

Büchner, Peter; Koch, Katja

## Von der Grundschule in die Sekundarstufe. Übergangsprozesse aus der Sicht von SchülerInnen und Eltern

*Die Deutsche Schule 94 (2002) 2, S. 234-246*



Quellenangabe/ Reference:

Büchner, Peter; Koch, Katja: Von der Grundschule in die Sekundarstufe. Übergangsprozesse aus der Sicht von SchülerInnen und Eltern - In: Die Deutsche Schule 94 (2002) 2, S. 234-246 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-275123 - DOI: 10.25656/01:27512

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-275123>

<https://doi.org/10.25656/01:27512>

### 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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

---

Peter Büchner und Katja Koch

## Von der Grundschule in die Sekundarstufe

Übergangsprozesse aus der Sicht von SchülerInnen und Eltern

---

In Deutschland wechseln in jedem Jahr rund 750 000 zehnjährige Schülerinnen und Schüler von der Grundschule in die Sekundarstufe. Da ist es nicht überraschend, dass es dabei immer wieder zu *Übergangsproblemen* kommt. Das liegt nicht zuletzt daran, dass sich in den meisten deutschen Bundesländern – im Gegensatz zur überwältigenden Mehrzahl der anderen europäischen Staaten – bereits nach dem vierten Grundschuljahr die zuvor gemeinsame Schullaufbahn der Schülerinnen und Schüler in verschiedene Teillaufbahnen trennt: Abhängig von ihren schulischen Leistungen am Ende der Grundschulzeit finden sich die Schülerinnen und Schüler zu Beginn der Sekundarstufe in einer der zur Auswahl stehenden Schulformen wieder, in der von ihnen in aller Regel der Erwerb eines bestimmten Schulabschlusses erwartet wird, der wiederum bestimmte berufliche Laufbahnen ermöglicht oder verschließt. Im Alter von zehn Jahren muss also ein Kind zusammen mit seinen Eltern eine Entscheidung treffen, die äußerst folgenreich für den weiteren Lebensverlauf ist und die für viele der Betroffenen einfach viel zu früh in ihrem Leben auf sie zukommt.

Trotz der (abstrakten) Möglichkeit zur späteren Korrektur des „Elternwillens“ wird es für die betroffenen Schülerinnen und Schüler konkret zumeist sehr schwierig sein, elterliche (und eigene) Fehlentscheidungen zu einem späteren Zeitpunkt zu revidieren, ohne dass unnötige Umwege und/oder zusätzliche Anstrengungen vonnöten sind. Weil Schulwahlentscheidungen letztlich Statusvoraussetzungen sind (Hansen/Rösner/Weißbach 1986), gehört der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe nach wie vor zu den *zentralen bildungspolitischen Streitthemen* in der Bundesrepublik Deutschland (vgl. z.B. Bartnitzky 1999). Daneben wird aus *schulpädagogischer* Sicht immer wieder auf fortbestehende *Übergangsprobleme* hingewiesen, die alles andere als gelöst sind.

Neben der Frage nach der Eignung eines Kindes für diese oder jene Schullaufbahn steht vor allem das angemessene Verfahren für eine derartig frühe Leistungsauslese eines Kindes sowie das *Problem der pädagogisch angemessenen Gestaltung des Übergangsprozesses* selbst im Vordergrund der erziehungswissenschaftlichen Diskussion. Neben dem Problem der prognostischen Zuverlässigkeit der Eignungsfeststellung am Ende des vierten Schuljahrs gehört auch die schwierige Frage der sozialen Gerechtigkeit („Chancengerechtigkeit“) beim Ausleseverfahren zu den Schwachstellen des Übergangsprozesses (Portmann 1997, S. 9). Deshalb wird in bundesländerspezifisch und regional recht unterschiedlicher Form immer wieder versucht, die Kontinuität des schulischen Lernprozesses sicherzustellen (vgl. z.B. Portmann/Wiederhold/ Mitz-

laff 1989; HKM/HeLP 1997; Beck u.a. 1999) und für alle Kinder tragfähige Brücken zwischen Grundschule und weiterführenden Schulen zu bauen (Portmann/Schneider 1988). Dabei ist es aus schulpädagogischer Sicht wichtig zu wissen, wie das Kind und seine Eltern den Übergang in die weiterführende Schule erleben. Dazu sollen im Folgenden ausgewählte Ergebnisse eines gerade abgeschlossenen Forschungsprojekts an der Universität Marburg vorgestellt werden (vgl. Büchner/Koch 2001).

## 1. Das Marburger Übergangprojekt

Das Marburger Übergangprojekt knüpft in vielerlei Hinsicht an Erfahrungen des Hagener Übergangprojekts (Mitzlaff/Wiederhold 1989; Wiederhold 1991) an, ist aber methodisch anders angelegt. Das Ziel unseres Projekts war es, die Schüler- und Elternsicht zu Übergangsfragen ebenso zu berücksichtigen wie die Sicht der Lehrerinnen und Lehrer. Gleichwohl versteht sich das Marburger Projekt nicht im engeren Sinne als *schulpädagogisches* Projekt, da es keine unmittelbaren schulpädagogischen Vorschläge zur besseren Gestaltung des Übergangs vorlegen will und kann.

Im Mittelpunkt steht vielmehr die Darstellung und Analyse von schulischen und außerschulischen Lernerfahrungen und Bildungsvorstellungen *aus Kinder- und aus Elternsicht*.<sup>1</sup> Diese Lernerfahrungen und Bildungsvorstellungen wurden am Ende der Grundschulzeit (viertes Schuljahr) und am Beginn der Sekundarschulzeit (sechstes Schuljahr) erhoben. Uns interessiert somit vor allem die Entwicklung von Lern- und Bildungserfahrungen im Übergangsprozess, also die Frage, wie sich die Lern- und Bildungserfahrungen von Kindern und Eltern in den ersten beiden Jahren nach dem Übergang in die Sekundarstufe entwickeln und ggf. verändern. Und: Welche bildungsbiographischen Leit- und Orientierungsnormen bestimmen die Entscheidung für eine bestimmte Bildungskarriere und deren späteren Verlauf und welche (unterschiedlichen) sozio-kulturellen Rahmenbedingungen in Familie und Freizeit beeinflussen die Schullaufbahn und das Übergangsgeschehen in je spezifischer Weise?"

