

### Anpassungsleistungen von Schülerinnen und Schülern beim Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen

Petersen, Dorthe; Asbrand, Barbara

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

**Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:**

Verlag Barbara Budrich

#### Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Petersen, D., & Asbrand, B. (2013). Anpassungsleistungen von Schülerinnen und Schülern beim Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 14(1), 49-65. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-393284>

#### Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

#### Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

Dorthe Petersen/Barbara Asbrand

## Anpassungsleistungen von Schülerinnen und Schülern beim Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen

### "Students efforts at the transition from elementary to secondary school"

#### **Zusammenfassung:**

Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule stellt in Deutschland jährlich für eine Vielzahl Kinder eine nicht zu unterschätzende Herausforderung dar. In diesem Beitrag werden erste Ergebnisse aus dem qualitativ-rekonstruktiv und längsschnittlich angelegten Projekt „Die institutionelle Rahmung des Übergangs von der Grundschule in die weiterführende Schule aus Schülerperspektive“ vorgestellt. Dieses beschäftigt sich mit der Frage, wie sich Lernkulturen am Übergang von der Grundschule in verschiedene Zweige der weiterführenden Schulen verändern und welche Anforderungen dabei von den Kindern bearbeitet werden. Die Anpassungsleistungen und Konstruktionsprozesse, die die Kinder beim Wechsel von einer in eine andere Lernkultur erbringen, werden beispielhaft anhand interpretierter Sequenzen aus Unterrichtsvideos einer Grundschule, eines Gymnasiums und einer Gemeinschaftsschule vorgestellt. Anhand der Beispiele werden der Ertrag der Studie und die Bedeutung des längsschnittlichen Designs diskutiert.

**Schlagworte:** Dokumentarische Methode, Unterrichtsforschung, Videographie, Grundschulübergang, Lernkultur

#### **Abstract**

The transition from elementary to secondary school and the change of the learning culture is for many children a not to underestimated challenge in Germany every year. In this article we present first results of the qualitative-reconstructive and as longitudinal section designed project „The institutional frame of the transition from elementary to secondary school in pupils point of view“. This concerns with the question, how learning cultures change at the transition from elementary to the different ways of secondary school and how challenges are attended by the children. The efforts of the children to meet the requirements of the new learning-environments will be shown on analysis of videotaped sequences out of the classroom of an elementary school and two different secondary schools (Gymnasium, Gemeinschaftsschule) exemplarily. On the basis of this examples the results of the survey and the importance of the longitudinal design are discussed.

**Keywords:** Documentary method, education research, videography, transition from primary school to secondary school, learning culture.

## 1 Einführung in den Forschungskontext

Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule stellt jedes Jahr für eine Vielzahl Kinder eine Herausforderung dar, die sie gemeinsam mit Lehrkräften und Eltern begehen. Nach den Sommerferien verändert sich das schulische Umfeld in verschiedenen Aspekten. Statt insbesondere einer Klassenlehrerin oder einem Klassenlehrer als Bezugsperson begegnet den Kindern eine Vielzahl an Fachlehrerinnen und -lehrern, der Stundenrhythmus verändert sich sowie insgesamt die methodische Ausrichtung an den weiterführenden Schulen (vgl. Weitzel 2004, S. 112; Koch 2001, S. 17). Die Erfahrungen, die mit dem Übergangsprozess verbunden sind, sind vielfältig und bringen die Anpassung an eine bzw. die Herstellung einer gemeinsamen neuen Lernkultur mit sich.

### 1.1 Forschungsstand

Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule und die damit verbundenen Problemlagen rückten in den 1960er und 1970er Jahren im Zuge der sogenannten Bildungsexpansion stärker in den Blick der Forschung und die Wahrnehmung der Öffentlichkeit (vgl. Koch 2001, S. 39f; Büchner/Koch 2001, S. 26f; Weitzel 2004, S. 108). Heute besteht ein breiter Forschungsstand sowohl im US-amerikanischen Kontext (z.B. Eccles u.a. 1997; Mekos/Bernd 1995; Proctor/Choi 1994) als auch im deutschsprachigen Raum, wobei insbesondere der frühe Wechsel nach der vierten Klasse und die Dreigliedrigkeit des deutschen Schulsystems einige Besonderheiten bedingen. Neben einer ganzen Reihe von Untersuchungen, die sich mit der Selektivität des deutschen Schulsystems auseinandersetzen (z.B. Ditton/Krüsken 2006; Kristen 2005; Baumert u.a. 2010), werden des Weiteren Fragen der Vorhersagbarkeit von Schulerfolg behandelt (z.B. Sauer/Gamsjäger 1996; Lehmann/Peek/Gänsefuß 1999) sowie in Sekundäranalysen zu den Leistungsvergleichsstudien wie IGLU, TIMSS und PISA der Übergang unter unterschiedlichen Fragestellungen beleuchtet (z.B. Maaz/Watermann/Baumert 2007). Weitere Studien setzen sich mit der Akteursperspektive, der individuellen Bewältigung der Übergänge bzw. Auswirkungen auf das Selbstwertgefühl auseinander (z.B. Sirsch 2000; Büchner/Koch 2001; Krüger u.a. 2008; Kramer u.a. 2009).

Büchner und Koch kommen zu dem Ergebnis, dass es Schülerinnen und Schülern wichtig ist in einer neuen Lernumgebung mehr schülerorientiertes Verhalten vorzufinden und kein zu stark lehrerzentriertes und fachorientiertes System durchlaufen zu müssen. Obwohl der Übergang nicht als „Sekundarstufenschock“ erlebt wird und die wenigsten Kinder von Übergangsproblemen berichten, wird von sinkender Schulfreude und vermehrten Schwierigkeiten beim Lernen berichtet. Letztendlich wird der Übergang als individuelle Erfahrung beschrieben, bei der es auch auf die Kultur der aufnehmenden Schule ankommt, wie die Kinder den Prozess des Übergangs erleben (vgl. Büchner/Koch 2001, S. 144ff.). Kramer u.a. konstatieren die Bedeutung des habitualisierten Wissens der Kinder in Bezug auf Schule und Bildung für das Erleben des Übergangs (vgl. Kramer u.a. 2009, S. 192). Es wird gezeigt, dass die durch das Bildungssystem erzeugten Un-

gleichheitsstrukturen weiterhin auf den Übergangsprozess einwirken. Hinsichtlich des Erlebens des Übergangs werden die Ergebnisse von Koch bestätigt, dass es nicht grundsätzlich zu einem negativen Übergangserlebnis kommen muss. Die Befunde von Kramer u.a. verweisen ebenfalls auf die Bedeutung des pädagogischen Profils einer Schule und der Schulkultur. Wichtig ist ein stimmiges Passungsverhältnis, wobei auch die Freundschafts- und Peerbeziehungen nicht zu vernachlässigen sind (vgl. Kramer u.a. 2009, S. 207; siehe auch Krüger u.a. 2008). In den Arbeiten von Büchner und Koch sowie der Forschergruppen um Kramer und Krüger wurde die Perspektive der Schülerinnen und Schüler untersucht und im weiteren Sinne auch die Bedeutung der schul- und lernkulturellen Veränderungen herausgearbeitet. Allerdings wird in diesen Studien nicht der Unterricht analysiert, sondern die Vorstellungen bzw. die Orientierungen der Kinder bezüglich des Übergangs. Der vorliegenden Forschung zum Übergang ist gemeinsam, dass der Prozess des Übergangs selbst nicht näher beleuchtet wird (vgl. Baumert u.a. 2010). Diese Perspektive wird in der Studie eingenommen, aus der in diesem Beitrag berichtet wird und rekonstruiert, wie sich die Lernkultur verändert bzw. wie die lernkulturelle Rahmung des Unterrichts in den untersuchten Schulen von den Akteuren gemeinsam hergestellt wird.

