

## Schulische Übergänge und Inklusion<sup>1</sup>

### 1 Einführung

Schulische Übergänge können als ein dynamischer und andauernder Prozess der Anpassung verstanden werden, der sich aufgrund eines Wandels von einem schulischen Kontext in den anderen sowie einer Reihe und einem Set interpersoneller Beziehungen in andere ergibt (vgl. JINDAL-SNAPE 2010). Der schulische Kontext kann dabei eine Veränderung der schulischen Systeme oder einen Wandel über verschiedene Bildungsphasen beinhalten, z.B. das Aufrücken von einer Klasse in die andere, der Wechsel von der Grundschule auf eine weiterführende Schule oder der Wechsel von einer Förderschule auf eine allgemeinbildende Grund- bzw. weiterführende Schule. Die Veränderungen interpersoneller Beziehungen beinhalten das Zurücklassen alter Freundschaften und Lehrkräfte sowie die Bildung neuer Beziehungen mit den Menschen innerhalb der neuen Umgebung. Zudem bringt ein Übergang neben subtilen und unsichtbaren Erwartungs- und Regeländerungen im neuen schulischen Kontext auch eine Veränderung der Identität, z.B. von der eines Grundschülers zu der eines Schülers der weiterführenden Schule, mit sich (vgl. BRONFENBRENNER 2009). Übergänge lösen wesentliche Veränderungen der persönlichen Lebenslage aus und können eine Zeit intensiven Lernens sein, in der das Individuum mehrere und teilweise gleichzeitig ablaufende Phasen schneller Veränderung erfährt (vgl. GRIEBEL/NIESEL 2004; MAYS 2014). Die schulischen Übergänge eines Kindes sind daher in mehrere gleichzeitige und multiple Übergänge eingebettet. Sie lösen Übergänge für Bezugspersonen, z.B. ihre Familie und Fachkräfte, aus und vice versa. Daher

.....  
1 Dieser Beitrag ist eine Übersetzung der englischen Originalfassung: MAYS, D./JINDAL-SNAPE, D./BOYLE, C. (2019): Transitions of children with additional support needs across stages. In: BOYLE, C./MAVROPOULOU, S./ANDERSON, J. (Ed.): Inclusive Education: Global Issues/Controversies. Studies in Inclusive Education. Boston: SensePublishers (im Druck).

sind Übergänge zahlreich und mehrdimensional (vgl. JINDAL-SNAPE 2016; Multiple and Multi-dimensional Transitions Theory).

Die Forschung deutet darauf hin, dass die meisten Kinder Übergänge erfolgreich meistern und dass manche Übergänge eine Anpassung und Umstellung über längere Zeit beinhalten (vgl. JINDAL-SNAPE/FOGGIE 2008; LUCEY/REAY 2000). Das gleiche Kind kann schulische Übergänge zu einem Zeitpunkt als positiv und zu einem anderen Zeitpunkt als herausfordernd und belastend erleben. Positive Übergänge können die Entwicklung eines Kindes fördern, während negative Übergänge zu Schwierigkeiten hinsichtlich des sozialen und emotionalen Wohlbefindens sowie einer Abnahme der akademischen Leistung und Motivation führen können (vgl. GALTON/HARGREAVES 2002; JINDAL-SNAPE 2016). Die Belastung wird manchmal durch die unbekannte Umgebung und Mitarbeiter, den Verlust von Freundesgruppen ohne fortwährende außerschulische Netzwerke, das Bedürfnis neue Beziehungen aufzubauen, das Zurechtfinden in der neuen physischen, akademischen und sozialen Umgebung sowie aufgrund des hohen Bedürfnisses nach definitivem und sicherem Wissen (NCC; engl.: Need for Cognitive Closure) ausgelöst (vgl. JINDAL-SNAPE 2016). Kindern und jungen Menschen mit hohem NCC ist es wichtig, über alle relevanten Informationen zu verfügen, bevor sie sich in eine neue Situation bzw. Umgebung begeben, um ihr Gefühl der Verwirrung, Unsicherheit und Ambiguität zu mindern (vgl. KASHIMA/SADEWO 2016). Diese Informationen stehen ihnen nicht immer zur Verfügung, insbesondere dann, wenn das Übergangskonzept, welches eigentlich eine frühzeitige Gewöhnung an die neue Umgebung zum Ziel haben sollte, nicht ausgereift ist (vgl. JINDAL-SNAPE 2016).

Diese Übergänge können für Kinder *mit zusätzlichem Unterstützungsbedarf* oder *Förderbedarf* noch komplexer ausfallen. Beispielsweise kann der Übergang für Kinder mit Migrations- und Fluchthintergrund beinhalten, das Lernen in einer fremden Sprache einzuüben, in einem fremden Schulsystem zu lernen oder in einem fremden Land zu leben (vgl. GUNASEKERA et al. 2014). Dennoch besteht ein Mangel an wissenschaftlichen (Forschungs-)Beiträgen zu Übergangsprozessen von Kindern mit zusätzlichem Unterstützungsbedarf (vgl. HANNAH/TOPPING 2013; HUGHES et al. 2013; JINDAL-SNAPE et al. 2006; MAYS et al. 2016; ROSENKOETTER et al. 2009), und die wenige vorliegende Literatur fokussiert größ-

teils postschulische Übergänge (vgl. RICHARDSON et al. in Arbeit). Eine systematische Literatursuche in Datenbanken wie ERIC, PsycInfo und Fachportal Pädagogik zeigt eindeutig, wie sich der Fokus auf Übergänge zwischen verschiedenen Fachgebieten und Sprachregionen unterscheidet. Der Übergang von einer Förderschule für emotionale und soziale Entwicklung an die allgemeinbildende Schule soll hier als Beispiel herangezogen werden. Nur wenige empirische Studien wurden bislang in diesem Bereich in Deutschland durchgeführt, obwohl der Anteil von Schülern, die außerhalb des allgemeinbildenden Schulsystems beschult werden, konstant bleibt und die ursprünglich definierte Aufgabe dieser Förderschulen in einer vorbereitenden bzw. "Übergangs"-Institution besteht (vgl. MAYS 2014; 2017). Beispielsweise wurden in Nordrhein-Westfalen (NRW), dem mit ca. 18 Millionen Einwohnern bevölkerungsstärksten und flächenmäßig viertgrößten Bundesland Deutschlands, seit 2009 etwa 15.000 Schüler mit zusätzlichem Unterstützungsbedarf im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung getrennt in Förderschulen unterrichtet. Eine Reduktion dieser Exklusionsquote ist auch 10 Jahre nach der Ratifizierung der UN-BRK nicht zu erkennen (vgl. MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG NRW 2017).

