

Koch, Katja

Der Übergang in die Sekundarstufe. Probleme und Lösungen aus der Sicht von Lehrerinnen und Lehrern

Die Deutsche Schule 96 (2004) 1, S. 56-67



Quellenangabe/ Reference:

Koch, Katja: Der Übergang in die Sekundarstufe. Probleme und Lösungen aus der Sicht von Lehrerinnen und Lehrern - In: Die Deutsche Schule 96 (2004) 1, S. 56-67 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-274023 - DOI: 10.25656/01:27402

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-274023>

<https://doi.org/10.25656/01:27402>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Katja Koch

Der Übergang in die Sekundarstufe

Probleme und Lösungen aus der Sicht von Lehrerinnen und Lehrern

Mit der *Abschaffung der Orientierungsstufe* im Schuljahr 2003/04 bekommt die Frage nach der Neugestaltung des Übergangs von der Grundschule in die weiterführenden Schulen für Niedersachsen eine neue Dringlichkeit. Ähnlich wie in anderen Bundesländern steht zu befürchten, dass die „Neue Schulstruktur“ dazu beiträgt den institutionellen Bruch zwischen dem vierten und dem fünften Schuljahr zu verschärfen und biographische Übergangsrisiken für einzelne Kinder zu erhöhen. Ob eine verschärfte Auslese im Grundschulbereich überhaupt ein guter Weg ist, um die Durchlässigkeit des Schulsystems (und damit seine Effektivität) sicher zu stellen, ist insbesondere vor dem Hintergrund der schlechten PISA-Ergebnisse höchst zweifelhaft. Das Niedersächsische Schulgesetz (§ 9,1) schreibt zwar vor, „die verschiedenen Schulformen so aufeinander abzustimmen, dass für Schülerinnen und Schüler der Wechsel auf eine begabungsgerechte Schulform möglich ist“, schweigt sich allerdings darüber aus, wie dies in der Praxis aussehen soll.

Zudem steht zu befürchten, dass sich mit der Neuregelung des Übergangs die bereits vorhandene *soziale Selektivität des niedersächsischen Schulwesens* verschärft (vgl. hierzu Avenarius u.a. 2001, S.61f). Die Risiken der Übergangsentscheidung liegen auf Seiten der Eltern, die zwar unabhängig von der Grundschulempfehlung die letztendliche Entscheidung über die zukünftige Schullaufbahn ihres Kindes treffen dürfen, dabei aber – insbesondere wenn sich ihr Wunsch von der Empfehlung unterscheidet – in Kauf nehmen müssen, dass ihr Kind bei ausbleibenden Leistungen am Ende der sechsten Klasse in eine andere Schulform überwiesen werden kann (Niedersächsisches Schulgesetz § 59,4). Eine Praxis, die zum einen den Auslesedruck in den weiterführenden Schulen verschärft und zum anderen indirekt Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern benachteiligt, da ihre Eltern mit einer längerfristigen Bildungsbiografieplanung eher Schwierigkeiten haben (Büchner/Koch 2001). Für die niedersächsischen Lehrerinnen und Lehrer, die an abgebenden und aufnehmenden Schulen beschäftigt sind, gilt es unter den gegebenen Umständen eine Form zu finden, die dazu beiträgt die biographischen Übergangsrisiken für die betreffenden Schülerinnen und Schüler abzumildern und unter dem Eindruck eines nur geringen prognostischen Wertes der Eignungsfeststellung am Ende des vierten Schuljahres die Schullaufbahnen möglichst lange offen zu halten.

In der *schulpädagogisch akzentuierten Übergangsdebatte* gibt es hierzu eine Reihe von Empfehlungen, wie die abgebenden Grundschullehrerinnen und -lehrer und die aufnehmenden Sekundarstufenlehrerinnen und -lehrer kooperieren können, um den Übergang von einer Schulform in die andere gemein-

sam zu gestalten. Die Vorschläge zielen darauf, „tragfähige Brücken“ zwischen Grundschule und weiterführenden Schulen zu bauen (Portmann/Schneider 1988), um die Kontinuität des schulischen Lernprozesses sicherzustellen (vgl. z.B. Portmann/Wiederhold/Mitzlaff 1989, HKM/HeLP 1997, Hacker/Jürgens 1997, Büchner/Koch 2001, Koch 2001, Beck 2002). Problematisch ist, dass bei den in das Übergangsgeschehen involvierten Lehrerinnen und Lehrern schulformbezogen unterschiedliche Perspektiven zum Tragen kommen. Die Lehrerinnen und Lehrer der abgebenden Grundschulen bereiten im Vorfeld des Übergangs ihre Schüler auf die Anforderungen der weiterführenden Schulen vor und wissen dabei, dass ihre Arbeit am Erfolg ihrer Schüler gemessen wird. Die von ihnen oftmals als Dilemma empfundene Entscheidung zwischen Begabungsauslese und Begabungsförderung lösen sie zunehmend zugunsten einer vorrangigen Orientierung an den kindlichen Interessen auf. Die Sekundarschullehrerinnen und -lehrer, die für die Zeit nach dem Übergang verantwortlich sind, betonen demgegenüber eher die Zulieferfunktion der Grundschule und erwarten eine an den Bedürfnissen ihrer Fächer orientierte Vorbereitung der Schüler.

