

Blatz, Stephanie; Ehr, Dorothea; Stein, Roland

"Der Ernst des Lebens ... Frühpädagogik und Frühförderstellen im Spannungsfeld (miss-)gelingender Transitionen"

Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen
: ESE 5 (2023) 5, S. 126-137



Quellenangabe/ Reference:

Blatz, Stephanie; Ehr, Dorothea; Stein, Roland: "Der Ernst des Lebens ... Frühpädagogik und Frühförderstellen im Spannungsfeld (miss-)gelingender Transitionen" - In: Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen : ESE 5 (2023) 5, S. 126-137 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-269073 - DOI: 10.25656/01:26907; 10.35468/6021-08

<https://doi.org/10.25656/01:26907>

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-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

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-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public 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 or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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

„Der Ernst des Lebens ...
Frühpädagogik und Frühförderstellen im
Spannungsfeld (miss-)gelingender Transitionen“

Stephanie Blatz, Dorothea Ehr und Roland Stein*

Julius-Maximilians-Universität Würzburg

***Korrespondenz:**

Stephanie Blatz
stephanie.blatz@uni-wuerzburg.de

Beitrag eingegangen: 15.12.2022
Beitrag angenommen: 31.03.2023
Onlineveröffentlichung: 19.06.2023

ORCID

Roland Stein
<https://orcid.org/0000-0002-7577-0013>

Abstract

Der Übergang eines Kindes von der Kindertageseinrichtung¹ in die Schule stellt in der Reihe der Transitionen eine besondere Herausforderung für alle Beteiligten dar, denn das System der Kindertageseinrichtung ist mit dem der Schule nur bedingt kompatibel (Henkel, 2017, S. 68). Aktuell ist von einer verhältnismäßig großen Anzahl von Kindern auszugehen, die zwar Auffälligkeiten aufweisen, jedoch ohne Anspruch auf Hilfen im Rahmen der Eingliederungshilfe bleiben. Im Zusammenhang mit einem Modellprojekt zur Übergangsbegleitung in Bayern werden Desiderate und Hürden identifiziert, insbesondere für den Kontext der Pädagogik bei Verhaltensstörungen.

Keywords

Übergang, Frühförderung, Schule, Modellprojekt, Pädagogik bei Verhaltensstörungen

1 Der Begriff der Kindertageseinrichtung stellt einen Sammelbegriff dar für Krippen, Kindergärten, Kindertagesstätten und weitere Einrichtungen (Roßbach & Spieß 2019, S. 410).

1 Einleitung oder: Transition als Herausforderung

Das Leben eines Menschen ist über den gesamten Verlauf hinweg geprägt von Übergängen und Transitionen. Eine erste solche Transition ist der Eintritt eines Kindes in eine Kindertageseinrichtung und somit auch der erste Kontakt mit einer außerfamiliären Institution. Die nächste markante Transition stellt der Wechsel von der Kindertagesstätte in die Schule dar und es folgen viele weitere. Laut Krenz besitzt gerade der Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Schule einen „lebensbestimmenden Bedeutungswert“ (2010, S. 1). Er stellt für Kinder eine Herausforderung dar, indem sie eine bislang bekannte und Sicherheit vermittelnde Institution mit den vertrauten Personen, Rahmenbedingungen und Ritualen verlassen und eintreten in eine neue, für sie unbekannte Institution mit eigenen Regeln, Anforderungen und zugleich einer zukunftsweisenden Allokationsfunktion (Trautmann & Wischer, 2011, S. 96). Positiv gesehen kann dieser Übergang ins Schulsystem als eine Zeit der Chancen, Bestrebungen, Erwartungen und Ansprüche charakterisiert werden, in der die Voraussetzungen für eine zukunftsfähige, nachhaltige Entwicklung geschaffen werden können (Dockett & Perry, 2007; Fabian & Dunlop, 2007; Peters, 2010; Sayers et al., 2012). Griebel und Niesel (2011) zeigen mit ihrem IFP-Transitionsmodell auf, dass bei der Einschulung nicht nur an das Kind Anforderungen gestellt werden, sondern, dass die Bewältigung dieser Transition ein Zusammenwirken aller Beteiligten voraussetzt. Das Modell fokussiert in erster Linie die Kinder und deren Eltern, da sie den Übergang aktiv zu bewältigen haben (ebd. S. 117). Aber auch Erzieher:innen, Lehrkräfte und Mitarbeitende helfender Dienste (ebd.) leisten einen entscheidenden Beitrag in diesem Übergangsprozess. „Die pädagogische Verantwortung der beteiligten Berufsgruppen beruht zwar auf unterschiedlichen Bildungsaufträgen. Im Übergangsprozess vom Kindergarten² in die Schule berühren sich diese jedoch und bedürfen somit des fachlichen Austauschs und der pädagogischen Abstimmung“ (ebd.).

