

Chiara Maria Heynen

(2026)

Transition vom Kindergarten in die Grundschule

Anforderungen, Herausforderungen und
Pädagogische Gestaltungsmöglichkeiten

Eine empirische Studie

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: chiaramariaheyne.10@gmail.com)

Zusammenfassung

Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule markiert eine zentrale Schnittstelle in der Bildungsbiografie von Kindern und wird in der Forschung als komplexer, mehrdimensionaler Transitionsprozess verstanden. Die vorliegende Bachelorarbeit untersucht die Wahrnehmungen und Gestaltungsmuster pädagogischer Fachkräfte an dieser sensiblen „Bruchstelle“ des deutschen Bildungssystems. Im Zentrum steht die Frage, wie Lehrkräfte und Erzieher die Anforderungen, Herausforderungen und Chancen dieses Übergangs in ihrer pädagogischen Praxis bewerten.

Im theoretischen Teil der Arbeit werden zentrale Konzepte wie der ökosystemische Ansatz nach Bronfenbrenner sowie das IFP-Transitionsmodell nach Griebel und Niesel herangezogen, um den Übergang als ko-konstruktiven Prozess zwischen Kind, Familie und Institutionen zu verorten. Darüber hinaus werden strukturelle Rahmenbedingungen des deutschen Bildungssystems analysiert und durch einen Vergleich mit dem finnischen Bildungssystem ergänzt.

Der empirische Teil basiert auf leitfadengestützten Experteninterviews mit Lehrkräften und Erziehern, die mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet wurden. Die Ergebnisse zeigen, dass Fachkräfte einen gelungenen Übergang vor allem über das subjektive Wohlbefinden der Kinder, ihr Zugehörigkeitsgefühl sowie ihre zunehmende Selbstständigkeit definieren. Gleichzeitig werden die große Heterogenität der Schulanfänger:innen sowie begrenzte zeitliche und personelle Ressourcen als zentrale Herausforderungen benannt.

Insgesamt verdeutlichen die Ergebnisse, dass eine gelingende Gestaltung des Übergangs weniger von der individuellen „Schulreife“ des Kindes abhängt als vielmehr von einer verbesserten institutionellen Anschlussfähigkeit sowie einer stärkeren „Kindfähigkeit“ der Schule.

Abstract

The transition from kindergarten to primary school marks a pivotal junction in children's educational biographies and is understood in research as a complex, multidimensional transition process. This bachelor's thesis examines the perceptions and pedagogical practices of educational professionals at this sensitive "breaking point" in the German education system. The central focus is on how teachers and early childhood educators assess the demands, challenges, and opportunities of this transition in their day-to-day practice.

The theoretical section draws on key concepts such as Bronfenbrenner's ecological systems theory and the IFP Transition Model developed by Griebel and Niesel, framing the transition as a co-constructive process between the child, the family, and educational institutions. In addition, the structural conditions of the German education system are analysed and complemented by a comparative perspective on the Finnish education system.

The empirical section is based on semi-structured expert interviews with primary school teachers and early childhood educators, evaluated using Mayring's qualitative content analysis. The findings indicate that professionals define a successful transition primarily through children's subjective sense of wellbeing, their feeling of belonging, and their growing independence. At the same time, the considerable heterogeneity among school beginners and limited time and staffing resources are identified as central challenges.

Overall, the findings suggest that a successful transition depends less on the individual child's "school readiness" and more on improved institutional connectivity and a stronger orientation of schools toward the needs and realities of children, what the thesis terms the school's capacity for "child-readiness."

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Begriffsbestimmungen und Grundlagen	3
2.1 Transition und Übergang vom Kindergarten in die Grundschule	3
2.2 Schulfähigkeit, Schulbereitschaft und Übergangsbegleitung	4
3. Theoretische Perspektiven auf den Übergang	6
3.1 Der ökosystemische Ansatz nach Bronfenbrenner	6
3.2 Das IFP-Transitionsmodell nach Griebel und Niesel	8
3.2.1 <i>Übergänge als ko-konstruktiver Prozess</i>	8
3.2.2 <i>Die drei Ebenen der Transition</i>	9
3.3 Die Bedeutung von Heterogenität im Übergang	12
3.3.1 <i>Herausforderungen für Kinder mit Migrationshintergrund</i>	13
3.3.2 <i>Hochbegabung als spezifische Transitionsbedingung</i>	14
3.4 Pädagogische Gestaltungsmöglichkeiten im Übergang	15
3.4.1 <i>Kooperation und institutionelle Anschlussfähigkeit</i>	15
3.4.2 <i>Professionelle Handlungskompetenz und Kooperation</i>	17
3.4.3 <i>Kindzentrierte und ressourcenorientierte Übergangsgestaltung</i>	17
3.4.4 <i>Eltern als aktive Akteure im Transitionsprozess</i>	18
4. Strukturelle Rahmenbedingungen des Übergangs	19
4.1 Institutionelle Trennung von Elementar- und Primarbereich	19
4.2 Professionalisierung und Ausbildungswege	23
4.3 Föderale Unterschiede und Bildungspläne	24
4.4 Zeitliche, organisatorische und personelle Ressourcen	24
5. Internationale Perspektive auf die Gestaltung des Übergangs	25
5.1 Strukturelle Gestaltung des Übergangs in Finnland	26

5.2 Kontrastive Analyse zur Situation in Deutschland.....	27
5.3 Implikationen für heterogene Bildungsbiografien.....	28
5.4 Reflexive Begrenzung.....	30
6. Empirie.....	30
6.1 Zielsetzung und Forschungsfragen.....	30
6.2 Methodologischer Zugang (Qualitative Forschung).....	32
6.3 Forschungsdesign und Datenerhebung.....	33
6.3.1 Leitfadengestütztes Interview.....	33
6.3.2 Stichprobe.....	34
6.3.3 Durchführung der Interviews.....	35
6.4 Datenaufbereitung und Auswertungsverfahren.....	35
6.4.1 Datenaufbereitung.....	35
6.4.2 Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring.....	36
7. Ergebnisse.....	40
8. Diskussion.....	56
9. Fazit.....	63
10. Literaturverzeichnis.....	65
11. Anhang.....	72
12. Eigenständigkeitserklärung.....	94

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Zentrale Aspekte des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule (vgl. Klektau, 2022, S. 74)

Abbildung 2: Institutionelle Bedingungen von Kindergarten und Grundschule (vgl. Hellmich, 2010, S. 58)

Abbildung 3: Unterschiede zwischen vorschulischem und schulischem Lernen (vgl. Höke, 2013, S. 53)

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Categoriesystem der qualitativen Inhaltsanalyse (eigene Darstellung)

1. Einleitung

„Mit sechs beginnt der Ernst des Lebens. Das hatte Annette schon oft gehört. Wer dieser Ernst des Lebens eigentlich wahr, wusste sie nicht. Aber Annette ahnte: Es konnte nichts Schönes sein“ (Jörg, 2018, S. 2). Dieses Zitat aus dem Kinderbuch *Der Ernst des Lebens* verdeutlicht die Unsicherheit und Ambivalenz, mit der viele Kinder dem Übergang vom Kindergarten in die Grundschule begegnen. Der Schuleintritt stellt für Kinder einen bedeutsamen Schritt dar, der häufig mit Erwartungen, Neugier, aber auch mit Unsicherheiten verbunden ist. Auch in der bildungswissenschaftlichen Forschung wird dieser Übergang als eine zentrale Phase im Bildungsweg von Kindern beschrieben. Der Wechsel vom Kindergarten in die Grundschule wird dabei heute nicht mehr ausschließlich als punktuelles Ereignis am Tag der Einschulung verstanden, sondern als ein Prozess, der mit verschiedenen Veränderungen und Anpassungsleistungen verbunden ist (vgl. Röhner, 2014, S. 587). Kinder müssen sich an neue Lernformen, soziale Beziehungen und institutionelle Strukturen anpassen und entwickeln schrittweise ihre Rolle als Schulkind. Der Übergang betrifft dabei nicht nur die Kinder selbst. Vielmehr findet er im Zusammenspiel verschiedener Akteure statt (vgl. Griebel & Niesel, 2011, S. 12). Neben den Kindern spielen insbesondere Eltern sowie pädagogische Fachkräfte im Kindergarten und in der Grundschule eine wichtige Rolle (vgl. Griebel & Niesel, 2020, S. 34f.). Ein gelingender Übergang entsteht daher nicht allein durch individuelle Voraussetzungen des Kindes, sondern im Zusammenspiel zwischen den beteiligten Akteuren sowie den institutionellen Rahmenbedingungen, in denen Kinder aufwachsen. Mit diesen unterschiedlichen Perspektiven auf den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule setzt sich der theoretische Teil der vorliegenden Arbeit vertiefend auseinander (vgl. Kammermeyer, 2001, S. 144). Zugleich wird der Übergang im deutschsprachigen Raum häufig als eine strukturell sensible Schnittstelle im Bildungssystem beschrieben. Kindergarten und Grundschule unterscheiden sich teilweise deutlich in ihren pädagogischen Konzepten, institutionellen Strukturen und Erwartungen an die Kinder (vgl. Graßhoff et al., 2013, S. 13). Gleichzeitig beginnen Kinder ihre Schulzeit mit sehr unterschiedlichen Entwicklungs- und Lernvoraussetzungen. Die sogenannte „Entwicklungsschere“ verdeutlicht, dass Entwicklungsunterschiede zwischen gleichaltrigen Kindern zum Zeitpunkt der Einschulung mehrere Jahre betragen können (vgl. Bellenberg & Forell, 2013, S. 146). Diese unterschiedlichen Voraussetzungen stellen sowohl für Kinder als auch für pädagogische Fachkräfte eine besondere Herausforderung dar.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule aus Sicht der beteiligten pädagogischen Fachkräfte wahrgenommen und gestaltet wird. Lehrkräfte und Erzieher begleiten Kinder in dieser Phase unmittelbar und verfügen daher über vielfältige Erfahrungen im Umgang mit Übergangsprozessen. Ihre

Perspektiven können wichtige Einblicke in Herausforderungen, Gestaltungsmöglichkeiten und Unterstützungsbedarfe im Übergangsprozess geben. Ziel der vorliegenden Bachelorarbeit ist es, die Perspektiven von Lehrkräften und Erziehern auf den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule zu untersuchen und zentrale Herausforderungen sowie pädagogische Gestaltungsmöglichkeiten aus ihrer Sicht herauszuarbeiten.

Im Zentrum der Arbeit steht folgende Forschungsfrage:

Wie nehmen Lehrkräfte und Erzieher den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule wahr und wie gestalten sie diesen in ihrer pädagogischen Praxis?

Zur Beantwortung dieser Forschungsfrage werden im weiteren Verlauf der Arbeit mehrere Unterfragen herangezogen, die unterschiedliche Dimensionen des Übergangsprozesses beleuchten. Die Arbeit gliedert sich in einen theoretischen und einen empirischen Teil. Im theoretischen Teil werden zunächst zentrale Begriffe sowie wissenschaftliche Perspektiven auf den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule dargestellt. Dabei werden verschiedene theoretische Ansätze vorgestellt, die den Übergang als mehrdimensionalen Prozess beschreiben und die Bedeutung unterschiedlichen Akteuren sowie institutioneller Rahmenbedingungen verdeutlichen. Anschließend werden strukturelle Rahmenbedingungen des Übergangs im deutschen Bildungssystem analysiert und durch eine internationale Perspektive ergänzt.

Der empirische Teil der Arbeit erläutert zunächst das methodische Vorgehen der Untersuchung. Zur Datenerhebung wurden leitfadengestützte Experteninterviews mit Lehrkräften und Erziehern durchgeführt. Die Auswertung des Interviewmaterials erfolgte mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring, um zentrale Deutungsmuster und Erfahrungen der pädagogischen Fachkräfte systematisch zu rekonstruieren. Darauf aufbauend werden die Ergebnisse der Interviews dargestellt und anschließend im Kontext der theoretischen Perspektiven diskutiert. Abschließend werden die zentralen Ergebnisse der Untersuchung im Fazit zusammengeführt und reflektiert.

2. Begriffsbestimmungen und Grundlagen

2.1 Transition und Übergang vom Kindergarten in die Grundschule

In der aktuellen bildungswissenschaftlichen Forschung wird der Wechsel vom Kindergarten in die Grundschule nicht mehr als bloßes punktuelles Ereignis verstanden, sondern als komplexer, mehrdimensionaler Prozess. Dieser Übergang wird nach Röhner (2014) als eine „zentrale Entwicklungsaufgabe der mittleren Kindheit betrachtet“ (S.587). Während der Begriff „Übergang“ im allgemeinen Sprachgebrauch häufig lediglich einen räumlichen oder zeitlichen Wechsel beschreibt, verweist die Fachterminologie der *Transition* auf einen tiefgreifenden biografischen Wandlungsprozess (vgl. Klektau, 2022, S.44). Damit rückt weniger das Ereignis der Einschulung selbst in den Mittelpunkt, sondern vielmehr der längerfristige Veränderungsprozess, den Kinder im Kontext dieses Übergangs durchlaufen. Welzer (1993) charakterisiert Transitionen als Phasen innerhalb eines Lebenslaufs, die sich durch eine hohe soziale Prozesshaftigkeit sowie eine zeitliche Verdichtung und Beschleunigung auszeichnen (Henke, 2020, S. 17). Nach diesem Verständnis sind Transitionen Phasen des permanenten Wandels, in denen Individuen verstärkt Anpassungsleistungen erbringen müssen (vgl. Welzer, 1993, S. 37). An diese Perspektive knüpfen Griebel und Niesel an. Sie definieren Transitionen als „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, 2015, nach Klektau, 2022, S. 37f.). Ergänzend beschreiben sie Transitionen als „komplexe, ineinander übergehende und sich überblendende Wandlungsprozesse, die sozial prozessierte, verdichtete und beschleunigte Phasen eines Lebenslaufes in sich verändernden Kontexten darstellen“ (Griebel & Niesel, 2003, S. 139). Dabei kommt es „zu einer Häufung von Belastungsfaktoren, wenn Anpassung an Veränderungen auf der individuellen, interaktionalen und kontextuellen Ebene geleistet werden muss und eine Neugestaltung innerpsychischer Prozesse und Beziehungen zu anderen Personen erfolgt“ (ebd.). Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule ist demnach nicht auf den Tag der Einschulung begrenzt. Vielmehr beginnt dieser Prozess bereits im letzten Kindergartenjahr und gilt erst dann als abgeschlossen, wenn eine stabile Integration in das System Schule erfolgt ist (vgl. Griebel & Niesel, 2002, S. 105). In diesem Zusammenhang kann ein Übergang als gelungen betrachtet werden, „wenn sich das Kind als Schulkind identifiziert, Schule als selbstverständlichen Teil seines Lebens beschreibt, Lerngelegenheiten für sich ausschöpfen kann und sich in der Schule wohlfühlt“ (Hein & Streffer, 2019, S. 315).

Zur weiteren Strukturierung dieses Prozesses greifen verschiedene Autoren auf dreigliedrige Phasenmodelle zurück, die auf van Gennep (1960) oder Rath (2011) basieren (vgl. Bellenberg

& Forell, 2013, S. 16). Diese Modelle verdeutlichen, dass Übergänge typischerweise eine zeitliche und psychologische Struktur aufweisen:

1. **Ablösung (Trennungsphase):** Das Kind löst sich von seinem bisherigen sozialen Status als Kindergartenkind und den damit verbundenen Rollen (vgl. Müller, 2014, S. 31).
2. **Schwellenphase (Liminalität):** Es entsteht ein Zustand des „Dazwischen“, in dem bisherige Verhaltensmuster nicht mehr vollständig tragen, während neue schulische Anforderungen noch nicht vollständig internalisiert sind (vgl. Rath, 2011, S. 12).
3. **Integration (Angliederungsphase):** In dieser Phase erfolgt die schrittweise Übernahme der Schülerrolle sowie die Einbindung in das soziale Gefüge der Schule (vgl. Müller, 2014, S. 31).

Deutlich wird hierbei, dass Transitionen sowohl emotionale als auch soziale und kognitive Dimensionen umfassen. So betonen Wildgruber und Griebel (2016), dass sich der Erfolg einer solchen Transition nicht allein an kognitiven Leistungen festmachen lässt (vgl. S. 11). Vielmehr spielen soziale Kompetenzen und das subjektive Wohlbefinden eine zentrale Rolle. In diesem Zusammenhang stellen Griebel und Niesel (2011) heraus: „Obwohl viele Eltern denken, dass der Schulerfolg von der kognitiven Lernfähigkeit des Kindes abhängt, sind es tatsächlich eher die sozialen Kompetenzen, die den Start in der Schule positiv beeinflussen und den kognitiven Kompetenzen in der Schullaufbahn zum Durchbruch verhelfen“ (S. 150). Der Übergang ist somit als mehrdimensionaler Entwicklungsprozess zu verstehen, der individuelle Bewältigungsleistungen ebenso umfasst wie institutionelle und soziale Bedingungen.

2.2 Schulfähigkeit, Schulbereitschaft und Übergangsbegleitung

Vor dem Hintergrund dieses prozesshaften Verständnisses stellt sich die Frage, welche Voraussetzungen Kinder zur erfolgreichen Bewältigung des Übergangs mitbringen beziehungsweise in welchem Verhältnis kindliche Kompetenzen und institutionelle Bedingungen zueinander stehen. Historisch dominierte zunächst die Reifungstheorie nach Kern (1951), welche die „Schulreife“ als Ergebnis eines biologisch determinierten, endogenen Entwicklungsprozesses betrachtete (vgl. Kern, 1951, zitiert nach Eckerth & Hanke, 2015, S. 15). Äußere Fördermaßnahmen galten in diesem Verständnis als kaum wirksam; diagnostische Verfahren dienten primär der Selektion unreifer Kinder (vgl. Wildgruber & Griebel, 2016, S. 11). Mit der Rezeption der ökologischen Systemtheorie verschob sich diese Perspektive grundlegend. Bronfenbrenner definiert einen ökologischen Übergang als Situation, in der „eine Person ihre Position in der ökologisch verstandenen Umwelt durch einen Wechsel ihrer Rolle, ihres Lebensbereichs oder beider verändert“ (Bronfenbrenner, 1981, S. 43). Gleichzeitig betont er, „dass jeder ökologische Übergang Folge wie Anstoß von

Entwicklungsprozessen ist“ (ebd.). Übergänge sind demnach nicht nur das Ergebnis individueller Entwicklung, sondern zugleich Impulsgeber für weitere Entwicklungsprozesse. Auf dieser Grundlage versteht Nickel Schulfähigkeit als ein „interaktionistisches, ökopsychologisches Konstrukt“ (Nickel, 1990, zitiert nach Eckerth & Hanke, 2015, S. 17). Schulfähigkeit wird somit nicht als statisches Merkmal des Kindes begriffen, sondern als Ergebnis des Zusammenwirkens verschiedener Systeme, der individuellen Voraussetzungen des Kindes, der schulischen Bedingungen, der familiären Umwelt sowie der vorschulischen Ökologie (vgl. Eckerth & Hanke, 2015, S. 17–18). Kammermeyer (2001) führt diesen Perspektivwechsel weiter aus: Schulfähigkeit dürfe nicht als „Status eines Kindes zu einem bestimmten Zeitpunkt verstanden (...) und als Selektionskriterium benutzt (...)“ werden, sondern sei „ein Konstrukt, das von allen Beteiligten (...) in einem ko-konstruktiven, sinnstiftenden Prozess inhaltlich zu füllen ist“ (S. 144). Damit verschiebt sich der Fokus von einer einseitigen Zuschreibung hin zu einer gemeinsamen Verantwortung aller Beteiligten. In der aktuellen Fachdebatte wird Schulfähigkeit daher als gemeinsame Entwicklungsaufgabe von Kind, Eltern, Kindertageseinrichtung und Schule verstanden (vgl. Eckerth & Hanke, 2015, S. 20). Dieser Paradigmenwechsel führt zu einer stärkeren Betonung der „Kindfähigkeit“ der Institution Schule (vgl. Jürgens, 2013, zitiert nach Eckerth & Hanke, 2015, S. 21). Schule wird damit nicht mehr ausschließlich als prüfende Instanz verstanden, sondern als Mitgestalterin gelingender Übergänge. Dieses Verständnis steht in engem Zusammenhang mit einem Bildungsbegriff, der Lernen „als einen sozialen Prozess definiert, in dessen Verlauf neben den Fachkräften und den Kindern auch deren Eltern und Andere eine aktive ko-konstruktive Rolle spielen“ (Fthenakis, 2003b, S. 12). Für die pädagogische Begleitung des Übergangs werden in der Literatur zwei zentrale Kompetenzbereiche unterschieden:

- **Basiskompetenzen:** Übergreifende Persönlichkeitsmerkmale wie Selbstkonzept, soziale Kompetenz, Lernmotivation und Selbstregulation (vgl. Sauerhering, 2013, S. 7).

- **Vorläuferfertigkeiten (proximale Kriterien):** Lernzielnahe Voraussetzungen wie phonologisches Bewusstsein oder grundlegendes Mengenverständnis, die als Prädiktoren schulischen Lernerfolgs gelten (vgl. Kammermeyer, 2001, S. 96–118).

Die pädagogische Fachkraft übernimmt in diesem Zusammenhang eine moderierende Rolle. Sie trägt dazu bei, Diskontinuitäten abzumildern, Anschlussfähigkeit herzustellen und die Kooperation zwischen den Institutionen zu fördern (vgl. Müller, 2014, S. 32). Insgesamt zeigt sich, dass Schulfähigkeit nicht als isolierte Eigenschaft des Kindes verstanden werden kann, sondern als relationales und kontextgebundenes Konstrukt, das im Zusammenspiel individueller familiärer und institutioneller Bedingungen entsteht.

Vor dem Hintergrund dieser begrifflichen Klärungen stellt sich die Frage, aus welchen theoretischen Perspektiven der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule systematisch analysiert werden kann. Im folgenden Kapitel werden zentrale theoretische Ansätze vorgestellt, die den Übergang als ökologischen biografischen und ko-konstruktiven Prozess rahmen.

3. Theoretische Perspektiven auf den Übergang

Die bisherigen Ausführungen haben verdeutlicht, dass der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule weder als einzelnes Ereignis noch ausschließlich als individuelle Entwicklungsaufgabe verstanden werden kann. Vielmehr handelt es sich um ein komplexes Zusammenspiel biografischer, institutioneller und gesellschaftlicher Einflussfaktoren. Um diese Mehrdimensionalität analytisch zu erfassen, bedarf es theoretischer Modelle, die den Übergang in größere systemische und entwicklungsbezogene Zusammenhänge einordnen. Insbesondere im deutschsprachigen Raum wird diese Phase zudem als strukturell sensible Schnittstelle beschrieben. Großhoff et al. (2013) sprechen in diesem Zusammenhang von einer „unvermeidbare[n] Bruchstelle“, da Kindergarten und Grundschule „tiefgreifende Differenzen auf den Ebenen des pädagogischen Programms, der institutionellen Verfasstheit und der Professionalität der pädagogischen Akteure“ aufweisen (S. 13). Theoretische Perspektiven ermöglichen es, diese Bruchstellen nicht lediglich als Defizite zu interpretieren, sondern als Ausdruck unterschiedlicher institutioneller Logiken und Entwicklungskontexte zu verstehen. Im Folgenden werden daher zentrale theoretische Ansätze vorgestellt, die den Übergang aus unterschiedlichen Blickwinkeln beleuchten. Den Ausgangspunkt bildet der ökosystemische Ansatz nach Bronfenbrenner, der den Übergang in die umfassende Lebenswelt des Kindes einbettet. Daran anschließend wird der Transitionsansatz nach Griebel und Niesel dargestellt, der die Bewältigungsprozesse auf individueller interaktionaler und institutioneller Ebene systematisch beschreibt.

3.1 Der ökosystemische Ansatz nach Bronfenbrenner

Um zu verstehen, wie Kinder den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule bewältigen, darf das Individuum nicht isoliert betrachtet werden. Im Sinne des ökosystemischen Modells von Urie Bronfenbrenner ist das Kind stets in ein Geflecht wechselseitig wirkender Systeme eingebunden. Bronfenbrenner definiert einen ökologischen Übergang als eine Situation, in der eine „Person ihre Position in der ökologisch verstandenen Umwelt durch einen Wechsel ihrer Rolle, ihres Lebensbereichs oder beider verändert“ (Bronfenbrenner, 1981, S. 43). Zugleich betont er, „dass jeder ökologische Übergang Folge wie Anstoß von Entwicklungsprozessen ist“ (ebd.). Übergänge sind demnach nicht nur Resultat individueller Entwicklung, sondern

initiierten selbst neue Entwicklungsdynamiken. Die Umwelt des Kindes wird im Modell Bronfenbrenners in mehrere Ebenen differenziert, die in einem Verhältnis wechselseitiger Beeinflussung stehen.

Die **Mikrosysteme** bilden die unmittelbar erfahrbaren Lebensbereiche des Kindes, wie Familie, Kindertageseinrichtung oder Schulklasse (vgl. Wildgruber & Griebel, 2016, S. 11). In der Übergangsphase wird besonders deutlich, dass Kinder zwischen unterschiedlichen sozialen Kontexten mit jeweils eigenen Regeln, Erwartungen und Interaktionsformen wechseln müssen.

Das **Mesosystem** umfasst die Beziehungen zwischen diesen Mikrosystemen. Für einen gelingenden Übergang ist die Qualität dieser Verbindungen von zentraler Bedeutung. Das Entwicklungspotenzial eines Kindes wird gestärkt, wenn zwischen den beteiligten Lebensbereichen „mutual trust, positive orientation, goal consensus, and a balance of power responsive to action in behalf of the developing person“ bestehen (Bronfenbrenner, 1979, S. 216). Fehlende Abstimmungen oder Kommunikationsbarrieren zwischen Elternhaus und Schule können hingegen Unsicherheiten verstärken und Anpassungsprozesse erschweren.

Das **Exosystem** bezeichnet jene sozialen Kontexte, an denen das Kind selbst nicht unmittelbar beteiligt ist, die jedoch indirekt auf seine Entwicklung einwirken (vgl. Wildgruber & Griebel, 2016, S. 11). Arbeitsbedingungen der Eltern, institutionelle Rahmenvorgaben oder organisatorische Strukturen der Einrichtungen können Ressourcen bereitstellen oder Belastungen erzeugen, die Auswirkung auf die Übergangsbewältigung haben.

Den umfassendsten Rahmen bildet das **Makrosystem**, das gesellschaftliche Wertorientierungen, kulturelle Normen sowie rechtliche und bildungspolitische Strukturen einschließt (vgl. Wildgruber & Griebel, 2016, S. 11). In Deutschland ist diese Ebene insbesondere durch den Bildungsföderalismus geprägt, der zu landesspezifischen Regelungen hinsichtlich Einschulungsmodalitäten, Bildungsplänen und Kooperationsverpflichtungen führt. Es wird deutlich, dass Übergänge nicht nur individuelle, sondern zugleich strukturell gerahmte Prozesse darstellen.

Vor dem Hintergrund dieses Modells wird Schulfähigkeit nicht mehr als statische Eigenschaft des Kindes verstanden, sondern als relationales Konstrukt. Nickel beschreibt sie als ein „interaktionistisches, ökopsychologisches Konstrukt“ (Nickel, 1990, zitiert nach Eckerth & Hanke, 2015, S. 17). Schulfähigkeit entsteht demnach im Zusammenspiel individueller Kompetenzen, institutioneller Bedingungen und familiärer Unterstützung (vgl. Eckerth & Hanke, 2015, S. 17f.). Der Übergang erweist sich somit als ökologisch eingebetteter Prozess, der von der Qualität der Beziehungen zwischen den Systemebenen sowie von vorhandenen

Ressourcen und Unterstützungsstrukturen abhängt. Für das Kind kann dieser Prozess im Sinne eines „Janusgesicht[s]“ sowohl mit Neugier und Erwartung als auch mit Unsicherheiten und Befürchtungen verbunden sein (Sozialpädagogisches Institut NRW, 2004).

3.2 Das IFP-Transitionsmodell nach Griebel und Niesel

Während der ökosystemische Ansatz nach Bronfenbrenner vorrangig die strukturelle Einbettung des Individuums in seine Umwelt sichtbar macht, analysiert das am Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP) entwickelte Transitionsmodell die Dynamik der Veränderung selbst und rückt die aktive Bewältigungsleistung von Kind, Eltern und Institutionen in den Mittelpunkt (vgl. Griebel & Niesel, 2020, S. 34–35; vgl. Velten, 2020, S. 20 f.). Das bedeutet, dass beide, Eltern und Kinder, eine Veränderung ihrer Identität erfahren, denn Kinder werden zu Schulkindern und Eltern werden zu Eltern, von Schulkindern (vgl. Sauerhering et al., 2013, S.5). Im Zentrum steht die Annahme, dass Transitionen „Bewältigung von Diskontinuitäten auf mehreren Ebenen erfordern“ und mit beschleunigten Lern- und Identitätsentwicklungsprozessen verbunden sind (Griebel & Niesel, 2015, S. 37, zitiert nach Henke, 2020, S. 18). Der Übergang wird nicht primär als institutioneller Wechsel, sondern als verdichtete Entwicklungsphase verstanden. Diskontinuitäten sind in diesem Kontext nicht ausschließlich als Risiko oder Krisenmoment zu interpretieren. Vielmehr werden sie entwicklungspsychologisch als „produktive Irritationen“ beschrieben, die notwendige Anpassungsleistungen auslösen und Identitätsbildungsprozesse anstoßen (vgl. Liebers, 2013, S. 68; vgl. Gutzmann, 2018, S. 22). Übergänge eröffnen somit die Chance, über bisherige Routinen hinauszuwachsen und neue Kompetenzen zu entwickeln. Voraussetzung dafür ist jedoch, dass der Irritation auch stabilisierende Kontinuitäten gegenüberstehen, die den Kindern Orientierung und Sicherheit bieten (vgl. Geiling et al., 2011, zitiert nach Henke, 2020, S. 23).

3.2.1 Übergänge als ko-konstruktiver Prozess

Ein zentrales Merkmal des IFP-Modells, ist das Verständnis der Transition als ko-konstruktiver Prozess. Mit diesem Konzept vollzieht das Modell einen grundlegenden Perspektivwechsel: Die Verantwortung für das Gelingen des Übergangs wird nicht mehr primär der individuellen Leistungsfähigkeit des Kindes zugeschrieben, sondern als geteilte Aufgabe aller Beteiligten verstanden (vgl. Fthenakis, 2003b, S. 12; vgl. Graf, 2014, S. 7). Damit wird das defizitorientierte Denken in Kategorien der „Schulreife“ relativiert. Schulfähigkeit erscheint nicht länger als statische Bringschuld, sondern als relationales Konstrukt, das von Kind, Eltern und Institutionen „in einem sinnstiftenden Prozess“ gemeinsam ausgestaltet wird (Kammermeyer, 2001, S. 144). Ko-Konstruktion impliziert somit nicht nur Zusammenarbeit, sondern eine veränderte professionelle Haltung: Übergänge werden als gemeinsam

gestaltbare Prozesse verstanden, in denen institutionelle Rahmenbedingungen aktiv an die Bedürfnisse der Kinder angepasst werden müssen. Dies wird besonders deutlich, wenn man den Übergang in seiner alltäglichen Bedeutung betrachtet. Bereits lange vor dem ersten Schultag verändert sich die Perspektive auf das Kind: In der Familie wird über die neue Rolle als Schulkind gesprochen, Vorbereitungen werden getroffen und Erwartungen aufgebaut. Auch in der Kindertageseinrichtung wird das Kind zunehmend als „Vorschulkind“ adressiert und übernimmt neue Aufgaben oder Verantwortlichkeiten. Der Übergang entsteht somit nicht punktuell, sondern im fortlaufenden Zusammenspiel von familiären, institutionellen und sozialen Prozessen, genau dieses Zusammenwirken beschreibt das IFP-Modell als ko-konstruktive Gestaltung. Das Modell unterscheidet zwischen „natürlichen“ und „professionellen“ Akteuren. Für das Kind und seine Eltern stellt der Übergang eine biografisch singuläre Erfahrung dar, die mit Identitätsveränderungen verbunden ist (vgl. Griebel & Niesel, 2011, S. 36). Pädagogische Fach- und Lehrkräfte hingegen agieren als professionelle Moderatoren, deren Aufgabe es ist, Rahmenbedingungen zu schaffen, die eine gelingende Bewältigung ermöglichen. Dazu gehört insbesondere die Herstellung eines Passungsgefüges zwischen schulischen Anforderungen und kindlichen Ressourcen (vgl. Müller, 2014, S. 32).

