



Studienabschlussarbeiten

Fakultät für Psychologie und
Pädagogik

Weirather, Marie:

Übergänge gestalten

Der Einfluss der Pandemie auf die Arbeit von
Pädagog: innen mit Kindern mit und ohne
sonderpädagogischem Förderbedarf

Masterarbeit, Wintersemester 2024

Gutachter*in: Dorfschmidt, Julia

Fakultät für Psychologie und Pädagogik
Department für Pädagogik und Rehabilitation

Ludwig-Maximilians-Universität München

<https://doi.org/10.5282/ubm/epub.127069>

Abstract

Bisherige empirische Befunde legen nahe, dass der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule für Schüler:innen eine große Herausforderung darstellen kann und als entscheidender Faktor bezüglich des weiteren Bildungsweges verstanden werden muss. Aus einem entwicklungspsychologischen Verständnis heraus müssen die Schüler:innen dabei spezifische Entwicklungsaufgaben meistern, bei deren Bewältigung sie von Pädagog:innen unterstützt werden können. Ab März 2020 wurde der schulische Alltag zunehmend von der Covid-19 Pandemie beeinträchtigt, die letztendlich zeitweise Schulschließungen und die Umstellung auf Distanzlehre bedingte. In dieser Arbeit wird daher der Frage nachgegangen, inwieweit sich die Unterstützungsarbeit von pädagogischen Fachkräften am Übergang in die weiterführende Schule aufgrund der Covid-19 Pandemie verändert hat. Dazu wurde eine qualitative Interviewstudie konzipiert, die acht pädagogisch tätige Personen zu ihrer Arbeit am Übergang mit Kindern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf befragt hat. Es zeigt sich, dass die pädagogische Arbeit nach der Pandemie vermehrt durch das Kompensieren der fachlichen und sozialen Defizite der Schüler:innen bestimmt ist und es einer vermehrt differenzierten Vorgehensweise bedarf. Auch wurde die institutionsübergreifende Kooperation zwischen Pädagog:innen der Grund- und weiterführenden Schulen aufgrund der Pandemie nahezu vollständig eingestellt. Aus diesen Erkenntnissen werden abschließend Implikationen für die weitere Forschung und schulische Praxis abgeleitet.

Previous empirical results suggest that the transition from elementary school to secondary school might pose a major challenge for students and must be comprehended as a far-reaching preliminary decision regarding their future educational path. From a developmental psychology perspective, students have to master specific developmental tasks, which they can be supported by educationalists. From March 2020, everyday school life was increasingly affected by the Covid-19 pandemic, which ultimately caused temporary school closures and the transition to distance learning. This study examines the extent to which the support work of educationalists during the progress to secondary school has changed as a result of the Covid-19 pandemic. To this end, a qualitative interview study was designed in which eight educational professionals were asked about their work with children with and without special educational needs during the transition to secondary school. The results show that educational work after the pandemic is increasingly determined by compensating for the academic and social deficits of the students and requires an increasingly differentiated approach. Also, the cross-institutional cooperation between primary and secondary school teachers has been almost

completely discontinued due to the pandemic. Lastly, implications concerning future research and educational practice are derived from these findings.

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis.....	VI
Tabellenverzeichnis	VII
1 Bildungsübergänge als kritische Lebensereignisse	1
2 Übergänge theoretisch begreifen	4
2.1 Entwicklungspsychologische Sicht auf den Übergang	5
2.2 Transitionsmodell nach Griebel & Niesel (2004)	7
2.3 Charakteristik des Übergangs von der Primarstufe in die Sekundarstufe I	11
2.4 Entwicklungsaufgaben beim Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe I....	13
3 Pädagogische Arbeit am Übergang.....	16
3.1 Sonderpädagogische Förderung als Bestandteil pädagogischer Arbeit	16
3.2 Gestaltungsmöglichkeiten am Übergang	21
3.3 Multiprofessionelle Zusammenarbeit am Übergang.....	27
3.4 Umgang mit Heterogenität am Übergang	29
4 Pädagogische Arbeit und Pandemie	32
5 Methodische Konzeption.....	36
5.1 Forschungskontext und Forschungsobjekt	36
5.2 Erkenntnisinteresse und forschungsleitende Fragestellungen	38
5.3 Forschungsdesign	41
5.3.1 Stichprobe	42
5.3.2 Erhebungsinstrument problemzentriertes Interview	46
5.3.3 Datenerhebung und Datenauswertung	48
5.4 Gütekriterien der qualitativen Forschung	53
6 Ergebnisse	56
6.1 Berufliche Situation	56
6.2 Übergang	57
6.3 Entwicklungsaufgaben	60
6.4 Sonderpädagogische Förderung	61

6.5 Pädagogische Arbeit	65
6.6 Covid-19 Pandemie.....	68
6.7 Änderungsbedarf.....	72
7 Beantwortung der Forschungsfragen und Interpretation der Ergebnisse.....	75
7.1 Forschungsfrage 1	75
7.2 Forschungsfrage 2	81
7.3 Forschungsfrage 3	85
7.4 Forschungsfrage 4	87
7.5 Beantwortung der übergeordneten Forschungsfrage.....	90
8 Fazit	92
Literaturverzeichnis	96
Anhangsverzeichnis	110

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Phasen des Übergangs.....	5
Abbildung 2: Akteur:innen der Transition im ko-konstruktiven Prozess.....	9
Abbildung 3: Modell der Bewältigungskompetenzen im Übergang.....	15
Abbildung 4: Sonderpädagogisch geförderte Schüler:innen insgesamt im Schuljahr 2021/2022 – Verteilung nach Förderschwerpunkten.....	18
Abbildung 5: Modell zur Übergangsgestaltung.....	22
Abbildung 6: Auszug aus dem Kategoriensystem.....	52

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Entwicklungsaufgaben beim Übergang in die Sekundarstufe I.....	14
Tabelle 2: Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Schuljahr 2021/22 für Deutschland und Bayern.....	17
Tabelle 3: Elemente der individuellen Förderung in der schulischen Praxis.....	25
Tabelle 4: Übersicht über die Stichprobe der Studie.....	45

1 Bildungsübergänge als kritische Lebensereignisse

Übergänge sind in unterschiedlicher Beschaffenheit permanenter Bestandteil der Biografie eines Menschen. Sie gehen mit Veränderungen in diversen Ausmaßen einher und können dadurch auch als normativ kritische Lebensereignisse verstanden werden. Hiermit werden Lebenssituationen bezeichnet, die herausfordernd sind und für deren Bewältigung spezifische Ressourcen notwendig werden. Nach dem Verständnis von Filipp (1995) ist zentral, dass kritische Lebensereignisse nicht nur mit Risiken einhergehen, sondern auch mit verschiedenen Chancen verbunden sein können. Für eine Bewältigung werden individuelle Bewältigungskompetenzen und Neuorganisationen notwendig, die entweder durch Veränderungen innerhalb der Person oder durch Veränderungen, die die Person an ihrer Umwelt vornimmt, entstehen. Ob ein Übergang zu einem Risiko wird oder als Chance dient, entscheidet die Art und Weise der Bewältigung (Denner & Schumacher, 2014; Filipp, 1995; Griebel & Niesel, 2021).

Bei den schulischen Übergängen ist besonders der Übergang von der Grund- in die weiterführende Schule eine zentrale und unausweichliche Gelenkstelle des Bildungssystems. Der mehrgliedrige und selektive Aufbau des deutschen Schulsystems bedingt bereits früh in der individuellen Bildungslaufbahn eine Wahl, die einen besonderen Bedeutungsgehalt für den weiteren Lebens- und Bildungsweg haben kann (Munser-Kiefer & Martschinke, 2018; Seifert & Wiedenhorn, 2018). Nicht selten wird dieser deshalb als weitreichende „Statusvorentscheidung“ (Koch, 2001, S. 15) bewertet, da damit unter Umständen langfristige Auswirkungen, beispielsweise auf Erfolg oder Misserfolg bezüglich des (sekundären) Schulabschlusses einhergehen können (z.B. Dumonet et al., 2014; Stack et al., 2020). Übergänge werden als Herausforderung für alle Akteur:innen des Bildungssystems verstanden und beinhalten für diese unterschiedliche Zuständigkeiten (Liegmann et al., 2014). Für einen gelingenden Übergang bedarf es der Kompetenzen aller beteiligten Personen. Dabei herrscht die Annahme vor, dass der Übergang sowohl von den Kindern als auch von den Eltern in Form von Entwicklungsaufgaben aktiv bewältigt werden muss. Zudem ist auch pädagogisches Personal am Übergang beteiligt, wobei diese eine moderierende Rolle einnehmen und den Übergang der Schüler:innen als Teil ihrer pädagogischen Professionalität und beruflichen Routine erleben (Graalman, 2016a).

Diesen Übergang mit allen seinen Herausforderungen und Veränderungen muss jährlich eine Vielzahl an Schüler:innen meistern. In Bayern wechselten im Schuljahr 2022/23 insgesamt 110.578 Grundschulkinder auf eine weiterführende Schule (Bayerisches Landesamt für Schule, 2022). Dabei ist zu beobachten, dass die Schülerschaft immer heterogener wird und die Zahl an Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in allen Schulformen ansteigt

(Sekretariat der Kultusministerkonferenz, 2022a). Die Prognosen der Kultusministerkonferenz (2023) gehen für das Jahr 2035 davon aus, dass von 8.143.451 Schüler:innen (mit Vollzeit-schulpflicht in den Jahrgangsstufen 1 bis 9) ein Anteil von 4,34 Prozent, ungefähr 353.066 bis 361.000 Schüler:innen einen sonderpädagogischen Förderbedarf haben werden. Dies macht auch die Anpassung der schulischen Unterstützungsmöglichkeiten, sowie eine gezielte Gestaltung des Übergangs notwendig (Graalman, 2018).

Gerade im Kampf um die Bildungsgerechtigkeit erscheint der Übergang in die weiterführenden Schulen aktueller denn je als zentraler Kristallisationspunkt (Carle & Herding, 2023). Dies ist besonders vor dem Hintergrund der frühen Annahme, dass die Bildungsungerechtigkeit auch durch die Covid-19 Pandemie im Bildungssystem zugenommen hat, besonders spannend (z.B. Geis-Thöne & Plünnecke, 2021; Schreiner et al., 2022).

Zielsetzung der Arbeit

Zielsetzung dieser Arbeit sind die folgenden Punkte. Erstens soll die Perspektive des am Übergang tätigen pädagogischen Personals in den Mittelpunkt der Ausführung gestellt werden. Dies soll zum einen hinsichtlich der eingesetzten Unterstützungsstrukturen und Gestaltungsmöglichkeiten aber auch bezüglich entstehender Problematiken und Herausforderungen thematisiert werden. Auch wird die pädagogische Arbeit mit Kindern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf am Übergang verglichen und das Aufzeigen möglicher Unterschiede angestrebt. Zweitens sollen vor dem Hintergrund der globalen Covid-19 Pandemie und deren Auswirkungen auf den Schulalltag auch die Veränderungen diesbezüglich am Übergang und auf die pädagogische Arbeit diskutiert werden. Methodisch wird dieses Bestreben in einer qualitativen Studie umgesetzt, bei der die subjektiven Erfahrungen und Sichtweisen der Pädagog:innen mithilfe problemzentrierter Interviews erhoben werden. Dementsprechend ergibt sich für diese Arbeit die übergeordnete Forschungsfrage, welchen Einfluss die Covid-19 Pandemie auf die Übergangsarbeit von pädagogischen Professionen während des Übergangs von der Primar- in die Sekundarstufe I hat.

Aufbau der Arbeit

Die Arbeit ist in einen theoretischen und einen methodischen Teil gegliedert. Mit dem ersten Gliederungspunkt beginnend wird in das Themengebiet der Bildungsübergänge und deren Bedeutung für die Bildungslaufbahn eines Menschen knapp eingeführt, bevor dies im zweiten Kapitel in Form der theoretischen Grundlagen vertieft wird. Dabei wird die, für diese Arbeit wesentliche, entwicklungspsychologische Perspektive auf den Übergang vorgestellt (Kapitel 2.1), das Transitionsmodell von Griebel und Niesel (2004) eingeführt (Kapitel 2.2), sowie die charakteristischen Grundzüge des Übergangs in die Sekundarstufe I (Kapitel 2.3) und die

damit einhergehenden Entwicklungsaufgaben (Kapitel 2.4) ausgeführt. Anknüpfend beschäftigt sich das dritte Kapitel mit der pädagogischen Arbeit am Übergang. Hier wird zu Beginn ein knapper Überblick über die Möglichkeiten der sonderpädagogischen Förderung in der Schule (Kapitel 3.1) gegeben, anschließend werden die unterschiedlichen Gestaltungsmöglichkeiten am Übergang (Kapitel 3.2), die multiprofessionelle Zusammenarbeit (Kapitel 3.3) sowie der Umgang mit Heterogenität am Übergang (Kapitel 3.4) thematisiert. Das fünfte Kapitel schließt den theoretischen Teil der Arbeit ab und betrachtet die schulische Situation während der Covid-19 Pandemie, inklusive der Auswirkungen und Veränderungen dieser auf die Arbeit des pädagogisch tätigen Personals.

Im zweiten Teil der Arbeit wird in Kapitel 5 die methodische Konzeption der Untersuchung erläutert und dabei genauer auf den Forschungskontext und das Forschungsobjekt (Kapitel 5.1), die forschungsleitenden Fragestellungen (Kapitel 5.2), das Forschungsdesign (Kapitel 5.3), sowie die Gütekriterien der qualitativen Forschung (Kapitel 5.4) eingegangen. Kapitel 6 beinhaltet die Ergebnisse, geordnet nach den jeweiligen Oberkategorien (Kapitel 6.1 bis 6.7). Diese dienen im siebten Kapitel der Beantwortung der Forschungsfrage und der Interpretation der Ergebnisse (Kapitel 7.1 bis 7.5). Die Arbeit abschließen wird die kritische Reflexion des Forschungsprozesses, sowie Implikationen für die zukünftige Forschung und schulische Praxis in Kapitel 8.

2 Übergänge theoretisch begreifen

Der Begriff des *Übergangs* findet sowohl alltagssprachlich als auch fachsprachlich in seiner komplexen Weise häufig Verwendung (Denner & Schumacher, 2014). Besonders im alltäglichen Gebrauch umfasst der Begriff Übergang verschiedene Facetten, die unterschiedliche Bedeutungen und eine Vielzahl an Synonymen beinhalten. Ein Übergang kann beispielsweise eine Verbindung zwischen zwei Orten, eine Phase zwischen zwei Zuständen oder eine allmähliche Änderung bedeuten (Munser-Kiefer & Martschinke, 2018).

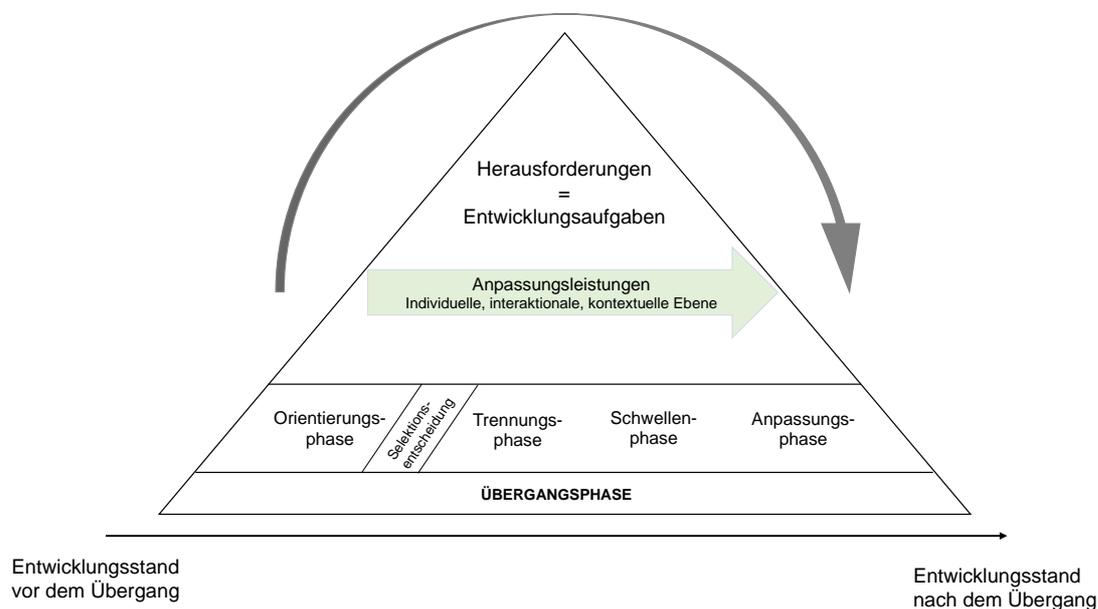
Hiervon wichtig abzugrenzen ist für diese Arbeit die fachsprachliche Verwendung des Begriffes Übergang, wobei dieser nicht weniger komplex ist und identisch mit dem Begriff der *Transition* genutzt wird. Dabei können Transitionsprozesse unterschiedlich aufgefasst werden. Ein etwas breiter gefasstes Verständnis hat beispielsweise Welzer (1993), der darunter „sozial prozessierte, verdichtete und akzelerierte Phasen in einem in permanentem Wandel befindlichen Lebenslauf“ (Welzer, 1993, S. 37) beschreibt. Er versteht Übergänge somit als Schnittstellen zwischen Individuum und gesellschaftlich-institutioneller Anforderung, die ineinander übergehen, sich überlappen und mit schwer durchschau- und kontrollierbaren Wandlungsprozessen einhergehen. Wörz (2004) sieht dies ähnlich und spricht in seinen Ausführungen von „komplexen, ineinander übergehende und sich überblendende Wandlungsprozesse, wenn Lebenszusammenhänge einer massiven Umstrukturierung unterliegen“ (Wörz, 2004, S. 35).

Aufgrund der theoretischen Ausrichtung dieser Arbeit am Transitionsmodell von Griebel und Niesel (2004) wird den Ausführungen hier folgende Definition zugrunde gelegt: „Transitionen sind Lebensereignisse, die Bewältigung von Diskontinuitäten auf mehreren Ebenen erfordern, Prozesse beschleunigen, intensiviertes Lernen anregen und als bedeutsame biografische Erfahrungen von Wandel in der Identitätsentwicklung wahrgenommen werden“ (Griebel & Niesel, 2021, S. 38).

Van Gennep (1999) stellt Übergänge modellhaft als Wandlungsprozesse mit einer dreiphasigen Struktur dar. Abbildung 1 zeigt auf, dass sich die Hauptphase des Übergangs dabei in eine Trennungsphase, eine Schwellenphase und eine Anpassungsphase einordnen lässt. Beginnend mit der Trennungsphase wird sich vom Alten losgelöst, woraufhin in der Schwellenphase das Alte und Neue gleichzeitig existieren kann und in der Anpassungsphase unterschiedliche Anpassungsleistungen an die Erwartungen und Herausforderungen des jeweiligen Übergangs geleistet werden.

Abbildung 1

Phasen des Übergangs, eigene Darstellung in Anlehnung an Griebel & Niesel, 2015; van Genneep, 1999



2.1 Entwicklungspsychologische Sicht auf den Übergang

Die Transitionsforschung bedient sich in langer Tradition unterschiedlicher theoretischer Ansätze, die grundsätzlich ihre Wurzeln in einer anthropologischen, einer soziologischen, einer pädagogischen und einer psychologischen Strömung haben. Im heutigen Forschungskontext werden diese Ansätze jedoch meist interdisziplinär verwendet und Erkenntnisse aus den verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen miteinander verbunden (Griebel & Niesel, 2021). Aufgrund der theoretischen Ausrichtung und Schwerpunktsetzung dieser Arbeit wird anschließend im Wesentlichen die entwicklungspsychologische Sicht auf den Übergang ausgeführt, wobei auch der pädagogische Ansatz von Havighurst und dessen Verständnis von Entwicklungsaufgaben theoretisch aufgegriffen werden.

Besonders in den deutschsprachigen Ländern hat sich im Laufe der Zeit eine deutlich psychologisch-pädagogisch geprägte Sichtweise auf den Übergang durchgesetzt, nach dessen Verständnis Übergänge im schulischen Bereich hauptsächlich als Impulse für Entwicklungen aufgefasst werden (Griebel & Niesel, 2021). Übergänge werden unter diesen Gesichtspunkten als „sozial und kulturell bestimmte Entwicklungsaufgaben und prozesshafte Geschehen in der individuellen Lebensgeschichte“ (Griebel & Niesel, 2004, S. 34) verstanden. In die entwicklungspsychologische Strömung fließen unterschiedliche psychologische Theorien ein, welche aufgrund des begrenzten Umfangs dieser Arbeit nicht vollständig dargestellt werden können. Eine detaillierte Ausführung hierzu findet sich beispielsweise bei Griebel & Niesel, 2021. Für die inhaltliche Auslegung dieser Arbeit besonders relevant sind die Auffassungen von Erik H.

Erikson (1992) und dessen Stufenmodell der psychosozialen Entwicklung, sowie von Robert Havighurst (1948) und dessen Verständnis von Entwicklungsaufgaben.

Erikson definiert im Rahmen seiner Entwicklungstheorie Übergänge als Krisen der Identitätsentwicklung und sieht daher den Entwicklungsbegriff hauptsächlich in der Interaktion von Individuum und Gesellschaft. Das von ihm auf dieser Auffassung basierende Theoriemodell beschreibt auf acht Stufen die Identitätsentwicklungen von der Geburt bis ins Erwachsenenalter (Erikson, 1992). Dabei sind die unterschiedlichen Stufen von Spannungen geprägt, die aufgrund des Zusammentreffens der individuellen Bedürfnisse und den gesellschaftlich bestimmten Anforderungen entstehen. Diese Spannungen zeigen sich in phasenspezifischen Krisen und Konflikten, die vom Individuum in der jeweiligen Phase gelöst werden müssen. Dabei ist die Reihenfolge der Konflikte unumkehrbar, wobei eine erfolgreiche Bewältigung und die dadurch gewonnenen Erfahrungen immer auch eine leichtere Bewältigung der nächsten Stufe bedingt (Griebel & Niesel, 2021). Für die vierte Stufe des Modells, das Schulalter (sechstes bis zwölftes Lebensjahr), steht beispielsweise der Konflikt Werksinn gegen Minderwertigkeitsgefühl im Mittelpunkt des kindlichen Erlebens. Unter Werksinn versteht Erikson das Kompetenzgefühl des Kindes, was mit gleichzeitigen Minderwertigkeitsgefühlen zusammentrifft. Kinder haben hier das Bedürfnis etwas Gutes und Nützliches zu tun, zusammen mit und von anderen zu lernen und den zunehmenden Wunsch ein Teil der Erwachsenenwelt zu sein. Für diese Stufe und somit auch für die Zeit auf der weiterführenden Schule kann auch die Herausbildung eines angemessenen Verhältnisses zur eigenen Leistung als charakteristisch angesehen werden (Erikson, 1988).

Havighurst (1948) gliedert in seiner Theorie den Lebenslauf eines Individuums als eine Abfolge von biologischen Veränderungen (z.B. Pubertät), als Veränderungen, die durch gesellschaftlich gestellte Aufgaben bestimmt sind (z.B. Schuleintritt) und individuelle Wünsche und Ziele (z.B. beruflicher Erfolg) (Greve & Thomsen, 2019). Er geht prinzipiell davon aus, dass es für jede Lebensphase typische gesellschaftliche Erwartungen gibt, die vom Individuum erfüllt werden müssen, um soziale Anerkennung und Integration in das soziale Umfeld zu erreichen. Diese Erwartungen können körperlicher, psychischer, sozialer und kultureller Natur sein und werden als *Entwicklungsaufgaben* bezeichnet. Definiert werden können diese als „Probleme oder Herausforderungen, die sich dem Individuum zu einem Zeitpunkt oder zu einer Phase seines Lebens stellen“ (Greve & Thomsen, 2019, S. 24). Es wird davon ausgegangen, dass der Bewältigungsprozess dann einsetzt, wenn sich das Individuum aktiv darum bemüht, die gestellten Anforderungen und Erwartungen zu erfüllen (Hurrelmann & Bauer, 2020). Für das Jugendalter und dadurch auch für die Zeit auf der weiterführenden Schule definiert Havighurst beispielsweise den Aufbau sozialer Bindungen wie Freundschafts- und Partnerschaftsbeziehungen mit Gleichaltrigen oder auch den Erwerb einer schulischen und beruflichen

Qualifikation als zentrale Entwicklungsaufgaben (Havighurst, 1953). Die Entwicklungsaufgaben, welche sich spezifisch für den Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe I herauskristallisiert haben, werden in Kapitel 2.4 aufgelistet.

2.2 Transitionsmodell nach Griebel & Niesel (2004)

Die im vorherigen Kapitel angesprochene entwicklungspsychologische Auffassung des Übergangs prägte auch entsprechende Theoriemodelle, wie unter anderem das Transitionsmodell von Griebel und Niesel. Dieses gilt aktuell als einer der verbreitetsten Ansätze zur theoretischen Einordnung von Transitionen im Bildungskontext und wurde erstmals im Jahr 2004 vorgestellt. Im Folgenden werden die Grundannahmen und zentralen Komponenten skizziert, bevor anschließend eine knappe kritische Betrachtung des Modells stattfindet.

Das sogenannte IFP-Transitionsmodell wurde als ein Modell der Bildungstransitionen im Staatsinstitut für Frühpädagogik in München (IFP) von Renate Niesel und Wilfried Griebel entwickelt. Entstanden ist das Modell zum einen auf Grundlage der nationalen und internationalen Transitionsforschung, aber auch vor dem Hintergrund eines engen Praxisaustausches. Eine empirische Überprüfung des Modelles fand bereits zu einem frühen Zeitpunkt im Rahmen zweier explorativer Pilotstudien mit 450 ausgewählten Kindergärten und Schulen statt. Dabei konnte gezeigt werden, dass das Transitionsmodell geeignet ist die Anforderungen und Erfahrungen, die Kinder und Eltern während des Übergangs im Bildungssystem machen, darzustellen und darüber hinaus Ableitungen für die Praxis zu ermöglichen (Griebel & Niesel, 2002; Niesel & Griebel, 2000).

Das Modell lässt sich grundlegend der Familienentwicklungspsychologie zuordnen und fokussiert weitgehend die Bewältigung von Veränderungen beim Übergang zwischen Bildungseinrichtungen auf Seiten der Kinder und Eltern (Griebel & Niesel, 2021). Die komplexe theoretische Basis stammt aus unterschiedlichen psychologisch verwurzelten Theorien. Den Grundstein bildet beispielsweise das Familien-Transitions-Modell von Cowan (1991), welches Übergänge in der Familienentwicklung und die damit einhergehenden Perspektiven der Familienmitglieder untersucht. Ergänzt wird dieses unter anderem von Aspekten des ökopsychologischen Ansatzes von Bronfenbrenner (1989), der Entwicklungen im sozialen und systemischen Wirkzusammenhang sieht. Er postuliert, dass sich Individuen in sozialen Systemen wie der Familie oder Schulen entwickeln und während des Entwicklungsprozesses wiederum gegenseitig beeinflussen. Weiterhin wurden auch Aspekte des Stressmodells von Lazarus (1995) in die Ausführungen eingearbeitet. So wird davon ausgegangen, dass die Veränderungen, die mit dem Wechsel der Bildungseinrichtung verbunden sind mit Überforderung und Stress einhergehen können. Die Stressreaktionen können gleichermaßen geringgehalten werden, wenn

die Veränderungen im Lebensumfeld der Kinder möglichst kontrollierbar und vorhersehbar ablaufen. Filipp beschreibt in seiner Theorie der kritischen Lebensereignisse (1995) die Veränderung im Lebensumfeld von Individuen als kritische Lebensereignisse, die mit spezifischen Risiko- und Schutzfaktoren für eine gelingende Bewältigung des Ereignisses einhergehen, woraus schließlich auch Bewältigungsansätze und pädagogische Maßnahmen abgeleitet werden können (Griebel, 2012; Griebel & Niesel, 2021).

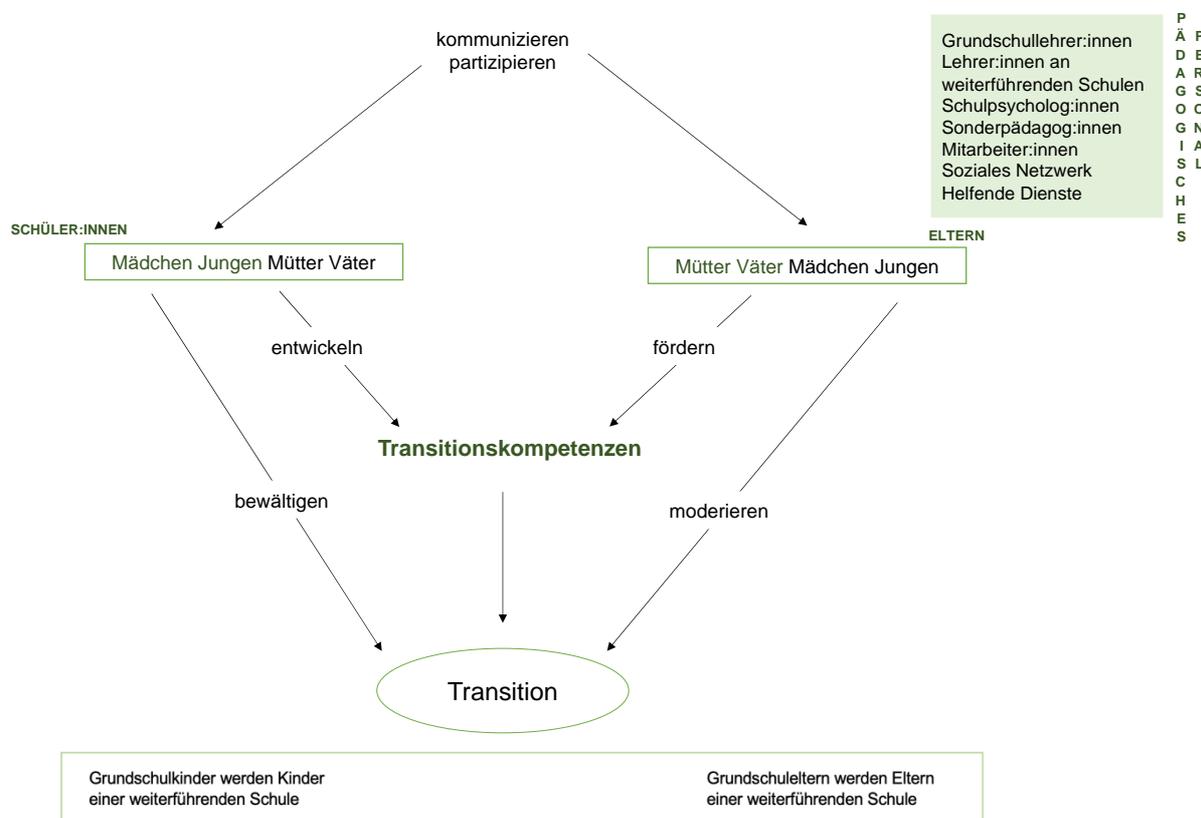
Schwerpunktmäßig stehen folgende Aspekte im Mittelpunkt des Transitionsmodells (Griebel & Niesel, 2021):

- Berücksichtigung aller Akteur:innen
- ihr Zusammenwirken
- in einem prozesshaften Geschehen
- in dem für eine erfolgreiche Übergangsbewältigung benötigte Kompetenzen identifiziert und entwickelt werden

Abbildung 2 zeigt die Zusammenhänge und Prozesse des Transitionsmodells nochmals genauer auf, wobei erkenntlich wird, dass eine der entscheidendsten Grundannahmen der ko-konstruktive Ansatz, mit welchem die Lern- und Entwicklungsprozesse auf Seiten der Kinder aber auch auf Seiten der Eltern beschrieben werden, ist (Griebel, 2008). So wird davon ausgegangen, dass sowohl die Kinder als auch die Eltern aktiv einen Übergang bewältigen müssen. Den Eltern kommt eine doppelte Funktion zu, in dem sie zusätzlich zu ihrem eigenen Übergang auch ihre Kinder begleiten. Zudem ist auch pädagogisches Fachpersonal am Übergang beteiligt, diese nehmen jedoch nur eine moderierende Rolle ein. Man nimmt an, dass sie selbst nicht aktiv am Übergang teilhaben, sondern diesen als Teil ihrer pädagogischen Professionalität und beruflichen Routine erleben. Auch wenn Pädagog:innen mit jedem einzelnen Kind einen individuellen Übergang erleben, muss anerkannt werden, dass diese sich während des Prozesses nicht vergleichbar auf individueller, interaktionaler und kontextueller Ebene verändern, sondern mit ausreichend Distanz auf die Übergänge blicken können. Dabei geht es bei dieser Ko-Konstruktion nicht um eine Aufgabenzuweisung für die jeweiligen Akteur:innen, sondern vielmehr um eine Verständigung, wer in welchem Maße welchen Beitrag zur erfolgreichen Bewältigung des Übergangs leisten kann. Notwendig werden hier beispielsweise Aspekte wie Kommunikation, Partizipation und Kooperation (Amrehn, 2010; Graalman, 2016a).

Abbildung 2

Akteur:innen der Transition im ko-konstruktiven Prozess, eigene Darstellung nach Griebel & Niesel, 2004



Aus diesem Verständnis heraus wird ein Übergang grundsätzlich auf drei verschiedenen Ebenen erlebt, die jeweils charakteristische Veränderungen mit sich bringen (siehe Kapitel 2.4). Die Veränderungen auf der Ebene des Einzelnen (individuelle Ebene) wurden bewusst in das Modell eingegliedert, um den Beteiligten die Möglichkeit zur Thematisierung und subjektiven Beschreibung des Übergangsprozesses zu bieten und Veränderungen bezüglich der Emotionen und Kompetenzen, sowie der Identitätsentwicklung zu beschreiben. Darüber hinaus finden auch grundlegende Änderungen auf der Ebene der Beziehungen (interaktionale Ebene) statt, die beispielsweise mit Veränderung der Bezugspersonen einhergehen. Die Ebene der Lebensumwelten (kontextuelle Ebene) umfasst darüber hinaus vor allem das Zusammenspiel zwischen der neuen und alten Lebenswelt (Graalman, 2016a; Griebel & Niesel, 2021). Für die erfolgreiche Bewältigung jeglicher Transitionen bedarf es einer sogenannten Transitionskompetenz, die auch als Kompetenz des sozialen Systems begriffen werden kann und bei Bildungsübergängen nicht nur die Kompetenzen der Kinder, sondern auch aller Beteiligten umfasst. Sowohl die Lehrkräfte an der Grundschule als auch an den weiterführenden Schulen müssen über persönliche, aber auch über berufliche Kompetenzen in Form von Aus- und Weiterbildungen oder Berufserfahrungen verfügen. Die Kompetenzen der Organisationen

Grundschule und weiterführende Schule umgreifen insbesondere drei Punkte: die Passung auf der bildungsprogrammatischen Ebene (inhaltliche Passung der Lehrpläne und Kontinuität der Methoden und Inhalte), die strukturelle Ebene der Kooperation (geregelter Formen der Zusammenarbeit) und die Kommunikation zwischen allen Beteiligten (Amrehn, 2010; Griebel & Niesel, 2021).

Zwischenzeitlich lässt sich festhalten, dass Übergänge jeglicher Art Veränderungen auf unterschiedlichen Ebenen mit sich bringen, wobei es nicht das Lebensereignis an sich ist, dass eine Transition darstellt, sondern im entwicklungspsychologischen Sinne dessen Verarbeitung und Bewältigung. Dabei ist das grundlegende Verständnis des Transitionsmodells, dass ein Übergang nicht möglichst problemlos und zügig ablaufen sollte, sondern Ziel des Prozesses sein muss, den Kindern ausreichend Zeit und Möglichkeiten zu geben, um den Übergang selbst bewusst und aktiv zu erleben und mitzugestalten (Griebel & Berwanger, 2007).

Gerade für den deutschsprachigen Raum kann erkannt werden, dass das Transitionsmodell von Griebel und Niesel (2004) nach wie vor einen hohen Nutzen hat, entsprechend häufig Anwendung findet und im wissenschaftlichen und praktischen Diskurs ein hohes Ansehen genießt (z.B. Denner & Schumacher, 2014; Faust et al., 2012; Schumacher & Dohrmann, 2010). Auch wenn das Modell aus der Kritik an früheren Ansätzen heraus entstanden ist und mit dem Anspruch entwickelt wurde Transitionen umfangreicher zu betrachten, können nichtsdestotrotz auch für das IFP-Transitionsmodell kritische Aspekte formuliert werden. So bemängelt beispielsweise Roßbach (2006), dass Griebel und Niesel in ihrem Modell die strukturelle Frage, welche Übergänge im Bildungssystem überhaupt notwendig sind und wie das Bildungssystem strukturiert sein müsste, um Übergangsprozesse für die Schüler:innen produktiver zu gestalten, nicht nachgehen können. Zudem gehen Kluczniok und Roßbach (2008) davon aus, dass die Stressbelastung beim Übergang im Rahmen des Modells überbewertet wurde und die Verallgemeinerung der Stressbelastung der Kinder überdacht werden sollte. Für diese Annahme sprechen auch Ausführungen von Faust et al., (2012). Jedoch muss an dieser Stelle deutlich angemerkt werden, dass andere Studien zu einer gegensätzlichen Einschätzung bezüglich des Stresserlebens kommen (z.B. Niemack, 2019; Reinders et al., 2015). Roßbach und Kluczniok spezifizieren diese Kritik 2013 nochmals, indem sie sagen, dass die von Griebel und Niesel thematisierten Schuleintrittskrisen nicht empirisch belegbar sind. Hieran anknüpfend formulieren auch Faust und Kolleg:innen (2012) ihre Kritik, die davon ausgehen, dass die Belastungskoeffizienten während des Transitionsvorgangs von Griebel und Niesel als zu hoch eingeschätzt werden. Sie merken an, dass immer auch die persönliche Situation der Kinder beachtet werden muss und es daher nicht ausreicht, das komplexe Befinden der Kinder ausschließlich auf den Umstand eines Übergangs zurückzuführen. Weiter nehmen sie an, dass nicht die Transition an sich zum Wechsel der eigenen Identität führt, sondern dadurch eher

bereits vorhandene Persönlichkeitsfacetten sichtbar werden. Auch sollte wahrgenommen werden, dass das Transitionsmodell empirisch primär auf dem Übergang von dem Kindergarten in die Grundschule begründet ist und anschließend für die weiteren schulischen Übergänge übernommen wurde (Faust, 2008). Inwieweit die unterschiedlichen Charakteristika der Bildungsübergänge das Transitionsmodell in seiner Theorie und praktischem Einfluss verändern, bleibt somit ein Diskussionspunkt. Zudem kann festgestellt werden, dass das pädagogische Personal zwar in die theoretische Konzeption von Transitionsprozessen einbezogen wurde, jedoch in den weiteren Überlegungen weitestgehend unbeachtet bleiben. Auch wenn die pädagogisch tätigen Personen nach dem Verständnis von Griebel und Niesel an einem Übergang nur begleitend teilnehmen, sollte ihre Perspektive und Unterstützungsmöglichkeit auch in theoretischen Ausführungen und wissenschaftlichen Untersuchungen vermehrt Beachtung finden. Dieser Kritikpunkt wird nun auch in dieser Arbeit aufgenommen und der Blickwinkel von pädagogisch tätigen Personen fokussiert.

2.3 Charakteristik des Übergangs von der Primarstufe in die Sekundarstufe I

In diesem Abschnitt soll deutlich gemacht werden, wie der Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe I aufgebaut ist und welche Aspekte für diese Transition besonders charakteristisch sind.

Grundlegend ist festzuhalten, dass der Übergang auf die weiterführende Schule als normativ-institutioneller Übergang gilt und daher nicht frei entscheidbar ist, sondern durch eine charakteristische Zeit, Art und Raum von außen bestimmt wird (Faust, 2008). Normativ-institutionelle Übergänge sind im Lebenslauf eines Menschen grundsätzlich vorgezeichnet. Als normativ gelten jene Übergänge, die zwischen den unterschiedlichen Stufen des Bildungssystems verlaufen (Denner & Schumacher, 2014). Sie sind dabei meist historisch gewachsen und im Laufe der Zeit aufgrund der implizierten Selektionsentscheidungen, auch zu einem Spezifikum des deutschen Bildungssystems geworden. Aufgrund der Historie kann sich die Gesellschaft prinzipiell auf normative Übergänge einstellen, diese entsprechend vorbereiten und auch umfangreich gestalten (Denner & Schumacher, 2014).

Betrachtet man nochmals genauer die Phasen des Übergangs von van Gennep (1999) wie einführend in Abbildung 1 dargestellt, so werden diese unterschiedlichen Phasen auch beim Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule durchlaufen. Dabei beginnt der Prozess mit einer besonderen Orientierungsphase, auf diese dann die Selektionsentscheidung, hier die Schulwahl, folgt. Hiermit wird ein Wendepunkt dargestellt, der schließlich die Trennungsphase einleitet. In dieser beginnt bereits die Loslösung vom Alten, in diesem Falle von der Grundschule und den damit verbundenen Schulerfahrungen, Lehrkräften oder

Freundschaften, bevor in der Schwellenphase das Alte und das Neue bereits parallel existieren. Turner (2005) geht dabei davon aus, dass in dieser Phase versucht wird Altes zu ändern, weiterzuentwickeln oder neu zu kombinieren, bevor abschließend Anpassungsversuche an die neu gestellten Erwartungen und Herausforderungen der neuen Schule geleistet werden. Die gesamte Übergangsphase wird immer wieder von kontinuierlichen und diskontinuierlichen Veränderungs- und Anpassungsprozessen gestaltet (Munser-Kiefer & Martschinke, 2018).

Der Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe I betrifft hauptsächlich Schüler:innen im Alter von zehn bis zwölf Jahren und dauert meist von Anfang der dritten Klasse bis in die siebte Klasse an. Dabei kann sich das Individuum diesem Übergang letztlich nicht entziehen, wobei ihm, je nach Bundesland, wenige bis keine Wahlmöglichkeiten zur Verfügung stehen (Munser-Kiefer & Martschinke, 2018; Spies, 2020). Auch wenn sich die Übertrittsregelungen zwischen den Bundesländern teilweise deutlich unterscheiden, ist es üblich, dass bereits die Leistungen des dritten Grundschuljahrs in die Prognosen zum Schulübertritt einfließen und die Noten im Übertrittszeugnis ausschlaggebend sind (Spies, 2020). Die organisationalen und rechtlichen Rahmenbedingungen für den Übertritt in die weiterführende Schule liegen, aufgrund der föderalistischen Struktur des deutschen Bildungssystems, bei den einzelnen Bundesländern (Cremer & Tobisch, 2022). Für diese Arbeit sind zunächst nur die Übertrittsregelungen für das Bundesland Bayern entscheidend, auf welche sich folglich begrenzt wird. Grundsätzlich lässt sich erkennen, dass nahezu keine Entscheidung im Schulkontext sowohl pädagogisch als auch juristisch so umstritten ist wie der Übertritt in die weiterführende Schule (Bott & Kipp, 2021). Der Staat darf grundsätzlich immer dann eingreifen, wenn ein Kind eine mangelnde Eignung für die gewählte Schulform besitzt (Füssel et al., 2010). Meist Mitte der vierten Jahrgangsstufe geben die Schulen im Rahmen eines Beratungsgesprächs mit den Eltern eine Empfehlung für eine Schulart aus. Der Verbindlichkeitsgrad der Übergangsempfehlung unterscheidet sich zwischen den Ländern, wobei Bayern eine hohe Verbindlichkeit durchsetzt und bei den Empfehlungen hauptsächlich an leistungsbezogenen Vorgaben festhält (Bellenberg, 2018). Hierfür wird ein Notendurchschnitt aus den Fächern Deutsch, Mathematik und Heimat- und Sachunterricht gebildet, der für eine Gymnasialempfehlung maximal 2,33 betragen muss, entsprechend für die Realschule 2,66 und die Mittelschule 3,0. Trotz dieser Vorgaben gibt es auch alternative Möglichkeiten, beispielsweise im Rahmen eines Probeunterrichts, auf die gewünschte Schulart überzutreten (Bayerische Staatskanzlei, 2021). Wie auch aufgrund der rechtlichen Bestimmungen deutlich wird, ist die Selektionsidee weiterhin kennzeichnend für die deutsche Bildungs- und Schulphilosophie und bleibt trotz jahrelanger kritischer Stimmen und einer Vielzahl an deutlicher Anmahnungen (z.B. Carle & Herding, 2023; Ditton & Krüsken, 2006; Maaz et al., 2010; Scharf et al., 2020) auch weiterhin beim Übergang in die weiterführende Schule als zentrales Merkmal bestehen.

Es lässt sich zusammenfassen, dass der Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe I durch folgende Kennzeichen bestimmt ist: Der Übergang ist nicht frei entscheidbar, er ist selektiv, er ist mehrphasig und findet sowohl kontinuierlich als auch diskontinuierlich statt, er ist für die Kinder durchaus herausfordernd und muss aktiv bewältigt werden.

2.4 Entwicklungsaufgaben beim Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe I

Wie im vorangegangenen Kapitel bereits angesprochen, stellt der Übertritt in die weiterführenden Schulformen für die Kinder einen großen Entwicklungsschritt dar und ist in der Regel mit einer Vielzahl an Herausforderungen und Veränderungen verbunden (Porsch, 2018). Welche Entwicklungsaufgaben die Kinder dabei genau bewältigen müssen, fasst der anschließende Abschnitt zusammen.

Die mit dem Übergang in die Sekundarstufe I einhergehenden Anforderungen können als Entwicklungsaufgaben im Verständnis von Havighurst aufgefasst werden und als spezifische, aus Theorie und Praxis abgeleitete, Entwicklungsaufgaben formuliert werden (Griebel & Berwanger, 2007; Griebel & Niesel, 2021; Neuenschwander, 2017). Insgesamt teilen sich die Entwicklungsaufgaben auf drei Ebenen auf und beschäftigen sich mit den folgenden Kernthemen. Auf der *individuellen Ebene* (= der / die einzelne Schüler:in) steht die Bewältigung von starken Emotionen, der Erwerb von neuen Kompetenzen, z.B. Basiskompetenzen, inhaltlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten, sowie die Veränderung der Identität durch den neuen Status im Vordergrund. Die *interaktive Ebene* (= Beziehungen) spiegelt die Verarbeitung der Veränderungen oder des Verlustes bestehender Beziehungen, den Aufbau neuer Beziehungen und die Veränderung des Rollenverständnisses wider. Auf kontextueller Ebene (= Lebensumwelt) finden vor allem die Vereinbarung von bestehender und neuer Lebenswelt, z.B. Familie und neue Schule und Auseinandersetzung mit Unterschieden in Lebensräumen, z.B. Bildungsinhalte und Lehrpläne statt (Amrehn, 2010; Spies, 2020). Tabelle 1 beschreibt die relevanten Entwicklungsaufgaben im Rahmen der drei Ebenen nochmals detaillierter.

