

Gemeinsamer Schuleintritt und Übergangsbewältigung

Ulrike Beate Müller

Zusammenfassung

Sowohl national als auch international ist der gemeinsame Schuleintritt von Kindern mit ihnen aus dem Kindergarten vertrauten anderen Kindern ein wenig untersuchtes Forschungsthema. Forschungsbefunde liegen aus Deutschland, der Schweiz, Australien und den USA vor. Eine eigene deutsche Studie hat den Zusammenhang von gemeinsamem Schuleintritt und der Übergangsbewältigung der Kinder anhand einer Stichprobe von 203 Kindern an vier Schulen in zwei Bundesländern vorwiegend quantitativ untersucht. Der gemeinsame Schuleintritt zeigte sich dabei in einem positiven Zusammenhang zu der Einbindung der Kinder in ihre Kindergruppe und zu ihrer Lerneinstellung in der ersten Klasse.

Schlagnote: Gemeinsamer Schuleintritt, Transition, Einbindung in die Kindergruppe, Lerneinstellung

Starting school with someone you know. How children manage transition to class 1

Abstract

It is not an intensely investigated topic whether children start school alone or with children they already know from preschool. There are some results from studies in Germany, Switzerland, Australia and the USA. A German study recently focused on the relation between an accompanied school entry and children's transition management by examining 203 children quantitatively at four schools. Results show a positive relation between an accompanied school entry and children's social integration and attitudes towards learning in class 1. In addition, qualitative interviews reveal that children themselves set great store by the company of other children in the transition process.

Keywords: Transition management, accompanied school start, social integration, attitudes towards learning

1 Einleitung

Der Übergang in die erste Klasse ist für alle Kinder weltweit ein besonderer Prozess. Die Institutionen Kindergarten und Grundschule sind in vielen Ländern historisch bedingt verschieden und es ist in erster Linie die Aufgabe der Kinder, den Übergang erfolgreich zu meistern. *Rath* betont, „dass Übergänge eigentlich die Grundform der menschlichen Entwicklung ausmachen“ (2011, S. 13). *Forster/Priebe* (2009, S. 4) konstatieren: „Über-

gänge sind – vor allem für benachteiligte Kinder und Jugendliche – in allen Bereichen des Bildungs- und Ausbildungssystems sowie in der Arbeitswelt Risikozonen“. Bezogen auf den Übergang vom Elementar- zum Primarbereich gibt es eine Vielzahl von internationalen Studien, die zu erfassen versucht haben, wie viele Kinder tatsächlich Schwierigkeiten bei der Bewältigung des Übergangs in die Schule aufweisen. Die Ergebnisse der kontextuell und methodisch sehr verschiedenen Studien lassen sich nur schwer direkt vergleichen (vgl. Müller 2014, S. 22ff.). Es gibt Studien, in welchen etwa 40% der Kinder verschiedenste Bewältigungsprobleme aufwiesen (vgl. z.B. Kienig 2002; Rimm-Kaufman/Pianta/Cox 2000), im Gegensatz zu Untersuchungen, die bei nahezu keinem Kind Auffälligkeiten feststellen konnten (vgl. z.B. Wehner/Faust 2012). Dunlop schlussfolgert in diesem Diskussionszusammenhang: „While acknowledging that transitions are normative, we nevertheless assert that they should not be taken for granted.“ (2007, S. 157)

In den letzten Jahren gab es national und international vielfältige Reformbestrebungen, um insbesondere für die Kinder den Übergang in die erste Klasse zu verbessern. Es wurden strukturelle, professionelle und pädagogische Verzahnungsmaßnahmen (vgl. z.B. Müller 2014, S. 18ff.; Neuman 2002) erprobt und umgesetzt. Ein Verzahnungsaspekt, welcher technisch kaum als Maßnahme bezeichnet werden kann, ist der gemeinsame Schuleintritt mit anderen, aus dem Kindergarten vertrauten Kindern. Welche Rolle der gemeinsame Schuleintritt bei der Einschulung der Kinder spielt, wird sehr unterschiedlich an den Institutionen gehandhabt. Im Rahmen der BiKS-Studie wurden Einschulungsentscheidungen der Eltern mithilfe von offenen Interviews erhoben. Dabei wurde offensichtlich, dass der gemeinsame Schuleintritt für eine frühere oder spätere Einschulung ihrer Kinder nur bei wenigen Eltern von Bedeutung war (Wehner/Pohlmann-Rother 2010). Betrachtet man international die kindliche Sicht auf die Bedeutung der anderen Kinder im Übergang in die erste Klasse, so stellen die Kinder selbst heraus, dass ihnen der Umgang mit den anderen Kindern sehr wichtig ist (vgl. z.B. Loizou 2011 zu Zypern; Margetts 2006 zu Australien; White/Sharp 2007 zu England).

Vor mehr als dreißig Jahren hat Bronfenbrenner bereits darauf verwiesen, dass ein begleitetes Eintreten in neue Umgebungen wesentliche Entwicklungspotenziale birgt:

“The developmental potential of a setting [...] is enhanced if the person’s initial transition into that setting is not made alone, that is, if he enters the new setting in the company of one or more persons with whom he has participated in prior settings.” (Bronfenbrenner 1979, S. 211)

Bronfenbrenner spricht in seinen weiteren theoretischen Ausführungen von *Mikrosystemen*, in denen Menschen eingebunden sind. Kinder haben in den Mikrosystemen Familie, Nachbarschaft, Verein und Kindergarten beispielsweise Kontakt zu anderen Kindern. Der Kindergarten ist ein Mikrosystem, in welchem Kinder mit anderen Kindern vertraut werden, mit denen sie möglicherweise gemeinsam in das Mikrosystem Schule übergehen. Die Bedeutung eines begleiteten Übergangs und einer gemeinsamen Bewältigung stellen auch Griebel/Niesel (2011) heraus. In ihren Ausführungen zur Transitionstheorie sprechen sie von einer *Ko-Konstruktion* des Übergangs, durch welche die beteiligten Personen und Institutionen den Übergang gemeinsam bewältigen (sollen).

