

ÜBERGÄNGE IM BILDUNGSSYSTEM | Vermessungen subjektorientierter Forschung

Michael Hermes

Zusammenfassung | Der vorliegende Beitrag fragt aus einer subjektorientierten Forschungsperspektive nach dem Erleben von Übergängen im Bildungssystem. Ausgewählte Ergebnisse einer qualitativ-rekonstruktiven Studie zu den Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern am Übergang von der Grundschule zum Gymnasium werden vorgestellt und im Zusammenhang mit aktuellen Befunden der Übergangsforschung diskutiert. Als besonders relevant für die Profession der Sozialen Arbeit sind hierbei die herausgearbeiteten Erfahrungsdimensionen.

Abstract | The present paper asks for the experiences of transitions in the education system, taking the perspective of a subject-oriented research. Selected results of a qualitative reconstructive study are presented and discussed in connection with current findings of transitional research. The focus lies on the transition experience of students at the transition from elementary school to high school. Particularly relevant for the profession of social work are the identified experience dimensions.

Schlüsselwörter ►

- Grundschule
- Gymnasium
- Übergang
- Schulsozialarbeit

1 Einleitung | Zum Thema Übergänge wurde in den vergangenen Jahren in unterschiedlichsten wissenschaftlichen Bezügen geforscht. Es liegen zahlreiche Publikationen vor, die Übergänge aus einer subjektorientierten Perspektive (Stauber 2007, 2014) sowie aus einer soziologischen Perspektive (Walther 2014a, 2014b) betrachten. Der ökopsychologische Systemansatz von *Urie Bronfenbrenner* (1981) bildet oftmals die Grundlage entsprechender Studien. Für *Bronfenbrenner* stellt der Übergang eines Kindes in eine neue Schule einen ökologischen Übergang dar, der mit einer neuen Rollenerwartung und -einnahme verbunden ist. Ihm zufolge gehen Übergänge mit Umwelt-

ereignissen einher, die sich unmittelbar auf die Entwicklung einer Person auswirken können, da sie eine aktive Beteiligung an den Umweltgeschehnissen evozieren (ebd., S. 22). Zudem ist die „Naturalisierung des institutionalisierten Lebenslaufs“ (Schröer 2013, S. 65) zu nennen, die es für Kinder, Jugendliche und deren Eltern unumgänglich macht, Übergänge im Bildungssystem zu durchleben und bewältigen zu müssen. Die Erfahrung von Diskontinuität, vor dem Hintergrund einer institutionalisierten Normierung des Lebenslaufs, führt jedoch auch dazu, dass es Menschen nicht immer allein gelingt, Übergänge zu bewältigen. Übergänge und deren Bewältigung sind somit auch ein zentrales Thema der Sozialen Arbeit (Hermes 2014).

In der Bildungsforschung rückten Übergangserfahrungen von Schülerinnen und Schülern insbesondere nach der ersten Pisa-Untersuchung in den Blick. Gefragt wird seither insbesondere nach Faktoren möglicher Ungleichheit im Bildungssystem sowie nach Einflüssen von Übergängen im Bildungssystem auf die Lern- und Leistungsmotivation von Schülerinnen und Schülern (Kleine u.a. 2010, Paulick 2011, Roos u.a. 2013).

Unklar bleibt jedoch, wie genau Schülerinnen und Schüler den durchlebten Übergang erleben. Was genau evoziert Erfahrungen von Diskontinuität und Kontinuität im Übergang? Welche Erfahrungsdimensionen können unterschieden werden? Nicht zuletzt sind diese Fragen für die Soziale Arbeit relevant, da eine professionelle Gestaltung von Übergängen immer auch die Herstellung und Wahrung des Erlebens von Kontinuität bedeutet. Im Folgenden werden Interviewauszüge mit Jugendlichen vorgestellt, die retrospektiv über ihren Wechsel zum Gymnasium berichten. Aktuell ist das Jugendalter in unserer Gesellschaft „zu einem beträchtlichen Teil durch Bildungsinstitutionen strukturiert“ (Schröer 2017, S. 38). Mit dieser Strukturierung gehen eine je individuelle Erfahrung an sowie Perspektiven auf schulische Übergänge einher. Der Perspektive der Jugendlichen nähert sich dieser Beitrag an.¹

Nach einer Einführung in exemplarische Studien zu Übergängen im Bildungssystem werden mit Jugendlichen geführte Interviews in Auszügen dargestellt

¹ Im Rahmen des vorliegenden Artikels sind damit die Perspektiven von Familienangehörigen und Peers ausgeklammert. Für eine weitere Auseinandersetzung mit diesen Perspektiven siehe die Darstellungen bei Hermes (2017) in den Kapiteln 2.2 sowie 6.3.

und rekonstruiert. Die Jugendlichen berichten von ihren Erfahrungen, die sie beim Wechsel zur Grundschule beziehungsweise zur weiterführenden Schule durchlebt haben. Rekonstruieren lassen sich drei relevante Dimensionen, in denen die Übergangserfahrungen unterschieden werden können. Die Ergebnisse werden im abschließenden Kapitel zusammengeführt und gleichzeitig mit einem Ausblick aus der Perspektive der Praxis Sozialer Arbeit verbunden.