Umso mehr ist es von zentraler Bedeutung, die Belastungs- und Angstproblematik mancher Kinder, die sich während eines Überganges ergeben kann, sensibel zu identifizieren, um übergangsbegleitende Fördermaßnahmen frühzeitig initiieren zu können (vgl. JINDAL-SNAPE 2016). Zum Beispiel kann Bedarf an zusätzlicher Unterstützung beim Wechsel zwischen Schulen häufiger bei Schülern mit Fluchthintergrund durch die besonderen Umstände sowohl innerhalb als auch außerhalb des schulischen Settings vorliegen (vgl. GUNASEKERA et al. 2014). Während die Autoren diesen Beitrag Ende 2017 verfassen, ist es klar, dass die Aufnahme von Flüchtlingen ein Thema für viele Länder, allen voran Deutschland, ist. Die Gründe, warum aktuell viele Flüchtlinge ihr Heimatland verlassen wollen, können vielschichtig sein; jedoch ist klar, dass viele Gewalt als Resultat von Unterdrückung und/oder Kriegssituationen erlebt oder mitangesehen haben. Der Übergang zwischen Schulen ist für viele dieser Schüler sogar noch problematischer als gewöhnlich erwartet würde, und die Frage der Beschulung unter Bereitstellung angemessener Unterstützung mit dem Fokus inklusiver Bildung ist von zentraler Bedeutung für erfolgreiche Übergänge und somit auch für die Beschulung.

HATTIE (2013) stellte die Hauptaspekte, die die Leistungen eines Schülers in der Schule beeinflussen, in eine Rangfolge und fand, dass "mobility" (welche wir als einen einflussreichen "Übergangsfaktor" annehmen können) auf dem letzten Platz mit einem negativen Effekt von -0,34 eingestuft wurde. Er untersuchte die Ergebnisse von 181 Einzel- und 3 Meta-Studien und schlussfolgerte, dass der wichtigste grundlegende Faktor für die Sicherung des Schulerfolges das Entwickeln starker Freundschaften innerhalb des ersten Monats nach dem Übergang in eine neue Schule ist (ebd.). Diese Wichtigkeit der sozialen Aspekte (schulischer) Bildung kann im ständigen Streben nach Erfolg innerhalb einer primär auf (fachliche) Leistungen ausgerichteten Institution Schule in Vergessenheit geraten (vgl. BOYLE 2014; HARDY/BOYLE 2011). Im Gegensatz dazu stehen mehrere Forschungsbefunde, dass z.B. den Kindern und ihren Eltern die sozialen und interpersonellen Aspekte von Übergängen zunächst viel wichtiger sind als die akademischen Aspekte (vgl. JINDAL-SNAPE 2013). Professionelle Unterstützung wird benötigt, allerdings sollte diese alle Stufen von individueller Schülerunterstützung bis hin zu interaktioneller und kontextueller Unterstützung umfassen.

Dieses Kapitel will den Einfluss, den Übergänge auf Kinder mit zusätzlichem Unterstützungsbedarf haben können, beschreiben, für diese Übergangsphasen relevante Aspekte der Gesetzgebung untersuchen und Hinweise und Empfehlungen für eine effektive, inklusive Übergangspraxis geben.

## **2 Der Einfluss von Übergängen auf Kinder mit zusätzlichem Unterstützungsbedarf**

Eine der ersten größeren Studien zu schulischen Transitionen wurde von NISBET und ENTWISTLE (1969) durchgeführt. Über 2.000 Kinder aus 33 Schulen in Schottland nahmen an dem Projekt teil. Die Forscher untersuchten das Alter, in dem ein Übergang in weiterführende Schulen am geeignetsten erscheint und ob ein Schulwechsel die Entwicklung eines Kindes beeinflusst. Die Studie ergab, dass Schüler, die Schwierigkeiten bei der Anpassung in der Übergangsphase erlebten, in der Schule schlechtere Leistung aufbrachten als Schüler, die keine Schwierigkeiten erlebten. Sie kam außerdem zu dem Schluss, dass weniger motivierte Schüler oft aus Arbeiterfamilien stammten und es schwerer hatten, sich

anzupassen (ebd.). Zudem wurde in verschiedenen Untersuchungen angedeutet, dass Schüler, die zusätzliche Unterstützung benötigen, ein höheres Risiko haben könnten, negativ durch die Übergangsprozesse beeinflusst zu werden. Der folgende Abschnitt wird die verschiedenen Phasen schulischer Übergänge diskutieren und Evidenz aus der Forschung zu den Erfahrungen von Schülern mit zusätzlichem Unterstützungsbedarf betrachten. Die Phasen sind:

1. von der Vorschule (Kindergarten) in die Grundschule,
2. von der Grundschule in die weiterführende Schule, und
3. postschulische Übergänge.

## 2.1 Von der Vorschule (Kindergarten) in die Grundschule

Obwohl die Forschungslage zu dieser Phase begrenzt ist, haben Studien Probleme hinsichtlich dieser Übergänge für Kinder mit zusätzlichem Unterstützungsbedarf – v.a. aufgrund der unterschiedlichen Praxis von Fachkräften und den Ansichten des Personals – verdeutlicht. Eine Studie aus den USA deutete darauf hin, dass Kinder, die größere Lernprobleme aufwiesen, stärker ausgeprägte Schwierigkeiten hatten einen erfolgreichen Übergang in die Grundschule zu meistern als Kinder mit geringeren Lernproblemen (vgl. CARLSON et al. 2009). Die Autoren fanden des Weiteren heraus, dass Lehrer in allgemeinbildenden Grundschulen lediglich fünf Strategien einsetzten, um den Übergang von Schülern mit zusätzlichem Unterstützungsbedarf zu begleiten, während Lehrkräfte in Förderschulen wesentlich mehr Strategien anwendeten. Diese bestimmten Strategien beinhalteten die Bereitstellung übergangsrelevanter Informationen für Eltern, das Ermutigen sowohl von Eltern als auch Schülern zu frühzeitigen Hospitationen an der neuen Schule sowie die Verabredung eines "umgekehrten" Besuches von Lehrern der neuen Schule, um das Kind in ihrer/seiner aktuellen Schule kennenzulernen sowie die pünktliche Gewährleistung der Einsicht in die Schulakten eines Schülers oder einer Schülerin sicherzustellen. Die Studie hob zudem die Bedeutung der individuellen Persönlichkeit eines Kindes sowie seiner Schulreife hervor. In Schottland berichtet GORTON (2012) einen ähnlichen Aspekt: Eltern von Kindern mit zusätzlichem Unterstützungsbedarf waren mehr gewillt, den Übergang in die Grundschule zeitlich zu verzögern, sodass das Kind mehr Möglichkeiten zur "Reifung" und somit eine größere Chance auf

