

(Multi-)Professionelle Kooperation beim Übergang von Kindern mit Beeinträchtigungen in die Schule. Kooperationsprozesse aus Sicht der Fachkräfte

Daniel Then  · Sanna Pohlmann-Rother 

Eingegangen: 17. Mai 2023 / Überarbeitet: 16. Oktober 2023 / Angenommen: 23. November 2023
© The Author(s) 2024

Zusammenfassung Das Erkenntnisinteresse des vorliegenden Beitrags gilt der Frage, welche Professionen in die (multi-)professionelle Kooperation beim Schuleintritt von Kindern mit Beeinträchtigungen eingebunden werden und wie die Kooperation aus Sicht der beteiligten frühpädagogischen Fachkräfte gestaltet ist. Ein besonderes Augenmerk liegt auf der Einschulungsberatung und der Kooperation in diesem Kontext. Die Datenbasis bilden qualitative Leitfadeninterviews mit $n = 22$ pädagogischen Fachkräften. Die Auswertung erfolgt qualitativ inhaltsanalytisch. Im Ergebnis zeigt sich, dass sowohl in die Beratung als auch in die weitere Kooperation neben anderen Fachkräften und Lehrkräften v. a. Professionen mit therapeutischem Schwerpunkt eingebunden sind. Die Kooperationsaktivitäten zielen auf (1) die *Kommunikation* der Beteiligten, (2) die *Abstimmung der pädagogischen Begleitung und Unterstützung des Kindes* sowie (3) *gemeinsame Professionalisierungsmaßnahmen*. Auf Grundlage der Ergebnisse wird ein Modell der Kooperation beim Übergang von Kindern mit Beeinträchtigungen in die Schule entwickelt.

Schlüsselwörter Übergang · Kindergarten · Grundschule · Inklusion · Kooperation · Elternberatung

✉ Daniel Then · Prof. Dr. Sanna Pohlmann-Rother
Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik, Julius-Maximilians-Universität
Würzburg, Wittelsbacherplatz 1, 97074 Würzburg, Deutschland
E-Mail: daniel.then@uni-wuerzburg.de

Prof. Dr. Sanna Pohlmann-Rother
E-Mail: sanna.pohlmann-rother@uni-wuerzburg.de

(Multi-)Professional cooperation in the transition to school of children with disabilities. Cooperation processes from the perspectives of preschool teachers

Abstract The interest of the present article is to identify the professions involved in (multi-)professional cooperation processes in the context of school entry of children with disabilities as well as to examine the type and content of the cooperation processes from the perspectives of the preschool teachers involved. A specific focus is on transition-related parent-teacher meetings and the cooperation in the context of these meetings. The data were collected using qualitative guideline-based interviews with $n=22$ preschool teachers and analysed using qualitative content analysis. The results show that—in addition to other preschool teachers and school teachers—professions with a therapeutic focus are the main cooperation partners both in the parent-teacher meetings and in further cooperation processes. The cooperation processes aim at (1) *communication* between the stakeholders involved, (2) alignment of *pedagogical guidance and support of the child*, and (3) *activities for joint professionalisation*. Based on these results, we develop a model of cooperation in the context of transition to school of children with disabilities.

Keywords Transition · Preschool · Primary school · Inclusion · Cooperation · Parent-teacher meetings

1 Einleitung

Die Zusammenarbeit aller AkteurInnen gilt sowohl aus bildungspolitischer (JFMK und KMK 2022) als auch theoretischer Sicht (Griebel und Niesel 2020) als Bedingung für einen erfolgreichen Schuleintritt, d.h. einen Übergang ohne Anpassungsprobleme in der schulischen Umwelt. Für den inklusiven Übergang von Kindern mit Beeinträchtigungen (d.h. den Übergang in die allgemeine Grundschule) ist die Kooperation der Beteiligten ebenfalls relevant (Albers und Lichtblau 2020). So haben Kinder mit Beeinträchtigungen im Übergang spezifischen Unterstützungsbedarf (Pohlmann-Rother und Then 2023). Um diesen Bedarf zu decken, ist der Einbezug verschiedener Professionen und Expertisen in den Übergangsprozess bedeutsam (Sands und Meadan 2022). Eltern von Kindern mit Beeinträchtigungen zeigen vor der Einschulung ihrer Kinder erhöhten Beratungsbedarf (Dorrance 2010). Um dem adäquat zu begegnen, ist die Einbindung verschiedener (fachlicher) Perspektiven und Expertisen in die Zusammenarbeit mit den Eltern relevant. Dabei spielen Beratungsgespräche zwischen Fachkräften, Eltern und ggf. weiteren Professionen über die Einschulung des Kindes eine zentrale Rolle (Then und Pohlmann-Rother 2023a). Es stellt sich daher die Frage, wie die (multi-)professionelle Kooperation beim Übergang von Kindern mit Beeinträchtigungen in die Schule und speziell im Kontext einschulungsbezogener Beratungsgespräche gestaltet ist. In der vorliegenden Studie steht diese Frage im Zentrum. Der Fokus liegt auf der Perspektive der frühpädagogischen Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen, da die Fachkräfte die primären AnsprechpartnerInnen für die Eltern im Übergang sind (Pohlmann et al.

2009) und die Beratung als professionelle AkteurInnen federführend gestalten (Then und Pohlmann-Rother 2023a). Professionelle Kooperation bezeichnet im Folgenden die Zusammenarbeit der Fachkräfte untereinander, multiprofessionelle Kooperation die Zusammenarbeit der Fachkräfte mit weiteren Professionen (z. B. Lehrkräften). Der Terminus '(multi-)professionelle Kooperation' dient als Oberbegriff für Kooperationsbeziehungen zwischen den Fachkräften sowie zwischen Fachkräften und weiteren Professionen. In Anlehnung an das Verständnis der Weltgesundheitsorganisation (2001) werden unter Kindern mit Beeinträchtigungen in der vorliegenden Studie Kinder verstanden, die aufgrund ihrer spezifischen körperlichen, geistigen oder seelischen Besonderheiten langfristige Einschränkungen in der sozialen Teilhabe erleben.

2 Theoretische Grundlagen

Die (multi-)professionelle Kooperation beim inklusiven Übergang findet in einem Bedingungsgefüge statt, welches verschiedenen Einflüssen auf unterschiedlichen Ebenen unterliegt. Im Folgenden werden zunächst theoretische Grundlagen zum Inklusionskonzept dargestellt (Abschn. 2.1). Anschließend rückt der inklusive Übergang in den Fokus (Abschn. 2.2), ehe auf die Kooperation selbst eingegangen wird (Abschn. 2.3).

2.1 Inklusion

Obwohl seit Jahren ein bedeutender Gegenstand der wissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskussion, ist der Inklusionsbegriff bis heute nicht einheitlich definiert (Cramer und Harant 2014; Nilholm und Göransson 2017). Um sich dem Konzept anzunähern, ist aus erziehungswissenschaftlicher Sicht die Unterscheidung zwischen einem *weiten* und *engen* Inklusionsverständnis verbreitet (Lindmeier und Lütje-Klose 2015). Ein *weites* Verständnis thematisiert die gemeinsame gesellschaftliche Teilhabe aller Menschen, ein *enges* Verständnis die gesellschaftliche Partizipation von Menschen mit und ohne Beeinträchtigungen (Werning 2014). Da der Ausgangspunkt der vorliegenden Untersuchung der Übergang von Kindern mit Beeinträchtigungen ist, liegt der Studie ein *enges* Inklusionsverständnis zugrunde. Im Mittelpunkt steht die Gruppe der Kinder mit Beeinträchtigungen, die aus wissenschaftlicher Sicht aus unterschiedlichen Perspektiven beschrieben werden kann (Buchner 2018).

Aus einer individuumszentrierten Perspektive steht die Beeinträchtigung als Merkmal bzw. Defizit des Kindes im Zentrum. Von Interesse ist, wie die individuelle Beeinträchtigung des Kindes mit dessen Entwicklung zusammenhängt. Dabei können auch Zusammenhänge zwischen spezifischen Arten von Beeinträchtigungen und der kindlichen Entwicklung in den Fokus rücken: Justice et al. (2009) zeigten etwa, dass Kinder mit Sprachbeeinträchtigungen beim Schuleintritt im Mittel über geringere schulbezogene (z. B. mathematische) Kompetenzen verfügen. Janus (2011) wies nach, dass Kinder mit sozio-emotionalen und Lernbeeinträchtigungen in verschiedenen Entwicklungsbereichen (z. B. kognitive Entwicklung oder

Kommunikation) durchschnittlich geringere Kompetenzen zeigen als Kinder ohne Beeinträchtigungen.

Neben einer individuumszentrierten Perspektive existiert ein sozial orientiertes Verständnis von Beeinträchtigung (Reindal 2008). Demnach resultieren Beeinträchtigungen aus sozialen Stigmatisierungs- und Exklusionsprozessen (Dederich 2009), indem Personen, die den gesellschaftlichen Normvorstellungen – aufgrund körperlicher oder geistiger Besonderheiten – nicht entsprechen, von der gesellschaftlichen Teilhabe ausgeschlossen werden. Aus dieser Perspektive sind die sozialen Mechanismen von Bedeutung, die Inklusion oder Exklusion bedingen. Mit Blick auf den inklusiven Übergang stehen somit die Unterstützungsleistungen im Zentrum, die es *grundsätzlich* jedem Kind (unabhängig von der Art seiner Beeinträchtigung) ermöglichen, in die allgemeine Grundschule überzugehen – vorausgesetzt, der Übergang in die Grundschule ist für das Kind entwicklungsförderlich. Weniger als die Art der Beeinträchtigung ist aus dieser Perspektive die Art der sozialen Interaktionen (z. B. der Kooperationsbeziehungen) von Bedeutung, die Kindern den Übergang in die Grundschule ermöglichen.

Der vorliegenden Studie liegt das Beeinträchtigungsverständnis der Weltgesundheitsorganisation (2001) zugrunde (s. Kap. 1), welches an das soziale Verständnis anschließt. Aus dieser Perspektive liegt der Fokus nicht auf dem Kind und der Beeinträchtigung als individuelles Merkmal des Kindes (d. h. Defizite des Kindes aufgrund der Art seiner Beeinträchtigung, z. B. körperlichen oder geistigen Beeinträchtigungen). Stattdessen stehen die Besonderheiten im Zentrum, die sich in den sozialen Interaktionen – der Kooperation – zeigen, wenn Kinder mit Beeinträchtigungen den Übergang vollziehen. Das Augenmerk liegt auf der gesellschaftlichen Partizipation des Kindes, d. h. der Teilhabe an allgemeinen schulischen Angeboten, die durch die Kooperation beeinflusst wird. Sowohl das Inklusions- als auch das Beeinträchtigungsverständnis der vorliegenden Studie thematisieren somit eine soziale Dimension, d. h. die Frage der gesellschaftlichen Partizipation, und knüpfen dementsprechend aneinander an. Unterschiede zwischen Beeinträchtigungsarten sind nach dieser Auffassung nur in dem Maße von Bedeutung, in dem sie Einfluss auf die sozialen Interaktionen (d. h. die Kooperation) nehmen. In der vorliegenden Studie werden Unterschiede zwischen Beeinträchtigungsarten daher nur in dem Maße fokussiert, in dem die befragten Fachkräfte diesen für die Kooperation von sich aus Bedeutung zuschreiben.

2.2 Inklusiver Übergang in die Schule

Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule ist ein komplexes Geschehen, in das unterschiedliche Teilsysteme involviert sind (Rimm-Kaufman und Pianta 2000). Um die Teilsysteme und ihr Zusammenspiel beim inklusiven Übergang zu beschreiben, bietet das generische Modell der inklusiven Transition in die Schule (Then und Pohlmann-Rother 2023b) einen geeigneten Rahmen (s. Abb. 1). Das Modell ist geeignet, um den Übergang für alle Kinder zu systematisieren. Gleichzeitig kann es genutzt werden, um den Übergangsprozess für spezifische Gruppen von Kindern zu beschreiben. In der vorliegenden Studie wird das Modell herangezogen, um den Übergang von Kindern mit Beeinträchtigungen zu analysieren. Unter ‚inklusivem

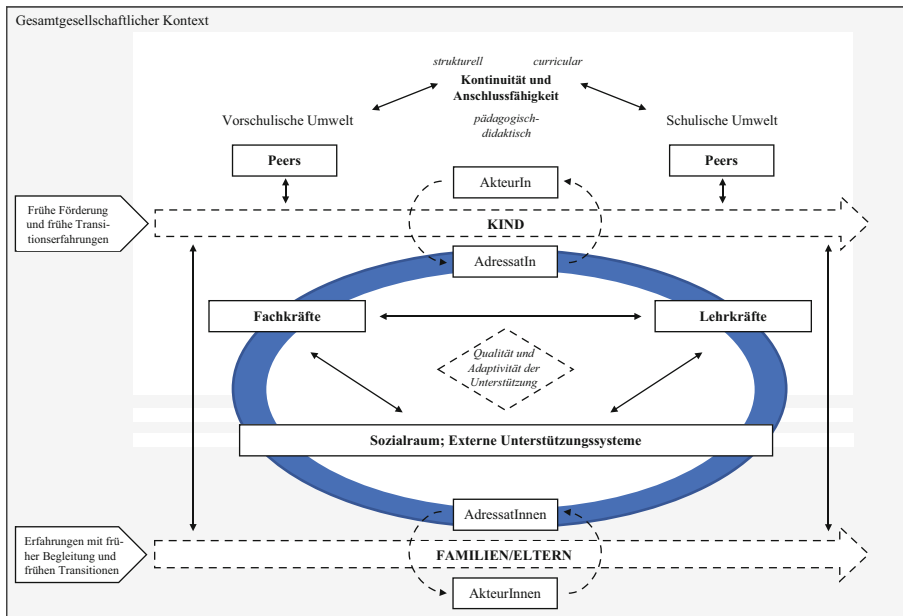


Abb. 1 Modell der inklusiven Transition in die Schule (Then und Pohlmann-Rother 2023b)

Übergang‘ (bzw. dem Synonym ‚inklusive Transition‘) wird im Folgenden daher der Übergang von Kindern mit Beeinträchtigungen in die allgemeine Grundschule verstanden.