In diesem Beitrag geht es vor allem um folgende Fragen:

- Wie erleben und bewerten Schülerinnen und Schüler und deren Eltern Schule und Unterricht im vierten und im sechsten Schuljahr?
- Welche Erwartungen formulieren Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern an die kindliche Bildungskarriere und an die Qualität des schulischen Lernangebots in Grundschule und weiterführender Schule?
- Über welche spezifischen Übergangserfahrungen berichten Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern?

## 2. Methodisches Vorgehen und Stichprobe

Die Befragung der Schüler und Eltern erfolgte mit Hilfe eines standardisierten Fragebogens, der auf der Grundlage eigener Vorarbeiten und mehrerer Pretests (Büchner/Fuhs/Krüger 1996) konstruiert wurde. Außerdem wurde auf Fra-

---

<sup>1</sup> Daneben standen in einem zweiten Projektteil die *Sichtweisen der Lehrerinnen und Lehrer* im Mittelpunkt des Forschungsinteresses, über die an anderer Stelle berichtet wird (vgl. Koch 2001).

gebogenelemente aus anderen Untersuchungen zurückgegriffen (Holtappels 1987; Fend 1990). Für die Befragung in der vierten Klasse wurde eine Gruppe von Grundschulern aus unterschiedlichen Grundschulen der Stadt Marburg und im Landkreis Marburg-Biedenkopf ausgewählt. Bei der Auswahl der entsprechenden Grundschulen war maßgeblich, dass diese zugleich Zulieferschulen für zwei ausgewählte aufnehmende Sekundarschulen (ein städtisches Gymnasium und eine ländliche kooperative Gesamtschule) sein sollten. Diese ausgewählten Sekundarschulen können grob als exemplarisch für die Schul- und Übergangssituation im Landkreis Marburg-Biedenkopf (und darüber hinaus auch für weite Teile Hessens) gelten. Insgesamt wurden bei der ersten Erhebung in fünfzehn städtischen und ländlichen Grundschulen 38 Grundschulklassen befragt, wobei die Befragungen in den Jahren 1996 und 1997 unter weitgehend vergleichbaren Rahmenbedingungen stattfanden. Die zweite Erhebungswelle fand in den Jahren 1999 und 2000 ebenfalls unter vergleichbaren Bedingungen statt.

In die endgültige Auswertung der Kinder- und Elternantworten am Ende der vierten Klasse wurden letztlich insgesamt 462 Kinder- und Elternfragebögen einbezogen. Für die zweite Erhebungswelle am Ende der sechsten Klasse kamen insgesamt 333 vollständig ausgefüllte Kinder- und Elternfragebögen in die endgültige Auswertung.<sup>2</sup>

Ein besonders wichtiger Zusammenhang in unserer Untersuchung ist die Frage, ob und *inwieweit das Übergangsgeschehen von sozialen Statusunterschieden beeinflusst wird*. Dabei dienten die zum Befragungszeitpunkt ausgeübten Berufe von Vater und Mutter auf der einen Seite und der von Vater und Mutter jeweils erreichte höchste Bildungsabschluss andererseits als Bestimmungskriterien.<sup>3</sup> Für unsere Stichprobe ergab sich folgende Verteilung der Befragten nach sozialem Status: 21,9 % der Befragten sind der niedrigen sozialen Statusgruppe zuzurechnen, 35,3 % der mittleren, 15,2 % der gehobenen und 26,2 % der hohen sozialen Statusgruppe. 1,4 % der Befragten machten keine Angabe. Aus dieser Zusammensetzung der Stichprobe nach sozialem Status ist ersichtlich, dass der Anteil der niedrigen und mittleren Statusgruppe etwas unter dem hessischen Landesdurchschnitt liegt, während die beiden höheren Statusgruppen entsprechend etwas überrepräsentiert sind. Das ist u. a. darauf zurückzuführen, dass der Fragebogenrücklauf vor allem bei den Eltern mit niedrigem sozialen Status besonders schlecht war. Zudem ist die Stadt Marburg und ihr näheres ländliches Umfeld (Schuleinzugsgebiet) stark durch die Wirtschafts- und Bevölkerungsstruktur der Universitäts- und Beamtenstadt Marburg geprägt, in der der industrielle Sektor deutlich unterrepräsentiert ist.

### 3. Ergebnisse

Zunächst lässt sich festhalten, dass Schüler ebenso wie Eltern in schulischen Lernfragen und Fragen des kindlichen Bildungsweges zumeist sehr *präzise Vorstellungen und Erwartungen* haben. Bei der Wahl der weiterführenden Schule

---

2 Die Rücklaufquote bei den Schülerfragebögen liegt bei rund 80 %; bei den Elternfragebögen betrug sie rund 60 %.

3 Zu diesem Vorgehen genauer: Brake/Büchner 1996, S. 56.

am Ende der vierten Grundschulklasse fließen bei Eltern und Kindern vielfältige Überlegungen in die zu treffende Entscheidung ein, wobei vor allem der soziale Status der Herkunftsfamilie und der eigene Bildungshintergrund der Eltern eine wichtige differenzierende Bedeutung haben. Demgegenüber spielen geschlechtsspezifische Unterschiede oder Stadt-Land-Unterschiede in diesem Kontext nur am Rande – wenn überhaupt – eine Rolle.

### 3.1. Bildungsaspiration von Eltern und Kindern

Insgesamt zeigen unsere Daten, dass am Ende der Grundschulzeit für weit über 90 % der von uns befragten Eltern der *Realschulabschluss zur Mindestnorm* geworden ist (vgl. dazu auch IFS-Umfrage 1998). Von den befragten Grundschulleitern streben nur noch 3 % den Hauptschulabschluss für ihr Kind an, während sich mehr als die Hälfte der Eltern (51 %) zu diesem Zeitpunkt wünscht, dass ihr Kind Abitur macht. Derartige Optionen deuten darauf hin, dass die Hauptschule bei der Schullaufbahnplanung von Grundschulleitern praktisch keine Rolle mehr spielt, so dass man bei den Eltern deutlich von einer Zweigliedrigkeit des Schullaufbahndenken ausgehen kann.