Die Frage, wie unter diesen Voraussetzungen Grundschul- und Sekundarschullehrerinnen und -lehrer den Übergang gemeinsam gestalten sollen, ist bisher noch weitgehend ungeklärt. In der Praxis zeigt sich zumeist, dass schulübergreifende Kooperationsprozesse aufgrund methodischer und organisatorischer Unterschiede zwischen Primar- und Sekundarstufe nur schwer zu verwirklichen sind. Der folgende Beitrag beschreibt auf der Grundlage einer *empirischen Befragung* von Lehrerinnen und Lehrern im Rahmen des Marburger Übergangsprojektes (Büchner/Koch 2001, Koch 2001) übergangsbezogene Kooperationsbemühungen einzelner Schulen. Im Vordergrund der Analyse steht dabei die Sichtweise der aufnehmenden und abgebenden Lehrerinnen und Lehrer und deren Einschätzung des Übergangs. Dabei geht es nicht darum, die bereits ausführlich diskutierten theoretischen Problemlagen des Übergangs erneut zu thematisieren (vgl. hierzu Fauser, 1992, Hurrelmann 1992, Olechowski/Persy 1993, Leschinsky 1994), sondern die empirisch erfassten Meinungen und Einstellungen der Lehrerinnen und Lehrer darzustellen. Zunächst werden relevante Übergangsprobleme aus Sicht der befragten Lehrerinnen und Lehrer beschrieben und gefragt, welche Faktoren eine gemeinsame Gestaltung des Übergangs bisher beeinträchtigen. Abschließend werden Beispiele aus der Schulpraxis berichtet und erörtert, wie die Neugestaltung des Übergangs in Zukunft aussehen könnte.

1. Methodisches Vorgehen und Stichprobe

Die im Folgenden berichteten Ergebnisse fußen auf dem kombinierten *Einsatz von qualitativen und quantitativen Methoden*, wobei die Meinungen und Einstellungen der Lehrerinnen durch qualitative Experteninterviews und eine quantitative Fragebogenerhebung ermittelt wurden. Für die qualitative Studie wurden zwölf Interviews mit Grundschullehrerinnen und -lehrern und zehn Interviews mit Lehrerinnen und Lehrern der weiterführenden Schulen geführt. Die Auswertung der quantitativen Studie stützt sich auf insgesamt 191 Fragebögen. Von den befragten Lehrerinnen und Lehrern unterrichteten zum Zeitpunkt der Erhebung 87 (46%) an Schulen der Primarstufe und 104 (54%) an Schulen der Sekundarstufe.

Bei der Auswahl der konkreten Schulen erfolgte eine Beschränkung auf Gymnasien, Gesamtschulen und Grundschulen des Schuleinzugsgebietes der Stadt Marburg. Haupt- und Realschulen wurden hingegen nicht untersucht, da vor allem ein *Vergleich der Übergangsverläufe* in den beiden Schulformen angestrebt wurde, in denen das Abitur erworben werden kann. Insgesamt nahmen fünf weiterführende Schulen und 14 Grundschulen an der Untersuchung teil. Der Hauptfokus lag dabei auf den beiden Vergleichsschulen der Übergangsstudie von Büchner und Koch, einer ländlichen, kooperativen Gesamtschule mit Förderstufe und einem traditionellen, städtischem Gymnasium¹. Darüber hinaus konnten in Marburg noch ein privates und ein städtisches Gymnasium sowie eine integrierte Gesamtschule für die Teilnahme gewonnen werden. Die 14 Grundschulen, die auch die hauptsächlichen Zulieferschulen der beiden Vergleichsschulen darstellen, setzen sich aus sechs städtischen Grundschulen, darunter eine sechsjährige Grundschule, und acht Grundschulen aus der ländlichen Umgebung Marburgs zusammen.

2. Übergangsprobleme aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer

Fragt man zunächst ganz allgemein danach, welchen *Stellenwert* die Lehrerinnen und Lehrer der Thematik des Übergangs überhaupt beimessen, dann zeigt sich, dass lediglich 3% der Befragten der Ansicht sind, dass der Übergang in eine weiterführende Schule keine Probleme bereitet. Aus den Interviews ging zudem hervor, dass die Lehrerinnen und Lehrer den Übergang relativ einheitlich als bedeutsamen (schul-) biografischen Einschnitt mit weitreichenden Folgen für das einzelne Kind beurteilen. Sie halten ihn, wie der Gymnasiallehrer Herr Kiesel, deshalb für problematisch, weil er der „erste gravierende Einschnitt für die meisten Schüler ist, der tiefgreifende Einwirkungen auch auf das außerschulische Leben hat“. Insgesamt ergeben sich so vier Problembereiche:

Probleme, die aus *Veränderungen der Unterrichtsorganisation* resultieren, manifestieren sich vor allem in der Veränderung der Lernformen, wobei hier insbesondere die Umstellung auf das Fachlehrerprinzip, der 45-Minuten-Rhythmus der Unterrichtsstunden, die neuen Unterrichtsmethoden, die neuen Fächer und die größeren Klassen genannt werden. Aus Sicht der Sekundarstufe fasst Herr Kiesel diesen Problembereich folgendermaßen zusammen:

Ein ganz wichtiger Schritt ist sicherlich auch (...), dass also nicht nur neue Fächer inhaltlich hinzukommen und mit anderen Methoden gearbeitet wird, (...) es ist aber auch so, dass die Schüler von der Unterrichtsorganisation neue Dinge vorfinden, an die sie sich gewöhnen müssen: Das Klassenlehrerprinzip wird verdrängt durch das Fachlehrerprinzip, die Unterrichtsvormittage werden nicht mehr als Blöcke erlebt, sondern als ein Sammelsurium von Einzelstunden.