Müller (2014) fasst die Bedeutung einer berufsgruppenübergreifend gestalteten Kooperation als Verpflichtung im doppelten Sinn – nämlich formell und ideell – wie folgt zusammen: „Zum einen sind Kindergärten und Grundschulen zur Kooperation mit der jeweils anderen Einrichtung verpflichtet. [...] Des Weiteren besteht ein kurz- und langfristiges wirtschaftliches Interesse darin, dass Kinder sich optimal entwickeln. Vor allem aber sollte eine optimierte Übergangsgestaltung vom Kindergarten in die Grundschule allen jungen Menschen eine geglückte, persönliche Erfahrung ermöglichen und im Sinn der Chancengleichheit bestmöglich dabei helfen, dass sie den Einstieg in ihre Bildungslaufbahn auf der Basis ihrer individuellen Bildungsfaktoren gut bewältigen“ (S. 12).

Die Hauptleistung der in Übergangsphasen in Kontakt stehenden Institutionen sowie Professionen besteht nach Liebers in der „Gestaltung von an den Bildungsbiografien der Kinder orientierte[n,] sowie an den Entwicklungs- und Kompetenzstand des Kindes anschlussfähigen und herausfordernden Bildungsprozessen“ (Liebers, 2013, S. 68f.). Diese Aufgabenstellung ist geprägt durch einen Balanceakt zwischen „Kontinuität wie z.B. das Anknüpfen an für Kinder aus der Kindergartenzeit vertraute Raum-, Zeit- und Lernsettings mit einer produktiven Diskontinuität, also bislang unbekanntem Raum-, Zeit- und Lernsettings (...)“ (ebd.). Von großer Bedeutung dürfte dies bei Übergangsprozessen im Kontext von Auffälligkeiten des Erlebens und Verhaltens sein.

2 Der hier und im folgenden Absatz in den wörtlichen Zitaten verwendete Begriff des „Kindergartens“ kann synonym für den Begriff der Kindertagesstätte gesetzt werden.

Dieser Übergang kann für Kind, Eltern und begleitende Institutionen gerade dann sehr anspruchsvoll und herausfordernd werden, wenn das Kind besondere Teilhabebedarfe aufweist. Bei Kindern mit einer Behinderung oder bei von einer Behinderung bedrohten Kindern sind neben Erzieher:innen und Lehrkräften weitere Akteure in den inklusiven Transitionsprozess involviert (Henkel, 2017, S. 74) bzw. sollten daran beteiligt werden. Je größer und professionell unterschiedlicher das unterstützende Netzwerk einer Familie ist, desto wichtiger ist die intensive Zusammenarbeit aller Beteiligten. Die Verantwortung für einen gelingenden Übergang liegt hier insbesondere bei den Erwachsenen, denen es erlaubt, möglich und ein Anliegen sein muss, in einen fachlichen Austausch und eine professionsübergreifende Kooperation zu gehen.

2 Frühförderstellen als Netzwerkpartner im Transitionsprozess?

Eine wichtige Rolle in diesem multiprofessionellen Netzwerk spielen in Deutschland die interdisziplinären Frühförderstellen. Alle Kinder, die durch eine Behinderung wesentlich in ihrer Fähigkeit, an der Gesellschaft teilzuhaben, eingeschränkt oder von einer solchen wesentlichen Behinderung bedroht sind (§ 53, SGB XII) und die noch nicht eingeschult sind (§ 55, SGB IX), können die Leistungen von Frühförderstellen in Anspruch nehmen. Dies umfasst also alle Kinder von Geburt bis zur Einschulung und auch diejenigen, die eine Entwicklungsgefährdung aufweisen, ohne (bereits) eine medizinische Diagnose erhalten zu haben. „Die Zielgruppe ist damit grundsätzlich erweitert von Kindern mit Behinderungen auf Kinder mit sehr unterschiedlichen Entwicklungs- und Verhaltensauffälligkeiten, die in Wechselwirkungen zwischen kindlichen Dispositionen, deprivierenden sozialen Entwicklungsbedingungen und dysfunktionalen Familienbeziehungen entstehen“ (Sarimski, 2022, S. 14).

Die Leistungen der interdisziplinären Frühförderstellen umfassen nichtärztliche therapeutische, psychologische, heilpädagogische, sonderpädagogische und psychosoziale Leistungen und die Beratung der Erziehungsberechtigten mit dem Ziel, eine drohende oder bereits eingetretene Behinderung zum frühestmöglichen Zeitpunkt erkennen zu helfen oder die eingetretene Behinderung durch gezielte Förder- und Behandlungsmaßnahmen auszugleichen und zu mildern (§ 46 (2), SGB IX).

Die beschriebenen Komplexleistungen der Frühförderstelle enden (meist abrupt) mit dem Schuleintritt, was gerade den Transitionsprozess für betroffene Kinder und Eltern in hohem Maße erschwert. Nicht nur die individuellen therapeutischen, psychologischen, heilpädagogischen und sonderpädagogischen Einheiten entfallen so für die Kinder. Die Familien verlieren auch meist über Monate und Jahre vertraute professionelle Begleiter:innen und Ansprechpartner:innen.