Im Modell werden drei Ebenen unterschieden, die für den erfolgreichen Verlauf des inklusiven Übergangs relevant sind. Auf *Individualebene* sind die AkteurInnen im Übergang verortet. Hierzu gehören zum einen das Kind und die Eltern/Familien, d.h. das familiäre Umfeld, in dem sich das Kind und die Eltern bewegen. Zum anderen finden sich hier die professionellen AkteurInnen, für die die erfolgreiche Gestaltung des Übergangs zum beruflichen Aufgabenprofil gehört: die frühpädagogischen Fachkräfte in den Kindertageseinrichtungen; die Lehrkräfte in den Schulen; und das externe Unterstützungspersonal, das den Übergang begleitet, z.B. TherapeutInnen oder PsychologInnen. Auf *Prozessebene* werden die Prozesse beschrieben, welche den erfolgreichen Verlauf des inklusiven Übergangs moderieren, z.B. die pädagogische Begleitung und Unterstützung des Kindes. Im Modell finden diese Prozesse in den Pfeilen zwischen den AkteurInnen Niederschlag, welche die Interaktionen zwischen den AkteurInnen illustrieren. Auch Merkmale der Institutionen sind auf Prozessebene relevant. So ist die institutionelle Abstimmung zwischen vorschulischer und schulischer Umwelt ein zentraler übergangsmoderierender Prozess, welcher von institutionellen Merkmalen beeinflusst wird und auf diese zugleich selbst Einfluss nehmen kann (Then und Pohlmann-Rother 2023b). Auf der *gesamtsocietalen Ebene* schließlich finden sich die gesellschaftlichen Strukturen (z.B. gesetzliche Einschulungsregelungen), die den übergeordneten Rahmen des Übergangs definieren.

Ob Kinder den Übergang bewältigen, ohne Anpassungsprobleme in der Schule zu erleben, wird von der *adaptiven Gestaltung* des Übergangs auf allen drei Ebenen beeinflusst (Then und Pohlmann-Rother 2024): Auf Individualebene sind die Kompetenzen der AkteurInnen zur adaptiven Übergangsgestaltung von Bedeutung. Für die Professionellen (Fachkräfte, Lehrkräfte und externes Unterstützungspersonal) ist dabei relevant, inwieweit sie über spezifisches Wissen sowie diagnostische und didaktische Kompetenzen zur adaptiven Übergangsgestaltung verfügen. Das Vermögen der Professionellen, die Bedürfnisse des Kindes und der Eltern im Übergang festzustellen (Diagnostik) und passgenau zu adressieren (Förderung), spielt somit eine wichtige Rolle. Auch inwieweit die Professionellen die Kompetenzen besitzen, um pädagogische und didaktische Maßnahmen zur Übergangsgestaltung bedarfsgerecht einzusetzen, ist bedeutsam. Auf Prozessebene ist es ausschlaggebend, inwieweit den Bedürfnissen des Kindes und der Eltern in den übergangsmoderierenden Prozessen (z. B. pädagogische Begleitung des Kindes, Beteiligung der Eltern am Übergang) begegnet werden kann. Auf gesamtgesellschaftlicher Ebene ist es entscheidend, dass die Strukturen adaptiv sind, d. h. Freiräume gewähren, in denen die Bedürfnisse des Kindes und der Eltern adressiert werden können. Von Bedeutung ist etwa, ob die Einschulungsregelungen flexibel genug sind, um die individuellen Bedürfnisse eines Kindes und seiner Eltern im Übergang zu berücksichtigen.

Der Verlauf des inklusiven Übergangs in die Schule hängt nach dem vorliegenden Verständnis somit nicht ausschließlich von Kompetenzen und individuellen Merkmalen der AkteurInnen ab. Stattdessen sind auch die Kontextbedingungen relevant, d. h. die übergangsmoderierenden Prozesse und Strukturen, die an den individuellen Bedürfnissen der AkteurInnen anknüpfen bzw. ausgehend von den Kompetenzen der AkteurInnen ausgestaltet werden. Das Verständnis des inklusiven Übergangs, welches der vorliegenden Arbeit zugrunde liegt, ist damit an das zugrunde gelegte Beeinträchtigungsverständnis der Weltgesundheitsorganisation (2001) anschlussfähig, wonach Beeinträchtigungen aus der Wechselwirkung zwischen den gesundheitlichen Einschränkungen einer Person und herrschenden Kontextbedingungen resultieren.

2.3 (Multi-)Professionelle Kooperation beim inklusiven Übergang in die Schule

Die (multi-)professionelle Kooperation bietet die Möglichkeit, verschiedene (fachliche) Perspektiven in den Übergangsprozess zu integrieren und Unterstützungsnetzwerke zu schaffen, um das Kind und die Eltern im Übergang adaptiv zu begleiten (Then und Pohlmann-Rother 2024). Beispielsweise ist es denkbar, Professionen mit spezifischer Expertise (z. B. SonderpädagogInnen) in den Übergang einzubinden und so dazu beizutragen, dass die besonderen Bedürfnisse von Kindern mit Beeinträchtigungen und ihren Eltern im Übergang gedeckt werden (Pohlmann-Rother und Then 2023). Im Modell der inklusiven Transition (Then und Pohlmann-Rother 2023b) ist die (multi-)professionelle Kooperation daher als zentraler übergangsmoderierender Prozess auf Prozessebene verortet. In welchen Formen die Kooperationsaktivitäten dabei konkret auftreten können, bleibt im Modell jedoch offen. Um dies zu bestimmen, bieten allgemeine Kooperationsmodelle Anknüpfungspunkte.

Aus dem deutschsprachigen Raum lässt sich das Modell von Gräsel et al. (2006) heranziehen. Hierin werden drei Formen der Kooperation unterschieden: (1) der Aus-

tausch von Informationen zwischen den KooperationspartnerInnen; (2) die Arbeitsteilung, bei der die KooperationspartnerInnen auf das gleiche Ziel hinarbeiten, jedoch weitestgehend getrennt voneinander agieren; und (3) die Ko-Konstruktion, bei der die KooperationspartnerInnen die gestellte Aufgabe in der gemeinsamen Interaktion lösen. Die Durchführung einschulungsbezogener Beratungsgespräche durch verschiedene Professionen – d. h. Gespräche zwischen Eltern, Fachkräften und weiteren Professionellen zur Einschulung des Kindes – fällt unter die ko-konstruktive Kooperation. Obwohl in Studien zum Übergang verbreitet, wurde das Kooperationsmodell ursprünglich für die unterrichtliche Kooperation von Lehrkräften entwickelt und in einschlägigen Studien als Grundlage genutzt (z. B. Kalinowski et al. 2022). In Studien zum Übergang wurde das Modell lediglich adaptiert, um übergangsbezogene Kooperationsprozesse zu systematisieren (z. B. WirKt: Hanke et al. 2013). Es berücksichtigt die inhaltliche Gestaltung des Übergangs somit nicht genuin. Auch inklusive Übergangsprozesse finden nicht dezidiert Berücksichtigung.

Ein international verbreiteter Ansatz, um Kooperationsaktivitäten am Übergang zu strukturieren, ist das Modell von Pianta et al. (1999). Die AutorInnen systematisieren übergangsbegleitende Maßnahmen, zu denen auch Kooperationsaktivitäten zählen, und unterscheiden dabei zwischen low-intensity practices (wenig individualisierte Aktivitäten, z. B. Schulbesuche von Kita-Kindern) und high-intensity practices (stark individualisierte Aktivitäten, z. B. einschulungsbezogene Beratungsgespräche, an denen mehrere Professionen beteiligt sind). Der Fokus des Ansatzes liegt auf dem Übergang vom Kindergarten in die Grundschule, die Systematisierung erfolgt entlang des Intensitätsniveaus der praktizierten Maßnahmen. Die Kooperation im Kontext *inklusive* Übergänge wird in dem Ansatz dagegen nicht dezidiert berücksichtigt.

Es zeigt sich somit, dass aktuelle Modelle zur Kooperation zwar einen ersten Zugang bieten, um die inhaltliche Gestaltung der Kooperation beim Übergang von Kindern mit Beeinträchtigungen zu systematisieren. Den Inklusionsgedanken berücksichtigen sie jedoch nicht explizit.

3 Forschungsstand zur (multi-)professionellen Kooperation beim Übergang in die Schule

Übergangsbezogene Kooperationsaktivitäten und deren Verbreitung beim *Schuleintritt allgemein* waren bereits mehrfach Gegenstand empirischer Forschung. Dabei zeichnen die Befunde ein weitgehend konsistentes Bild: Wenig intensive (low-intensity) Kooperationsaktivitäten, die auf reinen Informationsaustausch oder ein Vertraut-Werden der Kita-Kinder mit der schulischen Umwelt abzielen (z. B. Schulbesuche der Kita-Kinder), sind national und international am verbreitetsten (Cook und Coley 2017; Meyer-Siever 2015; Pohlmann-Rother et al. **im Druck**). Intensivere (high-intensity) Aktivitäten (z. B. die gemeinsame Durchführung von Bildungsdokumentationen) sind hingegen seltener (Hanke et al. 2013). Maßnahmen, welche die Eltern einbeziehen (z. B. Veranstaltung gemeinsamer Feste durch Eltern, Schule und Kindergarten), werden im Vergleich ebenfalls seltener praktiziert (Wehner und Pohlmann-Rother 2020), obwohl gerade diese Maßnahmen mit günstigen Ent-

wicklungsverläufen der Kinder in Verbindung gebracht werden (Cook und Coley 2017).

Studien, welche die Kooperation *beim Schuleintritt von Kindern mit Beeinträchtigungen* fokussieren, sind rarer gesät. Groß angelegte large-scale-Erhebungen stammen v. a. aus dem US-amerikanischen Raum. In der PEELS-Studie beispielsweise berichten Lehrkräfte, dass der Transfer von Informationen aus dem Kindergarten in die Schule (z. B. Berichte über vorschulische Erfahrungen der Kinder) die verbreitetste übergangsbegleitende Maßnahme beim Übergang von Kindern mit Beeinträchtigungen in die Schule ist (Daley et al. 2011). Im deutschsprachigen Raum ist die Befundlage dünner. Der Großteil der Studien fokussiert zudem auf Kooperationen, die im Kita-Alltag stattfinden (Kißgen et al. 2019; Peucker et al. 2017; Wöfl et al. 2017). Die Kooperationsaktivitäten umfassen dabei u. a. Therapiemaßnahmen, welche das externe Unterstützungspersonal (z. B. Frühförderstellen) in der Kita durchführt, oder die Beratung des Kita-Personals durch externe Unterstützungskräfte (Wöfl et al. 2017). Darüber hinaus zeigt sich, dass Grundschulen häufige Kooperationspartnerinnen sind: Hensen et al. (2016) berichten, dass Kindergärten und Grundschulen für Kinder mit Beeinträchtigungen in nennenswerter Zahl gemeinsame Angebote gestalten. Eine der wenigen Studien, die einen spezifischen Blick auf die Kooperation beim Übergang von Kindern mit Beeinträchtigungen in Deutschland richten, liefern Kiso und Lotze (2015). Sie berichten, dass Fach- und Lehrkräfte beim Übergang von Kindern mit Beeinträchtigungen verbreitet in intensiven Austausch (z. B. über Entwicklungsbereiche eines Kindes und Möglichkeiten, diese zu fördern) treten, v. a. wenn die Fachkräfte in inklusiven Einrichtungen tätig sind.

Welche weiteren Professionen in die Kooperation von Fach- und Lehrkräften beim Schuleintritt von Kindern mit Beeinträchtigungen in Deutschland eingebunden werden, ist wenig erforscht. Vorliegende Studien nehmen wieder vorrangig Kooperationsbeziehungen im Kita-Alltag in den Blick, verweisen hier aber auf eine große Bandbreite beteiligter Professionen. Verbreitet ist insbesondere die Zusammenarbeit mit therapeutischen Berufen (z. B. LogopädInnen), anderen Kindertageseinrichtungen und Frühförderstellen (Hensen et al. 2016), teils auch Gesundheits- und Jugendämtern (Peucker et al. 2017), Beratungsstellen und der Mobilen Sonderpädagogischen Hilfe bzw. Förderschulen (Wöfl et al. 2017). Kindertageseinrichtungen mit inklusivem Profil pflegen dabei umfassendere Kooperationsbeziehungen als Einrichtungen ohne ein inklusives Profil (Peucker et al. 2017). Auch mit Grundschulen kooperieren inklusive Kindertageseinrichtungen häufiger (Hensen et al. 2016).

