

JAHRBUCH GANZTAGSSCHULE

Herausgegeben von **Falk Radisch, Uwe Schulz** und **Ivo Züchner**

Ganztagsschule und Übergänge im Bildungssystem

dehus
PÄDAGOGIK

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

2021/22

JAHRBUCH GANZTAGSSCHULE

2021/22

Falk Radisch, Uwe Schulz, Ivo Züchner (Hg.)

Ganztagschule und Übergänge im Bildungssystem

dehus
PÄDAGOGIK

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Beirat:

Heinz Günter Holtappels, Ilse Kamski, Sabine Maschke,
Stephan Maykus, Jürgen Oelkers, Ulrike Popp, Kerstin Rabenstein,
Thomas Rauschenbach, Sabine Reh, Norbert Reichel,
Gunild Schulz-Gade, Wolf Schwarz, Ludwig Stecher,
Gabriele Weigand, Maren Wichmann

Das Jahrbuch Ganztagssschule wurde 2003 auf Initiative des Verlegers
Bernward Debus im Wochenschau Verlag ins Leben gerufen.
Er gewann dafür als Gründungsherausgeber Stefan Appel, Harald Ludwig,
Ulrich Rother und Georg Rutz.

www.debus-paedagogik.de

- © Debus Pädagogik Verlag
Frankfurt/M. 2021
- © WOCHENSCHAU Verlag
Dr. Kurt Debus GmbH
Frankfurt/M. 2021

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner
Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schrift-
liche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung
elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Programmleitung: Peter E. Kalb
Umschlagentwurf: Ohl Design
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier
ISSN 1613-1576 (Print)
ISSN 2749-0246 (digital)
ISBN 978-3-95414-181-4 (Buch)
E-Book ISBN 978-3-95414-182-1 (PDF)
DOI <https://doi.org/10.46499/1666>

Inhalt

Falk Radisch, Uwe Schulz, Ivo Züchner Vorwort	5
Ganztagsschule und Übergänge im Bildungssystem	
Gabriele Bellenberg, Grit im Brahm, Matthias Forell, Jörg Korte Übergänge im deutschen Schulsystem – Institutionelle Rahmung und organisationale Ausgestaltung zwischen Selektion und Passung	15
Katrin Hüsken Bildung, Betreuung – was suchen Eltern am Schuleintritt?	44
Susanne Gerleigner, Alexander Kanamüller Der Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe und die Rolle der Ganztagsschule ..	60
Christine Steiner Übergänge im Anschluss an die Schule: (K)Ein Thema im schulischen Ganztagsangebot?	75
Aktuelle Themen und Allgemeines	
Petra Strähle, Andrea Preußker Ganztagsschulen im Deutschen Schulpreis: Potenziale für gute Qualität aus der Sicht von Preisträgern	93
Stephan Maykus Inklusive Ganztagsschule: Erweiterte Pädagogik und Organisation als herausfordernde Bedingungen einer veränderten Schule	114
Wissenschaft	
Stephan Kielblock Fünfzehn Jahre StEG-Ganztagsschulforschung – Bilanz und anzugehende Handlungsfelder	135
Klaus Klemm, Dirk Zorn Ausgaben für Ganztagsschulen: eine unendliche Geschichte	148
Iris Nentwig-Gesemann, Bastian Walther Kinderperspektiven auf Ganzttag im Grundschulalter	166

Aus dem In- und Ausland

Frank Brückel, Susanna Larcher, Reto Kuster, Luzia Annen, Regula Spirig, Christine Weilenmann, Mylène Nicklaus
Transformation eines öffentlichen Schulsystems in der Schweiz: Das Projekt „Tagesschule 2025“ der Stadt Zürich 189

Dieter Eckert
Chronologie der Expert*innen-Runde „Rechtsanspruch guter Ganztage“ – auf der Suche nach den Gelingensbedingungen für einen guten Ganztage 208

Gemeinsame Empfehlungen der Jugend- und Familien- sowie der Kultusministerkonferenz der Länder zu „Entwicklung und Ausbau einer kooperativen Ganztagebildung in der Sekundarstufe I“ 223

Aus der Praxis

Christian Eberhard
Corona hits Ganztagesschule – Welche Chancen können wir aus dieser herausfordernden Zeit ziehen, um ein beziehungsreiches und inklusives Lernen weiter zu fördern? 237

Autorinnen und Autoren 257

Falk Radisch, Uwe Schulz, Ivo Züchner

Vorwort

Mit dem diesjährigen Jahrbuch Ganztagschule setzen wir eine mittlerweile lange bestehende Tradition fort, die aus der Ganztagschuldebatte kaum mehr wegzudenken ist. Seit der Herausgabe des ersten Jahrbuches durch Appel, Ludwig, Rother und Rutz im Jahr 2003 konnten mit dem Jahrbuch immer wieder wichtige und wertvolle Beiträge in die Diskussion eingebracht werden. Mit den thematischen Schwerpunkten und den über die Zeit entstandenen Rubriken konnte das Jahrbuch bislang nicht nur zentrale Diskussionen abbilden, sondern auch immer wieder eigene Impulse setzen. Vor allem die fundierte Ausrichtung des Jahrbuchs an einer praxisorientierten Leserschaft machte und macht dabei den besonderen Wert dieser traditionsreichen Reihe aus.

Mit der diesjährigen Ausgabe betreten wir aber auch Neuland und führen damit in gewisser Weise ebenfalls die Tradition des Jahrbuchs fort, die seit 2006 auch von stetiger Veränderung und Weiterentwicklung geprägt ist. So wird das Jahrbuch zukünftig nicht mehr jährlich, sondern in einem zweijährigen Rhythmus erscheinen. Diese Anpassung ist damit verbunden, dass in den einzelnen Ausgaben jeweils ein spezifischer inhaltlicher Schwerpunkt besser fokussiert werden kann und in den allgemeinen Rubriken Beiträge ausgewählt werden können, die jeweils aktuelleren Veränderungen Rechnung tragen. Der größere Zeitraum von nun zwei Jahren zwischen den einzelnen Ausgaben des Jahrbuches erlaubt es, gezielter auf potentielle AutorInnen zugehen und Beiträge inhaltlich gezielter auswählen zu können.

