

Jahrbuch Grundschulforschung

Katrin Liebers · Brunhild Landwehr

Simone Reinhold · Susanne Riegler

Romina Schmidt *Hrsg.*

# Facetten grundschul- pädagogischer und -didaktischer Forschung

---

# **Jahrbuch Grundschulforschung**

Band 20

---

Katrin Liebers • Brunhild Landwehr  
Simone Reinhold • Susanne Riegler  
Romina Schmidt (Hrsg.)

# Facetten grundschul- pädagogischer und -didaktischer Forschung

*Herausgeber*

Katrin Liebers  
Leipzig, Deutschland

Susanne Riegler  
Leipzig, Deutschland

Brunhild Landwehr  
Leipzig, Deutschland

Romina Schmidt  
Leipzig, Deutschland

Simone Reinhold  
Leipzig, Deutschland

Institut für Pädagogik und Didaktik im Elementar und Primarbereich, Universität  
Leipzig, Deutschland

Jahrbuch Grundschulforschung

ISBN 978-3-658-11943-0

ISBN 978-3-658-11944-7 (eBook)

DOI 10.1007/978-3-658-11944-7

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

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2016

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen.

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer Fachmedien Wiesbaden ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media  
([www.springer.com](http://www.springer.com))

## **Inhaltsverzeichnis**

Facetten grundschulpädagogischer und grundschuldidaktischer Forschung: Vorwort der Herausgeberinnen.....	11
---	----

### **Elementarbereich, Übergänge, Anfangsunterricht**

Nicht immer zählt nur Leistung – schulformabhängige Prädiktoren der Übergangsempfehlung .....	13
<i>Kim Riek/Stefanie van Ophuysen</i>	

Regeln im Übergang – die Einführung in schulische Regeln durch Paten am Schulanfang in der Eingangsstufe .....	19
<i>Uta Wagener</i>	

Lernprozesse gemeinsam begleiten – institutionsübergreifende Bildungsarbeit als Herausforderung und Chance für Grundschullehrkräfte und Erzieher/innen.....	25
<i>Julia Höke</i>	

Der Einfluss von Unterrichtsqualität auf die soziale und emotionale Schulerfahrung von Erstklässlern .....	27
<i>Doris Drexler/Judith Streb</i>	

### **Schulentwicklung**

Schule entwickeln: Die Einführung von Jahrgangsmischung aus der Perspektive professioneller Akteure .....	33
<i>Magdalena Sonnleitner</i>	

Bildungs- und Teilhabepakete: Synopse und Evaluation eines Förderprogramms im Grundschulbereich .....	39
<i>Eva-Maria Bennemann/Gudrun Schönknecht</i>	

Care in der Grundschule – ein Forschungsdesiderat? .....	45
<i>Birgit Althans/Nina Blasse/Jürgen Budde/Christina Huf/Andrea Raggl/ Anna Schütz</i>	

Kooperation und soziale Integration in Klassen mit festem Lehrertandem ..... 61  
*Elke Inckemann/Wolfgang Dworschak*

## **Lehrkräfte – Professionsforschung**

Aber nicht in Sachsen...? Synopse von Studien zu Einstellungen  
 sächsischer Grundschullehrkräfte zu inklusivem Unterricht ..... 67  
*Christian Eichfeld/Pia Algermissen*

Inklusive Einstellungen und Unterrichtspraktiken aus Sicht integrativ  
 arbeitender Lehrkräfte in Sachsen ..... 73  
*Cornelia Winkler*

Einstellungen zur Inklusion in der Grundschule und  
 pädagogisch-didaktische Orientierungen ..... 75  
*Henrike Kopmann/Horst Zeinz*

Erfahrungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in Bezug auf  
 inklusiven Unterricht bei Grundschullehrkräften ..... 81  
*Frank Hellmich/Gamze Görel*

Wahrnehmung von und Umgang mit Heterogenität.  
 Handlungsorientierungen von Grundschullehrkräften als  
 Professionalisierungsgegenstand ..... 87  
*Stefanie Bischoff/Tanja Betz*

Unterrichtsentwicklung im Kontext von Lehrkräftefortbildung –  
 Ergebnisse einer qualitativen Untersuchung interesseorientierten Lernens  
 von Lehrkräften in Fortbildungen und seinen unterrichtlichen Wirkungen ..... 93  
*Anja Heinrich-Dönges*

Zum Zusammenhang von Einstellung und Selbstwirksamkeit von  
 inklusiv arbeitenden Grundschullehrkräften ..... 99  
*Stefanie Bosse/Thorsten Henke/Christian Jäntsch/Jennifer Lambrecht/  
 Kai Maaz/Miriam Vock/Agi Schröder-Lenzen/Nadine Spörer*

Subjektive Theorien von Grundschullehrkräften über Unterrichtsgänge ..... 105  
*Katharina Kindermann*

Selbstwirksamkeitsüberzeugungen angehender Grundschullehrkräfte im Bereich der politischen Bildung .....	107
<i>Barbara Reichhart</i>	

### **Eltern – pädagogische Fachkräfte – Studierende**

Herkunftsspezifische Orientierungen von Eltern im Umgang mit Lehrkräften. Grundlagen einer ungleichheitssensiblen Zusammenarbeit .....	109
<i>Tanja Betz/Laura B. Kayser</i>	

Strukturwandel im Elementarbereich. Herausforderungen für pädagogische Fachkräfte und Organisationen am Beispiel des Umgangs mit Sprachförderung und Bildungsplänen .....	115
<i>Tanja Betz/Katja Koch/Ulrich Mehlem/Iris Nentwig-Gesemann</i>	

Aufbau inklusiver Kompetenzen im Rahmen eines kooperativen Seminars zur Materialentwicklung zwischen Grundschulpädagogik und Sonderpädagogik .....	131
<i>Astrid Rank/Markus Scholz</i>	

### **Kinderperspektiven**

„Die Mama hat das gesagt. Und das stimmt auch.“ Die Entwicklung von Vor- und Einstellungen zur Schule aus Kindersicht .....	137
<i>Isabelle Kasanmascheff/Sabine Martschinke</i>	

Zeiterfahrung von Grundschulern. Eine qualitative Studie zur Erfassung des Erfahrens zeitlicher Strukturierung von Schule und Unterricht.....	143
<i>Anja Viehweger/Agnes Pfrang</i>	

Peer-Learning in altersgemischten Lerngruppen im Übergang Kita – Grundschule aus der Perspektive von Kindern .....	149
<i>Agnes Kordulla/Petra Büker</i>	

Kinder sprechen über Naturphänomene – eine Untersuchung über 80 Jahre Forschungshistorie, dargestellt im Kontext des Sachunterrichts zum Phänomen Schwimmen und Sinken.....	151
<i>Matthias Furtner</i>	

Urteile zur Unterrichtsqualität von Grundschüler/innen: Mehr als „Ich mag meine Lehrerin“? .....	157
<i>Benjamin Fauth/Jasmin Decristan/Svenja Rieser/Eckhard Klieme/ Gerhard Büttner</i>	
(Grund-)Schule aus der Perspektive von Kindern .....	163
<i>Janine Brade</i>	

### **Historische Grundschulforschung**

Vermittlungsstrategien im Anschauungsunterricht des 19. Jahrhunderts .....	165
<i>Katrin Stöcker</i>	
Unbeachtet und unerforscht: HeimatkundelehrerInnenausbildung und Forschung zur Heimatkunde in der DDR .....	171
<i>Sandra Tänzer/Christian Grywatsch</i>	
Wissenschaftshandeln im Sachunterricht – Konzept einer Studie zur Rekonstruktion disziplinärer Entwicklungen.....	177
<i>Sandra Tänzer/Frauке Grittner/Claudia Schomaker</i>	