Ein weiterer Problembereich des Übergangs liegt nach Ansicht der Lehrerinnen und Lehrer in der *neuen Lernumgebung* begründet. Die Orientierung in den weiterführenden Schulen fällt für die Schülerinnen und Schüler schwerer, da diese an sich schon viel größer und unübersichtlicher sind als die bisher gewohnten, überschaubaren Grundschulen. In diesem Zusammenhang betonen

¹ Zu den Ergebnisse der in diesem Projektkontext unternommenen Eltern- und Kinderstudie vgl. auch Büchner/Koch 2002.

die interviewten Lehrerinnen und Lehrer, dass es wichtig sei, den Schülern Zeit zu lassen, um sich zu orientieren und in der neuen Umgebung heimisch zu werden. Daher bemüht sich z.B. die Gesamtschullehrerin Frau Burg darum, „eine ähnlich ‚heimelige‘ Atmosphäre zu schaffen wie in der Grundschule“. Ein weiteres wichtiges Problem bei der Eingewöhnung in eine neue Lernumgebung stellt der längere Schulweg dar, den die Schüler zurücklegen müssen. Vor allem die Gymnasiallehrerinnen und -lehrer machen die von Frau Thomas berichtete Erfahrung, dass ein Kind „einen Siebenstundenvormittag hat, um sieben das Haus verlässt und um kurz nach zwei erst wieder zu Hause ist“.

Mit dem Übergang verbunden sind auch *Veränderungen der Sozialbeziehungen*: Mit dem Wechsel in eine neue Schule zerfällt die bisher gewohnte Klassengemeinschaft der Grundschulzeit, alte Freundschaften brechen auseinander und neue ergeben sich. In der neuen Schule sind die Kinder zunächst damit beschäftigt, die Beziehungen zu den anderen Schülern in der Klasse und zu den Lehrerinnen aufzubauen – ein Prozess, der langwierig und anstrengend sein kann. Auch emotional stürzt so einiges auf die Kinder ein: Unsicherheit und Angst vor dem, was kommen wird, sind gepaart mit Freude und Neugier. Übereinstimmend beschreiben Grundschul- und Sekundarstufenlehrerinnen diesen Gefühlsmix hinsichtlich des bevorstehenden Übergangs. Der Gymnasiallehrer Herr Schäfer betont, „beim Übergang ist von Neugier bis Angst alles da, denn die Schüler wissen ja nicht, was da kommt“.

Als wesentlich gravierenderes Problem erweisen sich jedoch die *veränderten Leistungsanforderungen*, die sich aus dem Übergang auf eine weiterführende Schule für die betroffenen Kinder ergeben. Hier merken die Interviewten an, dass Kinder, die in der Grundschule zu den besseren Schülern gehörten, in den weiterführenden Schulen oftmals die Erfahrung machen, dass ihre Mitschüler zumindest genauso gut, oder sogar besser sind. In Folge dessen müssen sich Kinder nicht nur in der Leistungshierarchie der Klasse neu verorten, sondern sich auch für gute Ergebnisse mehr anstrengen als in der Grundschule. Die Gymnasiallehrerin Frau Thomas meint hierzu:

Und da beginnt dann eben auch eine andere Schwierigkeit, dass Kinder aus der Grundschule bei uns sind, die weitgehend in der Grundschule Zwei und Drei im Durchschnitt hatten. Schon bei der ersten Arbeit machen Kinder die Erfahrung, dass sie zwar eine Zwei in der Arbeit schreiben, aber doch mehr dafür arbeiten müssen.

Ein etwas andere Akzentsetzung ergab sich aus dem *Datenmaterial der quantitativen Studie*. Während die befragten Lehrerinnen und Lehrer der qualitativen Studien hauptsächlich jene Problembereiche fokussieren, die auf die individuelle Anpassungsleistung des einzelnen Kindes abzielen und seine Probleme in den Vordergrund stellen, verdeutlicht die folgende Faktorenanalyse, dass auch (schul)-organisatorische und rechtliche Gegebenheiten problematisch sein können.

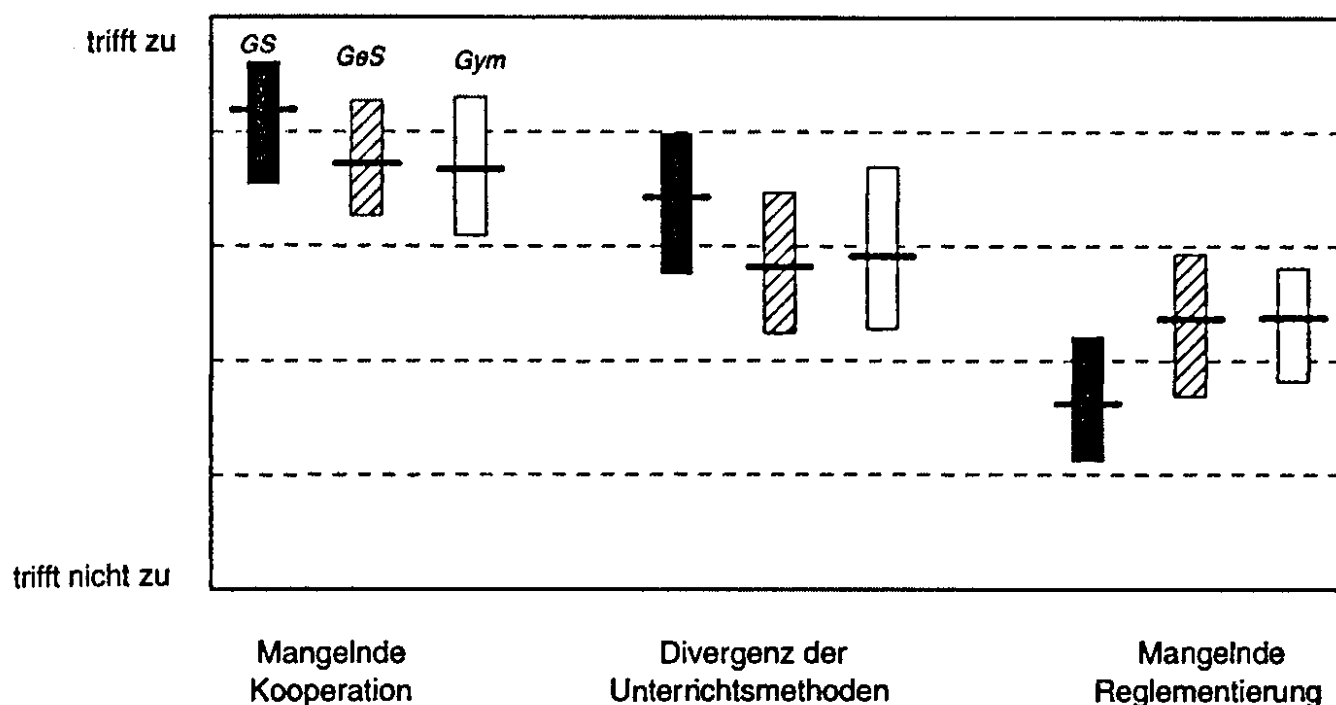
Der erste Faktor sieht in der *mangelnden Kooperation* zwischen den Schulformen eine Ursache für Übergangsprobleme. Konkret wird gefordert, dass die Lehrerinnen und Lehrer, die in den fünften Klassen unterrichten, sich über die Arbeitsweise der Grundschule informieren und dort hospitieren sollten. Prinzipiell sollten die Sekundarschulen stärker mit den Grundschulen zusammenarbeiten und die Kinder dort abholen, wo sie stehen. Im Wesentlichen kann also dieser Faktor als Aufforderung der Gesamtschullehrerinnen und -leh-