Tabelle 1

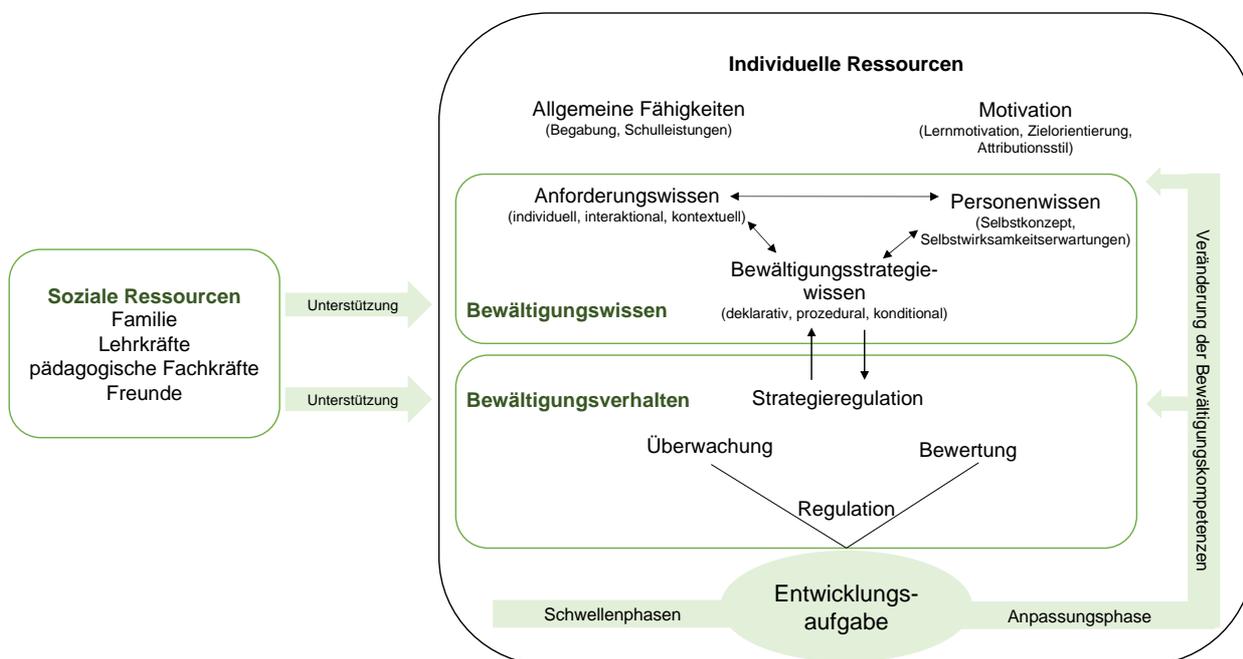
Entwicklungsaufgaben beim Übergang in die Sekundarstufe I, eigene Darstellung nach Griebel & Niesel (2021)

Individuelle Ebene	<ul style="list-style-type: none">□ Optimierung des akademischen und sozialen Selbstkonzeptes□ Optimierung von Schlüsselkompetenzen (z.B. emotionale Entwicklung, Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit)□ Optimierung der Leseleistung□ Entwicklung angemessener Einstellungen zu Anforderungen□ Einübung eines problemlösenden Bewältigungsverhaltens□ Einstellung auf Übergang und Entwicklung einer neuen (Schulform-) Identität
Interaktionale Ebene	<ul style="list-style-type: none">□ Einstellung auf zeitweise Veränderungen in der Familie (z.B. Leistungsdruck)□ Verabschiedung von Grundschule, alten Lehrkräften und Schulklasse□ Einstellung auf neue / veränderte Beziehungen in Schülergruppe (z.B. Konkurrenzdruck, neue Freundschaften)□ Kennenlernen der neuen Lehrkräfte und Herausfinden, von welchen Personen welche Leistungen erwartet werden können□ Aufbau und Pflege sozialer Netzwerke zu Schüler:innen und Lehrkräften□ Einstellung auf neue Rolle und Abklärung der Erwartungen an neue Schulform
Kontextuelle Ebene	<ul style="list-style-type: none">□ Einstellung auf Veränderungen der Rahmenbedingungen an neuer Schule (z.B. größeres Schulhaus, andere Klassenräume, neuer Schulweg)□ Bewältigung neuer Anforderungen mit größerer Bedeutung (z.B. größere Bedeutung von Leistungstests, Notengebung, Hausaufgaben)□ Umstellung bezüglich Unterricht (z.B. fächerdifferenzierter Unterricht, Fachlehrkräfte mit weniger Unterrichtsstunden, Veränderung der Didaktik, Veränderung der Bildungsziele)□ Erlernen und Verinnerlichen der neuen Regeln der schulischen Umgebung

Die Bewältigung dieser Entwicklungsaufgaben ist maßgeblich von zwei Faktoren abhängig, welche in Abbildung 3 genauer modelliert wurden. Zum einen sind die zur Verfügung stehenden sozialen Ressourcen entscheidend, die unter anderem aus der Familie, den Lehrkräften, den pädagogischen Fachkräften und Freunden bestehen. Zum anderen ist die Bewältigungskompetenz des Kindes entscheidend, die sich aus Bewältigungswissen und Bewältigungsverhalten zusammensetzt. Dabei verfügen die Kinder über verschiedene individuelle Ressourcen, die sich zu einer allgemeinen Bewältigungskompetenz zusammenfügen (Munser-Kiefer, 2014; Munser-Kiefer & Martschinke, 2018).

Abbildung 3

Modell der Bewältigungskompetenzen am Übergang, eigene Darstellung nach Munser-Kiefer (2014)



Für diese Arbeit bedeutsamer sind die Ebenen, an denen die Unterstützungssysteme, insbesondere das pädagogisch tätige Personal ansetzen können. Grundlegend ist es ideal, wenn eine Passung zwischen der gewählten Bewältigungsstrategie und der zu meisternden Entwicklungsaufgabe und Situation vorhanden ist. Um dies zu erreichen ist eine Überwachung und Bewertung der Situation notwendig, sowie je nach Bedarf der Einsatz von Bewältigungsstrategien zur Regulation. Dabei können die sozialen Ressourcen unterstützend wirken. Zum einen sind sie in der Lage das nötige Bewältigungswissen für die Kinder bereitzustellen oder bereits vorhandenes Wissen zu stärken und auszubauen, zum anderen können sie die Strategieregulation je nach Problem angemessen begleiten und bei Bedarf mit Hilfestellungen eingreifen (Munser-Kiefer, 2014; Munser-Kiefer & Martschinke, 2018). Eine detaillierte Darstellung der pädagogischen Unterstützungsmöglichkeiten wird in Kapitel 3 ausgeführt.

Betrachtet man die Herausforderungssituation für Kinder am Übergang aus empirischer Sicht so kann man feststellen, dass wiederkehrend ähnliche Herausforderungen genannt werden, welche auch mit den von Griebel und Niesel (2021) aufgestellten Entwicklungsaufgaben übereinstimmen. So berichten die befragten Kinder unter anderem von Herausforderungen bezüglich des Aufbaus von Kontakten zu neuen Lehrkräften und Mitschüler:innen, aber auch der Eingewöhnung in die neue schulische Umgebung, einem längeren Schulweg und größeren Schulgebäuden, sowie möglichen Überforderungen mit den neuen Schulfächern (z.B. Knoppick et al., 2016; Rice et al., 2011; Waters et al., 2014; West et al., 2010).

Besonders das Wohlbefinden und Selbstwertkonzept kann in empirischen Untersuchungen als zentraler Aspekt des Übergangs herausgebildet werden (z.B. Storck, 2015; van Ophuysen, 2012). Ebenso können die individuellen und sozialen Ressourcen als Grundfaktor für die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben verstanden werden (Niemack, 2019). In Summe kann die Forschung zeigen, dass das kindliche Erleben beim Übergang trotz der Konfrontation mit den Entwicklungsaufgaben als ein spannendes Erlebnis wahrgenommen wird und die Entwicklungsaufgaben im Nachhinein vom Großteil der Schüler:innen als bewältigbar eingestuft werden (Herding & Büker, 2022). Hierzu vertiefende Ausführungen bezüglich der erlebten Herausforderungen beim Übergang aus kindlicher Sicht können beispielsweise bei van Ophuysen, (2012), (2018) nachgelesen werden.

3 Pädagogische Arbeit am Übergang

Berücksichtigt man die Ausführungen der vorherigen Kapitel, so wurde deutlich, dass der Übergang in die weiterführende Schule als Herausforderung gesehen werden muss. Um die Schüler:innen dabei nachhaltig unterstützen zu können wird die Arbeit verschiedener pädagogischer Professionen notwendig. Das folgende Kapitel thematisiert einleitend die sonderpädagogische Förderung als Bestandteil der pädagogischen Arbeit und beschreibt anschließend die Gestaltungsmöglichkeiten, die die Pädagog:innen am Übergang haben. Auch wird in diesem Zusammenhang die multiprofessionelle Zusammenarbeit und der Umgang mit Heterogenität am Übergang ausgeführt.

3.1 Sonderpädagogische Förderung als Bestandteil pädagogischer Arbeit

Wie bereits in der Einleitung angedeutet, steigt die Anzahl der Schüler:innen, die einen sonderpädagogischen Förderbedarf (SPF) haben an. Bezüglich der Umsetzung eines sonderpädagogischen Förderangebots im schulischen Kontext ist zentral zu verstehen, dass sonderpädagogische Förderung nicht automatisch im Kontext von Förderzentren stattfinden muss, sondern vielmehr ein wesentlicher Bestandteil und wichtiges Angebot der allgemeinen Schulen mit allen ihren Schulformen sein muss (Sturm & Wagner-Willi, 2018).

Aktuelle Berichte unterscheiden diesbezüglich zwischen Schüler:innen mit SPF, die an allgemeinen Schulen unterrichtet werden und Schüler:innen mit SPF, die Förderschulen besuchen (siehe Tab. 2). Im Schuljahr 2021/22 wiesen in Deutschland insgesamt 590.116 Schüler:innen einen sonderpädagogischen Förderbedarf auf, hiervon besuchten 257.966 Schüler:innen eine allgemeine Schule und 332.150 Schüler:innen eine Förderschule (Sekretariat der Kultusministerkonferenz, 2022c). Betrachtet man die Besuchszahlen der allgemeinen Schulen

so wird deutlich, dass die meisten Kinder mit SPF nach der Grundschule in die Mittelschule übertreten (24.929), gefolgt von der Realschule (13.973) und dem Gymnasium (10.468). Bezogen auf Bayern besuchten im Schuljahr 2021/22 rund 25.228 Schüler:innen mit SPF eine Regelschule (bei weiterführenden Schulen: 8.487 Hauptschule, 1.184 Realschule und 1.379 Gymnasium) und 56.303 Schüler:innen eine Förderschule (Sekretariat der Kultusministerkonferenz, 2022b, 2022c).

Tabelle 2

Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Schuljahr 2021/22 für Deutschland und Bayern¹

Sonderpädagogisch geförderte Schüler:innen an						
	allgemeinen Schulen nach Schularten					Förderschulen
Deutschland	Insgesamt	Grundschule	Hauptschule	Realschule	Gymnasium	
Schüler:innen insgesamt	257.966	93.453	24.929	13.973	10.468	332.150
Förderschwerpunkt Lernen	121.913	40.141	15.863	5.694	1.087	110.975
Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung	14.208	7.182	1.053	459	365	89.399
Sonstige Förderschwerpunkte zusammen	135.649	53.176	15.863	8.196	9.270	210.517

Bayern						
Schüler:innen insgesamt	25.228	14.103	8.487	1.184	1.379	56.303
Förderschwerpunkt Lernen	13.172	7.852	5.245	8	31	24.951
Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung	1.050	604	352	38	54	12.372
Sonstige Förderschwerpunkte zusammen	12.056	6.251	3.242	1.176	1.348	28.920

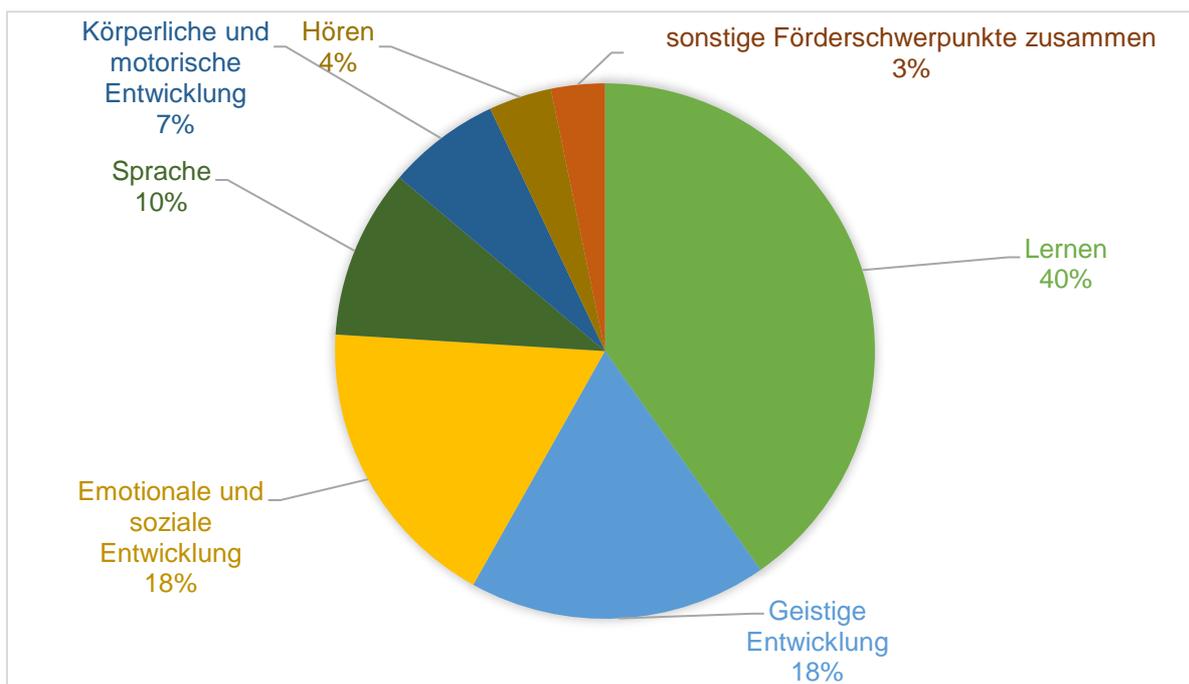
In der schulischen Praxis und dem wissenschaftlichen Diskurs werden diverse Förderschwerpunkte unterschieden, die in unterschiedlichen Anteilen in der Schüler:innenschaft vertreten sind. Betrachtet man die Daten genauer so zeigt sich deutlich, dass der Förderschwerpunkt Lernen über die einzelnen Bundesländer hinweg und somit auch für Deutschland gesehen mit ungefähr 40 Prozent der häufigste Förderbedarf ist, gefolgt von Förderbedarfen aufgrund der

¹ Tabelle nicht vollständig, es wurden nur Zahlen dargestellt, die für die Ausführungen dieser Arbeit relevant sind, vollständige Auflistung bei Sekretariat der Kultusministerkonferenz (2022b), (2022c)

geistigen Entwicklung und emotional-sozialen Entwicklung mit jeweils 18 Prozent. Des Weiteren können Förderschwerpunkte unter anderem die Sprache, das Hören und Sehen oder die körperliche und motorische Entwicklung betreffen. In Abbildung 4 wird die prozentuale Verteilung der verschiedenen Förderschwerpunkte grafisch dargestellt.

Abbildung 4

Sonderpädagogisch geförderte Schüler:innen insgesamt im Schuljahr 2021 / 2022 – Verteilung nach Förderschwerpunkten²



Auch für die Ausführungen dieser Arbeit wurde sich an den prozentualen Verteilungen und der Beschaffenheit der Schüler:innenschaft orientiert und deshalb die Förderschwerpunkte Lernen und geistige Entwicklung fokussiert.

Förderschwerpunkt Lernen

Lernen geht naturgemäß auch immer wieder mit Lernschwierigkeiten einher. Können diese Schwierigkeiten jedoch nicht mehr eigenständig bewältigt werden und wird zusätzliche Hilfe und Unterstützung nötig, spricht man von einem ‚sonderpädagogischen Förderbedarf mit dem Förderschwerpunkt Lernen‘ oder auch von ‚Lernschwierigkeiten‘. Dabei wird davon ausgegangen, dass Lernschwierigkeiten an der Anforderungsschwelle von bereits vorhandenen und noch zu erwerbenden Fähigkeiten in verschiedenen Lernprozessen stattfinden und auf die individuellen Kompetenzen des Einzelnen bezogen sind (Heimlich, 2020b). Üblicherweise

² eigene Darstellung, Daten entsprechend Sekretariat der Kultusministerkonferenz (2022b), (2022c)

werden Lernschwierigkeiten im engeren und weiteren Sinne unterschieden. Im engeren Sinne versteht man jene Schwierigkeiten, die hauptsächlich in den Schulleistungsbereichen, z.B. dem Lesen, Schreiben, Rechnen oder auch den Sachfächern auftreten und dabei beobachtbar und intersubjektiv überprüfbar sind. Lernschwierigkeiten im weiteren Sinne umfassen dahingegen fehlende oder falsch angewendete Lernstrategien und Lernmethoden und bestehen in der Schwierigkeit sich das Lernen an sich anzueignen. Die Problematiken beim Förderschwerpunkt Lernen können folglich sowohl in der Wissensaneignung, der Entwicklung und Umsetzung der praktischen Fertigkeiten (häufig Lesen und Schreiben), als auch in der Steuerung des Lernens selbst festgeschrieben werden (Heimlich, 2020b; Ullmann, 2017). Grund für die Schwierigkeiten können eine Vielzahl an exogenen und endogenen Bedingungsfaktoren sein, die untereinander in Zusammenhang stehen. Unter anderem spielen beispielsweise soziale Systeme wie die Familie oder die Umwelt eine entscheidende Rolle. So können Studien zeigen, dass ein deutlicher Zusammenhang zwischen der Schichtzugehörigkeit der Familie und der Ausbildung einer Lese-Rechtschreibschwäche besteht und somit Kinder, die aus Familien mit einem geringeren Einkommen stammen nachweislich mehr Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und Schreibens haben können (Breitenbach & Weiland, 2010; Euen et al., 2015). Detailliertere Ausführungen bezüglich der Entstehung und Charakteristik von Lernschwierigkeiten können an dieser Stelle unter anderem bei Benkmann & Heimlich (2018); Gold (2018) oder Heimlich (2022) nachgelesen werden.

Die Literatur legt nahe, dass die Lernbeeinträchtigungen der betroffenen Schüler:innen nicht selten auch mit Erfahrungen der Diskriminierung und Ausgrenzung im schulischen Alltag einhergehen. Ihnen könne es darüber hinaus an schulischen Erfolgserlebnissen fehlen, weshalb folglich auch die Lern- und Leistungsbereitschaft nachlässt und bis hin zu einer völligen Lernverweigerung führen kann. Besonders auch die Bereitschaft sich neue Lerninhalte anzueignen und sich mit neuen Anforderungen auseinanderzusetzen, kann durch die bestehenden Lernschwierigkeiten stark eingeschränkt sein (Heimlich, 2020b; Ullmann, 2017). Empirisch lässt sich nur schwer eine Aussage darüber treffen, ob Schüler:innen mit dem Förderschwerpunkt Lernen inklusiv in einer Regelschule oder in einer speziellen Förderschule unterrichtet werden sollten. So können Studien und Metanalysen sowohl national als auch international zeigen, dass es durchaus positive, wenn auch kleine Effekte eines inklusiven Unterrichts, beispielsweise auf das Leistungsniveau, das Leistungsselbstkonzept oder das Selbstwertgefühl geben kann (z.B. Klemm, 2010; Oh-Young & Filler, 2015; Szumski & Karwowski, 2015). Ebenso gibt es Reviews, die keine nennenswerten Unterschiede bezüglich der Komponenten Fähigkeitsselbstkonzept, Selbstwirksamkeit, soziale Integration, allgemeiner Selbstwert und schulisches Wohlbefinden zwischen Regelschulen und Förderschulen finden können (z.B. O'Rourke, 2015; Schwinger et al., 2020) und längsschnittliche Untersuchungen, die eine eher negative Bewertung des inklusiven Settings nahelegen (z.B. Casserly & Gildea, 2015).

Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

Unter dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung werden unterschiedliche geistige Beeinträchtigungen und Behinderungen gefasst, welche entweder die psychische Gesamtentwicklung oder nur einzelne Bereiche der menschlichen Entwicklung betreffen können. Der Deutsche Bildungsrat legt folgende Definition zugrunde: „Als geistig behindert gilt, wer infolge einer organisch-genetischen oder anderweitigen Schädigung in seiner psychischen Gesamtentwicklung und seiner Lernfähigkeit so sehr beeinträchtigt ist, dass er voraussichtlich lebenslanger sozialer und pädagogischer Hilfe bedarf“ (Deutscher Bildungsrat, 1976, S. 37). Die geistige Entwicklung als Förderschwerpunkt beschreibt daher einen umfassenden aber auch unspezifischen Förderbedarf, welcher laut Kultusministerkonferenz alle Entwicklungsbereiche umfassen und Unterstützung im Bereich der kognitiven, sprachlichen, senso- und psychomotorischen, emotionalen und sozialen Entwicklung beinhalten soll (Kultusminister Konferenz, 2021). Die Ursachen einer geistigen Beeinträchtigung sind vielfältig, wirken oft zusammen und können meist auf prä-, peri- und postnatale Schädigungen zurückgeführt werden. Pränatal und somit genetische Syndrome können unter anderem chromosomale Abweichungen, wie im Falle des Down-Syndroms sein oder auch Stoffwechselstörungen. Ebenso können Krankheitsfolgen während der Schwangerschaft, ein Sauerstoffmangel während der Geburt oder Erkrankungen des zentralen Nervensystems genauso wie Hirnschädigungen, Unfälle oder soziokulturelle Entwicklungsbedingungen zu einer späteren geistigen Beeinträchtigung beitragen (Musenberg, 2022; Ratz, 2020). Zudem haben fast alle Kinder mit einem Förderbedarf in geistiger Entwicklung auch mindestens eine weitere Diagnose, beispielsweise im Rahmen der Wahrnehmung, Sprache oder Motorik (Ratz, 2020). Besonders die Spannweite und Heterogenität in diesem Förderschwerpunkt (von leichten Einschränkungen bis hin zu schwersten Intelligenzminderungen) und damit einhergehend die individuellen kognitiven Barrieren und Kompensationsmöglichkeiten machen die Herausforderungen für alle Beteiligten deutlich. Hinzukommen können außerdem mögliche Erfahrungen von Ausgrenzung und die Herausbildung einer fragilen Identität.

Der schulische Unterricht muss folglich sehr differenziert gestaltet werden und nicht nur im Leistungsniveau, sondern auch in den Lerninhalten an sich oft variiert werden. Neben den schulischen Anforderungen bilden auch die besonderen Bedürfnisse der betroffenen Schüler:innen große Herausforderungen. Unterschiedliche Aspekte der Vulnerabilität und Empfindlichkeiten, beispielsweise bezüglich der Lautstärke oder der sozialen und emotionalen Interaktionen sind an dieser Stelle zu nennen. Es wird deutlich, dass geistige Beeinträchtigungen ein äußerst heterogenes Feld bilden und ihre Ausprägungen subjektiv zu beurteilen sind, was besonders im schulischen Rahmen eine ausgiebige Analyse der spezifischen Ausgangslage und den Aufbau einer individuellen Förderkultur in Zusammenarbeit mit

multiprofessionellen Teams notwendig macht (E. Fischer & Markowetz, 2016; Ratz, 2020). Weitere Ausführung bezüglich des Förderschwerpunktes geistige Entwicklungen lassen sich beispielsweise bei E. Fischer & Markowetz (2016); Häußler (2023) und Stöppler (2017) finden.

Hinsichtlich der Beschulung von Kindern mit einem Förderbedarf in geistiger Entwicklung ist wichtig anzumerken, dass diese am seltensten in inklusiven Settings unterrichtet werden. Im Schuljahr 2021/22 besuchten deutschlandweit nur 13,7 Prozent der betroffenen Schüler:innen eine allgemeine Schule, wohingegen 86,3 Prozent an einer entsprechenden Förderschule unterrichtet wurden (Sekretariat der Kultusministerkonferenz, 2022c). Auch wenn es nahezu unmöglich ist allgemeine Aussagen bezüglich der Entwicklung der geistigen Fähigkeiten bei diesem Schwerpunkt zu treffen, kann in Untersuchungen erkannt werden, dass die Fertigkeiten bei einem Großteil der Schüler:innen stetig zunehmen. Jedoch werden die Zunahmen vor dem Hintergrund eines spezifischen und hochindividualisierten Unterrichts, hauptsächlich in Förderzentren, festgestellt. Ob eine Förderung in dem selben Ausmaß auch in einem inklusiven Unterricht in einer Regelschule geleistet werden kann, bleibt fraglich (Ratz, 2012; Ratz & Lenhard, 2013).

Angesichts der Charakteristik der Förderschwerpunkte sollte nun deutlich geworden sein, welche Belastung und Herausforderung Beeinträchtigungen des Lernens oder der geistigen Entwicklung für die betroffenen Schüler:innen im Schulalltag darstellen können. Gerade deshalb ist es wichtig, die individuellen Stärken und Schwächen der Kinder zu erkennen und diese mit unterschiedlichen Methoden zu unterstützen. Auch um individualisierte Übergangentscheidungen anzustreben und somit eine Schulwahl aufgrund der individuellen Potentiale zu ermöglichen (van Ophuysen & Harazd, 2011). Damit diese inklusive Leitidee langfristig umgesetzt werden kann, muss den unterschiedlichen Herausforderungen nicht nur auf schul- und bildungspolitischer Ebene, sondern auch auf pädagogischer Ebene begegnet werden.

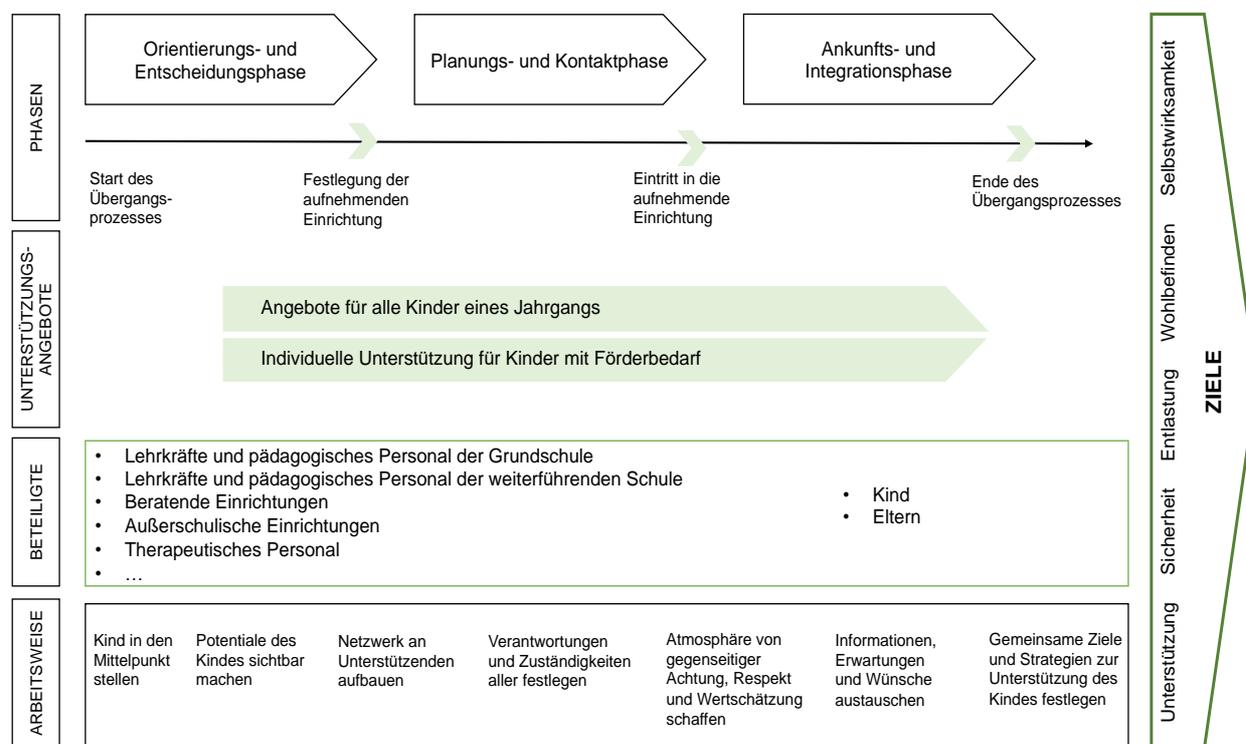
3.2 Gestaltungsmöglichkeiten am Übergang

Betrachtet man an dieser Stelle nochmals in Abbildung 2 das Transitionsmodell von Griebel & Niesel (2004), so erkennt man, dass das am Übergang beteiligte pädagogische Personal eine moderierende Wirkung auf die Transition hat und somit eine zentrale Stelle des gelingenden Übergangs darstellt. Um den Prozess und die Möglichkeiten der Übergangsgestaltung besser verdeutlichen zu können, wird auf ein Modell von Kracke und Kolleg:innen (2019) verwiesen (siehe Abbildung 5). Insgesamt lässt sich erkennen, dass das Modell den Großteil, der im Verlauf dieser Arbeit angesprochenen, theoretischen Strukturen und Merkmale des Übergangs aufgreift und in einen Zusammenhang bringt. Es können so die Verknüpfungen

zwischen den Übergangsphasen, den am Übergang beteiligten Personen, den unterschiedlichen Unterstützungsangeboten und letztendlich auch den angestrebten Zielen aufgezeigt werden.

Abbildung 5

Modell zur Übergangsgestaltung, eigene Darstellung nach Kracke et al. (2019)



Den am Übergang beteiligten Pädagog:innen, insbesondere den Lehrkräften kommen bei einem Übergangsprozess von der Grundschule in die weiterführende Schule unterschiedliche Funktionen zu (Amrehn, 2010; Graalman, 2018).

- Die *Beratungs- und Begleitungsfunktion* von Lehrkräften liegt laut der Kultusministerkonferenz (2015) darin begründet, die Eltern und Kinder bei der Wahl der Schullaufbahn intensiv und kontinuierlich zu beraten, um dadurch eine möglichst passende Schulwahl treffen zu können. Hierbei haben besonders die Lehrkräfte der Grundschule die Möglichkeit, ihre Schüler:innen über einen längeren Zeitraum zu beobachten, ihr Können einzuschätzen und die Eltern zu beraten (Kunze, 2016).
- Die *Vorbereitungsfunktion* besteht hauptsächlich darin, den Schüler:innen das für den Übertritt notwendige fachliche und soziale Wissen zu vermitteln, ebenso wie personale Kompetenzen zu stärken und für die weiterführende Schule notwendige Fähigkeiten wie beispielsweise (Miss-)Erfolgsverarbeitungen, Präsentationsstrategien oder Team- und Medienkompetenzen aufzubauen (Amrehn & Schmitt, 2012).

- Unter der *Diagnosekompetenz* von Lehrkräften versteht man, dass diese in der Lage sein müssen die Lern- und Entwicklungsstände ihrer Schüler:innen fachlich kompetent einschätzen und vorurteilsfrei die individuelle Leistung der Kinder zu bewerten (Kunze, 2016).
- Die *Koordinationsfunktion* umfasst die Vielzahl an Informations- und Kooperationsaufgaben, die Lehrkräfte während des gesamten Übergangsprozesses organisieren und auf unterschiedliche Personen und Instanzen abstimmen müssen (Kunze, 2016).
- Die *Präventionsfunktion* der Lehrkräfte am Übergang ist entscheidend, um Problematiken beim Übertritt entgegenzuwirken. Von den Lehrkräften wird hier ein gezieltes Verhalten verlangt, was sich auch mit dem Begriff der *Übergangssensibilität* umschreiben lässt. Genauer sollen die Lehrkräfte den Schüler:innen durch transparente Aufgaben dabei helfen einen selbstbewussten und aktiven Übergang zu meistern und mit ihnen gemeinsam die Selbstständigkeit und Autonomie der Schüler:innen aufbauen (Kunze, 2016; Liegmann, 2014).

Die Planung der pädagogischen Arbeit am Übergang sollte in zeitlichen Phasen verlaufen. Phase 1 stellt die Zeit der Entscheidungsfindung dar. Hier finden hauptsächlich Informationsveranstaltungen und Beratungsgespräche für die Eltern statt, auch können die Schüler:innen erstmals Erfahrungen mit den möglichen neuen Schulen machen, beispielsweise in Form eines Tag der offenen Tür oder Mitmachunterrichts. Die zweite Phase umfasst dann die Zeit nach der Entscheidung, in der sich die Kinder aber noch vor dem eigentlichen Übertritt befinden. Die weiterführenden Schulen können hier beispielsweise Teilnahmen am Regelunterricht oder an besonderen Unterrichtsveranstaltungen wie Sportfesten oder ähnlichem ermöglichen. Auch sollte hier bereits ein Kennenlernen der zukünftigen Klassen- und Fachlehrer:innen, sowie die Durchführung eines gemeinsamen Klassenfestes angedacht werden. Neben den Schüler:innen und Eltern kann diese Phase zwischen Ostern und den Sommerferien auch von den Lehrkräften der Grundschulen und weiterführenden Schulen zu einem Kennenlernen und zur Austauschmöglichkeit genutzt werden. Die Zeit nach dem Übergang und somit dritte und letzte Phase beginnt nach den Sommerferien und sollte mit einer Einführungs- und Orientierungsphase starten, welche zum einen die Möglichkeit bieten soll eine fachliche Grundlage zwischen allen Schüler:innen zu schaffen, aber auch soziale Prozesse, wie die Bildung einer tragfähigen Klassengemeinschaft unterstützen. Hierbei können Kennenlernspiel, gemeinsame Unternehmungen oder Gruppenarbeiten hilfreich sein. Letztendlich sollte auf lange Sicht eine Identifikation mit der neuen Schule stattfinden und ein positives Klassenklima entstehen (Bott & Kipp, 2021; Graalman, 2018).

Die Möglichkeiten, denen sich Lehrkräfte von Grund- und weiterführenden Schulen bei der Übergangsgestaltung grundsätzlich bedienen, können in einen *individuell-allgemeinen, fachlich-didaktischen* und *institutionellen Bereich* gegliedert werden (Graalman, 2018). Auf der

individuellen Ebenen ist es entscheidend, dass Lehrkräfte der Grundschulen, aber auch der weiterführenden Schulen ein vertrauensvolles Umfeld für die Schüler:innen schaffen. Hierbei spielen beispielsweise Methoden des Storytellings eine Rolle, indem Schüler:innen aus den vorherigen Jahrgängen über ihre Übergangserfahrungen berichten und ein gezielter Austausch stattfinden kann. Auch sollten die Lehrkräfte eine empathische Sichtweise und einen Perspektivenwechsel auf das individuelle Erleben der Schüler:innen einnehmen können. Die Gestaltung und Einbringung von schülerorientierten Ritualen ist an dieser Stelle eine Möglichkeit, den Übergang individuell zu gestalten. Beispielsweise Abschlussfahrten oder traditionelle Rausschmiss Veranstaltungen sind hier zu nennen. Seitens der weiterführenden Schulen finden häufig Einführungsgottesdienste, Schulrallyes oder Begrüßungskonzerte statt, um die übertretenden Schüler:innen willkommen zu heißen. Die *fachlich-didaktischen* Gestaltungsmöglichkeiten umfassen grundlegend eine fachliche Vorbereitung sowie eine Transparenz und Sensibilisierung für die neuen Schul- und Lernkulturen in der Sekundarstufe I. Besonders die Grundschullehrkräfte haben hier bereits vor dem Übertritt die Möglichkeit, die Schüler:innen auf die neuen Inhalte und Arbeitsformen vorzubereiten, indem sie Beispielaufgaben oder Arbeitsmaterialien der weiterführenden Schulformen frühzeitig mit in ihren Unterricht einbinden und den Schüler:innen aufzeigen, über welchen Wissenstand sie schon verfügen und welche Inhalte auf sie zukommen werden. Hier kann wiederum von den weiterführenden Schulen angeknüpft werden und unter Verwendung grundschultypischer Methoden, beispielsweise des offenen Unterrichtsarrangements die Anschlussfähigkeit der Kinder in der Sekundarstufe I sichergestellt werden (Amrehn, 2010; Amrehn & Schmitt, 2012; Graalman, 2018; Lassek, 2013). Der *institutionelle* Gestaltungsbereich ist durch einen regelmäßigen Austausch und eine Feedback Kultur zwischen den am Übertritt beteiligten Grund- und weiterführenden Schulen bestimmt. Dieser kann etwa durch gegenseitige Hospitationen, (Übergangs-)konferenzen oder anderweitige gemeinsame Projekte und Austauschmöglichkeiten stattfinden. Dabei ist es wichtig, dass schulformspezifische Unterschiede und organisatorische Hürden überwunden werden und sich eine Vielzahl an Pädagog:innen und Koordinator:innen einbringen (Graalman, 2018; Kracke et al., 2019). Genauerer zu dieser Zusammenarbeit wird in Kapitel 3.3 ausgeführt.

Im Falle eines Übertritts von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf kommen zusätzliche Anforderungen an die Pädagog:innen und deren Übergangsgestaltung hinzu und es werden unterschiedliche Ressourcen auf schulischer und pädagogischer Seite notwendig (Kunz et al., 2023; Weber-Liel & Kracke, 2020). Die sonderpädagogische Unterstützung, die am Übergang nötig ist, umfasst nicht nur die didaktische Anpassung des Unterrichts, sondern beinhaltet auch die Diagnose, die Intervention, die Evaluation und die Beratung diesbezüglich. Gerade der didaktische und methodische Umgang der Pädagog:innen mit den unterschiedlichen Herausforderungen, die die Förderbedarfe mit sich bringen, ist von erheblicher

Bedeutung für einen gelungenen inklusiven Übergang. Im schulischen Alltag ist besonders das Konzept der *individuellen Förderung* von zentraler Bedeutung (C. Fischer, 2018). Diese soll zum einen Benachteiligungen abbauen und gleichzeitig Begabungen fördern (Arbeitsstab Forum Bildung, 2001). Für die individuelle Förderung sind unterschiedliche Elemente entscheidend, die diverse diagnostische Instrumente, didaktische Konzepte und kommunikative Ansätze umfassen. Beispielhaft sind hier die didaktischen Konzepte der äußeren und inneren Differenzierung oder Formen des kooperativen Lernens zu nennen. Eine Übersicht dieser Elemente kann Tabelle 3 entnommen werden.

Tabelle 3

Elemente der individuellen Förderung in der schulischen Praxis, eigene Darstellung nach Fischer (2018)

Diagnostische Instrumente
<ul style="list-style-type: none"> ▫ Testverfahren (z.B. Schulleistungstests, Fähigkeitstests) ▫ Befragungsverfahren (z.B. Interviews, Fragebögen) ▫ Beobachtungsverfahren (z.B. Kategoriensysteme, Einschätzskalen) ▫ Alternative Verfahren (z.B. Lerntagebücher, Portfolios, Kompetenzraster, Lernlandkarten)
Didaktische Konzepte
<ul style="list-style-type: none"> ▫ Organisationsformen (z.B. Äußere Differenzierung, innere Differenzierung) ▫ Arbeitsformen (z.B. Direkte Unterweisung, kooperatives Lernen, selbstreguliertes Lernen) ▫ Strategiformen (z.B. Informationsverarbeitung, Lernprozesssteuerung, selbstreguliertes Lernen) ▫ Aufgabenformen (z.B. geschlossene Aufgaben, halboffene Aufgaben, offene Aufgaben)
Kommunikative Ansätze
<ul style="list-style-type: none"> ▫ Schülerebene (z.B. Fallberatung, Lernbegleitung, Mentoring, Lerncoaching) ▫ Lerngruppenebene (z.B. Klassenführung, Schülertutoren) ▫ Lehrpersonenebene (z.B. Teamentwicklung, Lehrkooperation) ▫ Systemebenen (z.B. Übergangsprozesse, Netzwerkbildung)

Methodisch können die Pädagog:innen an unterschiedlichen Stellen ansetzen und bedienen sich in der schulischen Praxis häufig an den Methoden des *offenen Unterrichts*. Für die jeweiligen Förderschwerpunkte können das beispielsweise Frei-Arbeits Phasen in Form von individuellen Wochenplänen sein, deren Aufgaben sich am persönlichen Leistungsniveau und den Fähigkeiten der Schüler:innen orientieren. Auch das Stationenlernen ist eine geeignete didaktische Maßnahme, die an die unterschiedlichen Lernanforderungen und Lernwege der Kinder angepasst werden kann. Dabei ist besonders bei Kindern mit Lernschwierigkeit zu beachten,

dass diese häufig eine stärkere Strukturierung des Unterrichtsgeschehens als ihre Mitschüler:innen benötigen. Dies kann beispielsweise in Form von stark strukturierenden Lernhilfen (z.B. festgelegte Reihenfolge der Inhalte, kontrollierter Zeitplan) stattfinden (C. Fischer, 2018). Auch Maßnahmen wie Bewegungspausen oder Rückzugmöglichkeiten sind besonders bei Kindern mit Autismus-Spektrum-Störungen Maßnahmen, die die Pädagog:innen gezielt einsetzen sollten (Symonds & Hargreaves, 2016). Ebenso bilden Einzel- und Kleingruppenförderungen einen fundamentalen Bestandteil des inklusiven Unterrichtssetting (Heimlich, 2022, 2020b; Wember & Greisbach, 2016). Dabei ist es zentral, die Methoden je nach Beschaffenheit der Schüler:innenschaft einzusetzen, bei Kindern mit dem Förderbedarf geistige Entwicklung wird beispielsweise häufig auf Methoden wie Rollenspiele und Partner- oder Gruppenarbeiten zurückgegriffen (Markowetz, 2016; Pitsch & Thümmel, 2019). Grundsätzlich sollte das pädagogische Personal durch die unterschiedlichen Maßnahmen dazu beitragen, dass die Ängste und Probleme der Schüler:innen reduziert werden. Stack et al. (2020) nennen beispielsweise das Erzählen positiver Übergangsberichte, die Erweiterung des Fächerangebots und die Erstellung eines ausgewogenen Lehrplans als entscheidend. Auch ist die Herstellung einer positiven Schüler:innen – Lehrer:innen Beziehung in diesem Zusammenhang essentiell und sollte vom pädagogischen Personal priorisiert werden (Symonds & Hargreaves, 2016). Generell sollten pädagogische tätige Personen, gerade bei der Arbeit mit Kindern mit Förderbedarfen, gewisse Grundeinstellungen erfüllen, wie unter anderem eine offene und inklusionsbefürwortende Haltung, Kenntnisse über sonderpädagogische Inhalte und Kooperationsbereitschaft mit schulischen und außerschulischen Instanzen (Weber-Liel, 2021).

In Theorie und Praxis lässt sich erkennen, dass bezüglich der Methodenwahl auch immer mehr Wert auf eine evidenzbasierte Wirkweise dieser gelegt wird (Euker et al., 2012; Kuhl et al., 2017). Empirisch betrachtet können besonders für die Methoden des gemeinsamen Lernens im inklusiven Unterricht, insbesondere das kooperative Lernen oder auch das Peer-Tutoring über verschiedene Unterrichtsfächer hinweg positive Effekte festgestellt werden (z.B. Borsch & Gold, 2023; Büttner et al., 2012; Gummels, 2020). Hinsichtlich der praktischen Verwendung der Methoden haben van Ophuysen und Kolleg:innen (2021) Lehrkräfte befragt und konnten Ergebnisse für insgesamt sechs Themenbereiche aufzeigen. Bezüglich der Elternberatung wird die Weitergabe von offiziellem Informationsmaterial (94,9%) und die regelmäßige Thematisierung in Elterngesprächen (94,9%) am häufigsten genannt. Das diagnostische Handeln in der weiterführenden Schule bezieht sich hauptsächlich auf einen informellen Austausch mit den Grundschullehrkräften (98%) und die Erstellung von Profildbögen (93,7%). Die sozio-emotionale Begleitung der Schüler:innen findet beim Feiern von Abschiedsfesten (98%) und bei der Besprechung von individuellen Sorgen (95,9%) statt und die unterrichtsbezogene Vorbereitung umfasst am häufigsten den Übergang als Unterrichtsthema (87,5%), sowie eine höhere Anzahl an unterrichtenden Lehrkräften (85,6%). Themen der Personalentwicklung werden

vergleichsweise am wenigsten angesprochen, beinhalten wenn überhaupt eine pädagogische Konferenz zum Übergang (45,8%) oder eine Teilnahme an Fortbildungen zum Übergang (36,5%), lediglich 22,7% berichten über gemeinsame Fortbildungen mit Lehrkräften der Grundschul- und weiterführenden Schulen (van Ophuysen et al., 2021). Auch international geben Lehrkräfte an, dass besonders drei Methoden zentral sind: Transparenz und Kontinuität des Lehrplans, Kommunikation zwischen Grund- und weiterführenden Schulen und eine angemessene Unterstützung der Lehrkräfte (Hopwood et al., 2014, 2016). Ergänzend hierzu wird auch das Sicherstellen einer stabilen psychosozialen Lernumgebung, genug Zeit und Möglichkeiten zur Eingewöhnung für die Schüler:innen, sowie die Zusammenarbeit auf Schul- und Elternebene genannt (z.B. Rice et al., 2011; Strand, 2020). Van Rens et al. (2018) verdeutlichen in ihrer Literaturrecherche nochmals ausführlich, dass besonders die Beziehungen zwischen allen Beteiligten am Übergang entscheidend sind und eine positive Beziehung zwischen Schulen, Lehrkräften, Eltern und Kindern dabei helfen kann, die Herausforderungen des Übergangs besser bewältigen zu können. Unterschiedliche Befunde legen zusätzlich nahe, dass eine maßvolle und bedachte Anpassung der oben angesprochenen Methoden und eine allmähliche Veränderung der Routinen an den weiterführenden Schulen für eine erfolgreiche Übergangsgestaltung bestimmend sein sollten und die verwendeten Methoden zu einer Stärkung der fachlichen und sozialen Ressourcen beitragen, sowie auf eine positive Einstellung bezüglich des Schulwechsels abzielen müssen (z.B. Hildebrandt, 2016; Knoppick et al., 2016; Van Ophuysen, 2013).

Letztendlich sollte das Ziel der Übergangsgestaltung und Aufgabe des pädagogischen Personals immer sein, das Wohlbefinden der Kinder in der neuen Schule und die Unterstützung entsprechend des individuellen Entwicklungsstandes sicherzustellen, sowie die Selbstwirksamkeit und Sicherheit im Umgang mit den neuen Anforderungen zu fördern (Kracke et al., 2019).

