



SCHOOL-SCOUT.DE

Unterrichtsmaterialien in digitaler und in gedruckter Form

Auszug aus:

Schulische Übergänge erfolgreich gestalten

Das komplette Material finden Sie hier:

School-Scout.de



■ INHALT

Einleitung	4
1 Motivation in Schule und Unterricht – theoretische Grundlagen und praktische Implikationen für den übergangssensiblen Unterricht und darüber hinaus	6
<i>Carolin Quenzer-Alfred</i>	
2 Schulisches Selbstkonzept, Leistungsmotivation und Stresserleben beim Übergang in die Sekundarstufe I	14
<i>Michelle Lok-Yan Wichmann, Lea Marie Müller, Franka Metzner & Daniel Mays</i>	
3 Wie bewältigen Schüler schulische Transitionen und was beeinflusst die Übergangserfahrung? Ein Forschungsüberblick	17
<i>Michelle Lok-Yan Wichmann, Kim Sobania & Franka Metzner</i>	
4 Selbstwirksamkeit und soziale Akzeptanz als zentrale Aspekte eines professionellen Übergangskonzeptes	20
<i>Daniel Mays</i>	
5 Die vielfältigen Übergangsformen beim Wechsel von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II	29
<i>Thomas Tigges</i>	
6 Schüler mit Unterstützungsbedarf bei schulischen Transitionen durch Programme erfolgreich begleiten – ein Blick in die Forschung	38
<i>Franka Metzner, Kim Sobania & Michelle Lok-Yan Wichmann</i>	
7 Ein individualisiertes Förderprogramm für den Übergang von der Grundschule auf eine weiterführende Schule	41
<i>Lea Marie Müller & Holger Zielemanns</i>	
8 Grundschulkindern mit Unterstützungsbedarf beim Übergang in die Sekundarstufe I durch schülerunterstützendes Coaching begleiten	49
<i>Thomas Tigges & Franka Metzner</i>	
9 Handlungsempfehlungen für die (Übergangs-)Praxis beim Übergang von der Förderschule in eine allgemeine Schule	53
<i>Daniel Mays</i>	
10 Übergänge von Schülern mit Fluchtgeschichte ins und im deutschen Bildungssystem traumasensibel und rassismuskritisch gestalten	64
<i>Lisa Schneider, Laura Schlachzig & Franka Metzner</i>	
11 Angebote für Schüler mit Förderbedarfen im Berufsorientierungsprozess in der Sekundarstufe I	72
<i>Carina Hübner</i>	
Literaturverzeichnis	90
Abbildungsverzeichnis	98

■ EINLEITUNG

Die Notwendigkeit einer übergangssensiblen Gestaltung der Schuleingangsphase in der Sekundarstufe I – und auch die Vorbereitung des Übergangs von der Schule in den Beruf – hat, nicht zuletzt durch die Schulstrukturreformen der letzten Jahre, stark an Bedeutung gewonnen. Ein erfolgreicher Start an der neuen Schule oder in das Berufsleben ist für viele Schülerinnen und Schüler auch von der Art und Weise abhängig, wie diese auf den anstehenden Wechsel vorbereitet und an ihrem neuen Lernort willkommen geheißen werden.