3.2.2 Die drei Ebenen der Transition

Zur Systematisierung der Anforderungen differenziert das IFP-Modell drei eng miteinander verschränkte Ebenen (vgl. Griebel & Niesel, 2020, S. 119 f.):

1. Die individuelle Ebene: Im Zentrum steht der Status- und Identitätswechsel vom Kindergartenkind zum Schulkind (vgl. Griebel & Niesel, 2015, S. 36). Dieser Rollenwechsel ist nicht nur formaler Natur, sondern betrifft das Selbstbild des Kindes grundlegend. Es muss sich mit den Merkmalen eines Schulkindes identifizieren, sich als kompetent erleben und lernen, mit ambivalenten Emotionen umzugehen. Stolz, Neugier und Vorfreude können dabei ebenso auftreten wie Unsicherheit oder Angst vor dem Unbekannten (vgl. Ministerium für Schule, Jugend und Kinder NRW, 2003, S. 20). Identitätsentwicklung verläuft dabei nicht linear, sondern in Auseinandersetzung mit neuen Anforderungen. Das Kind entwickelt nach und nach ein Zugehörigkeitsgefühl zur neuen Klasse und beginnt, sich als Teil einer Lerngemeinschaft zu verstehen (vgl. Griebel & Niesel, 2020, S.119). Für eine erfolgreiche Bewältigung sind insbesondere sozial-emotionale Basiskompetenzen wie Selbstregulation, Einfühlungsvermögen und ein positives Selbstkonzept bedeutsam, die bereits im familiären und vorschulischen Kontext angebahnt wurden. Auch die Eltern erleben auf dieser Ebene eine Identitätsveränderung: Sie sind nun Eltern eines Schulkindes. Neben Freude und Stolz können Zweifel oder Unsicherheiten entstehen, insbesondere wenn Erwartungen an schulische Anforderungen oder Leistungsanforderungen noch unklar sind (vgl. Griebel & Niesel, 2020,

S.117). Der Übergang betrifft somit nicht nur das Kind, sondern das gesamte familiäre Selbstverständnis.

2. Die interaktionale Ebene: Auf dieser Ebene verändert sich das soziale Beziehungsgefüge des Kindes grundlegend. Während vertraute Bezugspersonen aus der Kita an Bedeutung verlieren, treten neue Beziehungen zur Lehrkraft und zur Klassengemeinschaft in den Vordergrund (vgl. Wildgruber & Niesel, 2016, S.20). Das Kind muss seinen Platz in einer neuen sozialen Ordnung finden, neue Erwartungen verstehen und implizite Regeln entschlüsseln. Gleichzeitig verarbeiten auch Eltern Veränderungen in ihrem Beziehungsnetzwerk: Langjährige Kontakte zu pädagogischen Fachkräften oder anderen Eltern aus der Kita lösen sich neue Beziehungen zur Lehrkraft und zu anderen Eltern entstehen (vgl. Streffer, 2020, S.66). Vertrauen muss neu aufgebaut und Verantwortlichkeiten neu verteilt werden. Die Qualität dieser Beziehungsneugestaltung wirkt sich unmittelbar auf die Sicherheit und Stabilität des Kindes im Übergang aus. Empirische Befunde unterstreichen die Bedeutung dieser Beziehungsebene. So konnten Hamre und Pianta (2005, zitiert nach Müller, 2014, S. 237) in einer Längsschnittstudie mit mehr als 900 Kindern im Übergang in die erste Klasse zeigen, dass Kinder in Klassen mit instruktiv und emotional unterstützenden Lehrpersonen bessere schulische Leistungen erzielten und weniger konflikthafte Interaktionen mit der Lehrkraft aufwiesen. Die Qualität der Lehrkraft-Kind-Beziehung erweist sich damit als zentraler Schutz- und Entwicklungsfaktor im Übergangsprozess.

3. Die kontextuelle Ebene: Auf der kontextuellen Ebene erfährt das Kind einen umfassenden Wechsel seiner Lebensumwelten. Neue Lernorte, feste Zeitstrukturen, verbindliche Regeln und curricular festgelegte Inhalte prägen nun den Alltag. Der Übergang geht mit einem „Curriculumswechsel“ einher, der eine stärkere Formalisierung von Lernprozessen mit sich bringt (vgl. Eckerth & Hanke, 2015, S. 44). Diese veränderten Bildungsvorstellungen und Organisationsformen müssen vom Kind verarbeitet und internalisiert werden (vgl. Griebel & Niesel, 2004, 2015). Auch für Eltern ergeben sich auf dieser Ebene Anpassungsleistungen: Tagesabläufe, Arbeitszeiten und Betreuungsarrangements müssen gegebenenfalls neu organisiert werden. Das bedeutet, dass Schule, Familie und Erwerbstätigkeit in ein neues Gleichgewicht gebracht werden müssen (vgl. Wildgruber & Niesel, 2016, S. 20).

Besonders herausfordernd ist dabei, dass diese Veränderungen nicht isoliert auftreten. Vielmehr bündeln sie sich zeitlich und wirken gleichzeitig auf Kind und Familie ein. Was einzeln betrachtet bewältigbar erscheint, kann in der Gleichzeitigkeit der Anforderungen eine erhebliche Verdichtung darstellen (vgl. Hacker, 2008, S.170). Der Übergang ist somit nicht nur durch einzelne Veränderungen gekennzeichnet, sondern durch die Komplexität ihres Zusammenwirkens. Das Modell ist für die vorliegende Arbeit besonders zentral, da es

Übergänge konsequent als relationale Prozesse versteht. Damit fungiert es als theoretische Grundlage für die Analyse unterschiedlicher Ausgangslagen von Kindern und bereitet die folgende Auseinandersetzung mit Heterogenität systematisch vor (vgl. Velten, 2020, S. 21).

Die zuvor dargestellten theoretischen Perspektiven verdeutlichen, dass der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule als mehrdimensionaler Prozess verstanden werden muss, der verschiedene Ebenen und Akteure umfasst. Die folgende Abbildung fasst diese zentralen Aspekte des Transitionsmodells zusammen (vgl. Abb. 1).

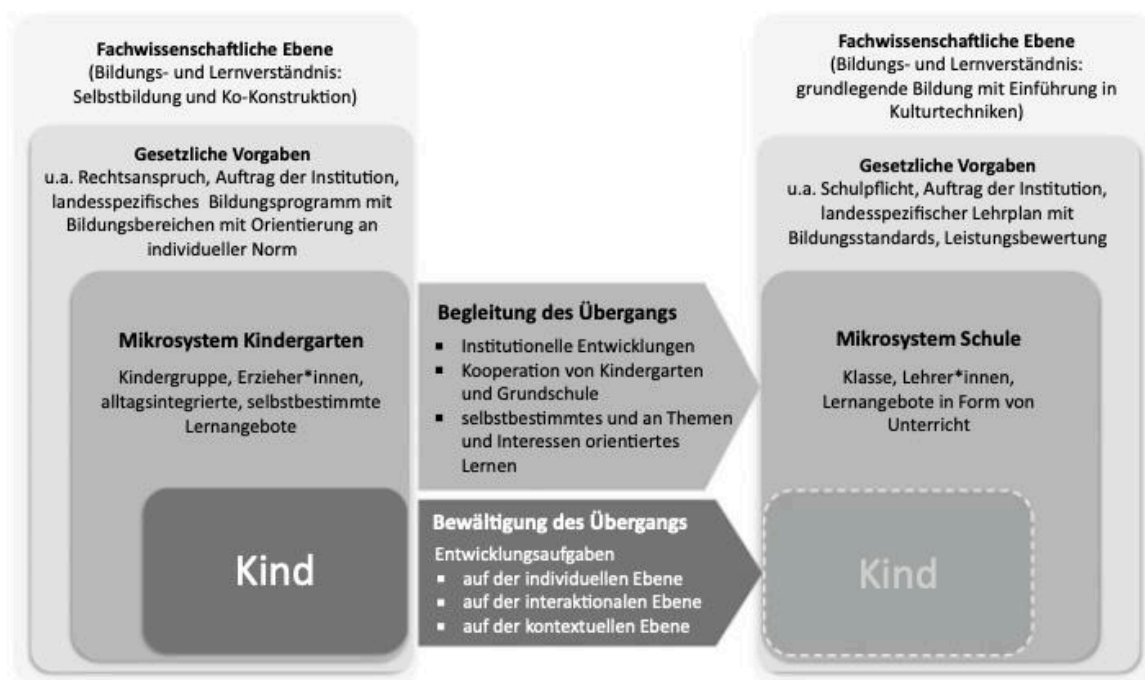


Abbildung 1: Zentrale Aspekte des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule (vgl. Klektau, 2022, S. 74)

Die Abbildung verdeutlicht den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule als Prozess zwischen zwei institutionellen Mikrosystemen. Kindergarten und Schule sind dabei jeweils in spezifische fachliche und gesetzliche Rahmenbedingungen eingebettet und folgen unterschiedlichen pädagogischen Logiken. Während im Kindergarten vor allem alltagsintegrierte und selbstbestimmte Lernformen im Vordergrund stehen, ist das schulische Lernen stärker formalisiert und auf die Einführung in grundlegende Kulturtechniken ausgerichtet. Darüber hinaus macht das Modell die Unterscheidung zwischen der Begleitung und der Bewältigung des Übergangs sichtbar. Die Begleitung stellt eine institutionelle Aufgabe dar, die unter anderem durch Kooperation zwischen den Einrichtungen und durch anschlussfähige pädagogische Konzepte gestaltet wird. Die Bewältigung hingegen beschreibt die Entwicklungsaufgabe des Kindes, die wie zuvor dargestellt auf individueller, interaktionaler und kontextueller Ebene erfolgt. Die Darstellung verdeutlicht das zuvor dargestellte

Verständnis des Übergangs als ko-konstruktiven Prozess, der auf verschiedenen Ebenen stattfindet und durch das Zusammenwirken mehrerer Akteuren geprägt ist.

3.3 Die Bedeutung von Heterogenität im Übergang

In der aktuellen Fachdiskussion wird Heterogenität nicht mehr als Abweichung von einer vermeintlichen Norm verstanden, sondern als „Normalfall“ und grundlegende Ausgangsbedingung am Schulanfang begriffen (vgl. Carle & Metzen, 2014, S. 17). Bereits zum Zeitpunkt der Einschulung zeigen sich erhebliche Unterschiede in Entwicklungsstand, Sprachkompetenz, sozial-emotionaler Reife und Lernvoraussetzungen. Die sogenannte „Entwicklungsschere“ verdeutlicht dies besonders eindrücklich: Entwicklungsunterschiede zwischen gleichaltrigen Kindern können bis zu drei Jahre betragen (vgl. Bellenberg & Forell, 2013, S.146). Für den Übergang bedeutet dies, dass Kinder mit sehr unterschiedlichen Voraussetzungen auf dieselben schulischen Anforderungen treffen. Während einige Kinder bereits über ausgeprägte sprachliche, soziale oder kognitive Kompetenzen verfügen, stehen andere noch am Anfang entsprechender Entwicklungsprozesse. Übergänge fungieren in diesem Zusammenhang als „Gelenkstellen“, an denen sich entscheidet, ob bestehende Unterschiede pädagogisch aufgefangen oder institutionell weiter verstärkt werden (vgl. Bellenberg & Forell, 2013, S. 45f.). Quenzel (2010) macht in diesem Zusammenhang deutlich, dass „Kinder aus unterprivilegierten Schichten ohne zusätzliche fachliche und emotionale Förderung vom Lehrpersonal die bereits beim Eintritt in die Grundschule vorhandenen Leistungsunterschiede nur sehr schwer abbauen können“ (S. 133). Gerade im sensiblen Übergang in die Grundschule kann sich somit entscheiden, ob frühe Ungleichheiten reduziert oder weiter verfestigt werden. Auch der sozioökonomische Hintergrund der Familie beeinflusst die Ausgangsbedingungen im Übergang. Bildungsabschluss der Eltern, materielle Ressourcen sowie die Verfügbarkeit von Lernanregungen im häuslichen Umfeld können dazu beitragen, mit welchen Kompetenzen Kinder in die Schule eintreten. Insbesondere Kinder aus sozial benachteiligten Familien profitieren von frühzeitiger und kontinuierlicher (vor-)schulischer Förderung, da diese helfen kann, bestehende Unterschiede in den Lernvoraussetzungen zu verringern und die Bewältigung der Transition zu stabilisieren (vgl. Griebel & Niesel, 2020, S. 137).

Vor dem Hintergrund des Transitionsmodells wird deutlich, dass sich Heterogenität auf allen drei Ebenen individuell, interaktional und kontextuell unterschiedlich auswirkt. Je nach Ausgangslage können bestimmte Anforderungen im Übergang als besonders herausfordernd erlebt werden.

3.3.1 Herausforderungen für Kinder mit Migrationshintergrund

Kinder aus Familien mit Zuwanderungsgeschichte stehen im Übergangsprozess häufig vor zusätzlichen Anforderungen. Neben den allgemeinen Entwicklungsaufgaben, etwa dem Aufbau neuer Beziehungen oder der Entwicklung eines schulischen Selbstbildes sind sie oftmals mit Akkulturationsprozessen konfrontiert (vgl. Ministerium für Schule, Jugend und Kinder NRW, 2003, S. 18). Im Übergang kann sich dies darin zeigen, dass Kinder zwischen unterschiedlichen kulturellen Erwartungshorizonten navigieren müssen. Während im Elternhaus bestimmte Kommunikationsformen oder Rollenbilder vertraut sind, gelten in der Schule andere Normen, Leistungsanforderungen und implizite Regeln. Diese Differenz kann Unsicherheiten hervorrufen und die Entwicklung eines stabilen schulischen Selbstkonzepts erschweren (vgl. Knörzer et al., 2007, S. 64). Auf kontextueller Ebene spielt die Sprache eine zentrale Rolle, da schulisches Lernen maßgeblich sprachlich vermittelt ist. Ausreichende Kenntnisse der deutschen Sprache gelten als bedeutsame Voraussetzung für einen gelingenden Übergang (vgl. Bellenberg & Forell, 2013, S. 86). Problematisch wird es jedoch, wenn Kompetenzen primär über Deutschkenntnisse definiert werden. Uslucan weist darauf hin, dass „wenn die Fähigkeiten von Migranten (...) stets kryptonormativ an Deutschkenntnissen orientiert bewertet und eingeschätzt werden, (...) systematisch ihre Kompetenzen unterschätzt werden“ (2011, S. 13). Neben sprachlichen Aspekten spielen auch kulturell geprägte Interaktionsmuster eine Rolle. Auf interaktionaler Ebene können zudem kulturell unterschiedliche Kommunikations- und Verhaltensnormen zu Missverständnissen führen. Bestimmte Formen nonverbaler Kommunikation oder unterschiedliche Autoritätsverständnisse können von pädagogischen Fachkräften anhand eigener kultureller Deutungsmuster interpretiert werden. Verhalten, das in einem kulturellen Kontext als respektvoll gilt, kann im schulischen Kontext missverstanden werden, wenn diese Unterschiede nicht reflektiert und thematisiert werden. Interkulturelle Sensibilität sowie eine von Respekt und Wertschätzung geprägte Alltagskultur stellen daher zentrale Voraussetzungen dar, um gegenseitiges Verständnis zu fördern und Barrieren im Übergang abzubauen (Weingardt, 2012, S. 15). Hinzu kommt, dass das Bewusstsein negativer Zuschreibungen die Leistungsfähigkeit beeinflussen kann. Das Konzept des „Stereotype Threat“ beschreibt, dass allein die Befürchtung, aufgrund der eigenen Herkunft stereotyp bewertet zu werden, die tatsächliche Leistung beeinträchtigen und das akademische Selbstkonzept belasten kann (vgl. Schauenburg, 2011, zitiert nach Kratzmann, 2011, S. 82 f.). Gerade im Übergang kann dies dazu führen, dass Kinder sich weniger zutrauen oder sich zurückhaltend verhalten. Auch für Eltern kann der Übergang mit erheblichen Unsicherheiten verbunden sein, insbesondere wenn institutionelle Abläufe und Entscheidungsprozesse als wenig transparent erlebt werden. Xyländer betont, dass „als besonders problematisch (...) die ungenügende Transparenz der Schule für Familien“ gilt, da daraus „erhebliche Unsicherheiten

vor allem für die Eltern resultieren“ und Kommunikationsbarrieren zu einem zentralen Faktor misslingender Kooperation werden können (2011, S. 106). Eine dialogorientierte Zusammenarbeit zwischen Familie und Schule erweist sich somit als zentrale Voraussetzung für eine gelingende Transition.

3.3.2 Hochbegabung als spezifische Transitionsbedingung

Eine weitere Facette von Heterogenität stellt die Hochbegabung dar. Entgegen der verbreiteten Annahme, hochbegabte Kinder würden schulische Übergänge problemlos bewältigen, zeigen Studien, dass auch diese Gruppe spezifischen Herausforderungen begegnet (vgl. Simchen, 2015, S. 33). Bereits vor der Einschulung fallen manche Kinder durch einen ausgeprägten Wissensdrang, einen differenzierten Wortschatz sowie eine schnelle Auffassungsgabe auf (vgl. Simchen, 2015, S. 10). Mit dem Schuleintritt treffen diese hohen kognitiven Potenziale jedoch auf institutionelle Strukturen, die nicht immer passgenau auf ihre Bedürfnisse abgestimmt sind. Auf individueller Ebene ist insbesondere die sogenannte „asynchrone Entwicklung“ bedeutsam: Während kognitive Fähigkeiten dem Alter deutlich voraus sein können, entsprechen emotionale Reife oder feinmotorische Kompetenzen häufig dem biologischen Alter (vgl. Webb et al., 2012, S. 206). Im Übergang kann dies konkret dazu führen, dass ein Kind intellektuell unterfordert ist, gleichzeitig jedoch Schwierigkeiten mit schulischen Routinen wie dem Schreibenlernen oder der Organisation von Arbeitsprozessen hat. Auf kontextueller Ebene entsteht eine besondere Herausforderung, wenn das schulische Curriculum nicht ausreichend differenziert ist. Bleibt eine angemessene kognitive Anregung aus, kann sich dies in Motivationsverlust oder Rückzug äußern (vgl. Simchen, 2015, S. 110). Dauerhafte schulische Unterforderung kann sich langfristig negativ auf die Persönlichkeitsentwicklung und Leistungsbereitschaft auswirken. Erlebt ein hochbegabtes Kind über längere Zeit keine echten Herausforderungen, fehlt ihm die Möglichkeit, Sicherheit über die eigenen Fähigkeiten und deren Grenzen zu entwickeln. Dies kann dazu führen, dass Lernmotivation sinkt und Ziele entweder unangemessen niedrig oder unrealistisch hoch angesetzt werden (vgl. Holling et al., 2015, S. 11). Langfristig besteht die Gefahr eines sogenannten Underachievement (einer deutlichen Diskrepanz zwischen intellektuellem Potenzial und tatsächlicher schulischer Leistung), bei dem schulische Leistungen hinter den vorhandenen Fähigkeiten zurückbleiben (vgl. Simchen, 2015, S. 30, 51). Dies verdeutlicht, dass auch hohe kognitive Potenziale ohne angemessene Förderung entwicklungshemmend wirken können. Auch auf interaktionaler Ebene können Herausforderungen entstehen, wenn Interessen, Denkweisen oder Ausdrucksformen deutlich von denen Gleichaltriger abweichen. Gerade im Übergang, in dem neue soziale Beziehungen aufgebaut und Zugehörigkeiten ausgehandelt werden, kann dies die Integration in die Klassengemeinschaft erschweren (vgl. Simchen, 2015, S. 107). Hochbegabte Kinder stehen nicht selten in einem Spannungsfeld

zwischen dem Bedürfnis nach sozialer Zugehörigkeit und dem Wunsch nach kognitiver Herausforderung. Die Förderung besonders begabter Kinder stellt zudem hohe Anforderungen an die institutionellen Rahmenbedingungen. In vielen Schulen ist die systematische Berücksichtigung von Hochbegabung bislang nur begrenzt verankert, da entsprechende Inhalte in Ausbildung und Studium von Lehrkräften nicht immer ausreichend behandelt werden (vgl. Holling et al., 2015, S. 57, 90). Zwar benötigen hochbegabte Kinder keine grundsätzlich andere Didaktik, doch erfordert eine angemessene Differenzierung im regulären Klassenverband ein hohes Maß an Flexibilität und diagnostischer Sensibilität. Fehlt diese Passung zwischen individuellen Lernvoraussetzungen und schulischem Angebot, kann der Übergang nicht als entwicklungsförderliche Herausforderung, sondern als Erfahrung von Unterforderung erlebt werden. Für Eltern ist der Übergang ebenfalls häufig mit Unsicherheiten verbunden, insbesondere hinsichtlich der Frage, ob die gewählte Schule den Bedürfnissen und dem Potenzial ihres Kindes gerecht wird (vgl. Simchen, 2015, S. 21). Damit zeigt sich, dass Hochbegabung im Übergang keineswegs automatisch mit problemloser Anpassung gleichzusetzen ist. Vielmehr hängt eine gelingende Transition wesentlich davon ab, inwiefern eine angemessene Passung zwischen individuellen Ressourcen und institutionellen Anforderungen hergestellt werden kann. Insgesamt wird deutlich, dass Hochbegabung im Übergang nicht als individuelle Besonderheit isoliert betrachtet werden kann, sondern stets im Wechselspiel mit institutionellen Rahmenbedingungen zu analysieren ist.

3.4 Pädagogische Gestaltungsmöglichkeiten im Übergang

Vor dem Hintergrund der dargestellten heterogenen Ausgangslagen sowie der beschriebenen Diskontinuitäten auf individueller, interaktionaler und kontextueller Ebene stellt sich die Frage, wie der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule pädagogisch so gestaltet werden kann, dass er nicht zur Verstärkung bestehender Ungleichheiten beiträgt, sondern entwicklungsförderliche Prozesse unterstützt. Eine gelingende Übergangsbegleitung erfordert dabei mehr als die Vorbereitung des einzelnen Kindes. Vielmehr bedarf es einer systemisch angelegten Gestaltung, die institutionelle Rahmenbedingungen, professionelle Haltungen sowie das soziale Umfeld aktiv einbezieht.

3.4.1 Kooperation und institutionelle Anschlussfähigkeit

Aus einer ökosystemischen Perspektive nach Bronfenbrenner hängt das entwicklungsfördernde Potenzial eines Übergangs maßgeblich von der Qualität der Verbindungen zwischen den Mikrosystemen ab, in denen das Kind agiert. Unterstützende Beziehungen innerhalb des Mesosystems, insbesondere zwischen Familie, Kindertageseinrichtung und Grundschule erhöhen die Wahrscheinlichkeit, dass Übergänge

als kohärent und stabil erlebt werden (vgl. Bronfenbrenner, 1979, S. 216). Kooperation zwischen Kita und Schule ist somit keine organisatorische Zusatzaufgabe, sondern eine zentrale Bedingung für Entwicklungsunterstützung. In der aktuellen Fachdiskussion wird institutionelle Anschlussfähigkeit als „systemische Bewältigungsleistung“ beschrieben (vgl. Bülow, 2011, S. 41). Ziel ist es, Bildungsprozesse zwischen Elementar- und Primarbereich so aufeinander zu beziehen, dass die Grundschule an Vorerfahrungen, Kompetenzen und Lernformen aus dem Kindergarten anknüpfen kann (vgl. Schuler et al., 2016, S. 20). Anschlussfähigkeit betrifft dabei nicht nur die Abstimmung curricularer Inhalte, sondern ebenso die Passung von Lernkulturen, Interaktionsmustern und pädagogischen Grundverständnissen. Eine bewusste Verständigung über unterschiedliche institutionelle Logiken bildet daher die Grundlage für Kontinuität im Übergang. Eine zentrale Voraussetzung gelingender Kooperation besteht darin, dass Fachkräfte Einblick in den beruflichen Alltag der jeweils anderen Institution erhalten. Hospitationen entfalten ihren Nutzen nur dann, wenn sie über punktuelle Besuche hinausgehen und Einblicke in Routinen, Entscheidungsprozesse und pädagogische Konzepte ermöglichen. Dabei ist es nicht erforderlich, dass alle Lehrkräfte und Erzieherinnen gleichzeitig beteiligt sind; vielmehr kann eine Zusammenarbeit zunächst von einzelnen Akteuren ausgehen, die Impulse setzen und als Multiplikatoren wirken (vgl. Ministerium für Schule, Jugend und Kinder NRW, 2003, S. 20). Solche vertieften Einblicke schaffen die Grundlage dafür, Kooperationsprozesse nicht nur organisatorisch, sondern auch inhaltlich tragfähig auszugestalten. Kooperationsformen lassen sich sowohl nach beteiligten Professionen als auch nach inhaltlicher Ausrichtung differenzieren (vgl. Eckerth & Hanke, S. 86). Während einige Formate primär dem gegenseitigen Kennenlernen dienen, zielen andere unmittelbar auf die Unterstützung der Bildungs- und Lernprozesse der Kinder, etwa durch den Austausch über Entwicklungsverläufe oder bei Einverständnis der Eltern, durch die Weitergabe von Bildungsdokumentationen ab (vgl. Wildgruber & Griebel, 2016, S. 27). Darüber hinaus können direkte Begegnungen zwischen Kindern beider Institutionen zur Anschlussfähigkeit beitragen. Gegenseitige Besuche, gemeinsame Projekte oder Patensysteme ermöglichen es Kindern, den neuen Lernort frühzeitig kennenzulernen und soziale Sicherheit aufzubauen (vgl. Kobl & Beckmann, 2010, S. 14f.). Solche Formen gemeinsamen Lernens können lernbereichsübergreifende Entwicklungsimpulse setzen (vgl. Eckerth & Hanke, 2015, S. 86). Die Bedeutung institutioneller Kooperation ist zudem rechtlich verankert. In § 22a Abs. 2 SGB VIII heißt es: „Die Träger der öffentlichen Jugendhilfe sollen sicherstellen, dass die Fachkräfte in ihren Einrichtungen zusammenarbeiten (...) 3. mit den Schulen, um den Kindern einen guten Übergang in die Schule zu sichern (...)“. Die gesetzliche Formulierung verdeutlicht, dass die Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtung und Schule nicht lediglich eine freiwillige Ergänzung pädagogischer Praxis darstellt, sondern als struktureller Auftrag normiert ist. Übergangsgestaltung erhält nicht nur eine pädagogische, sondern auch eine institutionell-

rechtliche Legitimation. Modellprojekte wie das „Bildungshaus 3–10“, in dem Kinder des Elementar- und Primarbereichs institutionenübergreifend gemeinsam lernen und spielen, verdeutlichen exemplarisch, wie eine intensive strukturelle Verzahnung beider Bildungsbereiche umgesetzt werden kann (vgl. Wildgruber & Griebel, 2016, S. 29; vgl. Koslowski, 2015, S. 14ff.). Auch wenn solche Ansätze nicht ohne Weiteres übertragbar sind, zeigen sie, dass Kooperation besonders dann wirksam wird, wenn sie strukturell abgesichert und konzeptionell reflektiert ist.

3.4.2 Professionelle Handlungskompetenz und Kooperation

Während institutionelle Kooperation die strukturelle Grundlage bildet, hängt ihre Qualität wesentlich von den professionellen Kompetenzen der beteiligten Akteure ab. Im Zentrum steht die Reflexion eigener normativer Vorstellungen, insbesondere im Hinblick auf Schulfähigkeit. Wie bereits dargestellt, wird Schulfähigkeit nicht mehr als statisches Merkmal des Kindes verstanden, sondern als relationales Konstrukt, das im Zusammenspiel von Kind, Familie und Institutionen in einem ko-konstruktiven Prozess ausgehandelt wird (vgl. Kammermeyer, 2001, S. 144). Professionelles Handeln setzt folglich voraus, eigene implizite Erwartungshorizonte kritisch zu hinterfragen und eine reflexive Haltung gegenüber Normalitätsannahmen zu entwickeln (vgl. Höke, 2013, S. 54). Der kompetente Umgang mit Heterogenität erfordert eine sensible Diagnostik sowie die bewusste Herstellung von Passungsverhältnissen zwischen institutionellen Anforderungen und individuellen Potenzialen (vgl. Simchen, 2015, S. 14; S. 33). Darüber hinaus stellt die professionsübergreifende Zusammenarbeit eine eigenständige Kompetenzanforderung dar. Erzieher und Lehrkräfte bewegen sich häufig in unterschiedlichen professionellen Deutungsrahmen, was Verständigungsprozesse erschweren kann (vgl. Albers & Lichtblau, 2014, S. 24). Gemeinsame Fort- und Weiterbildungen, regelmäßige Austauschformate oder kollegiale Fallbesprechungen können dazu beitragen, ein geteiltes Bildungsverständnis zu entwickeln (vgl. Eckerth & Hanke, 2015, S. 82). Auf dieser Grundlage wird auch eine abgestimmte Beratung von Eltern erleichtert, da konsistente Positionen und transparente Kommunikationswege entstehen. Im Sinne des IFP-Modells übernehmen pädagogische Fach- und Lehrkräfte die Rolle professioneller Moderatoren. Während Kinder und Eltern die Transition biografisch aktiv bewältigen, gestalten Fachkräfte die strukturellen und relationalen Rahmenbedingungen dieser Bewältigung (vgl. Griebel & Niesel, 2020, S. 117).

3.4.3 Kindzentrierte und ressourcenorientierte Übergangsgestaltung

Neben institutionellen und professionsbezogenen Aspekten erfordert eine gelingende Übergangsgestaltung die konsequente Ausrichtung auf die Perspektive des Kindes (vgl. Wildgruber & Griebel, 2016, S. 45). Übergänge sind ambivalente Erfahrungen, die sowohl mit

Neugier als auch mit Unsicherheit verbunden sein können. Ein zentraler Faktor für die erfolgreiche Bewältigung der Transition ist die Erfahrung von Selbstwirksamkeit. Kinder müssen sich als handlungsfähig erleben und Vertrauen in die eigenen Kompetenzen entwickeln. Partizipationsmöglichkeiten und eigenaktive Lernformen tragen dazu bei, diese Handlungssicherheit zu stärken (vgl. Velten, 2020, S. 12). Selbstwirksamkeit entsteht jedoch nicht isoliert, sondern im Zusammenspiel mit strukturellen Rahmenbedingungen des Lernens. Pädagogisch bedeutsam ist die Gestaltung eines ausgewogenen Verhältnisses von Kontinuität und Diskontinuität. Vertraute Rituale und bekannte Lernarrangements vermitteln Stabilität, während neue Anforderungen entwicklungsförderliche Impulse setzen können (vgl. Speck-Hamdan, 2007, zitiert nach Henke, 2020, S. 23). Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, Lernumgebungen so zu gestalten, dass sie sowohl Sicherheit bieten als auch Weiterentwicklung ermöglichen. Anschlussfähige Lernarrangements werden als adaptive, sinnstiftende Lernumgebungen beschrieben, die an Vorwissen anknüpfen und neue Lernanforderungen strukturieren (vgl. Liebers, 2013, zitiert nach Klektau, 2022, S. 56; vgl. Schuler et al., 2016, S. 24). Offene Lernformate oder individualisierte Lernsettings können unterschiedliche Lernvoraussetzungen berücksichtigen. Neben didaktischen Arrangements spielen dabei auch soziale Unterstützungsstrukturen eine bedeutsame Rolle. Patenmodelle können soziale Orientierung im neuen Kontext fördern (vgl. Kobl & Beckmann, 2010, S. 14).

3.4.4 Eltern als aktive Akteure im Transitionsprozess

Da der Übergang nicht allein das Kind betrifft, sondern in familiäre Kontexte eingebettet ist, kommt der Zusammenarbeit mit Eltern eine besondere Bedeutung zu. Eltern sind als „natürliche Akteure“ des Übergangs zu verstehen (vgl. Griebel & Niesel, 2015, S. 119; vgl. Graßhoff et al., 2013, S. 331). Eine tragfähige Bildungspartnerschaft basiert auf Transparenz und gegenseitiger Wertschätzung (vgl. Wildgruber & Griebel, 2016, S. 380). Die frühzeitige Ansprache von Eltern ist dabei zentral. Wenn Kindertageseinrichtung und Schule abgestimmt kommunizieren und eine gemeinsame pädagogische Linie erkennen lassen, entsteht Orientierungssicherheit (vgl. Ministerium für Schule, Jugend und Kinder NRW, 2003, S. 20). Transparenz allein genügt jedoch nicht, sondern muss durch dialogische Beteiligungsformate ergänzt werden. Gemeinsame Elternabende, dialogische Entwicklungsgespräche oder spezifische Übergangsgespräche bieten Möglichkeiten, Förderbedarfe frühzeitig zu erkennen (vgl. Kobl & Beckmann, 2010, S. 13). Auf dieser Grundlage kann ein tragfähiges Passungsverhältnis zwischen Familie und Institution entstehen, in dem Eltern als kompetente Mitgestalter anerkannt werden (vgl. Busse & Helsper, 2008, zitiert nach Graßhoff et al., 2013, S. 32; vgl. Andresen, 2010, zitiert nach Graßhoff et al., 2013, S. 33). Elternarbeit ist somit kein ergänzendes Element, sondern ein zentraler Bestandteil der Begleitung der Übergangsgestaltung.

4. Strukturelle Rahmenbedingungen des Übergangs

Der Übergang vom Elementar- in den Primarbereich wird in der Fachdiskussion als eine systemische „Bruchstelle“ beschrieben. Wildgruber und Griebel (2016) verweisen darauf, dass sich „der Übergang von der Kita in die Grundschule durch Trennung und Neuanfang“ auszeichnet und beide Institutionen „gesetzlich unterschiedlich verortet“ sind, wodurch die Anschlussfähigkeit an dieser zentralen Gelenkstelle des Bildungssystems erschwert werde (Wildgruber & Griebel, 2016, S. 9). Die strukturelle Differenz manifestiert sich in unterschiedlichen gesetzlichen Auftragslagen, divergierenden Professionalisierungskulturen sowie in abweichenden gesellschaftlichen Funktionen (vgl. Graßhoff et al., 2013, S. 13). Die folgenden Abschnitte analysieren jene strukturellen Bedingungen, die den Übergang prägen und den Handlungsspielraum pädagogischer Akteure maßgeblich beeinflussen.

