

Lena Hilkens  
(2023)

## **Transition vom Kindergarten in die Grundschule: Chancen und Herausforderungen**

Ein Schulkind werden!  
Ein gelingender Übergang in die  
Grundschule anhand von Beispielen des Anfangsunterrichts

Information: Der Weltbund für Erneuerung der Erziehung – Deutschsprachige Sektion e. V. erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit und Richtigkeit der Publikation. Bei Rückfragen wenden Sie sich bitte an die Autorin: (E-Mail: [lenahilkens@gmail.com](mailto:lenahilkens@gmail.com)).

## Abstract

Shaping the transition between kindergarten to primary school as well as of the teaching methodology in years one and two plays a decisive role in a successful school career. The guiding research question is „*How do primary school teachers design their lessons in year one to enable children a successful transition?*“.

The aim of this study is to find out to what extent the initial lessons designed by elementary school teachers contribute to the successful school entry and school start of children”. To answer the research question, interviews with elementary school teachers were conducted as part of a qualitative research.

The results of the research show that teachers play an important role in ensuring that the transition process is as smooth as possible even before the child gets enrolled in school. The cooperation between kindergarten and primary school plays a fundamental role during this transition. In addition, the results illustrate the importance of teaching in the school entry phase, as this contributes significantly to the children's acclimatisation and settling in at school.

Lessons that take the learning environment into account and that are well-adapted to children's needs are a major support in coping with everyday school life. In early childhood education, the focus is not on imparting knowledge, but rather on training and developing basic skills so that the diverse demands of school can be mastered.

It has been shown that planning the initial lessons in order to contribute to an easy transition for children in the years one and two plays a significant role in the attitude towards learning and school, as well as for the further life course and personality development of the children. By considering and valuing all children in their individuality, with all their strengths and weaknesses, teachers can create a positive learning atmosphere in which children enjoy learning and developing.

Further research in the field of early childhood education could aim at investigating the effectiveness of certain teaching strategies in terms of their design and their influence on children's success at school.

## Abstract

Die Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule sowie die des Anfangsunterrichts spielt hinsichtlich einer erfolgreichen Schullaufbahn eine entscheidende Rolle. Daher lautet die Forschungsfrage dieser Arbeit *„Wie gestalten Grundschullehrer:innen ihren Anfangsunterricht, um den Kindern einen erfolgreichen Übergang zu ermöglichen?“*.

Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist es herauszufinden, inwiefern Grundschullehrkräfte einen Beitrag durch die Gestaltung des Anfangsunterrichts zum erfolgreichen Schuleintritt und Schulstart der Kinder leisten. Um die Forschungsfrage zu beantworten, wurden im Rahmen einer qualitativen Forschung Interviews mit Grundschullehrkräften durchgeführt.

Die Ergebnisse der Forschung zeigen, dass die Lehrkräfte bereits vor Schuleintritt im Zuge von Kooperationsarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule eine wichtige Rolle hinsichtlich eines möglichst reibungslosen Übergangsprozesses einnehmen. Darüber hinaus verdeutlichen die Ergebnisse die Bedeutung des Unterrichts in der Schuleingangsphase, da dieser maßgeblich zur Eingewöhnung und dem Zurechtfinden der Kinder in der Schule beiträgt.

Ein anschlussfähiger Unterricht, in welchem die Bedürfnisse und Lernvoraussetzungen der Kinder berücksichtigt werden, unterstützt maßgeblich die Bewältigung des Schulalltags. Im Anfangsunterricht steht nicht die reine Wissensvermittlung im Vordergrund, sondern vielmehr das Schulen und Entwickeln grundlegender Fähigkeiten, sodass die vielfältigen Anforderungen von Schule gemeistert werden können. Es wird deutlich, dass die Gestaltung des Anfangsunterrichts eine bedeutsame Rolle für die Einstellung gegenüber Lernen und Schule sowie für den weiteren Lebenslauf und die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder spielt. Indem die Lehrkräfte alle Kinder in ihrer Individualität, mit all ihren Stärken und Schwächen berücksichtigen und wertschätzen, kann eine positive Lernatmosphäre geschaffen werden, in welcher die Kinder mit Freude lernen und sich weiterentwickeln.

Eine weiterführende Forschung im Bereich des Anfangsunterrichts könnte darauf abzielen, die Wirksamkeit bestimmter Unterrichtsstrategien in Bezug auf ihre Gestaltung zu untersuchen und ihren Einfluss auf den Schulerfolg zu erforschen.

# Inhaltsverzeichnis

Abstract	I
Abbildungsverzeichnis	V
Tabellenverzeichnis	V
<b>A. Einleitung</b>	<b>1</b>
<b>B. Theoretische Grundlagen</b>	<b>3</b>
<b>1. Zur Begriffsbestimmung – Übergang und Transition</b>	<b>3</b>
<b>2. Transitionen in der Kindheit: Ein Schulkind werden!</b>	<b>4</b>
2.1. Theoretische Zugänge	4
2.1.1. Ökopsychologischer Ansatz nach Bronfenbrenner (1981)	4
2.1.2. Stressansatz nach Lazarus (1995)	5
2.1.3. Kritische Lebensereignisse nach Filipp (1990)	6
2.2. IFP- Transitionsmodell nach Griebel und Niesel (2020)	8
2.2.1. Theoretische Grundlagen	8
2.2.2. Transition als Ko-Konstruktion	9
2.3. Entwicklungsaufgaben im Transitionsprozess	12
2.3.1. Die Ebenen der Entwicklungsaufgaben der Kinder	13
2.3.1.1. Schulfähigkeit als Entwicklungsaufgabe	15
2.3.1.2. Vorläuferkompetenzen	17
2.3.1.3. (Erfolgreiche) Bewältigung als Entwicklungsaufgabe	19
2.3.1.4. Wann wird von einer erfolgreichen Übergangsbewältigung gesprochen?	20
2.3.2. Die Ebenen der Entwicklungsaufgaben der Eltern	21
2.4. Resilienzkonzept	23
2.4.1. Zur Begriffsbestimmung und Merkmalen	23
2.4.2. Risikofaktorenkonzept	25
2.4.3. Schutzfaktorenkonzept	27
<b>3. Die Gestaltung des Übergangs</b>	<b>33</b>
3.1. Kooperation von Kindergarten und Grundschule	33
3.1.1. Gesetzliche Grundlagen	33
3.1.2. Kooperationsformen und Kooperationsniveaus	34
3.1.3. Anschlussfähigkeit durch Kooperation	36
3.2. Der Eintritt in die Grundschule	36
3.2.1. Bildungsauftrag der Grundschule	36
3.2.2. Ein Schulkind werden!	37
3.3. Anfangsunterricht	39
3.3.1. Aufgaben und Ziele des Anfangsunterrichts	39
3.3.2. Pädagogische Prinzipien für den Anfangsunterricht	41

<b>C.</b>	<b>Empirie</b>	<b>44</b>
<b>4.</b>	<b>Methodologische Überlegungen</b>	<b>44</b>
4.1.	Forschungsinteresse und Fragestellung	44
4.2.	Datenerhebungsmethode	45
4.3.	Prinzipien qualitativer Forschung	47
4.4.	Festlegung der Stichprobe	48
4.5.	Erstellung des Interviewleitfadens	49
4.6.	Durchführung der Interviews	50
4.7.	Transkription der Interviews	51
4.8.	Auswertungsverfahren - Inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022)	52
<b>5.</b>	<b>Analyse der Daten</b>	<b>56</b>
5.1.	Darstellung der Ergebnisse	56
5.2.	Interpretation und Diskussion der Ergebnisse	78
<b>D.</b>	<b>Schluss</b>	<b>90</b>
<b>6.</b>	<b>Fazit und Ausblick</b>	<b>90</b>
<b>7.</b>	<b>Literaturverzeichnis</b>	<b>93</b>
<b>8.</b>	<b>Anhang</b>	<b>99</b>
8.1.	Interviewleitfaden	99
8.2.	Fragebogen zur Lehrkraft	103
8.3.	Einverständniserklärung Lehrkräfte	104
8.4.	Themenmatrix	105
8.5.	Transkripte	153
8.6.	Einverständniserklärung	188

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: IFP-Transitionsmodell nach Griebel und Niesel (2020, S. 116) _____	10
Abbildung 2: Pädagogische Prinzipien für die ersten Schulwochen und Schuljahre – ein Überblick (Knörzer, Grass, & Schumacher, 2007 , S. 290) _____	42
Abbildung 3: Ablauf einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse in 7 Phasen (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 132)_____	53

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Zusammenfassung der Kurzfragebögen der Lehrerinnen (Eigene Darstellung) _____	51
Tabelle 2: Übersicht der erstellten Hauptkategorien und Subkategorien (Eigene Darstellung) _____	54
Tabelle 3: Fragenkatalog des Interviews (Eigene Darstellung)_____	99
Tabelle 4: Themenmatrix (Eigene Darstellung)_____	105

## A. EINLEITUNG

Erich Kästner (1969) schreibt in einer Ansprache zum Eintritt in die Grundschule:

*„[...] euch ist bänglich zu Mute, und man kann nicht sagen, dass euer Instinkt tröge. Eure Stunde X hat geschlagen ... Das Leben nach der Uhr beginnt, und wird erst mit dem Leben selbst aufhören. Das aus Ziffern und Paragraphen, Rangordnung und Stundenplan eng und enger spinnende Netz umgarnt auch euch [...]“ (S. 82 ff. zitiert nach Knörzer, Grass & Schumacher, 2007, S. 174).*

Im Alter von sechs bzw. sieben Jahren steht für Kinder nach ihrer Kindergartenzeit aufgrund der Schulpflicht der Eintritt in die Grundschule bevor. Der Schuleintritt stellt ein bedeutendes Ereignis im Leben des Kindes und seiner Familie dar, das mit großer Vorfreude erwartet und intensiv erlebt wird. Schon lange vor dem ersten Schultag beginnen die Vorbereitungen: die Schultüte wird liebevoll gebastelt, der passende Schulrucksack und das Mäppchen werden mit strahlenden Augen gekauft.

Übergänge, in fachwissenschaftlichen Diskursen als Transitionen bezeichnet, sind „Lebensereignisse, die Bewältigung von Diskontinuitäten auf mehreren Ebenen erfordern, Prozesse beschleunigen, intensiviertes Lernen anregen und als bedeutsame biografische Erfahrungen von Wandel in der Identitätsentwicklung wahrgenommen werden“ (Griebel & Niesel, 2020, S. 38). Ein gelungener Übergang vom Kindergarten in die Grundschule führt dazu, dass sich die Kinder als kompetente Lernende wahrnehmen, ihr Leistungs-Selbstkonzept in positiver Weise stabilisiert wird und sie sich in ihrer sozialen Lernumgebung gut integriert fühlen (Kultusministerkonferenz, 2009, S. 3f.). Darüber hinaus wirkt sich ein reibungsloser Übergang erheblich auf die Motivation und das Interesse des Kindes hinsichtlich lebenslangen Lernens aus, wodurch der Anfangsunterricht eine bedeutsame Rolle einnimmt (Marco, 2016, S. 80). Die Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule sowie der Anfangsunterricht haben einen entscheidenden Einfluss auf eine erfolgreiche Schullaufbahn. Die zentrale Rolle des Anfangsunterrichts hinsichtlich des Schulerfolges kann mittlerweile als erwiesen gelten (Griebel & Niesel, 2020, S. 126).

Empirische Untersuchungen belegen, dass individuelle Leistungsdifferenzen, die bei Schuleintritt vorliegen, bis Ende der Grundschulzeit bestehen bleiben (Müller, 2014, S. 13). Diese Erkenntnis verdeutlicht die Notwendigkeit eines gut gestalteten Anfangsunterrichts, der individuelle Differenzen und eventuelle Rückstände der Schülerinnen und Schüler bestmöglich auffängt, ausgleicht und gezielt fördert.

Die vorliegende Forschungsarbeit widmet sich der Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule, wobei der Anfangsunterricht in der Schuleingangsphase im Vordergrund steht. Im Rahmen einer qualitativen Forschung werden Interviews mit Grundschullehrer:innen<sup>1</sup> durchgeführt. Die befragten

---

<sup>1</sup> Um alle Geschlechter miteinzubeziehen, wurde in dieser Arbeit der Doppelpunkt „:“ gewählt, welcher konsequent angewendet wird (Erzieher:innen, Schüler:innen, Lehrer:innen usw.).

Lehrer:innen sind sowohl im Bereich der Vorschularbeit in Form von Kooperation als auch im Anfangsunterricht tätig. Im Zuge dessen gilt es Sichtweisen, Erfahrungen und pädagogische Handlungsmöglichkeiten der Grundschul:lehrerinnen zu erfassen, um auf die Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit „*Wie gestalten Grundschullehrer:innen ihren Anfangsunterricht, um den Kindern einen erfolgreichen Übergang zu ermöglichen?*“ Antworten zu finden. Daneben wurden folgende Teilfragestellungen herausgebildet, die dazu dienen die Forschungsfrage umfassend zu beantworten:

„*Wie versuchen Lehrkräfte die unterschiedlichen Bedürfnisse und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen, um einen möglichst reibungslosen Übergang zu unterstützen?*“ und „*Welche pädagogischen Maßnahmen wenden Lehrkräfte an, um eine positive Lernatmosphäre und motivierende Lernumgebung im Anfangsunterricht zu schaffen?*“

Die Forschung zielt darauf ab herauszufinden, inwieweit sich die Lehrkräfte der Bedeutung des Übergangs in die Grundschule bewusst sind, ob sie die vielfältigen Herausforderungen, denen die Kinder gegenüberstehen, wahrnehmen und welche Maßnahmen sie ergreifen, um einen möglichst reibungslosen Übergang zu ermöglichen.

Die vorliegende Arbeit ist in mehrere Teile untergliedert. Nach der Einführung in das Thema (*Kapitel A*) werden in *Kapitel B* theoretische Grundlagen dargestellt, indem zentrale Begrifflichkeiten des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule definiert werden. Darüber hinaus werden Konzepte wie das der Entwicklungsaufgaben und der Resilienz mit Risiko- und Schutzfaktoren vorgestellt, um einen umfassenden Überblick über wichtige Aspekte des Transitionsprozesses zu geben.

Heutzutage steht fest, dass die Verantwortung einer erfolgreichen Übergangsbewältigung weniger beim Kind selbst, sondern viel mehr bei den pädagogischen Fachkräften von Kindergarten, Grundschule und den Erziehungsberechtigten liegt (Griebel & Niesel, 2020, S. 126). Da die Übergangsbewältigung als Aufgabe beider Bildungsinstitutionen verstanden wird, werden anschließend Aspekte von Kooperationsarbeit beschrieben (Niesel, Griebel & Netta, 2008, S. 90). Das letzte Kapitel des theoretischen Teils zeigt Aufgaben, Ziele und pädagogische Prinzipien vom Anfangsunterricht auf.

In *Kapitel C* wird der empirische Teil mit den methodologischen Überlegungen des Forschungsprozesses beschrieben, welche im Anschluss angewendet werden. Hierfür werden vier Grundschullehrkräfte verschiedener Grundschulen in Baden-Württemberg mithilfe eines Leitfadens interviewt. Das durch die Interviews gewonnene Datenmaterial wird transkribiert und mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022) systematisiert und analysiert. Danach erfolgt die ausführliche Auswertung der Daten mithilfe einer erstellten Themenmatrix (*siehe Anhang 8.4.*). Anschließend werden die gewonnenen

Forschungsergebnisse interpretiert und diskutiert, wodurch die Forschungsfragen beantwortet werden können.

Das *Kapitel D* bildet den Schluss dieser Arbeit. Dieser umfasst ein resümierendes Fazit bezüglich der Forschungsfragen und gibt einen Ausblick auf noch offene Fragen und mögliche Forschungsfelder für weiterführende Studien.

## **B. THEORETISCHE GRUNDLAGEN**

### **1. Zur Begriffsbestimmung – Übergang und Transition**

Die Begriffe „Übergang“ und „Transition“ werden im fachlichen Sinn gleichberechtigt verwendet, obwohl ein gewisser Unterschied besteht. *Übergang* ist ein Wort des alltäglichen Gebrauchs und belegt keine wissenschaftliche Fundierung. Dennoch wird dieser Begriff sowohl in der Wissenschaft als auch in der Praxis angewendet (Streffer, 2020, S. 59). Der Begriff der *Transition* verweist darauf, dass es sich um ein wissenschaftlich fundiertes entwicklungs- und familienpsychologisches Konzept handelt (Niesel et al., 2008, S. 11). Im Weiteren bezieht sich die Betrachtung des Begriffes auf den Kontext des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule. Dieser wird als normativer Übergang bezeichnet, da er durch die bestehende Schulpflicht strukturell vorgegeben ist und demnach von allen Kindern durchlaufen wird (Klektau, 2022, S. 43). Als Transitionen werden „komplexe, ineinander übergehende und sich überblendende Wandlungsprozesse bezeichnet, wenn Lebenszusammenhänge eine massive Umstrukturierung erfahren – ein Kind z.B. vom Kindergartenkind zum Schulkind wird“ (Griebel & Niesel, 2004, S. 35).

Griebel und Niesel (2013) bezeichnen Transitionen als Lebensereignisse, die eine „Bewältigung von Diskontinuitäten auf mehreren Ebenen erfordern, Prozesse beschleunigen, intensiviertes Lernen anregen und als bedeutsame biografische Erfahrungen von Wandel in der Identitätsentwicklung wahrgenommen werden“ (S.37 f.). Der Übergang in die Grundschule bringt für die Kinder sowohl vielfältige Anforderungen, veränderte Lebens-, Lern- und Bildungsorte als auch neue Lernformen mit sich (Klektau, 2022, S. 3 f.).

Im folgenden Kapitel wird der Übergang vom Kindergartenkind zum Schulkind detailliert untersucht. Dabei werden zunächst theoretische Grundlagen erklärt, die für ein Verständnis von Transition relevant sind. Anschließend werden die verschiedenen Entwicklungsaufgaben beschrieben, die mit dem Transitionsprozess verbunden sind. Darüber hinaus wird sowohl auf schützende Faktoren eingegangen, die den Übergang erleichtern können, als auch auf hinderliche Aspekte, die diesen erschweren können. Durch die eingehende Betrachtung verschiedener Konzepte und Aspekte wird ein umfassender Einblick und ein fundiertes Grundlagenwissen zum Übergang vom Kindergarten zur Grundschule ermöglicht.

## **2. Transitionen in der Kindheit: Ein Schulkind werden!<sup>2</sup>**

### **2.1. Theoretische Zugänge**

Zu den theoretischen Bezügen der Transition vom Kindergarten in die Grundschule sowie dessen Bewältigung gehören folgende theoretische Ansätze: das ökopsychologische Modell der Systemebenen nach Bronfenbrenner (1981), der Stressansatz nach Lazarus (1995) und die Theorie der kritischen Lebensereignisse nach Filipp (1995). In der vorliegenden Arbeit wird außerdem auf das IFP-Transitionsmodell von Griebel und Niesel (2020) zurückgegriffen, da dieses die Sichtweisen aller Betroffenen wie Kinder, Familie, des sozialen Umfeldes und der pädagogischen Fachkräfte berücksichtigt. Darüber hinaus werden komplexen Anforderungen, Interaktionen und Wechselwirkungen zwischen Individuen und der Lebensumwelt bedacht. Der Transitionsansatz zeigt wichtige Aspekte der Übergangsgestaltung sowie Übergangsbewältigung auf, weshalb dieser für die vorliegende Arbeit von zentraler Bedeutung ist.

#### **2.1.1. Ökopsychologischer Ansatz nach Bronfenbrenner (1981)**

Der ökopsychologische Ansatz nach Bronfenbrenner (1981) betrachtet die menschliche sowie kindliche Entwicklung unter Berücksichtigung der entsprechenden sozialen und räumlichen Kontexte. Bronfenbrenners Ansatz findet in der Transitionsforschung Gebrauch und ist für den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule relevant. Dies führt Klektau (2022) darauf zurück, dass sich mit diesem Modell die „Komplexität und die Anforderungen am Schulanfang für alle [Akteur:innen] modellieren lassen“ (S.45). Bronfenbrenners Leitgedanke besteht darin, dass jedes Individuum nicht isoliert, sondern immer im entsprechenden Kontext und der Lebensumwelt betrachtet werden muss. Laut Bronfenbrenner (1981) entstehen Übergänge genau dann, sobald „eine Person ihre Position in der ökologisch verstandenen Umwelt durch einen Wechsel ihrer Rolle, ihres Lebensbereichs oder beider verändert“ (S. 43) und „daß jeder ökologische Übergang Folge wie Anstoß von Entwicklungsprozessen ist“ (Bronfenbrenner, 1981, S. 43 zitiert nach Klektau, 2022, S. 45). Die sogenannten „ökologischen Übergänge“ entstehen durch Veränderungen einer Lebenssituation sowie durch Rollenwechsel wie bei Schuleintritt oder Zuwachs eines Geschwisterkindes (Hummrich & Kramer, 2017, S. 74 f.). Der Eintritt in den Kindergarten sowie die Transition von Kindergarten zur Grundschule lassen sich aufgrund der sich verändernden Beziehungen, Rollen bzw. Positionen innerhalb der Systemebenen des Kindes als ökologischer Übergang verstehen (Eckerth & Hanke, 2015, S. 25). Im ökopsychologischen Ansatz wird die Lebenswelt in vier Systemebenen gegliedert, die sich um das Kind herum anordnen. Dazu gehören Mikro-, Meso-, Exo- und Makrosystem, „wobei jedes in der Aufzählung folgende System jeweils größer als das vorausgegangene und umfassender ist“ (Klektau, 2022, S. 45).

---

<sup>2</sup> Die passende Überschrift: „Ein Schulkind werden“ wurde aus Niesel, Griebel & Netta (2008, S. 21) übernommen.

Das *Mikrosystem* steht im Zentrum des Modells und beinhaltet den unmittelbaren Lebensbereich des Individuums. Demnach umfasst es „alle Tätigkeiten, Aktivitäten, Rollen und zwischenmenschlichen Beziehungen, die in direkter Verbindung zum Kind stehen“ (Diers, 2016, S. 21). Durch den Kindergarteneintritt wird dieser neben dem Mikrosystem Familie zum „sekundären Entwicklungskontext“ (Griebel & Niesel, 2020, S. 23) des Kindes, das sich dann an die vielfältigen Anforderungen der verschiedenen Kontexte anpassen muss.

Familie als Mikrosystem steht in Wechselwirkung mit anderen umgebenden Kontexten, die als *Mesosystem* definiert werden. Dazu zählen verwandtschaftliche, freundschaftliche Beziehungen der Familie, später auch Kindergarten, Schule und Peers, die in engem Austausch mit Familie und Kind sind und in Wechselbeziehung zueinanderstehen (ebd., S. 23).

Im *Exosystem* befinden sich die Lebensbereiche eines Menschen, an denen die Person „nicht direkt beteiligt ist, die sie aber trotzdem beeinflussen oder Veränderungen im unmittelbaren Umfeld der Person bewirken“ (Diers, 2016, S. 21). Der Arbeitsplatz oder Freundeskreis der Eltern zählen beispielsweise zum Exosystem eines Kindes.

Gesellschaftliche Normen, Rahmenbedingungen und Bildungspolitik bilden das *Makrosystem*, welches sich direkt und indirekt auf die kindliche Entwicklung, in Form von Organisation in den Bildungsinstitutionen auswirkt (Klektau, 2022, S. 46). Bronfenbrenners (1981) Ansatz lässt sich auf den Eintritt in den Kindergarten wie auch auf den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule übertragen, da innerhalb der verschiedenen Mikrosysteme des Kindes wie Familie und Kindergarten und später dann Schule, Veränderungen stattfinden. Darüber hinaus stehen Mikrosysteme in Wechselwirkung zueinander, wodurch sie sich gegenseitig beeinflussen. Durch den Austritt aus dem Kindergarten und den darauffolgenden Eintritt in die Grundschule erfolgt ein Wechsel innerhalb des Mesosystems des Kindes (ebd., S. 46). Das familiäre Umfeld der Kinder als Mikrosystem bleibt hingegen bestehen. Der Fokus dieses Ansatzes liegt auf dem sozialen Zusammenhang eines Individuums sowie auf den individuellen und sozialen Ressourcen für eine Veränderung im sozialen System (Griebel & Niesel, 2013, S. 35 f.).

### **2.1.2. Stressansatz nach Lazarus (1995)**

Die Veränderungen, die im Transitionsprozess auftreten, können von den Beteiligten sowohl als herausfordernd als auch als belastend wahrgenommen werden. Diesbezüglich bietet Lazarus (1995) den sogenannten Stressansatz an, welcher den Rahmen für die Erklärung von Belastungsreaktionen und für Belastungsbedingungen darstellt (Griebel & Niesel, 2020, S. 28).

Im Laufe des Lebens müssen Menschen unterschiedliche altersspezifische Anforderungen und kritische Lebensereignisse in verschiedenen Phasen wie Kindheit, Jugend und Alter bewältigen. Stress spielt dabei eine zentrale Rolle, insbesondere in Bezug auf neue Anforderungen, Belastungen und Übergänge.

Daher ist die Stresstheorie für das Verständnis der Übergangsthematik von großer Bedeutung.

Stress entsteht in Situationen, die als herausfordernd erlebt werden und in denen sich das Individuum unsicher fühlt, wie es damit umgehen soll. Entsteht ein Ungleichgewicht zwischen denen dem Individuum zur Verfügung stehenden Bewältigungskompetenzen und den Anforderungen, kann die Situation als Belastung oder Überforderung wahrgenommen werden (Eschenbeck & Knauf, 2018, S. 35). Nach Lazarus (1995) kommt es insbesondere auf den Zusammenhang von „objektiven Veränderungen und subjektiver Bewertung und Bewältigung“ (Griebel & Niesel, 2020, S. 28) an, die sich gegenseitig - im Sinne des Ansatzes transaktional - beeinflussen.

Der schulische Übergang wird von Lazarus als möglicher Stressauslöser eingeordnet. Transitionen können als Stress- oder Belastungssituationen wahrgenommen werden, wodurch entsprechende Reaktionen und Emotionen ausgelöst werden. Darüber hinaus ist die subjektive Wahrnehmung, Bewertung und Verarbeitung von Veränderungen im Stressansatz zentral. Inwiefern Veränderungen und Anforderungen als Belastung wahrgenommen werden, hängt vom Individuum selbst sowie von seinen zur Verfügung stehenden Bewältigungsressourcen und bereits gemachten Erfahrungen ab.

Zunächst findet zunächst eine primäre Bewertung der Situation im Sinne einer Belastung oder Anforderung statt, welche dann als positiv, irrelevant oder als Stressfaktor eingeordnet wird (Eschenbeck & Knauf, 2018, S. 37). Wird eine Situation als Stressfaktor wahrgenommen, kommt es zur sekundären Bewertung, die eine Einschätzung der individuellen und sozialen Ressourcen umfasst. Im nächsten Schritt werden dann Maßnahmen zur Bewältigung ausgewählt und angewandt - anschließend kommt es zur Neubewertung der Situation (ebd., S. 37). Handelt es sich bei der Transition oder der herausfordernden Situation um Veränderungen, die das Individuum als unerwünscht, nicht kontrollierbar und langanhaltend empfindet, wird die erfolgreiche Bewältigung und das Herstellen eines Gleichgewichts erschwert (Griebel & Niesel, 2004, S. 89). Abhängig von denen zur Verfügung stehenden Bewältigungsressourcen und Fähigkeiten, können Herausforderungen wie auch der Eintritt in die Grundschule als positiv wahrgenommen und problemlos gemeistert werden (Eschenbeck & Knauf, 2018, S. 35).

### **2.1.3. Kritische Lebensereignisse nach Filipp (1990)**

Die Transition in die Grundschule stellt ein einschneidendes Ereignis im Leben der Kinder dar, das mit vielfältigen Veränderungen und Herausforderungen einhergeht. Filipp (1990) betont, dass der Eintritt in die Grundschule je nach individueller Bedeutung und Erfahrung der Kinder zu einem kritischen Lebensereignis werden kann.

Der Ansatz der kritischen Lebensereignisse nach Filipp (1990) beleuchtet unterschiedliche Veränderungen und Lebensumstände, die für das Individuum besondere Herausforderungen mit sich bringen. In diesem Konzept wurde der

ökopsychologische Ansatz sowie die Stress- und Bewältigungsforschung integriert (Schaupp, 2012, S. 153). Neue oder sich verändernde Lebensumstände wie Transitionen z.B. in eine neue Bildungseinrichtung stellen gewisse Anforderungen an das Individuum, die Filipp (1990) als kritische Lebensereignisse definiert. Sogenannte kritische Lebensereignisse bringen das Gleichgewicht der Person-Umwelt-Passung durcheinander und können heftige Emotionen auslösen (Aymanns & Filipp, 2018, S. 27). Dies ist darauf zurückzuführen, dass besonders herausfordernde Ereignisse „außerhalb des normalen Erwartungs- und Erfahrungshorizonts und jenseits des Alltags von Menschen liegen“ (ebd., S. 31).

Schaupp (2012) fasst kritische Lebensereignisse als eine „Abfolge von Ungleichgewichten in der Passung zwischen dem Einzelnen und seiner Umwelt“ (S. 153) zusammen. Umbrüche und Transitionen können somit zu Widersprüchen zwischen Umwelt und Individuum führen, die für eine Wiederherstellung des Gleichgewichts gelöst werden müssen (Griebel & Niesel, 2020, S. 27). Aymanns und Filipp (2018) nennen folgende Beispiele kritischer Lebensereignisse: der Verlust eines wichtigen Menschen durch Tod oder Trennung, der Verlust von Heimat durch Flucht oder Umzug sowie der Verlust wichtiger Objekte oder Ressourcen wie Hörvermögen und Gesundheit (S. 31). Meistens handelt es sich um einschneidende Ereignisse, die nicht zwangsläufig negativ sein müssen, jedoch „ein hohes Maß an sozialer Wiederanpassungsleistung“ (Eschenbeck & Knauf, 2018, S. 34) erfordern. Kritische Ereignisse können „einerseits Entwicklungschancen für persönliches Wachstum, andererseits Risiken und negative Entwicklungen beinhalten, wenn Versuche, die emotionale Belastung zu regulieren, nicht innerhalb einer angemessenen Zeit zu einer Lösung und zu einem neuen Gleichgewicht führen“ (Griebel & Niesel, 2020, S. 27). Demzufolge bringen kritische Lebensereignisse Wendepunkte, Umbrüche wie auch Entwicklungssprünge mit sich (Aymanns & Filipp, 2018, S. 43 f.). Filipp (1990) differenziert normative Lebensereignisse von nicht-normativen Ereignissen. Normative Ereignisse wie der Schuleintritt sind vorhersehbar und betreffen in der Regel alle Personen, wohingegen nicht-normative Ereignisse wie eine Trennung der Eltern nur auf vereinzelte Personen zutreffen (Streffer, 2020, S. 55).

Da der Schulübergang ein normativer Übergang und somit vorhersehbar ist, wird die zentrale Rolle der pädagogischen Fach- und Lehrkräfte und Eltern<sup>3</sup> deutlich, da diese die Kinder im Transitionsprozess zielgerichtet unterstützen und begleiten können. Der Stressansatz berücksichtigt sowohl die Entwicklung der Kinder als auch die der Eltern während des Transitionsprozesses, wodurch sich die damit einhergehenden Entwicklungsaufgaben ableiten lassen. Darüber hinaus zeigt dieser Aspekt individueller Bewältigung von schwierigen Lebensumständen auf und ist daher für den Transitionsprozess vom Kindergarten in die Grundschule von Relevanz.

---

<sup>3</sup> Der in der vorliegenden Arbeit verwendete Begriff „Eltern“ umfasst (alleinerziehende) Mütter, Väter, aber auf Stiefeltern sowie andere betreuende Erziehungsberechtigte eines Kindes.

Im nächsten Abschnitt wird ein Forschungsansatz aus dem Bereich der Transitionsforschung vorgestellt, der in der heutigen Zeit besondere Aufmerksamkeit erhalten hat und gleichzeitig für die vorliegende Arbeit von Bedeutung ist.

## **2.2. IFP- Transitionsmodell nach Griebel und Niesel (2020)**

### **2.2.1. Theoretische Grundlagen**

Die frühkindliche Transitionsforschung beschäftigt sich mit normativen Übergängen sowie mit deren Auswirkungen auf verschiedene Aspekte kindlicher Entwicklung. Am Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP) wurde das IFP-Transitionsmodell entwickelt, welches im Folgenden dargestellt wird. Im Fokus des Modells stehen Bildungstransitionen wie der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. Hierbei liegt der Schwerpunkt auf dem Übergangsprozess in die neue Bildungsinstitution, indem Funktionen und Aufgaben der Akteur:innen erkenntlich gemacht werden.

Das IFP-Modell baut auf Pilotstudien von Griebel und Niesel (2000, 2002) auf und hat seine theoretischen Wurzeln hauptsächlich auf entwicklungspsychologischen Theorien. Darüber hinaus integriert es Elemente des ökopyschologischen Ansatzes nach Bronfenbrenner (1981), des Stressansatzes von Lazarus (1995) und der Theorie der kritischen Lebensereignisse nach Filipp (1995).

Die genannten Theorien wurden in *Kapitel 2.1.* beschrieben. Mit Bronfenbrenners (1981) ökopyschologischem Ansatz gehört es zu den zentralen theoretischen Forschungsansätzen bezüglich der Transition vom Kindergarten in die Grundschule. Im Rahmen des Modells wird der Lebensgeschichte jedes Einzelnen wie auch den Entwicklungsprozessen mit den verschiedenen Interaktionen innerhalb unterschiedlicher Kontexte Beachtung geschenkt (Griebel & Niesel, 2004, S. 29).

Ziel des Ansatzes ist es „der pädagogischen Praxis ein Instrument zur Verfügung zu [stellen], dass die Grundprinzipien der Übergangsbewältigung berücksichtigt [...] und als Grundlage für die Umsetzung [...]“ (S.224) dient. Der Eintritt und Übergang in eine Bildungsinstitution wird als ein biografischer Übergang bezeichnet, der von Kind und Eltern bewältigt wird (Griebel & Niesel, 2020, S. 35). Übergänge sind nicht als punktuelle Ereignisse zu definieren, sondern beschreiben langfristige Prozesse, welche in Ko-Konstruktion des Kindes mit seiner sozialen Umwelt erfolgen.

Der Transitionsansatz kann auf unterschiedliche Transitionen in Bildungsinstitutionen übertragen werden, wodurch dieser einen zentralen Grundbaustein zur Erklärung von Übergangsprozessen darstellt. Das Modell legt den Fokus auf die Entwicklungsaufgaben, Herausforderungen und Chancen, die im Transitionsprozess auftreten und von den Individuen bewältigt werden müssen.

Der Transitionsansatz kann als „Instrument zum besseren Verständnis von Transitionen im Allgemeinen, zur präziseren Analyse spezifischer Anforderungen bei bestimmten Transitionen und zur Konzipierung der pädagogischen Gestaltung der Transitionsbegleitung“ (Griebel & Niesel, 2004, S. 37) verwendet werden. Nach Griebel und Niesel (2004) kommt es innerhalb der Transitionsphasen „[...] zu einer Anhäufung unterschiedlicher Belastungsfaktoren, da Anpassungen und

Veränderungen auf der individuellen, der interaktionalen und kontextualen Ebene geleistet werden müssen und innerpsychische Prozesse und Beziehungen zu anderen Personen neugestaltet werden“ (S. 35).

Griebel und Niesel (2020) leiten wichtige handlungspädagogische Maßnahmen zur Unterstützung der Übergangsbewältigung ab, die durch das Transitionsmodell genauer hervorgehen.

### **2.2.2. Transition als Ko-Konstruktion**

Da Übergänge in sozialen Interaktionen stattfinden, werden diese als Ko-Konstruktion bezeichnet. Dies meint, dass „Lernen und Entwicklung über den Dialog aller Beteiligten geschehen, die sich über Sinn und Inhalt dessen verständigen, was für die Übergangsbewältigung bedeutsam ist“ (Niesel et al., 2008, S. 12). Der Ko-Konstruktivismus schließt am Konstruktivismus an und bezieht die Teilnahme von pädagogischen Fach-, Lehrkräften und Eltern am Lernprozess mit ein (Schaupp, 2012, S. 157 ff.).

Ein erfolgreicher Übergang in eine neue Bildungseinrichtung hängt maßgeblich von der „Kompetenz des einzelnen Individuums und [der] Kompetenz des sozialen Systems und deren Kooperation [ab]“ (Schaupp, 2012, S. 162). Der Austausch und die Partizipation der am Prozess beteiligten Personen ist von großer Bedeutung. Darüber hinaus ist die Übereinstimmung über die Bedeutung von Begriffen, Prozessen und Handlungsansätzen unter den Beteiligten zentral (Griebel & Niesel, 2004, S. 134). Denn nur durch die Zusammenarbeit von Individuum und sozialen Systemen kann eine erfolgreiche Übergangsgestaltung stattfinden und das Bildungsangebot aktiv genutzt werden (Schaupp, 2012, S. 162).

In der Literatur wird betont, dass für eine erfolgreiche Übergangsbewältigung mehr als die persönlichen Fähigkeiten des Kindes zählen. Für den Schuleintritt sind die persönlichen Kompetenzen aller Beteiligten, d.h. von Familie, Fach- und Lehrkräften, den Institutionen wie auch deren Zusammenarbeit im Sinne einer gezielten Schulvorbereitung zentral (ebd., S. 164). Der Umgang mit Veränderungen hängt laut Griebel und Niesel (2013) von der Transitionskompetenz ab, welche die „Bewältigung von Entwicklungsherausforderungen, die mit Übergangsprozessen zwischen Familie und Bildungsinstitutionen verbunden sind, im sozialen Zusammenhang“ bezeichnet (S.34 f.). Eine erfolgreiche Übergangsbewältigung kann als Ergebnis des Zusammenwirkens aller Akteure verstanden werden – als „Kompetenz des sozialen Systems“ (Griebel & Niesel, 2020, S. 38). Griebel und Niesel (2013) beschreiben Bildungsübergänge als ko-konstruktiven Prozess, welcher in ihrem Ansatz über die Definition des Transitionsbegriffs hinausgeht und neben Gestaltungs- und Unterstützungsmöglichkeiten auch übergangsbezogene Kompetenzen darlegt (S.34 f.).

Griebel und Niesel (2020) formulieren folgende handlungsleitende Ziele für die Praxis, die im Fokus des Transitionsmodells stehen:

- Berücksichtigung aller Akteure

- Zusammenwirken aller Akteure
- Berücksichtigung und Zusammenwirken in einem prozesshaften Geschehen
- Identifikation und Entwicklung der Kompetenzen für eine erfolgreiche Bewältigung des Übergangs (S. 116).

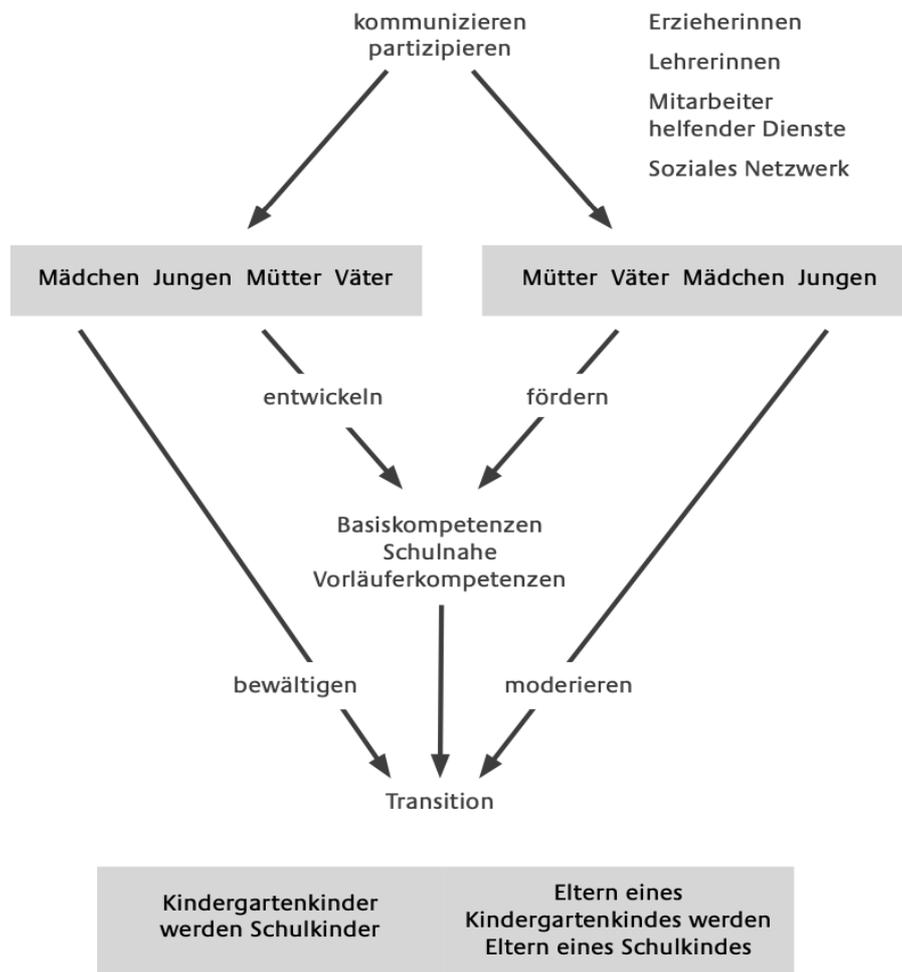


Abbildung 1: IFP-Transitionsmodell nach Griebel und Niesel (2020, S. 116)

Das in *Abbildung 1* dargestellte IFP-Transitionsmodell von Griebel und Niesel (2020) wird zur Erklärung des Übergangsprozesses herangezogen.

Das Modell beschreibt den interaktiven Prozess durch die Verben „kommunizieren“ und „partizipieren“ und benennt die an der Kommunikation beteiligten Personen. Im Verständnis der ko-konstruktiven Transitionen werden alle am Transitionsprozess Beteiligten miteinbezogen und berücksichtigt. Im Zusammenwirken der im Übergang Agierenden (Mädchen, Jungen, Mütter, Väter) und Moderierenden (Erzieher:innen, Lehrer:innen, Mitarbeiter:innen, helfenden Diensten, soziales Netzwerk) werden essenzielle Basiskompetenzen gefordert und gefördert (*siehe Abb. 1*). Griebel und Niesel (2020) betonen die Entwicklung und Förderung der sozialen Kompetenzen der Kinder (*Basiskompetenzen*). Diesen sprechen die Autoren eine wichtigere Rolle als den kognitiven Kompetenzen, den *schulnahe Vorläuferkompetenzen zu*, da diese ausschließlich die Anforderungen an das Schulkind abdecken können. Aufgrund

dessen gilt es den Begriff der Schulfähigkeit kritisch zu betrachten, weshalb dieser in *Kapitel 2.3.1.1.* beleuchtet wird.

Schulische Vorläuferkompetenzen wie phonologische Bewusstheit und Zahlbegriffsentwicklung werden bereits vor Schuleintritt von Familie und Kindergarten gefördert und können den Übergang für das Kind erleichtern (Schaupp, 2012, S. 163). Dennoch garantieren diese keinen reibungslosen Übergang, da nicht nur das Kind allein, sondern auch der neue Kontext Veränderungen und Herausforderungen mit sich bringt. Zu den Basiskompetenzen zählen ein positives Selbstkonzept, Selbstvertrauen sowie lernmethodische Kenntnisse, welche für einen erfolgreichen Übergang unterstützend wirken. Zwischen den Agierenden und Moderierenden besteht der zentrale Unterschied darin, dass der Übergang von den Agierenden aktiv gemeistert werden muss.

Das Kindergartenkind und seine Eltern werden zu einem Schulkind bzw. zu Eltern eines Schulkindes (Griebel & Niesel, 2020, S. 117). Diese Beteiligten müssen den Übergangsprozess aktiv bewältigen und haben Entwicklungsaufgaben auf individueller, sozialer und kontextueller Ebene anzugehen (*Kapitel 2.3.1., 2.3.2.*) Den Eltern wird im Übergangsprozess eine Doppelfunktion zugesprochen, da diese durch ihre Unterstützung als „sicherer Hafen“ des Kindes dienen und gleichzeitig den Statuswechsel zu „Eltern eines Schulkindes“ durchlaufen. Kind und Eltern sollten sich nicht der Situation ausgeliefert fühlen, sondern eine aktive Rolle im Prozess der Ko-Konstruktion einnehmen (ebd., S. 117). Das soziale Umfeld beeinflusst den Übergang „nur“, wohingegen pädagogische Fachkräfte „aufgrund ihrer fachlichen Qualifikation den Übergangsprozess moderieren und begleiten (ebd., S. 117).

Die Erzieher:innen selbst durchlaufen keine Transition und erleben diesen Prozess im Laufe ihrer Profession mehrfach. Dennoch haben pädagogische Fach- und Lehrkräfte, das soziale Netzwerk und helfende Dienste eine zentrale und unterstützende Rolle, wodurch ein gelingender Übergang gefördert werden kann. Darüber hinaus impliziert die Prozesshaftigkeit der Transition, dass diese erst im Laufe der Schulzeit abgeschlossen werden kann. Das Transitionsmodell verdeutlicht, wie eine „erfolgreiche Moderation durch die Transitions-Agenten die Übergänger vorbereitet, unterstützt [...] und ermöglicht [eine] gelingende Bewältigung der Betroffenen als eine gemeinsam konstruierte und realisierte Transition eine Weiterentwicklung des gesamten Systems“ (Schaupp, 2012, S. 174 f.).

Das IFP-Modell von Griebel und Niesel (2020) ist vielfältig kompatibel, wobei es insbesondere für den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule eine zentrale Grundlage darstellt und somit für die vorliegende Arbeit relevant ist. Dies ist darauf zurückzuführen, dass im Modell unterschiedliche Entwicklungsaufgaben, Herausforderungen und Chancen im Transitionsprozess berücksichtigt werden. Griebel und Niesel (2004) weisen darauf hin, dass für Familien mit Migrationshintergrund, sozial benachteiligte Familien, für Kinder mit Behinderung, aber auch für Jungen, Mädchen, Mütter und Väter, die jeweiligen

Bewältigungsressourcen der unterschiedlichen Anforderungen diskutiert und angepasst werden müssen (S. 125).

Der Übergang vom Kindergarten zur Grundschule geht mit herausfordernden Veränderungen einher, die in Form von Entwicklungsaufgaben sowohl von den Kindern als auch von den Eltern bewältigt werden müssen. Die im Transitionsprozess entstehenden Entwicklungsaufgaben werden im folgenden Kapitel detailliert ausgeführt.

### **2.3. Entwicklungsaufgaben im Transitionsprozess**

Laut Griebel und Niesel (2013) sind Transitionen mit gewissen Anforderungen verbunden, die als Entwicklungsaufgaben bezeichnet werden. Dieses Konzept basiert auf Havighurst (1956), der Entwicklungsaufgaben als Aufgaben definiert hat, die sich jedem Individuum in einem gewissen Lebensabschnitt stellen (Griebel & Niesel, 2013, S. 55). Die Bezeichnung der Entwicklungsaufgaben wurde bewusst gewählt, da dieser im Gegensatz zu „Anforderung“ und „Belastung“ den „positiven motivationalen Charakter der Herausforderung“ (Griebel & Niesel, 2004, S. 93) aufzeigt. Mit dem Lösen der Aufgaben geht meistens Freude und Erfolg einher, während nicht bewältigte Aufgaben das Individuum frustrieren und das Bewältigen späterer Aufgaben behindern können. Von Geburt an gilt es Entwicklungsaufgaben zu meistern, welche bei einer erfolgreichen Bewältigung als Grundlage für eine gesunde Entwicklung sowie als Basis für den Erwerb von Fähigkeiten verstanden werden können. Eine Transition im Sinne von Entwicklung ist von „Erstmaligkeit und Einmaligkeit des Prozesses“ (Griebel & Niesel, 2020, S. 37) gekennzeichnet.

Mithilfe des IFP-Transitionsmodells können die mit dem Übergang verbundene Anforderungen genauer bestimmt, individuelle Ressourcen und Unterstützungsbedarfe erkannt sowie pädagogische Angebote entworfen werden (ebd., S. 34 f.). Im Fokus des Ansatzes steht nicht die Kontinuität der Lebens- und Lernerfahrungen des Kindes, sondern die Bewältigung von Diskontinuitäten als Impuls für die Entwicklung des Kindes und seiner Eltern (ebd., S. 36). Übergänge sind mit unterschiedlichen Herausforderungen verknüpft, die in diesem prozesshaften Geschehen für eine erfolgreiche Transition aktiv und gemeinsam gelöst werden müssen (Eckerth & Hanke, 2015, S. 27). Eine erfolgreiche Bewältigung der Entwicklungsaufgaben fasst Diers (2016) als „positive, altersangemessene Entwicklung“ (S. 23) zusammen. Für das Angehen einer weiteren bzw. nächsten Entwicklungsaufgabe ist es ausschlaggebend, dass die vorherige Aufgabe erfolgreich bewältigt wurde (ebd., S.23). Das IFP-Modell macht, wie in *Kapitel 2.2.2.* erwähnt, eine erfolgreiche Bewältigung nicht von der Fähigkeit des Individuums allein abhängig, sondern sieht diese viel mehr als ein Ergebnis des Zusammenwirkens aller Beteiligten (Griebel & Niesel, 2020, S. 38). Bei der Übergangsbewältigung nehmen die Eltern eine zentrale Rolle ein, weshalb sie in die praktische Gestaltung miteinbezogen werden müssen, insbesondere, „wenn durch `Bildungsferne´ und/ oder durch eine andere Sprache oder Kultur größere Distanzen zu überwinden sind“ (Griebel & Niesel, 2013, S. 10).

Die Veränderungen innerhalb der Transitionen wurden im Modell von Griebel und Niesel (2020) in eine Struktur gebracht und finden auf drei Ebenen statt: auf der Ebene des Einzelnen, auf der Ebene der Beziehungen und auf der Ebene der Lebenswelten. Diese Ebenen werden in der Literatur auch als individuelle, interaktionale und institutionelle Ebene bezeichnet. Die verschiedenen Entwicklungsaufgaben werden während eines Übergangs von Kind und Eltern aktiv bewältigt.

Die pädagogischen Fach- und Lehrkräfte in Kindergarten und Grundschule sind hingegen für die professionelle Ebene der Übergangsgestaltung zuständig. Durch das Betreuen der Kinder bei der Eingewöhnung von Kindergarten und Anfangsunterricht wirken diese zwar mit und nehmen Einfluss darauf, was jedoch zu ihrem beruflichen Alltag gehört und nicht als eigener Übergang verstanden wird (Klektau, 2022, S. 49). Zu ihrer Aufgabe gehört es, „Bildungsprozesse sowohl institutionsspezifisch als auch in Kooperation entwicklungsangemessen und anschlussfähig zu gestalten“ (Griebel & Niesel, 2020, S. 115). Damit nehmen Erzieher:innen und Lehrer:innen als Ko-Konstrukteur:innen Einfluss auf den Übergangsprozess (Klektau, 2022, S. 49). Im günstigen Fall wird eine neue Lebenssituation als Herausforderung wahrgenommen und kann bewältigt werden. Eine zielgerichtete Vorbereitung und gute Begleitung sind in diesem Prozess bedeutsam und können entscheidend zu einem reibungslosen Übergang beitragen (Niesel et al., 2008, S. 15).

Transitionen im Allgemeinen stellen Anforderung auf den drei Ebenen dar, wobei eine Umstrukturierung innerpsychischer Prozesse und Beziehungen stattfindet (ebd., S. 16). Die Entwicklung eines Individuums ist nur innerhalb des sozialen Kontextes verständlich. „Kulturelle Anforderungen, Normen und Wünsche von Bezugspersonen sowie materielle Umgebungsbedingungen wirken sich als Entwicklungsanreize und Herausforderungen, die die individuelle Entwicklung fördern oder behindern können“ (Griebel & Niesel, 2013, S. 37).

### **2.3.1. Die Ebenen der Entwicklungsaufgaben der Kinder**

*„Stellt der Übergang als Herausforderung nicht eine Bedingung für das Reifen und Wachsen und damit für jede Entwicklung dar? [...] Wie sollen Kinder mit Unstetigkeiten und Brüchen umgehen lernen, wenn sie diese nicht erleben?“ (Esslinger-Hinz, 2004, S. 18 zitiert nach Sill, 2010, S. 102)*

Das einleitende Zitat verdeutlicht, dass Übergänge nicht nur eine Herausforderung, sondern auch einen wichtigen Impuls kindlicher Entwicklung darstellen. Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule gibt den Kindern einen bedeutenden Anstoß zu reifen, sich weiterzuentwickeln und zentrale Fähigkeiten zu erwerben. Es ist eine besondere Phase in der Kindheit, in der große Veränderungen erlebt und neue Kompetenzen erworben werden. Im Laufe der Transition in die Grundschule entstehen für die Kinder vielfältige Entwicklungsaufgaben auf individueller, sozialer und institutioneller Ebene, die gemeistert werden müssen. Im nächsten Abschnitt werden die im Übergangsprozess entstehenden Entwicklungsaufgaben erläutert.

### **Entwicklungsaufgaben auf individueller Ebene des Kindes**

Im Übergang vom Kindergarten zur Grundschule entsteht die Aufgabe eines Statuswechsels, denn das Kind gibt allmählich die Rolle des Kindergartenkindes ab und nimmt langsam die Rolle als Schulkind an (Streffer, 2020, S. 63 f.). Mit dem Schuleintritt gehören die Kinder nun zu den „Großen“, zu den Grundschulkindern und nicht mehr zu den „Kleinen“ des Kindergartens. Gleichzeitig sind sie in der Grundschule die Neulinge, die jüngsten Schüler:innen, während sie zuvor die älteren und erfahrenen Kinder waren (Eckerth & Hanke, 2015, S. 36).

Die Veränderung der sozialen Hierarchie kann sowohl Aufregung als auch Unsicherheiten mit sich bringen. Der Statuswechsel vom Kindergarten- zum Schulkind wird je nach Kind wahrgenommen und kann mit starken Emotionen wie Stolz, Freude, Neugier, aber auch Unsicherheit, Angst und Ungewissheit einhergehen (Griebel & Niesel, 2013, S. 119). Negative Emotionen können sich langfristig auf das Verhalten des Kindes auswirken und seinen Einstieg in die Schule beeinflussen (Streffer, 2020, S. 64). Dadurch wird deutlich, dass das Regulieren und Bewältigen von Emotionen zu einer bedeutenden Entwicklungsaufgabe in der Übergangsphase der Kinder zählt (Eckerth & Hanke, 2015, S. 36). Mit dem Schuleintritt müssen Fähig- und Fertigkeiten wie Selbstständigkeit, sozial-emotionale wie auch schulische bzw. lernbereichsspezifische Kompetenzen erlernt und ausgebaut werden (ebd., S. 36 f.). Außerdem müssen die Kinder ein Gefühl der Zugehörigkeit zu ihrer neuen Bezugsgruppe, der Schülerschaft entwickeln, sodass im besten Fall ein Miteinander, ein „Wir-Gefühl“ entsteht (Griebel & Niesel, 2020, S. 119).

### **Entwicklungsaufgaben auf sozialer Ebene des Kindes**

Durch den Eintritt in die Schule kommt es insbesondere zu großen Veränderungen auf der Beziehungsebene. Die Kinder der Gruppe sowie die betreuenden pädagogischen Fachkräfte, die zuvor die Bezugsgruppe des zukünftigen Schulkindes darstellten, werden verabschiedet und hinter sich gelassen. Diese Veränderung kann von Kindern als Verlusterfahrungen wahrgenommen werden, vor allem wenn intensive Beziehungen aufgebaut wurden. Veränderungen können gleichzeitige positive Effekte wie „das Finden einer neuen Rolle“ mit sich bringen, wenn sich das Kind zuvor beispielsweise häufig unwohl fühlte, mit Vorurteilen konfrontiert oder geärgert wurde (Eckerth & Hanke, 2015, S. 39).

Eine zentrale Aufgabe der Kinder liegt darin, mit unterschiedlichen Akteur:innen in der Schule in Kontakt zu treten, positive Beziehungen zu knüpfen und mit der Zeit eine eigene Rolle zu finden (ebd., S. 40). Freundschaften zu den Mitschüler:innen entstehen und positive Beziehungen zwischen Kindern und Lehrkräften werden aufgebaut. Sowohl der Kontakt zu Mitschüler:innen als auch das Knüpfen von Freundschaften stellt einen zentralen Aspekt hinsichtlich des schulischen Lebens und dem individuellen Wohlfühlen der Schüler:innen dar (ebd., S. 41). Insbesondere für verhaltensauffällige Kinder spielt eine positive Beziehung zur Lehrkraft eine wichtige Rolle (ebd., S. 42). Nach Schuleintritt steht für die Erstklässler:innen das

Aufbauen einer (positiven) Beziehung zur Lehrkraft im Vordergrund. Lehrkräfte werden bei Schuleintritt häufig als Eltern- oder Erzieher:innenersatz eingeordnet, weshalb es in den ersten Wochen wichtig ist, ein Schüler-Lehrkraft-Verhältnis zu manifestieren (ebd., S. 42). Die Veränderungen auf der sozialen Ebene können von dem Kind bewusst wahrgenommen werden. Je besser es sich den verändernden Bedingungen anpassen kann, desto reibungsfreier verläuft der Übergang in die Schule, was sich erheblich auf das Wohlfühlen des Kindes in der Schule auswirken kann (Streffer, 2020, S. 65).

### **Entwicklungsaufgaben auf institutioneller Ebene des Kindes**

Durch den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule erfolgt ein Wechsel des institutionellen Kontextes, wodurch es im familiären und außerschulischen Lebensbereich zu vielfältigen Veränderungen kommt (ebd., S. 65). Die Anforderungen und neuen Strukturen der unterschiedlichen Lebensbereiche müssen miteinander vereinbart und in Einklang gebracht werden. Die Entwicklungsaufgabe liegt darin, den Herausforderungen und Erwartungen von Familie und Schule gerecht zu werden (Eckerth & Hanke, 2015, S. 43). Für die Kinder entstehen neben den schulischen Verpflichtungen, Veränderungen der „Rhythmisierung der Lebenszeit [...]“. Die Kinder können in diesem Zusammenhang häufig nicht mehr freiwillig entscheiden, ob sie am Unterricht oder an einer spezifischen Aktivität teilnehmen, da der Schulbesuch obligatorisch ist [...]“ (ebd., S. 45).

Darüber hinaus müssen neue Regeln, Rituale und das veränderte Verhältnis von Freizeit und Lernzeit in der Schule kennengelernt und verinnerlicht werden (Streffer, 2020, S. 65). Mit Beginn der Schule entstehen an die Kinder „Leistungserwartungen und [sie müssen sich erstmals mit] Leistungsbewertungen [seitens Schule und Familie] auseinandersetzen“ (ebd., S. 65). Darüber hinaus kann es zeitlich mit der Einschulung zu familiären Veränderungen bzw. Herausforderungen wie beispielsweise eine Geburt von Geschwistern, das Beginnen oder Beenden einer Erwerbstätigkeit eines Elternteils oder zur Trennung der Eltern kommen (Griebel & Niesel, 2020, S. 120).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass der Übergang vom Kindergarten mit „vielfältigen Herausforderungen verbunden ist, die gleichzeitig als wichtige Entwicklungsimpulse verstanden werden können“ (Eckerth & Hanke, 2015, S. 46). Das Konzept der Entwicklungsaufgaben steht in enger Verbindung mit dem Ansatz der kritischen Lebensereignisse (*Kapitel 2.1.3.*), da jede Krise eine Herausforderung darstellt, gleichzeitig aber auch Chancen mit sich bringt.

#### **2.3.1.1. Schulfähigkeit als Entwicklungsaufgabe**

Das zentrale Ziel bei Eintritt in die Grundschule besteht darin, dass die Kinder einen erfolgreichen Schulstart schaffen, der auf eine Passung zwischen schulischen Anforderungen und dem Entwicklungsstand des Kindes ausgelegt ist. Aufgrund der in Deutschland bestehenden Schulpflicht, sind alle Kinder ab einem bestimmten

Zeitpunkt verpflichtet, in die Bildungsinstitution Schule einzutreten und sich den damit verbundenen Anforderungen zu stellen. Demnach ist es essenziell, diese soziokulturell verbindliche Entwicklungsnorm zu erfüllen, die als Entwicklungsaufgabe verstanden werden kann und als Schulfähigkeit bezeichnet wird (Kammermeyer, 2001, S. 101 f.).

Laut Griebel und Niesel (2007) gibt es keine allgemeingültige Definition von Schulfähigkeit, da es sich um ein „soziokulturelles Konstrukt, eine gemeinsame subjektive Theorie über den Schulanfang von Personen in einem bestimmten sozialen Umfeld“ (S. 236) handelt. Vielmehr gibt es unterschiedliche „Schulfähigkeitsphilosophien“, die in diesem Kapitel erläutert werden.

Früher bestand die Annahme, dass biologische Prozesse zu einer *Schulreife* bei Kindern führen, zudem wurde Schulerfolg anhand individueller Kompetenzen vorhergesagt (Griebel & Niesel, 2020, S. 125). Durch einen Paradigmenwechsel in den 1970er-Jahren wurde erkannt, dass Schulfähigkeit nichts „Naturgegebenes ist, sondern maßgeblich durch Lernvorgänge erworben wird und gefördert werden kann“ (Hanke, 2007, S. 81). Der Ausdruck der „Reife“ scheint demnach überholt zu sein, da dieser vermittelt, dass ein Kind für das erfolgreiche Bewältigen der schulischen Anforderungen einen bestimmten Stand in seinen Fähigkeiten erreicht haben muss (Griebel & Niesel, 2007, S. 236). Heutzutage lassen sich im Kontext des Schuleintritts die Begriffe *Schulfähigkeit* oder *Schulbereitschaft* finden. Griebel und Niesel (2020) weisen auf empirische Studien hin, die zeigen, dass für eine Schulalltagsbewältigung essenzielle Fähigkeiten des Kindes viel mehr von Umweltfaktoren als von internen Faktoren wie Reifung abhängen (S.125). Andere Untersuchungen ergeben, dass Umwelteinflüsse wie Lernangebote in der Familie und im Kindergarten einen entscheidenden Einfluss auf den Kompetenzerwerb haben und somit maßgeblich zur erfolgreichen Bewältigung des Schulalltags beitragen (Niesel, 2002).

Nach Stamm (2013) inkludiert Schulfähigkeit

*„motivationale (Leistungs- und Arbeitsverhalten, Aufmerksamkeit, Konzentration) als auch soziale und kognitive Faktoren (Selbststeuerung, Selbstbewusstsein, Selbstständigkeit, Intelligenz) sowie motorische Voraussetzungen (grob- und feinmotorische Fähigkeiten, manuelle Geschicklichkeit, Körperbeherrschung) und körperliche Merkmale (allgemeine Gesundheit inkl. Seh-/Hörvermögen)“ (S. 277).*

Horst Nickel (1990) hat auf der Grundlage des ökopsychologischen Ansatzes von Bronfenbrenner ein Modell der Schulreife bzw. Schulfähigkeit entworfen, das diesen Prozess als ein Zusammenspiel mehrerer Systeme versteht. Schulfähigkeit wird als Resultat der Interaktion zwischen den verschiedenen Systemen bzw. Akteur:innen gesehen (Griebel & Niesel, 2007, S.214). Demnach beeinflussen sich das Individuum (mit seinen physischen, kognitiven, motivationalen und sozialen Voraussetzungen), das Schulsystem (mit strukturellen, verbindlichen Gegebenheiten sowie Anforderungen) und die „Ökologie“, welche Förderungsmöglichkeiten in der Umwelt

umfasst (z.B. familiäre Situation, (vor-)schulische Bildungsinstitutionen) (ebd., S. 214).

Griebel und Niesel (2020) betonen, „dass die Betrachtung der Schulfähigkeit als Eigenschaft des Kindes zu kurz greift“ (S. 11) und nicht beim Kind allein liegt. Demnach sind für die Schulfähigkeit eines Kindes, Lernanregungen sowie Anforderungen seitens der Schule von großer Bedeutung. Mittlerweile werden hinsichtlich der Schulfähigkeit neben den kindbezogenen Voraussetzungen auch soziale, familiäre und institutionelle Gegebenheiten berücksichtigt. Zu den zentralen Mikrosystemen, welche Schulfähigkeit ko-konstruieren, gehören Familie, Kindergarten und Grundschule (Schaupp, 2012, S. 165). Schulfähigkeit wird „vielmehr als gemeinsame Entwicklungsaufgabe bzw. gemeinsamer Entwicklungsprozess von [Kindergarten], Schule, Kind und Familie, der weit vor dem Schuleintritt beginnt und auch darüber hinaus noch andauert“ (Eckerth & Hanke, 2015, S. 20) verstanden. Nach Stamm (2013) besteht die Grundidee von Schulfähigkeit darin, dass es ein

*„Set an Fähigkeiten (wie etwa Buchstaben- und Zahlenkenntnisse, phonologische Bewusstheit, Wissen über die Schrift) gibt, welche vor Schuleintritt erworben werden sollen, um Herkunftseffekte auszugleichen und benachteiligten Kindern bessere Startchancen zu ermöglichen“ (S. 276).*

Forschungen zeigten, dass wichtige Entwicklungsschritte bereits vor dem dritten Lebensjahr stattfinden, welche die Lernfähigkeit und Hirnstruktur von Kindern beeinflussen. Folglich kann Schulfähigkeit „als kontinuierlicher, früh einsetzender Prozess verstanden werden, der die Grundlage für das spätere Lernen bildet“ (ebd., S. 280). Die Debatte um „Schulfähigkeit“ zeigt, dass Kinder nicht zu einem bestimmten Zeitpunkt Schulfähigkeit sind, sondern dass diese „Fähigkeit“ erst durch das Sammeln schulischer Erfahrungen erlernt wird, die auf Vorerfahrungen durch Kindergarten und Familie aufbauen. Kammermeyer (2001) betont, dass der Begriff der Schulfähigkeit trotz seiner Kontroversen nach wie vor relevant ist, da dieser den Übergang zwischen den Institutionen als gemeinsames Ziel formuliert (S. 104).

Dadurch wird sowohl die Bedeutung des Beitrags des Kindergartens und der Schule hinsichtlich der Schulfähigkeit von Kindern aufgezeigt als auch die zentrale Rolle der Zusammenarbeit und des Austauschs zwischen beiden Institutionen verdeutlicht.

#### **2.3.1.2. Vorläuferkompetenzen**

In der heutigen Zeit wird bezüglich der Schulfähigkeit bzw. der Schulbereitschaft auf sogenannte Vorläuferkompetenzen verwiesen. Vorläuferkompetenzen beinhalten jene empirisch belegten Fähigkeiten, die für das erfolgreiche Bewältigen von schulischen Anforderungen notwendig sind (Kammermeyer, 2001, S. 123). Durch die im Vorschulalter geförderten Vorläuferfertigkeiten soll die Anschlussfähigkeit in der Schule unterstützt und erfolgreiches Lernen gefördert werden. In einer Studie von Kammermeyer (2000) über subjektive Theorien von Schulfähigkeitskriterien wurden Lehrer:innen und Erzieher:innen nach denen für sie zentralen Kriterien hinsichtlich

der Schulfähigkeit von Kindern befragt, welche anschließend verglichen und zusammengefasst wurden.

Folgende Kriterien wurden von den pädagogischen Fachkräften hervorgehoben: Wahrnehmung, Sprachverständnis, Konzentration und Sozialverhalten (ebd., S. 108). Lernzielnahe, sogenannte proximale Schulfähigkeitskriterien wie phonologische Bewusstheit spielen hinsichtlich des Erfolges in der Schule eine bedeutsame Rolle, wohingegen Aspekte wie Wahrnehmung für diesen weniger bedeutsam sind (ebd., S: 112 f.). Empirische Studien belegen, dass schriftsprachliche und mathematische Vorläuferkompetenzen eine Prognose für den Schulerfolg darstellen (Eckerth & Hanke, 2015, S. 37).