2 Übergänge im Bildungssystem | Übergänge im Lebensverlauf gehen mit subjektiv empfundenen Anforderungen einher. Individuell gefordert wird ein Umgang mit Ambivalenzen, der sich in aktiven „Aneignungs-, Ermächtigungs- und Gestaltungsprozessen“ (Stauber 2014, S. 25) manifestiert. Es kann konstatiert werden, dass jegliche Übergänge mit der Erfahrung von Kontinuität und insbesondere Diskontinuität einhergehen können.

Anzeichen einer möglichen Überforderung, bedingt durch die Erfahrung von Diskontinuität, können sich aus den zumeist quantitativen Studien ablesen lassen, die sich mit der schulischen Leistung von Kindern und Jugendlichen an Übergängen im Bildungssystem befassen. Für die USA liegen diesbezüglich bereits Ergebnisse vor: Die Untersuchung von West; Schwerdt (2012) zeigt, dass die Schulleistung von Schülerinnen und Schülern im Fach Mathematik im Jahr des Übergangs zur Mittelschule absinkt. Dies trifft zudem auf die Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler zu. In einer Untersuchung in einem anderen US-Bundesstaat konnte dieses Ergebnis bestätigt werden, wie die Sekundäranalyse der Daten von über 3 295 Schülerinnen und Schülern zeigt (Akos u.a. 2014). Die Autoren sprechen diesbezüglich von „large, negative and significant transition effects“ (ebd., S. 22), die zudem unabhängig von den Variablen Herkunft, sozioökonomischer Status, Geschlecht und Familienform zu betrachten sind.

Für den deutschsprachigen Raum stellt beispielsweise Paulick (2011) fest, dass die Zielorientierungen von Schülerinnen und Schülern am Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule sinken. Ein Absinken der Zielorientierungen zeigt sich jedoch unabhängig von allen Schulformen (ebd., S. 125). Entsprechende Ergebnisse zeigen sich auch bei den Erwartungen von Eltern und Lehrkräften. Neunschwander, Rottermann, Rösselet und Niederbacher

(2015) weisen nach, dass auch die Erwartungen dieser Personengruppe nach dem Übergang der Kinder in die Sekundarstufe I zunächst sinken. Erwartungen mit Blick auf das zukünftige Schulniveau der Kinder nehmen den Autoren zufolge jedoch im zeitlichen Verlauf – also nach dem durchlebten Übergang im Bildungssystem – wieder zu (ebd., S. 428).

Analysen zur Bewältigung der Übergänge im Bildungssystem aus Elternsicht zeigen, dass Eltern Veränderungen auf der interaktionalen Ebene – also eine Veränderung der Beziehungen zu den pädagogischen Fach- und Lehrkräften – bewältigen müssen. Buse (2017) unterscheidet hier zwischen einem ambivalent-unsicheren und einem zuversichtlichen Typus. Anzunehmen ist auch, dass an dieser Stelle ebenfalls die Bildungsorientierungen von Eltern zu berücksichtigen sind, durch die ihre Art und Weise der Handlungspraxis insbesondere an Übergängen im Bildungssystem bedingt wird (Hermes 2017).

Zusätzlich ist das Passungsverhältnis eigener und familiärer Bildungsorientierungen mit jenen der Peer-group von Schülerinnen und Schülern zu betrachten, wie Brademann und Helsper (2010) unterstreichen. Ihnen zufolge ist die Bedeutung der Peers „für die Wahl, aber besonders für die Wahrnehmung und Deutung des Übergangs“ (ebd., S. 72) hervorzuheben. So lassen sich Orientierungen von Peergroups herausarbeiten, in denen die Schule als „Leistungsbewährungs- und Statusplatzierungsraum“ (ebd., S. 82) wahrgenommen wird, oder jene, die Schule als Raum „diffuser (Peer-)Vergemeinschaftung“ (ebd.) betrachten. Demnach besitzen Peers eine große Bedeutung bei der Antizipation des schulischen Übergangs und bei der Auswahl der Schulen.

