

Kottmann, Brigitte

Der Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule als (Soll-)Bruchstelle des Gemeinsamen Lernens?

Grenzen.Gänge.Zwischen.Welten. Kontroversen – Entwicklungen – Perspektiven der Inklusionsforschung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 165-172



Quellenangabe/ Reference:

Kottmann, Brigitte: Der Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule als (Soll-)Bruchstelle des Gemeinsamen Lernens? - In: Grenzen.Gänge.Zwischen.Welten. Kontroversen – Entwicklungen – Perspektiven der Inklusionsforschung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 165-172 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-238289 - DOI: 10.25656/01:23828

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-238289>

<https://doi.org/10.25656/01:23828>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Bernhard Schimek
Gertraud Kreamsner
Michelle Proyer
Rainer Grubich
Florentine Paudel
Regina Grubich-Müller
(Hrsg.)

Grenzen. Gänge. Zwischen. Welten.

Kontroversen – Entwicklungen –
Perspektiven der Inklusionsforschung

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2022

k

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

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

2022.hg. © by Julius Klinkhardt.

Coverabbildung: Grafik: © Iris Kopera, Foto: kiyopayo/Adobe Stock.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2022.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-SA 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

ISBN 978-3-7815-5924-0 digital

doi.org/10.35468/5924

ISBN 978-3-7815-2485-9 print

Inhalt

Vorwort der Herausgeber*innen 9

Gertraud Kremsner, Bernhard Schimek und Michelle Proyer
 Grenzen.Gänge.Zwischen.Welten.
 Kontroversen – Entwicklungen – Perspektiven der Inklusionsforschung 11

Kontroversen

Georg Feuser
 Die Bühne der Inklusion. Ein Prolog!
 oder: Grenzgänge zwischen Welten 27

Mai-Anh Boger
 Risse in der Landschaft der Inklusionsforschung –
 Aktuelle Entwicklungen und offene Fragen 43

Sven Bärmig
 Dialektik als Methode 59

Jan Jochmaring, Lena Bömelburg und Dirk Sponholz
 Inklusive Berufsorientierung als Diskurs. Der ‚scheinbare‘ Konsens:
 gemeinsame Begriffe – unterschiedliche Ideen 67

Felix Kappeller
 Prothetische Absenz, Articulating Gaps:
 Repräsentationskritische Perspektiven auf visuelle Darstellungen
 nicht an den Körper gefügter Prothesen 75

Jana York und Jan Jochmaring
 Dilemmata einer inklusiven Arbeitswelt –
 Menschen mit Behinderung zwischen Sondersystemen und
 Gestaltungschancen einer Arbeitswelt 4.0 84

Juliane Gerland, Imke Niediek, Julia Hülsken und Marvin Sieger
 Kontingenz von Differenzkonstruktionen in der inklusionsorientierten
 musikalischen Bildung am Beispiel des Umgangs
 mit digitalen Musizier-Medien 92

Pierre-Carl Link
 Zur Bedeutung einer befreiungspädagogischen Perspektive für die
 Inklusions- und Sonderpädagogik 100

<i>Katharina Hamisch und Robert Kruschel</i> Zwischen Individualisierungsversprechen und Vermessungsgefahr – Die Rolle der Schlüsseltechnologie Künstliche Intelligenz in der inkluisiven Schule	108
<i>Felix Buchhaupt, Dieter Katzenbach, Deborah Lutz und Michael Urban</i> Zur Kontextualisierung der Inklusionsforschung	116
<i>Lisa-Katharina Möhlen, Helena Deiß, Seyda Subasi Singh und Michelle Proyer</i> Lebenswelt(en) der Schule. Internationale Perspektiven zur Inklusion von Schüler*innen mit Fluchterfahrungen. Eine Perspektive aus der Praxis	124
<i>Thomas Hoffmann, Cathrin Reisenauer und Hendrik Richter</i> Helfen als individuelle Erfahrung und soziale Praxis zwischen Deautonomisierung und Befähigung	132