Im IFP-Modell (Griebel & Niesel, 2020) wird ebenfalls auf die *schulnahen Vorläuferkompetenzen* sowie auf Basiskompetenzen (Abb.1) hingewiesen, die eine Herausforderung im Transitionsprozess darstellen können. Zu den schulnahen Vorläuferfertigkeiten zählt die phonologische Bewusstheit für den Schriftspracherwerb (z.B. Wörter in Silben gliedern können, Reime erkennen und Laute heraushören), das Vorwissen über Mengen und Zahlen sowie das Gedächtnis und die Aufmerksamkeit (Kammermeyer, 2001, S. 125). Zusätzlich umfassen diese Planungs- und Handlungskompetenzen, Kompetenzen, die zur Bewältigung des Schulalltags beitragen sowie das Kennen von Lernstrategien (Eckerth & Hanke, 2015, S. 37). Darüber hinaus besteht ein Zusammenhang zwischen vorhandenen Kenntnissen, Fähigkeiten und Leistungen im Schriftspracherwerb, insbesondere wenn sich diese inhaltlich ähneln (Kammermeyer, 2001, S. 124). Dennoch garantieren Vorläuferfähigkeiten allein keinen reibungslosen Übergang, da nicht nur das Kind, sondern auch der neue Kontext Veränderungen und Herausforderungen mit sich bringt.

Für einen erfolgreichen Übergang spielen neben den Vorläuferfertigkeiten die Basiskompetenzen eine wesentliche Rolle. Diese beinhalten grundlegende Persönlichkeitsmerkmale, die dem Kind eine erfolgreiche Interaktion und Auseinandersetzung mit der Lebensumwelt ermöglichen. Basiskompetenzen umfassen ein positives Selbstwertgefühl und Selbstkonzept, Selbstwirksamkeit, Selbstregulation, positives Sozialverhalten und aktives Bewältigungsverhalten (Sauerhering, 2013, S. 7). Kommunikative und sozial-emotionale Fähigkeiten des Kindes ermöglichen ein gemeinsames Lernen im Klassenverband. Schulnahe Vorläuferkompetenzen und Basiskompetenzen sollten bereits im Vorschulalter gefördert werden und sind insbesondere für die Transitionsbewältigung relevant.

Zu Beginn des Kapitels wurden kritische Aspekte der Begriffe Schulreife und Schulfähigkeit aufgezeigt, die aufgrund des Paradigmenwechsels hinterfragt und angepasst wurden. Heutzutage steht fest, dass eine gute Vorbereitung auf die Schule nicht nur von den individuellen Voraussetzungen des Kindes abhängt, sondern vielmehr von den Förderungs- und Unterstützungsmaßnahmen seitens der Institutionen und Familie. Nichtsdestotrotz erleichtern schulnahe Vorläuferfertigkeiten

und Basiskompetenzen den Übergang und Anschluss in die Schule, an welche Grundschullehrer:innen in ihrem Anfangsunterricht anknüpfen können.

### **2.3.1.3. (Erfolgreiche) Bewältigung als Entwicklungsaufgabe**

*Bewältigung* bezieht sich laut Mack (2020) auf Lebensumstände und Ereignisse, die als „belastend oder fordernd empfunden werden, von einer unterstellten Normalität abweichen und Handlungen oder Verhaltensweisen der betroffenen Individuen erfordern, die in der Regel mit erheblichem Aufwand oder Anstrengung“ (S.258) zusammenhängen. Darüber hinaus ordnet Mack (2020) der Bewältigung die Begriffe „Entwicklung“, „Krise“ und „Risiko“ zu. „Bewältigung im Typus Entwicklung ist eine Aufgabe, die von allen jungen Menschen in der modernen Gesellschaft abverlangt wird“ (ebd., S. 263). Bewältigung im Typus Krise bezieht sich hingegen auf prekäre und krisenhafte Alltagssituationen und Risiko beschreibt den Versuch, einen „riskanten Prozess der Vergesellschaftung, in dem in Form von Normalisierungshandeln eine biographische Balance in anomischen Strukturen zu erreichen“ (ebd., S. 263).

In Laufe der Kindheit, Jugend und im Alter gilt es altersspezifische Anforderungen sowie kritische Lebensereignisse zu bewältigen. Die Psychologen Lazarus (1995) und Filipp (1990) ordnen den schulischen Übergang als kritisches Ereignis im Leben der Kinder ein, welches bewältigt werden muss (*Kapitel 2.1.2., 2.1.3.*). Die damit einhergehenden Entwicklungsaufgaben und Lebensumstände stellen gewisse Anforderungen an das Individuum. Inwiefern die vielfältigen Entwicklungsaufgaben im Laufe des Transitionsprozesses bewältigt werden, hängt maßgeblich von den individuellen Vorerfahrungen und Entwicklungsbedingungen des Kindes ab (Griebel & Niesel, 2004, S. 125). Die Resilienzforschung stellt „Übergänge, mit ihren komplexen Herausforderungen als Phasen erhöhter Verletzlichkeit dar, die die Gefahr der Überforderung beinhalten“ (Griebel & Niesel, 2020, S. 191). Transitionen bringen veränderte Lebensumstände mit sich, die mit den bisherigen Verhaltensweisen nicht mehr gemeistert werden können, wodurch es neuen Handlungsmustern sowie emotionaler Umstellung bedarf (Knörzer, Grass, & Schumacher, 2007, S. 171).

Eine erfolgreiche oder misslungene Transitionsbewältigung wirkt sich in hohem Maße auf „die gegenwärtigen wie die nachstehenden Lebensphasen und die Persönlichkeitsentfaltung aus“ (Schaupp, 2012, S. 150). Resilienz gilt als unterstützende Bewältigungskompetenz, da diese eine Anpassung an schwierige Lebensumstände fördert, sodass „gravierende psychische Schäden [vermieden] und ein gesundes psychologisches Funktionsniveau“ (ebd., S. 218) beibehalten werden kann. Da Resilienz hinsichtlich der Transitionsbewältigung eine zentrale Rolle spielt, wird diese in *Kapitel 2.4.* aufgegriffen und umfassend dargestellt. Die Identität, Fähigkeiten und Beziehungen spielen für die Transitionsbewältigung eine wichtige Rolle und müssen im sozialen Kontext verstanden werden. Im Rahmen der Schutzfaktoren (*Kapitel 2.4.3.*), die für einen erfolgreichen Übergang unterstützend wirken, wird auf weitere Bewältigungskompetenzen eingegangen. Inwiefern

Anforderungen als Belastung wahrgenommen werden, hängt maßgeblich vom Individuum selbst ab. Abhängig von denen ihm zur Verfügung stehenden Bewältigungsressourcen und Fähigkeiten, können anspruchsvolle Aufgaben sogar als positive Herausforderung wahrgenommen und problemlos gemeistert werden (Eschenbeck & Knauf, 2018, S. 35).

#### **2.3.1.4. Wann wird von einer erfolgreichen Übergangsbewältigung gesprochen?**

Niesel (2016) charakterisiert folgende Kennzeichen eines erfolgreichen Übergangs:

*„Das Kind fühlt sich in der Schule wohl, es empfindet die Schule als selbstverständlichen Teil seines Lebens, fühlt sich dort sicher und kann die Angebote der Schule für sein kognitives, psychisches und physisches Wachstum nutzen“ (S. 12).*

Laut Aymanns und Filipp (2018) lässt sich eine erfolgreiche Bewältigung auf den Begriff der „Wiederanpassung“ zurückführen (S. 33). Dies meint, „wie schnell den Betroffenen die Rückkehr zur Normalität gelungen ist [...] [und sie] sich von dem Ereignis erholt haben, wie lange und wie intensiv sie in ihrem emotionalen Wohlbefinden beeinträchtigt sind [...] [bis sich] positive Emotionen [und Gesundheit] einstellen [...]“ (ebd., S. 33). Durch eine erfolgreiche Transition wird die Kompetenz des Kindes gefördert und gestärkt, wohingegen durch nicht bewältigte Übergänge Schwierigkeiten entstehen können.

Die Bewältigung eines Übergangs hängt sowohl von den Voraussetzungen und Bewältigungsressourcen des Kindes als auch von den curricularen und individuellen Anforderungen ab, die an das Kind gestellt werden (Eckerth & Hanke, 2015, S. 54). Durch eine erfolgreiche Bewältigung „wächst die Kompetenz; ein Schritt in Richtung größerer psychischer Reife ist gelungen. Misslingt die Lösung der Krise, so bedeutet dies nicht nur Stillstand, vorläufiges Verpassen einer Chance, sondern meist auch Rückschritt, Rückfall in unreife Einstellungen und Verhaltensweisen“ (Knörzer et al., 2007, S. 174).

In Studien wurde festgestellt, dass ungefähr 10 % der Kinder Schwierigkeiten beim Übergang in die Schule hatten. Allerdings fühlten sich mehr als die Hälfte der Kinder bereits vor dem Schuleintritt als Schulkind wohl, weitere 22 % empfanden dies bereits wenige Wochen nach dem Schulstart (Eckerth & Hanke, 2015, S. 53 f.). Daraus folgt, dass Kinder, die während des Übergangs Schwierigkeiten aufzeigen, besondere Unterstützung seitens pädagogischer Fachkräfte, Lehrkräfte und Eltern benötigen, um eine erfolgreiche Integration in die Schule zu ermöglichen.

Für Niesel et al. (2008) bedeutet ein erfolgreich bewältigter Übergang „größeres Selbstvertrauen, anhaltende Lernmotivation, Offenheit gegenüber neuen Erfahrungen und [...] ein positives akademisches Selbstkonzept“ (S. 27). Bei einem erfolgreichen Übergang schafft es das Kind, hinsichtlich der individuellen Ebene der Entwicklungsaufgaben, den Statuswechsel zum Schulkind zu durchlaufen, sich erfolgreich mit starken Gefühlen auseinanderzusetzen und neue Kompetenzen zu

erwerben (Griebel & Niesel, 2004, S. 130). Auf der interaktionalen bzw. sozialen Ebene entstehen positive Beziehungen zu den Lehrpersonen und Mitschüler:innen. Zugleich wird die eigene Rolle im neuen Kontext Schule und in der Familie gefunden und in Einklang gebracht. Das Zusammenführen und Auseinandersetzen mit den verschiedenen Lebensbereichen sowie das Angehen neuer Herausforderungen und Entwicklungsaufgaben stellen einen erfolgreichen Übergang auf kontextueller Ebene dar (ebd., S. 130 f.).

Durch erfolgreiche Übergänge in Bildungsinstitutionen entstehen „soziale Beziehungen und Lernchancen, die wiederum resiliente Einstellungen und Verhaltensweisen stärken können“ (Griebel & Niesel, 2020, S. 191). Eltern tauschen sich mit ihren Kindern über den Schuleintritt aus und versuchen, die neuen Herausforderungen und Entwicklungsaufgaben gemeinsam zu bewältigen, weshalb die Bewältigung als Ko-Konstruktion verstanden wird (Griebel & Niesel, 2007, S. 235). Darüber hinaus werden in der Literatur für die Übergangsbewältigung bedeutsame Kompetenzen der Kinder wie Selbstvertrauen, Problemlösefähigkeit und Stressbewältigungsfertigkeiten, körperliche Gesundheit und allgemeines Wohlbefinden genannt (ebd., S. 233). Außerdem hängt eine erfolgreiche Übergangsbewältigung sowohl von vorhandenen Risiko- und Schutzfaktoren als auch von Bewältigungsressourcen des Kindes ab, weshalb diese in den *Kapiteln 2.4.2. und 2.4.3.* aufgegriffen werden.

### **2.3.2. Die Ebenen der Entwicklungsaufgaben der Eltern**

In der Transition vom Kindergarten in die Grundschule entstehen nicht nur für das Kind Veränderungen und Anforderungen, sondern auch für die Eltern. Der Übergang zu Eltern eines Schulkindes wird intensiv erlebt. Der Transitionsprozess in die Grundschule bringt für Mütter und Väter des (zukünftigen) Schulkindes verschiedene Herausforderung mit sich, die es im Sinne von Entwicklungsaufgaben zu bewältigen gilt. Kluczniok (2012) beschreibt die besondere Aufgabe der Eltern im Transitionsprozess wie folgt:

*„[...] Zum einen begleiten sie - wie das pädagogische Fachpersonal im Kindergarten und in der Grundschule - ihr Kind beim Übergang in die Schule. Zum anderen sind sie selbst - anders als das pädagogische Fachpersonal - aktiv von diesem Übergang betroffen und müssen ihn ebenfalls bewältigen“ (S. 38).*

Auf die Doppelfunktion der Eltern weist ebenfalls das IFP-Transitionsmodell (*Abb. 1*) von Griebel und Niesel (2020) hin. Die Entwicklungsaufgaben der Eltern finden wie bei den Kindern auf individueller, sozialer und institutioneller Ebene statt.

#### **Entwicklungsaufgaben auf individueller Ebene der Eltern**

Bei der Transition vom Kindergarten zur Grundschule kommt es nicht nur bei den Kindern, sondern auch bei den Elternteilen zu einem Identitätswechsel. Erneut nehmen das Bildungssystem und die Schule eine bedeutende Rolle im Leben der Eltern ein. Dabei findet ein Perspektivwechsel von Schüler:innen hinzu der Elternrolle

statt (Streffer, 2020, S. 66). Laut Griebel und Niesel (2020) haben Eltern den Eigenanspruch, sich als kompetente Mutter bzw. kompetenter Vater zu erleben (S. 120). Im Übergang können für die Eltern herausfordernde und belastende Emotionen auftreten, die verarbeitet werden müssen. Das „Teilen von Kontrolle mit der Lehrkraft“ wie auch die „Übernahme von Verantwortung für den schulischen Erfolg des Kindes und den damit einhergehenden Pflichten als Elternteil“ stellen sich im Transitionsprozess als herausfordernd dar (Streffer, 2020, S. 66). Den Eltern stellt sich die Aufgabe, ihre eigenen Erwartungen an das Kind, an sein tatsächliches Leistungsvermögen anzupassen. Darüber hinaus gilt es ein Zugehörigkeitsgefühl zur Elternschaft der anderen Schulkinder zu entwickeln (Griebel & Niesel, 2013, S. 119).

### **Entwicklungsaufgaben auf sozialer Ebene der Eltern**

Mit dem Eintritt ihres Kindes in die Schule kommt es zu Veränderungen auf der Beziehungsebene der Erziehungsberechtigten. Es entsteht ein Verlust der Verbindung zu den Fachkräften, den anderen Eltern sowie zu den Kindern des Kindergartens, mit dem sie nun umgehen müssen. Die Beziehung zu anderen Personen, aber insbesondere die zum eigenen Kind verändert sich, da diese von neuen Anforderungen an Selbstständigkeit, Kontrolle, Unterstützung und Motivation geprägt ist (Streffer, 2020, S. 66). Die Eltern müssen im Schulkontext sowohl neue Beziehungen und Vertrauen aufbauen als auch Verantwortung abgeben, was ggf. zu einem Machtkonflikt führen kann. Dadurch nehmen die Entwicklungsaufgaben an Relevanz zu (Griebel & Niesel, 2020, S. 119). Darüber hinaus muss eine Beziehung zu den Schulleitern aufgebaut werden, die von Konkurrenz aber auch von Unterstützung geprägt sein kann. Der Aufbau von Beziehungen zu den neuen Schulfreund:innen des Kindes gilt als Aufgabe der Eltern (Streffer, 2020, S. 66). Hierbei ist es wichtig, dass die Eltern sich bemühen, Kontakt zu knüpfen und ein Netzwerk mit den Eltern der anderen Schulkinder aufzubauen. Durch den gegenseitigen Austausch können sowohl die Kinder als auch die Eltern von einer positiven sozialen Lernumgebung profitieren.

### **Entwicklungsaufgaben auf institutioneller Ebene der Eltern**

Zentral ist auch die Vereinbarung der bereits bestehenden Entwicklungsaufgaben mit den neuen und bevorstehenden Herausforderungen. Familie, Schule, ggf. Nachmittagsbetreuung und Erwerbstätigkeit müssen nun mit den anstehenden Tages-, Wochen- und Jahresabläufen in Einklang gebracht werden. Insbesondere Arbeitszeiten und Organisation von Betreuung der Kinder (z.B. durch Hort oder Großeltern) müssen aufeinander abgestimmt werden (Griebel & Niesel, 2013, S. 120). Eltern eines Schulkindes müssen „neue und veränderte Erziehungs- und Bildungspartnerschaften eingehen und sich an curricularen Erwartungen des Lehrplans orientieren“ (Streffer, 2020, S. 66). Durch sich verändernde familiäre Bedingungen wie eine Trennung vom Partner, die Geburt weiterer Kinder, ein Umzug oder der Beginn, Wechsel oder Ende einer Erwerbstätigkeit können weitere Entwicklungsaufgaben für die Eltern entstehen. Die Bewältigung der vielfältigen

Entwicklungsaufgaben kann für Eltern und Kinder eine große Herausforderung darstellen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass der Übergang mit herausfordernden Entwicklungsaufgaben einhergeht, die sowohl von den Schulanfänger:innen als auch von den Eltern gemeistert werden müssen. Diese Aufgaben entstehen auf verschiedenen Ebenen gleichzeitig und erfordern Anpassungs- bzw. Bewältigungsstrategien. Um diese Entwicklungsaufgaben auf Seite der Kinder und Eltern angemessen und gelingend bewältigen zu können, benötigen die Beteiligten positive Erfahrungen und ausreichende Schutz- und Risikofaktoren. Diese werden im Rahmen des Resilienzkonzeptes nun näher beleuchtet.

## **2.4. Resilienzkonzept**

### **2.4.1. Zur Begriffsbestimmung und Merkmalen**

Die Bewältigung von Transitionen und den damit verbundenen Veränderungen variiert je nach Person. Manche Menschen können neue Herausforderungen gut meistern, während andere Schwierigkeiten haben oder sogar scheitern. Dies wird als *Resilienz* bezeichnet und beschreibt die „psychische Widerstandsfähigkeit von Kindern gegenüber biologischen, psychologischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken“ (Wustmann Seiler, 2015, S. 18). Resilienz lässt sich vom englischen Wort „resilience“ (Spannkraft, Widerstandsfähigkeit, Elastizität) ableiten und wird in der Literatur häufig als „psychische Robustheit“ oder „Stressresistenz“ betitelt. In der Resilienzforschung stellen „Übergänge, mit ihren komplexen Herausforderungen Phasen erhöhter Verletzlichkeit dar, die die Gefahr der Überforderung beinhalten“ (Griebel & Niesel, 2020, S. 191). Die Fähigkeit der Resilienz ermöglicht trotz schwieriger Lebensbedingungen eine positive Entwicklung. Laut Diers (2016) ist diese „als Kapazität zu verstehen, die sich im Entwicklungsverlauf verändern kann, sie ist ein dynamischer Prozess“ (S. 76).

Resiliente, also seelisch widerstandsfähige Kinder und Jugendliche können Übergänge, Krisen und belastende Ereignisse erfolgreich bewältigen „[ohne sich davon] unterkriegen zu lassen“ bzw. „[ohne] daran zu zerbrechen“ (Wustmann Seiler, 2015, S. 18). Resilientes Verhalten tritt in Situationen auf, bei denen die Entwicklung des Kindes gefährdet ist wie z.B. bei Verlust einer Bezugsperson oder Aufwachsen in Armut (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2022, S. 10). Bei Resilienz geht es nicht nur um die Feststellung von Risikofaktoren für die kindliche Entwicklung und die „Abwesenheit psychischer Störungen“, sondern insbesondere um den „Erwerb bzw. Erhalt altersangemessener Fähigkeiten und Kompetenzen“ und eine „erfolgreiche Bewältigung von altersspezifischen Entwicklungsaufgaben“ (Wustmann Seiler, 2015, S. 20). Laut Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse (2022) stellt resilientes Verhalten keine Persönlichkeitseigenschaft dar, sondern ist immer an zwei Bedingungen geknüpft:

#### *1. Es besteht eine Risikosituation und*

## *2. das Individuum bewältigt diese positiv aufgrund vorhandener Fähigkeiten (S.10).*

Dies bedeutet, dass nicht jedes Kind mit positivem Entwicklungsbild, beispielsweise mit hoher Sozialkompetenz und Lernbereitschaft, als resilient eingeordnet werden kann. Von einem resilienten Kind wird nur dann gesprochen, wenn das Kind belastende Situationen oder Schwierigkeiten durch eigene Bewältigungsleistungen meistern kann. Resiliente Kinder können sich „trotz massiver Beeinträchtigung erstaunlich positiv entwickeln, im Vergleich zu denjenigen Kindern, die unter gleichen Bedingungen- d.h. gleich hoher Risikobelastung- psychische Beeinträchtigungen aufweisen“ (Wustmann Seiler, 2015, S. 18). Laut Marco (2016) gibt es Kinder, die aufgrund ihres Temperaments und ihren vorhandenen Kompetenzen, belastende Situationen besser verarbeiten können als andere (S. 65 f.). Resilienz ist für die Krisenbewältigung, für das Meistern von Entwicklungsaufgaben sowie von kritischen Alltagssituationen zentral. Diese Fähigkeit wird in unterschiedlichen Lebenssituationen geschult, unter Belastung aktiviert und festigt sich anschließend als Resilienz (Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2022, S. 12).

Resilienz ist ein „dynamischer Anpassungs- und Entwicklungsprozess“ (Wustmann Seiler, 2015, S. 28) bei dem eine Mensch-Umwelt- Interaktion stattfindet, bei der das Kind selbst „aktiv regulierend auf seine Umwelt einwirkt“ (Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2022, S. 10). Darüber hinaus handelt es sich um eine „variable Größe“ (Wustmann Seiler, 2015, S. 30), die weder stabil noch voraussehbar ist. Demnach können Kinder in manchen Lebenssituationen resilient sein, unter anderen Umständen und zu anderen Zeitpunkten wiederum Schwierigkeiten haben die Risikolage zu meistern. Da Resilienz als Kompetenz nicht lebenslänglich gleichermaßen stabil, vorhanden oder auf alle Lern- und Lebensbereiche übertragbar ist, wird diese als situationsspezifisch und multidimensional beschrieben (ebd., S. 32).

Für die Resilienzforschung ist der Aspekt der Bewältigung zentral, weshalb neben den Risikofaktoren insbesondere die Schutzfaktoren berücksichtigt werden, da sich beide auf die kindliche Entwicklung auswirken (Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2022, S. 20). Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Resilienz eine entscheidende Rolle für die Bewältigung des Übergangs und die damit verbundenen Entwicklungsaufgaben spielt. Aus diesem Grund ist das Resilienzkonzept für die Transition vom Kindergartenkind zum Schulkind von zentraler Bedeutung.

Bis in die 1970er Jahren stand im Fokus der Wissenschaft und Forschung die Frage nach Risiken, Defiziten und Schwierigkeiten, die sich auf die menschliche und kindliche Entwicklung auswirken (ebd., S. 20). Heutzutage steht jedoch viel mehr eine optimistische, zukunftsorientierte Sichtweise im Vordergrund, welche sich auf die Kompetenzen, Ressourcen und Schutzfaktoren fokussiert und wichtige Impulse für pädagogische Ansätze liefert (Niesel et al., 2008, S. 17). Schutzfaktoren erhöhen die psychische Widerstandskraft eines Individuums, wohingegen Risikofaktoren diese verringern können. Das sogenannte Risiko- und Schutzfaktorenkonzept ist

hinsichtlich der Resilienzentwicklung und des Transitionsprozesses zentral, weshalb diese Konzepte in den nächsten Kapiteln genauer ausgeführt werden.

#### **2.4.2. Risikofaktorenkonzept**

Im Fokus des Risikofaktorenkonzepts stehen Faktoren und Lebensbedingungen, die potenziell eine gesunde Entwicklung des Kindes gefährden und zu Störungen und Erkrankungen führen können (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2022, S. 21). Risikofaktoren umfassen „Faktoren und Lebensbedingungen, die die kindliche Entwicklung gefährden, beeinträchtigen und zu seelischen Störungen und Erkrankungen führen können“ (ebd., S. 20). Dennoch handelt es sich hierbei um Wahrscheinlichkeiten und nicht um Kausalitäten, weshalb entwicklungsgefährliche Bedingungen nicht zwangsläufig zu Störungen oder Krankheiten führen (Wustmann Seiler, 2015, S. 36). Risikoerhöhende Bedingungen stellen somit „Indikatoren für weitaus komplexere Prozesse und Mechanismen“ (ebd., S: 49) dar. Identische Risikobedingungen können bei verschiedenen Personen zu unterschiedlichen (Entwicklungs-)Störungen führen, was als Multifinalität bezeichnet wird (Diers, 2016, S. 32). Darüber hinaus können sich Risikofaktoren in der Person des Kindes selbst sowie in seinem sozialen Umfeld befinden (Bengel, Meinders-Lücking, & Rottmann, 2009, S. 22). Risikoerhöhende Bedingungen werden in Vulnerabilitätsfaktoren und Risikofaktoren bzw. Stressoren differenziert.

*Vulnerabilitätsfaktoren* umfassen Bedingungen, die sich auf biologische oder psychologische Merkmale des Kindes beziehen, wie z.B. Defizite, Defekte oder Schwächen des Kindes (Wustmann Seiler, 2015, S. 36 f.). Einerseits gibt es *primäre Vulnerabilitätsfaktoren*, die ein Kind von Geburt an aufweist wie beispielsweise genetische Dispositionen oder Geburtskomplikationen (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2022, S. 21). Andererseits gibt es *sekundäre Vulnerabilitätsfaktoren*, die durch die Auseinandersetzung zwischen Kind und Umwelt entstehen wie z.B. ein negatives Bindungsverhalten (Wustmann Seiler, 2015, S. 37). Studien belegen, dass sich Vulnerabilitätsfaktoren „vergleichsweise wenig gravierend auf die Entwicklung auswirken, während psychosoziale Risikofaktoren bzw. Stressoren häufiger zu ungünstigen Entwicklungsverläufen führen und besonders die kognitive und sozio-emotionale Entwicklung beeinträchtigen“ (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2022, S. 21).

*Risiko- bzw. Stressoren* entstehen hingegen in der psychosozialen Umwelt des Kindes, d.h. in seiner Familie oder im sozialen Umfeld wie beispielsweise ein niedriger sozioökonomischer Status der Herkunftsfamilie (ebd., S: 21). Risikofaktoren können unveränderbar wie beispielsweise das Geschlecht sein oder variable, also prinzipiell veränderbar wie eine Eltern-Kind-Beziehung (Bengel et al., 2009, S. 22). Laut Wustmann Seiler (2015) stellen traumatische Erlebnisse eine extreme Form von Risikoeinflüssen dar (S.39). Dazu gehören unter anderem Gewalttaten, sexueller Missbrauch, Krieg- und Fluchterfahrungen sowie Naturkatastrophen.

## Die Bedeutung von Risikofaktoren in der Entwicklung

Risikofaktoren können die Auftretenswahrscheinlichkeit von Störungen erhöhen, wodurch eine gesunde Entwicklung gefährdet ist (Bengel et al., 2009, S. 22). Dies verdeutlicht, dass „nicht jede Risikobelastung per se zu einer psychischen Störung oder unangepassten Entwicklung führen muss, sondern nur, dass eine erhöhte Möglichkeit dafür besteht“ (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2022, S. 25). Die Anzahl belastender bzw. risikoe erhöhender Faktoren ist entscheidend, ob es einen pathologischen Entwicklungsverlauf nach sich bringt (Diers, 2016, S. 31). Je länger ein Kind den Risikofaktoren ausgesetzt ist, desto eingeschränkter sind die Bewältigungsmöglichkeiten des Kindes (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2022, S. 26).

Darüber hinaus ist der Zeitpunkt der Entwicklung entscheidend, in welchem das Kindes gefährdet wird. Treten erste Gefahren bereits in den ersten Jahren der Kindheit auf, besteht eine hohe Wahrscheinlichkeit, dass weitere Gefahren die Entwicklung zu einem späteren Zeitpunkt beeinträchtigen. In bestimmten Wachstumsphasen, wie bei der Ausbildung des Zentralen Nervensystems beim Fötus oder während Entwicklungsübergängen wie dem Schuleintritt und der Pubertät, sind Phasen erhöhter Vulnerabilität zu beobachten (Diers, 2016, S. 32). Die Belastungen wirken sich je nach Alter und Entwicklungsstand auf das Kind aus. Insbesondere Beeinträchtigungen während der Geburt und in der Säuglingsphase, wie Unterernährung oder Vernachlässigung, können besonders schädigend für die kindliche Entwicklung sein (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2022, S. 26). Eine gesunde Entwicklung ist gefährdet, wenn risikoe erhöhende Situationen in Phasen von Veränderung auftreten, in denen neue Anforderungen bewältigt werden müssen (ebd., S. 25).

Darüber hinaus kann das *Geschlecht* eine Rolle spielen, inwiefern eine Veränderung als Hürde erlebt wird. In der Kindheit sind Jungen häufiger von Störungen betroffen, in der Pubertät hingegen sind Mädchen störungsanfälliger. Dies lässt sich laut Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse (2022) auf hormonelle Veränderungen zurückführen, mit denen Mädchen in ihrer Pubertät konfrontiert werden (S.27). Die Fähigkeiten von Mädchen und Jungen bei Eintritt in die Grundschule sind auf ähnlichem Stand, obwohl es einige Differenzen gibt. Mädchen weisen eine deutlich bessere Feinmotorik auf, die sich positiv auf die Entwicklung von Sprache und Artikulation auswirkt (Griebel & Niesel, 2020, S. 136).

Bei Jungen ist die Selbstregulation und Impulskontrolle zum Zeitpunkt des Schuleintritts nicht vollständig und umfassend entwickelt, sodass Emotionen und Reaktionen schwierig zurückgehalten werden können. Nach Griebel und Niesel (2020) fällt Mädchen der Übergang in die Grundschule leichter, wobei dies immer von den entsprechenden Vorerfahrungen abhängt und es sich somit um keine allgemeingültige Aussage handelt (S. 136).

Ein niedriger *sozioökonomischer Status* des Kindes zählt als Risikofaktor für einen erfolgreichen Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. Ein niedriger

Bildungsabschluss der Eltern, verfügbare Ressourcen im Elternhaus wie das Vorhandensein von Büchern und finanziellen Mitteln oder ein *Migrationshintergrund* können sich auf die Übergangsbewältigung auswirken. Insbesondere für Kinder mit niedrigem sozialökonomischem Status kann eine (vor-)schulische Förderung von großem Vorteil hinsichtlich der Transitionsbewältigung sein. Für Kinder und Eltern mit Zuwanderungshintergrund stellt der Eintritt in eine Bildungsinstitution eine besondere Herausforderung dar. Denn zunächst gilt es für die Familien eine fremde Sprache, neue kulturelle Verhaltensweisen, Werte und Normen kennenzulernen und diese mit der eigenen Herkunft in Einklang zu bringen (ebd., S. 137). Für Kinder mit Migrationshintergrund kann es eine Hürde darstellen, „sich in der Klasse zurechtzufinden, die bikulturelle Situation und die unterschiedlichen Erziehungsstile zwischen Familie und Schule zusammenzubringen und eine eigene Identität zwischen Anpassung und Abgrenzung zu finden“ (Knörzer et al., 2007, S. 64). Dem pädagogischen Fachpersonal wird für die Entwicklung des Selbstkonzepts sowie des Zugehörigkeitsgefühls der „neuen Kinder“ eine zentrale Rolle zugeschrieben, indem diese „vorurteilsbewusst arbeiten, um alle Kinder von Anfang an vor negativen Vorurteilen und Stereotypen zu schützen“ (Griebel & Niesel, 2020, S. 137).

Mit dem Übergang vom Kindergarten in die Grundschule werden die Kinder mit Vulnerabilitätsfaktoren oder Risikofaktoren konfrontiert. Dadurch entstehen zusätzliche Herausforderungen, die es zu bewältigen gilt. Eine bedeutende Rolle kommt im Rahmen des Resilienzkonzeptes den Schutzfaktoren zu, die im weiteren Verlauf dargestellt werden.

### **2.4.3. Schutzfaktorenkonzept**

Eine erfolgreiche Transitionsbewältigung kann durch sogenannte Schutzfaktoren unterstützt werden, welche individuelle Ressourcen einer Person umfassen (Griebel & Niesel, 2004, S. 126). Risikomildernde bzw. schützende Bedingungen senken die Auftretenswahrscheinlichkeit psychischer Störungen und erhöhen wiederum eine positive, gesunde Entwicklung wie den Erwerb sozialer Kompetenzen (Rutter, 1990 zitiert nach Wustmann Seiler, 2015, S.44). Protektive Faktoren stellen eine allgemeine Ressource einer gesunden Entwicklung dar, insbesondere für Kinder, die einem hohen oder geringem Risiko ausgesetzt sind (Diers, 2016, S. 34).

Schutzfaktoren bezeichnen sowohl die Kompetenzen der Kinder als auch die ihnen zur Verfügung stehenden Unterstützungsressourcen (Niesel et al., 2008, S. 17). Diese spielen hinsichtlich der Bewältigung von Stress- und Risikosituationen eine zentrale Rolle, da mithilfe dieser eine Anpassung des Individuums an seine Umwelt gefördert und die Entwicklung von Störungen verhindert werden kann. Darüber hinaus können durch diese Faktoren, Problemsituationen erfolgreich bewältigt und negative Auswirkungen der Risiken abgeschwächt bzw. wieder ausgeglichen werden (Wustmann Seiler, 2015, S. 46).

Bengel et al. (2009) weisen darauf hin, dass Alter, Geschlecht des Kindes wie auch das Zusammenspiel der Risikofaktoren für die Wirkung von Schutzfaktoren bedeutend sind (S. 48). Die verschiedenen Schutzfaktoren beleuchten neben Griebel

und Niesel (2004) auch Eckert und Hanke (2015) anhand der Entwicklungsaufgaben im Transitionsprozess und werden auf individueller Ebene des Kindes, auf interaktionaler Ebene der Beziehungen und auf institutioneller Ebene der Lebensumwelt genauer ausgeführt (*Kapitel 2.3.1*). Seitens der Wissenschaft konnten auf den unterschiedlichen Ebenen wichtige Ressourcen herausgearbeitet werden, die „Schutz“ vor den Risiken darstellen und demnach bedeutend für eine positive Entwicklung des Kindes sind. Die Ebenen stehen nicht isoliert, sondern im Zusammenhang zueinander und beeinflussen sich wechselseitig (Wustmann Seiler, 2015, S. 46). Zentral ist nicht das Aufweisen von Schutzfaktoren in den genannten Bereichen, sondern das Sammeln positiver Erfahrungen hinsichtlich der Bewältigung und Selbstwirksamkeit (Fröhlich-Gildhoff & Rönau-Böse, 2022, S. 31). Im nächsten Abschnitt werden protektive Faktoren, die für Kinder im Rahmen der Übergangsbewältigung bedeutsam sind, erläutert.

### **Schutzfaktoren auf individueller Ebene**

Auf der individuellen Ebene des Kindes stellen Intelligenz, Vorwissen wie auch erste Fähig- und Fertigkeiten im Bereich der Phonologie, Mengen-, Zahlenverständnis erste Schutzfaktoren dar. Erste Kompetenzen können hinsichtlich des Lernens und Zurechtkommens in der Schule förderlich sein. Intelligente Kinder haben einen größeren Schulerfolg, dies führt wiederum zu Anerkennung in Schule und Familie (Bengel et al., 2009, S. 70). Demnach kann Intelligenz hilfreich und protektiv sein und zur Ausbildung von unterstützenden Fähigkeiten für Bewältigungs- und Anpassungsstrategien beitragen (ebd., S. 73). Abhängig vom Lernstand des Kindes kann bereits im Kindergarten eine individuelle Förderung stattfinden und erste Schwierigkeiten diagnostiziert werden. Damit können geeignete Maßnahmen vor und nach dem Schuleintritt getroffen werden. Darüber hinaus zählt zu einem individuellen Schutzfaktor „eine positive Einstellung zur Schule und zum Lernen sowie eine gewisse Anstrengungsbereitschaft und Lernfreude“ (Eckerth & Hanke, 2015, S. 59). Studien haben ergeben, dass eine frühzeitige Förderung und das Konfrontieren mit Lernreizen bereits in Kindergarten und Familie zu einer größeren Lernfreude und Anstrengungsbereitschaft bei den Kindern führt (ebd., S. 59). Abhängig von den *personalen Kompetenzen* eines Kindes kann der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule mit seinen curricularen Herausforderungen bewältigt werden. Darüber hinaus spielen für die Bewältigung individuelle Aspekte wie ein positives Selbstkonzept (wie sie sich sehen), ein hohes Selbstwertgefühl (wie sie sich bewerten) und eine hohe Selbstwirksamkeitsüberzeugung (wie wirksam sie sich selbst empfinden) eine zentrale Rolle (ebd., S. 59).

Wustmann Seiler (2015) fasst einen Teil der personalen Kompetenzen des Kindes als *Resilienzfaktoren* zusammen, welche in der Interaktion von Kind und Umwelt sowie durch die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben erworben werden (S. 46). Resilienz stellt eine zentrale Kompetenz im Übergangsprozess dar. Einerseits können Übergänge mit ihren komplexen Herausforderungen die Kinder überfordern. Andererseits entstehen durch eine erfolgreiche Transition in die neue Bildungsinstitution „soziale Beziehungen und Lernchancen, die wiederum resiliente

Einstellungen und Verhaltensweisen stärken können“ (Griebel & Niesel, 2020, S. 191). Bei der Bewältigung von Herausforderungen wird dem positiven Selbstwertgefühl, der Selbstwirksamkeitsüberzeugung und dem aktiven Bewältigungsverhalten des Kindes eine bedeutende Rolle zugeschrieben (Wustmann Seiler, 2015, S. 46). Selbstwirksamkeit beeinflusst das „Denken, Fühlen und Handeln und bestimmt Zielsetzungen, Anstrengung und Ausdauer“ (Bengel et al., 2009, S. 75). Demnach sind Kinder, die sich als selbstwirksam wahrnehmen, davon überzeugt, dass ihr eigenes Handeln zu dem erwünschten Ergebnis führt und eine schwierige Situation überwunden werden kann. Eine positive Lebenseinstellung, Zuversicht, Hoffnung und Religiosität können zu einer besseren Bewältigung von Übergängen und kritischer Lebensumstände beitragen (ebd., S. 66). Eine optimistische Einstellung wirkt sich demnach auf positive Herangehens- und Denkweisen aus, wodurch eine Bewältigung besser gemeistert werden kann.

Einen weiteren Schutzfaktor stellen auf der individuellen Ebene die *emotionalen Kompetenzen* dar. Dazu gehört, die „Emotionen bei sich und anderen zu erkennen, sich in andere hineinzusetzen und über Emotionen kommunizieren zu können, die Wirkungen von Emotionen abzuschätzen [...] [ und regulieren zu können]“ (Eckerth & Hanke, 2015, S. 62). Die personalen und emotionalen Kompetenzen werden im besten Fall bereits im Kindergarten gefördert und in der Grundschule weiterentwickelt. Das Fehlen von Fähigkeiten wie das der Emotionsregulation oder dem Mangel an sozialem Verhalten kann sich negativ auf Beziehungen, die Lernumgebung und die Schutzfaktoren der zwischenmenschlichen Ebene auswirken (ebd., S. 62). Darüber hinaus sind *soziale Kompetenzen* wie Einfühlungsvermögen, Kooperations- und Konfliktfähigkeit wie auch das Übernehmen von Verantwortung zentrale Aspekte eines weiteren Schutzfaktors (Niesel et al., 2008, S. 17). Dies umfasst Empathie zu zeigen, Rücksicht zu nehmen, eigene Bedürfnisse und Vorstellungen mit denen der anderen zu vereinbaren, ein Wir-Gefühl zu entwickeln, auftretende Konflikte konstruktiv zu lösen sowie das eigene Verhalten kritisch zu reflektieren (Eckerth & Hanke, 2015, S. 62). Soziale Beziehungen können als „Quelle [...] sozialer Unterstützung, Information und Bestätigung [dienen]“ (Bengel et al., 2009, S. 86), wodurch diese einen protektiven Aspekt darstellen.

Daneben zählt ein positives und flexibles *Temperament* als weiterer Schutzfaktor einer erfolgreichen Transition (Griebel & Niesel, 2004, S. 126) Temperament umfasst die für eine Person typischen Verhaltens- und Emotionsreaktionen, die bereits in der frühen Entwicklung auftreten, in gewissem Maße von der Veranlagung abhängen und durch Umwelterfahrungen beeinflusst werden (ebd., S. 132). Temperament definiert „relativ stabile Unterschiede zwischen Personen in der emotionalen, motorischen und aufmerksamkeitsbezogenen Reaktivität und Selbstregulation“ (Bengel et al., 2009, S. 53). Resiliente Kinder zeigen Temperamentsmerkmale wie Aktivität, soziale Offenheit und eine positive Grundstimmung, welche als protektive Faktoren gewertet werden (Beelmann, 2006, S. 39). Eine gute Anpassungsfähigkeit an neue Situationen und an die soziale Umwelt ist für die Entwicklung und Transitionsbewältigung von Kindern förderlich.

Besonders schüchterne Kinder sollten in dieser Hinsicht berücksichtigt und gefördert werden. Die aufgeführten Kompetenzen können als Bewältigungskapital für Übergänge, Veränderungen und Herausforderungen verstanden werden und stellen zentrale Schutzfaktoren dar. Für das Erlernen dieser Fähigkeiten ist das Kind auf die Unterstützung und Förderung der Eltern sowie die der pädagogischen Fachkräfte in Kindergarten und Schule angewiesen.

### **Schutzfaktoren auf interaktionaler Ebene**

Die interaktionalen Schutzfaktoren lassen sich innerhalb der Familie und dem familiären Umfeld verorten. Im günstigen Fall sind diese von zuverlässigen Bezugspersonen geprägt, die ein „entwicklungsbegünstigendes Erziehungsverhalten zeigen, wertschätzend und strukturiert miteinander kommunizieren“ (Streffler, 2020, S. 68). Demnach sollte sich mindestens eine stabile Bezugsperson im Umfeld des Kindes befinden, die das Vertrauen und Autonomieverhalten des Kindes fördert und dadurch eine „wichtige Grundlage für [seine] gesunde psychische Entwicklung [darstellt]“ (Eckerth & Hanke, 2015, S. 65). In diesem Zusammenhang spielt die *Bindungsqualität* eine zentrale Rolle, da sich diese auf das Selbstkonzept des Kindes sowie auf die Entwicklung der sozialen, emotionalen und kognitiven Kompetenzen auswirkt. Bindungsqualität meint, dass ein Kind beim Empfinden von Unsicherheit, durch den Kontakt zu einer ihrer Bezugspersonen, angemessene Sicherheit und Nähe spüren kann (ebd., S: 65). Bezugspersonen geben dem Kind in besonderem Maße das Wohlgefühl von Schutz und Sicherheit, um sich optimal entwickeln zu können. Kinder, die sichere Bindungen erleben, gehen mit hoher Lernmotivation und Freude in die Schule und sind hinsichtlich ihrer zukünftigen Schüler:in-Lehrkraft-Beziehung positiv gestimmt (Griebel & Niesel, 2020, S. 134).

Bengel et al. (2009) zählen den *autoritativen Erziehungsstil* als günstigen Schutzfaktor auf, welcher von einer positiven Eltern-Kind-Beziehung, emotionaler Wärme, Wertschätzung, Akzeptanz, vom Ernstnehmen kindlicher Bedürfnisse wie auch von klaren Regeln, Grenzen und angemessener Kontrolle geprägt ist (S. 95). Daneben können protektive Faktoren auch in außerfamiliärem Umfeld wie in Kindergarten und Grundschule auftreten, beispielsweise durch ein „wertschätzendes Klima, das [Erzieher:innen und Lehrer:innen] als positive Rollenmodelle mit verlässlichen und transparenten Regeln und kindgemäßen Strukturen unterstützend gestalten“ (Streffler, 2020, S. 68). Ein weiterer Schutzfaktor für die erfolgreiche Bewältigung des Übergangs stellt sowohl die Anwesenheit von bereits bekannten Kindern aus Nachbarschaft oder Kindergarten in der neuen Klasse dar als auch ein positives soziales und lernförderliches Klassenklima. Viele Kinder scheinen die Sorge zu haben, in der Schule keine Freunde zu finden, weshalb „*positive Beziehungen zu ihren Peers*“ eine zentrale Bedeutung haben und im Zusammenhang mit Wohlbefinden, Anstrengungsbereitschaft und positiver Schuleinstellung stehen (Eckerth & Hanke, 2015, S. 67). Die zuvor aufgeführten Aspekte der interaktionalen Ebene können die Kinder unterstützen, sich im zukünftigen Kontext Schule wohlfühlen und zurechtzufinden. Durch das Thematisieren von „Schule“ im Kindergarten können Ängsten und Unsicherheiten

präventiv entgegengewirkt werden, worauf im nächsten Abschnitt genauer eingegangen wird.

### **Schutzfaktoren auf kontextueller Ebene**

Kontextuelle Schutzfaktoren umfassen einerseits Angebote von Kindergarten, Grundschule und Eltern, die zur Übergangsbewältigung beitragen, und andererseits den Austausch zwischen pädagogischen Fach-, Lehrkräften und Eltern (Griebel & Niesel, 2004, S. 109 f.). Angebote wie Schulvorbereitung im Kindergarten, *Kooperationen* zwischen den Bildungsinstitutionen wie Besuche von Lehrkräften oder Grundschulkindern im Kindergarten, stellen einen Schutzfaktor auf kontextueller Ebene dar (Eckerth & Hanke, 2015, S. 71). Durch Angebote in der Übergangsgestaltung, z.B. Schnupperstunden/-tage in der Schule oder durch gemeinsame Aktionen, können Ängsten und Unsicherheiten der Kinder entgegengewirkt werden.

Ein guter *sozioökonomischer Status* des Kindes zählt als bedeutender Schutzfaktor für einen erfolgreichen Übergang vom Kindergarten in die Grundschule (Griebel & Niesel, 2004, S. 127). Ein höherer Bildungsstand der Eltern wirkt sich auf die Selbstständigkeit, auf die Einstellung zur Schule wie auch auf die schriftsprachlichen Kompetenzen des Kindes aus (Eckerth & Hanke, 2015, S. 57). Der Bildungsabschluss der Eltern, verfügbare Ressourcen im Elternhaus wie das Besitzen von Büchern sowie ob ein *Migrationshintergrund* besteht, wirkt sich auf die Übergangsbewältigung aus. Eine Studie von Hattie (2009) zeigt, dass neben der Sozialschicht der Familie vor allem das „Engagement der Eltern, [ihr Interesse an Bildung und am Schulerfolg ihres Kindes sowie der Anregungsgehalt der familiären Lebensumwelt] zu den drei stärksten Vorhersagefaktoren für die Schulleistungen“ (Hattie, 2009 in Eckert & Hanke, 2015, S.71) gehören. Insbesondere für Kinder mit schwächerem sozialökonomischem Status kann eine (vor-)schulische Förderung von großem Vorteil hinsichtlich der Transitionsbewältigung sein. Demzufolge lässt sich ein guter sozialökonomischer Status des Kindes als unterstützend im Übergangsprozess vermerken.

Eine weitere protektive Maßnahme stellt eine „situationsorientierte, alltagsintegrierte und ganzheitliche vorschulische Förderung von Kindern“ (Eckerth & Hanke, 2015, S. 76) dar, indem die Schulvorbereitung bereits im Kindergartenalltag eingebettet wird. Dies kann durch eine gezielte Förderung der (schrift-)sprachlichen und mathematischen Kompetenzen gelingen. Beispielsweise durch Vorlesen von Büchern, Fingerspielen und Reimen oder durch das Zählen der anwesenden Kinder, Besprechen des Datums/ Wochentags sowie durch den Einsatz von Zahl-/Wortspielen. Verschiedene Kindergärten arbeiten in Kooperation mit nahgelegenen Grundschulen und bieten Vorschulgruppen an, in denen Aktivitäten zur mathematischen und schriftsprachlichen Förderung angeboten werden (ebd., S. 78 f.). Hinsichtlich der Wirksamkeit der Vorschulprogramme scheint laut Eckert und Hanke (2015) nach wie vor Forschungsbedarf zu bestehen.

Dennoch profitieren die Kinder von jenem Vorschulangebot, da sie sich dadurch mit ihrem zukünftigen Status als Schulkind auseinandersetzen und ihre Mitschüler:innen besser kennenlernen können (ebd., S. 79). Die möglichen Aktivitäten, um erste Erfahrungen im Kontext Schule zu sammeln, können von beiden Bildungsinstitutionen in Form von Kooperation veranlasst und genutzt werden. Die Bildungsinstitutionen Kindergarten und Grundschule können die Ausbildung der psychischen Widerstandsfähigkeit (*Kapitel 2.4.*) unterstützen, welche wie bereits erwähnt, einen protektiven Faktor in der Übergangsbewältigung darstellt. Laut Diers (2016) wirken Risiko- und Schutzfaktoren kontextabhängig und sollten aufgrund ihrer Wechselwirkung nicht isoliert voneinander betrachtet werden (S. 28).

Die verschiedenen Schutzfaktoren zeigen, dass zentrale Kompetenzen für den Übergang von den Kindern nicht von allein entwickelt werden können, sondern dass die Unterstützung von pädagogischen Fachkräften und Familie notwendig ist. Darüber hinaus ist festzuhalten, dass einerseits die Kompetenzen der Kinder gefördert werden müssen, andererseits dürfen Risikofaktoren nicht vernachlässigt, sondern sollten minimiert werden.

Die theoretische Ausführung der einleitenden Kapitel stellt zunächst die für den Übergangsprozess relevanten Modelle sowie zentralen Konzepte wie das der Entwicklungsaufgaben, das Resilienzkonzept mit Risiko- und Schutzfaktoren dar. Diese bilden die Grundlage für den weiteren Verlauf der vorliegenden Arbeit. Die anschließenden Kapitel betrachten die Grundlagen hinsichtlich der Gestaltung von Kooperationen des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule.

### **3. Die Gestaltung des Übergangs**

Die Verantwortung einer erfolgreichen Bewältigung des Übergangs liegt weniger beim Kind selbst, sondern vor allem bei den pädagogischen Fachkräften von Kindergarten, Grundschule sowie den Erziehungsberechtigten. Die Übergangsbewältigung wird als Aufgabe beider Bildungsinstitutionen verstanden, weshalb im Zuge des dritten Kapitels Aspekte von Kooperationsarbeit erläutert werden. Anschließend werden Aufgaben, Ziele und pädagogische Prinzipien von Anfangsunterricht dargestellt.

#### **3.1. Kooperation von Kindergarten und Grundschule**

##### **3.1.1. Gesetzliche Grundlagen**

Früher galt der Kindergarten als reine Betreuungsinstitution der Familien, während die Grundschule als erste Bildungsinstitution der Kinder zählte. Erst seit 1970 gelten Kindertagesstätten als Teil des Bildungssystems und Übergangsbewältigung wird als Aufgabe beider Einrichtungen verstanden (Niesel et al., 2008, S. 90). Mittlerweile gehört die Kindertagesstätte dem Kinder- und Jugendhilfesystem und die Grundschule dem Schulsystem an (Hanke, Backhaus, & Bogatz, 2013, S. 12). Heutzutage steht fest, dass „Kinder, die zur Schule kommen, in der Kontinuität längst begonnener Bildungsprozesse [stehen]“ (Hanke, 2007, S. 21). Wie in den vorherigen Kapiteln mehrfach gezeigt werden konnte, liegt die Verantwortung einer erfolgreichen Übergangsbewältigung weniger beim Kind selbst, sondern vielmehr in den Händen und der Ko-Konstruktion der pädagogischen Fach- und Lehrkräfte von Kindergarten und Grundschule sowie bei den Erziehungsberechtigten. Durch eine gezielte Unterstützung und Förderung der Kinder im Transitionsprozess, können die durch den Übergang miteinhergehenden Entwicklungsaufgaben gemeistert werden.

Im bildungspolitischen und erziehungswissenschaftlichen Diskurs wird die Kooperationsarbeit zwischen den Institutionen und Familien als zentrale Form der Übergangsgestaltung genannt, da sich diese erheblich auf den Schuleintritt auswirken kann (Hanke et al., 2012, S. 7). Aufgrund dessen ist eine Zusammenarbeit in den Bundesländern in den Grundlagen der Bildungsinstitutionen gesetzlich verankert und in einigen wie z.B. in Baden-Württemberg seit 2002 verpflichtend (Knörzer et al., 2007, S. 95).

Kooperation beschreibt die Zusammenarbeit in Form von sozialer Interaktion zwischen Personen, Gruppen oder Institutionen, die vom Verfolgen gleicher Ziele und Aufgaben, wechselseitigem Vertrauen sowie von einem gewissen Maß an Autonomie gekennzeichnet und geprägt ist (Eckerth & Hanke, 2015, S. 83 f.).

Kooperation bezieht sich auf die folgenden *drei Bereiche*:

1. Direkte Aktionen mit den Kindergartenkindern und zukünftigen Schulkindern,
2. Elternarbeit mithilfe von gemeinsam organisierten Elternabenden von Kindergarten und Schule
3. gegenseitiges Informieren und Beraten zwischen Erzieher:innen und Lehrer:innen (Knörzer et al., 2007, S. 95).

Demzufolge haben die Pädagog:innen professionsbezogene Aufgaben wie ein erstes Kennenlernen zwischen den Kindern und ihren zukünftigen Mitschüler:innen und Lehrer:innen der Schule zu organisieren (Hanke et al., 2013, S. 12). Darüber hinaus können die Fach- und Lehrkräfte die zukünftigen Schulkind-Eltern auf den anstehenden Wechsel sowie auf ihre neue Rolle durch Beratungsgespräche und Elternabende vorbereiten. Kindergarten und Schule können ein für beide stimmiges Verständnis von Bildung herausarbeiten, indem ein einheitliches Konzept mit alltagsintegrierter Sprachförderung, gemeinsamen Regeln und Ritualen erarbeitet und anschließend von den Institutionen integriert wird (Hanke et al., 2013, S. 12).

Die institutionellen Gegebenheiten der beiden Einrichtungen sind sehr unterschiedlich, da Schulen einheitlichen Vorschriften, wie auch festen Bildungsplänen unterliegen und Lehrkräfte selbstständig im Klassenverband arbeiten. Wohingegen Kindergärten verschiedenen Trägern angehören können und der Arbeitsalltag von Teamarbeit gekennzeichnet ist. Die Leitung eines Kindergartens weist auf die Relevanz der Zusammenarbeit, trotz unterschiedlicher Konzepte hin:

*„Kindertagesstätte und Grundschule haben unterschiedliche Schwerpunkte. Die unterschiedlichen Erfahrungen in der Bildung von Kindern können sich ergänzen. [...] Wir Pädagoginnen im Kita-Bereich müssen unser eigenständiges Bildungsverständnis präzisieren und öffentlich vermitteln. In der Kooperation mit der Grundschule muss sich die Aufmerksamkeit jedoch auf das Gemeinsame, auf das Verbindende konzentrieren.“* (Niesel et al., 2008, S. 92 f.)

### **3.1.2. Kooperationsformen und Kooperationsniveaus**

Kindergarten und Grundschule können die Kooperation miteinander, auf unterschiedliche Weise gestalten und organisieren.

Knörzer et al. (2007) differenzieren in folgende *Formen von Kooperation*:

- gemeinsame Konferenzen und Besprechungen
- gemeinsame Arbeit am pädagogischen Konzept und am Programm der Schule
- gemeinsame Konzepte hinsichtlich Förderungen
- gemeinsame Elternabende
- gemeinsame Feste und Veranstaltungen
- gemeinsame Projekte und Aktionen
- Besuche der Erzieher:innen in der Grundschule
- Besuche der Lehrer:innen im Kindergarten
- Besuche der Kindergartenkinder in der Grundschule
- Besuche der Grundschulkind in den Kindergarten
- Zusammenarbeit bei der Beobachtung und Bildungsdokumentation

- gemeinsame Weitergabe der Bildungsdokumentation
- gemeinsame Durchführung von Beobachtungs-/ diagnostischen Verfahren (S. 14).

Die aufgelisteten Formen von Kooperation unterscheiden sich hinsichtlich ihres *Kooperationsniveaus*, d.h. in ihrer Intensität und Qualität der Umsetzung (Knörzer et al., 2007, S. 14 f.). Alle Niveaustufen spielen für die Zusammenarbeit in der Übergangsgestaltung eine zentrale Rolle.

Das Niveau des *Austausches* beinhaltet das Verständigen der beiden Bildungsinstitutionen über eigene Ziele, Aufgaben, Vorstellungen und Gegebenheiten. Im Rahmen des Niveaus der *Arbeitsteilung* werden verschiedene Aufgaben verteilt, welche dann von Kindergarten und Schule selbstständig erarbeitet und anschließend zusammengeführt werden (Eckerth & Hanke, 2015, S. 84). Die *Ko-Konstruktion* als zentrales Kooperationsniveau beschreibt die gemeinsame Aufgabe eines wechselseitigen Austausches der pädagogischen Fachkräfte, durch den neues Wissen erworben wird und Aufgaben oder Probleme gemeistert werden können (Knörzer et al., 2007, S. 15.).

Eine erfolgreiche Zusammenarbeit ist von einem hohen Maß an Vertrauen unter den Kooperationspartner:innen gekennzeichnet, wodurch gemeinsames Lernen und das Finden von Lösungen möglich ist (Knörzer et al., 2007, S. 15). Trotz der rechtlichen Verankerung von Kooperation kommen nur wenige der unterschiedlichen Kooperationsformen zum tatsächlichen Einsatz. Aus Befragungen ging hervor, dass im Rahmen von Kooperationen am häufigsten Besuche der Kindergartenkinder in der Grundschule umgesetzt werden (Hanke et al., 2013, S. 42).

Griebel und Niesel (2020) weisen ebenfalls auf die Vorteile der Kooperationsarbeit hin, da die Kinder durch diese, erste Erfahrungen mit dem schulischen Kontext Schule machen können. Hinsichtlich des Transitionsansatz (*Kapitel 2.2.*) ist es bedeutend, dass den pädagogischen Fach- und Lehrkräften, die für Kind und Eltern im Übergang entstehenden Herausforderungen im Sinne von Entwicklungsaufgaben bewusst sind. Durch das Wissen über die vielfältigen Entwicklungsaufgaben kann eine gezielte Unterstützung angeboten werden. Der Ko-Konstruktive Charakter des Modells weist auf die Bedeutung der Zusammenarbeit im Übergang zwischen Eltern und pädagogischen Fach- und Lehrkräften hin. Dies ist darauf zurückzuführen, dass das gesamte soziale System an der Übergangskonstruktion beteiligt ist und die Übergangsbegleitung als zentrale Aufgabe von Erzieher:innen und Lehrer:innen definiert wird. Das Integrieren der zuvor erwähnten Möglichkeiten von Kooperation in Form von Begleitmaßnahmen wie Hospitationen oder Elternabenden stellen eine zentrale Unterstützung im Transitionsprozess der Kinder und Eltern dar. Die Kooperation zwischen den Bildungsinstitutionen mit Einbezug der Eltern ermöglicht das gegenseitige Informieren über das Verhalten und den Entwicklungsstand des Kindes, wodurch der Übergang individuell gestaltet und gefördert werden kann (Knauf, 2009, S. 25).

### **3.1.3. Anschlussfähigkeit durch Kooperation**

Das Herstellen von Anschlussfähigkeit im Übergangsprozess stellt eine zentrale Aufgabe der pädagogischen Fach- und Lehrkräfte dar. Ihre Aufgabe ist es, „Bildungsprozesse sowohl institutionsspezifisch als auch in Kooperation entwicklungsangemessen und anschlussfähig zu gestalten“ (Griebel & Niesel, 2020, S. 115). Aufgrund der verschiedenen Erziehungs- und Bildungsaufträge der Institutionen sind die Kinder im Transitionsprozess auf die Unterstützung angewiesen, um „anschlussfähige Bildungsprozesse“ (Streffer, 2020, S. 15) zu ermöglichen. Dies erfolgt durch eine Lernumgebung, „die sich als anschlussfähig bzw. adaptiv an die individuellen Lernvoraussetzungen, Fähigkeiten, Bedürfnisse und Interessen der Kinder erweist“ (Eckerth & Hanke, 2015, S. 30). Das Zurechtfinden, Wohlfühlen und Anschlussfinden im schulischen Kontext sind für die Kinder von großer Bedeutung. Durch das Fortführen von bereits Bekanntem, sogenannten Kontinuitäten fällt es Kindern leichter, an Lern- und Bildungsprozesse anzuschließen (Streffer, 2020, S. 15).

Im Rahmen einer Kooperation lässt sich ein gelungener Anschluss herstellen, indem auf bereits Bekanntem, wie auf Lernerfahrungen, Regeln und Ritualen angeknüpft wird. Kooperation ermöglicht einen besseren Austausch und einen nahtlosen Übergang, indem dort angesetzt wird, wo der Kindergarten aufgehört hat. Durch Verknüpfen und gemeinsames Gestalten pädagogischer Arbeit kann ein erfolgreicher Übergang von Kindergarten in die Grundschule gelingen. Dabei gehört es zur Aufgabe der pädagogischen Fach- und Lehrkräfte, die Kinder auf die neue Lernumgebung mit ihren vielfältigen Anforderungen vorzubereiten und angemessen zu begleiten.

## **3.2. Der Eintritt in die Grundschule**

### **3.2.1. Bildungsauftrag der Grundschule**

*„Die Grundschule ist Ort gemeinsamen Lernens und gleichzeitig Lebenswelt für Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen biografischen und kulturellen Erfahrungen. Als erste gemeinsame Schule für alle Kinder spiegelt sich in der Grundschule die Vielfalt der Gesellschaft wider“ (KMK, 2015, S. 5).*

Die Grundschule stellt die gemeinsame Grundstufe des Bildungswesens in Deutschland dar. Die Kultusministerkonferenz (KMK) formuliert den Bildungsauftrag der Grundschule im Herausbilden einer Grundlage weiterführender Bildung und lebenslangem Lernen. Im Grundschulunterricht werden die zuvor auf das Spiel fokussierten Lernformen durch systematische, schulische Lernformen abgelöst. Der Ausbau sprachlicher Fähigkeiten, die Entwicklung eines mathematischen, naturwissenschaftlichen Verständnisses, die Weiterentwicklung psycho-motorischer und sozialer Verhaltensweisen sowie die Persönlichkeitsentwicklung stehen im Vordergrund (KMK, 2015, S. 9). Grundschule schließt im Sinne der Kontinuität an bereits durch vorschulische Institutionen und Familie laufende Lern- und

Entwicklungsprozesse der Kinder an. Aufgabe der Grundschule ist die optimale Förderung eines jeden Kindes: „Lernen in der Grundschule ist so zu gestalten, dass jedes Kind am Ende der Grundschulzeit bei bestmöglicher Förderung durch die Schule das von ihm leistbare Niveau erreicht. Dabei werden Lernpotenziale entfaltet, die Persönlichkeitsentwicklung gefördert und die Kompetenzen gestärkt“ (ebd., S. 3).

### **3.2.2. Ein Schulkind werden!<sup>4</sup>**

*Mädchen: Ich war am Anfang ein bisschen aufgeregt und nicht ganz sicher.*

*Ich hab mir gedacht, ich hab ein bisschen Angst. ... Ich war halt gespannt, ob ich eine nette Lehrerin krieg... Und am Anfang war ich noch nicht so klug. Da hab ich noch keine Buchstaben gekannt, außer das A.*

*Erzieher: Und bist du jetzt klüger geworden?*

*Mädchen: Ja, natürlich. Jetzt kann ich alle Buchstaben von A bis Z.*

(Dialog zitiert aus Niesel et al., 2008, S. 38)

Der Übergang wird als ein Spannungsfeld zwischen Kontinuitäten und Diskontinuitäten beschrieben, da einerseits bekannte Strukturen bestehen bleiben und andererseits fremde bzw. neue Strukturen hinzukommen (Eckerth & Hanke, 2015, S. 28). Der Schuleintritt bringt herausfordernde Diskontinuitäten, im Sinne eines Neubeginns, mit sich: Das Einnehmen der Rolle als Schulkind, neue Beziehungen, ungewohnter Tagesablauf, veränderte Strukturen sowie Erwartungen (ebd., S. 28). Zu den gleichbleibenden Gegebenheiten, den Kontinuitäten zählen bereits bekannte Mitschüler:innen oder Lehrer:innen, Räumlichkeiten, vertraute Materialien, Regeln und Rituale, die den Kindern eine gewisse Sicherheit geben.

Kontinuitäten im Übergang, im Sinne des Fortführens begonnener Entwicklungs- und Lernprozesse, können unterstützend wirken und die Anschlussfähigkeit der Kinder fördern. Laut Griebel und Niesel (2020) ist im Transitionsprozess Kontinuität von Vorteil, während Diskontinuität eher zu vermeiden ist (S. 177). Dennoch stellen Diskontinuitäten eine zentrale Entwicklungsaufgabe eines jeden Individuums dar, weshalb der Übergangsprozess für die Bewältigung genutzt werden kann (ebd., S. 178). Laut Eckert und Hanke (2015) stellen Diskontinuitäten nicht zwangsläufig einen Risikofaktor dar, sondern können eher als herausfordernd erlebt werden (S. 29).

Eine empirische Studie von Peters (2000) fand heraus, dass die Kinder auf Diskontinuitäten bei Schuleintritt zunächst irritiert reagierten, sich jedoch recht schnell an diese gewöhnten und durch das Überwinden der anfänglichen Hürden Stolz und Freude empfanden (Griebel & Niesel, 2020, S. 180). Eine weitere Untersuchung (Griebel & Niesel, 2002) ergab, dass die meisten Kinder vor Schuleintritt freudige Emotionen empfanden und nur wenige Unsicherheiten oder Ängste hatten (Müller, 2014, S. 45). Ein gelungener Übergang in die Schule wirkt sich erheblich auf das positive Selbstbild sowie auf Motivation und Interesse des Kindes hinsichtlich (lebenslangem) Lernen aus. Studien bestätigten, dass

---

<sup>4</sup> Die Überschrift „Ein Schulkind werden!“ wurde aus Niesel, Griebel & Netta (2008, S. 21) übernommen.

Wohlbefinden in der Schule mit der Freude am Lernen sowie mit Leistungsbereitschaft und Lernmoral im Zusammenhang steht (Marco, 2016, S. 80). Darüber hinaus ist die Wertschätzung der Lehrkraft für das Lernen und die Selbstwirksamkeit des Kindes förderlich, wohingegen negative Gefühle seitens Lehrkraft die Freude am Lernen behindern können (ebd., S. 80).

Der Wechsel vom Kindergarten- zum Schulkind bringt vielfältige strukturelle Umstellungen mit sich, da „komplexe[] kulturelle[] Tätigkeiten“ (Hanke, 2007, S. 21) wie Lesen, Schreiben und Rechnen erlernt werden, Regeln des Schulalltages kennengelernt und befolgt werden müssen, die das Zurückstellen der eigenen Bedürfnisse erfordern. Die Transition bringt für den neuen bevorstehenden Alltag des Kindes verschiedene Veränderungen mit sich, welche es durch Anpassungsleistungen meistern muss. Erste Anpassungsanforderungen wurden im Kapitel der Entwicklungsaufgaben des Kindes in *Kapitel 2.3.1.* geschildert, weitere werden im Folgenden ausgeführt.

Im Kindergarten befand sich das Kind in einem eher flexiblen Tagesablauf, welcher in der Schule aus Stundenplänen mit festgelegten Arbeits- und Pausenzeiten besteht, aus denen sich das Kind nicht zurückziehen kann (Knörzer et al., 2007, S. 174 f.). Darüber hinaus entsteht eine andere Beziehung zur Lehrkraft als die zu den bisherigen pädagogischen Fachkräften, da sich diese aufgrund von Zeitmangel nicht jedem Kind vollständig widmen können und dadurch ein neues Nähe-Distanz-Verhältnis entsteht (Knörzer et al., 2007, S. 176).

Das Ministerium für Bildung und Forschung (BMFSFJ) beschreibt hinsichtlich des Schuleintritts folgende miteinander verknüpfte Veränderungen: Im Kindergarten hatten die Kinder den Freiraum, ihren Alltag selbstständig mit Spielen und Aktivitäten zu gestalten, in der Schule gilt es nun, die von der Lehrkraft festgelegten Inhalte in einer bestimmten Zeit zu erarbeiten; aus „dürfen“ wird „müssen“ (S. 28). Zuvor stand Spielen und Lernen durch Spielen im Vordergrund, welches in der Schule durch schulische Arbeitsformen abgelöst wird. Nimmt das Kind seine neue Rolle als Schüler oder Schülerin erfolgreich an, indem es die eigenen Verhaltensweisen anpasst, erfolgt eine positive Rückmeldung seitens der Lehrkraft und Familie (BMFSFJ, 2012, S. 28). Bei Verhalten der Kinder gegen die schulischen Regeln und Erwartungen wird hingegen früher und strenger maßregelt. Insbesondere bei Schuleintritt zeigen die Kinder Verhaltensweisen, wie Ich-Bezogenheit, fehlende Empathie und Kompromissbereitschaft, die das Lösen von Konflikten erschweren.