In diesem Aufsatz soll der Zusammenhang des gemeinsamen Schuleintritts mit der Übergangsbewältigung der Kinder durch die kurze Erörterung des internationalen Forschungsstandes, die Vorstellung einer eigenen Untersuchung (unterteilt nach Fragestellung und Hypothese, Methode und Ergebnisse) und die Diskussion der Ergebnisse genauer analysiert werden.

Im folgenden Abschnitt wird zunächst der Forschungsstand bezüglich des gemeinsamen Schulbeginns erläutert.

2 Forschungsstand

Zu dem Zusammenhang von gemeinsamem Schuleintritt und kindlicher Übergangsbewältigung liegen international bisher nur wenige Forschungsbefunde vor. Die Bewältigung des Übergangs lässt sich – orientiert an vielen Studien (vgl. z.B. *Broström* 2000; *Grotz* 2005) – in die Aspekte *Einbindung in die Kindergruppe*, *Lerneinstellung* und *Kompetenzstände* der Kinder unterteilen. Zur *Einbindung in die Kindergruppe* berichtet *Petillon* (1993) aus seinen Untersuchungen, dass etwa ein Fünftel der Kinder mit dem besten Freund aus dem Kindergarten gemeinsam in die Schule gekommen und noch in der zweiten Klasse befreundet ist. Er stellt auch heraus, dass soziale Beziehungen – sowohl positive als auch negative – über die ersten zwei Schuljahre recht stabil erhalten bleiben. Aus der Schweiz kann *Biffi* (2011) berichten, dass die Mehrheit der Kinder weiterhin mit ihren Kindergartenkameraden befreundet ist und auf der Basis dieser Beziehungen ihr weiteres Freundschaftsnetz aufbaut. Bezüglich der *Lerneinstellung* der Kinder berichtet *Ladd* (1990) aus den USA, dass Kinder, die mit Freunden eingeschult wurden, über eine positivere Einstellung zur Schule verfügten. Im Bereich der *Kompetenzstände* findet *Margetts* (1999) in Australien den gemeinsamen Schuleintritt mit vertrauten Kindern in einem positiven Zusammenhang mit der allgemeinen, der sprachlichen und der mathematischen Kompetenz der Kinder. *Ladd* dagegen konnte keine Vorteile bezüglich der Kompetenzstände bei Kindern feststellen, welche mit vertrauten Kindern eingeschult wurden (1990).

Die wenigen Studienergebnisse deuten ein Potenzial zur Verbesserung der Übergangsgestaltung und einen Forschungsbedarf für den gemeinsamen Schuleintritt an.

3 Fragestellung und Hypothese

Im Zentrum einer eigenen deutschen Untersuchung (*Müller* 2014) stand die Frage:

Welche Zusammenhänge bestehen zwischen dem gemeinsamen Schuleintritt und der Bewältigung des Übergangs durch die Kinder?

Wie in der Einleitung zitiert, stellt *Bronfenbrenner* (1979) das entwicklungsförderliche Potenzial von begleiteten Übergängen heraus. Darauf und auf dem bereits kurz erläuterten Forschungsstand basierend wurde folgende Hypothese formuliert:

Kinder, die mit mehreren Kindern aus dem Kindergarten gemeinsam in eine Schulklasse kommen, fühlen sich in der ersten Klasse besser in ihre Kindergruppe eingebunden, haben eine positivere Lerneinstellung und höhere Kompetenzstände als Kinder, die mit wenigen Kindern gemeinsam oder allein kommen.

Der nächste Abschnitt stellt das methodische Vorgehen der eigenen Untersuchung vor.

4 Methode

Die Daten der Untersuchung *Gemeinsamer Schuleintritt und Übergangsbewältigung* wurden im Rahmen des Forschungsprojektes *Verzahnung von Elementar- und Primarbereich* als Teilstudie einer Dissertation erhoben (Müller 2014, insbesondere S. 58ff., 129ff.). Es wurden 203 ErstklässlerInnen an vier staatlichen Schulen in zwei Bundesländern an den quantitativen Erhebungen in Gruppen- und Einzelsituationen beteiligt. Die Kinder waren zum Zeitpunkt der Hauptbefragung im Durchschnitt sechs Jahre und sechs Monate alt, 45% von ihnen waren Mädchen. Der gemeinsame Schuleintritt wurde durch Befragung der Kinder (*Mit welchem Kind/welchen Kindern warst du zusammen im Kindergarten?*) in Abgleich mit den Schulakten erhoben. Es kamen 65 Kinder allein in die Schule (32,0%), 37 Kinder kamen mit einem Kind gemeinsam aus einem Kindergarten (18,2%), 23 Kinder mit zwei anderen Kindern (11,3%), 16 mit drei anderen Kindern (7,9%), 20 mit vier anderen (9,9%), zehn mit fünf anderen (4,9%), 14 mit sechs anderen (6,9%) und 18 Kinder kamen mit acht anderen Kindern (8,9%) gemeinsam aus einer Kindertageseinrichtung in die Schule ($M = 2,41$, $SD = 2,56$).

Die Bewältigung des Übergangs wurde orientiert an internationalen Untersuchungen (siehe auch Kap. 2) in die Bereiche *Einbindung in die Kindergruppe*, *Lerneinstellung* und *Kompetenzstände* operationalisiert.

Die Einbindung in die Kindergruppe wurde mithilfe von drei Skalen erhoben:

- *Soziale Integration* (Beispielitem: *Ich darf beim Spielen auf dem Schulhof mitmachen*; Rauer/Schuck 2004),
- *Klassenklima* (Beispielitem: *In der Klasse halten wir alle zusammen*; Rauer/Schuck 2004) und
- *Peerakzeptanz* (Beispielitem¹: *Dieser Junge hat viele Freunde zum Spielen. Dieser Junge hat nicht viele Freunde zum Spielen. Welcher Junge ist so wie Du? Also: Welcher Junge ist Dir am ähnlichsten?*; Harter 1982).