3 Ein Modell: Übergangsbegleiter:innen

Das Bundesland Bayern versucht diesem Problem eines abrupten Abbruchs der Arbeit der betreuenden Frühförderstellen im Rahmen des Übergangs Kindertageseinrichtung (KITA) und Schule durch ein Modellprojekt der Übergangsbegleitung (**siehe Abb. 1**) zu begegnen. Im Oktober 2017 wurde im Bayerischen Landtag beschlossen, dass „Modellprojekte für Schulstarthelfer (SSH)“ initiiert und deren Umsetzungen im Rahmen der vorhandenen Stellen und Mittel geprüft werden sollen. Als Vorbild diente hier das zu dieser Zeit bereits

angelaufene Projekt „Schulstarthelfer“ der interdisziplinären Frühförderung der Lebenshilfe Nürnberger Land (Bayerischer Landtag, Drucksache 17/18714). Ziele der „Modellprojekte für Schulstarthelfer“ sind die Förderung der Kinder (Konzentrationstraining, Ausdauer, Arbeitsorganisation), die Beratung und Begleitung der Eltern bei der Schulwahl und bei Beantragungen, die Beratung und Begleitung des Fachpersonals der Frühförderung (Kindergarten / SVE) sowie die Beratung der Lehrkräfte und Schulen (ebd.). Konkret heißt es:

Schulstarthelfer unterstützen Familien und ihre Kinder, um für jedes Kind die geeignete, bestmögliche Schulform zu finden und Schulabbrüche zu vermeiden; sie begleiten so den Übergang von der Frühförderung zur Schule. Neben Beratungsgesprächen mit den Eltern zur Wahl der geeigneten Schulform und Beantragung von speziellen Hilfen (z. B. Schulbegleiter) üben die Schulstarthelfer spielerisch Konzentrationsfähigkeit, Ausdauer und Arbeitsorganisation mit den Kindern. (Bayerischer Landtag, Drucksache 17/18714, S. 1)

Mittlerweile gibt es bereits neun Frühförderstellen, die an dem Modellprojekt „Schulstarthelfer“ teilnehmen. Dies sind neben den etablierten Standorten Lauf, Passau und Starnberg die neu hinzugekommenen Standorte Gerolzhofen-Haßfurt-Schweinfurt-Ebern, Tirschenreuth, Lichtenfels, Würzburg, Fürstenfeldbruck und Kempten.

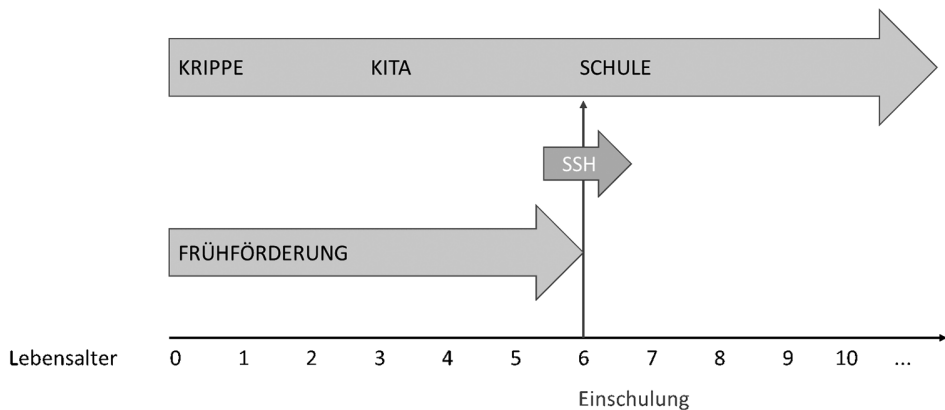


Abb. 1: Der Kontext Übergangsbegleitung Frühförderung - Einschulung

Mit der wissenschaftlichen Evaluation dieses Konzepts der Etablierung von „Schulstarthelfern“ wurden die Lehrstühle für Grundschulpädagogik der Universität Regensburg sowie Sonderpädagogik V der Universität Würzburg seit Herbst 2021 betraut. Im Rahmen der ersten Erhebungen konnte festgestellt werden, dass die einzelnen Projektstandorte deutliche Unterschiede in der Umsetzung ihrer Arbeit bezüglich der beteiligten Professionen, des Stundenkontingents und der Angebote, Maßnahmen und Zielsetzungen aufweisen. Differenzierte Ergebnisse der Evaluation werden im Herbst 2024 vorliegen und dann auch veröffentlicht werden.

Neben der erwähnten unterschiedlichen Ausgestaltung der Übergangsbegleitung an den einzelnen Projektstandorten zeigte sich, dass im Rahmen von Betreuung und Begleitung der Kinder am Übergang eine beträchtliche Teilgruppe Verhaltensauffälligkeiten aufweist, was im Folgenden näher betrachtet werden soll.

4 Kinder mit Auffälligkeiten des Erlebens und Verhaltens im Transitionsprozess

Obwohl aufgrund gesetzlicher Vorgaben die Möglichkeit gegeben ist, dass auch Kinder mit Entwicklungsgefährdungen ohne eine bestehende medizinische Diagnose im Rahmen der Frühförderung berücksichtigt werden können, bestehen zugleich Hemmnisse und Hindernisse, dass Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten, die in die Gruppe von Kindern mit Entwicklungsstörungen subsumiert werden können, tatsächlich aufgenommen und betreut werden. Dies betrifft allerdings nicht nur die adäquate Förderung durch die interdisziplinären Frühförderstellen.