Schulische Transitionen können als Bildungsbarrieren verstanden werden, die als komplexe Wandlungsprozesse auf mehreren Ebenen ablaufen. Sie beeinflussen dabei die kognitive, emotionale und soziale Entwicklung. Dies gilt insbesondere für drei Risikogruppen: Kinder, die a) aus Familien mit einem niedrigen sozioökonomischen Status stammen, b) einen besonderen zusätzlichen Unterstützungsbedarf im Bereich der Lern- und Entwicklungsstörungen haben, und/oder c) einen Migrationshintergrund haben. Das Thema „Übergänge“ ist vor dem Hintergrund der Themen Integration und Inklusion heute aktueller denn je und gehört zu den zentralen Bausteinen einer zeitgemäßen Schul- und Unterrichtsentwicklung. Um Schulleitungen, didaktischen Leitungen und vor allem den Lehrkräften konkrete Handlungsempfehlungen für diese Entwicklungsarbeit mit auf den Weg zu geben, haben wir diesen praxisnahen Ratgeber für Sie zusammengestellt. In dieses Buch fließen Erkenntnisse aus einer 15-jährigen Auseinandersetzung mit theoretischen und vor allem auch praxistauglichen Impulsen für die Übergangskonzeptentwicklung mit ein. Unser Anspruch war es, in einem ausgewogenen Maße umfangreiche praktische Erfahrungswerte und theoretisch fundierte Hinweise aus der Wissenschaft und Forschung zusammenzuführen.

Wir möchten mit diesem Ratgeber auch den Blick für eine „systemische“ Analyse der bestehenden Übergangskonzepte öffnen und dazu anregen, die etablierten Übergangsstrukturen auf mehreren Ebenen zu prüfen und ggf. weiterzuentwickeln. Die organisatorische Ebene, die zwischenmenschliche Ebene der systemverbindenden multiprofessionellen Kooperation und die jeweils individuell und kompetenzorientiert zu betrachtende Ebene der Schülerinnen und Schüler sind dabei gleichgewichtige Stellschrauben eines professionellen Übergangskonzeptes.

Eine gelingende Übergangsgestaltung ist daher nie allein von den individuellen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler abhängig, sondern wird von einer Vielzahl von Faktoren bestimmt, die über Erfolg oder Misserfolg eines Übergangsverlaufes mitentscheiden. Zu diesen Einflussfaktoren gehören: die z. T. starke Unterschiedlichkeit der Systeme „abgebende Schule“ und „aufnehmende Schule“, die Art und Weise der pädagogischen und bestenfalls transitionssensiblen Ausgestaltung der ersten Monate an der neuen Schule und vor allem die Gestaltung der Kommunikation zwischen den abgebenden und aufnehmenden Lehrkräften – inklusive der jeweiligen Schulleitungsmitglieder – vor und während der Transition.

In diesem Buch sind somit schlussendlich einige Handlungsempfehlungen und „Stellschrauben“ zur Verbesserung der Durchlässigkeit unseres Bildungssystems zusammengefasst.

Zentrale Einflussfaktoren wie die (Leistungs-)Motivation, das schulische Selbstkonzept und auch das Stresserleben während eines Übergangs und daraus abzuleitende Handlungsimplikationen werden dazu in den ersten beiden Kapiteln ausführlicher diskutiert. Kapitel 3 und 4 rücken die Perspektive der Kinder und Jugendlichen in den Vordergrund, geben Hinweise für eine Stärkung der Selbstwirksamkeit in Übergangsphasen und betonen die besondere Bedeutung von sozialer Unterstützung durch (neue) Freunde in dieser Zeit. Kapitel 5 widmet sich den vielfältigen Übergangsformen in die Sekundarstufe II und Kapitel 6 und 7 richten den Blick auf Maßnahmen zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit zusätzlichen Unterstützungsbedarfen. In Kapitel 8 steht die unterstützende Begleitung von Kindern in Übergangsphasen im Mittelpunkt und Kapitel 9 konzentriert sich auf Handlungsempfehlungen für den Übergang von der Förderschule an die allgemeine Schule. In Kapitel 10 finden sich vielfältige Hinweise für die Gestaltung von Übergängen von Schülerinnen und Schülern mit Fluchtgeschichte in das deutsche Schulsystem und abschließend werden in Kapitel 11 praxisnahe Impulse für die Gestaltung des Berufsorientierungsprozesses insbesondere für Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarfen in der Sekundarstufe I zur Diskussion gestellt. Wir hoffen, dass durch die Breite der bearbeiteten übergangsrelevanten Themenfelder deutlich wird, wie vielfältig uns „Übergänge“ (manchmal

offensichtlich und manchmal verdeckt) im Schulalltag begegnen und wie wichtig es daher ist, dieses Thema als einen übergeordneten Baustein im Schulentwicklungsprozess zu verorten.