Wird die *Einschulungsberatung* als Kooperationsaktivität in den Blick genommen und gefragt, mit welchen Professionen Fachkräfte einschulungsbezogene Elterngesprächen durchführen, ist die empirische Basis nochmals dünner. Vorliegende Studien zur Einschulungsberatung verweisen lediglich darauf, dass die Beratung der Fachkräfte für Eltern allgemein ein bedeutender Unterstützungsfaktor ist (Faust und Roßbach 2014; Pohlmann et al. 2009; Wehner 2015). Welche Professionen an Beratungsgesprächen mit Eltern von Kindern mit Beeinträchtigungen beteiligt werden, ist aber unklar. Denkbar ist zwar, dass die Fachkräfte mit verschiedenen schulischen Einrichtungen Kontakt aufnehmen (Kißgen et al. 2019) und diese in die Beratung

einbinden. Wie dies in der Praxis aussieht, ist jedoch nicht geklärt. Dieses Desiderat wird in der vorliegenden Studie adressiert.

4 Forschungsbedarf und Forschungsfragen

Die (multi-)professionelle Kooperation gilt als einflussreich, um den inklusiven Übergang in die Schule für die Kinder und Eltern ohne Anpassungsprobleme zu gestalten (Then und Pohlmann-Rother 2024). Um die Eltern im Übergang zu unterstützen und ihnen die entwicklungsförderliche Begleitung ihres Kindes im Übergangsprozess zu ermöglichen, ist speziell die Einschulungsberatung relevant (Faust und Roßbach 2014; Pohlmann et al. 2009). Die Beteiligung verschiedener Professionen und Expertisen an der Beratung kann dabei eine bedeutende Rolle spielen. Welche Professionen an der Beratung beteiligt sind, ist bislang dennoch unklar. Auch welche Kooperationsaktivitäten im Vorfeld und Nachgang der Beratung in Deutschland stattfinden und welche Professionen darin eingebunden werden, ist nicht hinreichend geklärt. Um diesen Desideraten zu begegnen, steht im vorliegenden Beitrag im Zentrum, wie die (multi-)professionelle Kooperation beim Übergang von Kindern mit Beeinträchtigungen in die Schule aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte gestaltet ist. Im Einzelnen werden folgende Fragestellungen verfolgt:

Forschungsfrage 1: Mit welchen Professionen kooperieren die Fachkräfte am Übergang und in der Einschulungsberatung?

Von Interesse ist, welche Professionen *grundsätzlich* in die Kooperation am Übergang eingebunden werden. Ein spezifisches Augenmerk liegt dabei darauf, mit welchen Professionen die Fachkräfte die *Beratungsgespräche* für Eltern von Kindern mit Beeinträchtigungen durchführen.

Forschungsfrage 2: Welche (multi-)professionellen Kooperationsaktivitäten finden im Vorfeld und Nachgang der Einschulungsberatung statt und welche Kooperationsinhalte lassen sich identifizieren?

Im Zentrum steht, welche *Kooperationsaktivitäten* am Übergang von Kindern mit Beeinträchtigungen neben der Einschulungsberatung durchgeführt werden. Das Ziel ist zu bestimmen, welche Aktivitäten durchgeführt werden und inwieweit sich Bezüge zwischen diesen Aktivitäten und der Einschulungsberatung identifizieren lassen.

Das Augenmerk der vorliegenden Studie liegt – den Grundsätzen qualitativer Forschung folgend (Gläser-Zikuda et al. 2022) – somit auf der *Deskription* des Forschungsgegenstandes. Angestrebt wird, die KooperationspartnerInnen und -aktivitäten herauszuarbeiten, welche pädagogische Fachkräfte beim inklusiven Übergang in die Schule nennen. Es wird intendiert, explorativ Einblicke in ein Forschungsfeld zu gewinnen, welches bislang wenig erforscht ist, und hierfür die Offenheit qualitativer Forschungsmethoden zu nutzen (Döring und Bortz 2016).

5 Methodisches Vorgehen¹

5.1 Stichprobe

Die Datenbasis der vorliegenden Studie bilden qualitative Leitfadenterviews mit $n=22$ pädagogischen Fachkräften, die in Kindertageseinrichtungen tätig sind, zum Zeitpunkt der Erhebung oder in der Vergangenheit die Leitung einer Kita-Gruppe innehatten und Erfahrungen in der institutionellen Betreuung von Kindern mit Beeinträchtigungen besitzen. Das durchschnittliche Alter der Befragten beträgt $M=42,64$ Jahre (Min.: 25; Max.: 64). Die Fachkräfte verfügen im Schnitt über 15,25 Jahre Berufserfahrung. Der Großteil der Fachkräfte ($n=20$) ist weiblich. Fünf Fachkräfte haben neben ihrer frühpädagogischen Qualifikation eine inklusionsspezifische Zusatzqualifikation (z. B. Inklusionsfachkraft) inne (Then und Pohlmann-Rother 2023a).

Für das Sampling wurde ein qualitativer Stichprobenplan genutzt (Döring und Bortz 2016). Hierfür wurden a priori theoretisch relevante Merkmale definiert und bei der Stichprobenauswahl sichergestellt, dass jede Merkmalskombination von mindestens einer Fachkraft abgedeckt wurde (Then und Pohlmann-Rother 2023a). Das erste Merkmal war die *Berufserfahrung der Fachkräfte*, da diese sowohl für die Einstellungen der Fachkräfte zu Inklusion (Emam und Mohamed 2011) als auch ihre Kooperationspraxis relevant ist (Meyer-Siever 2015). Das zweite Merkmal war das *pädagogische Profil der Kindertageseinrichtungen*, in denen die Fachkräfte tätig sind. Von Interesse war, ob die Fachkräfte in Einrichtungen mit einem inklusiven Profil arbeiteten oder nicht, da in Einrichtungen mit inklusivem Profil nachweislich umfassender mit anderen Professionen und Einrichtungen kooperiert wird als in Einrichtungen ohne inklusives Profil (Hensen et al. 2016; Kiso und Lotze 2015; Peucker et al. 2017). Das dritte Merkmal war die *Lage der Kindertageseinrichtungen*, in denen die Fachkräfte tätig sind. Bei diesem Kriterium stand im Zentrum, ob die Einrichtungen im Sprengel einer Grundschule mit Schulprofil Inklusion lagen oder nicht, da der (multi-)professionellen Kooperation in Schulen mit Schulprofil Inklusion ein be-

Tab. 1 Qualitativer Stichprobenplan (Then und Pohlmann-Rother 2023a)

<i>Pädagogisches Profil der Kindertageseinrichtung</i>	<i>Berufserfahrung der Fachkraft</i>	<i>Kindertageseinrichtung im Sprengel einer Grundschule mit Schulprofil Inklusion</i>	<i>Kindertageseinrichtung nicht im Sprengel einer Grundschule mit Schulprofil Inklusion</i>	Summe
Inklusiv	<10 Jahre	4	1	5
	>10 Jahre	4	3	7
Nicht-inklusiv	<10 Jahre	4	1	5
	>10 Jahre	2	3	5
<i>Summe</i>		14	8	22

¹ Der vorliegende Beitrag ist im Rahmen eines Forschungsprojekts entstanden, welches am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik der Universität Würzburg durchgeführt wird. Die hier dargestellten methodischen Details des Forschungsprojekts sind auch dem Beitrag von Then und Pohlmann-Rother (2023a) zu entnehmen.

sonderer Stellenwert zugeschrieben wird (Heimlich 2020). Die Verteilung der Fachkräfte auf die Kombinationen dieser Merkmale ist Tab. 1 zu entnehmen (Then und Pohlmann-Rother 2023a).

5.2 Datenerhebung und -auswertung

Die *Datenerhebung* fand im Rahmen qualitativer, halbstrukturierter Leitfadeninterviews statt. Die Interviews dauerten durchschnittlich 80 min (Min.: 60; Max.: 140) und wurden von Oktober 2021 bis Juni 2022 geführt. Inhaltlich fokussierte der Interviewleitfaden die Einschulungsberatung und -empfehlung der Fachkräfte, die Konzepte der Fachkräfte von Beeinträchtigung sowie Kooperationsprozesse beim Übergang von Kindern mit Beeinträchtigungen in die Schule (Then und Pohlmann-Rother 2023a). In der vorliegenden Teilstudie stehen Aussagen im Mittelpunkt, welche die Fachkräfte zur Einschulungsberatung und Kooperation tätigten.

Für die *Datenauswertung* wurde auf Verfahren der inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse zurückgegriffen (Kuckartz und Rädiker 2022). Auf Basis des generischen Modells der inklusiven Transition (Then und Pohlmann-Rother 2023b) wurden hierfür zunächst die AkteurInnen im Übergangsprozess identifiziert und deduktiv Hauptkategorien abgeleitet, welche die AkteurInnen abbildeten. So ergaben sich fünf Hauptkategorien, von denen drei Kategorien die potenziellen KooperationspartnerInnen der Fachkräfte in der (multi-)professionellen Kooperation widerspiegeln: die anderen pädagogischen Fachkräfte in den Kindertageseinrichtungen, d. h. die KollegInnen der Befragten; die Lehrkräfte an den aufnehmenden Schulen; und externe Professionen, d. h. MitarbeiterInnen externer Unterstützungssysteme. In der vorliegenden Studie werden diese Kategorien fokussiert. Anschließend wurden die Hauptkategorien induktiv ausdifferenziert. Auf diese Weise wurde u. a. spezifiziert, mit welchen Professionen die Fachkräfte in der Einschulungsberatung sowie im Vorfeld und Nachgang der Beratung kooperieren (Forschungsfrage 1) und welche Aktivitäten in der Kooperation mit den AkteurInnen durchgeführt werden (Forschungsfrage 2).

Das Kategoriensystem, welches durch die Auswertung entstand, wurde von zwei unabhängigen CodiererInnen auf das gesamte Datenmaterial angewendet. Dabei wurden nach der Codierung des dritten und zehnten Interviews Validierungsgespräche geführt und Abweichungen exemplarisch besprochen. Prozessbegleitend wurde das Kategoriensystem weiterentwickelt und die Codierungen der bisherigen Interviews an das weiterentwickelte Kategoriensystem angepasst. Die Auswertung schloss mit einem dritten Validierungsgespräch und der abschließenden Finalisierung des Kategoriensystems. Durch dieses Vorgehen konnte die Intercoder-Übereinstimmung der Auswertung (Gläser-Zikuda et al. 2022; Kuckartz und Rädiker 2022; O'Conner und Joffe 2020) für das Gesamtkategoriensystem schrittweise verbessert und letztlich ein guter Wert (*Cohens Kappa* = 0,86) erreicht werden (Then und Pohlmann-Rother 2023a).

An die inhaltlich-strukturierende Auswertung des Datenmaterials schloss eine komparative Analyse an. Hierfür wurde die Stichprobe zunächst entlang der Samplingmerkmale (s. Abschn. 5.1) in Teilstichproben gegliedert. Dabei verglichen wir a) Fachkräfte in Einrichtungen mit inklusivem Profil mit Fachkräften in Einrich-

tungen ohne inklusives Profil; b) Fachkräfte in Einrichtungen, welche im Sprengel einer Grundschule mit Schulprofil Inklusion lagen, mit Fachkräften, auf die dies nicht zutraf; c) Fachkräfte, die mehr als 10 Jahre Berufserfahrung besaßen, mit Fachkräften, die weniger als 10 Jahre Berufserfahrung besaßen. Im nächsten Schritt wurden die berichteten KooperationspartnerInnen (Forschungsfrage 1) und -aktivitäten (Forschungsfrage 2) innerhalb der Teilstichproben analysiert, um Unterschiede zwischen den Fachkräften herauszuarbeiten. Ziel war es nicht, kausale Aussagen abzuleiten. Stattdessen sollte transparent werden, inwieweit spezifische Merkmale der Fachkräfte in der untersuchten Stichprobe mit Unterschieden in ihrer Kooperationspraxis einhergingen, um davon ausgehend (s. Kap. 7) weiterführende Annahmen formulieren zu können.

6 Ergebnisse

6.1 Forschungsfrage 1: PartnerInnen in der (multi-)professionellen Kooperation

Die Fachkräfte erklären, beim Übergang von Kindern mit Beeinträchtigungen mit a) *anderen Fachkräften* in ihrer Kindertageseinrichtung, b) *Lehrkräften* und c) *externem Unterstützungspersonal* zusammenzuarbeiten.

Andere *Fachkräfte in den Kindertageseinrichtungen* – d.h. die KollegInnen der Befragten – sind bedeutende KooperationspartnerInnen: Alle Fachkräfte berichten, dass sie mit ihren KollegInnen beim Übergang von Kindern mit Beeinträchtigungen kooperieren. Speziell einschulungsbezogene Beratungsgespräche mit anderen Fachkräften durchzuführen, erklärt der überwiegende Teil ($n=13$) der Befragten. Zur Beratung werden dabei v. a. ausgewählte Fachkräfte (z. B. die Kindergartenleitung) mit ihrer jeweiligen Expertise hinzugezogen ($n=9$):

Fachkraft [F]: [...] Da war die Einschulung letztendlich ein Gespräch zwischen der *Kindergartenleitung* 3, mir als Bezugserzieherin und Inklusions/ nein, Bezugserzieherin und dann eben auch noch die vorhergehende Bezugserzieherin. Da saßen wir miteinander und haben das so besprochen. Wie das so weitergehen kann. (I_01272022, Pos. 30)

Beliebige weitere Fachkräfte (z. B. um allgemein eine weitere Perspektive in die Gespräche einzubringen) werden seltener ($n=6$) involviert. Von der Beteiligung des gesamten Fachkräftekollegiums an den Gesprächen wird nur in einem Fall berichtet.