Es handelt sich dabei um Kinder, die im Rahmen des Bayerischen Erziehungs- und Bildungsplans als „Risikokinder“ (Bayerischer Erziehungs- und Bildungsplan/ Leitgedanken, S. 141) mit „spezifische[n] Bedürfnisse[n]“, wie „spezifische[n] Belastungen (psycho-sozial)“ (ebd.) eingestuft werden, gleichzeitig jedoch gerade keinen eindeutigen Hilfsanspruch besitzen (Kiesel, 2021, S. 8).

Auf dieser Grundlage ergeben sich insbesondere Brennpunkte für die Gruppe von Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten. Einer besteht darin, dass es weitgehend *keine gesicherte Diagnosestellung* bei Kindern mit auffälligem Verhalten im Vorschulalter gibt, da Erhebungen zu sonderpädagogischen Förderbedarfen im vorschulischen Bereich weitgehend fehlen (Statistische Veröffentlichungen KMK, 231-Januar 2022). Dadurch ist ein hoher Anteil an Schüler:innen mit unerkanntem sonderpädagogischem Förderbedarf beim Eintritt in die Regelschulen anzunehmen (ebd.). Es kann zudem davon ausgegangen werden, dass insbesondere diese „Dunkelziffer-Risikokinder“ (Bayerischer Erziehungs- und Bildungsplan/ Leitgedanken, S. 141) die bereits hoch belastende „Labilisierung des Person-Umwelt-Verhältnisses“ (Faust et al., 2012, S. 197) im Kontext des *Schuleintritts* als noch schwerwiegender erfahren. Ihre personalen Belastungen (z.B. Anpassungsproblematiken), die bereits vor dem Übergang in die Schule bestehen, können sich durch erlebte Verunsicherungen, die während des Transitionsprozesses hinzukommen, verschärfen. Zugleich bestehen aktuell keine verbindlichen Rahmenvereinbarungen, welche die Weitergabe von entsprechenden Informationen und Beobachtungen aus der Betreuungszeit der Kindertagesstätte an die Schule ohne eine ausdrückliche Entbindung von der Schweigepflicht durch die Eltern ermöglichen. Oftmals haben Eltern jedoch große Bedenken, dass belastende Informationen über ihr Kind dessen Start in der Schule negativ beeinflussen könnten und gestatten die Weitergabe daher nicht. Somit ist sowohl von einer Informationslücke im Übergangsprozess auszugehen als auch von einer daraus resultierenden Angebotslücke. Indem der aufnehmenden Schule wichtige Informationen zu einzelnen Schüler:innen fehlen, kann das pädagogische Personal auch nicht von Anfang an adäquate pädagogisch Unterstützungsangebote zur Begleitung des Kindes und seiner Eltern machen. Im Transitionsprozess werden somit Abbrüche, Rückstellungen und Schulwechsel (Statistisches Bundesamt, 2022) wahrscheinlicher, die wiederum die damit verbundenen Scham- und Schuldserfahrungen aller Beteiligten wahrscheinlicher werden lassen. Dies alles wird flankiert von dem Umstand, dass formal betrachtet die oben genannten „Risikokinder“ nicht zur Gruppe derer gehören, die Anspruch auf spezifische Hilfen im Rahmen der Eingliederungshilfe (SGB XII und IX) haben (Kiesel, 2021, S. 8).

Einen weiteren potenziellen Brennpunkt stellt das direkte familiäre Umfeld dieser Kinder dar. Ob nun mit Diagnose, oder Behandlungsplan (s. o.) – die primär Zugangssichernden zur Komplexleistung Frühförderung im Kontext Verhaltensstörungen und während der

Schuleingangsphase sind die Eltern (Griebel & Niesel, 2015, S. 113f.). Diese müssen die Frühförderstellen eigeninitiativ in irgendeiner Form aufsuchen und ihr Anliegen nicht nur formulieren (können), sondern auch eventuelle Hindernisse zum Zugang zu diesen Ressourcen frustrationstolerant bewältigen. Dies stellt nicht nur emotional-soziale Anforderungen, sondern bedarf insbesondere auch spezifischer Grundvoraussetzungen, z. B. in den Bereichen Problembewusstsein, Selbstüberwindung von möglichen Scham- und Schuldgefühlen, Handlungsorientierung und zudem die Kompetenz wie Performanz, Handlungsoptionen zu suchen, zu finden und insbesondere auch umzusetzen. Beispielsweise kann eine psychische Erkrankung eines Elternteils wie eine Depression all diese Anforderungsfelder individuell signifikant beeinflussen und zudem noch die Sorge entstehen lassen, dass eine Offenlegung von Problematiken den staatlich veranlassten Verlust der Kinder zur Folge haben könnte. All diese Voraussetzungen einer Inanspruchnahme der Komplexleistung Frühförderung können vor dem zum Teil hochbelasteten Hintergrund von Eltern aus dem Kontext Verhaltensstörungen als zumindest fraglich eingestuft werden.

Neben diesen emotional-sozialen Herausforderungen auf Seiten der Erziehungsberechtigten stellen das teilweise Fehlen von fachspezifischem Wissen und entsprechenden Betreuungsmöglichkeiten von Kindern und deren Familien weitere Brennpunkte dar, welche zumeist mit einem flächendeckend nicht gegebenen Zugang zu Beratungsangeboten interagieren können.

