pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Schindler, Florian [Hrsg.]; Greiten, Silvia [Hrsg.]; Heyl, Vera [Hrsg.]; Janz, Frauke [Hrsg.]; Köb, Stefanie [Hrsg.]; Terfloth, Karin [Hrsg.]

Transitionen und Übergänge in Bildungsverläufen. Zwischen Teilhabe, Selektion und pädagogischer Verantwortung

Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, 337 S. - (Perspektiven sonderpädagogischer Forschung)

Quellenangabe/ Reference:
Schindler, Florian [Hrsg.]; Greiten, Silvia [Hrsg.]; Heyl, Vera [Hrsg.]; Janz, Frauke [Hrsg.]; Köb, Stefanie [Hrsg.]; Terfloth, Karin [Hrsg.]: Transitionen und Übergänge in Bildungsverläufen. Zwischen Teilhabe, Selektion und pädagogischer Verantwortung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, 337 S. - (Perspektiven sonderpädagogischer Forschung) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-366978 - DOI: 10.25656/01:36697; 10.35468/6252

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-366978
https://doi.org/10.25656/01:36697

in Kooperation mit / in cooperation with:

klinkhardt

http://www.klinkhardt.de

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.
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-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 alter or transform this work or its contents at all.

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

Perspektiven sonderpädagogischer Forschung



Florian Schindler / Silvia Greiten
Vera Heyl / Frauke Janz / Stefanie Köb
Karin Terfloth
(Hrsg.)

Transitionen und Übergänge in Bildungsverläufen

Zwischen Teilhabe, Selektion und pädagogischer Verantwortung

klinkhardt

Schindler / Greiten / Heyl /
Janz / Köb / Terfloth

Transitionen und Übergänge in Bildungsverläufen

Perspektiven sonderpädagogischer Forschung

im Namen der Sektion Sonderpädagogik
der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
(DGfE)
herausgegeben von Christian Lindmeier,
Julia Gasterstädt, Anja Hackbarth und Birgit Lütje-Klose

Florian Schindler
Silvia Greiten
Vera Heyl
Frauke Janz
Stefanie Köb
Karin Terfloth
(Hrsg.)

Transitionen und Übergänge in Bildungsverläufen

Zwischen Teilhabe, Selektion und pädagogischer Verantwortung

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2026

Dieser Band wird durch die Sektion Sonderpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften (DGfE) gefördert.

Impressum

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.

2026. Verlag Julius Klinkhardt.
Julius Klinkhardt GmbH & Co. KG, Ramsauer Weg 5, 83670 Bad Heilbrunn, vertrieb@klinkhardt.de.
Coverabbildung: © Padungpong, Adobe.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2026. Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-ND 4.0 International. https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/

ISBN 978-3-7815-6252-3 digital doi.org/10.35468/6252

ISBN 978-3-7815-2790-4 print

Inhaltsverzeichnis

Florian Schindler
Transitionen und Übergänge in Bildungsverläufen zwischen Teilhabe, Selektion und pädagogischer Verantwortung – Vorwort zum Tagungsband 9

Kapitel 1: Transitionen im Kleinkindalter und in der frühen Kindheit: Pädagogische, diagnostische und kooperative Perspektiven

Bastian Fischer
Nicht-legitime Übergänge verstehend gestalten – ein konzeptioneller Vorschlag zur Arbeit mit Kindern mit herausforderndem Verhalten nach Kündigung des Kita-Platzes 15

Mareike Kriener-Neumann
Erfolgreiche Transition vom Elementarbereich in die Grundschule: Sprachliche und bindungsbezogene Voraussetzungen 23

Isabel Neitzel
Potenziale eines Dynamic Assessments bei unterstützt kommunizierenden Kindern 30

Corinna Bliedtner-Ziegenhagen und Stephan Sallat
SprachNetz goes *EmSozNetz* – Digitale Potenziale und Zusammenarbeit an der Schnittstelle von Förderdiagnostik sowie Kinder- und Jugendlichen-psychotherapie und -psychiatrie 38

Anne Züll und Hanne Marl-Einacker
„Die Rolle der Frühförderung im Übergang zur Schule – Chancen und Herausforderungen aufgezeigt am Projekt InBiA II“ 49

Pauline Brockers, Caterina Schäfer und Michael Pfitzner
Bewegung als Medium im Übergang Kita–Schule: Perspektive der pädagogischen Fachkräfte auf potenzialorientierte Entwicklungsförderung bei Kindern mit Entwicklungserschwernissen 56

Lisa Marie Wolf, Sarah Schuchardt, Jan Kuhl, Janin Brandenburg, Olga Kunina-Habenicht und Michael Schurig
Standardisiert, informell oder doch gar nicht testen? Potenziale und Grenzen früher schulischer Diagnostik 64

Rebecca Henkel und Mia Viermann
Das Wissen Lehramtsstudierender der Sonderpädagogik zu Übergängen beim Lehren und Lernen von Mathematik 74

Kapitel 2: Transitionen im Schulalter: Unterstützungs-, Selektions- und Transformationsprozesse

Simone Seitz
Transitionen innerhalb eines inklusiven Schulsystems: Ambivalenzen kompensatorischer Logiken 85

Daniel Hofstetter
Schulische Übergänge als Selektionsarenen. Ethnografische Einblicke in schulische Selektionspraktiken beim Übergang in die Sekundarstufe I 94

Kateřina Hádková, Vanda Hájková und Lea Květoňová
Modell eines Transitionsprogramms zur Unterstützung von Schülern und Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. 101

Mareike Drinhaus-Lang und David Scheer
Lesefähigkeiten sichtbar machen – Entwicklung und Evaluation eines kostenfreien Lesescreenings für Grund- und Förderschulen (LuLeS 2-4) 109

Brigitte Kottmann
Das Feststellungsverfahren für sonderpädagogischen Förderbedarf: Wie sonderpädagogische Lehrkräfte Transitionen im Feststellungsverfahren abwägen und begründen. 117

Eva Kemler
„Wie bei Mary Poppins": Schulbegleitung als temporäre Maßnahme?! – Schulische Übergänge aus der Perspektive von Schulbegleiter:innen 125

Andrea Ilina-Georgescu, Bettina Lindmeier, Conny Melzer, Anett Platte und Janka Goldan
Schulassistenz als Schulentwicklungsaufgabe: Potenziale und Herausforderungen fallbezogener und infrastruktureller Poolmodelle 132

Francesco Ciociola, Michael Borg-Laufs, Morsi Abdallah und Stefanie Roos
Schulische Transition von allgemeinen und Förderschulen in die Klinikschule – Zur subjektiven Befriedigung psychischer Grundbedürfnisse vulnerabler Jugendlicher 142

Annett Thiele
Krankheitsbedingte schulische Transitionsprozesse bei onkologischen Erkrankungen – Möglichkeiten und Grenzen für Kliniklehrkräfte. 150

René Schroeder, Stefanie Elbracht, Pierre-Carl Link und Robert Langnickel
Transitionen im Kontext Pädagogik bei Krankheit: Brücken und Brüche bei krankheitsbezogener Übergangsgestaltung. 157

Lea Schäfer und Angelika Bengel
Epistemische Ungerechtigkeit und sexualisierte Gewalt in der Schule. Bedingungen einer inklusiven Schutzkonzeptentwicklung. 168

Mieke Sagrauske, Lea Proft, Carina Schipp und Mechthild Richter
Autistische Perspektiven auf zentrale Übergänge im Bildungsverlauf – Erfahrungen, Chancen und Herausforderungen 175

Kapitel 3:
Transitionen im jungen Erwachsenenalter: Biographische, institutionelle und technologische Perspektiven

Helga Fasching
Übergänge von der Schule in den Beruf kooperativ gestalten und kooperativ erforschen. Einblicke in partizipative Forschung 187

Mareike Beer und Christian Steib
Das berufliche Übergangssystem vor dem Hintergrund der Inklusion junger Menschen in selbstverwirklichende Bildungsprozesse, gesellschaftliche Teilhabe und ökonomische Unabhängigkeit. 198

Philine Zölls-Kaser und Jan Jochmaring
Barrieren und Möglichkeiten beim Übergang Schule-Beruf von Schüler:innen im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung 209

Natalie Pape, Jan Kuhl, Marc Thielen, Armin Vossen und Kilian Nimrich
Entwicklung eines kompetenzorientierten Diagnose- und Fördermodells am Übergang Schule–Beruf im Kontext kognitiver und kognitiv-körperlicher Beeinträchtigungen – eine Projektskizze 217

Pia Mairhofer, Caren Keeley und Jessica Geuting
Erfahrungsräume als Bildungsräume und ihre Bedeutung für Übergänge im Leben von Menschen mit komplexen Behinderungen 224

Renée März
Transition von Förder- und Gesamtschule in Ausbildung. Perspektiven der Selbstwahrnehmung junger Erwachsener im Bildungsverlauf. 233

Thiemo Donhauser, Annika Hensmann und Anja Mohr
Kunstpädagogik als Zugang zu inklusiver Medienbildung im Übergang in den Berufsbereich 240

Philipp Abelein, Martin Sedlmeier, Arthur Rein und Roland Stein
Duales Onboarding in der Berufsausbildung: Ausbildung attraktiv gestalten – Fachkräfte gewinnen – junge Menschen begeistern 252

Monique Neubauer
Brüche im Übergang – Ausbildungsabbrüche als Aushandlungsprozesse zwischen individueller Jugendbiographie und institutionellen Strukturen 260

Raphael Wangler, Birgit Werner und Wolfgang Rauch
Inklusion in der beruflichen Schule: Soziale Inklusion von Jugendlichen und jungen Erwachsenen – erste Befunde einer dreijährigen Längsschnittstudie ..267

Katharina Weiland, Liza Windus, Johannes Hübner, Markus Spreer und Michael Wahl
Vom Berufsbildungswerk in den Berufseinstieg – Die Transition als (Soll-)Bruchstelle für junge Erwachsene mit Unterstützungsbedarf.....275

Stephanie Schleer, Vera Heyl und Florian Schindler
Übergang von der Werkstatt für behinderte Menschen in die Qualifizierung zur Bildungsfachkraft an Hochschulen (Wirkungen und Gelingensbedingungen) 284

Björn Fisseler und Jane Seale
Technologiegestütztes *Doing Transitions* junger Menschen mit Behinderung in tertiäre Bildung und Beruf.....292

Marek Grummt, Sylke Starke und Christian Lindmeier
Partizipatives Lehr-Forschungs-Projekt Autistische Dozierende für die inklusive Lehrkräftebildung (AutDiL) – Projektanlage, erste Ergebnisse der Prozessevaluation und Perspektiven für die Lehrkräftebildung 299

Anja Theisel
Der Übergang von der Ausbildung in den Beruf im Lehramt Sonderpädagogik.....307

Sven Basendowski, Roxana Hank-Raab und Bernard Rasch
Zwischen Aufstieg und Annäherung: Habitustransformationen in der Biografie eines sozial benachteiligten Bildungsaufsteigenden.....315

Autor:innenverzeichnis.....323

Florian Schindler

Transitionen und Übergänge in Bildungsverläufen zwischen Teilhabe, Selektion und pädagogischer Verantwortung – Vorwort zum Tagungsband

Lebens- und Bildungsverläufe sind selten geradlinig, sondern durch Umwege, Unterbrechungen, Neuorientierungen und Übergänge geprägt. Im Bildungsbereich sind Übergänge von der Kindertageseinrichtung über schulische Bildungswege bis hin zu Ausbildung und Studium strukturell angelegt. Übergänge markieren dabei nicht nur administrative Wechsel zwischen Institutionen, sondern lassen sich als biografisch bedeutsame, pädagogisch zu gestaltende und institutionell gerahmte Prozesse beschreiben, in denen Fragen von Teilhabe, Anerkennung, Unterstützung und Selektion in besonderer Weise verdichtet auftreten (vgl. Walther, 2015).

Aus subjekt- und biografiebezogener Perspektive lassen sich Übergänge als Transitionen fassen, wenn sie als bedeutsame Lebensereignisse mit Bewältigungsprozessen, Erfahrungen der Neuorientierung, Verunsicherung und Rollenveränderung sowie biografischer Verarbeitung verbunden sind (Griebel & Niesel, 2011; Herding, 2024). Dabei betreffen Transitionen nicht nur die äußere Veränderung von Bildungsorten, sondern auch den Umgang mit und die Bewältigung von veränderten Erwartungen, Rollen und Beziehungen sowie die Auseinandersetzung mit neuen sozialen Bezugssystemen, sich wandelnden Formen der Zugehörigkeit und auftretenden Emotionen (Griebel, 2011; Griebel & Niesel, 2011).

Zugleich sind Übergänge nicht allein als individuelle Bewältigungsaufgaben zu verstehen. Ihr Verlauf und ihre Gestaltung werden in hohem Maße institutionell gerahmt (Andresen et al., 2022). Bildungsinstitutionen definieren Anforderungen, Zuständigkeiten, Unterstützungsformen und Normalitätserwartungen. An Übergängen werden Leistungen beurteilt, Unterstützungsbedarfe festgestellt, Bildungswege empfohlen, ermöglicht oder begrenzt (Walther, 2015). Damit werden Übergänge zu pädagogisch hoch relevanten Entscheidungs- und Gestaltungssituationen, in denen sich individuelle Entwicklungs- und Bildungsprozesse mit organisationalen Routinen, diagnostischen Verfahren und bildungspolitischen Ordnungen verschränken (vgl. Beer, 2025).

Gerade in diesem Zusammenspiel von biografischer Bedeutsamkeit und institutioneller Rahmung zeigt sich eine Ambivalenz: Auf der einen Seite können Übergänge wichtige Teilhabechancen im Bildungssystem sichern, zur Identitätsentwicklung und persönlichen Weiterentwicklung beitragen sowie den Grundstein für den späteren gesellschaftlichen und beruflichen Erfolg legen (Mays et al.,

2023). Auf der anderen Seite können sie insbesondere dort mit Exklusion, Stigmatisierung, Diskontinuität und erhöhter Vulnerabilität einhergehen, wo individuelle Voraussetzungen und institutionelle Erwartungen nicht selbstverständlich zueinander passen (Fasching, 2017). Übergänge sind daher nicht nur Momente des Aufbruchs, sondern auch Situationen, in denen sich Bildungsungleichheiten verdichten, reproduzieren oder verschieben können. Die Frage nach der Gestaltung von Übergängen ist damit immer auch eine Frage nach Passung, Anerkennung und gerechter Teilhabe (Geppert, 2017).

Besonders deutlich zeigt sich die Ambivalenz zwischen Teilhabechancen und Exklusionsrisiken bei Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, Behinderungen oder Benachteiligungen. Für diese Gruppe sind Übergänge häufig mit erhöhten Anforderungen, Barrieren und Risiken der Ausgrenzung verbunden (Beer, 2025; Fasching, 2017). Übergänge werden so zu Prüfstellen inklusiver Bildungsstrukturen: An ihnen zeigt sich, ob Zuständigkeiten verlässlich geklärt sind, institutionelle Routinen Anschlussfähigkeit gewährleisten und Unterstützungsprozesse über institutionelle Grenzen hinweg fortbestehen. Ebenso stellt sich die Frage, ob die Perspektiven der beteiligten Kinder, Jugendlichen, jungen Erwachsenen und Familien systematisch Berücksichtigung finden und ob Barrieren im Übergang abgebaut oder durch institutionelle Verfahren erneut hervorgebracht werden.

Vor diesem Hintergrund sind Übergänge nicht nur individuell zu bewältigen, sondern professionell zu begleiten und partizipativ zu gestalten (Walther, 2015). Als bedeutsam gelten dabei eine konsequente Subjektorientierung, die Unterstützung von Lernprozessen im Übergang sowie Formen strukturierter Begleitung und Beratung. Eine partizipative Gestaltung von Übergängen eröffnet zudem Möglichkeiten, Kinder, Jugendliche, junge Erwachsene und ihre Familien aktiv in den Prozess einzubeziehen (Walther, 2015). Biografisches Wissen, gewachsene Vertrauensbeziehungen und der Austausch mit Familien bilden hierfür zentrale Bezugspunkte, weil Übergänge auf diese Weise nicht allein institutionell organisiert, sondern an den Erfahrungen, Bedarfen und Lebenslagen der Beteiligten ausgerichtet werden können (Beer, 2025). Zugleich verweist gelingende Übergangsgestaltung auf multiprofessionelle und interinstitutionelle Zusammenarbeit. Übergangskompetenzen liegen damit nicht nur bei einzelnen Personen, sondern auch im System und bestimmen den Verlauf von Transitionen wesentlich mit (Griebel, 2011). Übergangsgestaltung ist insofern als gemeinsame Verantwortung von Personen, Institutionen und Unterstützungssystemen zu verstehen.

Um diese professionelle Begleitung und gemeinsame Verantwortung in Übergängen theoretisch wie empirisch zu fundieren, versammelt der vorliegende Tagungsband Beiträge, die Übergänge und Transitionen als Prozesse der Selektion und Teilhabe, der pädagogischen Gestaltung, der subjektiven Erfahrung und biografischen Verarbeitung sowie der beruflichen und professionellen Entwicklung in den Blick nehmen. Übergänge und Transitionen werden damit nicht nur als individuelle Bewältigungsaufgaben sichtbar, sondern als pädagogische, organisationale und gesellschaftliche Gestaltungsaufgaben. Der vorliegende Band mit seinen

36 Beiträgen folgt dabei einem bildungsbiografischen Aufbau. Im Mittelpunkt stehen zunächst Transitionen in der frühen Kindheit und der Schuleingangsphase, anschließend Transitionen im Schulalter sowie schließlich Transitionen in Ausbildung und Beruf. Zugleich werden quer zu diesen Lebensphasen verschiedene übergreifende Fragen aus den Bereichen Diagnostik, Kooperation, Partizipation, Technologie und Professionalisierung aufgenommen. Dadurch entsteht ein mehrperspektivischer Blick auf Transitionen als zentrale Herausforderung sonderpädagogischer und inklusionspädagogischer Forschung und Praxis.

Die 60. Jahrestagung der Sektion Sonderpädagogik der DGfE stand unter dem Titel „Transitionen in Bildungsverläufen" und lud zur Auseinandersetzung mit Transitionen und Übergängen aus theoretischer, empirischer und praxisbezogener Perspektive ein. An drei Tagen brachten rund 180 Teilnehmende in Keynotes, Einzelbeiträgen, Symposien, Diskussionsforen, Forschungswerkstätten und Posterpräsentationen unterschiedliche Perspektiven auf Transitionen in Bildungsverläufen ein, diskutierten die vorgestellten Beiträge und vertieften das Tagungsthema im gemeinsamen fachlichen Austausch.

Unser Dank gilt allen Tagungsteilnehmenden, die durch Beiträge, Diskussionen, Rückmeldungen und Nachfragen zur gemeinsamen Weiterentwicklung des Themas beigetragen haben. Den Autor:innen danken wir herzlich für die Ausarbeitung ihrer Tagungsbeiträge für diesen Band. Ebenso gilt unser Dank den Gutachter:innen für ihre sorgfältigen Lektüren und konstruktiven Rückmeldungen.

Die Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung der Tagung sowie die Erstellung dieses Bandes wären ohne die Unterstützung zahlreicher Personen nicht möglich gewesen. Unser besonderer Dank gilt den wissenschaftlichen und studentischen Mitarbeiter:innen, den beteiligten Sekretariaten und dem Organisationsteam. Viele der übernommenen Tätigkeiten bleiben im Tagungsverlauf eher im Hintergrund, tragen aber entscheidend dazu bei, dass fachlicher Austausch gelingen kann. Ebenso danken wir der Sektion Sonderpädagogik der DGfE für ihre Unterstützung sowie dem Waxmann-Verlag für die Stiftung des Posterpreises und dem Verlag Julius Klinkhardt für die Begleitung und Ermöglichung der Veröffentlichung.

Wir hoffen, dass der Tagungsband die auf der Tagung begonnenen Diskussionen weiterführt und Anregungen für Forschung, Praxis und Professionalisierung eröffnet.

Literatur

Andresen, S., Bauer, P., Stauber, B. & Walther, A. (2022). Die Gestaltung und Hervorbringung von Übergängen im Lebenslauf: Grundzüge einer reflexiven Übergangsforschung. In S. Andresen, P. Bauer, B. Stauber & A. Walther (Hrsg.), *Doing transitions – die Hervorbringung von Übergängen im Lebenslauf* (S. 15–31). Beltz Juventa. https://doi.org/10.3262/ZPB2201015

Beer, M. (2025). *Inklusion im Berufseinstieg: Gatekeeping am Übergang Schule–Berufsausbildung aus Sicht von Auszubildenden mit Lernbeeinträchtigungen* (Teilhabe an Beruf und Arbeit, Bd. 7). wbv Publikation. https://doi.org/10.3278/9783763977505

Fasching, H. (2017). Inklusive Übergänge erforschen? Ein Problemaufriss mit Empfehlungen. In H. Fasching, C. Geppert & E. Makarova (Hrsg.), *Inklusive Übergänge: (Inter)nationale Perspektiven auf Inklusion im Übergang von der Schule in weitere Bildung, Ausbildung oder Beschäftigung* (S. 17–28). Verlag Julius Klinkhardt.

Geppert, C. (2017). Wie kann das Gelingen von (Bildungs-)Übergängen traktiert werden? Eine theoretische Annäherung. In H. Fasching, C. Geppert, & E. Makarova (Hrsg.), *Inklusive Übergänge: (Inter)nationale Perspektiven auf Inklusion im Übergang von der Schule in weitere Bildung, Ausbildung oder Beschäftigung* (S. 29–40). Verlag Julius Klinkhardt.

Griebel, W. (2011). Übergang in die Grundschule als Transition der Familie: Ein Ansatz aus der Entwicklungspsychologie. In C. Koop & O. Steenbuck (Hrsg.), *Herausforderung Übergänge: Bildung für hochbegabte Kinder und Jugendliche gestalten* (Karg-Hefte: Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung, Bd. 1, S. 23–26). Karg-Stiftung. https://doi.org/10.25656/01:9107

Griebel, W. & Niesel, R. (2011). *Übergänge verstehen und begleiten: Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern*. Cornelsen.

Herding, J. (2024). *Der Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe aus Kindersicht: Eine Längsschnittstudie zu Bewältigungsprozessen* (Basiswissen Grundschule, Bd. 52). wbv Publikation; Schneider Verlag. https://doi.org/10.3278/9783763977727

Mays, D., Quenzer-Alfred, C., Metzner-Guczka, F., Zielemanns, H., Tölle, L., Soyka, V., Krol, L. & Wichmann, M. L.-Y. (2023). Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule – eine Orientierung zum Stand der empirischen Forschung. *Zeitschrift für Grundschulforschung, 16*, 357–389. https://doi.org/10.1007/s42278-023-00171-4

Walther, A. (2015). Übergänge im Lebenslauf: Erziehungswissenschaftliche Heuristik oder pädagogische Gestaltungsaufgabe? In S. Schmidt-Lauff, H. von Felden & H. Pätzold (Hrsg.), *Transitionen in der Erwachsenenbildung: Gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Übergänge* (S. 35–56). Verlag Barbara Budrich. https://doi.org/10.25656/01:13007

Organisationsteam

Jun. Prof. Dr. Florian Schindler

Prof. Dr. Silvia Greiten

Prof. Dr. Vera Heyl

Dr. Frauke Janz

Prof. Dr. Stefanie Köb

Prof. Dr. Karin Terfloth

Heidelberg, Juli 2026

Kapitel 1:

Transitionen im Kleinkindalter und in der frühen Kindheit: Pädagogische, Diagnostische und kooperative Perspektiven

Bastian Fischer

Nicht-legitime Übergänge verstehend gestalten – ein konzeptioneller Vorschlag zur Arbeit mit Kindern mit herausforderndem Verhalten nach Kündigung des Kita-Platzes

Abstract

Kündigungen von Kita-Plätzen im Zusammenhang mit herausfordernden Verhaltensweisen führen häufig zu Brüchen in Bildungsbiografien und Lebenszusammenhängen von Kindern. Der Beitrag fasst diese Situationen als nicht-legitime Übergänge, die in einem Spannungsverhältnis zu den Leitprinzipien von Inklusion und Teilhabe stehen. Als zentrale Ursachen werden ein mangelndes Verstehen kindlichen Verhaltens sowie institutionelle Bedingungen diskutiert, die verantwortliches pädagogisches Handeln erschweren. Als konzeptionelle Perspektive schlägt der Beitrag die Verbindung von verstehender Diagnostik, einem relationalen Verständnis von Übergängen und dem Ansatz struktureller Verantwortung vor, um Kündigungsprozesse frühzeitig zu erkennen, präventiv zu bearbeiten und nicht-legitime Übergänge verantwortungsvoller zu gestalten.

Keywords: Kita-Kündigung, herausforderndes Verhalten, verstehende Diagnostik, Übergänge, Inklusion

1 Einleitung

Im Feld der frühkindlichen Bildung sind vermehrt Kündigungen von Betreuungsverträgen durch Einrichtungen bzw. Träger im Zusammenhang mit herausfordernden Verhaltensweisen zu beobachten. Diese Einschätzung stützt sich unter anderem auf praxisbasierte Erfahrungen aus der Kita-Sozialarbeit im landesweiten, durch den Europäischen Sozialfonds Plus (ESF Plus) geförderten Projekt „Kinder stärken 2.0" in Sachsen; entsprechende Hinweise finden sich auch in fachlichen Austauschzusammenhängen der Kita-Sozialarbeit sowie in der Bundesfachgruppe Kita des Bundesverbandes für Heilpädagogik. Eine vom Verband veranlasste telefonische Nachfrage bei der an der Technischen Universität Dortmund angesiedelten Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik ergab, dass hierzu bislang keine gesonderte statistische Erfassung erfolgt ist.

Die genannten Beobachtungen ersetzen keine systematisch erhobenen empirischen Daten. Gleichwohl lässt sich vorsichtig die These formulieren, dass Kündi-

doi.org/10.35468/6252-01

gungen von Kita-Plätzen durch Träger im Zusammenhang mit herausfordernden Verhaltensweisen zunehmen.
Für die betroffenen Kinder bedeuten solche Kündigungen erhebliche Brüche im Bildungsverlauf, in sozialen Beziehungen sowie in vertrauten Räumen, Routinen und Strukturen.
Derartige Praktiken stehen in einem deutlichen Spannungsverhältnis zu zentralen, rechtlich verankerten Prinzipien der Kinder- und Jugendhilfe, die auf Inklusion und Teilhabe zielen (§ 1, § 8 SGB VIII). Sie markieren damit nicht-legitime Übergänge, die das Recht von Kindern auf Bildung und Teilhabe gefährden und zugleich reale Praxis darstellen.

2 Fehlendes Verstehen und strukturelle Verantwortungslosigkeit als Ursachenkomplexe

Eine zentrale Problematik im Hinblick auf Kita-Kündigungen im Zusammenhang mit herausfordernden Verhaltensweisen liegt in einem unzureichenden Verstehen selbiger. Gelingt es Fachkräften nicht, sich den Hintergründen kindlichen Verhaltens anzunähern, bleibt es unverständlich, wird schnell als störend oder nicht tragbar etikettiert, mit Zuschreibungen wie „unerziehbar" naturalisiert und zunehmend individualisiert. Der Fokus verschiebt sich damit von der Analyse der Situation auf die Problematisierung des Kindes. Die Komplexität der Situation wird auf seine Person reduziert – das Kind erscheint schließlich als Problem, für das die Einrichtung keinen Platz mehr sieht.
Für diese Entwicklung lassen sich zwei eng miteinander verschränkte Ursachenkomplexe benennen.
Zum einen sind verstehende diagnostische Kompetenzen im Praxisalltag häufig nicht hinreichend verfügbar. Herausfordernde Verhaltensweisen erschließen sich nicht unmittelbar, sondern bedürfen einer Rekonstruktion des Mensch-Umwelt-Verhältnisses, um deren Sinn zu entschlüsseln (Jantzen, 2012a, S. 11). Dies verlangt spezifische diagnostische Kompetenzen; fehlen sie, werden professionelle Handlungsmöglichkeiten erheblich eingeschränkt.
Zum anderen erschweren institutionelle Rahmenbedingungen häufig eine intensive Auseinandersetzung mit der Lebensgeschichte und -situation eines Kindes. Ressourcenmangel, standardisierte Abläufe und fehlende multiprofessionelle Unterstützung begrenzen die Möglichkeit, Verhaltensweisen differenziert zu rekonstruieren.
Fehlende diagnostische Kompetenzen und unzureichende strukturelle Bedingungen verunmöglichen so gleichermaßen ein verstehendes diagnostisches Vorgehen – und damit auch die Grundlage, eine pädagogische Verantwortung für diese Kinder zu übernehmen.
Für diese institutionellen Engführungen prägten von Freyberg und Wolff (2005, S. 16) den Begriff der „strukturellen Verantwortungslosigkeit". Gemeint sind institutionelle Bedingungen, die verantwortliches Handeln nicht nur erschweren, sondern teilweise systematisch verhindern. Fachkräfte geraten dadurch in Ziel-

doi.org/10.35468/6252-01

konflikte: Einerseits sollen sie Kinder in ihrer Entwicklung und Teilhabe fördern, andererseits stoßen sie an strukturelle Grenzen, die ihr Handeln enorm einschränken.
Strukturen, die Verantwortung verhindern, drängen so in verantwortungsloses Handeln – nicht aus Absicht, sondern weil Alternativen fehlen (von Freyberg, 2009, S. 118). Zugleich verbleibt die Verantwortung beim Individuum, „weil nicht nur gilt, dass die gesellschaftlichen Verhältnisse die Menschen machen, sondern auch, dass es die Menschen sind, die ihre gesellschaftlichen Verhältnisse machen und zu verantworten haben" (von Freyberg, 2009, S. 119).
Im Zusammenspiel beider Ursachenkomplexe – fehlendes Verstehen und strukturelle Verantwortungslosigkeit – erscheinen Kita-Kündigungen schließlich als institutionell plausibler Ausweg. Nicht das Kind „produziert" den Übergang, sondern die Institution. Damit lässt sich ein zentraler Widerspruch formulieren: Während Inklusion Teilhabe für alle Kinder verspricht, reproduzieren die realen Bedingungen Exklusion – systematisch und strukturell.

3 Konzeptionelle Perspektiven zur Bearbeitung nicht-legitimer Übergänge

Eine mögliche Antwort auf die skizzierte Problematik liegt in der Verknüpfung dreier konzeptioneller Zugänge: verstehende, rehistorisierende Diagnostik (Jantzen, 2018), ein relationales Verständnis von Übergängen (Andresen et al., 2022) und strukturelle Verantwortung (von Freyberg, 2009).

3.1 Verstehende, rehistorisierende Diagnostik

Im Folgenden werden einige zentrale Aspekte skizziert, die für den hier behandelten Zusammenhang besonders relevant sind.
Verstehende, rehistorisierende Diagnostik ist konsequent personenzentriert und fokussiert im Unterschied zu einer institutionellen Anpassungslogik auf die Überwindung von Ausschluss auf individueller und institutioneller Ebene. Ziel ist die Demokratisierung von Lebensverhältnissen (vgl. Jantzen & Lanwer, 2012b, S. XV). Zugleich verbindet dieser diagnostische Ansatz erklärende und verstehende Momente. Verhaltensweisen werden einerseits unter Rückgriff auf humanwissenschaftliche Theoriezugänge als subjektiv sinnvolle Antworten auf konkrete Lebensbedingungen rekonstruiert (Jantzen, 2012a, S. 17). Andererseits impliziert verstehendes Diagnostizieren eine „affektive Beteiligung" (Jantzen, 2018, S. 30). Dabei verlassen Fachkräfte den rein analytischen Beobachterstandpunkt und lassen sich im Prozess der Auseinandersetzung mit der Entwicklungssituation des Kindes affizieren, um ein empathisches Verständnis zu entwickeln; daraus kann ein professionell reflektiertes Verantwortungsgefühl entstehen, das eine bewusste Nähe-Distanz-Regulation erfordert.
Schließlich verfolgt verstehende Diagnostik einen doppelten Interventionsanspruch. Auf der Subjektebene zielt sie auf die Entwicklung passgenauer pädagogi-

scher Angebote. Zugleich stellt sie, ausgehend von diagnostischen Erkenntnissen, die Frage nach der Veränderung institutioneller Bedingungen, die Persönlichkeitsentwicklung behindern, und impliziert damit deren Analyse im diagnostischen Prozess.

3.2 Ein relationales Verständnis von Übergängen

Ein relationales Verständnis von Übergängen eröffnet die Möglichkeit, verstehendes Diagnostizieren übergangssensibel auszurichten. Aus Sicht der reflexiven Übergangsforschung sind Übergänge keine klar umrissenen Ereignisse, sondern soziale Prozesse, die hergestellt und gestaltet werden (Walther & Stauber, 2021).
Zwei theoretische Perspektiven sind hierfür zentral: eine praxistheoretische, die Übergänge als durch Routinen und Praktiken strukturierte Prozesse begreift (Reckwitz, 2003), und eine differenztheoretische, die Übergänge als Orte der Differenzproduktion entlang sozialer Kategorien betrachtet (Stauber, 2020). Übergänge erscheinen damit als relationale soziale Prozesse, in denen individuelle Biografien, gesellschaftliche Strukturen sowie Ungleichheits- und Machtverhältnisse miteinander verschränkt sind.
Um diese Prozesse systematisch zu erfassen, arbeitet die Übergangsforschung mit drei Modi – dem diskursiven, dem institutionellen und dem individuellen – ergänzt um die drei Dimensionen interpersonale Beziehungen, Zeitlichkeiten und Materialitäten (Walther & Stauber, 2021). Ihr Potenzial für eine verstehende Diagnostik liegt darin, die komplexen Wechselwirkungen sichtbar zu machen, die Kündigungen in der Kita rahmen und hervorbringen. Anhand des diskursiven und des institutionellen Modus soll dies in aller Kürze skizziert werden.
Der diskursive Modus nimmt Erzählungen und normative Zuschreibungen in den Blick, die Übergänge prägen. Entscheidend ist, wie über ein Kind gesprochen wird, insbesondere wenn ein Wechsel ansteht. Begriffe wie „nicht tragbar" oder „verhaltensgestört" fixieren Differenz, stabilisieren problemorientierte Narrative und verengen Handlungsspielräume. Verstehende Diagnostik setzt hier an: Sie dekonstruiert solche Zuschreibungen und rekonstruiert Verhaltensweisen entwicklungslogisch und sinnhaft. Dadurch können alternative Narrative entstehen, die Teilhabe ermöglichen, statt Ausschluss zu verfestigen.
Der institutionelle Modus richtet den Blick auf Regeln, Routinen und pädagogische Praktiken, durch die Übergänge institutionell gestaltet werden. Kündigungsfristen, Übergangsbegleitung oder trägerseitige Vorgaben bestimmen, wie viel Spielraum für individuelle Lösungen bleibt. Solche Strukturen rahmen Übergänge und machen bestimmte Entscheidungen plausibel. Verstehende Diagnostik kann solche Rahmungen rekonstruieren und Reflexionsräume eröffnen, um Routinen und Praktiken kritisch zu prüfen und Übergänge weniger exkludierend zu gestalten.
Das folgende Beispiel verdeutlicht die Relationalität von Übergängen: In einer Kita wird ein Kind über Wochen als „nicht tragbar" und „unerziehbar" beschrieben. Diese Zuschreibungen reproduzieren sich in Dokumentationen und dienen schließlich als Begründung für eine Kündigung. Gleichzeitig belasten diese

doi.org/10.35468/6252-01

Prozesse Beziehungen: Fachkräfte erleben Überforderung, Eltern geraten unter Rechtfertigungsdruck, das Kind erfährt Abwertung. Für eine professionelle Übergangsbegleitung bleibt kaum Zeit – der Wechsel verläuft bruchhaft.
Das Beispiel zeigt, wie Diskurse und institutionelle Routinen ineinandergreifen. Zuschreibungen fließen in Verfahren ein, Verfahren stabilisieren Zuschreibungen. Zugleich werden Beziehungen und Zeitrhythmen in diese Dynamik hineingezogen: Fachkraft-Kind-Beziehungen verschärfen Exklusion, Eltern geraten zunehmend in eine defensive Position, dem Kind fehlen Zeiträume für Entwicklung.
Verstehende Diagnostik kann dieses Geflecht sichtbar machen und den Blick von der isolierenden Problemzuschreibung auf das Kind hin zu den verschränkten Prozessen verschieben, die den Übergang hervorgebracht haben. Diese Rekonstruktion bildet zugleich die Grundlage für begleitende Unterstützungsangebote nach einer Kündigung, um zu verhindern, dass sich im neuen Setting Vergleichbares wiederholt.
Die Analyse solcher Übergänge wirft zugleich die Frage nach dem professionellen Umgang mit strukturellen Begrenzungen auf. Hier setzt der dritte Baustein an.

3.3 Strukturelle Verantwortung

Strukturelle Verantwortung bedeutet, die Begrenzungen, die Fachkräften im Alltag gesetzt sind, nicht einfach hinzunehmen, sondern sie kritisch zu reflektieren. Dazu gehört, Ohnmachtserfahrungen nicht zu verdrängen, sondern als Ausdruck struktureller Begrenzungen zu erkennen und in professionelle Reflexion zu überführen (von Freyberg, 2009, S. 125).
So entsteht ein Bewusstsein für die eigene Begrenztheit, das nicht in Resignation mündet, sondern zur Voraussetzung kritisch-reflexiven, widerständigen professionellen Handelns wird.
Im Kontext von Kita-Kündigungen ist diese Perspektive zentral: Häufig sind es strukturelle Bedingungen, übergroße Gruppen, eine unzureichende Fachkraft-Kind-Relation, fehlende Unterstützungssysteme, die Fachkräfte in Situationen bringen, die verantwortliches Handeln einschränken. Strukturelle Verantwortung heißt, diese Spannungen nicht lediglich auszuhalten, sondern sie zum Ausgangspunkt von Kritik und Veränderungsbemühungen zu machen.
Es geht dabei um berufliche Mündigkeit und damit um die Bereitschaft, widersprüchliche Bedingungen und ihre Begrenzungen klar zu benennen, zu reflektieren und sukzessive zu verschieben – etwa durch Solidarisierung im Team, konzeptionelle Weiterentwicklung oder die Benennung veränderungsbedürftiger Bedingungen gegenüber Trägern. Der Fokus verschiebt sich damit vom vermeintlichen Defizit des Kindes hin zu den Rahmenbedingungen, die Teilhabe ermöglichen oder verhindern.
In der Kombination aus verstehender Diagnostik, einem relationalen Verständnis von Übergängen und der Übernahme struktureller Verantwortung liegt ein präventives Potenzial: Anzeichen für eine drohende Kündigung können frühzeitig erkannt und Bedingungen so gestaltet werden, dass es gar nicht erst zu nicht-legitimen Übergängen kommt.

doi.org/10.35468/6252-01

4 Zur Prävention von Kündigungen

Zur Prävention von Kündigungen ist es erforderlich, frühzeitig verstehend zu diagnostizieren – also Verhalten entwicklungslogisch und sinnhaft zu rekonstruieren, bevor sich defizitäre Narrative stabilisieren oder um solche bestehenden Narrative zu dekonstruieren.

Eine verstehende, rehistorisierende Diagnostik gewinnt an Schärfe, wenn sie mit einem relationalen Verständnis von Übergängen verschränkt wird. Der diagnostische Blick richtet sich dann systematisch auf jene Bereiche, in denen sich im Übergangsgeschehen Ein- und Ausschlussprozesse herstellen: auf diskursive Muster, institutionelle Rahmungen, Zeitstrukturen, räumliche Ordnungen und Beziehungen. Verstehendes Diagnostizieren heißt, diese Faktoren frühzeitig zu reflektieren und vorhandene Gestaltungsspielräume zu nutzen, bevor eine Kündigung plausibel erscheint.

Strukturelle Verantwortung bedeutet hier, institutionelle Engführungen nicht erst nachträglich zu kritisieren, sondern sie frühzeitig im Interesse des Kindes zu thematisieren, etwa durch die Hinterfragung starrer Vorgaben und deren konzeptionelle Weiterentwicklung oder durch den kritisch-konstruktiven Dialog mit Trägern, um Spielräume zu erschließen, die Teilhabemöglichkeiten verbessern.

Im Zusammenspiel von verstehender Diagnostik, einem relationalen Verständnis von Übergängen und der Übernahme struktureller Verantwortung liegt somit ein präventives Potenzial: Frühzeitig wahrgenommene Anzeichen einer drohenden Kündigung können genutzt werden, um Bedingungen so zu gestalten, dass nichtlegitime Übergänge vermieden und Teilhabe nachhaltiger gesichert wird.

5 Schluss

Abschließend stellt sich die Frage, wer verstehend diagnostizieren soll und kann. Auch wenn das damit verbundene Vorgehen voraussetzungsvoll ist, bedarf es gerade angesichts der komplexen Entwicklungssituationen von Kindern mit herausfordernden Verhaltensweisen eines diagnostischen Zugangs, der diese Komplexität systematisch zu rekonstruieren vermag.

Für Fachkräfte im Gruppendienst ist dies kaum leistbar. Naheliegend sind daher Fachkräfte außerhalb des Gruppenkontextes, die über mehr Zeit, eine reflektierte Außenperspektive und die nötige Distanz verfügen, etwa Kita-Sozialarbeiter:innen oder Heilpädagog:innen.

Während Heilpädagog:innen in ihrer Ausbildung stärker mit verstehensorientierter Diagnostik vertraut sind, verfügen sie in Kindertageseinrichtungen nicht durchgängig über institutionell verankerte Funktionsstellen außerhalb des Gruppendienstes. Kita-Sozialarbeiter:innen hingegen besitzen häufig eine solche strukturelle Position, jedoch ist verstehensorientierte Diagnostik bislang im Studium kaum curricular verankert (Fischer, 2025, S. 103).

Erforderlich sind daher eine curriculare Verankerung verstehensorientierter Diagnostik in Ausbildung und Studium sowie strukturelle Lösungen, wie eine Funktionsstelle Inklusion für Heilpädagog:innen.

doi.org/10.35468/6252-01

Die Verknüpfung von verstehender Diagnostik, einem relationalen Verständnis von Übergängen und dem Ansatz struktureller Verantwortung bietet eine Grundlage für die Entwicklung eines inklusionsförderlichen Handlungskonzepts, das Kündigungen von Betreuungsplätzen im Zusammenhang mit herausfordernden Verhaltensweisen frühzeitig vermeiden und Übergänge, sofern sie dennoch erfolgen, verantwortungsvoll begleiten soll. Ein solches Handlungskonzept bleibt weiter auszuarbeiten. Die hier skizzierten Ansätze können dafür einen theoretisch fundierten und zugleich praxisrelevanten Ausgangspunkt bilden.

Literatur

Andresen, S., Bauer, P., Stauber, B. & Walther, A. (2022). Die Gestaltung und Hervorbringung von Übergängen im Lebenslauf: Grundzüge einer reflexiven Übergangsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft, 1, 15–31.

Fischer, B. (2025). Verstehendes Diagnostizieren als Grundkompetenz von Kita-Sozialarbeiter*innen?! In T. Nurdin (Hrsg.), *Kita-Sozialarbeit: Grundlagen, Konturen, Perspektiven* (S. 88–104). Kohlhammer.

Freyberg, T. von (2009). *Tantalos und Sisyphos in der Schule: Zur strukturellen Verantwortung in der Pädagogik*. Brandes & Apsel.

Freyberg, T. von & Wolff, A. (2005). *Störer und Gestörte: Band 1: Konfliktgeschichten nicht beschulbarer Jugendlicher*. Brandes & Apsel.

Jantzen, W. (2012a). Diagnostik, Dialog und Rehistorisierung: Methodologische Bemerkungen zum Zusammenhang von Erklären und Verstehen im diagnostischen Prozess. In W. Jantzen & W. Lanwer (Hrsg.), *Diagnostik als Rehistorisierung: Methodologie und Praxis einer verstehenden Diagnostik am Beispiel schwer behinderter Menschen* (2. Aufl., S. 9–31). Lehmanns Media.

Jantzen, W. & Lanwer, W. (2012b). Vorwort zur zweiten Auflage. In W. Jantzen & W. Lanwer (Hrsg.), *Diagnostik als Rehistorisierung: Methodologie und Praxis einer verstehenden Diagnostik am Beispiel schwer behinderter Menschen* (2. Aufl., S. V–XVI). Lehmanns Media.

Jantzen, W. (2018). *„Es kommt darauf an, sich zu verändern …": Zur Methodologie und Praxis rehistorisierender Diagnostik und Intervention*. Psychosozial-Verlag.

Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken: Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie, 32*(4), 282–301.

Sozialgesetzbuch (SGB) – Achtes Buch (VIII) – Kinder- und Jugendhilfe (SGB VIII). (2021).

Stauber, B. (2020). Doing difference by doing transitions: Differenz(ierungs)theoretische Grundüberlegungen für die reflexive Übergangsforschung. In A. Walther, B. Stauber, M. Rieger-Ladich & A. Wanka (Hrsg.), *Reflexive Übergangsforschung: Theoretische Grundlagen und methodologische Herausforderungen* (S. 231–252). Barbara Budrich.

Walther, A. & Stauber, B. (2021). *Doing Transitions: Formen der Hervorbringung von Übergängen im Lebenslauf. Forschungsprogramm*. Online unter: https://doingtransitions.org/wp-content/uploads/2021/03/GRK-2015-Doing-Transitions-Forschungsprogramm-2.-F%C3%B6rderphase.pdf.

doi.org/10.35468/6252-01

Autor

Fischer, Bastian, Dr.
Stadtverwaltung Görlitz, Kinderhaus Zwergenhaus (ESF-Plus-Programm „KINDER STÄRKEN 2 .0“)
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusions- und Teilhabeforschung, verstehende und teilhabeorientierte Diagnostik, De-Institutionalisierung in heil- und inklusionspädagogischen Handlungsfeldern, institutionelle Übergänge im Kontext von Teilhabe und Ausschluss sowie Konzeptualisierung von Kita-Sozialarbeit
fischer.bastian81@gmail.com

doi.org/10.35468/6252-01

Mareike Kriener-Neumann

Erfolgreiche Transition vom Elementarbereich in die Grundschule: Sprachliche und bindungsbezogene Voraussetzungen

Abstract

Als wichtige Voraussetzungen schulischer Lern- und Anpassungsprozesse gelten altersgemäße sprachliche Fähigkeiten und eine sichere Bindung (Attig & Weinert, 2025). Diese Querschnittstudie untersuchte Bindungsrepräsentationen und Sprachkompetenzen bei N = 49 Vorschulkindern im Alter von 5;0 bis 6;9 Jahren mithilfe standardisierter Verfahren. Rund zwei Fünftel der Kinder zeigten sprachliche Auffälligkeiten, mehr als die Hälfte unsichere Bindungsrepräsentationen; unsicher gebundene Kinder waren häufiger sprachlich auffällig, $\chi^2(1) = 6.5$, $p = .011$. Die Befunde verdeutlichen die Relevanz sprachlicher und bindungsbezogener Entwicklungsbedingungen für erfolgreiche Bildungs- und Transitionsprozesse.

Keywords: Transition, Sprachkompetenzen, Bindungsrepräsentationen, Vorschulalter, Bildungsgerechtigkeit

Der Übergang vom Elementarbereich in die Schule stellt einen bedeutsamen Einschnitt in der Bildungsbiografie von Kindern dar und wird maßgeblich von individuellen und kontextuellen Faktoren beeinflusst (Mays et al., 2023). In dieser Phase sind u. a. neue (sprachliche) Anforderungen und erhöhte soziale sowie emotionale Anpassungsleistungen zu bewältigen (Rademacher et al., 2021).
Sprachliche Fähigkeiten sind Voraussetzung für den Erwerb von schrift-, bildungs- sowie fachsprachlichen Kompetenzen (KMK, 2019, S. 2). Sichere Bindungserfahrungen stellen die Grundlage für exploratives (Lern-)Verhalten, Selbstregulation und den Umgang mit Übergangssituationen dar (Cooke et al., 2019). Beide Entwicklungsbereiche sind sehr relevant für eine erfolgreiche Transition sowie für Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit (Attig & Weinert, 2025).

1 Theoretischer Hintergrund

Spracherwerb resultiert aus dem Zusammenspiel der phylogenetisch angelegten biologischen Ausstattung und umweltbedingter Faktoren (Schöler, 2020, S. 77) und erfordert Reifung, Erfahrung und Selbstregulation (Tomasello, 2020, S. 432–

doi.org/10.35468/6252-02

433) sowie soziale Interaktionen (Bruner, 1974). Die Sprachentwicklung vollzieht sich auf den Ebenen Pragmatik–Kommunikation (Sprachverwendung), Phonetik–Phonologie (Lautbildung und Lautverwendung), Lexikon-Semantik (Wortschatz) und Morphologie-Syntax (Grammatik).
Sprachliche Kompetenzen entwickeln sich insbesondere in Abhängigkeit von der Qualität des sprachlichen Inputs (Ramírez et al., 2019, S. 9). Bedeutend sind dabei ein zeitnaher, kontingenter und an das kindliche Sprachniveau angepasster Sprachinput sowie die Sensitivität der Bezugspersonen als bedeutsamer Prädiktor späterer Sprachentwicklung (Madigan et al., 2023).
Sprachkompetenzen gelten als entscheidende Voraussetzung schulischen Erfolgs und sozialer Integration (van Minnen, 2022). Ohne adäquate Intervention können Sprachentwicklungsverzögerungen und -störungen langfristige sprachliche, schulische und psychosoziale Folgen haben (Langbecker et al., 2020). Als Medium der Wissensaneignung (Egert et al., 2024, S. 22) ermöglicht Sprache den Zugang zu fachlichen Bildungsinhalten in allen Unterrichtsfächern und den Erwerb fach- sowie bildungssprachlicher Kompetenzen (KMK, 2019). Kinder mit Sprachauffälligkeiten haben daher beim Übergang in die Grundschule ein erhöhtes Risiko früher schulischer Misserfolge, da ihnen sprachlich vermittelte Inhalte schwerer zugänglich sind (Mehlem, 2024).
Neben sprachlichen Kompetenzen gelten frühe Bindungserfahrungen als Voraussetzung gelingender Bildungs- und Anpassungsprozesse. Die Qualität früher Eltern-Kind-Interaktionen beeinflusst auch die emotionale und kognitive Entwicklung von Kindern und steht in engem Zusammenhang mit schulischen Lernprozessen.
Bindung ist ein evolutionsbiologisch angelegtes Verhaltenssystem zum Schutz, zur Stressregulation und Überlebenssicherung (Bowlby, 2021).
Die Entwicklung sicherer, unsicher-vermeidender, unsicher-ambivalenter oder desorganisierter Bindungsrepräsentationen ist in hohem Maße von der Feinfühligkeit der Bindungspersonen abhängig (Spangler, 2019, S. 178). Bindungsrepräsentationen beeinflussen Wahrnehmung, Emotionsregulation, soziale Beziehungen und Lernprozesse.
Sicher gebundene Kinder haben meist gute Lernvoraussetzungen (Hagenauer & Raufelder, 2023), hohe kognitive Flexibilität und besondere soziale Kompetenz. Unsicher-vermeidend gebundene Kinder unterdrücken häufig negative Emotionen, wirken distanziert, zeigen geringere Empathie und kognitive Flexibilität. Unsicher-ambivalent gebundene Kinder sind oftmals sehr anhänglich, reagieren vielfach emotional sehr stark und verfügen über eingeschränkte soziale Kompetenzen. Kinder mit desorganisierter Bindung weisen vermehrt ein fragmentiertes Selbstbild, geringe soziale und exekutive Fähigkeiten sowie dysfunktionale Emotionsregulation auf, was häufig zu sozialen Konflikten führen kann (Gloger-Tippelt & König, 2016, S. 31–37).
Sowohl die Bindungs- als auch die Sprachentwicklung basieren auf biologischen Voraussetzungen, beginnen unmittelbar nach der Geburt und verlaufen in den ersten Lebensjahren parallel innerhalb dyadischer Eltern-Kind-Interaktionen.

doi.org/10.35468/6252-02

Feinfühlige Interaktionen fördern die Entwicklung sicherer Bindungsrepräsentationen und zugleich sprachliche Lernprozesse. Sensitiv und responsiv reagierende Bezugspersonen ermöglichen verlässliche kommunikative Austauschprozesse, wodurch Exploration und Sprachaneignung gefördert werden. Grossmann und Grossmann (2023) betonen den Zusammenhang zwischen sprachlicher und allgemeiner Feinfühligkeit der Mutter. Langer (2022) beschreibt Feinfühligkeit als „Brücke zwischen der frühen kindlichen Bindungs- und Sprachentwicklung" (S. 312). Bindungserfahrungen und sprachliche Kompetenzen können daher als miteinander verflochtene Entwicklungsgrundlagen verstanden werden, die schulische Anpassung und Bildungserfolg beeinflussen.

2 Fragestellungen

Folgenden Fragestellungen wurde nachgegangen:

1. Wie viele Vorschulkinder der Stichprobe zeigen sprachliche Auffälligkeiten?
2. Wie viele Vorschulkinder der Stichprobe haben eine unsichere oder desorganisierte Bindungsrepräsentation entwickelt?
3. Besteht ein Zusammenhang zwischen sprachlichen Auffälligkeiten und sicheren bzw. unsicheren/desorganisierten Bindungsrepräsentationen?

3 Methodisches Vorgehen

3.1 Forschungsdesign und Stichprobe

In dieser Querschnittstudie wurden N = 49 Vorschulkinder im Alter von 5;0 bis 6;9 Jahren (M = 5,3; SD = 0,43) zwischen Oktober 2020 und Februar 2022 in vier Kindertageseinrichtungen in Mecklenburg-Vorpommern untersucht. Die Stichprobe umfasste n = 37 fünfjährige und n = 12 sechsjährige Kinder (26 Mädchen, 23 Jungen), die alle einsprachig deutsch aufwuchsen und keine Grunderkrankungen für mögliche sprachliche Auffälligkeiten aufwiesen. Mehr als die Hälfte der Mütter und Väter absolvierte eine Berufsausbildung (24 Mütter, 27 Väter). Ein Fach- oder Hochschulabschluss lag bei n = 18 Müttern und n = 14 Vätern vor. Eine Mutter und zwei Väter hatten einen anderen Abschluss, eine Mutter keinen.

3.2 Untersuchungsinstrumente

Zur Überprüfung der sprachlichen Fähigkeiten wurden altersabhängig die standardisierten Sprachstanderhebungstests SET 3-5 (Petermann et al., 2016) für Fünfjährige und SET 5-10 (Petermann, 2018) für Sechsjährige eingesetzt. Beide erfassen rezeptive und produktive Sprachkompetenzen auf verschiedenen Sprachebenen. Der SET 3-5 umfasst mehr Subtests und erfasst zusätzlich phonetisch-phonologische sowie pragmatisch-kommunikative Kompetenzen. Da er ein differenzierteres Sprachprofil liefert, wurden alle Fünfjährigen mit dem SET 3-5 getestet.

doi.org/10.35468/6252-02

Die Erhebung erfolgte im Einzelsetting (45–60 Minuten).
Rohwerte der Untertests wurden in T-Werte (M = 50, SD = 10) transformiert. Analog zum im Manual des SET 3-5 beschriebenen Kriterium (Petermann et al., 2016, S. 31) wurden Kinder verfahrensübergreifend bei einem T-Wert unter 40 in mindestens einem Untertest als sprachauffällig klassifiziert. Die internen Konsistenzen der Untertests liegen beim SET 3-5 zwischen α = 0,70 und α = 0,93 (Petermann et al., 2016, S. 25) und beim SET 5-10 zwischen α = 0,61 und α = 0,91 (Petermann, 2018, S. 57).
Zur Erfassung der Bindungsrepräsentationen wurde das standardisierte „Geschichtenergänzungsverfahren zur Bindung 5- bis 8-jähriger Kinder" (GEV-B; Gloger-Tippelt & König, 2016) eingesetzt. Das Verfahren beinhaltet sieben standardisiert angespielte Geschichten, die vom Kind zu Ende gespielt und erzählt werden.
Die videografierten Geschichten werden hinsichtlich spielerischer und narrativer Merkmale analysiert. Die Auswertung erfolgte durch die reliabilitätsgeprüfte Autorin nach umfangreichem Training und bestandener Prüfung (95 %).
Das GEV-B weist eine hohe Reliabilität (Test-Retest: 86 % Übereinstimmung, κ = .82; Interrater: 87 %) und konvergente Validität auf [Übereinstimmung mit Fremde-Situations-Test (FST; Ainsworth et al., 1978): 57 % und mit Child Attachment Interview (CAI; Target et al., 2011): 61 %] (Gloger-Tippelt & König, 2016, S. 146).

4 Ergebnisse

In dieser Stichprobe wurden 20 der 49 Vorschulkinder anhand des im Testhandbuch des SET 3-5 definierten Kriteriums als sprachauffällig klassifiziert. Die Befunde verdeutlichen, dass ein erheblicher Anteil der Kinder beim Übergang in die Grundschule sprachliche Voraussetzungen mitbringt, die schulische Lernprozesse erschweren.
Die Verteilung der Bindungsrepräsentationen der 49 untersuchten Vorschulkinder ist in Tabelle 1 dargestellt.

Tab. 1: Verteilung der Bindungsrepräsentationen, n = 49

Bindungsrepräsentation	Anzahl der Kinder
sichere	23
unsicher-vermeidende	8
unsicher-ambivalente	7
desorganisierte	11

Die Ergebnisse zeigen, dass mehr als die Hälfte der Vorschulkinder eine unsichere oder desorganisierte Bindungsrepräsentation entwickelt hat, wobei jedes fünfte Kind desorganisiert gebunden ist. Auf Grundlage bisheriger Forschungsbefunde können diese Bindungsrepräsentationen als entwicklungsbezogene Risikomerkmale für schulische Lern- und Anpassungsprozesse betrachtet werden.

doi.org/10.35468/6252-02

Die Verteilung der Bindungsrepräsentationen zwischen Kindern mit und ohne sprachliche Auffälligkeiten ist in Tabelle 2 dargestellt. Der Verteilungsunterschied ist mit mittlerer Effektstärke ($\varphi = .365$) statistisch signifikant.

Tab. 2: Verteilung sprachlicher Auffälligkeiten in Abhängigkeit von der Bindungsrepräsentation

Bindungsrepräsentation	Sprachlich unauffällig	Sprachlich auffällig	Statistische Kennwerte
sichere, n = 23	18	5	$\chi^2(1) = 6.5$, $p = .011$*
unsichere/desorganisierte, n = 26	11	15	

Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass sprachliche Auffälligkeiten und unsichere bzw. desorganisierte Bindungsrepräsentationen im Vorschulalter gemeinsam auftreten können. Vor dem Hintergrund bisheriger Forschungsbefunde sind beide Entwicklungsbereiche als bedeutsame Voraussetzungen für die Transition in die Grundschule anzusehen.

5 Diskussion

Die Befunde unterstützen die Annahme, dass sprachliche und bindungsbezogene Entwicklungsprozesse eng miteinander verknüpft sind und im Kontext der Transition in die Schule nicht unabhängig voneinander betrachtet werden sollten.
Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten begegnen im Unterricht vielfältigen Barrieren, insbesondere beim Schriftspracherwerb, beim Verstehen mündlicher und schriftlicher Aufgaben und Texte, beim Erwerb neuer Begriffe sowie beim Verbalisieren und Verschriftlichen von Inhalten (Reber & Schönauer-Schneider, 2020, S. 17). Erforderlich ist daher ein sprachsensibler Unterricht mit kommunikativ anregendem Lernmilieu, vielfältigen Sprechanlässen, gezielter Fragekultur, handlungsbegleitendem Sprechen und dem Wechsel zwischen unterschiedlichen Modalitäten (Zuhören/Verstehen, Sprechen/Schreiben). Ergänzend fördern Konzentrationspausen, eine bewusst eingesetzte Lehrkraftsprache sowie differenzierende Maßnahmen (z. B. Textanpassung, variierendes Aufgabenniveau) den Sprach- und Lernprozess (Sallat, 2022).
Kinder mit unsicheren und desorganisierten Bindungsrepräsentationen zeigen im Transitionsprozess häufig Anpassungsschwierigkeiten infolge neuer Bezugspersonen, Lernorte, Routinen und Leistungsanforderungen, die sich u. a. in schneller Überforderung, geringer Frustrationstoleranz und sozialer Unsicherheit äußern (Bolz et al., 2023). Eine gelingende pädagogische Begleitung erfordert daher verlässliche Beziehungen, einen strukturierten Rahmen, klare Arbeitsaufträge, angepasste Anforderungen, positive Verstärkung sowie regelmäßige Konzentrations- und Entlastungsphasen (Wuntke, 2024).
Da sprachliche Auffälligkeiten und unsichere sowie desorganisierte Bindungsrepräsentationen häufig gemeinsam auftreten, erscheint eine Kombination sprachsensibler sowie beziehungsorientierter Fördermaßnahmen besonders bedeutsam.

doi.org/10.35468/6252-02

Aufgrund der kleinen und regional begrenzten Stichprobe sind die Ergebnisse nur eingeschränkt generalisierbar. Zukünftige Forschung sollte die Zusammenhänge zwischen Sprach- und Bindungsentwicklung und deren Bedeutung für eine erfolgreiche Transition in die Grundschule anhand größerer längsschnittlicher Stichproben weiter untersuchen.

Literatur

Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E. & Wall, S. N. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Routledge.

Attig, M. & Weinert, S. (2025). Wie frühe Eltern-Kind-Interaktionen die Entwicklung von Kindern beeinflussen. *NEPS Forschung kompakt, 2*. https://doi.org/10.5157/NEPS:FK02:1.0

Bolz, T., Wilke, J., Vesterling, C., Rademacher, A. & von Düring, U. (2023). Unsichere Bindung, Emotionsregulationsstrategien und internalisierende Verhaltensprobleme bei Schüler*innen im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Empirische Sonderpädagogik, 15(3), 234–251. https://doi.org/10.2440/003-0009

Bowlby, J. (2021). *Frühe Bindung und kindliche Entwicklung* (U. Seemann, Übers.; 8. Aufl.). Reinhardt.

Bruner, J. S. (1974). From communication to language: A psychological perspective. *Cognition, 3*(3), 255–287.

Cooke, J. E., Kochendorfer, L. B., Stuart-Parrigon, K. L., Koehn, A. J. & Kerns, K. A. (2019). Parent–child attachment and children's experience and regulation of emotion: A meta-analytic review. *Emotion, 19*(6), 1103–1126.

Egert, F., Sachse, S., Buschmann, A. & Cordes, A. K. (2024). *Sprachliche Bildung und Förderung: Kommunikation, Sprache und Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen*. UTB.

Gloger-Tippelt, G. & König, L. (2016). *Bindung in der mittleren Kindheit: Das Geschichtenergänzungsverfahren zur Bindung 5- bis 8-jähriger Kinder (GEV-B)* (2. Aufl.). Beltz.

Grossmann, K. & Grossmann, K. E. (2023). *Bindungen: Das Gefüge psychischer Sicherheit* (9. Aufl.). Klett-Cotta.

Hagenauer, G. & Raufelder, D. (2023). Lehrerinnen-Schülerinnen-Beziehung. In T. Hascher, T. S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 979–997). Springer VS.

Kultusministerkonferenz (2019). *Bildungssprachliche Kompetenzen in der deutschen Sprache stärken*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2019/2019_12_05-Beschluss-Bildungssprachl-Kompetenzen.pdf

Langbecker, D., Snoswell, C. L., Smith, A. C., Verboom, J. & Caffery, L. J. (2020). Long-term effects of childhood speech and language disorders: A scoping review. *South African Journal of Childhood Education, 10*(1), 1–3.

Langer, J. (2022). Sprachentwicklung im Kontext von Bindung und Implikationen für die frühe Sprachförderung. In F. Piegsda, K. Bianchy, P.-C. Link, C. Steinert & S. Jurkowski (Hrsg.), *Diagnostik und pädagogisches Handeln zusammendenken: Beispiele aus den Bereichen emotionale und soziale Entwicklung, Sprache und Kommunikation* (S. 311–324). Schneider Verlag Hohengehren.

Madigan, S., Plamondon, A. & Jenkins, J. M. (2023). Association between maternal sensitivity and child receptive language development: Quasi-causal evidence using a sibling comparison design. *Developmental Psychology, 59*(12), 2265–2276. https://doi.org/10.1037/dev0001604

Mays, D., Quenzer-Alfred, C., Metzner-Guczka, F., Zielemanns, H., Tölle, L., Soyka, V., Krol, L. & Wichmann, M. L.-Y. (2023). Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule – eine Orientierung zum Stand der empirischen Forschung. *Zeitschrift für Grundschulforschung, 16*, 357–389.

Mehlem, U. (2024). *Schriftspracherwerb: Theorie und Praxis für den Anfangsunterricht in der Grundschule.* Kohlhammer.

doi.org/10.35468/6252-02

Petermann, F. (2018). *SET 5-10: Sprachstandserhebungstest für Kinder im Alter zwischen 5 und 10 Jahren* (3. Aufl.). Hogrefe.

Petermann, F., Rißling, J. K. & Melzer, J. (2016). *SET 3-5: Sprachstandserhebungstest für Kinder im Alter zwischen 3 und 5 Jahren*. Hogrefe.

Rademacher, A., Goagoses, N., Schmidt, S., Zumbach, J. & Koglin, U. (2021). Preschoolers' profiles of self-regulation, social-emotional and behavior skills and its prediction for a successful behavior adaptation during the transitional period from preschool to elementary school. *Early Education and Development, 33*(7), 1137–1151.

Ramírez, N. F., Lytle, S. R., Fish, M. & Kuhl, P. K. (2019). Parent coaching at 6 and 10 months improves language outcomes at 14 months: A randomized controlled trial. *Developmental Science, 22*(3), 1–14. https://doi.org/10.1111/desc.12762

Reber, K. & Schönauer-Schneider, W. (2020). *Sprachförderung im inklusiven Unterricht* (2. Aufl.). Reinhardt.

Sallat, S. (2022). Sprachstörungen in Kita und Schule: Alltags- und unterrichtsintegrierte Intervention und Adaption. In S. Tan, S. Düring, A. Wilde, H. Wunderlich & T. Fritzsche (Hrsg.), *Spektrum Patholinguistik* (Bd. 15, S. 47–70). Universitätsverlag Potsdam.

Schöler, H. (2020). Spracherwerbstheorien. In S. Sachse, A.-K. Bockmann & A. Buschmann (Hrsg.), *Sprachentwicklung: Entwicklung – Diagnostik – Förderung im Kleinkind- und Vorschulalter* (S. 65–87). Springer.

Spangler, G. (2019). Die Rolle kindlicher Verhaltensdispositionen für die Bindungsentwicklung. In G. Spangler & P. Zimmermann (Hrsg.), *Die Bindungstheorie: Grundlagen, Forschung und Anwendung* (8. Aufl., S. 178–190). Klett-Cotta.

Target, M., Fonagy, P. & Shmueli-Goetz, Y. (2011). Attachment representations in school-age children: The development of the child attachment interview (CAI). *Journal of Child Psychotherapy, 29*(2), 171–186.

Tomasello, M. (2020). *Mensch werden: Eine Theorie der Ontogenese.* Suhrkamp.

van Minnen, S. (2022). Ungestörter Spracherwerb – ein Überblick. In J. Siegmüller, H. Bartels & L. Höppe (Eds.), *Leitfaden Sprache, Sprechen, Stimme, Schlucken* (6. Aufl., S. 22–25). Elsevier.

Wuntke, L. V. (2024). *Schulische Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung von Kindern durch Erweiterung spezifischer Lehrkraftkompetenzen.* Budrich Academic Press.

Autorin

Kriener-Neumann, Mareike, Dr.
ORCID: 0009-0002-4091-5558
Universität Rostock, Institut für Sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation (ISER)
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Sprach- und Bindungsentwicklung von Vorschulkindern, Sprachentwicklungsstörungen, Pädagogik im Förderschwerpunkt Sprache, Lehrkraft-Lernenden Beziehung
mareike.kriener-neumann@uni-rostock.de

Isabel Neitzel

Potenziale eines Dynamic Assessments bei unterstützt kommunizierenden Kindern

Abstract

Eine individualisierte (Sprach-)Diagnostik ist für Kinder, die unterstützt kommunizieren, von hoher Bedeutung. International werden dafür bereits dynamische Methoden empfohlen. In Deutschland fehlt es jedoch an Grundlagenforschung und Erfahrungen zur Implementierung. Der Beitrag skizziert den internationalen Forschungsstand zu Dynamic Assessment bei Unterstützter Kommunikation und stellt die daraus resultierenden Modifikationen der Aufgaben in einem aktuellen Forschungsprojekt an der Schnittstelle von Sprache und Kognition vor.

Keywords: Dynamic Assessment, Förderdiagnostik, Unterstützte Kommunikation

1 Einleitung

Herkömmliche sprachdiagnostische Ansätze sind in der Regel statisch und nur selten für Kinder mit intellektueller Beeinträchtigung und/oder Unterstützter Kommunikation (UK) konzeptioniert, weshalb häufig ein adaptives Vorgehen gewählt wird (am Beispiel des Down-Syndroms: Neitzel & Dittmann, 2021; für UK: vgl. Lüke & Vock, 2019). Einen Gegenentwurf dazu bietet das Dynamic Assessment (DA), das an der Grenze zwischen Diagnostik und (Kurz-)Intervention operiert und im diagnostischen Setting individualisierte Prompts (z. B. Abrufhilfen, visuelle Strukturierung etc.) ermöglicht. Prompting bezeichnet im Kontext von DA das systematische, abgestufte Geben von Hilfen, um Lernpotenziale sichtbar zu machen. Im Bereich UK stellen Prompts gezielte Hilfestellungen dar, um Kommunikation anzustoßen oder zu erleichtern. Der Begriff bezeichnet somit jeweils verhaltens- bzw. leistungsbeeinflussende Hilfen, aber zielt auf abweichende Kontexte (Diagnostik/Einschätzung vs. Förderung/Teilhabeunterstützung) ab.

Obwohl UK nutzende Schüler:innen einen besonderen Bedarf an individualisierter Diagnostik haben, gibt es im deutschen Sprachraum bisher keine zielgruppenspezifischen Anstrengungen, ein dynamisches Vorgehen umzusetzen. Vorarbeiten für Kinder mit intellektueller Beeinträchtigung liegen vereinzelt vor (vgl. Prompting in einer Erzählaufgabe für Kinder und Jugendliche mit Down-Syndrom in Schuchardt & Neitzel, 2025 sowie Erkenntnisse zu Kognitionstestungen von Börnert & Wilbert,

doi.org/10.35468/6252-03

2016). Diagnostik stellt gerade in Transitionsphasen (z. B. Wechsel von einer heilpädagogischen Kindertagesstätte in die Grundschule) ein wichtiges Orientierungsinstrument dar. Da Transitionen im Bildungssystem durch veränderte Anforderungen und Erwartungsstrukturen gekennzeichnet sind, verlangen neue Interaktionspartner:innen und Anforderungen (z. B. Beginn des Schriftspracherwerbs) kommunikative und kognitive Anpassungsleistungen. Vor diesem Hintergrund stoßen statische diagnostische Verfahren an Grenzen, da sie primär den aktuellen Entwicklungsstand in einem spezifischen Kontext erfassen. Dynamische Ansätze ermöglichen hingegen, Lernpotenziale unter veränderten Bedingungen sichtbar zu machen, und bieten damit eine Grundlage für die Gestaltung anschlussfähiger Unterstützungsmaßnahmen in Übergangssituationen.
Im Fokus des DFG-geförderten Forschungsprojekts DynPer (vgl. Abschn. 3) steht DA zur Perspektivübernahme im Erzählkontext. Der vorliegende Beitrag skizziert den internationalen Forschungsstand zu DA bei UK und stellt die daraus resultierenden Modifikationen der sprachlichen Aufgaben vor.

2 Dynamic Assessment und UK

Kinder mit geringen lautsprachlichen Fähigkeiten machen gemäß der SFGE II-Studie (Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung II; Baumann et al., 2021) 37 % der Schüler:innen im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung aus; von diesen erhält knapp die Hälfte gezielte UK-Förderung. Hinzu kommen Kinder aus anderen Förderschwerpunkten, die beispielsweise bei einer Autismus-Spektrum-Störung nicht lautsprachlich kommunizieren, jedoch UK-Methoden nutzen. International gibt es einige Untersuchungen, die DA (Grundlagen in Bamford et al., 2022) für diese Zielgruppe in den Fokus rücken.
Gevarter et al. (2020) geben an, DA könnte eine Möglichkeit sein, um die passende UK-Versorgung für ein Kind zu bestimmen. Dies geschieht in Deutschland derzeit anhand informeller Beobachtung oder durch standardisierte Instrumente wie den TASP (Diagnostiktest zur Abklärung des Symbol- und Sprachverständnisses in der UK; Bruno, 2015 – vgl. auch Diagnostik-Überblick in Lüke & Vock, 2019). Durch den TASP können die konkrete Rastergestaltung externer Kommunikationshilfen bestimmt sowie das Sprachverständnis der getesteten Personen überprüft werden (vgl. Verfahrensinformation von Stegkemper & Scholz, 2022). Das Verfahren überprüft somit ausschließlich den Ist-Zustand und bezieht mögliche Lernfortschritte der Testperson nicht mit ein. Dies ist nachvollziehbar, wenn es um die Versorgung mit einer externen Kommunikationshilfe geht, die idealerweise ohne Unterstützung von Gesprächspartner:innen genutzt werden kann. Im Sinne der Förderableitung erscheint es jedoch sinnvoll, neben dem aktuellen Entwicklungsstand auch die Zone der nächsten Entwicklung nach Vygotskij (Überblick in Karnovska & Paulus, 2025) zu betrachten. DA kann dabei einer Unterschätzung der kommunikativen Möglichkeiten von Kindern mit UK entgegenwirken (Norrie et al., 2024).

doi.org/10.35468/6252-03

King et al. (2015) untersuchten vier fünfjährige Kinder mit ausgeprägten sprachlichen Beeinträchtigungen mit einer Kombination aus herkömmlichen und dynamischen Methoden. Sie verwendeten ein abgestuftes Aufforderungssystem (Graduated Prompting), um die Kinder bei der Produktion der Zielstrukturen auf Wort- und Satzebene zu unterstützen, und identifizierten DA als effektives Werkzeug, um den individuellen Unterstützungsbedarf der Kinder besser zu durchdringen. Boers et al. (2013) empfahlen die Kombination UK-orientierter Prompts mit mündlichen Förderstrategien (Scaffolding) und stellten die hohe Bedeutung von Gesprächspartner:innen in der Diagnostik bzw. Förderung heraus.
Snell (2002) bewertete DA als geeignet, Einblicke in die Kommunikationssysteme von Lernenden zu geben sowie die Interventionsplanung zu unterstützen. Eine hohe Bedeutung kommt neben der Auswahl des Sprach- und Bildmaterials auch der Einhaltung angemessener Latenzzeiten zu (Snell, 2002). Im Sinne des 'Aided Language Modelings' (ALM; Drager et al., 2006) wird beispielsweise eine Darbietung von 30 Modellen (Kommunikationsturn durch Erwachsene:n unter Nutzung von UK, z. B. Symbol auf dem Talker) in 15 Minuten empfohlen (Binger & Light, 2007), was eine sehr hohe Intensität darstellt. Prompting ist als Prinzip in der UK-Förderung fest verankert, was die methodische Überlappung zwischen Diagnostik und Förderung deutlich macht (vgl. Abschn. 4).

3 Einblicke zum DynPer-Projekt

Bisherige Forschungslücken in der diagnostischen Einschätzung von Erzählen und Perspektivübernahme werden derzeit in einem Forschungsprojekt an der TU Dortmund adressiert. Das DFG-geförderte Projekt "Dynamic Assessment der Perspektivübernahme bei Menschen mit intellektuellen Beeinträchtigungen (DynPer)" (NE 2698/1-1; 2025-2028) exploriert die Methode Dynamic Assessment anhand der (erzählerischen) Perspektivübernahme und ist sowohl der Grundlagenforschung an der Schnittstelle Sprache-Kognition als auch der anwendungsbezogenen Forschung im Sinne der Ableitung diagnostisch-pädagogischer Implikationen zuzuordnen. Das Projekt adressiert vorwiegend Kinder mit intellektueller Beeinträchtigung mit und ohne Autismus-Spektrum-Störung.
Aufgrund der kommunikativen Heterogenität der UK-Zielgruppe und der beschriebenen Umsetzungslücken im deutschsprachigen Raum erscheint es sinnvoll, die Methodik des DynPer-Projekts um Fallstudien mit Kindern zu ergänzen, die unterstützt kommunizieren. Dafür wurde geprüft, welche Aufgaben der DynPer-Testbatterie mit welchen Modifikationen für Kinder mit UK geeignet erscheinen. Tabelle 1 stellt eine Übersicht literatur- und praxisgeleiteter, geplanter Anpassungen für die Zielgruppe mit UK dar.

doi.org/10.35468/6252-03

Tab. 1: UK-orientierte Anpassungen im DFG-geförderten DynPer-Projekt

Notwendige Aufgabenbeschaffenheit	**Anpassungen im DynPer-Projekt**
Methodik	
Kombination von Graduated Prompting und Test-Teach-Retest-Ansatz (Spicer-Cain et al., 2023)	Bildbasierte, interaktive Erzählaufgabe (Graduated Prompting) und Teach-Einheit zur Perspektivübernahme
Mehrfaches Aufgabenangebot statt Einzeltestung	Verlängerung der Baseline- und Testphase, mehrmalige, stückweise Erarbeitung der Aufgaben
(Laut-)Sprache	
Ermöglichung nicht-lautsprachlicher Kommunikationswege, z. B. Gebärden (Mann et al., 2024)	Testleitung als Modell: Verwendung von Gebärden (z. B. Deutsche Gebärdensprache oder Gebärdenunterstützte Kommunikation) für Nomen und Verben des Zielwortschatzes
Verwendung einfacher Sprache in der Kommunikation mit Teilnehmenden	Syntaktische Vereinfachung der mündlichen Anleitungen
Strukturierte Präsentation der Symbole	Präsentation und Interaktion in Anlehnung an 'Aided Language Modeling' (ALM; Drager et al., 2006)
Scaffolding-Techniken (Boers et al., 2013)	Nutzen der sprachlichen Ressourcen des Kindes (ab Lautebene) zur Kommunikation
Hilfen & Visualisierung	
Einsatz von Piktogrammen (u. a. King et al., 2015)	Bereitstellung von Metacom-Symbolen zur Visualisierung des Zielwortschatzes, für Aufgabenstellungen und verbale Hilfen; v. a. über die körpereigenen bzw. elektronischen Kommunikationshilfen der Teilnehmenden hinaus (Norrie et al., 2024)
Farbkodierung von Wortklassen (King et al., 2015; Boers et al., 2013)	Farbliche Markierung zur Satzbau-Strukturierung, z. B. Verben, Nomen, Gefühlsadverbien
Einsatz von Realgegenständen (Binger et al., 2017)	Visualisierung durch Realgegenstände, z. B. Astronauten-Puppe, bei der man das Visier auf- und zuklappen kann (= Modell einer sichtbaren Mimik vs. verdeckte Emotion)
Joint Attention durch Zeigegesten	Aufmerksamkeitslenkung durch Zeigegesten und/oder Pfeile
Materialgestaltung & Bereitstellung	
Anzahl angebotener Symbole und Items (Raster, Satzstreifen; Gevarter et al., 2020)	Befragung von Eltern und Lehrkräften, wie viele Symbole im Alltag parallel angeboten bzw. verarbeitet werden können (Boers et al., 2013)

Notwendige Aufgabenbeschaffenheit	Anpassungen im DynPer-Projekt
Raumgestaltung	Reizarme Umgebungsgestaltung
Vertrautheit der Testleitung	Umfangreiches Kennenlernen zwischen Teilnehmenden und Testleitung, wo möglich Arbeit mit bereits vertrauten Personen
Vertrautheit der Materialgestaltung	Verwendung von Klettmappen in Anlehnung an übliche Fördermaterialien zur Präsentation der Bildergeschichte
Barriereabbau	Beispiele: ▪ Motorische Zugänglichkeit aller (Bild-)Materialien für Teilnehmende (z. B. bei vorliegenden körperlich-motorischen Einschränkungen auf einer Seite) ▪ Gute Erkennbarkeit (Vorlage vergrößerter Bilddetails, ggf. Abdecken nicht fokussierter Bildteile)

Im Sommersemester 2026 findet im Rahmen unterschiedlicher Abschlussarbeiten aus den Förderschwerpunkten Geistige Entwicklung und Sprache an der TU Dortmund die Pilotierung ausgewählter Aufgaben mit Kindern mit UK an Förderschulen im Ruhrgebiet statt. Die Einschätzung des aktuellen kognitiven und kommunikativen Niveaus der Kinder erfolgt dabei mithilfe der Triple C (Checklist of Communicative Competencies; Bloomberg et al., 1999, Deutsch: Braun & Kristen, 2006). Anhand der Einschätzung kommunikativer Ressourcen über die sechs Stufen der Triple C hinweg sowie der Auskunft von Lehrkräften und Eltern soll für jedes Kind bereits vor der ersten Testsitzung ein individualisiertes und modifiziertes Prompt-Inventar zusammengestellt werden.

4 Diskussion & Ausblick

Die Darstellungen zeigen, dass DA für Kinder mit UK als vielversprechende (sprach-)diagnostische Methode reflektiert, im deutschsprachigen Raum bisher jedoch kaum eingesetzt wird. Auch wenn dazu keine publizierten Erkenntnisse identifiziert werden konnten, scheint es wahrscheinlich, dass Lehrkräfte und Sprachtherapeut:innen bereits individualisierte Hilfen in der Diagnostik bei Kindern mit UK anwenden, was ansatzweise einem DA entsprechen könnte. Wichtig wäre hierbei jedoch zu prüfen, inwiefern die Zone der nächsten Entwicklung diagnostisch ausgelotet wird. Entscheidend ist die Berücksichtigung dynamischer Merkmale (vgl. Feuerstein et al., 2015):

- Intentionalität: Vermittlung der Lernintention (Was soll gelernt werden und warum?)
- Transzendenz: Vermittlung, wie das Gelernte auf zukünftige Situationen transferiert werden kann

doi.org/10.35468/6252-03

- Bedeutungsvermittlung: Vermittlung einer Lebens- bzw. Alltagsbedeutung

Es stellt sich zudem die Frage nach der Verortung dynamischer Methoden hinsichtlich UK, da bei diesem Ansatz die Grenze zwischen Diagnostik und Therapie bewusst gewählt verschwimmt. Dies gilt prinzipiell für jede Form einer (ausführlichen) Diagnostik, „da die Rückmeldung einer Diagnose bereits Veränderungen anstoßen kann" (Rentzsch & Schütz, 2009, S. 16; vgl. zu Therapieauswirkungen auch Meta-Analyse von Poston & Hanson, 2010). Von besonderem Interesse ist hierbei eine aktuelle Studie von Glaspey et al. (2024), die DA in der Aussprachetherapie zweier Jungen (drei und sechs Jahre alt) als prozessbegleitendes Instrument einsetzten. Die Autor:innen identifizierten sogenannte 'Teaching Moments' (Lehr-/Lernmomente), in denen die Vorgabe der Therapeutin, das Verhalten des Kindes und mögliche Konsequenzen betrachtet wurden. Kodiert wurden hierbei die benötigten Unterstützungen (Prompts/cues) und die jeweilige sprachliche Ebene. Glaspey et al. (2024) zeigen auf, dass die erfolgreiche Aussprachetherapie der Jungen durch DA detailliert überwacht und reflektiert werden konnte, z. B. hinsichtlich der Wirksamkeit von Hilfestellungen. In diesem Zuge bezeichnen die Autor:innen DA als „Brücke zwischen Diagnose und Behandlung" und sprechen von einer „dynamischen Intervention", die bei der Zielauswahl und Unterstützungsplanung helfen könne. Besonders vor dem Hintergrund längerer Anbahnungszeiten und der Notwendigkeit wiederholter, redundanter Präsentation von Anforderungen für Kinder mit UK ist für diese Zielgruppe zu diskutieren, inwieweit DA eine diagnostische Methode oder eher einen Förderimpuls darstellt. Für die Test-Teach-Retest-Methode (auch ‚Sandwich-Methode' genannt; vgl. Bamford et al., 2022) gilt dies in besonderem Maße, da diese inhaltsvermittelnd ist und durchaus mehrere Einheiten umfassen kann, jedoch keine „vollständige" Intervention ist, soweit diese Abgrenzung überhaupt möglich erscheint. Zukünftige Forschung sollte dazu beitragen, die aufgeworfenen methodischen Fragen kritisch zu prüfen.

Literatur

Bamford, C. K., Masso, S., Baker, E. & Ballard, K. J. (2022). Dynamic assessment for children with communication disorders: A systematic scoping review and framework. *American Journal of Speech-Language Pathology, 31*(4), 1878–1893.

Baumann, D., Dworschak, W., Kroschewski, M., Ratz, C., Selmayr, A. & Wagner, M. (2021). *Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung II (SFGE II)*. Athena bei wbv.

Binger, C., Kent-Walsh, J. & King, M. (2017). Dynamic Assessment for 3- and 4-Year-Old Children Who Use Augmentative and Alternative Communication: Evaluating Expressive Syntax. *Journal Of Speech Language And Hearing Research, 60*(7), 1946–1958. https://doi.org/10.1044/2017_jslhr-l-15-0269

Binger, C. & Light, J. (2007). The effect of aided AAC modeling on the expression of multi-symbol messages by preschoolers who use AAC. *Augmentative and Alternative Communication, 23*(1), 30–43.

Bloomberg, K., West, D., Johnson, H. & Iacono, T. (1999). *The triple C checklist of communication competencies* (p. 34). Communication Resource Centre SCOPE.

Boers, E., Janssen, M. J., Minnaert, A. E. M. G. & Ruijssenaars, W. A. J. J. M. (2013). The Application of Dynamic Assessment in People Communicating at a Prelinguistic Level: A descriptive review of the literature. *International Journal Of Disability Development And Education, 60*(2), 119–145. https://doi.org/10.1080/1034912x.2013.786564

Börnert, M. & Wilbert, J. (2016). Dynamisches Testen als neue Perspektive in der sonderpädagogischen Diagnostik-Theorie, Evidenzen, Impulse für Forschung und Praxis. *Zeitschrift für Heilpädagogik, 4*, 157.

Braun, U. & Kristen, U. (2006). *The Triple C: Checklist of Communication Competencies*. https://www.cluks-forum-bw.de/

Bruno, J. (2015). *Diagnostiktest TASP. Zur Abklärung des Symbol- und Sprachverständnisses in der Unterstützten Kommunikation* (Hansen, F., Übers.). Berlin: Rehavista.

Drager, K. D. R., Postal, V. J., Carrolus, L., Castellano, M., Gagliano, C. & Glynn, J. (2006). The effect of aided language modeling on symbol comprehension and production in 2 preschoolers with autism. *American Journal of Speech-Language Pathology, 15*(2), 112–125.

Feuerstein, R., Falik, L. H. & Feuerstein, R. S. (2015). *Changing minds & brains: The legacy of Reuven Feuerstein. Higher thinking and cognition through mediated learning*. Teachers College Press.

Gevarter, C., Groll, M. & Stone, E. (2020). Dynamic assessment of augmentative and alternative communication application grid formats and communicative targets for children with autism spectrum disorder. *Augmentative And Alternative Communication, 1–12*. https://doi.org/10.1080/07434618.2020.1845236

Glaspey, A., MacLeod, A. A., Trumble, P. & Andersen, M. (2024). Dynamic assessment, more than a diagnostic tool? Uses for goals, teaching moments, and procedural issues during intervention of speech sound disorder. *Clinical Linguistics & Phonetics, 39*(4–5), 352–373.

Karnovska, S. & Paulus, M. (2025). Stichwort: Zone der nächsten Entwicklung. *Frühförderung interdisziplinär, 44*(1), 23–26.

King, M. R., Binger, C. & Kent-Walsh, J. (2015). Using Dynamic Assessment to Evaluate the Expressive Syntax of Children who use Augmentative and Alternative Communication. *Augmentative And Alternative Communication, 31*(1), 1–14. https://doi.org/10.3109/07434618.2014.995779

Lüke, C. & Vock, S. (2019). *Unterstützte Kommunikation bei Kindern und Erwachsenen*. Berlin: Springer.

Mann, W., Haug, T., Hoskin, J. & Dumbrill, H. (2024). Tests und Screenings: Dynamisches Testen zur Förderung der Sprach- und Kommunikationsfähigkeit tauber, gebärdender Kinder. *Frühförderung Interdisziplinär, 43*(3), 166–173. https://doi.org/10.2378/fi2024.art16d

Neitzel, I. & Dittmann, F. (2021). Standardisierte Sprachdiagnostik bei älteren Kindern und Jugendlichen mit Down-Syndrom. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 90* (3), 191–205. DOI: https://doi.org/10.2378/vhn2021.art27d

Norrie, C. S., Deckers, S. R. J. M., Radstaake, M. & Van Balkom, H. (2024). A Narrative Review of the Sociotechnical Landscape and Potential of Computer-Assisted Dynamic Assessment for Children with Communication Support Needs. *Multimodal Technologies And Interaction, 8*(5), 38. https://doi.org/10.3390/mti8050038

Poston, J. M. & Hanson, W. E. (2010). Meta-analysis of psychological assessment as a therapeutic intervention. *Psychological assessment, 22*(2), 203–212. https://doi.org/10.1037/a0018679

Rentzsch, K. & Schütz, A. (2009). *Psychologische Diagnostik: Grundlagen und Anwendungsperspektiven*. Kohlhammer-Urban-Taschenbücher: Bd. 565. Kohlhammer.

Schuchardt, S. & Neitzel, I. (2025). Potenziale eines Dynamic Assessment-Ansatzes in der Erzähldiagnostik. *Logos, 33*, Online 1.

Snell, M. (2002). Using dynamic assessment with learners who communicate nonsymbolically. *Augmentative And Alternative Communication, 18*(3), 163–176. https://doi.org/10.1080/07434610212331281251

doi.org/10.35468/6252-03

Spicer-Cain, H., Camilleri, B., Hasson, N. & Botting, N. (2023). Early Identification of Children at Risk of Communication Disorders: Introducing a Novel Battery of Dynamic Assessments for Infants. *American Journal Of Speech-Language Pathology, 32*(2), 523–544. https://doi.org/10.1044/2022_ajslp-22-00040

Stegkemper, J. M. & Scholz, M. (2022). *Verfahrensinformation zum TASP. Diagnostiktest zur Abklärung des Symbol- und Sprachverständnisses in der Unterstützten Kommunikation* (Dia-Inform Verfahrensinformationen 011-01). Ludwigsburg: Pädagogische Hochschule Ludwigsburg.

Danksagung

Ein herzlicher Dank für ihre Unterstützung in der UK-Ausrichtung des Projekts DynPer geht an Lea Schneider, Paula Wiess, Kira Kramer und Constanze Kirschner für ihre studentische Mitarbeit. Für die finanzielle Ermöglichung des Projekts sei der DFG gedankt. Ein besonderer Dank gilt allen derzeit und zukünftig teilnehmenden Kindern, Familien und Kooperationseinrichtungen im DynPer-Projekt.

Autorin

Neitzel, Isabel, Dr.
ORCID: 0000-0001-6341-8584
TU Dortmund, Fakultät Rehabilitationswissenschaften, Fachgebiet Sprache und Kommunikation
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kommunikative Teilhabe bei Kindern, Sprachdiagnostik, Erzählförderung, Schnittstelle Sprache/Kognition
isabel.neitzel@tu-dortmund.de

Corinna Bliedtner-Ziegenhagen und Stephan Sallat

SprachNetz goes *EmSozNetz* – Digitale Potenziale und Zusammenarbeit an der Schnittstelle von Förderdiagnostik sowie Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie und -psychiatrie

Abstract

Im Beitrag wird eine Vorstudie vorgestellt, mit dem Ziel, die Plattform *SprachNetz* über den Sprachförderbereich hinaus für andere sonderpädagogische Arbeitsfelder, insbesondere für Förderdiagnostik im Förderschwerpunkt (FS) emotionale und soziale Entwicklung (ESE), zu erweitern. Ausgehend von der bereits in die Praxis implementierten digitalen Community-Plattform *SprachNetz* – für den Austausch über fallbezogene Informationen sowie Planung von Maßnahmen der Sprachförderung und therapeutischer Unterstützung eines Kindes entwickelt – eröffnet dieser Beitrag daher die interdisziplinäre Perspektive auf die Entwicklung eines digitalen Netzwerkes *EmSozNetz* (Arbeitstitel) zum Austausch von Sorgeberechtigten, Fachkräften, die im FS ESE, in der kinder- und jugendpsychotherapeutischen/-psychiatrischen Versorgung, in Kindertagesstätten und in Grundschulen tätig sind. Beide Plattformen adressieren die Kommunikation an Systemübergängen, wie z. B. den Transitionsbereich Kindertageseinrichtung – Schule zwischen Akteur:innen aus dem kindlich-häuslichen Umfeld sowie aus Schule, Therapie, Medizin, Sonderpädagogik und Regelpädagogik. In diesem Beitrag werden neben Vorüberlegungen und Versorgungssituation die Konzeption, eine aktuelle Vorstudie sowie ein Ausblick auf die Hauptstudie beschrieben und die Ausführungen mit einer Diskussion geschlossen.

Keywords: Förderdiagnostik, Sonderpädagogik, Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie, Selektiver Mutismus, interdisziplinär

1 Vorarbeiten – Projekt *SprachNetz*

Im besonderen Fokus steht die Begleitung im Transitionsbereich von frühkindlicher Bildung in die Schule. In der partizipatorischen Grundausrichtung von *SprachNetz* sind die sorgeberechtigten Personen ein zentraler Bestandteil der auf der Plattform vernetzten Akteur:innen. Zur Unterstützung des kindlichen Sprach-

doi.org/10.35468/6252-04

erwerbs durch Maßnahmen der sprachlichen Bildung, Sprachförderung und ggf. Sprachtherapie ist eine interdisziplinäre sowie niedrigschwellige Zusammenarbeit wünschenswert (Sallat et al., 2017). Obwohl verschiedene Berufsgruppen Vorteile von Interdisziplinarität wahrnehmen, stellen sie dennoch Schwierigkeiten in der (alltags-)praktischen Umsetzung fest (Winkler-Hahn et al., 2023). Die Digitalisierung bietet dafür Potenziale, den Austausch von Informationen niedrigschwelliger zu gestalten und Sprachförderung bzw. Sprachtherapie ganzheitlich zu betrachten (Sallat et al., 2022). Im Projekt *SprachNetz* wurde daher eine Community-Plattform zum Austausch über fallbezogene Informationen sowie Planung von Maßnahmen der Sprachförderung und therapeutischer Unterstützung eines Kindes entwickelt und der interdisziplinären Praxis zur Verfügung gestellt. Das Ziel dabei ist, den fachlich-inhaltlichen Austausch der Akteur:innen und beteiligten Institutionen in der förderdiagnostischen Planung und Arbeit niedrigschwelliger zu gestalten. Mittels verschiedener Funktionen des asynchronen und synchronen Austauschs können relevante Informationen zum Kind systematisiert gesammelt werden. Im weiteren Schritt ermöglicht es, interdisziplinäre Absprachen unter Einbezug der Sorgeberechtigten zur Planung, Durchführung und Evaluation konkreter Förder- bzw. Therapiemaßnahmen zu treffen (Bliedtner-Ziegenhagen et al., 2025).

2 Inhaltliche Erweiterung *EmSozNetz*

Im folgenden Abschnitt wird die inhaltliche Erweiterung von *SprachNetz* auf die Begleitung, Förderung und Therapie von Kindern mit emotional-sozialem Förderbedarf vorgestellt. Aufgrund des veränderten Förderfokus ergeben sich notwendige Anpassungen in Bezug auf die beteiligten Akteur:innen, zu adressierende Fragen, die Ermöglichung von Partizipation und die Beteiligung des kindlich-familiären Umfeldes.

2.1 Vorüberlegungen

Sonderpädagogische Diagnostik bezieht sich auf interaktionales Geschehen, auf Erleben, auf Erfahrung sowie deren Widerspiegelung im Verhalten und bezieht standardisierte Verfahren mit ein. Grundsätzlich ist eine interdisziplinär angelegte Diagnostik erforderlich, die in einen gemeinsam abgestimmten Förderplan mündet (Bundschuh, 2019). Das kann die besondere Unterstützung von Mitarbeitenden in vorschulischen und schulischen Einrichtungen, das Einbeziehen psychosozialer, medizinischer und psychotherapeutischer Dienste sowie die Zusammenarbeit mit der Jugendhilfe, dem schulpsychologischen Dienst, Erziehungsberatungsstellen, den Jugendgerichten und dem Jugendstrafvollzug erfordern (Sekretariat der Kultusministerkonferenz [KMK], 2024). Digitale Vernetzung bietet weitreichende Potenziale für die Arbeit im Bereich Förderpädagogik (KMK, 2024). Konkret für die Fokussierung der Entwicklung und möglichen Förderung im Bereich des emotionalen und sozialen Förderbedarfs sind weitere inhaltliche Schwerpunktsetzungen auf der digitalen Plattform notwendig. Diese

doi.org/10.35468/6252-04

werden exemplarisch für die Förderdiagnostik bei Kindern mit selektivem Mutismus entwickelt, da dieses Störungsbild mit besonderen sozialpragmatischen Anforderungen einhergeht, sprich mit Anforderungen an den situationsangemessenen Gebrauch von Sprache in sozialen Interaktionen. Dabei werden deutliche Überschneidungen zwischen dem FS Sprache und dem FS ESE sichtbar.
Für die Überlegungen zur Erweiterung von *SprachNetz* in Richtung der Schnittstelle zum FS ESE sowie der Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie werden Möglichkeiten der digitalen Vernetzung in der Förderdiagnostik entwickelt. Beispielhaft liegt der Fokus auf dem interdisziplinär zu adressierenden Phänomen Selektiver Mutismus, in dem vor allem räumlich-zeitliche Distanzen der beteiligten Akteur:innen eine besondere Herausforderung sind, sowie auf Kindern und Jugendlichen mit einem diagnostizierten FS ESE.
Die aktuelle Forschung betrachtet selektiven Mutismus als eine unwillkürliche Stressreaktion durch subjektiv erlebte Unsicherheit (Melfsen et al., 2021; Florineth-Baatsch et al., 2024; Zucht, 2024). Bei temporärem Auftreten in Transitionsphasen (wie z. B. dem Eintritt in das Schulsystem) wird diagnostisch oft eine Anpassungsstörung attestiert (Subellok et al., 2014; Subellok & Bahrfeck-Wichitill, 2016).
Selektiver Mutismus wird im ICD-10 klassifiziert unter F94.0 Störungen sozialer Funktionen mit Beginn in der Kindheit und Jugend und findet sich seit 2022 im ICD-11 unter der Codierung 6B06 als pathologische Angststörung. Die Störung tritt bei 2 bis 8 von 10.000 Kindern (Steinhausen et al., 2006; Leusch et al., 2021) mit einer Prävalenz von 0,03 bis 1 % auf, wobei Mädchen etwas häufiger betroffen sind als Jungen. Die Dunkelziffer ist jedoch sehr hoch, da Selektiver Mutismus vielfach unbekannt ist und häufig als Schüchternheit, oppositionelles Verhalten oder anderes Symptom fehlinterpretiert wird (Bendau et al., 2021). Dem Phänomen (Selektiver) Mutismus kann und sollte interdisziplinär begegnet werden für messbar höheren Therapieerfolg (Rademacher et al., 2023).
Langfristiges Ziel ist es, das Tool für die Förderdiagnostik im Bereich ESE zu erweitern.

2.2 Versorgungssituation

Seit Beginn der COVID-19-Pandemie mehren sich Befunde zu ihrem negativen Einfluss auf die psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen. Die Zusammenarbeit mit Sorgeberechtigten hat sich verstärkt, die mit dem interdisziplinären Netzwerk jedoch verringert. Eine Anpassung des Versorgungssystems an den gestiegenen Bedarf wird vorgeschlagen, um mögliche Folgeschäden der Pandemie zu begrenzen (Plötner et al., 2022). Der alarmierende Rückgang der Zusammenarbeitsquote in interdisziplinär arbeitenden Netzwerken soll ein Ansatzpunkt für die Entwicklung der digitalen Plattform *EmSozNetz* sein. Im Zusammenhang mit Schüler:innen mit Unterstützungsbedarf im FS ESE benötigt es ebenfalls multiprofessionelle und hilfesystemübergreifende Zusammenarbeit, einmal um prozessbegleitende Erfahrungen gemeinsam zu bewerten, zum anderen auch um in den

doi.org/10.35468/6252-04

Austausch über diagnostische Ergebnisse und Beobachtungen treten zu können – mit dem Ziel, Familien adäquat beraten und unterstützen zu können. Kindliche Entwicklungsprozesse sind maßgeblich von den jeweiligen Kind-Umfeld-Bedingungen geprägt (KMK, 2024). Beobachtbare Verhaltensweisen sind Resultat von vielfältigen, komplexen Wechselwirkungen zwischen Gesellschaft und Individuum sowie von sozialem Umfeld und Persönlichkeitsentwicklung, von Entwicklungsstörungen ebenso wie von Erkrankungen und/oder Behinderungen (KMK, 2024). Im Sinne ganzheitlicher Bildung und Erziehung sollen Kinder mit FS ESE in ihrer emotionalen und sozialen Entwicklung und der Fähigkeit zur Selbststeuerung gestärkt sowie emotionale und soziale Kompetenzen ausgebaut werden. Hierbei ergibt sich eine Schnittstelle multiprofessioneller Zusammenarbeit mit den Zielen sowie Interventionsformen der Kinder- und Jugendpsychotherapie. Emotionales und soziales Lernen sind damit Voraussetzung und zugleich Kontext von schulischer Bildung und Erziehung (KMK, 2024). Um Kindern bestmögliche Förderung sowie adäquate Teilhabechancen zu ermöglichen, sollen in der angestrebten Studie und dem Dissertationsprojekt Gelingensbedingungen und Bausteine für das (digitale) Unterstützungsnetzwerk *EmSozNetz* entwickelt werden.

2.3 Konzeption *EmSozNetz*

Auf Grundlage der Konzeption von *EmSozNetz* sollen Gelingensbedingungen für eine ko-konstruktive Zusammenarbeit an der Schnittstelle von Förderdiagnostik und kinder- & jugendpsychotherapeutischer/-psychiatrischer Versorgung eruiert sowie analoge und digitale Bausteine eines Unterstützungsnetzwerks entwickelt werden am Beispiel Selektiver Mutismus sowie FS ESE. Der Mehrwert der Arbeit mit der Erweiterung der *EmSozNetz*-Plattform soll mittels eines Mixed-Methods-Forschungsansatzes herausgearbeitet werden.

3 Vorstudie

Die Vorstudie verfolgt das Ziel, die Bedarfe einzelner Akteur:innengruppen, die als Familien bzw. Sorgeberechtigte oder Fachkräfte in der Versorgung von Menschen mit Selektivem Mutismus oder einem diagnostizierten FS ESE tätig sind, zu ermitteln, um darauf aufbauend analoge sowie digitale Bausteine für eine inhaltliche Erweiterung einer Vernetzungsplattform *EmSozNetz* zu entwickeln. Mit Hilfe leitfadengestützter Interviews wurden die Gelingensbedingungen interprofessioneller und digitaler Zusammenarbeit erfragt sowie Potenziale der Anwendung eines digitalen Tools zur Vernetzung in der alltäglichen, praktischen Arbeit von Akteur:innen eruiert. Ziel ist eine individuelle, an den Bedürfnissen des fallführenden Kindes ausgerichtete, interprofessionelle Zusammenarbeit zur Steigerung der Zufriedenheit aller Akteur:innen.

doi.org/10.35468/6252-04

3.1 Ziele und Fragestellung

Im Fokus steht die Frage, welche Arbeitsprozesse und Abläufe im jeweiligen Arbeitsfeld der Akteur:innen für den kollegialen bzw. interprofessionellen Austausch existieren.

Folgende Forschungsfragen bilden die Grundlage für die weitere inhaltliche Arbeit:

- Welche Gelingensbedingungen interprofessioneller und digitaler Zusammenarbeit benötigt es?
- Welche Vorteile kann die Anwendung eines digitalen Tools zur Vernetzung in der alltäglichen, praktischen Arbeit von Akteur:innen haben, so dass eine individuelle, an den Bedürfnissen des Kindes ausgerichtete, interprofessionelle Zusammenarbeit möglich und die Zufriedenheit aller Akteur:innen gesteigert wird?
- Welche Arbeitsprozesse und Abläufe existieren im jeweiligen Arbeitsfeld der Akteur:innen, die kollegialen bzw. interprofessionellen Austausch erfordern?

Die inhaltlichen Schwerpunkte der Interviews werden an folgenden ausgewählten Interviewfragen deutlich:

- An welchen Stellen wird interprofessionell gearbeitet? Wie gut gelingt das? Welche Wünsche und ggf. welche Hürden existieren?
- Inwiefern nutzen Sie bereits digitale Anwendungen und wofür?
- Welche technischen und organisatorischen Voraussetzungen sehen Sie als Expert:in dafür, dass eine digitale Vernetzungsplattform innerhalb Ihrer Arbeitsprozesse implementiert und genutzt werden könnte?

3.2 Methode

Für die Datenerhebung wurden teilstandardisierte Leitfadeninterviews als Einzelinterviews mit Expert:innen geführt und mittels qualitativer Datenanalyse nach Kuckartz (2018) systematisch analysiert. Für die Repräsentativität werden 2–3 Interviews pro Akteurinnengruppe als finale Stichprobe angestrebt. Zudem soll auch die Perspektive der Sorgeberechtigten mittels Leitfadeninterviews erfragt werden. Bislang wurden Interviews mit verschiedenen Fachpersonen geführt mit einer jeweiligen Zeitlänge von ca. 45 bis 90 Minuten. Diese Personen wurden über beruflich-fachliche Kontakte rekrutiert nach dem Auswahlkriterium, die Bereiche Förderpädagogik, Medizin, Therapie, Frühförderung und Heilpädagogik sowie zukünftig noch die Perspektive der Sorgeberechtigten möglichst gleichmäßig abzubilden. Das bislang generierte Interviewmaterial befindet sich derzeit in Auswertung.

3.3 Erste Ergebnisse der Vorstudie

Bislang wurden elf Fachkräfte aus Sonderpädagogik, Regelschulpädagogik, Psychotherapie sowie Medizin interviewt.

doi.org/10.35468/6252-04

In ersten Annäherungen an das Material wurden bereits die Kategorien „Erlebte Kooperation" (Tabelle 1), „Zusammenarbeit der Fachkräfte" (Tab. 2), „Zusammenarbeit mit Sorgeberechtigten" (Tab. 3) sowie „Nutzung digitaler (Vernetzungs-) Tools am Arbeitsplatz" (Tab. 4) gebildet, deren bisherige Ergebnisse im Folgenden tabellarisch dargestellt werden.
In Bezug auf die erlebte Kooperation (Tab. 1) wird deutlich, dass vor allem In-House-Austausch sowie bilateraler Austausch als gelungen und niedrigschwellig erlebt werden. Darüber hinaus gibt es eine große Varianz im Gelingen des Austausches verschiedener Akteur:innengruppen mit erlebten Hürden wie z. B. räumlicher Distanz, Datenschutz und papierbasierter Kommunikation.

Tab. 1: *„Erlebte Kooperation"*

FÖRDERPÄDAGOGIK	MEDIZIN UND THERAPIE	HEILPÄDAGOGIK/ FRÜHFÖRDERUNG
Als qualitativ hochwertig erlebter In-House-Austausch (Ergo-, Physio-, Logopädie)	Sehr divers je nach Akteur:innengruppe	Räumliche Distanzen; Datenschutz; mühselige papierbasierte Kommunikation
Netzwerkpartner:innen sprechen v. a. bilateral	Insgesamt gelungener interdisziplinärer Austausch	Häufig explizit Vor-Ort-Termine notwendig
In-house-Zusammenarbeit gelingt; Hilfeplangespräche; tel. Absprachen, Austausch mit externen Beteiligten oft hochschwellig		

In Bezug auf die Zusammenarbeit mit Sorgeberechtigten (Tab. 2) wird deutlich, dass Ressourcen sehr unterschiedlich verteilt sind und mitunter stark limitierend einwirken. Absprachefähigkeiten, -bereitschaft und -qualität werden als divers erlebt. Darüber hinaus werden Herausforderungen im Datenschutz geschildert.

Tab. 2: *„Zusammenarbeit der Fachkräfte"*

FÖRDERPÄDAGOGIK	MEDIZIN UND THERAPIE	HEILPÄDAGOGIK/ FRÜHFÖRDERUNG
Unterschiedliches Vorhandensein zeitlicher Ressourcen, Ansprechbarkeit, Verlässlichkeit, unterschiedliche Prioritätengewichtung anderer Akteur:innen	Asynchronität von Dienstzeiten verschiedener Professionen	Rechtliche Parameter; Datenschutz; gegenseitige Schweigepflichtsentbindung

doi.org/10.35468/6252-04

Vorhandensein zeitlicher und personeller Ressourcen, Kapazitäten und Handhabung limitiert	Unterschiedliche fachliche Blickwinkel aufs Kind und Herangehensweisen	
	Herstellung von Kooperations-bereitschaft	
	Elternkooperation von Kindesalter abhängig	
	Absprachen der Fachkräfte untereinander z. T. unvollständig	

In Bezug auf die Zusammenarbeit mit Sorgeberechtigten (Tab. 3) verstärkt sich der Eindruck, dass Kooperationsbereitschaft sowie formale und rechtliche Hürden wichtige Parameter in der systemischen Zusammenarbeit darstellen. Außerdem wird der Umgang mit sozial-emotionalen Herausforderungen von Kindern hier explizit als Moderatorvariable für die Qualität der Zusammenarbeit mit Sorgeberechtigten benannt.

Tab. 3: *„Zusammenarbeit mit Sorgeberechtigten"*

FÖRDERPÄDAGOGIK	MEDIZIN UND THERAPIE	HEILPÄDAGOGIK/ FRÜHFÖRDERUNG
Kommunikative Unterstützungssysteme: Talker-Systeme, Pendelhefte; unterschiedliche Compliance der Sorgeberechtigten; Herausforderung Mehrsprachigkeit; Terminierung von Gesprächen, Vertrauen in digitale Technologien divers	Rechtliche Hürden: Schweigepflichtsentbindung, Einigung im Falle hochstrittiger Sorgeberechtigter	Sehr unterschiedliche Compliance
Herausforderungen in Schule = wichtiger Moderator für Frequenz und Intensität von Elterngesprächen; Skills der Sorgeberechtigten unterschiedlich		

In Bezug auf die „Nutzung digitaler (Vernetzungs-)Tools am Arbeitsplatz" (Tab. 4) werden einerseits die Ressourcenersparnis und das Vertrauen in digitale Technologien als supportive Strukturen benannt. Andererseits stellen Datenschutz, finanzielle Herausforderungen und die mitunter bereits in großer Zahl genutzten Tools mit Blick auf die Frage nach Synergieeffekten Herausforderungen dar.

doi.org/10.35468/6252-04

Tab. 4: *„Nutzung digitaler (Vernetzungs-)Tools am Arbeitsplatz"*

FÖRDERPÄDAGOGIK	MEDIZIN UND THERAPIE	HEILPÄDAGOGIK/ FRÜHFÖRDERUNG
Vorhandensein Infrastruktur (Hardware, Software, Internet), Vertrauen in digitale Technologien	Finanzielle Hürden: Abrechenbarkeit	Bildgestützte Kommunikation
Menge an bereits genutzten Tools, Datenschutz	Unkomplizierter Austausch, adäquater Datenschutz, integrative Software	
Digitale Ressourcen: zeitsparend, niedrigschwellig	Stationär: bereits anderes Doku- und Vernetzungstool; Hürde, ein weiteres zu installieren	

4 Diskussion und Ausblick

Der FS ESE umfasst verschiedene Phänomene, die sich sowohl in externalisierenden als auch internalisierenden Verhaltensweisen zeigen. Die diversen Problemlagen werden jeweils in der Interaktion mit der Umwelt deutlich. Es kann eine hohe psychosoziale Belastung der Gruppe von Kindern mit FS ESE attestiert werden (Nideröst et al., 2024). Im Gegensatz zur Arbeit im FS Sprache ist zu erwarten, dass die mögliche fallbezogene systemische Verflechtung der Sorgeberechtigten und pädagogischen Fachkräfte in die Symptomatik des Kindes eine besondere Herausforderung für *EmSozNetz* darstellen könnte. Hierbei könnten Limitationen der Partizipation sichtbar werden, wie z. B. der Umgang mit einem eingeschränkten Zugang zu diagnostischen Informationen oder die Umsetzbarkeit einer transdisziplinären Förderplanung mit den Sorgeberechtigten am Virtuellen Runden Tisch. Hintergrund dafür ist: Der transdisziplinäre Austausch ist sowohl für den FS Sprache als auch FS ESE grundlegend. Im Gegensatz zum FS Sprache kann das System bei Kindern im FS ESE jedoch viel stärker ursächlich bzw. aufrechterhaltend sein. Daher ist der Einbezug der Sorgeberechtigten mitunter limitiert.

In der Vorstudie zeigte sich ein großer Bedarf an inter- und transdisziplinärer Zusammenarbeit. Dieser wurde von verschiedenen Akteur:innengruppen berichtet, darunter Fachkräften aus der Förderdiagnostik, dem FS ESE, der Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie sowie -psychiatrie und Sorgeberechtigten. Um diesem Bedarf zu begegnen, wird eine zielgruppenspezifische Vernetzungsplattform entwickelt. Diese soll die Teilhabe betroffener Patient:innen und ihrer Familien fördern.

Aufbauend auf den Ergebnissen der Vorstudie werden in der geplanten Hauptstudie die Features der digitalen Plattform angepasst und für die Vernetzung und

doi.org/10.35468/6252-04

Kooperation in der täglichen, praktischen förderdiagnostischen Arbeit zur Verfügung gestellt.
Die Ergebnisse der Leitfadeninterviews und die statistisch ausgewerteten quantitativen Fragebögen sind gemeinsam mit den artikulierten Bedürfnissen der Akteur:innengruppen die Grundlage für die Entwicklung der Bausteine für die digitale Vernetzungsplattform *EmSozNetz*. So sollen Inhalte und Funktionen wie das Stammdatenblatt, die zielgruppenspezifischen Fragebögen, die Protokollvorlagen und die inhaltliche Struktur des virtuellen runden Tisches der digitalen Plattform gegenüber der *SprachNetz*-Plattform angepasst und erweitert werden.
Mit Bezug zum ganzheitlichen Blick auf das Kind und sein Umfeld entsprechend den Forderungen der ICF (Bernasconi, 2022) berücksichtigt *SprachNetz* über spezifische Leitfragen die Perspektiven der unterschiedlichen Professionen (Sallat & Siegmüller, 2016). So sind beispielsweise Sprachtherapeut:innen damit betraut, den Entwicklungsstand des Kindes unter sprachphänomenologischen Gesichtspunkten zu betrachten, wobei ihre Beobachtungen durch Eindrücke anderer Beteiligter ergänzt werden. Sonderpädagog:innen fokussieren hingegen das Lernen des Kindes sowie mögliche sprachlich-kommunikative Barrieren in Lehr-Lernsituationen. Dementsprechend werden in der Analyse nicht nur die Sprache, sondern auch die Bildungs-, Lebenswelt-, Erziehungs-, Entwicklungs- und die psychologisch-medizinische Perspektive berücksichtigt, was einen gemeinsamen Blick auf das Kind ermöglicht (Sallat & Siegmüller, 2016; Knebel, 2014).
Für *EmSozNetz* ergeben sich aufgrund der Herausforderungen durch den Förderbedarf ESE bezüglich Transitionen, bildungsbezogener und gesellschaftlicher Teilhabe andere spezifische Anforderungen und Bedarfe für den transdisziplinären Austausch der professionellen Akteur:innen. Dies wird sich auch in einer unterschiedlichen Ausgestaltung und Gewichtung der verschiedenen Perspektiven auf das Kind (Erziehungsperspektive, Lebensweltperspektive, Bildungszielperspektive, Entwicklungs-, psychologisch-medizinische Perspektive) zeigen.
Die Evaluation von „*EmSozNetz*" soll entsprechend der Evaluation von *SprachNetz* in Kooperation mit Beispielnetzwerken erfolgen. Dafür sind Feedbackschleifen sowie Nutzer:innenanalysen geplant.

Literatur

Bendau, A., Petzold, M. B., Pyrkosch, L., Mascarell Maricic, L., Betzler, F., Rogoll, J., Große, J., Ströhle, A. & Plag, J. (2021). "Associations between COVID-19 related media consumption and symptoms of anxiety, depression and COVID-19 related fear in the general population in Germany": Correction. *European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience, 271*(7), 1409. https://doi.org/10.1007/s00406-021-01290-8

Bernasconi, T. (2022). ICF-orientierte Förderplanung. In M. Gebhardt, D. Scheer & M. Schurig (Hrsg.), *Handbuch der sonderpädagogischen Diagnostik. Grundlagen und Konzepte der Statusdiagnostik, Prozessdiagnostik und Förderplanung* (S. 733–748). Universitätsbibliothek Regensburg. https://doi.org/10.5283/epub.53149

Bliedtner-Ziegenhagen, C., Schwarzenberg, C., Liesegang, J., Neubauer, S., Lambrecht, J. & Sallat, S. (2025). Stark in Kooperation – Zusammenarbeit mit der SprachNetz-Plattform interdisziplinär gestalten. *frühe Kindheit, 25*(3), 79–85.

doi.org/10.35468/6252-04

Bundschuh, K. (2019). *Förderdiagnostik konkret: Theorie und Praxis für die Förderschwerpunkte Lernen, geistige, soziale und emotionale Entwicklung*. Klinkhardt.

Florineth-Baatsch, F., Katz-Bernstein, N. & Muchenberger-Gebauer, A. (2024). *Das stille Kind ist das vergessene Kind: Selektiven Mutismus interdisziplinär überwinden*. Hogrefe.

Sekretariat der Kultusministerkonferenz [KMK] (2024). *Dokumentation 240: Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2013 bis 2022*. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_240_SoPae_2022.pdf

Knebel, U. von (2014). „Sprache kompetent fördern": Was macht sprachbehindertenpädagogische Kompetenz aus? In S. Sallat, M. Spreer & C. W. Glück (Hrsg.), *Sprache professionell fördern. kompetent-vernetzt-innovativ* (S. 182–188). Schulz-Kirchner. https://doi.org/10.25656/01:11883

Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Beltz Juventa.

Leusch, L., Fuchs, B., Herrmann, M. & Läßig, A. K. (2021). *Epidemiologische Daten zu selektivem Mutismus im Kindes- und Jugendalter* [Vortrag]. 37. Wissenschaftliche Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Phoniatrie und Pädaudiologie (DGPP), digital. https://doi.org/10.3205/21dgpp37

Melfsen, S., Romanos, M., Jans, T. & Walitza, S. (2021). Betrayed by the nervous system: A comparison group study to investigate the 'unsafe world' model of selective mutism. *Journal of Neural Transmission, 128*(9), 1433–1443. https://doi.org/10.1007/s00702-021-02404-1

Nideröst, M., Röösli, P., Hövel, D. C., Behringer, N., Hennes, A.-K., Philippek, J., Schabmann, A. & Schmidt, B. M. (2024). Prädestination sonderpädagogischer Gutachtenerstellung? Eine empirische Untersuchung von Gutachten aus dem Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung. *Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen (ESE), 6*(6), 34–55. https://doi.org/10.25656/01:30037

Plötner, M., Moldt, K., In-Albon, T. & Schmitz, J. (2022). Einfluss der COVID-19-Pandemie auf die ambulante psychotherapeutische Versorgung von Kindern und Jugendlichen. *Die Psychotherapie, 67*(6), 469–477. https://doi.org/10.1007/s00278-022-00604-y

Rademacher, K., Böse, J., Subellok, K. & Starke, A. (2023). Therapieerfolg in der Mutismustherapie: Entwicklung und Erprobung eines Beobachtungsinstruments zur Analyse des kommunikativen Verhaltens von Kindern. *Forschung Sprache, 11*(2), 116–129. https://www.forschung-sprache.eu/fileadmin/user_upload/Dateien/Heftausgaben/2023-2/Forschung_Sprache_2_2023_Rademacher_Boese_Subellok_Starke.pdf

Sallat, S. & Siegmüller, J. (2016). Interdisziplinäre Kooperation in verschiedenen Institutionen. In M. Grohnfeldt (Hrsg.), *Kompendium der akademischen Sprachtherapie und Logopädie, Bd. 1: Sprachtherapeutische Handlungskompetenzen* (S. 247–265). Kohlhammer.

Sallat, S., Hofbauer, C. & Jurleta, R. (Hrsg.) (2017). *Inklusion an den Schnittstellen von sprachlicher Bildung, Sprachförderung und Sprachtherapie. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF).* Deutsches Jugendinstitut e.V. https://doi.org/10.25656/01:28517

Sallat, S., Busch, M., Helbing, N., Hahn, S. & Eikerling, M. (2022). SprachNetz: Digitale interdisziplinär vernetzte Planung von sprachlicher Bildung, Sprachförderung und Sprachtherapie. In: M. Spreer, M. Wahl & H. Beek (Hrsg.). *Sprachentwicklung im Dialog. Digitalität – Kommunikation – Partizipation* (S. 395–409). Schulz-Kirchner.

Steinhausen, H.-C., Wachter, M., Laimböck, K. & Metzke, C. W. (2006). A long-term outcome study of selective mutism in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 47*(7), 751–756. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2005.01560.x

Subellok, K., Bahrfeck-Wichitill, K. & Winterfeld, I. (2014). Schweigen braucht vernetzte Kommunikation – Transferarbeit in der Dortmunder Mutismus Therapie (DortMuT). In S. Sallat, M. Spreer & C. W. Glück (Hrsg.), *Sprache professionell fördern. kompetent-vernetzt-innovativ* (S. 454–464). Schulz-Kirchner. https://doi.org/10.25656/01:11916

Subellok, K. & Bahrfeck-Wichitill, K. (2016). Selektiver Mutismus im sozialen Kontext – Vernetzungsarbeit in der Dortmunder Mutismus Therapie (DortMuT). *Praxis Sprache, 3/2016*, 163–170.