Doch wie können diese Ergebnisse interpretiert werden? Was genau führt bei Kindern und Jugendlichen zu einer Erfahrung von Diskontinuität? Daran schließt sich die für die Soziale Arbeit relevante Frage an, wie entsprechenden Erfahrungen begegnet werden kann. Erste Rückschlüsse lassen sich aus der Studie von Akos (2004) generieren. In ihr nimmt der Autor eine Mikroperspektive ein und fragt nach den Übergangserfahrungen von Kindern und Jugendlichen. Im Fokus steht die Frage, wie Schülerinnen und Schüler den zu bewältigenden Schulwechsel wahrnehmen und welche Aspekte ihnen dabei helfen, den Übergang aus ihrer Sicht positiv zu gestalten (ebd., S. 3).

Befragt wurden Jugendliche einer achten Klasse, die in dem betreffenden Schuljahr an einem schriftlichen Test für das „2000 Standards of Learning state assessment“ (ebd.) teilnehmen mussten. Folgende Aufgabe wurde den Schülerinnen und Schülern im Rahmen des Tests gestellt: „Imagine that the school counselor has asked your class to write a letter to a student who will soon begin middle school. What advice would you give to a new middle school student? Be sure to be specific“ (ebd.).

Nachdem für die Datenanalyse 350 Tests berücksichtigt wurden, konnten induktiv bedeutsame Themengebiete aus der Datenmenge abgeleitet werden. Bedeutsam sind drei Hauptkategorien, denen die Aussagen der Schülerinnen und Schüler zugeordnet werden können. Zunächst ist die Kategorie der Lernanforderungen zu nennen. Dazu gehören etwa die Vorbereitung auf unangekündigte Tests und Klassenarbeiten sowie das regelmäßige Erledigen der Hausaufgaben (Akos 2004, S. 6). Die zweite Kategorie bezieht sich auf den Übergang als einen Wechsel auf kontextueller Ebene: Örtlichkeiten wechseln ebenso wie bestimmte Unterrichtsinhalte. Für die Schülerinnen und Schüler in den USA ist zudem von Bedeutung, dass das eigene Schließfach gut organisiert und aufgeräumt sein sollte (ebd.). In der letzten Kategorie sind Inhalte zusammengefasst, die sich auf den Umgang mit Freunden und Mitschülern beziehen. Dazu gehört beispielsweise die Empfehlung, sich bereits vor dem Schulwechsel mit neuen Klassenkameraden anzufreunden, um etwa den Schulweg gemeinsam zu gehen (ebd., S. 6 f.).

Auch aus Perspektive der Eltern können diese Ergebnisse bestätigt werden. Mit dem Übergang der eigenen Kinder von der einen zur anderen Schule werden auch Eltern mit Erfahrungen konfrontiert, die sich auf verschiedene Dimensionen beziehen können (Hannah et al. 2010, Miller 2015). Im Folgenden möchte ich diese ersten Hinweise vor dem Hintergrund eigenen empirischen Materials weiter verdichten. Leitend ist dabei die Frage nach den Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern an Übergängen im Bildungssystem und wie diese zwischen den Polen der Erfahrung von Kontinuität und Diskontinuität zu verorten sind.

3 Rekonstruktion: Übergangserfahrungen Kontinuität und Diskontinuität | Wie können Erfahrungen an Übergängen im Bildungssystem

beschrieben werden? Aus einer subjektorientierten Forschungsperspektive rücken je individuelle Erfahrungen und Positionierungen in das Blickfeld der Betrachtung. Exemplarisch möchte ich im Folgenden einige Passagen aus Interviews mit Jugendlichen rekonstruieren, um entsprechende Erfahrungsdimensionen herauszuarbeiten.

Die wiedergegebenen Interviews wurden mit Jugendlichen geführt, die sich zum Zeitpunkt des Interviews in der achten Klasse eines Gymnasiums befanden. Im Rahmen meiner Dissertationsstudie (Hermes 2017) wurden zusätzlich auch die Eltern der Jugendlichen befragt, die in diesem Artikel jedoch nicht zu Wort kommen. Das Sample umfasst 23 Interviews, von denen zehn Interviews mit Jugendlichen einer achten Klasse geführt wurden.² Ziel war es, die Bildungsorientierungen der Familienmitglieder an Übergängen im Bildungssystem zu rekonstruieren. Gleichwohl werden Positionierungen der Familienmitglieder auch abseits der Betrachtung von Bildungsorientierungen an Übergängen im Bildungssystem deutlich ebenso wie die Auseinandersetzung mit diesen. Im Folgenden werden exemplarische Interviews in Ausschnitten deskriptiv dargestellt und mit ersten Rekonstruktionen versehen.

