

Schlesier, Juliane; Rank, Astrid; Then, Daniel; Pohlmann-Rother, Sanna; Herding, Jana; Büker, Petra; Carle, Ursula

Transitionen von Kindern mit erschwerten Lern- und Teilhabevoraussetzungen begleiten

Peschel, Markus [Hrsg.]; Kihm, Pascal [Hrsg.]; Platz, Melanie [Hrsg.]; Gebauer, Lea Marie [Hrsg.]: Bezugsnotwendigkeiten der Grundschule. Pädagogik und Fachdidaktik in der Grundschulbildung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 143-154. - (Jahrbuch Grundschulforschung; 29)



Quellenangabe/ Reference:

Schlesier, Juliane; Rank, Astrid; Then, Daniel; Pohlmann-Rother, Sanna; Herding, Jana; Büker, Petra; Carle, Ursula: Transitionen von Kindern mit erschwerten Lern- und Teilhabevoraussetzungen begleiten - In: Peschel, Markus [Hrsg.]; Kihm, Pascal [Hrsg.]; Platz, Melanie [Hrsg.]; Gebauer, Lea Marie [Hrsg.]: Bezugsnotwendigkeiten der Grundschule. Pädagogik und Fachdidaktik in der Grundschulbildung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 143-154 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-349047 - DOI: 10.25656/01:34904; 10.35468/6213-10

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-349047>

<https://doi.org/10.25656/01:34904>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

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

*Juliane Schlesier, Astrid Rank, Daniel Then,
Sanna Pohlmann-Rother, Jana Herding, Petra Bükér
und Ursula Carle*

Transitionen von Kindern mit erschwerten Lern- und Teilhabevoraussetzungen begleiten

Abstract

Übergänge in die und aus der Grundschule markieren für alle Kinder eine entscheidende Phase in ihrer Bildungsbiographie und sind besonders herausfordernd für Kinder mit erschwerten Lern- und Teilhabevoraussetzungen, wie etwa mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf oder geringen Deutschkenntnissen. Daher wird der Fokus im vorliegenden Beitrag auf Studien gelegt, die diese Transitionen aus Perspektive der beteiligten Akteur*innen betrachten. Zwei Projekte untersuchen den Schuleintritt und zwei den Übertritt von der Grund- in die Sekundarstufe. Zum Übergang in die Grundschule zeigt eine qualitative Untersuchung mit 48 Befragten verschiedener Professionen, dass gezielte Übergangsbegleitung Rückstellungen reduzieren kann und Kooperationen entscheidend, aber oft schwierig sind. Eine zweite Studie mit 22 frühpädagogischen Fachkräften verdeutlicht, dass diese beim Übergang mit breitgefächerten Professionen kooperieren. Aus der Perspektive von Kindern auf den Übergang in die Sekundarstufe zeigt das Fallporträt einer Schülerin mit zugeschriebenem Förderbedarf im Bereich Lernen die Diskrepanz zwischen dem Bedürfnis nach Kompetenzerleben und hoher intrinsischer Lernmotivation einerseits und der Erfahrung institutioneller Fremdbestimmung andererseits. Weiterhin bestätigt eine Fragebogenstudie mit 491 Schüler*innen, dass sich jene mit zusätzlichem Förderbedarf im Unterricht am Übergang aus der Grundschule eher überfordert fühlen. Die Ergebnisse unterstreichen die Bedeutung gezielter Begleitung und Zusammenarbeit für gelingende Transitionen und werfen Fragen hinsichtlich systeminduzierter Brüche auf.

Schlüsselwörter: Transitionen, Grundschule, Kinder mit erschwerten Lernvoraussetzungen, Übergangsbewältigung

1 Übergang in die Grundschule und aus der Grundschule von Kindern mit erschwerten Lernvoraussetzungen

Der Begriff „Transition“ wird seit Jahrzehnten verwendet, um die Komplexität der institutionellen und schulischen Übergänge zu bezeichnen (Wörz 2004). Transitionen implizieren dabei nicht nur einen erheblichen Wandel der Umgebung, der Aufgaben und der Anforderungen, sondern auch der Personen im Transitionsprozess (siehe Abb. 1). Der Schuleintritt und der Wechsel in die weiterführende Schule gehören daher zu den prägendsten Momenten in der Bildungsbiographie eines Kindes (Mays et al. 2023). Diese Übergänge können einerseits Entwicklungspotentiale mit sich bringen, aber andererseits auch Risiken für die Persönlichkeits- und Lernentwicklung darstellen, sofern sie nicht angemessen bewältigt werden (Weiß et al. 2024). Insbesondere für Kinder mit erschwerten Lernvoraussetzungen oder geringen Kenntnissen in der Schulsprache Deutsch stellen diese Übergänge oft eine besondere Herausforderung dar, vor allem wenn Familie und beteiligte Institutionen keine geeignete Unterstützung bieten (können) (Faust et al. 2012; Herding 2024).