Winkler-Hahn, S., Sallat, S. & Eikerling, M. (2023). Zusammenarbeit von Fachkräften des Bildungs- und Gesundheitswesens zur Einschätzung der kindlichen Sprachentwicklung. *Empirische Sonderpädagogik, 15*(4), 299–313.

Zucht, P. (2024). Mut ist Muss! Mutismus-Therapie als ganzheitliches Konzept. *forum:logopädie, 38*(6), 26–31. https://www.dbl-ev.de/wp-content/uploads/2025/03/2024_06_26-31_Zucht_Mut_ist_Muss_-_Mutismus-Therapie_als_ganzheitliches_Konzept.pdf

Autor:innen

Bliedtner-Ziegenhagen, Corinna
ORCID: 0009-0000-8804-9834
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Medizinische Fakultät, Universitätsmedizin Halle Institut für Rehabilitationsmedizin
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Digital-partizipative Anwendungen, XR-Technologie im Gesundheitswesen, Pflege
corinna.bliedtner-ziegenhagen@medizin.uni-halle.de

Sallat, Stephan, Prof . Dr .
ORCID: 0000-0001-9111-7615
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Arbeitsbereich Pädagogik, Prävention und Intervention bei Sprach- und Kommunikationsbeeinträchtigungen
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Sprachheilpädagogisches Arbeiten in Kindergarten und Schule, Inklusion, Interdisziplinäre Versorgung, Musik und Sprache, Musiktherapie und Musikalische Förderung, Sprachentwicklung und Sprachverarbeitung, Pragmatik und Kommunikation
stephan.sallat@paedagogik.uni-halle.de

doi.org/10.35468/6252-04

Anne Züll und Hanne Marl-Einacker

„Die Rolle der Frühförderung im Übergang zur Schule – Chancen und Herausforderungen aufgezeigt am Projekt InBiA II“

Abstract

Der Übergang von der Kita in die Schule stellt für Kinder mit Unterstützungsbedarf eine besondere Herausforderung dar, die durch das Ende der Frühförderung vor Einschulung mitbedingt wird. Der Beitrag zeigt am Beispiel des Folgeprojekts „Inklusive Bildung von Anfang an II“ (InBiA II), wie Frühförderung als Brückeninstitution den Übergang erfolgreich gestalten kann. Ergebnisse der Begleitforschung belegen, dass eine begleitete Transition den nachschulischen Hilfebedarf reduziert, wenn interinstitutionelle Kooperation und bestehende Vertrauensverhältnisse genutzt werden. Strukturelle Hürden, insbesondere fehlende Abrechnungsmöglichkeiten für verstärkte Elternbegleitung und Umfeldarbeit, verhindern jedoch die Umsetzung in der Regelversorgung. Es wird für eine Flexibilisierung der Rahmenbedingungen plädiert, um eine bedarfsgerechte Übergangsbegleitung zu gewährleisten.

Keywords: Übergang Kita-Schule, Frühförderung, Inklusion, Interinstitutionelle Kooperation, Netzwerkarbeit

1 Einleitung

Der Übergang von der Kindertagesstätte (Kita) in die Grundschule markiert für jedes Kind einen entscheidenden Wendepunkt in seiner Bildungsbiografie. Das Transitionsmodell von Griebel und Niesel begreift diesen Übergang als länger andauernde Entwicklungsaufgabe, in der das Kind als aktiver Gestalter im Mittelpunkt steht (Griebel & Niesel, 2011). Entscheidend für das Gelingen ist die enge Zusammenarbeit zwischen Familie, Kita und Grundschule (Eckerth & Hanke, 2015). Bei Kindern mit Förderbedarf sollte die Expertise der Frühförderung mit einbezogen werden, da der Übergang gerade für diese Kinder mit Risiken verbunden sein kann (Albers & Lichtblau, 2014). Auch wenn in der Frühförderung der Einbezug des sozialen Umfelds für die Übergangsgestaltung als wesentlich hervorgehoben wird (Blatz et al., 2023; Rathgeber, 2023), finden in der Praxis vorwiegend kindzentrierte Angebote statt (ebd.). Grund dafür sind fehlende Abrechnungsmöglichkeiten für den Austausch mit Kitas und Schulen. Für den Über-

doi.org/10.35468/6252-05

gang kommt erschwerend hinzu, dass der Leistungszeitraum der Frühförderung vor Schuleintritt zum 31.7. endet. Therapeutische, psychologische oder heilpädagogische Maßnahmen entfallen, wie auch vertraute Ansprechpersonen. Die in der Frühförderung erarbeiteten Hilfen für die Kinder können aktuell nicht an die Schulen weitergegeben werden, was den Einstieg erleichtern würde. Die personellen und systemischen Abbrüche stellen für viele Eltern und Kinder zusätzlich zum Schuleintritt weitere Herausforderungen dar (Backhaus-Knocke & Hanke, 2023; Blatz et al., 2023; Zaglmair et al., 2023).

Dieser Problemlage haben sich verschiedene Projekte angenommen. In Bayern wurde 2015 das Projekt „Schulstarthelfer" ins Leben gerufen (siehe z. B. Hanke & Minkenberg, 2022), in Nordrhein-Westfalen (NRW) starteten 2019 die MuTig-Projektreihe („Multiprofessionell Transition gestalten", z. B. Grüber-Stankowski et al., 2026; Keßel et al., 2021; Rathgeber, 2023) und InBiA (siehe: Dawal et al., 2023). Alle Projekte verfolgten das Ziel, Kindern mit Unterstützungsbedarfen den Übergang von der Kita in die Schule zu erleichtern und dabei die Frühförderung als Brückeninstitution zu etablieren.

An der Frühförderstelle (FFS) im Kreis Unna lief nun von 2024 bis Februar 2026 das von der Aktion Mensch geförderte Folgeprojekt InBiA II. Der Fokus des Projekts lag auf der Fortbildung und Sensibilisierung aller Frühförder:innen der FFS für die Übergangsgestaltung bzw. die Vorbereitung auf diese Transitionsphase. Das Projektteam erstellte anhand der Erkenntnisse aus dem ersten Projekt (siehe Dawal et al., 2023) Informations- und Schulungsmaterialien für die Frühförderkolleg:innen, hielt einen Fachtag zum Thema Schulübergang ab und stand unterstützend zur Seite. Alle Frühförder:innen konnten Zeiten, die sie speziell für den intensiveren Austausch mit Eltern und/oder den beteiligten Institutionen nutzten, als Projektzeit abrechnen. Nach der Einschulung wurde den Familien und den aufnehmenden Schulen weitere Unterstützung vom Projektteam angeboten, z. B. in Form von Hospitationen oder gemeinsamen Gesprächen mit Eltern und Schule. Für die wissenschaftliche Begleitung von InBiA II wurde das Forschungsinstitut für Inklusion durch Bewegung und Sport (FIBS gGmbH) beauftragt.

2 Methodik

Um die Perspektiven aller Beteiligten beleuchten zu können, wurden sowohl qualitative als auch quantitative Methoden gewählt. Eltern bekamen je zu Beginn des Vorschuljahres (Herbst 2024) und zu den Herbstferien nach der Einschulung (2025) einen Fragebogen, wie auch die Frühförder:innen der FFS im Kreis Unna zur Halbzeit des Projekts im Frühjahr 2025. Im Herbst 2024 fand eine Fokusgruppe mit je zwei Vertreter:innen aus Kita, Schule und Frühförderung statt, sowie Anfang 2026 Einzelinterviews mit Lehr- und Kitafachkräften. Ebenfalls zum Ende des Projekts Anfang 2026 fand eine Fokusgruppe mit allen Projektmitarbeiter:innen statt. Ein ursprünglich geplanter Austausch mit Leistungsträgern konnte trotz Unterstützung durch den paritätischen Wohlfahrtsverband NRW nicht angebahnt werden.

doi.org/10.35468/6252-05

Aufgrund kleiner Stichproben wurden die Daten der Fragebogenerhebungen rein deskriptiv ausgewertet. Die Fokusgruppen und Einzelinterviews wurden mit MaxQDA 2020 anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) analysiert. Es fand ein kontinuierlicher Austausch zwischen der wissenschaftlichen Begleitung und dem Projektteam statt, so dass Erkenntnisse direkt in die praktische Arbeit einfließen konnten. Ergänzend wurde bereits 2023 eine Steuerungsgruppe gegründet, in der sich Vertreter:innen von InBiA, MuTig+, dem Paritätischen, der Vereinigung für interdisziplinäre Frühförderung (ViFF) und interessierte Wissenschaftler:innen über aktuelle Entwicklungen und ein mögliches gemeinsames Vorgehen austauschen.

3 Ergebnisse

Wesentliche Ergebnisse der Erhebungen werden nachfolgend zusammengefasst.

3.1 Befragungen der Eltern

Die Ergebnisse der ersten Elternumfrage vor der Einschulung (n=54) zeigen, dass die Hälfte der Befragten mit Vorfreude an den Schulübergang denkt, etwas mehr aber (auch) mit Sorge (53,7 %). Als häufigste Unterstützungswünsche zur Schulvorbereitung werden gemeinsame Gespräche mit und Besuche in Kita und Schule genannt (66,7 % und 61,1 %). 64,8 % fänden eine weitere Begleitung nach der Einschulung hilfreich, bevorzugt durch die bekannte Frühförderkraft (57,4 %).
Nach der Einschulung zeigen die Ergebnisse der zweiten Elternumfrage (n=50), dass die Kinder und ihre Familien zum Großteil gut bis sehr gut mit der neuen Situation zurechtkommen (Kind: 84 %; Familie: 88 %). Besuche in der Kita (71,4 %), Übungen zur Schulvorbereitung (55,1 %), Unterstützung bei der Schulwahl (38,9 %) und Gespräche mit Kita und Schule (30,6 %) werden als besonders hilfreich für die Vorbereitung angegeben.

3.2 Fokusgruppe im Vorschuljahr

Die Teilnehmer:innen der Fokusgruppe sprechen von hohen Belastungen in ihrem Berufsalltag. Sie sehen großen Abstimmungsbedarf zwischen allen am Übergang Beteiligten – dafür fehle es jedoch an zeitlichen und personellen Ressourcen. In der Frühförderung komme hinzu, dass die Abrechnungsvorgaben Grenzen setzen für den Austausch mit Kita und Schule. Ein Austausch zwischen Schule und Kita findet verbreitet statt, jedoch fehle für Kinder mit Unterstützungsbedarf die Expertise. Entsprechend wünschen sich die Beteiligten, dass Frühförderzentren in den ersten Wochen nach Einschulung als bekannte Anlaufstellen weiter zur Verfügung stehen. Dies gebe Eltern und Kindern Sicherheit und könne auch zur Entlastung auf Schulseite führen. Zum Beispiel um an etablierte Fördermaßnahmen anknüpfen und bei gemeinsamen Elterngesprächen auf das bestehende Vertrauensverhältnis aufbauen zu können. Eine Verlängerung des Förderzeitraums für die

Frühförderung z. B. bis Ende des ersten Schulhalbjahres wird daher ausnahmslos befürwortet.

> *„Das wäre eine Entlastung, da noch eine beratende Stelle oder (in InBiA) sogar jemand zusätzliches an Personal da zu haben"* (Lehrerin; Fokusgruppe InBiA, PoS. 39)

Große Herausforderungen werden bei Unklarheiten zu den Themen AO-SF (Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung), Schulrückstellung und Schulbegleitung wahrgenommen. Der „Informationsdschungel" beginne schon bei der Schulanmeldung und führe selbst bei den Fachkräften zu Verwirrung. Auch äußern die Frühförder:innen Sorge vor Mehr- bzw. Überbelastung durch die zusätzlichen Themenfelder Schulberatung und Umfeldarbeit.
Von den Beteiligten wird zudem die Haltung angesprochen, mit der Inklusion möglich gemacht oder ausgebremst wird:

> *„Und ich meine, der Angelpunkt ist tatsächlich auch die Haltung, (…) Weil die rechtliche Grundlage ist ja komplett eigentlich gegeben zur Inklusion, sehr gewünscht. Und es scheitert dann viel an Haltung, (…) wo Schulen dann einfach sagen: ‚Das schaffen wir hier nicht, vergessen Sie das mal.' Und dann werden Wahrheiten verschoben, rechtliche Grundlagen."* (Lehrerin; Fokusgruppe InBiA, PoS. 181)

3.3 Umfrage der Frühförder:innen März 2025

26 von 35 (74,3 %) Frühförder:innen beteiligten sich an der Umfrage zur Halbzeit des Projekts. Die Beratung durch das Projektteam und die bereitgestellten Informationen zu Schulthemen (z. B. AO-SF) werden als sehr hilfreich für den Kontakt mit den Eltern eingeschätzt. Es geben 50 % der Befragten an, die Veränderungen gut in ihren Arbeitsalltag integrieren zu können, 26,9 % finden sie bereichernd. Einige geben aber auch Verunsicherung (11,5 %) und Belastung (23,1 %) an, da weiterhin Zeit und Abrechnungsmöglichkeiten fehlten.

3.4 Einzelinterviews im Februar 2026

Zum Ende des Projekts wurden Interviews mit zwei Lehrkräften und einer Kitafachkraft geführt. Zur Zusammenarbeit mit der Frühförderung während des Projekts berichtet die Kitafachkraft, dass die flexibleren Zeiten für Beratungsgespräche zwischen Kita und Frühförderung sehr bereichernd waren.

> *„Und dann halt einfach einen Ansprechpartner zu haben, wo man sich sicher sein kann, das, das ist ein geschützter, also bestimmter Rahmen, wo Frau M. weiß, wie vorzugehen, was muss hier von unserer Seite dokumentiert, unterschrieben werden, was muss sie sich alles unterschreiben lassen, dass man halt sicher sein kann, das läuft alles so, wie es sein muss."* (Kita, Position 44)

Von Schulseite wird die Zusammenarbeit mit der Frühförderung als entlastend beschrieben:

> *„Bei den Schulanfängern, wenn ich jemanden dabei habe, der die Berichte dann mit hat, der eine Rückmeldung gibt. Das entlastet unsere Arbeit ungemein."* (Lehrkraft 2, PoS. 24)

doi.org/10.35468/6252-05

Die Schule wünscht sich ab Schulanmeldung eine engere Zusammenarbeit mit der Frühförderstelle. Als konstante Ansprechpersonen eignen sich Sonderpädagog:innen oder sozialpädagogische Fachkräfte, da sie bereits bei Schulanmeldung oder Schulspiel das Kind kennenlernen. Die Kitafachkraft betont, dass die Zusammenarbeit besonders effektiv gelingt, wenn es feste Ansprechpersonen gibt und klare Abläufe bestehen.

3.5 Fokusgruppe zum Projektende Januar 2026

Die vier beteiligten Frühförder:innen und die Projektkoordinatorin sehen das Vertrauensverhältnis zu den Familien als maßgeblich für eine gute Übergangsbegleitung. Dazu käme die heilpädagogische Expertise für Kinder mit Förderbedarf, die Lehrkräften und Kita fehle. Deutlich wurde, dass mit einer guten Vorbereitung auf den Schulübergang nicht alle Kinder weitere Begleitung nach der Einschulung benötigen. Jedoch sei ein Angebot für individuelle, punktuelle Unterstützung sehr wichtig. Mit Blick auf ihren Arbeitsalltag berichten die Frühförder:innen, dass ohne starre zeitliche Vorgaben und das Ende der Fördermaßnahmen zum 31.7. der Druck im Arbeitsalltag rausgenommen wurde. Entsprechend wird die Frustration über starre Vorgaben deutlich, an denen von Leistungsträgern festgehalten wird. Auf Unverständnis stößt auch der Aufnahmestopp der FFS für Kinder im Vorschulalter, die von einer gezielten Schulvorbereitung profitieren würden: *„Also gerade dieses Potenzial und diese Nöte im letzten Jahr nehmen wir nicht an als Institution“.* (A.L., PoS. 39)
Zukünftig sollen die Erkenntnisse aus den Projekten beibehalten und weiterverbreitet werden, wie z. B. gute praktische Ansätze (z. B. Vordruck für die Beantragung weiterer Elterngespräche, „Zeitstrahl“ für das Vorschuljahr und der frühzeitige Kontakt mit Schulen). Eine Frühförderin fasst als Fazit zusammen:

> *„Frühförderung spielt sich nicht in der Frühförderstelle ab. Also das ist schon was, was ich mitnehme. Sondern Frühförderung muss viel umfeldorientierter stattfinden, damit sie wirkt.“* (L.B., PoS. 171)

4 Diskussion

Bereits die Ergebnisse aus dem ersten InBiA-Projekt und MuTig untermauern, dass eine enge Kooperation und Kommunikation zwischen Eltern, Schule, Kita und Frühförderung entscheidend sind, um den Schulübergang erfolgreich zu gestalten (Dawal et al., 2023). Auch im Projekt „Schulstarthelfer“ wird eine gute Netzwerkarbeit wie auch eine vertrauensvolle Kommunikation mit den Kindern und Familien angestrebt (Blatz et al., 2023). Die Projektteams stehen mit dieser Einschätzung nicht allein. Eine NRW-weite Befragung, die von der Steuerungsgruppe „InBiA und MuTig+“ durchgeführt wurde, zeigt, dass die Mehrheit der beteiligten Frühförder:innen einen hohen Bedarf an interinstitutioneller Zusammenarbeit sieht, der mit Schulen kaum gedeckt ist (Dawal et al., 2026). Für eine

doi.org/10.35468/6252-05

verstärkte Zusammenarbeit fehlen Abrechnungsmöglichkeiten (76 %), und 57 % nannten das formale Ende der Frühförderung vor Schuleintritt als Hindernis (ebd.). Der Vorteil der Frühförderung gegenüber alternativen Hilfeangeboten zu Beginn der Schulzeit liegt in dem gewachsenen Vertrauensverhältnis zur Familie. Die Projektmitarbeiter:innen betonten, dass die Begleitung nach Einschulung nur dann erfolgreich war, wenn auf eine bestehende Beziehung zu Kind und Eltern zurückgegriffen werden konnte. Dies deutet darauf hin, dass ein solches Angebot in die Frühförderung integriert werden sollte, anstatt in dieser sensiblen Übergangsphase auf neue Unterstützungsangebote zu verweisen. In InBiA II wurde deutlich, dass ein entsprechendes Angebot lediglich vereinzelt benötigt wird, da viele Kinder gut in der Schule ankommen, wenn sie zuvor in der Frühförderung auf die Transition vorbereitet wurden.

In den InBiA-Projekten und der MuTig-Reihe treten zwei strukturelle Hürden für eine bedarfsorientierte Frühförderung hervor: Zum einen werden die Vorgaben der Leistungsträger als starr erlebt, da trotz anderslautender Frühförderrichtlinien[1] weiterhin vornehmlich kindzentrierte Angebote finanziert werden (Dawal et al., 2026; Grüber-Stankowski et al., 2026). Zum anderen berichten die Praktiker:innen, dass FFS teils so ausgelastet seien, dass es für Kinder im Vorschuljahr keine Kapazitäten gäbe. Wenn Förderbedarfe also erst bei der Schuleingangsuntersuchung oder der Schulanmeldung zutage treten, können diese Kinder von einer gezielten Förderung und Vorbereitung auf die Schule nicht profitieren, was den Schulstart erschweren kann.

Eine wichtige Erkenntnis aus InBiA II ist, dass die Frühförder:innen der FFS im Kreis Unna mit fachlichen Impulsen und projektabhängigen Abrechnungsmöglichkeiten die Schulübergangsberatung zum Großteil gut in ihren Alltag integrieren konnten. Die Generalisierbarkeit der Ergebnisse ist durch den regionalen Fokus auf den Kreis Unna zwar eingeschränkt und die kleinen Stichproben erlauben nur deskriptive Aussagen. Jedoch reihen sich die Ergebnisse ein in die Erkenntnisse aus InBiA, den MuTig-Projekten und „Schulstarthelfer". Gemeinsam zeigen sie, dass eine durch die Frühförderung begleitete Transition funktioniert und wirksam ist. Die Herausforderung besteht nun darin, diese Erkenntnisse aus dem Projektstatus in die Regelversorgung zu überführen, um allen Kindern mit Unterstützungsbedarf diese Chance zu ermöglichen.

Literatur

Albers, T. & Lichtblau, M. (2014): *Inklusion und Übergang von der Kita in die Grundschule: Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte* (WiFF). Hg. v. Deutsches Jugendinstitut e. V. (DJI). WiFF Expertisen. München (41).

Backhaus-Knocke, J. & Hanke, P. (2023). Den Übergang zur Grundschule gemeinsam gestalten. *KiTa BW*, (3), 7–10.

1 „Als interdisziplinäre Leistung beinhaltet die Komplexleistung Frühförderung auch (…) die Abstimmung und den Austausch mit anderen, das Kind betreuenden Institutionen" (§ 1 Abs. 2 FrühV).

doi.org/10.35468/6252-05

Blatz, S., Ehr, D. & Stein, R. (2023). „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), 126–137.

Dawal, B., Bahr, S., Henkel, J., Grüber-Stankowski, C., Marl-Einacker, H. & Müller, M. (2026). Frühförderung als Brückeninstitution – Ein Schlüssel zur Sicherung inklusiver Bildung im Übergang von der Kita zur Schule?! *Frühförderung interdisziplinär, 45*(1), 16–29.

Dawal, B., Henrichwark, C. & Jansen, M. (2023). Inklusive Bildung von Anfang an (InBiA) – eine qualitative Analyse der kooperativen Übergangsgestaltung zwischen Eltern, Kindertageseinrichtung, Frühförderung und Grundschule. *Frühförderung interdisziplinär, 42*(2), 66–80.

Eckert, M. & Hanke, P. (2015): Übergänge ressourcenorientiert gestalten. Von der KiTa in die Grundschule. 1. Auflage. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer (KinderStärken, Band 5).

Griebel, W. & Niesel, R. (2011). *Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern*. Berlin.

Grüber-Stankowski, C., Bluhm, M. & Tillmann, V. (2026). „Mutig+" Der Übergang von der Kita in die Schule – insbesondere für Familien in herausfordernden Lebenslagen. *Frühförderung interdisziplinär, 45*(1), 30–41.

Hanke, N. & Minkenberg, P. (2022). Aus der Praxis: Schulstarthelfer. Von der Frühförderung in die Schule. *Frühförderung interdisziplinär, 41*(2), 89–95.

Keßel, S., Rathgeber, H., Balters, L., Nawab, L. & Grüber-Stankowski, C. (2021). MuTig – Multiprofessionell Transition gestalten. Schulbereitschaft von Kindern mit Lern- und Verhaltensproblemen gezielt fördern. *Frühförderung interdisziplinär, 41*(1), 4–17.

Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.

Rathgeber, H. (2023). *Umfeldzentriertes Arbeiten in der Frühförderung zur Verbesserung der Schulbereitschaft von Vorschulkindern mit emotionalen und Verhaltensproblemen*. Dissertation.

Zaglmair, A., Ahmetovic, M., Ehr, D. & Blatz, S. (2023). *Den Schuleintritt chancengleich gestalten? Ein Modellprojekt der bayerischen Frühförderstellen zur Übergangsbegleitung vom Kindergarten in die Grundschule.* Nachhaltige Bildung in der Grundschule, Jahrbuch Grundschulforschung.

Autorinnen

Züll, Anne
Forschungsinstitut für Inklusion durch Bewegung und Sport (FIBS gGmbH)
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Körperliche Aktivität von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung; Inklusion im und durch Sport
zuell@fi-bs.de

Marl-Einacker, Hanne
Frühförderstelle im Kreis Unna
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Projektkoordination InBiA - Inklusive Bildung von Anfang an (09/2019 - 02/2026) ein Projekt der Frühförderstelle im Kreis Unna
Projektziel: durch Elternberatung/-begleitung eine passgenauere Schuleingangsphase im Übergang von Kita-Frühförderstelle-Schule für Kinder mit besonderen Bedarfen zu erreichen
marl-einacker@ffs-kreis-unna.de

doi.org/10.35468/6252-05

Pauline Brockers, Caterina Schäfer und Michael Pfitzner

Bewegung als Medium im Übergang Kita–Schule: Perspektive der pädagogischen Fachkräfte auf potenzialorientierte Entwicklungsförderung bei Kindern mit Entwicklungserschwernissen

Abstract

Im Beitrag geht es um die Rolle von Bewegung als Medium zur potenzialorientierten Förderung von Kindern mit Entwicklungserschwernissen im Übergang Kindertagesstätte (Kita) – Schule. Das zugrundeliegende Übergangsverständnis wird geleitet von transitionstheoretischen und bewegungspädagogischen Ansätzen. Entwicklungserschwernisse werden hier als Ausdruck fehlender Passung zwischen Umweltanforderungen und individuellen Bewältigungsmöglichkeiten verstanden. Empirische Basis des Beitrags sind 14 leitfadengestützte qualitative Interviews mit pädagogischen Fachkräften, die in Kitas arbeiten, mit Grundschullehrkräften und Eltern von Kita-Kindern und Grundschüler:innen. Die im Beitrag dargestellten Ergebnisse fokussieren die Perspektive der pädagogischen Fachkräfte. Diese beschreiben Bewegung als zentrales Medium der Weltaneignung, Selbsterfahrung und sozialen Interaktion im Alltag der Kinder. Die Befunde verweisen darauf, dass Bewegung Potenziale bietet, um Kinder in der Bewältigung der Anforderungen des Übergangs zu unterstützen.

Keywords: Übergang, Bewegung, Kita, Grundschule, Entwicklungsförderung

1 Einleitung

Der Wechsel von einer Bildungsinstitution in die nächste stellt für Kinder eine bedeutsame Lebensveränderung dar. Kinder müssen dabei innerhalb kurzer Zeit vielfältige Anpassungsleistungen erbringen. Um sie dabei zu unterstützen, wird der Gestaltung von Übergängen sowohl wissenschaftlich (Bahr, 2019) als auch in den pädagogischen Institutionen (Hülsmann et al., 2017) große Aufmerksamkeit zuteil.

Im vorliegenden Beitrag geht es um eine Studie, im Rahmen derer der Übergang von der Kindertagesstätte (Kita) zur Grundschule fokussiert und der Frage nachgegangen wird, welche Rolle Bewegung dabei zukommen kann. In Abschnitt 2

doi.org/10.35468/6252-06

werden Grundlagen für die Studie dargestellt. Um die Methodik und ausgewählte Ergebnisse der Studie geht es in Abschnitt 3. Der Beitrag endet mit einem Fazit und Ausblick (Abschnitt 4).

2 Begriffe, Konzepte und Modelle zur Forschung zum Bewegten Übergang

Transitionskompetenz

Auseinandersetzungen mit Übergängen im Kontext von Bildungsinstitutionen werden, abgeleitet vom lateinischen „transition" für „Übergang; Übergehung" (Dudenredaktion, 2018), unter dem Begriff der Transition verhandelt. Besondere Bedeutung in diesem Zusammenhang hat das Transitionsmodell von Griebel und Niesel (2020). Sie verstehen Übergänge als biografische Veränderungsprozesse innerhalb sozialer Systeme. Diese Perspektive wird im Modell aufgegriffen und auf institutionelle Bildungsübergänge übertragen. Sie modellieren den Übergang auf drei Ebenen:

1. Auf der *individuellen Ebene* geht der Wechsel mit einer Veränderung des Selbstbildes einher. Die Schüler:innen werden Teil einer neuen Gemeinschaft. Die Verarbeitung der damit einhergehenden Emotionen setzen Impulse zur Identitäts- und Kompetenzentwicklung. Eine Zunahme der Selbstständigkeit ist zu beobachten.
2. Auf *interaktionaler Ebene* findet ein Wechsel der Beziehungen statt: Die Schüler:innen müssen in der neuen Gemeinschaft an der Schule ihre Position und Rolle finden sowie neue Freundschaften aufbauen.
3. Änderungen auf *kontextueller Ebene* sind unter anderem der neue Schulort, der veränderte zeitliche Tagesablauf sowie die neuen Lerninhalte und -methoden.

Die erfolgreiche Gestaltung des Übergangs erfordert das Zusammenwirken aller Beteiligten. Kinder erleben den Übergang aktiv, während Eltern sowie pädagogische Fach- und Lehrkräfte unterstützende Funktionen übernehmen. Eltern haben hier eine besondere Stellung, sie begleiten den Prozess und müssen zugleich selbst ihre neue Rolle als Eltern eines Schulkindes bewältigen (Griebel & Niesel, 2020).

Der Übergang wird auch im Zusammenhang mit dem Konzept der *Schulbereitschaft* betrachtet, das als Zusammenspiel individueller Fähigkeiten des Kindes sowie institutioneller und familialer Rahmenbedingungen zu verstehen ist (Roebers & Hasselhorn, 2018). Die von Griebel und Niesel (2020) beschriebene Transitionskompetenz weist Parallelen mit der Schulbereitschaft auf. Mit Transitionskompetenz wird die Fähigkeit von Akteur:innen bezeichnet, den Übergangsprozess kooperativ zu gestalten. Zentrale Elemente sind gemeinsame institutionsübergreifende Bildungsziele, eine ko-konstruktive Zusammenarbeit sowie Kommunikation. Der Übergang wird als gemeinsamer Entwicklungsprozess verstanden, der sowohl individuelle Kompetenzen als auch unterstützende Umweltbedingungen erfordert (Griebel & Niesel, 2020).

doi.org/10.35468/6252-06

Bewegung als Medium kindlicher Entwicklung

Bewegung trägt maßgeblich zur Förderung der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen bei. Diese Annahme ist in der Sportpädagogik unstrittig und begründet die Bildungs- und Erziehungsarbeit mit und durch Bewegung in allen Bildungsinstitutionen (Neuber et al., 2022). Bewegung gilt nach Zimmer (2025) nicht nur als Ausdruck eines biologischen Grundbedürfnisses, sondern als integraler Bestandteil des Entwicklungsprozesses. Kinder sind „ganzheitliche Wesen", bei denen Emotion, Kognition, Wahrnehmung und Bewegung eng miteinander verflochten sind. Bewegung stellt ein Medium dar, durch das Kinder ihre Umwelt begreifen, sich selbst erfahren und mit anderen in Beziehung treten (Zimmer, 2025). Differenzierte Bewegungserfahrungen tragen entscheidend zur Ausbildung des Selbstkonzepts und der Selbstwirksamkeit bei (Zimmer & Volkamer, 2001).

Entwicklungserschwernisse und potenzialorientierte Förderung

Ein theoretischer Zugang der Studie ist das Konzept der Entwicklungsaufgaben (Quenzel & Hurrelmann, 2022). Demnach wird Entwicklung als Auseinandersetzung mit typischen physischen, psychischen und sozialen Anforderungen verstanden, die in bestimmten Altersphasen auftreten. Entwicklungsaufgaben sind gesellschaftlich geprägt und individuell auszufüllen.

Die Diskrepanz zwischen den Anforderungen der Umwelt und den kindlichen Bewältigungsressourcen kann zu Entwicklungserschwernissen führen, insbesondere dann, wenn soziale Unterstützung ausbleibt oder die kindlichen Potenziale nicht ausreichend gefördert werden. Entwicklungserschwernisse sind in diesem Kontext nicht als statische Defizite, sondern als Ausdruck fehlender Passung zwischen Umweltanforderungen und individuellen Bewältigungsmöglichkeiten zu verstehen (Quenzel & Hurrelmann, 2022).

Es folgt ein relationales Verständnis von Entwicklungserschwernissen: Sie sind kein Merkmal einer abgrenzbaren Kindergruppe, sondern können grundsätzlich jedes Kind betreffen, sofern individuelle Bewältigungsressourcen und Umweltanforderungen nicht zueinander passen. Übergänge wie von der Kita in die Grundschule stellen Phasen erhöhter Anforderungen dar, in denen solche Passungsprobleme bei allen Kindern auftreten können. Dem vorliegenden Beitrag liegt dieses prozesshafte Verständnis zugrunde.

Wie Zimmer (2025) zeigt, kann Bewegung entwicklungsfördernd wirken, nicht nur im motorischen, sondern auch im sozialen, kognitiven und emotionalen Bereich. Im Übergangsalter entfaltet Bewegung ein hohes Potenzial zur Stärkung von Selbstkonzept, Selbstwirksamkeit und sozialer Eingebundenheit; zentrale Voraussetzungen zur erfolgreichen Bewältigung entwicklungsbedingter Übergänge.

Zudem unterstützt Bewegung als wirksames Medium und verbindendes Element zwischen den Akteur:innen die zentralen Faktoren für einen gelingenden Übergang: die Übergangsbewältigung durch das Kind sowie die Übergangsgestaltung durch Eltern und pädagogische Fach- und Lehrkräfte (Bahr, 2019).

doi.org/10.35468/6252-06

Mit dem potenzialorientierten Zugang wird der Fokus auf individuelle Stärken, Fähigkeiten und Talente von Kindern und Jugendlichen gerichtet (Veber, 2019). Bewegung wird als für die Entwicklung unterstützende Ressource verstanden.

3 Qualitative Interviewstudie zur Bedeutung von Bewegung als Medium im Übergang Kita–Schule

Um die Rolle von Bewegung im Übergang Kita–Schule zu verstehen, ist die Perspektive der beteiligten Akteur:innen entscheidend. Pädagogische Fachkräfte in Kitas, Grundschullehrkräfte und Eltern verfügen über unterschiedliche Erfahrungen, Erwartungen und Handlungsspielräume in der Gestaltung des Übergangs. Sie nehmen Chancen und Grenzen von Bewegung als Fördermedium auf der Grundlage ihrer jeweiligen institutionellen und familiären Kontexte unterschiedlich wahr. Die zentrale Fragestellung lautet:

Welche Chancen und Grenzen sehen Eltern und pädagogische Fach- und Lehrkräfte in Bewegung als Medium zur potenzialorientierten Entwicklungsförderung von Kindern mit Entwicklungserschwernissen im Übergang Kita–Schule?

Als *Methode* wurden leitfadengestützte Interviews mit pädagogischen Fachkräften (n=4), Lehrkräften (n=4) und Eltern (n=6) in zwei Stadtteilen in Essen eingesetzt. Die Interviews wurden geleitet vom Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022) ausgewertet, um Deutungsmuster, Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Wahrnehmungen der Akteur:innen herauszuarbeiten. Auf Grundlage des dargelegten Verständnisses von Entwicklungserschwernissen wird zunächst das Verständnis von Bewegung aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte untersucht.

Ausgewählte *Ergebnisse* der Interviews mit pädagogischen Fachkräften aus Kitas verdeutlichen, dass Bewegung von den Befragten als wichtiger Bestandteil kindlicher Entwicklung verstanden wird. Die Fachkräfte verorten Entwicklungserschwernisse dort, wo institutionelle Anforderungen nicht anschlussfähig an die Entwicklungsrealität der Kinder sind. Im Sinne des prozesshaften Verständnisses sind motorische Unsicherheiten und geringe Belastbarkeit nicht als kindliche Defizite zu deuten. Sie sind mögliche Ausgangspunkte für Entwicklungserschwernisse, wenn die Anforderungen des Übergangs, etwa längeres Stillsitzen, nicht an die individuellen Voraussetzungen der Kinder anschließen. Bezeichnend ist, dass die Fachkräfte motorische Unsicherheiten und Bewegungsdrang zugleich als entwicklungsangemessen beschreiben: Die Erschwernis entsteht damit nicht im Kind, sondern in der fehlenden Passung zur Umwelt. Bewegung wird dabei nicht ausschließlich als körperliche Aktivität betrachtet, sondern als vielseitiges Medium, über das Kinder ihre Umwelt erschließen, Erfahrungen mit sich selbst machen und soziale Beziehungen gestalten.

Die Fachkräfte beschreiben Bewegung als pädagogisch gestaltbares Medium der Weltaneignung für die Kinder. Bewegung wird im Alltag bewusst in verschiedene Situationen integriert, etwa in Alltagsroutinen oder Naturerfahrungen. So gilt das

doi.org/10.35468/6252-06

Treppensteigen in der Einrichtung als wichtiger Bestandteil zur Förderung von Orientierung und Selbstständigkeit. Bei regelmäßigen Spaziergängen erkunden die Kinder ihre Umgebung und lernen alltägliche Situationen kennen, etwa beim gemeinsamen Einkaufen oder bei Ausflügen zu Spielplätzen. Auch Naturerfahrungen werden mit Bewegung verknüpft, beispielsweise bei Exkursionen zur „Schule der Natur" und mit verkehrspädagogischen Lernanlässen wie dem Schulwegtraining verbunden. Mit Blick auf familiäre Routinen zeigt sich, dass die Kita für viele Kinder den einzigen Raum für körperliche Aktivität darstellt; eine Fachkraft merkt an, dass „die meisten mit dem Auto fahren". Insgesamt beschreiben die interviewten Fachkräfte Bewegung in diesen Kontexten als Mittel, über das Kinder ihre Umwelt aktiv erkunden und praktische Erfahrungen sammeln.

Die Fachkräfte verstehen Bewegung auch als Medium der Selbsterfahrung. Sie betonen den Bewegungsdrang von Kindern und schildern, dass Kinder vielfältige Möglichkeiten nutzen, um sich spontan zu bewegen, etwa beim Rennen in Fluren oder in selbst initiierten Spielsituationen, wie Rollenspielen. Dabei zeigen sich Unterschiede in den individuellen Bewegungsinteressen der Kinder. Bewegung wird zudem als Möglichkeit beschrieben, emotionale Spannungen abzubauen und zur inneren Regulation beizutragen. Darüber hinaus ermöglichen Bewegungsangebote den Kindern, ihre Fähigkeiten und Grenzen zu erproben. So berichten die Fachkräfte davon, dass Kinder selbstständig Bewegungslandschaften mit Materialien wie Bänken oder Rollbrettern aufbauen und dabei eigenständig Lösungen entwickeln. Bewegung wird als Erfahrungsraum verstanden, in dem Kinder ihren Körper wahrnehmen, Handlungsmöglichkeiten erproben und Selbstwirksamkeit erleben und damit jene Ressourcen stärken, die für die Bewältigung des Übergangs entscheidend sind.

Ein weiterer Aspekt der Aussagen betrifft die Bedeutung von Bewegung für soziale Interaktionen. Bewegungsaktivitäten werden von den Fachkräften als wichtige Situationen beschrieben, in denen Kinder miteinander in Kontakt treten und Beziehungen aufbauen. Gemeinsame Bewegungsformen, wie Rennen oder Tanzen, fördern die Kommunikation und erzeugen ein Gefühl von Gemeinschaft. Besonders in kleineren Gruppen entstehen intensive Interaktionen, in denen Kinder sich gegenseitig unterstützen und voneinander lernen können. Zugleich lernen sie, ihr Verhalten anzupassen, etwa indem sie Rücksicht nehmen oder ihre Bewegungsintensität regulieren. Als begrenzende Faktoren nennen die Fachkräfte Gruppengröße, Personalmangel und fehlende Bezugspersonen. Diese Bedingungen verhindern eine individuelle Begleitung, sodass das Bewegungsangebot mitunter „halt einfach ins Wasser" fällt. Gerade hier zeigt sich die relationale Logik von Entwicklungserschwernissen: Nicht kindliche Voraussetzungen, sondern eingeschränkte institutionelle Rahmenbedingungen erzeugen mangelnde Passung.

doi.org/10.35468/6252-06

4 Diskussion

Die empirischen Befunde spiegeln Zimmers Annahme wider, dass die kindliche Weltaneignung wesentlich an körperliches Handeln gebunden ist. Der Körper fungiert als vermittelnde Instanz zwischen äußerer Wirklichkeit und subjektivem Erleben (Zimmer, 2025). Die beschriebenen Bewegungsanlässe – wie Treppensteigen, Erkunden des Schulgebäudes oder Bewegen im Straßenverkehr – verdeutlichen, dass die Weltaneignung über konkrete, wiederkehrende Handlungssituationen erfolgt. Besonders deutlich wird dabei der von Zimmer (2025) beschriebene Zusammenhang von körperlichem Handeln und kognitiver Verarbeitung. Bewegung als strukturiertes Förder- und Beobachtungsmedium ermöglicht den Fachkräften eine ressourcenorientierte Einschätzung der Kinder.

Das relationale Verständnis verschiebt den Blick von kindlichen Defiziten auf Passungsverhältnisse. Die Aussagen der Kita-Fachkräfte bestätigen, dass Kinder über körperliches Handeln Erfahrungen mit ihren eigenen Fähigkeiten, Grenzen und Wirkungen machen und sich als handelnde Subjekte erleben (Zimmer 2025). Bewegung kann Kinder somit stärken, die Anforderungen des Übergangs auf individueller Ebene zu bewältigen (Griebel & Niesel, 2020). Der Bewegungsdrang der Kinder wird nicht als störend, sondern als Ausdruck eines Bedürfnisses nach Selbstregulation und Selbstwahrnehmung gedeutet. Werden Bewegungs- und Teilhabemöglichkeiten begrenzt, wird die Entwicklung von Selbstwirksamkeit und Partizipation beeinträchtigt. Entwicklungserschwernisse erscheinen dann nicht als individuelle Defizite, sondern als Indikatoren eingeschränkter Teilhabe- und Förderstrukturen.

Daraus ergibt sich die sonderpädagogische Relevanz des Befundes. Besonders betroffen sind Kinder, deren Bewältigungsressourcen durch ungünstige Umweltbedingungen ohnehin eingeschränkt sind, etwa wenn die Kita den einzigen verlässlichen Bewegungsraum darstellt und Bewegung im familiären Alltag kaum stattfindet. Bei ihnen verdichtet sich das Risiko, dass situative Passungsprobleme zu dauerhaften Entwicklungserschwernissen werden. Bewegung setzt an beiden Seiten der Passung an: Sie stärkt individuelle Ressourcen und eröffnet den Fachkräften zugleich Spielräume, Umweltanforderungen anschlussfähig zu gestalten und so Entwicklungserschwernissen vorzubeugen (Quenzel & Hurrelmann, 2022).

Pädagogische Fachkräfte beschreiben Bewegung als relevant für die emotionale Regulation der Kinder. Dies ist eine Schlüsselkompetenz für die Schulbereitschaft. Bewegung dient dem Abbau von Anspannung und dem Umgang mit Frustration. Die Befunde stützen zudem Zimmers Verständnis des Kindes als ganzheitliches Wesen, bei dem Emotion, Kognition, Wahrnehmung und Bewegung untrennbar miteinander verbunden sind (Zimmer, 2025). Bewegung bietet laut Aussagen der Kita-Fachkräfte deutliche Chancen, damit Kinder mit den Anforderungen während des Übergangs umgehen können (Bahr, 2019).

Auf interaktionaler Ebene fungiert Bewegung als Kommunikationsmittel und Medium des Beziehungsaufbaus (Griebel & Niesel, 2020), als niederschwelliger Zugang zur sozialen Umwelt ist sie insbesondere für Kinder mit sprachlichen oder

doi.org/10.35468/6252-06

entwicklungsbezogenen Herausforderungen bedeutsam, da über sie Beziehungen gestaltet, Regeln ausgehandelt und soziale Rollen erprobt werden (Zimmer, 2025). Im Sinne potenzialorientierter Förderung knüpft Bewegung an die Stärken und Interessen der Kinder an und ermöglicht Erfolgserlebnisse, die Motivation und Lernfreude fördern (Quenzel & Hurrelmann, 2022).

5 Fazit und Ausblick

Die ausgewählten Ergebnisse beziehen sich auf die Perspektive pädagogischer Fachkräfte aus Kindertageseinrichtungen. Zu berücksichtigen ist, dass es sich um eine lokale Studie handelt. Sie liefert erste Hinweise auf die Bedeutung von Bewegung im Kontext des Übergangs von der Kita in die Grundschule. Ein zentraler Befund ist, dass die Fachkräfte Entwicklungserschwernisse nicht im Kind, sondern in Passungsverhältnissen verorten und Bewegung gezielt einsetzen, um Stärken sichtbar zu machen, statt Defizite aufzuzeigen. Damit entspricht ihre Praxis einem potenzialorientierten Verständnis von Entwicklungsförderung. Für die Gestaltung des Übergangs folgt daraus, Bewegung als Medium zu verstehen, das die Passung zwischen individuellen Ressourcen und Übergangsanforderungen für alle Kinder – besonders für jene mit eingeschränkten Ressourcen – verbessern kann. Da die Studie als mehrperspektivische Untersuchung angelegt ist, bietet die weitere Analyse die Möglichkeit, diese Befunde mit den Sichtweisen der weiteren beteiligten Akteure auszuwerten. Im Verlauf der Analyse soll die Rolle von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften zwischen Kita, Grundschule und Eltern in den Blick genommen werden. Dabei ist zu diskutieren, inwiefern Bewegung als gemeinsames pädagogisches Handlungsfeld verstanden und institutionsübergreifend gestaltet wird. Zudem erscheint es sinnvoll, die unterschiedlichen Qualifizierungswege der beteiligten Akteure zu berücksichtigen, da diese Einfluss auf professionelle Perspektiven und pädagogische Zugänge zu Bewegung haben können.

Literatur

Bahr, S. (2019). Fachbeitrag: Ein bewegter Übergang. Empirische Untersuchung zur bewegungsorientierten Unterstützung des Transitionsprozesses Kita–Grundschule. In: *Motorik 42*(1), 15–27. DOI: https://doi.org/10.2378/mot2019.art04d.

Dudenredaktion (2018). Transition. In: *Duden.de*, 18.05.2018. Online verfügbar unter https://www.duden.de/rechtschreibung/Transition#cite, zuletzt geprüft am 06.03.2026.

Griebel, W., Niesel, R. (2020). *Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern*. 6. Aufl. Cornelsen (Frühe Kindheit, Ausbildung & Studium).

Hülsmann, M., Bauschke, J., Dudek, S., Hanstein, S. & Schmidt, J. (2017). *Segel setzen, Leinen los! Auf Piratenreise im letzten Kitajahr. Ein Programm zur Förderung schulischer Basiskompetenzen*. Modernes Lernen.

Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Grundlagentexte Methoden*. 5. Aufl. Beltz/Juventa (Grundlagentexte Methoden). Online verfügbar unter http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783779955337, zuletzt geprüft am 23.01.2026.

doi.org/10.35468/6252-06

Neuber, N., Golenia, M. & Pfitzner, M. (2022). Erziehung und Bildung – Sportpädagogik. In A. Güllich & M. Krüger (Hrsg.), *Sport. Das Lehrbuch für das Sportstudium* (2. Aufl., S. 491–527). Springer Spektrum.

Quenzel, G. & Hurrelmann, K. (2022). *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*. 14., überarbeitete Aufl. Beltz Juventa (Grundlagentexte Soziologie).

Roebers, C. & Hasselhorn, M. (2018). Schulbereitschaft – zur theoretischen und empirischen Fundierung des Konzepts. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Schuleingangsdiagnostik* (Test und Trends, Band 16, S. 1–18). Hogrefe.

Veber, M. (2019). Potenzialorientierung, Partizipation und Fachlichkeit – eine reflexive Verortung. In M. Veber, R. Benölken & M. Pfitzner (Hrsg.), *Potenzialorientierte Förderung in den Fachdidaktiken* (S. 15–41). Waxmann.

Zimmer, R. (2025). *Handbuch Sinneswahrnehmung: Grundlagen einer ganzheitlichen Bildung und Erziehung*. Herder.

Zimmer, R. & Volkamer, M. (2001). *Erziehen als Aufgabe: sportpädagogische Reflexionen*. Hofmann.

Autor:innen

Brockers, Pauline
Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Bildungswissenschaften
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Sportpädagogik/-didaktik, Transitionsforschung
pauline.brockers@uni-due.de

Schäfer, Caterina Dr.
ORCID: 0000-0002-3085-271X
Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Bildungswissenschaften
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Psychomotorische Entwicklungsbegleitung, Virtual Reality und Körpererfahrung, Hochschuldidaktische Lehr- und Lernformate
caterina.schaefer@uni-due.de

Pfitzner, Michael, Prof. Dr.
ORCID: 0000-0003-4817-0829
Universität Duisburg-Essen
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Individuelle Förderung im Sport, Sicherheits- und Gesundheitsförderung im Schulsport, Sportlehrkräfteprofessionalisierung, Digitalisierung im Schulsport
michael.pfitzner@uni-due.de

doi.org/10.35468/6252-06

Lisa Marie Wolf, Sarah Schuchardt, Jan Kuhl, Janin Brandenburg, Olga Kunina-Habenicht und Michael Schurig

Standardisiert, informell oder doch gar nicht testen? Potenziale und Grenzen früher schulischer Diagnostik

Abstract

Der Übergang in die Schule ist eine wichtige Transition im Bildungsverlauf. Dabei treten Kinder mit sehr unterschiedlichen Voraussetzungen in die Schule ein. Defizite in notwendigen Vorläuferfähigkeiten möglichst früh zu erkennen ist wichtig, um sie von Anfang an durch gezielte Fördermaßnahmen unterstützen zu können. Der Beitrag untersucht, inwiefern verschiedene diagnostische Ansätze (Einschätzung durch die Klassenlehrkraft, individuelle Einzeldiagnostik und standardisierte Gruppendiagnostik) kurz nach der Einschulung übereinstimmend Kinder mit einem Risiko für Schwierigkeiten beim Lesenlernen identifizieren. Die Ergebnisse zeigen, dass die drei Ansätze bei sehr unterschiedlichem Ressourcenaufwand weitgehend übereinstimmend Schüler:innen mit Schwierigkeiten erkennen, vor allem aber in Kombination präzise Voraussagen der späteren Leistung ermöglichen. Implikationen für die schulische Praxis werden diskutiert.

Keywords: Diagnostik, Urteilsakkuratheit, Schuleingang, Lesen, phonologische Bewusstheit

1 Hintergrund und Fragestellung

Um den Übergang in die Schule gut zu bewältigen, benötigen Kinder entsprechende Vorläuferkompetenzen. Für die Lesekompetenz ist dies vor allem die als phonologische Bewusstheit bezeichnete Fähigkeit, die lautliche Struktur von Sprache wahrzunehmen und zu manipulieren (Pfost, 2015). Defizite in der phonologischen Bewusstheit können und sollten daher bereits in den ersten Schulwochen erkannt werden, um entsprechende Fördermaßnahmen einzuleiten. Für ihre Diagnostik greifen Schulen vor allem auf selbst entwickelte Verfahren, Lernzielkontrollen aus Deutschlehrwerken oder (Alltags-)Beobachtungen zurück (Blumenthal et al., 2021; Wolf et al., 2025). Diese informellen Verfahren basieren auf schulinternen Bezugsrahmen und ermöglichen so eine enge Orientierung an einzelschulischen Bedarfen.

doi.org/10.35468/6252-07

Im Allgemeinen gelten Lehrkrafturteile als präzise (Mack et al., 2023), allerdings gibt es eine Reihe an Einflussfaktoren auf die Urteilsgenauigkeit (Wagner, 2024; Loibl et al., 2020). Gerade bei leistungsschwächeren Schüler:innen gelingen Einschätzungen häufig weniger gut (Wagner, 2024). Insbesondere für die Schuleingangsphase liegen zudem bisher kaum Forschungsergebnisse zur Urteilsakkuratheit vor. Standardisierte Testverfahren versprechen dagegen eine theoretische Fundierung, Objektivität bei manualgetreuer Durchführung und die Möglichkeit eines Normwertvergleichs, werden in der schulischen Praxis jedoch selten genutzt (Blumenthal et al., 2021; Wolf et al., 2025).

Das von der Robert-Bosch-Stiftung geförderte Projekt EULe (Erfolgreich Unterrichten mit Lernverlaufsdiagnostik) hat das Ziel, mit vier Grundschulen individuelle Diagnosekonzepte für die Schuleingangsphase zu entwickeln, die schulspezifische Bedarfe und Potenziale standardisierter Verfahren verbinden. Die schulischen Ausgangslagen erweisen sich dabei als sehr heterogen, gemein ist den Schulen jedoch der Wunsch nach einer möglichst effizienten und zugleich prädiktiven Diagnostik, auf deren Grundlage Fördergruppen gezielt mit Kindern besetzt werden können, die die Unterstützung am meisten benötigen. Eine Fragestellung des Projekts ist daher, wie sich informelle Lehrkrafteinschätzungen und bestehende schulindividuelle Verfahren mit standardisierten Verfahren kombinieren lassen, um möglichst effizient Kinder mit einem Risiko für Schwierigkeiten beim Lesenlernen zu erkennen. Der vorliegende Beitrag prüft daher,

1. inwiefern verschiedene diagnostische Herangehensweisen (globale Einschätzung durch die Klassenlehrkraft, informelle schulinterne Diagnostik, standardisiertes Verfahren) kurz nach der Einschulung zu ähnlichen Ergebnissen kommen und
2. inwiefern die jeweiligen Ergebnisse die Leistung zum Ende des Schuljahres vorhersagen.

2 Methode

Die im Beitrag verwendeten Daten stammen von $N = 204$ Erstklässler:innen aus vier Schulen im Ruhrgebiet (19 Klassen; 46 % weiblich). Kurz nach der Einschulung (Messzeitpunkt 1) wurden die schriftsprachlichen Vorläuferkompetenzen der Kinder durch eine globale Einschätzung der (Klassen-)Lehrkraft (A; gut/unauffällig, mäßige Schwächen, deutliche Schwächen) sowie durch eine standardisierte Diagnostik (C; Subtests des Tephobe-R, Mayer, 2024) im Gruppensetting erfasst (Tabelle 1). Für eine der vier Schulen (Schule 2; $n = 72$) lagen zudem Ergebnisse der schulinternen Eingangsdiagnostik („Diagnostische Werkstatt"; B; Tabelle 1) vor, in der die Kinder im Einzelsetting Aufgaben zur phonologischen Bewusstheit im weiten und engen Sinne bearbeiten. Das Gesamtergebnis der Diagnostischen Werkstatt von Schule 2 wurde von der durchführenden Sozialpädagogin auf einer Skala von 1 (kein Risiko) bis 7 (hohes Risiko) eingeschätzt. Als hinsichtlich eines möglichen Risikos auffällig gelten dabei Kinder, die Stufe 6 oder 7 zugeordnet wurden. Zum Schulhalbjahr (Messzeitpunkt 2; $n = 157$) wurden in allen Schulen

doi.org/10.35468/6252-07

durch eine standardisierte Diagnostik erneut die schriftsprachlichen Vorläuferkompetenzen sowie erste Lesekompetenzen im Gruppensetting erfasst (D; Subtests des Tephobe-R sowie des IEL-1, Diehl & Hartke, 2012; Tabelle 1).

Tab. 1: Messzeitpunkte und Erhebungsinstrumente zur Erfassung von Vorläuferfähigkeiten des Lesens im EULe-Projekt

	Diagnostische Herangehensweise	Dauer & Setting	Inhalte/Erfassung
Messzeitpunkt 1 (einen Monat nach Einschulung)	A) Lehrkrafteinschätzung	Einmalige informelle Abfrage	„Bitte beurteilen Sie die Leistungen des Kindes im Lesen: - gut/unauffällig, - mäßige Schwächen, - deutliche Schwächen“
	Teilstichprobe (Schule 2): B) schulinterne Diagnostik (Diagnostische Werkstatt)	20 Minuten pro Kind, Einzeltest	Vier Tests zur Erfassung der phonologischen Bewusstheit: 1. Silben segmentieren: Tiernamen klatschen 2. Endreime: falsches Reimwort aussortieren 3. Anlaute ermitteln: Wort mit anderem Anlaut filtern 4. Lautsynthese: Laute zusammenziehen
	C) standardisierte Diagnostik 1	Eine Schulstunde, Gruppentestung mit je ca. 10 Kindern	Drei Subtests aus dem Tephobe-R: 1. Synthese von Onset & Rime, 2. Phonemsynthese, 3. Anlautkategorisierung
Messzeitpunkt 2 (zum Schulhalbjahr)	D) standardisierte Diagnostik 2	Eine Schulstunde, Gruppentestung mit ca. 10 Kindern	Zwei Subtests aus dem Tephobe-R: 1. Phonemsynthese, 2. Anlautkategorisierung Vier Subtests aus dem IEL-1: 1. Buchstabe-Laut-Zuordnung, 2. Wörter segmentieren, 3. Silben verbinden, 4. Wörter lesen

Als Kinder mit (einem Risiko für) Schwierigkeiten im Lesen galten Kinder, deren Leistungen in der standardisierten Diagnostik unter einem Prozentrang von 25 lagen. Der Cut-Off-Wert wurde in Anlehnung an das IEL-1 gewählt, in dem Leistungen von einem Prozentrang von unter 25 als unterdurchschnittlich gelten. Da für die Kombination der Subtests aus dem Tephobe-R und dem IEL-1 keine Normen vorlagen, wurde auf Grundlage der Ergebnisse der am Projekt

doi.org/10.35468/6252-07

teilnehmenden Schüler:innen eine eigene Normierung (Flächentransformation nach McCall, vgl. Lienert & Raatz, 1998) durchgeführt.

3 Ergebnisse

Fragestellung 1: Inwiefern kommen die drei diagnostischen Herangehensweisen (A, B, C) kurz nach der Einschulung zu ähnlichen Ergebnissen?

Die Lehrkrafteinschätzung (A) und die Ergebnisse der standardisierten Diagnostik (C; PR ≥ 25 oder < 25) zeigten eine statistisch bedeutsame Übereinstimmung (Tabelle 2; X^2 (2) = 29.32, p < .001, *Cramer´s V* = .379). Nur sehr wenige (ca. 12 %) der von den Lehrkräften als leistungsstärker eingeschätzten Kinder gehörten in der standardisierten Diagnostik zu den schwächsten 25 Prozent. Die Lehrkräfte vermuteten aber auch bei vielen Kindern deutliche Schwächen, die sich in der standardisierten Diagnostik nicht bestätigten: Von den Kindern, bei denen die Lehrkraft deutliche Schwächen vermutete, erwiesen sich immerhin etwa 55 Prozent in der standardisierten Diagnostik als lernunauffällig.

Tab. 2: Übereinstimmung zwischen standardisierter Diagnostik und Lehrkrafteinschätzung

	Lehrkrafteinschätzung	
	gut/unauffällig oder mäßige Schwächen % *(n)*	deutliche Schwächen % *(n)*
standardisierte Diagnostik 1: PR ≥ 25	88,3 (106)	54,8 (46)
standardisierte Diagnostik 1: PR < 25	11,7 (14)	45,2 (38)
Lehrkrafteinschätzung gesamt	58,8 (120)	41,2 (84)

Auch zwischen den Ergebnissen der Diagnostischen Werkstatt von Schule 2 (B) und der standardisierten Diagnostik (C) zeigte sich ein signifikanter mittlerer Zusammenhang (X^2 (2) = 13.57, p < .001, *Cramer´s V* = .434). Die meisten Kinder (ca. 77 %), bei denen nach der standardisierten Diagnostik ein Risiko vorlag, wurden auch in der Diagnostischen Werkstatt den Risikostufen 6 oder 7 zugeordnet und entsprechend als auffällig eingeschätzt (Tabelle 3).

doi.org/10.35468/6252-07

Tab. 3: Übereinstimmung zwischen standardisierter Diagnostik und diagnostischer Werkstatt in Schule 2

	Diagnostische Werkstatt	
	unauffällig % *(n)*	auffällig % *(n)*
standardisierte Diagnostik 1: PR ≥ 25	76,3 (45)	6,3 (3)
standardisierte Diagnostik 1: PR < 25	23,7 (14)	76,9 (10)
Diagnostische Werkstatt gesamt	81,9 (59)	18,1 (13)

Fragestellung 2: Inwiefern können die Ergebnisse der jeweiligen diagnostischen Herangehensweisen die Leistung zum Ende des Schuljahres vorhersagen?

2.1: Vorhersage der Leistung (D) durch Einschätzung der Lehrkräfte (A) und standardisierte Diagnostik (C)

In einer binär logistischen Regression zeigte sich eine signifikante Vorhersage der Leistung in der standardisierten Diagnostik zu Messzeitpunkt 2 durch die Leistung in der standardisierten Diagnostik zu Messzeitpunkt 1 ($r^2_{Nagelkerke}$ = .152). Kinder, die in der standardisierten Diagnostik zu Beginn des Schuljahres zu den schwächsten 25 Prozent gehörten, haben im Vergleich zu den anderen Kindern etwa eine fünffach erhöhte Wahrscheinlichkeit, auch zur Mitte des Schuljahres einen Prozentrang von unter 25 zu erreichen. Der Einbezug der Lehrkrafteinschätzung in das Modell steigerte die erklärte Varianz deutlich ($r^2_{Nagelkerke}$ = .478). Ein Interaktionseffekt konnte nicht festgestellt werden (Tabelle 4).

Tab. 4: Vorhersage der Leistung zu Messzeitpunkt 2 (PR < 25) durch die standardisierte Diagnostik und die Lehrkrafteinschätzung (jeweils dichotom 0/1)

	Modell		
	1	2	3
	Regressionskoeffizient Odds-Ratio (KI 95 %)	Regressionskoeffizient Odds-Ratio (KI 95 %)	Regressionskoeffizient Odds-Ratio (KI 95 %)
standardisierte Diagnostik 1: PR < 25	1.62 (p < .001) 5.07 (2.23-11.53)	0.96 (p < .053) 2.60 (0.97-6.84)	1.82 (p < .209) 6.18 (0.36-106.24)
Lehrkrafteinschätzung: deutliche Schwächen		3.48 (p < .001) 32.43 (7.22-145.81)	3.86 (p < .001) 47.6 (5.89-384.50)

doi.org/10.35468/6252-07

Interaktion			-0.97 (p < .528) .378 (0.02-7.75)
Konstante	-1.77 0.17	-3.88 0.02	-4.22 0.02
Modellwerte			
r^2 (Nagelkerke)	.152	.478	.481
Δr^2		.326	.003
p-Wert	<.001	<.001	<.001

Lehrkrafteinschätzung und standardisierte Diagnostik unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Sensitivität und Spezifität bei der Identifikation von Kindern mit späteren Schwierigkeiten. Die Lehrkrafteinschätzung weist eine hohe Sensitivität auf und erkennt kurz nach der Einschulung fast alle Kinder, die später Schwierigkeiten im Lesen entwickeln (ca. 92 %). Die standardisierte Diagnostik zeigt hingegen eine höhere Spezifität und identifiziert entsprechend besser die Kinder, die später keine Schwierigkeiten aufweisen (ca. 79 %; Tabelle 5).

Tab. 5: Sensitivität und Spezifität der Prädiktoren hinsichtlich der Leistung zu Messzeitpunkt 2

Prädiktor	Sensitivität	Spezifität
standardisierte Diagnostik 1: PR < 25	0,571	0,793
Lehrkrafteinschätzung: deutliche Schwächen	0,921	0,713

2.2: Vorhersage der Leistung (D) durch Einschätzung der Lehrkräfte (A), diagnostische Werkstatt (B) und standardisierte Diagnostik (C) an Schule 2

Im Hinblick auf Schule 2, von der auch Daten aus der schulinternen Diagnostik vorlagen, erwies sich ein Gesamtmodell aufgrund der kleinen Fallzahl von n = 72 und Kovarianzen zwischen den Prädiktoren als problematisch. Es werden daher die Ergebnisse getrennter Regressionsanalysen vorgestellt. Die standardisierte Diagnostik von Messzeitpunkt 1 ($r^2_{Nagelkerke}$ = .141) sowie die Einschätzung der Lehrkräfte ($r^2_{Nagelkerke}$ = .402) erwiesen sich als ähnlich prädiktiv wie bei der Betrachtung aller Schulen und Schüler:innen (Fragestellung 2.1). Auch durch die Diagnostische Werkstatt ($r^2_{Nagelkerke}$ = .218) ließen sich Schüler:innen mit späteren Schwierigkeiten im Lesen gut identifizieren (Tabelle 6).

doi.org/10.35468/6252-07

Tab. 6: Vorhersage der Leistung zu Messzeitpunkt 2 (PR < 25) durch Lehrkrafteinschätzung, Diagnostische Werkstatt und standardisierte Diagnostik (jeweils dichotom 0/1)

	Modell		
	1	2	3
	Regressionskoeffizient Odds-Ratio (KI 95 %)	Regressionskoeffizient Odds-Ratio (KI 95 %)	Regressionskoeffizient Odds-Ratio (KI 95 %)
Lehrkrafteinschätzung: deutliche Schwächen	3.65 (p < .001) 38.38 (4.83-304.98)	-	-
Diagnostische Werkstatt: auffällig	-	2.47 (p < .003) 11.77 (2.33-59.49)	-
standardisierte Diagnostik 1: PR < 25	-	-	1.43 (p < .006) 4.19 (1.52-11.56)
Konstante	-3.26	-0.86	-0.96
r^2 (Nagelkerke)	.402	.218	.141
p-Wert	< .001	< .001	.005

In Schule 2 werden durch die standardisierte Diagnostik sowie durch die Lehrkrafteinschätzung etwa 60 Prozent der Kinder erkannt, die zu Messzeitpunkt zwei schwache Leistungen (PR < 25) zeigen. Beide Verfahren sind damit nur mäßig sensitiv. Die standardisierte Diagnostik erkennt dabei jedoch sehr zuverlässig Kinder (ca. 96 %), bei denen sich später keine Schwierigkeiten zeigen, während die Lehrkrafteinschätzung bei vergleichsweise vielen Kindern auf Schwierigkeiten hinweist, die sich in der standardisierten Diagnostik zum zweiten Messzeitpunkt nicht bestätigen (ca. 28 %). Ähnlich viele falsch positive Befunde liefert die Diagnostische Werkstatt (ca. 30 %), sie identifiziert dabei jedoch zugleich einen Großteil der Kinder mit späteren Schwierigkeiten (ca. 83 %; Tabelle 7).

Tab. 7: Sensitivität und Spezifität der Prädiktoren hinsichtlich der Leistung zu Messzeitpunkt 2 in Schule 2

Prädiktor	Sensitivität	Spezifität
standardisierte Diagnostik 1: PR < 25	0,596	0,963
Lehrkrafteinschätzung: deutliche Schwächen	0,615	0,723
Diagnostische Werkstatt: auffällig	0,833	0,702

doi.org/10.35468/6252-07

4 Diskussion: Standardisiert, informell oder doch gar nicht testen?

Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass eine globale informelle Lehrkrafteinschätzung mit wenig Aufwand schon kurz nach der Einschulung viele Schüler:innen mit späteren Leseschwierigkeiten erkennen kann. Bei knappen Ressourcen ist es jedoch auch wichtig, leistungsstärkere Schüler:innen, die vorerst keine zusätzliche Unterstützung benötigen, verlässlich zu identifizieren. Dies konnte vor allem die standardisierte Diagnostik leisten. Eine Kombination der diagnostischen Herangehensweisen führte zu den verlässlichsten Vorhersagen späterer Schwierigkeiten.
Anzumerken ist, dass keine Informationen zu Unterschieden in der Urteilsgenauigkeit zwischen Schulen und Lehrkräften sowie zur Ausbildung oder Berufserfahrung der Lehrkräfte vorliegen. Diese Aspekte können sich auf die Urteilsakkuratheit auswirken (Südkamp et al., 2017). Die Ergebnisse lassen sich daher nicht auf andere Schulen übertragen. Durch die Anwendung einer schmaleren sozialen Bezugsnorm durch die interne Normierung fallen deutlich weniger Schüler:innen (25 Prozent) in den Risikobereich, als es bei der Anwendung der standardmäßig vorgesehenen Testnormen der einzelnen Subtests der Fall gewesen wäre. Die Lehrkräfte stuften deutlich mehr als 25 Prozent der Schüler:innen als leistungsschwach ein. Welche Bezugsnormen die Lehrkräfte bei ihren Einschätzungen angelegt haben, ist nicht bekannt. Die unterschiedlichen Bezugsnormen und Beurteilungskriterien können die nur moderate Übereinstimmung und die variierende Prädiktivität teilweise erklären.
Wie verlässlich eine schulinterne informelle Diagnostik Kinder mit Schwierigkeiten erkennt, hängt von ihrer konkreten Gestaltung und Durchführung ab. Einige Schulen der Stichprobe führen ähnlich wie Schule 2 aufwändige schulinterne Diagnostiken durch, andere verzichten darauf. Die Darstellungen zur Diagnostischen Werkstatt verstehen sich daher exemplarisch. Auch die Güte und das Setting des konkret gewählten standardisierten Verfahrens beeinflusst, welchen Beitrag es zu einer bereits bestehenden schulinternen Diagnostik leisten kann. Standardisierte Gruppentests können vor allem für leistungsschwache Kinder kurz nach der Einschulung zu herausfordernd sein. Wie welche Verfahren kombiniert werden sollten, um ressourcenschonend zu möglichst prädiktiven Ergebnissen zu gelangen, muss daher schulspezifisch geprüft werden. Am Beispiel von Schule 2, die bisher mit allen neu eingeschulten Kindern eine aufwändige Einzeldiagnostik durchführt, wäre beispielsweise folgendes Vorgehen möglich:

1. Wenige Wochen nach der Einschulung entscheidet die Lehrkraft auf Basis ihres Eindrucks der individuellen Leistung, bei welchen Kindern eine Klassentestung möglich und ausreichend (leistungsstärker eingeschätzte Kinder) sowie für welche Kinder eine Einzeldiagnostik zu empfehlen ist (leistungsschwächer eingeschätzte Kinder).
2. Die ausgewählten Kinder nehmen an der standardisierten Gruppentestung teil. Diese dient zur Absicherung der Lehrkrafteinschätzung sowie zur Auswahl wei-

doi.org/10.35468/6252-07

terer Kinder für eine vertiefte Einzeldiagnostik. Kinder ohne Schwierigkeiten können hier gut identifiziert werden und müssen entsprechend nicht an der Einzeltestung teilnehmen.

3. Mit den ausgewählten Kindern findet die Diagnostik im Einzelsetting statt. Hierbei kann auch geklärt werden, worin genau die Schwierigkeiten bestehen.

Die zeitaufwändige Einzeldiagnostik wird so um die leistungsstärkeren Schüler:innen entlastet. Die dadurch entstehenden Ressourcen können für die Förderung genutzt werden.

Literatur

Blumenthal, S., Blumenthal, Y., Lembke, E. S., Powell, S. R., Schultze-Petzold, P. & Thomas, E. R. (2021). Educator perspectives on data-based decision making in Germany and the United States. *Journal of Learning Disabilities, 54*(4), 284–299. https://doi.org/10.1177/0022219420986120

Diehl, K., & Hartke, B. (2012). *IEL- 1 – Inventar zur Erfassung der Lesekompetenz im 1. Schuljahr. Ein curriculumbasiertes Verfahren zur Abbildung des Lernfortschritts.* Hogrefe.

Lienert, G. A. & Raatz, U. (1998). *Testaufbau und Testanalyse* (6. Aufl.). Beltz.

Loibl, K., Leuders, T. & Dörfler, T. (2020). A framework for explaining teachers' diagnostic judgements by cognitive modeling (DiaCoM). *Teaching and Teacher Education, 91,* 103059. https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103059

Mack, E., Gnas, J., Vock, M. & Preckel, F. (2023). The Domain-Specificity of Elementary School Teachers' Judgment Accuracy. *Contemporary Educational Psychology 72*, S. 102–142. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2022.102142

Mayer, A. (2024). *TEPHOBE-R – Test zur Erfassung der phonologischen Bewusstheit und der Benennungsgeschwindigkeit* (5. Aufl.). Reinhardt.

Pfost, M. (2015). Children's phonological awareness as a predictor of reading and spelling. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie. 47*(3), 123–138. https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000141

Wagner, L. (2024). Einflussfaktoren auf die Diagnosekompetenz (angehender) Lehrkräfte – ein systematisches Literaturreview. *Unterrichtswissenschaft* 53(1), S. 99–128. https://doi.org/10.1007/s42010-024-00215-3

Wolf, L., Schuchardt, S., Schulze, S., Schurig, M. & Kuhl, J. (2025). Schulische Ausgangslagen und Bedarfe hinsichtlich der Implementation von Diagnose- und Förderkonzepten. Erste Ergebnisse aus dem Projekt EULe. *Zeitschrift für Heilpädagogik* (76), 11/2025. S. 485–494.

Autor:innen

Wolf, Lisa Marie, Dr.
ORCID: 0000-0002-4968-9991
Technische Universität Dortmund, Fachgebiet Unterrichtsentwicklungsforschung mit dem Schwerpunkt Inklusion, Fachgebiet für Psychologische Diagnostik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Steuerung inklusiver Schulentwicklung, Evaluation und Implementation von Diagnose- und Förderkonzepten auf Einzelschulebene, Diagnostik und Förderung früher Lesekompetenzen
lisamarie.wolf@tu.dortmund.de

doi.org/10.35468/6252-07

Schuchardt, Sarah
ORCID: 0009-0000-6115-0713
Technische Universität Dortmund, Fachgebiet Unterrichtsentwicklungsforschung mit dem Schwerpunkt Inklusion, Fachgebiet für Partizipation bei Beeinträchtigung des Lernens
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lernverlaufsdiagnostik und adaptive Unterrichtsgestaltung, akademisches Selbstkonzept von Grundschulkindern
sarah.schuchardt@tu-dortmund.de

Kuhl, Jan, Prof. Dr.
ORCID: 0000-0002-5500-0281
Technische Universität Dortmund, Fachgebiet Unterrichtsentwicklungsforschung mit dem Schwerpunkt Inklusion
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Evaluation und Implementierung von Konzepten der Diagnostik und evidenzbasierten Förderung im inklusiven Unterricht, schulische Entwicklung und Förderung von Schüler:innen mit intellektueller Beeinträchtigung
jan.kuhl@tu-dortmund.de

Brandenburg, Janin, Prof. Dr.
ORCID: 0000-0003-0875-8249
Technische Universität Dortmund, Fachgebiet Partizipation bei Beeinträchtigung des Lernens
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kognitive und sozio-emotionale Determinanten des Lernerfolgs bei Kindern mit Lernschwierigkeiten, Diagnostik von Lernschwierigkeiten
janin.brandenburg@tu-dortmund.de

Kunina-Habenicht, Olga, Prof. Dr.
ORCID: 0000-0002-1646-8260
Technische Universität Dortmund, Fachgebiet Psychologische Diagnostik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Modellierung professioneller Lehrerkompetenz, Entwicklung von Leistungstests, Kompetenzdiagnostik, Mess- und Skalierungsmodelle in der empirischen Bildungsforschung
olga.kunina-habenicht@tu-dortmund.de

Schurig, Michael, Dr.
ORCID: 0000-0002-7708-0593
Technische Universität Dortmund, Fachgebiet Psychologische Diagnostik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Soziale Inklusion und Partizipation, Umsetzung inklusiver Schule, Quantitative Forschungsmethoden, Pädagogische Diagnostik, (Lern-)Verlaufsdiagnostik, Fragebogenkonstruktion
michael.schurig@tu-dortmund.de

doi.org/10.35468/6252-07

Rebecca Henkel und Mia Viermann

Das Wissen Lehramtsstudierender der Sonderpädagogik zu Übergängen beim Lehren und Lernen von Mathematik

Abstract

Übergänge stellen hinsichtlich des Lehrens und Lernens von Mathematik (z. B. durch veränderte Organisationsformen der Lernangebote oder neu zu erlernende Arbeitsweisen) Herausforderungen dar (Heinze & Bruder, 2015). Pädagogische Fach- und Lehrkräfte sind mit der Anforderung konfrontiert, Lernende unter Berücksichtigung ihrer individuellen Vorerfahrungen bestmöglich bei der Bewältigung des Übergangs zu unterstützen. Die Lehrkräftebildung muss (angehende) Lehrkräfte entsprechend auf die Übernahme dieser Aufgabe vorbereiten. Der Beitrag stellt erste Ergebnisse einer qualitativ angelegten Pilotstudie vor, die das Wissen Lehramtsstudierender der Sonderpädagogik zur Bedeutung und Gestaltung von Übergängen beim Lehren und Lernen von Mathematik vom Elementar- in den Primarbereich sowie vom Primar- in den Sekundarbereich untersucht.

Keywords: Lehrkräftebildung, Mathematiklernen, Übergänge

1 Einleitung

Übergänge zwischen verschiedenen Bildungsinstitutionen sind wesentliche Elemente der Bildungsbiografie, deren Bewältigung für Lernende mit vielfältigen Chancen und Risiken verbunden ist. Ein Wechsel der Bildungsinstitutionen ist für Schüler:innen oftmals herausfordernd (Kluczniok & Roßbach, 2014; Liegmann, 2014), da sich vertraute Strukturen und Abläufe in verschiedenen Lebensbereichen verändern. Lehrkräfte stehen vor der Aufgabe, Schüler:innen im Übergang zu begleiten und zugleich fachliches Lernen zu fördern. Insbesondere aus allgemeindidaktischer Perspektive liegen hierzu verschiedene Konzepte vor, wie zur Kooperation von Kindertagesstätten und Grundschulen (Kluczniok & Roßbach, 2014). In der Mathematikdidaktik ist die Gestaltung von Übergängen allerdings noch unzureichend erforscht (Aumann & Erath, 2025; Wittmann et al., 2016). Dabei bringt die Förderung mathematischen Lernens in Übergangsphasen Herausforderungen für Lehrkräfte mit sich, da die Schüler:innen neue Organisationsformen, Lernstrategien und Arbeitsweisen lernen sollen (Heinze & Bruder, 2015).

doi.org/10.35468/6252-08

Aufgabe der Lehrkräftebildung ist es, Lehramtsstudierende bereits im Studium auf diese Anforderungen vorzubereiten. Im vorliegenden Beitrag wird eine Pilotstudie vorgestellt, in der das Wissen Lehramtsstudierender der Sonderpädagogik zur Übergangsgestaltung im Unterrichtsfach Mathematik untersucht wird.

2 Übergänge beim Lehren und Lernen von Mathematik

Mathematische Bildung ist zentraler Bestandteil institutioneller Bildungsangebote vom Elementarbereich bis zur Erwachsenenbildung. Die Kohärenz der Struktur des Faches sowie didaktische Prinzipien liefern Ansätze zur einrichtungsübergreifenden Konzeption mathematischer Angebote, die einen kumulativen Kompetenzaufbau begünstigen (Heinze & Bruder, 2015). Mathematiklernen unterscheidet sich in den verschiedenen Bildungseinrichtungen u. a. aufgrund institutioneller Logiken, politischer Vorgaben, etablierter Lehr-/Lernformate sowie damit zusammenhängender Lehrstile, Denkweisen und Praktiken (Carle, 2018). Hinzu kommen eine unterschiedliche Ausbildung der jeweils tätigen pädagogischen Fach- und Lehrkräfte sowie Veränderungen der Schul- und Klassengröße, die das Lehren und Lernen von Mathematik beeinflussen (Bicknell & Riley, 2012). Pädagogische Fach- und Lehrkräfte müssen die Lernenden unter Berücksichtigung ihrer individuellen Vorerfahrungen bei der Bewältigung des Übergangs unterstützen, was ein hohes Maß professionellen Wissens erfordert (Wittmann et al., 2016). Was darunter verstanden wird, changiert jedoch im wissenschaftlichen Diskurs. So wird sich aus einer kompetenztheoretischen Perspektive stärker auf propositionale Wissensbestände bezogen, strukturtheoretische sowie berufsbiografische Bestimmungsansätze stützen sich hingegen stärker auf habitualisierte Wissensbestände, die sich nur auf der Ebene der Performanz rekonstruieren lassen. Aus einer praxeologischen Perspektive auf Professionalität wird ein ebenfalls habitualisiertes Wissen um das Spannungsverhältnis performativen und propositionalen Wissens betrachtet (Viermann, 2022). Inhärent ist hier die Annahme, dass im professionellen pädagogischen Handeln beim Lehren von Mathematik zum einen propositionales fachbezogenes, pädagogisches sowie fachdidaktisches Wissen zum Ausdruck kommt (Kleine, 2025; Viermann, 2022). Zum anderen dokumentieren sich im Handeln der pädagogischen Fach- und Lehrkräfte unterrichts- sowie fachbezogene Erfahrungen und Handlungsroutinen. Diese heuristische Unterscheidung propositionalen und performativen Wissens soll die Vielschichtigkeit pädagogischer Praxis abbilden (Viermann, 2022). Bezogen auf die spezifische Anforderung der Übergangsgestaltung beruht das professionelle Handeln einer pädagogischen Fach- oder Lehrkraft auf der propositionalen Ebene u. a. auf mathematischem Wissen zum jeweiligen Lerngegenstand, auf pädagogischem Wissen zur Bedeutung von Übergängen für die Bildungsbiografie ihrer Schüler:innen und auf mathematikdidaktischem Wissen zur Vermittlung der Lehrinhalte in der Phase des Übergangs. Auf der performativen Ebene wird das professionelle Handeln der Akteur:innen sowohl durch habitualisierte Erfahrungen mit Mathematik und dem Lehren und Lernen dieser als auch durch etablierte Handlungsroutinen

doi.org/10.35468/6252-08

bei der Gestaltung von Mathematiklernen in Übergangsphasen geprägt. Hinzu kommt, dass Schüler:innen in allen bildungsbiografischen Übergängen aufgrund vielfältiger mathematischer Lernanlässe sowohl aus den bisherigen Bildungseinrichtungen als auch aus dem familiären Alltag über heterogene Vorerfahrungen verfügen (Hasemann & Gasteiger, 2020), die pädagogische Fach- und Lehrkräfte fortlaufend förderdiagnostisch erfassen müssen, was in der Handlungspraxis wiederum propositionales und performatives Wissen erfordert. Aufgabe der Lehrkräftebildung ist es, (angehende) Lehrkräfte entsprechend zu qualifizieren.

3 Das Wissen Lehramtsstudierender zu Übergängen beim Lehren und Lernen von Mathematik als Forschungsgegenstand

Die Pilotstudie „Perspektiven Lehramtsstudierender zur Übergangsgestaltung beim Lehren und Lernen von Mathematik" untersucht, über welches propositionale Wissen Studierende mit dem Ziel Lehramt für Sonderpädagogik zu Übergängen beim Lehren und Lernen von Mathematik verfügen. Es wird sich hier der heuristischen Unterscheidung von propositionalem und performativem Wissen bedient, um erste Ansatzpunkte für die curriculare Konzeption mathematikdidaktischer Lehrangebote zur Gestaltung von Übergängen zu generieren. Eine Rekonstruktion der performativen Wissensbestände sowie des Wissens um das Spannungsverhältnis beider Wissensformen ist im weiteren Verlauf der Studie angedacht. Um das propositionale Wissen Studierender mit dem Ziel Lehramt für Sonderpädagogik zu Übergängen beim Lehren und Lernen von Mathematik zu untersuchen, wurden Teilnehmende aus drei Veranstaltungen zu Beginn des Sommersemesters 2025 mittels Online-Fragebögen befragt. Zwei der Veranstaltungen (V1 & V2) richteten sich an Studierende des vierten Bachelorsemesters Sonderpädagogik unabhängig vom studierten Unterrichtsfach, während eine Veranstaltung (V3) Studierende im sechsten Bachelorsemester Sonderpädagogik mit dem Unterrichtsfach Mathematik adressiert. Es handelt sich jeweils um mathematikdidaktische Veranstaltungen, die zur allgemeinen Einführung in den Erstunterricht Mathematik (V1), zur Vorbereitung auf ein anschließendes Praktikum (V2) oder zur Einführung in die Didaktik der Sekundarstufe I (V3) dienen. Übergangsphasen werden dabei jeweils thematisiert, stehen jedoch nicht im inhaltlichen Fokus. Je nach inhaltlicher Ausrichtung der Veranstaltungen fokussiert der Fragebogen in insgesamt sechs Freitextfragen entweder den Übergang vom Elementar- in den Primarbereich (ÜP) oder vom Primar- in den Sekundarbereich (ÜS) (s. Abb. 1). Für ÜP liegen 73 abgegebene Fragebögen aus V1 vor, für ÜS 27 abgegebene Fragebögen aus V2 und V3.

doi.org/10.35468/6252-08

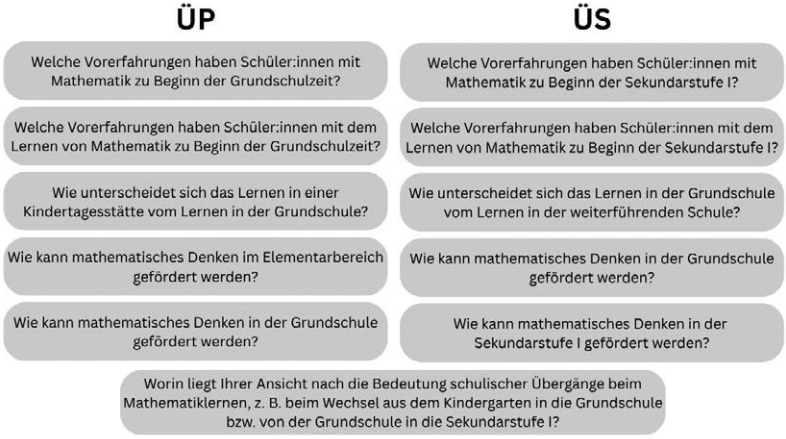


Abb. 1: Übersicht über die Freitextfragen aus dem Online-Fragebogen für den Übergang vom Elementar- in den Primarbereich (ÜP) und vom Primar- in den Sekundarbereich (ÜS) (eigene Darstellung)

Hinsichtlich des Vorwissens der teilnehmenden Studierenden ist festzuhalten, dass alle Befragten bereits zu Beginn des Studiums mindestens eine Pflichtveranstaltung besucht haben, in der die Bedeutung von Übergängen für die individuelle Bildungsbiografie ausführlich im Rahmen einer Studienleistung thematisiert wurde. Mathematikdidaktische Vorerfahrungen können nur Studierende aus V3 vorweisen. Die Studierenden aus V1 und V2 wurden dennoch in die Studie eingebunden, um etwaiges propositionales Wissen der Studierenden aus anderen Kontexten zu Übergängen beim Lehren und Lernen von Mathematik einzubeziehen.
Zur Auswertung, die angelehnt an die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) erfolgte, wurden jeweils die Antworten zu einzelnen Fragen in den Blick genommen und induktiv Ober- und Unterkategorien gebildet. Mehrfachzuordnungen zu unterschiedlichen Kategorien waren zulässig. Nachstehend wird die Kategorienbildung zu einer ausgewählten Frage exemplarisch vorgestellt. Es wurde sich dazu für eine Frage entschieden, die auch ohne mathematikdidaktisches Wissen unter Bezugnahme auf pädagogisches Wissen beantwortet werden kann.

3.1 Analyse zu „Wie unterscheidet sich das Lernen in einer Kindertagesstätte vom Lernen in der Grundschule (ÜP) bzw. das Lernen in der Grundschule vom Lernen in der Sekundarstufe I (ÜS)?“

Für die befragten Studierenden unterscheidet sich das Lernen in den verschiedenen Bildungsinstitutionen übergreifend vor allem aufgrund zweier Aspekte: der Organisation mathematischer Bildungsangebote als Oberkategorie 1 (OK 1) sowie der Bildungsziele als Oberkategorie 2 (OK 2) (s. Abb. 2).

doi.org/10.35468/6252-08

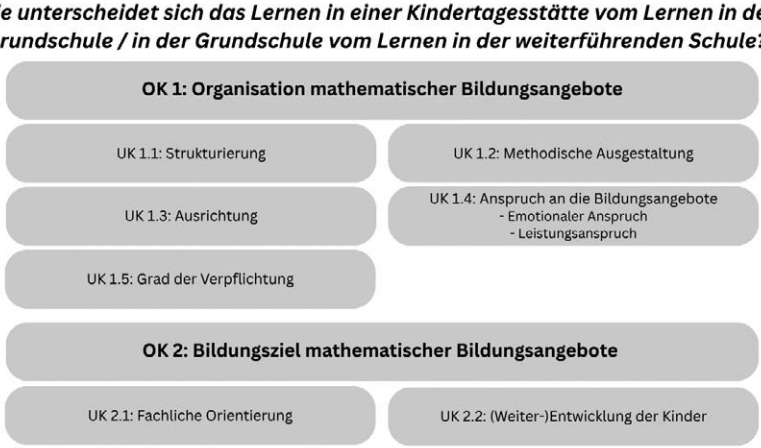


Abb. 2: Übersicht über die identifizierten Oberkategorien (OK) und Unterkategorien (UK) (eigene Darstellung)

Die getroffenen Aussagen der Studierenden zur OK 1 lassen erkennen, dass sie im Verlauf der Bildungsbiografie eine Zunahme der Strukturierung (UK 1.1) der Bildungsangebote wahrnehmen. Diese zeigt sich mit Blick auf den Übergang in die Primarstufe dahingehend, dass aus Sicht der Studierenden in Kindertagesstätten „nebenbei" ohne feste räumliche Strukturen gelernt wird, während in der Grundschule „viel mehr Regeln und Struktur" vorliegen. Im Elementarbereich würden Schüler:innen den Antworten zufolge nur durch Spielen lernen. Für den Wechsel von der Primar- in die Sekundarstufe konturieren die Studierenden ebenfalls eine Veränderung der Strukturierung. Allerdings beziehen sie sich hier stärker auf eine fachliche Strukturierung des Mathematikunterrichts, die sich u.a. durch einen Wechsel vom Klassenlehrkraftprinzip in der Grundschule hin zum Fachlehrkraftprinzip in der Sekundarstufe zeigt. Auch die methodische Ausgestaltung (UK 1.2) mathematischer Bildungsangebote wird von den Studierenden diskutiert. In ÜP vermuten sie eine Zunahme an methodischer Vielfalt und eine stärkere methodische Strukturierung des Unterrichts durch Arbeitsmaterialien. Mit Blick auf ÜS gehen sie davon aus, dass sich die methodische Vielfalt reduziert. Stattdessen wird der Unterricht stärker theoretisiert und fordert von den Lernenden eine zunehmende Selbstorganisation. Ferner thematisieren die Studierenden im Kontext der Organisation mathematischer Bildungsangebote auch die Ausrichtung (UK 1.3) dieser. Sie erkennen für beide Übergänge eine Zunahme der Ausrichtung an curricularen Vorgaben und der Steuerung des Lernens durch die Lehrkräfte, die jeweils eine vorherige Kindzentrierung ablöst und mit einer Veränderung des Bildungsanspruchs, v.a. einer stetigen Zunahme des Leistungsanspruchs, einhergeht (UK 1.4).

doi.org/10.35468/6252-08

Zudem wird von den Studierenden in den Ergebnissen zu ÜP beschrieben, dass mathematische Bildungsangebote zunehmend verpflichtender werden (UK 1.5).
In Bezug auf das Bildungsziel mathematischer Bildungsangebote (OK 2) unterscheiden die Studierenden zwischen dem Anspruch einer fachlichen Orientierung (UK 2.1) sowie einer (Weiter-)Entwicklung der Kinder (UK 2.2) durch das Bildungsangebot. In beiden Fragebögen wird dem Primarbereich die Funktion zugeschrieben, neue Lerninhalte grundlegend zu vermitteln, die dann im Sekundarbereich vertieft und ausgebaut werden (UK 2.1). Mit Blick auf die (Weiter-)Entwicklung der Kinder scheint der Elementarbereich aus Sicht der Studierenden die Aufgabe der „Vorbereitung auf die Schule" zu übernehmen, während die Schulzeit zur „Lebensvorbereitung", Selbstorganisation und Selbstständigkeit anleitet (UK 2.2).
Insgesamt fällt in den Antworten der Studierenden beider Fragebögen auf, dass sie nur wenig mathematisches und mathematikdidaktisches Wissen zur Gestaltung von Bildungsangeboten explizieren. Zumindest für den Fragebogen ÜP scheint dies wenig überraschend, da die Befragten über kein mathematikdidaktisches Vorwissen aus dem Studium verfügen. Anders gestaltet es sich beim Fragebogen ÜS, da die Studierenden hier teils mathematikdidaktisches Vorwissen aufgebaut haben sollten. Mit Blick auf beide Fragebögen ist zudem auffällig, dass sich wenig pädagogisches Wissen zeigt, obwohl die Studierenden zuvor bereits Veranstaltungen besucht haben, in denen Übergänge im Bildungssystem thematisiert wurden. Vielmehr scheinen sich in den Antworten eigene bildungsbiografische Erfahrungen und Alltagswissen zu reproduzieren. Die Idee der methodischen Vielfalt in der Primarstufe wird z. B. nicht durch exemplarisch ausgewählte Methoden oder Prinzipien untermauert, die aus zuvor besuchten Veranstaltungen bekannt sein sollten, sondern weitestgehend oberflächlich und mit Rückgriff auf die eigene Schulzeit beschrieben. Häufig wird in den Antworten formuliert, dass in Kindertagesstätten lediglich gespielt werde und konkrete mathematische Bildungsangebote erst in der Schule angeboten würden. Die Idee des Lernens durch Spiel im Elementarbereich wird hier nicht exemplifiziert und pädagogisch oder didaktisch gerahmt. Auch kann aus den Antworten herausgearbeitet werden, dass die Studierenden vom Elementar- bis in den Sekundarbereich einen Anstieg an Strukturierung, Verpflichtung und (Leistungs-)Anspruch der mathematischen Bildungsangebote wahrnehmen. Dabei bleiben bis zu diesem Zeitpunkt im Studium wiederholt vermittelte Inhalte zu Orientierungsplänen für die Gestaltung von Bildungsangeboten im Elementarbereich, Konzepten der Frühförderung und spielerischen Ansätze der Unterrichtsgestaltung in der Sekundarstufe unberücksichtigt. Hier ist zu vermuten, dass performatives Wissen aus biografischen Erfahrungen und Alltagswissen propositionales, im Rahmen universitärer Lehrveranstaltungen vermitteltes pädagogisches Wissen prägt, auch wenn es nicht von den Studierenden expliziert werden kann. Es können Parallelen zu Forschungsergebnissen nachgezeichnet werden, nach denen das Handeln (angehender) Lehrkräfte durch eigene Erfahrungen als Schüler:innen geprägt ist (Günther et al., 2022). Zu relativieren ist diese Vermutung vor dem Hintergrund, dass die Studierenden in der Semesterlage bis zum Zeitpunkt der Befragung kaum Erfahrungen mit der

doi.org/10.35468/6252-08

theoriegestützten Reflexion eigener Bildungserfahrungen und der Reflexion pädagogischer Praxis sammeln konnten. Zudem sind Veranstaltungen zur Unterrichtsplanung an dem Hochschulstandort erst im Masterstudiengang verortet. Limitationen des gewählten Forschungsdesigns ermöglichen – so soll an dieser Stelle noch einmal betont werden – nur Vermutungen zum Verhältnis propositionalen und performativen Wissens. Es erfordert weiterführende Untersuchungen des habitualisierten Wissens der Studierenden um das Spannungsverhältnis propositionalen und performativen Wissens zu Übergängen beim Lehren und Lernen von Mathematik (s. Kapitel 2).

4 Ausblick

Diese ersten, hier nur ausschnittsweise dargelegten Ergebnisse deuten Ansatzpunkte für eine curriculare Gestaltung mathematikdidaktischer Lehrangebote zur Gestaltung von Übergängen in der Lehrkräftebildung an. So zeigt sich der Bedarf einer sowohl bildungswissenschaftlichen und sonderpädagogischen als auch einer fachdidaktischen Auseinandersetzung mit der Bedeutung von Übergängen. Im Sinne einer kontinuierlichen Gestaltung mathematischer Lernprozesse sollten Grundschullehrkräfte ebenso die Curricula der weiterführenden Schulen und Lehrkräfte der Sekundarstufe die Curricula der Primarstufe kennen. Der sich in der Diskussion andeutende Einfluss biografischer Erfahrungen der Studierenden auf ihr propositionales Wissen zeigt, dass Reflexionen dieser in die curriculare Konzeption mathematikdidaktischer Lehrangebote zur Gestaltung von Übergängen aufgenommen werden sollten. Vorab benötigt es dazu jedoch weiterer rekonstruktiver Forschung, die sowohl Studierende verschiedener Semesterlagen als auch die zweite und dritte Phase der Lehrkräftebildung berücksichtigt.

Literatur

Aumann, C. & Erath, K. (2025). Normen im Mathematikunterricht: Die Rolle von Schülerinitiativen und zugehörigen Lehrkraftreaktionen im Aushandlungsprozess. In L. Schick, M. Platz & A. Lambert (Hrsg.), *Beiträge zum Mathematikunterricht 2025. 58. Jahrestagung der Gesellschaft für Didaktik der Mathematik* (S. 538–541). WTM.

Bicknell, B. & Riley, T. (2012). Investigating transitions in mathematics from multiple perspectives. *Mathematics Education Research Journal 24*, 1–17.

Carle, U. (2018). Übergänge im Bildungssystem. In M. Gutzmann & M. Lassek (Hrsg.), *Kinder beim Übergang begleiten. Von der Anschlussfähigkeit zur gemeinsamen Verantwortung* (S. 11–20). Grundschulverband e.V.

Günther, C.-S., Reitz-Koncebovski, K. & Klöpping, P. M. (2022). Begegnungen mit Mathematik – Reflexion der persönlichen mathematischen Bildungsbiographie im Lehramtsstudium. In J. Jennek (Hrsg.), *Professionalisierung in Praxisphasen. Ergebnisse der Lehrerbildungsforschung an der Universität Potsdam* (S. 123–143). Universitätsverlag.

Hasemann, K. & Gasteiger, H. (2020). *Anfangsunterricht Mathematik* (4. Aufl.). Springer Spektrum.

Heinze, A. & Bruder, R. (2015). Übergänge gestalten. *Mathematik lehren, 32*(192), 2–7.

Kleine, M. (2025). Entwicklung mathematischer Grundvorstellungen als gemeinsames Forschungsfeld für Schule und Hochschule. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung, 7*(3), 185–200.

doi.org/10.35468/6252-08

Kluczniok, K. & Roßbach, H.-G. (2014). Probleme beim Übergang vom Kindergarten zur Grundschule – Wahrheit oder Mythos? In A. B. Liegmann, I. Mammes & K. Racherbäumer (Hrsg.), *Facetten von Übergängen im Bildungssystem. Nationale und internationale Ergebnisse empirischer Forschung* (S. 13–22). Waxmann.

Liegmann, A. B. (2014). Der Grundschulübergang als komplexer Prozess. Empirische Forschung zum Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe. In A. B. Liegmann, I. Mammes & K. Racherbäumer (Hrsg.), *Facetten von Übergängen im Bildungssystem. Nationale und internationale Ergebnisse empirischer Forschung* (S. 35–48). Waxmann.

Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (13. Aufl.). Beltz.

Viermann, M. (2022). *Konjunktives Erfahrungswissen Lehramtsstudierender zu Inklusion*. Klinkhardt.

Wittmann, G., Levin, A. & Bönig, D. (2016). *AnschlussM. Anschlussfähigkeit mathematikdidaktischer Überzeugungen und Praktiken von ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen*. Waxmann.

Autorinnen

Henkel, Rebecca
Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrer:innenbildungsforschung, sonderpädagogische Handlungsfelder der Mathematikdidaktik
rebecca.henkel@ifs.uni-hannover.de

Viermann, Mia, Dr.
Universität Hamburg
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Anforderungen und Entwicklungsnotwendigkeiten diversitätsbewussten Mathematikunterrichts, inklusiver Mathematikunterricht unter den Bedingungen von Digitalität, inklusionsorientierte Unterrichts- und Professionsforschung
mia.viermann@uni-hamburg.de

doi.org/10.35468/6252-08

Kapitel 2:

Transitionen im Schulalter: Unterstützungs-, Selektions- und Transformationsprozesse

Simone Seitz

Transitionen innerhalb eines inklusiven Schulsystems: Ambivalenzen kompensatorischer Logiken

Abstract

Ausgehend von kritischen Analysen meritokratisch geprägter, leistungsbezogener Übergangslogiken in segregierenden Schulsystemen fokussiert der Beitrag das italienische Bildungssystem, das weitgehend auf Formen horizontaler Transition verzichtet und durchgehend inklusiv organisiert ist. Es wird diskutiert, wie innerhalb dieser inklusiven Struktur auf regulativer Ebene rechtebasierte Zugänge mit kompensatorischen Logiken verschränkt sind und wie dies schulkulturell institutionalisiert wird. Anhand eines exemplarischen Einblicks in qualitative Analysen ethnografischer Unterrichtsbeobachtungen wird konkret aufgezeigt, wie sich, vermittelt über kategoriale Ordnungen und hier anknüpfende Institutionalisierungsprozesse, Differenz herstellende Fähigkeitsordnungen und Normalitätsvorstellungen in soziale Praktiken einschreiben können.

Keywords: Transition, Kompensation, Bildungsungleichheit, inklusives Bildungssystem, Italien

1 Transitionen

Unter Transitionen werden zum einen Übergänge von Bildungssubjekten zwischen Bildungsstufen in vertikaler Lesart verstanden, also etwa zwischen schulischer Primarstufe und Sekundarstufe. Zum anderen lässt sich der Begriff horizontal lesen und auf Wechsel zwischen unterschiedlichen Bildungsorganisationen der gleichen Bildungsstufe beziehen, allem voran Schultypen mit differenten Bildungszielen, wie dies für das deutsche Bildungssystem kennzeichnend ist. Übergreifend werden beide Übergangsformen als Statuspassagen von Bildungssubjekten begriffen, die mit leistungsbezogenen Adressierungen und Zuschreibungen an die Subjekte verknüpft sind, das heißt mit Vorstellungen zu deren Leistungs(un)fähigkeit in Bezug auf die institutionell vermittelten Anforderungen der jeweils abgebenden sowie der aufnehmenden Bildungsorganisation (Helsper, 2013). Auf diesem Weg werden bei horizontalen Transitionen in segregierenden Bildungssystemen differente Bildungsmöglichkeiten für die Einzelnen, die sich aus dem Besuch einer bestimmten Schulform ergeben (werden), bereits während des Übergangs dorthin wirkungs-

doi.org/10.35468/6252-09

voll in die Verantwortung der Lernenden verlagert: Deren individuelle (bislang gezeigte sowie prognostizierte) Fähigkeiten rechtfertigen die Übergangsentscheidung, weshalb sich diese durch ein gewisses Maß an Stabilität auszeichnen sollten. Gerade dieser Umstand aber stattet das Vorgehen mit paradoxem Gehalt aus. Dies gilt zum einen, da die Annahme, die Fähigkeiten, die Individuen auszeichnen, seien stabil, impliziert, dass sie von diesen selbst nur schwer verändert werden können, und zum anderen, da der Schule als Institution ja gerade die Aufgabe zukommt, einen aktiven Beitrag nicht nur zu deren Dokumentation, sondern zuallererst zur Entfaltung der Fähigkeiten von Lernenden zu leisten, was deren Fluidität unbedingt voraussetzt. Meritokratischen Logiken folgend wird den Lernenden entsprechend suggeriert, zukünftiger Bildungserfolg sei nicht allein durch (stabile) Fähigkeiten bestimmt, sondern könne auch eigenverantwortlich durch individuelle Anstrengung in der Schule erwirkt werden, obwohl gerade dies in segregierenden Bildungssystemen mittels differenter Bildungsgänge und Curricula unwahrscheinlich gemacht wird.

Die Verantwortung für den eigenen Bildungsverlauf wird nach Abschluss der schulischen Bildungskarriere schließlich wiederum beim Individuum verortet, indem im Rückblick der erreichte Bildungserfolg oder das Bildungsversagen als Ausdruck differenter individueller Befähigungen und/oder Anstrengungen plausibilisiert wird. Die hier deutlich werdende meritokratische Logik, der folgend die in der Schule ‚neutral' festgestellte Leistung ein ‚gerechter' Faktor für die an Übergänge anknüpfenden ungleichen Bildungsoptionen darstellt und damit auch für späterhin ungleiche soziale Positionen, ist umfassend als ungleichheitsproduzierend und -verstärkend theoretisch beschrieben und analysiert (u. a. Bourdieu & Passeron, 1971; Becker & Hadjar, 2009) und das hiermit verknüpfte Verständnis von Verteilungsgerechtigkeit als unzureichend kritisiert worden (Stojanov, 2011). Empirisch wurde diesbezüglich gezeigt, dass schulische Leistungsbewertungen ebenso wenig neutral sind wie leistungsbasierte Transitionsentscheidungen, wie dies ein in dem Sinne funktionierendes meritokratisches System verlangen würde, sondern dass sie nachweislich von verschiedenen leistungsfernen und habituell geformten Kriterien überlagert werden, was Ungleichheiten machtvoll (re)produziert (Gomolla, 2012; Helsper, 2013; Lintorf & Schürer, 2023).

Im deutschen Bildungssystem überlagern sich die beiden Varianten von Übergängen (vertikal und horizontal) am stärksten an der bereits angesprochenen Transition von der Grundschule in die Sekundarstufe I, denn diese fällt (in fast allen Bundesländern) mit hierarchisierenden Zuweisungen zu unterschiedlichen Bildungsgängen zusammen. Diese Transition wird daher vielfach als sensible Gelenkstelle beschrieben, die über bildungsbezogene Privilegierung und Deprivilegierung der Einzelnen maßgeblich Bildungsungleichheiten herstellt (Ditton, 2010), wobei die bildungsbezogenen Rechte, die Akteurschaften und die Perspektiven von Kindern in der Regel nicht beachtet werden und auch in der Forschung bislang offenbar weiterhin erstaunlich unterbeleuchtet geblieben sind (Machold, 2019; Baar, 2018; Kadel et al., 2025).

doi.org/10.35468/6252-09

Transitionen zu horizontal differenzierenden Bildungsgängen gehen mit Subjektivierungsaufforderungen an die Individuen als leistungsstark oder leistungsschwach einher, Letzteres gilt für den Übergang von der allgemeinen Schule (oder direkt aus der Kindertageseinrichtung) in eine Förderschule in besonderer Weise und stattet die damit verbundenen ungleichheitsbezogenen Dynamiken mit spezifischer Brisanz aus (Kottmann, 2022; Amirpur & Doğmuş, 2022; Adl-Amini et al., 2025). Dabei fällt auf, dass in den entsprechenden politischen Diskursen begrifflich vor allem mit dem spezifischen Bedarf eines Kindes (nach kompensatorischer beziehungsweise spezifischer Förderung) operiert wird, was sprachlich nahelegt, dass ein solcher Bedarf von den Individuen geäußert werden könne, um das eigene Recht auf Bildung und Teilhabe beziehungsweise spezifische Mittel für dessen Realisierung einzufordern. Im Falle des Förderbedarfs ist dies jedoch in den Verfahren in Deutschland so nicht wiederzufinden, denn diese werden von der Institution aus verantwortet und von außen an die als „bedürftig" adressierten Bildungssubjekte herangetragen. Kinder werden dabei als Objekte diagnostischen Handelns positioniert, sind jedoch späterhin individuell Verantwortliche ihrer eigenen Bildungsbiografie. Nach dem Übergang in das auf abgesenkten Leistungs- oder Anpassungserwartungen basierende Förderschulsystem immunisiert sich die einmal getroffene Transitionsentscheidung insofern, als die Folgen dessen (wie ausbleibender Bildungserfolg) wie beschrieben beim Individuum verantwortet werden. Über die Verkoppelung mit spezialisierten, am festgestellten Bedarf anknüpfenden pädagogisch-didaktischen Programmen wird die Diagnose somit als solche verfestigt, fortan können alle weiteren gezeigten individuellen Entwicklungen und Leistungen tautologisch als Ausdruck des Bedarfs nach eben genau dieser spezifischen Förderung gedeutet werden.

Innerhalb segregierender Bildungssysteme sind Transitionen somit insgesamt machtvolle Gelenkstellen ungleichheitsrelevanter Positionierungen von Bildungssubjekten. Auch für Kinder, die zwar in inklusiven Settings allgemeiner Schulen verbleiben, dies jedoch mit dem Status zugeschriebenen spezifischen Förderbedarfs tun, sind die ambivalenten Folgen kategorialer Leistungslogiken gut beschrieben (u. a. Merl, 2019; Buchner, 2018; Adl-Amini et al., 2025), vertikale Übergänge dieser Gruppe von Schüler:innen in die nächste Bildungsstufe haben sich dabei als besonders kritische „(Soll-)Bruchstelle" in Bildungsbiografien gezeigt (Kottmann, 2022; auch Lintorf & Schürer, 2023).

Hier anknüpfend diskutieren die folgenden Abschnitte die einfache Frage, was geschieht, wenn ein Bildungssystem weitestgehend auf horizontale Transitionen verzichtet und Übergänge fast ausschließlich vertikal von einer Bildungsstufe zur nächsten erfolgen. Ich gehe dieser Frage anhand des italienischen Bildungssystems nach und werde daher im folgenden Abschnitt einige wenige, zum Verständnis relevante Aspekte kurz erläutern.

doi.org/10.35468/6252-09

2 Das Bildungssystem Italiens

Das in der Verfassung von 1948 garantierte individuelle Recht auf Bildung, das dort explizit als uneingeschränkte Offenheit der Schule für ausnahmslos alle Schüler:innen dokumentiert ist („Die Schule steht allen offen; la scuola è aperta a tutti", Art. 34), bildet eine wichtige normative Grundlage der gegenwärtigen inklusiven Architektur des Bildungssystems (Ferrero, 2023). Dabei ist es zentralistisch organisiert, zugleich jedoch verfügen Einzelschulen über ein hohes Maß an Autonomie, bis hin zu curricularen Entscheidungen. Der (nicht verpflichtende) Kindergarten gehört zum Bildungssystem und wird von fast allen Kindern im Alter von drei bis sechs Jahren besucht. Die Grundschule umfasst fünf Schulbesuchsjahre und wird gefolgt von der drei Jahre umfassenden Mittelschule, die ebenfalls von allen Kindern gemeinsam besucht wird (Seitz, 2026). Im Zuge umfassender Reformbewegungen in den 1970er Jahren wurden Sonderkindergärten, -klassen und -schulen geschlossen. Eine äußere Differenzierung erfolgt seither somit erst zum Einstieg in die Sekundarstufe II im neunten Schulbesuchsjahr, wobei die Oberschulformen frei wählbar sind und alle von ihnen eine Qualifizierungsmöglichkeit zum Erreichen der Hochschulreife vorsehen. Es ist insgesamt kein Ausschluss vom allgemeinen Schulsystem möglich (Eurydice, 2023).

Innerhalb dieses Systems kann es zu Zuschreibungen sogenannter „spezieller Bildungsbedürfnisse" (*bisogni educativi speciali*) kommen. Diese sind anhand von drei verschiedenen Kategorien möglich, im Einzelnen a) der „Behinderung" (*disabilità*; seit 1992), b) „spezifischer Lernstörungen" *(disturbi specifici dell'apprendimento*; seit 2010*)* sowie c) der „sozio-ökonomischen, sprachlichen oder kulturellen Benachteiligung" *(svantaggio socioeconomico, linguistico, culturale*; seit 2013*)*. Entsprechende Diagnostiken werden von Schulen, oft in Zusammenarbeit von Schule und Familien und zum Teil auch durch die Familien, initiiert und erfolgen dann, bis auf die letzte Kategorie, im Gesundheitssystem. Die Ressourcenzuweisung und die Aktivierung spezifischer pädagogisch-didaktischer Interventionen liegen in der Verantwortung des Bildungssystems. Auf Ebene der Schule wird dann in Zusammenarbeit von Schulleitung, Klassenteam und unter Einbezug der Familie ein individueller Bildungsplan erarbeitet und jährlich aktualisiert. Er stellt das zentrale Instrument zur Realisierung des individuellen Rechts auf Bildung und curriculare Teilhabe im inklusiven Klassen- und Schulleben dar, das in das pädagogisch-didaktische Konzept der Schule / Klasse einzuflechten ist und individualisierende Strategien, kompensatorische Maßnahmen sowie auch differenzierte Leistungserwartungen beinhalten kann (Ianes & Demo, 2021). Hierauf bezogene personelle Ressourcenzuweisungen werden zwar durch die individuell diagnostizierten spezifischen Bedarfe (*bisogni*) motiviert, erfolgen jedoch klassenbezogen; Integrationslehrpersonen sind somit der gesamten Klasse gegenüber verantwortlich und im Unterricht als Doppelbesetzung platziert. Die kategorialen Logiken der Ressourcenzuweisung halten für die Ausgestaltung inklusiver Pädagogik und Didaktik in den Schulen einige Ambivalenzen bereit, wobei sich insbesondere an der diffus gehaltenen und kompensatorisch ausgerichteten Kategorie der „Benachteiligung", deren Einschätzung in

doi.org/10.35468/6252-09

der Verantwortung von Lehrpersonen bzw. Schulen liegt, ungleichheitsbezogene Kritik festmacht (Migliarini, 2023; Seitz et al., 2024).

3 Exemplarischer Einblick in Praktiken inklusiven Unterrichts

Von hier aus lässt sich fragen, inwiefern und in welcher Weise sich Positionierungen von Bildungssubjekten als spezifisch leistungs(un)fähig innerhalb eines inklusiven Bildungssystems formieren und welche Subjektivierungsaufforderungen diese Statuspassagen für Schüler:innen eröffnen.
Die Überlegungen werden mit einem exemplarischen Befund aus einer in der Autonomen Provinz Bozen / Italien realisierten Studie zum Zusammenhang von Schulentwicklung und Professionalisierungsprozessen von Lehrpersonen eingeleitet (Researching School Development: Pathways to Inclusive Quality Education; 2024–2026; Consalvo et al., 2025). Anhand einer ausgewählten Sequenz wird diskutiert, in welcher Weise sich (auch in inklusiven Bildungssystemen) institutionalisierte Fähigkeitsordnungen schulkulturell einschreiben können (Hinrichsen & Hummrich, 2021) und welche (un)fähigkeitsbezogenen Subjektivierungsaufforderungen dies bereithält (Kadel et al., 2025).
Die folgende Sequenz entstammt einer laufenden Studie, in der wir Schulentwicklungsprozesse an 24 Schulen fokussieren. In der qualitativen Teilstudie wurden an sechs Schulen fokussierte Unterrichtsethnografien realisiert (Knoblauch & Vollmer, 2022). Im Fokus der mit Forschungsstrategien der Grounded Theory (Strübing, 2022) durchgeführten Analysen stehen soziale Praktiken der Herstellung von Ordnungen der Gleichheit und der Differenz in der didaktischen und pädagogischen Dimension von Unterricht (Machold & Wienand, 2021). Dabei gehen wir davon aus, dass diese spezifische Subjektivierungsaufforderungen an Schüler:innen als – mehr oder weniger – leistungsfähig und/oder zugehörig eröffnen.
Ausschnitt aus einem Beobachtungsprotokoll (Mittelschule, 2. Klasse; entspricht 7. Schuljahr; 12 Schüler:innen):

> *Es finden individuelle Lapbook-Präsentationen statt, dabei erfolgt jeweils ein Feedback durch die Mitschüler:innen und die Lehrperson. Die Lehrperson begleitet die Präsentationen nonverbal (Mimik, Blicke) und mit freundlichen Kommentaren („Gute Vorbereitung, sorgfältige Recherche, du hast schnell gesprochen", „Warst du aufgeregt?" „Wie hast du dich gefühlt?"). Auch die Mitschüler:innen geben jeweils Rückmeldung. Als Bagisha präsentiert, ändert sich der Tonfall der Lehrperson: „Gut gemacht… gut… gut." Die Mitschüler:innen geben kein Feedback. Bagisha setzt sich. Es ist kurz sehr still in der Klasse. Bei der nächsten Schülerin sind die Rückmeldung der Lehrperson und die Beteiligung der Mitschüler:innen wieder so differenziert wie vorher."*

In diesem Ausschnitt hält die Beobachterin ein Unterrichtsgeschehen fest, das auf das individuelle Lernen der Einzelnen fokussiert. Jede:r einzelne Schüler:in erhält eine differenzierte Lernberatung der Lehrperson, die auch affektive Elemente beinhaltet und zur Reflexion anregt, ergänzt durch jeweils bestärkende Kommentare

doi.org/10.35468/6252-09

der Mitschüler:innen. Die implizite Norm des Unterrichts in dieser Einheit lässt sich damit insgesamt beschreiben als eine der Anerkennung als lernfähig und reflexionsfähig und des sozialen Miteinanders. In diesem normativen Rahmen markiert die Adressierung von Bagisha durch die Lehrperson im Unterrichtsverlauf einen kurzen, aber signifikanten Bruch mit der impliziten Norm. Das ihr zuteilwerdende Feedback weicht markant in Tonfall, Struktur und dem Grad an Differenziertheit ab. Die verwendete Sprache ist repetitiv und reduziert und entspricht weder dem inhaltlichen noch dem sprachlichen Niveau des Vortrags der Schülerin, die der Beobachterin am Tag davor berichtet hat, dass sie mit ihrer Familie vor vier Jahren aus Pakistan nach Italien migriert ist.
Diese soziale Praktik lässt sich zunächst als eine des doing difference lesen, mittels derer die Schülerin Bagisha außerhalb der impliziten Norm des Unterrichts platziert wird, was eine entsprechende Subjektivierungsaufforderung an die so adressierte Schülerin impliziert. In der sozialen Interaktion wird folglich eine Grenze gezogen zwischen denen, die zum ‚normalen Feld' der Lernfähigkeit, Lernherausforderung und Anerkennung gehören, und einer Schülerin, für die das nicht in dieser Form gilt. Das Ausbleiben von Reaktionen seitens der Klasse – möglicherweise getragen von einer Unsicherheit, die durch den atmosphärischen Wechsel von Seiten der Lehrperson entsteht – verstärkt die Positionierung Bagishas als weniger leistungsfähig und weniger zugehörig und damit außerhalb des Feldes, für das die implizite Norm herausfordernden Lernens in der sozialen Gemeinschaft Geltung hat.

4 Ambivalenzen kompensatorischer Logiken

Auch wenn an dieser Stelle eine vertiefte Analyse der angeführten Sequenz ausbleiben muss, kann vorläufig festgehalten werden, dass sich hier im inklusiven Unterricht eine problematische Legitimierung von Ungleichheit auf Basis von sozialen Praktiken der Herstellung von Differenz andeutet (Consalvo et al., 2025). Schauen wir von dieser Beobachtung aus zurück auf die rahmenden Informationen zum inklusiven Bildungssystem und dem Recht aller Schüler:innen auf inklusive Bildung und curriculare Teilhabe, so kann festgehalten werden, dass Bagisha zu dessen Realisierung kompensatorische Maßnahmen und differenzierte Leistungserwartungen zustehen, was justifiziert wird über ihre Positionierung als ‚benachteiligt', da sie als migrantisch gelesen wird (s.o.). Bemerkenswert für die hier verfolgte Fragestellung scheint dabei auch, dass dieser rechtebasierte Status auch vier Jahre nach ihrem Wechsel in das italienische Bildungssystem noch implizit Wirksamkeit zeigt, was auf ein gewisses Maß an Persistenz der Zuschreibung im Sinne einer nachhaltigen Essentialisierung als ‚anders' verweist.
Darüber hinaus lässt sich das empirische Datum aber auch als Hinweis darauf lesen, dass kompensatorische Logiken, die einzelnen Schüler:innen anhand von sozialen Merkmalen, die damit als problembehaftet gerahmt werden, eine ‚Benachteiligung' zuschreiben, umgekehrt zugleich machtvoll Normalitätsvorstellungen

doi.org/10.35468/6252-09

dahingehend transportieren, was ‚nicht benachteiligte' Schüler:innen auszeichnet. Anders gesagt wird auf dem Weg hintergründig ein Normalfeld etabliert und verfestigt, das soziale Positionierungen Einzelner als different und problemhaft gegenüber den nicht weiter zu definierenden ‚normalen' Lernenden ermöglicht.
Die kompensatorische Struktur der kategorialen Ordnung stattet folglich die inklusiv strukturierten Bildungspraktiken mit Ambivalenz aus, denn hier können sich wirkungsvoll hegemoniale Normalitätsordnungen implizit einschreiben und Schulkulturen hintergründig prägen.
Zurückführend auf die eingangs angestellten Überlegungen zu Transitionen innerhalb segregierender Bildungssysteme lassen sich für das italienische Bildungssystem damit hintergründig zur inklusiven Struktur Fragmente kompensatorischer Gerechtigkeitsvorstellungen nachzeichnen, die an meritokratischen Prinzipien anknüpfen. Die diesbezüglichen Friktionen innerhalb der regulativen Dimension des italienischen Bildungssystems drücken sich dann in der kulturell-normativen Dimension (Seitz et al., 2023; 2024) konkret darin aus, dass einzelnen Bildungssubjekten, die in der beschriebenen Weise von Seiten der Schule als ‚benachteiligt' gesehen und markiert werden, ausgleichende Interventionen zugebilligt werden, um Gleichheit im Sinne ihrer Wettbewerbsfähigkeit innerhalb meritokratischer Leistungslogiken sicherzustellen (Fend, 2019), was letztendlich eine Vorstellung von Verteilungsgerechtigkeit transportiert. Der Umstand, dass dies regulativ mit abgesenkten Leistungserwartungen verkoppelt ist, kann sich somit auch innerhalb inklusiver Strukturen ungleichheitsverstärkend auswirken, denn es kann sich wie exemplarisch gezeigt über Institutionalisierungsprozesse auf der schulkulturellen Ebene in die sozialen Praktiken einschreiben und so auf der Ebene schulischen Handelns mit spezifischen Subjektivierungsaufforderungen an die als ‚benachteiligt' adressierten Schüler:innen als ‚weniger leistungsfähig' und ‚weniger zugehörig' einhergehen. Dies impliziert umgekehrt zum einen die Relevanz einer kritisch-reflexiv ausgerichteten Arbeit an inklusiven Schulkulturen und dem hiermit verbundenen professionellen Handeln von Lehrpersonen (Seitz & Consalvo, 2025) sowie zum anderen eine kritische Beobachtung der hiermit verketteten bildungspolitischen Diskurse.
Zusammenfassend gesagt deutet sich an, dass mit dem Verzicht auf horizontale Transitionen innerhalb inklusiver Strukturen wichtige ungleichheitsverstärkende Statuswechsel der Lernenden wegfallen, es jedoch umso mehr aufmerksam und kritisch zu beobachten gilt, an welcher Stelle und in welcher Form kompensatorische Logiken das Einschreiben meritokratischer Denkmuster (auch) innerhalb eines inklusiven Bildungssystems erlauben und in welcher Form diese mit hegemonialen und damit ungleichheitsverstärkenden Normalitätsvorstellungen verkoppelt sind.

doi.org/10.35468/6252-09

Literatur

Adl-Amini, K., Gasterstädt, J., Kistner, A., Klenk, F. C., Kadel, J., Borel, S. & Singer, L. (2025). Inklusive Diagnostik in Verfahren zur Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs? Zwischen angemessener Förderung und institutioneller Diskriminierung (InDiVers). In K. Beck, R. Ferdigg, D. Katzenbach, J. Kett-Hauser, S. Laux & M. Urban (Hrsg.), *Förderbezogene Diagnostik in der inklusiven Bildung* (S. 43–64). Waxmann.