In der Konsequenz scheint eine Identifikation von Förderbedarfen in diesem Kontext zunächst eine Leistung zu sein, die vom Fachpersonal der Kintertagesstätte erbracht werden muss. Diese stellt nicht zuletzt vor dem Hintergrund des zunehmenden Fachkräftemangels eine erhebliche Herausforderung dar. Erzieher:innen müssen das eigene Handlungsfeld einschätzen können, in hohem Maße für Abweichungen und Auffälligkeiten bei Kindern und Familien aufmerksam sein und entsprechend dann an Fachdienste der Kinder- und Jugendhilfe, der Medizin und der Sonderpädagogik verweisen, wenn die eigenen Optionen professionellen Handelns den erhöhten Bedarfen eines Kindes und seiner Familie nicht mehr gerecht werden können.

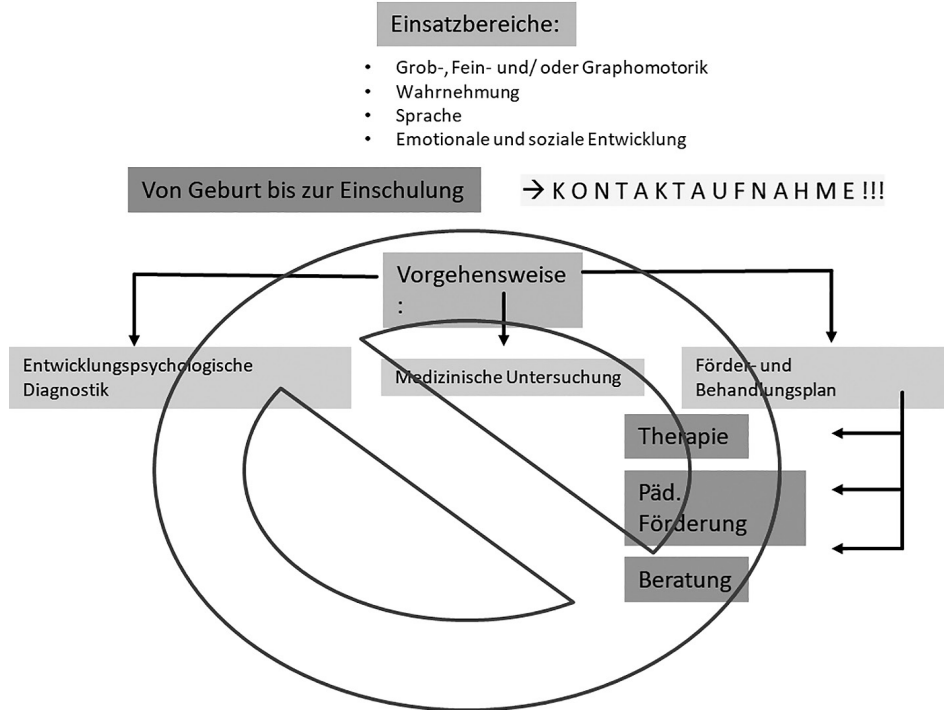


Abb. 2: Spezifische Problemstellung eines Zugangs auf die Komplexleistung „Frühförderung“ im Kontext Pädagogik bei Verhaltensstörungen

Nur wenn eine Kontaktaufnahme zu Fachdiensten und daraus resultierend fachspezifische Beratung und Hilfestellung stattfinden, können Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Kontext Pädagogik bei Verhaltensstörungen frühzeitig erkannt werden und es kann in der Folge ein unterstützendes Netzwerk aufgebaut werden, in dem die Frühförderstelle mit ihren Komplexleistungen eine sehr wichtige Rolle spielt. Findet dies nicht statt, ist der Zugang von Kindern und ihren Familien zu eben dieser Komplexleistung kaum möglich. Wenn also die Eltern eines Kindes aufgrund fehlender Eigeninitiative, der Angst vor Offenlegung belastender familiärer Bedingungen und/oder der Angst vor Beschämung keinen Kontakt zu einer Frühförderstelle aufnehmen oder dieser durch pädagogisches oder medizinisches Fachpersonal nicht initiiert wird, so können auch die spezifischen Leistungen dieser systemischen Ressource nicht greifen. In Abbildung 2 ist die Kontaktaufnahme daher markiert und mit mehreren Ausrufezeichen versehen. Sie stellt die unabdingbare Voraussetzung dafür dar, dass der Unterstützungsprozess durch die Frühförderstellen überhaupt aufgenommen werden kann. Was ohne diese Kontaktaufnahme wegfällt, veranschaulicht die Streichung in der Abbildung. Werden Eltern jedoch angeleitet und unterstützt, einen Kontakt zu helfenden Diensten wie der interdisziplinären Frühförderstelle aufzunehmen, können deren Angebote den Kindern zugutekommen. Gerade die enormen Chancen präventiven pädagogischen Handelns für Kinder mit Entwicklungsrisiken sollen hier deshalb nochmals ausdrücklich genannt werden. Sofern eine Kindertageseinrichtung über ausreichend qualifiziertes Personal verfügt und in ein Netzwerk weiterer professioneller Fachdienste eingebunden ist, ist davon

auszugehen, dass Verhaltensauffälligkeiten frühzeitig erkannt und ihrer Verfestigung durch qualifizierte präventive pädagogische Angebote entgegengewirkt werden kann.