	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3
Mangelnde Kooperation			
Mehr Informationen	,810	,009	,068
Stärkere Zusammenarbeit	,774	,210	-,119
Mehr Hospitationen	,715	,402	-,078
Orientierung an Grundschule	,666	,068	-,327
Divergenz Unterrichtsmethoden			
Vermittlung von Fachwissen	,048	,815	,028
Verlust Methodenvielfalt	,294	,745	-,190
Verlust Selbstständigkeit	,169	,710	-,214
Kein kontinuierliches Lernen	,195	,636	-,173
Mangelnde Reglementierung			
Feste Absprachen	-,028	-,088	,734
Landesweite Leistungsnormen	-,134	-,046	,738
Grundschulen sind Zulieferschulen (-)	-,229	-,121	,655
Gewöhnung an Frontalunterricht	,007	-,284	,593
Erklärte Varianz (in %)	20,811	20,436	17,676 = 58,923
Interne Konsistenz	.800	.773	.656

rer an ihre Kolleginnen und Kollegen in den weiterführenden Schulen gelten, aktiv zu werden und die Praxis der Grundschule kennen zu lernen. Der zweite Faktor beschreibt die *Divergenz der Unterrichtsmethoden* und benennt den mit dem Übergang verbundenen Wechsel der Unterrichtsgewohnheiten als problematischen Bereich. Schwierig erscheint in diesem Zusammenhang, dass in den Sekundarstufen hauptsächlich Fachwissen vermittelt wird und die Methodenvielfalt der Grundschule in den weiterführenden Schulen nicht fortgeführt wird. Als weiteres Problem erweist sich der Verlust der in der Grundschule vorhandenen Arbeitsform „Freie Arbeit“ und die Umstellung auf den 45-Minuten-Rhythmus der Schulstunden, der kontinuierliches Lernen kaum zulässt. Der dritte Faktor sieht einen weiteren Problembereich in der *mangelnden Reglementierung* des Übergangsverfahrens. Hier wird gefordert, dass es feste Absprachen mit den Grundschulen geben müsste, um sicherzustellen, dass alle Kinder auf dem gleichen Niveau in der weiterführenden Schule beginnen und Laufbahnentscheidungen leichter fielen, wenn es nach der Grundschule landesweit verbindliche Leistungsnormen gäbe. Zudem wird davon ausgegangen, dass die Grundschulen keinen eigenen Bildungsauftrag haben, sondern Zubringerschulen für die weiterführenden Schulen sind. Sie sollten die Kinder auch viel früher an Frontalunterricht und Fachlehrerunterricht gewöhnen.

Ein *schulformspezifischer Vergleich* der einzelnen Faktoren verdeutlicht, dass der mangelnden Kooperation zwischen den beiden Schulformen die größte Bedeutung bei der Entstehung von Übergangsproblemen zugesprochen wird und auch die Divergenz der Unterrichtsmethoden durchaus ein gewichtiges Problem darstellt. Etwas weniger Bedeutung messen die befragten Lehrerinnen und Lehrer hingegen der mangelnden Reglementierung des Übergangsverfahrens bei.

Abb. 1: Ursachen für Übergangsprobleme – Median- und Quartilverteilung nach Schulformen



Zugleich lassen sich auch *unterschiedliche Einstellungen* zwischen den Gruppen feststellen. Die Grundschullehrerinnen und -lehrer gehen hier stärker als die Gesamtschul- und Gymnasiallehrerinnen und -lehrer davon aus, dass die mangelnde Kooperation und die Divergenz der Unterrichtsmethoden relevante Probleme des Übergangs darstellen. Umgekehrt halten sie jedoch die mangelnde Reglementierung des Übergangsverfahrens für einen weniger wichtigen Problembereich. Insofern besteht unter den befragten Lehrerinnen und Lehrern bei der Beurteilung von Übergangsproblemen zwar im Groben Übereinstimmung, im Detail zeigen sich jedoch schulformspezifische Unterschiede. Hier ist es so, dass die jeweilige schulformspezifische Sicht auch die Beurteilung bestimmt. Da der mangelnden Reglementierung des Übergangs allerdings eher weniger Relevanz beigemessen wird, ergibt sich aus Sicht der befragten Lehrerinnen und Lehrer folgende Lösungsmöglichkeit für Übergangsprobleme: durch mehr Kooperation zwischen Grundschulen und Sekundarschulen zu einer Angleichung der Unterrichtsmethoden zu gelangen. Wie dieser von den Lehrerinnen und Lehrern selbst formulierte Weg aussehen könnte, soll nun anhand von Fallbeispielen aus der schulischen Praxis erörtert werden:

3. Beispiele aus der schulischen Praxis

Aus den Interviews mit den Lehrerinnen und Lehrern wurde deutlich, dass die Praxis des Abgebens und Aufnehmens schulformbezogen deutliche Unterschiede aufweist. Im Gegensatz zur Grundschule, in der sich im Kontext des Übergangs in fast allen Einzelschulen eine ähnliche Praxis des Vorbereitens auf den Übergang entwickelt hat, ist die Gestaltung der Aufnahmephase an den weiterführenden Schulen extrem heterogen.