Entwicklungen

<i>Kathrin te Poel</i> Zur Bedeutsamkeit eigener schüler*innenbiografischer Erfahrungen von angehenden Lehrpersonen für den sich anbahnenden Lehrer*innenhabitus und seine Anerkennungsbezüge	141
<i>Alina Quante und Oliver Danner</i> Grenzsetzungen bei Aufgabenbereichen von sonderpädagogischen und allgemeinen Lehrkräften in inklusiven Settings	149
<i>Edvina Bešić und Katharina Maitz</i> Das Boot: Eine Fluchtgeschichte – Design-Based-Research in der Primarstufe	156
<i>Brigitte Kottmann</i> Der Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule als (Soll-)Bruchstelle des Gemeinsamen Lernens	165
<i>Anne Goldbach und Nico Leonhardt</i> Elemente von Macht im Kontext einer inklusionssensiblen Hochschulentwicklung	173
<i>Michaela Kaiser</i> Inklusionsbezogene Anforderungswahrnehmung – Regulativ für (kunstpädagogische) Professionalisierung	181
<i>Patrick Gollub, Silvia Greiten, Teresa Schkade und Marcel Veber</i> Schulpraktische Professionalisierung für den Umgang mit Heterogenität – ein interdisziplinärer Blick aus hochschuldidaktischen Projekten	189

Pierre-Carl Link, Cedric Steinert und Susanne Jurkowski
 Implementierung von Inklusion als Querschnittsthema an der
 Universität Erfurt durch das Kompetenz- und Entwicklungszentrum
 für Inklusion. Inklusionsspezifische Professionalisierung der
 Lehrer*innenbildung durch Team-Teaching, Fortbildung und
 Online-Lernumgebung 197

Perspektiven

Timm Albers, Agnes Filipiak, Katja Franzen und Frank Hellmich
 Kompetenzentwicklung im inklusiven Unterricht (KinU) –
 eine internationale Perspektive 207

Katharina Maria Pongratz
 Sehnsucht nach Bildung? Über den Einsatz systemischer Fragetechniken
 in der qualitativen Erwachsenenbildungs-/Weiterbildungsforschung bei
 Biografieträger*innen mit einer zugeschriebenen geistigen Behinderung 215

Laura Schwörer, Hannah van Ledden, Pia Algermissen und Mandy Hauser
 Zusammenarbeit und Mediennutzung in einer
 Partizipativen Forschungsgruppe 223

David Paulus, Patrick Gollub und Marcel Veber
 Forschendes Lernen und Kasuistik. Grenzwelten und Zwischengänge
 bezogen auf Reflexivität in der inklusionssensiblen Lehrer*innenbildung 231

Dietlind Gloystein und Ulrike Barth
 Divers denken und handeln! – Theoretische Orientierungen und
 Handlungsperspektiven für die Lehrkräftebildung 238

Ann-Christin Faix
 Wie verändern sich die subjektiven Theorien von Lehramtsstudierenden
 über guten inklusiven Unterricht 246

Katja Baucke
 Internationaler Vergleich als Reflexionsangebot. Eine explorative Studie
 zur Sicht von Hochschullehrenden auf schulische Inklusion in
 Deutschland und Kanada 255

Bettina Amrhein, Benjamin Badstieber und René Schroeder
 Zum Umgang mit als störend wahrgenommenen Handlungsweisen von
 Schüler*innen in einem inklusionsorientierten Unterricht – Perspektiven
 für die Lehrer*innenbildung (im Förderschwerpunkt emotionale und
 soziale Entwicklung) 263

8 | **Inhaltsverzeichnis**

Andrea Holzinger, Gerda Kernbichler, Silvia Kopp-Sixt, Mathias Krammer und Gonda Pickl
Profilierung für Inklusive Pädagogik (IP) im Lehramt der Primar- und Sekundarstufe Allgemeinbildung 271

Timo Finkbeiner und Susanne Eibl
Kooperative Prozesse im technikbezogenen Unterricht 280

Autor*innenverzeichnis 287

Brigitte Kottmann

Der Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule als (Soll-)Bruchstelle des Gemeinsamen Lernens?

