkte Einbindung der Eltern, insbesondere auch vor dem Hintergrund des Habitusproblems</p> <p>Gestaltung der Schulkultur zu einer Anerkennungskultur, die auch für sozial benachteiligte Schülerinnen und Schüler verständlich ist</p> <p>Herstellung eines von Mitbestimmung und Wertschätzung geprägten Erziehungsklimas, welches demokratische Werte unterstützt und Leistungen vor dem Hintergrund individueller Möglichkeiten wertschätzt</p> <p>Aufnahme des Konzepts des Übergangsmanagements (Ziele, Beteiligte und Maßnahmen) und damit einhergehender Kooperationen in das Schulprogramm</p> <p>Evaluation des Übergangserlebens, der eingesetzten Maßnahmen sowie des Wohlbefindens der Schülerinnen und Schüler</p> <p>Evaluation von Anerkennung in Schule (u. A. Interaktionen, Partizipation)</p> <p>...</p>
Personalentwicklung	<p>Sensibilisierung aller am Übergang eingesetzten Lehrkräfte auf mögliche Bewältigungs- und Anpassungsschwierigkeiten und Schulung zur Bereitstellung von Lösungsansätzen</p> <p>Wechselseitige Hospitationen und Feedbackgespräche zwischen Grund- und weiterführenden Schulen über Rituale, Methoden etc. unter der Perspektive von Interaktionen und Beziehungsqualität, Anerkennung durch Rechte sowie Wertschätzung individueller Leistungen</p> <p>Supervision/Coaching mit Blick auf Diagnostik, individuelle Förderung und Beratung für eine gerechtere Übergangsempfehlung unabhängig vom sozialen Status</p> <p>Kommunikationstraining</p> <p>...</p>
Unterrichtsentwicklung	<p>Schülerorientierung und Partizipation im Unterricht</p> <p>Soziales Lernen</p> <p>Individuelle Förderung</p> <p>Erweiterte Unterrichtsformen, zum Beispiel durch den Einsatz von Peer-Education zur besseren sozialen Einbettung von Schülerinnen und Schülern</p> <p>Möglichkeiten zur Selbsteinschätzung</p> <p>Transparenz</p> <p>...</p>

Tab. 8: Schulentwicklung vor dem Hintergrund von Anerkennung im Übergang

(1) Für die *Organisationsentwicklung* ist elementar, dass das Übergangsmanagement kein Nebenprodukt ist, sondern im Schulprogramm verankert wird. Dafür sollte eine Steuergruppe errichtet werden, die sich mit Anerkennungsprozessen im Übergang beschäftigt, um die Bewältigung und Anpassung zu erleichtern und allen Schülerinnen und Schülern zu ermöglichen.

Mit Blick auf die Schulkultur und damit einhergehenden Gefahren fehlender Passung zwischen dieser und dem Bildungshabitus der Schülerinnen und Schüler (Helsper et al., 2001) sollte eine Anerkennungskultur (Berkemeyer, 2017) geschaffen werden, die auch Schülerinnen und Schüler mit bildungsferneren Werten in den Schulalltag integriert. Dies gilt also insbesondere auch für diejenigen Schülerinnen und Schüler, deren Habitus nicht mit dem schulischen Habitus vereinbar ist, damit auch sie sich wohlfühlen und nicht dem Problem gegenüberstehen müssen, entweder von schulischer Seite oder bei Übernahme des schulischen Habitus seitens der Familie Missachtung zu begegnen.

Ein zentrales Element der sozialen Schulentwicklung liegt in der von Bauer (2008) geforderten Beteiligung der Schülerinnen und Schüler. Auch Pietarinen, Pyhältö und Soini (2010) fordern eine Schulkultur, welche Schülerinnen und Schüler zu ihrer Selbstständigkeit ermächtigt und sie als Gestalter ihrer Übergänge ernst nimmt. Darüber hinaus können Schülerinnen und Schüler selbst Prozesse an der Schule so mitverändern, dass Interaktionen in der Schule verbessert und Elemente intersubjektiver Anerkennung gefördert werden. Auch wenn die Sichtweise der Schülerinnen und Schüler sich von Individuum zu Individuum unterscheiden kann und nicht alle beteiligt werden können, könnten aus einer möglichst repräsentativen Gruppe Implikationen für Gestaltungsmaßnahmen abgeleitet werden. Bei einer Betrachtung vorliegender Untersuchungsergebnisse zeigt sich, dass bestehende Maßnahmen zur Persönlichkeitsstärkung als präventive Maßnahme vor dem Übergang kaum existieren, obwohl diese als relevant erachtet werden. Gerade diese sollten aber zur Stärkung der Personen mit aufgenommen werden, sodass diese gegebenenfalls Missachtungserfahrungen im Übergang kompensieren können. Zur Entwicklung und Bereitstellung passender Angebote könnten Schülerinnen und Schüler in einem ersten Schritt sowohl vor dem Übergang als auch retrospektiv befragt werden. In einem zweiten Schritt sollten die Schülerinnen und Schüler im demokratischen Sinne bei der Auswertung und Formulierung von Schlussfolgerungen beteiligt sein, um der Forderung nach der Wertschätzung des Individuums und seiner Leistungen nachzukommen. Es zeigt sich also, dass Schule mit einem Übergangmanagement als Institution den Übergang bearbeiten muss und einzelne Projekte nicht ausreichen, auch wenn diese einen notwendigen ersten Schritt auf dem Weg zu einer sozialen Übergangsgestaltung darstellen.

(2) Für die *Personalentwicklung* ist es wichtig, dass alle Lehrkräfte im Rahmen von Fortbildungen für Anerkennungsprozesse sensibilisiert werden und verschiedene

Möglichkeiten der Anerkennungspraxis kennenlernen. In diesem Zusammenhang sollten auch Anerkennungsproblematiken des Übergangs thematisiert und Lösungsvorschläge erarbeitet werden, damit die Lehrkräfte Bewältigungs- und Anpassungsschwierigkeiten einordnen und Hilfe anbieten können. Um beurteilen zu können, wie Anerkennung in der Grundschule geschieht – vor allem auch vor dem Hintergrund, dass Grundschullehrkräfte für Schülerinnen und Schüler wichtige Ansprechpersonen zur sozialen Unterstützung sind (Richter, 2019) – sind wechselseitige Hospitationen und Feedbackgespräche zwischen Grund- und weiterführenden Schulen empfehlenswert. Diese sollten über den Beobachtungsschwerpunkt von Ritualen, Methoden etc. hinausgehen und insbesondere Interaktionen sowie Anerkennung durch Rechte und durch Wertschätzung individueller Leistungen in die Beobachtungen integrieren. Auf dieser Basis sollten Entwicklungsschwerpunkte festgelegt werden, die durch spezielles Coaching mit Blick auf Diagnostik, individuelle Förderung, Beratung und Kommunikation bearbeitet werden können.

Damit Lehrkräfte Anerkennungsprozesse gestalten können, müssen sie selbst eine gefestigte Identität haben und von der Persönlichkeit her in der Lage dazu sein. Daher ist es ebenso relevant, Lehrkräfte zu unterstützen, ihre Gesundheit zu überprüfen und auch für sie soziale Unterstützung im Kollegium und durch die Schulleitung bereitzustellen. Nur wenn Lehrkräfte selbst anerkannt werden, können sie auch Schülerinnen und Schüler anerkennen. Ein weiterer Schwerpunkt liegt daher in der Unterstützung von Lehrkräften.

(3) Die *Unterrichtsentwicklung* muss für die Anerkennung in Bezug auf den Übergang berücksichtigen, dass Lehrkräfte – auch wenn sie an der weiterführenden Schule nicht so engen Kontakt zu ihren Schülerinnen und Schülern wie an der Grundschule haben – ihre Schülerinnen und Schüler als Individuen betrachten und den Unterricht danach ausrichten, was auch gesetzlich festgeschrieben ist. Maßnahmen der individuellen Förderung sollten daher auch Fragen der Übergangsgestaltung mitberücksichtigen. Insbesondere an Gymnasien ist der fachliche Anspruch sehr hoch. Gerade dieser starke Fokus auf Leistungen nach der sachlichen Norm birgt die Gefahr für Missachtungserfahrungen. Die jeweiligen Leistungen sollten daher im Rahmen der gesetzlichen Möglichkeiten auch nach der individuellen Bezugsnorm begutachtet und entsprechend wertgeschätzt werden.

Darüber hinaus sollten Schülerinnen und Schüler Möglichkeiten der Selbsteinschätzung nutzen dürfen. Diese sollten schulformübergreifend abgestimmt

sein. Auch im Unterricht sind Partizipationsmöglichkeiten und demokratische Arbeitsformen relevant, die in Grundschulen und weiterführenden Schulen ähnlich ausgestaltet sein sollten, um Brüche zu vermeiden.

Darüber hinaus sollte auch die Lehrerbildung die Bedeutung von Unterstützung und Anerkennung zur Bewältigung von Risiken und Krisen (Schoneville & Thole, 2009) für ein erfolgreiches Lernen erkennen und entsprechende Maßnahmen mit in die Standards aufnehmen. Bereits vor Eintritt in den Lehrerberuf sollten zukünftige Lehrkräfte für Anerkennungsprozesse und für die Bedeutung von gelingenden Interaktionen – und dies insbesondere auch in Zeiten von Unsicherheit und Anpassungserfordernissen wie im Übergang – sensibilisiert werden. Hier muss Profession also neu gedacht werden. Gerade beim Lehramt für Gymnasien, wo das Studium stärker als beim Grundschullehramt auf fachliche Inhalte ausgerichtet ist, sollten soziale Elemente und Interaktionen verstärkt thematisiert werden, um den Forderungen nach Anerkennung gerecht werden zu können.

Was kann Schule darüber hinaus tun? Lehrkräfte sind nicht die einzigen Akteure, die für Schülerinnen und Schüler, ihre Anerkennung im Übergang und ihre Subjektbildung relevant sind. Daher muss das Handlungsfeld auf andere Akteursgruppen erweitert werden. So können Schulen in enger Kooperation mit den jeweiligen Akteuren darauf achten, dass Anerkennung durch die Familie, durch Peers sowie durch weitere schulische Akteure wie das weitere pädagogisch tätige Personal an Ganztagschulen oder Schulsozialarbeiter gegeben ist. In diesem Zusammenhang sollte auch thematisiert werden, wie möglichen Missachtungserfahrungen durch soziale Unterstützung begegnet werden kann.

## 5 Fazit und Ausblick

Mit der vorliegenden Arbeit wurde das Ziel verfolgt, Elemente intersubjektiver Anerkennung und im Umkehrschluss auch potenzielle Missachtungserfahrungen im Übergang von der Grund- zur weiterführenden Schule zu identifizieren und daraus mögliche Maßnahmen für die Schulentwicklung abzuleiten. Zunächst wurde mithilfe einer Charakterisierung des Übergangs herausgearbeitet, dass mit dem Übergang von der Grund- zur weiterführenden Schule Chancen, aber auch Risiken für die Persönlichkeitsentwicklung und Bildungsbiografie der Kinder einhergehen, weshalb dieser institutionell vor- und nachbereitend begleitet werden sollte. Als nächstes wurde Literatur aus Theorie, Forschung und Bildungsadministration herangezogen, um zentrale normative Zielvorstellungen für den Übergang zu definieren. Demnach ist der Übergang von der Grund- zur weiterführenden Schule dann als gelungen zu betrachten, wenn Schülerinnen und Schüler so gut an der neuen Schule angekommen sind, dass sie die Anforderungen der Schule erfüllen können, und sie den Übergang aus eigener Sicht gut erlebt haben, in der Folge ihre Bildungslaufbahn ohne Brüche verläuft und ihre Personenmerkmale auf lange Sicht dadurch nicht negativ beeinflusst wurden. Mithilfe einer Sichtung der aktuellen Gegebenheiten im Übergang ist deutlich geworden, dass die Realität diesen Ansprüchen bislang nur teilweise gerecht werden kann: Die Forschung zeigt, dass der Übergang von der Grund- zur weiterführenden Schule durch sozial selektive Mechanismen bestimmt wird, sich ein Teil der Kinder – auch wenn es nicht die Mehrheit betrifft – auch langfristig nicht anpassen kann und die meisten Gestaltungsmaßnahmen bei einem bruchlosen Übergang ansetzen, statt darüber hinaus auch Strategien zur Persönlichkeitsstärkung der Schülerinnen und Schüler einzusetzen.

Die eigenen Forschungsarbeiten konnten dazu beitragen, die Perspektive von Schülerinnen und Schülern in der Frage nach der Qualität des Übergangs noch stärker in den Blick zu nehmen (Schröder & Wilmanns, 2016), Schulentwicklungsmöglichkeiten durch schulisches Übergangsmanagement mit Blick auf die Gestaltung des Übergangs aufzuzeigen (Richter, Nix & Bos, 2019), trotz einer grundsätzlich positiven Selbsteinschätzung der Beratungskompetenz von Grundschul- und Gymnasiallehrkräften als einen Aspekt von Übergangsgestaltung gleichzeitig auch einen Bedarf an Unterstützung in den Bereichen Selbstreflexion und Beachtung eigener Gefühle auszumachen (Richter, Schwanenberg & van Ophuysen, eingereicht), sowie die besondere Bedeutung der Beziehungsqualität für die Unterstützung im Übergang zu beleuchten (Richter, 2019). Gleichzeitig stellte

sich die Frage, was gute Interaktionen grundsätzlich, aber auch im Übergang von der Grund- zur weiterführenden Schule kennzeichnet und wie Beziehungsarbeit in Schule unterstützt werden kann.

Ausgehend von diesem Desiderat wurden die Anerkennungstheorie sowie die Theorie der sozialen Unterstützung herangezogen und miteinander in Verbindung gebracht, um soziale Interaktionen in der Schule sowie deren Auswirkungen für das Individuum verstehen zu können. Dabei wurde deutlich, dass äußere schulische Faktoren sowie Lehrkräfte intersubjektive Anerkennung in Schule befördern können und hierfür systematisch soziale Schulentwicklung betrieben werden sollte. Die Synthese hat schließlich zwei zentrale Aspekte hervorgebracht: (1) Durch den Übergang von der Grund- zur weiterführenden Schule können bei allen drei Formen der Anerkennung Missachtungserfahrungen durch den Übergang entstehen, wie zum Beispiel durch fehlende Transparenz, Einbrüche im Vertrauen von schulischen Bezugspersonen oder soziale Selektion im Übergang. (2) Gleichzeitig konnten Elemente intersubjektiver Anerkennung in Übergangsgestaltungsmaßnahmen identifiziert werden, wie zum Beispiel beim Einsatz von Diagnosebögen oder auch bei der Übergangsberatung. Einschränkend wurde jedoch herausgearbeitet, dass auch bei diesen Gestaltungsmaßnahmen Lehrkräfte als handelnde Akteure beeinflusst werden, zum Beispiel durch den sozialen Status der Lernenden. Deshalb gilt es, Schulen weiterhin so zu entwickeln, dass Anerkennung auch im Übergang möglich wird. Dafür konnten mit verschiedenen Schulentwicklungsmaßnahmen Impulse für die Schulentwicklung gesetzt werden.

Ausblickend sei insbesondere auf zwei Dinge verwiesen: In der Forschung werden verschiedene Maßnahmen der Übergangsgestaltung als relevant für den Übergang erachtet. Jedoch sind diese bislang nicht anerkennungstheoretisch fundiert einer empirischen Untersuchung unterzogen worden, sodass nicht geklärt werden kann, inwiefern die Maßnahmen tatsächlich zu Anerkennungserfahrungen im Übergang beitragen können. Dies kann bislang nur vermutet werden, da viele Maßnahmen auf soziale Interaktionen setzen.

Dieser Perspektive, welche individuelle Bildungsverläufe betrachtet, steht die institutionelle Perspektive des Bildungssystems gegenüber. Das Dilemma um die Selektion und damit einhergehenden Missachtungserfahrungen kann nicht aufgelöst werden, wenn man nicht die Prämisse eines durchgängigen Schulsystems von Klasse 1 bis 13 verfolgen möchte. Mit dem mehrgliedrigen Schulsystem in Deutschland und der dadurch erforderlichen Allokation zu Schulformen auf der Grundlage von

Leistungen, welche durch soziale Benachteiligung geprägt ist, werden immer anerkennungstheoretische Missachtungserfahrungen im Übergang vorliegen. Aktuell kann leider keine umfassende Lösung für dieses strukturell bedingte Selektionsproblem im Übergang bereitgestellt werden.

Aus Schulentwicklungssicht wird am schulischen Übergang deutlich, dass es vor dem Hintergrund dieser strukturellen Restriktionen zur Gestaltung umso erforderlicher ist, Schule dahingehend zu entwickeln, dass die Qualität des Sozialen verbessert wird. Auf diese Art und Weise könnte dafür gesorgt werden, dass trotz des strukturbedingten Problems Elemente intersubjektiver Anerkennung im Übergang befördert werden und so für die Schülerinnen und Schüler ein Beitrag zur Verbesserung des Übergangs geleistet wird. Hierfür sollte das pädagogische Potenzial genutzt und Schule in sozialer Hinsicht so weiterentwickelt werden, dass sie Anerkennung stärker befördert und diese in der Qualität von Interaktionen hervorbringt. Soziale Schulentwicklung bedeutet dann, dass stärker das soziale Zusammenspiel der an Schule Beteiligten berücksichtigt werden muss, um kritische Lebensereignisse wie den Übergang zu unterstützen. Dieser Bedarf der Gestaltung ist nicht nur individueller Natur, d. h. er bezieht sich nicht nur auf die Kinder, die die Schule wechseln, sondern es liegt ein systemischer Bedarf vor, mit diesem strukturellen Problem der Selektion umzugehen, damit am Ende weitestgehend den individuellen Bedarfen gerecht werden kann. Hier stellt sich die Frage, inwiefern bisherige Ansätze von Schulentwicklung dies ausreichend akzentuieren.

Bilanzierend sollten sich also Schulen mehr dieser sozialen Komponente und anerkennungstheoretischen Perspektive im Übergang und in der Übergangsgestaltung hinwenden. Gleichzeitig können nur nachhaltig Veränderungen bewirkt werden, wenn Schulentwicklung diese Sichtweise mehr in den Alltag integriert und somit im Bereich der Professionalisierung mehr auf soziale Aspekte baut. Hierzu bietet die vorliegende Arbeit erste Hinweise, an welchen Stellen der Übergangsgestaltung besonderer Handlungsbedarf besteht und wie Veränderungen schulentwicklerisch umgesetzt werden können.

## Literatur

- Allen, T. D., McManus, S. E., & Russell, J. E. A. (1999). Newcomer socialization and stress: Formal peer relationships as a source of support. *Journal of Vocational Behavior, 54*(3), 453-470.
- Aust, K., Watermann, R., & Grube, D. (2010). Selbstkonzeptentwicklung und der Einfluss von Zielorientierungen nach dem Übergang in die weiterführende Schule. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 24*(2), 95-109.
- Ball, J., Lohaus, A., & Miebach, C. (2006). Psychische Anpassung und schulische Leistungen beim Wechsel von der Grundschule zur weiterführenden Schule. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 38*(3), 101-109.
- Balzer, N. (2014). *Spuren der Anerkennung. Studien zu einer sozial- und erziehungswissenschaftlichen Kategorie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Barone, C., Aguirre-Deandreis, A. I., & Trickett, E. J. (1991). Means-ends problem-solving skills, life stress, and social support as mediators of adjustment in the normative transition to high school. *American Journal of Community Psychology, 19*(2), 207-225.
- Barrera, M. (1980). A method for the assessment of social support networks in community survey research. *Connections, 3*(3), 8-13.
- Barrera, M. (1986). Distinctions Between Social Support Concepts, Measures, and Models. *American Journal of Community Psychology, 14*(4), 413-445.
- Bauer, K.-O. (2008). Lehrer-Schüler-Interaktion im Kontext von Schulentwicklung. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (S. 583-607). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Beck, G. (2005). Kinder begleiten vom 4. zum 5. Schuljahr. Erfahrungen mit Schul- und Kindheitsforschung. In G. Breidenstein & A. Prengel (Hrsg.), *Schulforschung und Kindheitsforschung – ein Gegensatz?* (S. 55-70). Wiesbaden: VS Verlag.
- Beelmann, W. (2006). *Normative Übergänge im Kindesalter. Anpassungsprozesse beim Eintritt in den Kindergarten, in die Grundschule und in die weiterführende Schule* (Schriften zur Entwicklungspsychologie, Band 13). Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Bellenberg, G. (2012). Bildungsgerechtigkeit beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I – empirische Befunde zum Prozess der Übergangsentscheidung. In Institut für Bildungsforschung und Bildungsrecht e.V.

- (Hrsg.), *Selektion und Gerechtigkeit in der Schule* (S. 59-78). Baden-Baden: Nomos.
- Berkemeyer, N. (2017). Referenzrahmen Schulqualität – einige kritische Anfragen. In P. Dobbstein, B. Groot-Wilken & S. Koltermann (Hrsg.), *Referenzsysteme zur Unterstützung von Schulentwicklung* (S. 143-158). Münster: Waxmann.
- Berkemeyer, N., Bos, W., Järvinen, H., Manitius, V., & van Holt, N. (2015) (Hrsg.). *Netzwerkbasierter Unterrichtsentwicklung. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Projekt „Schulen im Team“* (Netzwerke im Bildungsbereich, Band 7). Münster: Waxmann.
- Berkemeyer, N., Bos, W., & Manitius, V. (2012). *Chancenspiegel. Zur Gerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Berkemeyer, N., Bos, W., Manitius, V., Hermstein, B., Bonitz, M., & Semper, I. (2014). *Chancenspiegel 2014. Regionale Disparitäten in der Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Berkemeyer, N., Bos, W., Manitius, V., & Müthing, K. (2008) (Hrsg.). *Unterrichtsentwicklung in Netzwerken. Konzeptionen, Befunde, Perspektiven* (Netzwerke im Bildungsbereich, Band 1). Münster: Waxmann.
- Bertram, M., Helsper, W., & Idel, T.-S. (2000). *Entwicklung schulischer Anerkennungsverhältnisse. Eine Reflexionshilfe zum Thema Schule und Gewalt*. Mainz: Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung Rheinland-Pfalz.
- Billmann-Mahecha, W., & Tiedemann, J. (2006). Übergangsempfehlung als kritisches Lebensereignis: Migration, Übergangsempfehlung und Fähigkeitsselbstkonzept. In A. Schröder-Lenzen (Hrsg.), *Risikofaktoren kindlicher Entwicklung. Migration, Leistungsangst und Schulübergang* (S. 193-207). Wiesbaden: Springer VS.
- Bogat, G. A., Jones, J. W., & Jason, L. A. (1980). School transitions: Preventive intervention following an elementary school closing. *Journal of Community Psychology*, 8(4), 343-352.
- Bos, W., Schwippert, K., & Stubbe, T. C. (2007). Die Koppelung von sozialer Herkunft und Schülerleistung im internationalen Vergleich. In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 225-247) Münster: Waxmann.

- Bos, W., Stubbe, T. C., & Buddeberg, M. (2010). Gibt es eine armutsbedingte Bildungsbenachteiligung? Die Operationalisierung verschiedener Indikatoren der sozialen Herkunft in der empirischen Bildungsforschung. In D. H. Rost (Hrsg.), *Intelligenz, Hochbegabung, Vorschulerziehung, Bildungsbenachteiligung* (S. 165-208). Münster: Waxmann.
- Bos, W., Lankes, E.-M., Schwippert, K., Valtin, R., Voss, A., Badel, I., & Plaßmeier, N. (2003). Lesekompetenzen deutscher Grundschülerinnen und Grundschüler am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. In W. Bos, E.-M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, G. Walther & R. Valtin (Hrsg.), *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich* (S. 69-142). Münster: Waxmann.
- Bos, W., Voss, A., Lankes, E.-M., Schwippert, K., Thiel, O., & Valtin, R. (2004). Schullaufbahneempfehlungen von Lehrkräften für Kinder am Ende der vierten Jahrgangsstufe. In W. Bos, E.-M. Lankes, M. Prenzel, K., Schwippert, R. Valtin & G. Walther (Hrsg.), *IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 191-228). Münster: Waxmann.
- Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity, and Social Inequality. Changing Prospects in Western Society*. New York: John Wiley & sons.
- Bourdieu, P. (1981). *Die feinen Unterschiede*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & R. M. Lerner (Hrsg.), *Handbook of Child Psychology: Vol. 1: Theoretical Models of Human Development* (S. 993-1028). New York: Wiley.
- Brunner, M., Kunter, M., Krauss, S., Klusmann, U., Baumert, J., Blum, W. et al. (2006). Die professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften: Konzeptualisierung, Erfassung und Bedeutung für den Unterricht. Eine Zwischenbilanz des COACTIV-Projekts. In M. Prenzel & L. Allolio-Näcke (Hrsg.), *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schulen. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms*. Münster: Waxmann.
- Büchner, P., & Koch, K. (2001). *Von der Grundschule in die Sekundarstufe. Bd. 1: Der Übergang aus Kinder- und Elternsicht*. Opladen: Leske+Budrich.
- Butterwegge, C. (2019). Bildung – ein probates Mittel zur Bekämpfung von (Kinder-)Armut in Deutschland? Was getan werden muss, damit sich die Kluft zwischen

- Arm und Reich wieder schließt. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Handbuch Bildungsarmut* (S. 743-767). Wiesbaden: Springer VS.
- Cantin, S., & Boivin, M. (2004). Change and stability in children's social network and self-perceptions during transition from elementary to junior high school. *International Journal of Behavioral Development*, 28(6), 561–570.
- Caplan, G., & Killilea, M. (Hrsg.) (1976). *Support Systems and Mutual Help*. New York: Grune & Stratton.
- Cobb, S. (1979). Social support and health through the life course. In M. W. Riley (Hrsg.), *Aging from Birth to Death: Interdisciplinary Perspectives* (S. 93-106). Washington, D.C.: American Association for the Advancement of Science.
- Cohen, S., & McKay, G. (1984). Social support, stress, and the buffering hypothesis: A theoretical analysis. In A. Baum, S. E. Taylor & J. E. Singer (Hrsg.), *Handbook of psychology and health* (S. 253-267). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Compas, B. E., Wagner, B. M., Slavin, L. A., & Vannatta, K. (1986). A prospective study of life events, social support, and psychological symptomatology during the transition from high school to college. *American Journal of Community Psychology*, 14(3), 241-257.
- Creemers, B., & Kyriakides, L. (2008). *The Dynamics of Educational Effectiveness*. New York: Routledge.
- Dalin, P., & Rolff, H.-G. (1990). *Der institutionelle Schulentwicklungs-Prozess (ISP)*. Bönen: Kettler.
- Dederling, K. (2012). *Steuerung und Schulentwicklung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Demaray, M. K., & Malecki, C. K. (2002). The relationship between perceived social support and maladjustment for students at risk. *Psychology in the Schools*, 39(3), 305-316.
- Demaray, M. K., Malecki, C. K., Davidson, L. M., Hodgson, K. K., & Rebus, P. J. (2005). The relationship between social support and student adjustment: A longitudinal analysis. *Psychology in the Schools*, 42(7), 691–706.
- Dewey, J. (1894). The Theory of Emotion, I. *Psychological Review*, 1(6), 553–569.
- Diewald, M. (1991). *Soziale Beziehungen: Verlust oder Liberalisierung?: Soziale Unterstützung in informellen Netzwerken*. Berlin: Ed. Sigma.
- Ditton, H. (2013). Wer geht auf die Hauptschule? Primäre und sekundäre Effekte der sozialen Herkunft beim Übergang nach der Grundschule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(4), 731-749.

- Ditton, H. (2007). Kapitel 3: Schulübertritte, Geschlecht und soziale Herkunft. In H. Ditton (Hrsg.), *Kompetenzaufbau und Laufbahnen im Schulsystem. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung an Grundschulen* (S. 63-87). Münster: Waxmann.
- Ditton, H. (2000). Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41 (Beiheft), 79-92.
- Ditton, H., & Krüsken, J. (2006). Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(3), 348-372.
- Ditton, H., Krüsken, J., & Schauenberg, M. (2005). Bildungsungleichheit – der Beitrag von Familie und Schule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8(2), 285-303.
- Ditton, H., & Merz, D. (2000). Kurzbericht über erste Ergebnisse einer Untersuchung an bayerischen Schulen. Dezember 2000: Katholische Universität Eichstätt/Universität Osnabrück: k. A.
- Ditton, H., & Müller, A. G. (2011). Schulqualität. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche* (S. 99-111). Wiesbaden: Springer VS.
- Duden <https://www.duden.de/rechtschreibung/Transition>. Zugriff 13.01.2022.
- Duden <https://www.duden.de/rechtschreibung/Uebergang>. Zugriff 13.01.2022.
- Dumont, H., Maaz, K., Neumann, M., & Becker, M. (2013). Soziale Ungleichheiten beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I: Theorie, Forschungsstand, Interventions- und Fördermöglichkeiten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(24), 141-165.
- Dunkel-Schetter, C., Balsband, D. E., Feinstein, L. G., & Bennett, T. L. (1992). Elements of supportive interactions: when are attempts to help effective? In S. Spacapan & S. Oskamp (Hrsg.), *Helping and Being Helped. Naturalistic Studies* (S. 83-113). California: Sage Publications.
- Eickelmann, B. (2018). Digitalisierung in der schulischen Bildung. Entwicklungen, Befunde und Perspektiven für die Schulentwicklung und die Bildungsforschung. In N. McElvany, F. Schwabe, W. Bos & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Digitalisierung in der schulischen Bildung. Chancen und Herausforderungen* (S. 11-25). Münster und New York: Waxmann.
- Elias, M. J., Gara, M., & Ubriaco, M. (1985). Sources of stress and support in children's transition to middle school: An empirical analysis. *Journal of Clinical Child Psychology*, 14(2), 112-118.

- Epp, A. (2017). *Von der Schule in die Berufsausbildung. Soziale Konstruktionen durch Lehrkräfte über ungünstige Faktoren in der Bildungsbiografie von Schülerinnen und Schülern*. Opladen, Berlin und Toronto: Budrich.
- ERO (2012) = Education Review Office (2012). *Evaluation at a Glance: Transitions from Primary School to Secondary School*. New Zealand Government.
- Evangelou, E., Taggart, B., Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., & Siraj-Blatchford, I. (2008). *What Makes a Successful Transition from Primary to Secondary School?* London: Department for Children, Schools and Families.
- Felner, R. D., Ginter, M., & Primavera, J. (1982). Primary prevention during school transitions: Social support and environmental structure. *American Journal of Community Psychology*, 10(3), 277-290.
- Filipp, S. H. (1995). Ein allgemeines Modell für die Analyse kritischer Lebensereignisse. In S. H. Philipp (Hrsg.), *Kritische Lebensereignisse* (S. 3-52). München: PVU.
- Filipp, S. H., & Aymanns, P. (2010). *Kritische Lebensereignisse und Lebenskrisen. Vom Umgang mit den Schattenseiten des Lebens*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Fydrich, T., Geyer, M., Hessel, A., Sommer, G., & Brähler, E. (1999). Fragebogen zur Sozialen Unterstützung (F-SozU): Normierung an einer repräsentativen Stichprobe. *Diagnostica*, 45(4), 212-216.
- Galton, M., Morrison, I., & Pell, T. (2000). Transfer and transition in English schools: reviewing the evidence. *International Journal of Educational Research*, 33, 341-363.
- Gerhartz-Reiter, S. (2017). *Erklärungsmuster für Bildungsaufstieg und Bildungsausstieg. Wie Bildungskarrieren gelingen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Gillison, F., Standage, M., & Skevington, S. (2008). Changes in Quality of Life and Psychological Need Satisfaction Following the Transition to Secondary School. *British Journal of Educational Psychology*, 78, 149-162.
- Goldenbaum, A. (2011). *Innovationsmanagement in Schulen. Eine empirische Untersuchung zur Implementation eines Sozialen Lernprogramms*. Wiesbaden: Springer VS.
- Griebel, W. (2014). Übergang in die Schule und Mehrsprachigkeit – ein europäisches Weiterbildungskonzept für den Elementar- und Primarbereich. In P. Cloos, K. Hauenschild, I. Pieper & M. Baader (Hrsg.), *Elementar- und Primarpädagogik*.

- Internationale Diskurse im Spannungsfeld von Institutionen und Ausbildungskonzepten* (S. 157-170). Wiesbaden: Springer VS.
- Grotz, T. (2005). *Die Bewältigung des Übergangs vom Kindergarten zur Grundschule. Zur Bedeutung kindbezogener, familienbezogener und institutionsbezogener Schutz- und Risikofaktoren im Übergangsprozess*. Hamburg: Kovac.
- Hafeneger, B. (2013). Anerkennung, Respekt und Achtung. Dimensionen in den pädagogischen Generationenbeziehungen. In B. Hafeneger, P. Henkenborg & A. Scherr (Hrsg.), *Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder* (S. 45-62). Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik.
- Hanke, P. (2011). Gestaltung von Übergängen – Konzepte, Forschungsbefunde und Perspektiven. In C. Koop & O. Steenbruck (Hrsg.), *Herausforderung Übergänge – Bildung für hochbegabte Kinder und Jugendliche gestalten* (S. 12-22). Frankfurt a. M.: Karg Stiftung.
- Harazd, B., & Schürer, S. (2006). Veränderung der Schulfreude von der Grundschule zur weiterführenden Schule. In A. Schründer-Lenzen (Hrsg.), *Risikofaktoren kindlicher Entwicklung. Migration, Leistungsangst und Schulübergang* (S. 208-222). Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, W. (2008). Schulkulturen - die Schule als symbolische Sinnordnung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(1), 63-80.
- Helsper, W., Böhme, J., Kramer, R. T., & Lingkost, A. (2001). *Schulkultur und Schulmythos. Rekonstruktionen zur Schulkultur I*. Opladen: Leske und Budrich.
- Helsper, W., & Hummrich, M. (2014). Die Lehrer-Schüler-Beziehung. In C. Tillack, N. Fischer, D. Raufelder & J. Fetzter (Hrsg.), *Beziehungen in Schule und Unterricht. Teil 1. Theoretische Grundlagen und praktische Gestaltungen pädagogischer Beziehungen* (S. 32-59). Immenhausen: Prolog.
- Helsper, W., & Lingkost, A. (2013). Schülerpartizipation in den Antinomien von Autonomie und Zwang sowie Organisation und Interaktion – exemplarische Rekonstruktionen im Horizont einer Theorie schulischer Anerkennung. In B. Hafeneger, P. Henkenborg & A. Scherr (Hrsg.), *Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder* (S. 132-156). Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik.
- In B. Hafeneger, P. Henkenborg & A. Scherr (Hrsg.), *Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder* (S. 106-131). Schwalbach/Ts.: Debus

- Pädagogik.Hennig, B. (2005). Strategien im Umgang mit Belastungen im Lehrerberuf. *Informationsdienst zur Suchtprävention*, 18, 41-53.
- Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Himmelmann, G. (2013). Anerkennung und Demokratie-Lernen bei John Dewey. Wie kann man Anerkennung lernen? In B. Hafenecker, P. Henkenborg & A. Scherr (Hrsg.), *Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder* (S. 63-79). Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik.
- Hirsch, B. J. (1980). Natural support systems and coping with major life changes. *American Journal of Community Psychology*, 8(2), 159-172.
- Hirsch, B. J., & DuBois, D. L. (1992). The relation of peer social support and psychological symptomatology during the transition to junior high school: A two-year longitudinal analysis. *American Journal of Community Psychology*, 20(3), 333-347.
- Hobfoll, S. E. (2001). Social support and stress. In N. J. Smelser & P. B. Baltes (Hrsg.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (S. 14461-14465). Oxford: Elsevier.
- Honneth, A. (1992, 2014). *Kampf um Anerkennung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hornby, G. (2011). *Parental involvement in childhood education. Building effective school-family partnerships*. New York: Springer.
- House, J. S. (1981). *Work stress and social support*. Boston: Addison-Wesley.
- Järvinen, H., Otto, J., Sartory, K., & Sendzik, N. (2012). Schulnetzwerke im Übergang: Das Beispiel Schulen im Team. In N. Berkemeyer, S.-I. Beutel, H. Järvinen und S. van Ophuysen (Hrsg.), *Übergänge bilden. Lernen in der Grund- und weiterführenden Schule* (S. 208-237). Köln: Carl Link.
- Jason, L. A., Betts, D., Johnson, J., Smith, S., Krueckeberg, S., & Cradock, M. (1989). An evaluation of an orientation plus tutoring school based prevention program. *Professional School Psychology*, 4(4), 273-284.
- Jonkman, K., Maaz, K., Neumann, M., & Gresch, C. (2010). Übergangsquoten und Zusammenhänge zu familiärem Hintergrund und schulischen Leistungen: Deskriptive Befunde. In K. Maaz, J. Baumert, C. Gresch & N. McElvany (Hrsg.), *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten*. Bildungsforschung Band 34 (S. 123-149). Bonn und Berlin: BMBF.

- Kienle, R., Knoll, N., & Renneberg, B. (2006). Soziale Ressourcen und Gesundheit: soziale Unterstützung und dyadisches Bewältigen (S. 107-122). In B. Renneberg & P. Hammelstein (Hrsg.), *Gesundheitspsychologie*. Heidelberg: Springer Medizin.
- Kienle, S., & Kopp, B. (2015). "Die Entdeckerreise in die neue Schule" – Eine Intervention zur Persönlichkeitsförderung im Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe. In D. Blömer, M. Lichtblau, A.-K. Jüttner, K. Koch, M. Krüger & R. Werning (Hrsg.), *Perspektiven auf inklusive Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen* (Jahrbuch Grundschulforschung Band 18) (S. 328-334). Wiesbaden: Springer VS.
- Kiper, H. (2014). Beziehungen in Schule und Unterricht. In C. Tillack, N. Fischer, D. Raufelder & J. Fetzer (Hrsg.), *Beziehungen in Schule und Unterricht. Teil 1. Theoretische Grundlagen und praktische Gestaltungen pädagogischer Beziehungen* (S. 11-31). Immenhausen: Prolog.
- Kiper, H. (2012). *Unterrichtsentwicklung. Ziele – Konzeptionen – Akteure. Eine kritische Sichtung*. Stuttgart: Kohlhammer
- Kiper, H., & Mischke, W. (2008). Zum Aufbau von Interaktionskompetenz bei Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern. In C. Kraler & M. Schratz (Hrsg.), *Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung* (S. 87-101). Münster: Waxmann.
- Klein, E., & Thimm, K. (2004). *Soziales Lernen in der Schule – Schule als sozialer Erfahrungsraum*. Potsdam: Landeskooperationsstelle Schule - Jugendhilfe.
- KMK (2015) = Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2015). *Übergang von der Grundschule in Schulen des Sekundarbereichs I und Förderung, Beobachtung und Orientierung in den Jahrgangsstufen 5 und 6 (sog. Orientierungsstufe)*.
- KMK (2004, 2014) = Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2004, 2014). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*.
- Knoppick, H., Becker, M., Neumann, M., Maaz, K., & Baumert, J. (2016). Das subjektive Erleben des Übergangs in die weiterführende Schule. Die Bedeutung der Antizipation für die Bewältigung dieses kritischen Lebensereignisses. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 48, 129-143.
- Koch, K. (2012). Schulübergänge. In K.-P. Horn, H. Kemnitz, W. Marotzki & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt UTB.