4.1 Institutionelle Trennung von Elementar- und Primarbereich

Die Architektur des deutschen Bildungssystems ist durch eine deutliche rechtliche und administrative Differenzierung gekennzeichnet. Während Kindertageseinrichtungen dem Bereich der Kinder- und Jugendhilfe zugeordnet sind und auf dem Achten Sozialgesetzbuch (SGB VIII) basieren, unterstehen Grundschulen den jeweiligen Schulgesetzen der Länder (vgl. Klektau, 2022, S. 13, 24). Diese institutionelle Verankerung führt dazu, dass der Elementarbereich formal dem Sozialbereich zugerechnet wird, während die Schule den Kern des staatlichen Bildungssystems bildet (vgl. Diehm in Helsper & Böhme 2004, S. 557). Die unterschiedlichen institutionellen Strukturen von Kindergarten und Grundschule lassen sich in der folgenden Abbildung zusammenfassend darstellen (vgl. Abb. 2).



Abbildung 2: Institutionelle Bedingungen von Kindergarten und Grundschule (vgl. Hellmich, 2010, S. 58)

Die Abbildung verdeutlicht die unterschiedlichen institutionellen Rahmenbedingungen beider Systeme. Während im Kindergarten Erzieher mit Kindergruppen in einem eher betreuungs- und entwicklungsorientierten Kontext arbeiten, ist die Grundschule durch Klassenstrukturen, Lehrerrollen und formalen Unterricht geprägt.

Mit dieser strukturellen Differenz gehen unterschiedliche gesellschaftliche Funktionen einher. Kindertageseinrichtungen erfüllen die drei zentralen Aufgabenbereiche aus Betreuung, Erziehung und Bildung, wobei das alltagsintegrierte Lernen im Vordergrund steht (vgl. ebd.). Mit dem Schuleintritt beginnt hingegen die formale Bildungsbiografie, in der Qualifikations-, Allokations- und Selektionsfunktionen stärker in Erscheinung treten (vgl. Fend, 2008, zitiert

nach Klektau, 2022, S. 24). Diese unterschiedlichen Funktionszuschreibungen sind nicht lediglich begrifflicher Natur, sondern prägen die institutionelle Logik beider Bereiche in ihrem Selbstverständnis und ihren Handlungsmustern grundlegend. Qualifikation meint dabei die systematische Vermittlung fachlicher Kompetenzen, Allokation die Zuweisung zu weiteren Bildungswegen, während Selektion auf institutionalisierte Leistungsunterscheidung verweist (vgl. Weingardt, 2012, S. 38). Dies wird etwa sichtbar in Übergangsempfehlungen, Leistungsbewertungen oder späteren Schulformzuweisungen, durch die Bildungswege strukturiert werden. Während der Kindergarten vielfach als geschützter Entwicklungsraum ohne formalisierte Leistungsbewertung verstanden wird, ist die Grundschule strukturell in ein System eingebettet, das Leistung dokumentiert, bewertet und langfristig Bildungsbiografien mitstrukturiert (vgl. Nittel, 2001, S. 450). Mit dem Schuleintritt verdichten sich damit gesellschaftliche Leistungs- und Anpassungserwartungen institutionell. Der Übergang bedeutet folglich nicht nur einen Wechsel des Lernortes, sondern den Eintritt in ein stärker formalisiertes Erwartungs- und Bewertungssystem und markiert somit eine institutionelle Statusveränderung: Das Kind wechselt von einer freiwilligen Institution, deren Inanspruchnahme elterlicher Entscheidung unterliegt, in das System staatlicher Schulpflicht (vgl. Wildgruber & Niesel, 2016, S. 55). Dieser Wechsel geht mit einem Wandel der Lernkultur einher, von informellen, spielerischen Lernformen hin zu stärker fachlich strukturiertem Unterricht (vgl. Griebel & Niesel, zitiert nach Klektau, 2022, S. 53). Die Unterschiede zwischen vorschulischem und schulischem Lernen lassen sich anhand verschiedener Dimensionen verdeutlichen. Dazu zählen beispielsweise der Grad der Fremdbestimmung, die Systematisierung von Lerninhalten sowie die Form der Leistungsbewertung. Eine zusammenfassende Übersicht dieser Unterschiede zeigt die folgende Abbildung (vgl. Abb. 3).

	Vorschulisches Lernen	Schulisches Lernen
Grad der Fremdbestimmung der Kinder (Ort, Zeit, Inhalt, Methode, Anleitung)	Hohe Bedeutung des Freispiels, aber auch im Kindergarten. Bereits „Zumutung“ von Themen (Laewen & Andres, 2002), hohe Variabilität in zeitlicher und methodischer Hinsicht.	Mischung aus lehrerzentrierten Unterrichtssphasen und Freiarbeit, Rhythmisierung des Schulalltags.
Grad der Spezifikation (allumfassend oder fachspezifisch)	Ganzheitliche Bildung steht im Zentrum und wird ergänzt um domänenspezifische Förderung.	Klassenlehrerprinzip in der Grundschule ermöglicht trotz Stundentafel ganzheitliches Lernen.
Grad der Systematisierung (Strukturierung der Wissensbestandteile, kumulativer Aufbau)	Lebensweltorientierung steht im Zentrum und wird verknüpft mit Inhalten des Bildungsplans für den Kindergarten.	Verwendung eines Spiralcurriculums mit einer Verknüpfung zur Lebenswelt der Kinder.
Grad der Formalisierung	Verstärkter Einsatz von Materialien, die alle Sinne ansprechen sollen.	Einsatz von Stundenplänen, Arbeitsheften und -büchern.
Grad der (Leistungs-) Messung und Bewertung (besser – schlechter sein, viel – wenig können)	Durchführung von gezielten Beobachtungen, die sowohl Themen und Interessen des einzelnen Kindes, aber auch Leistungsstände und Kompetenzen erfassen, diese können für Elterngespräche, den Beschluss von Fördermaßnahmen oder die Einschulungsentscheidung herangezogen werden.	Schriftliche und mündliche Rückmeldungen der Leistungsbewertung an Kinder und Eltern, Notenvergabe (Mathematik/Deutsch) ab der zweiten Klasse, Bewertungen erfolgen sowohl zwischen den Kindern als auch intraindividuell bezogen auf den Lernfortschritt des einzelnen Kindes.
Grad der Abstraktion	Arbeit mit konkreten Materialien und Inhalten.	Zunehmend abstraktere Inhalte werden in die Arbeit einbezogen.

Abbildung 3: Unterschiede zwischen vorschulischem und schulischem Lernen (vgl. Höke, 2013, S. 53)

Die Übersicht macht deutlich, dass sich vorschulisches und schulisches Lernen in mehreren Dimensionen unterscheiden. Während im Kindergarten häufig offene und spielerische Lernformen dominieren, ist schulisches Lernen stärker strukturiert und an curricularen Vorgaben sowie Leistungsbewertungen orientiert.

Die strukturelle Differenz zwischen beiden Institutionen bildet damit einen zentralen Hintergrund für Kooperationsherausforderungen. Diese Problematik ist nicht ausschließlich national zu beobachten. Auch international wird darauf hingewiesen, dass dual organisierte

Systeme strukturelle Inkohärenzen begünstigen. So betont die OECD, dass „gesplittete oder duale Systeme“ traditionell dadurch gekennzeichnet seien, „dass sie den Schwerpunkt entweder auf ‚Bildung‘ oder ‚Betreuung‘ legen, was zu einem Mangel an Kohärenz in Bezug auf Zielsetzungen, betriebliche Abläufe, Qualifikationen von Mitarbeitern und Anforderungen führen kann“ (OECD, 2015, S. 36). Die strukturelle Trennung von Elementar- und Primarbereich beeinflusst somit grundlegende Steuerungslogiken des Bildungssystems.

4.2 Professionalisierung und Ausbildungswege

Die institutionelle Trennung spiegelt sich in unterschiedlichen Professionalisierungstraditionen wider. Pädagogische Fachkräfte im Elementarbereich absolvieren überwiegend eine fachschulische Ausbildung, während Lehrkräfte ein universitäres Studium mit anschließendem Referendariat durchlaufen (vgl. Höke, 2013, S. 38f.). Trotz zunehmender Akademisierung liegt der Anteil akademisch qualifizierter Fachkräfte im Elementarbereich weiterhin auf einem vergleichsweise niedrigen Niveau (vgl. Blaschke 2012; Leu et al. 2010b, S. 93). Diese strukturell differenzierten Qualifikationswege wirken sich auf Statuszuschreibungen und professionelle Selbstverständnisse aus. Der akademische Status der Lehrkräfte sowie die historisch gewachsene Aufwertung schulischer Bildung gegenüber frühpädagogischer Arbeit führen zu strukturellen Ungleichgewichten, die eine Begegnung auf „Augenhöhe“ erschweren können (vgl. Grossmann, 1987, zitiert nach Höke, 2013, S. 36). In der Praxis wird nicht selten eine symbolische Hierarchisierung wahrgenommen, in der schulische Perspektiven dominieren, etwa wenn schulische Anforderungen als maßgeblicher Referenzrahmen gelten und die Arbeit der Kindertageseinrichtung primär danach bewertet wird, inwieweit sie auf die Schule vorbereitet (vgl. Velten, 2020, S. 259). Diese strukturellen Ungleichheiten wirken jedoch nicht nur auf interpersonaler Ebene, sondern strukturieren auch die inhaltliche Ausrichtung pädagogischer Praxis. Häufig setzt das schulische System die Maßstäbe für Begriffe wie „Schulfähigkeit“ oder „Förderbedarf“, wodurch der Elementarbereich unter Anpassungsdruck geraten kann („Schoolification“) (vgl. Henke, 2020, S.42). Dies zeigt sich beispielsweise darin, dass vorschulische Programme verstärkt auf Schriftspracherwerb oder mathematische Vorläuferfertigkeiten ausgerichtet werden, um erwarteten schulischen Anforderungen zu entsprechen. Auch formale Entscheidungskompetenzen, etwa hinsichtlich Zurückstellungen oder Einschulungsempfehlungen, liegen primär im schulischen System (vgl. Wildgruber & Griebel, 2016, S. 45). Professionelle Kooperation ist somit nicht nur eine Frage pädagogischer Verständigung, sondern in strukturelle Machtverhältnisse eingebettet.

4.3 Föderale Unterschiede und Bildungspläne

Die föderale Struktur des deutschen Bildungssystems verstärkt die Heterogenität der Rahmenbedingungen. Im Rahmen des Kulturföderalismus, also der verfassungsrechtlich verankerten Zuständigkeit der Bundesländer für Bildungsfragen, obliegt die Gestaltung des Bildungswesens den einzelnen Bundesländern, was zu erheblichen Unterschieden in Organisation, Verbindlichkeit und Ausgestaltung führt (vgl. Wildgruber & Griebel, 2016, S. 40f.). Besonders deutlich wird dies im Vergleich der Bildungs- und Lehrpläne. Während Bildungspläne im Elementarbereich häufig empfehlenden Charakter besitzen, verfügen Lehrpläne im Primarbereich über verpflichtende Curricula mit verbindlichen Zielvorgaben (vgl. Wildgruber & Griebel, 2016, S. 55). Diese unterschiedlichen Verbindlichkeitsgrade erschweren eine systematische Abstimmung zwischen beiden Bildungsstufen. Die strukturelle Vielfalt bleibt dabei nicht auf administrativer Ebene beschränkt, sondern wirkt sich unmittelbar auf die Bildungsbiografien von Kindern und Familien aus. Unterschiedliche Einschulungstichtage, variierende Übergangsregelungen oder divergierende Fördermodelle führen dazu, dass Umzüge zwischen Bundesländern mit veränderten Anforderungen verbunden sein können (vgl. Hurrelmann, 2012, zitiert nach Wege aus dem Bildungsdilemma, S. 16). So können Kinder je nach Bundesland unterschiedlich lange von einer flexiblen Schuleingangsphase profitieren oder bereits früh formale Leistungsrückmeldungen erhalten. Darüber hinaus existieren länderspezifische Übergangsmodelle, wie flexible Schuleingangsphasen oder spezielle Vorklassen für noch nicht schulfähige Kinder (vgl. Wildgruber & Niesel, 2016, S.47). Die flexible Schuleingangsphase zielt dabei auf eine individualisierte Förderung mit variabler Verweildauer in den ersten beiden Schuljahren ab und soll Zurückstellungen reduzieren, indem unterschiedliche Lernvoraussetzungen institutionell berücksichtigt werden (vgl. Speck-Hamdan, 2010; vgl. Faust, 2013c, zitiert nach Klektau, 2022, S. 56). Wie bereits in Kapitel 3.4 dargestellt, versuchen innovative Ansätze wie das „Bildungshaus 3–10“ durch eine intensive institutionelle Verzahnung beider Bildungsbereiche strukturelle Brüche zu reduzieren (vgl. BMBF, 2008, zitiert nach Graßhoff et al., 2013, S. 17f.). Während dort die pädagogische Gestaltung im Mittelpunkt stand, verdeutlicht der Ansatz hier vor allem die strukturelle Möglichkeit einer engeren institutionellen Kopplung. Gleichwohl bleibt die bundesweite Einheitlichkeit der Rahmenbedingungen begrenzt.

4.4 Zeitliche, organisatorische und personelle Ressourcen

Neben rechtlichen und professionellen Differenzen stellen zeitliche und personelle Ressourcen zentrale strukturelle Rahmenbedingungen dar. In Kindertageseinrichtungen erschweren vielfach ungünstige Personalschlüssel sowie der hohe Anteil unmittelbarer Betreuungszeit die konzeptionelle Vernetzung mit Schulen (vgl. Höke, 2013, S. 134). Auch im

schulischen Kontext sind die zeitlichen Spielräume für Zusammenarbeit begrenzt; selbst dort, wo institutionell verankerte Kooperationszeiten vorgesehen sind, werden diese häufig als nicht ausreichend bewertet (vgl. Henke, 2020, S. 115). Die strukturelle Unterausstattung führt dazu, dass Kooperation in der Praxis vielfach vom Engagement einzelner Akteure abhängt (vgl. Beckmann, 2010, S. 20). Diese Individualisierung struktureller Anforderungen wird durch eine begrenzte rechtliche Verbindlichkeit verstärkt. Zwar wird Kooperation bildungspolitisch gefordert, jedoch ist sie nicht für beide Institutionen gleichermaßen verbindlich ausgestaltet (vgl. Wildgruber & Griebel, 2016, S. 50). Hinzu kommt das Fehlen bundeseinheitlicher Qualitätsstandards sowie systematischer Evaluationsinstrumente (vgl. Rathmer, 2012, S. 265). So existieren beispielsweise keine deutschlandweit verbindlichen Kriterien dafür, in welcher Regelmäßigkeit Kooperationsgespräche stattzufinden haben, welche Inhalte verpflichtend abgestimmt werden müssen oder anhand welcher Indikatoren die Qualität der Zusammenarbeit überprüft werden kann.

Insgesamt zeigt sich, dass Kooperation zwar normativ eingefordert wird, ihre strukturelle Absicherung jedoch begrenzt bleibt. Die Diskrepanz zwischen politischer Forderung und institutioneller Umsetzung bildet damit ein zentrales Spannungsfeld des Übergangs. Vor diesem Hintergrund erweist sich die Übergangsgestaltung weniger als verbindlich geregelte Strukturleistung, sondern vielmehr als ein Aushandlungsprozess innerhalb bestehender institutioneller Rahmenbedingungen.

5. Internationale Perspektive auf die Gestaltung des Übergangs

Internationale Vergleiche eröffnen die Möglichkeit, nationale Selbstverständlichkeiten im Bildungssystem kritisch zu reflektieren und alternative strukturelle Gestaltungsformen sichtbar zu machen. Vor dem Hintergrund der in Kapitel 4 dargestellten systemischen Trennung zwischen Elementar- und Primarbereich in Deutschland erscheint ein kontrastiver Blick auf anders organisierte Systeme besonders aufschlussreich. Wie Wildgruber und Griebel (2016) betonen, ist der Übergang hierzulande durch institutionelle Differenzierung geprägt, die die Anschlussfähigkeit an dieser zentralen Gelenkstelle des Bildungssystems strukturell erschwert (vgl. S. 9). Ziel dieses Kapitels ist es nicht, nationale Bildungssysteme normativ zu bewerten, sondern strukturelle Alternativen analytisch zu beleuchten. Exemplarisch wird Finnland betrachtet, da dort der Übergang institutionell anders verankert ist als im deutschen Kontext. Der internationale Vergleich dient somit der Reflexion unterschiedlicher Systemarchitekturen und ihrer potenziellen Implikationen für heterogene Bildungsbiografien.

5.1 Strukturelle Gestaltung des Übergangs in Finnland

Finnland verfolgt das Ziel, Bildungsbiografien als kontinuierlichen Entwicklungsprozess zu gestalten und institutionelle Brüche möglichst zu reduzieren (vgl. Kangas & Ukkonen-Mikkola, 2022, S. 59). Übergang wird dabei nicht lediglich als organisatorische Abstimmung verstanden, sondern als Sicherung eines kohärenten Entwicklungsverlaufs. So wird betont: „Das Ziel eines fließenden Übergangs von der Vorschule in die Grundschule ist es, die Kontinuität und Integrität des Wachstums- und Entwicklungspfads des Kindes zu bestätigen. Ein erfolgreicher Übergang erfordert Kontinuität in den Werten, der Pädagogik und den institutionellen Strukturen zwischen den Institutionen“ (ebd., S. 59, eigene Übersetzung). Kontinuität wird damit nicht lediglich als organisatorische Abstimmung verstanden, sondern als Übereinstimmung in pädagogischen Leitvorstellungen, professionellen Haltungen und strukturellen Rahmenbedingungen. Über das bisherige Modell hinaus wird die Übergangsphase aktuell weiter ausgedehnt. Seit August 2021 wird in Finnland in einem groß angelegten Pilotversuch eine zweijährige Vorschulpflicht erprobt, die bereits mit fünf Jahren beginnt (vgl. ebd.). Ziel dieser Reformbestrebungen ist es, den Übergang als einen vierjährigen, pädagogisch begleiteten Prozess (Alter 5 bis 8 Jahre) institutionell zu verankern und die „Kontinuität und Integrität des Wachstums- und Entwicklungspfads des Kindes“ strukturell abzusichern (vgl. Kangas & Ukkonen-Mikkola, 2022, S. 59, 64). Rechtlich beginnt die Schulpflicht im Jahr, in dem ein Kind sieben Jahre alt wird (vgl. Karila et al., 2022, S. 8), wobei seit 2016 ein verpflichtendes Vorschuljahr vorgeschaltet ist (vgl. Kangas & Ukkonen-Mikkola, 2022, S. 60). Dieses Vorschuljahr ist integraler Bestandteil des Bildungssystems und dient als institutionell abgesicherte Übergangsphase. Ein zentraler Unterschied zum deutschen Kontext liegt in der ministeriellen Zuständigkeit. Seit 2013 untersteht die gesamte frühkindliche Bildung, Erziehung und Betreuung dem finnischen Ministerium für Bildung und Kultur (vgl. Harju-Luukkainen et al., 2022, S. 212). Diese administrative Integration ermöglicht eine kohärente Steuerung entlang der gesamten Bildungskette und wirkt strukturellen Koordinationsproblemen entgegen, wie sie in dual organisierten Systemen auftreten können. Das finnische „EduCare-Modell“ versteht Bildung, Erziehung und Betreuung als untrennbare Einheit (vgl. ebd., S. 1). Das verpflichtende Vorschuljahr ist curricular durch einen nationalen Rahmenplan („National Core Curriculum for Pre-primary Education“) verbindlich geregelt (vgl. Harju-Luukkainen et al., 2022, S. 2). Ziel ist keine vorgezogene Verschulung, sondern die Förderung ganzheitlicher Entwicklung durch spielerische und partizipative Lernformen (vgl. ebd., S. 28). Diese Orientierung wird auch im nationalen Rahmenlehrplan deutlich, der einen Ansatz verfolgt, der „Beziehungen, Interaktion, Spiel und Neugier betont und dem ‚Schulvorbereitungsansatz‘ widersteht“ (Rajala et al., 2022, S. 28, eigene Übersetzung). Der Übergang wird damit nicht als Anpassungsleistung an schulische Anforderungen konzipiert, sondern als entwicklungsorientierte Fortführung frühpädagogischer Prinzipien. Auch im

Bereich der Professionalisierung zeigt sich eine durchgängige akademische Qualifikation des pädagogischen Personals. Während Lehrkräfte im Elementarbereich über einen Bachelorabschluss verfügen, ist für die Primarstufe ein Masterabschluss vorgesehen (vgl. Harju-Luukkainen et al., 2022, S. 15; Kangas & Ukkonen-Mikkola, 2022, S. 68). Diese strukturelle Angleichung trägt zu einem gemeinsamen professionellen Selbstverständnis bei und reduziert statusbezogene Differenzen zwischen den Bildungsstufen. Hinsichtlich Leistungslogik und Selektion ist das System durch eine späte Differenzierung gekennzeichnet. Die gemeinsame Basisausbildung umfasst neun Schuljahre (vgl. Karila et al., 2022, S. 8). Im Vorschuljahr werden keine numerischen Noten vergeben; Rückmeldungen dienen ausschließlich der individuellen Förderung (vgl. Kangas & Ukkonen-Mikkola, 2022, S. 66). Leistungsbewertung erhält damit eine entwicklungsunterstützende und nicht selektierende Funktion. Im Umgang mit Heterogenität folgt Finnland einem inklusiven Ansatz. Fördermaßnahmen werden grundsätzlich im regulären Gruppen- bzw. Klassenkontext umgesetzt, wobei qualitativ hochwertige Grundbildung als zentrale Form der Unterstützung gilt (vgl. Saha & Pesonen, 2022, S. 87). Für jedes Kind wird ein individueller ECEC-Plan erstellt, der gemeinsam mit den Eltern Lernziele und Unterstützungsmaßnahmen festlegt (vgl. Harju-Luukkainen et al., 2022, S. 212; S. 183). Vielfalt wird somit strukturell als reguläre Ausgangsbedingung pädagogischer Praxis verstanden. Kooperation zwischen Vorschule und Primarstufe ist strukturell und administrativ abgesichert (vgl. Karila et al., 2022, S. 6f.). Die häufige räumliche Nähe von Vorschule und Grundschule kann institutionelle Kontinuität begünstigen (vgl. Kangas & Ukkonen-Mikkola, 2022, S. 68). Insgesamt zeigt sich eine Systemarchitektur, die auf Kohärenz und Übergangskontinuität ausgerichtet ist.

5.2 Kontrastive Analyse zur Situation in Deutschland

Die Gegenüberstellung mit Deutschland verdeutlicht weniger Unterschiede einzelner Maßnahmen als vielmehr divergierende Steuerungslogiken der Systeme. Während in Deutschland die institutionelle Trennung zwischen Jugendhilfe und Schule fortbesteht (vgl. Wildgruber & Griebel, 2016, S. 9), ist das finnische System administrativ integriert (vgl. Eurydice, 2019, S. 13). Diese strukturelle Integration wirkt sich unmittelbar auf die Kohärenz der Übergangsgestaltung aus. Auch im Bereich der Professionalisierung zeigen sich unterschiedliche Ausgangslagen. In Deutschland dominiert im Elementarbereich weiterhin die fachschulische Ausbildung, wodurch statusbezogene Ungleichgewichte begünstigt werden können (vgl. Höke, 2013, S.38). Finnland hingegen setzt auf eine durchgängig akademische Qualifizierung des pädagogischen Personals (vgl. Harju-Luukkainen et al., 2022, S. 212; Kangas & Ukkonen-Mikkola, 2022, S. 68), wodurch sich eine strukturelle Annäherung der Professionen erkennen lässt. Hinsichtlich Leistungslogik und Selektion unterscheidet sich die Systemarchitektur grundlegend. Während das deutsche Bildungssystem frühzeitig

Leistungsrückmeldungen und Selektionsmechanismen implementiert (vgl. Blaschke, 2012, S. 23 zitiert nach Klektau S. 42), organisiert Finnland mit der neunjährigen Basic Education eine verlängerte Phase gemeinsamen Lernens und verzichtet auf eine frühe institutionelle Differenzierung (vgl. Karila et al., 2022, S. 8). Damit entstehen unterschiedliche strukturelle Rahmenbedingungen für die Bewältigung des Übergangs. Die föderale Struktur Deutschlands führt zudem zu heterogenen Rahmenbedingungen hinsichtlich Lehrplänen und Übergangsmodellen (vgl. Wildgruber & Griebel, 2016, S. 40). Demgegenüber sichern landesweit verbindliche curriculare Standards in Finnland eine einheitlichere Übergangsgestaltung (vgl. Kangas & Ukkonen-Mikkola, 2022, S. 2). Die Unterschiede erscheinen somit weniger als Frage einzelner Programme, sondern als Ausdruck unterschiedlicher Systemarchitekturen. Während das finnische Modell den Übergang als integralen Bestandteil einer kohärenten Bildungskette konzipiert, bleibt er im deutschen Kontext stärker an institutionelle Zuständigkeitsgrenzen und föderale Differenzierungen gebunden. Für die Analyse der Übergangsgestaltung bedeutet dies, dass pädagogisches Handeln stets innerhalb dieser strukturellen Rahmenbedingungen zu betrachten ist. Institutionelle Anschlussfähigkeit erweist sich damit nicht primär als individuelle Leistung einzelner Akteure, sondern als systemisch gerahmte Möglichkeit.

5.3 Implikationen für heterogene Bildungsbiografien

Die kontrastive Analyse legt nahe, dass sich Unterschiede zwischen dem deutschen und dem finnischen System nicht nur auf organisatorischer Ebene zeigen, sondern auch unterschiedliche Konsequenzen für Kinder mit besonderen Unterstützungsbedarfen haben können. Strukturelle Rahmenbedingungen beeinflussen dabei maßgeblich, wie Heterogenität im Übergang gerahmt und pädagogisch bearbeitet wird.

Migration und Akkulturation

Für Kinder mit Migrationsgeschichte ist der Übergang in die Schule in besonderer Weise komplex, da sie neben der institutionellen Transition häufig eine kulturelle Anpassungsleistung im Sinne einer Akkulturation erbringen müssen (vgl. Weingardt, 2012, S. 18). Der Schuleintritt fungiert zugleich als individueller Bildungsprozess und als gesellschaftlicher Integrationsprozess. Insbesondere in Bildungssystemen, in denen sprachliche Kompetenz früh als Leistungs- oder Selektionskriterium wirksam wird, kann diese doppelte Anforderung verstärkt werden (Tillmann, 2013 zitiert nach Bellenberg & Forell, 2013, S. 26). Im finnischen Kontext wird Unterstützung demgegenüber konsequent im regulären Unterrichtsetting organisiert. Das Inklusionsprinzip zielt darauf ab, Fördermaßnahmen möglichst innerhalb des Klassenraums zu realisieren und Kinder nicht durch separate Maßnahmen aus der Lerngruppe herauszulösen (vgl. Saha & Pesonen, 2022, S. 87). Auf diese Weise kann separierenden

Förderstrukturen entgegengewirkt werden. Zugleich verschiebt die neunjährige gemeinsame Basisausbildung formale Differenzierungsentscheidungen in eine spätere Bildungsphase (vgl. Karila et al., 2022, S. 8). Früh auftretende Leistungsunterschiede, etwa im Bereich sprachlicher Kompetenzen, werden dadurch weniger unmittelbar zu selektionsentscheidenden Kriterien. Strukturell entsteht somit ein Übergangsrahmen, in dem Entwicklungsunterschiede zunächst pädagogisch bearbeitet und nicht primär selektiv bewertet werden.

Hochbegabung und Prävention von Underachievement

Auch für hochbegabte Kinder ergeben sich aus der Systemarchitektur spezifische Implikationen. In Deutschland wurde in Kapitel 3 dargelegt, dass asynchrone Entwicklungsverläufe sowie fehlende Differenzierung im Übergang zu Unterforderungserfahrungen führen können (Müller, 2014, S. 24). Das finnische Modell begegnet diesen Herausforderungen durch eine verbindliche Individualisierung pädagogischer Planung: Für jedes Kind wird ein individueller ECEC-Plan unter Einbeziehung der Eltern erstellt, in dem Stärken, Interessen und spezifische Lernziele dokumentiert werden (vgl. Harju-Lukkainen et al., 2022, S. 212). Dadurch können nicht nur Entwicklungsrisiken, sondern auch besondere Begabungen systematisch berücksichtigt werden. Hinzu kommt die flexible Organisation des Schulanfangs, die eine Anpassung an unterschiedliche Lerntempi ermöglicht. Diese strukturelle Offenheit kann dazu beitragen, das Risiko von „Underachievement“ zu reduzieren, das bei dauerhaft fehlender kognitiver Herausforderung auftreten kann (vgl. Simchen, 2020, S. 30). Unterstützung setzt im finnischen System frühzeitig ein und ist zunächst nicht an formale Diagnosen gebunden, sondern wird als gestuftes Förderkonzept im Rahmen der regulären pädagogischen Arbeit umgesetzt (vgl. Finnish National Agency for Education, 2022, S. 57). Förderung erfolgt somit ressourcenorientiert und ohne notwendige formale Etikettierung.

Paradigmenwechsel in der Übergangslogik

Die dargestellten Aspekte verweisen auf einen grundlegenden Unterschied im Verständnis von Schulfähigkeit. Während in selektiv organisierten Systemen häufig das Kind als anpassungsbedürftig erscheint, verschiebt sich im finnischen Kontext der Fokus stärker auf die Anschlussfähigkeit der Institution. In theoretischer Perspektive lässt sich dies als Verschiebung von der „Schulreife“ des Kindes hin zur „Kindfähigkeit“ der Schule beschreiben (vgl. Griebel & Niesel, 2015, S. 133). Nicht das Kind muss seine Eignung unter Beweis stellen, sondern das System ist so gestaltet, dass es unterschiedliche Entwicklungsstände aufnehmen kann. Diese Haltung korrespondiert mit dem bewussten Widerstand gegen eine „Schoolification“, also gegen eine einseitige Anpassung fröhpädagogischer Arbeit an schulische Leistungslogiken (Oberhuemer, 2010, S. 242 zitiert nach Henke, 2020, S. 43). Der

ationale Rahmenlehrplan betont stattdessen Beziehungen, Interaktion, Spiel und Neugier als zentrale Elemente der frühen Bildung (vgl. Rajala et al., 2022, S. 28). Übergang wird damit als entwicklungsorientierte Fortsetzung frühpädagogischer Prinzipien konzipiert und nicht als Vorbereitungsprüfung auf schulische Anforderungen. Empirische Befunde unterstreichen zudem die Bedeutung struktureller Kohärenz: Die gemeinsame Arbeit von Vorschul- und Grundschullehrkräften an curricularen Fragen erweist sich als zentraler Faktor für spätere schulische Leistungen (Ahtola et al., 2011, S. 300 zitiert nach Henke, 2020, S. 92f.). Kontinuität entsteht demnach nicht allein durch organisatorische Kontakte, sondern durch eine inhaltliche Abstimmung der pädagogischen Leitlinien. Insgesamt deutet der Vergleich darauf hin, dass strukturelle Rahmenbedingungen maßgeblich beeinflussen, ob Heterogenität primär als zu bewältigende Abweichung oder als reguläre Ausgangsbedingung pädagogischer Praxis gerahmt wird. Übergangsgestaltung erscheint somit weniger als Frage individueller Reife oder punktueller Förderprogramme, sondern als Ergebnis der jeweiligen Systemarchitektur und ihrer normativen Grundannahmen.

5.4 Reflexive Begrenzung

Gleichwohl ist zu berücksichtigen, dass Bildungssysteme in spezifische sozialstaatliche, kulturelle und historische Kontexte eingebettet sind. Die finnische Bildungsarchitektur ist eng mit wohlfahrtsstaatlichen Rahmenbedingungen und einem hohen Vertrauen in professionelle Autonomie verknüpft (vgl. Hurrelmann, 2012, zitiert nach Wege aus dem Bildungsdilemma, S.7). Eine unmittelbare Übertragbarkeit einzelner Strukturelemente erscheint daher begrenzt. Der internationale Vergleich dient somit weniger der Übernahme konkreter Maßnahmen als der Reflexion alternativer Strukturprinzipien und der Erweiterung des analytischen Horizonts.

6. Empirie

6.1 Zielsetzung und Forschungsfragen

Nachdem im vorangegangenen theoretischen Teil dieser Arbeit die Transition vom Kindergarten in die Grundschule als komplexer, ko-konstruktiver Prozess beschrieben wurde (vgl. Griebel & Niesel, 2015, S. 116) und zentrale theoretische Modelle zum Übergangsgeschehen dargestellt wurden, schließt hieran der empirische Untersuchungsteil an. Während die theoretische Auseinandersetzung biografische Wandlungsprozesse (vgl. Klektau, 2022, S. 44) sowie Heterogenität als konstitutives Merkmal des Schulanfangs (vgl. Carle & Metzen, 2014, S. 17) in den Blick nimmt, richtet sich die empirische Perspektive auf die pädagogische Praxis der am Übergang beteiligten Fachkräfte. Da der Übergang als

„strukturell sensible Schnittstelle“ im Bildungssystem gilt (Graßhoff et al., 2013, S. 13), erscheint es notwendig, neben strukturellen und theoretischen Analysen auch die subjektiven Wahrnehmungen, Erfahrungen und Handlungsmuster der beteiligten Akteure zu rekonstruieren. Ziel dieses Forschungsabschnitts ist es daher, die Perspektiven von Lehrkräften und Erziehern auf die Gestaltung des Übergangs differenziert zu erfassen.