Dies steht im Gegensatz zu den faktisch ausgesprochenen *Schullaufbahneempfehlungen* durch die abgebenden Grundschulen.<sup>4</sup> Hier werden immerhin 19 % der Schüler von ihren Lehrerinnen für die Hauptschule empfohlen. Als geeignet für die Realschule werden 45 % der Schüler eingestuft, während nur 36 % für eine gymnasiale Schullaufbahn vorgeschlagen werden. Damit steht die Einschätzung des kindlichen Leistungsvermögens durch die Lehrerinnen in deutlichem Gegensatz zu den Vorstellungen der Eltern. Die Lehrerinnen haben ganz offensichtlich bei ihren Laufbahneempfehlungen die Dreigliedrigkeit des Schulsystems deutlich vor Augen und richten auch ihre Bewertungsmaßstäbe daran aus.<sup>5</sup> Das führt, wie Lehmann/Peek (1997, S. 89 ff.) anmerken, (vermutlich ungewollt) zu dem Ergebnis, dass die Laufbahneempfehlungen der Grundschullehrerinnen die sozialen Disparitäten eher verschärfen, weil Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern seltener eine Empfehlung für das Gymnasium erhalten.

Im Vergleich zu den Bildungserwartungen der Eltern schätzen die *Kinder* selbst ihre Möglichkeiten weniger optimistisch ein. Bei der Frage nach dem gewünschten Schulabschluss geben „nur“ knapp 40 % der Grundschul Kinder an, Abitur machen zu wollen. Bei den Eltern waren dies, wie schon erwähnt, rund 51 %. Allerdings – und das war für Kinder in diesem Alter nicht anders zu erwarten – wissen über 50 % der Kinder noch nicht, welchen Abschluss sie später machen wollen. Das hängt vermutlich damit zusammen, dass sich die Kinder – altersbedingt – noch weniger eine entsprechende Prognose zutrauen. Dennoch ist vielen Grundschulern bereits die hohe Bedeutung eines möglichst hohen Schulabschlusses bewusst. Vor allem diejenigen Grundschüler, die ange-

---

4 Wir greifen hier auf eine datenschutzrechtlich kontrollierte Sonderbefragung der Grundschullehrerinnen zurück, die entsprechende Angaben zu den befragten Schülern gemacht haben.

5 Interessant ist, dass sich die Lehrerinnenempfehlungen, die hier wegen Datenschutzauflagen nur für einige ausgewählte Grundschulen dokumentiert werden konnten, an den Gegebenheiten in der Region orientiert.

ben, später studieren zu wollen, scheinen zu wissen, dass dafür das Abitur in der Regel unverzichtbar ist. Fast alle, die angeben, später studieren zu wollen, geben als angestrebten Schulabschluss auch das Abitur an.

Ein Vergleich der Befragungsergebnisse zum gewünschten Schulabschluss zwischen den vierten und sechsten Klassen zeigt, dass in diesen beiden Jahren die Angaben zum angestrebten Schulabschluss wesentlich konkreter werden. Während die Hälfte der Viertklässler in der Grundschule noch nicht wusste, welcher Schulabschluss für sie in Frage kommt, sind es am Ende des 6. Schuljahrs nur noch 19 % der Schüler, die nicht wissen, welchen Schulabschluss sie erreichen wollen und können. Bei den Eltern der Sechstklässler ist dieser Anteil sogar von knapp 19 % (am Ende der vierten Klasse) auf knappe 7 % in der sechsten Klasse gesunken.

Prüft man bei den *Antworten* der Kinder zum gewünschten Schulabschluss am Ende der Grundschulzeit genauer, welche Kinder noch nicht wissen, welchen Abschluss sie machen werden, dann fällt auf, dass vor allem diejenigen Kinder mit „ich weiß noch nicht“ antworten, deren Eltern selbst beide kein Abitur haben (58 %). In Familien, in denen beide Eltern das Abitur erreicht haben, wissen demgegenüber nur 44 % der Kinder noch nicht, welchen Abschluss sie machen sollen. Umgekehrt sagen Kinder, deren Eltern beide Abitur haben, selbst deutlich häufiger, dass sie Abitur machen möchten (54 %), als Kinder, deren Eltern beide kein Abitur haben (25 %).

Bei den *Eltern* wird der Zusammenhang zwischen dem selbst erreichten und dem für das eigene Kind angestrebten Schulabschluss noch deutlicher: In 84 % aller Fälle, in denen beide Eltern Abitur haben, möchten diese Eltern ebenfalls, dass ihr Kind Abitur macht. Demgegenüber streben nur 27 % der Eltern, die beide kein Abitur haben, diesen Abschluss für ihr Kind an. Für diese Eltern ist vor allem die Realschule eine wichtige Option (47 %), und nur für sie kommt die Hauptschule überhaupt in Betracht (5 %). Zudem ist es diese Gruppe von Eltern, die sich (genau wie ihre Kinder) besonders unsicher ist, wie die weitere Schullaufbahn aussehen könnte. Ähnlich stellt sich auch der Zusammenhang zwischen dem erreichten Schulabschluss der Eltern und dem gewünschten Schulabschluss durch das Kind selbst dar.