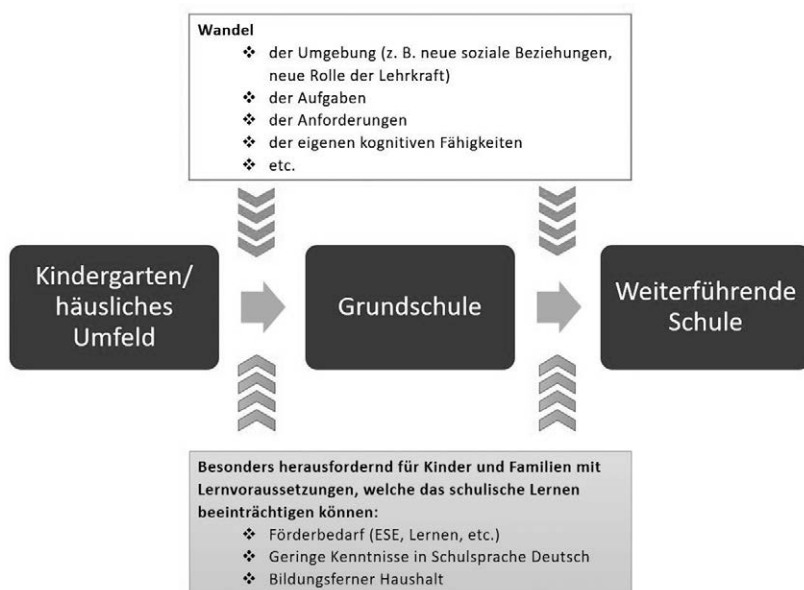


Abb. 1: Übergänge in die und aus der Grundschule: Gelenkstellen des Wandels und der Herausforderung (eigene Darstellung).

Eine Theorie, die wesentliche Elemente verschiedener Ansätze zur Beschreibung der Transition integriert und den Übergang als Stressor betrachtet, welcher durch Kinder bewältigt werden muss, ist der multifaktorielle Ansatz (Denner & Schumacher 2014). Dieser eröffnet insbesondere für Kinder mit erschwerten Lernvoraussetzungen eine hilfreiche Perspektive, da hier die Wechselwirkungen der individuellen Ebene (z.B. Vorkenntnisse, Sprachniveau), der interaktionalen Ebene (z.B. Interaktionen mit Peers, Lehrkräften), der kontextuellen Ebene (übergangsspezifisches und allgemeines Umfeld) und der curricularen Ebene (verschiedene Lernfelder) des Übergangs berücksichtigt und gleichzeitig der Bewältigungsprozess der Kinder (effektiv vs. dysfunktional) sowie die bildungspolitischen Rahmenbedingungen (z.B. Inklusion) einbezogen werden. Somit ermöglicht dieser Ansatz eine differenzierte Betrachtung des Bewältigungsprozesses des Kindes sowie spezifischer Unterstützungsbedarfe, um Übergangsprozesse gezielt zu gestalten. Umfassende Studien liegen zum multifaktoriellen Ansatz der Übergangsbewältigung von Kindern mit erschwerten Lernvoraussetzungen bislang jedoch kaum vor; vielmehr wird der Übergang meist in Form einer „notwendigen Anpassung an das System Grundschule“ (Mays et al. 2023: 357) untersucht. Wenngleich der multifaktorielle Ansatz vielseitige Perspektiven auf den Übergang in die und aus der Grundschule von Kindern mit erschwerten Lernvoraussetzungen ermöglicht, werden damit die *verschiedenen* Akteur*innen, welche Unterstützungsbedarfe des Kindes gezielt fördern und Ressourcen zur Verfügung stellen, nicht konkret integriert – obwohl speziell für diese Zielgruppe eine (multi-)professionelle Unterstützung zentral ist. Hier setzt das Modell der inklusiven Transition in die Schule (Then & Pohlmann-Rother 2024) an, welches die Rolle des Kindes, der Lehrkräfte, Fachkräfte, externen Unterstützungssysteme, Eltern sowie Peers im Übergang veranschaulicht. Die (multi-)professionelle Kooperation wird dabei als bedeutender übergangsmoderierender Prozess hervorgehoben. Dennoch mangelt es an Studien, die Kooperationsaktivitäten der verschiedenen Akteur*innen beim Übergang von Kindern mit erschwerten Lernvoraussetzungen identifizieren (Then & Pohlmann-Rother 2024).