Mit Falk Radisch, Uwe Schulz und Ivo Züchner übernimmt das mittlerweile dritte HerausgeberInnen-Team den Staffelstab von Sabine Maschke, Gunild Schulz-Gade und Ludwig Stecher, die diese Reihe in den letzten Jahren getragen und weiterentwickelt haben. Unter anderem gelang es ihnen, immer wieder mit interessanten Beiträgen auch den Blick auf den internationalen Kontext einzubeziehen. Im

neuen Herausgeber-Team arbeiten wieder drei ausgewiesene Experten im Bereich des Ganztags zusammen. Falk Radisch beschäftigt sich seit 2001 mit der Ganztags-schulforschung und war maßgeblich an der Planung und der ersten Projektphase der Studie zur Entwicklung von Ganztags-schulen (StEG) beschäftigt. Er hat neben StEG auch weitere Projekte etwa zur Kooperation in Ganztags-schulen durchgeführt und vertritt das Thema auch im Rahmen der Lehrkräfteausbildung und von Fort- und Weiterbildung sowie in bildungspolitischen Diskussionsrunden. Uwe Schulz ist seit dem Jahr 2003 mit dem Thema Ganztags-schule in Nordrhein-Westfalen befasst, zunächst in der Begleitforschung und Praxisberatung im Rahmen der dortigen Serviceagentur „Ganztägig lernen“. Seit 2011 leitet er das Referat „Ganztags-bildung“ in der Abteilung Kinder, Jugend im nordrhein-westfälischen Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration. Ivo Züchner war über 12 Jahre in unterschiedlichen Instituten und Rollen an der Studie zur Entwicklung von Ganztags-schulen beteiligt und hat auch in anderen Forschungsprojekten vor allem die Perspektiven der Kinder und Jugendlichen als auch der Kooperationspartner von Ganztags-schulen untersucht.

Themenschwerpunkt des Jahrbuches

Für den inhaltlichen Hauptteil des diesjährigen Jahrbuches haben die neuen Herausgeber das Schwerpunktthema „Ganztags-schule und Übergänge im Bildungssystem“ ausgewählt. Übergänge sind in der deutschen Bildungsdiskussion ein sehr zentraler Aspekt, der vor allem vor dem Hintergrund der gestuften (Primarstufe, Sekundarstufe I, Sekundarstufe II) und (in Schulformen) gegliederten Schulstruktur wie auch vor dem Hintergrund von Gerechtigkeits- und Benachteiligungsdebatten kontrovers und dauerhaft diskutiert wird. Ganztägige Schulen bieten hier vielfältige spezifische Möglichkeiten, spielen in der Debatte um Übergänge bislang aber bestenfalls eine randständige Rolle. Der vorliegende Band möchte deshalb die Rolle von Ganztags-schulen, ihre spezifischen Möglichkeiten und auch Herausforderungen bei der Gestaltung von Übergängen im Bildungssystem in den Blick nehmen. Dazu konnten für den inhaltlichen Hauptteil vier Beiträge zum Schwerpunktthema gewonnen werden.

Inhaltlicher Hauptteil

Die allgemeine Bedeutung von Übergängen im deutschen Schulsystem wird vom ersten Beitrag in den Blick genommen. Gabriele Bellenberg, Grit im Bram, Matthias Forell und Jörg Korte geben einen einführenden Überblick über das komplexe Thema der Übergänge im Bildungswesen, diskutieren verschiedene Entwicklungen und nehmen Bezug zu den vorhandenen empirischen Erkenntnissen. Am Ende des Beitrages formulieren die AutorInnen dann Hinweise und Ideen, in welcher Weise ganztägig arbeitende Schulen besondere Bedeutung für die Gestaltung von Übergängen gewinnen können.

Diese ganztagspezifische Diskussion wird dann in den drei folgenden Beiträgen jeweils für eine Gelenkstelle im Bildungssystem vertieft. Katrin Hüsken beschäftigt sich in ihrem Beitrag mit dem Übergang, der durch den Schuleintritt zwischen Kindergarten und Grundschule entsteht. Sie nutzt für ihren Beitrag u. a. die Daten der DJI-Kinderbetreuungsstudie U12. Mit dem Beitrag richtet sie einerseits den Blick auf Erwartungen der Eltern hinsichtlich Bildung und Betreuung in der Grundschule und analysiert andererseits, welche Eltern auf ganztägige Bildungs- und Betreuungsangebote zurückgreifen.

Susanne Gerleigner und Alexander Kanamüller betrachten anschließend den Wechsel von der Grundschule in die weiterführenden Schulformen. Dieser Übergang ist in Wissenschaft, Praxis und Bildungspolitik in den letzten Jahren besonders umfangreich im Fokus gewesen. Sie analysieren anhand der Studie StEG-Bildungsorte die Frage, welche Rolle Ganztagschulen für die Schulentcheidung im Übergang in die Sekundarstufe I spielen. Dabei zeigt sich, dass gegenüber dem Eintritt in die Grundschule bei den Eltern weniger Betreuungsfragen, sondern eher Vorerfahrungen und Haltungen eine Rolle spielen.

Christine Steiner betrachtet schließlich die Rolle der Ganztagschule bei der Vorbereitung auf den Wechsel zwischen allgemeinbildender Schule und Berufsausbildung. Die StEG-Teilstudie „Stabilisierung von Bildungsverläufen durch die Ganztagschule“ hat die Bedeutung der Ganztagsangebote bzw. die Potentiale der Ganztagschulen für den Berufs- bzw. Ausbildungsübergang von Schülerinnen und Schülern nicht-gymnasialer Schulformen im Längsschnitt untersucht. Die Ergebnisse weisen auf bislang noch begrenzt genutzte Potentiale hin, die sich gera-

de in Kooperationen mit praktischem Erfahrungslernen der Schülerinnen und Schüler zeigen.

Aktuelle Themen und Allgemeines

Neben dem inhaltlichen Hauptteil umfasst das Jahrbuch wie gewohnt Beiträge unter der Rubrik „Aktuelle Themen und Allgemeines“. Hier berichten zunächst Petra Strähle und Andrea Preußker von den Erfahrungen mit Ganztagschulen im Rahmen des Deutschen Schulpreises. Vor dem Hintergrund der unabhängig von der Schulstruktur definierten Qualitätsbereiche und -indikatoren für die ‚gute Schule‘ arbeiten die Autorinnen heraus, wodurch sich ausgewählte Ganztagschulen auszeichnen, die erfolgreich am Deutschen Schulpreis teilgenommen haben. Dabei kristallisieren sie die Bereiche einer qualitativ guten Schule heraus, die von der ganztägigen Organisation von Schule am meisten profitieren und als solche die Veränderung und Weiterentwicklung von weiteren Bereichen der Schulqualität antreiben können.

Anschließend diskutiert Stephan Maykus die Verknüpfung zweier Themen, die in den letzten Jahren die bildungsbezogene Diskussion geprägt und dominiert haben. Sowohl der Ausbau ganztägig arbeitender Schulen als auch das Thema Inklusion haben einschneidende Veränderungen in der deutschen Schullandschaft bewirkt. Der Beitrag diskutiert die inklusive Ganztagschule vor allem mit Blick auf Erfahrungen ihrer interprofessionellen Gestaltung. Die Zusammenarbeit der Professionen und die ganztägige Organisation von Schule geben dabei Mittel und Möglichkeiten für eine erweiterte Pädagogik und eine veränderte Schulorganisation an die Hand. Ihre Wirkung in inklusiven Ganztagschulen kann sich am besten dann entfalten, wenn sie auf konkrete Herausforderungen und Handlungsanlässe fokussiert sind. Diese Perspektive, so der Autor, ermöglicht es den AkteurInnen in Schulen, sich von manchmal hehren programmatischen Ansprüchen ganztägiger inklusiver Förderung zu lösen und stattdessen selbst gemeinsam ein Bild guter Bildungspraxis zu verfolgen, mit dem ein sinnvoller und machbarer Weg beschritten werden kann.