### **Fachliches und fächerübergreifendes Lernen**

Zur Bedeutung der graphomotorischen Prozesse beim Schreiben(lernen) .....	183
<i>Angelika Speck-Hamdan/Peter Falmann/Stefan Heß/Eva Odersky/ Angelika Rüb</i>	
Kausalattributionen von Leseerfolgen und Lesemisserfolgen bei Kindern im Leseunterricht der Grundschule.....	199
<i>Margarita Ort/Frank Hellmich</i>	
Zur Verbesserung der Rechtschreibleistung von Grundschulkindern durch ein strukturorientiertes Lesetraining .....	205
<i>Bernadette Girshausen</i>	

---

Interaktion im Mathematikunterricht mit Fokus Geschlecht (IMaGe) – Eine videobasierte Studie im Mathematikunterricht des zweiten Schuljahres .....	207
<i>Ann-Katrin Denn/Miriam Lotz/Friederike Heinzel/Frank Lipowsky</i>	
Mathematik und Sprache im Grundschulunterricht am Beispiel des Dialogischen Lernens .....	213
<i>Susanne Wöller</i>	
Die Bedeutung der kontextuellen Einbettung sprachlicher Indikatoren bei der Ermittlung bildungssprachlicher Kompetenzen .....	219
<i>Sarah Fornol</i>	
Sehen Kinder wirklich was wir meinen? Wahrnehmung und Bedeutungskonstruktion bei der Rezeption didaktischer Visualisierungen des Sachunterrichts .....	225
<i>Lena Kaier/Gudrun Schönknecht</i>	
Gelingensbedingungen des Einsatzes eines mobilen Lernarrangements zum Thema „Fliegen“ im Grundschulunterricht.....	231
<i>Katja Wagner</i>	
Projektorientierter Werkunterricht in der Grundschule – Lernchancen und Potenziale für Schüler_innen mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung .....	237
<i>Annett Steinmann</i>	
Historische Sachlernprozesse im Museum .....	243
<i>Bernd Wagner</i>	
Ein Bildungsangebot zum Thema Magnetismus für den Kindergarten .....	249
<i>Mirjam Steffensky/Ilonca Hardy</i>	
Lerneffekte im fächerverbindenden Unterricht der Grundschule (LifUG) – Ergebnisse der Pilotierungsstudie .....	251
<i>Anne Marquardt</i>	

## **Facetten grundschulpädagogischer und -didaktischer Forschung: Vorwort der Herausgeberinnen**

Das gemeinsame Lernen aller Kinder in der Grundschule stand im Zentrum der 23. Jahrestagung der Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe der DGfE, die im Herbst 2014 zum Thema „Lernprozessbegleitung und adaptive Lerngelegenheiten im Unterricht der Grundschule“ in Leipzig stattfand. Die vielfältigen Beiträge zu dieser Tagung sind in einem zweibändigen Werk veröffentlicht. In einem ersten Band<sup>1</sup> wurden sämtliche Beiträge zusammengestellt, die empirische, historische und theoretische Fragestellungen zum Tagungsthema fokussieren. Der hier vorliegende zweite Band umfasst Beiträge, die weiter gefasste Fragestellungen der grundschulpädagogischen und -didaktischen Forschung aufgreifen.

Die Tagung in Leipzig sah verschiedene Repräsentationsformen vor, die sich auch in den schriftlichen Beiträgen der Tagungsbände widerspiegeln: Neben zahlreichen kürzeren Einzelbeiträgen finden sich mehrere umfangreichere Sammelbeiträge, die Ergebnisse aus den Symposien und Kolloquien der Tagung dokumentieren; darüber hinaus sind auch die auf der Tagung präsentierten Poster und Materialien durch einen Kurzbeitrag vertreten.

Die Beiträge des vorliegenden Bandes sind in sieben inhaltliche Rubriken gegliedert:

Unter der Überschrift „Elementarbereich, Übergänge, Anfangsunterricht“ werden Beiträge aufgegriffen, die neben schulformabhängigen Prädiktoren der Übergangsempfehlung auch schulische Regeln am Schulanfang, die institutionsübergreifende Zusammenarbeit zwischen Grundschullehrkräften und ErzieherInnen sowie den Einfluss der Unterrichtsqualität auf die ersten Schulerfahrungen diskutieren.

Die zweite Rubrik beschäftigt sich mit dem Thema „Schulentwicklung“. Neben Perspektiven auf die Jahrgangsmischung wird hier das Bildungs- und Teilhabepaket als ein Förderprogramm für den Grundschulbereich vorgestellt. Zudem wird erörtert, inwiefern das Thema „Care“ zum Forschungsdesiderat erhoben werden sollte.

Die Beiträge der Rubrik „Lehrkräfte – Professionsforschung“ geben Einblick in verschiedene Studien zu Einstellungen, Erfahrungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Grundschullehrkräften gegenüber inklusiver Beschulung. Angesprochen werden auch Aspekte der Professionsforschung, die

---

<sup>1</sup> Der erste Tagungsband ist unter dem Tagungstitel erschienen.

allgemeiner den Umgang mit Heterogenität, die Unterrichtsentwicklung im Rahmen von Fortbildungen oder subjektive Theorien über Unterrichtsgänge berühren.

Besondere Aufmerksamkeit finden in der Rubrik „Eltern – pädagogische Fachkräfte – Studierende“ verschiedene den Grundschulbereich beeinflussende Akteure. Neben einem Blick auf herkunftsspezifische Orientierungen von Eltern werden Herausforderungen für pädagogische Fachkräfte am Beispiel des Umgangs mit Sprachförderung und der Aufbau inklusiver Kompetenzen von Grundschul- und Sonderschulpädagogikstudierenden thematisiert.

„Kinderperspektiven“ werden in einer Rubrik aufgegriffen, die empirische Ergebnisse zu Vor- und Einstellungen sowie zu Urteilen von Kindern zur Unterrichtsqualität aufgreift. Weitere Studien analysieren Zeiterfahrungen von Grundschulern, stellen kindliche Perspektiven auf altersgemischtes Lernen dar oder zeichnen Vorstellungen von Kindern zu Naturphänomenen historisch nach.

In der Rubrik „Historische Grundschulforschung“ werden Vermittlungsstrategien im Anschauungsunterricht des 19. Jahrhunderts aufgegriffen. Weitere Beiträge beschäftigen sich mit historischen Aspekten der HeimatkundelehrerInnenausbildung der DDR sowie mit dem Wissenschaftshandeln im Sachunterricht.

Die abschließende Rubrik „Fachliches und fächerübergreifendes Lernen“ nimmt vor allem fachdidaktische Perspektiven auf das Lernen im Grundschulalter ein. Exemplarisch sei dazu verwiesen auf verschiedene Studien zu graphomotorischen Prozessen beim Schreibenlernen, zu Kausalattributionen von Leseerfolgen oder zu Rechtschreibleistungen, sowie auf Beiträge, die Zusammenhänge zwischen Sprache, Interaktion und Mathematik herstellen oder die Grundschuldidaktiken Sachunterricht und Werken bzw. fächerverbindende Interessen berühren.