Außerdem kann eine unzureichend ausgeprägte Impulskontrolle während des Unterrichts eine Hürde darstellen, die sich beispielsweise durch Lösschreien bei kleinen Auseinandersetzungen oder Schwierigkeiten beim Sitzenbleiben äußert. Für manche Kinder wird der Schulalltag durch fehlende Frustrationstoleranz beim Scheitern einer Aufgabe oder durch zügiges Nachlassen der Konzentration erschwert (BMFSFJ, 2012, S. 28). Die aufgeführten Beispiele verdeutlichen, dass Kinder beim Schuleintritt eine Vielzahl von Anpassungsleistungen vollbringen müssen, um den schulischen Anforderungen gerecht zu werden.

In diesem Zusammenhang wird deutlich, dass Grundschullehrkräfte durch die Gestaltung eines individuellen und anschlussfähigen Unterrichts und durch Unterstützung hinsichtlich der Schuleingewöhnung einen wichtigen Beitrag leisten können, der den Kontinuitätsbruch zwischen Kindergarten und Grundschule verringert. Angesichts der neuen Herausforderungen und Anpassungsleitungen, die durch den Schuleintritt für die Kinder entstehen, stellt sich die Frage, wie der Anfangsunterricht gestaltet werden kann, um den Kindern einen möglichst reibungslosen Übergang zu ermöglichen.

Die Frage nach dem Bewusstsein der Lehrkräfte, hinsichtlich der in der Schuleingangsphase entstehenden Herausforderungen, stellt einen zentralen Aspekt dieser Arbeit dar. Daneben gilt es Erfahrungen, Perspektiven und Handlungsmöglichkeiten von Grundschullehrkräften im Übergangs- und Eingewöhnungsprozess im Rahmen des empirischen Teils zu erfassen.

Im folgenden Kapitel wird der Fokus auf den Anfangsunterricht gelegt, indem seine Aufgaben und Ziele genauer betrachtet werden.

### **3.3. Anfangsunterricht**

#### **3.3.1. Aufgaben und Ziele des Anfangsunterrichts**

*„Da [...] nicht alle Kinder mit denselben Vorerfahrungen und den gleichen Lernvoraussetzungen in die Schule kommen, besteht die Zielsetzung des Unterrichts während der ersten Schulwochen darin, so zu arbeiten, dass eventuelle Entwicklungs- und Lernunterschiede angeglichen werden können, [...]. Erst dann kann das schulische Lernen im eigentlichen Sinne beginnen [...]“.*

*(Weigert/Weigert, 1997, S. 50 zitiert nach Hanke, 2007, S. 16)*

Bei Schulstart ist das Klassenbild von großer Heterogenität geprägt: Mädchen, Jungen, deutscher und nicht deutscher Herkunft und Sprache, Kinder mit Förderbedarf oder mit besonderen Begabungen starten gemeinsam in die Schule und in die gleiche Klassengemeinschaft (Knörzer et al., 2007, S. 154). Die heterogene Klassenzusammensetzung erfordert ein zieldifferentes Lernen im Rahmen eines differenzierten Unterrichts, in dem individuelle Lernstände und Lernbedingungen berücksichtigt und anschlussfähige Bildung ermöglicht wird.

Der Unterricht der ersten beiden Schuljahre wird als Anfangsunterricht definiert und stellt einerseits die fragilste, andererseits die langfristig bedeutsamste Konstellation schulischen Lernens dar (Knauf, 2009, S. 17). Mittlerweile ist die Relevanz des Schulanfangsunterrichts für den Schulerfolg bestätigt worden. Ein gelungener Wechsel in die Grundschule hängt demnach nicht allein mit den Eigenschaften des Kindes zusammen, sondern es müssen andere Einflüsse zur Erklärung von Schulerfolg berücksichtigt werden (Griebel & Niesel, 2020, S. 126). An dieser Stelle gilt es wiederholt zu betonen, dass der Schuleintritt ein für die Kinder einschneidendes Lebensereignis darstellt, weshalb der Schulstart und demnach auch ein guter Anfangsunterricht von großer Bedeutung ist.

Anfangsunterricht spielt hinsichtlich „subjektiver Lerninteressen und Lernstile, über die Querverbindungen individueller Bedürfnisstruktur und schulischen Lernhandlungen“ (Knauf, 2009, S. 17) wie auch bezüglich einer Störanfälligkeit von Lernprozessen eine zentrale Rolle. Demnach besteht eine besondere Herausforderung des Anfangsunterrichts darin, an bereits laufende Lernprozesse der Kinder anzuknüpfen, diese dann durch entsprechende Lernreize und Lernangebote gefördert und entfaltet werden (Hanke, 2007, S. 21). Eine weitere Aufgabe des Anfangsunterrichts besteht darin „Kontinuität in der Förderung der Lern- und Bildungsprozesse der Kinder zu gewährleisten und Diskontinuitäten durch entsprechende pädagogische Unterstützungen für die Lern- und Bildungsprozesse der Kinder konstruktiv werden zu lassen“ (ebd., S. 22).

Aus empirischen Studien ging hervor, dass Leistungsdifferenzen im Fach Deutsch und Mathematik, die bei Schuleintritt vorliegen, bis Ende der Grundschulzeit bestehen bleiben (Müller, 2014, S. 13). Demnach sind individuelle Leistungsdifferenzen grundlegend stabil, wodurch die Notwendigkeit eines „Anfangsunterricht für Alle“, indem leistungsschwächere Kinder aufgefangen werden, nochmals verdeutlicht wird. Müller (2014) weist außerdem auf das bei Übergängen im Bildungs- aus Ausbildungssystem bestehende erhöhte Risiko für benachteiligte Kinder und Jugendliche hin (S. 11). Knauf (2009) formuliert Aufgaben bzw. Ziele des Anfangsunterrichts, die auf die Heterogenität der Schüler:innen eingehen und ihre Entwicklung auf verschiedenen Ebenen stimulieren, sichern, unterstützen und fördern (S. 28).

Die im Folgenden erläuterten Kompetenzen wurden von Knauf (2009, S. 28) beschrieben und sollen im Anfangsunterricht Beachtung finden. Anfangsunterricht hat die Aufgabe die *Ich-Kompetenz* der Kinder zu schulen, welche die Stärkung des Selbstwertgefühls sowie die Akzeptanz der eigenen Person und des eigenen Könnens durch Selbstbestimmung, Selbsterprobung und Selbstkontrolle beinhaltet. Für das Lernen der Kinder, insbesondere für jene mit geringem oder unsicherem Selbstwertgefühl sind Bestätigung und Anerkennung seitens der Lehrkraft, unabhängig ihrer erbrachten Leistung zentral (ebd., S: 29). Durch Rückmeldung seitens Lehrkraft und Mitschüler:innen werden mündiges Verhalten und realistisches Einschätzen der eigenen Leistung und des Verhaltens erlernt und bestärkt.

Die *sozial- emotionale Kompetenz* umfasst die Fähigkeit, die anderen Schüler:innen in der Klasse wahrzunehmen, eine Bereitschaft zur sozialen Mitverantwortung zu zeigen sowie gemeinsame Handlungen zu organisieren und umzusetzen (ebd., S. 28). Die bisher vom Kind konzentrierte Ich-Perspektive sollte in der Schule langsam abgelegt werden, sodass sich eine Klassengemeinschaft entwickeln kann. Durch den Einsatz verschiedener Sozialformen im Unterricht wie Einzel- und Teamarbeit kann unter den Schüler:innen ein „Wir-Gefühl“ entstehen und das Schulleben kultiviert werden (ebd., S: 29f.). Eine größere Eigenverantwortung für das soziale Handeln der Schüler:innen führt zu besserem Verständnis und Einhalten der aufgestellten Regeln. Anfangsunterricht zielt auf die Förderung vielfältiger Ausdrucks- und Mitteilungsformen ab, demnach auf die Entwicklung der *kommunikativen Kompetenz*.

Darunter versteht sich das vielfältige Ausdrücken und Verstärken durch Ästhetik, Körpersprache und Körperbewegung in Form von Bild, Sprache und Schrift (ebd., S. 31). Mithilfe der kommunikativen Kompetenz können in verschiedenen Lebenssituationen Emotionen und Bedürfnisse durch vielfältige Ausdrucksformen ausgedrückt und verbalisiert werden.

Außerdem gilt es, die Fähigkeit des selbstständigen, aber auch des gemeinsamen zielorientierten Arbeitens der Schüler:innen zu fördern. Die sogenannte *Planungs- und Handlungskompetenz* kann im Sinne des Anfangsunterrichts durch gemeinsames Bestimmen der Sitzordnung, gemeinsames Aufstellen von Regeln, Klassenraumgestaltung sowie durch selbstständiges Arbeiten in Projekten gefördert werden (ebd., S: 32). *Sachkompetenz* beschreibt die Aufgabe der Stimulierung von Welt-, Sach- und Symbolerfahrungen.

Im Vordergrund des Anfangsunterrichts sollte nicht die reine Wissensvermittlung stehen, sondern vielmehr das aktive Auseinandersetzen mit dem Leben und dem Sinn des Lernens (ebd., S. 33f.). Zusammenfassend gilt festzuhalten, dass im Rahmen des Anfangsunterrichts zentrale Kompetenzen geschult werden. Die ersten beiden Unterrichtsjahre spielen eine bedeutsame Rolle für die Einstellung gegenüber Lernen und Schule wie auch für den weiteren Lebenslauf des Kindes und seine Persönlichkeitsentwicklung.

*„Doch trotz aller Differenzen bleibt den Kindern am Ende ein gemeinsames Streben: Der tiefe Wunsch, als ganze Person, mit all seinen Stärken, Schwächen und Eigenheiten wahrgenommen und wertgeschätzt zu werden.“*  
(Knörzer et al., 2007, S. 168)

Das Zitat betont die Bedeutung der Wertschätzung aller Kinder in ihrer Individualität, mit all ihren Stärken sowie Schwächen, insbesondere in der Schuleingangsphase, in der eine große Disparität der Schüler:innen besteht. Obwohl Kinder unterschiedliche Hintergründe und Erfahrungen haben, haben sie dennoch einen gemeinsamen Wunsch nach Akzeptanz und Anerkennung als ganze Person. Dies unterstreicht die Notwendigkeit, die Vielfalt der Kinder anzuerkennen und ihre Persönlichkeit zu fördern. Durch das Wertschätzen aller Kinder kann eine positive Lernatmosphäre geschaffen werden, die den Kindern Freude am Lernen und eine positive Weiterentwicklung ermöglicht.

### **3.3.2. Pädagogische Prinzipien für den Anfangsunterricht**

Insbesondere für den empirischen Teil dieser Arbeit gilt es, die subjektiven Sichtweisen und Handlungsmöglichkeiten von Grundschullehrer:innen im Anfangsunterricht zu untersuchen. Im Zuge dessen stellt sich die Frage, inwiefern der Schulunterricht in den ersten Wochen und Monaten von den Grundschullehrkräften gestaltet wird.

Knörzer et al. (2007) haben pädagogische Prinzipien, bezüglich der Gestaltung des Unterrichts in den ersten Schulwochen und Schuljahren entworfen, die den Schuleintritt und die Eingewöhnung erleichtern sollen. Hierbei werden die im

Übergang miteinander entwicklungsorientierten Aufgaben berücksichtigt und pädagogische Maßnahmen abgeleitet (Knörzer et al., 2007, S. 246). Die Entwicklungsaufgaben auf individueller, interaktionaler und kontextueller Ebene des Kindes wurden in *Kapitel 2.3.1.* ausführlich ausgeführt.

Im weiteren Verlauf werden die sechs Prinzipien, die in *Abbildung 2* dargestellt sind, erläutert<sup>5</sup>.

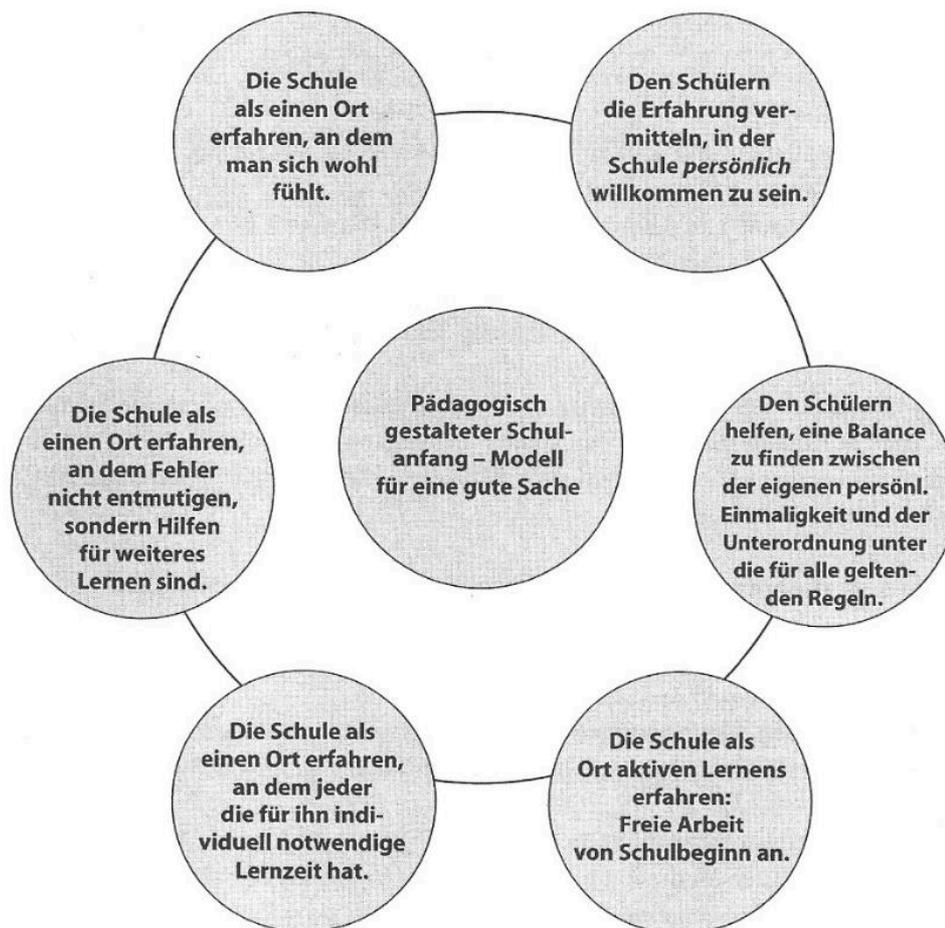


Abbildung 2: Pädagogische Prinzipien für die ersten Schulwochen und Schuljahre – ein Überblick (Knörzer, Grass, & Schumacher, 2007, S. 290)

Auf der individuellen Ebene des Kindes ist die Erfahrung, in der Schule persönlich willkommen zu sein von großer Relevanz. Denn schließlich ist jedes Kind „eine einmalige Persönlichkeit und will auch in seiner Einmaligkeit, persönlich, nicht nur als Teil der Klasse angesprochen werden. Es will erfahren, dass die Lehrerin es ganz persönlich für wichtig und wertvoll hält und sich mit ihm abgibt“ (Knörzer et al., 2007, S. 290). Jedes Kind sollte Schule, trotz verschiedener Lernvoraussetzungen, als einen Ort des Lernens erleben, an dem jedes Kind die für sich notwendige Lernzeit hat (Knörzer et al., 2007, S. 290.). Durch Rhythmisierung von Unterricht wird nicht

<sup>5</sup> Für eine ausführliche Beschreibung der sechs Prinzipien wird auf Knörzer, Grass und Schumacher (2007, S. 290- 301) verwiesen.

nur die Individualität der Schüler:innen berücksichtigt, sondern auch ein strukturierter Tagesablauf ermöglicht (Sill, 2010, S. 127). Schule wird dann zu einem Ort aktiven Lernens, wenn die Schülerinnen und Schüler ihr schulisches Arbeiten frei einteilen können und Verantwortung übernehmen. Dies ermöglicht der Lehrkraft auf einzelne Kinder intensiver einzugehen und zu unterstützen (Knörzer et al., 2007, S. 296). Auf interaktionaler Ebene ist es bedeutsam, dass Schule als ein Ort erlebt wird, an dem sich die Kinder wohlfühlen. Für das Einleben in den Schulalltag spielt die Beziehung zur Lehrkraft und zu den Mitschüler:innen sowie ein positives räumliches Umfeld eine zentrale Rolle (Knörzer et al., 2007, S. 127). Die Integration der Schüler:innen in die Klasse trägt wesentlich zur Bewältigung des Übergangs bei (Sill, 2010, S. 127).

Hinsichtlich der Entwicklungsaufgaben auf kontextueller Ebene, gilt es, die Kinder zu unterstützen „eine Balance zu finden zwischen der eigenen persönlichen Einmaligkeit und der Unterordnung unter die für alle geltenden Regeln“ (Knörzer et al., 2007, S. 293). Einerseits sollte jedes Kind als Individuum anerkannt und wertgeschätzt werden, andererseits darf es lernen, sich in der Gruppe zurückzunehmen, in diese einzufügen und Regeln zu akzeptieren. Feste Regeln geben den Kindern Halt und Sicherheit und dienen als „äußere Stützen zur Entwicklung innerer Sicherheit“ (Knörzer et al., 2007, S. 294). Zudem kann der Einsatz von Ritualen den Kindern Halt geben und die Klassengemeinschaft fördern. Unter Berücksichtigung dieser Prinzipien kann Schule als ein Ort erfahren werden, an dem „Fehler nicht entmutigen, sondern Hilfen für weiteres Lernen sind“ (Knörzer et al., 2007, S. 298).

Das dritte Kapitel dieser Arbeit zeigt zentrale Aspekte von Kooperationsarbeit im Übergang vom Kindergarten zur Grundschule auf. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der Kooperationsarbeit im Transitionsprozess eine bedeutende Rolle zugesprochen wird. Die pädagogischen Fach- und Lehrkräfte haben die Aufgabe die Schulanfänger:innen auf die neue Lernumgebung mit ihren vielfältigen Anforderungen vorzubereiten und angemessen zu begleiten. Der Anfangsunterricht, mit seinen Aufgaben, Zielen wie auch pädagogischen Prinzipien, leistet ebenfalls einen wichtigen Beitrag. Sowohl durch den Einsatz von Maßnahmen im Rahmen der Kooperationsarbeit als auch durch die Gestaltung des Anfangsunterrichts wird angestrebt, den Schuleintritt und die Eingewöhnung zu erleichtern.

Die dargestellten Aspekte des *dritten Kapitels* bilden eine wesentliche Grundlage für den Forschungsteil dieser Arbeit. In der vorliegenden Forschung liegt der Fokus insbesondere auf der Gestaltung des Übergangsprozesses seitens der Grundschullehrkräfte sowie auf dem Anfangsunterricht. Diese beiden Bereiche werden im Zuge des empirischen Teils (C) detailliert untersucht und analysiert.

## C. EMPIRIE

### 4. Methodologische Überlegungen

Das folgende Kapitel zeigt auf, wie der Forschungsteil der vorliegenden Arbeit aufgebaut ist. Im weiteren Verlauf wird das Vorgehen hinsichtlich der Erstellung und Durchführung des Leitfadeninterviews, der Datenerhebung sowie der Datenauswertung dargestellt. Der Theorieteil, den das *Kapitel B* umfasst, bildet die Grundlage der leitenden Forschungsfrage, beider Teilfragestellungen sowie des daraus gewonnenen Interviewleitfadens.

#### 4.1. Forschungsinteresse und Fragestellung

Den Beginn eines Forschungsprozesses kennzeichnet das Interesse über ein bestimmtes Thema genaueres in Erfahrung zu bringen. Die Forschenden möchten Besonderheiten beschreiben und erklären, [...] sowie Kausalitäten untersuchen (Aeppli, Gasser, Gutzwiller, & Tettenborn, 2016, S. 112). Während der Literaturrecherche wurde deutlich, dass das Thema der Transition vom Kindergarten in die Grundschule äußerst umfangreich ist, wodurch es zunächst erforderlich war, dieses einzugrenzen und zu konkretisieren (Aeppli et al., 2016, S. 119).

Die vorliegende Forschung widmet sich der Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule, wobei der Anfangsunterricht in der Schuleingangsstufe im Vordergrund stehen wird. Die Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule und die des Anfangsunterrichts spielen eine entscheidende Rolle für eine positive und erfolgreiche Schullaufbahn. Im Laufe des ersten Schuljahres entwickeln die Erstklässler:innen wichtige Grundlagen sowohl im curricularen, kognitiven als auch im sozialen Bereich. Im theoretischen *Kapitel B* wurde herausgestellt, dass die eingeschulten Kinder vielfältige Herausforderungen sowie Anforderungen im Kontext Schule bewältigen müssen, wodurch die betreuenden Akteur:innen wie Erzieher:innen, Lehrer:innen und Elternteile eine zentrale unterstützende Rolle einnehmen.

Im Fokus dieser Arbeit steht insbesondere die Rolle und die Bedeutung der Grundschullehrkräfte, von denen die Kinder im Rahmen der Kooperationsarbeit zunächst betreut und anschließend bei Schuleintritt empfangen werden. Hinsichtlich eines möglichst reibungslosen Übergangs in die Grundschule gilt es hierfür die Sichtweisen, Erfahrungen und pädagogischen Handlungsmöglichkeiten von Grundschullehrer:innen zu erfassen.

Die Literaturrecherche dient der Erarbeitung eines umfassenden Basiswissens sowie dem Aufbau des theoretischen Grundgerüsts dieser Arbeit. Anschließend können auf dieser Grundlage die Forschungsfragen entwickelt werden. Aeppli et al. (2016) weisen auf das Formulieren einer präzisen Fragestellung hin, „so dass bei ihrer Bearbeitung neue Erkenntnisse im identifizierten Themenbereich zu erwarten sind“ (S. 121).

Durch eine intensive Literaturrecherche entwickelte sich die Forschungsfrage:

*„Wie gestalten Grundschullehrer:innen ihren Anfangsunterricht, um den Kindern einen erfolgreichen Übergang zu ermöglichen?“*

Daneben ergaben sich folgende *Teilfragestellungen*, die dazu beitragen die Forschungsfrage zu beantworten.

- 1.) *„Wie versuchen Lehrkräfte die unterschiedlichen Bedürfnisse und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen, um einen möglichst reibungslosen Übergang zu unterstützen?“*
- 2.) *„Welche pädagogischen Maßnahmen wenden Lehrkräfte an, um eine positive Lernatmosphäre und motivierende Lernumgebung im Anfangsunterricht zu schaffen?“*

Im Rahmen des empirischen Teils dieser Arbeit werden Interviews mit vier Grundschullehrerinnen durchgeführt. Die Interviews werden mithilfe eines Interviewleitfadens grob strukturiert und dienen als Datenerhebungsinstrument mit dem Ziel, Erkenntnisse und Antworten auf die Forschungsfragen zu finden. Durch die Interviews können detaillierte Einblicke in die Erfahrungen, Perspektiven und pädagogischen Maßnahmen der Lehrerinnen gewonnen werden. Diese Daten ermöglichen eine praxisorientierte Perspektive auf das Forschungsthema. Gleichzeitig tragen die Erfahrungen und Ansichten der Lehrkräfte dazu bei, bestehende theoretische und empirische Erkenntnisse zu erweitern. Die Interviews stellen die Grundlage der Datenauswertung und Datenanalyse der vorliegenden Arbeit dar.

Im weiteren Verlauf wird die Planung, Vorbereitung sowie das genaue Vorgehen ausführlich beschrieben. Dies umfasst die Methode der Datenerhebung, die Auswahl der Interviewpartnerinnen, die Erstellung des Interviewleitfadens, die Transkription der Interviews sowie die Beschreibung der Auswertungsmethode.

#### **4.2. Datenerhebungsmethode**

Um die Forschungsfrage zu beantworten, ist ein Forschungsdesign erforderlich, das die Festlegung einer Stichprobe, die Auswahl eines geeigneten Ortes für die Datenerhebung und die Festlegung einer passenden Datenerhebungsmethode umfasst (Aeppli et al., 2016, S. 133). Im Hinblick auf die bestehende Forschungsfrage *„Wie gestalten Grundschullehrer:innen ihren Anfangsunterricht, um den Kindern einen erfolgreichen Übergang zu ermöglichen?“* stehen insbesondere die subjektiven Sichtweisen der befragten Lehrkräfte im Vordergrund, weshalb sich ein qualitatives Forschungsdesign anbietet.

Hierbei liegt der Fokus auf der individuellen praxisorientierten Perspektive und den Erfahrungen der Lehrerinnen im Übergangsprozess vom Kindergarten in die Grundschule sowie ihre Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten im Anfangsunterricht der ersten Klasse.

Kuckartz und Rädiker (2022) differenzieren die qualitativen Forschungsdaten von den quantitativen Daten wie folgt:

*„Als quantitative Daten werden numerische Daten, also Zahlen, bezeichnet. Qualitative Daten sind demgegenüber vielfältiger, es kann sich um Texte, aber auch um Videos, Bilder, Fotografien, Audioaufzeichnungen [...] und anderes mehr handeln“ (S. 16).*

Der Unterschied qualitativer und quantitativer Forschung liegt im Forschungsziel. Während qualitative Forschung nach der Beschaffenheit des Untersuchungsgegenstandes fragt, steht bei quantitativer Forschung die zahlenmäßige Ausprägung im Vordergrund (Kirchmair, 2022, S. 2). Qualitative Forschung ist geprägt von offenen Fragen, kleinen Stichproben und subjektiver Auswertung (ebd., S. 2 f.).

Ziel qualitativer Forschung besteht darin, subjektive Sichtweisen zu rekonstruieren z.B. als subjektive Theorien, Alltagstheorien oder als Wirklichkeitsmuster (Helfferrich, 2011, S. 21).<sup>6</sup> In qualitativen Interviews werden die durch die Interviews gewonnenen mündlichen Daten verschriftlicht. Die Qualität der Daten hängt von der Qualität der Interaktion zwischen erzählender und interviewender Person ab (ebd., S. 24). Da der Sinn der Äußerungen durch die erzählenden Personen selbst, aus ihren bisherigen Lebenserfahrungen sowie durch die Erhebungssituation gegeben wird, kann dieser nicht als objektiv bezeichnet werden (ebd., S. 22).

Im Gegensatz zur schriftlichen Befragung bietet ein Interview einige Vorteile. Während des Gesprächs können auf Äußerungen der Befragten Nachfragen gestellt und gezielt auf spezifische Aspekte eingegangen werden. Zudem besteht die Möglichkeit, auf spontane Äußerungen einzugehen, die während des Gesprächs fallen (Aeppli et al., 2016, S. 179). Helfferrich (2011) sieht einen klaren Vorteil darin, dass die Befragten an keiner zuvor festgelegten Aussage oder Meinung festhalten müssen, sondern ihre Perspektive durch Sprache erklären und individuell beantworten können (S. 22). Aufgrund der genannten Vorteile werden Interviews als Datenerhebungsmethode gewählt, welche aufgezeichnet und in Transkripten wiedergegeben werden.

Die möglichen Formen von Interviews unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Strukturiertheit. In der vorliegenden Arbeit wird ein halbstrukturiertes Interview ausgewählt. Dadurch wird ein flexibler Gesprächsverlauf mit Nachfragen ermöglicht und das Verständnis gesichert (Aeppli et al., 2016, S. 181). Die Interviews werden auf der Grundlage eines Interviewleitfadens durchgeführt (*Kapitel 4.5*). Im Leitfaden werden Fragen formuliert, die dazu dienen, zentrale Erkenntnisse für die Beantwortung der Forschungsfragen zu gewinnen. Der Deutungshorizont der Interviewenden wird zurückgestellt, gleichzeitig werden suggestive Frageformen vermieden (Helfferrich, 2011, S. 85 f.). Es handelt sich nicht um einen festgelegten

---

<sup>6</sup> Weiteres über Merkmale qualitativer Interviews ist nachzulesen in Helfferrich, 2011, S. 21 ff., S. 119 ff.

Fragenkatalog, sodass die Fragen im Gespräch an die Interviewpartner:innen angepasst werden können (Mayring, 2016, S. 66).

### **4.3. Prinzipien qualitativer Forschung**

Anhand festgelegter Gütekriterien kann die Qualität des Forschungsprozesses gesichert werden. Diese Kriterien ermöglichen eine Orientierung für die Forschenden bezüglich der „Durchführung, Bewertung und Legitimierung“ (Steinke, 1999, S. 205). Dennoch verweist Steinke (1999) darauf hin, dass in der qualitativen Forschung im Gegensatz zur quantitativen Forschung keine allgemein gültigen Kriterien festgelegt werden können. In der qualitativen Forschung gibt es hinsichtlich der Relevanz und Notwendigkeit von Gütekriterien unterschiedliche Auffassungen und Ansichten.<sup>7</sup>

Laut Helfferich (2011) folgt die Forschungslogik qualitativer Forschung den Prinzipien der „Kommunikation“, „Offenheit“, „Fremdheit“ und „Reflexivität“, die im weiteren Verlauf erläutert werden (S. 24). Das erste Prinzip folgt dem der Kommunikation, da ein Interview aus einem interaktiven Kommunikationsprozess entsteht, indem Interviewende und Erzählende wechselseitig aufeinander reagieren (ebd., S. 114). Im Laufe der Interviewsituation erhalten Interviewende den Zugriff auf das individuelle Sinnsystem der erzählenden Person (ebd., S. 79). Durch das Prinzip der Offenheit soll den Erzählenden Raum geben, einen eigenen Sinn zu entfalten, der nicht mit dem der interviewenden Person übereinstimmen muss (ebd., S. 24). Um dies zu berücksichtigen, werden die Fragen des Interviewleitfadens möglichst offen und nicht-lenkend formuliert (z.B. „Erzählen Sie doch mal...?“; „Was meinen Sie...?“). So können die Befragten individuelle Deutungs- und Sinnmuster preisgeben und die Interviewende, trotz Vorbereitung und Vorwissen, unerwartete Informationen gewinnen.

Offenheit beschreibt die bewusste Wahrnehmung, das kritische Überprüfen und Kontrollieren eigenen Wissens und Aufmerksamkeit (ebd., S. 117). Offenheit der Interviewenden beinhaltet sowohl das Zurückhalten eigener Deutungsweisen als auch den Erwerb reflexiver Fähigkeiten. Ungleichheiten zwischen den Kommunikationspartner:innen sind Voraussetzung für den Gewinn von neuen Erkenntnissen. Dies gelingt, indem „Fremden“ Offenheit entgegengebracht wird. Dadurch ist das Prinzip der Fremdheit eng mit dem der Offenheit verbunden (ebd., S. 179). In diesem Fall trifft es zu, dass die Interviewende zwar ein grundlegendes Wissen zur Thematik verfügt, jedoch keine praktischen Erfahrungen bezüglich Anfangsunterrichtes und Übergangsgestaltung vorweisen kann. Dadurch kann die Interviewende unvoreingenommen an die Thematik herangehen und neue Perspektiven gewinnen.

Fremdheit umfasst die „Anerkennung der Differenz und der wechselseitigen Fremdheit der Sinnsysteme von Interviewenden und Erzählenden“ (ebd., S. 24). Die

---

<sup>7</sup> Für weitere Informationen der Gütekriterien qualitativer und quantitativer Forschung wird auf Flick, 2019, S. 487 ff., Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 324 ff. und Mayring, 2016, 141 ff. verwiesen.

Sichtweisen und Handlungsmöglichkeiten der Grundschullehrkräfte in Bezug auf die vorliegende Thematik sind für die Interviewende neu und bedürfen ihrer Offenheit.

Nach Helfferich (2011) wird die eigene Reflexion während des Analyse- und Verstehensprozesses als bedeutsam erachtet und als Prinzip der Reflexivität zusammengefasst. Reflexivität umfasst die Selbstreflexion der interviewenden Person während der Datenerhebung, indem bestehende Annahmen, Erwartungen und Aufmerksamkeitshaltungen wahrgenommen und bewusst gemacht werden (ebd., S. 157).

Zur Bearbeitung der vorliegenden Fragestellung eignet sich eine qualitative Forschung, in Form von Leitfadeninterviews, aufgrund der zuvor beschriebenen Vorzüge. Bei der Erstellung des Interviewleitfadens werden die vier Prinzipien nach Helfferich (2011) berücksichtigt, um insbesondere Offenheit zu gewährleisten. Die Betrachtung des Forschungsgegenstandes fokussiert sich weniger auf die objektive Beobachtung, sondern vielmehr auf die Lehrer:innen als anerkennende Subjekte.

#### **4.4. Festlegung der Stichprobe**

Die Stichprobe der vorliegenden Forschung wurde vor Beginn der Datenerhebung festgelegt. Diese umfasst vier Lehrerinnen, die an Grundschulen in Baden-Württemberg tätig sind. Zwei der Schulen befinden sich im Heidelberger Raum, die andere Grundschule ist in Freiburg zu verorten.

Für das intensive Auswertungsverfahren der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022) wird eine kleine Menge an Fällen, eine Anzahl von vier Personen herangezogen und interviewt (Helfferich, 2011, S. 175). Der Zugriff auf die Personengruppe erfolgt vor allem durch die Rekrutierung aus dem direkten Umfeld der Forschenden. Im Sinne des „Schneeballsystems“ (ebd., S. 176) werden Personen gefragt, die wiederum Personen kennen, die sich für ein Interview eignen. Daraufhin wurden potenzielle Interviewpartner:innen von der Interviewerin kontaktiert.

Da die Schuleingangsphase und der Anfangsunterricht im Fokus dieser Arbeit stehen, war es von besonderem Interesse Lehrkräfte zu interviewen, die im besten Fall Kooperationsarbeit mit Kindergärten durchführen und in ersten Klassen unterrichten. Dieses Auswahlkriterium stellte sich zunächst als Herausforderung bei der Suche dar, da nur wenige Grundschullehrkräfte in beiden Bereichen tätig waren oder sind. Dennoch wurde diese Priorisierung als entscheidendes Kriterium angesehen, da Lehrer:innen, die den Übergangsprozess in die Grundschule begleiten und Anfangsunterricht geben, möglicherweise über ein erweitertes Fachwissen und Bewusstsein verfügen und aufgrund langjähriger Erfahrungen wertvolle Einblicke bieten können.

Letztendlich konnten über die Kontaktaufnahme zu verschiedenen Grundschulen per Mail sowie über private Kontakte vier Lehrerinnen gefunden werden, die sich für ein Interview im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit bereitklärten. Zwei Lehrerinnen arbeiten an der gleichen Grundschule, führen jedoch mit verschiedenen Kindergärten die Kooperationsarbeit mit den Vorschulkindern durch. Die anderen

beiden Lehrerinnen sind an unterschiedlichen Grundschulen tätig. Die vier Lehrerinnen arbeiten an Schulen in Baden-Württemberg. Zwei der Schulen befinden sich im Heidelberger Raum, die andere Grundschule ist in Freiburg zu verorten.

Um die Anonymität der befragten Lehrerinnen zu gewährleisten, werden ihre Namen durch das entsprechende Kürzel L1, L2, L3 und L4<sup>8</sup> ersetzt. Darüber hinaus werden die Befragten zu Beginn des Interviews über das Thema, die Inhalte und Ziele der Forschung sowie ihre Rechte informiert. Vor Aufzeichnung des Gesprächs wurden von jeder Lehrkraft eine Einwilligungserklärung zur Tonaufnahme unterschrieben.

#### **4.5. Erstellung des Interviewleitfadens**

Das Leitfadeninterview zählt zu den Datenerhebungsmethoden qualitativer Forschung (Mayring, 2016, S. 68). Für die Erstellung eines Leitfadens werden die, in der Vorbereitungsphase entstehenden Fragen gesammelt, notiert und anschließend zu Teilthemen zusammengefasst (Aeppli et al., 2016, S. 183). Zur Erstellung des Interviewleitfadens wird die „*SPSS-Methode*“ nach Helfferich (2011) angewendet. Jeder Buchstabe steht für eine Phase im Erstellungsprozess des Leitfadens. Die Forschungsfrage und die Teilfragestellungen sind für die Erstellung des Interviewleitfadens zentral. Das Vorgehen „dient gleichzeitig der Vergegenwärtigung und dem Explizieren des eigenen theoretischen Vorwissens und der impliziten Erwartungen an die von den Interviewten zu produzierenden Erzählungen“ (Helfferich, 2011, S. 182).

- Im ersten Schritt, „**S**“ wie „Sammeln“, findet ein offenes Brainstorming zum Sammeln von Fragen statt. Alle Fragen, die im Laufe des Forschungsprozesses aufkommen und zur Fragestellung einfallen werden notiert. Am Ende der Literaturrecherche konnten 35 Fragen gesammelt werden.
- Im zweiten Schritt, „**P**“ wie „Prüfen“, werden die Fragen nach Relevanz und Nutzen geprüft. Unpassende Fragen, wie Faktenfragen „Seit wie vielen Jahren sind Sie im Bereich der Vorschularbeit tätig“ oder „Wie häufig findet die Kooperation mit dem Kindergarten statt?“ wurden gestrichen und in einem Kurzfragebogen aufgenommen. Zu Beginn des Interviews erhalten die Lehrkräfte einen Fragebogen, der Fragen zu ihrer Person enthält. Der Kurzfragebogen ist im *Anhang 8.2.* einzusehen. Darüber hinaus werden die Fragen auf eine offene Fragestellung überprüft. Die Frage „Welche Faktoren wirken sich positiv oder negativ auf einen Schuleintritt aus?“ wird beispielsweise durch die Frage „Gibt es Ihrer Meinung Faktoren, die sich negativ auf den Schuleintritt auswirken können?“ ausgetauscht. Letztendlich wurde der Leitfaden auf 13 Fragen reduziert.
- Im dritten Schritt, „**S**“ wie „Sortieren“, werden die verbliebenden Fragen nach offenen Erzählaufforderungen, Aufrechterhaltungsfragen und nach konkreten

---

<sup>8</sup> Das „L“ steht für Lehrerin und die jeweilige Zahl „1, 2, 3, 4“ für die Interviewnummer. Die Transkripte der Lehrerinnen 1, 2, 3 und 4 sind im *Anhang 8.5.* einzusehen. Das entsprechende Kürzel wird immer der gleichen Lehrkraft zugeordnet, d.h. Transkription 1, Kurzfragebogen 1 gehört zu L1 usw.

Nachfragen geordnet. Zudem werden die Fragen thematisch und nach ihrer Relevanz sortiert.

- Im Zuge des letzten Schrittes, „S“ wie „Subsumieren“, gilt es die gesammelten Fragen an entsprechender Stelle des Leitfadens einzuordnen, sodass ein möglichst geordneter und logischer Aufbau des Gesprächs entsteht. Der entwickelte Leitfaden besteht aus insgesamt drei Spalten und orientiert sich an dem Leitfaden-Beispiel von Helfferich (2011, S. 186).

Aufgrund des großen Seitenumfanges ist der gesamte Interviewleitfaden im *Anhang 8.1.* einzusehen. In der ersten Spalte des Interviewleitfadens befinden sich konkrete Fragen, die zur Beantwortung der Forschungsfragen dienen. Die zweite Spalte enthält eine Checkliste mit Stichworten, die voraussichtlich genannt werden und während des Interviews gedanklich abgehakt werden können. Außerdem können mithilfe der Checklisten-Wörter, bei Missverständnissen oder kargen Antworten, passende Nachfragen gestellt werden. Durch das Rück- bzw. Nachfragen kann der Gesprächsfluss aufrechterhalten werden. In der dritten und letzten Spalte sind sogenannte Aufrechterhaltungs- und Steuerungsfragen aufgelistet. Diese können während des Interviews helfen (Nach-)Fragen weiterhin offen zu gestalten, die interviewte Person zum Weitererzählen zu motivieren sowie Interesse und Wertschätzung zu vermitteln. Der Fragebogen wird entsprechend den Empfehlungen von Helfferich (2011) so offen und so strukturierend wie nötig gestaltet.

#### **4.6. Durchführung der Interviews**

Die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten Interviews fanden im April 2023 statt. Zu Beginn der empirischen Untersuchung erhielten die Interviewpartnerinnen eine E-Mail mit genaueren Informationen hinsichtlich des Ziels des Interviews, der ungefähren Dauer des Gesprächs und wurden über ihre Rechte informiert (Aeppli et al., 2016, S. 188). Die Grundschullehrerinnen stimmten einem persönlichen Treffen zur Durchführung der Interviews zu. Kurz vor Beginn des Interviews sollten diese, wie zuvor erwähnt, einen Fragebogen (*siehe Anhang 8.2.*) zu ihrer Person ausfüllen. Dadurch konnte die Interviewerin vor Beginn des Interviews bereits über ein erstes Vorwissen zu den Lehrkräften verfügen, wodurch reine Faktenfragen zur Person vermieden werden konnten. Der von den Lehrkräften auszufüllende Fragebogen ist im *Anhang 8.2.* einzusehen.

Im nächsten Schritt erfolgte die verbale Datengewinnung durch Interviews. Mit dem Einverständnis der Lehrerinnen wurden die Gespräche als Tonaufnahme aufgezeichnet (Aeppli et al., 2016, S. 189). Der Datenerhebungszeitraum erstreckte sich vom 24.04.2023 bis zum 27.04.2023.

Die Lehrerinnen durften den Ort der Durchführung wählen, sodass ein „sicherer Raum“ gewährleistet werden konnte. Letztendlich wurden alle Interviews in einem ruhigen Besprechungsraum, an der jeweiligen Grundschule durchgeführt. Die vier befragten Lehrerinnen gingen unterschiedlich auf die erzählgenerierenden Impulse und Fragen ein. Insgesamt erzählten alle Lehrkräfte sehr aufgeschlossen von ihren Erfahrungen, Beobachtungen und Sichtweisen. Mit den gewonnenen Daten und

Ergebnissen der Befragten wird vertraulich umgegangen und die Anonymität gewährleistet.

Die folgende *Tabelle 1* fasst die wichtigsten Informationen des Kurzfragebogens der Lehrkräfte 1,2,3 und 4 zusammen:

<b>Zusammenfassung des Kurzfragebogens der Lehrerinnen</b>				
	<b>Lehrerin 1</b>	<b>Lehrerin 2</b>	<b>Lehrerin 3</b>	<b>Lehrerin 4</b>
<b>Im Beruf als Lehrerin tätig seit:</b>	18 Jahren	23 Jahren	26 Jahren	24 Jahren
<b>Klassenlehrerin von:</b>	Klasse 1	Zurzeit Leitung der Vorbereitungs-klassen; davor Klasse 1-4	Klasse 2	-
<b>Unterrichtende Klasse(n):</b>	Zurzeit eher Klasse 1 und 2, aber auch Klasse 3 und 4	Bereits Klasse 1-4 unterrichtet; momentan eher Klasse 3 und 4	Zurzeit Klasse 1 und 2	Alle Klassenstufen: 1 bis 4
<b>Unterrichtende Fächer:</b>	Deutsch, Sachunterricht, Musik, Kunst, Mathe	Alle Fächer, außer Religion	Deutsch, Sport, Musik, Religion, Sachunterricht, Kunst	Deutsch, Sachunterricht
<b>In der Vorschul-/Kooperationsarbeit tätig, seit:</b>	10 Jahren	1 Jahr	8 Jahren	5 Jahre
<b>Die Zusammenarbeit mit Kindergarten findet ___ statt:</b>	wöchentlich	1x die Woche; insgesamt 15 Termine bis Schuleintritt	wöchentlich	wöchentlich

Tabelle 1: Zusammenfassung der Kurzfragebögen der Lehrerinnen (Eigene Darstellung)

#### **4.7. Transkription der Interviews**

Nach der Durchführung der Interviews werden die mündlichen Informationen in das Medium der Schriftlichkeit übertragen. Für die Auswertung der gewonnenen Daten sind vor allem die inhaltlichen Aussagen von Relevanz. Die Transkripte bilden die Grundlage für die Auswertung des Datenmaterials. Dabei werden die Transkriptionsregeln so gewählt, dass der Inhalt der Interviews unverändert bleibt und die Lesbarkeit des verschriftlichten Sprachmaterials erhöht wird.

Die Transkriptionsregeln zur Verschriftlichung der Interviews sind an Kuckartz und Rädiker (2022, S. 200 f.) angelehnt:

- 1) Es wird wörtlich transkribiert; vorhandene Dialekte werden nicht mit transkribiert.
- 2) Die Sprache und Interpunktion werden an das Schriftdeutsch angepasst.

- 3) Alle Angaben der Befragten werden anonymisiert, um so Rückschlüsse zu vermeiden. Fallende Namen von Personen (z.B. von Schüler:innen) werden geändert; Orte werden durch Klammern mit der Beschriftung „(\*Name eines Ortes\*)“ ersetzt.
- 4) Deutliche, längere Pausen werden durch Auslassungspunkte (...) gekennzeichnet.
- 5) Betonte Begriffe werden unterstrichen (z.B. viele Menschen).
- 6) Zustimmungende Lautäußerungen der Interviewerin und der Befragten wie „Mhm“ und „Aha“ werden nicht mittranskribiert.
- 7) Wortdopplungen, Wort- oder Satzabbrüche werden aufgrund der Lesbarkeit nicht mittranskribiert.
- 8) Jeder Sprecherwechsel wird durch zweimaliges Nutzen der Entertaste, also einer Leerzeile zwischen den Sprechenden deutlich gemacht, um die Lesbarkeit zu erhalten.
- 9) Die Interviewerin wird mit ihrem Namen „Lena“, die befragte Person mit einem L1, L2, L3 sowie L4 (= Lehrerin\*Interview-Kürzel) gekennzeichnet.

Unter Berücksichtigung der zuvor aufgelisteten Transkriptionsregeln werden die Tonaufnahmen mithilfe des Transkriptionsprogramms „F4“ verschriftlicht. Dieses Programm ermöglicht, aufgrund besonderer Funktionen wie das schnelle Zurückspulen und das Verlangsamen des Sprechtempos, ein vereinfachtes Verschriften des Tonmaterials.

Darüber hinaus gelten die zuvor beschriebenen Transkriptionsregeln, sodass der Sinn der Informationen unverändert bleibt und die Lesbarkeit des Gesagten erhöht wird. Nach der Überarbeitung sind die Transkripte fertiggestellt und bilden die Grundlage der Auswertung und Analyse des Datenmaterials (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 204 f.).

Die fertiggestellten Transkripte sind im *Anhang 8.5* einzusehen.

#### **4.8. Auswertungsverfahren - Inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022)**

Für die Auswertung von Interviews eignet sich insbesondere die qualitative Inhaltsanalyse, die auf kodierende Verfahren basiert (Flick, 2019, S. 213). Aufgrund dessen wird bei der Auswertung des durch die Interviews gewonnenen Datenmaterials auf die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse von Kuckartz und Rädiker (2022) zurückgegriffen. Die beiden Autoren schlagen eine Analyse vor, die von der Forschungsfrage ausgeht und in sieben Schritten erfolgt (*siehe Abbildung 3*).

Die sieben Schritte der qualitativen Datenauswertung und ihre Anwendung in dieser Arbeit werden im weiteren Verlauf erläutert.

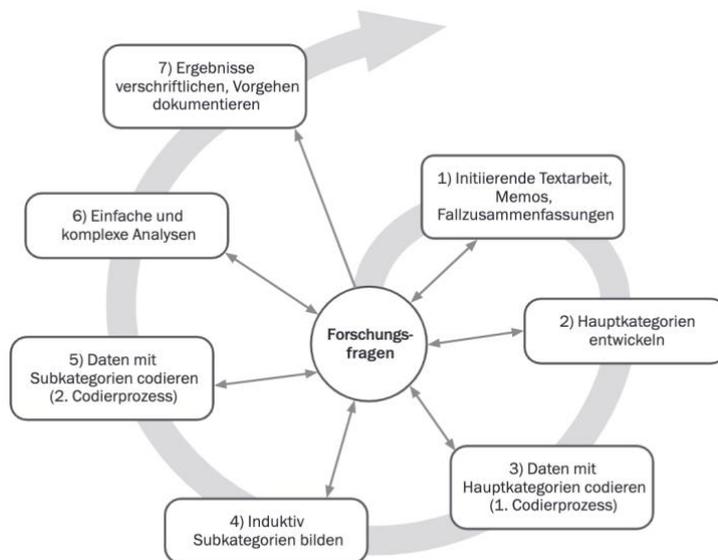


Abbildung 3: Ablauf einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse in 7 Phasen (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 132)

*Im ersten Schritt* werden die transkribierten Interviews gelesen sowie zentrale Textstellen und Aussagen der Befragten markiert. Dann gilt es im *zweiten Schritt* Hauptkategorien zu finden, die bereits vor der Datenerhebung zentral sind und von der Forschungsfrage abgeleitet werden können (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 133). In dieser Arbeit wird eine Mischform aus deduktivem und induktivem Vorgehen gewählt. Demnach sind vor der Erhebung grobe Hauptkategorien bekannt (deduktives Vorgehen), die im Leitfaden eingebaut werden, da diese für die Beantwortung der Forschungsfragen zentral sind (ebd., S. 209). Die gefundenen Kategorien werden bei der Überarbeitung des gewonnenen Materials angepasst bzw. erweitert (induktives Vorgehen). Es konnten folgende Hauptkategorien gefunden werden:

- 1. Zusammenarbeit von Kindergarten und Grundschule**
- 2. Akteur:innen im Übergangsprozess**
- 3. Aspekte eines erfolgreichen Übergangs**
- 4. Herausforderungen in der Schuleingangsphase**
- 5. Gestaltung sozialen und emotionalen Lernens im Anfangsunterricht**
- 6. Didaktik und Methodik im Anfangsunterricht**

*In der dritten Phase* wird das gesamte gewonnene Material codiert. Hierfür werden die zuvor markierten Textstellen den gebildeten Hauptkategorien zugeordnet. Codierte Textstellen können thematisch mehrere Kategorien umfassen und zugeordnet werden (ebd., S. 134). Dennoch sollen die codierten Textstellen für sich alleinstehend Sinn ergeben und plausibel sein. *Im vierten Schritt* werden die bisher eher allgemeinen Hauptkategorien ausdifferenziert, indem sogenannte

Subkategorien gebildet werden. Die codierten Textstellen jeder Hauptkategorie werden hierfür den jeweiligen Subkategorien zugeordnet (ebd., S. 138). Die Kategorien werden so gewählt, dass diese als Strukturierungshilfe für den späteren Auswertungsprozess dienen (ebd., S. 135). Den leitenden Hauptkategorien wurden zwischen zwei bis vier Subkategorien untergeordnet.

In der folgenden Tabelle (*siehe Tabelle 2*) sind die Hauptkategorien mit ihren dazugehörigen Subkategorien dargestellt.

Hauptkategorie		Subkategorie	
1	<b>Zusammenarbeit von Kindergarten und Grundschule</b>	1.1	Ablauf der Kooperationsarbeit
		1.2	Gestaltung der Kooperationsstunden
		1.3	Ziele der Kooperationsarbeit
		1.4	Praktische Umsetzung in den Kooperationsstunden
2	<b>Akteur:innen im Übergangsprozess</b>	2.1	Rolle der Erzieher:innen
		2.2	Rolle der Eltern und Familie
		2.3	Sonstiges
3	<b>Aspekte eines erfolgreichen Übergangs</b>	3.1	Merkmale eines erfolgreichen Übergangs
		3.2	Schulfähigkeit
		3.3	Risiken im Übergang
		3.4	Protektive Faktoren im Übergang
4	<b>Herausforderungen in der Schuleingangsphase</b>	4.1	Rahmenbedingungen von Schule
		4.2	Disparität in der Klasse
5	<b>Gestaltung sozialen und emotionalen Lernens im Anfangsunterricht</b>	5.1	Eingewöhnungsphase
		5.2	Aktivitäten: Rituale und Spiele
6	<b>Didaktik und Methodik im Anfangsunterricht</b>	6.1	Differenzierung
		6.2	Methoden im Anfangsunterricht
		6.3	Pädagogische Maßnahmen
		6.4	Materialien im Anfangsunterricht
		6.4	Sonstiges

Tabelle 2: Übersicht der erstellten Hauptkategorien und Subkategorien (Eigene Darstellung)

Nach Bestimmung der untergeordneten Subkategorien werden diese auf das Datenmaterial angewendet und die Hauptkategorien nacheinander abgearbeitet (ebd., S. 142). In der *fünften Phase* steht das wiederholte Codieren des gesamten Datenmaterials im Vordergrund, indem die verschiedenen Textstellen den zugehörigen Subkategorien zugeordnet werden.

Anschließend wird zum Systematisieren der Daten, wie von Kuckartz und Rädiker (2022) vorgeschlagen, eine Themenmatrix erstellt (S. 144). In dieser sind alle Hauptkategorien mit den dazugehörigen Subkategorien dargestellt. Daraufhin gilt es die Aussagen der vier befragten Lehrerinnen in die thematisch korrekte Tabellenspalte einzufügen. Am Ende entsteht eine kompakte Zusammenfassung der Interviews zu den verschiedenen Themenbereichen. Die fertiggestellte Themenmatrix ist aufgrund des großen Seitenumfangs im *Anhang 8.5.* einzusehen.

*Im sechsten Schritt* findet eine kategorienbasierte Analyse entlang der Hauptkategorien statt, indem die „Segmente der jeweiligen Subkategorie gelesen, auf Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Auffälligkeiten hin durchgesehen werden“ (ebd., S. 149). Hierfür sind die Fragen „Was wird zu diesem Thema alles gesagt?“, „Was wird nicht gesagt oder kommt nur am Rande zur Sprache?“, ein roter Faden sowie ein verständlicher Aufbau von Bedeutung (ebd., S. 148). Die Datenauswertung wird schließlich mit *dem letzten Schritt*, der die Verschriftlichung der Ergebnisse und die Dokumentation des Forschungsvorgehens umfasst, abgeschlossen (ebd., S. 154). Den Schluss der siebten Phase bildet das Fazit, bei dem ein Rückbezug auf die Forschungsfrage gestellt wird. Im fünften Kapitel dieser Arbeit wird der sechste und siebte Schritt des Auswertungsprozesses genauer beschrieben.

## 5. Analyse der Daten

### 5.1. Darstellung der Ergebnisse

Um die gewonnenen Daten der Interviews systematisch zu strukturieren, wird eine Themenmatrix (siehe *Kapitel 4.7*) erstellt. In dieser Matrix werden die zentralen Aussagen der befragten Lehrerinnen tabellarisch den jeweiligen Subkategorien zugeordnet. Die Aussagen der Lehrerinnen sind in einer separaten Spalte zusammengefasst und werden im Auswertungsprozess durch entsprechende Kürzel (L1, L2, L3, L4) und Zeilenangaben referenziert.

Im nächsten Schritt werden die erfassten Ergebnisse aus der Matrix kategorisch zusammengefasst und dargestellt. Hierbei gilt es die Subkategorien jeder Hauptkategorie anhand der Aussagen der Befragten zu konkretisieren.

Bei der Bestimmung der Hauptkategorie und der Subkategorien wird sowohl die Forschungsfrage:

*„Wie gestalten Grundschullehrer:innen ihren Anfangsunterricht, um den Kindern einen erfolgreichen Übergang zu ermöglichen?“*

als auch die Teilfragestellungen berücksichtigt:

1. *„Wie versuchen Lehrkräfte die unterschiedlichen Bedürfnisse und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen, um einen möglichst reibungslosen Übergang zu unterstützen?“*
2. *„Welche pädagogischen Maßnahmen wenden Lehrkräfte an, um eine positive Lernatmosphäre und motivierende Lernumgebung im Anfangsunterricht zu schaffen?“*

Dies ermöglicht eine präzise Bestimmung zentraler Aussagen und Aspekte, die anschließend analysiert werden. Im weiteren Verlauf werden die Hauptkategorien<sup>9</sup> „HK“ (1-6) mit den dazugehörigen Subkategorien „SK“ (1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 2.1, 2.2, 2.3, 3.1 usw.) detailliert dargestellt. Bei der Datenauswertung werden die Abschnitte entsprechend der jeweiligen Haupt- und Subkategorie nummeriert (siehe *Tabelle 2*).

#### **1. Hauptkategorie: Zusammenarbeit von Kindergarten und Grundschule**

Durch die Durchführung von Interviews mit Grundschullehrkräften, die im Bereich der Vorschul- bzw. Kooperationsarbeit tätig sind, wurde das Ziel verfolgt, den Ablauf und die Gestaltung der Stunden mit den zukünftigen Schulkindern sowie die Ziele dieser Arbeit zu erfassen. Ein besonderer Fokus lag dabei auf der Ermittlung von Ansätzen zur praktischen Umsetzung der Kooperationsstunden zwischen Kindergarten und Grundschule. Anhand der Subkategorien werden nun zentrale Aspekte der Kooperationsarbeit konkretisiert und dargestellt.<sup>10</sup>

---

<sup>9</sup> Im weiteren Verlauf wird das Kürzel „HK“ für Hauptkategorie und „SK“ für Subkategorie verwendet.

<sup>10</sup> Aussagen der Lehrkräfte L1, L2, L3 und L4 werden im Fließtext in *kursiv* ersichtlich gemacht.

## 1.1 Subkategorie: Ablauf der Kooperationsarbeit

Die vier interviewten Lehrerinnen schilderten aufgrund unterschiedlicher Kooperations-Konzepte verschiedene Organisationsabläufe. Eine Lehrerin (L2) berichtete über die aufwendige Vorbereitung der Kooperationstreffen. Zunächst fand ein Austausch mit den unterschiedlichen Kindergartenleitungen statt, bei dem geklärt wurde, wie viele Kinder teilnehmen und welche Voraussetzungen diese mitbringen - anschließend wurden die Kinder in fünf Gruppen eingeteilt (ebd., Z. 5-14). Zu Beginn der Kooperationsarbeit fand ein Elternabend statt, bei dem die Beratungslehrerin *„über (...) Schulfähigkeit und welche Voraussetzungen eben gegeben sein müssten, um die Kinder in der Schule gut aufzufangen“* (ebd., Z. 32 f.) berichtete. An der Grundschule, an der die Lehrerin L2 tätig ist, fanden insgesamt 15 Termine statt, an denen wöchentlich zwei Schulstunden ausschließlich mit den Vorschulkindern gearbeitet wurde (ebd., Z. 14 ff.). In einem Zeitraum von ca. vier Monaten durchliefen fünf Gruppen die vorbereiteten Vorschulstunden, die jeweils drei Doppelstunden umfassten (ebd., Z.26 f.). In den Aussagen der Lehrerin L2 zeigte sich, dass die Planung der Kooperationsarbeit äußerst umfangreich und aufwendig war.

Die Lehrerinnen L1 und L3 sind an derselben Grundschule tätig, führen jedoch in unterschiedlichen Kindergärten die Kooperationsarbeit mit den Vorschulkindern durch. L1 und L3 berichteten von dem, an der Schule bestehenden Konzept des Bildungshauses<sup>11</sup>, bei dem die Kinder *„in der Regel 14-tägig (...) über das ganze Jahr begleitet werden“* (L1, Z.14, Z.26). *„Das Modell hat nicht jede Schule. Wir haben also mehr Poolstunden zur Verfügung, um die Vorschularbeit (...) zu koordinieren.“* (L3, Z. 40- 46)

Im Gespräch mit der Lehrerin L3 stellt sich heraus, dass das Konzept des Bildungshauses mehr Stunden für eine Zusammenarbeit zur Verfügung stellt und staatlich gefördert wird. Als Voraussetzung für eine staatliche Förderung dieses Konzepts müssen die Bildungsinstitutionen Kindergarten und Grundschule zunächst einen Antrag stellen sowie einer intensiven Zusammenarbeit zustimmen (L3, Z. 42 f.). L1 ist im Rahmen des Bildungshauses in zwei verschiedenen Kindergärten tätig. In ihren Kooperationsstunden arbeitet sie momentan nur mit den Kindergartenkindern, ohne die ersten Klassen miteinzubeziehen (L1, Z. 7 ff.).

L3 führt neben der Kooperationsarbeit im Sinne des Bildungshauses, auch „klassische“ Kooperationsarbeit mit anderen Kindergärten durch, welcher im Vergleich, weniger Stunden zur Verfügung stehen (Z. 28ff.). Darüber hinaus bindet L3 teilweise die Kinder der ersten Klasse mit in die Stunde ein, *„sodass ungefähr gleich viele Kindergartenkinder mit Grundschulern zusammen Vorschule machen“* (Z.6 ff.). Die Interviews zeigten, dass es unterschiedliche Konzepte von

---

<sup>11</sup> Ein Bildungshaus ist ein Konzept, bei dem verschiedene Bildungseinrichtungen wie Kindergarten und Grundschule eng zusammenarbeiten. Das Ziel ist es, eine ganzheitliche Bildung und individuelle Förderung der Lernenden zu ermöglichen. Im Rahmen einer engen Kooperation soll der nahtlose Übergang zwischen den Bildungseinrichtungen ermöglicht werden.

Kooperationsarbeit gibt, bei denen die verfügbaren Stunden wie auch die Abläufe variieren. Die Lehrerinnen L1 und L3 sind von dem Konzept des Bildungshauses sehr überzeugt, da dieses zusätzliche Stunden im Schuljahr zur Verfügung stellt, durch welche eine intensivere und langsam heranführende Vorbereitung auf Schule, wie auch ein erstes Kennenlernen unter Lehrer:innen und Schüler:innen, ermöglicht werden kann.

### **1.2 Subkategorie: Gestaltung der Kooperationsstunden**

Die Lehrerinnen berichteten von verschiedenen Gestaltungsmöglichkeiten und Abläufen ihrer Kooperationsstunden. Zu Beginn der Kooperationsarbeit lernen die zukünftigen Schulkinder die Schule kennen:

*„Das ist das Allererste, dass wir durch das Schulhaus gehen, alle Räume zeigen: Ganztagsräume, den Musikraum, den Kunstraum, Personal kennenlernen, Hausmeister, Sekretärin, ein paar Kinder lernen sie auch kennen.“ (L3, Z. 82 ff.)*

Die Kinder bringen bereits *„ihr eigenes Mäppchen mit (...) ich hole sie vom Kindergarten ab und wir sind auch hier in diesem Schulraum“* (L1, Z. 48 ff.). Für L1 und L3 ist der spielerische Einstieg und das Kennenlernen untereinander zentraler Bestandteil der ersten Stunden. Dies geschieht durch eine Vorstellungsrunde und einem Begrüßungslied (L3, Z. 60 f.). Anschließend tauschen sich die Kinder über *„Hobbys, Geschwister, Lieblingstiere“* (L1, 27f.) aus.

Die Befragten sind sich einig, dass die Vorschulkinder bereits an erste schulische Inhalte herangeführt werden sollten. Diese umfassen im Bereich Mathematik Zählen, Zahlenschreibung, Würfelbilder, Mengen; im Bereich Deutsch Silbenschwingen, Silbenklatschen, Rhythmusübungen sowie musikalische Erziehung und künstlerische Tätigkeiten (L1, Z.34 ff. ; L2, Z. 26 ff., Z. 75f.; L3, Z.74f.; L4, Z.17, Z.35). Dies geschieht alles jedoch *„sehr vorsichtig und kindgemäß. Es geht nicht um ein richtiges Trainieren, aber gerade um diesen Übergang leichter zu machen.“* (L4, Z.28 f.)

Die Kinder erhalten erste Arbeitsaufträge, wobei das eigene Handeln, *„selbst entdecken und umsetzen“* (L3, Z.60) im Vordergrund steht. Darüber hinaus lernen die Kindergartenkinder im Laufe der Kooperationsstunden einige Schulkinder sowie den Pausenhof kennen und dürfen eine Unterrichtsstunde im Fach Sport oder Deutsch miterleben (L3, Z. 86f.; L4, Z.72).

### **1.3 Subkategorie: Ziele der Kooperationsarbeit**

Die Ziele der Zusammenarbeit von Kindergarten und Grundschule sind umfassend und es konnten einige Überschneidungen in den Aussagen der Lehrerinnen gefunden werden. Die Kooperationsarbeit ermöglicht eine *„letzte Diagnostik vor Beginn der Schule“* (L4, Z. 21f.), *„um zu schauen, sind Grundlagen da? Worauf kann ich aufbauen, was sind die Auffälligkeiten?“* (L2, Z. 29 f.). Die Kooperationslehrerinnen beobachten beispielsweise die Feinmotorik, Grobmotorik, numerisches Vorverständnis und die Sprachkompetenz des Kindes, da diese Faktoren für einen erfolgreichen Schulstart von Bedeutung sind (L4, Z. 230 ff.). Im gemeinsamen

Austausch zwischen Lehrer:innen und Erzieher:innen gilt es Voraussetzungen und Auffälligkeiten der Kinder zu besprechen (L1, Z.39 ff.; L2, Z.58ff.). Dabei wird geschaut *„Was können die Kinder schon? Wo sind ihre Stärken? (...) Wo müssen sich vielleicht behutsam herangeführt werden?“* (L4, Z.21 ff.). L2 hat im Rahmen der Diagnostik, für jedes Kind einen Bogen mit entsprechenden Kriterien, der im Laufe der Stunden ausgefüllt wird: Werden Schwierigkeiten festgestellt, kann in einem Gespräch zwischen Kindergarten, Grundschule und Eltern nach weiteren Vorgehensmöglichkeiten gesucht werden (L2, Z.58).

Gleichzeitig geht es im Rahmen der Vorschularbeit darum, die Kindergartenkinder an erste, simple Inhalte der Fächer Mathematik, Deutsch aber auch Kunst, Musik und Sport heranzuführen. Dadurch können die Lehrerinnen prüfen, inwiefern die Kinder über ein erstes Verständnis von z.B. Sprache oder Menge verfügen (L4, Z.52ff.). Die Lehrerinnen schätzen es für den Übergang äußerst unterstützend ein, wenn den Kindern vor Schuleintritt erste Räume der Schule, die (Klassen-)Lehrer:in sowie Mitschüler:innen bekannt sind (L1, Z.50; L3, Z.96 ff. L4; Z.201f.). Die Stunden der Kooperation ermöglichen den Kindern erste Strukturen von Schule, das Schulgebäude sowie die Lehrer:innen und zukünftige Mitschüler:innen kennenzulernen (L3, Z.96ff.). Es geht darum *„dass sie (...) sehen, wie es ist und sich an die Struktur gewöhnen“* (L1, Z.50).

#### **1.4 Subkategorie: Praktische Umsetzung in den Kooperationsstunden**

In Hinsicht auf die praktische Umsetzung der Kooperationsstunden berichteten die Lehrerinnen von ihrer Gestaltung. Hierbei zeigte sich, dass die Vorschulkinder bereits an erste Inhalte im Bereich Deutsch und Mathematik herangeführt werden. Im Bereich Mathematik geht es um *„Zählen, Zahlschreibung, Würfelbilder mit Anzahl verknüpfen“* (L1; Z.33f.). Im Fach Deutsch Schwingen und Klatschen die Kinder erste Silben, machen Rhythmusübungen und erleben musikalische Erziehung in Form von Klanggeschichten und Instrumenten (L1, Z. 35ff.; L3, Z. 52 f.). Gemeinsam mit den Erstklässler:innen werden Inhalte bearbeitet:

*„Wir hatten das letzte Mal Post an den Osterhasen geschrieben und dann haben die Kinder eben keinen Brief an den Osterhasen geschrieben, sondern ein Bild für den Osterhasen gemalt.“* (L3, Z.100f.)

Die Lehrerinnen integrieren in die Kooperationsstunden kleine Auftrags- und Arbeitsphasen, wodurch die Kinder erste Unterrichtsstrukturen kennenlernen. Die Stunden orientieren sich *„[an dem], was in Klasse eins (...) passiert: Arbeitsaufträge anhören, umsetzen“* (L3, Z. 66f.). Dies geschieht beispielsweise mithilfe von Übungsheften mit Schwungübungen, Suchbildern (L1, Z.44) oder durch Lernstationen mit entsprechendem Material (ebd., Z.65ff.). Die Lehrerin L4 gestaltet die Arbeitsanweisungen mithilfe einer Handpuppe. Die Handpuppe ist eine Hexe, die den Kindern Arbeitsaufträge erteilt:

*„Eine Aufgabe, die ich auch gerne mal so verknüpft habe, ist, dass das das Hexenhaus zum Beispiel bei einem Sturm kaputt ging und da*

*jetzt einfach nichts mehr richtig steht und die Hexe sich ein neues Häuschen wünscht und ob die Kinder das nicht auch mal malen können. Und die Hexe sagt ihnen dann genau, wie das Haus aussehen soll (...): Male ein rotes Dach, die Tür ist genau in der Mitte und mein Hexenhaus soll zwei Fenster haben. (...) Oder neben meinem Hexenhaus möchte ich unbedingt noch ein paar Blumen haben, eine rote, eine gelbe und eine blaue. (Z. 39-49)*

Die Aussagen der Lehrerinnen verweisen darauf, dass die Gestaltung der Vorschulstunden äußerst handlungsorientiert und spielerisch stattfinden sollte: „alles aber sehr vorsichtig und kindgemäß. Es geht nicht um ein richtiges Trainieren, aber gerade um diesen Übergang leichter zu machen“ (ebd., Z.28).

