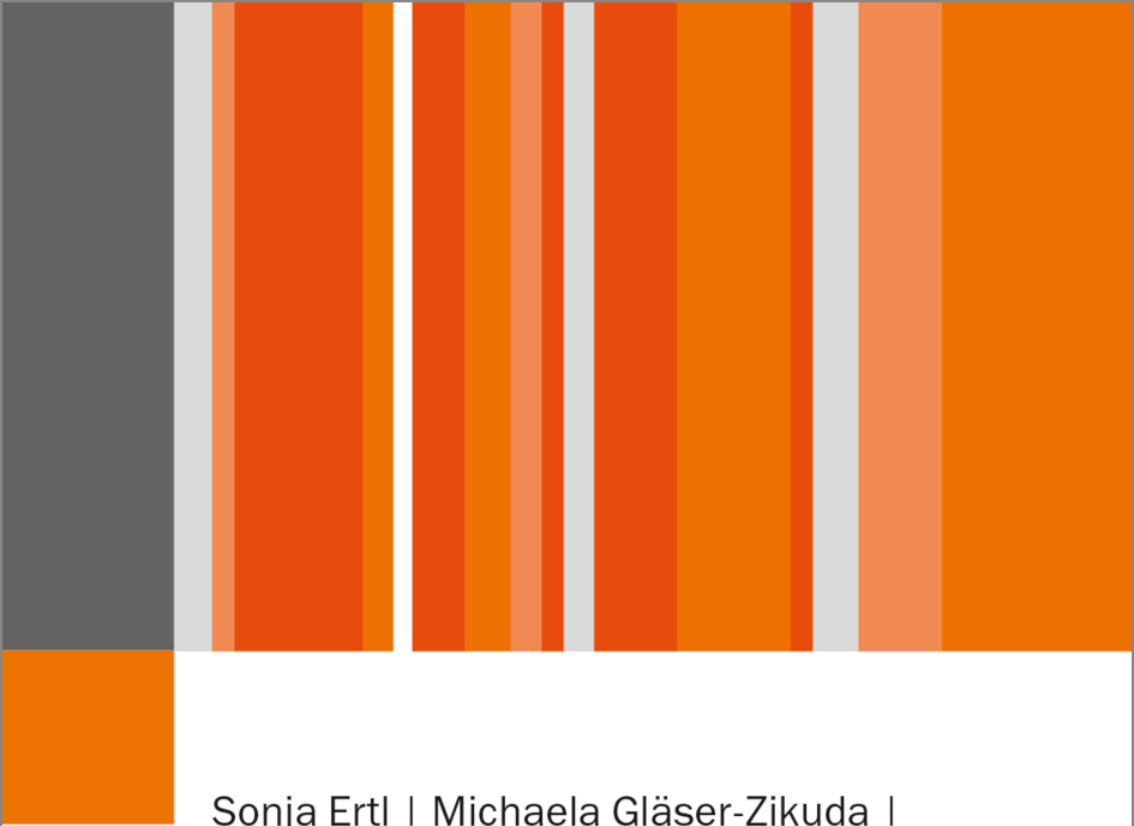




Sonja Ertl | Michaela Gläser-Zikuda |
Andy Schieler | Armin Schneider (Hrsg.)

Übergänge gestalten – Kinderrechte stärken

BELTZ JUVENTA

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme. Die Beltz Verlagsgruppe behält sich die Nutzung ihrer Inhalte für Text und Data Mining im Sinne von § 44b UrhG ausdrücklich vor.

Trotz sorgfältiger inhaltlicher Kontrolle übernehmen wir keine Haftung für die Inhalte externer Links. Für den Inhalt der verlinkten Seiten sind ausschließlich deren Betreiber verantwortlich.

Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-9112-0 Print
ISBN 978-3-7799-9113-7 E-Book (PDF)
ISBN 978-3-7799-9114-4 E-Book (ePub)

1. Auflage 2026

© 2026 Beltz Juventa
Beltz Verlagsgruppe GmbH & Co. KG
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
service@beltz.de
Alle Rechte vorbehalten

Satz: Helmut Rohde, Euskirchen
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Beltz Grafische Betriebe ist ein Unternehmen mit finanziellem Klimabeitrag
(ID 15985-2104-1001)
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Vorwort	
<i>Peter Moss</i>	<u>9</u>
Einleitung	
<i>Sonja Ertl, Michaela Gläser-Zikuda, Andy Schieler und Armin Schneider</i>	<u>13</u>
Zielsetzung und Aufbau des vorliegenden Buches	<u>17</u>
 Kapitel 1:	
Übergänge und Kinderrechte	
1.1 Übergänge und Kinderrechte – eine Einführung	
<i>Sonja Ertl, Michaela Gläser-Zikuda, Marion Müller, Melanie Schoening, Andy Schieler und Armin Schneider</i>	<u>22</u>
1.2 Kinderrechte als Kompass bedarfsgerechter Übergangsgestaltung	
<i>Marion Müller und Melanie Schoening</i>	<u>34</u>
 Kapitel 2:	
Schutzrechte	
2.1 Schutzrechte – Überblick	
<i>Jörg Maywald</i>	<u>44</u>
2.2 Schutzrechte im Kontext von Transitionen	
<i>Ramona Obermeier, Simon Meyer und Juliane Schlesier</i>	<u>49</u>
2.3 Kinderschutz im Übergang: Die Relevanz von Beobachtung, Dokumentation und Informationsweitergabe	
<i>Kathinka Beckmann</i>	<u>58</u>
2.4 Das Recht auf Spiel am Übergang von der Kita in die Grundschule: Einschränkungen frühkindlicher Rechte in Krisenzeiten	
<i>Carolin Quenzer-Alfred und Lisa Tölle</i>	<u>67</u>
2.5 Traumasensible Transitionen – Traumatisierte Kinder und Jugendliche in schulischen Übergängen unterstützen	
<i>Franka Metzner, Meike Nitschke-Janssen und Silke Pawils</i>	<u>74</u>

Kapitel 3: Förderrechte

- 3.1 Förderrechte – Überblick
Jörg Maywald [86](#)
- 3.2 Bildungsgerechtigkeit – mehr als gleiche Startchancen
Armin Schneider [89](#)
- 3.3 Bildung für alle: Förderrechte von Kindern
Astrid Rank und Juliane Schlesier [101](#)
- 3.4 Barrierefreie Übergänge und Brücken bauen: Inklusive Übergänge zwischen KiTa und Grundschule gestalten
Daniel Roos [107](#)
- 3.5 Sprachliche Diversität und mehrsprachige Literacy-Förderung am Übergang KiTa und Grundschule – Welche Rechte haben Kinder mit Blick auf ihre Sprachbildung?
Benjamin Jakob Uhl [117](#)
- 3.6 Übergänge in ein (neues) Bildungssystem unterstützen – ein Praxisprojekt für neu zugewanderte Kinder und Kinder mit Fluchterfahrung
Elke Inckemann, Iman El Abdellaoui, Almut Stapelfeldt-Bär und Anna Lautenschlager [132](#)

Kapitel 4: Beteiligungsrechte

- 4.1 Beteiligungsrechte – Überblick
Jörg Maywald [142](#)
- 4.2 Selbstwirksamkeit von Kindern im Übergang – Potentiale für die Umsetzung alltagsintegrierter Partizipation
Katrin Velten [144](#)
- 4.3 Vielfältige Perspektiven in Bildungsübergängen: Kinder, Eltern und Fachkräfte im Fokus einer kinderrechtsorientierten Übergangsgestaltung
Daniel Roos [154](#)

4.4 Partizipation als Kinderrecht: Die aktive Rolle von Kindern in institutionellen Bildungsübergängen gestalten <i>Melanie Schoening und Marion Müller</i>	<u>162</u>
4.5 Demokratiebildung und Beteiligung <i>Armin Schneider und Marion Müller</i>	<u>171</u>
Literaturverzeichnis	<u>183</u>
Verzeichnis der Autor:innen	<u>211</u>

Vorwort

Peter Moss

The subject of this book, transitions of children from one educational institution to another, is important. First, because of its significance for the well-being of children themselves, as well as of their parents. Second, because underlying the transitions made by children is the relationship between educational institutions and between different sectors in the education system – between early childhood and elementary education, elementary and secondary education, secondary and higher education. This relationship provides the context for children's transition, helping to shape what sort of transition it is and how it is experienced.