Wissenschaft

Unter der Rubrik „Wissenschaft“ finden sich im Jahrbuch wie gewohnt auch aktuelle Themen und Ergebnisse der Ganztagserschulungsforschung. Zunächst zieht Stephan Kielblock eine Bilanz aus den vergangenen fünfzehn Jahren, in denen die Studie zur Entwicklung von Ganztagserschulungen (StEG) eine zentrale Rolle in der ganztagserschulbezogenen Forschung in Deutschland gespielt hat. Der Beitrag beschreibt dabei die Phasen des Forschungszusammenhangs und berichtet die in den Jahren erarbeiteten Ergebnisse der fünfzehnjährigen Verbundforschung.

Im nächsten Beitrag diskutieren Klaus Klemm und Dirk Zorn die Verknüpfung der Ganztagserschulungsentwicklung mit der omnipräsenten Frage nach den anfallenden Kosten. Sie stellen zunächst historische Bezüge her und präsentieren anschließend eine erweiterte Schätzung für die Kosten, die in der Folge des geplanten Rechtsanspruches auf Ganztagsbetreuung im Grundschulalter entstehen werden.

Iris Nentwig-Gesemann und Bastian Walther stellen die Ergebnisse einer Studie vor, bei der die Sicht von Kindern auf den Ganztags tag untersucht wurde. Die Studie „Kinderperspektiven auf Ganztags tag im Grundschulalter“ hat dezidiert Grundschulkindern zu ihren Erfahrungen, Einschätzungen und Bewertungen befragt und bringt damit eine leider nur selten erhobene Perspektive in die Diskussion um Qualität von Ganztagserschulungen ein. Wie bereits der 15. Kinder- und Jugendbericht für Jugendliche verweisen die Ergebnisse auf die Bedeutung von Frei-, Spiel- und Rückzugsräumen.

Aus dem In- und Ausland

Für die Rubrik „Aus dem In- und Ausland“ konnten für die diesjährige Ausgabe drei Beiträge gewonnen werden, die ganz unterschiedliche Prozesse in den Blick nehmen und beschreiben. Im ersten Beitrag stellt die Gruppe der AutorInnen um Frank Brückel von der Pädagogischen Hochschule Zürich die wissenschaftlich begleitete, flächendeckende Einführung ganztägiger Strukturen in den Schulen der Stadt Zürich vor. Die Einführung der „Tagesschule 2025“ im Rahmen eines umfassenden Prozesses der Konzept- und Praxisentwicklung lässt nachvollziehbar werden, wie die konkrete Umsetzung auf (Ganz-)Tagesschulebene von begleitender Theorieentwick-

lung und Evaluationsergebnissen profitieren kann. Dabei bedarf es, so arbeiten es die AutorInnen heraus, für die fortwährende Übersetzungs- und Entwicklungsarbeit zwischen Konzept und Praxis einer klaren kommunalen Koordination und Steuerung. Das Beispiel der Stadt Zürich in der Schweiz kann so auch für die Einführung eines bundesdeutschen Rechtsanspruches auf Ganztagsbetreuung wichtige Hinweise geben.

Im folgenden Beitrag gibt Dieter Eckert den chronologischen Verlauf der Diskussionen in der ExpertInnenrunde „Rechtsanspruch guter Ganztag“ wieder. Dieses Austauschforum wurde gemeinsam von Arbeiterwohlfahrt Bundesverband (AWO), Bertelsmann Stiftung, Robert Bosch Stiftung und Stiftung Mercator initiiert und koordiniert, um qualitätsbezogene Aspekte der Ganztagserschulung multiperspektivisch zu diskutieren und in den komplexen Prozess um die Realisierung eines Rechtsanspruches auf Ganztagsbetreuung für Kinder im Grundschulalter einbringen zu können. Aus dem Arbeitsprozess der ExpertInnenrunde heraus fokussiert Eckert einige wesentliche Umsetzungsfragen, zu denen rechtliche Gestaltungsoptionen, qualitative Prämissen u. a. aus der Sicht von Kindern und Eltern sowie die hohe Relevanz eines integrierten Bildungsverständnisses u. a. von Schule und Jugendhilfe gehören. Insgesamt wird das Austauschforum dadurch als bundesweite Plattform mit eigenständiger Expertise und wesentlichem Debattenbeitrag sichtbar.

Anschließend wird die gemeinsame Empfehlung der Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK) sowie der Kultusministerkonferenz der Länder (KMK) zu Entwicklung und Ausbau einer kooperativen Ganztagsbildung in der Sekundarstufe I wiedergegeben. Uwe Schulz ordnet dieses Beschlusspapier einleitend ein und hebt einen seiner wesentlichen fachlichen Bezugspunkte hervor: Aus Sicht beider Fachministerkonferenzen steht die Berücksichtigung der Bedürfnisse junger Menschen nach Verselbstständigung, Mitbestimmung, Selbstorganisation und Selbstwirksamkeit für die Ganztagserschulung gleichberechtigt neben ihrer Verantwortung für die Aufgaben fachlicher Qualifizierung. Dieses grundlegende Verständnis für die Bedeutung und die zentralen Herausforderungen der Jugendphase soll demnach den Ausgangspunkt für eine kooperative und fachliche Gestaltung des Ganztags durch Schule und Jugendhilfe bilden. JFMK und KMK sehen hier einen gemeinsamen bildungs- und jugendpolitischen Auftrag, zu dessen Umsetzung das Be-

schlusspapier sowohl als Impuls wie als Argumentationshilfe für entsprechende Entwicklungen vor Ort beitragen kann.

Aus der Praxis

Die Vorstellung von spannenden und innovativen Konzepten und Schulportraits aus der ganztags schulischen Praxis ist ein traditioneller Bestandteil des Jahrbuchs Ganztagschule, das auch zukünftig als Rubrik „Aus der Praxis“ weitergeführt werden soll. Allerdings gestaltete sich die Suche und Auswahl entsprechender Beispiele diesmal sehr schwierig. Die Planung und Umsetzung des Jahrbuches fiel mit dem Beginn der Covid-19-Pandemie zusammen, die alle gesellschaftlichen Bereiche massiv erschüttert und mit völlig neuen Herausforderungen konfrontiert hat. Nicht zuletzt der Schulbereich wurde durch die notwendigen Anpassungsmaßnahmen und vor allem auch die hohe Dynamik mit immer wieder veränderten Vorgaben stark herausgefordert. Das hat sich auch bis zum Erscheinen des Jahrbuches nicht wesentlich geändert und wird wohl auch noch einige Zeit massive Auswirkungen auf die Arbeit in den Schulen haben. Die Belastungen für Schulen, Schul- und Ganztagsleitungen und alle Pädagoginnen und Pädagogen an Ganztagschulen waren und sind also außerordentlich. Deshalb haben wir uns als Herausgeber dazu entschieden, von Beitrags-Anfragen in der Praxis abzusehen. Wir sind der festen Überzeugung, dass es in der Krisensituation zu aller erst darauf ankam und nach wie vor ankommt, die ganz praktischen Probleme vor Ort zu lösen. Gerade für Ganztagschulen bot die Krise nicht nur während der Phase vollständiger Schließungen besondere Herausforderungen, sondern durch den Ganztagsbetrieb ergaben und ergeben sich spezifische und zusätzliche Aufgabenstellungen, die absehbar auch noch einige Zeit besondere Herangehensweisen erforderlich machen werden. Um diese beispielhaft darzustellen, konnten wir Schulleiter Christian Eberhardt dafür gewinnen, über die besonderen Herausforderungen, aber auch Chancen für die Ganztagschulentwicklung an der Gottfried-Kinkel-Grundschule in Bonn im Lichte der Covid-19-Pandemie zu berichten.