Amirpur, D. & Doğmuş, A. (2022). „Der ist nichts" – Die Praxis der Verunfähigung des migrantisierten Kindes: Zur Intersektion von Ableismus und Rassismus in der frühen Kindheit. In B. R. Bak & C. Machold (Hrsg.), *Kindheit und Kindheitsforschung intersektional denken: Theoretische, empirische und praktische Zugänge im Kontext von Bildung und Erziehung* (S. 41–57). Springer.

Baar, R. (2018). Der Übergang von der Primarstufe in den Sekundarbereich. Herausforderungen und Chancen für die Kinder. In M. Gutzmann & M. Lassek (Hrsg.), *Kinder beim Übergang begleiten. Von der Anschlussfähigkeit zur gemeinsamen Verantwortung* (S. 37–46). Grundschulverband e.V.

Becker, R. & Hadjar, A. (2009). Meritokratie – Zur gesellschaftlichen Legitimation ungleicher Bildungs-, Erwerbs- und Einkommenschancen in modernen Gesellschaften. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 33–62). Springer VS.

Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit: Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Klett.

Buchner, T. (2018). *Die Subjekte der Integration. Schule, Biographie und Behinderung*. Klinkhardt.

Consalvo, G., Seitz, S. & Baroni, S. (2025). Ambivalenze delle logiche compensative in un sistema scolastico inclusivo: analisi delle culture scolastiche nella scuola primaria. In F.I. Ambra, A. Ciasullo, G. De Simone, T. Iaquinta, M.L. Iavarone, A. Mura, S. Nosari, A. Nuzzaci & R. Pagano (Hrsg.), *2000-25: Con-fini educativi tra generazioni. Un giubileo per l'educazione* (S. 325–332). Pensa MultiMedia. https://www.pensamultimedia.it/download/3208/93c20b88a479/cirpedatti-29-10.pdf

Ditton, H. (2010). Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg: Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (S. 247–275). 4. aktualisierte Auflage. Springer.

Eurydice (2023). *Promoting diversity and inclusion in schools in Europe. Eurydice report.* Publications Office of the European Union. http://eurydice.eacea.ec.europa.eu

Fend, H. (2019). Drei Begriffe der Gerechtigkeit im Bildungswesen – Normative Diskurse und empirische Analysen. In J. Bellmann & H. Merkens (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit als Versprechen. zur Rechtfertigung und Infragestellung eines mehrdeutigen Konzepts* (S. 234–252). Watzmann.

Ferrero, V. (2023). La scuola è aperta a tutti: Educazione democratica ed equità nella Costituzione e nelle riforme tra gli anni Cinquanta e Settanta. *Orientamenti Pedagogici*, 70(2), 21–31.

Gomolla, M. (2012). Leistungsbeurteilung in der Schule: Zwischen Selektion und Förderung, Gerechtigkeitsanspruch und Diskriminierung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Leistungsbeurteilung* (S. 25–50). Springer.

Helsper, W. (2013). Die Bedeutung von Übergängen im Bildungsverlauf. Einleitender Beitrag. In S. Siebholz, E. Schneider, A. Schippling, S. Busse & S. Sandring (Hrsg.), *Prozesse sozialer Ungleichheit. Studien zur Schul- und Bildungsforschung* (S. 21–28). Springer VS. https://doi-org.libproxy.unibz.it/10.1007/978-3-531-18988-8_2

Hinrichsen, M. & Hummrich, M. (2021). Schulentwicklung (trans)national: Schulkulturtheoretische Perspektiven. In A. Moldenhauer, B. Asbrand, M. Hummrich & T.-S. Idel (Hrsg.), *Schulentwicklung als Theorieprojekt: Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule* (S. 37–63). Springer.

Ianes, D. & Demo, H. (2021). Per un nuovo PEI inclusivo. *Integrazione Scolastica e Sociale, 20*(2), 34–49. https://rivistedigitali.erickson.it/integrazione-scolastica-sociale/it/visualizza/pdf/2196

doi.org/10.35468/6252-09

Kadel, J., Klenk, F. C., Adl-Amini, K., Gasterstädt, J. & Kistner, A. (2025). „Eigentlich finde ich das gut, aber irgendwie auch blöd, weil es ist ja meine Sache" –das Feststellungsverfahren sonderpädagogischen Förderbedarfs als Subjektivierungsfaktor in der Grundschule. *Zeitschrift für Inklusion*, 20(1–2), 90–108. https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/827

Knoblauch, H. & Vollmer, T. (2022). Fokussierte Ethnographie. In A. Poferl & N. Schröer (Hrsg.), *Handbuch Soziologische Ethnographie* (S. 321–336). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26405-5_21

Kottmann, B. (2022). Der Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule als (Soll-) Bruchstelle des Gemeinsamen Lernens? In B. Schimek, G. Kremsner, M. Proyer, R. Grubich, F. Paudel & R. Grubich-Müller (Hrsg.), *Grenzen. Gänge. Zwischen. Welten. Kontroversen – Entwicklungen – Perspektiven der Inklusionsforschung* (S. 165–172). Klinkhardt.

Lintorf, K. & Schürer, S. (2023). Kriterien der Übergangsempfehlung bei Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf: Die Bedeutung kindbezogener, familiärer und schulstruktureller Merkmale im Vergleich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (26), S. 1547–1570. https://doi.org/10.1007/s11618-023-01181-9

Machold, C. (2019). Das responsibilisierte Kind. Die Prozessierung von Übergangsentscheidungen zur Sekundarstufe I und die Konstitution von Bildungskindheit. *Diskurs. Kindheits- und Jugendforschung*, 14 (2), 189–200. https://doi.org/10.3224/diskurs.v14i2.05

Machold, C. & Wienand, C. (2021). *Die Herstellung von Differenz in der Grundschule*. Beltz.

Merl, T. (2019). *un/genügend fähig: Zur Herstellung von Differenz im Unterricht inklusiver Schulklassen*. Klinkhardt.

Migliarini, V. (2023). *Inclusive Education from the DisCrit Perspective.* In S. Seitz, P. Auer & R. Bellacicco (Hrsg.), *International Perspectives on Inclusive Education – In the Light of Educational Justice* (S. 193–210). Budrich. https://doi.org/10.3224/84742698

Seitz, S. (2026). Primary School and Primary School Teacher Education in Italy. In J. Schlesier, R. Baar, P. Büker & A. Rank (Hrsg.), *Foundations of Learning: Unveiling the Mosaic of Primary Education Worldwide* (S. 201–221). Klinkhardt. doi.org/10.35468/6239

Seitz, S. & Consalvo, G. (2025). Dispositivi dialogici per lo sviluppo scolastico: Il World Café nella ricerca su culture e pratiche inclusive. Pedagogia oggi 13(2). https://doi.org/10.7346/PO-022025-13

Seitz, S., Auer, P. & Bellacicco, R. (2023). In the light of educational justice: International perspectives on inclusion. In Seitz, S., Auer, P. & Bellacicco, R. (Hrsg.), International perspectives on inclusion – in the light of educational justice (S. 11-16). Budrich.

Seitz, S., Demo, H. & Cappello, S. (2024). Financing inclusive Education: Critical Reflections on the Italian Model of Resource Allocation for Inclusive Education. *Italian Journal of Special Education for Inclusion XII(1),* 220–232. https://doi.org/10.7346/sipes-01-2024-21

Stojanov, K. (2011). *Bildungsgerechtigkeit: Rekonstruktionen eines umkämpften Begriffs.* Springer VS.

Strübing, J. (2022). Ethnographie und Grounded Theory. In A. Poferl & N. Schröer (Hrsg.), *Handbuch Soziologische Ethnographie.* Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26405-5_16

Autorin

Seitz, Simone, Prof. Dr.
ORCID: 0000-0002-4542-4101
Freie Universität Bozen-Bolzano / Italien, Fachgebiet Allgemeine Didaktik und Inklusive Pädagogik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: ungleichheitskritische Unterrichts- und Schulentwicklungsforschung, international vergleichende Forschung, Professionalisierungsforschung, Forschung zu Leistung und Leistungsdifferenz
simone.seitz@unibz.it

Daniel Hofstetter

Schulische Übergänge als Selektionsarenen. Ethnografische Einblicke in schulische Selektionspraktiken beim Übergang in die Sekundarstufe I

Abstract

Der Beitrag beleuchtet den Übergang von der Primarschule in die Sekundarstufe I als soziale Praxis schulischer Selektion. Auf der Grundlage einer dreijährigen ethnografischen Studie zum Übertritt von der Primarschule in die Sekundarstufe I wird analysiert, wie Selektionsentscheidungen im schulischen Alltag entstehen. Die Untersuchung basiert auf ethnografischen Beobachtungen von Elterngesprächen, deren Vor- und Nachbereitungen, schulischen Besprechungen während des Übertrittsverfahrens sowie der Analyse von schulischen Beurteilungsdokumenten. Die Analysen machen vier Phänomene schulischer Selektionspraxis sichtbar: Protoselektion, Antizipierungsarbeit, Dominanz und Unterwerfung sowie Passungsarbeit. Diese zeigen, dass schulische Laufbahnentscheidungen im Zusammenspiel früher Einordnungen von Schüler:innen, antizipierter elterlicher Erwartungen, Aushandlungen in Elterngesprächen und organisationaler Anforderungen der Schulen entstehen. Dabei wird sichtbar, wie schulische Normalitäts- und Leistungsordnungen hervorgebracht werden.

Keywords: Schulische Übergänge, schulische Selektion, Bildungsungleichheit, Ethnografie

1 Einleitung

Übergänge und die damit verbundenen Selektionsentscheidungen im Bildungssystem prägen Bildungsbiografien. Besonders der Wechsel von der Primarschule in die Sekundarstufe I ist mit weitreichenden biografischen Konsequenzen verbunden. Im Schweizer Bildungssystem wechseln Schüler:innen in der Regel nach sechs Jahren Primarschule in eine gegliederte Sekundarstufe I. Dabei werden sie verschiedenen Leistungsabteilungen zugewiesen, die jeweils unterschiedliche Bildungs- und Berufsperspektiven eröffnen. Diese Differenzierung ist ein zentrales Strukturmerkmal des Bildungssystems und beeinflusst die weiteren Bildungsverläufe der Schüler:innen. Seit Jahrzehnten zeigen empirische Studien, dass dieser Übergang sozial hoch selektiv ist. Je nach sozialer Herkunft haben Schüler:innen

doi.org/10.35468/6252-10

ungleiche Chancen, bestimmten Bildungsgängen zugewiesen zu werden (Becker & Schoch, 2018; Bourdieu & Passeron, 1971; Zutavern et al., 2002).
Der Beitrag richtet den Blick auf die soziale Praxis schulischer Selektion beim Übergang von der Primarschule in die Sekundarstufe I. Er geht der Frage nach, wie Selektionsentscheidungen im schulischen Alltag zustande kommen und wie schulische Akteur:innen sowie organisationale Anforderungen der Schule diesen Prozess mitbestimmen. Grundlage sind Befunde einer ethnografischen Studie zum Übertritt von der Primarschule in die Sekundarstufe I im Kanton Freiburg, die ausführlich in Hofstetter (2026) dargestellt sind.

2 Die Black Box schulischer Selektion: Eine ethnografische Untersuchung

Die ethnografische Studie zielte darauf, die Black Box schulischer Selektion beim Wechsel von der Primarschule in die Sekundarstufe I zu beleuchten. Über rund drei Schuljahre hinweg wurde untersucht, wie Selektionsentscheidungen im schulischen Alltag zustande kommen. Während zahlreiche Studien zeigen, *welche* Schüler:innen an den Schnittstellen des Bildungssystems in unterschiedliche Bildungsgänge gelangen, bleibt häufig unbeleuchtet, *wie* diese Entscheidungen im schulischen Alltag in sozialen Praktiken und Deutungsprozessen hervorgebracht werden. Im Rahmen der Untersuchung wurden zwei Schulklassen mit insgesamt 45 Schüler:innen ethnografisch begleitet. Die Feldarbeit umfasste unter anderem die Beobachtung von Elterngesprächen sowie deren Vor- und Nachbereitungen, Gespräche von Lehrpersonen beim Ausfüllen schulischer Beurteilungsdokumente, Besprechungen zur kantonalen Vergleichsprüfung zwischen Vertreter:innen der Primarschulen und der Sekundarstufe I sowie Gespräche zwischen Primarlehrpersonen und Schulleitungen der aufnehmenden Sekundarschulen. Zudem wurden schulische Beurteilungsdokumente sowie institutionelle Regelungen zum Übertrittsverfahren analysiert. Methodologisch knüpft die Untersuchung an interpretative Studien an, die schulische Selektionsentscheidungen als Ergebnis institutioneller Praktiken und sozialer Interaktionen verstehen (Cicourel & Kitsuse, 1963, 1968, 1974; Mehan, 1992; Mehan et al., 1986). Diese Perspektive ermöglicht es, zu beleuchten, wie Selektionsentscheidungen beim Übergang von der Primarschule in die Sekundarstufe I zwischen den beteiligten Akteur:innen (Schulpersonal, Eltern, Schüler:innen) ausgehandelt werden und welche alltäglichen Praktiken schulische Selektion im Verlauf der Primarschulzeit hervorbringen.

3 Phänomene schulischer Selektion

Die Analyse des ethnografischen Materials macht vier Phänomene sichtbar, in denen sich zentrale Praktiken schulischer Selektion verdichten. Im Folgenden werden die Phänomene Protoselektion, Antizipierungsarbeit, Dominanz und Unterwerfung sowie Passungsarbeit beschrieben. Sie zeigen, wie Schüler:innen im Verlauf der Primarschulzeit frühzeitig eingeordnet werden, wie Lehrpersonen

doi.org/10.35468/6252-10

Erwartungen gegenüber Eltern antizipieren, wie schulische Deutungen in Elterngesprächen bestätigt oder infrage gestellt werden und wie organisationale Anforderungen der Schule in Selektionsentscheidungen eingehen.

3.1 Protoselektion

Die Untersuchung zeigt, dass Schullaufbahnentscheidungen nicht erst im offiziellen Übertrittsverfahren im letzten Schuljahr der Primarschule entstehen. Einschätzungen darüber, welche Schüler:innen für welche Leistungsabteilungen infrage kommen, bilden sich vielmehr bereits mehrere Jahre zuvor heraus. Diese Prozesse der frühen Einordnung können als Protoselektion bezeichnet werden.
Bereits in den Notenzeugnissen der dritten Primarschulklasse zeigen sich Hinweise auf solche frühen Einordnungen. Vergleiche der notenbasierten Einordnung der Schüler:innen mit den Berufen der Eltern zeigen einen Zusammenhang zwischen schulischer Leistungsbewertung und sozialer Herkunft: Kinder aus akademischen Haushalten erzielten häufiger sehr gute Noten, während Kinder aus sozial weniger privilegierten Familien häufiger im unteren Leistungsbereich eingeordnet waren.
Auch in den ethnografischen Beobachtungen zeigt sich, dass Lehrpersonen bereits mehrere Jahre vor dem Übertrittsverfahren Vorstellungen darüber entwickeln, welche Schüler:innen später in welchen Leistungsabteilungen der Sekundarstufe I platziert werden sollen. So sprachen Lehrpersonen bereits in der fünften Klasse über die zukünftige Einteilung der Schüler:innen. Für einen Schüler wurde festgehalten, dass er „ein Realschüler" sei – also später einer Abteilung mit Grundanforderungen zugewiesen werde – und eine Zuweisung zur Sekundarabteilung (Abteilung mit erweiterten Anforderungen) für ihn „nicht reichen" werde. Solche frühen Einordnungen werden im Übertrittsverfahren der sechsten Klasse bei der Abgabe der Zuweisungsempfehlungen der Lehrpersonen weitergeführt. Die ethnografischen Beobachtungen deuten darauf hin, dass sich die Empfehlungen der Lehrpersonen an zuvor entwickelten Vorstellungen darüber orientieren, welche Schüler:innen für welche Leistungsabteilungen infrage kommen – selbst dann, wenn sich ihre Noten im Verlauf der sechsten Klasse verändern. Protoselektion verweist damit auf das Fortwirken früher Einschätzungen im späteren Entscheidungsprozess.

3.2 Antizipierungsarbeit

Ein zweites Phänomen betrifft die Antizipierungsarbeit der Lehrpersonen. Damit ist gemeint, dass Lehrpersonen antizipieren, welche Bildungsambitionen Eltern für ihre Kinder haben, und ihre Einschätzungen sowie ihr Vorgehen daran ausrichten. Im Vergleich zum vierten Schuljahr streuen die Noten im fünften Schuljahr stärker, sodass deutlicher sichtbar wird, welche Schüler:innen für welche Leistungsabteilungen infrage kommen.
In den beobachteten Gesprächen zur Vorbereitung von Elterngesprächen berücksichtigen Lehrpersonen nicht nur die aktuellen Leistungen der Schüler:innen,

doi.org/10.35468/6252-10

sondern ziehen auch die Zeugnisnoten früherer Schuljahre heran. Zugleich berücksichtigen die Lehrpersonen, wer die Eltern sind, welche Bildungserwartungen sie haben und ob mit Zustimmung oder mit Widerstand gegenüber schulischen Einschätzungen zu rechnen ist. Je nach erwarteter Reaktion der Eltern wird überlegt, ob im Gespräch pädagogische Maßnahmen vorgeschlagen werden oder ob die Entwicklung zunächst weiter beobachtet wird.
Eine Schülerin, die im vierten Schuljahr noch Noten im Bereich der Sekundarabteilung (Abteilung mit erweiterten Anforderungen) erreicht hatte, verschlechterte sich im fünften Schuljahr deutlich. In der Vorbereitung des Elterngesprächs erörtern die Lehrpersonen, wie sie die schulische Situation einschätzen und wie die Mutter darauf reagieren könnte. Dabei verweisen sie darauf, dass die Mutter über einen entsprechenden Bildungshintergrund verfüge und vermutlich bestimmte Erwartungen an die schulische Laufbahn ihrer Tochter habe. Die Lehrpersonen kommen zum Schluss, dass sie im Elterngespräch „Klartext reden" müssten. Im Gespräch mit der Mutter werden schließlich Maßnahmen vereinbart, mit denen die schulischen Leistungen der Schülerin verbessert werden sollen, damit sie im darauffolgenden Schuljahr in eine Abteilung mit erweiterten Anforderungen übertreten kann.

3.3 Dominanz und Unterwerfung

Ein drittes Phänomen zeigt sich in der Art und Weise, wie Lehrpersonen und Eltern in Elterngesprächen miteinander interagieren. Es verweist auf asymmetrische Aushandlungsverhältnisse, die sich zugespitzt als Dominanz und Unterwerfung in Elterngesprächen beschreiben lassen. In den beobachteten Gesprächen zeigt sich, dass Eltern unterschiedlich in der Lage sind, schulische Deutungen zu hinterfragen und sich argumentativ für ihre Kinder einzusetzen.
Für eine Schülerin haben die Lehrpersonen in der Vorbereitung des Elterngesprächs antizipiert, dass ihre Eltern eine spätere Zuweisung zur Realschulabteilung (Abteilung mit Grundanforderungen) akzeptieren werden. Anders als im zuvor beschriebenen Fall sehen sie deshalb keinen Anlass, im Gespräch mögliche Maßnahmen zur Leistungssteigerung zu thematisieren. Im Elterngespräch betonen die Lehrpersonen vielmehr, dass sich die Leistungen der Schülerin im genügenden Bereich bewegten und man „so weiterarbeiten" werde. Die Eltern reagieren darauf mit „mmh" und äußern keine Einwände gegen die Einschätzung der Lehrpersonen. Am Ende des Gesprächs erklärt der Vater, dass die Lehrpersonen über schulische Fragen besser Bescheid wüssten als er selbst. Während er sich in seiner eigenen Welt – der landwirtschaftlichen Arbeit – auskenne, sei die Schule die Welt der Lehrpersonen. In dieser Perspektive erscheint es für ihn selbstverständlich, die schulischen Deutungen zu akzeptieren. Die Lehrpersonen bestätigen diese Sichtweise. Anders als im zuvor beschriebenen Fall werden keine Maßnahmen vereinbart, um eine mögliche Verbesserung der schulischen Leistungen zu erreichen. Die spätere Zuweisung der Schülerin zur Abteilung mit Grundanforderungen wird damit faktisch nicht mehr infrage gestellt.

doi.org/10.35468/6252-10

In einem weiteren Elterngespräch soll bei einer Schülerin im Zeugnis, in dem auch die Sorgfalt bewertet wird, das Kreuzchen bei „zu verbessern" gesetzt werden. Die Lehrperson erklärt, dass in der Rechtschreibung mit etwas mehr Sorgfalt Fortschritte möglich seien. Während die Schülerin dieser Einschätzung zustimmt, interveniert ihre Mutter und bringt ein konkretes Gegenbeispiel ein. Sie verweist auf eine Aufgabe im Fach Mensch und Umwelt, die ihre Tochter besonders sorgfältig bearbeitet habe. Auch der Vater beteiligt sich an der Diskussion und bestätigt die Darstellung der Mutter. Die Eltern stellen die schulische Bewertung infrage und verweisen auf eine konkrete Situation, die gegen die Beurteilung „zu verbessern" spricht. Sie problematisieren damit die schulische Deutung und bringen eine alternative Perspektive ins Gespräch ein. In der Folge wurde die ursprüngliche Bewertung im Zeugnis geändert und das Kreuzchen bei „gut" gesetzt.

3.4 Passungsarbeit

Ein viertes Phänomen lässt sich als Passungsarbeit beschreiben. Damit ist gemeint, dass Selektionsentscheidungen auch an organisationalen Anforderungen der Sekundarstufe I ausgerichtet werden.

In der Untersuchung zeigte sich, dass die Schulleitungen der aufnehmenden Sekundarstufen I vor dem Problem stehen, dass sich aus den bereits zugewiesenen Fällen unterschiedliche Klassengrößen in den verschiedenen Leistungsabteilungen ergeben. Für die Schulleitungen – im untersuchten Feld als Direktor:innen bezeichnet – entsteht dadurch die Herausforderung, die Zuweisungen so zu gestalten, dass sich in den verschiedenen Leistungsabteilungen möglichst ausgeglichene Klassengrößen ergeben. Während sich in einzelnen Leistungsabteilungen noch freie Plätze abzeichnen, drohen in anderen Abteilungen Klassen, die größer ausfallen als vorgesehen. Bei der Steuerung der Schüler:innenströme spielt die sogenannte Schwellensitzung eine zentrale Rolle. Nachdem die Punktzahlen der kantonalen Vergleichsprüfung vorliegen, treffen sich die Direktor:innen der Sekundarschulen gemeinsam mit den Schulinspektor:innen. In der Sitzung wird festgelegt, ab welcher Punktzahl ein Übertritt in die jeweiligen Leistungsabteilungen erfolgen soll. In der Besprechung zeigt sich, dass die Schwellenwerte auch unter Berücksichtigung organisationaler Bedürfnisse der einzelnen Schulen bestimmt werden. Diese werden so festgelegt, dass sich in den verschiedenen Leistungsabteilungen angemessene Klassengrößen ergeben.

Das Phänomen der Passungsarbeit zeigt sich auch in den Gesprächen zwischen Primarlehrpersonen und Direktor:innen der aufnehmenden Sekundarschulen, die im Anschluss an die Schwellensitzung stattfinden. Zwei Schüler erzielten in der kantonalen Vergleichsprüfung identische Resultate und wurden dennoch unterschiedlichen Leistungsabteilungen zugewiesen – einmal einer Abteilung mit erweiterten Anforderungen und einmal einer mit Grundanforderungen. Der Direktor einer Schule, an der noch Plätze in der Abteilung mit Grundanforderungen frei waren, argumentierte, dass einer der beiden Schüler trotz des von den Lehrpersonen hervorgehobenen Potenzials der Realschulabteilung zugewiesen werden

doi.org/10.35468/6252-10

könne. Der Direktor einer anderen Schule, an der noch Plätze in der Abteilung mit erweiterten Anforderungen verfügbar waren, interpretierte das Testergebnis hingegen als tagesformabhängig, um den anderen Schüler in die Sekundarabteilung aufnehmen zu können.
Obwohl beide Schüler im kantonalen Vergleichstest das gleiche Ergebnis erzielt hatten, wurden sie somit unterschiedlichen Leistungsabteilungen zugewiesen – auch davon abhängig, welche organisationalen Bedürfnisse an den jeweiligen Schulen bestanden.

4 Diskussion

Die Befunde legen nahe, dass Selektionsentscheidungen beim Übergang von der Primarschule in die Sekundarstufe I nicht als punktuelle Entscheidungen verstanden werden können. Vielmehr handelt es sich um einen längerfristigen sozialen Prozess, in dem sich frühe Einordnungen der Schüler:innen, antizipierte Erwartungen gegenüber Eltern, Interaktionen in Elterngesprächen sowie organisationale Anforderungen der Schulen schrittweise verdichten.
In der Forschung zu Bildungsungleichheiten lassen sich grob zwei konkurrierende Denktraditionen unterscheiden (vgl. Hofstetter, 2018). Während ein Teil der Forschung Bildungsungleichheiten vor allem als Ergebnis individueller Bildungsentscheidungen und unterschiedlicher Investitionen von Familien interpretiert, richtet eine zweite Tradition den Blick stärker auf die Rolle der Bildungsinstitutionen selbst. In dieser Perspektive werden schulische Organisationen nicht als neutrale Selektionsinstanzen verstanden, sondern als Akteure, die durch ihre Routinen, Deutungen und Entscheidungspraktiken an der Hervorbringung von Bildungsungleichheiten beteiligt sind. Die Analysen der vorliegenden Untersuchung lassen sich in diese zweite Perspektive einordnen. Übergänge im Bildungssystem erscheinen vor diesem Hintergrund als soziale Arenen, in denen schulische Akteur:innen, Eltern, Schüler:innen und institutionelle Rahmenbedingungen zusammenwirken und bestimmen, welche Schullaufbahnen für einzelne Schüler:innen möglich werden.
Die Befunde beziehen sich auf ein ethnografisch untersuchtes Feld und rekonstruieren exemplarisch Praktiken schulischer Selektion. Für die schulische Praxis verweisen sie darauf, dass Selektionsentscheidungen auch als Ergebnis institutioneller Praktiken und organisationaler Bedingungen zu reflektieren sind. Für den erziehungswissenschaftlichen Diskurs unterstreichen die Ergebnisse die Bedeutung ethnografischer Untersuchungen, die schulische Selektion als soziale Praxis rekonstruieren.

doi.org/10.35468/6252-10

Literatur

Becker, R. & Schoch, J. (2018). *Soziale Selektivität. Empfehlungen des Schweizerischen Wissenschaftsrates SWR*. Expertenbericht im Auftrag des SWR.

Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Klett.

Cicourel, A. V. & Kitsuse, J. I. (1963). *The Educational Decision-Makers*. Bobbs-Merrill.

Cicourel, A. V. & Kitsuse, J. I. (1968). The Social Organisation of the High School and Deviant Adolescent Careers. In E. Rubington & M. Weinberg (Hrsg.), Deviance: The Interactionist Perspective (S. 124–135). Macmillan.

Cicourel, A. V. & Kitsuse, J. I. (1974). Die soziale Organisation der Schule und abweichende jugendliche Karrieren. In K. Hurrelmann (Hrsg.), *Soziologie der Erziehung* (S. 362–378). Beltz.

Hofstetter, D. (2018). Soziale Bildungsungleichheiten als Streitpunkt in erziehungswissenschaftlicher Forschung. In I. Diehm, M. Kuhn & C. Machold (Hrsg.), *Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären* (S. 47–62). Springer VS.

Hofstetter, D. (2026). *Die schulische Selektion als soziale Praxis. Aushandlungen von Bildungsentscheidungen beim Übergang von der Primarschule in die Sekundarstufe I*. 2. Aufl. Beltz Juventa.

Mehan, H. (1992). Understanding Inequality in Schools. The Contribution of Interpretive Studies. *Sociology of Education, 65*, 1–20.

Mehan, H., Hertweck, A. & Meihls, L. (1986). *Handicapping the Handicapped. Decision Making in Students' Educational Careers*. Stanford University Press.

Zutavern, M., Brühwiler, C. & Biedermann, H. (2002). Die Leistungen der verschiedenen Schultypen auf der Sekundarstufe I. In Bundesamt für Statistik & Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (Hrsg.), *Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen – Kantonaler Bericht der Erhebung PISA 2000* (S. 63–76). Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.

Autor

Hofstetter, Daniel, Prof. Dr.
Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Ethnografische Bildungsforschung, Schulische Selektion und Bildungsungleichheit, Professionalisierung pädagogischer Akteur:innen, Inklusion, Exklusion und Differenz
daniel.hofstetter@hfh.ch

doi.org/10.35468/6252-10

Kateřina Hádková, Vanda Hájková und Lea Květoňová

Modell eines Transitionsprogramms zur Unterstützung von Schülern und Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf

Abstract

Der Artikel stellt eine in zwei Etappen in den Jahren 2014–2019 durchgeführte Forschung vor, die sich mit der Analyse und Innovation der Übergangsplanung für Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im tschechischen Umfeld befasste. Die erste Etappe nutzte eine Befragung unter Grundschulen und Schulen der Sekundarstufe und zeigte, dass die Unterstützung des Übergangs nicht systematisch geregelt ist, die Zusammenarbeit zwischen den Institutionen begrenzt ist und die Selbstbestimmung der Schüler:innen wenig betont wird. Ein Vergleich mit einer Forschung in New South Wales zeigte einen systematischeren und langfristigeren Ansatz australischer Schulen. Die zweite Etappe war qualitativer Natur und führte zur Entwicklung und Pilotierung eines Modells für einen individuellen Transitionsplan in fünf Grundschulen. Dieser umfasste die Eingangsdiagnostik, die Festlegung von Zielen und die laufende Bewertung mit Schwerpunkt auf der Beteiligung der Schüler:innen. Die Pilotphase bestätigte seine Funktionsfähigkeit, seinen Nutzen für die Entwicklung der Schüler:innen und zeigte, dass die Umsetzung leicht durchführbar ist. Der Artikel betont auch die Notwendigkeit eines systematischen Instruments für die Übergangsplanung im tschechischen Bildungssystem.

Keywords: Transitionsprogramm, Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, Grundschule, Schule der Sekundarstufe

1 Einleitung

Der Übergang von der Schule in die nächste Bildungsphase, in Beruf oder in ein selbstständiges Leben stellt für Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) eine der kritischsten Phasen ihrer Bildungslaufbahn dar. Untersuchungen (Carter, Austin & Trainor, 2012) weisen seit langem darauf hin, dass gerade die Transitionsphase einen erheblichen Einfluss auf die Lebensqualität im Erwachsenenalter, den Grad der beruflichen Eingliederung, die soziale Teilhabe und den Grad der Unabhängigkeit hat. Ein unzureichend geplanter oder unkoordinierter Übergang kann zu einer Unterbrechung der Unterstützungsleistungen,

doi.org/10.35468/6252-11

einem Verlust der Kontinuität der Bildung und einem erhöhten Risiko der sozialen Ausgrenzung führen. Im internationalen Kontext wird die Übergangsplanung daher als integraler Bestandteil der sonderpädagogischen Förderung angesehen. Die Übergangsplanung in Tschechien ist nicht ausdrücklich gesetzlich geregelt, was zu einer erheblichen Variabilität der Unterstützungspraxis zwischen den Schulen, zu Zufälligkeit der Unterstützung und zu ihrer Abhängigkeit von der individuellen Initiative der Lehrkräfte führt.

2 Theoretische und Forschungsgrundlagen

Untersuchungen im Ausland (Carter, Austin & Trainor, 2012; Cumming, 2018; Southward & Kyzar, 2017; Jewell & Ellison, 2016; Strnadová & Cumming, 2018) weisen auf anhaltende Mängel auch in Ländern hin, in denen die Übergangsplanung gesetzlich verankert ist. Cumming (2018) stellt fest, dass trotz der Politik „Employment First" Übergangspläne nicht immer auf eine reale Beschäftigung ausgerichtet sind. Jewell und Ellison (2016) weisen auf die Kurzfristigkeit der Unterstützung und die unzureichende Berücksichtigung der individuellen Wünsche der Schüler:innen hin. Darüber hinaus empfinden Familien das Ende der Schulzeit oft als plötzliche Unterbrechung der Dienstleistungen und Informationsunterstützung (Strnadová & Cumming, 2018). Diese Erkenntnisse unterstreichen die Notwendigkeit einer rechtzeitigen, langfristigen und partizipativen Planung.
Ein Schlüsselkonzept der aktuellen Ansätze zur Transition ist die Selbstbestimmung (self-determination). Selbstbestimmtes Verhalten umfasst die Fähigkeit, Entscheidungen zu treffen, Ziele zu setzen, deren Erreichung zu planen, die eigenen Bedürfnisse zu vertreten und den eigenen Fortschritt zu reflektieren. Empirische Studien (Wehmeyer & Palmer, 2003) bestätigen, dass ein höheres Maß an Selbstbestimmung während der Schulzeit bessere berufliche und soziale Ergebnisse im Erwachsenenalter vorhersagt. Die Entwicklung dieser Kompetenzen sollte daher ein integraler Bestandteil der Übergangsplanung sein.

3 Forschung

Im tschechischen Umfeld wurde zwischen 2014 und 2019 eine in zwei Etappen geteilte Forschung durchgeführt, die sich mit der Analyse und Innovation der Praxis der Übergangsplanung befasste. Ziel der Forschung mit gemischtem Design war es, die Unterstützung des Übergangs von Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im tschechischen Umfeld zu analysieren und ein Modell für einen individuellen Transitionsplan zu entwickeln.
Die 1. Etappe (2014–2018) hatte den Charakter einer Fragebogenumfrage, *deren Ziel es war, herauszufinden, wie Grundschulen und Schulen der Sekundarstufe Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf beim Übergang in die höhere Bildungsstufe oder in das Berufsleben unterstützen und wie Lehrkräfte die Zusammenarbeit zwischen Schule und Familie bewerten.*

doi.org/10.35468/6252-11

Es wurden 449 Grundschulen und 178 Schulen der Sekundarstufe durch eine geschichtete Stichprobe aus dem Register der Schulen des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport angesprochen.
73 Pädagog:innen nahmen an der Untersuchung teil. Zur Datenerhebung wurde ein von Strnadová und Cumming (2014) entwickelter Fragebogen verwendet, der anschließend ins Tschechische übersetzt und unter Berücksichtigung des tschechischen Bildungskontextes adaptiert wurde. Insgesamt umfasste der Fragebogen acht demografische Fragen und fünf offene Fragen. Vier der fünf Fragen waren darauf ausgerichtet, die Erfahrungen der Lehrkräfte mit der Unterstützung erfolgreicher Übergänge zwischen der Primar- und der Sekundarstufe zu erfassen. Die fünfte Frage konzentrierte sich auf die Zusammenarbeit zwischen Schulen und Eltern mit dem Ziel, Übergänge zu erleichtern. Die Antworten wurden mithilfe einer Inhaltsanalyse (Elo & Kyngäs, 2008) ausgewertet. Die Validität des Analyseprozesses wurde durch eine unabhängige Kodierung durch zwei Autorinnen, den anschließenden Austausch der Kodierungsergebnisse sowie die Diskussion der Codes, Subkategorien und Kategorien sichergestellt.
Die Ergebnisse zeigten, dass die Verantwortung für einen erfolgreichen Übergang des Schülers/der Schülerin nicht eindeutig als Aufgabe der Schule angesehen wird und dass den Schulen ein Systeminstrument zu seiner Unterstützung fehlt. Die Zusammenarbeit zwischen den Schulen wurde nur in begrenztem Umfang erwähnt, und die Betonung der selbstbestimmten Wahl des Schülers/der Schülerin war relativ gering.

Tab. 1: Vergleich der Unterstützung der Transition der Schüler:innen mit SPF – Tschechien (ČR) und New South Wales (NSW)

Kategorie der Unterstützung	NSW (N=75)	ČR (N=73)
Unterstützung von Schüler:innen mit SPF durch Initiative der Grundschule	8,1 %	21,4 %
Zusammenarbeit zwischen der ursprünglichen und der zukünftigen Schule / der Schule und dem Arbeitgeber	19,4 %	44,3 %
Vermittlung der für die höhere Schulstufe erforderlichen Fähigkeiten im Unterricht	19,4 %	37,1 %
Unterstützung durch Initiative der Schule der Sekundarstufe	12,9 %	84,3 %
Verantwortung der Schule für den erfolgreichen Übergang der Schüler:innen mit SPF	11,3 %	7,1 %
Betonung der selbstbestimmten Wahl der Schüler:innen	16,1 %	7,1 %

Aus dem Vergleich beider Stichprobengruppen ergeben sich mehrere bedeutende Feststellungen. Im tschechischen Umfeld werden die Initiative der Schule der Sekundarstufe (84,3 %) und die Zusammenarbeit zwischen den Institutionen

doi.org/10.35468/6252-11

(44,3 %) deutlich häufiger genannt als in der australischen Stichprobengruppe. Gleichzeitig wird in Tschechien jedoch weniger Wert auf die Verantwortung der Schule für eine erfolgreiche Transition (7,1 %) und insbesondere auf die selbstbestimmte Wahl des Schülers / der Schülerin (7,1 %) gelegt, was auf ein weiterhin eher institutionell als schülerorientiertes Fördermodell hindeuten könnte.
Im Gegensatz dazu ist im australischen Umfeld eine stärkere Betonung der Selbstbestimmung des Schülers / der Schülerin (16,1 %) und eine relativ ausgewogenere Verteilung der Verantwortung zwischen den einzelnen Akteuren zu beobachten, obwohl der Grad der deklarierten Schulinitiative insgesamt geringer ist.
Diese angedeuteten Unterschiede unterstützen das Argument für die Notwendigkeit eines systematischen Instruments wie eines individuellen Transitionsplans, der im tschechischen Kontext die Beteiligung der Schüler:innen stärken und die Verantwortung der Schule für die Koordinierung des Übergangsprozesses klarer definieren würde.
Die 2. Forschungsetappe (2016–2019) war qualitativer Natur und hatte zum Ziel, *ein Modell für einen individuellen Transitionsplan (ITP) zu entwickeln und in einem Pilotprojekt zu validieren*. An dem Projekt waren fünf Grundschulen in drei tschechischen Regionen beteiligt. An der Erstellung und Evaluierung des ITP waren 10 Inklusionskoordinator:innen, 5 Klassenlehrer:innen, 5 Erziehungsberater:innen, 2 Evaluator:innen und 2 Forscher:innen beteiligt. Insgesamt wurden 12 individuelle Pläne erstellt und in einem Pilotprojekt validiert, Evaluierungsberichte aus der Pilotphase erstellt und ein Konzeptleitfaden – Methodik zur Erstellung des ITP in der Grundschule verfasst.
Das ITP-Modell wurde als strukturiertes Dokument konzipiert, das drei Teile umfasst. Der 1. Teil bestand aus einer Eingangsdiagnostik der funktionalen Fähigkeiten des Schülers / der Schülerin, basierend auf Beobachtungen, formellen und informellen Bewertungen, Gesprächen mit dem Schüler / der Schülerin, den Eltern und den Pädagog:innen sowie den verfügbaren Beratungsergebnissen. Der 2. Teil umfasste messbare kurz- und langfristige Ziele in drei Bereichen: Bildung, berufliche Orientierung und selbstständiges Wohnen. Der 3. Teil war der regelmäßigen Evaluierung der Fortschritte und einer eventuellen Neufestlegung der Ziele gewidmet. Ein grundlegendes Prinzip war die Beteiligung des Schülers / der Schülerin, der/die sich mithilfe eines Instruments zur Selbstreflexion und Formulierung eigener Ziele an der Planung beteiligte (siehe Tab. 2).

Tab. 2: Mein Leben, mein Plan …

Was ist toll an dir?
Worauf bist du stolz?
Was macht dir in der Schule Spaß?

doi.org/10.35468/6252-11

Was macht dir zu Hause Spaß?
Welche Aufgaben hast du zu Hause?
Was machst du gerne nach der Schule und am Wochenende?
Was würdest du am liebsten in deiner Freizeit machen?
Was würdest du am liebsten nicht machen?
Wo würdest du in Zukunft am liebsten leben? (Kreise eine oder mehrere Optionen ein.)
zu Hause — in meiner eigenen Wohnung in einem Heim — in einem Wohngemeinschafts-Haus in einer Wohngemeinschafts-Wohnung — in meinem eigenen Haus
Welcher Beruf würde dir Spaß machen?

Zur Überprüfung der Auswirkungen des ITP auf die Fortschritte eines Schülers / einer Schülerin während des Übergangs auf eine höhere Schulstufe wurde ein evaluativer Forschungsansatz verwendet. Die zentrale Evaluationsfrage lautete: *Führt der Einsatz des ITP bei einem Schüler / einer Schülerin im Zeitraum vor dem Übergang auf eine höhere Schulstufe zu einem Fortschritt bei fachlichen Kompetenzen, bei der selbstbestimmten Wahl des Bildungsgangs / der Schule sowie bei der auf die Bewältigung des Übergangs ausgerichteten Aktivität?*

Das gewählte Verfahren zur Evaluierung des ITP berücksichtigte die Tatsache, dass kein leicht messbarer direkter kausaler Zusammenhang zwischen dem ITP und dem Erfolg des Übergangs besteht, da weitere Variablen in den Prozess einfließen, die diesen beeinflussen, vor allem der soziale Kontext (soziales Umfeld des Schülers in der Familie, Resilienz), der Vorbereitungsgrad des ITP und die Glaubwürdigkeit der Informationsquelle. Die Forscher:innen waren sich des Risikos einer Verzerrung bewusst, daher schulten sie die Bewerter:innen vor Beginn der Untersuchung hinsichtlich der Auswahl der Schüler:innen für die Pilotvorbereitung und -überprüfung des ITP sowie hinsichtlich der Bewertung des Risikos sozialer Benachteiligung der Schüler:innen, was den Grund für den Ausschluss aus der untersuchten Stichprobe darstellte.

Die Messung erfolgte mittels der quasi-experimentellen Differenz-in-Differenzen-Methode (Difference-in-Differences), einer der am häufigsten verwendeten Methoden in Wirkungsstudien (Fredriksson & Oliveira, 2019). Diese Methode ermöglicht auf der Grundlage beobachteter Ergebnisse die Berechnung der Auswirkungen des ITP anhand zweier Differenzen: Die erste Differenz ist durch den Zeitraum gegeben – in unserem Fall den Zeitraum vor Beginn des ITP und nach

dessen Abschluss –, die zweite Differenz ergibt sich aus dem Vergleich der beobachteten Gruppen, also zwischen der Kontroll- und der Zielgruppe. Für die Kontrollgruppe wurde eine gleiche Anzahl von Schüler:innen vor dem Übergang mit ähnlichen Merkmalen ausgewählt, die nicht am ITP teilnahmen. Während der Untersuchung wurden von 20 Bewerter:innen mithilfe eines Fragebogens Informationen über die Ziel- und die Kontrollgruppe erhoben. Die Befragung fand vor Beginn des ITP statt und wurde anschließend nach einem Zeitintervall von 5 Monaten, das der Vorbereitung auf den Übergang gemäß dem ITP gewidmet war, erneut durchgeführt.

Der Fragebogen umfasste insgesamt 42 Fragen in 3 thematischen Abschnitten: 1. Fortschritt des Schülers / der Schülerin bei fachlichen Kompetenzen; 2. Fortschritt des Schülers / der Schülerin im Bereich der selbstbestimmten Wahl und Aktivität; 3. Eignung des ITP für die berufliche Orientierung und die Ziele des Schülers / der Schülerin. Der vierte Teil war soziodemografischer Natur und enthielt eine Kennungsnummer für die Zuordnung der Fragebögen. Bei der Befragung wurde eine Likert-Skala (0 bis 5) verwendet. Für die einzelnen Antworten auf die Fragen im Fragebogen wurden dann die Durchschnittswerte beider Stichprobengruppen berechnet. Anschließend wurden die Ergebnisse zwischen der Kontroll- und der Zielgruppe verglichen.

Die Ergebnisse der Evaluierung zeigten, dass bei allen 12 Schüler:innen mit ITP-Unterstützung in 2 untersuchten Bereichen im Vergleich zu der Kontrollgruppe der Schüler:innen ohne ITP-Unterstützung Fortschritte verzeichnet wurden. In zwei Fällen wurden die festgelegten Ziele auf der Grundlage der Evaluierung angepasst, was die Bedeutung der laufenden Bewertung bestätigt. Die Evaluator:innen bewerteten den Umfang sowie die Struktur des ITP als den Bedürfnissen der Schüler:innen angemessen und die Umsetzung war nicht mit erheblichen finanziellen Aufwendungen verbunden.

4 Diskussion

Die Unterstützung der Übergänge in tschechischen Schulen (die 1. Forschungsphase) ist nicht systematisch verankert und weist eine erhebliche Variabilität auf. Der geringe Stellenwert der Selbstbestimmung der Schüler:innen sowie die unklare Zuordnung der Verantwortlichkeiten der Schulen korrespondieren mit ausländischen Erkenntnissen, die auf fortbestehende Defizite der Übergangsplanung selbst in Systemen mit gesetzlicher Grundlage hinweisen. Es lässt sich feststellen, dass die tschechischen Feststellungen nicht isoliert stehen, sondern in einen breiteren internationalen Kontext von Herausforderungen im Bereich der Übergänge eingebettet sind. Insbesondere der stärkere Fokus auf die Selbstbestimmung der Schüler:innen gilt als zentraler Prädiktor erfolgreicher Lebensbewältigung (Wehmeyer & Palmer, 2003), was die Bedeutung einer Stärkung dieses Aspekts in der tschechischen Praxis unterstreicht.

Die Ergebnisse der Pilotüberprüfung des ITP (die 2. Forschungsphase) deuten darauf hin, dass ein strukturiertes Instrument geeignet sein kann, auf die oben

doi.org/10.35468/6252-11

genannten Defizite zu reagieren. Sie bestätigen die Bedeutung einer rechtzeitigen, langfristigen und schülerorientierten Planung. Die festgestellten Fortschritte bei den Schüler:innen, die am ITP teilnahmen, stützen somit sein Potenzial als ein Instrument, das die tschechische Praxis an international empfohlene Standards heranführt.

Eine Limitation der Forschung ergibt sich aus der relativ kleinen Stichprobe der Evaluierung und der begrenzten Möglichkeit der Generalisierbarkeit der Ergebnisse. Dennoch lässt sich feststellen, dass das ITP-Modell ein innovatives Instrument zur Unterstützung des Übergangs darstellt. Seine breitere Umsetzung erfordert jedoch methodische Unterstützung für die Schulen und wahrscheinlich auch eine gesetzliche Verankerung von Dienstleistungen der Übergangsbegleitung.

5 Schlussfolgerung

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der Übergang von der Schule in die nächste Lebensphase ein Prozess ist, der eine koordinierte, langfristige und partizipative Unterstützung erfordert. Ein ITP, der auf dem Prinzip der Selbstbestimmung basiert, kann wesentlich zu einer erfolgreicheren Integration der Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in die weitere Bildung, Beschäftigung und ein selbstständiges Leben beitragen. Weitere Forschungen sollten die Wirksamkeit dieses Modells an einer größeren Stichprobe von Schulen überprüfen und die langfristigen Auswirkungen auf die Lebensqualität der Absolventen beobachten.

Literatur

Carter, E. W., Austin, D. & Trainor, A. A. (2012). Predictors of postschool employment outcomes for young adults with severe disabilities. *Journal of Disability Policy Studies, 23*(1), 50–63.

Cumming, T. (2018). Employment-first and transition planning. *Australasian Journal of Special Education, 42*(2), 1–15.

Elo, S. & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing, 62*(1), 107–115.

Fredriksson, A. & Oliveira, G. M. de. (2019). Impact evaluation using difference-in-differences. *RAUSP Management Journal, 54*(4), 519–532. https://doi.org/10.1108/rausp-052019-0112

Jewell, P. & Ellison, N. (2016). Transition planning in Australia. *International Journal of Inclusive Education, 20*(10), 1055–1071.

Southward, J., & Kyzar, K. (2017). Predictors of postschool outcomes for students with intellectual disability. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 42*(3), 1–15.

Strnadová, I. & Cumming, T. M. (2014). Importance of quality transition process for students with disabilities across settings: Learning from the current situation in New South Wales. *Australian Journal of Education, 58*(3), 318–336.

Strnadová, I. & Cumming, T.M. (2018). Young people with intellectual disability transitioning to adulthood. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 31*(4), 1–12.

Wehmeyer, M. L. & Palmer, S. B. (2003). Adult outcomes for students with cognitive disabilities three years after high school. *Education and Training in Developmental Disabilities, 38*(2), 131–144.

Autorinnen

Hádková, Kateřina, Doz. Dr.
ORCID: 0000-0002-6990-189X
Pädagogische Fakultät der Karls-Universität
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Pädagogik der Gehörlosen und Hörgeschädigten, Cochlea-Implantation, Kommunikation von Menschen mit Behinderung
katerina.hadkova@pedf.cuni.cz

Hájková, Vanda, Doz. Dr.
ORCID: 0000-0002-1841-512X
Pädagogische Fakultät der Karls-Universität
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Pädagogik für körperlich und gesundheitlich behinderte Menschen, inklusive Pädagogik
vanda.hajkova@pedf.cuni.cz

Květoňová, Lea, Doz. Dr.
ORCID: 0000-0002-2936-3759
Pädagogische Fakultät der Karls-Universität
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Pädagogik der Sehbehinderten und Blinden, Mehrfachbehinderung, Vorschulpädagogik
lea.kvetonova@pedf.cuni.cz

doi.org/10.35468/6252-11

Mareike Drinhaus-Lang und David Scheer

Lesefähigkeiten sichtbar machen – Entwicklung und Evaluation eines kostenfreien Lesescreenings für Grund- und Förderschulen (LuLeS 2-4)

Abstract

Transitionen im Bildungssystem markieren sensible Phasen, in denen Unterschiede in der Lesekompetenz erhebliche Konsequenzen für schulische Anschlussfähigkeit und statusbezogene Entscheidungen entfalten können. Vor diesem Hintergrund wurde das Ludwigsburger Lesescreening für die Klassen 2–4 (LuLeS 2-4) entwickelt, das automatisierte Worterkennung als basalen Indikator der Lesekompetenz ökonomisch im Gruppensetting erfasst. Der Beitrag berichtet Ergebnisse einer Validierungsstudie (N = 594) sowie einer Studie zur Parallel- und Retest-Reliabilität (N = 286) an Grundschulen und Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen in Baden-Württemberg. Die Befunde deuten auf eine hohe Reliabilität des Verfahrens sowie auf erwartungskonforme Zusammenhänge mit etablierten Verfahren zur Erfassung wortbezogener Leseflüssigkeit hin. Die moderaten Zusammenhänge mit globalen Lehrkrafturteilen stehen im Einklang mit Befunden zur begrenzten Urteilsgenauigkeit von Lehrkräften in Bezug auf die Leseleistungen von Schüler:innen auf wortbezogener Ebene und unterstreichen die Relevanz standardisierter Diagnostik für übergangsrelevante Entscheidungsprozesse. Das LuLeS 2-4 kann damit zur diagnostischen Fundierung förder- und transitionsbezogener Entscheidungen beitragen. Eine laufende Normierungsstudie dient der Einordnung individueller Leistungen.

Keywords: Lesediagnostik; automatisierte Worterkennung; schulische Übergangsentscheidungen; sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf

1 Einleitung

Lesekompetenz ist eine zentrale Voraussetzung schulischer Anschlussfähigkeit und gewinnt an bildungsbiografisch relevanten Übergängen besondere Bedeutung. Schultransitionen können aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet werden; aus institutioneller Sicht markieren sie Selektionsmomente, an denen das Bildungssystem seine Allokations- und Selektionsfunktion entfaltet (Fend, 2006). Ob Transitionen im Sinne einer formalen Gelingenslogik bewältigt werden, hängt

doi.org/10.35468/6252-12

dabei auch von der Qualität der zugrundeliegenden diagnostischen Entscheidungen ab. Kompetenzunterschiede können an diesen Gelenkstellen erhebliche Konsequenzen für schulische Anschlussfähigkeit und statusbezogene Entscheidungen entfalten (Grünke et al., 2023; McElvany et al., 2023). Lesekompetenz nimmt dabei eine besondere Rolle ein. Empirische Befunde zeigen, dass geringe Lesekompetenzen mit ungünstigen Bildungs- und Erwerbsverläufen assoziiert sind (Durda et al., 2020; OECD, 2013). Bereits im Grundschulalter verfehlt ein erheblicher Anteil der Schüler:innen die Mindeststandards im Lesen; Kompetenzunterschiede in der Leseleistung sind am Ende der Grundschule deutlich ausgeprägt und mit späteren Bildungslaufbahnen verknüpft (McElvany et al., 2023). Am Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I fungiert Lesekompetenz als zentrales Selektions- und Anschlusskriterium. Darüber hinaus bildet sie ein maßgebliches diagnostisches Bezugskriterium im Verfahren zur Feststellung eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs im Förderschwerpunkt Lernen. Signifikante Rückstände in der Leseentwicklung können dabei entscheidungsleitend für institutionelle Statuszuweisungen mit langfristigen bildungsbiografischen Konsequenzen sein (Grünke et al., 2023).

2 Diagnostik im Kontext schulischer Leseförderung

Zur Prävention von Schwierigkeiten im Lesekompetenzerwerb bedarf es differenzierter Förderansätze, deren Wirksamkeit von der Passung zwischen individuellen Lernvoraussetzungen und Förderangeboten abhängt. Eine solche Passung setzt die regelmäßige Gewinnung diagnostischer Informationen voraus. Dies ermöglicht eine frühzeitige Identifikation von Kindern mit erhöhtem Risiko ungünstiger Lernentwicklungen und schafft die Grundlage für gezielte pädagogische Unterstützung. Allerdings wird eine systematische Lesediagnostik auf Basis standardisierter und normierter Verfahren im Deutschunterricht nur unregelmäßig angewendet. So verweisen die Daten der IGLU-Studie darauf, dass die Mehrheit der befragten Lehrkräfte vor allem Beobachtungen beim Lesen sowie Verständnisfragen zu Texten als diagnostische Verfahren nutzt, während formelle Verfahren deutlich seltener eingesetzt werden (McElvany et al., 2023). In der Sekundarstufe I verstärkt sich dieser Befund; nur 33 % befragter Deutschlehrkräfte berichten den Einsatz formeller Diagnostikverfahren (Triulzi & Winter, 2025). Gleichzeitig zeigen aktuelle Befunde, dass Lehrkräfte die Lesekompetenz ihrer Schüler:innen, insbesondere hinsichtlich der Automatisierung des Re- und Dekodierens auf Wortebene, wenig präzise einschätzen können, wobei die Urteilsgenauigkeit zwischen den Lehrkräften stark schwankt. Insbesondere Schüler:innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt Lernen wiesen nicht nur niedrigere Leseleistungen auf, sondern wurden von ihren Lehrkräften auch weniger genau beurteilt (Hertel et al., 2024).

doi.org/10.35468/6252-12

3 Automatisierte Worterkennung als diagnostische Zielgröße – Entwicklung des LuLeS 2-4

3.1 Automatisierte Worterkennung als Grundlage des Leseverstehens

Die geringe Nutzung formalisierter Diagnostik im schulischen Alltag verweist auf eine zentrale Anforderung: Verfahren müssen ökonomisch einsetzbar sein und zugleich ein theoretisch tragfähiges Konstrukt erfassen. Das Erkennen einzelner Wörter gilt als grundlegende Voraussetzung für Sinnentnahme (Lenhard, 2024). Nach dem Dual-Route-Cascaded-Modell verlagert sich die Wortverarbeitung mit zunehmender Übung auf den direkten lexikalischen Weg, wodurch kognitive Ressourcen für das Textverstehen frei werden (Coltheart et al., 2001; Lenhard & Richter, 2024). Insbesondere für die deutsche Sprache mit ihrer transparenten Orthographie gilt die Automatisierung der Worterkennung als zentrale Voraussetzung für die Entwicklung des Leseverstehens (Wimmer & Goswami, 1994). Längsschnittbefunde zeigen, dass die Worterkennungsgeschwindigkeit über die Schulzeit hinweg stabil mit Lesefähigkeit und Leseverstehen assoziiert bleibt (Landerl & Wimmer, 2008). Tests zur automatisierten Worterkennung können daher als valide Indikatoren basaler Leseprozesse in der Primarstufe gelten (Schneider et al., 2011).

3.2 Konzeption und Konstruktion des LuLeS 2-4

Ausgehend von den dargestellten theoretischen und empirischen Befunden zur automatisierten Worterkennung als diagnostisch zentrale und ökonomisch erfassbare Zielgröße wurde das Ludwigsburger Lesescreening für die Klassen 2-4 (LuLeS 2-4) entwickelt, um basale Leseleistungen im Gruppensetting zu erfassen. Hierzu wurde ein Single-Choice-Format gewählt, bei dem einem Bild jeweils vier Wörter gegenübergestellt werden. Es muss das Wort markiert werden, das das dargestellte Objekt bezeichnet (Abb. 1).

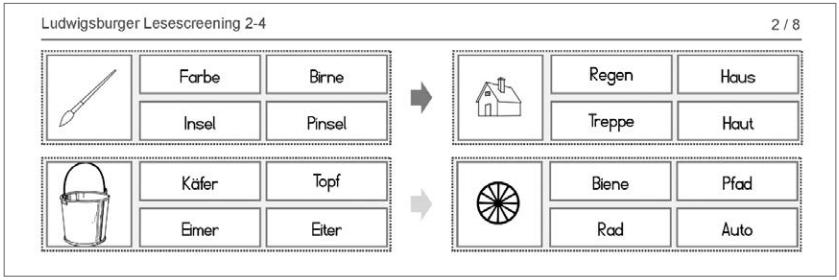


Abb. 1: Ausschnitt aus LuLeS 2-4 (eigene Abbildung)

doi.org/10.35468/6252-12

Das Wortmaterial des LuLeS 2-4 entstammt dem Grundwortschatz für die Grundschulen in Baden-Württemberg (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2020), um eine hohe curriculare Anschlussfähigkeit sicherzustellen. Zielwörter sind ausschließlich eindeutig visuell repräsentierbare Nomen. Die Distraktoren umfassen jeweils ein phonologisch-graphemisch ähnliches, ein semantisch verwandtes sowie ein weiteres Wort aus dem Zielwortpool. Die Anordnung der Items innerhalb der beiden Paralleltestversionen folgt keiner zufälligen Reihenfolge, sondern entlang steigender sprachlicher Komplexität. Damit soll sichergestellt werden, dass auch Schüler:innen mit geringen Leseleistungen zunächst Items auf basaler Wortebene bearbeiten können und nicht bereits zu Beginn des Tests an komplexeren Aufgaben scheitern – was die Anzahl bearbeitbarer Items und damit die diagnostische Aussagekraft des Verfahrens verringern könnte. Grundlage hierfür bilden die Niveaustufen des Lesens nach Jungjohann et al. (2019). Die Abbildungen stammen aus dem Bilderpool von Jungjohann et al. (2021) sowie aus der OpenClipArt Library.

3.3 Psychometrische Qualität und praktische Einsetzbarkeit des LuLeS 2-4

Für einen fundierten Einsatz in der schulischen Praxis ist entscheidend, inwieweit das Verfahren zentrale Gütekriterien erfüllt. Im Folgenden wird die diagnostische Qualität des LuLeS 2-4 anhand der Kriterien Objektivität, Reliabilität, Validität und Ökonomie dargestellt. Die berichteten Kennwerte basieren auf zwei Untersuchungen, die an Grundschulen sowie Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen in Baden-Württemberg durchgeführt wurden. Die Stichprobe umfasste Schüler:innen der Klassenstufen 2 bis 4, die Teilnahme der Schulen erfolgte freiwillig. Die Testdurchführung erfolgte klassenweise unter Verwendung standardisierter Instruktionen und unter einheitlichen Durchführungsbedingungen. In der Validierungsstudie (September 2024; N = 594; darunter N = 92 Schüler:innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt Lernen) wurden die konvergente Validität, die Konstruktvalidität sowie die Split-Half-Reliabilität untersucht. In einer zweiten Studie (Frühjahr 2025; N = 286, davon N = 42 Schüler:innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt Lernen) wurden Paralleltest- und Retest-Reliabilität bestimmt. Zur Berücksichtigung relevanter Kontextvariablen wurden neben dem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf und der Klassenstufe auch Alter, Geschlecht, Mehrsprachigkeit, Lehrkrafteinschätzung zur Kenntnis der deutschen Sprache sowie das Vorliegen einer LRS erhoben.

Reliabilität: Die Reliabilität des LuLeS 2-4 erwies sich in beiden Studien als hoch (Tab. 1–2). Die Split-Half-Reliabilität lag klassenübergreifend zwischen r = .95 und .98 (Tab. 1). In der zweiten Studie (Frühjahr 2025; N = 286) zeigte sich auch über einen Retest nach vier Wochen eine hohe zeitliche Stabilität (Form A/B, r = .89). Die Paralleltestreliabilität betrug r = .93 (Tab. 2).

doi.org/10.35468/6252-12

Tab. 1: Split-Half-Reliabilität (N = 594)

Klassenstufe	Form A	Form B	Gesamt
Klasse 2	.95	.95	.95
Klasse 3	.95	.98	.97
Klasse 4	.95	.98	.98
Gesamt	.97	.98	.98

Tab. 2: Retest und Paralleltestreliabilität (N = 286)

Klassenstufe	Retest Form A	Retest Form B	Paralleltest
Klasse 2	.87	.91	.93
Klasse 3	.87	.85	.92
Klasse 4	.86	.84	.91
Gesamt	.89	.89	.93

Konvergente Validität: Es zeigten sich sehr hohe Zusammenhänge mit der WLLP-R (r = .90) und hohe mit dem Stolperwörter-Lesetest (r = .80; Tab. 3). Die stärkere Korrelation mit der WLLP-R ist erwartungskonform, da beide Verfahren automatisierte Worterkennungsleistungen erfassen, während der Stolperwörter-Lesetest hierarchiehöhere Leseprozesse adressiert.

Tab. 3: Konvergente Validität des LuLeS 2-4 (N = 594)

Testform	WLLP-R	Stolperwörter-Lesetest
Form A	.87 [.84, .90]	.77 [.71, .82]
Form B	.91 [.89, .93]	.82 [.78, .86]
Gesamt	.90 [.88, .91]	.80 [.77, .83]

Konstruktvalidität: Die Zusammenhänge zwischen dem LuLeS 2-4 und dem globalen Lehrkrafturteil zur Leseleistung sind in Tab. 4 dargestellt. Das Lehrkrafturteil erfasste globale Leseleistung, nicht spezifisch automatisierte Worterkennung; die berichteten moderaten Zusammenhänge sind vor diesem Hintergrund zu interpretieren. Der etwas geringere Zusammenhang an Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen (.43) gegenüber der Grundschule (.47) deutet in eine ähnliche Richtung wie die Befunde von Hertel et al. (2024), die bei Schüler:innen mit Förderbedarf Lernen eine geringere Urteilsgenauigkeit berichten. Allerdings ist der Unterschied in den vorliegenden Daten gering und angesichts der unterschiedlichen Operationalisierung des Lehrkrafturteils – global versus differenziert nach Lesekomplexitätsebenen – nur eingeschränkt vergleichbar. Die Ergebnisse deuten somit darauf hin, dass informelle Einschätzungen nicht durchgängig mit

doi.org/10.35468/6252-12

standardisierten Leistungsmaßen übereinstimmen. Vor dem Hintergrund übergangsrelevanter Entscheidungsprozesse unterstreicht dies die Bedeutung standardisierter Verfahren zur diagnostischen Absicherung.

Tab. 4: Konstruktvalidität (LuLeS 2-4 und Lehrkrafturteil)

Stichprobe	r [95%-KI]
Grundschule	.47 [.40, .54]
Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen	.43 [.24, .59]
Gesamt	.49 [.43, .55]

Ökonomie: Beide Testformen wurden für einen ökonomischen Einsatz im schulischen Alltag konzipiert. Die Bearbeitungszeit beträgt jeweils fünf Minuten; inklusive Instruktion und Einsammeln liegt der Gesamtaufwand bei etwa 15 Minuten. Als Gruppentest ermöglicht LuLeS 2-4 die parallele Erhebung in ganzen Klassen; die Parallelformen A und B reduzieren dabei das Abschreibrisiko. Es steht Lehrkräften kostenfrei zum Download zur Verfügung.
Limitationen: Die Befunde der Validierungsstudien sind vor dem Hintergrund methodischer Einschränkungen zu interpretieren. Die Stichprobe wurde über Studierende im Rahmen von Masterarbeiten akquiriert; eine Repräsentativität kann daher nicht beansprucht werden. Da die Teilnahme der Schulen und der Schüler:innen auf freiwilliger Basis erfolgen musste und die Rücklaufquote auf Schulebene nicht erfasst wurde, sind selektive Verzerrungen nicht auszuschließen. So ist davon auszugehen, dass vorwiegend Schulen teilnahmen, die diagnostischen Fragestellungen gegenüber aufgeschlossen sind. Auf Schüler:innenebene ist zudem nicht auszuschließen, dass Eltern von Kindern mit schwachen Leseleistungen der Teilnahme seltener zustimmten, was zu einer Unterschätzung des Leistungsspektrums in der Stichprobe und damit zur eingeschränkten Generalisierbarkeit der Befunde geführt haben könnte. Die standardisierte Durchführung durch geschulte Hilfskräfte gewährleistete einheitliche Bedingungen, schließt Durchführungsvarianz jedoch nicht vollständig aus. Neben den berichteten Variablen Klassenstufe, sonderpädagogischer Förderbedarf und Lehrkrafturteil wurden weitere Kontextvariablen wie Herkunftssprache, Deutschkompetenz und das Vorliegen einer diagnostizierten Lese-Rechtschreibstörung erhoben; deren differenzielle Bedeutung für die Testergebnisse bleibt weiterführenden Analysen vorbehalten.

4 Zusammenfassung und Ausblick

Transitionen in Bildungsverläufen markieren sensible Phasen, in denen Unterschiede in der Lesekompetenz erhebliche Konsequenzen für schulische Anschlussfähigkeit entfalten. Ergebnisse großer Schulleistungsstudien zeigen, dass ein relevanter Anteil von Kindern die Mindeststandards im Lesen nicht erreicht (McElvany et al., 2023). Zudem können informelle Lehrkrafturteile die Lesekompetenz der Schüler:innen nicht durchgängig präzise abbilden (Hertel et al., 2024).

doi.org/10.35468/6252-12

LuLeS 2-4 kann hier als Baustein einer diagnosegeleiteten Leseförderung dienen, in der statusbezogene Diagnostik, Förderplanung und lernverlaufsbezogene Evaluation systematisch miteinander verknüpft werden. Als theoretisch fundiertes und ökonomisch einsetzbares Verfahren mit überzeugenden Kennwerten zu Objektivität, Reliabilität und Validität bietet es zugleich eine belastbare Grundlage für förder- und übergangsrelevante Entscheidungen. Die im Schuljahr 2025/2026 begonnene Normierungsstudie zielt auf die Entwicklung alters- bzw. klassenstufenspezifischer Normwerte und damit auf eine normbasierte Einordnung individueller Leistungen.

Literatur

Coltheart, M., Rastle, K., Perry, C., Langdon, R., & Ziegler, J. (2001). DRC: A dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. *Psychological Review, 108*(1), 204–256. https://doi.org/10.1037/0033-295X.108.1.204

Durda, T., Gauly, B., Buddeberg, K., Lechner, C. M., & Artelt, C. (2020). On the comparability of adults with low literacy across LEO, PIAAC, and NEPS: Methodological considerations and empirical evidence. *Large-scale Assessments in Education, 8*, Article 13. https://doi.org/10.1186/s40536-020-00091-0

Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen.* VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90169-5

Grünke, M., Karnes, J., & Jochims, A. (2023). Wissenschaftlicher Prüfauftrag zur steigenden Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt Lernen. In Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), Gemeinsames Gutachten zum Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung – Langfassung (S. 196 - 277). https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/langfassung_wissenschaftlicher_pruefauftrag_sonderpaedagogische_foerderung.pdf

Hertel, S., Urton, K., Wilbert, J., Krull, J., Bosch, J., & Hennemann, T. (2024). Teachers' judgment accuracy of students' reading comprehension in inclusive primary schools. *Empirische Sonderpädagogik, 16*(4), 297–314. https://doi.org/10.2440/003-0034

Jungjohann, J., Mau, L., Diehl,K., & Gebhardt, M. (2019). *Lern-Verlaufs-Monitoring Levumi: Handbuch für Lehrkräfte. Deutsch (Version 1.2, März 2019).* Universität Kiel. https://www.levumi-blog.uni-kiel.de/wp-content/uploads/2019/03/2019_Jungjohann-Mau-Diehl-Gebhardt_Handbuch-Levumi-Deutsch.pdf

Jungjohann, J., Lutz, S., Barwasser, A., & Gebhardt, M. (2021). *Bildkarten für Unterricht und Förderung (Version 1.0).* Universität Regensburg. https://epub.uni-regensburg.de/49355/

Landerl, K., & Wimmer, H. (2008). Development of word reading fluency and spelling in a consistent orthography: An 8-year follow-up. *Journal of Educational Psychology, 100*(1), 150–161. https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.1.150

Lenhard, W. (2024). *Leseverständnis und Lesekompetenz.* Kohlhammer.

Lenhard, W., & Richter, T. (2024). Leseverständnis: Kognitive Komponenten und Prozesse. In T. Richter & W. Lenhard (Hrsg.), *Diagnose und Förderung des Lesens im digitalen Kontext* (S. 1–18). Hogrefe.

McElvany, N., Lorenz, R., Frey, A., Goldhammer, F., Schilcher, A., & Stubbe, T. C. (Hrsg.). (2023). *IGLU 2021: Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre.* Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830997009

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2020). *Grundwortschatz für den Rechtschreibunterricht an den Grundschulen in Baden-Württemberg, Klassen 1 bis 4.* https://www.zsl-bw.de/grundwortschatz-deutsch-gs

OECD (2013). *OECD skills outlook 2013: First results from the Survey of Adult Skills.* OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264204256-en

Schneider, W., Blanke, I., Faust, V., & Küspert, P. (2011). *Würzburger Leise Leseprobe-Revision (WLLP-R): Ein Gruppentest für die Grundschule.* Hogrefe.

Triulzi, M., & Winter, C. (2025). Sprachdiagnostik an deutschen Schulen: Ergebnisse einer bundesweiten quantitativen Befragung. *Die Deutsche Schule, 117*(3), 191–204. https://doi.org/10.31244/dds.2025.03.03

Wimmer, H., & Goswami, U. (1994). The influence of orthographic consistency on reading development: Word recognition in English and German children. *Cognition, 51*(1), 91–103. https://doi.org/10.1016/0010-0277(94)90010-8

Autor:innen

Drinhaus-Lang, Mareike
Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Pädagogik und Didaktik im Förderschwerpunkt Lernen
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lesekompetenz bei Schüler*innen mit Lernbeeinträchtigung, Konzepte der Individualisierung und Differenzierung im Unterricht sowie deren Umsetzung im Rahmen der Individuellen Lern- und Entwicklungsbegleitung (ILEB), Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern im Kontext des Förderschwerpunkts Lernen
mareike.drinhaus-lang@ph-ludwigsburg.de

Scheer, David, Prof. Dr.
ORCID: 0000-0002-0534-7869
Pädagogische Hochschule Ludwigsburg
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Pädagogik und Didaktik im sonderpädagogischen Schwerpunkt Lernen
david.scheer@ph-ludwigsburg.de

doi.org/10.35468/6252-12

Brigitte Kottmann

Das Feststellungsverfahren für sonderpädagogischen Förderbedarf: Wie sonderpädagogische Lehrkräfte Transitionen im Feststellungsverfahren abwägen und begründen

Abstract

Der Beitrag problematisiert auf der Basis einer qualitativen Inhaltsanalyse von 18 Interviews mit sonderpädagogischen Lehrkräften aus NRW die Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs als spezifische Form einer Transition, die eine kaum revidierbare bildungsbiographische Zäsur darstellen kann. Die Sonderpädagog:innen führen das Feststellungsverfahren verantwortlich durch und geben Einblicke in ihre Perspektiven, Abwägungsprozesse und Argumentationen. Es wird aufgezeigt, dass die prospektive Transition häufig über variable Kriterien und individuumszentrierte Begründungsmuster legitimiert wird, was auf die Notwendigkeit systemischer und struktureller Veränderungen des Feststellungsverfahrens hinweist.

Keywords: Sonderpädagogischer Förderbedarf, Transitionen, Interviewstudie, Feststellungsverfahren

1 Einführung

Das ausdifferenzierte deutsche Schulsystem beinhaltet zahlreiche Transitionen, im internationalen Vergleich zudem mehr und frühere (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024), was im Widerspruch zu einer pädagogischen und inklusionsorientierten Perspektive steht, in der das Schulsystem ein möglichst langes, gemeinsames Lernen anbieten, Übergänge vermeiden bzw. intensiv begleiten sollte (Booth & Ainscow, 2019).

Das Verfahren zur Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs (SPF) stellt eine besondere Form der Transition dar. Es ist zunächst ergebnisoffen angelegt und kann zu (fast) jedem Zeitpunkt der Schullaufbahn eröffnet werden. Möglich ist, dass das Verfahren zwar durchgeführt, aber kein SPF festgestellt wird (1), dass ein SPF festgestellt wird, aber das Kind an der bisherigen allgemeinen / inklusiven Schule verbleibt (2), ein Schulwechsel zu einer inklusiven Schule

doi.org/10.35468/6252-13

(3) oder einer Förderschule (4) erfolgt. Der aktuelle Prüfauftrag des Landes NRW (MSB NRW, 2024) zeigt die hohe Eigendynamik des Verfahrens (95 % führen zu einer Feststellung, eine Aufhebung erfolgt selten) und enorme Varianz in der Gutachtenpraxis auf. Besonders ist zudem, dass nicht alle Schüler:innen eines Jahrgangs / einer Klasse die Transition als „reguläre" Statuspassage durchlaufen, sondern nur bestimmte, zudem ggf. unfreiwillig und gegen Widerstände seitens der Eltern. Dies verweist auf externe Variablen (u. a. Goldan & Grosche, 2021) sowie Risiken von Bildungsbenachteiligung, insbesondere beim SPF Lernen (Hackbarth, 2022; Koßmann et al., 2024; Kottmann et al., 2018), um den es im vorliegenden Beitrag geht. Zentral sind die Fragen, wie und mit welchen Argumentationen die an der Feststellungspraxis beteiligten sonderpädagogischen Lehrkräfte die mögliche Transition begründen und welche Aspekte bei dieser Entscheidungsfindung herangezogen werden bzw. diese beeinflussen. Um diesen Fragen nachzugehen, wurden 18 Sonderpädagog:innen aus NRW mittels leitfadengestützter Interviews nach ihren Vorgehensweisen und Perspektiven befragt.

2 Transitionen als bedeutsame und anforderungsreiche Passagen

Neben den regulären Transitionen vom Kindergarten in die Grundschule und in die weiterführende Schule entsprechen Wechsel in Förderschulen, aber auch die Etikettierung als „sonderpädagogisch förderbedürftig" den Merkmalen einer Transition in Form eines biografischen und sozialen Übergangs und einer bildungsbiografischen Zäsur (Kottmann, 2006). Diese ist mit Veränderungen und notwendigen Anpassungsleistungen verbunden, ggf. wechseln Umgebungen, Beziehungen und Routinen, was belastend sein kann. Das Transitionsmodell nach Griebel und Niesel (2020, S. 116) betont den ko-konstruktiven Prozess, womit ein Fokus auf die Akteur:innen gerichtet wird: Sonderpädagogische Lehrkräfte moderieren und beraten im Verfahren und beeinflussen durch ihre professionsspezifische Rolle auch dessen Ausgang (Steinmetz et al., 2021). Neben diagnostischen Zugängen sollen sie die Entwicklungsaufgaben, die sich für die betroffenen Schüler:innen auf der individuellen, interaktionalen, aber auch kontextuellen Ebene ableiten lassen (ebd.), antizipieren und in ihre Abwägungsprozesse einfließen lassen.

3 Die Feststellung von Sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen

Ein SPF kann als individuumszentrierte Etikettierung betrachtet werden, die – trotz der Vorgaben der UN-Behindertenrechtskonvention – häufig auch zu einem Übergang der Kinder und Jugendlichen in Förderschulen führt (KMK, 2024). Dies stellt eine historisch begründete und professionsspezifische Besonderheit des deutschen Schulsystems dar (Steinmetz et al., 2021; Hänsel, 2024). Mit der Feststellung erfolgt auch ein Wechsel der Verantwortlichkeit und der Bildungsziele der allgemeinen Schule in die Zuständigkeit der sonderpädagogischen Profession

doi.org/10.35468/6252-13

(ebd.; Kottmann et al., 2018), was „funktional für die Aufrechterhaltung der Trennung zwischen Sonder- und Regelschulpädagogik und der damit verbundenen Professionen" (Gasterstädt & Rüger, 2021, S. 72) ist.
Das Verfahren ist seit über 20 Jahren Gegenstand empirischer, auch kritischer Zugänge (z. B. aktuell: „InDivers": Gasterstädt et al., 2024; Adl-Amini et al., 2025; „FePrax": Haas et al., 2025; Kottmann, 2006), dies spiegelt auch der „Wissenschaftliche Prüfauftrag zur steigenden Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung" des Landes NRW wider (MSB NRW, 2024).
Für den vorliegenden Beitrag ist insbesondere der Förderschwerpunkt Lernen relevant, da seine Feststellung in besonderer Weise an schulische Leistungsnormen, curriculare Anforderungen und die Frage zieldifferenten Lernens gebunden ist. Hier verweisen Grünke et al. (2024, S. 269) hinsichtlich der Rahmenbedingungen auf vielfältige Einflussfaktoren und deren komplexe Interaktion, die sich jedoch für den Förderschwerpunkt Lernen von stärker medizinisch, psychologisch oder therapeutisch gerahmten Förderschwerpunkten unterscheiden.
Die beteiligten Lehrkräfte befinden sich teils in einer dilemmatischen Situation, als Stichworte kann auf das Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma (Füssel & Kretschmann, 1993), das Förderungs-Stigmatisierungs-Dilemma (Boger & Textor, 2016) sowie das Etikettierungs-Entlastungs-Dilemma (Kottmann et al., 2018) verwiesen werden.
Die sonderpädagogischen Lehrkräfte nehmen – mit der Beauftragung seitens der Schulaufsicht – eine zentrale Rolle ein: Sie beobachten das Kind im Unterricht, führen diagnostische Verfahren und (Anamnese-)Gespräche durch, erstellen gemeinsam i.d.R. mit der Klassenlehrkraft das Gutachten und kommunizieren mit den Erziehungsberechtigten. Auf dieser Grundlage entscheidet die Schulaufsicht über die Transition, d. h. ob ein SPF vorliegt und welcher Förderschwerpunkt festgestellt wird, sowie unter Einbezug des elterlichen Wahlrechts über den zukünftigen Förderort (allgemeine Schule oder Förderschule).

4 Empirischer Zugang über leitfadengestützte Interviews

Im Folgenden werden Ergebnisse einer Interviewstudie zum Feststellungsverfahren in NRW referiert. Die Studie zielt darauf ab, Erkenntnisse über die Perspektiven und Einblicke der mit der Gutachtenerstellung beauftragten Sonderpädagog:innen zu gewinnen, um ihre Erfahrungen, Beschreibungen der konkreten Praktiken und Abläufe zu erheben und ggf. Argumentationsmuster aufzuzeigen. Von 2023–2024 wurden insgesamt 18 überwiegend weibliche Sonderpädagog:innen (Alter 29–54 Jahre, sowohl an inklusiven Schulen als auch Förderschulen tätig) mittels leitfadengestützter Interviews befragt.[1] Der Leitfaden orientiert sich an

1 Die Interviews wurden von Studierenden des Lehramts für sonderpädagogische Förderung an der Universität Paderborn im Rahmen von Masterarbeiten geführt. Mein ausdrücklicher Dank gilt: Alena Fähmel, Julian Heiringhoff, Tabea Schmidthals, Solveig Schwanke und Maren van Kempen.

doi.org/10.35468/6252-13

der Chronologie der Verfahren und bezieht zudem ambivalente Aspekte ein, um auch mögliche Dilemmata zu erfassen. Auf der Basis einer qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2022) liegt der Fokus mittels deduktiver und induktiver Kategorien auf der beschriebenen (diagnostischen) Praxis beim SPF Lernen, den Abwägungen und zu identifizierenden Argumentationsmustern, hier insbesondere zu möglichen Transitionen und deren Antizipation. Die folgenden Ergebnisse beziehen sich auf einen Ausschnitt des Materials, d. h. auf die deduktive Kategorie: „Argumentation der Entscheidungsfindung", da mit dieser die Frage, ob eine Transition ggf. stattfinden wird oder nicht, wesentlich zusammenhängt.

5 Argumentationsmuster der Entscheidungsfindung

Die Befragten legen ihre jeweiligen Begründungen für oder gegen eine mögliche Transition dar. Sie berichten jedoch in den seltensten Fällen von Verfahren, in denen abschließend kein SPF festgestellt wurde. In den Antworten auf die Interviewfrage: *„Und wenn das Kind nach der Gutachtenauswertung an der Grenze zu einem Förderschwerpunkt steht, nach welchen Faktoren entscheiden Sie dann?"* lassen sich vorrangig drei Begründungsmuster herausarbeiten:

1. Individuumszentrierte Diagnostik

Die Befragten beziehen sich auf sonderpädagogische diagnostische Praktiken, argumentieren mit sowohl „harten" als auch „weichen" Kriterien, die flexibel gewichtet werden, sodass Grenzbereiche unscharf bleiben. Es werden sowohl „testgläubige" Positionen: *„Rein mathematisch. (…) Also ab 86. Und ab 86 ist das Kind lernbehindert, ne? Das ist, da verlassen wir uns dann auf den IQ-Test."* (D, Z. 522 f.), abwägende Positionen: *„Wenn die Ergebnisse einer IQ-Testung im Grenzbereich liegen oder nicht eindeutig sind, betrachte ich sie als einen Teil des Gesamtbildes des Schülers, aber nicht als alleiniges Maß für seine Fähigkeiten oder Potenziale."* (K, Z. 941 f.) als auch testkritische Positionen geäußert: *„Das ist einer der Gründe, warum ich mich niemals allein auf IQ-Testungen stützen würde und das viel allumfassender angehe."* (M, Z. 531 f.).

2. Formale Vorgaben

Die Befragten betonen, dass ein SPF offiziell nur eine temporäre Kategorie darstelle, die dem Kind und den Lehrkräften aber zieldifferentes Lernen ermögliche, was entlasten könne: *„Und andererseits gibt es ja die jährlichen Überprüfungen, und man sagt: ‚Vielleicht können wir dem Kind damit erst mal helfen. Den Druck nehmen.' Ähm, aber dann wird es irgendwann wieder aufgehoben."* (E, Z. 355 f.). Dabei werden Vorgaben des Schulsystems als Druck oder auch beschleunigender Faktor gewichtet: *„Also, wenn ein Kind generell schon zwei Schuljahre hinter der Entwicklung der anderen ist, ist es ja schwierig, weil es ja auch in der Grundschule nicht überaltern darf. Also dann sind einem auch fast schon die Hände gebunden und man muss sagen, dieses Kind braucht jetzt den Stempel"* (K, Z. 941 f.), wodurch vorhandene Systemzwänge, ein Mangel an Möglichkeiten und fehlende Flexibilität betont werden.

doi.org/10.35468/6252-13

3. Familiärer Hintergrund

Die Befragten verweisen auf den familiären Bildungshintergrund oder markieren in ihren Augen vorhandene elterliche Grenzen. Bemerkenswert ist dies, da die Interviewfrage offen nach Entscheidungsfaktoren in Grenzfällen fragte und damit auch Argumentationen gegen eine Feststellung bzw. Transition möglich gewesen wären. Im Material werden jedoch vor allem Faktoren benannt, die eine Feststellung bzw. das Erfordernis der zieldifferenten Beschulung plausibilisieren: *„Es gibt aber schon auch mal Fälle, wo wir dann auch direkt im Bildungsgang Lernen einschulen, weil wir einfach schon sehr gut absehen können, dass das wahrscheinlich nicht, ähm, klappt mit dem Grundschullehrplan. (…) wenn wir merken, dass von den Eltern aus halt auch wenig Unterstützung zu erwarten ist, also auch gerade, was deutsche Sprache angeht, zum Beispiel, ähm, dass wir uns da vielleicht noch mal eher sicher sind, dass es doch ein Bildungsgang Lernen ist. Und dann vielleicht noch mal eher eine Chance geben, wenn wir wissen, oh, da ist schon super viel Förderung installiert. (…) dann sind die Chancen, dass das Kind das vielleicht auch zielgleich schafft, höher, würde ich sagen. Also es hängt jetzt nicht irgendwie vom sozialen Background ab, sondern eher davon, wie viel Förderung haben die Eltern schon installiert? (…) So was ist dann schon entscheidend, ja.*" (F, Z. 177 f.). Die Aussage grenzt sich zwar davon ab, den sozialen Bildungshintergrund einzubeziehen, lässt sich mit dem expliziten Verweis auf die familiäre Situation jedoch auch als (unbewusster) Beitrag zur Reproduktion von Bildungsungleichheit lesen.

Zusammenfassend wird deutlich, dass sich die Argumentationsmuster unterscheiden. Eine ggf. bevorstehende Transition wird jeweils mit dem angeblichen Wohle des Kindes legitimiert. Auch um „Druck rauszunehmen", sei eine (zumindest temporäre) Transition erforderlich, womit transitionsspezifische Belastungen und Anpassungsleistungen auf der individuellen, interaktionalen, aber auch kontextuellen Ebene jedoch ausgeblendet werden. Dabei wird über individuumszentrierte Diagnostik, über Verweise auf formale und strukturelle Vorgaben sowie auf familiäre Hintergründe stets auf die Notwendigkeit der Transition / Feststellung verwiesen. Die Befragten benennen sowohl „harte" Kriterien (wie IQ-Testergebnisse) als auch „weiche"; die flexible Verwendung und argumentative Einbindung begünstigt jedoch Mechanismen der institutionellen Diskriminierung (Gasterstädt et al., 2024). Den Argumentationen ist gemein, dass sie mehrheitlich „für" eine Feststellung bzw. Transition plädieren und auf verschiedene Ebenen abzielen. Die Abbildung 1 illustriert die identifizierten Argumentationsmuster für oder gegen eine Feststellung, die von den außenstehenden Aspekten gerahmt bzw. beeinflusst werden. Diese Aspekte hängen teilweise miteinander zusammen bzw. können in Wechselwirkungen zueinanderstehen.

doi.org/10.35468/6252-13

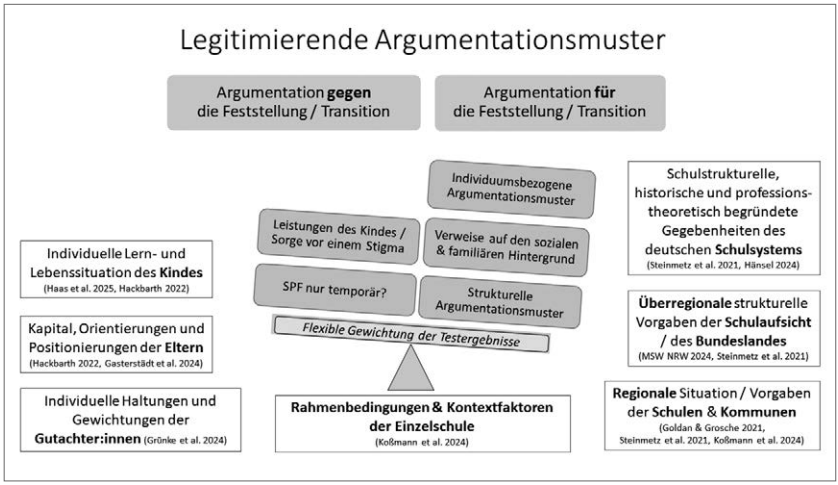


Abb. 1: Legitimierende Argumentationsmuster

6 Fazit

Im Hinblick auf die Forschungsfragen zeigt die Analyse, dass die beteiligten Lehrkräfte innerhalb der antinomischen Anforderungen des ausdifferenzierten Schulsystems sowie professionstheoretisch begründeten Zuständigkeiten agieren. Die Analyse verdeutlicht zudem, dass die Befragten vor allem die Feststellung legitimieren und dabei unterschiedliche Kriterien und teils individuumszentrierte Begründungsmuster heranziehen, die von Aspekten der strukturellen und kontextuellen Ebene gerahmt werden. Es wird sichtbar, dass die Gewichtung der Kriterien je nach Lehrkraft variiert und nicht durchgängig einheitlich erfolgt (Grünke et al., 2024, S. 270; Koßmann et al., 2024). Mit der Transition verbundene Belastungen, Unsicherheiten und Entwicklungsanforderungen werden eher ausgeblendet, zudem verläuft die „eigentliche" Transition mit dem Anspruch der Ko-Konstruktion (Griebel & Niesel, 2020) i.d.R. getrennt von der Feststellungspraxis und deren Akteur:innen.

Limitierend muss auf die begrenzte Anzahl der Interviews sowie auf die Bundeslandspezifik verwiesen werden, es kann hier nur ein Ausschnitt referiert werden, der die Komplexität der Thematik nur auszugsweise wiedergibt.

Das Feststellungsverfahren als solches erzeugt Transitionen und damit korrespondierende Belastungen, was einer inklusiven Orientierung entgegensteht. Systemische und strukturelle Veränderungen, wie längeres gemeinsames Lernen, ein Verzicht auf Ziffernnoten bzw. die Möglichkeit der zieldifferenten Beschulung auch ohne Förderstatus könnten zur Verringerung oder Vermeidung beitragen.

doi.org/10.35468/6252-13

Literatur

Adl-Amini, K., Gasterstädt, J., Kistner, A., Klenk, F. C., Kadel, J., Borel, S. & Singer, L. (2025). Inklusive Diagnostik in Verfahren zur Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs? Zwischen angemessener Förderung und institutioneller Diskriminierung (InDiVers). In K. Beck, R. Ferdigg, D. Katzenbach et al. (Hrsg.), *Förderbezogene Diagnostik in der inklusiven Bildung. Professionalisierung – spezifische Unterstützungsangebote – Übergänge in die berufliche Bildung (S. 43–64). Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830999614*

Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung. (2024). *Bildung in Deutschland 2024: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu beruflicher Bildung. wbv Publikation.*

Boger, M.-A. & Textor, A. (2016). Das Förderungs-Stigmatisierungs-Dilemma: Oder der Effekt diagnostischer Kategorien auf die Wahrnehmung durch Lehrkräfte. In B. Amrhein (Hrsg.), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung: Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte (S. 79–97). Klinkhardt.*

Booth, T. & Ainscow, M. (2019). *Index für Inklusion: Ein Leitfaden für Schulentwicklung (2. Aufl.). Beltz.*

Füssel, H.-P. & Kretschmann, R. (1993). *Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder: Pädagogische und juristische Voraussetzungen; Gutachten im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung. Wehle.*

Gasterstädt, J. & Rüger, S. (2021). Differenzsetzung situieren? Möglichkeiten und Grenzen der Situationsanalyse am Beispiel der empirischen Auseinandersetzung mit Differenz. In S. Gabriel, K. Kotzyba, P. Leinhos et al. (Hrsg.), *Soziale Differenz und Reifizierung: Theoretische Zugänge und forschungspraktische Bearbeitungen (S. 51–75). Springer VS.*

Gasterstädt, J., Adl-Amini, K., Klenk, F. C., Kistner, A. & Kadel, J. (2024). Zur Individualisierung komplexer Problemkonstellationen im Kontext der Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs: Erste Ergebnisse aus dem Projekt InDiVers. In K. Bräu, J. Budde, M. Hummrich et al. (Hrsg.), *Vielfaltsorientierung und Diskriminierungskritik: Ansprüche und Widersprüche schulischer Bildung (S. 137–150). Budrich.* https://doi.org/10.3224/84743037

Goldan, J. & Grosche, M. (2021). Bestimmt das Angebot die Förderquote? Effekte der räumlichen Nähe von Förderschulen auf den Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf an Grundschulen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 24, 693–713.*

Griebel, W. & Niesel, R. (2020). *Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern.* Cornelsen.

Grünke, M., Karnes, J. & Jochims, A. (2024). Wissenschaftlicher Prüfauftrag zur steigenden Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt Lernen. In Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW (Hrsg.), *Gemeinsames Gutachten zum wissenschaftlichen Prüfauftrag zur steigenden Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung. Langfassung* (S. 196–276).

Haas, B., Brodesser, E., Aissa, R., Galeano Weber, E. M., Althaus, N., Rettschlag, M., Uhlemann, N., Landgraf, S., Moser, V. & Hasselhorn, M. (2025). Diagnostische Praxis zur Feststellung sonderpädagogischer Förderbedarfe in ausgewählten Förderschwerpunkten. In K. Beck, R. Ferdigg, D. Katzenbach et al. (Hrsg.), *Förderbezogene Diagnostik in der inklusiven Bildung: Professionalisierung – spezifische Unterstützungsangebote – Übergänge in die berufliche Bildung (Bd. 2, S. 25–43). Waxmann.*

Hackbarth, A. (2022). Wir machen das Kind so behindert wie die Schule es braucht. Erfahrungen von Eltern mit Barrieren schulischer Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion, (1).* https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/647

Hänsel, D. (2024). *Historiographie der Sonderpädagogik: Kontinuitäten im Wandel von der Hilfsschul- und Heilpädagogik zur inklusiven Pädagogik. Beltz.*

Koßmann, R., Kölm, J. & Gresch, C. (2024). *Der Fingerzeig der Lehrkraft: Zusammenhänge zwischen Leistungs- und Verhaltensmerkmalen von Schulklassen und dem Vorliegen eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs im Lernen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 27, 1281–1303.*

Kottmann, B. (2006). *Selektion in die Sonderschule: Das Verfahren zur Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf als Gegenstand empirischer Forschung*. Klinkhardt.

Kottmann, B., Miller, S. & Zimmer, M. (2018). Macht Diagnostik Selektion? *Zeitschrift für Grundschulforschung, 11(1), 23–38. https://doi.org/10.1007/s42278-018-0008-2*

Kultusministerkonferenz (2024). *Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2013 bis 2022 (Statistische Veröffentlichung Nr. 240). https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_240_SoPae_2022.pdf*

Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken (13. Aufl.). Beltz.*

Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW. (2024). *Gemeinsames Gutachten zum wissenschaftlichen Prüfauftrag zur steigenden Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung: Langfassung.* https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/langfassung_wissenschaftlicher_pruefauftrag_sonderpaedagogische_foerderung.pdf

Steinmetz, S., Wrase, M., Helbig, M. & Döttinger, I. (2021). *Die Umsetzung schulischer Inklusion nach der UN-Behindertenrechtskonvention in den deutschen Bundesländern.* Nomos.

Autorin

Kottmann, Brigitte, Prof. Dr.
ORCID: 0000-0001-6268-6456
Universität Paderborn
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildungsbenachteiligung & Sonderpädagogischer Förderbedarf, Professionalisierung für eine inklusive Schule, Didaktische Diagnostik und Adaptivität, Lernwerkstätten an Hochschulen
brigitte.kottmann@uni-paderborn.de

doi.org/10.35468/6252-13

Eva Kemler

„Wie bei Mary Poppins“: Schulbegleitung als temporäre Maßnahme?! – Schulische Übergänge aus der Perspektive von Schulbegleiter:innen

Abstract

Schulische Übergänge stellen für Schüler:innen vulnerable Phasen dar, die mit vielfältigen Herausforderungen einhergehen und professionelle Begleitung erfordern. Eine Form schulischer Unterstützung ist die Maßnahme Schulbegleitung, deren Rolle in Übergangsprozessen bislang kaum erforscht wurde. Der Beitrag untersucht, welche schulischen Übergänge für Schulbegleiter:innen bedeutsam sind und wie sie ihre Rolle in der Gestaltung dieser beschreiben. Die inhaltsanalytische Auswertung von 16 leitfadengestützten Interviews zeigt unterschiedliche Bedeutungszuschreibungen: kontinuierliche Begleitung als Voraussetzung für Schulbesuch und Teilhabe sowie Schulbegleitung als temporäre Maßnahme mit dem Ziel der Selbstständigkeit der Schüler:innen.

Keywords: Schulbegleitung, Inklusion, Transitionen, qualitative Forschung

1 Hintergrund

Übergänge zwischen Bildungseinrichtungen stehen seit langem im Fokus der Bildungsforschung. Jindal-Snape und Kolleg:innen (2021) identifizieren in einer systematischen Literaturrecherche zehn Konzeptualisierungen schulischer Übergänge, die überwiegend als Veränderungen („transition as change“, S. 7) in sozialen Beziehungen, pädagogischen Methoden, Leistungsanforderungen, Lernumgebungen und der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen beschrieben werden. Auch Niesel und Griebel (2015) definieren Transitionen als „bedeutsame Veränderungen in den Lebenserfahrungen“ (S. 91). Diese lassen sich auf der Ebene des Individuums, der Beziehungen sowie der Lebensumwelt beschreiben und können für viele Kinder mit Herausforderungen einhergehen (Niesel & Griebel, 2015). Insbesondere Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf scheinen größere Schwierigkeiten in der Bewältigung schulischer Übergänge zu haben (Beatson et al., 2023). Eine professionelle Begleitung schulischer Übergänge ist daher relevant, um die Schüler:innen in diesen vulnerablen Phasen gezielt zu unterstützen (Kroll, 2011).

doi.org/10.35468/6252-14

Eine Form der schulischen Begleitung stellt deutschlandweit die individuelle Unterstützung einzelner Schüler:innen durch eine Schulbegleitung dar. Die Maßnahme Schulbegleitung ist sozialrechtlich verankert (§ 35a, SGB VIII; § 112, SGB IX) und wird insbesondere seit dem Inkrafttreten der UN-BRK immer häufiger an inklusiven Schulen zur Unterstützung der leistungsberechtigten Schüler:innen eingesetzt (Lübeck & Demmer, 2022). Ein einheitliches Rahmenkonzept zur Umsetzung der Schulbegleitung fehlt bislang, sodass sich die Antrags- und Bewilligungsverfahren sowie die Umsetzung bundesweit wie auch regional deutlich unterscheiden (Speck et al., 2024). Die Bezeichnung der Maßnahme variiert ebenso (z. B. Schulbegleitung, Schulassistenz, Integrationshilfe u. a.; Dworschak, 2010). Die Gruppe der Schulbegleiter:innen ist heterogen: Forschungsstudien zeigen, dass rund die Hälfte der Befragten über keine fachliche Qualifikation verfügt; vielfach erfolgt die Tätigkeit im Rahmen von Freiwilligendiensten oder durch sogenannte sozial erfahrene Personen (Kemler et al., 2025). Vor dem Hintergrund aktueller Debatten um Ressourcenbegrenzungen und Kürzungen von Leistungen nach dem SGB VIII und SGB IX (Stand Mai 2026) gewinnt die Frage nach der Rolle von Schulbegleitungen bei schulischen Übergängen zusätzlich an Bedeutung. Gerade Übergangsphasen gelten als vulnerable Situationen, in denen eine kontinuierliche Unterstützung für Bildungs- und Teilhabechancen von Schüler:innen zentral sein kann. So beschreiben Lehrkräfte die Schulbegleitung als Gelingensbedingung für den Schulwechsel einzelner Schüler:innen und sehen in der Maßnahme eine präventive Absicherung des Übergangs sowie eine wichtige Ressource für die begleiteten Schüler:innen (Speck et al., 2024; Zhao et al., 2021). Insbesondere wenn Schulbegleiter:innen den Schulwechsel gemeinsam mit den Schüler:innen durchlaufen, könnten sie für diese eine vertraute Bezugsperson darstellen und ihnen den Übergang erleichtern (Zhao et al., 2021). Eltern von Schüler:innen im Autismus-Spektrum kritisieren dagegen, dass die Bereitstellung einer Schulbegleitung in der schulischen Praxis inoffiziell als Voraussetzung für die Teilnahme am allgemeinen Unterricht gesehen wird (Grummt et al., 2022). Schürer und Lintorf (2022) arbeiten im Kontext von Übergangsempfehlungen heraus, dass Lehrkräfte in der Erstellung dieser verstärkt die Beobachtungen der Schulbegleitung einbeziehen.
Die Perspektive der Schulbegleiter:innen selbst bleibt national bislang nahezu unberücksichtigt: Es ist unklar, welche Bedeutung schulische Übergänge für sie haben und wie sie ihre Rolle dabei wahrnehmen. Diese Forschungslücke wird im Beitrag anhand von zwei Forschungsfragen adressiert:

1. Welche Übergänge beschreiben Schulbegleiter:innen als bedeutungsvoll für ihre eigene Tätigkeit?
2. Wie beschreiben Schulbegleiter:innen ihre eigene Rolle in der Gestaltung von Übergangsprozessen?

doi.org/10.35468/6252-14

2 Methodik

Im Dissertationsprojekt der Autorin wurden insgesamt 32 teil-strukturierte Leitfadeninterviews (Helfferich, 2011) mit Schulbegleiter:innen zu ihrer Rolle und der sozialen Partizipation der begleiteten Schüler:innen geführt. An der Studie nahmen Schulbegleiter:innen teil, die a) seit mindestens zwei Monaten als Schulbegleitung tätig waren, b) entweder eine pädagogische Qualifikation aufwiesen oder als Quereinsteiger:innen tätig waren und c) an inklusiven oder Förderschulen arbeiteten. Im Vorfeld der Studie wurde ein positives Ethikvotum der beteiligten Universität eingeholt und die Schulbegleiter:innen unterzeichneten eine informierte Einwilligungserklärung. Die Interviews wurden wortwörtlich transkribiert und inhaltsanalytisch ausgewertet (Kuckartz, 2018). Während der Datenanalyse konnte der Aspekt „Übergänge" als wichtige induktive Kategorie herausgearbeitet werden, der in insgesamt 16 Interviews thematisiert wurde. Die Schulbegleiter:innen waren fast ausschließlich weiblich (n = 15) und sowohl als Fachkräfte mit pädagogischer Qualifikation (n = 8) als auch als Quereinsteiger:innen (n = 8) an inklusiven Grundschulen (n = 8), weiterführenden Schulen (n = 6) und Förderschulen (n = 2) tätig.

3 Ergebnisse

Die Kategorie *Übergänge der begleiteten Schüler:innen* umfasst Sequenzen, in denen die Schulbegleiter:innen über Übergangsprozesse der Schüler:innen sowie ihre Rolle in deren Gestaltung sprechen. Im Vordergrund stehen insbesondere Übergänge in eine neue Schule. Schulbegleitung wird in diesem Kontext von einigen Schulbegleiter:innen als implizite Voraussetzung für den Besuch der allgemeinen Schule skizziert, die mit einem Schulwechsel routinemäßig fortgeführt werden sollte. Eine Schulbegleitung berichtet, dass der von ihr begleitete Schüler „unbedingt fünfte Klasse weiter eine Schulbegleitung [braucht], damit er wirklich einen guten Start in dieser weiterführenden Schule hat" (TN-7, PoS. 42). Insbesondere die „Unterstützung von Anfang an" (TN-15, PoS. 22) sei relevant, damit die Schüler:innen gemeinsam mit der Schulbegleitung in das neue Umfeld hineinwachsen können. Dadurch sei es „vollkommen normal, dass da jemand drin [ist], weil die es eben halt auch nicht anders kennen" (TN-1, PoS. 58), und die Schulbegleitung werde eher als „Konstante" wahrgenommen, sodass die Gefahr einer Sonderrolle eher verringert werden könne.
Die Notwendigkeit einer Begleitung für die Schüler:innen wird von den Schulbegleiter:innen jedoch selten über konkrete Bedarfe der Schüler:innen begründet. Stattdessen rückt die wahrgenommene Entlastung der Lehrkräfte in den Fokus, indem einige Schulbegleiter:innen betonen, dass Schulbegleitung „den Lehrern das Leben leichter macht" (TN-15, PoS. 18):

> „Er könnte zum Beispiel nicht auf diese Schule gehen […] ohne eine Schulbegleitung. […] ohne uns würde es nicht gehen […] weil wir eine Bereicherung sind und die Lehrer entlasten" (TN-5, PoS. 20).

doi.org/10.35468/6252-14

Lediglich einzelne Schulbegleiter:innen reflektieren die scheinbare Notwendigkeit kritisch und betonen stattdessen die Verantwortung der Lehrkräfte für einen gelingenden Besuch der allgemeinen Schule:

> „Super Klassenlehrerin, die ganz viel mit visueller Strukturierung gearbeitet hat […] paar Sonderregelungen […] in der Grundschule (.) strukturiert durch den Alltag gebracht und er hatte keine Schulbegleitung. Und dann hieß es wieder Wechsel auf die Realschule. Er braucht auf jeden Fall jemanden" (TN-12, PoS. 16).

Dementgegen beschreiben einzelne Schulbegleiter:innen die Bedarfe der begleiteten Schüler:innen als zu groß und legen nahe, dass ein Übergang an die Förderschule „eigentlich der bessere Weg wäre" (TN-4, PoS. 2). Obwohl mehrere Schulbegleiter:innen betonen, „Inklusion macht Sinn" (TN-7, PoS. 86), wird diese Sinnhaftigkeit für Kinder, „die schwerst geistig behindert sind" (TN-7, PoS. 86), oder „bei Kindern, die Autismus haben" (TN-8, PoS. 16), infrage gestellt. In diesem Zusammenhang thematisieren die Schulbegleiter:innen, dass die Schüler:innen „gar nicht am Unterricht teilnehmen [konnten]", da sie „nicht lesen, nicht schreiben, nicht reden [können]" (TN-7, poS. 86) oder in Gruppenarbeiten oder offenen Situationen „wirklich so an ihre Grenzen [kommen], dass man (.) nicht mehr jedem gerecht werden kann" (TN-8, PoS. 16).
Im Sinne eines Übergangs als Veränderung beschreiben einzelne Schulbegleiter:innen ihre Rolle als Schutzfunktion für die begleiteten Schüler:innen. So skizziert Schulbegleiter:in 15 Schulbegleitung als Möglichkeit, „das eigene Kind noch [zu] schützen […] die letzten ein, zwei Jahre [der Grundschulzeit]" (TN-15, PoS. 14). Die Formulierung „das eigene Kind" zeigt zudem eine hohe Identifikation mit dem begleiteten Kind. Schulbegleiter:in 6 greift die Schutzfunktion in der Interaktion mit Mitschüler:innen ebenfalls auf und beschreibt, dass diese „im Prinzip von mir immer wieder Gegenwind gekriegt [haben]" (TN-6, PoS. 41). Gleichzeitig betont sie jedoch ihre Aufgabe, mit dem begleiteten Schüler Routinen aufzubauen und Handlungsstrategien zu erproben, damit „er vielleicht auch ohne uns zurechtkommt" (TN-6, PoS. 24). Das Ziel, die Schüler:innen in ihrer Selbstständigkeit zu unterstützen, beschreiben mehrere Schulbegleiter:innen:

> „Wie bei Mary Poppins, wir kommen, wenn die Kinder uns nicht wollen, und wenn sie uns mögen, müssen wir wieder gehen, weil sie alleine klarkommen. Das ist ja das Ziel irgendwann" (TN-16, PoS. 64).

Auch Schulbegleiter:in 1 beschreibt das Ziel der Schulbegleitung darin, sich „überflüssig zu machen" (PoS. 62). Gleichzeitig wird deutlich, dass die zunehmende Selbstständigkeit der begleiteten Schüler:innen auch Konsequenzen für die eigene Stelle mit sich bringt: „Wenn es mich nicht mehr brauchen würde. Ja, wäre auch schade, aber wäre ja eigentlich, so soll es sein fürs Kind" (TN-1, PoS. 62). In der Formulierung „wäre auch schade" deutet sich ein Spannungsverhältnis zwischen der Zielsetzung der Maßnahme und den damit verbundenen beruflichen Konsequenzen für die Schulbegleiter:innen an. Schulbegleiter:in 16 beschreibt

doi.org/10.35468/6252-14

dies konkret mit den Worten „gehen zu müssen", sobald die Schüler:innen „alleine klarkommen".

4 Diskussion

Viele Schulbegleiter:innen beschreiben Schulwechsel als zentrale Übergänge und begründen damit – aus ihrer Sicht – die notwendige Fortführung der Schulbegleitung. Damit argumentieren sie im Sinne des Systemerhalts zugleich für den Erhalt der eigenen Stelle. Vor dem Hintergrund der befristeten und schüler:innenbezogenen Bewilligung erscheint dies nachvollziehbar, zugleich jedoch problematisch (Geist, 2019). Besonders deutlich wird diese Ambivalenz bei Teilnehmer:in 1, die die angestrebte Selbstständigkeit der Schüler:innen zwar positiv bewertet, deren Konsequenzen für die eigene Tätigkeit aber als „schade" beschreibt. Aus der Elternperspektive wird Schulbegleitung auch als „Gatekeeper" sowie „Beschulungs-Ermöglichungs-Macht" (Grummt et al., 2022, S. 100) beschrieben. Auch die befragten Schulbegleiter:innen skizzieren Schulbegleitung als notwendige Voraussetzung für den Schulbesuch – unabhängig vom individuellen Unterstützungsbedarf. Stattdessen wird eine Entlastung der Lehrkräfte stärker in den Fokus gerückt. Dies spiegelt sich auch in der Perspektive von Lehrkräften wider, die sich insbesondere „am Anfang viel Unterstützung" durch eine Schulbegleitung wünschen, „anstatt die Kinder erstmal scheitern zu lassen" (Speck et al., 2024; S. 92 f.). Lediglich eine befragte Schulbegleiter:in kritisiert diese scheinbare Notwendigkeit einer Begleitung und betont die Verantwortung der Lehrkräfte. Andere Schulbegleiter:innen deuten eine dauerhafte Begleitung „von Anfang an" eher positiv im Sinne einer unterstützenden Konstante für die gesamte Klasse. Ehrenberg und Lindmeier (2020) diskutieren dagegen potenzielle Stigmatisierungs- oder Othering-Prozesse für die begleiteten Schüler:innen, die von den Teilnehmer:innen möglicherweise nicht erkannt werden.

Die Darstellung der Förderschule als „besserer Weg" bedarf einer besonders kritischen Reflexion. Angesichts des Befunds von Schürer und Lintorf (2022), dass Lehrkräfte bei Übergangsempfehlungen stark auf Einschätzungen von Schulbegleiter:innen zurückgreifen, erscheint diese Perspektive problematisch. Ebenso stellt sich die Frage, inwiefern Schulbegleiter:innen – etwa durch Lehrkräfte – fachlich unterstützt werden und welche Aufgaben ihnen im schulischen Kontext tatsächlich zukommen. Sowohl Blasse (2022) als auch Teilnehmer:in 12 betonen in diesem Zusammenhang die primäre Verantwortlichkeit der Lehrkräfte für die Unterstützung der Schüler:innen.

Als *Limitation* der Studie sollte berücksichtigt werden, dass weder die individuellen Charakteristika der begleiteten Schüler:innen noch die der Schulbegleiter:innen (z. B. Berufserfahrung, Qualifikation) detailliert in die vorliegende Analyse einbezogen wurden. Zudem stand die Kategorie Übergänge nicht im ursprünglichen Fokus der Forschung, sondern wurde ausschließlich induktiv aus dem Material entwickelt. Gerade hierin zeigt sich jedoch die besondere Relevanz des Themenbereichs für die Schulbegleiter:innen. Für zukünftige Forschungen erscheint es daher

sinnvoll, schulische Übergänge im Kontext von Schulbegleitung systematisch und unter Einbezug unterschiedlicher Perspektiven zu untersuchen.
Der vorliegende Beitrag konnte aufzeigen, dass Schulbegleiter:innen ihre eigene Rolle in der Gestaltung schulischer Übergänge sehr unterschiedlich definieren. Während einige die Maßnahme als konstante Begleitung und Unterstützung der gesamten Klasse beschreiben, betonen andere ihren temporären Charakter und vergleichen ihre Rolle etwa mit der Filmfigur „Mary Poppins" – verbunden mit dem Ziel einer kurzfristigen Unterstützung, bis die Schüler:innen wieder ohne sie zurechtkommen.

Literatur

Beatson, R., Quach, J., Canterford, L., Farrow, P., Bagnall, C., Hockey, P., Phillips, E., Patton, G. C., Olsson, C. A., Ride, J., McKay Brown, L., Roy, A. & Mundy, L. K. (2023). Improving primary to secondary school transitions: A systematic review of school-based interventions to prepare and support student social-emotional and educational outcomes. *Educational Research Review, 40*, 100553. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100553

Blasse, N. (2022). Vielfältige Positionen von Schulbegleitung im Unterricht. In M. Laubner, B. Lindmeier & A. Lübeck (Hrsg.), *Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Grundlagen und Praxis* (3. Aufl., S. 110–119). Beltz.

Dworschak, W. (2010). Schulbegleiter, Integrationshelfer, Schulassistent? Begriffliche Klärung einer Maßnahme zur Integration in die Allgemeine Schule bzw. die Förderschule. *Teilhabe, 49*(3), 131–135.

Ehrenberg, K. & Lindmeier, B. (2020). Differenzpraktiken und Otheringprozesse in inklusiven Unterrichtssettings mit Schulassistenz. In H. Leontiy & M. Schulz (Hrsg.), *Ethnographie und Diversität* (S. 139–158). Springer VS.

Geist, S. (2019). Wie wir Schulbegleiterinnen und -begleiter konzeptionell in die Schule einbinden – Darstellung eines Entwicklungsprozesses. In C. Biermann, H. Kullmann & A. Textor (Hrsg.), *Inklusion im schulischen Alltag: Praxiskonzepte und Forschungsergebnisse aus der Laborschule Bielefeld* (S. 103–120). Klinkhardt.

Grummt, M., Lindmeier, C. & Semmler, R. (2022). Die Beschulungssituation autistischer Schüler:innen. Ergebnisse einer Elternumfrage. *Gemeinsam leben, 30*(2), 95-104. https://doi.org/10.3262/gl2202095

Helfferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Aufl.). Springer.

Jindal-Snape, D., Symonds, J. E., Hannah, E. F. S. & Barlow, W. (2021). Conceptualising Primary-Secondary School Transitions: A Systematic Mapping Review of Worldviews, Theories and Frameworks. *Frontiers in Education, 6*, 540027. https://doi.org/10.3389/feduc.2021.540027

Kemler, E., Licandro, U., Thiele, A. & Speck, K. (2025). In kaltes Wasser geworfen – Herausforderungen im Rahmen der Qualifikation von Schulbegleiter:innen. *Sonderpädagogische Förderung heute, 70*(3), 314–325. https://doi.org/10.3262/SZ2503314

Kroll, S. (2011). Über-Gänge gestalten – Eine Perspektive der Entwicklungsbegleitung. In S. Jungk, M. Treber & M. Willenbring (Hrsg.), *Bildung in Vielfalt. Inklusive Pädagogik der Kindheit. Materialien zur Frühpädagogik* (S. 169–187). FEL Verlag.

Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Beltz.

Lübeck, A. & Demmer, C. (2022). Unüberblickbares überblicken – Ausgewählte Forschungsergebnisse zu Schulbegleitung. In M. Laubner, B. Lindmeier & A. Lübeck (Hrsg.), *Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Grundlagen und Praxis* (3. Aufl., S. 12–29). Beltz.

doi.org/10.35468/6252-14

Niesel, R. & Griebel, W. (2015). KinderStärken für den ersten Übergang: Von der Familie in die Kindertageseinrichtung. In P. Büker (Hrsg.), *Kinderstärken – Kinder stärken. Erziehung und Bildung ressourcenorientiert gestalten* (S. 90–101). Kohlhammer.

Schürer, S. & Lintorf, K. (2022). „Also das ist ja ein ganz enger Austausch" – Multiprofessionelle Kooperation als Qualitätsmerkmal diagnostischen Handelns am Grundschulübergang bei Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. *Qualifizierung für Inklusion,* 3(2). https://doi.org/10.21248/qfi.69

Speck, K., Thiele, A., Licandro, U., Maichrowitz, S. & Kemler, E. (2024). Endbericht zum Projekt „Evaluation der Schulbegleitung" in Hamburg (E340.400.1000-004). https://daten.transparenz.hamburg.de/Dataport.HmbTG.ZS.Webservice.GetRessource100/GetRessource100.svc/2d2f2c51-f25c-4c68-8c8b-5e2be2f22314/Akte__e340.400.1000-004.pdf

Zhao, Y., Rose, R. & Shevlin, M. (2021). Paraprofessional support in Irish schools: From special needs assistants to inclusion support assistants. *European Journal of Special Needs Education,* 36(2), 183–197. https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1901371

Autorin

Kemler, Eva
ORCID: 0009-0000-4044-6013
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Institut für Sonder- und Rehabilitationspädagogik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Heterogenität und Diversität unter besonderer Berücksichtigung inklusiver Bildungsprozesse
eva.kemler@uol.de

Andrea Ilina-Georgescu, Bettina Lindmeier, Conny Melzer, Anett Platte und Janka Goldan

Schulassistenz als Schulentwicklungsaufgabe: Potenziale und Herausforderungen fallbezogener und infrastruktureller Poolmodelle

Abstract

Ausgehend von den pädagogischen und strukturellen Herausforderungen individueller Schulassistenz betrachtet der Beitrag verschiedene Poolmodelle als Ansatz zur Weiterentwicklung schulischer Unterstützung. Anhand von zwei Projektbeispielen werden ein infrastrukturelles und ein fallabhängiges Poolmodell vergleichend betrachtet. Es zeigt sich, dass beide Poolmodelle Schulassistenz stärker in schulische Strukturen und multiprofessionelle Kooperation einbinden. Während infrastrukturelle Poolmodelle vor allem präventive und niedrigschwellige Unterstützung für alle Schüler:innen ermöglichen, weisen fallabhängige Poolmodelle insb. in Kontexten mit hohen und kontinuierlichen Unterstützungsbedarfen Potenziale auf. Abschließend werden Gelingensbedingungen, Weiterentwicklungsbedarfe und Forschungsdesiderate diskutiert.

Keywords: Schulassistenz, Poolmodelle, Inklusion, infrastrukturell

1 Ausgangslage

Der Rechtsanspruch auf Leistungen zur Teilhabe an Bildung wird in Deutschland für Schüler:innen gemäß § 35a SGB VIII und § 112 SGB IX häufig durch den Einsatz individueller Schulassistenzen realisiert. Dabei handelt es sich um nichtlehrendes Personal, das die anspruchsberechtigten Schüler:innen im Sinne einer 1:1-Konstellation während der Unterrichtszeit begleitet.

Mit dem Ausbau inklusiver Schulstrukturen gewinnt diese Form der Unterstützung vermehrt an Bedeutung. Dies zeigt sich u. a. in den seit Jahren steigenden Fall- und Antragszahlen im Bereich individueller Schulassistenz (Goldan et al., 2024; Schneider et al., 2023, 2024). Die damit verbundenen steigenden Kosten sowie der bestehende (Fach-)Kräftemangel veranlassen Kommunen dazu, neue Modelle von Schulassistenz einzuführen und zu erproben. Neben der Einzelfallhilfe werden in diesem Kontext insb. Modelle erprobt, die Unterstützung zumindest

doi.org/10.35468/6252-15

teilweise gebündelt organisieren. So erlauben sog. fallbezogene bzw. fallabhängige Poolmodelle die „gemeinsame Inanspruchnahme" der Leistung, d. h. dass sich zwei oder mehr Schüler:innen eine Schulassistenz teilen, sofern die Sorgeberechtigten zustimmen (Platte et al., 2025). Davon abzugrenzen ist das sog. infrastrukturelle Poolmodell (IPM), welches im Gegensatz zur individuellen Schulassistenz nicht an Bewilligungs- und Antragsverfahren gebunden, sondern strukturell in den Schulen verankert ist. In der Praxis werden hierfür unterschiedliche Bezeichnungen verwendet, darunter systemische Schulassistenz oder Inklusionsassistenz (David et al., 2021; Goldan et al., 2023). Schulassistenzen im IPM sind grundsätzlich für alle Schüler:innen da und werden in die multiprofessionellen Teams der Schulen eingebunden. Ziel ist eine bedarfsgerechte und präventive Unterstützung von Schüler:innen, unabhängig von einem festgestellten Leistungsanspruch. Es handelt sich dabei um eine freiwillige, vorgeschaltete Leistung ohne gesetzliche Grundlage. Das Recht auf eine individuelle Schulassistenz bleibt davon grundsätzlich unberührt. Insgesamt deutet sich damit eine Transition in der Landschaft der Schulassistenz an, in der im Sinne einer Transformation stärker systemisch organisierte Unterstützungsformen zunehmend an Bedeutung gewinnen.
Der Beitrag nimmt die pädagogischen und strukturellen Herausforderungen der Einzelfallhilfe als Ausgangspunkt und diskutiert anschließend die Potenziale fallbezogener sowie fallunabhängiger Poolmodelle.