In Tabelle 1 werden die statistischen Kennwerte dieser Skalen aufgeführt.

Tabelle 1: Skalen der Einbindung in die Kindergruppe (eigene Darstellung)

	Anzahl der Items	m	SD	Min; Max	Cronbach's Alpha
Soziale Integration (Rauer/Schuck 2004)	11	8,69	2,33	0; 11	.75
Klassenklima (Rauer/Schuck 2004)	11	8,14	2,23	1; 11	.66
Peerakzeptanz (Harter 1982)	6	17,63	3,69	8; 24	.74

Die Lerneinstellung der Kinder wurde ebenfalls mithilfe von drei Skalen (siehe auch Tabelle 2, nächste Seite) ermittelt:

- *Schuleinstellung* (Beispielitem: *Ich bin fröhlich, wenn ich in der Schule bin*; Rauer/Schuck 2004),
- *Anstrengungsbereitschaft* (Beispielitem: *Ich gebe schnell auf, wenn ich Probleme habe*; Rauer/Schuck 2004) und
- *Lernfreude* (Beispielitem: *Lesen macht mir keinen Spaß*; Rauer/Schuck 2004).

Tabelle 2: Skalen der Lerneinstellung (eigene Darstellung)

	Anzahl der Items	m	SD	Min; Max	Cronbach's Alpha
Schuleinstellung (Rauer/Schuck 2004)	14	11,03	3,66	0; 14	.90
Anstrengungsbereitschaft (Rauer/Schuck 2004)	13	11,19	2,11	2; 13	.71
Lernfreude (Rauer/Schuck 2004)	13	10,07	2,83	1; 13	.79

Als dritter Bereich der Bewältigung wurden die Kompetenzstände der Kinder erfasst (siehe auch Tabelle 3):

- *Kognitive Kompetenz* (Beispielitem²: *Dieses Mädchen kann nicht sehr gut allein lesen. Dieses Mädchen kann gut allein lesen. Welches Mädchen ist so wie Du? Also: Welches Mädchen ist Dir am ähnlichsten?*; Harter 1982),
- *Schriftsprache* (Zuordnung zu einer Stufe auf der Basis von selbst geschriebenen und gelesenen Buchstaben bzw. Wörtern; Kroner u.a. 2008),
- *Phonologische Bewusstheit* (Beispielitem: *Ihr sollt heute Detektive für den Laut /a/ wie in Anna sein. Macht immer ein Kreuz zu dem Bild, wenn in dem Wort ein /a/ vorkommt. Ameisen, Mond, Nase*; Kroner u.a. 2008),
- *Mengenvergleich* (Beispielitem: *Tina und Tom haben Kekse hingelegt. Wer hat mehr Kekse? Tina oder Tom? Kreuze an*; Geiling u.a. 2008) und
- *Operationen* (Beispielitem: *Auf dem Bild siehst du sieben Vögel. Eine Katze kommt und fünf Vögel fliegen weg. Wie viele Vögel bleiben? Schreibe die Zahl oder male in das leere Kästchen Striche*; Geiling u.a. 2008).

Tabelle 3: Skalen der Kompetenzstände³ (eigene Darstellung)

	Anzahl der Items	m	SD	Min; Max	Cronbach's Alpha
Kognitive Kompetenz (Harter 1982)	6	17,23	4,02	6; 24	.76
Schriftsprache (Kroner u.a. 2008)		1,3	0,52	0; 3	
Phonologische Bewusstheit (Kroner u.a. 2008)	5	55,63	9,55	13; 68	.63
Mengenvergleich (Geiling u.a. 2008)	3	6,2	1,20	2; 7	.54
Operationen (Geiling u.a. 2008)	7	3,9	1,87	0; 7	.66

Die Erhebung der quantitativen Daten wurde zu drei Zeitpunkten im ersten Schuljahr durchgeführt. Zunächst wurde im September und Oktober die Lernausgangslage der Kinder vorwiegend in Gruppensituationen mithilfe des Instruments *ILeA 1* (Kroner u.a. 2008; Geiling u.a. 2008) in den Bereichen Sprache und Mathematik erfasst. Diese Form der Kompetenzmessung ist an sachbezogenen Bezugsnormen wie dem Stufenmodell im Schriftspracherwerb orientiert. Im November und Dezember wurden Selbsteinschätzungen der Kinder auf Basis der Selbstkonzeptskalen nach Harter (1982) mündlich in Einzel-

situationen ermittelt. Im zweiten Halbjahr des ersten Schuljahres wurden die Kinder schriftlich mit dem *FEESS 1-2* (Rauer/Schuck 2004) um die Einschätzung ihrer emotionalen und sozialen Situation in der Schule gebeten. Tabelle 4 führt die Erhebungszeiträume mit den entsprechenden Skalen im Überblick auf.

Tabelle 4: Skalen und Erhebungszeiträume (eigene Darstellung)

Messinstrumente	Erhebungszeiträume
Untersuchung an vier staatlichen Schulen: 203 Kinder	
Schriftsprache, Phonologische Bewusstheit, Mengenvergleich, Operationen (Kroner u.a. 2008; Geiling u.a. 2008)	September/Oktober in Klasse 1
Peerakzeptanz, Kognitive Kompetenz (Harter 1982)	November/Dezember in Klasse 1
Klassenklima, Soziale Integration, Schuleinstellung, Lernfreude, Anstrengungsbereitschaft (Rauer/Schuck 2004)	Mai/Juni in Klasse 1

Das Antwortformat und die Skalenbildung waren an den Originalinstrumenten orientiert, wobei für die Skalen aus Rauer/Schuck (2004) negativ formulierte Items umgepolt wurden. Die Skala zum gemeinsamen Schuleintritt wurde als kontinuierliche Variable gehandhabt. Zur Auswertung der Daten wurden multiple Regressionen gerechnet. Das Alter, das Geschlecht (siehe Stichprobenbeschreibung) und die elterliche Unterstützung der Kinder wurden als Kontrollvariablen in die Analysen einbezogen. Die Skala zur elterlichen Unterstützung (18 Items, $M = 15,22$, $SD = 4,23$, Wertebereich: 1-21, Cronbach's Alpha: .77) wurde basierend auf dem FRT (*Family Relations Test* nach Fläming/Wörner 1977) erstellt, wobei eine Auswahl von Items bezüglich der empfundenen Beziehung des Kindes gegenüber den Eltern, der empfundenen elterlichen Engagiertheit und der Empfindung gegenüber gemeinsamen Aktivitäten getroffen wurde (Müller 2014, S. 140f.).