Berücksichtigt man in einem nächsten Schritt noch den *sozialen Status* und betrachtet die von den Kindern und Eltern am Ende des sechsten Schuljahrs geäußerten Schulabschlusswünsche in Abhängigkeit vom sozialen Status, so zeichnet sich ein ähnlicher Trend ab, wie er schon am Ende der vierten Klasse erkennbar war. Mit steigendem sozialen Status nimmt die Anzahl der Kinder und Eltern zu, die das Abitur anstreben. Der Hauptschulabschluss stellt überhaupt nur für Kinder und Eltern mit niedrigem sozialen Status eine nennenswerte Option dar. Gleichwohl streben auch in dieser Statusgruppe Eltern und Kinder mehrheitlich den Realschulabschluss (als Mindestnorm) an. Für die deutliche Mehrheit der Kinder und Eltern aller anderen Statusgruppen bleibt hingegen das Abitur die attraktivste Option. Erwähnenswert erscheint hierbei, dass die Eltern der gehobenen Statusgruppe die höchste Bildungsaspiration äußern und mit 82 % das Abitur für ihr Kind anstreben. Im Vergleich dazu liegt der Wert für die hohe Statusgruppe bei 79 %. Hier zeigt sich die elterliche Aufstiegsorientierung durch Bildung besonders deutlich. „Der ‚Aufstieg‘, dass die eigenen Kinder es einmal besser haben sollen, ist die eigentlich angestrebte

Perspektive, ein ‚Abstieg‘ die Befürchtung, wenn Kinder in der Schule nicht ‚reüssieren‘“ (Fend 1997, S. 280). Für alle sozialen Statusgruppen trifft dabei jedoch zu, dass am Ende der sechsten Klasse die zukünftige Schullaufbahn des Kindes stärkere Konturen erhält. Sowohl bei den Eltern, aber noch deutlicher bei den Kindern geht in allen Statusgruppen die Anzahl derjenigen zurück, die noch keine genauen Vorstellungen über den zukünftigen Schulabschluss haben.

### 3.2 Allgemeine schulische Lernerfahrungen in der Übergangsphase

Ein wichtiges Thema ist die im Kontext der Übergangsdiskussion immer wieder angesprochene Frage nach der *Kontinuität bzw. Diskontinuität der kindlichen Lernerfahrungen* im Zuge des Übergangs von der Grundschule in die weiterführenden Schulen. Dieser Frage lässt sich am besten nachgehen, indem wir die Schüler selbst nach ihren Lernerfahrungen fragen, die sie am Ende der vierten Grundschulklasse und am Ende der sechsten Klasse in der Sekundarstufe gemacht haben. Dabei belegen unsere Daten in überzeugender Weise, dass Kinder vor allem am Ende der *Grundschulzeit* weitgehend von positiven Lernerfahrungen berichten. Am Ende der vierten Klasse sagt rund die Hälfte aller Kinder, dass sie ausgesprochen gerne in die Schule gehen und dass sie sich fast ohne Vorbehalte auf die Schule freuen. Etwa ein Drittel der befragten Kinder äußert sich weniger „euphorisch“, geht aber auch nicht ungerne in die Schule. Auf der anderen Seite des Erlebnisspektrums steht rund ein Fünftel der befragten Schüler, die angeben, dass sie relativ ungerne zur Schule gehen und sich nur wenig oder gar nicht auf die Schule freuen.<sup>6</sup>

Bis zum Ende der vierten Klasse hatte die Hälfte der Befragten (fast) keine *Schwierigkeiten beim Lernen* und nur selten schlechte Noten. Zudem sagen 70 % der Kinder, dass sie nicht übermäßig viel üben mussten, um in der Schule mitzukommen. Am Ende der sechsten Klasse verändert sich dieses Bild. Obwohl immer noch 40 % der befragten Schüler erklären, dass sie wenig Schwierigkeiten beim Lernen haben, gibt nur noch ein Drittel an, bisher nur selten schlechte Noten erhalten zu haben. Eine solche Verschlechterung der schulischen Leistungsbewertung wird zumeist durch stärkeres Üben kompensiert. Der Anteil der Kinder, die angeben nicht übermäßig viel üben zu müssen, um in der Schule mitzukommen, sinkt von 70 % in der Grundschule auf 59 % in der Sekundarstufe. Aus diesen Angaben lässt sich schließen, dass nach dem Übergang mehr Schüler offensichtlich den Eindruck haben, mit höheren Leistungsanforderungen konfrontiert zu sein, was bedeutet, dass sie mehr üben müssen. Dies geht mit der Erfahrung einher, öfter schlechtere Noten zu erhalten. Es scheint also eine wesentliche Schülererfahrung nach dem Übergang in die weiterführende Schule zu sein, dass man dort mehr üben muss, um in der Schule mitzukommen und seinen Leistungsstandard zu halten.

Die *Leistungsanforderungen in den weiterführenden Schulen* sind in der Wahrnehmung der Kinder offensichtlich höher: Während in der Grundschule rund

---

6 Auf Schule freuen: 23,9 % trifft zu, 17,5 % trifft eher zu, 37,3 % teils/teils, 10,6 % trifft eher nicht zu, 10,6 % trifft nicht zu. Gern zur Schule gehen: 27,1 % trifft zu, 20,7 % trifft eher zu, 28,4 % teils/teils, 9,7 % trifft eher nicht zu, 14,1 % trifft nicht zu.

8 % angeben, dass sie im Unterricht nicht mitkommen, weil ihre Lehrerinnen zu schnell vorgehen, steigt dieser Wert in der Sekundarstufe auf rund 15 %. Gleichzeitig sinkt der Anteil der Schüler, die sagen, dass sie im Unterricht gut mitkommen, von rund 70 % in der Grundschule auf rund 55 % in der weiterführenden Schule. Dass zu viele Fächer an einem Tag dazu führen, dass man im Unterricht nichts mehr mitbekommt, meinen rund ein Viertel der Grundschüler aber immerhin ein Drittel der Sekundarschüler. Derartige Ergebnisse deuten darauf hin, dass in der Wahrnehmung der betroffenen Schüler die Lernanforderungen und die dafür notwendigen Anstrengungen nach dem Übergang zumindest für einen Teil der Betroffenen größer zu werden scheinen.

Solche höheren schulischen Lernanforderungen schlagen sich auch im *höheren Zeitbudget* nieder, das für die Erledigung der Hausaufgaben erforderlich ist. Während in der vierten Klasse noch mehr als die Hälfte der Schüler (54 %) nicht länger als eine halbe Stunde und etwa 40 % der Schüler nicht länger als eine Stunde zum Erledigen der Hausaufgaben benötigte, sieht das bei den Sekundarstufenschülern schon ganz anders aus: Nur noch ein Drittel der Schüler schafft es, die Hausaufgaben in knapp 30 Minuten zu erledigen, während knapp 60 % der Schüler hierzu schon etwa eine Stunde brauchen. Mit dem Übergang in die Sekundarstufe erhöht sich also das für die Hausaufgaben aufzuwendende Zeitbudget. Unsere Daten bestätigen damit Untersuchungsergebnisse aus anderen Studien (Mayr/Hofer/Huemer 1992), die ebenfalls einen übergangsbedingt steigenden Zeitaufwand für das Erledigen der Hausaufgaben festgestellt haben. Das hat auch Folgen für die Freizeitaktivitäten der Kinder. Schränkte die zur Erledigung der Hausaufgaben benötigte Zeit schon in der Grundschule bei vielen Schülern die Freizeit deutlich ein (45 %), so lässt sich nach dem Übergang feststellen, dass diese Aussage nun für zwei Drittel aller Schüler zutrifft.