Die hier zusammengestellten Beiträge zur 23. Jahrestagung der Kommission Grundschulforschung der DGfE geben einen tiefen Einblick in die vielfältigen Prägungen und Facetten der gegenwärtigen grundschulpädagogischen und grundschuldidaktischen Forschung. Dafür danken wir allen Autorinnen und Autoren, die uns ihre Beiträge zur Verfügung gestellt haben. Gleichzeitig möchten wir darauf hinweisen, dass die Zuordnung der Beiträge zu den Rubriken auch anders hätte ausfallen können – sie erfolgte nach der Lesart der Herausgeberinnen und schien uns in dieser Aufteilung sinnvoll zu sein.

Danken möchten wir an dieser Stelle auch den Menschen, die an der Entstehung des Bandes mitgewirkt haben, insbesondere Kerstin Bergner für die Organisation sowie Eric Kanold, Anne Lorenz und Monique Pelzner-Boderke für die akribische Durchsicht und Formatierung der Beiträge.

Das Tagungsteam

# Nicht immer zählt nur Leistung – schulformabhängige Prädiktoren der Übergangsempfehlung

*Kim Riek/Stefanie van Ophuysen*

## 1 Herleitung des Forschungsvorhabens

Fast 640.000 Schülerinnen und Schüler wechseln in Deutschland jährlich von der Grundschule auf die weiterführende Schule (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014). Auch wenn laut Schulgesetz eine Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Schulformen der Sekundarstufe I gewährleistet werden soll, verbleiben Schülerinnen und Schüler bis zu ihrem Schulabschluss in der Regel in der Schulform, in die sie nach der vierten Klasse (bzw. nach der sechsten Klasse in Berlin und Brandenburg) gewechselt haben (Bellenberg/Klemm 2000). Die Schulform, die nach der Grundschule gewählt wird, bestimmt demnach mit hoher Wahrscheinlichkeit den ersten Bildungsabschluss (Maaz et al. 2008).

Die Übergangsempfehlung der Lehrkraft spielt eine zentrale Rolle im Übergangsgeschehen, da Eltern dieser Empfehlung, selbst in denjenigen Bundesländern, in denen sie frei über die Wahl der weiterführenden Schulform entscheiden können, folgen (Gresch et al. 2009). Trotz der hohen Bedeutsamkeit der Empfehlung fehlen klar definierte Vorgaben hinsichtlich der zu berücksichtigenden Kriterien. Tatsächlich deutet die bisherige Forschung zum Empfehlungsverhalten der Lehrkräfte darauf hin, dass diese eine große Bandbreite an Kriterien heranziehen (z. B. Anders et al. 2010, Nölle et al. 2009). Offen bleibt die Frage, wie relevant diese Kriterien für die Bildung der Übergangsempfehlung sind.

In bisherigen – vornehmlich quantitativen – Studien (z. B. Gresch et al. 2009, Stubbe/Bos 2008) werden die Testleistungen und Personenmerkmale sowie soziodemografische Informationen über Schülerinnen und Schüler, die anhand von Schüler- oder Elternbefragungen erhoben wurden, genutzt, um die lehrerseitige Übergangsempfehlung vorherzusagen. Insgesamt kristallisieren sich die Deutsch- und Mathematiknote sowie soziodemografische und motivationale Merkmale als übergangsrelevant heraus.

Die bisherigen Befunde sind aus drei Gründen kritisch zu betrachten: 1. Die in die Analysen eingegangenen Merkmale beruhen nicht auf der Einschätzung der empfehlenden Lehrkraft. 2. Es wurde lediglich eine kleine Auswahl an Schülermerkmalen als Prädiktoren in die Analysen eingebunden. Die Ergebnisse qualitativer Studien (z. B. Nölle et al. 2009, Pohlmann 2009) zur Vielfalt der

genutzten Kriterien fanden bislang keine Berücksichtigung. 3. Es wurde nur zwischen einer Empfehlung für oder gegen das Gymnasium unterschieden, obwohl beispielsweise in Nordrhein-Westfalen eine eingeschränkte Empfehlung möglich ist.

Den beschriebenen Kritikpunkten wird im Rahmen des vorliegenden Beitrags Rechnung getragen, indem die Schülereinschätzungen aus Sicht der Lehrkräfte betrachtet werden, ein breiteres Spektrum an potentiellen Kriterien in die Analysen einfließt und die Empfehlung differenzierter betrachtet wird. Da gemäß dem Schulsystem von Nordrhein-Westfalen neben der Empfehlung für/gegen das Gymnasium auch die eingeschränkte Gymnasialempfehlung ausgesprochen werden kann, wird zwischen diesen drei Empfehlungsarten unterschieden.

## **2 Methodisches Vorgehen**

### *2.1 Stichprobe*

Insgesamt wurden 34 Grundschulen aus Nordrhein-Westfalen angefragt, die an dem von der Mercator-Stiftung finanzierten Projekt „Schulen im Team – Übergänge gemeinsam gestalten“ mitarbeiteten. Aus 30 Schulen beteiligten sich letztlich 167 Grundschullehrkräfte, die in einem vorgegebenen Zeitraum von zwei Wochen im September 2013 einen standardisierten Fragebogen bearbeiteten. Erwartungskonform fällt der Anteil an weiblichen Lehrkräften mit 94 % hoch aus. Die Berufserfahrung liegt im Durchschnitt bei 17 Jahren ( $sd = 9.06$ ).

### *2.2 Erhebungsinstrument*

Die Items des Fragebogens beruhen auf einem Kategoriensystem, das im Rahmen einer qualitativen Interviewstudie entstand. Dazu wurden 18 narrativ-episodische Interviews geführt, in denen Grundschullehrkräfte jeweils zwei Schulkinder ihrer aktuellen vierten Klasse beschrieben. Die entstandenen Schülerbeschreibungen wurden inhaltsanalytisch ausgewertet, sodass letztlich ein Kategoriensystem mit 7 Themenbereichen (z. B. Fähigkeiten/Leistung, Arbeitsverhalten, familiärer Hintergrund) und 49 (Unter-)Kategorien entstand. Die Kategorien, die eine breite, gesättigte Informationsbasis gewährleisten, flossen in die Erstellung der Fragebogenitems ein. In Anlehnung an die Interviews schätzten 167 Grundschullehrkräfte zwei Kinder ihres letzten vierten Schuljahres hinsichtlich der vorgegebenen Kriterien im 5-stufigen Ratingverfahren ein und benannten die erteilte Übergangsempfehlung. Vorzugsweise sollten diejenigen

Schülerinnen und Schüler beschrieben werden, bei denen es den Lehrkräften schwergefallen war, sich zwischen einer Gymnasial- und einer Realschulempfehlung zu entscheiden. Dementsprechend liegen 318 Schülerbeschreibungen vor, die sich folgenden erteilten Übergangsempfehlungen zuordnen lassen: 77 uneingeschränkte Gymnasialempfehlungen, 149 eingeschränkte Gymnasialempfehlungen und 86 uneingeschränkte Realschulempfehlungen. Die qualitativ herausgearbeiteten Kriterien ließen sich im Rahmen einer explorativen Faktorenanalyse weitestgehend bestätigen, sodass insgesamt 13 Prädiktoren in die weiteren Analysen einfließen (Tabelle 1).

