

Empirische Forschung im Elementar- und Primarbereich



Katrin Velten

HandlungsSpielRäume

Selbstwirksamkeit von Kindern im Übergang
von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule

Velten
HandlungSpielRäume

**Empirische Forschung im
Elementar- und Primarbereich**
Band 7

herausgegeben von
Andreas Hartinger, Friederike Heinzl,
Gisela Kammermeyer und Sabine Martschinke

Katrin Velten

HandlungsSpielRäume

Selbstwirksamkeit von Kindern im Übergang von der
Kindertageseinrichtung in die Grundschule

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2020

k

Die vorliegende Arbeit wurde von der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld unter dem Titel „Handlungsspielräume - Selbstwirksamkeit von Kindern im Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule“ als Dissertation angenommen.
Gutachterin: Prof. 'in Dr. Susanne Miller.
Gutachter: Prof. Dr. Klaus Peter Treumann.
Tag der Disputation: 03.09.2018.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2020.kg © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Satz: Kay Fretwurst, Spreau.

Foto Umschlagseite 1: © congerdesign / pixabay.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2020.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2368-5

Zusammenfassung

Selbstwirksamkeit ist ein Schlüsselfaktor dafür, dass Handlungskompetenzen und -möglichkeiten positiv eingeschätzt, Handlungen anstrengungsbereiter und ausdauernder verfolgt und Handlungserfolg eigenen Kompetenzen und Anstrengungen zugeschrieben wird (vgl. Bandura, 1997). Sie ist für die positive Bewältigung des Übergangs in die Grundschule als Eintritt in die formale Bildung und die weiteren Lern- und Entwicklungsprozesse grundlegend (vgl. Wustmann, 2011). Selbstwirksamkeit entwickelt sich über subjektiv positiv interpretierte Handlungserfahrungen (vgl. Bandura, 1997; Schwarzer & Jerusalem, 2002). Es liegen bisher jedoch weder mögliche Zugänge noch Forschungsergebnisse zur Perspektive von Vor- und Grundschulkindern auf ihre Selbstwirksamkeit und ihre Selbstwirksamkeitserfahrungen vor, auf deren Basis die Selbstwirksamkeitsentwicklung in der pädagogischen Praxis unterstützt werden kann. Die vorliegende längsschnittliche Untersuchung liefert hierzu sowohl einen methodischen Zugang als auch Forschungserkenntnisse. Sie untersuchte im Untersuchungszeitraum von März bis November 2013 zu zwei Erhebungszeitpunkten über eine hierfür konstruierte Selbstwirksamkeitsskala sowie über fotogestützte Kinderinterviews, wie Kinder ($n = 22$) ihre Selbstwirksamkeit am Ende der Kindergartenzeit und zu Schulbeginn einschätzen, in welchen Situationen und Kontexten sie sich selbst in den Institutionen Kindertageseinrichtung und Grundschule als selbstwirksam erleben und welche Handlungsspielräume sie hierbei für sich sehen. Die Auswertung der Selbstwirksamkeitsskala erfolgte deskriptiv, die Interviewdaten wurden sowohl inhaltlich strukturierend in Anlehnung an Kuckartz (2014) sowie sequenziell in Anlehnung an Schütz, Breuer und Reh (2012) analysiert.