3.1 Die Vorbereitung durch die Grundschule

Die Vorbereitung des Übergangs beginnt zu Beginn des vierten Schuljahres mit einem Elternabend, auf dem häufig auch die Vertreter der weiterführenden Schulen anwesend sind und ihre Schule vorstellen. In einem anschließenden

Gespräch informieren die Klassenlehrerinnen und -lehrer die Eltern über den Leistungsstand ihrer Kinder und geben ihnen die Grundschulempfehlung bekannt. Dass der Übergang zu diesem Zeitpunkt bereits für viele Kinder ein Thema ist, das sie beschäftigt, stellen die interviewten Lehrerinnen und Lehrer auch an der gesteigerten Unruhe im Unterricht fest. Dabei betonen sie übereinstimmend, dass ihre Schüler im Laufe der vierten Klasse zunehmend nervöser werden und offensichtlich von Elternseite einem höheren Leistungsdruck ausgesetzt sind als in den Jahren zuvor. In dieser Phase nutzen die Grundschulen wie Frau Becker betont gern „die Gelegenheit, mit den Kindern die neue Schule zu besuchen, damit sie schon so eine Vorstellung bekommen, was sie da erwartet“. Als besonders positiv wird es bewertet, wenn die späteren Klassenlehrerinnen und -lehrer in der Grundschule hospitieren und so ihre zukünftigen Schüler bereits im Vorfeld kennen lernen.

Obwohl die Grundschullehrerinnen und -lehrer immer wieder betonen, dass sie sich nicht als Zulieferer der weiterführenden Schulen sehen, fragen sich, wie Frau Reuss anmerkt, allerdings viele, ob „sie die Schüler adäquat auf die Anforderungen der weiterführenden Schulen vorbereitet haben“. Als „richtige“ Vorbereitung empfindet sie es, „wenn die Kinder gelernt haben, wie sie etwas Neues aufnehmen, und dabei gerne in die Schule gehen“. Ein anderes wichtiges Anliegen besteht, wie Frau Becker betont, darin, die Kinder in ihrer methodischen und fachlichen Kompetenz so „fit zu machen, dass sie in den weiterführenden Schule mithalten können“. Die Möglichkeit, „im vorausseilenden Gehorsam häufiger frontal zu unterrichten oder Grammatik- und Wortschatzfähigkeiten besonders zu trainieren“, wie Frau Bauer durchaus spöttisch anmerkt, kommt für die meisten Grundschullehrkräfte nicht in Betracht.

Als Beispiel für einen seiner Meinung nach besonders gut gelungenen Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen führt Herr Hartwig das Verhalten einer Sekundarschullehrerin an, die bereits vor dem Übergang ihre zukünftige Klasse unterrichtete und sich mit der Praxis der Grundschule vertraut machte:

Eine Kollegin, die sich das dann auch ermöglichen konnte, weil sie ihre Klassen in der F-Schule abgegeben hat, hat gesagt: „Meine Klassen sind weg, aus der Grundschule da werde ich zwei Drittel der Kinder übernehmen. Ich komme und guck mir die Kinder im Unterricht an.“ Und dann war die Kollegin hier und hat eine Woche mit Unterricht gemacht, am Anfang hospitiert und dann ist sie mit reingewachsen. Als Klassenlehrerin hatte sie fast die gesamte Klasse übernommen. Das war natürlich ein schöner Übergang. Für die Kinder war es völlig unproblematisch und für uns war es die Möglichkeit, der aufnehmenden Kollegin einfach in der Praxis mitzuteilen, wo wir stehen, was wir können und wo vielleicht auch noch Dinge vorhanden sind, die noch geübt werden müssen. Das war klasse.

3.2 Der Übergang an der Gesamtschule von Frau Burg

Frau Burg unterrichtet an einer ländlichen kooperativen Gesamtschule, die seit längerem von starken Creaming-Effekten betroffen ist und diese durch eine entsprechende Gestaltung des Übergangs aufhalten möchte. Viele Dinge, die im Kontext des Übergangs von Grundschulseite gefordert werden, sind an ihrer Schule bereits verwirklicht. Die Zusammenarbeit mit den sechs zuliefernden Grundschulen erfolgt über einen Schulverbund, der sich zu regelmäßigen Sitzungen trifft und damit eine gemeinsame Gestaltung des Übergangs er-

leichtert. Vor dem Übergang besuchen die Klassenlehrerinnen und -lehrer der zukünftigen fünften Klassen die betreffenden Grundschulen, unterrichten dort einige Stunden oder hospitieren, um ihre zukünftigen Schüler kennen zu lernen. Nach dem Übergang wird die Anfangsphase in der Gesamtschule unter dem Gesichtspunkt einer langsamen Eingewöhnung der Schüler gestaltet. In den ersten vierzehn Tagen wird den Schülern Zeit gelassen, ihre neue Umgebung zu erkunden, sich an den Betrieb und die Gepflogenheiten der neuen Schule zu gewöhnen, die neuen Mitschüler kennen zu lernen und den Klassenraum nach eigenen Vorstellungen zu gestalten. Um an die Tradition der Grundschule anzuknüpfen und um stabile Beziehungen zu den Klassenlehrerinnen und -lehrern aufzubauen, werden diese mit mehreren Fächern und möglichst vielen Stunden in ihren Klassen eingesetzt. Die Klassenlehrerinnen und -lehrer arbeiten zudem im Team zusammen und treffen sich regelmäßig zu Koordinationsstunden. Im Unterricht kommen einige in der Grundschule erprobte und bewährte Methoden und Arbeitsformen wie das Lernen in heterogenen Lerngruppen, Gruppenarbeit, Wochenplanarbeit oder projektorientiertes Lernen zur Anwendung.