Der Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule kann als eine zentrale Gelenkstelle in der schulischen Bildungskarriere betrachtet werden. In der Bundesrepublik Deutschland (BRD) ist nach der Klasse 4 dafür ein sehr früher Zeitpunkt institutionell angelegt, in den meisten anderen europäischen Ländern erfolgt der erste Übergang nach den Klassen 6 oder 8. Im folgenden Beitrag wird das empirische Forschungsprojekt ‚Kinderperspektiven auf den Übergang 4-5‘ beschrieben, in dem Viertklässler*innen (N=83) einer inklusiven Grundschule mittels eines Fragebogens zu ihren Perspektiven auf den bevorstehenden Übergang befragt wurden.

1 Einführung

An der Thematik des Übergangs von der Grundschule in die Sekundarstufe I besteht ein mehrfaches Interesse: Aus der Perspektive von Bildungsbenachteiligung unterliegt er primären und sekundären Herkunftseffekten (vgl. z.B. Dumont, Maaz, Neumann & Becker 2014). Transitionen bergen für Kinder zudem ein erhöhtes Risiko, etikettiert und gegebenenfalls selektiert zu werden (vgl. Griebel & Niesel 2015; Urban, Schulz, Meser & Thoms 2015). Der Übergang wird im Kontext inklusiver Schule m.E. zu wenig berücksichtigt, damit korrespondiert eine Kritik am Konstrukt sonderpädagogischer Förder- bzw. Unterstützungsbedarf (vgl. Kottmann 2006; Kottmann, Miller & Zimmer 2018), da die Entscheidung hierüber häufig eng mit der generellen Übergangsproblematik verbunden ist. Für Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf (SPF) besteht somit zum Zeitpunkt des Übergangs eine erhöhte Gefahr, vom *Gemeinsamen Lernen*, mit dem in Nordrhein-Westfalen (NRW) inklusiver Unterricht bezeichnet wird, ausgeschlossen und einer Förderschule zugewiesen zu werden. Klemm (2015, 11) formuliert zuspitzend: „Nach der Grundschule ist Inklusion oft noch ein Fremdwort.“ Der Übergang kann auch als *(Soll-)Bruchstelle* des Gemeinsamen Lernens bezeichnet werden, da der Anteil der inklusiv beschulten Kinder und Jugendlichen an dieser Stelle deutlich nachlässt: Die Inklusionsanteile im Bildungssystem entsprechen bildlich einer Pyramide, so werden 67% der Kinder mit einem SPF

im Kita-Alter im allgemeinen System bzw. integrativ/inklusiv betreut, dann noch 44,9% im Grundschulalter, in der Sekundarstufe I nur noch 35,3% (vgl. Holtenbach-Biele 2016, 15, Daten für das Schuljahr 2014/15). Dementsprechend steht bei der Betrachtung der Anteile im Förderschul- bzw. sonderpädagogischen System die Pyramide auf dem Kopf.

Weiterhin ist die Thematik aus der Perspektive der Kindheitsforschung relevant. So merkt Gerarts (2017) im ‚Handbuch Inklusive Kindheiten‘ an, dass Kinder verstärkt als Akteur*innen und Expert*innen ihre Sichtweisen und Wünsche einbringen sollten, um die Pluralität ihrer Lebenswelten erfassen zu können. Auch bei der Entscheidung über ihre zukünftige Schule werden kindliche Sichtweisen kaum, zumindest nicht systematisch, einbezogen. Mit Blick auf Inklusion fordert die Initiative ‚Gemeinsam Leben, Gemeinsam Lernen NRW‘ (o.J., o.S.), „allen Kindern, die bereits am Gemeinsamen Unterricht teilnehmen, zukünftig einen Platz im Gemeinsamen Unterricht einer weiterführenden Schule anzubieten.“ Das Anbieten eines Platzes erfüllt jedoch nicht die Forderung, die Perspektive der Kinder einzubeziehen, da Kinder partizipativ an dieser Entscheidung beteiligt und ihre individuellen Situationen stärker berücksichtigt werden sollten.