*Tabelle 1:* Aufstellung der aufgenommenen Prädiktoren

<b>Bereich</b>	<b>Item</b>	<b>Beschreibung</b>
Note	Deutsch	Notenskala 1-6
	Mathematik	Notenskala 1-6
	Sachunterricht	Notenskala 1-6
Familiärer Hintergrund	Mangelnde Unterstützung	0/1-kodierte Dummy-Variable
	Migrationshintergrund	0/1-kodierte Dummy-Variable
	Unvollständige Familie	0/1-kodierte Dummy-Variable
Schülermerkmale	Arbeitsverhalten (z. B. Leistungsbereitschaft)	6 Items, $\alpha = .89$
	Lernrelevante Fähigkeiten (z. B. logische Fähigkeiten)	5 Items, $\alpha = .79$
	Stabilisierende Rahmenbedingungen (z. B. emotionale Stabilität)	4 Items, $\alpha = .81$
	Sonstige Fähigkeiten (z. B. feinmotorische Fähigkeiten)	3 Items, $\alpha = .68$
	Sozialverhalten (z. B. Kooperationsfähigkeit)	4 Items, $\alpha = .93$
	Introversion	0/1-kodierte Dummy-Variable
	Geschlecht	0/1-kodierte Dummy-Variable

### 2.3 Auswertungsmethode

Für die Vorhersage einer uneingeschränkten Gymnasial- bzw. Realschulempfehlung gegenüber einer eingeschränkten Gymnasialempfehlung wurden mittels logistischer Regressionsanalysen Prädiktoren ermittelt. Da sich in Abhängigkeit von der empfohlenen Schulform unterschiedliche Prädiktoren ergaben, wurden zwei Modelle berechnet.

### 3 Ergebnisse

Die Ergebnisse der beiden berechneten Regressionsmodelle werden im Folgenden berichtet (Tabelle 2). Modell 1 beschreibt den Einfluss der Prädiktoren auf die Gymnasialempfehlung (uneingeschränkt vs. eingeschränkt). Modell 2 stellt die Entscheidung zwischen einer eingeschränkten Gymnasial- und einer uneingeschränkten Realschulempfehlung in den Vordergrund. Beide Modelle weisen eine zufriedenstellende Anpassungsgüte auf, wobei Modell 1 ( $R^2 = 0.60$ ) einen höheren Anteil an Varianz erklärt als Modell 2 ( $R^2 = 0.38$ ).

Tabelle 2: Ergebnisse der logistischen Regressionsanalysen

	Modell 1:		Modell 2:	
	Uneing. Gymnasialempfehlung (1); Eing. Gymnasialempfehlung (0)		Eing. Gymnasialempfehlung (1); Uneing. Realschulempfehlung (0)	
	B (SE)	Exp(B)	B (SE)	Exp(B)
<b>Noten</b>				
Deutsch	-1.68** (0.59)	0.19	-1.80** (0.45)	0.17
Mathematik	-0.41 (0.40)	0.67	-0.26 (0.29)	0.77
Sachunterricht	-0.19 (0.45)	0.83	-1.03** (0.31)	0.36
<b>Familiärer Hintergrund</b>				
Mangelnde Unterstützung	0.71 (1.02)	2.03	-0.96 (0.64)	0.38
Migrationshintergrund	-0.71 (0.48)	0.49	-0.95* (0.38)	0.39
Unvollständige Familie	0.85 (0.57)	2.35	-0.08 (0.41)	0.93
<b>Schülermerkmale</b>				
Arbeitsverhalten	1.42** (0.36)	4.15	0.27 (0.22)	1.31
Lernrelevante Fähigkeiten	0.80* (0.32)	2.23	0.24 (0.21)	1.27
Stabilisierende Rahmenbedingungen	0.59 (0.34)	1.80	-0.38 (0.21)	0.68
Sonstige Fähigkeiten	-0.18 (0.29)	0.83	0.31 (0.21)	1.37
Sozialverhalten	-0.49 (0.34)	0.61	0.41 (0.24)	1.50
Introversion	-0.18 (0.53)	0.83	0.00 (0.40)	1.00
Geschlecht	-0.36 (0.53)	0.70	0.04 (0.44)	1.04
Modellgüte		$R^2 = 0.60$ (Nagelkerke)	$R^2 = 0.38$ (Nagelkerke)	
		$\chi^2(13) = 118.17, p < .01$	$\chi^2(13) = 73.32, p < .01$	

Anmerkungen: \* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; Noten: 1 = ‚sehr gut‘ bis 5 = ‚mangelhaft‘; mangelnde Unterstützung, Migrationshintergrund, unvollständige Familie, Introversion und Geschlecht: Dummy-kodierte Variablen mit 0 = ‚Merkmal nicht vorhanden‘ und 1 = ‚Merkmal vorhanden‘; Arbeitsverhalten, leistungsrelevante Fähigkeiten, stabile Rahmenbedingungen, sonstige Fähigkeiten und Sozialverhalten: z-standardisiert

Die statistisch bedeutsamen Einflussfaktoren unterscheiden sich je nach Modell. Den stärksten Einfluss auf die uneingeschränkte bzw. eingeschränkte Gymnasialempfehlung (Modell 1) haben die Deutschnote, das Arbeitsverhalten und die lernrelevanten Fähigkeiten. Neben den Noten in Deutsch und im Sachunterricht sagt der Migrationshintergrund die Übergangsempfehlung in Modell 2 vorher. Darüber hinaus ergibt sich ein numerisch hoher Effekt – wenngleich nicht signifikant – für die mangelnde elterliche Unterstützung in unterschiedliche Richtungen je nach Modell. Dementsprechend ist die Wahrscheinlichkeit einer uneingeschränkten gegenüber einer eingeschränkten Gymnasialempfehlung größer, wenn die elterliche Unterstützung geringer ausfällt (Modell 1), wohingegen die Wahrscheinlichkeit einer eingeschränkten Gymnasialempfehlung gegenüber einer uneingeschränkten Realschulempfehlung größer ist, wenn Zuhause mehr unterstützt wird (Modell 2).

#### **4 Diskussion**

Die enge methodische Verknüpfung qualitativer und quantitativer Forschungsschritte im Rahmen des vorliegenden Beitrags liefert einen zentralen Beitrag für die Lehrerforschung. Basierend auf einem qualitativ herausgearbeiteten Kriterienkatalog konnte ein umfassender Lehrerfragebogen entwickelt werden. Mittels logistischer Regressionsanalysen wurden Prädiktoren ermittelt, die für die Vorhersage einer uneingeschränkten Gymnasial- bzw. Realschulempfehlung gegenüber einer eingeschränkten Gymnasialempfehlung entscheidend sind.

Da insbesondere ein Ergebnis überrascht, wird dieses abschließend diskutiert. In Modell 2 (eingeschränkte Gymnasial- vs. uneingeschränkte Realschulempfehlung) sagt neben den Noten lediglich der Migrationshintergrund die Übergangsempfehlung vorher. Eine naheliegende Erklärung könnte sein, dass Lehrkräfte Eltern mit Migrationshintergrund nicht zutrauen, ihre Kinder am Gymnasium ausreichend zu unterstützen. Wenn dies zutreffen würde, müsste sich aber die elterliche Unterstützung ebenfalls als signifikanter Einflussfaktor herauskristallisieren. Eine weitere Erklärung könnte sein, dass Lehrkräfte mit Erteilung einer eingeschränkten Gymnasialempfehlung die Verantwortung für die Entscheidung an die Eltern abgeben wollen. Da sie Eltern mit Migrationshintergrund möglicherweise keine Entscheidung zutrauen, da diese mit dem deutschen Schulsystem weniger vertraut sein könnten, treffen sie selbst eine klare Entscheidung – und zwar in der Regel gegen das Gymnasium. Ob der Effekt des Migrationshintergrunds nur bestehen bleibt, da der elterliche Bildungshintergrund aufgrund zu vieler fehlender Antworten (61 % der Lehrkräfte gaben Antwort „weiß ich nicht“) aus den weiteren Analysen ausgeschlossen werden muss-

te, bleibt offen. Für weitere Forschungen folgt daraus, dass der Bildungshintergrund allgemeiner operationalisiert werden sollte. Weitergehend könnte das Führen vertiefender Interviews, in denen Grundschullehrkräfte mit den herausgearbeiteten Ergebnissen konfrontiert werden, interessant sein. Insbesondere die beiden Ergebnisse, dass Lehrkräfte kaum Angaben zum elterlichen Bildungshintergrund machten und der Migrationshintergrund für die Realschulempfehlung prädiktiv ist, könnten in diesem Rahmen diskutiert werden, um vertiefende Einblicke in die Empfehlungspraxis von Grundschullehrkräften zu geben.