## 1.2 Forschungsdesign

Die in diesem Artikel dargestellten Ergebnisse stammen aus einer qualitativ-rekonstruktiv angelegten Längsschnittstudie zur institutionellen Rahmung des Übergangs von der Grundschule in die weiterführende Schule aus Schülerperspektive. Videographierte Unterrichtsbeobachtungen an zwei Grundschulen und drei weiterführenden Schulen stellen die hauptsächliche Datengrundlage dar. Um einen Längsschnitt gewährleisten zu können, wurde das Sampling so gestaltet, dass beide Grundschulen im Einzugsgebiet der drei weiterführenden Schulen lagen, sodass die Möglichkeit bestand, dass Kinder aus beiden Grundschulen auf dieselben weiterführenden Schulen wechseln würden. Zunächst wurde vor den Sommerferien an beiden Grundschulen jeweils drei Wochen lang annähernd der gesamte Schultag einer vierten Klasse mit der Videokamera beobachtet. In der dritten Woche wurden zusätzlich Gruppendiskussionen mit Kindern geführt, von denen einige nach den Sommerferien auf die weiterführenden Schulen begleitet wurden. Nach den Sommerferien wurden in den drei weiterführenden Schulen jeweils zwei Unterrichtswochen videogestützt beobachtet und das Projekt mit Gruppendiskussionen mit den begleiteten Kindern abgeschlossen.

Dabei stellte die Realisierung des Längsschnitts eine beinahe nicht zu bewältigende Herausforderung im Forschungsprozess dar. Der zunächst relativ leichte Feldzugang zu den beiden Grundschulen, wurde durch die Wahl der weiterführenden Schulen und Schulklassen komplexer. Zum Zeitpunkt der Datenerhebung in der Grundschule stand weder fest, in welche weiterführenden Schulen die Mehrheit der Kinder wechseln würde, noch hatte die Forscherin hierauf Einfluss. Die erste Phase der Datenerhebung war demnach vor den Sommerferien abgeschlossen und hätte auch bei einem eventuellen Scheitern des Feldzugangs in den weiterführenden Schulen nicht wiederholt werden können. Der Feldzugang für die zweite Phase konnte erst nach den Sommerferien organisiert wer-

den, nachdem im neuen Schuljahr die ersten Elternabende stattgefunden hatten. Hieraus ergab sich, dass eine größere Gruppe von Grundschulkindern nicht in die weiterführende Schule begleitet werden konnte. Ein qualitativer Längsschnitt, der nicht nur den Wechsel konjunktiver Erfahrungsräume oder die Veränderung habituelier Orientierungen untersucht, sondern außerdem den Wechsel zwischen verschiedenen Institutionen einbezieht, ist somit in Bezug auf das Sampling vor große Herausforderungen gestellt.

Die Konzeption in mehrere Erhebungsphasen vor und nach dem Übergang war jedoch unumgänglich, um im Längsschnitt rekonstruieren zu können, wie unterschiedliche Lernkulturen den Übergangsprozess bedingen und auf welche Weise sich eine neue Lernkultur innerhalb einer Institution ausbildet. Dies hatte zusätzlich den Vorteil, dass sich die Akteure an die Forschungssituation gewöhnen konnten. Die Lehrkräfte konnten ihren Unterricht frei gestalten und sollten die Forscherin so wenig wie möglich beachten. Forschungspraktisch wurde in Anlehnung an die Prinzipien der teilnehmenden Beobachtung aus der Ethnographie davon ausgegangen, dass nicht das Lehrbuch, sondern das Feld feldspezifische Verhaltensregeln vorgibt (vgl. Breidenstein 2006, S. 22f.). Auch wenn die hauptsächliche Datengrundlage der Studie die Unterrichtsvideos darstellen, wurde versucht den Unterricht nicht zu sehr zu beeinflussen, sondern in der Rolle eines „interessierten Fremden“ am Geschehen teilzunehmen (vgl. ebd., S. 23). Es zeigte sich, dass die Gewöhnung an Forscherin und Videokameras eine nicht zu lange Zeitspanne beanspruchte. Zwar nahmen Lehrkräfte und Kinder einige Male direkt Bezug auf die Kamera, verloren aber das Interesse sobald unterrichtliche Geschehnisse ihre Aufmerksamkeit stärker beanspruchten.

Die videogestützte Beobachtung wurde als Erhebungsmethode gewählt, um einen empirischen Zugriff auf die Alltagspraxis der Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrkräfte zu gewinnen und das lernkulturell gerahmte Alltagshandeln einer Schulklasse rekonstruieren zu können. Bei der Videographie von Unterricht stellen sich allerdings verschiedene Herausforderungen: Bedacht werden muss die Standortgebundenheit während der Erhebung (vgl. Corsten 2010, S. 16), die Tatsache, dass trotz der Multiperspektivität und der Wiederholbarkeit des Mediums dieses nie die Realität abbilden kann (vgl. Irion 2010, S. 141), sowie die „überkomplexe Fülle“ der Daten (Dinkelaker 2010, S. 92). Im Fall der hier vorgestellten Studie wurde mit der Entscheidung für zwei fest im Raum positionierte Videokameras der Einfluss der Kameraführung auf die Erzeugung der Daten minimiert. Die Standortgebundenheit der Erhebung wurde darüber hinaus auch im Rahmen der Interpretation der Daten in Forschungswerkstätten reflektiert. Bei der Videographie mit Standkameras, die in zwei gegenüberliegenden Ecken des Klassenraums aufgebaut waren, wird in Kauf genommen, dass Teile des Geschehens (z.B. Schülerinnen und Schüler, die sich im toten Winkel aufhalten oder nur von hinten gefilmt werden) nicht festgehalten werden. Damit ist die Reduktion der Realität selbstverständliches Merkmal der Daten. Der Datenfülle wurde in dem Forschungsprojekt mit dem für die dokumentarische Methode üblichen Verfahren des Samplings begegnet. In einem zirkulären Prozess wurden für die Analyse zunächst Sequenzen aus dem Material ausgewählt, die als fokussiert, interaktiv dicht und/oder thematisch interessant erachtet wurden. Ausgehend von diesem bereits während des Erhebungsprozesses interpretierten empirischen Material erfolgte das weitere Sampling.