Um Implikationen für die Unterstützung von Kindern mit erschwerten Lernvoraussetzungen in der Schulpraxis ableiten zu können, sollen die beiden Forschungsdesiderate (Untersuchung der Kooperationsaktivitäten und des Übergangs als Bewältigungsprozess) in dem vorliegenden Beitrag adressiert werden. Dabei wird anhand von zwei qualitativen Interviewstudien in Bezug auf den *Übergang in die Grundschule* die folgende Forschungsfrage beleuchtet:

1. Welche Kooperationsaktivitäten finden zwischen welchen Kooperationspartner*innen in Bezug auf den Übergang von Kindern mit erschwerten Lernvoraussetzungen in die Grundschule statt und welche Unterstützungs-

angebote werden von den verschiedenen Akteur*innen als besonders gewinnbringend wahrgenommen?

Weiterhin soll für den *Übergang aus der Grundschule* in einer qualitativen Fallstudie und einer quantitativen Fragebogenuntersuchung ergründet werden:

2. Wie nehmen Kinder mit erschwerten Lernvoraussetzungen den Übergang aus der Grundschule hinsichtlich der Bewältigung mannigfaltiger Herausforderungen subjektiv wahr und welche Unterstützung wünschen sie sich von ihren Lehrkräften?

2 Übergang in die Grundschule

2.1 FrüSch: Der Übergang von der Kindertagesstätte in die Schule bei Kindern, die von der Frühförderstelle begleitet werden (Astrid Rank)

Im Projekt *FrüSch* (Frühförderung am Übergang in die Schule) geht es um den Übergang zwischen Frühförderung und Schule. Dieses Projekt nimmt eine spezifische Gruppe von Kindern in den Blick, nämlich diejenigen, die rechtlich definiert sind als Kinder mit Entwicklungsverzögerung oder einer (drohenden) Behinderung. Diese Kinder haben in Deutschland von der Geburt bis zum Schuleintritt Anspruch auf die sogenannte Frühförderung an Frühförderstellen. Die Arbeit an den interdisziplinären Frühförderstellen zielt auf Früherkennung und die Etablierung von Präventions-, Kompensations-, Rehabilitations- bzw. Interventionsverfahren, aber auch auf die Beratung und Begleitung der Eltern, Familien und des sozialen Umfelds ab. Mit dem Schuleintritt endet die Frühförderung abrupt; daher initiierte der bayerische Landtag 2018 das Modellprojekt *Schulstärkender*, das Familien bei der Schulwahl und Prävention von Schulabbrüchen durch Beratung und Förderung unterstützte. In den Jahren 2023 und 2024 evaluierten die Universitäten Regensburg und Würzburg dieses Projekt. Dazu wurden 48 Personen verschiedener Statusgruppen (Lehrkräfte (n=9), Kindergartenleitungen und pädagogische Fachkräfte (PFK, n=10), Erziehungsberechtigte (n=6), Schulleitungen (n=8), Fachkräfte am Übergang (n=8) und anderes pädagogisches Personal an Schulen (APP, n=7)) an fünf Projektstandorten befragt. Diese Interviews wurden mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet; im Folgenden wird aufgezeigt, welche Kodierungen sich in Bezug auf die oben skizzierte erste Fragestellung ergaben (s. Kap. 1).

Als eine zentrale Leistung des Projekts wird die *gelungene Kooperation* zwischen den befragten Statusgruppen benannt. Der enge statusübergreifende Austausch, die wertschätzende Kommunikation und die kurzen Kooperationswege sind Aspekte, die für Zufriedenheit bei den Beteiligten sorgen. Die Be-

tonung der gegenseitigen Wertschätzung zeigt, dass Gespräche auf Augenhöhe mit allen Beteiligten im Übergang nicht unbedingt selbstverständlich sind. Allerdings gibt es auch viele Benennungen von *Schwierigkeiten in der Kooperation*, welche sowohl strukturell (Schwierigkeiten bei der Informationsweitergabe) als auch personell (mangelnde Kooperationsbereitschaft) bedingt sind. Daher ist interessant, die Kodierungen genauer anzuschauen, welche Bedingungen für eine erfolgreiche Zusammenarbeit benennen. Auch hier fanden sich strukturelle Bedingungen wie „feste Kooperationsstrukturen“ und „früher Informationsfluss“ neben personellen Bedingungen wie „Offenheit“. Das *pädagogische Personal* versucht auch die Elternperspektive in den Blick zu nehmen und es wird häufig betont, wie wichtig es sei, Ängsten der Eltern zu begegnen, die Eltern ernst zu nehmen und sie gut in den Informationsfluss einzubinden. Allerdings finden sich auch viele Äußerungen, die Erwartungen an die Eltern artikulieren.