Und zum Schluss ...

Im Schatten der andauernden Corona-Pandemie geriet auch ein Thema mit grundlegender Bedeutung für die Ganztagschullandschaft beinahe aus dem Blick der (Fach-)Öffentlichkeit, das in diesem Themenheft eine Rolle spielt: Die im Koalitionsvertrag von 2018 beschlossene Einführung eines Rechtsanspruchs auf Ganztagsbetreuung für Kinder im Grundschulalter hat einen in der gesamten Legislaturperiode anhaltenden Diskussionsprozess angeregt. Auch während der Pandemie haben die Gespräche und Vorbereitungsrounds nicht gänzlich geruht. Gleichwohl bleiben auch kurz vor Ende der aktuellen Legislatur noch einige Fragen offen und es bleibt abzuwarten, ob und in welcher Form der Rechtsanspruch in den kommenden Monaten realisiert wird. Im diesjährigen Jahrbuch ist es uns gelungen, mit vier Beiträgen auch eine Art Bilanz zu ziehen und den aktuellen Diskussionsstand zu einigen zentralen Aspekten darzustellen. Die geplante Einführung des Rechtsanspruches ist für die Ganztagschullandschaft nicht nur im Primarbereich von zentraler Bedeutung. Wir sind froh, dass wir bereits mit diesem Jahrbuch umfangreich Bezug dazu herstellen können. Auch für die kommende Ausgabe werden wir die Entwicklungen im Blick behalten und wieder mit einordnenden und reflektierenden Beiträgen zur Diskussion beitragen.

Ganztagsschule und Übergänge im Bildungssystem

Gabriele Bellenberg, Grit im Brahm, Matthias Forell, Jörg Korte

Übergänge im deutschen Schulsystem – Institutionelle Rahmung und organisationale Ausgestaltung zwischen Selektion und Passung

1. Einleitung

Das (lebenslange) Lernen ist für die Entwicklungsfähigkeit moderner Gesellschaften von zentraler Bedeutung. Diese Aufgabe wird durch das Bildungswesen übernommen, wobei insbesondere das staatlich verantwortete (Pflicht)schulwesen eine grundlegende Rolle spielt. Aus der Notwendigkeit heraus, Lernprozesse für eine breite Masse zu organisieren, wurden in einem langen historischen Prozess Lernumgebungen institutionalisiert wie auch Bildungsverläufe normiert.

Ein entsprechend ausgerichtetes Schulwesen muss, wenn es denn lernentwicklungsbezogene Differenzen zwischen Lernenden als notwendig erachtet, generalisierte Subsysteme entwickeln und demzufolge Übergänge zwischen diesen schaffen, um den individuellen Voraussetzungen und Bedürfnissen, aber auch den Anforderungen und Ansprüchen der beteiligten Akteure Rechnung tragen zu können. Dies kann nur gelingen, indem sie kollektiv gedacht und als solche verallgemeinert bearbeitet werden (Tillmann, 2013, S. 20/25). Damit dies gelingen kann, „müssen große Schülerströme kanalisiert, Laufbahnen strukturiert und Übergänge wie auch Gruppenzugehörigkeiten verbindlich geregelt werden, was Strategien von Vereinheitlichung voraussetzt“ (Trautmann/Wischer, 2011, S. 10). Dabei setzt Deutschland traditionell auf möglichst (alters- und entwicklungs- bzw. leistungs-)homo-

gene Lerngruppen (Tillmann, 2008, S. 49). Übergänge sind als Schulstufen- (z. B. Primar- und Sekundarstufe) und Schulformwechsel an unterschiedlichen (Gelenk-) Stellen verankert und stellen in diesem ein zentrales Strukturmerkmal dar. Sie werden im Kontext der Entstehung und Förderung sozialer Ungleichheit immer auch kritisch diskutiert, denn die an Übergängen praktizierte Differenzierung nach Entwicklungsstand und Leistung der Schüler*innen öffnet sozialen Benachteiligungsmechanismen die Tür.

An Übergängen wird die Frage der Passung zwischen den individuellen Voraussetzungen von Schüler*innen und den institutionellen Anforderungen der jeweiligen Schulformen/-stufen (neu) gestellt. Hier gilt es als Konsens, dass abgebende Bildungsinstitutionen (z. B. die KiTa oder die Grundschule) auf die anschließende Bildungsetappe vorbereiten sollen. Dies manifestiert sich beispielsweise in der Dokumentation des Entwicklungs- bzw. Leistungsstandes (als Ergebnis der Einschulungsuntersuchung beim Schuleintritt bzw. als Übergangsempfehlung am Ende der Primarstufe), die die Grundlage für die darauffolgende Übergangsentscheidung darstellt (KMK, 2015, S. 5 ff.).

Jenseits dieser Grundstruktur ist das Verfahren zur Feststellung und Prognose der Schulfähigkeit und Schulformpassung in den 16 Bundesländern unterschiedlich geregelt. Bei der Einschulung greift mit der Zurückstellung ein institutionelles Selektionsinstrument, das im Falle zu geringer Passung den Übergang verzögert, um zu einem späteren Zeitpunkt eine bessere Passung von Individuum und institutionellem Anspruch sicherzustellen. Während eine ebenfalls mögliche vorzeitige Einschulung ausschließlich auf ausdrücklichen Elternwunsch veranlasst werden kann, erfolgt die Initiative für eine Zurückstellung vor der Einschulung in der Regel institutionell. An den Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I schließt sich in allen Bundesländern eine in der Regel zweijährige Phase an, deren konkrete Ausgestaltung zwischen Bewährung und Förderung variiert. Die Passungsfrage wird dabei in einigen Ländern stärker aus der Perspektive der Institution gestellt (*Kann der Lernende hier oder an einer anderen Institution bestmöglich gefördert werden?*) und in anderen Ländern stärker aus der Perspektive des Individuums (*Auf welche Weise kann der Lernende an dieser Institution bestmöglich gefördert werden?*). Daher stellt sich die Frage, wie Entscheidungskriterien zur Ausgestaltung der Übergänge konstituiert sind und wer für die Übergangsentscheidung verantwortlich ist.