Die Werte für *angstbesetzte Lernerfahrungen* in der Schule bleiben nach dem Übergang in die Sekundarstufe weitgehend auf gleichem Niveau. Etwa ein Fünftel der Grundschüler und auch ein Fünftel der Sekundarschüler macht sich Sorgen darüber, wie sie in der Schule abschneiden werden und reagiert mit Kopf- oder Bauchschmerzen auf bevorstehende Arbeiten. Herzklopfen bekommen sowohl rund 10 % der Grundschüler als auch der Sekundarschüler, wenn sie im Unterricht aufgerufen werden. Demgegenüber ist eine allgemeine Angst vor Lehrerinnen nur wenig verbreitet: In der Grundschule haben rund 7 % der Schüler Angst vor ihren Lehrerinnen. In der Sekundarstufe sind es nur noch rund 3 %. Entgegen der Erwartung, dass aufgrund höherer Leistungsanforderungen in der Sekundarstufe und in Anbetracht des immer wieder angesprochenen „Sekundarstufenschocks“ die angstbesetzten Lernerfahrungen zunehmen, haben wir keine wesentlichen Veränderungen der Schulangstwerte gefunden.

Zugleich belegen unsere Daten, dass das „Erleiden“ von angstbesetzten Lernerfahrungen statusbezogen variiert. Kinder mit hohem sozialen Status geben deutlich häufiger (39 %) als Kindern aus Familien mit niedrigem sozialen Status an (16 %), keine Schwierigkeiten beim Lernen zu haben. Kinder mit hohem sozialen Status sagen zudem seltener, dass sie viel üben müssen, um in der Schule mitzukommen (38 %) als Kinder aus Elternhäusern mit niedrigem sozialen Status (54 %). Außerdem scheinen sie bereits in der Grundschule seltener angstbesetzte Situationen zu erleben als Kinder mit einem niedrigem Sta-

tushintergrund. Kinder mit hohem sozialen Status geben häufiger an, keine Kopf- und Bauchschmerzen vor Arbeiten zu bekommen und verspüren auch häufiger kein Herzklopfen, wenn sie im Unterricht drangenommen werden. Sie machen sich seltener Sorgen darüber, wie sie am nächsten Tag im Unterricht abschneiden werden und sind weniger häufig über bevorstehende Klassenarbeiten beunruhigt als Kinder aus statusniedrigen Familien. Das Vorgehen der Lehrerin im Unterricht empfinden sie im Vergleich zu diesen seltener als zu schnell und sie haben auch dann weniger Probleme alles mitzubekommen, wenn sie viele Fächer an einem Tag haben. Am Ende der sechsten Klasse bleiben diese signifikanten Unterschiede bei den Lernerfahrungen in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft der Befragten bestehen.

### 3.3 Kindliches Lehrerbild<sup>7</sup>

Ein weiterer wichtiger Erfahrungsbereich im Rahmen des Übergangs von der Grundschule in weiterführende Schulen ist das vom Kind wahrgenommene Lehrerbild. Um das kindliche Lehrerbild darstellen zu können, sind wir *faktorenanalytisch* vorgegangen. Die Items des ersten Faktors, die einen eher empathischen Lehrer beschreiben, rücken den Schüler in seiner ganzen Persönlichkeit ins Zentrum der Lehreraufmerksamkeit. Die Kinder haben das Gefühl, dass so orientierte Lehrer *Verständnis* für die persönlichen Probleme und Eigenarten der Schüler haben, sich auch um die Probleme der Schüler kümmern, die unangenehm auffallen, sich bemühen, jeden Schüler gut kennen zu lernen, den Schülern helfen, wenn sie in Schwierigkeiten sind und sich darum bemühen, dass alle Schüler das Schuljahr schaffen. Die Items des zweiten Faktors beschreiben einen eher *distanzierten Lehrer* mit einem Verhalten, das Schüler eher als Gruppe im Rahmen eines möglichst reibungslos funktionierenden Schulalltags betrachtet, ohne auf die Person des einzelnen Schülers besonders Rücksicht zu nehmen. Aus der Sicht der Kinder entsteht hierbei der Eindruck, dass Schüler, die einen schlechten Ruf haben, bei den meisten Lehrern unten durch sind, bei den Lehrern nur die Lieblingsschüler und die besonders braven Schüler zählen, auf schlechte und langsame Schüler weniger Rücksicht genommen wird, Schüler mit schlechten Noten bei den meisten Lehrern unbeliebt sind und die Lehrer ihre Schüler manchmal ungerecht behandeln.

Insgesamt werden die Lehrer im Grundschulbereich von den am Ende der vierten Klasse befragten Schülerinnen und Schülern eher als empathisch beschrieben und als weniger distanziert wahrgenommen. Es ist überraschend, dass sich Jungen wie Mädchen, Stadtkinder wie Landkinder und auch Kinder unterschiedlicher sozialer Herkunft in ihrer Wahrnehmung in der Grundschule in hohem Maße einig sind. Unterschiedliche soziokulturelle Rahmenbedingungen scheinen das überraschend einheitliche Lehrerbild der Schüler am Ende ihrer Grundschulzeit also kaum zu beeinflussen. Insofern sind die von uns gefundenen Faktoren zur Beschreibung des kindlichen Lehrerbildes gut geeignet, ein von allen Schülern gleichermaßen wahrgenommenes Bild zu beschreiben.