einen von Beginn an erfolgreichen Besuch der Grundschule hat und ein Förder- schulbesuch vermieden werden kann. Eine systemische Perspektive sollte bei der Gestaltung von Übergängen immer mit berücksichtigt werden. Die vorhandenen Netzwerke und sozialen Dynamiken auch außerhalb des Systems Schule können mächtige Einflussvariablen während eines Übergangs sein (vgl. hierzu z.B. MAYER et al. 2010). Es ist nicht überraschend, dass die ökologische und systemische Perspektive weitreichende Unterstützung hinsichtlich der Analyse und transparenten Entwicklung von Übergangskonzepten erhalten hat. Vertreterinnen und Vertreter dieser Ansatzarten arbeiten auf Basis der Annahme, dass die Art und Weise, auf der ein Kind oder junger Mensch durch Personen in ihrer unmittelbaren Umgebung auf Veränderungen vorbereitet und durch diese hindurch unterstützt wird, einen wesentlichen Einfluss auf den Erfolg des Übergangs haben kann (vgl. BRONFENBRENNER 2009).

## 2.2 Übergang in die weiterführende Schule und das Gymnasium

Ein breites Spektrum schulischer, Entwicklungs-, emotionaler und kognitiver Übergänge finden in dieser Phase statt: der Schulwechsel, das Einsetzen der Pubertät und das Ausbilden formellen operationalen Denkens, welche alle zur gleichen Zeit von den Schülern bewältigt werden müssen (vgl. COLE et al. 2001). Kinder sind aufgrund der größeren Angebotswahl an Schulfächern, sozialen Aspekten und Sport gespannt auf den Übergang in die weiterführende Schule. Es gibt mehr Möglichkeiten, neue Menschen kennenzulernen und natürlich auch, einige Freunde zurückzulassen. Plötzlich wird der Unterricht von mehreren Lehrkräften anstatt von einer Lehrkraft im Laufe eines Schultages durchgeführt und es eröffnen sich mehr Freiheiten und damit verbundene individuelle Entwicklungsmöglichkeiten (vgl. AKOS 2010; JINDAL-SNAPE et al. 2008; JINDAL-SNAPE 2010). Jedoch können Kinder in Übergangsphasen auch ängstliche Verhaltensweisen zeigen, da weiterführende Schulen in der Regel größer sind, sich an einem anderen Ort befinden und anders eingerichtet sind, lebenslange Freundschaften verloren gehen, neue Freunde gefunden und plötzlich die zum Teil unterschiedlichen Anforderungen von wesentlich mehr Lehrkräften verinnerlicht und bestmöglich erfüllt werden müssen (vgl. JINDAL-SNAPE 2016). Diese

Herausforderungen müssen insbesondere bei Kindern mit einer Autismusspektrumsstörung eine besondere Berücksichtigung erfahren (vgl. HANNAH/TOPPING 2012).

JINDAL-SNAPE et al. (2006) arbeiteten in einer qualitativen Studie mit fünf Kindern mit Autismus-Spektrum-Störung heraus, wie vielfältig die Wege dieser Kinder beim Wechsel in die weiterführende Schule verlaufen können und mit Blick auf die unterschiedlichen Unterstützungsbedarfe auch verlaufen müssen. In einer weiteren Studie, die die Elternperspektive in den Mittelpunkt gerückt hat, wurde der Wunsch der Eltern deutlich, dass Fachkräfte und örtliche Behörden die ihnen anvertrauten Kinder auch als eine "ganze Person" und nicht nur als "Schülerin oder Schüler" betrachten sollen und eine Schulzuweisung basierend auf deren Wünschen und Bedürfnissen vorgenommen werden sollte – anstelle einer oftmals an finanzielle Aspekte geknüpften Zuweisung der Schüler zu einer Schule (vgl. POET et al. 2011).

Es ist möglich, dass ein Neubeginn für Kinder und junge Menschen mit Verhaltensproblemen positiv sein kann, da die wandelnden Zugehörigkeiten zu Freundesgruppen jungen Menschen, die zuvor soziale Probleme erlebt haben, die Möglichkeit geben, neue soziale Beziehungen, Rollen und Identitäten aufzubauen, welche deren Umstellung und Anpassung fördern (vgl. FARMER et al. 2011). Jedoch wurde auch berichtet, dass diejenigen mit Verhaltensproblemen ein erhöhtes Risiko aufweisen, Mobbing-Täter sowie -Opfer zu werden (vgl. FARMER et al. 2012; GUMPEL/SUTHERLAND 2010; SWEARER et al. 2004). Daher kann der neue soziale Kontext sowohl einen Schutz- als auch Risikofaktor darstellen (vgl. FARMER et al. 2015). Ebenso deutet LANGENKAMP (2010) darauf hin, dass die sozialen Beziehungen von Schülern an der Grundschule (sowie deren Fortführung) und die Fähigkeit, neue positive soziale Beziehungen in der weiterführenden Schule zu bilden, sie nicht nur vor emotionaler, sondern auch vor akademischer Vulnerabilität schützen.

### 2.3 Postschulische Übergänge

Der postschulische Übergang ist ein Prozess, der mit vielen Schwierigkeiten insbesondere für die jungen Menschen, die eine Form zusätzlicher Unterstützung

benötigen, verbunden ist (vgl. AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2014).