Das empirische Vorgehen erfolgt theoriegeleitet. Die im Theorieteil entwickelten Konzepte bilden die Grundlage für die Konstruktion des Interviewleitfadens sowie für die anschließende Auswertung des Materials (vgl. Mayring, 2015, S. 13). Um einen vertieften Einblick in die Praxis der Übergangsgestaltung zu gewinnen, wird ein qualitativer Forschungsansatz gewählt. Dieser ermöglicht es, subjektive Sichtweisen offen zu erfassen und im Rahmen der Qualitativen Inhaltsanalyse systematisch und regelgeleitet auszuwerten (vgl. Mayring, 2015, S. 51). Die Untersuchung ist dabei explorativ ausgerichtet und zielt auf das Verstehen subjektiver Deutungsmuster im Sinne qualitativer Sozialforschung (vgl. Reinders et al., 2022, S. 269).

Vor diesem Hintergrund verfolgt die vorliegende Untersuchung das Ziel, die Wahrnehmungen, Deutungen und Handlungsmuster von Lehrkräften und Erziehern im Hinblick auf die Gestaltung des Übergangsprozesses zu rekonstruieren. Dabei steht insbesondere im Fokus, wie die Fachkräfte Herausforderungen und Chancen des Übergangs einschätzen, welche Kriterien sie für einen gelungenen Übergang heranziehen und inwiefern institutionelle sowie individuelle Rahmenbedingungen ihr professionelles Handeln beeinflussen. Durch die Einbeziehung von Fachkräften mit unterschiedlicher Berufserfahrung soll zudem berücksichtigt werden, ob sich Differenzen in der Wahrnehmung oder Gestaltungspraxis zeigen. Aus diesem Erkenntnisinteresse ergibt sich folgende zentrale Forschungsfrage:

Wie nehmen Lehrkräfte und Erzieher den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule wahr und welche Anforderungen, Herausforderungen und pädagogische Gestaltungsmöglichkeiten zeigen sich im Übergangsprozess?

Zur weiteren Differenzierung werden folgende Unterfragen formuliert:

- Welche Herausforderungen und Chancen beschreiben die Fachkräfte im Übergangsprozess?
- Wie definieren sie einen „gelungenen Übergang“?
- Wie wird die Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule erlebt?
- Welche Rolle schreiben die Fachkräfte den Eltern im Übergangsprozess zu?
- Inwiefern beeinflussen institutionelle und strukturelle Rahmenbedingungen die Gestaltung des Übergangs?

Im Anschluss wird das methodische Design der Untersuchung dargestellt.

6.2 Methodologischer Zugang (Qualitative Forschung)

Die vorliegende Untersuchung ist in der qualitativen Sozialforschung verortet, die als eigenständiger Forschungsansatz mit einer spezifischen Forschungslogik verstanden wird (vgl. Schiek, 2024, S. 16). Qualitative Forschung fungiert dabei nicht lediglich als Sammelbegriff einzelner Methoden, sondern als paradigmatisch gerahmter Zugang, der auf ein sinnverstehendes Erfassen sozialer Wirklichkeit abzielt (vgl. Mey & Ruppel, 2018, S. 207). Im Zentrum steht die Annahme, dass soziale Phänomene nicht objektiv gegeben sind, sondern im Kontext subjektiver Bedeutungszuschreibungen entstehen und interpretiert werden. Ausgehend von diesem erkenntnistheoretischen Verständnis erscheint ein qualitativer Zugang für die vorliegende Fragestellung zur Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule besonders geeignet. Die Übergangsgestaltung stellt ein komplexes soziales Geschehen dar, das durch institutionelle Rahmenbedingungen ebenso geprägt ist wie durch individuelle Wahrnehmungen und professionelle Deutungen. Qualitative Forschung bietet hierfür die notwendige Offenheit, um vielschichtige soziale Phänomene sowie bislang wenig differenziert betrachtete Zusammenhänge explorativ zu erschließen (vgl. Flick et al., 2012, S. 22). Ziel ist dabei nicht die statistische Generalisierung der Ergebnisse, sondern die kontextgebundene Rekonstruktion subjektiver Sinnzuschreibungen. Im Unterschied zu quantitativen Forschungsdesigns, die primär auf die Überprüfung vorab formulierter Hypothesen ausgerichtet sind, ermöglicht ein qualitatives Vorgehen eine offene, am Gegenstand orientierte Annäherung (vgl. M. Pohlmann, 2022, S. 50). Der Fokus der Untersuchung liegt folglich auf den subjektiven Sichtweisen und Deutungsmustern der beteiligten Akteure (ebd.). Dabei wird davon ausgegangen, dass humanwissenschaftliche Gegenstände stets mit subjektiven Intentionen verbunden sind und Wirklichkeit aus unterschiedlichen Perspektiven konstruiert wird (Mayring, 2016, S. 22). Ziel ist es daher, die individuellen Erfahrungen, Empfindungen und professionellen Einschätzungen der Lehrkräfte und Erziehern in ihren alltagsweltlichen Kontexten nachvollziehbar zu machen. Aus dieser erkenntnistheoretischen Grundannahme heraus folgt die Arbeit einem interpretativen Ansatz (Interpretativismus), der sinnverstehende und nicht-standardisierte Verfahren bevorzugt (vgl. Wichmann, 2019, S. 12f.). „Verstehen“ fungiert hierbei als zentrales Erkenntnisprinzip, das darauf abzielt, Handlungen und Aussagen im Zusammenhang ihres sozialen und institutionellen Kontextes zu erfassen (Flick et al., 2012, S. 22). Gleichzeitig wird berücksichtigt, dass qualitative Forschung stets auch eine interpretative Leistung der Forschenden darstellt und Erkenntnisse im Zusammenspiel von Datenmaterial und analytischer Perspektive entstehen.

Entsprechend besteht das primäre Ziel der Untersuchung in der Rekonstruktion von Wahrnehmungen und subjektiven Deutungsmustern der beteiligten Fachkräfte (Mayring, 2015, S. 9). Um diesen Anspruch zu erfüllen, werden offene Erhebungsmethoden eingesetzt. Das leitfadengestützte Interview ermöglicht es den Befragten, ihre Perspektiven eigenständig zu entfalten und ihre beruflichen Erfahrungen im Kontext der Übergangsgestaltung differenziert darzustellen. Auf diese Weise können individuelle Sinnzuschreibungen sichtbar gemacht und systematisch ausgewertet werden.

6.3 Forschungsdesign und Datenerhebung

6.3.1 Leitfadengestütztes Interview

Das leitfadengestützte Interview wird methodologisch als halbstrukturiertes bzw. teilstandardisiertes Verfahren eingeordnet (vgl. Schmidt, 2018a, S. 25). Der dabei verwendete Leitfaden fungiert als eine vorab vereinbarte und systematisch angewandte Vorgabe zur Gestaltung des Interviewablaufs (Helfferich, 2014, S. 560). Er basiert auf einem Katalog offener Fragen, die es den Befragten ermöglichen, ihre Erfahrungen und Sichtweisen frei in eigenem Wortlaut zu entfalten (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 358). Die Erstellung eines Leitfadens folgt dem Prinzip „so offen wie möglich, so strukturierend wie nötig“ (Helfferich, 2014, S. 560). Die Methode stellt somit einen funktionalen Kompromiss zwischen der notwendigen thematischen Steuerung durch das Forschungsinteresse und der erwünschten Offenheit gegenüber den Erzählungen der Befragten dar. In der Abgrenzung zu anderen Interviewformen unterscheidet sich das leitfadengestützte Interview deutlich vom standardisierten Interview, bei dem Wortlaut, Reihenfolge und Antwortmöglichkeiten strikt vorgegeben sind (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 359). Ebenso grenzt es sich vom narrativen Interview ab, das in seiner Hauptphase gänzlich auf einen Leitfaden verzichtet, um einen ungestörten Erinnerungsfluss zu ermöglichen (vgl. Helfferich, 2014, S. 560). Durch den Einsatz eines Leitfadens wird hingegen eine thematische Zentrierung gewährleistet, die eine gezielte Beantwortung der Forschungsfragen unterstützt (vgl. Mayring, 2016, S. 70). Für die vorliegende Fragestellung zur Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule erweist sich dieses Verfahren als besonders geeignet, da die subjektiven Perspektiven und professionellen Deutungsmuster der Fachkräfte im Zentrum des Erkenntnisinteresses stehen. Der Übergang wird als komplexer, ko-konstruktiver Prozess an einer strukturell sensiblen Schnittstelle verstanden, sodass ein offenes, zugleich thematisch fokussiertes Erhebungsinstrument erforderlich ist. Der Leitfaden ermöglicht es dabei, individuelle Sichtweisen zu rekonstruieren und zugleich eine grundlegende Vergleichbarkeit der Aussagen zwischen den Berufsgruppen der Lehrkräfte und Erzieher sicherzustellen. Bei den geführten Interviews handelt es sich demnach um leitfadengestützte Experteninterviews.

Die befragten Lehrkräfte und Erzieher werden als Expertinnen ihres jeweiligen Praxisfeldes verstanden, da sie über spezifisches, handlungsbezogenes Erfahrungswissen im Kontext der Übergangsgestaltung verfügen (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 302). Als Expertinnen vermitteln sie sowohl Wissen über pädagogische Routinen als auch über institutionelle Rahmenbedingungen und Kooperationsstrukturen (vgl. Meuser & Nagel, 2009, zit. n. Wassermann, 2015, S. 52). Die Entwicklung des Interviewleitfadens erfolgte theoriegeleitet auf Basis der im theoretischen Teil dieser Arbeit erarbeiteten Erkenntnisse (vgl. Helfferich, 2011, S. 182). Die thematischen Schwerpunkte orientieren sich an zentralen Aspekten wie der Übergangsgestaltung, der institutionellen Kooperation, dem Umgang mit Heterogenität, der Rolle der Eltern sowie den strukturellen Rahmenbedingungen. Nach Mayring (2015) bildet ein theoriegeleitetes Vorgehen die Grundlage für eine spätere systematische und regelgeleitete Auswertung des Materials (vgl. Mayring, 2015, S. 11). Das primäre Ziel der Interviews besteht in der Rekonstruktion subjektiver Sichtweisen und Erfahrungen der beteiligten Fachkräfte (vgl. Helfferich, 2011, S. 21). Dieser Anspruch entspricht dem Anliegen qualitativer Auswertungsverfahren, subjektive, alltagsbezogene Sichtweisen und komplexe Deutungsmuster fallbezogen oder fallvergleichend zu analysieren (vgl. Reinders et al., 2022, S. 269). Die gewonnenen Aussagen ermöglichen es somit, eine spezifische Perspektive auf die pädagogische Alltagswelt an der Schnittstelle zwischen Elementar- und Primarbereich wissenschaftlich zu erschließen (vgl. Helfferich, 2011, S. 64).

6.3.2 Stichprobe

Die Stichprobe umfasst insgesamt vier leitfadengestützte Interviews. Befragt wurden zwei Grundschullehrer, die jeweils als Klassenlehrkräfte einer ersten Klasse tätig sind, sowie zwei staatlich anerkannte Erzieher aus regulären Kindertageseinrichtungen. Alle Befragten sind aktiv in die Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule eingebunden und verfügen über konkrete Erfahrungen im Übergangsgeschehen.

Die Auswahl der Interviewpartnerinnen erfolgte gezielt anhand inhaltlich relevanter Kriterien. Voraussetzung für die Teilnahme war eine unmittelbare berufliche Tätigkeit im Kontext des Übergangs sowie die Bereitschaft, Einblicke in die eigene pädagogische Praxis zu geben. Die Rekrutierung erfolgte im Rahmen bestehender beruflicher Kontakte, wodurch ein direkter Zugang zu geeigneten Fachkräften ermöglicht wurde.

Bei der Zusammensetzung der Stichprobe wurde bewusst auf unterschiedliche Berufserfahrungen geachtet, um mögliche Differenzen in der Wahrnehmung und Gestaltung des Übergangs erfassen zu können. Eine Lehrkraft sowie eine Erzieherin verfügen über langjährige Berufserfahrung, während die beiden weiteren Befragten sich noch in einer frühen

Phase ihrer beruflichen Laufbahn befinden. Durch diese Konstellation soll ein differenzierter Blick auf professionelle Deutungsmuster und Handlungspraktiken ermöglicht werden.

Zur Wahrung der Anonymität werden die Interviewpartnerinnen im Folgenden als L1 und L2 (Lehrkräfte) sowie E1 und E2 (Erzieher) bezeichnet.

6.3.3 Durchführung der Interviews

Die Interviews wurden im Zeitraum vom 09.02.2026 bis zum 15.02.2026 durchgeführt. Die Gespräche fanden in unterschiedlichen Kontexten statt: Ein Interview wurde in einer Grundschule geführt, ein weiteres in einer Kindertageseinrichtung. Ein Interview erfolgte telefonisch, während ein weiteres in einem privaten Setting stattfand. In allen Fällen wurde darauf geachtet, dass die Interviews in einer ruhigen und störungsarmen Umgebung stattfanden, die von den Befragten selbst mitbestimmt oder gewählt wurde. Dadurch sollte eine möglichst offene und ungestörte Gesprächssituation gewährleistet werden. Im Vorfeld der Interviews erhielten die Teilnehmerinnen eine kurze inhaltliche Information über Zielsetzung und thematische Schwerpunkte der Untersuchung. Der konkrete Fragenkatalog wurde jedoch nicht vorab zur Verfügung gestellt, um eine möglichst spontane und eigenständige Darstellung der individuellen Perspektiven zu ermöglichen. Die Dauer der Interviews variierte zwischen 15 und 30 Minuten. Die Unterschiede in der Gesprächslänge ergaben sich aus individuellen Schwerpunktsetzungen sowie der jeweiligen Ausführlichkeit der Antworten. Während einige Befragte ihre Erfahrungen komprimiert darstellten, nahmen sich andere mehr Raum für weiterführende Erläuterungen und Kontextualisierungen. Alle Interviews wurden mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet und tabellarisch zusammengefasst. Vor Beginn der Gespräche wurden die Teilnehmerinnen über Ziel, Ablauf und Verwendung der erhobenen Daten informiert. Die Teilnahme erfolgte freiwillig. Die Einwilligung zur Teilnahme sowie zur Audioaufzeichnung wurde mündlich eingeholt. Die Anonymität der Befragten wurde zugesichert und in der weiteren Auswertung konsequent gewahrt.

6.4 Datenaufbereitung und Auswertungsverfahren

6.4.1 Datenaufbereitung

Die im Rahmen der Untersuchung durchgeführten leitfadengestützten Experteninterviews wurden digital aufgezeichnet und anschließend inhaltlich aufbereitet. Auf eine vollständige und wortgetreue Transkription wurde verzichtet. Stattdessen erfolgte eine strukturierte, tabellarische Zusammenfassung der Interviews. Da im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse, nach Mayring der inhaltliche Sinngehalt der Aussagen im Vordergrund steht und keine sprach- oder gesprächsanalytische Feinanalyse angestrebt wurde, wurde eine

inhaltsbezogene Aufbereitung gewählt. Ziel war es, die zentralen Kernaussagen der Interviewpartnerinnen systematisch zu erfassen und für die anschließende strukturierende Analyse aufzubereiten. Zu diesem Zweck wurden die Audioaufnahmen mehrfach angehört und relevante Aussagen sinngemäß paraphrasiert. Sprachliche Füllwörter, Wiederholungen sowie nicht inhaltsrelevante Gesprächspassagen wurden ausgelassen, während bedeutungstragende Inhalte in verdichteter und inhaltlich präziser Form festgehalten wurden. Zur Sicherung der Nachvollziehbarkeit wurden die entsprechenden Zeitmarkierungen der jeweiligen Interviewpassagen dokumentiert. Die tabellarische Übersicht (vgl. Anhang B) ist nach den Leitfragen strukturiert und stellt die Aussagen der vier Interviewpartnerinnen (L1, L2, E1, E2) vergleichend gegenüber. In der linken Spalte sind die jeweiligen Hauptfragen aufgeführt, während die Spalten rechts davon die paraphrasierten Kernaussagen der Befragten enthalten. Diese Darstellungsform ermöglicht sowohl eine fallbezogene als auch eine fallübergreifende Betrachtung der erhobenen Daten. Die Datenaufbereitung bildete die Grundlage für die anschließende qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring. Dabei wurden die Hauptkategorien deduktiv aus dem theoretischen Bezugsrahmen sowie den Forschungsfragen abgeleitet, während die Unterkategorien im weiteren Analyseprozess induktiv aus dem Material heraus entwickelt wurden.

6.4.2 Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring

Die Auswertung des erhobenen Datenmaterials erfolgt mittels der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring. Dieses Verfahren stellt eine systematische und theoriegeleitete Methode zur Analyse fixierter Kommunikation dar, bei der Texte schrittweise strukturiert und nach festgelegten Regeln ausgewertet werden (vgl. Mayring, 2015, S. 13). Ziel der Qualitativen Inhaltsanalyse ist es, umfangreiches Textmaterial inhaltlich zu ordnen, zentrale Aussagen herauszuarbeiten und dabei sowohl manifeste Inhalte als auch zugrunde liegende Sinnstrukturen zu erfassen (vgl. Mayring & Fenzl, 2014, S. 543). Durch die Verbindung einer interpretativen Analyse der Bedeutungen in den Aussagen mit einer klaren methodischen Struktur eignet sich das Verfahren besonders für die systematische Auswertung qualitativer Interviews. Für die vorliegende Untersuchung bedeutet dies, dass die Aussagen der befragten Lehrkräfte und Erzieher im Hinblick auf die Forschungsfrage systematisch ausgewertet und mithilfe eines transparent entwickelten Kategoriensystems geordnet werden. Die Qualitative Inhaltsanalyse bleibt dabei ein interpretatives Verfahren, zeichnet sich jedoch durch eine klar definierte, schrittweise Vorgehensweise aus, die eine nachvollziehbare und regelgeleitete Analyse ermöglicht (vgl. Mayring, 2022, S. 8; Mayring & Fenzl, 2014, S. 544). Materialpassagen werden dabei unter vorab festgelegte oder im Analyseprozess entwickelte Kategorien gefasst (vgl. Stamann, 2025, S. 107). Zentrale Ziele der Qualitativen Inhaltsanalyse bestehen in der systematischen Analyse von Kommunikation, der strukturierenden Reduktion

komplexer Materialfülle sowie der Rekonstruktion manifester und latenter Sinnstrukturen (vgl. Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 39). Dabei erfolgt eine fragestellungsbezogene Filterung des Materials, sodass ausschließlich jene Aspekte berücksichtigt werden, die für die Beantwortung der Forschungsfrage relevant sind (vgl. Pohlmann, 2022, S. 32). Das auf diese Weise aufbereitete Material bildet anschließend die Grundlage für die strukturierende Analyse nach Mayring. Mayring unterscheidet drei grundlegende Techniken der Qualitativen Inhaltsanalyse: Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung (vgl. Mayring, 2015, S. 67f.). Die **zusammenfassende Inhaltsanalyse** zielt auf eine systematische Reduktion des Materials durch Paraphrasierung, Generalisierung und Reduktion, um ein abstrahiertes, jedoch sinnwahrendes Abbild des Ausgangsmaterials zu erhalten (vgl. Mayring, 2015, S.67). Die **explizierende Inhaltsanalyse** dient der zusätzlichen Kontextualisierung unklarer Textstellen durch enge oder weite Kontextanalyse (ebd.). Für die vorliegende Untersuchung wird die **strukturierende Inhaltsanalyse** gewählt, da das Erkenntnisinteresse nicht primär auf einer Kontextanreicherung einzelner Aussagen liegt, sondern auf der systematischen Herausarbeitung zentraler thematischer Dimensionen der Übergangsgestaltung aus Sicht der beteiligten Fachkräfte (ebd.). Die strukturierende Inhaltsanalyse arbeitet hierfür mit einem Kategoriensystem als zentralem Ordnungskriterium (vgl. Mayring, 2016, S. 118). Vor Beginn der Analyse wurden die Analyseeinheiten festgelegt. Als Kodiereinheit dienten sinnzusammenhängende Textabschnitte innerhalb der paraphrasierten Interviewzusammenfassungen, während die jeweilige Leitfrage den Kontext bildete. Die Auswertungseinheit umfasste jeweils ein vollständiges Interview (vgl. Mayring & Fenzl, 2014, S. 546). Damit wurde gewährleistet, dass Aussagen stets im thematischen Zusammenhang ihrer Entstehung interpretiert und zugleich vergleichend zwischen den Fällen ausgewertet werden konnten. Die Kategorienbildung erfolgte in einem kombinierten deduktiv-induktiven Verfahren. Die Hauptkategorien wurden theoriegeleitet aus dem theoretischen Bezugsrahmen sowie aus den Forschungsfragen und dem darauf aufbauenden Interviewleitfaden abgeleitet (vgl. Mayring & Fenzl, 2014, S. 544). Die deduktiv entwickelten Hauptkategorien bilden den übergeordneten analytischen Rahmen der Untersuchung und strukturieren das Material entlang zentraler theoretischer Dimensionen des Übergangs. Die Unterkategorien dienen der materialnahen Ausdifferenzierung dieser Themenfelder, indem wiederkehrende inhaltliche Aspekte systematisch präzisiert und innerhalb der jeweiligen Hauptkategorie verortet werden (vgl. Stammann, 2025, S. 115). Der Leitfaden wurde auf Grundlage der im Theorieteil herausgearbeiteten zentralen Dimensionen des Übergangs konzipiert und fungiert somit als verbindendes Element zwischen Theorie und empirischer Erhebung. Auf dieser Grundlage entstand ein deduktiv strukturiertes Kategoriensystem, das im weiteren Analyseprozess induktiv ausdifferenziert wurde. Die folgende Tabelle (vgl. Tab. 1.) gibt einen Überblick über die entwickelten Haupt- und Unterkategorien der Untersuchung.

Nummer	Kategoriebezeichnung
Hauptkategorie 1	Stellenwert und Grundverständnis des Übergangs
Unterkategorie 1.1	Berufsalltag
Unterkategorie 1.2	Entwicklungsprozess
Hauptkategorie 2	Erleben des Übergangs aus Kindperspektive
Unterkategorie 2.1	Strukturwechsel
Unterkategorie 2.2	Heterogenität
Unterkategorie 2.3	Soziale Integration
Unterkategorie 2.4	Familiärer Einfluss
Hauptkategorie 3	Merkmale eines gelungenen Übergangs
Unterkategorie 3.1	Sicherheit
Unterkategorie 3.2	Zugehörigkeit
Unterkategorie 3.3	Selbstständigkeit
Hauptkategorie 4	Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule
Unterkategorie 4.1	Maßnahmen
Unterkategorie 4.2	Nutzen
Unterkategorie 4.3	Grenzen
Hauptkategorie 5	Herausforderungen im Übergangsprozess
Unterkategorie 5.1	Anforderungen
Unterkategorie 5.2	Ressourcen
Unterkategorie 5.3	Leistungsdruck
Hauptkategorie 6	Rolle der Eltern im Übergang
Unterkategorie 6.1	Unterstützung
Unterkategorie 6.2	Druck
Hauptkategorie 7	Chancen des Übergangs
Unterkategorie 7.1	Entwicklung
Unterkategorie 7.2	Rollenwechsel
Hauptkategorie 8	Optimierungsbedarf
Unterkategorie 8.1	Zeit
Unterkategorie 8.2	Kooperation

Tabelle 1: Kategoriesystem der qualitativen Inhaltsanalyse

Das dargestellte Kategoriensystem bildet die Grundlage der anschließenden Kodierung des Materials. Zur Sicherung einer systematischen und nachvollziehbaren Zuordnung wurde ein Kodierleitfaden entwickelt (Anhang C), der als zentrales Instrument der Analyse dient (vgl. Mayring, 2016, S. 118). Dieser umfasst für jede Kategorie eine Definition, Kodierregeln sowie

Ankerbeispiele. Ankerbeispiele sind exemplarische Textstellen, die prototypisch für eine Kategorie stehen und deren Bedeutungsgehalt veranschaulichen. Kodierregeln dienen der trennscharfen Abgrenzung der Kategorien und legen fest, unter welchen Bedingungen eine Textstelle einer Kategorie zugeordnet wird bzw. wann eine Zuordnung auszuschließen ist (vgl. Mayring & Fenzl, 2014, S. 584, 551). Der Kodierleitfaden ist im Anhang dokumentiert und bildet die Grundlage der systematischen Zuordnung. Der Kodierprozess folgte dem von Mayring beschriebenen Ablaufmodell (vgl. Mayring, 2016, S. 115ff.). Nach einer ersten Materialdurchsicht wurden die Textstellen den deduktiv entwickelten Hauptkategorien zugeordnet. In einer Pilotphase wurde zunächst ein Teil des Materials (ca. 10–50 %) analysiert, um die Passung des Kategoriensystems zu überprüfen. Dabei wurden die induktiv entwickelten Unterkategorien gegebenenfalls präzisiert und weiter ausdifferenziert (vgl. Mayring, 2016, S. 117). Erst nach dieser Revision erfolgte der vollständige Materialdurchgang (vgl. ebd.). Die Auswertung wurde fallübergreifend vorgenommen, sodass Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Perspektiven der Lehrkräfte und Erzieher sichtbar wurden. Hinsichtlich der Gütekriterien orientiert sich die Untersuchung an den von Mayring formulierten Qualitätsstandards qualitativer Forschung. Mayring weist darauf hin, dass klassische Gütekriterien quantitativer Forschung nicht ohne Weiteres auf qualitative Forschung übertragbar sind und daher entsprechend angepasst werden müssen (vgl. Mayring, 2015, S. 86f.). Für qualitativ orientierte Forschung formuliert Mayring sechs zentrale Gütekriterien: Verfahrensdokumentation, argumentative Interpretationsabsicherung, Regelgeleitetheit, Nähe zum Gegenstand, kommunikative Validierung sowie Triangulation (vgl. Mayring, 2016, S. 144–148). Diese Kriterien dienen dazu, qualitative Forschungsprozesse transparent, nachvollziehbar und methodisch abgesichert zu gestalten. Für die vorliegende Arbeit sind insbesondere die Verfahrensdokumentation, die Regelgeleitetheit sowie die argumentative Absicherung der Interpretationen von zentraler Bedeutung. Die Verfahrensdokumentation wird durch die transparente Darstellung des Forschungsdesigns, der Datenerhebung sowie der einzelnen Analyseschritte gewährleistet (vgl. Mayring, 2016, S. 144f.). Regelgeleitetheit zeigt sich in der Orientierung am Ablaufmodell der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring sowie in der systematischen Anwendung des entwickelten Kategoriensystems (vgl. ebd., S. 145f.). Die argumentative Absicherung der Interpretationen erfolgt durch die theoriegeleitete Einordnung der Ergebnisse sowie durch die Verwendung von Ankerbeispielen, welche die Zuordnung der Aussagen zu den jeweiligen Kategorien nachvollziehbar machen (vgl. ebd., S. 145). Die argumentative Absicherung der Interpretationen erfolgt durch die theoriegeleitete Einordnung der Ergebnisse sowie durch die Verwendung von Ankerbeispielen, welche die Zuordnung der Aussagen zu den jeweiligen Kategorien nachvollziehbar machen (vgl. ebd., S. 145). Durch die transparente Darstellung des Kategoriensystems, die Dokumentation des Analyseprozesses sowie den Einsatz von Ankerbeispielen wird die intersubjektive

Nachvollziehbarkeit unterstützt (vgl. Mayring, 2016, S. 145; Bramann & Mierwald, 2025, S. 215; Meyer & Verl, 2014, S. 250). Eine kommunikative Validierung oder methodische Triangulation war im Rahmen dieser Bachelorarbeit nicht vorgesehen, wird jedoch als grundsätzlich relevantes Qualitätskriterium qualitativer Forschung anerkannt.

Insgesamt ermöglicht die Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring eine theoriegeleitete und zugleich materialnahe Rekonstruktion professioneller Deutungsmuster im Übergangsprozess. Sie bildet das methodische Fundament für die anschließende Ergebnisdarstellung und Interpretation.

7. Ergebnisse

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse dargestellt. Grundlage der Darstellung bildet das im vorherigen Kapitel entwickelte Kategoriensystem, welches die zentralen thematischen Dimensionen des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule strukturiert. Die Ergebnisdarstellung erfolgt entlang der deduktiv entwickelten Hauptkategorien. Innerhalb dieser Kategorien werden die induktiv entwickelten Unterkategorien aufgegriffen und anhand ausgewählter Interviewausschnitte veranschaulicht. Die Zitate dienen dabei der Nachvollziehbarkeit der Interpretation und verdeutlichen exemplarisch die Perspektiven der befragten Fachkräfte. Ziel der Ergebnisdarstellung ist es, zentrale Deutungsmuster und Erfahrungen der pädagogischen Fachkräfte im Hinblick auf die Gestaltung des Übergangs sichtbar zu machen.

Hauptkategorie 1: Stellenwert und Grundverständnis des Übergangs

Die Interviews zeigen, dass der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule aus Sicht der befragten Fachkräfte einen hohen Stellenwert in ihrer pädagogischen Arbeit einnimmt. Dabei wird deutlich, dass der Übergang sowohl im schulischen als auch im frühpädagogischen Kontext als bedeutsame Phase wahrgenommen wird, die besondere Aufmerksamkeit in der pädagogischen Begleitung der Kinder erfordert. Die folgenden Unterkategorien verdeutlichen insbesondere die Bedeutung des Übergangs im Berufsalltag der Fachkräfte sowie dessen Verständnis als Entwicklungsprozess für die Kinder.

Unterkategorien 1.1: Berufsalltag

Aus den Interviews geht hervor, dass insbesondere Lehrkräfte den Schuleintritt der Kinder als eine Phase wahrnehmen, die ihre pädagogische Arbeit zu Beginn der Schulzeit stark prägt. So berichtet L1, dass der Übergang aktuell einen zentralen Schwerpunkt ihres Arbeitsalltags darstellt. Sie beschreibt, dass der Schulstart „eine sehr große Rolle“ spiele, da sie gerade eine erste Klasse übernommen habe und sich intensiv mit der Gestaltung dieser Anfangsphase beschäftige (L1, 00:01:12–00:01:30). Auch L2 beschreibt den Übergang als eine besonders präsente und prägende Phase im schulischen Alltag. Sie berichtet, dass sie unmittelbar miterlebt habe, wie ihre erste Klasse „aus der Kita in die Schule kommt“ und die Kinder zunächst lernen müssen, sich im neuen Umfeld zurechtzufinden (L2, 00:00:43–00:01:17). Darüber hinaus zeigt sich, dass der Übergang bereits im Vorfeld eine Rolle im schulischen Alltag spielt. So berichtet L2, dass sie während ihres Referendariats an der Vorbereitung eines Kennenlertages für zukünftige Erstklässler beteiligt war: „Während meines Referendariats hatte ich bereits eine erste Klasse im Fach Mathematik und habe einen Schnuppertag für die zukünftigen Erstklässler mit vorbereitet (...)“ (L2, 00:00:43–00:01:17). Auch aus Perspektive der Kindertageseinrichtungen wird deutlich, dass der Übergang ein wichtiger Bestandteil der pädagogischen Arbeit ist. E1 beschreibt, dass insbesondere im letzten Kindergartenjahr verstärkt schulbezogene Interessen der Kinder sichtbar werden: „Gerade bei den fünf- und sechsjährigen Kindern merke ich ein deutlich zunehmendes Interesse an Buchstaben, Zahlen und logischem Denken. Wenn Kinder mit diesen Interessen auf mich zukommen, ist es wichtig, darauf eingehen zu können und entsprechende Impulse zu setzen.“ (E1, 00:01:17–00:01:48). Insgesamt zeigen die Aussagen der Fachkräfte, dass der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule sowohl im schulischen als auch im frühpädagogischen Kontext als ein bedeutender Bestandteil des pädagogischen Berufsalltags wahrgenommen wird.

Unterkategorie 1.2: Entwicklungsprozess

Neben der Bedeutung im pädagogischen Berufsalltag wird der Übergang von den Fachkräften vor allem als ein bedeutsamer Entwicklungsprozess für die Kinder verstanden. Der Schuleintritt wird dabei nicht als einzelnes Ereignis betrachtet, sondern als Phase, in der Kinder sich an neue Anforderungen, Situationen und Erwartungen anpassen müssen. So beschreibt L1 den Wechsel vom Kindergarten in die Schule als „sehr einschneidend“, da Kinder dort neue Strukturen und Anforderungen kennenlernen und sich an veränderte Abläufe gewöhnen müssen (L1, 00:01:46–00:02:54). Auch aus Sicht der Erzieher stellt der Übergang einen wichtigen Entwicklungsschritt dar. E1 beschreibt dazu, dass viele Eltern erst kurz vor der Einschulung realisieren würden, „wie groß dieser Schritt für ihr Kind ist“, da der Übergang sowohl für die Kinder als auch für die Eltern eine „große Veränderung“ darstellt (E1, 00:02:34–00:03:11). Darüber hinaus wird deutlich, dass Kinder den Übergang sehr unterschiedlich bewältigen. Während einige Kinder den Wechsel problemlos meistern, benötigen andere

deutlich mehr Unterstützung. So beschreibt E1, dass „manche Kinder Übergänge sehr leicht bewältigen“, während andere „(...) intensive Begleitung, teilweise sogar eine Eins-zu-eins-Betreuung“ benötigen (E1, 00:02:34–00:03:46). Auch E2 hebt hervor, dass ein gelungener Übergang bereits vor der Einschulung beginnt und stark mit dem Sicherheits- und Vertrauensgefühl der Kinder verbunden ist. In diesem Zusammenhang betont sie, dass Kinder zunächst „Vertrauen entwickeln und sich sicher fühlen“ müssen, insbesondere im Hinblick auf die neue Umgebung und die dortigen Bezugspersonen (E2, 00:04:27–00:04:58). Die Aussagen der Fachkräfte verdeutlichen damit, dass der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule als ein mehrdimensionaler Entwicklungsprozess verstanden wird, der sowohl Veränderungen im Alltag der Kinder als auch individuelle Anpassungsleistungen umfasst.