2 Pädagogische Herausforderungen individueller Schulassistenzen

Der Einsatz individueller Schulassistenzen stellt Kommunen seit Jahren vor vielfältige Herausforderungen. Steigende Fall- und Antragszahlen sowie Kosten treffen auf ein ressourcenintensives Antragsverfahren, was die Bereitstellung der Schulassistenz verzögern kann. Der (Fach-)Kräftemangel verschärft dies zusätzlich, da anspruchsberechtigte Schüler:innen trotz Bewilligung teils keine Schulassistenz mehr finden können und Bedarfe unzureichend gedeckt werden (Goldan et al., 2023; Thiel, 2022).
Auf struktureller Ebene werden eine fehlende Anbindung individueller Schulassistenzen an der Schule, unklare Rollen und damit verbunden eine geringe Kooperation mit dem Lehrpersonal vor Ort diskutiert. Prekäre Beschäftigungsbedingungen (u. a. Befristungen und geringe Entlohnung) begünstigen Fluktuation und erschweren damit die kontinuierliche Einbindung in schulische Strukturen (Dworschak & Lindmeier, 2022; Hohloch, 2020). Zudem verweisen Studien auf fehlende Qualifikationsstandards sowie auf einen Mangel an Fort- und Weiterbildungen, etwa im Umgang mit herausfordernden Verhaltensweisen. In der Praxis führt dies zu heterogenen und teils unzureichenden Qualifikationen (Billerbeck, 2022).
Auch auf Schüler:innenebene wird der Einsatz individueller Schulassistenzen hinsichtlich Förderung und Teilhabe kritisch betrachtet (Goldan et al., 2022, 2024; Lübeck, 2020; Lübeck & Demmer, 2022). So kann die enge, personengebundene Begleitung Stigmatisierung begünstigen, Peer-Beziehungen erschweren und

doi.org/10.35468/6252-15

damit soziale Integration beeinträchtigen. Zudem besteht das Risiko, dass eine umfassende 1:1-Betreuung Selbstständigkeit und Autonomie hemmt, indem Abhängigkeiten entstehen und Eigeninitiative abnimmt.
Im Folgenden werden zwei Projekte vorgestellt, die mit unterschiedlichen Modellen schulischer Assistenz Ansätze zur Adressierung dieser Herausforderungen erproben.

3 (Infrastrukturelle) Poolmodelle als möglicher Ansatz

3.1 Infrastrukturelles Poolmodell in einem Landkreis im ländlichen Raum (Universität Hannover)

Mit Beginn des Schuljahres 2023/24 wurde an zunächst fünf Schulen im Landkreis Heidekreis die Umsetzung und Weiterentwicklung von Schulassistenz als fallunabhängiges, infrastrukturelles Poolmodell erprobt. Zum Schuljahr 2025/26 wurden weitere Schulen in das Pooling aufgenommen, die nicht Teil der Evaluation sind. Die Schulassistenzen bleiben bei externen Leistungsträgern angestellt; im Nord- und Südteil des Landkreises ist je eine Lebenshilfe als Leistungsanbieterin beteiligt. Die Bedarfsermittlungen zu Projektbeginn an den Schulen wurden dazu fortgeschrieben. Die Begleitforschung sollte zur qualitativen Vertiefung der bereits vorliegenden Erkenntnisse aus Mixed-Methods-Studien ein qualitatives Evaluationskonzept umsetzen. Erfahrungen und Zufriedenheit der Akteur:innen mit dem Poolmodell und insb. der multiprofessionellen Kooperation sollten mehrperspektivisch nachvollzogen werden, um Gelingensbedingungen und Entwicklungsbedarfe bei der Implementierung des IPM zu identifizieren und den Akteur:innen im Prozess zurückzumelden. Dazu wurden übergeordnete Forschungsfragen formuliert, die entsprechend der jeweiligen Akteur:innengruppe ausdifferenziert wurden:

1. Verändert sich die Arbeit in einem IPM in der Form, dass
   - Teamarbeit installiert wird,
   - die Schulassistenzen sich subjektiv besser eingebunden und nicht überlastet fühlen und
   - die Lehrkräfte zufriedener sind und mehr Verantwortung für alle Schüler:innen und ihr Lernen übernehmen?
2. Inwiefern wird die Unterstützung als passgerecht wahrgenommen, erhalten Schüler:innen ausreichend Unterstützung?

3.1.1 Methodischer Rahmen

Alle 15 Schulassistenzen der beteiligten Schulen wurden in Form zweier Fachtage befragt, an denen in Kleingruppen in World-Cafés (The World Café Community Foundation, 2015) diskutiert wurde (Vollerhebung). Wesentliche Themen waren Unterstützung der Schüler:innen (1), Rolle, Kooperation, Einbindung in Klassenteams und Schule (2), Qualifikation, Weiterqualifizierungs- und Fortbildungs-

doi.org/10.35468/6252-15

bedarfe (3) und übergreifende Organisation und Kooperationsstrukturen des Poolmodells (4) einschließlich der jeweiligen Zufriedenheit mit der Entwicklung dieser Themen.
Ergänzend wurden acht (Tandem-)Interviews (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014) mit zusammenarbeitenden Teams aus allgemein- und sonderpädagogischen Lehrkräften sowie Schulassistenzen und teilweise Schulsozialarbeiter:innen geführt, mit Fokus auf multiprofessioneller Kooperation zur Unterstützung der Schüler:innen. Zusätzlich wurden zwölf Elternteile von Kindern, die Unterstützung durch Pool-Schulassistenz erhalten, durch Expert:inneninterviews (Gläser & Laudel, 2010) befragt sowie zwei Gruppendiskussionen (Bohnsack, 2021) mit fünf Schüler:innen einer Grundschule und sechs Schüler:innen einer Hauptschule durchgeführt.
Die übergeordnete Auswertungsstrategie zur Analyse aller (Tandem-)Interviews und Gruppendiskussionen stellte eine inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022) dar. Das Datenmaterial wurde in den einzelnen Teilprojekten jeweils unter Rückbezug auf theoretische Vorannahmen und die Fragestellungen in deduktive und induktive Kategorien codiert. Während die deduktive Kategorienbildung an vorhandene Forschung anknüpft, kann die induktive Kategorienbildung zur Untersuchung bislang wenig erforschter sozialer Kontexte und der Entdeckung neuer Phänomene genutzt werden.

3.1.2 Zentrale Erkenntnisse

Die Ergebnisse können in ihrer Vielschichtigkeit hier nicht dargestellt werden; exemplarisch werden die Ergebnisse der Befragung der Schulassistenzen entsprechend der Hauptkategorien benannt. *Rolle, Kooperation, Einbindung in Klassenteams und Schule:* Die soziale Einbindung hat stark zugenommen, die Mehrheit der Pool-Schulassistenzen fühlt sich als „festes Personal" oder beschreibt ein „schönes, fröhliches, rundes Miteinander, ... wie ... in einer riesengroßen Familie".
Wertschätzung und Anerkennung von Seiten der Schulen für die Schulassistenzen sind ebenfalls gestiegen, was die Schulassistenzen bspw. an der Aushändigung von Schlüsseln oder an Nachfragen der Lehrkräfte festmachen.
Das Rollenerleben unterscheidet sich je nach Einsatzplanung: Manche Schulassistenzen sind einer festen Klasse zugeordnet, was Vorteile hinsichtlich der Kontinuität der Unterstützung insb. autistischer Schüler:innen bietet. Andere arbeiten klassenübergreifend und berichten von erleichterten Vertretungsregelungen und erhöhter Flexibilität. Vielfach wird als herausfordernd erlebt, allen Schüler:innen ausreichend viel Aufmerksamkeit zu widmen.
Austausch und Kommunikation sind gut, werden aber auch anspruchsvoller: Die Nutzung des Lehrkräftezimmers, der Schulplattform IServ oder die Aufnahme in E-Mail-Verteiler und Chatgruppen helfen, die Belange verschiedener Schüler:innen, insb. in unterschiedlichen Klassen, im Blick zu behalten.
Qualifizierungen und Fortbildungsmöglichkeiten: Ein hoher Bedarf ebenso wie eine hohe Bereitschaft zu Fort- und Weiterbildung werden geäußert, wobei bedarfsorientierte und zeitlich flexible Angebote gefordert werden, die auch einen Wissenstransfer in die schulische Praxis unterstützen.

doi.org/10.35468/6252-15

Die Entwicklungen im Poolmodell haben die Rolle der Schulassistenzen und ihre Zusammenarbeit mit dem Kollegium spürbar verändert. Sie sind stärker in schulische Abläufe integriert, haben größere Handlungsspielräume, können sich stärker in die pädagogische Arbeit einbringen und übernehmen mehr Verantwortung.
Für die Weiterentwicklung unter Einbeziehung aller Ergebnisse sind Schnittstellenprobleme (z. B.: „Wer ist für welche Fragen Ansprechpartner:in für Eltern?"), die Weiterentwicklung der Förderplanung und die bedarfsgerechte Zuweisung der Schulassistenz wesentliche Themen, insb. im Steuerungskreis.

3.2 Fallabhängiges Poolmodell im Landkreis Leipzig (Universität Leipzig)

Der Landkreis Leipzig entschied sich vor dem Hintergrund steigender Unterstützungsbedarfe sowie struktureller und pädagogischer Herausforderungen individueller 1:1-Zuordnungen für die Einführung eines fallabhängigen Poolmodells. Neben administrativen Belastungen zeigten sich in der schulischen Praxis insb. Fragen nach Abhängigkeitsentwicklungen zwischen Schulassistenzen und Schüler:innen, sozialer Integration und flexibler Ressourcennutzung. Ziel war es, ein Modell zu entwickeln, das die Selbstständigkeit der Schüler:innen stärkt, soziale Teilhabe fördert und zugleich eine bedarfsgerechtere Steuerung der vorhandenen Unterstützungsleistungen und -ressourcen ermöglicht, ohne Unterstützung dauerhaft an eine einzelne Bezugsperson zu binden.

3.2.1 Konzeptioneller Rahmen

Das Projekt wurde als wissenschaftlich begleiteter Entwicklungsprozess im Design-Based-Research-Ansatz angelegt (Kelm et al., 2025; Platte et al., 2024). Die iterative Verzahnung von Konzeptentwicklung, Implementation und Evaluation ermöglichte eine enge Zusammenarbeit zwischen Universität, Landkreis, Schule und Träger der Schulbegleitung. Auf Landkreisebene wurde eine Steuerungsgruppe eingerichtet, in der rechtliche, administrative, wissenschaftliche und pädagogische Perspektiven zusammengeführt wurden. Parallel dazu arbeitete eine Projektgruppe an der Schule, in der Lehrkräfte, pädagogische Fachkräfte, Schulbegleitungen, Schulleitung, Elternvertretungen sowie Forscher:innen der Universität kontinuierlich in die Konzeptentwicklung eingebunden waren (Platte et al., 2025). Diese Struktur war eine wichtige Voraussetzung für Transparenz, Akzeptanz und nachhaltige Implementierung, da strategische und alltagspraktische Fragestellungen parallel bearbeitet und beantwortet werden konnten.
Kern des entwickelten Modells ist ein fallabhängiger Schulbegleitungspool. Die individuellen Rechtsansprüche bleiben bestehen, werden jedoch schulbezogen koordiniert eingesetzt. Die bislang starre 1:1-Zuordnung wird zugunsten eines dualen Systems aus klassengebundener und flexibel einsetzbarer Schulbegleitung aufgelöst. Während klassengebundene Schulbegleitungen eine kontinuierliche Unterstützung in einer Lerngruppe gewährleisten, ermöglichen flexible Schulbegleitungen eine situationsbezogene Unterstützung, etwa bei erhöhtem

doi.org/10.35468/6252-15

Unterstützungsbedarf oder in Vertretungssituationen. Eine koordinierende Schulbegleitung übernimmt die Einsatzplanung und passt diese bei veränderten Bedarfen an. Eine ausführliche Darstellung der Modellstruktur findet sich bei Platte et al. (2025).

3.2.2 Zentrale Erkenntnisse

Der Vorteil des fallgebundenen Modells besteht in der Flexibilität bei gleichzeitiger Beständigkeit insb. für Schüler:innen, die die Unterstützung kontinuierlich benötigen (z. B. mit Komplexer Beeinträchtigung oder im Autismus-Spektrum). Hier zeigte sich, dass personale Wechsel von Bezugspersonen bewusst gestaltet und ritualisiert werden müssen, um Schüler:innen auf Veränderungen vorzubereiten und Abhängigkeitsdynamiken zu vermeiden. Explizit für die Förderschule mit dem Schwerpunkt Geistige Entwicklung stellte sich damit diese Lösung in der konkreten Umsetzung als besonders sinnvoll heraus.

Die Umstellung auf das fallabhängige Poolmodell war nicht allein eine organisatorische Veränderung, sondern eine Schulentwicklungsaufgabe. Verbindliche Kommunikationsstrukturen, regelmäßige Team- und Fallbesprechungen sowie transparente Entscheidungswege im Ressourceneinsatz mussten schrittweise etabliert werden. Unterstützung sollte nicht primär an einzelne Personen, sondern an verlässliche Strukturen gebunden sein. Damit wird sie weniger personengebunden organisiert und stärker im multiprofessionellen Team abgestimmt.

Im Verlauf der Implementation wurde zudem deutlich, dass die flexible Zusammenarbeit im Pool klare Aufgaben- und Zuständigkeitsbeschreibungen erfordert. Die Abgrenzung zwischen pädagogischer Gesamtverantwortung der Lehrkräfte, unterstützender pädagogischer Begleitung durch Fachkräfte und Teilhabeassistenz durch Schulbegleitungen ist eine wesentliche Voraussetzung für Transparenz und professionelle Kooperation. Die systematische Ausarbeitung der Aufgabenprofile im beschriebenen Poolmodell ist ausführlich bei Mark et al. (2025) zu finden.

Für den Übergang vom Pilotprojekt zur Verstetigung waren insb. folgende Faktoren bedeutsam: eine verbindliche Steuerungsstruktur, klare Kooperationsvereinbarungen mit dem Kostenträger, eine qualifikationsorientierte Einsatzplanung sowie kontinuierliche Reflexion im multiprofessionellen Team.

Darüber hinaus hing die Akzeptanz des Modells wesentlich davon ab, ob alle Beteiligten – einschließlich der Sorgeberechtigten – die Zielperspektive nachvollziehen und die veränderten Unterstützungsstrukturen als Gewinn für Autonomie und Teilhabe der Schüler:innen verstehen. Das Beispiel der Waldschule Grimma zeigt, dass fallabhängige Poolmodelle tragfähig sein können, wenn sie als strukturierte Weiterentwicklung schulischer Unterstützungssysteme verstanden werden. Ihre Wirksamkeit beruht weniger auf organisatorischer Umverteilung als auf kooperativer Entscheidungsstruktur, klar definierten Zuständigkeiten und einer gemeinsamen pädagogischen Zielperspektive. Damit entstehen nicht nur organisatorische, sondern auch konzeptionelle Entwicklungsräume und Handlungsmöglichkeiten für Schulen mit einem Schwerpunkt Geistige Entwicklung.

doi.org/10.35468/6252-15

4 Diskussion und Ausblick

Die beiden dargestellten Beispielprojekte zeigen, dass ein zentrales Ziel von Poolmodellen darin besteht, die Schulassistenzen stärker in die schulischen Strukturen, insb. die multiprofessionelle Zusammenarbeit mit Lehrkräften, einzubinden. Sowohl infrastrukturelle als auch fallabhängige Poolmodelle weisen hierfür ein erhebliches Potenzial auf, bringen jedoch jeweils unterschiedliche Vor- und Nachteile in der praktischen Umsetzung mit sich.

Kennzeichnend für ein IPM wie im Landkreis Heidekreis ist die unbürokratische und präventive Ausrichtung. Da Unterstützung nicht an Antrags- und Bewilligungsverfahren gebunden ist, kann sie frühzeitig und mit geringerem administrativem Aufwand einsetzen (Goldan et al., 2024). Zugleich ermöglicht das Modell einen flexibleren Zugang zu Unterstützung, der sich auch an Schüler:innen ohne festgestellten Leistungsanspruch oder mit nur zeitweiligem Unterstützungsbedarf richtet bzw. richten kann. Durch die feste Verankerung im Schulalltag wird darüber hinaus die Einbindung der Schulassistenzen in multiprofessionelle Teams gestärkt.

Ein fallabhängiges Poolmodell wie im Landkreis Leipzig kann insb. in Übergangsphasen anschlussfähig sein, in denen bereits individuelle Schulassistenzen für Schüler:innen bewilligt sind und diese nicht unmittelbar durch ein IPM ersetzt werden können, etwa weil Sorgeberechtigte an einer individualisierten Unterstützung festhalten. Da die Unterstützung weiterhin auf individuellen Rechtsansprüchen basiert, bleibt sie in bestehende Rechts- und Verwaltungsstrukturen eingebunden und ist rechtlich sowie finanziell für den Zeitraum, in welchem die Anträge bewilligt sind, abgesichert. Zugleich ermöglicht das fallabhängige Modell Flexibilität: Für Schüler:innen mit dauerhaftem Unterstützungsbedarf kann verlässliche Begleitung kontinuierlich sichergestellt werden, indem z. B. auch im Krankheitsfall von Schulassistenzen Vertretungen aus dem Pool verfügbar sind. Gerade in Förderschulkontexten, in denen Unterstützung häufig dauerhaft und nicht nur situativ benötigt wird, kann die Absicherung von Vertretungen durch einen Pool ein wesentlicher Vorteil sein.

Die Beispiele verdeutlichen, dass die Wahl eines Poolmodells nicht losgelöst, sondern im Kontext der jeweiligen Schulstruktur, der Unterstützungsbedarfe der Schüler:innen sowie der bestehenden Steuerungs- und Verwaltungsstrukturen getroffen werden muss. Aus Steuerungsperspektive erfordert die Einführung entsprechender Modelle daher eine frühzeitige und sorgfältig abgestimmte Planung im Austausch mit allen beteiligten Akteur:innen – darunter Schulen, Träger, Sorgeberechtigte, Jugend- und Eingliederungshilfe, Schulverwaltung und kommunale Bildungsplanung. Nur durch eine koordinierte Vorbereitung lässt sich sicherstellen, dass das jeweils gewählte Modell den lokalen Rahmenbedingungen entspricht und durch die Akzeptanz der Beteiligten seine Potenziale entfalten kann. Während das IPM vor allem einen frühzeitigen und niedrigschwelligen Zugang zu Unterstützung ermöglicht, weist das fallabhängige Poolmodell insb. Potenziale hinsichtlich einer rechtlichen Anschlussfähigkeit sowie einer verlässlichen und

doi.org/10.35468/6252-15

kontinuierlichen Unterstützung im Schulalltag auf. Zugleich ermöglicht das Modell eine flexible Organisation von Unterstützung insb. in Kontexten mit hohen und dauerhaft bestehenden Unterstützungsbedarfen.
Darüber hinaus zeigt sich in bisherigen wissenschaftlichen Begleitstudien, dass die Einführung von Poolmodellen als umfassende Schulentwicklungsaufgabe auf verschiedenen Steuerungsebenen zu verstehen ist. Ihr Gelingen setzt eine breite Akzeptanz aller Beteiligten, verbindliche Kommunikations- und Kooperationsstrukturen, transparente Entscheidungswege, abgestimmte Rollen- und Aufgabenprofile sowie kontinuierliche Reflexion voraus. Weiterentwicklungsbedarfe bestehen bei der Klärung von Rollen, Zuständigkeiten, der Qualifizierung von Schulassistenzen, der Ausgestaltung der gemeinsamen Förderplanung, der Ressourcensteuerung sowie der langfristigen institutionellen Verstetigung der Modelle (David et al., 2021; Kiani & Langer, 2023).
Die bisherige Befundlage ist jedoch begrenzt. Vor allem zu fallabhängigen Poolmodellen liegen bislang nur wenige Studien vor. Zudem sind die vorliegenden Evaluationen aufgrund unterschiedlicher Kontextbedingungen und methodischer Zugänge nur eingeschränkt vergleichbar. Belastbare Wirkungsbefunde, insb. auf Schüler:innenebene, fehlen bislang. Weitere Forschung sollte Modellprojekte daher frühzeitig wissenschaftlich begleiten und Wirkungen auf Teilhabe, Autonomie, soziale Integration und schulische Kooperation systematisch untersuchen.

Literatur

Billerbeck, E.-M. (2022). Qualifikation und Qualifizierung von Schulbegleiter/innen. In M. Laubner, B. Lindmeier & A. Lübeck (Hrsg.), *Schulbegleitung in der inklusiven Schule: Grundlagen und Praxis. Mit Online-Materialien* (3. Aufl., S. 53–68). Beltz.

Bohnsack, R. (2021*). Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (10. Aufl.). Budrich.

David, A., Rosenberger, A., Rudolph, U. & Uhlig, S. (2021). *Wissenschaftliche Begleitung der Vorhaben zum Inklusionsassistenten*. Endbericht. Universitätsverlag der Technischen Universität Chemnitz.

Dworschak, W. & Lindmeier, B. (2022). Zur Notwendigkeit der konzeptionellen Weiterentwicklung der Maßnahme Schulbegleitung. In M. Laubner, B. Lindmeier & A. Lübeck (Hrsg.), *Schulbegleitung in der inklusiven Schule: Grundlagen und Praxishilfen. Mit Online-Materialien* (S. 153–163). Beltz.

Gläser, J. & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse.* Springer.

Goldan, J., Grüter, S., Guth, T., Ilina-Georgescu, A., Corbach, R. & Lütje-Klose, B. (2023). Infrastrukturelle Poolmodelle im Bereich der Schulassistenz – Ziele, Rahmenbedingungen und Evaluation am Beispiel des Modellprojekts „Systemische Schulassistenz im Kreis Soest". *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 516–531. https://pub.uni-bielefeld.de/record/2983978

Goldan, J., Lütje-Klose, B., Grüter, S. & Guth, T. (2022). *Abschlussbericht: Evaluation der Systemischen Schulassistenz im Kreis Soest (ESyS)*. https://doi.org/10.4119/UNIBI/2968728

Goldan, J., Pollmeier, T. & Lekon, J. (2024). *Abschlussbericht: Evaluation des Pilotprojekts „Systemische Schulassistenz in Bremen"*. Fakultät für Erziehungswissenschaften. https://doi.org/10.4119/unibi/2994237

Hohloch, C. (2020). *Unterrichtsalltag mit Schulbegleiter*in: So geht's! Rollenverständnis, Zusammenarbeit, Problemlösung. Immer besser unterrichten (1. Aufl.)*. Auer.

Kelm, N., Ashouri, C., Platte, A., Reintjes, C., Reh, A., Scheer, D., Schmalenbach, C., Schroeder, R., Schwermann, A., Veber, M. & Melzer, C. (2025). Design-Based Research in der Sonderpädagogik – eine Innovationsstrategie für die inter- und intradisziplinäre Wissenschafts-Praxis-Kooperation. In J. Brandenburg et al. (Hrsg.), *Sonderpädagogik intra- und interdisziplinär* (S. 63–75). Klinkhardt.

Kiani, H. & Langer, A. (2023). Schulbegleitung im Poolmodell im Landkreis Ostholstein: Bericht der formativen und summativen Evaluation der Umsetzung der Modellkonzeptionen. Deutsches Institut für Sozialwirtschaft e.V.

Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (5. überarbeitete Aufl.). Beltz.

Lübeck, A. (2020). Schulbegleitung in der inklusiven Schule. *Behindertenpädagogik, 59*(1), 7–28. https://doi.org/10.30820/0341-7301-2020-1-7

Lübeck, A. & Demmer, C. (2022). Unüberblickbares überblicken – Ausgewählte Forschungsergebnisse zu Schulbegleitung. In M. Laubner, B. Lindmeier & A. Lübeck (Hrsg.), *Schulbegleitung in der inklusiven Schule: Grundlagen und Praxis. Mit Online-Materialien* (3. Aufl., S. 12–29). Beltz.

Mark, J., Ott, A. S. & Platte, A. (2025). Aufgaben von Lehrkräften, pädagogischen Fachkräften und Schulassistenzen an Schulen mit dem Schwerpunkt Geistige Entwicklung. *Zeitschrift für Heilpädagogik, 76*(7), 268–278.

Platte, A., Enderle, C. & Melzer, C. (2024). Partizipative Forschung mit dem Design-Based Research Ansatz – Gemeinsame Entwicklung eines Konzepts von Organisationsformen im sonderpädagogischen Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung. *Emotionale und Soziale Entwicklung (ESE), 6*, 56-71. https://doi.org/10.35468/6103

Platte, A., Mark, J., Schulze, F., Börner, N., Jaschek, N., Langner, G. & Melzer, C. (2025). Schulbegleitung – Entwicklung eines Konzepts zur Umsetzung eines fallgebundenen Poolmodells an einer Pilotschule. *Zeitschrift für Heilpädagogik, 76*(3), 84–96.

Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014). Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch (4. Aufl.). Oldenbourg.

Schneider, K., Makles, A. M., Goldan, J. & Kozhaya, M. (2024). Fünfter Bericht zur Evaluation des Gesetzes zur Förderung kommunaler Aufwendungen für die schulische Inklusion in NRW: *Abschlussbericht.* Wuppertaler Institut für bildungsökonomische Forschung, Bergische Universität Wuppertal.

Schneider, K., Makles, A. M., Goldan, J., Westermaier, F. G. & Kozhaya, M. (2023). Fünfter Bericht zur Evaluation des Gesetzes zur Förderung kommunaler Aufwendungen für die schulische Inklusion in Nordrhein-Westfalen: Zwischenbericht. WIB – Wuppertaler Institut für bildungsökonomische Forschung, Bergische Universität Wuppertal.

The World Café Community Foundation (2015). *Café to go! A quick reference for hosting world café.*

Thiel, S. (2022). Die Beantragung und Bewilligung von Schulassistenz. In M. Laubner, B. Lindmeier & A. Lübeck (Hrsg.), *Schulbegleitung in der inklusiven Schule: Grundlagen und Praxis. Mit Online-Materialien* (3. Aufl., S. 30–39). Beltz.

doi.org/10.35468/6252-15

Autorinnen

Ilina-Georgescu, Andrea
Bergische Universität Wuppertal
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Schulentwicklung; Modellprojekte der Systemischen Schulassistenz
Ilina@uni-wuppertal.de

Lindmeier, Bettina, Prof. Dr.
ORCID: 0000-0001-9496-0915
Leibniz Universität Hannover
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Differenz und Inklusion, Lehrer:innenbildung & Professionalisierung von Fachkräften, Diversitätssensible Hochschule, Partizipation behinderter und benachteiligter Menschen (u.a. im Kontext Schulassistenz, gemeinsame Seminare), Alter/Demenz und Behinderung
bettina.lindmeier@ifs.uni-hannover.de

Melzer, Conny, Prof. Dr.
ORCID: 0000-0003-3768-0356
Universität Leipzig
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: schulische Diagnostik; Lehrer:innenbildung für Inklusive Bildung; Gelingensbedingungen für inklusiven Unterricht; Unterrichtsmethoden im Gemeinsamen Lernen und bei Lernbeeinträchtigungen, Kooperative Förderplanung sowie Kooperative Beratung
conny.melzer@uni-leipzig.de

Platte, Anett, Dr.
ORCID: 0000-0001-7958-1618
Universität Leipzig
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung in der Lehrer:innenbildung, Methodenwissen Prävention und Intervention bei herausforderndem Verhalten, Transfer Forschung-Praxis, Schulbegleitung im Poolmodell, partizipative Forschung mit dem Design-Based-Research-Ansatz, Psychische Gesundheit und Wohlbefinden bei Studierenden
anett.platte@uni-leipzig.de

Goldan, Janka, Prof. Dr.
Bergische Universität Wuppertal
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Multiprofessionelle Kooperation im Kontext inklusiver Schule und Schulentwicklung, Inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung, Teilhabe, Wohlbefinden und Leistungsentwicklung von Schüler:innen mit SPF im inklusiven Unterricht, Wissenschaftliche Begleitung und Weiterentwicklung von Modellprojekten der Systemischen Schulassistenz
goldan@uni-wuppertal.de

doi.org/10.35468/6252-15

Francesco Ciociola, Michael Borg-Laufs, Morsi Abdallah und Stefanie Roos

Schulische Transition von allgemeinen und Förderschulen in die Klinikschule – Zur subjektiven Befriedigung psychischer Grundbedürfnisse vulnerabler Jugendlicher

Abstract

Der Beitrag untersucht die schulische Transition von Jugendlichen aus allgemeinen und Förderschulen in Klinikschulen und analysiert Unterschiede in der subjektiv wahrgenommenen Befriedigung psychischer Grundbedürfnisse im schulischen Kontext. Theoretische Grundlage bildet die Konsistenztheorie nach Grawe (2004). Datengrundlage ist eine quantitative Querschnittsbefragung von N = 101 Klinikschüler:innen, erhoben mit dem Fragebogen MYNEEDZ. Die Ergebnisse zeigen eine signifikant höhere wahrgenommene Befriedigung psychischer Grundbedürfnisse in der Klinikschule sowie altersbezogene und schulformspezifische Unterschiede im Übergang. Die Befunde werden vor dem Hintergrund transitionsbezogener Bildungsforschung diskutiert und verweisen auf die Bedeutung schulischer Kontextbedingungen für die psychosoziale Unterstützung vulnerabler Jugendlicher in Übergangssituationen.

Keywords: Jugendliche, Klinikschule, Psychische Grundbedürfnisse, Schulformen, Transitionen

1 Befriedigung psychischer Grundbedürfnisse vulnerabler Jugendlicher im Kontext schulischer Transition

Psychische Belastungen im Jugendalter rücken zunehmend in den Fokus wissenschaftlicher und gesellschaftlicher Diskussionen (Feldmann, 2024). Schule stellt dabei einen zentralen Entwicklungsraum dar, in dem Zugehörigkeit, Leistungsrückmeldungen und soziale Vergleichsprozesse erlebt werden. Psychisch belastete Jugendliche weisen häufiger konflikthafte schulische Erfahrungen, Schulvermeidung oder ein geringes schulisches Wohlbefinden auf (Bauch et al., 2024; Janschewski et al., 2022).

Transitionen in Bildungsverläufen stellen auch aus sonderpädagogischer Perspektive bedeutsame Übergänge dar, die mit Veränderungen institutioneller Kontexte,

doi.org/10.35468/6252-16

sozialer Beziehungen und individueller Anforderungen verbunden sind (Walther, 2024). Während viele schulische Übergänge normativ strukturiert sind, etwa der Wechsel zwischen Schulstufen oder Schulformen, können bei vulnerablen Jugendlichen häufig nichtlineare Bildungsbiografien auftreten (Stein & Müller, 2024). Eine besondere Form schulischer Transition stellt der Wechsel von der zuvor besuchten Stammschule in eine Klinikschule dar. Klinikschulen sind in der Regel an kinder- und jugendpsychiatrische Einrichtungen angebunden und ermöglichen schulische Teilhabe während stationärer Behandlungen. Der Übergang in dieses Setting ist nicht selten mit komplexen Belastungen verbunden und kann sowohl für die Jugendlichen als auch für pädagogische Fachkräfte herausfordernd sein (Langnickel et al., 2024). Auf der anderen Seite kann solch eine Neukonfiguration schulischer Rahmenbedingungen und psychosozialer Unterstützungsstrukturen auch neue Bedingungen schulischer Erfahrungen schaffen. Da schulische Kontexte mit unterschiedlichen sozialen Beziehungen, Leistungsanforderungen und Unterstützungsmöglichkeiten verbunden sein können, könnten sich solche Veränderungen auch auf die subjektiv wahrgenommene Befriedigung psychischer Grundbedürfnisse auswirken (Ciociola, 2026). Aus bedürfnispsychologischer Perspektive kann angenommen werden, dass psychische Stabilität wesentlich davon abhängt, in welchem Ausmaß psychische Grundbedürfnisse erfüllt werden (Feldmann, 2024). Vor diesem Hintergrund kann angenommen werden, dass Jugendliche die Befriedigung psychischer Grundbedürfnisse in Klinikschulen anders wahrnehmen als in ihrer zuvor besuchten Stammschule. Klinikschulen können zudem spezifischer auf psychische Symptomatiken und Bedarfslagen eingehen und sind oftmals durch kleinere Lerngruppen sowie stärker beziehungsorientierte Unterstützungsstrukturen gekennzeichnet (Ciociola & Abdallah, 2025; Langnickel et al., 2024). Die vorliegende Studie untersucht daher folgende Forschungsfrage (F):

Unterscheidet sich die retrospektiv wahrgenommene Befriedigung psychischer Grundbedürfnisse von Jugendlichen in ihrer zuvor besuchten Stammschule von der aktuell subjektiv wahrgenommenen Befriedigung psychischer Grundbedürfnisse in der Klinikschule?

Auf Basis der theoretischen Überlegungen lassen sich folgende Hypothesen (H) formulieren:

H1: Jugendliche berichten bezogen auf die aktuell besuchte Klinikschule eine höhere subjektiv wahrgenommene Befriedigung psychischer Grundbedürfnisse als bezogen auf ihre zuvor besuchte Stammschule.

H2: Die Veränderung der subjektiv wahrgenommenen Befriedigung psychischer Grundbedürfnisse im Übergang in die Klinikschule unterscheidet sich in Abhängigkeit der zuvor besuchten Schulform.

doi.org/10.35468/6252-16

2 Methoden

2.1 Stichprobe und Studiendesign

Insgesamt nahmen N = 101 Klinikschüler:innen aus verschiedenen Klinikschulen teil, die sich zum Zeitpunkt der Erhebung in stationärer kinder- und jugendpsychiatrischer Behandlung befanden. Die Stichprobe umfasst zu 56.4 % Mädchen, 41.6 % Jungen und 2 % Jugendliche mit diverser Geschlechtsangabe. Das Durchschnittsalter der Jugendlichen betrug 15.2 Jahre (SD = 1.38; range = 13-18). Die Stichprobe umfasste Jugendliche im Alter von 13–14 Jahren (n = 28), 15–16 Jahren (n = 47) sowie 17–18 Jahren (n = 26). 45.5 % der Jugendlichen gaben einen Migrationshintergrund an. Vor der Aufnahme in die Klinikschule besuchten die Jugendlichen Hauptschulen (n = 18), Realschulen (n = 12), Gesamtschulen (n = 28), Gymnasien (n = 24) sowie Förderschulen (n = 19). Bei 34 Jugendlichen aus allgemeinen Schulen sowie allen 19 Schüler:innen aus Förderschulen lag ein diagnostizierter sonderpädagogischer Förderbedarf vor (insgesamt 52.5 % der befragten Jugendlichen).

Die Studie folgt einem quantitativen Querschnittsdesign und basiert auf einer Gelegenheitsstichprobe. Die Datenerhebung erfolgte im Zeitraum Februar 2025 bis September 2025 im Rahmen einer standardisierten schriftlichen Befragung während des Unterrichts in Klinikschulen. Der Fragebogen wurde digital via Lime Survey bereitgestellt und von den Jugendlichen über mobile Endgeräte ausgefüllt. Die Bearbeitungszeit betrug durchschnittlich 15 Minuten. Die Teilnehmenden wurden im Vorfeld über Zielsetzung und Ablauf der Studie informiert. Für minderjährige Jugendliche lagen Einverständniserklärungen der Erziehungsberechtigten vor. Die Erhebung erfolgte anonym und unter Einhaltung der geltenden datenschutzrechtlichen Bestimmungen.

2.2 Messinstrument

Zur Erfassung der subjektiv wahrgenommenen Befriedigung psychischer Grundbedürfnisse wurde der mehrstufig entwickelte und psychometrisch validierte Fragebogen MYNEEDZ eingesetzt (Ciociola, 2026). Die internen Konsistenzen der verwendeten Skalen lagen in der vorliegenden Stichprobe für beide Skalen bei α = .90 (Ciociola & Abdallah, 2025). Das Instrument orientiert sich konzeptionell an der Konsistenztheorie nach Grawe (2004). Die Items sind lebensweltbezogen formuliert und erfassen die subjektive Wahrnehmung der Befriedigung psychischer Grundbedürfnisse in spezifischen Lebenswelten von Jugendlichen. Die Beantwortung erfolgt auf einer fünfstufigen Likert-Skala von 1 = „Ich stimme überhaupt nicht zu" bis 5 = „Ich stimme völlig zu". Für die vorliegende Studie wurden ausschließlich die Skalen Schule und Stammschule verwendet, die aus jeweils 13 Items bestehen und die selbstwahrgenommene Gesamtbefriedigung der vier psychischen Grundbedürfnisse im schulischen Kontext erfassen. Die Items wurden von den Jugendlichen retrospektiv in Bezug auf ihre zuvor besuchte Stammschule sowie aktuell in Bezug auf die Klinikschule beantwortet (Ciociola & Abdallah, 2025).

doi.org/10.35468/6252-16

2.3 Statistisches Vorgehen

Die Prüfung der Verteilungsannahmen mittels Kolmogorov-Smirnov-Tests zeigte signifikante Abweichungen von der Normalverteilung, weshalb für die zentralen Gruppenvergleiche überwiegend nichtparametrische Verfahren verwendet wurden. Zur Absicherung der Ergebnisse gegenüber möglichen Normverletzungen wurde ergänzend ein Bootstrapping-Verfahren mit 1000 Resamples und bias-korrigierten 95%-Konfidenzintervallen eingesetzt (Efron & Tibshirani, 1993).
Zur Prüfung von Hypothese H1 wurde ein Wilcoxon-Test für verbundene Stichproben berechnet. Zur Einordnung der praktischen Relevanz wurde zusätzlich die Effektstärke r bestimmt (Cohen, 1988). Mögliche Einflüsse soziodemografischer Variablen wurden ergänzend mittels Kovarianzanalysen (ANCOVA) mit den Faktoren Geschlecht, Migrationshintergrund und sonderpädagogischer Förderbedarf kontrolliert, da parametrische Verfahren gegenüber moderaten Verletzungen der Normalverteilung als vergleichsweise robust gelten (Miles & Shevlin, 2001). Der Einfluss des Alters wurde mithilfe einer Pearson-Korrelationsanalyse untersucht. Für die Überprüfung von Hypothese H2 wurde zunächst für jede Person ein Differenzwert zwischen der subjektiv wahrgenommenen psychischen Grundbedürfnisbefriedigung in der Klinikschule und der zuvor besuchten Stammschule berechnet. Positive Werte zeigen eine höhere Bedürfnisbefriedigung in der Klinikschule. Zur Prüfung möglicher Unterschiede zwischen den Schulformen wurde ein Kruskal-Wallis-Test berechnet. Aufgrund eines signifikanten Gesamteffekts wurden anschließend paarweise Mann-Whitney-U-Tests mit Bonferroni-Korrektur durchgeführt, um spezifische Gruppenunterschiede zu identifizieren. In allen Analysen wurde ein Signifikanzniveau von $\alpha = .05$ zugrunde gelegt.

3 Ergebnisse

Die Jugendlichen berichten, wie in H1 angenommen, in der Klinikschule eine signifikant höhere Befriedigung psychischer Grundbedürfnisse ($M = 3.32$, $SD = 0.57$) als in ihrer zuvor besuchten Stammschule ($M = 3.05$, $SD = 0.63$). Der Wilcoxon-Test für verbundene Stichproben zeigt einen signifikanten Unterschied zwischen den beiden schulischen Kontexten ($Z = -4.18$, $p < .001$), mit einem mittleren Effekt von $r = .42$ (Cohen, 1988). Darüber hinaus zeigt die ANCOVA einen signifikanten Effekt für das Alter der Jugendlichen ($F(1, 96) = 6.72$, $p = .011$) sowie für das Vorliegen eines sonderpädagogischen Förderbedarfs ($F(1, 96) = 5.84$, $p = .018$). Die Pearson-Korrelationsanalyse zeigt einen signifikanten negativen Zusammenhang zwischen dem Alter der Jugendlichen und der subjektiv wahrgenommenen Befriedigung psychischer Grundbedürfnisse ($r = -.29$, $p = .004$). Für die Variablen Geschlecht ($F(1, 96) = 0.91$, $p = .342$) und Migrationshintergrund ($F(1, 96) = 1.18$, $p = .279$) lassen sich keine signifikanten Effekte feststellen.
Die Analyse des Kruskal-Wallis-Tests zeigt, wie in H2 angenommen, einen signifikanten Gesamteffekt ($H(4) = 11.34$, $p = .023$, $n^2 = .08$), was darauf hinweist, dass sich die Differenzwerte zwischen den Schulformen unterscheiden. In den zur genaueren Bestimmung der Gruppenunterschiede paarweise durchgeführten

doi.org/10.35468/6252-16

Mann-Whitney-U-Tests mit Bonferroni-Korrektur zeigen sich signifikante Unterschiede zwischen Jugendlichen aus Hauptschulen und Gymnasien (U = 119.50, p = .017) sowie zwischen Jugendlichen aus Haupt- und Förderschulen (U = 128.00, p = .024). Jugendliche aus Gymnasien und Förderschulen berichten dabei stärkere Zuwächse der subjektiven Befriedigung psychischer Grundbedürfnisse als Jugendliche aus Hauptschulen. Besonders ausgeprägt zeigt sich dies bei Jugendlichen aus Gymnasien und Förderschulen (vgl. Tab. 1).

Tab. 1: Mittelwerte, Standardabweichungen und Differenzwerte der psychischen Grundbedürfnisbefriedigung in der Stammschule und der Klinikschule

Schulform	n	Stammschule M	SD	Klinikschule M	SD	Differenzwert
Hauptschule	*18*	*3.02*	*0.63*	*3.26*	*0.58*	**0.24**
Realschule	*12*	*3.06*	*0.61*	*3.33*	*0.56*	*0.27*
Gesamtschule	*28*	*3.09*	*0.60*	*3.36*	*0.55*	*0.27*
Gymnasium	*24*	*3.14*	*0.57*	*3.60*	*0.51*	**0.46***
Förderschule	*19*	*2.97*	*0.66*	*3.48*	*0.52*	**0.51***

Anmerkung. *signifikant höherer Differenzwert im Vergleich zur Hauptschule

4 Diskussion

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie legen nahe, dass schulische Kontextbedingungen eine bedeutsame Rolle für die subjektiv wahrgenommene Befriedigung psychischer Grundbedürfnisse vulnerabler Jugendlicher spielen könnten. Der Wechsel von der Stammschule in die Klinikschule kann dabei als spezifische schulische Transition verstanden werden, die mit Diskontinuitäten in institutionellen, sozialen und individuellen Erfahrungsräumen verbunden sein kann (Walther, 2024). Aus der Perspektive der Konsistenztheorie (Grawe, 2004) können schulische Lernumgebungen als Kontexte verstanden werden, in denen psychische Grundbedürfnisse unterschiedlich stark befriedigt werden. Die Annahme von H1 könnte darauf hindeuten, dass Klinikschulen von den befragten Jugendlichen als ein schulischer Erfahrungsraum wahrgenommen werden, in dem schulische Anforderungen und individuelle Bedürfnisse stärker miteinander vereinbar erscheinen. Klinikschulen sind häufig durch kleine Lerngruppen, individualisierte Förderung und eine ausgeprägte Beziehungsorientierung gekennzeichnet. Solche Strukturen könnten insbesondere für psychisch belastete Jugendliche entlastend wirken, da soziale Vergleichsprozesse reduziert und pädagogische Beziehungen stabiler erlebt werden können. Für den wissenschaftlichen Diskurs könnte dies bedeuten, dass schulische Transitionen in klinische Settings nicht nur als Unterbrechung von Bildungsbiografien betrachtet werden sollten, sondern auch als Kontextwechsel mit potenziell stabilisierenden Erfahrungsbedingungen.

doi.org/10.35468/6252-16

Die schulformspezifischen Unterschiede im Übergang in die Klinikschule (H2) könnten darauf hinweisen, dass Jugendliche je nach vorherigen schulischen Kontexten unterschiedliche Ausgangsbedingungen für schulische Bedürfnisregulation mitbringen. Gymnasiast:innen könnten den Wechsel möglicherweise als stärkere Entlastung erleben, da gymnasiale Lernumgebungen häufig mit hohen Leistungsanforderungen und intensiven Vergleichsprozessen verbunden sind (Janschewski et al., 2022). Höhere Differenzwerte bei Jugendlichen aus Förderschulen lassen sich hingegen nicht allein über strukturelle Unterstützungsbedingungen erklären, da auch Förderschulen durch kleinere Lerngruppen und intensivere Betreuung gekennzeichnet sind. Denkbar ist, dass der Übergang in die Klinikschule als zusätzliche Entlastung erlebt wird, etwa durch stärker individualisierte Anforderungen oder durch eine Bezugsnormverschiebung bei Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (Leidig et al., 2024).

4.1 Limitationen

In der vorliegenden Studie wurden ausschließlich Jugendliche aus Klinikschulen befragt, wodurch die Übertragbarkeit der Ergebnisse auf andere schulische Kontexte eingeschränkt ist. Zudem basiert die Einschätzung der Stammschule auf retrospektiven Angaben der Jugendlichen, was mögliche Erinnerungsverzerrungen – auch aufgrund der jugendpsychiatrischen Symptomatiken, die zum Klinikaufenthalt geführt haben – nicht ausschließen lässt. Darüber hinaus wurden schulische Kontextbedingungen lediglich über die Schulform operationalisiert, was eine Vereinfachung der komplexen Realität schulischer Lernumgebungen darstellt. Schließlich basiert die Studie auf Querschnittsdaten und nutzt ein Fragebogeninstrument als Selbstbericht, wodurch kausale Zusammenhänge nicht abgeleitet werden können. Altersbezogene Unterschiede und mögliche Effekte des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs konnten aufgrund des begrenzten Umfangs des Beitrags nicht weiter differenziert analysiert werden und sollten in zukünftigen Studien vertiefend untersucht werden.

4.2 Fazit

Die vorliegende Studie verweist darauf, dass Veränderungen schulischer Kontexte mit unterschiedlichen Bedingungen der Befriedigung psychischer Grundbedürfnisse verbunden sein können. Damit wird deutlich, dass Übergänge im Bildungssystem stärker aus einer subjektorientierten Perspektive betrachtet werden sollten. Für die Praxis könnte dies bedeuten, schulische Transitionen psychisch belasteter Jugendlicher stärker beziehungsorientiert zu gestalten, individualisierte Leistungsanforderungen zu berücksichtigen sowie die Zusammenarbeit zwischen Stamm- und Klinikschule auszubauen. Darüber hinaus könnten strukturierte Übergangsbegleitungen und multiprofessionelle Abstimmungen zur Stabilisierung schulischer Teilhabe beitragen (Ciociola & Abdallah, 2025; Langnickel et al., 2024). Für Forschung und Praxis ergibt sich daraus die Notwendigkeit, schulische Transitionen als strukturelle Bildungsübergänge zu verstehen, aber insb. auch als

sensible Entwicklungsphasen, die gezielte pädagogische Begleitung erfordern (Walther, 2024). Die Befriedigung psychischer Grundbedürfnisse in der Adoleszenz ist insofern auch, wie im Fragebogen MYNEEDZ abgebildet, im Zusammenspiel mit sozialen und schulstrukturellen Kontexten zu verstehen.

Literatur

Bauch, J., Rodney-Wolf, K. & Schmitz, J. (2024). *Monitor Bildung und psychische Gesundheit: Psychosoziale Versorgungsstrukturen für Kinder und Jugendliche, schulische Belastungsfaktoren und Versorgungsbarrieren. Einblick in erste Ergebnisse aus den Erhebungswellen*. Universität Leipzig.

Ciociola, F. (2026). *„MYNEEDZ" Psychische Grundbedürfnisse von Jugendlichen – Eine internationale Fragebogenstudie zur subjektiven Bedürfnisbefriedigung in verschiedenen Lebenswelten* (Dissertation, Universität Siegen). https://doi.org/10.25819/ubsi/10888

Ciociola, F. & Abdallah, M. (2025). Psychische Grundbedürfnisse in den jugendlichen Lebenswelten Social Media und Schule: Eine vergleichende Fragebogenstudie an Gesamt- und Klinikschulen. *Empirische Pädagogik, 39*(3), 265–281. https://doi.org/10.62350/MYQW1471

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. Aufl.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203771587

Efron, B. & Tibshirani, R. J. (1993). *An introduction to the bootstrap*. Chapman & Hall/CRC.

Feldmann, L. (2024). Die psychischen Auswirkungen multipler Krisen auf Kinder und Jugendliche – eine übersehene Generation. In V. Breitbach (Hrsg.), *Die Welt im Wandel* (S. 83–96). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-68461-0_7

Grawe, K. (2004). *Neuropsychotherapie.* Hogrefe.

Janschewski, J., de Oliveira Käppler, C. & Berens, P. (2022). Schulische Prädiktoren für psychische Auffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen anhand einer Befragung von Schülerinnen und Schülern an Klinik- und Regelschulen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 38*(4), 227–243. https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000339

Langnickel, R., Hövel, D., Gingelmaier, S., Hoanzl, M., Wamsler, F. & Markowetz, R. (2024). Pädagogik bei Krankheit und Spitalschulpädagogik (Pb-KuS). *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 29*(4), 298-300. https://doi.org/10.2378/vhn2024.art30d

Leidig, T., Hennemann, T. & Hanisch, C. (2024). PEARL – Psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung. In J. König, C. Hanisch, P. Hanke, T. Hennemann, K. Kaspar, M. Martens & S. Strauß (Hrsg.), *Auf die Lehrperson und ihren Unterricht kommt es an. Zehn Jahre empirische Professions- und Unterrichtsforschung im IZeF der Universität zu Köln* (S. 191–210). Waxmann.

Miles, J. & Shevlin, M. (2001). *Applying regression and correlation: A guide for students and researchers*. Sage Publications.

Stein, R. & Müller, T. (2024). Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung – Zur Einleitung. In R. Stein & T. Müller (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (3., überarb. Aufl., S. 13–21). Kohlhammer.

Walther, A. (2024). Inklusion und Übergänge im Lebenslauf. In K. Blaha, M.-A. Boger, J. Geldner-Belli, N. Körner, V. Moser & K. Walgenbach (Hrsg.), *Inklusion und Grenzen* (S. 271–296). transcript Verlag. https://doi.org/10.14361/9783839471081-012

doi.org/10.35468/6252-16

Autor:innen

Ciociola, Francesco, Dr.
ORCID: 0000-0003-2722-6141
Universität Siegen, Department Erziehungswissenschaft, AG Förderpädagogik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Pädagogik bei Krankheit, Befriedigung psychischer Grundbedürfnisse von Jugendlichen, inklusive Schulentwicklung, Multiprofessionelle Kooperation.
francesco.ciociola@uni-siegen.de

Borg-Laufs, Michael, Prof. Dr.
Hochschule Niederrhein, Fachbereich Sozialwesen
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie, Diagnostik, Jugendhilfe, Kindeswohlgefährdung
michael.borg-laufs@hs-niederrhein.de

Abdallah, Morsi, Dr.
ORCID: 0000-0001-7433-620X
Klinikum Lüdenscheid, Klinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie, -psychosomatik und -psychotherapie
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: „Measurement-Based Care" in der kinder- und jugendpsychiatrischen Versorgung sowie Optimierung der kinder- und jugendpsychiatrischen Versorgung und Präventionsforschung
morsi.abdallah@klinikum-luedenscheid.de

Roos, Stefanie, Prof. Dr.
ORCID: 0000-0002-5548-6592
Universität Siegen, Department Erziehungswissenschaft, AG Förderpädagogik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Pädagogik bei Krankheit, Multiprofessionelle Teams, Verknüpfung von Lernen mit sozial-emotionalen Kompetenzen, MGML/Lernleitern
stefanie.roos@uni-siegen.de

doi.org/10.35468/6252-16

Annett Thiele

Krankheitsbedingte schulische Transitionsprozesse bei onkologischen Erkrankungen – Möglichkeiten und Grenzen für Kliniklehrkräfte

Abstract

Onkologische Erkrankungen im Kindes- und Jugendalter unterbrechen schulische Bildungsprozesse und erfordern Übergänge zwischen medizinischen, familiären und schulischen Kontexten. Theoretisch rahmt der Beitrag krankheitsbedingte schulische Übergänge als ökosystemisch eingebettete Transitionsprozesse, in denen Veränderungen auf individueller, familialer, schulischer und medizinischer Ebene miteinander verschränkt sind. Zur Analyse professioneller Unterstützung wird das Eco-Triadic Model of Educational Consultation herangezogen.

Auf Basis des Forschungsstandes und empirischer Ergebnisse zur Arbeit von Kliniklehrkräften wird deutlich, dass es sich um nicht-normative, sektorenübergreifende Übergänge handelt, die eine enge Kooperation zwischen Bildungs-, Gesundheits- und Unterstützungssystemen erfordern. Daraus resultiert die Notwendigkeit, krankheitsbezogene schulische Transitionen als eigenständiges pädagogisches Handlungsfeld zu entwickeln und weiter zu erforschen.

Keywords: Krankheitsbedingte Transitionsprozesse, onkologische Erkrankung, Kliniklehrkräfte

1 Einleitung

Eine onkologische Erkrankung im Kindes- oder Jugendalter stellt einen tiefgreifenden Einschnitt in Bildungs- und Lebensverläufe dar. Aufgrund langer Behandlungszeiten sind betroffene Schüler:innen häufig über Wochen und Monate von ihrer Herkunftsschule getrennt. Unterricht findet dann in Klinikschulen, im häuslichen Unterricht oder im Rahmen rehabilitativer Maßnahmen statt, wodurch Übergangssituationen entstehen.

In Deutschland erkranken jährlich etwa 2.250 Kinder und Jugendliche neu an Krebs (Spix et al., 2023). Dank medizinischer Fortschritte liegen die Überlebenschancen heute bei etwa 80 % (Inhestern et al., 2025). Behandlung und Nachsorge erstrecken sich über mehrere Jahre und gehen mit körperlichen, kognitiven und

doi.org/10.35468/6252-17

psychosozialen Belastungen für Kinder und ihre Familien einher (Leiss & Di Gallo, 2018; Imbach, 2014; Niemeyer & Rössler, 2013).
Vor diesem Hintergrund geht der Beitrag folgenden Fragen nach:

1. Wie beeinflussen onkologische Erkrankungen schulische Transitionsprozesse von Kindern und Jugendlichen?
2. Welche Ansätze zur Unterstützung krankheitsbedingter schulischer Transitionen lassen sich im nationalen und internationalen Forschungsstand identifizieren?
3. Welchen Beitrag können Kliniklehrkräfte zur Gestaltung dieser Transitionsprozesse leisten und wo liegen die Grenzen ihres Handelns?

Damit verbindet er eine theoretische Perspektive auf krankheitsbezogene Transitionen und internationale Forschung zu Transitionsprogrammen mit empirischen Erkenntnissen zum professionellen Handeln von Kliniklehrkräften.

2 Transitionsbegriff und theoretische Rahmung

Nach Griebel und Niesel handelt es sich bei Transitionen um Lebensereignisse, die „die Bewältigung von Diskontinuitäten auf mehreren Ebenen erfordern, Prozesse beschleunigen, intensiviertes Lernen anregen und als bedeutsame biografische Erfahrung von Wandel in der Identitätsentwicklung wahrgenommen werden" (Griebel & Niesel, 2011, S. 37 f.).
Bei Transitionen handelt es sich damit nicht lediglich um institutionelle Übergänge, sondern um komplexe biografische Prozesse, in denen individuelle Entwicklung, soziale Beziehungen und institutionelle Rahmenbedingungen miteinander verschränkt sind.
Während die Bildungsforschung überwiegend normative Transitionen wie den Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe oder den Eintritt in Ausbildung oder Studium untersucht, folgen krankheitsbedingte Übergänge nicht-normativen Logiken: Sie treten unerwartet auf, sind krisenhaft und mit erheblichen Unsicherheiten verbunden. Diese im Kontext schwerer Erkrankung auftretenden Transitionen sind nicht entlang institutioneller Routinen organisiert, sondern entstehen aus der Krankheitserfahrung und der damit verbundenen Neuorganisation von Lebens- und Lernkontexten heraus. Bei onkologischen Erkrankungen betrifft dies insbesondere die (wiederholt) erforderlichen Wechsel zwischen Herkunftsschule, Krankenhaus, Rehabilitationseinrichtungen und häuslichen Lernkontexten. Zudem können sie zeitlich mit normativen Übergängen zusammenfallen, etwa mit altersbezogenen Entwicklungsphasen oder schulischen Statuswechseln, und sich wechselseitig beeinflussen.
Aus ökosystemischer Perspektive sind krankheitsbedingte schulische Transitionen nicht ausschließlich als individuelle Bewältigungsprozesse zu verstehen, sondern als Veränderungen innerhalb eines Geflechts miteinander verbundener Systeme (Bronfenbrenner, 1981). Die Erkrankung verändert gleichzeitig die Bedingungen in Familie, Schule, Klinik und Peergroup sowie die Beziehungen zwischen diesen

doi.org/10.35468/6252-17

Lebensbereichen. Besonders bedeutsam sind dabei die Verbindungen zwischen den Systemen, da schulische Teilhabe wesentlich davon abhängt, wie gut die Kooperation und Abstimmung zwischen Herkunftsschule, Familie und medizinischem Versorgungssystem gelingt. Krankheitsbedingte schulische Transitionen können somit als ökologische Übergänge verstanden werden, die auf mehreren Ebenen gleichzeitig bewältigt werden müssen.
Zur Analyse professioneller Unterstützung in krankheitsbedingten Übergängen bei onkologischen Erkrankungen bietet das Eco-Triadic Model of Educational Consultation eine geeignete Perspektive (Shields et al., 1995). Das ökosystemisch fundierte Modell betont die vermittelnde Rolle pädagogischer Fachkräfte zwischen Schule, medizinischem System und Familie. Die Tätigkeit eines educational consultant beschränkt sich nicht nur auf Unterricht, sondern umfasst Koordinations-, Beratungs- und Vermittlungsaufgaben zwischen den beteiligten Systemen. Voraussetzung hierfür sind Kenntnisse der pädiatrischen Onkologie, der psychosozialen Auswirkungen der Erkrankung sowie entwicklungs- und unterrichtsbezogener Besonderheiten.

3 Die Situation onkologisch erkrankter Schüler:innen und ihrer Familien

Onkologisch erkrankte Schüler:innen sind mit krankheits- und behandlungsbedingten Belastungen konfrontiert, darunter medizinische Prozeduren, der Abbruch alltäglicher Aktivitäten und sozialer Kontakte sowie Veränderungen des Körperbildes. Zudem können psychische und kognitive Veränderungen schulische Lernprozesse, die eigene Leistungsfähigkeit und soziale Teilhabe beeinträchtigen. Auch die Familien der betroffenen Schüler:innen stehen vor erheblichen organisatorischen und emotionalen Herausforderungen, da Eltern zusätzlich Aufgaben der Koordination von medizinischer Behandlung, schulischer Organisation und familialem Alltag übernehmen. Gleichzeitig zeigt der Diskurs, dass Schule für viele erkrankte Schüler:innen eine wichtige Ressource darstellt. Die Möglichkeit, weiter zu lernen, soziale Beziehungen aufrechtzuerhalten und Teil der Klassengemeinschaft zu bleiben, kann wesentlich zur psychosozialen Stabilisierung beitragen. Schulische Teilhabe gewinnt damit eine besondere Bedeutung als Ort von Normalität, Struktur und Zugehörigkeit. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, schulische Bildungsprozesse auch während längerer Krankheitsphasen möglichst kontinuierlich zu unterstützen und Übergänge zwischen verschiedenen Lernorten pädagogisch zu begleiten (Hedderich & Tscheke, 2012; Leiss et al., 2022; Reuner & Gräßer, 2023; Inhestern et al., 2025). Das Review von Martinez-Santos et al. (2021) betont ebenfalls diese Aspekte und darüber hinaus die Gleichzeitigkeit von Hoffnung auf Normalität und Angst vor Einschränkungen aus Schüler:innensicht.

doi.org/10.35468/6252-17

4 Forschungsstand zu Programmen zur Sicherung schulischer Transition

Für den deutschsprachigen Raum liegen bislang vor allem praxisorientierte Ansätze zur Unterstützung schulischer Bildungsprozesse bei chronisch-somatischen Erkrankungen vor (Thiele et al., 2024). Dazu gehört das Projekt IKiDS, das auf die Etablierung von Schulgesundheitspflege und Case Management für chronisch erkrankte Schüler:innen abzielt (Fischer et al., 2024). Auch Modelle zur Etablierung von Schulgesundheitsfachkräften verfolgen das Ziel einer verbesserten schulischen Unterstützung (Paulus & Petzel, 2021). Das Schulische Eingliederungsmanagement (SEM) zielt auf die Vermeidung von Drop-out-Prozessen und die Entwicklung praxisnaher Instrumente zur Unterstützung schulischer Reintegration ab (Meister, 2017). Ergänzend existieren differenzierte praxisorientierte Leitfäden zur schulischen Reintegration, etwa der Deutschen Kinderkrebsstiftung zur Wiedereingliederung von Schüler:innen mit Hirntumoren und anderen Krebserkrankungen. Insgesamt zeigt sich jedoch, dass diese Ansätze Transitionsprozesse bislang nur teilweise systematisch adressieren.

Internationale Studien weisen hingegen auf stärker strukturierte Transitionsprogramme bei chronisch-somatischen Erkrankungen hin. Erfolgreiche Programme umfassen individualisierte Lernangebote (Colbert et al., 2020; Magalhaes et al., 2018) die Förderung kognitiver und metakognitiver Fähigkeiten (Magalhaes et al., 2018), Maßnahmen zur psychosozialen Stabilisierung (Ingersgaard et al., 2021) sowie die Nutzung digitaler Medien zur Aufrechterhaltung sozialer Kontakte während krankheitsbedingter Schulunterbrechungen. Außerdem wird eine frühzeitige und systematische Planung schulischer Übergänge als zentraler Bestandteil erfolgreicher Transitionsprozesse hervorgehoben (Colbert et al., 2020; Magalhaes et al., 2018).

Aus der Perspektive der Transitionsforschung lassen sich diese Programme als Versuche verstehen, Diskontinuitäten zwischen den unterschiedlichen Lebens- und Lernkontexten betroffener Schüler:innen zu reduzieren. Sie unterstützen die Bewältigung von Übergängen zwischen Krankenhaus, Herkunftsschule, häuslichem Lernen und Rehabilitationseinrichtungen und fördern damit Kontinuitätserfahrungen trotz krankheitsbedingter Unterbrechungen. Besonders bedeutsam erscheinen dabei Maßnahmen, die eine koordinierte Kommunikation zwischen den beteiligten Systemen ermöglichen und soziale Zugehörigkeit zur Herkunftsschule aufrechterhalten.

5 Beitrag und Grenzen von Kliniklehrkräften im Transitionsprozess

Die Ergebnisse der qualitativen Studie von Thiele und Heinze (2019), basierend auf 15 leitfadengestützten Expert:inneninterviews mit Kliniklehrkräften, zeigen, dass Kliniklehrkräfte eine zentrale Rolle bei der Sicherung schulischer Teilhabe von Kindern und Jugendlichen mit onkologischen Erkrankungen übernehmen. Ihre

doi.org/10.35468/6252-17

Arbeit beginnt bereits nach der Diagnosestellung mit einer frühen Kontaktaufnahme zur Schüler:in und zur Herkunftsschule. Im Mittelpunkt stehen der Aufbau tragfähiger Beziehungen zur Schüler:in, ein stark individualisiertes pädagogisches Vorgehen sowie die Aufrechterhaltung sozialer Einbindung in die Klassengemeinschaft.
Kliniklehrkräfte koordinieren schulische Unterstützung, beraten Eltern und Lehrkräfte und begleiten Übergänge zwischen verschiedenen Lernorten. Dabei arbeiten sie eng mit der Herkunftsschule sowie mit medizinischen, psychologischen und sozialpädagogischen Diensten zusammen. In dieser Funktion übernehmen sie Aufgaben eines educational consultant im Sinne des Eco-Triadic Models of Educational Consultation (Shields et al., 1995) und vermitteln zwischen Schule, medizinischem System und Familie.
Gleichzeitig schränken strukturelle Grenzen in Form von begrenzten zeitlichen Ressourcen und Stundendeputaten, unklaren Zuständigkeiten bei der Rückführung in die aufnehmende Schule sowie Systemgrenzen zwischen Bildungs- und Gesundheitssystem ihre Arbeit ein. Es fehlt häufig eine institutionelle Verankerung des Themas in der aufnehmenden Schule, wodurch Einflussmöglichkeiten der Kliniklehrkräfte auf schulische Entscheidungen begrenzt bleiben. Auch mangelt es bislang an systematischer Evaluation bestehender Unterstützungsmaßnahmen. Dies verdeutlicht, dass krankheitsbedingte schulische Transitionen komplexe, sektorenübergreifende Prozesse darstellen, deren erfolgreiche Gestaltung eine enge Kooperation zwischen Bildungs-, Gesundheits- und Unterstützungssystemen erfordert.

6 Diskussion und Fazit

Krankheitsbedingte schulische Transitionen bei onkologischen Erkrankungen stellen eine besondere Form nicht-normativer Bildungsübergänge dar, die aus einer gesundheitlichen Krisensituation entstehen und durch komplexe Wechselwirkungen zwischen medizinischen, familiären und schulischen Kontexten geprägt sind. Krankheits- und behandlungsbedingte Belastungen, längere Krankenhausaufenthalte sowie psychosoziale Veränderungen beeinträchtigen schulische Lernprozesse und soziale Teilhabe und führen zu Übergängen zwischen verschiedenen Lernorten wie Herkunftsschule, Klinikschule, häuslichen Lernkontexten oder Rehabilitationsmaßnahmen.
Internationale Studien beschreiben verschiedene Programme zur Unterstützung solcher Transitionen, die meist individualisierte Lernangebote, psychosoziale Unterstützung, digitale Kommunikationsformen sowie eine systematische Planung schulischer Übergänge verbinden.
Im deutschsprachigen Raum finden sich bislang vor allem praxisorientierte Ansätze, etwa Modelle der Schulgesundheitspflege, schulischen Eingliederungsmanagements oder Leitfäden zur schulischen Reintegration, während die Gestaltung von Transitionsprozessen bislang nur begrenzt systematisch erforscht und evaluiert ist.

doi.org/10.35468/6252-17

Die Studie von Thiele und Heinze (2019) zeigt, dass Kliniklehrkräfte eine wichtige Rolle bei der Begleitung dieser Übergänge übernehmen. Sie fungieren als Vermittler:innen zwischen allen beteiligten Akteur:innen und koordinieren sowohl Lernprozesse während der Behandlung als auch die schulische Rückkehr.
Gleichzeitig werden strukturelle Grenzen dieser Rolle sichtbar, etwa begrenzte personelle Ressourcen, unklare Zuständigkeiten und fehlende institutionelle Strukturen für eine systematische Begleitung schulischer Transitionen.
Damit rückt die Bedeutung und Verantwortung der aufnehmenden Schule stärker in den Mittelpunkt. Sie ist der zentrale Ort, an dem schulische Teilhabe langfristig gesichert und pädagogische Anpassungen im Unterricht, im sozialen Gefüge der Klasse sowie in der Leistungsbewertung umgesetzt werden.
Krankheitsbezogene schulische Transitionen stellen insgesamt ein bislang nur begrenzt erschlossenes pädagogisches Handlungsfeld an der Schnittstelle von Bildung und Gesundheit dar, dessen systematische Entwicklung eine zentrale Voraussetzung für die Sicherung schulischer Teilhabe von Kindern und Jugendlichen mit schweren Erkrankungen bildet.

Literatur

Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente.* Klett-Cotta.

Colbert, A. M., Edlynn, E., Mueller, V., Ariefdjohan, M. & Lindwall, J. (2020). Evaluating health-related quality of life and school attendance in a multidisciplinary school program for youth with significant medical needs. *Journal of Clinical Psychology in Medical Settings, 27*(2), 416–428.

Fischer, J., Diefenbach, C., Eichinger, E., Schmidt, M. & Urschitz, M. (2024). *Abschlussbericht: Machbarkeitsstudie zur Schulgesundheitsfachkraft.* https://www.unimedizin-mainz.de/fileadmin/kliniken/imbei/Bilder/Epi/Projekte/Abschlussbericht_Machbarkeitsstudie.pdf (abgerufen am 12.03.2026)

Griebel, W. & Niesel, R. (2011). *Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern*. Cornelsen.

Hedderich, I. & Tscheke, J. (2012). Auswirkungen chronischer körperlicher Erkrankungen auf Schule und Unterricht. In M. Pinquart (Hrsg.), *Wenn Kinder und Jugendliche körperlich chronisch krank sind. Psychische und soziale Entwicklung, Prävention, Intervention* (S. 119–133). Springer.

Imbach, P. (2014). Einleitung. In P. Imbach, T. Kühne & R. Arceci (Hrsg.), *Kompendium Kinderonkologie* (3. Aufl., S. 1–4). Springer Medizin.

Ingersgaard, M. V., Fridh, M. K., Thorsteinsson, T., Adamsen, L., Schmiegelow, K. & Larsen, H. B. (2021). A qualitative study of adolescent cancer survivors' perspectives on social support from healthy peers – A RESPECT study. *Journal of Advanced Nursing, 77*(4), 1911–1920.

Inhestern, L., Winzig, J. & Bergelt, C. (2025). Psychosoziale Aspekte bei Krebs im Kindes- und Jugendalter: Herausforderungen für Betroffene und ihre Familien. *Forum, 40*, 105–108. https://doi.org/10.1007/s12312-025-01431-3

Leiss, U. & Di Gallo, A. (2018). Psychosoziale Versorgung. In C. Niemeyer & A. Eggert (Hrsg.), *Pädiatrische Hämatologie und Onkologie* (2. Aufl., S. 225–230). Springer.

Leiss, U., Krottendorfer, K., Pletschko, T., Peyrl, A., Azizi, A., Wekerle, K. et al. (2022). Schulische Reintegration von Kindern und Jugendlichen mit einem ZNS-Tumor: Kooperation zwischen Familie, Schule und Krankenhaus. *Zeitschrift für Neuropsychologie*, *33*(4), 235–244. https://doi.org/10.1024/1016-264X/a000366

Magalhaes, P., Mourao, R., Pereira, R., Azevedo, R., Pereira, A., Lopes, M. & Rosário, P. (2018). Experiences during a psychoeducational intervention program run in a pediatric ward: A qualitative study. *Frontiers in Pediatrics, 6*. https://doi.org/10.3389/fped.2018.00124

Martinez-Santos, A., Fernandez-De-La-Iglesia, J. D. C., Sheaf, G. & Coyne, I. (2021). A systematic review of the educational experiences and needs of children with cancer returning to school. *Journal of Advanced Nursing*, *77*(7), 2971–2994. https://doi.org/10.1111/jan.14784

Meister, M. (2017). Vom BEM zum SEM. In Verband Sonderpädagogik Landesverband Hamburg e. V. (Hrsg.), *Inklusive Bildung und Sonderpädagogik* (S. 37–45).

Niemeyer, C. & Rössler, J. (2013). Krebserkrankungen. In B. Koletzko (Hrsg.), *Kinder- und Jugendmedizin* (14. Aufl., S. 295–324). Springer Medizin.

Paulus, P. & Petzel, T. (2021). *Evaluation der vierten Phase des Modellprojekts Schulgesundheitsfachkräfte in Brandenburg* (2019–2020, Bereich Bildung). Abschlussbericht. https://schulgesundheitsfachkraft.de/abschlussberichte-dokumente/ (abgerufen am 11.03.2026).

Reuner, G. & Gräßer, M. (2023). *Chronische körperliche Erkrankungen*. Hogrefe.

Shields, J. D., Heron, T. E., Rubenstein, C. L. & Katz, E. R. (1995). The eco-triadic model of educational consultation for students with cancer. *Education and Treatment of Children, 18*(2), 184–200.

Spix, C., Erdmann, F., Grabow, D. & Rinckers, C. (2023). Krebs im Kindes- und Jugendalter in Deutschland – Ein Überblick. *Journal of Health Monitoring, 8*(2), 82–96.

Thiele, A. & Heinze, D. (2019). Schulische Teilhabe während und nach onkologischen Erkrankungen aus Sicht von Klinikschullehrkräften spezialisierter Akutkliniken. *Zeitschrift für Heilpädagogik, 70*(2), 60–75.

Thiele, A., Bootsmann, J., Lübbehusen, C., Pelikan, F. E. & Scholz-Wemken, S. (2024). Programme zur Ausgestaltung krankheitsbezogener schulischer Transitionsprozesse von Schüler:innen mit chronisch-somatischen Erkrankungen. *Sonderpädagogische Förderung heute, 2024*(2), 165–178.

Autorin

Thiele, Annett, Prof. Dr.
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Institut für Sonder- und Rehabilitationspädagogik
annett.thiele@uni-oldenburg.de

doi.org/10.35468/6252-17

René Schroeder, Stefanie Elbracht, Pierre-Carl Link und Robert Langnickel

Transitionen im Kontext Pädagogik bei Krankheit: Brücken und Brüche bei krankheitsbezogener Übergangsgestaltung

Abstract

Der Beitrag thematisiert krankheitsbedingte schulische Transitionen von Kindern und Jugendlichen mit chronischen somatischen oder psychischen Erkrankungen, insbesondere zwischen Klinikschule und allgemeiner Schule. Diese Übergänge werden als formale, non-normative Transitionsprozesse verstanden, die für die Betroffenen mit besonderen Herausforderungen für schulisches Lernen, soziale Teilhabe und psychosoziale Entwicklung verbunden sein können. Auf Grundlage theoretischer Perspektiven sowie bestehender nationaler und internationaler Konzepte zur schulischen Reintegration werden Gelingensbedingungen für eine unterstützende Übergangsgestaltung diskutiert, darunter multiprofessionelle Kooperation, individuelle Förderung, kontinuierliche Beratung und eine frühzeitige, strukturierte Planung des Übergangs. Abschließend wird das Projekt BRÜCKEN vorgestellt, das praxisnahe Instrumente zur Verbesserung krankheitsbedingter schulischer Übergänge entwickelt.

Keywords: Pädagogik bei Krankheit, Reintegration, Transition, langfristig erkrankte Schüler:innen, Übergangsmanagement

1 Brüche oder Brücken – ein einleitender Problemaufriss

Ausgangspunkt der in diesem Beitrag dokumentierten Diskussion ist die Frage nach Herausforderungen, denen sich Kinder und Jugendliche mit chronischen somatischen oder psychischen Erkrankungen in institutionellen Übergängen, insbesondere zwischen Klinikschule und allgemeinen Schulen, gegenübersehen, und wie eine gelingende Übergangsbegleitung ausgestaltet sein muss. Dies folgt der Prämisse, dass es sich bei langfristig erkrankten Schüler:innen – bei aller Heterogenität – um eine besonders vulnerable Gruppe handelt, für die krankheitsbedingte, schulische Übergangs- bzw. Transitionsprozesse mit Risiken im Bereich schulischen Lernens, sozialer Isolation und Stigmatisierung einhergehen, sodass Bildungschancen sowie psychosoziale Entwicklung gefährdet erscheinen (Thiele et al., 2024). Es ist daher zu diskutieren, welche Ansätze und Konzepte der Übergangsgestal-

doi.org/10.35468/6252-18

tung erfolgversprechend sind, um betroffene Kinder und Jugendliche in diesen komplexen Transitionsprozessen zu unterstützen und Risiken abzumildern. Transitionsgestaltung im Bereich einer Pädagogik bei Krankheit (PbK) zielt demnach auf „Brüche, die es zu überbrücken gilt" (Kutscha, 1991, S. 113).

Zur Beschreibung der angeführten Übergangsprozesse nutzen wir im Folgenden den Transitionsbegriff, der als englischer „Alternativbegriff" (Trautmann & Brommer, 2016) eine fachlich präzisere Abgrenzung zum alltagssprachlichen Verständnis von Übergängen ermöglicht, auch wenn im pädagogischen Fachdiskurs beide Begriffe – teils in synonymer Verwendung – anzutreffen sind (Mays, 2014). Mit Transition ist zunächst gemeint, dass ein Zustand zu einem anderen übergeht und damit eine Veränderung verbunden ist, ohne dass bereits eine Wertung dieser enthalten ist (Griebel & Niesel, 2011; Trautmann & Brommer, 2016). Erst unter einer pädagogisch-psychologischen Perspektive ergibt sich ein Verständnis von Transition als spezifischer Entwicklungsaufgabe für Kinder und Jugendliche, die es unter pädagogischer Begleitung zu bewältigen gilt (Lohaus et al., 2024). Je nach fachlichem Standpunkt und den Rollen, die den jeweiligen Subjekten in diesem Prozess zugeschrieben werden, lässt sich dies als aktiv zu gestaltende Entwicklungsaufgabe oder als geforderte Anpassungsleistung des Individuums und seines Umfeldes beschreiben. Insbesondere in einem ökosystemischen Verständnis von Entwicklung (Bronfenbrenner, 1981) kommt dem Zusammenspiel unterschiedlicher sozialer Systeme (z. B. Familie, Schule) Bedeutung für die Bewältigung von Transitionsprozessen zu. Zu unterscheiden ist zwischen normativen und non-normativen sowie formalen und non-formalen Transitionen (u. a. Beelmann, 2013; Griebel & Niesel, 2011; Lohaus et al., 2024). Normative Transitionen stellen Übergangsprozesse dar, die – z. B. im Bildungssystem – regulär durchlaufen werden, z. B. der Wechsel von der Grundschule auf eine weiterführende Schule. Demgegenüber handelt es sich bei non-normativen Transitionen um Übergänge, die üblicherweise nicht Teil des regulären Bildungsverlaufs sind. Hierzu zählt die Aufnahme an einer Klinikschule. Formal und non-formal kennzeichnet hingegen, ob es sich um einen institutionell gerahmten Transitionsprozess handelt oder dieser sich außerhalb von (Bildungs-)Institutionen vollzieht.

Vor diesem Hintergrund können Übergänge im Bereich PbK als formale, non-normative Transitionsprozesse verstanden werden. Für die betroffenen Kinder und Jugendlichen ergibt sich eine zusätzliche (non-normative) Entwicklungsaufgabe, die sich als Risiko, aber auch Chance für den weiteren Lebensweg darstellt. Transitionen können sich zwischen unterschiedlichen Systemen wie auch auf verschiedenen Ebenen vollziehen:

- institutionelle Wechsel zwischen verschiedenen Teilsystemen des Bildungs- und Gesundheitssystems: Schule – Klinik – Familie – Klinikschule – Rehabilitation
- Rollenwechsel in Abhängigkeit vom institutionellen Kontext bzw. sozialen Bezügen: Kind – Schüler:in – Peer – Patient:in
- veränderte schulische und sozial-emotionale Bezüge bedingt durch Fehlzeiten, Wechsel der Lerngruppe und/oder der Lehrkräfte

doi.org/10.35468/6252-18

Ein erster Diskussionspunkt, der im Rahmen des Forums aufgegriffen wurde, war daher die Frage, was Transitionsprozesse unter Bedingungen von Krankheit kennzeichnet und wie „Erfolg" im Zusammenhang mit pädagogisch begleiteten Transitionsprozessen zu bestimmen ist.

2 Transitionen im Kontext von Krankheit und Schule

Eine längerfristige psychische oder somatische Erkrankung sowie der Umgang damit stellt für Kinder und Jugendliche bereits selbst eine essenzielle Entwicklungsaufgabe dar, die nicht nur unter Perspektiven von Gesundung, Heilung bzw. Therapie zu verstehen ist, sondern es erfordert, die psycho-soziale Gesamtentwicklung in den Blick zu nehmen. Dies schließt an aktuelle Konzepte zu Gesundheit und Krankheit an, die keine vereinfachenden dichotomen Klassifikationen von „krank" vs. „gesund" nutzen, sondern denen ein fluides und mehrdimensionales Verständnis zugrunde liegt (Hurrelmann & Richter, 2013). Salutogenetisch (Antonovsky, 1997), im Sinne eines Kontinuums von Gesundheit und Krankheit, rücken Fragen nach individuellen wie sozialen Ressourcen zur Bewältigung krankheitsbezogener Entwicklungsaufgaben in den Fokus. Oder konkreter: Welche Aspekte sozialer Unterstützung, persönlicher Resilienz oder des individuellen Lebensstils helfen, die jeweilige Lebenssituation mehr zum Pol, der Gesundheit repräsentiert, zu verschieben? Aber auch ein dynamisches Gesundheitskonzept, wie Huber et al. (2023) dies formulieren, öffnet den Blick im Kontext krankheitsbezogener Entwicklungsaufgaben für die unterschiedlichen Faktoren, aus denen sich individuelles Erleben von Gesundheit und Krankheit speist. Körperliche, alltägliche und mentale Aspekte der Funktionsfähigkeit werden verknüpft mit Fragen von Lebenssinn und -qualität sowie sozialer Teilhabe. Sind damit Gesundheit und Krankheit als objektivierbare Tatbestände nur schwer greifbar, bieten transaktionale Modelle den Vorteil, dass Krank-Sein nicht als essentialistischer Fixpunkt pädagogischer Arbeit bei Krankheit hervortritt, sondern dass ein dynamisches Zusammenspiel verschiedenster biopsychosozialer Aspekte der individuellen Lebenssituation sowie des subjektiven Erlebens fokussiert werden.

Dies hat Konsequenzen für ein Verständnis von Transitionsprozessen im Kontext PbK. Krankheit tritt als intervenierender Faktor im Bildungs- und Erziehungsprozess (Markowetz, 2026) hervor. Kinder und Jugendliche sehen sich mit einer doppelten Entwicklungsaufgabe konfrontiert: der Bewältigung des „Krank-Seins" und der (Wieder-)Erlangung von Kohärenz (Antonovsky, 1997) in veränderten psychosozialen Bezügen einerseits, andererseits der Bearbeitung der damit verbundenen Transitionen auf individueller Ebene (Schüler:in – Patient:in) wie auch auf institutioneller Ebene (Klinik – Klinikschule – allgemeine Schule). Das mehrdimensionale Transitionsgeschehen ist als multidimensionaler Prozess zu verstehen. Aus der Diskussion wurden zwei Punkte deutlich:

1. Reintegration beschreibt im Kontext der Kinder- und Jugendpsychiatrie das Transitionsgeschehen nur unzureichend, da es häufig nicht um die Rückkehr an die bisherige Schule geht, sondern nach einem Klinikaufenthalt oft ein

doi.org/10.35468/6252-18

Schulwechsel erfolgt. Begründet kann dies sein in den spezifischeren Unterstützungsbedarfen der Schüler:innen durch eine fortbestehende psychische Erkrankung. Aber auch die teils durch eskalierende Konflikte belastete schulische Situation an der Stammschule kann es ratsam erscheinen lassen, einen Neustart an einer anderen Schule zu suchen.

2. Eine Fokussierung allein auf den Übergang (teil-)stationär behandelter Schüler:innen aus einer Klinikschule zurück in die Stammschule greift zu kurz. Nicht nur das *Wohin*, sondern auch das *Woher* ist komplexer. So kann eine Transition aus dem *eigenen Zimmer* bei langfristig erkrankten Schüler:innen erfolgen, wenn diese (entschuldigt) längere Zeit nicht in der Schule unterrichtet wurden oder schulabsent waren. Auch der Übergang aus Formen des Hausunterrichts ist eine mögliche Variante.

Je nach Ausgangspunkt und aufnehmender Institution ergeben sich unterschiedliche Konstellationen im Transitionsgeschehen. Transition im Kontext PbK meint demnach schulische und soziale Übergänge aus Kliniken bzw. Klinikschulen oder aus Situationen längerfristiger Absenz aus einem regulären schulischen Setting in die allgemeine Schule, Förderschule oder andere Bildungseinrichtungen (Hirsch-Herzogenrath & Schleider, 2012). Transitionsgestaltung (Reintegration) erfolgt mit dem Ziel, erkrankte Schüler:innen langfristig (wieder) – schulisch und sozial – einzubinden und gemäß ihren Bedürfnissen zu fördern sowie Rehospitalisierungsraten zu vermindern (Hirsch-Herzogenrath & Schleider, 2012; Weber et al., 2012). Wenn nach Gelingensfaktoren für schulische Transitionen im Kontext PbK gefragt wird, erscheint oberflächlich klar, was Ziel des Reintegrationsprozesses ist: Die langfristig erkrankten Schüler:innen sind wieder in der Lage, kontinuierlich am Unterricht ihrer Stammschule teilzunehmen. Es findet erneut ein regelmäßiger Schulbesuch statt. Aus der Diskussion im Forum wurde jedoch deutlich, dass eine solche Sicht unterkomplex erscheinen muss. Es kam die grundlegendere Frage auf, wie „erfolgreiche" Reintegration bzw. Transitionsgestaltung überhaupt zu definieren sei und von wem.

3 Rahmenmodelle und Konzepte zur Übergangsgestaltung

Impulsgeber für die Diskussion um Transitionen sowie die pädagogische Begleitung von Transitionsprozessen langfristig erkrankter Schüler:innen stellen bisher vorliegende Rahmenmodelle und Konzepte zur Übergangsgestaltung (Elbracht et al., 2025; Thiele et al., 2024) dar. Gemeinsamkeit dieser Modelle bzw. Konzepte ist, dass diese Transition primär als Reintegration in die allgemeine Schule nach einer längeren Phase krankheitsbedingter Fehlzeiten und einem damit verbundenen Klinikaufenthalt bzw. Beschulung an einer Klinikschule betrachten. Übergangsgestaltung fokussiert vorrangig auf eine erfolgreiche Rückkehr an die jeweilige Stammschule gestützt auf eine enge Kommunikation und Kooperation zwischen abgebendem und aufnehmendem System.

doi.org/10.35468/6252-18

3.1 Reintegrationskonzepte aus dem deutschsprachigen Raum

Einen Überblick über deutschsprachige Reintegrationskonzepte für psychisch erkrankte Kinder und Jugendliche geben Elbracht et al. (2025) im Rahmen eines narrativen Reviews (Somatik: Thiele et al., 2024). Vorliegende Konzepte in Form von Praxisbeispielen (Langnickel et al., 2023; Piegsda et al., 2020), qualitativen Einzelfallstudien (Wertgen, 2009; Steins et al., 2014) oder theoretischer Modellentwicklung (Hirsch-Herzogenrath & Schleider, 2012) fokussieren konsensuell Fragen individueller Förderung, Beratung und Unterstützung, multiprofessioneller Kooperation und transparenter Kommunikation sowie Planung und strukturierter Vorbereitung des Übergangs (Elbracht et al., 2025). Obwohl die angeführten Faktoren gelingender Transitionsgestaltung ähnlich angelegt sind, unterscheiden sich diese graduell in Prozessbeschreibung, inhaltlicher Schwerpunktsetzung und konkreter Ausgestaltung von Begleitmaßnahmen.

In allen Konzepten wird der Beratung und Begleitung durch Klinikschullehrkräfte im Transitionsprozess eine besondere Bedeutung zugeschrieben. Jedoch variiert das Maß, wie eng diese Begleitung ausgestaltet werden soll und wer konkret Adressat:innen sind. Sind dies primär die erkrankten Schüler:innen selbst (Langnickel et al., 2023; Piegsda et al., 2020) oder richten sich Unterstützungsmaßnahmen an Lehrkräfte der Stammschule oder sogar an die Klasse bzw. Mitschüler:innen (Wertgen, 2009)? Auch reicht die Forderung der Begleitung von regelmäßigen Sprechstunden und Beratungsangeboten (Langnickel et al., 2023) bis zur direkten Begleitung im Schulalltag (Wertgen, 2009; Piegsda et al., 2020). In allen Konzepten wird dies eingebettet in Formen multiprofessioneller Kooperation, die – jenseits der direkten Zusammenarbeit zwischen Klinikschule und Stammschule – das Feld der einzubeziehenden Akteur:innen unterschiedlich weit spannen: Schüler:innen und Erziehungsberechtigte werden als Teil der Kooperation ausgewiesen oder diese findet primär auf Ebene professioneller Akteur:innen statt.

Neben diesen im wissenschaftlichen Kontext entwickelten Konzepten finden sich aus der Bildungspraxis heraus – anknüpfend an bestehende Strukturen betrieblichen Eingliederungsmanagements (BEM) – weiterführende Vorschläge für die Etablierung eines sogenannten schulischen Eingliederungsmanagements (SEM) (Meister, 2018; Stadt Wolfsburg, 2022). Diese Konzepte geben einen kleinschrittigen Verfahrensablauf, bestehend aus z. B. Ermittlung von Fehlzeiten, Anamnesegespräch, Erstgespräch, Fallbesprechung, Maßnahmenplanung und -durchführung sowie Bewertung des Eingliederungsprozesses, vor, um Handlungssicherheit für alle Beteiligten inklusive der Schüler:innen und Erziehungsberechtigten zu schaffen. Für jeden Verfahrensschritt findet auch die Klärung von Verantwortlichkeiten statt. Schwerpunkte liegen bei Konzepten des SEM mehr auf Ebene von Verfahrenssicherheit und Verantwortlichkeitsklärung als auf Fragen der pädagogischen Ausgestaltung des Transitionsgeschehens oder konkreten Maßnahmen zur psychosozialen Unterstützung der Schüler:innen.

doi.org/10.35468/6252-18

3.2 Internationale Rahmenmodelle

Aus dem internationalen Kontext liegen zwei differenzierte Rahmenmodelle zur Beschreibung und Steuerung von Transitionsprozessen vor (Tougas et al., 2023; Capurso et al., 2025). Das Rahmenmodell von Tougas et al. (2023) zur Reintegration nach einem Aufenthalt in der Kinder- und Jugendpsychiatrie stellt eine systematische Synthese von Expert:innenempfehlungen dar und entwickelt ein neunschrittiges Prozessschema zur Reintegration, aus Absprachen und Planung, Erfassung individueller Bedürfnisse, Unterstützungsmaßnahmen im akademischen und psychosozialen Bereich sowie Entwicklung eines Wiedereingliederungsplans unter Bildung eines Unterstützungsnetzwerkes für die Schüler:innen. Der Prozess unterteilt sich in die Phase der Hospitalisierung sowie in die Phase der Reintegration an der Stammschule. Ähnlich entwerfen Capurso et al. (2025), allerdings auf Basis einer Delphi-Studie, ein Prozessmodell, das Transition in Phasen vor, während und nach der Rückkehr an eine allgemeine Schule beschreibt. Neben der Bestimmung der Prozessschritte für die klinische und nachklinische Phase werden konkrete Vorschläge für unterstützende Maßnahmen sowie damit verbundene Tools und Aktivitäten unterbreitet. Für die lokale Gestaltung von Transitionsprozessen können solche Modelle als heuristischer Orientierungsrahmen dienen, der Prozessschritte strukturiert und Möglichkeiten einer systematischen Planung und Kooperation sichtbar macht.

Die dargestellten (inter-)nationalen Konzepte bieten Anknüpfungspunkte für die Analyse gefährdeter Transitionen im Kontext PbK, da sie praxisrelevante Risikobereiche sowie strukturelle Voraussetzungen für eine gelingende Übergangsgestaltung hervorheben. Sie verdeutlichen, dass schulische Transitionen im Kontext PbK als komplexe, systemübergreifende Prozesse verstanden werden müssen, und liefern Orientierung für die Gestaltung solcher Übergänge. Gleichzeitig wird deutlich, dass viele der vorliegenden Modelle Transition primär als Rückkehr an die Stammschule nach einem Klinikaufenthalt konzeptualisieren. Übergänge im Kontext PbK können jedoch vielfältiger verlaufen, etwa im Zusammenhang mit Schulwechseln, längerer Schulabsenz oder Formen des Hausunterrichts. Ebenso wird aus der Diskussion – insbesondere aus der Perspektive der Klinikschullehrkräfte – deutlich, dass es, begründet aus der Vielfalt und der hohen Individualität realer Übergangssituationen, Anpassungsbedarf gibt.

4 Brücken statt Brüche: Gelingensbedingungen in der Übergangsgestaltung

Weiterführend zur Frage, wie Transitionsprozesse hinsichtlich einer optimalen Prozessstruktur auszugestalten sind, lassen sich aus vorliegenden Konzepten wie Überblicksarbeiten Herausforderungen und Bedingungen schulischer Reintegration ableiten (u. a. Tougas et al., 2023; Midura et al., 2023; Elbracht et al., 2025). Systematisierend lassen sich diese auf drei Ebenen bzw. Akteur:innengruppen aufschlüsseln:

doi.org/10.35468/6252-18

(Klinik-)Schule

Voraussetzung für gelingende Transitionsprozesse sind ausreichende personelle und zeitliche Ressourcen für die individuelle Begleitung der Schüler:innen, aber auch für notwendige Aufgaben in Kooperation und Kommunikation. Wissen über Krankheit, im Sinne möglicher Auswirkungen auf schulisches Lernen sowie die psychosoziale Situation der Schüler:innen, ebenso wie sonderpädagogische Kompetenz helfen bedarfsorientiert und individualisiert zu handeln. Die Bereitschaft zur Reflexion in Verbindung mit einer wertschätzenden Haltung sowie realistischen Erwartungen an die Leistungsfähigkeit der Schüler:innen im Übergang sind ebenfalls relevante Elemente. Möglichkeiten und Bereitschaft für Austausch und Kooperation sind weitergehende notwendige Bedingungen wie auch die übergreifende Einbettung des Prozesses in ein verbindliches Konzept des Eingliederungsmanagements bzw. der Maßnahmenplanung mit transparenter Rollenklärung.

Erziehungsberechtigte / Eltern

Beratung und Information der Erziehungsberechtigten vor dem Hintergrund ausreichender Möglichkeiten zur personellen Unterstützung sind erforderliche Faktoren im Transitionsprozess. Hierzu zählen ein aktiver Austausch sowie die Bereitschaft zur Kooperation zwischen Familie und Schule, was möglichst von gegenseitiger Wertschätzung und Anerkennung getragen sein sollte.

Kinder und Jugendliche

Die Bereitstellung formaler wie informeller Unterstützung im Übergang sind Ressourcen auf Ebene der Kinder und Jugendlichen selbst. Dies umfasst Maßnahmen zur Stärkung emotionaler und sozialer Kompetenzen, Angebote für Nachhilfe bzw. zusätzlicher fachlicher Förderung und die Ermöglichung positiver Peerkontakte, die auch zur Entstigmatisierung beitragen sollen. Formal sind Fragen des Nachteilsausgleichs zu klären. Beratung und Begleitung sollten auf Verständnis und Anerkennung der individuellen Situation der betroffenen Schüler:innen basieren. Es ist bedeutsam, die Schüler:innen aktiv in die Reintegrationsplanung einzubeziehen, geschützte Räume für eine Belastungserprobung zu eröffnen und den Reintegrationsprozess eng zu begleiten.

Zusammenfassend ergeben sich auf Basis des Forschungsstandes bzw. bisheriger Konzeptualisierungen vier bedeutsame Gelingensbedingungen (Elbracht et al., 2025) für die Gestaltung schulischer Transitionen im Kontext PbK:

1. Multiprofessionelle Kooperation,
2. individuelle Förderung der Schüler:innen,
3. kontinuierliche Beratung und Unterstützung aller Beteiligten sowie
4. eine frühzeitige Planung und ein strukturiertes Vorgehen.

Zusammenfassend und anschließend an die Diskussion im Forum wird deutlich, dass schulische Transitionsprozesse im Kontext von Krankheit von einer Vielzahl an Bedingungen beeinflusst werden und insbesondere dann gelingen, wenn an-

doi.org/10.35468/6252-18

stelle von Brüchen gezielt Brücken zwischen den beteiligten Systemen und Akteur:innen geschaffen werden.

5 Fazit und Perspektiven

Die vorliegenden Ausführungen verdeutlichen, dass schulische Transitionen im Kontext PbK eine Herausforderung für alle beteiligten Akteur:innen darstellen. Übergänge zwischen Klinikschule, Hausunterricht und Stammschule sind komplexe Prozesse, in denen pädagogische, organisatorische und psychosoziale Aspekte eng miteinander verwoben sind. Der Forschungsstand sowie bestehende konzeptionelle Arbeiten zeigen übereinstimmend, dass solche Übergänge dann besonders fragil sind, wenn institutionelle Zuständigkeiten unklar bleiben, Kommunikationswege fehlen oder Unterstützungsmaßnahmen nicht systematisch koordiniert werden. In solchen Situationen entstehen Brüche, die sowohl den Lernprozess als auch die soziale Teilhabe beeinträchtigen.

Gelingende Transitionen sind möglich, wenn Übergänge bewusst gestaltet werden. Gelingensbedingungen liegen in einer frühzeitigen Planung, in multiprofessioneller Kooperation sowie in kontinuierlicher Beratung und Begleitung der beteiligten Akteur:innen. Entscheidend ist eine individualisierte Förderung, die die gesundheitliche Situation, die Lernvoraussetzungen sowie die psychosozialen Bedürfnisse der Schüler:innen berücksichtigt. Werden diese Bedingungen systematisch umgesetzt, können Übergänge weniger als problematische Bruchstellen, sondern als gestaltbare Entwicklungsaufgaben verstanden werden.

Trotz wachsender Aufmerksamkeit für dieses Themenfeld zeigen sich weiterhin deutliche Entwicklungsbedarfe in Forschung und Praxis. Krankheitsbedingte Übergänge erscheinen in vielen Bildungssystemen bislang nur unzureichend strukturiert. Häufig fehlen Leitlinien für pädagogisches Handeln, klar definierte Rollen und Verantwortlichkeiten sowie etablierte Kommunikations- und Kooperationsstrukturen zwischen den Institutionen. Auch mangelt es vielerorts an systematisch aufbereiteten praxisnahen Materialien, die Lehrpersonen und Schulen unterstützen. Es ergibt sich ein Bedarf zur Entwicklung evidenzbasierter, zugleich praxisorientierter Unterstützungsangebote. An dieser Stelle setzt das internationale Projekt BRÜCKEN an. Das von MOVETIA geförderte Vorhaben (12/2025–11/2027) verfolgt das Ziel, schulische Integration und Bildungsbiografien von Kindern und Jugendlichen mit chronischen oder akuten Erkrankungen nachhaltig zu verbessern. Unter der Leitung der PH Luzern arbeitet ein internationales Konsortium mit mehr als 30 Partnerinstitutionen aus der Schweiz, Deutschland und Österreich zusammen. Im Mittelpunkt steht die Frage, wie krankheitsbedingte schulische Transitionsprozesse zwischen Klinik-, Spital- und Regelschulen sowie zwischen Hausunterricht und Stammschule pädagogisch gestaltet und institutionell besser verankert werden können.

Das Projekt BRÜCKEN will Perspektiven für die zukünftige Gestaltung krankheitsbedingter schulischer Transitionen eröffnen. Indem praxisrelevantes Wissen systematisch erhoben, partizipativ weiterentwickelt und in Unterstützungsinstru-

doi.org/10.35468/6252-18

mente übersetzt wird, können Lücken zwischen Forschung und schulischer Praxis reduziert werden. Langfristig besteht die Perspektive, Übergangsprozesse stärker strukturell in schulische Konzepte zu integrieren und Lehrpersonen im Umgang mit krankheitsbedingten Bildungsunterbrechungen zu stärken. Auf diese Weise können Brücken geschaffen werden, die nicht nur den Übergang zwischen unterschiedlichen Lernorten erleichtern, sondern schulische Teilhabe erkrankter Kinder und Jugendlicher nachhaltig unterstützen.

Literatur

Antonovsky, A. (1997). *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit.* dgvt-Verlag.

Beelmann, W. (2013). *Normative Übergänge im Kindesalter. Anpassungsprozesse beim Eintritt in den Kindergarten, in die Grundschule und in die weiterführende Schule.* Kovač.

Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Klett-Cotta.

Capurso, M., Moracci, V. & Borsci, S. (2025). Pathways to School Reentry for Children and Young People with a Medical or Mental Health Condition: An International Delphi Study. *Contin Educ*, *6*(1), 38–57. https://doi.org/10.5334/cie.159

Elbracht, S., Denecke, S., Schroeder, R. & Langnickel, R. (2025). Narratives Review zur schulischen Reintegration nach einem Aufenthalt in der Kinder- und Jugendpsychiatrie. *ESE*, *7*(7), 38–58. https://doi.org/10.35468/6178-03

Griebel, W. & Niesel, R. (2011). *Übergänge verstehen und begleiten: Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern.* Cornelsen.

Hirsch-Herzogenrath, S. & Schleider, K. (2012). *Schulische Reintegration psychisch kranker Kinder und Jugendlicher: Empirische Studien am Beispiel der ausgewählten Bundesländer Baden-Württemberg und Hessen*. Kovač.

Huber, M., Jung, H. P. & van den Brekel-Dijkstra, K. (2023). *Handbuch Positive Gesundheit in der Hausarztpraxis.* Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-67303-4

Hurrelmann, K. & Richter, M. (2013). *Gesundheits- und Medizinsoziologie. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Gesundheitsforschung*. Beltz Juventa.

Kutscha, G. (1991). Übergangsforschung – Zu einem neuen Forschungsbereich. In K. Beck & A. Kell (Hrsg.), *Bilanz der Bildungsforschung. Stand und Zukunftsperspektiven* (S. 113–155). DSV.

Langnickel, R., Munker, H. & Link, P.-C. (2023). Brückenklassen als inklusive Innovation. Schweizerische *Zeitschrift für Heilpädagogik, 29*(1), 16–21. https://doi.org/10.57161/z2023-01-03

Lohaus, A., Vierhaus, M. & Lemola, S. (2024). *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für Bachelor* (5. Aufl.) Springer.

Markowetz, R. (2026). Krankheit. In R. Markowetz, T. Hennemann, D. Hövel & G. Casale (Hrsg.), Handbuch Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung (S. 379–389). Beltz Juventa.

Mays, D. (2014). *In Steps! – wirksame Faktoren schulischer Transition: Gestaltung erfolgreicher Übergänge bei Gefühls- und Verhaltensstörungen.* Klinkhardt.

Meister, M. (2018). *Vom BEM zum SEM. SchuPs*, (27), 16–20.

Midura, S., Fodstad, J. C., White, B., Turner, A. J. & Menner, S. (2023). Supportive transition planning for adolescents transitioning from psychiatric hospitalization to school: A systematic literature review and framework of practices. *Contin Educ, 4*(1), 23–40. https://doi.org/10.5334/cie.61.

Piegsda, F., Link, P.-C., Rossmanith, S. & Kötzel, A. (2020). Eine Schule für besondere Lebenslagen auf Zeit. Schulische Zentren für Pädagogik bei Krankheit im Kontext von Transitions- und Inklusionsprozessen. *Zeitschrift für Heilpädagogik, 71(2)*, 58–71.

Stadt Wolfsburg (2022). Rahmenkonzept – Schulisches Eingliederungsmanagement. www.wolfsburg.de/-/media/wolfsburg/statistik_daten_fakten/55_schule/sem/rahmenkonzept-sem.pdf [15.06.2026].

Steins, G., Weber, P. A. & Welling, V. (2014). *Von der Psychiatrie zurück in die Schule: Reintegration bei Schulabsentismus*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03426-9

Thiele, A., Bootsmann, J., Lübbehusen, C., Pelikan, F. E. & Scholz-Wemken, S. (2024). Programme zur Ausgestaltung krankheitsbezogener schulischer Transitionsprozesse von Schüler:innen mit chronisch-somatischen Erkrankungen. Ein systematisches Review. *Sonderpädagogische Förderung heute*, *69*(2), 165–179.

Tougas, A.-M., Houle, A.-A., Leduc, K., Frenette-Bergeron, É. & Marcil, K. (2023). Framework for successful school reintegration after psychiatric hospitalization: A systematic synthesis of expert recommendations. *Psychology in the Schools*, *60*(3), 793–813. https://doi.org/10.1002/pits.22791

Trautmann, T. & Brommer, J. (2016). Transitionen am Einzelfall untersuchen – Die Welt im Tautropfen oder kasuistischer Ausreißer? In T. Trautmann & J. Brommer (Hrsg.), *Transitionen exemplarisch. Schulanfang, Klassenstufensprung, Schulartwechsel am Einzelfall* (S. 11–89). Logos.

Weber, P.A., Welling, V. & Steins, G. (2012). Reintegration psychisch kranker Schülerinnen und Schüler aus der Psychiatrie in die Regelschulen. In H. Frey & A. Wertgen (Hrsg.), *Pädagogik bei Krankheit – Konzeptionen, Methodik, Didaktik, Best-Practice-Beispiele* (S. 104–114). Pabst Science Publishers.

Wertgen, A. (2009). Auf den Übergang kommt es an! Pädagogisch begleitete Schulrückführung als Angebot der Schule für Kranke. *Zeitschrift für Heilpädagogik, 60(8),* 308–318.

Autor:innen

Schroeder, René, Prof. Dr.
ORCID: 0000-0001-5200-6904
Universität zu Köln
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: inklusiver Unterricht, unterrichtliche Adaptivität, Teilhabe und Inklusion psychisch erkrankter Schüler:innen, sozial-emotionales Lernen, Design-Based Research
rene.schroeder@uni-koeln.de

Elbracht, Stefanie
ORCID: 0000-0002-7877-3877
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: (Psychische) Gesundheit von Schüler:innen, Inklusion und Pädagogik bei Krankheit, Institutionalisierung und Unterricht an Klinikschulen, Transitionen im Bildungsverlauf
stefanie.elbracht@uni-koeln.de

Link, Pierre-Carl, Prof. Dr.
ORCID: 0000-0003-2018-2684
Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Pädagogik im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, poststrukturalistische und psychoanalytische Zugänge in der Sonderpädagogik, Psychomotoriktherapie, Pädagogik bei Krankheit
pierre-carl.link@hfh.ch

doi.org/10.35468/6252-18

Langnickel, Robert, Dr.
ORCID: 0000-0002-4265-0103
Pädagogische Hochschule Luzern
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Pädagogik bei Krankheit, Pädagogik im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, verstehende Ansätze in der Heilpädagogik, Biografiearbeit in der Lehrer:innenbildung, Pädagogik des gespaltenen Subjekts
robert.langnickel@phlu.ch

doi.org/10.35468/6252-18

Lea Schäfer und Angelika Bengel

Epistemische Ungerechtigkeit und sexualisierte Gewalt in der Schule. Bedingungen einer inklusiven Schutzkonzeptentwicklung

Abstract

Sexualisierte Gewalt in der Schule betrifft in besonderem Maße Schüler:innen, die entlang mehrerer sozialer Marginalisierungslinien vulnerabilisiert werden. Der Beitrag argumentiert, dass das strukturelle Schweigen Betroffener – ihr Silencing – nicht als individuelles Versagen, sondern als Ausdruck epistemischer Ungerechtigkeit und epistemischer Gewalt zu verstehen ist. Auf der Grundlage von Fricker (2007/2023[1]) und Dotson (2011) werden testimoniale und hermeneutische Ungerechtigkeit als zentrale Mechanismen entfaltet, die Kinder und Jugendliche am Sprechen über erfahrene Gewalt hindern. Davon ausgehend wird Schutzkonzeptentwicklung als partizipativer Schulentwicklungsprozess konzipiert, der Silencing strukturell adressieren kann. Im Anschluss an Lundy (2007) wird gezeigt, dass Partizipation nur dann wirksam ist, wenn Schüler:innen nicht nur eine Stimme erhalten, sondern ihr Sprechen auch Einfluss auf institutionelle Strukturen hat. Inklusive Schutzkonzeptentwicklung wird damit als Transition verstanden: als Übergang von einer Schulkultur, die Schweigen reproduziert, zu einer, die epistemische Teilhabe als Bedingung von Schutz begreift.

Keywords: Sexualisierte Gewalt, Silencing, Inklusive Schutzkonzeptentwicklung, Schulentwicklung

1 Einleitung

Sexualisierte Gewalt in der Schule ist kein Randphänomen: Die WHO geht davon aus, dass statistisch in jeder Schulklasse mindestens ein bis zwei Schüler:innen betroffen sind (UBSKM, 2025a). Dabei sind bestimmte Gruppen – insbesondere Mädchen, jüngere Kinder sowie Schüler:innen mit zugeschriebenem sonderpädagogischem Förderbedarf – einem deutlich erhöhten Risiko ausgesetzt (Glaser et

1 Die englische Originalausgabe erschien 2007 unter dem Titel „Epistemic Injustice. Power and the Ethics of Knowing", die deutsche Übersetzung 2023.

doi.org/10.35468/6252-19

al., 2025; Schröttle et al., 2012). Diese Schüler:innen werden jedoch nicht nur häufiger Opfer sexualisierter Gewalt, sondern sie werden auch seltener gehört – weil ihnen Sprache und Deutungsressourcen fehlen, weil sie antizipieren, dass ihnen nicht geglaubt wird, oder weil institutionelle Strukturen ihr Sprechen unsichtbar machen (UBSKM, 2019). Dieses Silencing ist kein individuelles Versagen, sondern Ausdruck epistemischer Ungerechtigkeit und epistemischer Gewalt, die in schulischen Institutionen strukturell verankert sind (Fricker, 2007/2023; Dotson, 2011).
Der vorliegende Beitrag entwickelt vor diesem Hintergrund die Frage, inwiefern Silencing durch die Partizipation von Schüler:innen in der Schutzkonzeptentwicklung überwunden werden kann. Dazu werden zunächst die theoretischen Konzepte testimonialer und hermeneutischer Ungerechtigkeit als Erklärungsrahmen entfaltet. Anschließend wird Schutzkonzeptentwicklung als partizipativer Schulentwicklungsprozess beschrieben, der – im Anschluss an Lundy (2007) – Schüler:innen nicht nur eine Stimme gibt, sondern sicherstellt, dass diese Stimme Einfluss hat. Der Beitrag schließt mit der These, dass inklusive Schutzkonzeptentwicklung nur dann wirksam ist, wenn sie Silencing strukturell adressiert und Disclosure-Prozesse – das heißt: das erstmalige Offenbaren erlebter sexualisierter Gewalt – aktiv ermöglicht.

2 Ausschluss als Folge epistemischer Ungerechtigkeit

Empirische Studien belegen eine gehäufte Betroffenheit entlang sozialer Marginalisierungslinien, bei Mädchen, jüngeren Kindern sowie bei Menschen mit zugeschriebenem Förderbedarf, Frauen und insgesamt Menschen in prekären Lebenslagen wie Gewalt und Alkoholismus in der Familie (Glaser et al., 2025; Schröttle et al., 2012). Kindler und Jud (2022) verweisen darüber hinaus auf vulnerabilisierende Faktoren wie das Leben in Einrichtungen ohne Sorgeberechtigte oder Bindungspersonen, bereits gemachte Erfahrungen von schweren (sexuellen) Grenzverletzungen, stark patriarchale Familienkulturen und Einschränkungen in Selbstschutz- und Mitteilungsfähigkeiten.
Was sich hier empirisch als Häufung von Betroffenheit entlang sozialer Marginalisierungslinien zeigt, lässt sich theoretisch als Ausdruck epistemischer Ungerechtigkeit verstehen – eines Ausschlusses, der nicht zufällig, sondern strukturell produziert wird.
Es lassen sich verschiedene Formen des Ausschlusses aus gesellschaftlichen Diskursen unterscheiden. Dazu zählt der Ausschluss von bestimmten Perspektiven aufgrund der fehlenden Partizipation entsprechender Akteure, der Ausschluss aufgrund divergierender Sprachformen – etwa bedingt durch Herkunft oder Alter – sowie der Ausschluss aufgrund der Zuschreibung fehlender Glaubwürdigkeit, die durch negative Stereotypisierung bestimmter Gruppen bedingt ist. Eine weitere Form ist der Ausschluss von sozialen Erfahrungen einzelner Personen und Gruppen, der dadurch entsteht, dass Begriffe und Worte für eben diese Erfahrungen fehlen. All diese Formen des Ausschlusses erzeugen Ungerechtigkeit und produzieren Benachteiligung; sie lassen sich ursächlich auf asymmetrische

doi.org/10.35468/6252-19

Machtkonstellationen zurückführen (Fricker, 2007/2023). Dabei werden hier zwei unterschiedliche Aspekte epistemischer Ungerechtigkeit angesprochen: die testimoniale und die hermeneutische Ungerechtigkeit (Fricker, 2023). In Bezug auf sexualisierte Gewalt bedeutet dies, dass z. B. die Erfahrungen sexualisierter Gewalt von bestimmten Gruppen von Menschen aufgrund der fehlenden Passung der Sprache im Kontext von Aufarbeitung fehlen. Die Unabhängige Kommission für Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs (UKASKM, 2019) stellt dies in ihrer Studie insbesondere für „männliche Betroffene, unter-30-Jährige, Menschen mit Migrationshintergrund, mit verschiedenen religiösen Hintergründen, in Armutslagen" und „Menschen mit Behinderungen" (ebd.: 35) fest. Die strukturelle Anlage der Untersuchung hat diese Gruppe von Menschen nicht erreicht, sie bleiben dadurch unsichtbar und ungehört, was eine Form hermeneutischer Ungerechtigkeit darstellt. Damit existiert eine Leerstelle in der sozialen Erfahrung der vorhandenen kollektiven hermeneutischen Ressourcen und Silencing wird hier als direkte Folge hermeneutischer Ungerechtigkeit beschrieben – ein Mensch schweigt, weil Worte für die Erfahrung fehlen.

Darüber hinaus führen Glaubwürdigkeitsdefizite aufgrund von vorhandenen Vorurteilen, in Form schädlicher Stereotype, dazu, dass Menschen als nicht glaubwürdig wahrgenommen werden. Fricker (2023) bezeichnet dies als testimoniale Ungerechtigkeit, die verstärkt in Bezug auf Angehörige marginalisierter Gruppen auftritt. Die gesellschaftlich geteilte Vorstellung darüber, ob Aussagen, z. B. zu sexualisierten Gewalterfahrungen, von Kindern oder von weiblich gelesenen Personen als glaubwürdig eingeschätzt werden, ist ursächlich auf schädliche Stereotype zurückzuführen und hat großen Einfluss auf ein Individuum. Hier beschreibt Silencing eine sekundäre Folge von testimonialer Ungerechtigkeit, da Betroffene verstummen, bzw. aktiv nicht-sprechen, wenn ihnen wiederholt die Glaubwürdigkeit abgesprochen wird. Dies ist insbesondere auch in der Schule der Fall, wenn betroffene Schüler:innen es zwar schaffen, sich bemerkbar zu machen und über das Erlebte sprechen, ihnen aber nicht zugehört wird oder ihre Aussagen als falsch oder irrelevant gerahmt werden (Glaser et al., 2025). Dotson (2011) beschreibt diese Selbstzensur in einem Verständnis von Silencing als eine Praxis epistemischer Gewalt, das epistemische Ersticken. Damit tritt der aktive Part einer Schule beim Silencing in den Fokus der Betrachtung, da diese nach diesem Verständnis aktiv zur Sprachlosigkeit von Schüler:innen beiträgt. Somit lassen sich zwei Verständnisse von Silencing wie folgt zusammenfassen: einmal als ein Effekt epistemischer Ungerechtigkeit, der primär oder sekundär verursacht sein kann (Fricker, 2023), und einmal als Praxis epistemischer Gewalt, die aktiv hergestellt wird (Dotson, 2011).

Dies macht bereits deutlich, warum Aufdeckung und Disclosure-Prozesse oft langwierige und nicht lineare Prozesse sind und die Herstellung von „Sprachfähigkeit" aller Schüler:innen (Schäfer et al., (i. E., 2026: 173) in der Schule im Kontext der Entwicklung von Schutzkonzepten zentral ist. Diese theoretischen Befunde zeigen sich im schulischen Kontext in der Untersuchung von Glaser et al. (2025) insofern, als dass das Schweigen nach erlebter sexualisierter Gewalt in der Schule auf Ge-

doi.org/10.35468/6252-19

walt und Drohungen, fehlende Sexualbildung und fehlende Ansprechpersonen zurückzuführen ist – Bedingungen, die sowohl hermeneutische Lücken als auch testimoniale Ungerechtigkeit unmittelbar zeigen. Dadurch hatten Schüler:innen keine Worte für das Geschehene, waren nicht sprachfähig. Vor diesem Hintergrund sind partizipativ zu entwickelnde Schutzkonzepte nur dann wirksam, wenn sie einerseits Silencing verhindern und andererseits Bedingungen schaffen, die Disclosure-Prozesse ermöglichen. Sprachfähigkeit herzustellen ist dabei notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung: Erst wenn Schüler:innen im Sinne Lundys (2007) erfahren, dass ihr Sprechen gehört wird und Einfluss auf die sie betreffenden Themen hat, werden Bedingungen geschaffen, unter denen Silencing strukturell überwunden werden kann. An diesem Punkt setzt das Verständnis von inklusiven Schutzkonzepten als Teil eines partizipativen Schulentwicklungsprozesses an.

3 Überwindung von Silencing durch inklusive Schutzkonzeptentwicklung

Schutzkonzepte gegen sexualisierte Gewalt sind strukturierte Maßnahmen zur Prävention, Intervention und Aufarbeitung in pädagogischen Einrichtungen. Sie erfordern strukturelle, organisationale und individuelle Analysen und Umsetzungsstrategien gleichermaßen (Sauer & Teubert, 2018). Schutzkonzepte entstanden zunächst in der stationären Kinder- und Jugendhilfe sowie der frühkindlichen Bildung, wo konzeptionelle und praktische Erfahrungen vorliegen (u. a. Bange, 2018; Freck, 2024). Für den schulischen Kontext bilden die Aufarbeitungsberichte der UKASKM (2025b) sowie der KMK-Leitfaden (2023) die wesentliche Grundlage. Dabei liegt die rechtliche Verpflichtung zur Einführung von Schutzkonzepten auf Länderebene und ist bundesweit heterogen ausgeprägt. Während einige Länder bereits verbindliche Regelungen implementiert haben, setzen andere weiterhin auf freiwillige Initiativen. Die UKASKM (2025a) empfiehlt eine bundesweite Verpflichtung – dass diese noch nicht flächendeckend umgesetzt wurde, verweist auf strukturelle Herausforderungen föderaler Bildungspolitik, aber auch auf die grundsätzliche Herausforderung, Schulentwicklungsprozesse verbindlich zu verankern.

Ein wirksames Schutzkonzept basiert auf einem Leitbild, das Kinderschutz und epistemische Gerechtigkeit institutionell verankert. Die strukturelle Umsetzung erfolgt durch verbindliche Interventionspläne, Kooperationsstrukturen mit externen Fachstellen sowie einen Verhaltenskodex. Flankiert wird dies durch Fortbildungen, die Machtasymmetrien reflektieren. Den Kern bilden die Förderung echter Partizipation zur Herstellung von Sprachfähigkeit, inklusive fächerübergreifende Präventionsangebote, eine inklusive Sexualbildung unter Berücksichtigung von Marginalisierungslinien sowie transparente, barrierefreie Ansprechstellen und Beschwerdestrukturen, die diverse Kommunikationsformen wie Leichte Sprache oder Piktogramme verwenden (Schäfer & Schaal, im Druck; UBSKM, 2025b).

doi.org/10.35468/6252-19

Schutzkonzeptentwicklung ist dabei ein komplexer Organisationsentwicklungsprozess, der eine substanzielle Auseinandersetzung mit Machtstrukturen, Abhängigkeitsverhältnissen und professionellen Handlungsnormen erfordert. Der Schulentwicklungsforschung folgend bedarf es eines Veränderungsprozesses im Systemzusammenhang (Bengel, 2021). Dabei berührt dieser nach Rolff (2007) alle drei Ebenen: 1. die Unterrichtsentwicklung durch die curriculare Verankerung einer inklusiven Sexualbildung, 2. die Personalentwicklung durch Fortbildungen z. B. zur Reflexion von Stereotypen und Machtasymmetrien sowie 3. die Organisationsentwicklung durch transparente Beschwerdewege und Interventionspläne. Beschwerdestrukturen und Interventionspläne sind dabei nicht nur organisatorische Instrumente, sondern die strukturelle Antwort auf epistemische Gewalt im Sinne Dotsons (2011): Sie schaffen die institutionellen Bedingungen, unter denen das Sprechen von Schüler:innen nicht länger ignoriert oder erstickt werden kann. Somit bedarf es im Entwicklungsprozess auch einer Veränderung der Schulkultur (Esslinger-Hinz, 2010).

Die KMK (2023) und die UKASKM (2025a) empfehlen ausdrücklich, Schutzkonzepte gemeinsam mit Schüler:innen und Sorgeberechtigten partizipativ zu entwickeln. Schutzstrukturen, die ohne die Perspektive der potenziell Betroffenen konzipiert werden, laufen Gefahr, durch das Ignorieren der Lebenswelt der Schüler:innen nicht wirksam zu sein. Partizipation ist daher kein ergänzendes Verfahren, sondern ein qualitätskonstitutives Merkmal wirksamer Schutzkonzepte (UBSKM, 2025b). Diese Mehrdimensionalität macht deutlich, dass Schutzkonzeptentwicklung weder als isoliertes Projekt noch als alleinige Führungsaufgabe der Schulleitung verstanden werden kann, sondern die gemeinsame Verantwortung der gesamten Schulgemeinschaft voraussetzt.

Statt formaler Gremienarbeit erfordert Partizipation nach Lundy (2007) die Bereitstellung von Raum (Space), Stimme (Voice), Gehör (Audience) und wirksamem Einfluss (Influence) für Schüler:innen (Lundy, 2007). Nur so kann Partizipation epistemischer Ungerechtigkeit strukturell entgegenwirken. Schulen sind damit aufgefordert, Schüler:innen als handlungsfähige Akteur:innen zu begreifen, ihnen Sprachfähigkeit im Sinne hermeneutischer Gerechtigkeit zu ermöglichen und ihren Aussagen im Sinne testimonialer Gerechtigkeit Glauben zu schenken.