- Koch, K. (2008). Von der Grundschule zur Sekundarstufe. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 577-592). Wiesbaden: VS Verlag.
- Koch, K. (2006). Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule als biographische und pädagogische Herausforderung. In A. Ittel, L. Stecher, H. Merckens & J. Zinnecker (Hrsg.), *Jahrbuch Jugendforschung* (6. Ausgabe) (S. 69-92). Wiesbaden: VS.
- Kramer, R. T. (2013). Bildungshabitus und Schulkultur – Zu einer kulturtheoretischen Perspektive auf Bildungsungleichheiten und die Gestaltung schulischer Übergänge. In G. Bellenberg & M. Forell (Hrsg.), *Bildungsübergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis* (S. 151–173). Münster: Waxmann.
- Kramer, R. T., & Helsper, W. (2013). Schulische Übergänge und Schülerbiografien. In W. Schröer, B. Stauber, A. Walther, L. Böhnisch & K. Lenz (Hrsg.), *Handbuch Übergänge* (S. 589-613). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Kramer, R. T., Helsper, W., Thiersch, S., & Ziems, C. (2013). *Das 7. Schuljahr. Wandlungen des Bildungshabitus in der Schulkarriere?* Wiesbaden: Springer VS.
- Kramer, R. T., Thiersch, S., & Ziems, C. (2015) Schulkultur, Schülerbiografie und Bildungshabitus – Zum Stellenwert der Theorie der Schulkultur für die Analyse von Schulkarrieren und schulischen Übergängen. In J. Böhme, M. Hummrich & R. T. Kramer (Hrsg.), *Schulkultur* (S. 211-235). Wiesbaden: Springer VS.
- Kurtz, T., Watermann, R., Klingebiel, F., & Szczyzny, M. (2010). Das emotionale Erleben des bevorstehenden Grundschulübergangs und die Rolle der elterlichen Unterstützung. In K. Maaz, J. Baumert, C. Gresch & N. McElvany (Hrsg.), *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten* (Bildungsforschung Band 34) (S. 331–353). Bonn und Berlin: BMBF.
- Kutscha, G. (1991). Übergangsforschung – Zu einem neuen Forschungsbereich. In K. Beck & A. Kell (Hrsg.), *Bilanz der Bildungsforschung. Stand und Zukunftsperspektiven* (S. 113-155). Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Lazarus, R.S. (1995). Streß und Streßbewältigung- ein Paradigma. In S.-H Philipp (Hrsg.), *Kritische Lebensereignisse* (S. 198-229). München: Beltz.
- Leffelsend, S., & Harazd, B. (2004). Erwartungen an die weiterführende Schule. Empirische Untersuchung zu den Übergangserwartungen von Grundschulern. *Empirische Pädagogik*, 18(2), 252-272.

- Li, F., Luo, S., Mu, W., Li, Y., Ye, L., Zheng, X., Xu, B., Ding, Y., Ling, P., Zhou, M., & Chen, X. (2021). Effects of sources of social support and resilience on the mental health of different age groups during the COVID-19 pandemic. *BMC Psychiatry*.
- Liegmann, A. B. (2014). Der Grundschulübergang als komplexer Prozess. Empirische Forschung zum Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe. In A. B. Liegmann, I. Mammes & K. Racherbäumer (Hrsg.), *Facetten von Übergängen im Bildungssystem. Nationale und internationale Ergebnisse empirischer Forschung* (S. 35-48). Münster: Waxmann.
- Lohaus, A., Vierhaus, M., & Ball, J. (2005). Der Wechsel zur weiterführenden Schule. Generelle und differenzielle Effekte auf Stresserleben und psychische Anpassung. In S. R. Schilling, J. R. Sparfeldt & C. Pruisken (Hrsg.), *Aktuelle Aspekte pädagogisch-psychologischer Forschung* (S. 87-110). Münster: Waxmann.
- Maaz, K., Baumer, J. & Trautwein, U. (2010). Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit? In K. Maaz, J. Baumert, C. Gresch & N. McElvany (Hrsg.), *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten* (Bildungsforschung Band 34) (S. 27-63). Bonn und Berlin: BMBF.
- Maaz, K., & Nagy, G. (2010). Der Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen des Sekundarschulsystems: Definition, Spezifikation und Quantifizierung primärer und sekundärer Herkunftseffekte. In K. Maaz, J. Baumert, C. Gresch & N. McElvany (Hrsg.), *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten* (Bildungsforschung Band 34) (S. 151-180). Bonn und Berlin: BMBF.
- Maaz, K., Zunker, N., & Neumann, M. (2018). Schulwahlverhalten von Eltern im Übergang nach der Grundschule. Theorie und Forschungsstand. In R. Porsch (Hrsg.), *Der Übergang von der Grundschule auf weiterführende Schulen* (S. 59-88). Stuttgart: UTB.
- Mackowiak, K. (2011). Übergänge – Herausforderung oder Überforderung? In D. Kucharz, T. Irion & B. Reinhoffer (Hrsg.), *Grundlegende Bildung ohne Brüche* (S. 21-29). Wiesbaden: VS Verlag.

- Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2003). What Type of Support Do They Need? Investigating Student Adjustment as Related to Emotional, Informational, Appraisal, and Instrumental Support. *School Psychology Quarterly*, 13(3), 231-252.
- Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2002). Measuring perceived social support: Development of the Child and Adolescent social support scale (CASSS). *Psychology in the Schools*, 39(1), 1-18.
- Manitius, V., & Berkemeyer, N. (2015). Netzwerke als Schulentwicklungsstrategie. *Pädagogik*, 15(9), 6-9.
- McAlister, J. E. (2012): *A realistic evaluation of transition programmes in two secondary schools in a small multi-cultural city in the Midlands: how are the needs of vulnerable young people met during the transition from primary to secondary school?* Unveröffentlichte Dissertation. The University of Birmingham, England. Abgerufen am 3. April, 2018 von [http://etheses.bham.ac.uk/3921/2/McAlister\\_12\\_App\\_ednchildpsy\\_voll1.pdf](http://etheses.bham.ac.uk/3921/2/McAlister_12_App_ednchildpsy_voll1.pdf).
- McElvany, N., Razakowski, J., & Dudas, D.F. (2012). Übergangentscheidungen am Ende der Grundschule: Akteure, Kriterien und Selektivität. In N. Berkemeyer, S.-I. Beutel, H. Järvinen und S. van Ophuysen (Hrsg.), *Übergänge bilden. Lernen in der Grund- und weiterführenden Schule* (S. 160-179). Köln: Carl Link.
- Mitzlaff, H., & Wiederhold, K. A. (1989). Gibt es überhaupt „Übergangsprobleme“? Erste Ergebnisse aus einem Forschungsprojekt. In R. Portmann, K. A. Wiederhold & H. Mitzlaff (Hrsg.), *Übergänge nach der Grundschule* (S. 12-41). Frankfurt a. M.: Arbeitskreis Grundschule e.V.
- Montada, L. (1995). Kritische Lebensereignisse im Brennpunkt: Eine Entwicklungsaufgabe für die Entwicklungspsychologie? In S. H. Filipp (Hrsg.), *Kritische Lebensereignisse* (S. 272-292). München: PVU.
- Müller, B. (2013). Anerkennung als „Kernkompetenz“ in der Jugendarbeit. In B. Hafeneger, P. Henkenborg & A. Scherr (Hrsg.), *Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder* (S. 236-248). Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik.
- Müthing, K., Razakowski, J., & Gottschling, M. (2018). *LBS-Kinderbarometer Deutschland 2018. Stimmungen, Trends und Meinungen von Kindern aus Deutschland*. Recklinghausen: LBS.
- Nestmann, F. (2010). Soziale Unterstützung – Social Support. In W. Schröer & C. Schweppe (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online* (S. 1–39). Weinheim und München: Beltz Juventa.

- Neuenschwander, M. P. (2017a). Schultransitionen – Ein Arbeitsmodell. In M. P. Neuenschwander & C. Nägele (Hrsg.), *Bildungsverläufe von der Einschulung bis in den ersten Arbeitsmarkt. Theoretische Ansätze, empirische Befunde und Beispiele* (S. 3-20). Wiesbaden: Springer VS.
- Neuenschwander, M. P. (2017b). Anpassungsprozesse beim Übergang in die Sekundarstufe I. In M. P. Neuenschwander & C. Nägele (Hrsg.), *Bildungsverläufe von der Einschulung bis in den ersten Arbeitsmarkt. Theoretische Ansätze, empirische Befunde und Beispiele* (S. 143-160). Wiesbaden: Springer VS.
- Pattison, E. M. (1977). A theoretical-empirical base for social system therapy. In E. F. Foulks, R. M. Wintrob, J. Westermeyer & A. R. Favazza (Hrsg.), *Current perspectives in cultural psychiatry* (S. 217-253). New York: Spectrum.
- Pietarinen, J., Pyhältö, K., & Soini, T. (2010). A horizontal approach to school transitions: a lesson learned from Finnish 15-year-olds. *Cambridge Journal of Education*, 40(3), 229-245.
- Pinneau, S. R. (1975). Effects of social support on psychological and physiological strains (Dissertation). The University of Michigan.
- Porsch, R. (2018). Kooperation von Lehrkräften im Übergang von der Grundschule auf weiterführende Schulen. Zur professionellen Zusammenarbeit an und zwischen Schulen. In R. Porsch (Hrsg.), *Der Übergang von der Grundschule auf weiterführende Schulen* (S. 231-250). Stuttgart: UTB.
- Porsch, R. (2015). Pädagogische Maßnahmen, Kooperationsformen und Herausforderungen an Ganztagsgymnasien im Übergang nach der Grundschule. In H. Wendt & W. Bos (Hrsg.), *Auf dem Weg zum Ganztagsgymnasium. Erste Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Projekt Ganz In* (S. 201-224). Münster: Waxmann
- Portmann, R., & Schneider, E. (1988). *Brückenschläge. Von der Grundschule zu den weiterführenden Schulen*. Heinsberg: Agentur Dieck.
- Prenzel, A. (2013). „Ohne Angst verschieden sein?“ – Mehrperspektivische Anerkennung von Schulleistungen in einer Pädagogik der Vielfalt. In B. Hafener, P. Henkenborg & A. Scherr (Hrsg.), *Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder* (S. 203-221). Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik.
- Rice, F., Frederickson, N., & Seymour, J. (2011). Assessing pupil concerns about transition to secondary school. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 244–263.

- Riek, K., & van Ophuysen, S. (2016). Nicht immer zählt nur Leistung – schulformabhängige Prädiktoren der Übergangsempfehlung. In K. Liebers, B. Landwehr, S. Reinhold, S. Riegler & R. Schmidt (Hrsg.), *Facetten grundschulpädagogischer und -didaktischer* Forschung (S. 13-18). Wiesbaden: Springer VS.
- Riekman, W. (2020). Engagement. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen, & H.-U. Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (S. 809-820). Wiesbaden: Springer VS.
- Richter, I. (2019). Berücksichtigung des Übergangserlebens in der Lehrerfortbildung – konzeptuelle Überlegungen zum Übergangmanagement auf der Grundlage einer Fallstudie. In V. Manitius & N. van Holt (Hrsg.), *Transfer zwischen Lehrer(fort)bildung und Wissenschaft* (S. 191-210). Bielefeld: wbv.
- Richter, I., Nix, K., & Bos, W. (2019). Unterrichtshospitation als Schulentwicklungsstrategie im Übergangmanagement. In U. Steffens & P. Porsch (Hrsg.), *Lehrerprofessionalität und Schulqualität. Reihe Grundlagen der Qualität von Schule* (S. 237-257). Münster und New York: Waxmann.
- Richter, I., Schwanenberg, J., & van Ophuysen, S. (eingereicht). Teachers' Counseling Competence in Parent-Teacher Conferences. Differences between Teachers' Self-Perceptions at Primary School and German Gymnasium.
- Ricken, N. (2015a). Pädagogische Professionalität – revisited. Eine anerkennungstheoretische Skizze. In J. Böhme, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs* (S. 137-157). Wiesbaden: Springer VS.
- Ricken, N. (2015b). Was heißt „jemandem gerecht werden“? Zum Problem der Anerkennungsgerechtigkeit im Kontext von Bildungsgerechtigkeit. In V. Manitius, B. Hermstein, N. Berkemeyer & W. Bos (Hrsg.), *Zur Gerechtigkeit von Schule. Theorien, Konzepte, Analysen* (S. 131-149). Münster: Waxmann.
- Rinken, B. (2010). *Spielräume in der Konstruktion von Geschlecht und Familie? Alleinerziehende Mütter und Väter mit ost- und westdeutscher Herkunft*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Rolff, H.-G. (2016). *Schulentwicklung kompakt: Modelle, Instrumente, Perspektiven*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Roos, J., & Schöler, H. (2013). Einleitung. In J. Roos & H. Schöler (Hrsg.), *Transitionen in der Bildungsbiographie. Der Übergang vom Primar- zum Sekundarbereich* (S. 9-14). Wiesbaden: Springer VS.

- Roos, J., Treutlein, A., Zöllner, I., & Schöler, H. (2013). Gesamtdiskussion. In J. Roos & H. Schöler (Hrsg.), *Transitionen in der Bildungsbiographie. Der Übergang vom Primar- zum Sekundarbereich* (S. 197-211). Wiesbaden: Springer VS.
- Rothland, M. (2013). Soziale Unterstützung. Bedeutung und Bedingungen im Lehrerberuf. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf* (S. 231-250). Wiesbaden: Springer VS.
- Sandler, I. N., Miller, P., Short, J., & Wolchik, S. A. (1989). Social support as a protective factor for children in stress. In D. Belle (Hrsg.), *Children's social networks and social supports* (S. 277-307). New York: John Wiley.
- Sartory, K., Jungermann, A., Hoeft, M., & Bos, W. (2018). *Kommunales Übergangsmanagement in der Praxis. Wie Kommunen und Schulen Übergänge gemeinsam gestalten können*. Netzwerke im Bildungsbereich – Praxis. Band 1. Münster: Waxmann.
- Scheerens, J., & Bosker, R. J. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Elsevier.
- Schoneville, H., & Thole, W. (2009). Anerkennung – ein unterschätzter Begriff in der Sozialen Arbeit? Einführung in den Schwerpunkt „Im Blickpunkt: Anerkennung“. *Soziale Passagen*, 1(2), 133-143.
- Schröder, J., & Wilmanns, I. (2016). Institutionelle Übergänge als kritische Lebensereignisse in der Bildungsbiographie: die Beispiele Grundschulübergang, Klassenwiederholungen und Abschlüssen. In R. Strietholt, W. Bos, H. G. Holtappels & N. McElvany (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele, Perspektiven* (Band 19) (S. 106-131). Münster: Waxmann.
- SchulG NRW (2018) = Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (2018). Ritterbach Verlag.
- Schulz, U., & Schwarzer, R. (2003). Soziale Unterstützung bei der Krankheitsbewältigung: Die Berliner Social Support Skalen (BSSS). *Diagnostica*, 49(2), 73-82.
- Schwarzer, R., Lange, B., & Jerusalem, M. (1982). Selbstkonzeptentwicklung nach einem Bezugsgruppenwechsel. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 14(2), 125-140.
- Schwaiger, M., & Neumann, U. (2011). Der internationale Forschungsstand zur interkulturellen Elternarbeit und Elternbeteiligung. *Unsere Jugend*, 63(11/12), 450–462.

- Schweer, M. K. W. (2004). Vertrauen und soziale Unterstützung in der pädagogischen Beziehung. *Bildung und Erziehung*, 57(3), 279-288.
- Semper, I., & Berkemeyer, N. (2015). Rechtliche Anerkennungsverhältnisse und Orientierungsrahmen von Lehrkräften – Eine Theorie-Empirie-Triangulation als Möglichkeit einer gerechtigkeits-theoretischen Schulforschung. In V. Manitius, B. Hermstein, N. Berkemeyer & W. Bos (Hrsg.), *Zur Gerechtigkeit von Schule. Theorien, Konzepte, Analysen* (S. 352-373). Münster: Waxmann.
- Shumaker, S. A., & Brownell, A. (1984). Toward a theory of social support: Closing conceptual gaps. *Journal of Social Issues*, 40(4), 11-36.
- Sirsch, U. (2003). The impending transition from primary to secondary school: Challenge or threat? *International Journal of Behavioral Development*, 27(5), 385-395.
- Sirsch, U. (2000). *Probleme beim Schulwechsel. Die subjektive Bedeutung des bevorstehenden Wechsels von der Grundschule in die weiterführende Schule*. Münster: Waxmann.
- Sitzer, P., & Wiezorek, C. (2005). Anerkennung: In W. Heitmeyer & P. Imbusch (Hrsg.), *Integrationspotenziale einer modernen Gesellschaft* (S. 101-132). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sloan, V. J., Jason, L. A., & Bogat, G. A. (1984). A comparison of orientation methods for elementary school transfer students. *Child Study Journal*, 14(1), 47-60.
- Sobottka, E. A., & Saavedra, G. A. (2009) Die Debatte um den Begriff der Anerkennung. *Soziale Passagen*, 1, 193-207
- Sommer, G., & Fydrich, T. (1989). *Soziale Unterstützung, Diagnostik, Konzepte, Fragebogen F-SozU*. Tübingen: Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie.
- Steger Vogt, E., & Kansteiner, K. (2015). Das Konzept der Personalentwicklung – Rahmenmodell. Maßnahmen und Gestaltungspotentiale. In K. Kansteiner & C. Stamann (Hrsg.), *Personalentwicklung in der Schule zwischen Fremdsteuerung und Selbstbestimmung* (S. 33-43). Kempten: Klinkhardt.
- Steins, G., & Haep, G. (2014). Soziales Lernen – Angewandte Sozialpsychologie für Lernende und Lehrende in Schule und Universität. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 45(1), 5-23.
- Storck, J. (2015). *Auswirkungen des Übergangs von der Grundschule in die Sekundarstufe I auf das Wohlbefinden und Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern*. Kassel: kassel university press.

- Stubbe, T., Bos, W., & Schurig, M. (2017). Kapitel VIII. Der Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe. In A. Hußmann, H. Wendt, W. Bos, A. Bremerich-Vos, D. Kasper, E.-M. Lankes, N. McElvany, T.C. Stubbe & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 235-259). Münster, New York: Waxmann.
- Sturzbecher, D., & Hess, M. (2002). Soziale Schulqualität aus Schülersicht. In D. Sturzbecher (Hrsg.), *Jugendtrends in Ostdeutschland: Bildung, Freizeit, Politik, Risiken. Längsschnittdaten zur Lebenssituation und Delinquenz 1999-2001* (S. 155-181). Opladen: Leske + Budrich.
- Tardy, C. H. (1985). Social support measurement. *American Journal of Community Psychology*, 13(2), 187-202.
- Taylor, Z. E., Doane, L. D., & Eisenberg, N. (2014). Transitioning from high school to college: Relations to social support, ego-resiliency, and maladjustment during emerging adulthood. *Emerging Adulthood*, 2(2), 105-115.
- Thiersch, S. (2014). *Bildungshabitus und Schulwahl. Fallrekonstruktionen zur Aneignung und Weitergabe des familialen ‚Erbes‘* (Studien zur Schul- und Bildungsforschung Band 52). Wiesbaden: Springer VS.
- Thies, B. (2014). Beziehungsgestaltung in der Schulklasse: Steigerung der Interaktionsqualität durch Vertrauen und Classroom-Management. In C. Tillack, N. Fischer, D. Raufelder & J. Fetzer (Hrsg.), *Beziehungen in Schule und Unterricht. Teil 1. Theoretische Grundlagen und praktische Gestaltungen pädagogischer Beziehungen* (S. 188-209). Immenhausen: Prolog.
- Thoits, P. A. (1986). Social support as coping assistance. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 54(4), 416-423.
- Tiedemann, J., & Billmann-Mahecha, E. (2007). Zum Einfluss von Migration und Schulklassenzugehörigkeit auf die Übergangsempfehlung für die Sekundarstufe I. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(1), 108-120.
- Tillmann, K.-J. (2017). Heterogenität – ein Grundproblem der Schul- und Unterrichtsentwicklung. In A. Paseka, M. Heinrich, A. Kanape & R. Langer (Hrsg.), *Schulentwicklung zwischen Steuerung und Autonomie. Beiträge aus Aktions-, Schulentwicklungs- und Governance-Forschung* (S. 71-84). Münster und New York: Waxmann.
- Topping, K. (2011). Primary-secondary transition: Differences between teachers' and children's perceptions. *Improving Schools*, 14(3), 268-285.

- Treutlein, A., & Schöler, H. (2013). Kriterien zur Wahl der Einzelschule. In J. Roos & H. Schöler (Hrsg.), *Transitionen in der Bildungsbiographie. Der Übergang vom Primar- zum Sekundarbereich* (S. 153-168). Wiesbaden: Springer VS.
- van Ackeren, I., & Klemm, K. (2011). *Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- van Ophuysen, S. (2018). Der Übergang von der Grundschule auf die weiterführende Schule: Erleben und Entwicklung der Kinder. Theorie und Forschungsstand. In R. Porsch (Hrsg.), *Der Übergang von der Grundschule auf weiterführende Schulen* (S. 115-137). Stuttgart: UTB.
- van Ophuysen, S. (2017). Der Grundschulübergang im Erleben der Kinder – Wie können Schule und Elternhaus einen gelingenden Übergang unterstützen? *BildungsImpulse Ruhr*, 4, 6-9.
- van Ophuysen, S. (2006). Zur Problematik der Schulformempfehlung nach der Grundschulzeit und ihrer prognostischen Qualität. In W. Bos, H. G. Holtappels, H. Pfeiffer, H.-G. Rolff & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven* (Band 14) (S. 49-79). Weinheim und München: Juventa.
- van Ophuysen, S. (2005). Gestaltungsmaßnahmen zum Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule. In H. G. Holtappels & K. Höhmann (Hrsg.), *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit* (S. 141-152). Weinheim: Juventa.
- van Ophuysen, S., & Behrmann, L. (2015). Die Qualität pädagogischer Diagnostik im Lehrerberuf – Anmerkungen zum Themenheft „Diagnostische Kompetenzen von Lehrkräften und ihre Handlungsrelevanz“. *Journal for Educational Research Online*, 7(2), 82-98.
- van Ophuysen, S., & Diebig, K. (2016). Relevanz der Kriterien für die Übergangsempfehlung am Ende der Grundschulzeit aus Sicht der Lehrkräfte – eine Frage der Zielsetzung? In D. Prinz & K. Schwippert (Hrsg.), *Der Forschung. Der Lehre. Der Bildung. Aktuelle Entwicklungen der Empirischen Bildungsforschung* (S. 73-86). Münster: Waxmann.
- van Ophuysen, S., & Harazd, B. (2014). Der Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule aus der Perspektive der Schulqualität: ein Übergangsqualitätsmodell. In M. Pfeifer (Hrsg.), *Schulqualität und Schulentwicklung. Theorien, Analysen und Potenziale* (S. 73-92). Münster: Waxmann.

- van Ophuysen, S., & Harazd, B. (2011). *Der Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule – Gestaltung, Beratung, Diagnostik. Handreichungen des Programms SINUS an Grundschulen*. Kiel: IPN-Materialien.
- van Ophuysen, S., Harazd, B., & Schürer, S. (2007). Von der Grundschule zur Sekundarstufe. Möglichkeiten zur Verbesserung des Übergangs. *Schulmagazin 5 bis 10* (6), 5-8.
- van Ophuysen, S., Riek, K., & Dietz, S.-L. (2015). Soziale Gerechtigkeit am Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule – die Perspektive der Lehrkräfte. In V. Manitius, B. Hermstein, N. Berkemeyer & W. Bos (Hrsg.), *Zur Gerechtigkeit von Schule. Theorien, Konzepte, Analysen* (S. 332-351). Münster: Waxmann.
- Vaux, A., Riedel, S., & Stewart, D. (1987). Modes of Social Support: The Social Support Behaviors (SS-B) Scale. *American Journal of Community Psychology*, 15(2), 209-237.
- von Saldern, M. (2008). Unterrichtsklima, Partizipation und soziale Interaktion. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (S. 565-581). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wajsprych, D. (2016). Anerkennung als moralische Tätigkeit im Lernprozess. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 39(3), 365-372.
- Walther, A., & Stauber, B. (2013). Übergänge im Lebenslauf. In W. Schröer, B. Stauber, A. Walther, L. Böhnisch & K. Lenz (Hrsg.), *Handbuch Übergänge* (S. 23-43). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Wang, M.-T., & Eccles, J. S. (2012). Social Support Matters: Longitudinal Effects of Social Support on Three Dimensions of School Engagement From Middle to High School. *Child Development*, 83(3), 877–895.
- Watermann, R., Klingebiel, F., & Kurtz, T. (2010). Die motivationale Bewältigung des Grundschulübergangs aus Schüler- und Elternsicht. In K. Maaz, J. Baumert, C. Gresch & N. McElvany (Hrsg.), *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten* (Bildungsforschung Band 34) (S. 355-383). Bonn und Berlin: BMBF.
- Weiß, U., & Alexander, C. (2016). Selbstkompetenz als zentrale Dimension arbeitsprozessintegrierter Kompetenzentwicklung. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online, Spezial 12*, 1-17.

- West, P., Sweeting, H. & Young, R. (2010). Transition matters: pupils' experiences of the primary-secondary school transition in the West of Scotland and consequences for well-being and attainment. *Research Papers in Education*, 25(1), 21-50.
- Wiezorek, C. (2005). *Schule, Biografie und Anerkennung. Eine fallbezogene Diskussion der Schule als Sozialisationsinstanz*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. (1994). Children's Competence Beliefs, Achievement Values, and General Self-Esteem. Change Across Elementary and Middle School. *Journal of Early Adolescence*, 14(2), 107-138.
- Zeidner, M. (2011). Anxiety. In S. Järvelä (Hrsg.), *Social and emotional aspects of learning* (S. 114-122). Oxford: Elsevier/Academic Press.

## Anhang

### Übersicht zu den aufgenommenen Arbeiten

- (1) Schröder, J. & Wilmanns, I. (2016). Institutionelle Übergänge als kritische Lebensereignisse in der Bildungsbiographie: die Beispiele Grundschulübergang, Klassenwiederholungen und Abschlüssen. In R. Strietholt, W. Bos, H.G. Holtappels & N. McElvany (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 19. Daten, Beispiele und Perspektiven* (S. 110-135). Weinheim: Beltz.
- (2) Richter, I., Nix, K. & Bos, W. (2019). Unterrichtshospitation als Schulentwicklungsstrategie im Übergangsmanagement. In U. Steffens & P. Posch (Hrsg.), *Lehrerprofessionalität und Schulqualität (Band 4: Reihe Grundlagen der Qualität von Schule)* (S. 237-257). Münster: Waxmann.
- (3) Richter, I. (2019). Berücksichtigung des Übergangserlebens in der Lehrerfortbildung – konzeptuelle Überlegungen zum Übergangsmanagement auf der Grundlage einer Fallstudie. In V. Manitius & N. van Holt (Hrsg.), *Transfer zwischen Lehrer(fort)bildung und Wissenschaft* (S. 191-210). Bielefeld: wbv.
- (4) Richter, I., Schwanenberg, J. & van Ophuysen, S. (eingereicht). Teachers' Counseling Competence in Parent-Teacher Conferences. Differences between Teachers' Self-Perceptions at Primary School and German Gymnasium.

**Erschienen in (Zitationsweise):** Schröder, J. & Wilmanns, I. (2016). Institutionelle Übergänge als kritische Lebensereignisse in der Bildungsbiographie: die Beispiele Grundschulübergang, Klassenwiederholungen und Abschlungen. In R. Strietholt, W. Bos, H.G. Holtappels & N. McElvany (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 19. Daten, Beispiele und Perspektiven* (S. 110-135). Weinheim: Beltz.

## **(1) Institutionelle Übergänge als kritische Lebensereignisse in der Bildungsbiographie: die Beispiele Grundschulübergang, Klassenwiederholungen und Abschlungen.**

*Schulische Übergänge werden von Schülerinnen und Schülern individuell erlebt und bewältigt. Da diese Übergänge systemisch-institutionell bedingte Schnittstellen in der Bildungsbiographie darstellen, geht der Beitrag der Frage nach, welche Bedeutung das Erleben verschiedener schulischer Übergänge für die Schullaufbahn hat und wie diese im Zusammenhang stehen. Vor dem Hintergrund der Theorie kritischer Lebensereignisse (vgl. Filipp 1995) und auf Basis bisheriger Forschung kommen wir zu dem Schluss, dass sowohl der Übergang zur weiterführenden Schule als auch Klassenwiederholungen und Schulformwechsel, im Speziellen Abschlungen, kritische Lebensereignisse darstellen, die in Verbindung zueinander stehen. Auf dieser Grundlage wird im Beitrag in Anlehnung an Schulqualitätsmodelle ein Context-Input-Prozess-Output-Modell (CIPO) für Übergänge als kritische Lebensereignisse auf Schülerebene entwickelt. Hieraus ergeben sich sowohl für die Praxis als auch für die Schulforschung Implikationen, die darin liegen, dieser Verbindung und Wirkzusammenhängen von Merkmalen auf Seiten der Einzelschule und dem individuellen Erleben der Schülerinnen und Schüler nachzugehen*

*Schlüsselwörter: Kritisches Lebensereignis, Übergang Grundschule-weiterführende Schule, Schulformwechsel, Abschlungen, Bildungsbiographie*

### **1. Einleitung**

Schulische Übergänge stellen wichtige Schnittstellen in der Bildungsbiographie von Schülerinnen und Schülern dar. In Deutschland kommt dem Übergang von der Grund- zur weiterführenden Schule aufgrund des mehrgliedrigen Schulsystems eine besondere Brisanz zu, da dieser auf einer Leistungsauslese basiert und zugleich durch die soziale Herkunft und den Migrationshintergrund beeinflusst wird (Bos et al. 2012). Der Übergang von der Grund- zur weiterführenden Schule gewinnt zusätzlich an Bedeutung, indem er als wichtige erste Stellschraube in der Bildungsbiographie von Schülerinnen und Schülern Zugangsmöglichkeiten, entsprechende Qualifikationen und in der Folge Chancen in Beruf und Gesellschaft mitbeeinflusst (Berkemeyer et al. 2013). Auf die wissenschaftlich fundierten Herausforderungen (z. B. hinsichtlich der sozialen Selektivität des Schulsystems in

Deutschland) reagierte die Bildungspolitik inzwischen mit Handlungsempfehlungen für Schulen, die insbesondere die Notwendigkeit einer Kooperation zwischen den beteiligten Akteuren auf institutioneller Ebene hervorheben (KMK 2015). Darüber hinaus bieten Referenzrahmen der Länder Orientierungshilfen, welche die Gestaltung von Übergängen als einen Inhaltsbereich sowie Merkmale von Schullaufbahnen, wie eine geringe Anzahl von Abschlüssen, als eine Zielvariable von Schulqualität auffassen (MSW NRW 2015). In der Regel wird Schulqualität aus einer Systemperspektive heraus betrachtet, bei der von der Schule ausgehend die Qualität beurteilt wird (van Ophuysen und Harazd 2014). Dies greift hier jedoch zu kurz, da Schülerinnen und Schüler systemisch-institutionell bedingte Übergänge individuell unterschiedlich erleben und bewältigen (Ball et al. 2006; Beelmann 2006): „Heranwachsende durchlaufen [entsprechend] nicht nur die Stationen und Phasen des Schulsystems, sie deuten und bearbeiten diese Ereignisse auch individuell und integrieren sie in ihre Lebensgeschichte“ (Kramer et al., 2013, S. 54). Daher möchte dieser Beitrag der Frage nachgehen, welche Bedeutung das Erleben verschiedener systemisch bedingter Übergänge hat, die für die Schullaufbahn entscheidend sind, und wie diese im Zusammenhang stehen.

Ausgehend von dieser Fragestellung sollen zunächst Übergänge in der Schulqualitätsdiskussion beleuchtet werden, bevor sie – mit einem Schwerpunkt auf systemisch-institutionell bedingte Übergänge – unter dem Blickwinkel der *Theorie kritischer Lebensereignisse* (Filipp 1995) betrachtet werden. Darauf aufbauend werden bisherige Erkenntnisse zu Übergängen zwischen und innerhalb verschiedener Schulen und Schulformen (von der Grund- zur weiterführenden Schule, Abschlüssen und Klassenwiederholungen) und deren Erleben durch die Schülerinnen und Schüler vorgestellt und im Hinblick auf ihre Relevanz für ihre weitere Schullaufbahn untersucht. Mit dieser inhaltlichen Fokussierung werden Übergänge in diesem Beitrag vom Individuum ausgehend betrachtet. In der anschließenden Diskussion werden die verschiedenen Übergänge unter Einbezug der *Theorie kritischer Lebensereignisse* (Filipp 1995) in einem heuristischen Modell miteinander in Verbindung gebracht und unter Berücksichtigung sowohl der systemischen als auch der individuellen Perspektive diskutiert. Die vorgenommene theoretische Annäherung soll insgesamt also eine erste Exploration zur Bedeutung des Erlebens verschiedener schulischer Übergänge darstellen. Im Fazit und Ausblick werden aus dem Modell Forschungsperspektiven für die weitere Erforschung von Übergängen abgeleitet.

## **2. Übergänge in der Schulqualitätsdiskussion**

Im Feld der Übergangsforschung konnten in den letzten Jahren zahlreiche Erkenntnisse zur prognostischen Qualität der Übergangsempfehlung und zu den Prädiktoren der Schulformempfehlung gewonnen werden. Allerdings wurden die Befunde zum Grundschulübergang selten aus der Schulqualitätsperspektive betrachtet oder in ein Schulqualitätsmodell eingeordnet (van Ophuysen und Harazd 2014).

Ziel der Schulqualitätsforschung ist es, die Ergebnisse schulischen Handelns in Abhängigkeit struktureller und prozessualer Rahmenbedingungen zu beschreiben

und zu analysieren (ebd.). Dafür wird in Schulqualitätsmodellen häufig auf eine Input-Prozess-Output-Struktur zurückgegriffen. Unter Rückbezug auf eine solche Struktur wird versucht die Mehrdimensionalität von Schule zu berücksichtigen. Insgesamt ist die Debatte zur Schulqualität aufgrund unterschiedlichster Zielvorstellungen und Erwartungshaltungen verschiedener Akteure sowohl in Praxis als auch Forschung normativ geprägt.

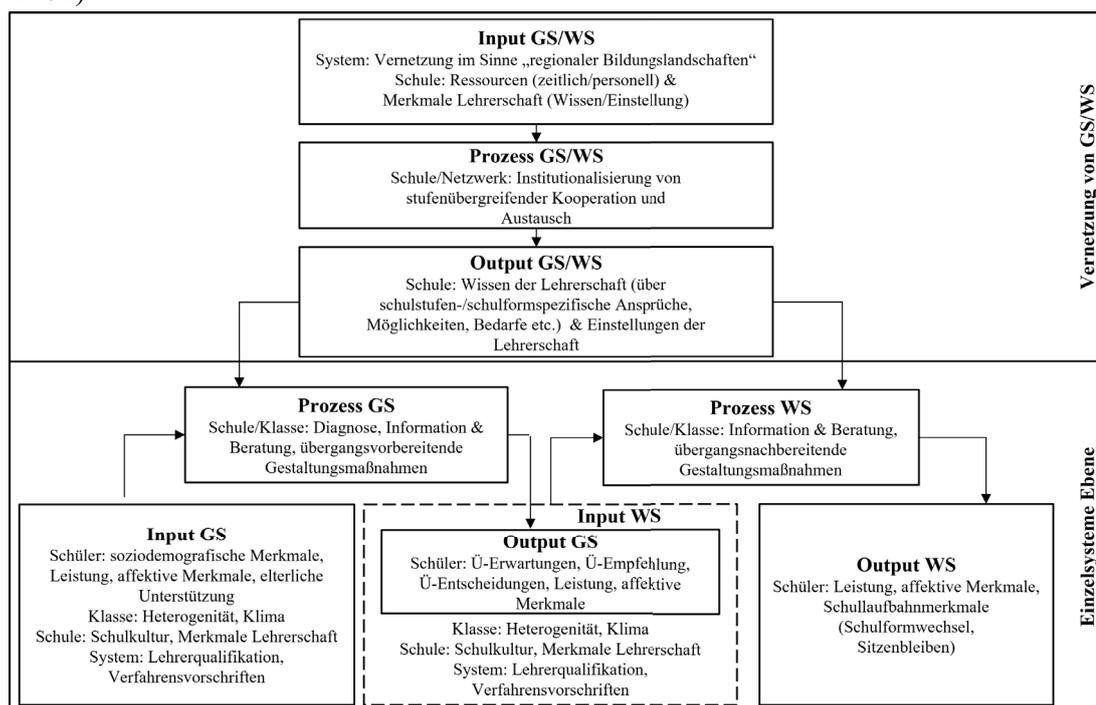
Schulqualität vollumfänglich zu fassen und empirisch erfassbar zu machen, stellt sich als überaus schwierig dar. Ditton und Müller (2011) stellen fest, dass häufig nicht klar ist, was Schulqualität meint oder wie diese beschrieben und bestimmt werden kann. Grundsätzlich kann aber „Schulqualität als ein mehrdimensionales Konstrukt verstanden werden, bei dessen genauerer Bestimmung die Wechselbeziehungen zwischen Kontext-, Unterrichts-, und Zielgruppenfaktoren berücksichtigt werden müssen“ (Ditton und Müller 2011, S. 104). Als Rahmung für Schulqualitätsmodelle ist es einhergehend mit der Schuleffektivitätsforschung etabliert auf eine Context-Input-Prozess-Output-Struktur (kurz: CIPO) zurückzugreifen (Scheerens und Bosker 1997; Ditton 2000, Creemers und Kyriakides 2008). Im Sinne der CIPO-Struktur wird Schulqualität daran gemessen, wie gut die Zielerreichung durch entsprechende Prozesse und unter bestimmten Kontextbedingungen gelingt. Dabei spielen Faktoren auf der Inputebene ebenso eine Rolle, wie Merkmale auf Kontext- und Prozessebene. Die Kontextebene bildet in CIPO-Modellen die übergeordnete Ebene, in der sich die vorgegebenen administrativen und bildungspolitischen Rahmungen schulischen Handelns wiederfinden. In aktuellen Schulqualitätsmodellen werden Faktoren, wie bspw. die Lehrerfahrung und Professionalität der Lehrkräfte, die Höhe der finanziellen Ausgaben pro Schülerin/Schüler sowie die Elternpartizipation auf der Inputebene verortet. Sowohl Kontext- als auch Inputmerkmale nehmen direkten Einfluss auf die Prozessebene, auf welcher nochmals zwischen Schul- und Klassenebene unterschieden wird. Somit wird der Mehrebenenstruktur des Bildungssystems Rechnung getragen, indem Schule als ein Mehrebenensystem mit einer Kontext-, Schul- und Unterrichtsebene angelegt ist. Prozesse auf Schulebene, wie die Leistungsorientierung oder die pädagogische Führung, beeinflussen weitere Prozesse auf Unterrichts-/Klassenebene und diese schließlich Lernprozesse der einzelnen Schülerinnen und Schüler. Die Einflussnahme der einzelnen Ebenen folgt in den Schulqualitätsmodellen der Logik, dass Merkmale der übergeordneten Ebenen (Kontext- und Inputebene) die Gestaltungsprozesse schulischen Handelns auf der Unterrichts- und Klassenebene mitbestimmen und sich abschließend auf die unterste Ebene, die individuellen Lernprozesse, auswirken. In aktuellen Weiterentwicklungen von Schulqualitätsmodellen wird die Outputebene um nicht-kognitive Merkmale erweitert (Creemers und Kyriakides 2008).