3-1 Jan: „Integration“ und das soziale Gefüge der Schulkasse | Jan musste auf ein Gymnasium wechseln, das sich seine Eltern für ihn ausgesucht hatten. Er selber hätte diese Schule nicht ausgewählt, musste er sich doch für diesen Wechsel von seinen Freunden trennen. Er bemerkt dazu: „[...] bei der weiterführenden Schule wurde ich ja erstmal von meinen Freunden aus der Grundschule getrennt“ (FII-S, 10 f.). Somit war die fünfte Klasse für ihn „relativ schw:er“ (ebd., 11). Weiter führt Jan aus, dass er sich auf dem Gymnasium zunächst „erstmal integrieren“ (ebd., 13) musste. Erst nach einiger Zeit konnte er einen „ersten richtigen Freund“ (ebd., 34) finden. Nachdem er in der neuen Klasse sozial eingebunden war, „ging's weiter normal“ (ebd., 16). Es zeigt sich eine Bewertung von schulischer Leistung, die Jan kausal mit der Frage danach verbindet, ob er im Klassenverbund sozial eingebunden ist. Schule lässt sich hier für ihn zunächst als Sozialraum rekonstruieren, in den es sich zu „integrieren“ gilt, bevor schulische Leistungen erbracht werden können.

2 Für eine detaillierte Auseinandersetzung mit der Fragestellung sowie der methodischen und methodologischen Verortung der Studie siehe Hermes 2017.

Bedeutsam ist auch, dass *Jan* darauf verweist, dass es in der Grundschule eher auf die Fantasie der Schülerinnen und Schüler ankommt, wohingegen auf dem Gymnasium Aufgaben mit „richtig und falsch“ (ebd., 190) bewertet werden.

3-2 Miriam: Relevanz von Freunden und

formal-schulischen Anforderungen | Auch *Miriam* hebt in ihrem Interview zunächst die große Bedeutung von Freunden hervor und führt diesbezüglich aus: „[...] die steht auch [...] im Vordergrund, weil [...], man macht ja auch die Partnerarbeiten, die Gruppenarbeiten, die Pausen und so macht man halt was zusammen [...] und wenn man denn, ich glaub, hätte man denn nicht die Freunde [...], ich hab ja auch ‘ne Zeit ohne Freunde gehabt [...], und das war auch ziemlich schrecklich, also schrecklich für mich“ (FVIII-T, 218 ff.).

Miriam betont die große Bedeutung von Freundinnen und Freunden für die Zeit nach dem Schulwechsel. Es sind gerade Gruppenarbeiten und Pausen, in denen Jugendliche potenziell vulnerabel sind, da sie ohne freundschaftliche Kontakte ins soziale Abseits geraten können. Einen solchen Entzug sozialer Anerkennung hat offenbar auch *Miriam* erlebt, da sie eindeutig darauf verweist, wie „schrecklich“ (ebd., 221) diese Zeit für sie war. Auch sie fokussiert zusätzlich die Ebene formaler Leistungsanforderungen: „[...] i:m: Gymnasium der Umstieg war [...] am Anfang ganz okay [...], dann wurde der aber immer ein bisschen schwerer [...], weil ja mit der Schule [...], die Themen wurden schwerer für mich“ (ebd., 12 ff.).

Mit dem Begriff des „Umstiegs“ verweist *Miriam* auf einen Wechsel. Sie markiert damit einen Unterschied zwischen Grundschule und Gymnasium. Am Beispiel der schulischen Anforderungen zeigt sich, dass diese aus der Sicht *Miriams* mit dem zeitlichen Verlauf immer weiter ansteigen und einen zunehmenden Schwierigkeitsgrad annehmen.

3-3 Max: „Raum“ als bedeutende Kategorie am Übergang zum Gymnasium | Einen Anstieg

schulischer Anforderungen nimmt auch *Max* wahr. Er berichtet von einer „Umstellung“ (Fl-S, 56), da die schulischen Themen für ihn in der fünften Klasse „immer schwerer“ (ebd., 23f.) wurden und es plötzlich „echt saftige Hausaufgaben“ (ebd., 33) gibt, bei denen er „bis abends sieben mit Lernen [...], äh