In dieser Kontinuität der Unterrichtsmethoden sieht Frau Burg auch den wesentlichen Fortschritt begründet, der im Zusammenhang mit dem Übergangsprojekt an ihrer Schule geleistet wurde. Die Schüler haben nun eher die Möglichkeit, an das anzuknüpfen, was sie aus der Grundschule kennen. Diese Bemühungen beziehen sich dabei nicht nur auf eine methodische Kontinuität, sondern auch auf bauliche Maßnahmen, durch die es gelungen ist, den Förderstufenbereich von den anderen Klassen abzutrennen und einen eigenen, geschützten Raum zu schaffen. Zudem haben strukturelle Veränderungen in ihrer Schule dazu geführt, dass der pädagogische Entscheidungsspielraum der Klassenlehrerinnen und -lehrer erweitert wurde. Aufgrund der erhöhten Stundenzahl, mit der sie in ihren Klassen eingesetzt werden, können sie stärker auf Gruppenprozesse einwirken und ihren Unterricht jenseits des 45-Minuten-Rhythmus weitgehend flexibel gestalten.

3.2 Die Aufnahmepraxis am Gymnasium von Frau Singer

Zum Zeitpunkt des Interviews war Frau Singer an ihrem Gymnasium gerade damit beschäftigt, die an ihrer Schule bisher erfolgten Maßnahmen zur Erleichterung des Übergangs zu institutionalisieren. Zunächst wurde, um den Kindern die Eingewöhnung in die neue Schule zu erleichtern, die erste Woche des neuen Schuljahres als Eingangswoche mit Schulrallye und Kennenlernphase neu konzipiert und die Ausstattung der Klassenräume verbessert. Diese sind nun für die fünften und sechsten Klassen mit Regalen, Pinwänden und Schränken bestückt. Spätestens im nächsten Schuljahr werden – so hofft Frau Singer zumindest – die baulichen Umgestaltungen fertig sein, „so dass wir wirklich einen eigenen Bereich mit genügend Klassenräumen für die Klassen fünf und sechs haben“. Vorgesehen ist zudem, und wie in der Schule von Frau Burg schon üblich, die Klassenlehrerinnen und -lehrer mit möglichst vielen Stunden in ihren Klassen einzusetzen und die klasseninterne Kooperation zu verbessern.

Besonders wichtig ist für Frau Singer, dass die in der fünften und sechsten Klasse unterrichtenden Lehrkräfte mit den Methoden und Arbeitsweisen der Grundschule vertraut sind, da vorhandene methodische Kompetenzen die Vo-

raussetzung für die auch von ihr geforderte Kontinuität der Lernerfahrungen im Kontext des Übergangs darstellen. Aus eigener Erfahrung weiß sie allerdings, dass nur die wenigsten Gymnasiallehrerinnen und -lehrer diese „neuen“ Lehr- und Lernmethoden kennen und dementsprechend in ihrem Unterricht anwenden. Um diesen Missstand zu beheben, hat Frau Singer schulintern eine Fortbildung organisiert, damit die dort behandelten Themen, z.B. Stationenlernen und Projektunterricht, für die Lehrerinnen und -lehrern an ihrer Schule kein „Neuland mehr darstellen, das es noch zu entdecken gilt“.

Einen Eindruck von der Arbeitsweise der Grundschule vermitteln ihrer Ansicht nach auch Hospitationen in der Grundschule. Sie hält es für notwendig, dafür zu sorgen, „dass die jeweils zukünftigen Fünftklasslehrer in den abgebenden Grundschulen wenigstens einen Tag mal hospitieren“. Die Hospitationen in den Grundschulen sind für Frau Singer aber auch deswegen wichtig, weil sie dazu beitragen, Vorbehalte auf Seiten der Grundschulen abzubauen und somit die Grundlage für eine gemeinsame pädagogische Gestaltung des Übergangs zu schaffen. Hier sieht sie sich „allerdings auch ein bisschen in der Pflicht“, denn die diesbezüglichen Initiativen kamen hauptsächlich aus den abgebenden Grundschulen, während sich ihre Schule noch wenig um eine Zusammenarbeit bemüht hat.

3.4 Das Übergangsprojekt am Gymnasium von Herrn Schäfer

Dass der Übergang auch ohne eine Kooperation mit den abgebenden Grundschulen gestaltet werden kann, zeigt die Praxis am Gymnasium von Herrn Schäfer. Das dortige Übergangsprojekt besteht schon seit mehreren Jahren und hatte Vorbildcharakter für viele ähnliche Projekte. Aus der Beobachtung heraus, dass einstig hochmotivierte Fünftklässler zu lustlosen Mittel- und Oberstufenschülern wurden, die den Unterricht über sich „ergehen“ ließen oder sich gar verweigerten, erfolgten an dieser Schule Mitte der 80er Jahre eine Reihe von schulorganisatorischen und unterrichtsdidaktischen Maßnahmen, um Grundschülern das gymnasiale Lernen zu lehren und somit den Übergang zu erleichtern. Die in Angriff genommenen Veränderungen zielen dabei vor allem darauf, die Kontinuität der Lernformen zu gewährleisten. An die Arbeitsweise der Grundschule angelehnt ist die Praxis, einzelne Fächer insbesondere mit dem Fach Deutsch zu koppeln. Konkret bedeutet dies, dass die Themen des Deutschunterrichts und einiger Sachfächer (zumeist Biologie, Erdkunde, Physik) so abgestimmt werden, dass sie sich inhaltlich aufeinander beziehen können. Dabei praktizieren die Lehrerinnen und Lehrer Arbeitsformen, die über ihre bisher gewohnte Arbeitsweise hinausgehen, da die Deutschlehrerin und die betreffende Fachlehrerin eine gemeinsame Unterrichtsstunde in der Woche erhalten, in der sie zusammen unterrichten oder hospitieren. Die diesbezüglichen methodischen Veränderungen beziehen sich dabei allerdings nur auf das Fach Deutsch, andere Fächer, z.B. Mathematik oder Latein, bleiben davon unberührt und „stehen für das gymnasiale Lernen in Form von Fachdisziplinen“, wie Herr Schäfer betont.