In dieser Phase ist die Zusammenarbeit zwischen den abgebenden Systemen, den außerschulisch-unterstützenden Systemen und dem aufnehmenden System (z.B. die Berufsschule) maßgeblich. Diese Zusammenarbeit kann sich aufgrund von Spannungen zwischen den Professionen, einem Fehlen klarer Zuständigkeiten, der misslungenen Übergabe von Zuständigkeiten und einer fehlenden Feedbackschleife um zu erkennen, was funktioniert hat, als problematisch erweisen. Zum Beispiel beziehen die postschulischen Übergangstreffen in Schottland mehrere Fachkräfte verschiedener Vertreter ein, die junge Menschen und ihre Familien als überfordernd empfinden. Die Machtdynamiken innerhalb dieser Gesprächsrunden erschweren es zudem womöglich, eigene Ansichten auch zu äußern. Zudem existieren mehrere Berichte von jungen Menschen, die von ihrer Lehrkraft *eingeladen* wurden, jedoch nicht teilnehmen wollten (vgl. AZIZ 2014).

Die postschulische Lebensphase ist auch die Zeit, in der ein Jugendlicher sich zu einem jungen Erwachsenen entwickelt mit einem einhergehenden Bedürfnis nach Unabhängigkeit und dem Aufbau neuer stabiler Beziehungen. Für Menschen mit komplexen Bedürfnissen, z.B. bei körperlichen Beeinträchtigungen, kann diese Zeit zunächst auch die Anpassung des erweiterten Lebensraums beinhalten, bevor andere Dinge geschehen können. Zudem kann das unabhängige Wohnen für einige dieser jungen Menschen und deren Bezugspersonen einer allmählichen psychologischen Anpassung bedürfen, wenn sie aufgrund ihrer komplexen Bedürfnisse in einer relativ geschützten Umgebung aufgewachsen sind (vgl. JINDAL-SNAPE et al. 2015).

### 3 Effektive Übergangspraxis

MAYS (2014) argumentiert, dass eine Übergangspraxis, die nicht fest auf mehreren systemischen Ebenen etabliert ist, sehr wahrscheinlich die Ängste von Schülern verstärken wird. Er hebt Faktoren hervor, die förderlich oder hinderlich während Übergangsprozessen wirken können (s. Tabelle 1).



SCHÜLEREBENE	LEHREREBENE	ORGANISATORISCHE EBENE
Soziale Fähigkeiten	(integrations-)Kompetenz von Experten (psychologische Expertise, Wissen über das allgemeinbildende Schulsystem)	menschliche Ressourcen
Ängste	kommunikative Fähigkeiten	Art der Implementierung des Übergangskonzeptes auf Schulebene
Leistung	grundlegende Einstellung der Lehrkraft hinsichtlich Integration / Inklusion	Art der Implementierung des Übergangskonzeptes auf Ebene des Schulumtes
Intelligenz	subjektive Wahrnehmung der Arbeitsbelastung	regionale Strukturen (Problembezirk, Größe des Einzugsgebiets, Arten von Schulen in der Umgebung)
Selbstkonzept	Spielraum für persönliche Initiative	vorhandene Zeit
Entwicklungsalter		Anreizsysteme
Übergangsbelastungen		Organisation der Kooperation (Förderschule / allgemeinbildende Schule)

Tab.1: Wichtige Übergangsfaktoren auf allen systemischen Ebenen (vgl. MAYS 2014)

Viele Schüler weisen ein Risiko auf, durch anhaltende Angstgefühle Verhaltensweisen auszubilden, die einen erfolgreichen Übergang beeinträchtigen. Die Ängste von Schülern hinsichtlich eines Übergangs können eine einflussreiche Variable im Übergangsprozess sein, und wir sollten die Perspektive der Kinder nicht zuletzt deswegen mit berücksichtigen, um diese Ängste und Sorgen auch wahrzunehmen (vgl. WIGFIELD et al. 1991; YEBOAH 2002). Wiederholte Maßnahmen zur zeitnahen Stärkung des Selbstkonzeptes von Schülern vor dem Übergang und zur Unterstützung von jungen Menschen bei den bevorstehenden Veränderungsprozessen könnten daher der erste Schritt dahingehend sein, Kinder und junge Menschen frühzeitig auf komplexere Umbrüche vorzubereiten und sie zu lehren, mit Übergangsbelastungen umzugehen (vgl. MAYS 2016a).

Auf Lehrerebene wurde in Studien festgestellt, dass edukative und psychologische Expertise hinsichtlich der Dynamiken von Übergangsprozessen, beratende und kommunikative Fähigkeitstrainings, die Optimierung von Kooperationsstrukturen (z.B. klare persönliche Kontakte, geregelte Zeiten für Treffen) und eine erhöhte Autorität zur Stärkung der Position von Lehrkräften, die in

den Übergang involviert sind, einen insgesamt positiven Effekt haben (vgl. CHENEY 2012; FELNER et al. 1993; GALTON 2010; STRNADOVÁ/CUMMING 2014; TISSUE/KORZ 1998).

Die Stärkung individueller Befugnisse von Lehrkräften – z.B. die Befugnis, Schnupperpraktika einfach, individuell und kurzfristig zu organisieren – könnte eine weitere hilfreiche Maßnahme darstellen. Zudem sollte ein System entwickelt werden, das Lehrkräften und Schulleiterinnen bzw. Schulleitern Anreize für die aktive Initiierung von Übergängen anbietet (vgl. MAYS 2015). Effektive Kommunikation zwischen Lehrkräften an der abgebenden und der aufnehmenden Schule ist ein wichtiger Aspekt professionellen Übergangsmangements. Neben notwendigen zeitlichen Ressourcen für Übergangstreffen ist die Art und Weise, wie diese Treffen gestaltet werden, ebenfalls entscheidend für die schulische Entwicklung eines Kindes. Wenn bestimmte Dinge zu spät oder überhaupt nicht kommuniziert werden oder Ratschläge zum Umgang mit einem Kind nicht akzeptiert, als persönliche Kritik aufgefasst oder nicht einmal erbeten werden, kann von professionellem Übergangsmangement keine Rede sein.