The relationship today, certainly in my country (England), but I think more widely, is predominantly one of readying: the task of each institution and sector is to ready or prepare their charges for the next. The end goal of all this readying is to deliver young people readied to participate in a highly competitive labour market and consumer society – *homo economicus* incarnate. While modern education has always had an economic purpose, under neoliberalism that purpose has become predominant, human capital development at its core, the essential ingredient for economic success. As David Labaree (2017, p. 281) observes, “we have seen one goal [for education] trump the others. Nowadays the uniform message is human capital uber [sic] alles”.

This readying relationship between institutions and sectors also takes place in a context of hierarchy and unequal value. At the bottom of the pecking order comes the kindergarten, nursery school or creche, and their workforces, at the top, the university. Different sectors of compulsory schooling, with their workforces, are ordered in between.

But, it does not need to be this way.

Some years ago, I edited a book (Moss 2013a) that questioned the predominance of the readying relationship, both with a critique of that relationship and by exploring other relationships that could exist between institutions and sectors – for there are of course always alternatives. The focus of the book was the relationship between early childhood education and elementary education, but I think the book's discussions apply equally to the relationship between all institutions and sectors. One alternative relationship the book explored was a

“strong and equal partnership” between sectors, picking up on a proposal made in an OECD report on early childhood education.

“Strong partnerships with the education system provide the opportunity to bring together the diverse perspectives and methods of both ECEC [early childhood education and care] and schools, *focusing on the strengths of both approaches*, such as the emphasis on parental involvement and social development in ECEC and the focus on educational goals and outcomes in schools...ECEC and primary education could *benefit from the knowledge and experience of young child accumulated in each sector*, and in the process help children and families negotiate the transition from ECEC to school” (OECD 2001, p. 129: emphasis added).

Another relationship that the book examined was termed “the vision of a meeting place”. This relationship was put forward in a study by Swedish researchers Gunilla Dahlberg and Hillevi Lenz Taguchi (1994), the title of which translated into English as “Preschool and school – two different traditions and the vision of a meeting place”. Their study was prepared for a 1994 Swedish government committee, whose final report – *Grunden för livslångt lärande: En barnmogen skola* [The foundations for lifelong learning: a child-ready school] – also suggests a questioning of the hierarchical idea of readying children for progression through the school system.

Dahlberg and Lenz-Taguchi envisioned the possibility of a new relationship between early childhood and compulsory school education emerging through creating “a pedagogical meeting place” between these two sectors of the education system. Such a meeting place could provide a space and opportunity for educators and others to confront a major problem that they identified in the existing relationship between these sectors of the Swedish education system and, therefore, in transitions between them: early childhood and compulsory education had very different traditions and cultures, manifested in having very different social constructions or images of the child. The image in the early childhood tradition, the two researchers argued, is the “child as nature”, which

“draws both on Enlightenment thinkers such as Rousseau and on psychological theories, in particular child development...[it is an image of the child as] an essential being of universal properties and inherent capabilities whose development is viewed as an innate ‘natural’ process ...Inscribed with this construction, the ECE [early childhood education] tradition values a holistic view of the child; free play and creativity, giving rise to free and self-confident people; free expression of ideas and feelings; fun; and the here-and-now” (Moss 2013b, p. 22).

By contrast the tradition in the Swedish compulsory school, they contended, is dominated by the reproduction of the prevailing culture and knowledge, and hence an image of the child as a “re-producer of culture and knowledge”, a child which

“is ‘understood as starting life with and from nothing – as an empty vessel or tabula rasa...[needing] to be filled with knowledge, skills and dominant cultural values which are already determined, socially determined and ready to administer – a process of reproduction or transmission’...There is greater emphasis than in the pre-school’s child on the future and economic life. The school is subject centred, meaning that ‘the basis for all activities is linked to the learning of concrete subject knowledge... with the transfer of concrete and assessable knowledge as the goal” (ibid., pp. 22–23).

As these analyses suggest, differing images of the child, rooted in different traditions, are complemented by other differences, for example in understandings of knowledge, education and pedagogy. In these circumstances, transitioning from early childhood education to compulsory school education requires children to move from one culture to another, an inherently demanding task. This disparity led the authors to suggest that educators and others from the two sectors come together in “pedagogical meeting places”, to work on understanding each other’s traditions and perspectives – then to work together on co-constructing new, shared perspectives: shared images and shared understandings of knowledge, education and pedagogy. To which might be added shared understandings about the purposes of education and about the values and ethics that should underpin that education.

The “pedagogical meeting place”, it might be said, provides one possible way in which different educational institutions and sectors could work towards building a “strong and equal partnership”, but one that goes beyond simply exchanging “best practice” to a more ambitious process of dialogue, understanding and co-construction. Both relationships – the strong and equal partnership and the vision of a meeting place – are, fundamentally, about creating an educational system that is more respectful, more coherent and more egalitarian between its sectors. Both approaches could perhaps be integrated to provide a frame that helps to give children a better experience of transitioning between institutions and sectors, with more consistency of theory and practice together with shared values and ethics.

What might those shared values and ethics consist of? One element might be a shared commitment to children’s rights and their application throughout all educational institutions in all sectors. Another might be a shared commitment to democracy as a fundamental value, expressed as a pervasive democratic culture in all parts of education that

“values equality and cooperation, sustainability and complexity, diversity and uncertainty, participation and collective choice; it judges success in terms of creativity and new thought, individual benefit and public good; and it strives to produce a subject who combines homo politicus with homo carens, a political being who lives with relationships of care” (Sousa and Moss 2023, p. 7).

Those relationships of care, another part of the common base assumed by all sectors of education, might come from adopting a shared ethics of care, which Joan Tronto, a leading proponent of this concept, describes as combining two elements: “a *practice* rather than a set of rules or principles...[involving] particular *acts of caring* and a *general habit of mind*’ to care that should inform all aspects of moral life” (Tronto, 1993, p. 127; emphasis added) – a “habit of mind” that includes several dispositions or qualities: attentiveness (to the needs of others), responsibility, competence and responsiveness.

Transitions are about relationships. Relations between that which has been left and that which is to be joined. The traces left by past relationships and the task of building new relationships. Whatever the relationships, transitions can always be eased by attentiveness. But the most productive transitions will be those where attentiveness has been paid not only to the transition process itself, but also to the relationship between one institution and the next, and one sector and the next. A strong and equal partnership and the vision of a meeting place provide the basis for good relationships and good transitions.

Einleitung

*Sonja Ertl, Michaela Gläser-Zikuda, Andy Schieler und
Armin Schneider*

Übergänge sollten Brücken sein, Brücken in neue Welten, Lebensbereiche und sollten für neue Erfahrungen öffnen. Übergänge zwischen Kindergarten und Grundschule und von dieser in eine weiterführende Schule sind zunächst Erfahrungen im Lebenslauf eines Kindes. In den meisten Fällen gelingen sie, die Vorfreude für die neue Welt ist groß, man gehört „zu den Großen“ und gehört doch bei den „Großen“ zu den Kleinen.