Ein auf dieser Struktur aufbauendes Modell zum Übergang wurde von van Ophuysen und Harazd (2014) entwickelt. Die Autorinnen betrachten den Übergang als ein Merkmal von Schulqualität und spezifizieren den Übergang aus Schulqualitätsperspektive (siehe Abbildung 1). Auch im Rahmen dieses Übergangsqualitätsmodells wird der Produktionsansatz fokussiert, d. h. im Fokus steht die Frage, unter welchen Eingangs- und Prozessbedingungen ein bestimmtes Ergebnis produziert wird. Mit Blick auf die Besonderheit des institutionellen Übergangs werden in diesem Modell sowohl Merkmale der Grundschule als auch

Merkmale der weiterführenden Schule integriert und jeweils in die Input-Prozess-Output-Struktur eingeordnet (van Ophuysen und Harazd 2014, S. 79, siehe Abbildung 1). Dabei werden die Grund- und die weiterführende Schule als Einzelsysteme mit spezifischen Input-, Prozess- und Outputmerkmalen und einer daraus resultierenden individuellen Schulqualität verstanden. Innerhalb der spezifischen Input-, Prozess- und Outputebenen wird in Anlehnung an klassische Schulqualitätsmodelle die hierarchische Mehrebenenperspektive (Schulform/-system, Einzelschule, Klasse, Individuum) berücksichtigt.

Eine Schnittstelle zwischen den Einzelsystemen bildet im Übergangsqualitätsmodell die Outputebene der Grundschule. Der Output der Grundschule stellt gleichzeitig den Input der weiterführenden Schule dar, welcher die Prozessebene mit den Merkmalen Information und Beratung sowie übergangsnachbereitende Gestaltungsmaßnahmen beeinflusst und schlussendlich im Output der weiterführenden Schule mündet. Die Qualität des Übergangs wird auf der Outputebene der weiterführenden Schule mit schülerseitigen Variablen (bspw. Schülerleistung, affektive Merkmale, Schullaufbahnmerkmale) in Abhängigkeit von Vernetzung und Kooperation beurteilt (ebd.).

Abbildung 1: Übergangsqualitätsmodell nach van Ophuysen und Harazd (2014, S. 81)



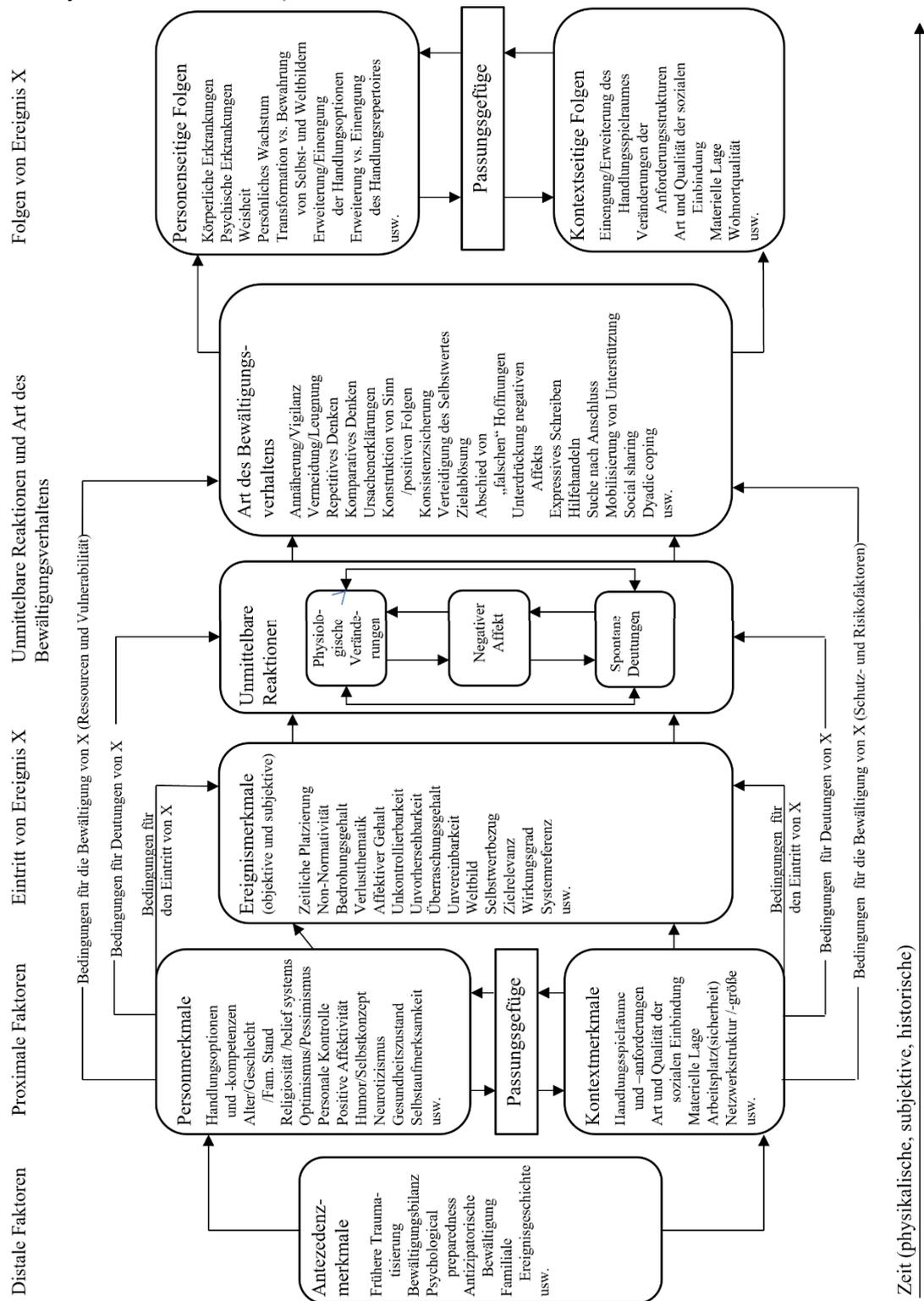
Eine weitere Stärke des integrativen Rahmenmodells besteht darin, dass die Autorinnen die Vorteile einer systemischen und additiven Betrachtungsweise von Schulqualität vereinen, indem sie die für den Übergang charakteristischen Teilprozesse an den zwei Einzelschulen (Grundschule und weiterführende Schule) miteinander verbinden und das Modell zusätzlich um Elemente eines vernetzten Schulsystems mithilfe einer eigenen Input-Prozess-Output-Struktur erweitern (ebd.). Die den Schulqualitätsmodellen zugrundeliegende Fokussierung auf die systemische Ebene wird jedoch auch in diesem Modell deutlich, indem die Individualperspektive

auf Prozessebene keine Berücksichtigung findet. Eine Weiterentwicklung des Übergangsqualitätsmodells zu systemisch-institutionell bedingten Übergängen auf Individualebene mit einer Berücksichtigung der Bewältigung solcher auf der individuellen Prozessebene steht folglich noch aus. Hier stellt sich zunächst die Frage nach der individuellen Bewältigung verschiedener schulischer Übergänge und den damit einhergehenden Folgen für das Individuum.

### **3. Übergänge als kritische Lebensereignisse**

Schulische Übergänge werden entsprechend der *Theorie kritischer Lebensereignisse* von Filipp (1995) als kritische Lebensereignisse bezeichnet, da mit ihnen Veränderungen einhergehen, die von den Schülerinnen und Schülern individuell unterschiedlich erlebt und bewältigt werden (Ball et al. 2006; Beelmann 2006; Billmann-Mahecha und Tiedemann 2006). Nach Filipp (1995, S. 9) bezeichnen kritische Lebensereignisse Eingriffe „in das zu einem gegebenen Zeitpunkt aufgebaute Passungsgefüge zwischen Person und Umwelt“, wobei hinzugefügt wird, dass „solche Eingriffe ‚emotionale Nicht-Gleichgültigkeit‘ für die Person besitzen“. Inwiefern dies gelingt, hängt Filipp (1995) zufolge von verschiedenen Faktoren ab. Diese Faktoren werden im *Heuristischen Modell für die Analyse kritischer Lebensereignisse* (in Anlehnung an Filipp 1995) von Filipp und Aymanns (2010) zusammengefasst und miteinander in Verbindung gesetzt (siehe Abbildung 2).

Abbildung 2: Heuristisches Modell zur Analyse kritischer Lebensereignisse (Filipp und Aymanns 2010, S. 53)



Dem Modell zufolge wird ein kritisches Lebensereignis dadurch charakterisiert, dass Person- und Kontextmerkmale – sogenannte proximale Faktoren – sowie deren Passung Einfluss auf den Eintritt und die Wahrnehmung und Bewältigung solcher Ereignisse nehmen (Filipp und Aymanns 2010). Dabei ist es gerade auch aus entwicklungspsychologischer Sicht von Bedeutung, wie vorherige Eingriffe von nichtgleichgültiger Qualität erlebt und bewältigt wurden (Filipp 1995). Je nach

Ereignis und subjektivem Erleben eines kritischen Lebensereignisses hat dies dann geringere oder stärkere Auswirkungen auf ein neues Erlebnis (Montada 1995). Im Zentrum des Modells steht das aktuelle Ereignis selbst, welches objektiv definiert werden kann und zugleich subjektiv interpretiert wird. Unerwartete, non-regelkonforme Geschehnisse werden in diesem Zusammenhang als non-normativ, Ereignisse, die in der Regel jeder Mensch durchläuft, als normativ bezeichnet (ebd.). Für den weiteren Verlauf der Bewältigung ist entscheidend, inwiefern ein Ereignis als Herausforderung im Sinne eines Gewinns für die Persönlichkeitsentwicklung durch entsprechende Bewältigungsstrategien behandelt wird oder als Bedrohung bewertet wird, was sich zum Beispiel durch Stress und Angst äußert (Lazarus 1995). Auf das Ereignis folgen unmittelbare Reaktionen der Person sowie Bewältigungsverhalten, wie das Hinzuziehen von Unterstützungsangeboten oder die Nutzung von Bewältigungsstrategien. Auch an dieser Stelle beeinflussen die proximalen Faktoren die eigentliche Bewältigung. Person- und Kontextmerkmalen kommt innerhalb des Modells deshalb eine große Bedeutung zu, da sie erheblich bestimmen, wie kritische Lebensereignisse subjektiv erlebt und in der Folge bewältigt werden (Filipp 1995). Deshalb werden Person- und Kontextmerkmale auch als Schutz- oder Risikofaktoren bezeichnet, die je nach Ausprägung über einen positiven oder negativen Verlauf mitentscheiden, was sich wiederum in den Person- und Kontextmerkmalen sowie der (Nicht-)Passung zwischen Person und Kontext als Outcome widerspiegeln kann (Filipp und Aymanns 2010). Wenn also eine Anpassung an die neue Situation stattgefunden hat, ist die Passung zwischen Person und Kontext wiederhergestellt. Genauso ist es möglich, dass kein Passungsgefüge hergestellt werden kann. Somit können kritische Lebensereignisse sowohl eine Chance im Sinne einer Verbesserung der Ausgangsposition als auch eine Verschlechterung der Situation mit möglicherweise langfristigen Schäden darstellen, sodass das Wort ‚kritisch‘ keinen eindeutig negativen Ausgang impliziert. Kritische Lebensereignisse können in allen Lebensbereichen auftreten, so seien Krankheiten, die Geburt eines Kindes oder der Antritt eines neuen Arbeitsplatzes als Beispiele genannt (Filipp 1995).

Im Kontext von Bildungsprozessen existieren ebenso vielfältige kritische Lebensereignisse: Zu schulischen Übergängen zählen die Phasen vom Kindergarten zur Grundschule, von der Grundschule in die weiterführende Schule, Schulformwechsel innerhalb der Sekundarstufe I, Sitzenbleiben, von der Sekundarstufe I in die Oberstufe, von der Schule in eine berufliche Ausbildung sowie von der Schule oder dem Beruf zur Hochschule, bzw. auch direkt in den Arbeitsmarkt (Bellenberg und Forell 2013; Tillmann 2013). Solche schulischen kritischen Lebensereignisse sind vom System angelegte Übergänge. Schulische Übergänge gelten insofern als kritische Lebensereignisse, als ein Ungleichgewicht dadurch entsteht, dass sich die Schülerinnen und Schüler einer neuen Umwelt anpassen müssen (Koch 2006). Die Anpassung bei einem Schulwechsel betrifft demnach den Leistungs- und Lernbereich, die Schulorganisation, neue Räumlichkeiten und den sozialen Bereich (Roos und Schöler 2013; Büchner und Koch 2001; van Ophuysen et al. 2007).

Darüber hinaus spielt nach der *Theorie der Schulkultur* (Helsper et al., 2001) auch die kulturelle Passung eine entscheidende Rolle in der Anpassung zwischen

Individuum und der Schule. Das schulbiographische Passungsverhältnis wird demnach zum einen von dem Bildungshabitus der Schülerinnen und Schüler (primärer Habitus), welcher sich aus sozialisatorischen Bezugsmilieus und bisherigen Erfahrungen zusammensetzt, und zum anderen vom Schulhabitus, der symbolischen Sinnwelt der Einzelschule, bestimmt (Kramer, 2013). Entsprechend der *Theorie kritischer Lebensereignisse* sind dann die Risiken des Misslingens einer Anpassung besonders groß, wenn der Bildungshabitus des Individuums nicht mit dem der Schule übereinstimmt (ebd.). Dies betrifft nach Kramer und Kollegen nicht nur die oben genannten Übergänge, sondern auch das siebte Schuljahr, welches aufgrund der Änderungen in den Leistungsanforderungen und der persönlichen Entwicklung durch die Pubertät weiterhin eine Passage darstellt, die von Unsicherheiten und Risiken gekennzeichnet sein kann (Kramer et al., 2013). Das Konzept der Schulkultur schafft also auch eine Verbindung zu der These der Determination von Entwicklungsverläufen durch verschiedene Lernmilieus (Baumert et al., 2006). Die Anpassung der Schülerinnen und Schüler wird somit also auch durch die Einzelschule als ein Merkmal des Kontextes beeinflusst (Kramer, 2013).

Nachfolgend sollen drei schulische Übergangsschnittstellen vor dem Hintergrund der getroffenen theoretischen Ausführungen als kritische Ereignisse diskutiert und hierzu auch entsprechende Forschungsbefunde berücksichtigt werden: der Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule, Klassenwiederholungen sowie der Übergang von einer Schulform mit höherem Anspruchsniveau zu einer Schulform mit niedrigerem Anspruchsniveau (Abschulung). Alle drei Übergangsformen verstehen wir als institutionell gerahmte Ereignisse, mit denen ein spezifisches, individuelles Erleben der Schülerinnen und Schüler einhergeht und die insgesamt als kritische Lebensereignisse aufzufassen sind.

### **3.1. Der Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule als kritisches Lebensereignis**

Für eine nähere Betrachtung des Übergangs von der Grund- zur weiterführenden Schule sollen zunächst die Merkmale dieses Ereignisses mithilfe des *Heuristischen Modells für die Analyse kritischer Lebensereignisse* (Filipp und Aymanns 2010) beschrieben werden.

Aus einer zeitlichen Dimension betrachtet erfolgt der Übergang zur weiterführenden Schule in den meisten Bundesländern nach der vierten, in einzelnen nach der sechsten Klassenstufe (zur Diskussion um die ‚richtige‘ Zeit des Übergangs vgl. z. B. Koch 2006; Roos und Schöler 2013). Da der Übergang nach der Grundschule in der Regel für alle Schülerinnen und Schüler gilt, wird er als normatives Lebensereignis definiert (Beelmann 2006). Auch wenn nach Filipp und Aymanns (2010) insbesondere diejenigen Ereignisse besonders negativ erlebt werden, die nicht normativ sind (vgl. Abschnitt 3.2 und 3.3), gilt der Übergang dennoch unter anderem aufgrund seiner großen Bedeutung für die Bildungslaufbahn als kritisches Lebensereignis. Durch die Vorhersehbarkeit des Ereignisses können die Kinder darauf vorbereitet werden, zum Beispiel indem persönliche Ressourcen mit dem Ziel einer besseren Bewältigung aufgebaut werden (van Ophuysen und Harazd 2011). Forschungsergebnisse zeigen diesbezüglich beispielsweise, dass isolierte

Schülerinnen und Schüler, die an Übergangsgestaltungsmaßnahmen mit Ziel der Beibehaltung oder des Neuaufbaus von Freundschaften teilnehmen, nach dem Übergang sozial integriert und weniger ängstlich sind (McAlister 2012).

Da der Übergang zur weiterführenden Schule in der Regel mit einem Schulwechsel einhergeht, sind die neuen Erfahrungen an der weiterführenden Schule mit einem Verlust bisheriger Gewohnheiten (z. B. Schulweg), Rituale und sozialer Kontakte verbunden (Büchner und Koch 2001; van Ophuysen und Harazd 2011). Eine häufige Folge ist, dass Schülerinnen und Schüler an der weiterführenden Schule ihre Grundschulfreunde und Lehrkräfte vermissen und den Übergang dadurch negativ erleben (Storck 2015). Somit besitzt der Übergang am Ende der Grundschule einen affektiven Gehalt. Neben Vorfreude (van Ophuysen et al. 2007) oder auch Angst, keine neuen Freunde zu finden (Mitzlaff und Wiederhold 1989), gehen viele weitere Gefühle mit dem Ereignis einher. Diese Affekte entscheiden laut Filipp (1995) über die Bedeutsamkeit eines Ereignisses für das Individuum.

Beim Übergang können Situationen entstehen, die das Ereignis unkontrollierbar erscheinen lassen. Forschungsergebnisse zu den Schulwahlmotiven von Eltern zeigen beispielsweise, dass neben dem Wunsch des Kindes (Büchner und Koch 2001; Koch 2006), das Schulprofil und schulische Rahmenbedingungen ausschlaggebend sind (Treutlein und Schöler 2013). Dennoch werden manche Kinder ohne Berücksichtigung ihrer Wünsche oder denen der Eltern alternativen Schulen zugewiesen (ebd.). Solche unkontrollierbar erscheinenden Ereignisse besitzen laut Filipp (1995) eine besonders negative Bedeutung. Ein Deutungsversuch liegt darin, dass es solchen Schülerinnen und Schülern schwerer fällt, einen Bezug zur Schule herzustellen (Kramer, 2013).

Wie der Übergang erlebt und bewertet wird, hängt weiterhin von der Frage nach der Systemreferenz ab. Dadurch, dass der Übergang die Schülerinnen und Schüler selbst betrifft und über ihre weitere Bildungslaufbahn weitestgehend mitentscheidet (Bos et al. 2012; Berkemeyer et al. 2013), nimmt er eine erhebliche Bedeutung für die betroffenen Personen ein. Umso negativer kann die Bewertung dieses Ereignisses ausgehen, wenn dadurch die eigenen Ziele unmöglich werden (Filipp und Aymanns 2010). Es kann davon ausgegangen werden, dass dies insbesondere diejenigen Kinder betrifft, die sich eine andere Schulform für ihren weiteren Bildungsweg erhofft haben. Während Schülerinnen und Schülern mit einem Gymnasialabschluss alle Chancen der Berufswelt offenstehen, ist dies mit einem Hauptschulabschluss nicht der Fall. Dies könnte auch der Grund dafür sein, dass zukünftige Hauptschülerinnen und -schüler dem Übergang negativer entgegensehen: So sind diese bezüglich der Leistungen als auch des sozialen Bereichs besorgter (Kurtz et al. 2010) und die Schulfreude vor dem Übergang auf diese Schulform fällt im Vergleich am geringsten aus (Harazd und Schürer 2006).

Bezüglich des Wirkungsgrads des Übergangs kann mit Verweis auf die damit einhergehenden möglichen Veränderungen konstatiert werden, dass nicht nur der schulische Bereich betroffen ist. Stattdessen zeigt sich, dass der Schulwechsel für viele Kinder einem tiefen Einschnitt gleichkommt, der auch den außerschulischen Bereich tangiert (Koch 2006). So beklagen sich viele Schülerinnen und Schüler nach dem Übergang über längere Schulwege, früheres Aufstehen und eine geringere Anzahl an Freunden (Roos et al. 2013). Darüber hinaus berichten internationale

Forschungsergebnisse zur Veränderung des Selbstwertgefühls von einer Verringerung des Selbstwertgefühls nach dem Übergang am Ende der Grundschulzeit (Cantin und Boivin 2004), was darauf hindeutet, dass sich das Selbstbild nach dem Übergang verändert und die Anpassung schwerfällt.

Neben den bereits genannten Forschungsbefunden liefern weitere Studien Hinweise dafür, dass auch der Übergang zum Gymnasium als kritisches Lebensereignis verstanden werden kann, obwohl dieser Schülergruppe für ihre Bildungslaufbahn grundsätzlich alle Optionen offenstehen. Bezüglich der Noten und Leistungen kommen Studien zu dem Ergebnis, dass sich diese nach dem Übergang verschlechtern (zusammenfassend in Ball et al. 2006). Dies trifft Schülerinnen und Schüler vom Gymnasium besonders (ebd.), was auch dadurch gestützt wird, dass an dieser Schulform nach dem Übergang höhere Leistungsanforderungen von den Kindern wahrgenommen und negativ bewertet werden (Roos et al. 2013) und sich ihr Fähigkeitsselbstkonzept verschlechtert (Billmann-Mahecha und Tiedemann 2006). Schülerinnen und Schüler dieser Schulform zeigen darüber hinaus auch hinsichtlich der psychischen Anpassung Schwierigkeiten, die sich durch externalisierende Symptome äußern (Ball et al. 2006). Trotz allgemeiner Tendenz der Stressverringerung nach dem Übergang leidet dennoch ein erheblicher Anteil an Schülerinnen und Schülern weiterhin oder sogar vermehrt unter Stress, insbesondere diejenigen, die im unteren Leistungsbereich ihrer Schulform liegen (Kramer et al., 2013; Lohaus et al. 2005).

Bezüglich der Frage, wie die Anpassung bei Schülerinnen und Schülern insgesamt gelingt, kommen die meisten Studien zu dem Schluss, dass der Übergang bei der Mehrheit Vorfreude auslöst, eher eine Herausforderung darstellt und positiv erlebt wird (Büchner und Koch 2001; Sirsch 2003; van Ophuysen et al. 2007) und folglich nicht von einem sogenannten Sekundarstufenschock auszugehen ist (Roos et al. 2013). Dennoch wird deutlich, dass der Schulwechsel für bestimmte Schülerinnen und Schüler ein emotional behaftetes Erlebnis darstellt, mit welchem entsprechend Emotionen wie Vorfreude, Besorgnis und Verunsicherung einhergehen (Sirsch 2003; Storck 2015). Weiterhin muss – auch wenn es nur die Minderheit der Schülerinnen und Schüler zu betreffen scheint – betont werden, dass es vorkommt, dass es Kindern und Jugendlichen (auch langfristig) nicht gelingt, sich an die neue Schule anzupassen (Ball et al. 2006; Lohaus et al. 2005; West et al. 2010) sowie eine Passung zwischen Person und Umwelt wiederherzustellen. Eine Längsschnittstudie aus Schottland liefert dazu den Befund, dass negativ erlebte Übergänge bezüglich schulischer Aspekte langfristig Depressionen und geringere Leistungen verursachen und eine Nichtanpassung bezüglich sozialer Aspekte geringeres Selbstwertgefühl, Depressionen und antisoziales Verhalten vorhersagt (West et al. 2010). Entsprechend kommen Lohaus und Kollegen zu dem Schluss, dass „eine angemessene Bewältigung der gestellten Anforderungen [...] eine wesentliche Voraussetzung für eine erfolgreiche Schullaufbahn dar[stellt]“ (Lohaus et al. 2005, S. 87).

### **3.2 Klassenwiederholungen als kritische Lebensereignisse**

Vor dem Hintergrund institutionell ausgelöster kritischer Lebensereignisse in der Schullaufbahn von Schülerinnen und Schülern ist die Betrachtung von

Klassenwiederholungen ebenso von Relevanz. Um Klassenwiederholungen als ein kritisches Lebensereignis in Anlehnung an Filipp (1995) zu charakterisieren, werden auch hier die Ereignismerkmale des *Heuristischen Modells zur Analyse kritischer Lebensereignisse* mit Klassenwiederholungen in Verbindung gebracht.

Die Befunde der ersten internationalen Vergleichsstudie *Programme for International Student Assessment* (PISA) haben gezeigt, dass in Deutschland eine Vielzahl von Schülerinnen und Schülern eine verzögerte Schullaufbahn aufweist (Schümer et al. 2002). Weiter deuten die Ergebnisse von PISA daraufhin, dass im internationalen Vergleich deutsche Lehrkräfte häufiger von dem Selektionsinstrument der Klassenwiederholung Gebrauch machen. Jeder fünfte von den in der PISA-Studie 2009 befragten Schülerinnen und Schülern hat mindestens einmal eine Klasse wiederholt (Ehmke und Jude 2010). Spätestens seit diesem Zeitpunkt sind Selektionsinstrumente im Allgemeinen und Klassenwiederholungen im Speziellen in den Fokus getreten und werden hinsichtlich ihrer Wirkung zunehmend kritisch hinterfragt. Vor allem Klassenwiederholungen als eine wichtige Prädiktorvariable für die weitere Schullaufbahn standen in den letzten Jahren im Mittelpunkt der empirischen pädagogischen Forschung (Palowski 2016). Der Einbezug einer psychologischen Perspektive oder die Integration in ein psychologisches Modell erfolgte hingegen eher selten.

Da die Klassenwiederholung nicht jede Schülerin/jeden Schüler betrifft und somit insgesamt in der Population eher selten auftritt, kann die Klassenwiederholung als non-normativ bezeichnet werden. Im Gegensatz zum Übergang von der Grund- zur weiterführenden Schule findet eine Klassenwiederholung nicht zu einem festgelegten Zeitpunkt statt. Das Selektionsinstrument ‚Klassenwiederholung‘ kann entsprechend zu unterschiedlichen Zeitpunkten der Schullaufbahn greifen. Sobald eine Schülerin/ein Schüler eine Klasse wiederholen muss, kommt es zu einer Schädigung der Person-Umwelt-Passung. Übliche Handlungsrouinen im bekannten Klassenverbund gehen verloren und der Schulalltag wird durch die Nicht-Versetzung verändert (Bless et al. 2004). Die Schädigung dieses Passungsgefüges charakterisiert eine Klassenwiederholung zu einem kritischen Lebensereignis. Die Verlustthematik bei einer Klassenwiederholung ist im Gegensatz zur Abschulung oder zum Grundschulübergang weniger ausgeprägt.

Die betroffenen Schülerinnen und Schüler verlieren ihre Klassenkameraden, aber durch den weiteren Besuch der gleichen Schule ist der Kontakt nicht in Gänze abgebrochen. Eine Gemeinsamkeit zu den im Beitrag benannten schulischen Übergängen zeigt sich im affektiven Gehalt des Ereignisses: Klassenwiederholungen lösen bei nicht-versetzten Schülerinnen und Schülern Emotionen aus und werden als psychisch belastend empfunden (Bless et al. 2004; Liegmann 2007, 2011). Bereits Hurrelmann und Wolf (1986) konnten zeigen, dass Klassenwiederholungen sich negativ auf das Selbstwertgefühl auswirken und die betroffenen Schülerinnen und Schüler mit einem folgenreichen Versagenserlebnis konfrontiert werden (Hurrelmann und Wolf 1986). Bless et al. (2004) benennen weitere Konsequenzen der Klassenwiederholung im emotionalen und sozialen Bereich, die im *Heuristischen Modell zur Analyse kritischer Lebensereignisse* zu den Ereignismerkmalen gezählt werden können. So weisen die Autoren darauf hin, dass Klassenwiederholungen die Persönlichkeitsentwicklung, das Fähigkeitsselbstkonzept und das Sozialverhalten

negativ beeinflussen (Bless et al. 2004). Im Hinblick auf die *Theorie kritischer Lebensereignisse* lassen sich die Ereignismerkmale Non-Normativität, Verlustthematik, affektiver Gehalt, Selbstwertbezug und Systemreferenz der Klassenwiederholung unterscheiden, welche somit als ein kritisches Lebensereignis in der Bildungsbiographie von Schülerinnen und Schülern bezeichnet werden können.

Zusammenfassend kann zu Klassenwiederholungen und den damit einhergehenden Befunden festgehalten werden, dass auch dieses institutionell bedingte Ereignis im Sinne der Theorie von Filipp (1995) als kritisch definiert werden kann. In der Bildungsbiographie von Schülerinnen und Schülern bildet es ein zentrales Ereignis, da es die weitere Schullaufbahn mitbestimmt und einen wichtigen Einflussfaktor darstellt. Klassenwiederholungen stehen in einem engen Zusammenhang mit einem vorzeitigen Schulformwechsel und können nachweislich den negativen Verlauf der Schullaufbahn prädestinieren (Bless et al. 2004; Palowski 2016).

### **3.3. Abschlungen als kritische Lebensereignisse**

Abschlungen in Form eines vorzeitigen Schulformwechsels sind dadurch charakterisiert, dass Schülerinnen und Schüler aufgrund von ungenügender Schulleistung auf eine Schule mit niedrigerem Anspruchsniveau wechseln müssen. Häufig wird in der Forschung zur Abschlungen der Wechsel vom Gymnasium auf eine Schule mit niedrigerem Anspruchsniveau thematisiert. Durch die Mehrgliedrigkeit des deutschen Schulsystems sind weitere Abschlungen, bspw. von der Realschule auf die Hauptschule oder von der Hauptschule auf die Förderschule denkbar. Abschlungen sind Teil der horizontalen Durchlässigkeit, worunter Schulformwechsel zwischen zwei parallelen Schulformen mit unterschiedlichem Anspruchsniveau innerhalb eines Bildungsbereichs (z. B. Sekundarstufe I) gefasst werden (Bellenberg 2012). Über Auf- und Abwärtsbewegungen im Verlauf der Sekundarstufe I kann die horizontale Durchlässigkeit genauer beobachtet werden. Sowohl bildungspolitisch als auch im wissenschaftlichen Diskurs wird eine „Erhöhung der Durchlässigkeit im Schulsystem“ (Valtin et al. 2007, S. 343) gefordert. Gerade unter Betrachtung der empirischen Befunde zur horizontalen Durchlässigkeit wird deutlich, dass Schulformwechsel vorrangig in Form von Abschlungen der Schülerinnen und Schüler auf eine Schulform mit niedrigerem Anspruchsniveau stattfinden (Bellenberg & Klemm, 2000). So kommt auch Beck (2013, S. 14) zu dem Schluss, dass „sehr viel gängiger [als Aufschulungen] der Schulformwechsel zu einer Schulform mit geringerem Anspruchsniveau („Abschlungen“) [ist]“. Bellenberg (2012) untermauert dies mit Befunden zur Abschlungenpraxis im Schuljahr 2010/11 in Deutschland, welche zeigen, dass zum Schuljahr 2010/11 von rund 98.500 Schulformwechslern 58,4 Prozent in eine Schulform mit niedrigerem Anspruchsniveau abgeschult wurden. Auf Grundlage dieser Evidenzen lässt sich nach Tillmann (2008, S. 47) resümieren, dass das deutsche Schulsystem sowohl „Weltmeister in der sozialen Auslese“ als auch Spitzenreiter in der Produktion von Schulscheitern ist.

Vor diesem Hintergrund überrascht es wenig, dass bildungspolitisch und pädagogisch solche Selektionsinstrumente wie Abschlungen kontrovers diskutiert

werden. Zum einen versprechen der vorzeitige Schulformwechsel oder auch die Klassenwiederholung keine langfristige Leistungsverbesserung (vgl. z. B. Bless et al. 2004) und zum anderen ist die Abschulung auf eine Schule mit niedrigerem Anspruchsniveau für Schülerinnen und Schüler emotional sehr belastend (Liegmann 2008; Bellenberg und Klemm 2000). Die Situation der Abschulung ist für die betroffenen Schülerinnen und Schüler häufig mit Ängsten verbunden, was den Schluss zulässt, den vorzeitigen Schulformwechsel auf eine Schule mit niedrigerem Anspruchsniveau als ein kritisches Lebensereignis zu definieren. Abgeschulte Kinder gelangen im Sinne der *Theorie kritischer Lebensereignisse* in ein Ungleichgewicht und müssen sich einer neuen Umwelt anpassen. Eine besondere Brisanz erhält der Umstand der Anpassung an die neue Umwelt dadurch, dass den Schülerinnen und Schülern das schlechtere Image der neuen Schule als eine Schulform mit niedrigerem Anspruchsniveau durchaus bewusst ist (Hillebrand 2014; Liegmann 2011). Im Hinblick auf die *Theorie kritischer Lebensereignisse* (Filipp 1995) kann die Abschulung somit unter dem Blickwinkel der Ereignismerkmale kritischer Lebensereignisse untersucht werden.

Zwar betrifft die Abschulung nicht wenige Schülerinnen und Schüler im deutschen Schulsystem, dennoch handelt es sich dabei um ein außergewöhnliches sowie non-normatives Ereignis in der Bildungsbiographie. Demnach betrifft das Phänomen nicht alle Schülerinnen und Schüler im gesamtdeutschen Schulsystem, sodass auch dieses non-normative Ereignismerkmal die Abschulung zu einem kritischen Lebensereignis qualifiziert (Filipp und Aymanns 2010).

Weiter zeigen sich Merkmale in den Facetten der Verlustthematik, affektiver Gehalt, Selbstwertbezug, Wirkungsgrad und Systemreferenz als Ereignismerkmale eines kritischen Lebensereignisses: Hinsichtlich der Verlustthematik zeigen sich Parallelen zum Übergang von der Grund- zur weiterführenden Schule. Der vorzeitige Schulformwechsel geht mit neuen Erfahrungen einher. Bisherige Gewohnheiten und Klassenkameraden der vorherigen Schule gehen verloren (Liegmann 2011), was für die betroffenen Schülerinnen und Schüler zusätzlich als eine Belastung wahrgenommen werden kann und die Abschulung als kritisch auszeichnet. Affektiver Gehalt und Selbstwertbezug können hinsichtlich Abschulungen ebenso als Ereignismerkmale charakterisiert werden, da die Abschulung für Schülerinnen und Schüler, die aufgrund von nicht ausreichender Schulleistung eine Schule mit höherem Anspruchsniveau vorzeitig verlassen müssen, Einfluss auf affektiv-motivationale Faktoren und somit auf das emotionale Erleben hat. Die Misserfolgs- bzw. Versagenerfahrung beeinflusst einerseits das Selbstwertgefühl und andererseits das Fähigkeitsselbstkonzept nachhaltig (Tupaika 2003; Liegmann 2008). Die Abschulung besitzt auch dahingehend affektiven Gehalt, da der Schulformwechsel für die meisten Schülerinnen und Schüler mit Ängsten einhergeht, vor allem mit der Angst vor der unbekanntem Situation in einer neuen Klasse (Liegmann 2011), und somit als überaus emotional empfunden wird (Liegmann 2008; Bellenberg und Klemm 2000). In einer Studie zum Schulformwechsel von Liegmann (2008) konnte gezeigt werden, dass das Erleben eines Schulformwechsels hochgradig individuell ist. Damit einhergehend wird auch der Wirkungsgrad als ein Ereignismerkmal im Modell zu kritischen Lebensereignissen tangiert. Ein vorzeitiger Schulformwechsel kann sich auch auf den außerschulischen Bereich auswirken. Die Veränderung des

sozialen Umfeldes und der mögliche ‚Wegfall‘ von Schulfreundinnen und Schulfreunden kann Einfluss auf den außerschulischen Bereich von Schülerinnen und Schülern nehmen. Außerschulische Aktivitäten verändern sich und der Wirkungsgrad geht über den schulischen Kontext hinaus. Die sozialen Beziehungen, die auch noch nach der Schule gepflegt wurden, ändern sich aufgrund der neuen Schul- und Klassenzugehörigkeit (Liegmann 2011).

Darüber hinaus lässt sich die Systemreferenz als ein weiteres Merkmal daran anschließen. Die Abschulung auf eine Schulform mit niedrigerem Anspruchsniveau betrifft vorrangig das Individuum selbst und besitzt dementsprechend Selbstbezug. Schule als ein Ort der Persönlichkeitsbildung und Sozialisation nimmt dabei einen besonderen Stellenwert ein. Deshalb greift auch der vorzeitige Schulformwechsel in die Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler ein (Liegmann 2008).

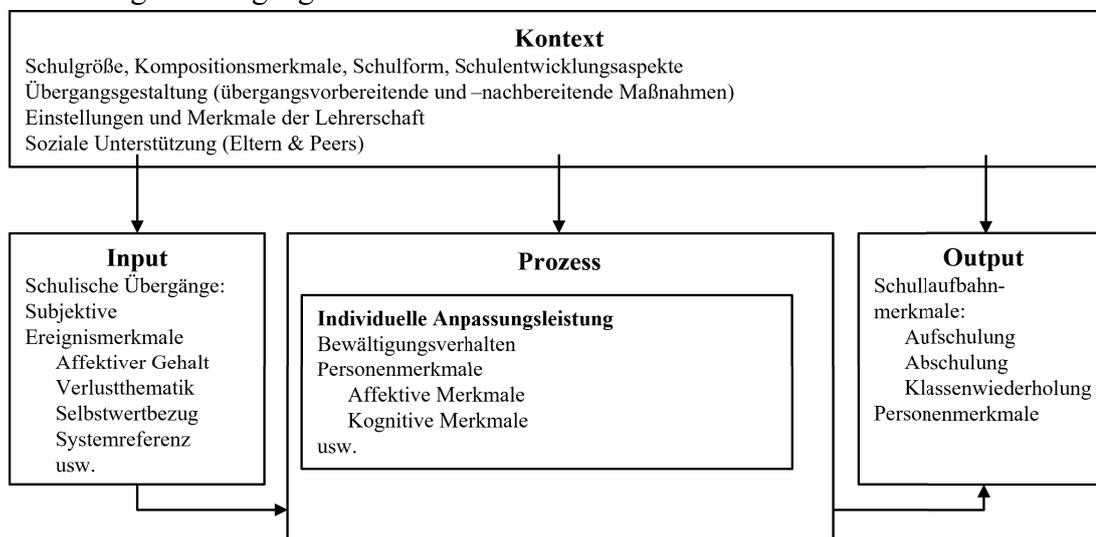
Basierend auf den erläuterten Ereignismerkmalen zur Analyse von kritischen Lebensereignissen lässt sich die Abschulung von Schülerinnen und Schülern als ein kritisches Lebensereignis in der Bildungsbiographie von Schülerinnen und Schülern definieren. Von besonderer Brisanz ist dieser Aspekt, wenn man beachtet, dass Abschulungen ein institutionell bedingtes Ereignis in der Schullaufbahn sind. Sie bilden einen tiefgreifenden Bruch in der Bildungsbiographie von Schülerinnen und Schülern und können zu langfristigen Folgen führen, insbesondere zu weitgreifenden negativen psychosozialen Folgen (Liegmann 2008).