Wir wünschen Ihnen im Namen aller Mitwirkenden eine erkenntnisreiche Lektüre.

Aufgrund der Lesbarkeit wurden sämtliche Quellennachweise nicht direkt im Text aufgeführt. Im hinteren Teil des Buches finden Sie jedoch ein ausführliches Literaturverzeichnis zu den einzelnen Kapiteln.

Daniel Mays und Franka Metzner

sowie

Carina Hübner, Michelle Lok-Yan Wichmann, Lea Marie Müller, Carolin Quenzer-Alfred, Laura Schlachzig, Lisa Schneider, Kim Sobania, Thomas Tigges, Holger Zielemanns

1 MOTIVATION IN SCHULE UND UNTERRICHT – THEORETISCHE GRUNDLAGEN UND PRAKTISCHE IMPLIKATIONEN FÜR DEN ÜBERGANGSSENSIBLEN UNTERRICHT UND DARÜBER HINAUS

CAROLIN QUENZER-ALFRED

Die 11-jährige Sophie besucht seit Kurzem die Realschule. Während sie in der Grundschule keine außergewöhnlichen Auffälligkeiten gezeigt hat, fällt sie an der weiterführenden Schule nun besonders im Fremdsprachenunterricht auf. Ihre Leistungen liegen unter dem Klassendurchschnitt und Sophie beteiligt sich kaum noch am Unterricht. Die Fremdsprachenlehrerin nimmt Sophie als sehr verträumt, lustlos und unaufmerksam wahr. Aus kooperativen Gruppenarbeitsphasen zieht sie sich im Unterricht immer mehr zurück. Der Mathematiklehrer kann diesen Eindruck nicht teilen und berichtet, dass Sophie durchaus in der Lage ist, sich auf Aufgabenstellungen zu konzentrieren. In Mathematik beteiligt sie sich aktiv und mit Freude am Unterricht. Immer wieder gibt es Arbeitsphasen in Einzelarbeit, wo sie mit voller Konzentration über einen längeren Zeitraum Aufgaben bearbeiten kann und man ihren Kopf sprichwörtlich rauchen sieht. Der Kollege berichtet, dass sie von manchen Aufgaben so fasziniert ist, dass sie selbst durch Unterrichtsstörungen nicht abgelenkt wirkt.

Warum arbeitet Sophie im Mathematikunterricht so eifrig und konzentriert mit? Machen ihr die Aufgaben besonders viel Freude? Weil sie die Möglichkeit hat, im Team mit Klassenkameraden zu arbeiten? Weil sie durch ihre Leistung im Mittelpunkt stehen kann? Und warum ist dies im Englischunterricht so anders? Fragen nach dem *Warum* menschlichen Verhaltens sind Gegenstand der Motivationspsychologie und damit auch dieses Kapitels. Darüber hinaus soll geklärt werden, wie Motivation mit Schulübergängen zusammenhängt, und welche Ansätze im Unterricht anreiz- und motivationsfördernd wirken können.