Hauptkategorie 2: Erleben des Übergangs aus Kindperspektive

Aus Sicht der befragten Fachkräfte erleben Kinder den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule als eine Phase mit neuen Anforderungen und veränderten Strukturen. Die folgenden Unterkategorien verdeutlichen den erlebten Strukturwechsel sowie unterschiedliche Voraussetzungen der Kinder im Übergangsprozess.

Unterkategorie 2.1: Strukturwechsel

Die Interviewergebnisse zeigen, dass der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule aus Sicht der Fachkräfte vor allem mit einer deutlichen Veränderung der alltäglichen Strukturen für die Kinder verbunden ist. Während der Kindergarten häufig durch offene Spiel- und Entscheidungsstrukturen gekennzeichnet ist, begegnen Kinder im schulischen Kontext stärker vorgegebenen Abläufen, Regeln und zeitlichen Strukturen. So beschreibt L1 den Unterschied zwischen beiden Institutionen folgendermaßen: „Im Kindergarten konnten sie oft selbst entscheiden, womit, wie lange und mit wem sie spielen. In der Schule gibt es feste Vorgaben, insbesondere zeitliche Strukturen. Die Pausen sind deutlich kürzer als das Freispiel im Kindergarten (...)“ (L1, 00:01:46–00:02:54). Auch aus Sicht der Erzieher stellt dieser Wechsel eine zentrale Veränderung für die Kinder dar. E1 beschreibt den Übergang als Wechsel von einem Alltag „mit wenigen festen Regeln“ hin zu einem Schulalltag, in dem „(...) längeres Sitzen, Zuhören und Regelbefolgung erforderlich sind“ (E1, 00:08:04–00:08:49). Auch L2 hebt hervor, dass Kinder sich zunächst an neue Abläufe wie Gesprächsregeln, längeres Sitzen und festgelegte Arbeitsphasen gewöhnen müssen (L2, 00:02:25–00:03:32). Insgesamt zeigen die Aussagen der Fachkräfte, dass der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule für viele Kinder eine Anpassung an deutlich stärker strukturierte Lern- und Alltagsabläufe erfordert.

Unterkategorie 2.2: Heterogenität

Neben den strukturellen Veränderungen wird in den Interviews deutlich, dass Kinder den Übergang sehr unterschiedlich erleben und bewältigen. Die Fachkräfte betonen, dass Kinder mit verschiedenen Voraussetzungen, Erfahrungen und Unterstützungsbedarfen in die Schule kommen. So beschreibt L1: „Während einige Kinder mit den Anforderungen der Schule problemlos umgehen können, fällt es anderen sehr schwer (...) Man merkt deutlich, dass es für sie schwierig ist, sich in dem neuen System zurechtzufinden.“ (L1, 00:01:46–00:02:54). Auch aus Sicht der Erzieher zeigen sich deutliche Unterschiede in der Bewältigung von Übergängen. E1 beschreibt diese Unterschiede folgendermaßen: „Manche Kinder bewältigen Übergänge sehr leicht, andere benötigen intensive Begleitung, teilweise sogar eine Eins-zu-eins-Betreuung.“ (E1, 00:02:34–00:03:46). Darüber hinaus wird in den Interviews auf unterschiedliche Vorerfahrungen der Kinder vor dem Schuleintritt hingewiesen. L2 erklärt in diesem Zusammenhang: „Es gibt Kinder aus Vorklassen, die bereits sprachlich und im Verhalten auf schulische Anforderungen vorbereitet wurden. Andere Kinder starten ohne diese Vorerfahrungen.“ (L2, 00:03:38–00:04:32). Die Aussagen der Fachkräfte verdeutlichen, dass Kinder sehr unterschiedliche Ausgangsbedingungen in den Übergangsprozess einbringen, wodurch sich auch ihre individuellen Bewältigungsstrategien und Unterstützungsbedarfe unterscheiden.

Unterkategorie 2.3: Soziale Integration

Neben strukturellen Veränderungen und unterschiedlichen individuellen Voraussetzungen spielt auch die soziale Integration eine wichtige Rolle im Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. Die Interviews zeigen, dass Kinder sich mit dem Schuleintritt nicht nur an neue Anforderungen anpassen müssen, sondern sich gleichzeitig in eine neue soziale Umgebung einfinden. Dazu gehört insbesondere das Knüpfen neuer Freundschaften sowie das Einfinden in der Klassengemeinschaft. So beschreibt L2, dass sich mit dem Schuleintritt häufig auch die soziale Situation der Kinder verändert. Während einige Kinder gemeinsam mit Freundinnen und Freunden aus dem Kindergarten eingeschult werden, kommen andere Kinder aus „unterschiedlichen Einrichtungen oder von außerhalb“ in die Klasse (L2, 00:02:38–00:02:58). Für diese Kinder sei es oftmals schwieriger, „Anschluss zu finden“ und sich im neuen sozialen Umfeld zu orientieren (L2, 00:02:58–00:03:37). Auch L1 hebt hervor, dass soziale Beziehungen eine wichtige Rolle für das Ankommen in der Schule spielen. Ein gelungener Übergang werde häufig erst nach einiger Zeit sichtbar, wenn Kinder erste soziale Kontakte knüpfen und sich im Klassenverband orientieren können. In diesem Zusammenhang beschreibt sie: „Ein gelungener Übergang zeigt sich meist erst nach einigen Monaten (...) Dann haben die Kinder (...) Freundschaften geschlossen (...)“ (L1, 00:03:18–00:03:45). Darüber hinaus wird deutlich, dass der Schuleintritt auch mit neuen sozialen Anforderungen verbunden ist. L1 beschreibt beispielsweise, dass Kinder sich zunächst in eine neue Gruppe

einfinden und „in eine Klassengemeinschaft eingliedern“ müssen (L1, 00:07:53–00:08:29). Ein gelungener Übergang zeigt sich aus der Sicht von L2 auch daran, dass Kinder „sich als Teil der Klassengemeinschaft erleben“ (L2, 00:06:46–00:07:25). Dieser Prozess kann für manche Kinder mit Unsicherheiten verbunden sein, während andere sich schneller in der neuen Gruppe orientieren und soziale Kontakte aufbauen. Insgesamt verdeutlichen die Aussagen der Fachkräfte, dass soziale Beziehungen, das Entwickeln neuer Freundschaften sowie das Gefühl von Zugehörigkeit wichtige Aspekte des Übergangs darstellen. Besonders das Einfinden in der Klassengemeinschaft trägt wesentlich dazu bei, dass Kinder sich im schulischen Umfeld orientieren und Sicherheit entwickeln.

Unterkategorie 2.4: Familiärer Einfluss

Neben institutionellen und sozialen Bedingungen wird in den Interviews deutlich, dass auch familiäre Rahmenbedingungen das Erleben des Übergangs beeinflussen können. Die Fachkräfte berichten, dass Kinder mit unterschiedlichen Voraussetzungen aus ihrem familiären Umfeld in die Schule kommen, was sich unter anderem in der Vorbereitung auf den Schuleintritt sowie in den Unterstützungsmöglichkeiten im Alltag widerspiegeln kann. So beschreibt E2, dass die Unterstützung durch das Elternhaus teilweise „sehr unterschiedlich ausfällt“ und dabei unter anderem „sprachliche Barrieren“, aber auch begrenzte zeitliche oder „finanzielle Möglichkeiten“ eine Rolle spielen können (E2, 00:13:20–00:14:28). Damit wird deutlich, dass Kinder bereits vor dem Schuleintritt unter unterschiedlichen familiären Ausgangsbedingungen in den Übergangsprozess starten. Auch L1 verweist darauf, dass Erwartungen im familiären Umfeld den Übergang beeinflussen können. In einigen Fällen werde der Schuleintritt von Eltern „unterschätzt“, insbesondere dann, wenn Kinder im Kindergarten als leistungsstark wahrgenommen wurden und der erwartete „problemlose Schulstart“ anschließend „nicht immer erfüllt“ werde (L1, 00:09:35–00:10:38). Die Aussagen der Fachkräfte verdeutlichen, dass die Kinder den Schuleintritt somit unter unterschiedlichen Ausgangsbedingungen erleben können.

Hauptkategorie 3: Merkmale eines gelungenen Übergangs

In dieser Kategorie richtet sich der Fokus nun auf die Frage, woran Fachkräfte erkennen, dass ein Übergang gelungen ist. Die Interviews zeigen, dass sich ein erfolgreicher Übergang aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte vor allem daran erkennen lässt, dass Kinder sich im schulischen Alltag sicher fühlen, sich als Teil der Klassengemeinschaft erleben und zunehmend selbstständig handeln.

Unterkategorie 3.1: Sicherheit

Ein zentrales Merkmal eines gelungenen Übergangs besteht aus Sicht der Fachkräfte darin, dass Kinder sich im schulischen Umfeld sicher und wohl fühlen. Die Interviews zeigen, dass Sicherheit sowohl das emotionale Wohlbefinden der Kinder als auch ihr Vertrauen in die neue Situation umfasst. So beschreibt E1 einen gelungenen Übergang unter anderem dadurch, dass sich ein Kind in der neuen Umgebung „wohl fühlt“ und zunehmend in der Lage ist, bei Schwierigkeiten „verbal Hilfe holen“ zu können (E1, 00:03:49–00:04:30). Sicherheit zeigt sich auch darin, dass Kinder lernen, sich im schulischen Alltag zu orientieren und Unterstützung einzufordern. Auch aus Sicht von E2 beginnt ein gelungener Übergang bereits vor dem eigentlichen Schuleintritt. Entscheidend sei, dass Kinder im Vorfeld Vertrauen entwickeln und sich beim Start in die Schule „sicher fühlen“ (E2, 00:04:07–00:04:58). Ein Gefühl von Sicherheit erleichtere es den Kindern, sich auf die neue Umgebung einzulassen und die veränderten Anforderungen anzunehmen. Darüber hinaus wird deutlich, dass viele Kinder den Schuleintritt zunächst mit Unsicherheiten erleben. L2 beschreibt beispielsweise, dass einige Kinder zu Beginn „unsicher oder ängstlich“ reagieren. Ein gelungener Übergang zeigt sich aus ihrer Sicht jedoch darin, dass Kinder mit der Zeit Vertrauen zur Kraft entwickeln und sich „(...) nach einigen Monaten öffnen und auf die neue Situation einlassen können (...).“ (L2, 00:07:39–00:08:03). Die Aussagen der Fachkräfte verdeutlichen damit, dass Sicherheit ein zentraler Faktor für einen erfolgreichen Übergang darstellt. Besonders wenn Kinder Vertrauen in das neue Umfeld entwickeln und anfängliche Unsicherheiten überwinden, gelingt es ihnen leichter, sich im schulischen Alltag zurechtzufinden.

Unterkategorie 3.2: Zugehörigkeit

Neben dem Gefühl von Sicherheit stellt auch das Erleben von Zugehörigkeit ein zentrales Merkmal eines gelungenen Übergangs dar. Die Interviews zeigen, dass Fachkräfte einen Übergang insbesondere dann als gelungen wahrnehmen, wenn Kinder sich im Klassenverband angekommen fühlen und soziale Beziehungen zu ihren Mitschülern aufgebaut haben. So beschreibt L1, dass ein gelungener Übergang unter anderem daran erkennbar sei, dass Kinder im schulischen Alltag „Freundschaften geschlossen“ haben und sich im neuen Umfeld orientieren können (L1, 00:03:18–00:03:45). Die entstehenden sozialen Beziehungen tragen dazu bei, dass Kinder sich zunehmend im Klassenverband einfinden und sich als Teil der neuen Gruppe wahrnehmen. Auch L2 betont die Bedeutung von Zugehörigkeit für einen erfolgreichen Schulstart. Aus ihrer Sicht zeigt sich ein gelungener Übergang besonders daran, dass Kinder sich im sozialen Gefüge der Klasse angenommen fühlen und sich als Teil der Gemeinschaft erleben: „Ein gelungener Übergang bedeutet für mich, dass Kinder sich als Teil der Klassengemeinschaft erleben und zunehmend Selbstvertrauen entwickeln.“ (L2, 00:06:46–00:07:25). Die Aussagen der Fachkräfte verdeutlichen, dass das Gefühl von Zugehörigkeit eine wichtige Rolle im Übergangsprozess spielt. Wenn Kinder sich

als Teil der Klassengemeinschaft erleben und soziale Beziehungen aufbauen, können sie sich leichter im schulischen Alltag orientieren und aktiv am Unterrichtsgeschehen teilnehmen.

Unterkategorie 3.3: Selbstständigkeit

Ein weiteres Merkmal eines gelungenen Übergangs besteht aus Sicht der Fachkräfte darin, dass Kinder im schulischen Alltag zunehmend selbstständig handeln können. Die Interviews zeigen, dass Selbstständigkeit vor allem im Umgang mit schulischen Anforderungen, im Arbeitsverhalten sowie im eigenständigen Bearbeiten von Aufgaben sichtbar wird. So beschreibt E1 einen gelungenen Übergang unter anderem dadurch, dass Kinder „zunehmend selbstständig handeln“ und bei Bedarf „verbal Hilfe holen“ können (E1, 00:03:49–00:04:30). Selbstständigkeit zeigt sich sowohl im eigenständigen Arbeiten als auch darin, dass Kinder lernen, Unterstützung einzufordern und sich im schulischen Alltag zu orientieren. Auch aus schulischer Perspektive wird deutlich, dass Selbstständigkeit eine wichtige Voraussetzung für das Ankommen im Unterricht darstellt. L2 beschreibt, dass sich die unterschiedlichen Voraussetzungen der Kinder unter anderem in Bezug auf „Selbstständigkeit, Arbeitsverhalten und Frustrationstoleranz“ zeigen (L2, 00:13:17–00:14:11). In diesem Zusammenhang betont sie, dass Kinder im schulischen Alltag lernen müssen, „Aufgaben in einem vorgegebenen Zeitrahmen zu bearbeiten und Verantwortung für ihre Arbeit zu übernehmen.“ (L2, 00:13:17–00:14:11). Gleichzeitig zeigen die Interviews, dass mangelnde Selbstständigkeit den Übergang erschweren kann. So berichtet L2, dass einige Kinder zunächst Schwierigkeiten haben, schulische Anforderungen anzunehmen und Arbeitsaufträge zu bearbeiten. Manche Kinder „verweigern zunächst Aufgaben“ oder erkennen die Bedeutung schulischer Anforderungen noch nicht (L2, 00:13:17–00:14:11). Die Aussagen der Fachkräfte verdeutlichen, dass Selbstständigkeit ein wichtiger Bestandteil eines gelungenen Übergangs ist. Wenn Kinder lernen, eigenständig Aufgaben zu bearbeiten, Verantwortung für ihr Lernen zu übernehmen und bei Bedarf Unterstützung einzufordern, gelingt es ihnen leichter, sich im schulischen Alltag zurechtzufinden.

Hauptkategorie 4: Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Schule

In den Interviews zeigt sich, dass die Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule eine wichtige Rolle im Übergangsprozess spielt. Die Fachkräfte beschreiben verschiedene Formen der Kooperation, die dazu beitragen sollen, den Schuleintritt für die Kinder vorzubereiten und Informationen zwischen den Institutionen auszutauschen. Gleichzeitig werden auch Grenzen und Herausforderungen dieser Zusammenarbeit thematisiert.

Unterkategorie 4.1: Maßnahmen der Zusammenarbeit

Die Interviews zeigen, dass zwischen Kindertageseinrichtungen und Grundschulen verschiedene Maßnahmen der Zusammenarbeit bestehen, die den Übergang der Kinder vorbereiten und begleiten sollen. Diese Kooperation beginnt häufig bereits im letzten Kindergartenjahr und umfasst sowohl Angebote für die Kinder als auch Formen des Austauschs zwischen den Fachkräften. Ein zentrales Element der Zusammenarbeit stellen Kennenlernangebote für die zukünftigen Schulkinder dar. So beschreibt L1, dass Kinder vor der Einschulung die Möglichkeit haben, die Schule im Rahmen eines „Schnuppertags“ kennenzulernen und dort verschiedene Aufgaben zu bearbeiten (L1, 00:05:12–00:05:34). Auch aus Perspektive der Kindertageseinrichtungen wird berichtet, dass Kinder im Vorschuljahr einen „Kennenlerntag“ an der Grundschule besuchen und dort erste Eindrücke vom Schulgebäude und den Lehrkräften gewinnen können (E1, 00:05:56–00:06:54). Dabei lernen sie beispielsweise bereits „(...) Gebäude, Räume, Klassen oder Toiletten“ kennen, wodurch die Schule für die Kinder weniger fremd wirkt (E2, 00:08:43–00:09:38). Darüber hinaus finden auch Begegnungen zwischen Fachkräften der beiden Institutionen statt. E1 berichtet beispielsweise von sogenannten „Tandem-Treffen“, bei denen sich Erzieher und Lehrkräfte austauschen (E1, 00:05:56–00:06:54). Auch E2 beschreibt eine „(...) feste Kooperation zwischen Kindergärten und Grundschule“, bei der mehrere Einrichtungen gemeinsam mit der zuständigen Schule zusammenarbeiten (E2, 00:03:43–00:04:54). In diesem Rahmen werden unter anderem Informationen über die Kinder weitergegeben oder organisatorische Fragen des Übergangs abgestimmt. Ein weiterer Bestandteil der Zusammenarbeit besteht im Austausch über die zukünftigen Schulkinder. L1 beschreibt in diesem Zusammenhang, dass Lehrkräfte die Kinder im Rahmen von Kennenlernangeboten beobachten und ihre Eindrücke anschließend gemeinsam auswerten. Sie erläutert dazu: „Die Lehrkräfte beobachten die Kinder und tauschen sich im Anschluss darüber aus. Diese Beobachtungen werden an die Kindergärten zurückgemeldet, sowohl im Hinblick auf Entwicklungsbedarfe als auch auf besondere Stärken.“ (L1, 00:06:12–00:06:49). Auch organisatorische Aspekte des Übergangs werden teilweise gemeinsam abgestimmt. So berichtet L1, dass Erzieher in einigen Fällen Hinweise zur „Gruppenzusammensetzung“ bei der Klasseneinteilung geben (L1, 00:05:12–00:06:49). Zusätzlich finden nach dem Schuleintritt teilweise weitere Gespräche statt, in denen besprochen wird, wie die Kinder „(...) in der Schule angekommen sind (...)“ (L1, 00:06:49–00:07:03). Neben diesen Austauschformen beschreiben die Lehrkräfte auch konkrete Übergangsangebote innerhalb der Schule. L2 berichtet beispielsweise von verschiedenen Maßnahmen wie einem „Patensystem mit Viertklässlern“, gemeinsamen Aktivitäten vor den Sommerferien sowie „Schulaufnahmegesprächen“ mit Rundgängen durch das Schulgebäude (L2, 00:08:03–00:09:57). Die Aussagen der Fachkräfte verdeutlichen damit, dass die Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule unterschiedliche Formen annehmen kann. Dazu

gehören insbesondere Kennenlernangebote für die Kinder, Austauschformate zwischen Fachkräften sowie organisatorische Absprachen im Vorfeld der Einschulung. Diese Maßnahmen sollen dazu beitragen, den Übergang für die Kinder möglichst vorbereitet und transparent zu gestalten.

Unterkategorie 4.2: Nutzen der Zusammenarbeit

Neben den verschiedenen Maßnahmen der Kooperation wird in den Interviews auch sichtbar, welchen Nutzen Fachkräfte in der Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule sehen. Besonders hervorgehoben wird dabei der frühzeitige Austausch über die Kinder sowie die Möglichkeit, den Schuleintritt für Kinder und Eltern transparenter zu gestalten. So beschreibt L1 den „frühzeitigen Austausch über die Kinder“ als einen wichtigen Bestandteil der Zusammenarbeit zwischen den Institutionen (L1, 00:07:02–00:07:35). Durch Gespräche zwischen Erzieher und Lehrkräften können Informationen über Entwicklungsstände, Stärken oder mögliche Unterstützungsbedarfe weitergegeben werden. Auch aus Sicht der Kindertageseinrichtungen wird dieser Austausch als hilfreich wahrgenommen. E1 berichtet beispielsweise, dass der „frühe Austausch“ insbesondere bei Kindern mit möglichem Förderbedarf eine wichtige Rolle spielt, da bestimmte Themen dadurch frühzeitig geklärt und gemeinsam mit der Schule abgestimmt werden können (E1, 00:07:56–00:08:15). Darüber hinaus wird die Zusammenarbeit von den Fachkräften als hilfreich für die Vorbereitung auf den Schuleintritt beschrieben. E2 betont, dass gemeinsame Aktivitäten zwischen Kindergarten und Grundschule dabei eine wichtige Rolle spielen: „Hilfreich an der Kooperation ist, dass Kinder und Eltern frühzeitig Orientierung erhalten und die Schule dadurch weniger fremd wirkt.“ (E2, 00:09:43–00:10:38). Die Aussagen der Fachkräfte zeigen, dass die Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule vor allem dazu beitragen kann, Informationen über die Kinder auszutauschen, mögliche Unterstützungsbedarfe frühzeitig zu erkennen und den Schuleintritt für Kinder und Eltern transparenter zu gestalten.

Unterkategorie 4.3: Grenzen der Zusammenarbeit

Neben den beschriebenen Formen und Vorteilen der Kooperation weisen die Fachkräfte in den Interviews auch auf verschiedene Grenzen der Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule hin. Diese betreffen sowohl strukturelle Rahmenbedingungen als auch unterschiedliche Perspektiven der beteiligten Institutionen. So beschreibt L1, dass der Austausch zwischen Kindergarten und Schule zwar grundsätzlich hilfreich sein kann, jedoch auch Schwierigkeiten mit sich bringt. Sie berichtet beispielsweise, dass Vorinformationen über Kinder teilweise dazu führen können, dass Lehrkräfte mit einem „vorgeprägten Blick“ auf ein Kind in die Beziehung starten (L1, 00:07:02–00:07:35). Aus diesem Grund versuche sie häufig, sich zunächst ein eigenes Bild von den Kindern zu machen. Auch aus Sicht der

Kindertageseinrichtungen wird deutlich, dass der Austausch nicht immer problemlos verläuft. E1 berichtet, dass es in der Zusammenarbeit mit der Schule teilweise schwierig sei, wenn „nicht alle angesprochenen Themen berücksichtigt“ oder passende Lösungen gefunden werden können (E1, 00:07:12–00:07:38). Darüber hinaus werden in den Interviews auch strukturelle Grenzen der Kooperation angesprochen. E2 verweist in diesem Zusammenhang insbesondere auf begrenzte zeitliche und personelle Ressourcen, die eine intensivere Zusammenarbeit erschweren können. Sie beschreibt dies folgendermaßen: „Schwieriger ist, dass Zeit und Ressourcen häufig knapp sind. Wenn Fachkräfte krankheitsbedingt ausfallen, können Angebote wie Vorschule oder Vorlaufkurs kurzfristig wegfallen, weil keine Vertretung möglich ist.“ (E2, 00:08:43–00:10:38). Auch aus schulischer Perspektive werden strukturelle Grenzen der Zusammenarbeit wahrgenommen. So beschreibt L2, dass Kindergarten und Grundschule häufig noch als „stark getrennte Systeme“ wahrgenommen werden, was eine engere Kooperation erschweren kann (L2, 00:08:03–00:12:57). Die Aussagen der Fachkräfte verdeutlichen, dass die Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule zwar als wichtig angesehen wird, jedoch auch durch organisatorische Rahmenbedingungen, begrenzte Ressourcen sowie unterschiedliche institutionelle Perspektiven eingeschränkt sein kann.

Hauptkategorie 5: Herausforderungen im Übergangsprozess

Während in den vorherigen Kategorien beschrieben wurde, wie Kinder den Übergang erleben und welche Strukturen sich verändern, zeigen die Interviews auch, dass der Übergangsprozess mit verschiedenen Herausforderungen verbunden sein kann. Diese betreffen sowohl die Anforderungen des schulischen Alltags als auch institutionelle Rahmenbedingungen und Erwartungen an schulische Leistungen.

Unterkategorie 5.1 Anforderungen

Aufbauend auf den veränderten Strukturen im schulischen Alltag berichten die Fachkräfte von verschiedenen Anforderungen, mit denen Kinder im Übergang konfrontiert sind. Die Interviews zeigen, dass mit dem Schuleintritt zunehmend Erwartungen an das Arbeitsverhalten, ihre Aufmerksamkeit sowie ihre Fähigkeit zur Selbstregulation gestellt werden. So beschreibt L2, dass sich die unterschiedlichen Voraussetzungen der Kinder besonders in Bezug auf „Selbstständigkeit, Arbeitsverhalten und Frustrationstoleranz“ zeigen (L2, 00:13:17–00:14:11). Gerade diese Fähigkeiten seien im schulischen Alltag wichtig, da Kinder lernen müssen, Aufgaben eigenständig zu bearbeiten und mit Schwierigkeiten oder Misserfolgen umzugehen.

Auch der Umgang mit schulischen Aufgaben stellt für einige Kinder eine Herausforderung dar. L2 berichtet in diesem Zusammenhang, dass manche Kinder zunächst Schwierigkeiten haben, schulische Anforderungen anzunehmen oder Arbeitsaufträge umzusetzen. Teilweise würden

Kinder „Aufgaben verweigern“ oder die Bedeutung schulischer Anforderungen noch nicht erkennen (L2, 00:13:17–00:14:11). Dies könne auch damit zusammenhängen, dass Kinder im schulischen Alltag lernen müssen, Aufgaben zu erledigen, ohne selbst entscheiden zu können „wann oder ob sie diese bearbeiten“ (L2, 00:01:38–00:05:32). Darüber hinaus wird deutlich, dass Kinder im Schulalltag lernen müssen, mit zeitlichen Vorgaben und schulischen Arbeitsanforderungen umzugehen. L2 beschreibt dies folgendermaßen: „Kinder müssen lernen, Aufgaben in einem vorgegebenen Zeitrahmen zu bearbeiten und Verantwortung für ihre Arbeit zu übernehmen.“ (L2, 00:13:17–00:14:11). Die Aussagen der Fachkräfte verdeutlichen damit, dass der Übergang in die Grundschule mit verschiedenen Anforderungen verbunden ist, die insbesondere das Arbeitsverhalten, die Selbstständigkeit sowie den Umgang mit schulischen Aufgaben betreffen. Für viele Kinder stellt die Anpassung an diese Erwartungen eine zentrale Herausforderung im Übergangsprozess dar.

Unterkategorie 5.2: Ressourcen

Neben den Anforderungen, denen Kinder im Übergangsprozess begegnen, thematisieren die Fachkräfte in den Interviews auch verschiedene Ressourcen und Rahmenbedingungen, die den Übergang beeinflussen können. Dabei wird deutlich, dass sowohl institutionelle Bedingungen als auch individuelle Voraussetzungen der Kinder eine Rolle spielen. So verweist E2 darauf, dass sich die Ausgangsbedingungen der Kinder in den letzten Jahren verändert hätten. In diesem Zusammenhang berichtet sie von „mehr Kindern mit Migrationshintergrund und Sprachbarrieren“, was sich auch im Übergang in die Schule bemerkbar machen könne (E2, 00:03:02–00:04:00). Sprachliche Voraussetzungen der Kinder stellen aus ihrer Sicht einen wichtigen Faktor dar, da sie beeinflussen können, wie gut Kinder den schulischen Anforderungen folgen können. Darüber hinaus sprechen die Fachkräfte auch strukturelle Rahmenbedingungen an, die den Übergangsprozess beeinflussen können. E2 beschreibt dabei insbesondere begrenzte zeitliche und personelle Ressourcen in den Einrichtungen. Sie erklärt: „Schwieriger ist, dass Zeit und Ressourcen häufig zu knapp sind. Wenn Fachkräfte (...) krankheitsbedingt ausfallen, können unsere Angebote wie Vorschule oder Vorlaufkurs kurzfristig ausfallen, weil keine Vertretung da ist.“ (E2, 00:08:43–00:10:38). Auch aus schulischer Perspektive wird deutlich, dass Kinder mit sehr unterschiedlichen Voraussetzungen in die Schule kommen. L2 beschreibt, dass sich diese Unterschiede unter anderem in „Selbstständigkeit, Arbeitsverhalten und Frustrationstoleranz“ zeigen (L2, 00:13:17–00:14:11). Diese unterschiedlichen Ausgangsbedingungen können beeinflussen, wie gut Kinder mit den Anforderungen des Schulalltags umgehen können. Die Aussagen der Fachkräfte zeigen, dass der Übergangsprozess nicht nur von den individuellen Fähigkeiten der Kinder, sondern auch von institutionellen Ressourcen sowie unterschiedlichen Ausgangsbedingungen geprägt ist.

Unterkategorie 5.3: Leistungsdruck

Neben den beschriebenen Anforderungen und Rahmenbedingungen wird in den Interviews auch deutlich, dass der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule mit Erwartungen an schulische Leistungen verbunden sein kann. Diese betreffen sowohl schulische Anforderungen als auch Erwartungen von Eltern an den Schuleintritt ihrer Kinder. So beschreibt L1, dass der Schuleintritt von manchen Eltern zunächst „unterschätzt“ werde, insbesondere wenn Kinder im Kindergarten als leistungsstark wahrgenommen wurden (L1, 00:09:35–00:10:38). In solchen Fällen werde häufig davon ausgegangen, dass der Übergang problemlos verläuft, während sich im schulischen Alltag zeigen könne, dass sich dieser erwartete „problemlose Schulstart“ nicht immer erfüllt. Auch im Unterricht können Leistungsanforderungen für einige Kinder zunächst belastend sein. Die Fachkräfte berichten, dass manche Kinder Schwierigkeiten haben, schulische Aufgaben anzunehmen oder diese teilweise „verweigern“ (L2, 00:13:17–00:14:11). Die Aussagen der Fachkräfte verdeutlichen damit, dass der Schuleintritt auch mit Erwartungen an schulische Leistungen verbunden sein kann, die für einige Kinder und Familien zusätzlichen Druck im Übergangsprozess erzeugen.

Hauptkategorie 6: Rolle der Eltern im Übergang

Unterkategorie 6.1: Unterstützung

Die Interviews verdeutlichen, dass Eltern im Übergang vom Kindergarten in die Grundschule eine zentrale unterstützende Rolle einnehmen. Aus Sicht der Fachkräfte können sie wesentlich dazu beitragen, dass Kinder den Schuleintritt als sicheren und positiven Entwicklungsschritt erleben. So beschreibt E1, dass Eltern nach dem Verlassen der Kindertageseinrichtung eine zentrale Begleitfunktion übernehmen. Eltern sollten ihrem Kind „Sicherheit vermitteln“, motivierend wirken und durch „feste Routinen“, insbesondere im morgendlichen Alltag, Orientierung geben (E1, 00:14:21–00:16:36). Verlässliche Abläufe können Kindern helfen, sich auf die neuen Anforderungen des Schulalltags einzustellen. Auch aus schulischer Perspektive wird die unterstützende Rolle der Eltern hervorgehoben. L2 betont, dass Eltern ihre Kinder im Alltag auf unterschiedliche Weise begleiten können, beispielsweise durch „regelmäßiges Vorlesen“, „gemeinsames Spielen“ oder die Förderung von „Selbstständigkeit im Alltag“ (L2, 00:18:48–00:20:24). Ebenso werden „klare und verlässliche Regeln zu Hause“ sowie ein „wertschätzender Umgang mit Schule“ als hilfreiche Faktoren beschrieben, die den Übergang für Kinder erleichtern können. Darüber hinaus wird deutlich, dass Eltern auch bei der individuellen Förderung ihrer Kinder eine wichtige Rolle spielen. E2 beschreibt in diesem Zusammenhang, dass Eltern häufig an den Rückmeldungen der pädagogischen Fachkräfte anknüpfen können. Sie erklärt dazu: „Eltern können unterstützen, indem sie zu Hause an den Punkten anknüpfen, die wir ihnen rückmelden, zum Beispiel durch sprachliche Förderung,

motorische Übungen oder therapeutische Unterstützung.“ (E2, 00:14:49–00:15:27). Zugleich zeigen die Interviews, dass Eltern auch grundlegende Entscheidungen im Übergangsprozess treffen. So beschreibt E2, dass Eltern darüber entscheiden, „ob ein Kind eingeschult wird oder gegebenenfalls noch ein Jahr in der Einrichtung bleibt“ (E2, 00:15:49–00:16:38). Gleichzeitig werde deutlich, dass Eltern unterschiedlich stark in der Lage sind, empfohlene Unterstützungsmaßnahmen umzusetzen, da dies auch von individuellen Ressourcen oder Rahmenbedingungen abhängen kann. Insgesamt verdeutlichen die Aussagen der Fachkräfte, dass Eltern im Übergangsprozess eine zentrale unterstützende Funktion einnehmen. Durch emotionale Begleitung, verlässliche Routinen sowie die Förderung grundlegender Kompetenzen können sie wesentlich dazu beitragen, dass Kinder den Übergang in die Grundschule sicher und positiv erleben.