Interessant ist vor diesem Hintergrund nun die Frage, ob sich dieses beschriebene kindliche Lehrerbild am Ende des vierten Schuljahrs *nach dem Übergang*

---

<sup>7</sup> Nachdem wir bisher von Lehrerinnen gesprochen haben und dabei auch die Lehrer einbezogen haben, soll „Lehrerbild“ gleichzeitig auch „Lehrerinnenbild“ bedeuten.

*in die Sekundarstufe verändert.* Aus den bisher vorliegenden empirischen Untersuchungen wissen wir, dass die Lehrer von ihren Schülern in der Sekundarstufe eher kritisch gesehen werden. Allein schon der Wechsel vom Klassenlehrer-Prinzip zum Fachlehrer-Prinzip lässt vermuten, dass die Lehrer ihren Schülern mit vergleichsweise weniger Empathie und größerer Distanz entgegentreten. Zudem müssen wir davon ausgehen, dass der enge Kontakt der Schüler zum Grundschullehrer in der Sekundarstufe nun durch viele, weniger intensive Einzelkontakte zu den Fachlehrern abgelöst wird, was von den Schülern nach dem Übergang eher als problematisch erlebt wird, zumal in der Regel auch die Schülerzahlen pro Klasse in weiterführenden Schulen höher liegen als in der Grundschule.

Derartige Vermutungen spiegeln sich deutlich in unseren Daten wider. In der sechsten Klasse werden die Lehrer zwar immer noch als eher empathisch beschrieben, auch wenn dies im Vergleich zur Grundschule nicht mehr so eindeutig geschieht. Gleichzeitig werden die Lehrer von den Schülern stärker als distanziert wahrgenommen. Dieses Ergebnis zeigt, dass das Lehrerbild von den Schülern nach dem Übergang in die Sekundarstufe als etwas weniger empathisch und stärker distanziert beschrieben wird. Wir können vor diesem Hintergrund vermuten, dass es in der Sekundarstufe sowohl empathisches als auch distanzierteres Lehrerverhalten gibt, während in der Grundschule ein eher empathisches Lehrerverhalten überwiegt.

### *3.4 Prioritäten bei der Auswahl der weiterführenden Schule*

Bei den Prioritäten für das schulische Lernen spielen bei den Eltern das berufsbezogene Lernen und das überfachliche Lernen eine große Rolle. Dabei betonen Eltern mit niedrigem sozialen Status eher das berufsbezogene Lernen, denn ihre Kinder werden – das machen auch unsere Untersuchungsergebnisse deutlich – eher Haupt- oder Realschulabschlüsse machen, an die sich oft eine Lehre anschließt. Das überfachliche Lernen betonen demgegenüber eher Eltern mit hohem oder gehobenem sozialen Status, deren Kinder das Abitur anstreben. Auch hier werden die künftigen Anforderungsprofile antizipiert, mit denen diese Kinder später in besonderem Maße konfrontiert sein werden.

Ein wichtiges *Auswahlkriterium* für eine weiterführende Schule sind die gewünschten Lernangebote, die eine Sekundarschule bereitstellen soll. Die Auswahlkriterien der *Eltern* orientieren sich eher an den angebotenen Möglichkeiten zum Wissenserwerb, zum sozialen Lernen und zur Kooperation mit den Lehrerinnen. Das macht deutlich, dass die Schule nicht nur als Ort des Lernens wahrgenommen wird, sondern auch als Institution, in der genügend Raum zur aktiven Mitgestaltung und zur sozialen Entfaltung der Schüler gegeben wird. Ein zentrales Stichwort ist hier der „schülerorientierte Unterricht“, der in den Antworten von Schülern und Eltern besonders hohe Priorität genießt. Zusätzlich ist das spezifische Profil und die Angebotsvielfalt einer Schule eine wichtige Orientierungsgröße bei der Wahl einer weiterführenden Schule. Hinzu kommen allerdings auch Kriterien wie die räumliche Entfernung der Schule vom Wohnort oder die Erwartung, dass möglichst viele Freunde des Kindes mit in dieselbe weiterführende Schule überwechseln.

Welche Prioritäten setzen *die Kinder selbst* im Hinblick auf das von ihnen zu absolvierende schulische Lernen? Dabei ist zu beachten, dass wir den Kindern

ähnliche Fragen vorgelegt haben wie ihren Eltern. Bei der Auswertung der Kinderantworten zeigt sich nun deutlich, dass die *Kinder* andere Akzente setzen als ihre Eltern, denn die bei den Eltern gefundenen Faktoren, die die entsprechenden Prioritäten abbilden, konnten in dieser Form in der Schülerstichprobe nicht reproduziert werden. Während die Eltern bei der Frage nach den Prioritäten für das schulische Lernen eher übergeordnete Kategorien im Kopf zu haben scheinen, die auf den späteren Nutzen des Lernens in der Schule bezogen sind, rücken die Kinder eher Schwerpunkte für das Lernen in der Schule in den Blick, die sich auf die derzeitige schulische Lernatmosphäre und die aktuell vorhandenen Selbständigkeitsspielräume für Schüler beziehen. Sie legen Wert auf eine *schülerfreundliche schulische Lernatmosphäre*, wobei es wichtig ist, dass die Wünsche der Schüler in der Schule beachtet werden, dass man dort viel lernt und die Schüler mitbestimmen können. Außerdem sind *schulische Selbständigkeitsspielräume* wichtig, die von den Schülern in der Schule genutzt werden können. In diesem Zusammenhang wird von der Schule erwartet, dass viel freie Arbeit gemacht wird, öfter Schulfeste gefeiert werden, man auch mal aus dem Unterricht rausgehen kann und Zeit zum Spielen hat.

Betrachtet man diese kindliche Prioritätensetzung für eine gute Schule genauer, dann zeigt sich, dass sich in den beiden Jahren zwischen der ersten und zweiten Befragung an der allgemein zustimmenden Einschätzung der Schüler wenig ändert. Das deutet darauf hin, dass beide Faktoren zuverlässige Beschreibungsmerkmale bündeln, die über die beiden Schuljahre und offenbar auch über unterschiedliche Schulformen hinweg die Vorstellungen der Schüler von einer guten Schule abbilden. Bemerkenswert ist dabei, dass die Schüler in diesem Kontext insbesondere die Freie Arbeit hervorheben. Da die Eltern dies ebenfalls tun, kann angenommen werden, dass für Schüler und Eltern spezifische Formen der Freien Arbeit zu den wichtigen Merkmalen einer guten Schule gehören, ein Umstand, dem mittlerweile auch in den Sekundarschulen immer stärker Rechnung getragen wird (Jürgens 1999).