## **2. Hauptkategorie: Akteur:innen im Übergangsprozess**

Anhand dieser Hauptkategorie werden die verschiedenen Akteure und Akteurinnen im Übergangsprozess vom Kindergarten in die Grundschule näher betrachtet. Hierbei steht die Bedeutung der jeweiligen Beteiligten im Vordergrund. Im weiteren Verlauf wird die Einschätzung der befragten Lehrkräfte bezüglich der Rolle von Erzieher:innen und Eltern im Übergangsprozess dargestellt.

### **2.1 Subkategorie: Rolle der Erzieher:innen**

Die Rolle der Erzieher:innen im Übergang vom Kindergarten zur Grundschule ist sehr bedeutsam. Über die zentrale Bedeutung der Erzieher:innen in diesem Übergang waren sich alle Befragten einig:

*„Die Erzieherinnen sind ja wirklich die Fachleute dann in diesem Abschnitt.“ (L1, Z. 74)*

*„[...] sie leisten einen riesengroßen Beitrag.“ (L2, Z.94)*

*„Also die Erzieherinnen sind die Experten.“ (L3, Z. 116)*

*„Die Erzieherinnen haben da eine ganz, ganz große Aufgabe.“ (L4, Z. 94)*

Die Lehrerinnen schätzen die Erzieher:innen als zentralen Bestandteil eines erfolgreichen Übergangs ein, da diese die Kinder über einen langen Zeitraum kennen, betreuen und täglich sehen (L1, Z.57f.; L4, Z. 91f.). Lehrkräfte müssen demnach auf die Erfahrungen der Erzieher:innen zurückgreifen und können sich mit ihnen gemeinsam über die Kinder und weitere Vorgehensweisen austauschen. Letztendlich leisten die Erzieher:innen eine „riesen Vorarbeit, indem sie mit den Kindern natürlich die Grundlagen legen, die sie für die Grundschule brauchen“ (L2; Z. 99f.).

Das pädagogische Fachpersonal im Kindergarten kann die Kinder unterstützen, sich auf die anstehenden Herausforderungen vorzubereiten, sodass ein möglichst reibungsloser Übergang erlebt wird. Einerseits gilt es als Erzieher:in sowie als Kooperationslehrer:in die Defizite der Kinder anzusprechen, jedoch sollten dabei auch die Stärken der Kinder erwähnt werden, sodass die Eltern beide Seiten

mitgeteilt bekommen (L4, Z.96-102). Mithilfe der detaillierten Dokumentation in Form von Portfolios, die im Kindergarten für jedes Kind erstellt wird, lässt sich die Entwicklung der Kinder gut nachvollziehen (ebd., Z. 96ff.). Mithilfe der Portfolios können Entwicklungsschritte der Kinder dokumentiert werden, wodurch die Eltern eine gute Rückmeldung hinsichtlich der Entwicklung ihres Kindes bekommen. Die Lehrerin L2 schildert, dass nicht alle ihrer Schulkinder zuvor einen Kindergarten besuchten, sodass sich Rückstände bemerkbar machen:

*„Die haben motorische Probleme, wissen nicht, wie man eine Schere hält, wie man ein Stift hält, können sich nicht in die Gruppe einfügen, haben emotionale Rückstände.“ (L2, Z. 95 f.)*

Dadurch wird nochmals die zentrale Rolle des Kindergartens verdeutlicht, in welchem die Kinder erste zentrale Grundfertigkeiten und soziale Kompetenzen erlernen, die das Meistern des Schulalltages unterstützen. Den Lehrerinnen ist es wichtig, dass erste Grundlagen bereits im Kindergarten angebahnt und gefördert werden (L2, Z.100f., L4, Z. 106f.). Dazu gehört einerseits das Schulen von Fähigkeiten, wie das Halten einer Schere oder eines Stifts, aber auch Sozialverhalten in der Gruppe sowie das Regulieren von Emotionen (L2, Z.95f.). Daneben sollten Kinder bereits im Kindergarten erste Erfahrungen von Verbindlichkeit erfahren, indem „kleine Pflichtteile“ (L4, Z.109) eingeführt werden, bei denen festgelegte Arbeitsaufträge, wie z.B. das Malen eines bestimmten Bildes, erteilt werden.

## **2.2 Subkategorie: Rolle der Eltern und Familie**

Neben den Erzieher:innen spielen auch die Eltern der Kinder in Bezug auf Übergangsbewältigung eine wichtige Rolle, da diese zusammen mit den Erzieher:innen zentrale Grundlagen für den Schuleintritt legen. Daher ist es wichtig, dass *„zu Hause immer ein bisschen geguckt wird, dass ein kleiner Fundus da ist, aus dem die [Grundschullehrkräfte] schöpfen können“* (L2, Z.63). Dies kann durch gemeinsame Eltern-Kind Aktivitäten, wie Malen und das Lernen von Schreiben erster Buchstaben sowie des Namens geschehen (ebd., Z.159f.). L4 betont, dass Eltern „keine außerordentlich besondere Vorbereitungsaufgabe in Bezug auf Schule“ (Z. 110) haben, sondern „kontinuierlich wichtig sind und nicht erst „ganz zum Schluss, wenn es um die Einschulung geht“ (Z.95f.).

Dies begründet L4 damit, dass die kindliche Entwicklung in der gesamten frühkindlichen Zeit von null bis sechs Jahren verläuft und nicht erst kurz vor der Einschulung startet. Eltern sollten ihr Kind bereits in der Frühkindheit zum Sprechen anregen, zum Erzählen aufmuntern, Bücher vorlesen und ihm Stifte zur Verfügung stellen (ebd., Z. 118ff.). Die Eltern müssen ihren Kindern aufgrund der anstehenden Einschulung keine expliziten Aufgaben stellen, sondern vielmehr den Raum für schulisches Lernen vorbereiten (ebd., Z. 129f.).

Die Lehrerin L3 ist der Ansicht, dass die Eltern das letzte Jahr des Kindergartens nutzen sollten, um mit den Kindern wichtige Verhaltensweisen einzuüben:

*„[...] pünktlich im Kindergarten zu sein [...] wirklich schon gegen acht, Regeln einfordern, auch mal zu Hause warten lassen können, dass das Kind nicht immer dazwischen reinquatscht, [...] auch mal Frust aushalten können, sich trennen können von den Eltern, dass sie eben auch gucken, dass mal bei der Oma geschlafen wird oder dass man Freunde auch besucht, dass eben die Eltern nicht mehr so dominant im Leben des Kindes sind.“ (L3, Z. 172ff.)*

Darüber hinaus ist es von Vorteil, wenn die Eltern selbst positive Schulerfahrungen gesammelt haben und dem neuen Lebensabschnitt ihres Kindes freudig entgegensehen (L4, Z.112). Eine positive Einstellung der Eltern gegenüber dem Kontext Schule kann eine motivierte und gesunde Einstellung des Kindes hinsichtlich des Schuleintritts fördern.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass beide Pole Elternhaus sowie Kindergarten eine zentrale Rolle im Übergangsprozess der Kindergartenkinder einnehmen.

### **2.3 Subkategorie: Sonstiges**

Die vier interviewten Lehrerinnen waren sich über die zentrale Rolle der Erzieher:innen im Übergangsprozess vom Kindergarten in die Grundschule einig. Im Rahmen der Kooperations- und Vorschularbeit ist es zentral, die Voraussetzungen der Kinder, einschließlich Stärken sowie möglicher Auffälligkeiten und Defizite zu überprüfen. Dies ermöglicht, falls erforderlich, gezielte Förderungsmaßnahmen einzuleiten. Sollten Auffälligkeiten festgestellt werden, wird Rücksprache mit dem Kindergarten gehalten, um weitere Informationen zu erhalten und mögliche Unterstützungsmaßnahmen zu planen (L2, Z. 18 ff.; L4, Z.23f.). Im gemeinsamen Austausch zwischen Schule und Kindergarten werden Einzelfälle eingehend besprochen. Anschließend setzen sich die Erzieher:innen mit den Eltern in Verbindung, um dann die entsprechenden Entwicklungsgespräche der Kinder durchzuführen.

Die Erfahrungen von L1 und L3 zeigen deutlich, dass die Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule hinsichtlich der Förderung von Kindern mit besonderem Unterstützungsbedarf von großer Bedeutung ist. Wenn die pädagogischen Fachkräfte der Kindergärten Auffälligkeiten bei einem Kind feststellen und weitere Überprüfungen empfehlen, kann es vorkommen, dass sich die Eltern gegen diese Empfehlungen sträuben (L1, Z.65ff; L3, Z.115ff.). Dies tritt insbesondere dann auf, wenn die pädagogischen Fachkräfte weitere Überprüfungen der Kinder hinsichtlich sonderpädagogischer Förderung sowie ergo- und logopädischer Maßnahmen empfehlen oder einfordern.

Die Erfahrungen von L1 und L3 zeigen, dass manche Eltern die Diagnose-Rückmeldungen der Erzieher:innen weniger ernst nehmen, sodass diese teilweise auf die Unterstützung der Lehrkräfte angewiesen sind (L1, Z.65ff.; L3, Z.13ff.). In solchen Fällen können die Lehrerinnen den Erzieher:innen im Elterngespräch unterstützend zur Seite stehen und ihre Autorität nutzen, um die Bedeutung der Förderungs- und Überprüfungsmaßnahmen zu unterstreichen:

*„Manchmal sind die Erzieherinnen schon seit zwei, drei Jahren dran: Ergotherapie immer Ergotherapie immer, immer... Die Eltern sagen nein, nein, nein. Dann ist das Schul-Anmeldungsgespräch und dann sagt eine Lehrerin von uns: Ergotherapie wäre sinnvoll und dann wird es halt in Angriff genommen.“ (L1, Z.85- 89)*

Die Zusammenarbeit von Erzieher:innen und Lehrer:innen ist somit ein wichtiger Bestandteil im Rahmen des Übergangsprozesses vom Kindergarten in die Grundschule. Durch den gemeinsamen Austausch lassen sich vorzeitig mögliche Auffälligkeiten feststellen und zielgerichtete Maßnahmen einleiten. Bei auftretenden Schwierigkeiten können sich die pädagogischen Fachkräfte von Kindergarten und Schule unterstützen und aufeinander berufen. Durch diese Zusammenarbeit kann es ermöglicht werden, gezielte Unterstützungsmaßnahmen für die betroffenen Kinder zu planen. Das Ziel besteht darin, den Kindern den Übergang in die Grundschule zu erleichtern, in dem ihre individuellen Bedürfnisse bestmöglich berücksichtigt werden.

### **3. Hauptkategorie: Aspekte eines erfolgreichen Übergangs**

Innerhalb dieser Hauptkategorie gilt es zunächst einen „erfolgreichen Übergang“, basierend auf den Aussagen der befragten Lehrkräfte zu definieren. Dabei wird untersucht, welche Merkmale von den Grundschullehrerinnen als Anzeichen eines gelungenen Übergangs in die Grundschule identifiziert werden können. Zusätzlich soll herausgefunden werden, welche Faktoren dazu beitragen, dass ein Kind „schulfähig“ ist und bereit für den Schuleintritt. Im weiteren Verlauf werden in den Subkategorien die Risikofaktoren sowie schützende bzw. protektive Faktoren beleuchtet, die nach Aussagen der Befragten, einen negativen oder positiven Einfluss auf den Übergangsprozess und die Schuleingangsphase haben können.

#### **3.1 Subkategorie: Merkmale eines erfolgreichen Übergangs**

Anhand der Aussagen der Lehrkräfte lassen sich verschiedene Merkmale identifizieren, die einen erfolgreichen Übergang kennzeichnen. Dabei ist zu beachten, auf welche Bezugsnorm sich diese Merkmale beziehen. Im vorliegenden Fall beziehen sich die Merkmale eines "erfolgreichen Übergangs" auf die Kinder selbst, ihre individuellen Verhaltensweisen und Voraussetzungen, die bei Schuleintritt wünschenswert bzw. unterstützend sind. Die Lehrerinnen nannten verschiedene Aspekte, die sich vor allem auf individuelle bzw. persönliche Merkmale der Kinder hinsichtlich schulischer Anforderungen beziehen.

Auf individueller Ebene der Kinder nennen die befragten Lehrkräfte verschiedene Merkmale, die sich bei einem erfolgreichen Übergang widerspiegeln. Kinder, die ihren Übergang erfolgreich gemeistert haben, verfügen über eine gewisse Selbstständigkeit. Dadurch können sie Alltagsaufgaben, wie das Packen des Schulrucksacks, selbstständiges Umziehen, Schuhe binden und auf die Toilette gehen, eigenständig meistern (L1, Z.151 f.; L2, Z. 228f.,L3, Z. 239).

Die Aussagen der Lehrerinnen zeigen, dass insbesondere die individuellen Voraussetzungen der Kinder zentral sind und auf einen gelungenen Übergang hinweisen können. Dazu gehören soziale und emotionale Kompetenzen, wie sich in

der Klasse zurücknehmen können (L4, Z. 148), das Einfügen und Integrieren in der Klasse (L2, Z. 223f.), Freundschaften knüpfen sowie das Einhalten von Regeln (ebd., Z.239). Daneben ist die Freude am Lernen bedeutsam, indem die Schulkinder wissbegierig sowie neugierig sind und Neuem mit Offenheit und Motivation entgegentreten (ebd., Z. 223ff.)

Ein weiteres Anzeichen eines erfolgreichen Übergangs umfasst das Bewältigen schulischer Anforderungen und Erwartungen, wenn es *„zu Hause gut klappt mit den Eltern, wenn sie sagen: Ja, mit den Hausaufgaben, das funktioniert gut, (...) es kommt auch im Unterricht mit und braucht nicht ganz so viel Unterstützung, also wenn es keinen großen Gesprächsbedarf gibt, dann ist das Kind eigentlich angekommen.“* (L1, Z. 147 f.)

Hierbei geht es darum, dass die Schüler:innen die curricularen Aufgaben bewältigen können, an Inhalten mitarbeiten und ein gewisses Gefühl von Erfolg, an Stelle von dauerhafter Überforderung, erleben (L4, 246f.). Daneben nennen die Befragten das Zurechtfinden der Kinder im Schulhaus und Klassenzimmer als Zeichen gelungener Adaption in der Schule. Besonders bedeutende Merkmale, an denen alle vier Lehrkräfte einen erfolgreichen Übergang festmachen, stellen das allgemeine Wohlbefinden in der Schule, wie auch eine positive Einstellung gegenüber Schule dar:

*„[...] wenn die Kinder gerne in die Schule kommen und fröhlich sind.“* (L1, Z.146)

*„Wenn es sagt: Ich komme gerne her, ich freue mich morgens, ich komme sehr gerne her!“* (L2, Z. 220)

*„Sobald sich ein Kind wohlfühlt und gern in die Schule kommt, dann ist das Meiste geschafft.“* (L3, Z. 216)

*„Man merkt natürlich, ob die Kinder gerne kommen. [...] Ob ein Kind sich wohlfühlt oder ob das Stress pur ist.“* (L4, Z. 239 ff.)

Mit einer positiven Einstellung gegenüber Schule geht in der Regel auch eine positive Einstellung gegenüber dem Lernen einher (L2, Z. 238f.). Diese positive Einstellung ermöglicht den Kindern, sich besser auf neue schulische Herausforderungen einzulassen sowie einen erfolgreichen Start in der Grundschule zu erleben. Die Erfahrungen der Lehrerinnen (L1 und L3) zeigen, dass sich die meisten Kinder in der Regel recht schnell an die Schule gewöhnen und diese gerne besuchen. Die Lehrerin L3 berichtete, dass ein Großteil ihrer Erstklässler:innen bereits nach der ersten sechs Schulwochen den Status als „Schulkind“ angenommen und somit den Übergang gemeistert hat (Z. 234ff.). Dies zeigt, dass Kinder in Lage sind, sich an neue Strukturen und Anforderungen anzupassen und sich recht schnell im neuen Schulalltag wohlfühlen können.

### 3.2 Subkategorie: Schulfähigkeit

In dieser Subkategorie werden die Aussagen der Lehrkräfte zusammengetragen, die sich auf schulische Kompetenzen beziehen. Hierbei stehen individuelle Voraussetzungen sowie Fähig- und Fertigkeiten der Kinder im Vordergrund, die für eine erfolgreiche Bewältigung des Schulalltags benötigt werden und diesen erleichtern. Die Erfahrungen der Lehrkräfte geben Aufschluss darüber, welche Kompetenzen und Fähigkeiten von ihnen als besonders bedeutsam erachtet werden. Die Lehrerin L1 verwies auf die notwendige „Reife“ (Z. 124), über welche die Kinder vor Schuleintritt verfügen sollten. Es kommt vor, dass Eltern ihre Kinder frühzeitig einschulen möchten, da diese bereits über erste schulische Kompetenzen verfügen und somit als schulbereit erklärt werden.

*„[...] Ich finde es immer schwierig, wenn Kinder zu früh geschickt werden. Auch bei „Kann-Kindern“ denke ich: Warum nicht lieber das Kind nochmal ein Jahr länger im Kindergarten lassen? Und es steht selbstbewusst da und kann seinen Schulranzen auch selber tragen und hat die Größe und die Reife und möchte einfach und ist nicht so verschüchtert.“ (L1, Z. 124 ff.)*

Die Lehrkräfte L1 und L3 berichten, dass manche Eltern zum „zu frühem Einschulen“ (L3, Z.182) ihrer Kinder tendieren. Beide Lehrerinnen sind der Meinung, dass sich eine vorzeitige Einschulung nachteilig auf den Schulstart auswirken kann. Kinder, die dagegen im vorgesehenen Alter eingeschult werden, starten selbstbewusster und können dem Schulalltag besser standhalten (L1, Z.125f; L3, Z.184f.).

Ein zukünftiges Schulkind sollte über eine gewisse Alltagsfähigkeit verfügen, die das eigenständige Packen des Schulranzens, das Äußern von Bedürfnissen, eigenständiges Anziehen und den Toilettengang umfasst (L1, Z.151; L3, Z.256). Laut L3 gehört hierzu ebenfalls die Fähigkeit, sich von der Mutter zu trennen und den Schulweg selbstständig zu bewältigen (Z.268). Hinsichtlich der Schulalltagsbewältigung spielen soziale und emotionale Kompetenzen der Kinder eine zentrale Rolle.

*„Dazu gehört auch Konfliktfähigkeit oder Frustrationstoleranz, auch was aushalten können, wenn es mal zu Krach kommt (...) ich finde es schon wichtig einfach mit anderen auch auskommen, auch was aushalten können und belastbar sein.“ (L1, Z.156)*

Soziale Kompetenzen, wie Konfliktfähigkeit, Frustrationstoleranz sowie das Regulieren von Emotionen sind im Kontext Schule und im Umgang mit den Mitschüler:innen bedeutsam (L1, Z.156; L2, Z.152). Die Schulkinder sollten ihren Mitschüler:innen gegenüber offen sein, indem sie *„sich einander helfen, sich was ausleihen oder bereit [sind] zusammenzuarbeiten, auch wenn der andere bisschen langsamer [ist]“* (L3; 285f.). Emotionale Fähigkeiten, wie mit Veränderungen umzugehen, Bedürfnisse mitzuteilen und sich bei Unsicherheit Hilfe zu suchen, sind ebenfalls Fähigkeiten, die das Zurechtfinden in der Schule erleichtern können (ebd.,

Z.259ff., Z.286). Die Lehrerin L3 schätzt die emotionale Entwicklung der Kinder als wichtigen Aspekt von Schulfähigkeit ein, wohingegen der kognitive Bereich, z.B. ein umfassendes Vorwissen, als zweitrangig eingeschätzt wird.

*„Emotionale Entwicklung finde ich am allerwichtigsten. Kognitiv denke ich, ist gut, wenn man ein gutes Paket mitbringt. Aber Lesen lernen, Schreiben lernen (...) das machen wir hier in der Schule.“* (ebd., Z. 250f.)

Außerdem sollten die Schulkinder in der Lage sein, sich den schulischen Anforderungen im Unterricht zu stellen, diese zu bewältigen und Anstrengungsbereitschaft zu zeigen (L1, Z.157; L2, Z.152). Hierzu gehört unter anderem über sprachliche Fähigkeiten zu verfügen, sodass die Kinder die Sprache verstehen und sich ausdrücken können, sodass eine Teilnahme am Unterricht möglich ist (L3, Z. 285; L4, Z.36f.).

Durch die Aussagen der Lehrkräfte zur Schulfähigkeit lässt sich zusammenfassend festhalten, dass das Vorhandensein grundlegender emotionaler, sozialer sowie erster schulischer Fähigkeiten den Schulalltag deutlich erleichtern kann.

### **3.3 Subkategorie: Risiken im Übergang**

Im Rahmen dieser Subkategorie werden mögliche Faktoren aufgezeigt, die sich laut der Befragten auf die Übergangsbewältigung sowie auf den Schulstart negativ auswirken können.

Zwei der vier Lehrkräfte schätzen die frühzeitige Einschulung von „Kann-Kindern“<sup>12</sup> als negativen Faktor im Übergangsprozess ein, da es diesen meist noch an notwendigem Selbstbewusstsein und an Sicherheit fehlt (L1, Z.124; L3, Z.181). Dies kann sich auf einen reibungslosen Schulstart auswirken, da diese Kinder von Beginn an eher verunsichert und eingeschüchtert sind (L1, Z.125). Zusätzlich wird es als hinderlich angesehen, wenn Kinder aufgrund des Willens der Eltern, nicht die zuvor empfohlenen Unterstützungs- und Fördermaßnahmen wahrnehmen (ebd., Z.85). Bei Kindern, die vor der Einschulung Auffälligkeiten zeigen, werden vorzeitig von Erzieher:innen wie auch von Lehrer:innen Überprüfungs- und Fördermaßnahmen empfohlen. Dennoch zeigte sich, dass Eltern betroffener Kinder, aufgrund von Angst vor Stigmatisierung ihres Kindes, empfohlene Maßnahmen, wie Ergo- oder Logopädie ablehnten (L1, Z.85; L3, Z.125).

Familiäre Gegebenheiten können sich ebenfalls auf das Wohlbefinden sowie auf die Leistung des Kindes in der Schule auswirken, z.B. Familienstreitigkeiten, Sorgerechtsstreit oder schlechtes familiäres Klima (L2, Z.169ff.; L3, Z.217). Darüber hinaus stellen der Verlust einer geliebten Person, wie der Tod der Oma sowie familiäre Veränderungen, aufgrund einer Trennung der Eltern eine hohe Belastung für das Kind dar (L4, Z.192).

---

<sup>12</sup> Sogenannte „Kann-Kinder“, sind solche deren sechster Geburtstag innerhalb einer bestimmten Frist nach dem gesetzlich festgelegten Stichtag für einschulungspflichtige Kinder liegt. In diesem Fall können Eltern ihr Kind bereits mit fünf Jahren einschulen.

Die Verfügbarkeit von Ressourcen im Elternhaus, wie Bücher, Spiele, Materialien und Schreibutensilien sind für die Entwicklung der Kinder sehr bedeutsam (L2, Z.128). Diese können sich auf die kindliche Entwicklung auswirken und den Kindern den Schulstart erleichtern. Durch gemeinsame Aktivitäten mit diesen Ressourcen können erste Fähigkeiten und Fertigkeiten gemeinsam geübt und entwickelt werden. Wenn Kinder jedoch nicht die Möglichkeit haben, solche Erfahrungen zu sammeln, können sie einen Nachteil davontragen (ebd., Z.128f.). Es ist daher wichtig, dass Eltern den Kindern ein unterstützendes Umfeld bieten, in dem sie Zugang zu Bildungsmaterialien haben und durch gemeinsame Aktivitäten gefördert werden. Die Lehrerin L2 betont die Bedeutung des sprachlichen Austauschs innerhalb der Familie, da dieser die Sprachkompetenz der Kinder maßgeblich fördern kann.

*„Wenn die Kinder zu Hause wenig Ansprache haben, weil vielleicht das Elternteil lieber auf das Smartphone guckt [...] Ich sage immer, die Sprachentwicklung oder Sprachförderung fängt da an, wo die Eltern ihr Smartphone weglegen.“ (Z. 205)*

Ein weiterer Risikofaktor für eine erfolgreiche Bewältigung des Übergangs kann das mangelhafte oder das Nichtbeherrschen der deutschen Sprache, zum Beispiel aufgrund von Migration und Flucht darstellen.

*„Wir haben viele geflüchtete Kinder aus verschiedenen Ländern und nun kamen die ukrainischen und russischen Kinder noch on-top drauf. Der Spracherwerb ist natürlich extrem wichtig. Also wir haben wirklich einige in der ersten Klasse, die kaum oder gar kein Deutsch konnten, immer noch nicht können.“ (ebd., Z. 197 f.)*

### **3.4 Subkategorie: Protektive Faktoren im Übergang**

Im Gegenteil zu den Risikofaktoren werden in der folgenden Subkategorie schützende Faktoren, die einen möglichst reibungslosen Übergang und Schuleintritt unterstützen können, mithilfe der Aussagen der Lehrerinnen L1, L2, L3 und L4 beleuchtet.

Ein positiver Faktor scheint die Kooperationsarbeit mit den Vorschulkindern darzustellen, da die Kinder durch diese, erste Berührungspunkte mit dem Kontext Schule haben, sodass erste Erfahrungen gesammelt und ihnen Unsicherheiten genommen werden können (L1, Z.134f.; L3, Z.139f., L4, Z.201ff.).

*„[...] dass die Kinder angstfrei herkommen sollen. Dafür ist die Kooperation auch da, dass sie das Ganze hier mal kennenlernen, dass sie die Schule, das Schulgebäude kennenlernen, die Lehrer mal kennenlernen, das ganze Umfeld kennenlernen und dass sie merken, Schule kann ja auch schön sein, kann toll sein und wir freuen uns.“ (L3, Z. 139ff.)*

Durch die Vorschularbeit lernen die Kinder erste Räumlichkeiten und Abläufe von Schule kennen, wodurch sich zeigte, „dass der Übergang da viel, viel leichter war“ (L1, Z. 134).

Die Lehrerinnen L1 und L2 betonen den wichtigen Beitrag des Kindergartens, da dieser die ersten zentralen Grundlagen der Kinder legt, „*die sie für die Grundschule brauchen*“ (L2, Z.100). Darüber hinaus ist es hilfreich, wenn bereits im Kindergarten Pflichtaufgaben erteilt werden, wie „*du machst jetzt das Puzzle fertig (...) oder du webst jeden Tag eine Viertelstunde*“ (L1, Z.106-110).

Die Lehrerin L2 verweist auf Rolle des Elternhauses, dass sowohl grundlegende Fähigkeiten schult als auch durch seine Fürsorge den Schulstart erleichtern kann (Z.191). Im Allgemeinen ist es von Vorteil, wenn „*(...) das Elternhaus und Vater und Mama oder vielleicht sogar auch ältere Geschwister eine positive Erfahrung mit Schule haben, dann wirkt sich das auch auf das Kind aus*“ (L4, Z. 195).

Ein weiterer schützender Faktor stellt die Unterstützung wie auch angemessene Erwartungen der Eltern an ihr Kind dar (L2, Z.181; L4, Z. 199f.). Die Erwartungen der Eltern an ihr Kind sollten nicht zu hoch sein und den Eltern sollte klar sein: „*(...) Es ist ein Übergang, die [Kinder] müssen erstmal ankommen*“ (L4, Z. 200).

In Hinsicht auf die Einschulung nennt die Lehrerin L3 den protektiven Aspekt der Klassenzusammensetzung. Das Besuchen der gleichen Klasse mit einem bereits bekannten Kind bzw. Freund oder Freundin, gibt den Kindern große Sicherheit.

*„Die [Kinder] dürfen sich bei uns immer einen Partner wünschen, mit dem sie gerne in die Klasse gehen wollen. Ich glaube, das hilft vielen Kindern schon mal, dass da so ein Freund oder jemand ist, den man kennt.“ (ebd., Z. 201)*

#### **4. Hauptkategorie: Herausforderungen in der Schuleingangsphase**

Die folgende Hauptkategorie mit den dazugehörigen Subkategorien zielt darauf ab, herausfordernde Gegebenheiten und Bedingungen im schulischen Kontext aufzuzeigen. Einerseits werden die konstitutionellen Bedingungen betrachtet, die sich auf die Struktur und Organisation von Schule beziehen. Andererseits werden die Herausforderungen im Zusammenhang mit den Klassenkonstellationen und den individuellen Voraussetzungen der Kinder betrachtet. Die Ausdifferenzierung der Subkategorien findet, wie in allen Subkategorien, anhand der Aussagen der Lehrerinnen L1, L2, L3 und L4 statt.

##### **4.1 Subkategorie: Rahmenbedingungen von Schule**

Im Rahmen dieser Subkategorie werden folgende Aussagen der Lehrkräfte zusammengetragen, die sich auf herausfordernde Gegebenheiten der Rahmenbedingungen von Schule beziehen. Die Erfahrungen der Befragten zeigen, dass die Umstellung vom Kindergarten in die Grundschule eine der größten Herausforderungen für die Kinder darstellt (L1, Z.96; L3, Z.139; L4, Z.158). Die Umgewöhnung an den festgelegten und getakteten Tagesablauf von Schule, stellt sich für die Kinder als besonders herausfordernd dar:

*„Bei uns geht es von acht los: Das pünktliche, frühe Aufstehen schon, sich von der Mama trennen, die darf nicht mit ins Schulhaus. Eine feste Struktur; nicht*

*einfach mal so essen, wenn man Hunger kriegt. Oder einfach was spielen, wenn man Lust auf Puppenecke hat.“ (L3, Z. 142 ff.)*

Die offenen Spielphasen des Kindergartens werden durch Pflichtteile des Unterrichts abgelöst. *„Es gibt mehr Pflicht, nicht mehr so viel: Was möchtest du jetzt machen? Sondern wir machen jetzt das und das. Also der Pflichtteil wird ein bisschen größer“* (L4; Z. 170ff.). Nicht alle Inhalte und Elemente von Schule und Unterricht sind auf Spiel und Spaß ausgerichtet, weshalb Anstrengungsbereitschaft gefragt ist: *„[...] es muss Spaß geben. Aber es gibt auch Übungsphasen, die sind nicht so besonders spaßig, sondern die stupide sind.“* (ebd., Z. 174ff.). Aufgrund der Unterrichtsstruktur wird von den Kindern verlangt, *„gemeinsam an einem Inhalt [zu] arbeiten, [mitzudenken, sich zu melden]“* L3, Z. 146f.).

Aufgrund der Klassengrößen von bis zu „30 Kindern“ (L2; Z.120), sind die Kinder plötzlich eines von vielen, dies kann für manche aufgrund ihrer Ich-Bezogenheit schwer auszuhalten sein (L4, Z.148f.). Für die Kinder ist es herausfordernd, *„sich in dieser großen Gruppe [...] einzufügen und sich zurückzunehmen, [auszuhalten] nicht dranzukommen oder mit Frustrationen umzugehen“* (L2, Z. 119).

Die Lehrerinnen L1 und L3 berichten, dass ihre Schule das Konzept des Ganztags hat. Für einige Kinder ist der lange Schultag sehr anstrengend, sodass diese, vor allem in den ersten Schulwochen äußerst müde sind (L1, Z.115; L3, Z. 153f.).

Daneben ist *„das Stillsitzen (...) eine große Herausforderung [für die neuen Schulkinder], da diese Freiräume der Bewegung in der Schule deutlich kürzer sind“* (L4, Z.157). Zusätzlich stellen die schnellen Wechsel der Unterrichtsmethoden und Anweisungen eine besondere Hürde für die Kinder dar.

*„[...] für junge Kinder ganz, ganz schwierig: dieser schnelle Wechsel von Methodik. Ja Kinder sind langsam. Das braucht eine Weile, bis sie ihre Stifte gerichtet haben, bis das Heft draußen liegt, bis sie angefangen haben. Und dann kommt gleich, relativ schnell schon die nächste Anweisung; jetzt machen wir was anderes.“* (L4, Z. 162 ff.)

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Kinder im Übergang vom Kindergarten in die Grundschule mit vielfältigen Anforderungen und Herausforderungen konfrontiert werden, die zunächst bewältigt werden müssen.

#### **4.2 Subkategorie: Disparität in der Klasse**

In der folgenden Subkategorie werden mögliche Disparitäten in Bezug auf die Klassenkonstellationen und Schülerschaft der Schuleingangsstufe betrachtet. Die Aussagen der Lehrkräfte geben über mögliche Unterschiede hinsichtlich der Klassenzusammensetzung sowie der Schüler:innen Aufschluss. Die befragten Lehrerinnen berichteten von einer äußerst heterogenen Schülerschaft bei Schuleintritt.

*„[...] die Kinder kommen mit einer riesengroßen Schere an Voraussetzungen in die erste Klasse. Das ist immer so gewesen und es wird aber leider in den letzten Jahren immer eklatanter.“ (L2, Z.104ff.)*

Die Unterschiede treten in unterschiedlichen Bereichen auf, unter anderem in Kognition, Fein- und Grobmotorik, Sozialverhalten, Sprachkompetenz und Vorwissen (L1, Z.199ff., L2, Z.104ff, L3, Z.316ff, 325; L4, Z.342). Einige der Kinder haben bereits erste Vorerfahrungen im „Lesen oder Schreiben“ (L3, Z. 317), andere hingegen „können nicht mal ihren Namen (...) schreiben“ (L1, Z.200f.). Die „Schere von Fähig- und Fertigkeiten ist schon sehr groß“ (L.3, Z. 317f.). Einige Kindern können bereits Stift und Schere richtig halten - andere Kinder nicht. Manche Kinder kennen erste Zahlen und können Würfelaugen bestimmen - andere nicht (L2, Z.106f.; L3, Z.317f.). Demnach sind die Differenzen hinsichtlich vorhandener Vorerfahrungen erster schulischer Fähigkeiten sehr auffällig.

Darüber hinaus weisen die Schüler:innen eine erhebliche Disparität hinsichtlich ihrer Sprachkompetenz auf. Dies liegt unter anderem daran, dass es in der ersten Klasse Kinder mit Migrationshintergrund gibt, „die kaum oder gar kein Deutsch konnten, immer noch nicht können“ (L2, Z.197ff.). Im Bereich der Motorik machen sich ebenfalls Unterschiede bemerkbar: Einige Kinder benötigen nach wie vor Hilfe beim Anziehen, beim Ausschneiden sowie bei der Stifthalterung (L1, Z. 202f.; L3, Z. 326ff.).

Im Unterricht macht sich häufig das unterschiedliche Arbeitstempo der Kinder, wie von Lehrkraft L2 erwähnt, bemerkbar (Z.273). Einige Kindern arbeiten möglicherweise schneller und erledigen ihre Aufgaben zügig, während andere mehr Zeit benötigen diese zu erledigen. Die Lehrerin L4 verweist darauf, dass die unterschiedliche Geschwindigkeit des Lernens sowie der Lernprozesse nicht nur in der Anfangsphase, sondern in der gesamten Schullaufbahn zu beobachten ist:

*„Die andere Seite, dass es Kinder gibt, die mit fünf lesen können. Und es gibt Kinder, die haben in der zweiten Klasse den Leselernprozess noch nicht abgeschlossen. Müssten sie eigentlich theoretisch, aber bei vielen ist es noch nicht so weit und in dieser Schere bewegen wir uns.“ (Z. 288 f.)*

Zusammengefasst zeigt sich, dass Disparität im Kontext Schule vorhanden ist. Diese „war immer da und wird immer da sein“ (L2, Z.339).

## **5. Hauptkategorie: Gestaltung sozialen und emotionalen Lernens im Anfangsunterricht**

Diese Hauptkategorie befasst sich mit verschiedenen Aspekten der Schuleingangsphase und des Anfangsunterrichts. Anhand der Aussagen der Lehrkräfte werden in der jeweiligen Subkategorie Handlungsmöglichkeiten der Gestaltung des Schulalltags der neuen Erstklässler und Erstklässlerinnen dargestellt.

## 5.1 Subkategorie: Eingewöhnungsphase

Im Fokus dieser Subkategorie werden die verschiedenen Handlungsmöglichkeiten der Lehrerinnen zusammengefasst, die eine Eingewöhnung in der Schule unterstützen sollen.

In den ersten Wochen wird den Kindern viel Raum gegeben, sodass sie vor allem *„gerne in die Schule kommen“* (L1, Z.166f.). Dies gelingt, indem die Erstklässler:innen Aufgaben bekommen, die Spaß machen und auf ihr Vorwissen aufbauen, sodass die Kinder Erfolgserlebnisse sammeln, da *„sie [ ] schon unheimlich viel [können]“* (ebd., Z.168f.).

Die Aussagen der Lehrerinnen zeigen, dass bei Schuleintritt der Fokus auf dem Bilden einer *„Klassengemeinschaft und [einem] Miteinander“* (ebd., Z.179) liegt. Die Kinder werden zu Beginn willkürlich einer Klasse zugeteilt, sodass sie sich zunächst untereinander kennenlernen müssen. Dies geschieht meist durch Kennlernspielen sowie durch eine sich wechselnde Sitzordnung (ebd., Z.169, L3, Z. 211f.).

*„Gerade in den ersten Klassen, dass wir da den Kindern mehr Raum geben. Ich sehe das wirklich auch unter Zusammenführen der Klassengemeinschaft, sich Kennlernen.“* (L1, Z. 272)

*„Wir einfach schauen mit Partneraufgaben und Kennlernspielen, Sitzplatzwechseln [...] eine Woche lang neben einem und dann wieder neben einem neuen Kind. Sodass eben die Klasse schnell zusammenwächst.“* (L3, Z.211f.)

Ein weiterer Aspekt stellt das Kennlernen und Zurechtfinden im Schulhaus dar; die Wege des Schulkomplexes werden gemeinsam abgelaufen, weitere Fachlehrer:innen werden vorgestellt und miteingebunden (L1, Z.171f.).

Die Struktur des Unterrichts in der Anfangsphase scheint zunächst noch flexibel von den Lehrer:innen gestaltet zu sein. Je nach Ausdauer und Stimmung der Kinder wird geschaut, was diese benötigen, indem versucht wird, ihnen *„so gut es geht entgegenzukommen“* (L3, Z.161). Die Lehrerin L3 berichtet, dass sie aufgrund des Ganztags ihre Stunden verschieben und tauschen kann und die Tage je nach Bedürfnissen der Kinder gestaltet (Z.157ff.). L2 betont, dass den Kindern der ersten Klassen besonders schwerfällt stillzusitzen, wodurch es von Vorteil, wenn die Lehrkräfte eine Spielkartei zur Hand haben (Z. 375).

Durch das Wiederholen gewisser Elemente, wie *„ein gemeinsamer Anfang, gemeinsamer Abschluss, (...) gemeinsam frühstücken, dabei wird vorgelesen“* (L4, Z.219f.), wird den Kindern Sicherheit gegeben. Zu Beginn ist es zentral, dass sich die Kinder an die Struktur von Schule sowie Aneinander gewöhnen.

*„Das dauert erfahrungsgemäß immer ein bisschen, aber dann läuft es meistens, wenn man sich so aneinander gewöhnt hat und weiß, wie der Hase läuft. Und dann ist es für die Kinder auch leichter.“* (L2, Z. 260f.)

Neben dem Kennenlernen schulischer Abläufe ist es von Bedeutung, mit den Kindern erste Regeln zu erarbeiten, die das respektvolle Miteinander betonen, „*dass man Rücksicht aufeinander nimmt, freundlich miteinander umgeht (...)*“ (L2, Z.257).

## **5.2 Subkategorie: Aktivitäten - Die Bedeutung von Ritualen und Spielen**

Im Rahmen des Anfangsunterrichts berichten die Lehrkräfte über den Einsatz von Ritualen und spielerischen Aktivitäten, die den Kindern den Schulalltag näherbringen und erleichtern sollen.

Die Lehrerin L1 betont, dass die Kinder in den ersten Wochen positive, freudige Erfahrungen mit Schule sammeln sollten. Dies wird konkret umgesetzt, durch „*gemeinsames Lachen, (...) viele Lieder singen, da man dadurch auch viel Spaß hat und gute Laune, Spiele am Anfang (...)*“ (L1, 174ff.). Da es einigen Kindern zunächst schwerfällt, sich länger zu konzentrieren, kommen Spiele zum Einsatz - ein „*Wechsel von Anspannung und Entspannung*“ (L2, Z.252). In der ersten Klasse wird „*viel gespielt und sich ganz viel bewegt. Wichtig ist es auch die Kinder ins Handeln zu bringen, dass sie die Dinge handelnd erfahren können*“ (ebd., Z.285). Die Lehrkraft L1 berichtet, dass sie zwar keine reinen Spielestunden anbietet, jedoch immer wieder Spieleinheiten integriert (Z.275f.). Spiele finden im Unterricht von L3 des Öfteren Anwendung, insbesondere bei der Vermittlung von Lerninhalten.

*„Wir nehmen Spiele in Deutsch, Domino, Lesen, Memory oder andere Sachen [...]. In Mathe werden ganz viele Spiele eingesetzt, gerade zur Mengenerfassung, wie zum Beispiel Halli-Galli.“* (L3, Z. 417 f.)

Die Lehrerinnen L3 und L4 weisen auf die zentrale Bedeutung von Ritualen im Anfangsunterricht hin. Insbesondere unsicheren Kindern gibt eine stabile, sich immer wiederholende Tagesstruktur Sicherheit.

*„Durch Rhythmisierung und durch Rituale. Also wenn die Kinder wirklich merken, bestimmte Elemente wiederholen sich und das gibt dann Sicherheit.“* (L4, Z.219f.).

Die Lehrerin L3 schildert, dass die Klasse jeden Tag, vor Unterrichtsstart den Stundenplan und Tagesablauf bespricht, sodass die Kinder wissen: „*Was kommt auf uns zu, welche Stunden haben wir?*“ (Z. 222).

Darüber hinaus stellen gemeinsame Aktivitäten, wie das Singen von Begrüßungsliedern, ein gemeinsamer Anfang und Abschluss, gemeinsames Frühstück mit Vorlesen, einen festen Bestandteil des Anfangsunterrichts dar (L1, Z.174ff., L3, Z.219ff., L4, Z.219f.). Diese gemeinsamen Aktivitäten im Klassenkontext dienen nicht nur der strukturierten Gestaltung des Schulalltags, sondern fördern auch das Zusammengehörigkeitsgefühl und die Gemeinschaft innerhalb der Klasse (L1, Z.174).

Rituale, wie der Erzählkreis am Montagmorgen, das Einführen und Übernehmen von Diensten, z.B. Tafel- und Kehr-, Austeildienst, werden ab der ersten Klasse integriert

(L4, Z. 391f.). Daneben gibt es „akustische Signale oder Sternchen sammeln an Gruppentischen, Geburtstagsrituale, Lesezeiten. Das ist dann ein großer Fundus an Dingen, der für die Kinder [und für die Klassengemeinschaft] sehr wichtig ist“ (L4, 293f.).

## **6. Hauptkategorie: Didaktik und Methodik des Anfangsunterrichts**

Im weiteren Verlauf liegt der Fokus auf der konkreten Praxis des Anfangsunterrichts. Dafür werden die Aussagen der Lehrkräfte bezüglich der didaktischen und methodischen Umsetzung des Unterrichts zugeordnet und in den dazugehörigen Subkategorien dargestellt. Dabei werden die unterschiedlichen Ansätze und Methoden der Lehrkräfte herausgearbeitet, um einen umfassenden Überblick der Möglichkeiten der praktischen Gestaltung des Unterrichts zu geben.

### **6.1 Subkategorie: Differenzierung**

In der vierten Hauptkategorie "Herausforderungen in der Schuleingangsphase" wurden bereits die im Übergang entstehenden Anforderungen sowie die Heterogenität der Schülerschaft thematisiert. Dabei wurde deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler in verschiedenen Bereichen große Unterschiede aufweisen.

Angesichts dieser disparaten Schülerschaft betonen die Lehrerinnen die Notwendigkeit eines differenzierten Unterrichts, sowohl in der Eingangsphase als auch während der gesamten Schullaufbahn (L1, Z. 208; L2, Z.294; L3, Z.401; L4, Z. 244).

*„Da bleibt eben nur die Differenzierung. Also wir müssen versuchen, auf die Bedürfnisse eines jeden Kindes einzugehen, was natürlich bei knapp 30 Kindern ein wenig schwierig ist.“ (L2, Z. 294)*

Die Aussage der Lehrkraft L4 besagt, dass Unterricht so gestaltet sein sollte, „dass jedes Kind das Gefühl hat, im Rahmen seiner Möglichkeiten [mithalten zu können]“ (Z.244f.). Grundsätzlich sollte es Ziel sein, auf die individuellen Bedürfnisse der Kinder einzugehen, um ihnen Erfolgserlebnisse zu ermöglichen sowie ein Gefühl von Selbstwirksamkeit zu vermitteln (ebd., Z. 248). Aufgrund dessen ist es „so wichtig Material auf allen möglichen Stufen zu haben“ (ebd., Z. 292). Obwohl es Unmöglich scheint, den Bedürfnissen aller Kinder gerecht zu werden, „geht es darum, trotzdem kleine Momente zu schaffen, [in denen das Kind] bei der Stange bleiben kann und irgendwas machen muss und mitarbeitet“ (ebd., Z.249f.).

Die Lehrkraft L1 berichtet, dass sie in ihrem Unterricht versucht, sich „den Schwächeren stärker zu widmen. Oder man probiert es über Helferkinder oder über die Sitzordnung“ (Z.208ff.). Die Erfahrungen der Lehrerin L3 zeigen, dass die Schüler:innen nur einem differenzierten Unterricht mit Interesse folgen können.

*„Ja, die [Differenzierung] ist ganz notwendig, weil gerade die Kinder, wenn man das nur so machen würde, wie der Buchstabenlehrgang angelegt ist. Da*

*sind die Kinder mit Vorerfahrung [...] die langweilen sich zu Tode und dann sind ja entweder Schulfrust oder Störungen vorprogrammiert.“ (Z. 403ff.)*

Die Befragten nennen unterschiedliche Aspekte der Differenzierung ihres Unterrichts in der Grundschule und im Anfangsunterricht. Die Schüler:innen bekommen je nach Leistungsniveau und Können unterschiedliche Aufgabentypen: *„Für die Kinder, die (...) schneller sind, gibt es Aufgaben, die etwas schwieriger sind oder als Zusatzaufgabe noch genommen werden können“* (L2, Z.296f.) oder sie erhalten *„verschieden schwierige Arbeitsblätter oder zusätzliches Material“* (L3, Z.406). Im Sinne der inneren Differenzierung werden die entsprechenden Aufgaben in Schwierigkeitsstufen gestaffelt (L2, Z. 299). Die Lehrerinnen L1 und L3 berichten begeistert von dem kombinierten Lehrwerk ihrer Schule, das bewusst vom ganzen Kollegium ausgewählt wurde. Dieses sei *„sehr strukturiert aufgebaut und hat Wiederholungen und hat verschiedene Bereiche, sowohl das Abhören der Laute als auch das Schreiben mit der Anlauttabelle, also Übungen zum Verschriftlichen“* (L1, Z. 246; L3, Z.370ff.). Daneben erzählt L4, dass der Schulbuchverlag ihrer Schule ein mittleres Leistungsniveau hält, wobei es zusätzlich Forder- und Förderhefte gibt: *„Also für die stärkeren Kinder gibt es Forderhefte mit Zusatzaufgaben. Für die schwächeren Kinder gibt es Förderhefte mit Übungsaufgaben und Lernhilfen“* (Z. 297f.).

Neben der Differenzierung versucht L2 die Kinder individuell zu fördern. Durch den Einsatz von Diagnose-Programmen kann der Leistungsstand der Kinder überprüft werden: *„Da schauen wir dann, wo kann ich ansetzen, wo kann ich vielleicht auch bei den Eltern im Elterngespräch ansetzen, damit wir gemeinsam eine Lösung finden“* (Z. 310f.).

Die Lehrerin L2 betont, dass eine Lehrkraft auf mögliche Schwierigkeiten und Differenzierungsmaßnahmen eingestellt sein sollte, wodurch es von Vorteil ist, wenn im Klassenzimmer entsprechendes Differenzierungsmaterial, Werkstattinhalte oder Tablets zur Verfügung stehen (Z. 335f.).

## **6.2 Subkategorie: Methoden im Anfangsunterricht**

In der folgenden Kategorie werden Methoden des Anfangsunterrichts zusammenfasst. Dabei werden konkrete Beispiele der Umsetzung von schulischen Inhalten im Unterricht aufgezeigt. Die Lehrerinnen berichten von verschiedenen Methoden, die im Rahmen des Anfangsunterrichts eingesetzt werden können, um den Kindern einen gelungenen Schulstart zu ermöglichen.

Die Lehrkraft L2 schildert den Einsatz von Medien in ihrem Anfangsunterricht, wodurch vielfältige Lernmöglichkeiten entstehen. Zum Beispiel unterstützen und fördern Leselernprogramme die Lesefähigkeit im Fach Deutsch (L2, Z.320). Daneben werden die Tablets auch in Mathematik und in anderen Fächern eingesetzt (ebd., Z. 321). Die Schule hat einen Klassensatz an Tablets zur Verfügung, wodurch die Schüler:innen mithilfe unterschiedlicher Anwendungen und Applikationen Unterrichtsinhalte üben können. Die Lehrkräfte können für jedes Kind spezielle Übungen zusammenstellen, die dann über einen individuellen QR-Code abgerufen

werden können (ebd., 323f.). Dadurch können die Schüler:innen gezielt im Sinne ihrer individuellen Lernbedürfnisse am vorbereiteten Inhalt arbeiten.

Da eine Lehrkraft allein, nicht den Bedürfnissen aller Kinder gerecht werden kann, spricht L1 den Eltern im Lernprozess ihrer Kinder eine unterstützende Rolle zu (Z. 210). Diese werden explizit in die Übungsaufgaben der Kinder miteinbezogen, sodass ein regelmäßiges Üben mit einem für die Kinder motivierenden „Belohnungssystem“ stattfindet.

*„Die Aufgabe ist, dass die Kinder jeden Tag zehn Minuten lesen und die Eltern das auch unterschreiben und da einfach eine Routine reinzubekommen. Und viele machen das auch von sich aus. Aber gerade die Kinder, die, die das nicht so gerne wollen, die kann man damit, manche zumindest, schon besser motivieren. Und die können dann eben auch Sachen sammeln, dass es eben auch sichtbar wird, wie viel sie gelesen haben. Und das motiviert schon viele Kinder.“ (L1, Z. 225 ff.)*

Darüber hinaus werden den schwächeren Schüler:innen Förderstunden angeboten oder diese werden *„außerschulisch gefördert, (...) bekommen einen besonderen Sitzplatz oder (...) besondere Hilfsmittel, dass ihnen Sachen nochmal einfacher fallen“* (L1, Z. 211f.). L2 berichtet ebenfalls von *„Förderstunden für die Kinder, die Probleme haben“* (Z.276). Ihrer Meinung nach liegt der Fokus der Unterrichtsplanung *„leider in letzter Zeit oft oder immer noch auf den Kindern, die eine Förderung brauchen und das wird halt immer mehr“* (L2, Z. 279f.).

Im Unterricht der Lehrerin L3 finden vielzählige Phasenwechsel statt, sodass die Kinder nicht lange sitzen müssen, sondern ihre Aufgaben in unterschiedlichen Räumen wie in der Aula oder an der frischen Luft erledigen (Z. 361). Außerdem gibt es Decken, *„mit denen können sich die Kinder mit einem Buch auf den Boden setzen sowie Lesekiste mit Büchern, die mit nach draußen auf den Schulhof genommen wird“* (ebd., Z. 424f.). Laut L3 ist ein Ortwechsel für die Kinder hinsichtlich des Lesen-Übens eine große Unterstützung; *„weil ich finde das Kinder in Klasse eins und zwei lesen gerne laut und deswegen ist es draußen besser und sie können ungestört für sich lesen“* (Z. 425 f.).

Die Erfahrungen der Lehrkraft L4 zeigen, dass der Erwerb der Schriftsprache mithilfe der Anlauttabelle eine hilfreiche Unterstützung ist (Z.312). Hierbei Erlernen die Kinder die verschiedenen Buchstaben mithilfe eines Bildes, Spruches sowie einer Bewegung. *„Das rhythmische Sprechen, lange Üben in den ersten Wochen führt dazu, dass es für die langsamen Kinder ein sehr positives Element ist, also die machen das richtig gerne. Und die Kinder, die schnell und gewitzt sind, die können dadurch alle Buchstaben lernen und ganz schnell ins Verschriften kommen“* (ebd., Z. 315 f.). In der Einführungsstunde eines Buchstaben mit der ganzen Klasse, verweist L4 auf die variierenden Methoden, wie beispielsweise durch Lieder, Gedichte, Spiele oder Gegenstände (Z. 319f.). Sobald die Kinder in das selbstständige Üben des Buchstabens übergehen, sollten ihnen jedoch immer die gleichen Materialien an der

„Lerntheke“ zur Verfügung stehen, sodass diese ins selbstständige Üben kommen (Z. 321).

Eine weitere Methode von L4 im Anfangsunterricht stellt der Schriftspracherwerb mithilfe von Lautgebärden dar. Durch das Integrieren von Lautgebärden können schwächere wie auch stärkere Kinder freudig am Deutschunterricht mitarbeiten. *„Was ich als außerordentlich unterstützend und präventiv sehe, für Lese-Rechtschreib-Probleme, ist die Buchstaben auch mit Lautgebärden zu erarbeiten. Das macht den Guten viel Spaß (...) Aber vor allem schwache Schreiber und Leser werden unglaublich unterstützt, wenn sie zusätzlich zum normalen Erlernen der Buchstaben, Lautgebärden an die Hand bekommen“* (Z. 329 ff.).

### **6.3 Subkategorie: Pädagogische Maßnahmen**

In Rahmen dieser Subkategorie gilt es pädagogische Maßnahmen der Lehrerinnen im Anfangsunterricht zusammenzufassen. Diese Maßnahmen sollen den Kindern die Eingewöhnung und das Zurechtkommen in der Schule erleichtern.

Die Aussagen der Lehrkräfte L1 und L3 zeigen, dass der Unterricht der ersten Klasse möglichst an die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler angepasst wird.

*„Also ich habe immer im Kopf meinen Plan, was ich so machen könnte, aber dann schaue ich immer, was ist bei den Kindern. Was möchten die Kinder gerne, was brauchen sie gerade? Und dann probiere ich da nichts durchzudrücken, weil es macht gar keinen Sinn“* (L1, Z.181f.)

*„Dann kann man gucken kann, wie strukturiere ich den Tag? (...) Also wir gucken schon sehr, was brauchen die Kinder und versuchen den Kindern so gut wie es geht entgegenzukommen.“* (L3, Z. 157 ff.)

Dadurch wird deutlich, dass der Unterricht der ersten Klassen von den Lehrer:innen flexibel gestaltet wird: *„Wenn die Kinder wuselig sind, dann gehen wir auch mal zehn Minuten auf den Hof und spielen, (...) singen drei Lieder mehr“* (L1, Z. 184). Eine erste Klasse ist noch nicht in der Lage eine Schulstunde lang konzentriert durchzuarbeiten, weshalb L2 die Arbeitsaufträge bereits nach kurzer Zeit wechselt (Z.379). Daneben ist es *„wichtig, wie man zusammensitzt, das auch mal ändert, dass man in einen Stuhlkreisgeht oder mal raus geht. (...) Es ist einfach wichtig, dass die Kinder langsam ankommen und ihre Konzentrationsspanne oder Arbeitsphasen immer mehr steigern“* (ebd., Z.380ff.). Im Falle großer Unruhe in der Klasse oder bei mangelnder Konzentration dürfen die Kinder eine Bewegungsaufgabe, wie „Hampelmänner“ oder eine Runde um das Schulhaus rennen, ausführen (ebd.).

Mithilfe einer sich wöchentlich wechselnden Sitzordnung, möchte L3 den Kindern die Möglichkeit geben, *„ganz viele Kinder aus der Klasse kennenzulernen, (...) dass sie wirklich als Klasse zusammenwachsen“* (Z. 204f.). Während L2 den Einsatz digitaler Medien im Anfangsunterricht befürwortet (Z. 320ff.), spricht sich L4 gegen das zu frühe Integrieren dieser aus.

*„Für mich gehören in den Anfangsunterricht keine digitalen Medien, also diese einzusetzen. Ich finde man trägt einen guten Beitrag dazu bei, wenn man diese im Anfangsunterricht, also in der ersten und zweiten Klasse fernhält.“ (L4, Z. 348f.)*

Stattdessen sollten die Defizite der Kinder durch Praktisches, Bewegung und durch konkrete Materialien ausgeglichen werden. *„Ab der dritten Klasse ist es früh genug, behutsam in eine kritische Medienerziehung überzugehen“ (L4, Z.352).*

Eine weitere Maßnahme stellt der Einsatz von besonderen Materialien dar, die einen pädagogischen Mehrwert für Kinder haben können. L3 berichtet von „Wackelstühlen“ auf denen unruhige Kinder sitzen können sowie vom Umhängen einer „Sandschlange“, die den Kindern Halt geben soll. *„Die hänge ich einem Kind um, wenn es sehr zappelig ist. Das erdet, das drückt ein bisschen, die ist nicht ewig schwer, aber sie gibt ein bisschen Halt“ (ebd., Z. 344ff.).*

Die Schule der Lehrerin L4 folgt dem Konzept der „gemischten Eingangsklassen“, bei dem die ersten und zweiten Klassen gemeinsam arbeiten. Hierbei wird dem Prinzip „groß hilft klein“ gefolgt.

*„Das heißt, die Zweitklässler, also die letzten Erstklässler, sind dann schon Zweitklässler und dann kommen die Kindergartenkinder dazu. Und das ist ungeheuer positiv für diesen Übergang, weil die Kinder können sich dann gegenseitig auch wirklich helfen.“ (L4, Z. 210ff.)*

L4 erwähnt, dass das Konzept der Eingangsmischung zwar Nachteile mit sich bringt, jedoch in der Schuleingangsphase *„eine große Hilfe ist“ (ebd., Z. 213f.).*

#### **6.4 Subkategorie: Materialien im Anfangsunterricht**

Im Rahmen dieser Subkategorie werden mögliche Materialien des Anfangsunterrichts dargestellt. Die Lehrkräfte L1, L2 und L3 berichten von denen an ihren Schulen eingesetzten Lehrwerken, die hinsichtlich des Schriftspracherwerbs eingesetzt werden. Die jeweiligen Lehrwerke sind strukturiert aufgebaut und erhalten vielzählige Übungen sowie Wiederholungen, die insbesondere in Klasse eins zentral sind (L1, Z.247ff.; L3, Z.370ff.; L4, Z.297ff.).

Die Aussagen der Lehrkräfte zeigen, dass die Kinder im Anfangsunterricht vor allem mit konkreten Materialien arbeiten. Im Schriftspracherwerb *„gibt es die Knete, um die Buchstaben nachzuformen, das Seil, um die Buchstaben abzulaufen, es gibt verschiedene Legemethoden“ (L4, Z. 325).* Daneben werden Buchstaben über Gedichte, Lieder, Spiele oder entsprechende Gegenstände eingeführt. Sobald die Schüler:innen mit dem eigenständigen Üben beginnen, werden ihnen Arbeitsaufträge und hilfreiche Materialien an einer Lerntheke zur Verfügung gestellt (ebd., Z. 319ff.). Im Vordergrund steht, *„die Kinder ins Handeln zu bringen, dass sie die Dinge handelnd erfahren können“ (L2, 385).* Die Erfahrungen von Lehrerin L4 zeigten, dass es den Kindern mithilfe von sich wiederholendem Übungsmaterial gut gelingt, eigenständig ins Üben zu kommen (Z. 321).

Die Lehrkräfte erzählen von einer Lesecke im Klassenzimmer sowie einer Schulbibliothek, in welchen die Kinder unterschiedliche Bilderbücher, Lesehefte, aber auch Lern-, Lese- und Rechenspiele finden können (L1, Z. 255ff; L2, Z. 347f.; L3, Z. 294). Die Schulbuchverlage bieten laut L1 Bücher an, die „*nur mit den bereits behandelten Buchstaben arbeiten. (...) Das ist schon gut, dass man da auf reduzierte Bücher zurückgreifen kann*“ (Z. 255f.).

An der Grundschule der Lehrerin L2 werden des Öfteren Tablets im Unterricht eingesetzt, die das Lernen an gewissen Inhalten unterstützen sollen. Mithilfe individueller QR-Codes werden den Kindern spezifische Übungen zusammengestellt, die dem entsprechenden Leistungsniveau entsprechen.

*„Die Kinder wissen mittlerweile, wie man mit den Tablets umgeht. Also wir sind mit der Digitalisierung weit vorne, muss ich ganz ehrlich sagen. Und die Kinder sind auch sehr begeistert dabei.“ (L2, Z. 324 f.)*

### **6.5 Subkategorie: Sonstiges**

*In dem Moment, [indem] ich mir den Druck wegnehme, dann nehme ich ihn auch den Kindern ab.“ (L4, Z. 279)*

Die Aussage von Lehrkraft L4 betont die Bedeutung einer positiven Einstellung und eines ausgeglichenen Umgangs mit den Erwartungen des Lehrplans, der Eltern seitens der Lehrer:innen. Daneben ist L4 der Ansicht, dass es als Lehrkraft wichtig ist, sich selbst gut zuzureden und den Druck herauszunehmen, um den Anforderungen gerecht zu werden (Z. 273). Hierbei geht es darum, sich bewusst zu machen, dass nicht der gesamte Unterricht ausschließlich auf den Lehrplan und den Stoff fokussiert sein muss (ebd., Z. 274). Insbesondere im Anfangsunterricht können Spielphasen und Sonderpausen eingebracht werden, wodurch eine positive und motivierende Lernumgebung gefördert wird (ebd., Z. 274f.). Indem die Lehrkraft L4 sich selbst erlaubt, auch Spielphasen und andere nicht-stoffbezogene Aktivitäten in den Unterricht einzubauen, können die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt werden. Die Aussage von Lehrkraft L4 verdeutlicht die Wichtigkeit eines ausgewogenen und flexiblen Unterrichtsansatzes, der den individuellen Bedürfnissen der Erstklässler:innen gerecht wird und ihnen erste positive Lernerfahrungen ermöglicht.

## **5.2. Interpretation und Diskussion der Ergebnisse**

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse des empirischen Teils mit dem theoretischen Wissen aus *Kapitel B* verknüpft. Dabei werden zunächst die Ergebnisse der untergeordneten Teilfragestellungen dargestellt, sodass anschließend auf die leitende Forschungsfrage dieser Arbeit Antwort gefunden werden kann. Die Verknüpfung der Ergebnisse ermöglicht eine umfassende Betrachtung des Themas. Darüber hinaus können die theoretischen Erkenntnisse mit den Perspektiven und Erfahrungen der Lehrkräfte hinsichtlich des Übergangsprozesses und des Anfangsunterrichts in der Grundschule in Zusammenhang gebracht werden.

Die erste Teilfragestellung lautet:

*„Wie versuchen Lehrkräfte die unterschiedlichen Bedürfnisse und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen, um einen möglichst reibungslosen Übergang zu unterstützen?“*

Diese Teilfragestellung setzt den Fokus auf den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule, in welchem die Kinder mit ihren unterschiedlichen Bedürfnissen und Fähigkeiten von den Lehrkräften betreut werden. Hierbei stellt sich die Frage, inwiefern sich die Grundschullehrkräfte bereits vor der Einschulung mit den Kindern beschäftigen, um ihnen einen möglichst reibungslosen Schuleintritt zu ermöglichen. Bevor diese Teilfragestellung beantwortet werden kann, ist es wichtig, die theoretischen Grundlagen aus *Kapitel B* mit den Perspektiven der Lehrkräfte zu vergleichen und in Zusammenhang zu bringen. Zunächst steht im Vordergrund, welche Disparitäten hinsichtlich der Bedürfnisse und Fähigkeiten der Kinder von den Lehrkräften wahrgenommen werden. Darüber hinaus wird geklärt, wie die Grundschullehrkräfte einen erfolgreichen bzw. möglichst reibungslosen Übergang definieren und an welchen Merkmalen dieser festgemacht wird.

Sowohl die Ergebnisse der empirischen Untersuchung als auch die Literaturrecherche zeigen deutlich, dass Kinder im Übergang vom Kindergarten in die Grundschule vielfältige Unterschiede hinsichtlich ihrer Fähig- und Fertigkeiten aufweisen. Einige Kinder haben bereits vielfältige sprachliche Fähigkeiten, sind in ihrer Fein- und Grobmotorik geschult und haben schulische Vorerfahrungen gesammelt. Andere Kinder hingegen haben möglicherweise noch Schwierigkeiten in diesen Bereichen und benötigen zusätzliche Unterstützung. Nach Angaben der Lehrkräfte lassen sich im Übergang vor allem Disparitäten der Kinder in Kognition, Fein- und Grobmotorik, Sozialverhalten, Sprachkompetenz und Vorwissen feststellen (*Kapitel 5.1: 4.2*)<sup>13</sup>. Hierbei gilt zu berücksichtigen, dass die Ressourcen und Unterstützung, die den Kindern zur Verfügung stehen, im großen Maße vom Elternhaus abhängen. Das Vorhandensein von Ansprechpartner:innen oder einem möglichen Migrationshintergrund sowie der Zugang zu Büchern im Alltag des Kindes können signifikante Auswirkungen auf die Voraussetzungen beim Schuleintritt haben (*Kapitel 2.4.2.1*). Bei der pädagogischen Gestaltung des Übergangs in die Grundschule, bei dem die heterogene Schülerschaft berücksichtigt werden muss, spielen die Lehrkräfte demnach eine wesentliche Rolle (*Kapitel 5.1: 1.3, 2.3*).

Die Lehrkräfte sind sich einig, dass das Vorhandensein erster grundlegender Fähigkeiten den Schulstart erleichtern kann. Die in der Fachliteratur bezeichnete „Schulfähigkeit“ bzw. „Schulbereitschaft“ wird als gemeinsame Entwicklungsaufgabe von Kindergarten, Schule, Kind und Familie verstanden (*Kapitel 2.3.1.1.*). Diesbezüglich zeigt die Untersuchung, dass die Schulung der Schulfähigkeit eines Kindes weit vor dem Schuleintritt beginnt und sogar darüber hinaus andauert.

---

<sup>13</sup> Das Kapitel 5.1 umfasst die Datenauswertung. Hinter der Kapitelzahl befindet sich die entsprechende Zahl der Haupt- oder Subkategorie (z.B. 5.1: 2.2 (Subkategorie)).

Demnach findet der Erwerb erster Fähigkeit sowohl im Kindergarten und im Rahmen der Vorschularbeit als auch im familiären Umfeld statt.

Den Erzieher:innen wird im Übergangsprozess eine äußerst wichtige Rolle zugesprochen, da diese erste zentrale Grundfertigkeiten und soziale Kompetenzen der Kinder schulen. Diese Fähigkeiten können für die Bewältigung des Schulalltags unterstützend wirken. Gleichzeitig kann das Elternhaus einen zentralen Beitrag leisten, indem es dem Kind Raum bietet, sich auf schulisches Lernen vorzubereiten und unterstützende Rahmenbedingungen stellt (*Kapitel 5.1: 2.2*). Für einen möglichst problemlosen Einstieg in die Schule ist es von Vorteil, wenn die Erstklässler:innen bestimmte Alltagsaufgaben wie Umziehen von Kleidung, Packen ihres Schulrucksacks oder den Toilettengang eigenständig erledigen können. In der Schule ist es aufgrund des strukturierten Zeitplans und des Tagesablaufs kaum möglich, dass Lehrkräfte den Kindern bei diesen Aufgaben helfen. Daher ist es wichtig, dass die Kinder bereits bei der Einschulung in der Lage sind, diese Aufgaben eigenständig zu bewältigen. Das selbstständige Erledigen solcher Alltagsaufgaben ermöglicht den Erstklässler:innen eine gewisse Unabhängigkeit und fördert ihre Selbstständigkeit. Sie lernen Verantwortung für ihre eigenen Bedürfnisse zu übernehmen, entlasten so auch die Lehrkräfte und unterstützen einen reibungslosen Ablauf des Schulalltags. Demnach haben Lernangebote von Familie und Kindergarten einen entscheidenden Einfluss auf den Kompetenzerwerb der Kinder.