An dieser Stelle sei kurz auf die mittlerweile breite Forschungslandschaft hingewiesen, in welcher mittels Videographie Daten in der Unterrichtsfor-

schung erhoben werden. Neben einer Vielzahl quantitativer Studien (z.B. Klieme/Baumert 2001; Lotz u.a. 2012), wird der Einsatz videographischer Methoden auch in der qualitativen Forschungstradition breit diskutiert (s. dazu Corsten 2010). Dabei bestehen unterschiedliche Ansätze bei der Interpretation der erhobenen Daten, die sich nicht in der Unterscheidung qualitativ oder quantitative Analyse erschöpft. Innerhalb unserer Forschergruppe wurde die Dokumentarische Methode (Bohnsack 2007; 2009) für den Einsatz in der Unterrichtsforschung weiterentwickelt, um der komplexen Interaktion des Unterrichts gerecht werden zu können und sowohl die verbale als auch non-verbale Interaktion sowie den Umgang mit den Dingen in die Analyse einzubeziehen (vgl. Asbrand/Martens/Petersen in Druck).

Im Forschungsprozess stellte sich heraus, dass der Begriff der „Lernkultur“ (Kolbe u.a. 2008) geeignet ist, jene habituellen Strukturen zu beschreiben, die den schulform- bzw. lerngruppenspezifischen institutionellen Rahmen vor und nach dem Übergang bestimmen. Eine Lernkultur wird Kolbe u.a. (2008) zufolge innerhalb einer Klasse in verschiedenen Praktiken performativ und wechselseitig erzeugt und dabei verschiedene Differenzen bearbeitet. Dieser Lernkulturbegriff ist hoch anschlussfähig an unser Verständnis von Unterricht und Schulleben, welchen wir im Anschluss an Bohnsack bzw. Mannheim als „konjunktiven Erfahrungsraum“ (vgl. Bohnsack 2007, S. 59ff.; Mannheim 1980, S. 229) verstehen. Unter konjunktiven Erfahrungsräumen werden jene existentiellen Erfahrungen verstanden, die die Handlungspraxis der Erforschten auf der Ebene ihrer konjunktiven bzw. impliziten Orientierungen bedingen und das Handeln auf der Ebene des Habituellen bestimmen (ebd.; vgl. Mannheim 1980, S. 211ff.). Konjunktive Erfahrungen sind strukturidentische Erfahrungen von Menschen, die einem bestimmten Milieu angehören oder gemeinsam erlebte gruppenspezifische Erfahrungen, beispielsweise einer Schulklasse. Die methodischen Verfahren der dokumentarischen Interpretation erlauben die empirische Rekonstruktion der von einer Gruppe geteilten konjunktiven Orientierungen,<sup>1</sup> und ermöglichen somit einen Zugang zu jenen habituellen handlungsleitenden Orientierungen, die die Lernkultur einer Schulklasse bedingen. Dabei unterscheiden wir in der Analyse zwischen Lehr- und Lernhabitus, da die habituellen Orientierungen innerhalb einer Schulklasse auf Lehrer- und Schülerseite in der Regel nicht identisch sind, auch wenn sie an derselben Unterrichtsinteraktion teilnehmen. Vielmehr unterscheiden sich die konjunktiven Erfahrungen von Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern im Unterricht aufgrund ihrer unterschiedlichen institutionell gerahmten Rollen, was auch in den empirischen Analysen der Unterrichtsinteraktion deutlich wird (vgl. Asbrand/Martens/Petersen in Druck).

## 2 Ergebnisse

Im Folgenden werden Sequenzen aus dem Unterricht vorgestellt, die unterschiedlich lernkulturell gerahmte konjunktive Erfahrungsräume darstellen. Verglichen werden zwei verschiedene Situationen, die von einigen der in der Studie längsschnittlich begleiteten Kinder am Übergang erlebt werden, die Kontrolle der Hausaufgaben und der Umgang mit vergessenen Hausaufgaben. Allerdings

geht es uns dabei nicht im Sinne einer Einzelfallbetrachtung um diese speziellen Kinder, sondern um die habituelle, lernkulturell gerahmte Handlungspraxis der jeweiligen Lerngruppe, deren Besonderheiten in der komparativen Analyse herausgearbeitet werden. Der Umgang mit Hausaufgaben dient dabei als tertium comparationis und ist nicht selbst Gegenstand der Untersuchung.<sup>2</sup> Vielmehr sollen die Anpassungs- und Konstruktionsprozesse der Schülerinnen und Schüler, die sich beim Wechsel von einer in eine neue Lernkultur ereignen, beleuchtet werden. Die an dieser Stelle dargestellten Orientierungen konnten als homologe Strukturen in Interpretationen verschiedenster Sequenzen und anhand unterschiedlicher thematischer Rahmungen (z.B. Umgang mit Artefakten, Nutzung des Raumes, Herstellung von Ordnung) herausgearbeitet werden, so dass die vorgestellten Ausschnitte aus dem empirischen Material nur der beispielhaften Illustration der Ergebnisse dienen.

## 2.1 Ergebnisorientierung versus Prozessorientierung

Um die Wege von der untersuchten Grundschule in zwei unterschiedlich lernkulturell gerahmte weiterführende Schulen deutlicher ausarbeiten zu können, wird zunächst eine Sequenz aus der Grundschule analysiert. Die ausgewählte Unterrichtssequenz stammt aus dem Heimat- und Sachkundeunterricht und zeigt den Abschluss einer Unterrichtseinheit. Auf dem ersten Standbild (s. Abb. 1) ist ein Klassenraum zu sehen, in welchem die meisten Kinder gemeinsam mit der Lehrerin an der aufgeschlagenen Tafel stehen. Es hängen einige Luftballons an der Decke und die Wände sowie die Tafel sind mit bedruckten Blättern behängt. Auf den Tischen der Kinder liegen Schnellhefter und Schulutensilien. Einige Tische sind leer.



Abb. 1: Hausaufgabenkontrolle in der Grundschule (3. Unterrichtsvideo, 19:06)

In der Unterrichtssituation (s. Abb. 1) hängen einige Kinder ihre Hausaufgaben an der Tafel auf. Die Lehrerin hatte um Platz an der Tafel gebeten, damit sich die Kinder gegenseitig ihre „Plakate“ oder „ihre kleinen Bilder“ dort ansehen können. Auf der kommunikativen Ebene, also auf der Ebene des pädagogisch-

didaktischen Programms, geht es um die Präsentation und um Wertschätzung der Arbeitsleistungen der Schülerinnen und Schüler. Dies ist homolog zu weiteren Sequenzen aus dem Material, wo die Kinder z.B. für das Mitbringen von Gegenständen gelobt werden. Auf der Beziehungsebene erfahren die Kinder demnach Wertschätzung, wenn sie Gegenstände für den Unterricht mitbringen.

Inwiefern dieser Aspekt aber direkt auf fachrelevante Aspekte im Unterricht übertragen werden kann, bleibt fraglich, wenn man sich den weiteren Verlauf der Sequenz genauer ansieht.

In der weiteren Analyse der Unterrichtssequenz dokumentiert sich nämlich eine andere Orientierung, was beispielhaft an einem weiteren Fotogramm dargestellt werden kann (s. Abb. 2). Während die vor der Tafel stehende Lehrerin die Hausaufgaben anspricht, sitzen die Kinder an ihren Plätzen und räumen nach der Aufforderung darauf bezogene Blätter hervor. Ein Mädchen streckt ihr Blatt in die Höhe in Richtung der Lehrerin, andere schauen zu ihr hin.