1. MOTIVE, ANREIZE, MOTIVATION

Ob in Schule oder Alltag – wir alle nutzen Begriffe wie „Motivation“ mit einer Selbstverständlichkeit, als wüssten wir genau, was damit gemeint ist. Eigentlich verwundert es einen auch nur wenig, schließlich beantwortet uns die Motivation sämtliche Fragen nach dem essenziellen *Warum* menschlichen Verhaltens und damit den Ursachen unseres Tuns. Die Frage nach dem *Wie* des Verhaltens rückt dabei schnell in den Hintergrund. Und dennoch: Eine Definition motivierten Verhaltens gelingt den wenigsten. Dies ist der Tatsache geschuldet, dass der Begriff längst fester Bestandteil unserer Umgangssprache ist und kaum noch einen Fachterminus der wissenschaftlichen Psychologie darstellt. Dieses Schicksal hat jedoch den Nachteil, dass die Terminologie immer schwammiger wird und damit für alles und jedes eingesetzt wird, welches eine Erklärung des Verhaltens benötigt. Wie beim Turmbau zu Babel missglückt die Verwendung der Begrifflichkeiten im Alltag, sodass sprachensible Definitionen die Basis dieses Kapitels legen.

Wenn wir nach dem Grund menschlichen Handelns – also nach der Motivation – fragen, können die Antworten anlehnend an Sokolowski (2013) in drei Typen sortiert werden. Beispielsweise können die Antworten darauf, warum man an einer Imbissbude eine Portion Pommes kauft, sein:

- 1) „Weil ich Hunger habe.“
- 2) „Weil es im Vorbeigehen so lecker gerochen hat.“
- 3) „Ich gehe zur Vorlesung – ich muss vorher etwas gegessen haben.“

Hunger weist auf ein zugrunde liegendes Motiv, eine Ursache für den Kauf der Pommes hin (1). Der leckere Geruch ist dagegen eine Situationsvariable, bei der es sich um einen Anreiz von außen handelt (2). Die letzte Antwort geht von einem Ziel aus, welches die Person verfolgt (3). Möglicherweise hat sie momentan gar keinen Hunger und der Anreiz war aus ihrer Wahrnehmung auch gar nicht so groß, aber sie möchte ein mögliches, in der Zukunft liegendes Hungergefühl in der Vorlesung präventiv vermeiden.