Die gemeinsame und gezielte Vorbereitung der Lehrkräfte (z.B. Fachlehrkräfte, Förderlehrkräfte und Schulbegleiter) auf das Themengebiet Übergänge an den Universitäten und weiteren Ausbildungsorten ist essentiell, wenn eine nachhaltige Verbesserung der Durchlässigkeit erreicht werden soll. Der Aufbau enger Partnerschaften für die Entwicklung einer gemeinsamen Übergangspraxis ist das wichtigste Werkzeug zur Verbesserung der konstanten Beziehungen auf der kontextuellen Ebene. Ein solcher Ansatz muss eine klare Rollen- und Verantwortungsklä rung, eine beidseitige Zustimmung hinsichtlich der Kommunikationsstrukturen sowie den Entwurf eines transparenten "Krisenmanagement-Plans" für den Umgang mit auftretenden Schwierigkeiten beinhalten. Für eine effektive Kooperation sind laut vorliegender Forschung folgende Aspekte von Bedeutung: das Teilen mentaler Modelle, das Schließen der Kommunikationsschleife und die Entwicklung von Vertrauen unter den Fachkräften (vgl. SALAS et al. 2009), das Teilen von Wissen und respektvollen Beziehungen (vgl. MAYS/GROTEMEYER 2014; BAMBER et al. 2009), das Identifizieren von und Hinarbeiten auf geteilte(n) Ziele(n) als ein Team (vgl. MAYS 2016b; HACKMAN 2002), das Bereitstellen adäquater Ressourcen, Belohnungen und Anreize (vgl. BAGGS et al. 2004) – sowie Zeit und Terminplanung (vgl. SMITH et al. 2010).

Das Vorhandensein ausreichender personeller Ressourcen und ein eindeutiger Prozess für die Entlohnung zusätzlicher Arbeitszeit scheinen ebenfalls bedeutsam zu sein. Es sollte zudem klare und logische Anforderungen und Anreizsysteme auf der Schul- und Schulumtsebene geben. Ein Teil eines solchen Ansatzes beinhaltet beispielsweise direkte Möglichkeiten zur Kooperation zwischen Schulen und die allmähliche Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf die neuen Herausforderungen, die sie erwarten. Besondere Aufmerksamkeit sollte auf die internen Schulrituale für die Klassenzusammensetzung gelegt werden: Beispielsweise wird die zehnjährige Lisa, die in die gleiche Klasse kommt wie zwei Freunde aus der gleichen Region und deren ältere Schwester bereits an der aufnehmenden Schule lernt, den Übergang als kontrollierbarer und weniger beunruhigend empfinden als ihr Mitschüler Pascal, der jeden Morgen alleine von außerhalb der Stadt anreist und zuvor in einer kleinen Gruppe an einer Förderschule unterrichtet wurde. Kinder und junge Menschen, die traumatische Erfahrungen in der frühen Kindheit erlebt haben oder erhebliche Verzögerungen in ihrer emotionalen und sozialen Entwicklung als Folge von Vernachlässigung oder Misshandlung aufweisen, müssen aktiv vor entwicklungserschädigenden Übergangsprozessen geschützt werden (vgl. MAYS 2014).

Elterliche Partizipation und Partnerschaften zwischen dem Zuhause und der Schule waren der Fokus mehrerer Übergangsstudien, in denen positive Partnerschaften und elterliche Partizipation als übergangsfördernd identifiziert wurden (vgl. HANNAH et al. 2010). Elterliche Partizipation kann als Aufbau von Elternpartnerschaften ähnlich der Schülerpartnerschaften, die auf organisatorischer Ebene implementiert sind und effektive übergangsunterstützende Netzwerke für Kinder und Familien darstellen könnten, gestaltet werden. Zudem muss uns der Übergangsprozess der Eltern aufgrund des Übergangs des eigenen Kindes bewusst sein. Eltern sollten darüber hinaus durch effektive Partnerschaften zwischen dem Zuhause und der Schule besser unterstützt werden.

Da Übergänge dynamische Prozesse sind, ist es unerlässlich, dass die Übergangsplanung und -vorbereitung sowie die damit verbundenen Aktivitäten durch die schulische Lebenszeit *hindurch* und darüber hinaus durchgeführt werden (vgl. AKOS 2010; GALTON 2010; JINDAL-SNAPE 2016). In ihren Überblicksarbeiten über weltweit gute Übergangspraktiken durch alle schulischen Ebenen *hindurch* fasste JINDAL-SNAPE (2010, 2016) einige zentrale Aspekte effektiver Übergangspraxis zusammen. Diese beinhalten das genauere Anhören der An-

sichtsweisen des Kindes bzw. jungen Menschen und das aktive Involvieren dieser in ihren eigenen Übergang, Möglichkeiten, Freundesnetzwerke vor dem Wechsel in einen neuen Kontext zu bilden sowie innerhalb des neuen Kontextes einen klaren und transparenten Informationsaustausch zwischen Fachkräften und Familien, die Bereitstellung von Möglichkeiten für das Kind, Beziehungen zum Personal und zu Peers aufzubauen (z.B. durch ein Partnerschafts-System), das Teilen pädagogischer Ansätze über alle schulischen Ebenen hinweg (dies ist noch wichtiger, wenn nicht das gesamte Personal hinsichtlich inklusiver Bildung ausgebildet wurde), bedeutsame elterliche Partizipation, Informationspakete (mit Fotos und Videos der neuen Umgebung und Personen, wenn möglich). Diese Übergangspraktiken sind laut JINDAL-SNAPE klar in der Theorie untermauert worden. Beispielsweise können Möglichkeiten zum Aufbau sozialer Netzwerke mit anderen Kindern, oder dem Lehrpersonal an der neuen Schule mit der Resilienztheorie verbunden werden, da sie Gelegenheiten darstellen können, starke, externale Schutzfaktoren durch die Konzentration auf Beziehungen und Netzwirkbildung zu erzeugen.

Ein Aspekt, der in der Literatur und Gesetzgebung hinsichtlich eines effektiven Übergangs hervorgehoben wird, ist die *personenzentrierte Planung*. Dieser Ansatz stellt die Person ins Zentrum des Planes stellt und unterstützt sie dabei, ihr Leben und ihre Unterstützung zu planen, mit Fokus auf ihre Stärken und Kapazitäten. Personenzentrierte Planung beinhaltet, sich anzuhören und zu erfahren, was ein Individuum möchte und ihm dabei zu helfen darüber nachzudenken, was es jetzt und in der Zukunft möchte, und schließt Bezugspersonen, z.B. Familienmitglieder, Freunde, Fachkräfte und Dienste, die mit der Person zusammenarbeiten, mit ein, um sicherzustellen, dass ihre Ziele erreicht werden (vgl. O'BRIEN 2004; RASHEED et al. 2006). Viele Forschungsergebnisse weisen darauf hin, dass eine personenzentrierte Planung in Übergangsprozessen gerade durch den systemischen Blick, den Einbezug der Perspektiven der jungen Menschen, der Eltern und Familienangehörigen und der pädagogischen Fachkräfte, als nachhaltig wirksame Maßnahme angesehen werden muss (vgl. WERTHEIMER 2007) und insbesondere für Menschen mit Behinderung eine hochgradig sinnvolle Unterstützung darstellt (vgl. KAEHNE 2010).