Vermutlich wären vor allem viele Gymnasien (aber auch Gesamtschulen) in Anbetracht dieser Befragungsergebnisse gut beraten, nicht nur über Verbesserungsmöglichkeiten des Fachunterrichts, sondern zugleich auch über *neue pädagogische Gestaltungsformen der Jahrgangsstufen 5 und 6* nachzudenken. Dabei müssten diese Schulen in Anbetracht der entsprechenden Elternwünsche nicht befürchten, Profileinbußen zu erleiden, denn der Wunsch der Eltern, dass ihr Kind in der gewählten Sekundarschule zum Abitur geführt wird, steht nicht im Gegensatz zu einer hohen elterlichen Akzeptanz bestimmter Lern- und Unterrichtsformen, wie sie aus der Grundschulzeit bekannt sind (wie z.B. Wochenplanarbeit, Freie Arbeit, Projektunterricht und das damit verbundene überfachliche Lernen). Und: Die stärkere Betonung der Ebene des überfachlichen und sozialen Lernens sowie reformpädagogisch inspirierter Lehr-/Lernformen schließt – wie übrigens auch die zehnjährige Erfahrung mit einer 6-jährigen Grundschule in Marburg zeigt – nicht die Zielsetzung vieler Schüler und Eltern aus, einen möglichst hohen Schulabschluss zu erreichen.

### 3.5 Übergangserfahrungen

Insgesamt wird in unserer Untersuchung der Übergang *weder von den Schülern noch von den Eltern als „Sekundarstufenschock“ erlebt*, obwohl die Schul-

freude der Kinder in der Sekundarstufe abnimmt und die schulische Lustlosigkeit sowie die Schwierigkeiten beim Lernen zunehmen. Allerdings muss dabei berücksichtigt werden, dass wir zum einen eine Region untersucht haben, die in vielerlei Hinsicht auch außergewöhnlich ist: es gibt nur wenige soziale Brennpunkte im Einzugsbereich, die Abiturientenquote ist überdurchschnittlich hoch und der Ausländeranteil in der Wohnbevölkerung ist deutlich niedriger als z.B. im großstädtischen Umfeld oder in anderen Teilen des untersuchten Landkreises. Zum anderen haben wir uns auf den Übergang in zwei ausgewählte Sekundarschulen, eine ländliche Gesamtschule und ein städtisches Gymnasium konzentriert. Dabei haben wir festgestellt, dass sich die *Übergangsprobleme* besonders in Fällen häufen, wo der soziale Status und das Bildungsniveau der Eltern niedrig ist. Vor diesem Hintergrund erscheint es alles andere als angebracht, die beim Übergang entstehenden Probleme klein zu reden. Vielmehr bedarf es weiterer Untersuchungen, um vor allem den Übergang in Hauptschulen und Realschulen sowie Übergänge im großstädtischen Umfeld mit einem hohen ausländischen Bevölkerungsanteil genauer zu untersuchen. Wir vermuten, dass sich dabei ein anderes – und in dieser Hinsicht noch differenzierteres – Bild von den *Übergangsproblemen* ergibt.

Ein wichtiger Gesichtspunkt für einen gelingenden Übergang in die neue Schule sind aus Schülersicht die (fortbestehenden) sozialen Kontakte zu den Mitschülern. 68 % war es wichtig, dass auch ihre Freunde mit in die neue Schule bzw. die neue Klasse wechselten. Je niedriger der soziale Status der Schüler ist, desto ausgeprägter war der Wunsch, in der neuen Schule mit den alten Klassenkameraden aus der Grundschule zusammenzubleiben. Während sich 78 % der Schüler aus der niedrigen Statusgruppe dies wünschen, tun dies nur 54 % der Schüler, die einen hohen sozialen Status haben.<sup>8</sup> Insofern belegen unsere Daten, wie wichtig für die meisten Schüler das Fortbestehen sozialer Kontakte aus der Grundschulzeit sind. Insofern sollten die aufnehmenden Sekundarschulen diesen Schülerwunsch bei der Zusammensetzung der neuen fünften Klassen entsprechend berücksichtigen.

Im Hinblick auf die pädagogische Gestaltung des Übergangs fordern die Eltern eine *stärkere Kooperation zwischen Grundschule und weiterführender Schule*. Diese Forderung ist vor dem Hintergrund zu sehen, dass am Ende des vierten Schuljahrs mehr als die Hälfte der Eltern – und besonders Eltern aus den höheren sozialen Statusgruppen – die Meinung vertritt, dass der Zeitpunkt des Übergangs am Ende der vierten Grundschulklasse zu früh angesetzt ist. Auch die übergangslose Umstellung auf den Fachunterricht ist nach mehrheitlicher Elternmeinung nicht einfach zu bewältigen. Die pädagogisch angemessen unterstützte Gewöhnung an den Fachunterricht gehört insofern zu den wichtigen pädagogischen Aufgaben, die die aufnehmenden Schulen anpacken müssen. Auf der anderen Seite ist die Elternmeinung zugunsten einer Aufschiebung der Schullaufbahnentscheidung ambivalent, weil viele andere Eltern gleichzeitig gegenüber der Förderstufe und gegenüber der Einführung der sechsjährigen Grundschule auch eine ablehnende Meinung vertreten.

---

<sup>8</sup> Der Anteil der Schüler, die sich hier zustimmend äußern, beträgt in der mittleren Statusgruppe 68,5 % und in der gehobenen Statusgruppe 68 %.