Abb. 2: Hausaufgabenkontrolle in der Grundschule (3. Unterrichtsvideo, 14:51)

Weitere Kinder zeigen auf diese Weise ihre Produkte, woran sich eine Präsentationsneigung der Schülerinnen und Schüler rekonstruieren lässt. Diese befindet sich in Passung zu der Ergebnisorientierung auf Seiten der Lehrerin, der es nur auf der kommunikativen Ebene um die Wertschätzung der geleisteten Aufgaben und dem damit zusammenhängendem Arbeitsprozess geht. Dies zeigt sich daran, dass im weiteren Verlauf der Stunde nicht auf die Bilder eingegangen wird und auch ein Austausch über eben diese nicht stattfindet. Auf der konjunktiven Ebene kann daher vielmehr eine habituelle Orientierung der Lehrerin rekonstruiert werden, in der es mehr auf die Ablieferung von Ergebnissen ankommt als deren wertschätzende Präsentation bzw. eine sinnhafte Besprechung des Arbeitsprozesses. Die Blätter hängen an der Tafel, ohne dass sie für den späteren Verlauf der Stunde noch eine Rolle spielen würden. Es kann daher eine Inkonsistenz zwischen der kommunikativen und der konjunktiven handlungsleitenden Wissenssebene beobachtet werden.

Der Weg der Kinder, die in der Grundschule beobachtet wurden, führt nach dem Übergang in zwei lernkulturell unterschiedlich gerahmte Settings: ein Gymnasium und eine Gemeinschaftsschule.



Die Szene aus dem Gymnasium findet im Erdkundeunterricht der fünften Klasse in der zweiten Erhebungswoche drei Monate nach Beginn des neuen Schuljahres statt. Die Kinder sitzen an ihren Plätzen und haben Hefte und Schulutensilien vor sich liegen (s. Abb. 3). Auf dem Lehrerpult steht eine große, schwarze Aktentasche. Dahinter hängt eine Weltkarte, die relativ viel Raum beansprucht. Neben der Karte ist ein Schrank zu sehen, in dem einige bunte Gegenstände liegen. Direkt vor der Kamera sind ein Mädchen (Marie) und ein Junge (Timo) zu sehen, die sich dem an ihrem Tisch stehenden Lehrer zuwenden. Der Junge hält einen Schnellhefter offen in die Richtung des Lehrers.



Abb. 3: Hausaufgabenkontrolle im Gymnasium (23.Unterrichtsvideo, 02:20)

In der beobachteten Unterrichtssequenz geht der Lehrer kurz nach seiner Aufforderung die Hausaufgaben hervorzuholen durch die Reihen und prüft, ob die Kinder die Aufgabe erledigt haben. Es kann vernachlässigt werden, wie die Aufgabe genau gestaltet war, da es an dieser Stelle nur um die Interaktionen geht, die während ihrer Kontrolle entstehen. Der Lehrer kommentiert das Geschehen während seines Rundganges mit ein, zwei Sätzen, zum Beispiel: „Ja Koordinaten ne, ja Breite und Länge gut gut...“. Da er sich schnell von Schülerin zu Schüler bewegt, ist es zeitlich nicht möglich für ihn zu erkennen, ob die Aufgabe richtig erledigt wurde. Es handelt sich vielmehr um einen Kontrollgang, bei welchem er überprüft, ob die Hausaufgaben vorliegen. Die Überprüfung der Ergebnisse im Hinblick auf den Inhalt der Aufgabe folgt später im Plenum unter Zuhilfenahme der im Hintergrund hängenden Weltkarte. Wobei sich im Fallvergleich mit der Hausaufgabenkontrolle in der Gemeinschaftsschule (s.u.) zeigt, dass es auch dabei nicht um den Arbeits- und Lernprozess, sondern immer um das Produkt bzw. Ergebnis der Hausaufgabe geht. Es lässt sich demnach bezogen auf den Lehrhabitus eine Ergebnisorientierung rekonstruieren.

Um die Schülerperspektive mit einzubeziehen, wird beispielhaft die Szene im vorderen Teil des Bildes interpretiert (s. Abb. 3). Timo macht sich in diesem Gespräch Sorgen, dass das Geschriebene nicht schön genug sei:<sup>3</sup>

- Marie Ham wir doch inner Schule gemacht  
 Timo Inner Schule?  
 Marie Hattest du doch schon vorher gemacht  
 Timo Ach genau ja (3) oh das sieht nich schön aus  
 Marie Das hab ich nich mehr neu abgeschrieben (.) weil ich das halt ( )  
 Timo Dann reiß das raus

Marie Was?  
 Timo Das is nich schön  
 Marie Ts ts  
 (23. Unterrichtsvideo 01:50-02:12)

Der Schüler streckt sein Heft in die Richtung des Lehrers. In dem Zwiegespräch mit der Mitschülerin zeigte sich zuvor, dass er ein schönes Ergebnis abliefern wollte. In beidem dokumentiert sich, dass die Präsentation der Hausaufgabe für Timo von großer Bedeutung ist. Der Lehrer kann allerdings einzig das Vorhandensein registrieren, da er aufgrund der kurzen Zeitspanne nicht sehen kann, wie die Aufgabe gestaltet wurde. Auf der konjunktiven Ebene besteht daher eine Differenz zwischen Lehrer und Schüler, die nicht aufgelöst wird, weil auf der kommunikativen Ebene die Ergebnisorientierung und die Präsentationsneigung kaum unterscheidbar sind: der Schüler will seine Aufgabe zeigen, der Lehrer möchte die Hausaufgaben sehen.

An der Gemeinschaftsschule finden wir fünf Monate nach Schulbeginn eine auf den ersten Blick ähnliche Situation vor. Auf dem Standbild (s. Abb. 4) ist ein Klassenraum zu sehen, wo die Kinder an zusammengestellten Gruppentischen sitzen und sich der Lehrer in der Mitte des Raumes befindet. Die Kinder sind auf ihre Plätze und Sachen bezogen. Auf den Tischen liegen Hefte und Schulutensilien.



Abb. 4: Hausaufgabenkontrolle in der Gemeinschaftsschule  
 (30. Unterrichtsvideo 04:11)

Der Lehrer, der kurz zuvor darum bat, die Hausaufgaben hervorzuholen, geht durch die Reihen der Kinder und kommentiert die Hausaufgaben:

L Du hast'n bisschen wenig hier find ich(.)ähm was is mit dir? also ich muss wenigstens Stichworte haben  
 Nina Ähm ja ich hab ne Seite  
 Franziska Ich hab Sätze geschrieben  
 L Ja lieber wär gewesen(.)ja so  
 Nina Alles alles was aufm Bild war( was sie gesagt ham)  
 L Holger was is mit dir? ja  
 (30. Unterrichtsvideo 03:57-04:16)

Anders als im Gymnasium, wo es insbesondere um das Vorweisen-Können einer Aufgabe ging, kommentiert der Lehrer hier die Art und Weise der Hausaufga-

benerledigung. Auch in der folgenden Überprüfung der Aufgabe im Plenum steht der Arbeitsprozess im Vordergrund. Der Lehrer stellt Fragen, die die Kinder auffordern eigene Überlegungen einzubringen. Die Relevanz, die der Lehrer dem Arbeitsprozess bei der Aufgabenbearbeitung beimisst, zeigt sich auch in seinen späteren Ausführungen:

- L Und wenn ich eure Bilder sehe ne, ich mein(.)Silvio die diejenigen dies noch nicht angemalt haben machen's bis zur nächsten Stunde(.) Holger fragte mich nämlich gestern noch beim Rausgehen warum müssen wir's anmalen oder müssen wir's anmalen das macht doch gar keinen Sinn(.)wenn ihr mal wenn ihr mal eure Bilder anguckt das nimmt man doch viel besser wahr wenn das richtig(.)schön angemalt is(.)oder Holger, als so schwarz weiß und so erkennt man
- Silvio [°Hat die Schule keinen
- L das gar nicht so genau(.)und man merkt es sich auch viel besser(.)
- Silvio Farbdrucker°
- L man hat jedes nochmal genau angeguckt Holger, ok?
- Holger Ja
- (30. Unterrichtsvideo 09:31-09:59)

Der Lehrer erläutert in dieser Sequenz das Vorgehen bei der Hausaufgabe und schreibt einem von einem Schüler zuvor angezweifelt Aspekt Sinn zu. Dem Lehrer an der Gemeinschaftsschule ist im Gegensatz zu dem Gymnasiallehrer nicht das Vorzeigen bestimmter Ergebnisse wichtig, sondern vielmehr die sinnhafte Ausführung einer Aufgabe. Der sich dokumentierende Lehrhabitus kann als prozessorientiert beschrieben werden (vgl. auch Lipowsky u.a. 2004).

Allerdings zeigt sich ein differentes Bild, wenn der Habitus der Schülerinnen und Schüler in den Fokus genommen wird. Dem Lehrer ist an der Sinnhaftigkeit der Aufgaben gelegen. Die Aussage Silvios „Hat die Schule keinen Farbdrucker?“ zeigt dagegen Unverständnis auf Schülerseite. Diese sind ausgerichtet an einer Aufgabenorientierung oder auch ihrem „Schüler-Job“ (vgl. Breidenstein 2006). Aus ihrer Sicht stellt sich die Aufgabenbearbeitung als ein Befolgen von Vorgaben dar, ohne dass diese als inhaltlich notwendig erachtet würden. Es kann eine Nicht-Passung zwischen Lehr- und Schülerhabitus festgestellt werden.

Die Kinder münden nach der Grundschule in unterschiedlich lernkulturell gerahmte schulische Umgebungen ein, in welchen zum einen eine Prozess- und zum anderen eine Ergebnisorientierung vorherrschen. Insofern müssen diesbezügliche Anpassungsleistungen auf Seiten der Schülerinnen und Schüler in vollkommen unterschiedlichem Ausmaß erfolgen.

## 2.2 Transparente Gemeinschaft versus Hierarchie und Kontrolle

Neben der Prozess- und Ergebnisorientierung lässt sich anhand des Beispiels „Hausaufgaben“ ein weiterer Aspekt der lernkulturellen Rahmung des untersuchten Unterrichts rekonstruieren, der Anpassungsleistungen der Schülerinnen und Schüler beim Übergang erfordert. Der Umgang mit vergessenen Hausaufgaben ist in der folgenden Darstellung wieder nur tertium comparationis und Beispiel zur Illustration der rekonstruierten Orientierungen. Im weiteren Verlauf der Grundschulsequenz stellt sich heraus, dass einige Kinder die Hausaufgabe nicht erledigt haben:

- L Wer hat denn das Plakat nicht gemacht ma kurze Frage  
 Wiebke Ich habs gemacht bloß aufm ( )  
 L [Und was stand an der Tafel Hausaufgabe zu Diens-  
 tag? alle die die sich jetzt melden schreiben( )  
 Katja [Äh hier sind aber nur so wenige  
 L **bitte mal** auf und holen das nach  
 SB Einige sind ja jetzt noch krank ne, (also ne ganze Menge als0 ne.)  
 [Hintergrundgeräusche]  
 L Und ich hätt schon mal gern die Namen (denn Zeit genug hattet ihr) (3)einmal  
 rundrum(.)wir fangen mal links an bei Silvio(.)der nächste(3)Oliver(.)Nina(.)  
 Lars(.)du stehst mir in letzter Zeit auchn bisschen oft da drin(.)Dragos(.)joa und  
 wer noch? Leute das sind fünf(6) zu morgen (hab ich sie)  
 (3. Unterrichtsvideo 19:17 – 20:19)

Wie im Falle von Lars angedeutet verleiht das Notieren der Namen dem Ver-  
 gessen eine Dauerhaftigkeit, die in der Zukunft von der Lehrerin nachvollzogen  
 werden kann. Ohne diesen Zusammenhang auszuinterpretieren, soll er als Hin-  
 tergrundfolie für den folgenden komparativen Vergleich der beiden weiterfüh-  
 renden Schulen dienen.

An der Gemeinschaftsschule gibt es die Regelung, dass bei fehlenden Haus-  
 aufgaben am selben Tag nach Schulende eine Stunde lang an einem Tisch vor  
 dem Lehrerzimmer Aufgaben nachgearbeitet werden müssen. Dies wird mit ei-  
 nem „gelben Zettel“, der von dem Schulleiter unterzeichnet wird, bestätigt und  
 muss im Anschluss bei der entsprechenden Lehrkraft abgegeben werden. In der  
 folgenden Sequenz zwei Monate nach Schulbeginn erklärt der Lehrer, wie mit  
 dem „gelben Zettel“ verfahren werden muss:

- L Also(.)so sieht ein gelber Zettel aus(2)bei Nacharbeiten also(.) (dort  
 ?m [°Cool°muss man(.)dort muss man eintragen  
 den eigenen Namen(.)ganz oben dann(.)die Klasse(.)das Datum von dem Tag(.)  
 (wann) man nachgearbeitet hat und (.)den Lehrer für den man(.)nachgearbeitet  
 hat und unten schreibt man(dann) drauf äh unterschreibt dann Herr Langfeld  
 oder Herr Kegel(.)Stina?  
 Stina Aber ich glaub ich hab die Stunde falsch geschrieben(.)da müsste eigentlich Sieb-  
 te hin oder,  
 L Warst du (gestern) in der Siebten da?  
 Stina Also wir hatten sechst Stunden und (ich musste) in der Siebten nachsitzen  
 L Ja genau ok(.) ( ) (.) aber den gibt man dann ab so wie Stina das heut' gemacht  
 hat und damit is die Sache erledigt(.)und die Aufgabe hast du auch geschafft ne,  
 (.) so wie war's?  
 Stina Langweilig  
 (10. Unterrichtsvideo 02:01-03:14)

Im Vergleich mit der Situation am Gymnasium (s.u.) zeigt sich, dass das Nach-  
 arbeiten eine Regelung darstellt, die bestimmte Aufgaben und Pflichten inner-  
 halb der Schule belässt und nicht in das Elternhaus ausgelagert wird. Der Vor-  
 gang ist institutionalisiert und wird aus der persönlichen Beziehung zwischen  
 Lehrer und Schülerin herausgehalten. Der Lehrer stellt das Nacharbeiten nicht  
 als Strafe dar, sondern als Zeit zum Nachholen der Arbeitszeit. Des Weiteren  
 wird ein kausaler Zusammenhang hergestellt zwischen Vergessen und Nachar-  
 beite, welcher durch transparente Regeln geordnet ist. Daran lässt sich eine Ori-  
 entierung an den Lernprozessen der Schülerinnen und Schüler nachzeichnen.  
 Bezogen auf den Lehrhabitus lässt sich – homolog zu anderen in der Gemein-

schaftsschule beobachteten Unterrichtssequenzen – rekonstruieren, dass es um Sinnhaftigkeit einer Aufgabe geht. Die Regelung zur Nacharbeit von Hausaufgaben dient nicht nur dazu die Kinder zu kontrollieren oder zu disziplinieren. Die „Sache“ gilt als „erledigt“, wenn sie abgearbeitet wurde.