Ergänzend zu den quantitativen Erhebungen wurden im Rahmen des Forschungsprojektes (u.a.) qualitative Leitfadeninterviews mit insgesamt 16 Kindern geführt. Bei den Kindern handelte es sich um Kinder, die einer anderen Teilstudie des Forschungsprojektes zugeordnet waren. Alle diese Kinder besuchten eine Privatschule, der eine einjährige integrierte Vorschule angehört. Kinder, die an dieser Vorschule teilgenommen haben, treten gemeinsam als eine Kindergruppe in die erste Klasse der Schule ein. Diese Kinder haben eine besondere Form des gemeinsamen Schuleintritts erlebt, da sie alle anderen Kinder bereits ein Jahr vor eigentlichem Schulbeginn kennen lernen konnten. In den leitfadengestützten Einzelinterviews wurden die Kinder am Ende des ersten Schulhalbjahres nach ihrer Sicht auf den Schulbeginn und den Umgang mit den anderen Kindern und den Lehrpersonen gefragt (Beispielitems: *Wie war dein erster Schultag?*; *Was war besonders schön/nicht so schön?*; *Was gefällt dir nicht so in der Schule?*). Die Interviews wurden inhaltsanalytisch ausgewertet (Mayring 2010; Müller 2014, S. 179ff.).

5 Ergebnisse

In diesem Abschnitt werden die Ergebnisse der multiplen Regressionen unterteilt nach den Bewältigungsbereichen *Einbindung in die Kindergruppe*, *Lerneinstellung* und *Kompetenzstände* der Kinder und die Ergebnisse der Leitfadeninterviews bezüglich des gemeinsamen Schuleintritts vorgestellt.

Tabelle 5 zeigt die Ergebnisse zur Einbindung in die Kindergruppe.

Tabelle 5: Multiple Regression der Einbindung in die Kindergruppe auf gemeinsamen Schuleintritt (n = 203) und die Kontrollvariablen Alter, Geschlecht und elterliche Unterstützung (Beta); **: $p \leq .01$; *: $p \leq .05$; (*): $p \leq .10$; n.s.: nicht signifikant (eigene Darstellung)

	Soziale Integration	Klassenklima	Peerakzeptanz
Gemeinsamer Schuleintritt	.011 (n.s.)	-.153*	-.116(*)
Alter in Monaten	-.090 (n.s.)	-.121(*)	-.044 (n.s.)
Geschlecht (0 = Junge, 1 = Mädchen)	.056 (n.s.)	.121(*)	-.080 (n.s.)
Elterliche Unterstützung	.067 (n.s.)	.215**	.124(*)
R-Quadrat	.015	.098**	.040
F-Wert	0,767 (n.s.)	5,391**	2,066(*)

Aus Tabelle 5 wird ersichtlich, dass es einen positiven Zusammenhang zwischen den Skalen Klassenklima (*Rauer/Schuck* 2004) bzw. Peerakzeptanz (*Harter* 1982) und dem gemeinsamen Schuleintritt gibt, nicht aber zwischen der sozialen Integration (*Rauer/Schuck* 2004) und dem gemeinsamen Schuleintritt. Das besagt, dass Kinder, die mit mehreren anderen Kindern gemeinsam aus dem Kindergarten in die erste Klasse kommen, das Klima in ihrer Klasse und die Akzeptanz durch ihre Peers positiver empfinden als Kinder, die mit wenigen anderen Kindern oder allein kommen. Bezüglich der sozialen Integration gibt es keinen Unterschied. In Tabelle 6 werden die Auswertungen der Lerneinstellung aufgeführt.

Die Lerneinstellung der Kinder – wie in Tabelle 6 dargestellt – steht in einem positiven Zusammenhang mit dem gemeinsamen Schulbeginn der Kinder. Kinder, die mit wenigen anderen oder allein in die Schule kommen, haben demnach eine weniger positive Schuleinstellung, sind weniger anstrengungsbereit und geben eine geringere Lernfreude an als Kinder, die mit mehreren anderen gemeinsam kommen.

Tabelle 6: Multiple Regression der Lerneinstellung auf gemeinsamen Schuleintritt (n = 203) und die Kontrollvariablen Alter, Geschlecht und elterliche Unterstützung (Beta); **: $p \leq .01$; *: $p \leq .05$; (*): $p \leq .10$; n.s.: nicht signifikant (eigene Darstellung)

	Schuleinstellung	Anstrengungs- bereitschaft	Lernfreude
Gemeinsamer Schuleintritt	.125(*)	.129(*)	.138*
Alter in Monaten	-.023 (n.s.)	.004 (n.s.)	-.047 (n.s.)
Geschlecht (0 = Junge; 1 = Mädchen)	.256**	.134(*)	.168*
Elterliche Unterstützung	.118(*)	.087 (n.s.)	.183**
R-Quadrat	.094	.043	.082
F-Wert	5,140**	2,225(*)	4,447**

Die Ergebnisse bezüglich des dritten Bewältigungsbereichs *Kompetenzstände* werden in Tabelle 7 zusammengefasst.