Aus den vorliegenden Daten kann für die Übergangspraxis geschlussfolgert werden, dass eine bei den pädagogisch Tätigen viel stärkere Sensibilität für die betroffenen Familien bestehen müsste. Des Weiteren müsste es für alle niedrigschwellige Möglichkeit zur Vernetzung geben, so wie es diese pädagogische Fachkraft ausdrückt:

Also wichtig wäre grundsätzlich, dass man die Ansprechpartner kennt in den jeweiligen Einrichtungen, dass man sich auch in irgendeiner Form begegnen kann [...]. Vielleicht am Anfang des Kindergartenjahres, am Ende dann auch noch mal, dass man da wirklich ein Netzwerk schafft [...], wo man [...] immer das Kind im Blick hat und nicht gegeneinander arbeitet, sondern dass [...] der Weg des Kindes begleitet wird und dass man sich gegenseitig respektiert in dem, was man tut. (fruesch_int51_v01, Pos. 80).

2.2 Der Übergang von Kindern mit Beeinträchtigungen in die Schule: Multiprofessionelle Kooperationsprozesse (Daniel Then & Sanna Pohlmann-Rother) 1

Eine zweite qualitative Interviewstudie adressiert das Kooperationsverhalten frühpädagogischer Fachkräfte beim Schuleintritt von Kindern mit Beeinträchtigungen. Hierzu werden Kinder gezählt, die aufgrund körperlicher, geistiger oder seelischer Besonderheiten langfristige Einschränkungen in der Bildungsteilhabe erleben. In der Studie stehen frühpädagogische Fachkräfte im Zentrum, da sie die Kinder über die Kindergartenzeit hinweg von professioneller Seite am intensivsten begleiten. Von Interesse ist, welche Kooperationspartner*innen und -aktivitäten die Fachkräfte beim Übergang von Kindern mit

1 Eine ausführlichere Fassung der Studie findet sich in Then & Pohlmann-Rother (2024).

Beeinträchtigungen beschreiben. Wir setzen somit an der ersten der oben genannten Forschungsfragen (s. Kap. 1) an.

Die Stichprobe bilden 22 frühpädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen ($M_{\text{Alter}} = 42,64$ Jahre; $M_{\text{Berufserfahrung}} = 15,25$ Jahre). Das Sampling wurde mithilfe eines qualitativen Stichprobenplans realisiert. Hierfür wurden pädagogische Fachkräfte ausgewählt, die eine Bandbreite verschiedener, theoretisch relevanter Merkmale repräsentieren. Einbezogen wurden Fachkräfte mit 1) mehr bzw. weniger als zehn Jahren Berufserfahrung, da die Berufserfahrung für die Kooperationspraxis der Fachkräfte relevant ist; 2) Fachkräfte aus Einrichtungen mit vs. ohne inklusives Profil, da in inklusiven Einrichtungen umfassender kooperiert wird; und 3) Fachkräfte im Sprengel einer Grundschule mit vs. ohne inklusives Profil, da Kooperationen in inklusiven Grundschulen einen besonderen Stellenwert einnehmen. Die Datenauswertung erfolgte durch zwei unabhängige Kodierer*innen (Cohens Kappa: .86) mit der inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz & Rädiker 2022). Zudem wurde eine komparative Analyse durchgeführt, in deren Rahmen die Fachkräfte entlang der Samplingmerkmale verglichen wurden.

Die Fachkräfte berichten im Ergebnis von einer großen Bandbreite an Kooperationspartner*innen. Verbreitet sind v.a. Kooperationen mit *qualifizierten Einzelpersonen*, z.B. Heilpädagog*innen. Auch Kooperationen mit *Förder- und Beratungseinrichtungen* (z.B. Frühförderstellen) sind nach Angabe der Fachkräfte etabliert, wohingegen mit *Behörden* (z.B. Jugendamt) nur vereinzelt zusammengearbeitet wird. Bedeutende Kooperationspartner*innen sind zudem die Kolleg*innen der Fachkräfte in den Einrichtungen sowie Grund- und Förderschullehrkräfte. Die komparative Analyse ergibt nur mit Blick auf das Profil der Kindertageseinrichtung nennenswerte Unterschiede. So kooperieren Fachkräfte aus Einrichtungen mit inklusivem Profil eher mit spezifisch qualifiziertem Personal.