Unterkategorie 6.2: Druck der Eltern

Neben der unterstützenden Rolle der Eltern wird in den Interviews auch deutlich, dass Erwartungen aus dem familiären Umfeld den Übergangsprozess beeinflussen können. Die Fachkräfte berichten, dass insbesondere hohe Erwartungen an schulische Leistungen bei manchen Kindern zu Unsicherheiten führen können. So beschreibt L2, dass einige Eltern bereits vor oder zu Beginn der Schulzeit hohe Erwartungen an die schulischen Leistungen ihrer Kinder stellen, beispielsweise in Bezug auf „frühes Lesen“ oder bestimmte „Leistungsstandards“ (L2, 00:12:48–00:22:24). Aus ihrer Sicht können solche Erwartungen für Kinder belastend sein, da sie diese häufig wahrnehmen und darauf reagieren. In diesem Zusammenhang betont sie: „Manche Eltern haben große Sorge, dass ihr Kind nicht mithalten kann. Kinder spüren diesen Druck.“ (L2, 00:19:48–00:21:24). Auch aus Perspektive der Kindertageseinrichtungen wird beschrieben, dass ein hoher Erwartungsdruck im familiären Umfeld den Übergang erschweren kann. E1 berichtet beispielsweise, dass es problematisch sein kann, wenn Eltern „zu viel Druck auf ihre Kinder ausüben“, wodurch Ängste oder Unsicherheiten im Hinblick auf die Schule entstehen können (E1, 00:14:21–00:16:36). Die Aussagen der Fachkräfte verdeutlichen damit, dass elterliche Erwartungen im Übergangsprozess eine ambivalente Rolle spielen können. Während unterstützende und realistische Erwartungen Kindern Sicherheit geben können, kann ein zu hoher Leistungsdruck den Übergang zusätzlich erschweren.

Hauptkategorie 7: Chancen des Übergangs

Die Interviews zeigen, dass der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule von den Fachkräften nicht nur als herausfordernde Phase, sondern auch als eine bedeutende

Entwicklungsmöglichkeit für Kinder wahrgenommen wird. Der Schuleintritt wird dabei als eine Situation beschrieben, in der Kinder neue Kompetenzen erwerben, mehr Selbstständigkeit entwickeln und sich in einer neuen Rolle innerhalb des schulischen Umfelds erleben.

Unterkategorie 7.1: Entwicklung

Die Interviews zeigen, dass der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule von den Fachkräften auch als eine wichtige Entwicklungschance für Kinder wahrgenommen wird. Dabei wird insbesondere hervorgehoben, dass Kinder im Vorschulalter ein wachsendes Interesse an Lerninhalten zeigen, das im schulischen Kontext aufgegriffen werden kann. So beschreibt E1, dass bei vielen Kindern im letzten Kindergartenjahr ein deutliches „Interesse an Lernen“ sowie an „Buchstaben und Zahlen“ sichtbar werde (E1, 00:10:16–00:10:35). Dieses Interesse könne in der Schule weiter vertieft werden (E1, 00:10:35–00:11:11). Auch E2 hebt hervor, dass der Übergang Entwicklungsprozesse anstoßen kann, insbesondere wenn Kinder bereits vor der Einschulung erste Erfahrungen mit der Schule machen: „Chancen sehe ich vor allem dann, wenn der Übergang frühzeitig gestaltet wird und die Kinder die Schule schon vorab kennenlernen. Das kann Kindern Sicherheit geben und einen positiven Entwicklungsschub auslösen.“ (E2, 00:12:16–00:12:53). Die Aussagen der Fachkräfte verdeutlichen damit, dass der Übergang nicht ausschließlich mit Herausforderungen verbunden ist, sondern auch als eine Phase betrachtet wird, in der Kinder Lerninteressen vertiefen, neue Kompetenzen entwickeln und durch positive Erfahrungen mit der Schule wichtige Entwicklungsschritte machen können.

Unterkategorie 7.2: Rollenwechsel

Neben der Entwicklung neuer Kompetenzen wird der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule von den Fachkräften auch als ein bedeutsamer Rollenwechsel im Leben der Kinder beschrieben. Mit dem Schuleintritt verändern sich sowohl die Erwartungen an die Kinder als auch ihre Position innerhalb des institutionellen Umfelds. So beschreibt L1, dass der Übergang möglichst so gestaltet werden sollte, dass er für die Kinder „keinen harten Bruch“ darstellt (L1, 00:08:42–00:09:19). Um den Wechsel vom Kindergarten in die Schule zu erleichtern, gestalte sie die ersten Wochen bewusst sehr offen und knüpfe zunächst an vertraute Aktivitäten wie „Erzählen, Malen, Singen“ an (L1, 00:08:42–00:09:19). Auf diese Weise könne ein „langsames Ankommen“ in der neuen Umgebung unterstützt werden, während gleichzeitig „bekannte Strukturen aus dem Kindergarten“ aufgegriffen werden (L1, 00:09:19–00:10:03). Auch aus schulischer Perspektive wird betont, dass Orientierung und Transparenz den Übergang erleichtern können. L2 beschreibt beispielsweise, dass Kinder bereits vor der Einschulung erfahren, „mit wem sie in eine Klasse kommen“ und „wer ihre Klassenlehrkraft sein wird“ (L2, 00:14:18–00:16:10). Diese Informationen könnten dazu

beitragen, „Unsicherheit zu reduzieren“ und den Kindern einen „entspannten Schulstart“ zu ermöglichen (L2, 00:14:18–00:16:10). Die Aussagen der Fachkräfte verdeutlichen damit, dass der Übergang nicht nur als Veränderung institutioneller Rahmenbedingungen verstanden wird, sondern auch als ein Prozess, in dem Kinder schrittweise in ihre neue Rolle als Schulkind hineinwachsen und sich in einem neuen sozialen und organisatorischen Umfeld orientieren.

Hauptkategorie 8: Optimierungsbedarf

Die Interviews zeigen, dass die Fachkräfte neben bestehenden Maßnahmen zur Gestaltung des Übergangs auch Verbesserungsbedarfe sehen. Dabei werden insbesondere strukturelle Rahmenbedingungen sowie Möglichkeiten einer intensiveren Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen und Grundschulen angesprochen. Aus Sicht der Interviewpartnerinnen könnten insbesondere mehr zeitliche Ressourcen und eine stärkere Kooperation zwischen den Institutionen dazu beitragen, den Übergang für Kinder noch besser zu gestalten.

Unterkategorie 8.1: Zeit

Die Interviews zeigen, dass Fachkräfte insbesondere mehr zeitliche und personelle Ressourcen als wichtige Voraussetzung für eine gelingende Gestaltung des Übergangs sehen. Aus ihrer Sicht könnten zusätzliche Kapazitäten dazu beitragen, Kinder intensiver zu begleiten und den Schuleinstieg stärker an den Bedürfnissen der Kinder auszurichten. So beschreibt L1, dass sie sich insbesondere zu Beginn des Schuljahres „mehr Zeit“ für die erste Phase des Ankommens wünschen würde (L1, 00:12:31–00:13:18). Aus ihrer Sicht sei es wichtig, die ersten Wochen bewusst für das gegenseitige Kennenlernen zu nutzen, anstatt früh mit schulischen Lerninhalten zu beginnen. In diesem Zusammenhang erklärt sie: „Ich wünsche mir mehr Zeit zu Beginn des Schuljahres. (...) Ich halte es für wichtig, die ersten zwei bis drei Wochen für das gegenseitige Kennenlernen zu nutzen, sowohl unter den Kindern als auch zwischen Lehrkraft und Klasse. Mehr Zeit für einen gemeinsamen Start würde den Übergang deutlich erleichtern.“ (L1, 00:12:31–00:13:18). Auch aus Sicht der Kindertageseinrichtungen werden zusätzliche personelle Ressourcen als sinnvoll angesehen. So äußert E1 den Wunsch nach „mehr personellen und materiellen Ressourcen“, um gezielter auf die Bedürfnisse der Vorschulkinder eingehen zu können (E1, 00:18:39–00:20:05). In eine ähnliche Richtung argumentiert auch E2, die betont, dass sie sich „mehr Personal“ wünschen würde, um Kinder im Übergang „intensiver und individueller begleiten zu können“ (E2, 00:17:49–00:18:20) und damit „(...) mehr Zeit hätte, um auf jedes Kind individuell eingehen zu können“ (E2, 00:02:02–00:04:00). Die Aussagen der Fachkräfte verdeutlichen damit, dass zusätzliche zeitliche und personelle Ressourcen aus ihrer Sicht eine wichtige Grundlage darstellen, um den Übergang

vom Kindergarten in die Grundschule stärker auf die individuellen Bedürfnisse der Kinder ausrichten zu können.

Unterkategorie 8.2: Kooperation:

Neben zusätzlichen zeitlichen und personellen Ressourcen sehen die Fachkräfte auch in einer intensiveren Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen und Grundschulen eine Möglichkeit, den Übergang weiter zu verbessern. Dabei wird insbesondere der Wunsch nach häufigeren Kontakten zwischen Kindern, Fachkräften und den jeweiligen Institutionen deutlich. So beschreibt E1, dass es aus ihrer Sicht sinnvoll wäre, wenn Kinder bereits vor der Einschulung häufiger Kontakt zur Grundschule hätten und nicht nur im Rahmen eines einzelnen „Kennenlertages“ (E1, 00:18:39–00:20:05). Regelmäßige Besuche oder ein früheres Kennenlernen der Lehrkräfte könnten dazu beitragen, den Übergang für die Kinder „vertrauter und sicherer zu gestalten“ (E1, 00:18:39–00:20:05). Darüber hinaus äußert sie den Wunsch, „dass es mehr feste Treffen zwischen Erzieher und Lehrkräften geben würde (...)“ (E1, 00:17:25–00:17:40). Auch aus schulischer Perspektive wird eine stärkere Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule als wünschenswert beschrieben. So betont L2, dass sie sich „(...) eine noch intensivere Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule (...)“ wünschen würde (L2, 00:05:06–00:07:56). Als mögliche Maßnahme nennt sie beispielsweise eine feste Vorschuleinheit an der Grundschule, an der zukünftige Erstklässler regelmäßig teilnehmen könnten: „Denkbar wäre beispielsweise eine feste wöchentliche Vorschuleinheit in der Grundschule, an der alle zukünftigen Erstklässler teilnehmen. Durch regelmäßige Besuche könnten Kinder die Schule als vertrauten Ort erleben und der Übergang würde weniger abrupt wirken.“ (L2, 00:05:06–00:07:56). Auch E2 hebt hervor, dass eine intensivere Abstimmung zwischen den Einrichtungen sinnvoll sein kann und beschreibt eine „intensivere Abstimmung im letzten Kindergartenjahr (...)“ als mögliche Verbesserung für die Gestaltung des Übergangs (E2, 00:17:45–00:18:05). Die Aussagen der Fachkräfte verdeutlichen damit, dass eine engere Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen und Grundschulen sowie ein regelmäßiger Austausch zwischen den Fachkräften dazu beitragen könnten, den Übergang für Kinder noch strukturierter und vertrauter zu gestalten.

8. Diskussion

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse im Hinblick auf die zuvor formulierte Forschungsfrage diskutiert („Wie nehmen Lehrkräfte und Erzieher den

Übergang vom Kindergarten in die Grundschule wahr und welche Anforderungen, Herausforderungen und pädagogischen Gestaltungsmöglichkeiten zeigen sich im Übergangsprozess?). Ziel der Diskussion ist es, die empirischen Befunde einzuordnen und im Zusammenhang mit bestehenden theoretischen Ansätzen und bisherigen Forschungsergebnissen zu interpretieren. Die Diskussion orientiert sich dabei an den im Vorfeld formulierten Unterfragen der Forschungsfrage. Auf diese Weise werden zentrale Aspekte des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule aus der Perspektive der pädagogischen Fachkräfte vertieft betrachtet und in den wissenschaftlichen Kontext eingeordnet.

Welche Herausforderungen und Chancen beschreiben die Fachkräfte im Übergangsprozess?

Die Ergebnisse der Interviews zeigen, dass der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte mit verschiedenen Herausforderungen verbunden ist. Besonders deutlich wird dabei, dass Kinder mit dem Schuleintritt neuen strukturellen Anforderungen begegnen. Die empirischen Ergebnisse verdeutlichen, dass der Übergang für Kinder primär durch einen deutlichen Strukturwechsel gekennzeichnet ist. Während die Fachkräfte im Kindergarten offene Spiel- und Entscheidungsstrukturen beschreiben, rücken in der Grundschule feste Zeitvorgaben, Gesprächsregeln und das Prinzip der Regelbefolgung stärker in den Vordergrund. Diese Beobachtung korrespondiert mit der theoretischen Einordnung des Übergangs als „unvermeidbare Bruchstelle“, da Kindergarten und Schule grundlegende Unterschiede in ihrer institutionellen Organisation sowie in ihren pädagogischen Zielsetzungen aufweisen (vgl. Graßhoff et al., 2013, S. 13). Der von den Lehrkräften beschriebene „Curriculumswechsel“ verlangt von den Kindern, informelle und spielerische Lernformen zunehmend gegen stärker fachlich strukturierte Unterrichtsformen einzutauschen (vgl. Griebel & Niesel, zitiert nach Klektau, 2022, S. 53). Diese von den Fachkräften beschriebene Zunahme an Formalisierung und Fremdbestimmung spiegelt die im theoretischen Teil dargestellten Unterschiede zwischen vorschulischem und schulischem Lernen wider (vgl. Abb. 3). Eine weitere zentrale Herausforderung stellt die von den Fachkräften wahrgenommene Heterogenität der Kinder dar. In den Interviews wird deutlich, dass Kinder mit sehr unterschiedlichen Voraussetzungen in die Schule eintreten. Während einige Kinder den Übergang mühelos bewältigen, benötigen andere deutlich intensivere Unterstützung, teilweise sogar eine „Eins-zu-eins-Betreuung“. Diese Beobachtung bestätigt Erkenntnisse aus der Forschung zur sogenannten „Entwicklungsschere“, nach der die Entwicklungsunterschiede zwischen gleichaltrigen Kindern zu Beginn der Schulzeit bis zu drei Jahre betragen können (vgl. Bellenberg & Forell, 2013, S. 146). Besonders kritisch werden dabei Fähigkeiten wie Selbstständigkeit, Arbeitsverhalten und Frustrationstoleranz bewertet. Diese Befunde stützen die Annahme von Griebel und Niesel (2011), wonach soziale und

personale Kompetenzen für die erfolgreiche Bewältigung des Übergangs häufig bedeutsamer sind als rein kognitive Lernvoraussetzungen (S. 150). In diesem Zusammenhang erweisen sich Übergänge als besonders sensible „Gelenkstellen“ im Bildungssystem. An ihnen entscheidet sich, ob bestehende Entwicklungsunterschiede zwischen Kindern durch pädagogische Unterstützung aufgefangen oder durch institutionelle Anforderungen weiter verstärkt werden (vgl. Bellenberg & Forell, 2013, S. 45f.). Die Notwendigkeit einer intensiven pädagogischen Begleitung lässt sich zudem durch das Konzept der „Häufung von Belastungsfaktoren“ erklären. Nach Griebel und Niesel (2003) entstehen Belastungsspitzen insbesondere dann, wenn Kinder zeitgleich Anpassungsleistungen auf individueller, interaktionaler und kontextueller Ebene erbringen müssen (S. 139). Auch die Aussagen der Fachkräfte deuten darauf hin, dass Kinder im Übergang gleichzeitig neue soziale Beziehungen aufbauen, schulische Anforderungen bewältigen und sich an veränderte institutionelle Strukturen anpassen müssen. Neben den beschriebenen Herausforderungen zeigen die Aussagen der Fachkräfte jedoch auch, dass der Übergang nicht ausschließlich als belastende Phase wahrgenommen wird, sondern zugleich bedeutende Entwicklungsmöglichkeiten eröffnen kann. So berichten die Fachkräfte von einem deutlichen „Entwicklungsschub“, der bei vielen Kindern im Zusammenhang mit dem Schuleintritt beobachtet werden kann. Beispielsweise beginnen Kinder vermehrt Interesse an Buchstaben und Zahlen zu zeigen und setzen sich intensiver mit schulischen Lerninhalten auseinander. In der theoretischen Perspektive wird dieser Prozess als Phase eines „intensivierten Lernens“ beschrieben, in der Kinder neue Kompetenzen entwickeln und ihre bisherigen Fähigkeiten erweitern (vgl. Griebel & Niesel, 2015, nach Klektau, 2022, S. 37f.). Die Diskontinuität des Übergangs kann in diesem Zusammenhang auch als eine Form der „produktiven Irritation“ verstanden werden, die Anpassungsprozesse anstößt und Kinder dazu anregt, über bisherige Routinen hinaus, neue Lern- und Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln (vgl. Liebers, 2013, S. 68).

Wie definieren die Fachkräfte einen „gelungenen Übergang?“

Die Definition dessen, was einen „gelungenen Übergang“ ausmacht, wird in der vorliegenden Arbeit nicht als statischer Moment am Tag der Einschulung verstanden, sondern als Ergebnis eines prozesshaften Geschehens. Die empirischen Ergebnisse der Fachkräfteinterviews verdeutlichen, dass der Erfolg der Transition aus Sicht der Fachkräfte vor allem an drei zentralen Dimensionen festgemacht wird: Sicherheit, Zugehörigkeit und Selbstständigkeit. Ein wesentliches Merkmal eines gelungenen Übergangs stellt dabei das Empfinden von Sicherheit dar, welches sowohl das emotionale Wohlbefinden der Kinder als auch ihr Vertrauen in die neue schulische Umgebung umfasst. In den Interviews wird deutlich, dass ein Kind insbesondere dann als im schulischen Kontext „angekommen“ wahrgenommen wird, wenn es sich in der Schule wohlfühlt und zunehmend in der Lage ist, bei Schwierigkeiten aktiv Hilfe

einzufordern. Diese Beobachtung deckt sich mit der theoretischen Einordnung von Hein und Streffer (2019), die das Wohlbefinden als einen zentralen Indikator für einen gelungenen Übergang beschreiben (S. 315). Ein Kind hat den Übergang demnach erfolgreich bewältigt, wenn es die Phase der „Liminalität“ oder Schwellenphase überwindet, in der bisherige Handlungsmuster aus dem Kindergarten nicht mehr greifen und neue Orientierung im schulischen Kontext entwickelt werden muss (vgl. Rath, 2011, S. 12). Eng mit dem Gefühl von Sicherheit verbunden ist die Dimension der Zugehörigkeit. Die befragten Lehrkräfte sehen den Übergang insbesondere dann als gelungen an, wenn Kinder sich als Teil der Klassengemeinschaft erleben und soziale Beziehungen zu ihren Mitschülern aufbauen. Theoretisch spiegelt dies die erfolgreiche Integrationsphase wider, in der die schrittweise Übernahme der Schülerrolle sowie die Einbindung in das soziale Gefüge der Schule erfolgt (vgl. Müller, 2014, S. 31). Ein gelungener Übergang zeigt sich somit auch in einem Rollen- und Identitätswechsel: Das Kind identifiziert sich zunehmend mit seiner neuen Rolle als Schulkind und begreift die Schule als einen selbstverständlichen Teil seiner Lebenswelt (vgl. Hein & Streffer, 2019, S. 315; vgl. Griebel & Niesel, 2015, S. 36). Als drittes wesentliches Kriterium identifizieren die empirischen Ergebnisse die zunehmende Selbstständigkeit der Kinder. Diese zeigt sich insbesondere im Umgang mit schulischen Anforderungen sowie im eigenständigen Bearbeiten von Aufgaben. Die Fachkräfte betonen, dass Kinder lernen müssen, Arbeitsaufträge innerhalb eines vorgegebenen Zeitrahmens eigenständig umzusetzen und Verantwortung für ihr eigenes Arbeitsverhalten zu übernehmen. Damit wird die Bedeutung sozial-emotionaler Kompetenzen wie Selbstregulation, Frustrationstoleranz und Lernmotivation deutlich. In Übereinstimmung mit den Ausführungen von Griebel und Niesel (2011) zeigt sich auch in den vorliegenden Ergebnissen, dass soziale Kompetenzen einen entscheidenden Einfluss auf den erfolgreichen Schulstart haben und die Entwicklung kognitiver Lernprozesse maßgeblich unterstützen können (S. 150). Darüber hinaus verdeutlichen die Ergebnisse, dass der Erfolg des Übergangs auch eine zeitliche Dimension besitzt. Ein gelungener Übergang wird häufig erst nach einigen Monaten sichtbar, wenn Kinder stabile Freundschaften aufgebaut haben, sich im Klassenverband orientieren können und zunehmend Sicherheit im schulischen Alltag entwickeln. Dies bestätigt die theoretische Annahme, dass der Transitionsprozess erst dann als abgeschlossen gelten kann, wenn eine stabile Integration in das System Schule erfolgt ist (vgl. Griebel & Niesel, 2002, S. 105). Ein erfolgreicher Übergang kann somit als Ergebnis einer gelungenen Ko-Konstruktion verstanden werden, in der Kinder die neuen Anforderungen aktiv bewältigen und gleichzeitig durch unterstützende pädagogische Rahmenbedingungen begleitet werden.

Wie wird die Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule erlebt?

Die empirischen Befunde zur Zusammenarbeit zwischen den Institutionen verdeutlichen, dass Kooperation von den Fachkräften zwar als essenziell für die Kontinuität der Bildungsbiografien wahrgenommen wird, ihre praktische Umsetzung jedoch häufig in einem Spannungsfeld zwischen pädagogischem Ideal und praktischen Grenzen steht. Empirisch wird die Zusammenarbeit durch eine Vielzahl konkreter Maßnahmen gestaltet, die bereits im letzten Kindergartenjahr ansetzen. Dazu gehören beispielsweise Schnuppertage, Tandem-Treffen der Fachkräfte sowie Schulaufnahmegespräche oder Patensysteme. Aus einer ökosystemischen Perspektive nach Bronfenbrenner lässt sich diese Kooperation im sogenannten Mesosystem verorten. Das entwicklungsfördernde Potenzial eines Übergangs hängt maßgeblich davon ab, dass zwischen den beteiligten Mikrosystemen, in diesem Fall Kindergarten und Grundschule ein Klima gegenseitigen Vertrauens sowie ein Konsens über pädagogische Zielsetzungen besteht (vgl. Bronfenbrenner, 1979, S. 216). Die Aussagen der Fachkräfte bestätigen diesen theoretischen Nutzen, indem sie betonen, dass durch die Zusammenarbeit die Schule für Kinder und Eltern weniger fremd wirkt und eine frühzeitige Orientierung ermöglicht wird. Die in den Interviews beschriebene Notwendigkeit, Bildungsprozesse aufeinander zu beziehen, korrespondiert zudem mit der theoretischen Forderung nach einer „systemischen Bewältigungsleistung“ (Bülow, 2011, S. 41). Ziel ist dabei die Herstellung institutioneller Anschlussfähigkeit, bei der die Grundschule an die Vorerfahrungen und Lernformen des Kindergartens anknüpfen kann (vgl. Schuler et al., 2016, S. 20). In der Praxis wird diese Anschlussfähigkeit insbesondere durch den Austausch über Entwicklungsstände, Unterstützungsbedarfe und individuelle Stärken der Kinder angestrebt. Vor dem Hintergrund zunehmender Heterogenität gewinnt dieser Austausch zusätzlich an Bedeutung. Kinder treten mit sehr unterschiedlichen Voraussetzungen in die Schule ein, was in der Forschung unter anderem durch die sogenannte „Entwicklungsschere“ beschrieben wird (vgl. Bellenberg & Forell, 2013, S. 146). Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule kann in diesem Zusammenhang dazu beitragen, individuelle Entwicklungsverläufe, sprachliche Voraussetzungen oder besondere Lerninteressen frühzeitig sichtbar zu machen und pädagogisch aufzugreifen. Der Austausch zwischen den Fachkräften ermöglicht es somit, Kinder dort abzuholen, wo sie in ihrer individuellen Entwicklung stehen, und Übergänge sensibler zu gestalten. Gleichzeitig zeigen die Interviews jedoch auch Grenzen dieser Zusammenarbeit auf. So wird berichtet, dass in Fachgesprächen nicht alle angesprochenen Aspekte der kindlichen Entwicklung ausreichend berücksichtigt werden können. Zudem besteht die Gefahr, dass Vorinformationen über Kinder zu einem „vorgeprägten Blick“ führen und die professionelle Offenheit der Lehrkräfte beeinflussen. Kooperation bewegt sich somit in einem Spannungsfeld zwischen notwendiger Informationsweitergabe und der Herausforderung, eine offene und ressourcenorientierte Perspektive auf die Kinder zu bewahren (vgl. Höke, 2013, S. 54). Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass Kooperation

zwischen Kindergarten und Grundschule von den Fachkräften als zentrale Voraussetzung für einen gelungenen Übergang betrachtet wird. Gleichzeitig wird deutlich, dass ihre Umsetzung in der Praxis häufig von zeitlichen Ressourcen, organisatorischen Rahmenbedingungen und dem Engagement einzelner Fachkräfte abhängt.

Welche Rolle schreiben die Fachkräfte den Eltern im Übergangsprozess zu?

Die empirischen Ergebnisse verdeutlichen, dass Eltern im Übergangsprozess eine ambivalente Schlüsselrolle einnehmen. Einerseits fungieren sie als zentrale Unterstützungs- und Sicherheitsinstanz für das Kind, andererseits können hohe Erwartungen und Leistungsansprüche zusätzlichen Druck erzeugen. Damit bestätigen die Ergebnisse die theoretische Einordnung der Eltern als „natürliche Akteure“ der Transition (vgl. Griebel & Niesel, 2015, S. 119). Empirisch schreiben die Fachkräfte den Eltern zunächst eine begleitende Schutzfunktion zu. Durch die Vermittlung von Sicherheit, die Etablierung fester Routinen im morgendlichen Alltag sowie eine motivierende Grundhaltung tragen Eltern maßgeblich dazu bei, dass Kinder den Schuleintritt als positiven Entwicklungsschritt erleben. Theoretisch lässt sich dies als notwendige Stabilisierung auf der interaktionalen Ebene begreifen. Da sich das soziale Beziehungsnetzwerk des Kindes durch den Wegfall vertrauter Bezugspersonen aus der Kindertageseinrichtung verändert, wird die Sicherheit innerhalb der Familie zu einem zentralen Schutzfaktor (vgl. Wildgruber & Niesel, 2016, S. 20). Gleichzeitig durchlaufen auch die Eltern selbst einen Rollen- und Identitätswandel: Sie werden zu „Eltern eines Schulkindes“, was mit neuen Erwartungen, Unsicherheiten und Anpassungsleistungen verbunden sein kann (vgl. Griebel & Niesel, 2020, S. 117; vgl. Sauerhering et al., 2013, S. 5). Ein weiterer wesentlicher Aspekt der elterlichen Rolle zeigt sich in der aktiven Mitgestaltung der Bildungspartnerschaft. Die Fachkräfte betonen, dass Eltern durch die Förderung grundlegender Kompetenzen im häuslichen Umfeld, wie etwa durch regelmäßiges Vorlesen, gemeinsames Spielen oder die Förderung von Selbstständigkeit im Alltag, die eine wichtige Grundlage für den schulischen Einstieg schaffen. Diese Kooperation im Mesosystem wirkt für das Kind entwicklungsfördernd, sofern zwischen Elternhaus und Schule ein Klima des Vertrauens sowie ein gemeinsames Verständnis über Bildungsziele besteht (vgl. Bronfenbrenner, 1979, S. 216). Die empirischen Ergebnisse zeigen jedoch, dass die Möglichkeiten der Unterstützung stark von den familiären Ressourcen abhängen. Sprachliche Barrieren, begrenzte zeitliche Kapazitäten oder finanzielle Ressourcen können dazu führen, dass die häusliche Förderung sehr unterschiedlich ausfällt. Dies korrespondiert mit der Literatur, wonach die mangelnde Transparenz schulischer Anforderungen insbesondere für Familien mit Migrationsgeschichte zu Unsicherheiten im Übergangsprozess führen kann (vgl. Xyländer, 2011, S. 106). Neben dieser unterstützenden Rolle wird in den Interviews jedoch auch eine kritische Dimension sichtbar. Fachkräfte berichten, dass hohe Erwartungen der

Eltern an schulische Leistungen, etwa in Bezug auf frühes Lesen oder bestimmte Leistungsstandards, die bei Kindern Ängste und Unsicherheiten hervorrufen können. Teilweise wird zudem beobachtet, dass Eltern die Komplexität des Übergangs unterschätzen und einen problemlosen Schulstart erwarten, der sich im schulischen Alltag aufgrund der neuen Anforderungen nicht immer sofort einstellt. Theoretisch lässt sich dies als Verdichtung von Belastungsfaktoren interpretieren: Treffen institutionelle Anforderungen der Schule und hoher Erwartungsdruck aus dem Elternhaus gleichzeitig auf das Kind, kann dies die Bewältigung des Übergangs erschweren (vgl. Griebel & Niesel, 2003, S. 139). Insgesamt bestätigen die Ergebnisse, dass der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule als ko-konstruktiver Prozess verstanden werden muss, bei dem das Gelingen nicht allein vom Kind abhängt. Vielmehr entsteht ein erfolgreicher Übergang im Zusammenspiel zwischen Kind, Eltern und pädagogischen Institutionen (vgl. Fthenakis, 2003b, S. 12; vgl. Kammermeyer, 2001, S. 144). Die Haltung der Eltern gegenüber der Schule sowie ihre Unterstützung im Alltag tragen dabei wesentlich dazu bei, ob das Kind den Schuleintritt als positiven Entwicklungsschritt erlebt und die Schule als selbstverständlichen Teil seiner Lebenswelt integriert (vgl. Hein & Streffer, 2019, S. 315).

Inwiefern beeinflussen institutionelle und strukturelle Rahmenbedingungen die Gestaltung des Übergangs?

Die empirischen Ergebnisse verdeutlichen, dass die Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule maßgeblich durch strukturelle Rahmenbedingungen geprägt wird. In den Interviews wird deutlich, dass Fachkräfte den Übergang nicht nur als pädagogische Herausforderung, sondern auch als Folge institutioneller Strukturen wahrnehmen. Diese Beobachtungen lassen sich mit der in der Literatur beschriebenen „unvermeidbaren Bruchstelle“ zwischen Elementar- und Primarbereich in Verbindung bringen (vgl. Großhoff et al., 2013, S. 13). Ein zentrales strukturelles Merkmal stellt dabei die rechtliche und administrative Trennung zwischen beiden Bildungsbereichen dar. Während Kindertageseinrichtungen dem Sozialbereich und dem Kinder- und Jugendhilferecht (SGB VIII) zugeordnet sind, unterstehen Grundschulen den jeweiligen Schulgesetzen der Länder (vgl. Klektau, 2022, S. 13, 24). Diese institutionelle Verankerung führt dazu, dass die Schule den Kern des staatlichen Bildungssystems bildet, während der Elementarbereich historisch stärker dem Sozialbereich zugerechnet wird (vgl. Diehm, 2004, S. 557). In den Interviews spiegelt sich diese Differenz beispielsweise in der Wahrnehmung wider, dass Kindergarten und Schule teilweise als „stark getrennte Systeme“ erlebt werden. Dass Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule häufig an institutionellen Grenzen stößt, lässt sich auch durch die unterschiedlichen Aufträge und Rahmenbedingungen beider Systeme erklären, wie sie bereits im theoretischen Teil dargestellt wurden (vgl. Abb. 2). Mit dem Schuleintritt beginnt

zugleich die formale Bildungsbiografie des Kindes, in der Funktionen wie Qualifikation, Allokation und Selektion stärker in den Vordergrund treten (vgl. Fend, 2008, zitiert nach Klektau, 2022, S. 24). Darüber hinaus zeigen sich strukturelle Unterschiede auch in den Professionalisierungskulturen der beteiligten Institutionen. Der akademische Status der Lehrkräfte sowie die historisch gewachsene Aufwertung schulischer Bildung können zu symbolischen Hierarchien führen, die eine Kooperation auf Augenhöhe erschweren (vgl. Grossmann, 1987, zitiert nach Höke, 2013, S. 36). In der Forschung wird in diesem Zusammenhang häufig vom Phänomen der „Schoolification“ gesprochen, bei dem die Schule die Maßstäbe für „Schulfähigkeit“ vorgibt und der Elementarbereich unter Anpassungsdruck gerät (vgl. Henke, 2020, S. 42). Der von einer Lehrkraft geäußerte Wunsch nach einer stärkeren institutionellen Verbindung zwischen Kindergarten und Schule, etwa in Form einer festen Vorschuleinheit, lässt sich als Versuch interpretieren, diese strukturelle Trennung zu überwinden. Besonders deutlich werden strukturelle Herausforderungen zudem im Bereich der Ressourcen. Die Fachkräfte berichten, dass begrenzte zeitliche und personelle Kapazitäten eine intensivere Begleitung der Kinder im Übergangsprozess erschweren. Kooperation und individuelle Unterstützung hängen daher häufig stark vom Engagement einzelner Fachkräfte ab. Diese Beobachtungen decken sich mit der Analyse von Beckmann (2010), der darauf hinweist, dass Kooperation im deutschen Bildungssystem häufig weniger institutionell abgesichert ist als vielmehr auf individuelle Initiativen zurückgeht (S. 20). Ein Blick auf internationale Bildungssysteme verdeutlicht, dass diese strukturellen Brüche nicht zwangsläufig bestehen müssen. In Finnland wurde die frühkindliche Bildung und Betreuung stärker in das Bildungssystem integriert, wodurch eine kohärentere Gestaltung der Übergänge ermöglicht wird (vgl. Harju-Luukkainen et al., 2022, S. 212). Im Vergleich dazu ist das deutsche Bildungssystem durch föderale Zuständigkeiten und unterschiedliche institutionelle Rahmenbedingungen geprägt (vgl. Wildgruber & Griebel, 2016, S. 40). Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung bestätigen somit, dass eine gelingende Gestaltung des Übergangs nicht allein von pädagogischen Maßnahmen abhängt, sondern wesentlich durch strukturelle Rahmenbedingungen und institutionelle Ressourcen beeinflusst wird.