2 Der Übergang in rechtlicher und statistischer Hinsicht

Für den Übergang werden die Weichen für Kinder mit einem SPF bereits kurz nach Klasse 3 gestellt: In NRW findet bei den Grundschulen zu Beginn des vierten Schuljahres seitens der Schulämter eine Abfrage darüber statt, bei welchen Kindern in der Klasse 5 mit einem Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung zu rechnen ist. Auf der Verwaltungsebene werden alsdann die Bedarfe, Ressourcen und Förderorte geklärt. Der Übergang der Kinder ohne SPF erfolgt auf der Grundlage einer (nicht verbindlichen) Empfehlung der Klassenlehrkräfte, die mit dem Halbjahreszeugnis der Klasse 4 ausgestellt wird. Im Jahr 2018 wechselten die meisten Kinder (41,7%) zum Gymnasium, das – vermutlich aufgrund der Möglichkeit des Abiturs und des im Vergleich höheren Ansehens – die beliebteste Schulform darstellt, 27,9% zur Gesamtschule, 20,3% zur Realschule, 5,6% zur Sekundar- und lediglich 3,6% zur Hauptschule, die in NRW eine auslaufende Schulform darstellt (vgl. Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW 2019, 246).

Der Übergang fordert von allen Kindern erhebliche Bewältigungsressourcen, stellt aber gerade für Kinder mit einem SPF eine starke Zäsur dar. Das Ministerium formuliert:

Die „zuständige Schulaufsicht [bietet] den Eltern von Kindern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf mindestens eine geeignete allgemeine Schule an –

wobei dies nicht immer die gewünschte Schule sein kann. Die Eltern können aber auch weiterhin die Förderschule für ihr Kind wählen. Kinder mit formal festgestelltem Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung (...) haben Anspruch auf Aufnahme in die von der Schulaufsicht vorgeschlagene wohnortnächste Schule der gewünschten Schulart, an der Gemeinsames Lernen eingerichtet ist“ (Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW 2013, o.S.).

Der Vorschlag erfolgt häufig aus eher organisatorischer Perspektive. So zeigen sich u.U. gegensätzliche Interessen: Bei zieldifferenter Beschulung findet kaum Partizipation der Kinder und Eltern statt, sie bekommen in der Regel lediglich einen Vorschlag des Schulamtes. Das vermeintliche Recht des Kindes auf sonderpädagogische Förderung wiegt höher als das elterliche und kindliche Interesse an einer wohnortnahen, gut erreichbaren Schule, an einem selbstständig zu bewältigenden Schulweg, z.B. mit Nachbar*innenkindern, sowie dem persönlichen Wohlbefinden des Kindes durch den Erhalt von Peer-Beziehungen. Nach den aktuellen Regelungen ist es möglich, dass ein Kind mit SPF eine Schule vorgeschlagen bekommt, zu der kein anderes Kind aus der Klasse wechselt, und an der es niemanden kennt. Es muss einen Wechsel im Hinblick auf die Lehrer*innen- und Peer-Beziehungen, die vertrauten Gesichter, das Schulgebäude und -gelände, den Ganztag und die Mensa, den (häufig längeren) Schulweg und die Wohnortnähe bewältigen, was wiederum bedeutet: Die generellen Belastungen durch den Übergang in die Sekundarstufe I sind für ein Kind mit einem SPF deutlich größer.