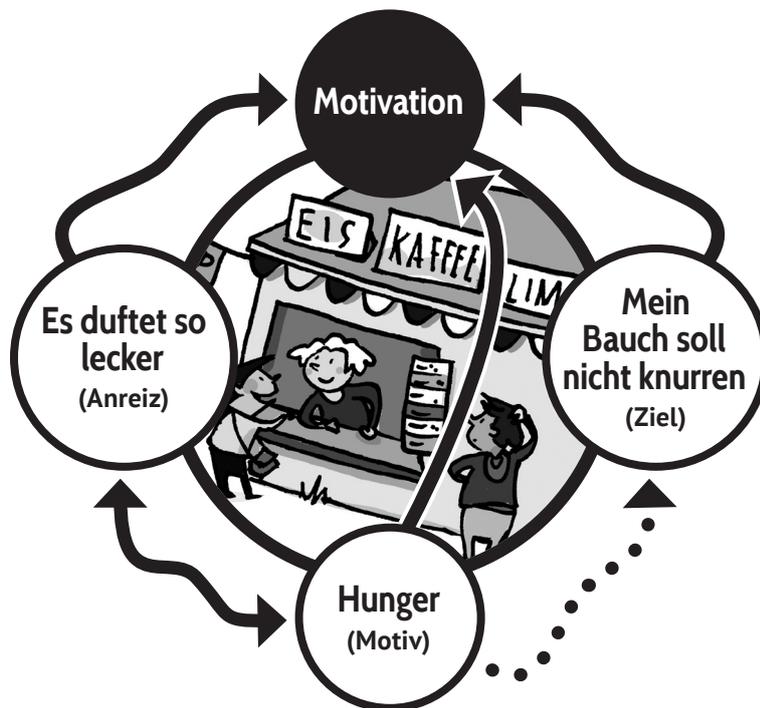


Abbildung 1:
Ursachen der aktuellen Motivation: Motiv, Anreiz und Ziel

Bei *Motiven* handelt es sich um eine zeitlich relativ stabile Voreingenommenheit persönlicher Bewertungen – also Präferenzen für bestimmte voneinander abgrenzbare End- bzw. Zielzustände. *Ziele* gehören damit ebenfalls zu den Personenvariablen und sind eng mit Motiven verknüpft. In der Regel sind Ziele präventiv zur Erreichung oder Vermeidung eines bestimmten Motivs in der Zukunft angelegt – im Beispiel die Nahrungsaufnahme, um präventiv einem möglichen Hunger (Motiv!) in der Zukunft vorzubeugen. Wenn man sich nun überlegt, welche Motive ein Mensch verfolgen kann, wirkt die Liste unendlich – Unabhängigkeit, Sicherheit, Selbstdarstellung, Hilfsuchen, Verstehen, Einsicht, Intimität, Akzeptanz, Gerechtigkeit, Neugier, Schönheit, Harmonie, Herausforderung, Idealismus, Abenteuer, Aktivität, Freude, um nur einige Beispiele zu nennen. Die Liste könnte endlos fortgesetzt werden. Im Laufe der Forschung hat sich jedoch herausgestellt, dass trotz der scheinbaren Vielfalt unterschiedlicher soziogener Motive, diese aufgrund derselben Anreizklassen in drei Gruppen einzuordnen sind: Anschluss, Leistung und Macht. Es gibt Menschen, die vor allem solche Situationen aufsuchen, in denen sie einen positiven Kontakt zu anderen Menschen aufbauen, aufrechterhalten oder wiederherstellen können. Das *Anschlussmotiv* wird dabei vor allem in Situationen mit fremden Menschen angeregt. Dies können beispielsweise Schüler sein, die beim Schulübergang zu Schuljahresbeginn schnell den Kontakt zu neuen Mitschülern suchen. Andererseits gibt es aber auch *leistungsmotivierte* Menschen, bei

denen Motivation dann entsteht, wenn sie eigene Fähigkeiten anhand eines selbst gewählten Gütemaßstabes steigern können – also das Wettfeiern mit sich selbst. Menschen, deren Verhalten vor allem in Situationen energetisiert wird, in denen sie Einfluss und Kontrolle auf das Verhalten und Erleben anderer Menschen nehmen können, sind *machtmotiviert*.

Anschluss	Leistung	Macht	Emotion bei Zielerreichung	Emotion bei Zielverfehlung
Hoffnung auf Kontakt	Hoffnung auf Erfolg	Hoffnung auf Kontrolle	Freude, Stolz	Nieder-geschlagenheit
Furcht vor Zurückweisung	Furcht vor Misserfolg	Furcht vor Kontrollverlust	Erleichterung, Ruhe	Anspannung

Abbildung 2: Inhalt und Ausrichtung von Motiven

Motive sind also so etwas wie eine Art Brille, durch die man die Welt betrachtet. Je nachdem, nach welchem Motiv oder welcher Motivkombination diese Brille eingefärbt ist, entscheidet sich, ob ein bestimmter Zielzustand aufgesucht, gemieden oder gar nicht wahrgenommen wird.