Ob ein Übergang wirklich ein Gang ist, der selbstbewusst gegangen wird, bei dem sich das Kind einbringen kann und eine Selbstwirksamkeit erlebt, oder ob der Übergang eher einer „teilnahmslosen Überführung“ gleicht, hängt von allen Akteursgruppen ab. Zunächst wird hier an die pädagogischen Fachkräfte und die Lehrkräfte zu denken sein. Jedoch sind auf beiden Seiten der Brücken, quasi der Brückenköpfe, noch viele andere involviert: die Schulaufsicht, das Gesundheitsamt, Kindertagesstätten- und Sozial(raum)arbeit, Schulsozialarbeit, Träger der Bildungseinrichtungen und nicht zuletzt die Eltern und die Familien der Kinder.

Mitunter helfen Rituale: Bei der KiTa¹ das „Rausschmeißen“, bei der Schule die Schultüte, um den Übergang zu „versüßen“. Kindertageseinrichtung und Schule sind zwei Bildungsinstitutionen, die seit der Reichsschulkonferenz im Jahre 1920 zwei unterschiedliche Wege gegangen sind: Hier eine freiwillige Einrichtung, die zunächst von den Kirchen betrieben wurde und eher einen mehr oder weniger „fürsorgenden Charakter“ hatte. Eltern sollten entlastet werden oder sich (siehe Begründung zum Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG)) für ein Kind entscheiden können, indem Plätze garantiert wurden und sich KiTa als Teil der Kinder- und Jugendhilfe versteht. Dort eine Pflichteinrichtung, die „preussisch“ organisiert wurde und bis heute eine hierarchische Ordnung vom jeweiligen Kultus- oder Bildungsministerium bis „hinunter“ in die kleinste Dorfschule vorweist

1 Ob in diesem Band von KiTa allgemein (als Sammelbegriff für Kindertagesstätte (Kindergarten und Kinderkrippe) und Kindertagespflege (KTP)), oder von Kita als Kindertagesstätte (Kindergarten und Kinderkrippe) die Rede ist, hängt vom jeweiligen Kontext ab. Kindertagesstätte (oft synonym mit Kindertageseinrichtung verwendet) gilt als Überbegriff für die institutionelle Betreuung der Kinder bis zur Einschulung in Kinderkrippe (für die 0- bis 3-jährigen Kinder) und Kindergarten (für die 3-jährigen Kinder bis zur Einschulung).

(Berthold/Schepp 1993). Wirken KiTa und Grundschule aus diesen beiden Welten zusammen, sind sie „unschlagbar“. Tun sie dies nicht, bleiben Kinder und Familien „auf der Strecke“, müssen „Ehrenrunden drehen“, Schuljahre wiederholen, Umwege gehen oder bedürfen gesonderter Einrichtungen und Angebote.

Zu Übergängen wurde schon viel geforscht, geschrieben und diskutiert. Allerdings, wenn dann nur am Rande aus der Perspektive der Kinder und ihrer Rechte. Hier geht es nicht darum KiTa und Schule besser zum Funktionieren zu bringen, sondern sie aus der Perspektive der Kinderrechte und in Bezug auf Kinderrechte so in ihren Strukturen und Prozessen aufzustellen, dass sie bestmöglich die Rechte der Kinder auf Schutz, Förderung und Beteiligung ermöglichen und Kinder den Übergang selbst (mit-)gestalten können. Und zwar jenseits der vorgefertigten Erfahrungen und Erwartungen. Wenn KiTas und Schulen in einer demokratischen Gesellschaft zu Orten der Aneignung, der Beteiligung und des Austausches werden, dann wird aus der Überführung auch ein Übergang und die Brücke zu einem nachhaltigen Erlebnis für die Kinder.

Nach systemischer Lesart hat jede Institution gesellschaftliche Widersprüche zu bearbeiten. Im Falle der Schule geht es darum „sowohl Motor gesellschaftlicher Veränderung zu sein, als auch Bewahrer von Konzepten, Gesellschafts- und Menschenbilder, die durch gesellschaftliche, technische, politische und ökonomische Entwicklungen gerade in Frage gestellt oder gar abgeschafft werden“ (Deckert-Peaceman/Scholz 2016, S. 254).

Immer noch werden Schulen und KiTas von Erwachsenen und ihren Bedarfen und Bedürfnissen her gedacht, sie dienen entweder erwachsenen Interessen oder schützen Kinder vor Erwachsenen (vgl. Dahlberg et al. 2013, S. 70).

Wie können die beiden Systeme KiTa und Schule besser aufeinander abgestimmt werden? Welche Möglichkeiten gibt es unterhalb der Veränderung ganzer Systeme, die sowieso die jetzt in der KiTa lebenden Kinder kaum in ihrer Schulzeit erleben werden? Wo gibt es verlässliche Methoden, Möglichkeiten und Mittel? Wie kann der Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule besser gelingen?

Wenn es in den Kinderrechten in Artikel 29 (1) der UN-Kinderrechtskonvention heißt, dass die Bildung des Kindes darauf gerichtet sein muss „die Persönlichkeit, die Begabung und die geistigen und körperlichen Fähigkeiten des Kindes voll zur Entfaltung zu bringen“, dann hat dies Konsequenzen für die Bildung in der Kindertageseinrichtung, einschließlich der Kindertagespflege, wie auch in der Grundschule und in den weiterführenden Schulen. Es geht eben nicht um standardisierte Wissensvermittlung, sondern um die je eigene Persönlichkeit eines jeden Kindes. Das bedeutet auch und gerade für Übergänge als kritische Lebenssituationen das Kind in seiner Individualität zu sehen und das Kind zu hören.

Zwar wird das Wort Nachhaltigkeit vielfach sehr inflationär verwendet (gerade in der (Selbst-)Bildung oder in der Erkenntnis, dass Bildung eine Ko-Konstruktion ist), doch muss hier darauf hingewiesen werden, dass die Vielfalt

der Persönlichkeiten, die zukunftsweisende aber auch zukunftsoffene Bildung eine Nachhaltigkeit gerade in ihrer sozialen Dimension darstellen kann. Nachhaltigkeit ist hier als Gegenentwurf einer Aussichtslosigkeit zu verstehen: „Aus dieser Perspektive ist Nachhaltigkeit ein Synonym von *Resilienz* (Widerstandsfähigkeit). Für die Resilienz sozialer Systeme ist die kulturelle Vielfalt genauso wichtig wie die Biodiversität für Ökosysteme“ (Brocchi 2019, S. 29). Und eine (soziale) Nachhaltigkeit hat den Anspruch, dass das Leben für alle eine gutes ist und wird (vgl. a. a. O., S. 30): „Gutes Leben ist ein Dachbegriff für ganzheitliche statt monodimensionaler Verständnisse von Wohlstand, jenseits von Wachstum und Massenkonsum“ (a. a. O.). Ein guter Übergang führt somit zu resilienten Persönlichkeiten und hat Auswirkungen auf resiliente Gesellschaften.

Was Decker-Peaceman und Scholz für eine moderne Schule fordern, kann auch Richtlinie für die Kindertageseinrichtungen sein: „Es gilt, die eigentümliche Mischung aus vormodernen Elementen, modernen und neo-liberalen Steuerungslogiken aufzubrechen und sich einer ungewissen Zukunft zu stellen. Die Antwort darauf kann unserer Ansicht nach nur eine radikal moderne Schule sein, die ihren Auftrag primär in der Erziehung zur Mündigkeit versteht und insofern Bildung als Reflexionsraum ermöglicht“ (2016, S. 264). Mündigkeit bedeutet für KiTa und Schule gleichermaßen, die Schutz-, Förder- und Beteiligungsrechte zu achten, zu leben und weiter zu entwickeln – und vielleicht kann dann aus der Brücke zwischen KiTa und Grundschule ein Sprungbrett, nicht nur für das Kind, sondern auch für die Veränderungen auf beiden Seiten der Brücke sein.