Obwohl der Nutzen vor allem für postschulische Übergänge in Betracht gezogen wird, kann die personenzentrierte Planung womöglich auch in allen anderen Phasen hilfreich sein. Sie wird aufgrund von Wahlmöglichkeiten, Einbin-

derung der Gemeinschaft, Kontakt mit Freunden und Familie, sozialen Netzwerken und eingeplanten Aktivitäten als vorteilhaft angesehen (vgl. ROBERTSON et al. 2007; SANDERSON et al. 2006). Beispielsweise entwickelten TOBIN et al. (2012) ein ökologisches Übergangsprogramm namens STEP-ASD in Form einer Intervention zur Reduktion von Problemverhalten und Distress bei Kindern mit einer Autismus-Spektrum-Störung während ihres Übergangs in eine allgemeinbildende weiterführende Schule. Das Programm beinhaltete die Entwicklung eines individualisierten "Übergangsmanagement-Plans" (Zusammenfassung der Bedürfnisse des Kindes, der Unterstützungsstrategien und der Verantwortlichen für das Anbieten der Unterstützung) und eines "Schülerprofils" (eine einseitige Zusammenfassung des Plans).

Jedoch deuten diese Studien auch darauf hin, dass personenzentrierte Planung bei unterschiedlichen Menschen unterschiedlich wirkt und dass der Beweis einer "allgemeingültigen" Wirksamkeit – z.B. im Übergang Schule-Beruf – noch aussteht. Grund dafür könnte sein, dass diese Maßnahme zurzeit trotz großem Nutzungspotenzial noch nicht optimal eingesetzt wird (vgl. AZIZ 2014; RICHARDSON 2015). Weitere Forschung ist notwendig, um den Ansatz der personenzentrierten Planung fundiert implementieren und weiterentwickeln zu können.

#### 4 Fazit

Angesichts der inklusiven Schulentwicklung besteht allem voran ein dringender Bedarf an neuen Forschungsprojekten, um sich genauer mit dem Thema des Übergangs zu befassen. Die mit dieser Forschung verbundenen methodischen Herausforderungen (z.B. Fischteichereffekt, Stichprobengröße, notwenige Zeit und Kosten) dürfen nicht verhindern, dass dieses wichtige Gebiet tiefergehend erforscht wird. Das Ungleichgewicht zwischen der Relevanz von Übergangsprozessen für die emotionale und soziale Entwicklung auf der einen Seite und dem fast vollständigen Fehlen eines akademischen und wissenschaftlichen Diskurses in einzelnen Disziplinen der Bildungs- und Erziehungswissenschaften sowie den Fachdidaktiken auf der anderen Seite ist nicht akzeptabel: das Thema steht im Zentrum der Debatte um eine inklusive Gesellschaft, die den Fokus auf Partizipation, Möglichkeiten und Transparenz setzen will. Aus Sicht der Autoren

könnte eine weitere Annäherung an dieses Themenfeld u.a. mithilfe kontrollierter Fallstudien und der begleitenden Dokumentation längsschnittlicher Entwicklungsprozesse in Übergangsphasen erfolgen.

## Literaturverzeichnis

- AKOS, P. (2010): Moving through Elementary, Middle, and High Schools: The Primary to Secondary Shifts in the United States. In: JINDAL-SNAPE, D. (Hg.): *Educational Transitions: Moving Stories from around the world*. New York: Routledge, 125–142.
- AZIZ, A. (2014): *A longitudinal study exploring post-school transitions of young people with learning disabilities – perspectives of young people, parents and professionals* (Dissertation). Dundee: University of Dundee.
- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (2014): *Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen*. Online verfügbar unter: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2014/bildung-in-deutschland-2014> (zuletzt abgerufen am 20.10.2017).
- BAGGS, J.G./NORTON, S./SCHMITT, M.H./SELLERS, C. (2004): The dying patient in the ICU: Role of the interdisciplinary team. In: *Critical Care Clinics of North America* 20, 525–540.
- BAMBER, G./GITTELL, J.H./KOCHAN, T.A./VON NORDENFLYCHT, A. (2009): Contrasting Employment Relations Strategies in European Airlines. In: *Journal of Industrial Relations* 51 (5), 635–652.
- BOYLE, C. (2014): Labelling in special education: Where do the benefits lie? In: HOLLIMAN, A. (Hg.): *The Routledge International Companion to Educational Psychology*. London: Routledge, 213–221.
- BRONFENBRENNER, U. (2009): *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge (Massachusetts)/London (England): Harvard University Press.
- CARLSON, E./DALEY, T./BITTERMAN, A./HEINZEN, H./KELLER, B./MARKOWITZ, J./RILEY, J. (2009): *Early school transitions and the social behavior of children with disabilities: Selected findings from the Pre-Elementary Elementary Education Longitudinal Study: wave 3 overview report from the Pre-Elementary Education Longitudinal Study (PEELS)*. Washington, DC: Institute of Education Sciences. Online verfügbar unter: <http://ies.ed.gov/ncser/pdf/20093016.pdf> (zuletzt abgerufen am 20.10.2017).
- CHENEY, D. (2012): Transition Tips for Educators Working With Students With Emotional and Behavioral Disabilities. In: *Intervention in School and Clinic* 48, 22–29.
- COLE, D.A./MAXWELL, S.E./MARTIN, J.M./PEEKE, L.G./SEROCZYNSKI, A.D./TRAM, J.M./HOFFMAN, K.B./RUIZ, M.D./JACQUEZ, F./MASCHMAN, T. (2001): Age and