Der folgende Beitrag konzentriert sich auf die relevanten Übergänge im Rahmen der Pflichtschulzeit. Zunächst werden *institutionell normierte Übergänge* in den Blick genommen, die sich beim Eintritt in das Schul- und am Übertritt in das Sekundarsystem als Übergangsschwellen für alle Schüler*innen manifestieren. Dabei werden die Instrumente der Zurückstellung vom Schulbesuch sowie der Übergangsempfehlung für die Sekundarstufe I problematisiert. Anhand dieser beiden zentralen Gelenkstellen werden im darauffolgenden Kapitel organisational individualisierte Übergänge diskutiert, an denen nachbereitende Passungsinstrumente wirksam und in Form der flexiblen Schuleingangsphase in der Primarstufe sowie der Orientierungsphase zu Beginn der Sekundarstufe I ausgestaltet werden. Das Potenzial wie auch die Restriktionen von ganztägiger Beschulung werden im anschließenden Kapitel knapp skizziert, bevor der Beitrag mit einem Ausblick endet.

2. Institutionell normierte Übergänge als vorgelagerte Übergangsschwellen im deutschen Schulsystem

Jenseits dieser systematischen Betrachtungsweise stellen Bildungsübergänge für die Lernenden zugleich bedeutsame Ereignisse in ihrer Biographie dar. Die Einschulung in die Grundschule und somit der Eintritt in das allgemeinbildende Schulsystem stellt für Kinder, Eltern und weitere nahestehende Angehörige ein biographisch bedeutsames, möglicherweise sogar feierliches und viel dokumentiertes Ereignis dar. Tillmann spricht in diesem Zusammenhang von „Übergänge[n] als Signaturen der Biographie“ (2013, S. 23).

2.1 Der Eintritt in die Grundschule

Erziehungswissenschaftliche Forschung fokussiert die Einschulung als bedeutsamen Übergang und beschreibt sie aus verschiedenen Perspektiven und Forschungszugängen als eine Art (Übergangs-)Schwelle, die absolviert bzw. über- oder begangen werden muss, um Zugang zum nächstfolgenden (Bildungs-)Raum zu erhalten. Über diese Schwelle kann man metaphorisch gesprochen jedoch auch ‚stolpern‘.

Durch den Bildungsföderalismus ist die Festlegung¹ und Feststellung der Schulfähigkeit in den 16 Bundesländern u. a. durch landesspezifische Stichtagsregelungen rechtlich unterschiedlich normiert, überall allerdings dient das Erreichen des

sechsten Lebensjahres als Kriterium der Schulfähigkeit. Der bundeslandspezifische Stichtag für den Beginn der Schulpflicht liegt aktuell zwischen dem 30.6. und 30.9. (KMK, 1997, S. 2)² Aus dem obligatorischen Einschulungszeitpunkt ergibt sich die Notwendigkeit, den in der Realität unterschiedlichen Entwicklungsständen der Kinder Rechnung zu tragen. Dementsprechend stellt sich bereits mit dem Schuleintritt eine maßgebende Passungsfrage hinsichtlich der kindlichen Voraussetzungen und der schulischen Erwartungen. Seit einigen Jahren lassen sich Veränderungen des Einschulungsstichtages in den Bundesländern verzeichnen, die dazu geführt haben, dass der Anteil an Sechsjährigen, die eine Grundschule besuchen, in den vergangenen Jahren auf knapp 60% angestiegen ist (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 100, Tabelle C5–13web). Dennoch ist dies im internationalen Vergleich ein niedriger Wert. In den meisten europäischen Staaten besuchen bereits über 90% der Sechsjährigen eine schulische Einrichtung im Primarbereich (Bellenberg/im Brahm, 2019a, S. 801).

Die Passungsfrage drückt sich in der Möglichkeit einer vorzeitigen bzw. um ein Jahr verzögerten Einschulung aus. Als Begründung wird hierbei der körperliche und/oder intellektuelle Entwicklungsstand des Kindes herangezogen. Ein Blick in die Einschulungsstatistik offenbart, dass der prozentuale Anteil der vorzeitig eingeschulter Kinder seit dem Höchstwert im Schuljahr 2004/05 kontinuierlich von 9,1% auf 2,6% im Schuljahr 2018/19 zurückgegangen ist (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 100, Tabelle C5–11web). Hingegen zeigt sich bei den verspätet eingeschulter Kindern eine gegenläufige Tendenz: Lag ihr prozentualer Anteil an allen eingeschulter Schüler*innen nach einem zwischenzeitlichen Tief im Schuljahr 2005/06 noch bei 4,8%, ist dieser bis zum Schuljahr 2018/19 wieder auf 7,2% gestiegen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 100, Tabelle C5–9web). Diese Entwicklung lässt sich auch im Kontext der jeweiligen Stichtagsregelungen betrachten, sofern sich in den Ländern, die den Stichtag vom 30.6 nach hinten verlagert haben, der Anteil vorzeitiger Einschulungen abgenommen hat (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 100, Tabelle C5–10web).

Durch die an das Erreichen des sechsten Lebensjahres gekoppelte Schulpflicht konstituiert sich die Einschulung als die erste alle Kinder betreffende relevante Übergangsschwelle, mit der Normalitätserwartungen einhergehen, denen man entsprechen (stichtagsgemäße Einschulung) oder von der man abweichen (Zurück-

stellung bzw. vorzeitige Einschulung) kann. Dadurch werden am Übergang in die Primarstufe erste – selektierende – Passungsinstrumente wirksam (Bellenberg/im Brahm, 2019a, S. 802), die im Folgenden an der Zurückstellung vom Schulbesuch exemplifiziert werden.

Zurückstellung vom Schulbesuch

Gemäß der zugrunde liegenden Normalitätsvorstellungen sollte die Zurückstellung vom Schulbesuch, also die nachträgliche bzw. verspätete Einschulung, nach Maßgabe der KMK eine Ausnahme darstellen (KMK, 1997, S. 2). Anhand der einschlägigen Gesetzestexte, welche die Zurückstellung regeln, lassen sich drei unterschiedliche Ländergruppen identifizieren (Bellenberg/im Brahm, 2019a, S. 802 ff.):