davor sitzt“ (ebd., 33 f.). Dass *Max* den Ausdruck des „Davor“-Sitzens wählt, mag auch ein Ausdruck dafür sein, wie hoch die lebensweltlichen Anforderungen für ihn waren, die durch die Übergangserfahrungen ausgelöst wurden. *Max* muss sich steigenden schulischen Anforderungen stellen, die er aus seiner Perspektive heraus nur schwer bewältigen kann. Zudem verweist er auf weitere Aspekte des Übergangs zu einer neuen und auch weiter entfernten Schule. Seine große Schwester konnte ihn an der neuen Schule zeigen, „wo die einzelnen Räume sind“ (ebd., 195 f.). Dies war wichtig, damit „man sich da, wenn man noch alleine ist, nicht verläuft“ (ebd., 196). Zudem versucht er, sich den neuen Schulweg gemeinsam mit seiner Schwester zu erschließen, was ihm viel bedeutet, da er damals „Angst“ (ebd., 236) davor hatte, sich mit der Straßenbahn zu verfahren. Er führt aus: „[...] zwei Mal umsteine, einmal umsteigen, ist ähm [...], und dann bei der Richtigen aussteigen [...], äh die Strecke sind wir auch in den Ferien, haben wir geübt“ (ebd., 237).

Neben der Orientierung im neuen und noch fremden Schulgebäude ist es auch die Bewältigung des Schulwegs durch fremde Stadtteile hindurch, die Anforderungen an *Max* stellt. Erfahrungen auf einer solchen kontextuellen Ebene verweisen letztlich darauf, dass Jugendliche den Schulwechsel als einen ökologischen Übergang im Sinne Bronfenbrenners (1981) wahrnehmen, da mit dem Schulwechsel die Erschließung neuer Umwelten einhergehen kann.

Deutlich wird, dass Kinder und Jugendliche in einer Phase des Schulwechsels individuelle Anstrengungen unternehmen müssen, um zunächst Anforderungen unterschiedlichster Erfahrungsdimensionen bewältigen zu können. Geht der Schulwechsel mit der Erfahrung von Diskontinuität einher, so bedarf es einer hohen lebensweltlichen Bearbeitung, um Kontinuität und die Erfahrung von Kohärenz zu generieren. Schule als Schule – auch vor dem Hintergrund formaler Bildungsorientierungen – wahrzunehmen, rückt dabei zunächst in den Hintergrund (Hermes 2017, S. 275 ff.). Die spezifischen Erfahrungen an Übergängen im Bildungssystem fügen sich in jene Diskontinuitäts erfahrungen ein, die von Jugendlichen auch im Rahmen der „Entgrenzung“ ihrer Lebensphase als Ungewissheit erfahren werden (Schröer 2017, S. 38). Insbesondere Jugendlichen werden daher Kompetenzen abverlangt, um Erfahrungen von Diskontinuität

Abbildung: Dimensionen der Erfahrung schulischer Übergänge (Hermes 2017, S. 49)



bewältigen zu können. Gleichwohl lassen sich aus den dargelegten Interviewausschnitten drei Erfahrungsdimensionen herausarbeiten, die Impulse für eine pädagogische Übergangsbegleitung geben können.

4 Erfahrungsdimensionen von Übergängen

im Bildungssystem | Kinder und Jugendliche erleben Übergänge im Bildungssystem jeweils individuell. Angesprochen sind dabei Erfahrungen in ganz unterschiedlichen Dimensionen, die eine je subjektive Bedeutung besitzen. Bedeutsam sind auch biografische Erfahrungen und die Einbindung in Erfahrungsräume wie etwa Familie, Peergroup und schulische Gruppen, die bei der Rekonstruktion von Übergangserfahrungen individuell zu berücksichtigen sind. Dennoch können die bisherigen Rekonstruktionen gemeinsam mit den in Kapitel 2 vorgestellten Studien in das oben zu sehende Schema überführt werden.

Ein Übergang im Bildungssystem vollzieht sich zwischen abgebender und aufnehmender Schule. Ob Übergangserfahrungen individuell als Bruch wahrgenommen werden und mit einem hohen Ausmaß an lebensweltlicher Bearbeitung einhergehen, muss jeweils rekonstruiert werden. Gleichwohl lassen sich mit den bisherigen Ausführungen drei Dimensionen der Erfahrung schulischer Übergänge unterscheiden:

- ▲ Zunächst ist die *Ebene sozialer Anforderungen* zu nennen. Die Jugendlichen heben die Bedeutung der Beziehungen zu Gleichaltrigen und Lehrkräften hervor. Bedeutsam ist es, im Klassenverband Freunde zu haben und möglichst nicht allein an der neuen Schule zu sein. Relevant ist zudem ein Unterschied zwischen Grundschule und weiterführender Schule: Die Beziehung zu den Lehrerinnen und Lehrern verändert sich. Dies äußert sich häufig schon daran, dass die Lehrkräfte plötzlich gesetzt werden müssen.