3 Der Übergang in empirischer Hinsicht

Der Übergang ist aus der Perspektive von Lehrkräften und Eltern oder im Hinblick auf die Herstellung von Bildungsungleichheit vielfach erforscht (vgl. Dumont et al. 2014; Porsch 2018). Es zeigt sich aber, dass nur wenige Studien explizit die Perspektiven der Kinder einbeziehen. Übereinstimmend werden Freund*innen von den Kindern „als protektive Faktoren“ (Storck 2015, 99) betrachtet. Baar (2018, 44) fordert offensiv Strategien zum Erhalt der Freundschaften, diese wurden von befragten Kindern als „das Wichtigste“ (ebd., 45) bezeichnet. Es liegen meines Wissens in der BRD jedoch keine Studien vor, die explizit Kinder mit einem SPF einbeziehen. Für diese ist „der Übergang von der Grundschule auf eine weiterführende Schule mit all den beschriebenen Herausforderungen noch schwieriger zu bewältigen als für Schulkinder ohne Förderbedarf“ (Mays, Zielemann, Franke, Wichmann & Metzner 2018, 152). Der Übergang erfordert starke Anpassungsleistungen und Bewältigungsressourcen, darauf haben die individuelle, die interaktionale und die kontextuelle Ebene einen großen Einfluss (vgl. ebd.; Griebel & Niesel 2015). Internationale Studien zeigen, dass Kinder mit SPF „spezifischere,

auf die Transition bezogene Sorgen und Ängste entwickelten“ (Mays et al. 2018, 153), Sorgen um die Freundschaften aus der Grundschulzeit und sowohl Ängste (beispielsweise vor Isolation) als auch Vorfreude (beispielsweise auf neue Kontakte oder eine größere Bandbreite an Aktivitäten) äußerten (vgl. ebd.). Nach dem Übergang zeigen sie häufig schwächere Schulleistungen als vorher und haben ein z.T. signifikant niedrigeres schulisches Selbstkonzept (vgl. ebd., 154). Gerade das Finden neuer Freundschaften innerhalb des ersten Monats nach dem Übergang erweist sich jedoch als bedeutsam für positive Effekte u.a. auf das Selbstkonzept und die Motivation (vgl. Hattie 2014; Mays et al. 2018). Umso wichtiger ist es, diese Erkenntnisse frühzeitig einzubeziehen und positive Peer-Kontakte möglichst zu erhalten.

4 Das Forschungsprojekt: ,Kinderperspektiven auf den Übergang 4-5‘

Bei dem hier beschriebenen explorativen Projekt handelt es sich um einen ersten Zugang mit einer überschaubaren Stichprobe, insofern ist die Aussagekraft sicherlich eingeschränkt. Gleichwohl wird die aktuelle Situation von Schüler*innen im vierten Schuljahr thematisiert und ein Fokus auf Kinder mit einem ausgewiesenen SPF gerichtet. Für die Befragung wurde ein vierseitiger Paper-Pencil-Fragebogen mit insgesamt 45 geschlossenen und offenen Fragen entwickelt (vgl. Heinzel 2012). Die Dauer der Bearbeitung variiert zwischen 10 und 40 Minuten, ist also so konzipiert, dass eine Schulstunde ausreicht; den Kindern mit Unterstützungsbedarf muss gegebenenfalls Assistenz ermöglicht werden. Konkrete Forschungsfragen sind u.a.: Wie ist die kindliche Perspektive auf den Übergang 4-5? Wie kann die aktuelle Situation der Kinder, z.B. im Hinblick auf Wohlbefinden und Selbstwirksamkeit, beschrieben werden? Welche Wünsche, Ängste und Ziele äußern sie? Der Fragebogen wurde an einer vierzügigen Grundschule in NRW in einer eher städtischen Lage pilotiert, die seit 2009/10 eine inklusive Schule ist. An der Befragung haben 83 Viertklässler*innen teilgenommen, 55 Jungen und 28 Mädchen. Sieben Kinder (fünf Jungen und zwei Mädchen) haben einen ausgewiesenen SPF mit den Förderschwerpunkten Lernen, Lernen und Emotionale und soziale Entwicklung, Geistige Entwicklung und Sprache, von ihnen sind fünf bereits im fünften Schulbesuchsjahr. Die Klassengröße variiert von 22-24 Kindern.