- **Ländergruppe 1:** Im Rahmen der hier gegebenen schulgesetzlichen Regularien ist eine Zurückstellung von der Schulpflicht bzw. der Einschulung nur aufgrund erheblicher gesundheitlicher Gründe möglich und an ein entsprechendes formalisiertes schulärztliches bzw. -psychologisches Gutachten geknüpft. Zu den Bundesländern dieser Gruppe gehören *Bremen, Mecklenburg-Vorpommern Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland* und *Schleswig-Holstein*.
- **Ländergruppe 2:** Hier erlauben die schulgesetzlichen Vorgaben eine Zurückstellung aufgrund einer nicht hinreichend gegebenen intellektuellen und körperlichen Entwicklung, welche eine erfolgreiche Teilnahme an Schule und Unterricht in Frage stellt; eine Zurückstellung ist somit dann möglich, wenn eine erwartbare Nicht-Passung des individuellen Entwicklungsstandes mit den schulischen Leistungsanforderungen vorliegen würde. Die Entscheidung über die Zurückstellung wird in diesen Ländern in der Regel von der Schulleitung ggfs. unter Beziehung eines Gutachtens des Gesundheitsamtes, zum Teil auch auf Antrag der Eltern, getroffen. Zu dieser Ländergruppe gehören: *Baden-Württemberg, Bayern, Brandenburg, Hessen, Sachsen* und *Thüringen*.
- **Ländergruppe 3:** In dieser Gruppe ist eine Zurückstellung von Schulbesuch aufgrund einer formalisierten Diagnose des Entwicklungsstandes möglich, wenn diese so ausfällt, dass das schulpflichtige Kind aufgrund seiner – körperlichen, intellektuellen oder sozialen – Entwicklung die Anforderungen der Schule nicht erfüllen kann. Damit ist in dieser Ländergruppe die Förderung des schulpflichtigen, aber nicht schulfähigen Kindes durch Einrichtungen der Kinder- und Ju-

gendhilfe oder der Schule obligatorisch, damit die Schulfähigkeit ein Jahr später erreicht ist. Zu dieser Ländergruppe gehören *Berlin, Hamburg, Niedersachsen und Sachsen-Anhalt*.

In Ländergruppe 3 soll durch die Maßgabe institutioneller Förderplanung und entsprechender -angebote vermieden werden, dass vom Schulbesuch zurückgestellte Kinder beliebigen und der Schulfähigkeit nicht dienlichen Sozialisationsprozessen überlassen werden, sondern systematisch auf die institutionellen Anforderungen und Ansprüche der folgenden Bildungseinrichtung(en) vorbereitet werden. Solche Regelungen könnten insbesondere für jene Kinder hilfreich sein, die aus weniger bildungsprivilegierten Milieus mit geringeren familialen Anregungs- und Entwicklungsmöglichkeiten stammen (Bellenberg/im Brahm, 2019a, S. 806). Neben der bereits durch in der PISA-Studie 2000 belegten erhöhten Zurückstellungswahrscheinlichkeit für Kinder aus Familien mit einem niedrigeren Sozialstatus weisen Einsiedler, Martschinke und Kammermeyer (2008) in diesem Zusammenhang darauf hin, „dass die zurückgestellten Kinder aus dem zusätzlichen Jahr keinen substanziellen Nutzen im Vergleich zu den nicht zurückgestellten Risikokindern ziehen“ (S. 340), womit die Autor*innen den Nutzen des Passungsinstruments der Zurückstellung vom Schulbesuch in Zweifel ziehen.

Die Schulfähigkeit, so könnte man den Forschungsstand vereinfachend zusammenfassen, kann am besten in der Schule selbst hergestellt werden, womit sich die Unterstützung der Entwicklung von Lernenden innerhalb der Institution (statt ihrem Ausschluss oder ihrer Delegation an andere Förderorte und -institutionen) als der die kindliche Entwicklung am besten unterstützende Weg erweist. Um die Differenzen in den Entwicklungsständen von Kindern bei Schulbeginn anzugleichen, werden in vielen Bundesländern die ersten beiden bzw. drei Schuljahre der Grundschule zur *flexiblen Schuleingangsphase* zusammengefasst, welche im Kapitel 3 vorgestellt wird.

2.2 Der Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulformen³

Die Notwendigkeit, Regelungen für den Übergang in eine weiterführende Schule festzuschreiben, bestand erstmalig mit der Einführung der gemeinsamen und für alle Kinder verpflichtenden Grundschule 1919. So wurde in der Weimarer Reichs-

verfassung von 1919 festgelegt, dass für die Aufnahme von Schüler*innen an den verschiedenen weiterführenden Schul(form)en weder die wirtschaftliche oder gesellschaftliche Stellung noch die Religionszugehörigkeit entscheidend sein sollen. Stattdessen sollten fortan die individuellen Voraussetzungen der Schüler*innen unter Berücksichtigung des grundgesetzlich verbürgten elterlichen Rechts, über die Bildungswege ihrer Kinder entscheiden zu dürfen, maßgebend sein (Forell, 2020, S. 26; van Ackeren/Klemm/Kühn, 2015, S.33 f.; Füssel et al., 2010, S. 89; Weimarer Reichsverfassung, 1919, Art. 146, nach Huber, 1992, S. 172;). Bis in die 1950er Jahre hinein oblag die Verantwortlichkeit für den Übergang durch ein Aufnahmeverfahren allein den einzelnen weiterführenden bzw. aufnehmenden Schulen, welche in der folgenden Zeit zunehmend auf die abgebende Grundschule verlagert und so das terminale Prüfungs- und Berechtigungswesen gestärkt wurde. Diese Vorgehensweise lässt sich als Fortschreibung des Leistungsprinzips am Übergang verstehen (Bellenberg, 2020, S. 33; Forell, 2020, S. 73; Bellenberg/im Brahm, 2019b, S. 84).

Die pädagogische Bedeutsamkeit des Übergangs von der Grundschule in die weiterführende Schule und die damit zusammenhängende hohe Verantwortlichkeit der beteiligten Akteure wird an der Beschlusslage der KMK von 1960 deutlich:

„Der Übergang von einer Schulart in die andere ist für die Entwicklung des jungen Menschen von so weittragender Bedeutung, dass er mit aller Behutsamkeit und Sorgfalt vorbereitet und vollzogen werden muss. Die Entscheidung darüber, ob ein Kind eine andere Schulart besuchen soll, darf nicht ausschließlich durch das Ergebnis einer Prüfung von wenigen Stunden oder Tagen bestimmt sein, sie kann auch nicht der abgebenden oder weiterführenden Schule allein überlassen werden. Das Verfahren muss sich vielmehr über einen längeren Zeitraum erstrecken, der den Lehrern hinreichende Gelegenheit zur Beobachtung des Kindes und zur Beratung der Eltern gibt. Das natürliche Recht der Eltern auf die Erziehung ihrer Kinder muss bei der Wahl des Bildungsweges beachtet werden“ (KMK, 2015, S. 5).

Ergänzend hat die KMK 1970 vereinbart, dass die Übergangsempfehlung der abgebenden Grundschule je nach Landesrecht die Grundlage der Entscheidung bzw. Entscheidungshilfe für die zukünftigen Bildungswege von Schüler*innen darstellt. Darin stellt die KMK den einzelnen Bundesländern ebenso frei, wer die Verantwortung für die Übergangentscheidung trägt, also ob diese „entweder von den Eltern

oder von der Schule bzw. der Schulaufsicht“ (KMK, 2015, S. 6; Hervorhebung durch die Autoren) getroffen wird.