Tabelle 7: Multiple Regression der Kompetenzstände auf gemeinsamen Schuleintritt (n = 203) und die Kontrollvariablen Alter, Geschlecht und elterliche Unterstützung (Beta); **: $p \leq .01$; *: $p \leq .05$; (*): $p \leq .10$; n.s.: nicht signifikant (eigene Darstellung)

	Kognitive Kompetenz	Schrift- sprache	Phonolog. Bewusstheit	Mengen- vergleich	Operationen
Gemeinsamer Schuleintritt	-.028 (n.s.)	.068 (n.s.)	-.077 (n.s.)	.036 (n.s.)	.064 (n.s.)
Alter in Monaten	.189**	.013 (n.s.)	.062 (n.s.)	.036 (n.s.)	.146*
Geschlecht (0 = Junge, 1 = Mädchen)	-.082 (n.s.)	.196**	-.059 (n.s.)	.033 (n.s.)	-.076 (n.s.)
Elterliche Unterstützung	.164*	.018 (n.s.)	-.005 (n.s.)	.019 (n.s.)	.023 (n.s.)
R-Quadrat	.073	.043	.013;	.004;	.035;
F-Wert	3,874**	2,223(*)	0,633 (n.s.)	0,210 (n.s.)	1,799 (n.s.)

Tabelle 7 verdeutlicht, dass der gemeinsame Schuleintritt der Kinder keinen Einfluss auf die Kompetenzstände der Kinder – weder bezüglich der kognitiven Selbsteinschätzung insgesamt noch in Deutsch oder Mathematik – hat.

Die offenen Leitfadeninterviews wurden inhaltlich strukturierend nach *Mayring* (2010) ausgewertet. Unter anderem wurde bei den Analysen darauf geschaut, ob die Kinder den gemeinsamen Schuleintritt unaufgefordert ansprechen und was genau sie diesbezüglich sagen. Zwei Kinder haben den gemeinsamen Schulbeginn mit ihnen vertrauten anderen Kindern als etwas besonders Positives herausgestellt, wie in den folgenden Interviewausschnitten zu erkennen ist.

Interviewausschnitt Anna

Interviewerin: „Und wie war dein erster Schultag?“

Anna: „Mein erster Schultag des war besonders toll, und des und da und da hab ich mich sehr gefreut.“

Interviewerin: „Was war denn so toll?“

Anna: „Na ja dass isch in die Schule gekomm gekomm bin, und viele Freunde gekannt hab (...).“

Interviewausschnitt Miriam

Interviewerin: „Der erste Schultag. War da etwas Besonderes, was besonders schön war?“

Miriam: „Mmh...m... da war schön m alle wieder zu sehen, unnd alles andere erinner ich mich nich mehr.“

Insbesondere aus einem Interview wird es offensichtlich, dass es für ein Mädchen schwierig ist, in einer zu Schulbeginn recht gefestigten Kindergruppe Anschluss zu finden. Das Mädchen kam zu Beginn der ersten Klasse in eine Gruppe von Kindern, die sich alle bereits ein Jahr vor Schulbeginn durch die Teilnahme an der (an der Grundschule) integrierten Vorschule kannten.

Interviewausschnitt Elisa

Interviewerin: „Was gefällt dir nicht so in der Schule?“

Elisa: „Em mir gefällt nich so dass also ich ... dass dass ich nach draußen geh des mir das mh also manschma is des so des wenn ich draußen bin niemand mit mir spielt. Undes find ich denn sehr unfair denn frag ich jeden immer zum Beispiel Geraldine und Anna oder Hilde oder ... oder aus der anderen Klasse aber die spielen ja nich mit mir ((etwas weinerlich)). Swegn swegn bin ich ganz traurig.“

Interviewerin: „Gibt es noch etwas anderes, was dir nicht so an der Schule gefällt?“

Elisa: „Hmh ((verneinend)). Nix anderes.“

Der letzte Abschnitt dieses Artikels wird die Ergebnisse der Studie zusammenfassen, auf die Ausgangsfragestellung, den Forschungsstand und Theorien Bezug nehmen, Einzelaspekte detaillierter analysieren und Schlussfolgerungen ziehen.

6 Diskussion

Zusammenfassend ergeben die quantitativen Auswertungen, dass Kinder, die mit mehreren anderen Kindern gemeinsam in die Schule eintreten, besser in ihre Kindergruppe eingebunden sind und eine positivere Lerneinstellung aufweisen als Kinder, die mit wenigen anderen oder allein in die erste Klasse kommen. Kinder, die mit mehreren anderen, wenigen anderen oder allein zur Schule kommen, unterscheiden sich nicht hinsichtlich ihrer Kompetenzstände. Die qualitativen Ergebnisse verdeutlichen bezüglich des gemeinsamen Schuleintritts, dass das freundschaftliche Zusammensein mit anderen Kindern im Übergang in die erste Klasse für die Kinder eine wichtige Rolle spielt.

Bezugnehmend auf die Fragestellung der Untersuchung konnten die Zusammenhänge zwischen gemeinsamem Schuleintritt und der Bewältigung des Übergangs durch die Kin-