## Literatur

- Anders, Yvonne/McElvany, Nele/Baumert, Jürgen (2010): Die Einschätzung lernrelevanter Schülermerkmale zum Zeitpunkt des Übergangs von der Grundschule auf die weiterführende Schule: Wie differenziert urteilen Lehrkräfte? In: Maaz, Kai/Baumert, Jürgen/Gresch, Cornelia/McElvany, Nele (Hrsg.): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule – Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten. Bonn/Berlin: BMBF: 313–330
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014): Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Online im Internet. URL: <https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Bildungsstand/BildungDeutschland5210001149004.pdf> [Stand: 16.03.2015]
- Bellenberg, Gabriele/Klemm, Klaus (2000): Scheitern im System, Scheitern des Systems? Ein etwas anderer Blick auf Schulqualität. In: Rolf, Hans-Günter/Bos, Wilfried/Klemm, Klaus/Pfeiffer, Hermann/Schulz-Zander, Renate (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 11. Weinheim: Juventa: 51–75
- Gresch, Cornelia/Baumert, Jürgen/Maaz, Kai (2009): Empfehlungstatus, Übergangsempfehlung und der Wechsel in die Sekundarstufe I: Bildungsentscheidungen und soziale Ungleichheit. In: Baumert, Jürgen/Maaz, Kai/Trautwein, Ulrich (Hrsg.): Bildungsentscheidungen (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft Nr. 12). Wiesbaden: VS Verlag: 230–256
- Maaz, Kai/Trautwein, Ulrich/Lüdtke, Oliver/Baumert, Jürgen (2008): Educational transitions and differential learning environments: How explicit between-school tracking contributes to social inequality. In: *Child Development Perspectives* 2 (2), 99–106
- Nölle, Ines/Hörstermann, Thomas/Krolak-Schwerdt, Sabine/Gräsel, Cornelia (2009): Relevante diagnostische Informationen bei der Übergangsempfehlung – die Perspektive der Lehrkräfte. In: *Unterrichtswissenschaft* 37 (4), 294–310
- Pohlmann, Sanna (2009): Der Übergang am Ende der Grundschulzeit – Zur Formation der Übergangsempfehlung aus der Sicht der Lehrkräfte. Münster: Waxmann
- Stubbe, Tobias C./Bos, Wilfried (2008): Schullaufbahneempfehlungen von Lehrkräften und Schullaufbahnentscheidungen von Eltern am Ende der vierten Jahrgangsstufe. In: *Empirische Pädagogik* 22 (1), 49–63

## **Regeln im Übergang – die Einführung in schulische Regeln durch Paten am Schulanfang in der Eingangsstufe**

*Uta Wagener*

### **1 Der Schulanfang in der jahrgangsgemischten Eingangsstufe**

Der Schulanfang, die ersten Tage und Wochen in der noch neuen Institution Schule, sind ein einschneidender und theoretisch viel beachteter Lebensabschnitt im Leben eines Kindes (vgl. z. B. Bellenberg et al. 2011, Kluczniok/Roßbach 2014, Oehlmann et al. 2011). Vielfach starten die Schülerinnen und Schüler in einer jahrgangsgemischten Eingangsstufe, die in einer weitreichenden Schulreform zu einem häufig genutzten Konzept für die ersten Schuljahre geworden ist. Ein dabei genannter Vorteil ist, dass der Schulanfang durch die Eingangsstufe erleichtert werde (vgl. Faust 2008). Die hier vorgestellten Beobachtungsdaten geben einen Einblick in den Schulanfang einer jahrgangsgemischten Eingangsstufe.

Für den folgenden Beitrag wird fokussiert, wie schulische Regeln zum Vermittlungs- und Verhandlungsgegenstand in den Gesprächen der Kinder werden. Ziel dieser Darstellung ist es, zu betrachten, wie Kinder sich gegenseitig in schulische Regeln und Abläufe einführen, wie sie darüber kommunizieren. Welche Praktiken sind beobachtbar? Welche Interaktionen und Irritationen können beschrieben werden?

Laut Konzeption soll der Ausgangspunkt des Unterrichts in der Eingangsstufe die Wahrnehmung des Kindes als Individuum sein. „Es gibt nicht den ‚Schüler‘, sondern viele unterschiedliche Kinder, auf die wir individuell eingehen müssen. Wir haben nicht 25 Kinder in der Klasse, sondern 25-mal ein Kind“ (Nibis 2010, S.10). Damit ist Unterricht in der Eingangsstufe als individualisierter Unterricht zu denken. Die Schülerinnen und Schüler sollen selbständig arbeiten, Kooperation und gegenseitige Hilfe sind ausdrücklich erwünscht. Die Kinder sollen sich dennoch als Teil des Klassen- oder Eingangsstufenverbandes und als Teil dieser Gemeinschaft wahrnehmen (ebd.). Individualisierter Unterricht ist folglich dennoch Unterricht in einer Gruppe und braucht eine kollektivierende Rahmung (vgl. Breidenstein 2014). Dazu gehören ein zeitlicher und inhaltlicher Rahmen und gemeinsame, für alle geltende Regeln und Ordnungsprinzipien.

## 2 Die Fallstudie: Schulanfang in der Löwenklasse

Die hier vorgestellten Beobachtungsdaten stammen aus einer niedersächsischen städtischen Regelschule mit einer seit mehreren Jahren bestehenden jahrgangsgemischten Eingangsstufe. Es wurde 2011 eine Klasse mit 24 Kindern, 10 Kinder des zweiten Jahrgangs und 14 „neue“ Kinder des ersten Jahrgangs, vor dem Schulanfang, am Schulanfang und in der ersten Zeit nach dem Schulanfang durch teilnehmende Beobachtung und Videobeobachtung begleitet. Vor Beginn des Schuljahres wurde teilnehmend beobachtet. Videoaufnahmen wurden in der gesamten ersten Schulwoche, in der dritten Schulwoche und erneut nach drei Monaten im Unterricht der Klassenlehrerin durchgeführt. Dabei wurden in der Regel Gruppentische fokussiert. An diesen Vierer- oder Sechsertischen saßen Erst- und Zweitklässler in sogenannten Patenkonstellationen.

Methodologisch orientiert sich diese Fallstudie an der Grounded Theory (Strauss 2007) und am Ansatz der Situationsanalyse nach Clarke (2012). Diese qualitative, mikroanalytische Herangehensweise zielt auf die Analyse von Aktionen, Interaktionen und Praktiken, ohne dabei kontextuelle Aspekte und die institutionelle Rahmung aus dem Blick zu verlieren.

## 3 Das Fallbeispiel: „Wenn du ein schlechter Schüler werden willst ...“

Folgend wird beispielhaft eine Sequenz vorgestellt, in der zwei Kinder schulische Regeln thematisieren.<sup>1</sup> Regeln gibt es in der Schule für unterschiedliche Bereiche und sie variieren in Abhängigkeit von Zeiten, Aufgaben, Räumen und Personen. Die Regeln der jeweiligen Schule und Klasse müssen die neuen Kinder lernen und die jeweiligen Paten sollen sie unterstützen. Dazu sitzen Paten und Patenkinder zumindest zu Beginn des Schuljahres an gemeinsamen Tischen.