3.3 Multiprofessionelle Zusammenarbeit am Übergang

Um die oben angesprochenen Ziele der Übergangsgestaltung zu erreichen, bedarf es neben der, in Kapitel 2.2 bereits angesprochenen, individuellen Transitionskompetenz der Pädagog:innen auch einer multiprofessionellen Zusammenarbeit. Diese kollegiale Kooperation umfasst nicht nur die Zusammenarbeit von Lehrkräften innerhalb und zwischen den Schulen, sondern auch mit weiteren pädagogischen Berufsgruppen und außerschulischen (Bildungs-) Einrichtungen. Es wird daher auch von institutsinterner und institutionsübergreifender Kooperationen gesprochen (Hanke, 2011). Oftmals werden drei Kooperationsformen unterschieden. Der *Austausch* findet im Übergangskontext am häufigsten statt und zielt neben dem Tausch von Informationen oder Material auch darauf ab, dass alle beteiligten Personen auf den

gleichen Stand gebracht werden. Hierunter fällt beispielsweise der Austausch zwischen Lehrkräften über bestimmte Schüler:innen, Unterrichtsinhalte oder Lernmethoden. Bei einer *arbeitsteiligen Kooperation* hingegen wird sich auf gemeinsame Ziele geeinigt und eine Aufgabe in Teilaufgaben unterteilt, die von den Teammitgliedern verlässlich ausgeführt werden müssen. Beispielsweise ist dies bei der gemeinsamen Organisation einer Lehrerfortbildung oder ähnlichen Arbeitsgemeinschaften der Fall. Als besonders intensive und anspruchsvolle Kooperationsform gilt die *Kokonstruktion*. Unter anderem, da hierfür eine gemeinsame Wissensbasis der beteiligten Personen aufgebaut werden muss und eine gemeinsame Analyse und Reflexion der pädagogischen Arbeit stattfindet. Gemeinsam sollen unterrichts- und schulrelevante Themen aufgearbeitet werden oder neue Inhalte erstellt werden, wie es beispielsweise bei Unterrichtshospitationen der Fall ist (Fußangel & Gräsel, 2012; Gräsel et al., 2006; Porsch, 2018). Um eine multiprofessionelle Kooperation am Übergang zu gestalten, sollten auch die bestehenden Strukturen der Systeme genutzt werden, sowie wenn nötig entsprechende Netzwerke, in Form der institutionalisierten Kooperation aufgebaut werden. Wie dies beispielhaft aussehen könnte kann unter anderem Lassek, (2013) und Sartory et al., (2013) entnommen werden.

Insbesondere für den inklusiven Kontext hat die Zusammenarbeit zwischen unterschiedlichen pädagogischen Professionen und Kooperationspartnern am Übergang eine besondere Signifikanz. So geht die Kultusministerkonferenz (2011) davon aus, dass die Zusammenarbeit zwischen unterschiedlich ausgebildeten Pädagog:innen, aber auch zwischen Schulträgern, Fachdiensten und Leistungs- und Kostenträgern notwendig ist, um inklusive Bildung überhaupt zu ermöglichen. Die Kooperationserfordernisse am Übergang in die weiterführenden Schulen können sich je nach Situation und Beeinträchtigungsgrad des Kindes unterscheiden. Potentielle Kooperationspartner beim Übergang können neben den Eltern, den Grund- und weiterführenden Schulen auch Förderzentren, persönliche Assistenzen wie Schulbegleitungen, medizinische oder therapeutische Einrichtungen, die Fachdienste der Sozial- oder Jugendbehörden, sowie die Kosten- und Schulträger sein (Carle & Herding, 2023). Kooperation wird im inklusiven Kontext weiter als Notwendigkeit für eine qualitativ hochwertige Diagnostik angesehen. Dabei ist eine innerschulische aber auch schulübergreifende Kooperation entscheidend und gerade die Zusammenarbeit von Grundschullehrkraft und sonderpädagogischer Fachkraft für eine multiperspektivische Bewertung und Einschätzung der Übergangssituation essentiell (Schäfer & Rittmeyer, 2015).

Empirisch wird im deutschsprachigen Raum bislang vor allem die schulinterne Kooperation betrachtet. Porsch (2018) berichtet in ihren Ausführungen, dass sich einige Lehrkräfte, trotz zahlreicher Argumente für eine kollegiale Kooperation, im Schulalltag dennoch als Einzelkämpfer:innen sehen. Wenn Kooperation stattfindet, dann ist diese häufig nur auf bestimmte

Anlässe beschränkt oder findet höchstens in Form eines Material- oder Informationsaustausches statt. Die Forschung zur Kooperation am Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule zeigt einige Befunde. Fuchs und Tippelt (2012) berichten, dass verschiedene pädagogische Berufsgruppen die Zusammenarbeit insgesamt als positiv, praxisnah, wichtig und nutzbringend wahrnehmen, aber gleichzeitig auch von einem hohen Zeitaufwand und zusätzlichen Investitionen außerhalb der Unterrichtszeit berichten. Konflikte werden vor allem zwischen Grundschul- und Gymnasiallehrkräften berichtet. Die befragten Grundschullehrkräfte empfinden zu wenig Anerkennung für ihre Arbeit und gleichzeitig wenig Initiative auf Seiten der Gymnasiallehrkräfte. Auch andere Studien berichten von einer grundsätzlichen Zufriedenheit bezüglich der Kooperation sowohl bei Regelschullehrkräften als auch bei Sonderpädagog:innen, wobei letztere die Zusammenarbeit tendenziell weniger kooperativ empfinden als Regelschullehrkräfte, gerade wenn es um die Erreichung gemeinsamer Ziele geht (z.B. Beck & Maykus, 2016; Gebhard et al., 2014; Gebhardt et al., 2013). Grundsätzlich haben die Lehrkräfte eine positive Einstellung zur schulformübergreifenden Kooperationen und äußern darüber hinaus auch den Wunsch nach einer Intensivierung (z.B. Porsch, 2015; Racherbäumler & Kohlen, 2014). Schürer und Lintorf (2021) bestätigen dies in ihrer Ausführung und ergänzen, dass häufig auf bestehende Schwierigkeiten diesbezüglich verwiesen wird und resümieren deshalb, dass die Kooperation zwischen Grund- und weiterführenden Schulen, aber auch zwischen den einzelnen Professionen weiter ausbaufähig erscheint. Zudem gehen sie davon aus, dass Schulentwicklungsprozesse, externe Koordinierungsstellen und (stufenübergreifende) Schulnetzwerke hilfreich für den Aufbau gelungener Kooperationen sein können (Sartory, 2016; Schürer & Lintorf, 2021). Ebenso werden Aspekte wie eine gemeinsame Vision, offene Kommunikationswege und gegenseitiges Verständnis als Voraussetzungen für eine erfolgreiche Zusammenarbeit bestimmt (Butler, 2016; Frazier et al., 2020).

Abschließend kann festgehalten werden, dass die Kooperation bei allen am Übergang beteiligten Personen eine notwendige Maßnahme ist, um einen gelingenden Übergang sicherzustellen. Hierfür muss neben den organisatorischen Rahmenbedingungen, auch bei den beteiligten Pädagog:innen das Bewusstsein für den Mehrwert der Zusammenarbeit vorhanden sein (Bott & Kipp, 2021).

3.4 Umgang mit Heterogenität am Übergang

Wie auch in Abschnitt 3.1 aufgezeigt, wird die Zusammensetzung der Schüler:innen immer heterogener und die Zahl der Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf wächst stetig an. Betrachtet man die Erläuterungen zu den unterschiedlichen Förderbedarfen so kann davon ausgegangen werden, dass auch der Übertritt in die Sekundarstufe I für Schüler:innen mit SPF eine große Herausforderung bedeuten kann. Ferner stellt sich dieser für die Kinder

als besonders entscheidend heraus, da die Gefahr vom inklusiven Lernen ausgeschlossen zu werden ansteigt. Nicht zuletzt deshalb wird der Übergang in die weiterführenden Schulen in Fachkreisen auch als „(Soll)Bruchstelle des gemeinsamen Lernens“ (Kottmann, 2022, S. 165) aufgefasst.

Betrachtet man die empirische Studienlage, die besonders die Erfahrungen und das Erleben der Kinder in den Mittelpunkt stellt, so wird deutlich, dass sich dies subjektiv bei allen Kindern aber gerade auch bei Kindern mit SPF unterscheidet. Dabei sind Kinder mit den Förderschwerpunkten Lernen und geistige Entwicklung in einer besonderen Situation, da die Lern- und kognitiven Leistungen für einen entwicklungsproduktiven Übergang als zentral erachtet werden. Daher ist es nicht selten der Fall, dass diese Kinder bereits unmittelbar nach dem Übertritt massiv überfordert sind und sich frühzeitig Auswirkungen auf das Erleben und Verhalten bemerkbar machen (Mays et al., 2018a). So können beispielsweise Hughes et al. (2013) zeigen, dass Schüler:innen mit Förderbedarf nach dem Übergang vergleichsweise weniger soziale Unterstützung erhalten, häufiger von sozialer Isolation, Einsamkeit und dem Mobbing durch Gleichaltrige berichten und darüber hinaus spezifische transitionsbezogene Sorgen und Ängste entwickelt haben. Zu ähnlichen Ergebnissen kommen auch Mays et al., (2018b). Demnach haben 61 Prozent der von ihnen befragten Schüler:innen mit Förderbedarf im Vergleich zu ihren Mitschüler:innen einen signifikant niedrigeren Wert bezüglich ihres schulischen Selbstkonzeptes und eine ebenso negativere Selbsteinschätzung in Bezug auf die schulische Leistungsfähigkeit. Insbesondere auch Kinder mit geistigen Einschränkungen, speziell Kinder mit Autismus-Spektrum-Störungen scheinen hinsichtlich des Übertritts unterschiedlich zu empfinden. Einige internationale Studien veröffentlichen, dass die Kinder zum einen von negativen Empfindungen wie Nervosität, Ängstlichkeit und Unsicherheiten gegenüber der neuen Schule und Sorgen um die alten Freundschaften, aber auch von Aufregung und Vorfreude auf die neuen schulischen Aktivitäten berichten (Cantali, 2019; Hannah & Topping, 2013; Mandy et al., 2016; Peters & Brooks, 2016). Auch bezogen auf andere Einschränkungen werden immer wieder Belastungen im sozialen Erleben, wie Ausgrenzungen und Mobbing als Hindernis für eine schnelle Eingewöhnung und als äußerst negative Auswirkung auf das allgemeine Selbstbild und das schulische Wohlbefinden genannt (Singer, 2015; Stöcker et al., 2019). Problematisch ist dies deshalb, da die soziale Ebene als wichtiges Fundament für einen gelingenden Übertritt eingeschätzt wird und Untersuchungen, unter anderem von Hattie (2014) zeigen, dass das Knüpfen neuer Freundschaften innerhalb des ersten Monats in der neuen Schule positive Effekte auf das Selbstkonzept und darüber hinaus auch auf die Motivation der Schüler:innen haben kann. Wie wichtig vor allem Kontinuität und soziale Verbindungen für Kinder mit SPF sind, zeigt Kottmann (2022) im Rahmen ihrer Befragung von Schüler:innen, die kurz vor dem Übergang stehen. So geben alle Kinder mit SPF ihre volle Zustimmung bei der Aussage ‚Ich möchte vor allem mit meinen Freunden und Freundinnen zusammenbleiben‘

und 85,7 Prozent bei ‚Ich würde gerne meine Lehrerinnen und Lehrer von der Grundschule behalten‘. Die häufigsten Hindernisse beim inklusiven Übergang von Kindern mit SPF scheinen ein drohender Bruch in der eigenen Bildungsbiografie bei einer möglichen Separation, die neuen schulleistungsbezogenen Herausforderungen, das Risiko von Stigmatisierungen und Vorurteilen betroffen zu sein, sowie Auswirkungen auf das subjektive Wohlbefinden zu sein (Luder et al., 2022; Niesel & Griebel, 2015; Weber-Liel, 2021).

Somit ist deutlich geworden, dass Kinder mit SPF einem Übergang in die weiterführende Schule häufig sensibel und ängstlich gegenüberstehen und diesen als belastend wahrnehmen. Die Herausforderungen und Unterschiede im Vergleich zu Kindern ohne Förderbedarf können beispielsweise in der erlebten Qualität des Übergangs, aber auch in den mit dem Übergang verbundenen Themen und sozialen Veränderungen bestehen (Mays et al., 2018a).

Das Prinzip der Chancengleichheit ist die Grundlage des Inklusionsgedanken und deren Herstellung daher auch von zentraler Bedeutung für den Übergang in die weiterführende Schule. Chancengleichheit soll generell, bedeuten, dass alle die gleiche Chance haben ihre Fähigkeiten zu entwickeln und Teil der Gesellschaft zu werden (El-Mafaalani, 2020). Blickt man in die Praxis muss gleichwohl festgestellt werden, dass dies in der schulischen Umsetzung häufig nicht der Fall ist (Werner, 2023). Dies liegt unter anderem auch im Aufbau des gegliederten Schulsystems begründet, da der Grundgedanke der weiterführenden Schulen zwar ein inklusives Unterrichten beinhaltet, der Übergang in die weiterführende Schule jedoch auf eine strikte Trennung der unterschiedlichen Schulformen ausgerichtet ist und damit Exklusion impliziert (Carle & Herding, 2023; Klemm, 2022a). Betrachtet man nochmals die Zahlen aus Tabelle 2, kann in diesem Zusammenhang für Bayern dargestellt werden, dass von allen im Sekundarbereich unterrichteten Schüler:innen mit SPF lediglich 21 Prozent ein Gymnasium, 28 Prozent eine Realschule und knapp die Hälfte, 51 Prozent eine Hauptschule besuchen (Klemm, 2022b; Sekretariat der Kultusministerkonferenz, 2022a, 2022b, 2022c). Dies spiegelt die Annahme wider, dass vorwiegend die Schnittschnellen im Bildungssystem und insbesondere auch der Übergang in die Sekundarstufe eine Verschärfung der Problematik bezüglich der Chancengleichheit mit sich bringt. Es muss deshalb davon ausgegangen werden, dass sich die Bildungsbenachteiligung potentiell verstärkt, was zudem auch empirische Untersuchungen nahelegen (z.B. Hopf & Edelstein, 2018; Werner, 2023). Zu einer Verschlimmerung dieser Problematik hat darüber hinaus auch die Covid-19 Pandemie und ihre Auswirkungen auf die schulische Praxis beigetragen, was im folgenden Kapitel ausgeführt wird.

4 Pädagogische Arbeit und Pandemie

In diesem letzten theoretischen Kapitel wird die Arbeitssituation der Pädagog:innen unter der Covid-19 Pandemie dargestellt. Dabei wird zum einen deren unmittelbare Auswirkungen auf die pädagogische Arbeit aber auch mögliche pandemiebedingte Folgen und Veränderungen auf den Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule thematisiert.

Die Covid-19 Pandemie, erreichte im Frühjahr 2020 auch die Bildungseinrichtungen in Deutschland und bedingte die Einführung unterschiedlicher Schutzmaßnahmen bis hin zu zeitweisen Schulschließungen. Aufgrund der Einschränkungen haben sich wesentliche schulische Prozesse und Lehr- beziehungsweise Lernbedingungen verändert. Daraufhin wurde versucht den Lehrbetrieb durch unterschiedliche Konzepte aufrechtzuerhalten (Fickermann & Edelstein, 2021). So musste zu Beginn der Einschränkungen ausnahmslos auf digitale Lernkonzepte umgestiegen werden, welche später nach den ersten Lockerungen auch mit analogen Lehr- und Lernformaten verknüpft werden konnten. Einen umfassenden Überblick über die Schulsituation und die schulpolitischen Entscheidungen während der Pandemie geben beispielsweise Fickermann et al. (2021) und Helm et al., (2021a). An dieser Stelle soll die Situation des pädagogischen Personals in den Mittelpunkt gerückt werden.

Dass die schlagartige Digitalisierung das schulische Personal unvorbereitet getroffen haben könnte legt eine Studie von Mauß und Hasse (2020) nahe. Diese befragten 2020 noch vor Ausbruch der Pandemie Lehrkräfte bezüglich ihres Nutzungsverhaltens digitaler Medien bei ihrer Arbeit. Auch wenn 98 Prozent der Befragten angegeben haben digitale Kommunikationsmittel zu nutzen, bezog sich diese Antwort bei einem Drittel lediglich auf das Versenden von E-Mails. Fast die Hälfte berichtet von einer Erhöhung der Arbeitsbelastung durch digitale Medien und lediglich 15 Prozent können eine Arbeitserleichterung durch die Nutzung digitaler Medien bei sich feststellen.

Unterschiedliche nationale und internationale Studien konnten schon zu Beginn der Pandemie zeigen, dass ein beachtlicher Prozentsatz an Lehrkräften von einem erhöhten Stresserleben und einer zunehmenden Belastung durch die Situation berichtet (z.B. Anderson et al., 2021; Oducado et al., 2020; Pressley, 2021; Steiner & Woo, 2021). Huber und Helm (2020) gehen in ihren Ausführungen, in die sie Lehrkräfte aus Deutschland, Österreich und der Schweiz einbeziehen, von 40 Prozent bei den Lehrer:innen und nahezu 50 Prozent bei den Schulleitungen aus. Hoffmann (2020) analysiert in ihren Ausführungen individuelle Erfahrungen und Berichte von Lehrkräften seit Beginn der Pandemie und zeigt auf, dass sich diese häufig zwischen Überforderungen und neu gewonnenen Freiräumen in ihrer Arbeit bewegen. Sie berichten dabei zum einen von fehlender Unterstützung, nicht vorhandenen Mitteln und Konzepten

sowie fehlenden Erfahrungen zur Umsetzung des Fernunterrichts. Auf der anderen Seite erkennen einige Lehrkräfte auch an, dass sie durch die veränderten Bedingungen einen qualitativ neuen Zugang zu ihren Schüler:innen aufgebaut haben. Als häufige Hindernisse für ihre Arbeit wird beispielsweise das Fehlen von digitalen Geräten oder stabilen Internetverbindungen, eine unzureichende Organisation sowie die geringe Motivation einiger Schüler:innen genannt (Federkeil et al., 2020; Gurrea, 2021; Marshall et al., 2020).

Neuenschwander et al. (2021), befragten rückblickend 108 Lehrkräfte bezüglich des Fernunterrichts und konnten diverse Ergebnisse berichten. Grundsätzlich geben die Befragten an, mit den Rahmenbedingungen des Fernunterrichts an ihren Schulen zufrieden gewesen zu sein und von den Schulleitungen informativ (59%), zeitnah (61%), vom Umfang her angemessen (54%) und rücksichtsvoll (70%) unterstützt worden zu sein. Bezüglich der Zusammenarbeit und Unterstützung im Kollegium berichtet die Mehrheit (60% der Lehrpersonen) von einer hohen gegenseitigen Unterstützung, wobei nur 36 Prozent angaben, eine hohe Unterstützung bei schwierigen Situationen mit Schüler:innen erlebt zu haben. Vergleichsweise wenig wurde sich bezüglich didaktischer Ideen (40%) und über Strategien für einen optimalen Schul- und Unterrichtsbetrieb im Fernunterricht (32%) ausgetauscht. Bei den verwendeten Unterrichtsmethoden handelte es sich bei dieser Stichprobe hauptsächlich um Übungsaufgaben (69%), Anwendungsaufgaben (62%) und elektronische oder gedruckte Arbeitsblätter (63%). Dahingegen wurden Partner- oder Gruppenaufgaben als einziger Aufgabentyp eher selten (33%) bis nie (31%) eingesetzt. Bei den digitalen Medien verwendeten 35 Prozent oft Videokonferenzen, jedoch gaben auch 23 Prozent der Lehrkräfte an, nie Videokonferenzen durchgeführt zu haben. Ähnlich bei online Lern- oder Arbeitsplattformen. Diese wurden von 40 Prozent der Lehrpersonen oft und von 22 Prozent nie eingesetzt. Dennoch gaben die meisten Befragten (82%) an, alle Schüler:innen im Fernunterricht erreicht zu haben und 44 Prozent berichten von täglichem Kontakt über Chat, Telefon oder Videokonferenzen. Insgesamt gibt etwas mehr als die Hälfte der Lehrkräfte (56%) an, dass sie die Umstellung auf den Fernunterricht als eine zusätzliche Belastung erlebt haben. Als Herausforderungen werden hier vor allem der fehlende Kontakt zu den Schüler:innen, der hohe Arbeitsaufwand, die Förderung von Schüler:innen aus einem sozial belastenden Umfeld sowie die Sicherung des Lernfortschritts genannt (Neuenschwander et al., 2021). Bei einigen Pädagog:innen blieb es dabei nicht nur bei Überforderungen. Neben Sorgen um das eigene Wohlergehen und das der Schüler:innen berichteten beispielsweise Hansen et al., (2020), dass im Rahmen ihrer Stichprobe von 2300 Personen jede vierte in der Schule tätige Person Symptome von psychischen Überlastungen wie Burnout, aufwies.

Es sollte angemerkt werden, dass die Möglichkeiten der einzelnen Schulen zum Umgang mit der Corona Pandemie durchaus unterschiedlich waren und beispielsweise von der

Versendung von Arbeitsblättern per E-Mail bis hin zu umfangreichen schulinternen digitalen Unterrichtskonzepten reichen konnten (Hoffmann, 2020). Daher ist es nahezu unmöglich an dieser Stelle allgemeine Aussagen zur Arbeitssituation und dem Erleben von pädagogisch tätigen Personen unter der Covid-19 Pandemie zu treffen.

Betrachtet man diese Punkte nun in Zusammenhang mit dem Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule, so kann davon ausgegangen werden, dass die pandemiebedingten Einschränkungen auch den Übergang verändert haben. Es wurden zum einen die Lernfortschritte und Kompetenzen der (Grund-)Schulkinder sowohl national als auch international während der Pandemie verglichen (z.B. Förster et al., 2023; Lerkkanen et al., 2023; Ludwig et al., 2022; Rollett et al., 2022; Schäfers et al., 2023). Hierbei zeigt sich ein unterschiedliches Bild. Helm et al., (2021b) liefern einen Überblick über die Befundlage und kamen zu dem Schluss, dass die Mehrheit der Studien die vielfach erwarteten Lerneinbußen, sowie erwartete Bildungsbenachteiligung sozial schwächer gestellter Schüler:innen bestätigen kann. Dies konnte besonders für Schüler:innen der Primarstufe gezeigt werden. Jedoch berichten sie gleichzeitig auch von Studien, die keine zusätzlichen Lerneinbußen und keine zusätzliche Bildungsbenachteiligung erkennen konnten (z.B. Spitzer & Musslick, 2020; Tomasik et al., 2021). Dass jedoch sowohl Grundschul- als auch Sekundarschullehrkräfte die Kinder als nicht ausreichend vorbereitet auf den Übergang erlebt haben, berichten auch Bagnall et al., (2022). Dabei beobachten Lehrkräfte unter anderem fehlendes Wissen, Überforderung mit der neuen Umgebung, aber auch weniger Selbstvertrauen und fehlende Motivation, sowie schlechte Konzentrationsfähigkeiten und wenig Bereitschaft sich an Regeln zu halten (Bagnall et al., 2022; Rahm et al., 2021; Uka & Uka, 2020). Es ist zu bedenken, dass gerade Schüler:innen mit SPF eine besonders vulnerable Gruppe darstellen und angesichts der fehlenden Lernmöglichkeiten nachhaltig beeinträchtigt werden können (Goldan et al., 2020, 2021). Um dies abfedern zu können, hat beispielhaft für Deutschland, die ständige wissenschaftliche Kommission der KMK (2021) Empfehlungen für die Pädagog:innen ausgesprochen. Neben dem Aufbau vertrauensvoller Beziehungen zu den Schüler:innen und der Durchführung von Lernausgangslagenuntersuchungen für alle Schüler:innen in den Fächern Mathematik und Deutsch, zählt auch die Bereitstellung individueller Förderangebote dazu.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Covid-19 Pandemie auf mehreren Ebenen Auswirkungen auf den Übergang hatte. Zum einen war die schulische Umgebung an sich aufgrund Fernunterricht oder ähnlichen unbekanntem Lern- und Lehrmethoden verändert. Auch fielen unterschiedliche pädagogische Unterstützungsbereiche wie Kennenlernveranstaltungen oder Beratungsgespräche weg (Tsegay et al., 2023). Nicht zuletzt die Kinder selbst weisen eine veränderte Ausgangslage bezüglich ihrer (Transitions-) Kompetenzen auf. Plausibel ist daher auch die Annahme, dass sich die Problematiken bezüglich der Herstellung von

Chancengleichheit beziehungsweise Bildungsgerechtigkeit am Übergang durch die Pandemie nochmals verschärft haben (z.B. Grewenig et al., 2020; Jungkamp & Maaz, 2021; Schreiner et al., 2022). Auch vor dem Hintergrund der Pandemie wird nun wieder verstärkt für eine Reformierung des Übergangs in die weiterführenden Schulen argumentiert (z.B. Gunzenhauser & Saalbach, 2021; Leaton Gary et al., 2021).

Zwischenfazit

Die ausführlichen theoretischen Darlegungen haben gezeigt, dass die Relevanz des Übergangs von der Grundschule in die weiterführende Schule und die Notwendigkeit dessen Gestaltung außer Frage stehen sollte. Dennoch bilden die am Übergang pädagogisch tätigen Personen einen vergleichsweise wenig bedachten Akteur für einen gelingenden Übertritt. Besonders ihre Tätigkeit bei der individuellen Übergangsbegleitung findet in empirischen Untersuchungen noch wenig Beachtung. Ebenso fehlen oftmals organisationale Rahmenbedingungen für ihre Arbeit, die vielversprechenden Aspekte wie eine multiprofessionelle Zusammenarbeit oder innerschulische und schulformübergreifende Kooperationen, gerade am Übergang, nur schwer ermöglichen.

Auch wenn die Covid-19 Pandemie noch nicht lange zurück liegt und das entsprechende Forschungsfeld relativ jung erscheint, sind die bereits vorhandenen Ergebnisse bezüglich der Auswirkungen auf die schulischen Leistungen und die kindliche Entwicklung nicht zu vernachlässigen. Es wurde schnell deutlich, welche Auswirkungen die pandemiebedingten Einschränkungen auch auf die pädagogische Arbeit des schulischen Personals in Grund- und weiterführenden Schulen hatten. Nicht zuletzt der Übertritt zwischen Primar- und Sekundarstufe I wurde durch eine Vielzahl an Gründen nachhaltig beeinträchtigt und die Pädagog:innen in ihrer Arbeit behindert. Die meisten empirischen Untersuchungen diesbezüglich betrachten dabei nur die Veränderungen der alltäglichen schulischen Arbeit. Welche Konsequenzen die Pandemie jedoch explizit für die Qualität der pädagogischen Übergangsarbeit hat, bleibt bis lang in den meisten empirischen Untersuchungen noch offen.

Daher erscheint die Frage, welchen Einfluss die Covid-19 Pandemie auf die Übergangsarbeit von pädagogischen Professionen während des Übergangs von der Primar- in die Sekundarstufe I hat, durchaus berechtigt. Dies wird nun im anschließenden qualitativen Forschungsvorhaben ausführlich untersucht. Dabei wird durch die gezielte Befragung verschiedener pädagogischer Professionen herausgearbeitet, wie sich ihre Übergangsarbeit vor und nach der Pandemie verändert hat, welche Veränderungen dabei zu benennen sind und wie das Ausmaß dieser eingeschätzt wird.

5 Methodische Konzeption

Nach der Darstellung der theoretischen Hintergründe in den vorangegangenen Abschnitten 1 bis 4 wird beginnend mit diesem Gliederungspunkt die Darstellung der eigenen qualitativen Untersuchung eingeleitet.

Zunächst wird die methodische Konzeption der Arbeit dargelegt. Hierfür wird zu Beginn der Forschungskontext und das Forschungsobjekt beschrieben sowie das zugrundeliegende Erkenntnisinteresse und die forschungsleitenden Fragestellungen vorgestellt. Anknüpfend wird auf das Design dieser Untersuchung, genauer auf die Stichprobe, das Erhebungsinstrument in Form des problemzentrierten Interviews und der Datenerhebung und Datenauswertung eingegangen. Abschließend werden die erforderlichen Gütekriterien und deren Umsetzung in dieser Arbeit erläutert.

5.1 Forschungskontext und Forschungsobjekt

Den Forschungskontext dieser qualitativen Studie bildet der schulische Übergang von der Primarstufe der Grundschule in die Sekundarstufe I der weiterführenden Schule. Dieser findet an dritter Stelle, nach dem Übergang in den Kindergarten und die Grundschule, als normativ-institutioneller Übergang im deutschen Bildungssystem statt (Denner & Schumacher, 2014). Durch welche Charakteristiken dieser Übergang bestimmt ist, kann in Kapitel 2.3 nochmals genauer nachgelesen werden. Grundlegend besteht das deutsche Bildungssystem aus fünf Bildungsbereichen: einem Elementarbereich, Primarbereich, Sekundarbereich I und II sowie einem Tertiärbereich, wobei jeder Bildungsbereich spezifische Bildungseinrichtungen umfasst. Dabei besteht für alle Schüler:innen eine Schulpflicht, die grundsätzlich mit der Vollendung des sechsten Lebensjahres beginnt und in der Regel bis zum achtzehnten Lebensjahr reicht. Da die Kulturhoheit in Deutschland bei den einzelnen Ländern liegt, existiert kein einheitliches deutsches Bildungssystem (Edelstein, 2013). Für die Ausarbeitung dieser Arbeit ist das bayerische Bildungssystem von Bedeutung, dessen Schulsystem sich nach der gemeinsamen vierstufigen Grundschule in unterschiedliche Schulformen auffächert. In Bayern kann ab der fünften Klasse eine Mittelschule, Realschule oder ein Gymnasium besucht werden. Der Wechsel auf eine Wirtschaftsschule kann erst ab der sechsten Jahrgangsstufe erfolgen. Die zehnstufige Sekundarstufe I wird in allen drei Schulformen mit einem mittleren Schulabschluss abgeschlossen, welcher für den Wechsel in die Sekundarstufe II qualifiziert. In welche weiterführende Schulart gewechselt werden kann, wird durch die entsprechenden Leistungsentwicklungen der Kinder bestimmt (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2022). Die genauen rechtlichen Bestimmungen hierzu sind bereits in Kapitel 2.3 ausgeführt worden.

Neben dem Regelschulbetrieb existiert in Bayern parallel auch ein Förderschulsystem, welches in der Grafik gelblich eingefärbt am linken Rand zu finden ist. Die bayerischen Förderschulen werden demnach von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf besucht. Dieser Förderbedarf muss im Rahmen eines sonderpädagogischen Gutachtens festgestellt werden, damit die Aufnahme in eine Förderschule gerechtfertigt ist. Die Förderschulen werden somit als Kompetenzzentren für Sonderpädagogik und als alternativer Lernort verstanden, die ihre Bildungsangebote meist auf einen der sieben Förderschwerpunkte (Sprache, Lernen, emotionale und soziale Entwicklung, Hören, Sehen, körperliche und motorische Entwicklung oder geistige Entwicklung) spezialisieren. Die Förderzentren gewährleisten damit, neben der vorschulischen Förderung, auch die schulische Bildung bis hin zur beruflichen Vorbereitung. Dabei besuchen die Kinder zu Beginn die Grundschulstufe und wechseln nach vier Jahren in die Mittelschulstufe. Für diesen Übergang im Förderschulsystem müssen keine schulartspezifischen Voraussetzungen erfüllt werden und der Wechsel findet überwiegend innerhalb derselben Schule statt (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2020). Betrachtet man die aktuellen Übertrittszahlen für Bayern, so zeigt sich, dass im Schuljahr 2022/23 insgesamt 110.578 Grundschul Kinder auf eine weiterführende Schule wechselten. Für die unterschiedlichen Schulformen bedeutet dies, dass jeweils 28 Prozent der Schüler:innen eine Mittelschule beziehungsweise Realschule besuchen und 41 Prozent auf ein Gymnasium gewechselt sind. Rund zwei Prozent wechselten auf sonstige Schulen, unter denen sich auch die Förderschulen befinden (Bayerisches Landesamt für Schule, 2022).

Beginnend im März 2020 wurde der Schulalltag durch die globale Covid-19 Pandemie stark verändert. So wurden aufgrund gesetzlicher Bestimmungen die Schulen in Bayern erstmals von Mitte März 2020 bis Ende April 2020 geschlossen und der Präsenzunterricht vollständig eingestellt. Mitte Mai 2020 wurde der schulischen Betrieb für die Grundschulen und unteren Jahrgangsstufen der weiterführenden Schulen unter strengen Hygienemaßnahmen wie zeitweisen Masken- und Testpflichten wieder aufgenommen, bevor eine vollständige Schulschließung aufgrund der zweiten Covid-19 Welle Mitte Dezember bestimmt wurde. Die somit längste Phase des Distanzunterrichts endete Ende Februar 2021, indem die Grundschulen inzidenzabhängig schrittweise wieder geöffnet wurden (Rank, 2023; Schilling et al., 2021).

Forschungsobjekt dieser Studie sind grundsätzlich alle Personengruppen, die einer pädagogischen Tätigkeit im schulischen Umfeld nachgehen und dabei mit Kindern zusammenarbeiten, die sich vor, während oder nach des Übergangs in die weiterführende Schule befinden. Die berufliche Arbeit in den Schulen ist schon lange nicht mehr nur Lehrer:innen vorbehalten, sondern teilt sich auf unterschiedliche pädagogische Professionen auf. Gerade durch den Ausbau des ganztätigen Schulkonzeptes und der zunehmenden Inklusion bedarf es dieser Multiprofessionalität, die sowohl im Schulalltag als auch am Übergang eine entscheidende Rolle

spielt. Neben den Lehrkräften ist weiteres pädagogisches Fachpersonal, unter anderem Schulsozialarbeiter:innen, Erzieher:innen, Sozialpädagogi:innen in der inner- und außerschulischen Jugendarbeit aber auch Schulbegleitungen, Schulpsycholog:innen und weitere psychologisch-therapeutische Berufsgruppen an den Schulen tätig (Bauer, 2018). Am Übergang in die Sekundarstufe I sind im Besonderen die Grundschullehrkräfte und die Lehrkräfte der weiterführenden Schulen beteiligt. Neben diesen bilden im inklusiven Kontext auch Sonderschullehrkräfte, Förderlehrkräfte oder Personen aus der Heilerziehungspflege zentrale Akteur:innen. Ebenso sind im Förderkontext häufig außerschulische Einrichtungen wie Ergotherapie oder Logopädie Praxen in die Betreuung und individuelle Förderung der Schüler:innen involviert (Meyer, 2017). Nicht zu vernachlässigen sind auch private Instanzen, die im schulischen Kontext stattfinden können und zu einem gelingenden Übergang beitragen. Hierunter fallen beispielsweise außerschulische Nachhilfeangebote oder auch Lerntherapien und sonstige private Förderangebote (Ricken, 2014).

5.2 Erkenntnisinteresse und forschungsleitende Fragestellungen

Das grundlegende Erkenntnisinteresse dieser Arbeit besteht darin zu ermitteln, wie sich die Arbeit von pädagogisch tätigen Personen am Übergang gestaltet. Dabei ist von besonderem Interesse, wie die Pädagog:innen im Rahmen ihrer beruflichen Tätigkeit vorgehen, welche Maßnahmen zur Unterstützung der Schüler:innen bei der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben eingesetzt werden und welche Schwierigkeiten und Herausforderungen ihnen bei ihrer pädagogischen Arbeit begegnen. Unterschiedliche empirische Beobachtungen und bereits vorhandene Ergebnisse aus Befragungen des schulischen Personals berichteten schon früh von einer Vielzahl an Veränderung, die die Covid-19 Pandemie beziehungsweise die daraus resultierenden Beschränkungen mit sich brachten (siehe Kapitel 4). Es stellt sich deshalb weiterhin die grundlegende Frage, welchen langfristigen Einfluss die Covid-19 Pandemie auf den schulischen Alltag und die entsprechenden Lehr- und Lernprozesse auf Ebene der Schüler:innen, aber auch auf Ebene der Pädagog:innen hat. Ein besonderes Interesse dieser Arbeit liegt bei den pandemiebedingten Auswirkungen auf die Übergangsarbeit und Unterstützungsmöglichkeiten des pädagogischen Personals am Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Die fachliche und emotionale Begleitung und Unterstützung der Schüler:innen mit all ihren individuellen Bedürfnissen sowie die adäquate Gestaltung des Übergangs, sind dabei wesentliche Merkmale der pädagogischen Tätigkeit und werden deshalb in dieser Arbeit fokussiert.

Aufgrund des spezifischen Erkenntnisinteresses und den Implikationen der theoretischen Überlegungen wurden für diese Arbeit vier forschungsleitende Fragestellungen formuliert, die im weiteren Verlauf aufgelistet werden. Im Mittelpunkt der Fragestellungen stehen die

persönlichen Einschätzungen und Erfahrungen des im Rahmen eines Übergangs tätigen pädagogischen Personals. Genauer wird deren Arbeitsverhalten betrachtet und sowohl die Arbeit mit Schüler:innen mit als auch ohne sonderpädagogischen Förderbedarf (SPF) einbezogen. Weiter werden die Unterstützungsmöglichkeiten zur Bewältigung der Entwicklungsaufgaben vor dem Hintergrund der (Arbeits-) Veränderung aufgrund der pandemiebedingten Einschränkungen thematisiert und letztendlich auf einen Vergleich zwischen der Arbeitssituation vor, während und nach der Covid-19 Pandemie abgezielt. Es wird nun knapp das Vorgehen zur Beantwortung der einzelnen Forschungsfragen erläutert und mögliche theoretische und empirische Vorüberlegungen, die zur Beantwortung hinzugezogen werden, angesprochen.

Forschungsfrage 1: Wie unterstützen pädagogisch tätige Personen Schüler:innen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf bei der Bewältigung der übergangsspezifischen Entwicklungsaufgaben während des Übergangs von der Primar- in die Sekundarstufe I?

Ziel der Beantwortung dieser Forschungsfrage ist es einen ersten Zugang zu der pädagogischen Arbeit der Befragten zu erlangen. Es soll ein Eindruck darüber gewonnen werden, wie die Pädagog:innen bei ihrer spezifischen Arbeit vorgehen, welche Themen beim Übergang im Mittelpunkt stehen und welche Maßnahmen für die Übergangsarbeit charakteristisch sind. Hierbei soll es um die Unterstützung bei den, für den Übergang in die weiterführenden Schulen notwendigen Entwicklungsschritten gehen. Als theoretische Erklärungsbasis dienen hier die Entwicklungsaufgaben von Griebel und Niesel (2021), die sich beim Übergang auf individueller, interaktionaler und kontextueller Ebenen zeigen und von den Schüler:innen bewältigt werden müssen (siehe Kapitel 2.4). Für die Beantwortung dieser Fragestellung werden deshalb zum einen die zentralen Entwicklungsaufgaben, die durch die Befragten bestimmt werden, betrachtet. Zum anderen sollen die Daten Auskunft darüber geben, wie diese die Herausforderungen bezüglich der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben einschätzen und welche Beobachtungen sie diesbezüglich auf Seiten der Schüler:innen machen. Die theoretischen Modelle des Übergangs, unter anderem von Griebel und Niesel (2004) und von Kracke et al. (2019) (siehe Kapitel 3.2) legen zudem nahe, dass Pädagog:innen unterschiedliche Ansatzmöglichkeiten haben, um am Übergang zu unterstützen. Im Rahmen der Beantwortung dieser Frage soll nun zuerst untersucht werden, welche Rolle die pädagogischen Personen am Übergang in die weiterführende Schule einnehmen. Anschließend soll betrachtet werden, welche Unterstützungsmöglichkeiten eingesetzt werden und ob beziehungsweise in welchem Ausmaß die theoretisch angesprochenen Methoden in der schulischen Praxis verwendet werden. Die Ausführungen werden in Bezug auf den Umgang mit Schüler:innen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf betrachtet und vor dem Hintergrund einer Multiprofessionalität

analysiert. Falls vorhanden sollen auch mögliche Unterschiede in der Herangehensweise und beim Vorgehen der verschiedenen Professionen aufgezeigt werden.

Forschungsfrage 2: Inwiefern hat sich die Arbeit von pädagogisch tätigen Personen bei der Übergangsarbeit von der Primar- in die Sekundarstufe I bei Schüler:innen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf während der Covid-19 Pandemie verändert?

Durch die Beantwortung der Forschungsfrage 2 soll aufgezeigt werden, wie sich die Arbeitssituation für das pädagogisch tätige Personal während der Covid-19 Pandemie dargestellt hat und wie sie während der Pandemiezeit bei ihrer Arbeit vorgegangen sind. Der Überblick über die Schulsituation zu Pandemiezeiten (siehe Kapitel 4) weist bereits knapp darauf hin, dass der Bildungssektor durch die eingeführten Schutzmaßnahmen besonders stark beeinträchtigt wurde. Dabei wurde nicht nur die Lernsituation der Schüler:innen, sondern auch die Tätigkeit des pädagogischen Personals nachweislich erschwert. Um die wesentlichen Veränderungen für die Beantwortung der Fragestellung herausarbeiten zu können, werden erst einmal die Auswirkungen der Covid-19 Pandemie auf den Arbeitsalltag betrachtet. Genauer werden die Arbeitssituationen und Einschränkungen in den Schulen anhand der erhobenen Daten beschrieben. Es soll dadurch deutlich gemacht werden, auf welche Aspekte der pädagogischen Tätigkeiten die Pandemie Einfluss genommen hat und in welcher Intensität dies geschah. Ebenso wird bei der Beantwortung der Fragestellung betrachtet, inwieweit sich die zur Verfügung stehenden Methoden und Maßnahmen verändert haben, beziehungsweise, inwieweit diese an die neuen Umstände angepasst werden konnten und welche Herausforderungen die Befragten hierbei berichten. Auch hier wird die pädagogische Unterstützung im Sinne einer sonderpädagogischen Förderung als besondere Herausforderung aufgegriffen.

Forschungsfrage 3: Wie schätzen pädagogisch tätige Personen die Auswirkungen der Covid-19 Pandemie auf die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben von Schüler:innen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf beim Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe I ein?

Im Fokus dieser dritten Forschungsfrage stehen die Einschätzungen der Befragten bezüglich der Herausforderungen und Problematiken beim Übergang beziehungsweise bei der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben aufgrund der Pandemiezeit. Die Daten des problemzentrierten Interviews werden deshalb zuerst hinsichtlich der Beobachtungen und fachlichen Einschätzung der Pädagog:innen über mögliche Veränderungen innerhalb der Schüler:innenschaft, die auf die Pandemie zurückgeführt werden, ausgewertet. Hierbei wird auch der Vergleich gezogen, ob und inwieweit Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf spezifischere Auswirkungen erlebt haben könnten und wie das pädagogische Personal darauf reagiert hat.

Es sollen so Aussagen darüber getroffen werden, an welchen Stellen sich der Übergang beziehungsweise die Entwicklungsaufgaben vor dem Hintergrund der pandemiebedingten Einschränkungen verändert haben. Auch werden die Veränderungen und Herausforderungen, die sich für die pädagogische Unterstützung bei der Bewältigung der Herausforderungen des Übergangs ergeben haben, eingehend analysiert und die Daten dementsprechend interpretiert. Ebenso soll die Beantwortung dieser Fragestellung aufzeigen, mit welchen kurz- und langfristigen Veränderungen des Übergangs durch die Pandemie gerechnet werden muss. Dies wird sowohl auf Ebene der Schüler:innen als auch bezüglich der pädagogischen Arbeit ermittelt.

Forschungsfrage 4: Welche Unterschiede identifizieren pädagogisch tätige Personen bezüglich ihrer Arbeit mit Schüler:innen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf beim Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe I vor und nach der Covid-19 Pandemie?

Die vierte Forschungsfrage soll als verbindendes Element zwischen den vorherigen Fragen fungieren und eine Zusammenfassung über die zentralsten Unterschiede in der Arbeit des pädagogisch tätigen Personals vor und nach der Pandemie liefern. Auch dies geschieht wieder in Bezug auf den Umgang mit Schüler:innen, die eine sonderpädagogische Förderung erfordern. Falls vorhanden werden mögliche Unterschiede in der Handhabung der Pandemiesituation und die unterschiedlichen Möglichkeiten hinsichtlich der Ausübung ihrer Tätigkeit, zwischen den verschiedenen Professionen diskutiert. Die identifizierten Unterschiede werden schließlich auch in Zusammenhang mit den, von den Befragten geäußerten Kritikpunkten gebracht und die angesprochenen Änderungsbedarfe aufgeführt und in Relation hierzu gesetzt.

5.3 Forschungsdesign

Die im Vorangegangenen aufgelisteten Fragestellungen sollen gemeinsam die übergeordnete Forschungsfrage, welchen Einfluss die Covid-19 Pandemie auf die Übergangsarbeit von pädagogischen Professionen während des Übergangs von der Primar- in die Sekundarstufe I hat, beantworten. Um dies zu ermöglichen, bedarf es einem speziellen Vorgehen, das möglichst offen strukturiert ist und dem Forschungsgegenstand entsprechend flexibel eingesetzt werden kann. Diese Ansprüche erfüllt nur ein qualitatives Forschungsverfahren, das dieser Studie zugrunde gelegt wird. Ein grundlegendes Prinzip des qualitativen Paradigmas ist es eine möglichst ganzheitliche Untersuchung auf der Ebene der Lebenswelten anzustreben, die im Ergebnis zu zeit-, orts- und personengebundenen Erkenntnissen führt (Döring, 2023). Ziel des qualitativen Vorgehens ist es, die Menschen als Subjekte in ihrem alltäglichen Umfeld zu betrachten und die individuellen Sichtweisen in den Mittelpunkt der Untersuchungen zu stellen.

Es ist deutlich geworden, dass für diese Studie, die am Übergang pädagogisch tätigen Personen mit ihren individuellen Ansichten zentral sind. Ziel ist es diese Aspekte sichtbar zu machen und die zugrundeliegenden Einstellungen und Sichtweisen hinsichtlich des Übergangs und der pädagogischen Arbeit erkennbar zu machen beziehungsweise die Erfahrungen der befragten Personen während der Covid-19 Pandemie abzufragen. Der hohe Grad an Offenheit gegenüber dem Forschungsgegenstand und der Forschungssituation soll den befragten Personen ausreichend Möglichkeiten zur Darlegung ihrer subjektiven Sicht- und Denkweisen bieten. Hinzu kommt, dass sich die qualitative Forschungsmethode in Form von Kommunikationsprozessen äußert, weshalb der subjektive Sinn der erhobenen Daten vor dem Hintergrund des jeweiligen Kontextes interpretiert wird (Helfferich, 2020; Lamnek & Krell, 2016). Betrachtet man vor diesem Hintergrund nochmals die Struktur der ausgewählten Fragestellungen, sowie das grundlegende Erkenntnisinteresse der Arbeit, so wird deutlich, dass die qualitative Vorgehensweise durchaus begründet ist.

