

Einleitung

Übergänge prägen das Leben von Kindern auf vielfältige Weise. Insbesondere Übergänge zwischen Bildungsinstitutionen gehen mit grundlegenden Veränderungen einher, welche sich in der äußeren Lebenswelt ebenso wie in der innerpsychischen Entwicklung der Kinder niederschlagen (Griebel & Niesel, 2020). So verändern sich im Rahmen bildungsbiografischer Übergänge nicht nur die Lebenskontexte, in denen die Kinder einen Großteil ihres Alltags verbringen. Jeder Übergang in einen neuen Bildungsbereich bringt auch neue Anforderungen für die Kinder mit sich, neue Kompetenzen, die erworben und ausgebaut werden, neue Beziehungen, die geknüpft und gefestigt werden, neue Regeln und Ordnungsprinzipien, die mit den eigenen Bedürfnissen in Einklang zu bringen sind. Gleichzeitig betreffen Übergänge nie ausschließlich die Kinder, die sie durchlaufen. Auch für die Eltern und Familien bedeutet ein Übergang ihres Kindes Veränderungen in ausgewählten Lebensbereichen, in der subjektiven Wahrnehmung und den Bezugspersonen, mit denen sie interagieren und die Bildung und Erziehung ihres Kindes abzustimmen haben. Das professionelle Personal – frühpädagogische Fachkräfte, Lehrkräfte, aber auch weitere Beteiligte wie Schulpsychologinnen und Schulpsychologen oder Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen – haben die Aufgabe, diese Wandlungsprozesse zu begleiten und den Übergang für die Kinder und ihre Familien bzw. Eltern erfolgreich zu gestalten. Gerade wenn die individuellen Bedürfnisse eines Kindes besonderen Unterstützungsbedarf (des Kindes, aber auch der Eltern) bedingen, ist diese Aufgabe komplex, doch nicht weniger bedeutsam.

Ein Übergang, welcher spezifische Anforderungen an die Beteiligten stellt und im Bildungsverlauf eine Schlüsselrolle einnimmt, ist der Übergang in die Schule. Mit dem Eintritt ins formale, d.h. staatlich verantwortete und (weitgehend) verpflichtende Schulsystem werden die Kinder erstmals mit den Ansprüchen einer ver-

bindlichen Bildungsinstitution konfrontiert. Die Eltern durchleben den Übergang zu Eltern eines Schulkindes und sind zugleich gefordert, ihr Kind im Übergangsprozess zu unterstützen sowie eine adäquate Einschulungsentscheidung für ihr Kind zu treffen. Das Aufgabenspektrum des beteiligten pädagogischen Personals umfasst neben der Förderung der Kinder und Begleitung der Eltern auch die Zusammenarbeit untereinander, beispielsweise um schulische und vorschulische Bildungsprozesse abstimmen oder Unterstützungsnetzwerke grundlegen zu können. Um dem Bildungsauftrag der Grundschule gerecht zu werden (Jung, 2021) und den Schuleintritt *inklusiv* zu gestalten, ergeben sich zudem für alle Beteiligten besondere Herausforderungen.

Das Ziel des vorliegenden Bandes ist es, den Übergang in die Schule in seinen relevanten Facetten zu beleuchten und gleichzeitig die Besonderheiten zu konturieren, welche inklusive Übergangsprozesse kennzeichnen. Die Ausführungen folgen dabei dem engen Inklusionsbegriff¹ (Lindmeier & Lütje-Klose, 2015): Um die Spezifika einer bestimmten Gruppe von Kindern in Übergangsprozessen angemessen berücksichtigen und Forschungswissen zu dieser Gruppe darstellen zu können (Prengel, 2013), wird im vorliegenden Band eine Fokussierung auf Kinder mit Beeinträchtigungen vorgenommen. Wird im Folgenden der »inklusive Übergang in die Schule« angesprochen, ist somit der Übergang von Kindern mit Beeinträchtigungen aus dem vorschulischen Kontext in die Grundschule gemeint. Die Konzentration auf die Heterogenitätsdimension »Beeinträchtigung« erfolgt exemplarisch und ermöglicht einen spezifischen Blick auf die Bedarfe, Chancen und Herausforderung beim Schuleintritt dieser Kinder und ihrer Familien. Kinder mit Beeinträchtigungen werden in den