9. Fazit

Die vorliegende Arbeit setzte sich mit dem Übergang vom Kindergarten in die Grundschule als einer zentralen Phase in der Bildungsbiografie von Kindern auseinander. Ziel der

Untersuchung war es, zu analysieren, wie Lehrkräfte und Erzieher diesen Übergang wahrnehmen und welche Anforderungen, Herausforderungen sowie pädagogischen Gestaltungsmöglichkeiten sich im Übergangsprozess zeigen. Ausgangspunkt bildete dabei die theoretische Annahme, dass der Schuleintritt nicht als punktuelles Ereignis verstanden werden kann, sondern als komplexer Transitionsprozess, der individuelle, soziale und institutionelle Ebenen umfasst. Die theoretische Auseinandersetzung hat gezeigt, dass Übergänge im Bildungssystem als mehrdimensionale Entwicklungsprozesse verstanden werden müssen. Modelle wie der ökosystemische Ansatz nach Bronfenbrenner oder das Transitionsmodell nach Griebel und Niesel verdeutlichen, dass der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule sowohl individuelle Anpassungsleistungen der Kinder als auch institutionelle und soziale Rahmenbedingungen umfasst. Gleichzeitig wurde deutlich, dass dieser Übergang durch strukturelle Unterschiede zwischen Elementar- und Primarbereich geprägt ist, die sich unter anderem in unterschiedlichen Lernkulturen, institutionellen Logiken und Professionalisierungsstrukturen widerspiegeln. Die Ergebnisse der qualitativen Interviews bestätigen dieses theoretische Verständnis in wesentlichen Punkten. Aus Sicht der befragten Fachkräfte stellt der Übergang eine besonders bedeutsame Phase im Bildungsweg von Kindern dar, die mit vielfältigen Veränderungen verbunden ist. Kinder müssen sich nicht nur an neue organisatorische Strukturen und schulische Anforderungen anpassen, sondern gleichzeitig neue soziale Beziehungen aufbauen und sich in eine neue institutionelle Umgebung einfinden. Dabei wird deutlich, dass Kinder mit sehr unterschiedlichen Voraussetzungen in die Schule eintreten und den Übergang entsprechend unterschiedlich bewältigen. Gleichzeitig zeigen die Ergebnisse, dass der Übergang nicht ausschließlich als herausfordernde Phase wahrgenommen wird, sondern auch als eine bedeutende Entwicklungsmöglichkeit für Kinder. Der Schuleintritt kann Lerninteressen vertiefen, Selbstständigkeit fördern und neue soziale Erfahrungen ermöglichen. Ein gelungener Übergang zeigt sich aus Sicht der Fachkräfte insbesondere darin, dass Kinder sich im schulischen Umfeld sicher fühlen, sich als Teil der Klassengemeinschaft erleben und zunehmend selbstständig handeln können. Diese Aspekte verdeutlichen, dass der Erfolg des Übergangs nicht allein an schulischen Leistungen festgemacht werden kann, sondern eng mit sozial-emotionalen Erfahrungen sowie dem subjektiven Wohlbefinden der Kinder verbunden ist. Darüber hinaus unterstreichen die Ergebnisse die Bedeutung der Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule sowie die Rolle der Eltern im Übergangsprozess. Kooperation zwischen den Institutionen kann dazu beitragen, Informationen über die Kinder auszutauschen, Kontinuität zwischen den Bildungsbereichen herzustellen und den Schuleintritt für Kinder und Eltern transparenter zu gestalten. Gleichzeitig wird deutlich, dass die Umsetzung dieser Zusammenarbeit in der Praxis häufig durch strukturelle Rahmenbedingungen wie begrenzte zeitliche und personelle Ressourcen beeinflusst wird. Bei

der Einordnung der Ergebnisse ist zu berücksichtigen, dass die vorliegende Untersuchung auf einer vergleichsweise kleinen Stichprobe basiert. Insgesamt wurden vier Interviews mit pädagogischen Fachkräften geführt, wodurch die Ergebnisse keinen Anspruch auf statistische Repräsentativität erheben können. Die Untersuchung ermöglicht daher keine Verallgemeinerung auf alle pädagogischen Fachkräfte, bietet jedoch einen qualitativen Einblick in zentrale Wahrnehmungen, Erfahrungen und Deutungsmuster im Kontext der Übergangsgestaltung. Für zukünftige Forschung erscheint es sinnvoll, die Perspektiven weiterer Akteure stärker einzubeziehen. Insbesondere die Sichtweisen der Kinder selbst sowie die Erfahrungen der Eltern könnten zusätzliche Einblicke in den Übergangsprozess liefern und zu einem umfassenderen Verständnis dieser Phase beitragen. Darüber hinaus könnten größere Stichproben oder vergleichende Studien zwischen verschiedenen Einrichtungen dazu beitragen, strukturelle Unterschiede in der Übergangsgestaltung noch genauer zu untersuchen. Insgesamt verdeutlicht die vorliegende Arbeit, dass der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule als ein komplexer, ko-konstruktiver Prozess verstanden werden muss, an dem Kinder, Eltern sowie pädagogische Fach- und Lehrkräfte gemeinsam beteiligt sind. Eine gelingende Gestaltung dieses Übergangs erfordert daher nicht nur die Vorbereitung der Kinder auf schulische Anforderungen, sondern ebenso unterstützende institutionelle Rahmenbedingungen sowie eine enge Zusammenarbeit zwischen den beteiligten Bildungsinstitutionen.

Literaturverzeichnis

Albers, T. & Lichtblau, M. (2014). Inklusion und Übergang von der Kita in die Grundschule: Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte. WiFF-Expertise. Band 41. München: Deutsches Jugendinstitut e. V. (DJ).

Bellenberg, G. & Forell, M. (Hrsg.). (2013). Bildungsübergänge gestalten: Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis. Münster: Waxmann.

Blaschke, G. (2012). Schule schnuppern: eine videobasierte Studie zum Übergang in die Grundschule. Opladen: Verlag Barbara Budrich

Bramann, C. & Mierwald, M. (2025). Analyse von Bildungsmedien – theoretische Grundlagen und methodische Schritte. In J. Gras & R. Schieferdecker (Hrsg.), Einführung in qualitative Sozialforschung: Grundlagen für Studierende pädagogischer Studiengänge (S. 203–221). Julius Klinkhardt.

Bronfenbrenner, U. (1979). The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design. Cambridge: Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. (1981). Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente. Stuttgart: Ernst Klett Verlag

von Bülow, K. (2011). Anschlussfähigkeit von Kindergarten und Grundschule. Rekonstruktion von subjektiven Bildungstheorien von Erzieher und Lehrer. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Carle, U. & Metzen, H. (2014). Wie wirkt Jahrgangsübergreifendes Lernen? Internationale Literaturübersicht zum Stand der Forschung, der praktischen Expertise und der pädagogischen Theorie. Eine wissenschaftliche Expertise des Grundschulverbandes. Frankfurt am Main: Grundschulverband.

Döring, N. & Bortz, J. (with Pöschel, S.). (2016). Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften (5., vollst. übera. u. erw. Aufl.). Springer Berlin Heidelberg. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5>

Eckerth, M. & Hanke, P. (2015). Übergänge ressourcenorientiert gestalten: Von der KiTa in die Grundschule (KinderStärken, Band 5). Stuttgart: Kohlhammer.

European Commission/EACEA/Eurydice. (2019). Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe – 2019 Edition. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Finnish National Agency for Education. (2022). National core curriculum for early childhood education and care 2022. Finnish National Agency for Education.

Flick, U., Kardorff, E. von & Steinke, I. (Hrsg.). (2012). *Qualitative Forschung*. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Fthenakis, W. E. (2003b). Vorwort. In W. E. Fthenakis (Hrsg.) Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder. S. 9-15

Graßhoff, G., Ullrich, H., Binz, C., Pfaff, A. & Schmenger, S. (2013). Eltern als Akteure im Prozess des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule. Wiesbaden: Springer VS.

Griebel, W. & Niesel, R. (2003): Die Bewältigung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule. In: Fthenakis, W. E. (Hrsg.): Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Freiburg/Basel/Wien: Herder.

Griebel, W. & Niesel, R. (2011). Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern. Berlin: Cornelsen Scriptor

Griebel, W. & Niesel, R. (2015). Übergänge verstehen und begleiten: Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern (3. Aufl.). Berlin: Cornelsen.

Gutzmann, M. & Lassek, M. (Hrsg.). (2018). Kinder beim Übergang begleiten: Von der Anschlussfähigkeit zur gemeinsamen Verantwortung. Frankfurt am Main: Grundschulverband e.V.

Harju-Luukkainen, H., Kangas, J. & Garvis, S. (Eds.). (2022). Finnish Early Childhood Education and Care: Early Childhood Research and Education: An Inter-theoretical Focus. Cham: Springer Nature.

Hein, A. K. & Streffer, H. (2019). WEGE in die Grundschule. Zur Perspektive von Kindern auf Entwicklungsaufgaben im Übergang in die Grundschule. In C. Donie, F. Foerster, M.

Obermayr, A. Deckwerth, G. Kammermeyer, G. Lenske, M. Leuchter & A. Wildemann (Hrsg.), Grundsulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer (S. 314–319). Wiesbaden: Springer VS

Helfferich, C. (2011). Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Helfferich, C. (2014). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung (S. 559–574). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_39

Hellmich, F. (2010). Anfangsunterricht: Eine Einführung. Kohlhammer.

Henke, V. (2020). Lerngelegenheiten im Übergang von der Kita in die Grundschule: Die Gestaltung von Anschlussfähigkeit. Münster: Waxmann.

Höke, J. (2013). Professionalisierung durch Kooperation: Chancen und Grenzen der Zusammenarbeit von Kindergarten und Grundschule. Münster: Waxmann.

Holling, H., Preckel, F., Vock, M., Roßbach, H.-G., Baudson, T. G., Gronostaj, A., Kuger, S., & Schwenk, C. (2015). Begabte Kinder finden und fördern: Ein Wegweiser für Eltern, Erzieherinnen und Erzieher, Lehrerinnen und Lehrer. Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Jörg, S. (2018). Der Ernst des Lebens. Hamburg: Cornelsen Verlag.

Kammermeyer, G. (2001). Schulfähigkeit. In G. Faust-Siehl & A. Speck-Hamdan (Hrsg.): Schulanfang ohne Umwege. Mehr Flexibilität im Bildungswesen. Frankfurt am Main: Grundschulverband

Kangas, J., & Ukkonen-Mikkola, T. (2022). Changing transitions from early childhood education to primary education in Finland. In S. Rutar, D. Felda, M. Rodela, N. Krmac, M. Marovič, & K. Drljić (Eds.), Prehodi v različnih socialnih in izobraževalnih okoljih (pp. 59–76). Založba Univerze na Primorskem. <https://doi.org/10.26493/978-961-293-136-0.59-76>

Karila, K., Leikkola, S., & Fjällström, S. (2022). WP2 – Local policy baseline report: Finland. Tampere University

Klektau, C. (2022). Kinder im Übergang sprechen über (ihr) Lernen: Eine qualitative Studie zur individuellen Nutzung von Lernwerkstattangeboten. Wiesbaden: Springer VS.

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.

Kobl, K. & Beckmann, B. (2010). Kindergarten & Schule: Miteinander und voneinander lernen. 14 erprobte Kooperationsstunden mit allen Materialien. Donauwörth: Auer Verlag.

Liegmann, A. B., Mammes, I. & Racherbäumer, K. (Hrsg.). (2014). Facetten von Übergängen im Bildungssystem: Nationale und internationale Ergebnisse empirischer Forschung. Münster: Waxmann.

Mayring, P. & Fenzl, T. (2014). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung (S. 543–556). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_38

Mayring, P. (2015). Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken (12. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Mayring, P. (2016). Einführung in die qualitative Sozialforschung (6., überarb. Aufl.). Beltz.

Mayring, P. (2022). Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken (13., überarb. Aufl.). Beltz.

Mey, G., & Ruppel, P. S. (2018). Qualitative Forschung. In O. Decker (Hrsg.), Sozialpsychologie und Sozialtheorie (S. 205-244). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19564-3_14

Meyer, C., & Meier zu Verl, C. (2014). Ergebnispräsentation in der qualitativen Forschung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung (S. 245–256). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_15

Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes NRW (Hrsg.). (2003). Erfolgreich starten! Schulfähigkeitsprofil als Brücke zwischen Kindergarten und Grundschule. Frechen: Ritterbach.

Müller, U. B. (2014). Kinder im verzahnten Übergang vom Elementar- zum Primarbereich. Opladen: Budrich UniPress.

Niesel, R. & Griebel, W. (2015). Übergänge ressourcenorientiert gestalten: Von der Familie in die Kindertagesbetreuung. Stuttgart: Kohlhammer.

OECD (Hrsg.). (2016). Starting Strong IV: Qualitätsmonitoring in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung. (Deutsche Edition). München: Deutsches Jugendinstitut.

Pohlmann, M. (2022). Einführung in die Qualitative Sozialforschung. UVK Verlag.
<https://doi.org/10.36198/9783838555300>

Rath, M. (2011). Übergänge sind immer. Anthropologische Überlegungen zu einem pädagogischen Thema. In G. Bellenberg, K. Höhmann & E. Röbe (Hrsg.), Übergänge. Friedrich Jahresheft (S. 10–13). Seelze: Friedrich

Rathmer, B. A. (2012). Kita und Grundschule: Kooperation und Übergangsgestaltung. Konzeptionen, Empirische Bestandsaufnahme, Perspektiven. Münster: Waxmann Verlag.

Reinders, H., Bergs-Winkels, D., Prochnow, A., & Post, I. (Hrsg.). (2022). Empirische Bildungsforschung: Eine elementare Einführung. Springer Fachmedien.
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-27277-7>

Röhner, Ch. (2014). Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule. In R. Braches-Chyrek, Ch. Röhner, H. Sünker & M. Hopf (Hrsg.): Handbuch Frühe Kindheit. Berlin Toronto: Verlag Barbara Budrich Opladen. S. 587-600

Sauerhering, M. (2013). Schulvorbereitung in der KiTa: Übergang KiTa- Grundschule. Grundschule (14), S.6-11.

Schiek, D. (2024). Methoden der qualitativen Sozialforschung. transcript Verlag.
<https://doi.org/10.36198/9783838562346>

Schmidt, F. (2018a). Interviewverfahren. In J. Gras (Hrsg.), Einführung in die qualitative Sozialforschung (S. 158–173). Verlag Julius Klinkhardt.

Schuler, S., Bönig, D., Thöne, B., Wenzel-Langer, D. & Wittkowski, A. (2016): Anschlussfähigkeit von Kindergarten und Grundschule. In: Wittmann, G./Levin, A./Bönig, D. (Hrsg.): Anschluss. Anschlussfähigkeit mathematikdidaktischer Überzeugungen und Praktiken von Erzieher*innen und GrundschullehrerInnen. Münster/New York: Wax-mann, S. 19-39.

Simchen, H. (2020). Die vielen Gesichter des AD(H)S: Begleit- und Folgeerkrankungen richtig erkennen und behandeln (5. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.

Slot, P. L. (2014). Early Childhood Education and Care in the Netherlands: Quality, Curriculum, and Relations with Child Development [Dissertation, Utrecht University]. Ridderkerk: Ridderprint B.V.

Sozialpädagogisches Institut NRW (Hrsg.). (2004). Den Übergang vom Kindergarten zur Grundschule gestalten – Bildungsarbeit im Kindergarten als Basis schulischen Erfolges: Dokumentation der Veranstaltungen des Jahres 2003. Köln: Sozialpädagogisches Institut NRW

Stamann, C. (2025). Qualitative Inhaltsanalyse. In J. Gras & R. Schieferdecker (Hrsg.), Einführung in Qualitative Sozialforschung. Grundlagen für Studierende pädagogischer Studiengänge (S. 106–120). Waxmann.

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.

Uslucan, H.-H. (2011). Bildung und Migration - einmal anders (gesehen). Labyrinth (109), S. 12-14.

Velten, K. (2020). HandlungSpielRäume: Selbstwirksamkeit von Kindern im Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Wassermann, S. (2015). Das qualitative Experteninterview. In M. Niederberger & S. Wassermann (Hrsg.), Methoden der Experten- und Stakeholdereinbindung in der sozialwissenschaftlichen Forschung (S. 51-67). Springer Fachmedien.

https://doi.org/10.1007/978-3-658-01687-6_4

Webb, J. T., Gore, J. L., Amed, E. R. & Devries, A. R. (2012). Hochbegabte Kinder. Das große Handbuch für Eltern. Bern: Verlag Hans Huber.

Weingardt, M. (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.

Welzer, H. (1993). Transitionen: zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse. Tübingen: Edition Diskord.

Wildgruber, A. & Griebel, W. (2016). Erfolgreicher Übergang vom Elementar- in den Primarbereich: Empirische und curriculare Analysen (WiFF-Expertisen, Band 44). München: Deutsches Jugendinstitut.

Xyländer, M. (2011). „Ko-Produktion“ oder „Irritation“? Passungsverhältnisse von Familie und Schule. In: Lange, A./Xyländer, M. (Hrsg.): Bildungswelt Familie. Theoretische Rahmung, empirische Befunde und disziplinäre Perspektiven. Weinheim/ München, S. 95-116.

Anhang

Anhang A: Interviewleitfaden

Themenbereich	Leitfrage	Mögliche Nachfragen / Hinweise / Stichwörter
1. Beruflicher Hintergrund	Können sie kurz ihren beruflichen Werdegang und ihre aktuelle Tätigkeit beschreiben?	- Einstieg - kurz halten
2. Bedeutung des Übergangs	Welche Rolle spielt der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule in ihrem Berufsalltag?	- Bedeutung im Arbeitsalltag herausfinden - Konkrete Situationen nennen
3. Erleben des Übergangs	Wie erleben sie den Übergang der Kinder vom Kindergarten in die Grundschule?	- Gibt es aus Ihrer Sicht herausfordernde Situationen oder Unterschiede zwischen den Kindern? - Eventuell verschiedene Lernvoraussetzungen - Anpassung an neue Strukturen
4. Gelungener Übergang	Was bedeutet für Sie ein gelungener Übergang vom Kindergarten in die Grundschule?	- Woran erkennen Sie, dass der Übergang für ein Kind gut verlaufen ist? - Wohlbefinden der Kinder - Zugehörigkeit könnte genannt werden - Soziale Integration
5. Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule	Wie gestaltet sich die Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule im Übergangsprozess?	- Was erleben Sie als hilfreich, was als schwierig? - Konkrete Beispiele nennen - Wie der Austausch stattfindet - Schwierigkeiten in der Kooperation
6. Herausforderungen im Übergangsprozess	Welche Herausforderungen erleben Sie im Übergang vom Kindergarten in die Grundschule?	- Strukturwechsel - Genaue Beschreibung der Herausforderungen - Heterogenität der Kinder - Strukturwechsel

7. Chancen des Übergangs	Welche Chancen sehen Sie im Übergang vom Kindergarten in die Grundschule?	- Mögliche Entwicklungsschritte - Eventuelle neue Lernmöglichkeiten - Soziale Erfahrungen
8. Rolle der Eltern	Wie beschreiben Sie die Rolle der Eltern im Übergangsprozess?	- Inwiefern erleben Sie Eltern als unterstützend oder herausfordernd? - Erwartung der Eltern - Eventuelle mögliche Belastungen
9. Institutionelle Rahmenbedingungen	Inwiefern beeinflussen institutionelle und strukturelle Rahmenbedingungen die Gestaltung des Übergangs?	- Vorgaben - Ausbildung - Zeitressourcen - Organisatorische Strukturen
10. Gestaltungsmöglichkeiten und Wünsche	Was würden Sie sich für eine bessere Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule wünschen?	- Verbesserungsvorschläge - Kooperation - Ressourcen - Offene Abschlussfrage

Anhang B: Zusammenfassung der Experteninterviews

Frage	L1	L2	E1	E2
Welche Rolle spielt der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule in ihrem Berufsalltag?	L1 gibt an, dass der Übergang aktuell eine sehr große Rolle in ihrem Berufsalltag spiele, da sie eine erste Klasse übernommen habe. Der Schulstart der Kinder sei ein zentrales Thema, insbesondere der Wechsel vom Kindergarten in die Schule. In dieser Phase sei es aus ihrer Sicht besonders wichtig, sich bewusst Gedanken darüber zu machen, wie der Übergang gestaltet werden könne und wie die Kinder beim Ankommen im neuen System unterstützt werden. (00:01:12–00:01:30)	L2 führt aus, dass der Übergang im vergangenen Jahr eine große Rolle für sie gespielt habe. Während ihres Referendariats habe sie bereits eine erste Klasse unterrichtet und zudem einen Schnuppertag für zukünftige Erstklässler mit vorbereitet. Zu diesem Zeitpunkt habe sie bereits gewusst, dass sie selbst eine erste Klasse übernehmen werde. Mit Beginn des Schuljahres sei der Übergang besonders präsent gewesen, da sie unmittelbar miterlebt habe, wie ihre eigene Klasse aus der Kita in die Schule kommt und sich im neuen Umfeld zurechtfinden müsse. (00:00:43–00:01:17)	E1 erläutert, dass der Übergang in ihrem Berufsalltag eine große Rolle spiele. In ihrer altersgemischten Gruppe begleite sie sowohl jüngere Kinder als auch Vorschulkinder. Besonders bei den fünf- und sechs-jährigen Kindern nehme sie ein deutlich wachsendes Interesse an Buchstaben, Zahlen und logischem Denken wahr. Wenn Kinder mit solchen Interessen auf sie zukämen, sehe sie es als ihre Aufgabe an, diese aufzugreifen und entsprechende Impulse zu setzen, um sie auf den bevorstehenden Schulstart vorzubereiten. (00:01:17–00:01:48)	E2 beschreibt den Übergang als festen Bestandteil der institutionellen Vorschularbeit. In ihrer Einrichtung würden die Vorschulkinder einmal wöchentlich aus dem Gruppengeschehen herausgenommen und in einem eigenen Kurs zusammengeführt. Dort würden unterschiedliche Inhalte bearbeitet sowie gemeinsame Aktionen und Ausflüge durchgeführt. Zudem finde eine schulbezogene Vorbereitung statt, beispielsweise durch Übungsblätter. Ziel sei es auch, die Kinder gruppenübergreifend zusammenzuführen, damit sie als zukünftige Schulkinder stärker zusammenwachsen. (00:00:36–00:01:45)

Wie erleben Sie den Übergang der Kinder vom Kindergarten in die Grundschule? Gibt es aus Ihrer Sicht besonders herausfordernde Situationen oder Unterschiede zwischen Kindern?	L1 beschreibt den Übergang als einen aus ihrer Sicht sehr einschneidenden Prozess. Sie führt aus, dass Kinder im Kindergarten häufig selbst entscheiden konnten, womit, wie lange und mit wem sie spielen. In der Schule hingegen seien sie mit festen zeitlichen Strukturen und klaren Vorgaben konfrontiert. Besonders die deutlich kürzeren Pausen im Vergleich zum Freispiel im Kindergarten stellten für viele Kinder eine Herausforderung dar. Während einige Kinder diese Umstellung problemlos bewältigten, falle es anderen schwer, sich im neuen System zurechtzufinden. Diese Kinder äußerten häufig den Wunsch, länger spielen oder draußen bleiben zu dürfen. (00:01:46–00:02:54)	L2 führt aus, dass Kinder sehr unterschiedliche Lernvoraussetzungen und individuelle Bedürfnisse mitbrächten. Sie beschreibt Unterschiede insbesondere in sprachlicher Kompetenz, Selbstständigkeit, Arbeitsverhalten und Regelverständnis. Eine zentrale Herausforderung sei die Umstellung von den freieren Strukturen im Kindergarten auf klare Regeln und feste Abläufe im Schulalltag. Besonders schwierig seien Gesprächsregeln, längeres Sitzenbleiben sowie das Bearbeiten von Aufgaben in einem vorgegebenen Zeitrahmen. Darüber hinaus hebt sie die soziale Situation hervor: Kinder ohne bestehende Freundschaften oder mit unterschiedlichen Herkunftseinrichtungen hätten es teilweise	E1 beschreibt den Übergang als einen sehr wichtigen Schritt sowohl für die Kinder als auch für die Eltern. Sie beobachtet große Unterschiede im Unterstützungsbedarf der Kinder. Während manche Kinder Übergänge grundsätzlich leicht bewältigten, benötigten andere intensive Begleitung, teilweise sogar eine Eins-zu-eins-Unterstützung. Als herausfordernd benennt sie insbesondere, dass es aufgrund begrenzter zeitlicher und personeller Ressourcen nicht immer möglich sei, individuell auf jedes Kind einzugehen. Zudem stelle der Wechsel von einem spielorientierten Alltag mit wenigen festen	E2 führt aus, dass der Übergang in ihrer Einrichtung räumlich sehr präsent sei, da die Grundschule direkt an das Kindergartengelände angrenze. Sie beobachtet in den letzten Jahren zunehmende Unterschiede in den Voraussetzungen der Kinder, insbesondere im Hinblick auf Sprachkompetenz und soziale Fähigkeiten. Zudem hebt sie Unterschiede in der familiären Unterstützung hervor: Manche Kinder würden zu Hause intensiv begleitet, andere kaum. Als weitere Herausforderung benennt sie begrenzte personelle Ressourcen, da bei größeren Vorschulgruppen eine passgenaue individuelle Förderung nur eingeschränkt möglich sei.
--	---	--	--	---

		schwerer, Anschluss zu finden. Auch die neue Bezugsperson und weitere Fachlehrkräfte könnten anfängliche Unsicherheiten verstärken. (00:01:38–00:05:32)	Regeln hin zu einem stärker strukturierten Schulalltag mit Anforderungen wie längeres Sitzen und Zuhören eine deutliche Umstellung dar. (00:02:34–00:03:46; 00:08:04–00:09:22)	(00:02:02–00:04:00)
Was bedeutet für Sie ein gelungener Übergang vom Kindergarten in die Grundschule? Woran erkennen Sie, dass der Übergang für ein Kind gut verlaufen ist?	L1 führt aus, dass sich ein gelungener Übergang meist erst nach einigen Monaten zeige, häufig nach den Herbstferien. Zu diesem Zeitpunkt hätten die Kinder die schulischen Strukturen kennengelernt, Freundschaften geschlossen und verschiedene Lehrkräfte erlebt. Wenn Kinder mit den äußeren Rahmenbedingungen gut zurechtkämen und sich im Schulalltag sicher bewegten, könne aus ihrer Sicht von einem gelungenen Übergang gesprochen werden. (00:03:18–00:03:45)	L2 beschreibt einen gelungenen Übergang als ein emotionales Ankommen in der Schule. Sie führt aus, dass Kinder, die zu Beginn unsicher oder ängstlich gewesen seien, nach einigen Monaten Vertrauen zur Lehrkraft entwickeln und sich auf die neue Situation einlassen sollten. Ein gelungenes Ankommen zeige sich daran, dass Kinder sich beteiligten, sich als Teil der Klassengemeinschaft erlebten und zunehmend Selbstvertrauen entwickelten. Schwierigkeiten	E1 gibt an, dass ein gelungener Übergang für sie bedeute, dass sich das Kind wohlfühle, zunehmend selbstständig handle und sich bei Bedarf Hilfe holen könne. Besonders wichtig sei, dass Eltern ihrem Kind Sicherheit vermitteln und unterstützend sowie motivierend wirken. Routinen spielten dabei eine zentrale Rolle, da sie Orientierung und Stabilität böten. Gleichzeitig betont sie, dass sie den tatsächlichen Verlauf des Übergangs nur	E2 erläutert, dass ein gelungener Übergang aus ihrer Sicht frühzeitig beginne, etwa ein Jahr vor der Einschulung. Entscheidend sei, dass Kinder Vertrauen entwickeln und sich beim Schulstart sicher fühlen. Ob der Übergang tatsächlich gelungen sei, könne sie selbst häufig nicht unmittelbar beurteilen, da nach der Einschulung kein regelmäßiger Kontakt mehr bestehe. Rückmeldungen erfolgten eher indirekt über Gespräche mit Eltern oder durch spätere Begegnungen, bei denen

		bestünden insbesondere dann, wenn Kinder dauerhaft Probleme hätten, sich zu lösen oder schulische Anforderungen anzunehmen. Sie schildert in diesem Zusammenhang ein Beispiel einer Schülerin mit wiederkehrenden Trennungsschwierigkeiten, die sich jedoch im weiteren Verlauf stabilisierte. (00:05:46–00:07:51)	eingeschränkt beurteilen könne, da sie keinen direkten Einblick in den Schulalltag habe. Rückmeldungen ergäben sich meist erst durch spätere Gespräche mit Eltern oder durch Besuche der Kinder in der Einrichtung. (00:03:57–00:05:36)	erkennbar werde, wie gut das Kind angekommen sei. (00:04:27–00:07:42)
Wie gestaltet sich die Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule im Übergangsprozess? Und was erleben Sie dabei als hilfreich oder schwierig?	L1 beschreibt, dass der Übergang im Frühjahr vor der Einschulung mit einem Schnuppertag beginne. An diesem Tag durchliefen die Kinder verschiedene Stationen mit mathematischen, sprachlichen und motorischen Aufgaben, während die Lehrkräfte sie beobachteten. Im Anschluss tauschten sich die Lehrkräfte über ihre Beobachtungen aus und meldeten diese an die	L2 führt aus, dass sie Kindergarten und Grundschule häufig noch als stark getrennte Systeme wahrnehme. Eine intensivere Kommunikation und engere Zusammenarbeit halte sie für wünschenswert, da unterschiedliche pädagogische Konzepte teilweise zu unterschiedlichen Erwartungen an die Kinder führten.	E1 beschreibt die Zusammenarbeit als grundsätzlich wichtig. Bereits im Vorschuljahr finde ein Austausch mit den Lehrkräften statt, insbesondere wenn Förderbedarf bestehe oder ein allgemeiner Informationsaustausch notwendig sei. In ihrer Einrichtung gebe es sogenannte Tandem-Treffen, bei denen die Kooperation zwischen	E2 schildert eine feste Kooperation im Rahmen eines Tandems, bei dem mehrere Einrichtungen gemeinsam mit der Grundschule zusammenarbeiteten. Die Zusammenarbeit orientiere sich an einem abgestimmten Fahrplan. Bereits etwa ein Jahr bis anderthalb Jahre vor der Einschulung finde ein Elternabend statt, bei dem Eltern über anstehende Schritte