Sowohl die Erfahrungen der Lehrkräfte als auch die Erkenntnisse der Literatur zeigen, dass das Vorhandensein bestimmter Kompetenzen wie soziale und emotionale Fähigkeiten, grundlegende kognitive Fähigkeiten, Sprachkenntnisse und motorische Fertigkeiten einen erfolgreichen Start in die Schule unterstützen können. Kinder, die über erste Fähigkeiten verfügen, fällt es in der Regel leichter, den schulischen Anforderungen gerecht zu werden. Dazu gehört sich im Klassenraum zu integrieren, dem Unterricht zu folgen und mit den Mitschüler:innen zu interagieren. Demnach bilden erste Kompetenzen, die vor Schuleintritt erworben werden, die Grundlage eines erfolgreichen Schulstarts. Im Laufe der Schulzeit bauen die Schüler:innen vorhandene Kompetenzen aus und erwerben vielfältige Kompetenzen, die ihnen dabei helfen, sich sowohl sozial als auch emotional und kognitiv weiterzuentwickeln.

Die vorliegenden Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Förderung von „schulnahen Vorläuferkompetenzen“ im Vorschulalter einen positiven Einfluss auf die Übergangsbewältigung hat (*Kapitel 2.3.1.2*). Dennoch sollten diese weniger als strikte Kriterien verstanden werden, sondern eher als Orientierungshilfe für Lehrkräfte und Eltern dienen. Schulnahe Vorläuferkompetenzen bieten Anhaltspunkte dafür, welche Fähigkeiten frühzeitig gefördert werden sollten, damit ein Anschluss in der Schule erleichtert wird. Lehrkräfte, Erzieher:innen und Eltern können auf diese Orientierungshilfe zurückgreifen, um gegebenenfalls gezielte Fördermaßnahmen und Unterstützung in die Wege zu leiten, die den Schuleintritt erleichtern. Vor der Einschulung findet in der Regel ein Elternabend statt, an dem die Eltern über Schulvoraussetzungen, Schulfähigkeit und Aufgaben im Hinblick auf die

Schulvorbereitung informiert werden. Dazu gehören beispielsweise Themen wie das Üben des pünktlichen Aufstehens im letzten Kindergartenjahr (L2, Z.30ff.).

Die Erfahrungen der Lehrkräfte zeigen, dass sich eine erfolgreiche Übergangsbewältigung in der Schuleingangsphase eindeutig bemerkbar macht. Die Aussagen der Lehrkräfte weisen einige Überschneidungen mit der Fachliteratur auf. In dieser wird ein erfolgreicher Übergang<sup>14</sup> unter anderem mit dem Wohlfühlen und dem Empfinden von Sicherheit in der Schule sowie mit der Fähigkeit, das schulische Angebot für individuelles Wachstum nutzen zu können, in Verbindung gebracht wird (*Kapitel 2.3.1.4.*). Insbesondere eine positive Einstellung gegenüber Schule ist von Bedeutung. Kinder, die gerne und mit Freude in die Schule kommen, weisen meist auch eine positive Einstellung gegenüber Lernen auf (*Kapitel 5.1: 3.1*). Ein Übergang scheint dann gelungen zu sein, wenn die Schüler:innen die curricularen Anforderungen für sich nutzen können und sich als kompetent erleben. Daneben stellen Anstrengungsbereitschaft, Offenheit gegenüber neuen Erfahrungen sowie ein positives Selbstbild als Schulkind Merkmale eines erfolgreichen Übergangs dar (*Kapitel 5.1: 3.1*). Ein weiterer Aspekt erfolgreicher Übergangsbewältigung ist das Knüpfen positiver Beziehungen zur Lehrkraft und zu den Mitschüler:innen.

Nachdem wichtige Teilaspekte umfassend beschrieben wurden, gilt es nun die erste Teilfragestellung zu beantworten. Im Zuge dessen werden sowohl die Perspektiven der Lehrkräfte als auch die theoretischen Grundlagen berücksichtigt.

Zur Beantwortung wird auf das IFP-Transitionsmodell von Griebel und Niesel (2022) verwiesen, welches die Bedeutung aller beteiligten Akteur:innen im Übergangsprozess unterstreicht (*Kapitel 2.2*). Die Untersuchung belegt die unterstützende und begleitende Rolle der Grundschullehrer:innen im Übergangsprozess. Die pädagogischen Fachkräfte von Kindergarten und Grundschule sind für die professionelle Ebene der Übergangsgestaltung zuständig, indem diese Bildungsprozesse institutionsspezifisch als auch in Kooperation entwicklungsangemessen und anschlussfähig gestalten (*Kapitel 2.3*). Im ersten Schritt des Übergangsprozesses beobachten und analysieren die Lehrkräfte die individuellen Voraussetzungen der Kinder. Dies geschieht meistens im Rahmen der Kooperationsarbeit zwischen den Bildungsinstitutionen Kindergarten und Grundschulen, indem der Entwicklungsstand und grundlegende Fähigkeiten der Vorschulkinder überprüft werden. Durch gezielte Lernaufgaben, die auf verschiedene Bereiche wie Zahlenverständnis oder Sprachkompetenz abzielen, erhalten die Lehrkräfte Informationen über Besonderheiten oder Auffälligkeiten der Kinder. Durch das Beobachten der individuellen Voraussetzungen können die Lehrkräfte die Bedürfnisse und den Unterstützungsbedarf der Kinder besser verstehen und einordnen. Im Austausch mit Erzieher:innen und Eltern werden Lernvoraussetzungen und wahrgenommene Auffälligkeiten der Kinder besprochen. Bei Bedarf werden nach Absprache mit den Erzieher:innen und Eltern des betroffenen Kindes notwendige Unterstützungs- oder Fördermaßnahmen eingeleitet (*Kapitel 5.1: 1.3*,

---

<sup>14</sup> Der theoretische Bezug zum Thema „Erfolgreicher Übergang“ findet sich in *Kapitel 2.3.1.4.* wieder.

2.3). Die enge Kooperation zwischen den Bildungseinrichtungen und dem Elternhaus stellt demnach einen unterstützenden und protektiven Faktor der Transitionsbewältigung dar (*Kapitel 2.4.3*).

Die Ergebnisse der Interviews zeigen, dass die Lehrkräfte bestrebt sind, in enger Zusammenarbeit mit den Kindergärten und Eltern eine gezielte Vorbereitung vor Schuleintritt zu ermöglichen, sodass ein möglichst reibungsloser Schulstart stattfinden kann. Im Sinne der Ko-Konstruktion (*Kapitel 2.2.2*) wird deutlich, dass die Übergangsgestaltung neben der Kompetenz des einzelnen Individuums im großen Maße von der Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Bildungseinrichtungen und dem Elternhaus abhängt. Indem die beteiligten Personen und Institutionen miteinander arbeiten, gleiche Ziele verfolgen und sich gegenseitig unterstützen, können die individuellen Bedürfnisse der Kinder bestmöglich berücksichtigt werden. Insbesondere bei der Einleitung von Unterstützungsmaßnahmen sind die Erzieher:innen auf die Lehrkräfte angewiesen. Bei der Rückmeldung von Auffälligkeiten in Elterngesprächen können die Lehrkräfte unterstützend zur Seite stehen und ihre Autorität nutzen, um die Bedeutung von Förder- bzw. Überprüfungsmaßnahmen zu unterstreichen (*Kapitel 5.1: 2.3*).

Die Grundschullehrkräfte setzen im Rahmen der Kooperationsarbeit gezielte Maßnahmen und Aktivitäten ein, um den Übergang in die Grundschule zu erleichtern. Dabei liegt der Fokus darauf, frühzeitig und bestmöglich auf die individuellen Bedürfnisse der Kinder einzugehen. Gemeinsam mit den pädagogischen Fachkräften der Kindergärten versuchen die Lehrkräfte, die Kinder auf die neue Lernumgebung mit ihren vielfältigen Anforderungen vorzubereiten (*Kapitel 3.1.3*).

Im Zuge der Vorschularbeit gilt es die Kinder behutsam an erste schulische Inhalte heranzuführen (*Kapitel 5.1: 1.3*). Dies geschieht durch spielerische Aktivitäten sowie durch entdeckendes und handelndes Lernen, wodurch die kindliche Neugierde für das Lernen geweckt werden soll. Darüber hinaus besteht ein zentrales Anliegen der Lehrer:innen darin, den Kindern frühzeitig die Möglichkeit zu geben, sich mit dem Status als zukünftiges Schulkind auseinanderzusetzen. Das Kennenlernen von schulischen Strukturen und Abläufen, wie z.B. das Schulgebäude mit seinen Räumlichkeiten, Lehrer:innen und Mitschüler:innen, stellt ebenfalls ein wichtiges Ziel der Vorschularbeit dar. Durch gemeinsame Aktivitäten sollen erste Erfahrungen im Schulalltag gesammelt werden, sodass sich die Kinder in ihrer zukünftigen Umgebung orientieren und wohlfühlen können (*Kapitel 5.1: 1.3*). Dadurch soll den zukünftigen Erstklässler:innen Ängste und Unsicherheiten im Hinblick auf die Einschulung genommen werden.

Aus der Untersuchung geht hervor, dass die pädagogischen Fachkräfte der Kindergärten als Expert:innen in der Vorschulphase eingeschätzt werden (*Kapitel 5.1: 2.1*). Die Erzieher:innen bereiten die Kinder viele Jahre auf den Schulalltag vor, indem erste grundlegende Fähigkeiten angebahnt und geschult werden. Die langjährige Betreuung der Kinder durch die Erzieher:innen ermöglicht ihnen ein

umfassendes Wissen über individuelle Bedürfnisse und Fähigkeiten der Kinder. Aufgrund dessen sind die Lehrkräfte auf die Erfahrungen und Expertise der Erzieher:innen angewiesen. Bei auftretenden Schwierigkeiten können sich die pädagogischen Fachkräfte von Kindergarten und Schule unterstützen und aufeinander berufen. Die Kooperation zwischen den Bildungsinstitutionen mit Einbezug der Eltern ermöglicht das gegenseitige Informieren über das Verhalten und den Entwicklungsstand des Kindes, wodurch der Übergang individuell gestaltet und gefördert werden kann.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Lehrkräfte bereits vor Schuleintritt einen wichtigen Beitrag für einen möglichst reibungslosen Übergang in die Grundschule leisten. Einerseits führen sie diagnostische Verfahren durch, um frühzeitig Auffälligkeiten und Besonderheiten zu erkennen. Im nächsten Schritt werden notwendige Überprüfungs- und Unterstützungsmaßnahmen in Zusammenarbeit mit Kindergarten und Familie eingeleitet. Andererseits liegt ihr wesentlicher Beitrag darin, den Kindern erste Erfahrungen mit dem Kontext Schule zu ermöglichen und ihnen Raum zum Kennenlernen zu bieten.

Im nächsten Abschnitt wird die zweite Teilfragestellung beleuchtet:

*„Welche pädagogischen Maßnahmen wenden Lehrkräfte an, um eine positive Lernatmosphäre und motivierende Lernumgebung im Anfangsunterricht zu schaffen?“*

Im Rahmen dieser Fragestellung stehen pädagogische Maßnahmen des Anfangsunterrichts im Vordergrund, die zu einer positiven Lernatmosphäre und einer motivierenden Lernumgebung beitragen. Diese Maßnahmen zielen darauf ab, den Schuleintritt der Kinder zu erleichtern, diese zum Lernen zu motivieren, ihr Interesse und ihre Neugierde am Lernen zu fördern und eine positive Einstellung zur Schule zu unterstützen. Bei Schuleintritt müssen die Kinder vielzählige Anpassungsleistungen vollbringen, um den schulischen Anforderungen wie z.B. den strukturellen Umstellungen vom Kindergarten zur Schule, gerecht zu werden (*Kapitel 2.3.1 und 3.2.2*). Ein gelungener Schulstart wirkt sich maßgeblich auf das positive Selbstbild, Motivation und Interesse des Kindes hinsichtlich lebenslangen Lernens aus (*Kapitel 3.2.2*).

Die Ergebnisse der Interviews zeigen, dass sich die Grundschullehrkräfte über die Herausforderungen und vielfältigen Anforderungen, die für die Kinder im Übergang vom Kindergarten in die Grundschule entstehen, bewusst sind (*Kapitel 5.1: 4*). Dementsprechend wenden die Grundschullehrkräfte gezielte Maßnahmen an, um den Kindern Schule als einen Ort zu vermitteln, an dem sich jede:r wohlfühlen kann und wertgeschätzt wird. Die im Übergang zu bewältigenden Herausforderungen an die Kinder im Sinne von Entwicklungsaufgaben (*Kapitel 2.3.1*) werden von den Lehrkräften durch gezielte Maßnahmen unterstützt.

In den ersten Wochen der Schuleingangsphase liegt der Fokus der Unterrichtseinheiten auf dem Aufbau einer positiven Beziehung zwischen den Schüler:innen und der Lehrkraft. Hierbei geht es darum, dass die Kinder ein Gefühl

der Zugehörigkeit zu ihrer neuen Bezugsgruppe, der Schülerschaft entwickeln, sodass ein Miteinander – im Sinne eines „Wir-Gefühls“ entsteht (*Kapitel 2.3.1*). Durch gemeinsame Aktivitäten wie Spiele und durch regelmäßiges Verändern der Sitzordnung erhalten die Kinder die Möglichkeit, ihre Mitschüler:innen kennenzulernen und Freundschaften zu knüpfen (*Kapitel 5.1: 5.1*). Die Erfahrungen der Lehrerinnen zeigen, dass der positive Kontakt zu den Mitschüler:innen und Lehrer:innen maßgeblich zum Wohlfühlen im Schulalltag beiträgt. Die Erkenntnisse der Literatur weisen darauf hin, dass die Anwesenheit von bereits bekannten Kindern in derselben Klasse einen positiven Einfluss auf das Wohlbefinden der Schüler:innen haben kann. Gleichzeitig kann sich dies positiv auf das soziale und lernförderliche Klassenklima auswirken (*Kapitel 2.4.3*). Die Forschungsergebnisse lassen erkennen, dass sich die Lehrkräfte und Schulen dessen bewusst sind, weshalb die Bemühung besteht, mindestens ein bekanntes Kind in die gleiche Klasse aufzunehmen (*Kapitel 5.1: 3.4*).

Die Unterrichtsgestaltung der ersten Schulwochen stellt sich als flexibel dar, indem die Bedürfnisse der Erstklässler:innen maßgeblich berücksichtigt werden. Abhängig von Ausdauer und Stimmung der Kinder werden Pausen gemacht, Spiele gespielt, Lieder gesungen oder Bewegungselemente integriert. Im Vordergrund stehen insbesondere das langsame Ankommen und Eingewöhnen in der Schule, wie auch das Sammeln positiver, freudiger Erfahrungen, sodass die Kinder gerne in die Schule kommen (*Kapitel 3.3.2: 5.1: 5.1*).

Ein zentraler Aspekt des Anfangsunterrichts ist das Erarbeiten gemeinsamer Regeln, die das respektvolle Miteinander in der Klasse unterstützen. Im Hinblick auf die pädagogischen Prinzipien von Anfangsunterricht (*Kapitel 3.3.2*) gilt, dass jedes Kind als Individuum anerkannt und wertgeschätzt wird. Gleichzeitig muss das Kind lernen, sich in der Gruppe zurückzunehmen, sich in diese einzufügen und Regeln zu akzeptieren. Das Definieren klarer Regeln gibt den Kindern Orientierung, Sicherheit und fördert ein positives Arbeitsklima. Durch das Integrieren von Diensten wie Austeil-, Tafel- und Kehrdienst lernen die Kinder soziale Mitverantwortung zu zeigen sowie gemeinsame Handlungen zu organisieren und umzusetzen. Durch den Einsatz solcher Maßnahmen soll die Ich-Bezogenheit der Schulanfänger:innen abgelegt und die Klassengemeinschaft positiv beeinflusst werden (*Kapitel 3.3.1*).

Der Tagesablauf der ersten Klassen ist grob vorstrukturiert, indem der Schulalltag feste Rituale beinhaltet. Rituale vermitteln den Kindern Struktur und Kontinuität, wodurch eine vertraute und sichere Lernumgebung geschaffen wird (*Kapitel 5.2*). Im Anfangsunterricht stellen Rituale wie das Singen von Begrüßungsliedern, ein gemeinsamer Anfang und Abschluss sowie gemeinsames Frühstück mit Vorlesen einen festen Bestandteil dar. Die Ergebnisse der Interviews unterstreichen, dass gemeinsame Aktivitäten im Klassenkontext nicht nur der Strukturierung des Schulalltags dienen, sondern insbesondere das Zusammengehörigkeitsgefühl und die Gemeinschaft innerhalb der Klasse fördern (*5.1: 5.2*). Eine sich wiederholende Tagesstruktur gibt vor allem unsicheren Kindern Sicherheit und Halt.

Im Rahmen der Untersuchung wurde das Konzept der gemischten Eingangsklassen erwähnt, bei diesem die erste mit der zweiten Klasse zusammenarbeitet und dem Prinzip „Groß hilft Klein“ gefolgt wird (*Kapitel 5.1: 6.3*). Bei diesem Konzept kooperativen Lernens können sich die Schüler:innen der ersten und zweiten Klasse gegenseitig unterstützen, voneinander lernen und gemeinsame Ziele erreichen. Zwar bestehen nach Ansicht der Lehrkraft L4 bei einer Jahrgangsmischung gewisse Nachteile, aber insbesondere in der Eingewöhnungsphase scheint sich diese äußerst positiv auf das Lernen und die Motivation der Erstklässler:innen auszuwirken (*Kapitel 5.1: 6.2*). Eine motivierende Lernumgebung hängt maßgeblich vom Lernangebot des Unterrichts ab. Die Forschungsergebnisse zeigen, dass Erfolgserlebnisse im Unterricht zentral sind und einen positiven Einfluss auf Motivation und Selbstvertrauen des Kindes haben können (*Kapitel 5.1: 6.1*). Anfangsunterricht sollte demzufolge so gestaltet sein, dass jedes Kind das Gefühl hat, im Rahmen seiner Möglichkeiten die Aufgaben angehen und bearbeiten zu können.

In der Regel sind die ersten Klassen von einer Schülerschaft geprägt, die unterschiedliche Vorerfahrungen und Lernvoraussetzungen mitbringt (*Kapitel 3.3.1*). Die Forschungsergebnisse belegen, dass das Klassenbild bei Schulstart von großer Heterogenität gekennzeichnet ist. Die Schüler:innen erhalten je nach Leistungsniveau entsprechende Aufgabenstellungen, die nach Schwierigkeitsgrad und Umfang variieren können. Die Lernvoraussetzungen, und Lerngeschwindigkeit der Kinder sind sehr unterschiedlich, wie die Ergebnisse betonen. Daher ist es erforderlich, die Lerninhalte differenziert zu gestalten. Bei fehlender Differenzierung des Lernmaterials für die unterschiedlichen Lernniveaus kann es zur Unter- bzw. Überförderung kommen. Dies kann zu einer demotivierenden Lernatmosphäre sowie zu Frustration und Unterrichtsstörungen führen (*Kapitel 5.1: 6.1*).

Um einen anschlussfähigen, motivierenden Anfangsunterricht zu ermöglichen, ist zieldifferentes Lernen im Rahmen eines differenzierten Unterrichts notwendig. Denn nur so kann ein Anfangsunterricht für alle Kinder stattfinden. Die Ergebnisse zeigen, dass es beinahe unmöglich scheint als Lehrkraft den Bedürfnissen aller Kinder bei einer Klassengröße von 30 Kindern gerecht zu werden. Dennoch ist es für die Grundschullehrkräfte zentral, die Lern- und Bildungsprozesse der Schüler:innen bestmöglich zu fördern und zu unterstützen. Angesichts der umfassenden Disparität innerhalb der Klassen wird die Notwendigkeit eines differenzierten Unterrichts sowohl in der Eingangsphase als auch während der gesamten Schullaufbahn deutlich (*Kapitel 5.1: 6.1*). Durch differenzierte Lernangebote und individuelle Unterstützung können die Kinder auf ihrem Niveau arbeiten und Lernerfolge erleben.

Die Verlage der Lehrbücher bieten herausfordernde Sonderhefte für stärkere sowie unterstützende Förderhefte für schwächere Schüler:innen an, die von den Lehrkräften im Unterricht eingesetzt werden (*5.1: 6.1*). Laut den Aussagen der Lehrkräfte bekommen Kinder, die zusätzliche Unterstützung benötigen, weitere Förderstunden oder Helfer:innen zugeteilt, die ihnen im Unterricht helfen. Dies soll dazu beitragen, dass Lernen erleichtert wird und das Bewältigen schulischer Anforderungen im Laufe der Zeit besser gelingt. Darüber hinaus sind

handlungsorientierte Aufgabenstellungen und selbstentdeckendes Lernen feste Bestandteile des Anfangsunterrichts (*Kapitel 5.1, 6.2*). Dadurch sollen die Schüler:innen aktiv am Unterrichtsgeschehen teilnehmen und die Lerninhalte durch ihr eigenes Handeln begreifen.

Eine Lehrerin berichtete vom Einsatz von Tablets im Anfangsunterricht, an diesen für die Kinder individuelle Lerneinheiten erstellt werden können (*Kapitel 5.1: 6.1*). Die Lehrerin L2 ist von den Möglichkeiten und Vorteilen, die der Einsatz von Tablets in der Schuleingangsstufe bietet, überzeugt. Mithilfe von Tablets können die Kinder an der für sie individuell zusammengestellten Lerneinheit arbeiten. Demgegenüber steht die Meinung der Lehrerin L4, die dem Einsatz von digitalen Medien im Anfangsunterricht ablehnt. Ihr Argument hierfür liegt darin, dass anfängliche Defizite mit konkretem Material und praktischem Üben ausgeglichen werden sollten. Ihrer Meinung nach sollte die Nutzung digitaler Medien erst ab der dritten Klasse im Unterricht integriert werden, indem zunächst in eine kritische Medienerziehung übergegangen wird. Diese unterschiedlichen Perspektiven zeigen, dass es in Bezug auf den Einsatz von Tablets im Anfangsunterricht verschiedene Meinungen gibt.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Lehrkräfte vielfältige Maßnahmen ergreifen, die sowohl zu einer positiven Lernatmosphäre als auch zu einer motivierenden Lernumgebung im Anfangsunterricht beitragen.

Nachdem die Ergebnisse der beiden Teilfragestellungen ausführlich dargestellt wurden, gilt es im letzten Schritt die Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit zu beantworten. Diese lautet:

*„Wie gestalten Grundschullehrer:innen ihren Anfangsunterricht, um den Kindern einen erfolgreichen Übergang zu ermöglichen?“*

Zuvor gilt anzumerken, dass im Rahmen der Teilfragestellungen vielfältige Aspekte hinsichtlich der Forschungsfrage aufgezeigt wurden. Im weiteren Verlauf werden die relevanten Ergebnisse der Forschungsfrage zusammengefasst, wobei es zu Wiederholungen aus den Teilfragestellungen kommen kann.

Die Ergebnisse der Interviews, die im Rahmen der vorliegenden Arbeit mit Lehrkräften durchgeführt wurden, verdeutlichen ihren zentralen Beitrag bei der Übergangsgestaltung vom Kindergarten in die Grundschule. Die Lehrkräfte sind sich der Bedeutung des Übergangsprozesses bewusst, weshalb erste Maßnahmen, die den Schuleintritt unterstützen sollen, durch die Kooperationsarbeit bereits vor dem ersten Schultag angebahnt und eingeleitet werden. Im Laufe des Forschungsprozesses konnte aufgezeigt werden, inwiefern Kooperationsarbeit von Grundschule und Kindergarten zu einer erfolgreichen Transitionsbewältigung beiträgt.

Im Zuge der Vorschularbeit werden die Kinder an erste Inhalte von Schule, vor allem im Bereich Mathematik und Deutsch herangeführt. Hierbei steht das Kennenlernen und Entdecken von Inhalten des zukünftigen Schulalltags im Vordergrund. Daneben ist es den Lehrer:innen ein großes Anliegen, dass die Vorschulkinder die unterschiedlichen Schulräume, Lehrkräfte, Mitschüler:innen und Abläufe

kennenlernen. Dadurch soll bestehenden Schulängsten und Unsicherheiten entgegengewirkt werden. Durch diagnostische Maßnahmen wird ein weiterer Beitrag geleistet, indem Besonderheiten und Auffälligkeiten der Kinder erkannt und überprüft werden. Ziel ist es, bei Rückständen frühzeitig Unterstützungs- oder Fördermaßnahmen einzuleiten, sodass ein möglichst problemloser Einstieg in die Grundschule gewährleistet werden kann. Demnach leisten Grundschullehrer:innen nicht erst ab dem Tag der Einschulung einen wichtigen Beitrag für einen gelungenen Übergang, sondern unterstützen die Kinder bereits einige Monate vor Schulstart. Die Ergebnisse aus der Literatur und Forschung unterstreichen die zentrale Bedeutung der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften, Kindergärten und Elternhaus für einen reibungslosen Übergang in die Grundschule. Durch regelmäßigen Austausch und gegenseitige Unterstützung haben die Beteiligten die Möglichkeit, ihre Erfahrungen und Expertise einzubringen, um optimale Bedingungen für einen Schulstart zu schaffen.

Das Vertrauen zwischen den Bildungsinstitutionen spielt eine wichtige Rolle, da dieses den pädagogischen Fach- und Lehrkräften ermöglicht, sich in schwierigen Situationen aufeinander zu berufen, sodass gemeinsam Lösungen gefunden werden können. Die Aussagen der Lehrkräfte verdeutlichen, dass die Autorität der Erzieher:innen in einigen Fällen von den Eltern nicht ernst genommen wird, insbesondere wenn diese Überprüfungs- oder Fördermaßnahmen empfehlen (*Kapitel 5.1:2.3*). In solchen Fällen stehen die Lehrkräfte den Erzieher:innen unterstützend zur Seite, um deren Meinung zu stärken und gemeinsam mit den Eltern nach Lösungen zu suchen. Die Erkenntnisse aus der Forschung und Theorie bestätigen, dass ein erfolgreicher Übergang in die Grundschule neben der Kompetenz des einzelnen Individuums maßgeblich von der Kompetenz des sozialen Systems also von Kindergarten, Schule und Elternhaus und deren Kooperation abhängt (*Kapitel 2.2.2*).

Aus den Antworten der Teilfragestellungen geht hervor, dass im Anfangsunterricht eine vielfältige Schülerschaft mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Bedürfnissen aufeinandertrifft. Die Lehrer:innen, die den Anfangsunterricht gestalten, stehen vor der Herausforderung, diesen einen möglichst gleitenden Schulstart zu ermöglichen. Die Forschungsergebnisse zeigen Risikofaktoren auf wie schwierige Familienverhältnisse, Trennung der Eltern oder Sprachbarrieren, die einen Schulstart zusätzlich erschweren können. Die Erfahrungen der Lehrkraft L2 weisen darauf hin, dass der Schuleintritt für Kinder mit Migrationshintergrund eine besondere Herausforderung darstellen kann, da diese zunächst die deutsche Sprache erlernen müssen. Mithilfe gezielter Förderstunden wird versucht, die Sprachkompetenz dieser Kinder zu fördern, sodass die curricularen Anforderungen gemeistert werden können. Daneben gibt es vielzählige Faktoren, die für einen gleitenden Übergang förderlich und unterstützend wirken. Diesbezüglich gibt es Übereinstimmungen mit den Perspektiven der Befragten und der Theorie. Das Vorhandensein erster schulischer Kompetenzen sowie soziale und sozial-emotionale Fähigkeiten wirken sich positiv auf die Schulbewältigung aus. Die Lehrkraft L3 ist der Ansicht, dass insbesondere

soziale und emotionale Fähigkeiten einen positiven Beitrag für die Anpassung an die Schule leisten, während umfassende schulnahe Fähigkeiten nicht unbedingt erforderlich sind. Die Lehrkraft L3 betont die Bedeutung sozialer Kompetenzen und der Zusammenarbeit innerhalb der Schülergruppe für erfolgreiches Lernen. Schulnahe Kompetenzen wie Lesen, Schreiben und Rechnen können hingegen im Laufe der Schulzeit entwickelt werden (*Kapitel 5.1:3.2*).

Darüber hinaus bestätigen die Forschungsergebnisse die vielfältigen Anpassungsleistungen bzw. Entwicklungsaufgaben (*Kapitel 2.3.*), die im Laufe des Transitionsprozesses auf verschiedenen Ebenen bewältigt werden müssen. Im Allgemeinen wird der Übergang von den Lehrerinnen als eine große Herausforderung eingeschätzt, da damit vielfältige Anforderungen verbunden sind. Dennoch scheinen die Lehrerinnen mit Blick auf eine erfolgreiche Bewältigung zuversichtlich zu sein. Zwar gibt es Kinder, die mehrere Monate benötigen, um in der Schule anzukommen und um sich wohlfühlen, jedoch gelingt es den meisten Kinder recht schnell, sich an die neue Umgebung und Struktur zu gewöhnen.

Bei der Auseinandersetzung mit der zweiten Teilfragestellung zeigt sich, dass die Lehrkräfte vielfältige Maßnahmen ergreifen, um den Kindern den Übergang in die Schule zu erleichtern. Hierbei liegt der Fokus vor allem darauf, Freude, Motivation und Interesse an Schule zu fördern. Gleichzeitig legen die Lehrerinnen großen Wert darauf, dass sich die Kinder in der Schule willkommen und wertgeschätzt fühlen. Aufgrund dessen steht bei Schuleintritt das Schaffen einer positiven Lernatmosphäre, in der sich die Kinder wohl und sicher fühlen im Vordergrund. In den ersten Wochen der Schuleingangsphase liegt der Schwerpunkt auf dem Aufbau positiver Beziehung zwischen den Schüler:innen und der Lehrkraft. Dadurch sollen sich die Kinder in der neuen Klassengemeinschaft wohl fühlen und ein Wir-Gefühl entwickeln. Die Lehrkräfte nehmen bei der Gestaltung der Unterrichtsstunde in großem Maße auf die Bedürfnisse der Erstklässler:innen Rücksicht.

Die Heterogenität hinsichtlich der Lernvoraussetzungen und Bedürfnisse der Schüler:innen ist äußerst markant, weshalb Anfangsunterricht auf eine Differenzierung angewiesen ist. Durch die differenzierte Aufbereitung von Lerninhalten können die Kinder entsprechend ihren individuellen Fähigkeiten am Lernstoff arbeiten und Erfolgserlebnisse erfahren. Im Rahmen der zweiten Teilfragestellung wurden vielfältige Möglichkeiten eines differenzierten Unterrichts dargestellt, weshalb nun auf eine erneute Ausführung dieser verzichtet wird.

Die Forschungsergebnisse zeigen, dass der Fokus im Anfangsunterricht auf dem eigenständigen Handeln, Erfahren und Entdecken der Schulanfänger:innen liegt. Die Lehrkräfte geben erste Impulse und Lernanreize, dennoch sollen die Kinder im nächsten Schritt ins selbstständige Üben kommen. Mithilfe von Lernstationen können die Lerninhalte eigenständig begriffen werden. Die Grundschullehrkräfte bemühen sich, den Unterricht interessant und anschlussfähig zu gestalten, sodass Interesse und Motivation der Schülerinnen und Schüler geweckt werden. Durch differenzierte Aufgabenstellungen und Lernangebote können die Kinder im Rahmen ihrer

Möglichkeiten aktiv am Unterrichtsgeschehen teilnehmen und ihre Fähigkeiten weiterentwickeln (*Kapitel 3.2*). Zudem ist es wichtig, den Unterricht an bereits vorhandenem Wissen und Erfahrungen der Kinder anzuknüpfen, um einen reibungslosen Übergang vom Kindergarten zur Grundschule zu gewährleisten. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Lehrkräfte durch ihren differenzierten und anschlussfähigen Anfangsunterricht eine positive Lernatmosphäre schaffen, in der die Schüler:innen motiviert sind und erfolgreich lernen können.

Die Forschungsergebnisse verdeutlichen, dass Grundschullehrkräfte ihren Unterricht gemäß ihren pädagogischen Überzeugungen gestalten und an die Bedürfnisse der Schüler:innen anpassen, sodass eine positive und motivierende Lernumgebung geschaffen wird. Im Anfangsunterricht wird besonders Wert auf die Eingewöhnung in den Schulalltag und auf das Schaffen positiver Erfahrungen gelegt, um den Kindern Freude an der Schule und am Lernen zu vermitteln. Zudem wird deutlich, dass die Grundschullehrkräfte bereits vor der Einschulung einen bedeutenden Beitrag für einen möglichst reibungslosen Übergang leisten. Durch ihre Begleitung, Unterstützung und gezielte Förderung im Rahmen der Vorschularbeit tragen sie dazu bei, dass die Kinder auf den Schulstart vorbereitet sind.

## D. SCHLUSS

### 6. Fazit und Ausblick

In dieser Masterarbeit wurden die Perspektiven, Erfahrungen und Handlungsmöglichkeiten von Grundschullehrkräften in der Schuleingangsphase in Erfahrung gebracht und analysiert. Mithilfe von qualitativen Interviews sollte auf die Forschungsfrage *„Wie gestalten Grundschullehrer:innen ihren Anfangsunterricht, um den Kindern einen erfolgreichen Übergang zu ermöglichen?“* Antwort gefunden werden.

Im folgenden Verlauf werden nochmals die wichtigsten Aspekte zur Beantwortung der Forschungsfrage zusammengefasst. Die Ergebnisse der Forschung zeigen, dass die Lehrkräfte bereits vor Schuleintritt im Zuge der Vorschularbeit einen wichtigen Beitrag für eine erfolgreiche Übergangsgestaltung leisten. Die Gestaltung eines anschlussfähigen Anfangsunterrichts soll einen erfolgreichen Schulstart unterstützen. Im Fokus der ersten Schulwochen steht das Eingewöhnen und Wohlfühlen im neuen Schulkontext, die Zusammenführung der Klasse sowie die Förderung der Freude und Motivation hinsichtlich Schule und Lernen. Rituale im Anfangsunterricht spielen eine zentrale Rolle, da sie insbesondere den Schulanfänger:innen Struktur und Sicherheit geben.

Im nächsten Schritt steht ein differenzierter Anfangsunterricht im Fokus, der durch den Einsatz von Büchern und konkreten Materialien das eigenständige Üben fördert sowie variierende Lernorte miteinbezieht. Der Unterricht in der Schulanfangsphase, aber auch in der gesamten Schullaufbahn, enthält ausdifferenzierte Lernangebote entsprechend des Lernniveaus und der Kompetenzen der Schüler:innen. Kinder, die Schwierigkeiten haben, werden unterstützt, indem sie Förderstunden oder Zusatzmaterialien erhalten. Darüber hinaus fördern die Grundschullehrkräfte die sozialen Kompetenzen der Kinder im Anfangsunterricht. Die Forschungsergebnisse zeigen, dass durch das Erarbeiten und Aufstellen gemeinsamer Regeln das soziale Miteinander in der Klasse gestärkt wird. Gleichzeitig geht es darum, dass die Kinder lernen, einander zu helfen und sich zu unterstützen, da ein positives Klassenklima für ein harmonisches und lernproduktives Lernumfeld von Bedeutung ist.

Die Forschungsergebnisse verdeutlichen die Bedeutung der Gestaltung des Anfangsunterrichts, da diese maßgeblich zur Eingewöhnung der Schulanfänger:innen beiträgt. Ein anschlussfähiger Unterricht, in welchem die Bedürfnisse und Lernvoraussetzungen der Kinder berücksichtigt werden, trägt dazu bei, dass der neue Status als Schulkind leichter angenommen wird. Der Fokus des Anfangsunterrichts liegt nicht auf der reinen Wissensvermittlung, sondern viel mehr in der Schulung grundlegender Fähigkeiten, welche die Bewältigung der vielfältigen Anforderungen von Schule ermöglichen. Die Forschungsergebnisse wie auch die Literatur zeigen, dass die Gestaltung des Anfangsunterrichts eine bedeutsame Rolle sowohl für die Einstellung gegenüber Lernen und Schule als auch für den weiteren Lebenslauf und die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder spielt. Durch das

Wertschätzen und Berücksichtigen aller Kinder in ihrer Individualität mit all ihren Stärken und Schwächen kann eine positive Lernatmosphäre geschaffen werden, in welcher die Kinder mit Freude lernen und sich weiterentwickeln.

Im folgenden Verlauf werden Grenzen der vorliegenden Forschung aufgezeigt.

Zunächst gilt anzumerken, dass es sich um eine geringe Stichprobenanzahl handelte, wodurch keine signifikanten Aussagen getroffen werden können. Dennoch liefern die Ergebnisse weitere Einblicke zum Thema der Gestaltung des Transitionsprozesses in die Grundschule und des Anfangsunterrichts. Es konnten Perspektiven und Verhaltensweisen von Grundschullehrkräften erfasst werden, indem Einzelfälle untersucht und ausführlich analysiert wurden. Für die Interviews wurden Lehrkräfte ausgewählt, die im Bereich der Vorschularbeit tätig sind und Anfangsunterricht geben. Aufgrund dessen konnten vielfältige Informationen in Bezug auf die Kooperationsarbeit mit den Vorschulkindern und des Anfangsunterrichts in Erfahrungen gebracht werden. Es zeigte sich deutlich, dass die befragten Lehrkräfte einen geschulten Blick haben und ihr umfassendes Wissen einbringen konnten. Darüber hinaus sind sich die Lehrerinnen der Bedeutung der Übergangsphase und Schuleingangsphase bewusst, weshalb der Unterricht an die Bedürfnisse der Kinder angepasst wird. Gleichzeitig konnten vielzählige Anforderungen und Entwicklungsaufgaben, die seitens der Kinder zu bewältigen sind, genannt werden. Retrospektiv lässt sich festhalten, dass die Schulen der Befragten gut funktionierende Kooperationsarbeit leisten, da das Vorschulprogramm kontinuierlich stattfindet und durchgeführt wird. Eine der Grundschulen hat das Konzept des Bildungshauses, wodurch deutlich mehr Stunden für die Zusammenarbeit der Lehrer:innen und Vorschulkinder zur Verfügung stehen (*Kapitel 5.1: 1.1*). Ein größeres zur Verfügung stehendes Stundendeputat ermöglicht eine intensive Kooperationsarbeit, wovon die Vorschulkinder maßgeblich profitieren.

Diesbezüglich wäre es interessant, weitere Interviews mit verschiedenen Schulen durchzuführen, die das Konzept des Bildungshauses oder aber die standardmäßige Kooperationsarbeit durchführen. Dadurch könnten die Ergebnisse der verschiedenen Konzepte, beispielsweise hinsichtlich ihrer Wirksamkeit, erfasst und verglichen werden. Darüber hinaus könnten weitere Forschungsarbeiten den Fokus auf die Gestaltung einer inklusiven Übergangsgestaltung legen, um sicherzustellen, dass alle Kinder, unabhängig von ihren individuellen Bedürfnissen und Voraussetzungen, bestmöglich unterstützt werden.

Eine zukünftige Forschung im Bereich des Anfangsunterrichts könnte die Wirksamkeit bestimmter Unterrichtsstrategien hinsichtlich der Gestaltung sowie deren Einfluss auf den Schulerfolg der Kinder untersuchen.

Darüber hinaus könnten in einer weiteren Untersuchung Vorschulkinder und kürzlich eingeschulte Kinder befragt werden, um ihre Perspektive auf die Maßnahmen der Vorschularbeit und des Anfangsunterrichts besser zu verstehen und eventuelle Lücken aufzuzeigen. Im Zuge einer quantitativen Forschung könnten mithilfe eines Fragenkatalogs eine große Anzahl von Grundschullehrer:innen der ersten Klasse

einbezogen werden, um zentrale Handlungsprinzipien und unterstützende Maßnahmen darzustellen. Eine umfangreiche Stichprobe ermöglicht die Gewinnung umfassender Daten und die Untersuchung von Zusammenhängen wie z.B. zwischen dem Lernangebot im Anfangsunterricht und der Lernatmosphäre.

Die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten Interviews wurden mit Lehrkräften geführt, die in Schulen ländlicher Umgebungen tätig sind. Insbesondere beim Thema Risikofaktoren in der kindlichen Entwicklung und im Übergang wurden nur wenige Aspekte genannt. Aus diesem Grund wäre es interessant, eine Untersuchung mit Lehrkräften zum Beispiel von Brennpunktschulen durchzuführen, um vielfältige und unterschiedliche Perspektiven zu erfassen.

Die Forschung bietet erweiterte Einblicke zum Thema Übergang vom Kindergarten in die Grundschule sowie zur Schuleingangsphase, insbesondere im Kontext des Anfangsunterrichts. Es wurde deutlich, dass der Transitionsprozess auf individueller, sozialer und institutioneller Ebene zahlreiche Herausforderungen für die Kinder mit sich bringt, die bewältigt werden müssen.

Die Gestaltung eines differenzierten und anschlussfähigen Anfangsunterrichts durch die Grundschullehrkräfte spielt eine entscheidende Rolle für die Eingewöhnung der Kinder und einen möglichst reibungslosen Schulstart. Abschließend lässt sich festhalten, dass der Anfangsunterricht einen bedeutenden Beitrag leistet, den Übergang in die Grundschule möglichst reibungslos zu gestalten.

## 7. Literaturverzeichnis

Aeppli, J., Gasser, L., Gutzwiller, E., & Tettenborn, A. (2016). *Empirisches wissenschaftliches Arbeiten: Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften (4. Aufl.)*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Aymanns, P., & Filipp, S.-H. (2018). *Kritische Lebensereignisse und Lebenskrisen: Vom Umgang mit den Schattenseiten des Lebens (2. aktualisierte Aufl.)*. Stuttgart: Kohlhammer.

Beelmann, W. (2006). *Normative Übergänge im Kindesalter: Anpassungsprozesse beim Eintritt in den Kindergarten, in die Grundschule und in die weiterführende Schule*. Hamburg: Kovač.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMFSFJ) (2012). *Übergänge im Kindes- und Jugendalter begleiten: Eine Handreichung für Eltern sowie pädagogische Fach- und Lehrkräfte in Kindertagesstätten, Familienbildung und Schulen*. Stuttgart: Ministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Senioren Baden-Württemberg. Unter:[https://sozialministerium.badenwuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/msm/intern/downloads/Publikationen/handreichung\\_uebergaenge\\_internet.pdf](https://sozialministerium.badenwuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/msm/intern/downloads/Publikationen/handreichung_uebergaenge_internet.pdf) abgerufen [20.04.2023].

Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung: geplante und natürliche Experimente*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Buse, M. (2017). *Eltern zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule: Rekonstruktion interaktionaler Prozesse und transitionstheoretische Reflexionen*. Wiesbaden: Springer.

Bengel, J., Meinders-Lücking, F. & Rottmann, N. (2009). *Schutzfaktoren bei Kindern und Jugendlichen: Stand der Forschung zu psychosozialen Schutzfaktoren für Gesundheit*. Köln: BZgA.

Diers, M. (2016). *Resilienzförderung durch soziale Unterstützung von Lehrkräften: Junge Erwachsene in Risikolage erzählen*. Wiesbaden: Springer.

- Eckerth, M., & Hanke, P. (2015). *Übergänge ressourcenorientiert gestalten: Von der KiTa in die Grundschule*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Eschenbeck, H. (2010). *Bewältigung alltäglicher Stresssituationen von Kindern und Jugendlichen: Ein Überblick zum Einfluss von Belastungssituation, Alter und Geschlecht*. Zeitschrift für Gesundheitspsychologie, 18, S. 103-118.
- Eschenbeck, H., & Knauf, R.-K. (2018). *Entwicklungsaufgaben und ihre Bewältigung*. In Lohaus, A. (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie des Jugendalters* (S. 23-50). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Flick, U. (2019). *Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung (10. aktualisierte Aufl.)*. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.
- Fröhlich-Gildhoff, K., & Rönnau-Böse, M. (2022). *Resilienz (6. Aufl.)*. München: UTB.
- Griebel, W., & Niesel, R. (2004). *Transitionen: Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen (1. Aufl.)*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Griebel, W., & Niesel, R. (2007). Forschungsergebnisse und pädagogische Ansätze zur Ausgestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Auf den Anfang kommt es an: Perspektiven für eine Neuorientierung frühkindlicher Bildung* (S. 191-251). Berlin: BMBF. Unter: [http://www.bmbf.de/pub/bildungsreform\\_band\\_16.pdf](http://www.bmbf.de/pub/bildungsreform_band_16.pdf) abgerufen [02.05.2023].
- Griebel, W., & Niesel, R. (2013). *Übergänge verstehen und begleiten: Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern*. Berlin: Cornelsen.
- Griebel, W., & Niesel, R. (2013). *Transitionen in der frühkindliche Bildungsforschung*. In Stamm M., & Edelmann D. (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 285-296). Wiesbaden: Springer.
- Griebel, W., & Niesel, R. (2020). *Übergänge verstehen und begleiten: Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern (6. Aufl.)*. Berlin: Cornelsen.

- Hanke, P. (2007). *Anfangsunterricht: Leben und Lernen in der Schuleingangsphase (2. aktualisierte Aufl.)*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Hanke, P., Backhaus, J., & Bogatz, A. (2013). *Den Übergang gemeinsam gestalten: Kooperation und Bildungsdokumentation im Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule*. Münster, München, Berlin: Waxmann.
- Helfferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews (4. Aufl.)*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Humrich, M., & Kramer, R.-T. (2017). *Schulische Sozialisation*. Wiesbaden: Springer.
- Kammermeyer, G. (2001). *Schulfähigkeit*. In Faust-Siehl, G. & Speck-Hamdan, A. (Hrsg.), *Schulanfang ohne Umwege: Mehr Flexibilität im Bildungswesen* (S. 96-118). Hemsbach: Beltz.
- Kirchmair, R. (2022). *Qualitative Forschungsmethoden: Anwendungsorientiert: vom Insider aus der Marktforschung lernen*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Kindergarten Baden-Württemberg: Grundgedanken Bildungshaus. Unter: <https://kindergaerten.kultusbw.de/,Lde/Startseite/Fruehe+Bildung/Grundgedanken+Bildungshaus> abgerufen [16.05.2023].
- Klektau, C. (2022). *Kinder im Übergang sprechen über (ihr) Lernen: Eine qualitative Studie zur individuellen Nutzung von Lernwerkstattangeboten*. Wiesbaden: Springer.
- Kluczniok, K. (2012). *Die vorzeitige Einschulung: eine empirische Analyse zum Verlauf und zu Determinanten der Einschulungsentscheidung*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

- Knörzer, W., Grass, K., & Schumacher, E. (2007 ). *Den Anfang der Schulzeit pädagogisch gestalten: Studien- und Arbeitsbuch für den Anfangsunterricht (6. aktualisierte Aufl.)*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Knauf, T. (2009). *Einführung in die Grundschuldidaktik: Lernen, Entwicklungsförderung und Erfahrungswelten in der Primarstufe (2. aktualisierte Aufl.)*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung: Grundlagentexte Methoden (5. aktualisierte Aufl.)*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kulturministerkonferenz (KMK, 2009): Den Übergang von der Tageseinrichtung für Kinder in die Grundschule sinnvoll und wirksam gestalten – Das Zusammenwirken von Elementarbereich und Primarstufe optimieren. Unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2009/2009\\_06\\_18-Uebergang-Tageseinrichtungen-Grundschule.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_06_18-Uebergang-Tageseinrichtungen-Grundschule.pdf) abgerufen [13.05.2023].
- Kulturministerkonferenz (KMK, 2015). Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule. Unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1970/1970\\_07\\_02\\_Empfehlungen\\_Grundschule.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1970/1970_07_02_Empfehlungen_Grundschule.pdf) abgerufen [08.04.2023].
- Müller, U. B. (2014). *Kinder im verzahnten Übergang vom Elementar- zum Primarbereich*. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich UniPress.
- Mack, W. (2020). *Bewältigung*. In Bollweg, P., Buchna, J., Coelen, T. & Otto, H.-U. (Hrsg.), *Grundbegriffe Ganztagsbildung* (S. 257-268). Wiesbaden: Springer.
- Marco, J. (2016). *Positive Psychologie und Achtsamkeit im Schulalltag: Förderung der Empathie*. Wiesbaden: Springer.
- Masten, A. S. (2016). *Resilienz: Modelle, Fakten & Neurobiologie: das ganz normale Wunder entschlüsselt*. Paderborn: Junfermann.

- Mayring, J. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung (6. aktualisierte Aufl.)*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (2016). *Bildungspläne Baden-Württemberg*. Von <http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/LS/BP2016BW/ALLG/GS/BSS/LG> abgerufen [20.04.2023].
- Niesel, R. (2002). *Schulreife oder Schulfähigkeit – was ist darunter zu verstehen?* Unter: <https://www.familienhandbuch.de/kita/schule/uebergang/SchulreifeoderSchulfaehigkeit.php> abgerufen [07.05.2023].
- Niesel, R., Griebel, W., & Netta, B. (2008). *Nach der Kita kommt die Schule: mit Kindern den Übergang schaffen*. Freiburg, Basel, Wien: Herder.
- Niesel, R. (2016). Die Psychologie des Übergangs. In: *Die Grundschule* 48. H. 2, S. 12-13.
- Sauerhering, M. (2013). *Schulvorbereitung in der KiTa: Übergang KiTa-Grundschule*. *Grundschule* (14), S.6-11.
- Schaupp, U. (2012). *Soziale Identität und schulische Transition: Gruppengefühl und -zugehörigkeit beim Übergang von der Primar- in die Sekundarschule*. Wiesbaden: Springer.
- Sill, K. (2010). *Der Übergang von Kindern aus der Familie in die Schule: Ein sozialpädagogisch begründetes Ganztagsbetreuungskonzept im Kontext der Transitionsforschung*. Wiesbaden: Springer.
- Stamm, M. (2013). *Das Konzept der Schulfähigkeit*. In Stamm, M. & Edelmann, D. (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S.273-284). Wiesbaden: Springer.
- Steinke, I. (1999). *Kriterien qualitativer Forschung: Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung*. Weinheim, München: Juventa.

Streffler, H. (2020). *"Was brauchen Kinder?": Anschlussfähigkeit im Übergang von der Kita in die Grundschule: Perspektiven von Fach- und Lehrkräften in kooperativen Settings*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Wintzer, J. (2016). *Herausforderungen in der Qualitativen Sozialforschung: Forschungsstrategien von Studierenden für Studierende*. Berlin, Heidelberg: Springer.

Wustmann Seiler, C. (2015). *Resilienz: Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern: Beiträge zur Bildungsqualität (5. Aufl.)*. Berlin: Cornelsen.

## 8. Anhang

### 8.1. Interviewleitfaden

#### Zu Beginn des Interviews:

- Danke für die Teilnahme
- Einverständniserklärung zur Aufnahme und Weiterverarbeitung der Informationen unterschreiben
- Kurze Vorstellung: Studium, Fächer, Thema und Ziel der Arbeit erläutern

**Forschungsfrage:** Wie gestalten Grundschullehrer:innen ihren Anfangsunterricht im Fach Deutsch, um den Kindern einen erfolgreichen Übergang zu ermöglichen?

**F1: Wie versuchen Lehrkräfte die unterschiedlichen Bedürfnisse und Fähigkeiten der Schüler und Schülerinnen zu berücksichtigen, um einen möglichst reibungslosen Übergang zu unterstützen?**

Tabelle 3: Fragenkatalog des Interviews (Eigene Darstellung)

Konkrete Fragen zur Forschungsfrage F1	Check: was wurde erwähnt? Stichwörter / Nachfragen	Aufrechterhaltungs- und Steuerungsfragen
<p>Wie ich Ihnen bereits erzählt habe, geht es in meiner Masterarbeit um die Gestaltung des Übergangs in die Grundschule und um Anfangsunterricht.</p> <p><b>Erzählen Sie mir doch gerne von den Aufgaben, die Sie im Bereich der Vorschularbeit übernehmen und</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kooperation</li> <li>- Erstes Kennenlernen</li> <li>- Erste Aktivitäten und Lernaufgaben</li> <li>- Entwicklungsstand der Kinder prüfen</li> </ul>	<p>Welche Aufgaben können Sie beschreiben ...?</p> <p>Was steht im Fokus bei der Arbeit mit den Vorschulkindern?</p>

<b>anbieten.</b>		
<b>Wie schätzen Sie die Rolle der Erzieher:innen und Eltern im Übergang ein?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Unterstützung im Übergang</li> <li>- Erste Förderung im Kindergarten und in Familie</li> <li>- Aufbau erster Kompetenzen</li> </ul>	<p>Was haben Sie wahrgenommen?</p> <p>Beschreiben Sie inwiefern Eltern und Kindergarten eine Rolle spielen...</p>
<b>Was meinen Sie welche Herausforderungen für die Kinder bei Schulbeginn entstehen?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Statuswechsel</li> <li>- Anpassung an Struktur, Abläufe, Regeln</li> <li>- Erwartung von Schule und Familie</li> <li>- Spielen vs. Lernen</li> </ul>	<p>Auf welchen Ebenen entstehen für die Kinder Veränderungen?</p> <p>Welche anfänglichen Schwierigkeiten sind ihnen bei den Kindern aufgefallen?</p>
<b>Erzählen Sie doch mal, welche Faktoren sich Ihrer Meinung nach, auf einen möglichst <u>reibungslosen</u> Übergang auswirken?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Zusammenarbeit und Austausch mit Kita/Eltern</li> <li>- Eingewöhnung/ Vorbereitung</li> <li>- Persönlichkeit: Selbstkonzept</li> <li>- Resilienz, Schutzfaktoren</li> </ul>	<p>Was haben Sie beobachtet?</p> <p>Welche Aspekte fördern und unterstützen den Übergang?</p>
<b>Gibt es ihrer Meinung nach Faktoren oder Aspekte, die sich negativ auf den Übergang bzw. Schuleintritt eines Kindes auswirken können?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mangelnde Vorbereitung</li> <li>- Ungünstige familiäre Umstände</li> <li>- Verhaltensauffälligkeiten</li> <li>- Selbstkonzept, Kognition</li> </ul>	<p>Welche Faktoren haben sie bisher als Risikofaktor/ Behinderung erlebt oder wahrgenommen?</p>
<b>Wann würden Sie einen Übergang und Schuleintritt als „erfolgreich“ oder</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Soziale Integration: Wir- Gefühl, Wohlfühlen, positive Beziehungen</li> </ul>	<p>Wann hat ein Kind einen erfolgreichen Schulstart gemeistert?</p>

„gelungen“ bezeichnen?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Schulfähigkeit/ -bereitschaft</li> <li>- Meistern der Herausforderungen</li> <li>- Nutzen des Lernangebotes</li> </ul>	Können Sie Merkmale nennen?
------------------------	---	-----------------------------

**F 2: „Welche pädagogischen Maßnahmen wenden Lehrkräfte an, um eine positive Lernatmosphäre und motivierende Lernumgebung im Anfangsunterricht zu schaffen?“**

<b>Konkrete Fragen zu Forschungsfrage F2</b>	<b>Check: was wurde erwähnt? Stichwörter / Nachfragen</b>	<b>Aufrechterhaltungs- und Steuerungsfragen</b>
Erzählen Sie doch mal, wie Sie versuchen den Schulstart der Kinder zu erleichtern?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Eingewöhnung</li> <li>- Klassengemeinschaft fördern</li> <li>- Gegenseitiges Kennenlernen</li> <li>- Aufstellen von Regeln, Organisation</li> </ul>	<p>Was ist Ihnen besonders wichtig?</p> <p>Welche Aufgaben stehen in den ersten Wochen im Fokus?</p> <p>Wie gehen Sie auf die Bedürfnisse und Fähigkeiten der Kinder um?</p>
Können Sie von Unterschieden der Kinder hinsichtlich ihrer Fähigkeiten und Fertigkeiten im Anfangsunterricht berichten?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sprachkompetenz; Lese-/ Schreibfähigkeit</li> <li>- Kognition, Motorik, Koordination</li> <li>- Konzentration</li> </ul>	<p>Welche Disparitäten beobachten Sie?</p> <p>Was nehmen Sie in den ersten Schulwochen wahr?</p>
<p>Wenn ja:</p> <p>Wie gehen Sie mit der Vielfalt der</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Anpassung der Methoden</li> <li>- Differenzierung des Unterrichts</li> <li>- Einzelförderung</li> </ul>	

<b>Kinder um?</b>		
<b>Welche pädagogischen Methoden wenden Sie im Anfangsunterricht „Deutsch“ an?</b>  <b>Z.B. im Bereich des Schreibens- und Lesenslernen</b>	Bezug: Schreiben, Lesen Lernen: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Spielerisches Lernen</li> <li>- Handlungsorientiertes Arbeiten</li> <li>- Gruppenarbeit, Stationarbeit</li> <li>- Sprachsensibler Unterricht</li> </ul>	Berichten Sie von Ihren Methoden im Bereich Lesen und Schreiben...  Wie versuchen Sie einer Überforderung bzw. Unterforderung der Schüler:innen im Anfangsunterricht gerecht zu werden?
<b>Welche Materialien sind Ihrer Meinung im Anfangsunterricht „Deutsch“ hilfreich?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bilderbücher</li> <li>- Wortschatzspiele</li> <li>- Lernvideos</li> <li>- Vorlesen</li> <li>- Eignung der Materialien überprüfen: Alter/Interesse/Verständnis</li> </ul>	Welche Materialien nutzen Sie...  Welche Materialien schätzen Sie als wertvoll im Anfangsunterricht ein?
<b>Welche Rolle haben Spiele und Rituale in Ihrem Unterricht?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Weiterführung von Bekanntem aus Kiga</li> <li>- Motivation, Freude - Lernspiele</li> <li>- Konzentration, Aufmerksamkeit</li> <li>- Lernatmosphäre</li> </ul>	Wie schätzen Sie den Einsatz von Spielen und Ritualen im Anfangsunterricht ein?
<b>Zum Schluss würde ich Sie gerne fragen, ob Sie hinsichtlich der Thematik etwas gerne ergänzen möchten ?</b>		Habe ich noch etwas vergessen, was Ihnen hinsichtlich des Themas wichtig erscheint oder am Herzen liegt?  <b>Vielen Dank für Ihre Zeit!</b>

## 8.2. Fragebogen zur Lehrkraft

### Fragebogen

Im folgenden Fragebogen geht es darum, allgemeine Informationen im Vorfeld des Interviews zu Ihrer Person zu erfahren. Im Rahmen meiner Masterarbeit beschäftige ich mich mit der Forschungsfrage: „**Wie gestalten Grundschullehrer:innen ihren Anfangsunterricht, um den Kindern einen erfolgreichen Übergang zu ermöglichen?**“ Mir geht es dabei darum, Ihre Sicht zu erfahren und ihre Erfahrungen mit dieser Thematik zu erfassen. Die Daten werden anonymisiert, vertraulich behandelt und nicht an Dritte weitergegeben. Sie dienen dazu, Erkenntnisse der Interviews besser zu verstehen. Vielen Dank im Voraus!

#### Allgemeine Angaben zu Ihrer Person:

1. Seit wann sind Sie im Lehrberuf tätig?

\_\_\_\_\_

2. Welche Klassenstufe (n) unterrichten Sie hauptsächlich?

\_\_\_\_\_

3. Sind Sie Klassenlehrerin? Wenn ja, von welcher Klassenstufe?

\_\_\_\_\_

4. Welche Fächer unterrichten Sie?

\_\_\_\_\_

5. Sind Sie im Bereich der Kooperations-/ Vorschularbeit von Kindergarten und Grundschule tätig?

#### **Wenn ja:**

→ Seit wie vielen Jahren? \_\_\_\_\_

→ Wie häufig findet in etwa eine Zusammenarbeit mit den Kindergärten statt?  
(z.B. wöchentlich, monatlich, kurz vor der Einschulung...)

\_\_\_\_\_

### 8.3. Einverständniserklärung Lehrkräfte

#### Einverständniserklärung

Ich bin über das datenschutzrechtliche Vorgehen informiert worden: Anonymisierung bei der Abschrift, Löschung von eventuell vorhandenen Namen, Aufbewahrung der Einwilligungserklärung nur im Zusammenhang mit dem Nachweis des Datenschutzes und nicht zusammenführbar mit dem Interview.

Unter diesen Bedingungen erkläre ich mich bereit, dass die geführten Gespräche aufgenommen sowie verschriftlicht werden und für die Auswertung im Rahmen der Masterarbeit „*Transition vom Kindergarten in die Grundschule: Chancen und Herausforderungen*“ von Lena Hilken verwendet werden dürfen.