Und, das sollte alle Fachkräfte zur Bescheidenheit ermahnen:

„Even if we humans could precisely shape our children’s behavior to suit our own goals and ideals, it would be counterproductive to do it. We can’t know beforehand what unprecedented challenges the children in the future will face. Shaping them in our own image, or in the image of our current ideals, might actually keep them from adapting to changes in the future“ (Gopnik 2016, S. 56).

Wir haben es nicht in der Hand. Die Zukunft wird zeigen, wie Kinder mit den Herausforderungen der Zukunft klarkommen. Es liegt aber in unserer Verantwortung, sie bei der Freude am Neuen, der Freude am Lernen zu begleiten und mit ihnen zusammen die Neugierde auf das, was kommen mag, zu erhalten.

Augsburg, Koblenz und Nürnberg, im Januar 2026

Sonja Ertl, Michaela Gläser-Zikuda, Andy Schieler und Armin Schneider

Zielsetzung und Aufbau des vorliegenden Buches

Mit dem vorliegenden Buch wird das Ziel verfolgt, auf der Grundlage von Forschungsergebnissen und Erfahrungen aus der pädagogischen Praxis, einen systematischen Überblick zur konkreten Berücksichtigung ausgewählter Schutz-, Förder- und Beteiligungsrechte von Kindern und Jugendlichen in Übergangsprozessen zu geben.

Im Anschluss an die Einführung in das Thema Übergänge und Kinderrechte (**Kapitel 1**) gliedern sich die folgenden Beiträge des Buches in die Kapitel Schutz- (**Kapitel 2**), Förder- (**Kapitel 3**) und Beteiligungsrechte (**Kapitel 4**). Zu Beginn der Kapitel erfolgt jeweils eine pointierte Beschreibung der entsprechenden Kinderrechte durch *Jörg Maywald*.

In der Einführung in **Kapitel 1** werden die Übergänge im Kontext der Kinderrechte thematisiert, hier beschreiben und vertiefen *Sonja Ertl, Michaela Gläser-Zikuda, Marion Müller, Melanie Schoening, Andy Schieler und Armin Schneider* die beiden Übergänge von der KiTa in die Grundschule und von der Grundschule in die weiterführende Schule und die Bedeutung der Kinderrechte im jeweiligen Bereich. *Marion Müller und Melanie Schoening* stellen anhand eines Forschungs- und Entwicklungsprojektes dar, wie Kinderrechte als Kompass für einen bedarfsgerechten Übergang in der Praxis dienen können und sollten.

In **Kapitel 2** (Schutzrechte) befassen sich *Obermeier, Meyer und Schlesier* in ihrem Beitrag zunächst mit allgemeinen Schutzrechten im Kontext von Transitionen. Die Autor:innen behandeln die Schutzrechte von Kindern im Kontext von Bildungsübergängen und betonen die Notwendigkeit gezielter Unterstützung, um das Wohlbefinden und die Gesundheit von Kindern, insbesondere aus vulnerablen Gruppen, während der Übergänge von der Kita zur Grundschule und von der Grundschule zur weiterführenden Schule zu fördern. Anschließend behandelt der Beitrag von *Beckmann* das Thema Kinderschutz im Übergang. Hierbei wird die zentrale Rolle der Fachkräfte in Kitas herausgestellt, die basierend auf dem Bundeskinderschutzgesetz von 2012 gesetzlich verpflichtet sind, potenzielle Gefährdungen frühzeitig zu erkennen und zu dokumentieren. Entsprechende Statistiken über Gewalt gegen Kinder, wie die über 68.000 Fälle im Jahr 2023, verdeutlichen die Dringlichkeit, dass Fachkräfte irritierendes Verhalten von Kindern ernst nehmen und entsprechend handeln.

Quenzer-Alfred und Tölle thematisieren in ihrem Beitrag den Übergang von der Kita zur Grundschule mit Blick auf eingeschränkte Kinderrechte und das kindliche Wohlbefinden. Hierbei werden die Einschränkungen im Zuge der COVID-19-Pandemie hinsichtlich des Zugangs zu Spielmöglichkeiten für die vor der Einschulung befindlichen Kinder dargestellt, mit der Folge eines signifikanten Rückgangs der grobmotorischen Fähigkeiten und sozial-emotionalen Kompetenzen, insbesondere in den Bereichen Emotionsregulation und sozial-kompetentes Handeln. Das zweite Kapitel schließt mit einem Beitrag von *Metzner, Nitschke-Janssen und Pawils* über traumasensible Transitionen. Die Autorinnen heben hervor, dass die Rechte von Kindern und Jugendlichen, insbesondere das Recht auf Bildung, durch traumatische Erfahrungen gefährdet sind. Sie weisen darauf hin, dass sich bislang nur wenige Studien mit der Unterstützung traumatisierter Schüler:innen während schulischer Übergänge befassen und verweisen zugleich auf Programme, die bereits positive Ergebnisse erzielen.

In **Kapitel 3** (Förderrechte) diskutiert *Schneider* in seinem Beitrag die Bildungsgerechtigkeit in Deutschland, die über gleiche Startchancen hinausgehen und strukturelle Barrieren sowie individuelle Unterschiede berücksichtigen muss, um sicherzustellen, dass benachteiligte Gruppen bessere Bildungszugänge erhalten. Betont wird die Bedeutung der Bildung als Menschenrecht und die besondere Rolle der Übergänge im Bildungssystem samt ihren langfristigen Auswirkungen auf die Bildungs- und Lebensbiografien der Kinder.

Anschließend werden in dem Beitrag von *Rank und Schlesier* bedarfsgerechte Bildungszugänge für alle Kinder behandelt, wobei sie die Bedeutung von inklusiver Bildung betonen. Sie unterstreichen die Notwendigkeit, das Bildungssystem an die Bedürfnisse aller Kinder anzupassen und argumentieren, dass eine beziehungsorientierte Unterstützung und die Wahrnehmung der Perspektiven der Kinder entscheidend sind, um ihre Autonomie und soziale Eingebundenheit im Sinne der UN-Kinderrechtskonvention zu fördern. Inklusive Übergänge von der KiTa in die Grundschule werden des Weiteren in dem folgenden Beitrag von *Roos* thematisiert. Demzufolge erfordern diese Übergänge eine enge Zusammenarbeit zwischen pädagogischen Fachkräften und Eltern, um die individuellen Bedürfnisse der Kinder zu berücksichtigen. Das Konzept der Bildungshäuser bietet hierbei vielversprechende Ansätze zur Gestaltung barrierefreier Übergänge, indem es die Verzahnung von Tageseinrichtungen und Grundschulen fördert und somit die sozialen und emotionalen Anpassungsleistungen der Kinder unterstützt. Der Fokus des darauffolgenden Beitrags von *Uhl* liegt auf der Sprache und Identität im Übergang von der KiTa zur Grundschule, der eine große Herausforderung für die Sprachentwicklung der Kinder darstellt. In der Grundschule liegt ein stärkerer Fokus auf dem normierten Sprachgebrauch und den schriftlichen Fähigkeiten, wodurch sich die Notwendigkeit einer durchgängigen Sprachbildung unter Berücksichtigung der individuellen Mehrsprachigkeit ergibt. In dem Beitrag

wird betont, dass die UN-Kinderrechtskonvention den Kindern Rechte auf diskriminierungsfreie Wertschätzung ihrer Sprachrepertoires sowie auf frühzeitige Literacy-Förderung garantiert, um einen gleichberechtigten Zugang zu Bildung zu ermöglichen. Kapitel 3 schließt mit dem Beitrag von *Inckemann, El Abdel-laoui, Stapelfeldt-Bär* und Lautenschlager über Kinder mit Fluchthintergrund, in dem das Projekt „Sprache.Schriftsprache.Bildungssprache“ (SSB!) vorgestellt wird. Das Programm unterstützt neu zugewanderte Kinder und Kinder mit Fluchterfahrung in Deutschland, indem es ihnen hilft, den Übergang in das deutsche Bildungssystem zu bewältigen. Dabei werden spezielle Klassen und studentische Lernpat:innen eingesetzt, um die Sprachförderung zu gewährleisten. Die Begleitforschung zeigt, dass sich die psychosoziale Gesamtsituation der Kinder im Laufe der Zeit verbessert, was auf die Wirksamkeit der Unterstützungsstrukturen hinweist.