#### **4. Schlussfolgerungen: Entwicklung eines heuristischen Modells zur Analyse schulischer Übergänge**

Die vorherigen Kapitel nahmen institutionell initiierte Übergänge in den Blick. Einerseits ist festzuhalten, dass sowohl der Grundschulübergang als auch Klassenwiederholungen und Abschulungen vor dem Hintergrund der Schulqualitätsforschung diskutiert werden können. Andererseits zeigt sich, dass alle drei Arten des Übergangs als kritische Lebensereignisse definiert werden können. An dieser Stelle soll der Versuch unternommen werden, beide Facetten, also die Schulqualitätsperspektive und die *Theorie kritischer Lebensereignisse*, miteinander zu verknüpfen. Dabei wird auf die im Kontext von Schulqualität bewährte CIPO-Struktur zurückgegriffen und diese an den Kontext des Übergangs als kritisches Lebensereignis angepasst. Der Qualitätsbegriff im engeren Sinne steht dabei nicht unmittelbar im Mittelpunkt, sondern vielmehr das Individuum selbst, das den Übergang erlebt und die Folgen zu tragen hat. Die klassische CIPO-Struktur aus der Schulqualitätsforschung wird dabei um eine stärkere Betonung der individuellen Perspektive des Erlebens von Übergängen als kritisches Lebensereignis ergänzt. Ein solches Modell nimmt demzufolge den Übergang als einen für die Frage von Schul- und Systemqualität relevanten Bereich in den Blick, ohne jedoch die Bedeutsamkeit des individuellen Erlebens dieser Ereignisse zu vernachlässigen. Hieraus ergeben sich sowohl für die Praxis (im Sinne verbesserter Gestaltungsbemühungen) als auch für die Schulforschung Implikationen, die darin liegen, dieser Verbindung und Wirkzusammenhängen von Merkmalen auf der Einzelschule und dem individuellen Erleben der Schülerinnen und Schülern nachzugehen. Unter diesem Blickwinkel lässt sich in Anlehnung an Schulqualitätsmodelle ein CIPO-Modell für den systemisch-

institutionell bedingten Übergang als kritisches Lebensereignis auf Schülerebene aufstellen (Übergangs-Laufbahn-Modell; siehe Abbildung 3). Aufgrund der Fokussierung der Individualebene kann das Übergangs-Laufbahn-Modell von bisherigen Kontext-Input-Prozess-Output-Modellen abgegrenzt werden.

Abbildung 3: Übergangs-Laufbahn-Modell



Aus sowohl theoretischen als auch empirischen Arbeiten ist bekannt, dass der Übergang von der Grund- zur weiterführenden Schule die Bildungsbiographie von Schülerinnen und Schülern determiniert. Bereits mit der Übergangsempfehlung wird die weitere Schullaufbahn zu einem großen Teil mitbestimmt (van Ophuysen und Harazd 2014). Genauso beeinflussen Klassenwiederholungen spätere Abschlüsse (Bless et al. 2004; Bellenberg und im Brahm 2010). So bilden vom Schulsystem bedingte Übergänge innerhalb des aufgestellten Übergangs-Laufbahn-Modells den Input und gleichzeitig das Antezedenzmerkmal für die nachfolgenden Ebenen im Modell. In Anlehnung an die *Theorie kritischer Lebensereignisse* spiegeln sich auf der Inputebene subjektive Ereignismerkmale wider, die den jeweilig betrachteten schulischen Übergang als kritisch charakterisieren (siehe Kapitel 3) und diesen zu einer Bewältigungsaufgabe der Schülerinnen und Schüler machen. Die übergeordnete Frage im Hinblick auf die Inputebene mit dem jeweilig dort angesiedelten Übergang lautet: Welche Rolle spielen Übergänge für die weitere Schullaufbahn? Von besonderem Interesse sind vor allem diejenigen Übergänge, die in der Vergangenheit nicht gut verlaufen sind. Dass die bisherigen Schulerfahrungen ausschlaggebend für einen gelingenden Übergang sind, konnten bereits duBois-Reymond und Kollegen (1994) am Beispiel einer Studie zum Übergang von der Grund- zur weiterführenden Schule zeigen.

Auf der Prozessebene liegt der Fokus auf den Schülerinnen und Schülern und deren individuellen Anpassungsleistungen. Elementar ist hierbei, inwiefern es den Schülerinnen und Schülern vor dem Hintergrund des jeweiligen Übergangs und seiner subjektiven Interpretation gelingt, sich an die neuen Gegebenheiten anzupassen. Unter neuen Gegebenheiten werden nicht nur die offensichtlichen Veränderungen, wie veränderte Leistungsanforderungen oder neue soziale Kontakte gefasst, sondern auch Veränderungen, die mit der subjektiven Interpretation des

Ereignisses einhergehen, wie ein durch den jeweiligen Übergang erforderliches Umdenken der eigenen Möglichkeiten und in Verbindung damit, der gesetzten Ziele hinsichtlich der weiteren Bildungsbiographie. Dabei muss das von Filipp (1995, S. 9) beschriebene „Passungsgefüge zwischen Person und Umwelt“ für eine gelungene Anpassung wiederhergestellt werden. Die Anpassungsleistung hängt dabei von verschiedenen Faktoren ab und bedingt diese wiederum. Zum einen ist es entscheidend, inwiefern die Schülerinnen und Schüler auf entsprechende Bewältigungsstrategien zurückgreifen und diese adäquat anwenden können. Zum anderen werden Personenmerkmale und der Bildungshabitus als relevante Einflussfaktoren der Anpassung gefasst. All diese Aspekte der Prozessebene – im Besonderen die Anpassungsleistungen der Schülerinnen und Schüler – nehmen Einfluss auf die Outputebene und somit auf die Schullaufbahn der Schülerinnen und Schüler.

Die Outputebene des Modells umfasst die Faktoren: Schullaufbahnmerkmale wie Auf-/Abschulung und Klassenwiederholungen sowie affektive und kognitive Merkmale. Somit integriert diese Ebene des Modells sowohl kurzfristige kognitive und nicht-kognitive Schülermerkmale als auch langfristige Schullaufbahnmerkmale. Ausgehend von der Inputebene zur Prozessebene werden Schullaufbahnmerkmale (bspw. Schulformwechsel) sowie affektive und kognitive Merkmale auf der Outputebene als Zielvariablen definiert. Der gesamte Prozess vom Input bis zum Output verläuft unter bestimmten Kontextbedingungen. Unter den Kontextbedingungen werden schulorganisatorische Faktoren wie Schulgröße, Schulform, Schulentwicklungsaspekte und Kompositionsmerkmale, die Schulkultur der jeweiligen Einzelschule, Einstellungen und Merkmale der Lehrerschaft, Maßnahmen zur Übergangsgestaltung sowie soziale Unterstützungssysteme gefasst. Soziale Unterstützungssysteme beinhalten in diesem Zusammenhang einerseits elterliche Unterstützung und andererseits Unterstützung durch Peers. Einstellungen und Merkmale der Lehrerschaft als eine Kontextbedingung schließt u. a. Attribuierung des Schulversagens (Bless et al. 2004) oder Einstellungen zu Selektionsinstrumenten und zur Übergangsgestaltung mit ein. Gerade diese Kontextbedingungen können einen Einfluss auf Schullaufbahnmerkmale haben (Hillebrand 2014). Im Hinblick auf die Kontextbedingungen nimmt die Übergangsgestaltung mit übergangsvorbereitenden und -nachbereitenden Maßnahmen sowie der Vernetzung von Lehrkräften und Schulen einen besonderen Stellenwert ein. Maßnahmen zur Übergangsgestaltung wurden in der Übergangsforschung von der Grund- zur weiterführenden Schule bereits häufig thematisiert und Befunde zeigen, dass je nach Bedürfnissen und Risiken der Schülerinnen und Schüler verschiedene Gestaltungsansätze sinnvoll sind (McAlister 2012). Vor allem übergangsvorbereitende Maßnahmen können äußerst hilfreich sein, denn „wer das Gefühl hat, schon zu wissen, was auf ihn zukommt, kann einer neuen Situation häufiger gelassener entgegenschauen oder sich gezielter auf die neuen Herausforderungen vorbereiten“ (van Ophuysen und Harazd 2014, S. 83). Sowohl die Grund- als auch die weiterführenden Schulen können durch Vernetzung den Übergang für die Schülerinnen und Schüler besser gestalten (ebd.). Dies wird im Modell auch für Schulen und Schulklassen im Kontext anderer Übergänge

angenommen. Die genannten Kontextbedingungen nehmen auf alle drei Ebenen Einfluss und sind somit für den gesamten Prozess von Relevanz.

Das Übergangs-Laufbahn-Modell endet nicht zwangsläufig bei der Outputebene, sondern folgt einer zyklischen Logik. Folgt beispielsweise auf den Übergang von der Grund- zur weiterführenden Schule im Verlauf der Bildungsbiographie ein weiterer Schulformwechsel, wie z. B. eine Abschulung auf eine Schulform mit niedrigerem Anspruchsniveau, wird dieser Schulformwechsel zu einem erneuten Input. Der erneute Schulformwechsel stellt wiederholt ein kritisches Lebensereignis dar und fordert individuelles Bewältigungsverhalten sowie eine Anpassung und trägt weitere Veränderungen motivationaler und affektiver Merkmale in sich. Somit schließt sich eine weitere Input-Prozess-Output-Struktur an und Schülerinnen und Schüler sind abermals mit einem tiefgreifenden Ereignis in ihrer Bildungsbiographie konfrontiert. Wie eingangs erwähnt, nehmen die vorherigen Erfahrungen auf die erneute Bewältigung des Übergangs bzw. Schulformwechsels großen Einfluss (duBois-Reymond et al. 1994; Lohaus et al. 2005), sodass die zyklische Logik zentral für das Verständnis des Modells ist.

Keineswegs sollen mithilfe eines solchen Übergangs-Laufbahn-Modells ausschließlich problembehaftete Schullaufbahnen nachgezeichnet werden. Im Sinne der horizontalen Durchlässigkeit des Bildungssystems werden sowohl positive Verläufe, wie z. B. Schulformwechsel auf eine Schulform mit höherem Anspruchsniveau (Wechsel von der Realschule auf das Gymnasium) als auch negative Verläufe, bspw. Abschulungen, beobachtet. Vor dem Hintergrund der Qualitätssicherung im Bildungswesen können negative Verläufe von größerer Bedeutung sein. Auf Grundlage der Prozessmerkmale auf Schülerebene, wie der Bewältigung des Grundschulübergangs und/oder die Entwicklung affektiv-motivationaler Merkmale, kann der Versuch unternommen werden, die Schullaufbahnen von Schülerinnen und Schülern zu rekonstruieren und durch Veränderung der Kontextmerkmale systemisch positiv auf diese einzuwirken. Die Prozessebene sollte somit stärker fokussiert werden und kann sowohl für die Forschung als auch für die Schulpraxis Einblicke geben, wie Übergänge und Schulformwechsel von Schülerinnen und Schülern bewältigt werden. Das Übergangs-Laufbahn-Modell kann einerseits eine Forschungsgrundlage zur Rekonstruktion von Schullaufbahnen nach einem erfolgten Übergang als kritisches Lebensereignis darstellen oder andererseits ein Instrument zur Betrachtung der Qualität von Übergängen. Aus Schulqualitätssicht stellen systemisch bedingte Übergänge im Modell die Ausgangslage dar, welche auf Individualebene betrachtet und in Bezug auf Konsequenzen für die Schule diskutiert werden müssen. In Abgrenzung zu klassischen Schulqualitätsmodellen verschiebt sich der Blickwinkel von der Schulebene auf die Schülerebene. Das subjektive Erleben und Bewältigen eines Übergangs und eines Schulformwechsels wird unter bestimmten Kontextbedingungen im Übergangs-Laufbahn-Modell ausdifferenziert.

Es kann das Fazit gezogen werden, dass das abgeleitete Übergangs-Laufbahn-Modell die Systemperspektive bei schulischen Übergängen mit der Individualebene verbindet und somit klassische CIPO-Modelle um eine weitere Perspektive erweitert. Der zyklische Verlauf und die Betrachtung schulischer Übergänge im Allgemeinen kann ebenso als eine Stärke des Modells festgehalten werden. Neben den Stärken des

Übergangs-Laufbahn-Modells zeigen sich Limitationen hinsichtlich der relevanten Vernetzung zwischen Schulen bei Übergängen. Die bei van Ophuysen und Harazd (2014) fokussierte Kooperation zwischen der abgebenden und der aufnehmenden Schule wird im Übergangs-Laufbahn-Modell nicht weiter ausgeführt. Hier stellt sich die Frage, wie das Modell entsprechend weiterentwickelt werden kann. Eine weitere Grenze geht mit dem Begriff der Schulqualität einher, da das Modell mit der starken Fokussierung der Individualebene nicht vollumfassend systemische Schulqualität messen kann. Stattdessen bietet das Modell die Möglichkeit, die Qualität von systemisch-bedingten Übergängen am Individuum zu messen und daraus Rückschlüsse für Forschung und Praxis zu ziehen.

## **5. Ausblick**

Anhand der bisherigen Darstellungen ist sichtbar geworden, dass alle drei im Beitrag thematisierten Übergänge als kritische Lebensereignisse bezeichnet werden können und Schülerinnen und Schüler daher auf Unterstützung angewiesen sind. Somit gewinnt die Gestaltung von schulischen Übergängen an Bedeutung. Bedenkt man, dass das Erleben des Übergangs von der Grund- zur weiterführenden Schule zu Verschlechterungen der Leistungen führen kann und diese wiederum ausschlaggebend für Klassenwiederholungen und Abschlüssen sind, ist es umso wichtiger, nicht nur den Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule auf Individualebene zu betrachten und zu begleiten, sondern auch Klassenwiederholungen, Schulformwechsel und im Besonderen Abschlüssen. Somit schließen sich Implikationen für die Praxis an, die neben der Gestaltung des Grundschulübergangs auch Gestaltungsmöglichkeiten für andere Übergänge erfordert.

Bezüglich der Betrachtung einer möglichen Einflussnahme von verschiedenen Variablen stellt sich neben der systemischen Beeinflussung die Frage nach (intra-) individuellen Ursachen für das Erleben und das Zustandekommen von Übergängen. Beispielsweise wird der Fokus bei der Erforschung der Ursachen bei Abschlüssen in Deutschland häufig auf familiäre Hintergrundmerkmale gelegt (z. B. Ditton 2013). Vor dem Hintergrund, dass die Abschlüsse als ein kritisches Lebensereignis bei den betroffenen Kindern charakterisiert werden kann, sollte die zukünftige Forschung das Individuum in den Fokus rücken und die individuellen Ursachen zur Abschlüsse analysieren. Das aufgestellte Übergangs-Laufbahn-Modell kann in diesem Zusammenhang als ein Versuch verstanden werden, individuelle Prozesse im Übergang näher zu hinterfragen. Gerade die Prozessebene des Modells kann Aufschluss über die individuellen Entwicklungsverläufe nach Übergängen geben und die Bildungsbiographie z. B. nach einem vorzeitigen Schulformwechsel in ihren Ursachen rekonstruierbar machen. Individuelle Entwicklungsverläufe und Möglichkeiten der Unterstützung bei allen schulischen Übergängen sollten zukünftig verstärkt berücksichtigt und in den Blick genommen werden. Schließlich werden all diese Lebensereignisse letztlich institutionell initiiert bzw. ausgelöst, was wiederum eine Verbindung zu Schulqualitätsfragen und der systemischen Verantwortung anschließt.

## Referenzen

- Ball, J., Lohaus, A., & Miebach, C. (2006). Psychische Anpassung und schulische Leistungen beim Wechsel von der Grundschule zur weiterführenden Schule. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 38(3), 101-109.
- Baumert, J., Stanat, P., & Watermann, R. (2006). Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In J. Baumert, P. Stanat, & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 95–178). Wiesbaden: Springer VS.
- Beck, M. (2013). Einleitung: Bildungskarrieren fördern – „Abstiege“ vermeiden: Übergänge im Bereich der Sekundarstufe. In G. Bellenberg & M. Forell (Hrsg.), *Bildungsübergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis* (S. 147-151). Münster: Waxmann.
- Beelmann, W. (2006). Normative Übergänge im Kindesalter. Anpassungsprozesse beim Eintritt in den Kindergarten, in die Grundschule und in die weiterführende Schule. *Schriften zur Entwicklungspsychologie, Bd. 13*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Bellenberg, G., & Klemm, K. (2000). Scheitern im System, Scheitern des Systems? Ein etwas anderer Blick auf Schulqualität. In H.-G. Rolff, W. Bos, K. Klemm, H. Pfeifer, & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung Band 11. Daten, Beispiele und Perspektiven* (S. 51–75). Weinheim: Juventa.
- Bellenberg, G., & im Brahm, G. (2010). Reduzierung von Selektion und Übergangsschwellen. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten* (S. 517–535). Wiesbaden: Springer VS.
- Bellenberg, G. (2012). *Schulformwechsel in Deutschland. Durchlässigkeit und Selektion in den 16 Schulsystem der Bundesländer innerhalb der Sekundarstufe I*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Bellenberg, G., & Forell, M. (Hrsg.) (2013). *Bildungsübergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis*. Münster: Waxmann.
- Berkemeyer, N., Bos, W., Manitus, V., Hermstein, B., & Khalatbari, J. (2013). *Chancenspiegel 2013. Zur Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme mit einer Vertiefung zum schulischen Ganztage*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Billmann-Mahecha, W., & Tiedemann, J. (2006). Übergangsempfehlung als kritisches Lebensereignis: Migration, Übergangsempfehlung und Fähigkeitsselbstkonzept. In A. Schröder-Lenzen (Hrsg.), *Risikofaktoren kindlicher Entwicklung. Migration, Leistungsangst und Schulübergang* (S. 193-207). Wiesbaden: Springer VS.
- Bless, G., Schüpbach, M., & Bonvin, P. (2004). *Klassenwiederholung. Determinanten, Wirkungen und Konsequenzen*. Bern: Haupt.
- Bos, W., Tarelli, I., Bremerich-Vos, A., & Schwippert, K. (Hrsg.) (2012). *IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Büchner, P., & Koch, K. (2001). *Von der Grundschule in die Sekundarstufe. Bd. 1: Der Übergang aus Kinder- und Elternsicht*. Opladen: Leske+Budrich.

- Cantin, S., & Boivin, M. (2004). Change and stability in children's social network and self-perceptions during transition from elementary to junior high school. *International Journal of Behavioral Development*, 28(6), 561-570.
- Creemers, B., & Kyriakides, L. (2008). *The Dynamics of Educational Effectiveness*. New York: Routledge.
- Ditton, H. (2000). Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41 (Beiheft), 79-92.
- Ditton, H., & Müller, A. G. (2011). Schulqualität. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel, & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche* (S. 99-111). Wiesbaden: Springer VS.
- du Bois-Reymond, M., Bücher, P., Krüger, H.-H., Ecarius, J., & Fuhs, B. (1994). *Kinderleben. Modernisierung von Kindheit im interkulturellen Vergleich*. Opladen: Leske & Budrich.
- Ehmke, T., & Jude, N. (2010). Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *PISA2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 231–253). Münster: Waxmann.
- Filipp, S. H. (1995). Ein allgemeines Modell für die Analyse kritischer Lebensereignisse. In S. H. Philipp (Hrsg.), *Kritische Lebensereignisse* (S. 3-52). München: PVU.
- Filipp, S. H., & Aymanns, P. (2010). *Kritische Lebensereignisse und Lebenskrisen. Vom Umgang mit den Schattenseiten des Lebens*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Harazd, B., & Schürer, S. (2006). Veränderung der Schulfreude von der Grundschule zur weiterführenden Schule. In A. Schröder-Lenzen (Hrsg.), *Risikofaktoren kindlicher Entwicklung. Migration, Leistungsangst und Schulübergang* (S. 208-222). Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, W., Böhme, J., Kramer, R. T. & Lingkost, A. (2001). *Schulkultur und Schulmythos. Rekonstruktionen zur Schulkultur I*. Opladen: Leske und Budrich.
- Hillebrand, A. (2014). *Selektion im Gymnasium. Eine Ursachenanalyse auf Grundlage amtlicher schulstatistischer Daten und einer Lehrerbefragung*. Münster: Waxmann.
- Hurrelmann, K., & Wolf, H. K. (1986). *Schulerfolg und Schulversagen im Jugendalter. Fallanalysen von Bildungslaufbahnen*. Weinheim: Juventa.
- KMK (2015) = Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2015). *Übergang von der Grundschule in Schulen des Sekundarbereichs I und Förderung, Beobachtung und Orientierung in den Jahrgangsstufen 5 und 6 (sog. Orientierungsstufe)*.
- Koch, K. (2006). Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule als biographische und pädagogische Herausforderung. In A. Ittel, L. Stecher, H. Merckens, & J. Zinnecker (Hrsg.), *Jahrbuch Jugendforschung* (S. 69-92). Wiesbaden:Springer VS.
- Kramer, R. T. (2013). Bildungshabitus und Schulkultur – Zu einer kulturtheoretischen Perspektive auf Bildungsungleichheiten und die Gestaltung schulischer Übergänge. In G. Bellenberg & M. Forell (Hrsg.), *Bildungsübergänge*

- gestalten. *Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis* (S. 151-173). Münster: Waxmann.
- Kramer, R. T., Helsper, W., Thiersch, S. & Ziems, C. (2013). *Das 7. Schuljahr. Wandlungen des Bildungshabitus in der Schulkarriere?* Wiesbaden: Springer VS.
- Kurtz, T., Watermann, R., Klingebiel, F., & Szczesny, M. (2010). Das emotionale Erleben des bevorstehenden Grundschulübergangs und die Rolle der elterlichen Unterstützung. In K. Maaz, J. Baumert, C. Gresch, & N. McElvany (Hrsg.), *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten* (S. 331-353). Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Lazarus, R. S. (1995). Stress und Stressbewältigung – ein Paradigma. In H.-S. Filipp (Hrsg.), *Kritische Lebensereignisse* (S. 198-229). München: PVU.
- Liegmann, A. (2007). *Schulformwechsel. Eine empirische Analyse der subjektiven Sicht von Schülerinnen und Schülern auf ein Selektionsereignis.* <http://webdoc.sub.gwdg.de/ebook/dissts/Duisburg/Liegmann2007.pdf>. Zugriff am 01. April 2016.
- Liegmann, A. (2008). Individuelle Förderung durch Schulformwechsel? *Die deutsche Schule* (3), 347-356.
- Liegmann, A. (2011). „Ich war sehr traurig, ich wollte ja nicht wechseln!“ Was Schüler über ihren Schulformwechsel denken. *Friedrich Jahresheft*, 29, 40-41.
- Lohaus, A., Vierhaus, M., & Ball, J. (2005). Der Wechsel zur weiterführenden Schule. Generelle und differenzielle Effekte auf Stresserleben und psychische Anpassung. In S. R. Schilling, J. R. Sparfeldt, & C. Pruisken (Hrsg.), *Aktuelle Aspekte pädagogisch-psychologischer Forschung* (S. 87-110). Münster: Waxmann.
- McAlister, J. E. (2012). *A realistic evaluation of transition programmes in two secondary schools in a small multi-cultural city in the Midlands: How are the needs of vulnerable young people met during the transition from primary to secondary school?* [http://theses.bham.ac.uk/3921/2/McAlister\\_12\\_App\\_ednchildpsy\\_voll.pdf](http://theses.bham.ac.uk/3921/2/McAlister_12_App_ednchildpsy_voll.pdf). Zugriff am 1. April 2016.
- Mitzlaff, H., & Wiederhold, K. A. (1989). Gibt es überhaupt „Übergangsprobleme“? Erste Ergebnisse aus einem Forschungsprojekt. In R. Portmann, K. A. Wiederhold, & H. Mitzlaff (Hrsg.), *Übergänge nach der Grundschule* (S. 12-41). Frankfurt a. M.: Arbeitskreis Grundschule e.V.
- Montada, L. (1995). Kritische Lebensereignisse im Brennpunkt: Eine Entwicklungsaufgabe für die Entwicklungspsychologie? In S. H. Filipp (Hrsg.), *Kritische Lebensereignisse* (S. 272-292). München: PVU.
- MSW NRW (2015) = Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2015). *Referenzrahmen Schulqualität NRW.* [https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/referenzrahmen\\_schulqualit%C3%A4t\\_nrw.pdf](https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/referenzrahmen_schulqualit%C3%A4t_nrw.pdf) Zugegriffen: 29. März 2016.
- Palowski, M. (2016). *Der Diskurs des Versagens. Nichtversetzung und Klassenwiederholung in Wissenschaft und Medien.* Wiesbaden: VS.
- Roos, J., & Schöler, H. (2013). Einleitung. In J. Roos & H. Schöler (Hrsg.), *Transitionen in der Bildungsbiographie. Der Übergang vom Primar- zum Sekundarbereich* (S. 9-14). Wiesbaden: Springer VS.

- Roos, J., Treutlein, A., Zöllner, I., & Schöler, H. (2013). Gesamtdiskussion. In J. Roos & H. Schöler (Hrsg.), *Transitionen in der Bildungsbiographie. Der Übergang vom Primar- zum Sekundarbereich* (S. 197-211). Wiesbaden: Springer VS.
- Scheerens, J., & Bosker, R. J. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Elsevier.
- Schümer, G., Tillmann, K.-J., & Weiß, M. (2002). Institutionelle und soziale Bedingungen schulischen Lernens. In Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), *PISA 2000. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich* (S. 203–218). Opladen: Leske + Budrich.
- Sirsch, U. (2003). The impending transition from primary to secondary school: Challenge or threat? *International Journal of Behavioral Development*, 27(5), 385-395.
- Storck, J. (2015). *Auswirkungen des Übergangs von der Grundschule in die Sekundarstufe I auf das Wohlbefinden und Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern*. Kassel: kassel university press.
- Tillmann, K. J. (2008). Viel Selektion – wenig Leistung. Der PISA-Blick auf Erfolg und Scheitern in deutschen Schulen. In K. Böllert (Hrsg.), *Von der Delegation zur Kooperation. Bildung in Familie, Schule, Kinder- und Jugendhilfe*. (1. Aufl., S. 47-66). Wiesbaden: Springer VS.
- Tillmann, K.-J. (2013). Einführung. Die Bewältigung von Übergängen im Lebenslauf – eine biografische Perspektive. In G. Bellenberg, & M. Forell (Hrsg.), *Bildungsübergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis* (S. 15-31). Münster: Waxmann.
- Treutlein, A., & Schöler, H. (2013). Kriterien zur Wahl der Einzelschule. In J. Roos & H. Schöler (Hrsg.), *Transitionen in der Bildungsbiographie. Der Übergang vom Primar- zum Sekundarbereich* (S. 153-168). Wiesbaden: Springer VS.
- Tupaika, J. (2003). *Schulversagen als komplexes Phänomen. Ein Beitrag zur Theorieentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Valtin, R., Bos, W., Hornberg, S., & Schwippert, K. (2007). Zusammenschau und Schlussfolgerungen. In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 329-348). Münster: Waxmann.
- van Ophuysen, S., Harazd, B., & Schürer, S. (2007). Von der Grundschule zur Sekundarstufe. Möglichkeiten zur Verbesserung des Übergangs. *Schulmagazin 5 bis 10*, 75(6), 5-8.
- van Ophuysen, S., & Harazd, B. (2011). *Der Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule – Gestaltung, Beratung, Diagnostik. Handreichungen des Programms SINUS an Grundschulen*. Kiel: IPN-Materialien.
- van Ophuysen, S., & Harazd, B. (2014). Der Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule aus der Perspektive der Schulqualität: ein Übergangsqualitätsmodell. In M. Pfeifer (Hrsg.), *Schulqualität und Schulentwicklung. Theorien, Analysen und Potenziale* (S. 73-92). Münster: Waxmann.
- West, P., Sweeting, H., & Young, R. (2010). Transition matters: pupils' experiences of the primary-secondary school transition in the West of Scotland and

consequences for well-being and attainment. *Research Papers in Education*, 25(1), 21-50.

**Erschienen in (Zitationsweise):** Richter, I., Nix, K. & Bos, W. (2019). Unterrichtshospitation als Schulentwicklungsstrategie im Übergangsmangement. In U. Steffens & P. Posch (Hrsg.), *Lehrerprofessionalität und Schulqualität (Band 4: Reihe Grundlagen der Qualität von Schule)* (S. 237-257). Münster: Waxmann.

## **(2) Unterrichtshospitation als Schulentwicklungsstrategie im Übergangsmangement.**

*Als ein Instrument zur schulischen Qualitätsentwicklung und damit einhergehend zur Professionalisierung von Lehrkräften gelten verschiedene Formen der Unterrichtshospitationen von Lehrkräften. Ein Schulentwicklungsanlass, auf welchen häufig mit wechselseitigen Unterrichtshospitationen von Lehrkräften reagiert wird, ist die Gestaltung des Übergangs von der Grund- zur weiterführenden Schule. Die im Rahmen solcher wechselseitigen Unterrichtshospitationen stattfindenden Prozesse und Aktivitäten aus Schulentwicklungsperspektive stellen ein Forschungsdesiderat dar, auch weiß man wenig über die Wirksamkeit von Unterrichtshospitationen. Hier setzt der Beitrag an, indem Unterrichtshospitationen konzeptionell als schulentwicklerische Strategie im Rahmen des Übergangsmagements verortet werden und explorativ untersucht wird, welche Aktivitäten hier stattfinden und inwiefern Hospitationen als hilfreich für ein verbessertes Übergangsmangement eingeschätzt werden. Die Ergebnisse liefern Hinweise dafür, dass wechselseitige Unterrichtshospitationen von Schulen als Strategie schulischen Übergangsmagements dienen.*

### **1. Einleitung**

Mit Blick auf die bereits mehrere Jahrzehnte anhaltende Diskussion um Qualität von Schule zeigt sich vermehrt die Notwendigkeit, auch schulentwicklerische Instrumente zur Qualitätsentwicklung empirisch zu beleuchten (Kiel & Weiß, 2016; Steffens & Bargel, 2016). Unterrichtshospitationen gelten als ein solches Instrument, welches mit Schulentwicklung durch Professionalisierung von Lehrkräften in Zusammenhang gebracht wird (z. B. Rolff, 1998). Aktuell ist jedoch zu beobachten, dass vor allem Hospitationen im Rahmen von durch die Bildungsadministration aufgelegten und gestützten ‚Best-Practice‘-Programmen stattfinden. Inwiefern diese tatsächlich bei den besuchenden Lehrkräften zur Veränderung ihrer eigenen Unterrichtspraxis führen und ob die Hospitierenden dies mit Anlässen zur Schulentwicklungsarbeit verknüpfen, ist fraglich bzw. kaum erforscht. So scheint die Praxis der Hospitationen in den so genannten ‚Leuchtturmschulen‘ (wie beispielsweise im Rahmen der Akademie des Deutschen Schulpreises) womöglich eher eine Aktivität des interessierten ‚Hineinschauens‘ in andere Systeme zu sein als Bestandteil tatsächlicher Schulentwicklungsarbeit. Stattdessen sollten Unterrichtshospitationen – wie in der Theorie propagiert – in Schulentwicklungsarbeit integriert werden (Koch, 2006; Rolff, Rhinow, Röhrich &

Teichert, 2011). Gründe für solche Bemühungen liegen neben der Profilierung der Einzelschule im Bildungssystem auch in bildungspolitischen Empfehlungen, wie beispielsweise das von der Bildungsadministration empfohlene schulische Übergangsmanagement (z. B. MSW NRW 2015) zeigt. Hintergrund dieses Schulentwicklungsanlasses sind die mit dem Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule einhergehenden empirisch gut erforschten Problematiken – wie die soziale Ungerechtigkeit einerseits (z. B. Maaz, Baumert, Gresch & McElvany, 2010) und Anpassungsschwierigkeiten und Leistungssenkungen von Schülerinnen und Schülern andererseits (z. B. zusammenfassend Schröder & Wilmanns, 2016). Somit gilt das Übergangsmanagement als ein Schulentwicklungsansatz, welcher mit wechselseitigen Unterrichtshospitationen von Lehrkräften bearbeitet wird (Bellenberg & Forell 2013; Koch, 2006; Porsch, 2015). Diese lassen sich unter den Übergangsgestaltungsmaßnahmen der stufenübergreifenden Zusammenarbeit zuordnen (van Ophuysen, 2005). Durch Hospitationen an der weiterführenden Schule, so die Idee, wissen Grundschullehrkräfte, auf welche Kompetenzen sie die Schülerschaft vorbereiten müssen. Umgekehrt können aufnehmende Schulen Methoden für ihren Unterricht übernehmen und so direkt an bisherigen Gewohnheiten der Schülerinnen und Schüler anknüpfen (Koch, 2006). Die im Rahmen solcher wechselseitigen Unterrichtshospitationen stattfindenden Prozesse und Aktivitäten sowie ihre Wirksamkeit zum Beispiel hinsichtlich von Professionalisierung stellen jedoch ein Forschungsdesiderat dar.

Ziel des Beitrags ist es daher, das Themenfeld am Beispiel von Unterrichtshospitationen im Übergang theoretisch konzeptionell auszuschärfen und empirisch zu explorieren. Ausgehend von dieser Zielsetzung soll zunächst eine Verortung von Unterrichtshospitationen als schulentwicklerische Strategie im Rahmen des Übergangsmanagements erfolgen, bevor Ergebnisse präsentiert werden. Der Beitrag endet mit einer Diskussion und liefert Hinweise für weiteren Forschungsbedarf.

## **2. Schulisches Übergangsmanagement im Kontext von Unterrichtshospitationen**

Der nächste Abschnitt widmet sich verschiedenen Varianten von Hospitationen in Schule und zwischen Schulen, um erste theoretische Hinweise für Schulentwicklungsprozesse in der Übergangsgestaltungsmaßnahme der wechselseitigen Unterrichtshospitationen durch Lehrkräfte zu generieren.

### **2.1 Schulentwicklung durch Hospitationen von Lehrkräften?**

In Schulen lassen sich drei prominente Arten von Unterrichtshospitationen finden: (1) innerschulische/kollegiale Unterrichtshospitationen, (2) Hospitationen von Lehrkräften an sogenannten Best-Practice- oder ‚Leuchtturmschulen‘ als „Prototypen von Schulen für die Zukunft“ (Schratz, 2017, S. 233) sowie (3) wechselseitige Unterrichtshospitationen verschiedener Schulen bzw. Schulstufen an systemischen Schnittstellen, wie beispielsweise zwischen dem Primar- und Sekundarbereich. Diese Varianten unterscheiden sich konzeptionell:

(1) Hinsichtlich der innerschulischen, kollegialen Hospitation ist zumeist das Ziel, „die Verbesserung des Lernens der Schüler(innen) durch Erweiterung der Professionalität der Lehrkräfte“ zu bewirken (Wilde & Schwenke, 2010, S. 26). Diese kann auf individueller oder auf kollegialer Ebene erzielt werden, je nachdem, ob die Erkenntnisse aus den Hospitationen auf kollegiale Ebene (z. B. in Fachkonferenzen) getragen werden oder nicht (Buhren, 2015a). Nach Kreis (2015) können sieben Ziele im Kontext kollegialer Unterrichtshospitation formuliert werden: individuelle Unterrichtsentwicklung einzelner Kolleginnen und Kollegen, Kennenlernen der Kolleginnen und Kollegen, Herstellen kohärenter Lernumgebungen innerhalb der Schule, Umsetzung gemeinsamer Ziele, Kohäsion im Team, Vorbild gegenüber den Schülerinnen und Schülern durch Kooperations- und Lernbereitschaft der Lehrkräfte sowie nachhaltige Personalentwicklung durch Wissenstransfer und Schaffung von Innovationen (ebd.). Zumeist geht es jedoch darum, dass der eigene Unterricht nach Bedeutsamkeit, Effektivität und Effizienz begutachtet wird, wodurch unterrichtsbezogene Qualitätsentwicklung vorangetrieben werden soll (Riesen, 2002). Hier werden also „das Wissen, Können und die Fähigkeiten der Lehrpersonen genutzt [...], um mit Blick auf Teilprozesse des Unterrichts Rückmeldungen zu erhalten“ (Kiper, 2012, S. 133). Somit gilt kollegiale Unterrichtshospitation als Instrument im Rahmen von Qualitätsmanagement von Schule (Kansteiner & Stamann, 2015; Kullmann, 2010; Rolff, Rhinow, Röhrich & Teichert, 2011). Feedback zum eigenen Unterricht soll also Möglichkeiten zur Reflexion des Status Quo des eigenen Unterrichts sowie Anhaltspunkte für Verbesserung geben, wodurch Lehrkräfte ihre Handlungsroutinen und somit ihren Unterricht verändern bzw. verbessern können (Buhren, 2015b; Heitmann, 2013; Helmke, 2009).

Forschungsergebnisse zu kollegialen, innerschulischen Unterrichtshospitationen sind in Deutschland bislang eher rar und beziehen sich vornehmlich auf Selbsteinschätzungen (Steinert, Klieme, Maag Merki, Döbrich, Halbheer & Kunz, 2006; Thomas & Fitzner, 2012). Die wenigen existierenden Untersuchungen verweisen auf positive Effekte für Lehrkräfte, ihren Unterricht und das Kollegium: Lehrkräfte berichten von einer verstärkten Selbstreflexion, erhöhten Motivation zur fachlichen Weiterentwicklung sowie Erweiterung der eigenen Professionalität auf individueller Ebene, von neuen Anregungen, Lösungen für Probleme und allgemein positiven Veränderungen auf Unterrichtsebene sowie von einem vertrauensvolleren Umgang und verbesserten Klima im Kollegium auf Organisationsebene (Buhren, 2012; Diemer, 2013; Wilde & Schwenke, 2010). Eine Fallstudie an einer High School in den USA zeigt, dass 74 Prozent der befragten Lehrkräfte ihren Unterricht als Ergebnis von Unterrichtshospitationen verändert haben (Kaufman & Grimm, 2013). Außerdem zeigte sich, dass Schülerleistungen nach zwei Jahren Hospitationen gestiegen sind, insbesondere im Bereich Lesen (ebd.). Trotz der positiven Erfahrungen von Lehrkräften können Hemmschwellen wie die Assoziation mit Beobachtungen im Referendariat, Zeitmangel sowie die Angst vor Offenlegung aus Scheu vor Kritik zu einer Negation kollegialer Hospitationen führen (Diemer, 2013).

(2) Hospitationen an Best-Practice-Schulen werden durchgeführt, damit durch die Betrachtung von erfolgreichen Beispielen im Schulsystem „neue Ideen und Impulse für das Kollegium“ geschaffen werden (Korn, 2015, S. 38) und die professionelle

Diskussion angeregt wird (Schratz, 2017). Umgekehrt ist es ein Anliegen der besuchten Schulen oder Programme wie beispielsweise der Akademie des Deutschen Schulpreises, „die als erfolgreich prämierten Ideen zu verbreiten“ (Jäger, 2008, S. 6). Forschungsergebnisse zur Effektivität dieser Hospitationen sind rar. Eine Befragung von Lehrkräften aus Hospitations- und Besucherschulen des Netzwerks Hamburger Hospitationsschulen konnte zeigen, dass die Hospitationen förderlich für die Schul- und Unterrichtsentwicklung sind (Korn, 2015). Zum einen werten die Lehrkräfte der besuchten Schulen die Hospitationen als Anerkennung ihrer bisherigen Praxis. Zum anderen scheinen die Besucherschulen offener für Veränderungen zu sein, hier ist also grundsätzlich mehr Innovationsbereitschaft zu vermuten. Als Gelingensbedingung für positive Effekte durch die Besuche wird genannt, dass die Besucherschulen ihre Ziele und Anliegen im Vorfeld klar definieren müssen. Außerdem lassen die Projektbeschreibungen vermuten, dass eine Nachbereitung der Hospitation sowie eine längerfristige Kooperation und Unterstützung durch die Hospitationsschule sinnvoll sind, damit beispielsweise aus der besuchten Schule aufgegriffene Ideen und Impulse in der Schulentwicklungsarbeit in der eigenen Schule genutzt werden. Seitens der Hospitationsschulen müssen die Hospitationsangebote in Schulentwicklungsprozesse eingebunden werden, um einen Nutzen aus den Besuchen für die eigene Schule zu ziehen (ebd.).