Allerdings zeigt sich auch an dieser Passage eine Nicht-Passung zwischen Lehr- und Schülerhabitus. Aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler wird das Nacharbeiten nämlich weiterhin im Sinne ihrer in der Grundschule erworbenen Orientierung an Aufgabenerfüllung interpretiert, innerhalb derer das Nacharbeiten für die Schülerinnen und Schüler eine Sanktion darstellt und als „Nachsitzen“ gerahmt wird. Auch im Abschluss der Sequenz dokumentiert sich diese Nicht-Passung. Die vermeintlich sinnstiftende Aufgabe wird von der Schülerin als „langweilig“ benannt und damit im Rahmen ihrer Orientierung als zu erfüllende Aufgabe gerahmt, die sich nicht von einer Strafarbeit unterscheidet. Dieser Zusammenhang zeigt, dass zwei Monate in der neuen Schule noch nicht ausreichen, um eine gemeinsame Lernkultur auszubilden. Vielmehr zeigt sich ein Herstellungsprozess, in welchem sich Lehrer und Kinder aneinander abarbeiten.

Auch im Gymnasium wurde drei Monate nach Schulbeginn eine Unterrichtsszene beobachtet, in der vergessene Hausaufgaben thematisiert werden (Abb. 5). Die Kinder sitzen in der Mehrzahl auf ihren Plätzen und sind in Richtung des Lehrers oder auf ihren Platz ausgerichtet, auf den meisten Tischen liegen Unterrichtsutensilien. Der Lehrer, der hinter dem Lehrerpult und der darauf befindlichen massiven Aktentasche steht, hat ein kleines Heftchen in den Händen, welches er halb geöffnet vor sich hält.



Abb. 5: Hausaufgabenkontrolle im Gymnasium (23. Unterrichtsvideo 02:01)

Auf dem Fotogramm (Abb. 5) ist zu sehen, wie an dem Gymnasium der Umgang mit vergessenen Aufgaben gehandhabt wird. Wer seine Aufgaben nicht dabei hat, wird aufgeschrieben. Der Lehrer steht hinter seiner großen, schwarzen Aktentasche. In seiner Körperhaltung bzw. der Anordnung der Körper im Raum dokumentiert sich ein Lehrhabitus, der hierarchisch geprägt ist. Der Lehrer markiert mit der Aktentasche auf dem Lehrerpult einen nur für ihn bestimmten Raum in deutlicher Distanz zu den Schülerinnen und Schülern. Es lässt sich auch in seiner Nutzung von Listen – homolog zu der oben analysierten Sequenz – eine Orientierung an Kontrolle rekonstruieren. Es geht an dieser Stelle nicht um den Prozess des Nacharbeitens, sondern um die Kontrolle vorliegender Auf-

gaben. Anders als an der Gemeinschaftsschule bleibt das einmal aufgeschriebene Kind über einen nicht genau zu beziffernden Zeitraum in der Liste stehen, was sich u.U. auch negativ auf seine Note auswirkt, für die Schülerinnen und Schüler aber nicht transparent ist. An der Gemeinschaftsschule hingegen war der Prozess nach Abgabe des gelben Zettels abgegolten. Wenn es demnach dort eher um das Anleiten eines sinnvollen Arbeitsprozesses ging, geht es im Gymnasium um das Nutzen eines Kontrollinstrumentes, was sich in einer weiteren Sequenz noch deutlicher zeigen lässt. Hier unterrichtet eine andere Lehrerin die gleiche Lerngruppe einen Monat nach Schulbeginn. Kurz nach der Eröffnung des Deutschunterrichts, will die Lehrerin die Hausaufgaben kontrollieren.

- L Also jetzt sind mir das zu viele die ihre Hausaufgabe vergessen haben; ähm die meisten ham's ja aber das ja schon mal gut(.)nutzt euren Planer schreib dir das rein; aber es nützt ja alles nichts wenn du(.)das zwar aufgeschrieben hast; aber dann womöglich nachmittags nich guckst was du auf hast dann bringt das nich viel ja,(.)im Kopf behalten musst du's ja nich also(.)benutze deinen Planer(.)und(.)vermerke dir auch ob du was vergessen hast im Planer(.)dann könn deine Eltern das ja auch nur sehn wenn du was vergessen hast(.)ja, also diejenigen die das jetzt vergessen haben schlagen ihren Planer auf und schreiben sich auf Hausaufgaben vergessen; denn wenn dein Vater oder deine Mutter nachguckt dann am vielleicht am Freitag oder so einmal die Woche wär ja gut wenn sie da mal reinguck'n würden deine Eltern; äh dann könn sie das seh'n und könn dich vielleicht mal anstupsen (sag'n) Mensch (.) (hast) an alles gedacht das soll ja ne Hilfe sein also tragt ihr jetzt ein (.) dass du die Hausaufgabe vergessen hast und die musst du natürlich nachhol'n für (morgen) die musst du dir jetzt also für morgen °(notier'n)°

(18. Unterrichtsvideo 14:49-15:45)

Die Lehrerin fordert die Hausaufgaben ein und verweist auf den Planer. Auf kommunikativer Ebene, im Sinne seines pädagogischen Programms, soll dieses Instrument die Eigenverantwortung der Kinder für ihren Lernprozess unterstützen. Gleichzeitig werden durch die Lehrerin aber die Eltern als Kontrollinstanz benannt und ausführlich beschrieben, wie die Kinder die Eltern als Kontrolleure für die vergessenen Hausaufgaben aktivieren sollen. Auch hier ist wie in der oben analysierten Sequenz aus der Grundschule eine Differenz von kommunikativem pädagogischem Programm und konjunktiver Orientierung beobachtbar. Was auf kommunikativer Ebene als Hilfe benannt wird, ist auf der konjunkativen Ebene vielmehr ein Kontrollinstrument durch die Institution, welches zudem auf den familiären Raum ausgedehnt wird (vgl. Wild 2004; Trautwein/Köller/Baumert 2001). Es geht nicht direkt um die Überprüfung des Vorhandenseins von Hausaufgaben, sondern um das Einüben von Kontrollstrategien. Anders als an der Gemeinschaftsschule, wo die Verantwortung im Bereich der Schule verblieb, wird sie hier ausgelagert und an das einzelne Kind bzw. die Familie verschoben. Daran lässt sich homolog zu anderen Sequenzen die Vereinzelung der Schülerinnen und Schüler am Gymnasium rekonstruieren. Dies ist ein Unterschied zur Förderung innerhalb der Gemeinschaftsschule, in welcher die Verantwortung innerhalb der Institution verbleibt.