Die Übergangsempfehlung

In den verschiedenen Bundesländern haben sich unterschiedliche Vorgaben und Regelungen⁴ hinsichtlich der Übergangsverfahren und -verantwortlichkeiten etabliert, die sich als – vordergründig – leistungsbezogenes Passungsinstrument beschreiben lassen und vor dessen Hintergrund der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule als zentrale Gelenkstelle eine wesentliche Übergangsschwelle im deutschen Schulsystem darstellt. Bei genauerer Betrachtung lassen sich wiederum drei Ländergruppen voneinander abgrenzen, von denen sich zwei im Verbindlichkeitsgrad ihrer Übergangsempfehlungen unterscheiden und eine auf dokumentierte Empfehlungen für eine Schulform am Übergang verzichtet (Forell 2020, S. 74; Bellenberg, 2018, S. 46 f.):

- **Ländergruppe 1:** Übergangsempfehlungen haben eine hohe Verbindlichkeit für die Eltern. Eine Abweichung ist nur nach bestandem Probeunterricht oder erfolgreicher Aufnahmeprüfung zulässig.
- **Ländergruppe 2:** Übergangsempfehlungen haben eine niedrige Verbindlichkeit für die Eltern. Bei vorhandenen Kapazitäten an der gewählten Schule ist der Elternwille entscheidend für die Aufnahme des Kindes.
- **Ländergruppe 3:** Es wird keine Übergangsempfehlung ausgesprochen. Eltern werden auf Grundlage von leistungs- aber auch personenbezogenen Aspekten beraten.

Zur ersten Ländergruppe gehören *Bayern, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen* und *Thüringen*. In vier dieser fünf Bundesländer werden (bundeslandspezifisch unterschiedliche) Notengrenzwerte festgelegt, an die sich die empfehlenden Grundschullehrkräfte halten müssen.

Während in Thüringen in den Fächern Deutsch, Mathematik sowie Heimat- und Sachkunde jeweils mindestens die Note *gut* für eine Gymnasialempfehlung erreicht werden muss (MBS Thüringen 2019, S. 1), haben die übrigen Länder dieser Gruppe unterschiedlich strikte Durchschnittsnoten in den Fächern Deutsch, Mathematik und Sachunterricht oder der ersten Fremdsprache (Brandenburg) bestimmt, die die Gymnasialempfehlung möglich machen. Der Notendurchschnitt

dieser Fächer des für die Übergangsempfehlung herangezogenen Zeugnisses aus dem abschließenden Grundschuljahr darf in Sachsen 2,0 und in Bayern und Brandenburg 2,33 nicht übersteigen, wobei Sachsen die Note *ausreichend oder schlechter* in einem der drei Fächer zusätzlich ausschließt (MBS Brandenburg, 2019; KMK, 2015, S. 9 f./22). Mecklenburg-Vorpommern stellt hier eine Ausnahme dar. Prinzipiell ist es in diesem Land den Eltern überlassen, die weiterführende Schulform ihres Kindes zu wählen. Weichen Eltern allerdings von der Übergangsempfehlung der Grundschule ab und entscheiden sich trotz fehlender Empfehlung für den Übergang zum Gymnasium, gilt dort das erste Halbjahr als Probezeit. Wird diese nicht mit *ausreichenden* Leistungen bestanden, muss das Kind das Gymnasium wieder verlassen (MBWK MV, 2018, S. 11). Der Übergang erfolgt in Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern nach der sechsten (in Mecklenburg-Vorpommern: schulartenunabhängige Orientierungsstufe), in Bayern, Sachsen und Thüringen nach der vierten Jahrgangsstufe (KMK, 2015, S. 9 f./22).

Die zweite Ländergruppe umfasst neun Bundesländer. In *Baden-Württemberg, Berlin, Hamburg, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen-Anhalt* und *Schleswig-Holstein* wird zwar eine Übergangsempfehlung durch die abgebenden Grundschulen ausgesprochen, diese ist jedoch nicht bindend. Das heißt, dass in diesen Bundesländern in erster Linie der Elternwille darüber entscheidet, welche Schulform und schließlich welche weiterführende Schule die Grundschulabgänger*innen zukünftig besuchen. Dennoch kommen auch diese Bundesländer nicht ohne das Einbeziehen von Leistungsbeurteilungen aus. So dienen beispielsweise in Baden-Württemberg die Durchschnittsnoten der beiden Fächer Deutsch und Mathematik des Halbjahreszeugnisses der vierten Jahrgangsstufe als Orientierungshilfe für die Übergangsempfehlung. Befinden diese sich im Bereich *gut* bis *befriedigend* hat dies in der Regel eine Gymnasialempfehlung zur Folge (SBW, 2019). In Berlin wiederum wird die Durchschnittsnote aller Fächer aus dem letzten Halbjahr des vorletzten und dem ersten Halbjahr des letzten Grundschuljahres für die Übergangsempfehlung herangezogen. Ergibt diese 2,2 oder besser, wird die Schülerin oder der Schüler von der Grundschullehrkraft für das Gymnasium empfohlen, ist der Durchschnitt 2,8 oder schlechter, erhält das Kind eine Übergangsempfehlung für die Integrierte Sekundarschule. Zwischen 2,3 und 2,7 besteht die Möglichkeit entweder für die eine oder die andere Schulform empfoh-

len zu werden. Hierfür werden zusätzliche Informationen zum Lern- und Leistungsvermögen der Schülerin bzw. des Schülers herangezogen (SBJF Berlin, 2019). Nordrhein-Westfalen nimmt in dieser Gruppe insofern eine Sonderrolle ein, als es nicht nur die drei gängigen Übergangsempfehlungen für die Haupt- und Realschule sowie für das Gymnasium, sondern zwischen den drei Schulformen noch zwei eingeschränkte vergibt: Die Hauptschulempfehlung mit Einschränkung für die Realschule und die Realschulempfehlung mit Einschränkung für das Gymnasium (MSB NRW, 2019a). Die Übergangsempfehlungen sind dabei in diesen Bundesländern mehr als rein fachliche Leistungsbeschreibungen. Sie berücksichtigen in der Regel auch das überfachliche Lern- und Arbeitsverhalten sowie das Entwicklungspotenzial des einzelnen Kindes. Bis auf das Land Berlin, dessen Übergang zur weiterführenden Schule nach der sechsten Jahrgangsstufe erfolgt, verlassen alle Schüler*innen der anderen acht Bundesländer dieser Ländergruppe die Grundschule nach der vierten Klasse (MSB NRW, 2019a; SBJF Berlin, 2019; SBW, 2019; NBI. MBWK SH, 2018, S. 339; SVBL. LSA, 2018, S. 177; KMK, 2015, S. 8 ff.).