- gender effects in multiple domains of child and adolescent self-concept: A cohort sequential longitudinal design. In: *Child Development* 72, 1723–1746.
- FARMER, T.W./HAMM, J.V./LEUNG, M.-C./LAMBERT, K./GRAVELLE, M. (2011): Early adolescent peer ecologies in rural communities: Bullying in schools that do and do not have a transition during the middle grades. In: *Journal of Youth and Adolescence* 40, 1106–1117. Online verfügbar unter doi:10.1007/s10964-011-9684-0 (zuletzt abgerufen am 5.5.2018.).
- FARMER, T.W./PETRIN, R.A./BROOKS, D.S./HAMM, J.V./LAMBERT, K./GRAVELLE, M. (2012): Bullying involvement and the school adjustment of rural students with and without disabilities. In: *Journal of Emotional and Behavioral Disorders* 20, 19–37. Online verfügbar unter doi:10.1177/1063426610392039 (zuletzt abgerufen am 5.5.2018.).
- FARMER, T.W./IRVIN, M.J./MOTOCÁ, L.M./BROOKS, D.S./LEUNG, M.-C./HUTCHINS, B.C. (2015): Externalizing and internalizing behavior problems, peer affiliations, and bullying involvement across the transition to middle school. In: *Journal of Emotional and Behavioral Disorders* 23, 3–16.
- FELNER, R.D./BRAND, S./ADAN, A.M./MULHALL, P.F./FLOWERS, N./SARTAIN, B./DUBOIS, D.L. (1993): Restructuring the Ecology of the School as an Approach to Prevention During School Transitions: Longitudinal Follow-Ups and Extensions of the School Transitional Environment Project (STEP). In: *Prevention in Human Services* 10, 103–136.
- GALTON, M./HARGREAVES, L. (2002): Transfer: an future agenda. In: GALTON, M./HARGREAVES, L. (Hg.): *Transfer from primary classroom: 20 years on*. London: Routledge Falmer, 185–208.
- GALTON, M. (2010): Moving to Secondary School: What Do Students in England Say about the Experience? In: JINDAL-SNAPE, D. (Hg.): *Educational transitions: Moving stories from around the world*. New York: Routledge, 107–123.
- GORTON, H. (2012): *"Are they ready? Will they cope?" An exploration of the journey from pre-school to school for children with additional support needs who had their school entry delayed* (Dissertation). Online verfügbar unter: [http://discovery.dundee.ac.uk/portal/files/2112743/Gorton\\_dedpsych\\_2012.pdf](http://discovery.dundee.ac.uk/portal/files/2112743/Gorton_dedpsych_2012.pdf) (zuletzt abgerufen am 20.10.2017).
- GRIEBEL, W./NIESEL, R. (2004): *Transitionen. Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen*. Weinheim: Beltz.
- GUMPEL, T.P./SUTHERLAND, K.S. (2010): The relation between emotional and behavioral disorders and school-based violence. In: *Aggression and Violent Behavior* 15, 349–356.
- GUNASEKERA, S./HOUGHTON, S./GLASGOW, K./BOYLE, C. (2014): From stability to mobility: African secondary school aged adolescents' transition to mainstream schooling. In: *The Australian Educational and Developmental Psychologist* 31 (1), 1–17.
- HACKMAN, J.R. (2002): *Leading teams: Setting the stage for great performances*. Boston: Harvard Business School Press.

- HANNAH, E./GORTON, H./JINDAL-SNAPE, D. (2010): Small steps: Perspectives on understanding and supporting children starting school in Scotland. In: JINDAL-SNAPE, D. (Hg.): *Educational Transitions: Moving Stories from around the world*. New York: Routledge, 51–67.
- HANNAH, E.F.S./TOPPING, K.J. (2012): Anxiety levels in students with Autism Spectrum Disorder making the transition from primary to secondary school. In: *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities* 47 (2), 198–209.
- HANNAH, E.F./TOPPING, K. (2013): The transition from primary to secondary school: perspectives of students with autism spectrum disorder and their parents. In: *International Journal of Special Education* 28 (1), 145–160.
- HATTIE, J. (2013): *Lernen sichtbar machen* (überarbeitete deutschsprachige Ausg.). Baltmannsweiler: Schneider.
- HARDY, I./BOYLE C. (2011): My School? Critiquing the abstraction and quantification of education. In: *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 39 (3), 211–222.
- HUGHES, L.A./BANKS, P./TERRAS M. (2013): Secondary school transition for children with special educational needs: a literature review. In: *Support for Learning* 28 (1), 24–34.
- JINDAL-SNAPE, D./DOUGLAS, W./TOPPING, K.J./KERR, C./SMITH, E.F. (2006): Autistic spectrum disorders and primary-secondary transition. In: *International Journal of Special Education* 21 (2), 18–31.
- JINDAL-SNAPE, D./FOGGIE, J. (2008): A holistic approach to primary-secondary transitions. In: *Improving Schools* 11, 5–18.
- JINDAL-SNAPE, D. (Hg.) (2010): *Educational transitions: Moving stories from around the world*. New York: Routledge.
- JINDAL-SNAPE, D. (2013): Primary-Secondary Transition. In: CAPEL, S./LEASK, M./TURNER, T. (Hg.): *Learning to Teach in the Secondary School: A companion to school experience*. New York: Routledge, 200–213.
- JINDAL-SNAPE, D./JOHNSTON, B./PRINGLE, J./GOLD, L./GRANT, J./SCOTT, R./CARRAGHER, P./DEMPSEY, R. (2015): *Multiple and Multi-dimensional transitions: Understanding the life transitions of young adults cared for by CHAS and the impact on their parents, siblings and professionals*. Dundee: University of Dundee.
- JINDAL-SNAPE, D. (2016): *A-Z of Transitions*. Basingstoke: Palgrave.
- KAEHNE, A. (2010): Multiagency protocols in Intellectual Disabilities Transition Partnerships: A survey of Local Authorities in Wales. In: *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities* 7 (3), 182–188.
- KASHIMA, E.S./SADEWO, G.R.P. (2016): Need for cognitive closure and acculturation of international students: Recent findings and implications. In: JINDAL-SNAPE, D./RIENTIES, D. (Hg.): *Multidimensional transitions of international students to higher education*. EARLI New perspective on learning and instruction series. Oxon, UK: Routledge, 37–52.