5 Ausgewählte Ergebnisse

Emotionale Perspektive: Auf die Frage nach dem schulischen Wohlbefinden geben 64% der Gesamtgruppe auf einer Skala von 1-10 die hohen Werte von 8-10 an, dabei äußern sich die Jungen positiver als die Mädchen. Von den Kindern mit einem SPF kreuzen vier Kinder den höchsten Wert 10 an (zwei wählen 7, eines 5). Bei der Aussage ‚Ich freue mich auf die neue Schule‘ antworten 83% der Gesamtgruppe in einer vierstufigen Likert-Skala mit ‚stimmt‘ oder ‚stimmt ziemlich‘, sechs der Kinder mit einem SPF äußern ‚stimmt‘, eines ‚stimmt nicht‘. Die hohe Vorfreude korrespondiert vermutlich damit, dass mit dem Übergang auch ein Imagewechsel verknüpft wird und man dann ‚zu den Großen‘ gehört. Gleichwohl bedeuten die Ergebnisse aber auch, dass 32,5% ein weniger ausgeprägtes Wohlbefinden und 15,7% weniger Vorfreude äußern. Die Aussage ‚Ich habe Angst vor dem Wechsel‘ beantworten immerhin 19,3% der Gesamtgruppe mit ‚stimmt ziemlich‘ und 9,6% mit ‚stimmt‘, was fast einem Drittel der Kinder entspricht.

Soziale Perspektive: Der Erhalt der Freundschaften und Beziehungen ist den Kindern sehr wichtig: Erwartungsgemäß bekräftigen 72,3% der Gesamtgruppe, 69,1% der Jungen und 78,6% der Mädchen sowie 100% der Kinder mit einem SPF mit ‚stimmt‘ die Aussage ‚Ich möchte vor allem mit meinen Freunden und Freundinnen zusammen bleiben‘. Antworten wie „weil da geht es mir gut und es gehen viele Freude hin“ oder „weil meine Geschwister da sind und meine Freunde“ zeigen, dass vertraute Gesichter einen hohen Stellenwert haben. Dieser Wunsch des Erhalts bestehender Kontakte findet sich auch hinsichtlich der Lehrkräfte: ‚Ich würde gerne meine Lehrerinnen und Lehrer von der Grundschule behalten‘ beantworten 67,5% der Gesamtgruppe mit ‚stimmt‘, 60% der Jungen, 82,1% der Mädchen und 85,7% der Kinder mit einem SPF. Gleichzeitig formulieren sie auch Offenheit gegenüber den neuen Lehrkräften: ‚Ich freue mich auf neue Lehrerinnen und Lehrer an der neuen Schule‘ wird von 71,1% mit ‚stimmt‘ oder ‚stimmt ziemlich‘ beantwortet, ohne Unterschiede hinsichtlich des Geschlechts oder eines SPFs.

Gewünschte Schulform: Von der Gesamtgruppe strebt jeweils ein Drittel (34,9%) das Gymnasium oder die Gesamtschule an, 15,7% die Realschule und 7,2% die Sekundarschule, 7,2% antworten ‚weiß nicht‘. Die Haupt- und die Förderschule werden von keinem Kind benannt. Weniger Jungen (29,1%) als Mädchen (46,4%) präferieren die Gesamtschule. Von den Kindern mit einem SPF wünschen sich drei eine Gesamtschule, zwei eine Realschule und ein Kind eine Sekundarschule, ein weiteres Kind antwortet mit ‚weiß nicht‘. Die Gründe variieren zwischen dem Image: „weil da schlaue Kinder sind“, dem Selbstkonzept: „weil sie zu mir passt“ sowie dem Wunsch nach Überschaubarkeit: „weil sie nur wenig Kinder hat“. Im Zusammenhang mit der erhobenen Bildungsaspiration der Kinder zeigten die World-Vision-Studien mehrmals, dass Kindern die Wertigkeit bereits

bewusst ist: „Offenbar ist den Kindern schon recht früh klar, dass die Wahl der weiterführenden Schule eine Weichenstellung für ihr weiteres Leben ist – vom Hauptschulabschluss haben sie kein positives Bild“ (Pupeter & Wolfert 2018, 82). Dieser Aspekt wird hier bestätigt.