1 »Inklusion« wird im Folgenden als gleichberechtigte gesellschaftliche Teilhabe von Menschen mit Beeinträchtigungen verstanden. Neben diesem *engen* existiert auch ein *weiter* Inklusionsbegriff, wonach Inklusion die gleichberechtigte gesellschaftliche Teilhabe aller Menschen beschreibt (Lindmeier & Lütje-Klose, 2015). Im vorliegenden Band wird der Schuleintritt aus den o.g. Gründen aus der Perspektive des engen Inklusionsbegriffs beleuchtet.

Blick genommen, da mit dem (z.T. sehr breit ausgebauten) Förderschulwesen in den meisten Bundesländern für diese Gruppe eine eigene Schulform existiert und sich die Frage nach gemeinsamer oder separater Beschulung von Kindern mit und ohne Beeinträchtigungen in Deutschland daher in besonderer Weise stellt. *Kinder mit Beeinträchtigungen* sind im vorliegenden Verständnis Kinder, deren Teilhabe an Bildungsangeboten aufgrund ihrer spezifischen geistigen, körperlichen, sozial-emotionalen und/oder seelischen Voraussetzungen dauerhaft erschwert ist. Die Begriffsauffassung schließt damit an das Verständnis des Begriffs »disability« der Weltgesundheitsorganisation (2001) an. Auf das Label des »sonderpädagogischen Förderbedarfs« wird verzichtet, da es sich bei dem Begriff um ein *formales* Etikett handelt, dessen Zuweisung in Deutschland sozial selektiv ist. Beispielsweise werden Kinder mit nicht-deutscher Erstsprache in nahezu allen Förderschwerpunkten häufiger mit einem sonderpädagogischem Förderbedarf diagnostiziert als Kinder mit deutscher Erstsprache (Burgmaier & Lankes, 2017), obwohl nicht anzunehmen ist, dass Kinder mit nicht-deutscher Erstsprache per se häufiger sonderpädagogische Förderung benötigen. Zudem weicht die Definition der Kategorie »sonderpädagogischer Förderbedarf« von den Definitionen verwandter Konzepte in anderen Ländern (z.B. »special educational needs«) ab (Deluca & Stillings, 2008). Der Begriff »Beeinträchtigung« hingegen ist an den internationalen Diskurs und den dort verbreiteten Terminus »disability« anschlussfähig, weshalb dieser für den vorliegenden Band gewählt wird.

Der Band umfasst vier Themenbereiche. Zunächst werden die allgemeinen Grundlagen zum Übergang vom Kindergarten in die Grundschule dargestellt. Nach der Klärung zentraler Begrifflichkeiten (Übergang, Transition) wird von der Autorin und dem Autor eine spezifische Definition für die Transition in die Grundschule vorgeschlagen (► Kap. 1). Anschließend wird die Rolle des Schuleintritts im deutschen Schulsystem erläutert. Zum einen werden die historische Entwicklung des Schuleintritts betrachtet und Spezifika herausgearbeitet, welche den Übergang im Kontext der Inklusion gegenwärtig kennzeichnen (► Kap. 2). Zum anderen wird der formal-rechtliche

Rahmen des Übergangs dargestellt, indem die geltenden Einschulungsregelungen erörtert und mit Blick auf die Einschulungsregelungen für Kinder mit Beeinträchtigungen spezifiziert werden (► Kap. 3). In Kapitel 4 werden die allgemeinen Grundlagen zum Übergang resümiert und Reflexionsfragen sowie weiterführende Literaturempfehlungen zum vertieften Verständnis angeboten.

Im zweiten Themenbereich wird der theoretische Rahmen des Übergangs erläutert. Hierfür werden Bezugstheorien und Modelle vorgestellt, die zur Systematisierung bildungsbiographischer Übergänge relevant sind (► Kap. 5). Mit dem ›Generischen Modell der inklusiven Transition in die Schule‹ wird zudem eine theoretische Konzeption beschrieben, welche geeignet ist, um den Übergang in die Schule unter Berücksichtigung des Inklusionsgedankens theoretisch zu fundieren (► Kap. 6). Auch dieser Inhaltsblock schließt mit einer Zusammenfassung, Reflexionsfragen und weiterführender Literatur (► Kap. 7).