Auch wenn solche Hospitationen häufig Ideen und Impulse aus der pädagogischen Praxis bereitstellen, kann in der Praxis beobachtet werden, dass damit häufig keine tatsächlichen Veränderungen an der eigenen Schule oder im eigenen Unterricht einhergehen. Ein Grund dafür kann am mit Schulentwicklung einhergehenden Arbeitsaufwand liegen, da sich nur solche Innovationen leicht transferieren lassen, die ohne viel Aufwand verstanden und eingesetzt werden können (Jäger, 2008). Eine weitere Charakteristik von Transfer liegt darin, dass Innovationen von einem in einen anderen Kontext gebracht und an die jeweilig vorliegenden Gegebenheiten angepasst werden müssen, da jede Schule anders ist (Jäger, 2004, 2009). Entsprechend können auch Schulkonzepte nicht „eins zu eins“ von einem Schulkontext auf einen anderen übertragen werden“ (Korn, 2015, S. 39), wie auch das Konzept der Rekontextualisierung (Fend, 2006, 2008) oder des „Nacherfindens“ (Kussau, 2007) beschreibt. Demnach werden Reformen, Rahmenvorgaben und Konzepte auf die jeweiligen Handlungsbedingungen von den handelnden Subjekten angepasst (Fend, 2009). Ob dieser Übersetzungsprozess funktioniert, hängt nach Kussau (2007) davon ab, ob Lehrkräfte innovationsbereit sind, den zu transferierenden Gegenstand für sich auslegen können und diesen auf die eigene Praxis adaptieren, anwenden und erfahren. Neben dieser notwendigen Adaptionleistung sind weitere personengebundene, inhaltliche und strukturelle Bedingungen ausschlaggebend für das Gelingen des Transfers (Jäger, 2004). Auch die von Jäger (2009) benannte Veränderungsresistenz von Schulen – dadurch zustande kommend, dass sich Systeme von anderen abgrenzen möchten – könnte den Prozess beeinflussen. Dies könnte eine Erklärung für Stolpersteine in der Übertragung guter Konzepte anderer Schulen auf die eigene Handlungspraxis sein.

(3) Als eine weitere Variante von Hospitationen gelten wechselseitige Unterrichtshospitationen zwischen Schulen an systemischen Schnittstellen wie dem Übergang von der Grund- zur weiterführenden Schule (Koch, 2006). Dies wird auf

ein Erkenntnisinteresse auf beiden Seiten zurückgeführt (ebd.): Einerseits wissen die Grundschullehrkräfte, auf welche Kompetenzen sie vorbereiten müssen. Auf der anderen Seite können die Lehrkräfte der weiterführenden Schulen Elemente aus dem Grundschulunterricht kennenlernen und übernehmen. Das übergeordnete Ziel lässt sich als Vermeidung von Brüchen durch Anpassung von Gewohnheiten sowie bessere Vorbereitung auf an weiterführenden Schulen benötigte Kompetenzen beschreiben (Koch, 2006; Porsch, 2015). Als sinnvolle Bestandteile solcher Unterrichtshospitationen werden eine gemeinsame Planung im Vorfeld inklusive Terminabsprachen und Berücksichtigung von Fächerschwerpunkten sowie anschließende Besprechungen propagiert (Amrehn & Schmitt, 2012). Forschungsergebnisse deuten auf eine Effektivität dieser Unterrichtshospitationen hin: Lehrkräfte der weiterführenden Schulen berichten von einer „Anpassung der Unterrichtsgewohnheiten“ (Koch, 2006, S. 76). Dies kann ein Grund dafür sein, dass laut Koch (2006) in vielen Übergangsjahren eine Verstärkung der Kooperation, insbesondere über Hospitationen, stattfindet.

Eine systematisierte Kurzübersicht über die verschiedenen Hospitationsarten (Tab. 1) zeigt, dass auf verschiedene Weisen Schule verändert werden soll. Dabei unterscheiden sich die Hospitationen sowohl in ihren Zielen als auch im jeweiligen Hospitationsgegenstand.

Tabelle 1: Systematisierung verschiedener Unterrichtshospitationen

	<b>Kollegiale Hospitation innerhalb der Schule</b>	<b>Hospitation an Best-Practice-Schulen</b>	<b>Wechselseitige Hospitation verschiedener Schulstufen</b>
<b>Ziele</b>	Qualitätsverbesserung des eigenen Unterrichts für besseres Lernen durch Schülerinnen und Schüler	Sammeln von Ideen und Impulsen für die Schul- und Unterrichtsentwicklung	Kenntnisse über die jeweils andere Schule zur Vermeidung von Brüchen im Übergang, Anpassung von Unterrichtspraxis (Unterrichtsentwicklung)
<b>Hospitationsgegenstand</b>	Der eigene Unterricht	Fremder Unterricht	Fremder Unterricht (und der eigene Unterricht)
<b>Übertrag</b>	Fremdleistung durch Feedback	Eigenleistung durch Adaption	Eigenleistung durch Adaption

Während es bei Hospitationen an Best-Practice-Schulen und wechselseitigen Hospitationen im Übergang um die Adaption von schulischen Elementen geht, erfolgt die Veränderung bei der kollegialen Hospitation über Feedback von anderen Personen. Hier wird also zunächst keine direkte Eigenleistung erfordert – die Lehrkraft erhält direkt Kritik und Ideen – wohingegen bei den anderen Hospitationsarten die Eigenleistung in einem Übertrag auf das eigene System erfolgt. Somit ist die kollegiale Hospitation nicht mit den anderen Hospitationsarten vergleichbar.

Betrachtet man noch einmal Aspekte des Transfers – welchem bei der Adaption schließlich eine hohe Bedeutung zukommt – übertragen auf die Hospitationen fremden Unterrichts, so wird deutlich, dass sich auch bei diesen zwei Hospitationsarten Unterschiede erkennen lassen: In Anlehnung an Jäger (2009) kann wie beschrieben die Veränderungsresistenz – zustande kommend durch eine Konkurrenzsituation von zwei gleichen Systemen – den Transfer behindern. Bei

Schulhospitationen von ‚Leuchtturmschulen‘ sind es häufig Schulen der gleichen Schulform, die besucht werden. Im Gegensatz dazu unterscheiden sich die zwei Schulsysteme bei Hospitationen im Übergang immer, sodass sie in keiner Konkurrenz zu einander stehen. Nehmen die Schulen also Elemente der jeweils anderen Schulart auf, wird ihre Identität dadurch nicht bedroht. Dadurch könnte also der Transfer erleichtert werden. Dafür spricht weiterhin, dass im Übergang beide Seiten ein Erkenntnisinteresse besitzen im Gegensatz zu Hospitationen von Best-Practice-Schulen.

Ein zentraler Unterschied, insbesondere zwischen der letzten Variante der Hospitation gegenüber Best-Practice-Besuchen, liegt schließlich darin, dass Hospitationen zwischen verschiedenen Schulformen klarer auf ein schulentwicklerisches Ziel ausgerichtet sind, wie zum Beispiel eine verbesserte Übergangsgestaltung zwischen abgebenden und aufnehmenden Schulen. Dies grenzt sich von einem offenen Interesse ab, in als erfolgreich deklarierte Schulen hineinzuschauen oder einfach global eine andere Praxis kennenlernen zu wollen. Zu fragen ist also einerseits, inwiefern Hospitationen immer auch mit schulentwicklerischer Absicht verknüpft werden sollten (vgl. Korn, 2015), und andererseits, ob die Idee, Besuche an Best-Practice-Schulen führten zwangsläufig zu Impulsen für Professionalisierung, nicht mit Vorsicht zu behandeln ist.

Um also einen tatsächlichen Transfer von Innovationen durch Hospitationen zu erzielen und so Prozesse der Schulentwicklung anzustoßen, ist vermutlich mehr als ein reines Beobachten erforderlich. Nach Jäger (2008) fördern verschiedene Aspekte von Management den Transfer zwischen zwei Systemen. Demnach sind es auf normativer Ebene zum Beispiel Vorgaben, Richtlinien sowie die Einbettung in Zielvorgaben; auf strategischer Ebene die Vernetzung von Konzepten, Planung von Ressourcen sowie die Steuerung der Umsetzungsprozesse; und auf operativer Ebene insbesondere die Personen, die an der Umsetzung und Anwendung des Materials beteiligt sind (ebd.). Hier finden sich also drei Managementebenen – wie auch im Begriff des Übergangsmangements impliziert. Da der Begriff des schulischen Übergangsmangements im Zuge der Übergangsgestaltung in den vergangenen Jahren zwar genutzt, allerdings nicht näher ausdifferenziert wurde, soll dieser im Folgenden näher beleuchtet werden. In der bildungswissenschaftlichen Literatur liegen bislang keine bestimmenden Merkmale eines schulischen Übergangsmangements vor, sodass im Folgenden auf den Managementbegriff in der Betriebswirtschaft rekurriert wird.

## **2.2 Dimensionen von Management**

Der Begriff des Managements entstammt der Betriebswirtschaft und lässt sich dort als „die Übernahme einer letztlich individuellen Gesamtverantwortung für eine klar definierte Zielerreichung“ (Hofmann 1988, S. 24) beschreiben. Die Grundfunktionen von klassischen Managementprozessen sind aufeinander aufgebaut: Planung, Organisation, Personaleinsatz, Führung sowie Steuerung und Kontrolle (Schreyögg & Koch 2010). Darüber hinaus beschreibt der Begriff des Managements die Verknüpfung von verschiedenen Sachinhalten und die Vernetzung und Steuerung unterschiedlicher Sachbereiche (ebd.). Damit soll die Bewältigung von

Veränderungen und Diskontinuitäten ermöglicht werden (Bleicher 1999). Um dies zu erreichen, wird bei dem Management zwischen verschiedenen Planungs- und Durchführungsebenen einer Organisation im Sinne einer Mehrebenenstruktur unterschieden: der normativen, strategischen und operativen Ebene (ebd.). Diese drei Ebenen verbindet Bleicher (1999) auf Grundlage des Systemansatzes von Ulrich und Krieg (1974) in einem Bezugsrahmen, der die beim Management entstehenden Prozesse beschreibt.

Dem Modell zufolge steht über jedem Managementprozess die Leitidee oder Vision eines Unternehmens. Unter Berücksichtigung dieser werden für eine Problembehandlung Ziele formuliert, welche auf *normativer Ebene* angesiedelt sind. Diese Ebene wirkt somit für alle folgenden Handlungen begründend. Daran schließt sich die *strategische Ebene* an, welche konzeptioneller Natur und entsprechend ausrichtend gestaltet ist. Diese Ebene befasst sich mit strategischen Programmen, Konzepten und Ideen, mithilfe derer die gesetzten Ziele erreicht werden sollen. Dies ist mit der Schaffung entsprechender Organisationsstrukturen verbunden, die eine Umsetzung der Konzepte ermöglichen und fördern sollen. Die bisherigen konzeptionellen Überlegungen und Vorarbeiten münden in der Umsetzung auf *operativer Ebene*, wozu sowohl die eigentlichen Aktivitäten als auch die Koordination dieser zählen. Die verschiedenen Ebenen des Modells sind dabei eng miteinander verzahnt und wirken reziprok aufeinander ein. Management beschreibt also vielschichtige Aktivitäten und Prozesse, die auf verschiedenen Ebenen stattfinden und sich gegenseitig bedingen.

Aufbauend auf diesem Managementmodell werden die verschiedenen Ebenen nicht nur im wirtschaftlichen Sektor verwendet, sondern auch im schulischen Kontext angewandt. Beispiele hierfür finden sich beim regionalen Management (Muche, Noack, Oehme & Schröder 2010), aber auch in der Transferforschung (Jäger, 2008).

### **2.3 Zwischenfazit**

Auf dieser theoretischen Grundlage lässt sich eine Definition schulischen Übergangsmanagements herleiten. Schulisches Übergangsmanagement an der Schnittstelle zwischen Grundschule und weiterführender Schule meint demnach zwischenschulische Handlungen auf normativer, strategischer und operativer Ebene, die einen Transfer zwischen Lehrkräften abgebender und aufnehmender Schulen voraussetzen. Die normative Ebene setzt sich bei einem schulischen Übergangsmanagement aus Zielen sowie gesetzlichen Vorgaben und Richtlinien für einen verbesserten Übergang zusammen. Ziele des schulischen Übergangsmanagements liegen darin, Kooperationsstrukturen zu schaffen sowie Arbeitsweisen, Methoden, Rituale und Kompetenzerwartungen der jeweils anderen Schule kennenzulernen und für den eigenen Unterricht zu adaptieren, um den Übergang für die Schülerinnen und Schüler sanfter zu gestalten (Koch, 2006; Porsch; 2015). Die Ziele sind somit bei den Trias der Schulentwicklung – Personal-, Unterrichts- sowie Organisationsentwicklung – verortet (Rolff, 2016). Auf strategischer Ebene sind einerseits institutionalisierte Kooperationsstrukturen zwischen Grund- und weiterführender Schule als wichtiger Bestandteil für die Übergangsgestaltung und gleichzeitig als Voraussetzung für den Transfer verortet

(Sendzik, Sartory & Järvinen 2016). Andererseits beinhaltet die strategische Ebene die Konzeptentwicklung und damit einhergehend planerische Aspekte wie eine rechtzeitige Terminvereinbarung, die Berücksichtigung von Fächerschwerpunkten der Lehrkräfte bei der Hospitation sowie eine anschließende Evaluation (Amrehn & Schmitt, 2012). Auf operativer Ebene ist der Theorie entsprechend die eigentliche Umsetzung durch Lehrkräfte – zum Teil auch andere als auf strategischer Ebene tätig – lokalisiert.

## **2.4 Forschungsfragen und -kontext**

Die bisherigen Ausführungen lassen vermuten, dass wechselseitige Unterrichtshospitationen von Schulen als Strategie schulischen Übergangsmanagements genutzt werden. Empirisch abgesichertes Wissen über Aktivitäten bei Unterrichtshospitationen im Übergang lässt sich bislang jedoch nicht finden. Hier setzt diese Untersuchung mit folgenden Forschungsfragen an:

- 1) Welche Ebenen von Management werden bei Unterrichtshospitationen im Kontext von Schulentwicklungsaktivitäten berührt?
- 2) Inwiefern priorisieren Lehrkräfte Ziele des Übergangsmanagements in Bezug auf Unterrichtshospitationen?
- 3) Welche Aktivitäten gehen für Lehrkräfte mit Unterrichtshospitationen im Kontext von Schulentwicklung einher?
- 4) Wie bewerten die Lehrkräfte die wechselseitigen Unterrichtshospitationen für die Übergangsgestaltung?

Den Forschungskontext dieses Beitrags bildet das Projekt *Ganz In. Mit Ganztags mehr Zukunft. Das neue Ganztagsgymnasium NRW* mit seinem Teilprojekt *Übergang Grundschule-Gymnasium*. Von 2014 bis 2015 arbeiteten in dem Teilprojekt acht Grundschulen und drei Ganztagsgymnasien in drei Netzwerken zusammen und entwickelten und erprobten gemeinsam Konzepte zu wechselseitigen Unterrichtshospitationen. Die Netzwerkstruktur sah vor, dass von jeder Schule ein bis zwei Personen an den Netzwerktreffen teilnehmen sollten. Zur besseren Koordination und zur Kommunikation mit der Projektleitung wurde in jedem Netzwerk ein Netzwerksprecher gewählt. An den eigentlichen Unterrichtshospitationen wirkten weitere Lehrkräfte der teilnehmenden Schulen mit.

## **3. Methode**

Zur Beantwortung der o. g. Forschungsfragen wurde ein exploratives Forschungsdesign gewählt. Für Forschungsfrage 1 werden ausschließlich Interviewdaten genutzt. Dafür wurden in einem ersten Schritt leitfadengestützte Interviews mit den drei Netzwerksprechern durchgeführt, um erste Hinweise zu schulischem Übergangsmanagement durch Unterrichtshospitationen zu erhalten und die Bewertung der Unterrichtshospitationen zu erfragen. Die Auswertung des Datenmaterials erfolgte mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse (Bos & Tarnai 1989; Mayring 2010). Die Kategorien wurden sowohl aus dem Material heraus als auch auf der Grundlage der theoretischen Ausführungen zum Management (1999), zum Transfer (Jäger, 2008), zur Schulentwicklung (Rolff, 2016) sowie zu Unterrichtshospitationen im Übergang (Amrehn & Schmitt, 2012) entwickelt und

sind in Tabelle 2 dargestellt. Um die Zuverlässigkeit des Instruments zu gewährleisten, wurden 30 Prozent des Interviewmaterials durch eine weitere Person gegenkodiert. Die Interkoderreliabilität nach der Holsti-Formel (Holsti 1969) beträgt .89, was einer guten Reliabilität entspricht.

Tabelle 2: Kategoriensystem zu Unterrichtshospitationen als Strategie schulischen Übergangsmanagements sowie zur Bewertung

<b>Kategorie</b> (1., 2., 3. und 4. Ordnung v.l.n.r.)	<b>Ankerbeispiele</b>
<b>Normatives Management</b>	
<i>Ausgangslage</i>	„[...] uns erreichen ja auch viele Schüler, die nicht eine gymnasiale Empfehlung haben und wo auch die Grundschullehrer immer in so einem Zwischenprozess stehen.“
<i>Ziele</i>	
- Unterrichtsentwicklung durch Professionalisierung <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Inhaltliche Aspekte im Unterricht, Methodisch-didaktische Aspekte im Unterricht</li> </ul>	„Wirklich zu gucken, [...] Mensch das läuft aber ganz toll und das können wir unheimlich gut übernehmen. Das heißt, indirekt wird dadurch auch unsere eigene Unterrichtsqualität ein Stück weit vorangetrieben und der Horizont etwas erweitert, wie man jetzt beispielsweise Aspekte der Freiarbeit, der Individualisierung, [...] in unser eigenes Schulkonzept einbringt.“ (methodisch-didaktische Aspekte im Unterricht)
- Organisationsentwicklung <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aufbau einer dauerhaften Kooperation, Außenwirkung der Schule, Weitergehende Vernetzung außerhalb des Netzwerks</li> </ul>	„Und natürlich auch so ein bisschen die engere Kooperation der Lehrer untereinander. Dass man sich ein bisschen besser kennt, auch so ein bisschen persönlicher.“ (Aufbau einer dauerhaften Kooperation)
<b>Strategisches Management</b>	
<i>Netzwerkarbeit</i>	„Ich fand zum einen schon gut, dass der Rahmen mit Ihrer Auftaktveranstaltung gegeben war, weil es irgendwie so einen Beginn hatte. So nach dem Motto, wir machen uns jetzt gemeinsam auf den Weg.“
<i>Konzeptentwicklung</i>	
- Inhaltliche Schwerpunkte in den Hospitationen	„Wir haben uns überlegt was wir beobachten wollen. Also diese Schwerpunkte gesetzt. Methodenkompetenz und Rituale.“
- Evaluation des Konzeptes und dessen Überarbeitung	„Also wir wollten jetzt erstmal [...] dieses gemeinsame Treffen abwarten, wo wir die Auswertung machen. [...] Und dann wollten wir die nächsten Schritte planen. Ob wir jetzt sagen, wir führen das irgendwie regelmäßig ein [...]. Oder ob wir sagen, wir brauchen jetzt doch irgendwie einen Hospitationsbogen [...].“
<i>Koordination</i>	„Wir haben dann diese Termine vereinbart und wir haben eben so ein bisschen organisatorisch darüber gesprochen, wie wollen wir das durchführen.“
<b>Operatives Management</b>	
<i>Umsetzung der Unterrichtshospitationen</i>	„Wir haben uns nur ein bisschen an der Stunde orientiert und da entlang gehandelt. Wir haben uns einfach da notiert, was ist uns aufgefallen. [...] Ja, so sind wir vorgegangen.“
<b>Bewertung der Unterrichtshospitationen</b>	
<i>Empfundene inhaltliche Relevanz</i>	„Wir stellen schon fest, aus unserer Sicht der weiterführenden Schule, dass die Kinder methodisch schon gut vorbereitet zu uns kommen, wir aber dieses Potenzial scheinbar nicht genug nutzen.“
<i>Inhaltlicher Nutzen</i>	„Da sind die Pläne, die ich da gesehen habe, besser geeignet als das, womit ich bisher gearbeitet habe. Von daher ziehe ich da schon einen Nutzen draus.“
<i>Gewinn durch Zusammenarbeit</i>	„Ich finde, es ist vertrauter geworden. [...] Früher waren das so zwei isolierte Systeme [...], die völlig unabhängig voneinander agiert haben.“

Darauf aufbauend erhielten in einem zweiten Schritt alle an den Hospitationen beteiligten Lehrkräfte der Grundschulen und Ganztagsgymnasien einen Fragebogen, um alle Perspektiven zu den Fragestellungen 2, 3 und 4 erfassen zu können. Somit konnten die Erkenntnisse aus den Interviews durch Fragen der Relevanz von Zielen, Aktivitäten sowie der Übergangsgestaltung durch Unterrichtshospitationen und des Nutzens und Gewinns aus den Fragebögen erweitert werden. Die verwendeten Instrumente finden sich in Tabelle 3.

Tabelle 3: Eingesetzte Instrumente der Fragebogenerhebung

Konstrukt	Dimensionen	Items	Beispielitem
Wichtigkeit der Ziele	Personalentwicklung	3	Erweiterung der Methodenkompetenz
	Unterrichtsentwicklung	4	Anpassung methodisch-didaktischer Aspekte
	Organisationsentwicklung	5	Aufbau einer dauerhaften Kooperation
Wichtigkeit der Aktivitäten	Strategische Ebene	6	Inhaltliche Planung und Vorbereitung von Hospitationsaktivitäten auf Netzwerkebene
	Operative Ebene	2	Eine schriftliche Dokumentation der Beobachtungen während der Hospitation
Empfundene inhaltl. Relevanz		4	Die Unterrichtshospitationen im Übergang sind zur Übergangsgestaltung wichtig.
Inhaltlicher Nutzen		4	Die Unterrichtshospitationen im Übergang sind für mich persönlich nützlich.
Gewinn durch Zusammenarbeit		4	Bei den Unterrichtshospitationen im Übergang habe ich den Eindruck, dass wir uns gegenseitig inspirieren.

Die Wichtigkeit der Ziele sowie der Aktivitäten basieren auf Eigenentwicklungen, wohingegen die empfundene inhaltliche Relevanz, der inhaltliche Nutzen sowie der Gewinn durch die Zusammenarbeit für den Übergang aus der wissenschaftlichen Begleitforschung des Projektes „Schulen im Team“ adaptiert wurden (Berkemeyer, Bos, Järvinen, Manitus & van Holt, 2015).

Von sechs Schulen (drei Grundschulen und drei Gymnasien) gaben insgesamt 14 Lehrkräfte (davon sechs Grundschul- und acht Gymnasiallehrkräfte) den Fragebogen ausgefüllt zurück. An der Befragung nahmen (mit Möglichkeit der Mehrfachnennung) zwei Netzwerksprecher, vier Netzwerkmitglieder und elf an Hospitationen beteiligte Lehrkräfte teil. Die Auswertung erfolgte aufgrund der kleinen Stichprobe mittels deskriptiver Analysen. In der folgenden Ergebnisdarstellung werden zur Beantwortung der Fragen 2 bis 4 jeweils erst die Interviewauswertungen präsentiert, bevor diese um die Ergebnisse der Fragebogenerhebung ergänzt werden.

## 4. Ergebnisse

### 4.1 Unterrichtshospitationen als Strategie schulischen Übergangsmagements

Bei Betrachtung der Interviewdaten wird deutlich, dass grundsätzlich allen Ebenen des Übergangsmagements Textpassagen zugeordnet werden konnten (Tabelle 4).

Tabelle 4: Anzahl der kodierten Textsegmente zu Unterrichtshospitationen im Rahmen schulischen Übergangsmagements

Kategorie (1., 2. und 3. Ordnung v.l.n.r.)	Anzahl der Kodierungen
<b>Normatives Management</b>	<b>12</b>
<i>Ausgangslage</i>	3
<i>Ziele</i>	
- Unterrichtsentwicklung durch Professionalisierung	3
- Organisationsentwicklung	6
<b>Strategisches Management</b>	<b>35</b>
<i>Netzwerkarbeit</i>	8
<i>Konzeptentwicklung</i>	
- Inhaltliche Schwerpunkte in den Hospitationen	7
- Evaluation des Konzeptes und dessen Überarbeitung	11
<i>Koordination</i>	9
<b>Operatives Management</b>	<b>17</b>

Auch bei Betrachtung der Daten je nach Netzwerk bleiben diese Ergebnisse bestehen, sodass festgehalten werden kann, dass die im Kontext von Unterrichtshospitationen stattfindenden Schulentwicklungsaktivitäten alle Managementebenen betreffen. Möchte man von der Anzahl der zugeordneten Textsegmente auf die Relevanz bestimmter Managementebenen schließen, wird der Eindruck geweckt, dass die Schulentwicklungsaktivitäten auf strategischer Ebene besonders viel Raum einnehmen.

#### 4.2 Ziele im Rahmen von wechselseitigen Unterrichtshospitationen im Übergang

Im Rahmen der Interviews benannten die Netzwerksprecher Ziele auf Unterrichts- und Organisationsebene. Auf inhaltlicher Ebene ist ein benanntes Ziel, zu

*„[...] gucken, was machen wir denn in Klasse 5, was eben in der Grundschule schon auftaucht, worauf können wir aufbauen? Und andererseits so ein bisschen für die Grundschule den Blick zu schärfen, was ist vielleicht noch wichtig, was müssen Schüler, die an das Gymnasium wechseln, denn mitbringen und wie können wir da, in der Grundschule, noch ein bisschen gezielter drauf vorbereiten?“*

Im Fokus steht hier also ein curricularer Abgleich, um so den Unterricht an der weiterführenden Schule ohne Unterbrechung fortsetzen zu können. Ähnlich verhält es sich mit methodisch-didaktischen Aspekten im Unterricht, wie die folgende Textpassage visualisiert:

*„Wenn sich die Kinder in der Grundschule mit dem Teppich auf den Flur legen können, um da ihre Freiarbeitssachen zu machen, und Kollegen sich beschweren, dass sie nicht 90 Minuten auf ihrem Stuhl sitzen und ihre Aufgaben machen, muss man gucken, ob man nicht alle ein bisschen mehr in den Blick nimmt – alle Kollegen mit in den Blick nimmt. Dass sie ein Gefühl dafür kriegen, wo die Kinder herkommen, was für Methoden sie gewohnt sind und wie man das etwas stärker umstellen kann.“*

Aufgrund unterschiedlicher Unterrichtsgestaltungen an Grund- und weiterführender Schule kam es hier anscheinend bislang zu Schwierigkeiten, die zukünftig behoben werden sollen, indem die Gewöhnung an Rituale und Unterrichtsverhalten an der weiterführenden Schule sukzessive erfolgt. Ziele auf Organisationsebene liegen in einer dauerhaften Kooperation zwischen Grund- und weiterführenden Schulen, einer verbesserten Außenwirkung der Schulen sowie der Entstehung einer über das Netzwerk hinausgehenden Vernetzung. Hier geht es beispielsweise darum, weitere Hospitationskooperationen einzugehen oder durch Hospitationen bereits erzielte Erkenntnisse in die Region zu transferieren.

Weitere Dimensionen wurden mit der Fragebogenerhebung der Lehrkräfte abgefragt (Abbildung 1). Anhand der Abbildung wird erkennbar, dass nicht pauschal eine bestimmte Ebene der Schulentwicklung als besonders relevant erachtet wird, wobei die Tendenz zu erkennen ist, dass Ziele auf Unterrichtsebene priorisiert werden. Hier ist insbesondere der Abgleich inhaltlicher Aspekte hervorzuheben. Insgesamt zählt

für die befragte Stichprobe aber der Aufbau einer Kooperation auf Organisationsebene zu dem wichtigsten Ziel von Unterrichtshospitationen.

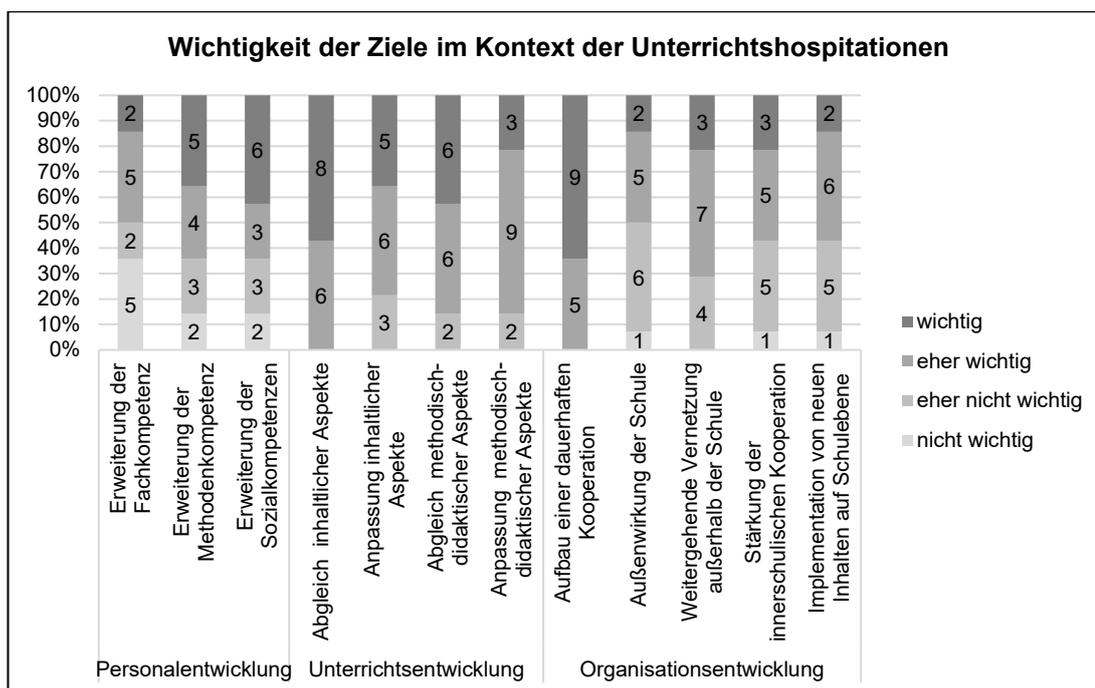


Abbildung 1: Wichtigkeit der Ziele im Kontext von Unterrichtshospitationen im Übergang aus Sicht der Lehrkräfte (Abs. Zahlen)

### 4.3 Aktivitäten von Lehrkräften im Rahmen der wechselseitigen Unterrichtshospitationen

Mithilfe der folgenden Aktivitätsbeschreibung wird auf der Grundlage der Interviewdaten ein Versuch unternommen, das Vorgehen der Netzwerke zu rekonstruieren. Dabei kam es zum Teil zu Abweichungen in der Reihenfolge, welche in den folgenden Beschreibungen jedoch nicht explizit benannt werden.

Zu Beginn stand die Netzwerkbildung als Voraussetzung für die Unterrichtshospitationen an. Die Gymnasien des Projektes sprachen Grundschulen an, mit denen sie bereits kooperieren und/oder von denen sie besonders viele Kinder übernehmen. In einem nächsten Schritt fanden Netzwerktreffen auf Netzwerkebene statt, welche zur Konzeptentwicklung und organisatorischen Planung genutzt wurden. Alle teilnehmenden Netzwerke entschieden sich dafür, fachspezifisch vorzugehen und Beobachtungsschwerpunkte festzulegen, wie zum Beispiel individuelle Förderung, Differenzierung, Eröffnung von Unterricht oder Arrangement des Tagesablaufs.

Im Anschluss wurde in den Fachkonferenzen nach interessierten Kolleginnen und Kollegen für die Hospitationen gefragt. In den meisten Netzwerken wurde beschlossen, dass die Hospitationen in der 3. oder 4. sowie in der 5. Klasse stattfinden sollen – je nach Kapazität und Interesse der Lehrkräfte. Außerdem entschieden sich alle Netzwerke dafür, zunächst keinen vorgefertigten Beobachtungsbogen einzusetzen, um den Blick für ein erstes Hospitationstreffen nicht einzuschränken. Im Rahmen der konkreteren Planung bildeten sich Hospitationstandems, die zum Teil auch erst zu dem Zeitpunkt einen individuellen

Beobachtungsschwerpunkt festlegen. Abgesehen von einem Netzwerk, in welchem ein zentraler Termin für die Hospitation am Gymnasium eingerichtet wurde, erfolgten die Terminabsprachen zwischen den Tandempartnern selbstständig mit der Begründung, dass so gezielter auf die individuellen Stundenpläne der Kolleginnen und Kollegen Rücksicht genommen werden konnte.

Im nächsten Schritt standen die Unterrichtshospitationen an. Der Umfang variierte zwischen einer Doppelstunde und einem gesamten Schultag, welcher mit einer Lerngruppe verbracht wurde. Dabei protokollierten die hospitierenden Lehrkräfte ihre Beobachtungen. Im Anschluss setzten sich die Tandempartner zusammen und besprachen ihre Eindrücke vor dem Hintergrund der Erwartungen und der tatsächlichen Beobachtungen. Zudem tauschten die Lehrkräfte fachspezifisches Material sowie Unterlagen zu Methoden und Ritualen aus.

In einem letzten Schritt fanden Auswertungstreffen zum Sammeln der Eindrücke und zur Planung weiterer Schritte statt. Hier standen Fragen wie die Implementation der Hospitationen, die Hinzunahme von Hospitationsbögen, das Beibehalten der Tandems und die Klassenstufe der Hospitation im Raum.

Aus den Ergebnissen der Interviews geht hervor, wie die Schulen die Unterrichtshospitationen in den Netzwerken vorbereiteten, durchführten und nachbereiteten. Die Ergebnisse der schriftlichen Befragung geben darüber hinaus Aufschluss über die Wichtigkeit der jeweiligen Aufgaben, die im Folgenden kurz zusammengefasst werden (Abbildung 2).

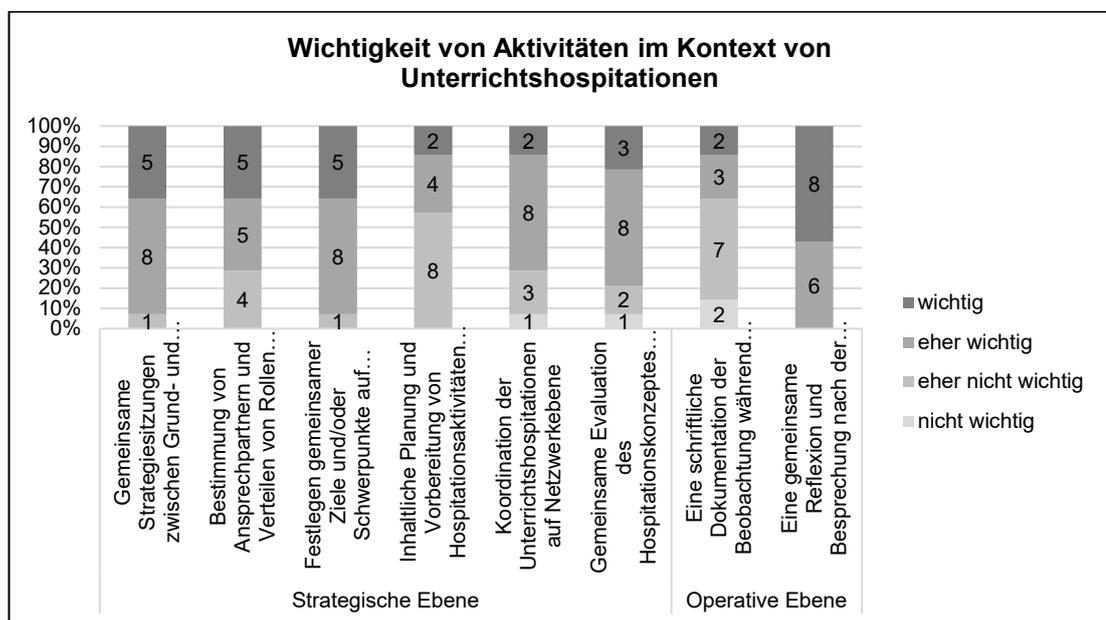


Abbildung 2: Wichtigkeit von Aktivitäten im Kontext von Unterrichtshospitationen im Übergang aus Sicht der Lehrkräfte (Abs. Zahlen)

Am wichtigsten sind den Befragten zufolge eine gemeinsame Reflexion nach der Hospitation. Es folgen die Festlegung von Zielen und Schwerpunkten sowie gemeinsame Strategiesitzungen zwischen Grundschulen und weiterführenden Schulen auf Netzwerkebene. Die Mehrheit der Befragten empfindet die einzelnen genannten Aktivitäten als wichtig oder eher wichtig mit Ausnahme der schriftlichen

Dokumentation der Beobachtungen, die von der Mehrheit der Lehrkräfte als (eher) nicht wichtig eingeschätzt werden.

#### **4.4 Bewertung der Unterrichtshospitationen für die Übergangsgestaltung**

Die Frage nach der Bewertung der wechselseitigen Unterrichtshospitationen für die Übergangsgestaltung wird mithilfe (a) der empfundenen inhaltlichen Relevanz, (b) des inhaltlichen Nutzens sowie (c) des Gewinns der Zusammenarbeit beantwortet. Die aus Sicht der Gymnasiallehrkräfte vorgenommenen Bewertungen der Unterrichtshospitationen werden jeweils durch die Einschätzungen aller hospitierenden Lehrkräfte aus dem Fragebogen erweitert.

(a) Die inhaltliche Relevanz der Unterrichtshospitationen wurde in den Interviews zum einen durch die Schülerperspektive begründet, dass einzelne Schülerinnen und Schüler nach dem Übergang emotionale Schwierigkeiten zu haben scheinen. Außerdem – so die befragten Lehrkräfte – sind die Unterschiede zwischen Grundschule und Gymnasium hinsichtlich fachdidaktischer Aspekte, selbstständigen Lernens sowie der Rituale bislang noch zu groß:

*„Es gibt einfach keine Frühstückspause und die Fünfer kommen hier an die Schule und packen erstmal genüsslich im Klassenraum ihr Butterbrot aus und müssen aber eigentlich schon in die große Pause.“*

An diesem Beispiel wird erkennbar, dass mit dem Schulwechsel bei den Schülerinnen und Schülern ein Umdenken stattfinden muss, genauso jedoch auch bei den Lehrkräften:

*„Das ist aber auch jedes Jahr oder alle zwei Jahre wieder neu, weil man dann die Sechser entlässt, die dann für einen schon richtig groß geworden sind, und dann wieder mit den neuen Fünfern anfängt. Und dass man da nochmal überlegt: Okay, wie war es denn noch einen Schritt davor? Das finde ich schon wichtig, dass man sich das ins Bewusstsein ruft.“*

Zudem scheint eine Herausforderung der Gymnasiallehrkräfte darin zu liegen, Erlerntes aus der Grundschule weiter zu fördern und darauf aufzubauen. Die Bedeutung von Unterrichtshospitationen für die Grundschullehrkräfte wird in deren Verunsicherung gesehen, wie sie die Schülerinnen und Schüler bestmöglich vorbereiten können.