Ort, Datum, Unterschrift:

---

## 8.4. Themenmatrix

Tabelle 4: Themenmatrix (Eigene Darstellung)

	<b>Hauptkategorie (HK)</b>			
<b>Subkategorie (SK)</b>	<u>Aussagen der Lehrerin „L1“</u>	<u>Aussagen der Lehrerin „L2“</u>	<u>Aussagen der Lehrerin „L3“</u>	<u>Aussagen der Lehrerin „L4“</u>
<b>HK 1: Zusammenarbeit von Kindergarten und Grundschule</b>				
<b>1.1 SK: Ablauf der Kooperationsarbeit</b>	<p>„Ich bin im Bildungshaus tätig, (...) bin in zwei verschiedenen Kindergärten.“ (Z. 7 f.)</p> <p>„Wir haben früher mit den Kindergartenkindern und Grundschulkindern auch zusammengearbeitet. Im Moment, also durch Corona, war eben viele Wochen lang überhaupt gar nichts möglich und dann sind wir eben wieder eingestiegen, nur mit den Kindergartenkindern, um eben diese noch besser kennenzulernen.“ (Z. 9 ff.)</p>	<p>„Dann haben wir einen Elternabend gemacht. (...) Da wurde dann nochmal vorgestellt: Worum geht es in der Kooperationsarbeit und was ist auch wichtig für die Kinder, wenn sie in die Schule kommen? Wir hatten auch unsere Beratungslehrerin, die hat dann auch einen kleinen Vortrag gehalten über die Schulfähigkeit und welche Voraussetzungen eben</p>	<p>„Also Kooperation ist schon eher so, dass wir die Kinder ein Jahr begleiten (...). Das Bildungshaus ist natürlich ein geniales System, da haben wir wirklich zweiwöchentlich jede Gruppe und sehen die recht regelmäßig über das ganze Jahr verteilt. Für die Kooperation selbst, die ich mit den anderen Kindergärten habe, stehen nicht so viele Stunden zur Verfügung. Das ist wirklich dieses Modell des</p>	<p>„Und das war an meiner Schule der Fall: Da läuft es so, dass die Kinder wirklich auch drei, viermal an der Schule sind als Kindergartenkinder und dann am Ende sogar wissen, wer die Lehrerin ist und die schon einmal kennenlernen“. (Z. 206 f.)</p>

	<p>Ich habe zwei Bildungshaus-Stunden in der Woche, eben die eine für den einen Kindergarten, die andere für den anderen.“ (Z. 19 f.)</p> <p>„Es läuft bei uns so, dass ich jede Kindergartengruppe alle zwei Wochen sehe, in der Regel 14-tägig“ (Z.14 f.), „sodass wir die Kinder eigentlich das ganze Jahr über begleiten.“ (Z. 26 f.)</p> <p>„(...) Dann ist im Februar das Anmeldegespräch für die Schulanmeldung. (...) In der Zeit ist noch ein bisschen mehr Absprache mit den Erzieherinnen und da werden dafür auch die Stunden verwendet, um sich auszutauschen. Also das findet auch eigentlich wöchentlich statt, gerade bei der Übergabe, dass wir uns noch mal kurz unterhalten. Wie sieht es</p>	<p>gegeben werden müssten, um die Kinder in der Schule gut aufzufangen. Es ging um Rückstellungen, eventuell um kranke Kinder und Kinder, die vielleicht besondere Betreuung benötigen, wegen Sprachkenntnissen usw. (...) Ja, und dann haben wir eben den Plan auch vorgelegt, wie die Kooperation abläuft.“ (Z. 30 ff.)</p> <p>„die Kooperation mit der Grundschule und dem Kindergarten. (...), da ging es am Anfang erst mal darum, die ganzen Kindergartenleitungen zusammen zu holen. Wir haben also ein</p>	<p>Bildungshauses, was uns viele Stunden freigeschalten hat.“ (Z. 28 ff.)</p> <p>„Aber bei Kooperation hat man eine Stunde pro Woche für alle Kinder und da muss man dann gucken, wie man die da so einbindet.“ (Z.31 f.)</p> <p>Das Bildungshaus ist schon etabliert bei uns glaube ich seit 15 Jahren. Das kam vom Schulamt aus, (...) dass man als Schule und Kindergarten- klar es müssen beide bereit sein- daran teilnehmen möchte. (...) Das Modell hat nicht jede Schule. Wir haben also mehr Poolstunden zur Verfügung, um die Vorschularbeit oder eben die Arbeit mit Kindergärten zu koordinieren.“ (Z. 40-46)</p>	
--	--	--	---	--

	<p>aus, gibt es Besonderheiten oder irgendwas?“ (Z. 39 ff.)</p>	<p>Meeting gemacht, mehrmals. Dann ging es darum: welche Kinder kommen, wie viele Kinder sind es? (...) wer kommt in welche Gruppe. Also ich habe jetzt fünf Gruppen eingeteilt, die Kindergärten auch zusammengefasst, teilweise weil ein Kindergarten hatte über 30 Kinder, die anderen hatten nur zwei oder drei Kinder geschickt.</p> <p>Die Gruppeneinteilung musste gemacht werden, die Materialien mussten vorher geklärt werden: Was sollen die Kinder mitbringen? Welche Voraussetzungen haben vielleicht auch manche Kinder? Was müsste ich wissen?“(Z. 5-14)</p>	<p>„Wir haben ja wöchentlich die Kinder bei uns im Schulhaus mit einer Gruppe von Erst- oder Zweitklässler eine kleine Gruppe, sodass ungefähr gleich viele Kindergartenkinder mit Grundschulern zusammen Vorschule machen. Ich gehe auch manchmal zu den Kindergartenleitungen, je nachdem ob was zu besprechen ist. Das ist dann nicht wöchentlich so, sondern so wie es halt notwendig ist. Oder diese werden dann auch zum Beispiel zu einem Elterngespräch mit dazugeholt, wenn es eben gravierende Sachen gibt und mit Blick auf Schule der Übergang schwer sein wird oder vielleicht auch nochmal eine Überprüfung anberaumt sollte wegen sonderpädagogischer</p>	
--	---	---	--	--

		<p>„Also es fanden eben Gespräche statt mit den Leitungen. Und dann habe ich die Kinder eingeteilt und dann ging es los. Dann habe ich fünf Gruppen gehabt. Die Kooperation hatte jeweils zwei Schulstunden, dienstags die zweite und dritte Stunde.“ (14 ff.)</p> <p>„Wie finden sie sich ein in der Gruppe? Was können sie? Wo sind vielleicht Auffälligkeiten? Da musste ich mir natürlich Notizen machen. Ich habe dann einen Bogen für jedes Kind ausgefüllt mit verschiedenen Kriterien. (...). Dann</p>	<p>Förderung oder Logosowie Ergo-Empfehlungen.“ (Z. 6-14)</p>	
--	--	--	---	--

		immer wieder Rückmeldung oder Rücksprache gehalten mit den Kindergartenleitungen, mit der Schulleitung, mit der Sekretärin.“ (Z. 18-23)		
<b>1.2 SK: Gestaltung der Kooperationsstunden</b>	<p>„Die Kinder sollen hier schon auch ihr eigenes Mäppchen mitbringen und ich hole sie vom Kindergarten ab. Und wir sind auch hier in diesem Schulraum (...) dass sie einfach auch sehen, wie es ist: eine Tafel und auch die Schulstunden, dass sie sich an die Struktur gewöhnen.“ (Z. 48 ff.)</p> <p>„Am Anfang mache ich immer ein bisschen Begrüßung und Vorstellungen, Hobbys, Geschwister, Lieblingstiere und Kennenlernen des Schulhauses, dass wir das ganze Schulhaus, Computerraum,</p>	<p>„Dann habe ich drei verschiedene Stunden angeboten, für jede Gruppe. Das hat dann Deutsch umfasst, aber auch künstlerische Tätigkeiten und auch ein bisschen Mathe. Um einfach zu schauen, sind Grundlagen da? Worauf kann ich aufbauen, was sind die Auffälligkeiten?“ (Z. 26-30)</p> <p>„Wie ist die Motorik oder ob sie Zahlen erkennen oder Punkte auf Würfeln und solche</p>	<p>„Das ist das Allererste, dass wir durch das Schulhaus gehen, alle Räume zeigen: Ganztagsräume, den Musikraum, den Kunstraum, Personal kennenlernen, Hausmeister, Sekretärin, ein paar Kinder lernen sie auch kennen.“ (Z. 82 ff.)</p> <p>„Die kriegen viel Einblick in unsere Schule, wie sie so funktioniert, wie unsere Schule aussieht von innen, welche Räume es gibt, welche Leute, welche Kinder an unserer Schule so sind. Und ich nehme sie auch</p>	<p>„Also einmal möchte man als Lehrerin natürlich die Kindergartenkinder ein bisschen an kleinste und erste schulische Inhalte heranzuführen. Man möchte ihnen auch ein bisschen Material zeigen, ein bisschen zeigen, wie es so in der Schule läuft und losgeht, die Neugierde auch erhöhen und aufgreifen.“ (Z. 16-21)</p> <p>„die Kindergartenkinder ein bisschen an kleinste und erste</p>

	<p>Musikraum uns angucken und auch mal in die erste Klasse gehen.“ (Z. 27 ff.)</p> <p>„Sodass die Kinder einfach das komplette Schulhaus sehen, auch die Toiletten - das finden wir immer wichtig.“ (Z. 31f.)</p> <p>„(...) die darauffolgenden Stunden sind (...) im Bereich Mathematik Zählen, Zahlenschreibung, Würfelbilder mit Anzahl verknüpfen.</p> <p>Im Bereich Deutsch (...) Silbenschwingen, Silbenklatschen, Rhythmusübungen, (...) musikalische Erziehung, Klanggeschichten und dazu mit Instrumenten spielen und gestalten. Also das sind so die Hauptthemenfelder.“ (Z. 34 ff.)</p>	<p>Dinge oder Formen und Farben. Und da habe ich dann auch nochmal ein Protokoll geschrieben für jedes Kind.“ (Z. 75)</p>	<p>gerne in eine richtige Unterrichtsstunde mit und dann lernen die schon mal Unterricht kennen, wie es eben in Klasse eins oder zwei abgeht. Inhaltlich machen wir es dann schon so, dass die Kindergartenkinder da mitmachen können.“ (Z. 96-101)</p> <p>Im Sommer nehme ich oft Kinder auch ein bisschen länger mit in dieses Bildungshaus, mal eine Schulstunde, sodass sie eine Pause miterleben. (...) Dann gehen die Kindergartenkindern mit den Schulkindern in die Pause und lernen den Schulhof kennen und die Hofpause. Und (...) ich nehme die dann auch noch in die Sportstunde mit“. (Z. 86- 91).</p> <p>„Am Anfang haben wir</p>	<p>schulische Inhalte heranzuführen. Man möchte ihnen auch ein bisschen Material zeigen, ein bisschen zeigen, wie es so in der Schule läuft und losgeht.“ (Z. 17 f.)</p> <p>„Also der übergeordnete Bereich, der eine große Rolle spielt, ist einfach zu schauen, wie sind die Kinder in ihrem Spracherwerb, können sie im Rahmen einer Situation berichten, trauen sie sich zum Beispiel auch zu erzählen. Wie ist der Wortschatz, wie ist die Grammatik?“ (Z.35 f.)</p> <p>„Aber ein ganz wesentliches Element ist auch Grob- und Feinmotorik insgesamt. Also ich</p>
--	--	---	---	---

			<p>viel mit Silben gemacht, also schon so ein bisschen mit Hinblick auf die erste Klasse, was wir so brauchen, dass sie dann nicht erst in der ersten Klasse das Silbenschwingen groß anfangen, sondern dass sie es schon so in den Rhythmus der Sprache reinkommt.“ (Z. 52 ff.)</p> <p>„Wir beginnen meistens im Klassenzimmer. So eine Vorstellungsrunde, Begrüßungslied, Silben klatschen von Namen. (...) Und dann kommt ein Thema. (...) z.B. macht man eben eine Sache zum Thema Muster mit den Kindern. Viel handelnd, selbst entdecken und umsetzen. (...) Das es eben immer so eine kleine Arbeitsphase ist oder eine Auftragsphase, wo dann auch manchmal zwei,</p>	<p>turne auch mit den Kindern, schaue mir Bewegungsabläufe an und nutze den Sportraum im Kindergarten.“ (Z. 72 f.)</p>
--	--	--	---	--

			<p>drei Arbeitsaufträge kommen“ (Z. 60 ff.)</p> <p>„Mit Material halt immer sehr material- und handlungsorientiert ausgerichtet und irgendwann dann in der dritten, vierten Stunde zum Thema, da gibt es dann auch mal ein Arbeitsblatt, wo man Sachen verbindet, Mengen, Ziffern oder was auch immer.“ (Z. 74 ff.)</p>	
<p><b>1.3 SK: Ziele der Kooperationsarbeit</b></p>	<p>„(...) um eben diese noch besser kennenzulernen. Und dann können wir einfach auf die Kinder besser eingehen.“ (Z. 12 f.)</p> <p>„Sodass die Kinder einfach das komplette Schulhaus sehen, auch die Toiletten, das finden wir immer wichtig, dass die Kinder das schon mal gesehen haben und auch schon</p>	<p>„Um einfach zu schauen, sind Grundlagen da? Worauf kann ich aufbauen, was sind die Auffälligkeiten?“ (Z. 29 f.)</p> <p>„Welche Voraussetzungen haben vielleicht auch manche Kinder? Was müsste ich</p>	<p>„Am Anfang haben wir viel mit Silben gemacht, also schon so ein bisschen mit Hinblick auf die erste Klasse, was wir so brauchen, dass sie dann nicht erst in der ersten Klasse das Silbenschwingen groß anfangen, sondern dass sie es schon so in den Rhythmus der Sprache reinkommt.“ (Z. 52 ff.)</p> <p>„Also die kriegen viel Einblick in unsere</p>	<p>„Also einmal möchte man als Lehrerin natürlich die Kindergartenkinder ein bisschen an kleinste und erste schulische Inhalte heranzuführen. Man möchte ihnen auch ein bisschen Material zeigen, wie es so in der Schule läuft und losgeht, die Neugierde auch</p>

	<p>mal waren.“ (Z. 31 ff.)</p> <p>„Genau dann ist meistens da in der Zeit noch ein bisschen mehr Absprache mit den Erzieherinnen und da werden dafür auch die Stunden verwendet, um sich auszutauschen. Also das findet auch eigentlich wöchentlich statt, gerade bei der Übergabe, dass wir uns noch mal kurz unterhalten. Wie sieht es aus, gibt es Besonderheiten oder irgendwas?“ (Z. 39- 43)</p> <p>„(...) dass sie einfach auch sehen, wie es ist und sich an die Struktur gewöhnen.“ (Z. 50)</p>	<p>wissen?“ (Z. 13)</p> <p>„Mit einem Kindergartenleiter habe ich mich nochmal extra getroffen zu einem Gespräch, weil es da um zwei Kinder ging, die sehr auffällig waren. Und da mussten wir mal schauen. Was da die Voraussetzungen sind, wie wir das irgendwie vielleicht auffangen können.“ (Z. 58 ff.)</p>	<p>Schule, wie sie so funktioniert, wie unsere Schule aussieht von innen, welche Räume es gibt, welche Leute, welche Kinder an unserer Schule so sind. Und ich nehme sie auch gerne in eine richtige Unterrichtsstunde mit und dann lernen die schon mal Unterricht kennen, wie es eben in Klasse eins oder zwei abgeht.“ (Z. 96- 100)</p>	<p>erhöhen und aufgreifen.“ (Z.16-21)</p> <p>„(...) diese Zeit auch nochmal nutzen für die sozusagen, letzte Diagnostik vor Beginn der Schule, dass man da also wirklich auch noch mal guckt: Was können die Kinder schon, wo sind ihre Stärken aber auch wo müssen sie vielleicht behutsam auch noch an bestimmte Teilbereiche herangeführt werden.“ (Z. 21 ff.)</p> <p>„... alles aber sehr vorsichtig und kindgemäß. Es geht nicht um ein richtiges Trainieren, aber gerade um diesen Übergang leichter zu machen.“ (28 f.)</p> <p>„Und da geht dann so</p>
--	---	--	--	--

				<p>manchmal im Kindergarten so ein kleiner Bereich von der Lust und vom Freiwilligen dann auch in Richtung Pflicht, dass die Kinder eben bestimmte Sachen noch ein bisschen üben.“ (Z. 25 f.)</p> <p>„Also der übergeordnete Bereich, der eine große Rolle spielt, ist einfach zu schauen, wie sind die Kinder in ihrem Spracherwerb, können sie im Rahmen einer Situation berichten, trauen sie sich zum Beispiel auch zu erzählen. Wie ist der Wortschatz, wie ist die Grammatik?“ (Z. 35 ff.)</p> <p>„Eine erste Heranführung an Zahlen, also so ganz</p>
--	--	--	--	--

				<p>behutsam zu checken, gibt es schon so einen kleinen Mengenbegriff? (...) Einfach so, um zu gucken, gibt es schon einen ersten Begriff von der Menge.“ (Z. 52 ff.)</p>
<p><b>1.4 SK: Praktische Umsetzung in den Kooperationsstunden</b></p>	<p>„Und das ist so in der ersten Stunde und die darauffolgenden Stunden sind so, ja, also im Bereich Mathematik zählen Zahlschreibungen, so Würfelbilder mit Anzahl verknüpfen. Im Bereich Deutsch ganz viel mit Silbenschwingen, Silbenklatschen, Rhythmusübungen, manchmal auch mit musikalischer Erziehung. Also so eine Klanggeschichte und dazu mit Instrumenten spielen und gestalten. Also das sind so die Hauptthemenfelder.“ (Z. 33 ff.)</p>	<p>„Und ich nehme sie auch gerne in eine richtige Unterrichtsstunde mit und dann lernen die schon mal Unterricht kennen, wie es eben in Klasse eins oder zwei abgeht. Inhaltlich machen wir es dann schon so, dass die Kindergartenkinder da mitmachen können. Wir hatten das letzte Mal Post an den Osterhasen geschrieben und dann haben die Kinder eben keinen Brief an den Osterhasen geschrieben, sondern ein Bild für den</p>	<p>Das es eben immer so eine kleine Arbeitsphase ist oder eine Auftragsphase, wo dann auch manchmal zwei, drei Arbeitsaufträge kommen. Mittlerweile (...) können sich die Kinder echt bis zu vier Arbeitsaufträge merken. Ich sage dann oft, wenn ich in die Hand klatsche: dann bringt ihr das Blatt an euren Platz, holt euch das Legematerial, legt ein Bild und dann geht ihr rum und baut die Muster, also die Bilder der anderen nach, so dass Muster entstehen. Und das ist schon ganz schön viel.</p>	<p>„Zum Beispiel habe ich so eine kleine Handpuppe, die die Kinder unheimlich gerne mögen. Das ist eine Hexe. Und dann kann man zum Beispiel ein bisschen erzählen von der Hexe. Und eine Aufgabe, die ich auch gerne mal so verknüpft habe, ist, dass das Hexenhaus zum Beispiel bei einem Sturm kaputt ging und da jetzt einfach nichts mehr richtig steht und die Hexe sich ein neues Häuschen wünscht und ob die Kinder das</p>

	<p>„Zuletzt hatte ich so ein Heftchen zu Ostern und da waren sowohl Schwungübungen drin oder Silbenklatschen oder Sachen finden als auch ganz viel Wahrnehmung, wo man Sachen rausfinden muss oder Fehler finden, Suchbilder, Labyrinth und sowas in der Art.“ (Z. 44 ff.)</p>	<p>Osterhasen gemalt, im Sinne der Kooperation. Und die Kinder haben einen Rückantwort Brief vom Osterhasen bekommen.“ (Z. 98-104)</p>	<p>Aber die können das. Und dann klatscht in die Hand und dann legen die los und dann sieht man ja, der eine hat es vielleicht doch nicht so verstanden. Also es ist die Arbeit schon mit Hinblick auf das, was in Klasse eins dann schon so passiert. Arbeitsaufträge anhören, umsetzen. (Z. 63 ff.)</p>	<p>nicht auch mal malen können. Und die Hexe sagt ihnen dann genau, wie das Haus aussehen soll. Und da kann man so Sachen machen: Male ein rotes Dach und die Tür ist genau in der Mitte und mein Hexenhaus soll zwei Fenster haben. Also da kann man auch so eine Umsetzung von Arbeitsanweisungen machen. Oder neben meinem Hexenhaus möchte ich unbedingt noch ein paar Blumen haben, eine rote, eine gelbe und eine blaue. Dann testet man die Farben ab, also ganz, ganz spielerisch. Und das machen die Kinder eigentlich sehr gerne.“ (Z. 39-51)</p>
<b>HK 2: Akeur:innen im Übergangsprozess</b>				
<b>2.1 SK: Rolle der Erzieher:innen</b>	„die Erzieherinnen sind sehr, sehr wichtig, denke	„(...) sie leisten einen riesengroßen Beitrag,	„Also das, was mir auffällt, das haben mir	„Die Erzieherinnen, haben natürlich da

	<p>ich. Die kennen das Kind am allerbesten. Die finde ich, sind schon sehr, sehr wichtig, weil sie das Kind ja schon meistens über eine längere Zeit kennen und auch täglich sehen.“ (Z. 57 f.)</p> <p>„Da müssen wir schon viel auf die Erfahrung der Erzieher zurückgreifen und ich finde das auch sinnvoll.“ (Z. 63)</p> <p>„die Erzieherinnen sind ja wirklich die Fachleute dann in diesem Abschnitt.“ (Z. 74)</p>	<p>weil ich sehe natürlich auch den Unterschied. Manche Kinder, die haben keinen Kindergarten besucht und kommen in die Schule und da sehe ich einen riesen Unterschied.“ (Z. 94 f.)</p> <p>„Erzieherinnen leisten natürlich eine riesen, riesen Vorarbeit, indem sie mit den Kindern natürlich die Grundlagen legen, die sie für die Grundschule brauchen.“ (Z. 99 f.)</p> <p>Ja, also die beiden Pole Elternhaus und Kindergarten spielen eine riesengroße Rolle, natürlich, weil wir ja auf das aufbauen müssen, was vorher gearbeitet wurde.“ (Z.</p>	<p>die Erzieherinnen sofort bestätigt. Also die Erzieherinnen sind die Experten, finde ich, und wir bestätigen es nur.“ (Z. 115 f.)</p>	<p>eine wesentlich, sagen wir mal wichtigere Rolle als jetzt eine Kooperationslehrerin, die neu vielleicht alle zwei Wochen über einen kleinen Zeitraum kommt, weil die sind ja über Jahre mit den Eltern in Kontakt (...) die Erzieherinnen haben da eine ganz, ganz große Aufgabe.“ (Z. 91- 95)</p> <p>„wichtig ist da natürlich immer, auch gerade, wenn man auch vielleicht Defizite ansprechen muss, dass auch die Stärken erwähnt werden. Da haben die Erzieherinnen ja auch eine gute Dokumentation inzwischen mit dem Portfolio, was sie zu jedem Kind erstellen.</p>
--	---	---	---	---

		<p>111 f.)</p> <p>„Manche Kinder, die haben keinen Kindergarten besucht und kommen in die Schule und da sehe ich einen riesen Unterschied: Also die haben motorische Probleme, wissen nicht, wie man eine Schere hält, wie man ein Stift hält, können sich nicht in die Gruppe einfügen, haben emotionale Rückstände.“ (Z. 95 f.)</p>	<p>Und wichtig ist eben, dass die Eltern beides zu hören kriegen, also das, was gut läuft, wo die Entwicklung positiv ist und wo man vielleicht wirklich auch noch behutsam dran arbeiten muss.“ (Z. 96- 102)</p> <p>„Die Erzieherinnen haben gerade auch zum Schluss in den letzten Wochen und Monaten ja so ein Vorschulprogramm, wo die Kinder ein bisschen vorbereitet werden. Und da setzt es jetzt so in den ersten Anfängen an, dass manchmal der Spaß und die Unverbindlichkeit mehr eine Verbindlichkeit bekommt. Dass man Kinder, die jetzt zum Beispiel gar nicht gerne mit Papier und</p>
--	--	---	---

				Stift umgehen, aber da trotzdem ran bringt, dass sie das Benutzen. Dass man da also auch wie so kleine Pflichtteile einführt.“ (Z. 103-109)
<b>2.2 SK: Rolle der Eltern und Familie</b>	„Unsere Erfahrung ist, dass wir, gerade wenn es ein bisschen problematisch wird, dass wir auch den Erziehern Sachen sagen und sie dann auch sagen: ja wir sind schon mit den Eltern im Gespräch, aber manchmal fruchtet das nicht so und dann kann es hilfreich sein, wenn wir Lehrer doch noch mal das Gespräch suchen mit den Eltern oder eben auch die Erzieherinnen uns noch mal ins Boot holen und auch noch mal sagen: Also die Lehrerin hatte in der Schule auch das und das festgestellt und das unterstreicht das. Es ist so	„Erzieherinnen leisten natürlich eine riesen, riesen Vorarbeit, indem sie mit den Kindern natürlich die Grundlagen legen, die sie für die Grundschule brauchen. Das gleiche gilt auch für die Eltern. Also es ist natürlich ein Unterschied, ob es ein Elternhaus ist, das sich kümmert, kümmern kann oder ob es eben ein Elternhaus ist, das die Verantwortung an andere Institutionen abgibt, wie den Kindergarten zum	„Eltern sind unterschiedlich. Es gibt Eltern, die sind sehr dankbar und reagieren sofort, wenn man was zurückspiegelt. Und andere Eltern da muss ich auch nicht mit in solche Gespräche. Da wo die Erzieher es weitergeben und die Eltern es sofort umsetzen, ist ja klar. Aber Eltern, die dann, weiß nicht, Angst haben, dass ihr Kind in eine Schublade kommt oder mein Kind hat Defizite, das geht überhaupt nicht.“ (Z. 122 ff.)  „Ich finde Logo und Ergo	„Die Eltern sind kontinuierlich wichtig, nicht nur ganz zum Schluss, wenn es dann um die Einschulung geht, um ihre Eindrücke zu vermitteln.“ (Z. 95 ff.)  „Eltern haben keine außerordentliche, besondere Vorbereitungsaufgabe in Bezug auf Schule. (...) Eltern können sehr viel indirekt machen. Also das Beste ist natürlich, wenn sie selber auch eine gute Schulerfahrung haben und das auch als

	<p>ein bisschen schade, finde ich, aber wenn es nutzt für die Elterngespräche im Kindergarten, wenn wir dann als Lehrer auftreten.“ (Z. 65-73)</p>	<p>Beispiel.“ (Z. 99-104)</p> <p>„Wir stellen fest, dass viele Kinder zu Hause den Medienkonsum ein wenig übertreiben und dass die Eltern da, manchmal nicht immer, aber manchmal nicht so das Auge darauf haben. Und das trägt dann dazu bei, dass die Konzentration nicht so ausgeprägt ist, wie sie sein sollte.“ (Z. 150 f.)</p> <p>„Wenn sie viel malen oder vielleicht zu Hause schon ein paar Buchstaben lernen oder ihren Namen auf alle Fälle schreiben können. Solche Dinge, dass zu Hause immer ein bisschen geguckt wird, dass ein kleiner Fundus da ist, aus dem wir</p>	<p>gehört heute fast mit zum normalen Schulleben, dass man da sich Hilfe holt. Aber das sehen Eltern häufig eher als Stempel und als negativ und deshalb sind sie oft dann erst mal kontraproduktiv eingestellt. Und dann ist es oft ein bisschen knifflig, Eltern davon zu überzeugen, dass es für das Kind gut ist, während der Kindergartenzeit eine Förderung noch in Anspruch zu nehmen.“ (Z. 127 f.)</p> <p>„das sagen wir auch immer auf dem Elternabend, der ein Jahr vorher mit den Eltern stattfindet, bevor sie hier eingeschult werden: Dass sie schon das Jahr nutzen, um mit den Kindern zu üben, pünktlich im Kindergarten zu sein</p>	<p>freudigen Anlass im Leben ihres Kindes sehen und dann auch mit Begeisterung den Schulranzen kaufen (...) Und davon erzählen und fragen, was findest du denn toll? Oder was habt ihr denn heute gemacht, Auch mit den Schulanfängern und so. Also Interesse zeigen ist wichtig.“ (Z. 110-117)</p> <p>„Der Rest läuft eben nicht erst im sechsten Lebensjahr, sondern quasi in der gesamten frühkindlichen Zeit von 0 bis 6. Dass ein Kind eben zum Sprechen angeregt wird, dass es erzählt, dass es im Umfeld des Kindes Bücher gibt, dass vorgelesen wird, dass man Stifte bereithält. (...) Man muss sich eigentlich nicht ab dem fünfeinhalb</p>
--	--	---	---	---

		<p>dann schöpfen können.“ (Z. 159 f.)</p> <p>„Ja, also die beiden Pole Elternhaus und Kindergarten spielen eine riesengroße Rolle, natürlich, weil wir ja auf das aufbauen müssen, was vorher gearbeitet wurde.“ (Z. 111 f.)</p>	<p>(...) wirklich schon gegen acht, Regeln einfordern, auch mal zu Hause warten lassen können, dass das Kind nicht immer dazwischen reinquatscht, (...) auch mal Frust aushalten können, sich trennen können von den Eltern, dass sie eben auch gucken, dass mal bei der Oma geschlafen wird oder dass man Freunde auch besucht, dass eben die Eltern nicht mehr so dominant im Leben des Kindes sind.“ (Z. 172)</p>	<p>Lebensjahr als Eltern hinsetzen und irgendwas Besonderes tun.“ (Z. 118 ff.)</p> <p>„und nicht extra, also außerordentlich als eine Phase, wo man irgendwas dann von heute auf morgen verstärken muss. (...) sondern mehr den Raum vorbereiten, auch zu Hause für das schulische Lernen. Und das passiert zum Beispiel über Bücher und Stifte und Papier, über kleine Aufgaben, die ein Kind im Haushalt übernimmt.“ (Z. 128 ff.)</p> <p>„Ich denke, dass es für die Eltern eine große Herausforderung ist, aber sehr wichtig ist, zurückhaltend zu sein</p>
--	--	--	--	--

				mit Medien. Das diese eine wirklich sehr geringe Stundenanzahl des Tages einnehmen.“ (Z. 342 f.)
<b>2.3 SK: Sonstiges (Zusammenwirken der Akteur:innen)</b>	<p>„Unsere Erfahrung ist, dass wir, gerade wenn es ein bisschen problematisch wird, dass wir auch den Erziehern Sachen sagen und sie dann auch sagen: ja wir sind schon mit den Eltern im Gespräch, aber manchmal fruchtet das nicht so und dann kann es hilfreich sein, wenn wir Lehrer doch noch mal das Gespräch suchen mit den Eltern oder eben auch die Erzieherinnen uns noch mal ins Boot holen und auch noch mal sagen: Also die Lehrerin hatte in der Schule auch das und das festgestellt und das unterstreicht das. (Z. 65)</p> <p>„Manchmal sind die</p>	<p>„Ja, also die beiden Pole Elternhaus und Kindergarten spielen eine riesengroße Rolle, natürlich, weil wir ja auf das aufbauen müssen, was vorher gearbeitet wurde.“ (Z. 111)</p> <p>„Also so ein gesundes Mittelmaß wäre schön. Also die Kinder nicht bremsen in ihrem Wissensdrang, sondern natürlich gerne unterstützen, aber natürlich auch nicht pushen. Ich habe auch schon erlebt, dass die Kinder dann zu Hause</p>	<p>Wo vielleicht nochmal eine Überprüfung anberaumen sollte wegen sonderpädagogischer Förderung oder Logo sowie Ergo Empfehlungen. Manchmal stellen sich die Eltern taub, wenn Kindergärtnerinnen das rückmelden. Aber wenn dann die Schule dazu kommt und sagt, die Kinder brauchen das und das als gutes Basispaket, bitte machen Sie das, dann sind Eltern oft eher bereit, dann Logo oder Ergo zu machen. Wobei wir ja auch nichts anderes sagen als die Kindergärtnerinnen. Und</p>	<p>„Der andere Aspekt ist, dass man diese Zeit auch nochmal nutzt für die sozusagen, letzte Diagnostik vor Beginn der Schule, dass man da also wirklich auch noch mal guckt: Was können die Kinder schon, wo sind ihre Stärken aber auch wo müssen sie vielleicht behutsam auch noch an bestimmte Teilbereiche herangeführt werden. Und das wird natürlich dann auch mit den Erzieherinnen ganz intensiv besprochen.“ (Z. 21-25)</p> <p>„Als</p>

	<p>Erzieherinnen schon seit zwei, drei Jahren dran: Ergotherapie immer Ergotherapie immer, immer... Die Eltern sagen nein, nein, nein. Dann ist das Schul-Anmeldungsgespräch und dann sagt ja eine Lehrerin von uns: Ergotherapie wäre sinnvoll und dann wird es halt in Angriff genommen.“ (Z.85-89)</p>	<p>sitzen mussten und schon Aufgaben rechnen musste, bevor sie in die Schule kamen. Oder sie mussten schon schreiben. Und das ist natürlich dann eher kontraproduktiv. Aber wenn sie das von sich aus gerne möchten, dann immer unterstützen.“ (Z. 181 ff.)</p>	<p>dann sind wir eben auch ab und zu bei Entwicklungsgesprächen dabei. Nicht regelmäßig, aber da, wo es eben notwendig ist, wenn man merkt, da macht es Sinn, die Erzieherinnen zu unterstützen“ (Z. 13-21).</p> <p>„Also die Erzieherinnen sind die Experten, finde ich, und wir bestätigen es nur und bitten dann eben auch nochmal mit den Eltern ins Gespräch und dann kommen eben so Informationen: Naja, wir sind schon die ganze Zeit dran, aber die Eltern stellen sich eben taub oder nehmen es nicht so ernst. Und dann komme ich gerne mit dazu und sage wenn sie meinen, dass sich das noch ein bisschen verstärkt und unterstreicht, also wir unterstützen uns gegenseitig.“ (Z. 115 ff.)</p>	<p>Kooperationslehrerin und gucke ich so auf die Feinmotorik, auf die Grobmotorik, auf numerische Vorverständnis, auf Sprache, wenn die Faktoren alle gut sind, dass dann das Kind auch gut in der Schule ankommt.“ (Z. 230 f.)</p>
--	---	---	--	---

### HK 3: Aspekte eines erfolgreichen Übergangs

<p><b>3.1 SK: Merkmale eines erfolgreichen Übergangs</b></p>	<p>„wenn die Kinder gerne in die Schule kommen und fröhlich sind und auch das zu Hause gut klappt mit den Eltern, wenn sie sagen: Ja, mit den Hausaufgaben, das funktioniert gut und mein Kind kommt gerne und es kommt auch mit im Unterricht und es braucht nicht ganz viel Unterstützung, also wenn es keinen großen Gesprächsbedarf gibt, dann ist das Kind eigentlich angekommen.“ (Z. 146 f.)</p> <p>„Wenn das Kind allein sein Ranzen packen kann oder wenn es sich alleine anziehen kann, wenn es alleine auf Toilette gehen kann.“ (Z. 151)</p>	<p>„Wenn es sagt: Ich komme gerne her, ich freue mich morgens, ich komme sehr gerne her, ich muss nicht irgendwie geschubst werden, sondern ich nehme meinen Ranzen, komme gerne her, bin offen, integriere mich in die Gruppe, bin wissbegierig, schaue, was es Neues gibt und und lasse mich auch motivieren und lasse mich darauf ein.“ (Z. 220 f.)</p> <p>„Diese Freude, dieses Wissbegierige und Offene. Das ist, glaube ich, so das Kriterium, wo ich sagen würde, jetzt guck mal, du bist ein Schulkind und vor allem die</p>	<p>„Und ich glaube, wenn man sich in der Klasse wohlfühlt, dann ist der Übergang auch irgendwann gut geschafft.“ (Z. 209)</p> <p>„sobald sich ein Kind wohlfühlt und gern in die Schule kommt, dann ist das meiste geschafft.“ (Z. 216)</p> <p>„Also wenn Kinder freitags sagen: Ich will kein Wochenende. Ich glaube, dann ist der Übergang gut geschafft, mega gut.“ (Z. 231)</p> <p>„wenn es dann eben auch so sicher weiß, wo finde ich meine Materialien, die kann im Stehssammler finden. Wenn ich was brauche, hol ich mir meine Materialien, Toilettengang alleine</p>	<p>„man merkt natürlich, ob die Kinder gerne kommen. Ob sie ein wahnsinniges Ablöse-Drama haben von der Mama und das jedes Mal wie ein Kampf ist und ein neues Ringen. Also das heißt, wenn das noch schon mal gut gelingt, dass sie erst mal sicher im Klassenzimmer landen und das eine gewisse Selbstverständlichkeit hat. Dann ist schon einmal eine erste Hürde genommen.“ (Z. 239 f.)</p> <p>„Also dass man das Gefühl hat, die Kinder haben für sich ein Gefühl von Erfolg und nicht: Oh, ich hink immer hinterher, alle anderen machen es toll oder so. (...) Ob</p>
--	--	--	--	--

		<p>Selbstständigkeit, wie beim Schuhebinden und Umziehen im Sportunterricht.“ (Z. 227)</p> <p>„Wenn es da wie gesagt, die Selbstständigkeit gibt und sich auch an Regeln halten können und sich zurücknehmen können und Freude am Lernen einfach haben.“ (Z. 238 f.)</p>	<p>machen (...).“ (Z. 238)</p>	<p>ein Kind sich wohlfühlt oder ob das Stress pur ist.“ (Z. 246 f.)</p>
<p><b>3.2 SK: Schulfähigkeit</b></p>	<p>„(...) die Reife. Ich finde es immer schwierig, wenn Kinder zu früh geschickt werden. Auch „Kann-Kinder“ denke ich: Warum nicht lieber das Kind nochmal ein Jahr länger im Kindergarten lassen? Und es steht selbstbewusst da und kann seinen Schulranzen auch selber tragen und hat die Größe und die Reife</p>	<p>„Also das emotionale ist wichtig, aber auch die Dinge, die eben in der Schule dann auch gefordert werden.“ (Z. 152)</p>	<p>„Dass man ein Kind wirklich erst einschult, wenn es wirklich schulfähig ist. Manche Eltern tendieren sehr ins 'zu frühe Einschulen'. Wenn man den Kindern ein Jahr länger Zeit gibt, dann startet das Kind hier ganz anders. Als wenn es zu jung ist oder noch nicht schulfähig ist. Manche können ja auch</p>	

	<p>und möchte einfach und ist nicht so verschüchtert.“ (Z. 124 f.)</p> <p>„Wenn das Kind allein sein Ranzen packen kann oder wenn es sich alleine anziehen kann, wenn es alleine auf Toilette gehen kann.“ (Z. 151)</p> <p>Dazu gehört auch Konfliktfähigkeit oder Frustrationstoleranz, auch was aushalten können, wenn es mal zu Krach kommt (...) ich finde es schon wichtig einfach mit anderen auch auskommen, auch was aushalten können, belastbar sein, Anstrengungsbereitschaft.“ (Z. 156)</p>		<p>noch ein Jahr länger bleiben, auch wenn sie eigentlich ein Schulkind wären.</p> <p>Dann starten die Kinder ganz anders, selbstbewusster. Die halten den Schulalltag besser aus (...) Also schon so dieser Blick auf Schulfähigkeit, Regeln einüben, Streit versuchen zu klären. (Z. 181 ff.)</p> <p>„Emotionale Entwicklung finde ich am allerwichtigsten. Kognitiv denke ich, ist gut, wenn man ein gutes Paket mitbringt. Aber das Lesen lernen, Schreiben lernen (...) das machen wir hier in der Schule. Und körperlich sollten sie halt auch halbwegs fit sein.“ (Z. 250)</p> <p>„in dem motorischen Bereich sollte auch eine gute Grundlage da sein.</p>	
--	--	--	---	--

			<p>Alltagsfähigkeit, alleine sich auf Toilette begeben können, sich abputzen.“ (Z. 256)</p> <p>Bedürfnisse äußern (...) das Kind muss sich auch trauen, auf Lehrer zuzugehen und zu sagen, was eben gerade für ein Problem ist.“ (Z. 259 ff.)</p>	
<p><b>3.3 SK: Risiken im Übergang</b></p>	<p>„Manchmal sind die Erzieherinnen schon seit zwei, drei Jahren dran: Ergotherapie immer, Ergotherapie immer, immer... Die Eltern sagen nein, nein, nein.“ (Z. 85)</p>	<p>„Viele Kinder spielen zu Hause keine Spiele mehr mit den Eltern, Würfelaugen oder wie gesagt Stift halten.“ (Z. 128)</p> <p>„(...) Familienstreitigkeiten; oft sind es systemische Dinge, die den Kindern dann zu schaffen machen. Sorgerechtsstreit (...) Also oft ist es ein</p>	<p>„Wenn es mal schwierige Tage gibt vielleicht, weil Stress gibt oder irgendwas von zu Hause mitgebracht wird, was belastet, dann kann man das gut mit der Klasse auffangen.“ (Z. 217)</p> <p>„dass sie eben auch gucken, dass mal bei der Oma geschlafen wird oder dass man Freunde auch besucht, dass eben die Eltern nicht mehr so dominant</p>	<p>„wenn natürlich gerade familiär irgendwas Belastendes läuft, dass vielleicht eine Oma gestorben ist oder die Eltern trennen sich gerade, dann ist es natürlich eine hohe Belastung, die nicht günstig ist.“ (Z. 192)</p>

		<p>großer belastender Faktor für die Kinder, wenn die Eltern sich zu Hause nicht verstehen.“ (Z. 169 ff.)</p> <p>„Also einige Eltern sind natürlich dann auch das Gegenteil, die sind dann so ein bisschen sehr pushend und erwarten von den Kindern, dass sie das schon können und das schon können. Und dann kommen sie halt in die Schule, können schon lesen und dann sitzen sie rum und langweilen sich. Also so ein gesundes Mittelmaß wäre schön.“ (Z. 183 f.)</p> <p>„Wir haben viele geflüchtete Kinder aus verschiedenen Ländern und nun kamen die</p>	<p>im Leben des Kindes sind.“ (Z. 178 f.)</p> <p>„Dass man ein Kind wirklich erst einschult, wenn es wirklich schulfähig ist. Manche Eltern tendieren sehr ins zu frühe Einschulen.“ (Z. 181)</p> <p>„Aber Eltern, die dann, weiß nicht, Angst haben, dass ihr Kind in eine Schublade kommt oder mein Kind hat Defizite, das geht überhaupt nicht. Ich weiß nicht, da haben manche Eltern echt Probleme mit.“ (Z. 125)</p> <p>„Und dann ist es oft ein bisschen knifflig, Eltern davon zu überzeugen, dass es für das Kind gut ist, während der Kindergartenzeit eine Förderung noch in Anspruch zu nehmen.</p>	
--	--	--	---	--

		<p>ukrainischen und russischen Kinder noch on-top drauf. Der Spracherwerb ist natürlich extrem wichtig. Also wir haben wirklich einige in der ersten Klasse, die kaum oder gar kein Deutsch konnten, immer noch nicht können.“ (Z. 197 f.)</p> <p>der Spracherwerb ist natürlich extrem wichtig, wenn die Kinder zu Hause wenig Ansprache haben, weil vielleicht das Elternteil lieber auf das Smartphone guckt (...) Ich sage immer, die Sprachentwicklung oder Sprachförderung fängt da an, wo die Eltern ihr Smartphone weglegen.“ (Z. 205)</p>	<p>Als erst dann, wenn hier alles neu losgeht, ein, zwei Wochen später damit anzufangen. So können die Kinder nicht gut starten.“ (Z. 130 f.)</p>	
--	--	--	---	--

<p><b>3.4 SK: Protektive Faktoren im Übergang</b></p>	<p>„Ich finde bestimmte Sachen sollten von den Kindern abverlangt werden und nicht erst in der Schule, weil die Kinder sind hier bis spät am Nachmittag und es ist schon sehr getaktet und da sollte das schon auch im Kindergarten angebahnt werden: (...) du machst jetzt das Puzzle fertig oder du machst mal ein Labyrinth oder du webst jeden Tag eine Viertelstunde.“ (Z. 106-110)</p> <p>„ganz allgemein natürlich auch das Elternhaus und dass der Kindergarten eben auch gute Rahmenbedingungen hatte und dem Kind geholfen hat.“(Z.128)</p> <p>„Bildungshaus-Arbeit, dass die Kinder eben auch schon die Schule kennen,</p>	<p>„Erzieherinnen leisten natürlich eine riesen, riesen Vorarbeit, indem sie mit den Kindern natürlich die Grundlagen legen, die sie für die Grundschule brauchen. Das gleiche gilt auch für die Eltern. Also es ist natürlich ein Unterschied, ob es ein Elternhaus ist, das sich kümmert, kümmern kann oder ob es eben ein Elternhaus ist, das die Verantwortung an andere Institutionen abgibt, wie den Kindergarten zum Beispiel.“ (Z. 99-104)</p> <p>„Ja, also die beiden Pole Elternhaus und Kindergarten spielen eine riesengroße Rolle, natürlich, weil wir ja</p>	<p>„dass die Kinder angstfrei herkommen sollen. Dafür ist die Kooperation auch da, dass sie das Ganze hier mal kennenlernen, dass sie die Schule, das Schulgebäude kennenlernen, die Lehrer mal kennenlernen, das ganze Umfeld kennenlernen und dass sie merken, Schule kann ja auch schön sein, kann toll sein und wir freuen uns.“(Z. 139)</p> <p>„Wenn man den Kindern auch mitgibt: Schule ist toll. Du lernst was und du hast deine Freunde. Und es ist einfach schön dahin zu gehen, dass sie eben mit Motivation und ohne Angst herkommen.“ (Z. 146)</p>	<p>„wenn das Elternhaus und Vater und Mama oder vielleicht sogar auch ältere Geschwister eine positive Erfahrung mit Schule haben, wirkt sich das auch auf das Kind aus. Das ist positiv.“ (Z. 195)</p> <p>„wenn Eltern nicht zu leistungsorientiert sind, also wenn die Erwartungen an das Kind nicht so wahnsinnig hoch sind, von Anfang an. Also wenn den Eltern klar wird, es ist ein Übergang, die müssen erstmal ankommen.“ (Z. 198)</p> <p>„wenn die Räume der Schule, also der Ort der Schule, den Kindern bekannt ist. Also wenn man es bei</p>

	die Räumlichkeiten. Also das haben wir schon gemerkt, dass der Übergang da viel, viel leichter war.“ (Z. 134)	auf das aufbauen müssen, was vorher gearbeitet wurde.“ (Z. 111 f.)	„dass dann die Kindergartenkinder zusammenkommen, vielleicht sogar in der gleichen Klasse sind, dass sie schon bekannte Gesichter haben, dass sie mich auch vielleicht schon kennen oder die anderen Lehrer schon.“ (Z. 154)  „Die dürfen sich bei uns immer einen Partner wünschen, mit dem sie gerne in die Klasse gehen wollen. Ich glaube, das hilft vielen Kindern schon mal, dass da so ein Freund oder jemand, den man kennt.“ (Z. 201)	der Kooperation tatsächlich schafft (...) mit den Kindergartenkindern mehrmals, vielleicht sogar in die Schule zu gehen, die Räume zu sehen, die Klassenlehrerin vielleicht kennenzulernen.“ (Z. 201 f.)
--	---	--	--	--

**HK 4: Herausforderungen in der Schuleingangsphase**

<b>4.1 SK: Rahmenbedingungen von Schule</b>	„Naja, teilweise die Struktur (...) also dieses Arbeitsaufträge anhören	„der soziale Aspekt, sozial emotionale Aspekt: Wie füge ich	„Ist es eine große Umstellung von Kindergarten auf Schule.	„intakte Elternhäuser, wo erwachsene, motivierte
---	---	---	--	--

	<p>und umsetzen können.“ (Z. 96)</p> <p>„Dass Kinder öfter mal berichten, im Kindergarten muss ich überhaupt nichts machen, da spiele ich nur.“ (Z. 101)</p> <p>„Ich finde bestimmte Sachen sollten von den Kindern abverlangt werden und nicht erst in der Schule.“ (Z. 107)</p> <p>„so ein Schulvormittag mit vielen Stunden Schule und dann direkt zum Essen und danach die Hausaufgaben und dann vielleicht kurz spielen und dann noch AG. Es ist dann einfach lang für die Kinder.“ (Z. 115)</p> <p>„Dieses getaktet sein halt, dass es im Kindergarten einfach freier. Und die Kinder oftmals hier schon kaputt sind in den ersten</p>	<p>mich in eine große Gruppe ein? Wir haben momentan leider fast 30 Kinder in den ersten Klassen. Davon sind jetzt in der einen sieben Kinder, die kein Deutsch sprechen. Also es ist eine riesengroße Herausforderung für die Lehrerin, natürlich aber auch für die Kinder, sich in dieser großen Gruppe irgendwie einzufügen und sich zurückzunehmen, (...) es aushält, mal nicht dranzukommen oder mit Frustrationen umzugehen.“ (Z. 119 ff.)</p> <p>„Also die ersten Wochen sind relativ anstrengend und schwierig natürlich. Ich</p>	<p>Ich finde das ist ein hammer Leistung, was ein Kindergartenkind im ersten Schuljahr leistet. Die kommen hier an, sind eigentlich vom Kindergarten gewohnt, so eine offene Phase zu haben.“ (Z. 139 ff.)</p> <p>„Bei uns geht es von acht los, das pünktliche frühe Aufstehen schon, sich von der Mama trennen, die darf nicht mit ins Schulhaus. Eine feste Struktur; nicht einfach mal so essen, wenn man Hunger kriegt. Oder einfach was spielen, wenn man Lust auf Puppenecke hat.“ (Z. 142 f.)</p> <p>„Letzten Endes ist es eine feste Tagesstruktur, die die Kinder in der Schule dann haben. Das frühe Aufstehen, gemeinsam an einem Inhalt arbeiten,</p>	<p>erwachsene Eltern sich meistens um ein oder zwei Kinder kümmern. Man nennt die manchmal, Helikoptereltern. Also da ist eine hohe Bezogenheit, es den Kindern recht zu machen von Seiten der Eltern. Und wenn die Kinder in eine Schulklasse kommen und sind plötzlich eins von vielen Kindern, dann fällt ihnen das wahnsinnig schwer das auszuhalten.“ (Z. 145 f.)</p> <p>„das Stillsitzen (...) das ist natürlich eine große Herausforderung, dass diese Freiräume der Bewegung in der Schule, deutlich kürzer sind.“ (Z. 157)</p> <p>„für junge Kinder ganz, ganz schwierig,</p>
--	--	---	--	--

	<p>Wochen nach Schulbeginn. Es sind doch viele Kinder, die einfach müde sind.“ (Z. 111)</p>	<p>denke auch für beide Seiten, aber in erster Linie für die Lehrkraft, weil sich natürlich alles erstmal noch einspielen muss.“(Z. 263)</p>	<p>mitdenken, sich melden...“ (Z. 146)</p> <p>„Da kommen dann auch noch so emotionale Sachen dazu und es ist so, weil wir eine Ganztagschule sind, auch Dienstag, Mittwoch, Donnerstag bis 16:00 Kinder, die da angemeldet sind. Es ist ein langer Tag.“ (Z. 153 f.)</p>	<p>dieser schnelle Wechsel von Methodik. Ja Kinder sind langsam. Das braucht eine Weile, bis sie ihre Stifte gerichtet haben, bis das Heft draußen liegt, bis sie angefangen haben. Und dann kommt gleich, relativ schnell schon die nächste Anweisung; jetzt machen wir was anderes. Und dieses Ändern des Rhythmus, in der Schnelligkeit ist eine wahnsinnige Herausforderung.“ (Z. 162 f.)</p> <p>„Es gibt mehr Pflicht, nicht mehr so so viel: Was möchtest du jetzt machen? Sondern wir machen jetzt das und das. Also der Pflichtteil wird ein bisschen größer.“ (Z.</p>
--	---	--	--	--

				170)  „nicht jedes schulische Element macht so wahnsinnig Spaß. Also es muss Spaß geben. Aber es gibt auch Übungsphasen, die sind nicht so besonders spaßig, sondern die stupide sind.“ (Z. 174)
<b>4.2 SK: Disparität in der Klasse</b>	„Unterschiede überall. Ob die jetzt im kognitiven Bereich sind, was die Kinder schon wissen. Manche lesen fließend, wie ein Erwachsener und manche können nicht mal ihren Namen irgendwie schreiben und also gar nichts. Und beim Anziehen: Manche sind ganz schnell fertig und manche gar nicht. Also das sind motorische Dinge. Also es ist ein ganz, ganz verschiedenen Bereichen.“ (Z. 199 ff.)	„Aber vom kognitiven her und vom Sozialverhalten ist es auch oft, dass manche von zu Hause natürlich wissen, dass man Guten Tag sagt zum Beispiel. Also ein ganz banales Beispiel und andere chillen sich dann auf den Stuhl.“ (Z. 283 f.)  „Also die Kinder kommen mit einer riesengroßen Schere an	„Manche Kinder können schon die Schere halten, manche können das nicht gut aushalten. Warum kann er das schon? Ich kann es nicht.“ (Z. 151)  „Es kommen schon viel mehr Kinder mit Vorerfahrungen in die Schule, was das Lesen oder Schreiben angeht. Da kommen Kinder die null Erfahrung haben, so wie es auch in Ordnung ist. Lesen, Schreiben	„Die andere Seite, dass es Kinder gibt, die mit fünf lesen können. Und es gibt Kinder, die haben in der zweiten Klasse den Leselernprozess noch nicht abgeschlossen. Müssten sie eigentlich theoretisch, aber bei vielen ist es noch nicht so weit und in dieser Schere bewegen wir uns.“ (Z. 288 f.)

		<p>Voraussetzungen in die erste Klasse. Das ist immer so gewesen und es wird aber leider in den letzten Jahren immer eklatanter. Das ist wirklich Kinder gibt, die wie gesagt keine Würfelaugen zum Beispiel erkennen können, kein Stift halten können, keine Schere halten können, sich gar nicht irgendwie miteinander umgehen können, in eine Gruppe sich einfügen oder ein Sozialverhalten an den Tag legen.“ (Z. 104 ff.)</p> <p>„so beide Aspekte sozial, emotional wie auch kognitiv sehe ich in den letzten Jahren zunehmend als Schwierigkeit an... Das</p>	<p>lernen in der Schule, aber auch eben etliche, die schon Vorerfahrungen haben. Also die Schere von Fähig- und Fertigkeiten ist schon sehr groß.“ (Z. 316 ff.)</p> <p>„Also kognitiv ist schon mal eine große Schere aber auch motorisch. Pauschal kann man es nicht sagen. Es gibt immer noch Kinder, die ganz toll malen und schneiden können. Und dann gibt es Kinder, die können mit der Schere nicht umgehen, mit sieben Jahren. Die malen über Linien drüber raus. Also die Wahrnehmung ist schon auch ein großes Feld, wo es Veränderungen und Unterschiede gibt. Aber pauschal kann man das nicht sagen, dass das jetzt für alle Kinder zutrifft, dass es so im</p>	<p>„Ich glaube wirklich, dass Kinder heutzutage genau in diesen Bereichen mit Feinmotorik, Grobmotorik, Sprache, Sozialverhalten sehr verschieden sind.“ (Z. 342)</p>
--	--	--	--	---

		es leider abnimmt.“ (Z. 131)	Vergleich zu früher so viel schlechter ist.“ (Z. 325)  „Manche Kinder brauchen ein bisschen länger, manche brauchen nicht so lange, bei manchen geht es echt schnell. Wir sagen immer so bis zu den Herbstferien, so die ersten sechs Wochen. Dann sollte es wirklich langsam angekommen sein. Und in der Regel ist es auch wirklich viel früher bei den meisten.“ (Z. 234 f.)	
--	--	------------------------------	--	--

**HK 5: Gestaltung sozialen und emotionalen Lernens im Anfangsunterricht**

<b>5.1 SK: Eingewöhnungsphase</b>	„Ich versuche sehr viel Zeit zu geben am Anfang und vor allem, dass die Kinder gerne in die Schule kommen.“ (Z. 166)  „Viel Zeit für Rituale verwende ich und einfach	„Natürlich in den ersten Wochen viel miteinander: Kooperation angesagt. Das heißt, wir versuchen, eine Klassengemeinschaft zu	„Es ist ein langer Tag. Ich gucke schon, auch wenn ich eine erste Klasse habe und im Ganztage drin bin, dass ich einfach schiebe. Was brauchen die Kinder? Eigentlich haben wir	„Rhythmisierung und durch Rituale. Also wenn die Kinder wirklich merken, bestimmte Elemente wiederholen sich und das gibt dann Sicherheit: Also ein
---------------------------------------	---	---	---	---

	<p>am Anfang erst mal auch viel das machen, was die Kinder gut können, weil sie können ja schon unheimlich viel.“ (Z. 167 )</p> <p>„Gemeinschaft; sich als Klasse zusammenfinden, das ist mir wichtig, dann Spiele, Namen kennenlernen, Kennenlernspiele, sich dann auch in der Klasse zurechtfinden, im Schulhaus zurechtfinden, die ganzen Abläufe, das Ablaufen, auch diese ganzen Wege, die verschiedenen Fachlehrer einzubinden, gemeinsam zu frühstücken, vorzulesen.“ (Z. 168 ff.)</p> <p>„meine Erfahrung ist, dass man einfach schon viel Zeit auf die Klassengemeinschaft und das Miteinander setzen soll.“ (Z. 179)</p>	<p>werden. Einander kennenlernen. Wir lernen die Schule kennen, wir lernen einander kennen. Wir lernen die Abläufe hier kennen. Wir schauen mal, welche Regeln es gibt und tasten uns dann so langsam heran, an die inhaltlichen Aufgaben wie lesen, schreiben und rechnen lernen.“ (Z. 246 ff.)</p> <p>„... dass es eben ein Lernen gibt, zusammen, aber das die Klasse eine Gemeinschaft einfach ist, dass man Rücksicht aufeinander nimmt, freundlich miteinander umgeht, solche Dinge. Dass die Kinder einfach ein bisschen in den Arm genommen werden und dann eine</p>	<p>nach der Mittagszeit in der Mensa, Hofspiel-Pause und dann kommen die hoch zum Hausaufgaben machen. Wenn ich aber sehe, die sind platt, dann lege ich Decken hin, dann legen die sich erst mal hin. Dann lese ich den Kindern was vor.“ (Z. 155)</p> <p>„Das ist halt das Schöne, dass oft2 (Z. diese Ganztagsstunden in Klassen oder Fachlehrer Händen liegen, in den ersten Klassen. Dann kann man gucken kann, wie strukturiere ich den Tag. Die Hausaufgaben müssen nicht jetzt sein, weil jetzt die Zeit im Plan zwar drin steht. Aber ich habe hinterher noch die AG Zeit, deshalb kann ich das schieben und tauschen und dann ist die AG Zeit halt ein</p>	<p>gemeinsamer Anfang, gemeinsamer Abschluss. Dann immer gemeinsam frühstücken, dabei wird vorgelesen.“ (Z. 218 f.)</p>
--	--	--	--	---

	<p>„Gerade in den ersten Klassen, dass wir da den Kindern mehr Raum geben. Ich sehe das wirklich auch unter Zusammenführen der Klassengemeinschaft, sich Kennenlernen.“ (Z. 272)</p>	<p>Klassengemeinschaft gebildet wird.“ (Z. 256 f.)</p> <p>„Das dauert erfahrungsgemäß immer ein bisschen, aber dann läuft es meistens, wenn man sich so aneinander gewöhnt hat und weiß, wie der Hase läuft. Und dann ist es für die Kinder auch leichter.“ (Z. 260)</p> <p>„Ja, also am besten immer so eine kleine Spielekartei in der Tasche haben. Klar, aber in der ersten Klasse ist es natürlich noch wichtiger, weil die kleinen Flöhe natürlich nicht ganz so lange sitzen bleiben können und natürlich</p>	<p>Stück vorverlegt mit Ausruhen. Also wir gucken schon sehr, was brauchen die Kinder und versuchen den Kindern so gut wie es geht entgegenzukommen. (Z. 157 ff.)</p> <p>„wir einfach schauen mit Partneraufgaben und Kennenlernspielen und Sitzplatzwechseln eben eine Woche lang neben ein und dann wieder einem neuen Kind. Sodass eben die Klasse schnell zusammenwächst.“ (Z. 211 f.)</p>	
--	--	--	--	--

		auch nicht müssen.“ (Z. 375)		
<b>5.2 SK: Aktivitäten - Rituale und Spiele</b>	<p>„Dann Gemeinschaft schaffen durch Vorlesen, gemeinsames Lachen, Identifizieren mit den Kinderbuchfiguren. Also das ist mir wichtig, sehr, sehr viele Lieder singen, da man dadurch auch viel Spaß hat und gute Laune. Spiele am Anfang und aber auch relativ bald den ersten Buchstaben, weil die Kinder natürlich auch was lernen möchten, was sie im Kindergarten nicht hatten.“ (Z. 174 ff.)</p> <p>„Ja, aber das jetzt reine Spiele-Stunden am Vormittag sind, vielleicht noch eher im Sportunterricht oder dann im Schwimmen mal noch. Aber ja, bei mir eher weniger. Aber es gibt immer wieder Spieleinheiten.“ (Z. 275)</p>	<p>„Kooperationsspiele machen und Wechsel von Anspannung und Entspannung. Solche Dinge, weil ist ja ganz klar, dass die Erstklässler sich noch nicht so lange konzentrieren können.“ (Z. 252)</p> <p>„In der ersten Klasse ist es klar, dass man da ganz viel spielt und sich ganz viel bewegt. Wichtig ist es auch die Kinder ins Handeln zu bringen, dass sie die Dinge handelnd erfahren können.“ (Z. 385)</p>	<p>„Wir haben immer ein Ritual am Anfang. Also wir singen ein Begrüßungslied, machen die Namensrunde, dann besprechen wir den Tagesplan. Was kommt auf uns zu, welche Stunden haben wir? So Rituale, die geben auch Sicherheit und so fangen wir immer an. Und dann kommt Hausaufgabenkontrolle und dann wissen die Kinder, so läuft jeder Tag. Und das ist auch eine Sicherheit, dass so eine Struktur vorliegt.“ (Z. 219 ff.)</p> <p>„Wir haben auch so ein Klassentagebuch, das kommt dann immer zum Einsatz, das wandert und Kinder schreiben was rein, lesen es vor. Dann besprechen wir</p>	<p>„Durch Rhythmisierung und durch Rituale. Also wenn die Kinder wirklich merken, bestimmte Elemente wiederholen sich und das gibt dann Sicherheit: Also ein gemeinsamer Anfang, gemeinsamer Abschluss. Dann immer gemeinsam frühstücken, dabei wird vorgelesen.“ (Z. 219 f.)</p>

			<p>den Plan, welche Stunden sind heute, ob was Besonderes an dem Tag ist. (...) Die Kinder, die ein bisschen sensibler sind, brauchen diese feste Struktur. Die Kinder, die ein bisschen härter im Nehmen sind, die würden auch mit Überraschungssachen immer gut umgehen können. Aber manche Kinder sind da eben dünnhäutig.“ (Z. 295 ff.)</p> <p>„wir nehmen Spiele in Deutsch, Domino, Lesen, Memory oder andere Sachen. Also Spiele werden schon auch eingesetzt, auch immer so wie der Lerninhalt gerade ist.(...) In Mathe werden ganz viele Spiele eingesetzt, gerade zur Mengenerfassung, wie zum Beispiel Halli-Galli.“ (Z. 417 f.)</p>	
--	--	--	--	--

## HK 6: Didaktik und Methodik im Anfangsunterricht

<p><b>6.1 Differenzierung</b></p>	<p><b>SK:</b></p>	<p>„Man hat die Differenzierung im Unterricht (...). Natürlich versucht man, sich den Schwächeren dann stärker zu widmen. Oder man probiert es über Helferkinder oder über die Sitzordnung.“ (Z. 208)</p> <p>„Oder auch, dass ich den Kindern Sachen dann nochmal größer hinlege zum Abschreiben oder Vorschreibe oder differenzierte Hefte, also ganz unterschiedlich. Oder das Pensum einfach auch reduzieren.“ (Z. 214 f.)</p> <p>„Wir haben unser Lehrwerk. Mit dem bin ich sehr zufrieden. Da haben wir uns vor einigen Jahren auch zusammengesetzt und haben genau ausgewählt, was sehr sinnvoll ist. Und das ist sehr strukturiert aufgebaut</p>	<p>„Da bleibt eben nur die Differenzierung. Also wir müssen versuchen, auf die Bedürfnisse eines jeden Kindes einzugehen, was natürlich bei knapp 30 Kindern ein wenig schwierig ist.“ (Z. 294)</p> <p>„Aber natürlich bieten wir dann verschiedene Aufgaben, verschiedene Aufgabentypen. Für die Kinder, die eben vielleicht schneller sind, gibt es Aufgaben, die etwas schwieriger sind oder als Zusatzaufgabe noch genommen werden können.“ (Z. 296 f.)</p> <p>„Dann gibt es also eine innere Differenzierung, das heißt, wir gucken,</p>	<p>„I: Aber das heißt Differenzierung (...) ist ein fester Bestandteil?“</p> <p>„Ja, die ist ganz notwendig, weil gerade die Kinder, wenn man das nur so machen würde, wie der Buchstabenlehrgang angelegt ist. Da sind die Kinder mit Vorerfahrung (...) die langweilen sich zu Tode und dann sind ja entweder Schulfrust oder Störungen vorprogrammiert. Also von daher gucken wir immer, was kann man wem noch dazugeben. Verschieden schwierige Arbeitsblätter oder zusätzliches Material oder eben von der Menge her differenziert.“ (Z. 401 ff. )</p> <p>„wir haben in Klasse 1 so ein kombiniertes Lehrwerk (...) Kinder, die schon Erfahrung</p>	<p>„so sollte ja der Unterricht gestaltet sein, dass jedes Kind das Gefühl hat, im Rahmen meiner Möglichkeiten kann ich das. Deswegen ist Differenzierung so, so wichtig. Also dass man das Gefühl hat, die Kinder haben für sich ein Gefühl von Erfolg und nicht: Oh, ich hink immer hinterher, alle anderen machen es toll (...) dann geht es aber darum, trotzdem so kleine Momente zu schaffen, wo es bei der Stange bleiben kann und irgendwas machen muss und mitarbeitet.“ (Z. 244)</p> <p>„deswegen ist es auch so wichtig Material auf allen möglichen Stufen zu haben. (...) Ganz schwache</p>
-----------------------------------	-------------------	---	---	--	--

	<p>und hat Wiederholungen. Und es hat verschiedene Bereiche, sowohl das Abhören der Laute als auch das Schreiben mit der Anlauttabelle, also Übungen zum Verschriftlichen.“ (Z. 246f.)</p> <p>„... das müssen Eltern oder andere zu Hause leisten. Ich kann mit den Kindern zwar auch in der Schule lesen, aber im Unterricht kann ich nicht Einzelne gezielt fördern. Das kann man dann nur in Förderstunden oder dann extern.“(Z. 234)</p>	<p>dass die Aufgaben vielleicht in Schwierigkeitsstufen gestaffelt sind. Dann gibt es noch die Differenzierung in der Menge, das heißt, der eine macht vielleicht zwei Aufgaben mehr, weil er motiviert ist, der andere dann eben weniger.“ (Z. 299 ff.)</p> <p>„Also irgendwas in der Hinterhand muss man immer haben. Wenn man ein eigenes Klassenzimmer hat, ist es natürlich praktischer und besser zu organisieren. Dann kann man verschiedene Ecken machen mit Werkstattinhalten oder eben die Tablets bereitstellen oder so.“ (Z. 335)</p>	<p>haben, können in der Zeit die Schatzkiste benutzen oder eben auch nicht, weil die sollen ja nur zu Bildern Wörter schreiben oder Sätze zu einem Bild oder so. Also da kann man super differenzieren, weil wir gutes Material haben, was die Kinder da abholt, wo sie sind. Und wer nichts kann, kann mit dieser Schatzkarte trotzdem einige Sätze schreiben.“ (Z. 370 ff.)</p>	<p>Kinder kriegen in dem Material ein Wort, was sie verschriften müssen, ein stärkeres, begabtes Kind hat die Möglichkeit, eine kleine Geschichte zu schreiben, da muss man Zeug für alle Leistungsniveaus bereit haben.“ (Z. 292)</p> <p>„Was ich richtig gut finde, ist, dass inzwischen auch die Schulbuchverlage, so ein mittleres Leistungsniveau in ihrem Buch halten. Und dann gibt es immer noch Förder- und Förderhefte. Also für die stärkeren Kinder gibt es Förderhefte mit Zusatzaufgaben. Für die schwächeren Kinder gibt es Förderhefte mit Übungsaufgaben und Lernhilfen.“ (Z. 297)</p>
--	--	---	---	---

				„ (...) Buchstaben auch mit Laut-Gebärden zu erarbeiten. Das macht den Guten viel Spaß, brauchen es vielleicht nicht, weil die anderen Ebenen eigentlich schon ausreichen. Aber vor allem für schwache Schreiber und Leser, werden unglaublich unterstützt, wenn sie zusätzlich zum normalen Erlernen der Buchstaben, Lautgebärden an die Hand bekommen.“ (Z. 330 f.)
<b>6.2 SK: Methoden im Anfangsunterricht</b>	„Natürlich hole ich auch die Eltern mit ins Boot. Manchmal haben wir Förderstunden, dass wir doppelt besetzt sind. Und Lehrer unterstützen da oder arbeiten noch was nach. Oder Kinder werden außerschulisch nochmal gefördert oder bekommen	„Wir haben auch Leselernprogramme, also wir arbeiten viel mit dem Tablet, da haben wir sehr viel Apps drauf für Deutsch, Mathe, für alle Fächer. Wir haben auch mittlerweile so, dass	„Aber wir machen ganz viel Phasenwechsel. Also die Kinder sitzen nie lange, also Bewegung haben die genug durch Bewegungslieder und unten in der Aula, mal mit Lesetexten und dann wieder drinnen oder	„Ich finde die Anlauttabelle richtig gut, weil die Kinder früh zu allen Buchstaben einen Spruch und eine Bewegung mitlernen. Und das rhythmische Sprechen, lange Üben in den ersten Wochen

	<p>einen besonderen Sitzplatz oder nochmal irgendwie besondere Hilfsmittel, dass ihnen Sachen nochmal einfacher fallen.“ (Z. 210 f.)</p> <p>„Die Aufgabe ist, dass die Kinder jeden Tag zehn Minuten lesen und die Eltern das auch unterschreiben und da einfach eine Routine reinzubekommen. Und viele machen das auch von sich aus. Aber gerade die Kinder, die, die das nicht so gerne wollen, die kann man damit, manche zumindest, schon besser motivieren. Und die können dann eben auch Sachen sammeln, dass es eben auch sichtbar wird, wie viel sie gelesen haben. Und das motiviert schon viele Kinder.“ (Z. 225 ff.)</p>	<p>wir fast einen Klassensatz an Tablets haben für jedes Kind, also für jede Klasse. Da kann man dann immer sehr gut individuelle Dinge noch zusammenstellen. Wir arbeiten viel mit individuellen QR Codes, wo man dann auch für das Kind dann spezielle Übungen zusammenstellen kann.“ (Z. 320 ff.)</p>	<p>draußen.“ (Z. 361)</p> <p>„Wir haben in Klasse 1 so ein kombiniertes Lehrwerk, wo ein Buchstabenlehrgang drin ist, aber auch gleich alle Buchstaben in so einer Art Schatzkiste da sind mit einem Anlaut-Rap dazu, die man mit den Kindern in den ersten Wochen bearbeitet. Sodass die eigentlich relativ schnell, auch Kinder, die keine Erfahrung haben, mit dieser Schatzkiste freischreiben können, weil sie durch die Bilder die Buchstaben herausfinden.“ (Z. 370 f.)</p> <p>„Außerdem haben wir Decken und mit denen können sich die Kinder auf den Boden setzen, mit einem Buch. Oder ich nehme auch gerne eine Lesekiste mit Büchern mit nach</p>	<p>führt dazu, dass es für die langsamen Kinder ein sehr positives Element ist, also die machen das richtig gerne. Und die Kinder, die schnell und gewitzt sind, die können dadurch alle Buchstaben lernen und ganz schnell in das Verschriften können. Daneben muss man aber dennoch, jeden einzelnen Buchstaben, einzeln einführen.“ (Z. 312 ff.)</p> <p>„Das man die Methoden abwechselt, also Buchstaben einführen über ein Gedicht, über ein Lied, ein Spiel, oder Gegenständen, die mit dem Buchstaben anfangen. Wenn man dann aber ins Üben geht, wenn man dann</p>
--	---	--	---	--

			draußen auf die Wiesen (...) Weil ich finde das Kinder in Klasse eins und zwei lesen gerne laut und deswegen ist es draußen besser und sie können ungestört für sich lesen.“ (Z. 424 f.)	eine Lerntheke aufbaut, dass da immer als Übungsmaterial, immer die gleichen Materialien nimmt. Sodass die Kinder gut ins eigene Üben kommen.“ (Z. 319 f.)  „Da würde ich nicht viel Verschiedenes benutzen, sondern üben eher und immer mit den gleichen Materialien. Einführen der Buchstaben hingegen mit etwas das neu, kreativ ist und Spaß macht.“ (Z. 326 f.)
<b>6.3 Pädagogische Maßnahmen im Anfangsunterricht</b>	<b>SK:</b> „Also ich habe immer im Kopf meinen Plan, was ich so machen könnte, aber dann schaue ich immer, was ist bei den Kindern. Was möchten die Kinder gerne, was brauchen sie gerade? Und dann probiere ich da nichts durchzudrücken, weil es	„Wir haben ganz viele Förderstunden für die Kinder, die Probleme haben. Und aus meiner Sicht werden die, die können und wollen, manchmal so ein bisschen- nicht vergessen- aber da ist	„Ich erstelle in den ersten Wochen also immer montags eine neue Sitzordnung, so dass wirklich die Kinder jeden Montag eine Woche lang neue Sitzpartner bei sich haben, sodass sie wirklich die Chance	„Für mich gehören in den Anfangsunterricht keine digitalen Medien, also diese einzusetzen. Ich finde man trägt einen guten Beitrag dazu bei, wenn man diese im Anfangsunterricht, also in der ersten und

	<p>macht gar keinen Sinn. Und wenn die Kinder wuselig sind, dann gehen wir vielleicht auch mal zehn Minuten auf dem Hof und spielen da. Und wenn sie noch drei Lieder mehr singen möchten, dann singen wir drei Lieder mehr (...) ich versuche sehr, auf die Kinder einzugehen.“ (Z. 181 ff.)</p>	<p>nicht so viel Potenzial oder nicht so viel Zeit mehr übrig für die Kinder, die das wirklich können. Also wir konzentrieren uns leider in letzter Zeit oft oder immer noch auf die Kinder, die eine Förderung brauchen und das wird halt immer mehr.“ (Z. 276)</p> <p>„Also durch Differenzierung eben und durch individuelle Förderung. Also wir haben auch zwei Diagnoseprogramme, mit denen wir dann eben immer arbeiten und die Kinder immer wieder überprüfen, auf welchem Stand sie sind. Und dann können wir da genau sehen, wo müssen wir ansetzen.</p>	<p>haben, ganz viele Kinder aus der Klasse kennenzulernen. Und ganz viele Kooperationsspiele machen wir am Anfang so, dass die wirklich als Klasse auch zusammenwachsen.“ (Z. 204 f.)</p> <p>„Dann kann man gucken kann, wie strukturiere ich den Tag? Die Hausaufgaben müssen nicht jetzt sein, weil jetzt die Zeit im Plan zwar drin steht. Aber ich habe hinterher noch die AG Zeit, deshalb kann ich das schieben und tauschen und dann ist die AG Zeit halt ein Stück vorverlegt mit Ausruhen. Also wir gucken schon sehr, was brauchen die Kinder und versuchen den Kindern so gut wie es geht entgegenzukommen.“ (Z. 157 ff.)</p>	<p>zweiten Klasse fernhält. Weil man viel damit zu tun hat, die Defizite der Kinder durch Praktisches, Bewegung, durch konkrete Materialien auszugleichen. Ab der dritten Klasse ist es früh genug, behutsam in eine kritische Medienerziehung überzugehen.“ (Z. 348 ff.)</p> <p>„was ich als außerordentlich unterstützend und präventiv sehe, für Lese-Rechtschreib-Probleme, ist die Buchstaben auch mit Laut-Gebärden zu erarbeiten. Das macht den Guten viel Spaß, brauchen es vielleicht nicht, weil die anderen Ebenen eigentlich schon ausreichen. Aber vor allem für schwache Schreiber</p>
--	---	---	--	--