der (siehe Kap. 3) sowohl mit den quantitativen als auch mit den qualitativen Analysen genauer erschlossen werden. Die im dritten Abschnitt formulierte Hypothese kann teilweise als bestätigt angesehen werden. Die Ergebnisse der eigenen Studie fügen sich bestätigend in den internationalen Forschungsstand zum gemeinsamen Schuleintritt (siehe Kap. 2) in Hinblick auf die Einbindung in die Kindergruppe und die Lerneinstellung der Kinder ein. Die Kompetenzstände der Kinder zeigten sich in der eigenen Untersuchung nicht in Zusammenhang mit dem gemeinsamen Schuleintritt der Kinder. Diesbezüglich ergibt sich aus den international bekannten Studienbefunden (*Ladd* 1990; *Margetts* 1999, siehe Kap. 2) ebenfalls kein eindeutiger Trend für einen positiven Zusammenhang. Es könnte möglicherweise auch sein, dass ein positiver Zusammenhang in der eigenen Studie aufgrund des Designs der Studie nicht aufgedeckt werden konnte. Die Kompetenzstände der Kinder wurden mit dem lernstandsdiagnostischen Instrument *ILeA* (*Kroner* u.a. 2008; *Geiling* u.a. 2008) in den ersten Schulwochen der ersten Klasse und die kognitive Selbsteinschätzung der Kinder mit Fragen zur allgemeinen, sprachlichen und mathematischen Kompetenz bis spätestens Ende Dezember des ersten Schuljahres erhoben. Sowohl die eigene Perspektive der Kinder als auch eine sachbezogene Einordnung der fachlichen Leistungen wurde somit für die Auswertungen erfasst. Der Einfluss des gemeinsamen Schuleintritts auf die Kompetenzstände der Kinder könnte theoretisch auch erst zu einem späteren Zeitpunkt – im Laufe des ersten oder zweiten Schuljahres – auf die Kompetenzstände der Kinder wirken und somit nicht erfasst worden sein. Die Skalen der Bereiche Einbindung in die Kindergruppe und Lerneinstellung wurden zumindest teilweise auch bis zum Ende des ersten Schuljahres ermittelt.

Orientiert an der Transitionstheorie nach *Griebel/Niesel* (2011) können insbesondere die anderen Kinder als „ko-konstruktiver“ Partner des gelingenden Übergangs angesehen werden. In ihrer Untersuchung schlussfolgert *Biffi* (2011), dass das gemeinsame Eintreten in die erste Klasse mit vertrauten anderen Kindern den Kindern als eine soziale und emotionale Unterstützung bei der Bewältigung des Übergangs dient. Diese Erkenntnis und die Befunde der eigenen Studie können als das „entwicklungsförderliche Potenzial“ des gemeinsamen Schuleintritts verstanden werden, das auch *Bronfenbrenner* in seinen theoretischen Überlegungen herausgestellt hat (1979; siehe Kap. 1). Vertrautheit mit anderen können Kinder im Mikrosystem Kindergarten gewinnen – das war der Ansatzpunkt für die Stichprobe in der vorgestellten Untersuchung. Das Bekanntsein mit Kindern aus anderen Mikrosystemen wie z.B. dem Sportverein oder der Kirchengemeinde war für die Variable des gemeinsamen Schuleintritts nicht erfasst worden, was als Begrenztheit der Studienanlage verstanden werden kann.

In die quantitativen Analysen wurden – über die Variablen zur Einbindung in die Kindergruppe, zur Lerneinstellung und zu den Kompetenzständen hinaus – die Variablen *Alter*, *Geschlecht* und *Elterliche Unterstützung* zur Kontrolle von eventuellen Scheinkorrelationen einbezogen. Alle Zusammenhänge zwischen dem gemeinsamen Schuleintritt und den Hauptvariablen blieben trotz des Einbezugs der drei Kontrollvariablen stabil. Bezogen auf das Alter der Kinder zeigte sich nur im Bereich der Kompetenzstände ein leichter Vorteil für ältere Kinder. Dafür sprechen z.B. auch Erkenntnisse von *Hasselhorn* (2011) und *Margetts* (1999). Im Allgemeinen aber ist die kindliche Entwicklung so individuell, dass sie vom Alter innerhalb einer Schulklasse als eher unabhängig zu verstehen ist (vgl. z.B. *Largo* 2005). Hinsichtlich des Geschlechts gibt es im Gegensatz dazu einen recht eindeutigen Trend zugunsten der Mädchen. In der eigenen Studie bewerten die Mädchen das Klima in ihrer Klasse tendenziell besser, sie geben in allen Aspekten der

Lerneinstellung ein positiveres Bild ab (Schuleinstellung, Anstrengungsbereitschaft und Lernfreude) und sie erreichen höhere schriftsprachliche Lernstände als Jungen. Viele andere – deutsche und internationale – Studien stützen diese Beobachtung (vgl. z.B. *Gisdakis* 2007 zum DJI-Kinderpanel; *Pohlmann-Rother/Kratzmann/Wehner* 2010 zu Ergebnissen der BiKS-Studie; *Buff/Nakamura/Hollenweger/Achermann* 2005 aus der Schweiz; *Margetts* 2007 aus Australien). Als dritte Kontrollvariable wurde die elterliche Unterstützung der Kinder in die Berechnungen einbezogen. Kinder mit einer positiv empfundenen elterlichen Unterstützung schätzen demnach im Wesentlichen ihr Klassenklima, ihre eigene Lernfreude und ihre kognitive Kompetenz positiver ein als Kinder mit einer weniger empfundenen elterlichen Unterstützung. Auch diese Zusammenhänge wurden bereits in anderen Untersuchungen aufgedeckt (vgl. z.B. *Reichle/Gloger-Tippelt* 2007; *Spangler* 1999; vgl. auch *Müller* 2014, S. 91ff.).