	Kindergärten zurück, sowohl im Hinblick auf mögliche Entwicklungsbedarfe als auch auf besondere Stärken. In einzelnen Fällen werde zudem besprochen, ob ein weiteres Kindergartenjahr oder unterstützende Maßnahmen wie Ergotherapie sinnvoll seien. Darüber hinaus seien die Erzieherinnen in die Klasseneinteilung eingebunden und gäben Hinweise zur Gruppenzusammensetzung. Etwa ein halbes Jahr nach Schulbeginn finde ein weiterer Austausch statt, bei dem thematisiert werde, wie die Kinder in der Schule angekommen seien. Als hilfreich beschreibt L1 den frühzeitigen Austausch über die Kinder. Gleichzeitig könne dieser jedoch auch problematisch sein, da die Gefahr bestehe,	An ihrer Schule gebe es jedoch mehrere konkrete Übergangsangebote: Schnuppertage, bei denen Vorschulkinder am Unterricht teilnehmen, gemeinsames Singen vor den Sommerferien, ein Patensystem mit Viertklässlern, Vorlaufkurse, die bereits vor der Einschulung stattfinden, sowie Schulaufnahmegespräche mit Rundgängen durch das Gebäude. Diese Maßnahmen unterstützten die Kinder dabei, die Schule frühzeitig kennenzulernen. Als herausfordernd beschreibt sie die begrenzte Zusammenarbeit mit allen Kindertageseinrichtungen, insbesondere mit Einrichtungen außerhalb des direkten	einzelnen Kindertagesstätten und der zuständigen Grundschule gepflegt werde. Zudem hätten die Kinder die Möglichkeit, im Vorschuljahr die Grundschule an einem Kennenlernetag zu besuchen und dort das Gebäude sowie Lehrkräfte kennenzulernen. Teilweise kämen auch Lehrkräfte in die Einrichtung, um sich vorzustellen, wobei dies unterschiedlich gehandhabt werde. Als hilfreich bewertet sie den frühen Austausch, insbesondere bei Kindern mit Förderbedarf, da dadurch Themen frühzeitig abgestimmt werden könnten. Als schwierig beschreibt sie, dass nicht alle angesprochenen	informiert würden. Im weiteren Verlauf gebe es Schulbesuche, Schnuppertage sowie Austauschrunden zur möglichen Klassenzusammensetzung. Kinder lernten frühzeitig das Schulgebäude, Klassenräume und andere Bereiche kennen, teilweise erhielten sie auch persönliche Begrüßungsbriefe von der zukünftigen Lehrkraft. Als hilfreich beschreibt E2, dass Kinder und Eltern dadurch frühzeitig Orientierung erhielten und die Schule weniger fremd wirke. Als schwierig benennt sie insbesondere Zeit- und Ressourcenknappheit. Bei personellen Ausfällen könnten Angebote wie Vorschule oder Vorlaufkurse kurzfristig entfallen, da keine Vertretung zur Verfügung
--	---	---	--	---

	voreingenommen an ein Kind heranzugehen. Sie betont, dass sie versuche, sich zunächst ein eigenes Bild zu machen und Vorabinformationen eher kritisch zu betrachten. (00:05:12–00:06:49; 00:07:02–00:07:35)	Einzugsgebiets. (00:08:03–00:12:57)	Themen berücksichtigt oder passende Lösungen gefunden werden könnten. (00:05:56–00:06:54; 00:07:12–00:07:38)	stehe. (00:04:43–00:10:38)
Welche Herausforderungen erleben Sie im Übergang vom Kindergarten in die Grundschule?	L1 benennt als zentrale Herausforderung die Umstellung auf feste Zeitstrukturen im Schulalltag. Während Kinder im Kindergarten freier agieren konnten, seien sie in der Schule an klare Zeitvorgaben gebunden. Besonders das längere Sitzen, das konzentrierte Zuhören sowie das Erledigen von Hausaufgaben stellten für viele Kinder eine deutliche Veränderung dar. Auch das Einfinden in eine neue Klassengemeinschaft sowie das Kennenlernen mehrerer neuer Bezugspersonen seien mit Anpassungsleistungen	L2 beschreibt als Herausforderung insbesondere die sehr unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Kinder. Unterschiede zeigten sich in sprachlicher Kompetenz, Selbstständigkeit, Arbeitsverhalten sowie in der Frustrationstoleranz. Manche Kinder hätten Schwierigkeiten, Regeln einzuhalten oder Aufgaben selbstständig zu bearbeiten. Darüber hinaus thematisiert sie den gesellschaftlichen und elterlichen Erwartungsdruck, der teilweise bereits vor Schulbeginn entstehe, etwa im Hinblick auf	E1 benennt als zentrale Schwierigkeit, dass es nicht immer möglich sei, jedem Kind individuell gerecht zu werden. Aufgrund begrenzter personeller und zeitlicher Ressourcen könne eine intensive Begleitung einzelner Kinder nicht dauerhaft gewährleistet werden. Besonders Kinder mit erhöhtem Unterstützungsbedarf benötigten teilweise mehr Aufmerksamkeit, als im Alltag realistisch umsetzbar sei. Zudem stelle der strukturelle Wechsel vom spielorientierten	E2 hebt vor allem strukturelle und gesellschaftliche Veränderungen hervor. Sie beobachtet zunehmende sprachliche Heterogenität sowie Unterschiede in der sozialen Entwicklung der Kinder. Auch die familiäre Unterstützung variere stark. Gleichzeitig erschwere Personalmangel die gezielte Vorbereitung der Vorschulkinder. Bei größeren Gruppen sei eine individuelle Förderung nur eingeschränkt möglich, wodurch Kinder mit besonderem Bedarf nicht immer ausreichend

	verbunden. (00:07:53–00:08:29)	Lesenlernen oder schulische Leistungen. Dieser Druck könne zusätzlichen Stress für Kinder erzeugen. (00:13:17–00:14:11; 00:16:48–00:18:05)	Kindergartenalltag hin zu schulischen Anforderungen eine grundlegende Herausforderung dar. (00:08:04–00:09:22)	begleitet werden könnten. (00:10:43–00:12:01)
Welche Chancen sehen Sie im Übergang vom Kindergarten in die Grundschule?	L1 beschreibt den Übergang als Chance für einen Entwicklungsschritt. Sie betont, dass der Übergang nicht als harter Bruch gestaltet werden müsse. In ihrer Klasse beginne sie spielerisch, mit gemeinsamen Gesprächen, Singen und Kennenlernen, bevor fachliche Inhalte im Vordergrund stünden. Dadurch könne eine positive Haltung zur Schule aufgebaut werden und Kinder könnten schrittweise in neue Anforderungen hineinwachsen. (00:08:42–00:09:19)	L2 sieht im Übergang die Möglichkeit, Selbstvertrauen und Selbstständigkeit der Kinder weiterzuentwickeln. Kinder erhielten die Chance, neue soziale Beziehungen aufzubauen und sich als Teil einer Klassengemeinschaft zu erleben. Gleichzeitig könne Transparenz im Übergangsprozess Unsicherheiten reduzieren und Orientierung geben. (00:05:46–00:07:51)	E1 beschreibt den Übergang als Chance für einen Entwicklungsschub. Kinder könnten neue Kompetenzen erwerben, ihre Selbstständigkeit ausbauen und neue soziale Erfahrungen sammeln. Sie sieht den Übergang als wichtigen Schritt in der Bildungsbiografie des Kindes. (00:03:57–00:05:36)	E2 sieht im Übergang eine Möglichkeit für Kinder, in eine neue Rolle hineinzuwachsen. Durch gezielte Vorbereitung könnten sie Sicherheit entwickeln und mit positiven Erwartungen in die Schule starten. Der Übergang biete die Chance, neue Freundschaften zu schließen und sich in einer neuen Umgebung weiterzuentwickeln. (00:04:27–00:07:42)
Welche Rolle spielen die Eltern im Übergangsprozess	L1 beschreibt, dass Eltern im Übergang eine wichtige Rolle spielen, insbesondere wenn	L2 führt aus, dass Eltern eine sehr einflussreiche Rolle spielen. Sie beobachtet sowohl	E1 betont die zentrale Bedeutung der Eltern im Übergang. Eltern seien wichtige	E2 beschreibt Eltern als maßgebliche Entscheidungsinstanz im Einschulungsprozess.

vom Kindergarten in die Grundschule?	Schwierigkeiten auftreten. In solchen Fällen führe sie Gespräche mit den Eltern, um gemeinsam Lösungen zu finden. Sie beobachtet, dass manche Eltern den Übergang unterschätzen, vor allem dann, wenn ihr Kind im Kindergarten als unterfordert wahrgenommen wurde. In solchen Fällen gingen Eltern teilweise davon aus, dass der Schulstart problemlos verlaufen werde. Wenn sich jedoch Schwierigkeiten zeigten, könne dies zu Irritationen führen. Aus ihrer Sicht sei es wichtig, Eltern frühzeitig für die Bedeutung des Übergangs zu sensibilisieren. (00:09:35–00:10:38)	unterstützende als auch stark leistungsorientierte Haltungen. Manche Eltern übten bereits vor der Einschulung Druck aus, insbesondere im Hinblick auf Lesenlernen oder schulische Leistungsanforderungen. Dieser Erwartungsdruck könne sich auf die Kinder übertragen und zusätzlichen Stress erzeugen. Gleichzeitig gebe es Eltern, die ihre Kinder ruhig und unterstützend begleiteten und ihnen Sicherheit vermittelten. Die elterliche Haltung habe aus ihrer Sicht einen deutlichen Einfluss darauf, wie Kinder den Übergang erlebten. (00:16:48–00:18:05; 00:28:24–00:29:10)	emotionale Begleitpersonen und vermittelten Sicherheit. Besonders wichtig sei eine positive und unterstützende Haltung gegenüber der Schule. Gleichzeitig könne ein zu hoher Leistungsdruck oder eine übermäßige Erwartungshaltung Unsicherheiten beim Kind verstärken. Sie hebt hervor, dass Routinen im Elternhaus ebenfalls Orientierung geben könnten. Insgesamt sehe sie Eltern als entscheidenden Faktor für einen stabilen Übergang. (00:14:21–00:16:36)	Sie beobachtet große Unterschiede in der familiären Unterstützung. Während manche Eltern ihre Kinder intensiv vorbereiteten und begleiteten, fehle es bei anderen an Unterstützung oder Orientierung. Auch bei Fragen zur Zurückstellung oder Einschulung spiele die Haltung der Eltern eine zentrale Rolle. Aus ihrer Sicht habe die familiäre Begleitung einen erheblichen Einfluss darauf, wie sicher Kinder in den Schulstart gingen. (00:14:49–00:16:27)
Inwiefern beeinflussen institutionelle Rahmenbedingungen den Übergangsprozess?	L1 beschreibt, dass es an ihrer Schule einen festen, jährlich gleichbleibenden Ablauf für den Übergang gebe. Dieser werde von einer festen	L2 führt aus, dass schulische Rahmenbedingungen wie Lehrplanvorgaben und zeitliche Strukturen den Handlungsspielraum	E1 thematisiert institutionelle Rahmenbedingungen vor allem im Zusammenhang mit personellen und	E2 benennt insbesondere Personalmangel und Krankenstände als relevante Einflussfaktoren. Wenn

	Ansprechpartnerin koordiniert und habe sich bewährt. Die klaren Strukturen erleichterten aus ihrer Sicht die Organisation des Übergangs. Gleichzeitig entstünden Herausforderungen dadurch, dass Kinder aus unterschiedlichen Kindergärten kämen und somit sehr verschiedene Voraussetzungen mitbrächten. Diese unterschiedlichen Ausgangsbedingungen wirkten sich auf die Gestaltung des Unterrichts zu Schulbeginn aus. (00:11:00–00:12:14)	beeinflussten. Insbesondere zu Beginn des Schuljahres bestehe ein gewisser Druck, mit inhaltlichen Anforderungen zu starten. Gleichzeitig müsse jedoch Raum für das Ankommen der Kinder geschaffen werden. Die organisatorischen Abläufe sowie schulische Vorgaben wirkten sich daher unmittelbar auf die Gestaltung des Übergangs aus. (00:28:33–00:29:20)	zeitlichen Ressourcen. Sie führt aus, dass es im Alltag nicht immer möglich sei, jedem Kind individuell gerecht zu werden. Der Personalschlüssel sowie organisatorische Abläufe begrenzten die Möglichkeiten intensiver Begleitung im Übergang. Dadurch könne die Vorbereitung der Kinder nicht in jedem Fall im gewünschten Umfang erfolgen. (00:08:04–00:09:22)	Fachkräfte ausfielen, müssten geplante Angebote wie Vorschule oder Vorlaufkurse teilweise entfallen, da keine Vertretung zur Verfügung stehe. Dadurch könnten Übergangsangebote nicht kontinuierlich umgesetzt werden. Zudem erschwere die Gruppengröße eine intensive individuelle Förderung der Vorschulkinder. (00:16:46–00:17:37)
Was würden Sie sich für eine bessere bzw. optimierte Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule wünschen?	L1 äußert den Wunsch nach mehr zeitlichem Spielraum zu Beginn des Schuljahres. Sie beschreibt, dass sie sich mehr Zeit für das gegenseitige Kennenlernen, für Beziehungsaufbau und für ein ruhiges Ankommen	L2 spricht sich für eine intensivere und kontinuierlichere Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule aus. Sie könne sich beispielsweise regelmäßige Vorschuleinheiten in der	E1 wünscht sich insbesondere mehr personelle und zeitliche Ressourcen. Sie führt aus, dass eine intensivere individuelle Begleitung der Kinder im Übergang hilfreich wäre, jedoch im	E2 benennt ebenfalls den Wunsch nach mehr Personal und stabileren Rahmenbedingungen. Sie beschreibt, dass bei personellen Engpässen Angebote wie Vorschule oder gezielte Vorbereitungseinheiten eingeschränkt würden.

	der Kinder wünschen würde. Gleichzeitig nehme sie einen gewissen Druck wahr, relativ früh mit schulischen Inhalten beginnen zu müssen. Aus ihrer Sicht wäre es hilfreich, wenn die ersten Wochen stärker für soziale Prozesse und Orientierung genutzt werden könnten, bevor fachliche Anforderungen in den Vordergrund treten. (00:12:31–00:13:18)	Schule vorstellen, bei denen Kinder bereits vor der Einschulung stärker an schulische Strukturen herangeführt würden. Zudem halte sie einen engeren fachlichen Austausch zwischen pädagogischen Fachkräften beider Institutionen für sinnvoll, um Erwartungen und Konzepte besser aufeinander abzustimmen. (00:05:06–00:07:56)	aktuellen Rahmen nur eingeschränkt möglich sei. Darüber hinaus könne sie sich häufigere Schulbesuche oder einen noch engeren Austausch mit der Grundschule vorstellen, um den Übergang für die Kinder transparenter und vertrauter zu gestalten. (00:18:39–00:20:05)	Eine bessere personelle Ausstattung würde es ermöglichen, Kinder individueller zu begleiten und Übergangsangebote verlässlicher umzusetzen. (00:17:49–00:18:20)
--	--	---	---	--

Anhang C: Kodierleitfaden

Nr.	Kategorie	Definition	Kodierregel	Ankerbeispiele
H 1	Stellenwert und Grundverständnis des Übergangs			
U 1.1	Berufsalltag	Diese Kategorie umfasst Aussagen, in denen der Übergang als bedeutsamer Bestandteil des beruflichen Alltags beschrieben wird.	Es werden alle Textstellen kodiert, in denen Interviewpartnerinnen den Übergang als aktuell relevant, präsent oder zentral für ihre berufliche Tätigkeit darstellen.	L1: „Der Übergang spielt aktuell eine sehr große Rolle, da ich gerade eine erste Klasse übernommen habe.“ (00:01:12–00:01:30) L2: „Mit Beginn des Schuljahres war das natürlich sehr präsent, weil ich meine eigene erste Klasse bekommen habe (...)“ (00:00:43–00:01:05) E1: „Also der Übergang spielt bei uns im Berufsalltag schon eine große Rolle (...)“ (00:01:17–00:01:32)
U 1.2	Entwicklungsprozess	Diese Kategorie umfasst Aussagen, in denen der Übergang nicht als punktuell Ereignis, sondern als längerfristiger Prozess oder bedeutsamer Entwicklungsschritt beschrieben wird.	Es werden alle Textstellen kodiert, in denen der Übergang als zeitlich ausgedehnter Prozess, als Entwicklungsschritt oder als Phase des Ankommens verstanden wird.	L1: „Man merkt das eigentlich erst nach ein paar Monaten, ob der Übergang wirklich gut gelaufen ist (...)“ (00:03:18–00:03:35) E2: „Für mich beginnt ein gelungener Übergang schon ungefähr ein Jahr vorher (...)“ (00:04:27–00:04:42) E1: „Den eigentlichen Übergang können wir als Kindergarten gar nicht so richtig beurteilen (...) erst wenn die Kinder nochmal kommen, sieht man das (...)“ (00:03:57–00:04:20)

H 2	Erleben des Übergangs aus Kindperspektive			
U 2.1	Strukturwechsel	Diese Kategorie umfasst Aussagen zur Umstellung von freieren Strukturen im Kindergarten hin zu festen zeitlichen, organisatorischen und leistungsbezogenen Strukturen in der Schule.	Es werden alle Textstellen kodiert, in denen der Wechsel von selbstbestimmtem Spiel zu festen Regeln, Zeitvorgaben, Sitzenbleiben, Zuhören oder schulischen Anforderungen thematisiert wird.	L1: „Im Kindergarten konnten sie oft selbst entscheiden, womit, wie lange und mit wem sie spielen. In der Schule gibt es feste Vorgaben, insbesondere zeitliche Strukturen.“ (00:01:46–00:02:10) L2: „Für viele ist eine große Herausforderung die Umstellung von den freieren Strukturen im Kindergarten hin zu klaren Regeln und festen Abläufen im Schulalltag.“ (00:01:38–00:02:05) E1: „Dieser Wechsel vom spielerischen Alltag zu diesem strukturierten Schulalltag ist schon herausfordernd (...)“ (00:08:04–00:08:35)
U 2.2	Heterogenität	Diese Kategorie umfasst Aussagen zu unterschiedlichen Lern-, Entwicklungs- oder Sprachvoraussetzungen der Kinder im Übergang.	Es werden alle Textstellen kodiert, in denen Unterschiede zwischen Kindern hinsichtlich sprachlicher, kognitiver, sozialer oder entwicklungsbezogener Voraussetzungen beschrieben werden.	L2: „Die Kinder bringen sehr unterschiedliche Lernvoraussetzungen mit (...) sprachlich, auch von der Selbstständigkeit her (...)“ (00:01:38–00:01:55) E2: „Es gibt mittlerweile viel mehr Kinder mit Sprachbarrieren, das merkt man deutlich (...)“ (00:02:02–00:02:25) E1: „Manche Kinder bewältigen Übergänge sehr leicht, andere brauchen viel mehr intensive Begleitung (...)“ (00:02:34–00:02:55)
U 2.3	Soziale Integration	Diese Kategorie umfasst Aussagen zur sozialen Integration der Kinder, insbesondere im Hinblick	Es werden alle Textstellen kodiert, in denen das Finden von Anschluss, das Erleben	L2: „Kinder, die keine Freunde aus dem Kindergarten mitbringen, haben es oft schwerer

		auf Freundschaften, Zugehörigkeit zur Klassengemeinschaft sowie den Umgang mit neuen Bezugspersonen.	von Zugehörigkeit oder soziale Herausforderungen im Klassenverband thematisiert werden.	Anschluss in der Klasse zu finden.“ (00:03:48–00:04:05) L1: „Wenn sie Freundschaften geschlossen haben und sich in der Klasse wohlfühlen (...)“ (00:03:25–00:03:40) L2: „Ein gelungener Übergang bedeutet für mich, dass Kinder sich als Teil der Klassengemeinschaft erleben (...)“ (00:07:35–00:07:51)
U 2.4	Familiärer Einfluss	Diese Kategorie umfasst Aussagen, in denen das Elternhaus bzw. die familiären Bedingungen als Einflussfaktor für den Übergang beschrieben werden.	Es werden alle Textstellen kodiert, in denen familiäre Unterstützung, Vorbereitung, sprachliche Voraussetzungen im Elternhaus oder unterschiedliche häusliche Begleitung thematisiert werden, sofern der Fokus auf den Ausgangsbedingungen liegt (nicht auf der aktiven Rolle der Eltern im Übergangsprozess; das gehört zu Kategorie 6).	E2: „Die Unterstützung im Elternhaus ist sehr unterschiedlich, das merkt man einfach (...) bei manchen Kindern wird zu Hause viel geübt und begleitet, bei anderen kaum.“ (00:02:25–00:02:50) L1: „(...) insbesondere, wenn das Kind im Kindergarten unterfordert wirkte. Die Eltern gehen dann davon aus, dass der Schulstart problemlos läuft, und dann ist es doch schwieriger (...)“ (00:09:55–00:10:20)
H 3	Merkmale eines gelungenen Übergangs			
U 3.1	Sicherheit	Diese Kategorie umfasst Aussagen, in denen ein gelungener Übergang über emotionale Sicherheit, Vertrauen oder ein	Es werden alle Textstellen kodiert, in denen Kinder als emotional angekommen, vertrauensvoll, angstfrei oder sicher im neuen	L2: „(...) Kinder, die zu Beginn unsicher oder ängstlich waren, sich nach einigen Monaten öffnen und auf die neue Situation einlassen können.“ (00:05:46–00:06:15)

		angstfreies Ankommen beschrieben wird.	schulischen Umfeld beschrieben werden.	E2: „Wichtig ist, dass die Kinder Vertrauen entwickeln und sich sicher fühlen, wenn sie in die Schule starten.“ (00:04:27–00:04:50) E1: „Ein gelungener Übergang bedeutet für mich, dass sich das Kind wohlfühlt (...)“ (00:03:57–00:04:10)
U 3.2	Zugehörigkeit	Diese Kategorie umfasst Aussagen, in denen ein gelungener Übergang über soziale Eingebundenheit, Zugehörigkeit zur Klassengemeinschaft oder den Aufbau von Freundschaften beschrieben wird.	Es werden alle Textstellen kodiert, in denen Kinder als Teil der Gemeinschaft wahrgenommen werden, Anschluss finden oder soziale Beziehungen aufbauen.	L2: „Ein gelungener Übergang bedeutet für mich, dass Kinder sich als Teil der Klassengemeinschaft erleben (...)“ (00:07:35–00:07:51) L1: „(...) Freundschaften geschlossen haben und sich in der Klasse zurechtfinden.“ (00:03:25–00:03:40) E2: „(...) dass die Kinder als zukünftige Schulkinder zusammenwachsen und sich untereinander kennen.“ (00:00:58–00:01:15)
U 3.3	Selbstständigkeit	Diese Kategorie umfasst Aussagen, in denen ein gelungener Übergang über zunehmende Selbstständigkeit, eigenverantwortliches Handeln oder die Fähigkeit beschrieben wird, sich im Schulalltag zu orientieren.	Es werden alle Textstellen kodiert, in denen Kinder als handlungsfähig, selbstständig oder zunehmend orientiert im schulischen Kontext beschrieben werden.	E1: „Ein gelungener Übergang bedeutet für mich, dass das Kind zunehmend selbstständig handelt und sich auch Hilfe holen kann.“ (00:04:05–00:04:25) L1: „Wenn die Kinder mit den äußeren Rahmenbedingungen gut zurechtkommen und sich im Schulalltag sicher bewegen.“ (00:03:30–00:03:45) L2: „(...), dass sie sich im Unterricht beteiligen und Verantwortung für ihre Aufgaben übernehmen.“ (00:07:10–00:07:30)

H 4	Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule			
U 4.1	Maßnahmen	Diese Kategorie umfasst Aussagen zu konkreten Formen und Angeboten der Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule im Übergangsprozess.	Es werden alle Textstellen kodiert, in denen konkrete Kooperationsmaßnahmen wie Schnuppertage, Schulbesuche, Patensysteme, Vorlaufkurse, Tandemtreffen, Elternabende oder Austauschformate beschrieben werden.	L1: „Im Frühjahr findet ein Schnuppertag statt, an dem die Kinder verschiedene Stationen durchlaufen (...)“ (00:05:12–00:05:35) L2: „Es gibt Schnuppertage, ein Patensystem mit Viertklässlern und Vorlaufkurse vor der Einschulung (...)“ (00:08:30–00:09:10) E1: „Im Vorschuljahr gibt es Tandem-Treffen mit der Grundschule sowie einen Kennenlerntag für die Kinder.“ (00:05:56–00:06:20)
U 4.2	Nutzen	Diese Kategorie umfasst Aussagen, in denen positive Effekte oder Vorteile der Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule beschrieben werden.	Es werden alle Textstellen kodiert, in denen Kooperation als hilfreich, unterstützend oder orientierungsgebend für Kinder, Eltern oder Fachkräfte dargestellt wird.	L1: „(...) wir bekommen dann schon im Vorfeld Rückmeldungen aus dem Kindergarten, das ist natürlich hilfreich, um die Kinder besser einschätzen zu können (...)“ (00:06:18–00:06:40) E1: „Gerade bei Kindern mit Förderbedarf ist der Austausch wichtig, weil man einfach Dinge schon vorher besprechen kann (...)“ (00:06:32–00:06:52) E2: „Durch die Schulbesuche ist das Gebäude für die Kinder nicht mehr ganz so fremd, das gibt schon Sicherheit (...)“ (00:09:48–00:10:08)
U 4.3	Grenzen	Diese Kategorie umfasst Aussagen, in denen Schwierigkeiten, Begrenzungen oder	Es werden alle Textstellen kodiert, in denen mangelnde Abstimmung, strukturelle	L2: „Ich nehme Kindergarten und Schule schon noch als zwei ziemlich getrennte Systeme wahr

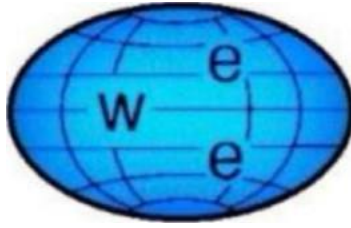
		Problemlagen in der Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule thematisiert werden.	Trennung, Zeitmangel, Ressourcenprobleme oder Ambivalenzen im Austausch beschrieben werden.	(...)“ (00:08:05–00:08:25) L1: „Man muss aufpassen, dass man durch die Informationen aus dem Kindergarten nicht voreingenommen ist (...)“ (00:07:05–00:07:25) E2: „Wenn Personal ausfällt, können Angebote wie Vorschule oder Vorlaufkurse meistens nicht stattfinden (...)“ (00:16:50–00:17:10)
H 5	Herausforderungen im Übergangsprozess			
U 5.1	Anforderungen	Diese Kategorie umfasst Aussagen zu schulischen Anforderungen und strukturellen Erwartungen, die für Kinder im Übergang als belastend oder herausfordernd beschrieben werden.	Es werden alle Textstellen kodiert, in denen Anforderungen wie längeres Sitzen, Zuhören, Einhalten von Regeln, Hausaufgaben oder Leistungsanforderungen thematisiert werden.	L1: „Die Pausen sind deutlich kürzer als das Freispiel im Kindergarten, und viele würden lieber noch draußen bleiben (...)“ (00:02:15–00:02:35) L2: „Längeres Sitzenbleiben und das Arbeiten in einem vorgegebenen Zeitrahmen fällt vielen Kindern schwer (...)“ (00:02:10–00:02:30) E1: „Dieses längere Zuhören und ruhig sitzen müssen ist für einige Kinder eine große Umstellung (...)“ (00:08:20–00:08:40)
U 5.2	Ressourcen	Diese Kategorie umfasst Aussagen zu personellen, zeitlichen oder organisatorischen Ressourcen, die den Übergangsprozess	Es werden alle Textstellen kodiert, in denen Personalmangel, Zeitdruck, große Gruppen oder organisatorische	E1: „Es ist einfach nicht immer möglich, jedem Kind individuell gerecht zu werden, gerade wenn personell wenig Spielraum da ist (...)“ (00:08:50–00:09:15)

		einschränken oder erschweren.	Begrenzungen als Problem benannt werden.	E2: „Wenn Kolleginnen krank sind, fallen Angebote wie Vorschule oder Vorlaufkurse teilweise aus (...)“ (00:16:50–00:17:05) L2: „Man merkt schon auch einen gewissen Druck, relativ früh mit den inhaltlichen Anforderungen starten zu müssen (...)“ (00:28:40–00:29:05)
U 5.3	Leistungsdruck	Diese Kategorie umfasst Aussagen, in denen Leistungs- oder Erwartungsdruck im Zusammenhang mit dem Übergang beschrieben wird, insbesondere durch Eltern oder gesellschaftliche Erwartungen.	Es werden alle Textstellen kodiert, in denen elterliche oder gesellschaftliche Leistungs- und Erwartungshaltungen als belastend beschrieben werden.	L2: „Manche Eltern erwarten schon vor der Einschulung, dass die Kinder lesen können oder bestimmte Leistungen bringen (...)“ (00:16:50–00:17:15) L2: „Dieser Druck überträgt sich dann auch auf die Kinder, das merkt man deutlich (...)“ (00:17:20–00:17:35) L1: „Teilweise gehen Eltern davon aus, dass das alles problemlos läuft, und wenn es dann Schwierigkeiten gibt, entsteht schnell Verunsicherung (...)“ (00:10:00–00:10:20)
H 6	Rolle der Eltern im Übergang			
U 6.1	Unterstützung	Diese Kategorie umfasst Aussagen, in denen Eltern als unterstützende, stabilisierende oder sicherheitsgebende Begleitpersonen im Übergangsprozess beschrieben werden.	Es werden alle Textstellen kodiert, in denen Eltern als emotional unterstützend, motivierend, orientierungsgebend oder strukturierend für ihr Kind	E1: „Wichtig ist, dass Eltern ihrem Kind Sicherheit vermitteln und eine positive Haltung gegenüber der Schule zeigen.“ (00:14:30–00:14:55)

			im Übergang dargestellt werden.	E1: „Routinen im Elternhaus geben den Kindern Orientierung und helfen beim Übergang.“ (00:15:10–00:15:30) L2: „Es gibt auch Eltern, die ihre Kinder ruhig begleiten und ihnen vermitteln, dass sie das schaffen können.“ (00:28:30–00:28:50)
U 6.2	Druck	Diese Kategorie umfasst Aussagen, in denen Eltern als Quelle von Erwartungsdruck, Überforderung oder Unsicherheiten im Übergangsprozess beschrieben werden.	Es werden alle Textstellen kodiert, in denen elterliche Erwartungen, Leistungsdruck oder verunsicherndes Verhalten als belastender Einfluss auf den Übergang thematisiert werden.	E1: „Als herausfordernd erlebe ich es, wenn Eltern zu viel Druck auf ihre Kinder ausüben und dadurch Ängste oder Unsicherheiten im Hinblick auf die Schule entstehen.“ (00:14:21–00:16:36) L2: „Herausfordernd erlebe ich vor allem hohen Erwartungsdruck, beispielsweise in Bezug auf frühes Lesen oder Leistungsstandards.“ (00:16:48–00:17:20) L1: „(...) gleichzeitig habe ich erlebt, dass der Übergang von manchen Eltern unterschätzt wird, insbesondere wenn das Kind im Kindergarten unterfordert wirkte.“ (00:09:35–00:10:38)
H 7	Chancen des Übergangs			
U 7.1	Entwicklung	Diese Kategorie umfasst Aussagen, in denen der Übergang als Möglichkeit für Lernzuwachs, Entwicklungsschritte oder positive Weiterentwicklung beschrieben wird.	Es werden alle Textstellen kodiert, in denen der Übergang als Chance für Kompetenzentwicklung, Lernmotivation oder einen Entwicklungsschub dargestellt wird.	E1: „(...) der Übergang bietet somit die Möglichkeit, vorhandene Kompetenzen und Lernmotivation weiter zu entfalten.“ (00:10:16–00:10:30) E2: „Das kann Kindern Sicherheit geben und einen positiven Entwicklungsschub auslösen, weil sie sich auf die neue Umgebung einstellen

				können.“ (00:12:16–00:12:40) L1: „Ich gestalte die ersten Wochen bewusst sehr spielerisch, um den Kindern ein langsames Ankommen zu ermöglichen (...)“ (00:08:42–00:09:05)
U 7.2	Rollenwechsel	Diese Kategorie umfasst Aussagen, in denen der Übergang als Wechsel in eine neue Rolle („Schulkind“) oder als Veränderung der Selbstwahrnehmung beschrieben wird.	Es werden alle Textstellen kodiert, in denen Kinder als zukünftige Schul Kinder bezeichnet werden, in eine neue Rolle hineinwachsen oder sich in ihrer Position verändern.	E2: „(...) dass die Kinder als zukünftige Schul Kinder zusammenwachsen und sich untereinander besser kennenlernen.“ (00:00:58–00:01:12) L2: „Ein gelungener Übergang bedeutet für mich auch, dass Kinder sich als Schul Kind wahrnehmen und in ihrer neuen Rolle ankommen.“ (00:07:35–00:07:51) E1: „(...) sie wechseln in eine neue Rolle und erleben sich selbst noch einmal anders.“ (00:10:05–00:10:20)
H 8	Optimierungsbedarf			
U 8.1	Zeit	Diese Kategorie umfasst Aussagen, in denen mehr zeitliche Ressourcen im Übergangsprozess als notwendig oder wünschenswert beschrieben werden.	Es werden alle Textstellen kodiert, in denen mehr Zeit für Ankommen, Beziehungsaufbau, individuelle Begleitung oder Übergangsgestaltung gefordert oder als sinnvoll erachtet wird.	L1: „Ich würde mir wünschen, dass wir am Anfang des Schuljahres mehr Zeit hätten, um die Kinder wirklich in Ruhe ankommen zu lassen (...)“ (00:12:05–00:12:25) L2: „Gerade in den ersten Wochen wäre es hilfreich, mehr Zeit für Beziehungsarbeit zu haben.“ (00:29:10–00:29:25) E1: „(...), dass man einfach mehr Zeit hätte, um auf jedes Kind individuell eingehen zu können.“ (00:17:05–00:17:20)

U 8.2	Kooperation	Diese Kategorie umfasst Aussagen, in denen eine intensivere, frühere oder kontinuierlichere Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule als wünschenswert beschrieben wird.	Es werden alle Textstellen kodiert, in denen mehr Austausch, engere Abstimmung oder strukturelle Verbesserungen in der Kooperation gefordert werden.	L2: „Ich würde mir wünschen, dass der Austausch zwischen Kindergarten und Schule regelmäßiger und verbindlicher stattfindet (...)“ (00:29:30–00:29:50) E1: „(...), dass es mehr feste Treffen zwischen Erzieherinnen und Lehrkräften geben würde.“ (00:17:25–00:17:40) E2: „Eine intensivere Abstimmung im letzten Kindergartenjahr wäre aus meiner Sicht sehr sinnvoll.“ (00:17:45–00:18:05)
------------------------	-------------	--	--	---



Weltbund

für Erneuerung der Erziehung

An den:

Weltverbund für Erneuerung der Erziehung – deutschsprachige Sektion e. V.
Keplerstraße 87
D – 69120 Heidelberg

Einverständniserklärung:

Hiermit genehmige ich die Veröffentlichung dieser Publikation für den Weltverbund für Erneuerung der Erziehung.

Arbeitstitel:

Transition vom Kindergarten in die Grundschule
Anforderungen, Herausforderungen und Pädagogische Gestaltungsmöglichkeiten
Eine empirische Studie

Heidelberg, den 29.04.2026

Unterschrift (Chiara Maria Heynen)