Die Ergebnisse zu den Kooperationsaktivitäten verweisen auf drei Gruppen. Die erste Gruppe umfasst Aktivitäten, die auf eine *Kommunikation* der Beteiligten abzielen. Hierzu gehören sowohl Austauschgespräche, welche die individuellen Bedürfnisse einzelner Kinder zum Gegenstand haben, als auch allgemeine Maßnahmen zum Informationsaustausch (z.B. über allgemeine Anforderungen der Schule). Die zweite Gruppe beinhaltet Aktivitäten zur gemeinsamen *pädagogischen Begleitung und Unterstützung* des Kindes im Übergang. Relevant sind zum einen Maßnahmen, um kindliche Bedürfnisse im Übergang festzustellen, z.B. Beobachtungen durch mehrere Fachkräfte. Zum anderen spielen Maßnahmen eine Rolle, die auf die Förderung des Kindes abzielen. Die dritte Gruppe an Aktivitäten umfasst *gemeinsame* Professionalisierungsmaßnahmen, d.h. der gemeinsame Besuch von Fortbildungen. Die Ergebnisse der komparativen Analyse verweisen v.a. auf Unterschiede in Bezug

auf das Einrichtungsprofil. So findet in Einrichtungen mit inklusivem Profil zwar nicht nennenswert mehr Kooperation statt. Die Kooperationsaktivitäten, die durchgeführt werden, adressieren aber eher die individuellen Bedürfnisse des Kindes.

3 Übergang aus der Grundschule

3.1 Perspektiven von Kindern auf den Übergang in die weiterführende Schule: Das Fallporträt einer Schülerin mit zugeschriebenem sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich Lernen (Jana Herding & Petra Büker)

Eine weitere Interviewstudie widmet sich dem bildungsbiografisch bedeutsamen, oftmals ungleichheitsverstärkenden Übergang von der Grundschule auf die weiterführende Schule. Hier werden die Perspektiven der Kinder fokussiert, um ein tieferes Verständnis für ihr Übergangserleben und ihre Bewältigungsstrategien zu gewinnen. In einer qualitativen Längsschnittstudie wurden 20 Viert- und dann Fünftklässler*innen zu ihren Erfahrungen jeweils vor und nach dem Schulwechsel befragt. Um mit den befragten Kindern über dieses oft emotional herausfordernde Lebensereignis ins Gespräch zu kommen, wurden zwei unterschiedlich stark strukturierte Erzählanlässe geschaffen: sog. *Gedankenhöhlen-Monologe* und vertiefende, strukturierte Leitfadeninterviews (ausführlich Herding 2024).

In Bezug auf die eingangs formulierte zweite Fragestellung (s. Kap 1) wird nachfolgend das Fallporträt eines Mädchens mit zugeschriebenem sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich Lernen herausgestellt, welches den Übergang aus der Grundschule in ein inklusives Gymnasium bewältigt. Mittels sequenzanalytischer Analysen (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl 2007) ausgewählter Aussagen Marthas (nachfolgend „M“) wird nachgezeichnet, wie sie selbst ihr *Lernen* im Kontext von Transitionen wahrnimmt und inwieweit sie *Selbst- und Fremdbestimmung* erlebt.

Auszug aus dem Interview mit M. als Viertklässlerin

- M: [...] Ich hab ja Hilfe in der Schule – [...] von C. – und der hilft mir halt schon die ganzen drei Jahre. Oder dieses Jahr auch.
- I: [...] Und der hat auch mitentschieden, wo es für dich hingeht? Jetzt auf der weiterführenden Schule?
- M: Das entscheidet das Schulamt.
- I: Das Schulamt?
- M: Das ist mir grad wieder eingefallen. Ich dachte, irgendwas entscheidet doch wo ich hingehe, aber mir ist es grade nicht eingefallen. Aber jetzt hab ich grad wieder – ah das Schulamt war es.

Auszug aus dem Interview mit M. als Fünftklässlerin

- L: Okay, und da gab es keinen Platz mehr [auf der Hauptschule] und deswegen bist du aufs Gymnasium gekommen? ((M. stimmt zu)) Beim letzten Mal hast du erzählt, dass das Schulamt entscheidet, wo du hinkommst.
- M: Hmm – nee eigentlich hat Mama das glaub ich entschieden.