Kapitel 4 (Beteiligungsrechte) beginnt mit einem Beitrag von *Velten* zum Konzept der Selbstwirksamkeit von Kindern, das eine zentrale Rolle im Übergang von der Kita zur Grundschule spielt, da es mit der Handlungsfähigkeit und Partizipation der Kinder zusammenhängt. In dem Beitrag wird auf Studien verwiesen, die zeigen, dass Kinder in der Grundschule weniger Möglichkeiten zur Selbst- und Mitbestimmung erleben als in Kindertageseinrichtungen, was die Bedeutung alltagsintegrierter Partizipationsmöglichkeiten unterstreicht. Im Folgenden blickt *Roos* in seinem Beitrag auf die Kinder, Eltern und Fachkräfte als aktive Akteur:innen im Übergang sowie auf die Erfordernis einer kinderrechtsorientierten Perspektive bei der Gestaltung von Bildungsübergängen. Anschließend betonen *Schoening und Müller* die zentrale Rolle der Partizipation von Kindern während der Bildungsübergänge von der Kita zur Grundschule und von der Grundschule zur weiterführenden Schule. Eine aktive Einbeziehung der Kinder in diese Prozesse ist demzufolge nicht nur ein Recht gemäß der UN-Kinderrechtskonvention, sondern auch entscheidend für ihre emotionale und soziale Entwicklung sowie für den Erfolg der Übergänge. Kapitel 4 schließt mit dem Beitrag von *Schneider und Müller*, in dem die Bedeutung der Demokratiebildung und Beteiligung der Kinder während des Übergangs von der Kita in die Grundschule hervorgehoben wird. Der Beitrag problematisiert, dass Kinderrechte oft nicht ausreichend beachtet werden und die Erfahrungen aus der Kita nicht systematisch in die Schule übertragen werden. Um den Übergang als partizipativen Prozess zu gestalten, ist es den Autor:innen zufolge entscheidend, dass Kinder aktiv in Entscheidungen einbezogen werden und ihre bisherigen demokratischen Erfahrungen wertgeschätzt werden.

Kapitel 1:

Übergänge und Kinderrechte

1.1 Übergänge und Kinderrechte – eine Einführung

*Sonja Ertl, Michaela Gläser-Zikuda, Marion Müller,
Melanie Schoening, Andy Schieler und Armin Schneider*

Zu Übergängen im Bildungsbereich liegen verschiedene theoretische Modelle und auch einige empirische Befunde vor. Kinderrechte sind vielseitig proklamiert und allgemein anerkannt, doch in der Praxis teils lückenhaft umgesetzt. Wenn Kinderrechte Geltung erlangen sollen, dann müssen diese gerade dort verwirklicht werden, wo Schnittstellen und Krisenphänomene vorhanden sind. Übergänge, sowohl von der Kindertageseinrichtung zur Grundschule als auch von der Grundschule in die weiterführende Schule, sind solche Schnittstellen und können krisenhafte Ereignisse sein, in dem Sinne, dass sie mit Herausforderungen und Entwicklungsimpulsen, aber auch mit Überforderungen und Misserfahrungen verbunden sein können. Bisher sind Kinderrechte jedoch kaum im Kontext von Übergängen betrachtet worden. Das vorliegende Kapitel gibt einen Überblick über die Übergänge vom Kindergarten² in die Grundschule und von der Grundschule in die weiterführende Schule, über Kinderrechte und insbesondere über deren Bedeutung im Kontext von Übergängen.

1.1.1 Übergänge

Bildungsbiografien sind von zahlreichen Übergängen gekennzeichnet: der Übergang (vom Kindergarten) in die Grundschule, von der Grundschule in die weiterführende Schule, von der weiterführenden Schule in die Ausbildung/Berufsschule/Hochschule, von der Ausbildung/Berufsschule/Hochschule ins Berufsleben. Nahezu alle Kinder erleben mit Beginn der formalen Schulbildung ihren ersten Übergang ins Schulsystem. In Deutschland ist die Einschulung in die Grundschule einer der standardisierten Übergänge im Bildungssystem, zu denen auch der Übergang in die Sekundarstufe zählt (Kramer/Helsper 2013). Diese ersten beiden Übergänge (vom Kindergarten) in die Grundschule und von der Grundschule in die weiterführende Schule sind für alle Kinder im Sinne einer Schulpflicht rechtlich vorgegeben und finden für alle Kinder in etwa zur gleichen Zeit statt. Neben diesen standardisierten Übergängen erleben Schüler:innen in ihrer

2 Im Zusammenhang des Übergangs beziehen wir uns bewusst auf den Kindergarten, also die Kinder im Alter von ca. 3 bis ca. 6 Jahren.

Schullaufbahn auch viele nicht-standardisierte „institutionell eher unauffällige“ Übergänge (Kramer/Helsper 2013, S. 598), wie z. B. die Versetzung in die nächste Klassenstufe, einen Schulwechsel oder der Übergang von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II. Übergänge sind nicht nur aus individueller Perspektive für die Entwicklung der Schüler:innen von Bedeutung, sondern stellen auch aus gesellschaftlicher Sicht kritische Gelenkstellen im Bildungssystem dar, an denen Bildungsungleichheiten entstehen können (Baumert et al. 2010).

So werden beide Übergänge einerseits als ein besonders für Kinder potenziell belastendes Ereignis und Risiko diskutiert, andererseits aber auch als eine Zeit mit Chancen und Herausforderungen für die Entwicklung angesehen. Studien belegen, dass sowohl der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule als auch der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule für die meisten Kinder gelingt. So treten im Übergang vom Kindergarten in die Grundschule nur bei wenigen Kindern Probleme auf (z.B. Faust et al. 2012). Auch der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule gelingt für die meisten Kinder ohne Probleme (Waters et al. 2012) und wird von den Kindern eher als Herausforderung und weniger als Bedrohung wahrgenommen (Kurtz et al. 2010). Zudem sehen die Kinder dem Übertritt in die weiterführende Schule sowohl bzgl. inhaltlicher wie auch sozialer Aspekte mit großer Freude und wenigen Sorgen entgegen (z.B. Nett et al. 2022). Erklären lassen sich diese positiven Befunde mit der paradoxen Theorie von Caspi und Moffitt (1993). Der psychologische Ansatz der Paradoxen Theorie geht davon aus, dass in Übergangsphasen grundsätzlich neue Verhaltensweisen unwahrscheinlich sind, sondern interindividuelle Persönlichkeitsunterschiede ausschlaggebend sind. Sie konstatieren, dass Anpassungsprobleme nicht erst im unmittelbaren Zusammenhang mit dem Übergangsprozess auftreten, sondern bereits vorher bestehen. Auch wenn für die allermeisten Kinder die Übergänge gut gelingen, so gibt es dennoch Kinder, bei denen dies nicht der Fall ist (Anderson et al. 2000). Für manche Schüler:innen sind Übergänge mit Angst, Sorgen und Stresserleben verbunden, auch wenn diese in unterschiedlichem Ausmaß und unterschiedlicher Dauer erlebt werden (Duchesne et al. 2012; Rice et al. 2011). Bronfenbrenner (1981) beschreibt die gegenseitigen Anpassungen zwischen der sich weiter entwickelnden Person und den Eigenschaften mehrerer Lebensbereiche (z.B. Familie und Schule) und definiert Entwicklung als eine dauerhafte Veränderung, indem die Person ihre Umwelt wahrnimmt und sich mit ihr auseinandersetzt (ebd., S. 19). Demnach findet ein „ökologischer Übergang“ dann statt (ebd., S. 43), wenn sich durch den Wechsel einer Rolle und/oder eines Lebensbereichs die Position einer Person in der Umwelt verändert. Zum Beispiel wird ein Kind zum:r Schüler:in und steht in seiner:ihrer neuen Umwelt nicht mehr mit Erzieher:innen, sondern mit Lehrkräften in Beziehung.

Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule

Der Übergang vom Kindergarten zur Grundschule ist für (fast) alle Kinder der erste Übergang ins formale Bildungssystem. Seit der Weimarer Verfassung möchte die Grundschule eine Schule für alle Kinder sein (Götz et al. 2019). Ein gängiges Modell zur Beschreibung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule ist das am Staatsinstitut für Frühpädagogik und Medienkompetenz (IFP) entwickelte Transitionsmodell von Griebel und Niesel (2004, 2006, 2011, 2020). Griebel und Niesel (2011, S. 37 f.) definieren Transitionen als „Lebensereignisse, die die Bewältigung von Diskontinuitäten auf mehreren Ebenen erfordern, Prozesse beschleunigen, intensivierte Lernen anregen und als bedeutsame biografische Erfahrungen von Wandel in der Identitätsentwicklung wahrgenommen werden.“ Ihr Ansatz basiert auf Bronfenbrenners Ökologischer Systemtheorie, der Stressforschung nach Lazarus (1995), der Theorie der kritischen Lebensereignisse nach Filipp (1995) sowie dem Familientransitionsansatz nach Cowan (1991). Sie beschreiben (z. B. Griebel/Niesel 2020) verdichtete Anforderungen für Kinder und Familien auf drei Ebenen. Auf der individuellen Ebene durchleben Kinder und Familien eine Veränderung der Identität, die eine Bewältigung diverser Emotionen und den Erwerb neuer Kompetenzen in diesem Prozess erfordert. Auf der interaktionalen Ebene geht es um die Neustrukturierung von Beziehungen und damit verbundenen Rollenveränderungen. Auf der kontextuellen Ebene verändern sich im Transitionsprozess Lebensumstände und Lernumgebung. Bei Kindern wird laut Griebel und Niesel (2013) von einem erfolgreichen Übergang gesprochen, wenn das Kind die gestellten Anforderungen bewältigt und die Bildungsangebote für sich bestmöglich nutzen kann. Gleichzeitig beschreiben sie den Übergang als ko-konstruktiven Prozess aller am Übergang Beteiligten. Der Übergang ist damit nicht die alleinige Aufgabe des Kindes, sondern auch Aufgabe der Erziehungsberechtigten, der Pädagog:innen des Kindergartens sowie der Lehrer:innen der Grundschule (ebd.). Ihre Aufgabe ist es auch, die Rechte der Kinder im Übergang zu berücksichtigen und umzusetzen.

Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule

Die Grundschule wurde bereits 1919 in der Verfassung der Weimarer Republik als obligatorische Primarschule für alle Kinder eingeführt (Helbig/Nikolai 2015, S. 73). Der Erziehungs- und Bildungsauftrag der Grundschule sieht vor, Schüler:innen gemäß ihrer individuellen Voraussetzungen und Fähigkeiten zu fördern, ihnen eine grundlegende und anschlussfähige Allgemeinbildung und einen Raum für die Stärkung der Persönlichkeit zu geben (Einsiedler 2011). In der Grundschule sollen Schlüsselkompetenzen wie Lesen, Schreiben und Rechnen erworben und ein positives Selbstkonzept, Motivation und Interesse der Kinder gefördert werden. Die Schwerpunkte liegen dabei auf der Förderung sprachlicher

Kompetenzen, der Vermittlung mathematischer und naturwissenschaftlicher Zusammenhangsvorstellungen sowie der Stärkung sozialer Kompetenzen (KMK 2019, S. 107; Miller 2022). Die bundesweiten Bildungsstandards geben dabei vor, welche Kompetenzen die Schüler:innen in den Kernfächern Deutsch und Mathematik bis zum Ende der 4. Jahrgangsstufe erworben haben sollten (KMK 2019, S. 113).

Am Ende der Grundschule wird keine Abschlussprüfung durchgeführt und mit wenigen Ausnahmen werden auch keine Übertrittszeugnisse vergeben. Für die Entscheidung der künftigen Schulform sind meist primär die Noten im Zeugnis der 4. Klasse bzw. 6. Klasse maßgeblich (KMK 2015), die sowohl die formale Empfehlung der Lehrkräfte als auch die endgültige Entscheidung der Eltern beeinflussen. Am Übergang in die Sekundarstufe wechseln Schüler:innen an Schularten mit ein oder mehreren Bildungsgängen (KMK 2019, S. 121). Zu den traditionellen Schularten mit einem Bildungsgang zählen die Haupt- (Mittel-), Realschulen und Gymnasien. Der Übergang von der Grund- in eine Sekundarschule erfolgt in den meisten Bundesländern bereits nach der vierten Klassenstufe. In Berlin und in Brandenburg sowie Hamburg hingegen umfasst die Grundschulzeit sechs Jahre. In einigen Bundesländern gibt es Orientierungsstufen, die einen späteren Wechsel ermöglichen (z. B. Bayern, Mecklenburg-Vorpommern). Zweifelsohne wird der Wechsel von der Grundschule in eine Sekundarschule als eine der wichtigen Statuspassagen im Leben junger Menschen gesehen (Arnold et al. 2007; Maaz et al. 2006).

Auch der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe wird als kritisches Lebensereignis diskutiert (Anderson et al. 2000; Hirst et al. 2011). Bei einem kritischen Lebensereignis (Filipp 1995) kommt es zu einem Person-Umwelt-Ungleichgewicht, das von der Person erlebt wird und affektive Reaktionen hervorruft. Dabei ist mit „kritisch“ nicht zwingend ein negatives Erlebnis zu verstehen, vielmehr ist entscheidend, wie gut der Übergang bewältigt werden kann. An den Übergängen in die Primar- und Sekundarstufe erleben Schüler:innen viele strukturelle, institutionelle, akademische und soziale Änderungen. Schüler:innen am Übergang in die Sekundarstufe sind in Einklang mit dem Transitionsmodell von Griebel und Niesel (2004, 2006, 2011, 2020) mit zahlreichen Veränderungen konfrontiert. Sie müssen sich in einer neuen Klasse sozial einleben, sich an viele neue Lehrkräfte und Unterrichtsfächer gewöhnen und mit steigenden Leistungsanforderungen zurechtkommen. Auch dieser Übergang ist somit von einer Diskontinuität zwischen der vorherigen und aktuellen (Schul-)Umwelt gekennzeichnet (Rice 2001) und erfordert von den Schüler:innen akademische, soziale und emotionale Anpassungsleistungen.

Oftmals wird mit Blick auf die eingesetzten Übertrittsverfahren von einer frühzeitigen Vergabe von Lebenschancen auf Basis kritikwürdiger Verfahren gesprochen (Ingenkamp/Lissmann 2005). Das Prinzip der Leistungsdifferenzierung wird oft kritisiert (z. B. Heinzel/Prengel 2002), da es dem Recht auf Bildung mit

dem Ziel, „die Persönlichkeit, die Begabung und die geistigen und körperlichen Fähigkeiten des Kindes voll zur Entfaltung zu bringen“ (BMFSFJ 2022, S. 22) entgegensteht. Dabei handelt es sich um eines der Rechte von Kindern und Jugendlichen, nämlich – trotz bestehender Schulpflicht – um das Recht auf Bildung, und zwar unabhängig von Herkunft, Geschlecht, Behinderung etc. Damit sind bereits einige der Kinderrechte angesprochen, die in der 1989 verabschiedeten UN-Kinderrechtskonvention (BMFSFJ 2022) verankert sind (Art. 2, 28 und 29).