Insgesamt unterscheiden sich die Motive der Kinder bei der offenen Frage ‚Warum willst du zu dieser Schule gehen?‘ kaum, vor allem vertraute Gesichter spielen eine große Rolle. Die Kinder formulieren sehr konkrete Dinge, die sie mit den z.T. bereits besichtigten Schulen verknüpfen: „weil es da viel Sport gibt“ oder „weil in der Schule viel mit Musik gemacht wird“. Deutlich wird, dass die Kinder sich den Erhalt von Freundschaften und verlässliche Beziehungen wünschen, wie etwa die Äußerung: „meine Schwester ist auf der Schule“ exemplarisch zeigt. Mehrere wünschen sich aber auch eine Schule mit einem Image, ausgedrückt durch Formulierungen wie: „weil die Schule groß ist, weil die Schule schön ist, weil die Schule cool ist“. Aber auch pragmatische Gründe spielen hier eine Rolle: „ich habe schon Freunde da und die Fahrt ist besser. Die ist am nächsten“.

6 Fazit und Limitierungen

Auch wenn diese ersten Ergebnisse vorsichtig betrachtet werden müssen und erst wenige Rückschlüsse zulassen, zeigen sie doch, dass Kinder vor allem Kontinuität und Freundschaft zu Gleichaltrigen anstreben. Ihnen ist der bevorstehende Übergang als soziale Transition sehr bewusst. Um den Kindern mit einem SPF diesen zu erleichtern, sollte also nicht lediglich *eine* Schule mit Gemeinsamen Lernen vorgeschlagen werden, sondern die beteiligten professionellen Akteur*innen sollten explizit die Perspektiven der Kinder einbeziehen und deren Partizipation stärken: Die Wünsche der Kinder sollten bei der Empfehlung einen Einfluss haben, da sonst massive Diskontinuitäten und eventuell Segregation entstehen können. Ein Bruch im Gemeinsamen Lernen, wenn die Kinder nach der Klasse 4 zu einer Förderschule wechseln, kann sich zudem negativ auf ihr Selbstkonzept und ihre Peer-Beziehungen auswirken. Das Interesse einer inklusiven Schulentwicklung sollte darin liegen, Kinder und deren Partizipation zu stärken, die negativen Auswirkungen des Übergangs zu verringern bzw. ihn gänzlich abzuschaffen. Das derzeit durchgeführte Übergangsverfahren erzeugt jedoch vielmehr eine (Soll-) Bruchstelle für Kinder mit einem SPF.

Somit ist die Etablierung inklusions- und transitionssensibler Konzepte und Rahmenstrukturen notwendig, an denen Verwaltungen, Schulen, Lehrkräfte, Eltern und Kinder beteiligt sind. Welche konkreten Maßnahmen erleichtern den Kindern den Übergang, wie können Wohlbefinden, Resilienz und Selbstkonzepte gestärkt und unterschiedliche Handlungsoptionen entwickelt werden? Transi-

tionen sollten reduziert bzw. Implikationen für gelungene Transitionen entwickelt (vgl. Mays et al. 2018) und Kooperationen der multiprofessionellen Teams gestärkt werden. Das gegliederte Schulsystem steht als exkludierendes System insgesamt infrage. So zeigt z.B. der Primus-Schulversuch in NRW, dass die Lösung des Problems weniger in einer ausdifferenzierten Gestaltung des Übergangs liegen sollte, sondern vielmehr in der Umsetzung längeren gemeinsamen Lernens, auch unter der Prämisse von Jahrgangsmischung (vgl. Stähling 2019).

Eine Fortführung bzw. Ausweitung des Forschungsprojekts wird angestrebt, um durch einen qualitativen Zugang die Perspektiven der Kinder tiefergehend zu erforschen, als dieses mit einem quantitativen Instrument möglich ist. Es wäre zudem gewinnbringend, die Sichtweisen der Kinder vor und nach dem Übergang bzw. längsschnittlich zu erheben und gegebenenfalls weitere Beteiligte (Eltern, Lehrkräfte, Assistenzen) einzubeziehen. Letzten Endes sollte das Ziel sein, Partizipation zu maximieren und Ausgrenzung zu minimieren (vgl. Booth & Ainscow 2017).