Im geschützten Raum, der sog. *Gedankenhöhle* vor dem Übergang, monologisiert M. zu dem gegebenen Impuls: „Wenn ich an meinen Wechsel auf die weiterführende Schule im nächsten Sommer denke, dann...“ [...] wünsche ich mir, dass ich gute Noten – also keine Noten kriege, aber gut mitmachen kann. Dass ich in Mathe gut werde, Deutsch lerne ... [...] Ich freu mich halt, das ganze Jahr mit den Kindern zu verbringen, Musik zu lernen, Deutsch zu lernen. [...]“

Diese Aussage lässt eine hohe intrinsische Lernmotivation und eine persönliche Erfolgserwartung erkennen. In den Interviews berichtet sie hingegen von benötigter Hilfe durch den Schulsozialarbeiter und von Fremdbestimmung – das unpersönliche „Irgendwas“ für das Schulamt und / oder die Mutter (hier ist sich M. auch nach dem Übergang nicht sicher) trifft die Übergangsentscheidung. Den Grund dieser Autonomieeinbuße verortet M. in unzureichender Leistung bzw. Leistungsperformanz. Im weiteren Post-Interview berichtet M. mit der Schulwahl unzufrieden zu sein und sich ohne Hilfe beim Lernen überfordert zu fühlen.

Das Fallbeispiel gewährt Einblicke in subjektive Erfahrungen einer von Spannungsfeldern und Brüchen gekennzeichneten Transition: Der Wunsch nach Selbstbestimmung vs. erlebter Fremdbestimmung sowie lern- und leistungsbezogene Selbsterwartungen und erhoffte Lernchancen vs. Fremdzuschreibungen stehen in starkem Gegensatz. M. wie auch andere Kinder des Samples (Carle & Herding 2023; Herding 2024) verweisen auf die Potenziale und Notwendigkeiten einer Kinder einbeziehenden Forschung für eine kinderstärkende Übergangsgestaltung.

3.2 Überforderung sowie Wahrnehmung von und Wunsch nach Unterstützung durch die Lehrkraft (Juliane Schlesier)

In einer letzten, querschnittlich angelegten Fragebogenstudie mit einer Stichprobe von 491 Schüler*innen der vierten und fünften Klassen ($M_{\text{Alter}} = 10,01$ Jahre, $SD = 0,78$; 50,9% Mädchen; 14% mit zusätzlichem Förderbedarf; 42,8% Grundschule, 57,2% weiterführende Schule) aus dem Projekt *Students' Dealing with Emotionally Challenging Classroom Situations* (DECCS II) wurde entlang des multifaktoriellen Ansatzes ergänzend zu den Ergebnissen der vorherigen qualitativen Studie ebenfalls die zweite Forschungsfrage (s. Kap. 1)

ergründet. Dazu wurden verschiedene standardisierte und reliable Selbstberichtsskalen eingesetzt zur/m:

- wahrgenommenen Überforderung (6 Items) und der gewünschten emotionalen (4 Items) und instruktionalen Unterstützung (4 Items) durch die Lehrkraft in herausfordernden Unterrichtssituationen (aus dem DECCS-Fragebogen für Schüler*innen; Schlesier et al., 2023; $\alpha = .83, .87$ und $.78$),
- wahrgenommenen Unterstützung durch Lehrkräfte im Sinne der Kompetenz- (4 Items), Autonomie- (4 Items) und emotionalen (5 Items) Unterstützung durch die Lehrkraft (Steinert et al., 2003) ($\alpha = .77, .63, .80$).
- zusätzlichen Förderbedarf (ja = 1; nein = 0).

Die in SPSS durchgeführten *t*-Testungen für unabhängige Stichproben zeigten, dass Schüler*innen mit einem zusätzlichen Förderbedarf angeben, sich signifikant mehr überfordert zu fühlen, wenn sie im Unterricht mit herausfordernden Aufgaben konfrontiert sind ($t(478) = -4,64$; $p \leq 0,001$; Cohens $d = -0,61$; mit Förderbedarf: $M = 2,70$, $SD = 1,10$; ohne Förderbedarf: $M = 2,14$, $SD = 0,90$) (individuelle Ebene). In ihrem Wunsch nach instruktionaler Unterstützung (Hilfestellung) sowie emotionaler Unterstützung (Lob) unterscheiden sich Schüler*innen mit selbstberichteten zusätzlichen Förderbedarf marginal signifikant von den Schüler*innen, die keinen Förderbedarf angegeben haben (instruktionale Unterstützung: $t(480) = -1,73$; $p = 0,08$; Cohens $d = -0,23$; emotionale Unterstützung: $t(480) = -1,72$; $p = 0,09$; Cohens $d = -0,23$).