5.3.1 Stichprobe

Im Rahmen der qualitativen Forschung wird bei der Bildung der Stichprobe grundsätzlich nicht auf eine statistische, sondern eine qualitative Repräsentativität abgezielt, wodurch die Qualität der erhobenen Daten maßgeblich von der Stichprobe beeinflusst wird (Kruse, 2015). Für diese Studie wurde die Stichprobe mithilfe der Methode des purposeful samplings gebildet (Glaser & Strauss, 1999; Marshall, 1996). Hierbei werden auf Grundlage der theoretischen und empirischen Vorüberlegungen bewusst jene Fälle ausgewählt, die für die Beantwortung der Fragestellung besonders aussagekräftig sind, wodurch eine hohe inhaltliche Passung der Stichprobe sichergestellt wird. Dieses Sampling wurde über die Strategie der Maximalvariation generiert, mit dem Ziel, ein möglichst heterogenes Sample zu bilden (Döring, 2023; Misoch, 2019). Bei der Stichprobenakquise wurde entsprechend der Empfehlungen von Helfferich (2020) vorgegangen und in einem ersten Schritt die Zielgruppe der Studie bestimmt. Aufgrund des inhaltlichen Interesses der Arbeit werden alle Personen, die einer pädagogischen Tätigkeit im schulischen Kontext nachgehen und dabei mit Schüler:innen arbeiten, die sich entweder vor oder unmittelbar nach dem Übertritt von der Grundschule in die weiterführende Schule befinden, einbezogen. Zugang zu diesem Personenkreis wurde mithilfe des Schneeballsystems durch bereits vorhandene Kontakte aus früheren beruflichen Tätigkeiten oder durch vergangene Zusammenarbeiten im fachlichen und wissenschaftlichen Kontext erreicht. Um eine mögliche Einflussnahme bei der Auswahl bestimmter Personen zu verhindern, wurden keine Teilnehmer:innen aus dem engeren Bekanntenkreis der Forschungsleitung rekrutiert. Nach Helfferich (2020) soll im zweiten Schritt eine möglichst hohe Heterogenität der Stichprobe angestrebt werden. In diesem Falle wurde die Heterogenitätsmaximierung zum einen über die

Auswahl möglichst unterschiedlicher pädagogischer Professionen, aber auch durch die unterschiedlichen Schulformen, in denen die Pädagog:innen tätig sind, ebenso wie über den sonderpädagogischen Förderbedarf beziehungsweise die verschiedenen Förderschwerpunkte Lernen und geistige Entwicklung erreicht. Eine Voraussetzung in die Stichprobe aufgenommen zu werden war jedoch, dass die Personen an bayerischen Schulen tätig sind und während der akuten Phasen der Covid-19 Pandemie ihren Beruf bereits ausübten. Folglich wurden für diese Studie unterschiedliche Lehrkräfte rekrutiert: zwei Sonderschulpädagoginnen, die jeweils an einer Förderschule mit den Schwerpunkten Lernen und geistige Entwicklung und im mobilen sonderpädagogischen Dienst beschäftigt sind, jeweils eine Grundschul- und Mittelschullehrkraft sowie eine Gymnasiallehrkraft, die ebenso als Schulleiter tätig ist. Als ergänzende Professionen wurde eine Lerntherapeutin, die in allen Schulformen tätig ist, eine Schulbegleitung, die den Übergang eines Kindes mit geistiger Entwicklungsstörung von der Grund- in die Mittelschule begleitet, sowie ein Schulpsychologe, der an einer Realschule arbeitet und unterrichtet, in die Stichprobe miteinbezogen. Die Stichprobengröße beläuft sich somit auf $N = 8$ was laut Helfferich (2020) der empfohlenen Größe für eine Arbeit dieses Umfangs entspricht. Der dritte Schritt diente nach der Durchführung der Interviews dazu zu überprüfen, ob alle notwendigen Konstellationen bereits abgebildet wurden. Da die Interviewteilnehmer:innen bereits eine ausreichend breite Streuung hinsichtlich des professionellen beruflichen Hintergrunds und der aktuellen Arbeitssituation aufwiesen, wurde auf eine weitere Anpassung der Stichprobe im Rahmen dieser Studie verzichtet. Eine ausführliche Übersicht über die Stichprobe kann Tabelle 4 entnommen werden.

Tabelle 4*Übersicht über die Stichprobe der Studie*

Kürzel	Profession	Schulart	Arbeit mit SPF	Förderschwerpunkt	Berufserfahrung	Beschäftigungsverhältnis
LTP	Lerntherapeutin	alle	ja	Lernen geistige Entwicklung	13 Jahre	Angestellt Selbstständig
SP1	Sonderschulpädagogin	Förderschule, mobiler sonderpädagogischer Dienst	ja	geistige Entwicklung	7 Jahre	Beamtin
SP2	Sonderschulpädagogin	Förderschule, mobiler sonderpädagogischer Dienst	ja	Lernen	5 Jahre	Beamtin
SBG	Schulbegleiterin	Grundschule, Mittelschule	ja	geistige Entwicklung	8 Jahre	Angestellt
LKM	Lehrkraft	Mittelschule	ja	Lernen	3 Jahre	Beamtin
LKG	Lehrkraft	Grundschule	nein	-	4 Jahre	Beamtin
SLT	Schulleitung, Lehrkraft	Gymnasium	ja	geistige Entwicklung	24 Jahre	Beamter
SPY	Schulpsychologe, Lehrkraft	Realschule	ja	geistige Entwicklung	16 Jahre	Beamter

5.3.2 Erhebungsinstrument problemzentriertes Interview

Aufgrund der Beschaffenheit des Forschungsgegenstandes wurde das problemzentrierte Interview nach Witzel (1985) als ein möglichst offenes Erhebungsverfahren für die Arbeit ausgewählt, da dieses auf die Interessenlagen der Pädagog:innen eingehen kann und die Sichtweisen und Erfahrungen bezüglich ihrer Tätigkeit am (inklusive) Übergang während der Covid-19 Pandemie herausarbeiten kann. Ziel des problemzentrierten Interviews ist es, die subjektiven Einstellungen und Erfahrungen der Befragten in Hinblick auf ein bestimmtes, häufig gesellschaftlich relevantes, Problem zu untersuchen. Es wird dabei nach dem Erzählprinzip vorgegangen wobei die Basis, im Gegensatz zu rein narrativen Interviews, ein Wechselspiel aus induktivem und deduktivem Vorgehen bildet. Das problemzentrierte Interview zeichnet sich durch seine moderate Strukturierung aus, die zum einen genug Freiräume für ein offenes und differenziertes Antwortverhalten der Befragten geben soll. Gleichzeitig dient die vorgegebene Teilstruktur des Interviews dazu, das Gespräch wenn nötig zu lenken und den Fokus auf die Problemstellung nicht zu verlieren (Kruse, 2015). Es wird demnach nach den Grundsätzen der Problemzentrierung, Gegenstandsorientierung und Prozessorientierung vorgegangen. Die Problemzentrierung bedeutet, dass sich das Interview um eine zentrale Thematik und Problemstellung handeln soll, die in einem deduktiv-induktiven Prozess durch die Befragung der Interviewpartner:innen begriffen werden soll. Die Gegenstandsorientierung beschreibt die methodische Flexibilität durch die sichergestellt werden soll, dass die Erhebungsmethode an die Bedürfnisse des Forschungsgegenstandes angepasst werden kann. Durch die Prozessorientierung wird das prozesshafte Vorgehen des Forschungsvorhabens ausgedrückt. Darunter fällt zum einen die prozesshafte Entwicklung und ständige Anpassung des Interviewleitfadens, aber auch das Einlassen auf die (Kommunikations-) Struktur und Interaktion zwischen den Beteiligten der Interviewsituation (Misoch, 2019; Witzel & Reiter, 2022).

Nach Witzel (1985) setzt sich der Ablauf eines problemzentrierten Interviews aus vier Elementen zusammen, die auch im Rahmen dieser Studie so übernommen wurden. Zu Beginn und somit vor dem eigentlichen Interviewprozess wird ein Kurzfragebogen (Anhang 1) eingesetzt, der dazu dient, die demographischen Daten, in diesem Falle die berufliche Tätigkeit, die Berufserfahrung, das Beschäftigungsverhältnis, die Schulform, sowie die Arbeit mit Kindern mit SPF abzufragen. Dem eigentlichen Interview wird schließlich ein halbstrukturierter Leitfaden zugrunde gelegt (Anhang 2). Dieser soll dafür sorgen, dass die gewonnenen Daten zwischen den Teilnehmenden verglichen werden können und helfen, die zentralen Inhalte während des Kommunikationsverlaufs wenn nötig, zu fokussieren (Misoch, 2019; Witzel & Reiter, 2022). Der Leitfaden für diese Studie basiert zu Teilen auf den theoretischen Konstrukten, die im ersten Teil der Arbeit ausgeführt wurden (siehe Kapitel 2 bis 5). Hieraus ergaben sich auch

die vier inhaltlichen Dimensionen (Übergang allgemein, Entwicklungsaufgaben beim Übergang vor dem Hintergrund einer heterogenen Schülerschaft, Pädagogische Arbeit und Methoden am Übergang, Arbeit unter Pandemiebedingungen und Veränderungen) die den Leitfaden strukturieren. Besonders das Transitionsmodell von Griebel und Niesel (2004) und das damit verbundene Verständnis von Entwicklungsaufgaben, sowie das Modell zur Übergangsgestaltung von Kracke et al. (2019) bieten einige theoretische Ansatzpunkte, die in verschiedenen Fragen aufgegriffen wurden. Beispielsweise nimmt Frage 7: *Welche Entwicklungsaufgaben erachten Sie persönlich als besonders charakteristisch für den Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe I?* oder Frage 12: *Haben Sie bestimmte Methoden, die Sie bei Ihrer Arbeit einsetzen?* hierauf Bezug. In Zusammenhang mit Frage 7 wird, zur Sicherstellung, dass die Interviewerin und die zu interviewenden Personen über die gleiche theoretische Wissensbasis verfügen, ein Anschauungsmaterial eingeführt (Anhang 4). Dieses stellt grafisch eine Auflistung der Entwicklungsaufgaben auf individueller, kontextueller und interaktionaler Ebene dar und soll als Gedankenstütze dienen. Grundsätzlich bestehen die Fragen des Leitfadens aus erzählgenerierenden und verständnisgenerierenden Fragen, wobei erstere zu Beginn des Gesprächs eingebaut werden, um den thematischen Fokus des Interviews festzulegen und den Erzählfluss des/der Interviewten anzuregen. In diesem Falle wurden die Gespräche mit den Fragen: *Könnten Sie sich zu Beginn bitte kurz vorstellen und erzählen, wie Ihr berufliches Leben aktuell aussieht?* beziehungsweise *Können Sie knapp beschreiben an welchen Stellen in Ihrem beruflichen Alltag Sie mit dem Thema Übergang konfrontiert sind oder waren?* eingeleitet. Die verständnisgenerierenden Fragen wurden je nach Gesprächsfluss schrittweise eingebracht und dienen vor allem einer Präzisierung beziehungsweise Rückspiegelung des Gesagten. Beispielsweise Frage 11: *Wie können Sie Schüler:innen, bei der Bewältigung der angesprochenen Entwicklungsaufgaben beim Übergang, helfen?* Stellt eine Verbindung zu den zuvor besprochenen zentralen Entwicklungsaufgaben her und zielt darauf ab, detaillierte Beschreibungen des pädagogischen Vorgehens und Aussagen über verschiedene Unterstützungsmöglichkeiten hervorzurufen. Vereinzelt wurden diese Fragetypen mit Haltungsfragen ergänzt, wie beispielsweise Frage 4: *Wie würden Sie Ihre eigene Rolle für einen gelungenen Übergang beschreiben?* oder Frage 10: *Was spricht Ihrer Meinung nach für einen inklusiven, gemeinsamen Übergang von Schüler:innen mit und ohne SPF?*. Ziel dieser Fragen ist es, die Befragten selbst zur Reflexion ihrer eigenen Haltung und Rolle beziehungsweise ihres eigenen Verständnisses eines gelungenen Übergangs anzustoßen, was wiederum das weitere Antwortverhalten präzisieren soll. Ein abschließendes Fragenelement bietet Frage 22: *Angenommen, Sie hätten jegliche finanzielle Freiheit und bildungspolitische Entscheidungsmacht: Wie würden Sie den Übergang in die weiterführende Schule, auch vor dem Hintergrund der Heterogenität und den Lehren aus der Pandemiezeit, gestalten?*. Diese wurde bewusst als

Wunderfrage formuliert und soll zusammenfassend die, für die Befragten subjektiv wesentlichsten, Punkte und Anmerkungen zusammenfügen.

Der Leitfaden wird nach Beendigung der Interviews von einem Postscript ergänzt, in welchem unterschiedliche Aspekte des problemzentrierten Interviews abschließend festgehalten werden sollen, die beispielsweise bei der Interpretation oder Limitation der Daten relevant werden könnten (Witzel & Reiter, 2022). Das für diese Studie angefertigte Postscript (Anhang 3) umfasst unter anderem den Ort und die Dauer des Interviews, aber auch die situativen Aspekte und Gesprächsinhalte vor und nach der Aufzeichnung, sowie nonverbale Aspekte, Schwerpunktsetzungen und sonstige Schwierigkeiten.

5.3.3 Datenerhebung und Datenauswertung

Vor dem eigentlichen Beginn der Datenerhebung wurde Mitte Oktober 2023 ein Probeinterview durchgeführt, um den Interviewleitfaden in einem vergleichbaren Gesprächssetting auf seine Nützlichkeit und praktische Anwendung hin zu prüfen. Da sich dieser grundsätzlich als praktikabel erwies, wurden lediglich kleine Änderungen bezüglich der Formulierung und Reihenfolge einzelner Fragen vorgenommen. Die Durchführung der acht Interviews fand schließlich in einem Zeitraum von Ende Oktober bis Mitte November 2023 statt. Alle Gespräche wurden mit einer Ausnahme (Interview mit SP1) in Präsenz am Arbeitsplatz der Teilnehmer:innen durchgeführt, um eine möglichst natürliche und nahbare Atmosphäre zu schaffen und gleichzeitig auch die Nähe zum Forschungsgegenstand sicherzustellen. Die Dauer der Interviews reichte von 37 bis 83 Minuten, mit einer durchschnittlichen Dauer von 46 Minuten. Beginnend mit einer kurzen inhaltlichen Einführung und Informationen über das Forschungsprojekt, den Zeitrahmen und die Freiwilligkeit der Teilnahme wurden die Befragten ausführlich über die Vertraulichkeit der Daten aufgeklärt und eine entsprechende Einverständniserklärungen zur Erhebung, Verarbeitung und Weitergabe der Interviewdaten unterzeichnet. Ebenso füllten die Teilnehmer:innen vor den Interviews den einseitigen demographischen Kurzfragebogen aus. Eins der acht Interviews wurde online mit Audio- und Videospur geführt, da der Mehrwert der erhobenen Daten für die Studie als wichtiger eingeschätzt wurde als die möglicherweise auftretenden Problematiken einer digitalen Interviewführung. Dies bekräftigen mittlerweile auch Untersuchungen, die davon ausgehen, dass die Ergebnisse von online und persönlichen Befragungen vergleichbar sind, besonders wenn der gewählte Gesprächskanal den Teilnehmer:innen bereits bekannt ist (z.B. Pfaff-Rüdiger, 2016; Rick, 2023). Um sich auch hier ausreichend abzusichern, wurde für dieses Interview eine spezifische Datenschutz- und Einverständniserklärung vereinbart. Auch muss angemerkt werden, dass das Interview mit SP2 aufgrund eines technischen Defekts bei der digitalen Aufnahme zweimal geführt wurde, was zur Folge hatte, dass die zweite Aufnahme kürzer ausfiel. Jedoch wurden diese Ausführungen

durch das bereits erstellte Interviewprotokoll aus dem ersten Gespräch ergänzt, sodass es zu keinen größeren Datenverlusten gekommen ist. Unabhängig von dem Interviewsetting wurden alle Gespräche digital aufgezeichnet und anschließend transkribiert. Um die Arbeit zu erleichtern und ein möglichst fehlerfreies Vorgehen zu erreichen, wurde auf das computergestützte Audio-Transkriptionsprogramm ‚noScribe‘ zurückgegriffen, welches die Audiodateien in ein Textformat umwandelte. Im Vorhinein wurden bestimmte Transkriptionsregeln (Anhang 6) festgelegt, wobei sich an Regeln von Dresing und Pehl (2018) sowie Kuckartz (2018) orientiert wurde. Die Transkription der Daten erfolgte primär, um die Aufzeichnungen lesbar und verständlich zu machen und damit auch der späteren umfassenden Auswertung zugänglich zu machen (Dresing & Pehl, 2020). Um die Anonymität der Teilnehmer:innen zu wahren, wurden Kürzel festgelegt (siehe Tabelle 4) und die Interviewerin mit ‚I‘ gekennzeichnet. Um die Lesbarkeit des Textes zu erleichtern, wurde die Sprache insgesamt geglättet und unter anderem Äußerungen des Dialekts an das Schriftdeutsche angepasst. Auch Stolperlaute wie ‚ähm‘, ‚äh‘, ‚hm‘ oder ähnliches sowie Laute der Zustimmung wie ‚genau‘ oder ‚mhm‘ wurden nicht transkribiert. Hingegen wurden Betonungen, lautes Sprechen und aufschlussreiche Laute wie Lachen, aber auch Pausen im Redefluss ab circa drei Sekunden im Transkript kenntlich gemacht. Schließlich wurden alle Aspekte, die Rückschlüsse auf die Person zulassen könnten unkenntlich gemacht, um die Anonymität der Befragten langfristig sicher zu stellen.

Als Auswertungsmethoden für diese Studie wurde die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring gewählt, die eine systematische und methodisch kontrollierte Analyse des Datenmaterials mit Hilfe eines Kategoriensystems vorsieht (Mayring, 2023). Dabei unterscheidet Mayring mit der zusammenfassenden Inhaltsanalyse, der Explikation und der strukturierenden Inhaltsanalyse drei Analysemethoden. Im Rahmen dieser Arbeit wird die strukturierende Inhaltsanalyse eingesetzt, da diese das Ziel verfolgt eine bestimmte Struktur aus dem Datenmaterial, beispielsweise formale und inhaltliche Aspekte oder Typen herauszubilden (Mayring, 2022). Da das Forschungsinteresse und Ziel der Arbeit darin besteht, die spezifischen Veränderungen, die sich in der Übergangsarbeit der unterschiedlichen pädagogischen Professionen während der Covid-19 Pandemie verändert haben aufzuzeigen, ist es notwendig, die subjektiv wahrgenommenen Unterschiede in ihren verschiedenen formalen und inhaltlichen Aspekten systematisch aus dem Datenmaterial herauszuarbeiten. Dabei bieten die theoretischen Vorüberlegen bereits passende Modelle an, wie unter anderem das Transitionsmodell von Griebel & Niesel (2004) oder das Modell zu Unterstützungsmöglichkeiten am Übergang von Kracke et al. (2019), die eine bestimmte Struktur und entsprechende Wirkungs- und Bedeutungszusammenhänge vorgeben können. Auch kann dadurch schon im Vorfeld teilweise operationalisiert werden, welche Kategorien für die Auswertung des Datenmaterials notwendig werden. Mayring (2015) unterscheidet weiter vier verschiedene Strukturierungsarten, die sich in eine formale, inhaltliche, typisierende und skalierende Strukturierung gliedern. Die inhaltliche

Strukturierung des Datenmaterials erscheint für das Interesse dieser Arbeit am sinnvollsten, da hiermit das gewonnene Material bezüglich der theoretisch vorgegebenen Struktur des Übergangs- und Gestaltungsmodelles extrahiert und zusammengefasst werden kann und dadurch letztendlich die Forschungsfragen beantwortet werden können (Mayring, 2022).

Im Mittelpunkt der qualitativen Inhaltsanalyse steht das Kategoriensystem, welches gerade bei der strukturierenden Analyse eine möglichst eindeutige Zuordnung des Textmaterials ermöglichen soll. Die Kategorien können laut Mayring grundsätzlich auf induktive und deduktive Weise gebildet werden. Induktiv bedeutet, dass die Kategorien aus dem Material heraus entstehen, wohingegen deduktive Kategorien theoriegeleitet gebildet werden. Bei der strukturierenden Inhaltsanalyse wird das Kategoriensystem demnach theoriebasiert, also primär deduktiv gebildet, jedoch können auch hier im Laufe des Auswertungsprozesses induktiv generierte Kategorien das System ergänzen (Mayring, 2022; Mayring & Fenzl, 2022). Die Erstellung eines Kategoriensystems umfasst grundsätzlich drei Schritte, die auch im Rahmen dieser Ausführungen beibehalten wurden. Zu Beginn des Prozesses wurden die ersten Hauptkategorien aus den zentralen theoretischen und empirischen Konstrukten (siehe Kapitel 2 bis 5) abgeleitet und dementsprechend benannt. Hierfür wurde sich auch an der Struktur des Interviewleitfadens beziehungsweise der entsprechenden Leitfragen orientiert, da diese die inhaltlichen Schwerpunkte, die zur Beantwortung der Forschungsfrage beitragen sollen, bereits abdecken. Auch wurde in diesem Schritt definiert, welche Textbestandteile die Kategorie umfassen soll. Im zweiten Schritt wurden entsprechende Ankerbeispiele dem Transkript entnommen, die im weiteren Vorgehen als Beispiele für die jeweilige Kategorie dienen sollen. Der dritte Schritt beinhaltet die Erstellung von Kodierregeln, die die Abgrenzungs- und Einschlusskriterien aufführen, um eine möglichst eindeutige Zuordnung der Textstellen zu den Kategorien zu ermöglichen. Das entstandene Kategoriensystem wurde anschließend in einer ersten Probephase am Material angewendet, entsprechend angepasst und durch weitere induktive Unterkategorien ergänzt und in einem zweiten Durchgang erneut am Material getestet. Letztendlich umfasst das Kategoriensystem für diese Arbeit die folgenden sieben Hauptkategorien: Berufliche Situation, Übergang, Entwicklungsaufgaben, sonderpädagogische Förderung, Pädagogische Arbeit, Covid-19 Pandemie und Änderungsbedarf. Ergänzt wurden diese jeweils von drei bis neun Subkategorien. Ein Auszug des Kategoriensystems kann Abbildung 6 entnommen werden (vollständige Ausführung in Anhang 6). Für die Vercodung der acht Interviewtranskripte wurde die Auswertungssoftware ‚MAXQDA‘ zur computergestützten qualitativen Daten- und Textanalyse zu Hilfe genommen. Die einzelnen Kategorien wurden inhaltlich ausgewertet und die unterschiedlichen Äußerungen und Antwortausprägungen schriftlich zusammengefasst. Bei der Zusammensetzung des Kategoriensystems kann bereits erkannt werden, dass nicht nur Zusammenhängen zwischen Ober- und entsprechenden Unterkategorien bestehen, sondern auch, dass einzelne Kategorien untereinander in Beziehung stehen. Besonders die

Oberkategorie der beruflichen Situation scheint mit vielen anderen Kategorien, unter anderem den Einschätzungen bezüglich Herausforderungen der Arbeitssituation, aber auch bezüglich der Multiprofessionalität am Übergang zusammen zu hängen. Ebenso scheint es eine starke Verbindungen zwischen der Kategorie der Arbeitssituation während der Covid-19 Pandemie und dem aktuellen Änderungsbedarf zu geben.

Abbildung 6

Auszug aus dem Kategoriensystem

Hauptkategorie	Subkategorie	Kategorienexplikation	Ankerbeispiel
Berufliche Situation	Ausbildung und Berufserfahrung	Beschreibungen des beruflichen Werdegangs, Ausbildungen und Arbeitserfahrungen	„Ich habe Sonderschulpädagogik studiert und war dann im Referendariat in Landau an der Isar, dann habe ich danach zwei Jahre bei der Caritas in der Flüchtlingshilfe gearbeitet“ (SP2)
	Aktuelle Arbeitssituation	Beschreibungen der aktuellen Arbeitsstelle, der Aufgabenbereiche, Arbeitsumstände und Arbeitszeiten	„Ich arbeite an einer Mittelschule in Miesbach und bin im ersten Jahr nach dem Referendariat. Ich arbeite siebenundzwanzig Stunden die Woche in einer siebten und in einer neunten Klasse und in einer fünften Klasse habe ich zwei Stunden die Woche Förderunterricht“ (LKM)
	Schnittstelle Arbeit und Übergang	Beschreibungen der Berührungspunkte mit dem Thema Übergang im Rahmen der beruflichen Tätigkeit	„es geht eigentlich damit los, dass sie zum Tag für offenen Tür kommen, sich die Schulgebäude anschauen und dann vielleicht vorbeikommen und ins Gespräch kommen. Das ist das erste.“ (SPY)
Übergang	Persönliche Definition	Individuelles und professionelles Verständnis eines gelungenen Übergangs, Faktoren für einen gelungenen Übergang	„Ein gelungener Übergang für das Kind ist, wenn das Kind ohne Ängste, sondern mit viel Neugierde in die Schule kommt, wenn das Kind sich selber nicht überfordert fühlt bei den Hausaufgaben, wenn das Kind die Hausaufgaben zumindest in der ersten Zeit noch selbstständig erledigen kann und nicht bei jeder Hausaufgabe fragt, ist es richtig?“ (LTP)
	Dauer des Übergangs	Einschätzung, wie lange der Übergang durchschnittlich andauert, Angabe von Zeiträumen	„Wir sagen immer so spätestens bis Weihnachten müssen schon alle angekommen sein.“ (SLT)
	Persönliches Rollenverständnis	Wahrnehmung und Beschreibung der eigenen Rolle am Übergang,	„in erster Linie sehe ich mich als Begleitung. Ich sehe mich als Begleitung und ich unterstütze das Kind aktiv und zeig ihm, wie es richtig lernt.

5.4 Gütekriterien der qualitativen Forschung

Wie bereits bei der Auswertungsmethode, wird sich auch bei den Gütekriterien für die qualitative Forschung an den Ausführungen von Mayring (2023) orientiert. Hierbei handelt es sich um zentrale Prinzipien, die primär die methodische Strenge und empirische Verankerung von qualitativer Forschung sicherstellen sollen (Mayring, 2002). Im Rahmen dieser Arbeit wurden die folgenden Prinzipien umgesetzt.

1) *Verfahrensdokumentation*

Die Verfahrensdokumentation dient in dieser Studie dazu, dass die inhaltlichen Absichten und das methodische Vorgehen intersubjektiv nachvollziehbar wird. Demnach wurde der gesamte Entstehungsprozess schriftlich festgehalten (Mayring, 2023). Beginnend mit den ersten vier Kapiteln wurden die theoretischen Grundlagen ausgeführt. Kapitel 2 beschäftigt sich dabei erstmals mit dem Themenkomplex der Übergänge und geht dabei auf die, für diese Arbeit besonders relevanten Aspekte der Transition von der Primarstufe in die Sekundarstufe I und die damit verbundenen Entwicklungsaufgaben ein. Das dritte Kapitel befasste sich schwerpunktmäßig mit der pädagogischen Arbeit, die an diesem Übergang stattfindet und gibt einen Überblick über die umfänglichen Aufgabenbereiche, Gestaltungsmöglichkeiten und Herausforderungen der Pädagog:innen. Kapitel 4 bringt dies schließlich in Zusammenhang mit der Covid-19 Pandemie und beschreibt, welche Auswirkungen diese auf die schulische Arbeit der Pädagog:innen hatte. Um die theoretische Basis für diese Arbeit zu bilden, wurden sowohl passende Grundlagenmodelle gewählt und ausgeführt als auch die aktuelle empirische Befundlage betrachtet. Hieraus wurde schließlich das Forschungsinteresse für diese Arbeit abgeleitet. Die entsprechenden methodischen Überlegungen wurden in Kapitel 5, in Form von Forschungskontext, Forschungsobjekt, sowie den forschungsleitenden Fragestellungen dargestellt. Auch wurden hier das Forschungsdesign, die gewählte Erhebungs- und Auswertungsmethode erläutert und deren Verwendung ausführlich begründet. Die Daten wurden zunächst in Form von Audioaufzeichnungen erhoben, anschließend transkribiert und somit auch schriftlich festgehalten und in Kapitel 6 ausführlich dokumentiert.

2) *Argumentative Interpretationsabsicherung*

Für den qualitativen Forschungsprozess sind die Bedeutung der Interpretationen besonders zentral, da durch diese der Zugang zum Forschungsgegenstand erfolgt. Dabei müssen die Interpretationen der Forscher:innen argumentativ vorgenommen werden, theoriegeleitet und in sich schlüssig sein, sowie Alternativdeutungen bedacht werden (Mayring, 2023). Um dies auch hier sicherzustellen, wurden die generierten Ergebnisse zuerst in Kapitel 6 nach Oberkategorien geordnet und ausführlich berichtet. Kapitel 7 diente anschließend dazu, die

forschungsleitenden Fragestellungen zu beantworten. Hierfür wurden die Daten vor dem Hintergrund der theoretischen und empirischen Vorüberlegungen betrachtet und in Zusammenhang mit diesen ausführlich diskutiert und kritisch hinterfragt. Neben der kritischen Einschätzung der Daten, wurde im anschließenden Kapitel 8 das gesamte methodische Vorgehen beurteilt und die daraus resultierenden Limitationen der Studien benannt.

3) *Regelgeleitetheit*

Die Regelgeleitetheit stellt ein besonders zentrales Gütekriterium dar, da der qualitative Forschungsprozess zwar relativ offen gestaltet ist, sich dabei aber dennoch an bestimmte Vorgehensweisen, Regeln und eine systematische Bearbeitung gehalten werden muss (Mayring, 2023). Auch in dieser Arbeit wurde sich an bestimmten Vorgehensweisen orientiert. So unter anderem auch bei der Datenerhebung, da das leitfadengestützte problemzentrierte Interview als ein bewährter Ansatz verstanden wird, dessen spezifische Regeln sowohl bei der Erstellung des Erhebungsinstruments als auch bei der Durchführung der Interviews, wie von Witzel (1985) vorgegeben, umgesetzt und eingehalten wurden. Auch die Datenaufbereitung erfolgte nach vorher festgelegten Transkriptionsregeln, um somit ein einheitliches und vergleichbares Datenmaterial herzustellen. Besonders die Datenauswertung erfolgte systematisch, in dem sich diese an dem etablierten Vorgehen einer strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) ausgerichtet hat und somit ein regelgeleitetes Vorgehen sichergestellt wurde. So folgte bereits die Erstellung des Kategoriensystems einem bestimmten deduktiven und induktiven Ablauf. Dieses Konstrukt mit den darin festgelegten Kategorienbeschreibungen und -definitionen diente dann wiederum der ordnungsgemäßen Codierung des Textmaterials.

4) *Nähe zum Gegenstand*

In einem qualitativen Untersuchungssetting sollte immer darauf geachtet werden, dass die Nähe zum Gegenstand und damit auch eine Gegenstandsangemessenheit der Forschung gegeben ist. Dies gelingt im qualitativen Kontext vornehmlich durch das Aufsuchen der natürlichen Lebenswelt beziehungsweise Berufswelt der Befragten, sowie durch das Erreichen eines gemeinsamen Interesses (Mayring, 2023). Somit fanden die Interviews am Arbeitsplatz der Teilnehmer:innen statt. Da es sich um Pädagog:innen handelt, die im schulischen Übergangskontext tätig sind, wurden die Gespräche bis auf eine Ausnahme (online Interview) im Büro der Befragten oder an der jeweiligen Schule geführt, um eine angenehme Interviewatmosphäre hervorzurufen. Während der Gespräche wurde eine offene und vertrauensvolle Gesprächskultur sichergestellt, indem die Teilnehmer:innen beispielsweise frühzeitig über die Freiwilligkeit und Anonymität des Gesprächs informiert wurden. Dabei wurden die Befragten als Expert:innen bezüglich ihres pädagogischen Handelns betrachtet und durch den Studienhintergrund der Forscherin ein gemeinsames, bildungsforschendes Interesse etabliert. Diese

Überschneidungen bilden jedoch auch Risiken, die ebenfalls diskutiert werden müssen. So musste immer wieder kritisch hinterfragt werden, ob durch das gemeinsame Verständnis des Forschungskontextes und der Problemstellung möglicherweise bestimmte Aspekte und Zusammenhänge als vorhanden vorausgesetzt wurden, nicht explizit thematisiert wurden und deshalb auch nicht ins Datenmaterial aufgenommen wurden. Da diese Gefahr jedoch im Vorhinein bewusst war, wurde während der Datenerhebung entsprechend gehandelt, sodass auch implizite Annahmen zwischen Forscherin und Befragten nochmals aufgeklärt wurden.

6 Ergebnisse

Nach der ausführlichen Beschreibung des methodischen Vorgehens werden im folgenden Abschnitt nun die gewonnenen Ergebnisse dargestellt. Hierfür werden die Kategorien des Auswertungskonzepts übernommen und die Zusammenfassung der Ergebnisse anhand der sieben Hauptkategorien strukturiert. Demnach wird zunächst die berufliche Situation der Befragten dargestellt, bevor auf die Thematiken des Übergangs und der Entwicklungsaufgaben eingegangen wird. Anschließend wird die sonderpädagogische Förderung sowie die pädagogische Arbeit ausgeführt, bevor schließlich die Auswirkungen der Covid-19 Pandemie auf die Arbeitssituation und der aktuelle Änderungsbedarf dargelegt werden.

6.1 Berufliche Situation

Der berufliche Alltag aller acht Befragten spielt sich an einer bayerischen Schule ab. Die Haupttätigkeit von vier Personen ist die Lehrtätigkeit. Eine Person unterrichtet eine vierte Klasse an einer Grundschule, eine Person eine fünfte Klasse an einer Mittelschule und zwei Personen in der Mittelstufe zweier Förderschulen für die Förderschwerpunkte Lernen sowie geistige Entwicklung. Ebenso sind beide Förderschullehrkräfte im mobilen sonderpädagogischen Dienst tätig und betreuen dabei Kinder, die sich in der Einzelinklusion an Grund- und Mittelschulen befinden. Die anderen Befragten arbeiten als Schulleiter an einem Gymnasium, als Schulpsychologe an einer Realschule, als Schulbegleiterin an einer Mittelschule sowie als freiberufliche und an einem Gymnasium angestellte Lerntherapeutin.

Die Schnittstellen zwischen der alltäglichen Arbeit und der Übergangsthematik sind bei den verschiedenen Professionen unterschiedlich. Die Lehrkräfte berichten vor allem von Berührungspunkten mit dem Thema durch das Unterrichten und die Betreuung der Kinder in der vierten Klasse vor beziehungsweise in den fünften und sechsten Klassen unmittelbar nach dem Übertritt. Die Förderschullehrkräfte beschäftigen sich neben ihrer Lehrtätigkeit auch durch ihre Arbeit im mobilen sonderpädagogischen Dienst mit der Übergangsthematik. Hierbei berichten beide Befragten vor allem von ihrer Beratungstätigkeit und davon, die Eltern bei der passenden Schulwahl für ihr Kind zu unterstützen, sowie hierfür notwendige Diagnostiken durchzuführen. Ähnlich übernimmt auch der Schulpsychologe beratende und diagnostische Tätigkeiten und berichtet, bereits vor dem Übertritt mit Schüler:innen und ihren Eltern zusammenzuarbeiten, die unterschiedliche Problematiken wie Teilleistungsstörungen oder sonstige Auffälligkeiten aufweisen. Die Lerntherapeutin wird im schulischen Alltag des Gymnasiums vielseitig eingesetzt. Besonders bezogen auf die fünften und sechsten Klassen umfasst die Arbeit zum einen die Umsetzung von Förderstunden, in denen einzelne Kinder, die besondere

Schwierigkeiten im Rahmen des Deutschunterrichts oder anderweitige Lernschwierigkeiten haben, unterstützt werden. Auch die Hausaufgabenbetreuung und das Unterrichten des Faches ‚Lernen lernen‘, in dem die Vermittlung von Lernmethoden im Mittelpunkt steht, sowie die Arbeit als Konzentrationstrainerin und Entspannungstherapeutin werden beschrieben. Eine Einzelbetreuung übernimmt dagegen die Schulbegleiterin, die ihr Kind bereits seit der Grundschule betreut und dieses auch beim Übertritt in die Mittelschule begleitet und unterstützt hat.

6.2 Übergang

Die Kategorie Übergang wird hier anhand folgender Subkategorien erläutert: persönliche Definition, Dauer des Übergangs, persönliches Rollenverständnis, Beobachtungen und Herausforderungen am Übergang, sowie Übergang in eine Förderschule und Kritik am Übergang.

Die Befragten geben an, dass ein Übergang grundlegend dann gelungen ist, wenn es dem Kind während und nach dem Übergangsprozess gut geht und eine Schulform gefunden wurde, die den individuellen Bedürfnissen des Kindes entspricht und eine bestmögliche Förderung bietet. Auch sollten die Kinder neugierig und freudig auf den Besuch der neuen Schule blicken und keine übermäßigen Ängste und Überforderungen erleben. Als förderlich für einen gelungenen Übergang wird in erster Linie eine offene und ehrliche Kommunikation mit den Schüler:innen bezüglich der Übergangssituation und der neuen Erwartungen und Herausforderungen beschrieben. Als hinderlich werden vor allem ein überzogener Notendruck und unrealistische Anforderungen seitens der Eltern empfunden. Bis sich die Schüler:innen in der neuen Schulform eingelebt haben, sich an die neue Umgebung gewöhnt haben und der Übergangsprozess abgeschlossen ist, dauert es im Durchschnitt bis Weihnachten, jedoch sollten sich spätestens bis zum Halbjahr alle Schüler:innen an die neue Situation gewöhnt haben. Ob die Schüler:innen den Übergang gemeistert haben, machen die Befragten daran fest, wie diese sich in die Klassen- und Schulgemeinschaft integriert haben und inwieweit sie selbstständig lernen und die neuen Aufgaben- und Prüfungsformen meistern können.

Sieben der acht Pädagog:innen erläutern, dass sie im Zuge ihrer pädagogischen Tätigkeit sowohl eine aktive als auch eine passive Rolle am Übergang einnehmen, jedoch grundlegend der Meinung sind, dass sie in den Übergangsprozess bewusst eingreifen können und diesen pädagogisch begleiten. Die Lehrkräfte geben an, dass die aktive Komponente besonders in der Gestaltung des Unterrichts und dadurch, wie viel Zeit sie sich für die einzelnen Kinder nehmen liegt. Auch kann auf der inhaltlichen Ebene Einfluss genommen werden, in dem die Lernprozesse und Lerninhalte an die Bedürfnisse und den Wissenstand der Kinder angepasst werden.

„Ich sehe mich als Begleitung und ich unterstütze das Kind aktiv und zeig ihm, wie es richtig lernt. Und dann habe ich oft eine passive Rolle, indem ich da bin und nur beobachte, setzt das Kind das auch um?“ (LTP)

Als hauptsächlich aktiv beschreibt die Schulbegleiterin ihre Rolle während des Übergangs, da ihr zu betreuender Schüler, während des gesamten Übergangsprozesses auf ihre Unterstützung angewiesen war. Nicht nur bei der Unterstützung auf inhaltlicher Ebene, sondern gerade auch beim Zurechtfinden in der neuen Schulumgebung war ein besonders hohes Maß an Aktivität ihrerseits nötig, um die Eingewöhnung zu sichern.

Allgemein machen die Befragten am Übergang ähnliche Beobachtungen. Sie berichten alle davon, dass die Kinder unterschiedlich mit den Herausforderungen des Übergangs umgehen. Besonders Kinder, die in der Grundschule bereits gute Noten schreiben und Kinder, die vergleichsweise selbstbewusster sind, scheinen weniger Probleme mit dem Übertritt zu haben. Dennoch stehen einige Schüler:innen auch unter Druck und sind mit der Übergangssituation überfordert. Gerade die Grundschullehrkraft beschreibt die Schulwahl in der vierten Klasse als herausfordernd. Zum einen, da diese ohne Rücksicht auf bestehende Freundschaften getroffen werden muss, zum anderen aber auch da bereits unter den Grundschulkindern die verschiedenen Schulformen unterschiedlich gewertet werden und Konkurrenzdruck entsteht. Als Herausforderung wird neben dem hohen Probenpensum in der Grundschule auch der emotionale Stress und die hohen Anforderungen an die kindliche Entwicklung eingeschätzt. Ebenso auch der Leistungsdruck und die impliziten Erwartungen, die die Eltern beim anstehenden Schulwechsel häufig an ihre Kinder stellen. Die Mittelschullehrkraft beschreibt zusätzlich den Bildungsstand der Eltern als größtes Übertrittshindernis. Sie erläutert, dass Kinder aus sozial schwachen Familien mit grundlegend höheren Herausforderungen beim Übertritt konfrontiert sind.

„Also ich finde die größte Herausforderung in Bayern beim Übergang für die Kinder ist der Bildungsstand der Eltern. Weil wenn die Eltern nicht gebildet sind und in der Grundschule schon nicht helfen können oder die Zeit dafür nicht haben oder keine Mittel haben Nachhilfe zu engagieren, dann haben die Kinder einfach keine Chance. Das heißt, Kinder aus sozial schwachen Familien, kommen normalerweise auch auf die Mittelschule oder maximal die Realschule und dadurch gibt es halt diesen Kreislauf, dass du da selten wieder rauskommst.“ (LKM)

Zudem werden die Herausforderungen des Übergangs in Abhängigkeit der personellen Ausstattung und Qualität der Grundschule, sowie der Zusammensetzung der Klassen gesehen. Schüler:innen, die in der Grundschule eine Kombiklasse aus dritter und vierter Klasse besuchten oder bereits Geschwister auf einer weiterführenden Schule haben, kommen somit leichter

mit dem Übergang zurecht. Trotz der Schwierigkeiten gehen die Befragten dennoch davon aus, dass der Großteil der Schüler:innen diese Herausforderungen bewältigen kann und den Veränderungen bei einem Übergang in eine Regelschule sowohl intellektuell als auch emotional gewachsen ist. Die hierfür benötigte Zeit und Unterstützung ist jedoch für alle Schüler:innen individuell.

Die Herausforderungen beim Übergang sind auch für Schüler:innen, die in eine Förderschule wechseln grundsätzlich ähnlich. Jedoch unterscheidet sich dieser Übergang in zwei Punkten von einem Übergang in eine Regelschule. Als Besonderheiten des Übergangs in eine Förderschule erläutern die beiden Förderschullehrerinnen insbesondere, dass für die Schüler:innen kein explizierter Schulwechsel stattfindet, sondern diese meist im gleichen Schulgebäude von der Grundschulstufe in die Mittelschulstufe wechseln können. Somit sind die schulischen Räumlichkeiten und schulinterne Regeln bereits bekannt. Auch herrscht in der Förderschule kein Lehrplandruck. Dies bedeutet zum einen Entlastungen hinsichtlich der Leistungsbewertung der Schüler:innen, da diese nach der individuellen Bezugsnorm bewertet werden können. Gleichzeitig kann sich dadurch auch für den Übergangsprozess mehr Zeit gelassen werden, da in der ersten Zeit nicht das Lernen, sondern das Ankommen in der neuen Situation im Mittelpunkt steht. Dennoch gibt es auch in den Förderschulen ab der Mittelschulstufe einige Änderungen, unter anderem müssen die Schüler:innen meist das Klassenzimmer wechseln und bekommen neue Lehrkräfte und Betreuungspersonal. Auch kann im Unterricht nun nicht mehr so kleinschrittig vorgegangen werden, weshalb von den Schüler:innen mehr Eigenständigkeit erwartet wird und sie sich an neue Unterrichtsstrukturen und ein erhöhtes Unterrichtstempo gewöhnen müssen.

Ein Großteil der Befragten erkennt bezüglich des Übergangs in die weiterführenden Schulen auch kritische Aspekte. Gerade die Grundschullehrkraft sieht in der Vielzahl an Leistungsnachweisen und dem daraus resultierenden Leistungsdruck, den sich die Kinder in der Grundschule bereits früh machen, eine problematische Entwicklung. Auch wird der selektive Charakter und der weitreichende Einfluss des Übergangs auf den weiteren Bildungsweg der Schüler:innen angesprochen. Die Pädagog:innen hinterfragen zudem kritisch, ob der Zeitpunkt der Schulwahl nach der vierten Klasse zu früh gewählt ist und anderweitige Bestrebungen im Sinne einer sechsjährigen Grundschule stattdessen sinnvoll wären. Auch der Konkurrenzdruck zwischen den unterschiedlichen Schulformen wird von einigen Befragten als bedenklich eingeschätzt, da dieser letztendlich den Schüler:innen schadet.

„die drei Gymnasien sind wie drei Firmen. Da geht es darum wer hat die besten Schüler. Wir haben jetzt hundertvierzig Fünftklässler. Jetzt sagen die Lehrer zu mir, dieses Jahr können wir großzügig aussortieren. Haben wir siebzig Schüler, dann wird jeder behalten. Dann gibt es Unterstützung für die Kinder ohne Ende. Haben wir viel, dann

können wir schon mal zwanzig über die Klippe springen lassen und das ist...das muss man sich mal vorstellen. Da geht es um die Zukunft der Kinder.“ (LTP)

6.3 Entwicklungsaufgaben

Als wichtigste Ebene der Entwicklungsaufgaben erachten die Pädagog:innen die individuelle Ebene. Hierbei wird von den Befragten, das problemlösende Verhalten, sowie die Optimierung der Leseleistung als zentrale Aufgabe angesehen. Auch die verschiedenen Schlüsselkompetenzen, insbesondere die emotionale Entwicklung steht besonders bei den beiden Förderschullehrerinnen im Mittelpunkt. Zudem wird das soziale Selbstkonzept sowie die Entwicklung angemessener Einstellungen zu Anforderungen als primäre Entwicklungsaufgabe angesehen. Als weitere bedeutende Entwicklungsschritte für die Schüler:innen nach dem Übergang werden zum einen die Ablösungsprozesse von der Grundschule, aber auch die Umstellung bezüglich des Tempos und der Didaktik des Unterrichts genannt. Ebenso gehen sie davon aus, dass der zunehmende Umfang der Hefteinträge und das Ausmaß der Hausaufgaben für viele Kinder herausfordernd ist. Die Schulbegleitung gibt an, die kontextuelle Ebene vor dem Hintergrund ihrer Arbeitserfahrung mit einem geistig eingeschränkten Kind als besonders bedeutend zu erleben. Sie berichtet, dass gerade bei diesen Kindern die Anforderungen der kontextuellen Ebene, insbesondere die Bewältigung neuer Anforderungen einen großen Entwicklungsschritt bedeuten.

Bezogen auf die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben erläutern die Befragten, dass besonders beim sozialen Selbstkonzept und dem problemlösenden Verhalten viele Schüler:innen während und nach dem Übergang Defizite haben. Das fehlende problemlösende Verhalten wird jedoch nicht nur auf die Herausforderungen des Übergangs beziehungsweise auf eine fehlende Vorbereitung in der Grundschule zurückgeführt, sondern auch als Folge der Unterrichtsdidaktik angesehen.

„Ich glaube nicht, dass das typisch für die Grundschule oder den Übergang ist, sondern ich glaube, das ist einfach ein typisches Lehrerverhalten, dass man den Kindern nicht mehr große Probleme vorlegt und sagt wir lösen die jetzt gemeinsam, sondern einfach nur noch sagt, das ist das Thema, damit beschäftigen wir uns jetzt, so behandeln wir das...die Kinder lernen nicht mehr sich selbst mit einem Problem zu beschäftigen und das auch irgendwie eigenständig zu lösen.“ (LKM)

Auch berichtet der Großteil der Befragten, dass die Optimierung der Leseleistung bei den Schüler:innen in der fünften Klasse häufig problematisch erscheint. Auch bezüglich der Pflege sozialer Netzwerke und dem Zeigen sozialen Verhaltens werden in den fünften Klassen häufiger Probleme beobachtet. Hierbei wird berichtet, dass die Schüler:innen in den

weiterführenden Schulen häufig egoistisch handeln und besonders im Gymnasium ein hoher Konkurrenzdruck herrscht. Es scheint vielen Schüler:innen schwer zu fallen sich an die neuen Verhaltensregeln in der weiterführenden Schule zu gewöhnen. So wird berichtet, dass Schüler:innen unmittelbar nach dem Übertritt häufig Probleme haben, die Lehrkräfte zu siezen, nicht aufzuschreien oder auch an ihrem zugewiesenen Platz sitzen zu bleiben. Auch mit der Fächer- und Lehrervielfalt, sowie mit den spezifischen methodischen Ausrichtungen der unterschiedlichen Fachrichtungen haben einige Schüler:innen Schwierigkeiten. Selbst Schüler:innen, die in der Grundschule über ein selbstständiges Lernverhalten verfügt haben, sind mit der neuen Lernsituation häufig überfordert und wissen nicht, wie sie vorgehen sollen. Die Pädagog:innen berichten, dass sie häufig an der Vermittlung von Lernmethoden ansetzen, um die Schüler:innen bei der Bewältigung dieser Aufgaben zu unterstützen. Hierfür sei es von Vorteil, wenn die Lehrkräfte bereits Erfahrungen mit dem Unterrichten von fünften Klassen haben, und sie ein Gespür dafür entwickeln, welche Entwicklungsaufgaben für die Kinder tendenziell problematischer sind.