Das folgende Beispiel stammt vom dritten Schultag und aus der sogenannten Lesezeit. Die Lesezeit ist in der gesamten Schule zur gleichen Zeit für alle Klassen festgesetzt. Die Kinder haben die Möglichkeit und die Verpflichtung, individuell eine Lektüre zu wählen und in diesem Buch zu lesen oder, für die, die noch nicht lesen können, die Bilder anzusehen. Die Auswahl des Buches erfolgt immer vor der ersten Pause, und danach ist dann die zehnminütige Lesezeit, zunächst als Einzellesezeit, dann als Partnerlesezeit. Das gewählte Buch soll in diesen zehn Minuten nicht gewechselt werden. Im Beispiel ist es also für das Patenkind die dritte Lesezeit seines Lebens. Pate und Patenkind sitzen nebeneinander an einem Gruppentisch und folgender Dialog entsteht:

---

<sup>1</sup> Kinder vermitteln auch Peer-Wissen und Peer-Regeln und auch Strategien und Möglichkeiten der Nicht-Einhaltung von schulischen Regeln, aber das steht hier nicht im Fokus.

Patenkind: Haben wir Betreuung?

Pate: *Schaut von dem anderen Kind weg Richtung Tafel.* Erst haben wir Lesen, dann ist Mathematik, dann ist Geburtstag, dann ist Pause und Betreuung.

*Pate liest. Patenkind spielt mit mehreren Namensschildern. Pate sieht auf und blättert um. Patenkind schaut herum. Pate tippt mit dem Lineal auf das Buch des Patenkindes. Patenkind blättert in seinem Buch herum und zieht dann seine Tischschublade heraus. Er dreht sie herum und versucht sein großes Buch hinein zu legen. Dazu braucht er mehrere Versuche, es gelingt aber. Pate liest. Patenkind legt den Kopf auf den Tisch. Pate sieht hin.*

Pate leise: Moritz. Dein Buch.

*Patenkind antwortet unverständlich.*

Pate: Trotzdem. Du musst zehn Minuten dich damit beschäftigen.

*Pate versucht das Buch aus der Tischschublade des anderen zu holen. Moritz verhindert es.*

Pate: Moritz! Hol das raus!

Patenkind: Nein.

Pate leise: Doch. Frau Müller (Lehrerin)!

*Pate sieht sich um und schaut in sein Buch.*

Pate: Wenn du selber 'n schlechter Schüler werden willst, bist du selber schuld.

Schon im ersten Wortwechsel wird ein Unterschied zwischen Erst- und Zweitklässler deutlich. Der Erstklässler vermutet es sei nun „Betreuung“, so wird die Stunde nach der zweiten Pause genannt (5. Stunde). Aber tatsächlich handelt es sich erst um die Stunde nach der ersten Pause (3. Stunde). Der Pate zählt nun die Stationen auf, bis schließlich am Ende des Schultages die erwähnte „Betreuung“ erreicht ist. Es wird deutlich, dass die zeitliche Orientierung, die Orientierung im Tagesablauf mit seinen unterschiedlichen Lernformen noch nicht selbstverständlich ist. Der Pate hilft, indem er Informationen weitergibt. Er schaut dabei selbst Richtung Tafel und es ist davon auszugehen, dass er auf den Tagesplan schaut, dem die entsprechenden Informationen zu entnehmen sind. Er informiert den anderen über den Ablauf des Tages, tut dies aber ohne auf diese mögliche Informationsquelle zu verweisen. Er vermittelt also ausschließlich deklaratives Wissen über diese zeitlichen Strukturen, aber kein strategisches Wissen, das dem neuen Schulkind dazu helfen könnte, sich selbst zu orientieren.

Während der Ältere sich nun der Tätigkeit zuwendet, die in dieser Arbeitsphase erwartet wird, macht der Jüngere andere Dinge. Der Pate versucht zu intervenieren und sein Patenkind zum Arbeiten zu bringen und er tut dies in einem mehrstufigen Verfahren. Zunächst weist er nonverbal auf die Aufgabe hin, indem er mit dem Lineal auf das Buch des Jüngeren zeigt. Laut Regel ist die Einzellesezeit „Stillezeit“, in der nicht geredet werden darf. An diese Regel hält sich der Ältere, indem er versucht sein Patenkind nonverbal zum Bearbeiten der Aufgabe zu bringen. Dieser blättert in seinem Buch, scheint den Hinweis also zunächst

aufzunehmen, räumt aber dann sein Buch weg und begibt sich in Ruheposition. Hier nun wird er von dem Älteren mit leiser Stimme angesprochen und auf die unverständliche Erwiderung hin betont dieser, dass der Jüngere sich zehn Minuten mit dem Buch beschäftigen müsse. Damit verweist er auf die Regel für die Lesezeit und auch auf die zehn Minuten Zeitspanne. Diese gilt universell und muss auch von dem Jüngeren eingehalten werden, unabhängig von dessen Einwänden.

Nun unterstreicht der Ältere das Gesagte weiter durch seine Handlungen und will für den Jüngeren das Buch herausnehmen und wieder auf den Tisch legen. Dieser wehrt sich deutlich. Der scharf gesprochene Name und die intonativ wie auch grammatikalisch in Befehlsform geäußerte Aufforderung unterstreichen erneut die Anweisung des Älteren, die schulische Regel einzuhalten, und sind gleichzeitig eine Steigerung zu den bislang gewählten Maßnahmen. Der Jüngere weigert sich erneut und hier wählt der Ältere zunächst den Weg, die Autorität der Lehrkraft hinzuzuziehen und ruft einmal leise deren Namen. Er sieht sich um und entscheidet dann aber anders. Er wendet sich seinem eigenen Lesestoff zu und beendet den Versuch, sein Patenkind zur Arbeit zu bewegen. Vorher macht er aber dem Jüngeren deutlich, dass sein regelwidriges Verhalten nicht ohne Konsequenzen bleiben wird und er möglicherweise in Zukunft ein schlechter Schüler wird. Dies ist aus Sicht des Paten verurteilenswert. Auch die Frage der Verantwortlichkeit wird angesprochen. Wenn der Jüngere in der Folge schlechte Schulleistungen zeigen sollte, dann liegt dies in seiner eigenen Verantwortung und nicht in der des Älteren. Das Patenkind selbst trägt die Verantwortung für die schulischen Leistungen und nicht etwa er als Pate.

Es lässt sich an dieser Szene vom dritten Schultag (!) beschreiben, dass der Pate seine Aufgabe dem Jüngeren gegenüber sehr ernst nimmt. Zu Beginn beantwortet der Ältere eine Frage, weist dann auf die anstehende Aufgabe hin und macht Regeln und Erfordernisse der Arbeitsphase deutlich. Dabei zeigt er ein großes Repertoire an Kommunikationsstrategien, um seinem Patenkind mitzuteilen und um einzufordern, was verlangt wird. Er erreicht dennoch nicht sein Ziel. Gleichzeitig wird etwas analysierbar, was die Lehrkraft im Interview als schwierige Aufgabe für die Älteren benennt: die Notwendigkeit, ständig auszuhandeln zwischen eigener Arbeit und dem Auftrag, den Jüngeren zu helfen. Der Ältere vermeidet es hier nach den ersten Versuchen, dem Patenkind noch mehr Aufmerksamkeit und damit Zeit zu widmen, die von seiner eigenen Arbeitszeit abgehen würde. In Situationen der Hilfe besteht außerdem die „Gefahr“, selbst gegen Regeln zu verstoßen, wenn man wie hier in „Stillezeiten“ spricht, was der Ältere zu vermeiden versucht oder durch Flüstern umgeht.