Die *Lehrkräfte der aufnehmenden Schulen* sind nach Aussage der Fachkräfte ebenfalls relevante KooperationspartnerInnen. Dabei werden sowohl Kooperationen mit Grund- als auch mit Förderschullehrkräften geschildert: Mit Ausnahme einer Person geben alle Befragten an, am Übergang mit Grund- und/oder Förderschullehrkräften zusammenzuarbeiten, wobei je nach Aktivität variiert, ob mit einer oder beiden Gruppen kooperiert wird (s. Abschn. 6.2). Speziell in der Beratung ist die Kooperation weniger umfassend: Nur einzelne Fachkräfte ($n=4$) erklären explizit, die Lehrkräfte generell oder meistens an der Beratung zu beteiligen. Verbreiteter ist, Grund- oder Förderschullehrkräfte nie bzw. nur selten ($n=10$) oder bedarfsweise

Tab. 2 Externes Unterstützungspersonal in der Kooperation

Profession		Einbezug in die Beratung
Einzelpersonen mit spezifischer Qualifikation	HeilpädagogIn	X
	LogopädIn	X
	ErgotherapeutIn	X
	KinderärztIn	X
	PhysiotherapeutIn	X
	PsychologIn	X
	Externe Fachkraft mit inklusionsspezifischer Qualifikation	X
	SozialarbeiterIn	–
Förder- und Beratungseinrichtungen	Medizinische Fachangestellte	–
	Frühförderstelle	X
	Frühdiagnosezentrum/Sozialpädiatrisches Zentrum (SPZ)	X
	Familienhilfe	X
	Kinder- und Jugendpsychiatrie	–
	Erziehungsberatungsstelle	X
	Universitätsklinik	X
Behörden	Autismus-Therapieinstitut	X
	Jugendamt	X
	Gesundheitsamt	X
	Inklusionsbüro (Schulamt)	X
	Landratsamt	X
	Bezirk	–

($n = 10$) in die Beratung einzubinden. Auch hier unterscheiden sich die Angaben teils nach Schularten, z. B. wenn die Fachkräfte erklären, Grundschullehrkräfte bedarfsweise, Förderschullehrkräfte aber nie in die Beratung einzubinden; so nennen einzelne Fachkräfte sowohl eine bedarfsweise als auch eine seltene Beteiligung von Lehrkräften an der Beratung.

Das *externe Unterstützungspersonal*, mit dem die Fachkräfte beim Übergang von Kindern mit Beeinträchtigungen kooperiert, lässt sich in drei Gruppen unterteilen. Am verbreitetsten ($n = 17$) ist die Kooperation mit (1) Einzelpersonen, die eine spezifische Qualifikation besitzen. Hier dominieren Kooperationen mit kurativen Professionen, v. a. HeilpädagogInnen, ErgotherapeutInnen und LogopädInnen. Weiterhin existieren Kooperationsbeziehungen zu (2) Förder- und Beratungseinrichtungen ($n = 13$), insbesondere Frühförderstellen ($n = 11$). Am seltensten ($n = 6$) sind Kooperationen mit (3) Behörden, wobei am ehesten mit dem Jugendamt zusammengearbeitet wird ($n = 4$). Förderartspezifische Unterschiede, von denen die Fachkräfte mit Blick auf ihre jeweiligen KooperationspartnerInnen berichten, finden sich nur selten. In der Kooperation mit dem Autismus-Therapieinstitut beispielsweise ist eine solche angedeutet.

Tab. 2 zeigt das externe Unterstützungspersonal in der Kooperation gegliedert nach Professionen und illustriert, ob die Professionen auch in die Durchführung der Beratungsgespräche einbezogen werden (X) oder nicht (-).

Die Ergebnisse der komparativen Analyse verweisen auf Unterschiede, die zwischen den Fachkräften bestehen. Aufgrund der geringen Größen der Teilstichproben erheben die Befunde keinen Anspruch auf Allgemeingültigkeit. Sie sollen aber mögliche Tendenzen aufzeigen, die weiterführend (Kap. 7) diskutiert werden können.

Wird das Profil der Kindertageseinrichtung (inklusiv vs. nicht inklusiv) betrachtet, in der die Fachkräfte der vorliegenden Erhebung tätig waren, fällt auf, dass die Kooperation mit externem Unterstützungspersonal in Einrichtungen mit inklusivem Profil nicht zwangsläufig ausgeprägter ist. Zwar kooperieren Fachkräfte aus Einrichtungen mit inklusivem Profil eher ($n=12$) mit Einzelpersonen, die eine spezifische Qualifikation besitzen (z. B. HeilpädagogInnen, LogopädInnen), als Fachkräfte aus Einrichtungen ohne inklusives Profil ($n=5$). In der Kooperation mit Förder- und Beratungseinrichtungen (inklusiv: $n=6$; nicht-inklusiv: $n=7$) und Behörden (inklusiv: $n=2$; nicht-inklusiv: $n=4$) finden sich aber keine substanziellen Unterschiede. Die Kooperation der Fachkräfte untereinander scheint ebenfalls nicht grundsätzlich ausgeprägter zu sein, sich aber darin zu unterscheiden, mit welchen Personen konkret kooperiert wird. So geben Fachkräfte, die ihre KollegInnen in die Durchführung der Einschulungsberatung einbeziehen und in Einrichtungen mit inklusivem Profil tätig sind, eher an, gezielt spezifische weitere Fachkräfte (z. B. KollegInnen mit inklusionsspezifischer Zusatzqualifikation) an den Gesprächen zu beteiligen ($n=5$). Fachkräfte aus Einrichtungen ohne inklusives Profil geben eher an, beliebige weitere Fachkräfte zu beteiligen ($n=4$), d. h. generell andere Fachkräfte, ohne dass deren spezifische Qualifikation oder Position eine Rolle spielt. Die Zahl der Nennungen ist hier insgesamt aber gering ist.

Mit Blick auf die Berufserfahrung zeigen sich ebenfalls nur tendenzielle Unterschiede. Der Großteil der Fachkräfte mit mehr als 10 Jahren Berufserfahrung ($n=9$ von 12) kooperiert mit spezifisch qualifizierten Einzelpersonen (z. B. HeilpädagogInnen) oder Förder- und Beratungseinrichtungen (z. B. Frühförderstellen). Kooperationen mit spezifisch qualifizierten Einzelpersonen scheinen auch unter Fachkräften mit weniger als 10 Jahren Berufserfahrung etabliert zu sein ($n=9$ von 10), Kooperationen zu Fördereinrichtungen ($n=5$) oder Behörden ($n=4$) hingegen weniger. In der Kooperation mit den Fach- und Lehrkräften lassen sich zwischen Fachkräften mit unterschiedlicher Berufserfahrung keine grundlegenden Unterschiede identifizieren. Gleiches gilt für die Kooperation von Fachkräften, deren Einrichtung im Sprengel einer Grundschule mit Schulprofil Inklusion liegt, und Fachkräften, auf die dies nicht zutrifft.

6.2 Forschungsfrage 2: Kooperationsaktivitäten und -inhalte

Die Fachkräfte nennen eine Reihe von (multi-)professionellen Kooperationsaktivitäten, die im Vorfeld oder Nachgang der Einschulungsberatung mit Eltern von Kindern mit Beeinträchtigungen stattfinden. Werden die Inhalte und Zielsetzungen der Aktivitäten in den Blick genommen, ergeben sich drei Kategorien: die (1) *Kommunikation* zwischen den AkteurInnen; (2) Maßnahmen, welche die gemeinsame *pädagogische Begleitung und Unterstützung des Kindes* zum Ziel haben; und (3) *Professionalisierungsmaßnahmen*, welche unterschiedliche Professionen gemeinsam besuchen.

Tab. 3 Kooperationsaktivitäten zur Kommunikation

Kooperationsaktivitäten	KooperationspartnerInnen der Fachkräfte		
	Andere Fachkräfte	Lehrkräfte	Externes Unterstützungspersonal
Individueller Austausch	$n = 20^1$	$n = 15$	$n = 17$
Allgemeiner Austausch	$n = 4$	$n = 13$	$n = 10$
Gemeinsame Suche nach Informationen	$n = 1$	–	–
Gemeinsame Elternabende	–	$n = 1$	–
Austausch schriftlicher Dokumente	–	$n = 4$	$n = 8$

¹Zahl der Fachkräfte, die von den Kooperationsaktivitäten mit den jeweiligen KooperationspartnerInnen berichtet haben

Die erste Kategorie umfasst Aktivitäten, welche primär auf die (1) *Kommunikation* zwischen den übergangsbeteiligten AkteurInnen abzielen. Im Kern geht es darum, Informationen auszutauschen bzw. durch Kommunikation Informationen zu sammeln, um das Kind unterstützen und/oder die Beratungsgespräche mit den Eltern erfolgreich gestalten zu können. Tab. 3 zeigt, welche Kooperationsaktivitäten zur Kommunikation zwischen den AkteurInnen durchgeführt werden.

Zwischen den Fachkräften und ihren KollegInnen in den Einrichtungen ist die Kommunikation die häufigste Form der Kooperation. Dabei werden drei Aktivitäten mit diesem Schwerpunkt beschrieben: erstens der *individuelle Austausch* mit anderen Fachkräften, d. h. Gespräche über die individuelle Entwicklung, Bedürfnisse und Unterstützungsmöglichkeiten eines Kindes mit Beeinträchtigungen. Der Großteil der Fachkräfte berichtet von solchen Gesprächen. Zweitens der – deutlich weniger verbreitete – *allgemeine Austausch* mit anderen Fachkräften, bei dem nicht ein spezifisches Kind, sondern allgemeine Themen im Mittelpunkt stehen, z. B. Anforderungen der Schulen, über die sich die Fachkräfte austauschen:

F: Ich habe gestern erst mit der Kollegin von der Vorschule gesprochen, dass es wohl für die Schulen gar nicht so wichtig ist, dass die Kinder sehr gut sprechen können. (I_02032022, Pos. 72)

Und drittens die *gemeinsame Suche der Fachkräfte nach Informationen*, zum Beispiel im Hinblick auf mögliche Einschulungsvarianten, welche in der Einschulungsberatung thematisiert werden können.

In der Kooperation mit den Lehrkräften ist die Kommunikation ebenfalls relevant. *Individuelle Austauschgespräche* werden sowohl mit Grund- ($n = 6$) als auch mit Förderschullehrkräften ($n = 10$) geführt. In den Gesprächen mit den Grundschullehrkräften wird beispielsweise die Bereitschaft der Schulen ausgelotet, ein spezifisches Kind mit Beeinträchtigungen aufzunehmen. Diese Information kann als Wissensbasis für die Beratungsgespräche dienen. Mit Lehrkräften beider Schularten wird u. a. über die spezifischen Bedürfnisse des Kindes gesprochen. Ein *allgemeiner Austausch*, z. B. über die Modalitäten des Übergangsprozesses, findet ebenfalls mit Grund- ($n = 7$) und Förderschullehrkräften ($n = 4$) statt. Einzelne Fachkräfte praktizieren dabei mit Lehrkräften beider Schularten allgemeinen Austausch. Sechs Fachkräfte beschreiben allgemeinen Austausch mit der Lehrkraft, ohne an einer Stelle die Schulform zu spezifizieren. Eine Fachkraft berichtet zudem, *gemeinsame Elternabende* mit

Lehrkräften zu veranstalten. In deren Kontext tauschen die Fach- und Lehrkräfte ebenfalls Informationen aus, zudem ist es das primäre Ziel der Elternabende, den Eltern Informationen zu kommunizieren. Diese Form der Kooperation wird nur mit der Grundschule praktiziert.

In der Zusammenarbeit mit dem externen Unterstützungspersonal finden sich im Kern ähnliche Kommunikationsformate. Dabei sind *individualisierte Austauschgespräche*, insbesondere mit spezifisch qualifizierten Einzelpersonen (v. a. therapeutischen Berufen wie HeilpädagogInnen oder ErgotherapeutInnen) ($n=13$), die verbreitetste Kooperationsform. Thema der Gespräche sind die Entwicklung des Kindes sowie Unterstützungsmöglichkeiten für das Kind, aber auch einschulungsbezogene Fragen:

F: Dann die Therapeuten, die Heilpädagogen wurden hinzugeführt, hinzugeholt und die Ergotherapeuten. Also alle Therapeuten. Wir haben ja große Teams dazu. Wo wir dann gemeinsam darüber sprechen. Und dann wird wirklich im großen Team besprochen: Welche Schule würde in Frage kommen? (I_01182022_3, Pos. 12)

Auch mit Förder- und Beratungseinrichtungen werden individuelle Gespräche geführt ($n=10$), allerdings nicht in dem Umfang wie beispielsweise mit den anderen pädagogischen Fachkräften in der Einrichtung. Mit MitarbeiterInnen von Behörden (i. d. R. Jugend- oder Gesundheitsamt) finden diese hingegen selten statt ($n=4$). *Allgemeine Austauschgespräche* sind insgesamt weniger verbreitet; auch hier dominieren einzelne Professionelle (v. a. HeilpädagogInnen, TherapeutInnen) ($n=7$) und Fördereinrichtungen ($n=6$) als KooperationspartnerInnen. Einige Fachkräfte berichten zudem explizit vom *Austausch schriftlicher Dokumente*, v. a. von Entwicklungsberichten über das Kind. Diese Form des Austauschs wird am ehesten mit Fördereinrichtungen (u. a. Sozialpädiatrischen Zentren, Frühförderstellen) ($n=5$), mit einzelnen Professionellen (vorrangig TherapeutInnen) ($n=3$) und Behörden (v. a. dem Jugendamt) ($n=2$) hingegen vergleichbar selten praktiziert.