*„Das Große ist, dass die mündlichen Hausaufgaben dazukommen. Das ist für die Kleinen erstmal...die wenden das an wie auf schriftliche Hausaufgaben. Jetzt muss es eben auch auf mögliche Formate übertragen werden. Und das ist ein großes Problem, da muss man sich möglichst schnell einen Plan zurecht zu legen, wie man das am besten hinkriegt, das ist die große Herausforderung und da müssen wir dann einfach helfen.“
(SLT)*

6.4 Sonderpädagogische Förderung

Die Oberkategorie sonderpädagogische Förderung wird durch die Subkategorien Schüler:innenschaft und Förderschwerpunkte, persönliche Einstellung zu Inklusion, spezifische Herausforderungen, Arbeit mit Schüler:innen mit SPF und Unterstützungsmöglichkeiten sowie Herausforderungen beschrieben.

Sieben der acht befragten Pädagog:innen geben an, dass sie im Rahmen ihrer pädagogischen Tätigkeit auch mit Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) arbeiten. Bei vier Personen handelt es sich um Schüler:innen, die den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung aufweisen, bei zwei Personen um Schüler:innen mit dem Förderschwerpunkt Lernen. Die Lerntherapeutin arbeitet mit beiden Förderschwerpunkten zusammen, lediglich die Grundschullehrkraft hat in ihrer Klasse keine Kinder mit diagnostiziertem Förderbedarf.

Die Schülerschaft, die einen besonderen Förderbedarf hat, unterscheidet sich zwischen Regel- und Förderschulen. So berichtet die Förderschullehrerin, die an einer Förderschule für geistige Entwicklung tätig ist, dass ihre Schüler:innen teilweise sehr stark beeinträchtigt sind

und nur sehr selten selbstständig lernen können. Die Lehrkraft der Förderschule für den Schwerpunkt Lernen beschreibt, dass ihre Schüler:innen auch in der fünften Klasse häufig noch nicht ausreichend über die Basisfähigkeiten, wie Lesen und Rechnen verfügen und oftmals zusätzliche Diagnosen wie ADHS oder ADS aufweisen sowie unterschiedliche Bindungsstörungen haben. Bei den Schüler:innen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung handelt es sich um Kinder mit einer Autismus-Spektrum-Störung, die inklusiv in der Regelschule unterrichtet werden. Die Diagnosen des Förderschwerpunkts Lernen umfassen laut den Pädagog:innen hauptsächlich Lern- und Leistungsstörungen, allgemeine Lernschwierigkeiten oder Teilleistungsstörungen wie Legasthenie und Dyskalkulie. Zusätzlich treten immer häufiger Konzentrations- und Aufmerksamkeitsstörungen, sowie psychische Themen darunter Prüfungsängste oder Depressionen auf. Die Befragten weisen darauf hin, dass die Zahl an Schüler:innen die längerfristig Probleme am Übergang haben und eine umfassendere Übergangsbegleitung benötigen in den letzten Jahren zunimmt. Zudem wird angemerkt, dass auch Schüler:innen ohne SPF nach dem Übergang zum Teil auffällig und arbeitsintensiv sind und auch in diesen Fällen eine umfängliche Unterstützung der Lehrkraft notwendig wäre.

„was wir die letzten zwei Jahre da in dem Zusammenhang schon beobachten, also es sind zwar immer noch Einzelfälle, aber die Zahl steigt. Das sind Kinder, die doch auch in der fünften Klasse eine massive Schulangst haben, also diesen Übertritt wirklich, ja, ich formuliere es jetzt mal etwas überspitzt, als Bedrohung empfinden.“ (SLT)

Generell geben alle Befragten an, dass sie die inklusiven Bestrebungen auch beim Übergang in die weiterführenden Schulen als positiv und notwendig einschätzen und der Meinung sind, dass auch Schüler:innen mit Einschränkungen gleichermaßen die Möglichkeit haben müssen nach der Grundschule in eine Regelschule überzutreten. Dennoch wird auch betont, dass es sich dabei um eine sehr individuelle Entscheidung handelt und immer abgewägt werden sollte, in welcher Schulform das Kind den Bedürfnissen entsprechenden am besten gefördert und unterstützt werden kann. Dabei erläutert eine der Sonderschulpädagoginnen, dass eine inklusive Beschulung eines Kindes mit SPF gleichwertig mit dem Besuch einer Förderschule sein kann, wenn die Lehrkraft ausreichend Möglichkeiten hat, den Unterricht ausdifferenzieren sowie wenn kleine Klassen und qualifiziertes Personal vorhanden sind. Dennoch wird auch angesprochen, dass es unter anderem für Kinder mit schwereren geistigen Beeinträchtigungen hilfreich sein kann, Kontakt zu anderen Kindern mit ähnlichen geistigen Defiziten zu haben, um ein Gefühl von Zugehörigkeit und Normalität zu erfahren.

Als positive Aspekte eines inklusiven Übergangs wird die Bereicherung für die Schul- und Klassengemeinschaft, sowie die Notwendigkeit, die Vielfalt der Gesellschaft auch in den einzelnen Schulformen abzubilden, genannt. Zudem wird durch das inklusive Miteinander auch die Sozialkompetenz der Kinder gefördert und dafür gesorgt, dass die Kinder auch

voneinander lernen können. Einige Befragte machen zudem deutlich, dass man auch als Pädagog:in selbst von den Herausforderungen, die diese Situationen mit sich bringen, profitieren kann und sich der berufliche Horizont dadurch erweitert.

Bei kleineren Einschränkungen sehen die Pädagog:innen bezüglich der Inklusion wenig bis keine Probleme, je weitreichender die Einschränkungen jedoch werden, desto problematischer wird der Übergang beschrieben. Für Schüler:innen mit geistigen Einschränkungen wird der inklusive Übergang kritischer gesehen und teilweise in Frage gestellt, wie sinnvoll dieser bei stärkeren geistigen Einschränkungen in eine Regelschule überhaupt ist. Es wird beschrieben, dass die betroffenen Schüler:innen mit der neuen Situation überfordert und dieser sowohl kognitiv als auch sozial nicht gewachsen sind. Vielmehr werden sie von zusätzlicher Betreuung und Unterstützung abhängig, wofür die passenden Konzepte oftmals fehlen.

„Ich denke schon, dass es für ein Kind mit geistigen Einschränkungen ein unfassbar großer Schritt ist irgendwo neu hinzukommen und natürlich auch der Umgang von den anderen mit so einem Kind. Also ich glaube, wenn man da nicht drinsteckt, hört sich das ganz toll an, man ist auf der ganz normalen Schule und ist da inklusiv unterwegs. Aber das ist nicht ausgereift, wie soll ich sagen...die Umgebung passt nicht, das Personal passt nicht. Das fehlt alles. Es bräuchte so ein grundlegendes Konzept, wie man so einen Übergang angehen könnte.“ (SBG)

Unabhängig von den Förderschwerpunkte beschreiben alle Befragten für die betroffenen Kinder zusätzliche Herausforderungen beim Übertritt in eine Regelschule. Gerade bei autistischen Kindern werden Schwierigkeiten hinsichtlich der mit dem Übergang einhergehenden Veränderungen, aber auch mit der Eingewöhnung in die neue schulische Umgebung und dem Umgang in sozialen Situationen beobachtet. Die Lerntherapeutin beschreibt, dass besonders das Gymnasium eine schwieriger Ort für autistische Kinder sein kann, da hier von vornherein viel von den Kinder gefordert wird und oftmals auch Verhaltensweisen und soziale Interaktionen vorausgesetzt werden, die autistische Kinder nicht erfüllen können. Gleichzeitig geht sie davon aus, dass die Lehrkräfte meist nicht die Möglichkeit haben, autistische Kinder im Schulalltag mitzuziehen und der streng getaktete Schultag wenig Rückzugszeit für diese zulässt.

Auch bei der Bewältigung einiger Entwicklungsaufgaben haben Schüler:innen mit SPF zusätzliche Schwierigkeiten. Betreffende Kinder geben bei der Problembewältigung schneller auf und zeigen seltener problemlösendes Verhalten. Auch werden Aufgaben häufig nicht bearbeitet, wenn die Kinder nicht auf Anhieb verstehen, um was es sich handelt und wie die Lösung erarbeitet werden kann. Ebenso fehlt die Neugierde etwas neues zu lernen oder der Antrieb Probleme und Rätsel eigenständig lösen zu wollen.

Für Kinder mit Förderbedarf, die von der Einzelinklusion in eine Förderschule übertreten, ist der Wechsel häufig nochmals herausfordernder als für Kinder, die das Förderschulkonzept bereits kennen. Belastend kann zudem sein, dass den Kindern trotz ihrer geistigen Einschränkungen am Übergang bewusst wird, dass sie in eine andere Schule als ihre Mitschüler:innen übertreten müssen, was sich wiederum negativ auf das Selbstwertgefühl und die Akzeptanz der neuen Schulsituation auswirkt. Bei Schüler:innen, die innerhalb der Förderschule wechseln stehen vorwiegend emotionale und soziale Herausforderungen im Mittelpunkt, die durch die körperlichen Erscheinungen bei geistigen Beeinträchtigungen nochmals verschärft werden können.

„(...) einfach die körperliche Thematik, die sind halt körperlich in der Mittelstufe keine Kinder mehr und auch irgendwie natürlich von ihrer sexuellen Entwicklung nicht mehr aber müssen trotzdem teilweise Windeln tragen oder brauchen Pflege und damit umzugehen...ich finde, das ist auch was, was die anderen einfach nicht haben“ (SP1)

Die Befragten berichten, dass sie bei ihrer Arbeit mit Schüler:innen mit SPF verschieden vorgehen und je nach Ausmaß der Beeinträchtigung besondere Methoden und Unterstützungsmöglichkeiten einsetzen. Hierbei wird von allen Pädagog:innen die Differenzierung als entscheidende Maßnahme genannt. Dabei erläutern sie, dass sie das Arbeitsmaterial und die Aufgabenstellungen an den Wissenstand der Schüler:innen anpassen können und wenn nötig auch zusätzliche Hilfsmaterialien einsetzen. Ebenso achten sie darauf gerade zu Beginn der fünften Klasse bei der Steigerung des Leistungsniveaus behutsam und kleinschrittig vorzugehen, um ein Gefühl dafür zu bekommen, was das Kind leisten kann. Dies ist entscheidend, damit es weder zur Über- noch Unterforderung kommt. Auch das Rausnehmen einzelner Schüler:innen aus dem Unterricht oder die Einteilung in stärkere und schwächere Gruppen wird eingesetzt, um gezielt bestimmte Inhalte einzuüben und zu vertiefen. Dies wird häufig mit personeller Unterstützung in Form von Differenzierungs- und Förderlehrkräften umgesetzt. Bei autistischen Kindern wird der zusätzliche Einsatz von Schulbegleitungen als individuelle Betreuungspersonen von den Befragten als sinnvoll erachtet. Hierdurch fühlen sich die Lehrkräfte im Schulalltag entlastet und für die Kinder besteht die Möglichkeit belastende Situationen immer wieder verlassen zu können und sich mit einer vertrauten Person zurückzuziehen. In schwerwiegenderen Fällen kann unter anderem auch Einzelunterricht für autistische Kinder am Nachmittag, außerhalb eines Klassenbundes umgesetzt werden.

Als die größten Herausforderungen bei der Arbeit mit entsprechenden Schüler:innen werden von den Befragten hauptsächlich organisatorische und personelle Problematiken genannt. Zum einen wird berichtet, dass die Pädagog:innen, die an den Regelschulen tätig sind, über keine sonderpädagogische Ausbildung verfügen und sich deshalb manchen Situationen nicht gewachsen fühlen. Auch erläutern die Lehrkräfte, dass ihnen im alltäglichen Unterricht zu

wenig zeitliche und materielle Ressourcen zur Verfügung stehen, um den individuellen Bedürfnissen der Kinder ausreichend gerecht werden zu können. Gerade der zeitliche Aufwand, der beispielsweise für die Differenzierung anhand der unterschiedlichen Ausprägungen der Förderschwerpunkte notwendig wäre, sei in einem normalen Arbeitstag nicht umsetzbar. Darüber hinaus wird eine fehlende Zusammenarbeit zwischen Grund- und weiterführenden Schulen bezüglich der Schüler:innen mit SPF, ebenso wie noch nicht ausgereifte Kooperationen mit Förderzentren angemerkt. In diesem Zusammenhang wird der Wunsch nach verbessertem schulübergreifenden Fördermaterial, sowie zusätzlichen personellen Ressourcen und einer vertieften Zusammenarbeit mit fachlichen Einrichtungen und qualifiziertem sonderpädagogischen Fachpersonal geäußert.

Als hilfreiche Strukturen beschreiben einzelne Befragte schulinterne Bemühungen, wie klar aufgeteilte Zuständigkeit für das Inklusionsthema auf der Schulebene, die Teilnahme an Fortbildungen und regelmäßige Gesprächstermine mit allen Beteiligten. Auch die Zusammenarbeiten mit Förderzentren und mobilen sonderpädagogischen Diensten sowie zusätzliche Budgetstunden, werden als notwendige Voraussetzung für eine qualitativ hochwertige Arbeit mit Schüler:innen mit SPF empfunden.

„Bei uns gibt es eine Kollegin, die dieses Thema Inklusion in der Organisationsebene sozusagen hat, die den Überblick hat über diese Kinder mit dem Förderbedarf. Und die sorgt dann auch dafür, dass wir Budgetstunden haben. Also die Klassenleitung kriegt dann zum Beispiel eine zusätzliche Stunde in der Woche. Diese ist dann nur für den betreffenden Schüler, um Dinge zu besprechen oder Feedbackgespräche zu machen oder einen Wochenplan zu erstellen, je nachdem, was die halt brauchen. Das ist super hilfreich“ (SPY)

6.5 Pädagogische Arbeit

Die Oberkategorie pädagogische Arbeit besteht aus den folgenden Subkategorien: Vorgehen bei der Arbeit, Unterstützungsmöglichkeiten und Methoden, multiprofessionelle Zusammenarbeit, Zusammenarbeit in der Schule, Zusammenarbeit zwischen Schulen, Zusammenarbeit mit weiteren Einrichtungen, Elternarbeit und Herausforderungen.

Die Pädagog:innen gehen bei ihrer Arbeit am Übergang generell ähnlich vor. Zu Beginn achten sie es als wesentlich die Schüler:innen beim Ankommen in den weiterführenden Schulen zu unterstützen und in das Schulleben zu integrieren. Neben Kennenlertagen und Schullandrallys werden auch Schullandheimbesuche und ähnliche gruppenbildende Maßnahmen als hilfreich erachtet. Entscheidend ist auch, dass sich ausreichend Zeit genommen wird, die Schüler:innen kennenzulernen und anfangs der Lerndruck noch gering gehalten wird. Hierbei

versuchen die Pädagog:innen eine Balance zwischen der Dynamik und Freude der Kinder und der Einführung und Durchsetzung der neuen Regeln zu finden. Auf inhaltlicher Ebene wird anfangs der aktuelle Lernstand der Schüler:innen erhoben und gegebenenfalls unterschiedliche Screenings durchgeführt. Hierdurch wollen sich die Pädagog:innen ein Bild davon machen, über welche Fähigkeiten die Schüler:innen verfügen und welcher Unterstützungsbedarf notwendig ist. Ebenso wird berichtet, dass zur Unterstützung der Schüler:innen verpflichtende Angebote, wie ‚Lernen lernen‘ im Stundenplan der fünften Klassen festgeschrieben werden und Intensivierungsstunden in Deutsch und Mathematik angeboten werden, um die inhaltlichen Unterschiede, mit denen die Schüler:innen von den verschiedenen Grundschulen in die weiterführenden Schulen kommen, auszugleichen. Grundsätzlich wird auch darauf geachtet, dass der Lernstoff in der fünften und sechsten Klasse überschaubar ist und schrittweise eingeführt wird, um die Kinder nicht zu überfordern. Die Befragten berichten jedoch auch, dass es nicht selten der Fall ist, dass die Leistungen der Schüler:innen in der ersten Zeit an den weiterführenden Schulen abfallen. Dies wird von den Pädagog:innen dann genau beobachtet und bei Verdacht auf tieferliegende Problematiken werden Schulpsycholog:innen oder Fachärzte eingeschaltet, welche wiederum entsprechende Diagnostiken durchführen können und gegebenenfalls auch Nachteilsausgleiche ausstellen.

In den Förderschulen steht der Aspekt der sozialen und emotionalen Unterstützung nochmals stärker im Vordergrund. Hier achten die Pädagog:innen unter anderem darauf, dass die Schüler:innen nach dem Übergang nicht allein gelassen werden und genügend Bezugspersonen zur Verfügung stehen. Auch werden diese zu Beginn in der Pausensituation oder beim Knüpfen neuer sozialer Kontakte unterstützt. Zudem werden unmittelbar nach dem Übergang feste Rituale eingeführt, die den Kindern Sicherheit geben sollen.

Den Pädagog:innen stehen dabei bestimmte Unterstützungsmöglichkeiten und Methoden zur Verfügung. Ein großer Bestandteil ihrer Arbeit besteht in einer ehrlichen und offenen Kommunikation mit ihren Schüler:innen. Hierbei geht es darum, den Kindern zum einen den Druck der Übergangssituation zu nehmen aber auch um eine sozial-emotionale Unterstützung in der neuen Schulsituation.

„Also ich rede ganz viel mit meinen Kindern und ich versuche sie vor allem beim akademischen und sozialen Selbstkonzept zu stärken, weil ich eben das Gefühl hab, dass auf der Mittelschule ganz oft dieses Stigma herrscht: ich bin auf der Mittelschule ich kann nix. Und das stimmt ja einfach nicht und ich versuche ihnen immer zu vermitteln, dass sie ein Produkt ihrer Umstände sind und dass sie sich aber auch da heraus arbeiten können mit ihrer eigenen Arbeit und eigenen Leistung.“ (LKM)

Weitere aktive Methoden wie Bewegungsrituale, Konzentrationstrainings, Phantasie Reisen oder Gruppenarbeiten werden eingesetzt, um eine abwechslungsreiche Lernumgebung für die Kinder zu schaffen und diesen die Umstellung vom Grundschulalltag an den weiterführenden Schulen möglichst zu erleichtern. Auch ohne diagnostizierte sonderpädagogische Förderbedarfe ist die individuelle Ausrichtung der pädagogischen Arbeit anhand der Bedürfnisse der Kinder entscheidend, weshalb die Pädagog:innen in ihrer Arbeit hauptsächlich differenziert vorgehen. In den unterschiedlichen Situationen wird dann überlegt, welche Unterstützung das Kind gerade benötigt. Dies kann von motivationalem Beistand und Hilfe bei der Sortierung des Lernmaterials bis hin zur Anwendung und Umsetzung von Lernstrategien oder speziellem Unterrichtsmaterial reichen.

„da ist die Differenzierung ganz entscheidend, da mach ich viel mit dem Material und arbeite einfach kleinschrittig, zum Beispiel beim Rechnen dann einfach Material dazu legen da gibt es viel von Montessori zum Beispiel und beim Lesen also bei den Texten da differenziere ich dann oft in der Länge, also dass ich den Text einfach kürze oder Schlüsselwörter farbig hervorhebe oder auch Nummerierungen hinzufüge, damit das Kind weiß wo es gerade ist, einfach halt lesefreundliches Material schaffen und das Kind da abholen, wo es gerade steht.“ (SP2)

Als einen ausgesprochen zentralen Gelingensfaktor für ihre pädagogische Arbeit am Übergang beschreiben die Befragten die Qualität der multiprofessionellen Zusammenarbeit. Die pädagogischen Professionen an den Regelschulen umfassen neben den Lehrkräften hauptsächlich Förderlehrer:innen, Schulpsycholog:innen, Sozialarbeiter:innen und vereinzelt Schulbegleitungen. An den Förderschulen sind zusätzlich auch Kinderfleger:innen, Erzieher:innen, heilpädagogische Förderlehrkräfte, Bundesfreiwilligendienstleistende und unterschiedliche Therapeut:innen tätig. Diese Zusammenarbeit innerhalb ihrer einzelnen Schulen schätzen die Befragten grundsätzlich als gelungen ein und berichten von einem regelmäßigen kommunikativen Austausch. Unter anderem findet dieser bezüglich einzelner Schüler:innen statt oder auch dann, wenn andere Professionen beispielsweise bei familiären Problematiken oder therapeutischen Angelegenheiten hinzugezogen werden. Auch der Austausch von Unterrichtsmaterial oder die Abstimmung von Unterrichtsmethoden sind oftmals Gründe für eine Kooperation zwischen den Pädagog:innen. Grundsätzlich ist das Ausmaß und die Qualität der multiprofessionellen Kooperationen jedoch schulabhängig und wird von den personellen sowie zeitlichen Kapazitäten der Beteiligten beeinflusst.

Alle Befragten berichten, dass aktuell zwischen den Grund- und weiterführenden Schulen keine übergangsspezifischen Kooperationen stattfinden. Die Zusammenarbeit zwischen den Grund- und weiterführenden Schulen sei früher ausgeprägter gewesen, jedoch in den letzten Jahren eher rückläufig. Grundsätzlich gehen sie davon aus, dass von diesen Partnerschaften

sowohl die Kinder als auch die Pädagog:innen selbst profitieren können und äußern den Wunsch nach einer Ausweitung und Ausgestaltung.

„Wir würden uns schon mehr Zeit für Gespräche und einen besseren Austausch mit den Grundschulen wünschen, weil die Grundschulkollegen kennen die Kinder ja viel besser als wir sie zum Zeitpunkt des Übertritts kennen. Und von daher würden wir natürlich gerne von diesem Wissen auch profitieren und zusammenarbeiten.“ (SLT)

In den Förderschulen umfasst die Zusammenarbeit nicht nur jene zwischen den verschiedenen Schulen, sondern auch Kooperationen mit weiteren außerschulischen Einrichtungen. Dabei handelt es sich häufig um Kliniken, aber auch um Therapieeinrichtungen wie Logo-, Ergo- oder Physiotherapie, die je nach Beeinträchtigung der Kinder in unterschiedlichem Ausmaß in den Übergang eingebunden werden müssen.

Auch die Elternarbeit bildet einen entscheidenden Aspekt in der Übergangsbegleitung. Dabei ist es für die Pädagog:innen entscheidend, dass sie die Eltern, wenn möglich kennenlernen können, um einen Eindruck davon zu bekommen, inwieweit sie ihr Kind unterstützen und welche Erwartungen sie an diese stellen. Dies geschieht meist in privaten Elterngesprächen oder bei Elternabenden und Sprechtagen. Gerade die Elternabende, die spezifisch für den Übergang und die Vorstellung der Schulformen angeboten werden, werden als sinnvoll erachtet und sollen den Eltern bei der Schulwahl Sicherheit geben sollen. Dennoch wird auch beobachtet, dass Eltern mit Migrationshintergrund und niedrigem sozioökonomischen Status die Zusammenarbeit mit den Schulen eher selten suchen und sich der Austausch mit diesen für die Lehrkräfte häufig sehr schwierig gestaltet.

Als zentrale Herausforderungen für ihre tägliche Arbeit beschreiben die Lehrkräfte hauptsächlich die große Bandbreite und Zunahme an Schüler:innen, die einen diagnostizierten Förderbedarf oder sonstige Auffälligkeiten haben und die Umsetzung der dadurch notwendig werdenden Binnendifferenzierung. Aber auch fehlende Informationen über die Schüler:innen, beziehungsweise über deren private und emotionale Situation sind für die pädagogische Arbeit hinderlich, da dadurch oftmals die Hintergründe der Lerndefizite oder Lernschwierigkeiten unerklärt bleiben.

6.6 Covid-19 Pandemie

Die Oberkategorie Covid-19 Pandemie wurde durch die Subkategorien Auswirkungen auf Schüler:innen, Auswirkungen auf Schüler:innen mit SPF, Probleme und Benachteiligungen, Veränderungen im Arbeitsalltag, Herausforderungen und langfristige Veränderungen gebildet.

Die Covid-19 Pandemie brachte im schulischen Kontext eine Vielzahl an Veränderungen und Herausforderungen für die Schüler:innen, aber auch für die Arbeitssituationen der Pädagog:innen mit sich. Die Befragten gehen davon aus, dass nahezu alle Schüler:innen, die die Pandemie in der Schule miterlebt haben, Nachteile und Defizite auf unterschiedlichen Ebenen erlangt haben. Dabei sind die jüngeren Schüler:innen vermehrt belastet als die älteren. Der fehlende Unterricht wirkte sich demnach besonders auf das Erlernen der Basisfertigkeiten, wie Lesen und Schreiben aus. Bei Schüler:innen, die während der ersten Grundschuljahre häufiger im Homeschooling waren, lässt sich beispielsweise eine fehlerhafte Stifthaltung und dadurch auch ein verschlechtertes Schriftbild erkennen. Die Defizite in den kognitiven Fähigkeiten werden auch in den weiterführenden Schulen besonders im Lesen und Schreiben ersichtlich. Auch eine Zunahme an Konzentrationsproblemen bis hin zu Konzentrationsschwächen, sowie das Fehlen grundlegender sozialer Fähigkeiten unter anderem bezüglich der Konfliktbewältigung und dem Einhalten von Regeln im Unterricht, sowie eine vermehrte Ängstlichkeit der Schüler:innen wird geschildert. Dieser fehlende soziale Zusammenhalt und die grundlegenden Regeln des sozialen Miteinanders mussten nach den langen Schulschließungen besonders bei den jüngeren Schüler:innen nahezu wieder neu eingeführt werden.

„Dieses Schuljahr ist es weniger ausgeprägt wie letztes Schuljahr, also die jetzigen Sechstklässler sozusagen. Aber die Kollegen beklagen sich über den Leistungsstand und zwar deutlich und auch über die sozialen Fähigkeiten und den Zusammenhalt der Schüler. Da sind Defizite, zu sehen, einfach im sozialen Umgang und natürlich auch mit den kognitiven Fähigkeiten, ganz einfache Sachen, Kopfrechnung oder Rechtschreibung...also das Leistungsniveau ist spürbar niedriger, wie jetzt vor der Pandemie würde ich sagen“ (SLT)

Die Befragten beschreiben besonders den Verlust der sozialen Kontakte zwischen Lehrpersonen und Schüler:innen aber auch zwischen den Schüler:innen untereinander als besonders problematisch. Zum einen da den Kindern so motivationale Ansprachen und die niedrigschwellige Unterstützung beim Lernen fehlte. Gleichzeitig ist das soziale Lernen und besonders das Nachahmen der Lehrpersonen und den Mitschüler:innen immer noch eine verbreitete Lernform, die von den Schüler:innen gerade in der ersten Zeit nach dem Übertritt häufig genutzt wird, um sich neue Fähigkeiten anzueignen. Aufgrund des Homeschoolings fehlten diese Lernmöglichkeiten nahezu vollständig. Auch gestaltete sich die Situation für Schüler:innen, die aus schwierigen familiären und finanziellen Verhältnissen kommen nochmals beschwerlicher, da eine Verstärkung bereits bestehender Benachteiligungen, aber auch die Entstehung neuer sozialer Ungleichheiten, im Besonderen bezüglich der technischen Ausstattung beobachtet wurde. Ebenso berichten die Pädagog:innen, dass die Schüler:innen mit SPF in größerem Ausmaße unter der Situation gelitten haben, da eine Differenzierung des Unterrichts

beziehungsweise eine individuelle Unterstützung in den Phasen des Homeschoolings nicht umsetzbar war. Auch sind die Kinder mit SPF tendenziell mehr auf eine intensive emotionale und soziale Unterstützung beim Übergang angewiesen, die zum einen aufgrund der Schulschließungen und auch wegen der späteren Kontaktbeschränkungen nicht umgesetzt werden konnte.

Zu Beginn der Pandemiesituation gab es laut der Befragten eher wenig Hilfestellung von zentralen Stellen, wie Schülern oder ähnlichem, weshalb sich bei der Umsetzung des Distanzunterrichts und der Anpassung der Methoden meist selbst beholfen wurde, beziehungsweise schulintern organisiert wurde. Dies wurde in unterschiedlichem Ausmaß umgesetzt und die Methoden von den Pädagog:innen an die jeweiligen gesetzlichen Bestimmungen und schul- und klassenspezifischen Umstände angepasst. In den meisten Fällen und vor allem in den jüngeren Klassen hat sich der Videounterricht etabliert, bei welchem die Lehrkräfte den Unterricht in festgelegten Zeiten digital durchgeführt haben. Auch Lernvideos, die asynchron digital zur Verfügung gestellt wurden und unterschiedliche digitale Lernplattformen wurden eingesetzt. Ergänzend hierzu wurden oftmals Lern- oder Wochenpläne erstellt, die bestimmte Inhalte und Aufgaben zum eigenständigen Üben und Vertiefen beinhaltet haben. Um die sozialen Defizite aufzufangen, wurde neben den Videotreffen auch versucht, den Schüler:innen durch E-Mail-Kontakt einen beständigen Austausch zu bieten und für diese bei Rückfragen bestmöglich erreichbar zu sein.

Die Herausforderungen für die Arbeit der Pädagog:innen waren während der Pandemiesituation vielseitig. Neben einem zusätzlichen Arbeits- und Zeitaufwand sowie den organisatorischen und technischen Herausforderungen wurde auch die Planungsunsicherheit als eine zusätzliche Schwierigkeit empfunden. Bezüglich der Lehr- und Lernprozesse war die größte Problematik der fehlende direkte Kontakt zu den Schüler:innen beziehungsweise die fehlende Möglichkeit einen Eindruck über den aktuellen Wissensstands der Schüler:innen zu erlangen und entsprechend den Unterricht anzupassen oder mit verschiedenen Hilfestellungen einzugreifen.

„Wenn man direkt vor Ort ist und den Unterricht hält und merkt oh irgendwie hakt es da gerade, sie verstehen das nicht, dann kann ich da gleich reagieren. Dann kann ich abbrechen, ich kann es nochmal erklären, ich kann sagen: okay dann machen wir das Arbeitsblatt halt nicht oder wir machen es zusammen... also da habe ich halt viel mehr Spielraum und kann individuell reagieren und das ging im Distanzunterricht einfach nicht, das merke ich dann auch nicht.“ (LKG)

Im sonderpädagogischen Bereich war des Weiteren problematisch, dass die Mitarbeiter:innen im mobilen sonderpädagogischen Dienst die Schüler:innen in der Einzelinklusion nicht

besuchen konnten und somit auch Testungen und Einzelförderungen nicht mehr stattfinden konnten. Gerade auch die Arbeit der pädagogischen Professionen, die in engem persönlichen Kontakt mit ihren Schüler:innen stehen und häufig in einer Einzelbetreuung arbeiten, wurde durch die pandemiebedingten Beschränkungen gestört und der Erfolg ihrer Interventionen teilweise gefährdet.

„Also zu der akuten Zeit war es so, dass ich als Schulpsychologe natürlich trotzdem Schüler habe, die eine Betreuung brauchen. Die brauchen Unterstützung in verschiedensten Bereichen. Und diese Unterstützung hat ganz viel zu tun, dass man die sieht, dass man mit denen ins Gespräch kommt. Und das war auf einmal weg. Das heißt, die Herausforderung war zu gucken, wie komme ich an die ran? Wie geht es denen? Das ist bei manchen gelungen, bei manchen nicht. Manche sind abgetaucht. Manche, glaube ich, waren sogar im Ausland. Haben sich nicht mehr gerührt. Also das war mitten in dem Prozess, in dem man dann den Schüler begleitet ein kompletter Bruch. Das war ganz schwierig aufzufangen.“ (SPY)

Die Covid-19 Pandemie und deren Einschränkungen haben auch den Übergang in die weiterführenden Schulen beeinflusst. Die Befragten gehen grundsätzlich davon aus, dass der Übergang durch die Pandemiesituation herausfordernder geworden ist und zusätzliche Belastungen auf die Schüler:innen zugekommen sind. Gerade die Zeit der Schulschließungen wird sowohl für die Kinder, die sich in der vierten Klasse der Grundschule befanden, als auch für jene, die neu an den weiterführenden Schulen waren, als schwierig eingeschätzt. Ebenso hat der Wegfall von Übertrittsritualen und Abschlussfeiern den Übergang verändert. Grundsätzlich sei dieser angstbehafteter geworden und gerade der Ausfall an Unterricht hat sowohl bei den Kindern selbst als auch bei den Eltern einen zusätzlichen Druck erzeugt. Die Förderschullehrkraft geht auch davon aus, dass durch die Pandemie gerade auch Schüler:innen mit Förderbedarf nicht ausreichend auf den anstehenden Übergang vorbereitet werden konnten und Übertrittsentscheidungen teilweise auch unüberlegt getroffen wurden.

„also im MSD war es schon so, dass viele Kinder auch einfach in die Regelschulen eingeschult worden sind und keiner wusste, dass sie aber einen Förderbedarf haben. Also gerade in der Grundschule, die hatten dann halt auch keine Therapien mehr und da ist einfach sehr viel untergegangen, oder halt auch einfach gar nicht aufgefallen. Man hatte einfach auch wenig Zeit die Entscheidungen gut zu überlegen.“ (SP2)

Insgesamt rechnen die Befragten damit, dass sich die Effekte der Pandemie und die dadurch bedingten Schulschließungen auch langfristig bemerkbar machen und gerade die Lerndefizite der Schüler:innen auch in Zukunft bedacht werden müssen. Trotz einiger negativer Aspekte ziehen die Befragten dennoch auch positive Lehren aus der Pandemiezeit und sind

grundsätzlich positiv überrascht, wie schnell die Digitalisierung innerhalb der Schulen umgesetzt werden konnte. Dabei sind sie der Meinung, dass die Überbrückung der Schulschließungen und die rasche Umstellung auf Homeschooling größtenteils gut funktioniert hat. Auch wird die enge Zusammenarbeit im Kollegium als positiv empfunden. Aus der Pandemiezeit haben sie für ihre zukünftige pädagogische Arbeit gelernt, den Kindern genauer zuzuhören und sich dadurch auch einen Eindruck über deren familiäre Situation zu verschaffen. Ebenso haben sie größtenteils die Erfahrung gemacht, dass sie sich auf ihre Schüler:innen verlassen können und auch in außergewöhnlichen Situationen auf deren Fähigkeiten vertrauen sollten.

„Das war auch für die Eltern und mich cool zu sehen, wie selbstständig die das hinbekommen haben. Am Anfang waren wir da immer noch so voll dahinter her und wollten ganz viel organisieren und irgendwann haben wir gemerkt, das schaffen sie selber so gut, das waren ja fast zwei Jahre irgendwie und das fand ich voll schön für mich und für die Kids und für die Eltern auch zu sehen, dass sie irgendwie gemerkt haben, die sind echt ganz schön groß und ich habe da einfach gelernt, denen das auch mal zuzutrauen.“ (SP1)

6.7 Änderungsbedarf

Alle acht Pädagog:innen berichten, dass sie sich Verbesserungen bezüglich ihrer Arbeitssituation wünschen. Dabei geht es größtenteils um die personelle Situation und die Verkleinerung der Klassengröße. Neben dem Bedarf an zusätzlichen Lehrkräften pro Klasse ist es auch notwendig, weitere pädagogische Professionen wie Schulsozialarbeiter:innen oder Sonderpädagog:innen dauerhaft an den Schulen zu etablieren. Auch an den Förderschulen wird zusätzliches Personal benötigt. Den Lehrkräften muss ermöglicht werden in einem festen Tandem zu arbeiten, um sich gegenseitig zu unterstützen aber auch um den Bindungsbedürfnissen der Kinder gerecht zu werden. Besonders auch an den Grundschulen nimmt der Personalmangel Einfluss auf die Übergangsqualität, da die Kinder nicht mehr ausreichend auf den Schulwechsel vorbereitet werden können. Auch wird der Rückgang an schulübergreifenden Kooperationen aufgrund des fehlenden Personals als problematisch angesehen, da den Schüler:innen hierdurch Möglichkeiten zum Kennenlernen der weiterführenden Schulformen genommen werden. Neben dem Nichtvorhandensein von Personal ist zudem auch die häufig nicht ausreichende pädagogische Qualifizierung der Personen eine Schwierigkeit.

„Es ist so wichtig, dass da geeignetes Personal drin ist, egal ob Realschule oder Gymnasium oder in der OGS, die brauchen Fachpersonal und nicht irgendwelche Mamis, die denken: Ja, ich habe jetzt zwei Kinder, die sind im Kindergarten, jetzt habe ich Zeit,

jetzt kann ich in der Schule arbeiten, ich kenn mich aus...sondern dass einfach das dementsprechende Personal für die schwierigen Kinder auch da ist“ (LTP)

Auch der Bedarf von weiteren finanziellen Ressourcen und strukturellen Veränderungen wird von drei Befragten angesprochen. Dabei geht es um zusätzliche Anrechnungsstunden die notwendig werden, um eine flexiblere Gestaltung der Unterrichtssituation zu ermöglichen und Differenzierungen umsetzen zu können. Auch werden zusätzliche Stellen in der Schulverwaltung benötigt, um Schulleitungen hinsichtlich organisatorischer und verwalterischen Aufgaben zu entlasten. Die Grundschulkraft berichtet außerdem, dass mehr Geld notwendig ist, um auch die Grundschulklassen gleichermaßen mit technischen Geräten auszustatten, um die Kinder schon vor dem Besuch der weiterführenden Schulen an digitale Themen heranzuführen zu können. Den Wunsch nach einer grundlegenden Veränderung der Arbeitsstruktur äußert die Schulbegleitung. Dabei geht es um Zuständigkeiten in den Unterrichtssituationen aber auch um Anerkennung und Unterstützung vom Arbeitgeber.

„Für unsere Arbeit wäre es auch sinnvoll, wenn man als Schulbegleitung an der Schule angestellt wäre. Weil als Schulbegleitung hat man so ein bisschen eine schwierige Position, man gehört nicht zum Lehrerkollegium, man ist aber auch nicht fremd. Es sind oft so Situationen im Klassenzimmer, in denen man unterstützen könnte. Man weiß aber nicht will der Lehrer das oder darf man das.“ (SBG)

Laut den Befragten hängen die Umstände ihrer Arbeitssituation maßgeblich mit der Struktur und der Ausrichtung des aktuellen Schulsystems zusammen. So wird zum einen die Gestaltung des Übergangs als Probephase für sinnvoll erachtet. Dadurch wird auch der Druck aus den Übertrittsentscheidungen genommen und den Kindern nicht mehr das Gefühl von Scheitern vermittelt. Auch würden es einige als Entlastung empfinden, wenn die Grundschulzeit auf sechs Jahre verlängert werden würde und der Übergangsprozess somit auch entzerrt werden könnte. Dies würde ermöglichen, dass sich der Lehrplandruck verringert und Lerninhalte gerade in Grundschule reduziert werden könnten. Mit der gewonnenen Zeit würden die Befragten unter anderem die Basiskompetenzen der Schüler:innen fördern, sowie diese auch hinsichtlich der sozialen Interaktionen und erweiterten Lernformen ausführlich auf den Übergang vorbereiten.

„Ich fände es für die Lehrer als auch für die Schüler viel entspannter, es ist dann nicht mehr so oh Gott wir müssen jetzt den ganzen Stoff noch durchpressen, unter dem Druck kann ja auch kein Kind lernen... klar irgendwann muss es weitergehen, aber ich finde auch ehrlich gesagt, je älter sie sind, desto gefestigter sind sie und auch einfach sicherer in dem, was sie wollen. Also ich fände es schon gut, wenn die Grundschule länger gehen würde.“ (LKG)

Auch der Ausbau von regionalen Gesamtschulen wird angesprochen, ebenso wie die Forderung nach der Umstellung des Schulbetriebs auf einen verpflichtenden Ganzttag. Durch die zusätzliche Unterrichtszeit am Nachmittag könnten so die Schüler:innen, gerade auch mit SPF umfassender und gezielter gefördert werden. Die Pädagog:innen erläutern auch, dass die Schule wieder mehr zum gemeinsamen Lernort für alle aber auch zu einem sozialen Lebensmittelpunkt mit verschiedenen Freizeitaktivitäten werden sollte. Damit kann sichergestellt werden, dass den Kindern die gleichen Chancen für den Schulwechsel gegeben werden und Kinder auch unabhängig von ihrer Herkunftssituationen ausreichend auf den Übergang vorbereitet werden können.

Besonders nach der Covid-19 Pandemie fühlen sich die Befragten häufig von ihren politischen Vertretern allein gelassen und haben den Eindruck, dass die Politik ihre Probleme und Erfahrungen nicht hört und folglich auch keine Änderungen umgesetzt werden. Vielmehr empfinden sie, dass von den Schulen verlangt wird mit herausfordernden Situationen, wie einem hohen Migrationsanteil oder der stetigen Zunahme an Kindern mit Förderbedarf eigenständig umgehen zu können. Gleichzeitig müssen die Schulen auch die Lerndefizite und sozialen Problematiken aus den vergangenen Pandemie Jahren kompensieren. Im Gegenzug haben sie den Eindruck, dass sie keine Forderungen an die politischen Institutionen stellen dürfen, sondern sich selbst mit den Herausforderungen arrangieren müssen und häufig eigenständig auf schulinterner Ebene nach Lösungen suchen müssen.

7 Beantwortung der Forschungsfragen und Interpretation der Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die im Vorangegangenen dargestellten Ergebnisse vor dem Hintergrund der theoretischen Grundlagen betrachtet und interpretiert. Gegliedert nach den vier forschungsleitenden Fragestellungen werden die generierten Daten in Zusammenhang mit aktuellen empirischen Untersuchungen und theoretischen Grundlagenkonzepten, wie dem Transitionsmodell von Griebel und Niesel (2004), den daraus abgeleiteten Entwicklungsaufgaben sowie dem Modell zur Übergangsgestaltung von Kracke et al. (2019) diskutiert. Ziel hiervon ist es, die übergeordnete Fragestellung, welchen Einfluss die Covid-19 Pandemie auf die Übergangsarbeit von pädagogischen Professionen während des Übergangs von der Primar- in die Sekundarstufe 1 hat, abschließend beantworten zu können.

7.1 Forschungsfrage 1

Wie unterstützen pädagogisch tätige Personen Schüler:innen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf bei der Bewältigung der übergangsspezifischen Entwicklungsaufgaben während des Übergangs von der Primar- in die Sekundarstufe I?

Unter diesem Gliederungspunkt soll die Beantwortung der ersten Forschungsfrage durch den Einbezug drei zentraler theoretischer Aspekte erfolgen. Hierfür werden zu Beginn die Herausforderungen des Übergangs in die weiterführende Schule besonders bezüglich der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben dargestellt. Anschließend werden die unterschiedlichen pädagogischen Unterstützungsansätze, die von den Befragten hierbei im Rahmen ihrer Arbeit eingesetzt werden, diskutiert sowie die Qualität der multiprofessionellen Zusammenarbeit am Übergang aus Sicht der Pädagog:innen bewertet.

7.1.1 Zentrale Entwicklungsaufgaben und Herausforderungen am Übergang

Bezüglich der im Rahmen dieser Studie generierten Daten wird ersichtlich, dass die Pädagog:innen die von Griebel und Niesel (2004) aufgestellten Entwicklungsaufgaben für den Übergang in die weiterführende Schule als treffend erachten und diese in unterschiedlichem Ausmaß am Übergang beobachten. Als besonders prägnante Herausforderungen schätzen die Befragten die auf der individuellen Ebene befindlichen Entwicklungsaufgaben ein. Besonders dem problemlösenden Verhalten, dem sozialen Selbstkonzept und der Optimierung der Leseleistung wird hier eine hohe Bedeutung zugemessen. Gleichzeitig wird auch deren Bewältigung als eher problematisch dargestellt. Betrachtet man die Studien, die vor allem das

kindliche Erleben in den Mittelpunkt stellen so zeigt sich, dass diese vermehrt von Problematiken auf der interaktionalen und kontextuellen Ebene berichten. Genauer gesagt steht für diese der Aufbau von Kontakten zu neuen Lehrkräften und Mitschüler:innen, das Zurechtfinden in der neuen Umgebung, der längere Schulweg oder die Überforderungen mit den neuen Schulfächern im Mittelpunkt (z.B. Knoppick et al., 2016; Rice et al., 2011; Waters et al., 2014). Einige der kontextuellen Herausforderungen, gerade die Fächervielfalt und die Umstellung der Methoden erkennen auch die Pädagog:innen als zentral an. Es wird folglich ersichtlich, dass sich der Blickwinkel der Kinder und der des pädagogischen Personals hinsichtlich der Einschätzung der zentralsten Anforderungen teilweise unterscheidet. Während sich die Schwierigkeiten aus Sicht der Begleitpersonen tendenziell eher auf der Ebene des/der einzelnen Schüler:in abspielen, empfinden diese die Veränderungen auf der Beziehungsebene und die Veränderungen der Lebensumwelt als belastend. Hieraus könnte man nun schließen, dass sich die Positionen, die beide Seiten beim Übergang einnehmen, unterscheiden. Dies unterstützt wiederum die theoretischen Annahmen des Transitionsmodells von Griebel und Niesel, das zwar davon ausgeht, dass eine enge Beziehung zwischen Schüler:innen und Pädagog:innen am Übergang besteht, letztere jedoch nur eine außenstehende Position einnehmen können. Die unterschiedlichen Blickwinkel und Einschätzungen bezüglich der als bedeutsam empfundenen Herausforderungen könnten demnach darauf hindeuten, dass die pädagogischen Personen den Übergang selbst nicht aktiv erleben, sondern im Übergangsprozess nur eine begleitende Rolle einnehmen.

Insgesamt lässt sich in den Aussagen der Pädagog:innen erkennen, dass der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule für alle Schüler:innen, auch unabhängig von zusätzlichen Beeinträchtigungen herausfordernd ist und als ein umfassender und weitreichender Entwicklungsschritt für die Kinder angesehen werden sollte. Auch wenn die Zahl der Schüler:innen, die längerfristige Probleme am Übergang haben zunimmt, wird davon ausgegangen, dass der Großteil der Schüler:innen grundsätzlich in der Lage ist, diesen zu meistern. Diesen Eindruck unterstützen unter anderem auch Herding & Büker (2022). Dennoch kann erkannt werden, dass insbesondere Schüler:innen mit SPF nochmals belasteter sind und, abhängig von dem Ausmaß ihrer Beeinträchtigungen, mit zusätzlichen Schwierigkeiten am Übergang konfrontiert werden. Die Befragten sehen hier vor allem das tendenziell weniger ausgeprägte Problembewältigungsverhalten und die Schwierigkeiten bei der Anpassung an die neue Schulsituation. Aber auch die emotionalen und sozialen Herausforderungen zeigen sich für diese Schüler:innen aufgrund ihrer Einschränkungen in höherem Ausmaße. Diese Ergebnisse decken sich mit denen vergleichbarer empirischer Ausführungen, wie beispielsweise von Mayes et al. (2018) oder Hughes et al. (2013), die ebenfalls von vermehrten sozial-emotionalen Problemen, wie sozialer Isolation oder der Entwicklung transitionsbezogener Ängste berichten. Ähnlich wie bei Cantali, (2019), Mandy et al., (2016) oder Peters & Brooks, (2016) deuten die

erhobenen Daten hinsichtlich der spezifischen Situation von Kindern mit Autismus-Spektrum Störungen an, dass deren Situation in den weiterführenden Schulen hauptsächlich durch die steigenden Anforderungen an soziale Interaktionen und kooperativ-kommunikative Verhaltensweise erschwert wird.