		<p>Das ist in Mathe und in Deutsch beispielsweise ein gutes Programm. Und da schauen wir dann, wo kann ich ansetzen, wo kann ich vielleicht auch bei den Eltern im Elterngespräch ansetzen, damit wir gemeinsam eine Lösung finden, wo wir weitermachen können. Also die Eltern immer miteinbeziehen natürlich, und dann schauen, dass wir für jedes Kind eine individuelle Lösung finden.“ (Z. 306- 313)</p> <p>„Eine vierte Klasse muss auch mal eine Stunde durcharbeiten können, leise also eine Schulstunde. Bei den Kleinen ist es natürlich</p>	<p>„Oder man gibt manchen Kindern noch zusätzlich Wackelstühle, wenn Kinder nicht stillsitzen können. Oder wenn ein Kind immer sehr unkonzentriert ist, habe ich so eine Sandschlange. Die hänge ich einem Kind um, wenn es sehr zappelig ist. Das erdet, das drückt ein bisschen, die ist nicht ewig schwer, aber sie gibt ein bisschen Halt.“ (Z. 344 f.)</p> <p>„dann kann ich auch nochmal nachfragen: Was ist los? Brauchst du mal kurz Bewegung? Willst du mal kurz zehn Hampelmänner vor der Tür machen oder brauchst vielleicht mal einen Schluck Wasser und dann guckt man eben gemeinsam.“ (Z. 354 f.)</p>	<p>und Leser, werden unglaublich unterstützt, wenn sie zusätzlich zum normalen Erlernen der Buchstaben, Lautgebärden an die Hand bekommen.“ (Z. 329 ff.)</p> <p>„Wir haben gemischten Eingangsklassen: da gibt es so dieses Prinzip „groß hilft klein“. Das heißt, die Zweitklässler, also die letzten Erstklässler, sind dann schon Zweitklässler und dann kommen die Kindergartenkinder dazu. Und das ist ungeheuer positiv für diesen Übergang, weil die Kinder können sich dann gegenseitig auch wirklich helfen. Und dann gehen die Großen durch das Schulgebäude und</p>
--	--	--	--	--

		<p>nicht möglich. Wir arbeiten dann 10, 15 Minuten maximal und dann kommt wieder was anderes.“ (Z. 378)</p> <p>„Und natürlich ist auch wichtig, wie man zusammensitzt, das auch mal ändert, dass man mal in einen Stuhlkreis geht oder mal rausgeht, mal eine Runde draußen rennt. (...) Also es ist einfach wichtig, dass die Kinder langsam ankommen und ihre Konzentrationsspanne oder Arbeitsphasen immer mehr steigern. In der ersten Klasse ist es klar, dass man da ganz viel spielt und sich ganz viel bewegt. Wichtig ist es auch die Kinder ins Handeln zu</p>		<p>zeigen, wo die Toilette ist und wo die Sachen im Schulgebäude, im Klassenzimmer hinkommen. Das ist eine große Hilfe und macht es wirklich weicher, abgefedert. Ich finde die Methode nicht in allem gut, aber in dem ist es wirklich ein großer Vorteil.“ (Z. 209 ff.)</p>
--	--	--	--	---

		bringen, dass sie die Dinge handelnd erfahren können.“ (Z. 380 ff.)		
<b>6.4 SK: Materialien Im Anfangsunterricht</b>	<p>„Ja, die Anlauttabelle auf jeden Fall. Ja, wir haben unser Lehrwerk. Mit dem bin ich sehr zufrieden. (...) Und das ist sehr strukturiert aufgebaut und hat Wiederholungen. Und es hat verschiedene Bereiche, sowohl das Abhören der Laute als auch das Schreiben mit der Anlauttabelle, also Übungen zum Verschriftlichen.“ (Z. 245 f.)</p> <p>„Es gibt auch vom Schulbuchverlag Bücher, die nur mit den bereits behandelten Buchstaben arbeiten und das finde ich auch gut. Gerade wenn die Kinder erst sechs, sieben Buchstaben können, dann sind sie doch überfordert mit über</p>	<p>„Wir arbeiten viel mit individuellen QR Codes, wo man dann auch für das Kind dann spezielle Übungen zusammenstellen kann. Die Kinder wissen mittlerweile, wie man mit den Tablets umgeht. Also wir sind mit der Digitalisierung weit vorne, muss ich ganz ehrlich sagen. Und die Kinder sind auch sehr begeistert dabei.“ (Z. 324 f.)</p> <p>„Als ich Klassenlehrerin war, habe ich eine Schulbibliothek gehabt. (...) ich habe den ganzen Schrank mit irgendwelchen Lern-</p>	<p>„Wir so kleine Leseheftchen, wir haben kleine Karten wo vorne Bilder sind, wie das Wort in Bildern gelesen wird und dann können sie das Wort rausfinden. Und dann können sie hinten kontrollieren mithilfe des Bildes, ob sie das richtige Wort rausgefunden haben, durch das Anlaut lesen. Wir haben verschiedene Logico Sachen und. Also wir haben unglaublich viel.“ (Z. 394 f.)</p>	<p>„Das man die Methoden abwechselt, also Buchstaben einführen über ein Gedicht, über ein Lied, ein Spiel, oder Gegenständen, die mit dem Buchstaben anfangen. Wenn man dann aber ins Üben geht, wenn man dann eine Lerntheke aufbaut, dass da immer als Übungsmaterial, immer die gleichen Materialien nimmt.“ (Z. 319)</p> <p>„Da gibt es die Knete, um die Buchstaben nachzuformen, das Seil, um die Buchstaben abzulaufen, es gibt</p>

	<p>20. Das ist schon gut, dass man da eben auf reduzierte Bücher zurückgreifen kann. Also so kleine Faltbüchlein sind das.“ (Z. 255 ff.)</p> <p>„Ich habe aber auch viele Kinderbücher privat angeschafft und habe die in der Klasse stehen, wo die Kinder einfach die Bilder angucken können.“ (Z. 259)</p>	<p>und Lese- und Rechenspielen. (...) Darauf greife ich gerne zurück. Auch auf die Tablets natürlich sehr gerne und da gibt es Unmengen an Material.“ (Z. 347-358)</p> <p>„I: Spielen hierbei Rituale eine wichtige Rolle?</p> <p>L2: Unbedingt. Zum Beispiel den Erzählkreis am Montag, dass die Kinder von ihrem Wochenende erzählen, das Übernehmen und Einführen von Diensten. Zum Beispiel Tafeldienst, Kehrdienst, Austeildienst...das machen die Kinder total gerne. Solche Dinge, die für die Klassengemeinschaft wichtig sind, solche</p>		<p>verschiedene Legemethoden.“ (Z. 325)</p> <p>„Was ich als außerordentlich unterstützend und präventiv sehe, für Lese-Rechtschreib-Probleme, ist die Buchstaben auch mit Laut-Gebärden zu erarbeiten.“ (Z. 239)</p>
--	--	--	--	--

		<p>Rituale. Dann gibt es Signale, akustische Signale. Oder Sternchen sammeln, an Gruppentischen, Geburtstagsrituale, Lesezeiten. Das ist dann ein ganz großer Fundus an Dingen, der für die Kinder sehr wichtig ist.“ (Z. 389 ff.)</p>		
<b>6.5 SK: Sonstiges</b>				<p>„in dem ich mir selber immer gut zugeredet und Druck rausgenommen habe, weil da ist der Lehrplan und die Erwartungen auch von Eltern und und und. (...) Die machen ja was mit einem und man hat das Gefühl, dem will man auch gerecht werden (...) weil ich mir bewusst sagen konnte, du darfst auch Spielphasen in den Unterricht reinbringen. Du musst nicht die</p>

				ganze Zeit am Stoff arbeiten. Wir dürfen zum Beispiel auch Sonderpausen machen, wir gehen raus, machen Bewegungsspiele auf dem Schulhof. In dem Moment, wenn ich mir den Druck wegnehme, dann nehme ich ihn auch den Kindern ab.“ (Z. 270 ff.)
--	--	--	--	--

## 8.5. Transkripte

Interviewnummer: Kürzel	Interview 1: L1
Datum der Aufnahme	24.04.2023
Dauer der Aufnahme	20:25 Minuten
Interviewende Person: Kürzel	Lena Hilkens: I

1 **Interviewerin (I): Genau. Also eben, wir hatten ja schon kurz Kontakt gehabt**  
2 **wegen meiner Masterarbeit und sehr nett, dass Sie sich bereiterklärt haben mit**  
3 **mir heute ein Gespräch zu führen. Und zwar wollte ich erst mal fragen, ob Sie**  
4 **mir so ein bisschen davon erzählen können, wie sie ihre Arbeit gestalten im**  
5 **Bereich der Vorschularbeit und was Ihre Aufgaben sind? #00:00:20-0#**

6

7 Lehrerin 1 (L1): Ja, also ich bin im Bildungshaus tätig. Genau ich bin in zwei  
8 verschiedenen Kindergärten und wir haben das so konzipiert, dass wir mit den  
9 Kindern arbeiten. Wir hatten früher mit den Kindergartenkindern und  
10 Grundschulkindern auch zusammengearbeitet. Im Moment, also durch Corona war  
11 eben viele Wochen lang überhaupt gar nichts möglich und dann sind wir eben wieder  
12 eingestiegen, nur mit den Kindergartenkindern, um eben diese noch besser  
13 kennenzulernen. Und dann können wir einfach auch noch auf die Kinder besser  
14 eingehen. Es läuft bei uns so, dass ich jede Kindergartengruppe alle zwei Wochen  
15 sehe, in der Regel 14 täglich, und dass die Kindergärten sich aber organisieren, wie so  
16 eine Kindergartengruppe aussieht. Also wenn viele Kinder in einer Gruppe sind, dann  
17 ist es eine Gruppe. Aber manchmal gehen eben auch zwei Gruppen zusammen und  
18 bilden dann eine Bildungshausgruppe. (...) dass es eben jetzt von meinen Gruppen  
19 her so ist, dass ich sie im vierzehntägigen Wechsel sehe. Genau (...). Ich habe zwei  
20 Bildungshaus-Stunden in der Woche, eben die eine für den einen Kindergarten, die  
21 andere für den anderen und meine Kollegin macht auch noch Bildungshaus. (...) Wir  
22 hatten schon verschiedene Konzepte, wie wir es gemacht haben: Blockweise oder  
23 auch irgendwie konzentriert auf mehrere Stunden. Früher haben wir es so gemacht,  
24 dass wir mit einer Gruppe so sechs Wochen am Stück gearbeitet haben, dass wir die  
25 intensiver kennenlernen und dann die andere Gruppe dran ist. Und jetzt machen wir  
26 es aber so im vierzehntägigen Wechsel, sodass wir die Kinder eigentlich das ganze  
27 Jahr über begleiten. Am Anfang mache ich immer ein bisschen Begrüßung und  
28 Vorstellungen, Hobbys, Geschwister, Lieblingstiere und Kennenlernen des  
29 Schulhauses, dass wir das ganze Schulhaus, Computerraum, Musikraum uns  
30 angucken und auch mal in die erste Klasse gehen. Was gibt es da überhaupt? Tafel?  
31 Wie viele Kinder sitzen da, Wie arbeiten die? Sodass die Kinder einfach das  
32 komplette Schulhaus sehen, auch die Toiletten, das finden wir immer wichtig, dass  
33 die Kinder das schon mal gesehen haben und auch schon mal waren. Und das ist so  
34 in der ersten Stunde und die darauffolgenden Stunden sind so, ja, also im Bereich  
35 Mathematik zählen Zahlschreibungen, so Würfelbilder mit Anzahl verknüpfen. Im  
36 Bereich Deutsch ganz viel mit Silbenschwüngen, Silbenklatschen, Rhythmusübungen,  
37 manchmal auch mit musikalischer Erziehung. Also so eine Klanggeschichte und  
38 dazu mit Instrumenten spielen und gestalten. Also das sind so die  
39 Hauptthemenfelder. (...) Dann ist im Februar das Anmeldegespräch für die  
40 Schulanmeldung. Genau dann ist meistens da in der Zeit noch ein bisschen mehr  
41 Absprache mit den Erzieherinnen und da werden dafür auch die Stunden verwendet,  
42 um sich auszutauschen. Also das findet auch eigentlich wöchentlich statt, gerade bei

43 der Übergabe, dass wir uns noch mal kurz unterhalten. Wie sieht es aus, gibt es  
44 Besonderheiten oder irgendwas? Und genau jetzt nach der Schulanmeldung geht es  
45 so weiter. Zuletzt hatte ich so ein Heftchen zu Ostern und da waren sowohl  
46 Schwungübungen drin oder Silbenklatschen oder Sachen finden als auch ganz viel  
47 Wahrnehmung, wo man Sachen rausfinden muss oder Fehler finden, Suchbilder,  
48 Labyrinth und sowas in der Art. Genau. Die Kinder sollen hier schon auch ihr  
49 eigenes Mäppchen mitbringen und ich hole sie vom Kindergarten ab. Und wir sind  
50 auch hier in diesem Schulraum und die Kinder, dass sie einfach auch sehen, wie es  
51 ist: eine Tafel und auch die Schulstunden, dass sie sich an die Struktur gewöhnen,  
52 so dass als allererstes.

53 Ja. #00:04:19-1#

54

55 **I: Und wie schätzen Sie jetzt die Rolle von Erzieherinnen oder auch**  
56 **Lehrerinnen in der in diesem Übergangsprozess ein? #00:04:28-2#**

57

58 L1: (...) Na ja, die Erzieherinnen sind sehr, sehr wichtig, denke ich. Die kennen das  
59 Kind am allerbesten. Die finde ich, sind schon sehr, sehr wichtig, weil sie das Kind ja  
60 schon meistens über eine längere Zeit kennen und auch täglich sehen. Also wir  
61 Lehrer, wir sehen das Kind mal, aber das ist dann für eine 3/4 Stunde, dann sind  
62 Kinder auch im Urlaub oder sind krank. Also es ist auch nicht so, dass man die  
63 Kinder dann immer sieht. Manche Kinder geben sich auch dann in der Schule doch  
64 auch anders, sowohl in die eine als auch die andere Richtung. Also da müssen wir  
65 schon viel auf die Erfahrung der Erzieher zurückgreifen und ich finde das auch  
66 sinnvoll. Unsere Erfahrung ist, dass wir, gerade wenn es ein bisschen problematisch  
67 wird, dass wir auch den Erziehern Sachen sagen und sie dann auch sagen: ja wir  
68 sind schon mit den Eltern im Gespräch, aber manchmal fruchtet das nicht so und  
69 dann kann es hilfreich sein, wenn wir Lehrer doch noch mal das Gespräch suchen  
70 mit den Eltern oder eben auch die Erzieherinnen uns noch mal ins Boot holen und  
71 auch noch mal sagen: Also die Lehrerin hatte in der Schule auch das und das  
72 festgestellt und das unterstreicht das. Es ist so ein bisschen schade, finde ich, aber  
73 wenn es nutzt für die Elterngespräche im Kindergarten, wenn wir dann als Lehrer  
74 auftreten (...) #00:05:47-5#

75 Und ich finde es schade, weil die Erzieherinnen sind ja wirklich die Fachleute dann in  
76 diesem Abschnitt eigentlich aber ja. Also sowas sag ich gern, dass sie uns dann  
77 auch als Unterstützung nennen dürfen oder heranziehen dürfen. Manchmal fragen  
78 auch Eltern bei uns nach. Hatte ich jetzt auch gerade auch ein Kind, das hier bei mir  
79 im Bildungshaus ist. Aber dann bei der Schulanmeldung ist ja auch nochmal die  
80 Möglichkeit, mit den Lehrern zu sprechen. Aber wenn das Kind woanders in die  
81 Schule angemeldet wird, dann haben die Eltern diese Rückmeldung ja gar nicht. Und  
82 da ist es manchmal so, dass sich Eltern auch melden und einfach nochmal hören  
83 wollen. Ob das denn auch wirklich so ist. #00:06:29-1#

84 Oder wie es im Bildungshaus überhaupt läuft oder ob es irgendwie noch  
85 Schwierigkeiten gibt. Aber da stimme ich mich meistens dann vorher auch nochmal  
86 mit den Erzieherinnen ab, ob es irgendwas gibt oder ich einfach auch. Manchmal  
87 sind die Erzieherinnen schon seit zwei, drei Jahren dran: Ergotherapie immer  
88 Ergotherapie immer, immer... Die Eltern sagen nein, nein, nein. Dann ist das Schul-  
89 Anmeldungsgespräch und dann sagt ja eine Lehrerin von uns: Ergotherapie

90 wäre sinnvoll  
91 und dann wird es halt dann in Angriff genommen. #00:07:00-6#

92

93 **I: Und haben Sie so in Ihren letzten Jahren, in denen Sie auch in dieser**  
94 **Vorschularbeit tätig waren, manchmal das Gefühl, dass es gewisse Sachen**  
95 **gibt, die besonders herausfordernd sind für die Kinder, für dieses Ankommen**  
96 **in der Schule? #00:07:14-8#**

97

98 L1: (...) Naja, teilweise die Struktur, also die Gruppen arbeiten halt sehr  
99 unterschiedlich im Kindergarten, so wie ich das schon mitbekommen habe. (...)  
100 Manches hat einfach so abgenommen: Also dieses Arbeitsaufträge anhören und  
101 umsetzen können. Also wir hören schon öfter Nein, mache ich nicht, habe ich keine  
102 Lust, das möchte ich nicht. Und das hat auch so ein bisschen zugenommen, dieses  
103 Selbstbewusstsein der Kinder. Und auch, dass Kinder öfter mal berichten, im  
104 Kindergarten muss ich überhaupt nichts machen, da spiele ich nur. Und das finde ich  
105 schon ein bisschen schwierig, dass es so unterschiedlich gehandhabt wird. Ich habe  
106 da jetzt keinen genauen Einblick, aber aus den Gesprächen mit Erzieherinnen. Ich  
107 denke, in der Vorschule sollten Kinder auch im Kindergarten bestimmte Arbeiten mal  
108 fertig machen. Ob das mal ist, du machst jetzt das Puzzle fertig oder du machst mal  
109 ein Labyrinth oder du webst jeden Tag eine Viertelstunde. Ich finde bestimmte  
110 Sachen sollten von den Kindern abverlangt werden und nicht erst in der Schule, weil  
111 die Kinder sind hier bis spät am Nachmittag und es ist schon sehr getaktet und da  
112 sollte das schon auch im Kindergarten angebahnt werden. #00:08:31-0# Ja, also ich  
113 finde, das ist so ein bisschen (...) Dieses getaktet sein halt, dass es im Kindergarten  
114 einfach freier. Und die Kinder oftmals hier schon kaputt sind in den ersten Wochen  
115 nach Schulbeginn. Es sind doch viele Kinder, die einfach müde sind und dann  
116 manchmal auch die Eltern nach ein paar Wochen sagen, wir melden unser Kind  
117 dann  
118 wieder von der Ganztagschule ab. Weil einfach so ein Schulvormittag mit vielen  
119 Stunden Schule und dann direkt zum Essen und danach die Hausaufgaben und  
120 dann vielleicht kurz spielen und dann noch AG. Es ist dann einfach lang für die  
121 Kinder. #00:09:20-3#

122

123 **I: Und gibt es für Sie aber trotzdem so Sachen oder irgendwelche Fähigkeiten,**  
124 **wo Sie sagen, das hilft dem Kind, um ein bisschen reibungsloser in diesen**  
125 **Schulalltag zu starten? #00:09:27-4#**

126

127 L1: (...) Naja, die Reife, ganz allgemein, die Reife. Ich finde es immer schwierig,  
128 wenn Kinder zu früh geschickt werden. Auch „Kann-Kinder“ denke ich: Warum nicht  
129 lieber das Kind nochmal ein Jahr länger im Kindergarten lassen? Und es steht  
130 selbstbewusst da und kann seinen Schulranzen auch selber tragen und hat die  
131 Größe und die Reife und möchte einfach und ist nicht so verschüchtert. Also so ganz  
132 allgemein natürlich auch das Elternhaus und dass der Kindergarten eben auch gute  
133 Rahmenbedingungen hatte und dem Kind geholfen hat. (...) #00:10:13-1#

134

135 **I: Okay. #00:10:16-4#**

136

137 L1: Aber ich denke auch diese Bildungshaus-Arbeit, dass die Kinder eben auch  
138 schon die Schule kennen, die Räumlichkeiten. Also das haben wir schon gemerkt,  
139 dass der Übergang da viel, viel leichter war, weil die Kinder eben dann auch schon  
140 die Lehrer auch schon mal gesehen haben oder teilweise oder überhaupt wissen,  
141 was so Lehrer sind und wie sitzt man auf seinem Platz und wo legt man das  
142 Mäppchen hin? Und also es sind schon viele Sachen, dass die Kinder unbefangener  
143 in die Schule gehen und das ist schon schön. #00:10:37-8#

144

145 **I: Ja. Und wann würden Sie so sagen okay, das Kind hat es geschafft, einen**  
146 **erfolgreichen oder einen gelungenen Übergang zu meistern. #00:10:47-6#**

147

148 L1: Woran ich das festmache? (...) Na ja, wenn es halt reibungslos läuft, also 4  
149 #00:11:25-8#

150

151 **I: Und die Persönlichkeit und gewisse Fähigkeiten, die das Kind erlernt hat, die**  
152 **ist dann für den für den Schulalltag braucht? #00:11:37-8#**

153

154 L1: Na ja, klar: 1 Klar kann man solche Sachen aufführen. Das haben wir auch  
155 nochmal bei dem ersten Elternabend erwähnt, da nennt die Kooperationslehrerin  
156 dann auch verschiedene Punkte, was eigentlich ein Kind können sollte bei  
157 Schulanfang. Also das habe ich jetzt nicht vollständig im Kopf, aber also es gibt  
158 schon bestimmte Sachen, wenn man einem Kind was sagt, dass es dann das eben  
159 auch umsetzt. Dazu gehört auch Konfliktfähigkeit oder Frustrationstoleranz, auch  
160 was aushalten können, wenn es mal zu Krach kommt. Ja, also da ist das Feld jetzt  
161 so groß, da kann ich nicht alles aufzählen. Ja, aber klar, ich finde es schon wichtig  
162 einfach mit anderen auch auskommen, auch was aushalten können, belastbar sein,  
163 Anstrengungsbereitschaft. Also da gibt es ein sehr breites Feld. #00:12:29-9#

164

165 **I: Und was machen Sie persönlich in Ihren ersten Schulwochen? Sagen wir mal**  
166 **im Unterricht? Vielleicht um so diesen Start der Kindern einfach zu**  
167 **erleichtern? #00:12:39-4#**

168

169 L1: Ja, also ich versuche sehr viel Zeit zu geben am Anfang und vor allem, dass die  
170 Kinder gerne in die Schule kommen. Also das ist mir immer super, super wichtig. Viel  
171 Zeit für Rituale verwende ich und einfach am Anfang erst mal auch viel das machen,  
172 was die Kinder gut können, weil sie können ja schon unheimlich viel. Gemeinschaft  
173 sich als Klasse zusammenfinden, das ist mir wichtig, dann Spiele, Namen  
174 kennenlernen, Kennenlernspiele, sich dann auch in der Klasse zurechtfinden, im  
175 Schulhaus zurechtfinden, die ganzen Abläufe, das Ablaufen, auch diese ganzen  
176 Wege, die verschiedenen Fachlehrer einzubinden, gemeinsam zu frühstücken,  
177 vorzulesen. Dann Gemeinschaft schaffen durch Vorlesen, gemeinsames Lachen,  
178 Identifizieren mit den Kinderbuchfiguren. Also das ist mir wichtig, sehr, sehr viele  
179 Lieder singen, da man dadurch auch viel Spaß hat und gute Laune. Spiele am  
180 Anfang und aber auch relativ bald den ersten Buchstaben, weil die Kinder natürlich  
181 auch was lernen möchten, was sie im Kindergarten nicht hatten, also das ist so mein  
182 Feld. Aber meine Erfahrung ist, dass man einfach schon viel Zeit auf die

183 Klassengemeinschaft und das Miteinander setzen soll. Da bin ich auch recht flexibel  
184 also im Unterrichten. Also ich habe immer im Kopf meinen Plan, was ich so machen  
185 könnte, aber dann schaue ich immer, was ist bei den Kindern. Was möchten die  
186 Kinder gerne, was brauchen sie gerade? Und dann probiere ich da nichts  
187 durchzudrücken, weil es macht gar keinen Sinn. Und wenn die Kinder wuselig sind,  
188 dann gehen wir vielleicht auch mal zehn Minuten auf dem Hof und spielen da. Und  
189 wenn sie noch drei Lieder mehr singen möchten, dann singen wir drei Lieder mehr  
190 und am anderen Tag kann man dann wieder mehr arbeiten. Genau. Also versuche  
191 ich sehr, auf die Kinder einzugehen. #00:14:19-1#

192

193 **I: Ja. Und haben Sie manchmal das Gefühl, dass die Kinder auch mit**  
194 **unterschiedlichen Fähigkeiten oder Fertigkeiten in die Schule kommen?**  
195 **#00:14:28-7#**

196

197 L1: Ja, immer. Ja. Ja. #00:14:31-3#

198

199 **I: Und welche Fähigkeiten finden Sie, fallen besonders auf? Wo die**  
200 **Unterschiede wirklich groß sind? #00:14:39-8#**

201

202 L1: Unterschiede überall. Ob die jetzt im kognitiven Bereich sind, was die Kinder  
203 schon wissen. Manche lesen fließend, wie ein Erwachsener und manche können  
204 nicht mal ihren Namen irgendwie schreiben und also gar nichts. Und beim Anziehen:  
205 Manche sind ganz schnell fertig und manche gar nicht. Also das sind motorische  
206 Dinge. Also es ist ein ganz, ganz verschiedenen Bereichen. Eigentlich ja, überall.  
207 Überall. #00:15:08-5#

208

209 **I: Und wir versuchen Sie das persönlich irgendwie zu managen? #00:15:14-1#**

210

211 L1: Na ja, also man hat die Differenzierung im Unterricht (...). Natürlich versucht  
212 man, sich den Schwächeren dann stärker zu widmen. Oder man probiert es über  
213 Helfer Kinder oder über die Sitzordnung. Natürlich hole ich auch die Eltern mit ins  
214 Boot. Manchmal haben wir Förderstunden, dass wir doppelt besetzt sind. Und Lehrer  
215 unterstützen da oder arbeiten noch was nach. Oder Kinder werden außerschulisch  
216 nochmal gefördert oder bekommen einen besonderen Sitzplatz oder nochmal  
217 irgendwie besondere Hilfsmittel, dass ihnen Sachen nochmal einfacher fallen. Oder  
218 auch, dass ich den Kindern Sachen dann nochmal größer hinlege zum Abschreiben  
219 oder Vorschreibe oder differenzierte Hefte, also ganz unterschiedlich. Oder das  
220 Pensum einfach auch reduzieren. #00:16:03-2#

221

222 **I: Und so jetzt im Bereich Lesen und Schreiben. Also da meinten Sie zum**  
223 **Beispiel Texte vergrößern solche Sachen. Aber haben Sie da noch zum**  
224 **Beispiel beim Lesen, wenn ein Kind wirklich deutlich schlechter lesen kann als**  
225 **es als ein anderes. Oder beim Schreiben? #00:16:16-6#**

226

227 L1: Ja da geht es halt nur über die Übung. Also das ist sinnvoll. Ich habe dann wie so  
228 ein Heftchen, wo die Eltern auch unterschreiben. Also die Aufgabe ist, dass die  
229 Kinder jeden Tag zehn Minuten lesen und die Eltern das auch unterschreiben und da  
230 einfach eine Routine reinzubekommen. Und viele machen das auch von sich aus.  
231 Aber gerade die Kinder, die, die das nicht so gerne wollen, die kann man damit,  
232 manche zumindest, schon besser motivieren. Und die können dann eben auch  
233 Sachen sammeln, dass es eben auch sichtbar wird, wie viel sie gelesen haben. Und  
234 das motiviert schon viele Kinder. Und dann gibt es noch einen Verein, der heißt  
235 Lesementor, die auch in die Schulen kommen und da schwache Kinder unterstützen,  
236 aber erst ab der zweiten Klasse, weil einfach nur das durch das Lesen selber läuft  
237 und das müssen Eltern oder andere zu Hause leisten. Ich kann mit den Kindern zwar  
238 auch in der Schule lesen, aber im Unterricht kann ich nicht Einzelne gezielt fördern.  
239 Das kann man dann nur in Förderstunden oder dann extern. #00:17:15-3#

240 Natürlich geht es noch mit den Silbenbögen aufmalen oder vergrößern oder die  
241 Schrift, die Silbenschrift da nochmal deutlicher zu machen. Also solche Möglichkeiten  
242 gibt es. #00:17:28-3#

243

244 **I: Und gibt es Materialien, die Sie so in der ersten Klasse sehr wichtig finden?**  
245 **Jetzt im Fach Deutsch für diesen Bereich Lesen, Schreiben. Zum Beispiel die**  
246 **Anlauttabelle? #00:17:52-7#**

247

248 L1: Ja, die Anlauttabelle auf jeden Fall. Ja, wir haben unser Lehrwerk. Mit dem bin  
249 ich sehr zufrieden. Da haben wir uns vor einigen Jahren auch zusammengesetzt und  
250 haben genau ausgewählt, was sehr sinnvoll ist. Und das ist sehr strukturiert  
251 aufgebaut und hat Wiederholungen. Und es hat verschiedene Bereiche, sowohl das  
252 Abhören der Laute als auch das Schreiben mit der Anlauttabelle, also Übungen zum  
253 Verschriftlichen. Also ja Anlauttabelle finde ich am Anfang schon wichtig. (...) Ja,  
254 ansonsten fällt mir jetzt gerade nichts ein. #00:18:34-0#

255

256 **I: Auch so in der Hinsicht Bücher? #00:18:37-5#**

257

258 L1: Ja, habe ich auch in der Klasse. Also es gibt auch vom Schulbuchverlag Bücher,  
259 die nur mit den bereits behandelten Buchstaben arbeiten und das finde ich auch gut.  
260 Gerade wenn die Kinder erst sechs, sieben Buchstaben können, dann sind sie doch  
261 überfordert mit über 20. Das ist schon gut, dass man da eben auf reduzierte Bücher  
262 zurückgreifen kann. Also so kleine Faltbüchlein sind das. Und ich habe aber auch  
263 viele Kinderbücher privat angeschafft und habe die in der Klasse stehen, wo die  
264 Kinder einfach die Bilder angucken können. Und da werden dann auch nach und  
265 nach die Texte dazu gelesen. Finde ich auch wichtig, da einfach Angebote zu  
266 ermöglichen. #00:19:18-6#

267

268 **I: Ja, und vorhin hatten Sie ja schon erwähnt, dass so Rituale zum Beispiel**  
269 **sehr, sehr wichtig sind und es einerseits im Kindergarten so dieses freie**  
270 **Spielen, dieser freie Ablauf noch viel mehr im Fokus ist. Wird dann Spielen**  
271 **doch auch eher abgelöst, komplett durch Lernen. Oder ist es in dem ersten**  
272 **Schuljahr trotzdem noch Bestandteil? #00:19:38-8#**

273

274 L1: Ist noch Bestandteil, aber weniger. Also es ist öfter am Nachmittag Bestandteil.  
275 Gerade in den ersten Klassen, dass wir da den Kindern mehr Raum geben. Ich sehe  
276 das wirklich auch unter Zusammenführen der Klassengemeinschaft, sich  
277 Kennenlernen. Aber auch am Vormittag ist es immer Mal möglich und während der  
278 großen Pausen sowieso. Ja, aber das jetzt reine Spiele-Stunden am Vormittag  
279 sind, vielleicht noch eher im Sportunterricht oder dann im Schwimmen mal noch.  
280 Aber ja, bei mir eher weniger. Aber es gibt immer wieder Spieleinheiten.  
281 #00:20:09-5#

282

283 **I: Okay. Haben Sie noch irgendwas, was Ihnen gerade durch den durch den**  
284 **Kopf geht hinsichtlich der Thematik? #00:20:16-9#**

285

286 L1: Im Moment nicht. #00:20:19-5#

287

288 **I: Okay gut, dann vielen Dank für Ihre Zeit. #00:20:25-2#**

289

290 L1: Ja gern.

Interviewnummer: Kürzel	Interview 2: L2
Datum der Aufnahme	25.04.2023
Dauer der Aufnahme	31:39 Minuten
Interviewende Person: Kürzel	Lena Hilkens: I

1 Interviewerin (I) : Also, wenn Sie möchten, können Sie mir einfach gerne mal erzählen,  
2 was für Aufgaben Sie im Bereich der Vorschularbeit übernommen haben oder  
3 übernehmen. #00:00:13-6#

4

5 Lehrerin 2 (L2): Also die Kooperation mit der Grundschule und dem Kindergarten. (...)  
6 Ja, da ging es am Anfang erst mal darum, die ganzen Kindergartenleitungen zusammen zu  
7 holen. Wir haben also ein Meeting gemacht, mehrmals. Dann ging es darum, welche  
8 Kinder kommen, wie viele Kinder sind es? Die ganzen organisatorischen Sachen waren  
9 am Anfang sehr wichtig. Dann zu besprechen, wer kommt in welche Gruppe. Also ich  
10 habe jetzt fünf Gruppen eingeteilt, die Kindergärten auch zusammengefasst, teilweise weil  
11 ein Kindergarten hatte, beispielsweise über 30 Kinder, die anderen hatten nur zwei oder  
12 drei Kinder geschickt. Die Gruppeneinteilung musste gemacht werden, die Materialien  
13 mussten vorher geklärt werden: Was sollen die Kinder mitbringen? Welche  
14 Voraussetzungen haben vielleicht auch manche Kinder? Was müsste ich wissen? Also es  
15 fanden eben Gespräche statt mit den Leitungen. Und dann habe ich die Kinder eingeteilt  
16 und dann ging es los. Dann habe ich fünf Gruppen gehabt. Die Kooperation hatte jeweils  
17 zwei Schulstunden, dienstags die zweite und dritte Stunde war es jeweils. Ja, und dann  
18 musste ich schauen: Wie ist es mit den Kindern? Wie finden sie sich ein in der Gruppe?  
19 Was können sie? Wo sind vielleicht Auffälligkeiten? Da musste ich mir natürlich Notizen  
20 machen. Ich habe dann einen Bogen für jedes Kind ausgefüllt mit verschiedenen  
21 Kriterien. Und dann habe ich mir für jedes Kind, wie gesagt, nach jeder Stunde Notizen  
22 gemacht. Dann immer wieder Rückmeldung oder Rücksprache gehalten mit den  
23 Kindergartenleitungen, mit der Schulleitung, mit der Sekretärin. Weil es kame auch  
24 immer wieder Kinder dazu oder wurden wieder abgemeldet, weil sie umgezogen sind.  
25 (...) Also es war am Anfang keine feste Liste, sondern die war relativ von Fluktuation  
26 geprägt, hin und her. Ja, und dann haben wir eben drei verschiedene Stunden oder ich  
27 habe drei verschiedene Stunden angeboten für jede Gruppe. Das hat dann Deutsch  
28 umfasst aber auch künstlerische Tätigkeiten und auch ein bisschen Mathe. Um einfach zu  
29 schauen, sind Grundlagen da? Worauf kann ich aufbauen? Wie gesagt, was sind die  
30 Auffälligkeiten? Ja, und dann haben wir einen Elternabend gemacht. Die Eltern wurden  
31 eingeladen. Da wurde dann nochmal vorgestellt: Worum geht es in der  
32 Kooperationsarbeit? Und was ist auch wichtig für die Kinder, wenn sie in die Schule  
33 kommen? Wir hatten auch unsere Beratungslehrerin, die hat dann auch einen kleinen  
34 Vortrag gehalten über die Schulfähigkeit und welche Voraussetzungen eben gegeben  
35 werden müssten, um die Kinder in der Schule gut aufzufangen. Es ging um  
36 Rückstellungen, eventuell um kranke Kinder und Kinder, die vielleicht besondere  
37 Betreuung benötigen, wegen Sprachkenntnissen usw. (...) Ja, und dann haben wir eben

38 den Plan auch vorgelegt, wie die Kooperation abläuft. Und der Elternabend konnte dann  
39 natürlich auch mit Rückfragen der Eltern gestaltet werden zu allen Dingen, die die Schule  
40 auch betreffen, aber natürlich auch die Schule vorgestellt, unser Schulprofil, solche Dinge.  
41 Also es war schon relativ umfangreich. #00:03:31-9#

42

43 **I: Und wie haben Sie in diesem ganzen Prozess die Rolle von Erzieherinnen, aber auch**  
44 **von den Eltern eingeschätzt oder schätzen Sie diese im Allgemeinen ein? #00:03:42-4#**

45

46 L2: Ja, also die Erzieherin war natürlich in diesem Fall an dem runden Tisch beteiligt. Die  
47 haben natürlich dann die Vorarbeit geleistet für Dinge, die ich dann gerne gehabt hätte,  
48 für die Kooperationsstunde wie Namensschilder oder Fotos, beschriftet mit Namen, weil  
49 ich mir ja schlecht 80 Kinder merken konnte. Manche habe ich mir natürlich sofort  
50 gemerkt, die fallen dann gleich mal auf in zwei Minuten. Aber ja, also solche Dinge, die  
51 haben sie vorbereitet. Namensschilder, Fotos, Informationen, Listen. Die Erzieherinnen  
52 waren dann auch dabei. In der Stunde meistens. Manche sind dann auch mal oder haben  
53 nur eine Kollegin oder eine Praktikantin hier mitgehen lassen. Ja, sie haben mich ein  
54 bisschen unterstützt, aber in erster Linie waren sie dann in der Kooperationsstunde eher  
55 passiv, also die Beobachtenden. Und dann habe ich Gespräche geführt, während der  
56 Stunde oder nach der Stunde noch kurz. Außer Telefonate und vielleicht. Mit einem  
57 Kindergartenleiter habe ich mich nochmal extra getroffen zu einem Gespräch, weil es da  
58 um zwei Kinder ging, die sehr auffällig waren. Und da mussten wir mal schauen. Was da  
59 die Voraussetzungen sind, wie wir das irgendwie vielleicht auffangen können. #00:05:03-  
60 0#

61 Mit den Eltern habe ich also so gut wie keinen Kontakt gehabt. Nur in dem Elternabend  
62 habe ich mich natürlich vorgestellt, dass sie mein Gesicht mal kennen. Und dann durften  
63 sie natürlich wie gesagt Rückfragen stellen oder Fragen stellen. Und manche haben halt  
64 auch ihr Kind mal gebracht. E Mail war natürlich auch manchmal der Fall, dass da Dinge  
65 nicht ganz klar waren mit den Sorgerechtsverhältnissen und solche Dinge. Da musste ich  
66 dann durch Emails Kontakt aufnehmen. Und dann kamen wie gesagt Kinder dazu, die  
67 zugezogen sind. Da wurde natürlich mit den Eltern dann auch gesprochen. Aber die Rolle  
68 war jetzt nicht so groß gestaltet. Aber sie hätten natürlich jederzeit, wenn irgendetwas  
69 gewesen wäre, mit den Kindern oder so, hätte natürlich Rücksprache halten können.  
70 Dann hatten wir noch die Schulanmeldungen, das habe ich ganz vergessen. Und da waren  
71 natürlich die Eltern auch dabei. Die Kinder konnten dann mit den Eltern zur  
72 Schulanmeldung kommen. Wir haben dann zwei Tage in einem extra Raum was  
73 vorbereitet. So kleine Stationen, die die Kinder dann eben beschäftigen sollten, aber auch  
74 noch mal zeigen sollten: Wie ist die Motorik oder ob sie Zahlen erkennen oder Punkte auf  
75 Würfeln und solche Dinge oder Formen und Farben. Und da habe ich dann auch nochmal  
76 ein Protokoll geschrieben für jedes Kind. Also es waren zwei Tage, die schon gezeht  
77 haben, weil da wurden knapp 80 Kinder in zwei Tagen durchgeschleust. Meine  
78 Schulleiterin hat mich ein bisschen unterstützt, so lange sie eben Zeit hatte. Unsere  
79 Sekretärin hat eine große Arbeit geleistet und natürlich alle dann aufgenommen. Und ja,

80 da war ich waren dann zwei, drei Gespräche mit den Eltern. Da ging es aber dieses Jahr  
81 eigentlich eher ruhig zu. Da war jetzt niemand, der Probleme gemacht hätte oder so. Also  
82 Rückfragen waren natürlich dann auch wegen Rückstellungen der Kinder. Da wurden  
83 dann einige noch zurückgestellt, obwohl eigentlich der Wunsch anders war, mit  
84 Rücksprache mit mir und mit der Schulleitung. Aber das hielt sich in Grenzen.

85

86 **I: Und generell: Was meinen Sie, tragen Erzieherinnen und die Eltern auch einen Beitrag**  
87 **dazu bei, wie das Kind letztendlich diesen Schulstart meistert?**

88

89 L2: Unbedingt. Einen ganz großen. Also die Kindergarten-Erzieherinnen- sehen wir ja in  
90 unserer Gesellschaft- die sind leider, oder ihr Beruf ist nicht so wertgeschätzt, wie ich  
91 finde es sein sollte, weil sie leisten einen riesengroßen Beitrag, weil ich sehe natürlich  
92 auch den Unterschied. Manche Kinder, die haben keinen Kindergarten besucht und  
93 kommen in die Schule und da sehe ich einen riesen Unterschied. Also die haben  
94 motorische Probleme, wissen nicht, wie man eine Schere hält, wie man ein Stift hält,  
95 können sich nicht in die Gruppe einfügen, haben emotionale Rückstände und auch soziale  
96 Rückstände. Und da leisten die Erzieherinnen natürlich eine riesen, riesen Vorarbeit,  
97 indem sie mit den Kindern natürlich die Grundlagen legen, die sie für die Grundschule  
98 brauchen. (...) Ja, das gleiche gilt auch für die Eltern. Also es ist natürlich ein  
99 Unterschied, ob es ein Elternhaus ist, das sich kümmert, kümmern kann oder ob es eben  
100 ein Elternhaus ist, das die Verantwortung an andere Institutionen abgibt, wie den  
101 Kindergarten zum Beispiel. 1, wo man sagen könnte: Ja, jetzt könnt ihr in die Schule, euch  
102 in so eine große Gruppe einfügen. Also. Ja, also die beiden Pole Elternhaus und  
103 Kindergarten spielen eine riesengroße Rolle, natürlich, weil wir ja auf das aufbauen  
104 müssen, was vorher gearbeitet wurde. #00:08:54-7#

105

106 **I: Und was ist Ihnen so aufgefallen in den ganzen Jahren Berufserfahrung, was für die**  
107 **Kinder besonders herausfordernd ist bei dem Wechsel Kindergarten – Grundschule?**  
108 **#00:09:08-3#**

109

110 L2: Ja, also gibt es, denke ich mal verschiedene Aspekte. In erster Linie der soziale Aspekt,  
111 sozial emotionale Aspekt. Wie füge ich mich in eine große Gruppe ein? Wir haben  
112 momentan leider fast 30 Kinder in den ersten Klassen. Davon sind jetzt in der einen sechs  
113 oder sieben Kinder, die kein Deutsch sprechen. Also es ist eine riesengroße  
114 Herausforderung für die Lehrerin, natürlich aber auch für die Kinder, sich in dieser  
115 großen Gruppe irgendwie einzufügen und sich zurückzunehmen. Auch dass man es  
116 aushält, mal nicht dranzukommen zum Beispiel. Oder mit Frustrationen umzugehen.  
117 #00:09:50-1#

118 Es ist auffällig, dass es immer schwieriger wird oder einigen Kindern immer schwerer  
119 fällt. Auf der anderen Seite auch die ganz klaren kognitiven Dinge wie Würfel zum  
120 Beispiel. 12 Oder auch, dass das kognitive logische Denken manchmal einfach fehlt. Ja,

121 wir hatten es gerade letztens davon gehabt, dass ein Kind in der ersten Klasse am Ende der  
122 ersten Klasse sitzt und fünf Perlen in dieser Zehnerreihe immer noch abzählt und es nicht  
123 erkennt, dass es fünf sind. Also ja, so beide Aspekte sozial, emotional wie auch kognitiv  
124 sehe ich in den letzten Jahren zunehmend als Schwierigkeit an... Das es leider abnimmt.  
125 #00:10:42-6#

126

127 **I: Ja und gibt es Aspekte oder Faktoren, wo Sie sagen, das würde sich oder das wirkt sich**  
128 **auf einen möglichst reibungslosen Übergang in die Grundschule aus? #00:10:54-4#**

129

130 L2: Ja, also ich würde sagen auf alle Fälle, dass die Kinder angstfrei herkommen sollen.  
131 Dafür ist die Kooperation auch da, dass Sie das Ganze hier mal kennenlernen, dass sie die  
132 Schule, das Schulgebäude kennenlernen, die Lehrer mal kennenlernen, das ganze Umfeld  
133 kennenlernen und dass sie merken, Schule kann ja auch schön sein, kann toll sein und wir  
134 freuen uns. #00:11:15-9#

135 Die meisten Kinder sind auch wirklich motiviert. Das ist schön. Die freuen sich auch  
136 wirklich auf alles: Auf den Schulranzen kaufen, was Neues zu haben und dann lesen und  
137 schreiben lernen und solche Dinge. Wenn man den Kindern auch mitgibt: Schule ist toll.  
138 Du lernst was und du hast deine Freunde. Und es ist einfach schön dahin zu gehen, dass  
139 sie eben mit Motivation und ohne Angst herkommen. Und natürlich, wie gesagt, die  
140 Dinge, die halt erwartet werden. Konzentrationsfähigkeit, die Spanne wird immer kleiner.  
141 Leider. Und wir stellen fest, dass viele Kinder zu Hause den Medienkonsum ein wenig  
142 übertreiben und dass die Eltern da, manchmal nicht immer, aber manchmal nicht so das  
143 Auge darauf haben. Und das trägt dann dazu bei, dass die Konzentration nicht so  
144 ausgeprägt ist, wie sie sein sollte. Das ist natürlich, was auch wichtig ist, was für meinen  
145 Sohn auch wichtig war, dass dann die Kindergartenkinder zusammenkommen, dass sie in  
146 einer Gruppe sind, vielleicht sogar in der gleichen Klasse sind, dass sie schon bekannte  
147 Gesichter haben, dass sie mich auch vielleicht schon kennen oder die anderen Lehrer  
148 schon. 1 Wenn sie viel malen oder vielleicht zu Hause schon ein paar Buchstaben lernen  
149 oder ihren Namen auf alle Fälle schreiben können. Solche Dinge, dass zu Hause immer  
150 ein bisschen geguckt wird, dass ein kleiner Fundus da ist, aus dem wir dann schöpfen  
151 können.

152

153 **I: Ja, und jetzt hatten Sie ja zum Beispiel schon den Medienkonsum genannt, was so ein**  
154 **negativer Faktor wäre sowie Familienverhältnisse. Sind Ihnen da noch andere Aspekte**  
155 **aufgefallen, die eben diesen reibungslosen Übergang behindern können? #00:13:09-2#**

156

157 L2: Ja, was ich leider jetzt in der Kooperation auch hatte, sind eben so  
158 Familienstreitigkeiten. Oft sind es systemische Dinge, die den Kindern dann zu schaffen  
159 machen. Sorgerechtsstreit, solche Dinge hatte ich auch. Ein Kind konnte in der  
160 Kooperation nicht teilnehmen, weil der Vater dagegen war und es nicht hingbracht hat.  
161 Und dann habe ich Zusatztermine angeboten und solche Dinge. Also oft ist es ein großer

162 belastender Faktor für die Kinder, wenn die Eltern sich zu Hause nicht verstehen. Das  
163 haben wir leider öfters mal ja oder wie meinen Sie das jetzt noch?  
164 #00:13:43-8#

165

166 **I: Also klar, es gibt so einerseits die, die das so begünstigen, dass dieser Übergang**  
167 **irgendwie gut funktioniert oder der Schulstart, aber dann auch Aspekte, die eben den**  
168 **Kindern das so ein bisschen erschweren. Also sie hatten ja auch Kognition zum Beispiel**  
169 **genannt, dass dann Persönlichkeitsmerkmale, kognitiv motorisch solche Aspekte...**  
170 #00:14:06-4#

171

172 L2: Also einige Eltern sind natürlich dann auch das Gegenteil, die sind dann, die sind  
173 dann so ein bisschen sehr pushend und erwarten dann von den Kindern, dass sie das  
174 schon können und das schon können. Und dann kommen sie halt in die Schule, können  
175 schon lesen und dann sitzen sie rum und langweilen sich. Also so ein gesundes Mittelmaß  
176 wäre schön. Also die Kinder nicht bremsen in ihrem Wissensdrang, sondern natürlich  
177 gerne unterstützen, aber natürlich auch nicht pushen. Ich habe auch schon erlebt, dass die  
178 Kinder dann zu Hause sitzen mussten und schon Aufgaben rechnen musste, bevor sie in  
179 die Schule kamen. Oder sie mussten schon schreiben. Und das ist natürlich dann eher  
180 kontraproduktiv. Aber wenn sie das von sich aus gerne möchten, dann immer  
181 unterstützen. Ja, also das ist kein Problem. Aber natürlich gibt es viele Dinge, die  
182 natürlich nicht immer ganz optimal laufen. Also es ist ja wahrscheinlich im Kindergarten  
183 auch zu sehen, dass viele Kinder ja Schwierigkeiten haben, psychologisch, sozial,  
184 emotional und natürlich, der Spracherwerb ist ganz wichtig. Das ist ein großes Thema  
185 momentan. Ich habe jetzt auch die Vorbereitungsklasse (VKL) hier. Wir haben viele  
186 geflüchtete Kinder aus verschiedenen Ländern und nun kamen die ukrainischen und  
187 russischen Kinder noch on-top drauf. Der Spracherwerb ist natürlich extrem wichtig. Also  
188 wir haben wirklich einige in der ersten Klasse, die kaum oder gar kein Deutsch konnten,  
189 immer noch nicht können. Teilweise. (...) Manche sind da sehr, sehr offen und lernen  
190 und können lernen. Und manche haben jetzt ein Schuljahr auch bei mir gelernt oder in  
191 der ersten Klasse und die können keinen Satz sprechen. Zwei Fälle gibt es da: Die einen  
192 möchten nicht und die anderen können nicht. Aber es gibt natürlich auch die Kinder, die  
193 da sich wunderbar integriert haben und das alles mitnehmen. Ja, also der Spracherwerb ist  
194 natürlich extrem wichtig, wenn die Kinder zu Hause wenig Ansprache haben, weil  
195 vielleicht das Elternteil lieber auf das Smartphone guckt, das haben wir auch sehr gerne,  
196 gerne. Dann ist es schwierig. Ich sage immer, die Sprachentwicklung oder  
197 Sprachförderung fängt da an, wo die Eltern ihr Smartphone weglegen. Das ist so!

198

199 **I: Ja, ja. #00:16:15-6#**

200

201 L2: Ja. Also das beobachte ich auch, dass die Sprachentwicklung etwas nachlässt.  
202 #00:16:20-9#

203

204 **I: Und an was für Aspekten würden Sie das festmachen, dass Sie sagen, das Kind hat es**  
205 **geschafft, in der Schule anzukommen und sagt „Jetzt bin ich ein Schulkind!“? #00:16:33-**  
206 **6#**

207

208 L2: Also vor allem, wenn es sagt: Ich komme gerne her, ich freue mich morgens, ich  
209 komme sehr gerne her, ich muss nicht irgendwie geschubst werden, sondern ich nehme  
210 meinen Ranzen, komme gerne her, bin offen, integriere mich in die Gruppe, bin  
211 wissbegierig, schaue, was es Neues gibt und und lasse mich auch motivieren und lasse  
212 mich darauf ein. Aber natürlich haben wir auch in den ersten Klassen ganz viele Pausen  
213 und Bewegungspausen. Die Arbeitsphasen werden natürlich immer länger, am Anfang 10  
214 bis 15 Minuten, dann kommt wieder ein Wechsel. Also es ist ganz wichtig, dass natürlich  
215 da ein Wechsel stattfindet. Ja, und wie gesagt, diese Freude, dieses Wissbegierige und  
216 Offene. Das ist, glaube ich, so das Kriterium, wo ich sagen würde, jetzt guck mal, du bist  
217 ein Schulkind und vor allem die Selbstständigkeit. #00:17:32-8#

218 Viele haben dann die Probleme, können ihre Schuhe nicht binden, solche Dinge. Ja, das  
219 ist dann halt der Fluch des Klettverschlusses. Also ich sage immer, in der ersten Klasse  
220 müssen die Kinder ihre Schuhe binden können, weil wir ja auch im Sportunterricht sind.  
221 Und dann zur Not, wie gesagt, gibt es den Klettverschluss. Oder auf die Toilette gehen,  
222 also wir haben gerade auch ein relativ großes Toilettenproblem und haben dann wohl  
223 auch so ein paar Erstklässler da ausgemacht, dass diejenigen, denen das mit der Hygiene  
224 nicht so halten. Wir müssen jetzt auch Listen führen, wer wo wann in die Toilette geht,  
225 weil die waren sehr verschmutzt und haben Toilettenpapier in die Toilette gestopft und  
226 solche Dinge. Ja, also wenn es da wie gesagt, die Selbstständigkeit gibt und sich auch an  
227 Regeln halten können und sich zurücknehmen können und Freude am Lernen einfach  
228 haben, so würde ich das vielleicht so zusammenfassen. #00:18:27-6#

229

230 **I: Und Sie jetzt als Lehrerin auch von einer ersten Klasse. Was machen Sie, um den**  
231 **Kindern diesen Schulstart zu erleichtern? #00:18:36-5#**

232

233 L2: Also erst mal ist natürlich in den ersten Wochen viel miteinander: Kooperation  
234 angesagt. Das heißt, wir versuchen, eine Klassengemeinschaft zu werden. Einander  
235 kennenlernen. Wir lernen die Schule kennen, wir lernen einander kennen. Wir lernen  
236 die Abläufe hier kennen. Wir schauen mal, welche Regeln es gibt und tasten uns dann so  
237 langsam heran, an die inhaltlichen Aufgaben wie lesen, schreiben und rechnen lernen.  
238 Wichtig ist, dass man als Lehrerin immer ansprechbar ist, natürlich für die Kinder und  
239 viel miteinander arbeitet. Kooperationen, Kooperationsspiele machen und Wechsel von  
240 Anspannung und Entspannung. Solche Dinge, weil ist ja ganz klar, dass die Erstklässler  
241 sich noch nicht so lange konzentrieren können und dass man einfach versucht, eine  
242 Klassengemeinschaft zu bilden und nacheinander verschiedene Regeln auch bespricht.  
243 Diese dann klar macht und immer wieder einübt und immer weiter erweitert. Ja, dass es  
244 eben ein Lernen gibt, zusammen, aber das die Klasse eine Gemeinschaft einfach ist, dass

245 man Rücksicht aufeinander nimmt, freundlich miteinander umgeht, solche Dinge. Dass  
246 die Kinder einfach ein bisschen in den Arm genommen werden und dann eine  
247 Klassengemeinschaft gebildet wird. (...) Das dauert erfahrungsgemäß immer ein bisschen,  
248 aber dann läuft es meistens, wenn man sich so aneinander gewöhnt hat und weiß, wie der  
249 Hase läuft. Und dann ist es für die Kinder auch leichter. Ja, für die Lehrkraft auch. Also  
250 die ersten Wochen sind relativ anstrengend und schwierig natürlich. Ich denke auch für  
251 beide Seiten, aber in erster Linie für die Lehrkraft, weil sich natürlich alles erstmal noch  
252 einspielen muss und klar sein muss. #00:20:23-6#

253

254 **I: Und Sie meinten ja vorhin schon, dass diese Schere immer größer wird. Meinten Sie,**  
255 **dass auch auf die Fähigkeiten bezogen oder Bedürfnisse oder Voraussetzungen? #00:20:35-**  
256 **4#**

257

258 L2: Ja, beides. Also es ist bis zur vierten Klasse so, dass es Kinder gibt, die fangen die  
259 Aufgaben an, sind bei der ersten Aufgabe. Dann gibt es zur gleichen Zeit Kinder, die sind  
260 mit der Aufgabe zwei bis fünf fertig. Also beim Arbeitstempo ist eine wahnsinnige  
261 Schere. Es gibt aber auch ein riesen Schere im Verstehen und im kognitiven Bereich.

262 Wir haben ganz viele Förderstunden für die Kinder, die Probleme haben. Und aus meiner  
263 Sicht werden die, die können und wollen, manchmal so ein bisschen- nicht vergessen-  
264 aber da ist nicht so viel Potenzial oder nicht so viel Zeit mehr übrig für die Kinder, die das  
265 wirklich können. Also wir konzentrieren uns leider in letzter Zeit oft oder immer noch  
266 auf die Kinder, die eine Förderung brauchen und das wird halt immer mehr. Wir bieten  
267 Förderstunden an, Sprachförderstunden usw. Und wenn ich jetzt die ersten Klassen sehe  
268 vom Sprachstand, ist es schwierig. Also wie gesagt, sind da die aktuellen politischen  
269 Situationen, die noch dazukommen mit den geflüchteten Kindern. Aber vom kognitiven  
270 her und vom Sozialverhalten ist es auch oft, dass manche von zu Hause natürlich wissen,  
271 dass man Guten Tag sagt zum Beispiel. Also ein ganz banales Beispiel und andere chillen  
272 sich dann auf den Stuhl. (...) Also sie wissen was ich meine denk ich mal. Also es im  
273 sozialen aber auch im kognitiven Bereich wird es immer bedenklicher.

274

275 **I: Und wie versuchen Sie das in Ihrem Unterricht. A Wie gestalten Sie das oder wie gehen**  
276 **Sie damit um? #00:22:26-8#**

277 L2: Da bleibt eben nur die Differenzierung. Also wir müssen versuchen, auf die  
278 Bedürfnisse eines jeden Kindes einzugehen, was natürlich bei knapp 30 Kindern ein  
279 wenig schwierig ist. Aber natürlich bieten wir dann verschiedene Aufgaben, verschiedene  
280 Aufgabentypen. Für die Kinder, die eben vielleicht schneller sind, gibt es Aufgaben, die  
281 etwas schwieriger sind oder als Zusatzaufgabe noch genommen werden können. Dann  
282 gibt es also eine innere Differenzierung, das heißt, wir gucken, dass die Aufgaben  
283 vielleicht in Schwierigkeitsstufen gestaffelt sind. Dann gibt es noch die Differenzierung in  
284 der Menge, das heißt, der eine macht vielleicht zwei Aufgaben mehr, weil er motiviert ist,  
285 der andere dann eben weniger. Das ist dann auch völlig in Ordnung. Oder es gibt  
286 Aufgaben wie: Du darfst dann, wenn du das fertig aus einem Tablet mit der App arbeiten,

287 um da weiterzukommen oder es gibt freie Arbeitsmaterialien, die dann ausliegen, die  
288 dann auch ständig da sind. #00:23:26-5#

289 Also durch Differenzierung eben und durch individuelle Förderung. Also wir haben auch  
290 zwei Diagnoseprogramme, mit denen wir dann eben immer arbeiten und die Kinder  
291 immer wieder überprüfen, auf welchem Stand sie sind. Und dann können wir da genau  
292 sehen, wo müssen wir ansetzen. Das ist in Mathe und in Deutsch beispielsweise ein gutes  
293 Programm. Und da schauen wir dann, wo kann ich ansetzen, wo kann ich vielleicht auch  
294 bei den Eltern im Elterngespräch ansetzen, damit wir gemeinsam eine Lösung finden, wo  
295 wir weitermachen können. Also die Eltern immer miteinbeziehen natürlich, und dann  
296 schauen, dass wir für jedes Kind eine individuelle Lösung finden. Was natürlich, wie  
297 gesagt, bei fast 30 Kindern eine Mammutaufgabe ist. Aber ja, so ist es nun mal. #00:24:12-  
298 1#

299

300 **I: Und diese Differenzierungstypen finden die auch im Bereich des Schreibens und Lesens**  
301 **Lernens auch statt, im Fach Deutsch? #00:24:19-1#**

302

303 L2: Ja in allen Fächern. Wir haben auch Leselernprogramme, also wir arbeiten viel mit  
304 dem Tablet, da haben wir sehr viel Apps drauf für Deutsch, Mathe, für alle Fächer. Wir  
305 haben auch mittlerweile so, dass wir fast einen Klassensatz an Tablets haben für jedes  
306 Kind, also für jede Klasse. Da kann man dann immer sehr gut individuelle Dinge noch  
307 zusammenstellen. Wir arbeiten viel mit individuellen QR Codes, wo man dann auch für  
308 das Kind dann spezielle Übungen zusammenstellen kann. Die Kinder wissen mittlerweile,  
309 wie man mit den Tablets umgeht. Also wir sind mit der Digitalisierung weit vorne, muss  
310 ich ganz ehrlich sagen. Und die Kinder sind auch sehr begeistert dabei. #00:25:01-9#

311 Und wie gesagt, in allen Fächern ist es einfach nötig zu differenzieren, weil es hört ja  
312 nicht bei Deutsch auf. Ich habe zum Beispiel auch noch eine vierte Klasse in Kunst, dann  
313 ist es ganz klar, der eine ist dann nach zwei Stunden mit dem Bild mit dem Werk fertig,  
314 der andere ist vielleicht beim Viertel des Ganzen und dann muss ich mir halt dafür dann  
315 noch eine Extraaufgabe überlegen. Und dann gibt es dann eben verschiedene Mittel, um  
316 die Kinder zu motivieren, vielleicht auch mal kreativ eigene Dinge auszuprobieren. (...)  
317 Also irgendwas in der Hinterhand muss man immer haben. Wenn man ein eigenes  
318 Klassenzimmer hat, ist es natürlich praktischer und besser zu organisieren. Dann kann  
319 man verschiedene Ecken machen mit Werkstattinhalten oder eben die Tablets  
320 bereitstellen oder so. Aber als Fachlehrer muss man immer irgendwie noch was in der  
321 Tasche haben oder halt vorher schon deponiert haben. Ja, weil die Schere der  
322 Differenzierung, die dies nötig macht, ist, ist immer da. War immer da und wird immer da  
323 sein. Ja. #00:26:00-5#

324

325 **I: Gibt es Materialien im Fach Deutsch bezüglich Lesen und Schreiben lernen. Gibt es da**  
326 **so Sachen, wo Sie sagen, das ist so in der ersten Klasse auch was, auf das ich gerne**  
327 **zurückgreife? #00:26:16-0#**

328

329 L2: Als ich Klassenlehrerin war, habe ich eine Schulbibliothek gehabt. Also wir haben so,  
330 das hieß damals Gänsefüßchen, da konnte man sich die Bücher bestellen. Also das waren  
331 so preiswerte Bücher für die Kinder, die konnten man sich dann bestellen und dann  
332 haben wir immer als Prämie noch für die Klasse welche bekommen. Also ich hatte ein  
333 riesen Regal mit den ganzen Büchern oder ich kaufe auf Flohmärkte gerne Dinge oder  
334 auch Spiele. Also dass man eben als Klassenlehrerin solche Dinge im Klassenzimmer hat.  
335 Aber es gibt da natürlich auch von den Verlagen ganz viel. Also wenn wir jetzt zum  
336 Beispiel eine Fibel haben oder ich arbeite mit diesem Zebra-Heft in der VKL, da gibt es  
337 dann viele Spiele, die man noch herstellen kann. Oder ich habe den ganzen Schrank mit  
338 irgendwelchen Lern-, und Lese- und Rechenspielen. Und wie gesagt, auf Flohmärkten  
339 oder es hat sich über die Jahre angesammelt. Und darauf greife ich gerne zurück. Auch auf  
340 die Tablets natürlich sehr gerne und da gibt es Unmengen an Material. Also man muss ja  
341 nur mal im Netz schauen, da gibt es ja Grundschulblogs ohne Ende, da kann man sich  
342 alles irgendwie zusammenstellen. Ja, es sammelt sich auch um die Jahre über die Jahre  
343 etwas an, was man dann immer mal wieder auch benutzen kann und dann kommen auch  
344 noch neue Sachen hinzu. #00:27:34-0#

345

346 **I: Und Sie hatten vorhin ja schon Anspannung - Entspannung erwähnt. Integrieren Sie in**  
347 **Ihrem Anfangsunterricht Rituale oder generell Spiele? Spiele diese in den ersten Wochen**  
348 **oder im ersten Schuljahr nochmal eine andere Rolle? #00:27:53-3#**

349

350 L2: Ja, also die mache ich natürlich in allen Klassen. Das ist in der vierten Klasse genauso  
351 wichtig wie in der ersten Klasse. Natürlich gibt es dann andere Spiele, natürlich klar,  
352 Bewegungsspiele, die Klassiker. Dass man dann aufsteht, vom Platz, mal aufstehen kann,  
353 sich bewegen kann, durchlaufen kann. Da gibt es natürlich einen riesengroß großen  
354 Fundus an irgendwelchen Dingen, die man in der ersten Klasse vor allem machen kann,  
355 aber in allen anderen Klassen auch. Ja, also am besten immer so eine kleine Spielekartei in  
356 der Tasche haben. Klar, aber in der ersten Klasse ist es natürlich noch wichtiger, weil die  
357 kleinen Flöhe natürlich nicht ganz so lange sitzen bleiben können und natürlich auch  
358 nicht müssen. #00:29:00-4#

359 Eine vierte Klasse muss auch mal eine Stunde durcharbeiten können, leise also eine  
360 Schulstunde. Bei den Kleinen ist es natürlich nicht möglich. Wir arbeiten dann 10, 15  
361 Minuten maximal und dann kommt wieder was anderes. Und natürlich ist auch wichtig,  
362 wie man zusammensitzt, das auch mal ändert, dass man mal in einen Stuhlkreis geht oder  
363 mal rausgeht, mal eine Runde draußen rennt. Wir haben einen schönen Spielplatz  
364 draußen, da kann man mal kurz zehn Minuten rausgehen, sich bewegen. Also es ist  
365 einfach wichtig, dass die Kinder langsam ankommen und ihre Konzentrationsspanne oder  
366 Arbeitsphasen immer mehr steigern. In der ersten Klasse ist es klar, dass man da ganz viel  
367 spielt und sich ganz viel bewegt. Wichtig ist es auch die Kinder ins Handeln zu bringen,  
368 dass sie die Dinge handelnd erfahren können.

369 **I: Spielen hierbei Rituale eine wichtige Rolle?**

370

371 L2: Unbedingt. Zum Beispiel den Erzählkreis am Montag, dass die Kinder von ihrem  
372 Wochenende erzählen, das Übernehmen und Einführen von Diensten. Zum Beispiel  
373 Tafeldienst, Kehrdienst, Austeildienst...das machen die Kinder total gerne. Solche Dinge,  
374 die für die Klassengemeinschaft wichtig sind, solche Rituale. Dann gibt es Signale,  
375 akustische Signale. Oder Sternchen sammeln, an Gruppentischen, Geburtstagsrituale,  
376 Lesezeiten. Das ist dann ein ganz großer Fundus an Dingen, der für die Kinder sehr  
377 wichtig ist.

378

379 **I: Schön! Fällt Ihnen noch irgendetwas zur Thematik ein, was Ihnen auf den Herzen liegt?**

380

381 L2: Gerade nicht, wahrscheinlich wenn Sie dann weg sind.... Ah nur, dass wir uns  
382 natürlich auf motivierte neue Lehrerinnen, wie Sie freuen. Und dann einfach hoffen, dass  
383 wir gemeinsam diese Mammutaufgabe meistern können.