4 Fazit

Sexualisierte Gewalt in der Schule bleibt strukturell unteradressiert, weil die Bedingungen, unter denen betroffene Schüler:innen sprechen könnten, vielfach nicht gegeben sind. Silencing ist dabei kein individuelles Phänomen, sondern das Produkt epistemischer Ungerechtigkeit und epistemischer Gewalt: Schüler:innen schweigen, weil ihnen Deutungsressourcen fehlen, weil ihnen nicht geglaubt wird und weil institutionelle Strukturen ihr Sprechen aktiv ersticken. Silencing-Prozesse lassen sich nur durch die Adressierung hermeneutischer Lücken und testimonialer Ungerechtigkeit verhindern, was die strukturelle Anerkennung dieser Praktiken als epistemische Gewalt voraussetzt. Dabei ist Partizipation im Sinne Lundys

doi.org/10.35468/6252-19

(2007) die strukturelle Voraussetzung, um das Sprechen von Schüler:innen nicht nur zu ermöglichen, sondern innerhalb der institutionellen Strukturen folgenreich zu machen. Inklusive Schutzkonzeptentwicklung markiert somit den Übergang von einer Schulkultur des Schweigens hin zu einer Kultur der epistemischen Teilhabe als Bedingung von Schutz.

Literatur

Bange, D. (2018). Schutzkonzepte in der Kinder- und Jugendhilfe. In D. Bange & W. Körner (Hrsg.), *Handwörterbuch Sexueller Missbrauch*. Hogrefe.

Bengel, A. (2021). *Schulentwicklung Inklusion. Empirische Einzelfallstudie eines Schulentwicklungsprozesses.* Klinkhardt.

Dotson, K. (2011). Tracking Epistemic Violence, Tracking Practices of Silencing. *Hypatia, 26*(2), 236–257.

Esslinger-Hinz, I. (2010). *Schlüsselkonzepte von Schulen: Eine triangulierte Untersuchung zur Bedeutung der Schulkultur an Grundschulen*. Klinkhardt.

Freck, S. (2024). *Schutzkonzepte in der frühkindlichen Bildung*. Beltz Juventa.

Fricker, M. (2023). *Epistemische Ungerechtigkeit.* (A. Korsmeier, Übers.) Hamburger Edition. (Original erschienen 2007)

Glaser, E., Thole, F. & Grommé, E. (2025). Sexualisierte Gewalt und Schule. Unabhängige Kommission des Bundes zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs. https://www.aufarbeitungskommission.de/mediathek/sexualisierte-gewalt-und-schule/

Kindler, H. & Jud, A. (2022). *Vulnerabilität und Schutzfaktoren bei sexuellem Kindesmissbrauch*. Deutsches Jugendinstitut.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2023). *Kinderschutz in der Schule. Leitfaden zur Entwicklung und praktischen Umsetzung von Schutzkonzepten und Maßnahmen gegen sexuelle Gewalt an Schulen*. KMK.

Lundy, L. (2007). „Voice" is not enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal,* 33(6), 927–942.

Rolff, H.-G. (2007). *Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung*. Beltz.

Sauer, S. & Teubert, A. (2018). Schutzkonzepte entwickeln. In Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.), *Prävention sexualisierter Gewalt in pädagogischen Einrichtungen*. BZgA.

Schäfer, L., Gasterstädt, J. & Hackbarth, A. (2026). Sexualisierte Gewalt im Kontext gesellschaftlicher Marginalisierung: Reflexionen aus Perspektive einer inklusiven Pädagogik. In R. Schroeder, L. Bächler, S. Fränkel, & J. Goldan (Hrsg.), *Inklusion – Bildung – Transformation: Inklusive Bildung als Transformation – Transformation durch inklusive Bildung* (S. 171–177). Verlag Julius Klinkhardt. DOI: https://doi.org/10.35468/6240-16.

Schäfer, L. & Schaal, S. (im Druck). Inklusive Sexualbildung im exkludierenden Setting des Jugendstrafvollzugs für Frauen. In L. Panullo et al. (Hrsg.), *Naturwissenschaften für alle vermitteln – Handbuch für eine inklusiv(er)e Naturwissenschaftsdidaktik*. Edition Fachdidaktiken.

Schröttle, M., Hornberg, C., Glammeier, S., Sellach, B., Kavemann, B., Puhe, H. & Zinsmeister, J. (2012). *Lebenssituation und Belastungen von Frauen mit Behinderungen und Beeinträchtigungen in Deutschland*. BMFSFJ.

Unabhängige Bundesbeauftragte für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs (UBSKM, 2025a). *Baden-Württemberg verpflichtet Schulen zur Entwicklung von Schutzkonzepten gegen sexualisierte Gewalt.* https://beauftragte-missbrauch.de/presse/artikel/997

UBSKM (2025b). *Schutzkonzepte.* https://beauftragte-missbrauch.de/themen/schutz-und-praevention/schutzkonzepte

Unabhängige Kommission zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs (UKASKM, 2019). *Geschichten, die zählen*: Band I. Springer.

UKASKM (2025a). *Sexueller Kindesmissbrauch und Schule.* https://www.aufarbeitungskommission.de/themen-erkenntnisse/schule/
UKASKM (2025b). *Aufarbeitungsberichte zum Thema sexueller Kindesmissbrauch*. https://www.aufarbeitungskommission.de/wp-content/uploads/Aufarbeitungsberichte_Aug_2024.pdf

Autorinnen

Schäfer, Lea, Dr.
ORCID: 0009-0009-2379-9605
Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Sexualisierte Gewalt in pädagogischen Organisationen; epistemische Ungleichheit/Gewalt, Schutzkonzepte, Aufarbeitung; inklusive Schulentwicklung; international-vergleichende Inklusionsforschung; inklusive Didaktik; partizipative Forschung
lea.schaefer@ph-gmuend.de

Bengel, Angelika, Prof. Dr.
ORCID: 0009-0009-8829-5504
Humboldt-Universität zu Berlin
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schutzkonzepte, Prävention sexualisierter Gewalt, Umsetzung von Inklusion, Professionalisierung für Inklusion, Multiprofessionelle Zusammenarbeit, Sonderpädagogisches Feststellungsverfahren, Lernprozessbegleitende Diagnostik
angelika.bengel@hu-berlin.de

doi.org/10.35468/6252-19

Mieke Sagrauske, Lea Proft, Carina Schipp und Mechthild Richter

Autistische Perspektiven auf zentrale Übergänge im Bildungsverlauf – Erfahrungen, Chancen und Herausforderungen

Abstract

Dieser Beitrag befasst sich mit zentralen Bildungsübergängen von Autist:innen. Übergänge stellen Brüche des Gewohnten dar und können für autistische Personen mit Herausforderungen einhergehen. Die Erfahrungsperspektive von Autist:innen spielt in der bisherigen Forschung eine untergeordnete Rolle. Aus diesem Grund werden in diesem Beitrag die Bildungsübergänge hauptsächlich aus der Perspektive autistischer Personen betrachtet.

Keywords: Autismus-Spektrum, Übergänge, Schule, Berufsleben, Erfahrungsperspektive

1 Einleitung

Viele Autist:innen haben ein ausgeprägtes Bedürfnis nach Routine und Beständigkeit (Theunissen & Sagrauske, 2025). Übergänge hingegen gehen mit Veränderungen einher, weswegen sie im Kontext von Autismus eine zentrale Rolle einnehmen (Richter, 2019). Der Verlust vertrauter Strukturen und die Notwendigkeit, sich an neue Umgebungen oder Abläufe anzupassen, können als belastend erlebt werden. Vor allem aus Untersuchungen aus dem englischsprachigen Raum geht hervor, dass autistische Schüler:innen im Übergang auf mehr Herausforderungen in den Bereichen Unabhängigkeit, Beschäftigung und postsekundäre Bildung treffen (Wehman et al., 2014). Große Übergänge, wie der Wechsel zwischen Schulformen oder von der Schule ins Berufsleben, stellen potenzielle Hürden dar, die sorgfältige Vorbereitung und Unterstützung erfordern. Der folgende Beitrag möchte drei zentrale Bildungsübergänge betrachten sowie die von autistischen Schüler:innen häufig erlebten außerplanmäßigen Schulwechsel. Die dargestellten Übergangserfahrungen sind mehreren (Teil-)Forschungsprojekten entnommen, die sich mittels unterschiedlicher qualitativer Methodiken verschiedenen Bildungsübergängen widmen.

doi.org/10.35468/6252-20

2 „Und schließlich darfst du dich nicht zu sehr stressen." – Überlegungen zum Übergang nach der Grundschule

In einem 2021 erschienenen Artikel hat die Forscher:innengruppe um Jindal-Snape 96 internationale Studien ausgewertet und festgestellt, dass 1. Übergänge in wissenschaftlichen Texten selten definiert werden und 2. von vornherein in nahezu allen Studien ein negativer Diskurs in Bezug auf den Übergang besteht; der Übergang als Problem (Jindal-Snape et al., 2021). Eine weitere Analyse der Konzeptualisierungen von Übergängen zeigt, dass der Übergang zur weiterführenden Schule häufig als Veränderung, Unterbrechung, Risiko gesehen wird, aber auch als normative Phase der Schullaufbahn.

Die Multiple and Multi-dimensional Transitions Theory (MMTR), ebenfalls von Jindal-Snape et al. (2020) entwickelt, beschreibt, dass Schüler:innen, die von einem Bildungskontext in einen anderen wechseln, nicht einen, sondern mehrere Übergänge gleichzeitig erleben, und das in verschiedenen Lebensbereichen und verschiedenen Kontexten. Diese Übergänge beeinflussen sich gegenseitig und können auch Übergänge bei anderen Personen auslösen (z. B. Eltern). Sie sind somit keine linearen Prozesse, sondern entwickeln sich konstant dynamisch weiter. Diese Verschränkung mehrerer dynamischer Prozesse zeigt sich auch beim Übergang von der Grundschule an die weiterführende Schule.

Der Übergang in die weiterführende Schule bedeutet Veränderungen in ganz verschiedenen Bereichen (sozial, räumlich, kognitiv, emotional), die als aufregend und/oder herausfordernd wahrgenommen werden können; sowohl von den Kindern als auch von ihren Familien (Mays et al., 2019; Weber, 2015).

Auch wenn ein solcher Übergang in den meisten Ländern stattfindet, hat dieser in Deutschland durch das mehrgliedrige Schulsystem nochmal eine besondere Bedeutung. Forschungsthemen in diesem Bereich sind Übergangsempfehlungen, Entscheidungsprozesse, Selektion und Reproduktion von Ungleichheiten etc. (Schneider, 2019; Weber, 2015; Kramer et al., 2009; Pohlmann, 2009), die weit über das Veränderungserleben der Schüler:innen hinausgehen.

Es sind Themen, die auch in internationaler Literatur behandelt werden, aber in geringerem Ausmaß. So haben die Eltern in einer französischen Vergleichsstudie (Richter, 2019) überlegt, ob sie ihr Kind lieber auf einer Privatschule einschulen oder einer insgesamt kleineren Schule; die Schulform als solche stand aber fest. In Deutschland liegt die Entscheidung über die Schulform je nach Bundesland mehr bei den Eltern oder mehr bei der Grundschule. Diese Entscheidung wiederum bestimmt die Länge des Schulbesuchs, den Zeitpunkt des nächsten großen Übergangs, z. B. in eine Ausbildung oder die gymnasiale Oberstufe, und damit auch über berufliche Perspektiven. Auch hier zeigt sich die Dynamik großer Übergänge, die auch in die Zukunft wirken und gesellschaftlich gerahmt sind.

Viele autistische Kinder und Jugendlichen halten lieber an bekannten Routinen, Personen, Umgebungen fest und empfinden Veränderungen als belastend (Theunissen & Sagrauske, 2025). Das lässt vermuten, dass sie Schulwechsel eher als negativ wahrnehmen. Die Studienergebnisse aus Frankreich zeigen hingegen, dass

doi.org/10.35468/6252-20

viele Schüler:innen den Wechsel als normativen Moment ihrer Bildungslaufbahn ansehen und Vertrauen in sich selbst haben, ihn bewältigen zu können. Das lässt sich vermutlich auch mit der Antizipation, den Vorbereitungen und der Begleitung durch Familienangehörige sowie pädagogische Fachkräfte erklären (Richter et al., 2022), was ebenfalls die MMTR stützen würde, die verschiedene Personen als Beteiligte des Übergangsprozesses ansieht. Ebenso weist es aber auf Resilienz und Selbstvertrauen der Kinder hin, auf die man bei Übergangsgestaltung aufbauen kann.

Insgesamt zeigt sich, dass die Anforderungen an Information, Begleitung und Organisation des Übergangs mit der Komplexität des Schulsystems z. B. durch Mehrgliedrigkeit steigen. Inklusive Bildungssysteme sollten Übergängen Priorität einräumen und dabei berücksichtigen, dass Übergänge zeitlich nicht klar definiert werden können, verschiedene Akteure und Institutionen involvieren können und nur eine ständige Zusammenarbeit Kontinuität trotz Veränderung sichern kann. Eltern, Lehrkräfte und andere involvierte Erwachsene haben eine relevante Rolle im Organisieren und Begleiten des Übergangsprozesses, damit (autistische) Schüler:innen ihn selbstbewusst und erfolgreich beschreiten können.

3 „Ja und dann habe ich halt gesagt: Okay, tschüss." – Perspektiven autistischer Jugendlicher auf außerplanmäßige Schulwechsel

In einer nicht-repräsentativen Umfrage von 1343 Eltern autistischer Kinder in Deutschland „gaben 42 % der Eltern an, dass ihr Kind mindestens einmal die Schule aufgrund seiner/ihrer Beeinträchtigung wechseln musste, wobei 36 Schüler:innen sogar vier- oder fünfmal die Bildungsinstitution wechselten" (Grummt et al., 2022, S. 98). Diese Schulwechsel ereignen sich außerhalb der institutionell verankerten Übergänge und können sowohl zwischen Sekundarschulen als auch von inklusiver hin zu segregierender Schule erfolgen. Auch andere Studien (u. a. Mitchelson et al., 2024; Lilley, 2015) thematisieren diese Wechsel und betonen den geringen Forschungsstand und das Fehlen repräsentativer Datenerhebungen. Im Rahmen des Forschungsprojekts *Schüler:innenperspektiven von Jugendlichen im Autismus-Spektrum* (PerSAS)[1] (Lindmeier & Sagrauske, 2024) wurden leitfadengestützte Interviews mit 15 autistischen Schüler:innen im Alter von 14–17 Jahren zu ihren Erfahrungen in der inklusiven Schule geführt, welche anschließend inhaltsanalytisch ausgewertet wurden. Auch in diesen Interviews sprachen vier Schüler:innen von diesen Schulwechseln. Die Mehrheit wechselte (zum Teil mehrfach) zwischen inklusiven Schulen, während andere in stärker segregierende Einrichtungen wie Fern- oder Förderschulen übergingen. Bei Lilley (2015) wechselte im Vergleich sogar der Großteil in stärker exkludierende Schulformen. Häufig waren

1 Das Forschungsprojekt PerSAS wird gefördert durch die Software AG-Stiftung und die autismus Deutschland-Stiftung, wobei erstere den Großteil übernimmt. Verbunden ist dies mit einem Dissertationsprojekt zum selben Thema, gefördert durch das Land Sachsen-Anhalt.

doi.org/10.35468/6252-20

diese Übergänge der im Projekt interviewten Schüler:innen mit kurz- oder langfristigem Schulabsentismus verbunden, was auch Brede et al. (2017) hervorheben. Zur exemplarischen Veranschaulichung der für die autistischen Schüler:innen komplexen Lage dient in diesem Beitrag Lena, denn ihre Bildungsbiografie ist von einer Vielzahl derartiger Übergänge geprägt. Von der 6. bis zur 9. Klasse wechselte sie dreimal die Schule und war zwischenzeitlich wiederholt ohne Beschulung. Im Interview schildert sie es wie folgt:

> „Also, in der Sechsten bin ich nicht mehr zur Schule gegangen, nach der Pandemie, weil ich davor schon Probleme in der Schule hatte, und dann konnte ich mich nicht überwinden, zurückzugehen. Und dann war ich eine lange Zeit zu Hause, und dann war ich auf so einer Art Übergangsschule ein Jahr lang, und letztes Jahr bin ich dann auf die Realschule gewechselt." (Lena, AbS. 26)

Die von ihr genannten ‚Probleme' umfassen Panikattacken, ausgelöst durch eine sensorisch überfordernde Schulumgebung, hohe Personendichte mit potenziellem Körperkontakt, fehlende Struktur, soziale Herausforderungen, fehlendes Verständnis der Lehrkräfte sowie ein unzureichendes Sicherheitsgefühl. Solche Erfahrungen teilen viele autistische Schüler:innen (Costley et al., 2021; Hebron & Humphrey, 2014). Weitere Studien identifizieren ähnliche Aspekte für Schulwechsel: fehlendes Wissen und Verständnis der Lehrkräfte bzgl. des Autismus-Spektrums (Mitchelson et al., 2024; Brede et al., 2017), unpassende Schulumgebungen und mangelnde Unterrichtsadaption (Lilley, 2015; Hurlbutt, 2011) sowie sinkendes psychisches Wohlbefinden (Mitchelson et al., 2024; Brede et al., 2017).
Zum Interviewzeitpunkt war Lena seit einem Jahr ohne Beschulung. Kurz zuvor erhielt sie die Genehmigung zum Besuch einer Fernschule, die nun ihre vierte Schule innerhalb kurzer Zeit darstellt. Diese von Übergängen geprägte Bildungsbiografie brachte weitere Herausforderungen mit sich, wie neue Peerkontakte und die Notwendigkeit, sich auf neue Strukturen einzustellen, was auch andere Studien zeigen (Mitchelson et al., 2024; Grigg, 2012).
Dennoch freute sich Lena sehr über die Genehmigung, denn „[…] ich wollte immer zur Schule […] [weil] ich gerne lernen wollte. Ich wollte auch unbedingt mein Abi machen. Will ich auch jetzt noch, weil ich unbedingt studieren will. Also, wegen dem Lernen wollte ich immer zur Schule, aber […] es war einfach zu viel irgendwie in der Schule […]. Und, ja, ich wusste, dass nichts so abläuft, wie es eigentlich ablaufen müsste." (Lena, AbS. 278–280).
Diese Aussage verdeutlicht einerseits ihren Wunsch, einen formalen Bildungsabschluss zu erreichen. Andererseits wird sichtbar, dass die bestehenden schulischen Strukturen dieses Ziel erschwerten und maßgeblich zu den Schulwechseln beitrugen.

doi.org/10.35468/6252-20

4 „Die Anpassung habe ich nicht geschafft. Kann ich wahrscheinlich auch gar nicht schaffen." – Der Übergang in die Sekundarstufe II

Für den Übergang von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II liegen bislang nur unzureichende empirische Untersuchungen vor. Jugendliche treffen ihre Übergangsentscheidung auf der Grundlage multifaktorieller Einflussfaktoren; dazu zählen der soziokulturelle Hintergrund sowie Erwartungen an die gewählte Schulform (Neuenschwander et al., 2012). Neben dem Elternhaus nehmen Peerbeziehungen in der Übergangssituation eine gesteigerte Rolle ein.

Autistische Personen haben im Vorfeld des Übergangs in die Sekundarstufe II bereits eine Vielzahl an Übergängen in ihrer Schullaufbahn vollzogen, wobei sich keine Routine einstellt (Arens-Wiebel, 2021). Aufgrund der geringen Datenlage für autistische Jugendliche können keine belastbaren Aussagen bezüglich des Übergangs in die Sekundarstufe II getroffen werden. Daher ist es sinnvoll, sich den Übergangserfahrungen autistischer Jugendlicher in der Oberstufe weiter zu nähern.

Im Folgenden sollen exemplarisch die Erfahrungen von Luca näher beschrieben werden. Er wurde zu zwei Zeitpunkten interviewt. Das erste Interview fand direkt nach dem Übergang im Rahmen des PerSAS-Projektes[2] (Lindmeier & Sagrauske, 2024) statt, das zweite Interview wurde ein Jahr nach seinem Übergang in die Sekundarstufe II im Rahmen einer Abschlussarbeit geführt. Beide wurden mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet (Kuckartz & Rädiker, 2022). Lucas Übergangserfahrungen beziehen sich auf den Wechsel von einer allgemeinen Oberschule auf ein allgemeines Gymnasium.

Der Jugendliche vollzog in Vorbereitung auf den Schulwechsel Übergangshandlungen. Dabei zeigte sich, dass sich die elterliche Position im Vergleich zum Übergang in die Sekundarstufe I verringerte. Stattdessen wurden die Peers zur Unterstützung in der Übergangssituation bedeutsamer: „Und ich hatte da den großen Vorteil, dass eine andere Person aus meiner alten Klasse auch auf die Schule gehen wollte. Also konnte ich dann mit ihr zusammen mir die Schule angucken, bevor der Übergang passiert ist." (Luca II, AbS. 9). Seine Entscheidungsgründe bezogen sich auf das inhaltliche Profil der Schule, wobei seine Autismusdiagnose für ihn keine vordergründige Rolle spielte: „Also mein Entscheidungsprozess war gar nicht wirklich davon beeinflusst, so welche Schule ist autismusfreundlich, welche weniger?" (Luca II, AbS. 7). Angekommen auf der neuen Schule waren insbesondere die räumliche Veränderung und der Schulweg eine Herausforderung für ihn. Vorerst vermerkte Luca einen positiven Start in die neue Schule, wobei er insbesondere die Unterstützung von Seiten der Lehrkräfte betonte:

„Die sind super. Und, ja, die haben mir halt einfach extrem krass geholfen und sich super bereitgestellt, und sie wollten sofort ganz viel machen und hatten total viel Verständnis, ja." (Luca I, AbS. 197)

2 Weitere Ausführungen zur Methodik sind im vorherigen Abschnitt zu finden.

doi.org/10.35468/6252-20

Luca erachtet die Aufklärung der Lehrkräfte über Autismus als wünschenswert, damit diese ihn im schulischen Kontext bestmöglich unterstützen können. Trotz der vielen Unterstützung und guter schulischer Leistungen muss Luca die Präsenzschule abbrechen: „Die Anpassung habe ich nicht geschafft. Kann ich wahrscheinlich auch gar nicht schaffen. Also das. (...) Einfach. Das hätte man auch nicht lösen können, allein schon, wie die Schule aufgebaut ist." (Luca II, AbS. 19). Dabei spricht Luca ein Problem im Schulsystem an und differenziert dies von seinen Erfahrungen in seiner Präsenzschule. Dennoch hat er seinen Übergang positiv bewertet: „Ich habe daraus ja extrem viel gelernt. Und ich habe damit Skills entwickelt, die mir immer noch helfen." (Luca II, AbS. 97) Derzeit legt Luca ein externes Abitur ab, welches seinen Bedürfnissen besser entspricht.
Für den Übergang in die Sekundarstufe II lässt sich sagen, dass Aufklärung und Unterstützung durch das Schulsystem helfen können, um das Wohlbefinden der Jugendlichen zu verbessern. Dennoch sind weitere Anpassungen notwendig, um eine bildungsgerechte Beschulung autistischer Jugendlicher zu ermöglichen.

5 „Irgendwie stolpere ich von einer Station zur nächsten und gar nichts funktioniert" – Eine autistische Perspektive auf den Weg von der Schule ins Berufsleben

Für viele Autist:innen stellt der Übergang von der Schule ins Berufsleben eine besonders kritische Phase dar, da vertraute Strukturen wegfallen (Reich, 2018; s. a. Lindmeier & Schipp, 2025). Nicht selten verläuft der Übergang zeitlich entgrenzt ab, gleichwohl ein Großteil der autistischen Personen die formalen Voraussetzungen für den Arbeitsmarkt erfüllt (Schuwerk et al., 2019). Der Weg in stabile Erwerbsarbeit ist häufig von Umwegen geprägt, insbesondere dann, wenn eine Diagnosestellung erst im Erwachsenenalter erfolgt (Kohl et al., 2017). Obwohl diese Übergangsphase zentral ist, da das Gelingen maßgeblich von Unterstützungsstrukturen, institutionellen Rahmenbedingungen und kooperativen Prozessen abhängt, existieren vergleichsweise wenig deutschsprachige Studien. Hohe Belastungen und Diskontinuitäten zeichnen sich auch in den Biographien ab, die im Rahmen eines partizipativ-rekonstruktiven Dissertationsprojektes mit sieben autistischen Personen erhoben wurden. Dafür wurden biographisch-narrative Interviews durchgeführt und die Auswertung erfolgt mit der Biographischen Fallrekonstruktion nach Rosenthal (2015) unter der Einbindung autistischer Co-Forschender. Die biographischen Aussagen zeigen, dass sich der Übergangsprozess häufig bis ins Erwachsenenalter fortsetzt und keinen klaren Abschluss findet. Im Vordergrund der explorativen Studie steht dabei die Erlebensperspektive der Biograph:innen. Anhand ausgewählter biographischer Aussagen, soll nachfolgend exemplarisch ein kleiner Einblick in die lebensgeschichtlichen Erfahrungen einer Autistin gegeben werden. Helena, Anfang der 1990er Jahre in der ehemaligen Sowjetunion geboren, migrierte im frühen Kindesalter mit ihrer Familie nach Deutschland. Ihr Bildungs- und Berufsweg ist von wiederholten Abbrüchen und

doi.org/10.35468/6252-20

Wechseln geprägt, darunter eine längere psychiatrische Behandlung. Nach dem Realschulabschluss und späterem Abitur beginnt sie ein Studium, das sie nach kurzer Zeit abbricht. Erst im Alter von 29 Jahren erhält sie ihre Autismusdiagnose. Im Verlauf ihrer Erzählung wird deutlich, dass sie bereits sehr früh feststellt, dass der Übergangsprozess nach Beendigung der Schulzeit schwierig werden wird. „[I] ch hatte irgendwie das Gefühl ein Versager zu sein, ich wusste nicht so recht wohIN mit mir und das Schulleben ist ja so ein abgeschlossenes System in sich selbst und während man drin ist, denkt man irgendwie es wird nie was anderes geben, sondern das wird sich vielleicht auch fortsetzen und es fiel mir wirklich schwer mir das vorzustellen, wie das mit mir weitergehen soll, […]" (1, 290 ff.). Helena durchläuft sehr viele Stationen auf ihrem beruflichen Weg nach dem Schulabschluss und resümiert: „Ok, irgendwie komme ich, irgendwie stolpere ich von einer Station zur nächsten, in meinem Leben und gar nichts funktioniert, irgendwie bin ich immer falsch" (1, 629 ff.). Anhand ihrer Aussagen wird auch immer wieder deutlich, dass Helena durch ihr Elternhaus kein Verständnis für ihre Situation erhalten hat. In ihrer Erinnerung äußert sich ihr Vater dazu folgendermaßen: „Ok, du hast eine feste Stelle, du hast einen guten Arbeitsplatz, alles perfekt, den Rest muss man irgendwie ertragen, ob es einem jetzt gefällt ist zweitrangig" (1, 718 ff.). Nach mehreren Ausbildungsabbrüchen, Tätigkeitswechseln, dem Durchlaufen einer beruflichen Rehabilitationsmaßnahme sowie einer Ausbildung im Rahmen dessen absolviert Helena das Abitur und beginnt ein Studium. Ihr Weg erscheint rastlos, so als würde sie eine Station nach der anderen abarbeiten müssen. Als ihr bewusst wird, dass sie das Studium aufgrund von hohen Belastungsfaktoren nicht schaffen wird, macht sie deutlich: „Ich wusste dann nicht, was ich machen soll, weil für mich war das einfach lange festgelegt, ‚Ok, ich mache mein Abitur, ich geh noch mal in eine andere Richtung', […] mit dem Ziel dann studieren zu gehen und deswegen dann festzustellen, ‚Ok, das funktioniert nicht mit dem Studium', war sehr schrecklich für mich, weil mein ganzer Zukunftsplan ist wieder für die Katz gewesen" (2, 505 ff.). Kurz darauf erhält Helena ihre Autismus-Diagnose und damit erreicht sie einen biographischen Wendepunkt in ihrem Leben. Es beginnt eine Zeit der biographischen Aufarbeitung, einer möglichen retrospektiven Neuordnung und Deutungsarbeit.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich Negativerfahrungen im Übergang und in der Erwerbsarbeit häufig nachhaltig auf die berufliche Entwicklung autistischer Personen auswirken und soziale Rückzugstendenzen sowie psychische Krisen begünstigen (Osterkorn, 2013). Ebenso scheint eine sehr spät gestellte Autismus-Diagnose mit einem ‚Scheitern an zentralen Statuspassagen des Lebenslaufs wie die Berufseinmündung' (Gehres, 2015, 143) in Zusammenhang zu stehen. Die Erlebensperspektive von Autist:innen zeigt, dass ein gelungener Übergang eine zentrale Voraussetzung für berufliche Teilhabe ist.

doi.org/10.35468/6252-20

6 Fazit

Obwohl Übergänge von Autist:innen durch ihre Komplexität und Dynamik oft mit Herausforderungen einhergehen, können sie, wie die verschiedenen Beiträge hervorheben, auch Möglichkeiten und neue Chancen bedeuten. Übergänge sind dynamisch, entwickeln sich konstant weiter, können Einfluss auf weitere Übergänge haben und auch unabgeschlossen in den nächsten übergehen. Diese Beiträge unterstreichen die Relevanz der Perspektive autistischer Personen in der partizipativen Übergangsforschung, da so Herausforderungen und Möglichkeiten im Übergangskontext besser identifiziert und begleitet werden können. Autistische Personen sind in der Regel nicht an der Gestaltung ihrer eigenen Übergänge beteiligt (Shogren & Plotner, 2012). Die Forschungsbeiträge hingegen zeigen, dass eine aktive und individuelle Gestaltung der Übergänge zur Reduktion von Herausforderungen beitragen und nachhaltig wirken.

Literatur

Arens-Wiebel, C. (2021). *Erwachsene mit Autismus begleiten: Ein Praxisbuch für Eltern und Fachkräfte*. Kohlhammer.

Brede, J., Remington, A., Kenny, L., Warren, K. & Pellicano, E. (2017). Excluded from school: Autistic students' experiences of school exclusion and subsequent re-integration into school. *Autism & Developmental Language Impairments, 2*. https://doi.org/10.1177/2396941517737511

Costley, D., Emerson, A., Ropar, D. & Sheppard, E. (2021). The Anxiety Caused by Secondary Schools for Autistic Adolescents: In Their Own Words. *Education Sciences, 11*(11), 726. https://doi.org/10.3390/educsci11110726

Gehres, W. (2015). Der Doppelcharakter biografischer Krisen. Zentrale Konzepte und heuristische Implikationen. *sozialersinn, 16*(2), 143–166.

Grigg, J. (2012). School Enrollment Changes and Student Achievement Growth. *Sociology of Education, 85*(4), 388-404. https://doi.org/10.1177/0038040712441374

Grummt, M., Lindmeier, C. & Semmler, R. (2022). Die Beschulungssituation autistischer Schüler:innen. *Gemeinsam leben*, (2), 95–104. https://doi.org/10.3262/GL2202095

Hebron, J. & Humphrey, N. (2014). Mental health difficulties among young people on the autistic spectrum in mainstream secondary schools: a comparative study. *Journal of Research in Special Educational Needs, 14*(1), 22–32. https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2012.01246.x

Hurlbutt, K. S. (2011). Experiences of Parents Who Homeschool Their Children With Autism Spectrum Disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 26*(4), 239–249. https://doi.org/10.1177/1088357611421170

Jindal-Snape, D., Symonds, J. E., Hannah, E. F. S. & Barlow, W. (2021). Conceptualising Primary-Secondary School Transitions: A Systematic Mapping Review of Worldviews, Theories and Frameworks. *Frontiers in Education, 6*, 1–15. https://doi.org/10.3389/feduc.2021.540027

Jindal-Snape, D., Hannah, E. F. S., Cantali, D., Barlow, W. & MacGillivray, S. (2020). *Systematic literature review of primary-secondary transitions: International research. Review of Education*. https://doi.org/10.1002/rev3.3197

Kohl, E., Seng, H. & Gatti, T. (2017). *Typisch untypisch. Berufsbiografien von Asperger-Autisten. Individuelle Wege und vergleichbare Erfahrungen*. Kohlhammer.

Kramer, R.-T., Helsper, W., Thiersch, S. & Ziems, C. (2009). *Selektion und Schulkarriere*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz.

doi.org/10.35468/6252-20

Lilley, R. (2015). Trading places: Autism Inclusion Disorder and school change. *International Journal of Inclusive Education, 19*(4), 379–396. https://doi.org/10.1080/13603116.2014.935813

Lindmeier, C. & Sagrauske, M. (2024). Aktuelle Forschungsprojekte: PerSAS – Schüler/innenperspektiven von Jugendlichen im Autismus-Spektrum. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 93*(3), 218–219. https://doi.org/10.2378/vhn2024.art20d

Lindmeier, C. & Schipp, C. (2025). Personen im Autismus-Spektrum. In R. Stein & H.-W. Kranert (Hrsg.), *Aus der Schule in Beruf und Arbeit. Teilhabeperspektiven bei sonderpädagogischem Förderbedarf* (S. 177–187). Kohlhammer.

Mays, D., Jindal-Snape, D., Wichmann, M. & Boyle, C. (2019). *Schulische Übergänge und Inklusion. In Frühpädagogische Inklusion und Übergänge* (S. 369–387). Frank&Timme.

Mitchelson, H., Simpson, K. & Adams, D. (2024). Should we stay or should we go? Parent experiences of moving or considering moving their autistic child between mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education, 28*(6), 839–856. https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1968515

Neuenschwander, M. P., Gerber, M., Frank, N. & Rottermann, B. (2012). Übergang in die Sekundarstufe II. In M. P. Neuenschwander, M. Gerber, N. Frank & B. Rottermann (Hrsg.), *Schule und Beruf: Wege in die Erwerbstätigkeit* (S. 135–193). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Osterkorn, M. (2013). Nachschulische Situation von Menschen mit Autismus in Oberösterreich im Lichte von Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion, 3*. https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/7

Pohlmann, S. (2009). *Der Übergang am Ende der Grundschulzeit.* Waxmann.

Reich, K. (2018). *Berufliche Perspektiven von Autisten. Ein Balanceakt zwischen Anpassung und Ausgrenzung*. Dr. Kovač.

Richter, M. (2019). *„Now he's a secondary school student": Successful transition from primary to secondary school for students with autism spectrum disorder* [Université de Strasbourg]. https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02926715/document

Richter, M., Clément, C. & Flavier, E. (2022). Is transition an (adult) problem? – Experiences of autistic students during the transition from primary to secondary school. *Journal of Research in Special Educational Needs, 22*(4), Article 4. https://doi.org/10.1111/1471-3802.12574

Rosenthal, G. (2015). *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung*. 5. Aufl. Beltz Juventa.

Schneider, S. (2019). *Der familiale und institutionelle Beitrag zur Reproduktion von Bildungsungleichheit am Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I*. Beltz Juventa.

Schuwerk, T., Kunerl, E., Schilbach, L. & Witzmann, M. (2019). *Bayerische Autismus-Umfrage 2019: Ergebnisbericht – Heureka*. https://opus4.kobv.de/opus4-hm/frontdoor/index/index/docId/281

Shogren, K. A. & Plotner, A. J. (2012). Transition planning for students with intellectual disability, autism, or other disabilities: data from the National Longitudinal Transition Study-2. *Intellect Dev Disabil., 50*(1), 16–30. DOI: https://doi.org/10.1352/1934-9556-50.1.16

Theunissen, G. & Sagrauske, M. (2025). *Pädagogik bei Autismus. Eine Einführung* (2., überarbeitete Auflage). Kohlhammer.

Weber, K. M. (2015). *Der Übertritt von der Grundschule zu den weiterführenden Schulen: Lehrkräfte zwischen Anforderung und Belastung*. Klinkhardt.

Wehman, P., Schall, C., Carr, S., Targett, P., West, M. & Cifu, G. (2014). Transition From School to Adulthood for Youth With Autism Spectrum Disorder: What We Know and What We Need to Know. *Journal of Disability Policy Studies, 25*(1), S. 30–40. DOI: https://doi.org/10.1177/1044207313518071

Autorinnen

Sagrauske, Mieke
ORCID: 0000-0001-6438-3280
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Pädagogik im Autismus-Spektrum, Schüler:innenperspektiven von autistischen Jugendlichen, Partizipation von Menschen im Autismus-Spektrum, Qualitative Forschungsarbeit mit Qualitativer Inhaltsanalyse
mieke.sagrauske@paedagogik.uni-halle.de

Proft, Lea
ORCID: 0009-0006-3370-0865
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Pädagogik im Autismus-Spektrum, Schüler:innenperspektiven von autistischen Jugendlichen, Qualitative Inhaltsanalyse
lea.proft@paedagogik.uni-halle.de

Schipp, Carina
ORCID: 0000-0001-6841-3010
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Pädagogik im Autismus-Spektrum, partizipativ-rekonstruktive Ansätze, Partizipative Autismusforschung, Biographieforschung, Übergang Schule-Beruf bei Autismus
carina.schipp@paedagogik.uni-halle.de

Richter, Mechthild, Dr.
ORCID: 0000-0002-4479-4725
Universität Erfurt
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Pädagogik im Autismus-Spektrum, internationale und vergleichende Bildungsforschung, schulische Übergänge, inklusive Lehrkräftebildung
mechthild.richter@uni-erfurt.de

doi.org/10.35468/6252-20

Kapitel 3:

Transitionen im jungen Erwachsenenalter: Biographische, institutionelle und technologische Perspektiven

Helga Fasching

Übergänge von der Schule in den Beruf kooperativ gestalten und kooperativ erforschen. Einblicke in partizipative Forschung

Abstract

Der Übergang von der Pflichtschule in Ausbildung und Beruf ist für junge Menschen mit bildungs- und berufsbiographischen Herausforderungen verbunden. Die inklusive Übergangsforschung fokussiert in diesem Kontext auf die spezifischen Herausforderungen aufgrund struktureller Benachteiligung. Zentral ist hierbei die partizipative Forschung, bei der mit und nicht über junge Menschen geforscht wird. Im Zentrum des Beitrags steht deshalb die methodologische und methodische Heranführung an die partizipative Forschung, wobei der Frage nachgegangen wird, inwiefern diese eine Möglichkeit zur Stärkung von epistemischer Gerechtigkeit in der Forschung und Gestaltung von Übergangsprozessen darstellt. Die Einnahme einer systemisch reflexiven Haltung bietet darüber hinaus Anregungen für eine inklusive und kooperative Übergangsgestaltung in der Forschung und Praxis.

Keywords: Übergang Schule – Ausbildung – Beruf, partizipative Kooperation, Partizipative Forschung, Reflecting Teams, Epistemische Gerechtigkeit

1 Theoretische Einführung in die Übergangsforschung

Übergänge stellen wesentliche Herausforderungen für Individuen dar, da durch sie die Beteiligten in besonderem Maße dazu veranlasst werden, individuelle Selbstkonzepte, biographische Muster, alte Rollen und etablierte Beziehungen zu verlassen oder zu verändern sowie neue anzunehmen oder aufzubauen (Fasching & Tanzer, 2022). Übergänge sind somit Prozesse der Neuorientierung und Neuaushandlung individueller Positionen sowie der Teilhabe in neuen Systemen und können als „soziale Praktiken der Herstellung von Teilhabe im Lebensverlauf" (Walther, 2024, S. 271) verstanden werden. Übergänge im Lebenslauf gestalten sich prozesshaft als Praktiken der Unterscheidung und Grenzziehung entlang des Alters, der lebensaltersspezifischen Orte und sozialstrukturell nach Statuspositionen. Dabei ist festzuhalten, dass Übergänge – sowie das pädagogische Handeln in Übergangsprozessen – durch Normalitätsannahmen gelungener und gescheiterter

doi.org/10.35468/6252-21

Übergänge immer bereits vorstrukturiert sind (Fasching & Tanzer, 2022; Kutscha, 1991; Thielen, 2011). Diese Normalitätsannahmen sind sowohl individuell als auch institutionell verankert und verfestigen sich auf nationalstaatlicher Ebene in unterschiedlichen Übergangsregimes. In den mitteleuropäischen Ländern werden sogenannte Übergangssysteme dem erwerbszentrierten Übergangsregime zugeordnet, welches sich durch eine hohe Standardisierung sowie Differenzierung und ein hohes Maß an sozialer Selektion auszeichnet (Fasching & Tanzer, 2022; Walther, 2024). So verfügt auch Österreich beim Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf über ein stark ausdifferenziertes Maßnahmen- und Angebotsspektrum mit zahlreichen Unterstützungsmaßnahmen in- und außerhalb der Schule, die vermehrt einer Kompensationslogik folgen, indem sie Übergangsschwierigkeiten vor allem als individuelle Unterstützungs- und Förderbedarfe adressieren. Damit besteht die Gefahr, dass strukturelle Probleme unberücksichtigt bleiben und die bestehenden Maßnahmen den Ansprüchen einer inklusiven Übergangsgestaltung nicht gerecht werden.

Inklusion im Kontext von Übergängen nimmt vor allem Formen struktureller Benachteiligung in den Blick, wodurch (re-)produzierte Defizitorientierungen und Normalisierungstendenzen aufgebrochen werden sollen. Ziel ist es unter anderem, zu zeigen, auf welche Weise soziale Ungleichheit in Übergängen in Bezug auf bestimmte Differenzlinien konstruiert wird und in manifester Benachteiligung resultiert. Neben dem Geschlecht spielen dabei besonders Behinderung, Ethnie, sozioökonomischer Hintergrund, andere Erstsprache, Flucht- oder Migrationshintergrund eine bedeutsame Rolle (Lindmeier, 2015; Thielen, 2011). Im Sinne einer differenzsensiblen Übergangsforschung ist deshalb die Einnahme einer intersektionalen und dekonstruierenden Perspektive, die die innere Verwobenheit unterschiedlicher Kategorien, welche zu spezifischen Formen struktureller und situativer Benachteiligung im Übergang führt, zentral (Fasching et al., 2023). In diesem Zusammenhang kommt der Analyse und Berücksichtigung von bestehender epistemischer Ungerechtigkeit eine zentrale Rolle zu, da die Anerkennung marginalisierter Perspektiven die Voraussetzung für eine inklusive Übergangsforschung, welche die epistemische Handlungsfähigkeit der Jugendlichen stärkt, darstellt.

Vor dem Hintergrund, dass Übergänge nicht allein durch strukturelle Begünstigungs- oder Benachteiligungsmechanismen und individuelle Dispositionen beeinflusst werden, sondern insbesondere auch durch das Zusammenspiel unterschiedlicher Lebensbereiche und Sozialisationskontexte, kommt systemischen Betrachtungen eine hohe Relevanz zu. Individuelles Erleben und Bewältigungshandeln in Übergangsprozessen ist nie losgelöst von den jeweiligen interaktionalen, institutionellen und gesellschaftlichen Kontextbedingungen, die es mit zu berücksichtigen gilt (Fasching, 2020; Kutscha, 1991). Aus systemischer Sicht werden Übergänge ko-konstruktiv hergestellt und gestaltet und gehen nie nur mit Veränderungen in der Lebenswelt des Individuums einher, sondern beeinflussen in dynamischer Weise ebenso Bereiche und Umwelten, an denen dieses partizipiert (Fasching, 2020; Griebel & Niesel, 2011). Durch eine systemische und systemtheoretische Herangehensweise wird der Blick auf die Handlungskontexte gelenkt, in

doi.org/10.35468/6252-21

und durch die sich individuell-biographisches Handeln vollzieht. Durch eine solche Betrachtung von Systemrelationen können ebenso Ressourcen und Barrieren in Übergangsprozessen erschlossen werden. Übergänge sind so als mehrdimensionales Phänomen auf zumindest vier (heuristisch getrennten) Ebenen zu fassen: einer gesellschaftlich-kulturellen, einer institutionellen, einer interaktionalen sowie einer individuell-biographischen Ebene (Bronfenbrenner, 1989). Diese Perspektive verdeutlicht, dass die Qualität eines Übergangs maßgeblich von der Verbindung zwischen dem Individuum und seiner Umwelt abhängt, weshalb die Kooperation als zentrale Systemeigenschaft in den Fokus rückt. In diesem Zusammenhang kommt der partizipativen Methodik eine zentrale Rolle zu, um Kooperationserfahrungen authentisch zu erfassen und Raum für eine kooperative Wissensgenerierung zu schaffen, was im Folgenden detailliert aufgezeigt wird (Fasching et al., 2023).
Hierbei wird die Bedeutung der systemischen Perspektive für partizipative Kooperation und Forschung bereits deutlich und anschließend vertieft, wobei diese Erkenntnisse sowohl durch den Bezug zur epistemischen Gerechtigkeit ethisch als auch durch das Aufzeigen eines konkreten Beispiels praktisch begründet werden. In der abschließenden Reflexion erfolgt eine systematische Verbindung dieser Ebenen, woraus Implikationen für Forschung und Praxis resultieren.

2 Partizipative Kooperation im Übergang mit partizipativen Methoden erforschen

Für Schulabsolvent:innen mit Behinderung/SPF stellt sich der Übergang von der Schule in Ausbildung oder Beschäftigung als besonders risikoreich dar. Eindrücklich zeigt sich dies an Übergangsverläufen von Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung, die mit überdurchschnittlich vielen Irr- und Umwegen sowie Rückschlägen verbunden sind und sich ohne umfassende Unterstützung in der Regel kaum meistern lassen (Fasching, 2017). Dabei trägt partizipative Kooperation der Beteiligten im Kontext der professionellen Unterstützung wesentlich zu einer gelingenden Übergangsgestaltung bei (Hetherington et al., 2010; Loebe & Severing, 2011). Im Kontext des Übergangs meint partizipative Kooperation die Inklusion aller am Übergang beteiligten Personen, sowohl in der konkreten Übergangsgestaltung als auch in der Forschung (Fasching et al., 2020).
Die Erforschung von partizipativer Kooperation macht ein ebenso partizipatives sowie qualitatives Forschungsdesign notwendig, um im Sinne der Partizipation gemeinsam mit den Jugendlichen ein tiefergehendes Verständnis über den Forschungsgegenstand zu gewinnen. Forschungen zum Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf nehmen nach wie vor häufiger die Perspektiven von Professionellen und Eltern (Wöhrer et al., 2017) in den Fokus und verfestigen dadurch Vorstellungen jener Normallebensläufe mit ungleichheitsgenerierender Wirkmächtigkeit. Die Perspektiven Jugendlicher, vor allem Jugendlicher mit Behinderungen, werden hingegen seltener erhoben (Pallisera et al., 2016; Vega-Córdova et al., 2020). Damit bleiben zentrale Erfahrungs- und Deutungsweisen ihrer Sichtweisen unterbelichtet. Dies bedeutet, dass die Erfahrungen der Jugendlichen

doi.org/10.35468/6252-21

von besonderem Interesse für die Weiterentwicklung des Forschungsgegenstandes, die Verbesserung des Übergangssystems und auch für die Stärkung der epistemischen Gerechtigkeit sind, wozu die partizipative Forschung entscheidend beitragen kann.

2.1 Epistemische Gerechtigkeit als Ziel partizipativer Forschung

Gegenwärtig vollzieht sich innerhalb der Bildungs- und Sozialwissenschaften ein grundlegender Wandel, in dem traditionelle Denkmuster und hegemoniale Legitimationsansprüche in Frage gestellt werden. Fundamental für die partizipative Wissensproduktion ist hierbei der Übergang von einer Forschung „über" hin zu einer Forschung „mit" Menschen (Schuppener et al., 2016).
Partizipative Forschung kann als ein Oberbegriff für einen Forschungsansatz oder -stil verstanden werden, der sich zum Ziel gesetzt hat, soziale Wirklichkeit partnerschaftlich zu erforschen (von Unger, 2014). Als wesentliche Merkmale gelten dabei zum einen der Einbezug der Akteur:innen als Co-Forscher:innen im Forschungsprozess sowie zum anderen Maßnahmen mit dem Ziel der individuellen und kollektiven Selbstbefähigung und Ermächtigung (von Unger, 2014; Vega-Córdova et al., 2020).
Durch diesen epistemologischen Bruch mit traditionellen Forschungsmodellen sind die Stimmen von Menschen mit Behinderung direkt in den Ergebnissen repräsentiert (Goeke & Kubanski, 2012).
Somit kommt der partizipativen Forschung eine maßgebliche Rolle für die Stärkung epistemischer Gerechtigkeit zu. Epistemische Gerechtigkeit stellt das Ziel dar, Menschen in ihrer grundlegenden Fähigkeit als Wissende und Wissensgebende voll anzuerkennen und zu respektieren (Fricker, 2023). Durch den systematischen Einbezug von Stimmen, denen sonst aufgrund von Vorurteilen ein Glaubwürdigkeitsdefizit zugeschrieben wird, stellt die Partizipation im Forschungsprozess den Status des Subjekts als Wissende und Wissensgebende wieder her. Des Weiteren wird in der partizipativen Forschung die alleinige Anerkennung von explizitem, propositionalem Wissen abgelehnt und stattdessen auch erfahrungsweltliches und verkörpertes Wissen als wertvoll erachtet (von Unger, 2014). Zentral im Sinne einer gerechten Forschungspraxis ist hierbei die Stärkung der epistemischen Handlungsfähigkeit der Beteiligten. Diese ist definiert als die Fähigkeit, effektiv an grundlegenden Praktiken wie der Nutzung, Produktion oder Vermittlung von Wissen teilzunehmen (Catala, 2025). Partizipative Forschung schafft hierfür die notwendigen epistemischen Möglichkeitsräume, indem Betroffene als Expert:innen in eigener Sache anerkannt werden. Diese Grundsätze stützen sich maßgeblich auf die Standpunkt-Theorie, welche besagt, dass Personen aus marginalisierten Gruppen aufgrund ihrer sozialen Position ein spezifisches epistemisches Privileg aufgrund der erlebten Unterdrückungsverhältnisse besitzen (Catala, 2025). Die konsequente Integration dieser Perspektiven stellt somit eine notwendige Bedingung für eine qualitativ hochwertige Forschung dar.

doi.org/10.35468/6252-21

Die Integration marginalisierter Perspektiven fungiert zudem als Korrektiv der hermeneutischen Ungerechtigkeit, welche aufgrund von Lücken innerhalb der kollektiven Interpretationsressourcen besteht und es Betroffenen erschwert, ihre Erfahrungen auszudrücken (Fricker, 2023). Durch die partizipative Forschung können diese Lücken bearbeitet werden, sodass eine größere Vielfalt menschlichen Erlebens widergespiegelt wird (Catala, 2025).
Kooperation im Kontext inklusionspädagogischer Arbeitsfelder und ihren Übergängen kommt gerade auch im Hinblick auf partizipative Forschung, welche einem emanzipatorischen und ungleichheitsausgleichenden Anspruch folgt, ein zentraler Stellenwert zu.
Sandra Harding (1995) etwa fasst ein solches Verständnis unter der Bezeichnung „starting from marginal lives" nicht nur als methodische, sondern vor allem als methodologische und wissenschaftstheoretische Perspektive, durch die rationalistischen und hierarchisierenden Tendenzen entgegengewirkt werden kann und die durch die Einbeziehung marginalisierter Sichtweisen größere Objektivität ermöglicht. Partizipative Forschungen führen dazu, dass marginalisierte Gruppen Wissen und Wissenschaft von ihrem Standpunkt aus entwerfen, indem aus ihrer Perspektive relevante Themen adressiert werden, welche zugleich als Korrektiv für hierarchisch bedingte Verzerrungen wirken (Harding, 1995). Auch Mona Singer (2010, S. 298) konstatiert diesbezüglich, dass „eine am wenigsten verzerrte Sichtweise demnach diejenige [wäre], die ihren Ausgangspunkt bei möglichst vielen verschiedenen Perspektiven und gesellschaftlichen Verortungen nimmt, die im herrschenden Diskurs marginalisiert werden". Damit rückt – systemisch gedacht – partizipative Kooperation in den Kontext partizipativer Forschung und nimmt methodische und methodologische Perspektiven in den Blick. Der grundlegende ethische Anspruch besteht in diesem Zusammenhang somit in der kritischen Reflexion bestehender Machtstrukturen im akademischen Raum. Dabei wandelt sich auch die Rolle der Wissenschaftler:innen von exklusiven Wissensbesitzer:innen hin zu Moderator:innen und Ermöglicher:innen von Wissensproduktion (Curdt, 2016). Die soziale Verantwortung der Wissenschaft zeigt sich schlussendlich im Potenzial der Perspektivverschränkung, wodurch gesellschaftliche Exklusionsmechanismen durch kollektiv generiertes Wissen transformiert werden können.

2.2 Partizipative Forschung mit Jugendlichen – ein Forschungsbeispiel

Die Ergebnisse aus der partizipativen Forschung mit Jugendlichen aus dem FWF-Projekt „Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen[1]" zeigen beispielhaft, dass Kommunikation, vielfältige Unterstützung sowie Zeit eine hohe Bedeutsamkeit für Jugendliche mit Behinderung und zentrale Faktoren pädagogischen Handelns im Übergang darstellen (Fasching & Felbermayr, 2022). Die zentrale Fragestellung nach den Kooperationserfahrungen der Jugendlichen mit profes-

1 Projektwebseite: http://kooperation-fuer-inklusion.univie.ac.at/

doi.org/10.35468/6252-21

sionellen Unterstützer:innen im Übergangsplanungsprozess implizierte u. a. eine partizipative Auslegung der Projektgestaltung. Die Teilnehmer:innen wurden als Co-Forschende in Form von reflektierenden Arbeitsgruppen in die Analyse- und Interpretationsarbeit eingebunden. Insgesamt wurden drei Reflecting Teams mit vier Jugendlichen mit unterschiedlichen Behinderungen durchgeführt. Sie umfassten einen Zeitrahmen von jeweils vier Stunden und erfolgten in vier Schritten, angelehnt an die Phasen nach Andersen (2011).
Im Forschungsprojekt, welches als Längsschnittstudie konzipiert war, wurden im ersten Reflecting Team mit den Jugendlichen die Themen „Was ist mir wichtig" in Bezug auf Schule, Arbeit und Freizeit diskutiert. Im Sinne der partizipativen Forschung konnte das Thema von den Jugendlichen selbst gewählt werden. Im zweiten Reflecting Team wurde mittels einer „Zugmetapher" auf den Übergang hingeführt und im dritten Reflecting Team ein „Kooperationsbaum" als visuelle Unterstützung zur Erarbeitung des Themas Kooperation verwendet. Das folgende Beispiel dient als Veranschaulichung und illustriert, wie partizipative Kooperation im Reflecting Team methodisch angebahnt werden kann:

M: Jetzt würde mich interessieren – - – wenn ihr Lust habt das so zu machen – was ist ganz wichtig für Zusammenarbeit? Also was ist wichtig damit Leute miteinander – - – gemeinsam arbeiten. Zum Beispiel wie wir jetzt gemeinsam – - – was braucht es?
J1: Also – - – ich sage einmal Respekt.
M: Mhm.
J1: – - – eben Kommunikation.
M: Wie wollen wir das machen? – - – Will jemand von euch die Wörter aufschreiben?
J1: Ich habe keine schöne Schrift.
M: Mir ist das egal. Wenn du willst kannst du es aufschreiben?
J1: Ja ich kann es aufschreiben.
J2: Kommunikation hätte ich gesagt.
M: Mhm – - – ich auch.
J2: Soll ich das aufschreiben?
M: Ja bitte gerne.
J1: – - – Ja dann schreibe ich Respekt auf.
J1: Also Kommunikation – - – ist – - -für mich Kooperation.
J2: Teamarbeit – - – hätt ich gesagt (RT 3, J, Z. 515-520[2]).

Mit der Bildmetapher des Kooperationsbaums wurde im dritten Reflecting Team das Thema Kooperation mit den Jugendlichen gemeinsam erarbeitet. Hierbei waren „wechselseitige Kommunikation", „gegenseitige Unterstützung" und „konstruktive Problemdiskussion" sowohl inhaltlich als auch gruppendynamisch deutlich als Merkmale von Kooperation zu erkennen. Datenanalysen und ständige Reflexionen haben ergeben, dass partizipative Kooperation in Reflecting Teams auf verschiedenen Ebenen zu verorten ist. Durch das Einnehmen einer reflexiven

2 RT = Reflecting Team, 3 = Nummer, J = Jugendliche*r, Z = Zeile. M = Moderator; J1 = Jugendliche 1, J2 = Jugendliche 2.

doi.org/10.35468/6252-21

Haltung wurde deutlich, dass die Reflecting Teams als Ermöglichungsraum von gelebter partizipativer Kooperation gesehen werden können.

3 Reflexion

Der partizipative „Forschungsstil" (Bergold & Thomas, 2012, S. 2) eignet sich damit besonders zur gemeinsamen Exploration der Lebenswelt von Menschen, die von sozialer Ungleichheit und Benachteiligung betroffen sind. Gerade im Kontext von Jugendlichen mit Behinderung stellt sich deshalb die methodische Frage, wie die Stimmen der Jugendlichen mit Behinderung abgebildet werden können (Pallisera et al., 2016).
Systemische Denkansätze und partizipative Forschung greifen synergetisch ineinander, da beide Ansätze sich um den aktiven Einbezug aller am Prozess beteiligten Personen bemühen und das Ziel verfolgen, diesen Mitspracherecht und eine aktive Rolle zu ermöglichen.
Die Etablierung einer gelingenden Arbeitsbeziehung stellt ein bedeutsames Moment sowohl in der konkreten Beratung (Fasching & Felbermayr, 2022) als auch in qualitativ und partizipativ angelegten Projekten dar und ist für die Durchführung grundlegend (Felbermayr, 2023; Wöhrer et al., 2017). So unterliegt auch die Beziehungsgestaltung zwischen Forscher:innen und Co-Forscher:innen vielfältigen Dynamiken und muss deshalb selbst Gegenstand ständiger Reflexion sein. Partizipative Forschung muss auch deshalb besonders macht- und habitussensibel sein, sowohl aufgrund ethischer als auch aus epistemologischen Gründen (Tanzer & Fasching, 2022).
Partizipative Forschung ist im Kontext der epistemischen Ungerechtigkeit somit zentral, da sie durch das Prinzip des partnerschaftlichen Forschungsstils direkt an den Mechanismen dieser spezifischen Ungerechtigkeit ansetzt. Dadurch, dass Menschen mit Behinderung den Forschungsprozess mitgestalten, werden die kollektiven Ressourcen für die soziale Interpretation erweitert. Dies führt dazu, dass Verständnislücken geschlossen werden und die Vielfalt menschlichen Erlebens umfassender abgebildet werden kann (Fricker, 2023; Catala, 2025). Des Weiteren stellt die systematische Einbeziehung von Personen, die Marginalisierung erfahren und die in diesem Zusammenhang ein Glaubwürdigkeitsdefizit erfahren, deren Status als Geber:innen von Wissen wieder her.
Die Anerkennung von erfahrungsweltlichem und affektivem Wissen als gleichwertige Quelle erhöht in der Zusammenführung mit der Außensicht die Qualität und Relevanz der Forschungsergebnisse. Außerdem stärkt die partizipative Forschung die epistemische Handlungsfähigkeit, indem im Forschungsprozess eine solidarische und horizontale Machtform konstruiert wird, bei der gemeinsam neue Repräsentationen geschaffen und verbreitet werden. Hierdurch und durch die Identifizierung und den Abbau von Barrieren im Wissenssystem hat die partizipative Forschung einen maßgeblichen Einfluss auf die Gesellschaft und die Veränderung dieser. Die Methode des Reflecting Teams stellt eine konkrete Möglichkeit zur praktischen Umsetzung dessen dar, da sie sich in der Reflexion

zum Thema Kooperation mit den Jugendlichen besonders durch eine a) Reflexion der Gruppendynamik und Gesprächsatmosphäre und b) der Inhalte zum Thema Kooperation auszeichnet. In der Forschung bieten sich vielfach emanzipatorische Momente an, die genutzt werden können, indem Forscher:innen den Befragten eine aktivere Rolle geben und die Forschungssituation als Raum des Sprechens über sinnhafte Themen angesehen wird.

Als wesentliche Aspekte partizipativer Forschung werden die Partizipation der Jugendlichen als Co-Forscher:innen im Forschungsprozess gesehen sowie Maßnahmen zur individuellen und kollektiven Selbstbefähigung und Ermächtigung dieser. Partizipative Forscher:innen treten mit dem doppelten Anspruch auf, soziale Wirklichkeit nicht nur verstehend zu analysieren, sondern im Zuge von Ideologie- und Herrschaftskritik auch praktisch handelnd zu gestalten, und dies in kooperativ forschender Praxis. Von Unger (2014, S. 3) versteht partizipative Forschung als „engagierte Forschung, die die Möglichkeiten der partnerschaftlichen Zusammenarbeit und empirischen Forschung nutzt, um die sozialen, politischen und organisationalen Kontexte, in die sie eingebettet ist, kritisch zu reflektieren und aktiv zu beeinflussen".

Partizipative Forschung weist hinsichtlich ihrer Transdisziplinarität und Interprofessionalität (von Unger, 2014) vielversprechendes Potenzial auf. Sie ist gleichzeitig Methode und Methodologie und kann als forschungsethische Grundhaltung betrachtet werden. Eine anerkennende, respektvolle und wertschätzende Haltung, barrierefreie Sprache, die Vermeidung negativer Zuschreibungen und die Konstruktion eines sicheren Raumes können aus forschungsethischer Sicht als Leitprinzipien in der Durchführung von Reflecting Teams im Kontext partizipativer Forschung gesehen werden (Fasching & Felbermayr, 2022). Eine reflexive Haltung ist zudem aus systemischer, forschungsethischer und methodologischer Sicht unabdingbar und bedeutungsvoll.

Epistemische Gerechtigkeit kann somit als übergeordnetes Ziel partizipativer Forschung identifiziert werden. Durch die systematische Integration der Perspektiven marginalisierter Gruppen wird eine epistemische Verarmung der gesamten Gesellschaft verhindert und die Vielfalt menschlichen Erlebens abgebildet. Gerechtigkeit bedeutet in diesem Sinne die Forschung mit und nicht über Menschen hinweg, weshalb der partizipativen Forschung eine zentrale Rolle in der Stärkung der epistemischen Gerechtigkeit in der Forschung und Praxis zukommt.

4 Implikationen – Impulse für Forschung und professionelle Praxis

Der Übergang von der Schule in Ausbildung und Beschäftigung ist ein komplexer Prozess, der mit zahlreichen strukturellen Ausgrenzungen, Leistungsanforderungen und Fähigkeitserwartungen verbunden ist.

Die Gestaltung von Übergängen erfordert deshalb eine Berücksichtigung systemischer Rahmenbedingungen, die als ko-konstruierte Wandlungsprozesse tief

doi.org/10.35468/6252-21

in interaktionelle, institutionelle und gesellschaftliche Kontexte eingebettet sind. Die Qualität dieser Übergänge wird maßgeblich durch die stabile Verbindung zwischen dem Individuum und seiner Umwelt bestimmt, wobei die zentrale Herausforderung in der Überwindung von Systemgrenzen besteht (Bronfenbrenner, 1989; Schelch, 2018). Um diese Prozesse partizipativ zu gestalten, bedarf es reflexiver Räume wie dem Reflecting Team, das eine Atmosphäre des offenen und gleichberechtigten Dialogs unter allen Beteiligten ermöglicht. In solchen Räumen wird durch die Haltung des „With-ness thinking" unmittelbar auf die Beteiligten reagiert, wodurch hierarchische Machtzuschreibungen minimiert und Jugendliche als Expert:innen in eigener Sache anerkannt werden (Fasching et al., 2023). Letztlich dienen diese reflexiven Strukturen dazu, Barrieren abzubauen, das Empowerment der Jugendlichen zu fördern und ihre Autonomie innerhalb des Übergangsprozesses nachhaltig zu stärken (Fasching et al., 2023).

Forschende sind hierbei gefordert, den strukturellen Rahmen für partizipative Projekte zu schaffen und ihre eigene Rolle kritisch von der Expert:innenrolle zu der Rolle der Ermöglicher:in oder Begleiter:in zu wandeln, wobei auch der triadischen Kooperation zwischen Jugendlichen, Eltern und Fachkräften eine zentrale Rolle zukommt (Fasching et al., 2023).

Für die professionelle Praxis besteht der zentrale Anspruch in einem konsequenten Wechsel vom „About-ness thinking" hin zu einem „With-ness thinking". Fachkräfte benötigen außerdem die Fähigkeit, hierarchische Strukturen bewusst zu reflektieren und abzubauen, während am Arbeitsplatz Respekt und Akzeptanz gewährleistet werden muss. Zusammenfassend lässt sich somit festhalten, dass der umfassende Abbau von Barrieren im Zentrum steht. Dieser umfasst nicht nur räumliche oder infrastrukturelle Aspekte, sondern auch die kommunikative Zugänglichkeit. Barrierefreiheit muss darüber hinaus als soziale Dimension verstanden werden, welche Zugang zu Informationen und Autonomie gewährleistet (Schelch, 2018). Hierdurch rücken die individuellen Bedürfnisse der Jugendlichen in den Fokus, wodurch partizipative Kooperation erst ermöglicht wird.

Um diesem Anspruch gerecht zu werden, bedarf es angemessener Forschungsansätze. Aus epistemischer, forschungsmethodischer und -methodologischer Sicht bräuchte es für eine an Inklusion orientierte Übergangsforschung – wie im Beitrag aufgezeigt wurde – verstärkt partizipative Forschungsansätze. Die Bedeutsamkeit von Kooperation und der Gestaltung symmetrischer Forschungsbeziehungen kann dabei nicht nur in partizipativen Settings (Fasching & Felbermayr, 2022), sondern allgemein für längsschnittliche Übergangsforschung (Felbermayr, 2023) konstatiert werden, bei der es nicht nur um den Aufbau, sondern auch den Erhalt der Zusammenarbeit geht.

doi.org/10.35468/6252-21

Literatur

Andersen, T. (2011). *Das Reflektierende Team: Dialoge und Dialoge über Dialoge.* Modernes Lernen.

Bergold, J. & Thomas, S. (2012). Partizipative Forschungsmethoden: Ein methodischer Ansatz in Bewegung. *Forum: Qualitative Social Research / Qualitative Sozialforschung*, 13. Jg., 1–33.

Bronfenbrenner, U. (1989). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente.* Fischer.

Catala, A. (2025). *The dynamics of epistemic injustice: situating epistemic power and agency* (Revised edition). Oxford University Press.

Curdt, W. (2016). Machtstrukturen im Kontext partizipativer Forschung. In T. Buchner, O. Koenig & S. Schuppener (Hrsg.), *Inklusive Forschung: Gemeinsam mit Menschen mit Lernschwierigkeiten forschen* (S. 247–259). Klinkhardt.

Fasching, H. (2017). Inklusive Übergänge erforschen? Ein Problemaufriss mit Empfehlungen. In H. Fasching, C. Geppert & E. Makarova (Hrsg.), *Inklusive Übergänge. (Inter)nationale Perspektiven auf Inklusion im Übergang von der Schule in weitere Bildung, Ausbildung und Beschäftigung* (S. 17–28). Klinkhardt.

Fasching, H. (2020). Systemisch leiten lassen in der partizipativen Forschung. *Systeme*, 34 Jg., Heft 2, 141–158.

Fasching, H., Felbermayr, K. & Zitter, L. (2020). Partizipative Kooperationserfahrungen von Jugendlichen mit Behinderung in inklusiven Maßnahmen im Übergang von der Schule in den ersten Arbeitsmarkt. *SWS-Rundschau*, 60. Jg., Heft 4, 314–332. Online unter: https://phaidra.univie.ac.at/o:1137776.

Fasching, H. & Felbermayr, K. (2022). Participative cooperation during educational transition: Experiences of young people with disabilities in Austria. *Social Inclusion*, 10. Jg., Heft 2, 358–368. Online unter: https://doi.org/10.17645/si.v10i2.5079

Fasching, H., Felbermayr, K. & Todd, L. (2023). Involving young people with disabilities in post-school transitions through reflecting teams: Methodological reflections and adaptations for more participation in a longitudinal study. *International Journal of Educational and Life Transitions*, 2. Jg., Heft 1, 20, 1–15. Online unter: https://doi.org/10.5334/ijelt.44

Fasching, H. & Tanzer, L. (2022). *Inklusive Übergänge von der Schule in Ausbildung und Beschäftigung*. Kohlhammer. Online unter: https://doi.org/10.17433/978-3-17-035710-5

Felbermayr, K. (2023). *Entscheidungsprozesse am inklusiven Übergang. Eine Grounded Theory Studie im Längsschnitt* [Dissertation, Universität Wien]. Klinkhardt. Online unter: https://doi.org/10.35468/6014

Fricker, M. (2023). *Epistemische Ungerechtigkeit. Macht und die Ethik des Wissens*. C.H. Beck.

Goeke, S. & Kubanski, D. (2012): Menschen mit Behinderungen als GrenzgängerInnen im akademischen Raum: Chancen partizipatorischer Forschung. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 13. Jg., Heft 1.

Griebel, W. & Niesel, R. (2011). *Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern*. Cornelsen.

Harding, S. (1995). Strong objectivity: A response to the new objectivity question. *Synthese*, 104. Jg., Heft 3, 331–349. Online unter: https://doi.org/10.1007/BF01064504

Hetherington, S. A., Durant-Jones, L., Johnson, K., Nolan, K., Smith, E., Taylor-Brown, S. & Tuttle, J. (2010). The lived experience of adolescents with disabilities and their parents in transition planning. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 25. Jg., Heft 3, 163–172.

Kutscha, G. (1991). Übergangsforschung – Zu einem neuen Forschungsbereich. In: K. Beck & A. Kell (Hrsg.): *Bilanz der Bildungsforschung. Stand und Zukunftsperspektiven* (S. 113–155). Deutscher Studien-Verlag. Online unter: https://doi.org/10.25656/01:1592

Lindmeier, B. (2015). Bildungsgerechtigkeit im Übergang: Jugendliche mit Unterstützungsbedarf im Grenzbereich zwischen Lernen und geistiger Entwicklung im Übergang von der Schule in

doi.org/10.35468/6252-21

die berufliche Bildung und Beschäftigung. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 60. Jg., Heft 3, 308–322.
Loebe, H. & Severing, E. (2011). *Prozessbegleitung im Übergang Schule – Beruf*. W. Bertelsmann.
Pallisera, M., Fullana, J., Puyaltó, C. & Vilà, M. (2016). Changes and challenges in the transition to adulthood: Views and experiences of young people with learning disabilities and their families. *European Journal of Special Needs Education*, 31. Jg., Heft 3, 391–406.
Schelch, B. (2018). *Der Einsatz des Reflecting Teams zur Einschätzung partizipativer Kooperation bei Jugendlichen mit Behinderung im Übergangsplanungsprozess von der SEK I in die SEK II oder Beschäftigung* [Masterarbeit, Universität Wien]. Universität Wien.
Schuppener, S., Buchner, T. & Koenig, O. (2016). Einführung in den Band: Zur Position Inklusiver Forschung. In T. Buchner, O. Koenig & S. Schuppener (Hrsg.), *Inklusive Forschung: Gemeinsamkeit mit Menschen mit Lernschwierigkeiten forschen* (S. 13–21). Klinkhardt.
Singer, M. (2010). Feministische Wissenschaftskritik und Epistemologie: Voraussetzungen, Positionen, Perspektiven. In R. Becker & B. Kortendiek (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung* (S. 292–301). VS.
Tanzer, L. & Fasching, H. (2022). Einsätze feministischer Erkenntnistheorie für partizipative Forschung im Kontext sozialer Ungleichheit: Anerkennung aus forschungsethischer und epistemologischer Sicht. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 23. Jg., Heft 1.
Thielen, M. (2011). Pädagogik am Übergang. Einleitende Gedanken zu Übergängen, Übergangsgestaltung und Übergangsforschung. In M. Thielen (Hrsg.), *Pädagogik am Übergang. Arbeitsweltvorbereitung in der allgemeinbildenden Schule* (S. 8–19). Klinkhardt.
Unger, H. von (2014). *Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis*. Springer VS.
Vega-Córdova, V., Álvarez-Aguado, I., Jenaro, C., Spencer-González, H. & Díaz Araya, M. (2020): Analyzing roles, barriers, and supports of co-researchers in inclusive research. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 17. Jg., Heft 4, 318–331. Online unter: https://doi.org/10.1111/jppi.12354
Walther, A. (2024). Inklusion und Übergänge im Lebenslauf. In K. Blaha, M.-A. Boger, J. Geldner-Belli, N. Körner, V. Moser & K. Walgenbach (Hrsg.), *Inklusion und Grenzen* (S. 271–296). transcript. Online unter: https://doi.org/10.14361/9783839471081-012
Wöhrer, V., Arztmann, D., Wintersteller, T., Harrasser, D. und Schneider, K. (2017). *Partizipative Aktionsforschung mit Kindern und Jugendlichen: Von Schulsprachen, Liebesorten und anderen Forschungsdingen*. Springer VS. Online unter: https://doi.org/10.1007/978-3-658-13781-6

Autorin

Fasching, Helga, Dr., Assoziierte Professorin
ORCiD: 0000-0001-9501-8307
Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien, Arbeitsbereich Inklusive Pädagogik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Übergangsforschung, Inklusion in Arbeit und systemische Unterstützung, Partizipative Kooperation, Systemische Beratungs- und Therapiekonzepte, Diagnostik, Intersektionalität (Behinderung, Gender).
helga.fasching@univie.ac.at

Mareike Beer und Christian Steib

Das berufliche Übergangssystem vor dem Hintergrund der Inklusion junger Menschen in selbstverwirklichende Bildungsprozesse, gesellschaftliche Teilhabe und ökonomische Unabhängigkeit

Abstract

Der vorliegende Beitrag fokussiert das sogenannte berufliche Übergangssystem in Deutschland. Dieses wird dem Berufsausbildungssystem zugerechnet und umfasst eine Vielzahl von Maßnahmen und Bildungsgängen, die jedoch nicht zu einem vollqualifizierenden Berufsabschluss führen. Darum wird es in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Literatur häufig als Auffangbecken oder Warteschleife am Übergang Schule–Beruf gekennzeichnet. Ausgangspunkt des vorliegenden Beitrages ist die Frage, inwiefern dieses System zur grundlegenden Aufgabe beruflicher Bildung beitragen kann, junge Menschen als qualifizierte Fachkräfte und mündige Bürger:innen in Arbeit, Beruf und Gesellschaft zu integrieren. Im Beitrag wird zunächst die Verortung des beruflichen Übergangssystems erläutert, danach die institutionalisierte Zuweisung bestimmter junger Menschen, insbesondere mit Beeinträchtigungen, in dieses System diskutiert. Ziel des Beitrages ist es, die Funktionen, Grenzen und bildungspolitische Implikationen des beruflichen Übergangssystems kritisch zu reflektieren.

Keywords: Berufliche Bildung, Berufliches Übergangssystem, Gatekeeping, Inklusion, Übergang Schule–Beruf

1 Einleitung

Die gelingende Integration einer möglichst großen Anzahl junger Menschen in die gesellschaftliche Gemeinschaft stellt aus gesellschaftstheoretischer Perspektive die zentrale Voraussetzung zum dauerhaften Erhalt einer Gesellschaft dar (Jahn & Reinisch, 2011). Um diese zentrale Herausforderung erfolgreich bewältigen zu können, gilt in der Bundesrepublik Deutschland die Integration in Arbeit bzw. Beruf – über die Integration in Berufsausbildung (bzw. Hochschulstudium) (Beicht & Ulrich, 2008) – „als probates, wenn nicht gar einziges Erziehungsmittel" (Jahn & Reinisch, 2011, S. 199).

doi.org/10.35468/6252-22

In Deutschland wird die berufliche Ausbildung außerhalb des Hochschulsystems traditionell in zwei Teilsystemen des Berufsausbildungssystems durchgeführt, deren Zuordnung vom jeweiligen Ausbildungsberuf abhängig ist (ABBE, 2012). Dies geschieht erstens im Falle kaufmännisch-verwaltender oder gewerblich-technischer Ausbildungsberufe, in Form der dualen Berufsausbildung, welche alternierend in einem Ausbildungsbetrieb und der Berufsschule, unterstützt durch weitere Ausbildungsorte, durchgeführt wird. Zweitens gibt es den Fall personenbezogener, sozialer oder haushaltsnaher Ausbildungsberufe, in Form der vollzeitschulischen Berufsausbildung. Diese historisch gewachsene institutionelle Differenzierung verweist zugleich auf geschlechtsspezifische und sozialstrukturelle Traditionslinien der beruflichen Ausbildung, in deren Rahmen berufliche Tätigkeitsfelder lange Zeit unterschiedlichen „Wirkungskreisen" von Männern und Frauen zugeordnet waren (ABBE, 2012).

Durch den sozioökonomischen Strukturwandel fand, wie das Konsortium Bildungsberichterstattung (KBBE) im Jahr 2006 festhielt, eine weitere Ausdifferenzierung innerhalb des Berufsausbildungssystems der Bundesrepublik Deutschland statt. So sei „neben" (KBBE, 2006, S. 79) das Duale System und das Schulberufssystem das „berufliche Übergangssystem" (KBBE, 2006, S. 79) getreten, dessen Angebote nach dem im Jahr 2005 novellierten Berufsbildungsgesetz (BBiG) originär für „lernbeeinträchtigte oder sozial benachteiligte" (§ 68 AbS. 1 BBiG) junge Menschen vorgesehen sind, „deren Entwicklungsstand eine erfolgreiche Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf noch nicht erwarten lässt" (§ 68 AbS. 1 BBiG).

Die Maßnahmen und Bildungsgänge des beruflichen Übergangssystems führen – im Unterschied zu denen des Dualen Systems und des Schulberufssystems – zu keinem vollqualifizierenden Berufsabschluss (Kutscha, 2010). Die Maßnahmen zielen (lediglich) auf eine informierte und reflektierte Berufswahl, die Erfüllung der allgemeinbildenden Schulpflicht, die Nachholung eines allgemeinbildenden Schulabschlusses sowie eine berufliche Grundbildung und/oder Teilqualifizierung der jungen Menschen ab und sollen diese auf die Aufnahme einer Berufsausbildung im Dualen System oder im Schulberufssystem vorbereiten (ABBE, 2012). In der bildungswissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskussion wird seit längerem darauf hingewiesen, dass diese Angebote neben ihrer intendierten Förderfunktion zunehmend eine kompensatorische Rolle übernehmen. Angesichts struktureller und konjunktureller Disparitäten auf dem Ausbildungsstellenmarkt fungiert das berufliche Übergangssystem vielfach als „Auffangbecken" (Kutscha, 2010, S. 314) oder „Warteschleife" (Euler & Severing, 2006, S. 70) für unversorgte junge Menschen.

Es ist unstrittig, dass die beruflichen Einstiegsprozesse den weiteren „Verlauf der [individuellen] Erwerbsbiografie entscheidend" (Lex & Zimmermann, 2011, S. 604) beeinflussen. Dennoch sind in Deutschland die Selektionsprozesse am Übergang Schule–Beruf außerordentlich stark ausgeprägt. So wurde im Mikrozensus 2022 ermittelt, dass sich in der Altersgruppe der 20- bis unter 35-Jährigen (der Gruppe der Berufseinsteiger:innen) der Anteil junger Menschen ohne formalen Berufsabschluss auf 19,1 % (Männer: 20,5 %, Frauen: 17,5 %; absolut

doi.org/10.35468/6252-22

ca. 2,861 Millionen Menschen) belief (Kalinowski, 2024). Besonders stark betroffen sind junge Menschen mit niedrigen Schulabschlüssen: Während der Anteil bei Personen mit Hochschulzugangsberechtigung bei 8,1 % und bei jungen Menschen mit Realschulabschluss bei 18,0 % liegt, beträgt er bei Personen mit Hauptschulabschluss 41,5 % und bei Personen ohne Schulabschluss 74,5 % (Kalinowski, 2024).
Auch die (bildungspolitisch) formulierte Annahme bzw. Hoffnung, dass mit dem demografischen Wandel, einer verbesserten Arbeitsmarktsituation und einem zunehmenden Fachkräftemangel eine Verbesserung der Übergangssituation der jungen Menschen mit maximal Hauptschulabschluss einhergehen würde, hat sich nicht bestätigt (ABBE, 2012). Vielmehr zeigen die konstant hohen Zahlen an Anfänger:innen im Übergangsbereich, welche seit dem Beginn der Erfassung im Jahr 2009 die Zahl von 228.140 Anfänger:innen (im Ausbildungsjahr 2021) nicht unterschritten hat (Destatis, 2022), dass viele junge Menschen zunächst in Maßnahmen und Bildungsgänge außerhalb der regulären Berufsausbildung einmünden (müssen). Die Tendenz ist nach rückläufigen Zahlen bis zum Jahr 2022 trotz des demografischen Wandels wieder steigend, wie die Daten in Abbildung 1 zeigen:

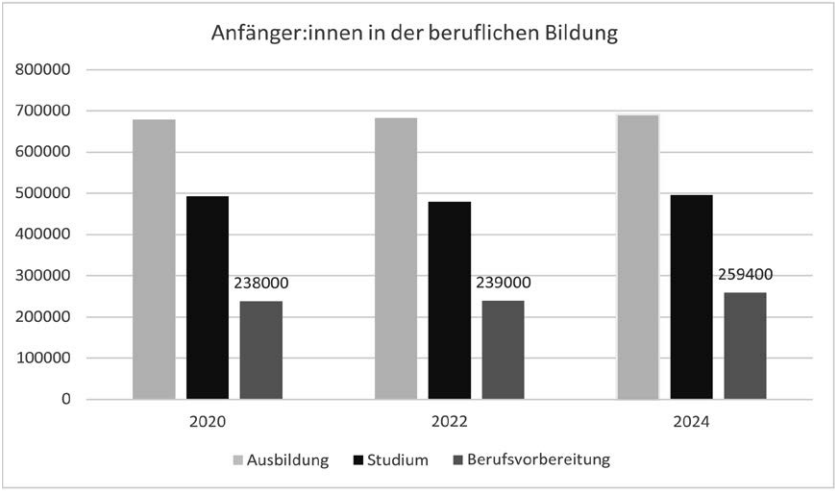


Abb. 1: Anfänger:innen in der beruflichen Bildung (eigene Darstellung nach Destatis)

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, welche Aufgabe das berufliche Übergangssystem innerhalb der institutionellen Struktur der beruflichen Bildung erfüllt. Der vorliegende Beitrag nimmt diese Fragestellung auf und analysiert das berufliche Übergangssystem aus einer systemtheoretischen Perspektive. Dabei wird aufgezeigt, dass das berufliche Übergangssystem im Spannungsfeld zwischen dem Erziehungssystem und dem Wirtschaftssystem der modernen Gesellschaft zu verorten ist.

doi.org/10.35468/6252-22

2 Das berufliche Übergangssystem im Übergang zwischen Erziehungs- und Wirtschaftssystem

In den meisten europäischen Staaten, so auch in der Bundesrepublik Deutschland, ist der Übergang junger Menschen aus dem allgemeinbildenden Schulwesen in die lebenssichernde Erwerbsarbeit kein punktuelles Ereignis, sondern ein komplexer Prozess, dessen jeweilige institutionelle Ausgestaltung auf einer spezifischen historischen Entwicklung beruht und eine relativ hohe Kontinuität aufweist (Lex & Zimmermann, 2011). Strukturell wird dieser Prozess in Deutschland durch das Zusammentreffen zweier voneinander abgegrenzter gesellschaftlicher Bereiche, dem Erziehungssystem auf der abgebenden Seite, dem Wirtschaftssystem auf der aufnehmenden Seite, bestimmt (Konietzka, 2007).

In Niklas Luhmanns (2002; 2015) systemtheoretischem Verständnis handelt es sich bei diesen beiden gesellschaftlichen Bereichen um funktional differenzierte, selbstreferenzielle und autopoietische Funktionssysteme. Diese werden von der modernen Gesellschaft als spezifische Lösungen für spezifische Probleme ausdifferenziert (Luhmann, 1998a; 1998b).

In diesem Kontext müssen die Berufsausbildung im Speziellen und die Berufsbildung im Allgemeinen als Überschneidungsbereiche über diese beiden Funktionssysteme charakterisiert werden, da in diesen pädagogische und ökonomische System-Logiken aufeinandertreffen (Luhmann & Schorr, 1988). Dies zeigt sich erstens am Dualen System der Berufsausbildung, welches sich strukturell am Wirtschaftssystem ausrichtet (Kell, 2010). Die Entscheidung über die Bereitstellung von Ausbildungen erfolgt hier primär auf der Grundlage betriebswirtschaftlicher Rationalitäten. Unternehmen bieten Ausbildungsplätze in der Regel dann an, wenn sie diese als ökonomisch sinnvoll erachten. Dies zeigt sich zweitens am Schulberufssystem der Berufsausbildung, welches sich strukturell am Erziehungssystem orientiert (Kell, 2010). Die Bereitstellung von Bildungsgängen erfolgt hier nicht primär auf der Grundlage ökonomischer Überlegungen, sondern folgt bildungs- und sozialpolitischen Zielsetzungen.

Vor dem Hintergrund dieser unterschiedlichen System-Logiken können strukturelle Probleme im Übergang Schule–Beruf insbesondere dann auftreten, wenn das Duale System und/oder das Schulberufssystem die Nachfrage der jungen Menschen nach Ausbildungsstellen oder Bildungsgängen nicht mit einem entsprechenden Angebot befriedigen können (Dobischat et al., 2009). So lassen sich historisch wiederholt Phasen identifizieren, in denen nicht allen ausbildungswilligen jungen Menschen ein unmittelbarer Übergang in eine reguläre, duale oder vollzeitschulische Berufsausbildung gelang (Gericke et al., 2009). Eine erste Möglichkeit, wie auf solche systemischen Defizite und strukturellen Probleme reagiert werden kann, besteht in der Ausweitung bestehender institutioneller Arrangements, etwa durch zusätzliche schulische Bildungsangebote (Gebbeken & Reinisch, 2001). Eine weitere Möglichkeit, welche insbesondere genutzt wird, wenn die erste Möglichkeit ausgeschöpft wurde, besteht in der Entwicklung neuer institutioneller Arrangements, die speziell auf die Bewältigung dieser Übergangs-

doi.org/10.35468/6252-22

probleme ausgerichtet sind (Euler & Severing, 2006). In Deutschland lässt sich die Herausbildung (und Verfestigung) des beruflichen Übergangssystems als ein solcher institutioneller Anpassungsprozess interpretieren (Beicht & Ulrich, 2008).
Aus systemtheoretischer Perspektive erfüllt das berufliche Übergangssystem damit für das bestehende Berufsausbildungssystem, und insbesondere das Duale System der Berufsausbildung, primär eine systemstabilisierende Funktion (Steib, 2020). Indem die jungen Menschen, denen der Übergang in eine reguläre Berufsausbildung (noch) nicht gelungen ist, in die Maßnahmen und Bildungsgänge des beruflichen Übergangssystems integriert werden, werden strukturelle Disparitäten auf dem Ausbildungsmarkt absorbiert. Dadurch können die bestehenden Selektionsmechanismen am Übergang Schule–Beruf weitgehend unangetastet bleiben.
Gleichzeitig trägt das Übergangssystem dazu bei, systemische Defizite des Dualen Systems in individuelle Defizite der jungen Menschen umzuetikettieren (Steib, 2020). Übergangsprobleme erscheinen dadurch weniger als Folge institutioneller Bedingungen oder ökonomischer Entscheidungen, sondern eher als Ergebnis individueller Ursachen, deren Überwindung besonderer pädagogischer Bemühungen bedarf. Auf diese Weise trägt das berufliche Übergangssystem dazu bei, den politischen Problemdruck auf das Berufsbildungssystem, und wiederum insbesondere das Duale System der Berufsausbildung, zu reduzieren und bestehende institutionelle Arrangements zu stabilisieren.
Vor diesem Hintergrund erscheint das berufliche Übergangssystem weniger als eigenständiges, konzipiertes Teilsystem der Berufsbildung, sondern vielmehr als Ansammlung institutioneller Arrangements und notwendiger Reaktionen auf strukturelle Defizite (Steib, 2020). Seine Analyse eröffnet damit zugleich einen Zugang zu den Selektionsmechanismen und Inklusionsbedingungen des deutschen Berufsbildungssystems.
Gerade aus dieser Perspektive rückt zudem die Frage in den Mittelpunkt, welche Gruppen von jungen Menschen in besonderer Weise von diesen Selektionsprozessen betroffen sind und wie institutionelle Zuweisungen in das berufliche Übergangssystem erfolgen. Insbesondere für junge Menschen mit Lernbeeinträchtigungen oder anderen Unterstützungsbedarfen stellt sich die Frage, inwieweit diese institutionellen Strukturen als Förderangebote wirken oder ob sie zugleich Prozesse der Exklusion und des „Gatekeepings" im Übergang Schule – Beruf reproduzieren.

3 Die Begleitung des Übergangs Schule–Berufsausbildung bei jungen Menschen im Förderschwerpunkt Lernen

Von allen unversorgten jungen Menschen münden insbesondere diejenigen mit niedrigen Schulabschlüssen und bestehenden Förderbedarfen in die Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme (BvB) im Übergang Schule – Beruf ein (Steib, 2022). Sie werden in der Regel bereits zu Beginn des letzten Schulbesuchsjahres durch die Reha-Berufsberatungsteams der Bundesagentur für Arbeit (BA) kontaktiert

doi.org/10.35468/6252-22

und erhalten in diesem Zusammenhang häufig einen sogenannten Reha-Status auf Grundlage des Dritten Sozialgesetzbuchs (SGB III). Dadurch bekommen sie Zugang zu besonderen Unterstützungsleistungen wie den Angeboten der Berufsvorbereitung.

Jugendliche mit Lernbeeinträchtigungen und Reha-Status sind nicht verpflichtet, die Angebote der BA in Anspruch zu nehmen. So ist rein rechtlich keine bestimmte Schulbildung als Zugangsvoraussetzung für die Aufnahme einer dualen Berufsausbildung vorgeschrieben. Personen mit Förderschul- oder auch ganz ohne Schulabschluss können jede duale Berufsausbildung beginnen, sofern sie einen Ausbildungsvertrag mit einem ausbildungsberechtigten Betrieb aufweisen können. Dies ist jedoch statistisch gesehen eher die Ausnahme. Nur ein kleiner Anteil von ca. 10 % derjenigen, die eine Anerkennung als beruflicher Rehabilitand haben, nimmt direkt eine betrieblich-duale Ausbildung auf, alle anderen gehen nach dem Abschluss der allgemeinbildenden Schule in die Berufsvorbereitung über (Reims et al., 2018).

Den jungen Menschen bieten Maßnahmen im Übergangssystem durchaus einen Ausweg aus einer als problemhaft empfundenen Situation. Zu einer solchen kann das Unversorgt-Sein mit einem weiterführenden Bildungsangebot im Anschluss an die Sekundarstufe I zählen. Auffällig ist bei der Betrachtung der Zielgruppe, dass viele Jugendliche mit Reha-Status vor ihrem Übergang in die BvB nur wenige bis gar keine Bewerbungsbemühungen um Ausbildungsplätze auf dem Ausbildungsmarkt unternommen haben (Blanck, 2019).

Van Essen (2013) verweist in diesem Zusammenhang auf Selbstselektionsprozesse bei diesen Jugendlichen: Der Verzicht auf die Ausbildungsplatzsuche kann als Antizipation geringer Erfolgschancen und möglicher Diskreditierung auf dem Ausbildungsmarkt verstanden werden (Pfahl, 2006; Solga, 2005). Somit setzen sich segregative Bildungskarrieren als segregative Berufskarrieren fort (Hubmayer et al., 2019). Durch eine Betrachtung auf institutioneller Ebene ist die Problematik zu benennen, dass durch die Einrichtung eines additiven Sondersystems wie dem institutionalisierten Übergangsbereich weder für das abgebende Schulsystem noch für das Ausbildungssystem ein akuter Handlungsbedarf besteht, sich (inklusiv) weiterzuentwickeln (Steib, 2020).

Die Verfahren und Instrumente der „Beruflichen Rehabilitation" sollen den Einstieg in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt unterstützen – unklar ist jedoch, wie die Jugendlichen selbst diese Unterstützungsleistung erleben. Dieser Frage wurde im Rahmen einer qualitativen Untersuchung nachgegangen, in der insgesamt 18 Interviews mit Auszubildenden mit Lernbeeinträchtigung geführt wurden, die sich in einer von der Bundesagentur für Arbeit geförderten Berufsausbildung befanden. Methodisch wurde mit dem themenzentrierten Interview nach Witzel gearbeitet, die Datenaufbereitung erfolgte mittels vollständiger Transkription, die Auswertung wurde mittels qualitativer Inhaltsanalyse – softwaregestützt durch MAXQDA – vorgenommen. Dieser Untersuchung lagen die Annahmen zugrunde, dass die Schichtzugehörigkeit, der Habitus und die Verfügbarkeit von ökonomischem, sozialem und kulturellem Kapital die Berufswahl ebenso beeinflussen

doi.org/10.35468/6252-22

wie Zugangsberechtigungen durch formale Bildungsabschlüsse. Dadurch wirken soziale Faktoren und familial wie gesellschaftlich produzierte Ungleichheiten einschränkend und zuweisend auf die Berufs- und Studienwahl ein (Brüggemann & Rahn, 2020).

Aussondernde Verfahren, z. B. im mehrgliedrigen Schulsystem, treffen oft Kinder aus schwierigen familialen Verhältnissen, in denen Armut, Erwerbslosigkeit, eine prekäre Wohnsituation oder ein niedriges Bildungsniveau der Eltern das Aufwachsen prägen (Kulke, 2020); die Jugendlichen sind hierdurch emotional hoch belastet (Sandring, 2013) und Machtverhältnisse werden reproduziert (Wellgraf, 2012). Im Beruf wiederum kann Zugehörigkeit erfahren werden (Handelmann, 2020); die Anerkennung am Lernort Betrieb und ein Ausbildungsabschluss haben „wertschätzende Wirkung" (Erdmann, 2019, S. 266).

In der vorgestellten Studie von Beer (2025) und im präsentierten Sample weisen die Jugendlichen – allesamt Auszubildende in einer von der BA geförderten beruflichen Ausbildung aufgrund ihres Reha-Status – eine erstaunlich hohe Bildungsorientierung und Bildungsaspiration hinsichtlich der beruflichen Bildung auf. Während des gesamten Berufsausbildungsprozesses nehmen sie Umwege und Reduktionen in ihrer Berufswahl in Kauf, Auszubildende in theoriereduzierten Ausbildungen streben Durchstiege an und mehrere Auszubildende sprechen davon, eine Zweitausbildung absolvieren zu wollen. Die Jugendlichen zeigen demnach allesamt ein auffallend hohes Bestreben, aus den beschützenden und teils als bevormundend empfundenen Strukturen der Inklusions-, Förder- und Rehabilitationspädagogik herauswachsen und sich einen (Ausbildungs-)Platz in der betrieblichen Praxis erarbeiten zu wollen.

Es wurden im Diskussionsforum der Tagung unterschiedliche Erklärungsansätze dazu präsentiert und diskutiert. So kann die hohe Bildungsaspiration darauf zurückgeführt werden, dass die Jugendlichen durch die Berufsvorbereitung und die Förderung in der Ausbildung einen hohen Kompetenzzuwachs erfahren und Selbstvertrauen gewonnen haben und sich nun eine Ausbildung außerhalb des pädagogischen Schonraumes zutrauen. Zudem antizipieren die Jugendlichen den Wert einer breiten und möglicherweise einer zweiten Ausbildung als guten Schutz vor späterer Arbeitslosigkeit. Zuletzt kann natürlich auch nicht ausgeschlossen werden, dass das Antwortverhalten auf Mechanismen sozialer Erwünschtheit – rekurrierend auf den allgemeinen Wert von Bildung – zurückgeführt werden kann. Die Ergebnisse lassen sich aber auch dahingehend interpretieren, dass der Berufsorientierungsprozess der Jugendlichen noch nicht abgeschlossen ist und die aktuell absolvierte Ausbildung eventuell eine Ausbildung zweiter oder dritter Wahl war, in die sie vornehmlich durch das Wirken der Gatekeeper hineingedrängt wurden.

doi.org/10.35468/6252-22

4 Schlussteil

Die vorangegangenen Ausführungen haben gezeigt, dass das berufliche Übergangssystem eine ambivalente Rolle innerhalb der institutionellen Struktur der beruflichen Bildung in Deutschland einnimmt. Aus systemtheoretischer Perspektive lässt sich das berufliche Übergangssystem als eine Reaktionsformation auf strukturelle Spannungen zwischen dem Erziehungs- und dem Wirtschaftssystem interpretieren. Es erfüllt in diesem Zusammenhang eine stabilisierende Funktion für das bestehende Berufsausbildungssystem, indem es Disparitäten zwischen der Nachfrage junger Menschen nach Ausbildungsplätzen und dem tatsächlich verfügbaren Angebot absorbiert. Auf diese Weise trägt es dazu bei, die Selektionsmechanismen am Übergang Schule–Beruf institutionell zu entlasten und bestehende Strukturen insbesondere des Dualen Systems zu stabilisieren sowie unversorgte Jugendliche und Ausbildungssuchende mit einem Bildungsangebot zu versorgen. Gleichzeitig wird jedoch deutlich, dass diese stabilisierende Funktion mit erheblichen bildungs- und sozialpolitischen Ambivalenzen verbunden ist. Die Beschäftigung mit den Zuweisungsmechanismen zeigt, dass insbesondere junge Menschen mit niedrigen Schulabschlüssen, mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder mit Reha-Status überproportional häufig in Maßnahmen des beruflichen Übergangssystems einmünden. Damit besteht die Gefahr, dass strukturelle Probleme des Ausbildungsmarktes in individuelle Defizite der Jugendlichen umgedeutet werden. In der Folge werden bestehende soziale Ungleichheiten reproduziert und segregative Bildungsbiografien fortgeschrieben.

Die empirischen Befunde zur Bildungsaspiration der befragten Jugendlichen relativieren das Defizitnarrativ ein wenig. Die hohe Bildungsorientierung und die Bereitschaft, auch längere oder indirekte Wege in Ausbildung und Beruf zu beschreiten, verweisen darauf, dass die im Sample berücksichtigten jungen Menschen über ein erhebliches Maß an Motivation verfügen und die berufliche Bildung auch in den Fördermaßnahmen Selbstwirksamkeitserleben ermöglicht. Gleichzeitig zeigen die Ergebnisse jedoch auch, dass Berufsentscheidungen teilweise unter starkem Einfluss institutioneller Gatekeeping-Prozesse zustande kommen und Ausbildungswege häufig nicht den primären Berufswünschen der Jugendlichen entsprechen.

Vor diesem Hintergrund stellt sich aus bildungspolitischer Perspektive die grundlegende Frage, inwiefern das berufliche Übergangssystem langfristig als eigenständiger und dauerhafter Bestandteil der Berufsausbildungsstruktur verstanden werden sollte oder ob vielmehr strukturelle Reformen erforderlich sind, die den direkten Zugang zu vollqualifizierenden Ausbildungen stärken. Eine stärker inklusive Gestaltung des Übergangs Schule–Beruf würde voraussetzen, sowohl das allgemeinbildende Schulsystem als auch das Ausbildungssystem stärker für heterogene Lernvoraussetzungen zu öffnen und Übergangsangebote enger mit regulären Ausbildungswegen zu verzahnen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das berufliche Übergangssystem einerseits wichtige kompensatorische Funktionen erfüllt, andererseits jedoch zugleich Ausdruck struktureller Spannungen und Selektionsmechanismen innerhalb

doi.org/10.35468/6252-22

der deutschen Berufsbildungsordnung ist. Eine zukunftsorientierte Weiterentwicklung der beruflichen Bildung wird daher davon abhängen, inwieweit es gelingt, Übergänge weniger als institutionelle „Warteschleifen" zu organisieren, sondern vielmehr als integrale Bestandteile inklusiver Bildungs- und Erwerbsbiografien zu gestalten, die jungen Menschen tatsächliche Teilhabe an beruflicher Qualifikation, gesellschaftlicher Integration und ökonomischer Selbstständigkeit eröffnen.

Literatur

ABBE (Autorengruppe Bildungsberichterstattung) (Hrsg.) (2012). *Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf*. Bertelsmann.

Beer, M. (2025). *Inklusion im Berufseinstieg. Gatekeeping am Übergang Schule – Berufsausbildung aus Sicht von Auszubildenden mit Lernbeeinträchtigungen*. wbv. https://doi.org/10.3278/9783763977505

Beicht, U. & Ulrich, J. G. (2008). *Welche Jugendlichen bleiben ohne Berufsausbildung? Analyse wichtiger Einflussfaktoren unter besonderer Berücksichtigung der Bildungsbiografie*. BIBB. http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a12_bibbreport_2008_06.pdf [17.03.2026].

Blanck, J. (2019). *Übergänge nach der Schule als zweite Chance? Ausbildungschancen von Schülerinnen und Schülern von Förderschulen Lernen*. Beltz.

Brüggemann, T. & Rahn, S. (2020). *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (2. Aufl.). Waxmann.

Destatis (Statistisches Bundesamt) (Hrsg.) (2022). *Schnellmeldung Integrierte Ausbildungsberichterstattung. Anfänger:innen im Ausbildungsgeschehen nach Sektoren/Konten und Ländern – vorläufige Ergebnisse – 2021*. https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Publikationen/Downloads-Schulen/schnellmeldung-ausbildungsberichterstattung-5211002217005.xlsx? blob=publicationFile&v=6 [17.03.2026].

Dobischat, R., Milolaza, A. & Stender, A. (2009). Vollzeitschulische Berufsausbildung – eine gleichwertige Alternative zur dualen Berufsausbildung? In G. Zimmer & P. Dehnbostel (Hrsg.), *Berufsausbildung in der Entwicklung – Positionen und Leitlinien* (S. 127–151). Bertelsmann.

Erdmann, N. (2019). *Lehrjahre. Biographische Auseinandersetzungen im Kontext dualer Ausbildung*. Beltz.

Essen, F. van (2013). *Soziale Ungleichheit, Bildung und Habitus. Möglichkeitsräume ehemaliger Förderschüler*. VS.

Euler, D. & Severing, E. (2006). *Flexible Ausbildungswege in der Berufsbildung*. Bertelsmann.

Gebbeken, H. & Reinisch, H. (2001). Empirische Befunde zum System der schulischen Berufsausbildung in der Bundesrepublik Deutschland. Eine Analyse statistischer Materialien und vorliegender Untersuchungen zur Rolle beruflicher Vollzeitschulen beim Übergang Jugendlicher in die berufliche Erstausbildung und in das Beschäftigungssystem. In D. Frommberger, H. Reinisch & M. Santema (Hrsg.), *Berufliche Bildung zwischen Schule und Betrieb. Stand und Entwicklungen in den Niederlanden und Deutschland* (S. 277– 310). Eusl.

Gericke, N., Krupp, T. & Troltsch, K. (2009). *Unbesetzte Ausbildungsplätze – warum Betriebe erfolglos bleiben. Ergebnisse des BIBB-Ausbildungsmonitors*. BIBB. http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a12_bibbreport_2009_10.pdf [17.03.2026].

Handelmann, A. (2020). *Die Suche nach einem Beruf. Wege in Ausbildung im Spannungsfeld gesellschaftlicher Erwartungen und biografischer Orientierungen*. Beltz.

Hubmayer, A., Fasching, H. & Felbermayr, K. (2019). Der Übergang von der Pflichtschule in Ausbildung und Beschäftigung. Ein Blick auf inklusive Unterstützungsmaßnahmen in Österreich.

doi.org/10.35468/6252-22

In C. Lindmeier, H. Fasching, B. Lindmeier & D. Sponholz (Hrsg.), *Inklusive Berufsorientierung und berufliche Bildung – aktuelle Entwicklungen im deutschsprachigen Raum* (S. 173–193). Beltz.

Jahn, R. W. & Reinisch, H. (2011). Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher: Vorbereitung auf ein Leben in Prekarität? In B. Siecke & D. Heisler (Hrsg.), *Berufliche Bildung zwischen politischem Reformdruck und pädagogischem Diskurs. Festschrift zum 60. Geburtstag von Manfred Eckert* (S. 199–212). Eusl.

Kalinowski, M. (2024). *Junge Erwachsene ohne abgeschlossene Berufsausbildung. Ergänzende Auswertungen zum Kapitel A11 des Datenreports 2024.* BIBB.

Kell, A. (2010). Berufsbildungswissenschaft und „Übergangssystem" – Theoretische Überlegungen über spannungsreiche Interdependenzen. In K. Birkelbach, A. Bolder & K. Düsseldorf (Hrsg.), *Berufliche Bildung in Zeiten des Wandels: Festschrift für Rolf Dobischat zum 60. Geburtstag* (S. 50–72). Schneider.

Konietzka, D. (2007). Berufliche Ausbildung und der Übergang in den Arbeitsmarkt. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (2. Aufl.; S. 273–302). Wiesbaden: VS.

KBBE (Konsortium Bildungsberichterstattung) (Hrsg.) (2006). *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bertelsmann.

Kulke, D. (2020). Behinderung und Armut/Unterentwicklung. In S. Hartwig (Hrsg.), *Behinderung. Kulturwissenschaftliches Handbuch* (S. 265–268). Metzler.

Kutscha, G. (2010). Berufsbildungssystem und Berufsbildungspolitik. In R. Nickolaus, G. Pätzold, H. Reinisch & T. Tramm (Hrsg.), *Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (S. 311–323). Klinkhardt.

Lex, T. & Zimmermann, J. (2011). Wege in Ausbildung. Befunde aus einer schrittweisen Betrachtung des Übergangsprozesses. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *4*(14), 603–627. https://doi.org/10.1007/s11618-011-0250-z

Luhmann, N. (1998a). *Die Gesellschaft der Gesellschaft. Erster Teilband*. Suhrkamp.

Luhmann, N. (1998b). *Die Gesellschaft der Gesellschaft. Zweiter Teilband*. Suhrkamp.

Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Suhrkamp.

Luhmann, N. (2015). *Die Wirtschaft der Gesellschaft* (7. Aufl.). Suhrkamp.

Luhmann, N. & Schorr, K. E. (1988). *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Suhrkamp.

Pfahl, L. (2006). Schulische Separation und prekäre berufliche Integration: Berufseinstiege und biographische Selbstthematisierungen von Sonderschulabgänger/innen. In A. Spies & D. Tredop (Hrsg.), *‚Risikobiografien'. Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten* (S. 141–156). VS.

Reims, N., Tophoven, S., Tisch, A., Jentzsch, R., Nivorozhkin, A., Köhler, M., Rauch, A. & Thomsen, U. (2018). *Aufbau und Analyse des LTA-Rehaprozessdatenpanels. Eine Prozessdatenbasis zur Untersuchung beruflicher Rehabilitation in Trägerschaft der Bundesagentur für Arbeit – Modul 1 des Projekts „Evaluation von Leistungen zur Teilhabe behinderter Menschen am Arbeitsleben"*. IAB.

Sandring, S. (2013). *Schulversagen und Anerkennung. Scheiternde Schulkarrieren im Spiegel der Anerkennungsbedürfnisse Jugendlicher*. Springer.

Solga, H. (2005). *Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft*. Budrich.

Steib, C. (2020). *Das der beruflichen Bildung ungeliebte Kind. Eine systemtheoretische Analyse der Herausbildung und Verfestigung des „(beruflichen) Übergangssystems" in der Bundesrepublik Deutschland*. Eusl.

Steib, C. (2022). Das berufliche Übergangssystem im Spiegel der Schwierigkeiten junger Menschen am bildungs- und berufsbiografisch zentralen Übergang von der Schule in die Berufsausbildung. In M. Eckelt, T. J. Ketschau, J. Klassen, J. Schauer, J. K. Schmees & C. Steib (Hrsg.), *Berufsbildungspolitik. Strukturen – Krise – Perspektiven* (S. 85–102). wbv.

Wellgraf, S. (2012). *Hauptschüler. Zur gesellschaftlichen Produktion von Verachtung*. transcript.

Autor:innen

Beer, Mareike, Dr.
Volkshochschule Warendorf
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Berufswahlprozesse; Inklusion in der beruflichen Bildung; Gatekeeping am Übergang Schule–Beruf; (Berufs-)Bildung für nachhaltige Entwicklung
beer@vhs-warendorf.de

Steib, Christian, Dr. habil.
ORCID: 0000-0003-3921-4201
Karlsruher Institut für Technologie, Lehrstuhl für Berufspädagogik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Diagnostik und Förderung am Übergang Schule–Beruf; Diversität und Heterogenität; Qualität und Attraktivität; Digitalisierung und Nachhaltigkeit; Geschichte, Theorie, System und Politik der beruflichen Bildung; Weiterentwicklung didaktischer Konzepte sowie Professionalisierung pädagogischen Handelns
christian.steib@kit.edu

doi.org/10.35468/6252-22

Philine Zölls-Kaser und Jan Jochmaring

Barrieren und Möglichkeiten beim Übergang Schule-Beruf von Schüler:innen im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung

Abstract

In dem Artikel wird die Relevanz beruflicher Übergänge für Förderschüler:innen behandelt. Fokussiert wird auf den sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung (SGE), dabei werden die beruflichen Übergangsmöglichkeiten betrachtet. Relevante Akteure, Maßnahmen und Vorgaben, die beim Übergang Schule–Beruf beteiligt bzw. relevant sind, werden vorgestellt. Abschließend werden empirische Ergebnisse dargestellt.

Keywords: Übergang Schule–Beruf, WfbM, Förderschüler:innen, Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung, berufliche Teilhabe

1 Einleitung

In der Lebensspanne eines jeden Individuums – unabhängig von sozialem Status, Geschlecht oder Behinderung – müssen diverse Transitionen absolviert und Stationen bestritten werden. Entsprechend ist auch bei Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung der Lebenslauf durch eine Vielzahl von Transitionsprozessen gekennzeichnet (Jochmaring, 2022; Zölls-Kaser, 2023; Jochmaring & Zölls-Kaser, 2025). Übergangsverläufe werden dann als problematisch markiert und thematisiert, wenn ‚klassische' Sozialisationsziele und Entwicklungsaufgaben, die an einem ‚Normallebenslauf' ausgerichtet sind, nicht bzw. nur mit Verzögerung geschehen (Walther, 2020).

Der Transitionsprozess zwischen Schule und Erwerbsleben, d. h. Einmündung in den Arbeitsmarkt sowie der herausfordernde Übergang in eine autonome Lebensführung abseits des Elternhauses, kann ein kritisches Lebensereignis sein. Dieses gilt insbesondere für junge Erwachsene mit kognitiver Beeinträchtigung, eine generelle Erschwernis der Transitionsprozesse ist hier anzunehmen (Jochmaring & Zölls-Kaser, 2025). Bekannt ist weiter, dass die Übergangswege von Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung in den ersten Arbeitsmarkt und auch in die (qualifizierende) berufliche Bildung sehr erschwert sind. Entsprechend zeigen dies auch die geringen Übergangszahlen an (BAGüS, 2026).

doi.org/10.35468/6252-23

2 UN-BRK und BTHG – gesetzlicher Rahmen und normativer Erwartungshorizont

Die gesetzlichen Voraussetzungen und die politischen Willensbekenntnisse sind formal vorhanden, um Übergangswege von Förderschüler:innen (auch die aus SGE) zu verbessern. Hervorzuheben ist die Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen (UN-BRK), mit der die Vertragsstaaten das gleiche Recht von Menschen mit Behinderungen auf Arbeit und Bildung anerkennen (UN 2006). Flankiert wird dieses neben dem Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz (AGG) durch das Bundesteilhabegesetz (BTHG), welches die Kernideen der UN-BRK und der Teilhabeorientierung in die reformierten deutschen Sozialgesetzbücher und damit in die nationale Rechtsprechung überführt. Dies bedeutet, dass mit einer Ausweitung an Teilhabeorientierung und diesem ‚Inklusionsbekenntnis' ein politisch-gesetzlicher Auftrag – mit dem BTHG und der UN-BRK insbesondere durch Artikel 24/27 – und klares institutionelles Handlungsmandat besteht. Die in Deutschland für den Kontext relevanten Gesetze (BTHG, AGG) wirken dabei auf eine Verbesserung der Teilhabe von Menschen mit Behinderungen an Arbeit hin. Jedoch hat dieser politisch-normative ‚Inklusionsdruck' (York & Jochmaring, 2024) bisher noch nicht dazu geführt, dass sich das nationale System der beruflichen Rehabilitation und Teilhabe nachhaltig verändert.

3 Forschungs- und Istzustand zu Übergängen

Das Themenfeld der Übergänge bzw. Transition von der Schule in den Beruf hat in den letzten Jahren in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion im Allgemeinen – sowie der heil-/ sonder- bzw. rehabilitationspädagogischen im Speziellen – an Bedeutung gewonnen. Entsprechend ist auch in der Sonderpädagogik ein Interesse an dem Themenfeld gewachsen, was sich auch in einem Anstieg wissenschaftlicher Publikationen dazu ausdrückt (u. a. Lindmeier et al., 2019; Fasching & Tanzer, 2022; Stein & Kranert, 2025).

3.1 Status quo: Berufliche Übergänge von Förderschüler:innen

In dem folgenden Kapitel wird zunächst ein kurzer Überblick über den Status quo der Übergangs- und Ausbildungsverläufe von Menschen mit Behinderungen skizziert, daran anschließend wird auf Schüler:innen des Förderschwerpunktes Geistige Entwicklung fokussiert.

Anhand zahlreicher Studien und Analysen kann nachgezeichnet werden, dass die beruflichen Übergänge häufig gelenkt und friktionsbehaftet sind (Basczyk & Schreiner, 2024; Zölls-Kaser, 2023; Jochmaring, 2022; Blanck, 2020; Walther, 2020). Berufliche Transitionsprozesse zeichnen sich durch verschiedene Prozesse der ‚Fremdplatzierung' und Zuweisung aus.

Eine Möglichkeit für ehemalige Förderschüler:innen ist eine Einmündung in das System der beruflichen Rehabilitation. Das System beruflicher Rehabilitation und

doi.org/10.35468/6252-23

Teilhabe (SGB IX) ist hochkomplex und gleicht einem ‚Förderdschungel' (York & Jochmaring, 2024). Es zeichnet sich durch eine systemimmanente Ausdifferenziertheit und durch divergente Rechtsansprüche aus. Einerseits existiert mit den diversen Leistungen und Akteuren eine breite und solide finanzierte Institutionenlandschaft der Unterstützung. Andererseits ist die Inanspruchnahme für Betroffene erschwert: Durch die vielen Akteure und Zuständigkeiten, insbesondere die mitunter starke Verrechtlichung, ist es schwierig, autonom und selbstbestimmt Hilfe in Anspruch zu nehmen.
Weitere wichtige Faktoren, die den Transitionsprozess stark strukturieren, sind die sogenannten Pfadabhängigkeiten (York & Jochmaring, 2024): Damit sind die vorgezeichneten Wege im beruflichen Übergang gemeint. Häufig existieren – das gilt insbesondere für die Förderschule GE – etablierte Netzwerke der Transitionsgestaltung zwischen Förderschule und Werkstatt. So werden Schüler:innen quasi ‚automatisch' in die WfbM ‚überführt'. Die Institution Werkstatt ist häufig schon durch Praktika bekannt und die Arbeitsweise und der Modus damit erprobt. Der Horizont ist für viele Schüler:innen gar nicht da, es überhaupt auf dem ersten Arbeitsmarkt zu versuchen – auch weil keine Erfahrungen existieren und keine Praktika gemacht wurden (Zölls-Kaser, 2023). Dieser Umstand unterstreicht nochmal die Notwendigkeit (frühzeitiger) beruflicher Exploration im Rahmen von Praktika und Förderung von Berufswahlkompetenz im Sinne einer nachhaltigen, inklusiven Berufsorientierung (Zölls-Kaser, 2023; Thielen et al., 2025).
Die Studienlage von Schüler:innen des SGE ist gering, vielmehr lag der Fokus in den letzten Jahren vor allem auf dem Förderschwerpunkt Lernen. Eine zentrale Studie für den SGE ist die Studie von Fischer und Heger (2019, S. 9), die ein Projekt in Bayern evaluiert haben „mit dem Ziel, mehr Schüler aus der Berufsschulstufe von Schulen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung als bisher über den Einbezug von Integrationsfachdiensten auf den ersten Arbeitsmarkt vorzubereiten und zu vermitteln".

3.2 Praktika

Praktika übernehmen in dem Übergangsprozess eine zentrale Funktion. Dabei sollen durch Betriebspraktika frühzeitig Praxiserfahrungen (in der realen Arbeitswelt) gesammelt werden (Gaupp et al., 2008; Bergs & Niehaus, 2016). Durch Praktika können Schüler:innen Betriebe kennenlernen, aber auch Betriebe können Schüler:innen als potenzielle Auszubildende oder Arbeitnehmende erfahren, wodurch es im Idealfall zu dem sog. ‚Klebeeffekt' kommen kann (Gaupp et al., 2008). Der Klebeeffekt beschreibt, dass ein Jugendlicher aufgrund eines positiven Praktikums von einem Betrieb im Anschluss an das Praktikum übernommen wird und in dem Betrieb eine Ausbildung oder Anstellung erhält.

3.3 Alternative Maßnahmen und Arbeitsorte außerhalb der WfbM

In aller Kürze soll an dieser Stelle gelistet werden, welche Maßnahmen (teilweise seit vielen Jahren) bestehen, die eine Alternative zu einer Werkstattbeschäftigung

darstellen können (für eine umfassende Grafik und detaillierte Zahlen siehe Zölls-Kaser, 2023 sowie BAGüS, 2026):

- Budget für Arbeit / Budget für Ausbildung (§ 61 / § 61a SGB IX)
- Unterstützte Beschäftigung (§ 55 SGB IX)
- Inklusionsbetriebe (§ 215 SGB IX)
- Betriebliches Eingliederungsmanagement (§ 167 SGB IX), die begleitenden Hilfen im Arbeitsleben (§ 185 SGB IX) und die Arbeitsassistenz (§ 49, § 185 SGB IX)
- Fachpraktiker Ausbildung (§ 66 BBiG)
- Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen (§ 115 SGB III)
- Assistierte Ausbildung (§ 74 SGB III)

Diese Maßnahmen werden in den letzten Jahren unterschiedlich wahrgenommen, die Anzahl der Teilnehmenden variiert jedoch kaum und bleibt auf einem vergleichbar niedrigen Niveau und hinter den Erwartungen (York & Jochmaring, 2024). Beispielhaft kann dies an dem Budget für Ausbildung abgebildet werden: Auf eine Person, die das Budget für Ausbildung nutzt, sind ca. 300 im EV/BBB der WfbM (BAGüS, 2026).

3.4 Akteure als Prozessbegleiter

Die folgende Aufzählung fokussiert auf die beratenden Institutionen und Akteure, die am Übergang Schule–Beruf beteiligt sind:

- Jugendberufsagenturen
- Integrationsfachdienst (IFD)
- Agentur für Arbeit (hier Reha-Berater; aber auch technischer Dienst etc.)
- Lehrkräfte für Berufsorientierung
- Eltern
- Ergänzende unabhängige Teilhabeberatung (EUTB)
- Kammern des Handwerks/Landwirtschaft/ Industrie und Handel
- Einheitliche Ansprechstellen für Arbeitgeber (EAA)
- WfbM
- Regionale Initiativen, wie zum Beispiel Übergangsmanager:innen in NRW

Es lässt sich somit konstatieren, dass zum einen eine Vielzahl von Maßnahmen und Unterstützungsleistungen bzw. Alternativen zu einer Werkstattbeschäftigung für ehemalige Förderschüler:innen bestehen. Zum anderen sind zahlreiche Akteure zumindest theoretisch an dem Übergangsprozess beteiligt. Wie oben gezeigt wurde, besteht jedoch weiterhin ein Automatismus zwischen der Förderschule GE und der WfbM. Dies kann unter anderem durch die Dissertationen von Jochmaring (2022) und Zölls-Kaser (2023) empirisch nachgezeichnet werden. Die Autor:innen haben komplementierend zu den beiden Studien zwei Interviews an einer

doi.org/10.35468/6252-23

Schule in Baden-Württemberg durchgeführt, um einerseits einen aktuellen (2025) Ausgangspunkt darstellen zu können, und zum anderen, um mögliche neue Herausforderungen, aber auch (neue) Chancen bei dem Übergang Schule–Beruf aufzunehmen. Die erhobenen Daten können im Folgenden nur kurz dargestellt werden, da diese, das sei an dieser Stelle schon vorweggenommen, die oben dargelegten theoretischen Ausführungen sowie die bereits dargestellten empirischen Daten bestätigen.

4 Empirie

Komplementierend auf Grundlage der genannten Dissertationsarbeiten wurden im August 2025 zwei problemzentrierte Interviews geführt. Der Fokus bei den leitfadengestützten Experteninterviews lag auf der Werkstatt und damit zusammenhängend auf der Bekanntheit der Alternativen zur Werkstattbeschäftigung, auf der Relevanz und Ausgestaltung von Praktika und auf der Beteiligung der oben genannten Akteure. Die Interviews sollten zu einer ersten Identifizierung der derzeitigen (eventuell neuen) Herausforderungen in dem Übergangsprozess dienen und zum anderen einen differenzierten Einblick in die Organisation von Praktika geben, da diese der Ausgangspunkt für das im Folgenden dargestellte Praxisprojekt sind.
Ein Interview wurde mit einem Lehrer, der die Berufsorientierung der Abschlussklassen unterrichtet, an einer Förderschule GE in Baden-Württemberg und ein Interview mit einer Mutter, deren Tochter die Abschlussklasse der Förderschule GE in Baden-Württemberg besucht, geführt. Die Schule nimmt an keinen regionalen Übergangsprojekten teil und kooperiert auch nicht in besonderem Maße mit dem IFD oder ähnlichen Einrichtungen. Die Auswertung der Daten erfolgte (anlehnend) an die strukturierte Inhaltsanalyse nach Kuckartz & Rädiker (2024).

Zentrale Ergebnisse
Methodisch wurden die Interviews in Hauptkategorien deduktiv eingeteilt und induktiv durch Unterkategorien ergänzt. Kategorisiert werden die Ergebnisse hinsichtlich der hier relevanten Aspekte Werkstattbeschäftigung, Praktika und Kooperationen mit Akteuren im Übergangsprozess. Diese Kategorien stellen, wie oben bereits dargestellt, die Kernelemente des Übergangsprozesses dar.