Die Ergebnisse der komparativen Analyse erlauben es auch mit Blick auf die Kooperationsaktivitäten, Unterschiede zwischen den Fachkräften der vorliegenden Untersuchung zu identifizieren.

Für den individualisierten Austausch zeigen sich zwei Auffälligkeiten: Zum einen findet individualisierter Austausch zwischen Fachkräften in Einrichtungen mit inklusivem Profil und spezifisch qualifizierten Einzelpersonen (z. B. HeilpädagogInnen) eher statt ($n=9$) als zwischen Fachkräften in Einrichtungen ohne inklusives Profil ($n=4$) und spezifisch qualifizierten Einzelpersonen. Zum anderen ist die Kooperation mit spezifisch qualifizierten Einzelpersonen auch in Einrichtungen, die im Sprengel einer Grundschule mit Schulprofil Inklusion liegen, etablierter ($n=9$) als in Einrichtungen, die nicht in einem solchen Sprengel liegen ($n=4$). Der individualisierte Austausch mit den Lehrkräften unterscheidet sich zwischen Fachkräften, die in Einrichtungen im Sprengel ($n=8$) bzw. nicht im Sprengel einer Grundschule mit Schulprofil Inklusion arbeiten ($n=4$), tendenziell. Zwischen Fachkräften mit unterschiedlicher Berufserfahrung bestehen dagegen kaum Unterschiede im individualisierten Austausch, unbeschrieben der KooperationspartnerInnen (Lehrkräfte, HeilpädagogInnen, etc.). Gleiches gilt für den allgemeinen Austausch und den

Tab. 4 Kooperationsaktivitäten zur pädagogischen Begleitung und Unterstützung des Kindes

Kooperationsbereiche	Kooperationsaktivitäten	KooperationspartnerInnen der Fachkräfte		
		Andere Fachkräfte	Lehrkräfte	Externes Unterstützungspersonal
Diagnostik	Beobachtungen einzelner Kinder durch verschiedene AkteurInnen	$n=7^1$	$n=9$	$n=8$
	Initiierung von Diagnosehandlungen anderer AkteurInnen	–	$n=1$	–
	Durchführung formaler Diagnostik	–	–	$n=2$
Förderung	Hospitationen zur individuellen Unterstützung in der Schule	–	$n=3$	–
	Hospitationen zur individuellen Unterstützung in der Kita	–	–	$n=8$
	Allgemeine Hospitationen in der Schule	–	$n=6$	–
	Punktueller Hospitationen in der Kita	–	–	$n=2$
	Schulbesuche der Kita-Kinder	–	$n=7$	–
	Kita-Besuche der Schulkinder	–	$n=5$	–
	Schulvorbereitende Kurse in der Kita	–	$n=10$	–
	Gemeinsame Durchführung von Therapien	–	–	$n=1$
	Gemeinsame Hospitationen in Schulen oder Fördereinrichtungen mit externem Unterstützungspersonal	–	–	$n=2$
	Allgemeine Unterstützung durch externes Unterstützungspersonal in der Kita	–	–	$n=2$
	Koordination der externen Unterstützung	–	–	$n=1$
	Initiierung externer Unterstützungsmaßnahmen für das Kind	–	–	$n=2$

¹Zahl der Fachkräfte, die von den Kooperationsaktivitäten mit den jeweiligen KooperationspartnerInnen berichtet haben

Austausch schriftlicher Dokumente: Hier zeigen sich generell keine auffälligen Unterschiede zwischen den Teilstichproben, d. h. weder mit Blick auf das Einrichtungsprofil noch den Schulbezirk oder die Berufserfahrung.

Die zweite Kategorie der Kooperation umfasst Maßnahmen, die auf eine entwicklungsförderliche (2) *pädagogische Begleitung und Unterstützung des Kindes* im Kontext des Übergangs abzielen (s. Tab. 4). Die Maßnahmen adressieren das Kind unmittelbar und sollen die positive Entwicklung des Kindes im Übergangsprozess sicherstellen. Dabei sind zwei Teilbereiche relevant: *Diagnostik* und *Förderung*.

Der erste Teilbereich beinhaltet Kooperationsaktivitäten, die zu einer akkuraten (a) *Diagnostik* der kindlichen Voraussetzungen beitragen sollen. Das Ziel ist es, Informationen über das Kind zu ermitteln, die als Grundlage von Fördermaßnahmen sowie Ausgangspunkt der Beratungsgespräche mit den Eltern dienen können. Hierunter fallen *Beobachtungen einzelner Kinder*, die von verschiedenen AkteurInnen durchgeführt werden. In der Kooperation zwischen den Fachkräften wird

diese Form der Zusammenarbeit praktiziert: Sieben Fachkräfte berichten, dass sie und ihre KollegInnen Beobachtungen im pädagogischen Alltag durchführen und gezielt aufeinander abstimmen, um die eigene Perspektive auf das Kind zu ergänzen und ein möglichst umfassendes Bild des Kindes zeichnen zu können.

F: [...] Also dann würde einer, der den Morgenkreis jetzt so als Besucher nicht moderiert/ Der Moderator, der ist ja einfach viel zu sehr beschäftigt mit der ganzen Gruppe. Aber dass man sagt: ‚Schau doch mal hin. Wie ist es da?‘ Dass man da schon mal die Fakten sammelt. (I_01272022, Pos. 48)

Dabei unterscheiden die Fachkräfte kaum zwischen Beobachtungen, die speziell mit Blick auf den nahenden Schuleintritt durchgeführt werden, und allgemeinen Beobachtungen im Kita-Alltag.

Auch die Lehrkräfte führen *individuelle Beobachtungen* von Kindern mit Beeinträchtigungen in den Kindertageseinrichtungen durch. Die Fachkräfte berichten, dass die Lehrkräfte hierfür vor dem Schuleintritt zeitweise am Kita-Alltag teilnehmen und neben den Beobachtungen teils auch Tests durchführen. Die Kooperation bleibt dabei meist darauf beschränkt, dass die Lehrkräfte *neben* den Fachkräften in den Einrichtungen aktiv werden, um die Bedarfe des Kindes mit Blick auf den späteren Schulbesuch kennenzulernen. Von dezidierten Interaktionen zwischen Fach- und Lehrkräften im Rahmen von Diagnosehandlungen (z.B. der gemeinsamen Feststellung der kindlichen Lernvoraussetzungen) wird selten berichtet. Wenn sie auftritt, dann am ehesten, indem die Fachkräfte *Diagnosehandlungen der Lehrkräfte initiieren*, d.h. die Lehrkräfte auf Diagnosebedarfe hinweisen, die sie bei einzelnen Kindern sehen ($n=1$). Im Vergleich der Schularten zeigt sich, dass die Diagnostik verbreiteter von Förderschullehrkräften ($n=7$) – auch und insbesondere MitarbeiterInnen der Mobilen Sonderpädagogischen Hilfe – durchgeführt wird.

Eine *individuelle Beobachtung* einzelner Kinder mit Beeinträchtigungen im Kita-Alltag ist auch in der Kooperation mit dem externen Unterstützungspersonal verbreitet, v. a. in der Kooperation mit einzelnen Professionellen ($n=7$) (z.B. HeilpädagogInnen oder TherapeutInnen). Anders als bei den Lehrkräften ist das primäre Ziel der Beobachtungen dabei weniger, Unterstützungsbedarfe mit Blick auf den künftigen Schulbesuch, sondern *aktuelle* Unterstützungsbedarfe zu identifizieren und den Fachkräften zu vermitteln. Die Fachkräfte lassen dementsprechend eher erkennen, in der Diagnostik tatsächlich *mit* den externen Unterstützungskräften zu agieren bzw. deren Expertise aktiv zu nutzen:

F: Wenn die Physiotherapeutin zum Beispiel im Haus ist, ne? Und wir genau gucken müssen: Wenn das Kind steht mit Orthesen, wie gehen wir damit um? [...] Weil wir da ja auch gesundheitlich und körperlich und geistig und mit allem in allen Varianten gucken müssen. Mit den Therapeuten. (I_01182022_3, Pos. 42)

Wie in der Kooperation mit ihren KollegInnen, unterscheiden die Fachkräfte zwischen der übergangsbegleitenden Diagnostik und der allgemeinen Diagnostik nicht explizit. Eine Kooperation mit den Behörden im Rahmen der übergangsbezogenen Diagnostik wird v. a. hypothetisch beschrieben und betrifft *formale Diagnosesettings*.

So äußern die Fachkräfte die prinzipielle Möglichkeit, das Kind bei der Schuleingangsuntersuchung zu begleiten.

Der zweite Teilbereich, dem Kooperationsaktivitäten zur pädagogischen Begleitung und Unterstützung des Kindes zugeordnet werden können, zielt auf die (b) *Förderung des Kindes* im Kontext des Übergangs. Hier steht die unmittelbare pädagogische Unterstützung des Kindes im Mittelpunkt. Die Reaktionen des Kindes auf die Unterstützungsprozesse (d. h. seine Entwicklung infolge der Unterstützung) können Gegenstand der Beratungsgespräche mit den Eltern sein.

In der Kooperation der Fachkräfte untereinander wird von keiner Kooperationsaktivität mit diesem Schwerpunkt berichtet. Verbreiteter ist diese Kooperationsform in der Zusammenarbeit mit den Lehrkräften ($n=19$). Die Fachkräfte erklären beispielsweise, die Schulen zu besuchen, um Möglichkeiten zur Unterstützung des Kindes an den Schulen abzuwägen bzw. die Unterstützung des Kindes an den Schulen sicherstellen zu können. Dabei können die Besuche *Hospitationen zur individuellen Unterstützung* sein. Anlass der Besuche ist in diesem Fall ein spezifisches Kind, dessen individuelle Förderung in der Schule unterstützt bzw. gewährleistet werden soll:

F: [...] Dass ich mit dem Kind auch in Körperbehindertenzentren war. Und ich habe dort mit dem Kind hospitiert. Und dann konnten die Kollegen schon sehen, wie ich mit dem Kind umgehe. Was Kind braucht. Wie reagiere ich? [...].
(I_01182022_2, Pos. 26)

Die Besuche können auch *allgemeine Hospitationen* sein, d. h. Besuche der Fachkräfte, bei denen kein bestimmtes Kind im Mittelpunkt steht, sondern ein grundsätzlicher Eindruck von der schulischen Förderumgebung gewonnen werden soll. Dabei finden individuelle Hospitationen ausschließlich an Förderschulen statt, allgemeine Hospitationen an Förder- und Grundschulen. Verbreitet sind darüber hinaus Maßnahmen, welche die Kinder unterstützen und deren positive Entwicklung sichern sollen, indem sie die Kinder mit der schulischen Umwelt bzw. den Schulkindern vertraut zu machen suchen ($n=9$). Hierzu gehören die (häufiger mit der Grundschule ($n=5$) praktizierten) *Besuche der Kita-Kinder in der Schule* sowie die (mit beiden Schularten – Grundschule: $n=3$; Förderschule: $n=2$ – vergleichbar oft praktizierten) *Besuche der Schulkinder in der Kita*. Schließlich wird auch von *schulvorbereitenden Kursen* berichtet, die von den (Grundschul-)Lehrkräften in der Kita durchgeführt werden und an denen Kinder mit Beeinträchtigungen teilnehmen. Die Kooperation mit den Fachkräften besteht hier v. a. darin, dass durch die Kurse bzw. im Kontext der Kurse Kontakte zwischen Fach- und Lehrkräften hergestellt werden, die beispielsweise in Austauschgesprächen (s. Punkt 1) münden können. Dass Fach- und Lehrkräfte die Schulvorbereitung gemeinsam durchführen, wird nicht berichtet.