5 Aufgaben sowie Potentiale von Sonderpädagog:innen (MSH/ MSD) im Transitionsprozess

Bislang wurde die interdisziplinäre Frühförderstelle als eine besonders wichtige Komponente und ein sehr wertvolles Angebot beschrieben, Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten therapeutisch und heilpädagogisch adäquate Angebote zu machen und die Eltern durch professionelle Beratung zu begleiten und zu unterstützen. Zugleich muss aber auch die Frage nach spezifischen sonderpädagogischen Angeboten gestellt werden. In Bayern existiert das Angebot des Mobilen Sonderpädagogischen Dienstes (MSD) für Regelschulen. Dieser wird von Sonderpädagog:innen geleistet und umfasst das Diagnostizieren und Fördern von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf sowie das Beraten von Kind, Eltern und schulischen Partner:innen, das Koordinieren der Fallarbeit für das Kind und das Fortbilden pädagogischer Fachkräfte im Kontext sonderpädagogischer Anforderungen und Fragestellungen (BayEUG Art.21 Abs. 1 Satz 1 und 2). Für den vorschulischen Bereich gibt es in Bayern darüber hinaus das Angebot der Mobilen Sonderpädagogischen Hilfe (MSH). „Für noch nicht schulpflichtige Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die zur Entwicklung ihrer Fähigkeiten, ihrer Gesamtpersönlichkeit und für ein selbständiges Lernen und Handeln auch im Hinblick auf die Schulreife spezielle sonderpädagogische Anleitung und Unterstützung benötigen, können die fachlich entsprechenden Förderschulen bei anderweitig nicht gedecktem Bedarf Mobile Sonderpädagogische Hilfe in der Familie, in den Kindertageseinrichtungen und im Rahmen der interdisziplinären Frühförderung (z. B. Frühförderstellen) leisten“ (BayEUG Art.22 Abs. 2).

Somit ist also die Einbeziehung fachspezifischer sonderpädagogischer Expertise im Bereich der Kindertagesstätten und der interdisziplinären Frühförderstellen ausdrücklich möglich. Worin die fachspezifischen Angebote und Schwerpunktsetzungen der Pädagogik bei Verhaltensstörungen bestehen können, soll im Folgenden dargestellt werden.

Im Rahmen von konkreten Möglichkeiten der Begleitung und Unterstützung in diesem spezifischen inklusiven Transitionsprozess ist das Thema Kontaktaufbau zentral (Gunter, 2013, S. 91). Wie deutlich wurde, kann dieser, wenn er allein auf Initiative der Eltern fußen soll, insbesondere für Kinder und Familien im Kontext Verhaltensstörungen mit zum Teil großen Hürden, Barrieren und Hindernissen verbunden sein (siehe Abb. 2). So kann beispielsweise der Anruf bei einer fremden Person und die Notwendigkeit, dieser die persönliche Situation mit vorhandenen (Über-)Forderungen und spezifischen, belastenden Erfahrungen des Misslingens und Scheiterns zu schildern, eine schier unüberwindbare Hürde für manche Eltern darstellen.

In diesem Sinn scheint es sinnvoll und notwendig, die Perspektiven und Chancen spezifischer, aufsuchender Angebote etwa durch die Frühförderstelle, Mobile Sonderpädagogische Hilfen oder auch Erziehungsberatung in den Blick zu nehmen und zu diskutieren.

Besonders bedeutsam ist diesbezüglich die Kommunikationsverbesserung im Übergabeprozess (Liebers, 2013, S. 70f.). Eine zentrale Rolle spielen dabei die Prinzipien Transparenz, Wertschätzung und bestmögliches Verstehen. Insbesondere im Zentrum der Schuleingangsphase steht unter den oben skizzierten spezifischen Bedingungen die Schulwahlberatung. Gerade im Sinne eines Verständnisses von Inklusion im Rahmen einer ganzheitlichen Persön-

lichkeitsentwicklung kann und sollte hier „erfolgreicher Übergang“ nicht nur am Übergang zu einer Regelschule festgemacht werden. Vielmehr sollte an individuelle Lösungen in einem kollektiv konzipierten System gedacht, danach gesucht und diese praktikabel gefunden werden – die am besten passende Beschulungsform für ein Kind.

Ein entsprechendes, offenes Inklusionsverständnis geht mit der Einbindung notwendiger und sinnvoller sonderpädagogischer Fachexpertise einher, z. B. im Bereich der Haltung (Müller & Stein, 2018, S. 269). Im Kern dieser *anderen* Haltung steht „das grundsätzliche Anerkennungsmoment auch schwierigster Verhaltens- und Erlebensweisen als Ausdruck eines subjektiv bedeutsamen, wenn auch oft kontraproduktiv wirkenden Weltzugangs“, der gefordert ist, in konstruktive Auseinandersetzung mit dem „Leistungs- und Verhaltensverständnis der Allgemeinen Schulen“ zu treten (ebd.).