In der dritten und kleinsten Ländergruppe wird auf eine Übergangsempfehlung seitens der abgebenden Grundschule verzichtet. Die Eltern in den beiden Bundesländern *Bremen* und *Niedersachsen* erhalten stattdessen ein umfangreiches Beratungsangebot (wobei Beratungsangebote in allen Bundesländern obligatorisch sind), welches eine standardisierte Rückmeldung zum aktuellen Lern- und Entwicklungsstand beinhaltet. Nach der obligatorischen Beratung obliegt es den Eltern, eine Schule für ihre Kinder zu wählen. In Niedersachsen sind z. B. mindestens zwei Beratungsgespräche im Verlauf der vierten Jahrgangsstufe verpflichtend. Dabei dient das Beratungsprotokoll als Gesprächsleitfaden und berücksichtigt sowohl Beurteilungen zu Kompetenzbereichen der vier Kernfächer Deutsch, Mathematik, Sachunterricht und Englisch als auch Aspekte zum Arbeits- und Sozialverhalten. Auf Wunsch der Eltern besteht die Option, eine entsprechende Übergangsempfehlung zu erhalten (MK Niedersachsen, 2018a, S. 2 f.; MK Niedersachsen, 2018b, S. 1 f.). In beiden Bundesländern dieser Gruppe wechseln die Schüler*innen nach der vierten Grundschulklasse in die weiterführende Schule (KMK, 2015, S. 14/17).

Auch wenn in den Ländergruppen 2 und 3 die Übergangsempfehlung nicht verbindlich ist bzw. auf eine solche verzichtet wird, gibt es dennoch auch dort Mechanismen, die das Übergangsgeschehen an schulische Leistungen und somit auch an

die leistungsbezogenen Einschätzung der abgebenden Grundschulen binden bzw. den Übergang an eine anspruchsvollere Schulform unter Vorbehalt stellen. Diese Mechanismen greifen bspw. dann, wenn an einer weiterführenden Schule durch eine Überanwahl die Aufnahmekapazitäten ausgeschöpft sind. So hält z. B. Bremen (Ländergruppe 3) an den Gymnasien eine bestimmte Anzahl an Plätzen für Härtefälle und solchen Schüler*innen vor, denen in sog. Lernentwicklungsberichten Deutsch- und Mathematikleistungen oberhalb des Regelstandards bescheinigt wurde (Die Senatorin für Kinder und Bildung Bremen, 2019, S. 1; Die Senatorin für Kinder und Bildung Bremen, 2018, S. 6). Wenn in Berlin (Ländergruppe 2) bspw. trotz einer Empfehlung zur integrierten Sekundarschule von den Eltern der Wechsel in ein Gymnasium intendiert wird und die Durchschnittsnote nicht besser als 3,0 ist, müssen Eltern an einem verpflichtenden Beratungsgespräch teilnehmen, dessen Protokoll am angewählten Gymnasium vorgelegt werden muss (Bellenberg, 2018, S. 50). Darüber hinaus sind in vielen Bundesländern das erste bzw. die beiden ersten Schuljahr/e an der weiterführenden Schule als Orientierungsphase vorgesehen, deren besondere Bedeutung in Kapitel 3 thematisiert wird.

Mit den länderspezifisch unterschiedlichen Regelungen gehen auch unterschiedliche Rollen und Rollenzuschreibungen der schulischen Akteure einher. Den Grundschullehrkräften in Ländergruppe 1 wird die Rolle der Entscheidungsfindung aufgetragen, aus der heraus im Rahmen der Übergangsempfehlung folgenreiche Bewährungsurteile ausgesprochen und maßgebend werden. In der Ländergruppe 3 hingegen sind die Grundschullehrkräfte eher in einer beratenden Rolle, die den elterlichen Entscheidungsprozess einschätzend zur Seite stehen sollen. Die Grundschullehrkräfte der Ländergruppe 2 lassen sich zwischen diesen beiden Rollenpositionen platzieren.

Unabhängig vom Verbindlichkeitsgrad ist die schulische Übergangsempfehlung im Rahmen der elterlichen Schulformwahl eine gewichtige Einflussgröße und stellt somit einen starken Prädiktor für die Vorhersage des tatsächlichen Übergangs dar: Demnach folgt eine große Mehrheit der Eltern den Übergangsempfehlungen der Grundschullehrkräfte, wobei vor allem bildungsnahe Elternhäuser unabhängig von der Grundschulempfehlung ihre Bildungsaspirationen für ihren Nachwuchs durchsetzen (Forell, 2020, S. 77 ff.; Bellenberg, 2018, S. 42; Dumont, 2014, S. 151). Neben der schulformbezogenen Übergangsempfehlung und dem auf die ‚richtige‘ Schul-

form ausgerichteten Beratungsprozess durch die Lehrkräfte sind es jedoch schul- und individuumsbezogene Faktoren, die die elterliche Übergangentscheidung beeinflussen: So gibt es *objektive* Faktoren der jeweils bevorzugten Einzelschule wie z. B. einzelschulische Rahmenbedingungen (Nähe zwischen Wohnort und Schule Trägerschaft), die personelle bzw. materielle Ausstattung, das (außer-)unterrichtliche Angebot (z. B. das (nicht) vorhandene Ganztagsangebot) und das pädagogische Konzept. Weiterhin gibt es auch *subjektive* Faktoren wie z. B. die wahrgenommene Schumatmosphäre, der Ruf der entsprechenden Schule und dessen Bewertung durch das Umfeld. Damit verbunden sind zudem grundlegend die elterlichen Bildungsaspirationen⁵ und mit ihr die subjektiven Kosten-/Nutzenabwägungen möglicher Bildungswege der eigenen Kinder (Forell, 2020, S. 77; Jurzcok, 2019, S. 101; Bellenberg, 2012, S. 59; Clausen, 2006, S. 75 f.).

Lehrerurteil und die elterliche Übergangentscheidung

Forschungsstudien zum Übergang in die Sekundarstufe I zeigen, dass Fragen zu Bildungsgerechtigkeit und sozialer Selektivität im Zusammenhang mit dem Übergangsgeschehen relevant werden. Hierbei verdeutlichen z. B. die LAU und IGLU-Studien⁶ die soziale Selektivität von Übergangsempfehlungen. So haben bspw. Kinder mit mindestens einem Elternteil, die selbst das Abitur erworben haben (LAU-Studie) bzw. Kinder mit Elternteilen aus Beamten- oder leitenden Angestelltenverhältnissen (IGLU-Studie) eine mehr als doppelt bzw. sogar mehr als viermal so hohe Chance eine Gymnasialempfehlung zu erhalten als Kinder aus (Fach-)Arbeiterfamilien (Lehmann/Peek/Gänsfuß, 1997, S. 51 f.; Stubbe/Bos/Euen, 2012, S. 219).

Zunächst zeigt sich auf schulstruktureller Ebene, dass die Klassenzusammensetzung bei der Vergabe und Verteilung von Übergangsempfehlungen eine entscheidende Rolle spielt. So haben Schüler*innen bei gleicher Leistung in durchschnittlich leistungsschwachen Klassen höhere Chancen eine Gymnasialempfehlung zu erhalten als in durchschnittlich eher leistungsstarken Klassen⁷ (Dumont, 2014, S. 152). Daneben lassen sich insbesondere auf der unmittelbar akteursspezifischen Ebene Verzerrungen von Leistungseinschätzungen und Prognosen zur Leistungsentwicklung von Schüler*innen identifizieren, die in einem selektiven Zusammenhang mit der sozialen Herkunft der Schüler*innen stehen: So zeigen Maaz/Baeriswyl/Trautwein (2013), dass ein bedeutsamer Zusammenhang zwischen der