## 2.3 Anpassungsleistungen der Schülerinnen und Schüler

Abschließend kann also festgehalten werden, dass die notwendigen Anpassungsleistungen beim Wechsel von der von uns untersuchten Grundschule auf das Gymnasium, in dem für unsere Studie Unterricht beobachtet wurde, geringere Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler stellen als der Wechsel auf die untersuchte Gemeinschaftsschule.

Bei der Gemeinschaftsschule treten die Kinder in einen für sie neuen konjunktiven Erfahrungsraum ein. Bezogen auf die Bearbeitung von Aufgaben geht es um Sinnhaftigkeit und Prozesse, nicht nur um die Präsentation erledigter Aufgaben bzw. das Abliefern von Ergebnissen. Die Sinnerfülltheit, die auf Seiten des Lehrers der Gemeinschaftsschule beim Nacharbeiten und auch bei der Erfüllung der Hausaufgaben eingefordert wird, kann aufgrund eines anderen Erfahrungshorizontes von den Kindern nicht in gleicher Weise bearbeitet werden. Sie rahmen die vom Lehrer als sinnvoll erachtete Nacharbeitenszeit als Strafarbeit, die es abzusitzen gilt – daran zeigt sich deutlich eine Orientierung an dem zu leistenden Schülerjob (vgl. Breidenstein 2006) und die Nichtpassung zwischen Schüler- und Lehrhabitus.

Bezogen auf das vorgestellte Gymnasium führen diesbezügliche Anforderungen nicht zur Verwirrung, da ähnliche habituelle Orientierungen die Lernkultur an der Grundschule und dem Gymnasium prägen. Die Unterschiede zwischen diesen beiden Lernkulturen sind viel feiner als die grundlegenden Differenzen zwischen Grundschule und Gemeinschaftsschule. Ging es in der Grundschule darum, Ergebnisse zu präsentieren und wurde dies auf der kommunikativen Ebene z.B. durch das Aufhängen von Produkten oder Lob wertgeschätzt, zählt an dem untersuchten Gymnasium nur, ob sie die Aufgabe erledigt haben. Die Orientierung an der Ergebnisproduktion bleibt aber erhalten. In dem Gymnasium ist es für die Schülerinnen und Schüler vermutlich einfacher die habituellen Handlungen an ihre Erfahrungen aus der Grundschule anzuschließen. Es kann daher festgehalten werden, dass bezogen auf die vorgestellten Dimensionen das beforschte Gymnasium an die Lernkultur der Grundschule hoch anschlussfähig ist bzw. die Grundschule besser auf dieses Gymnasium vorbereitet als auf die untersuchte Gemeinschaftsschule.

## 3. Ausblick

Abschließend muss darauf hingewiesen werden, dass in der Studie, trotz der großen Datenmenge von insgesamt zwölf fast vollständig videographierten Schulwochen, nur in fünf Lerngruppen Unterricht beobachtet werden konnte, so dass das Sample für eine valide Schulformtypik nicht ausreicht, was allerdings auch nicht das Ziel der Studie war.

Zusätzlich brachten es die hohen Anforderungen eines längsschnittlichen Designs mit sich, dass nur wenige Kinder auf die verschiedenen weiterführenden Schulen begleitet werden konnten. Da es in unserer Studie allerdings nicht um Einzelfallstudien geht, sondern die Rekonstruktion der Veränderung konjunktiver Erfahrungsräume Gegenstand der Studie ist, ist die geringe Anzahl an Kin-

dern aus unserer Sicht unproblematisch. Gleichwohl ist die Frage wie mit der Veränderung der personellen Zusammensetzung von Gruppen umgegangen wird eine bisher nicht gelöste Frage in der qualitativ-empirisch ausgerichteten Längsschnittforschung.

Der wesentliche Ertrag der Studie besteht in der empirischen Analyse der Prozesse, die nach dem Übergang zur Herstellung einer schulischen Ordnung führen. Vor allem kann gezeigt werden, welche Anpassungs- und Konstruktionsleistungen die Schülerinnen und Schüler an diesem institutionell gerahmten Übergang erbringen müssen, wie in diesem Beitrag anhand des Beispiels „Hausaufgaben“ verdeutlicht wurde (vgl. ausführlich Petersen in Vorb). Dabei kann gezeigt werden, dass die in Verbindung mit dem „Sekundarstufenschock“ beschriebenen Brüche beim Wechsel von der Grundschule in die weiterführende Schule z.B. im Sozialgefüge (vgl. Hacker 1988) an dem beforschten Gymnasium nur kommunikativ, d.h. nur bei der Betrachtung der Sichtstruktur der Lehr-Lernarrangements, als Brüche zu werten sind. In der dokumentarischen Interpretation der Unterrichtsinteraktion zeigt sich, dass sich Orientierungen auf der konjunktiven, handlungsleitenden Ebene nicht verändern, so dass es habituell eben nicht zu einem Bruch kommt und die Lernkultur an dem untersuchten Gymnasium für die Kinder hoch anschlussfähig ist. Anders sieht es beim Wechsel auf die Gemeinschaftsschule aus, wo es zunächst zu Passungsproblemen kommt. Daher sind die Forschungsbefunde, wonach es am Übergang nicht zum „Sekundarstufenschock“ kommen muss (z.B. Büchner/Koch 2001) nicht verwunderlich. Vielmehr werden die Ergebnisse von Kramer u.a. bestätigt, dass auch die individuellen Passungsverhältnisse zwischen den habituellen Erfahrungen der Kinder und der Institution das Gelingen des Übergangsprozesses bedingen (Kramer u.a. 2009).

Abschließend bleibt festzustellen, dass die Herausbildung der untersuchten Lernkulturen nach etwa einem halben Jahr nach dem Schulwechsel noch lange nicht abgeschlossen sind, sondern dass sich Lehrkräfte und Kinder auch noch im Januar in einem intensiven Aushandlungsprozess über die schulische Ordnung befinden.

## Anmerkungen

- 1 Orientierungsrahmen und konjunktives Wissen setzt Bohnsack gleich mit dem Habitusbegriff Bourdieus, da es sich hier gleichermaßen um atheoretisches, in der Alltagspraxis generiertes Wissen handelt (vgl. z.B. Bohnsack 2009, S. 15). Der Habitusbegriff findet vor allem dann Verwendung, wenn wie im Fall des hier vorgestellten Projekts auf der Basis visueller Daten auch Bewegungen im Raum und die Interaktion mit Dingen Gegenstand der Rekonstruktion sind.
- 2 Vgl. zum Thema Hausaufgaben z.B. Lipowsky u.a. 2004, Haag/Mischo 2002.
- 3 Die Richtlinien der Transkription folgen Bohnsack (s. dazu z.B. Bohnsack, Przyborski, Schäfer, 2010), wobei die Maskierung der Personen für die bessere Lesbarkeit angepasst wurde und daher die Schülerinnen und Schüler mit dem anonymisierten Namen, die Lehrpersonen mit L und eine Sozialbegleiterin mit SB gekennzeichnet werden.