Die Ergebnisse aus der Fragebogenerhebung zeigen hinsichtlich der empfundenen inhaltlichen Relevanz für die Mehrheit der Befragten eine Zustimmung. Keine der Lehrkräfte ist der Ansicht, dass die Beschäftigung mit dem Übergang nicht wichtig sei. Betrachtet man konkret die Unterrichtshospitationen, zeigt sich für alle Items, dass die bei Unterrichtshospitationen gewonnenen Erfahrungen für die meisten Befragten Relevanz für die eigene Arbeit besitzen und sie zur Verbesserung des Übergangs (eher) wichtig seien.

(b) Durch die Unterrichtshospitationen wurden aus Sicht der interviewten Netzwerksprecher verschiedene Entwicklungen angestoßen und Erkenntnisse generiert. Ein von ihnen beschriebener Vorteil lag in der verstärkten Kooperation zwischen den Schulen. Zudem konnten die Lehrkräfte erfahren, auf welche

Kompetenzen die Schülerinnen und Schüler an der Grundschule vorbereitet werden. Auf inhaltlicher Ebene zogen die Lehrkräfte der Gymnasien insbesondere hinsichtlich der Methoden, der Bedeutung des sozialen Miteinanders und des Klassenklimas sowie der Unterrichtstransparenz an der Grundschule einen Nutzen. So beschrieb ein Netzwerksprecher mit Begeisterung die Unterrichtstransparenz mithilfe von Bildkarten. Aus dem positiven Lernklima in der Grundschule wurde von einer befragten Lehrkraft der folgende Schluss gezogen:

*„Dass man da sowohl als Fachlehrer als auch als Klassenlehrer wirklich von vornherein noch stärker drauf achten muss oder sollte, das, was die Kinder in der Grundschule im sozialen Miteinander kennengelernt haben, stärker noch in den Blick zu nehmen. Also auch in den ersten Wochen meinetwegen fachlich ein Stück weit zurückzuschrauben. Es war eindeutig zu beobachten, dass durch dieses Miteinander und die Lernatmosphäre die Kinder auch gut und konzentriert an den Dingen arbeiten können.“*

Die Ergebnisse aus dem Fragebogen zeigen hingegen kein eindeutig positives Ergebnis: Nicht alle Lehrkräfte sehen einen hohen Nutzen durch die Unterrichtshospitationen für die Übergangsgestaltung. Jedoch bilden die Unterrichtshospitationen für fast alle Lehrkräfte tendenziell eine gute Grundlage für Gestaltungsmaßnahmen im Übergang.

(c) Hinsichtlich des Gewinns durch die Zusammenarbeit lassen sich einige Aussagen in den Interviews finden, die positive Entwicklungen durch die Unterrichtshospitationen aufzeigen: Sowohl auf Unterrichts- als auch auf Organisationsebene wurden gemäß den Aussagen Entwicklungen angestoßen. Auf Unterrichtsebene wurden Wochenpläne und Konzepte aus der Freizeit der Grundschulen für die Lernzeit am Gymnasium übernommen. Darüber hinaus wurden weitere Elemente in den eigenen Unterricht transferiert, was der Unterrichtsqualität zugutekommt, wie folgende Textpassage zeigt:

*„Indirekt wird dadurch auch unsere eigene Unterrichtsqualität ein Stück weit vorangetrieben und der Horizont etwas erweitert, wie jetzt beispielsweise durch Aspekte der Freiarbeit, der Individualisierung [...], wie man die in unser eigenes Schulkonzept einbringt.“*

Auf Organisationsebene wurden durch die Unterrichtshospitationen die Zusammenarbeit verbessert und Vertrauen zwischen den Lehrkräften der verschiedenen Systeme geschaffen. Außerdem wurde in einem Fall ein neues Kooperationsprojekt zur Übergangsgestaltung als Nebenprodukt der Zusammenarbeit ins Leben gerufen. Ein Netzwerksprecher resümiert zum Gewinn durch die Zusammenarbeit, dass sich dadurch der Stellenwert des Übergangs verändert habe.

Auch in diesem Fall zeigen die Bewertungen der Lehrkräfte auf der Grundlage des Fragebogens kein eindeutiges Bild, wobei die Mehrheit der Befragten den Aussagen zustimmt, dass die bei den Unterrichtshospitationen entstandenen Ideen die eigene Arbeit bereichern, dass man sich gegenseitig inspiriert und insgesamt mehr Vor- als Nachteile entstehen.

## 5. Diskussion

Zentraler Bestandteil des vorliegenden Beitrags sind wechselseitig stattfindende Unterrichtshospitationen, die von Lehrkräften der Grund- und weiterführenden Schulen mit dem Ziel der Gestaltung des Übergangs von der Grund- zur weiterführenden Schule umgesetzt werden. Neben der grundsätzlichen Erkenntnis, dass alle Managementebenen bei Unterrichtshospitationen im Kontext von schulischem Übergangmanagement berührt werden, zeigen die vorliegenden Analysen, dass mithilfe der Unterrichtshospitationen Professionalisierung stattfindet: Lehrkräfte der Grund- und weiterführenden Schulen tauschen Wissen und Material aus und gestalten somit den Übergang zwischen zwei verschiedenen Lehr- und Lernkulturen. Von den befragten Lehrkräften wird dies als förderlich und als ein besonderes Merkmal von Unterrichtshospitationen wahrgenommen. Die Interviewpartner bestätigen die theoretisch konstruierte und angenommene Verbindung zu Managementprozessen im Transfer (Jäger, 2008). An dieser Stelle sei auf die Limitationen der Studie hingewiesen: Zum einen liegt eine selektive Stichprobe vor, da lediglich Ganztagsgymnasien als weiterführende Schulen befragt wurden. Zum anderen können die Daten aufgrund der sehr kleinen Stichprobe nur erste Anhaltspunkte für Unterrichtshospitationen als Strategie schulischen Übergangsmangements liefern.

Es stellt sich heraus, dass die Ziele wechselseitiger Unterrichtshospitationen im Übergang insbesondere im Bereich der Unterrichtsentwicklung verortet sind. So helfen Unterrichtshospitationen Lehrkräften der weiterführenden Schulen beispielsweise zu verstehen, welche Kompetenzen, Fertig- und Fähigkeiten Schülerinnen und Schüler von der Grundschule mitbringen, welche Lehr- und Lernmethoden dort Anwendung gefunden haben und welche Lehr- und Lernmethoden gegebenenfalls noch nicht von den Schülerinnen und Schülern erprobt wurden und als ungewohnt wahrgenommen werden. Diese Erkenntnisse werden für die eigene Unterrichtsentwicklung genutzt, sodass Lehrkräfte der weiterführenden Schulen in diesem Zusammenhang von einer „Anpassung der Unterrichtsgewohnheiten“ (Koch, 2006, S. 76) sprechen. Ziele sowie Effekte von Unterrichtshospitationen im Übergang scheinen somit kohärent zu sein.

Mithilfe der Rekonstruktion der Aktivitäten im Rahmen von Unterrichtshospitationen im Übergang werden normative Empfehlungen zum Vorgehen (z. B. Amrehn & Schmitt, 2012) bestätigt und erweitert. Es wird deutlich, dass – um Prozesse der Schulentwicklung anzustoßen – verschiedene Aktivitäten erforderlich sind und „dass professionelle Entwicklung weder durch Zufall noch aus sich selbst heraus“ geschieht (Buhren, 2015a, S. 166). Hier sollten Schulen vermehrt Unterstützung dabei erhalten, Netzwerke aufzubauen und Prozesse zu steuern. Die Implikation von Unterrichtshospitationen als fester Bestandteil der Lehreraus- und -weiterbildung scheint hier weiterhin naheliegend und sinnvoll, ebenso wie die Sensibilisierung von Lehrkräften hinsichtlich eines fachübergreifenden Austausches und der Zusammenarbeit mit Lehrkräften anderer Schulformen.

Hinsichtlich der Bewertung bleibt offen, warum nicht alle Lehrkräfte die Unterrichtshospitationen als relevant, nützlich und gewinnbringend einschätzen. Hier

stellt sich die Frage, ob dies grundsätzlich an den Unterrichtshospitationen liegt oder vielmehr an Stolpersteinen beziehungsweise ungünstigen Rahmenbedingungen, welche die Umsetzung möglicherweise erschweren. Zukünftige Arbeiten sollten hier nachforschen, um zu einer differenzierteren Aussage zu gelangen.

Insgesamt verweisen die Interviewaussagen auf das Potenzial von Unterrichtshospitationen für die Schulentwicklung. Gleichzeitig wird deutlich, dass Unterrichtshospitationen dann als Strategie genutzt werden sollten, wenn es einen konkreten Schulentwicklungsanlass gibt und sie als Aktivität in Schulentwicklungsarbeit integriert werden (Korn, 2015), wie hier am Beispiel des Übergangsmangements. Aktuell ist jedoch zu beobachten, dass mit vielen Ressourcen vor allem ‚Leuchtturm-Hospitationen‘ befördert werden. Diese sollten unbedingt hinsichtlich ihrer Effekte für die Qualitätsentwicklung der besuchenden Schulen besser erforscht werden. Die noch bestehenden Lücken in der Schulentwicklungsforschung und -programmatisierung gilt es zukünftig, durch weitere Forschung zu Hospitationen von Lehrkräften zu füllen und die entsprechenden Ergebnisse in die Lehrer(fort)bildung zu überführen.

## Literatur

- Amrehn, I & Schmitt, R. (2012). *Übergänge gestalten. Von der Grundschule in die weiterführenden Schulen*. Donauwörth.
- Bellenberg, G. & Forell, M. (Hrsg.). (2013). *Bildungsübergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis*. Münster.
- Berkemeyer, N., Bos, W., Järvinen, H., Manitus, V. & Holt, N. van (Hrsg.). (2015). *Netzwerkbasierter Unterrichtsentwicklung. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Projekt „Schulen im Team“*. Münster.
- Bleicher, K. (1999). *Das Konzept integriertes Management. Visionen – Missionen – Programme*. Frankfurt/New York.
- Bos, W. & Tarnai, Ch. (Hrsg.). (1989). *Angewandte Inhaltsanalyse in Empirischer Pädagogik und Psychologie*. Münster.
- Buhren, C.G. (2015a). Personalentwicklung durch kollegiale Hospitation und Professionelle Lerngemeinschaften. In J. Berkemeyer, N. Berkemeyer & F. Meetz (Hrsg.), *Professionalisierung und Schulleitungshandeln. Wege und Strategien der Personalentwicklung an Schulen*. Weinheim und Basel, 160–184.
- Buhren, C. G. (2015b). Kollegiale Hospitation – Verfahren und Methoden im Überblick. In C. G. Buhren, C. G. (Hrsg.), *Handbuch Feedback in der Schule*. Weinheim, 149–166.
- Buhren, C. G. (2012). *Kollegiale Hospitation: Verfahren, Methoden und Beispiele aus der Praxis*. Köln.
- Diemer, T. (2013). *Innerschulische Wirklichkeiten neuer Steuerung. Zur Nutzung zentraler Lernstandserhebungen*. Wiesbaden.
- Fend, H. (2009). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden.
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden.

- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Eine Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden.
- Groot-Wilken, B. & Koltermann, S. (2017). Der Referenzrahmen Schulqualität NRW als Instrument der Schulentwicklung. In P. Dobbelsstein, B. Groot-Wilken & S. Koltermann (Hrsg.), *Referenzsysteme zur Unterstützung von Schulentwicklung*. Münster, 63–84.
- Heitmann, K. (2013). *Wissensmanagement in der Schulentwicklung. Theoretische Analyse und empirische Exploration aus systemischer Sicht*. Wiesbaden.
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität*. Seelze.
- Hofmann, M. (1988). Einführende und grundsätzliche Überlegungen zum funktionalen Management. In M. Hofmann & L. von Rosenstiel (Hrsg.), *Funktionale Managementlehre*. Heidelberg & New York, 7–37.
- Holsti, O.R. (1969). *Content Analysis for the Social Sciences and Humanities*. Reading, MA.
- Jäger, M. (2009). *Innovation durch Kooperation – Anregungen zum Transfer in TransKiGs*. Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg. Ludwigsfelde-Struveshof.
- Jäger, M. (2008). *Wenn Ideen Schule machen. Anregungen zur Verbreitung von FörMig-Prinzipien und bewährter Praxis*. Münster.
- Jäger, M. (2004). *Transfer in Schulentwicklungsprojekten*. Wiesbaden.
- Kansteiner, K. & Stamann, C. (2015). (Hrsg.). *Personalentwicklung in der Schule zwischen Fremdsteuerung und Selbstbestimmung*. Weingarten.
- Kaufman, T. E. & Grimm, E. D. (2013). *The transparent teacher. Taking charge of your instruction with peer-collected classroom data*. San Francisco.
- Kiel, E. & Weiß, S. (Hrsg.). (2016). *Schulentwicklung gestalten. Theorie und Praxis von Schulinnovation*. Stuttgart.
- Kiper, H. (2012). *Unterrichtsentwicklung*. Stuttgart.
- Koch, K. (2006). Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule als biographische und pädagogische Herausforderung. In A. Ittel, L. Stecher, H. Merckens & J. Zinnecker (Hrsg.), *Jahrbuch Jugendforschung*. Wiesbaden, 69–92.
- Korn, B. (2015). Hospitieren – reflektieren – adaptieren. Erfahrungen aus dem Netzwerk Hamburger Hospitationsschulen. *Journal für Schulentwicklung*, 1, 37–43.
- Kreis, A. (2015). Kollegiale Hospitation – Chancen und Realisierungsmöglichkeiten. In K. Kansteiner & C. Stamann (Hrsg.) *Personalentwicklung in der Schule zwischen Fremdsteuerung und Selbstbestimmung*. Weingarten, 185–199.
- Kullmann, H. (2010). *Lehrerkooperation. Ausprägung und Wirkungen am Beispiel des naturwissenschaftlichen Unterrichts an Gymnasien*. Münster.
- Kussau, J. (2007). Schulische Veränderung als Prozess des „Nacherfindens“. In J. Kussau & T. Brüsemeister (Hrsg.) *Governance, Schule und Politik. Zwischen Antagonismus und Kooperation*. Wiesbaden, 287–303.
- Maaz, K., Baumert, J., Gresch, C. & McElvany, N. (Hrsg.). (2010). *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten*. Berlin.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim.

- MSW NRW (2015) = Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2015). *Referenzrahmen Schulqualität NRW*. Unter: [https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/referenzrahmen\\_schulqualit%C3%A4t\\_nrw.pdf](https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/referenzrahmen_schulqualit%C3%A4t_nrw.pdf) [abgerufen am 29.03.2016].
- Muche, C., Noack, T., Oehme, A. & Schröer, W. (2010). Referenzmodell für ein regionales bedarfsorientiertes Übergangsmanagement. In R. Brandel, M. Gottwald & A. Oehme (Hrsg.), *Bildungsgrenzen überschreiten. Zielgruppenorientiertes Übergangsmanagement in der Region*. Wiesbaden, 23–36.
- Porsch, R. (2015). Pädagogische Maßnahmen, Kooperationsformen und Herausforderungen an Ganztagsgymnasien im Übergang nach der Grundschule. In H. Wendt & W. Bos (Hrsg.), *Auf dem Weg zum Ganztagsgymnasium. Erste Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Projekt Ganz In*. Münster, 201–224.
- Riesen, M. (2002). Hospitationen. *Dokumentation Schulen mit Profil*, 2. 3–9.
- Rolff, H.-G. (2016). Schulentwicklung – von der Standortplanung zur „Lernenden Schule“. In U. Steffens & T. Bargel (Hrsg.) *Schulqualität – Bilanz und Perspektiven: Grundlagen der Qualität von Schule I*. Münster, 115–140.
- Rolff, H.-G. (2010). Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtapples & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung, Theorie - Forschungsbefunde - Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire*. Bad Heilbrunn, 29–36.
- Rolff, H.-G. (1998). Entwicklung von Einzelschulen: Viel Praxis, wenig Theorie und kaum Forschung. In H.-G. Rolff, K. O. Bauer, K. Klemm & H. Pfeiffer (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung* (Band 10). Weinheim,
- Rolff, H.-G., Rhinow, E., Röhrich, T. & Teichert, J. (2011) (Hrsg.). *Qualität in allen Schulen. Handbuch für ein schulinternes Qualitätsmanagement*. Köln.
- Schratz, M. (2017). Innovative Schulen – exzellente Praxis. Tendenzen der Schulentwicklung am Beispiel des Deutschen Schulpreises. In U. Steffens, K. Maag Merki & H. Fend (Hrsg.), *Schulgestaltung. Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung* (Grundlagen der Qualität von Schule 2). Münster, 231–247.
- Schreyögg, G. & Koch, J. (2010). *Grundlagen des Managements: Basiswissen für Studium und Praxis*. Wiesbaden.
- Schröder, J. & Wilmanns, I. (2016). Institutionelle Übergänge als kritische Lebensereignisse in der Bildungsbiographie: die Beispiele Grundschulübergang, Klassenwiederholungen und Abschlüssen. In R. Strietholt, W. Bos, H. G. Holtappels & N. McElvany (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele, Perspektiven*. Band 19. Münster, 106–131.
- Sendzik, N., Sartory, K. & Järvinen, H. (2016). Die kommunale Gestaltung des Übergangs von der Primar- zur Sekundarstufe: Erste netzwerkanalytische Erkundungen. In N. Kolleck, S. Kulin, I. Bormann, G. de Haan & K. Schwippert (Hrsg.), *Traditionen, Zukünfte und Wandel in Bildungsnetzwerken* (Netzwerke im Bildungsbereich). Münster, 97–128.
- Steffens, U. & Bargel, T. (Hrsg.). (2016). *Schulqualität – Bilanz und Perspektiven: Grundlagen der Qualität von Schule I*. Münster.

- Steinert, B., Klieme, E., Maag Merki, K., Döbrich, P., Halbheer, U. & Kunz, A. (2006). Lehrerkooperation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 185–204.
- Thomas, L. & Fitzner, S. (2012). *Feedback gewünscht – Kollegiale Unterrichtshospitation als Chance*. Berlin.
- Ulrich, H. & Krieg, W. (1974). *St. Galler Management-Modell*. 3. Aufl. Bern.
- van Ophuysen, S. (2005). Gestaltungsmaßnahmen zum Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule. In H. G. Holtappels & K. Höhmann (Hrsg.), *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit. Systemsteuerung, Bildungschancen und Entwicklung der Schule*. Weinheim, 141–152.
- Wilde, D. & Schwenke, J. (2010). „Komm, wir entwickeln unseren Unterricht gemeinsam weiter...“ Das Berliner Modellvorhaben „KUQS“. *Die Grundschulzeitschrift*, 235/236, 24–28.

**Erschienen in (Zitationsweise):** Richter, I. (2019). Berücksichtigung des Übergangserlebens in der Lehrerfortbildung – konzeptuelle Überlegungen zum Übergangsmanagement auf der Grundlage einer Fallstudie. In V. Manitius & N. van Holt (Hrsg.), *Transfer zwischen Lehrer(fort)bildung und Wissenschaft* (S. 191-210). Bielefeld: wbv.

### **(3) Berücksichtigung des Übergangserlebens in der Lehrerfortbildung – konzeptuelle Überlegungen zum Übergangsmanagement auf der Grundlage einer Fallstudie.**

#### **1 Einleitung**

Während der Schulkarriere werden Schülerinnen und Schüler mit einigen Anpassungsanforderungen konfrontiert, die potenziell ihr Wohlbefinden beeinträchtigen können. Als ein schulisches kritisches Lebensereignis von Schülerinnen und Schülern, bei welchem aufgrund von Veränderungen im sozialen Bereich, den organisatorischen Rahmenbedingungen sowie Lernformen und der Leistungsbeurteilung eine Anpassung stattfinden muss, gilt der Übergang von der Grund- zur weiterführenden Schule (Schröder & Wilmanns, 2016; van Ophuysen & Harazd, 2011). Von einer gelungenen Anpassung kann gesprochen werden, „zeigt das Kind im Verlauf des Übergangsprozesses längerfristig entwicklungsangemessene Verhaltensweisen (emotional, psychisch, physisch, sozial und kognitiv), fühlt es sich wohl im neuen Lebenskontext [und] kann es die gestellten Anforderungen bewältigen sowie die Lern- und Bildungsangebote optimal nutzen“ (Mackowiak 2011, S. 23). Nicht allen Schülerinnen und Schülern gelingt dies jedoch, unter anderem aufgrund geringer innerer sowie äußerer Ressourcen (Rice, Frederickson & Seymour, 2011; Topping, 2011), sodass die Frage nach Unterstützung im Übergangsprozess – auch gestaltet durch die Schule – relevant ist.

Wenn ein schulisches Übergangsmanagement gefordert ist und Lehrkräfte ihre Schülerinnen und Schüler im Übergangsprozess begleiten und informieren sollen – was von der Bildungsadministration als gemeinsam verantwortete Aufgabe zwischen Grund- und weiterführender Schule angesehen wird (KMK, 2004, 2014, 2015; MSW NRW, 2015) – müssen die Lehrkräfte die entsprechenden Kompetenzen dafür besitzen. Es liegt also eine Notwendigkeit vor, Lehrkräfte durch Professionalisierung für das soziale Erleben des Übergangs von Schülerinnen und Schülern zu sensibilisieren, um möglichen Übergangskrisen schulisch begegnen zu können.

Abgesehen von vereinzelten Veranstaltungen zum Übergang an den Universitäten ist der Übergang in der Lehrerbildung jedoch nicht sonderlich prominent: So sieht beispielsweise das Kerncurriculum für die Ausbildung im Vorbereitungsdienst für Lehrämter in den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung und in den Ausbildungsschulen (MSW NRW, 2016) keine Beschäftigung mit dem Übergang vor, obgleich Übergänge im Bildungssystem für alle Lehrkräfte relevant sind. Feste stufenübergreifende Kooperationen, welche auch der Professionalisierung von

Lehrkräften dienen können, sind bisherigen Forschungsergebnissen zufolge eher rar (Porsch, 2015; van Ophuysen, 2005). Ein Blick in den staatlichen Fortbildungssektor zeigt, dass verschiedene Fortbildungen mit Bezug zum Übergang angeboten werden (MSB NRW, o. J.). In Nordrhein-Westfalen sind aktuell insgesamt 24 Veranstaltungen mit je unterschiedlichen Schwerpunkten und Ausrichtungen inseriert, davon 14 schulformübergreifend, zwei für Grundschulen und die restlichen ausschließlich für weiterführende Schulen. Die meisten dieser Fortbildungen sind einmalige Angebote, nur sehr wenige – und diese exklusiv für eine Region – sind längerfristig angesiedelt. Darüber hinaus nehmen die meisten Veranstaltungen die Perspektive eines Faches ein, ohne dabei das Übergangsmanagement allgemein im Blick zu haben. Mit dem sozialen Erleben des Übergangs scheint sich keine der Veranstaltungen im Detail zu befassen, obgleich eine Sensibilisierung der Lehrkräfte für dieses Thema notwendig und für das Übergangsmanagement aus Schulentwicklungsperspektive sehr aufschlussreich ist.

An diese Ausgangslage anknüpfend wird in diesem Beitrag das Anliegen verfolgt, Forschungsergebnisse aus einer Fallstudie zum sozialen Erleben des Übergangs aus Sicht von Schülerinnen und Schülern unter Berücksichtigung von Erkenntnissen zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildungen in eine Fortbildungsskizze zu überführen, um eine Möglichkeit der Professionalisierung von Lehrkräften zum Übergangsmanagement unter Berücksichtigung der Schülerperspektive zu präsentieren. Hierfür werden in einem ersten Schritt die theoretischen Grundlagen zur sozialen Unterstützung geschaffen, bevor die Fallstudie und ihre Ergebnisse präsentiert sowie diskutiert werden. In einem zweiten Schritt werden Merkmale effektiver Fortbildungen mit den aus der Fallstudie resultierenden Inhalten in Verbindung gebracht, welche zusammen in einer Skizze für eine Fortbildung münden.

## **2 Fallstudie**

### **2.1 Die Bedeutung sozialer Unterstützung während schulischer Übergänge**

Der Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule gilt als kritisches Lebensereignis, da er durch Veränderungen im sozialen Bereich, den organisatorischen Rahmenbedingungen sowie Lernformen und der Leistungsbeurteilung eine Neuanpassung der Schülerinnen und Schüler an ein neues Umfeld erfordert, die abhängig von den Personen- und Kontextmerkmalen von Schülerinnen und Schülern und deren Umgang mit Veränderungen individuell unterschiedlich erlebt und bewältigt werden (Kurtz et al., 2010; Schröder & Wilmanns, 2016). Die verschiedenen für die „differenzielle[n] Entwicklungsverläufe“ (Knoppick et al., 2016, S. 129) mitverantwortlichen Personen- und Kontextmerkmale sind grundsätzlich vielfältiger Natur. Bei negativer Ausprägung können diese sogenannten Risikofaktoren im Kontext des Übergangs „zur Entstehung und Aufrechterhaltung von Anpassungsproblemen und psychischen Störungen beitragen“ (Beelmann, 2006, S. 32). Insbesondere internationale Forschungsarbeiten zeigen, dass u. a. ein niedriges Selbstwertgefühl, fehlende soziale Eingebundenheit und auch Angst-Faktoren für ein potenzielles Risiko in Bezug auf

den Übergang stehen (Evangelou et al., 2008; McAlister, 2012; Rice, Frederickson & Seymour, 2011; West, Sweeting & Young, 2010).

Eine umso größere Bedeutung erhält soziale Unterstützung<sup>1</sup> aufgrund ihrer verschiedenen Wirkmechanismen (House, 1981): Erstens kann ein Haupteffekt auf die Gesundheit wirken, indem durch soziale Bindungen, Sicherheit, Wohlbefinden, sozialen Kontakt und Zugehörigkeit die Gesundheit verbessert wird, sodass Belastungen erst gar nicht entstehen (Nestmann, 2010). Zweitens kann ein Haupteffekt auf Stress eintreten, indem durch Unterstützung Stress reduziert wird, z. B. durch kognitive Bewertungen oder entlastende Hilfen (ebd.). Drittens kann soziale Unterstützung negative Effekte von Stress auf die Gesundheit verringern und abmildern, was jedoch ein andauernder Prozess ist (House, 1981). Unterstützung kann also übergreifend durch die Verbesserung des Selbstwertgefühls, mithilfe von Assistenz bei der Bewältigung von Stress sowie auf der Grundlage von wahrgenommener Sicherheit sozialer Beziehungen wirken (Sandler et al., 1989). Internationale empirische Studien bestätigen positive Wirkungen sozialer Unterstützung für verschiedene Übergänge (z. B. Wang & Eccles, 2012).

Die Wirkung hängt nach House (1981) von vier Dimensionen der sozialen Unterstützung (emotionaler, informativer, instrumenteller sowie bewertender Unterstützung im Rahmen von Entscheidungsprozessen) ab, die je eine andere Art der Unterstützung bieten: (1) Emotionale Unterstützung geht mit dem Gefühl einher, durch Liebe, Vertrauen, Empathie, Nähe, Verständnis, Rückhalt durch soziale Einbettung, Ermutigung und emotionales Interesse unterstützt zu werden (Dunkel-Schetter et al. 1992; House 1981). In Bezug auf den Kontext Schule kann sich emotionale Unterstützung über die genannten Dimensionen hinaus durch Stolz gegenüber einer Person, eine faire Behandlung sowie einen netten Umgang ausdrücken (Malecki et al. 2000). Dieser Unterstützung durch und für Emotionen steht (2) die informative Unterstützung gegenüber, welche sich konkret auf Unterstützung durch Rat sowie Informationen bezieht (Dunkel-Schetter et al. 1992; Nestmann 2010). Für Schülerinnen und Schüler kann sich diese Art der Unterstützung so äußern, dass beispielsweise Informationen und Ideen geliefert oder Inhaltsaspekte erklärt werden, die im Schulkontext Schwierigkeiten bereiten (Malecki et al. 2000). (3) Die bewertende Unterstützung im Rahmen von Einschätzungsprozessen hingegen bezieht sich auf die Person selbst im Sinne einer Selbstevaluation (House 1981). Hierbei findet eine Bewertungs- und Interpretationsunterstützung der eigenen Person sowie des Verhaltens in spezifischen Situationen statt, welches auch als Feedback bezeichnet werden kann (House 1981; Nestmann 2010). Zum einen kann die Person durch eine Situationseinschätzung, zum anderen durch eine Bewältigungseinschätzung unterstützt werden (Nestmann 2010). Dies äußert sich in Bezug auf die Schule zum Beispiel durch Lob, Kritik oder

---

<sup>1</sup> Über die Definition von sozialer Unterstützung existiert aufgrund verschiedener aus unterschiedlichen Forschungstraditionen heraus entstandener Verständnisweisen wenig Konsens (House 1987; Kienle, Knoll & Renneberg, 2006; Nestmann 2010). Diesem Beitrag liegt das Verständnis von Malecki und Demaray (2002) zugrunde, welches sich wiederum auf House (1981) stützt: Demnach stellt soziale Unterstützung eine individuelle Wahrnehmung genereller Unterstützung oder spezifischer unterstützender (verfügbarer oder verwendeter) Verhaltensweisen von Personen in ihrem sozialen Netzwerk dar, welche ihre Persönlichkeit stärkt und/oder vor negativen Resultaten puffert (Malecki & Demaray 2002).

Belohnung (Malecki et al. 2000). Während Unterstützung durch Informationen und Unterstützung im Rahmen von Einschätzungsprozessen eher daran ansetzen, dass sich die zu unterstützende Person auf Grundlage der Wissensaneignung selbst helfen kann, wirkt (4) instrumentelle Unterstützung direkt (House 1981). Gleichzeitig ist diese Dimension am leichtesten von emotionaler Unterstützung abzugrenzen (ebd.), da sie konkrete praktische Hilfsmaßnahmen umfasst. Im schulischen Kontext stellen diese etwa Nachhilfeunterricht, Wissensvermittlung, Hilfe bei Schularbeiten, Üben für Klassenarbeiten oder das Nehmen von Zeit im Sinne einer zeitlichen Ressource dar (House 1981; Malecki et al. 2000).

Unter bestimmten Bedingungen können soziale Unterstützungsversuche als nicht hilfreich erlebt werden und die angezielte Wirkung wird nicht erreicht (Dunkel-Schetter et al., 1992; House, 1987; Nestmann, 2010). So ist beispielsweise die Stimmung der hilfeempfangenden Person zur Zeit der Unterstützungsaktion entscheidend (Dunkel-Schetter et al., 1992). Außerdem ist die Beziehung zwischen Quelle und Empfänger bedeutsam (ebd.) – so stellt beispielsweise Vertrauen eine Voraussetzung für emotionale Unterstützung dar (Schweer, 2004; Thies, 2014) – und Unterstützung sollte erwünscht sein (Dunkel-Schetter et al., 1992). Ist dies nicht der Fall oder wird der unterstützten Person bewusst, dass sie abhängig ist, können Unterstützungsversuche auch negativ erlebt werden (House, 1981). Es wird also sichtbar, dass die subjektive Sichtweise der Hilfe empfangenden Person ausschlaggebend ist (Nestmann, 2010).

## 2.2 Fragestellungen und methodisches Vorgehen

Zur Untersuchung der sozialen Unterstützung im Übergang von der Grund- zur weiterführenden Schule verfolgte die Untersuchung die folgenden Fragestellungen:

1. Wie äußern sich Quellen und Dimensionen sozialer Unterstützung im Übergangserleben von potenziell besonders verwundbaren Schülerinnen und Schülern?
2. Inwiefern tragen verschiedene Quellen zu spezifischen Dimensionen sozialer Unterstützung im Übergang bei?

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurden Schülerinnen und Schüler nach ihrer Sichtweise der erlebten Unterstützung befragt. Die Absicht der Unterstützungsquelle – falls vorhanden – wurde wegen der o. g. Gründe nicht berücksichtigt.

Die Befragung wurde im Rahmen des Projektes *Ganz In. Mit Ganzttag mehr Zukunft. Das neue Ganzttagsgymnasium NRW* mithilfe von leitfadengestützten teilstrukturierten Interviews mit acht Kindern ( $m = 4$ ,  $w = 4$ ) eines fünften Jahrgangs an einem Ganzttagsgymnasium in Nordrhein-Westfalen im Oktober 2015 nach den Herbstferien durchgeführt. Beispielhafte Leitfragen waren „Wenn du zurückdenkst an die Zeit des Schulwechsels, von wem hast du da Unterstützung bekommen?“ oder „Wenn du mal an Aktivitäten denkst, was hat dir da geholfen?“

Für die Interviews wurden potenziell besonders verwundbare Schülerinnen und Schüler ausgewählt, da davon ausgegangen werden kann, dass diese im Übergang Unterstützung in besonderem Maße bedürfen und daher in den Interviews viel

Wissen über Unterstützung generiert werden kann. Die Fallauswahl der Kinder erfolgte auf der Grundlage einer quantitativen schriftlichen Befragung des zukünftigen fünften Jahrgangs bei ihrer Anmeldung an die Schule im Februar 2015. Hier wurden das Selbstwertgefühl nach Rosenberg (1965) mit seiner deutschsprachigen Fassung von Ferring und Filipp (1996), die Einschätzung der eigenen sozialen Integration (Lehmann et al., 1999) sowie die Erwartungsangst mithilfe des KAT-II (Thurner & Tewes, 2000) als Faktoren für ein potenzielles Risiko in Bezug auf den Übergang erhoben. Diese drei Skalen wurden Z-standardisiert, bevor mithilfe einer Aufsummierung der Mittelwerte eine neue Variable gebildet wurde. Die acht Schülerinnen und Schüler mit den höchsten Kennwerten – also diejenigen, die ein vergleichsweise niedriges Selbstwertgefühl, eine geringe soziale Integration sowie Angst vor dem Übergang aufwiesen – wurden als Kinder mit potenziell besonderem Unterstützungsbedarf für die Interviews ausgewählt. Sieben der acht ausgewählten Schülerinnen und Schüler weisen einen Migrationshintergrund auf.

Die Auswertung des Datenmaterials erfolgte mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse, wobei die Kategorien deduktiv erstellt und induktiv erweitert wurden (Bos & Tarnai, 1989; Mayring, 2010). Für die Dimensionen sozialer Unterstützung wurde eine Strukturierung nach House (1981) und Malecki et al. (2000) gewählt. Für die Kategorisierung der Quellen wurde die Strukturierung nach Caplan und Killilea (1976) übernommen und um schulische Unterstützungsquellen nach Demaray et al. (2005) erweitert. Um die Zuverlässigkeit des Instruments zu gewährleisten, wurden 30 Prozent des Interviewmaterials durch eine weitere Person gegenkodiert. Die Interkoderreliabilität nach der Holsti-Formel (Holsti, 1969) beträgt  $R=.85$ , was einer guten Reliabilität entspricht.

### 2.3 Ergebnisse der Fallstudie

(1) Zur Beantwortung der *ersten Forschungsfrage*, wie sich Quellen und Dimensionen im Übergangserleben von potenziell besonders verwundbaren Schülerinnen und Schülern äußern, dient zunächst eine Übersicht über die den Kategorien zugeordneten Textstellen (Tab. 1). Die Ergebnisse zeigen, dass alle vier in der Theorie genannten Dimensionen sozialer Unterstützung (emotional, informativ, instrumentell sowie bewertend im Rahmen von Entscheidungsprozessen) mit dem vorliegenden Datenmaterial abgedeckt werden konnten. Bezüglich der Unterstützungsquellen konnte die deduktiv gebildete Kategorie der Mitschülerinnen und -mitschüler nicht aufrechterhalten werden, da der Unterschied zwischen Freundinnen und Freunden sowie Mitschülerinnen und Mitschülern nicht eindeutig war. Dafür ist eine weitere Quelle induktiv entstanden: Die natürlichen Unterstützungsquellen wurden um die Kategorie ‚der Familie nahestehende Personen‘ erweitert, welche Nachbarn, Paten und Freunde der Familie bzw. Geschwister umfasst. Innerhalb der formellen Unterstützungsquellen hat sich darüber hinaus als analytisch sinnvoll erwiesen, zwischen Lehrkräften der Grundschulen und der weiterführenden Schule zu differenzieren.

Anhand der *Anzahl der Kodierungen* (Tab. 1) wird erkennbar, dass bei Betrachtung der Dimensionen die emotionale sowie die informative Unterstützung am

zahlreichsten thematisiert werden. Weniger Beachtung finden hingegen die instrumentelle sowie die bewertende Unterstützung. Hinsichtlich der Quellen werden innerhalb der natürlichen Unterstützung die Familie, innerhalb der formellen Unterstützung schulprogrammatische Maßnahmen am häufigsten benannt. Darüber hinaus werden die Lehrkräfte der Grundschulen häufiger von den Kindern als Unterstützungsquelle genannt als die Lehrkräfte des Gymnasiums.

Tab. 1 Entfallene Kodierungen in den Kategorien Dimensionen und Quellen sozialer Unterstützung

Kategorie	Anzahl der Kodierungen
<b>Dimensionen der sozialen Unterstützung</b>	
Emotionale Unterstützung (Nähe/Zugewandte Kommunikation/Ermutigung/Zugehörigkeitsgefühl)	<b>38</b> (12/9/15/2)
Instrumentelle Unterstützung	<b>9</b>
Informative Unterstützung (Fragen beantworten/Informationen liefern/Rat geben)	<b>38</b> (3/28/7)
Bewertende Unterstützung	<b>2</b>
<b>Quellen der sozialen Unterstützung</b>	
Natürliche Unterstützung (Familie/Freunde/der Familie nahestehende Personen)	<b>51</b> (32/11/8)
Formelle Unterstützung (Lehrkräfte der Grundschulen/Lehrkräfte des Gymnasiums/ Schulprogrammatische Maßnahmen)	<b>38</b> (12/3/23)

Bei einem näheren Blick in die Interviews wird erkennbar, dass die *natürlichen Unterstützungsquellen* den Kindern emotional nahe stehen (Eltern, Geschwister, Cousin/Cousine, beste Freundin/bester Freund, die alten Grundschulfreunde) und/oder die Schule selbst besucht haben oder noch besuchen (Nachbarn, Kinder des Patenonkels, Freunde der Geschwister). Innerhalb der Interviewaussagen zur Familie werden entweder beide Elternteile oder die Mutter separat genannt, sodass die Vermutung naheliegt, dass diese eine besondere Bedeutung im Rahmen elterlicher Unterstützung besitzt.

Hinsichtlich der *formellen Unterstützungsquellen* fällt auf, dass in der Grundschule besonders häufig die Klassenlehrerin oder der Klassenlehrer direkt unterstützt, wohingegen am Gymnasium die Lehrkräfte allgemein genannt werden. Des Weiteren werden seitens der Schülerinnen und Schüler verschiedene schulprogrammatische Maßnahmen im Kontext von Unterstützung thematisiert (Tab. 2). Die meisten Maßnahmen beziehen sich auf Aktivitäten des Gymnasiums. Während der Tag der offenen Tür, Informationsbroschüren, die Schulrallye, das Patenprogramm, die Schultour und das Bearbeiten der Unterschiede zwischen den Schulen insbesondere der Informationsweitergabe vor dem Übergang und während der Orientierungstage dienen, sind das Schulfest, das zum Thema Mobbing genannte Projekt sowie das Zirkusprojekt Teil der allgemeinen Gestaltung des Schullebens.