1. WfbM

Die meisten Schüler:innen gehen nach dem Schulende in eine WfbM über, als Grund nennt der Lehrer unter anderem die mangelnde Bereitschaft der Betriebe:

> *„Aber es bleibt immer noch so, dass wir ca. 85 % unserer Schüler aktuell auf eine WfbM vermitteln, weil die Betriebe solche Arbeitsplätze gar nicht stellen wollen können, (…) finanzieren können. Das ist ja schon durchaus schwierig auch."*

Die Werkstätten werden von der Mutter als der zentrale „Player" wahrgenommen, Alternativen sind nicht bekannt, auch nicht in Berufswegekonferenzen:

„Ja, die Berufswegekonferenz hatte ich halt auch so wahrgenommen, dass dann nur die Werkstätten sich präsentieren und darauf auch gepocht wird, dass die Kinder da hinkommen. Und das fand ich nicht sehr hilfreich." (Mutter)

Alternative Maßnahmen zu einer Werkstattbeschäftigung werden in den beiden Interviews nicht genannt.

2. Praktika

Wie bereits oben beschrieben, sind Praktika entscheidend für den weiteren Berufsweg. Jedoch finden Praktika außerhalb der WfbM eher selten statt, der Lehrer sieht den primären Grund erneut in den Betrieben, die Mutter würde sich mehr Wahlmöglichkeiten wünschen:

„Ich hätte gern mehr Bereitschaft bei Betrieben. (...) Man muss doch wirklich zunehmend mehr Überzeugungsarbeit leisten, dass ein Praktikum möglich ist. (...)" (Lehrer)

„Dass sie sich ein bisschen ausprobieren darf und nicht schon gerade so fest geschnürt wird in dieses Werkstattsystem (...) aber dass sie das durchleben können, verschiedene Sachen und dann selber sagen kann, das gefällt mir jetzt." (Mutter)

Kooperation mit weiteren Akteuren

„Ja, es funktioniert ja nicht. Also da würde ich mir schon wünschen, dass sie das irgendwie installieren würden, dass sie irgendwie die Menschen auftreiben, die sowas machen. Und dass es die Stellen überhaupt gibt. Es gibt halt die Lehrer und es gibt die Ausbilder, aber so eine Begleitung auf dem Weg, ich glaube, das gibt es gar nicht." (Mutter)

An dieser Stelle stellt die Mutter die fehlende Unterstützung in den Fokus. Wie bereits dargestellt, sind viele Institutionen am Übergang beteiligt. Dennoch kann festgehalten werden, dass trotz der (theoretischen) Beteiligung vieler Institutionen der Mechanismus von der Schule GE in die WfbM weiterhin besteht, wie das Zitat verdeutlicht. Die Frage, die sich somit stellt ist, wer eine kontinuierliche Begleitung der Schüler:innen leisten kann, da die punktuelle und scheinbar sehr einseitige Beratung in Richtung WfbM für die Zielgruppe nicht ausreichend scheint. Eine Zuständigkeit für diese Personengruppe ist nicht gleichzusetzen mit einer dauerhaften und personenzentrierten Verantwortlichkeit. An dieser Stelle setzt das im Folgenden sehr kurz dargestellte Praxisprojekt an.

5 Praxisprojekt

Im Rahmen eines Seminars an der Evangelischen Hochschule Ludwigsburg begleiten Studierende der Sozialen Arbeit Abschlussschüler:innen einer Förderschule GE (in Baden-Württemberg SBBZ) bei Praktika. Nach 4 Durchgängen konnten inzwischen fast 20 Schüler:innen an dem Projekt teilnehmen. Die Studierenden starten mit einer kleinen Zukunftswerkstatt (siehe Kruschel & Hinz, 2015), planen, organisieren und begleiten dann Praktika mit den Schüler:innen entsprechend den Wünschen. Von den (im letzten Semester) 8 begleiteten Schüler:innen konn-

doi.org/10.35468/6252-23

ten 8 ein Praktikum auf dem ersten Arbeitsmarkt absolvieren in den folgenden Bereichen: Friseur, Bäckerei, Schreinerei, Einzelhandel (2x), Pflegeheim, Pizzeria und Café.
Das Projekt wird von allen Beteiligten sehr positiv eingeschätzt, ist jedoch auch mit einem hohen zeitlichen Aufwand seitens der Studierenden verbunden. Neben der Recherche von geeigneten Betrieben und damit verbunden zahlreichen Absagen werden auch eine Vielzahl von Absprachen mit der Schule und den Erziehungsberechtigten benötigt. Das Projekt zeigt jedoch auch, dass mit einem recht hohen Personal- und Zeiteinsatz Praktika auf dem ersten Arbeitsmarkt für diese Zielgruppe erfolgreich durchgeführt werden können.

6 Fazit

Die gesetzlichen Rahmenbedingungen bezüglich unterschiedlicher Maßnahmen und die relevanten Akteure bei dem Übergang von der Schule in den Beruf sind in Deutschland zu unterschiedlichen Zeitpunkten und mit unterschiedlichen Intentionen in den letzten Jahren geschaffen worden. Besonders in dem Bereich Förderschule GE werden diese nach wie vor nicht ausreichend umgesetzt, was sich an den niedrigen Übergangszahlen von Schüler:innen des SGE auf den ersten Arbeitsmarkt nachzeichnen lässt. Ob neue Initiativen eine inklusive Lösung schneller voranschreiten lassen oder ob es eine engere und kontinuierlichere Vernetzung der bereits bestehenden Akteure mit den Schüler:innen geben sollte, bedarf weiterer Forschung.

Literatur

Bergs, L. & Niehaus, M. (2016). Bedingungsfaktoren der Berufswahl bei Jugendlichen mit einer Behinderung: Erste Ergebnisse auf Basis einer qualitativen Befragung. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, 30*, 1–14.

Blanck, J. M. (2020). *Übergänge nach der Schule als „zweite Chance"? Eine quantitative und qualitative Analyse der Ausbildungschancen von Schülerinnen und Schülern aus Förderschulen „Lernen"*. Beltz Juventa.

Blasczyk, S. & Schreiner, M. (2024). Übergänge von Schüler:innen aus Förderschulen. *Zeitschrift für Inklusion, 19*(4), 26–43. https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/804

Bundesarbeitsgemeinschaft der überörtlichen Träger der Sozialhilfe und der Eingliederungshilfe. (2026). *BAGüS-Kennzahlenvergleich Eingliederungshilfe 2026: Berichtsjahr 2024.*

Fasching, H. & Tanzer, L. (2022). *Inklusive Übergänge von der Schule in Ausbildung und Beruf*. Kohlhammer.

Fischer, E. & Heger, M. (2019). *Berufliche Teilhabe und Integration von Menschen mit geistiger Behinderung: Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung zum Projekt „Übergang Förderschule Beruf"*. ATHENA-Verlag.

Gaupp, N., Lex, T., Reißig, B. & Braun, F. (2008). *Von der Hauptschule in Ausbildung und Erwerbsarbeit: Ergebnisse des DJI-Übergangspanels*. Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Jochmaring, J. (2022). *Transitionsprozesse von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Beruf – eine multiperspektivische Analyse (Dissertation, Technische Universität Dortmund). Universitätsbibliothek Dortmund. http://dx.doi.org/10.17877/DE290R-22840

Jochmaring, J. & Zölls-Kaser, P. (2025). Editorial: Übergänge im Lebenslauf. *Teilhabe, 64*(1), 2–3.
Kruschel, R. & Hinz, A. (2015). *Zukunftsplanung als Schlüsselelement von Inklusion*. Klinkhardt.
Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2024). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Umsetzung mit Software und künstlicher Intelligenz* (6. Aufl.). Beltz Juventa.
Lindmeier, C., Fasching, H., Lindmeier, B. & Sponholz, D. (2019). *Inklusive Berufsorientierung und berufliche Bildung – Aktuelle Entwicklungen im deutschsprachigen Raum* (2. Beiheft der Sonderpädagogischen Förderung heute). Beltz.
Stein, R. & Kranert, H.-W. (2025). *Aus der Schule in Beruf und Arbeit: Teilhabeperspektiven bei sonderpädagogischem Förderbedarf*. Kohlhammer.
Thielen, M., Beierling, B., Enggruber, R., Neises, F., Oehme, A., Palleit, L., Schröer, W. & Tillmann, F. (2025). *Inklusive Berufsorientierung: Expertise im Auftrag des Paritätischen Gesamtverbandes*. Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband – Gesamtverband e. V.
Walther, A. (2020). Meritokratie, Gate-Keeper und Bildungsentscheidungen: Reproduktion von Ungleichheit durch die Herstellung von Übergängen. In S. Thiersch, M. Silkenbeumer & J. Labede (Hrsg.), *Individualisierte Übergänge: Aufstiege, Abstiege und Umstiege im Bildungssystem* (S. 61–85). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23167-5_4
York, J. & Jochmaring, J. (2024). Inclusion-light or innovation of inclusion: Modes of innovation and exnovation for the German vocational rehabilitation and participation system. *Frontiers in Rehabilitation Sciences, 5*, 1–12. https://doi.org/10.3389/fresc.2024.1436003
Zölls-Kaser, P. (2023). *Partizipation im Übergang Schule–Beruf bei Schüler:innen des Förderschwerpunktes „Geistige Entwicklung"*. https://doi.org/10.18452/26133

Autor:innen

Zölls-Kaser, Philine, Prof. Dr.
Evangelische Hochschule Ludwigsburg
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Teilhabe am Übergang Schule-Beruf und am Arbeitsleben von Menschen mit Behinderungen; Behinderung und Migration; Transitionsprozesse von Kindern und Jugendlichen mit einer sog. geistigen Behinderung; Die Rolle der Sozialen Arbeit in inklusiven Settings
p.zoells-kaser@eh-ludwigsburg.de

Jochmaring, Jan, Dr.
ORCID: 0000-0001-1234-5678
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Institut für Sonder- und Rehabilitationspädagogik Pädagogik und Didaktik bei Beeinträchtigungen der geistigen Entwicklung unter besonderer Berücksichtigung inklusiver Bildungsprozesse
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Teilhabe am Arbeitsleben und berufliche Rehabilitation; Soziologie der Behinderung; Transitions- und Ungleichheitsforschung; Migration und Interkulturalität in der Behindertenhilfe
jan.jochmaring@uni-oldenburg.de

doi.org/10.35468/6252-23

Natalie Pape, Jan Kuhl, Marc Thielen, Armin Vossen und Kilian Nimrich

Entwicklung eines kompetenzorientierten Diagnose- und Fördermodells am Übergang Schule–Beruf im Kontext kognitiver und kognitiv-körperlicher Beeinträchtigungen – eine Projektskizze

Abstract

Im Beitrag wird ein aktuelles Forschungs- und Entwicklungsprojekt vorgestellt, dessen Ziel es ist, Übergänge auf den allgemeinen Arbeitsmarkt für Menschen mit kognitiven bzw. kognitiv-körperlichen Beeinträchtigungen barrierearm und nachhaltig zu gestalten. Dazu werden Arbeitsprozessanalysen in einschlägigen Branchen und Betrieben durchgeführt, um die an den Arbeitsplätzen benötigten (über-)fachlichen Kompetenzen sowie Gelingensbedingungen für Inklusion zu identifizieren und zu systematisieren. Aus den Daten der Arbeitsprozessanalysen und einer darauf aufbauenden quantitativen Betriebsbefragung wird ein kompetenzorientiertes Diagnose- und Fördermodell theoretisch moduliert und erprobt, das auch Gelingensbedingungen in Bezug auf betriebliche Rahmenbedingungen und zusätzliche Unterstützungsmöglichkeiten beim Übergang in ein betriebliches Arbeitsverhältnis einbezieht.

Keywords: Übergänge auf den allgemeinen Arbeitsmarkt, kognitive und kognitiv-körperliche Beeinträchtigungen, Arbeitsprozessanalysen, Kompetenzen, Gelingensbedingungen

1 Ausgangspunkt und Relevanz des Projekts

(Junge) Menschen mit Behinderungen sind ungeachtet des Ausbaus inklusiver Angebote zur Berufsorientierung und Förderung (z. B. Budget für Ausbildung, Budget für Arbeit, Berufswegekonferenzen) nach wie vor in ihrer beruflichen Teilhabe eingeschränkt (Thielen et al., 2025). Wie das Deutsche Institut für Menschenrechte (2023, S. 42) herausstellt, münden 80 bis 90 % aller Schulabgänger:innen mit Behinderungen in mindestens einjährige Maßnahmen verschiedener Berufsbildungsanbieter. Etwa ein Drittel dieser Absolvent:innen erlernt im Anschluss einen Fachpraktiker-Beruf nach § 66 BBiG bzw. § 42r HwO. Ein weit größerer Teil

doi.org/10.35468/6252-24

von ihnen wechselt nach Ende der Maßnahme in den Berufsbildungsbereich der Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM) oder erlernt gar keinen Beruf.
In der Personengruppe der Menschen mit Behinderungen sind (junge) Menschen mit kognitiven bzw. kognitiv-körperlichen Beeinträchtigungen[1] besonders stark benachteiligt. Ihnen werden kaum Kontakte zu Betrieben und praktische Erfahrungen auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt ermöglicht (z. B. Zölls-Kaser, 2023). Vielmehr erscheinen ihre nachschulischen Wege in die WfbM vorgezeichnet (Reims et al., 2018; Reims et al., 2023). Es finden kaum Übergänge aus den WfbM auf den allgemeinen Arbeitsmarkt statt, was die Bedeutung der sich so fortschreibenden Exklusion unterstreicht (Czedik, 2026).
Eine aktuelle Studie bestätigt, dass Schüler:innen mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung überwiegend in die WfbM übergehen und selten alternative berufliche Pläne für sie entwickelt werden (Blasczyk & Schreiner, 2024, S. 38). Welche Beschäftigungsmöglichkeiten es für (junge) Menschen mit kognitiven bzw. kognitiv-körperlichen Beeinträchtigungen auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt gibt, ist jedoch kaum untersucht. Es findet sich vergleichsweise wenig Forschung zu relevanten Branchen und Betrieben (z. B. Enggruber & Rützel, 2014; Engels et al., 2023). Auch gibt es bislang nur wenige empirische Hinweise auf Gelingensbedingungen, spezifische Herausforderungen und relevante Berufsfelder im Kontext des Übergangs in die Arbeitswelt (z. B. Weißmann & Thomas, 2024; Xyländer & Rambausek-Haß, 2025; Fischer et al., 2025).
Hier setzt das Forschungsprojekt MOSAIK – „Menschen, Orientierung, Schule, Arbeit, Inklusion, Kompetenzen" an, das von Mai 2025 bis April 2028 vom Landschaftsverband Rheinland und dem Integrationsamt Niedersachsen gefördert wird. Realisiert wird MOSAIK von der Technischen Universität Dortmund und der Leibniz Universität Hannover. Im vorliegenden Beitrag soll das Forschungsprojekt, das zugleich als Entwicklungsprojekt konzipiert ist, vorgestellt werden.

2 Zielsetzungen und Forschungsfragen

Ziel des Forschungs- und Entwicklungsprojekts MOSAIK ist, Übergänge auf den allgemeinen Arbeitsmarkt für Menschen mit kognitiven bzw. kognitiv-körperlichen Beeinträchtigungen barrierearm und nachhaltig zu gestalten. Dafür wird ein empirisch fundiertes Konzept zur inklusiven Übergangsgestaltung entwickelt. Dieses Konzept basiert auf einem kompetenzorientierten Diagnose- und Fördermodell mit Bezug auf betriebliche Arbeitsplätze auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt. Zum einen stehen hier branchenspezifische Ausprägungen von Schlüsselkompetenzen sowie fachliche Handlungskompetenzen in konkreten Arbeitsprozessen in einschlägigen Berufsfeldern im Fokus. Zum anderen werden Gelingensbedingungen

1 Die Datenlage stellt vor allem die besonders eingeschränkte berufliche Teilhabe von (jungen) Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen heraus. Anzunehmen ist, dass sich spezifische Benachteiligungen kumulieren, wenn kognitive und körperliche Beeinträchtigungen zusammen auftreten.

doi.org/10.35468/6252-24

in Bezug auf betriebliche Rahmenbedingungen und Unterstützung beim Übergang in ein betriebliches Arbeitsverhältnis einbezogen.
Das im Projekt zu entwickelnde Diagnose- und Fördermodell unterscheidet sich von üblichen Kompetenz- bzw. Potenzialanalysen im Kontext Berufsorientierung und -vorbereitung, da diese i.d.R. nur allgemeine und daher betriebs- und branchenunabhängige Schlüsselkompetenzen adressieren und zudem nur bedingt auf die spezifischen Voraussetzungen von Personen mit kognitiven bzw. kognitiv-körperlichen Beeinträchtigungen abgestimmt sind (Driesel-Lange, 2020). Basis des im Projekt zu entwickelnden Förderkonzepts sind hingegen die an realen Arbeitsplätzen in Unternehmen und Betrieben zur Verrichtung der Arbeitsabläufe tatsächlich benötigten fachlichen und überfachlichen Kompetenzen, die empirisch durch Arbeitsprozessanalysen identifiziert und systematisiert werden.
Vor diesem Hintergrund werden drei leitende Fragestellungen verfolgt:

1. Welche Kompetenzen benötigen junge Menschen mit kognitiven bzw. kognitiv-körperlichen Beeinträchtigungen für eine Beschäftigung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt?
2. Wie sind geeignete Arbeitsplätze der o.g. Personengruppe auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt gestaltet?
3. Wie kann die o.g. Personengruppe auf eine Beschäftigung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt vorbereitet und im Übergang begleitet werden?

3 Projektablauf und methodisches Vorgehen (Mixed-Methods)

3.1 Identifizieren von Branchen und Betrieben

Für die anstehende Analyse, welche spezifischen Kompetenzen für verschiedene Tätigkeiten auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt nötig sind und welche Unterstützung Mitarbeiter:innen mit kognitiven bzw. kognitiv-körperlichen Beeinträchtigungen von Betriebsseite brauchen, müssen zunächst Branchen identifiziert werden, in denen eine Beschäftigung von Mitarbeiter:innen mit kognitiven bzw. kognitiv-körperlichen Beeinträchtigungen bereits häufiger vorkommt.
In der Literatur (z. B. Jöns-Schnieder & Fecke, 2017) und in Projektberichten (z. B. Engels et al., 2023) finden sich erste Hinweise, welche Branchen relevant sind. Ein systematischer Überblick zur Beschäftigung der Personengruppe auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt fehlt allerdings. Daher wird im Projekt ein Ansatz verfolgt, der verschiedene Informationsquellen integriert.
Neben einer Literaturrecherche werden Expert:innen für berufliche Inklusion (z. B. Integrationsfachdienst, Einheitliche Ansprechstellen für Arbeitgebende) befragt. Zusätzlich wird eine Online-Befragung zu betrieblichen Ausbildungs- und Arbeitsplätzen ehemaliger Schüler:innen an Förderschulen mit dem Schwerpunkt Geistige Entwicklung und an Förderschulen mit dem Schwerpunkt Körperlich-motorische Entwicklung in Nordrhein-Westfalen und in Niedersachsen durchgeführt. In Niedersachsen werden zudem Berufsbildende Schulen einbezogen.

doi.org/10.35468/6252-24

Am Ende dieser Projektphase steht die Identifikation mehrerer relevanter Branchen und Tätigkeitsfelder, für die im Projekt Kompetenzprofile und betriebliche Gelingensbedingungen eruiert werden. Dabei sollen nicht nur die Branchen Berücksichtigung finden, in denen bereits relativ viele Personen mit kognitiven bzw. kognitiv-körperlichen Beeinträchtigungen beschäftigt sind. Vielmehr soll der Blick auch auf Branchen gerichtet werden, die in Bezug auf die Beschäftigung der Personengruppe ein Innovationspotenzial haben.

3.2 Identifizieren von Kompetenzen und Unterstützung in Betrieben

3.2.1 Arbeitsprozessanalysen

In der anschließenden Projektphase werden Arbeitsprozessanalysen in einschlägigen Betrieben durchgeführt, um die an den Arbeitsplätzen benötigten fachlichen und überfachlichen Kompetenzen zu identifizieren und zu systematisieren. Arbeitsprozessanalysen kombinieren mit Beobachtungen (Becker, 2018a) und (Fach-)Interviews (Becker, 2018b) unterschiedliche Verfahren der beruflichen Kompetenzforschung. Ziel der Arbeitsprozessanalysen ist, reale Arbeitsabläufe in Betrieben „von ‚innen' heraus" zu erschließen (Spöttl, 2016, S. 52). Das für den Arbeitsprozess benötigte Wissen und Können wird aus einer subjektbezogenen Perspektive untersucht.
Geplant ist, 15 bis 20 Betriebe aus ausgewählten Branchen in Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen in die Analyse einzubeziehen. Die beobachteten Arbeitsabläufe werden in Protokollen mit möglichst dichten Beschreibungen festgehalten. Dazu werden Interviews mit Vorgesetzten (z. B. Anleitenden), ggf. Ansprechpersonen für Inklusion im Betrieb (z. B. Inklusionsbeauftragte) und den beobachteten Personen selbst geführt. Im Fokus stehen dabei die Tätigkeiten und Qualifikationsprofile der Mitarbeitenden sowie Gelingensbedingungen für Inklusion in Betrieben. Außerdem werden Dokumente (z. B. Fotos von Arbeitsmaterialien, ggf. Hilfsmitteln) in die Analyse einbezogen.

3.2.2 Online-Fragebogen

Den explorativen Analysen zu den Kompetenzen und Gelingensbedingungen durch die qualitative Methodik folgt eine Validierung und Generalisierung durch einen quantitativen Forschungsansatz. Dazu wird auf Grundlage der aus den Arbeitsprozessanalysen abgeleiteten Erkenntnisse ein quantitativer Online-Fragebogen generiert. Dieser soll von 80 bis 100 Betrieben mit Erfahrungen bei der Beschäftigung von Mitarbeiter:innen mit kognitiven bzw. kognitiv-körperlichen Beeinträchtigungen ausgefüllt werden. Dabei soll sich die Stichprobe möglichst gleichmäßig auf die ausgewählten Branchen verteilen.

3.3 Entwicklung und Prüfung des kompetenzorientierten Diagnose- und Fördermodells

Aus den Daten der Arbeitsprozessanalysen und der Betriebsbefragung wird ein kompetenzorientiertes Diagnose- und Fördermodell theoretisch moduliert. Hier-

doi.org/10.35468/6252-24

bei ist zu prüfen, ob sich die Kompetenzen jeweils eindeutig einem Tätigkeitsbereich zuordnen lassen oder ob es Kompetenzen gibt, die für zwei oder mehrere Tätigkeitsbereiche relevant sind. Daran schließt sich die Frage an, ob neben tätigkeitsspezifischen Kompetenzen auch tätigkeitsübergreifende Kompetenzen moduliert werden können. Besteht das Modell also ausschließlich aus tätigkeitsspezifischen Faktoren (z. B. Montagefertigkeiten) oder lassen sich neben diesen auch noch tätigkeitsübergreifende Faktoren (z. B. Kommunikationsfähigkeit) identifizieren?

Auf Grundlage des Diagnose- und Fördermodells wird ein Einschätzungsbogen zu beruflichen Kompetenzen erstellt. Dieser lehnt sich an übliche Instrumente zur Erfassung von sozial-adaptiven Kompetenzen, wie z. B. die *Vineland Adaptive Behavior Scales* (Sparrow et al., 2021), an. Anhand des Einschätzungsbogens wird eine empirische Prüfung und Weiterentwicklung des Modells möglich. Des Weiteren ist der Einschätzungsbogen ein diagnostisches Instrument, welches in Schulen und Betrieben zur diagnosegeleiteten Förderung beruflicher Kompetenzen eingesetzt werden kann.

Die empirische Prüfung erfolgt an einer Stichprobe von 200 bis 250 Schüler:innen aus Abschlussstufen von Förderschulen mit dem Schwerpunkt Geistige Entwicklung und Förderschulen mit dem Schwerpunkt Körperlich-motorische Entwicklung. So wird die Reliabilität des Verfahrens geprüft und es wird geklärt, ob die Items trennscharf sind und sich keine Decken- oder Bodeneffekte zeigen. Weiterhin wird faktorenanalytisch überprüft, ob sich die theoretisch modulierte Struktur des Modells auch in den Daten wiederfindet (Bühner, 2021).

Bei einer Teilstichprobe von 80 bis 100 Schüler:innen werden zusätzlich sozial-adaptive Kompetenzen sowie motorische und kognitive Fähigkeiten erhoben. Dies dient der Prüfung der divergenten Validität (Bühner, 2021). Es ist anzunehmen, dass berufliche Kompetenzen durch motorische und kognitive Fähigkeiten beeinflusst werden und es Überschneidungen mit der sozial-adaptiven Kompetenz gibt, aber das Konstrukt berufliche Kompetenz eine ausreichende eigenständige Varianz hat. Daher werden kleine bis mittlere positive Korrelationen zwischen dem Einschätzungsbogen und den Außenkriterien erwartet.

4 Ausblick

Wenn es gelingt, das Diagnose- und Fördermodell theoretisch zu modellieren und empirisch abzusichern, hat dies bedeutsame Implikationen für die Praxis. Mit dem Einschätzungsbogen liegt dann ein valides und reliables Verfahren zur Erfassung von beruflichen Kompetenzen bei Personen mit kognitiven bzw. kognitiv-körperlichen Beeinträchtigungen vor. Weiterhin soll ein Konzept zur Diagnostik und Förderung beruflicher Kompetenzen sowie zur Unterstützung am Arbeitsplatz bei dieser Personengruppe entwickelt werden. Ergänzend soll eine Handreichung erstellt werden. Eine Verlängerung des Projekts um eine einjährige Implementationsphase ist bereits angedacht.

doi.org/10.35468/6252-24

Literatur

Becker, M. (2018a). Beobachtungsverfahren. In F. Rauner & P. Grollmann (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildungsforschung* (3. Aufl., S. 758-763). wbv.

Becker, M. (2018b). Handlungsorientierte Fachinterviews. In F. Rauner & P. Grollmann (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildungsforschung* (3. Aufl., S. 730–735). wbv.

Blasczyk, S. A. & Schreiner, M. (2024). Übergänge von Schüler*innen aus Förderschulen. *Zeitschrift für Inklusion, 19*(4), 26–43. https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/804

Bühner, M. (2021). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion* (4. Aufl.). Pearson.

Czedik, S. (2026). *Das Regulativ der Werkstattbedürftigkeit.* Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-50418-2

Deutsches Institut für Menschenrechte (Hrsg.) (2023). *Parallelbericht an den UN-Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen zum 2./3. Staatenprüfverfahren Deutschlands.* Berlin. https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/publikationen/detail/parallelbericht-an-den-un-ausschuss-fuer-die-rechte-von-menschen-mit-behinderungen-zum-23-staatenpruefverfahren-deutschlands

Driesel-Lange, K. (2020). Kompetenzfeststellungsverfahren als Instrument der Berufsorientierung. In T. Brüggemann & S. Rahn (Hrsg.), *Berufsorientierung* (2. Aufl., S. 386–397). Waxmann.

Engels, D., Deremetz, A., Schütz, H., Eibelshäuser, S., Pracht, A., Welti, F. & Drygalski, C. v. (2023). *Studie zu einem transparenten, nachhaltigen und zukunftsfähigen Entgeltsystem für Menschen mit Behinderungen in Werkstätten für behinderte Menschen und deren Perspektiven auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt: Abschlussbericht.* Bundesministerium für Arbeit. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-90091-5

Enggruber, R. & Rützel, J. (2014). *Berufsausbildung junger Menschen mit Behinderungen*. Bertelsmann Stiftung. https://doi.org/10.11586/2017020

Fischer, A.-M., Hiesinger, K. & Pohlan, L. (2025). Aus Sicht der Betriebe: Was es braucht, damit Inklusion besser gelingt. *Wirtschaftsdienst, 105*(8), 591–597. https://doi.org/10.2478/wd-2025-0150

Jöns-Schnieder, K. & Fecke, S. (2017). Inklusion erleben – Erfahrungsberichte von Menschen mit Beeinträchtigungen. In A. Riecken (Hrsg.), *Berufliche Inklusion* (S. 288–300). Beltz.

Reims, N., Tophoven, S., Tisch, A., Jentzsch, R., Nivorozhkin, A., Köhler, M., Rauch, A. & Thomsen, U. (2018). *Aufbau und Analyse des LTA-Rehaprozessdatenpanels.* Bundesministerium für Arbeit und Soziales; Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit (IAB). https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-56160-3

Reims, N., Rauch, A. & Nivorozhkin, A. (2023). Ersteingliederung in der beruflichen Rehabilitation. *IAB-Kurzbericht 11/2023*. https://doku.iab.de/kurzber/2023/kb2023-11.pdf

Sparrow, S. S., Cicchetti, D. V. & Saulnier, C. A. (2021). *Vineland Adaptive Behavior Scales – Third Edition*. Vineland-3. (Deutsche Fassung). Pearson.

Spöttl, G. (2016). Arbeitsprozessanalyse. In J.-P. Pahl (Hrsg.), *Lexikon Berufsbildung* (S. 52–53). wbv.

Thielen, M., Beierling, B., Enggruber, R., Neises, F., Oehme, A., Palleit, L., Schröer, W. & Tillmann, F. (2025). *Inklusive Berufsorientierung*. Berlin. https://www.der-paritaetische.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/doc/broschuere_A4_inklusive-berufsorientierung_2025_web.pdf

Weißmann, R. & Thomas, J. (2024). Arbeit auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt. Eine qualitative Befragung zu Wünschen und Erfahrungen von Menschen mit geistiger Behinderung. In P. Schlögl, (Hrsg.), *Krise und Nachhaltigkeit* (S. 175–186). wbv.

Zölls-Kaser, P. (2023). Der Übergang Schule-Beruf von Schüler*innen des Förderschwerpunktes Geistige Entwicklung. *Teilhabe, 62*(2), 50–57.

Xyländer, M. & Rambausek-Haß, T. (2025). „Arbeit, die andere nicht machen wollen." *Teilhabe, 64*(1), 18–25. https://doi.org/10.70266/th1-25_04

doi.org/10.35468/6252-24

Autor:innen

Pape, Natalie, Dr.
Leibniz Universität Hannover
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Berufliche Übergänge und Teilhabe im Kontext von Behinderung und Benachteiligung, Grundbildungs- und Professionsforschung, Qualitative Methoden der empirischen Sozialforschung
natalie.pape@ifs.uni-hannover.de

Kuhl, Jan, Prof. Dr.
ORCID: 0000-0002-5500-0281
Technische Universität Dortmund, Fachgebiet Unterrichtsentwicklungsforschung mit dem Schwerpunkt Inklusion
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Evaluation und Implementierung von Konzepten der Diagnostik und evidenzbasierten Förderung im inklusiven Unterricht, schulische Entwicklung und Förderung von Schüler:innen mit intellektueller Beeinträchtigung
jan.kuhl@tu-dortmund.de

Thielen, Marc, Prof. Dr.
Leibniz Universität Hannover
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Übergänge im Jugend- und jungen Erwachsenenalter, Diversität und Ungleichheit im Kontext beruflicher Orientierung und Bildung, Ethnografische Forschung in Bildungsinstitutionen
marc.thielen@ifs.uni-hannover.de

Vossen, Armin, Dr.
Mosaik-Schule, Förderschule für geistige Entwicklung, Grevenbroich & Technische Universität Dortmund
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Übergang Schule–Beruf für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung, sonderpädagogische Diagnostik und Gutachtenerstellung, Entwicklung und Förderung früher mathematischer Kompetenzen, evidenzbasierte Förderung
armin.vossen@tu-dortmund.de

Nimrich, Kilian
Lehrer mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, Frankfurt am Main, Hessen
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Sonderpädagogische Diagnostik und Gutachtenerstellung, Schulische Übergänge, Übergang Schule–Beruf für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung
k-n@gmx.net

doi.org/10.35468/6252-24

Pia Mairhofer, Caren Keeley und Jessica Geuting

Erfahrungsräume als Bildungsräume und ihre Bedeutung für Übergänge im Leben von Menschen mit komplexen Behinderungen

Abstract

Der Beitrag thematisiert Übergänge im Lebenslauf von Menschen mit komplexen Behinderungen als kritische Phasen, in denen Exklusionsrisiken und -mechanismen besonders sichtbar werden. Im Fokus steht dabei der Übergang von der Schule in berufliche Bildung und Arbeit, der für diesen Personenkreis häufig mit strukturellen Ausschlüssen sowie begrenzten Möglichkeiten der Orientierung und Erprobung verbunden ist. Daran anknüpfend fragt der Beitrag, welche Bedeutung Erfahrungs- und Erlebensräumen für die Ausbildung arbeitsbezogener Bedürfnisse und für die Erweiterung von Übergangsperspektiven zukommt. Der Beitrag verbindet hierzu theoretische Überlegungen mit ersten projektbezogenen Erkenntnissen zu arbeitsbezogenen Bedürfnissen und Erfahrungs- und Erlebensräumen, die im Rahmen des Projektes „Gemeinsam Perspektiven Schaffen (GPS)" generiert worden sind.

Keywords: Übergänge, Erfahrungsräume, arbeitsbezogene Bedürfnisse, Arbeit, Bildung, komplexe Behinderung

1 Zum Übergang Schule–Beruf von Menschen mit komplexen Behinderungen: Einordnung und Problemaufriss

Übergänge in Lebensläufen sind zentrale und häufig folgenreiche Momente für die sie betreffenden Personen. Einerseits eröffnen sie bedeutsame Möglichkeiten für Lern- und Entwicklungsprozesse (Hof & Bernhard, 2022, S. 181), andererseits gelten sie als kritische Phasen, in denen sich soziale Rahmenbedingungen wandeln und sich die jeweilige Teilhabeposition einer Person verändert oder neu bestimmt wird (Sackmann & Wingens, 2001, S. 21, zit. nach Walther, 2024, S. 271). Gerade an diesen Stellen ergeben sich Anlässe für pädagogisches Handeln, welches Meuth et al. (2014) als „Vorbereitung auf einen anstehenden Übergang, […] die Begleitung desselben oder die Kompensation der Auswirkungen im Falle eines Scheiterns an den herrschenden Normalitätsstandards" (ebd., S. 7) verstehen. Diese Sichtweise ist für den vorliegenden Beitrag zentral, denn er verdeutlicht,

doi.org/10.35468/6252-25

dass Übergänge nicht ‚von selbst' gelingen, sondern durch institutionelle Bedingungen und pädagogische Praxis mitgeprägt werden.
Mit Blick auf Menschen mit komplexen Behinderungen sind diese Aspekte in besonderer Weise relevant. Sie stellen einen heterogenen Personenkreis dar, dessen Lebenssituationen und Erfahrungen in hohem Maße von Ausgrenzung, Ausschluss und Sonderbehandlung geprägt sind (Klauß, 2010, S. 343). Aufgrund „diverser und komplexer behinderungsbedingter Einschränkungen und sich daraus ergebenden Bedarfen [sind sie] lebensbegleitend auf fürsorgliche Unterstützung angewiesen" (Falkenstörfer, 2020, S. 279). Diese Angewiesenheit ist vielfach in institutionalisierte Unterstützungs- und Versorgungsstrukturen eingebettet. Für Menschen mit komplexen Behinderungen ist damit oftmals ein Lebensverlauf verbunden, in dem die Abhängigkeit von professioneller medizinischer, therapeutischer und pädagogischer Unterstützung vorgezeichnet ist. Brenner (2021) beschreibt solche Lebensläufe als „fixe Routen" (S. 149), die überwiegend durch Entscheidungen und Vorgaben Dritter (z. B. Bezugspersonen oder Institutionen) festgelegt werden (ebd.). Eine zentrale Ursache dafür liegt hier u. a. in den rechtlichen Rahmenbedingungen, die Optionen und Zugänge für den Personenkreis von vornherein festlegen, dadurch Möglichkeiten begrenzen und Ausschlüsse in allen Lebensbereichen bedingen (Keeley & Ziemski, 2022, S. 42). Übergänge markieren damit im Leben von Menschen mit komplexen Behinderungen häufig Momente und Phasen, in denen (strukturelle) Exklusion(srisiken) verstärkt wirksam werden können, Mitgestaltung begrenzt bleibt und biografische Wege früh verengt werden.
Deutlich wird dies auch im Übergang von der Schule in berufliche Bildung und Arbeit. Während der Übergang ins Arbeitsleben für Jugendliche und junge Erwachsene in der Regel mit beruflicher Orientierung, der Erprobung verschiedener Optionen und dem Einstieg in Ausbildung oder Arbeit verbunden ist, schließt sich für Jugendliche und junge Erwachsene mit komplexen Behinderungen an die Schulzeit zumeist (eine Ausnahme bildet hier das Bundesland Nordrhein-Westfalen) keine Phase institutionell abgesicherter beruflicher Orientierung oder Bildung an. Stattdessen erfolgt ein direkter Übergang in tagesstrukturierende Angebote (Keeley & Ziemski, 2022, S. 42). Durch die Zuschreibung eines fehlenden „Mindestmaßes wirtschaftlich verwertbarer Arbeitsleistung" (§ 219 Abs. 2 SGB IX) wird der Ausschluss dieses Personenkreises aus dem Arbeitsbereich der Werkstätten für Menschen mit Behinderung (WfbM) und weiteren Angeboten zur Teilhabe am Arbeitsleben legitimiert (u. a. Keeley, 2024b, S. 7). Dies bedingt zugleich, dass Angebote beruflicher Bildung und Orientierung für Menschen mit komplexen Behinderungen nicht flächendeckend gewährleistet werden (können) (Becker, 2016, S. 54; Köster, 2024, S. 13). Es kommt damit zu einer doppelten, sich wechselseitig bedingenden Exklusion aus dem Lebensbereich Arbeit und aus Möglichkeiten zur Teilhabe an beruflicher Bildung (Sansour, 2018, S. 83).
Die beschriebene Situation steht in deutlichem Kontrast zur gesellschaftlichen und individuellen Bedeutung von Arbeit. Arbeit gilt nicht nur als zentraler Aspekt für Identitätsbildung (Fouad & Bynner, 2008, zitiert nach van der Laan et al.,

2023, S. 264). Sie wird zugleich als grundlegender Bestandteil eines erwachsenen Lebens und als biografische Aufgabe verstanden (Keeley, 2023, S. 247; Ziemski, 2024, S. 173). Damit ist Arbeit weit mehr als rein ökonomische Tätigkeit. Sie erfüllt neben Funktionen der Persönlichkeitsentwicklung, (Tages-)Strukturierung oder Sinnstiftung auch Funktionen der sozialen Anerkennung und Zugehörigkeit (Keeley et al., 2025a, S. 232) und ist damit Schlüsselelement gesellschaftlicher Teilhabe (Schreiner, 2017, S. 77).

Ein Ausschluss aus diesem Lebensbereich bedeutet folglich nicht nur den Ausschluss von Erwerbsarbeit, sondern auch die Einschränkung zentraler Teilhabemöglichkeiten. Vor diesem Hintergrund geht der Beitrag der Frage nach, welche Rolle Erfahrungs- und Erlebensräume für Menschen mit komplexen Behinderungen im Kontext des Übergangs von der Schule in berufliche Bildung und Arbeit spielen. Im Zentrum steht dabei die Überlegung, inwiefern solche Räume als Bildungsräume verstanden werden können, in denen sich arbeitsbezogene Bedürfnisse entwickeln, wahrnehmen und realisieren lassen. Ziel des Beitrags ist es, auf Grundlage der Forschungsarbeit im GPS-Projekt theoretisch-konzeptionell zu klären und anhand erster projektbezogener Erkenntnisse zu verdeutlichen, wie durch Erfahrungsräume Übergangsmöglichkeiten erweitert und neu perspektiviert werden können.

2 Erweiterung der (Übergangs-)Möglichkeiten: Die Forschungsarbeit des GPS-Projekts

Das Forschungsprojekt „Gemeinsam Perspektiven Schaffen (GPS): Ein Projekt zur Teilhabe an Beruflicher Bildung und Arbeit für Menschen mit hohem Unterstützungsbedarf" (09/2024–09/2026) wird in Zusammenarbeit mit Praxispartner:innen aus fünf Einrichtungen der Behindertenhilfe in Deutschland durchgeführt. Übergeordnetes Ziel des Projekts ist es, Zugänge zur Teilhabe am Arbeitsleben für Menschen mit komplexen Behinderungen über Möglichkeiten beruflicher bzw. arbeitsweltbezogener Orientierung und Bildung zu eröffnen. Mit diesen Zugängen ist jedoch nicht zwangsläufig ein unmittelbarer Übergang in den Arbeitsbereich der WfbM oder in reguläre Arbeitsverhältnisse verbunden. Vielmehr zielt das Projekt darauf, arbeitsweltbezogene Perspektiven für Menschen mit komplexen Behinderungen in den Angebotskontexten zu eröffnen oder zu erweitern, in die sie nach der Schulzeit in Abhängigkeit von den jeweiligen landesrechtlichen Regelungen und institutionellen Strukturen übergehen. Dazu sollen Ansatzpunkte für die Gestaltung personenzentrierter und subjektiv sinnvoller arbeitsbezogener (Bildungs-)Angebote ermittelt werden, durch die bestehende Angebotsstrukturen ergänzt und perspektivisch weiterentwickelt werden können.

Eine zentrale Besonderheit des Projekts liegt im Anspruch, ein teilhabeorientiertes und partizipatives Vorgehen zu realisieren, in dem die Perspektiven von Menschen mit komplexen Behinderungen auf ihre arbeitsbezogenen Wünsche, Interessen und Bedürfnisse sichtbar gemacht und einbezogen werden sollen. Die Annäherung an diese Perspektiven erfolgt in einem multimethodischen Design

doi.org/10.35468/6252-25

über mehrere aufeinander bezogene Feldphasen in Orientierung an der Grounded Theory (Strübing, 2014). Zum Einsatz kommen unter anderem teilnehmende Beobachtungen zur Rekonstruktion von Alltagssituationen und Interaktionen, Shadowing (van der Weele & Bredewold, 2021, 341) zur prozessnahen Begleitung einzelner Personen im Tagesverlauf sowie partizipative Verfahren wie Photo Voice (Wang & Burris, 1997; Lang, 2025), um subjektiv bedeutsame Situationen, Materialien und Kontexte sichtbar zu machen. Ergänzt wird dies durch Forschungstagebücher (u. a. Fischer & Bosse, 2013) und gemeinsame Reflexionsprozesse mit den Praxispartner:innen in Forschungswerkstätten (u. a. Hoffmann & Pokladek, 2010), in denen Beobachtungen zusammengeführt, eingeordnet und im Hinblick auf die weitere Projektarbeit ausgewertet werden. Auf diese Weise werden über die gesamte Projektdauer hinweg kontinuierlich wissenschaftliche Expertisen des Forschungsteams sowie die praxisbezogenen Expertisen der Praxispartner:innen und der Menschen mit komplexen Behinderungen einbezogen und verzahnt (zu weiteren forschungsmethodischen Überlegungen siehe Keeley et al. (2025b) und Mairhofer et al. (2025)).

2.1 Arbeitsbezogene Bedürfnisse

Ausgangspunkt einer personzentrierten Angebotsgestaltung sollte die Orientierung an individuellen (Lern-)Bedürfnissen einer Person sein. Im Hinblick auf die Gestaltung von Angeboten zur Teilhabe an Arbeit und beruflicher Bildung ergibt sich dann die Frage, welche arbeitsbezogenen Bedürfnisse bestehen. Auch wenn es zur Bedürfnisthematik bereits umfassende wissenschaftliche Diskurse gibt (u. a. Maslow, 1943), existieren bislang keine Quellen, die explizit arbeitsbezogene Bedürfnisse perspektivieren. Mittels einer Analyse verschiedener wissenschaftstheoretischer Perspektiven auf den Arbeits- und Bedürfnisbegriff sowie durch Bezüge zu Konzepten wie Arbeitszufriedenheit, Lebensqualität und Verfahren der Bedürfnisermittlung wurde in einem hermeneutischen Prozess zunächst ein Verständnis über die Begrifflichkeit und die Bedeutung arbeitsbezogener Bedürfnisse entwickelt (siehe Keeley et al., 2025a und 2025b). Arbeitsbezogene Bedürfnisse werden dabei nicht mit allgemeinen Bedürfnissen gleichgesetzt, sondern auf jene subjektiven Bedürfnisse bezogen, die sich auf Tätigkeiten und Kontexte im Zusammenhang mit Arbeit richten. Der Begriff zielt damit auf eine analytische Schärfung jener Bedürfnisse, die im Kontext beruflicher Orientierung, arbeitsweltbezogener Bildung und Teilhabe an Arbeit bedeutsam werden. Die so entwickelten Bedürfniskategorien bildeten die konzeptionelle Grundlage für die weitere Forschungsarbeit und wurden in einem empirischen Prozess praxisbezogen evaluiert und validiert (Mairhofer et al., 2025).

2.2 Erfahrungs- und Erlebensräume für Menschen mit komplexen Behinderungen

Zur Ermittlung und Identifikation arbeitsbezogener Bedürfnisse von Menschen mit komplexen Behinderungen stellt sich jedoch eine grundlegende Frage: Wenn sie

doi.org/10.35468/6252-25

aufgrund stark (vor-)strukturierter und institutionalisierter Lebenskontexte, struktureller Exklusion von Arbeit, fehlender oder unzureichender arbeitsweltorientierter (Bildungs-)Angebote sowie fehlender Vorbereitungs-, Orientierungs- und Erprobungsmöglichkeiten kaum entsprechende Erfahrungen machen können, wie sollen sie dann ein Bewusstsein für eigene Bedürfnisse, Wünsche, Interessen oder Abneigungen in Bezug auf Arbeit ausbilden? Im GPS-Projekt rückt damit weniger die unmittelbare Ermittlung als vielmehr die Ermöglichung und Annäherung an solche Perspektiven in den Vordergrund: Subjektive Perspektiven und (Kenntnisse über) eigene Bedürfnisse benötigen entsprechende Erfahrungsräume, in denen sie sich entwickeln, erkannt und wahrgenommen werden können (Keeley, 2024a, S. 6).

Verstanden als etwas grundsätzlich Pädagogisches, sind Erfahrungsräume nicht nur als physikalische Räume zu verstehen, sondern umfassen auch kognitive und emotionale bzw. leibliche, pathische, soziale, personale, materielle und kulturelle Dimensionen, die Lern- und Bildungsprozesse beeinflussen (können) (Brinkmann & Westphal, 2015, S. 12; Stieve et al., 2023, S. 28). Somit sind sie keine statischen Gebilde, sondern konstituieren sich in relationaler, interaktionaler und dynamischer Weise. Die Erschließung von und Auseinandersetzung mit Neuem geschieht somit durch Erleben und Erfahren im Zusammenhang und in Interaktion mit der Welt (z. B. mit Personen und Gegenständen), also durch ein „In-der-Welt-sein" (Poliakova et al., 2022, S. 131). Dem Projekt zugrundeliegenden Verständnis nach sind Erfahrungsräume in ihrer konkreten Gestalt demnach nicht allgemeingültig zu bestimmen, sondern konstituieren sich erst über die Qualität der jeweiligen und situativen Erfahrungsmöglichkeiten. Sie entstehen dort, wo in konkreten Situationen Möglichkeiten des Erlebens, Handelns und In-Beziehung-Tretens eröffnet, begrenzt oder verändert werden. Im GPS-Projekt erfolgte der Transfer dieser theoretischen Überlegungen gemeinsam mit den Praxispartner:innen. Auf Basis erneuter teilnehmender Beobachtungen und unter Einbezug von Forschungstagebüchern wurden bestehende und neu zu eröffnende Erfahrungs- und Erlebensräume identifiziert, die bei einer Realisierung oder Eröffnung den Menschen mit komplexen Behinderungen „die Möglichkeit [...] geben, (Bildungs-)Bedürfnisse wieder auszubilden" (Keeley, 2024a, S. 6). Dabei ging es weniger darum, gänzlich neue Räume zu erschaffen, sondern vielmehr darum, bestehende Momente und Situationen im Arbeitsalltag der Mitforschenden unter einer veränderten Perspektive hinsichtlich ihrer arbeitsbezogenen Bildungsbedeutung zu erschließen. Sichtbar wurde dabei im Datenmaterial vor allem die Bandbreite an Erfahrungsmöglichkeiten, die bereits in bestehenden Angeboten erkennbar ist sowie die Vielfalt arbeitsbezogener Bedürfnisse, die darin adressiert, realisiert oder weiterentwickelt werden können.

Im Forschungsprozess wurden bspw. Erfahrungsräume eröffnet, die an wiederkehrenden Tätigkeiten (z. B. Sortieren, Vorbereiten oder Transportieren von Materialien) anknüpften, indem diese, fokussiert auf ausgewählte arbeitsbezogene Bedürfniskategorien, verändert gestaltet wurden und so nicht nur z. B. neue (sensorische, motorische, etc.) Erfahrungen ermöglichen, sondern auch Hinweise

doi.org/10.35468/6252-25

darauf geben, ob eine Person Aspekte davon als subjektiv bedeutsam erlebt. Darüber hinaus wurden auch komplexere Erfahrungs- und Erlebensräume außerhalb der Einrichtungen identifiziert, die eingebettet in sozialräumliche Kontexte z. B. (neue) Erfahrungen mit Blick auf soziale Inklusion und Teilhabe ermöglichen können. Im Projekt konkretisieren sich Erfahrungsräume also vorranging in Situationen, in denen Menschen mit komplexen Behinderungen für sie bislang unbekannte Tätigkeiten, Materialien, Orte, Interaktionsformen oder soziale Rollen erproben oder sinnlich-leiblich in arbeitsbezogenen Kontexten erfahren können.

3 Erfahrungsräume als Bildungsräume im Leben von Menschen mit komplexen Behinderungen

Ausgehend von der Annahme, dass Bildung sich im Erfahrungsvollzug entfaltet (Stommel, 2023), werden Erfahrungsräume zu Bildungsräumen, in denen sich „innere Faktoren" (Günther & Kuscher, 2020, S. 2) wie subjektive arbeitsbezogene Bedürfnisse herausbilden können. In ihrer Funktion als Bildungsräume dienen Erfahrungsräume damit sowohl als Grundlage als auch als Vehikel für arbeitsbezogene Bildungsangebote oder -prozesse. Als Grundlage schaffen sie die notwendigen Voraussetzungen, damit Menschen mit komplexen Behinderungen überhaupt arbeitsbezogene Bedürfnisse entwickeln können. Als Vehikel ermöglichen sie die konkrete Umsetzung und Gestaltung von Bildungsprozessen, die auf diese individuellen Bedürfnisse eingehen. Der theoretische Ertrag dieser Perspektive liegt darin, Erfahrungsräume nicht nur als Rahmenbedingung, sondern als konstitutives Moment arbeitsbezogener Bildungsprozesse zu fassen.

Darüber hinaus kann die Erschließung und Eröffnung neuer arbeitsbezogener Erfahrungs- und Erlebensräume dazu beitragen, bislang unbekannte Alternativen sichtbar zu machen und so den „berufsorientierten Suchraum" (Günther & Kuscher, 2020) von (und für) Menschen mit komplexen Behinderungen zu erweitern. Dieser wird verstanden als die Möglichkeiten, die ein Individuum für sich einschließt oder aufgrund individueller bzw. soziokultureller Voraussetzungen ausschließt (ebd., S. 3). Mit Blick auf Menschen mit komplexen Behinderungen ist davon auszugehen, dass sich ein solcher Suchraum unter Bedingungen begrenzter Erfahrungsmöglichkeiten, fehlender Kenntnisse über Alternativen und häufig fremdbestimmter Entscheidungen verengt. Zugleich kann ihr Suchraum auch durch die Perspektive der professionellen Unterstützer:innen beeinflusst werden, vor allem dann, wenn neue Erfahrungs- und Erlebensräume für sie (bislang) nicht ausreichend mitbedacht und eröffnet werden.

Daraus folgt zum einen, wie zentral die Auseinandersetzung professioneller Unterstützer:innen mit arbeitsbezogenen Bedürfnissen und konkreten Erfahrungs- und Erlebensräumen ist: Durch die Bewusstmachung der Vielfalt an Bedürfnissen, die ein Mensch bei und in Bezug auf die eigene Arbeit haben oder entwickeln kann, kann Sensibilität dafür geschaffen werden, welche Situationen, Materialien, Orte oder Tätigkeiten einer Person mit komplexen Behinderungen über das Bekannte hinaus eröffnet werden können. Der Blick verschiebt sich damit von der Frage:

doi.org/10.35468/6252-25

‚Was kann die Person?' hin zur Frage: ‚Was kennt die Person (noch nicht)?' und hin zu bislang ungenutzten Möglichkeiten, die denkbar sind, um ihnen eine Annäherung an oder einer (Wieder-)Ausbildung ihrer arbeitsbezogenen Bedürfnisse zu ermöglichen.
Zum anderen lässt sich ableiten, dass neue Erfahrungs- und Erlebensräume nicht (nur) auf die Einrichtung begrenzt bleiben dürfen. Vielmehr ist die Einbeziehung von „Orten der Gesellschaft" (Muche, 2013, S. 171), also von außerinstitutionellen Lebens- und Handlungsräumen, eine zentrale Ergänzung, um Zugänge zu sonst verschlossenen Kontexten zu eröffnen.

4 Zusammenfassung und Ausblick

Mit Blick auf Übergänge im Lebenslauf von Menschen mit komplexen Behinderungen wird deutlich, dass Erfahrungsräume als (arbeitsbezogene) Bildungsräume eine zentrale Funktion einnehmen können: Sie ermöglichen die Entwicklung und Ausbildung arbeitsbezogener Bedürfnisse, erweitern Suchräume, können dadurch neue oder erweiterte Übergangsperspektiven schaffen und damit Möglichkeiten zur Teilhabe verbessern.
Sowohl mit Blick auf den Übergang von der Schule in die Arbeitswelt als auch in allen anderen Übergangssituationen lässt sich dieser Ansatz weiterdenken. Um subjektive Bedürfnisse im Sinne eigener Perspektiven, Interessen und Wünsche auszubilden, braucht es Erfahrungs- und Erlebensräume. Weitere Forschungs- und Entwicklungsarbeiten sollten daher erstens didaktische Fragen der Gestaltung arbeitsbezogener Erfahrungsräume (für Menschen mit komplexen Behinderungen) systematischer ausarbeiten, zweitens Möglichkeiten ihrer sozialräumlichen Öffnung berücksichtigen und drittens klären, wie individuelle Lernvoraussetzungen und Lerninteressen für eine personzentrierte Ausgestaltung solcher Bildungsangebote berücksichtigt werden können. Für das GPS-Projekt ergibt sich daraus die Aufgabe, die bislang gewonnenen Erkenntnisse weiter auszudifferenzieren und in konzeptionelle Ansatzpunkte für die Praxis zu überführen.

Literatur

Becker, H. (2016). *… inklusive Arbeit! Das Recht auf Teilhabe an der Arbeitswelt auch für Menschen mit hohem Unterstützungsbedarf.* Beltz Juventa.

Brenner, G. (2021). *Übergänge gestalten: Die pädagogische Gestaltung von Übergängen bei Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung* (1. Auflage). bentheim: Band 2.

Brinkmann, M. & Westphal, K. (2015). Einleitung. In M. Brinkmann & K. Westphal (Hrsg.), *Grenzerfahrungen: Phänomenologie und Anthropologie pädagogischer Räume* (2. Aufl., S. 7–14). Beltz Juventa.

Falkenstörfer, S. (2020). *Zur Relevanz der Fürsorge in Geschichte und Gegenwart* [Dissertation, Springer Fachmedien].

Fischer, D. & Bosse, D. (2013). Das Tagebuch als Lern- und Forschungsinstrument. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 871-886). Beltz Juventa.

doi.org/10.35468/6252-25

Günther, A. & Kuscher, T. (2020). Zwischen Lebenswelt und beruflichem Selbstkonzept – Theoretische und empirische Befunde zur Exploration berufsorientierter Suchräume im Übergang zwischen allgemeiner, beruflicher und hochschulischer Bildung. berufs- und wirtschaftspädagogik – *online,* (38), 1–18.

Hof, C. & Bernhard, M. (2022). Übergänge als Anlass für Lernprozesse. Doing transitions – die Hervorbringung von Übergängen im Lebenslauf. *Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft, 68, 181–194. https://doi.org/10.25656/01:29343

Hoffmann, B. & Pokladek, G. (2010). Das spezielle Arbeitsbündnis in qualitativen Forschungswerkstätten: Merkmale und Schwierigkeiten aus der Perspektive der TeilnehmerInnen. *Zeitschrift für qualitative Forschung, 11*(2), 197–217.

Keeley, C. (2023). Berufliche Bildung – auch für Menschen mit komplexen Behinderungen. In V. Schachler, W. Schlummer & R. Weber (Hrsg.), *Zukunft der Werkstätten: Perspektiven für und von Menschen mit Behinderung zwischen Teilhabe-Auftrag und Mindestlohn* (S. 246–261). Verlag Julius Klinkhardt; Verlag der Bundesvereinigung Lebenshilfe e.V. https://doi.org/10.35468/6002-21

Keeley, C. (2024a). Erwachsenenbildung (auch) für Menschen mit komplexen Behinderungen. *Zeitschrift Erwachsenenbildung und Behinderung,* (1), 3–12.

Keeley, C. (2024b). Teilhabe am Arbeitsleben für Menschen mit komplexen Behinderungen – Chancen, Herausforderungen und Perspektiven. *DAS BAND. Zeitschrift des Bundesverbandes für körper- und mehrfachbehinderte Menschen e. V.,* (03), 6–9.

Keeley, C., Geuting, J. & Mairhofer, P. (2025a). Arbeitsbezogene Bedürfnisse von Menschen mit komplexen Behinderungen als Grundlage zur Gestaltung einer beruflichen Orientierung und Bildung. *Gemeinsam leben,* (4), 230–238.

Keeley, C., Geuting, J. & Mairhofer, P. (2025b). Gemeinsam Perspektiven Schaffen [GPS] – ein Projekt zur Teilhabe von Menschen mit hohem Unterstützungsbedarf an Beruflicher Bildung und Arbeit. *Werkstatt:Dialog,* (1), 8–9.

Keeley, C. & Ziemski, A. (2022). Erkenntnisse aus der Praxis: Berufsbildende Angebote für Menschen mit Komplexer Behinderung. *Werkstatt:Dialog,* (1), 42–43.

Klauß, T. (2010). Inklusive Bildung: Vom Recht aller, alles Wichtige über die Welt zu erfahren. *Behindertenpädagogik, 49*(4), 341–374.

Köster, K. (2024). *Kriterien „Guter Arbeit" für Menschen mit komplexen Behinderungen: Konzeptionelle Überlegungen unter Berücksichtigung der Betroffenenperspektive* [Unveröffentlichtes Manuskript]. Universität zu Köln.

Laan, L. van der, Ormsby, G., Fergusson, L. & McIlveen, P. (2023). Is this work? Revisiting the definition of work in the 21st century. *Journal of Work-Applied Management, 15*(2), 252–272. https://doi.org/10.1108/JWAM-04-2023-0035

Lang, A. (2025). *Selbstbestimmung und Lebensqualität: Eine Photovoice-Studie mit Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung und herausforderndem Verhalten in spezialisierten Wohnangeboten der Behindertenhilfe.* Julius Klinkhardt

Mairhofer, P., Keeley, C. & Geuting, J. (2025). Forschung gemeinsam gestalten. Werkstattarbeit im Forschungsprojekt GPS. *Werkstatt:Dialog,* (2), 14–16.

Maslow, A. H. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review, 50*(4), 370–396.

Meuth, M., Hof, C. & Walther, A. (2014). Warum eine Pädagogik der Übergänge? Einleitung und Überblick. In C. Hof, M. Meuth & A. Walther (Hrsg.), *Übergangs- und Bewältigungsforschung. Pädagogik der Übergänge: Übergänge in Lebenslauf und Biografie als Anlässe und Bezugspunkte von Erziehung, Bildung und Hilfe* (S. 7–13). Beltz Juventa.

Muche, C. (2013). Übergänge und Behinderung. In W. Schröer, B. Stauber, A. Walther, L. Böhnisch & K. Lenz (Hrsg.), *Handbuch Übergänge* (S. 158–175). Beltz Juventa.

Poliakova, A., Stenger, U. & Zirves, M. (2022). Zum Verhältnis pädagogisch intendierter und gelebter Räume. In P. Cloos, J. Kaiser-Kratzmann, M. Jester, T. Schmidt & M. Schulz (Hrsg.), *DGfE-Kommission Pädagogik der frühen Kindheit. Kontinuität und Wandel in der Pädagogik der frühen Kindheit: Handlungsfelder, pädagogische Konzepte und Professionalisierung* (1. Auflage, S. 130–154). Juventa Verlag.

Sansour, T. (2018). Zwischen Leistung und Sinnstiftung – arbeitsweltorientierte Angebote für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung. In W. Lamers & T. Molnár-Gebert (Hrsg.), *Teilhabe von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung an Alltag, Arbeit, Kultur* (1. Auflage, S. 83–94). ATHENA.

Schreiner, M. (2017). *Teilhabe am Arbeitsleben* [Dissertation, Springer Fachmedien]. K10plus.

Stieve, C., Stenger, U., Zirves, M., Poliakova, A., Vitek, K., Rapp, L. & Heidrich, A.-C. (2023). *Wie Raumqualitäten entstehen: Erfahrungsräume in Kindertageseinrichtungen* (1. Auflage). Juventa Verlag.

Stommel, T. (2023). *Bildung und Staunen* (Bd. 46). transcript. https://doi.org/10.14361/9783839468166

Strübing, J. (2014). Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatischen Forschungsstils. Springer VS.

Walther, A. (2024). Inklusion und Übergänge im Lebenslauf. In K. Blaha, M.-A. Boger, J. Geldner-Belli, N. Körner, V. Moser & K. Walgenbach (Hrsg.), *Inklusion und Grenzen: Soziale, politische und pädagogische Verhältnisse* (S. 271–296). transcript Verlag.

Wang, C. & Burris, M. A. (1997). Photovoice: Concept, Methodology, and Use for Participatory Needs Assessment. *Health Education & Behavior, 24*(3), 369–387.

Weele, S. van der, Bredewold, F. (2021). Shadowing as a qualitative research method for intellectual disability research: Opportunities and challenges. *Journal of Intellectual and Developmental Disabilities, 46*(4), 340–350. https://doi.org/10.3109/13668250.2021.1873752

Ziemski, A. (2024). Arbeit, Erwachsensein und geistige und komplexe Behinderung. Zum Verhältnis sich bedingender Kategorien und (begrifflichen) Herausforderungen. In T. Bernasconi (Hrsg.), *Erwachsenwerden mit geistiger Behinderung* (S. 173–189). Kohlhammer.

Autorinnen

Mairhofer, Pia
ORCID: 0009-0005-6738-922X
Universität zu Köln, Pädagogik und Rehabilitation bei Menschen mit geistiger und komplexer Behinderung
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Teilhabe an Arbeit von Menschen mit komplexen Behinderungen
pia.mairhofer@uni-koeln.de

Keeley, Caren, Dr.
ORCID: 0000-0001-8310-0485
Universität zu Köln, Pädagogik und Rehabilitation bei Menschen mit geistiger und komplexer Behinderung
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: (Berufliche) Bildung und Teilhabe (an Arbeit) von Menschen mit komplexen Behinderungen, teilhabeorientierte Forschung
ckeeley@uni-koeln.de

Geuting, Jessica
ORCID: 0009-0004-9716-8447
Universität zu Köln, Pädagogik und Rehabilitation bei Menschen mit geistiger und komplexer Behinderung
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Teilhabe an Arbeit von Menschen mit komplexen Behinderungen
jessica.geuting@uni-koeln.de

doi.org/10.35468/6252-25

Renée März

Transition von Förder- und Gesamtschule in Ausbildung. Perspektiven der Selbstwahrnehmung junger Erwachsener im Bildungsverlauf

Abstract

Junge Menschen von Förder- und Gesamtschulen mit und ohne Hauptschulabschluss nehmen Herausforderungen des Übergangs in Ausbildung individualisiert als eigene Schwächen wahr. Zudem ist diese Phase der Transition offener und länger, somit zu einer eigenen Lebensphase geworden, was die Jugendlichen ebenfalls individuellen Defiziten zuschreiben. Diese Übergangsphase ist jedoch von sozialer und Bildungsungleichheit sowie dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt vorstrukturiert. Mit welchen Perspektiven der Selbstwahrnehmung begegnen junge Menschen im Übergang in Ausbildung dieser Diskrepanz? Der Beitrag gruppiert und skizziert diese Perspektiven, um hieraus Implikationen für eine pädagogische Praxis abzuleiten.

Keywords: Selbstwahrnehmung, Übergang, Ausbildung, Förderschule, Gesamtschule

1 Ausgangslage – offener und länger gewordene Transition

Die Transition von der Gesamt- oder Förderschule in Ausbildung ist länger und offener geworden (Kühnel, 2016, S. 34). Dieser Prozess hat sich zu einer „eigenen Lebensphase" (ebd.) ausdifferenziert. Junge Menschen, die mit oder ohne Hauptschulabschluss die Gesamt- oder Förderschule verlassen, haben häufig jedoch eine – von einer früheren Normalität geprägte – Vorstellung des direkten Übertritts (ebd.). Diese Diskrepanz stellt eine Herausforderung in der Selbstwahrnehmung dar und ist besonders im Übergangssystem zu beobachten. Das Übergangssystem dient jungen Menschen in dieser Transitionsphase zwischen Schule und Ausbildung über ein bis mehrere Jahre als Brückenlösung (Dohmen et al., 2021, S. 10).

Im Folgenden werden die Perspektiven der Selbstwahrnehmung junger Menschen im Übergangssystem skizziert. Dabei handelt es sich um eine aus dem Datenmaterial gewonnene Kategorie der Studie März 2025, welche im Rahmen dieses Beitrags in den Fokus genommen wird. Im Rahmen der Studie wurden

doi.org/10.35468/6252-26

21 episodische Interviews (Flick, 2021, S. 238–247) der Bildungsbiografie von November 2021 bis Februar 2023 in der Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme (BvB) sowie der Berufsfachschule zum Übergang in Ausbildung (BÜA) erhoben und entlang der Grounded Theory ausgewertet (Strauss & Corbin, 1996). Anschließend an die Darstellung der Perspektiven der Selbstwahrnehmung werden hieraus Implikationen für die pädagogische Arbeit an Gesamt- und Förderschulen sowie im Übergangssystem abgeleitet.

2 Individualisierte Perspektive

Die skizzierte Ausgangslage wird von den jungen Menschen individualisiert wahrgenommen. So begründen die Interviewten ihre Bildungs- und Berufschancen ausschließlich individuell, entlang eigener Defizite. Dabei zeigt sich ein Gefühl von Frustration bis hin zu Chancenlosigkeit, darüber hinaus aber keine Begründung entlang struktureller Benachteiligung, wie eigene Flucht- und Migrationserfahrungen, Schulausfälle durch Krieg und die COVID-19-Pandemie, soziale Ungleichheit oder ein Bezug zum aktuellen Arbeits- und Ausbildungsmarkt (März, 2025a, S. 318 f.).

Diese individualisierte Perspektive wird dabei durch das Schulsystem mit der ihr inhärenten individuellen Leistungsbewertung sowie dem an arbeitsmarktlich verwertbaren Kompetenzen ausgerichtetem Übergangssystem mitproduziert (März, 2025a, S. 319 f., 503; Buschhorn, Humme & Wazlawik, 2018, S. 407). Bei Förderschüler:innen zeigt sich zudem eine Wahrnehmung des Förderschulbesuchs als Trennung von Freund:innen sowie eine Absonderung vom sozialen und räumlichen Umfeld. Auch hierfür wird eine individualisierte Begründung entlang der eigenen Förderbedarfe angeführt (März, 2025a, S. 503). In keinem der erhobenen Interviews werden angeführte strukturelle Mechanismen der sozialen und Bildungsungleichheit oder des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes bezogen auf den Verlauf der eigenen Schulzeit oder des beruflichen Übergangs angeführt (ebd., S. 320 f.).

Dabei belegt der folgend kursorisch ausgeführte theoretische und empirische Diskurs den Einfluss dieser strukturellen Ungleichheitsmechanismen auf die Bildungs- und Berufsbiografie durchaus. So zeigt beispielsweise van Essen in Bezug auf den Förderschwerpunkt Lernen, dass mit einem Zeugnis der Förderschule Stigmatisierungen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt (ebd., 2013, S. 127) sowie „enorme [ ] Zugangsschwierigkeiten mit Blick auf Duale Ausbildungen" (ebd., S. 129) einhergehen. Außerdem stellen sich die jungen Menschen im Übergangssystem eher als kapitalschwach dar (Lannert & Tenberg, 2021, S. 8). Neben diesen Ungleichheitsfaktoren sind 32,7 % der jungen Menschen in der BÜA migriert (ebd., S. 4). Imdorf schließt, dass der Ausbildungsmarkt nicht für alle jungen Menschen gleichermaßen zugänglich ist, demnach deutlich durch strukturelle Ungleichheit vorstrukturiert ist (ebd., 2010, S. 198).

Aus dieser Ausgangslage länger und offener gewordener Übergangsprozesse, in Verbindung mit der individualisiert an eigenen Defiziten begründeten Perspektive

doi.org/10.35468/6252-26

auf strukturelle Ungleichheit, stellt sich die Frage nach der daraus resultierenden Selbstwahrnehmung. Diese Perspektive der jungen Menschen, ohne das Einbeziehen struktureller Begründungen der eigenen Situation, löst eine hohe Belastung aus, die es anhand der Perspektiven auf die eigene Situation im beruflichen Übergang zu bewältigten gilt. Diese Bewältigung wird nachfolgend entlang ausgewählter Interviewausschnitte umrissen.

2.1 Zukunftsorientiert

Die Perspektive der Selbstwahrnehmung richtet sich auf die Zukunft und gibt damit Potenzial für positive Entwicklungen der derzeitigen Bildungs- und Berufschancen. Diese kann weniger konkret als Hoffnung oder konkret orientiert an eigenen Ressourcen, Stärken und Lernprozessen sein. Hierzu wird sich reflexiv mit der bisherigen Bildungsbiografie auseinandergesetzt, oder diese im Falle unkonkreterer zukunftsorientierter Perspektiven genutzt, um weniger über die vergangene und derzeitige Situation nachzudenken (ebd., S. 354 f.).
Exemplarisch lässt sich für erstere – der lernprozessorientierten, reflexiven Auseinandersetzung mit der bisherigen Bildungsbiografie – die 16-jährige Oliwia (BÜA) zitieren, die ihre früheren schulischen Erfahrungen vor ihrem Hauptschulabschluss reflektiert: „Mit mir selber lerne[n], dass ich weiß, dass ich auch Fehler mache, dass ich aber zu den Fehlern stehen soll und es immer eine Chance gibt, besser zu werden. […] du kannst dich noch ändern!“ (Oliwia/122)
Diese zukunftsgerichteten Perspektiven können mit großer Hoffnung auf gelingende Bildungsprozesse einhergehen, wie der 19-jährige Yassin, der nach der BÜA die BvB besucht, zeigt. In dieser erwarb er nach der Förderschule den Hauptschulabschluss und äußert in Bezug auf seine angestrebte Ausbildung zum Koch über die berufliche Rehabilitation der Bundesagentur für Arbeit: „Heute denke ich über mich, dass ich es ETWAS geschafft habe, dass ich noch die Kurve bekommen habe, eine Ausbildung kriege äh, dass ich hoffe noch, dass ich Ausbildung fertigkriege und normalerweise als Koch weiterarbeite.“ (Yassin/281)
Als weniger konkrete zukunftsorientierte Perspektive der Selbstwahrnehmung ist auch das Narrativ auffindbar, in welchem junge Menschen für sich festmachen, dass sie ein Bildungs- oder Berufsziel schaffen, würden sie es versuchen. Dieser Versuch erfolgt jedoch nicht. So äußert Yassin in Bezug auf einen künftigen Erwerb der Mittleren Reife: „Also wenn ich SICHER bin, dass ich es schaffen werde, dann würd ich es probieren, (..) dann würde ich es schaffen. Also ja natürlich!“ (Yassin/295)
Das Richten der eigenen Perspektive auf eher in weiter Zukunft liegende Ziele, ohne weitere Konkretisierung, kann das Selbstbild ebenfalls stärken, wie der 16-jährige David, der ohne Schulabschluss die BvB besucht, in Bezug auf einen eigenen Handwerksbetrieb beschreibt: „Am Ende ich hab kein Abschluss aber hab dann eine eigene Firma, meine Angestellten und keine Ahnung“ (David/122)

doi.org/10.35468/6252-26

2.2 Eigener Lernfortschritt

Auch eine in die bildungsbiografische Vergangenheit gerichtete Perspektive mit positiv ausfallendem Vergleich der derzeitigen Situation stärkt die Selbstwahrnehmung der jungen Menschen. So betrachtet die 17-jährige Didem, die nach dem Hauptschulabschluss auf der Gesamtschule die BÜA besucht, das Interview lernprozessorientiert (März, 2025a, S. 355):

> „Also NORMALERWEISE werde ich es NIE machen, also, weil ich einfach sehr schüchtern bin. Ich denke so alte Didem würde denken: ‚Sie redet/ (.) sorry, aber sie redet scheiße Deutsch und sie will ein INTERVIEW MACHEN?!' Und jetzt denk ich mir: ‚Naja vielleicht redet ich scheiße Deutsch, aber (..) trotzdem kann ich mich verbessern.'" (Didem/76)

Auch Yassin zieht einen solchen stärken- und lernprozessorientierten Vergleich mit seiner vergangenen Bildungsbiografie: „Und ich war wirklich damals ein (..) SCHLIMMER Schüler, aber (..) nach einer Zeit wird man natürlich älter und kriegt man bisschen natürlich Kopf und äh weiß natürlich, was für Fehler man gemacht hat und die man verbessern will." (Yassin/82)
Während Didem diese Entwicklung eher als eigene Leistung beschreibt, begründet Yassin seine Entwicklung mit dem Älterwerden. Die Formulierung „natürlich" (Yassin/82) lässt darauf schließen, dass er weniger aktive eigene Anteile an dieser Entwicklung wahrnimmt.
Ebenfalls lernprozessorientiert zeigen sich die Perspektiven, welche die Abgeschlossenheit einer Schwierigkeit hervorheben und so ebenfalls den Prozess der eigenen Weiterentwicklung betonen. So hat der 18-jährige Pascal, der sich nach seinem Förderschulbesuch in der BÜA befindet und bereits eine Ausbildungsstelle als Bäcker in Kombination mit ausbildungsbegleitenden Hilfen in Aussicht hat, seine Selbstwahrnehmung, er sei „zu doof" (Pascal/202), für das Lesen abgelegt (ebd.). Auch Zain (17 Jahre) grenzt seine Konzentrations- und Aggressionsprobleme mit den Worten „wo ich klein war" (Zain/4) ab, erzählt jedoch im Weiteren von seinem diesbezüglichen Förderschulbesuch bis zur 8. Klasse.
Darüber hinaus werden vergangene Herausforderungen oder schwierige Phasen auch retrospektiv positiv umgedeutet, um deren schwächende Wirkung auf das Selbstbild zu mildern. Exemplarisch kann hier Davids Perspektive auf seine Arbeitslosigkeit nach der Gesamtschule angeführt werden, welche er zum einen als belastend und perspektivlos, zum anderen als „Jackpot" (David/60) beschreibt: „NICHTS gemacht, einfach (..) den Tag/ einfach in den Tag reingelebt einfach als wärs mein letzter gewesen so einfach. (..) Irgendwie (.) die Zeit rumgeschlagen einfach." (David/62)

2.3 Relativieren

Verallgemeinerungen werden herangezogen, um eigenes im Schulkontext nicht erwünschtes Handeln zu relativieren, gegebenenfalls auch, um damit bildungsbiografische Konsequenzen in der Selbstwahrnehmung zu reduzieren (März, 2025a,

doi.org/10.35468/6252-26

S. 355). Beispielhaft rechtfertigt David sein Nichtbesuchen des Onlineunterrichts während der Pandemie, indem er es auf alle Schüler:innen verallgemeinert: „Ich denk mal so wie jeder Schüler, hab ich das dann so gemacht, dass ich dann reingegangen bin, mich auf stumm gestellt hab und dann (..) WEITERgeschlafen hab oder gezockt hab oder gegessen hab oder IRGENDwas." (David/82)
Zudem nehmen die jungen Menschen ihre eigenen schulischen und beruflichen Unterstützungsbedarfe nicht wahr, wenn hierfür keine (außer)familiäre Unterstützung verfügbar scheint. Sie relativieren Herausforderungen und Unterstützungsbedarfe, da sie nicht erwarten, diese bewältigen zu können (März, 2025a, S. 357 f.). So beispielsweise der 16-jährige Nathan (BÜA), der gefragt danach, wer ihn bei seinen Schwierigkeiten der Berufsorientierung unterstützen kann, antwortet: „Keine Ahnung. (...) Ich will lieber selber gucken!" (Nathan/141)

2.4 Eigene Passivität

Gründe für wahrgenommenes Scheitern werden ausschließlich im Außen gesucht, um keinen Anteil der Verantwortung hieran zu empfinden. Häufig werden keine weiteren individualisiert wahrgenommenen Erfahrungen des Scheiterns mehr ertragen, sodass die Selbstwahrnehmung der jungen Menschen durch diese Perspektive geschützt wird (ebd., S. 356). So beschreibt Pascal (18 Jahre) die Ursachen für seine bis in den Übergang in seine Ausbildungsstelle anhaltenden Schwierigkeiten mit dem Lesen wie folgt: „Keiner hat mir das Lesen beigebracht (.) richtig. Und ich hab immer noch Schwierigkeiten mit dem LESEN (.)" (Pascal/4)
Im Selbstbild der interviewten jungen Menschen finden sich neben solchen Versuchen des Aufrechterhaltens und Stärkens der Selbstwahrnehmung und Wahrnehmung der eigenen Situation im Bildungs- und Berufskontext auch Perspektiven, in welchen eine Stärkung nicht funktioniert und sich Resignation zeigt. In diesen Perspektiven werden die eigenen Schwierigkeiten wie eingangs hergeleitet ausschließlich als individuelle Schwächen gedeutet und in die Selbstwahrnehmung integriert. Sie sind als festgeschriebene Aussagen über eigene Fähigkeiten zu finden, wie bei Yassin (19 Jahre) über seinen vorangegangenen Förderschul- und BÜA-Besuch: „Ich hab über mich selbst gedacht, dass aus Mathe NICHTS wird. Das mit der Mathe wirklich/ Mathe egal wies man mir erklärt, ich werds (.) nie/ ich weiß, dass ichs nicht verstehen werde." (Yassin/279)
Diese Resignation und die Begründung ausschließlich entlang eigener Defizite kann sich in der Selbstwahrnehmung der jungen Menschen zentralisieren. So äußert der 17-jährige Till über sich während seines Förderschulbesuchs: „Dass ich auf jeden Fall der (...) jenige bin, der (.) NICHTS kann, der immer der Schlechteste sein muss (..) in allem." (Till/150)

3 Implikationen

Skizzierte Selbstwahrnehmungen legen nahe, dass strukturelle Perspektiven in der pädagogischen Arbeit an Gesamt- und Förderschulen sowie im Übergangssystem aufgegriffen werden müssen. Eine solche Thematisierung von sozialer

doi.org/10.35468/6252-26

Ungleichheit, dem Arbeits- und Ausbildungsmarkt, ebenso wie die Transition von Schule in eine Ausbildung als offener und länger gewordener Prozess, muss dabei sorgfältig konzeptualisiert werden. So werden junge Menschen bereits im Verlauf ihrer Bildungsbiografie befähigt, selbst Kritik an ihrer Situation zu äußern, was die Selbstwahrnehmung entscheidend prägen kann (März, 2025a, S. 501, 533). Daran anschlussfähig gilt es aus pädagogischer Perspektive, den Übergang in Ausbildung als Lebensphase zu betrachten. Die frühere Normalität eines direkten Übertritts wurde von einer länger andauernden offenen Lebensphase abgelöst und sollte pädagogisch begleitet werden. Hier bietet sich insbesondere Biografiearbeit an, dabei wird die bereits in den Perspektiven der jungen Menschen angelegte Zukunftsperspektive der Einordnung in die eigene Vergangenheit und Prozessorientierung aufgegriffen. Diese sollte im Schul- und Übergangssystem verankert werden und so auch Räume bieten, sich abseits schulischer und arbeitsmarktlicher Logiken ganzheitlich und ressourcenorientiert zu erleben.

Nicht zuletzt gilt es darauf zu verweisen, dass eine pädagogische Arbeit auch an diesen ungleichen strukturellen Bedingungen ansetzen muss und nicht ausschließlich auf der Individualebene verhaftet bleiben sollte. Sonst würde eben diese individualisierte Perspektive reproduziert (März, 2025b, S. 127). Hier legt das Relativieren eigener Schwierigkeiten der jungen Menschen bei nicht erwarteter Unterstützung bereits einen Ansatzpunkt offen. Unterstützung bei Herausforderungen in Schule und Übergang sollte institutionalisiert für alle jungen Menschen verfügbar sein, um eben nicht auf den jeweiligen privaten Kontext verwiesen zu sein.

Literatur

Buschhorn, C., Humme, M. & Wazlawik, M. (2018). Normierungsprozesse im Lebenslauf. In J. Stehr, R. Anhorn & K. Rathgeb (Hrsg.), *Konflikt als Verhältnis – Konflikt als Verhalten – Konflikt als Widerstand. Widersprüche der Gestaltung Sozialer Arbeit zwischen Alltag und Institution. Perspektiven kritischer Sozialer Arbeit* (S. 397–415). Band 30. Springer.

Dohmen, D., Hurrelmann, K. & Yelubayeva, G. (2021). Kein Anschluss trotz Abschluss?! Benachteiligte Jugendliche am Übergang in Ausbildung. *FiBS-Forum, 76*(1), 3–59.

Essen, F. van (2013). *Soziale Ungleichheit, Bildung und Habitus. Möglichkeitsräume ehemaliger Förderschüler*. Springer Fachmedien.

Flick, U. (2021). Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Imdorf, C. (2010). Die Diskriminierung ‚ausländischer' Jugendlicher bei der Lehrlingsauswahl. In U. Hormel & A. Scherr (Hrsg.), *Diskriminierung: Grundlagen und Forschungsergebnisse* (S. 197–221). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kühnel, W. (2016). Das Übergangssystem als Gegenstand sozialwissenschaftlicher Forschung. In W. Kühnel & D. Zifonun (Hrsg.), *Übergangspraxis: zur Gestaltung des Übergangs von der Schule in den Beruf*. Beltz Juventa.

Lannert, C. & Tenberg, R. (2021). *Wer sind die Schüler*innen der BÜA? Soziodemografie, Sozialkapital, berufliche Orientierung und Eigenverantwortlichkeit der Schüler*innen der Eingangsstufe des Schulversuchs „Berufsfach schule im Übergang zu Ausbildung"*. Technische Universität Darmstadt.

doi.org/10.35468/6252-26

März, R. (2025a). *Bildungsbiografische Bewältigungsstrategien Jugendlicher mit einem Hauptschulabschluss im Übergang in Ausbildung zum Erleben von Selbstwirksamkeit.* Socialnet Verlag.
März, R. (2025b). Die Coronapandemie als Brennglas der Bildungsungleichheit. Jugendliche mit Hauptschulabschluss im beruflichen Übergangssystem. In M. Staats, D. Wassermann, B. Friele, M. Kart, H. Knothe, J. Rieger & B. Schomers (Hrsg.), *Soziale Arbeit zwischen Krise und Kritik* (S. 116–129). Beltz Juventa.
Strauss, A. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Beltz.

Autorin

März, Renée, Dr.
Dozentin Hochschule RheinMain, Leitung Fachschule für Sozialwesen der Pädagogischen Akademie Elisabethenstift Darmstadt
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildung, Bildungsungleichheit, Bewältigung und Selbstwirksamkeit von Kindern und Jugendlichen
renee.maerz@web.de

doi.org/10.35468/6252-26

Thiemo Donhauser, Annika Hensmann und Anja Mohr

Kunstpädagogik als Zugang zu inklusiver Medienbildung im Übergang in den Berufsbereich

Abstract

Der Übergang zwischen Schule und Beruf ist für junge Menschen mit und ohne Behinderung eine wichtige und besondere Transitionserfahrung. Der vorliegende Beitrag untersucht, wie kunstpädagogisch angeleitete digitale Gestaltungsprozesse diese Übergangserfahrung sichtbar und reflektierbar machen können. Für diese Fragestellung wird hier eine Teilstudie im BMBF-geförderten Projekt „ArtEater im Live-Test" der Ludwig-Maximilians-Universität München beschrieben und analysiert, in der sich neun Teilnehmende einer Berufsorientierungsmaßnahme in einer Werkstatt für Menschen mit Behinderung künstlerisch-digital mit dem Übergang Schule–Beruf beschäftigen. Die Datengrundlage bilden bildnerische Arbeiten, Videoaufzeichnungen, Gruppendiskussionen und leitfadengestützte Interviews. Die Auswertung zeigt, dass digitale Bildgestaltung einen niedrigschwelligen Artikulationsraum eröffnet, in dem Transition nicht vorrangig als fachlich-beruflicher, sondern zunächst als sozialer und relationaler Prozess sichtbar wird. Der Beitrag ordnet diese Befunde in den Diskurs um inklusive Medienbildung ein, benennt Grenzen der Studie und skizziert Konsequenzen für Forschung und pädagogische Praxis.

Keywords: Kunstpädagogik, digitale Gestaltung, Transitionserfahrungen, digitale Teilhabe, inklusive Medienbildung, Berufsorientierung

1 Einleitung

Der Übergang von der Schule in den Berufsbereich ist für junge Menschen mit Behinderung eine verdichtete biografische und institutionelle Phase. In dieser Phase werden berufliche Möglichkeiten ausgelotet, neue soziale Beziehungen aufgebaut und Zugehörigkeiten zu bislang unbekannten Lern-, Arbeits- und Unterstützungsorten verhandelt (vgl. Blanck, 2025, S. 261–263; Ixmeier et al., 2024, S. 17–18, 22–23). Gleichzeitig prägt Digitalisierung nahezu alle Bereiche von Bildung, Kommunikation und Arbeit (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 231–233; Ixmeier et al., 2024, S. 18). Digitale Medien sind deshalb nicht nur zusätzliche Werkzeuge, sondern Bedingungen sozialer und beruflicher Teilhabe. Für Menschen mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen gewinnt berufliche Teilhabe

doi.org/10.35468/6252-27

in der deutschen Gesellschaft entsprechend an Bedeutung (vgl. Ixmeier et al., 2024, S. 17).
Während digitale Bildungsangebote räumliche und zeitliche Barrieren reduzieren und differenzierte Unterstützungsangebote ermöglichen können (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 233), bleiben Zugänge zu digitalen Medien ungleich verteilt. Für Menschen mit Behinderung liegen weiterhin nur begrenzte Erkenntnisse dazu vor, welche Barrieren die Nutzung digitaler Medien erschweren und welche Maßnahmen Teilhabe systematisch unterstützen (vgl. Lorenz & Schley, 2024, S. 105). Der Forschungsstand verweist damit auf eine doppelte Herausforderung: Digitale Medien müssen zugänglich gestaltet werden, zugleich müssen Lerngelegenheiten entstehen, in denen Menschen mit Behinderung digitale Medien selbstbestimmt, kreativ und reflexiv nutzen können.
Hier setzt der Beitrag an. Er verbindet den Diskurs um inklusive Medienbildung mit kunstpädagogischen Zugängen und fragt, wie digitale Bildgestaltung im Übergang Schule–Beruf als Medium der Artikulation, Reflexion und Teilhabe eingesetzt werden kann. Im Zentrum steht eine Teilstudie mit Teilnehmenden einer Berufsorientierungsmaßnahme innerhalb einer Werkstatt für Menschen mit Behinderung im Projekt „ArtEater im Live-Test". Die Studie ist bedeutsam für das Verständnis von Transitionserfahrungen im Übergang in das Berufsleben, weil sie eine in der digitalen Anwendungsentwicklung häufig wenig berücksichtigte Nutzer:innengruppe in den Mittelpunkt stellt und Transitionserfahrungen nicht ausschließlich sprachlich, sondern über ästhetische Medienzugänge untersucht.
Der Beitrag bearbeitet zwei Forschungsfragen:

1. Welche Transitionserfahrungen lassen sich anhand digitaler Gestaltungsergebnisse von Teilnehmenden einer Berufsorientierungsmaßnahme im Übergang Schule–Beruf rekonstruieren?
2. Inwiefern eröffnen kunstpädagogisch angeleitete digitale Gestaltungsprozesse Zugänge zu inklusiver Medienbildung?

2 Theoretischer Rahmen

Der theoretische Rahmen entfaltet drei Bezugspunkte: inklusive Medienbildung, kunstpädagogische Medienpraxis und Transition im Übergang Schule–Beruf. Diese Perspektiven werden im Folgenden so aufeinander bezogen, dass das empirische Vorgehen nachvollziehbar aus dem Forschungsstand abgeleitet werden kann.

2.1 Inklusive Medienbildung und digitale Teilhabe

Inklusion ist nicht als Aufgabe einzelner Gruppen zu verstehen, sondern als gesellschaftliche Verpflichtung, inkludierende Verhältnisse zu schaffen (vgl. Kronauer, 2013, S. 25). Medien und mediale Infrastrukturen sind Teil solcher Verhältnisse, weil sie Kommunikationsformen, soziale Beziehungen, Repräsentationen und Teilhabemöglichkeiten strukturieren (Bosse et al., 2019, S. 19). Krotz (2008, S. 48)

doi.org/10.35468/6252-27

beschreibt Medien entsprechend als technisch hergestellte und zugleich sozial institutionalisierte Einrichtungen. Für inklusive Medienbildung folgt daraus: Es geht nicht nur um technische Ausstattung, sondern um die Bedingungen, unter denen Menschen Medien verstehen, nutzen, gestalten und kritisch reflektieren können.
Bosse (2016) unterscheidet drei Dimensionen von Medienteilhabe: Teilhabe in Medien, also die Repräsentation gesellschaftlicher Vielfalt; Teilhabe an Medien, also barrierearme Zugänge zu medialen Angeboten; und Teilhabe durch Medien, also erweiterte Möglichkeiten für Lernen, Arbeit und gesellschaftliche Beteiligung. Inklusive Medienbildung zielt somit auf mehr als Bedienkompetenz ab. Sie fragt danach, wie digitale Medien selbstbestimmte Ausdrucksweisen, Partizipation und Mitgestaltung ermöglichen können. Dieser Anspruch ist besonders relevant, weil Menschen mit Behinderung in Studien zu digitalen Lebenswelten häufig nicht oder nur unzureichend berücksichtigt werden (vgl. Borgstedt & Möller-Slawinski, 2020, S. 4). Digitale Exklusion entsteht daher nicht allein durch individuelle Kompetenzdefizite, sondern auch durch nicht barrierefreie Systeme, fehlende Mitgestaltungsmöglichkeiten und unzureichende Berücksichtigung verschiedener Nutzer:innenperspektiven (vgl. Borgstedt & Möller-Slawinski, 2020, S. 16; Lorenz & Schley, 2024, S. 105). Albrecht und Hüning präzisieren dies für Menschen mit geistiger Beeinträchtigung, indem sie digitale Ungleichheit im Kontext von Behinderung nicht aus der Beeinträchtigung selbst ableiten, sondern aus „Wechselwirkungen von Barrieren auf technischer, finanzieller, motivationaler sowie sozialer Ebene" (Albrecht & Hüning, 2024, S. 76–77). Aktuelle Beiträge zur inklusiven Medienbildung zeigen, dass Digitalisierung und Inklusion zwar zunehmend zusammengedacht werden, in pädagogischen Konzepten und institutionellen Digitalisierungsprozessen aber noch nicht durchgängig handlungsleitend sind (vgl. Betz & Schluchter, 2023, S. 10–11; Mertens et al., 2023, S. 348). Für Menschen mit kognitiven bzw. intellektuellen Beeinträchtigungen ist digitale Teilhabe zudem in besonderer Weise auf zugängliche Medienangebote, pädagogische Begleitung und aktive Nutzungsmöglichkeiten angewiesen (vgl. Heitplatz, 2023, S. 65–67; Reber & Luginbühl, 2023, S. 138–143).

2.2 Kunstpädagogische Medienpraxis als ästhetisch-reflexiver Zugang

Im medienpädagogischen Diskurs wird Medienkompetenz häufig in Anlehnung an Baacke (1996) als Zusammenspiel von Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung gefasst. Für die hier verfolgte Fragestellung ist insbesondere Mediengestaltung zentral. In Gestaltungsprozessen werden digitale Medien nicht nur funktional bedient; sie werden zu Ausdrucks-, Kommunikations- und Reflexionsmitteln. Kunstpädagogik kann diesen Prozess didaktisch rahmen, weil sie Wahrnehmung, Materialerkundung, Bildproduktion, Deutung und Austausch verbindet.
Für inklusive Kontexte ist diese Verbindung besonders bedeutsam. Ästhetische Praktiken ermöglichen Zugänge, die nicht primär an Schriftsprachlichkeit oder

doi.org/10.35468/6252-27

abstrakte verbale Reflexion gebunden sind. Digitale Bildgestaltung kann dadurch subjektive Erfahrungen sichtbar machen, über die in rein sprachbasierten Settings schwerer gesprochen werden kann. Zugleich entstehen Lerngelegenheiten, in denen Nutzer:innen Werkzeuge erproben, gestalterische Entscheidungen treffen, Ergebnisse präsentieren und Rückmeldungen geben. Kunstbasierte Forschung eröffnet nach McNiff (2008, S. 29–30) einen eigenständigen Zugang zum Verstehen von Erfahrungen, weil künstlerische Ausdrucksformen nicht lediglich Forschungsergebnisse illustrieren, sondern selbst Erkenntnisprozesse anstoßen. Für kunstpädagogisch orientierte Medienbildung ist dabei der Ansatz aktiver Medienarbeit besonders anschlussfähig. Reber und Luginbühl betonen, dass aktive Medienarbeit „die Teilhabe, Sichtbarkeit und das Empowerment von Menschen mit Behinderungen unterstützen" kann (Reber & Luginbühl, 2023, S. 140). Digitale Gestaltung wird damit nicht nur als technische Mediennutzung, sondern als Ausdrucks-, Kommunikations- und Teilhabepraxis verstehbar.

2.3 Transition Schule–Beruf als soziale und biografische Erfahrung

Der Übergang von der Schule in den Beruf beeinflusst Bildungs- und Erwerbsverläufe nachhaltig. Berufliche Bildung vermittelt dabei zwischen Bildungssystem und Arbeitsmarkt (vgl. Ixmeier et al., 2024, S. 19). Aktuelle Übergangsforschung zeigt, dass nachschulische Übergänge junger Menschen mit Behinderungen in Deutschland heterogen verlaufen, zugleich aber weiterhin durch deutliche Zugangsbarrieren zum Ausbildungssystem geprägt sind. Blanck arbeitet in einem aktuellen Forschungsüberblick heraus, dass „substanzielle Schwierigkeiten beim Einmünden in das Ausbildungssystem" bestehen (Blanck, 2025, S. 269). Damit wird deutlich, dass Transitionen nicht allein als individuelle Bewältigungsaufgabe verstanden werden können, sondern wesentlich durch institutionelle Strukturen, Unterstützungsangebote und selektive Zugänge zu Ausbildung und Arbeitsmarkt mitgeprägt sind. Für Menschen mit Behinderung verlaufen diese Übergänge häufig in stark institutionalisierten Unterstützungsstrukturen, etwa in Förderschulen, Berufsbildungswerken oder Werkstätten für Menschen mit Behinderung. Solche Strukturen können Schutz und Förderung bieten, zugleich aber auch Separation stabilisieren und Zugänge zum allgemeinen Arbeitsmarkt begrenzen (vgl. Schreiner & Wansing, 2016).

Transitionen sind daher nicht nur organisatorische Übergänge zwischen Institutionen. Sie sind biografisch bedeutsame Erfahrungsräume, in denen Erwartungen, Unsicherheiten, Routinen, soziale Beziehungen und Fragen von Zugehörigkeit neu geordnet werden. Gerade in der Berufsorientierung kann die soziale Dimension des Ankommens – Kontakte, Pausen, geteilte Räume, Anerkennung durch andere – für die subjektive Bewältigung des Übergangs ebenso wichtig sein wie die Erprobung konkreter Tätigkeiten. Diese Annahme bildet den Ausgangspunkt der empirischen Analyse: Digitale Gestaltungen werden nicht als unmittelbare Abbilder von Transitionserfahrungen verstanden, sondern als ästhetische Artikulationen, die Hinweise darauf geben können, welche Aspekte des Übergangs die Teilnehmenden als bedeutsam erinnern, auswählen und gestalterisch bearbeiten.

doi.org/10.35468/6252-27

3 Forschungsdesign und methodisches Vorgehen

Die vorliegende Untersuchung ist als explorative qualitative Teilstudie innerhalb eines Mixed-Methods-Projekts angelegt. Diese Präzisierung ist wichtig, weil die hier berichteten Befunde nicht den Anspruch statistischer Generalisierbarkeit erheben, sondern ein vertieftes Verständnis der Potenziale digitaler Gestaltung in einem spezifischen inklusiven Bildungskontext ermöglichen sollen.

3.1 Projektkontext und Sample

Das Forschungsprojekt „ArtEater im Live-Test (AiLT)" ist am Institut für Kunstpädagogik der Ludwig-Maximilians-Universität München angesiedelt. Im Zentrum steht eine webbasierte Zeichensoftware, die digitale Gestaltungsprozesse niedrigschwellig, partizipativ und inklusiv zugänglich machen soll. Entwickelt wurde die Anwendung zunächst im interdisziplinären Austausch zwischen Kunstpädagogik, Informatik und Medienpädagogik sowie unter Beteiligung von Grundschulkindern. Im vom BMBF geförderten Projekt AiLT wird die Software zielgruppenübergreifend mit Kindern, Senior:innen und Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen validiert (vgl. Mohr, 2023).

Der Beitrag fokussiert die Erprobung mit neun Teilnehmenden einer Berufsorientierungsmaßnahme innerhalb einer Werkstatt für Menschen mit Behinderung. Die Gruppe war hinsichtlich digitaler Vorerfahrungen, sprachlicher Ausdrucksmöglichkeiten sowie Lese- und Schreibkompetenzen heterogen. Viele Teilnehmende nutzten Smartphones im Alltag; digitales Zeichnen, Speichern, Laden und Weiterbearbeiten von Bilddateien waren für die meisten jedoch neue Erfahrungsfelder. Diese Ausgangslage ist für die Interpretation der Ergebnisse bedeutsam, weil digitale Gestaltung zugleich als Forschungszugang, als pädagogisches Angebot und als Lerngelegenheit verstanden werden muss. Die entstandenen Bilder geben daher nicht nur Hinweise auf subjektive Transitionserfahrungen, sondern spiegeln auch den jeweiligen Umgang mit der Software, unterschiedliche digitale Vorerfahrungen und Unterstützungsbedarfe wider. Bildnerische Ergebnisse können folglich nicht unabhängig von den Bedingungen ihrer Entstehung interpretiert werden. Für die Analyse war deshalb entscheidend, die digitalen Arbeiten mit Beobachtungen, Reflexionsgesprächen und dem konkreten Workshopverlauf zu verbinden.

3.2 Methodisches Vorgehen

Die Teilnehmenden nahmen an sechs Workshopterminen teil, wobei drei der Termine explizit auf Transitionserfahrungen im Übergang Schule–Beruf ausgerichtet waren. Das Vermittlungskonzept verband exploratives Ausprobieren der Software ArtEater mit thematisch gerahmten Gestaltungsaufträgen. Zu Beginn wurden Funktionen der Anwendung niedrigschwellig eingeführt; anschließend bearbeiteten die Teilnehmenden bildnerische Aufgaben, präsentierten Ergebnisse und tauschten sich in angeleiteten Reflexionsphasen darüber aus. Die zentrale Leitfrage

doi.org/10.35468/6252-27

des ersten hier ausgewerteten Aufgabenblocks lautete: „Welcher Moment ist dir in der bisherigen Berufsorientierungsmaßnahme besonders in Erinnerung geblieben?" Ein zweiter Aufgabenblock fragte: „An welchem Ort innerhalb der Werkstätten bist du am liebsten?" Beide Fragen wurden gewählt, weil sie an konkrete Erfahrungen anknüpfen, sprachlich niedrigschwellig formuliert sind und zugleich biografische sowie räumlich-soziale Aspekte von Transition berühren.

Zur Erhebung wurden verschiedene qualitative methodische Zugänge trianguliert. Die Triangulation verschiedener Forschungsmethoden kann durch die mehrperspektivische Erschließung des Gegenstands den Erkenntniszuwachs vergrößern (vgl. Flick, 2020). Die verschiedenen Erhebungsmethoden umfassen teilnehmende Beobachtungen sowie die anschließende Analyse der Videoaufzeichnungen (vgl. Reichertz & Englert, 2021), Interviews (vgl. Schmidt, 2025) und Gruppendiskussionen (vgl. Steger, 2025). Die für Interview und Gruppendiskussion genutzten Leitfäden wurden zielgruppengerecht angepasst, um z.B. Verständigungsprobleme zu verringern (vgl. Schäfers & Schachler, 2022). Trotz der ausführlichen Planung war es in den Erhebungssituationen zudem wichtig, situationsangemessen und individuell auf die Teilnehmenden einzugehen. Für die Auswertung der genannten Forschungsmethoden wurde ein inhaltsanalytisches Vorgehen gewählt (vgl. Kuckartz & Rädiker, 2024; Mayring, 2022).

Neben den genannten eher sozialwissenschaftlich orientierten Forschungsmethoden war zudem die Erhebung und Analyse der entstandenen bildnerischen, digitalen Werke der Teilnehmenden von zentraler Relevanz in Bezug auf die Frage nach den Transitionserfahrungen. Die Nutzung von Bildern in sozialwissenschaftlichen Fragestellungen ist relativ neu (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 149), weshalb es sinnvoll ist, sich dabei an kunsthistorischen Methoden der Bildanalyse zu orientieren (vgl. Bohnsack, 2006, S. 47; Brenne, 2022, S. 338). Zentral für die Analyse der Arbeiten dieser Studie waren Fragen nach der Darstellung von Motiven, Räumen, Personen, Tätigkeiten und Symbolen in Bezug auf die Erfahrungen sowie Arbeits- und Lebenssituation der Teilnehmenden. Anschließend wurden die bildnerischen Analysen mit Aussagen aus Reflexionsgesprächen während der Erhebung abgeglichen. So konnten wiederkehrende thematische Muster herausgearbeitet werden, ohne die Bilder isoliert von ihren Entstehungs- und Gesprächskontexten zu deuten. Auf diese Weise sollte sowohl ermittelt werden, welche Transitionserfahrungen sichtbar werden, als auch, welche Rolle kunstpädagogisch angeleitete digitale Gestaltungsprozesse für die Reflexion dieser Erfahrungen spielen können.

4 Ergebnisse: Transitionserfahrungen im Medium digitaler Gestaltung

Die Ergebnisdarstellung folgt den Forschungsfragen. Zunächst wird gezeigt, welche Erfahrungen in den Bildarbeiten sichtbar werden. Anschließend wird herausgearbeitet, wie digitale Gestaltung als Zugang zu Medienbildung fungiert.

doi.org/10.35468/6252-27

4.1 Erinnerte Momente: Gemeinschaft als Übergangsressource

Die Bildarbeiten zur Leitfrage nach einem besonders erinnerten Moment in der Berufsorientierungsmaßnahme zeigen auffällig häufig Freizeit-, Gruppen- und Gemeinschaftssituationen. Zu sehen sind gemeinsame Aktivitäten, Ausflüge, Tiere, Räume des Zusammenseins sowie szenische Darstellungen, in denen nicht die Arbeitstätigkeit selbst, sondern das gemeinsame Erleben im Vordergrund steht. Arbeitsbezogene Abläufe oder konkrete berufliche Tätigkeiten treten demgegenüber deutlich in den Hintergrund.

Diese Schwerpunktsetzung ist für das Verständnis von Transition aufschlussreich. Im frühen Verlauf der Maßnahme scheinen die Teilnehmenden vor allem soziale Erfahrungen als prägend zu erinnern: neue Kontakte, gemeinsames Ausprobieren, geteilte Erlebnisse und Momente der Zugehörigkeit. Der Übergang wird in den Gestaltungen somit weniger als direkte Auseinandersetzung mit beruflichen Anforderungen sichtbar, sondern als Prozess des Ankommens in einer neuen sozialen Umgebung. Für die pädagogische Praxis bedeutet dies, dass Berufsorientierung nicht auf Qualifizierung und Kompetenzfeststellung reduziert werden sollte. Ebenso bedeutsam sind Gelegenheiten, soziale Sicherheit aufzubauen, Räume positiv zu besetzen und Beziehungen zu anderen Teilnehmenden sowie zu Fachkräften zu entwickeln.

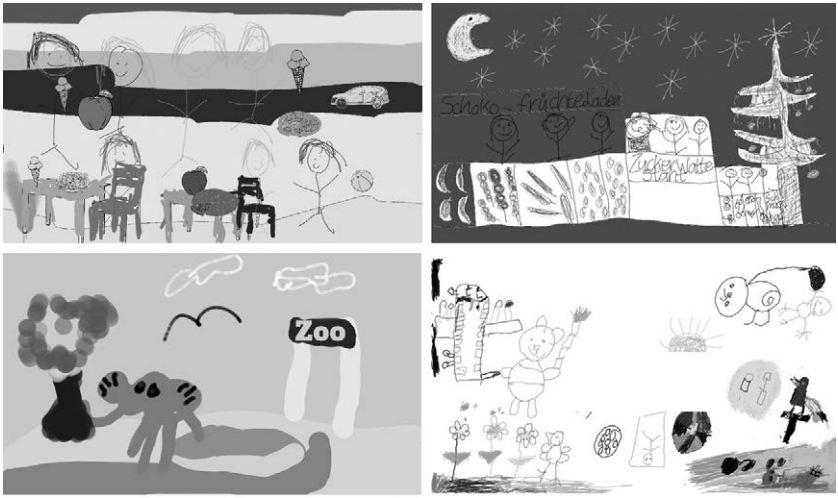


Abb. 1–4: Gestaltungen zur Leitfrage: „Welcher Moment ist dir in der bisherigen Berufsorientierungsmaßnahme besonders in Erinnerung geblieben?" (Projekt „ArtEater im Live-Test"; personenbezogene Beschriftung in Abb. 4 anonymisiert).

doi.org/10.35468/6252-27

4.2 Orte der Zugehörigkeit

Die zweite Leitfrage nach dem liebsten Ort innerhalb der Werkstatt verdichtet diese Beobachtung. Auch hier wählen die Teilnehmenden überwiegend Motive, die soziale Begegnung ermöglichen: Pausenräume, Umkleiden, Wintergarten- oder Aufenthaltsbereiche. In den Reflexionsgesprächen wurde deutlich, dass diese Orte nicht allein wegen ihrer räumlichen Eigenschaften bedeutsam sind, sondern weil dort Gespräche, Kontakte und Austausch stattfinden.

Damit wird Transition als räumlich-soziale Erfahrung sichtbar. Räume der Berufsorientierung sind nicht neutral; sie werden durch Nutzung, Beziehungen und Erinnerungen mit Bedeutung versehen. Der Pausenraum kann beispielsweise als Ort des informellen Lernens erscheinen, weil hier Zugehörigkeit erlebt, Unsicherheit reduziert und der neue institutionelle Alltag mit anderen geteilt wird. Die digitalen Gestaltungen machen diese Bedeutungen anschaulich und eröffnen Gesprächsanlässe, die über eine rein verbale Befragung hinausgehen.



Abb. 5–8: Gestaltungen zur Leitfrage: „An welchem Ort innerhalb der Werkstätten bist du am liebsten?" (Projekt „ArtEater im Live-Test").

doi.org/10.35468/6252-27

4.3 Medienkompetenz und digitale Teilhabe im Gestaltungsprozess

Neben der inhaltlichen Auseinandersetzung mit Transition zeigen die Workshops medienpädagogische Lernpotenziale. Die Teilnehmenden nutzten die Software nicht nur rezeptiv, sondern gestalteten eigene digitale Bilder. Sie wählten Farben und Werkzeuge aus, entschieden über Kompositionen, ergänzten teilweise Text, speicherten und luden Dateien und kommentierten ihre Ergebnisse im Austausch mit der Gruppe. Damit wurden mehrere Dimensionen von Medienkompetenz berührt: Mediennutzung, Mediengestaltung, basale Medienkunde und erste Formen medienbezogener Reflexion.

Gerade die Verbindung von ästhetischer Praxis und digitaler Bedienhandlung erwies sich als produktiv. Die Software wurde nicht als abstraktes Lernprogramm eingeführt, sondern als Werkzeug zur Bearbeitung persönlich bedeutsamer Themen. Dadurch konnten technische Handlungen – etwa das Speichern, Öffnen oder Weiterbearbeiten – in einen sinnhaften Kontext eingebettet werden. Für Teilnehmende mit heterogenen sprachlichen Voraussetzungen eröffnete das Bild einen Artikulationsraum, in dem Erfahrungen sichtbar wurden, bevor sie im Gespräch weiter erläutert wurden.

Gleichzeitig zeigten sich Grenzen. Geringe Lese- und Schreibkompetenzen, uneinheitliche digitale Vorerfahrungen und unterschiedliche Unterstützungsbedarfe machten deutlich, dass digitale Medienbildung nicht automatisch inklusiv ist. Sie benötigt didaktische Strukturierung, verständliche Aufgabenstellungen, Zeit für Wiederholung, barrierearme Oberflächen und Möglichkeiten der Mitbestimmung. Der partizipative Entwicklungsprozess der Software ist daher nicht als Zusatz, sondern als Bedingung inklusiver Medienbildung zu verstehen.

5 Diskussion

Die Ergebnisse beantworten die erste Forschungsfrage dahingehend, dass Transitionserfahrungen in den digitalen Gestaltungen vor allem als soziale und relationale Erfahrungen sichtbar werden. Die Teilnehmenden erinnern sich weniger an arbeitsorganisatorische Abläufe als vielmehr an Gemeinschaft, Begegnung und Orte des Zusammenseins. Dieser Befund erweitert eine rein arbeits- oder qualifikationsbezogene Perspektive auf den Übergang Schule–Beruf. Er zeigt, dass das subjektive Ankommen in einer neuen Institution wesentlich über soziale Orientierung vermittelt wird.

Mit Blick auf die zweite Forschungsfrage lässt sich festhalten, dass kunstpädagogisch angeleitete digitale Gestaltung einen Zugang zu inklusiver Medienbildung eröffnen kann. Dieser Zugang besteht nicht allein im Erwerb technischer Bedienkompetenzen. Vielmehr verbindet er digitale Teilhabe mit Selbstwirksamkeit, ästhetischer Artikulation und gemeinsamer Reflexion. Im Sinne der von Bosse (2016) beschriebenen Dimensionen von Medienteilhabe lassen sich die Workshops als Teilhabe an Medien verstehen, weil Zugänge zu einer digitalen Anwendung eröffnet werden; als Teilhabe durch Medien, weil digitale Gestaltung Ausdruck, Kommunikation und Lernen unterstützt; und perspektivisch auch als Teilhabe in

doi.org/10.35468/6252-27

Medien, insofern die Erfahrungen einer bislang wenig berücksichtigten Gruppe sichtbar gemacht werden.

Der Beitrag leistet damit einen eigenständigen Beitrag an der Schnittstelle von Kunstpädagogik, inklusiver Medienbildung und Übergangsforschung. Er zeigt, dass digitale Bildgestaltung nicht nur ein Mittel zur Förderung von Medienkompetenz ist, sondern auch ein Erkenntnismedium für subjektive Übergangserfahrungen. Zugleich relativieren die Befunde technikzentrierte Vorstellungen digitaler Bildung. Entscheidend ist nicht die Verfügbarkeit eines digitalen Tools allein, sondern die pädagogische Rahmung, die Barrieren abbaut, Ausdruck ermöglicht und Rückmeldungen der Nutzer:innen ernst nimmt.

Die Aussagekraft der Studie ist begrenzt. Die Stichprobe ist klein und institutionell spezifisch; die Ergebnisse lassen sich daher nicht verallgemeinern. Die Bildinterpretation bleibt kontextabhängig und ist auf begleitende Gespräche angewiesen. Zudem wurden längerfristige Effekte auf berufliche Orientierung oder digitale Teilhabe nicht untersucht. Dennoch liefert die Studie plausible Hinweise darauf, welche Aspekte in zukünftigen Untersuchungen vertieft werden sollten: die Bedeutung sozialer Räume im Übergang, die Rolle ästhetischer Medien für Reflexion und Selbstpositionierung sowie die Anforderungen an barrierearme, partizipativ entwickelte digitale Lernumgebungen.

6 Fazit und Ausblick

Die vorliegende Analyse macht deutlich, dass kunstpädagogische Medienpraxis im Übergang Schule–Beruf ein doppeltes Potenzial besitzt. Erstens eröffnet sie Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen einen niedrigschwelligen Weg, subjektiv bedeutsame Erfahrungen digital sichtbar zu machen und im sozialen Austausch zu reflektieren. Zweitens ermöglicht sie medienbezogene Lernprozesse, die über reine Bedienkompetenz hinausgehen und Gestaltung, Kommunikation und Selbstwirksamkeit einschließen.

Für die Praxis inklusiver Berufsorientierung folgt daraus, digitale Gestaltung nicht nur als methodische Abwechslung, sondern als reflexives Element in Übergangsprozessen zu nutzen. Pädagogische Angebote sollten Räume für soziale Orientierung, gemeinschaftliche Reflexion und kreative Selbstpositionierung systematisch einplanen. Für die Forschung ergeben sich drei Perspektiven: Erstens sollten längsschnittliche Studien untersuchen, wie sich digitale Gestaltungsprozesse auf Selbstwirksamkeit und berufliche Orientierung auswirken. Zweitens sind partizipative Auswertungsformate weiterzuentwickeln, in denen Teilnehmende ihre Bilder selbst interpretieren und Forschungsergebnisse mitbestimmen. Drittens sollte die Gestaltung barrierearmer Software stärker mit kunstpädagogischen und medienpädagogischen Kriterien verknüpft werden.

Damit zeigt der Beitrag, dass inklusive Medienbildung im Übergang in den Berufsbereich nicht bei technischer Ausstattung beginnt und nicht bei Bedienkompetenz endet. Sie entsteht dort, wo digitale Medien so gerahmt werden, dass Menschen ihre Erfahrungen, Perspektiven und Wünsche sichtbar machen und an der Weiterentwicklung digitaler Bildungsräume mitwirken können.

doi.org/10.35468/6252-27

Literatur

Albrecht, J. & Hüning, N. (2024). *Digitale Teilhabe von Menschen mit einer geistigen Beeinträchtigung. Entwicklung einer Definition, eines Modells und eines Erhebungsinstruments.* Springer VS.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020). *Bildung in Deutschland 2020: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt.* wbv Media.

Baacke, D. (1996). Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In A. von Rein (Hrsg.), *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff* (S. 112–124). Klinkhardt.

Betz, J. & Schluchter, J.-R. (2023). Einleitung. In J. Betz & J.-R. Schluchter (Hrsg.), *Schulische Medienbildung und Digitalisierung im Kontext von Behinderung und Benachteiligung* (S. 9–11). Beltz Juventa.

Blanck, J. M. (2025). Übergänge von jungen Menschen mit Behinderungen von der Schule in die Berufsausbildung in Deutschland. Ein Forschungsüberblick. *Die Deutsche Schule, 117*(4), 261–273.

Bohnsack, R. (2006). Die dokumentarische Methode der Bildinterpretation in der Forschungspraxis. In: W. Marotzki & F. Niesyto (Hrsg.), *Bildinterpretation und Bildverstehen. Methodische Ansätze aus sozialwissenschaftlicher, kunst- und medienpädagogischer Perspektive* (S. 45–76). Springer.

Borgstedt, S. & Möller-Slawinski, H. (2020). *Digitale Teilhabe von Menschen mit Behinderung (Trendstudie).* SINUS-Institut; Aktion Mensch.

Bosse, I. (2016). *Teilhabe in einer digitalen Gesellschaft – Wie Medien Inklusionsprozesse befördern können*. Bundeszentrale für politische Bildung. Online unter: http://www.bpb.de/gesellschaft/medien/medienpolitik/172759/medien-und-inklusion

Bosse, I., Schluchter, J.-R. & Zorn, I. (Hrsg.) (2019). *Handbuch Inklusion und Medienbildung.* Beltz Juventa.

Brenne, A. (2022). Kunstvermittlung in Sibirien – Die dokumentarische Bildanalyse als Instrument zur Rekonstruktion hybrider Kulturen. In M. Kekeritz & M. Kubandt (Hrsg.), Kinderzeichnung in der qualitativen Forschung. Herangehensweisen, Potenziale, Grenzen (S. 333–354). Springer.

Flick, U. (2020). Triangulation. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 185–199). Springer.

Heitplatz, V. (2023). Einsatz digitaler Medien für Lernende im Bereich geistige Entwicklung. In J. Betz & J.-R. Schluchter (Hrsg.), *Schulische Medienbildung und Digitalisierung im Kontext von Behinderung und Benachteiligung* (S. 65–80). Beltz Juventa.

Ixmeier, S., Buck, P. & Münk, D. (Hrsg.) (2024). *Chancen für Alle durch (berufliche) Bildung: Inklusion und Teilhabe für Menschen mit gesundheitlicher Beeinträchtigung.* wbv Media.

Kronauer, M. (Hrsg.) (2013). *Zugänge zu Inklusion: Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog*. Bertelsmann Verlag.

Krotz, F. (2008). *Mediatisierung: Fallstudien zum Wandel von Kommunikation*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2024). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Umsetzung mit Software und künstlicher Intelligenz* (6., überarbeitete und erweiterte Aufl.). Beltz Juventa.

Lorenz, S. & Schley, T. (2024). Barrieren und Handlungsfelder digitaler Teilhabe von Menschen mit Behinderung. In S. Ixmeier, P. Buck & D. Münk (Hrsg.), *Chancen für Alle durch (berufliche) Bildung: Inklusion und Teilhabe für Menschen mit gesundheitlicher Beeinträchtigung* (S. 105–121). wbv Media.

Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (13., überarbeitete Aufl.). Beltz.

McNiff, S. (2008). Art-based research. In J. G. Knowles & A. L. Cole (Hrsg.), *Handbook of the arts in qualitative research: Perspectives, methodologies, examples, and issues* (S. 29–40). Sage.

Mertens, C., Kamin, A.-M. & Kämper, L.-M. (2023). Digitalisierungsbezogene Kompetenzanforderungen unter der Perspektive von Inklusion – Überlegungen für ein phasenübergreifendes Kompetenzprofil für (angehende) Lehrkräfte. In J. Betz & J.-R. Schluchter (Hrsg.), *Schulische Medienbildung und Digitalisierung im Kontext von Behinderung und Benachteiligung* (S. 348–368). Beltz Juventa.

doi.org/10.35468/6252-27

Mohr, A. (2023). *Projektinformation zu: AiLT – Alters- und zielgruppenübergreifende Validierung eines kreativen Softwaremoduls*. Online unter: https://www.validierungsfoerderung.de/validierungsprojekte/ailt

Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch*. Oldenbourg Wissenschaftsverlag.

Reber, C. & Luginbühl, M. (2023). Digital im Alltag dabei! Medienbegleitung von Menschen mit einer kognitiven Beeinträchtigung ist eine vielschichtige Aufgabe. In J. Betz & J.-R. Schluchter (Hrsg.), *Schulische Medienbildung und Digitalisierung im Kontext von Behinderung und Benachteiligung* (S. 138–157). Beltz Juventa.

Reichertz, J. & Englert, C. J. (2021). *Einführung in die qualitative Videoanalyse*. Springer VS.

Schäfers, M. & Schachler, V. (2022). Die Interviewführung in standardisierten Interviews mit Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen. Erkenntnisse aus Interviewbeobachtungen. *Empirische Sonderpädagogik, 14*(3), 228–244.

Schmidt, F. (2025). Interviewverfahren. In J. Gras & R. Schieferdecker (Hrsg.), *Einführung in Qualitative Sozialforschung. Grundlagen für Studierende pädagogischer Studiengänge* (S. 158–173). Klinkhardt.

Schreiner, M. & Wansing, G. (2016). Gleiches Recht auf Arbeit? Werkstätten für behinderte Menschen zwischen Exklusionsverwaltung und Inklusionsvermittlung. In T. Degener & E. Diehl (Hrsg.), *Handbuch Behindertenrechtskonvention*. Nomos.

Steger, A. (2025). Gruppendiskussion. In: J. Gras & R. Schieferdecker (Hrsg.), *Einführung in Qualitative Sozialforschung. Grundlagen für Studierende pädagogischer Studiengänge* (S. 174–185). Klinkhardt.

Autor:innen

Donhauser, Thiemo
ORCID: 0009-0004-4328-1399
Ludwig-Maximilians-Universität München, Kunstpädagogik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Digitale Gestaltungsprozesse und Kreativität, inklusive Kunstpädagogik, Digitale Medien in der Sonderpädagogik, Digitale Teilhabe, partizipative Mediengestaltung
thiemo.donhauser@campus.lmu.de

Hensmann, Annika
ORCID: 0009-0006-2503-0240
Ludwig-Maximilians-Universität München, Kunstpädagogik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Digitale Gestaltungsprozesse und Kreativität, Interaktions- und Einflussprozesse im Kunstunterricht der Grundschule, inklusive Kunstpädagogik, rekonstruktive Forschungsmethodik
annika.hensmann@lmu.de

Mohr, Anja, Prof. Dr.
ORCID: 0009-0008-3772-7074
Ludwig-Maximilians-Universität München, Kunstpädagogik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Digitale Gestaltungsprozesse und Kreativität, Schnittstelle Kunstpädagogik und Informatik, neue Medien in Bildungsprozesse, Validierung von kreativer Software, partizipative Forschungsprozesse
anja.mohr@lmu.de

doi.org/10.35468/6252-27

Philipp Abelein, Martin Sedlmeier, Arthur Rein und Roland Stein

Duales Onboarding in der Berufsausbildung: Ausbildung attraktiv gestalten – Fachkräfte gewinnen – junge Menschen begeistern

Abstract

Im Rahmen dieses Beitrages wird untersucht, inwiefern der Übergang in die duale Berufsausbildung an den Lernorten Berufsschule und Betrieb durch Pre- und Onboarding-Prozesse unterstützt werden kann. Aus sonderpädagogischer Perspektive stehen gelingende Pre- und Onboarding-Prozesse bei vulnerablen Ausbildungsgruppen bzw. Jugendlichen mit erschwerten Ausgangsbedingungen im Fokus, welche im Rahmen des interdisziplinär angelegten Forschungsprojekts DualON – Duales Onboarding in der Berufsausbildung gezielt berücksichtigt werden.