Kooperationsaktivitäten, welche auf die Förderung der Kinder abzielen, sind in der Zusammenarbeit mit dem externen Unterstützungspersonal verbreitet. Die Fachkräfte berichten etwa, dass das externe Unterstützungspersonal im Rahmen von *Hospitationen zur individuellen Unterstützung* des Kindes (stundenweise) am Kita-Alltag teilnimmt und individuelle Fördermaßnahmen mit einzelnen Kindern durchführt und verantwortet. Die Kooperation besteht meist darin, dass die Förderung in der Kita stattfindet ($n=8$). Vereinzelt ($n=2$) nutzen die Fachkräfte die Expertise

se des externen Unterstützungspersonals dabei, um ihr eigenes Förderrepertoire zu erweitern:

F: [...] Wir haben jetzt, weil wir viele inklusive Kinder haben, also mit diesem 4,5er-Faktor, haben wir vom Verbund eine Heilpädagogin zur Seite gestellt bekommen, die dann eben alle drei, vier Wochen, also meistens alle drei Wochen, regelmäßig in die Einrichtung kommt [...] und uns Methoden und Möglichkeiten an die Hand gibt, wie die Kinder eben/ Was die Kinder noch brauchen. Wie wir noch besser auf die Kinder eingehen können, ne. (I_05182022, Pos. 24)

Unmittelbar *in die Therapie eines Kindes eingebunden* zu werden, berichtet nur eine Fachkraft. Generell sind regelmäßige Besuche der Unterstützungskräfte (z. B. TherapeutInnen), in deren Rahmen sie einzelne Kinder gezielt fördern, verbreiteter als *punktueller Hospitationen*, bei denen sie in der Kita nur gelegentlich anwesend sind und unterstützen, aber keine durchgängige individuelle Förderung betreiben. Die übrigen Kooperationsaktivitäten, von denen die Fachkräfte berichten, sind eher selten und werden v. a. mit Einzelpersonen sowie Förder- und Beratungseinrichtungen durchgeführt. Nur je eine Fachkraft erklärt etwa, ihre *Hospitationen in den Schulen gemeinsam mit dem externen Unterstützungspersonal* (v. a. HeilpädagogInnen) durchzuführen oder mit dem Kind *Fördereinrichtungen* (z. B. die Frühförderstelle) *zu besuchen*, um das Kind individuell zu unterstützen. Von einer *allgemeinen Unterstützung* durch externe Professionelle in der Kita, d. h. ohne Bezug zu einem bestimmten Kind (z. B. Unterstützung bei der Optimierung der Tagesabläufe, um die Kinder generell fördern zu können), berichten die Fachkräfte ebenfalls nur vereinzelt. Dabei dominiert wieder die Kooperation mit HeilpädagogInnen oder Frühförderstellen ($n=2$). Ähnlich selten berichten die Fachkräfte von einer *Koordination der Unterstützungsmaßnahmen*, bei der die Fachkraft die Tätigkeiten verschiedener Unterstützungskräfte gezielt aufeinander abstimmt, um deren Potenziale zur Unterstützung des Kindes weitestmöglich auszuschöpfen. Die *Initiierung von externer Unterstützung*, um für das Kind bedarfsorientiert weiteres Unterstützungspersonal zu akquirieren und eine optimale Förderung des Kindes zu erreichen, ist ebenfalls wenig verbreitet.

In der Gesamtschau fällt auf, dass die Fachkräfte auch in der förderbezogenen Kooperation mit dem externen Unterstützungspersonal nicht explizit zwischen allgemeinen und spezifisch übergangsbezogenen Maßnahmen unterscheiden.

Die komparative Analyse lässt mit Blick auf Kooperationsaktivitäten, deren Schwerpunkt in der pädagogischen Begleitung und Unterstützung des Kindes liegt, ebenfalls Aussagen zu.

Mit Blick auf Kooperationsaktivitäten, die auf Diagnostik abzielen, und die Kooperationsmaßnahme, die dabei am häufigsten genannt wurde (Beobachtungen einzelner Kinder, s. Tab. 4), ist vor allem ein Befund auffällig. So zeigt sich, dass Fachkräfte aus Einrichtungen mit inklusivem Profil ($n=6$) und Fachkräfte mit mehr als 10 Jahren Berufserfahrung ($n=7$) eher Beobachtungen gemeinsam mit spezifisch qualifizierten Einzelpersonen (z. B. HeilpädagogInnen, ErgotherapeutInnen) durchführen als Fachkräfte in Einrichtungen ohne inklusives Profil ($n=1$) oder mit weniger als 10 Jahren Berufserfahrung ($n=0$). Für Kooperationsaktivitäten, die auf die Förderung der Kinder abzielen, zeigen sich ebenfalls einzelne Auffälligkeiten. Bei-

spielsweise finden in Einrichtungen mit inklusivem Profil ($n=6$) in der vorliegenden Stichprobe eher Hospitationen von externem Unterstützungspersonal statt, welche der Förderung einzelner Kinder dienen, als in Einrichtungen ohne inklusives Profil ($n=2$). Darüber hinaus scheinen schulvorbereitende Kurse an Kindertageseinrichtungen, die im Sprengel einer Grundschule mit Schulprofil Inklusion liegen ($n=8$), etablierter zu sein als in Einrichtungen, die nicht in einem solchen Sprengel liegen ($n=2$).

Die dritte Kategorie der Kooperationsaktivitäten umfasst (3) *gezielte Professionalisierungsmaßnahmen*. Hierunter fallen Aus- oder Fortbildungsangebote zum Übergang von Kindern mit Beeinträchtigungen, welche die AkteurInnen gemeinsam absolvieren.

Weder in der Kooperation der Fachkräfte untereinander noch in der Kooperation mit dem externen Unterstützungspersonal berichten die Fachkräfte von gemeinsamen Professionalisierungsmaßnahmen, die den Übergang von Kindern mit Beeinträchtigungen in die Schule oder thematisch verwandte Inhaltsbereiche adressieren. Allein in der Kooperation mit den Lehrkräften wird entsprechendes geschildert. Insgesamt wird diese Kooperationsaktivität von einer Fachkraft beschrieben, die erklärt, eine *Fortbildung gemeinsam* mit Grundschullehrkräften besucht zu haben. Das Thema der Fortbildung war die kindliche Entwicklung.

Da diese Kooperationsaktivität nur von einer Fachkraft genannt wurde, entfällt die komparative Analyse für diese Kategorie.

7 Zusammenfassung und Diskussion

7.1 KooperationspartnerInnen der Fachkräfte beim inklusiven Übergang

Die Befunde der vorliegenden Studie legen nahe, dass frühpädagogische Fachkräfte beim Übergang von Kindern mit Beeinträchtigungen mit einer großen Bandbreite an KooperationspartnerInnen zusammenarbeiten: sowohl zu den anderen Fachkräften in den Kindertageseinrichtungen als auch zu Grund- und Förderschullehrkräften als auch externem Unterstützungspersonal existieren Kooperationsbeziehungen. Die Befunde verweisen somit darauf, dass die Kooperationspraxis der Fachkräfte in der vorliegenden Studie dem theoretisch formulierten Anspruch gerecht wird, beim Übergang von Kindern mit Beeinträchtigungen in die Schule verschiedene Professionen einzubinden (vgl. Modell der inklusiven Transition in die Schule (Then und Pohlmann-Rother 2023b)). Gleichzeitig decken sich die Ergebnisse der Studie mit Forschungsbefunden, die ebenfalls den Einbezug verschiedener Professionen nachweisen (Peucker et al. 2017; Wölfl et al. 2017).

Anders als beim Übergang von Kindern ohne Beeinträchtigungen (Plehn 2012) sind beim Übergang von Kindern mit Beeinträchtigungen auch an der Einschulungsberatung eine Vielzahl unterschiedlicher Professionen beteiligt. Die Fachkräfte ziehen somit nicht nur in der Interaktion mit dem Kind, sondern auch in der Interaktion mit den Eltern unterschiedliche Professionen hinzu, um die spezifischen Bedarfe der Kinder und Eltern im Übergang zu decken. Dabei werden verbreitet kurative Professionen eingebunden. Es ist anzunehmen, dass dies am Fokus der Stu-

die lag, der Kindern mit Beeinträchtigungen galt. Die Fachkräfte der vorliegenden Studie scheinen für diese Kinder v. a. im gesundheitlichen Bereich Unterstützungs- und Beratungsbedarfe wahrzunehmen bzw. die Notwendigkeit zu sehen, zur Adressierung dieser Bedarfe die eigene Expertise v. a. in diesem Bereich zu ergänzen.

Die Ergebnisse der komparativen Analyse bieten Ansatzpunkte für wissenschaftliche Anschlussbetrachtungen. So war die Kooperation zwischen Fachkräften, die in Einrichtungen mit inklusivem Profil tätig waren, und dem externen Unterstützungspersonal nicht grundsätzlich ausgeprägter. Auch wenn dieser Befund aufgrund der geringen Stichprobengröße nicht verallgemeinert werden kann, zeigt er doch, dass auch in Einrichtungen mit inklusivem Profil nicht *zwangsläufig* umfassender mit externem Unterstützungspersonal kooperiert wird. Es ist daher anzunehmen, dass für die umfassendere Kooperation in inklusiven Einrichtungen, welche in quantitativen Studien nachgewiesen wurde (z. B. Hensen et al. 2016; Kiso und Lotze 2015), nicht das Profil der Einrichtung an sich ausschlaggebend ist, sondern weitere Faktoren, die in Folgeuntersuchungen zu konkretisieren wären. Ein weiterer Befund der komparativen Analyse ist, dass die Fachkräfte in Einrichtungen mit inklusivem Profil eher spezifische andere Fachkräfte (z. B. KollegInnen mit inklusionsspezifischer Qualifikation) heranzogen als Fachkräfte in Einrichtungen ohne inklusives Profil. Ein möglicher Grund könnte sein, dass in Einrichtungen mit inklusivem Profil mehr spezifisch qualifizierte KollegInnen tätig sind und daher mehr Gelegenheit zur Kooperation mit diesen besteht. Ebenso ist es denkbar, dass die Fachkräfte in Einrichtungen mit inklusivem Profil ein ausgeprägteres Bewusstsein dafür besitzen, die spezifische Expertise ihrer KollegInnen gezielt zu nutzen. Diesen Annahmen könnte ebenfalls in weiterführenden Studien nachgegangen werden.

7.2 Kooperationsaktivitäten und -inhalte beim inklusiven Übergang

Die Befunde der vorliegenden Studie verweisen darauf, dass am Übergang von Kindern mit Beeinträchtigungen eine Reihe unterschiedlicher Kooperationsaktivitäten stattfinden. Dies zeigt, dass die (multi-)professionelle Kooperation als übergangsmoderierender Prozess beim Schuleintritt von Kindern mit Beeinträchtigungen (Then und Pohlmann-Rother 2023b) sehr facettenreich gestaltet ist. Um Einschränkungen in der Bildungsteilhabe aufgrund von gesundheitlichen Einschränkungen zu vermeiden (vgl. Beeinträchtigungsverständnis der Weltgesundheitsorganisation (2001)), scheinen somit verschiedene Kooperationsaktivitäten etabliert. Ausgehend von den Aussagen der Fachkräfte, lassen sich drei Gruppen identifizieren, in die sich diese Aktivitäten einteilen lassen. Die erste Gruppe umfasst Maßnahmen zur *Kommunikation* zwischen den KooperationspartnerInnen. Hierzu gehören Aktivitäten, die den Austausch von Informationen am Übergang zum Ziel haben bzw. primär im Austausch von Informationen durch explizite Kommunikationsprozesse am Übergang bestehen. Die zweite Gruppe bilden Maßnahmen zur *pädagogischen Begleitung und Förderung des Kindes* am Übergang. Hierunter fallen Kooperationsaktivitäten, durch die eine adäquate Diagnostik der kindlichen Voraussetzungen erreicht und/oder eine passgenaue Förderung des Kindes im Kontext des Übergangs sichergestellt werden soll. Die dritte Gruppe besteht aus *gemeinsamen Professionalisierungsmaßnahmen*. Diese Kategorie umfasst gemeinsam absolvierte Aus- und Fortbildungsangebote der

AkteurInnen zu Themen, die mit dem Übergang von Kindern mit Beeinträchtigungen in die Schule in Zusammenhang stehen.

Inwieweit Bezüge zwischen den Kooperationsaktivitäten im Vorfeld oder Nachgang der Beratung und der Beratung selbst bestehen, variiert je nach Aktivität. Die direktesten Bezüge existieren zwischen der Beratung und Aktivitäten, die sich der *Kommunikation* und der *Pädagogischen Begleitung – Diagnostik* zuordnen lassen. Bei diesen Aktivitäten geht es im Kern darum, Informationen zu sammeln, auf deren Grundlage Unterstützungsprozesse – u. a. auch Beratungsgespräche mit den Eltern – förderlich gestaltet werden können. Sie dienen den Fachkräften folglich dazu, eine Wissensbasis für die professionelle Gestaltung der Gespräche zu schaffen. Kooperationsaktivitäten der Kategorie *Pädagogische Begleitung – Förderung* weisen eher indirekte Bezüge zur Beratung auf. Am ehesten bestehen sie darin, dass die Reaktionen der Kinder auf die Förderung Gegenstand der Beratung werden. Kooperationsaktivitäten der Kategorie *Gemeinsame Professionalisierung* zeigen keine Bezüge zur Einschulungsberatung. Mit Blick auf die Beratung hat die Kooperation für die Fachkräfte somit am ehesten den Zweck, ihnen das nötige Wissen bereitzustellen, um die Gespräche adäquat gestalten zu können.