Tab. 2 Schulprogrammatische Maßnahmen

	Grundschule	Gymnasium
<b>Vor dem Übergang</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Abschiedsfest</li> <li>- Experimente am Gymnasium</li> <li>- Schulprojekt „Faustlos“</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tag der offenen Tür</li> <li>- Experimente mit Grundschulkindern</li> <li>- Informationsbroschüre</li> </ul>
<b>Nach dem Übergang</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Schulrallye</li> <li>- Patenprogramm</li> <li>- Schultour</li> <li>- Bearbeiten der Unterschiede zwischen den Schulen</li> <li>- Schulfest</li> <li>- Schulprojekt zum Thema Mobbing</li> <li>- Zirkusprojekt</li> </ul>

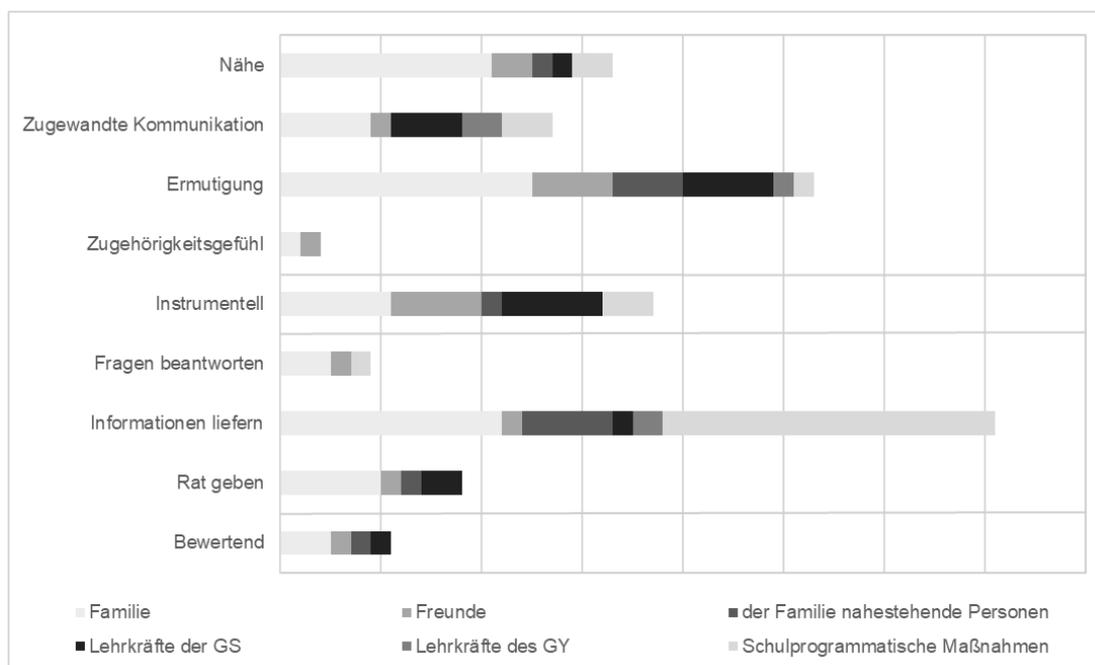
Ein vertiefter Blick in das Datenmaterial legt offen, welche konkreten Unterstützungsaktivitäten die Schülerinnen und Schüler nennen: Im Rahmen der *emotionalen Unterstützung* sind dies über Nähe erzeugte unterstützende Verhaltensweisen und Gefühle wie Trost, Verständnis, Liebe, Stolz, körperliche Nähe, Sicherheit, Rückhalt und allgemeine Verfügbarkeit. Unter dem Überbegriff der zugewandten Kommunikation ist für die Kinder die Freundlichkeit und Nettigkeit von den (neuen) Lehrkräften und Mitschülerinnen und Mitschülern relevant. In diesem Kontext wird auch von Kommunikation auf Augenhöhe im Sinne eines Einbezugs in Entscheidungen berichtet. Darüber hinaus sehen die Kinder Unterstützung in positivem Zusprechen und Ermutigungen. Auch ein Zugehörigkeitsgefühl zu einer Gruppe – wie beispielsweise zur eigenen Herkunftsnationalität – oder ein Gefühl der eigenen Beliebtheit sorgten auf Grundlage der sozialen Einbettung den Aussagen der Schülerinnen und Schüler zufolge für Unterstützung.

Hinsichtlich der Dimension der *bewertenden Unterstützung* enthält das Datenmaterial Aussagen darüber, dass eine Bewertung durch eine indirekte Situationseinschätzung auf der Grundlage möglicher zukünftiger Szenarien erfolgte. So wurde beispielsweise die Perspektive aufgezeigt, dass nach dem Übergang alle Personen an der neuen Schule bei der Eingewöhnung helfen werden.

Die im Rahmen der *informativen Unterstützung* erfassten Aktivitäten beinhalten zum Großteil Informationen, wie das Beantworten von Fragen, Rat, allgemeine Informationen und das Zeigen von Räumlichkeiten. Dabei wurden Informationen entweder schriftlich, wie beispielsweise mithilfe von Broschüren, oder mündlich gegeben. Ratschläge wurden insbesondere hinsichtlich der passenden Schulform, der Wahl der Schule sowie der sozialen Anpassung auf der Grundlage eigener Übergangserfahrungen der Ratgebenden erteilt.

*Instrumentelle Unterstützung* erhielten die befragten Kinder durch pädagogisch-erzieherische Maßnahmen wie Hilfen beim Lernen im Sinne von Förderung und Forderung. Die Schülerinnen und Schüler nennen beispielsweise besondere Hilfen im Unterricht und im Elternhaus, aber auch zusätzliche Unterstützung mithilfe von Lern- oder Zusatzaufgaben.

(2) Zur Beantwortung der *zweiten Forschungsfrage*, inwiefern verschiedene Quellen zu spezifischen Dimensionen sozialer Unterstützung im Übergang beitragen, wird zur Annäherung zunächst geprüft, welche Dimensionen mit welchen Quellen sozialer Unterstützung gekoppelt auftreten. Dazu wird eine Übersicht von Überschneidungen strukturiert nach den verschiedenen Dimensionen sozialer Unterstützung gewählt (Abb. 1). Im Rahmen dieses Beitrags kann im Folgenden nur exemplarisch auf die auffälligsten Ergebnisse eingegangen werden.



(v.l.n.r. Familie, Freunde, der Familie nahestehende Personen, Lehrkräfte der GS, Lehrkräfte des GY, Schulprogrammatische Maßnahmen)

Abb. 1 Überschneidungen zwischen Quellen und Dimensionen sozialer Unterstützung

Diese Darstellung der Unterstützungsleistungen deutet darauf hin, dass in den untersuchten Beispielen die Familie eine zentrale Rolle in der sozialen Unterstützung im Übergang von der Grund- zur weiterführenden Schule einnimmt. Darüber hinaus ließen sich besonders viele Textpassagen im Kontext der Familie der Nähe, der Ermutigung sowie dem Liefern von Informationen zuordnen. Die hier besonders auffällige Kopplung zwischen Familie und Nähe findet sich auch beim Blick in die Textpassagen:

*Also ich würde das niemandem anderen sagen außer den Menschen, denen ich auch vertrauen kann. Und ich weiß auch, dass die das niemandem erzählen werden. [...] Zum Beispiel meine Cousinen, also Familie.*

Bei einem Vergleich der Grundschul- und Gymnasiallehrkräfte zeigt sich die Tendenz, dass Grundschullehrkräfte im Rahmen von Unterstützung für die befragten Schülerinnen und Schüler insgesamt eine größere Bedeutung haben und diese mehr emotionale Unterstützung bieten. Diese emotionale Nähe zur Grundschullehrkraft bestätigt sich auch beim Blick in die Interviews:

*Die [Grundschulklassenlehrerin] hat uns getröstet, umarmt.*

Hier wird auf ein Vertrauensverhältnis zur Grundschulklassenlehrerin oder zum -klassenlehrer hingedeutet. Mit den bisher genannten Textbeispielen liegen Hinweise dafür vor, dass emotionale Unterstützung im Übergang insbesondere durch dem Kind nahestehende Personen vermittelt wird oder diese als Ansprechpartner dienen. Die Grundschullehrkraft scheint im Vergleich zur Gymnasiallehrkraft den Schülerinnen und Schülern auch nach einigen Monaten im neuen Umfeld noch näher zu stehen. Lehrkräfte werden laut der Tabelle insgesamt anscheinend kaum im Kontext der Informationsvergabe von den interviewten Schülerinnen und Schülern wahrgenommen bzw. wenig informierende Unterstützung scheint über Lehrkräfte direkt geboten zu werden. Stattdessen sind hier schulprogrammatische Maßnahmen hervorzuheben, bei denen besonders häufig Informationen vergeben werden. Diese inhaltliche Verknüpfung zwischen schulprogrammatischen Maßnahmen und der Informationsweitergabe spiegelt sich auch in den Textpassagen wider, wie diese exemplarische Aussage zeigt:

*Die Tour [...] durch die Schule, wo die [Paten] uns gezeigt haben, wo was ist. Das war wichtig für mich.*

Somit scheint der Inhalt der hier vorliegenden schulprogrammatischen Maßnahmen insbesondere in der Informationsweitergabe zu liegen, auch wenn dies auch Auswirkungen auf das Erleben hatte:

*Ich hatte ein bisschen Angst, weil ich mich hier nicht auskannte. Aber da haben wir ja die Coaches gehabt. Und die haben uns hier ein bisschen rumgeführt. Deswegen fühle ich mich jetzt so sicher hier.*

Im Gesamtbild zeigen die vorliegenden Ergebnisse, dass die Unterstützungsquellen hier tendenziell nicht nur mit je spezifischen Dimensionen, sondern vielmehr mit spezifischen Unterkategorien/Aktivitäten verbunden sind. Das bedeutet also, dass jede Unterstützungsquelle eine andere Art der Unterstützung bietet und somit jeweils einen eigenen Beitrag zur subjektiv erfahrenen Unterstützung im Übergang zu leisten scheint.

## **2.4 Zwischenfazit**

Die Ergebnisse der Fallstudie geben Hinweise dazu, welche Unterstützungsdimensionen und -quellen aus Sicht von Schülerinnen und Schülern im Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule vorliegen und wie diese zueinander in Relation stehen können. Durch die Restriktionen durch das qualitative Design sowie die Selektivität der Stichprobe sind die Ergebnisse als erste Annäherung daran zu verstehen, wie Unterstützungsquellen und -dimensionen im Übergang gekoppelt sind. Dadurch liegen gleichzeitig erste Hinweise für die Praxis vor, welche Quellen für die verschiedenen Bedarfe von Schülerinnen und Schülern im Übergang gezielt eingesetzt werden können.

Auf der Grundlage solcher Forschungsergebnisse stellt sich nun für Schulen die Frage, wie das Übergangsmanagement gestaltet und verbessert werden kann. In diesem Fall lassen sich folgende Erkenntnisse generieren, die für Fortbildungen

genutzt werden können: Zunächst verweisen die Ergebnisse u. a. darauf, dass die meisten schulprogrammatischen Maßnahmen zur Übergangsgestaltung vom Gymnasium ausgehen und insgesamt nur eine Maßnahme an beide Schulen gekoppelt ist. Dieser Befund ist anschlussfähig an die Ergebnisse von Porsch (2015), welche ebenso eine geringe Anzahl von gemeinsamen Projekten im Übergang zwischen Grundschulen und Ganztagsgymnasien aufzeigen. Hier kann schulentwicklerischer Handlungsbedarf in der gemeinsamen Begleitung von Schülerinnen und Schülern durch interschulische Verzahnung der Gestaltungsmaßnahmen gesehen werden, um den bildungspolitischen Forderungen der schulformübergreifenden Gestaltung für die Herstellung von Kontinuität nachzukommen.

Zusätzlich zeigt eine Differenzierung zwischen Lehrkräften der Grundschulen, der weiterführenden Schule und schulprogrammatischen Maßnahmen die Bedeutung je nach Unterstützungsdimension. Dabei wird erkennbar, dass in der vorliegenden Stichprobe Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer der Grundschulen sehr viel Unterstützung boten – und dies insbesondere in instrumenteller und emotionaler Weise – und schulprogrammatische Maßnahmen vor allem als Informationslieferanten wirksam wurden. Hier zeigt sich ein Unterschied zu der Studie von Malecki und Demaray (2003), aus der die emotionale Unterstützung durch Grundschullehrkräfte nicht hervorging. Diese ist jedoch beachtlich, da sie von der Anzahl der Kodierungen her direkt auf die emotionale Unterstützung durch die Familie folgt. Somit stellt sich die Frage, inwiefern auch das besondere Vertrauensverhältnis zur Grundschule gezielt für die Übergangsgestaltung nutzbar gemacht werden kann.

Die Gymnasiallehrkräfte hingegen werden im Vergleich mit Grundschullehrkräften von der vorliegenden Stichprobe kaum genannt. Unterstützung durch Personen scheint hier vor allem in der Beziehungsqualität wahrgenommen zu werden, was auch mit dem von Hacker (1988) beschriebenen Beziehungsbruch harmoniert, welcher u. a. auf einer Ablösung der innigen Beziehung zur Grundschullehrkraft durch das Fachlehrerprinzip an der weiterführenden Schule basiert. Zum Zeitpunkt der Befragung lag ein langjähriges Beziehungsverhältnis zur Grundschullehrkraft vor, wohingegen an der weiterführenden Schule Vertrauen als Voraussetzung für emotionale Unterstützung (Schweer 2004) erst noch aufgebaut werden muss. Es stellt sich also die Frage, wie dieser Prozess der Vertrauensbildung gefördert und eine gute Schüler-Lehrer-Beziehung aufgebaut werden kann.

Bei den Unterstützungsdimensionen wird im vorliegenden Datenmaterial besonders häufig Unterstützung durch Emotionen und durch Informationen genannt. Dieser Befund deckt sich mit bisheriger Forschung zur sozialen Unterstützung im schulischen Kontext, welche ebenso diesen Unterstützungsarten besondere Bedeutung zuschreibt (Malecki & Demaray 2003). Diese Unterstützungsdimensionen sollten daher auch an anderen Schulen für den Übergangsprozess bedacht werden.

Bezüglich der untersuchten Kopplung zwischen Quellen und Dimensionen deuten die Ergebnisse darauf hin, dass insbesondere Familienangehörige als emotionale Unterstützungsquelle dienen. Eine mögliche Erklärung dafür liefert der Forschungsbefund, dass Familienmitglieder für diese Altersgruppe bei persönlichen

Problemen als besondere Bezugspersonen gelten (Fend 2003). Insbesondere bei Schülerinnen und Schülern, die nicht auf eine solche Unterstützung zurückgreifen können, sollte daher seitens der Schulen auf andere Art und Weise Unterstützung geschaffen werden.

Damit Lehrkräfte nun von diesen Ergebnissen profitieren können und für die Relevanz sozialer Unterstützung sensibilisiert werden können, wird eine Fortbildung benötigt, welche die Lehrkräfte bei der Professionalisierung unterstützt. Insgesamt gilt es also, eine Fortbildung zu konzipieren, welche die Übergangsgestaltung in gemeinsamer Verantwortung von Grundschule und weiterführender Schule sieht, die Sichtweise der Schülerinnen und Schüler zur Grundlage nimmt und die Lehrkräfte dazu befähigt, direkt oder über schulprogrammatische Maßnahmen die Schülerinnen und Schüler bestmöglich im Übergang zu unterstützen.

### **3 Skizze eines Fortbildungskonzeptes für Lehrkräfte zum Übergangsmanagement**

Wie können diese Ergebnisse nun Veränderungen in Schulen bewirken? Fortbildungen nehmen als „dritte Phase der Lehrerbildung“ (Fussangel, Rürup & Gräsel, 2016, S. 362; Lipowsky, 2010, S. 51) eine bedeutsame Rolle für die Unterstützung und Professionalisierung von Lehrkräften mit dem Ziel der Schul- und Unterrichtsentwicklung ein (Altrichter, 2010; Lipowsky & Rzejak, 2014a) und dienen als Lerngelegenheiten, die „eine Unterstützung der Lehrkräfte in ihrer aktuellen Berufspraxis und auf Qualifikationserhaltung“ bieten (ebd.; Ropohl, Schönau & Parchmann, 2016). Neben den alltäglichen Aufgaben in Schule und Unterricht werden Lehrkräfte mit bildungsadministrativen Forderungen und Innovationen konfrontiert, welche es umzusetzen gilt, wie es auch im Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule der Fall ist. Hier gilt es insbesondere, den Übergang schulstufenübergreifend zu begleiten, Übergangsgestaltungsmaßnahmen für einen sanften und kontinuierlichen Übergang zu schaffen und ein schulisches Übergangsmanagement einzurichten mit dem Ziel, Schülerinnen und Schüler in ihren individuellen Möglichkeiten sowohl an der Grundschule als auch an der weiterführenden Schule bestmöglich zu fördern, sie in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen und die Lernfreude auszubauen (KMK, 2015; MSW NRW, 2015). Bei der Umsetzung dieser Forderungen durch Professionalisierung von Lehrkräften sollten Fortbildungen sowohl die allgemeingesellschaftlichen Entwicklungen als auch die Bedarfe der Schule und das individuelle Interesse der Lehrkraft im Blick haben (Altrichter, 2010). In die nachfolgende Vorstellung einer Fortbildungskonzeption zum Thema „Schülerinnen und Schüler im Übergangsprozess von der Grundschule zur weiterführenden Schule unterstützen“ fließen mit dem Ziel der nachhaltigen und effektiven Gestaltung Erkenntnisse über die Wirksamkeit von Fortbildungen ein.

Hinsichtlich der inhaltlichen und didaktischen Gestaltung der Fortbildung muss als Grundvoraussetzung beachtet werden, dass die Fortbildung eine Wissenserweiterung mit sich bringen sollte, damit ein Mehrwert für die Teilnehmenden vorliegt (Lipowsky, 2014; Neuweg, 2010). Damit die Lehrkräfte dies einschätzen können, sollten die Inhalte der Fortbildung detailliert – aber mit Offenheit für Ideen und

Planungen der Teilnehmenden – in der Beschreibung aufgeführt werden. Da sich für Lehrerfortbildungen ein inhaltlich enger Fokus, beispielsweise auf ein bestimmtes Fach oder eine bestimmte Domäne, anbietet (Lipowsky, 2014, 2010), ist es ratsam, auch in diesem Falle den Fokus auf soziale Unterstützung von Schülerinnen und Schülern im Übergangsprozess von der Grundschule zur weiterführenden Schule zu legen.

Bislang ist nicht geklärt, ob Lehrerfortbildungen schulintern oder schulübergreifend durchgeführt werden sollten (Lipowsky, 2014). Aufgrund der von der Bildungsadministration geforderten Zusammenarbeit zwischen Grundschulen und weiterführenden Schulen im Übergang (KMK, 2004, 2014, 2015; MSW NRW, 2015) ist die Entscheidung zugunsten einer schulübergreifenden Fortbildung gefallen, wobei sich hier gleichzeitig eine regionale Nähe der Schulen empfiehlt. Die Öffnung hin zu verschiedenen am Übergang beteiligten Schulen wird auch als wichtig erachtet, da Fortbildungen „Austausch ermöglichen und fruchtbare Kooperationen initiieren“ sollten, um wirksam zu sein (Lipowsky & Rzejak, 2014b, 10-11). In solchen Austausch- und Kooperationsphasen erhalten die Lehrkräfte durch die verschiedenen Perspektiven einen umfassenderen Einblick in Übergangsprozesse. Da die Beschäftigung mit Unterstützungsmöglichkeiten im Übergang keine reine Wissensvermittlung beinhaltet, sondern in Handlungen resultieren soll, ist die vorliegende Fortbildung längerfristig angelegt (Altrichter & Posch, 1998; Lipowsky, 2010; Lipowsky & Rzejak, 2014a) und besteht aus einer „Verschränkung zwischen Input-, Erprobungs- und Reflexionsphasen“ (Lipowsky, 2014, S. 515; Lipowsky & Rzejak, 2014b). Daraus folgt, dass das Lernen nicht nur an externen Seminarorten, sondern auch an der eigenen Schule erfolgt, was ebenfalls als Gelingensbedingung von Fortbildungen angesehen wird (Altrichter & Posch, 1998). Die drei genannten Phasen sind in Tabelle 3 aufgeführt und um die Einstiegs- und die Innovationsphase erweitert, da diese für gute Fortbildungen unerlässlich sind. Die tiefergehenden Begründungen und Erläuterungen für die verschiedenen Phasen werden nun dargestellt.

Tab. 3 Übersicht der Fortbildungsphasen (eigene Darstellung)

Phase	Ziele
I Einstiegsphase	Herstellung von Transparenz durch die wechselseitige Benennung von Zielen (Optimierung der Unterstützung im Übergang) unter Einfluss vorheriger Erfahrungen mit dem Übergang und die Vorstellung der Inhalte
II Inputphase	Schaffen eines Relevanzbewusstseins zum Thema „Schülerinnen und Schüler im Übergangsprozess von der Grundschule zur weiterführenden Schule unterstützen“ durch die Vorstellung der Forschungsergebnisse unter Berücksichtigung der theoretischen Grundlagen
III Innovationsphase	Entwicklung von Maßnahmen auf schulischer (schulprogrammatische Maßnahmen) und unterrichtlicher Ebene (Unterstützung durch die Lehrkraft direkt) in Lerngemeinschaften unter Berücksichtigung der verschiedenen Ebenen (normativ, strategisch und operativ) schulischen Übergangsmagements (
IV Erprobungsphase	Erprobung der Innovationen an den Schulen mit begleitenden Hospitationen innerhalb einer Lerngemeinschaft mit anschließender Befragung der

(I) In der Einstiegsphase wird das Ziel der Fortbildung – nämlich die schulische Verbesserung der Unterstützung der Schülerinnen und Schüler im Übergangsprozess – benannt und mit den Zielen der Teilnehmenden in Verbindung gebracht. Dieser Schritt ist für wirksame Fortbildungen unabkömmlich, um durch die Partizipationsmöglichkeiten die Passgenauigkeit und somit auch die Identifikation der Teilnehmenden mit den Inhalten zu erreichen (Sprenger, 2015). Ziele können beispielsweise darin liegen, die Schülerinnen und Schüler vor dem Übergang besser zu fördern (Grundschullehrkräfte) oder die Lernenden nach dem Übergang besser an der neuen Schule ankommen zu lassen und langsam an neue Gewohnheiten, Lernformen, Rituale etc. heranzuführen (Lehrkräfte der weiterführenden Schulen). Darüber hinaus bietet die Einstiegsphase die Möglichkeit des Austauschs zwischen den Lehrkräften der Grundschulen und der weiterführenden Schulen, um Vorurteile zwischen den Schulformen zu thematisieren und abzubauen. Wenn Lehrkräfte so in ihrer Individualität und mit ihrem Vorwissen sowie den persönlichen Erfahrungen wertgeschätzt werden, beeinflusst dies nach Sprenger (2015) das Miteinander und das Lernklima positiv.

(II) Nach diesem ersten Austausch über Ziele und bisherige Erfahrungen in der Unterstützung von Schülerinnen und Schülern und der Gewissheit, dass alle Teilnehmenden die gleichen Interessen haben, kann der Input erfolgen. Durch diesen sollen die Lehrkräfte die Relevanz sozialer Unterstützung im Übergang erkennen. Das Bewusstmachen der Bedeutung des Fortbildungsthemas ist nach Lipowsky (2014) unabkömmlich für eine wirksame Fortbildung, da die Lehrkräfte nur auf diese Weise Interesse am Thema entwickeln können. Dafür werden zunächst theoriegestützt Ergebnisse dazu präsentiert, welchen Einfluss Unterstützung im Übergang auf die Persönlichkeitsentwicklung und das Lernen von Schülerinnen und Schülern haben kann. Ein solcher forschungsbasierter Input ist von Bedeutung, da sich die Inhalte guter Fortbildungen an Erkenntnissen aus der Forschung hinsichtlich guten Unterrichts, guter Schule und Schülerlernens orientieren (Lipowsky, 2014; Lipowsky & Rzejak, 2014b). In einem zweiten Schritt werden die Forschungsergebnisse der Fallstudie vorgestellt und mit Hinblick darauf, welche weiteren Maßnahmen für eine verbesserte Unterstützung an Schulen möglich sind, diskutiert. Gegenstand sind insbesondere folgende Aspekte: Kompensatorische Unterstützung emotionaler Art durch Lehrkräfte, Schüler-Lehrer-Beziehung aufbauen und gestalten, die Elternarbeit im Übergang aufgrund der starken Bedeutung der Familie verstärken sowie eine verbesserte Kooperation zwischen Grundschule und weiterführender Schule, um Maßnahmen zu verzahnen und das vorliegende Vertrauensverhältnis zu den Grundschullehrkräften zu nutzen. Der direkte Praxisbezug ist an dieser Stelle relevant, da ansonsten das Ziel der Fortbildung – nämlich Veränderungen in der Praxis von Lehrkräften zu erzielen – verfehlt würde (Lipowsky, 2014; Sprenger, 2015). Externe Erfahrungsberichte aus

Sicht von Schülerinnen und Schülern fließen an dieser Stelle mit ein, da ihre Sichtweise auf soziale Unterstützung im Übergang für die Fortbildung ausschlaggebend ist und diese so an Authentizität gewinnt. Außerdem werden hiermit verschiedene Lernkanäle berücksichtigt, was nach Sprenger (2015) relevant ist, um die Individualität der Lehrkräfte als Lernende zu berücksichtigen.

(III) In der dritten Phase entstehen mithilfe des Vorwissens der Lehrkräfte eigene Maßnahmen zur Unterstützung der Schülerinnen und Schüler im Übergang. Diese werden nicht als fertige Konzepte vorgelegt, sondern durch die Teilnehmenden aktiv mitgestaltet und geplant. Eine Verknüpfung von Vorwissen und neuem Wissen empfiehlt sich, da sie Forschung zufolge zu mehr Nachhaltigkeit der Fortbildung beiträgt (Altrichter & Posch, 1998; Lipowsky, 2010; Neuweg, 2010; Sprenger, 2015). Bevor die Maßnahmen entwickelt werden, eruieren die Lehrkräfte für die eigene Schule, welche Unterstützungsdimensionen und -quellen bereits vorhanden sind und welche weiteren Unterstützungspotenziale sich bieten, damit die Maßnahme auch wirklich in der Praxis Anwendung findet und greift. Dabei sollten die verschiedenen Ebenen schulischen Übergangsmangements (vgl. dazu Richter, Nix & Bos, im Erscheinen) berücksichtigt werden. Die Lehrkräfte müssen also die Situation an der eigenen Schule zwischen den Fortbildungstreffen ermitteln und planen. Die konkrete Maßnahmenentwicklung erfolgt hingegen gemeinsam vor Ort, damit einerseits die Expertise der fortbildenden Person(en), andererseits die der Kolleginnen und Kollegen genutzt werden kann, die alle am selben Thema arbeiten. Eine solche Unterstützung für die Lehrkräfte ist in einer Fortbildung wichtig (Lipowsky, 2014, 2010). Hierbei gilt es zu beachten, dass nicht jede Lehrkraft das gleiche Maß an Selbstständigkeit besitzt und Unterstützungsleistungen daran angepasst werden müssen (Lipowsky, 2014).

Als Arbeitsform bieten sich interessensabhängig gebildete Lerngemeinschaften an, da sich die Lehrkräfte so gegenseitig unterstützen können: „In einer solchen Gemeinschaft können Lehrerinnen und Lehrer gemeinsam „Werkzeuge“, wie beispielsweise Unterrichtsmaterialien oder -strategien oder auch Fachinhalte besprechen und deren Bedeutung und Anwendbarkeit aushandeln“ (Fussangel, Rürup & Gräsel, 2016, S. 373). Dies gewinnt für den Übergang verstärkt an Relevanz, da eine Zusammenarbeit zwischen den Schulen aufgrund der gemeinsamen Verantwortung besonders gefragt ist (KMK, 2004, 2014, 2015; MSW NRW, 2015). Die in Phase II genannten Themen können Gegenstände der Maßnahmenentwicklung innerhalb der Lerngemeinschaften sein.

(IV) In einem nächsten Schritt gilt es nun, die Innovationen an der eigenen Schule und im eigenen Unterricht anzuwenden, damit die Lehrkräfte die neu entwickelte Maßnahme erproben und ihre Wirksamkeit erfahren können. Ohne eine solche Erprobungsphase innerhalb der Fortbildung werden die Lehrkräfte sich selbst überlassen, die Reflexion bleibt aus und das neu erlernte Wissen wird nicht nachhaltig verankert (Lipowsky & Rzejak, 2014b; Sprenger, 2015). Daher sieht die vorliegende Fortbildungskonzeption vor, dass sich aus den zuvor entstandenen Lerngemeinschaften entstandene Tandems gegenseitig an den Schulen besuchen und die Maßnahme beobachten, damit die anschließende Reflexionsphase durch eine fremde Sichtweise bereichert wird.

(V) Eine anschließende Reflexion ist elementar, um den eigenen Lernprozess und die Wirksamkeit sichtbar zu machen (Lipowsky, 2010). Bei Lehrkräften, die zu kritisch auf die eigenen Kompetenzen blicken, kann eine solche Reflexion jedoch kontraproduktiv sein (Hofmann, 2017). Andere Lehrkräfte hingegen reflektieren sich von Natur aus zu wenig bzw. zu positiv. In beiden Fällen muss die Reflexion begleitet und die Reflexionsfähigkeit eingeübt werden, damit sie wirksam und zielführend ist (ebd.). Deshalb findet die Reflexion in der Gruppe statt und wird zusätzlich durch den Moderator der Fortbildung und den Tandempartner unterstützt und gegebenenfalls korrigiert. Weiteres Feedback erfolgt über Schülerdaten, was sich nach Lipowsky (2014, 2010) zusätzlich anbietet. Dies erfolgt, indem die Schule die Schülerinnen und Schüler mithilfe eines kurzen Fragebogens entweder kurz vor dem Übergang (Grundschule) oder kurze Zeit nach dem Übergang (weiterführende Schule) hinsichtlich der erhaltenen Unterstützung und Zufriedenheit befragt. Auf der Grundlage der verschiedenen Feedbacks und der Reflexion in der Lerngemeinschaft werden die Konzepte und Maßnahmen bei Bedarf angepasst. Über die Fortbildung hinaus wird den Teilnehmenden eine weitere schulformübergreifende Kooperation empfohlen.

#### **4 Diskussion**

Aufbauend auf den Ergebnissen der Fallstudie zur sozialen Unterstützung von Schülerinnen und Schülern im Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule wurde eine Konzeption vorgestellt, wie die Ergebnisse der Fallstudie für die Praxis fruchtbar gemacht und in einer Fortbildung Anwendung finden können. Die Erkenntnisse zum Erleben des Übergangs aus Schülerperspektive wurden mit den bildungspolitischen Forderungen in Verbindung gebracht, um die Notwendigkeit der Professionalisierung in diesem Bereich deutlich zu machen. Um eine möglichst effektive und nachhaltige Fortbildung zu konzipieren, wurden die inhaltlichen Aspekte zum Übergangmanagement mit Merkmalen wirksamer Fortbildungen aus der Forschung verknüpft. Die Chance liegt somit darin, Lehrkräftig für die Sichtweise von Schülerinnen und Schüler zu sensibilisieren und ein Übergangmanagement zu entwickeln, welches diese berücksichtigt.

Hinsichtlich der Merkmale zur Wirksamkeit von Fortbildungen muss einschränkend bedacht werden, dass nicht nur die Fortbildung als solche, sondern auch individuelle Personenmerkmale sowie Kontextbedingungen und ihr Zusammenspiel Einflussfaktoren darstellen (Lipowsky, 2010). Diese werden in der hier vorliegenden Konzeption nicht berücksichtigt. Außerdem wurde bei den Studien zur Wirksamkeit von Fortbildungen meist untersucht, inwiefern die fachliche Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler positiv beeinflusst wird; Die für den Übergang und die weitere Bildungsbiografie relevante affektive-motivationale Entwicklung der Lernenden wurde hingegen weniger berücksichtigt (Lipowsky, 2014, S. 532), sodass an dieser Stelle nicht ganz deutlich ist, inwiefern die Gelingensbedingungen von Fortbildungen auf diesen Aspekt übertragbar sind.

Bezüglich der Fallstudie sei auf Restriktionen durch das qualitative Design sowie die Selektivität der Stichprobe verwiesen, sodass die Ergebnisse als Hinweise zu verstehen sind. Die in der Fallstudie vorliegende Kopplung zwischen Quellen und

Unterstützungsdimensionen liefert gleichzeitig erste Hinweise für die Praxis, welche Quellen für die verschiedenen Bedarfe von Schülerinnen und Schülern im Übergang gezielt eingesetzt werden können, was auch für die Maßnahmenentwicklung im Rahmen einer Fortbildung hilfreich ist.

Insgesamt verweist der Beitrag auf die Möglichkeiten, welche in dem Transfer von Forschungswissen in die Praxis liegen. Durch eine konstruktive Kopplung von Theorie und Praxis kann – wenn Lehrkräfte aktiv in den Umwandlungsprozess einbezogen werden – Forschung durch wirksam angelegte Fortbildungen in die Praxis überführt werden. Diese gilt es zukünftig wissenschaftlich zu prüfen, um den Transfer zwischen Forschung und Praxis zu optimieren und Potenziale bestmöglich auszuschöpfen.

## Literatur

- Altrichter, H. (2010). Lehrerfortbildung im Kontext von Veränderungen im Schulwesen. In F. H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 17-34). Münster: Waxmann.
- Altrichter, H., & Posch, P. (1998). Einige Orientierungspunkte für ‚nachhaltige Lehrerfortbildung‘. In H.-J. Herber & F. Hofmann (Hrsg.), *Schulpädagogik und Lehrerbildung* (S- 245-259). Innsbruck: Studienverlag.
- Beelmann, W. (2006). *Normative Übergänge im Kindesalter: Anpassungsprozesse beim Eintritt in den Kindergarten, in die Grundschule und in die weiterführende Schule. Schriften zur Entwicklungspsychologie* (Band 13). Hamburg: Kovac.
- Bos, W., & Tarnai, C. (Hrsg.) (1989). *Angewandte Inhaltsanalyse in Empirischer Pädagogik und Psychologie*. Münster: Waxmann.
- Caplan, G., & Killilea, M. (Hrsg.) (1976). *Support Systems and Mutual Help*. New York: Grune & Stratton.
- Demaray, M. K., Malecki, C. K., Davidson, L. M., Hodgson, K. K., & Rebus, P. J. (2005). The relationship between social support and student adjustment: A longitudinal analysis. *Psychology in the Schools*, 42(7), 691–706.
- Dunkel-Schetter, C., Balsband, D. E., Feinstein, L. G., & Bennett, T. L. (1992). Elements of supportive interactions: when are attempts to help effective? In S. Spacapan & S. Oskamp (Hrsg.), *Helping and Being Helped. Naturalistic Studies* (S. 83-113). California: Sage Publications.
- Evangelou, E., Taggart, B., Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., & Siraj-Blatchford, I. (2008). *What Makes a Successful Transition from Primary to Secondary School?* London: Department for Children, Schools and Families.
- Fend, H. (2003). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. Opladen: Leske + Budrich.
- Ferring, D., & Philipp, S.-H. (1996). Messung des Selbstwertgefühls: Befunde zu Reliabilität, Validität und Stabilität der Rosenberg-Skala. *Diagnostica*, 42(3), 284-292.
- Filipp, S.-H. (1995). Ein allgemeines Modell für die Analyse kritischer Lebensereignisse. In S.-H. Philipp (Hrsg.), *Kritische Lebensereignisse* (S. 3-52). München: Beltz.

- Fussangel, K., Rürup, M., & Gräsel, C. (2016). Lehrerfortbildung als Unterstützungssystem. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 361-384). Wiesbaden: Springer.
- Hacker, H. (1988). Übergänge fordern uns heraus. *Die Grundschule*, 20(10), 8-10.
- Hofmann, F. (2017). Wie wird man ein Könnler? Überlegungen zur Struktur von Fort- und Weiterbildung zur Entwicklung von Könnerschaft. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 7(2), 147-164.
- Holsti, O. R. (1969). *Content Analysis for the Social Sciences and Humanities*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- House, J. S. (1981). *Work stress and social support*. Boston: Addison-Wesley.
- House, J. S. (1987). Notes and Insights. Social Support and Social Structure. *Sociological Forum*, 2(1), 135–146.
- Kienle, R., Knoll, N., & Renneberg, B. (2006). Soziale Ressourcen und Gesundheit: soziale Unterstützung und dyadisches Bewältigen (S. 107-122). In B. Renneberg & P. Hammelstein (Hrsg.), *Gesundheitspsychologie*. Heidelberg: Springer Medizin.
- KMK (2015) = Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2015). *Übergang von der Grundschule in Schulen des Sekundarbereichs I und Förderung, Beobachtung und Orientierung in den Jahrgangsstufen 5 und 6 (sog. Orientierungsstufe)*.
- KMK (2004, 2014) = Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2004, 2014). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*.
- Knoppick, H., Becker, M., Neumann, M., Maaz, K., & Baumert, J. (2016). Das subjektive Erleben des Übergangs in die weiterführende Schule. Die Bedeutung der Antizipation für die Bewältigung dieses kritischen Lebensereignisses. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 48, 129-143.
- Kurtz, T., Watermann, R., Klingebiel, F., & Szczyzny, M. (2010). Das emotionale Erleben des bevorstehenden Grundschulübergangs und die Rolle der elterlichen Unterstützung. In K. Maaz, J. Baumert, C. Gresch & N. McElvany (Hrsg.), *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten* (S. 331–353). Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Referat Bildungsforschung.
- Lehmann, R. H., Gänsefuß, R., & Peek, R. (1999) Ergebnisse der Erhebung von Aspekten der Lernausgangslage und der Lernentwicklung – Klasse 7 (LAU 7). Hamburg macht Schule. *Zeitschrift für Hamburger LehrerInnen und Elternräte*, 11(6), 27-29.
- Lipowsky, F. (2014). Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 511-541). Münster: Waxmann.
- Lipowsky, F. (2010). Lernen im Beruf. Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In F. H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 51-70). Münster: Waxmann.