Gleichzeitig nehmen Schüler*innen mit zusätzlichem Förderbedarf auf der kontextuellen Ebene signifikant mehr Unterstützung ihres Kompetenzerlebens durch die Lehrkräfte wahr ($t(465) = -2,12$; $p < 0,05$; Cohens $d = -0,28$; mit Förderbedarf: $M = 3,04$, $SD = 0,69$; ohne Förderbedarf: $M = 2,84$, $SD = 0,68$). Hinsichtlich der Autonomieunterstützung und der emotionalen Unterstützung zeigen sich keine signifikanten Unterschiede. Allerdings sind hinsichtlich der wahrgenommenen emotionalen Unterstützung starke Unterschiede innerhalb der Gruppe mit zusätzlichem Förderbedarf zu beobachten (siehe Abb. 2): Es fällt auf, dass sich einige Schüler*innen weniger und manche deutlich stärker emotional durch ihre Lehrkräfte unterstützt fühlen. Dies könnte dadurch begründet sein, dass bei dem selbstberichteten Förderbedarf nicht unterschieden wurde nach der spezifischen Ursache, der dieser Bedarf zugrunde liegt. Somit fallen in diese Gruppe u. a. sowohl Schüler*innen mit Lernschwierigkeiten (z. B. Dyskalkulie) oder emotional-sozialen Förderbedarfen (z. B. Impulskontrollstörungen) als auch Schüler*innen, deren Muttersprache nicht Deutsch ist und die einen daraus resultierenden Unterstützungsbedarf haben.

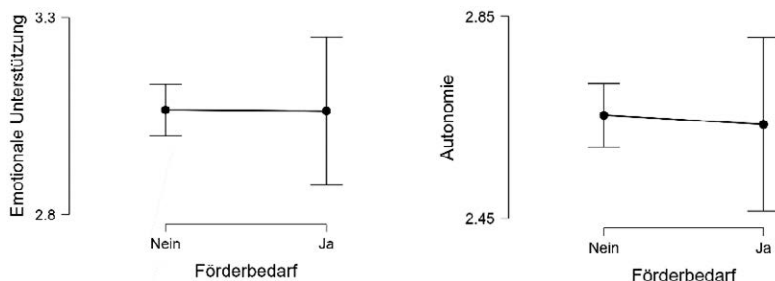


Abb. 2 und 3: Unterschiede in der wahrgenommenen emotionalen Unterstützung und der Autonomieunterstützung durch die Lehrkraft zwischen Schüler*innen mit und Schüler*innen ohne selbstberichteten zusätzlichen Förderbedarf.

4 Diskussion (Ursula Carle)

Der Beitrag stellt Forschungsprojekte vor, aus deren Ergebnissen sich Folgerungen für die Unterstützung von Kindern mit erschwerten Lernvoraussetzungen in der Übergangsphase vom Elementar- in den Primarbereich oder von diesem in den Sekundarbereich ableiten lassen. In der Zusammenschau wird deutlich, dass eine Notwendigkeit (multi-)professioneller Begleitung der Übergänge systematisch erzeugten Brüchen im Bildungssystem geschuldet ist, die sich länderspezifisch und zudem regional unterscheiden. So nehmen im Projekt FrüSch (Bayern) von Rank Schulstarthelfer*innen eine „kittende“ Funktion ein, indem sie durch Kooperation mit Kindergarten, Frühförderstelle und Schule(n) den Eltern Orientierung vermitteln.

Das Projekt von Then und Pohlmann-Rother fokussiert multiprofessionelle Kooperationsprozesse aus der Sicht von frühpädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen (Bayern). Es scheint so, als sei in diesem Forschungsfeld die Zusammenarbeit mit behördlichen Stellen institutionell weniger ausgeprägt, dafür der sonderpädagogische und sozialarbeiterische Kompetenz bündelnde Einsatz der Frühförderstellen sowie die Begleitung der Kinder durch die frühpädagogischen Fachkräfte bis in die Schule hinein intensiver.

Das Fallportrait einer Schülerin von Herding und Büker am Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe (NRW) gibt Einblick in die Auseinandersetzung mit den Anforderungen der Transition durch das Kind. Mit dem methodisch innovativen Forschungsansatz der Gedankenhöhlen wird es möglich, den Entwicklungsprozessen der Kinder im Zeitraum der Transition tiefer auf die Spur zu kommen – eine Voraussetzung, um Ansätze für ihre Förderung zu entwickeln.

Im DECCS-II-Projekt von Schlesier (Niedersachsen) wird u. a. belegt, dass Kinder mit zusätzlichem Förderbedarf sich auch mehr Unterstützung wünschen, was plausibel ist. Zudem scheint das Bedürfnis nach emotionaler Unterstützung von Kindern individuell unterschiedlich zu sein, sodass die Unterstützungsangebote im Schuljahr vor und nach der Transition auf den tatsächlichen Bedarf des einzelnen Kindes abgestimmt werden sollten. Übergangsinduzierte Brüche werden mit dem gewählten Untersuchungsdesign allerdings nicht deutlich und sollten in Anschlussstudien in den Fokus genommen werden. Alle vorgestellten Forschungsprojekte zeigen Ansatzpunkte für eine strukturell abzusichernde Weiterentwicklung am Übergang. Hilfreich könnte es sein, die Vielzahl der Förderzuständigkeiten, die am Übergang deutlich wird, zu reduzieren und institutionell eine nahtlose Weiterförderung von Kindern mit erschwerten Lernvoraussetzungen zu sichern, die ihrem Förderbedarf entspricht. Das birgt in einem gegliederten Schulsystem zusätzlichen Entwicklungs- und Ressourcenbedarf gegenüber einem gestuften System, muss aber geleistet werden, auch um die in den Untersuchungen deutlich werdende Überlastung der Fachkräfte am Übergang zu reduzieren.