Der dritte Themenbereich nimmt die Akteurinnen und Akteure im Übergang in den Blick. Es werden Chancen und Herausforderungen betrachtet, die für die beteiligten Akteurinnen und Akteure mit dem Übergang verbunden sind. Den Anfang bilden Potenziale und Herausforderungen, welche der Übergang für die Kinder eröffnet (► Kap. 8). Zunächst werden Schutzfaktoren fokussiert, welche Kindern (mit Beeinträchtigungen) eine positive Bewältigung des Übergangs ermöglichen (► Kap. 8.1). Danach werden Entwicklungsaufgaben in den Blick genommen, die sich Kindern (mit Beeinträchtigungen) im Übergang stellen (► Kap. 8.2). Zuletzt werden Forschungsbefunde zur Übergangsbewältigung berichtet (► Kap. 8.3).

Die Rolle der Eltern im Übergang steht in Kapitel 9 im Zentrum. Im ersten Teilkapitel werden elterliche Bildungsentscheidungen im Kontext der Einschulung thematisiert. Sowohl Entscheidungen über den Einschulungszeitpunkt (fristgerecht vs. nicht-fristgerecht) als auch über den Schulträger (privat vs. öffentlich) sowie die Schulform für die Einschulung (Grundschule vs. Förderschule) sind dabei relevant (► Kap. 9.1). Anschließend werden Möglichkeiten und Grenzen der elterlichen Unterstützung für ihre Kinder im Übergang be-

leuchtet (► Kap. 9.2) und Entwicklungsaufgaben identifiziert, mit denen Eltern im Übergang konfrontiert werden (► Kap. 9.3). Zum Abschluss des Kapitels wird die elterliche Übergangsbewältigung in den Blick genommen (► Kap. 9.4).

In Kapitel 10 werden Aufgaben herausgearbeitet, die der Übergang an frühpädagogische Fachkräfte, Grundschullehrkräfte und zusätzliches Fachpersonal stellt. Im Fokus steht neben der Diagnostik der kindlichen Lernvoraussetzungen und der Förderung der Schulfähigkeit (► Kap. 10.1) auch die Kooperation des pädagogischen Personals im Übergang (► Kap. 10.2).

Kapitel 11 bietet erneut eine kurze Zusammenfassung der vorhergehenden Kapitel, offeriert Reflexionsfragen zur freien Bearbeitung und Literaturempfehlungen zur weiteren Lektüre.

Im vierten und letzten Themenbereich werden die Ausführungen des Bandes mit Blick auf aktuelle theoretische und empirische Desiderate zum Übergang in die Grundschule diskutiert. Dabei steht im Zentrum, welche Herausforderungen und Entwicklungsperspektiven für den Übergang gegenwärtig bestehen und welche Rolle der Übergang in die Schule für die beteiligten Akteurinnen und Akteure in Zukunft einnehmen könnte. Diese Überlegungen werden mit Blick auf die Anforderungen an den Übergang im Zuge aktueller Inklusionsbestrebungen reflektiert und Anknüpfungspunkte für die weitere Forschung abgeleitet.

I Allgemeine Grundlagen

1 Begriffliche Grundlagen und grundschulspezifische Definition des Übergangs in die Schule

Um den Übergangsbegriff zu beschreiben, gibt es eine Vielzahl an Definitionsversuchen. Eine verbreitete Begriffsannäherung zielt auf die Abgrenzung des fachwissenschaftlichen vom alltagssprachlichen Verständnis: *Alltagssprachlich* ist ein Übergang ein »strukturelle[r] Zustandswechsel« (Carle & Samuel, 2007, S. 13), welcher zwischen Orten, Zeitabschnitten (z.B. von der Nacht in den Tag), Aggregatzuständen (z.B. von fest zu flüssig) o.ä. stattfinden kann. *Fachwissenschaftlich* ist der Übergangsbegriff komplexer und eng mit dem Konzept der »Transitionen« verbunden. Transitionen sind nach Welzer (1993, S. 37) »sozial prozessierte, verdichtete und akzelerierte Phasen in einem in permanentem Wandel befindlichen Lebenslauf«. In welchem Verhältnis der Transitions- und der Übergangsbegriff stehen, ist gegenwärtig nicht geklärt. Teils wird der Begriff »Transitionen« als Synonym für Übergänge verwendet (z.B. Denner & Schumacher, 2014), teils wird der Begriff als wissenschaftliche Präzisierung des Übergangsbegriffs genutzt. Griebel und Niesel (2020) identifizieren national und international zwei zentrale Traditionen bzw. Diskurslinien, in denen der Transitionsbegriff unterschiedlich beschrieben wird:

In einer *soziologisch-anthropologischen Tradition* kennzeichnet Transitionen, dass mit ihnen ein Wechsel zwischen Lebenswelten bzw. »Kulturen« (z.B. Dunlop, 2007) stattfindet. Bei der Einschulung betrifft dies beispielsweise den Wechsel zwischen vorschulischen und schulischen Erziehungs- und Lernumgebungen einschließlich der zugrundeliegenden gesellschaftlichen, psychologischen und pädago-

gischen Orientierungen. Aber auch der Wechsel zwischen Kulturen im Alltag, z.B. der schulischen und familiären Erziehungskultur, spielen für Transitionen eine Rolle. Deshalb können Transitionen nach einem soziologisch-anthropologischen Verständnis sowohl vertikal (zwischen Bildungseinrichtungen, z.B. vom Kindergarten in die Grundschule) als auch horizontal (im Tagesverlauf, z.B. aus der Schule nach Hause) erfolgen (Kagan & Neuman, 1998). Um Kindern eine erfolgreiche Bewältigung von Transitionen in Bildungskontexten zu ermöglichen, gilt es nach diesem Verständnis als zentral, *Kontinuität* in den Lernerfahrungen der Kinder sicherzustellen, d.h. möglichst nahtlos an die Erfahrungen der Kinder anzuknüpfen und Veränderungen durch den Übergang zu reduzieren.

In der *entwicklungspsychologisch geprägten Diskurslinie* werden Transitionen vorrangig als Entwicklungsimpulse aufgefasst (z.B. Griebel & Niesel, 2004). Demnach erfordern Veränderungen in der Umwelt der Kinder und Familien Anpassungsleistungen von den Betroffenen, die Entwicklungsfortschritte anregen. Ein Übergang ist nach diesem Verständnis eine Transition, wenn er Entwicklungsimpulse und damit Entwicklungsfortschritte initiiert. Transfers zwischen Bildungseinrichtungen sind somit nicht notwendigerweise Transitionen, sondern nur, wenn sie Einfluss auf die Entwicklung des Kindes und seiner Familie nehmen. Um Bewältigungshandlungen – und infolgedessen Entwicklungsfortschritte – in Gang zu setzen, wird nach diesem Verständnis insbesondere den *Diskontinuitäten* im Übergang Bedeutung zugeschrieben, d.h. den Veränderungen, die mit dem Übergang eintreten und mit denen die Beteiligten umgehen müssen.

Neben allgemeinen Begriffsannäherungen (z.B. Denner & Schumacher, 2014) ist im grundschulpädagogischen Diskurs vor allem die Definition von Griebel und Niesel (2020, S. 37–38) verbreitet, welche vorrangig der entwicklungspsychologischen Tradition folgt. Transitionen sind demnach »Lebensereignisse, die Bewältigung von Diskontinuitäten auf mehreren Ebenen erfordern, Prozesse beschleunigen, intensivierte Lernen anregen und als bedeutsame biografische Erfahrungen von Wandel in der Identitätsentwicklung wahrgenom-

men werden«. Das Potenzial dieser allgemein formulierten Definition besteht darin, dass sie auf verschiedene Übergänge im Leben – auch im Grundschulbereich – bezogen und je nach sich stellenden Herausforderungen und Chancen auf den verschiedenen Ebenen inhaltlich konkretisiert werden kann. Eine Begriffsbestimmung, welche die Spezifika grundschulbezogener Übergänge gezielt berücksichtigt (Einsiedler, 2015) und psychologische sowie soziologische Perspektiven integriert, liegt bislang hingegen nicht vor. Es stellt sich somit die Frage, wie der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule aus einer spezifisch grundschulpädagogischen Perspektive begrifflich gefasst werden kann.