- Lipowsky, F., & Rzejak, D. (2014a). Das Lernen der Schülerinnen und Schüler im Blick – Lehrerfortbildungen erfolgreich gestalten. In C. Kubina & G. Schreder (Hrsg.), *Qualitätsentwicklung von Schule und Unterricht. Lernen planmäßig gestalten, gemeinsam am Fach- und Schulcurriculum arbeiten* (S. 30-42). Kronach: Link.
- Lipowsky, F., & Rzejak, D. (2014b). Lehrerfortbildungen lernwirksam gestalten. Ein Überblick über den Forschungsstand. *Lernende Schule* 17(68), 9-12.
- Mackowiak, K. (2011). Übergänge – Herausforderung oder Überforderung? In D. Kucharz, T. Irion & B. Reinthoffer (Hrsg.), *Grundlegende Bildung ohne Brüche* (S. 21-29). Wiesbaden: VS Verlag.
- Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2003). What Type of Support Do They Need? Investigating Student Adjustment as Related to Emotional, Informational, Appraisal, and Instrumental Support. *School Psychology Quarterly*, 13(3), 231-252.
- Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2002). Measuring perceived social support: Development of the Child and Adolescent social support scale (CASSS). *Psychology in the Schools*, 39(1), 1-18.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- McAlister, J. E. (2012): *A realistic evaluation of transition programmes in two secondary schools in a small multi-cultural city in the Midlands: how are the needs of vulnerable young people met during the transition from primary to secondary school?* (Unveröffentlichte Dissertation). The University of Birmingham, England. Verfügbar unter [http://etheses.bham.ac.uk/3921/2/McAlister\\_12\\_App\\_ednchildpsy\\_voll.pdf](http://etheses.bham.ac.uk/3921/2/McAlister_12_App_ednchildpsy_voll.pdf).
- MSB NRW (o. J.) = Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (o. J.). *Ergebnisse der Suchmaschine mit dem Stichwort Übergang/Übergänge*. Abgerufen am 02. April, 2019 von <https://suche.lehrerfortbildung.schulministerium.nrw.de/search>.
- MSW NRW (2016) = Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2016). *Kerncurriculum für die Ausbildung im Vorbereitungsdienst für Lehrämter in den Zentren für schulpraktische Lehrerbildung und in den Ausbildungsschulen*.
- MSW NRW (2015) = Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2015). *Referenzrahmen Schulqualität NRW*.
- Nestmann, F. (2010). Soziale Unterstützung – Social Support. In W. Schröer & C. Schweppe (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online* (S. 1–39). Weinheim und München: Beltz Juventa.
- Neuweg, G. H. (2010). Fortbildung im Kontext eines phasenübergreifenden Gesamtkonzepts der Lehrerbildung. In F. H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 35-49). Münster: Waxmann.
- Porsch, R. (2015). Pädagogische Maßnahmen, Kooperationsformen und Herausforderungen an Ganztagsgymnasien im Übergang nach der Grundschule. In H. Wendt & W. Bos (Hrsg.), *Auf dem Weg zum Ganztagsgymnasium. Erste Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Projekt Ganz In* (S. 201-224). Münster: Waxmann

- Rice, F., Frederickson, N., & Seymour, J. (2011). Assessing pupil concerns about transition to secondary school. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 244–263.
- Richter, I., Nix, K., & Bos, W. (im Erscheinen). Unterrichtshospitation als Schulentwicklungsstrategie im Übergangsmanagement. In U. Steffens & P. Posch (Hrsg.), *Lehrerprofessionalität und Schulqualität* (Reihe Grundlagen der Qualität von Schule, Band 4). Münster: Waxmann.
- Ropohl, M., Schönau, K., & Parchmann, I. (2016). Welche Wünsche und Erwartungen haben Lehrkräfte an aktuelle Forschung als Gegenstand von Fortbildungsveranstaltungen? Ergebnisse einer Befragung im Rahmen des Fortbildungsprogramms „Transfer Wissenschaft -> Schule. *Chemie konkret*, 23(1), 25.33.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Sandler, I., Miller, P., Short, J., & Wolchik, S. (1989). Social support as a protective factor for children in stress. In D. Belle (Hrsg.), *Children's social networks and social supports* (pp. 277–307). New York: John Wiley.
- Schröder, J., & Wilmanns, I. (2016). Institutionelle Übergänge als kritische Lebensereignisse in der Bildungsbiographie: die Beispiele Grundschulübergang, Klassenwiederholungen und Abschlüssen. In R. Strietholt, W. Bos, H.G. Holtappels & N. McElvany (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele, Perspektiven* (Band 19) (S. 106-131). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Schweer, M. K. W. (2004). Vertrauen und soziale Unterstützung in der pädagogischen Beziehung. *Bildung und Erziehung*, 57, 279–288.
- Sprenger, E. (2015). *Lehrkräfte aus- und fortbilden. Ein Praxishandbuch für Trainerinnen und Trainer*. Berlin: Raabe.
- Thies, B. (2014). Beziehungsgestaltung in der Schulklasse: Steigerung der Interaktionsqualität durch Vertrauen und Classroom-Management. In C. Tillack, N. Fischer, D. Raufelder & J. Fetzer (Hrsg.), *Beziehungen in Schule und Unterricht. Teil I. Theoretische Grundlagen und praktische Gestaltungen pädagogischer Beziehungen* (S. 188-209). Immenhausen: Prolog.
- Turner, F., & Tewes, U. (2000). *Kinder-Angst-Test-II*. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Topping, K. (2011). Primary-secondary transition: Differences between teachers' and children's perceptions. *Improving Schools*, 14(3), 268-285.
- van Ophuysen, S. (2005). Gestaltungsmaßnahmen zum Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule. In H.G. Holtappels & K. Höhmann (Hrsg.), *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit. Systemsteuerung, Bildungschancen und Entwicklung der Schule* (S. 141-152). Weinheim, München: Juventa.
- van Ophuysen, S., & Harazd, B. (2011). *Der Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule – Gestaltung, Beratung, Diagnostik. Handreichungen des Programms SINUS an Grundschulen*. Kiel: IPN-Materialien.
- Wang, M.-T., & Eccles, J. S. (2012). Social Support Matters: Longitudinal Effects of Social Support on Three Dimensions of School Engagement From Middle to High School. *Child Development*, 83(3), 877–895.

West, P., Sweeting, H. & Young, R. (2010). Transition matters: pupils' experiences of the primary-secondary school transition in the West of Scotland and consequences for well-being and attainment. *Research Papers in Education*, 25(1), 21-50.

#### **<sup>14</sup>(4) Teachers' Counseling Competence in Parent-Teacher Conferences. Differences between Teachers' Self-Perceptions at Primary School and German Gymnasium.**

*Parent-teacher conversations at primary school are subject to better conditions than at Gymnasium since primary school teachers talk to parents more often and have broader information about their students. As a result, these teachers might have a higher counseling competence. Therefore, in an own study in Germany teachers at primary schools and Gymnasium assessed their own counseling competence referring to parent-teacher conversations in a questionnaire. The results show significant but only small differences between teachers from primary school and Gymnasium for two scales.*

*Keywords: counseling competence, parent-teacher conversations, self-perception, questionnaire, school-specific differences*

*Elterngespräche unterliegen an der Grundschule besseren Bedingungen als am Gymnasium, da Grundschullehrkräfte häufiger mit Eltern sprechen und umfassendere Informationen über die Lernenden haben. Als Folge könnten diese Lehrkräfte eine höhere Beratungskompetenz aufweisen. Deshalb bewerteten Lehrkräfte dieser zwei Schularten mithilfe eines Fragebogens ihre eigene Beratungskompetenz bezüglich Elterngespräche. Die Ergebnisse zeigen in zwei Skalen signifikante, jedoch nur kleine Unterschiede zwischen den zwei Schularten.*

*Schlüsselwörter: Beratungskompetenz, Elterngespräche, Selbstwahrnehmung, Fragebogen, schulspezifische Unterschiede*

### **1 Introduction**

Counseling is a central task of teachers and also part of teacher education (Hertel, 2009; KMK, 2004, 2014; PTA, n.d.), not least because of the diversity of educational trajectories and different educational decisions coming along with it (cf. Sacher, 2008; Wijaya et al., 2019), like at the end of primary school, at the end of the so-called Erprobungsstufe or when it comes to vocational guidance at secondary school. Therefore, especially in the German school system with its educational characteristics, counseling is important, including a collection and documentation of information from different perspectives, as well as information for parents and children on the different schools and their offers and requirements (cf. van Ophuysen et al., 2021).

---

<sup>14</sup> Dieser Aufsatz wurde bei der Zeitschrift „Herausforderung Lehrer\*innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion“ eingereicht.

The different counseling offers in schools can be subclassified into formal/scheduled and informal/ad hoc conversations (cf. Hertel et al., 2013; Lemmer, 2012), with parent-teacher conferences being the “most common form of direct communication between parents and teachers in schools worldwide” (Lemmer, 2012, p. 83) next to parents’ evenings (cf. Jäger-Flor & Flor, 2009; Sacher, 2014).

The usage of the different counseling offers by parents varies from primary to secondary school: Research has shown that parental involvement in general, which includes different (counseling) conversations, declines from primary to secondary school and with ascending class levels (cf. Gerich et al., 2012; Hornby, 2011; Sacher, 2014).

In connection with this reduced contact between parents and teachers at secondary school, teachers from Gymnasium have less information about their students and are less used to talking to parents. As a result, we believe those teachers to feel less secure during the counseling situation concerning their competencies in counseling. Conversely, teachers from primary school might feel more competent since parents more often seek contact and their advice. From these assumptions, we derive the question whether teachers’ self-perceptions of their counseling competence differ between school types, respectively between primary school and Gymnasium.

## **2 Theoretical Background**

As a basis for our study, we (1) shortly characterize counseling in schools and (2) present the competences that teachers need. (3) To frame our findings, we explore the literature dealing with differences in parental involvement and communication between primary school and Gymnasium.

### **2.1 Counseling in Schools**

A glance at literature and research reveals many definitions of counseling (cf. Hertel, 2009). Yet, four components – ‘counselor’, ‘a person seeking advice’, ‘problem’ and ‘counseling context’ – seem to occur in all different counseling situations (cf. Schwarzer & Buchwald, 2006). Becoming more concrete, Dewe (2002) distinguishes between counseling as (1) a specific form of communication between two or more people with the aim of developing a plan of action together or negotiate a consensus on the description or evaluation of a situation, and (2) a situation in which a person gives advice to another person. In this case, the person seeking advice can accept or reject the advice without any negative consequences (cf. Dewe, 2002).

Additionally, one can distinguish between different forms of counseling. According to Sickendiek and colleagues (2008), there are three forms: informal counseling (for example between friends and family), semi-formalized counseling (for example as collegial advice at work) and strongly formalized counseling (counseling by professional counselors in counseling centers) (cf. Engel & Nestmann, 2008). Considering that teachers have a variety of tasks and responsibilities, counseling in schools can be allocated to semi-formalized counseling.

Despite these first approaches, a concrete definition of counseling can only be established with regard to the particular field and the counseling context (cf. Schwarzer & Buchwald, 2006; Strasser & Gruber, 2003). Counseling in the field of

psychology, education/pedagogics, or medicine – just to name a few examples – is always different (cf. Sickendiek et al., 2008). Thus, pedagogical counseling in the school context, which deals with individual manifestations of socially typical problematic situations, is different to counseling due to individual internal psychical or organic disorders (cf. Dewe, 2002). So, what exactly are the characteristics of counseling in schools?

In schools, counseling depends on different settings which are typically linked to specific topics. With a focus on interaction with parents, teachers can direct their counseling offers to parents of a single student (i.e. parent-teacher conferences) or to parents of a whole class (i.e. parents' evenings) (cf. Dewe, 2002). While topics at parents' evenings are usually more general and with reference to the whole class, counseling conversations between teachers and parents have a very individual focus. (cf. Schnebel, 2017). In these individual settings, counseling refers to learning of the student in a broader sense, thus cognitive, motivational, and social enhancement.

With a focus on counseling between teachers and parents of a single student – and sometimes with a student being present – counseling in our view is a combination of both of Dewe's (2002) aspects – negotiating results together but also teachers giving advice. According to this understanding, counseling means “communication between parents and teachers regarding the academic, behavioral, or social strengths and needs of a child” (Eagle & Oeth, 2008, p. 765). Based on a mutual exchange of information about the student's development, parents and teachers can assess student achievements, make decisions, and develop strategies to improve student learning (cf. Eagle & Oeth, 2008; Pillet-Shore, 215; Symeou et al., 2012; van Ophuysen & Harazd, 2011).

The overall aims of this interaction are prevention and intervention during developmental processes of learners (cf. Hertel & Schmitz, 2010). Teachers are supposed to help concerning orientation, information, and decision-making (when thinking of transitions, for example), and give support with the implementation of different action steps (cf. Hertel & Schmitz, 2010).

A reality check reveals that meetings between teachers and parents are “challenging and difficult” (Gartmeier et al., 2017, p. 5): Many teachers feel insecure about counseling (cf. Hertel, 2009). They seem to be badly prepared for communication with parents (cf. Gartmeier et al. 2016; Simmons, 2002) and to be afraid of talking to them (cf. Buhl & Hilkenmeier, 2017).

Indeed, data show that teachers' counseling behavior often does not meet the expectations of competent counseling: Teachers talk most of the time while parents acknowledge instead of an information exchange (cf. Bennewitz & Wegner, 2017; McClure & Walker, 2000; Sacher, 2014), and they usually argue with evidence, so parents do not feel free to involve or negotiate (cf. Pillet-Shore, 2015). Furthermore, problems are rather discussed than good students' achievements (cf. Lemmer, 2012) or prevention (cf. Hertel et al., 2009).

All these aspects can affect communication and the atmosphere (cf. Sacher, 2014). Data on the atmosphere between teachers and parents underline this thesis: According to a representative survey in Bavaria, 51.5 percent of parents from Gymnasium perceive their relationship with teachers to lack in partnership, compared to 28.4 percent at all schools, including primary schools (cf. Sacher, 2014).

The results give the impression that the atmosphere is worthy of improvement, especially at Gymnasium.

## **2.2 Counseling Competence**

A very prominent model of counseling competence in Germany is Hertel's (2009) empirically validated five-factorial model from the Program for International Student Assessment (PISA) 2009 (Hertel et al., 2014) (cf. Greiner, 2019). Derived from expertise research and with similarities to the concept of wisdom, Strasser and Gruber (2003) as well as Schwarzer and Buchwald (2006) established criteria of a good counselor, taken up and finalized by Hertel and colleagues (2014) into five facets: (1) personal resources, (2) social skills, (3) counseling skills and pedagogical knowledge, (4) process competence, and (5) coping skills (cf. Hertel et al., 2014).

(1) The first facet, named 'personal resources', focuses aspects of self-reflection and task monitoring during the counseling process. This means that a competent teacher is able to consider the own approach as a basis for optimization, whereby the actual optimization/modification belongs to the fourth category (Hertel, et al., 2014).

(2) The second category 'social skills' deals with cooperative skills and the ability of perspective-taking. For example, the teacher would try to understand and consider the parents' view. This ability allows the teacher to build up a positive, appreciative climate in a counseling situation. Necessary attitudes and behavior patterns are empathy, warmth, authenticity, communicative sensitivity for verbal and nonverbal signals and sensitivity for other (cultural) living environments (Hertel et al., 2014).

(3) According to the third facet of counseling competence, 'counseling skills and pedagogical knowledge', teachers need to have diagnostic skills and know different learning strategies. In advance to the conversation, the teacher is supposed to diagnose the student's abilities and give advice on how to proceed. Like this, the teacher can define the problem, aims and expectations in a conversation. Additionally, the authors list different communicative aspects like active listening, perspective taking and structuring the conversation.

(4) The category 'process competence' describes the teacher's ability to structure the parent-teacher conversation, like formulating aims with parents or recording the results of the talk. Besides, depending on how successful the counseling is, a competent teacher would make use of different approaches and modify behavior and procedure (Hertel et al., 2014).

(5) Finally, 'coping competence' is required for a counselor to deal with and endure conflicts, so that he or she remains neutral and professional even in difficult or contradictory situation. A competent teacher would thus understand and accept criticism and implement it in future counseling situations (Hertel et al., 2014).

## **2.3 Differences in Parental Involvement and Communication Between Primary School and Gymnasium**

As mentioned above, we assume conversations between teachers and parents at primary school to be subject to better conditions than at Gymnasium. These conditions include aspects of communication and contact between parents and teachers. In our view, this might influence how teachers rate their counseling

competence. Therefore, this section presents the different conditions ranging from parental involvement and reasons for absence to atmosphere between parents and school in general.

Different studies have shown that parental involvement, including different forms of contact and conversations between parents and teachers, declines throughout the years and from primary to secondary school (cf. Gerich et al., 2011; Hornby, 2011; Sacher, 2014). Solely paternal support with homework increases at secondary school and parent-teacher conferences are more frequently used by parents with ascending class level (cf. Sacher, 2005), probably because other contacts decrease, and this is a time-efficient method for receiving broad information in many subjects (cf. Sacher, 2014). Authors name different possible reasons for this decline:

First, many students do not live as close to secondary school any more compared to primary school (cf. Sacher, 2014). At the same time, many parents no longer accompany their children to secondary school since they are old enough to master their way to school alone (cf. Schwaiger & Neumann, 2011). This way, parents automatically have less informal contact to their child's school. Second, many parents start to work again after their child finished primary school (cf. Sacher, 2014). Thus, these parents have less time for involving and participating in school matters.

Furthermore, while in primary school one class teacher covers many subjects and thus serves as main contact person for the class, at secondary school there are many different subject teachers and students even have to switch rooms in many countries at some point of schooling (cf. Mullis et al., 2012). As a result, contacting teachers is complicated by the fact that there are more subject teachers and more contact persons (cf. Sacher, 2014; Schwaiger & Neumann, 2011). This way, it is much more difficult to receive broad information quickly. Simultaneously, classroom teachers at primary school experience their students in various settings and contexts which is no longer possible to such an extent with students having many different subject teachers. Maybe this is also the reason for the fact that school size affects the flow of information (cf. Sacher, 2005).

Another suggested reason for the inhibited parental involvement at secondary school is that parents might feel intimidated by the increasingly challenging curriculum and might lack confidence in being able to contribute to the child's learning process (cf. Hornby, 2011; Schwaiger & Neumann, 2011), although this is inconsistent with the increase of support with homework at secondary school (cf. Sacher, 2014).

Moreover, adolescents seek for autonomy and therefore do not want their parents to be involved in school issues anymore (cf. Hornby, 2011; Schwaiger & Neumann, 2011): 75 percent of students at secondary school dislike close contact between their parents and teachers (cf. Sacher, 2008), maybe also because in most cases communication starts due to problems.

Since a welcoming atmosphere, open and regular communication, joint responsibility for learners' educational success and parental participation are elements of a successful educational partnership (cf. Sacher, 2017), Sacher (2005) analyzes differences in the perception of atmosphere between the groups of parents and teachers in an own study. The results of the study show that at primary school, 70.9% of parents and teachers have the same perception concerning the atmosphere,

whereas at Gymnasium it is only 64.2 percent. Most interesting however is the finding that at Gymnasium 33.7 percent of teachers perceive the atmosphere better than parents. At primary school, this is only the case for 23.4 percent of teachers (cf. Sacher, 2005).

Based on these results, Sacher (2005) concludes that a good atmosphere between parents and school is likely to be the best at primary school and the least good at Gymnasium. This basically corresponds to the fact that many parents seem to feel a distance to the new school after transition (cf. Schwaiger & Neumann, 2011), maybe because – according to Hornby (2011) – primary schools appear friendlier than secondary schools.

### **3 Research Question**

Due to differences in parental involvement and communication with parents between primary school and Gymnasium, we derive the question whether teachers' self-perceptions of their counseling competence differ between school types, respectively between primary school and Gymnasium.

The empiric findings mentioned above suggest that parent-teacher talks at primary schools take place under more positive conditions than at secondary school. It can thus be suggested that the self-perceptions of teachers concerning their parent conversation skills might also differ depending on school type.

### **4 Method**

The underlying data originates from a paper-pencil survey with a sample of  $N = 344$  teachers with 89 teachers from primary school and 255 teachers from German Gymnasium participating in the German school development project *Ganz In. Mit Ganztag mehr Zukunft. Das neue Ganztagsgymnasium NRW*. The sample consists of 241 female and 103 male teachers, reaching from below 30 to above 60 years of age. Most of the teachers are between 31 and 40 years old, and have been working as a teacher for 11 to 20 years.

The five dimensions of teachers' counseling competence 'personal resources', 'social skills', 'counseling skills and pedagogical knowledge', 'process expertise', and 'coping skills' were measured by means of the five scales of counseling competence originally established by Hertel (2009) and proved by PISA 2009 (Hertel et al., 2014). For each item, agreement was determined with a four-point rating scale (1=not correct at all; 2=rather not correct; 3=rather correct; 4=applies completely).

To check the fit of the scales with the sample data, we implemented reliability analyses. As can be gathered from Table 1, four scales show acceptable to good reliabilities. The values are between  $\alpha = .72$  for 'counseling skills and pedagogical knowledge' and  $\alpha = .82$  for 'social skills'. Only the reliability of the scale 'coping skills' is rather low with  $\alpha = .59$ , which is in line with the reliability result of PISA 2009 (Hertel et al., 2014).

Table 1: Statistical characteristics of the five dimensions of teachers' counseling competence (Hertel et al., 2014)

Scale	Items		M	$\alpha$	N
personal resources	9	In conversations with parents, I consider my own approach.	2.98	.79	333
social skills	6	In conversations with parents, I consider the feelings of my conversation partner.	3.17	.82	338
counseling skills and pedagogical knowledge	6	I repeat important statements made by parents to make sure that I understood it correctly.	3.20	.72	339
process expertise	6	When I feel that my counseling is unsuccessful, I change my counseling strategy.	3.17	.79	331
coping skills	3	I can stay factual in difficult conversational situations.	2.95	.59	339

Note: 1 (not correct at all) to 4 (applies completely).

Using a t-test, we tested the differences in the mean scale scores between teachers at primary schools versus grammar schools for statistical significance. To quantify the differences, Cohen's d was calculated as effect size.

## 5 Results

For a first overview, table 2 shows the mean values of the five counseling competence facets of all interviewed teachers. As one can see, all mean values are located within the upper half, which means that the interviewed teachers on average rate their competences rather positive. All means are around  $M=3.2$  except for the dimensions 'personal resources' and 'coping skills' with slightly lower mean scores.

Table 2: Mean values of dimensions of counseling competence in the total sample

Dimension	M	SD
personal resources	2.90	.41
social skills	3.17	.43
counseling skills and pedagogical knowledge	3.20	.41
process expertise	3.17	.45
coping skills	2.95	.47

Note: 1 (not correct at all) to 4 (applies completely).

The aim of this article was to test whether the counseling competence of teachers from primary school and Gymnasium differs. Table 3 shows the results of the mean comparisons. Significant differences exist for two dimensions of counseling competence with a significance of  $p < .05$  and  $p < .01$ . For all other dimensions of counseling competence, no significant differences were found.

Table 3: Mean comparisons of counseling competence dimensions

Dimension	Primary school teachers (N = 89) M (SD)	Secondary school teachers (N = 255) M (SD)	t-value	df	p-value	Cohen's d
personal resources	2.90 (0.40)	3.01* (0.42)	-2.06	339	0.04	0.41
social skills	3.10 (0.38)	3.20 (0.45)	-1.66	338	0.10	
counseling skills and pedagogical knowledge	3.21 (0.39)	3.19 (0.42)	0.35	339	0.72	
process expertise	3.14 (0.42)	3.18 (0.46)	-0.70	337	0.48	
coping skills	2.80 (0.43)	3.00** (0.48)	-3.42	340	<0.00	0.47

Note: 1 (not correct at all) to 4 (applies completely). \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ .

The first significant difference between primary school and Gymnasium refers to the scale 'personal resources': According to the results, teachers from Gymnasium put a stronger emphasis on evaluating their own counseling behavior than primary school teachers. The second significant difference concerns 'coping skills'. Teachers from Gymnasium report having higher skills in coping with criticism compared to primary school teachers. Although statistically significant, the effect size for both differences is rather small.

## 6 Discussion

While empiric findings suggest that parent-teacher contacts change depending on type of school/students' age (i.a. cf. et al., 2011; Hornby, 2011; Sacher, 2014), this does not seem to be accompanied by differences in teachers' self-assessed counseling competence. The significant differences between teachers from primary and secondary school for the scales 'personal resources' and 'coping skills' can be interpreted as very slight since the effect size is comparably low, so the differences are hardly relevant.

The small sample, especially of primary school teachers, might be the reason for inconclusive results. To verify the results, these analyses should be repeated with a broader sample with further types of schools. However, it should be noted that

numerical differences point in an unexpected direction with higher competence levels for secondary school teachers almost across all scales. School type specific benchmarks of counseling competence might be responsible for that: Maybe primary school teachers have higher expectations of their own counseling competence.

A further interpretation of this unexpected results could be connected to the fact that counseling offers mostly take place in the context of parent-teacher conferences at Realschule and Gymnasium (cf. Hertel et al., 2013). Maybe those teachers put a stronger focus on this kind of communication and are better prepared for the task of counseling parents in formal settings than primary school teachers since this kind of communication makes up most of the encounters between teachers and parents at this type of school. Qualitative interview studies might help to find an explanation for this unexpected result.

At the same time, one should keep in mind that better self-perceptions of teachers at Gymnasium do not necessarily indicate better counseling offers. As Sacher's (2005) survey proved for the atmosphere, parents' and teachers' assessments can differ from each other. Thus, for diagnosing competence a multi-method-approach might be more suitable since weaknesses of single diagnostic techniques can be balanced this way (cf. Hertel, 2017).

Another interesting result is that our data reveal comparably lower mean scores for the scales 'personal resources' and 'coping competence' in both groups. Both facets deal with reflection and handling of own feelings in a way. Yet, these aspects seem to be highly relevant in respect to teacher health and well-being: Disregarding one's own feelings can increase the probability of burnout (cf. i.e., Austin et al., 2005).

From a governance perspective, this hints towards a need for support of teachers. Apart from providing prospective teachers with competences that protect them from affective problems to a stronger degree, an "improved integration of counseling in [...] continuing education is needed urgently" (Gerich et al., 2017, p. 150). The Gmuend Model for teacher-parent conferences (Aich et al., 2017) could help teachers reflect more upon their skills and feelings and thus "enhance teacher wellbeing and parent involvement in educational settings" (Aich et al., 2017, p. 41).

Altogether, this study was able to direct attention towards the very important aspect of counseling in parent-teacher conversations. Nevertheless, there are some general limitations of the study, as the usage of the PISA 2009 items (Hertel et al., 2014) as a basis. The use of self-report might lead to a distortion towards a too good or bad self-evaluation (cf. Gartmeier et al., 2016) although Hertel (2009) did not find differences between self- and external assessment of counseling competence. This needs to be confirmed in further research.

Also, literature on counseling competence hints towards further content-related aspects of counseling competence, as for example not blaming parents (cf. McClure & Walker, 2010), assuming parents' good will, value parents' ideas and opinions and making parents feel comfortable (cf. Simmons, 2002). Regarding an information exchange, Simmons (2002.) stresses the importance of keeping parents informed, offering helpful information, being honest, assuring parents of support, providing encouragement, and involving the child. Behr and Aich (cf. 2017) point out the relevance of empathy in communication with parents. These examples show that the

field of modeling counseling competence has not been fully explored, yet. Future research is needed.

## Literature

- Aich, G., Behr, M. & Kuboth, C. (2017). The Gmuend Model for teacher-parent conferences – Application and evaluation of a teacher communication training. *Journal for Educational Research Online*, 9(3), 26-46. [https://www.pedocs.de/volltexte/2018/15300/pdf/JERO\\_2017\\_3\\_Aich\\_Behr\\_Kuboth\\_The\\_Gmuend\\_Model.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2018/15300/pdf/JERO_2017_3_Aich_Behr_Kuboth_The_Gmuend_Model.pdf)
- Austin, V., Shah, S. & Muncer, S. (2005). Teacher stress and coping strategies used to reduce stress. *Occupational Therapy International*, 12(2), 63-80. <https://doi.org/10.1002/oti.16>
- Behr, M. & Aich, G. (2017). Empathie im Elterngespräch [Empathy in conversations with parents]. In G. Aich, C. Kuboth, M. Gartmeier & D. Sauer, (Eds.), *Kommunikation und Kooperation mit Eltern* (pp. 129-138). Beltz.
- Bennewitz, H. & Wegner, L. (2017) Die Analyse authentischer Elternsprechtagsgespräche – Ausgewählte Handlungsprobleme im Fokus [The analysis of authentic parent-teacher conferences – Selected problems in focus]. In G. Aich, C. Kuboth, M. Gartmeier & D. Sauer (Eds.), *Kommunikation und Kooperation mit Eltern* (pp. 86-100). Beltz.
- Buhl, H. M. & Hilkenmeier, J. (2017). Professionalism in parent-teacher conversations: Aspects, determinants and consequences. A competence-oriented discussion. *Journal for Educational Research Online*, 9(3), 102-113. [https://www.pedocs.de/volltexte/2018/15303/pdf/JERO\\_2017\\_3\\_Buhl\\_Hilkenmeier\\_Professionalism\\_in\\_parent-teacher.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2018/15303/pdf/JERO_2017_3_Buhl_Hilkenmeier_Professionalism_in_parent-teacher.pdf)
- Dewe, B. (2002). Beratung [Counseling]. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Eds.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (pp. 119-130). Springer. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-663-05653-9.pdf>
- Eagle, J. W., & Oeth, J. (2008). Parent-Teacher Conferences. *Encyclopedia of Educational Psychology*, 2, 765-767. <http://1.droppdf.com/files/aQX3L/encyclopedia-of-educational-psychology.pdf>
- Gartmeier, M., Aich, G., Sauer, D. & Bauer, J. (2017). “Who’s afraid of talking to parents?” Professionalism in parent-teacher conversations. *Journal for Educational Research Online*, 9(3), 5-11. [https://www.pedocs.de/volltexte/2018/15298/pdf/JERO\\_2017\\_3\\_Gartmeier\\_et\\_al\\_Whos\\_afraid\\_of.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2018/15298/pdf/JERO_2017_3_Gartmeier_et_al_Whos_afraid_of.pdf)
- Gartmeier, M., Gebhardt, M. & Dotger, B. (2016). How do teachers evaluate their parent communication competence? Latent profiles and relationships to workplace behaviors. *Teaching and Teacher Education*, 55, 207–216. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.009>
- Gerich, M., Trittel, M., Bruder, S., Klug, J., Hertel, S., Bruder, R. & Schmitz, B. (2017). Modeling, Measuring, and Training Teachers’ Counseling and Diagnostic Competencies. In D. Leutner, J. Fleischer, J. Grünkorn & E. Klieme (Eds.),

- Competence Assessment in Education. Research, Models and Instruments (pp. 149-166). Springer.
- Gerich, M., Trittel, M. & Schmitz, B. (2012). Förderung der Beratungskompetenz von Lehrkräften durch Training, Feedback und Reflexion. Methoden handlungsorientierter Intervention und Evaluation [Promoting teachers' counseling competence by training, feedback, and reflection. Methods of action-oriented intervention and evaluation]. In M. Kobarg, C. Fischer, I. M. Dalehefte, F. Trepke, & M. Menk (Eds.), *Lehrerprofessionalisierung wissenschaftlich begleiten – Strategien und Methoden* (pp. 51–68). Waxmann.
- Greiner, C. (2019). Wie motivieren Lehrkräfte in Elternsprechtagsgesprächen? Gesprächsstrategien von Lehrkräften, Einflussfaktoren und elterliche Wahrnehmung [How do teachers motivate in parent-teacher conversations? Conversational strategies of teachers, influencing factors and parental perception]. Dissertation. <https://d-nb.info/1206245506/34>
- Hertel, S. (2017). Elternberatung im Schulalltag: Was wissen wir aus der Forschung und welche Bedeutung haben die Befunde für die Elternarbeit an Schulen? [Counseling parents in school life: What do we know from research and which significance do results have for parental work in schools?] In G. Aich, C. Kuboth, M. Gartmeier & D. Sauer (Eds.), *Kommunikation und Kooperation mit Eltern* (pp. 47-61). Beltz.
- Hertel, S. (2009). *Beratungskompetenz von Lehrern [Counseling competence of teachers]*. Waxmann.
- Hertel, S., Bruder, S., Jude, N. & Steinert, B. (2013) Elternberatung an Schulen im Sekundarbereich. Schulische Rahmenbedingungen, Beratungsangebote der Lehrkräfte und Nutzung von Beratung durch die Eltern [Counseling parents at secondary schools. Educational conditions, counseling offers of teachers and parental usage]. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59, 40-62. [https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7823/pdf/Hertel\\_et\\_al\\_Elternberatung\\_an\\_Schulen\\_im\\_Sekundarbereich.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7823/pdf/Hertel_et_al_Elternberatung_an_Schulen_im_Sekundarbereich.pdf)
- Hertel, S., Hochweber, J., Mildner, D., Steinert, B. & Jude, N. (2014) PISA 2009. *Skalenhandbuch [PISA 2009. Scales handbook]*. Waxmann.
- Hornby, G. (2011). *Parental involvement in childhood education. Building effective school-family partnerships*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4419-8379-4>.
- Jäger-Flor, D. & Jäger, R.S. (2009). Ergebnisse des Bildungsbarometers zum Thema „Kooperation Elternhaus-Schule“. Online-Veröffentlichung. [https://www.zepf.eu/wpcontent/uploads/2017/08/Bildungsbarometer\\_2009\\_4.pdf](https://www.zepf.eu/wpcontent/uploads/2017/08/Bildungsbarometer_2009_4.pdf)
- KMK (2004, 2014) = Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2004, 2014). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften [Standards for teacher training: Educational sciences]*. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf)
- Lemmer, E. M. (2012). Who's doing the talking? Teacher and parent experiences of parent-teacher conferences. *South African Journal of Education*, 32, 83–96. <https://www.ajol.info/index.php/saje/article/download/74337/64978>
- MaClure, M. & Walker, B. M. (2010). Disenchanted evenings: The social organization of talk in parent-teacher consultations in UK secondary schools.

- British Journal of Sociology of Education, 21(1), 5–24.  
<https://doi.org/10.1080/01425690095135>
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Minnich, C. A., Drucker, K. T. & Ragan, M. A. (Eds.). (2012). PIRLS 2011 Encyclopedia. Education policy and curriculum in reading. TIMSS & PIRLS International Study Center.  
[https://timssandpirls.bc.edu/pirls2011/downloads/PIRLS2011\\_Enc-v1.pdf](https://timssandpirls.bc.edu/pirls2011/downloads/PIRLS2011_Enc-v1.pdf)
- Pillet-Shore, D. M. (2015). Being a “good parent” in parent-teacher conferences. *Journal of Communication*, 65, 373–395. <https://doi.org/10.1111/jcom.12146>
- (PTA) Parent-Teacher-Association (n.d.). PTA National Standards for Family-School Partnership: An Implementation Guide. [https://s3.amazonaws.com/rdcms-pta/files/production/public/National\\_Standards\\_Implementation\\_Guide\\_2009.pdf](https://s3.amazonaws.com/rdcms-pta/files/production/public/National_Standards_Implementation_Guide_2009.pdf)
- Sacher, W. (2017). Eltern, Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte als Partner – Voraussetzungen und Wege ihrer Kooperation [Parents, teachers and educational staff – Conditions and ways of cooperation]. In G. Aich, C. Kuboth, M. Gartmeier & D. Sauer (Eds.), *Kommunikation und Kooperation mit Eltern* (pp. 21-34). Beltz.
- Sacher, W. (2014). *Elternarbeit als Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Grundlagen und Gestaltungsvorschläge für alle Schularten* [Parental work as educational partnership. Basics and possibilities of organisation for all types of schools]. Klinkhardt.
- Sacher, W. (2008) *Elternarbeit. Gestaltungsmöglichkeiten und Grundlagen für alle Schularten* [Work with parents: Opportunities and foundations for all school types]. Klinkhardt.
- Sacher, W. (2005). *Erfolgreiche und misslingende Elternarbeit. Ursachen und Handlungsmöglichkeiten. Erarbeitet auf der Grundlage der Repräsentativbefragung an bayerischen Schulen im Sommer 2004* [Successful and unsuccessful parental work. Reasons and possible actions. Developed based on the representative survey with Bavarian schools in the summer of 2004]. Universität.
- Schnebel, S. (2017). *Professionell beraten. Beratungskompetenz in der Schule* [Professional counseling. Counseling competence at school]. Beltz.
- Schwaiger, M. & Neumann, U. (2011). Der internationale Forschungsstand zur interkulturellen Elternarbeit und Elternbeteiligung [The international state of research on intercultural work with parents and parental involvement]. *Unsere Jugend*, 63(11/12), 450–462. <http://dx.doi.org/10.2378/uj2011.art49d>
- Schwarzer, C. & Buchwald, P. (2006). *Beratung* [Counseling]. In A. Krapp, & B. Weidenmann (Eds.), *Pädagogische Psychologie* (pp. 575–612). Beltz.
- Sickendiek, U., Engel, F. & Nestmann, F. (2008). *Beratung. Eine Einführung in sozialpädagogische und psychosoziale Beratungsansätze* [Counseling. An Introduction to socio-pedagogical and psycho-social Counseling Approaches]. Juventa.
- Strasser, J. & Gruber, H. (2003). *Kompetenzerwerb in der Beratung: Eine kritische Analyse des Forschungsstands* [Acquisition of competence in counseling. A critical analysis of the state of research]. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 50(4), 381–399.
- Symeou, L., Roussounidou, E. & Michaelides, M. (2012). “I fell much more confident now to talk with parents”: An Evaluation of In-Service Training on Teacher-Parent Communication. *School Community Journal*, 22(1), 65-87.

<http://www.adi.org/journal/2012ss/SymeouRoussounidouMichaelidesSpring2012.pdf>

- Van Ophysen, S. & Harazd, B. (2011). Der Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule – Gestaltung, Beratung, Diagnostik. Handreichung des Programms „SINUS an Grundschulen“ [The transition from primary to secondary school - Organization, counseling and diagnostic. Recommendations of the program “SINUS at primary schools”]. IPN-Materialien.
- Van Ophuysen, S., Schürer, S. & Bloh, Bea (2021). Die Gestaltung des Übergangs zur Weiterführenden Schule – Welche Maßnahmen wurden und werden an Grundschulen in NRW praktiziert? [The Organization of the Transition to Secondary School – Which Measures Have Been Practiced at Primary Schools in NRW?]. Zeitschrift für Grundschulforschung, 14, 149-167. <https://doi.org/10.1007/s42278-020-00101-8>
- Weinert, F. E. (2001) Concept of competence: A conceptual clarification. In D. S. Rychen, & L. H. Saganik (Eds.) Defining and selecting key competencies (pp. 45–65). Hogrefe & Huber.
- Wijaya, R. S., Husniah, W. D., Taherong, R. Nuryadin, C., Hanifa, L. & Ichsani, N. (2019). Professional competency levels teacher guidance and counseling/counselor school. IOP Conference Series: Earth and Environmental Science, 235(1). <https://doi.org/10.1088/1755-1315/235/1/012105>

## **Ehrenwörtliche Erklärung**

Hiermit erkläre ich, dass mir die geltende Promotionsordnung der Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften bekannt ist.

Ich habe die Dissertation selbst angefertigt, keine Textabschnitte eines Dritten oder eigener Prüfungsarbeiten ohne Kennzeichnung übernommen und alle von mir benutzten Hilfsmittel, persönlichen Mitteilungen und Quellen in meiner Arbeit angegeben.

Die Hilfe eines kommerziellen Promotionsvermittlers habe ich nicht in Anspruch genommen. Dritte haben weder unmittelbar noch mittelbar geldwerte Leistungen von mir für Arbeiten erhalten, die im Zusammenhang mit dem Inhalt der vorgelegten Dissertation stehen.

Ich habe die Dissertation noch nicht als Prüfungsarbeit für eine staatliche oder andere wissenschaftliche Prüfung eingereicht. Des Weiteren habe ich die gleiche, eine in wesentlichen Teilen ähnliche oder eine andere Abhandlung nicht bei einer anderen Hochschule als Dissertation eingereicht.

Dortmund, 18.05.2022