Breidenstein (2014) unterstreicht, dass bei Situationen der Hilfe geklärt werden muss, welche Basis die mit einer Hilfesituation verbundene Asymmetrie

hat. Mit welchem Recht ist einer Experte und das andere Kind Empfänger von Hilfe und damit Hilfebedürftiger? Dies ist hier zunächst recht klar. Der Pate hat ein Jahr Erfahrung als Schulkind und somit einen nennenswerten Erfahrungsvorsprung vor dem Patenkind an seinem dritten Schultag. Auf dieser Basis sind sie ausgewiesene Experten für alle Fragen rund um Schule und Unterricht für ein neues Schulkind. Dennoch verweigert sich der Jüngere hier und akzeptiert die Autorität des Älteren nicht. Dieser droht zwar mit langfristigen negativen Konsequenzen, bleibt aber letztlich hilflos. Für sich selbst löst er dies auf, indem er dem Jüngeren eine schlechte Zukunft prognostiziert und die Verantwortlichkeit dafür von sich weist.

#### **4 Fazit: Kinder als Helfer und Kontrolleure**

Mit dem dargestellten Fallbeispiel wurde ein Blick auf eine einzelne Situation geworfen, an der exemplarisch gezeigt werden kann, wie Regeln das Zusammenleben in der Schule gestalten und wie sie in den Interaktionen der Schüler untereinander thematisiert werden. Dabei ist der Auftrag an die Älteren, bei der Einführung in die Schule zu helfen und in Ordnungsprinzipien und Regeln des neuen Systems einzuführen. Im Beispiel wird diese Aufgabe angenommen und sehr gewissenhaft umgesetzt, dabei werden Aushandlungen zwischen den divergierenden Erfordernissen der Situation analysierbar. Selbstdisziplinierung und Anpassung an Regeln werden v. a. beim Älteren sichtbar, der die Regeln kennt und seit einem Jahr damit lebt. Er hat gelernt, schulische Regeln auf sich selbst anzuwenden: „Einen Blick, der überwacht und den jeder, indem er ihn auf sich spürt, am Ende so verinnerlichen wird, dass er sich selbst beobachtet; jeder wird so die Überwachung über und gegen sich selbst ausüben.“ (Foucault 2003: 205) Hier wird dieser Blick dem Anspruch der Patenaufgabe genügend zusätzlich auf das andere Kind gerichtet und das bleibt nicht ohne Reibungen und Irritationen.

In dieser wie auch in weiteren Situationen fallen Aspekte auf, die der weiteren Forschung bedürfen: Kinder wenden Regeln an und tun dies in einer Weise, die sich von der der Lehrkraft in den Beobachtungen meiner Studie in mehreren Punkten unterscheidet: Kinder nehmen Regeln mitunter wichtiger als die Lehrkraft und sind auch in den Urteilen härter. Die Einhaltung der Regeln wird in der Darstellung der Kinder zu einer existentiellen Hürde, die von enormer Bedeutung ist. Die Befolgung einer Regel entscheidet über Erfolg und Niederlage oder noch gravierender über die Qualität eines Kindes als Schüler oder Schülerin oder sogar als Person. Die Regel ist hier eine universelle Regel und wird nicht individuell angepasst. Im Interview mit der Lehrkraft hingegen werden zum Beispiel Kontextfaktoren und interindividuelle Unterschiede erwähnt, der Übergang und

damit das Erlernen von Regeln wird als Prozess beschrieben, auch so etwas wie die Tagesform kann bedeutsam sein. Paten vermitteln schulische Regeln, aber wenn sie das tun, sind das die Regeln in ihrer eigenen Umsetzung und ihrer eigenen Interpretation. Dabei verändern sich Regeln. Wie sie das tun, bedarf weiterer Beobachtungen in unterschiedlichen Kontexten und Altersgruppen. Es ist jedoch eine Illusion zu glauben, dass die Hilfe von Kindern untereinander und die Delegation von Vermittlungsfunktionen zu einer einfachen Multiplikation der Helferinnen und Helfer führen könnte (vgl. Breidenstein 2014).

## Literatur

- Bellenberg, Gabriele/Höhmann, Katrin/Röbe, Edeltraud (Hrsg.) (2011): Übergänge. Friedrich Jahresheft. Seelze: Friedrich Verlag
- Breidenstein, Georg (2014): Die Individualisierung des Lernens unter den Bedingungen der Institution Schule. In: Kopp, Bärbel/Martschinke, Sabine/Munser-Kiefer, Meike/Haider, Michael/Kirschhock, Eva-Maria/Ranger, Gwendo/Renner, Günter (Hrsg.): Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft. Jahrbuch Grundschulforschung. Wiesbaden: Springer VS: 35–50
- Clarke, Adele (2012): Situationsanalyse: Grounded Theory nach dem Postmodern Turn. Wiesbaden: Springer VS
- Faust, Gabriele (2008): Übergänge gestalten – Übergänge bewältigen. In: Thole, Werner/Roßbach, Hans-Günther/Fölling-Albers, Maria/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Bildung und Kindheit. Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre. Opladen: Barbara Budrich: 225–240
- Foucault, Michel (2003): Schriften in vier Bänden. 1954-1988. Band III. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Kluczniok, Katharina/Roßbach, Hans-Günther (2014): Probleme beim Übergang vom Kindergarten zur Grundschule – Wahrheit oder Mythos? In: Liegmann, Anke B./Mammes, Ingelore/Racherbäumer, Kathrin (Hrsg.): Facetten von Übergängen im Bildungssystem. Nationale und internationale Ergebnisse empirischer Forschung. Münster: Waxmann: 13–22
- Nibis (2010). Jahrgangsgemischte Eingangsstufe – ein Weg zum erfolgreichen Lernen. Informationen für Eltern, Lehrkräfte und Schulen. Niedersächsischer Bildungsserver. Online im Internet. URL: [http://www.mk.niedersachsen.de/download/4930/Jahrgangsgemischte\\_Eingangsstufe\\_-\\_ein\\_Weg\\_zum\\_erfolgreichen\\_Lernen\\_Informationen\\_Anregungen\\_Hilfen.pdf](http://www.mk.niedersachsen.de/download/4930/Jahrgangsgemischte_Eingangsstufe_-_ein_Weg_zum_erfolgreichen_Lernen_Informationen_Anregungen_Hilfen.pdf) [Stand: 31.07.2014]
- Oehlmann, Sylvia/Manning-Chlechowitz, Yvonne/Sitter, Miriam (Hrsg.) (2011): Frühpädagogische Übergangsforschung. Von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule: Weinheim: Juventa
- Strauss, Anselm L. (2007): Grundlagen qualitativer Sozialforschung: Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. Stuttgart: UTB

# Lernprozesse gemeinsam begleiten – institutionsübergreifende Bildungsarbeit als Herausforderung und Chance für Grundschullehrkräfte und Erzieher/innen

*Julia Höke*

## 1 Einleitung und Fragestellung

Eine Verzahnung der pädagogischen Arbeit von Kita und Grundschule erscheint durch gemeinsame Herausforderungen (z. B. Umgang mit Heterogenität, differenzierte Bildungsbegleitung (Drexler et al. 2011)) und Annäherungen in gesellschaftlichen Aufträgen (Kucharz 2012) sinnvoll. Ein Gelingen der Zusammenarbeit wird dabei bildungspolitisch normativ vorausgesetzt, Fach- und Lehrkräfte stehen so vor der Herausforderung, systembedingte Unterschiede (Reyer 2006) zu überwinden, ohne darauf vorbereitet zu sein (Henkel/Neuss 2015). Professionstheorien zeigen zudem, dass sich Handlungsstrukturen und Haltungen nicht selbstverständlich auf professionsübergreifende Kontexte übertragen lassen (Ruppin 2010).