Die Ergebnisse der komparativen Analyse erlauben für die Frage, welche Kooperationsaktivitäten von den Fachkräften der vorliegenden Stichprobe durchgeführt werden, ebenfalls Implikationen. Zunächst fällt auf, dass zwischen Fachkräften in Einrichtungen mit und ohne inklusivem Profil vor allem in individualisierten Kooperationsaktivitäten (z. B. individualisierter Austausch, Beobachtungen spezifischer Kinder) Unterschiede bestehen. Tatsächlich erscheint ein Zusammenhang plausibel, etwa wenn davon ausgegangen wird, dass der individuellen Förderung in Einrichtungen mit inklusivem Profil ein größerer Stellenwert zugeschrieben wird als in Einrichtungen ohne inklusives Profil. Inwieweit tatsächlich Zusammenhänge existieren, wäre aber an einer größeren Stichprobe zu prüfen.

Weiterhin wird deutlich, dass sich Fachkräfte aus Einrichtungen im Sprengel einer Grundschule mit Schulprofil Inklusion und Einrichtungen, die nicht in einem solchen Sprengel liegen, ebenfalls in ihrer Kooperationspraxis unterscheiden. Allerdings betreffen diese Unterschiede die Kooperation mit der Schule eher punktuell. Dies ist bemerkenswert, da Schulen mit Schulprofil Inklusion über spezielle personelle Ressourcen (und damit auch über zusätzliche mögliche KooperationspartnerInnen) verfügen (Heimlich 2020) und dadurch grundsätzlich Potenzial für vielfältigere Kooperationen mit Kindertageseinrichtungen bieten. Dieses Potenzial scheint von den Fachkräften der vorliegenden Erhebung (bzw. dem Personal in den jeweiligen Schulen) aber nicht umfassend genutzt, d. h. in ausgedehntere Kooperationen übertragen zu werden. Eine mögliche Erklärung sind Hürden, die in der Kooperation bestehen, etwa Datenschutz oder organisatorische Schwierigkeiten (Faust et al. 2011).

Schließlich zeigen die Befunde der komparativen Analyse, dass zwischen Fachkräften mit mehr und weniger als 10 Jahren Berufserfahrung in der vorliegenden Stichprobe nur vereinzelt Unterschiede in der Kooperationspraxis identifizierbar sind. Dies steht im Widerspruch zu bisherigen Befunden (Meyer-Siever 2015). Auch hier wäre eine nähere Betrachtung in weiterführenden Untersuchungen sinnvoll.

7.3 Modell der (multi-)professionellen Kooperation beim Übergang von Kindern mit Beeinträchtigungen

Die Befunde der vorliegenden Studie erlauben es, ein Modell zu formulieren, welches die inhaltliche Gestaltung der (multi-)professionellen Kooperation beim inklusiven Übergang von Kindern mit Beeinträchtigungen systematisiert. Konzeptionell schließt es an das Modell der inklusiven Transition in die Schule (Then und Pohlmann-Rother 2023b) an, welches die Bedeutung der Kooperation im Übergang hervorhebt, ihre inhaltliche Dimension aber nicht konkretisiert. Im Gegensatz zu existierenden Modellen der Kooperation (Gräsel et al. 2006; Pianta et al. 1999) fokussiert das im Folgenden entwickelte Modell somit dezidiert auf den inklusiven Übergang in die Schule.

In Anlehnung an das Modell der inklusiven Transition lassen sich drei Gruppen professioneller AkteurInnen identifizieren, die in der (multi-)professionellen Kooperation am Übergang relevant sind: die pädagogischen Fachkräfte, die Lehrkräfte und das externe Unterstützungspersonal. Die Personen, die den Übergang erleben und für die durch die Kooperation Unterstützungsnetzwerke geschaffen werden sollen, lassen sich ebenfalls aus dem Modell ableiten. Dies ist zum einen das Kind, zum anderen die Familie bzw. Eltern des Kindes.

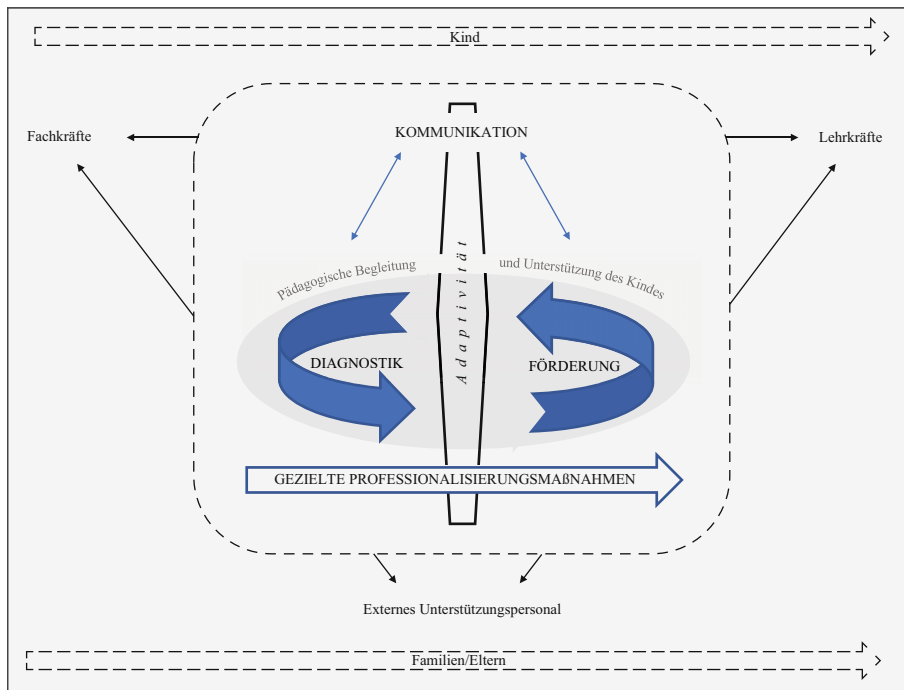


Abb. 2 Modell der (multi-)professionellen Kooperation beim Übergang von Kindern mit Beeinträchtigungen in die Schule

Auf Basis der vorliegenden Befunde ergeben sich drei Gruppen von Kooperationsaktivitäten, die beim Übergang von Kindern mit Beeinträchtigungen in die Schule praktiziert werden: (1) die *Kommunikation*, die für die Übergangsgestaltung einerseits selbst relevant ist und es andererseits ermöglicht, dass sich die Beteiligten über gemeinsame Diagnose- und Förderprozesse verständigen; (2) die *pädagogische Begleitung und Unterstützung des Kindes*, welche die Diagnostik und Förderung umfasst; und (3) *gemeinsame Professionalisierungsmaßnahmen*. Die Aktivitäten sind nicht nach Intensität, sondern ausschließlich nach inhaltlichen Gesichtspunkten unterteilt. So ist im Kontext der Inklusion eine bedarfsorientierte Kooperation nötig, welche unterschiedliche Maßnahmen kombiniert. Eine Hierarchisierung der Maßnahmen, wie sie unterschiedliche Intensitätsniveaus implizieren, scheint daher nicht angemessen.

Um mithilfe dieser Kooperationsaktivitäten adäquate Unterstützungsnetzwerke für das Kind und die Eltern zu schaffen, ist es entscheidend, dass die Kooperation die Bedürfnisse des Kindes und der Eltern im Übergang passgenau berücksichtigt (Then und Pohlmann-Rother 2024). Es ist daher bedeutsam, wie *adaptiv* die Kooperation gestaltet ist. Dies zeigt sich auch mit Blick auf die einzelnen Kooperationsaktivitäten: Die didaktische und diagnostische Kompetenz der Fachkräfte beispielsweise ist nicht nur relevant, um entsprechende Kooperationsaktivitäten zur individuellen Förderung der Kinder durchzuführen. Sie ist gleichzeitig eine bedeutende Voraussetzung für die adaptive Übergangsgestaltung selbst (s. Abschn. 2.2).

Abb. 2 illustriert das Modell, welches sich auf Basis dieser Überlegungen formulieren lässt.

Die Rolle, welche die (multi-)professionelle Kooperation am Übergang für die *Einschulungsberatung* einnimmt, kann mithilfe des Modells ebenfalls spezifiziert werden. Wie in den rückliegenden Ausführungen deutlich wurde (s. Abschn. 7.2), können Kooperationsaktivitäten am Übergang dazu beitragen, dass die Beratungsgespräche erfolgreich verlaufen. Sie können folglich Bezüge zur Beratung besitzen. *Gleichzeitig* ist es möglich, die Einschulungsberatung selbst als Kooperationsaktivität zu verstehen und im Modell zu verorten, sofern die Fachkräfte die Beratungsgespräche gemeinsam mit weiteren Professionen durchführen. Beide Perspektiven schließen sich nicht aus, sondern können sich ergänzen. Beispielsweise ist es denkbar, dass *sowohl* zur Vorbereitung der Beratungsgespräche *als auch* bei der Durchführung der Gespräche verschiedene Professionen zusammenarbeiten und auf diese Weise zum Gelingen der Gespräche beitragen.

7.4 Limitationen, praktische Implikationen und Ausblick

Die vorliegende Studie weist verschiedene Limitationen auf, die Anknüpfungspunkte für weitere Forschung bieten. So wurden nur pädagogische Fachkräfte befragt. Anschließende Untersuchungen könnten die Perspektiven weiterer Kooperationsbeteiligter (z. B. Lehrkräfte) berücksichtigen. Auch Studien zur Sicht der Eltern oder Kinder auf die Kooperation sind denkbar. Darüber hinaus wurden Unterschiede zwischen verschiedenen Arten von Beeinträchtigungen in der Erhebung nur in dem Maße thematisiert, in dem die Fachkräfte diese von sich aus nannten bzw. diesen von sich aus Bedeutung für die Kooperationspraxis zuschrieben (s. Abschn. 2.1). Dies

geschah insgesamt jedoch kaum. Es ist denkbar, dass die Art der Beeinträchtigung für die Kooperationspraxis der Fachkräfte somit lediglich eine geringe Rolle spielte. Es ist aber ebenso denkbar, dass sich umfassendere förderartspezifische Unterschiede gezeigt hätten, wenn das Augenmerk der Studie stärker auf einzelnen Arten von Beeinträchtigungen gelegen hätte. Welche dieser Erklärungen zutrifft, könnte in weiterführenden Arbeiten geklärt werden. Zudem könnten künftige Forschungsarbeiten weitere Stichprobenmerkmale berücksichtigen. Denkbar wäre beispielsweise, Fachkräfte in Einrichtungen, die in strukturschwachen Gegenden liegen, mit Fachkräften aus Einrichtungen zu vergleichen, die von sozial privilegierten Schichten frequentiert werden. Sinnvoll könnte auch ein Vergleich zwischen Fachkräften sein, die die elterliche Unterstützung für das Kind als hoch und niedrig wahrnehmen. So zeigen Forschungsbefunde, dass die familiäre Unterstützung für das Kind ein Kriterium ist, dem Fachkräfte beim Schuleintritt von Kindern mit Beeinträchtigungen Bedeutung beimessen (Then et al. in [Begutachtung](#)) und das somit auch für ihre Kooperationspraxis relevant sein könnte.

Das methodische Vorgehen der Studie bietet weitere Diskussionspunkte. So waren die Interviews nicht vollständig offen, sondern als halbstrukturierte Leitfadenterviews angelegt. Ziel war es, die Vergleichbarkeit der Ergebnisse im Hinblick auf das zugrunde liegende Erkenntnisinteresse sicherzustellen. Die Interviews folgten somit der Logik problemzentriert-dialogischer Interviewverfahren (Witzel 1989). Eine methodische Kontrolle der Interviews über Offenheit, wie sie Helfferich (2011) vorschlägt, war auf diese Weise nur eingeschränkt möglich. Zudem wurden die Interviews vom Erstautor der Studie geführt. Da in den Interviews das professionelle Handeln der Fachkräfte im Mittelpunkt stand und eine angemessene Interviewführung Expertise der bzw. des Interviewenden in diesem Bereich voraussetzt (Meuser und Nagel 2009), wurde dieses Vorgehen als angemessen erachtet. Gleichwohl gilt zu beachten, dass die Vorkenntnisse des Interviewenden zum Forschungsgegenstand (v. a. zu Übergangs- und Inklusionsprozessen) auf diese Weise die Hintergrundfolie für die Interviews bildeten. Die Interviews sind dementsprechend im Bewusstsein zu lesen, dass die Vorkenntnisse des Interviewenden den Interviewverlauf möglicherweise nicht unberührt ließen (Helfferich 2011). Darüber hinaus wurden bei der Darstellung der Untersuchungsergebnisse – in Anlehnung an Kuckartz und Rädiker (2022) – Häufigkeiten berichtet, um Tendenzen in der Kooperationspraxis der befragten Fachkräfte identifizieren und als Ausgangspunkt für weiterführende Forschung nutzen zu können. Einschränkend gilt hier zu beachten, dass die Befunde aufgrund der geringen Stichprobengröße nicht statistisch repräsentativ sind und sein können (Kruse 2015). Anschließende Forschung könnte die Kooperation auf einer größeren Stichprobenbasis in den Blick nehmen und repräsentative Daten generieren.