Keywords: duale Berufsausbildung, Preboarding, Onboarding, Lernortkooperation, Übergangsmanagement

Ein Forschungsteam der Julius-Maximilians-Universität Würzburg am Lehrstuhl Pädagogik bei Verhaltensstörungen begleitet im Projekt DualON – Duales Onboarding in der Berufsausbildung – Berufsschulen, Kammern und Betriebe, um ein gelingendes Onboarding in enger Verzahnung von wissenschaftlicher Analyse und beruflicher Praxisentwicklung zu fördern. Im Mittelpunkt stehen sowohl die Implementierung konkreter Unterstützungsmaßnahmen als auch die Sensibilisierung der in der dualen Berufsausbildung tätigen Fachkräfte, die maßgeblich zum Integrationsprozess der Auszubildenden beitragen. Das interdisziplinär angelegte Projekt verbindet berufspädagogische, allgemein- und sonderpädagogische sowie wirtschaftspädagogische Perspektiven mit den Praxiserfahrungen von Ausbilder:innen unterschiedlicher Berufsbereiche. Als Impulsgeber hebt es die Relevanz eines systematischen Onboardings in der Berufsausbildung hervor, um Ausbildungsprozesse attraktiver zu gestalten und junge Menschen für die berufliche Bildung zu gewinnen.

doi.org/10.35468/6252-28

1 Begriffliche Einordnung

Im Zentrum von Pre- und Onboarding-Prozessen steht der Übergang in die berufliche Bildung, verstanden als (erste) Schwelle zwischen schulischer und beruflicher Lernwelt (vgl. Hascher, 2025, S. 33). Dieser Übergang umfasst nicht nur den institutionellen Wechsel, sondern häufig auch den Verlust vertrauter Bezugsgruppen – etwa der Schulklasse bzw. -familie – sowie mögliche Veränderungen des Wohn- und Lebensumfelds. Entsprechend geht es neben der Vorbereitung eines gelungenen Starts in die Ausbildung auch um die Begleitung junger Menschen in neuen Lebenswelten, Kontexten und Sozialräumen. Pre- sowie Onboarding als Prozesse sowie Anforderungen sind daher nicht ausschließlich im berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskurs zu verorten. Vielmehr erfordern sie eine ganzheitliche Perspektive, welche das Ankommen in einem neuen Lebensabschnitt einschließt. Beide Prozesse markieren sensible Phasen innerhalb individueller Berufsbiografien, die einer professionellen und theoriegeleiteten Begleitung bedürfen (vgl. auch Steffen, 2025, S. 5 f.).
Zur präzisen Bestimmung der Bedeutung von Pre- und Onboarding ist eine terminologische Differenzierung erforderlich. Wenngleich beide Prozesse eng ineinandergreifen, wird im Folgenden eine begriffliche Abgrenzung vorgenommen, um die Komplexität der Übergangsbegleitung sichtbar zu machen und Ansatzpunkte sowie ein gemeinsames Verständnis für die Konkretisierung dieser Phasen zu schaffen.

1.1 Preboarding

„Preboarding bezeichnet den Prozess der Vorbereitung und Integration neuer Mitarbeiterinnen, bevor sie offiziell ihren ersten Arbeitstag im Unternehmen haben. Es ist eine Phase, die zwischen der Unterzeichnung des Arbeitsvertrags und dem tatsächlichen Eintrittsdatum liegt" (Kraft, 2024, S. 3). Aufbauend auf dieser allgemeinen Definition wird Preboarding im vorliegenden Kontext als dem Onboarding vorgelagerte Phase verstanden. Obwohl es in der Fachliteratur teilweise als Bestandteil des Onboardings gefasst wird (vgl. auch Lemke et al., 2020, S. 11), erfolgt hier eine analytische Trennung beider Prozesse. Diese Differenzierung ist insbesondere aufgrund der spezifischen Maßnahmen und präventiven Funktionen des Preboardings sinnvoll, welche darauf abzielen, bereits vor dem ersten Ausbildungstag eine tragfähige Willkommens- und Ankommenskultur zu etablieren.
Preboarding beginnt mit der Unterzeichnung des Ausbildungsvertrags, führt jedoch nicht zwangsläufig zum tatsächlichen Ausbildungsantritt. Fälle, in denen Auszubildende vor Ausbildungsbeginn einen anderen Vertrag annehmen oder sich anderweitig orientieren, verdeutlichen die Notwendigkeit einer systematischen und kontinuierlichen Begleitung in dieser Phase. Um einem „Ghosting" – kurzfristigem Abspringen trotz unterschriebenem Ausbildungsvertrag – präventiv entgegenzuwirken, gewinnt ein strukturiert und attraktiv gestaltetes Preboarding an zentraler Bedeutung (vgl. Ebbinghaus et al., 2025; Oberst, 2025). Ziel dieser

doi.org/10.35468/6252-28

Phase ist es, frühzeitig persönliche Bindungen aufzubauen, eine verlässliche Ansprechperson zu etablieren und den Übergang durch klare Informationen sowie transparente Kommunikationsprozesse zu unterstützen. Die Prävention vorzeitiger Abbrüche – sowohl vor Ausbildungsstart als auch in der frühen Einstiegsphase der dualen Ausbildung – stellt dabei eine zentrale Zielsetzung dar (vgl. Ausbildungsreport, 2025, S. 5).
Hervorzuheben ist, dass Preboarding nicht nur den Ausbildungsbetrieb, sondern auch die Berufsschule umfasst. Obwohl Auszubildende dieser durch das Sprengelsystem teils kurzfristig zugewiesen werden (vgl. etwa Art. 34 Abs. 2 Nr. 1 BayEUG), ist die frühzeitige Bereitstellung zentraler Informationen und Dokumente an diesem Lernort dennoch essenziell. Dazu zählen insbesondere die Benennung verlässlicher Ansprechpersonen, Angaben zur Erreichbarkeit des Schulstandorts sowie Hinweise zu notwendigen Unterlagen.

1.2 Onboarding

Mit dem ersten Ausbildungstag geht Preboarding in Onboarding über. Dieses „bezieht sich auf den Prozess der Integration des Auszubildenden in das Unternehmen, der mit dem ersten Ausbildungstag beginnt und sich über mehrere Monate erstrecken kann" (Steffen, 2025, S. 2). Die frühe Eingangsphase gilt aufgrund der Vielzahl neuer Informationen, Kontaktpersonen und Organisationsstrukturen als besonders sensibel und herausfordernd. Um diesen Anforderungen angemessen zu begegnen und Auszubildende nachhaltig zu binden, unterstützen die Lernorte der beruflichen Bildung den Übergang durch gezielte Onboarding-Maßnahmen (vgl. Schörger et al., 2013, S. 42). Ein gelungener Sozialisationsverlauf fördert nicht nur das langfristige organisationale Commitment, sondern wirkt sich idealerweise auch positiv auf Arbeitsmotivation und -zufriedenheit aus und kann Fluktuation reduzieren (vgl. Rehn, 1990).
Diese Maßnahmen lassen sich mit Hilfe des IWG-Modells von Klein und Heuser (2008) systematisieren, welches für den Eingliederungsprozess in Organisationen die Kategorien „Inform", „Welcome" und „Guide" unterscheidet (Moser et al., 2024, S. 107; Steffen, 2025, S. 16). Dieses Modell wurde für das Projekt DualON (DualON, 2025) durch die Komponente „Support" zu einem „IWGS"-Ansatz ergänzt, mit Blick auf Auszubildende mit besonderen Unterstützungsbedarfen. Betriebe und berufliche Schulen sind gefordert, auf dieser Grundlage ein lernortspezifisches Onboarding-Konzept sowie einen strukturierten Onboarding-Plan zu entwickeln. Dieser sollte gezielt Maßnahmen in den Phasen Informieren (Pre- und Onboarding), Willkommen heißen (Pre- und Onboarding) sowie Anleiten und Unterstützen (Onboarding) integrieren. Ein solches Konzept kann Orientierung bieten und einen koordinierten sowie unterstützenden Rahmen für die oft herausfordernden Übergangsphasen schaffen.
Aufgrund des starken Fokus auf die Startphase werden Onboarding-Maßnahmen zuweilen als Einarbeitungsmaßnahmen bezeichnet; diese Beschreibung greift jedoch zu kurz, da sie wichtige sozial-emotionale Integrationsprozesse unzurei-

doi.org/10.35468/6252-28

chend berücksichtigt (vgl. Moser et al., 2024, S. 2 f.). Um Onboarding-Konzepte ganzheitlich zu gestalten, bedarf es einer Berücksichtigung fachlicher, sozialer und werteorientierter Integrationsmomente, die es innerhalb eines konkreten Onboarding-Konzepts inhaltlich, methodisch und didaktisch zu konkretisieren gilt (vgl. Brenner, 2020, S. 11 f.).
Aus dieser konzeptionellen Einordnung ergeben sich für DualON zentrale Fragen für Forschung und Praxis:

- Ab wann kann von einem erfolgreichen Onboarding im Sinne gelungener Integration auf struktureller, berufsbezogener und sozial-emotionaler Ebene gesprochen werden?
- Wie lässt sich ein gelungenes „Ankommen" beschreiben, und inwiefern ist ein zeitlicher Abschluss dieses Prozesses bestimmbar?
- Welche Bedeutung kommt einerseits dem Individuum sowie andererseits betrieblichen und berufsschulischen Rahmenbedingungen zu – insbesondere unter erschwerten oder benachteiligenden Startbedingungen?
- Wie können Gelingensbedingungen geschaffen werden, die insbesondere psychisch belastete junge Menschen in dieser Übergangsphase wirksam unterstützen?

Besonders die letzte dieser Fragen im Zusammenhang mit dem Thema „Übergänge als besonderes Risiko für psychische Belastungen" (Hascher et al., 2022, S. 402) erscheint von großer Bedeutung. In diesem Kontext ist es entscheidend, den Übergang umfassend zu betrachten, wie Hascher (2025, S. 30) systematisch darlegt, indem er auf die Veränderungen in verschiedenen Lebensbereichen hinweist, welche nicht ausschließlich auf institutioneller Ebene stattfinden. Im Hinblick auf die vulnerablen Phasen des Übergangs (vgl. Holtmann, 2023, S. 65) und unter Berücksichtigung der dualen Berufsausbildung bieten Pre- und Onboarding-Maßnahmen wertvolle Ansatzpunkte für einen präventiven Umgang, der den Ausbildungsprozess von Beginn an unterstützt und insbesondere psychische Belastungen reduziert.
Das Projekt DualON setzt hier an, indem es ressourcen- und lösungsorientiert Antworten auf die aufgeworfenen Fragestellungen entwickelt.

2 Das Projekt DualON

Das Forschungs- und Entwicklungsprojekt DualON, gefördert als InnoVET PLUS-Projekt aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend, wird gemeinsam mit Kammern und Betrieben sowie Berufsschulen der Region Mainfranken umgesetzt. Es richtet sich an Auszubildende in ausgewählten Bildungsgängen, mit besonderem Fokus auf junge Menschen mit schlechteren Startchancen. Ziel ist es, den Ausbildungsprozess durch universelle präventive Maßnahmen so zu optimieren, dass alle Auszubildenden profitieren, und zugleich im Sinne selektiver bzw. indizierter Prävention psychische Belastun-

doi.org/10.35468/6252-28

gen sowie benachteiligende Startbedingungen gezielt zu adressieren (vgl. Müller, 2021, S. 173 f.). Die Auszubildenden im dualen System weisen eine erhebliche Diversität auf, was unterschiedliche Bedürfnisse und Herausforderungen mit sich bringt. Das Projekt zielt darauf ab, alle Ausbildungsstarter:innen in die Lernsettings von Berufsschule und Betrieb zu integrieren, ihre individuellen Ausgangslagen zu berücksichtigen und sie gegebenenfalls mit gezielten Unterstützungsmaßnahmen zum Ausbildungserfolg zu führen. Ziel ist es, Orientierung und Vertrauen zu stärken, Fachkräfte an beiden Lernorten für die Bedürfnisse der Auszubildenden zu sensibilisieren und ein positives Lern- und Organisationsklima zu fördern. Dieses unterstützt die soziale Integration, den Erwerb beruflicher Handlungskompetenz sowie die Persönlichkeitsentwicklung in der neuen Rolle. Zugleich werden Risikofaktoren für Vertragslösungen proaktiv adressiert.

Das Projekt adressiert die Herausforderungen des dualen Ausbildungssystems durch die Entwicklung eines berufspädagogisch fundierten, modularen Konzepts zur Unterstützung von Ausbildungsstarter:innen an beiden Lernorten. Ziel ist die Verbesserung der Umsetzungsqualität in der Startphase sowie die Förderung von Berufsbindung und Identifikation mit den Lernorten. Die Maßnahmen sollen den Ausbildungsverlauf insgesamt stabilisieren und motivierend wirken. Der innovative Charakter von DualON liegt in der systematischen Adaption und konzeptionellen Weiterentwicklung eines etablierten Instruments der Personalentwicklung (IWGS), welches als modulares Baukastensystem an die Anforderungen der Berufsausbildung angepasst und an beiden Lernorten implementiert wird. Die Weiterentwicklung des Onboarding-Konzepts erfolgt in enger Zusammenarbeit mit der Praxis, um eine bedarfsgerechte Umsetzung zu gewährleisten.

3 Projektkonzeption DualON

Das auf drei Jahre angelegte Projekt wird durch ein breites Netzwerk von Partner:innen unterstützt: als Kooperationspartner fünf berufliche Schulen, die Handwerkskammer für Unterfranken sowie die Industrie- und Handelskammer Würzburg-Schweinfurt; als strategische Partner das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus (StMUK), sowie die Bundesagentur für Arbeit. Im Zentrum der Maßnahmenentwicklung steht eine Arbeitsgruppe, die sich aus Berufsschullehrkräften, Vertreter:innen der Kammern und Ausbilder:innen zusammensetzt, moderiert durch das universitäre Team. Diese Arbeitsgruppe trifft sich regelmäßig, um Schwerpunktthemen im Bereich Pre- und Onboarding zu bearbeiten und daraus konkrete Pilot-Module in Form von Maßnahmen und Strategien zu entwickeln. Die generierten Module werden in einer Handreichung zusammengefasst und kontinuierlich während der Modulentwicklungsphase optimiert. Die Präsenz-Treffen fördern einen persönlichen, lernortübergreifenden Austausch, der von den Beteiligten als gewinnbringend bewertet wird. Gemeinsam mit den Kammern, einzelnen Ausbilder:innen und Berufsschullehrkräften werden zunächst Pilot-Module entwickelt, die im Verlauf des Projekts in den Ausbildungsjahrgängen erprobt und weiterentwickelt werden

doi.org/10.35468/6252-28

sollen. Das Projektteam entwickelt hierfür eine Handreichung „HOP", handlungsorientierte Onboarding-Praxis, in welcher die bisher entwickelten Module dargestellt und wissenschaftlich aufbereitet werden. Eine begleitende Evaluation dieser Module wird wichtige Impulse für deren Weiterentwicklung und Adaption liefern. Dabei erfolgt eine Aufbereitung der Evaluationsergebnisse, so dass sie einerseits beiden dualen Partner:innen zugänglich gemacht werden können und andererseits konkrete Hinweise für eine lernortspezifische Anpassung bieten. Im Projektverlauf werden dann die entwickelten Module auf einer projekteigenen Webseite in anwenderfreundlicher Form öffentlich verfügbar gemacht, so dass sie insbesondere deutschlandweit von Betrieben, Kammern und beruflichen Schulen genutzt werden können. Ziele sind möglichst weitreichende Dissemination und Transfer.
Neben der Modulentwicklungsphase wurde im Mai 2025 eine Online-Fragebogenerhebung durchgeführt, die sich an die drei Gruppen Lehrkräfte an Berufsschulen, Ausbildende sowie Auszubildende richtete. Der Fokus lag auf der Wahrnehmung und dem Erleben von Pre- und Onboarding an den jeweiligen Lernorten. Erste Ergebnisse aus der Perspektive der Auszubildenden wurden bereits analysiert; weitere Auswertungen werden bis Frühjahr 2026 folgen. Die gewonnenen Erkenntnisse aus der Erhebung fließen in die Arbeitsgruppen ein.

4 Fazit und Ausblick

Der Beitrag thematisiert den Transitionsprozess von allgemeinen Schulen in die berufliche Erstausbildung, der exemplarisch im „Schwellenmodell" (Biermann, 2008, S. 169) dargestellt wird. Die Zusammenarbeit mit den Projektpartner:innen verdeutlicht, dass es sich um einen komplexen Gestaltungsprozess handelt, der in der Praxis mit verschiedenen Herausforderungen einhergeht.
Ein zentraler Aspekt ist die Motivation von Lehrkräften und Ausbildungspersonal zur Umsetzung aufwändiger Maßnahmen unter begrenzten Ressourcen. Die Herausforderung besteht darin, Ergebnisse komplexitätsgerecht und praxisnah aufzubereiten. Zudem erfordert ein lernortübergreifendes Modell kontextsensible Anpassungen, die insbesondere in kleineren Betrieben ohne hauptamtliche Ausbilder:innen erschwert sind. Trotz bestehender Herausforderungen ist das Thema sehr bedeutsam für nachhaltige organisationale Entwicklung. Auszubildende in risikobehafteten Übergangsprozessen benötigen professionelle, interdisziplinäre Unterstützung zur erfolgreichen Bewältigung dieser Phase. Angesichts wachsender Diversität ist der Einsatz innovativer pädagogischer Konzepte erforderlich, die Informations-, Orientierungs- und Unterstützungsbedarfe ebenso berücksichtigen wie Aspekte der Wertschätzung – insbesondere im Hinblick auf Risikogruppen. Steffen (2025, S. 4) betont die Bedeutung dessen aus unternehmerischer Perspektive und schlussfolgert: „Setzen Sie gezielt auf umfassende Preboarding- und Onboarding-Programme! Damit können Sie die Einarbeitungszeit Ihrer Auszubildenden signifikant reduzieren und deren Produktivität von Beginn an steigern. Gleichzeitig fördern Sie die Mitarbeiterbindung und etablieren eine tiefe Loyalität zu Ihrem Unternehmen."

doi.org/10.35468/6252-28

Zur Zeit dieses Berichtes befindet sich das Projekt in der zweiten Modulentwicklungsphase, in der weitere Themenschwerpunkte im Kontext des Onboardings bearbeitet werden. Diese werden gebündelt im Arbeitsergebnis „HOP – Handlungsorientierte Onboarding-Praxis" dargestellt, welches 2026 digitalisiert und auf der projekteigenen Webseite (www.dualon.de) veröffentlicht wird.

Literatur

Ausbildungsreport 2025. Berlin: DGB. Online unter: https://www.dgb.de/fileadmin/download_center/Studien/ausbildungsreport2025_mid.pdf (zuletzt abgerufen am 18.11.25)

Bayerische Staatskanzlei (2025). Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG). Art. 34, AbS. 2, Nr. 1.

Biermann, H. (2008). *Pädagogik der beruflichen Rehabilitation*. Kohlhammer.

Brenner, D. (2020). *Onboarding. Als Führungskraft neue Mitarbeiter erfolgreich einarbeiten und integrieren*. Springer.

DualON (2025). Duales Onboarding in der Berufsausbildung. Online unter: https://dualon.de/ (zuletzt abgerufen am 24.11.25)

Ebbinghaus, M., Leber, U. & Schwengler, B. (2025). „Doch lieber woanders hin": Wenn geeignete Bewerberinnen und Bewerber abspringen, verschärft dies Probleme bei der Besetzung von Ausbildungsplätzen. Online unter: https://iab-forum.de/doch-lieber-woanders-hin-wenn-geeignete-bewerberinnen-und-bewerber-abspringen-verschaerft-dies-probleme-bei-der-besetzung-von-ausbildungsplaetzen/ (zuletzt abgerufen am 19.11.25)

Hascher, P. (2025). *Mit dem Förderschwerpunkt EsE in die Ausbildung? Analysen zu förderschulischen Übergangsvorbereitungen und -prozessen*. wbv.

Hascher, P., Kranert, H.-W. & Stein, R. (2022). Bildungsbiografien im Kontext psychischer Belastungen: ein systematisches Review. *Zeitschrift für Heilpädagogik, 73*(8), 394–407.

Holtmann, S. C. (2023). *Belastungsdiagnostik bei Jugendlichen: Prävention von Ausbildungsabbrüchen und Belastungsfolgen*. wbv.

Kraft, N. C. (2024). *Gelungenes Onboarding, Reboarding und Offboarding im Unternehmen*. Springer.

Lemke, V., Birmele, C., Bömers, J., Merklin-Wendle, A. & Pohl, F. (2020). Einführung. In V. Lemke (Hrsg.), *Crashkurs Mitarbeiter-Onboarding. Praxiswissen für HR, Coaches und Führungskräfte* (S. 11–19). Haufe-Lexware.

Moser, K., Souček, R., Galais, N. & Roth, C. (2024). *Onboarding: neue Beschäftigte erfolgreich integrieren*. Hogrefe.

Müller, T. (2021). *Basiswissen Pädagogik bei Verhaltensstörungen*. Ernst Reinhardt.

Oberst, B. (2025). Ghosting: Warum Azubis einfach abtauchen. Nichterscheinen zum Ausbildungsbeginn. In: Deutsche-Handwerks-Zeitung. Online unter: https://www.deutsche-handwerks-zeitung.de/ghosting-warum-azubis-abtauchen-308335/ (zuletzt abgerufen am 19.11.25)

Rehn, M. L. (1990). *Die Eingliederung neuer Mitarbeiter. Eine Längsschnittstudie zur Anpassung an Normen und Werte der Arbeitsgruppe*. München.

Schörger, J., Rausch, A. & Neubauer, J. (2013). Onboarding von Auszubildenden – Welche Maßnahmen erleichtern den Ausbildungsbeginn? BWP, 2/2013, S. 42–45.

Steffen, A. (2025). *Erfolgreiches Preboarding und Onboarding von Auszubildenden: Strategien und Methoden für eine nachhaltige Bindung und Integration*. Springer.

doi.org/10.35468/6252-28

Autoren

Abelein, Philipp, Dr.
ORCID: 0000-0003-4647-3068
Universität Würzburg, Institut für Sonderpädagogik, Lehrstuhl Pädagogik bei Verhaltensstörungen
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Unterricht bei Schüler:innen mit emotional-sozialem Förderbedarf, ADHS, Inklusion und Teilhabe im Kontext Arbeit und Beruf
philipp.abelein@uni-wuerzburg.de

Sedlmeier, Martin
ORCID: 0009-0005-3707-5991
Universität Würzburg, Institut für Sonderpädagogik, Lehrstuhl Pädagogik bei Verhaltensstörungen
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Teilhabe an beruflicher Bildung, Arbeit und Beruf bei Menschen mit und ohne Behinderungen
martin.sedlmeier@uni-wuerzburg.de

Rein, Arthur
ORCID: 0009-0005-5428-1455
Universität Würzburg, Institut für Sonderpädagogik, Lehrstuhl Pädagogik bei Verhaltensstörungen
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: berufliche Bildung, Beratung in der schulischen Erziehungshilfe
arthur.rein@uni-wuerzburg.de

Stein, Roland, Univ.-Prof. Dr.
ORCID: 0000-0002-7577-0013
Universität Würzburg, Institut für Sonderpädagogik, Lehrstuhl Pädagogik bei Verhaltensstörungen
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: psychische Belastungen und Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen, Teilhabe an Arbeit und Beruf bei Beeinträchtigungen, Beratung
roland.stein@uni-wuerzburg.de

doi.org/10.35468/6252-28

Monique Neubauer

Brüche im Übergang – Ausbildungsabbrüche als Aushandlungsprozesse zwischen individueller Jugendbiographie und institutionellen Strukturen

Abstract

Die Lehrvertragslösungsquoten in der dualen Berufsausbildung sind seit Jahrzehnten auf einem nominell hohen Niveau. Eine verkürzte Ursachendarstellung, wie etwa unzutreffende Vorstellungen vom Ausbildungsberuf, ungünstige Arbeitsbedingungen, mangelnde Ausbildungsqualität sowie Konflikte mit Vorgesetzten (u. a. DGB, 2025, S. 67), wird der Komplexität beruflicher Übergangsgestaltung Jugendlicher in einer hochmodernen Arbeitsgesellschaft nur bedingt gerecht. Daher wurden in einem Promotionsprojekt die berufsbiographischen Verläufe von jugendlichen Ausbildungsabbrechern in handwerklichen Ausbildungsberufen mithilfe des erzähl- und biographieanalytischen Verfahrens nach Schütze (1983) rekonstruiert. Die Ergebnisse dokumentieren, dass Berufswahl, Berufsausbildung und Ausbildungsabbrüche keine autonomen Prozesse nach der Schule, sondern komplexe biographische Verselbstständigungsprozesse im Spannungsfeld der Sozialisationsinstanzen und deren divergenten jugendbiographischen Dominanz sind. Im Beitrag werden ausgewählte Ergebnisse aus dem Dissertationsprojekt vorgestellt.

Keywords: Biographieforschung, Jugendforschung, Ausbildungsabbruch, Übergang Schule–Beruf

1 Einleitung

Transitionen markieren zentrale Übergänge in Bildungsverläufen. Gerade der Übergang von der Schule in die (berufliche) Ausbildung stellt für viele junge Erwachsene eine Phase erhöhter Unsicherheit dar, die mitunter zu volatilen Ausbildungsentscheidungen bzw. Ausbildungsabbrüchen führen kann. Gleichzeitig kommt der dualen Berufsausbildung eine zentrale Bedeutung für die Sicherung des Fachkräftebedarfs zu, sodass Ausbildungsabbrüche nicht nur individuelle, sondern auch arbeitsmarkt- und gesellschaftspolitische Relevanz besitzen. Die Datenlage zeigt, dass mit 29,7 % nahezu jeder dritte Lehrvertrag vorzeitig gelöst wird (vgl. BIBB, 2025, S. 162). Im Vergleich der Berufsfelder ist das Handwerk mit

doi.org/10.35468/6252-29

36,5 % bundesweit besonders von Ausbildungsbetriebswechseln, Ausbildungsberufswechseln oder von einem Ausbildungsverzicht betroffen (vgl. ebd.). Vor diesem Hintergrund untersucht das Promotionsprojekt die berufsbiographischen Verläufe männlicher Ausbildungsabbrecher in der dualen handwerklichen Berufsausbildung.
Im Beitrag werden der Forschungsstand zu Lehrvertragslösungen, zentrale theoretische Perspektiven sowie das methodische Design skizziert. Anschließend werden ausgewählte Ergebnisse des Promotionsprojekts anhand eines rekonstruierten Typus vorgestellt und abschließend ein Fazit gezogen.

2 Berufsbiographien Jugendlicher in einer hochmodernen Arbeitsgesellschaft – Theoretischer und empirischer Ausgangspunkt

Seit dem starken Anstieg der Lösungsquoten in den 1980er-Jahren stehen vorzeitige Vertragslösungen in der dualen Berufsausbildung im Fokus des wissenschaftlichen Interesses (vgl. BIBB, 2025, S. 154). Dabei wird die Forschungslandschaft durch quantitative Studien dominiert. Diese identifizieren als Ursachen für den Ausbildungsabbruch aus Sicht der Auszubildenden eine mangelnde betriebliche Ausbildungsqualität, ungünstige Arbeitsbedingungen und Konflikte mit Arbeitskolleg:innen. Im Gegensatz dazu benennen Ausbildungsbetriebe eine mangelnde Leistungsfähigkeit und Motivation der Auszubildenden, eine unzureichende Integration in den Ausbildungsbetrieb, falsche Vorstellungen vom Ausbildungsberuf sowie das Nichtbestehen der Abschlussprüfung (u. a. DGB, 2025; Uhly, 2015; Woll et al., 2017). Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass Vertragslösungen aus dem Zusammenwirken mehrerer Gründe hervorgehen, die sich in einem fallspezifischen Prozess zuspitzen und von den Jugendlichen nicht bewältigt werden können. Neben diesen umfangreichen Untersuchungen nehmen rekonstruktive biographische Studien bisher einen geringen Anteil ein. Eine erste biographische Studie liegt von Hensge (1987) vor; deutlich später folgten einzelne regional- und berufsspezifische biographische Studien zu Lehrvertragslösungen (u. a. Bartmann et al., 2014; Klaus, 2014). Trotz dieser wichtigen Beiträge bleiben die biographischen Orientierungs-, Deutungs- und Handlungsmuster unter Berücksichtigung der Sozialisationsbedingungen und Entwicklungsprozesse jugendlicher Ausbildungsabbrecher in einer hochmodernen Gesellschaft weitgehend offen.
Zu den zentralen Entwicklungsaufgaben junger Erwachsener gehört die Bildung einer eigenständigen Berufsidentität (vgl. Fend, 2005) sowie die Platzierung in der Berufswelt (vgl. Quenzel & Hurrelmann, 2022). Im Zuge dessen stellt die (duale) Berufsausbildung ein zentrales Strukturelement für die bildungs- und berufsbiographische Identitätsbildung der Heranwachsenden in ihren biographischen Lebensentwürfen dar. Viele Heranwachsende drohen jedoch an den komplexen Transitionsanforderungen, die der Übergang Schule–Beruf an sie stellt, zu scheitern. Denn: Jugendliche bewegen sich am Übergang Schule–Beruf in einem Spannungsfeld

doi.org/10.35468/6252-29

von Individualisierungs- und Institutionalisierungsprozessen in Abhängigkeit von sich wandelnden Arbeitsmarktstrukturen in einer hochmodernen Gesellschaft (vgl. Beck, 2022 [1986]). Entsprechend stellt sich die Jugendphase der Auszubildenden als latent prekäre und krisenanfällige biographische Lebensphase dar. Der Ausbildungsabbruch ist nicht von vorneherein als soziales Problem zu verstehen, sondern vielmehr als typisches Strukturmerkmal der Entwicklungsaufgaben und Identitätsbildung einer hochgradig individualisierten und entstrukturierten Jugendphase. Vor diesem Hintergrund erweisen sich volatile Ausbildungsentscheidungen als symptomatisch für einen Strukturwandel der Jugendphase, der von den Jugendlichen ein hohes Maß an flexibler Lebensführung verlangt (vgl. Neubauer, i. E.).
Im vorliegenden Beitrag wird der Lehrabbruch im Rahmen einer umfassenden biographischen Analyse im familiären Herkunftsmilieu, der berufsbiographischen und alltagskulturellen Handlungspraxen von Ausbildungsabbrechern sowie deren sozialstrukturellen Bedingungen rekonstruiert. Die zentralen Fragestellungen lauten: Wie gestalten sich die berufsbiographischen Prozessstrukturen von Ausbildungsabbrechern? In welcher Beziehung stehen die Sozialisationsinstanzen zum Ausbildungsprozess und zur Strukturkrise eines Ausbildungsabbruches? (vgl. ebd.) Entsprechend des theoretischen Ausgangspunktes sowie der empirischen Desiderate erfordert die empirische Analyse einen fallverstehenden biographie- und erzählanalytischen Zugang (vgl. Schütze, 1983). Untersuchungsgegenstand sind männliche Jugendliche in handwerklichen Ausbildungsberufen im ländlichen Raum. Zur sozialgeographischen Identifikation der ländlichen Regionen diente der Typisierungsansatz des Thünen-Institutes (vgl. Küpper, 2016). Das Datenmaterial besteht aus 13 autobiographisch-narrativen Interviews, die mithilfe der Narrationsanalyse nach Schütze (1983) ausgewertet wurden. Im Zuge dessen wurden prozessorientierte gesamtbiographische Fallanalysen erstellt, die zur Herausarbeitung einer sozialen Struktur des Feldes auf der Basis eines kontrastiven Vergleichs – über die Strategie der minimalen und maximalen Kontrastierung – in eine Typologie mündeten.

3 Spannungsverhältnis im jugendbiographischen Verselbstständigungsprozess am Übergang Schule–Beruf – eine Typologie[1]

Der Übergang von der Schule in den Beruf stellt nicht einfach die Überführung in eine berufsfachliche Ausbildung und Berufstätigkeit dar, sondern ist ein komplexer Transitionsprozess. Mit der Berufsausbildung werden verdichtete und formalisierte Verselbstständigungsanforderungen an die Jugendlichen herangetragen, die in einem sozialen, lebensweltlichen und biographischen Gesamtkontext gefasst sind. Die jugendliche Berufsausbildung ist dementsprechend ein integraler Bestandteil

1 Eine ausführliche Darstellung der theoretischen und empirischen Ergebnisse, der verschiedenen Typen sowie entsprechende Fallporträts erfolgt in einer Monographie zur Studie, die in Vorbereitung ist.

doi.org/10.35468/6252-29

eines jugendbiographischen Verselbstständigungsprozesses und keine unabhängige Sozialisationsinstanz fernab von Familie, Schule und Peergroup (vgl. Neubauer, i. E.). Diese Interdependenz zwischen den jugendlichen Sozialisationsinstanzen spiegelt sich in der Typologie wider, wobei das Typenspektrum darauf verweist, dass jeweils eine Beziehungsstruktur in spezifischer Weise spannungsreich für die Auszubildenden ist:

- Typ 1: Ausbildungsabbruch im Kontext eines jugendbiographischen Verselbstständigungsprozesses gegenüber dem konflikthaften familiären Herkunftsmilieu
- Typ 2: Ausbildungsabbruch im Kontext eines jugendbiographischen Verselbstständigungsprozesses gegenüber dem Ausbildungsbetrieb
- Typ 3: Ausbildungsabbruch im Kontext eines konflikthaften jugendbiographischen Verselbstständigungsprozesses in einer nonkonformen Peerkultur
- Typ 4: Ausbildungsabbruch zwischen heteronomen Leistungsanforderungen und Adaption eines fremdbestimmten jugendbiographischen Verselbstständigungsprozesses (vgl. Neubauer, i. E.).

Im Folgenden wird exemplarisch Typ 3 mit seinen Binnenvarianten 3a und 3b näher erläutert. Insgesamt zeichnen sich jugendliche Ausbildungsabbrecher im dritten Typus durch eine kritische sozialisatorische Bedeutung einer devianten und delinquenten Peersozialisation aus. Die Heranwachsenden sind an Straftaten beteiligt, darunter Verstößen gegen das Betäubungsmittelgesetz oder Körperverletzungen, die teilweise strafrechtlich verfolgt werden. Dabei fördern und verstärken die Peerbeziehungen die abweichenden Verhaltensformen der Heranwachsenden. Charakteristisch für diesen Typus sind zudem biographische Unsicherheiten und bildungsbiographische Überforderungstendenzen (wie etwa Teilleistungsstörungen oder sonderpädagogische Förderbedarfe).
Der Subtypus 3a spiegelt die sozialisatorische Bedeutung einer devianten Peergroup bei einer deutlich problembelasteten Familienbiographie wider. Die familiären Strukturen und der familiale Alltag weisen wenig emotionale Nähe sowie kognitive Unterstützung der Söhne auf. *„Wer soll mich denn erzogen haben? Keiner. Ich hab mich selbst erzogen. […] Mutti war immer bis um neun arbeiten, also war ich Schlüsselkind, schon mit sechs Jahren.“* (Maik, Ausbildung zur Fachkraft für Metalltechnik). In den Bildungsbiographien zeigen sich eine geringe Lern- und Leistungsbereitschaft sowie aggressiv-dissoziale Verhaltensauffälligkeiten gegenüber Gleichaltrigen und pädagogischen Fachkräften, was u. a. auch zur Exklusion von Wandertagen führt. In den Schullaufbahnen treten schulleistungsbezogene negative Verlaufskurvendynamiken auf, die sich durch die krisenhaften Adoleszenzentwicklungen im Elternhaus verstetigen. In der Konsequenz gelingt es den Heranwachsenden nur begrenzt, den formalen schulischen Leistungsanforderungen zu entsprechen. Dies führt auch zur Entwicklung eines negativen schulischen Selbstkonzepts. Vor dem Hintergrund einer fragilen familiären und schulischen Sozialisation entfalten die gleichaltrigen Peers eine kompensatorische Bedeutung für die Heranwachsenden.

doi.org/10.35468/6252-29

Der Subtypus 3b verdeutlicht demgegenüber, dass eine Kindheits- und Jugendbiographie in einem unterstützenden und stabilen familiären Umfeld durch die nachhaltige Irritation einer devianten Partnerin und deren nonkonforme Peer stark beeinflusst werden kann. *„[…] is man an Straftaten rangegangen, und wurde… die Hemmschwelle ist halt gesunken sowas gegenüber. Man hat angefangen Drogen zu nehmen […].*" (David, Ausbildung zum Kraftfahrzeugmechatroniker).
In den gleichaltrigen Peers des dritten Typus spielt der gemeinsame Drogen- und Alkoholkonsum eine bedeutsame Rolle. *„Also mindestens Gras immer. Also zugekifft auf jeden Fall immer.*" (Michael, Ausbildung zum Maler und Lackierer). Der Zugang zu freizeitkulturellen Aktivitäten, die konsumreduzierend wirken könnten (wie z. B. die Mitgliedschaft im Fußballverein), fehlt im Ausbildungsverlauf weitgehend. Insofern begünstigen begrenzte Ressourcen innerhalb der klassischen Sozialisationsinstanzen einen risikobehafteten Verlauf am Übergang Schule–Beruf. Gemeinsam ist den Fällen die ausbildungssprengende Bedeutung der devianten Adoleszenz, deren abweichendes Verhalten die Auszubildenden in das Berufsbildungssystem tragen, was dann auch zur Vertragslösung führt.
Diverse Studien identifizieren soziale Problemlagen am Übergang von der Schule in den Beruf als Risikofaktoren der beruflichen Übergangsgestaltung (vgl. Hönle & Bojack, 2011; Tomczyk et al., 2015). Anhaltender Rauschmittelkonsum bewirkt ein verändertes Arbeits- und Sozialverhalten von Auszubildenden (wie u. a. unentschuldigte Fehltage, Zuspätkommen, verminderte Konzentrationsfähigkeit, gesteigerte Impulsivität oder geringere Frustrationstoleranz) und führt zu einem Rückgang der Arbeitsleistung und Arbeitsqualität der Heranwachsenden (vgl. ebd.). Im Zuge dessen dokumentiert der dargestellte Typus, dass das Berufsbildungssystem auf biographisch gewachsene Problemlagen junger Erwachsener nicht eingestellt ist und Sozialisationsdefizite an die Jugendlichen zurückdelegiert. *„Und war halt nicht mehr für die Firma […] tragbar. Und dadurch wurd ich dann gekündicht.*" (David, Ausbildung zum Kraftfahrzeugmechatroniker). Während die Notwendigkeit besteht, die konfliktreichen Entwicklungsprozesse der Sozialisation pädagogisch zu begleiten und zu kompensieren, werden die Heranwachsenden aus dem Ausbildungsverhältnis entlassen. Diese Jugendlichen benötigen berufsbiographische Leitbilder und Bezugspersonen, die die Entwicklung einer berufsbiographischen Identität fördern und diesen Transitionsprozess unterstützen. Damit wird deutlich (auch über den dargestellten Typus hinaus), wie stark jugendliche Subjekte von sozialstaatlicher Fürsorge abhängig sind, die aber Auszubildenden mit sozialisatorischen Herausforderung und Defiziten nicht die notwendigen Unterstützungssysteme bereitstellen (vgl. Neubauer, i. E.).

4 Resümee und Ausblick

Die Typologie macht mit ihren vier Haupttypen und ihren Binnendifferenzierungen auf die Heterogenität und Komplexität biographischer Wege von Heranwachsenden in handwerkliche Ausbildungsberufe und die anschließende Vertragslösung aufmerksam. Insgesamt zeigen die Ergebnisse der biographischen

doi.org/10.35468/6252-29

Studie, dass Berufswahl, -ausbildung und Ausbildungsabbrüche keine losgelösten Prozesse nach der Schule, sondern komplexe transitorische und biographische Verselbstständigungsprozesse im Spannungsverhältnis der Sozialisationsinstanzen sind. Aus jugendtheoretischer Perspektive erscheint damit der Ausbildungsabbruch als jugendphasentypischer Ausdruck von Individualisierungsprozessen, der Verselbstständigung und der eigenen berufsbiographischen Gestaltung.
Unter Berücksichtigung der zentralen Rolle der dualen Berufsausbildung für die Fachkräftesicherung im Handwerk werden diese Spannungen – insbesondere in Typ 3 – zu einem relevanten Strukturproblem beruflicher Bildung. Im dritten Typus wird der komplexe jugendliche Transitionsprozess am Übergang Schule–Beruf sichtbar, beschreibt das abweichende jugendkulturelle Verhalten aber nicht als Risikofaktor, sondern als krisenhaften jugendbiographischen Verselbstständigungsprozess. Den Auszubildenden gelingt es im Zuge dessen nicht, sich konstruktiv in das Berufsbildungssystem zu integrieren, sodass es zur Vertragsauflösung kommt (vgl. ebd.). Gleichwohl haben Ausbildungsbetriebe neben der Einhaltung standardisierter Qualifikationslogiken auch eine pädagogische Verantwortung, der sie in Typ 3 nicht gerecht werden.
Trotz der Limitationen der vorliegenden Studie, insbesondere im Hinblick auf das Sampling – männliche, handwerkliche Auszubildende im ländlichen Raum –, tragen die Ergebnisse zur Erweiterung des aktuellen Forschungsdiskurses zur qualitativen Übergangs- und Berufsbildungsforschung bei. Die zusammenfassende Betrachtung zeigt, dass Ausbildungsabbrüche weniger als individuelles Scheitern zu verstehen sind, sondern als Ausdruck struktureller, institutioneller und biographischer Problemlagen, die sich am Übergang Schule–Beruf verdichten (vgl. ebd.).

Literatur

Bartmann, S., Handelmann, A., Hübner, A. & Janßen, E. M. (2014). *Wenn die Berufsfindung und -ausbildung Brüche aufweist. Ein Forschungsbericht.* Hochschule Emden/Leer.

Beck, U. (2022 [1986]). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne.* 25. Auflage. Suhrkamp.

BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) (2025). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2025. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung.* Online unter: https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/20621

DGB-Jugend – Deutscher Gewerkschaftsbund Jugend (Hrsg.) (2025). *Ausbildungsreport 2025*. Online unter: https://www.dgb.de/fileadmin/download_center/Studien/ausbildungsreport2025_mid.pdf

Fend, H. (2005). *Entwicklungspsychologie des JugendalterS*. 3., durchgesehene Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hensge, K. (1987). *Ausbildungsabbruch im Berufsverlauf. Eine berufsbiographische Studie.* Bundesinstitut für Berufsbildung.

Hönle, J. & Bojack, B. (2011). Alkohol- und Drogenprobleme von Auszubildenden als Ursache von Ausbildungsabbrüchen. In: Wismarer Diskussionspapiere 2011, H. 8. Online unter: https://www.fww.hs-wismar.de/storages/hs-wismar/_FWW/Forschung_und_Kooperationen/Veroeffentlichungen/wdp/2011/1108_HoenleBojack.pdf

Klaus, S. (2014). *Ausbildungsabbruch und Biographie. Über Prozesse, Mechanismen und Wechselwirkungen in Lebensverläufen von Personen mit vorzeitiger Vertragsauflösung in der Berufsausbildung*. Peter Lang.

Küpper, P. (2016). Abgrenzung und Typisierung ländlicher Räume. Thünen Working Paper 68. Online unter: https://literatur.thuenen.de/digbib_extern/dn057783.pdf

Neubauer, M. (i. E.). *Jugend und Ausbildungsabbruch. Eine qualitative Studie zu berufsbiographischen Verläufen von Ausbildungsabbrechern im ländlichen Raum*. Dissertation. Universität Rostock.

Quenzel, G. & Hurrelmann, K. (2022). *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*. 14., überarbeitete Auflage. Beltz Juventa.

Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 13. Jg., H. 3, 283–293.

Tomczyk, S., Morgenstern, M. & Hanewinkel, R. (2015). Ausbildung, Betrieb und Substanzkonsum. *Die berufsbildende Schule*, 67. Jg., H. 7/8, 264–267.

Uhly, A. (2015). Vorzeitige Vertragslösungen und Ausbildungsverlauf in der dualen Berufsausbildung. Forschungsstand, Datenlage und Analysemöglichkeiten auf Basis der Berufsbildungsstatistik. In: Wissenschaftliche Diskussionspapiere des Bundesinstitut für Berufsbildung, H. 157. Online unter: https://www.bibb.de/doku-mente/pdf/wdp-157_barrierefrei.pdf

Woll, C., Prüstel, S. & Linten, M. (2017). *Vorzeitige Lösung von Ausbildungsverträgen. Zusammenstellung aus: Literaturdatenbank Berufliche Bildung*. Bundesinstitut für Berufsbildung.

Autorin

Neubauer, Monique, Dr.
Universität Rostock, Institut für Allgemeine Pädagogik und Sozialpädagogik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Biographische und institutionelle Übergänge, Jugend(sozial)arbeit, quantitative und qualitative Forschungsmethoden und Methodologien, Biographieforschung
monique.neubauer@uni-rostock.de

doi.org/10.35468/6252-29

Raphael Wangler, Birgit Werner und Wolfgang Rauch

Inklusion in der beruflichen Schule: Soziale Inklusion von Jugendlichen und jungen Erwachsenen – erste Befunde einer dreijährigen Längsschnittstudie

Abstract

Ein hohes subjektives Wohlbefinden der Schüler:innen kann als ein zentrales Qualitätsmerkmal schulischer Inklusion gesehen werden. Im Gegensatz zum allgemeinbildenden Bereich liegen für den berufsschulischen Bereich derzeit keine empirischen Befunde vor. Im Rahmen der 3-jährigen Evaluation des Projektes „Auf dem Weg zur inklusiven beruflichen Schule – Umgang mit Heterogenität (inklusivBS)" werden Jugendliche und junge Erwachsene u. a. mit dem PIQ – Perceptions of Inclusion Questionnaire zu ihrem schulischen Wohlbefinden befragt. Der PIQ erhebt drei zentrale Dimensionen schulischer Inklusion: emotionales Wohlbefinden, akademisches Selbstkonzept und soziale Inklusion. Er wird sowohl von den Schüler:innen als auch von den Klassenlehrkräften für jede:n Schüler:in ausgefüllt. Das Verfahren wurde bisher nur für den Einsatz in den Klassenstufen 3 bis 9 validiert. Zur Validierung des PIQ für Jugendliche und junge Erwachsene wurde eine konfirmatorische Faktorenanalyse durchgeführt. Die akzeptable bis gute Modellanpassung bestätigt, dass der PIQ auch für diese Altersstufe eingesetzt werden kann. Zudem werden Befunde aus drei von sieben Messzeitpunkten referiert. Die Selbsteinschätzungen der Jugendlichen und jungen Erwachsenen liegen mehrheitlich im eher positiven Bereich und stimmen mit den Fremdeinschätzungen der Lehrkräfte weitgehend überein.

Keywords: Soziale Inklusion, PIQ – Perceptions of Inclusion Questionnaire, berufliche Schule

1 Soziale Inklusion

Ganz allgemein wird unter sozialer Inklusion im schulischen Kontext die soziale Einbindung und die Teilhabe eines jeden am sozialen Miteinander einer Lerngruppe, einer Klasse oder Schule verstanden. Dazu werden in der Literatur die Begriffe soziale Partizipation und soziale Integration meist synonym verwendet. Soziale Inklusion beschreibt einerseits einen Zustand, andererseits ist soziale Teilhabe aller ein erklärtes Ziel im inklusiven schulischen Bereich (Marten et al., 2016).

doi.org/10.35468/6252-30

Somit gilt soziale Inklusion als ein Indikator sowie zentrales Qualitätsmerkmal für gelungene Inklusion.
Verschiedene empirische Untersuchungen zeigen auf, dass dieses Ziel gegenwärtig in inklusiven Settings für einen Teil der Schülerschaft nicht im gewünschten Maße erreicht werden kann. Gerade Schüler:innen mit hohem Förderbedarf fühlen sich häufig schlechter in die Klassengemeinschaft integriert und weniger von der Lehrkraft akzeptiert. Beispielsweise geht die Diagnose Lernstörung resp. Förderbedarf im Schwerpunkt Lernen häufig einher mit sozialer Ausgrenzung (Huber & Wilbert, 2012; Köb & Janz, 2020; Nusser & Wolter, 2016; Schürer, 2020; Spilles et al., 2023). Analoge Befunde zeigen Studien zu Selbst- und Begabungskonzept (Sauer et al., 2007). Im Gegenzug zeigt sich, dass an Förderschulen die soziale Inklusion bei Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf meist höher ausgeprägt ist als an allgemeinen Schulen (Kohrt, Gresch & Mahler, 2021).
Forschungsbefunde liegen zu dieser Thematik mehrheitlich aus dem Primarbereich vor. Desiderate sind im Sekundarbereich I sowie in der beruflichen Bildung zu konstatieren. Ebenso finden sich kaum Längsschnittstudien zu dieser Thematik. Diesen Desiderata soll u. a. in dem Projekt „Auf dem Weg zur inklusiven beruflichen Schule – Umgang mit Heterogenität (inklusivBS)" entgegengewirkt werden. Eine zentrale Fragestellung ist: „Wie beschreiben Schüler:innen an inklusiven Berufsschulen ihre soziale Inklusion im schulischen Kontext?"

2 Projektbeschreibung „inklusivBS"

Wie Schüler:innen an beruflichen Schulen ihre soziale Inklusion wahrnehmen, wird in dem vom Kultusministerium Baden-Württemberg initiierten Projekt „Auf dem Weg zur inklusiven beruflichen Schule – Umgang mit Heterogenität (inklusivBS)" untersucht. Das Projekt „inklusivBS" stellt einen Veränderungsprozess an beruflichen Schulen in Baden-Württemberg dar, in dem von den teilnehmenden Schulen ein schul- und jeweils bildungsgangspezifisches pädagogisches Konzept erarbeitet werden soll. Ziel ist die Weiterentwicklung beruflicher Schulen hin zu einem professionellen Umgang mit heterogenen Lerngruppen und dem Ausbau inklusiver Strukturen (inklusivBS, 2023). Inklusion wird hier wie folgt definiert:
„Inklusion im Sinne des gemeinsamen Lernens an beruflichen Schulen umfasst die konsequente Umsetzung der Individuellen Förderung in der Schule und bedarfsbezogene sonderpädagogische Unterstützung und Beratung mit dem übergeordneten Ziel, bestmögliche Bildungschancen, berufliche Integration und ein individuell möglichst hohes Maß an Aktivität und Teilhabe für alle jungen Menschen zu erreichen, ob mit oder ohne besonderen Förderbedarf, Behinderung, Beeinträchtigung und Benachteiligung" (inklusivBS 2023, S. 40).
Das Projekt startete zunächst im Rahmen einer Pilotierung an sechs beruflichen Schulen in Baden-Württemberg und zielt darauf ab, den Umgang mit Heterogenität sowie den zukünftigen Ausbau inklusiver Bildungsangebote zu fördern. Die Berufsschulen entschieden dabei weitgehend selbst, welche Bildungsgänge an diesem Projekt teilnehmen. Vorgabe vom Kultusministerium war es, das AVdual

doi.org/10.35468/6252-30

(AVdual ist ein einjähriger Bildungsgang in Baden-Württemberg, der schulisches Lernen mit praxisnahen Betriebspraktika kombiniert, um Jugendliche gezielt auf eine Ausbildung vorzubereiten) sowie mindestens einen weiteren Bildungsgang in das Projekt zu integrieren. Der Projektzeitraum erstreckt sich von 2023 bis 2026. Die wissenschaftliche Begleitung erfolgt durch die Pädagogischen Hochschulen Heidelberg und Ludwigsburg. Im Rahmen einer Längsschnittstudie werden die Einstellungen der Lehrkräfte zur Inklusion, deren angewendetes Professionswissen und Kompetenzempfinden im Umgang mit Heterogenität sowie die subjektiv erlebte schulische Inklusion der Schüler:innen erfasst (vgl. Tabelle 1). In die vorliegenden Analysen gehen Daten der Erhebungszeitpunkte T1, T2 und T4 ein. Der Messzeitpunkt T3 bleibt unberücksichtigt, da der PIQ dort nicht erhoben wurde.

2.1 Stichprobe

Tab. 1: Stichprobengröße der Teilnehmenden je Messzeitpunkt

Erhebungszeitpunkt	Anzahl befragter Schüler:innen
T1 = November 2023	N = 332
T2 = Februar 2024	N = 169
T4 = Februar 2025	N = 170

Die befragten Schüler:innen waren zu den Erhebungszeitpunkten zwischen 15 und 27 Jahre alt. Für T1 klassifizierten sich 172 als „weiblich", 166 als „männlich" und 5 als „divers" (4 fehlende Werte). Zu T2 (N = 168) gaben 106 Schüler:innen „weiblich", 61 „männlich" und 1 „divers" an. Bei T4 (N = 170) entfielen 78 Angaben auf „weiblich", 91 auf „männlich" und 1 auf „divers". Die Erhebung erfolgte in den Bildungsgängen Berufliches Gymnasium, Berufsfachschule, AVdual und Berufskolleg.

2.2 Beschreibung PIQ

Die subjektiv wahrgenommene soziale Inklusion wird mit dem Perceptions-of-Inclusion-Questionnaire, kurz PIQ-Fragebogen, erhoben (Zurbriggen et al., 2019). Der PIQ differenziert schulische Inklusion in drei Dimensionen auf:

- Emotionales Wohlbefinden (EW)
- Akademisches Selbstkonzept (AS)
- Soziale Inklusion (SI)

Diese Dimensionen gelten als wesentliche Gelingensbedingungen und Indikatoren schulischer Inklusion. Zudem ermöglicht der Fragebogen die Berücksichtigung verschiedener Perspektiven: Schüler:innen, Lehrkräfte, Eltern (Zurbriggen & Knickenberg, 2020). Bisher wurde der PIQ-Fragebogen für die Klassenstufen drei bis neun validiert. Für das hier vorgestellte Projekt wurde zunächst die Messstruktur des PIQ-Fragebogens in der untersuchten Altersgruppe (15 bis 27 Jahre)

doi.org/10.35468/6252-30

mit einer konfirmatorischen Faktorenanalyse geprüft. Im Projekt wurden die Perspektiven der Schüler:innen als auch die der Lehrkräfte betrachtet. Hierfür füllten die Schüler:innen den Fragenbogen aus ihrer eigenen Perspektive aus. Zusätzlich schätzte die Klassenlehrkraft für jede/n Schüler:in die schulische Inklusion ebenfalls mittels PIQ-Fragebogen ein. In der Auswertung wurden die Ergebnisse gegenübergestellt, sodass Gemeinsamkeiten oder auch Unterschiede in der Einschätzung des schulischen Wohlbefindens identifiziert werden konnten.

3 Befunde

3.1 Konfirmatorische Faktorenanalyse

Zur Validierung des PIQ für die hier untersuchte Gruppe von Jugendlichen und jungen Erwachsenen wurde analog zu Venetz et al. (2019) eine konfirmatorische Faktorenanalyse mit robuster Maximum-Likelihood-Schätzung mittels des R-Pakets lavaan (Rosseel et al., 2025) mit den Daten von T1 durchgeführt. Die Anpassung für das Modell mit drei Faktoren, auf denen jeweils vier Items laden, war unbefriedigend. Daher wurden auf Basis der Modifikationsindizes drei zusätzliche Parameter in das Modell eingefügt: Korrelationen der Fehlervarianzen der Items 1 und 4 (Faktor EW) und der Items 8 und 11 (Faktor SI) sowie eine Doppelladung von Item 12 auf dem Faktor EW zusätzlich zur a priori bestehenden Ladung auf AS. Dieses modifizierte Modell zeigte eine befriedigende bis gute Anpassung (Chen, 2007) mit den Fit-Indizes CFI = .954, RMSEA = .058 und SRMR = .043.

3.2 Ergebnisse „soziale Inklusion"

Dieser Artikel legt den Schwerpunkt auf die Dimension der sozialen Inklusion im PIQ-Fragebogen. Auf einer vierstufigen Likertskala (stimmt gar nicht, stimmt eher nicht, stimmt eher, stimmt genau) nehmen die Schüler:innen zu folgenden Aussagen Stellung:

1. Ich habe sehr viele Freundinnen oder Freunde[1] in meiner Klasse.
2. Ich komme mit meinen Mitschülerinnen und Mitschülern sehr gut aus.
3. In meiner Klasse fühle ich mich allein.
4. Mit meinen Mitschülerinnen und Mitschülern vertrage ich mich sehr gut (Venetz et al., 2015).

Die Lehrkräfte schätzten zudem die Situation der Schüler:innen ihrer Klasse ein („Er/Sie hat sehr viele Freundinnen oder Freunde in seiner/ihrer Klasse."/ „Er/Sie fühlt sich in seiner/ihrer Klasse allein." etc.). Somit konnte die Selbsteinschätzung der Schüler:innen mit der Fremdeinschätzung der Lehrkräfte abgeglichen werden.

1 Aus Gründen der Lesbarkeit wird in den Fragebögen auf geschlechtergerechte Sprachformen verzichtet.

doi.org/10.35468/6252-30

Die Auswertung der Fragebögen erfolgte in R (R Core Team, 2025) und R-Studio (Posit Team, 2025) anhand deskriptiver Analysen (Mittelwerte, Standardabweichungen, Häufigkeitsverteilungen sowie Konfidenzintervalle). Für eine Vergleichbarkeit der einzelnen Messzeitpunkte liegt in diesem Beitrag der Schwerpunkt auf den Mittelwerten und deren Entwicklung.

Soziale Inklusion aus Sicht der Schüler:innen (Selbsteinschätzung)

Die Selbsteinschätzungen der Schüler:innen zur sozialen Inklusion liegen über alle drei Messzeitpunkte hinweg überwiegend im oberen Bereich (Wertebereich gesamt 1–4). So zeigt sich bei T1 ein Mittelwert von M = 3,29 (SD = 0,57). In den Folgemessungen bleibt dieses Niveau weitgehend stabil: Bei T2 beträgt der Mittelwert M = 3,22 (SD = 0,61), bei T4 M = 3,21 (SD = 0,57) (vgl. Tabelle 2). Daraus lässt sich eine insgesamt hohe wahrgenommene soziale Eingebundenheit der Schüler:innen ableiten.

Tab. 2: Soziale Inklusion Selbsteinschätzung (Perspektive Schüler:innen)

Perspektive	Messzeitpunkt	M	SD	N
Schüler:innen (Selbsteinschätzung)	T1	3,29	0,57	332
Schüler:innen (Selbsteinschätzung)	T2	3,22	0,61	169
Schüler:innen (Selbsteinschätzung)	T4	3,21	0,57	170

Soziale Inklusion aus Sicht der Lehrkräfte (Fremdeinschätzung)

Die Fremdeinschätzungen durch die Lehrkräfte fallen über alle Messzeitpunkte hinweg etwas niedriger aus als die Selbsteinschätzungen der Schüler:innen (vgl. Tabelle 3). Für T1 ergibt sich ein Mittelwert von M = 2,87 (N = 332, SD = 0,64). Zum Erhebungszeitpunkt T2 steigt der Mittelwert auf M = 3,01 (SD = 0,62; N = 169) leicht an, senkt sich dann bei T4 wieder auf einen Mittelwert von M = 2,97 (SD = 0,53; N = 170) ab. Es zeigt sich somit, dass die Lehrkräfte die soziale Inklusion der Schüler:innen verhaltener einschätzen.

Tab. 3: Soziale Inklusion Fremdeinschätzung (Perspektive Lehrkräfte)

Perspektive	Messzeitpunkt	M	SD	N
Lehrkräfte (Fremdeinschätzung)	T1	2,87	0,64	332[2]
Lehrkräfte (Fremdeinschätzung)	T2	3,01	0,62	169
Lehrkräfte (Fremdeinschätzung)	T4	2,97	0,53	170

2 Die Differenz in den Probandenzahlen bei T1 erklärt sich wie folgt: Die konfirmatorische Faktorenanalyse wurde mit dem Schülersatz durchgeführt. Hier waren es n = 347 Schüler. Bei der sozialen Inklusion wurden nur Datensätze genommen, bei denen Schüler und Lehrkräfte zueinander zugeordnet werden konnten.

doi.org/10.35468/6252-30

Verlauf über die Messzeitpunkte

Im Gesamtverlauf über alle drei Erhebungszeitpunkte zeigt sich folgendes Bild: Die durchschnittlich eingeschätzte soziale Inklusion bleibt in beiden Perspektiven relativ stabil, mit einer leichten Abnahme bei den Schüler:innen (3,29 → 3,22 → 3,21) und einem Anstieg von T1 zu T2 sowie einem kleinen Abfall zu T4 bei den Lehrkräften (2,87 → 3,01 → 2,97) (vgl. Abbildung 1). Insgesamt zeigt sich, dass die Schüler:innen zu allen Messzeitpunkten eine höhere soziale Inklusion aufzeigen, als Lehrkräfte sie einschätzen.

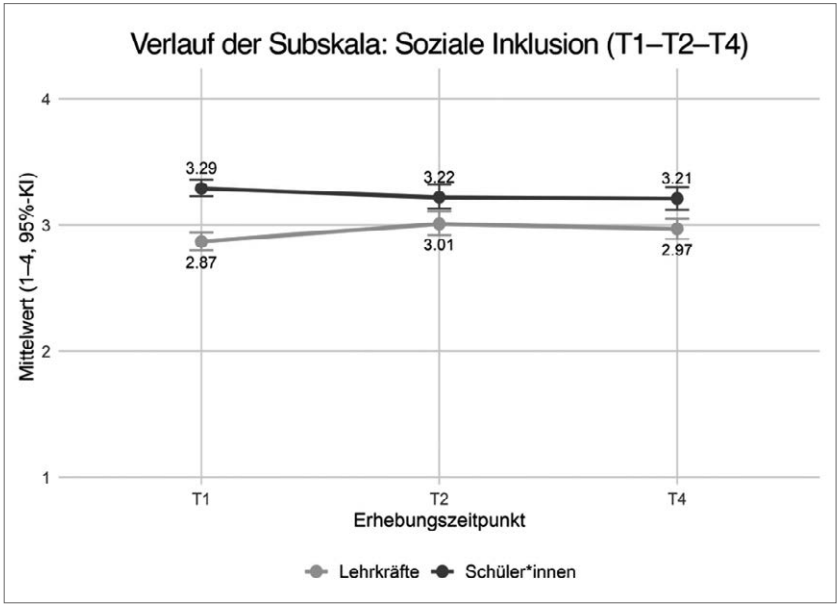


Abb. 1: Soziale Inklusion im Verlauf T1 – T4 (eigene Abbildung)

4 Fazit

Das Projekt „inklusivBS" stellt die erste Untersuchung zur sozialen Inklusion an beruflichen Schulen, die sich mit inklusiver Schulentwicklung befassen, dar und leistet damit einen wichtigen Beitrag zur (Weiter-) Entwicklung inklusiver Bildungsprozesse im Bereich der beruflichen Schulen. Die durchgeführte konfirmatorische Faktorenanalyse bestätigt die faktorielle Validität des PIQ für den Einsatz bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen an beruflichen Schulen, sodass dieses Instrument als geeignet für die Erfassung subjektiv wahrgenommener schulischer Inklusion in diesem Bildungsbereich betrachtet werden kann. Die Ergebnisse der Auswertung des PIQ-Fragebogens mit dem Schwerpunkt auf die Dimension

doi.org/10.35468/6252-30

soziale Inklusion zeigen, dass die Selbsteinschätzungen der Schüler:innen überwiegend im positiven Bereich liegen, was auf eine grundsätzlich hohe wahrgenommene soziale Eingebundenheit hindeutet. Zudem stimmen Selbst- und Fremdeinschätzungen durch die Lehrkräfte weitgehend überein, wobei die Lehrkräfte in ihren Einschätzungen verhaltener sind. Die beobachteten leicht niedrigeren Werte in den Lehrkräfteeinschätzungen entsprechen dabei Befunden aus anderen Studien und können als typisches Muster in der Einschätzung sozialer Inklusion interpretiert werden (Altmeyer et al., 2020).

Limitationen

Bei der Interpretation der Ergebnisse sind einige Limitationen zu berücksichtigen. Hinsichtlich der faktoriellen Validität zeigen sich leichte Abweichungen von der erwarteten 3-Faktor-Struktur. Zudem ist von einer fehlenden Repräsentativität der Daten vor allem aufgrund einer positiven Stichprobe auszugehen. Da die PIQ-Ergebnisse ausschließlich aus ausgewählten beruflichen Schulen in Baden-Württemberg stammen, welche sich freiwillig für die Teilnahme an dem Projekt gemeldet haben, sind die Ergebnisse nur eingeschränkt auf andere berufliche Schulen oder Regionen verallgemeinerbar.

Literatur

Altmeyer, S., Hättich, A., Burkhardt, S. C. A., Krauss, A. & Lanfranchi, A. (2020). Verhalten und Befinden von Schulkindern: Diskrepanz von Kinder- und Lehrendensicht. Eine Längsschnittstudie in integrativen Regelklassen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 67*, 1–16. https://doi.org/10.2378/peu2020.art24d

Chen, F. F. (2007*). Sensitivity of goodness of fit indexes to lack of measurement invariance. Structural Equation Modeling,* 14, 464–504. https://doi.org/10.1080/10705510701301834

Huber, C., & Wilbert, J. (2012). Soziale Ausgrenzung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und niedrigen Schulleistungen im gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik, 4*(2), 147–165.

Köb, S. & Janz, F. (2020). Die soziale Position von Jugendlichen mit und ohne kognitive Beeinträchtigung in inklusiven Klassen. Subjektive Theorien von Lehrkräften und Begründungen von Peers. *VHN-Vierteljahreszeitschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete,* 89 Jg., 63–84. https://doi.org/10.2378/vhn2020.art20d

Kohrt, P., Gresch, C. & Mahler, N. (2021). Die soziale Integration von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an allgemeinen Schulen und Förderschulen: Die Rolle individueller und klassenbezogener Kompetenzen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 24*(5), 1205–1229.

Marten, K., Blumenthal, S. & Blumenthal, Y. (2016). Zur Anwendung des Nominierungsverfahrens als Methode zur Erfassung der sozialen Akzeptanz. *Empirische Pädagogik, 30*(1), 8–26.

Nusser, L. & Wolter, I. (2016). There's plenty more fish in the sea. Das akademische Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen in integrativen und segregierten Schulsettings. *Empirische Pädagogik, 30*(1), 130–143.

Posit Team (2025). *RStudio: Integrated Development Environment for R*. Posit Software, PBC, Boston, MA. http://www.posit.co/.

Projektgruppe inklusivBS (2023). Inklusive Bildung und Ausbildung an beruflichen Schulen. Handreichung für Pilotschulen (Entwurfsfassung, Stand: 13.07.2023)

R Core Team (2025). *R: A Language and Environment for Statistical Computing*. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. https://www.R-project.org/.

Rosseel, Y., Jorgensen, T. D. & De Wilde, L. (2025). *Lavaan: Latent Variable Analysis. Version 0.6-21*. https://doi.org/10.32614/CRAN.package.lavaan

Sauer, S., Ide, S. & Borchert, J. (2007). Zum Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern an Förderschulen und in integrativer Beschulung: Eine Vergleichsuntersuchung. *Heilpädagogische Forschung, 33*(3), 135–142.

Schürer, S. (2020). Soziale Partizipation von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Bereichen Lernen und emotional soziale Entwicklung in der allgemeinen Grundschule – Ein Literaturreview. *Empirische Sonderpädagogik, 12*(4), 295–319.

Spilles, M., Huber, C., Hennemann, T., König, J. & Grosche, M. (2023). Sind Grundschulkinder besser sozial integriert, wenn sie im Unterricht weniger Probleme im Lernverhalten und weniger oppositionelles Verhalten zeigen? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 39*(3), 155–242. https://econtent.hogrefe.com/doi/10.1024/1010-0652/a000360

Venetz, M., Zurbriggen, C. L. A., Eckhart, M., Schwab, S. & Hessels, M. G. P. (2015). The Perceptions of Inclusion Questionnaire (PIQ). https://piqinfo.ch/wp-content/uploads/2019/08/piq-deutsch.pdf

Venetz, M., Zurbriggen, C. L. A. & Schwab, S. (2019). What do teachers think about their students' inclusion? Consistency of students' self-reports and teacher ratings. *Frontiers in Psychology, 10*, 1637. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01637

Zurbriggen, C., Venetz, M., Schwab, S. & Hessels, M. G. P. (2019). A Psychometric Analysis of the Student Version of the Perceptions of Inclusion Questionnaire (PIQ). *European Journal of Psychological Assessment, 35*(5), 641–649. https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000443

Zurbriggen, C. & Knickenberg, M. (2020). Perceptions of Inclusion Questionnaire (PIQ). Ein Feedback-Instrument für die inklusive Schule. *Schule inklusiv, 6*, 35–39.

Autor:innen

Wangler, Raphael
ORCID: 0000-0001-1234-5678
Pädagogische Hochschule Heidelberg und Ludwigsburg
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Pädagogik und Didaktik im sonderpädagogischen Schwerpunkt Lernen
wangler@ph-heidelberg.de

Werner, Birgit, Prof. Dr. (a.D.)
Pädagogische Hochschule Heidelberg
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Pädagogik und Didaktik im sonderpädagogischen Schwerpunkt Lernen
birgit.Werner@ph-heidelberg.de

Rauch, Wolfgang, Prof. Dr.
ORCID: 0000-0002-3337-8662
Pädagogische Hochschule Ludwigsburg
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Psychologie und Diagnostik im sonderpädagogischen Schwerpunkt Lernen
wolfgang.rauch@ph-ludwigsburg.de

doi.org/10.35468/6252-30

Katharina Weiland, Liza Windus, Johannes Hübner, Markus Spreer und Michael Wahl

Vom Berufsbildungswerk in den Berufseinstieg – Die Transition als (Soll-)Bruchstelle für junge Erwachsene mit Unterstützungsbedarf

Abstract

Die Transition von der Ausbildung im Berufsbildungswerk (BBW) in eine berufliche Tätigkeit markiert für junge Erwachsene mit Unterstützungsbedarf eine besonders vulnerable Phase im Lebensverlauf, denn der Übergang eröffnet Chancen auf Selbstständigkeit und Teilhabe, ist jedoch zugleich mit Unsicherheiten, Brüchen und strukturellen Hürden verbunden. Das Symposium „Vom Berufsbildungswerk in den Berufseinstieg" widmete sich dieser „Sollbruchstelle" aus empirischer Perspektive. Vorgestellt und diskutiert wurden zentrale Befunde von Einzel- und Gruppeninterviews mit Auszubildenden und Fachkräften am BBW fokussiert auf Rahmenbedingungen sowie psychosoziale und emotional-kognitive Aspekte, die angesichts komplexer, reversibler und nicht-linearer Übergänge für die pädagogische Vorbereitung und Begleitung der Auszubildenden wichtiger werden.

Keywords: Berufsbildungswerk, berufliche Transition, Unterstützungssysteme, berufliche Teilhabe, Jugendliche mit Beeinträchtigungen

1 Übergang Ausbildung am BBW – Arbeit

Die berufliche Bildung von Menschen mit Behinderung kann sowohl in der dualen Ausbildung als auch in schulischen Einrichtungen oder in Werkstätten für behinderte Menschen verortet sein. Beispielsweise kann eine solche Erstausbildung als Leistung der beruflichen Rehabilitation nach § 51 Sozialgesetzbuch IX an einem Berufsbildungswerk absolviert werden. Neben dem Ausbildungsabschluss zielen die Bildungsangebote auf einen souveränen Umgang mit den eigenen Teilhabeeinschränkungen im Beruf oder bei der Freizeitgestaltung, aber auch auf das selbstständige Leben in einer eigenen Wohnung.

Die hier im Fokus stehenden Berufsbildungswerke (BBW) bieten jungen Erwachsenen mit Behinderung im Hinblick auf alle sonderpädagogischen Förderschwerpunkte und mit psychischen Beeinträchtigungen eine eng begleitete berufliche Qualifizierung und Lebensgestaltung. Die umfangreiche institutionelle Rahmung

doi.org/10.35468/6252-31

in den BBW (Seyd, 2015, S. 149) – mit Angeboten in den Bereichen Bildung, Wohnen, Freizeit sowie sozialpädagogischer und psychologischer Unterstützung – schafft ein vergleichsweise stabiles Umfeld, das sowohl Kompetenzerwerb als auch soziale Orientierung ermöglicht. Mit dem Abschluss der Ausbildung in diesem überwiegend exklusiven Setting endet jedoch diese intensive Begleitung und der Übergang in den Arbeitsmarkt, idealerweise in eine reguläre Beschäftigung, stellt sich häufig als krisenanfällig dar.

Nicht nur der Wechsel in neue Arbeitskontexte, sondern auch Herausforderungen wie Wohnraumsuche und das selbständige Leben, komplexe Anforderungen an den Aufbau neuer sozialer Bezüge und die Mobilität machen deutlich, dass es sich um eine komplexe, mehrdimensionale Transition handelt. An dieser Bruchstelle kumulieren individuelle, soziale und strukturelle Anforderungen – mit dem Risiko von Desintegration und Rückschritten in der Teilhabeentwicklung (vgl. Walther, 2024, S. 272).

Die individuelle Perspektive auf Übergänge wird im Konzept des Doing Transitions (vgl. Andresen et al., 2022) ergänzend zu diskursiven, gesellschaftlichen und hier insbesondere relevanten institutionellen Praktiken diskutiert und soll im Nachfolgenden aus psychologisch-pädagogischer Perspektive betrachtet werden. Wohlfahrtsstaatliche Einrichtungen wie die BBW sind – im Zusammenspiel mit anderen Akteur:innen der Eingliederungshilfe – von institutionellen Routinen geprägt (Walther, 2024, S. 282), in deren Rahmen die Fachkräfte eine zentrale Rolle einnehmen: Als Gate-Keeper:innen stellen sie sicher, dass die Teilnehmenden passgenaue Unterstützung erhalten, sie entscheiden über Zugänge und pädagogische Angebote (Walther, 2014, S. 24) und rahmen neben weiteren Einflussfaktoren von Übergangsregimes die Möglichkeiten zur individuellen Lebensgestaltung (Fasching & Tanzer, 2022). Gleichzeitig können Gate-Keeping-Prozesse im Spannungsfeld zwischen Unterstützung, Selektion und sozialer Kontrolle auch Risiken des Wohlfahrtsstaates verstärken, indem sie mitunter segregierende Lebenslaufbahnen fördern und durch die Betrachtung der jungen Menschen mit Fokus auf deren (v. a. behinderungsbedingte) Bedarfe Phänomene wie Defizitorientierung und Stigmatisierung reproduzieren. Die Neuausrichtung solcher institutionellen Praktiken anhand der Leitdiskurse der Selbstbestimmung und des Empowerments wiederum eröffnen nicht nur Vorteile, denn das „Risiko der einseitigen Betonung der Selbstverantwortlichkeit" (Loeken & Windisch, 2013, S. 28) der Rehabilitand:innen steigt – und mit diesen Anforderungen womöglich auch die psychosoziale Belastung, denn „[g]rundsätzlich ist von einem potenziellen Krisencharakter der Übergänge zwischen Lebensphasen […] auszugehen, in denen häufig auch institutionelle Wechsel erfolgen" (Stein & Kranert, 2024, S. 144).

doi.org/10.35468/6252-31

2 Lebensqualität als (sonder-)pädagogisches Thema am Übergang

Die subjektiven Erfahrungen von jungen Menschen mit Beeinträchtigung am Übergang von der Ausbildung am BBW hin zum Einstieg in die Erwerbstätigkeit sind das zentrale Thema des Forschungs- und Entwicklungsprojekts „Lebensqualität von Jugendlichen mit Beeinträchtigungen am Übergang von der Berufsausbildung in die Berufstätigkeit – partizipative Entwicklung eines digitalen Befragungs- und Unterstützungstools" (LeBe:5; Laufzeit 2024–2028; gefördert durch das Bundesministerium für Arbeit und Soziales aus Mitteln des Ausgleichsfonds).
Bevor einzelne Erkenntnisse aus der Bedarfs- und Anforderungsanalyse dargelegt werden, liegt der Fokus zunächst auf dem Konzept Lebensqualität, das sich aus vielfältigen Zugangsweisen der Disziplinen Soziologie, Psychologie, Politologie, Philosophie und Medizin (u. a.) speist. Die entsprechenden Konzeptualisierungen und Operationalisierungen sind entsprechend der betrachteten Subjekte, Themen und Theoriehintergründe heterogen, jedoch hat sich eine mindestens duale Betrachtung von objektiven und – auf die Verfassung der Weltgesundheitsorganisation (WHO, 1948) zurückzuführenden – subjektiven Anteilen gleichermaßen etabliert (Lang, 2025, S. 68). Aktuelle Ansätze sind multidimensional und ganzheitlich: Sie berücksichtigen neben sozialstaatlichen Indikatoren (Beschreibung allgemeiner Lebensbedingungen) die individuelle Wahrnehmung einer Person über ihre Stellung im Leben in Relation zur Kultur und den Wertesystemen, in denen sie lebt, und in Bezug auf ihre Ziele, Erwartungen, Maßstäbe und Anliegen.
Für die Pädagogik sind dabei Diskurse zum Konzept der Lebensqualität, verstanden als ein integriertes Modell im Sinne der Synthese des objektivistischen und subjektivistischen Ansatzes (vgl. Schäfers, 2016, S. 134) bzw. von personen- und umweltbezogenen Faktoren (vgl. Miller, 2012), besonders anschlussfähig.
Grundlegend sind in einer pädagogisch-psychologischen Betrachtungsweise persönliche Bedürfnisse, die bereits in den 1970er Jahren mit den Schlagworten „Having" (materielle und Sicherheitsbedürfnisse), „Loving" (Bedürfnisse der Zugehörigkeit) und „Being" (Bedürfnisse nach Persönlichkeitsentwicklung und Selbstverwirklichung) charakterisiert wurden (Schäfers, 2008, S. 31). Für die Sonderpädagogik haben Schalock, Bonham und Verdugo (2008, S. 182) ein Rahmenmodell vorgelegt, das diese Bedürfnisse in drei Faktoren von Lebensqualität definiert.
Für den Bildungskontext bietet das Konzept Lebensqualität einen erweiterten Bezugsrahmen, der Wohlbefinden, soziale Teilhabe und individuelle Entwicklung als gleichrangige Zielgrößen integriert (vgl. Vesper et al., 2023) und bspw. als Grundlage für ein Qualitätsmanagement dienen kann, auf der Ebene von Institutionen und Trägern die Qualität von Hilfen zu verbessern und um daraus Standards für die Evaluation von Leistungen und Hilfen abzuleiten: Die Angebote sind neben der reinen Leistungsorientierung auch und vor allem vor dem Hintergrund der Bedürfnisse der Klient:innen und deren Einschätzung des individuell wahrgenommenen Nutzens zu bewerten (vgl. Lang, 2025, S. 67). Impliziert ist damit das Bestreben, Unterstützungsangebote stärker an den Rechten, Bedürfnissen und

doi.org/10.35468/6252-31

Zielen von Menschen mit Behinderungen auszurichten (Amor et al., 2023) und Lebensqualität als Zielgröße pädagogischen Handelns und als „Leitbegriff sozialer Dienstleistungen für Menschen mit Behinderung" (Schäfers, 2008, S. 59) zu verankern.
In Bezug auf Übergangsphasen zwischen der Ausbildung und dem Berufseinstieg junger Menschen mit Beeinträchtigungen betonen insbesondere psychologische Ansätze die individuelle Gestaltung von und die Reaktion auf Transitionsanforderungen, die als Veränderungen im Sinne eines Entwicklungsbegriffs verstanden werden (vgl. Stauber et al., 2019, S. 283). Als Ansatz zur Operationalisierung dieser individuellen Perspektiven hat sich das Konzept der Lebensqualität, und innerhalb dieses vor allem die Dimension subjektiven Wohlbefindens, bereits empirisch bewährt. Darin werden neben positiven Emotionen und der kognitiv-retrospektiven Bewertung der eigenen Lebenssituation (Lebenszufriedenheit) häufig das Erleben psychosozialer Belastungen für die empirische Darstellung von Wohlbefinden operationalisiert. Psychische Belastungen sind „eine Art Querschnittsthema im Hinblick auf die Krisenphasen der klassischen ersten und auch der zweiten Schwelle, indem hier ohnehin bestehende Belastetheiten von Menschen mit Krisen des Überganges zusammenkommen" (Stein & Kranert, 2024, S. 145).
Empirische Befunde weisen darauf hin, dass die Lebensqualität junger Erwachsener mit Behinderung eng mit ihrer wahrgenommenen sozialen Teilhabe, Schmerzfreiheit, mit psychischem Wohlbefinden und realistischen beruflichen Perspektiven verknüpft ist (vgl. Schmidt et al., 2022). Personen, die eine gute Passung zwischen ihren Fähigkeiten und den arbeitsbezogenen Anforderungen erleben, berichten über eine höhere Lebenszufriedenheit (Konrad et al., 2012). Als „Disability Paradox" wird beschrieben, dass viele Jugendliche von stabiler Lebensqualität berichten, trotz objektiv vorliegender Einschränkungen, solange soziale Integration und Unterstützung gewährleistet sind (Schmidt et al., 2022).
Die Abbildung des subjektiven Wohlbefindens an der „Sollbruchstelle" des Übergangs von der Ausbildung im geschützten Setting BBW in die Arbeitswelt ist empirisch deutlich unterrepräsentiert, so dass ein Bedarf konstatiert werden kann, diese relevanten Aspekte für das pädagogische Arbeitsfeld zu konturieren und auszudifferenzieren.

3 Lebensrealitäten junger Menschen im Übergang von der Ausbildung zum Beruf

Die Bedarfs- und Anforderungsanalyse im Forschungs- und Entwicklungsprojekt LeBe:5 bezog 2024 und 2025 die Perspektiven von 65 Auszubildenden und 51 Fachkräften an fünf Kooperations-BBW ein. Auf der Basis von Interviews wurden die Perspektiven der jungen Menschen selbst in den Mittelpunkt gestellt; die Fachkräfte wurden flankierend zu vorgehaltenen Unterstützungsangeboten, deren Wirksamkeitseinschätzung und ebenfalls zu ihrer Sicht auf psychosoziale Belastungen befragt. Das inhaltsanalytische Vorgehen fokussiert auf psychosoziale, emotional-kognitive Aspekte (vgl. Meuth, 2014), die angesichts komplexer, reversibler und

doi.org/10.35468/6252-31

nicht-linearer Übergänge (vgl. Walther, 2014) für die pädagogische Vorbereitung und Begleitung der Auszubildenden wichtiger werden. Vornehmlich wird das Konzept Lebensqualität beleuchtet, das insbesondere bei komplexen Beeinträchtigungen als heuristische Folie dienen kann, um Fragen von subjektivem Wohlbefinden, Partizipation und sozialer Inklusion differenziert zu adressieren, und das sich im Bereich der Behindertenhilfe als Zielperspektive etabliert hat (vgl. Schäfers, 2016). In der Einschätzung der befragten Fachkräfte (Ausbilder:innen, Erzieher:innen, Psychologischer Dienst, Sozialpädagog:innen, Case-Manager:innen) im Hinblick auf die Lebenssituation von Auszubildenden im Transitionsprozess Berufsausbildung–Beruf erscheint der Schritt aus dem geschützten Umfeld des BBW in ein eigenständiges Leben als besonders herausfordernd. Dies geht für viele Jugendliche mit erheblichen, ganz unterschiedlichen Belastungen einher – auch geprägt von der Gleichzeitigkeit von Abschlussprüfungen, Arbeitsstellen- und i.d.R. Wohnungssuche. Zudem stellt für viele Jugendliche die grundsätzliche Unsicherheit im Umgang mit der neuen Situation eine große Hürde dar. Die Fachkräfte beschreiben hier „psychische und emotionale Belastungen", u. a. im Hinblick auf den „Verlust vertrauter Strukturen" und Bezugspersonen. Hinzu können soziale Belastungen im Betrieb („Schwierigkeiten bei der Integration ins Team") und im persönlichen Umfeld („Eltern sind auf Übergang in Arbeit nicht vorbereitet") kommen. Auch die befragten Jugendlichen selbst beschreiben diese Herausforderungen im Transformationsprozess: Die Konfrontation mit neuen Beschäftigungskontexten, der Wechsel des Wohnumfeldes sowie die Integration in bislang unbekannte soziale Bezugssysteme. Jedoch begegnen ihnen an dieser Schwelle noch weitere Entwicklungsaufgaben im Vergleich zu Jugendlichen, die außerhalb des exklusiven Settings eines BBW als „Käseglocke Berufsbildungswerk" bzw. „geschützten Rahmen" lernen. Trotz intensiver Berufsvorbereitung ist dieser Widerspruch zwischen Ex- und Inklusion inhärenter Teil der BBW. Nach dem Ende ihrer Ausbildung muss die gesellschaftliche Teilhabeposition der Jugendlichen wieder neu ausgerichtet werden (vgl. Walther, 2024, S. 272).

Das Thema Wohlbefinden / mentale Gesundheit wird für den Übergang ebenfalls als Schwerpunkt beschrieben: So sind inzwischen für einen Großteil der Auszubildenden psychische Diagnosen bzw. relevante Belastungen auch bereits während der Ausbildung zu verzeichnen (Anteil der Teilnehmenden mit einer psychischen Beeinträchtigung liegt bei 62 %; vgl. Hölzer et al., 2025). Gleichzeitig bildet die psychische Stabilität die Basis für den Ausbildungserfolg. Die Fachkräfte beschreiben den zunehmenden Bedarf an professioneller Unterstützung (z. B. Einzelgespräche mit Psycholog:innen), sehen aber auch eine Offenheit der Jugendlichen für die Inanspruchnahme von Hilfen bei psychischen Belastungen, die sich u. a. in Einsamkeit, Selbstwertproblemen oder Ängsten zeigen können. Für entsprechende mentale Entlastungen sorgen u. a. eine niedrigschwellige flexible Hilfe, eine psychologische Anbindung als „sicherer Ort" sowie Gruppenangebote und Trainings. Als Herausforderungen und Grenzen der Unterstützung werden von den Fachkräften weiterhin wirtschaftliche Zwänge der BBW benannt (vgl. Goth et al., 2018). Die beschriebene schwierige und wenig inklusive Arbeitssituation

doi.org/10.35468/6252-31

für Menschen mit psychischen Beeinträchtigungen betrifft besonders vulnerable Gruppen, was sich verstärkt nachteilig auf die Teilhabe an der Gesellschaft auswirkt (vgl. Rathmann et al., 2020, S. 224).
Eines der zentralen Ergebnisse der Erhebung ist, dass das Praktikum als wichtiger Bestandteil der Ausbildung ab dem zweiten Ausbildungsjahr als Schlüsselstelle identifiziert werden kann. Die inhaltsanalytische Prüfung der Aussagen der Jugendlichen ermittelt das Praktikum als Brücke in die Anstellung. Gleichzeitig wird von einigen Jugendlichen auch von einer „langwierigen Stellensuche" gesprochen und es werden Herausforderungen beschrieben, die mit den Codes „Ableismus im Bewerbungsprozess" und „Kommunikation der Beeinträchtigung" versehen wurden. Letzteres wird als „Offenbarungsdilemma" bezeichnet. Für die konkrete Situation der Jugendlichen werden Faktoren benannt, die den Umgang mit der eigenen Beeinträchtigung in diesem Setting bestimmen. Hierzu zählen persönliche Erfahrungen, die jeweilige Branche und Organisationskultur des Praktikumssettings, das Verhältnis zu Vorgesetzten und Kolleg:innen, vorhandene Unterstützungsnetzwerke und die ganz konkrete Lebenssituation (vgl. Gignac et al., 2025, S. 2). Als mögliche Folgen werden ein Dilemma vor dem Hintergrund der Transparenz, eine Individualisierung von Misserfolgen, Internalisierung von Ableismus und Cooling out beschrieben.
Insgesamt lassen die bisherigen Ergebnisse auf eine komplexe Lebenssituation der Jugendlichen schließen, die durch multiple Belastungsfaktoren und strukturelle Barrieren im Zugang zum Arbeitsmarkt gekennzeichnet ist und einen Bedarf an individualisierter Begleitung und Unterstützung beim Übergang in ein selbstbestimmtes Leben verdeutlicht, dem die Fachkräfte so gut wie nur möglich versuchen nachzukommen. Inspiring-Practice-Befunde gelungener Transitionen könnten noch stärker in die Arbeit einbezogen werden.

4 Lebensqualität als pädagogisches Thema an der (Soll-) Bruchstelle zwischen der Ausbildung im BBW und dem Berufseinstieg

Ziel der Datenanalyse war es, zentrale Herausforderungen für junge Menschen mit Beeinträchtigung im Übergangsprozess zwischen der Ausbildung am BBW und dem Einstieg in das Arbeitsleben herauszuarbeiten. Grundsätzlich werden Transitionen wie diese als gestaltbare Räume persönlicher Entwicklung begriffen. In diesen gilt es institutionelle Verantwortlichkeiten zu klären, Unterstützungsarchitekturen weiterzudenken und das Übergangsmanagement als interdisziplinären, andauernden, relevanten Auftrag zu begreifen. Gleichzeitig kann die Phase auf individueller Ebene als komplexe biografische Passage verstanden werden, die mit Identitätsarbeit, sozialen Rollenwechseln und institutionellen Zumutungen – einer Neukonfiguration der gesellschaftlichen Teilhabeposition der jungen Menschen (vgl. Walther, 2024, S. 272) – einhergehen. Beide Argumente sprechen dafür, diesen Übergang als eigenständigen pädagogischen Gegenstand zu behandeln,

doi.org/10.35468/6252-31

der spezifische Konzepte und eine verstärkte gesellschaftliche wie institutionelle Aufmerksamkeit verlangt.

Die Betrachtung von Lebensqualität und insbesondere die Erhebung und Analyse des subjektiven Wohlbefindens kann in diesem pädagogischen Brennpunkt auf verschiedenen Ebenen einen Mehrwert bringen. Der Einbezug der Sicht von Nutzer:innen der pädagogischen Angebote und ihr Erleben von Wirksamkeit hilft pädagogisch handlungsleitende Orientierungen zu gewinnen, denn das Konzept der Lebensqualität fungiert nicht nur als analytisches Instrument, sondern zunehmend als normative Zielperspektive in der (sonder-)pädagogischen Praxis (vgl. Schäfers, 2016, S. 132) und kann damit auch auf die Haltungen pädagogischer Professioneller zurückwirken (vgl. Stein & Kranert, 2024, S. 151).

Obwohl festzuhalten ist, dass sich die empirische Erfassung von Lebensqualität methodisch anspruchsvoll darstellt, ist die Beschäftigung mit ihr von unschätzbarem Wert, denn sie kann zur individuell ausgerichteten Förderung in Belastungssituationen ebenso beitragen wie zur lebensweltorientierteren Gestaltung von Bildungsangeboten an sich. Insgesamt kann das Konzept der Lebensqualität in folgenden Schlaglichtern die Pädagogik (nicht nur) an Übergängen bereichern:

- Aufbau von Resilienz und Selbstwirksamkeit (Schmidt et al., 2022),
- Stärkung des Selbstkonzepts (Möller & Trautwein, 2020),
- Verzahnung zwischen Professionen am BBW sowie der institutionellen Netzwerke (Stein & Kranert, 2024, S. 151),
- Weiterentwicklung von Fortbildungskonzepten zur frühzeitigen Erkennung von psychischen Belastungen (Stein & Kranert, 2024, S. 151),
- Partizipative Übergangsplanung mit den jungen Erwachsenen, deren Eltern und den beteiligten Fachkräften,
- Einbindung von Unterstützungssystemen (u. a. Betriebe, Sozialräume).

Die Erfassung von Lebensqualität aus pädagogischer Perspektive bleibt eine Herausforderung, deren Integration jedoch helfen kann, individuelle Lebenslagen umfassend zu verbessern und womöglich auch intersektionale Perspektiven auf benachteiligende Bedingungen in vulnerablen Lebensphasen zu eröffnen.

Literatur

Amor, A.M., Verdugo, M.Á., Fernández, M., Aza, A., Sánchez-Gómez, V. & Wolowiec, Z. (2023). Development and Validation of Standardized Quality of Life Measures for Persons with IDD. *Behavioral Sciences, 13*(6), Article 452. https://doi.org/10.3390/bs13060452

Andresen, S., Bauer, P., Stauber, B. & Walther, A. (2022). Doing Transitions – die Hervorbringung von Übergängen im Lebenslauf. In S. Andresen, P. Bauer, B. Stauber & A. Walther (Hrsg.), *Doing Transitions – die Hervorbringung von Übergängen im Lebenslauf* (S. 9–14). Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 68. Beltz Juventa.

Fasching, H., & Tanzer, L. (2022). *Inklusive Übergänge von der Schule in Ausbildung und Beruf*. Kohlhammer.

Gignac, M. A. M., Bowring, J., Saunders, R., Navaratnerajah, L., Smith, P. M., Jetha, A. et al. (2025). Why are Disclosure Decisions so Difficult? Understanding Factors that Encourage and Discourage Workers with a Chronic Disabling Condition from Disclosing Health Information at Work. *Journal of occupational rehabilitation*. https://doi.org/10.1007/s10926-025-10326-y

Goth, G. G., Kretschmer, S., & Pfeiffer, I. (Hrsg.). (2018). *Inklusive Berufsbildung junger Menschen: auf dem Weg zu neuen Dienstleistungen von Einrichtungen beruflicher Rehabilitation*. wbv.

Hölzer, M., Röhm, A., Hart, H-C., Ronge, M. & Hastall, M. R. (2025). Entwicklung von Teilnehmenden in Berufsbildungswerken: Erfassung und Darstellung von 2019 bis 2023 anhand ICF-basierter Indikatoren. *Berufliche Rehabilitation, 39*(1), 34–49.

Konrad, A. M., Moore, M. E., Doherty, A. J., Ng, E. S. & Breward, K. (2012). Vocational status and perceived well-being of workers with disabilities. *Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal, 31*, 100–123.

Lang, A. (2025). *Selbstbestimmung und Lebensqualität*. Klinkhardt.

Loeken, H. & Windisch, M. (2013). *Behinderung und Soziale Arbeit. Beruflicher Wandel – Arbeitsfelder – Kompetenzen*. Kohlhammer.

Meuth, M. (2014). ‚Wohnen' und ‚Ausbildung' als Teilübergänge zwischen Jugend und Erwachsensein. In C. Hof, M. Meuth & A. Walther (Hrsg.), *Pädagogik der Übergänge. Übergänge in Lebenslauf und Biografie als Anlässe und Bezugspunkte von Erziehung, Bildung und Hilfe* (S. 104–127). Beltz Juventa.

Miller, T. (2012). *Inklusion Teilhabe Lebensqualität. Tragfähige Beziehungen gestalten. Systemische Modellierung einer Kernbestimmung Sozialer Arbeit.* Lucius + Lucius.

Möller, J. & Trautwein, U. (2020). Selbstkonzept. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 187–209). Springer.

Rathmann, K., Nellen, C. & Wetzel, L. D. (2020). Behinderungsspezifischer Gradient in der psychischen Gesundheit und dem Gesundheitsbewusstsein: Ergebnisse der repräsentativen GEDA-Studie für Deutschland. *Die Rehabilitation, 59*(04), 223–230. https://doi.org/10.1055/a-1119-2905

Schäfers, M. (2008). *Lebensqualität aus Nutzersicht. VS Verlag für Sozialwissenschaften.*

Schäfers, M. (2016). Lebensqualität. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 132–137). Klinkhardt.

Schalock, R. L., Bonham, G. S. & Verdugo, M. A. (2008). The conceptualization and measurement of quality of life: implications for program planning and evaluation in the field of intellectual disabilities. *Evaluation and Program Planning, 31*(2), 181–190. https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2008.02.001

Schmidt, S., Markwart, H., Rapp, M., Guyard, A., Arnaud, C., Fauconnier, J., Thyen, U., Hahm, S., Vidart d'Egurbide Bagazgoïtia, N. & Muehlan H. (2022). Quality of life and mental health in emerging adults with cerebral palsy compared to the general population. *Health and Quality of Life Outcomes 20*, Article 61. https://doi.org/10.1186/s12955-022-01961-7

Seyd, W. (2015). Ziele, Prozesse und Strukturen beruflicher Rehabilitation – Situationsaufriss und Perspektivbetrachtung. In H. Biermann (Hrsg.), *Inklusion im Beruf* (S. 139–179). Kohlhammer.

Stauber, B., Wanka, A., Walther, A. & Rieger-Ladich, M. (2019). Reflexivität in der Übergangsforschung. Doing Transitions als relationale Perspektive auf Übergänge im Lebenslauf. In A. Walther, B. Stauber, M. Rieger-Ladich & A. Wanka (Hrsg.), *Reflexive Übergangsforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Herausforderungen* (S. 281–303). Verlag Barbara Budrich.

Stein, R. & Kranert, H.-W. (2024). Lernort Berufsbildungswerk – berufliche Bildung und psychische Belastungen. In M. Weiser & M. Holler (Hrsg.), *Berufsbildungswerke. Historisches. Systematisches. Aktuelles* (S. 140–155). Beltz Juventa.

Vesper, A., Gosepath, St. & Jaeggi, R. (2023). Lebensqualität. In R. Stoecker, Chr. Neuhäuser & M.-L. Raters (Hrsg.), *Handbuch Angewandte Ethik* (2. Auflage, S. 453–458). Springer.

Walther, A. (2014). Übergänge im Lebenslauf zwischen Standardisierung und Entstandardisierung. In C. Hof, M. Meuth & A. Walther (Hrsg.), *Pädagogik der Übergänge. Übergänge in Lebenslauf und Biografie als Anlässe und Bezugspunkte von Erziehung, Bildung und Hilfe* (S. 14–36). Beltz Juventa.

doi.org/10.35468/6252-31

Walther, A. (2024). Inklusion und Übergänge im Lebenslauf. In K. Blaha, M.-A. Boger, J. Geldner-Belli, N. Körner, V. Moser & K. Walgenbach (Hrsg.), *Inklusion und Grenzen: Soziale, politische und pädagogische Verhältnisse* (S. 271–295). transcript.

[WHO] World Health Organization (1948). Constitution of the World Health Organization. In World Health Organization (Hrsg.), *Basic Documents*. World Health Organization.

Autor:innen

Weiland, Katharina, Dr.
ORCID: 0000-0001-8299-3066
Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Rehabilitationswissenschaften
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lebensqualität, rehabilitationspädagogische Diagnostik
weilandk@hu-berlin.de

Windus, Liza
Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Rehabilitationswissenschaften
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Berufliche Transition von Menschen mit Beeinträchtigungen
liza.windus@hu-berlin.de

Hübner, Johannes
Universität Leipzig, Institut für Förderpädagogik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Dis/ability und soziale Ungleichheit im Kontext von Arbeit und Beruf
johannes.huebner@uni-leipzig.de

Spreer, Markus, Prof. Dr.
ORCID: 0000-0002-2214-6874
Universität Leipzig, Institut für Förderpädagogik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Pädagogik und Didaktik im Förderschwerpunkt körperlich-motorische Entwicklung
markus.spreer@uni-leipzig.de

Wahl, Michael, Prof. Dr.
ORCID: 0000-0002-2288-4199
Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Rehabilitationswissenschaften
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Rehabilitationstechnik und Neue Medien
michael.arnold-wahl@hu-berlin.de

doi.org/10.35468/6252-31

Stephanie Schleer, Vera Heyl und Florian Schindler

Übergang von der Werkstatt für behinderte Menschen in die Qualifizierung zur Bildungsfachkraft an Hochschulen (Wirkungen und Gelingensbedingungen)

Abstract

Der Beitrag untersucht Übergänge aus der Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM) in die Qualifizierung und Tätigkeit als Bildungsfachkraft (BFK) an Hochschulen. Grundlage sind zwölf leitfadengestützte Interviews, die qualitativ ausgewertet wurden. Die Ergebnisse zeigen, dass diese Übergänge von den Befragten überwiegend als positive Entwicklungsprozesse erlebt werden und mit gesteigertem subjektivem und psychologischem Wohlbefinden einhergehen. Anerkennung, Partizipation, Selbstwirksamkeit und soziale Unterstützung erweisen sich als zentrale Gelingensbedingungen. Der Beitrag leistet damit einen empirischen Beitrag zur Gestaltung inklusiver Übergänge zwischen Bildung und Arbeit.

Keywords: Übergänge – Bildungsfachkräfte – Wohlbefinden – Inklusion

1 Übergänge in Bildungsverläufen – Einführung und Problemaufriss

Übergänge markieren zentrale biografische Zäsuren, die mit Veränderungen sozialer Rollen, institutioneller Zugehörigkeiten sowie Entwicklungs- und Belastungserfahrungen verbunden sind (Elder, 1998; Walther, 2015). Besonders bedeutsam sind Übergänge in Bildung und Erwerbsarbeit, da sie eng mit sozialer Teilhabe und gesellschaftlicher Positionierung verknüpft sind (Walther, 2015). Für Menschen mit zugeschriebener kognitiver Beeinträchtigung sind solche Übergänge häufig strukturell begrenzt, insbesondere beim Wechsel aus Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM) in Qualifizierungsangebote des allgemeinen Bildungssystems oder in den ersten Arbeitsmarkt (Muche, 2013).

Der Beitrag fokussiert den Übergang von Menschen mit zugeschriebener kognitiver Beeinträchtigung aus der WfbM in die Qualifizierung zur BFK an Hochschulen sowie in die anschließende berufliche Tätigkeit. BFK vermitteln nach einer dreijährigen Vollzeitqualifizierung Studierenden ihre Inklusions- und Exklusions-

doi.org/10.35468/6252-32

erfahrungen in verschiedenen Lebensbereichen (Albrecht et al., 2022). Die Qualifizierung markiert einen doppelten Übergang: vom geschützten Arbeitskontext in ein hochschulisches Qualifizierungssetting sowie vom Lernenden zur lehrenden Person.
Während erste Studien Anerkennungs-, Empowerment- und Partizipationserfahrungen von BFK beschreiben (Otten et al., 2020), liegen bislang nur wenige Befunde zu den Auswirkungen dieser Übergänge auf ihr Wohlbefinden vor. Im Zentrum des Beitrags steht daher die Frage, wie BFK diese Übergänge erleben, welche Wirkungen sie auf ihr subjektives und psychologisches Wohlbefinden haben und welche Bedingungen ihr Gelingen fördern. Zur Beantwortung dieser Frage werden leitfadengestützte Interviews qualitativ ausgewertet.

2 Theoretischer Rahmen: Wohlbefinden und Teilhabe in Übergangsprozessen

Zur Analyse von Übergängen als subjektiv bedeutsame Entwicklungsprozesse wird im vorliegenden Beitrag das Konstrukt des Wohlbefindens mit zentralen Leitkonzepten der Behindertenpädagogik verknüpft.

2.1 Wohlbefinden als Analyseperspektive

Wohlbefinden gilt als zentrales Konstrukt zur Beschreibung subjektiver Lebensqualität und gelingender Entwicklung (Röhrle, 2023). Das psychologische Wohlbefinden nach Ryff (1989) umfasst u. a. Autonomie, persönliche Weiterentwicklung, positive Beziehungen und Sinnhaftigkeit und erlaubt eine eudaimonische Perspektive auf Übergänge als Entwicklungsanlässe. Das subjektive Wohlbefinden nach Diener (1984) fokussiert demgegenüber die affektiv-evaluative Bewertung des eigenen Lebens und umfasst Lebenszufriedenheit sowie positive und negative Affekte. Die Verbindung beider Konzepte ermöglicht eine differenzierte Betrachtung von Wohlbefinden in Übergangsprozessen.

2.2 Empowerment, Partizipation und Inklusion

Für das Gelingen von Übergängen sind neben individuellen auch strukturelle Bedingungen relevant. Empowerment bezeichnet die Stärkung von Selbstbestimmung und Handlungsmacht (Herriger, 2020), Partizipation reale Mitwirkungs- und Einflussmöglichkeiten in sozialen und institutionellen Kontexten (Deutscher Verein für Öffentliche und Private Fürsorge, 2014). Inklusion beschreibt den strukturellen Rahmen gleichberechtigter Teilhabe durch Barriereabbau und institutionelle Anerkennung (Ziemen, 2017). Für BFK bedeutet dies, nicht nur Adressat:innen inklusiver Maßnahmen zu sein, sondern als Lehrende aktiv an Hochschulen mitzuwirken (Albrecht et al., 2022).

doi.org/10.35468/6252-32

2.3 Arbeit zwischen Ressource und Belastung

Berufliche Anforderungen werden abhängig von individuellen Bewältigungsressourcen und sozialer Unterstützung unterschiedlich als belastend erlebt (Cohen & Wills, 1985; Lazarus & Folkman, 1984). Neuere Befunde verdeutlichen, dass soziale Unterstützung eine zentrale Ressource für Wohlbefinden und die Bewältigung belastender Übergangs- und Lebenssituationen darstellt (Röhrle, 2023). Für Übergänge in neue berufliche Rollen ist diese Perspektive besonders relevant, da unterstützende Strukturen zur Bewältigung von Anforderungen und zur Stabilisierung von Wohlbefinden beitragen können.

3 Methodisches Vorgehen

Die Studie folgt einem qualitativen Forschungsdesign. Grundlage bilden zwölf leitfadengestützte Interviews mit (angehenden) BFK an zwei Hochschulstandorten in unterschiedlichen Professionalisierungsphasen (Kruse, 2015). Die Auswahl erfolgte gezielt entlang des Erkenntnisinteresses, um unterschiedliche Übergangserfahrungen und deren wahrgenommene Wirkungen auf das subjektive und psychologische Wohlbefinden abzubilden. Der Interviewleitfaden orientierte sich an den theoretischen Konzepten zu Wohlbefinden, Empowerment, Partizipation und arbeitsbezogenen Anforderungen.

Die Interviews wurden transkribiert und mithilfe der fokussierten Interviewanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2024) ausgewertet. Die Kategorienbildung erfolgte deduktiv auf Grundlage des theoretischen Rahmens und wurde induktiv am Material weiterentwickelt. Ergänzend wurden Fallmemos genutzt, um individuelle Entwicklungsverläufe sowie Unterschiede zwischen Professionalisierungsphasen vergleichend zu rekonstruieren. Interviewzitate werden aus Gründen der Anonymisierung mit pseudonymisierten Fallkennzeichnungen versehen.

4 Ergebnisse und Diskussion

Im Fokus der Ergebnisdarstellung stehen – entlang der Forschungsfrage – die rekonstruierten Wirkungen der Übergänge aus der WfbM an die Hochschule auf das Wohlbefinden der BFK sowie zentrale Bedingungen ihres Gelingens. Die Darstellung erfolgt thematisch entlang zentraler Kategorien und wird theoretisch eingeordnet.

4.1 Subjektives Wohlbefinden

Die Befragten berichten durchgängig von positiven emotionalen Erfahrungen im Zusammenhang mit Qualifizierung und Hochschultätigkeit, insbesondere von Freude, Stolz und Dankbarkeit. Der Übergang wird als Verbesserung der Lebenssituation erlebt. Exemplarisch äußert sich die berufstätige BFK 10:

> „Das ist ein gutes Gefühl, wenn man merkt, dass man wichtig ist."

doi.org/10.35468/6252-32

Im Unterschied zur Arbeit in der WfbM, die mehrfach als monoton oder fremdbestimmt beschrieben wird, erscheint die Hochschultätigkeit als sinnstiftend. Besonders bedeutsam ist die Möglichkeit, eigene Kompetenzen einzubringen und Bildungsprozesse mitzugestalten.
Die Befunde lassen sich dem subjektiven Wohlbefinden nach Diener (1984) zuordnen, insbesondere den Dimensionen Lebenszufriedenheit und positiven Affekten. Übergänge zeigen sich damit nicht nur als formale Statuswechsel, sondern als Prozesse mit unmittelbarer emotionaler Wirkung. Vergleichbare Befunde beschreibt Doose (2012) für den Zusammenhang von Erwerbsarbeit und Lebenszufriedenheit bei Menschen mit Lernschwierigkeiten.

4.2 Psychologisches Wohlbefinden

Die BFK berichten vielfach von Erfahrungen, die den Dimensionen des psychologischen Wohlbefindens nach Ryff (1989) zugeordnet werden können, insbesondere persönlichem Wachstum, Autonomie und Lebenszielen. In elf der zwölf Interviews werden persönliche Weiterentwicklung, zunehmende Selbstreflexion und die Bereitschaft beschrieben, neue Herausforderungen anzunehmen. Eine berufstätige BFK formuliert:

> „Ich habe mich bei einigen Themen schwergetan … Heute mache ich sie aber auch, durch persönliche Weiterentwicklung und Unterstützung." (BFK 12)

Auch Autonomie und Selbstbestimmung spielen eine zentrale Rolle. In zehn der zwölf Interviews berichten die Befragten, im Rahmen der Qualifizierung und Tätigkeit mehr Entscheidungen eigenständig treffen zu können. Dies stärkt Kompetenzwahrnehmung und positives Selbstbild.
Aus Übergangsperspektive zeigen sich Qualifizierung und Hochschultätigkeit damit nicht nur als institutionelle Statuswechsel, sondern als Lern- und Entwicklungsräume. Unterstützende Strukturen können in diesem Zusammenhang als Formen von Scaffolding verstanden werden, die Kompetenzentwicklung durch schrittweise Begleitung ermöglichen und Selbstständigkeit fördern (Wood et al., 1976). Dies deckt sich mit Befunden zum Zusammenhang von Selbstbestimmung und Lebensqualität (Wehmeyer & Schalock, 2001). Die Befunde unterstreichen damit die Bedeutung qualifizierungsbezogener Unterstützung für gelingende Entwicklungsprozesse.

4.3 Partizipation, Inklusion und Empowerment

Alle BFK berichten von Anerkennung auf Augenhöhe an der Hochschule. Die Zusammenarbeit mit Studierenden und Kolleg:innen wird als wertschätzend erlebt, insbesondere durch Mitgestaltung und Mitsprache. Mehrere Befragte beschreiben einen Rollenwandel: Statt primär Unterstützung zu empfangen, erleben sie sich als Personen, die Wissen weitergeben und gesellschaftlich relevante Beiträge leisten. Eine BFK beschreibt:

doi.org/10.35468/6252-32

> „Früher war ich immer der Nehmende. Jetzt kann ich etwas zurückgeben. Das macht mich stolz." (BFK 12)

Die Interviews zeigen, dass Partizipation, Inklusion und Empowerment nicht abstrakte Leitbegriffe bleiben, sondern sich konkret in Rollen, Beziehungen und institutionellen Strukturen manifestieren. Der Übergang an die Hochschule eröffnet den BFK neue Handlungsspielräume und verändert ihre gesellschaftliche Positionierung. Aus Übergangsperspektive wird damit deutlich, dass gelingende Übergänge nicht allein individuelle Anpassungsleistungen erfordern, sondern durch strukturell eröffnete Teilhabemöglichkeiten ermöglicht werden (Behrens, 2009).

4.4 Selbstwirksamkeit und Wirkung der eigenen Arbeit

Eng mit Anerkennungserfahrungen verbunden ist das Erleben von Selbstwirksamkeit und der wahrgenommenen Wirkung der eigenen Tätigkeit. Viele BFK betonen, mit ihrer Lehrtätigkeit ein Umdenken zu Inklusion und Teilhabe anstoßen zu wollen. Eine angehende BFK formuliert:

> „Ich möchte ein Umdenken erreichen. Dass die Studierenden merken: Auch wir können etwas erreichen." (BFK 5)

Besonders bestärkend sind Rückmeldungen von Studierenden, die ein verändertes Verständnis für die Lebenslagen von Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung erkennen lassen. Solche Erfahrungen stärken die Selbstwirksamkeitsüberzeugung (Bandura, 1977) und stabilisieren die berufliche Identität. In Anlehnung an Otten et al. (2020) zeigt sich Anerkennung dabei als interaktiv und situativ hergestellt. Die Ergebnisse legen nahe, dass gerade diese Form der Anerkennung eine zentrale Quelle für Selbstwirksamkeit, Wohlbefinden und berufliche Motivation darstellt.
Für die Gestaltung von Übergängen bedeutet dies, Feedback- und Reflexionsformate systematisch zu verankern, damit BFK die Wirkung ihrer Arbeit bewusst wahrnehmen und Sicherheit in ihrer neuen Rolle entwickeln können.

4.5 Soziale Unterstützung als Ressource in Übergangsprozessen

Soziale Unterstützung erweist sich als zentrale Gelingensbedingung. Die Befragten betonen die Bedeutung unterstützender Beziehungen im beruflichen und privaten Umfeld. Kolleg:innen, Teilhabemanagement und Qualifizierungsleitungen bieten Orientierung, Rückhalt und Sicherheit. Eine berufstätige BFK beschreibt:

> „Wenn es schwierig wird, weiß ich, dass ich Kolleg:innen habe, die mir helfen." (BFK 6)

Soziale Unterstützung ist anschlussfähig an die Dimension positiver Beziehungen im Modell des psychologischen Wohlbefindens und gilt zugleich als Ressource zur Bewältigung von Belastungen (Ryff & Singer, 2008). Die Ergebnisse legen nahe, dass stabile soziale Netzwerke wesentlich dazu beitragen, Übergänge positiv zu erleben.

doi.org/10.35468/6252-32

5 Fazit und Ausblick

Der Beitrag zeigt, dass Übergänge aus der WfbM in die Qualifizierung und Tätigkeit als BFK von den Befragten überwiegend als biografisch bedeutsame Entwicklungsprozesse erlebt werden. Die Ergebnisse ergänzen bisherige Befunde zu Anerkennungs-, Empowerment- und Partizipationserfahrungen von Bildungsfachkräften (Otten et al., 2020; Scholz et al., 2024), indem sie insbesondere die Bedeutung des subjektiven und psychologischen Wohlbefindens in Übergangsprozessen stärker in den Blick rücken. Für viele Befragte gehen die Übergänge mit Erfahrungen von Sinnhaftigkeit, persönlicher Weiterentwicklung, Autonomie und Lebenszufriedenheit einher.

Zugleich wird deutlich, dass positive Übergangserfahrungen nicht primär individuelle Voraussetzungen widerspiegeln, sondern wesentlich von strukturellen, sozialen und qualifizierungsbezogenen Rahmenbedingungen abhängen. Anerkennung, reale Partizipationsmöglichkeiten, Selbstwirksamkeit und soziale Unterstützung erweisen sich dabei als zentrale Ressourcen. Daraus ergeben sich Implikationen für die Gestaltung der Qualifizierung und Berufstätigkeit, etwa durch verlässliche Begleitung sowie institutionalisierte Feedback- und Reflexionsformate.

Aufgrund der kleinen Fallzahl haben die Ergebnisse explorativen Charakter und erlauben keine Generalisierung. Sie liefern jedoch vertiefte Einblicke in subjektive Deutungen inklusiver Übergänge zwischen Bildung und Arbeit. Weitere Forschung sollte die identifizierten Gelingensbedingungen gemeinsam mit BFK vertiefen und konzeptionell weiterentwickeln.

Literatur

Albrecht, J., Dörrer, D., Heyl, V., Mechler, C., Terfloth, K. & Wulf-Schnabel, J. (2022). Qualifizierungsziel „Bildungsfachkraft an Hochschulen". Von der Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM) in die inklusive Berufstätigkeit als Mitarbeitende einer Hochschule. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, *28*(11), 51–57.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, *84*(2), 191–215. https://doi.org/10.1037//0033-295x.84.2.191

Behrens, M. (2009). *Der psychologische Vertrag: Arbeit – Erwartungen – Anerkennung; Eine betriebliche Fallstudie zu Erwartungen von Beschäftigten in reziproken Austauschbeziehungen*. https://doi.org/10.26092/ELIB/731

Cohen, S. & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin, 98*(2), 310–357. https://doi.org/10.1037/0033-2909.98.2.310

Deutscher Verein für Öffentliche und Private Fürsorge. (2014). *Partizipation in der sozialen Arbeit. Alibi oder Empowerment?* Lambertus-Verlag. Verfügbar unter: http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783784126784

Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, *95*(3), 542–575. https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542

Doose, S. (2012). *Unterstützte Beschäftigung: Berufliche Integration auf lange Sicht. Theorie, Methodik und Nachhaltigkeit der Unterstützung von Menschen mit Lernschwierigkeiten auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt. Eine Verbleibs- und Verlaufsstudie.* Dissertation. Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit Geistiger Behinderung.

Elder, G. H. (1998). The Life Course as Developmental Theory. *Child Development*, *69*(1), 1. https://doi.org/10.2307/1132065

Herriger, N. (2020). *Empowerment in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung* (6. Auflage). Kohlhammer Verlag. https://doi.org/10.17433/978-3-17-034147-0

Kruse, J. (2015). *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz* (Grundlagentexte Methoden, 2., überarbeitete und ergänzte Auflage). Beltz Juventa; Ciando. Verfügbar unter: http://ebooks.ciando.com/book/index.cfm/bok_id/1826665

Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2024). *Fokussierte Interviewanalyse mit MAXQDA. Schritt für Schritt* (Lehrbuch, 2. Auflage). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-40212-9

Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer Publishing Company. Retrieved from https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=423337

Muche, C. (2013). Übergänge und Behinderung. In W. Schröer, B. Stauber, A. Walther, L. Böhnisch & K. Lenz (Hrsg.), *Handbuch Übergänge.* Beltz Juventa.

Otten, M., Hempel, S., Masurek, M. & Platte, A. (2020). „Die Blicke gehen alle nach vorne" – Qualitative Rekonstruktion zum Anerkennungserleben von Bildungsfachkräften für Inklusion. *Qfi – Qualifizierung für Inklusion. Online-Zeitschrift zur Forschung über Aus-, Fort- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte*, *2*(4). https://doi.org/10.21248/qfi.36

Röhrle, B. (2023). *Wohlbefinden / Well-Being*. https://doi.org/10.17623/BZGA:Q4-I134-1.0

Ryff, C. D. (1989). Beyond Ponce de Leon and Life Satisfaction: New Directions in Quest of Successful Ageing. *International Journal of Behavioral Development*, *12*(1), 35–55. https://doi.org/10.1177/016502548901200102

Ryff, C. D. & Singer, B. H. (2008). Know Thyself and Become What You Are: A Eudaimonic Approach to Psychological Well-Being. *Journal of Happiness Studies*, *9*(1), 13–39. https://doi.org/10.1007/s10902-006-9019-0

Scholz, K., Dettmann, M.-A. & Röh, D. (2024). Bildungsfachkräfte als Expert:innen für Inklusion und Teilhabe: das Forschungsprojekt „(Hochschul-)Bildung inklusiv" stellt sich vor. *Standpunkt: sozial: Hamburger Forum für Soziale Arbeit und Gesundheit*, (Sonderausgabe 2024), 80–85. https://doi.org/10.48441/4427.2540

Walther, A. (2015). Übergänge im Lebenslauf: Erziehungswissenschaftliche Heuristik oder pädagogische Gestaltungsaufgabe? *Transitionen in der Erwachsenenbildung. Gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Übergänge*, *Schriftenreihe der Sektion Erwachsenenbildung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)*. https://doi.org/10.25656/01:13007

Wehmeyer, M. L. & Schalock, R. L. (2001). Self-Determination and Quality of Life: Implications for Special Education Services and Supports. *Focus on Exceptional Children*, *33*(8). https://doi.org/10.17161/fec.v33i8.6782

Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, *17*(2), 89–100. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x

Ziemen, K. (Hrsg.) (2017). *Lexikon Inklusion*. Vandenhoeck & Ruprecht.

doi.org/10.35468/6252-32

Autor:innen

Schleer, Stephanie
ORCID: 0009-0007-2434-2151
Pädagogische Hochschule Heidelberg, Annelie-Wellensiek-Zentrum für Inklusive Bildung
Arbeitsschwerpunkte: Bildungsfachkräfte an Hochschulen, Wirkungen inklusiver Bildungsarbeit, Übergänge im Kontext von Behinderung und Inklusion, subjektives und psychologisches Wohlbefinden, qualitative Forschung
schleer@ph-heidelberg.de

Heyl, Vera, Prof. Dr.
ORCID: 0009-0005-9850-8439
Institut für Sonderpädagogik der Pädagogischen Hochschule Heidelberg
Arbeitsschwerpunkte: Erleben und Verhalten über die Lebensspanne unter der Bedingung von Blindheit oder Sehbehinderung, Einstellungen zu Inklusion, Inklusive Bildung
heyl@ph-heidelberg.de

Schindler, Florian, Jun.-Prof. Dr.
ORCID: 0000-0002-6111-9182
Institut für Sonderpädagogik der Pädagogischen Hochschule Heidelberg
Arbeitsschwerpunkte: Forschung zum Berufsbild Bildungsfachkraft, Evaluationsforschung zur Qualifizierung von Bildungsfachkräften, Schulbegleitung, Diagnostik und Förderung bei Schwierigkeiten im Mathematiklernen
schindler@ph-heidelberg.de

doi.org/10.35468/6252-32

Björn Fisseler und Jane Seale

Technologiegestütztes *Doing Transitions* junger Menschen mit Behinderung in tertiäre Bildung und Beruf

Abstract

Technologie spielt eine zentrale Rolle für die Teilhabechancen von Menschen mit Behinderung (MmB), insbesondere bei den Übergängen in tertiäre Bildung und in den Beruf. Assistive Technologien (AT) unterstützen funktionale Fähigkeiten und sind häufig Gegenstand institutioneller Aushandlungsprozesse (Mills, 2015). An den Übergängen tertiärer Bildung kommen Technologien als Teil institutioneller Praktiken hinzu. Trotz bekannter Vorteile eines Studienabschlusses für die Teilhabe von MmB bestehen weiterhin Ungleichheiten in Studien- und Arbeitsmarktchancen. Zugleich fehlt es an Forschung dazu, wie Technologie Übergänge unterstützen und zu einem *Doing Transitions* als Übernahme neuer Teilhabepositionen beitragen kann (Andresen et al., 2022). Dieser Beitrag präsentiert Ergebnisse einer kritischen Literaturübersicht zu technologiegestützten Übergangsprogrammen für junge MmB im Zeitraum 2000–2023. Es wurden nur sechs Programme identifiziert, die Technologie auf vier Arten zur Unterstützung von Teilhabe einsetzen. Die Evaluationen zeigen überwiegend positive, jedoch teils nicht-signifikante Effekte auf individuelle Kompetenzen, während institutionelle Veränderungen begrenzt blieben. Vor diesem Hintergrund werden die Übergänge junger MmB als technologisch unterstütztes *Doing Transitions* eingeordnet.