Profitieren Fach- und Lehrkräfte in einer multiprofessionellen Zusammenarbeit voneinander? Im Modellprojekt „Bildungshaus 3-10“<sup>1</sup> verzahnen Kitas und Grundschulen ihre pädagogische Arbeit, die von Lehrkräften und Erzieher/innen gemeinsam vorbereitet, durchgeführt und reflektiert wird. Es wird untersucht, wie die Bildungshausarbeit von den Akteuren erlebt wird, wo Schwierigkeiten bestehen und ob Lehrkräfte und Erzieher/innen voneinander lernen (Höke 2013).

## 2 Methodisches Vorgehen

Für die Untersuchung werden 6 Standorte mit insgesamt 6 Grundschulen und 9 Kitas ausgewählt, aus denen jeweils ein/e Akteur/in an einem problemzentrierten Interview mit Impulsfragen zur pädagogischen Arbeit, zum gegenseitigen Profitieren und zum Umgang mit Schwierigkeiten teilnimmt. Die Interviews werden anhand der Qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 2008) zunächst inhalt-

---

<sup>1</sup> Die wissenschaftliche Begleitung wird gefördert mit Mitteln des BMBF und ESF der EU und umfasst Prozessbegleitung und Evaluation auf Kind- und Einrichtungsebene.

lich strukturiert (Interraterreliabilität  $R = .7$ , Intraraterreliabilität  $R = .9$ ) und anschließend unter Herausarbeitung induktiver Kategorien ausgewertet. So entstehen z. B. unter der Oberkategorie „Beziehung zwischen Kita und Schule“ induktive Kategorien wie „Vorbildfunktion der Leitung“ und „erlebte Wertschätzung“.

### 3 Ergebnisse

Deutlich wird, dass die intensive Zusammenarbeit eine Bereicherung ist; insbesondere den erleichterten Übergang zwischen den Institutionen erleben die Befragten als Gewinn. Zudem gibt es professionsspezifische Unterschiede: Während die Lehrkräfte praktische Impulse für die Gestaltung von Angeboten, Ritualen und Dokumentation einzelner Kinder aus der Bildungshausarbeit mitnehmen, löst die Kooperation bei den Erzieher/innen Reflexionsprozesse der institutionsinternen Arbeit aus, die die Bildungsarrangements in der Kita beeinflussen. Ein neuralgischer Punkt ist das Thema Leistungsbewertung und -messung, welches von den Akteuren selbst als professionsspezifisch unterschiedlich beschrieben wird. Beispielsweise legen Lehrkräfte mehr Wert auf Richtigkeit und korrigieren Kinder, während die Erzieher/innen das „lockerer“ sehen: „Dann ist der Löwe halt lila“ (Erzieherin F4L). Diese Unterschiedlichkeiten werden zur Kenntnis genommen, aber nicht zu einer professionsübergreifenden Haltung weiterentwickelt, wodurch Chancen für Professionalisierungsprozesse nicht ganz ausgeschöpft werden.

### Literatur

- Drexler, Doris/Höke, Julia/Rehm, Anja/Schumann, Ira/Sturmhöfel, Nicole (2012): Kindergarten und Grundschule gemeinsam denken? In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 7 (4), 443–455
- Henkel, Jennifer/Neuss, Norbert (2015): Die Verankerung der Transitionsthematik in Studium und Ausbildung. In: *Frühe Bildung* 1 (4), 25–32
- Höke, Julia (2013): *Professionalisierung durch Kooperation*. Münster: Waxmann
- Kucharz, Diemut (2012): *Grundschulpädagogische Unterrichtsforschung und ihr Anrechnungspotential für die Kindheitspädagogik*. Wissenschaftliche Fachtagung „Kindheit und Profession“, Frankfurt
- Mayring, Peter (2008): *Qualitative Inhaltsanalyse*. Weinheim und Basel: Beltz
- Reyer, Jürgen (2006): *Einführung in die Geschichte des Kindergartens und der Grundschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Ruppert, Iris (2010): Professioneller Habitus in der Elementarpädagogik. In: *Journal für LehrerInnenbildung* (1), 49–53

# Der Einfluss von Unterrichtsqualität auf die soziale und emotionale Schulerfahrung von Erstklässlern

*Doris Drexler/Judith Streb*

## 1 Unterrichtsqualität und sozial-emotionale Schulerfahrung

Der theoretische Hintergrund der hier vorgestellten Untersuchung beinhaltet zwei Forschungsstränge, deren empirische Verknüpfung bisher in der Forschung eher eine untergeordnete Rolle spielt. Die Schul- und Unterrichtsforschung befasst sich zum einen in der Unterrichtsqualitätsforschung mit der Orchestrierung von Unterricht und kristallisiert Merkmale der Unterrichtsqualität heraus, um einen gelingenden, den Lernerfolg der Kinder unterstützenden Unterricht beschreiben zu können (Klieme et al. 2006, Kunter et al. 2011, Fauth et al. 2014). Unterrichtsqualität konzentriert sich demzufolge auf die Merkmale schülerorientiertes Unterrichtsklima, kognitive Aktivierung und effiziente Klassenführung. Zum anderen wird das emotionale Erleben der Kinder in der Schul- und Unterrichtsforschung im Hinblick auf deren Leistung in den Blick genommen (Schüpbach et al. 2014, Edlinger et al. 2008). Emotionen werden vor allem mit Motivation und Lernfreude in Zusammenhang gebracht (Hagenauer et al. 2011). Sowohl die Unterrichtsqualität als auch Emotionen im Schulalltag und die sozial-emotionale Schulerfahrung der Kinder bestimmen demnach das Lernen und den Lernerfolg. Der Zusammenhang von Unterrichtsqualität und sozial-emotionaler Schulerfahrung wird bislang wenig empirisch untersucht. Immerhin gilt der Ausgestaltung von Lehrstrategien, die bestimmte Emotionen hervorrufen sollten und damit das Lernen der Kinder ertragreicher und nachhaltiger machen sollten, ein stetes Forschungsinteresse (Astleitner 2000). Die Verknüpfung von Lernen mit positiven Emotionen ist hier Ziel von Unterricht für nachhaltiges Lernen und effektive Leistung (Hänze 2003, Edlinger et al. 2008). Aufgabe der Schule ist allerdings nicht nur die Leistungssteigerung bei Schülerinnen und Schülern, sondern sie soll auch zu deren Persönlichkeitsentwicklung beitragen. Dass Kinder ihren Schulalltag und den Unterricht als angenehmen Entwicklungs- und Lernraum erleben und entsprechend positive Schulerfahrungen machen, könnte ebenfalls seine Ursache in der Unterrichtsgestaltung haben. Sie beeinflusst die Atmosphäre des Lernens und den Umgang der Kinder untereinander. Forschungen zum Schulklima und – auf Mikroebene – zum Unterrichtsklima zeigen die Bedeutung des Sozialklimas in Klassen für die Leistungs- und Persön-