Betrachtet man nun nochmals den theoretischen Aufbau der Bewältigungskompetenzen am Übergang (siehe Kapitel 2.4) so erkennt man, dass dies deutlich von den individuellen Ressourcen in Form von allgemeinen Fähigkeiten und motivationalen Aspekten, aber auch von Bewältigungswissen und Bewältigungsverhalten abhängig ist. Gibt es Defizite in den Bereichen, so könnte es sein, dass auch die erfolgreiche Bewältigung der Probleme erschwert wird. Gerade bei Kindern, die Einschränkungen in den geistigen Fähigkeiten haben, aber auch bei Kindern, die Lernstörungen oder Teilleistungsstörungen aufweisen, könnte vermutet werden, dass diese vergleichsweise niedrigere allgemeine Fähigkeiten und ein geringeres Selbstkonzept aufweisen. Dies legen sowohl die Beschreibungen der Befragten als auch empirische Untersuchungen, beispielsweise von Schwab (2014) oder Mays et al. (2018b) nahe. Da das Bewältigungswissen wiederum das Bewältigungsverhalten beeinflusst, könnte man daraus schließen, dass hier ein möglicher Grund für die zusätzlichen Probleme der Schüler:innen mit SPF bei der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben liegt. Demnach könnte es sein, dass es für diese am Übergang schwieriger ist, eine ausreichende Passung zwischen der gewählten Bewältigungsstrategie und der zu meisternden Entwicklungsaufgabe herzustellen.

7.1.2 Pädagogische Unterstützungsansätze

Das Grundlagenmodell dieser Arbeit von Griebel und Niesel (2004) postuliert, dass die Pädagog:innen beim Übergangsprozess eine außenstehende und passive Rolle einnehmen und lediglich eine moderierende Wirkung auf die Transition haben können. Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit hierzu zeigen jedoch, dass die Befragten ihre Position am Übergang zwar teils als passiv wahrnehmen aber auch von zahlreichen aktiven Anteilen berichten und der Meinung sind, dass sie bewusst in den Übergangsprozess eingreifen und diesen lenken können. Die Unterschiede in der Wahrnehmung der Rolle scheinen auch von der pädagogischen Profession beziehungsweise der Arbeitsweise der Befragten abzuhängen. So kann man in den Daten erkennen, dass besonders die Schulbegleiterin ihre Rolle als aktiv erlebt. Dies könnte unter anderem auch damit zusammenhängen, dass sie in einer eins zu eins Begleitung mit ihrem zu betreuenden Schüler steht und dieses (Arbeits-)Verhältnis nur schwer mit dem anderer pädagogischer Professionen verglichen werden kann. Auch könnten die Abweichungen der Ergebnisse vom Transitionsmodell zeigen, dass der Aufbau des Modells angepasst werden müsste und verstärken den bereits angesprochenen Kritikpunkt, dass die Sichtweisen

und Erfahrungen der Pädagog:innen bei der Entwicklung des Modells unzureichend berücksichtigt wurden.

Die theoretisch aufgeführten Funktionen von pädagogisch tätigen Personen am Übergang (Amrehn, 2010; Graalman, 2018) werden auch in den Ausführungen der Befragten erkennbar. Die Beratungs- und Begleitfunktion sowie die Koordinations- und Präventionsfunktion pädagogischer Übergangsarbeit setzen demnach alle Professionen in ihrer Arbeit um. Auch eine gewisse Diagnosekompetenz wird von allen eingesetzt, wobei die Diagnostik ein besonders charakteristisches Merkmal der Arbeit des Schulpsychologen und der Sonderschulpädagoginnen aber auch der Lerntherapeutin ist. Die Vorbereitungsfunktion kommt eher den Personen zu, die mit den Kindern vor dem Übergang arbeiten, insbesondere den Grundschullehrkräften. Somit entsprechen die Daten grundsätzlich den theoretischen Erwartungen, je nach beruflicher Ausrichtung werden jedoch andere Schwerpunkte gesetzt. Zeitlich gibt es teilweise Überschneidungen zwischen dem Ablauf, nach dem die Pädagog:innen ihre Übergangsarbeit strukturieren und den, von Bott und Kipp (2021) vorgeschlagenen zeitlichen Phasen. Während die erste Phase in Form der Entscheidungsfindung und Beratung der Eltern, sowie die letzte Phase nach dem Übertritt in Form von Einführung und Orientierung an der neuen Schule größtenteils wie theoretisch beschrieben stattfinden. Jedoch zeigt sich im Material, dass die zweite Phase (nach der Entscheidung und vor dem eigentlichen Übergang) in der zeitlichen Planung der meisten Pädagog:innen nicht bedacht wird. Somit muss davon ausgegangen werden, dass hier auch zeitlich angesiedelte Maßnahmen wie Kennenlernstunden mit den neuen Lehrkräften oder Schnupperunterricht nur sporadisch durchgeführt werden. Grund hierfür könnte unter anderem sein, dass die Zuständigkeiten in dieser Zwischenphase nicht eindeutig verteilt werden können und vielmehr alle Beteiligten an Grund- und weiterführenden Schulen zusammenarbeiten müssen, was die Organisation und Umsetzung entsprechender Angebote erschweren kann. Inwieweit dies nun in der Verantwortung der einzelnen Pädagog:innen liegt oder als übergeordnete Aufgabe auf schulorganisationaler Ebene verstanden werden sollte, kann diskutiert werden. Grundsätzlich entspricht die phasenweise Einteilung auch dem von van Gennep (1999) postulierten allgemeinen Verständnis eines Übergangs, wodurch die Ergebnisse dieser Studie aufzeigen könnten, dass van Genneps Modell auch auf den Übergang in die weiterführende Schule übertragbar ist.

Das Vorgehen der Pädagog:innen bei ihrer Arbeit wird theoretisch in einen individuell-allgemeinen, fachlich-didaktischen und institutionellen Bereich gegliedert (Graalman, 2018). Bei der Betrachtung der Daten kann erkannt werden, dass die verwendeten Methoden und Maßnahmen der Pädagog:innen hauptsächlich auf der individuellen und fachlich-didaktischen Ebene angesiedelt sind. Ähnlich wie in der theoretischen Betrachtung zeigen auch diese Ergebnisse, dass pädagogisch tätige Personen auf der individuellen Ebene versuchen ein

Vertrauensverhältnis zu den Schüler:innen aufzubauen und mit Transparenz und Sensibilisierung bezüglich des anstehenden Übergangs agieren. Hierbei wird entsprechend den theoretischen Vorschlägen, eine ehrliche und offene Kommunikation sowie gruppenbildende Maßnahmen eingesetzt, was aufgrund der sozial und emotional herausfordernden Übergangssituation unerlässlich erscheint. Der fachlich-didaktische Fokus liegt einerseits auf der Erhebung des aktuellen Lernstands der Kinder und andererseits auf der Vermittlung der nötigen Kenntnisse und Basisfähigkeiten in den Fächern Deutsch und Mathematik. Der Einsatz beziehungsweise Tausch von Unterrichtsmaterial und -methoden aus der jeweils anderen Schulform findet nur sehr vereinzelt statt, möglicherweise, da dies einen zeitlichen Mehraufwand bedeutet oder entsprechende Materialien und Ressourcen fehlen. Hinsichtlich der Umsetzung der institutionellen Gestaltung in Form der Zusammenarbeit zwischen den Grund- und weiterführenden Schulen zeigen die Ergebnisse, dass diese wenig bis gar nicht vorhanden ist, was vor dem Hintergrund der Relevanz dieses Austausches sowohl für einen gelingenden Übergang der Schüler:innen als auch für die Arbeit der Pädagog:innen selbst als problematisch zu bewerten ist. Dies wird unter 7.1.3 nochmals genauer diskutiert.

Insgesamt zeigt sich hinsichtlich der pädagogischen Methodik, dass diese den Methoden in theoretischen Auflistungen, aber auch empirischen Studien (z.B. van Ophysen et al., 2021, Hoppwood et al., 2016, Strand, 2020) entsprechen. Es deutet sich an, dass die Arbeitsweisen und Maßnahmen am Übergang über einen längeren Zeitraum hinweg fest etabliert sind, tendenziell unverändert bleiben und höchstens individuell von den Pädagog:innen angepasst werden. Bedingt könnte dies unter anderem durch eine unzureichende bis fehlende Fortbildungslandschaft hinsichtlich der Übergangsthematik sein, wie beispielsweise auch die Ausführungen von van Ophysen et al. (2021) nahelegen. Ebenso könnte auch hier der fehlende Austausch unter den Pädagog:innen eine Rolle spielen.

Bezüglich der Arbeit mit Schüler:innen, die einen sonderpädagogischen Förderbedarf aufweisen zeigen die generierten Daten, dass die Pädagog:innen in diesen Fällen tendenziell sensibler und bedachter vorgehen. Im Besonderen wird ein Fokus auf die sozio-emotionale Unterstützung gesetzt. Theoretisch gesehen, wie bei Fischer (2018) ist das Vorgehen der individuellen Förderung eher für die Arbeit mit Schüler:innen mit SPF gedacht, jedoch zeigen die Ausführungen der Befragten, dass die Individualisierung von ihnen auch unabhängig von diagnostizierten Förderbedarfen bei allen Kindern im Unterricht regelmäßig eingesetzt wird. Es werden insbesondere Differenzierungen hinsichtlich der Inhalte, Umfänge und Aufbereitung des Materials vorgenommen, die an den individuellen Voraussetzungen der Schüler:innen ausgerichtet werden. Demzufolge wird mit Blick auf das Datenmaterial sichtbar, dass die Pädagog:innen ihr methodisches Vorgehen grundsätzlich nicht bewusst abgrenzen und bei ihrer Arbeit nur wenig Unterschiede zwischen Schüler:innen mit und ohne SPF machen. Dies legt

die Auffassung nahe, dass alle Kinder, auch unabhängig von diagnostizierten Beeinträchtigungen, einem individuellen Vorgehen bedürfen und Unterschiede in der Leistungsfähigkeit im schulischen Raum als naturgemäß aufgefasst werden. Es könnte somit argumentiert werden, dass das Labeln der Kinder mit SPF und die strikte Unterscheidung dieser beiden Gruppen, gerade auch in der Literatur, für die tatsächliche Arbeit der Pädagog:innen eine geringere Rolle spielt als angenommen wird. Vielmehr erscheint es notwendig, die individualisierenden Methoden und Vorgehensweisen für alle Schüler:innen zu implementieren, wobei dies ohnehin schon von einigen Pädagog:innen umgesetzt wird.

7.1.3 Multiprofessionelle Zusammenarbeit

Die multiprofessionelle Zusammenarbeit wird in vielen Veröffentlichungen als ein sehr entscheidendes Kriterium für einen gelungenen Übergang und als zentraler Bestandteil der pädagogischen Arbeit beschrieben (z.B. Porsch, 2018). Die Ergebnisse dieser Studie lassen jedoch darauf schließen, dass sich in der praktischen Umsetzung ein unterschiedliches Bild bezüglich der Kooperationen zeigt. Ähnliche wie bei Fuchs & Tippelt (2012), Beck & Maykus (2016) oder Gebhard et al. (2014) wird die Zusammenarbeit innerhalb der jeweiligen Schulen sowohl im regulären als auch im inklusiven Schulbetrieb als gelungen, positiv und hilfreich beschrieben und scheint regelmäßig stattzufinden. Weitere theoretische Ausführungen, darunter auch Porsch (2018) gehen davon aus, dass sich die institutsinterne Zusammenarbeit am Übergang hauptsächlich auf den Austausch von Unterrichtsmaterialien und Information über die Schüler:innen bezieht. Dies bestätigt auch das Datenmaterial dieser Studie. Zudem kann darin erkannt werden, dass institutionsübergreifende Kooperationen, insbesondere zwischen Grund- und weiterführenden Schulen aktuell nicht stattfinden, generell aber für wichtig erachtet werden und ein Ausbau dieser begrüßt werden würde. Auch in diesem Wunsch sind die Berichte der Pädagog:innen kongruent zu den Ergebnissen aus ähnlichen Studien, beispielsweise von Racherbäumer und Kohnen (2014) oder Schürer und Lintorf (2021) und zeigen auf, dass trotz des Bewusstseins für die Notwendigkeit dieser Kooperationen die Umsetzung in der Praxis aktuell noch nicht gelingt. Die Gründe hierfür könnten unterschiedlich sein, jedoch scheint es nahezuliegen, dass die zeitlichen und personellen Ressourcen für diese Zusammenarbeiten bei den pädagogisch tätigen Personen nicht vorhanden sind. Ob auch individuelle Beweggründe oder eine grundsätzliche Ablehnung dieser Zusammenarbeit hier mit hinein spielen, kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden.

Das Datenmaterial weist darauf hin, dass die multiprofessionellen Kooperationen sowohl institutsintern als auch institutionsübergreifend bezogen auf Schüler:innen mit SPF tendenziell ausgeprägter sind. Auch in den Förderschulen scheinen diese umfangreicher umgesetzt zu werden und auch mehr Beteiligung aufzuweisen. Dies könnte unter anderem daran liegen,

dass an Förderschulen grundsätzlich mehr Professionen tätig sind und eine enge Zusammenarbeit zwischen diesen für das Wohlergehen und die Betreuung der Schüler:innen mit Einschränkungen unumgänglich ist. Aber auch die institutionsübergreifende Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern wie sozialpädagogischen Stellen oder Therapie- und Förderzentren scheint hier im Arbeitsalltag der Pädagog:innen zentraler zu sein.

7.2 Forschungsfrage 2

Inwiefern hat sich die Arbeit von pädagogisch tätigen Personen bei der Übergangsarbeit von der Primar- in die Sekundarstufe I bei Schüler:innen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf während der Covid-19 Pandemie verändert?

Unter diesem Gliederungspunkt werden die Veränderungen, die die Covid-19 Pandemie für die pädagogische Arbeit mit sich brachte diskutiert. Hierfür werden zu Beginn die pandemiebedingten Auswirkungen auf den schulischen Arbeitsalltag der Pädagog:innen, sowie die notwendigen Anpassungen der Methoden aufgeführt und analysiert. Anschließend wird sich vor diesem Hintergrund mit den zentralen Herausforderungen für die Arbeit der Pädagog:innen auseinandergesetzt.

7.2.1 Auswirkungen der Covid-19 Pandemie und Anpassung der Methoden

Zweifellos hat die Covid-19 Pandemie mit all ihren Auswirkungen und Einschränkungen den Bildungssektor und insbesondere die Schulen sehr deutlich getroffen. Aufgrund der gesetzlichen Bestimmungen musste der Präsenzunterricht in allen Jahrgangsstufen in die Distanzlehre überführt werden, was von den Befragten im Rahmen des Fernunterrichts umgesetzt wurde. Dieser wurde vielseitig gestaltet, beispielsweise in Form von synchronem Online Unterricht, asynchronen Lernvideos oder der Nutzung von digitalen Lernplattformen. Gerade in den Grundschulen und den unteren Jahrgangsstufen der weiterführenden Schulen wurden individuelle Wochenpläne eingeführt, die sowohl das neue Lernmaterial als auch Übungs- und Vertiefungsaufgaben beinhalteten und im Laufe der Woche individuell von jedem Kind oder auch gemeinsam im synchronen online Unterricht bearbeitet wurden. Die methodische Anpassung an den Distanzunterricht sei zwar grundsätzlich möglich, jedoch wird auch deutlich, dass sich die Methodenvielfalt in Grenzen hält und eine abwechslungsreiche und vielseitige Gestaltung des Unterrichts mit einem erheblichen Zeitaufwand und privaten Ressourcen einhergehen kann. Somit decken sich die Daten dieser Studie größtenteils mit vergleichbaren Untersuchungen (z.B. Neuenschwander et al., 2021) und es wird deutlich, dass zu Pandemiezeiten vor allem elektronische Arbeitsblätter und Übungsaufgaben sowie online Lern- und Arbeitsplattformen verwendet wurden, welche durch online Unterricht in Form von Videokonferenzen

ergänzt wurden. Vergleichsweise selten wurden interaktive Methoden wie Paar- oder Gruppenarbeiten verwendet. Grundsätzlich wirken die Pädagog:innen im Nachhinein mit der Umsetzung des Fernunterrichts und dem digitalen Vorgehen ihrer jeweiligen Schulen zufrieden und teilen den Eindruck, dass die Umstellung auf digitale Lehre überraschend gut gelungen ist und sowohl vom pädagogischen Lehrpersonal als auch von den Schüler:innen größtenteils problemlos angenommen wurde. Einen ähnlich positiven Eindruck konnten auch Neuenschwander et al. (2020) in ihrer retrospektiven Befragung gewinnen. Nachdem die Schulschließungen teilweise wieder aufgehoben wurden und schrittweise zur Präsenzlehre zurückgekehrt werden konnte, wurde der Schulalltag dennoch weiterhin von Schutz- und Hygienemaßnahmen, wie beispielsweise regelmäßigen Testungen und Koordination der Quarantänebestimmungen beherrscht, die zusätzlich in den Aufgabenbereich des Lehrpersonals gefallen sind. Auch nach den Hochphasen der Pandemie war der Arbeitsalltag der Pädagog:innen in erster Linie durch ständig wechselnde Anpassungen an neue Richtlinien und gesetzliche Bestimmungen bestimmt. Es sollte außerdem davon ausgegangen werden, dass die Einschränkungen nicht nur das Unterrichten erschwert haben, sondern auch den fachlichen Austausch unter den pädagogischen Instanzen. Gerade der informelle Austausch zwischen den Professionen und unter Kolleg:innen scheint laut den Ergebnissen ein großer Teil des Arbeitsalltages der Pädagog:innen zu sein und war nun aufgrund der Schulschließungen und Kontaktbeschränkungen nicht mehr gegeben.

Betrachtet man nochmal das generierte Datenmaterial und die empirische Untersuchung von Neuenschwander und Kolleg:innen (2021) so sollte angemerkt werden, dass sich letztere nicht spezifisch auf die pädagogischen Arbeitsweisen mit Schüler:innen, die sich am Übergang befinden handelt, sondern die Arbeit und Methodik unabhängig von den Jahrgangsstufen berichtet wurde. Man erkennt nun, dass es keine größeren Unterschiede zwischen den Datensätzen gibt, was den Anschein erwecken lässt, dass sich die Arbeitsweisen der Pädagog:innen bei Klassen, die am Übergang stehen und Schüler:innen die den Übergang bereits gemeistert haben, nicht umfänglich unterscheidet. Hierdurch könnte der Eindruck gewonnen werden, dass die Relevanz der Übergangsgestaltung in der außergewöhnlichen Pandemiesituation untergegangen ist beziehungsweise die Pädagog:innen andere Aspekte und dringlichere Problematiken in ihrer Arbeit fokussieren musste, weshalb zeitliche und pädagogische Ressourcen bei der Übergangsbegleitung gefehlt haben könnten.

Als positive Veränderungen wurde sowohl in Untersuchungen von Hoffmann (2020) als auch in diesen Ergebnissen berichtet, dass stellenweise qualitativ neue Zugänge zu den Schüler:innen geschaffen wurden. Aufgrund der Umstände der Pandemiesituation und der raschen Umstellung auf digitale Lehre, war es für die Arbeit der Pädagog:innen entscheidend, die familiären Verhältnisse der Schüler:innen mit einzubeziehen, um so gegebenenfalls auch sozialen

Benachteiligungen und technischen Defiziten entgegenwirken zu können. Diese Verschiebung des Fokus, in die Familie und Umstände der Kinder hinein, wird vom Großteil der Befragten als positiv eingeschätzt und kann auch die zukünftige Arbeit und den Umgang mit den Schüler:innen nach der Pandemie beeinflussen.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Pandemie zwar die grundlegende Arbeitsbelastung und das Stresslevel der pädagogisch tätigen Personen erhöht hat, aber die in anderen Studien (z.B. Hansen et al., 2020; Huber und Helm, 2020) gefundenen starken psychischen Belastungen bis hin zur Burn-out Symptomatik, in dieser Stichprobe nicht berichtet wurden. Dies macht nochmals deutlich, wie individuell die erlebten Veränderungen und Belastungen, die die pandemische Situation mit sich brachte, empfunden wurden beziehungsweise zeigt sich darin, dass auch die Pädagog:innen selbst über persönliche Schutzfaktoren und Bewältigungskompetenzen verfügen, die ihr Erleben und Handeln beeinflussen können.

7.2.2 Herausforderungen der Covid-19 Pandemie für den Arbeitsalltag

Es deutet sich die Annahme an, dass die Digitalisierung der Lehrformate das pädagogische Personal größtenteils unvorbereitet getroffen hat und diese vor Ausbruch der Pandemie eher wenig Berührungspunkte mit digitalen Unterrichtsmethoden hatten. Auch wenn die technischen Geräte in den Schulen vorhanden waren, wurden diese nur sporadisch in den traditionellen Unterricht integriert. Diese Vermutung legen auch Mauß und Haase (2020) nahe, die die Digitalisierung in den Schulen und die technischen Kenntnisse des schulischen Personals unmittelbar vor Ausbruch der Pandemie als unzureichend einschätzen. Demnach scheint es nicht überraschend, dass die größte Herausforderung für die befragten Pädagog:innen die Umsetzung der digitalen Lehre und die damit verbundenen technischen Problematiken darstellen. Entsprechend vergleichbarer Studien (z.B. Federkeil et al., 2020; Gurrea, 2021, Neuenschwander et al., 2021) werden auch die Anpassung der Unterrichtsinhalte, die Adaption der Unterrichtsmethoden an die digitalen Gegebenheiten sowie der zusätzliche zeitliche und organisationale Mehraufwand als zentrale Schwierigkeit für den pädagogischen Arbeitsalltag angesehen. Die Tatsache, dass in Mauß und Haases Befragung (2020) rund 42 Prozent der befragten Lehrkräfte angegeben haben in den letzten Jahren keine Fortbildung zu digitalen Themen besucht zu haben, legt die Vermutung nahe, dass die Digitalisierung bislang eine eher untergeordnete Rolle im schulischen Arbeitsalltag der Pädagog:innen gespielt hat. Es bleibt also fraglich, wie qualitativ hochwertig der digitale Unterricht mit diesen Voraussetzungen in der Kürze der Zeit überhaupt umgesetzt werden konnte.

Hinzukommend erschwerte auch eine unzureichende Unterstützung und die wenigen Handlungshilfen seitens zentraler Stellen wie Schulämtern oder Ministerien die Anfangsphase der Pandemie für die Pädagog:innen. Somit mussten für die politischen Vorgaben schulintern

Lösungen gesucht werden, was eine zusätzliche Belastung auf Ebene des schulischen Personals aber insbesondere auch der Schulleitungen bedeutete. Auch die Tatsache, dass der Verlauf und das Ausmaß der Pandemie nicht absehbar war und deshalb die Planbarkeit erschwerte, kann vermutlich als weitere Herausforderung für die Schulen und die darin tätigen Personen angenommen werden.

Der fehlende persönliche Kontakt als große Schwierigkeit für die pädagogische Arbeit, den auch Neuenschwander und Kolleg:innen (2020) berichten, wird ebenso in den Daten dieser Studie sichtbar. Die Reduzierung des Kontakts könnte dabei auf zwei Ebenen problematisch sein. Zum einen ist durch die Pandemie der persönliche Kontakt und soziale Austausch unter den Schüler:innen selbst verloren gegangen, was insbesondere vor dem Hintergrund, dass sich jüngere Schüler:innen besonders am Übergang, Fähigkeiten und Verhaltensweisen oftmals noch durch Nachahmung und Formen des sozialen Lernens aneignen, als kritisch zu betrachten ist. Gerade am Übergang spielt die Kommunikation und der enge persönliche Austausch mit den Kindern eine entscheidende Rolle und ist vermutlich ein Teil der pädagogischen Unterstützungsarbeit, die durch die Umstände der Pandemie nicht ausreichend ausgeübt werden konnte. Auch wurden den Pädagog:innen die Möglichkeiten des alltäglichen Einblicks in die Wissensstände und emotional-sozialen Gegebenheiten ihrer Schüler:innen genommen. Möglicherweise konnten deshalb einzelne Problematiken oder Konflikte von diesen nicht erkannt werden oder sind in den außergewöhnlichen Umständen der Pandemie untergegangen. Die begrenzten technischen Möglichkeiten, wie E-Mail-Verkehr oder Chat Funktionen, die auch von den hier befragten Pädagog:innen eingesetzt wurden, können vermutlich nur schwer als gleichwertiger Ersatz für den persönlichen Kontakt zwischen Lehrpersonen und Schüler:innen wahrgenommen werden.

Speziell für die Förderschulen zeigen die Ergebnisse, dass der Kontaktrückgang bis hin zum zeitweisen Kontaktabbruch mit den Schüler:innen für das pädagogische Personal einen noch dramatischeren Einschnitt in die Arbeitsweise darstellte. Von einigen der Befragten wird berichtet, dass Familien ihre Kinder zu Pandemiezeiten möglicherweise bewusst dem Schulsystem entzogen haben, um diese zu schützen und weniger Belastungen auszusetzen. Durch die Dauer und das Ausmaß der pandemiebedingten Einschränkungen sollte jedoch davon ausgegangen werden, dass der Verlust der Fördermöglichkeiten auch geringere Lernfortschritte bedingt hat. Die Daten machen insgesamt den Anschein, dass die Pandemie die Arbeit der Pädagog:innen mit Kindern mit SPF nochmals in größerem Ausmaße behindert hat. Da im digitalen Lernsetting nur sehr begrenzt Möglichkeiten zur Individualisierung beziehungsweise Differenzierung des Unterrichts und der Methoden gegeben waren und zusätzlich auch keine Testungen und diagnostischen Untersuchungen der Kinder möglich waren, wird ersichtlich,

dass einige zentrale Bausteine der sonderpädagogischen Förderung während der Pandemie im Arbeitsalltag der Pädagog:innen gänzlich fehlten.

7.3 Forschungsfrage 3

Wie schätzen pädagogisch tätige Personen die Auswirkungen der Covid-19 Pandemie auf die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben von Schüler:innen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf beim Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe I ein?

Der folgende Abschnitt dient der Beantwortung der dritten Forschungsfrage und betrachtet hierfür an erster Stelle die Auswirkungen der Covid-19 Pandemie auf das emotionale Empfinden und die kognitiven und sozialen Fähigkeiten der Schüler:innen. Nachfolgend werden die Veränderungen, die die Covid-19 Pandemie auf den Übergang von der Grund- in die weiterführende Schule hat, analysiert und eingeordnet.

7.3.1 Auswirkungen der Covid-19 Pandemie auf Schüler:innen

Unterschiedliche nationale und internationale Ausführungen (z.B. Bagnall et al., 2022; Helm et al., 2021b; Lerkkanen et al., 2023, Rollett et al., 2020) kommen zu dem Schluss, dass die Schüler:innen durch die Auswirkungen der Covid-19 Pandemie eine Vielzahl an fachlichen Defiziten und Lerneinbußen aufweisen und somit auch den Übergang in die weiterführenden Schulen entsprechend unvorbereiteter antreten. Diese Einschätzung entspricht auch den hier generierten Ergebnissen, in denen die befragten Pädagog:innen davon ausgehen, dass der Großteil der Schüler:innen und insbesondere die jüngeren Jahrgangsstufen große fachliche und soziale Defizite aufweisen, die sie der pandemischen Situation während der Schulzeit zuschreiben. Dennoch scheint es auch Schüler:innen zu geben, die mit der Situation wenig Probleme hatten und diese ohne größere Folgen überstanden haben. Neben den fachlichen Defiziten, die sich hauptsächlich auf die Fächer Deutsch und Mathematik beziehen, scheinen insbesondere auch Konzentrationsproblematiken bei den Schüler:innen zuzunehmen, was unter anderem auch Ergebnisse von Bagnall et al., (2022), Rahm et al., (2021) und Uka & Uka (2020) nahelegen. Ebenso gehen diese Studien davon aus, dass auch die sozialen Fähigkeiten der Schüler:innen durch die Pandemie negativ beeinflusst wurden. Dies unterstützen auch die Ergebnisse dieser Studie, in denen die Befragten von großen Problematiken hinsichtlich der Einhaltung von Regeln und dem sozialen Zusammenhalt in der Klassengemeinschaft sprechen. Es sollte weiter in Betracht gezogen werden, dass Kinder mit SPF zusätzliche Belastungen durch die Pandemiesituation erlebt haben und als besonders vulnerable Gruppe eingeschätzt werden sollten, wie unter anderem auch bei Goldan et al. (2020, 2021). Auch die hier

befragten Pädagog:innen sind der Meinung, dass Schüler:innen mit Einschränkungen nochmals mehr unter der Situation gelitten haben und durch die ausbleibenden Förderangebote und Differenzierungen zusätzliche Lernrückstände zu erwarten sind.

Es deutet sich somit an, dass die Fähigkeiten der Schüler:innen durch die pandemiebedingten Maßnahmen deutlich beeinflusst wurden und zu befürchten ist, dass sich Kinder während der Pandemiezeit schulisch vergleichsweise langsamer entwickelt haben, als dies vor der Pandemie der Fall war. Für diese Annahme sprechen auch Ergebnisse von Rollett et al. (2020), die von stärkeren Einbußen bei ohnehin benachteiligten Schüler:innen sprechen. Auch in Hinblick auf dieses Datenmaterial gehen die Pädagog:innen davon aus, dass sich bereits vorhandene Bildungsbenachteiligungen durch die Pandemie verstärkt haben, was zu unterschiedlichen Ausgangslagen für die einzelnen Schüler:innen geführt hat. Das unterschiedliche Ausmaß und die Bandbreite an Defiziten auf Seiten der Schüler:innen könnte wiederum verdeutlichen, dass auch hier die individuellen kognitiven und sozialen Fähigkeiten, sowie persönlichen Ausgangslagen und familiären Unterstützungssysteme, die individuellen Folgen der Pandemie umfangreich beeinflusst haben können.

7.3.2 Veränderungen des Übergangs aufgrund der Covid-19 Pandemie

Die Ergebnisse dieser Studie legen nahe, dass sich der Übergang in die weiterführenden Schulen durch die Pandemie und ihre Einschränkungen nachhaltig verändert hat und von einer Verschärfung der Übergangssituation ausgegangen werden sollte. Die Pädagog:innen haben den Eindruck, dass der Übergang insgesamt angstbehafteter geworden ist und sich die Schüler:innen selbst, aber auch deren Eltern hinsichtlich des Schulwechsels zusätzlichen Druck machen. Dies wird unter Umständen auch von den Unterrichtsausfällen und der Unsicherheit, ob die Fähigkeiten und Leistungen für die gewünschte Schulform ausreichen, verstärkt. Demnach zeigt sich der Übergang während und nach der Pandemie als herausfordernder und wird den Schüler:innen durch zusätzliche pandemiebedingte Belastungen erschwert. Vor diesem Hintergrund könnte auch angenommen werden, dass sich die Entwicklungsaufgaben verschärft haben und die Bewältigung für die Schüler:innen durch die zusätzlichen Defizite mutmaßlich schwerer fallen wird. Wie bereits von den Pädagog:innen in dieser Studie angesprochen wurde, machen sich diese Mängel zum einen in den Grundschulklassen, die kurz vor dem Übertritt stehen, in Form von defizitären Lese- und Schreibfähigkeiten bemerkbar. Zum anderen werden aber auch die weiterführenden Schulen mit dieser Problematik konfrontiert, da diese die kognitiven und sozialen Einbußen, in der ohnehin schon kritischen Übergangsphase auffangen und kompensieren müssen.

Der Blick auf die Daten zeigt, dass durch die Schulschließungen und späteren Hygiene- und Abstandsregelungen auch die Möglichkeiten zur Gestaltung des Übertritts eingeschränkt

wurden. Neben dem Ausfall von größeren Schul- und Übertrittsveranstaltungen waren zeitweise auch gruppenbildende Aktivitäten wie Schullandheimbesuche oder Klassenfahrten nicht möglich. Ebenso auch im Unterricht, der während der Übergangsphase von kooperativen Methoden, wie Partner- oder Kleingruppenarbeiten profitieren kann. Dies ist vor allem in Anbetracht der Tatsache, dass die sozialen Interaktionen ein wichtiger Bestandteil des gelingenden Übergangs sind und die Eingewöhnung der Schüler:innen in das neue schulische Umfeld erleichtern, als problematisch einzuschätzen.

Es ist zu vermuten, dass nicht zuletzt auch die Veränderungen der Schüler:innenschaft einen nachhaltigen Einfluss auf den Übergang haben können. Aufgrund der inhaltlichen Defizite und der fehlenden gemeinsamen Unterrichtszeit könnte es sein, dass die Übergangentscheidungen unter Umständen nicht so bedacht wie vor Pandemiezeiten getroffen werden konnten. Unter anderem, da Lehrpersonal die notwendigen Einschätzungen bezüglich der Kenntnisse und Fähigkeiten der einzelnen Schüler:innen in der digitalen Lehre nicht so umfangreich sammeln konnte, wie dies im persönlichen Austausch der Fall wäre. Aber auch das Fehlen sonderpädagogischer Testungen und Eignungsprüfungen hätte unter Umständen dazu führen können, dass in einzelnen Fällen vermutlich auch Förderbedarfe nicht erkannt werden konnten, die sich möglicherweise auf die Wahl der weiterführenden Schulen hätten auswirken können.

Es ist in Anbetracht dieser Ergebnisse aber auch unter Einbezug weiterer empirischer Befunde (z.B. Tsegay et al., 2023) davon auszugehen, dass die Pandemiesituation die Arbeitsweise und Unterstützungsmöglichkeiten des pädagogisch tätigen Personals am Übergang in die weiterführende Schule beeinträchtigt hat. Auch unter Einbezug der Auswirkungen auf die Schüler:innen und die in diesem Zusammenhang beobachteten Veränderungen der Schüler:innenschaft liegt die Vermutung nahe, dass sich der Übergang in die weiterführende Schule aufgrund der Pandemie und ihren Auswirkungen auch längerfristig verändert hat und die Arbeit der Pädagog:innen in Zukunft beeinflussen wird.

7.4 Forschungsfrage 4

Welche Unterschiede identifizieren pädagogisch tätige Personen bezüglich ihrer Arbeit mit Schüler:innen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf beim Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe I vor und nach der Covid-19 Pandemie?

Unter diesem Punkt werden abschließend die Unterschiede, die die Pädagog:innen bezüglich ihrer Arbeit am Übergang durch die Pandemiesituation erlebt haben zusammengefasst und somit die vierte forschungsleitende Fragestellung beantwortet. Hierfür werden die zentralsten Unterschiede vor und nach der Pandemie auch in Bezug auf den Änderungsbedarf, den die Pädagog:innen hinsichtlich ihrer Arbeitssituation sehen, diskutiert.

Bezieht man die Ergebnisse der vorherigen drei Forschungsfragen mit ein, so zeigt sich, dass ein wesentlicher Bestandteil der pädagogischen Arbeit die Zusammenarbeit mit Kolleg:innen und die Kooperationen über die einzelnen Schulen und Institutionen hinweg ist. Durch die pandemischen Einschränkungen mussten die persönlichen Kontakte weitestgehend eingestellt werden, was letztlich nicht nur die Zusammenarbeit unter den Pädagog:innen selbst, sondern auch die schulübergreifenden Übergangsveranstaltungen und übergangsspezifischen Kooperationen, wie etwa Hospitationen oder ähnliches betroffen hat. Nach der Pandemie kann im Rahmen dieser Studie festgestellt werden, dass die Kooperationen, trotz uneingeschränktem Schulbetrieb, nicht wieder aufgenommen wurden. Die Gründe hierfür sind den befragten Pädagog:innen nicht bekannt. Es könnte unter anderem sein, dass die Umsetzung dieser Kooperationen an fehlenden Zuständigkeiten oder organisationalen Problemen scheitert. Auch scheint es möglich, dass die einzelnen Schulen intern mit den Problematiken, die aus der Pandemiezeit noch aufgearbeitet werden müssen, ausgelastet sind und aktuell beim pädagogischen Personal keine Kapazitäten für den zusätzlichen Arbeits- und Organisationsaufwand vorhanden sind.

Die Pädagog:innen, die in dieser Studie befragt wurden haben die Auffassung, dass sie sowohl während der akuten Phasen als auch nach der Pandemie, von den bildungspolitischen Instanzen nicht verstanden und sich selbst überlassen wurden. Auch wenn es in Politik und Gesellschaft den Anschein macht, dass die Covid-19 Pandemie überwunden ist, erleben die Pädagog:innen, dass sie sich an den Schulen noch inmitten der Problematiken befinden. So könnte man zwar zu der Einschätzung kommen, dass der schulische Alltag und Arbeitsalltag der Pädagog:innen wieder weitgehend uneingeschränkt stattfinden kann, aber kann gleichzeitig erkennen, dass sich der Fokus der pädagogischen Arbeit verschoben hat. Aktuell geht es demnach vor allem darum die Defizite, die die Schüler:innen durch die Pandemiezeit entwickelt haben aufzufangen und auszugleichen. Sowohl in den Ergebnissen als auch in den theoretischen Ausführungen konnte erkannt werden, dass sich die Belastungen der Kinder durch die Pandemie potenziert haben. Demnach haben besonders die Gruppen, die im schulischen System auch vor der Pandemie eher untergegangen sind, wie beispielsweise Schüler:innen aus Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status, ebenso wie Schüler:innen mit SPF tendenziell zusätzliche Benachteiligung erfahren. Gleichzeitig wird sichtbar, dass ein Großteil der Schüler:innen, die keine diagnostizierten Förderbedarfe aufweisen nun vermehrt belastet sind und zusätzliche Unterstützung notwendig wird. Entsprechend muss anerkannt werden, dass die Themen der Differenzierung und Individualisierung schon lange nicht mehr nur die Schüler:innen mit SPF betreffen, sondern gerade durch die Pandemie vielmehr für alle Schüler:innen notwendig werden. Die Unterscheidung zwischen diesen beiden Gruppen könnte somit in Zusammenhang mit dem Ausgleich von Lerndefiziten als überholt eingestuft werden, da die

zusätzliche Aufmerksamkeit, Unterstützung und Förderung spätestens nach der Pandemie mit alle ihren Auswirkungen nahezu allen Schüler:innen zukommen müsste.

Nach der Pandemiezeit liegt der Fokus der pädagogischen Arbeit wieder vermehrt auf dem Erlernen der Grundfähigkeiten und gerade in den weiterführenden Schule muss bei den Schlüsselkompetenzen wie Lesen, Schreiben oder Kopfrechnen angesetzt werden, bevor mit den Inhalten der Sekundarstufe I gestartet werden kann. Zudem müssen auch die sozialen Defizite aufgefangen werden und zunehmend erzieherische Tätigkeiten geleistet werden, wie beispielsweise die Schüler:innen beim Einhalten einfacher gesellschaftlicher Regeln zu unterstützen. In Anbetracht der Aussagen der Pädagog:innen lässt sich erahnen, dass die pädagogische Arbeit, gerade am Übergang deutlich zeitintensiver geworden ist. Wie bereits mehrfach verdeutlicht steigt die Zahl der Schüler:innen, die Schwierigkeiten am Übergang haben an. Dabei sind die Problematiken häufig nicht mehr so eindeutig, wie dies früher der Fall war und es dauert tendenziell immer länger die Ursachen für die Probleme und Ängste der Schüler:innen herauszufinden. Gerade der Schulpsychologe erlebt dies als Veränderung seiner Arbeitsweise, indem er seit der Pandemie bei seinen Diagnosestellungen immer abwägen muss, inwieweit die Problematiken auf mögliche Lernstörungen zurückgeführt werden können, oder ob es sich lediglich um fehlende Kompetenzen handelt, die zu Pandemiezeiten nicht ausreichend erlernt werden konnten.

Betrachtet man an dieser Stelle nochmals die Äußerungen der befragten Pädagog:innen, so macht es den Anschein, dass diese Problematik den Schulen bewusst ist und es deshalb aktuell um die Frage geht, wie man diesen hohen Bedarf an Differenzierung für alle leisten und umsetzen soll. Dies scheint vor allem im Gymnasium eine große Herausforderung darzustellen, da es in dieser Schulform zeitlich und aufgrund der curricularen Ausrichtung und Fächer Vielfalt nahezu unmöglich ist Individualisierung in allen Fachbereichen ausreichend zu gewährleisten. Die grundsätzlich zu diskutierende Frage scheint in diesem Zusammenhang auch zu sein, was das System Schule, insbesondere vor dem Hintergrund der zunehmenden Schwierigkeiten in der Schüler:innenschaft und den gleichzeitigen personellen Schwierigkeiten an den Schulen, überhaupt leisten kann und muss. Die Frage, wie man den Bedürfnissen der Schüler:innen im schulischen Alltag gerecht werden soll, führt zu unterschiedlichen Änderungsbedarfen, die von den Pädagog:innen dieser Stichprobe in unterschiedlichen Ausführungen angesprochen wurden. Demnach hat die Pandemie nochmals zusätzlich die personellen Probleme in den deutschen Schulen verstärkt. Neben dem fehlenden Personal in der Betreuung werden nun aufgrund der pandemiebedingten Folgen weitere, insbesondere sonderpädagogische Professionen, auch an den Regelschulen notwendig. Ebenso scheinen die Pädagog:innen kleinere Klassengrößen und zusätzliche zeitliche Ressourcen als Notwendigkeit für die Umsetzung von Differenzierungs- und Förderangeboten zu sehen. Die Problematiken, die

die Pandemie hervorgebracht oder weiter verstärkt hat, tragen zudem auch zu der grundlegenden Diskussion, inwieweit der Übergang in die weiterführende Schule reformiert werden soll, bei. Einige der befragten Pädagog:innen sprechen sich in diesem Zusammenhang auch für eine Verlängerung der Grundschulzeit aus, die besonders in Anbetracht der Tatsache, dass sich die Basisfähigkeiten der Schüler:innen durch die Pandemie verschlechtert haben, einen Zeitgewinn sowohl für die Schüler:innen als auch für die Arbeit der Pädagog:innen bedeuten könnte.

7.5 Beantwortung der übergeordneten Forschungsfrage

Abschließend wird unter Einbezug der vier forschungsleitenden Fragen die übergeordnete Fragestellung, welchen Einfluss die Covid-19 Pandemie auf die Übergangsarbeit von pädagogischen Professionen während des Übergangs von der Primar- in die Sekundarstufe I hat, beantwortet.

Im Wesentlichen unterstützen die Ergebnisse dieser Studie die Implikationen der entsprechenden Modelle (Griebel & Niesel, 2004 und Kracke et al., 2019), die eine umfassende Unterstützung und Sensitivität des pädagogischen Personals im Übergangsprozess der Kinder als notwendig erachten. Mit Blick auf das Datenmaterial kann festgestellt werden, dass diese Unterstützung in der schulischen Praxis stattfindet und von den pädagogisch tätigen Personen in unterschiedlichen Aspekten umgesetzt wird. Auch wird deutlich, dass die Covid-19 Pandemie ab März 2020 einen tiefgreifenden Einfluss auf die schulischen Prozesse hatte und entsprechend auch den Übergang von der Grund- in die weiterführende Schule beeinflusst hat.

Bezüglich der Arbeit des pädagogischen Personals legen die Ergebnisse dieser Studie die Annahme nahe, dass sich der Fokus und die Inhalte der pädagogischen Arbeit am Übergang durch die Pandemie hinsichtlich mehrerer Faktoren verändert hat. Erstens scheint die Pandemie den Übergang für die Schüler:innen herausfordernder gemacht zu haben, wobei diese pandemiebedingt gleichzeitig auch schlechter auf den Übergang vorbereitet sind. Demnach kommt ein bedeutender Anteil der Schüler:innen mit Defiziten in den Basisfähigkeiten wie Lesen, Rechtschreibung oder Kopfrechnen an die weiterführenden Schulen, welche dort von den Pädagog:innen aufgefangen und in der ersten Zeit nach dem Übertritt kompensiert werden müssen. Das Vorgehen der Pädagog:innen besteht somit nach der Pandemie nochmals ausgeprägter in einer Differenzierung des Unterrichts, der Lernmaterialien und Lernmethoden, sowie einer sehr individualisierten Förderung entsprechend der Ausgangslage und Bedürfnisse der einzelnen Schüler:innen. Zweitens scheint eine zusätzliche Herausforderung für die pädagogische Arbeit die Veränderungen innerhalb der Schüler:innenschaft zu sein, die von den Pädagog:innen auf die Umstände der Pandemie zurückgeführt werden und sich in einer Verstärkung von Konzentrationsproblemen, Schwierigkeiten mit der Einhaltung des sozialen

Miteinanders und Verhaltensproblemen äußern. Drittens deutet sich ein zusätzlicher Einfluss der Pandemie hinsichtlich der schulübergreifenden Kooperationen an. Auch wenn diese bereits vor der Pandemie tendenziell wenig ausgeprägt waren und sich die Zusammenarbeit eher auf den schulinternen Austausch zwischen den Pädagog:innen bezogen hat, hatte die Pandemie dennoch zur Folge, dass institutionsübergreifende Kooperationen, insbesondere die zwischen Grund- und weiterführenden Schulen, vollständig eingestellt wurden auch nach der Pandemie nicht wieder aufgenommen wurden.

In den Daten dieser Studie zeichnet sich ab, dass die verschiedenen pädagogischen Professionen unterschiedliche Schwerpunkte haben und aufgrund ihrer spezifischen Rollen im schulischen System auch unterschiedliche Perspektiven einnehmen. Die Tätigkeit der Sonderschulpädagoginnen, der Lerntherapeutin, der Schulbegleiterin und des Schulpsychologen wird deutlich durch die Arbeit mit Kindern mit SPF bestimmt und gestaltet sich meist in Kleingruppen bis hin zu Einzelförderungen. Dies eröffnet folglich auch Möglichkeiten für eine intensivere Auseinandersetzung mit dem/der Schüler:in über einen längeren Zeitraum hinweg, sowie zusätzliche sonderpädagogische Ressourcen und personelle Möglichkeiten zur Individualisierung der Lernprozesse. Über die Arbeit mit Kindern mit SPF als große Herausforderungen berichten demnach eher die Lehrkräfte der Grund- beziehungsweise Mittelschule, sowie der Gymnasialschulleiter. Dies könnte unter anderem daran liegen, dass die Lehrkräfte im Unterricht an Regelschulen grundsätzlich größere Gruppen haben und wenig bis keine Zeit für Einzelarbeit bleibt. Auch die Umsetzung der Differenzierung des Unterrichts scheint im Regelschulsystem herausfordernder zu sein, was durch das Fehlen an personellen Ressourcen wie Förderlehrkräften, vermutlich verstärkt wird.