- ▲ Weiterhin lässt sich eine *räumliche Dimension* herausarbeiten. Nicht nur das neue Schulgebäude muss erschlossen werden. Auch den neuen Schulweg gilt es zu bewältigen, womit möglicherweise die Nutzung neuer Verkehrsmittel einhergeht.

▲ Zudem zeigen sich *formale schulische Anforderungen*. Die Schülerinnen und Schüler rekurrieren dabei beispielsweise auf das von ihnen geforderte Lernverhalten sowie auf die Quantität an Hausaufgaben. Vor dem Hintergrund der durchgeföhrten Interviews sind jedoch auch empirische Gegenhorizonte möglich: So könnte mit dem Wechsel in eine neue Schulform auch – aus der je individuellen Wahrnehmung heraus – ein Absinken der formalen schulischen Anforderungen verbunden sein.

Die Soziale Arbeit kann in der abgebenden und der aufnehmenden Schule an jeder dieser Erfahrungsdimensionen ansetzen. So können mit Hilfe spezifischer Konzepte Erfahrungen von Diskontinuität verhindert oder so gestaltet werden, dass Schülerinnen und Schüler Anforderungen bewältigen und Schule als Schule annehmen können.

5 Zusammenführung und Ausblick

| Aus der Perspektive einer subjektorientierten Übergangsfor- schung konnten drei Erfahrungsdimensionen an Über- gängen im Bildungssystem herausgearbeitet werden. Anforderungen eines Schulwechsels können von den Kindern und Jugendlichen in einer sozialen und räumlichen sowie einer *Dimension formaler schulischer Anforderungen* erlebt werden. An diese bedeutsame subjektive Ebene der Schülerinnen und Schüler schließen Übergangspraktiken in vielen Institutionen des Bildungswesens bereits an. So werden beim Schul- wechsel beispielsweise Spiele durchgeföhr, die den Schülerinnen und Schülern helfen, die neue Umgebung kennenzulernen (räumliche Dimension), und Ausflüge und Klassenfahrten bieten abseits des formalen schulischen Alltags die Möglichkeit, Sozialkontakte im Klas- sengefüge aufzubauen und zu intensivieren (soziale Dimension) (Hermes 2017, S. 286 ff.).

Eine pädagogische Reflexion und Gestaltung von Übergängen hat das Ziel, Erfahrungen in den drei Dimensionen so zu gestalten, dass das Erleben von Diskontinuität nicht ein zu hohes Maß an lebenswelt-

licher Bearbeitung fordert. Griebel und Niesel (2011) weisen darauf hin, dass in diesen Prozess insbesondere die Eltern der Schülerinnen und Schüler einzubeziehen sind. Die vorgestellten Interviews machen zudem deutlich, dass auch die Beziehung zu Geschwistern an Übergängen relevant sein kann. Es deutet sich an, dass ein hohes Maß an erlebter Diskontinuität – in den vorgestellten Interviews insbesondere in einer sozialen Erfahrungsdimension – negativen Einfluss auf die schulischen Leistungen von Schülerinnen und Schülern hat. Entsprechende Hinweise finden sich auch in Studien, die sich mit weiteren Übergängen im Bildungssystem beschäftigen. So rekonstruieren etwa Berg; Hößl (2014) die Biografien ehemaliger Teilnehmer einer schulpädagogischen Maßnahme. Zu dem von den Autoren herausgearbeiteten Typ „Elementarische Brüche“ (*ebd.*, S. 107) zählen Jugendliche, die gravierende biografische Brüche – etwa durch familiäre Krisen – erfahren mussten. Diese Jugendlichen erleben ein hohes Maß an Diskontinuität und sind dadurch nachhaltig belastet. Vor dem Hintergrund fehlender Sicherheit gebender Strukturen erlangt bei diesen Jugendlichen schulisches Lernen keine Relevanz. Schulische und berufliche Bildung bleiben „biographische Randthematiken, die obendrein problembehaftet sind“ (*ebd.*).

Aus der Perspektive einer subjektorientierten Forschung zeigt sich also die große Relevanz durchlebter Übergänge, mit denen Kinder und Jugendliche im Verlaufe ihrer Bildungsbiografie zwangsläufig konfrontiert sind. „[...] the significance rests upon the belief that transition constitutes a challenge of living; that is, a period where an individual's sense of worth and competence are particularly vulnerable“ (Jindal-Snape; Miller 2010, S. 15).