Keywords: Übergang, Hochschule, Beruf, Menschen mit Behinderung, Technologie

1 Persistente Ungleichheiten und technologiegestütztes *Doing Transitions*

Menschen mit Behinderung (MmB) erreichen in Deutschland seltener einen akademischen Abschluss und weisen eine niedrigere Beschäftigungsquote auf als Menschen ohne Behinderung (Eurostat, 2024). Diese Ungleichheiten an den Schnittstellen zwischen Schule und Hochschule sowie Hochschule und Arbeitsmarkt verdeutlichen die Notwendigkeit strukturierter Übergangsprogramme, die Übergänge von MmB gezielt unterstützen (Gillies, 2012). In den USA wurden

doi.org/10.35468/6252-33

hierfür Formate etabliert, die studienbezogene Unterstützung, Mentoring und berufliches Netzwerken anbieten (Madaus et al., 2020).

Der Beitrag untersucht, welche Rolle *technologiegestützte Übergangsprogramme* bei der Unterstützung von MmB in Übergängen von der Schule in die Hochschule und von dort in den Beruf spielen können. Unter technologiegestützten Übergangsprogrammen verstehen wir geplante und didaktisch gerahmte Maßnahmen zur Unterstützung von Übergängen, in deren Rahmen Technologie eingesetzt wird (Fisseler & Seale, 2025). Anschließend an eine reflexive Übergangsforschung fassen wir dies als Unterstützung des *Doing Transitions* (Andresen et al., 2022). Zur Gruppe der MmB zählen wir in Anlehnung an Art. 1 der UN-BRK „Menschen, die langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können" (Vereinte Nationen, 2020). Wir erkennen jedoch auch an, dass MmB keine homogene Gruppe sind.

Empirische Befunde zeigen, dass Übergänge für MmB komplexer sind, als Indikatoren wie Studienerfolg, Dropout oder Time-to-employment nahelegen (Kyndt, 2017). Technologien können das *Doing Transitions* und die Übernahme neuer Teilhabepositionen unterstützen (Madaus et al., 2011), etwa in Form assistiver Technologien (AT) oder digitaler Infrastrukturen wie Informations- und Kommunikationstechnologie (IKT) und Lernmanagementsysteme (LMS).

Aus der Perspektive von Verwirklichungschancen (Bartelheimer & Kädtler, 2012, S. 55) lassen sich Technologien als Ressourcen verstehen, deren Nutzung durch individuelle (z. B. digitale Kompetenzen) und institutionelle Umwandlungsfaktoren (z. B. Regelungen, Support) in Teilhabechancen übersetzt wird. Vor diesem Hintergrund begreifen wir technologiegestützte Übergangsprogramme als Funktionen, die Individuen bei der Realisierung von Verwirklichungschancen unterstützen und die Übernahme neuer Teilhabepositionen ermöglichen (Leßmann & Lehweß-Litzmann, 2019).

Wenn nun Technologie für die Übergänge von MmB bedeutsam ist, sollten Übergangsprogramme eine Technologiekomponente enthalten (Lamb, 2003). Es ist aber nur wenig darüber bekannt, ob und wie Übergangsprogramme mit einem technologischen Schwerpunkt konzipiert und umgesetzt wurden und ob sie zu einem gelingenden *Doing Transitions* beitragen (Clouder et al., 2023). Daraus ergeben sich folgende Forschungsfragen:

1. Welche technologiegestützten Übergangsprogramme gibt es, welche die Übergänge von MmB in die tertiäre Bildung und in den Beruf unterstützen?
2. Wie wird Technologie eingesetzt, um Übergangsprogramme zu unterstützen und MmB beim *Doing Transitions* zu begleiten?
3. Welche empirischen Belege gibt es für die Wirksamkeit der Übergangsprogramme?

doi.org/10.35468/6252-33

2 Methode

Im Rahmen einer dreistufigen Literaturrecherche (Details siehe Fisseler & Seale, 2025) wurde zunächst mit den Schlüsselbegriffen *technology*, *disability*, *transition and employment* sowie *higher education* eine erste Suche in der Scopus-Datenbank durchgeführt. Anschließend wurden die Suchbegriffe mit Hilfe des R-Pakets *litsearchr* computergestützt erweitert (Grames et al., 2019) und insgesamt 305 Artikel in einschlägigen Datenbanken (Scopus, EBSCOhost, ERIC, PsycINFO) identifiziert. Deren Passung wurde durch beide Autor:innen entlang von Einschlusskriterien (Sprache Deutsch oder Englisch, Veröffentlichungszeitraum 2000 bis 2023, Technologiebezug, Übergänge Schule-Hochschule oder Hochschule-Berufstätigkeit, Fokus auf Hochschulbildung) überprüft und auf insgesamt 26 Artikel reduziert, die anschließend qualitativ kodiert und analysiert wurden.

3 Ergebnisse

Im Folgenden berichten wir zentrale Ergebnisse aus 26 ausgewählten Artikeln.

3.1 Welche technologiegestützten Übergangsprogramme gibt es, welche die Übergänge von MmB in die tertiäre Bildung und in den Beruf unterstützen?

Insgesamt wurden sechs technologiegestützte Übergangsprogramme identifiziert, von denen drei den Übergang in die tertiäre Bildung adressieren. *BOOST-A* ist ein viermoduliges Onlineprogramm aus Australien zur Unterstützung Jugendlicher mit Autismusspektrumstörung beim Übergang in tertiäre Bildung und Beruf (Hatfield et al., 2017). *Envision-IT* (Lombardi et al., 2020) ist ein US-amerikanisches Onlineangebot mit zwölf Lerneinheiten zur Berufsorientierung und zur Förderung digitaler und finanzieller Kompetenzen. *TechNow* aus den USA vermittelt technologiebezogene sowie mathematisch-technische Kompetenzen in projektorientierten Lernarrangements (Williams-Diehm et al., 2018).

DO-IT-Career von der University of Washington unterstützt den Übergang in die tertiäre Bildung und in den Beruf (Burgstahler, 2001), indem das Programm die Vernetzung von MmB untereinander und mit potenziellen Arbeitgeber:innen ermöglicht. Zudem wird über rechtliche Rahmenbedingungen und Unterstützungsangebote informiert. *Project Career* (Rumrill et al., 2016) und *Course of Strategies and Resources for Access to Employment for University Students with Disabilities (SRAE)* (Sánchez & Justicia, 2016) fokussieren den Übergang in den Beruf. *Project Career* kombiniert eine individualisierte technologiegestützte Intervention mit Rehabilitationsleistungen für Menschen mit traumatischen Hirnverletzungen. *SRAE* verbindet Präsenz- und virtuelle Module zur Berufsvorbereitung und Arbeitsplatzsuche.

doi.org/10.35468/6252-33

3.2 Wie wird Technologie eingesetzt, um Übergangsprogramme zu unterstützen und MmB beim *Doing Transitions* zu begleiten?

Die sechs technologiegestützten Übergangsprogramme nutzen Technologien auf vier verschiedene Arten (ausführlicher in Fisseler & Seale, 2025):

1. *Technologie als Hilfsmittel* fungiert als AT und unterstützt den Zugang zu Bildungsinhalten sowie die Teilhabe von MmB an akademischen und beruflichen Aktivitäten (Rumrill et al., 2016). MmB benötigen häufig spezialisierte Technologien als individuelle Hilfe (Kim-Rupnow & Burgstahler, 2004), was aber in Übergangsprogrammen teilweise unberücksichtigt bleibt (Burgstahler, 2001).
2. *Technologie als zu vermittelnde Kompetenz* fokussiert auf den Erwerb digitaler Kompetenzen und technischer Fähigkeiten, die für den akademischen Erfolg, die berufliche Orientierung und die Beschäftigungsfähigkeit unerlässlich sind. *DO-IT-Career* (Kim-Rupnow & Burgstahler, 2004) und *Project Career* (Rumrill et al., 2016) betonen Kompetenzen im Umgang mit AT, *Envision-IT* (Lombardi et al., 2017) und *TechNow* (Williams-Diehm et al., 2018) allgemeine IT-Kompetenzen. *SRAE* adressiert unter anderem die Online-Stellensuche (Sánchez & Justicia, 2016).
3. *Technologie als Medium zur Vermittlung von Inhalten* nutzt digitale Werkzeuge und Plattformen zur Bereitstellung von Materialien. So nutzt *BOOST-A* eine Webseite zur Vermittlung fachlicher Inhalte (Hatfield et al., 2017) und *Envision-IT* (Lombardi et al., 2017) eine Lernplattform zur Bereitstellung von Inhalten.
4. *Technologie als Medium zur Bereitstellung von Mentoring-Unterstützung* setzt digitale Werkzeuge zur Kommunikation zwischen MmB und Mentor:innen ein. Das können E-Mails und Diskussionsforen sein (Burgstahler, 2001), aber auch digitale Endgeräte wie iPads beim *Project Career* (Rumrill et al., 2016), die zur Kommunikation zwischen Mentor:innen und Mentees genutzt werden.

3.3 Welche Belege gibt es für den Erfolg technologiegestützter Übergangsprogramme?

In den Artikeln zu den Übergangsprogrammen finden sich Hinweise auf positive Auswirkungen des technologiegestützten *Doing Transitions*, was durch verschiedene empirische Ansätze belegt wird. Die Übergangsprogramme *BOOST-A*, *Envision-IT*, *TechNow* und *SRAE* nutzten quasi-experimentelle Forschungsdesigns, *DO-IT-Career* und *Project Career* wurden evaluiert und mit qualitativen Daten ergänzt. Die Evaluationen sowohl des *DO-IT-Career* als auch des *Project Career* kommen zu dem Ergebnis, dass die Programme zu einer besseren Verfügbarkeit, einer häufigeren Nutzung und zu verbesserten Kenntnissen bei der Nutzung von AT beitragen. Andere Übergangsprogramme wie *Envision-IT*, *TechNow* oder *SRAE* verbessern die allgemeinen IT-Kompetenzen der Teilnehmenden sowie die Wahrnehmung der Nützlichkeit von Technologien (Williams-Diehm et al., 2018).

doi.org/10.35468/6252-33

4 Diskussion und Ausblick

Obwohl die Evaluation der sechs technologiegestützten Übergangsprogramme überwiegend positiv ausgefallen ist, wird lediglich *DO-IT-Career* dauerhaft an der University of Washington angeboten. *BOOST-A* und *SRAE* wurden im Rahmen einer Promotionsarbeit angeboten und evaluiert, *TechNow*, *Envision-IT* sowie *Project Career* wurden nach Auslaufen der Projektförderung nicht fortgeführt. Die Kombination aus hohen Programmkosten und geringen Teilnehmendenzahlen reduziert die Wahrscheinlichkeit einer dauerhaften institutionellen Implementierung. Fehlende Finanzierung ist eine bekannte Hürde beim Übergang von MmB in die tertiäre Bildung (Stodden et al., 2006). Die kleinen Stichprobengrößen in den Evaluationen erschweren zudem die Übertragbarkeit der Ergebnisse.

Zukünftige Forschung zu technologiegestützten Übergangsprogrammen sollte andere Forschungsdesigns wie randomisierte Kontrollgruppen oder Längsschnittdesigns verwenden, den Einfluss von Technologien auf die erfolgreiche Gestaltung eines Übergangs methodisch stärker kontrollieren, die Replizierbarkeit der beschriebenen Programme prüfen und stärker mit relevanten Akteur:innen wie MmB, Hochschulen und künftigen Arbeitgeber:innen zusammenarbeiten. Neuere Arbeiten legen nahe, dass MmB zunehmend auf Alltags- statt auf Spezialtechnologien und verstärkt auf Peer-Support statt ausschließlich auf Fachpersonal zurückgreifen (Pacheco et al., 2021). Solche Ansätze können MmB befähigen, eigene technische Lösungen zu entwickeln und anzupassen.

Abschließend halten wir fest, dass wir in der Literatur kein einziges technologiegestütztes Übergangsprogramm aus dem deutschsprachigen Raum finden konnten. Technologie stellt gerade für MmB eine zentrale Ressource im Sinne von Verwirklichungschancen und der Übernahme neuer Teilhabepositionen dar. Zur besseren Unterstützung eines *Doing Transitions* junger MmB in tertiäre Bildung und in den Beruf sollten sowohl Alltags- als auch spezialisierte Technologien stärker in den Blick genommen werden und in geeignete Übergangsprogramme integriert werden. So kann Technologie als Ressource genutzt und über institutionelle Bedingungen und persönliche Potenziale in Teilhabe umgewandelt werden (vgl. Leßmann & Lehweß-Litzmann, 2019).

Literatur

Andresen, S., Bauer, P., Stauber, B., & Walther, A. (2022). Die Gestaltung und Hervorbringung von Übergängen im Lebenslauf. Grundzüge einer Reflexiven Übergangsforschung. In S. Andresen, P. Bauer, B. Stauber & A. Walther (Hrsg.), *Doing Transitions – Die Hervorbringung von Übergängen im Lebenslauf* (15–31). Beltz Juventa.

Bartelheimer, P. & Kädtler, J. (2012). Produktion und Teilhabe – Konzepte und Profil sozioökonomischer Berichterstattung. In P. Bartelheimer, S. Fromm & J. Kädtler (Hrsg.), *Berichterstattung zur sozioökonomischen Entwicklung in Deutschland: Teilhabe im Umbruch – Zweiter Bericht.* VS Verlag für Sozialwissenschaften, 41–85.

Burgstahler, S. (2001). A Collaborative Model to Promote Career Success for Students with Disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation 16*, 3-4, 209–215.

doi.org/10.35468/6252-33

Clouder, L., Karakus, M. & Polat, F. (2023). Environmental Interventions Supporting Autistic Transition-Age Youth Employability: A Scoping Review. *Research in Autism Spectrum Disorders 109*, 102262.

Eurostat (2024). Disability Employment Gap by Level of Activity Limitation and Sex.

Fisseler, B. & Seale, J. (2025). Supporting Students with Disabilities to Transitions to or from Postsecondary Education: A Review of Technology-Enriched Transition Programs. In *Technology and Disability, 37*(4), 354–373.

Gillies, J. (2012). University Graduates with a Disability: The Transition to the Workforce. In Disability Studies Quarterly 32, 3.

Grames, E. M., Stillman, A. N., Tingley, M. W. & Elphick, C. S. (2019). An Automated Approach to Identifying Search Terms for Systematic Reviews Using Keyword Co-Occurrence Networks. *Methods in Ecology and Evolution 10*, 10, 1645–1654.

Hatfield, M., Falkmer, M., Falkmer, T. & Ciccarelli, M. (2017). Effectiveness of the BOOST-A™ Online Transition Planning Program for Adolescents on the Autism Spectrum: A Quasi-Randomized Controlled Trial. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health 11*, 1, 1–12.

Kim-Rupnow, W. S. & Burgstahler, S. (2004). Perceptions of Students with Disabilities Regarding the Value of Technology-Based Support Activities on Postsecondary Education and Employment. *Journal of Special Education Technology 19*, 2, 43–56.

Kyndt, E. (Hrsg.) (2017). *Higher Education Transitions: Theory and Research*. Routledge.

Lamb, P. (2003). The Role of the Vocational Rehabilitation Counselor in Procuring Technology to Facilitate Success in Postsecondary Education for Youth with Disabilities. *Journal of Special Education Technology 18*, 4, 53–64.

Leßmann, O. & Lehweß-Litzmann, R. (2019). Wie Teilhabe produziert wird. In Forschungsverbund Sozioökonomische Berichterstattung (Hrsg.), *Berichterstattung zur sozioökonomischen Entwicklung in Deutschland – Exklusive Teilhabe – ungenutzte Chancen*. Dritter Bericht. wbv, 39–65.

Lombardi, A. R., Izzo, M. V., Rifenbark, G. G., Murray, A., Buck, A., Monahan, J. & Gelbar, N. (2017). The Impact of an Online Transition Curriculum on Secondary Student Reading: A Multilevel Examination. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals 40*, 1, 15–24.

Lombardi, A., Rifenbark, G., Tarconish, E., Volk, D., Monahan, J., Buck, A., Izzo, M. & Murray, A. (2020). Main and Moderating Effects of an Online Transition Curriculum on Career Readiness. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals 43*, 3, 146–156.

Madaus, J. W., Banerjee, M. & Merchant, D. (2011). Transition to Postsecondary Education. In J. M. Kauffman & D. P. Hallahan (Hrsg.), *Handbook of Special Education*. Routledge, 571–583.

Madaus, J. W., Dukes, L. L., Fleming, A. R., Lindstrom, J. H., Lindstrom, W. & Marino, M. T. (2020). Promoting Access to Supports and Accommodations in Postsecondary Education. In K. A. Shogren & M. L. Wehmeyer (Hrsg.), *Handbook of Adolescent Transition Education for Youth with DisabilitieS*. 2. Auflage. Routledge, 330–345.

Mills, M. (2015): Technology. In R. Adams, B. Reiss & D. Serlin (Hrsg.): Keywords for Disability Studies. New York: NYU Press, 176–179.

Pacheco, E., Yoong, P. & Lips, M. (2021). Transition Issues in Higher Education and Digital Technologies: The Experiences of Students with Disabilities in New Zealand. *Disability & Society 36*, 2, 179–201.

Rumrill, P., Elias, E., Hendricks, D. J., Jacobs, K., Leopold, A., Nardone, A., Sampson, E., Scherer, M., Stauffer, C. & McMahon, B. T. (2016). Promoting Cognitive Support Technology Use and Employment Success among Postsecondary Students with Traumatic Brain Injuries. *Journal of Vocational Rehabilitation 45*, 1, 53–61.

Sánchez, M. T. P. & Justicia, M. D. L. (2016). Transition to Employment of University Students with Disabilities: Factors for Success. *Universitas Psychologica 15*, 2, 273–286.

Stodden, R. A., Roberts, K. D., Picklesimer, T., Jackson, D. & Chuan Chang (2006). An Analysis of Assistive Technology Supports and Services Offered in Postsecondary Educational Institutions. *Journal of Vocational Rehabilitation 24*, 2, 111–120.

Vereinte Nationen (2020). *Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen* (UN-BRK) (Stand: November 2018).

Williams-Diehm, K. L., Miller, C. R., Sinclair, T. E. & Wronowski, M. L. (2018). Technology-Based Employability Curriculum and Culturally Diverse Learners With Disabilities. *Journal of Special Education Technology* 33, 3, 159–170.

Autor:innen

Fisseler, Björn, Dr.
ORCID: 0000-0002-8178-7479
FernUniversität in Hagen, Fakultät für Psychologie
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive digitale Bildung, Digitale Barrierefreiheit und Universal Design, Studierende mit gesundheitlicher Beeinträchtigung
bjoern.fisseler@fernuni-hagen.de

Seale, Jane, Prof. Dr.
ORCID: 0000-0002-4279-7463
The Open University, Milton Keynes, UK, Faculty of Wellbeing, Education and Language Studies
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bedeutung von Technologien im Leben von Menschen mit Lernbehinderungen, Faktoren digitaler Ausgrenzung von Lernenden mit Behinderung in der Hochschulbildung, Entwicklung partizipativer Forschungsmethoden
jane.seale@open.ac.uk

doi.org/10.35468/6252-33

Marek Grummt, Sylke Starke und Christian Lindmeier

Partizipatives Lehr-Forschungs-Projekt Autistische Dozierende für die inklusive Lehrkräftebildung (AutDiL) – Projektanlage, erste Ergebnisse der Prozessevaluation und Perspektiven für die Lehrkräftebildung

Abstract

Der Beitrag stellt das an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg verortete partizipative Lehr-Forschungs-Projekt *Autistische Dozierende für die inklusive Lehrkräftebildung (AutDiL)* vor und beschreibt dessen Anlage sowie erste Ergebnisse auf Grundlage der Begleitforschung. Zentral ist der Einbezug autistischer Fachpersonen als Expert:innen in eigener Sache in die inklusionsorientierte Lehrkräftebildung. Die Prozessevaluation arbeitet mit adaptierten Versionen der Skalen SACIE-R und TEIP sowie leitfadengestützten Interviews. Die Befunde weisen darauf hin, dass sich Unsicherheiten und Bedenken der Studierenden unterschiedlicher Lehrämter im Verlauf nicht verfestigen, sondern in einzelnen Bereichen erkennbar zurückgehen, während die subjektive Selbstwirksamkeitswahrnehmung deutlich zunimmt. Die qualitativen Daten machen sichtbar, dass die Begegnung mit autistischen Dozierenden nicht nur Wissen erweitert, sondern professionelle Haltungen irritiert, differenziert und reflexiv vertieft. Der Beitrag deutet diese Ergebnisse im Horizont diversitätsbewusster Pädagogik und diskutiert Folgerungen für partizipative Formate in der Lehrkräftebildung.

Keywords: Autismus, Neurodiversität, Lehrer:innenbildung, Partizipation, Prozessevaluation, Selbstwirksamkeit

1 Einleitung

Über Autismus wird in der Lehrkräftebildung mittlerweile häufiger gesprochen, aber vergleichsweise selten wird auch zusammen *mit* autistischen Menschen gelehrt. Genau an diesem Punkt setzt das partizipative Lehr-Forschungs-Projekt „Autistische Dozierende für die inklusive Lehrkräftebildung – AutDiL" an. Das Projekt verschiebt die Ordnung der Wissensproduktion: Autistische Perspektiven erscheinen nicht nur als Gegenstand pädagogischer Betrachtung, sondern als fachlich relevante Stimme in der Lehre selbst (anders et al., 2025). Damit geht es nicht

doi.org/10.35468/6252-34

bloß um Repräsentation, sondern um eine andere Form von Professionalisierung und damit auch um eine Transition hin zu einem inklusiveren Modus Operandi der Lehrkräftebildung. Eine Grundüberzeugung des Projektes ist: Wer künftige Lehrkräfte auf inklusive Praxis vorbereiten will, muss nicht nur Informationen über Differenz vermitteln, sondern Lernräume schaffen, in denen die eigene Wahrnehmung von Normalität, Diversität und Professionalität reflexiv irritierbar wird (Hauser et al., 2026). Das ist gerade aus neurodiversitätstheoretischer Perspektive zentral, weil hier nicht allein individuelle Besonderheiten, sondern auch gesellschaftliche Normen und die Macht neurotypischer Selbstverständlichkeiten in den Blick geraten (Grummt, 2025; Lindmeier & Grummt, 2023).

2 Projektkontext und Anlage von AutDiL

Das Projekt AutDiL wird durch die Stiftung „Innovation in der Hochschullehre" im Rahmen des Freiraum2023-Programms gefördert, hat eine Laufzeit von zweieinhalb Jahren und startete am 01.04.2024. Inhaltlich zielt es auf den Einbezug der Expertisen von *Autist:innen als Fachleute und Expert:innen in eigener Sache* (im Projekt *AutDiLs* genannt) in die inklusionsorientierte Lehrkräftebildung sowie auf die Sichtbarkeit autistischer und anderer neurodivergenter Perspektiven. Das Projekt baut auf drei Säulen auf: partizipative Lehre, partizipative Konzeptentwicklung und formative Evaluation (Begleitforschung).

AutDiL ist zunächst im institutionellen Zusammenhang im Arbeitsbereich Pädagogik im Autismus-Spektrum sowie der Forschungs- und Vernetzungsstelle für Pädagogik im Autismus-Spektrum (FuV-PAS) der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg verortet. Eine der Hauptaktivitäten der FuV-PAS ist der Zertifikatskurs „Pädagogik im Autismus-Spektrum" (Z-PAS). Dieses Studienangebot (30 ECTS-Punkte) ist freiwillig, lehramtsübergreifend angelegt, pro Durchgang auf 30 Plätze begrenzt und sehr stark nachgefragt. Durch die Projektförderung wurden im aktuellen Durchgang sieben *Autist:innen als Dozent:innen* beteiligt, die vorwiegend im Team-Teaching gelehrt haben. Die partizipative Beteiligung lag im Basiskurs bei 54 % (von 50 Lehrveranstaltungen waren die Autist:innen bei 27 Lehrveranstaltungen aktiv an der Lehre beteiligt) und wird im Rahmen eines überarbeiteten Zertifikatskurses ab dem 01.10.2026 für weitere drei Jahre verstetigt (dann mit 15 ECTS-Punkten).

Da die Gefahr besteht, dass partizipative Projekte nur symbolisch wirksam sind, wird die Beteiligung entsprechend mit curricularer Wirksamkeit, empirischer Begleitung und institutionellem Transfer verknüpft. Die Beteiligung autistischer Dozierender wird nicht als punktuelle Gastrolle, sondern als strukturwirksamer Bestandteil der Lehrkräftebildung angelegt. Das entspricht einer diversitätsbewussten Perspektive, die nicht bei der Anerkennung von Vielfalt stehen bleibt, sondern fragt, welche Normen, Routinen und Zuschreibungen Lern- und Teilhabebarrieren überhaupt erst herstellen (Lindmeier, 2019, 2026; Lindmeier & Grummt, 2023).

doi.org/10.35468/6252-34

3 Anlage der Prozessevaluation

Die drei Forschungsfragen, die die formative Evaluation rahmen, waren: erstens, ob es Veränderungen in Einstellungen und Haltungen gibt; zweitens, ob Kompetenz- und Wissenszuwächse erkennbar werden; und drittens, was aus dem Projekt für zukünftige partizipative Projekte gelernt werden kann. Methodisch wurden hierfür quantitative und qualitative Zugänge kombiniert. Quantitativ kommen eine adaptierte Fassung der *SACIE-R* zur Erfassung von Einstellungen, Haltungen und Bedenken gegenüber inklusiver Pädagogik im Autismus-Spektrum sowie eine adaptierte *TEIP-Skala* zur Selbstwirksamkeitswahrnehmung zum Einsatz (Orientierung an Feyerer et al., 2016). Erhoben wurde zu drei Zeitpunkten (T1 = vier Wochen nach Beginn des Zertifikatskurses, T2 = am Ende des ersten Semesters, T3 = am Ende des zweiten Semesters), befragt wurden immer alle 30 Studierenden, wobei nicht alle an allen Zeitpunkten teilnahmen. Qualitativ wurden mit fast allen Studierenden und allen AutDiLs Leitfaden-Interviews geführt, die inhaltsanalytisch (Kuckartz & Rädiker, 2024) ausgewertet wurden. Die Befunde sind daher als erste Prozessindikatoren zu lesen, nicht als abschließender Wirksamkeitsnachweis.

4 Ergebnisse

4.1 Einstellungen, Haltungen und Bedenken

Für die adaptierte SACIE-R-Skala, also die Messung von Einstellungen, Haltungen und Bedenken zu Inklusiver Pädagogik im Autismus-Spektrum, deuten die Ergebnisse auf nur leichte Einstellungsänderungen in spezifischen Bereichen. Über die gesamte Skala betrachtet verweisen die Daten auf eine Stabilisierung einer zugewandten Haltung zu inklusiver Pädagogik für Schüler:innen im Autismus-Spektrum. Bemerkenswert ist, dass diese Stabilisierung nicht linear war. Beispielsweise verweist der Verlauf 1,95 (T1) – 2,15 (T2) – 1,90 (T3) (1 = „Stimmt überhaupt nicht", 4 = „Stimmt völlig") beim Item „Ich habe die Sorge, dass autistische Schüler:innen vom Rest der Klasse nicht akzeptiert werden." eher darauf hin, dass die Begegnung mit dem Thema zunächst irritieren kann, bevor sich eine stabilere Haltung ausbildet. Professionalisierung ist dann nicht die schlichte Zunahme positiver Zustimmung, sondern ein Prozess der Differenzierung.
Deutlich gesunken sind die Bedenken, autistische Kinder und Jugendliche nicht angemessen unterrichten zu können (2,4 – 2,3 – 1,3): „Ich habe die Sorge, dass ich nicht über die erforderlichen Kenntnisse und Fähigkeiten verfüge, um autistische Schüler:innen zu unterrichten."

4.2 Qualitative Verdichtung der Haltungsentwicklung

Leicht gesunken sind auch anfängliche Unsicherheiten (2,11 – 2,0 – 1,89): „Es fällt mir schwer, meine anfängliche Unsicherheit zu überwinden, wenn ich autistischen Menschen begegne."

doi.org/10.35468/6252-34

Diese Ergebnisse werden auch durch die Interviewausschnitte gestützt. Ein:e befragte:r Student:in äußert, zuvor noch nie mit autistischen Menschen interagiert zu haben und sich nun „eher dafür vorbereitet" zu fühlen sowie das Gefühl zu haben, „so eine Haltung entwickelt" zu haben. Eine andere Person berichtet von einer anfänglichen Sorge, man müsse „auf irgendwas achten", weil man „keine Fehler machen möchte"; diese Unsicherheit habe sich jedoch „ziemlich schnell gelegt". In diesen Aussagen wird sichtbar, wie partizipative Lehre wirksam wird: Sie ersetzt abstrakte Unsicherheit nicht einfach durch Information, sondern kann potenziell die Situation der Begegnung selbst transformieren. Die Angst, etwas falsch zu machen, wird eben nicht durch distanzierte Belehrung abgebaut, sondern durch eine Lehrsituation, in der Beziehung, Kommunikation und Differenz konkret erlebt und bearbeitet werden. Man könnte sagen, dass Diversität (Lindmeier, 2019) konkret erfahren wird.

4.3 Selbstwirksamkeitswahrnehmung und subjektiver Kompetenzzuwachs

Noch klarer fallen die Befunde zur adaptierten TEIP-Skala (Selbstwirksamkeitswahrnehmung) aus. Die Mittelwerte steigen von 4,04 (T1) auf 4,33 (T2) auf 4,81 (T3), wobei hier 1 = „Trifft überhaupt nicht zu" entspricht und 6 = „Trifft voll zu". Der höchste Zuwachs ist im Item „Mit meinen bisher erworbenen Kompetenzen fühle ich mich in der Lage, Lernaufgaben so zu gestalten, dass die individuellen Lernvoraussetzungen von autistischen Schüler:innen berücksichtigt werden" zu verzeichnen (3,86 – 4,08 – 4,75). Der zweitgrößte Zuwachs im Item „Mit meinen bisher erworbenen Kompetenzen gehe ich davon aus, dass ich den Schüler:innen meine Erwartungen an ihr Verhalten klar vermitteln kann." (4,00 – 3,96 – 4,75). Bedeutsam ist auch der Sprung zwischen T2 und T3. Man könnte schlussfolgern, dass subjektive Kompetenzzuwächse nicht allein aus einer ersten Irritation oder punktuellen Begegnung resultieren, sondern sich im Verlauf konsolidieren. Ebenso erwähnenswert ist, dass nicht alle Bereiche ansteigen. Offenbar werden spezifische Facetten von Selbstwirksamkeit gestärkt, während andere, beispielsweise in Bezug auf Klassenregeln und Begabungsförderung, nicht steigen. Aus professionsbezogener Sicht ist das relevant, weil inklusive Praxis häufig genau dort scheitert, wo normative Zustimmung vorhanden ist, aber die subjektive Überzeugung fehlt, in komplexen Situationen tatsächlich handeln zu können (Grummt, 2019).

5 Implikationen: Was kann man aus dem AutDiL-Projekt für zukünftige partizipative Projekte lernen?

Insgesamt lässt sich mit Blick auf die Ergebnisse sowohl aus der eben dargestellten quantitativen Erhebung als auch aus den qualitativen Erhebungen, die zusätzlich im Rahmen der prozessbegleitenden Evaluation (Kardorff & Schönberger, 2020) noch stattgefunden haben und hier aufgrund der Textlänge nicht weiter ausgeführt werden können, ableiten, dass das AutDiL-Projekt sowohl einen

doi.org/10.35468/6252-34

großen Gewinn für die Studierenden als auch für die AutDiLs und die Universität insgesamt darstellt. Zugleich muss aber auch darauf hingewiesen werden, dass die Bereitschaft, solch ein Projekt partizipativ zu gestalten, mit zusätzlichen Mehraufwänden verbunden ist.

5.1 Gewinn für die Studierenden

Da es sich bei dem Z-PAS um ein lehramtsübergreifendes Hochschullehrangebot handelt, finden alle *Lehrveranstaltungen gemeinsam* für Studierende aller Schulformen statt. Die Studierenden profitieren dabei auf vielfältige Weise voneinander, u. a. von der *Mehrperspektivität* (anders et al., 2025), die sich aus dem Studieren der verschiedenen Lehrämter ergibt und die in die einzelnen Lehrveranstaltungen immer wieder gezielt mit einbezogen wird. Zugleich stellt dies eine positive Lernerfahrung für späteres *Team-Teaching* dar.
Des Weiteren erfolgt durch die *direkte Begegnung und Auseinandersetzung* mit den autistischen Dozierenden als *Expert:innen in eigener Sache* eine gezieltere Vorbereitung auf die spätere Praxis. Durch das *Teilen persönlicher Erfahrungen der Autist:innen*, die sie z. B. im Schulkontext gemacht haben, kam es auf Seiten der Studierenden zu einem tiefgründigeren Verstehen sowie zu einem für das Gelingen eines autismussensiblen Unterrichts förderlichen *Perspektivwechsel*. Das zeigen die Ergebnisse der Studierendenbefragung.
Darüber hinaus entstand für die Studierenden ein konkreter Lern- und Erfahrungsraum von *Partizipation*, sowohl persönlich-individuell im Rahmen des didaktischen Konzepts des Z-PAS als auch durch das konkrete Erleben und die Einbindung der Autist:innen als Fachpersonen.

5.2 Gewinn für die AutDiLs

Durch die aktive Mitarbeit von autistischen Dozierenden im Rahmen des AutDiL-Projekts wurde eine stärkere Sichtbarkeit von *autistischen Perspektiven* im akademischen Kontext ermöglicht. Zugleich erfolgte auf diese Weise ein Anerkennen ihrer *fachlichen Expertisen*, die sie sowohl in die Lehre als auch Konzeptentwicklung einbringen konnten. Diese Form der *Partizipation* stellt unter Bezugnahme der Ergebnisse der qualitativen Befragung der autistischen Mitarbeitenden einen wertvollen Erfahrungsraum von *Selbstwirksamkeit* dar – gemäß dem Motto der Behindertenbewegung „Nichts über uns, ohne uns" – und ermöglichte ihnen darüber hinaus die Erfahrung eines *Safe Space*.

5.3 Gewinn für die Lehrkräftebildung

Des Weiteren stellt das Einbeziehen von Autist:innen in die akademische Lehre auch eine große *Bereicherung* für die Universität insgesamt dar. Um die Freude am Lernen und Studieren zu fördern, aber auch die Qualität zu sichern, braucht es *Vielfalt* in den akademischen Lehrangeboten und zugleich immer wieder neue Möglichkeiten, den eigenen Erfahrungsraum zu reflektieren und zu erweitern. Mit

doi.org/10.35468/6252-34

Blick auf eine gelingende *Inklusion* im gesamten Bildungssystem der BRD folgt das AutDiL-Projekt der sich daraus ergebenden Notwendigkeit, sich mit diesem Anspruch aktiv auseinanderzusetzen und ihn gezielt umzusetzen. In diesem Kontext ist das AutDiL-Projekt sowohl als *innovatives Hochschulformat* als auch als *innovative Idee* für hochwertige Bildung und Partizipation zu verstehen – ganz im Sinne des *SDG 4* der Vereinten Nationen, bei dem es um die Gewährleistung einer inklusiven, gleichberechtigten und hochwertigen Bildung sowie der Schaffung von Möglichkeiten eines lebenslangen Lernens für alle geht.

5.4 Mehraufwand

Neben den eben dargestellten Gewinnebenen sollen für mögliche Nachahmer:innen an dieser Stelle noch kurz einige Aspekte benannt werden, die zusätzlich mit solch einem Projekt verbunden sind:

- Es braucht ausreichend zeitliche Kapazitäten und geschützte Räume für eine offene, transparente *Kommunikation* über gegenseitige Erwartungen und Haltungen, z. B.: Wie sprechen wir über Autismus?
- Notwendig ist weiterhin die Berücksichtigung der individuellen *Bedürfnisse* der mitarbeitenden Autist:innen. Diese schwanken z. T. tagesaktuell und sollten immer wieder neu erfragt werden.
- Die Erfahrungen im AutDiL-Projekt zeigen, dass es sehr lohnenswert ist, entsprechende *Zeiträume* für Teambuilding, gegenseitigen Austausch und gemeinsame Reflexionen zu schaffen und auf diese Weise in tragfähige Arbeitsbeziehungen zu investieren.
- In der Zusammenarbeit mit den autistischen Mitarbeitenden sollte, wenn möglich, Kurzfristigkeit in jeglicher Form vermieden und *Vorhersehbarkeit* ermöglicht werden. Damit sind z. B. rechtzeitige Absprachen zu Lehrveranstaltungen und Vorhaben im Rahmen des Projekts gemeint.
- Die Bereitstellung eines möglichst barrierefreien *Rückzugsraums* für die autistischen Mitarbeitenden sollte gewährleistet sein.
- Aufgrund der Vielzahl der am Projekt beteiligten Personen sollte mindestens *eine halbe Stelle* für organisatorisch-strukturelle Belange (Koordination der Arbeitstreffen, Zusammenarbeit mit der Verwaltung, Kontaktperson für die autistischen Projektmitarbeitenden etc.) innerhalb des Projekts eingeplant werden.

6 Fazit

AutDiL lässt sich nicht nur als innovatives Einzelprojekt verstehen, sondern auch als Versuch, die Ordnung der Lehrer:innenbildung selbst hin zu einer Transition zu einer inklusionsorientierten Lehrer:innenbildung zu verändern. Die ersten Befunde der Prozessevaluation deuten darauf hin, dass die Beteiligung autistischer Dozierender mit einer differenzierten Haltungsentwicklung und einem deutlichen Zuwachs subjektiver Selbstwirksamkeit einhergeht. Besonders überzeugend ist

doi.org/10.35468/6252-34

dabei, dass die qualitative Ebene sichtbar macht, *wie* diese Veränderung zustande kommt: nicht durch bloße Informationsvermittlung, sondern durch reflexiv gerahmte Begegnung. Darin liegt die eigentliche Stärke des Projekts. Es zeigt, dass inklusive Lehrer:innenbildung dann an Tiefe gewinnt, wenn sie nicht nur über Differenz spricht, sondern ihre eigenen Normalitätsannahmen im Kontakt mit anderen Perspektiven irritierbar macht.

Literatur

anders, m., Schuppert, P., Schipp, C., Starke, S., Grummt, M. & Lindmeier, C. (2025). Mehrperspektivität im Projekt Autistische Dozierende für die inklusive Lehrkräftebildung (AutDiL). In Brandenburg, J., Gerken, J., Hußmann, A., Kuhl, J., Kunina-Habenicht, O., Limbach, K., Mörike, F., Schulze, S. & Weigelt, S. (Hrsg.), *Sonderpädagogik intra- und interdisziplinär. Perspektiven aus Theorie, Forschung und Praxis* (S. 235–247). Klinkhardt.

Feyerer, E., Reibnegger, H., Hecht, P., Niedermair, C., Soukup-Altrichter, C., Plaimauer, C., Prammer-Semmler, E., Moser, I. & Bruch, I. (2016). *SACIE-R/TEIP. Skala für Einstellungen, Haltungen und Bedenken zu Inklusiver Pädagogik/Skala zu Lehrer/innenwirksamkeit in Inklusiver Pädagogik* [Verfahrensdokumentation und Fragebogen]. In Leibniz-Institut für Psychologie (ZPID) (Hrsg.), Open Test Archive. Trier: ZPID. https://doi.org/10.23668/psycharchives.4511

Grummt, M. (2019). *Sonderpädagogische Professionalität und Inklusion*. Springer VS.

Grummt, M. (2025). *Neurodiversität: Die Sehnsucht nach kultureller Anerkennung, die Macht der neurotypischen Gesellschaft und Ansprüche an neurodiversitätsreflexive Pädagogik* (1. Auflage). Beltz Juventa.

Hauser, M., Goldbach, A., Schuppener, S., Leonhardt, N. & Hellmann, H. (2026). *Partizipative Lehre. Kritische Fragen an neue Entwicklungen im Kontext inklusiver Hochschule*. Transcript.

Kardorff, E. von & Schönberger, C. (2020). Qualitative Evaluationsforschung. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Band 2: Designs und Verfahren* (S. 135–157). Springer.

Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2024). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Umsetzung mit Software und künstlicher Intelligenz* (6., überarbeitete und erweiterte Auflage). Beltz Juventa.

Lindmeier, C. (2019). *Differenz, Inklusion, Nicht/Behinderung. Grundlinien einer diversitätsbewussten Pädagogik*. Kohlhammer.

Lindmeier, C. (2026). Widersprüchliche Modi des Sprechens über Differenz als Herausforderung für eine diversitätsbewusste Pädagogik der Nicht-Behinderung. In M. Viermann & M. Schütte (Hrsg.), *Differenz als Spannungspol inklusiver mathematischer Bildung* (im Druck).

Lindmeier, C. & Grummt, M. (2023). Neurodiversität und Autismus aus Sicht der Pädagogik der Nicht_Behinderung. In C. Lindmeier, M. Richter & M. Grummt (Hrsg.), *Neurodiversität und Autismus* (S. 46–60). Kohlhammer.

Autor:innen

Grummt, Marek, Dr. habil.
ORCID: 0000-0002-1815-1275
Julius-Maximilians-Universität Würzburg
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Pädagogische Professionalität, Neurodiversität, diversitätsreflexive Pädagogik
marek.grummt@uni-würzburg.de

Starke, Sylke
ORCID: 0009-0003-0219-3360
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Pädagogik im Autismus-Spektrum, Inklusion, Partizipation, Professionalisierungsforschung
sylke.starke@paedagogik.uni-halle.de

Lindmeier, Christian, Prof. Dr.
ORCID: 0009-0008-3547-4333
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusionsforschung, Neurodiversitätsforschung, Biografieforschung, Pädagogik im Autismus-Spektrum, Pädagogik bei kognitiver Beeinträchtigung
christian.lindmeier@paedagogik.uni-halle.de

doi.org/10.35468/6252-34

Anja Theisel

Der Übergang von der Ausbildung in den Beruf im Lehramt Sonderpädagogik

Abstract

Die vorliegende Studie untersucht den Übergang angehender Lehrkräfte des Lehramts Sonderpädagogik vom Vorbereitungsdienst in das erste Dienstjahr und fragt danach, welche Belastungen, Unterstützungsfaktoren und Kompetenzwahrnehmungen diesen Übergang prägen. Im Rahmen einer Onlinebefragung angehender Lehrkräfte des Lehramts Sonderpädagogik zum Abschluss ihres 18-monatigen Vorbereitungsdienstes (VD) wurden sowohl belastende als auch unterstützende Faktoren (Walter & Rothland, 2023) untersucht. Die Teilnehmenden (N = 220) schätzen den VD auf einer sechsstufigen Skala insgesamt als gewinnbringend ein. Als besonders unterstützend wird der Austausch mit anderen Lehramtsanwärter:innen (LA) sowie innerhalb der Ausbildungsgruppen wahrgenommen. Vor allem strukturelle Rahmenbedingungen werden als belastend erlebt, haben aber keinen Einfluss auf die Beurteilung des VD als gewinnbringend. Zum Ende des ersten Dienstjahres erfolgte eine erneute Befragung einer Teilstichprobe (N = 41). Die Befunde weisen auf ein ausgeprägtes Kompetenzerleben hin, insbesondere in unterrichtsbezogenen Tätigkeitsfeldern sowie in der schulischen Kooperation. Niedrigere Kompetenzeinschätzungen zeigen sich hingegen im Bereich der Selbstregulation. Personale Belastungsfaktoren bleiben im Vergleich zum VD stabil.

Keywords: Sonderpädagogik, Vorbereitungsdienst, Berufseinstieg, Professionalisierung

1 Einleitung und theoretischer Hintergrund

Der Vorbereitungsdienst (VD) nimmt als institutionalisierter Übergang von der hochschulischen Ausbildung in die schulpraktische Tätigkeit eine zentrale Stellung im Professionalisierungsprozess angehender Lehrkräfte ein (Keller-Schneider, 2021). Er gilt als Initiation in den Schul- und Unterrichtsbetrieb (Seelhorst, 2022, S. 39) und ist durch eine erhöhte berufliche Beanspruchung gekennzeichnet. Professionalisierung wird dabei als lebenslanger Prozess verstanden, in dem das berufsbezogene Lernen von persönlichen Überzeugungen und Haltungen, professionellem Wissen, Motivation und Vorerfahrungen der Lehrpersonen beeinflusst wird.

doi.org/10.35468/6252-35

Die öffentliche Diskussion um den VD ist gegenwärtig negativ geprägt (VD als die ‚Hölle auf Erden', Schriever & Schwarz, 2023) und beeinflusst damit auch den Übergang angehender Lehrkräfte in diese Phase. Vor diesem Hintergrund gewinnt eine empirisch fundierte Untersuchung des subjektiven Erlebens von LA besondere Relevanz.
Theoretisch verortet sich die Studie im Belastungs-Beanspruchungs-Paradigma (Cramer et al., 2018), das Beanspruchung als kognitive Bewertung objektiver Belastungen vor dem Hintergrund verfügbarer Ressourcen konzipiert. Systematische Forschungsüberblicke identifizieren verschiedene Belastungsfaktoren im Kontext des Vorbereitungsdienstes (vgl. Walter & Rothland, 2023):

1. Arbeitsbezogene und strukturelle Faktoren: Hierzu zählen die zeitintensive Vor- und Nachbereitung des Unterrichts, der Druck durch Prüfungen und Unterrichtsbesuche sowie die häufige Beobachtung und Bewertung. Auch die gleichzeitige Konfrontation mit verschiedenen Anforderungen, fehlende Transparenz bezüglich der Bewertungskriterien sowie das Abhängigkeitsverhältnis zu Ausbildenden oder unterschiedliche Erwartungen von Schule und Seminar können belastend sein.
2. Soziale Faktoren: Die Qualität der Beziehung zu Ausbildenden hat sich als bedeutsam erwiesen. Die Doppelrolle der Ausbilder:innen in Beratung und Beurteilung kann als Belastung, aber auch positiv erlebt werden.
3. Personale Faktoren: Persönlichkeitsmerkmale wie Neurotizismus (Labilität) und Gewissenhaftigkeit (Perfektionismus) können ebenfalls belastend wirken. Weitere interne Stressoren sind Rumination (Grübeln), fehlende Fähigkeit zur Selbstregulation und zur Entspannung (Braun et al., 2021) oder mangelndes Selbstwirksamkeitserleben.

Der VD wird auch als eine Phase erlebt, die viele Unterstützungsangebote bereitstellt. Das Wissen um schützende Faktoren ist zentral, um diese gezielt nutzen zu können. Die empirische Forschung dazu (vgl. Walter & Rothland, 2023) zeigt einen Schwerpunkt auf sozialer Unterstützung. Alle diese Faktoren können allerdings auch als belastend wahrgenommen werden (s.o.). Daneben können Persönlichkeitsmerkmale eine wichtige Ressource darstellen (Wartenberg & Roloff, 2025).
Die Passung zwischen Anforderungen, Bewältigungsstrategien und kontextuellen Rahmenbedingungen gilt dabei als entscheidend für die berufliche Gesundheit (Sandmeier et al., 2025). Als besonders bedeutsam erweist sich die Selbstregulationsfähigkeit, die Baumert und Kunter (2013) neben dem Professionswissen als wesentliche Komponente professioneller Kompetenz betrachten.

1.2 Die Struktur des VD Sonderpädagogik in Baden-Württemberg (BW)

Bisherige Forschungen konnten keine klaren Differenzen im Belastungserleben zwischen dem VD in verschiedenen Schularten feststellen. Allerdings fehlen bisher spezifische Befunde für das Lehramt Sonderpädagogik, wobei hier hinsichtlich

doi.org/10.35468/6252-35

der Organisation auch zwischen den Bundesländern unterschieden werden muss. Der VD in BW umfasst 18 Monate. Die LA treten ihn mit zwei studierten sonderpädagogischen Fachrichtungen sowie einem studierten Unterrichtsfach an. Die Ausbildung erfolgt i. d. R. an zwei verschiedenen Schulstandorten (gemäß ihren studierten FR). Neben dieser unterrichtlichen Tätigkeit sind sie auch in anderen Sonderpädagogischen Handlungsfeldern (SPH) wie z. B. der Frühförderung tätig. Trotz dieser strukturellen Komplexität lag die landesweite Abbrecherquote in den letzten Jahren bei unter 5 %.

2 Fragestellungen und methodisches Vorgehen

Die Studie verfolgt ein exploratives, längsschnittliches Mixed-Methods-Design vom Ende des VD (Abschluss der Ausbildung) bis zum Ende des ersten Dienstjahres als eigenständige Lehrkraft und untersucht folgende Fragestellungen:

- Wie schätzen die Lehrkräfte Sonderpädagogik strukturelle, soziale sowie personale Belastungsfaktoren im VD sowie im ersten Dienstjahr ein?
- Welche Aspekte erleben die LA als hilfreich zur Bewältigung der Anforderungen (Ressourcen) im VD sowie im ersten Dienstjahr?
- Wie ist das Kompetenzerleben im ersten Dienstjahr mit Blick auf die erlebten Herausforderungen?

Da etablierte Befragungsverfahren die besonderen Strukturen des Lehramts Sonderpädagogik nicht adäquat abbilden, wurde in einem ersten Schritt ein neues Befragungsinstrument für das Ende des VD entwickelt und mit 66 LA pilotiert. Durch die induktive qualitative Inhaltsanalyse (Kuckartz & Rädiker, 2024) von knapp 100 Seiten Freitext wurden zusätzlich zu den in der Theorie bekannten Faktoren spezifische strukturelle Belastungsfaktoren im VD Sonderpädagogik BW identifiziert: die Zerrissenheit durch den Einsatz an mehreren Ausbildungsstellen (1. FR, 2. FR, SPH), die Fahrten zwischen den verschiedenen Ausbildungsschulen und dem Seminar sowie das SPH.
Bei den Ressourcen wurde die Ausbildungsgruppe als besonderes unterstützendes, strukturelles Element hervorgehoben. Hierbei handelt es sich um eine Kerngruppe von vier bis zehn LA, die über das erste Jahr des VD hinweg von einer/einem Ausbilder:in begleitet wird. Diese Aspekte wurden mit in den Online-Fragebogen aufgenommen, der hauptsächlich quantitative Skalen umfasste und nur noch wenige offene Fragen enthielt. Belastungs- und Bewältigungsfaktoren wurden auf einer sechsstufigen Skala eingeschätzt (trifft überhaupt nicht zu – trifft voll und ganz zu). Zusätzlich wurde die Frage gestellt, inwieweit die LA vom VD profitiert haben (vierstufige Skala) (vgl. Theisel, 2025).

doi.org/10.35468/6252-35

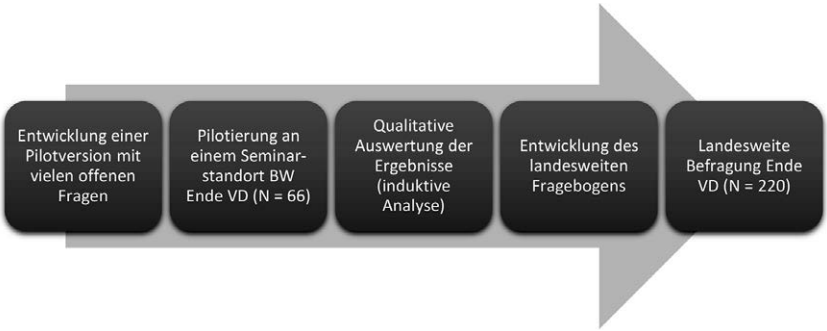


Abb. 1: Entwicklung des Fragebogens Ende VD

Für die Entwicklung des Online-Fragebogens am Ende des ersten Dienstjahres wurde auf ein Instrument der PH Bern (Schweiz) zurückgegriffen (Freisler-Mühlemann et al., 2021). Die Fragen zu Belastungs- und Unterstützungsfaktoren aus dem Fragebogen im VD wurden auch in diesen Bogen aufgenommen, sodass Veränderungen im Erleben beim Übergang in den Beruf bezogen auf diese Aspekte empirisch fassbar werden. Zusätzlich wurden leitfadengestützte Interviews geführt.
An der Hauptbefragung mit Hilfe eines Fragebogens nahmen 220 LA des Kurses Sonderpädagogik 2024 in Baden-Württemberg (Rücklaufquote: 61 %) am Ende ihres 18-monatigen Vorbereitungsdienstes teil. Eine Teilstichprobe von 41 Personen beteiligte sich am Ende des ersten Dienstjahres an der Folgebefragung, 17 Personen an den Interviews. Die Auswertung der Fragebogendaten erfolgte mit SPSS 28.

3 Ergebnisse: Belastungs- und Unterstützungsfaktoren im Vorbereitungsdienst

3.1 Belastungsfaktoren

Als stärkste strukturelle Belastungsfaktoren werden die Prüfungen (M = 4,93) sowie die Zerrissenheit durch den Einsatz an mehreren Ausbildungsstellen (M = 4,92) identifiziert, der ein spezifisches Merkmal des sonderpädagogischen VD in BW darstellt (vgl. 1.2). Die damit verbundene strukturelle Komplexität und die Gleichzeitigkeit verschiedener Anforderungen (M = 4,80) erweisen sich als besonders belastend.
Soziale Belastungsfaktoren spielen im Durchschnitt eine vergleichsweise geringe Rolle: Mangelnde Wertschätzung durch Ausbildungspersonen (M = 2,56), belastende Beziehungen zu Mentor:innen (M = 2,45), Ausbilder:innen (M = 2,28) oder der Schulleitung (M = 2,34) werden im Mittel nicht als stark belastend erlebt. Die Doppelrolle der Ausbilder:innen als Berater:innen und Bewerter:innen wird

doi.org/10.35468/6252-35

lediglich von einer Minderheit als belastend wahrgenommen (M = 2,87); 86 % der Befragten sprechen sich für die Beibehaltung dieser Rollenkombination aus. Gleichwohl zeigen Korrelationsanalysen, dass die Qualität der Ausbilder:innen-Beziehung mit dem Erleben des Abhängigkeitsverhältnisses ($r = .457$; $p < .001$) oder mangelnder Transparenz von Bewertungskriterien ($r = .412$; $p < .001$) zusammenhängt.
Auf personaler Ebene berichten die LA von einem hohen Stresserleben (M = 4,62) und fehlenden Pausen (M = 4,11). Gewissenhaftigkeit im Sinne perfektionistischer Tendenzen wird als relevanter Belastungsfaktor erlebt (M = 3,82) und korreliert signifikant mit Rumination ($r = .443$). Mangelndes Selbstwirksamkeitserleben hingegen wird weniger häufig berichtet (M = 2,71), steht jedoch in Zusammenhang mit der Qualität der Mentor:innenbeziehung ($r = .421$). Eine positive Grundhaltung gegenüber beruflichen Belastungen korreliert signifikant negativ mit allen personalen Belastungsfaktoren (z. B. Grübeln: $r = -.382$).

3.2 Unterstützungsfaktoren und Gesamtbewertung

Als bedeutsamste Ressourcen werden der Austausch mit anderen LA (M = 4,83) sowie der Austausch in der Ausbildungsgruppe (M = 4,67) genannt. Letztere stellt ein strukturelles Spezifikum des VD in Baden-Württemberg dar: Kerngruppen von vier bis zehn LA werden über das erste Ausbildungsjahr von einem/r Ausbilder:in begleitet, wobei die Ausbildung stark bedarfsorientiert und gruppenbezogen erfolgt. Auch das soziale Umfeld (Familie: M = 4,65; Freunde: M = 4,60) sowie das Wertschätzungserleben durch die Ausbildungsbeteiligten (M = 4,75) werden als bedeutsame Ressourcen eingestuft. Das Vorwissen aus dem Studium (fachdidaktisches Wissen: M = 2,49; pädagogisch-psychologisches Wissen: M = 2,67) spielt aus Sicht der LA eine vergleichsweise geringe Rolle.
Insgesamt wird der VD als gewinnbringend für die berufliche Professionalisierung bewertet (M = 4,57). Die Gesamtbeurteilung steht in signifikant negativem Zusammenhang mit beziehungs- und erwartungsbezogenen Belastungen (unterschiedliche Erwartungen von Schule und Seminar: $r = -.373$; Abhängigkeitserleben: $r = -.292$; mangelnde Transparenz: $r = -.250$), während strukturelle Faktoren wie die Fahrten zu unterschiedlichen Ausbildungsstellen keine signifikanten Zusammenhänge mit der Gesamtbewertung aufweisen.

4 Ergebnisse: Belastung, Unterstützung und Kompetenz im ersten Dienstjahr

4.1 Belastungsfaktoren und Wohlbefinden

Die 41 Berufseinsteiger:innen berichten nach dem ersten Dienstjahr eine insgesamt hohe Berufszufriedenheit (M = 5,2). Das Stresserleben verbleibt dabei auf einem Niveau vergleichbar mit dem VD (M = 4,4). Als wesentliche Belastungsfaktoren persistieren fehlende Pausen (M = 4,3), mangelnde Erholungsmöglichkeiten (M = 3,9) sowie personale Dispositionen wie Gewissenhaftigkeit (M = 4,0)

doi.org/10.35468/6252-35

und Grübeln (M = 3,2). Diese personalen Belastungsaspekte erweisen sich bei der vorliegenden Stichprobe als stabile Merkmale im Übergang in den Beruf. Belastungen durch das Kollegium (M = 1,8) und die Schulleitung (M = 1,8) sind sehr gering ausgeprägt.

4.2 Unterstützungsfaktoren

Im ersten Dienstjahr übernimmt das Kollegium die Funktion, die im VD andere LA innehatten, und stellt nun mit Abstand die bedeutsamste Unterstützungsquelle dar (M = 5,5). Auch die Schulleitung gewinnt als Unterstützungsfaktor an Bedeutung (M = 4,2). Praktische Vorerfahrungen werden ebenfalls als wesentlicher Unterstützungsfaktor wahrgenommen (M = 5,2), während theoretischem Wissen (M = 2,9) weiterhin eine geringere Bedeutung beigemessen wird.

4.3 Kompetenzerleben

Die Berufseinsteiger:innen weisen insgesamt ein hohes Kompetenzerleben auf, insbesondere in den Bereichen schulische Zusammenarbeit (M = 5,0), Diagnostik und Strukturierung (M = 4,8) sowie anderen unterrichtsnahen Tätigkeiten und erleben sich als gute Lehrperson (M = 4,8). Demgegenüber zeigen sich bei der Selbstregulation zur Gesunderhaltung (M = 3,8) deutliche Kompetenzdefizite.

5 Fazit: Implikationen für den Übergang von der Ausbildung in den Beruf

Die Ergebnisse der Studie zeigen im Durchschnitt eine positive Einschätzung des VD Sonderpädagogik, was dem oft negativ gezeichneten medialen Bild widerspricht. Das Erleben der LA hängt stark von der Qualität der Beziehungen zu den Ausbildenden und der Transparenz der Erwartungen ab. Die Rolle der Ausbildenden wird dann als unterstützend erlebt, wenn die Kriterien der Beratung und Bewertung transparent sind (vgl. Kärner et al., 2021). Die Befunde legen nahe, dass die strukturellen Rahmenbedingungen (z. B. Prüfungen, Fahrten zwischen unterschiedlichen Standorten) zwar als belastend empfunden werden, jedoch nicht bedeutsam für die Gesamtbeurteilung des VD Sonderpädagogik sind.
Im ersten Dienstjahr ist die kollegiale Unterstützung der bedeutendste Unterstützungsfaktor und ist vergleichbar mit der erlebten Unterstützung durch andere LA im VD. Die Berufseinsteiger:innen in der Sonderpädagogik bringen nach eigener Einschätzung hohe Kompetenzen in Unterrichtsplanung und -durchführung mit, verfügen jedoch nicht in gleichem Maße über Kompetenzen zur Regulation der eigenen Ressourcen (M = 3,8 gegenüber M = 4,6-5,0 in unterrichtsbezogenen Bereichen). Diese Diskrepanz markiert eine wesentliche Herausforderung für die Lehrkräftebildung. Für die Sicherung langfristiger Berufszufriedenheit und die Reduktion von Berufsausstiegen ist gerade diese Kompetenz entscheidend (Rudow, 1994). Personale Belastungsaspekte wie Rumination und perfektionistische Tendenzen erweisen sich bei den Befragten als stabile Dispositionen im Über-

doi.org/10.35468/6252-35

gang. Dies macht deutlich, dass allein strukturelle Maßnahmen zur Belastungsreduktion im VD (z. B. weniger Fahrten zwischen den Ausbildungsstätten, veränderte Prüfungsformate o.Ä.) nicht ausreichen, wenn Persönlichkeitsmerkmale der angehenden Lehrkräfte im Professionalisierungsprozess nicht angemessen berücksichtigt und reflektiert werden (Wartenberg & Roloff, 2025).

Für eine verbesserte Übergangsgestaltung lassen sich aus den Befunden mehrere zentrale Schlussfolgerungen ableiten: Erstens müssen Selbstregulations-, Bewältigungs- und Distanzierungskompetenzen bereits in der Ausbildung explizit und systematisch gefördert werden - etwa durch Selbstmanagementprogramme (Hillert et al., 2016) oder strukturierte Reflexionsformate. Zweitens sollte der kollegiale Austausch – im VD z. B. im bewährten Format der Ausbildungsgruppe, im Berufseinstieg in Form von Supervisionsangeboten oder Unterstützungsnetzwerken – institutionell gefördert werden, da er in beiden Phasen die bedeutsamste Ressource darstellt.

Darüber hinaus verweist die Studie auf die Notwendigkeit, professionelle Antinomien (Helsper, 2025) als konstitutive Merkmale des Lehrberufs bereits in der Ausbildung explizit zu thematisieren. Ausbildung sollte professionelle Handlungsfähigkeit unter realen und oft unvollkommenen Bedingungen zum Ziel haben und nicht allein die im Alltag meist unerreichbare Perfektion, wie sie z. B. in Lehrproben gefordert wird, in den Blick nehmen.

Zwar sind hohe fachliche Ansprüche und sorgfältige Planung zentrale Bestandteile professionellen Handelns im Lehrberuf; wenn sie jedoch als Anspruch an permanente Perfektion verstanden werden, können sie unter den Bedingungen schulischer Praxis das Erleben verstärken, den eigenen Anforderungen dauerhaft nicht zu genügen. Professionalisierung bedeutet daher nicht, angehende Lehrkräfte auf ‚fehlerfreies' Handeln hin auszubilden, sondern sie darauf vorzubereiten, mit Unvollkommenheit, Begrenztheit und widersprüchlichen Anforderungen reflexiv und flexibel umzugehen.

Obwohl die Stichprobe Ende des ersten Dienstjahres mit N = 41 recht klein und auf BW beschränkt ist, gibt die Studie doch erste Hinweise für den Übergang von der Ausbildung in den Beruf der Lehrkräfte für Sonderpädagogik und widerspricht in wesentlichen Punkten der verbreiteten Negativdarstellung des Vorbereitungsdienstes in der Presse. Die Mehrheit der befragten LA bewertet den VD als gewinnbringend, was sich bei der erneuten Befragung nach dem ersten Dienstjahr als stabil erweist. Dies stützt die Bedeutung des VD als wichtige Phase der Professionalisierung.

Literatur

Baumert, J. & Kunter, M. (2013). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In I. Gogolin, H. Kuper, H.-H. Krüger & J. Baumert (Hrsg.), *Stichwort: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (S. 277–337). Springer VS.

Braun, A., Weiß, S. & Kiel, E. (2021). Das Referendariat als Entwicklungsaufgabe. Räume für Freizeit und Entspannung. In J. Peitz & M. Harring (Hrsg.), *Das Referendariat. Ein systematischer Blick auf den schulpraktischen Vorbereitungsdienst* (S. 214–225). Waxmann.

Cramer, C., Friedrich, A. & Merk, S. (2018). Belastung und Beanspruchung im Lehrerinnen- und Lehrerberuf: Übersicht zu Theorien, Variablen und Ergebnissen in einem integrativen Rahmenmodell. *Bildungsforschung* (1), 1–23.

Freisler-Mühlemann, D., Schafer, Y., Winkler, A. & Böhlen, L. (2021). Bereit für die Praxis? Eine berufsbiografische Studie zum Berufseinstieg von Lehrpersonen. https://www.phbern.ch/sites/default/files/2021-11/schlussbericht-bereit-fur-die-praxis-freisler-et-al.-2021.pdf

Helsper, W. (2025). Strukturtheoretischer Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König & M. Rothland (Hrsg.), H*andbuch Lehrerinnenbildung* (S. 225–233). Klinkhardt.

Hillert, A., Lehr, D., Koch, S., Bracht, M., Uening, S., Sosnowsky-Waschek, N. & Ludtke, K. (2016). *Lehrergesundheit: AGIL – das Präventionsprogramm für Arbeit und Gesundheit im Lehrerberuf.* Schattauer.

Kärner, T., Bonnes, C., Maué, E., Goller, M. & Schmidt, V. (2021). Transparenz, Fairness, Vertrauen und Ambivalenz im Vorbereitungsdienst: Entwicklung eines Instruments zur Charakterisierung der professionellen pädagogischen Beziehung zwischen angehenden Lehrpersonen und deren Ausbildungslehrkräften. In E. Wittmann, D. Frommberger & U. Weyland (Hrsg.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung* (85–104). Barbara Budrich.

Keller-Schneider, M. (2021): Entwicklungsaufgaben im Vorbereitungsdienst. In J. Peitz & M. Harring (Hrsg.), *Das Referendariat. Ein systematischer Blick auf den schulpraktischen Vorbereitungsdienst* (S. 189–201). Waxmann.

Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2024). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung.* Beltz Juventa.

Rudow, B. (1994). *Die Arbeit des Lehrers.* Huber.

Sandmeier, A., Müller, D. & Krause, A. (2025). Gesundheit und Selbstregulation von angehenden) Lehrpersonen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnenbildung* (S. 148–154). Klinkhardt.

Schriever, J. & Schwarz, E. (2023, 14. März): Kein Bock auf Schule. *Süddeutsche Zeitung.*

Seelhorst, B. (2022). Der Vorbereitungsdienst: „Angst, Jammer, Schein und Lüge"? Überlegungen dazu, wie ein vielleicht nicht ganz zu Unrecht bestehendes Bild vom Vorbereitungsdienst ins rechte Licht gerückt werden kann. *Seminar 28*(2), 36–51.

Theisel, A. (2025). Chancen, Belastungs- und Unterstützungsfaktoren des Vorbereitungsdienstes im Lehramt Sonderpädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik 76*(2), 44–53.

Walter, J. & Rothland, M. (2023). Belastung und Beanspruchung im Referendariat. Ein systematischer Forschungsüberblick. *Seminar, 29*(2), 97–123.

Wartenberg, G. & Roloff, J. (2025). Persönlichkeitsmerkmale. In C. Cramer, J. König & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnenbildung* (S. 901–906). Klinkhardt.

Autorin

Theisel, Anja, Dr.
ORCID: 0009-0003-4121-5040
Pädagogische Hochschule Heidelberg, Institut für Sonderpädagogik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrkräfteprofessionalisierung, Kinder und Jugendliche mit Sprachentwicklungsstörungen (SES), Qualitätsmerkmale des Unterrichts für KInder mit SES
theisel@ph-heidelberg.de

doi.org/10.35468/6252-35

Sven Basendowski, Roxana Hank-Raab und Bernard Rasch

Zwischen Aufstieg und Annäherung: Habitustransformationen in der Biografie eines sozial benachteiligten Bildungsaufsteigenden

Abstract

Der Beitrag rekonstruiert Prozesse der Habitustransformation im Kontext biografischer Bildungsaufstiege sozial benachteiligter Jugendlicher. Am Fallbeispiel „Sercan" wird El-Mafaalanis (2017) Drei-Phasen-Modell der Habitustransformation als analytische Perspektive auf den nachschulischen Übergang genutzt. Im Mittelpunkt steht die Frage, inwieweit das Modell geeignet ist, komplexe und nicht-lineare Bildungsbiografien abzubilden. Die Analyse rekonstruiert neben typischen Transformationsmustern auch Rückbewegungen, die als erneute „Annäherung" an frühere soziale Praktiken interpretiert werden. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass El-Mafaalanis Modell um eine stärker prozessuale Perspektive nicht-linearer bzw. yoyoisierter Übergangsverläufe erweitert werden sollte.

Keywords: Habitustransformation, Bildungsaufstieg, Biografieforschung, Benachteiligung

1 Einleitung

Übergänge nach der Schule stellen zentrale biografische Schnittstellen im Lebenslauf junger Menschen dar, die mit hohen gesellschaftlichen Erwartungen an eine erfolgreiche Bewältigung verbunden sind. Konventionell ist die Bewältigung erfolgreich, wenn ohne Brüche erst anerkannte Bildungswege durchlaufen werden und eine sozialversicherungspflichtige Beschäftigung folgt. Der aktuelle Forschungsstand macht jedoch deutlich, dass Übergänge für sozial benachteiligte Jugendliche häufig durch institutionelle Passungsprobleme zwischen normativen Erwartungen beruflicher Bildung und biografischen Erfahrungsräumen geprägt sind (Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz [SWK], 2025). Neben jenen normalbiografischen Idealisierungen können ein eingeschränkter Zugang zu anerkannter beruflicher Bildung sowie begrenzte materielle, soziale oder kulturelle Ressourcen die Handlungsspielräume von Personen in sozial benachteiligten Lebenslagen erheblich erschweren. Dies betrifft insbesondere die Mehrheit der Jugendlichen mit attestiertem sonderpädagogischem Schwerpunkt Lernen (Basendowski & Hank-Raab, 2024). Unterstützungsangebote greifen oftmals zu kurz,

doi.org/10.35468/6252-36

da sie primär auf die Kompensation individueller, insbesondere (nicht-)kognitiver Defizite abzielen und Passungsprobleme zwischen biografischem Erfahrungsraum und institutionellen Logiken unzureichend berücksichtigen (SWK, 2025). Beispielsweise sind institutionelle Erwartungen an das Vertrauen in die Rendite von Bildungsbemühungen häufig nicht mit dem Habitus dieser Jugendlichen vereinbar (El-Mafaalani, 2014).

2 Theoretische Annäherung

Neben habitustheoretischen Zugängen sind in der Übergangsforschung subjekt- und bewältigungstheoretische Ansätze – insbesondere von Walther (z. B. 2011) prägend –, die Übergänge als offene, nicht-lineare und institutionell gerahmte Aushandlungsprozesse verstehen, wobei subjektive Deutungen und Bewältigungsstrategien der Person im Vordergrund stehen. Die Befunde zur „Yoyoisierung" (Walther, 2011, S. 67) von Lebensläufen heben die wechselseitigen Auswirkungen von Bewältigungsleistungen und -rückschlägen in verschiedenen Lebensbereichen hervor. Im Gegensatz dazu fokussieren habitusorientierte Ansätze auf implizite, körperlich und praktisch verankerte Orientierungsmuster und ermöglichen es, ähnliche Passungsprobleme zwischen biografischem Erfahrungsraum und institutionellen Anforderungen als strukturell bedingte Spannungen von Personen desselben Milieus zu rekonstruieren.

El-Mafaalani (2017) versteht Habitustransformationen als Prozesse, in denen sich Aufsteiger:innen aus dem benachteiligten Milieu schrittweise von habituellen Orientierungsmustern ihres Herkunftsfeldes lösen und neue Formen der Wahrnehmung, des Denkens und des Handelns entwickeln. Diese Prozesse können bis zur Distanzierung oder Entfremdung vom Herkunftsmilieu führen und sind nicht auf bildungsbezogene Facetten begrenzt. Im Unterschied zu strategisch geplanten Bildungsaufstiegen zeigt El-Mafaalani (2014), dass diese Bildungsbiografien durch schrittweise Entwicklungen und kontingente Gelegenheiten geprägt sind. Dabei spielen u. a. unterstützende Dritte eine bedeutsame Rolle, deren Einfluss sich häufig situativ und ungeplant erst mittel- oder langfristig entfaltet. Zugleich wird innere Offenheit gegenüber Veränderung als weitere Größe dieser Aufstiegsprozesse deutlich (El-Mafaalani, 2014, S. 23–28). Idealtypisch lassen sich dabei zwei Bewältigungsmuster identifizieren: Zum einen kontinuierliche, implizite Anpassungsprozesse in Form von „empraktischen Synthesen" (ohne bewusste strategische Planung), zum anderen eine reflexive Opposition, die ausgehend von einem biografischen Sprung durch Brüche gekennzeichnet ist (El-Mafaalani, 2012, S. 316–317). Dem Drei-Phasen-Modell von El-Mafaalani (2017, S. 108–118) folgend, lässt sich die Prozesshaftigkeit dieser Transformationen bei beiden Mustern anhand der Stufen Irritation, Distanzierung und Stabilisierung modellieren. Das Modell besitzt dabei eine hohe heuristische Plausibilität, tendiert jedoch dazu, Habitustransformation als progressive und kumulative Entwicklung zu modellieren.

Während die erziehungswissenschaftliche Debatte um Habitustransformationen unterschiedliche theoretische Akzentuierungen aufweist – indem strukturtheore-

doi.org/10.35468/6252-36

tische Ansätze die Beharrungskraft milieuspezifischer Muster betonen (Helsper et al., 2014), inklusionspädagogische Perspektiven eine Habitussensibilität institutioneller Strukturen einfordern (Benkmann, 2020), bildungstheoretische Zugänge Transformationen als Prozesse der Krisenbewältigung verstehen (Koller, 2012) und neuere Arbeiten auf Spannungen, Widersprüchlichkeiten sowie Dynamiken in Bildungs- und Transformationsprozessen verweisen (Bremer & Lange-Vester, 2024) –, fokussiert der vorliegende Beitrag eine spezifische Fragestellung, nämlich: Inwieweit ist das Drei-Phasen-Modell von El-Mafaalani (2017) geeignet, komplexe und nicht-lineare Bildungsbiografien im Übergang Schule–Beruf unter Bedingungen sozialer Benachteiligung nachzuvollziehen?

3 Methodische Annäherung und der Fall Sercan

Im Mittelpunkt dieses Beitrags steht die habitustheoretisch fundierte biografische Fallanalyse „Sercan" aus einem Forschungsprojekt zu Bildungsbiografien benachteiligter Personen. Da sich in dieser Biografie sowohl Elemente erfolgreicher Habitustransformation als auch deutliche Rückbewegungsdynamiken rekonstruieren lassen, ist der Fall besonders geeignet, die Reichweite und Grenzen des Drei-Phasen-Modells analytisch auszuloten.

Im Forschungsprojekt wurden episodische Interviews (Flick, 2011) mit jungen Menschen in sozial benachteiligten Lebenslagen geführt, in denen insbesondere Bildungsbiografien, Übergänge sowie soziale, materielle und kulturelle Ressourcen thematisiert wurden. Das theoretical sampling wurde mit dem Ansatz der Benachteiligungslagen nach Holz et al. (2006) festgelegt, sodass Sercan einen Idealtyp repräsentiert. Die Auswertung erfolgte anhand der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2024). Dabei wurde das Verfahren im Sinne einer theoriegeleiteten Kodierung operationalisiert, um über die reine Textreduktion hinaus implizite Orientierungen, Deutungsmuster und habituelle Spannungen innerhalb der biografischen Erzählungen herauszuarbeiten. Ziel war dabei keine sequenzanalytische Rekonstruktion im engeren Sinne, sondern die theoriegeleitete Analyse biografischer Orientierungs- und Transformationsmuster. Das Kategoriensystem wurde deduktiv entlang der Lebenslagendimensionen (Holz et al., 2006) sowie des Drei-Phasen-Modells der Habitustransformation nach El-Mafaalani (2017) entwickelt und induktiv am Material weiterentwickelt. Im vorliegenden Beitrag stehen nicht die Ergebnisse der gesamten Fallanalyse im Vordergrund, sondern zunächst die Rekonstruktion der Habitustransformation entlang zentraler biografischer Etappen Sercans anhand des Drei-Phasen-Modells (El-Mafaalani, 2017). Daran anschließend wird diskutiert, inwiefern der Fall auf reversible Dynamiken innerhalb des Transformationsprozesses verweist und damit Ansatzpunkte für eine Erweiterung des Modells eröffnet.

Der Fall Sercan: Sercan wuchs in einem sozial benachteiligten Umfeld auf und besuchte eine Hauptschule, die er nach der 9. Klasse abschloss. Seine Schulerfahrungen waren von Skepsis gegenüber dem Bildungsversprechen und negativen

doi.org/10.35468/6252-36

Zuschreibungen durch Lehrkräfte geprägt: „Aus dir wird nix! Lass es bloß sein!" Dieses Misstrauen verstärkte seinen Habitus der Bildungsfremdheit. Ein Wendepunkt trat ein, als Sercan mit 15 Jahren einem Kampfsportverein beitrat. Dort erfuhr er erstmals Anerkennung für seine Fähigkeiten, seine Disziplin sowie eine neue Form sozialer Zugehörigkeit. Vereinsmitglieder mit unterschiedlichen Bildungshintergründen wirkten über die Jahre zunehmend als soziale Paten in sein Leben und ermutigten ihn, Verantwortung für ein Team zu übernehmen, ambitioniert zu denken und kontinuierlich an sich zu arbeiten. In den Folgejahren absolvierte Sercan die Berufsfachschule, erwarb den Realschulabschluss, das Fachabitur und begann ein Studium an einer Fachhochschule.
Zu diesem Zeitpunkt deutete vieles auf eine weit fortgeschrittene Habitustransformation hin. Sein „innerer Kompass" hatte sich von Bildungsfremdheit zu Bildungsstreben (Benkmann, 2020) gewandelt. Seine Aussage „Ich will nicht stehen bleiben, ich möchte immer weiter lernen und mehr erleben" verdeutlicht diese neue Orientierung und ein verändertes Verhältnis zum institutionellen Lernen als Wert an sich.

4 Analytische Rekonstruktion nach dem Drei-Phasen-Modell (El-Mafaalani, 2017)

4.1 Phase der Irritation

Die Phase der Irritation ist im Fall Sercan deutlich zwischen Schule und Sportverein verortet. Während Schule Defizit- und Abwertungserfahrungen reproduzierte, eröffnete der Verein neue Anerkennungskontexte. Durch die parallele Zugehörigkeit zu unterschiedlichen sozialen Welten entstanden habituelle Differenzerfahrungen, die langfristig eine Transformation anstießen. Der Eintritt in den Verein kann als Beginn einer „empraktischen Synthese" im Sinne von El-Mafaalani gedeutet werden: Ohne bewusste Opposition, sondern durch gelebte Erfahrungen in alternativen sozialen Räumen, vollzieht Sercan eine allmähliche Neuorientierung von der Bildungsfremdheit hin zu Bildungsstreben.

4.2 Phase der Distanzierung

In dieser Phase entwickelt Sercan neue Praktiken, findet Anschluss an bildungsaffine Milieus und etabliert sich schrittweise darin. Zentrale Ressourcen sind die Unterstützung durch soziale Paten im Verein und positive Rückmeldungen, die ihn weiter bestärken. Seine Erläuterung, dass die erlernten Tugenden wie Disziplin und Ordnung sein Studium maßgeblich prägen, ist ein Beleg für eine erfolgreiche Habitustransformation. Gleichzeitig zeigt sich eine wachsende Distanzierung vom Herkunftsmilieu, das er als bildungsfern und materiell orientiert beschreibt: „Die ähm werden gleich mit materialistischen Dingen konfrontiert und wollen auch nur diesen Weg erreichen, das heißt, direkt so schnell Geld verdienen wie´s geht. Thema Drogen, etc. […] und wenn man sich damals die Leute anschaut, mit denen

doi.org/10.35468/6252-36

ich unterwegs war (...) und man sich jetzt anschaut, wo diese Leute gelandet sind, dann bin ich gut von weggekommen."

4.3 Phase der Stabilisierung

Gegen Ende seines Studiums trat Sercan scheinbar in die Phase der Stabilisierung ein: Er stand kurz vor dem Abschluss, arbeitete bereits in einem Ingenieurbüro und verfügte über stabile soziale und berufliche Bezüge. Dies ließ in Anlehnung an El-Mafaalani (2017) zunächst auf eine Verfestigung der neuen habituellen Strukturen schließen.
Diese Einschätzung wurde im weiteren Forschungsprozess relativiert: Nach dreimaligem Nichtbestehen einer zentralen Prüfung musste Sercan das Studium abbrechen. Trotz Unterstützungsangeboten seiner Paten nahm er keine Hilfe in Anspruch, brach sein Engagement als Jugendtrainer ab, kündigte später aus gesundheitlichen Gründen seinen Arbeitsvertrag und orientierte sich beruflich neu. Er arbeitete in einer Baufirma und zeitweise als Türsteher und näherte sich zugleich ehemaligen Peers aus seinem Herkunftsmilieu wieder an.

5 Annäherung als neue Phase der Habitustransformation

Die zuletzt beschriebenen Entwicklungen verweisen auf eine Rückbewegung innerhalb des Transformationsprozesses, die durch das tendenziell lineare Drei-Phasen-Modell von El-Mafaalani (2017) nicht hinreichend erfasst wird. Die erneute Irritation durch den Studienabbruch führte nicht zu einer weiteren Distanzierung, sondern zu einer Annäherung an frühere Milieupraktiken. Diese Annäherung lässt sich als – ggf. temporäre – Rekonfiguration des Habitus verstehen. Aus dem Ansatz der yoyoisierten Lebensverläufe sind Wandel im Übergangsbewältigen bekannt (Walther, 2011). Unter Bedingungen von Misserfolg, Krankheit und Verlust sozialer Paten werden vertraute Handlungslogiken des Herkunftsmilieus reaktiviert. Sie ermöglichen kurzfristige Stabilität, aber markieren einen formalen Rückschritt des Bildungsaufstiegs. Die biografische Analyse verdeutlicht, dass Habitustransformationen nicht zwingend linear verlaufen. Wiederholte Irritationen können in neue Entwicklungsphasen übergehen – oder in Regressionsbewegungen münden, die den bisherigen Habitus erneut aktivieren, ohne hier von einem endgültigen Rückschritt auszugehen. Damit eröffnet der Fall Sercan eine theoretische Erweiterung des Modells: Die Phase der Stabilisierung ist von erneuter Irritation geprägt, und es konkurrieren alte und neue Orientierungsmuster. Dieser Zustand ist folglich durch Ambivalenz, Unsicherheit und den Verlust habitueller Kohärenz gekennzeichnet. Vor diesem Hintergrund bleibt offen, inwiefern Habitustransformationen überhaupt als abgeschlossene Prozesse verstanden werden können oder ob vielmehr von dauerhaften, reversiblen und feldabhängigen Aushandlungsdynamiken auszugehen ist.

doi.org/10.35468/6252-36

6 Diskussion und Schlussfolgerungen

Das Beispiel Sercan verdeutlicht, dass Bildungsaufstieg und Habitustransformation als offene, prozesshafte und reversible Dynamiken zu begreifen sind. Während El-Mafaalani (2012) vor allem erfolgreiche Aufsteiger:innen nach erfolgter Etablierung untersucht, bietet der hier dargestellte Fall Einblicke in unvollendete und fragile Transformationsprozesse. Der Fall Sercan unterstreicht die Notwendigkeit einer weiterführenden empirisch fundierten Theorieentwicklung, die den Umgang erfolgreicher Bildungsaufsteiger:innen mit neuen biografischen Brüchen (wie Krankheit, Kündigung oder Unfällen) in den Fokus rückt. Damit verbunden sind grundlegende theoretische Fragen: Ist Stabilisierung tatsächlich als Abschluss einer Habitustransformation zu verstehen? Ab welchem Punkt kann von einer Habitustransformation gesprochen werden? Inwiefern müssen unterschiedliche Lebensbereiche – wie Bildung, Arbeit, Freizeit und Familie – differenzierter berücksichtigt werden? Für die sonderpädagogische Forschung ergeben sich daraus mehrere theoretische und methodische Implikationen: Erstens wird deutlich, dass Habitustransformationen nicht geradlinig verlaufen, sondern durch Neu- und Rückorientierungen geprägt sein können. Zweitens zeigt sich die zentrale Bedeutung sozialer Paten und Unterstützungsbeziehungen: Ihr Verlust kann Rückorientierungen begünstigen, da soziale Anerkennung – unabhängig von der Ausrichtung der Annäherung – stabilisierend wirkt. Dies könnte insbesondere relevant sein, wenn Lehrkräfte zu bedeutsamen Bezugspersonen werden, die nach dem Ende der Schulzeit abrupt wegfallen. Drittens wird sichtbar, dass gesundheitliche, ökonomische und milieuspezifische Belastungen differenziert kumulativ wirken und Bildungsprozesse nachhaltig beeinflussen. Es reicht daher nicht aus, Benachteiligungen lediglich als additive Risikofaktoren zu betrachten; vielmehr müssen die jeweils spezifischen Herausforderungen der unterschiedlichen Benachteiligungslagen genauer analysiert werden. Viertens verweist der Fall auf die Notwendigkeit, das Modell der Habitustransformation zu erweitern: Distanzierung sollte als bidirektionale Phase verstanden werden, um auch Rückgriffe auf frühere Habitusformen theoretisch erfassen zu können. Schließlich ergibt sich daraus auch eine forschungsmethodische Perspektive: Künftige Studien sollten stärker untersuchen, wie Bildungsaufsteiger:innen im Zuge biografischer Brüche nach bereits erfolgter Distanzierung habitustheoretisch handeln und diese Prozesse nicht ausschließlich subjekttheoretisch deuten.

doi.org/10.35468/6252-36

Literatur

Basendowski, S. & Hank-Raab, R. (2024). Inklusive (Berufs-)Bildungsberichterstattung im Spiegel des sonderpädagogischen Schwerpunkts Lernen als eine Chance der Berufsbildungswerke. In M. Weiser & M. Holler (Hrsg.), *Berufsbildungswerke: Historisches, Systematisches, Aktuelles* (S. 120–139). Beltz Juventa.

Benkmann, R. (2020). Differenz von Lehrerhabitus und Schülerhabitus der Bildungsfremdheit und Bildungsnotwendigkeit: Herausforderung für den inklusiven Unterricht. *VHN, 89*, 145–166.

Bremer, H. & Lange-Vester, A. (Hrsg.) (2024). *Soziale Milieus und Habitus im Feld der Bildung*. Beltz Juventa.

El-Mafaalani, A. (2012). *BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus: Habitustransformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen*. VS Verlag.

El-Mafaalani, A. (2014). *Vom Arbeiterkind zum Akademiker: Über die Mühen des Ausstiegs durch Bildung*. Konrad-Adenauer-Stiftung.

El-Mafaalani, A. (2017). Transformationen des Habitus. In M. Rieger-Ladich & C. Grabau (Hrsg.), *Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren* (S. 103–127). Springer VS.

Flick, U. (2011). Das episodische Interview. In G. Oelerich & H.-U. Otto (Hrsg.), *Empirische Forschung und Soziale Arbeit* (S. 273–280). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Helsper, W., Kramer, R.-T. & Thiersch, S. (Hrsg.) (2014). *Schülerhabitus: Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung* (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Band 50). Springer VS.

Holz, G., Richter, A., Wüstendörfer, W. & Giering, D. (2006). *Zukunftschancen für Kinder: Wirkung von Armut bis zum Ende der Grundschulzeit. Endbericht der 3. AWO-ISS-Studie im Auftrag der Arbeiterwohlfahrt Bundesverband e. V.* ISS-Eigenverlag.

Koller, H.-C. (2012). *Bildung anders denken: Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse.* Kohlhammer.

Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2024). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Umsetzung mit Software und künstlicher Intelligenz* (6. Aufl.). Beltz Juventa.

Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (2025). *Kompetenzen für den erfolgreichen Übergang von der Sekundarstufe I in die berufliche Ausbildung sichern: Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz.*

Walther, A. (2011). *Regimes der Unterstützung im Lebenslauf: Ein Beitrag zum internationalen Vergleich in der Sozialpädagogik*. Barbara Budrich.

Autor:innen

Basendowski, Sven, Prof. Dr.
ORCID: 0009-0006-0773-2847
Universität Rostock, Institut für Sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Habitus- und Milieutheorie als ein Erklärungsansatz von Beeinträchtigungen des Lernens, KI-gestützte Verfremdung von Unterrichtsvideos in der Lehrer:innenbildung, inklusive politische Bildung
sven.basendowski@uni-rostock.de

doi.org/10.35468/6252-36

Hank-Raab, Roxana, Dr.
Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau, Institut für Sonderpädagogik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Übergang Schule – Beruf bei Beeinträchtigung und Benachteiligung, Kinderschutz, Lebenslagen- und Habitussensibilität im Kontext sozialer Benachteiligung
hank.r@rptu.de

Rasch, Bernard
Universität Rostock, Institut für Sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Antiziganismus/Rassismus gegen Sinti*zze und Rom*nja im Bildungswesen, Lebenslagen- und Habitussensibilität im Kontext sozialer Benachteiligung, Jungen*pädagogik
E-Mail: bernard.rasch@uni-rostock.de

doi.org/10.35468/6252-36

Autor:innenverzeichnis

Abdallah, Morsi, Dr.
ORCID: 0000-0001-7433-620X
Klinikum Lüdenscheid, Klinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie, -psychosomatik und -psychotherapie
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: „Measurement-Based Care" in der kinder- und jugendpsychiatrischen Versorgung sowie Optimierung der kinder- und jugendpsychiatrischen Versorgung und Präventionsforschung
morsi.abdallah@klinikum-luedenscheid.de

Abelein, Philipp, Dr.
ORCID: 0000-0003-4647-3068
Universität Würzburg, Institut für Sonderpädagogik, Lehrstuhl Pädagogik bei Verhaltensstörungen
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Unterricht bei Schüler:innen mit emotional-sozialem Förderbedarf, ADHS, Inklusion und Teilhabe im Kontext Arbeit und Beruf
philipp.abelein@uni-wuerzburg.de

Basendowski, Sven, Prof. Dr.
ORCID: 0009-0006-0773-2847
Universität Rostock, Institut für Sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Habitus- und Milieutheorie als ein Erklärungsansatz von Beeinträchtigungen des Lernens, KI-gestützte Verfremdung von Unterrichtsvideos in der Lehrer:innenbildung, inklusive politische Bildung
sven.basendowski@uni-rostock.de

Beer, Mareike, Dr.
Volkshochschule Warendorf
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Berufswahlprozesse; Inklusion in der beruflichen Bildung; Gatekeeping am Übergang Schule–Beruf; (Berufs-)Bildung für nachhaltige Entwicklung
beer@vhs-warendorf.de

Bengel, Angelika, Prof. Dr.
ORCID: 0009-0009-8829-5504
Humboldt-Universität zu Berlin
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schutzkonzepte, Prävention sexualisierter Gewalt, Umsetzung von Inklusion, Professionalisierung für Inklusion, Multiprofessionelle Zusammenarbeit, Sonderpädagogisches Feststellungsverfahren, Lernprozessbegleitende Diagnostik
angelika.bengel@hu-berlin.de

Bliedtner-Ziegenhagen, Corinna
ORCID: 0009-0000-8804-9834
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Medizinische Fakultät, Universitätsmedizin Halle Institut für Rehabilitationsmedizin
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Digital-partizipative Anwendungen, XR-Technologie im Gesundheitswesen, Pflege
corinna.bliedtner-ziegenhagen@medizin.uni-halle.de

Borg-Laufs, Michael, Prof. Dr.
Hochschule Niederrhein, Fachbereich Sozialwesen
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie, Diagnostik, Jugendhilfe, Kindeswohlgefährdung
michael.borg-laufs@hs-niederrhein.de

Brandenburg, Janin, Prof. Dr.
ORCID: 0000-0003-0875-8249
Technische Universität Dortmund, Fachgebiet Partizipation bei Beeinträchtigung des Lernens
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kognitive und sozio-emotionale Determinanten des Lernerfolgs bei Kindern mit Lernschwierigkeiten, Diagnostik von Lernschwierigkeiten
janin.brandenburg@tu-dortmund.de

Brockers, Pauline
Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Bildungswissenschaften
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Sportpädagogik/-didaktik, Transitionsforschung
pauline.brockers@uni-due.de

Ciociola, Francesco, Dr.
ORCID: 0000-0003-2722-6141
Universität Siegen, Department Erziehungswissenschaft, AG Förderpädagogik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Pädagogik bei Krankheit, Befriedigung psychischer Grundbedürfnisse von Jugendlichen, inklusive Schulentwicklung, Multiprofessionelle Kooperation.
francesco.ciociola@uni-siegen.de

Donhauser, Thiemo
ORCID: 0009-0004-4328-1399
Ludwig-Maximilians-Universität München, Kunstpädagogik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Digitale Gestaltungsprozesse und Kreativität, inklusive Kunstpädagogik, Digitale Medien in der Sonderpädagogik, Digitale Teilhabe, partizipative Mediengestaltung
thiemo.donhauser@campus.lmu.de

Drinhaus-Lang, Mareike
Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Pädagogik und Didaktik im Förderschwerpunkt Lernen

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lesekompetenz bei Schüler*innen mit Lernbeeinträchtigung, Konzepte der Individualisierung und Differenzierung im Unterricht sowie deren Umsetzung im Rahmen der Individuellen Lern- und Entwicklungsbegleitung (ILEB), Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern im Kontext des Förderschwerpunkts Lernen
mareike.drinhaus-lang@ph-ludwigsburg.de

Elbracht, Stefanie
ORCID: 0000-0002-7877-3877
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: (Psychische) Gesundheit von Schüler:innen, Inklusion und Pädagogik bei Krankheit, Institutionalisierung und Unterricht an Klinikschulen, Transitionen im Bildungsverlauf
stefanie.elbracht@uni-koeln.de

Fasching, Helga, Dr., Assoziierte Professorin
ORCiD: 0000-0001-9501-8307
Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien, Arbeitsbereich Inklusive Pädagogik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Übergangsforschung, Inklusion in Arbeit und systemische Unterstützung, Partizipative Kooperation, Systemische Beratungs- und Therapiekonzepte, Diagnostik, Intersektionalität (Behinderung, Gender).
helga.fasching@univie.ac.at

Fischer, Bastian, Dr.
Stadtverwaltung Görlitz, Kinderhaus Zwergenhaus (ESF-Plus-Programm „KIN- DER STÄRKEN 2 .0")
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusions- und Teilhabeforschung, verstehende und teilhabeorientierte Diagnostik, De-Institutionalisierung in heil- und inklusionspädagogischen Handlungsfeldern, institutionelle Übergänge im Kontext von Teilhabe und Ausschluss sowie Konzeptualisierung von Kita-Sozialarbeit
fischer.bastian81@gmail.com

Fisseler, Björn, Dr.
ORCID: 0000-0002-8178-7479
FernUniversität in Hagen, Fakultät für Psychologie
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive digitale Bildung, Digitale Barrierefreiheit und Universal Design, Studierende mit gesundheitlicher Beeinträchtigung
bjoern.fisseler@fernuni-hagen.de

Geuting, Jessica
ORCID: 0009-0004-9716-8447
Universität zu Köln, Pädagogik und Rehabilitation bei Menschen mit geistiger und komplexer Behinderung
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Teilhabe an Arbeit von Menschen mit komplexen Behinderungen
jessica.geuting@uni-koeln.de

Goldan, Janka, Prof. Dr.
Bergische Universität Wuppertal
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Multiprofessionelle Kooperation im Kontext inklusiver Schule und Schulentwicklung, Inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung, Teilhabe, Wohlbefinden und Leistungsentwicklung von Schüler:innen mit SPF im inklusiven Unterricht, Wissenschaftliche Begleitung und Weiterentwicklung von Modellprojekten der Systemischen Schulassistenz
goldan@uni-wuppertal.de

Grummt, Marek, Dr. habil.
ORCID: 0000-0002-1815-1275
Julius-Maximilians-Universität Würzburg
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Pädagogische Professionalität, Neurodiversität, diversitätsreflexive Pädagogik
marek.grummt@uni-würzburg.de

Hádková, Kateřina, Doz. Dr.
ORCID: 0000-0002-6990-189X
Pädagogische Fakultät der Karls-Universität
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Pädagogik der Gehörlosen und Hörgeschädigten, Cochlea-Implantation, Kommunikation von Menschen mit Behinderung
katerina.hadkova@pedf.cuni.cz

Hájková, Vanda, Doz. Dr.
ORCID: 0000-0002-1841-512X
Pädagogische Fakultät der Karls-Universität
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Pädagogik für körperlich und gesundheitlich behinderte Menschen, inklusive Pädagogik
vanda.hajkova@pedf.cuni.cz

Hank-Raab, Roxana, Dr.
Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau, Institut für Sonderpädagogik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Übergang Schule – Beruf bei Beeinträchtigung und Benachteiligung, Kinderschutz, Lebenslagen- und Habitussensibilität im Kontext sozialer Benachteiligung
hank.r@rptu.de

Henkel, Rebecca
Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrer:innenbildungsforschung, sonderpädagogische Handlungsfelder der Mathematikdidaktik
rebecca.henkel@ifs.uni-hannover.de

Hensmann, Annika
ORCID: 0009-0006-2503-0240
Ludwig-Maximilians-Universität München, Kunstpädagogik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Digitale Gestaltungsprozesse und Kreativität, Interaktions- und Einflussprozesse im Kunstunterricht der Grundschule, inklusive Kunstpädagogik, rekonstruktive Forschungsmethodik
annika.hensmann@lmu.de

Heyl, Vera, Prof. Dr.
ORCID: 0009-0005-9850-8439
Institut für Sonderpädagogik der Pädagogischen Hochschule Heidelberg
Arbeitsschwerpunkte: Erleben und Verhalten über die Lebensspanne unter der Bedingung von Blindheit oder Sehbehinderung, Einstellungen zu Inklusion, Inklusive Bildung
heyl@ph-heidelberg.de

Hofstetter, Daniel, Prof. Dr.
Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Ethnografische Bildungsforschung, Schulische Selektion und Bildungsungleichheit, Professionalisierung pädagogischer Akteur:innen, Inklusion, Exklusion und Differenz
daniel.hofstetter@hfh.ch

Hübner, Johannes
Universität Leipzig, Institut für Förderpädagogik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Dis/ability und soziale Ungleichheit im Kontext von Arbeit und Beruf
johannes.huebner@uni-leipzig.de

Ilina-Georgescu, Andrea
Bergische Universität Wuppertal
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Schulentwicklung; Modellprojekte der Systemischen Schulassistenz
Ilina@uni-wuppertal.de

Jochmaring, Jan, Dr.
ORCID: 0000-0001-1234-5678
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Institut für Sonder- und Rehabilitationspädagogik Pädagogik und Didaktik bei Beeinträchtigungen der geistigen Entwicklung unter besonderer Berücksichtigung inklusiver Bildungsprozesse
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Teilhabe am Arbeitsleben und berufliche Rehabilitation; Soziologie der Behinderung; Transitions- und Ungleichheitsforschung; Migration und Interkulturalität in der Behindertenhilfe
jan.jochmaring@uni-oldenburg.de

Keeley, Caren, Dr.
ORCID: 0000-0001-8310-0485
Universität zu Köln, Pädagogik und Rehabilitation bei Menschen mit geistiger und komplexer Behinderung
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: (Berufliche) Bildung und Teilhabe (an Arbeit) von Menschen mit komplexen Behinderungen, teilhabeorientierte Forschung
ckeeley@uni-koeln.de

Kemler, Eva
ORCID: 0009-0000-4044-6013
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Institut für Sonder- und Rehabilitationspädagogik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Heterogenität und Diversität unter besonderer Berücksichtigung inklusiver Bildungsprozesse
eva.kemler@uol.de

Kottmann, Brigitte, Prof. Dr.
ORCID: 0000-0001-6268-6456
Universität Paderborn
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildungsbenachteiligung & Sonderpädagogischer Förderbedarf, Professionalisierung für eine inklusive Schule, Didaktische Diagnostik und Adaptivität, Lernwerkstätten an Hochschulen
brigitte.kottmann@uni-paderborn.de

Kriener-Neumann, Mareike, Dr.
ORCID: 0009-0002-4091-5558
Universität Rostock, Institut für Sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation (ISER)
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Sprach- und Bindungsentwicklung von Vorschulkindern, Sprachentwicklungsstörungen, Pädagogik im Förderschwerpunkt Sprache, Lehrkraft-Lernenden Beziehung
mareike.kriener-neumann@uni-rostock.de

Kuhl, Jan, Prof. Dr.
ORCID: 0000-0002-5500-0281
Technische Universität Dortmund, Fachgebiet Unterrichtsentwicklungsforschung mit dem Schwerpunkt Inklusion
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Evaluation und Implementierung von Konzepten der Diagnostik und evidenzbasierten Förderung im inklusiven Unterricht, schulische Entwicklung und Förderung von Schüler:innen mit intellektueller Beeinträchtigung
jan.kuhl@tu-dortmund.de

Kunina-Habenicht, Olga, Prof. Dr.
ORCID: 0000-0002-1646-8260
Technische Universität Dortmund, Fachgebiet Psychologische Diagnostik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Modellierung professioneller Lehrerkompetenz, Entwicklung von Leistungstests, Kompetenzdiagnostik, Mess- und Skalierungsmodelle in der empirischen Bildungsforschung
olga.kunina-habenicht@tu-dortmund.de

Květoňová, Lea, Doz. Dr.
ORCID: 0000-0002-2936-3759
Pädagogische Fakultät der Karls-Universität
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Pädagogik der Sehbehinderten und Blinden, Mehrfachbehinderung, Vorschulpädagogik
lea.kvetonova@pedf.cuni.cz

Langnickel, Robert, Dr.
ORCID: 0000-0002-4265-0103
Pädagogische Hochschule Luzern
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Pädagogik bei Krankheit, Pädagogik im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, verstehende Ansätze in der Heilpädagogik, Biografiearbeit in der Lehrer:innenbildung, Pädagogik des gespaltenen Subjekts
robert.langnickel@phlu.ch

Lindmeier, Bettina, Prof. Dr.
ORCID: 0000-0001-9496-0915
Leibniz Universität Hannover
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Differenz und Inklusion, Lehrer:innenbildung & Professionalisierung von Fachkräften, Diversitätssensible Hochschule, Partizipation behinderter und benachteiligter Menschen (u.a. im Kontext Schulassistenz, gemeinsame Seminare), Alter/Demenz und Behinderung
bettina.lindmeier@ifs.uni-hannover.de

Lindmeier, Christian, Prof. Dr.
ORCID: 0009-0008-3547-4333
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusionsforschung, Neurodiversitäts- forschung, Biografieforschung, Pädagogik im Autismus-Spektrum, Pädagogik bei kognitiver Beeinträchtigung
christian.lindmeier@paedagogik.uni-halle.de

Link, Pierre-Carl, Prof. Dr.
ORCID: 0000-0003-2018-2684
Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Pädagogik im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, poststrukturalistische und psychoanalytische Zugänge in der Sonderpädagogik, Psychomotoriktherapie, Pädagogik bei Krankheit
pierre-carl.link@hfh.ch

Mairhofer, Pia
ORCID: 0009-0005-6738-922X
Universität zu Köln, Pädagogik und Rehabilitation bei Menschen mit geistiger und komplexer Behinderung
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Teilhabe an Arbeit von Menschen mit komplexen Behinderungen
pia.mairhofer@uni-koeln.de

Marl-Einacker, Hanne
Frühförderstelle im Kreis Unna
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Projektkoordination InBiA - Inklusive Bildung von Anfang an (09/2019 - 02/2026) ein Projekt der Frühförderstelle im Kreis Unna Projektziel: durch Elternberatung/-begleitung eine passgenauere Schuleingangsphase

im Übergang von Kita-Frühförderstelle-Schule für Kinder mit besonderen Bedarfen zu erreichen
marl-einacker@ffs-kreis-unna.de

März, Renée, Dr.
Dozentin Hochschule RheinMain, Leitung Fachschule für Sozialwesen der Pädagogischen Akademie Elisabethenstift Darmstadt
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildung, Bildungsungleichheit, Bewältigung und Selbstwirksamkeit von Kindern und Jugendlichen
renee.maerz@web.de

Melzer, Conny, Prof. Dr.
ORCID: 0000-0003-3768-0356
Universität Leipzig
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: schulische Diagnostik; Lehrer:innenbildung für Inklusive Bildung; Gelingensbedingungen für inklusiven Unterricht; Unterrichtsmethoden im Gemeinsamen Lernen und bei Lernbeeinträchtigungen, Kooperative Förderplanung sowie Kooperative Beratung
conny.melzer@uni-leipzig.de

Mohr, Anja, Prof. Dr.
ORCID: 0009-0008-3772-7074
Ludwig-Maximilians-Universität München, Kunstpädagogik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Digitale Gestaltungsprozesse und Kreativität, Schnittstelle Kunstpädagogik und Informatik, neue Medien in Bildungsprozesse, Validierung von kreativer Software, partizipative Forschungsprozesse
anja.mohr@lmu.de

Neitzel, Isabel, Dr.
ORCID: 0000-0001-6341-8584
TU Dortmund, Fakultät Rehabilitationswissenschaften, Fachgebiet Sprache und Kommunikation
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kommunikative Teilhabe bei Kindern, Sprachdiagnostik, Erzählförderung, Schnittstelle Sprache/Kognition
isabel.neitzel@tu-dortmund.de

Neubauer, Monique, Dr.
Universität Rostock, Institut für Allgemeine Pädagogik und Sozialpädagogik *Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:* Biographische und institutionelle Übergänge, Jugend(sozial)arbeit, quantitative und qualitative Forschungsmethoden und Methodologien, Biographieforschung
monique.neubauer@uni-rostock.de

Nimrich, Kilian
Lehrer mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, Frankfurt am Main, Hessen
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Sonderpädagogische Diagnostik und Gutachtenerstellung, Schulische Übergänge, Übergang Schule–Beruf für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung
k-n@gmx.net

Pape, Natalie, Dr.
Leibniz Universität Hannover
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Berufliche Übergänge und Teilhabe im Kontext von Behinderung und Benachteiligung, Grundbildungs- und Professionsforschung, Qualitative Methoden der empirischen Sozialforschung
natalie.pape@ifs.uni-hannover.de

Pfitzner, Michael, Prof. Dr.
ORCID: 0000-0003-4817-0829
Universität Duisburg-Essen
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Individuelle Förderung im Sport, Sicherheits- und Gesundheitsförderung im Schulsport, Sportlehrkräfteprofessionalisierung, Digitalisierung im Schulsport
michael.pfitzner@uni-due.de

Platte, Anett, Dr.
ORCID: 0000-0001-7958-1618
Universität Leipzig
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung in der Lehrer:innenbildung, Methodenwissen Prävention und Intervention bei herausforderndem Verhalten, Transfer Forschung-Praxis, Schulbegleitung im Poolmodell, partizipative Forschung mit dem Design-Based-Research-Ansatz, Psychische Gesundheit und Wohlbefinden bei Studierenden
anett.platte@uni-leipzig.de

Proft, Lea
ORCID: 0009-0006-3370-0865
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Pädagogik im Autismus-Spektrum, Schüler:innenperspektiven von autistischen Jugendlichen, Qualitative Inhaltsanalyse
lea.proft@paedagogik.uni-halle.de

Rasch, Bernard
Universität Rostock, Institut für Sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Antiziganismus/Rassismus gegen Sinti*zze und Rom*nja im Bildungswesen, Lebenslagen- und Habitussensibilität im Kontext sozialer Benachteiligung, Jungen*pädagogik
E-Mail: bernard.rasch@uni-rostock.de

Rauch, Wolfgang, Prof. Dr.
ORCID: 0000-0002-3337-8662
Pädagogische Hochschule Ludwigsburg
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Psychologie und Diagnostik im sonderpädagogischen Schwerpunkt Lernen
wolfgang.rauch@ph-ludwigsburg.de

Rein, Arthur
ORCID: 0009-0005-5428-1455
Universität Würzburg, Institut für Sonderpädagogik, Lehrstuhl Pädagogik bei Verhaltensstörungen
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: berufliche Bildung, Beratung in der schulischen Erziehungshilfe
arthur.rein@uni-wuerzburg.de

Richter, Mechthild, Dr.
ORCID: 0000-0002-4479-4725
Universität Erfurt
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Pädagogik im Autismus-Spektrum, internationale und vergleichende Bildungsforschung, schulische Übergänge, inklusive Lehrkräftebildung
mechthild.richter@uni-erfurt.de

Roos, Stefanie, Prof. Dr.
ORCID: 0000-0002-5548-6592
Universität Siegen, Department Erziehungswissenschaft, AG Förderpädagogik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Pädagogik bei Krankheit, Multiprofessionelle Teams, Verknüpfung von Lernen mit sozial-emotionalen Kompetenzen, MGML/Lernleitern
stefanie.roos@uni-siegen.de

Sagrauske, Mieke
ORCID: 0000-0001-6438-3280
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Pädagogik im Autismus-Spektrum, Schüler:innenperspektiven von autistischen Jugendlichen, Partizipation von Menschen im Autismus-Spektrum, Qualitative Forschungsarbeit mit Qualitativer Inhaltsanalyse
mieke.sagrauske@paedagogik.uni-halle.de

Sallat, Stephan, Prof . Dr .
ORCID: 0000-0001-9111-7615
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Arbeitsbereich Pädagogik, Prävention und Intervention bei Sprach- und Kommunikationsbeeinträchtigungen
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Sprachheilpädagogisches Arbeiten in Kindergarten und Schule, Inklusion, Interdisziplinäre Versorgung, Musik und Sprache, Musiktherapie und Musikalische Förderung, Sprachentwicklung und Sprachverarbeitung, Pragmatik und Kommunikation
stephan.sallat@paedagogik.uni-halle.de

Schäfer, Caterina Dr.
ORCID: 0000-0002-3085-271X
Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Bildungswissenschaften
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Psychomotorische Entwicklungsbegleitung, Virtual Reality und Körpererfahrung, Hochschuldidaktische Lehr- und Lernformate
caterina.schaefer@uni-due.de

Schäfer, Lea, Dr.
ORCID: 0009-0009-2379-9605
Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Sexualisierte Gewalt in pädagogischen Organisationen; epistemische Ungleichheit/Gewalt, Schutzkonzepte, Aufarbeitung; inklusive Schulentwicklung; international-vergleichende Inklusionsforschung; inklusive Didaktik; partizipative Forschung
lea.schaefer@ph-gmuend.de

Scheer, David, Prof. Dr.
ORCID: 0000-0002-0534-7869
Pädagogische Hochschule Ludwigsburg
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Pädagogik und Didaktik im sonderpädagogischen Schwerpunkt Lernen
david.scheer@ph-ludwigsburg.de

Schindler, Florian, Jun.-Prof. Dr.
ORCID: 0000-0002-6111-9182
Institut für Sonderpädagogik der Pädagogischen Hochschule Heidelberg
Arbeitsschwerpunkte: Forschung zum Berufsbild Bildungsfachkraft, Evaluationsforschung zur Qualifizierung von Bildungsfachkräften, Schulbegleitung, Diagnostik und Förderung bei Schwierigkeiten im Mathematiklernen
schindler@ph-heidelberg.de

Schipp, Carina
ORCID: 0000-0001-6841-3010
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Pädagogik im Autismus-Spektrum, partizipativ-rekonstruktive Ansätze, Partizipative Autismusforschung, Biographie- forschung, Übergang Schule-Beruf bei Autismus
carina.schipp@paedagogik.uni-halle.de

Schleer, Stephanie
ORCID: 0009-0007-2434-2151
Pädagogische Hochschule Heidelberg, Annelie-Wellensiek-Zentrum für Inklusive Bildung
Arbeitsschwerpunkte: Bildungsfachkräfte an Hochschulen, Wirkungen inklusiver Bildungsarbeit, Übergänge im Kontext von Behinderung und Inklusion, subjektives und psychologisches Wohlbefinden, qualitative Forschung
schleer@ph-heidelberg.de

Schroeder, René, Prof. Dr.
ORCID: 0000-0001-5200-6904
Universität zu Köln
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: inklusiver Unterricht, unterrichtliche Adaptivität, Teilhabe und Inklusion psychisch erkrankter Schüler:innen, sozial-emotionales Lernen, Design-Based Research
rene.schroeder@uni-koeln.de

Schuchardt, Sarah
ORCID: 0009-0000-6115-0713
Technische Universität Dortmund, Fachgebiet Unterrichtsentwicklungsforschung mit dem Schwerpunkt Inklusion, Fachgebiet für Partizipation bei Beeinträchtigung des Lernens
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lernverlaufsdiagnostik und adaptive Unterrichtsgestaltung, akademisches Selbstkonzept von Grundschulkindern
sarah.schuchardt@tu-dortmund.de

Schurig, Michael, Dr.
ORCID: 0000-0002-7708-0593
Technische Universität Dortmund, Fachgebiet Psychologische Diagnostik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Soziale Inklusion und Partizipation, Umsetzung inklusiver Schule, Quantitative Forschungsmethoden, Pädagogische Diagnostik, (Lern-)Verlaufsdiagnostik, Fragebogenkonstruktion
michael.schurig@tu-dortmund.de

Seale, Jane, Prof. Dr.
ORCID: 0000-0002-4279-7463
The Open University, Milton Keynes, UK, Faculty of Wellbeing, Education and Language Studies
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bedeutung von Technologien im Leben von Menschen mit Lernbehinderungen, Faktoren digitaler Ausgrenzung von Lernenden mit Behinderung in der Hochschulbildung, Entwicklung partizipativer Forschungsmethoden
jane.seale@open.ac.uk

Sedlmeier, Martin
ORCID: 0009-0005-3707-5991
Universität Würzburg, Institut für Sonderpädagogik, Lehrstuhl Pädagogik bei Verhaltensstörungen
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Teilhabe an beruflicher Bildung, Arbeit und Beruf bei Menschen mit und ohne Behinderungen
martin.sedlmeier@uni-wuerzburg.de

Seitz, Simone, Prof. Dr.
ORCID: 0000-0002-4542-4101
Freie Universität Bozen-Bolzano / Italien, Fachgebiet Allgemeine Didaktik und Inklusive Pädagogik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: ungleichheitskritische Unterrichts- und Schulentwicklungsforschung, international vergleichende Forschung, Professionalisierungsforschung, Forschung zu Leistung und Leistungsdifferenz
simone.seitz@unibz.it

Spreer, Markus, Prof. Dr.
ORCID: 0000-0002-2214-6874
Universität Leipzig, Institut für Förderpädagogik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Pädagogik und Didaktik im Förderschwerpunkt körperlich-motorische Entwicklung
markus.spreer@uni-leipzig.de

Starke, Sylke
ORCID: 0009-0003-0219-3360
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Pädagogik im Autismus-Spektrum, Inklusion, Partizipation, Professionalisierungsforschung
sylke.starke@paedagogik.uni-halle.de

Steib, Christian, Dr. habil.
ORCID: 0000-0003-3921-4201
Karlsruher Institut für Technologie, Lehrstuhl für Berufspädagogik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Diagnostik und Förderung am Übergang Schule–Beruf; Diversität und Heterogenität; Qualität und Attraktivität; Digitalisierung und Nachhaltigkeit; Geschichte, Theorie, System und Politik der beruflichen Bildung; Weiterentwicklung didaktischer Konzepte sowie Professionalisierung pädagogischen Handelns
christian.steib@kit.edu

Stein, Roland, Univ.-Prof. Dr.
ORCID: 0000-0002-7577-0013
Universität Würzburg, Institut für Sonderpädagogik, Lehrstuhl Pädagogik bei Verhaltensstörungen
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: psychische Belastungen und Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen, Teilhabe an Arbeit und Beruf bei Beeinträchtigungen, Beratung
roland.stein@uni-wuerzburg.de

Theisel, Anja, Dr.
ORCID: 0009-0003-4121-5040
Pädagogische Hochschule Heidelberg, Institut für Sonderpädagogik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrkräfteprofessionalisierung, Kinder und Jugendliche mit Sprachentwicklungsstörungen (SES), Qualitätsmerkmale des Unterrichts für KInder mit SES
theisel@ph-heidelberg.de

Thiele, Annett, Prof. Dr.
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Institut für Sonder- und Rehabilitationspädagogik
annett.thiele@uni-oldenburg.de

Thielen, Marc, Prof. Dr.
Leibniz Universität Hannover
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Übergänge im Jugend- und jungen Erwachsenenalter, Diversität und Ungleichheit im Kontext beruflicher Orientierung und Bildung, Ethnografische Forschung in Bildungsinstitutionen
marc.thielen@ifs.uni-hannover.de

Viermann, Mia, Dr.
Universität Hamburg
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Anforderungen und Entwicklungsnotwendigkeiten diversitätsbewussten Mathematikunterrichts, inklusiver Mathematikunterricht unter den Bedingungen von Digitalität, inklusionsorientierte Unterrichts- und Professionsforschung
mia.viermann@uni-hamburg.de

Vossen, Armin, Dr.
Mosaik-Schule, Förderschule für geistige Entwicklung, Grevenbroich & Technische Universität Dortmund
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Übergang Schule–Beruf für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung, sonderpädagogische Diagnostik und Gutachtenerstellung, Entwicklung und Förderung früher mathematischer Kompetenzen, evidenzbasierte Förderung
armin.vossen@tu-dortmund.de

Wahl, Michael, Prof. Dr.
ORCID: 0000-0002-2288-4199
Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Rehabilitationswissenschaften
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Rehabilitationstechnik und Neue Medien
michael.arnold-wahl@hu-berlin.de

Wangler, Raphael
ORCID: 0000-0001-1234-5678
Pädagogische Hochschule Heidelberg und Ludwigsburg
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Pädagogik und Didaktik im sonderpädagogischen Schwerpunkt Lernen
wangler@ph-heidelberg.de

Weiland, Katharina, Dr.
ORCID: 0000-0001-8299-3066
Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Rehabilitationswissenschaften
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lebensqualität, rehabilitationspädagogische Diagnostik
weilandk@hu-berlin.de

Werner, Birgit, Prof. Dr. (a.D.)
Pädagogische Hochschule Heidelberg
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Pädagogik und Didaktik im sonderpädagogischen Schwerpunkt Lernen
birgit.Werner@ph-heidelberg.de

Windus, Liza
Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Rehabilitationswissenschaften
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Berufliche Transition von Menschen mit Beeinträchtigungen
liza.windus@hu-berlin.de

Wolf, Lisa Marie, Dr.
ORCID: 0000-0002-4968-9991
Technische Universität Dortmund, Fachgebiet Unterrichtsentwicklungsforschung mit dem Schwerpunkt Inklusion, Fachgebiet für Psychologische Diagnostik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Steuerung inklusiver Schulentwicklung, Evaluation und Implementation von Diagnose- und Förderkonzepten auf Einzelschulebene, Diagnostik und Förderung früher Lesekompetenzen
lisamarie.wolf@tu.dortmund.de

Zölls-Kaser, Philine, Prof. Dr.
Evangelische Hochschule Ludwigsburg
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Teilhabe am Übergang Schule-Beruf und am Arbeitsleben von Menschen mit Behinderungen; Behinderung und Migration; Transitionsprozesse von Kindern und Jugendlichen mit einer sog. geistigen Behinderung; Die Rolle der Sozialen Arbeit in inklusiven Settings
p.zoells-kaser@eh-ludwigsburg.de

Züll, Anne
Forschungsinstitut für Inklusion durch Bewegung und Sport (FIBS gGmbH)
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Körperliche Aktivität von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung; Inklusion im und durch Sport
zuell@fi-bs.de

klinkhardt

Transitionen und Übergänge sind im Bildungsbereich strukturell verankert und können Bildungsbiografien in besonderer Weise prägen. Der Band nimmt diese Prozesse entlang zentraler Lebens- und Bildungsphasen in den Blick. Die Beiträge zu Transitionen im Kleinkindalter und in der frühen Kindheit eröffnen pädagogische, diagnostische und kooperative Perspektiven auf frühe Übergänge. Die Beiträge zum Schulalter fokussieren Unterstützungs-, Selektions- und Transformationsprozesse, während die Beiträge zum jungen Erwachsenenalter biografische, institutionelle und technologische Perspektiven zusammenführen. Auf diese Weise entsteht ein differenzierter Blick auf Übergänge als subjektiv bedeutsame, institutionell gerahmte und pädagogisch zu gestaltende Prozesse. Der Sammelband bietet damit vielfältige Impulse für sonderpädagogische und inklusionspädagogische Forschung, Praxis und Professionalisierung.

Die Herausgeber*innen
(Pädagogische Hochschule Heidelberg)

Florian Schindler, Jun. Prof. Dr., Inklusive Bildung

Silvia Greiten, Prof. Dr., Schulpädagogik, Empirische Bildungsforschung

Vera Heyl, Prof. Dr., Psychologie bei Blindheit und Sehbehinderung

Frauke Janz, Dr., Psychologie und Diagnostik bei kognitiver Beeinträchtigung

Stefanie Köb, Prof. Dr., Pädagogik und Didaktik bei kognitiver Beeinträchtigung

Karin Terfloth, Prof. Dr., Inklusive Bildung

978-3-7815-2790-4

9 783781 527904