In den qualitativen Interviews haben zwei Schülerinnen eindeutig betont, dass für sie das Wiedersehen mit den ihnen aus der Vorschulzeit gut vertrauten anderen Kindern ein wichtiges positives Element des Schulbeginns war. Die Tatsache, dass die Befragung in Einzelsituationen etwa ein halbes Jahr nach der Einschulung vorgenommen wurde und dass beide Mädchen aus verschiedenen Klassen stammten, untermauert die Bedeutsamkeit des gemeinsamen Schuleintritts für die Mädchen einerseits und die Unabhängigkeit der Aussagen andererseits. Wie in der Einleitung angesprochen, kommen viele internationale Studien zu dem Ergebnis, dass für die Kinder im Übergang in die Schule die anderen Kinder sehr wichtig sind. In einem australischen Projekt haben Kinder nach dem Schulbeginn in Interviews und Bildern herausgestellt, was aus ihrer Sicht als „Übergangserfahrener“ besonders wichtig im Bewältigungsprozess ist. Am häufigsten betrachteten die Kinder dabei Aspekte zu „peer relationships“. Sie betonten auch, dass manche Kinder im Übergang in die erste Klasse Hilfe bei der Einbindung in die Kindergruppe benötigen. Sie sprachen von möglichen Unsicherheiten bei Kindern („They might not know if they’re going to meet new friends or not.“) und wiesen auf eine möglichst rücksichtsvolle Einbeziehung hin („When some new kids come don’t be mean to them.“) (*Margetts* 2006, S. 3f.; vgl. auch *Müller* 2014, S. 60). Damit haben australische Kinder angesprochen, was für die Schülerin Elisa in der eigenen Studie als problematisch erkannt wurde. Sie bemühte sich um den Kontakt zu den anderen Kindern, wurde aber sehr häufig abgewiesen. Die Tatsache, dass sich die anderen Kinder ihrer ersten Klasse bereits aus der Vorschule kannten, und sie als Einzige neu hinzugekommen ist, hat die schwierige Situation sicherlich begünstigt. Aus Neuseeland berichtet *Peters* von einer generellen Problematik durch den sukzessiven Schuleintritt mit Erreichen des fünften Geburtstags: „The special nature of the New Zealand context [...] may heighten some of the discontinuities between settings, as children are absorbed into an active classroom, where little or no special arrangements are made to help the child adapt“ (*Peters* 2000, S. 10). Für Elisa in der eigenen Untersuchung kam es über diesen kontextuellen Faktor noch erschwerend hinzu, dass sie an einer körperlichen Behinderung leidet und die anderen Kinder von den PädagogInnen nicht ausreichend dabei angeleitet wurden, wie sie mit Elisa verständnisvoll umgehen können.

Schlussfolgernd geben die Befunde der eigenen Untersuchung sowie internationale Erkenntnisse deutliche Hinweise darauf, dass der gemeinsame Schuleintritt für die kindliche Übergangsbewältigung vorteilhaft ist. Eltern, PädagogInnen und (kommunale) Bildungspolitik sollten als Fazit aus den Befunden dem Erhalt von Vertrautheit und Freundschaften bei der Gestaltung des Übergangs vom Elementar- zum Primarbereich eine größere Bedeutung einräumen, indem Freundschaftbeziehungen vor Schulbeginn gezielt er-

fasst und eine anerkennende Atmosphäre im Anfangsunterricht geschaffen werden (vgl. auch Müller 2016).

Anmerkungen

- 1 In den Selbstkonzeptskalen von Harter (1982) gibt es ein Bild- und Textmaterial für Jungen und eines für Mädchen. An dieser Stelle wurde ein Beispielitem für Jungen ausgewählt.
- 2 In den Selbstkonzeptskalen von Harter (1982) gibt es ein Bild- und Textmaterial für Jungen und eines für Mädchen. An dieser Stelle wurde ein Beispielitem für Mädchen ausgewählt.
- 3 Bei der Skala „Schriftsprache“ wurde die Kompetenz der Kinder nach mehrschrittigem Vorgehen in einer Stufe abgebildet. Aus diesem Grund konnte keine Itemanzahl und kein Cronbach's Alpha angegeben werden. Der Cronbach's Alpha zu der Skala „Mengenvergleich“ ist nicht ganz zufriedenstellend. Bei der Überprüfung von korrelativen Zusammenhängen zeigte sich ein positiver Zusammenhang dieser Skala zur Skala der „Operationen“, sodass die Konstruktion der Skala zumindest ansatzweise gelungen zu sein scheint. Der Mengenvergleich bildet ein basales mathematisches Niveau ab, die Operationen mittelschwere bis hohe Leistungsanforderungen, weswegen beide Skalen bei den Auswertungen berücksichtigt wurden.

Literatur

- Biffi, C. (2011): Die Konstituierung von Freundschaften in der Schuleingangsstufe. In: Vogt, F./Leuchter, M./Tettenborn, A./Hottinger, U./Jäger, M./Wannack, E. (Hrsg.): Entwicklung und Lernen junger Kinder. – Münster, S. 147-159.
- Bronfenbrenner, U. (1979): The Ecology of Human Development. – Cambridge.
- Broström, S. (2000): Communication & continuity in the transition from kindergarten to school in Denmark. Paper related to poster symposium on „transition“ at EECERA 10th European Conference on Quality in Early Childhood Education, University of London, 29 August to 1 September 2000.
- Buff, A./Nakamura, Y./Hollenweger, J./Achermann, E. (2005): Selbstwahrnehmung bei Schuleintritt. In: Moser, U./Stamm, M./Hollenweger, J. (Hrsg.): Für die Schule bereit? Lesen, Wortschatz, Mathematik und soziale Kompetenzen bei Schuleintritt. – Oberentfelden (Schweiz), S. 113-128.
- Dunlop, A.-W. (2007): Bridging research, policy and practice. In: Dunlop, A.-W./Fabian, H. (Hrsg.): Informing transitions in the early years. Research, Policy and Practice. – Berkshire, S. 151-160.
- Fläming, J./Wörner, U. (1977): Standardisierung einer deutschen Fassung des Family Relations Test (FRT) an Kindern von 6 bis 11 Jahren. Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 26, S. 5-11 und 38-46.
- Forster, U./Priebe, B. (2009): Übergänge als Risiko- und Gefahrenzonen im gegliederten Schulsystem. Lernende Schule. Themenheft Übergänge gestalten, 12, 48, S. 4-5.
- Geiling, U./Klunter, M./Kwapis, J./Liebers, K./Meyerhöfer, W./Raudies, M. u.a. (2008): Mathematik. In: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (Hrsg.): ILeA 1. Individuelle Lernstandsanalysen. Ein Leitfaden für die ersten sechs Schulwochen und darüber hinaus. 4. überarbeitete Auflage. – Ludwigsfelde, S. 37-55.
- Gisdakis, B. (2007): Oh, wie wohl ist mir in der Schule. Schulisches Wohlbefinden – Veränderungen und Einflussfaktoren im Laufe der Grundschulzeit. In: Alt, C. (Hrsg.): Kinderleben – Start in die Grundschule. Band 3: Ergebnisse aus der zweiten Welle. – Wiesbaden, S. 107-136.
- Griebel, W./Niesel, R. (2011): Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern. – Berlin.
- Grotz, T. (2005): Die Bewältigung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule. Zur Bedeutung kindbezogener, familienbezogener und institutionsbezogener Schutz- und Risikofaktoren im Übergangsprozess. – Hamburg.
- Harter, S. (1982): The Perceived Competence Scale for Children. Child Development, 53, 1, S. 87-97.
- Hasselhorn, M. (2011): Lernen im Vorschul- und frühen Schulalter. In: Vogt, F./Leuchter, M./Tettenborn, A./Hottinger, U./Jäger, M./Wannack, E. (Hrsg.): Entwicklung und Lernen junger Kinder. – Münster, S. 11-21.