- LANGENKAMP, A.G. (2010): Academic Vulnerability and Resilience during the Transition to High School: The Role of Social Relationships and District Context. In: *Sociology of Education* 83 (1), 1–19.
- LUCEY, H./REAY, R. (2000): Identities in transition: Anxiety and excitement in the move to secondary school. *Oxford Review of Education* 26, 191–205.
- MAYER, K.L./AMENDUM, S.J./VERNON-FEAGANS, L. (2010): The transition to formal schooling and children's early literacy development in the context of the USA. In: JINDAL-SNAPE, D. (Hg.): *Educational transitions. Moving stories from around the world*. New York: Routledge, 85–104.
- MAYS, D. (2014): *In Steps! – wirksame Faktoren schulischer Transition. Gestaltung erfolgreicher Übergänge bei Gefühls- und Verhaltensstörungen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- MAYS, D./GROTEMEYER, M. (2014): Teamarbeit in der inklusiven Schule. Den Einzelnen entlasten – das Team stärken. In: *Praxis Schule* 5–10 24 (2), 4–8.
- MAYS, D. (2015): Transitionsprozesse gestalten – Faktoren eines inklusiven Übergangsmangements. In: *Praxis Schule* 5–10 25 (2), 4–8.
- MAYS, D. (2016a): Transparenz als wirksamer Faktor schulischer Transition. In: MOEGLING, K./SCHUDE, S. (Hg.): *Transparenz im Unterricht und in der Schule. Theorie und Praxis transparenten Unterrichts und transparenter Schulorganisation*. Immenhausen: Prolog-Verlag.
- MAYS, D. (2016b): *Wir sind ein Team! Multiprofessionelle Kooperation in der inklusiven Schule. Ein Ratgeber für Lehrer, Förderpädagogen und Integrationshilfen*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- MAYS, D./FRANKE, S./DIEZEMANN, E./KIBGEN, R. (Hg.) (2016): *Netzwerk Transition. Inklusion in Übergangphasen bei Störungen des Sozialverhaltens*. Siegen: Universitätsverlag Siegen.
- MAYS, D. (2017): Zur Notwendigkeit einer selbstkonzeptsensiblen und ökologisch-systemischen Reform der Übergangskonzepte zwischen der Förderschule für emotionale und soziale Entwicklung und der Allgemeinen Schule. In: LINK, P.-C./STEIN, R. (Hg.): *Schulische Inklusion und Übergänge*. Berlin: Frank&Timme, 21–37.
- MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (2017): *Das Schulwesen in NRW aus quantitativer Sicht. Schuljahr 2016/17. Statistische Übersicht Nr. 395 (März 2017)*. Online verfügbar unter: [https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Service/Schulstatistik/Amtliche-Schuldaten/Quantita\\_2016.pdf](https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Service/Schulstatistik/Amtliche-Schuldaten/Quantita_2016.pdf) (zuletzt abgerufen am 20.10.2017).
- NISBET, J./ENTWISTLE, N. (1969): *The Transition to Secondary Education*. London: University of London Press.
- O'BRIEN, J. (2004): If person-centred learning did not exist, valuing people would require its invention. In: *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities* 17, 11–15.
- POET, H./WILKINSON, K./SHARP, C. (2011): *Views of young people with SEN and their parents on residential education*. (LG Group Research Report). Slough: NFER.

- RASHEED, S.A./FORE III, C./MILLER, S. (2006): Person-centered planning: Practices, promises, and provisos. In: *The Journal for Vocational Special Needs Education* 28 (3), 47–59.
- RICHARDSON, T.D./JINDAL-SNAPE, D./HANNAH, E. (2017): Impact of Legislation on Post-School Transition Practice for young people with additional support needs in Scotland. In: *British Journal of Special Education* 44 (3), 239–256.
- ROBERTSON, J./EMERSON, E./HATTON, C./ELLIOTT, J./MCINTOSH, B./SWIFT, P./KRINJEN-KEMP, E./TOWERS, C./ROMEO, R./KNAPP, M./SANDERSON, H./ROUTLEDGE, M./OAKES, P./JOYCE, T. (2007): Person-centred planning: factors associated with successful outcomes for people with intellectual disabilities. In: *Journal of Intellectual Disability Research* 51 (3), 232–243.
- ROSENKOETTER, S./SCHROEDER, C./ROUS, B./HAINS, A./SHAW, J./McCORMICK, K. (2009): *A review of research in early childhood transition: Child and family studies*. Technical Report #5. Lexington: University of Kentucky, Human Development Institute, National Early Childhood Transition Center. Online verfügbar unter: <http://www.ihdi.uky.edu/nectc/> (zuletzt abgerufen am 20.10.2017).
- SALAS, E./ROSEN, M.A./BURKE, C.S./GOODWIN, G.F. (2009): The wisdom of collectives in organizations: An update of the teamwork competencies. In: SALAS, E./GOODWIN, G.F./BURKE, C.S. (Hg.): *Team Effectiveness in Complex Organizations. CrossDisciplinary Perspectives and Approaches*. New York: Psychology Press, 39–79.
- SANDERSON, H./THOMPSON, J./KILBANE, J. (2006): The Emergence of Person-Centred Planning as Evidence-Based Practice. In: *Journal of Integrated Care* 14 (2), 18–25.
- SMITH, K./LAVOIE-TREMBLAY, M./RICHER, M-C./LANCOT, S. (2010): Exploring Nurses' Perceptions of Organizational Factors of Collaborative Relationships. In: *Health Care Manager* 29, 271–278.
- STRNADOVÁ, I./CUMMING, T.M. (2014): The importance of quality transition processes for students with disabilities across settings: Learning from the current situation in New South Wales. In: *Australian Journal of Education* 58 (3), 318–336.
- SWEARER, S.M./GRILLS, A.E./HAYE, K.M./CARY, P.T. (2004): Internalizing problems in students involved in bullying and victimization: Implications for intervention. In: ESPELAGE, D.L./SWEARER, S.M. (Hg.): *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 63–83.
- TISSUE, R./KORZ, A. (1998): Making a Successful Transition: Effects of a Treatment-Based and School-Based Program on Emotionally Troubled Children and Their Adjustment to New Placements. In: *Child psychiatry human development* 28, 199–210.
- TOBIN H./STAUNTON S./MANDY W./SKUSE, D./HELLRIEGEL, J./BAYKANER, O./ANDERSON, S./MURIN, M. (2012): A qualitative examination of parental experience of the transition to mainstream secondary school for children with an autism spectrum disorder. In: *Educational and Child Psychology* 29 (1), 75–85.

- WERTHEIMER, A. (2007): *Person Centred Transition Reviews – A national programme for developing person centred approaches to transition planning for young people with special educational needs*. London: Valuing people support team.
- WIGFIELD, A./ECCLES, J.S./MAC IVER, D./REUMAN, D.A./MIDGLEY, C. (1991): Transitions during early adolescence: Changes in children's domain-specific self-perceptions and general self-esteem across the transition to junior high school. In: *Developmental Psychology* 27, 552–565.
- YEBOAH, D.A. (2002): Enhancing transition from early childhood phase into primary education: evidence from the research literature. In: *Early Years* 22, 51–68.