1.1.2 Kinderrechte³

Bei Kinderrechten handelt es sich um Menschenrechte, die die besonderen Bedürfnisse von Kindern berücksichtigen (Maywald 2012). Die UN-Kinderrechtskonvention umfasst insgesamt 54 Artikel und basiert auf vier Grundprinzipien (BMFSFJ 2022; Deutsches Kinderhilfswerk o. J.): Gleichbehandlung/Diskriminierungsverbot, Recht auf Leben und persönliche Entwicklung, Kindeswohlvorrang, Recht auf Beteiligung/Berücksichtigung des Kindeswillens. Allen Kindern und Jugendlichen im Alter von 0 bis 18 Jahren stehen die Kinderrechte zu, unabhängig von z. B. ihrer Herkunft oder ihrer Religion, und alle sollen entsprechend auch gleichbehandelt werden. Sie sollen sich bestmöglich entwickeln können, indem sie gemäß ihren Voraussetzungen gefördert und unterstützt und bspw. vor Krankheit und Gewalt geschützt werden. Das Wohl des Kindes ist von besonderer Bedeutung und von allen Einrichtungen bei ihren Entscheidungen stets zu priorisieren. Schließlich sollen die Kinder in den sie betreffenden Angelegenheiten – entsprechend ihres Alters und ihrer Reife – gehört und ihre Meinung berücksichtigt werden. Bei Nichteinhaltung ihrer Rechte steht ihnen ein Beschwerderecht zu.

Einen Überblick über die 54 Artikel der UN-Kinderrechtskonvention gibt bspw. das Gebäude der Kinderrechte (s. Abb. 1). Die 54 Artikel (BMFSFJ 2022) beinhalten neben konkreten Rechten für die Kinder auch damit verbundene Pflichten für die einzelnen Staaten:

3 s. auch Ertl/Gerbeshi 2024

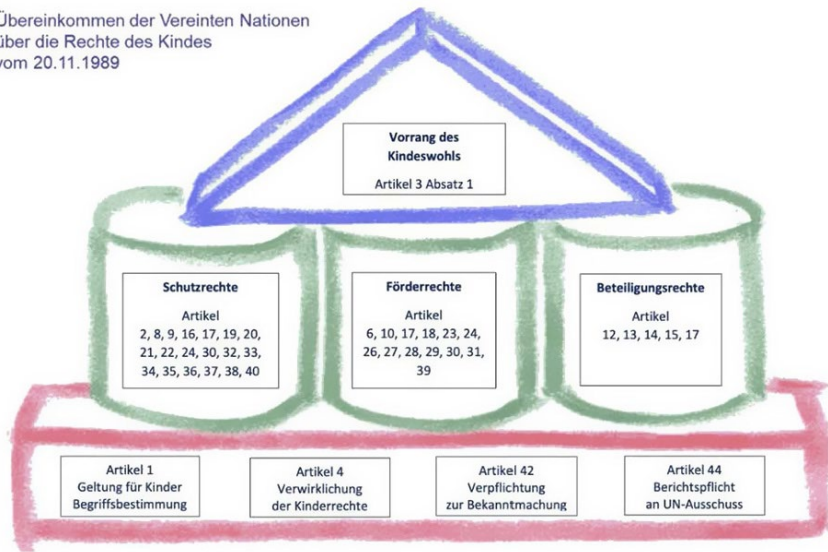


Abbildung 1: Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte des Kindes vom 20.11.1989 (Maywald 2024, S. 36)

Im Dach des Gebäudes und damit als oberstes Gebot findet sich mit Art. 3 das *Wohl des einzelnen Kindes*, eines der vier Grundprinzipien. Im Mittelpunkt des Gebäudes finden sich die einzelnen Rechte, die sich inhaltlich drei Bereichen zuordnen lassen: dem Schutz, der Förderung und der Beteiligung (s. hierzu die Kapitel 2, 3 und 4 in diesem Band). Im Sockel des Gebäudes sind vier Artikel festgehalten, die die konkrete Umsetzung der Kinderrechte und auch Verpflichtungen der einzelnen Staaten beinhalten. So ist mit Artikel 1 die Gültigkeit für alle Menschen bis zur Vollendung des 18. Lebensjahrs festgehalten. In Artikel 4 ist die Verpflichtung der Vertragsstaaten verankert, alle Maßnahmen zu ergreifen, um die Verwirklichung der Kinderrechte zu garantieren. Des Weiteren sind die Vertragsstaaten verpflichtet, die UN-KRK bekannt zu machen, auch bei den Kindern (Art. 42). Schließlich ist in Artikel 44 die Berichtspflicht festgehalten, wonach die Vertragsstaaten regelmäßig Bericht über die Verwirklichung der Kinderrechte abzustatten haben.

Da Kinderrechte für alle Kinder von 0 bis 18 Jahren gelten, sind diese per se auch in den Kindertageseinrichtungen und in den Schulen einzuhalten und zu berücksichtigen. Sowohl die Bildungs- und Erziehungspläne für den Bereich der Kindertageseinrichtungen als auch die Lehrpläne und Curricula für den schulischen Bereich greifen die Kinderrechte auf, meist sowohl bezogen auf die Leitlinien und den Umgang mit den Kindern als auch als Inhalte in der Arbeit mit den Kindern. Dabei ist zu beachten, dass die Kinderrechte nicht nur gewahrt und umgesetzt werden, sondern dass sie den Kindern auch bekannt gemacht werden.

Denn die Ergebnisse der Children's Worlds+ Studie (Andresen et al. 2019) zeigen, dass nur etwas über ein Drittel der Grundschulkinder und auch nur 43 % bis 53 % der Schüler:innen der Sekundarstufe nach eigener Angabe wissen, welche Rechte Kinder und Jugendliche haben. Zudem haben 60,7 % der Grundschulkinder noch nie etwas von der UN-KRK gehört, im Bereich der Sekundarstufe bewegt sich der Anteil zwischen 46,1 % und 64,2 % (ebd.). Laut dem Kinderreport 2018 (DKHW 2018) sind lediglich 16 % aller befragten Kinder und Jugendlichen der Meinung, sich gut mit Kinderrechten auszukennen. Dagegen kennen 60 % Kinderrechte nur vom Namen her und fast ein Viertel aller Befragten hat noch nichts von Kinderrechten gehört (ebd.). Ähnliche Befunde finden sich auch in internationalen Untersuchungen (af Ursin/Haarpää 2018). Eine Interviewstudie mit Schüler:innen der 3. und 4. Jahrgangsstufe zeigt, dass sich Kinder bei der Erklärung, was sie unter Kinderrechten verstehen, auf ausgewählte Rechte beziehen und dabei vorrangig Schutz- und Förderrechte heranziehen und eher weniger Beteiligungsrechte (Ertl/Gerbeshi 2024).

Welche Bedeutung den Kinderrechten im Kontext der Übergänge vom Kindergarten in die Grundschule und von der Grundschule in die weiterführende Schule zukommt, wird im Folgenden dargestellt.

1.1.3 Übergänge und die Bedeutung von Kinderrechten

Relevant sind alle Kinderrechte im Rahmen von Übergangsprozessen insofern, als dass diese berücksichtigt werden sollen und eine Verletzung der Kinderrechte zu vermeiden bzw. entsprechend anzuzeigen ist. Im Folgenden soll dargestellt werden, welche der Schutz-, Förder- und Beteiligungsrechte (siehe dazu Maywald in diesem Band) bezüglich der Übergänge und des Lernens und Lebens in Bildungseinrichtungen konkret von Bedeutung sind.