Die Befunde der vorliegenden Studie erlauben auch praktische Implikationen. Beispielsweise zeigt sich, dass übergangsspezifische Aktivitäten (d.h. Aktivitäten, die ausschließlich mit unmittelbarem Bezug zum Übergang durchgeführt werden) v. a. in der Kooperation mit den Lehrkräften auftreten. In der Kooperation mit den Fachkräften und dem externen Unterstützungspersonal sind am ehesten Austauschgespräche spezifisch übergangsbezogen. Die übrigen Kooperationsaktivitäten mit Fachkräften und externem Personal fokussieren hauptsächlich den pädagogischen Alltag. Um das Kind im Übergangsprozess zu begleiten, werden sie dann auch

relevant, hierfür jedoch selten spezifisch implementiert. Dies legt nahe, dass die Kooperation mit den Fachkräften und dem externen Unterstützungspersonal vorrangig alltagsintegriert erfolgt, während die Kooperation mit den Lehrkräften eher anlassbezogen am Ende der Vorschulzeit stattfindet. Für die erfolgreiche Gestaltung des Schuleintritts ist jedoch auch die Entwicklung des Kindes im weiteren zeitlichen Kontext des Übergangs relevant, d. h. auch während der Kindergartenzeit und ohne unmittelbaren Bezug zum physischen Wechsel zwischen den Institutionen (Rimm-Kaufman und Pianta 2000). Für Kinder mit Beeinträchtigungen gilt dies gleichermaßen (Then und Pohlmann-Rother 2023b). Es wäre deshalb wichtig, die Kooperationsbeziehungen mit den Lehrkräften auf den pädagogischen Alltag auszuweiten.

Die Befunde der vorliegenden Studie zeigen weiterhin, dass die Fachkräfte der vorliegenden Erhebung die Einschulungsberatung eher selten mit Grund- und Förderschullehrkräften durchführen. An dieser Stelle besteht demnach in der Zusammenarbeit mit beiden Schularten Entwicklungsbedarf. So kann auch der Einbezug der Förderschullehrkräfte relevant sein, um den inklusiven Übergang zu unterstützen. Beispielsweise ist es denkbar, dass die Expertise der Förderschullehrkräfte in die Gespräche einfließt und genutzt wird, um Fördermöglichkeiten für das Kind beim Übergang in die Grundschule abzuwägen. Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung deuten aber darauf hin, dass die Zusammenarbeit mit Förderschullehrkräften am Übergang unter den befragten Fachkräften bislang vor allem stattfindet, um einen (nicht-inklusive) Schuleintritt in die Förderschule vorzubereiten. Entsprechend besteht Bedarf, Kooperationsbeziehungen zwischen Fach- und Förderschullehrkräften zu stärken, die eine *inklusive* Gestaltung des Übergangs zum Ziel haben.

Schließlich wäre auch eine Ausweitung der Aus- und Fortbildungspraxis denkbar. Gewinnbringend könnten v. a. Angebote sein, welche Fach- und Lehrkräften, aber beispielsweise auch Fachkräften und externem Unterstützungspersonal gemeinsame Professionalisierungsgelegenheiten bieten.

Förderung Diese Arbeit wurde durch die Fakultät für Humanwissenschaften der Julius-Maximilians-Universität Würzburg gefördert.

Funding Open Access funding enabled and organized by Projekt DEAL.

Interessenkonflikt D. Then und S. Pohlmann-Rother geben an, dass kein Interessenkonflikt besteht.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Artikel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.

Weitere Details zur Lizenz entnehmen Sie bitte der Lizenzinformation auf <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>.

Literatur

- Albers, T., & Lichtblau, M. (2020). Transitionsprozesse im Kontext von Inklusion – Theoretische und empirische Zugänge zur Gestaltung des Übergangs vom Elementar- in den Primarbereich. In S. Pohlmann-Rother, S. D. Lange & U. Franz (Hrsg.), *Kooperation von KiTa und Grundschule. Band 2: Digitalisierung, Inklusion und Mehrsprachigkeit - Aktuelle Herausforderungen beim Übergang bewältigen* (S. 198–225). Köln: Carl Link.
- Buchner, T. (2018). *Die Subjekte der Integration. Schule, Biographie und Behinderung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Cook, K. D., & Coley, R. L. (2017). School transition practices and children's social and academic adjustment in kindergarten. *Journal of Educational Psychology, 109*(2), 166–177. <https://doi.org/10.1037/edu0000139>.
- Cramer, C., & Harant, M. (2014). Inklusion – Interdisziplinäre Kritik und Perspektiven von Begriff und Gegenstand. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 17*(4), 639–659. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0584-4>.
- Daley, T. C., Munk, T., & Carlson, E. (2011). A national study of kindergarten transition practices for children with disabilities. *Early Childhood Research Quarterly, 26*, 409–419. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.11.001>.
- Dederich, M. (2009). Behinderung als sozial- und kulturwissenschaftliche Kategorie. In M. Dederich & W. Jantzen (Hrsg.), *Behinderung und Anerkennung* (S. 15–39). Stuttgart: Kohlhammer.
- Döring, N., & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Aufl.). Berlin: Springer.
- Dorrance, C. (2010). *Barrierefrei vom Kindergarten in die Schule?* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Emam, M. M., & Mohamed, A. H. H. (2011). Preschool and primary school teachers' attitudes towards inclusive education in Egypt: the role of experience and self-efficacy. *Procedia, 29*, 976–985. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.331>.
- Faust, G., & Roßbach, H.-G. (2014). Herkunft und Bildungserfolg beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 17*(1), 119–149. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0467-0>.
- Faust, G., Wehner, F., & Kratzmann, J. (2011). Zum Stand der Kooperation von Kindergarten und Grundschule. *Journal for Educational Research Online, 3*(2), 38–61.
- Gläser-Zikuda, M., Stephan, M., & Hofmann, F. (2022). Qualitative Auswertungsverfahren. In H. Reinders, D. Berg-Winkels, A. Prochnow & I. Post (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Eine elementare Einführung* (S. 237–251). Wiesbaden: Springer VS.
- Gräsel, C., Fußangel, K., & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik, 52*(2), 205–219.
- Griebel, W., & Niesel, R. (2020). *Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern* (6. Aufl.). Mülheim an der Ruhr: Cornelsen.
- Hanke, P., Backhaus, J., & Bogatz, A. (2013). *Den Übergang gemeinsam gestalten. Kooperation und Bildungsdokumentation im Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule*. Münster: Waxmann.
- Heimlich, U. (2020). Schulen mit dem Profil Inklusion. In U. Heimlich & E. Kiel (Hrsg.), *Studienbuch Inklusion* (S. 210–220). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helfferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hensen, G., Lohmann, A., & Wiedebusch, S. (2016). Externe Kooperation von integrativen und nicht integrativen Einrichtungen. In S. Maykus, A. Beck, G. Hensen, A. Lohmann, H. Schinnenburg, M. Walk, E. Werding & S. Wiedebusch (Hrsg.), *Inklusive Bildung in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen* (S. 28–54). Weinheim: Beltz Juventa.
- Janus, M. (2011). Impact of impairment on children with special needs at school entry: comparison of school readiness outcomes in Canada, Australia, and Mexico. *Exceptionality Education International, 21*(2), 29–44. <https://doi.org/10.1007/s10643-007-0217-0>.
- JFMK, & KMK (2022). *Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. Beschluss der JMK vom 13./14.05.2004 und Beschluss der KMK vom 03./04.06.2004 i. d. F. vom 06.05.2021 (JFMK) und 24.03.2022 (KMK)*.
- Justice, L. M., Bowles, R. P., Pence Turnbull, K. L., & Skibbe, L. E. (2009). School readiness among children with varying histories of language difficulties. *Developmental Psychology, 45*(2), 460–476. <https://doi.org/10.1037/a0014324>.

- Kalinowski, E., Jurczok, A., Westphal, A., & Vock, M. (2022). Welche individuellen und institutionellen Faktoren begünstigen die Kooperation von Grundschullehrkräften? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 25(5), 999–1029. <https://doi.org/10.1007/s11618-022-01081-4>.
- Kiso, C., & Lotze, M. (2015). Die Kooperation von pädagogischen Fach- und Lehrkräften am Bildungsübergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule – Implikationen für eine inklusiv-individuelle Förderung. In M. Urban, M. Schulz, K. Meser & S. Thoms (Hrsg.), *Inklusion und Übergang. Perspektiven der Vernetzung von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen* (S. 232–247). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kißgen, R., Austermühle, J., Franke, S., Limburg, D., & Wöhrle, J. (2019). *Rheinland-Kita-Studie: Inklusion von Kindern mit Behinderung*. Siegen: Universität Siegen; LVR-Landesjugendamt Rheinland.
- Kruse, J. (2015). *Qualitative Interviewforschung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (5. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Lindmeier, C., & Lütje-Klose, B. (2015). Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft*, 26(51), 7–16. <https://doi.org/10.25656/01:11565>.
- Meuser, A., & Nagel, U. (2009). Experteninterview und der Wandel der Wissensproduktion. In A. Bogner, B. Lissig & W. Menz (Hrsg.), *Experteninterviews* (3. Aufl., S. 35–60). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Meyer-Siever, K. (2015). *Wunsch und Wirklichkeit: Kooperation aus der Perspektive von ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen eingebettet in Arbeitsbedingungen ihres beruflichen Alltags*. Bremen: Universität Bremen.
- Nilholm, C., & Göransson, K. (2017). What is meant by inclusion? An analysis of European and North American journal articles with high impact. *European Journal of Special Needs Education*, 32(3), 437–451. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1295638>.
- O’Conner, C., & Joffe, H. (2020). Intercoder reliability in qualitative research: debates and practical guidelines. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 1–13. <https://doi.org/10.1177/1609406919899220>.
- Peucker, C., Pluto, L., & van Santen, E. (2017). *Situation und Perspektiven von Kindertageseinrichtungen. Empirische Befunde*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Pianta, R. C., Cox, M. J., Taylor, L., & Early, D. (1999). Kindergarten teachers’ practices related to the transition to school: results of a national survey. *The Elementary School Journal*, 100(1), 71–86.
- Plehn, M. (2012). *Einschulung und Schulfähigkeit. Die Einschulungsempfehlung von ErzieherInnen - Rekonstruktion subjektiver Theorien über Schulfähigkeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Pohlmann, S., Kluczniok, K., & Kratzmann, J. (2009). Zum Prozess der Entscheidungsfindung zwischen vorzeitiger und fristgerechter Einschulung. *Journal for Educational Research Online*, 1(1), 135–153.
- Pohlmann-Rother, S., & Then, D. (2023). *Vom Kindergarten in die Grundschule. Den Übergang inklusiv gestalten*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Pohlmann-Rother, S., Wehner, F., & Kaiser-Kratzmann, J. (im Druck) Transitions to primary school: school entry decisions, parents’ and teachers’ ideas about school readiness, and cooperation between pre-schools, primary schools, and parents. In S. Weinert, H.-G. Roßbach, J. von Maurice, H.-P. Blossfeld & C. Artelt (Hrsg.), *Educational processes, decisions, and the development of competencies from early preschool age to adolescence: findings from the BiKS cohort panel studies*. Wiesbaden: Springer.
- Reindal, S. M. (2008). A social relational model of disability: a theoretical framework for special needs education? *European Journal of Special Needs Education*, 23(2), 135–146. <https://doi.org/10.1080/08856250801947812>.
- Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: a theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(5), 491–511.
- Sands, M. M., & Meadan, H. (2022). A successful kindergarten transition for children with disabilities: collaboration throughout the process. *Early Childhood Education Journal*, 50(7), 1133–1141. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01246-6>.
- Then, D., & Pohlmann-Rother, S. (2024). Adaptivity in the inclusive transition to school. *Frontiers in Education*, 8, 130918. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1304918>
- Then, D., & Pohlmann-Rother, S. (2023a). Parent-teacher meetings in the context of inclusion: preschool teachers and children with disabilities in counseling situations. *Early Childhood Education Journal*. <https://doi.org/10.1007/s10643-023-01521-8>.
- Then, D., & Pohlmann-Rother, S. (2023b). Transition to formal schooling of children with disabilities: a systematic review. *Educational Research Review*, 38, 100492. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100492>.

- Then, D., Pohlmann-Rother, S., & Dumbacher, V (in Begutachtung). Preschool teachers' beliefs towards school readiness of children with disabilities: criteria for mainstream school recommendations.
- Wehner, F. (2015). *Zwischen fristgerechter und verspäteter Einschulung. Die Einschulungsentscheidung und ihre Bewährung aus Elternsicht*. Münster: Waxmann.
- Wehner, F., & Pohlmann-Rother, S. (2020). Zur Verbreitung von Kooperationsaktivitäten und Förderprogrammen beim Übergang in die Grundschule. In S. Pohlmann-Rother, U. Franz & S.D. Lange (Hrsg.), *Kooperation von KiTa und Grundschule. Band 1: Einblicke in die Forschung - Perspektiven für die Praxis* (2. Aufl., S. 93–113). Köln: Carl Link.
- Weltgesundheitsorganisation (2001). *International classification of functioning, disability and health. ICF*. Genf: WHO.
- Werning, R. (2014). Stichwort: Schulische Inklusion. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(4), 601–623. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0581-7>.
- Witzel, A. (1989). Das problemzentrierte Interview. In G. Jüttemann (Hrsg.), *Qualitative Forschung in der Psychologie* (2. Aufl., S. 227–255). Heidelberg: Asanger.
- Wölfel, J., Wertfein, M., & Wirts, C. (2017). *IVO – Eine Studie zur Umsetzung von Inklusion als gemeinsame Aufgabe von Kindertageseinrichtungen und Frühförderung in Bayern*. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik.

Hinweis des Verlags Der Verlag bleibt in Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutsadressen neutral.