384

385 **I: Das hoffe ich auch! Dann herzlichen Dank.**

386 L2: Sehr gern.

Interviewnummer: Kürzel	Interview 3: L3
Datum der Aufnahme	26.04.2023
Dauer der Aufnahme	30:55 Minuten
Interviewende Person: Kürzel	Lena Hilkens: I

1 **Interviewerin (I): Also Sie dürfen auch gerne einfach direkt starten. Sie wollten**  
2 **ja schon anfangen von der Kooperation mit den Kindergärten zu erzählen.**

3 **#00:00:10-8#**

4

5 Lehrerin 3 (L3): Also es ging ja darum, wie oft wir zusammenarbeiten. Wir haben ja  
6 wöchentlich die Kinder bei uns im Schulhaus mit einer Gruppe von Erst- oder  
7 Zweitklässler eine kleine Gruppe, sodass ungefähr gleich viele Kindergartenkinder  
8 mit Grundschulern zusammen Vorschule machen, Wahrnehmungsübungen usw.. Ich  
9 gehe auch manchmal zu den Kindergartenleitungen, je nachdem ob was zu  
10 besprechen ist. Das ist dann nicht wöchentlich so, sondern so wie es halt notwendig  
11 ist. Oder diese werden dann auch zum Beispiel zu einem Elterngespräch mit  
12 dazugeholt, wenn es eben gravierende Sachen gibt und mit Blick auf Schule der  
13 Übergang schwer sein wird. Wo man vielleicht auch nochmal eine Überprüfung  
14 anberaumen sollte wegen sonderpädagogischer Förderung oder Logo sowie Ergo  
15 Empfehlungen. Manchmal stellen sich die Eltern taub, wenn Kindergärtnerinnen das  
16 Rückmelden. Aber wenn dann die Schule dazu kommen und sagt, die Kinder  
17 brauchen das und das als gutes Basispaket, bitte machen Sie das, dann sind Eltern  
18 oft eher bereit, dann Logo oder Ergo zu machen. Wobei wir ja auch nichts anderes  
19 sagen als die Kindergärtnerinnen. Und dann sind wir eben auch ab und zu bei  
20 Entwicklungsgesprächen dabei. Nicht regelmäßig, aber da, wo es eben notwendig

21 ist, wenn man merkt, da macht es Sinn, die Erzieherinnen zu unterstützen. Aber oft  
22 sehen die Erzieherinnen das genauso wie wir aus der Schulsicht und beraten die  
23 Eltern. #00:01:38-9#

24

25 **I: Das heißt, ihre Aufgaben in diesem Vorschulbereich oder in eben dieser**  
26 **Kooperationsarbeit ist hauptsächlich auf die Eltern-Gespräche, Austausch mit**  
27 **der Kita?#00:01:50-8#**

28

29 L3: Also Kooperation ist schon eher so, dass wir die Kinder ein Jahr begleiten, die  
30 hier bei uns haben. Das Bildungshaus ist natürlich ein geniales System, da haben wir  
31 wirklich zweiwöchentlich jede Gruppe und sehen die recht regelmäßig über das  
32 ganze Jahr verteilt. Für die Kooperation selbst, die ich mit den anderen Kindergärten  
33 habe, stehen nicht so viele Stunden zur Verfügung. Das ist wirklich dieses Modell  
34 des Bildungshauses, was uns viele Stunden freigeschaltet hat. Aber bei Kooperation  
35 hat man eine Stunde pro Woche für alle Kinder und da muss man dann gucken, wie  
36 man die da so einbindet. #00:02:25-0#

37

38 **I: Und dieses Bildungshaus entscheidet das ein Kindergarten, ob er dieses**  
39 **Modell annimmt oder von wem geht es aus? #00:02:32-8#**

40

41 L3: Das ist schon etabliert bei uns glaube ich seit 15 Jahren. Das kam vom Schulamt  
42 an, ich glaube, das war eine Ausschreibung, dass man als Schule und Kindergarten-  
43 klar es müssen beide bereit sein- daran teilnehmen möchte und dann hat das  
44 Schulamt oder die Gemeinde mit der Gemeinde, keine Ahnung, weiß nicht mehr so  
45 genau, das zugewiesen, welche Schulen das bekommen. Das Modell hat nicht jede  
46 Schule. Wir haben also mehr Poolstunden zur Verfügung, um die Vorschularbeit oder  
47 eben die Arbeit mit Kindergärten zu koordinieren. #00:03:04-6#

48

49 **I: Und wie sieht es aus, wenn Sie dann die Gruppe abholen von der Schule,**  
50 **vom Kindergarten, Dann nehmen Sie die mit in die Schule. Und wie gestalten**  
51 **Sie dann so eine Stunde? #00:03:15-0#**

52

53 L3: Es kommt halt ganz drauf an: Am Anfang haben wir viel mit Silben gemacht, also  
54 schon so ein bisschen mit Hinblick auf die erste Klasse, was wir so brauchen, dass  
55 sie dann nicht erst in der ersten Klasse das Silbenschwingen groß anfangen,  
56 sondern dass sie es schon so in den Rhythmus der Sprache reinkommt. Können  
57 Kinder ja vom Gefühl her, aber dass sie dann ihren Namen klatschen. So beginnen  
58 wir meistens im Klassenzimmer. So eine Vorstellungsrunde, Begrüßungslied und  
59 eben Silben klatschen beim Namen oder Hüpfen oder eben irgendeine Bewegung,  
60 was zum Namen passt. #00:03:45-5#

61 Und dann kommt ein Thema. (...) Ich habe im Moment das Thema Muster und dann  
62 macht man eben eine Sache zum Thema Muster mit den Kindern. Viel handelnd,  
63 selbst entdecken und umsetzen. Auch viel Bewegung finde ich gerade für Klasse  
64 eins zwei wichtig und eben Bildungshaus. Kinder sowieso. Dass eben immer so eine  
65 kleine Arbeitsphase ist oder eine Auftragsphase, wo dann auch manchmal zwei, drei  
66 Arbeitsaufträge kommen. Mittlerweile, wir sind ja schon seit September im

67 Bildungshaus, können sich die Kinder echt bis zu vier Arbeitsaufträge merken. Ich  
68 sage dann oft, wenn ich in die Hand klatsche: Dann bringt ihr das Blatt an euren  
69 Platz, holt euch das Legematerial, legt ein Bild und dann geht ihr rum und baut die  
70 Muster, also die Bilder der anderen nach, so dass Muster entstehen. Und das ist  
71 schon ganz schön viel. Aber die können das. Und dann klatscht in die Hand und  
72 dann legen die los und dann sieht man ja, der eine hat es vielleicht doch nicht so  
73 verstanden. Also es ist die Arbeit schon mit Hinblick auf das, was in Klasse eins dann  
74 schon so passiert. Arbeitsaufträge anhören, umsetzen. Und so grundlegende Sachen  
75 wie Mengen erfassen. Haben wir gemacht. Mit Material halt immer sehr material- und  
76 handlungsorientiert ausgerichtet und irgendwann dann in der dritten, vierten Stunde  
77 zum Thema, da gibt es dann auch mal ein Arbeitsblatt, wo man Sachen verbindet,  
78 Mengen, Ziffern oder was auch immer. #00:05:13-7#

79

80 **I: Und da geht es auch dann darum, dass sie auch erste Sachen**  
81 **Kennenlernen? #00:05:20-4#**

82

83 L3: Ja, das ist das Allererste! Das machen wir gleich im September, dass wir durch  
84 das Schulhaus gehen. Alle Räume zeigen: Ganztagsräume, den Musikraum, den  
85 Kunstraum, Personal kennenlernen, Hausmeister, Sekretärin, ein paar Kinder lernen  
86 sie auch kennen, dadurch, dass wir in der Gruppe arbeiten, beim Bildungshaus. Im  
87 Sommer nehme ich oft Kinder auch ein bisschen länger mit in dieses Bildungshaus,  
88 mal eine Schulstunde, sodass sie eine Pause miterleben. Also wir machen ein  
89 Bildungshaus oder Kooperationsstunde, dann gehen die Kindergartenkinder mit den  
90 Schulkindern in die Pause und lernen den Schulhof kennen und schon mal so ein  
91 bisschen die Hofpause. Und oft habe ich donnerstags dann auch nach der ersten  
92 Pause Sport und dann nehme ich die dann auch noch in die Sportstunde mit, dass  
93 sie auch mal die Turnhalle kennenlernen und sodass sie schon wissen wie eine  
94 Sportstunde in Klasse eins oder zwei abläuft. Und da kann man die ja gut einbinden,  
95 experimentieren mit Bällen oder was auch immer. Da können auch  
96 Kindergartenkinder super mitmachen, als wenn die schon die ganze Zeit bei uns  
97 wären. #00:06:20-0#

98 Also die kriegen viel Einblick in unsere Schule, wie sie so funktioniert, wie unsere  
99 Schule aussieht von innen, welche Räume es gibt, welche Leute, welche Kinder an  
100 unserer Schule so sind. Und ich nehme sie auch gerne in eine richtige  
101 Unterrichtsstunde mit und dann lernen die schon mal Unterricht kennen, wie es eben  
102 in Klasse eins oder zwei abgeht. Inhaltlich machen wir es dann schon so, dass die  
103 Kindergartenkinder da mitmachen können. Wir hatten das letzte Mal Post an den  
104 Osterhasen geschrieben und dann haben die Kinder eben keinen Brief an den  
105 Osterhasen geschrieben, sondern ein Bild für den Osterhasen gemalt, im Sinne der  
106 Kooperation. Und die Kinder haben einen Rückantwort Brief vom Osterhasen  
107 bekommen. #00:07:03-6# #00:07:08-4#

108 **I: Schön. Schöne Idee. #00:07:06-0#**

109

110 L3: Also so kann man das ganze super gut integrieren. Total easy. Spielerisch  
111 sowieso, in der ersten Klasse ganz viel. #00:07:15-4#

112 **I: Und wie schätzen Sie die Rolle von Erzieherinnen, aber auch von den Eltern**  
113 **in diesem Übergangsprozess ein?#00:07:25-9#**

114

115 L3: Also ich merke immer wieder, dass die Erzieherinnen und ich die Kinder identisch  
116 sehen. Also das, was mir auffällt, das haben mir die Erzieherinnen sofort bestätigt.  
117 Also die Erzieherinnen sind die Experten, finde ich, und wir bestätigen es nur und  
118 bitten dann eben auch nochmal mit den Eltern ins Gespräch und dann kommen eben  
119 so Informationen: Naja, wir sind schon die ganze Zeit dran, aber die Eltern stellen  
120 sich eben taub oder nehmen es nicht so ernst. Und dann komme ich gerne mit dazu  
121 und sage wenn sie meinen, dass sich das noch ein bisschen verstärkt und  
122 unterstreicht, also wir unterstützen uns gegenseitig. #00:08:06-4#

123 (...) Eltern sind unterschiedlich. Es gibt Eltern, die sind sehr dankbar und reagieren  
124 sofort, wenn man was zurückspiegelt. Und andere Eltern da muss ich auch nicht mit  
125 in solche Gespräche. Da wo die Erzieher es weitergeben und die Eltern es sofort  
126 umsetzen, ist ja klar. Aber Eltern, die dann, weiß nicht, Angst haben, dass ihr Kind in  
127 eine Schublade kommt oder mein Kind hat Defizite, das geht überhaupt nicht. Ich  
128 weiß nicht, da haben manche Eltern echt Probleme mit. Und ich finde Logo und Ergo  
129 gehört heute fast mit zum normalen Schulleben, dass man da sich Hilfe holt. Aber  
130 das sehen Eltern häufig eher als Stempel und als negativ und deshalb sind sie oft  
131 dann erst mal kontraproduktiv eingestellt. Und dann ist es oft ein bisschen knifflig,  
132 Eltern davon zu überzeugen, dass es für das Kind gut ist, während der  
133 Kindergartenzeit eine Förderung noch in Anspruch zu nehmen. Als erst dann, wenn  
134 hier alles neu losgeht, ein, zwei Wochen später damit anzufangen. So können die  
135 Kinder nicht gut starten. #00:09:04-6#

136

137 **I: Und finden Sie, dass es so Sachen gibt, die für die Kinder in diesem**  
138 **Übergang, aber auch bei Schuleintritt besonders herausfordernd sind.**  
139 **Bestimmte Aspekte? #00:09:15-9#**

140

141 L3: Also ganz arg viele. Ich finde das ist ein hammer Leistung, was ein  
142 Kindergartenkind im ersten Schuljahr leistet. Die kommen hier an, sind eigentlich  
143 vom Kindergarten gewohnt, so eine offene Phase zu haben. Die können zwischen  
144 zwei Stunden, glaube ich im Kindergarten ankommen. Bei uns geht es von acht los,  
145 das pünktliche frühe Aufstehen schon, sich von der Mama trennen, die darf nicht mit  
146 ins Schulhaus. Eine feste Struktur; nicht einfach mal so essen, wenn man Hunger  
147 kriegt. Oder einfach was spielen, wenn man Lust auf Puppenecke hat. Sondern wir  
148 gucken schon, dass wir es sehr abwechslungsreich gestalten. Aber letzten Endes ist  
149 es eine feste Tagesstruktur, die die Kinder in der Schule dann haben. Das frühe  
150 Aufstehen, gemeinsam an einem Inhalt arbeiten, mitdenken, sich melden, dazu  
151 daran arbeiten. Auch wenn ich vielleicht gerade noch müde bin, dann was schreiben.  
152 (...)

153 Also es ist irre viel, was so ein Erstklässler leistet. Das ist echt hammer. Und dann  
154 Lesen lernen, das ist sehr anstrengend. Manche Kinder können schon die Schere  
155 halten, manche können das nicht gut aushalten. Warum kann er das schon? Ich  
156 kann es nicht. Da kommen dann auch noch so emotionale Sachen dazu und es ist  
157 so, weil wir eine Ganztagschule sind, auch Dienstag, Mittwoch, Donnerstag bis  
158 16:00 Kinder, die da angemeldet sind. 1 Ich habe schon mal drei Bücher, so kurze  
159 zehn Minuten Bücher vorgelesen. Dann habe ich gemerkt okay, jetzt sind sie erholt,  
160 jetzt kann man an die Hausaufgaben gehen. Das ist halt das Schöne, dass oft diese  
161 Ganztagsstunden in Klassen oder Fachlehrer Händen liegen, in den ersten Klassen.

162 Dann kann man gucken kann, wie strukturiere ich den Tag. Die Hausaufgaben  
163 müssen nicht jetzt sein, weil jetzt die Zeit im Plan zwar drin steht. Aber ich habe  
164 hinterher noch die AG Zeit, deshalb kann ich das schieben und tauschen und dann  
165 ist die AG Zeit halt ein Stück vorverlegt mit Ausruhen. Also wir gucken schon sehr,  
166 was brauchen die Kinder und versuchen den Kindern so gut wie es geht  
167 entgegenzukommen. Und trotzdem ist es eine große Umstellung von Kindergarten  
168 auf Schule und da sind mir bestimmt jetzt ganz viele Sachen nicht eingefallen, die  
169 noch dazukommen.

170

171 **I: Ja, und wenn Sie auch sagen, es gibt Aspekte, die den Kindern helfen,**  
172 **diesen Übergang möglichst reibungslos zu ermöglichen? #00:11:53-0#**

173

174 L3: Naja, reibungslos. (...) Es wird immer eine Herausforderung sein, aber wichtig  
175 finde ich und das sagen wir auch immer auf dem Elternabend, der ein Jahr vorher mit  
176 den Eltern stattfindet, bevor sie hier eingeschult werden: Dass sie schon das Jahr  
177 nutzen, um mit den Kindern zu üben, pünktlich im Kindergarten zu sein. Also nicht  
178 erst um neun oder 09:30, sondern wirklich schon gegen acht, Regeln einfordern,  
179 auch mal zu Hause warten lassen können, dass das Kind nicht immer dazwischen  
180 reinquatscht, wenn die Eltern sich unterhalten, dass sie so was schon mal üben, weil  
181 das geht bei 25 Kindern auch nicht. Warten können, auch mal Frust aushalten  
182 können, sich trennen können von den Eltern, dass sie eben auch gucken, dass mal  
183 bei der Oma geschlafen wird oder dass man Freunde auch besucht, dass eben die  
184 Eltern nicht mehr so dominant im Leben des Kindes sind, dass es aushält und weiß,  
185 ich sehe meine Eltern ja in zehn Stunden wieder. Dass man ein Kind wirklich erst  
186 einschult, wenn es wirklich schulfähig ist. Manche Eltern tendieren sehr ins `zu frühe  
187 Einschulen`. Wenn man den Kindern ein Jahr länger Zeit gibt, dann startet das Kind  
188 hier ganz anders. Als wenn es zu jung ist oder noch nicht schulfähig ist. Manche  
189 können ja auch noch ein Jahr länger bleiben, auch wenn sie eigentlich ein Schulkind  
190 wären. Dann starten die Kinder ganz anders, selbstbewusster. Die halten den  
191 Schulalltag besser aus, als wenn man so ein 5/4 Kind eingeschult. Also schon so  
192 dieser Blick auf Schulfähigkeit, Regeln einüben, Streit versuchen zu klären. Dass  
193 man sich Zeit nimmt, gerade Eltern auch im Kindergarten, weil wir das auch immer  
194 wieder einfordern, dass man sagen kann: Was ist jetzt schief gelaufen, woran hat es  
195 wohl gelegen, was wünschst du dir oder was kannst du beitragen, dass Kinder so ins  
196 Reflektieren auch mit reingenommen werden. Das fordern wir hier voll ein. Und wenn  
197 ich es schon ein Stückweit kennen, ist auch hilfreicher, als wenn du das hier erst das  
198 erste Mal erleben. #00:14:05-9#

199 **I: Gibt es ihrer Erfahrung nach noch andere Aspekte, die sich eventuell auch**  
200 **negativ auswirken könnten? Dass das Kind eben es nicht schafft, sich so gut**  
201 **in diesen Schulalltag zu integrieren oder anzukommen? #00:14:29-6#**

202

203 L3: Also die Kinder werden ja oft aus verschiedenen Kindergärten  
204 zusammengewürfelt. Die dürfen sich bei uns immer einen Partner wünschen, mit  
205 dem sie gerne in die Klasse gehen wollen. Ich glaube, das hilft vielen Kindern schon  
206 mal, dass da so ein Freund oder jemand, den man kennt. Die anderen lernen wir  
207 kennen und da sind immer am Anfang die ersten Wochen Namen-  
208 Kennenlernenspiele. Ich erstelle in den ersten Wochen also immer montags eine  
209 neue Sitzordnung, so dass wirklich die Kinder jeden Montag eine Woche lang neue

210 Sitzpartner bei sich haben, sodass sie wirklich die Chance haben, ganz viele Kinder  
211 aus der Klasse kennenzulernen. Und ganz viele Kooperationsspiele machen wir am  
212 Anfang so, dass die wirklich als Klasse auch zusammenwachsen. Und ich glaube,  
213 wenn man sich in der Klasse wohlfühlt, dann ist der Übergang auch irgendwann gut  
214 geschafft. Also oft ist es so, nach dem dritten Tag läuft es eigentlich schon auch für  
215 die, die nicht viele kennen, schon ganz gut, weil wir einfach schauen mit  
216 Partneraufgaben und Kennenlernspielen und Sitzplatzwechseln eben eine Woche  
217 lang neben ein und dann wieder einem neuen Kind. Sodass eben die Klasse schnell  
218 zusammenwächst. #00:15:43-5#

219

220 L3: Und ich glaube, sobald sich ein Kind wohlfühlt und gern in die Schule kommt,  
221 dann ist das meiste geschafft. Wenn es mal schwierige Tage gibt vielleicht, weil  
222 Stress gibt oder irgendwas von zu Hause mitgebracht wird, was belastet, dann kann  
223 man das gut mit der Klasse auffangen. Wir haben immer ein Ritual am Anfang. Also  
224 wir singen ein Begrüßungslied, machen die Namensrunde, dann besprechen wir den  
225 Tagesplan. Was kommt auf uns zu, welche Stunden haben wir? So Rituale, die  
226 geben auch Sicherheit und so fangen wir immer an. Und dann kommt  
227 Hausaufgabenkontrolle und dann wissen die Kinder, so läuft jeder Tag. Und das ist  
228 auch eine Sicherheit, dass so eine Struktur vorliegt. Das fällt mir so spontan ein.  
229 #00:16:19-1#

230

231 **I: Aber jetzt haben Sie vorhin schon mal gesagt, Schulfähigkeit ist ein Aspekt,**  
232 **sowie die Kinder kommen gerne in die Schule. Ist das für Sie so, dass Sie**  
233 **sagen, das Kind hat irgendwie einen guten Übergang geschafft, wenn solche**  
234 **Aspekte sich bemerkbar machen? #00:16:33-3#**

235

236 L3: Also wenn Kinder freitags sagen: Ich will kein Wochenende. Ich glaube, dann ist  
237 der Übergang gut geschafft, mega gut. Und das sagen schon etliche Kinder hier.  
238 Oder Ferien sind nicht so beliebt. Da muss man die eher pushen und sagen: Hey,  
239 genieß mal das Wochenende und wir sehen uns am Montag. Manche Kinder  
240 brauchen ein bisschen länger, manche brauchen nicht so lange, bei manchen geht  
241 es echt schnell. Wir sagen immer so bis zu den Herbstferien, so die ersten sechs  
242 Wochen. Dann sollte es wirklich langsam angekommen sein. Und in der Regel ist es  
243 auch wirklich viel früher bei den meisten. Ja, und wenn es dann eben auch so sicher  
244 weiß, wo finde ich meine Materialien, die kann im Stehssammler finden. Wenn ich  
245 was brauche, hol ich mir meine Materialien. Toilettengang machen wir in der ersten  
246 Schulstunde. Wenn wir die Schule kennenlernen. Am Anfang gehen sie zu zweit,  
247 damit die sich sicher fühlen und nicht Angst haben, die Wege zu gehen. Also zu  
248 zweit gehen. Später gehen die dann allein auf die Toilette. Da muss man mit. Aber  
249 so am Anfang gucken wir immer, dass da ein Freund mitgehen kann. Wir gucken  
250 schon, dass wir so gut wie möglich schauen, dass die sich schnell hier einfinden  
251 können. #00:17:41-1#

252

253 **I: Und was gehört für Sie zur Schulfähigkeit? Das ist ja so ein großer Begriff,**  
254 **welche weiteren Begriffe gehören für Sie dazu? #00:17:53-2#**

255

256 L3: Emotionale Entwicklung finde ich am allerwichtigsten. Kognitiv denke ich, ist gut,  
257 wenn man ein gutes Paket mitbringt. Aber das Lesen lernen, Schreiben lernen (...)  
258 das machen wir hier in der Schule. Und körperlich sollten sie halt auch halbwegs fit  
259 sein. Also ich habe gerade noch einen Jungen in der zweiten Klasse, der hat keine  
260 Körperspannung und das wirkt sich auch im Lernen aus. Nicht nur im Sport sieht  
261 man es, sondern wenn man keine Körperspannung hat, ist es mit dem Schreiben  
262 schwierig, mit dem Konzentrieren. Also auch da in dem motorischen Bereich sollte  
263 auch eine gute Grundlage da sein. Alltagsfähigkeit, alleine sich auf Toilette begeben  
264 können, sich abputzen. Ich kann nicht als Lehrerin da mitgehen, sich an- und  
265 ausziehen können, denn wir gehen Schwimmen, wir haben Sportunterricht.  
266 Bedürfnisse äußern, also wenn ein Kind die Wasserflasche vergisst zu Hause, die  
267 Kinder brauchen Wasser am Tag und wenn es sich nicht traut mir das zu sagen,  
268 damit wir eine Alternative finden (...) Ich habe auch Plastikbecher, da kann man  
269 Wasser trinken. Das Kind muss sich auch trauen, auf Lehrer zuzugehen und zu  
270 sagen, was eben gerade für ein Problem ist, ob mit einem anderen Kind oder was  
271 auch immer. #00:19:05-6#

272 **I: Und sozial emotionale Kompetenz. Was gehört da für Sie dazu? #00:19:13-0#**

273 L3: Das Trennen von der Mutter als erstes, weil das ist schon mal der erste Schritt,  
274 dass die Kinder überhaupt ins Schulhaus kommen können, wenn die Eltern die  
275 Kinder am Anfang bringen, was ja auch sinnvoll ist. Der Schulweg ist die nächste  
276 Kompetenz, diesen allein zu gehen. Irgendwann, also wenn das Kind sich nicht  
277 trennen kann, ist das oft schwierig, wenn man dann auch so ein heulendes Kind mit  
278 hochnimmt. Man möchte ja, dass die Kinder glücklich sind oder zumindest so, dass  
279 sie es aushalten. Okay, ich bin jetzt in der Schule und im Laufe des Tages gibt sich  
280 das ja auch oft. Oder wenn sie dann da sind, nach fünf Minuten ist es auch okay,  
281 aber es ist erstmal schwer, auch für die Mutter. Ich bin auch Mutter. Ich weiß, wenn  
282 das Kind da heulend steht, geht man nicht gerne auf die Arbeit. #00:19:51-6#

283

284 **I: Und auch in Bezug auf die anderen Kinder, also hinsichtlich sozial-**  
285 **emotionale Kompetenz oder soziale Kompetenz gibt es da auch wichtige**  
286 **Aspekte? #00:20:02-3#**

287

288 L3: Zum Beispiel Streit miteinander klären oder Stopp sagen, wenn man merkt, man  
289 kommt in eine Situation, wo man nicht rein möchte oder aneinander helfen, sich was  
290 ausleihen oder bereit sein zusammenzuarbeiten, auch wenn der ein bisschen  
291 langsamer liest, dass man das andere Kind da unterstützt. Also dass Kinder da  
292 schon offen sind, miteinander reden, sich artikulieren können, Bedürfnisse  
293 formulieren können, sich trennen können. #00:20:27-5#

294 #00:20:32-8#

295

296 **I: (...) Sie meinten ja schon, dass es im Anfangsunterricht viele Rituale gibt,**  
297 **wie Sie das gestalten oder immer der gleiche Tagesablauf. Ist das so, weil Sie**  
298 **sagen, das ist ein zentraler Baustein für die ersten Schulwochen? #00:20:47-5#**

299

300 L3: Finde ich schon. Ich mache es jetzt auch in der zweiten Klasse noch. Wir haben  
301 auch so ein Klassentagebuch, das kommt dann immer zum Einsatz, das wandert und  
302 Kinder schreiben was rein, lesen es vor. Dann besprechen wir den Plan, welche

303 Stunden sind heute, ob was Besonderes an dem Tag ist. Ja, und das wissen die  
304 Kinder. Und dann fällt es dann auch leichter durch die Tür zu kommen, weil sie  
305 wissen, so und so geht's los. Und wenn jedes Mal eine Überraschung wäre, können  
306 die sich gar nicht darauf einstellen. Die Kinder, die ein bisschen sensibler sind,  
307 brauchen diese feste Struktur. Die Kinder, die ein bisschen härter im Nehmen sind,  
308 die würden auch mit Überraschungssachen immer gut umgehen können. Aber  
309 manche Kinder sind da eben dünnhäutig. Und ich habe auch schon Kinder erlebt, die  
310 dann einfach wie erstarren, wenn so was ganz plötzlich ohne Ankündigung passiert  
311 oder dann schweigsam werden. Und dann merkt man richtig, es gibt Kinder, denen  
312 tut das nicht gut, wenn es eben immer so, so ein Überraschungspaket ist. Deshalb ist  
313 eine Transparenz besser, dass sie wissen was kommt auf mich zu. Manche Kinder  
314 haben am Anfang so bisschen Angst mit der großen Sporthalle, dann sag ich: komm,  
315 ich nehm dich an die Hand oder du kannst dich bei mir erst mal umziehen, wenn das  
316 notwendig ist, bis es dann eben klappt in der großen Gruppe. #00:22:06-3#

317

318 **I: Nehmen Sie da in der ersten Klasse eine große Vielfalt an Fähigkeiten oder**  
319 **Fertigkeiten der Kinder wahr? #00:22:19-4#**

320

321 L3: Es kommen schon viel mehr Kinder mit Vorerfahrungen in die Schule, was das  
322 Lesen oder Schreiben angeht. Da kommen Kinder die null Erfahrung haben, so wie  
323 es auch in Ordnung ist. Lesen, Schreiben lernen in der Schule, aber auch eben  
324 etliche, die schon Vorerfahrungen haben. Also die Schere von Fähig- und  
325 Fertigkeiten ist schon sehr groß #00:22:42-6#

326

327 **I: Sodass die Kinder einfach hinsichtlich von Koordination, aber auch**  
328 **Kognition und Motorik sich sehr unterscheiden? #00:22:51-1#**

329

330 L3: Also kognitiv ist schon mal eine große Schere aber auch motorisch. Pauschal  
331 kann man es nicht sagen. Es gibt immer noch Kinder, die ganz toll malen und  
332 schneiden können. Und dann gibt es Kinder, die können mit der Schere nicht  
333 umgehen, mit sieben Jahren. Die malen über Linien drüber raus. Also die  
334 Wahrnehmung ist schon auch ein großes Feld, wo es Veränderungen und  
335 Unterschiede gibt. Aber pauschal kann man das nicht sagen, dass das jetzt für alle  
336 Kinder zutrifft, dass es so im Vergleich zu früher so viel schlechter ist. Also ich habe  
337 immer noch mega tolle Kinder, die das genauso toll hinkriegen. #00:23:30-6#

338

339 **I: Und wie gehen Sie damit um, wenn Sie merken, das Kind kann jetzt noch gar**  
340 **nicht ausschneiden oder vielleicht den Stift gar nicht richtig halten und andere**  
341 **machen das schon?#00:23:38-7#**

342

343 L3: Ich gehe dann halt immer nochmal hin und erzähle eine kleine Geschichte zur  
344 Stifthaltung und dann korrigieren wir oder eben gucken, dass es nochmal einen  
345 Aufsatz kriegt, Kontakt mit den Eltern, dass das so ein Stift-Aufsatz draufkommt oder  
346 eben diese Dreieck Stifte genommen werden und die Kinder gehen, weil man ja so  
347 während die schreiben auf deinen Stift also man macht es eher nicht so allgemein

348 oder man sagt allgemein achtet alle bisschen auf die Stifthaltung, dass das.  
349 #00:24:05-6#

350 Oder man gibt manchen Kindern noch zusätzlich Wackelstühle, wenn Kinder nicht  
351 stillsitzen können. Oder wenn ein Kind immer sehr unkonzentriert ist, habe ich so  
352 eine Sandschlange. Die hänge ich einem Kind um, wenn es sehr zappelig ist. Das  
353 erdet, das drückt ein bisschen, die ist nicht ewig schwer, aber sie gibt ein bisschen  
354 Halt. Und die dann kann das Kind wieder runter legen, wenn es merkt, jetzt ist es  
355 wieder gut oder es holt sie sich selbst, wenn ich es nicht sehe. Das akzeptieren die  
356 Kinder auch gut. Wir haben natürlich am Anfang die Sandschlange kennengelernt,  
357 jeder hat sie sich mal umgehängt, damit sie eingeführt ist. Aber die Kinder holen die  
358 sich nicht, wenn sie sie nicht brauchen. Ist ja oft auch so: oh toll, es ist was Neues  
359 und es ist ein Kuschtier. Aber das ist bei der Schlange ganz klar, die holt man sich  
360 nur, wenn man unruhig ist. Und das ist auch ein Zeichen für mich. Ah, da scheint was  
361 zu sein, dann kann ich auch nochmal nachfragen: Was ist los? Brauchst du mal kurz  
362 Bewegung? Willst du mal kurz zehn Hampelmänner vor der Tür machen oder  
363 brauchst vielleicht mal einen Schluck Wasser und dann guckt man eben gemeinsam.  
364 Wenn man das immer so offen mit den Kindern bespricht, finde ich, können die damit  
365 auch sehr gut umgehen und dann ist es nicht so: Warum hat der die Schlange,  
366 warum darf der jetzt das, warum darf der rausgehen und zehn Hampelmänner  
367 machen? Das ist dann völlig normal. Und Sie wissen, wenn ich was Besonderes  
368 brauche, steht mir das auch zu. Aber wir machen ganz viel Phasenwechsel. Also die  
369 Kinder sitzen nie lange, also Bewegung haben die genug durch Bewegungslieder  
370 und unten in der Aula, mal mit Lesetexten und dann wieder drinnen oder draußen.  
371 #00:25:38-9#

372

373 **I: Und haben Sie auch gewisse Methoden oder Maßnahmen, die Sie jetzt im**  
374 **Bereich des Lesens und Schreibens anwenden? Jetzt, um einfach mit dieser**  
375 **mit den verschiedenen Fähigkeiten der Kindern umzugehen? #00:25:53-6#**

376

377 L3: Also wir haben in Klasse 1 so ein kombiniertes Lehrwerk, wo ein  
378 Buchstabenlehrgang drin ist, aber auch gleich alle Buchstaben in so einer Art  
379 Schatzkiste da sind mit einem Anlaut-Rap dazu, die man mit den Kindern in den  
380 ersten Wochen bearbeitet. Sodass die eigentlich relativ schnell, auch Kinder die  
381 keine Erfahrung haben, mit dieser Schatzkiste frei schreiben können, weil sie durch  
382 die Bilder die Buchstaben herausfinden. Die Schatzkiste sind also so Anlauttafeln:  
383 Also beim „K“ ist zum Beispiel die Kiwi und über die Bilder können die Kinder dann  
384 die Buchstaben sich erarbeiten und Wörter schreiben. Und Kinder, die schon  
385 Erfahrung haben, können in der Zeit die Schatzkiste benutzen oder eben auch nicht,  
386 weil die sollen ja nur zu Bildern Wörter schreiben oder Sätze zu einem Bild oder so.  
387 Also da kann man super differenzieren, weil wir gutes Material haben, was die Kinder  
388 da abholt, wo sie sind. Und wer nichts kann, kann mit dieser Schatzkarte trotzdem  
389 einige Sätze schreiben. Vielleicht nicht so viele wie derjenige, der eben schon  
390 Vorerfahrung hat und Buchstaben kennt. Der ist halt flotter mit vielen Wörtern, aber  
391 darum geht es ja auch nicht also um die Menge. Sondern um das System. Wie  
392 notiere ich etwas, damit sich abhören und dass jeder Laut einen Buchstaben hat?  
393 #00:27:15-3#

394 **I: Ja, gut. #00:27:18-7#**

395

396 L3: Das sind nur einzelne Beispiele. #00:27:24-1#

397

398 **I: Ja und gibt es Materialien, die Sie im Deutschunterricht auch sehr gerne**  
399 **anwenden, um den Kindern das alles zu erleichtern? #00:27:32-5#**

400

401 L3: Also die Schatzkiste (...) Dann haben wir so kleine Leseheftchen, wir haben  
402 kleine Karten wo vorne Bilder sind, wie das Wort in Bildern gelesen wird und dann  
403 können sie das Wort rausfinden. Und dann können sie hinten kontrollieren mithilfe  
404 des Bildes, ob sie das richtige Wort rausgefunden haben, durch das Anlaut lesen.  
405 Wir haben verschiedene Logico Sachen und. Also wir haben unglaublich viel. Ich  
406 kann das gar nicht alles aufzählen. #00:28:12-4#

407

408 **I: Aber das heißt Differenzierung und diese verschiedenen Materialien sind auf**  
409 **jeden Fall fester Bestandteil. #00:28:16-7#**

410

411 L3: Ja, die sind ganz notwendig, weil gerade die Kinder, wenn man das nur so  
412 machen würde, wie der Buchstabenlehrgang angelegt ist. Da sind die Kinder mit  
413 Vorerfahrung (...) die langweilen sich zu Tode und dann sind ja entweder Schulfrust  
414 oder Störungen vorprogrammiert. Also von daher gucken wir immer, was kann man  
415 wem noch dazugeben. Verschieden schwierige Arbeitsblätter oder zusätzliches  
416 Material oder eben von der Menge her differenziert, dass einer zehn Wörter  
417 schreiben kann und der andere schreibt eben eins. Fertig. #00:28:54-1#

418

419 **I: Spielt in Ihrem Unterricht, Spielen im Sinne von Lernen mit Spielen auch eine**  
420 **Rolle? #00:29:11-8#**

421

422 L3: Also wir machen in unserem Sachunterricht auch immer mal wieder so Spiele-  
423 Stunden wo die Kinder Gesellschaftsspiele mitbringen. Diese dann vorstellen und die  
424 werden gruppenweise gespielt. Oder wir nehmen Spiele in Deutsch, Domino, Lesen,  
425 Memory oder andere Sachen. Also Spiele werden schon auch eingesetzt, auch  
426 immer so wie der Lerninhalt gerade ist. Wir machen an der Tafel dieses Dusch-  
427 Männchen, früher Galgen-Männchen, um Inhalte einzuführen. Spiele kommen sonst  
428 in Freiarbeits-Stunden zum Einsatz oder wenn die Kinder ihre Aufgaben erledigt  
429 haben, dürfen sie etwas spielen. Wir haben auch eine kleine Bücherei, da dürfen sie  
430 sich immer etwas holen, wenn sie ihre Sachen geschafft haben. In Mathe werden  
431 ganz viele Spiele eingesetzt, gerade zur Mengenerfassung, wie zum Beispiel Halli-  
432 Galli. Außerdem haben wir Decken und mit denen können sich die Kinder auf den  
433 Boden setzen, mit einem Buch. Oder ich nehme auch gerne eine Lesekiste mit  
434 Büchern mit nach draußen auf die Wiesen und dann können sie für sich lesen. Weil  
435 ich finde das Kinder in Klasse eins und zwei lesen gerne laut und deswegen ist es  
436 draußen besser und sie können ungestört für sich lesen.

437

438 **I: Schön. Gibt es denn gerade noch etwas, dass Ihnen zu der Thematik durch**  
439 **den Kopf schwirrt?**

440

441 L3: (...) Das war es gerade von meiner Seite.

442

443 **I: Ja super, dann vielen lieben Dank für Ihre Zeit und die spannenden**  
444 **Informationen.**

445

446 L3: Sehr gerne.

Interviewnummer: Kürzel	Interview 4: L4
Datum der Aufnahme	27.04.2023
Dauer der Aufnahme	35: 16 Minuten
Interviewende Person: Kürzel	Lena Hilkens: I

1 **Interviewerin (I): Also, ich hatte Ihnen ja schon erzählt, dass ich eben im**  
2 **Rahmen meiner Masterarbeit dieses Interview durchführen möchte. Und zwar**  
3 **geht es um den Übergangsprozess vom Kindergarten in die Grundschule mit**  
4 **Fokus auf Anfangsunterricht, wie Grundschullehrerinnen den**  
5 **Anfangsunterricht gestalten- vor allem in der Schuleingangsphase. Und Sie**  
6 **waren ja auch in der Vorschularbeit aktiv wie auch in der Kooperationsarbeit.**  
7 **Deswegen, ob Sie da einfach mal kurz schildern können, wie die**  
8 **Vorschularbeit aussah, was dort genau stattgefunden hat. #00:00:40-1#**

9

10 Lehrerin 4 (L4): Jetzt müssen wir uns nur kurz einigen, Frau Hilkens bleiben wir beim  
11 Du oder beim Sie?#00:00:46-4#

12

13 **I: Du ist für mich in Ordnung. #00:00:49-9#**

14

15 L4: Gerne, dann machen wir das so. Ja, also die Arbeit im Kindergarten, also die  
16 Kooperation, die hat ja so zwei Ebenen. Also einmal möchte man als Lehrerin  
17 natürlich die Kindergartenkinder ein bisschen an kleinste und erste schulische Inhalte  
18 heranzuführen. Man möchte ihnen auch ein bisschen Material zeigen, ein bisschen  
19 zeigen, wie es so in der Schule läuft und losgeht, die Neugierde auch erhöhen und  
20 aufgreifen. Also das ist so das eine und (...) #00:01:34-4#

21 Der andere Aspekt ist, dass man diese Zeit auch nochmal nutzt für die sozusagen,  
22 letzte Diagnostik vor Beginn der Schule, dass man da also wirklich auch noch mal  
23 guckt: Was können die Kinder schon, wo sind ihre Stärken aber auch wo müssen sie  
24 vielleicht behutsam auch noch an bestimmte Teilbereiche herangeführt werden. Und  
25 das wird natürlich dann auch mit den Erzieherinnen ganz intensiv besprochen. Und  
26 da geht dann so manchmal im Kindergarten so ein kleiner Bereich von der Lust und  
27 vom Freiwilligen dann auch in Richtung Pflicht, dass die Kinder eben bestimmte  
28 Sachen noch ein bisschen üben. Ja, alles aber sehr vorsichtig und kindgemäß. Es  
29 geht nicht um ein richtiges Trainieren, aber gerade um diesen Übergang leichter zu  
30 machen. Ja, und vielleicht ein paar Beispiele, wie es konkret gemacht werden  
31 könnte? #00:02:39-0#

32

33 **I: Gerne #00:02:39-8#**

34

35 L4: Ja, also so, es gibt ja so verschiedene Bereiche. Also der übergeordnete Bereich,  
36 der eine große Rolle spielt, ist einfach zu schauen, wie sind die Kinder in ihrem  
37 Spracherwerb, können sie im Rahmen einer Situation berichten, trauen sie sich zum  
38 Beispiel auch zu erzählen. Wie ist der Wortschatz, wie ist die Grammatik? Und das  
39 macht man immer wirklich sehr, sehr handlungsmotivierend. Also zum Beispiel habe  
40 ich so eine kleine Handpuppe, die die Kinder unheimlich gerne mögen. Das ist eine  
41 Hexe. Und dann kann man zum Beispiel ein bisschen erzählen von der Hexe. Und

42 eine Aufgabe, die ich auch gerne mal so verknüpft habe, ist, dass das Hexenhaus  
43 zum Beispiel bei einem Sturm kaputt ging und da jetzt einfach nichts mehr richtig  
44 steht und die Hexe sich ein neues Häuschen wünscht und ob die Kinder das nicht  
45 auch mal malen können. Und die Hexe sagt ihnen dann genau, wie das Haus  
46 aussehen soll. Und da kann man so Sachen machen: Male ein rotes Dach und die  
47 Tür ist genau in der Mitte und mein Hexenhaus soll zwei Fenster haben. Also da  
48 kann man auch so eine Umsetzung von Arbeitsanweisungen machen. Oder neben  
49 meinem Hexenhaus möchte ich unbedingt noch ein paar Blumen haben, eine rote,  
50 eine gelbe und eine blaue. Dann testet man die Farben ab, also ganz, ganz  
51 spielerisch. Und das machen die Kinder eigentlich sehr gerne. #00:04:23-3#

52 Dann gibt es noch die Teilbereiche: Eine erste Heranführung an Zahlen, also so ganz  
53 behutsam zu checken, gibt es schon so einen kleinen Mengenbegriff? Also die Hexe  
54 isst unheimlich gerne Regenwürmer, dann kann man irgendwie so ein paar Würmer  
55 hinlegen. Jetzt legt er der mal drei Würmer hin, heute hat sie großen Hunger und  
56 möchte sieben. Einfach so, um zu gucken, gibt es schon einen ersten Begriff von der  
57 Menge. Und gerne beim Überprüfen, der Zahl-Vorstellung bis zehn wohlgemerkt,  
58 nicht weiter, benutze ich auch kleinen Zug. In den Zug können so kleine Püppchen  
59 einsteigen. Ein Kind sitzt schon im Zug und fährt dann zu irgendeinem Kind nach  
60 Hause. Da sind zwei Kinder, die steigen dazu. Wie viele sind jetzt da? Ja, das ist so  
61 das mathematische. #00:05:21-1#

62 Und dann gibt es eben auch noch die erste Übertragung von diesem konkreten  
63 Material, dass man das auch auf Punkte-Karten legen kann, also dass die drei  
64 Kinder zum Beispiel dann in so einem Zähler-Feld durch drei Punkte dargestellt  
65 werden und viel weiter geht es dann auch nicht. Und ja, gibt es da eine Frage zu?  
66 #00:05:44-2#

67

68 **I: Nein, das war alles selbstverständlich. #00:05:59-4#**

69

70 L4: Ich würde gern der Vollständigkeit halber noch zwei Bereiche kurz zu diesem  
71 Vorschul-Überprüfen der Fähigkeiten und Fertigkeiten der Kinder noch ergänzen,  
72 ohne jetzt Beispiele zu nennen. Aber ein ganz wesentliches Element ist auch Grob-  
73 und Feinmotorik insgesamt. Also ich turne auch mit den Kindern, schau mir  
74 Bewegungsabläufe an und nutze den Sportraum im Kindergarten nur nochmal so als  
75 Teilbereich. #00:06:40-0#

76

77 **I: Okay, aber das meinst du jetzt bezogen schon im Bereich der Vorschularbeit**  
78 **seitens der Grundschule. Die Motorik oder jetzt für die. #00:06:52-5#**

79

80 L4: Bei der Kooperation schau ich eben auch unter anderem auf die Feinmotorik,  
81 aber auch auf die Grobmotorik. Und gerade im Sport, es sind ja immer mehrere  
82 Aspekte, auch, wie ist dann das Verhalten der Kinder. Können Sie sich an  
83 Anweisungen halten? Halten Sie es aus, wenn Sie nicht die ersten in der Reihe sind,  
84 sondern warten müssen? Solche Dinge. #00:07:23-9#

85

86 **I: Okay. Jetzt hattest du ja vorhin schon einmal die Erzieherinnen**  
87 **angesprochen, das heißt, die sind in diesem Prozess auf jeden Fall auch sehr**

88 **präsent. Wie schätzt du denn die Rolle von Erzieherinnen, aber auch von den**  
89 **Eltern in diesem ganzen Übergangsprozess ein?#00:07:28-2#**

90

91 L4: (...) Erzieherinnen, also die Erzieherinnen, haben natürlich da eine wesentlich,  
92 sagen wir mal wichtigere Rolle als jetzt eine Kooperationslehrerin, die neu vielleicht  
93 alle zwei Wochen über einen kleinen Zeitraum kommt, weil die sind ja über Jahre mit  
94 den Eltern in Kontakt. Ja, die Erzieherinnen haben da eine ganz, ganz große  
95 Aufgabe. Die Eltern sind kontinuierlich wichtig, nicht nur ganz zum Schluss, wenn es  
96 dann um die Einschulung geht, um ihre Eindrücke zu vermitteln. Und wichtig ist da  
97 natürlich immer, auch gerade, wenn man auch vielleicht Defizite ansprechen muss,  
98 dass auch die Stärken erwähnt werden. Da haben die Erzieherinnen ja auch eine  
99 gute Dokumentation inzwischen mit dem Portfolio, was sie zu jedem Kind erstellen.  
100 Und wichtig ist eben, dass die Eltern beides zu hören kriegen, also das, was gut  
101 läuft, wo die Entwicklung positiv ist und wo man vielleicht wirklich auch noch  
102 behutsam dran arbeiten muss. #00:08:57-7# Ich tue mich ein bisschen schwer. Also  
103 die Erzieherinnen haben gerade auch zum Schluss in den letzten Wochen und  
104 Monaten ja so ein Vorschulprogramm, wo die Kinder ein bisschen vorbereitet  
105 werden. Und da setzt es jetzt so in den ersten Anfängen an, dass manchmal der  
106 Spaß und die Unverbindlichkeit mehr eine Verbindlichkeit bekommt. Dass man  
107 Kinder, die jetzt zum Beispiel gar nicht gerne mit Papier und Stift umgehen, aber da  
108 trotzdem ran bringt, dass sie das Benutzen. Dass man da also auch wie so kleine  
109 Pflichtteile einführt. #00:09:38-7#

110 Die Eltern (...). Also ich tue mich ein bisschen schwer zu sagen, dass die Eltern jetzt  
111 so eine außerordentliche, besondere Vorbereitungsaufgabe haben in Bezug auf  
112 Schule. Also ich finde, Eltern können sehr viel indirekt machen. Also das Beste ist  
113 natürlich, wenn sie selber auch eine gute Schulerfahrung haben und das auch als  
114 freudigen Anlass im Leben ihres Kindes sehen und dann auch mit Begeisterung den  
115 Schulranzen kaufen und was noch alles dazugehört. Und davon erzählen und fragen,  
116 was findest du denn toll? Oder was habt ihr denn heute gemacht, Auch mit den  
117 Schulanfängern und so. Also Interesse zeigen ist wichtig. #00:10:45-4#

118 Und der Rest läuft eben nicht erst im sechsten Lebensjahr, sondern quasi in der  
119 gesamten frühkindlichen Zeit von 0 bis 6. Ja, dass ein Kind eben zum Sprechen  
120 angeregt wird, dass es erzählt, dass es im Umfeld des Kindes Bücher gibt, dass  
121 vorgelesen wird, dass man Stifte bereithält. Verstehen Sie so ein bisschen, wie ich  
122 meine? Man muss sich eigentlich nicht ab dem fünfeinhalb Lebensjahr als Eltern  
123 hinsetzen und irgendwas Besonderes tun. #00:11:06-4#

124

125 **I: Diese positiven Assoziationen und Reize? #00:11:13-5#**

126

127 L4: Ja, so würde ich es jetzt mal sagen. Ja und der Rest kann man nur hoffen, ist  
128 vorher schon gelaufen und nicht extra, also außerordentlich als eine Phase, wo man  
129 irgendwas dann von heute auf morgen verstärken muss. Also Gott sei Dank muss  
130 man da nicht so viel machen, sondern mehr den Raum vorbereiten, auch zu Hause  
131 für das schulische Lernen. Und das passiert zum Beispiel über Bücher und Stifte und  
132 Papier, über kleine Aufgaben, die ein Kind im im Haushalt übernimmt. Wenn es mit  
133 der Mama oder dem Papa Plätzchen backt, das ist die beste feinmotorische  
134 Schulung, die beim Schreiben später hilft. Aber es ist keine Übungsphase in diesem  
135 Sinne.#00:12:08-8#

136

137 **I: Und hast du in deinen vielen Jahren Berufserfahrung, Aspekte oder auch so**  
138 **gewisse Bereiche den Kindern wahrgenommen, wo du gemerkt hast, das ist**  
139 **jetzt für die Kinder, vor allem in diesem Übergang, aber auch bei Schulstart**  
140 **besonders als herausfordernd? #00:12:30-4#**

141

142 L4: Oh ja. Also eine Sache, die ich zunehmend gemerkt habe, wobei ich tatsächlich  
143 auch sage, ich bin in einem Schulkontext Lehrerin, der keine Brennpunktschule ist,  
144 sondern, wenn ich es jetzt mal ein bisschen polemisch sagen darf, wo es viele, viele  
145 intakte Elternhäuser gibt, wo erwachsene, motivierte erwachsene Eltern sich  
146 meistens um ein oder zwei Kinder kümmern. Man nennt die manchmal, auch wenn  
147 es ein bisschen überzogen ist, Helikoptereltern. Also da ist eine hohe Bezogenheit,  
148 es den Kindern recht zu machen von Seiten der Eltern. Und wenn die Kinder in eine  
149 Schulklasse kommen und sind plötzlich eins von vielen Kindern, dann fällt ihnen das  
150 wahnsinnig schwer das auszuhalten. Ein bisschen ist das natürlich auch die Situation  
151 im Kindergarten zuvor, aber die Erzieherinnen wollen vielleicht nicht so viel wie  
152 nachher eine Lehrerin verlangt. Also auch als verbindlich ansehen, wenn eine  
153 Lehrerin sagt: Und jetzt setzen wir uns alle auf die Plätze und holen mal unsere Stifte  
154 raus. Da reagieren viele Kinder gar nicht drauf, weil sie sich nicht explizit  
155 angesprochen fühlen, wenn man es an die Gruppe setzt. Das ist schwierig.  
156 #00:14:13-9#

157 Der zweite Teil, der ganz schwierig ist, ist das Stillsitzen. Also der Kindergarten hat ja  
158 noch viel mehr Bewegungsfreiräume, Spielfreiräume. Und das ist natürlich eine  
159 große Herausforderung, dass diese Freiräume der Bewegung in der Schule, deutlich  
160 kürzer sind. Selbst wenn man sich im Anfangsunterricht bemüht, darauf Rücksicht zu  
161 nehmen, ist es für die Kinder eine Herausforderung. Und insgesamt ist es auch für  
162 junge Kinder ganz, ganz schwierig, dieser schnelle Wechsel von Methodik. Ja, also  
163 Kinder sind langsam. Das braucht eine Weile, bis sie ihre Stifte gerichtet haben, bis  
164 das Heft draußen liegt, bis sie angefangen haben. Und dann kommt gleich, relativ  
165 schnell schon die nächste Anweisung; jetzt machen wir was anderes. Und dieses  
166 Ändern des Rhythmus, in der Schnelligkeit ist eine wahnsinnige Herausforderung.  
167 (...) Und da müssen wir Lehrerinnen auch ganz arg aufpassen, dass Kinder da viel  
168 langsamer sind und es eigentlich lieben, sich ein bisschen zu vertiefen, aber eine  
169 lange Anlaufzeit brauchen. Ja, so würde ich jetzt mal auf Anhieb sagen. Und  
170 insgesamt ist nicht mehr so viel beliebig.

171 Es gibt mehr Pflicht, nicht mehr so so viel: Was möchtest du jetzt machen? Sondern  
172 wir machen jetzt das und das. Also der Pflichtteil wird ein bisschen größer und ich  
173 muss manchmal ein bisschen schmunzeln, weil die Eltern ja oft die Kinder  
174 verabschieden mit den Worten: „Viel Spaß!“ Ja, und nicht jedes schulische Element  
175 macht so wahnsinnig Spaß. Also es muss Spaß geben. Aber es gibt auch  
176 Übungsphasen, die sind nicht so besonders spaßig, sondern die stupide sind. Ja, ich  
177 weiß nicht, hat das Ihre Frage ein bisschen beantwortet?

178 #00:16:34-4#

179

180 **I: Sehr spannend, viele verschiedene Aspekte. Und jetzt wurde schon der**  
181 **Aspekt von einer intakten Familie und Helikoptereltern einerseits als Vor- was**  
182 **aber auch zum Nachteil werden kann. Gibt es von abgesehen von denen zwei**

183 **Aspekten oder Faktoren noch andere Faktoren, wo du meinst, das kann sich**  
184 **auf einen möglichst reibungslosen Schulstart auswirken?#00:17:08-2#**

185

186

187 L4: (...)

188 **I: Also wodurch das Ankommen erleichtert werden kann. #00:17:11-2#**

189

190 L4: Also, Faktoren, die es besser machen und die ist ein bisschen die es schwieriger  
191 machen können? (...) Also es ist natürlich nicht so selten, ich sage es jetzt erst mal  
192 aus der negativen Ecke. Also wenn natürlich gerade familiär irgendwas Belastendes  
193 läuft, dass vielleicht eine Oma gestorben ist oder die Eltern trennen sich gerade,  
194 dann ist es natürlich eine hohe Belastung, die nicht günstig ist. Ja und umgekehrt,  
195 wenn das Elternhaus und Vater und Mama oder vielleicht sogar auch ältere  
196 Geschwister eine positive Erfahrung mit Schule haben, wirkt sich das auch auf das  
197 Kind aus. Das ist positiv. Und (...) lass mich einen Moment überlegen. Ich glaube gut  
198 ist auch, wenn Eltern nicht zu leistungsorientiert sind, also wenn die Erwartungen an  
199 das Kind nicht so wahnsinnig hoch sind, von Anfang an. Also wenn den Eltern klar  
200 wird, es ist ein Übergang, die müssen erstmal ankommen. Und was ich als sehr gut  
201 empfinde, ist, wenn die Räume der Schule, also der Ort der Schule, den Kindern  
202 bekannt ist. Also wenn man es bei der Kooperation tatsächlich schafft, was  
203 manchmal von den Stunden her, die man als Kooperationslehrerin hat, sehr  
204 schwierig ist. Also wenn man es schafft, mit den Kindergartenkindern mehrmals,  
205 vielleicht sogar in die Schule zu gehen, die Räume zu sehen, die Klassenlehrerin  
206 vielleicht kennenzulernen. Und das war jetzt zum Beispiel oder ist an meiner Schule  
207 der Fall. Da läuft es so, dass die Kinder wirklich auch drei, viermal an der Schule sind  
208 als Kindergartenkinder und dann am Ende sogar wissen, wer die Lehrerin ist und die  
209 schon einmal kennenlernen. Und wir haben auch diese gemischten Eingangsklassen  
210 und da gibt es so dieses Prinzip „groß hilft klein“. Das heißt, die Zweitklässler, also  
211 die letzten Erstklässler, sind dann schon Zweitklässler und dann kommen die  
212 Kindergartenkinder dazu. Und das ist ungeheuer positiv für diesen Übergang, weil  
213 die Kinder können sich dann gegenseitig auch wirklich helfen. Und dann gehen die  
214 Großen durch das Schulgebäude und zeigen, wo die Toilette ist und wo die Sachen  
215 im Schulgebäude, im Klassenzimmer hinkommen. Das ist eine große Hilfe und  
216 macht es wirklich weicher, abgefedert. Ich finde die Methode nicht in allem gut, aber  
217 in dem ist es wirklich ein großer Vorteil. (...). #00:20:30-9# #00:22:44-4#

218 Wie man es den Kindern noch einfacher machen kann (...) da habe ich noch zwei  
219 Aspekte vielleicht vergessen: Durch Rhythmisierung und durch Rituale. Also wenn  
220 die Kinder wirklich merken, bestimmte Elemente wiederholen sich und das gibt dann  
221 Sicherheit: Also ein gemeinsamer Anfang, gemeinsamer Abschluss. Dann immer  
222 gemeinsam frühstücken, dabei wird vorgelesen. Das habe ich noch vergessen.

223

224 **I: Und vorhin bist du ja schon auf die verschiedenen Voraussetzungen,**  
225 **Bedürfnisse, aber auch Fähig- und Fertigkeiten von Kindern eingegangen.**  
226 **Meinst du, dass diese Bereiche wichtig sind, damit man sagen kann, das Kind**  
227 **hat es geschafft, möglichst erfolgreich oder sanft in der Schule anzukommen?**  
228 **#00:20:58-8#**

229

230 L4: (...)  
231 Als Kooperationslehrerin und gucke ich so auf die Feinmotorik, auf die Grobmotorik,  
232 auf numerische Vorverständnis, auf Sprache, wenn die Faktoren alle gut sind, dass  
233 dann das Kind auch gut in der Schule ankommt. Meinst du das?  
234 #00:21:18-8#  
235  
236 **I: Ja, dass es für die Lehrerin Merkmale gibt, an denen man irgendwie**  
237 **festhalten kann, ob das Kind diesen Übergang geschafft hat. (...) Ob es da eben**  
238 **Aspekte und Faktoren gibt, die das der Lehrerin zeigen. #00:22:01-3#**  
239  
240 L4: Ich meine, man merkt natürlich, das ist natürlich auch ganz subjektiv, aber man  
241 merkt natürlich, ob die Kinder gerne kommen. Ob sie ein wahnsinniges Ablöse-  
242 Drama haben von der Mama und das jedes Mal wie ein Kampf ist und ein neues  
243 Ringen. Also das heißt, wenn das noch schon mal gut gelingt, dass sie erst mal  
244 sicher im Klassenzimmer landen und das eine gewisse Selbstverständlichkeit hat.  
245 Dann ist schon einmal eine erste Hürde genommen. Und so sollte ja der Unterricht  
246 gestaltet sein, dass jedes Kind das Gefühl hat, im Rahmen meiner Möglichkeiten  
247 kann ich das. Deswegen ist Differenzierung so, so wichtig. Also dass man das Gefühl  
248 hat, die Kinder haben für sich ein Gefühl von Erfolg und nicht: Oh, ich hink immer  
249 hinterher, alle anderen machen es toll oder so. Also, wenn auch zum Beispiel das  
250 Spielen miteinander gelingt, in der Pause zum Beispiel. Ich weiß nicht genau, ob ich  
251 die Frage richtig verstanden habe (...). Aber das merkt man ja, ob ein Kind sich  
252 wohlfühlt oder ob das Stress pur ist. #00:24:12-1#  
253  
254 **I: Genau, dass war die Frage: wie eine Lehrerin für sich feststellen kann, ob**  
255 **das Kind vielleicht noch immer mit dem Kopf ganz woanders ist oder ob das**  
256 **Kind diesen Status, die Rolle als Erstklässler oder Erstklässlerinnen**  
257 **angenommen hat. #00:24:34-8#**  
258  
259 L4: Ja, auch das man wirklich ganz gut merkt, ob Kinder voll überfordert sind und  
260 dann auch abschalten, nicht mitmachen, immer wieder spielen wollen. Teilweise ist  
261 es sehr unterschiedlich und kann durchaus im Rahmen eines Kindes normal sein. Ja,  
262 und dann geht es aber darum, trotzdem so kleine Momente zu schaffen, wo es bei  
263 der Stange bleiben kann und irgendwas machen muss und mitarbeitet. #00:25:10-8#  
264  
265 **I: Und jetzt hattest du ja schon auch erwähnt, dass wirklich diese Schere der**  
266 **Fähigkeiten, aber auch von Motorik und Kognition von den Kindern sehr**  
267 **unterschiedlich ist. Wie hast du das, wie bist du das angegangen, in deinem**  
268 **Anfangsunterricht, also in den ersten Wochen oder im ersten Schuljahr?**  
269 **#00:25:30-4#**  
270  
271 L4: Also in dem ich mir selber immer gut zugeredet und Druck rausgenommen habe,  
272 weil da ist der Lehrplan und die Erwartungen auch von Eltern und und. (...) Die  
273 machen ja was mit einem und man hat das Gefühl, dem will man auch gerecht  
274 werden. Und mir hat das zum Beispiel wirklich sehr geholfen, dass ich mir klar  
275 gemacht habe: In früheren Zeiten zum Beispiel sah der Anfangsunterricht so aus,

276 dass die Kinder die ersten zwei Wochen zwei Stunden in der Schule waren, dann die  
277 nächsten vier Wochen drei Stunden. Und dann erst langsam so Richtung  
278 Herbstferien, hatten die Kinder überhaupt einen 4 bis 5 Stunden Vormittag.  
279 #00:26:23-6#

280 Das gibt es heute nicht mehr wegen der verbindlichen Grundschule. Das heißt, die  
281 Kinder sind von Anfang an mehr oder weniger vier oder fünf Stunden im Unterricht  
282 oder danach dann in der Betreuung. Ja, als ich mir das mal klar gemacht hab, war  
283 das für mich richtig gut, weil ich mir bewusst sagen konnte, du darfst auch  
284 Spielphasen in den Unterricht reinbringen. Du musst nicht die ganze Zeit am Stoff  
285 arbeiten. Ja, wir dürfen zum Beispiel auch Sonderpausen machen, wir gehen raus  
286 und machen Bewegungsspiele auf dem Schulhof. In dem Moment, wenn ich mir den  
287 Druck wegnehme, dann nehme ich ihn auch den Kindern ab. Das finde ich sehr sehr  
288 wichtig. #00:27:07-6#

289 (...) Die andere Seite, dass es Kinder gibt, die mit fünf lesen können. Und es gibt  
290 Kinder, die haben in der zweiten Klasse den Leselernprozess noch nicht  
291 abgeschlossen. Müssten sie eigentlich theoretisch, aber bei vielen ist es noch nicht  
292 so weit und in dieser Schere bewegen wir uns. Und deswegen ist es auch so wichtig  
293 Material auf allen möglichen Stufen zu haben. Ja, also wirklich für die ganz  
294 Schwachen und dann aber auch gleichzeitig, ohne dass man erst überlegen muss,  
295 ins Regal greifen. Ganz schwache Kinder kriegen in dem Material ein Wort, was sie  
296 verschriften müssen, ein stärkeres, begabtes Kind hat die Möglichkeit, eine kleine  
297 Geschichte zu schreiben. Ja, und da muss man Zeug für alle Leistungsniveaus bereit  
298 haben. Was ich richtig gut finde, ist, dass inzwischen auch die Schulbuchverlage  
299 sozusagen, so ein mittleres Leistungsniveau in ihrem Buch halten. Und dann gibt es  
300 immer noch Forder- und Förderhefte. Also für die stärkeren Kinder gibt es  
301 Förderhefte mit Zusatzaufgaben. Für die schwächeren Kinder gibt es Förderhefte mit  
302 Übungsaufgaben und Lernhilfen. Das war früher nicht so. Das ist auch eine gute  
303 Möglichkeit.  
304 Also Differenzierung ist das A und O. Ja auf jeden Fall!  
305 #00:28:36-3#

306

307 **I: Und hast du Materialien, bei denen du sagst, die dürfen im Anfangsunterricht**  
308 **nicht fehlen? Die sind vor allem in der ersten Klasse sehr wichtig und kommen**  
309 **auch häufig zum Einsatz. Im Bereich des Schreiben und Lesens oder generell,**  
310 **um diesen Ankommensprozeß und die Freude am Lernen zu fördern?**  
311 #00:29:03-5#

312

313 L4: Also ich bin eine große Freundin der Anlauttabelle, die ja entstanden ist, aus  
314 damals der Methode „Schreiben durch Lesen“. Und ich fand immer, dass der  
315 außerordentliche Fokus nur auf dieser Methode nicht gut ist. Aber ich finde die  
316 Anlauttabelle richtig gut, weil die Kinder früh zu allen Buchstaben einen Spruch und  
317 eine Bewegung mitlernen. Und das rhythmische Sprechen, lange Üben in den ersten  
318 Wochen führt dazu, dass es für die langsamen Kinder ein sehr positives Element ist,  
319 also die machen das richtig gerne. Und die Kinder, die schnell und gewitzt sind, die  
320 können dadurch alle Buchstaben lernen und ganz schnell in das Verschriften  
321 können. Daneben muss man aber dennoch, jeden einzelnen Buchstaben, einzeln  
322 einführen. Und da finde ich sollte man, zwei Ebenen im Blick haben. Das man die  
323 Methoden abwechselt, also Buchstaben einführen über ein Gedicht, über ein Lied,

324 ein Spiel, oder Gegenständen, die mit dem Buchstaben anfangen. Wenn man dann  
325 aber ins Üben geht, wenn man dann eine Lerntheke aufbaut, dass da immer als  
326 Übungsmaterial, immer die gleichen Materialien nimmt. Sodass die Kinder gut ins  
327 eigene Üben kommen. Und da sind wir Lehrerinnen sehr unterschiedlich, aber ich bin  
328 dabei immer sehr stoisch. Da gibt es die Knete, um die Buchstaben nachzuformen,  
329 das Seil, um die Buchstaben abzulaufen, es gibt verschiedene Legemethoden. Da  
330 würde ich nicht viel Verschiedenes benutzen, sondern üben eher und immer mit den  
331 gleichen Materialien. Einführen der Buchstaben hingegen mit etwas das neu, kreativ  
332 ist und Spaß macht. Eine Ergänzung was ich als außerordentlich unterstützend und  
333 präventiv sehe, für Lese-Rechtschreib-Probleme, ist die Buchstaben auch mit Laut-  
334 Gebärdensprache zu erarbeiten. Das macht den Guten viel Spaß, brauchen es vielleicht  
335 nicht, weil die anderen Ebenen eigentlich schon ausreichen. Aber vor allem für  
336 schwache Schreiber und Leser, werden unglaublich unterstützt, wenn sie zusätzlich  
337 zum normalen Erlernen der Buchstaben, Lautgebärden an die Hand bekommen.  
338 Vielleicht so?

339

340 **I: Ja, super. Sehr spannend. Gibt es denn gerade noch etwas, was Dir zu der**  
341 **Thematik auf dem Herzen liegt?**

342

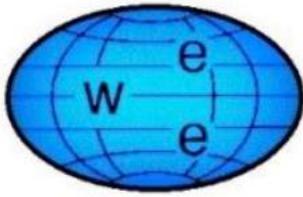
343 L4: Vielleicht eine persönliche Einschätzung würde ich mitteilen. Das gehört vielleicht  
344 auch nochmal zu der Richtung, was können Eltern in der Anfangsphase tun, was  
345 kann Schule tun. Ich glaube wirklich, dass Kinder heutzutage genau in diesen  
346 Bereiche mit Feinmotorik, Grobmotorik, Sprache, Sozialverhalten sehr verschieden  
347 sind. Und ich denke ein Aspekt, warum das so ist, sind die Medien. Ich denke, dass  
348 es für die Eltern eine große Herausforderung ist, aber sehr wichtig ist, zurückhaltend  
349 zu sein mit Medien. Das diese eine wirklich sehr geringe Stundenanzahl des Tages  
350 einnehmen. Und ich persönlich bin der Meinung, damit treffe ich jetzt nicht den  
351 Zeitgeist, aber ich wage es jetzt hier in diesem Rahmen jetzt zu sagen: Für mich  
352 gehören in den Anfangsunterricht keine digitalen Medien, also diese einzusetzen. Ich  
353 finde man trägt einen guten Beitrag dazu bei, wenn man diese im Anfangsunterricht,  
354 also in der ersten und zweiten Klasse fernhält. Weil man viel damit zu tun hat, die  
355 Defizite der Kinder durch Praktisches, Bewegung, durch konkrete Materialien  
356 auszugleichen. Ab der dritten Klasse ist es früh genug, behutsam in eine kritische  
357 Medienerziehung überzugehen. Das ist meine These.

358

359 **I: Super, vielen vielen Dank!**

360

361 L4: Super, gerne!



**Weltbund**  
für Erneuerung der Erziehung

**An den:**

Weltbund für Erneuerung der Erziehung – deutschsprachige Sektion e. V.  
Keplerstraße 87  
D – 69120 Heidelberg

**8.6. Einverständniserklärung**

Hiermit genehmige ich die Veröffentlichung dieser Publikation für den Weltbund für Erneuerung der Erziehung.

**Arbeitstitel:**

Transition vom Kindergarten in die Grundschule:  
Chancen und Herausforderungen

Ein Schulkind werden!  
Ein gelingender Übergang in die  
Grundschule anhand von Beispielen des Anfangsunterrichts

Heidelberg, den 18.08.2023

---

Unterschrift (Lena Hilkens)