Neben der inhaltlichen Verschiedenartigkeit der Motive unterscheiden sich die Motive Anschluss, Leistung und Macht ferner hinsichtlich ihrer *Ausrichtung*. So wird zwischen einer aufsuchenden, einer hoffnungsvollen und einer meidenden Motivkomponente weiter differenziert. Sowohl die Hoffnung auf einen positiven Handlungsausgang (Hoffnung auf Anschluss, Erfolg oder Kontrolle) als auch die Furcht vor einem negativen unangenehmen Handlungsausgang (Furcht vor Zurückweisung, Misserfolg oder Kontrollverlust) kann damit den Organismus aktivieren, eine bestimmte Handlung vorzunehmen. Während es Schüler gibt, die Situationen aufsuchen, in denen sie Erfolg, Kontakt oder Kontrolle erleben können, gibt es auch jene, deren Verhalten dadurch angetrieben wird, Misserfolg, Zurückweisung oder Kontrollverlust um jeden Preis zu vermeiden. Die Ausrichtung soll exemplarisch am Leistungsmotiv deutlich gemacht werden. Das erfolgszentrierte Motiv wird am stärksten angeregt, wenn Schüler Aufgaben bearbeiten, die sie auf ihre eigenen Fähigkeiten bezogen als mittelschwer wahrnehmen – also nicht zu leicht und nicht zu schwer. Denn solche Aufgaben gelingen nur mit Anstrengung, ohne jedoch nicht. Schüler mit einer Furcht vor Misserfolg wählen hingegen häufiger Aufgaben, die entweder extrem leicht (Misserfolg wird hier ausgeschlossen, allerdings hat der Erfolg keinen Selbstbewertungsanreiz) oder extrem schwer sind (Misserfolg ist zwar sicher, hat aber keine Selbstwertbedrohung zur Folge: „Das hätte keiner geschafft“).

Motive sind *multidimensional* – das heißt, dass ein und dasselbe Verhalten, wie z. B. das Leistungsverhalten beim Bearbeiten einer Aufgabe, durch alle drei Motive gleichermaßen angeregt werden kann. Anders ausgedrückt kann engagiertes Arbeitsverhalten aufgrund unterschiedlichster Ergebnisfolgen auftreten. Ein Schüler¹ kann eine Mathematikaufgabe konzentriert bearbeiten, weil er in der Gruppenarbeit die Möglichkeit sieht, Kontakt zu Mitschülern aufrechtzuerhalten (Anschluss). Ebenso kann es sein, dass er durch die Lösung der Aufgabe die Möglichkeit sieht, über sich hinauszuwachsen und der Stolz auf die eigene Tüchtigkeit ein ausschlaggebender Anreiz ist (Leistungsmotiv), oder dadurch besondere Anerkennung durch die Lehrkraft zu erhalten (Machtmotiv). Damit soll auch besonders für das häufig negativ konnotierte Machtmotiv eine Lanze gebrochen werden. Motive sind grundsätzlich deskriptiv zu betrachten. Es gibt kein Motiv, welches besser oder schlechter ist, denn aufgrund ihrer Multidimensionalität können alle (darunter auch Leistungsverhalten!) zum Ziel führen. Wenn es uns darum geht, Einfluss auf das Erleben oder Verhalten anderer Menschen zu nehmen, sprechen wir von *machtmotivierten* Verhaltensweisen. Übrigens: Auch Lehrer sind in der Regel zu einem gewissen Grad *machtmotiviert*. Anderenfalls wäre es vermutlich sehr anstrengend, wenn man tagtäglich einen positiven Einfluss auf das Erleben und Verhalten von Schülern nehmen soll.

1 Wir sprechen in diesem Buch wegen der besseren Lesbarkeit von Schülern bzw. Lehrern in der verallgemeinernden Form. Selbstverständlich sind auch alle Schülerinnen und Lehrerinnen sowie nicht entschiedene, fluide Geschlechtsidentitäten gemeint.