Literatur

- Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann, Iris & Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.) (2007): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Springer VS: Wiesbaden.
- Carle, Ursula & Herding, Jana (2023): Von der Grundschule in die Sekundarstufe. Übergänge ressourcenorientiert gestalten. Kohlhammer: Stuttgart.
- Denner, Liselotte & Schumacher, Eva (2014): Übergänge in Schule und Lehrerbildung. Theorie – Übergangsdidaktik – Praxis. Stuttgart: Kohlhammer.
- Herding, Jana (2024): Der Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe aus Kindersicht. Eine Längsschnittstudie zu Bewältigungsprozessen. wbv Publikation: Bielefeld.
- Kuckartz, Udo & Rädiker, Stefan (Hrsg.) (2022): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Beltz Juventa: Weinheim.
- Mays, Daniel; Quenzer-Alfred, Carolin; Metzner-Guczka, Franka; Zielemanns, Holger; Tölle, Lisa; Soyka, Vivien; Krol, Leonie & Wichmann, Michelle L.-Y. (2023): Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule – eine Orientierung zum Stand der empirischen Forschung. Zeitschrift für Grundschulforschung, 16 Jg., 357–389.
- Schlesier, Juliane; Raufelder, Diana & Moschner, Barbara (2023): Construction and initial validation of the DECCS Questionnaire to assess how students deal with emotionally challenging classroom situations (grades 4-7). Journal of Early Adolescence, Jg. 44, Nr. 2, 141–170.
- Steinert, Brigitte; Gerecht, Marius; Klieme, Eckard & Döbrich, Peter (2003): Skalen zur Schulqualität: Dokumentation der Erhebungsinstrumente. ArbeitsPlatzUntersuchung (APU), Pädagogische EntwicklungsBilanzen (PEB). Frankfurt a.M.: GEPIF u.a.
- Then, Daniel & Pohlmann-Rother, Sanna (2024): (Multi-)Professionelle Kooperation beim Übergang von Kindern mit Beeinträchtigungen in die Schule. Kooperationsprozesse aus Sicht der Fachkräfte. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 27. Jg., Heft 4, 923-952.

- Wörz, Thomas (2004): Die Entwicklung der Transitionsforschung. In: Griebel, W.; Niesel, R.; Wörz, T. & Meiser, U. (Hrsg.) (2004): Transitionen: Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen. Beltz: Weinheim, 21-41.
- Weiß, Sabine; Lindner, Jessica & Kiel, Ewald (2024): Transitionen, Selektionsentscheidungen und Bildungschancen: Die Perspektive von Eltern mit Migrationsgeschichte auf Übergänge in der Grundschule. Zeitschrift für Grundschulforschung, 17 Jg., Heft 1, 165-182.

Autor*innen

Schlesier, Juliane, Prof. Dr.,
Professorin für Grundschulpädagogische Forschung, Bergische Universität
Wuppertal,
ORCID: 0000-0002-1873-2520

Rank, Astrid, Prof. Dr.,
Inhaberin des Lehrstuhls für allgemeine Grundschulpädagogik und
Grundschuldidaktik an der Universität Regensburg,
ORCID: 0000-0002-2468-6129

Then, Daniel, Dr.,
Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik
und Grundschuldidaktik an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg,
ORCID: 0000-0003-4251-2752

Pohlmann-Rother, Sanna, Prof. Dr.,
Inhaberin des Lehrstuhls für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik
an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg,
ORCID: 0000-0002-0857-256X

Herding, Jana, Dr.,
Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Grundschulpädagogik
und Frühe Bildung, Universität Paderborn, ORCID: 0000-0002-9909-4101

Büker, Petra, Prof. Dr.,
Arbeitsbereich Grundschulpädagogik und Frühe Bildung
an der Universität Paderborn, ORCID: 0000-0002-4161-4645

Carle, Ursula, Prof. Dr. i.R.,
Arbeitsgebiet Elementar- und Grundschulpädagogik
an der Universität Bremen