Entwicklung vollzieht sich im Spannungsfeld von Kontinuität und Diskontinuität (Liebers, 2013, S. 68ff.). Da sich der Mensch grundsätzlich in Beziehung entwickelt, geht es gerade auch vor dem Hintergrund der dargestellten Kontexte immer auch um Entwicklung, Aufbau und Konstanz tragfähiger Beziehungen. Daher bedarf es im herausfordernden Prozesskontext „Frühförderung“, „Schuleintritt“ und „Pädagogik bei Verhaltensstörungen“ einer Beziehungsanbahnung im Sinne einer konstanten Ansprechperson sowie Begleitung in „verbindlichen Teamstrukturen“ (Gunter, 2013, S. 96). Wenn es von einem der Kooperationspartner geleistet werden kann, diese Begleitung möglichst überdauernd zu gewährleisten, so werden Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten und deren Familien in besonderer Weise davon profitieren. Die Ausdehnung der Betreuung durch die interdisziplinären Frühförderstellen in den Umsetzungen der „Modellprojekte für Schulstärkender“ bis zum Halbjahr der ersten Klasse kann hier als ein wichtiger Schritt in die richtige Richtung angesehen werden. In diesem Zeitraum wird es allerdings zugleich wichtig sein, das Netzwerk für Kinder und Familie zu stabilisieren, indem neue Netzwerkpartner vertrauensvoll eingeführt werden, um den Abbruch der Komplexangebote durch die Frühförderstellen nicht nur zeitlich zu verschieben, sondern möglichst in dieser Phase zu kompensieren.

Konkret betrifft dies insbesondere den Ausbau von Netzwerkarbeit der verschiedenen pädagogischen Fachdienste sowie die Auftragsklärung der jeweiligen, betreffenden Professionen, z. B. in Form von „Kooperationsvereinbarungen“ (Berry, 2013, S. 42ff.). Maßgeblich für gelingende Übergänge und Austauschprozesse sind insbesondere der Ausbau eines flexiblen und verstehensorientierten Kompetenztransfers bzw. fachspezifischer Beratungsangebote (Müller, 2014, S. 19f.). Im konkreten pädagogischen Alltag erhalten gerade hier individuell unterstützende Maßnahmen ihre besondere Bedeutung. Angebote aus dem Bereich der Jugendhilfe, wie bspw. Schulbegleiter:innen, Sozialpädagogische Familienhilfen und Heilpädagogische Betreuungsangebote können hier ergänzend zu schulischen und sonderpädagogischen Maßnahmen genannt werden.

Chancen der multiprofessionellen Zusammenarbeit: ein Fazit

Zunächst soll auf ein „spannungsreiches“ Verzahnungsmoment der zwei Systeme „Frühförderung“ und „Schule“ hingewiesen werden. Allein die Begrifflichkeiten beider Systeme sind nur bedingt kompatibel. Während in Bayern beispielsweise im Bereich der Frühförderung von „Teilhabebeeinträchtigungen“ die Rede ist, wird im schulischen System von „sonderpädagogischen Förderbedarfen“ gesprochen. Unabhängig von der Bezeichnung der beim Kind und seiner Familie wahrgenommenen Bedarfe sollte es jedoch gemeinsames Ziel sein, Auffälligkeiten des Erlebens und Verhaltens zu erkennen und klar zu bezeichnen, um auf dieser Grundlage tragfähige Hilfsangebote zu ermitteln und anzubinden.

In der Zusammenarbeit beider Systeme stellt sich außerdem die Frage nach der notwendigen Rolle der Mobilen Sonderpädagogischen Hilfen (MSH) sowie nach den grundsätzlichen Rollen und Aufgaben der beteiligten Fachkräfte im Übergang.

Die Einschränkung im Artikel 22 des Bayerischen Erziehungs- und Unterrichtsgesetzes, dass „die fachlich entsprechenden Förderschulen bei anderweitig nicht gedecktem Bedarf“ Mobile Sonderpädagogische Hilfe (MSH) leisten können, ist hier als bedenklich zu erachten. Gerade die professionelle und fachspezifische sonderpädagogische Beratung wird auf diese Weise nur als Option und nicht als Voraussetzung gehandhabt. Die einzelnen Netzwerkpartner sollten in diesem Sinne nicht bezüglich vorhandener Ressourcen gegeneinander ausgespielt, sondern einander ergänzend in der Zusammenarbeit gesehen werden.

Natürlich kann und muss an dieser Stelle formuliert werden, dass die *Frühförderstellen* rein institutionell dem Sozialministerium zugeordnet sind – und damit nicht Teil des Schulsystems. Sehr kritisch kann daher die Frage gestellt werden, inwiefern es sich bei den oben angeregten Auseinandersetzungs- und angesprochenen Bewältigungsversuchen um die Auslagerung von Leistungen handelt, die im Schulsystem erbracht werden müssten (siehe Transitionsprozess). Das Ziel jeglicher Bemühungen sollte eine gut konfigurierte Netzwerkarbeit der verschiedenen Beteiligten sein, die möglichst überdauernd und in vertrauensvoller Kommunikation mit den Kindern und Familien gestaltet wird. Ein professionsübergreifendes Verständnis der Zielsetzung, nämlich der adäquaten Unterstützung der Kinder und Familien im (inkluisiven) Transitionsprozess, sollte hier als Grundlage und letztlich auch als individuelle Handlungsanleitung für die Zusammenarbeit der verschiedenen Akteure:innen gesehen werden.