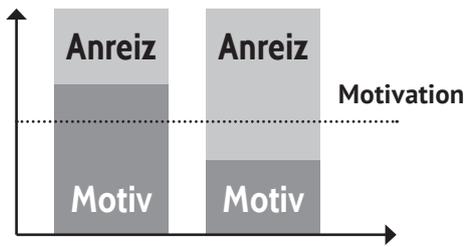


Abbildung 3:
Doppelte Quantifizierung der Motivation

Motive führen nicht per se zu Motivation, sondern nur nach entsprechender Aktivierung durch situative *Anreize*. Erst durch die situative Anregung wird der momentane Lebensvollzug hinsichtlich positiv erwarteter Handlungsergebnisse bzw. gefürchteter negativer Ausgänge ausgerichtet und der Organismus aktiviert. Nur wenn eine Passung zwischen situativer Variable und Motiv vorliegt, kann diese auch einen Anreiz darstellen – es hängt also davon ab, wie die individuelle motivationale Brille eingefärbt ist, ob eine solche situative Variable als Anreiz fungiert. Während eine aufsuchend anschlussmotivierte Person eine Gruppenarbeit hoch reizvoll empfindet, *kann* diese für eine leistungsmotivierte Person überhaupt keinen Anreiz darstellen, sodass unter Umständen auch keine Motivation entsteht. Somit sind am Verhaltenszustand der Motivation immer sowohl Motive als auch Anreize in unterschiedlicher Stärke beteiligt, die sich gegenseitig komplementieren. Dies bedeutet auch, dass ein Motiv, selbst wenn es nur schwach ausgeprägt ist, trotzdem bei entsprechend starkem Anreiz angeregt werden kann.

Wenn ich also eigentlich gar keinen Hunger habe (niedriges Motiv), kann es sein, dass die Pommes so gut riechen, dass ich sie trotzdem essen möchte (hoher Anreiz). Ebenso ist der umgekehrte Fall möglich. Es kann sein, dass ich so großen Hunger habe (hohes Motiv), dass ich auch ein trockenes Brot (niedriger Anreiz) verschlinge. Fachterminologisch wird dieser Umstand als doppelte Quantifizierung bezeichnet – Motiv und Anreiz müssen in Kombination einen bestimmten Schwellenwert (in der Abbildung als gestrichelte Linie dargestellt) erreichen, damit Motivation entstehen kann. Sie müssen im Unterricht im Grunde *nur* starke Anreize schaffen, um Motive zu fördern.

Motivation ist also ein aktueller Verhaltenszustand (englisch: state), der durch das Wechselspiel zwischen Motiven als Personenvariablen (auch: trait) und Anreizen als Situationsvariablen entsteht. Sind Schüler motiviert, kennzeichnet sich dies im Verhalten darin, dass es zielgerichtet, intensiv und kaum ablenkbar aufrechterhaltend ausgeführt wird. Im Falle einer Unterbrechung wird die Tätigkeit bei nächster Gelegenheit spontan wieder aufgenommen, bis das entsprechende Ziel erreicht wird. Da motiviertes Verhalten durch Spannungserleben gekennzeichnet ist, zeichnet sich dies häufig auch in den Gesichtern von Schülern ab. In der Regel blickt man dann in hoch angespannte, teilweise grimmig wirkende Gesichter.



Abbildung 4: Angespannte Gesichter konzentrierter und fokussierter Schüler

Die Annahme, Schüler müssten während einer Tätigkeit Freude oder Spaß empfinden, um motiviert zu werden, ist somit aus motivationspsychologischer Sicht schlichtweg falsch. Denn erst, wenn man ein Ziel erreicht hat und somit der motivationale Zustand beendet ist, erleben wir Freude und Stolz, oder auch Erleichterung und Ruhe, wenn es um die Vermeidung von Misserfolg, Zurückweisung oder Kontrollverlust ging. Verfehlen wir hingegen unser Ziel, erleben wir Niedergeschlagenheit (aufsuchende Motivation) oder Anspannung (meidende Motivation). Sind individuelle Fähigkeiten optimal gefordert, kann es sein, dass wir „eins werden“ mit der Tätigkeit und uns in Raum und Zeit verlieren – in der Fachliteratur wird dies als Flow-Erleben bezeichnet. Dies sind Situationen und Tätigkeiten, bei denen man völlig die Zeit vergisst, oder erst bei Unterbrechung bzw. Beendigung bemerkt, dass man eigentlich hungrig oder müde ist.



SCHOOL-SCOUT.DE

Unterrichtsmaterialien in digitaler und in gedruckter Form

Auszug aus:

Schulische Übergänge erfolgreich gestalten

Das komplette Material finden Sie hier:

School-Scout.de