Es kann abschließend festgehalten werden, dass die Covid-19 Pandemie einen längerfristigen Einfluss auf die Arbeitssituation der Pädagog:innen am Übergang hat. Es muss jedoch angemerkt werden, dass auch die Schulformen selbst einen erheblichen Einfluss auf das Arbeitsumfeld des pädagogischen Personals sowie die Schüler:innenschaft hat und in den jeweiligen Schularten folglich auch unterschiedliche Thematiken im Fokus stehen, weshalb eine eindeutige Beantwortung der Fragestellung schwierig erscheint.

8 Fazit

Im Folgenden wird das Vorgehen dieser Arbeit nochmals knapp zusammengefasst und mögliche Limitationen der Studie angesprochen, bevor abschließend Implikationen für die zukünftige Forschung und schulische Praxis abgeleitet werden.

Im Rahmen dieser Arbeit wurde versucht die Veränderungen, die die Covid-19 Pandemie auf die Arbeit von pädagogischen Personen am Übergang von der Grund- in die weiterführende Schule hat, aufzuzeigen. Von zusätzlichem Interesse war hierbei, ob es bei den Pädagog:innen einen Unterschied in der Vorgehensweise ihrer Arbeit mit Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf gibt. Hierfür wurde eine qualitative Studie konzipiert, die mithilfe eines problemzentrierten Interviews die subjektiven Erfahrungen und Sichtweisen von unterschiedlichen pädagogischen Professionen, die an verschiedenen Schulen tätig sind, untersucht hat. Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Ergebnisse dieser Studie darauf hindeuten, dass sich der Übergang durch die Pandemie verschärft hat und sich folglich auch die Arbeit des pädagogischen Personals verändert hat. Demnach steht nach der Pandemie vermehrt das Kompensieren der fachlichen, aber auch sozialen Defizite der Kinder im Mittelpunkt der Arbeit, die nun nochmals differenzierter strukturiert werden muss. Es konnte auch erkannt werden, dass Schüler:innen mit SPF vermutlich mit zusätzlichen Herausforderungen am Übergang konfrontiert werden, weshalb die Pädagog:innen diese vergleichsweise umfassender unterstützen. Es ist allerdings auch deutlich geworden, dass die Pädagog:innen keine großen Unterschiede im Vorgehen ihrer Arbeit zwischen Kindern mit und ohne SPF machen, da die Differenzierung, speziell nach der Pandemie, nahezu alle Schüler:innen betrifft und ein individualisiertes Vorgehen gleichermaßen angestrebt wird.

Limitation der Studie

Die durchgeführte qualitative Studie und die darin generierten Ergebnisse müssen dennoch an einigen Stellen eingeschränkt werden. Zum einen wird die Aussagekraft der Ergebnisse durch die spezifische Auswahl der Stichprobe limitiert. Grundsätzlich ist bei der Zusammensetzung der Stichprobe eine mögliche Positivauswahl der Interviewten zu berücksichtigen, da diese aufgrund bestimmter Merkmale, insbesondere weil sie umfänglich am Übergang tätig sind, ausgewählt wurden. Da die Teilnahme an der Studie freiwillig war, sollte auch berücksichtigt werden, dass möglicherweise besonders engagierte Pädagog:innen, die von Natur aus über eine höhere Reflexionsbereitschaft verfügen, an diesen Interviews teilgenommen haben.

Außerdem lässt sowohl der begrenzte Umfang als auch die Zusammensetzung der Stichprobe keine verallgemeinerbaren Schlüsse auf die Berufsgruppe der Pädagog:innen zu. Die

generierte Stichprobe konnte die Bandbreite der pädagogischen Professionen nicht vollständig abbilden, weshalb einige Professionen letztendlich nicht berücksichtigt wurden. Es muss auch angemerkt werden, dass unterschiedliche regionale, kulturelle und soziökonomische Aspekte, die den Arbeitskontext der Pädagog:innen beeinflussen können, in diese Studie nicht miteinbezogen wurden. Beispielsweise die Lage der einzelnen Schulen oder auch deren personelle und finanzielle Ausstattung wurde nicht umfänglich erhoben. Auch konnte keine vollständige Abbildung der Schüler:innenschaft erreicht werden, da der Fokus dieser Studie bewusst auf Schüler:innen mit und ohne SPFLag und unter anderem Schüler:innen mit Migrationshintergrund oder Fluchterfahrung nicht eingebunden wurden. Auch wenn versucht wurde eine Varianz hinsichtlich der Schulformen zu erlangen, sollte bedacht werden, dass sich diese Ausführung nur auf staatliche Schulen beziehen und Bildungseinrichtungen aus dem Privatschulsektor vernachlässigt wurden. Grundsätzlich ist auch festzustellen, dass es sich bei der pädagogischen Arbeit um eine äußerst komplexe Tätigkeit handelt, die wahrscheinlich in den Forschungsfragen dieser Studie nicht ausreichend erfasst werden konnte, weshalb die Möglichkeit besteht, dass einige Nuancen oder Ausprägungen unentdeckt geblieben sind.

Auch ist die Erinnerungsfähigkeit der befragten Personen kritisch zu betrachten. Da die Hochphasen der Pandemie zum Erhebungszeitpunkt bereits über drei Jahre zurücklagen, besteht die Möglichkeit, dass Erinnerungen an die damalige Arbeitssituation und das vergangene Erleben verzerrt sind. Auch wenn es für die Forschungsleitung nicht den Anschein macht, dass die Befragten Erinnerungsschwierigkeiten haben, können fehlerhafte Erinnerungen nicht vollständig ausgeschlossen werden. In der Forschung ist zudem auch die Authentizität des Antwortverhaltens vor dem Hintergrund der sozialen Erwünschtheit der Forschungsobjekte zu berücksichtigen. Die soziale Erwünschtheit könnten sich auch bei dieser Stichprobe dahingehend zeigen, dass das Antwortverhalten der Befragten weniger von deren realen Empfinden, sondern verstärkt von den entsprechenden sozialen Normen und Erwartungen abhängig ist (Döring, 2023).

Implikationen für zukünftige Forschung und Praxis

Auf Grundlage der Ergebnisse können Implikationen für die zukünftige Forschung sowie die schulische Praxis abgeleitet werden.

Bezüglich der Forschung sollte ein Fokus daraufgelegt werden, dass zukünftige Studien größere Stichproben umfassen und breiter aufgestellt sind. Die Veränderungen, die bereits in dieser Studie ersichtlich wurden, sollten umfassender überprüft werden. So könnte diese Studie als explorative Vorstudie betrachtet werden, woran unter anderem auch mixed-methods Ansätze anknüpfen könnten. In weiteren Forschungsvorhaben sollte zum einen eine größere Anzahl an Pädagog:innen aus möglichst unterschiedlichen pädagogischen Fachrichtungen,

aber auch mehr Schulen aus unterschiedlichen Kontexten und Regionen betrachtet werden. Zukünftige Forschung sollte auch auf längere Laufzeiten ausgelegt werden, um langfristige Auswirkungen der Covid-19 Pandemie auf den Übergang und die Veränderung der Arbeitssituation der Pädagog:innen, ersichtlich zu machen. Es muss zudem auch in Zukunft weiter beobachtet werden, wie sich die Schüler:innen sowohl hinsichtlich ihrer Leistungen als auch ihres Verhaltens weiterentwickeln und ob die entstandenen Defizite und der Ausfall an Fördermöglichkeiten kompensiert werden konnte. Bezüglich der fehlenden Kooperationen am Übergang sollte weiter untersucht werden, weshalb diese trotz der bestätigten Wirksamkeit in der schulischen Praxis und insbesondere am Übergang nicht stattfinden und was die Pädagog:innen an der Wiederaufnahme der Kooperationen nach der Covid-19 Pandemie gehindert hat. Ein weiterer Aspekt, der in die Forschung aufgenommen werden könnte, ist der Einfluss der Schulpolitik und die finanziellen und personellen Ressourcen auf die pädagogische Arbeit. Hier wäre es möglicherweise auch sinnvoll, Empfehlungen für politische Entscheidungsträger herauszuarbeiten. Auch könnten die Herausforderungen und Schwierigkeiten in der pädagogischen Arbeit, die auch in dieser Studie identifiziert werden konnten, weiter untersucht werden und daraus gezielt Fortbildungsmaßnahmen und Hilfesysteme für die Pädagog:innen entwickelt werden.

Hinsichtlich der schulischen Praxis kann aus den Erkenntnissen dieser Studie abgeleitet werden, dass die bewusste Gestaltung des Übergangs nach wie vor eine große Relevanz für das Gelingen hat. Oberste Priorität der Pädagog:innen sollte es daher immer sein, unter Berücksichtigung und Nutzung unterschiedlicher Gestaltungsmöglichkeiten, den Übergangsprozess als Erfolgsmodell zu gestalten und bewusst auf die individuellen Ausgangslagen der Schüler:innen abzustimmen. Den Pädagog:innen sollte daher bewusst sein, dass sie einen erheblichen Einfluss auf den gelingenden Übergang und letztlich auch das Wohlergehen der Schüler:innen haben und mit dieser Verantwortung behutsam umgehen sollten. Die Pandemie hat nochmals verdeutlicht, wie unterschiedlich die familiären und sozialen Hintergründe der Schüler:innen sind und wie benachteiligend manche Herkunftssituationen für die Schüler:innen sein können, wenn sie im schulischen Kontext außer Acht gelassen werden. Deshalb sollte diese Problematik auch nach der Pandemie von den Pädagog:innen nicht in Vergessenheit geraten, sondern vielmehr in ihrer Arbeit berücksichtigt werden.

Es wurde zudem ersichtlich, dass weitere Sensibilisierungen des pädagogischen Personals hinsichtlich der Thematik der sonderpädagogischen Förderung notwendig sind. Insbesondere Lehrkräfte, die im Regelschulsystem beschäftigt sind, sollten besser bezüglich der sonderpädagogischen Didaktik ausgebildet werden, denn sonderpädagogische Förderung ist ein immer größerer Bestandteil der Regelschulen und fällt schon lange nicht mehr nur in den Aufgabenbereich der Sonderpädagog:innen. Der Ausbau und die Erhöhung der Qualität der

sonderpädagogischen Unterstützungsmöglichkeiten an allen Schulen ist somit auch Voraussetzung für die Umsetzung des Inklusionsgedankens am Übergang.

Zudem zeigen die Ergebnisse, dass es notwendig ist, die institutionsübergreifenden Kooperationen nach dem pandemiebedingten Ende wieder aufzubauen und darüber hinaus auch weiterzuentwickeln. Nur durch die Zusammenarbeit zwischen den unterschiedlichen Professionen aber auch zwischen den unterschiedlichen Schulen kann sichergestellt werden, dass die Schüler:innen beim Übertritt bestmöglich unterstützt werden können, was den Pädagog:innen bewusst sein sollte. Auch wurde ersichtlich, dass es während der Pandemie durchaus kreative und unkonventionelle Ansätze für den Umgang mit den besonderen Anforderungen gab. Hier wäre es wünschenswert, wenn diese Ansätze von den Pädagog:innen wieder aufgegriffen und weiterentwickelt werden würden, sodass aus der herausfordernden Zeit auch profitiert werden kann.

Ziel der pädagogischen Arbeit in der schulischen Praxis und somit auch am Übergang sollte es letztlich immer sein, die Schüler:innen bei der Bewältigung ihrer individuellen Herausforderungen zu unterstützen und eine bestmögliche Förderung dieser anzustreben.

Literaturverzeichnis

- Amrehn, I. (2010). *Übergänge gestalten! Grundschule—Weiterführende Schule*. Auer Verlag.
- Amrehn, I., & Schmitt, R. (2012). *Übergänge gestalten. Von der Grundschule in die weiterführenden Schulen. Organisationshilfen—Praxismaterialien—Vorlagen für die Elternarbeit*. Auer Verlag.
- Anderson, R. C., Bousselot, T., Katz-Buoincontro, J., & Todd, J. (2021). Generating Buoyancy in a Sea of Uncertainty: Teachers Creativity and Well-Being During the COVID-19 Pandemic. *Frontiers in Psychology, 11*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.614774>
- Arbeitsstab Forum Bildung. (2001). *Empfehlungen des Forum Bildung*. Bundes Länder Kommission.
- Bagnall, C. L., Skipper, Y., & Fox, C. L. (2022). Primary-secondary school transition under Covid-19: Exploring the perceptions and experiences of children, parents/guardians, and teachers. *British Journal of Educational Psychology, 92*(3), 1011–1033. <https://doi.org/10.1111/bjep.12485>
- Bauer, M. (2018). Multiprofessionalität. In G. Graßhoff, A. Renker & W. Schröer (Hrsg.), *Soziale Arbeit* (S. 727-739). Springer VS.
- Bayerische Staatskanzlei. (2021). §6 Übertritt an ein Gymnasium oder an eine Realschule. BAYERN.RECHT. <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayVSO-6#:~:text=Die%20Eignung%20für%20den%20Bildungsweg,Gesamtdurchschnittsnote%20mindestens%202%2C66%20beträgt>.
- Bayerisches Landesamt für Schule. (2022). *Übertritte zum Schuljahr 2022/23*. <https://www.las.bayern.de/qualitaetsagentur/bildungsberichterstattung/portal/themenseiten/uebertritte.html>
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus. (2020). *Die Förderschulen in Bayern*. <https://www.km.bayern.de/eltern/schularten/foerderschule.html>
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus. (2022). *Das bayerische Schulsystem*. <https://www.km.bayern.de/eltern/schularten.html>
- Beck, A., & Maykus, S. (2016). Lehrerkooperation an inklusiven Grundschulen unter dem Gesichtspunkt der Interprofessionalität. Empirische Befunde zu Bewertung und Erfahrung schulinterner Zusammenarbeit. In S. Maykus, A. Beck, G. Hensen, A. Lohmann, & M. Schinnenburg (Hrsg.), *Inklusive Bildung in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen. Empirische Befunde und Implikationen für die Praxis* (S. 146–172). Beltz Juventa.
- Bellenberg, G. (2018). Rechtliche Situation der Übergangsempfehlung in den Bundesländern. In R. Porsch (Hrsg.), *Der Übergang von der Grundschule auf weiterführende Schulen* (S. 41–58). Waxmann Verlag.
- Benkmann, R., & Heimlich, U. (Hrsg.). (2018). *Inklusion im Förderschwerpunkt Lernen* (1. Auflage). Verlag W. Kohlhammer.
- Borsch, F., & Gold, A. (2023). *Kooperatives Lernen: Theorie - Anwendung - Wirksamkeit* (4., aktualisierte Auflage). Verlag W. Kohlhammer.
- Bott, W., & Kipp, H. (2021). Der Übergang auf weiterführende Schulen aus rechtlicher und aus pädagogischer Sicht. *Die Deutsche Schule, 2021*(04), 442–450. <https://doi.org/10.31244/dds.2021.04.07>
- Breitenbach, E., & Weiland, K. (2010). *Förderung bei Lese-Rechtschreibschwäche*. Kohlhammer.
- Bronfenbrenner, U. (1989). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Fischer.

- Butler, C. (2016). The effectiveness of the TEACCH approach in supporting the development of communication skills for learners with severe intellectual disabilities. *Support for Learning*, 31(3), 185–201. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12128>
- Büttner, G., Warwas, J., & Adl-Amini, K. (2012). Kooperatives Lernen und Peer Tutoring im inklusiven Unterricht. *Zeitschrift für Inklusion*, 1–2. <https://doi.org/10.25656/01:5877>
- Cantali, D. (2019). Moving to secondary school for children with ASN: a systematic review of international literature. *British Journal of Special Education*, 46(1), 29–52.
- Carle, U., & Herding, J. (2023). *Von der Grundschule in die Sekundarstufe: Übergänge ressourcenorientiert gestalten* (1. Auflage). Verlag W. Kohlhammer.
- Casserly, A. M., & Gildea, A. (2015). A review of a reading class placement for children with dyslexia, focusing on literacy attainment and pupil perspectives. *European Journal of Special Needs Education*, 30(3), 304–322. <https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1009700>
- Cowan, C. P. (1991). Individual and family life transitions: A proposal for a new definition. In C. P. Cowan & E. M. Hetherington (Hrsg.), *Family transitions: Advances in family research* (S. 3–30). Lawrence Erlbaum Associates.
- Cremer, W., & Tobisch, A. (2022). *Übergänge in weiterführende Schulformen aus (verfassungsrechtlicher) rechtlicher Perspektive*. <https://doi.org/10.25656/01:23881>
- Denner, L., & Schumacher, E. (2014). *Übergänge in Schule und Lehrerbildung. Theorie—Übergangsdidaktik—Praxis*. Kohlhammer.
- Deutscher Bildungsrat. (1976). *Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher*.
- Ditton, H., & Krüsken, J. (2006). Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(3), 348–372.
- Döring, N. (2023). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (6. Auflage). Springer VS.
- Dresing, T., & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse: Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (8. Auflage). Eigenverlag.
- Dresing, T., & Pehl, T. (2020). Transkription. Implikationen, Auswahlkriterien und Systeme für psychologische Studien. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 835–854). Springer VS.
- Dumont, H., Maaz, K., Neumann, M. & Becker, M. (2014). Soziale Ungleichheiten beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I: Theorie, Forschungsstand, Interventions- und Fördermöglichkeiten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(2), 141–165. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0466-1>
- Edelstein, B. (2013). *Das Bildungssystem in Deutschland*. Bundeszentrale für politische Bildung. <https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/163283/das-bildungssystem-in-deutschland/>
- El-Mafaalani, A. (2020). *Mythos Bildung: Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft*. Kiepenheuer & Witsch.
- Erikson, E. H. (1988). *Der vollständige Lebenszyklus*. Suhrkamp.
- Erikson, E. H. (1992). *Der vollständige Lebenszyklus* (2. Auflage). Suhrkamp.
- Euen, B., Vaskova, A., Walzebug, A., & Bos, W. (2015). Armutsgefährdete Schülerinnen und Schüler mit einem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen am Beispiel von PARS-F und KESS-7-F. In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. A. Pant, & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 101–128). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06604-8_4

- Euker, N., Kuhl, J., & Probst, H. (2012). Individuelle Förderung des Leseerwerbs im Rahmen inklusiven Unterrichts. *Gemeinsam leben*, 3, 139–150.
- Faust, G. (2008). Übergänge gestalten—Übergänge bewältigen. In W. Thole, H.-G. Roßbach, M. Fölling-Albers, & R. Tippelt (Hrsg.), *Bildung und Kindheit. Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre* (S. 225–240). Barbara Budrich.
- Faust, G., Kratzmann, J., & Wehner, F. (2012). Schuleintritt als Risiko für Schulanfänger? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26(3), 197–212. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000069>
- Federkeil, L., Heinschke, F., Jungmann, T., & Klapproth, F. (2020). Teachers experiences of stress and their coping strategies during COVID - 19 induced distance teaching. *Journal of Pedagogical Research*, 4(4), 444–452. <https://doi.org/10.33902/JPR.2020062805>
- Fickermann, D., & Edelstein, B. (Hrsg.). (2021). *Schule während der Corona-Pandemie: Neue Ergebnisse und Überblick über ein dynamisches Forschungsfeld*. Waxmann Verlag.
- Fickermann, D., Edelstein, B., Gerick, J., & Racherbäumer, K. (Hrsg.). (2021). *Schule und Schulpolitik während der Corona-Pandemie: Nichts gelernt?* Waxmann Verlag. <https://doi.org/10.31244/9783830994589>
- Filipp, H.-S. (1995). Ein allgemeines Modell für die Analyse kritischer Lebensereignisse. In H.-S. Philipp (Hrsg.), *Kritische Lebensereignisse* (S. 3–25). Beltz Juventa.
- Fischer, C. (2018). Individuelle Förderung im Umgang mit Vielfalt. Herausforderungen für den Übergang von der Grundschule auf die weiterführende Schule. In R. Porsch (Hrsg.), *Der Übergang von der Grundschule auf weiterführende Schulen* (S. 165–186). Waxmann Verlag.
- Fischer, C., Fischer-Ontrup, C. & Schuster, C. (2020). Individuelle Förderung und selbstreguliertes Lernen. Bedingungen und Optionen für das Lehren und Lernen in Präsenz und auf Distanz. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *"Langsam vermisste ich die Schule..."*. *Schule während und nach der Corona-Pandemie* (S. 136-152). Waxmann Verlag.
- Fischer, E., & Markowetz, R. (Hrsg.). (2016). *Inklusion im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung* (1. Auflage). Verlag W. Kohlhammer.
- Förster, N., Forthmann, B., Back, M. D., & Souvignier, E. (2023). Effects of the COVID-19 pandemic on reading performance of second grade children in Germany. *Reading and Writing*, 36(2), 289–315. <https://doi.org/10.1007/s11145-022-10379-y>
- Frazier, K. F., Perryman, K. L., & Kucharczyk, S. (2020). Transition Services for Students with Significant Disabilities: Building Successful Collaborations among School Professionals. *Journal of School-based Counseling Policy and Evaluation* 2(2), 131-141. <https://doi.org/10.25774/80B3-KC43>
- Fuchs, S., & Tippelt, R. (2012). Bereichsübergreifende Kooperation als Notwendigkeit für erfolgreiche Übergänge im Bildungssystem. In N. Berkemeyer, S. Beutel, H. Järvinen, & S. von Ophuysen (Hrsg.), *Übergänge bilden. Lernen in der Grund- und weiterführenden Schule* (S. 73–97). Carl Link.
- Fußangel, K., & Gräsel, C. (2012). Lehrerverkooperation aus der Sicht der Bildungsforschung. In E. Baum, T. S. Idel, & H. Ullrich (Hrsg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule* (S. 29–40). Springer VS.
- Füssel, H.-P., Gresch, C., Baumert, J., & Maaz, K. (2010). Der institutionelle Kontext von Übergangsentscheidungen: Rechtliche Belegungen und die Schulformwahl am Ende der Grundschulzeit. In K. Maaz, J. Baumert, C. Gresch, & N. McElvany (Hrsg.), *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und*

- regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten* (S. 87–106). Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Gebhard, S., Happe, C., Paape, M., Riestenpatt, J., Vägler, A., Wollenweber, K. U., & Castello, A. (2014). Merkmale und Bewertung der Kooperation von Sonderpädagogen und Regelschullehrkräften in inklusiven Unterrichtssettings. *Empirische Sonderpädagogik* 6(1), 17-32. <https://doi.org/10.25656/01:9243>
- Gebhardt, M., Kramer, M., Schwab, S., & Gasteiger-Klicpera, B. (2013). Zusammenarbeit zwischen KlassenlehrerIn und SonderpädagogIn in der Integration. Eine Untersuchung in integrativen Klassen in der Steiermark. *Heilpädagogische Forschung*, 39(2), 54–62.
- Geis-Thöne, W., & Plünnecke, A. (2021). *Auswirkungen der Corona-Pandemie auf die Bildungsgerechtigkeit. Ein Blick auf die Bildungswege junger Erwachsener*. Institut der deutschen Wirtschaft.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1999). *The discovery of grounded theory*. Aldine.
- Gold, A. (2018). *Lernschwierigkeiten: Ursachen, Diagnostik, Intervention* (2. Auflage). Kohlhammer.
- Goldan, J., Geist, S., & Lütje-Klose, B. (2020). *Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf während der Corona-Pandemie. Herausforderungen und Möglichkeiten der Förderung – das Beispiel der Laborschule Bielefeld*. in D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *"Langsam vermisste ich die Schule..."*. *Schule während und nach der Corona Pandemie* (S. 189-201). <https://doi.org/10.25656/01:20238>
- Goldan, J., Kullmann, H., Zentarra, D., & Geist, S. (2021). Schulisches Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf während der COVID-19-Pandemie—Erste Befunde aus dem Projekt WILS-Co an der Laborschule Bielefeld. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 72(12), 640–651.
- Graalman, K. (2018). Pädagogische Gestaltungsmöglichkeiten zur Unterstützung des Übergangs an Grundschulen und weiterführenden Schulen. In R. Porsch (Hrsg.), *Der Übergang von der Grundschule auf weiterführende Schulen* (S. 213–230). Waxmann Verlag.
- Graalman, K. (2016a). ‚Schulische Übergänge‘: Erkenntnisse aus der Transitions-)Forschung. In M. Fiegert, K. Graalman, & I. Kunze (Hrsg.), *Schulische Übergänge gestalten—Brücken bauen. Konzepte—Umsetzung—Konsequenzen* (S. 19–30). Universität Osnabrück.
- Gräsel, C., Fußangel, K., & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen—Eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205–291.
- Greve, W., & Thomsen, T. (2019). Von der induktiven zur geordneten Beschreibung: Entwicklungsphasen. In W. Greve & T. Thomsen (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie. Eine Einführung in die Erklärung menschlicher Entwicklung* (S. 21–60). Springer VS.
- Grewenig, E., Lergetporer, P., Werner, K., Woessmann, L., & Zierow, L. (2020). COVID-19 and educational inequality: How school closures affect low- and high-achieving students. *European Economic Review*, 140, 103920.
- Griebel, W. (2008). Übergang Kindergarten—Grundschule: Entwicklung für Kinder und Eltern. In F. Becker-Stoll & B. Nagel (Hrsg.), *Bildung und Erziehung in Deutschland. Pädagogik für Kinder von 0 bis 10 Jahren* (S. 111–129). DJI Verlag.
- Griebel, W. (2012). Übergänge zwischen Familie und Bildungssystem im Lichte des Transitionsansatzes – Übergänge I – III und die Rolle der Eltern. In W. Stange, R. Krüger, A. Henschel, & C. Schmitt (Hrsg.), *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften* (S. 360–364). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94279-7_39

- Griebel, W., & Berwanger, D. (2007). Den Übergang erfolgreich bewältigen. Übergang von der Grundschule in weiterführende Schulen - Ein Transitionsansatz. *Schulverwaltung Nordrhein-Westfalen*, 18(1), 19–20.
- Griebel, W., & Niesel, R. (2002). *Abschied vom Kindergarten—Start in die Schule: Grundlagen und Praxishilfen für Erzieherinnen, Lehrkräfte und Eltern*. Don Bosco Verlag.
- Griebel, W., & Niesel, R. (2004). *Transitionen. Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen*. Beltz Juventa.
- Griebel, W., & Niesel, R. (2015). *Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern*. Cornelsen Verlag.
- Griebel, W., & Niesel, R. (2021). *Übergänge verstehen und begleiten: Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern* (6. Auflage). Verlag an der Ruhr.
- Gummels, I. (2020). *Wie kooperatives Lernen im inklusiven Unterricht gelingt: Entwicklung und Evaluation einer Lernumgebung für den Mathematikunterricht*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-29114-3>
- Gunzenhauser, C., & Saalbach, H. (2021). Erste Schuljahre im Schatten der Pandemie: Was haben Grundschul Kinder erlebt und was kommt nun auf sie zu? *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 68(4), 280–286. <https://doi.org/10.2378/peu2021.art18d>
- Gurree, A. (2021). Teachers Stress: A Narrative Inquiry during COVID-19 Pandemic. *American Journal of Educational Research*, 9(6), 382–387. <https://doi.org/10.12691/education-9-6-9>
- Hanke, P. (2011). Gestaltung von Übergängen—Konzepte, Forschungsbefunde und Perspektiven. In C. Koop & O. Steenbuck (Hrsg.), *Herausforderung Übergänge - Bildung für hochbegabte Kinder und Jugendliche gestalten* (S. 12-22). Karg-Stiftung.
- Hannah, E. F., & Topping, K. (2013). The transition from primary to secondary education: Perspectives of students with autism spectrum disorder and their parents. *International Journal of Special Education*, 28(1), 145–157.
- Hansen, J., Klusmann, U., & Hanewinkel, R. (2020). *Stimmungsbild: Lehrgesundheit in der Corona-Pandemie*. Institut für Therapie- und Gesundheitsförderung.
- Hattie, J. (2014). *Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible learning“*. Schneider Hohengehren.
- Häußler, M. (2023). *Unterrichtsgestaltung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung* (2. Auflage). Verlag W. Kohlhammer.
- Havighurst, R. J. (1948). *Developmental tasks and education*. Longman.
- Havighurst, R. J. (1953). *Developmental Tasks and Education*. Longman.
- Heimlich, U. (2022). *Pädagogik bei Lernschwierigkeiten: Sonderpädagogische Förderung im Förderschwerpunkt Lernen* (3. Auflage). utb.
- Heimlich, U. (2020b). Förderschwerpunkt Lernen. In U. Heimlich & E. Kiel (Hrsg.), *Studienbuch Inklusion* (S. 73–83). Julius Klinkhardt.
- Helfferich, C. (2020). *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (5. Auflage). Springer VS.
- Helm, C., Huber, S. G. & Postlbauer, A. (2021b). Lerneinbußen und Bildungsbenachteiligung durch Schulschließungen während der Covid-19-Pandemie im Frühjahr 2020. Eine Übersicht zur aktuellen Befundlage. In D. Fickermann, B. Edelstein, J. Gerick & K. Racherbäumer (Hrsg.), *Schule und Schulpolitik während der Corona-Pandemie: Nichts gelernt?* (S. 59-81). Waxmann Verlag.
- Helm, C., Huber, S., & Loisinger, T. (2021a). Was wissen wir über schulische Lehr-Lern-Prozesse im Distanzunterricht während der Corona-Pandemie? – Evidenz aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24(2), 237–311. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01000-z>

- Herding, J., & Büker, P. (2022). Zwischen Konformität und Autonomie. Handlungsempfehlungen von Fünftklässler:innen zur Bewältigung des Grundschulübergangs. In E. Gläser, J. Poschmann, P. Büker & S. Miller (Hrsg.), *Reflexion und Reflexivität im Kontext Grundschule. Perspektiven für Forschung, Lehrer:innenbildung und Praxis*. Bad Heilbrunn (S. 203-208). Verlag Julius Klinkhardt.
- Hildebrandt, J. (2016). *Das Erleben von Herausforderung und Bedrohung am Grundschulübergang. Analysen zu Validität, Leistungsentwicklung und Ressourcen*. Freie Universität Berlin. <https://doi.org/10.17169/REFUBIUM-11588>
- Hoffmann, I. (2020). Die Corona-Pandemie als Katalysator für Schulreformen? Ein persönlicher Blick auf die pädagogische Corona-Praxis. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), „Langsam vermisste ich die Schule ...“: *Schule während und nach der Corona-Pandemie* (S. 95–104). Waxmann Verlag.
- Hopf, W., & Edelstein, B. (2018). Chancengleichheit zwischen Anspruch und Wirklichkeit. *Dossier Bildung, Bundeszentrale für politische Bildung*, 91–100.
- Hopwood, B., Hay, I., & Dymont, J. (2014). Literacy and Students' Transition into Secondary School. In N. Fitzallen, R. Reaburn, & S. Fan, *The Future of Educational Research* (S. 291–300). SensePublishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6209-512-0_24
- Hopwood, B., Hay, I., & Dymont, J. (2016). The transition from primary to secondary school: Teachers' perspectives. *The Australian Educational Researcher*, 43(3), 289–307. <https://doi.org/10.1007/s13384-016-0200-0>
- Huber, S. G., & Helm, C. (2020). COVID-19 and schooling: Evaluation, assessment and accountability in times of crises—reacting quickly to explore key issues for policy, practice and research with the school barometer. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 32(2), 237–270. <https://doi.org/10.1007/s11092-020-09322-y>
- Hughes, L. A., Banks, P., & Terras, M. M. (2013). Secondary school transition for children with special educational needs: A literature review. *Support for Learning*, 28(1), 24–34. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12012>
- Hurrelmann, K., & Bauer, U. (2020). *Einführung in die Sozialisationstheorie: Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung* (13. Auflage). Beltz Juventa.
- Jungkamp, B., & Maaz, K. (2021). Gleiche Chancen für alle Kinder und Jugendlichen schaffen. Empfehlungen der FES-Kommission. In D. Dohmen & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Generation Corona? Wie Jugendliche durch die Pandemie benachteiligt werden* (S. 187–212). Beltz Juventa.
- Klemm, K. (2010). *Gemeinsam lernen. Inklusion leben. Status Quo und Herausforderungen inklusiver Bildung in Deutschland*. Bertelsmann Stiftung.
- Klemm, K. (2022a). *Inklusion in Deutschlands Schulen: Eine bildungsstatistische Momentaufnahme 2020/21*. Bertelsmann Stiftung.
- Klemm, K. (2022b). *Inklusion in Deutschlands Schulen: Eine bildungsstatistische Momentaufnahme 2020/21*. Bertelsmann Stiftung.
- Kluczniok, K., & Roßbach, H.-G. (2008). Übergang Kindergarten—Primarschule. In T. Coelen & H. U. Otto (Hrsg.), *Grundbegriffe Ganztagsbildung* (S. 321–330). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Knoppick, H., Becker, M., Neumann, M., Maaz, K., & Baumert, J. (2016). Das subjektive Erleben des Übergangs in die weiterführende Schule. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 48(3), 129–143.
- Koch, K. (2001). *Von der Grundschule in die Sekundarstufe 2. Der Übergang aus der Sicht der Lehrerinnen und Lehrer*. Leske und Budrich.
- Kottmann, B. (2022). Der Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule als (Soll-)Bruchstelle des Gemeinsamen Lernens? In B. Schimek, G. Kreamsner, M. Proyer, R.

- Grubich, F. Paudel, & R. Grubich-Müller (Hrsg.), *Grenzen.Gänge.Zwischen.Welten* (S. 165–172). Julius Klinkhardt.
- Kracke, B., Mayhack, K., Noack, P., & Weber-Liel, D. (2019). *Übergangskonferenzen: Eine Praxishilfe zur individuellen Übergangsgestaltung in Kindergarten und Schule*. Beltz Juventa.
- Kruse, J. (2015). *Qualitative Interviewforschung: Ein integrativer Ansatz* (2. Auflage). Beltz Juventa.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Auflage). Beltz Juventa.
- Kuhl, J., Gebhardt, M., Bienstein, P., Käßler, C., Quinten, S., Ritterfeld, U., & Tröster, H. (2017). Implementationsforschung als Voraussetzung für eine evidenzbasierte sonderpädagogische Praxis. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 4, 383–393.
- Kultusminister Konferenz. (2021). *Empfehlungen zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung*.
- Kunz, A., Paccaud, A., Pastore, G., & Luder, R. (2023). Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe I von Schüler:innen mit besonderem Förderbedarf. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 29(08), 46–52. <https://doi.org/10.57161/z2023-08-07>
- Kunze, I. (2016). Der Übergang auf die weiterführenden Schulen aus Sicht der Grundschulen: Aufgaben, Problemfelder und Gestaltungsmöglichkeiten. In M. Fiebert, K. Graalman, & I. Kunze (Hrsg.), *Übergänge gestalten—Brücken bauen. Konzepte—Umsetzung—Konsequenzen*. (Bd. 6, S. 57–71). Universität Osnabrück.
- Lamnek, S., & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung: Mit Online-Material* (6. Auflage). Beltz Juventa.
- Lassek, M. (2013). Gestaltung des Übergangs von der Primarstufe in die Sekundarstufe. In G. Bellenberg & M. Forell (Hrsg.), *Bildungsübergänge gestalten: Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis* (S. 139–146). Waxmann Verlag.
- Lazarus, R.S. (1995). Stress und Stressbewältigung - ein Paradigma. In H.-S. Filipp (Hrsg.), *Kritische Lebensereignisse* (S. 198-232). Beltz Juventa.
- Leaton Gary, S., Saville, K., Hargreaves, E., Jones, E., & Perryman, J. (2021). *Moving Up: Secondary school transition processes during the COVID-19 pandemic*. UCL Institute of Education.
- Lerikkanen, M.-K., Pakarinen, E., Salminen, J., & Torppa, M. (2023). Reading and math skills development among Finnish primary school children before and after COVID-19 school closure. *Reading and Writing*, 36(2), 263–288. <https://doi.org/10.1007/s11145-022-10358-3>
- Liegmann, A. B. (2014). Der Grundschulübergang als komplexer Prozess. Empirische Forschung zum Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe. In A. B. Liegmann, I. Mammes, & K. Racherbäumer (Hrsg.), *Facetten von Übergängen im Bildungssystem. Nationale und internationale Ergebnisse empirischer Forschung* (S. 35–48). Waxmann Verlag.
- Liegmann, A., Mammes, I., & Racherbäumer, K. (2014). Transitionen als Herausforderungen für Akteure des Bildungssystems. In A. Liegmann, I. Mammes, & K. Racherbäumer (Hrsg.), *Facetten von Übergängen im Bildungssystem. Nationale und internationale Ergebnisse empirischer Forschung* (S. 7–12). Waxmann Verlag.
- Luder, R., Kunz, A., & Keller, R. (2022). Editorial: Inclusive Healthy Schools. *Frontiers in Education*, 6. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.834359>

- Ludewig, U., Schlitter, T., Lorenz, R., Kleinkorres, R., Schaufelberger, R., Frey, A., & McElvany, N. (2022). *Die COVID-19 Pandemie und Lesekompetenz von Viertklässler*innen*. TU Dortmund. <https://doi.org/10.17877/DE290R-22667>
- Maaz, K. (2021). Soziale Ungleichheiten. Der Übergang von der Grundschule als Hürde. *Lernende Schule* 23, 7-9. <https://doi.org/10.25656/01:22923>
- Maaz, K., Gresch, C., Baumert, J. & McElvany, N. (Hrsg.). (2010). *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule: Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten*. Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Mandy, W., Murin, M., Baykaner, O., Staunton, S., Hellriegel, J., Anderson, S., & Skuse, D. (2016). The transition from primary to secondary school in mainstream education for children with autism spectrum disorder. *Autism*, 20(1), 5–13. <https://doi.org/10.1177/1362361314562616>
- Markowetz, R. (2016). Theoretische Aspekte und didaktische Dimensionen inklusiver Unterrichtspraxis. In E. Fischer & R. Markowetz (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung* (S. 239–288). Kohlhammer.
- Marshall, D. T., Shannon, D. M., & Love, S. M. (2020). How teachers experienced the COVID-19 transition to remote instruction. *Phi Delta Kappan*, 102(3), 46–50. <https://doi.org/10.1177/0031721720970702>
- Marshall, M. N. (1996). Sampling for qualitative research. *Family Practice*, 13, 522–525.
- Mauß, A., & Hasse, C. (2020). *Digitalpakt. Eine Online-Umfrage im Auftrag der GEW unter erwerbstätigen GEW-Mitgliedern an deutschen Schulen*. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. Beltz Juventa.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12. Auflage). Beltz Juventa.
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (13. Auflage). Deutscher Studien Verlag.
- Mayring, P. (2023). *Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (7. Auflage). Beltz Juventa.
- Mayring, P., & Fenzl, T. (2022). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 691–706). Springer VS.
- Mays, D., Franke, S., Metzner, F., Boyle, C., Jindal-Snape, D., Schneider, L., Zielemanns, H., Pawils, S., & Wichmann, M. (2018b). School Belonging and Successful Transition Practice: Academic Self-Concept, Belonging, and Achievement Motivation in Primary School Students. In K.-A. Allen & C. Boyle (Hrsg.), *Pathways to Belonging* (S. 168–187). BRILL. https://doi.org/10.1163/9789004386969_010
- Mays, D., Zielemann, H., Franke, S., Wichmann, M., & Metzner, F. (2018a). Der Übergang von der Grundschule auf die weiterführende Schule im Kontext inklusiver Bildung. Ein Blick in die Forschung und Praxis. In R. Porsch (Hrsg.), *Der Übergang von der Grundschule auf die weiterführende Schulen* (S. 139–164). Waxmann Verlag.
- Meyer, K. (2017). *Multiprofessionalität in der inklusiven Schule: Eine empirische Studie zur Kooperation von Lehrkräften und Schulbegleiter/innen (Göttinger Schulbegleitungsstudie GötS)*. Göttingen University Press. <https://doi.org/10.17875/gup2017-1029>
- Misoch, S. (2019). *Qualitative Interviews* (2. Auflage). De Gruyter Oldenbourg.
- Munser-Kiefer, M. (2014). *Leseförderung im Leseteam in der Grundschule: Eine Interventionsstudie zur Förderung von basaler Lesefertigkeit und (meta-)kognitiven Lesestrategien*. Waxmann Verlag.

- Munser-Kiefer, M., & Martschinke, S. (2018). Begriff, Bedeutung und Bewältigung des Übergangs auf die weiterführenden Schulen. In R. Porsch (Hrsg.), *Der Übergang von der Grundschule auf weiterführende Schulen* (S. 13–40). Waxmann Verlag.
- Musenberg, O. (2022). Geistige Entwicklung. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger, & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 220–225). Julius Klinkhardt.
- Neuenschwander, M., Niederbacher, E., Hofmann, J., Mayland, C., Rösti, I., Garrote, A., & Prieth, V. (2021). *Fernunterricht während der Coronavirus-Pandemie: Analyse von Herausforderungen und Gelingensbedingungen*. Pädagogische Hochschule FHNW. <https://doi.org/10.26041/FHNW-3707>
- Neuenschwander, M. P. (2017). Schultransitionen. Ein Arbeitsmodell. In M. Neuenschwander & C. Nägele (Hrsg.), *Bildungsverläufe von der Einschulung bis in den ersten Arbeitsmarkt* (S. 3–20). Springer VS.
- Niemack, J. (2019). Schutzfaktoren bei Kindern vor dem Übergang in die Sekundarstufe – Ergebnisse aus der STRESSStudie. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse Journal of Childhood and Adolescence Research*, 14(1–2019), 73–94. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v14i1.05>
- Niesel, R., & Griebel, W. (2000). *Start in den Kindergarten: Grundlagen und Hilfen zum Übergang von der Familie in die Kindertagesstätte* (1. Auflage). Don Bosco.
- Niesel, R., & Griebel, W. (2015). Übergänge ressourcenorientiert gestalten: Von der Familie in die Kindertagesbetreuung. *KinderStärken*, 3(149).
- Oducado, R. M., Rabacal, J., Moralista, R., & Tamdang, K. (2020). Perceived Stress Due COVID-19 Pandemic Among Employed Professional Teachers. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 15, 305–316. <https://doi.org/10.46661/ijeri.5284>
- Oh-Young, C., & Filler, J. (2015). A meta-analysis of the effects of placement on academic and social skill outcome measures of students with disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 47, 80–92. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.08.014>
- O'Rourke, J. (2015). Inclusive schooling: If it's so good – why is it so hard to sell? *International Journal of Inclusive Education*, 19(5), 530–546. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.954641>
- Peters, R., & Brooks, R. (2016). Parental perspectives on the transition to secondary school for students with Asperger syndrome and high-function autism: A pilot survey study. *British Journal of Special Education*, 43, 76–91.
- Pfaff-Rüdiger, S. (2016). Qualitative Online-Befragungen in der Kommunikationswissenschaft. In S. Averbeck-Lietz & M. Meyen (Hrsg.), *Handbuch nicht standardisierter Methoden in der Kommunikationswissenschaft* (S. 191–207). Springer VS.
- Pitsch, H.-J., & Thümmel, I. (2019). Methoden I: Grundlagen. In H. Schäfer (Hrsg.), *Handbuch Förderschwerpunkt geistige Entwicklung* (S. 117–124). Beltz Juventa.
- Porsch, R. (2015). Pädagogische Maßnahmen, Kooperationsformen und Herausforderungen an Ganztagsgymnasien im Übergang nach der Grundschule. In H. Wendt & W. Bos (Hrsg.), *Auf dem Weg zum Ganztagsgymnasium. Erste Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Projekt Ganz In* (S. 201–224). Waxmann Verlag.
- Porsch, R. (Hrsg.). (2018). *Der Übergang von der Grundschule auf weiterführende Schulen: Grundlagen für die Lehrerbildung, Fortbildung und die Praxis*. Waxmann Verlag.
- Pressley, T. (2021). Factors Contributing to Teacher Burnout During COVID-19. *Educational Researcher*, 50(5), 325–327. <https://doi.org/10.3102/0013189X211004138>
- Racherbäumer, K., & Kohnen, M. (2014). Schulstufenübergreifende Kooperation von Lehrkräften der Primar- und Sekundarstufe zur Gestaltung anschlussfähiger Bildungsprozesse

- am Beispiel der Naturwissenschaften und Mathematik. In A. B. Liegmann, I. Mammes, & K. Racherbäumer (Hrsg.), *Facetten von Übergängen im Bildungssystem. Nationale und internationale Ergebnisse empirischer Forschung* (S. 95–109). Waxmann Verlag.
- Rahm, A.-K., Töllner, M., Hubert, M. O., Klein, K., Wehling, C., Sauer, T., Hennemann, H. M., Hein, S., Kender, Z., Günther, J., Wagenlechner, P., Bugaj, T. J., Boldt, S., Nikendei, C., & Schultz, J.-H. (2021). Effects of realistic e-learning cases on students' learning motivation during COVID-19. *PLOS ONE*, 16(4). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0249425>
- Rank, A. (2023). *Chronik der Corona-Maßnahmen in Bayern, die Grundschulen betreffen*. Universität Regensburg.
- Ratz, C. (2012). Mathematische Fähigkeiten von Schülern mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. In S. Dworschak, S. Kannewischer, C. Ratz, & M. Wagner (Hrsg.), *Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Eine empirische Studie* (S. 133–148). Athena.
- Ratz, C. (2020). Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. In U. Heimlich & E. Kiel (Hrsg.), *Studienbuch Inklusion* (S. 30–42). Julius Klinkhardt.
- Ratz, C., & Lenhard, W. (2013). Reading skills among students with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 34(5), 1740–1748. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2013.01.021>
- Reinders, H., Ehmann, T., Post, I., & Niemack, J. (2015). Stressfaktoren bei Eltern und Schülern am Übergang zur Sekundarstufe: Abschlussbericht über die Elternbefragung in Hessen und Bayern 2014. In *Schriftenreihe Empirische Bildungsforschung 33*. <https://doi.org/10.25972/OPUS-11187>
- Rice, F., Frederickson, N., & Seymour, J. (2011). Assessing pupil concerns about transition to secondary school. *British Journal of Educational Psychology*, 81(2), 244–263.
- Rick, J. (2023). Problemzentrierte Interviews online und offline: Eine methodische Reflexion. *Forum Qualitative Sozialforschung* 24(2). <https://doi.org/10.17169/FQS-24.2.3977>
- Ricken, G. (2014). Lerntherapie geht in die Schule: Überlegungen zu einer Ressourcenverknüpfung. *Lernen und Lernstörungen*, 3(3), 179–184. <https://doi.org/10.1024/2235-0977/a000074>
- Rollett, W., Leitgeb, T., & Scharenberg, K. (2022). Die COVID-19-Pandemie im Schuljahr 2020/21: Wie haben sich die kognitiven Grundfähigkeiten von Schulkindern der Primarstufe entwickelt? *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 12(2), 353–368. <https://doi.org/10.1007/s35834-022-00358-2>
- Roßbach, H.-G. (2006). Institutionelle Übergänge in der Frühpädagogik. In L. Fried & S. Roux (Hrsg.), *Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 280–292). Beltz Juventa.
- Roßbach, H.-G., & Kluczniok, K. (2013). Institutionelle Übergänge in der Frühpädagogik. In L. Fried & S. Roux (Hrsg.), *Handbuch Pädagogik in der frühen Kindheit* (S. 298–311). Cornelsen Verlag.
- Sartory, K. (2016). Lehrerkooperation am Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule. In R. Strietholt, W. Bos, H. G. Holtappels, & N. McElvany (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele, Perspektiven* (S. 136–160). Waxmann Verlag.
- Sartory, K., Järvinnen, H., & Bos, W. (2013). Der Übergang von der Grundschule zum gegliederten Schulwesen—Chancen wahren und stärken. In G. Bellenberg & M. Forell (Hrsg.), *Bildungsübergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis* (S. 107–128). Waxmann Verlag.
- Schäfer, H., & Rittmeyer, C. (2015). Inklusive Diagnostik. In H. Schäfer & C. Rittmeyer (Hrsg.), *Handbuch inklusive Diagnostik* (S. 103–130). Beltz Juventa.