Nicht institutionalisiert sind in diesem Projektkontext Kontakte zu den abgebenden Grundschulen. Herr Schäfer begründet dies mit dem großen arealen Einzugsgebiet seiner Schule, das es unmöglich mache, alle Grundschulen zu besuchen. Da allerdings auch keine Zusammenarbeit mit den nahe gelegenen Grundschulen zustande kommt, ergibt sich für ihn keine Möglichkeit zur Hos-

ipation in denselben. Herr Schäfer und seine Kolleginnen und Kollegen kennen von daher die Praxis der Grundschule nicht aus eigener Anschauung. Und auch die Grundschullehrerin, die in den Kernfächern Deutsch und Mathematik den in den Stundenplan fest integrierten Ausgleichsunterricht erteilt, ist nicht zusätzlich an einer umliegenden Grundschule beschäftigt. Somit erstreckt sich das Projekt im Gymnasium von Herrn Schäfer hauptsächlich auf den Wirkungskreis der eigenen Schule. Zu einer tiefer greifenderen Kooperation mit den Grundschulen und einem Austausch mit den dort beschäftigten Lehrkräften kommt es dabei nicht.

Damit zeigt sich, dass eine weitgehend *standardisierte Praxis in der Grundschule einer heterogenen in den Sekundarschulen* gegenüber steht. Die drei Fallbeispiele aus den Sekundarschulen illustrieren zudem jeweils unterschiedliche Ansätze, die aus dem Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen resultierenden Probleme abzubauen. Sie zeigen, dass sich die Praxis in den meisten Sekundarschulen bisher darauf beschränkt, die „größten“ sozialen Übergangsschwierigkeiten für die Schüler zu beseitigen. Die getroffenen Maßnahmen zur Eingewöhnung in die Verhältnisse der neuen Schule stellen dabei zwar durchaus einen Fortschritt dar, die ebenso notwendige Veränderung der Unterrichtsgewohnheiten steht jedoch noch aus. Der Entwicklungsprozess bleibt auf einzelne Maßnahmen in den Sekundarschulen beschränkt und erfolgt zumeist losgelöst von den zuliefernden Grundschulen. Eine gemeinsame Gestaltung des Übergangs von der Grundschule in die Sekundarstufe durch die entsprechenden Primar- und Sekundarschulen steht also noch weitgehend aus. Doch wie könnte dies in Zukunft aussehen?

4. Den Übergang gemeinsam gestalten

Eine Möglichkeit, den Übergang neu zu gestalten, liegt m.E. nach darin begründet, dieses im Schulverbund zwischen einer weiterführenden Schule und ihren entsprechenden zuliefernden Grundschulen zu organisieren. Schulformübergreifend sind dabei allerdings Veränderungen notwendig, die jedoch nicht unüberwindlich sind und auch von den Schulen selbst in die Hand genommen werden können. Zunächst ist es angebracht, die *organisatorischen Rahmenbedingungen* zu verändern. Hierzu gehören Verbesserungen der Kommunikationsstruktur innerhalb der einzelnen (Sekundar- und Grund-)Schulen genauso wie Kooperationen der Schulformen untereinander. Als vorwiegend schuladministrative Maßnahmen in der fünften und sechsten Klasse kann hier z.B. die Reduzierung der Fachlehrkräfte, die Einrichtung von Blockstunden, der verstärkte Einsatz der Klassenlehrerinnen und -lehrer in ihren Klassen mit ihren zwei oder drei Fächern sowie die Schaffung eines eigenen Bereichs für Fünft- und Sechstklässler erfolgen. Die Grundschulen wiederum können sich in diesem Zusammenhang noch stärker als bisher darum bemühen, Kinder aktiv in den Übergangsprozess einzubeziehen und bei diesen eine positive Erwartungshaltung zu wecken. Insbesondere muss es hier darum gehen, den Kontakt zu den weiterführenden Schulen aufzubauen und aufrecht zu erhalten.

Gleichzeitig werden im Kontext der gemeinsamen Neugestaltung des Übergangs von der Grundschule in die weiterführenden Schulen auch *Veränderungen der Unterrichtsstruktur* notwendig. Für die betreffenden Lehrerinnen und Lehrer in den Sekundarstufen bedeutet dies, dass sie sich an den Methoden der

Grundschule orientieren und somit der Einsatz kindgerechter Unterrichtsformen in der Sekundarstufe notwendig wird. Hier lohnt es sich über die Festlegung bestimmter gemeinsamer Standards nachzudenken. Da nicht alle Grundschulen „gleich“ arbeiten, ist es durchaus von Vorteil, wenn z.B. im Rahmen eines Schulverbundes auf der methodischen Ebene feste Absprachen getroffen werden. Für die Grundschulen ergibt sich der Vorteil, dass sie ihre Schüler noch gezielter vorbereiten können und zudem ihre bisherige methodische Arbeit nicht „umsonst“ war. Die beteiligte Sekundarschule wiederum kann sich darauf verlassen, dass Schüler unabhängig von der besuchten Grundschule über ähnliche Methodenkompetenzen verfügen. Zugleich bestünde für sie die Verpflichtung, bestimmte Arbeitsformen in den Unterricht der fünften und sechsten Klasse zu integrieren und somit ein Stück weit die geforderte Kontinuität der Lernformen zu gewährleisten.