Übergänge im Bildungssystem bieten der Schulsozialarbeit Möglichkeiten, Diskontinuitäten zu reduzieren und Schülerinnen und Schüler vor, während und nach dem Schulwechsel zu stärken. Die Berücksichtigung der drei herausgearbeiteten Erfahrungsdimensionen schulischer Übergänge kann wesentliche Impulse für die folgenden Arbeitsschwerpunkte der Schulsozialarbeit bieten: Beratung und Begleitung von Schülerinnen und Schülern, Gruppenarbeit (etwa erlebnispädagogische Maßnahmen und berufsorientierende Angebote), Zusammenarbeit mit und Beratung von Eltern sowie Kooperation und Vernetzung mit lokalen Akteuren (wie Unternehmen und Vereinen).

Weiterführende Forschungen müssten – auch aus Perspektive einer subjektorientierten Forschung – klären, ob die herausgearbeiteten Erfahrungsdimensionen auch an anderen Übergängen im Lebensverlauf Gültigkeit besitzen und Implikationen für weitere Handlungsfelder der Sozialen Arbeit in sich bergen. Mit Blick auf außerschulische Übergangsprozesse ist in einer solchen Perspektive auch die Relation zwischen individuellen Übergangserfahrungen und jenen von Familie, Peers und weiteren sozialen Bezugsgruppen zu ergründen.

Dr. Michael Hermes, Dipl.-Sozialpädagoge, war wissenschaftlicher Mitarbeiter am Fachbereich Sozialwesen der Katholischen Hochschule NRW. Er arbeitet als Fachreferent für Familie und generationenübergreifende Verbands- und Zielgruppenarbeit im Kolpingwerk Deutschland. E-Mail: mi_hermes@t-online.de

Dieser Beitrag wurde in einer Double-Blind Peer Review begutachtet und am 20.9.2017 zur Veröffentlichung angenommen.

Literatur

- Akos**, P.: Advice and Student Agency in the Transition to Middle School. In: Research in Middle Level Education Online 2/214, pp. 1-11
- Akos**, P.; Rose, R.A.; Orthner, D.: Sociodemographic Moderators of Middle School Transition Effects on Academic Achievement. In: Journal of Early Adolescence, OnlineFirst Version of Record – Apr 7/2014, pp. 1-29
- Berg**, A.; Hößl, S.: Prekäre SchülerInnenbiographien und die Möglichkeit pädagogischer Einflussnahme. In: Miethe, I.; Ecarius, J.; Tervooren, A. (Hrsg.): Bildungsentscheidungen im Lebenslauf. Perspektiven qualitativer Forschung. Opladen u.a. 2014, S. 101-120
- Brademann**, S.; Helsper, W.: Schulische Übergänge und Peerbeziehungen. Die Bedeutung von Gleichaltrigen für den Übergang in die Sekundarstufe I. In: Brake, A.; Bremer, H. (Hrsg.): Alltagswelt Schule. Die soziale Herstellung schulischer Wirklichkeiten. Weinheim und München 2010, S. 67-96
- Bronfenbrenner**, U.: Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart 1981
- Buse**, M.: Eltern zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule. Rekonstruktion interaktionaler Prozesse und transitionstheoretische Reflexionen. Wiesbaden 2017
- Griebel**, W.; Niesel, R.: Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern. Berlin 2011
- Hannah**, E.; Gorton, H.; Jindal-Snape, D.: Small Steps: Perspectives on Understanding and Supporting Children Starting School in Scotland. In: Jindal-Snape, D. (ed.): Educational Transitions. Moving Stories from Around the World. New York and London 2010, pp. 51-67