Die Herausforderung einer so fundierten Handlungs- und Zielperspektive besteht darin, das Spezifische eines Person-Umwelt-Bezugs im Kontext Übergang Frühförderung-Schule zu denken, jenseits der klassischen Kategorien von Behinderung. Dies bedeutet, sowohl personale als auch situative Faktoren zu berücksichtigen als auch, auf dieser Basis Unterstützungsmöglichkeiten zu identifizieren und diese zu aktivieren.

Ziel aller gemeinsamen Bemühungen sollte es sein, sich professionsübergreifend auf den Weg einer besseren Gestaltung des Überganges zu machen, wie es z. B. die „Modellprojekte für Schulstarthelfer“ tun.

Literatur

- Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG). Abgerufen am 25. November 2022, von <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayEUG>
- Bayerischer Erziehungs- und Bildungsplan/ Leitgedanken. Abgerufen am 25. November 2022, von <https://www.ifp.bayern.de/veroeffentlichungen/books/bildungs-erziehungsplan/>
- Bayerischer Landtag, Drucksache 17/18714. Abgerufen am 25. November 2022, von https://www1.bayern.landtag.de/www/ElanTextAblage_WP17/Drucksachen/Basisdrucksachen/0000012500/0000012761.pdf
- Berry, G. (2013). *Was Kita-Kinder stark macht. Den Übergang in die Schule erfolgreich meistern*. Cornelsen Verlag.
- Dockett, S., & Perry, B. (2007). *Transitions to School: Perceptions, Expectations, Experiences*. UNSW Press.
- Fabian, H., & Dunlop, A.-W. (2007). *Outcomes of Good Practice in Transition Process for Children Entering Primary School*. The Hague: Bernard van Leer Foundation.
- Faust, G., Kratzmann, J., & Wehner, F. (2012). Schulintritt als Risiko für Schulanfänger? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26(3), 197–212.
- Griebel, W., & Niesel, R. (2011). *Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern*. Cornelsen Schulverlage.
- Griebel, W., & Niesel, R. (2015). *Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern* (3. aktual. Aufl.). Cornelsen Schulverlage.
- Gunter, O. (2013). Gelingensfaktoren für die Schulen zum Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. In G. Bellenberg & M. Forell (Hrsg.), *Bildungsübergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis* (S. 89-103). Waxmann Verlag.
- Henkel, J. (2017). Der Übergang von der Kita in die Schule – status quo und Herausforderungen aus inklusiver Perspektive. In A. Tures & N. Neuß (Hrsg.), *Multiprofessionelle Perspektiven auf Inklusion* (S. 67-81). Verlag Barbara Budrich.
- Kiesel, H. (2021). *Inklusion an den Schulen. Zwischenbericht zur allgemeinen und pandemiebedingten Situation des Beauftragten der Bayerischen Staatsregierung für die Belange von Menschen mit Behinderung*. Bayerische Staatsregierung, Bayerischer Landtag, Ausschuss für Bildung und Kultus. https://www.behindertenbeauftragter.bayern.de/imperia/md/content/stmas/behindertenbeauftragte/bayerische_staatsregierung_zwischenbericht_inklusion_an_schulen.pdf
- Krenz, A. (2010). *Schulfähigkeit und Schulbereitschaft bei Kindern – Hinweise zur Erfassung und Beurteilung schulfähigkeitsrelevanter Merkmale*. www.niesel.homepage.t-online.de/sn-schulfachigkeit.pdf
- Liebers, K. (2013). Schulanfang - passgenau und flexibel. In G. Bellenberg & M. Forell (Hrsg.), *Bildungsübergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis* (S. 67-77). Waxmann Verlag.
- Müller, U. B. (2014). *Kinder im verzahnten Übergang vom Elementar- zum Primarbereich*. Budrich UniPress Verlag.
- Müller, T., & Stein, R. (2018). Schulische Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung – quo vadis? In R. Stein & T. Müller, *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (S. 263-269). Kohlhammer.
- Peters, O. (2010). *Distance education in transition: developments and issues* (Bd. 5., rev., extended and updated ed.). BIS-Verl. der Carl-von-Ossietzky-Univ.
- Roßbach H.-G., & Spieß C.K. (2019). Frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen: Rahmenbedingungen und Entwicklungen. In Köller, O., Hasselhorn, M., Hesse, F.W., Maaz, K., Schrader, J., Solga, H., Spieß, C.K. & Zimmer, K. (Hrsg.), *Das Bildungswesen in Deutschland – Bestand und Potenziale* (S. 409–440). Julius Klinkhardt.
- Sarimski, K. (2022). *Handbuch interdisziplinäre Frühförderung* (2. Aufl.). Ernst Reinhardt Verlag.
- Sayers, M., West, S., Lorains, J., Laidlaw, B., Moore T. G., & Robinson, R. (2012). Starting school: A pivotal life transition for children and their families. *Family matters*, 90, 45-56.
- Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz Dokumentation Nr. 231 – Januar 2022. Abgerufen am 25. November 2022, von https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok231_SoPaeFoe_2020.pdf
- Statistisches Bundesamt. Abgerufen am 25. November 2022, von <https://www.genesis.destatis.de/genesis/online?la nguage=de&sequenz=tabelleErgebnis&selectionname=21111-0010#abreadcrumb>
- Trautmann, M., & Wischer, B. (2011). *Heterogenität in der Schule*. VS Verlag.