Insgesamt zeigt ein Vergleich zwischen den beiden aufnehmenden Sekundarschulen, dass es zwar gewisse *Unterschiede zwischen einem Gymnasium und einer kooperativen Gesamtschule* gibt, dass aber die Gemeinsamkeiten beim Übergangsgeschehen zumindest in unserer Untersuchung dennoch überwiegen. Das erlaubt den Schluss, dass es weniger die Schulform, sondern mehr *das Profil der einzelnen Schule* sein dürfte, die für einen gelingenden Übergangsprozess entscheidend ist. Manchmal dürfte es vielleicht sogar größere Unterschiede zwischen zwei Gymnasien als zwischen einem Gymnasium und einer Gesamtschule geben. Es kommt auf die in der einzelnen aufnehmenden Schule und im Schulverbund mit den abgebenden Schulen geschaffene *Kultur des Lernens* an, wenn es um die Frage einer erfolgreichen Gestaltung von Übergangsprozessen geht. Zur Herstellung von mehr Kontinuität beim Übergang gehört es allerdings auch, dass die Lehrpläne und die Didaktiken von Grundschule und weiterführenden Schulen bis hinein in die Unterrichtsmaterialien stärker aufeinander abgestimmt werden müssen. Das setzt eine erheblich intensivere Kooperation zwischen Grundschullehrerinnen und Sekundarschullehrerinnen voraus – mit entsprechenden Konsequenzen auch für die Aus-, Weiter- und Fortbildung der Lehrerinnen.

## Literatur

- Bartnitzky, Horst 1999: Übergang nach der Grundschule – zu früh und zufallsbestimmt. In: Neue deutsche Schule, 51, 5, S. 12-14
- Beck, Gertrud u.a. 1999: Vom 4. zum 5. Schuljahr: Abschied und Neubeginn. Beispiele, wie die Schule dabei helfen kann. In: Die Grundschulzeitschrift, 13, 121, S. 46-48
- Brake, Anna/ BÜchner, Peter 1996: Kindsein in Ost- und Westdeutschland. Allgemeine Rahmenbedingungen des Lebens von Kindern und jungen Jugendlichen. In: BÜchner/Fuhs/Krüger 1996, S. 43-65
- BÜchner, Peter; Fuhs, Burkard; Krüger, Heinz-Herrmann (Hg.) 1996: Vom Teddybär zum ersten Kuß. Wege aus der Kindheit in Ost- und Westdeutschland. Opladen
- BÜchner, Peter; Koch, Katja 2001: Von der Grundschule in die Sekundarstufe. Der Übergang aus Kinder- und Elternsicht. Opladen
- Fend, Helmut 1990: Vom Kind zum Jugendlichen. Der Übergang und seine Risiken. Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne. Band 1, Bern, Stuttgart
- Fend, Helmut 1997: Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz. Aufbau und Verlust von Lernmotivation, Selbstachtung und Empathie. Bern
- Hansen, Rolf; Rösner, Ernst; Weißbach, Barbara 1986: Der Übergang in die Sekundarstufe I. In: Rolff, Hans-Günter u.a. (Hg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 4, Weinheim/München, S. 70-101
- Hessisches Kultusministerium; Hessisches Landesinstitut für Pädagogik (HKM/HeLP) (Hg.) 1997: Der Übergang von der Grundschule ins Gymnasium – Kooperation zwischen abgebender und aufnehmender Schule. Hessisches Kultusministerium/ Hessisches Landesinstitut für Pädagogik. Wiesbaden
- Holtappels, Heinz Günter 1987: Schulprobleme und abweichendes Verhalten aus der Schülerperspektive. Empirische Studie zu Sozialisierungseffekten im situationellen und interaktionellen Handlungskontext der Schule. Bochum
- IFS-Umfrage 1998: Die Schule im Spiegel der öffentlichen Meinung. Ergebnisse der zehnten IFS-Repräsentativbefragung der bundesdeutschen Bevölkerung. In: Rolff, Hans-Günter u.a. (Hg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 10, Weinheim/München, S. 13-50
- Jürgens, Eiko 1999: Lehren und Lernen in Phasen Freier Arbeit. Ergebnisse einer Befragung. In: Lehren und Lernen, 25, 2, S. 12-18

- Koch, Katja 2001: Von der Grundschule in die Sekundarstufe. Band 2: Der Übergang aus der Sicht der Lehrerinnen und Lehrer. Opladen
- Lehmann, Rainer; Peek, Rainer 1997: Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen. Hamburg
- Mayr, Johannes; Hofer, Margit; Huemer, Gabriele 1992: Schul-Zeit am Übergang von der Grundschule zur Sekundarstufe. In: *Erziehung + Unterricht*, 142, 9, S. 494-500
- Mitzlaff, Hartmut; Wiederhold, Karl August 1989: Gibt es überhaupt ein Übergangsproblem? Erste Ergebnisse aus einem Forschungsprojekt. In: Portmann/Mitzlaff/Wiederhold 1989, S. 12-41
- Portmann, Rosemarie; Wiederhold, Karl; August, Mitzlaff, Hartmut (Hg.) 1989: Übergänge nach der Grundschule. Arbeitskreis Grundschule e.V.. Frankfurt/M.
- Portmann, Rosemarie; Schneider, Elisabeth 1988: Brückenschläge. Von der Grundschule in die weiterführenden Schulen. Heinsberg
- Wiederhold, Karl August 1991: Der Übergang von der Grundschule zu den weiterführenden Schulen – ein Problembereich für Kinder, Eltern und Lehrer. In: *Der Mathematikunterricht*, 37, 3, S. 6-19

*Peter Büchner*, geb. 1941; Dr. rer. soc. habil., seit 1979 Professor für Erziehungswissenschaft (Schwerpunkt: Soziologie der Erziehung und des Bildungswesens) an der Philipps-Universität Marburg;

*Katja Koch*, geb. 1970; Dr. phil., wissenschaftliche Mitarbeiterin im DFG-Projekt „Familiale Bildungsstrategien als Mehrgenerationenprojekt. Bildungs- und kulturbezogene Austauschprozesse zwischen Großeltern, Eltern und Enkeln in unterschiedlichen Familienkulturen“;

Anschrift: Philipps-Universität, Institut für Erziehungswissenschaft, Wilhelm-Röpke-Str. 6 B, D – 35032 Marburg/Lahn.

E-mail: [buechner@mail.uni-marburg.de](mailto:buechner@mail.uni-marburg.de) / [KochKatja@mail.uni-marburg.de](mailto:KochKatja@mail.uni-marburg.de)