Im Folgenden wird von der Autorin und dem Autor der Versuch einer solchen grundschulspezifischen Begriffsannäherung an die *Transition vom Kindergarten in die Grundschule* unternommen. Dabei werden die folgenden grundschulpädagogischen Diskurslinien aufgegriffen und in einer Definition zusammengeführt; die Begriffe ›Transition‹ und ›Übergang‹ werden in diesem Kontext synonym verwendet.

- ♦ Mit Übergängen in die Grundschule ist ein Wechsel von einer vorschulisch bzw. familiär geprägten hin zu einer schulisch orientierten Lern- und Erziehungskultur verbunden. Dies kann mit der Initiierung von Entwicklungsimpulsen sowohl für Kinder als auch für Eltern einhergehen. Ein angemessener Umgang mit dem Wandel der Lern- und Erziehungskultur erfordert Bewältigungsstrategien auf Seiten der Kinder und ihrer Familien, was die Entwicklung der Kinder und Familien fördern kann. Vertikale Übergänge – wie der Schuleintritt – sind im vorliegenden Verständnis also Transitionen, die einen Wechsel der verschiedenen Lebenswelten einleiten und dabei das Potenzial bieten, Entwicklungsfortschritte auf Seiten der Kinder und Familien anzustoßen. Horizontale Übergänge werden im vorliegenden Verständnis dagegen nicht als Transitionen aufgefasst, da von Übergängen im Alltag (z.B. dem täglichen Übergang von der Schule nach Hause)

i. d. R. keine tiefgreifenden Wandlungsprozesse in der Entwicklung ausgehen.

- ♦ Nach einem grundschulpädagogischen Verständnis sind für den Erfolg von Übergängen sowohl Kontinuitäten *als auch* Diskontinuitäten relevant (Hacker, 2014). Ausschlaggebend ist, in welchem Verhältnis Kontinuitäten und Diskontinuitäten stehen. So stellt sich *zum einen* die Frage, inwieweit die Gemeinsamkeiten (Kontinuitäten) zwischen schulischer und vorschulischer Bildung betont werden sollten, um eine bestmögliche schulische Anpassung der Kinder zu ermöglichen. *Zum anderen* ist zu fragen, inwieweit den Kindern in der Schule Unterschiede (Diskontinuitäten) gegenüber dem vorschulischen Lernmodus zugemutet werden sollten, um Bewältigungshandlungen zu initiieren und Entwicklungsprozesse anzuregen. Für die Transition in die Grundschule ist somit nicht nur von Bedeutung, wie viel Kontinuität Kinder und Familien zur Bewältigung des Übergangs benötigen. Es ist auch relevant, in welchem Ausmaß und an welchen Stellen Diskontinuitäten sinnvoll erscheinen, um Bewältigungshandlungen und folglich Entwicklungsprozesse auf Seiten der Kinder und Familien anzuregen. Aufgrund der hohen Heterogenität der Betreuungsgruppen im Kindergarten sowie der hohen Heterogenität der familiären Kontexte sind die Voraussetzungen und Bedürfnisse der Kinder beim Übergang in die Grundschule besonders vielfältig. Wie viel und in welchen Bereichen Kinder Kontinuität zur Übergangsbewältigung benötigen und inwieweit Diskontinuitäten ihre Entwicklung fördern, kann deshalb stark variieren. Im Rahmen des Schuleintritts kommt daher einer prozessbegleitenden und übergangsübergreifenden adaptiven Förderung eine besondere Bedeutung zu, um den individuellen Bedürfnissen der Kinder gerecht zu werden (► Kap. 6).
- ♦ Aus einer bildungstheoretischen Perspektive besteht das Ziel grundlegender Bildungsprozesse in der Einführung »in die Hauptperspektiven des Weltverstehens« (Einsiedler, 2014, S. 231), um Kindern Pfade der Weltbegegnung zu eröffnen (Jung, 2021). Vor diesem Hintergrund ist zu fragen, inwieweit innerhalb der