## Literatur

- Asbrand, B./Martens, M./Petersen, D.(in Druck): Die Rolle der Dinge in schulischen Lehr-Lernprozessen. In: Nohl, A.-M./Wulf, C.(Hrsg.): Mensch und Ding. Die Materialität pädagogischer Prozesse. Beiheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft.
- Baumert, J./Maaz, K./Gresch, C./McElvany, N./Anders, Y./Jonkmann, K./Neumann, M./Watermann, R. (2010): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule – Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten: Zusammenfassung der zentralen Befunde. In: Maaz, K./Baumert, J./Gresch, C./McElvany, N.: Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule – Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten. Bildungsforschung Band 34. Bonn/Berlin, S. 5–21.
- Bohnsack, R. (2007): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 6. Aufl. Stuttgart.
- Bohnsack, R. (2009): Qualitative Bild- und Videointerpretation: die dokumentarische Methode. Opladen/Farmington Hills.
- Bohnsack, R./Przyborski, A./Schäffer, B.(Hrsg.) (2010): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. Opladen/Farmington Hills.
- Breidenstein, G.(2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden.
- Büchner, P./Koch, K.(2001): Von der Grundschule in die Sekundarstufe. Band 1. Der Übergang aus Kinder- und Elternsicht. Opladen.
- Corsten, M.(2010): Videographie praktizieren – Ansprüche und Folgen. Ein methodisch-theoretischer Streifzug durch die Beiträge des Bandes. In: Corsten, M./Krug, M./Moritz, C.(Hrsg.): Videographie praktizieren. Herangehensweisen, Möglichkeiten und Grenzen. Wiesbaden, S. 7–22.
- Dinkelaker, J.(2010): Simultane Sequentialität. Zur Verschränkung von Aktivitätssträngen in Lehr-Lernveranstaltungen und zu ihrer Analyse. In: Corsten, M./Krug, M./Moritz, C. (Hrsg.): Videographie praktizieren. Herangehensweisen, Möglichkeiten und Grenzen. Wiesbaden, S. 91–117.
- Ditton, H./Krüsken, J.(2006): Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9(3), S. 348–372.
- Eccles, J. S./Lord, S. E./Roeser, R. W./Barber, B./Jozefowicz, D. M. H. (1997): The Association of School Transition in Early Adolescence with Developmental Trajectories Through High School. In: Schulenberg, J./Maggs, J. L./Hurrelmann, K.(Hrsg.): Health Risks and Developmental Transitions During Adolescence, S. 283–320.
- Hacker, H. (1988): Übergänge fordern uns heraus. In: Die Grundschule 20(10), S. 8–10.
- Haag, L./Mischo, C.(2002): „Saisonarbeiter“ in der Schule – einem Phänomen auf der Spur. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, Vol. 16, Nr. 2, S. 109–115.
- Irion, T.(2010): Hypercoding in der empirischen Lehr-Lern-Forschung. Möglichkeiten der synchronen Analyse multicodaler Datensegmente zur Rekonstruktion subjektiver Perspektiven in Videostudien. In: Corsten, M./Krug, M./Moritz, C. (Hrsg.): Videographie praktizieren. Herangehensweisen, Möglichkeiten und Grenzen. Wiesbaden, S. 139–161.
- Klieme, E./Baumert, J.(Hrsg.)(2001): TIMSS – Impulse für Schule und Unterricht. Forschungsbefunde, reforminitiativen, Praxisberichte und Video-Dokumente. Bonn.
- Koch, K.(2001): Von der Grundschule in die Sekundarstufe. Band 2. Der Übergang aus der Sicht der Lehrerinnen und Lehrer. Opladen.
- Kolbe, F.U./Reh, S./Fritzsche, B./Idel, T.-S./Rabenstein, K. (2008): Lernkultur: Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung qualitativer Unterrichtsforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften 11(1), S. 125–143.
- Kramer, R.-T./Helsper, W./Thiersch, S./Ziems, C.(2009): Selektion und Schulkarriere. Kindliche Orientierungsrahmen beim Übergang in die Sekundarstufe I. Wiesbaden.
- Kristen, C. (2005): School Choice and Ethnic School Segregation. Primary School Selection in Germany. Münster.

- Krüger, H. H./Köhler, S.-M./Zschach, M./Pfaff, N.(2008): Kinder und ihre Peers. Freundschaftsbeziehungen und schulische Bildungsbiographien. Opladen/Farmington Hills.
- Lehmann, R. H./Peek, R./Gänsefuß, R.(1999): Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern – Klassenstufe 7. Bericht über die Untersuchung im September 1998. Hamburg.
- Lipowsky, F./Rakoczy, K./Klieme, E./Reusser, K./Pauli, C.(2004): Hausaufgabenpraxis im Mathematikunterricht – ein Thema für die Unterrichtsqualitätsforschung? In: Doll, J./Prenzel, M.(Hrsg.): Studien zur Verbesserung der Bildungsqualität von Schule: Lehrerprofessionalisierung. Unterrichtsentwicklung und Schülerförderung. Münster, S. 250–266.
- Lotz, M./Berner, N. E./Gabriel, K./Post, S./Faust, G./Lipowsky, F.(2012): Unterrichtsbeobachtung im Projekt PERLE. In: Kucharz, D./Irion, T./Reinhoffer, B.: Grundlegende Bildung ohne Brüche, Wiesbaden, S. 183–194.
- Maaz, K./Watermann, R./Baumert, J.(2007): Familiärer Hintergrund, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen in gegliederten Schulsystemen im internationalen Vergleich. Eine vertiefende Analyse von PISA Daten. In: Zeitschrift für Pädagogik 53(4), S. 444–461.
- Mannheim, K.(1980): Strukturen des Denkens. Frankfurt a. M.
- Mekos, D./Berndt, T. J.(1995): Adolescents' Perceptions of the Stressful and Desirable Aspects of the Transition to Junior High School. In: Journal of Research on Adolescence, Vol. 5, Issue 1, S. 123–142.
- Petersen, D. (in Vorb.): Die institutionelle Rahmung des Übergangs von der Grundschule in die Sekundarstufe I aus Schülerperspektive. Dissertation Universität Frankfurt a.M.
- Proctor, T. B./Choi, H.-S.(1994): Effects of transition from elementary school to junior high school on early adolescents self-esteem and perceived competence. In: Psychology in the school, 31, S. 319–327.
- Sauer, J./Gamsjäger, E.(1996): Ist Schulerfolg vorhersagbar? Die Determinanten der Grundschulleistung und ihr prognostischer Wert für den Sekundarschulerfolg. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle.
- Sirsch, U. (2000): Probleme beim Schulwechsel. Die subjektive Bedeutung des bevorstehenden Wechsels von der Grundschule in die weiterführende Schule. Münster.
- Trautwein, U./Köller, O./Baumert, J.(2001): Lieber oft als viel: Hausaufgaben und die Entwicklung von Leistung und Interesse im Mathematik-Unterricht der 7. Jahrgangsstufe. In: Zeitschrift für Pädagogik 47(5) S. 703–724.
- Weitzel, C.(2004): Bruch, Brücke, Chance – oder nur ein nutzloses historisches Relikt? Übergänge nach dem 4. Schuljahr. In: Denner, L./Schumacher, E. (Hrsg.): Übergänge im Elementar- und Primarbereich reflektieren und gestalten. Beiträge zu einer grundlegenden Bildung. Bad Heilbrunn, S. 106–119.
- Wild, E.(2004): Häusliches Lernen – Forschungsdesiderate und Forschungsperspektiven. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 7(Beiheft 3), S. 37–64.