Schutzrechte in Übergängen

Für die Übergänge in die Grundschule und aus der Grundschule und die damit verbundenen Prozesse sind insbesondere die Schutzrechte zur Privatsphäre (Art. 16), die auch den Datenschutz umfassen, zum Schutz vor Gewalt (Art. 17) sowie das Recht auf Gesundheit (Art. 24) von besonderer Bedeutung.

Für die Gestaltung anschlussfähiger Bildungs- und Lernprozesse ist die Kenntnis der Lernausgangslagen, Lernvoraussetzungen und Lernbiografie von besonderer Bedeutung. Liegen diese Informationen zu Schulbeginn direkt vor, kann nahtlos daran angeschlossen werden. Aufgrund des Datenschutzes dürfen diese Informationen bspw. vom Kindergarten in die Grundschule nicht direkt weitergegeben werden, sondern erfordern das Einverständnis der Erziehungsberechtigten. So wird in Bayern bspw. – das Einverständnis der Erziehungsberechtigten

vorausgesetzt – gemeinsam von Erziehungsberechtigten und pädagogischen Fachkräften im Kindergarten der Bogen „Informationen für die Grundschule“ (StMAS/StMUK 2018) ausgefüllt, der dann z. B. im Rahmen der Schulanmeldung durch die Familien selbst an die Grundschule übergeben werden kann. Innerhalb des schulischen Systems, beim Wechsel in die Sekundarstufe, werden diese Informationen über den Schülerakt weitergegeben. Doch die Privatsphäre ist auch über den Datenschutz hinaus zu beachten. Gerade auch am Schulanfang oder beim Wechsel in eine neue Schule kann es gut sein, dass manche Kinder noch Unterstützung beim Finden ihrer Arbeitsmaterialien bedürfen. Hier gilt es beispielsweise sich die Erlaubnis beim jeweiligen Kind einzuholen, im Schulranzen nachsehen zu dürfen.

Im Jahr 2023 war in mindestens 63 700 Fällen das Kindeswohl von Kindern oder Jugendlichen durch Vernachlässigung oder durch psychische, körperliche oder sexuelle Gewalt gefährdet (Statistisches Bundesamt 2024). Jeden Tag werden 48 Kinder Opfer sexueller Gewalt (Bundesregierung o. J.) und „es ist davon auszugehen, dass etwa ein bis zwei Schüler*innen in jeder Schulklasse von sexueller Gewalt in der Familie und andernorts betroffenen waren/sind“ (Unabhängige Beauftragte für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs, 2025). Kinder sind im Übergang vom Kindergarten zur Grundschule nicht nur vor Gewalt durch Betreuungspersonen zu schützen, sondern bei einer wahrgenommenen Verletzung des Kindeswohls ist entsprechend zu handeln. Darüber hinaus ist der Schutz vor Gewalt – physisch oder psychisch – durch andere Kinder zu wahren und ernst zu nehmen.

Auch wenn für die meisten Kinder der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule ohne große (Anpassungs-)Probleme gelingt, so gibt es doch einige Kinder, für die der Übergang eine Herausforderung oder ein stressbeladenes Ereignis ist (s. o.), das die Gesundheit des Kindes beeinflussen kann.

Die vorliegenden wenigen Studien, die Schutzrechte in Übergangssituationen berücksichtigen, greifen die genannten Schutzrechte meist nicht direkt, sondern eher implizit auf. So lassen sich insbesondere verschiedene Aspekte identifizieren, die dem Schutz und Wohlergehen der Kinder in dieser sensiblen Phase dienen.

Woodhead und Brooker (2008) betonen die Bedeutung des Zugehörigkeitsgefühls und des Wohlbefindens der Kinder in der Schule. Peters (2010) hebt zudem hervor, dass es klare Verbindungen zwischen Gefühlen von Zugehörigkeit und Wohlbefinden und kindlichen Lernprozessen gibt (siehe auch Hascher et al. 2011; Gläser-Zikuda et al. 2018). Kinder können sich demnach erst dann in Lernprozesse vertiefen, wenn sie sich wohl fühlen. Gute Beziehungen zu Erwachsenen und zu anderen Kindern tragen ebenfalls zum Wohlbefinden und zur Zugehörigkeit bei. Stenseng et al. (2015) untersuchten die Auswirkungen sozialer Ausgrenzung in der Kindertageseinrichtung auf die kindliche Selbstregulation nach dem Übergang in die Grundschule. Ihre Ergebnisse unterstreichen die Notwendigkeit, Kinder vor

negativen sozialen Erfahrungen zu schützen, da diese langfristige Auswirkungen auf ihre Entwicklung haben können.

Am Übergang in die Sekundarstufe werden z. B. folgende Änderungen von den Kindern erlebt: mehr Kontrolle und Disziplin durch die Lehrkräfte, geringeres Autonomieempfinden, weniger persönliche Schüler:in-Lehrkraft-Beziehung oder mehr Leistungsdifferenzierung und Gruppenvergleiche als in der Primarstufe (Eccles et al. 1993). Eine Fehlpassung zwischen den schulischen Gegebenheiten und den Bedürfnissen der Schüler:innen kann negative Folgen, wie Abnahme von Motivation, Selbstkonzept, Fachinteresse, lernförderlichen Einstellungen und Verhaltensweisen, haben. Dabei haben manche Schüler:innen aufgrund ihrer Persönlichkeits- und Leistungsentwicklung ein höheres Risiko einer Fehlpassung. Dazu zählen z. B. Schüler:innen mit geringen Leistungen, niedrigem Selbstkonzept, geringem schulischen Engagement oder mit Verhaltensproblemen (Kmiec 2007, S. 28). Mit Blick auf das Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler wurde gezeigt, dass die Mehrheit der Schüler:innen den Übergang von der Grund- in die weiterführende Schule als positive Herausforderung erlebt (Hagenauer et al. 2013; Kurtz et al. 2010). Allerdings handelt es sich um einen kurzfristigen Anstieg des schulischen Wohlbefindens und somit eine Momentaufnahme. Mehrfach wurde ein Abwärtstrend für das Wohlbefinden im Laufe der Schulzeit berichtet (z. B. Hascher et al. 2011). Als Gründe für diese Abnahme können zunehmende Leistungsanforderungen, weniger schülerorientierter Unterricht, Lehrkräftewechsel, aber auch Mobbing Erfahrungen und mit der Pubertät einhergehende Veränderungen aufgeführt werden (vgl. Obermeier et al. 2022; Ömerogullari/Obermeier 2022).

Wie bereits erwähnt, sind für manche Kinder und Jugendliche Übergänge auch mit Angst, Sorgen und Stresserleben verbunden, auch wenn diese in unterschiedlichem Ausmaß und unterschiedlicher Dauer erlebt werden (Duchesne et al. 2012; Rice et al. 2011). Diese Kinder und Jugendlichen sind im Sinne des Rechts auf Gesundheit gezielt in den Blick zu nehmen und diesbezüglich zu unterstützen.

Förderrechte in Übergängen

Für die Übergänge vom Kindergarten in die Grundschule und von der Grundschule in die weiterführende Schule sind insbesondere die folgenden Förderrechte (s. Maywald in diesem Band) von zentraler Bedeutung: Alle Kinder haben ein Recht auf Bildung (Art. 28), das das Ziel verfolgt, die Kinder bestmöglich in ihrer Entwicklung zu unterstützen (Art. 29). Eng damit verbunden ist die Inklusion von Kindern, die rechtlich in Art. 23, dem Recht auf Förderung von Kindern mit Behinderung, verankert ist. Zudem ist das Recht auf Ruhe, Freizeit, Spiel und Erholung (Art. 31) zu nennen. Während im Kindergarten das spielerische Lernen vorherrscht, ist es im schulischen Kontext das formale Lernen. Hinzu kommt, dass sich Lernsituationen über einen längeren Zeitrahmen erstrecken bspw. auch