- Schäfers, M. S., Wahner, C., & Wegner, C. (2023). Naturwissenschaftliche Kompetenzentwicklung im Elementarbereich vor und während der Corona-Pandemie. *bildungsforschung*, 29(1), 1–17.
- Scharf, J., Becker, M., Stallasch, S. E., Neumann, M., & Maaz, K. (2020). Primäre und sekundäre Herkunftseffekte über den Verlauf der Sekundarstufe: Eine Dekomposition an drei Bildungsübergängen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23(6), 1251–1282. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00981-7>
- Schilling, J., Tolksdorf, K., Marquis, A., Faber, M., Pfoch, T., Buda, S., Haas, W., Schuler, E., Altmann, D., Grote, U., Diercke, M., & RKI COVID-19 Study Group. (2021). Die verschiedenen Phasen der COVID-19-Pandemie in Deutschland: Eine deskriptive Analyse von Januar 2020 bis Februar 2021. *Bundesgesundheitsblatt - Gesundheitsforschung - Gesundheitsschutz*, 64(9), 1093–1106. <https://doi.org/10.1007/s00103-021-03394-x>
- Schreiner, C., Kraler, C., Berger, F., Hagleitner, W., Jesacher-Rößler, L., & Roßnagl, S. (2022). Zunahme von Bildungsungerechtigkeit durch die COVID-19-Pandemie beim Übergang in die Sekundarstufe II: Leistungsschwache und wenig motivierte Schüler*innen als besonders vulnerable Gruppe. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 12(2), 369–385. <https://doi.org/10.1007/s35834-022-00352-8>
- Schumacher, E., & Dohrmann, C. (2010). (Bildungs-)Übergänge ins Ausland: Erste Einsichten am Beispiel Deutschland/Singapur. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 30(4), 390–406.
- Schürer, S., & Lintorf, K. (2021). „Also das ist ja ein ganz enger Austausch“—Multiprofessionelle Kooperation als Qualitätsmerkmal diagnostischen Handelns am Grundschulübergang bei Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. *Qualifizierung für Inklusion* 3(2). <https://doi.org/10.25656/01:25439>
- Schwab, S. (2014). Haben Sie wirklich ein anderes Selbstkonzept? Ein empirischer Vergleich von Schülern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Lernen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 65(3), 116–121.
- Schwinger, M., Trautner, M., Otterpohl, N., Lütje-Klose, B., & Wild, E. (2020). Dabei sein ist alles? Psychosoziale Entwicklung von Kindern mit Förderschwerpunkt Lernen in inklusiven vs. exklusiven Fördersettings. *Empirische Sonderpädagogik* 12(1), 64–78. <https://doi.org/10.25656/01:20170>
- Seifert, A., & Wiedenhorn, T. (2018). *Grundschulpädagogik*. Schöningh.
- Sekretariat der Kultusministerkonferenz. (2011). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen*. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- Sekretariat der Kultusministerkonferenz (Hrsg.). (2015). *Übergang von der Grundschule in Schulen des Sekundarbereichs I und Förderung, Beobachtung und Orientierung in den Jahrgangsstufen 5 und 6*. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- Sekretariat der Kultusministerkonferenz. (2023). *Vorausberechnung der Zahlen der Schüler/innen und Absolvierenden 2022 bis 2035*. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- Sekretariat der Kultusministerkonferenz (Hrsg.). (2022c). *Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen (ohne Förderschulen) 2021 / 2022*. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- Sekretariat der Kultusministerkonferenz (Hrsg.). (2022b). *Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen 2021 / 2022*. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.

- Sekretariat der Kultusministerkonferenz (Hrsg.). (2022a). *Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2011 bis 2020*. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- Singer, P. (2015). Heterogene Schülerschaft—Heterogene Bedingungen. Befunde eines empirischen Forschungsprojektes zur schulischen Inklusion im Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung. In R. Legemann, P. Singer, & C. Walter-Close (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung* (S. 149–187). Kohlhammer.
- Spies, A. (2020). Übergang zwischen Primarstufe und Sekundarstufe. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen, & H.-U. Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (S. 603–615). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6_45
- Spitzer, M., & Musslick, S. (2020). *Academic performance of K-12 students in an online-learning environment for mathematics increased during the shutdown of schools in wake of the Covid-19 pandemic*. *PLoS ONE*, 16(8). <https://doi.org/10.35542/osf.io/jncwt>
- Stack, K., Symonds, J. E., & Kinsella, W. (2020). Student and Parent Perspectives of the Transition From Primary to Secondary School for Students With Autism Spectrum Disorder. *Frontiers in Education*, 5, 551-574. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.551574>
- Ständige wissenschaftliche Kommission der KMK. (2021). *Pandemiebedingte Lernrückstände aufholen—Unterstützungsmaßnahmen fokussieren, verknüpfen und evaluieren*.
- Steiner, E. D., & Woo, A. (2021). *Job-Related Stress Threatens the Teacher Supply: Key Findings from the 2021 State of the U.S. Teacher Survey*. RAND Corporation. <https://doi.org/10.7249/RRA1108-1>
- Stöcker, A., Schriber, S., & Zurbriggen, C. (2019). Perceptions of Inclusion. Selbst- und Fremdeinschätzung von Schülerinnen und Schülern mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Bereich körperliche und motorische Entwicklung im Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 70(12), 623–637.
- Stöppler, R. (2017). *Einführung in die Pädagogik bei geistiger Behinderung: Mit Übungsaufgaben und Online-Ergänzungen* (2. Auflage). Ernst Reinhardt Verlag.
- Storck, J. (2015). *Auswirkungen des Übergangs von der Grundschule in die Sekundarstufe I auf das Wohlbefinden und Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern*. kassel university press.
- Strand, G. M. (2020). Supporting the transition to secondary school: The voices of lower secondary leaders and teachers. *Educational Research*, 62(2), 129–145. <https://doi.org/10.1080/00131881.2020.1750305>
- Sturm, T., & Wagner-Willi, M. (Hrsg.). (2018). *Handbuch schulische Inklusion*. Verlag Barbara Budrich.
- Symonds, J., & Hargreaves, L. (2016). Emotional and Motivational Engagement at School Transition: A Qualitative Stage-Environment Fit Study. *The Journal of Early Adolescence*, 36(1), 54–85. <https://doi.org/10.1177/0272431614556348>
- Szumski, G., & Karwowski, M. (2015). Emotional and social integration and the bigfish- little-pond-effect among students with and without disabilities. *Learning and Individual Differences*, 43, 63–74.
- Tomasik, M. J., Helbling, L. A., & Moser, U. (2021). Educational Gains of In-person vs. Distance Learning in Primary and Secondary schools: A Natural Experiment During the COVID-19 Pandemic School Closures in Switzerland. *International Journal of Psychology*, 56(4), 566–576. <https://doi.org/10.1002/ijop.12728>
- Tsegay, S. M., Wheeler, L., Kirkman, P., & Pratt-Adams, S. (2023). Teacher Perspectives on Primary-Secondary School Transition Projects During the COVID-19 Pandemic. *SAGE Open*, 13(2), 21582440231181382. <https://doi.org/10.1177/21582440231181382>

- Turner, V. W. (2005). *Das Ritual: Struktur und Anti-Struktur*. Campus Verlag.
- Uka, A., & Uka, A. (2020). The Effect of Students' Experience with the Transition from Primary to Secondary School on Self-Regulated Learning and Motivation. *Sustainability*, 12(20), 8519. <https://doi.org/10.3390/su12208519>
- Ullmann, E. (2017). Spezifische Störungsbilder im Zusammenhang mit Lernen. In C. Einhellinger, S. Ellinger, O. Hechler, A. Köhler, & E. Ullmann (Hrsg.), *Studienbuch Lernbeeinträchtigungen. Band 1 Grundlagen* (S. 227–269). Athena.
- Van Gennep, A. (1999). *Übergangsriten (Les rites de passage)*. Campus Verlag.
- Van Ophuysen, S. (2012). Der Grundschulübergang aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler—Befunde aus quantitativen Studien. In N. Berkemeyer, S. Beutel, H. Järvinen, & S. Van Ophuysen (Hrsg.), *Übergänge bilden. Lernen in der Grund- und weiterführenden Schule* (S. 98–121). Link.
- Van Ophuysen, S. (2013). Der Grundschulübergang aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler—Befunde aus quantitativen Studien. In N. Berkemeyer, S.-I. Beutel, H. Järvinen, & S. Van Ophuysen (Hrsg.), *Übergänge bilden—Lernen in der Grund- und weiterführenden Schule* (S. 98–121). Wolters Kluwer.
- Van Ophuysen, S. (2018). Der Übergang von der Grundschule auf die weiterführende Schule: Erleben und Entwicklung der Kinder, Theorie und Forschungsstand. In R. Porsch (Hrsg.), *Der Übergang von der Grundschule auf weiterführende Schulen* (S. 115–138). utb.
- Van Ophuysen, S., & Harazd, B. (2011). *Der Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule; Gestaltung, Beratung, Diagnostik Handreichungen des Programms SINUS an Grundschulen*. IPN Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik an der Universität Kiel.
- Van Ophuysen, S., Schürer, S., & Bloh, B. (2021). Die Gestaltung des Übergangs zur Weiterführenden Schule – Welche Maßnahmen wurden und werden an Grundschulen in NRW praktiziert? *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 14(1), 149–167. <https://doi.org/10.1007/s42278-020-00101-8>
- Van Rens, M., Haelermans, C., Groot, W., & Maassen Van Den Brink, H. (2018). Facilitating a Successful Transition to Secondary School: (How) Does it Work? A Systematic Literature Review. *Adolescent Research Review*, 3(1), 43–56. <https://doi.org/10.1007/s40894-017-0063-2>
- Waters, S. K., Lester, L., & Cross, D. (2014). Transition to secondary school. Expectation versus experience. *Australian Journal of Education*, 58(2), 153–166.
- Weber-Liel, D. (2021). Bildungsübergänge für Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf. *Journal für Schulentwicklung*, 21(1), 21–32.
- Weber-Liel, D., & Kracke, B. (2020). Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf in Bildungsübergängen. In N. Berkemeyer, B. Kracke, S. Meißner, & P. Noack (Hrsg.), *Schule gemeinsam gesund gestalten. Facetten, Erfahrungen und Ergebnisse zweier schulischer Interventionsstrategien* (S. 39–69). Beltz Juventa.
- Welzer, H. (1993). *Transitionen: Zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse*. Edition diskord.
- Wember, F. B., & Greisbach, M. (2016). Zwischen individueller Leseförderung und inklusivem Unterricht—Didaktische Aspekte der Inklusion im Förderschwerpunkt Lernen. In R. Benkmann & U. Heimlich (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt Lernen* (S. 133–214). Kohlhammer.
- Werner, K. (2023). *Herstellung von mehr Chancengerechtigkeit am Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe: Handlungsbedarfe und -optionen aus Sicht sozialer Arbeit*. Springer VS.

- West, P., Sweeting, H., & Young, R. (2010). Transition matters: Pupils' experiences of the primary-secondary school transition in the West of Scotland and consequences for wellbeing and attainment. *Research Papers in Education*, 25(1), 21–50. <http://dx.doi.org/10.1080/02671520802308677>
- Witzel, A. (1985). Das problemzentrierte Interview. In G. Jüttemann (Hrsg.), *Qualitative Forschung in der Psychologie: Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder* (S. 227–255). Beltz Juventa.
- Witzel, A., & Reiter, H. (2022). *Das problemzentrierte Interview – eine praxisorientierte Einführung* (1. Auflage). Beltz Juventa.
- Wörz, T. (2004). Die Entwicklung der Transitionsforschung. In W. Griebel & R. Niesel (Hrsg.), *Transitionen. Fähigkeiten von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen* (S. 22–41). Beltz Juventa.

Anhangsverzeichnis

Anhang 1: Demographischer Kurzfragebogen.....	114
Anhang 2: Interviewleitfaden.....	115
Anhang 3: Interviewprotokollbogen mit Postscript.....	120
Anhang 4: Anschauungsmaterial im Interview.....	123
Anhang 5: Transkriptionsregeln.....	124
Anhang 6: Kategoriensystem.....	126

Anhang 1: Demographischer Kurzfragebogen

Studie „Übergänge gestalten“

Demographischer Kurzfragebogen

Vor Beginn des Interviews sollen mit diesem Fragebogen noch einige demographische Daten erfasst werden. Falls Sie eine Frage nicht beantworten wollen, kann das Feld freigelassen werden.

1. In welchem Beruf sind Sie aktuell tätig?

2. Wie lange arbeiten Sie schon in diesem Beruf?

3. In welchem Beschäftigungsverhältnis befinden Sie sich aktuell?

Angestellt

Selbstständig

Beamt:in

4. In welcher Schulform sind Sie tätig?

5. Arbeiten Sie mit Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf?

Ja

Nein

Wenn ja: Welche Förderschwerpunkte haben diese?

Anhang 2: Interviewleitfaden

Nr.	Konkrete Fragestellung	Rückfragen
	Einstiegsfragen	
1	Könnten Sie sich zu Beginn bitte kurz vorstellen und erzählen, wie Ihr berufliches Leben aktuell aussieht?	Welchen Beruf üben Sie aus? In welcher Schulform sind Sie tätig? Wie lange arbeiten Sie schon in diesem Bereich?
2	Können Sie knapp beschreiben an welchen Stellen in Ihrem beruflichen Alltag Sie mit dem Thema Übergang konfrontiert sind oder waren?	Welche Aufgabe ist Ihnen im Rahmen Ihrer pädagogischen Arbeit dabei zu gekommen? Wie unterscheidet sich Ihre Arbeit dabei von der Arbeit anderer pädagogischer Professionen?
	<i>Überleitung: Zu Beginn würde ich gerne kurz allgemein über den Übergang im schulischen Kontext sprechen, thematisch interessant ist hierbei für mich besonders der Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe I, mit dem Sie sich im Rahmen ihrer Tätigkeit ja auch beschäftigen.</i>	
	Dimension I: Übergang allgemein	
3	Wie würden Sie einen gelungenen Übergang definieren?	Welche hemmenden und fördernden Faktoren sind Ihrer Meinung nach dabei zentral?
4	Wie würden Sie Ihre eigene Rolle für einen gelungenen Übergang beschreiben?	Sehen Sie sich eher als passiven oder aktiven Teil des Prozesses? Für wie relevant halten Sie Ihre Rolle?
5	Welche allgemeinen Beobachtungen machen Sie bei Schüler:innen, die sich am Übergang befinden?	Was beobachten Sie besonders häufig, was eher selten?
6	Wie schätzen Sie den Übergang in die weiterführende Schule von	Welche Herausforderungen sehen Sie als besonders zentral an?

	Schüler:innen aktuell bezüglich der Herausforderungen ein?	
	<p><i>Überleitung: Wie gerade schon angesprochen ist der Übergang in die weiterführenden Schulen mit Herausforderungen und unterschiedlichen Aufgaben verbunden. Im Rahmen der nächsten Fragen würde ich gerne auf die übergangsspezifischen Entwicklungsaufgaben und die unterschiedlichen Ausgangslagen der Schüler:innen etwas genauer eingehen.</i></p>	
	<p>Dimension II: Entwicklungsaufgaben beim Übergang vor dem Hintergrund einer heterogenen Schülerschaft</p>	
7	Welche Entwicklungsaufgaben erachten Sie persönlich als besonders charakteristisch für den Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe I?	<p><i>Optional: Material einführen (Entwicklungsaufgaben)</i></p> <p>Welche Entwicklungsaufgaben sind Ihrer Meinung nach am schwersten zu bewältigen?</p> <p>Welche sind eher leichter zu bewältigen?</p> <p>Was sind Ihrer Erfahrung nach die häufigsten Probleme beim Übergang?</p>
8	Gibt es Schüler:innen die tendenziell mehr Probleme haben die Aufgaben des Übergangs zu bewältigen?	<p>Wenn ja, welche?</p> <p>Können Sie diese Schüler:innen kurz charakterisieren?</p>
9	Welche spezifischen Herausforderungen sehen Sie am Übergang von Schüler:innen mit SPF?	Worin liegen die größten Unterschiede im Vergleich zu Schüler:innen ohne SPF?
10	Was spricht Ihrer Meinung nach für einen inklusiven, gemeinsamen Übergang von Schüler:innen mit und ohne SPF?	Was spricht für Sie dagegen?
	<p><i>Überleitung: Nun würde ich gerne nochmal etwas spezifischer von Ihren persönlichen Erfahrungen im Rahmen Ihrer pädagogischen Arbeit hören.</i></p>	

Dimension III: Pädagogische Arbeit und Methoden am Übergang	
11	<p>Wie können Sie Schüler:innen, bei der Bewältigung der angesprochenen Entwicklungsaufgaben beim Übergang, helfen?</p> <p>Können Sie kurz beispielhaft erläutern, wie Sie bei Ihrer Arbeit vorgehen?</p>
12	<p>Haben Sie bestimmte Methoden, die Sie bei Ihrer Arbeit einsetzen?</p> <p>Wenn ja, welche?</p> <p>Welche Methoden haben Ihrer Erfahrung nach den besten Einfluss auf einen gelungenen Übergang?</p> <p>Können Sie mir eventuell ein Anwendungsbeispiel hierfür nennen?</p> <p>Gibt es bestimmte Räumlichkeiten, die Ihnen bei Ihrer Arbeit zur Verfügung stehen?</p>
13	<p>Gibt es eine Zusammenarbeit zwischen den Grund- bzw. weiterführenden Schulen?</p> <p>Wie würden Sie diese Zusammenarbeit charakterisieren?</p> <p>Für wie sinnvoll erachten Sie diese Zusammenarbeit?</p>
14	<p>Gibt es weitere Einrichtungen / Schnittstellen, mit denen in diesem Zusammenhang kooperiert wird?</p> <p>Welche pädagogischen Professionen sind daran beteiligt?</p> <p>Welche Erfahrungen haben Sie in diesem Zusammenhang gemacht?</p>
15	<p>Wie können Sie Schüler:innen mit SPF beim Übergang unterstützen?</p> <p>Inwieweit können Sie die Schüler:innen selbst bei der Gestaltung des Übergangs miteinbeziehen?</p> <p>Können Sie die individuellen Bedürfnisse der einzelnen Schüler:innen beim Übergang berücksichtigen?</p>
16	<p>In welchen Punkten unterscheidet sich Ihre Arbeit bei Kindern mit SPF von Kindern ohne SPF?</p> <p>Gibt es etwas auf das Sie hier besonders achten?</p>
<p><i>Überleitung: Ihre pädagogische Arbeit spielt sich ja überwiegend im schulischen Kontext ab, auch dieser Bereich wurde von der Covid-19 Pandemie ab 2020 beeinflusst, darüber würde ich jetzt gerne noch etwas genauer sprechen.</i></p>	

Dimension IV: Arbeit unter Pandemiebedingungen und Veränderungen		
17	Wie hat sich die Covid-19 Pandemie in den Jahren 2020 bis 2023 auf Ihren Arbeitsalltag, besonders bezogen auf die Übergangsarbeit, ausgewirkt?	Können Sie die Auswirkungen genauer beschreiben? Welche Veränderungen waren besonders stark?
18	Inwieweit haben die pandemiebedingten Einschränkungen Ihrer Meinung nach den Übergang in die weiterführenden Schulen beeinflusst?	Können Sie hierfür ein Beispiel nennen?
19	Wie schätzen Sie die Auswirkungen der pandemiebedingten Einschränkungen auf den Übergang gerade für die Schüler:innen mit SPF ein?	Wie schätzen Sie die Auswirkungen im Vergleich dazu für Schüler:innen ohne SPF ein?
20	Welche langfristigen Auswirkungen wird die Pandemie Ihrer Meinung nach auf den Übergang haben?	
21	Welche Lehren aus der Pandemiezeit können Sie persönlich für Ihre pädagogische Arbeit ableiten?	
<i>Überleitung: Wir sind schon am Ende unseres Interviews angekommen, zum Abschluss habe ich noch eine letzte Frage für Sie.</i>		
Abschlussfrage		
22	Angenommen Sie hätten jegliche finanzielle Freiheit und bildungspolitische Entscheidungsmacht: Wie würden Sie den Übergang in die weiterführende Schule, auch vor dem Hintergrund der Heterogenität und den Lehren aus der Pandemiezeit, gestalten?	Welche Veränderungen wären für Sie besonders entscheidend? Wie würden Sie diese umsetzen wollen?
23	Gibt es noch etwas, was wir noch nicht besprochen haben, Sie aber gerne noch ansprechen oder ergänzen würden?	<i>Bei Bedarf nochmal nachfragen/ zurück zum Leitfaden gehen</i>

Anhang 3: Interviewprotokollbogen mit Postscript

Interview Nummer	
Name der befragten Person	
Profession der befragten Person	
Datum des Interviews	
Ort des Interviews	

Vorbereitung und Einführung:

Befragte Person begrüßen und sich für die Teilnahme bedanken.

Vielen Dank, dass Du / Sie an diesem Interview teilnehmen und sich die Zeit dafür nehmen. Ich schreibe momentan an der LMU München im Rahmen des Studiengangs Pädagogik mit Schwerpunkt Bildungsforschung- und Management meine Masterarbeit und würde gerne mit Dir / Ihnen dieses Interview führen. Dieses Gespräch wird aufgenommen, die Aufnahme dient jedoch nur als Gedächtnisstütze. Das Interview ist anonym.

- **Informationen zum Forschungsprojekt:**

Die Studie wird im Kontext der Masterarbeit im Bereich der Forschungsmethoden an der LMU München im Rahmen des Masterstudiengangs Bildungsforschung und -management durchgeführt und befasst sich mit den Übergängen von Schüler:innen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf von der Primarstufe in die Sekundarstufe I. Dabei wird der Fokus besonders auf die pädagogische Arbeit gelegt, welche die unterschiedlichen Professionen vor, während und nach dem Übergang leisten.

- **Zeitrahmen:**

Das Interview wird ca. 45 bis 60 Minuten in Anspruch nehmen.

- **Freiwilligkeit:**

Falls Sie / Du eine Frage nicht beantworten wollen/willst, ist das völlig in Ordnung und wir überspringen die Frage.

- **Vertraulichkeit:**

Das Interview wird in Form einer Audiospur aufgezeichnet, damit das Gespräch anschließend verschriftlicht und ausgewertet werden kann. Alle Angaben sind vertraulich. Die Aussagen werden anonymisiert und nicht mit Namen veröffentlicht.

Nach Einverständnis, sowie weiteren Fragen oder Klärungsbedarf fragen.

Einwilligungserklärung durchsprechen und unterschreiben lassen.

Aufnahme starten.

Thematische Einführung:

Ich würde in diesem Interview gerne mit Dir/Ihnen über den Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule sprechen. Genauer gesagt wie Du/Sie im Rahmen Deiner/Ihrer pädagogischen Arbeit die Schüler:innen beim Übergang unterstützt...

Abschluss

- Möglichkeiten zur Kontaktaufnahme bei Rückfragen klären.
- Für die Teilnahme bedanken.
- Ausblick auf weiteren Forschungsprozess geben, wenn erwünscht.

Aufnahme beenden und sichern

Post-Interview Notizen erstellen

Post Interview Script

Interview-Nr.:	
Ort:	
Datum:	
Dauer:	

Situative Aspekte:	
Gesprächsinhalte vor der Aufzeichnung:	
Gesprächsinhalte nach der Aufzeichnung:	
Nonverbale Aspekte und Interviewatmosphäre:	
Schwerpunktsetzung:	
Schwierigkeiten:	
Sonstiges:	

Anhang 4: Anschauungsmaterial im Interview

Entwicklungsaufgaben am Übergang (in Anlehnung an Griebel & Niesel, 2021)

- | | |
|----------------------|--|
| Individuelle Ebene | <ul style="list-style-type: none">□ Optimierung des akademischen und sozialen Selbstkonzeptes□ Optimierung von Schlüsselkompetenzen (z.B. emotionale Entwicklung, Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit)□ Optimierung der Leseleistung□ Entwicklung angemessener Einstellungen zu Anforderungen□ Einübung eines problemlösenden Bewältigungsverhaltens□ Einstellung auf Übergang und Entwicklung einer neuen (Schulform-) Identität |
| Interaktionale Ebene | <ul style="list-style-type: none">□ Einstellung auf zeitweise Veränderungen in der Familie (z.B. Leistungsdruck)□ Verabschiedung von Grundschule, alten Lehrkräften und Schulklasse□ Einstellung auf neue / veränderte Beziehungen in Schülergruppe (z.B. Konkurrenzdruck, neue Freundschaften)□ Kennenlernen der neuen Lehrkräfte und Herausfinden, von welchen Personen welche Leistungen erwartet werden können□ Aufbau und Pflege sozialer Netzwerke zu Schüler:innen und Lehrkräften□ Einstellung auf neue Rolle und Abklärung der Erwartungen an neue Schulform |
| Kontextuelle Ebene | <ul style="list-style-type: none">□ Einstellung auf Veränderungen der Rahmenbedingungen an neuer Schule (z.B. größeres Schulhaus, andere Klassenräume, neuer Schulweg)□ Bewältigung neuer Anforderungen mit größerer Bedeutung (z.B. größere Bedeutung von Leistungstests, Notengebung, Hausaufgaben)□ Umstellung bezüglich Unterricht (z.B. fächerdifferenzierter Unterricht, Fachlehrkräfte mit weniger Unterrichtsstunden, Veränderung der Didaktik, Veränderung der Bildungsziele)□ Erlernen und Verinnerlichen der neuen Regeln der schulischen Umgebung |

Literatur: Griebel, W., & Niesel, R. (2021). *Übergänge verstehen und begleiten: Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern*. Verlag an der Ruhr.

Anhang 5: Transkriptionsregeln (in Anlehnung an Dresing & Pehl, 2018; Kuckartz, 2022)

„I“ und „B“	Die interviewende Person wird durch ein „I“ gekennzeichnet, die befragte Person durch ein „B“.
I: Text B: Text	Jeder Sprechbeitrag erhält einen eigenen Absatz, zwischen den Sprecher:innen gibt es eine leere Zeile.
(...)	Pausen ab ca. 3 Sekunden werden durch (...) markiert. Je mehr Punkte in der Klammer stehen, desto länger ist die Pause.
„sehr sehr zentral“	Wortdoppelungen werden nur erfasst, wenn sie als Stilmittel der Betonung genutzt werden.
„Also ja...“	Unvollendeter Satz
„Also profitiert hat – bis auf die Lehrkräfte – eigentlich niemand.“	Einschub in den Satz
„unter-“	Abgebrochenes Wort
„zwei“	Zahlen werden ausformuliert
„Ähm“, „Äh“, „Hm“	Stolperlaute werden aus Gründen der besseren Lesbarkeit nicht transkribiert.
„Hmm“, „Ja genau“	Rezeptionssignale werden nur transkribiert, wenn sie als direkte Antwort auf eine Frage genannt werden.
„Mhm“, „Aha“	Zustimmende Lautäußerungen werden nicht transkribiert, sofern sie Redefluss der befragten Person nicht unterbrechen.
„GERECHTIGKEIT“	Lautes Sprechen
<u>äußerst</u>	Besonders betonte Begriffe
„so'n Zeug“ → „so ein Zeug“	Sprache wird geglättet und an das Schriftdeutsch angepasst.
„Schmarrn“	Formulierungen des Dialektes werden zur besseren Lesbarkeit an das Hochdeutsche angepasst. Bei keiner eindeutigen Übersetzung, wird der Dialekt beibehalten.

„z.B.“	Zum Beispiel. Wird durchgehend abgekürzt.
„bzw.“	Beziehungsweise. Wird durchgehend abgekürzt.
„Wo ich sage: okay...“	Wörtliche Reden werden zur besseren Lesbarkeit nicht mit Anführungszeichen versehen, sondern stehen hinter einem Doppelpunkt im durchgängigen Satz.
„Gegangen bin ich zur Schule“	Satzform wird beibehalten, auch wenn sie Fehler enthält.
[lachen], [seufzen]	Lautäußerungen werden in eckigen Klammern notiert.
(unverständlich)	Gesprochener Text ist unverständlich
<i>homeschooling</i>	Englische Formulierungen
((Handy klingelt))	Störungen von außen werden mit Doppelklammern notiert.

Anhang 6: Kategoriensystem

Hauptkategorie	Subkategorie	Kategorienerklärung	Ankerbeispiel
Berufliche Situation	Ausbildung und Berufserfahrung	Beschreibungen des beruflichen Werdegangs, Ausbildungen und Arbeitserfahrungen	„Ich habe Sonderschulpädagogik studiert und war dann im Referendariat in Landau an der Isar, dann habe ich danach zwei Jahre bei der Caritas in der Flüchtlingshilfe gearbeitet“ (SP2)
	Aktuelle Arbeitssituation	Beschreibungen der aktuellen Arbeitsstelle, der Aufgabenbereiche, Arbeitsumstände und Arbeitszeiten	„Ich arbeite an einer Mittelschule in Miesbach und bin im ersten Jahr nach dem Referendariat. Ich arbeite siebenundzwanzig Stunden die Woche in einer siebten und in einer neunten Klasse und in einer fünften Klasse habe ich zwei Stunden die Woche Förderunterricht“ (LKM)
	Schnittstelle Arbeit und Übergang	Beschreibungen der Berührungspunkte mit dem Thema Übergang im Rahmen der beruflichen Tätigkeit	„es geht eigentlich damit los, dass sie zum Tag für offenen Tür kommen, sich die Schulgebäude anschauen und dann vielleicht vorbeikommen und ins Gespräch kommen. Das ist das erste.“ (SPY)
Übergang	Persönliche Definition	Individuelles und professionelles Verständnis eines gelungenen Übergangs, Faktoren für einen gelungenen Übergang	„Ein gelungener Übergang für das Kind ist, wenn das Kind ohne Ängste, sondern mit viel Neugierde in die Schule kommt, wenn das Kind sich selber nicht überfordert fühlt bei den Hausaufgaben, wenn das Kind die Hausaufgaben zumindest in der ersten Zeit noch selbstständig erledigen kann und nicht bei jeder Hausaufgabe fragt, ist es richtig?“ (LTP)
	Dauer des Übergangs	Einschätzung, wie lange der Übergang durchschnittlich andauert, Angabe von Zeiträumen	„Wir sagen immer so spätestens bis Weihnachten müssen schon alle angekommen sein.“ (SLT)
	Persönliches Rollenverständnis	Wahrnehmung und Beschreibung der eigenen Rolle am Übergang, Einschätzung bezüglich Aktivität und Passivität,	„in erster Linie sehe ich mich als Begleitung. Ich sehe mich als Begleitung und ich unterstütze das Kind aktiv und zeig ihm, wie es richtig lernt.“

		beispielhafte Beschreibungen wie Rolle ausgeführt wird	Und dann habe ich oft eine passive Rolle, indem ich da bin und nur beobachte, setzt das Kind das auch um“ (LTP)
	Beobachtungen am Übergang	Allgemeine Beobachtungen, die am Übergang gemacht werden, Aussagen und Beschreibungen, die in Zusammenhang mit dem Übergang stehen	„Ich find schon - also manche Kinder - dass sie sich total leicht tun, weil klar die super fitten Kinder, die jetzt nur ihre Einser schreiben, sage ich jetzt mal so klischeehaft, die wissen sowieso okay, für mich geht es aufs Gymnasium.“ (LKG)
	Herausforderungen	Bestimmung und Beschreibung der Herausforderungen für die Schüler:innen am Übergang, Einschätzungen welche Aspekte mehr oder weniger herausfordernd sind	„Eine Herausforderung ist es für alle. Aber es kommt darauf an, was für ein stabiles Selbstwertgefühl haben die Kinder?.“ (LTP)
	Kritik	Beschreibung kritischer Aspekte des Übergangs, mögliche Gefahren und Hindernisse	„das finde ich absolut wahnsinnig, dass man in Bayern schon mit zehn Jahren bestimmt, ob jemand eher gemacht ist für den Arzt oder eher für einen Mechaniker“ (LKM)
	Übergang in der Förderschule	Beschreibungen der Besonderheiten und des Ablaufs eines Übergangs in Förderschulen, Unterschiede zu Übergang in Regelschule	„Also bei uns sind die meisten schon in der vierten Klasse an der Schule gewesen und wechselnd dann in unserer Schule in die Stufe fünf und sechs“ (SP2)
Entwicklungsaufgaben	zentrale Entwicklungsaufgaben	Bestimmungen und Erklärungen welche Entwicklungsaufgaben für einen gelungen Übergang besonders entscheidend sind	„Ich glaube, dass die interaktionale Ebene und die kontextuelle Ebene eine deutlich größere Rolle spielen. Ähm, bei der individuellen Ebene sehe ich die Optimierung der Leseleistung als sehr wichtig oder zu diesem Zeitpunkt als sehr bedeutend“ (SLT)
	problematischer Entwicklungsaufgaben	Einschätzungen, bei welche Entwicklungsaufgaben Schüler:innen am häufigsten Probleme haben, Beschreibungen wie die Probleme aussehen	„Also die größten Probleme sehe ich glaube auf der individuellen Ebene. Vor allem beim sozialen Selbstkonzept, dann die Anforderungsbewältigung und problemlösendes Bewältigungsverhalten, das ist eigentlich gar nicht gegeben bei den wenigen Kindern“ (LKM)

	Bewältigung der Entwicklungsaufgaben	Einschätzungen, wie Schüler:innen die Entwicklungsaufgaben meistern können, wie Bewältigung gelingt und misslingt, welche Faktoren für die Bewältigung entscheidend sind	„Also ich glaube tatsächlich, dass jetzt bei meinen, wenn ich so an meine Kinder denke, dass sie sich nicht arg schwer tun, sich vielleicht in die neue Klasse einzufinden.“ (LKG)
Sonderpädagogische Förderung	Schülerschaft und Förderschwerpunkte	Beschreibung, wie sich Schülerschaft zusammensetzt, welche Einschränkungen Schüler:innen haben, Besonderheiten der Schüler:innen, Einordnung der Förderschwerpunkt und sonstigen Diagnosen	„bei unseren Schülern auch so, dass viele noch nicht richtig lesen können oder auch nicht rechnen, wenn sie dann in die fünfte Klasse wechseln, da sind unsere einfach ein bisschen anders. Bei uns sind einfach viele Kinder mit ADHS oder auch ADS. Besonders die Bindung ist bei unseren Kindern an der Förderschule ganz stark ausgeprägt, die haben ein ganz starkes Bindungsbedürfnis (SP2)
	Spezifische Herausforderungen für Schüler:innen mit SPF	Problemen am Übergang, die besonders Schüler:innen mit SPF haben, Hindernisse und Herausforderungen für Schüler:innen mit SPF	„ich denke aber schon, dass es für ein Kind mit Einschränkungen schon noch mal ein größerer Schritt ist, irgendwo neu hinzukommen und natürlich auch der Umgang von den anderen mit so einem Kind, das einfach ein bisschen anders ist wie die anderen“ (SBG)
	Arbeit mit Schüler:innen mit SPF	Beschreibungen, wie sich die Arbeit mit Schüler:innen mit SPF am Übergang gestaltet und wie dabei vorgegangen wird	„Und wenn ich jetzt eine Gruppe habe mit Kindern, die alle irgendein Handicap haben, diese wöchentliche Gruppe nehme ich aber in der Studierzeit so mit dazu, als wenn sie nichts hätten, weil damit die nicht immer in dieser Sonderrolle sind“ (LTP)
	Spezifische Unterstützungsangebote	Maßnahmen, die besonders bei Schüler:innen mit SPF zu deren Unterstützung am Übergang eingesetzt werden	„Manche haben dann wirklich auch eine Schulbegleitung. Gerade bei Autismus Spektrum Störungen ist ja so ein Riesenproblem mit diesem organisatorischen Rahmen und da ist es hilfreich“ (SLT)
	Persönliche Einstellung zu Inklusion	Individuelles Verständnis von gelungener Inklusion, kritische Sichtweisen und Verbesserungsvorschläge	„ich bin voll der Fan und Verfechterin von Inklusion. Aber ich glaube, es ist für manche Menschen mit geistiger Behinderung schon auch gut,

			wenn sie auch Kontakt zu anderen Menschen mit geistiger Behinderung haben“ (SP1)
	Herausforderungen bei Arbeit mit Schüler:innen mit SPF	Problematiken und Herausforderungen die im Zusammenhang der Inklusion oder im Rahmen der Arbeit mit Schüler:innen mit SPF auftreten	„Für die Schule ist das eine Herausforderung. Also auch aus Gründen, wo man einfach sagt, wir sind Realschullehrer, keine Sonderpädagogen“ (SPY)
Pädagogische Arbeit	Unterstützungsmöglichkeiten	Grundlegende Möglichkeiten, die eingesetzt werden können, um die Kinder vor, während und nach dem Übergang zu unterstützen	„Also ich versuche meine Kinder vor allem beim akademischen und sozialen Selbstkonzept zu stärken, weil ich eben das Gefühl hab, dass auf der Mittelschule ganz oft dieses Stigma herrscht: ich bin auf der Mittelschule ich kann nix“ (LKM)
	Vorgehen bei der Arbeit	Ansatzpunkte und Beschreibung der pädagogischen Arbeit, ähnliches oder gleichbleibendes Vorgehen bei der Arbeit, bestimmte Routinen die standardmäßig umgesetzt werden	„Darum haben wir auch jederzeit die Möglichkeit rauszugehen, mit ihm andere Dinge zu machen. Also je nach unserem Ermessen oder nach dem, was er möchte. Also das berücksichtigen wir eigentlich auch immer, ob wir hier drinbleiben oder ob wir mit ihm sogar ganz rausgehen, einkaufen üben oder Straßenverkehr oder sonst irgendwie was. Also wir sind relativ frei hier mit der Gestaltung vom Schulalltag.“ (SBG)
	Methoden	Maßnahmen, die in der täglichen Arbeit eingesetzt werden, umfasst Beispiele	„da kann ich viel mit dem Material machen und einfach kleinschrittig arbeiten, zum Beispiel beim Rechnen dann einfach Material dazu legen da gibt es viel von Montessori zum Beispiel und beim Lesen also bei den Texten da differenziere ich dann oft in der Länge, also dass ich den Text einfach kürze oder Schlüsselwörter farbig hervorhebe oder auch Nummerierungen hinzufüge“ (SP2)
	Zusammenarbeit in der Schule	Beschreibungen, wie die Zusammenarbeit zwischen den Mitarbeiter:innen innerhalb einer Schule gestaltet ist, Einschätzungen der Relevanz, wird auch	„Ich denke, es ist ganz wichtig, dass man sich mit der Lehrkraft austauscht aus der drei vier, die die Klasse eben vorher hatte oder halt der oder die Schülerin, den Schüler, die Schülerin so, ja, dass man da sich wirklich gut austauscht. Wo gab es früher Probleme? Vielleicht auch im

		codiert, wenn keine Zusammenarbeit stattfindet	Verhalten? Wie reagiert der Schüler auf bestimmte Sachen? Dass man sich da halt ja einfach ein detailliertes Bild schafft und dann weiß, wie der Schüler tickt schon im Vorhinein.“ (SP2)
	Zusammenarbeit zwischen Schulen	Beschreibungen, wie die Zusammenarbeit zwischen unterschiedlichen Schulen und zwischen Mitarbeiter:innen der unterschiedlichen Schulen gestaltet ist, Einschätzungen der Relevanz, wird auch codiert, wenn keine Zusammenarbeit stattfindet	„Gab es, gab es, gibt es nicht mehr. Also es gab diese sogenannten Lotsen-Lehrer, ich weiß nicht, wann das war, auf jeden Fall war es so, dass von der Grundschule in der fünften Klasse Lehrkräfte da waren, diese Übergangszeit zu überbrücken“ (SPY)
	Zusammenarbeit mit weiteren Einrichtungen	Beschreibungen mit welchen außerschulischen Einrichtungen zusammengearbeitet wird und wie sich die Zusammenarbeit gestaltet, Einschätzungen der Relevanz, wird auch codiert, wenn keine Zusammenarbeit stattfindet	„Also doch, es gibt ein Altenheim, stimmt das Altenheim, wir haben Seniorentage in der Schule. Das find ich auch cool, weil da kümmern sich halt unsere Schüler:innen um die Älteren und das vermittelt dann eine gewisse soziale Verantwortung einfach“ (LKM)
	Zusammenarbeit im Team und Multiprofessionalität	Beschreibungen mit welchen Professionen und in welchen Teams zusammengearbeitet wird, wie sich ein Team zusammensetzt, wie die Rollen verteilt sind und wie sich die Zusammenarbeit gestaltet, Einschätzungen der Relevanz, wird auch codiert, wenn keine Zusammenarbeit stattfindet	„dass wir, ich sage mal, eine Kinderpflegerin oder einen Kinderpfleger in der Klasse, einen Bundesfreiwilligendienst leistende meistens. Ich habe eine Schulbegleitung in der Klasse für das Kind, das nichts sieht genau und wenn ich nicht da bin ist halt die heilpädagogische Förderlehrkraft da und am Nachmittag sind die Erzieher:innen als Gruppenleitung und halt eben die ganzen Therapeut:innen“ (SP1)

	Zusammenarbeit mit Eltern	Beschreibungen, wie sich die Zusammenarbeit mit Eltern gestaltet, Einschätzungen der Relevanz von Elternarbeit, wird auch codiert, wenn keine Zusammenarbeit stattfindet	„was auch ganz wichtig ist, Elternarbeit, dass man die Eltern auch kennenlernt, weiß, wie stehen die hinter dem Kind, wie viel Unterstützung kriegt das Kind eben von daheim?“ (SP2)
	Herausforderungen bei der Arbeit	Beschreibungen von herausfordernden Arbeitssituationen, Benennung der Herausforderungen und Beschreibung des Umgangs damit	„Aber was ich schon merke, ist, dass das für die Lehrer einfach eine krasse Herausforderung ist. Inklusion grundsätzlich.“ (LKM)
Covid-19 Pandemie	Veränderungen im Arbeitsalltag	Beschreibungen, wie sich der Arbeitsalltag an den Schulen durch die Pandemieeinschränkungen und Hygienemaßnahme verändert hat	„Weil ja dann eben diese lange Schulschließung auch war. Das fand ich schon herausfordernd.“(LKG)
	Veränderung der Methoden	Anpassungen der Methoden an die pandemiebedingte Schulsituation	„Videounterricht sozusagen. Oder eben auch mit Lernvideos, die man dann gedreht hat für die Kinder. Klar, und dann hat man ja immer den Wochenplan geschrieben, den sie sich dann zum Beispiel am Anfang der Woche abgeholt haben und aus der Kiste geholt haben, wo man dann alles reingepackt hat.“ (LKG)
	Auswirkungen auf Schüler:innen	Positive und negative Konsequenzen der Pandemieeinschränkungen für die Schüler:innen, positive und negative Auswirkungen auf ihr Wohlbefinden, Veränderungen im Verhalten der Schüler:innen, die auf die Pandemie zurück geführt werden	„Ja, also Konzentration ist ein großes, großes Thema, aber das ist es generell. Wahrscheinlich ist es auch coronabedingt, aber das ist bei allen Kindern, hat sich das stark ausgeprägt, diese Konzentrationsschwäche einfach“ (LKM)

	Auswirkungen auf Schüler:innen mit SPF	Positive und negative Konsequenzen der Pandemieeinschränkungen für die Schüler:innen mit SPF, positive und negative Auswirkungen auf ihr Wohlbefinden, Veränderungen im Verhalten der Schüler:innen mit SPF, die auf die Pandemie zurückgeführt werden, besondere Auswirkungen, die nur Schüler:innen mit SPF betreffen	„die so aus dem Autismus Spektrum oder sehr stark autistisch sind, die sind damit super klargekommen, weil es musste jeder auf seinem Platz sitzen, es musste jeder sein Arbeitsblatt haben. Man durfte nicht groß im Klassenraum rumlaufen, man hatte keine Wechsel. Ich war immer mit ihnen.“(SP1)
	Auswirkungen auf Übergang	Einfluss der Pandemieeinschränkungen auf den Übergang, kurz- und langfristige Veränderungen des Übergangs durch die Pandemie, Einschätzungen über den Grad der Auswirkungen auf den Übergang	„Also vom Emotionalen glaube ich, dass die Kinder eher ängstlicher geworden sind, ob sie das schaffen auf ein Gymnasium, auf eine weiterführende Schule generell, wenn sie jetzt so wenig Unterricht haben und dass auch die Eltern das vielleicht auch noch bisschen, ja wie soll ich sagen, bisschen so angeheizt haben.“ (LTP)
	Probleme und Benachteiligungen	Probleme bezüglich der Arbeit die durch die Pandemie hervorgetreten sind, Entstehung problematischer Verhältnisse bei Schüler:innen, Zunahme von sozialen Benachteiligungen durch die Pandemie	„aber ganz viele Strukturen die jetzt eingeführt wurden durch Corona sind einfach bei denen zu Hause nicht umsetzbar also z.B. angefangen mit Edupage ist ja das neue digitale Lernkonzepte oder Mebis du kannst so viel einführen wie du möchtest aber solange du nicht sicherstellen kannst, dass jeder Schüler Zugang zum Internet hat oder einem Rechner brauchst du das nicht.“ (LKM)
	Persönliche Lehren	Individuelles Fazit bezüglich der Arbeit während der Pandemie, Positive und negative Erfahrungen und Lehren die aus der Zeit gezogen wurden	„das fand ich voll schön für mich und für die Kids und für die Eltern auch zu sehen, dass sie irgendwie gemerkt haben, die sind echt ganz schön groß und so das war irgendwie cool für uns alle und ich habe da einfach viel gelernt, was man machen kann“ (SP1)

Änderungsbedarf	Personal	Bedarf an zusätzlichen personellen Ressourcen, unterschiedlichen Professionen	„Also ich würde auf jeden Fall dafür sorgen, dass in den Grundschulen genügend Personal da ist, die den Kindern den Übergang erleichtern in den Fächern, die sie bereits kennen und dass man sie darauf vorbereitet, dass sich der Schulalltag anders gestaltet, dass man mit den Kindern nicht erst Ende dieses Schuljahres einmal in die Schule geht und dann am ersten Schultag in der neuen Schule“ (LTP)
	Ressourcen	Bedarf an zusätzlichen finanziellen und materiellen Ressourcen, Verbesserungs- und Änderungsvorschläge	„Wenn man einen iPad-Koffer zum Beispiel hätte, da muss auf jeden Fall mehr investiert werden“ (LKG)
	Arbeitsstruktur	Veränderungen der Arbeitsstruktur, Kritik und Forderungen gegenüber Arbeitgeber:innen	„von unserem Arbeitgeber würde ich mir halt tatsächlich mal wünschen, dass sie sich mal interessiert, wie unser Alltag aussieht. Also die sitzen da in ihrem Büro und sind froh, wenn sie von uns nichts hören“ (SBG)
	Schulsystem	Kritik und Änderungsbedarf am deutschen Bildungs- und Schulsystem	„Also in einer perfekten Bildungswelt gebe es meiner Meinung nach eine Grundschule bis zur sechsten Klasse, weil ich finde der Übergang mit zehn Jahren ist viel zu früh, ich finde die Kinder sollten auf jeden Fall bis zum Teenageralter Kinder bleiben dürfen“ (LKM)