- Hermes**, M.: Übergänge und Soziale Arbeit. In: Neue Praxis 3/2014, S. 331-336
- Hermes**, M.: Bildungsorientierungen im Erfahrungsraum Familie. Rekonstruktionen an der Schnittstelle zwischen qualitativer Bildungs-, Familien- und Übergangsforschung. Opladen u.a. 2017
- Jindal-Snape**, D.; Miller, D.-J.: Understanding Transitions through Self-Esteem and Resilience. In: Jindal-Snape, D. (ed.): Educational Transitions. Moving Stories from Around the World. New York and London 2010, pp. 11-32
- Kleine**, L.; Paulus, W.; Blossfeld, H.-P.: Die Formation elterlicher Bildungsentscheidungen beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I. In: Baumert, J.; Maaz, K.; Trautwein, U. (Hrsg.): Bildungsentscheidungen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 12/2010, S. 103-125
- Miller**, K.: The Transition to Kindergarten: How Families from Lower-Income Backgrounds Experienced the First Year. In: Early Childhood Research Quarterly 3/2015, pp. 213-221
- Neuenschwander**, M.; Rotermann, B.; Rösselet, S.; Niederbacher, E.: Bedingungen von erwartungswidrigen Schulniveauzuweisungen beim Übergang in die Sekundarstufe I. In: Zeitschrift für Erziehung und Sozialisation 4/2015, S. 417-433
- Paulick**, I.: Zielorientierungen und schulisches Lernen am Grundschulübergang. Dissertation. Göttingen 2011
- Roos**, J.; Treutlein, A.; Zöller, I.; Schöler, H.: Gesamtdiskussion. In: Roos, J.; Schöler, H. (Hrsg.): Transitionen in der Bildungsbiographie. Der Übergang vom Primar- zum Sekundarbereich. Wiesbaden 2013, S. 197-211
- Schröer**, W.: Entgrenzung, Übergänge, Bewältigung. In: Schröer, W. u.a. (Hrsg.): Handbuch Übergänge. Weinheim und Basel 2013, S. 64-79
- Schröer**, W.: Im Ungewissen: junge Erwachsene. In: DJI Impulse 1/2017, S. 37-39
- Stauber**, B.: Zwischen Abhängigkeit und Autonomie: Junge Erwachsene und ihre Familien. In: Stauber, B.; Pohl, A.; Walther, A. (Hrsg.): Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener. Weinheim und München 2007, S. 129-155
- Stauber**, B.: Backspin, Freeze und Powermoves. Zur Gestaltung biografischer Übergänge im jugendkulturellen Bereich. Wiesbaden 2014
- Walther**, A.: Übergänge im Lebenslauf zwischen Standardisierung und Entstandardisierung. In: Meuth, M.; Hof, C.; Walther, A. (Hrsg.): Pädagogik der Übergänge. Übergänge in Lebenslauf und Biografie als Anlässe und Bezugspunkte von Erziehung, Bildung und Hilfe. Weinheim und Basel 2014a, S. 14-36
- Walther**, A.: Übergangregimes. Übergänge zwischen Schule und Arbeit im internationalen Vergleich. In: Meuth, M.; Hof, C.; Walther, A. (Hrsg.): Pädagogik der Übergänge. Übergänge in Lebenslauf und Biografie als Anlässe und Bezugspunkte von Erziehung, Bildung und Hilfe. Weinheim und Basel 2014b, S. 78-103
- West**, M.; Schwerdt, G.: The middle school plunge. In: Education Next 2/2012, pp. 62-68

BARRIEREFREIER TOURISMUS FÜR ALLE | Entwicklungswege und Vermarktungschancen

Udo Wilken

Zusammenfassung | Seit vielen Jahren gibt es Bemühungen um einen barrierefreien Tourismus für Menschen mit Behinderungen. Allerdings werden die Ergebnisse seitens der Gäste häufig als nicht zufriedenstellend empfunden. Angeichts der Heterogenität der Zielgruppen fühlen sich zudem mittelständische Touristikunternehmen oftmals überfordert. Deshalb wird eine verstärkte Kooperation der unterschiedlichen Akteure empfohlen, um die strategischen und operativen Herausforderungen besser zu bewältigen.

Abstract | Since many years, efforts are made for a barrier-free tourism for people with disabilities. However, the results are often regarded as unsatisfactory by the guests. The heterogeneity of guest target groups often overstrains medium-sized tourism companies. Therefore an enhanced cooperation between the stakeholders is recommended in order to face the many strategic and operational challenges.

Schlüsselwörter ► Behindterer
► Tourismus ► barrierefrei ► Teilhabe

Reiseinteresse trotz Behinderung | Die Deutschen reisen gern, das haben sie mit den Bürgern und Bürgerinnen vieler anderer Nationen gemeinsam. Um zu verreisen, muss man sich eine Reise allerdings leisten und sie auch durchführen können. Die zahlreichen jährlichen Reiseanalysen untersuchen, wer wie oft, wohin, wie lange und mit wem verreist. Zudem werden die unterschiedlichen Erwartungshaltungen an einen Urlaub und an das Zielgebiet dargelegt. Bei der Wahl des Zielgebietes ist den Reisenden neben der aktuellen politischen Sicherheit insbesondere das Klima wichtig, am besten mit Sonnenscheingarantie. Erwünscht sind Naturerlebnisse, kulturelle Angebote und nicht zuletzt kulinarische Highlights, das Ganze „entschleunigt“, in Kontakt mit netten Menschen – seien es Mitreisende oder Einheimische – und natürlich zu Preisen, die den unterschiedlichen sozioökono-