Literatur

- Baar, R. (2018): Der Übergang von der Primarstufe in den Sekundarbereich. Herausforderungen und Chancen für die Kinder. In: Lasek, M. & Gutmann, M. (Hrsg.): Kinder beim Übergang begleiten. Von der Anschlussfähigkeit zur gemeinsamen Verantwortung. Frankfurt, 37-46.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2017): Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung. Weinheim/Basel.
- 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. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 17, 141-165.
- Gemeinsam Leben, Gemeinsam Lernen NRW (o.J.): Eckpunkte für eine zukunftsfähige Schulpolitik. Online unter: <http://www.gemeinsam-leben-nrw.de/sites/default/files/Schulpolitische-Eckpunkte.pdf> (letzter Zugriff: 28.01.2021).
- Gerarts, K. (2017): Inklusive Forschung über Kinder mit Kindern. In: Amirpur, D. & Platte, A. (Hrsg.): Handbuch Inklusive Kindheiten. Opladen, 131-144.
- Griebel, W. & Niesel, R. (2015): Übergänge verstehen und gestalten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern. 3. Aufl. Berlin.
- Hattie, J. (2014): Lernen sichtbar machen. 2. Aufl. Baltmannsweiler.
- Heinzel, F. (Hrsg.) (2012): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. 2. Aufl. Weinheim/Basel.
- Hollenbach-Biele, N. (2016): Inklusion statt Förderschule? Zum Stand des Gemeinsamen Unterrichts in Deutschland. In: Bertelsmann-Stiftung (Hrsg.): Inklusion kann gelingen! Forschungsergebnisse und Beispiele guter schulischer Praxis. Gütersloh, 11-33.
- Klemm, K. (2015): Inklusion in Deutschland, Daten und Fakten. Gütersloh.
- Kottmann, B. (2006): Selektion in die Sonderschule. Das Verfahren zur Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf als Gegenstand empirischer Forschung. Bad Heilbrunn.
- Kottmann, B., Miller, S. & Zimmer, M. (2018): Macht Diagnostik Selektion? In: Zeitschrift für Grundschulforschung, 11, H.1, 23-38.
- Mays, D., Zielemann, H., Franke, S., Wichmann, M. & Metzner, F. (2018): Der Übergang von der Grundschule auf die weiterführende Schule im Kontext inklusiver Bildung. Ein Blick in die For-

- schung und Praxis. In: Porsch, R. (Hrsg.): Der Übergang von der Grundschule auf weiterführende Schulen. Stuttgart, 139-164.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW (2013): Erstes Gesetz zur Umsetzung der VN-Behindertenrechtskonvention in den Schulen (9. Schulrechtsänderungsgesetz). Online unter: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Schulformen/Grundschule/Gemeinsames-Lernen/index.html> (letzter Zugriff: 28.01.2021).
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW (2019): Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht. 2018/2019. Statistische Übersicht Nr. 404. Düsseldorf.
- Porsch, R. (Hrsg.) (2018): Der Übergang von der Grundschule auf weiterführende Schulen. Stuttgart.
- Pupeter, M. & Wolfert, S. (2018): Schule: Frühe Weichenstellung. In: World-Vision Deutschland e.V. (Hrsg.): Kinder in Deutschland 2018. 4. World Vision Kinderstudie. Weinheim/Basel, 76-94.
- Stähling, R. (2019): Wieso Schulen ohne Brüche von Jahrgang 1 bis 10? In: Grundschule aktuell, 147, 30-33.
- Storck, J. (2015): Auswirkungen des Übergangs von der Grundschule in die Sekundarstufe I auf das Wohlbefinden und Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern. Kassel. Online unter: <https://kobra.uni-kassel.de/bitstream/handle/123456789/2015071348756/StorckGrundschule.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (letzter Zugriff: 02.02.2021).
- Urban, M., Schulz, M., Meser, K. & Thoms, S. (Hrsg.) (2015): Inklusion und Übergang. Perspektiven der Vernetzung von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen. Bad Heilbrunn.