Gemeinsam erprobt werden kann im Schulverbund, welche *alternativen Lehr- und Lernformen* sich sinnvoll in der aufnehmenden Sekundarschule und den abgebenden Grundschulen einsetzen lassen. Die Orientierung am Wohl des Kindes, das gefördert und gefordert werden soll, ist dabei eine gute Grundlage. Ein methodisch abwechslungsreicher Unterricht, der von allen Kindern gleich wenig fordert, ist genauso sinnlos wie ein an den Wissenschaften orientierter Lehrgang, der das soziale Lernen vernachlässigt.

Insgesamt gilt zu beachten, dass die Verantwortung für die konkrete Neugestaltung des Übergangs bei den jeweiligen Einzelschulen und bei den dort unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrern liegt. Hier kommt es darauf an, die zur Umgestaltung notwendigen Kompetenzen durch entsprechende *Fortbildungsmaßnahmen* voranzutreiben. Den Einsatz der Lehrerinnen und Lehrer in der fünften und sechsten Klasse an bestimmte pädagogische und methodische Kompetenzen zu binden ist eine Möglichkeit, die Qualität der Eingangsstufe zu verbessern und Übergangshärten abzufedern.

Wie die Bruchstelle „Übergang“ gemeistert wird, hängt nicht nur in Niedersachsen von den betreffenden abgebenden und aufnehmenden Schulen ab. Sie sind – im Hinblick auf die Zukunft ihrer Schüler – aufgefordert, den Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule gemeinsam pädagogisch zu gestalten. Dies darf jedoch nicht bedeuten, dass der Staat sich aus seiner Verantwortung stiehlt. Seine Aufgabe besteht nach wie vor darin, die grundlegenden Strukturen und Ziele zu bestimmen sowie die rechtlichen und materiellen Rahmenbedingungen zu gewährleisten. Notwendig sind solche *staatlichen Unterstützungsleistungen*, die es den kooperierenden Schulen ermöglichen, gemeinsame Entscheidungen zu treffen. Wichtig ist neben einer finanziellen und personellen Autonomie auch eine schulformübergreifende pädagogische Entscheidungsfreiheit: Im Schulverbund muss es möglich sein, dass Grundschullehrerinnen und -lehrer in der fünften und sechsten Klasse unterrichten und Sekundarschullehrerinnen und -lehrer in der Grundschule. Trotz angespannter Finanzlage in den öffentlichen Kassen gilt es zu berücksichtigen, dass Veränderungen Geld kosten. Ohne eine Verbesserung der Rahmenbedingungen in den Schulen lassen sich die übergangsbezogenen notwendigen Maßnahmen nicht verwirklichen – auch dann nicht, wenn die Lehrerinnen und Lehrer der abgebenden Grundschulen und der aufnehmenden Sekundarschulen im Schulverbund miteinander kooperieren.

Literatur

- Beck, Gertrud 2002: Den Übergang gestalten. Wege vom 4. ins 5. Schuljahr. Velbert-Seelze: Kallmeyer/SVK
- Büchner, Peter; Katja Koch 2001: Von der Grundschule in die Sekundarstufe. Der Übergang aus Kinder- und Elternsicht. Opladen
- Büchner, Peter; Katja Koch 2002: Von der Grundschule in die Sekundarstufe. Übergangsprozesse aus der Sicht von SchülerInnen und Eltern. In: Die Deutsche Schule, 94, 2, S. 234-246.
- Fausser, Peter 1992: Kontinuität als Anspruch. Schulpädagogische Überlegungen zum Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I. In: Hameyer, Uwe (Hg.): Innovationsprozesse in der Grundschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 330-352,
- Hacker, Hartmut; Eiko Jürgens 1997: Übergänge. In: Jürgens, Eiko; Hacker, Hartmut; Hanke, Petra; Lersch, Reiner (Hg.) 1997: Die Grundschule. Zeitströmungen und aktuelle Entwicklungen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 78-99
- HKM/HeLP (Hg.) 1997: Der Übergang von der Grundschule ins Gymnasium – Kooperation zwischen abgebender und aufnehmender Schule. Wiesbaden: Hessisches Kultusministerium/Hessisches Landesinstitut für Pädagogik
- Hurrelmann, Klaus 1992: Von der Grundschule in weiterführende Schulen. Warum der Übergang bei uns so kompliziert ist. In: Grundschule, 24, 4, S. 26-29
- Koch, Katja 2001: Von der Grundschule in die Sekundarstufe. Der Übergang aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer. Opladen: Leske + Budrich
- Leschinsky, Achim 1994: Freie Schulwahl und staatliche Steuerung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 40, 1994, 6, S. 963-981
- Olechowski, Richard; Elisabeth Persey (Hg.) 1993: Frühe schulische Auslese. Frankfurt/M.: Peter Lang
- Portmann, Rosemarie; Schneider, Elisabeth 1988: Brückenschläge. Von der Grundschule in die weiterführenden Schulen. Heinsberg: Agentur Dieck
- Portmann, Rosemarie; Karl A. Wiederhold, Hartmut Mitzlaff (Hg.) 1989: Übergänge nach der Grundschule. Frankfurt/Main: Arbeitskreis Grundschule e. V.

Katja Koch, geb. 1970; Dr. phil., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Pädagogischen Seminar der Universität Göttingen;
Anschrift: Baurat-Gerber-Str. 4-6, 37073 Göttingen;
Email: KKoch@uni-goettingen.de