- Kienig, A.* (2002): The importance of social adjustment for future success. In: *Fabian, H./Dunlop, A.-W.* (Hrsg.): *Transitions in the early years. Debating continuity and progression for children in early education.* – London/New York, S. 23-37.
- Kroner, H./Liebers, K./Prengel, A./Ritter, C./Sasse, A./Scheerer-Neumann, G.* (2008): Sprache und Schriftsprache. In: *Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg* (Hrsg.): *ILeA 1. Individuelle Lernstandsanalysen. Ein Leitfaden für die ersten sechs Schulwochen und darüber hinaus.* 4. überarbeitete Auflage. – Ludwigsfelde, S. 15-36.
- Ladd, G. W.* (1990): Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment. *Child Development*, 61, 4, S. 1080-1100.
- Largo, R. H.* (2005): *Kinderjahre. Die Individualität des Kindes als erzieherische Herausforderung.* 10. Auflage. – München.
- Loizou, E.* (2011): Empowering aspects of transition from kindergarten to first grade through children's voices. *Early Years*, 31, 1, S. 43-55.
- Margetts, K.* (1999): Transition to school: Looking forward. Originally published at: www.aeca.org.au/darconfmarg.html. Selected papers from the AECA National Conference Darwin July 14-17, 1999.
- Margetts, K.* (2006): "Teachers should explain what they mean": What new children need to know about starting school. Summary of paper presented at the EECERA 16th Annual Conference. 30 August to 2 September 2006 Reykjavik, Iceland.
- Margetts, K.* (2007): Understanding and supporting children: shaping transition practices. In: *Dunlop, A.-W./Fabian, H.* (Hrsg.): *Informing transitions in the early years. Research, Policy and Practice.* – Berkshire, S. 107-119.
- Mayring, P.* (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken.* 11., aktualisierte und überarbeitete Auflage. – Weinheim und Basel.
- Müller, U. B.* (2014): *Kinder im verzahnten Übergang vom Elementar- zum Primarbereich.* – Opladen.
- Müller, U. B.* (2016, in Bearbeitung): *Gemeinsam in die erste Klasse. Vorteile durch den Schuleintritt mit vertrauten Kindern. Die Grundschule. Heft 2/2016.*
- Neuman, M. J.* (2002): The wider context. An international overview of transition issues. In: *Fabian, H./Dunlop, A.-W.* (Hrsg.): *Transitions in the early years. Debating continuity and progression for children in early education.* – London/New York, S. 8-22.
- Peters, S.* (2000): Multiple perspectives on continuity in early learning and the transition to school. Paper presented at "Complexity, diversity and multiple perspectives in early childhood", Tenth European Early Childhood Education Research Association Conference, University of London, London, 29 August to 1 September, 2000. Online verfügbar unter: <http://extranet.edfac.unimelb.edu.au/LED/tec/pdf/peters1.pdf>, Stand: 09.08.2012.
- Petillon, H.* (1993): *Das Sozialleben des Schulanfängers. Die Schule aus der Sicht des Kindes.* – Weinheim.
- Pohlmann-Rother, S./Kratzmann, J./Wehner, F.* (2010): Was kann der Kindergarten zu einem gelungenen Schulstart beitragen? *KiTa spezial Sonderausgabe*, Heft 1, S. 47-49.
- Rath, M.* (2011): Übergänge sind immer. Anthropologische Überlegungen zu einem pädagogischen Thema. In: *Bellenberg, G./Höhmann, K./Röbe, E.* (Hrsg.): *Übergänge. Friedrich Jahresheft*, 29, S. 10-13.
- Rauer, W./Schuck, K. D.* (2004): FEES 1-2. Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern erster und zweiter Klassen. – Göttingen.
- Reichle, B./Gloger-Tippelt, G.* (2007): Familiäre Kontexte und sozial-emotionale Entwicklung. *Kindheit und Entwicklung*, 16, 4, S. 199-208.
- Rimm-Kaufman, S. E./Pianta, R. C./Cox, M. J.* (2000): Teachers' Judgments of Problems in the Transition to Kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 2, S. 147-166.
- Spangler, G.* (1999): Leistung, Motivation und Stress in der Grundschule: Vorhersagen aus dem Kleinkind- und Vorschulalter. In: *Jerusalem, M./Pekrun, R.* (Hrsg.): *Emotion, Motivation und Leistung.* – Göttingen, S. 127-145.
- Wehner, F./Faust, G.* (2012): Schulanfang – kein Risiko für Kinder! *Grundschulzeitschrift*, 26, 254, S. 4-5.
- Wehner, F./Pohlmann-Rother, S.* (2010): Einschulungsentscheidungen von Eltern. *KiTa spezial Sonderausgabe*, Heft 1, S. 44-46.
- White, G./Sharp, C.* (2007): 'It is different ... because you are getting older and growing up.' How children make sense of the transition to Year 1. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15, 1, S. 87-102.