Für die vorliegende Stichprobe lässt sich über die standardisierte Befragung zeigen, dass sich ca. 2/3 der befragten Kinder zu beiden Erhebungszeitpunkten konstant selbstwirksam, allerdings auch 1/3 der Kinder weniger selbstwirksam einschätzen. Positive und negative Veränderungen in den Selbstwirksamkeitserwartungen vom ersten zum zweiten Erhebungszeitpunkt sind auf die Veränderung ihres Mitbestimmungserlebens in den Institutionen zurückzuführen. Das Mitbestimmungserleben und die Aus- und Verhandlungen ihrer Handlungsspielräume sind zentral für die Selbstwirksamkeit aller befragten Kinder. Insbesondere in Spielsituationen und bei körperlich-motorischen Aktivitäten im Freispiel oder in der Spielpause ohne Beteiligung von Erwachsenen erleben sie sich unabhängig von höheren oder niedrigeren Selbstwirksamkeitserwartungen selbstwirksam. Hierbei nutzen sie vor allem Strategien wie das Abwechseln und Auszählen. Im Zusammenhang mit Erwachsenen handeln die befragten Kinder über Mechanismen wie z.B. das „Fragen und Dürfen“ oder Strategien wie z.B. das „Nicht-Hören“, schreiben ihnen aber auch einen Expert*innenstatus zu, über den sie Hierarchien erklären. Selbstwirksame Kinder interpretieren für sie relevante Handlungssituationen und Ergebnisse dabei vor allem bezogen auf ihre Kompetenzen und Möglichkeiten, weniger selbstwirksame Kinder fokussieren stärker Kontextbedingungen. Manche Kinder nutzen ihre Fantasie und fiktive Hilfsmittel, um zukünftige Handlungserfolge zu antizipieren. Die Erkenntnisse der vorliegenden Untersuchung zeigen sowohl Implikationen für die pädagogische Praxis im Sinn eines „Mastery-Klimas“ (vgl. Satow 2002a) als auch für die Grundlagen-, Grundschul- und Kindheitsforschung auf.

Abstract

Self-efficacy is a key factor in ensuring that competences and possibilities are assessed positively, that actions are pursued more strenuously and persistently and that success in action is attributed to one's own competences and efforts (cf. Bandura, 1997). It is fundamental for the positive coping with the transition to primary school as the entry into formal education and further learning and development processes (cf. Wustmann, 2011). Self-efficacy develops through positively interpreted experiences of action (cf. Bandura, 1997; cf. Schwarzer & Jerusalem, 2002). To support the development of self-efficacy in pedagogical practice these self-efficacy experiences need to be known. However, neither possible approaches nor research results on the perspectives of pre-school and primary school children on their perceived self-efficacy and their self-efficacy experiences are available yet.

The present longitudinal study provides both a methodological approach to self-efficacy of young children and research findings about their self-efficacy experiences. In the study period from March to November 2013, it was examined at two points how children ($n = 22$) assess their self-efficacy at the end of pre-school and at the beginning of school, in which situations and contexts they experience themselves as self-effective in the pre-school and primary school settings, and what scopes of action they perceive in these contexts. A self-efficacy scale constructed for this purpose and photo-based interviews with children were used as methodical approaches. The evaluation of the self-efficacy scale was statistically descriptive, the interview data were analysed both content-analytically according to Kuckartz (2014) and sequentially according to Schütz, Breuer and Reh (2012).

For the present sample, the standardised survey shows that approximately 2/3 of the children surveyed assessed themselves to be constantly self-effective at both survey times, but also 1/3 of the children to be less self-effective. Positive and negative changes in self-efficacy expectations from the first to the second time of the survey are due to the change in their experience of participation in the institutions. The experience of participation and the negotiation of their scopes of action are central to the self-efficacy of all children surveyed. Particularly in game situations and during physical-motor activities in free play or in the play break without the participation/involvement of adults, they experience themselves self-effective independently of higher or lower self-efficacy expectations. Here they mainly use strategies such as alternating and counting. In presence of adults, the interviewed children deal with mechanisms such as "asking and being allowed to do something" or strategies such as "not listening to adults". Also, the children attribute an expert status to adults, through which they explain perceived hierarchies. Self-effective children interpret relevant action situations and achieved results primarily in relation to their competences and possibilities, less self-effective children focus more on context conditions to explain their actions and achieved results. Some children use their imagination and fictitious tools to anticipate future successes. The findings of the present study show implications for pedagogical practice in the sense of a "Mastery climate" (Satow 2002a) as well as implications for basic research on self-efficacy and research with children.

Vorwort und Danksagung

Der Glauben an die eigenen Fähigkeiten und auch an die Möglichkeiten, eigenen persönlich bedeutsamen Handlungen nachzugehen, die Selbstwirksamkeit eines Menschen, stellt für mich einen Schlüsselfaktor für Bildungs- sowie Lern- und Entwicklungsprozesse dar. Die Unterstützung der Persönlichkeitsentwicklung und damit besonders die Stärkung der Selbstwirksamkeit halte ich für unsere wesentliche Aufgabe und Verpflichtung gegenüber der jüngeren Generation, besonders dann, wenn wir als pädagogische Professionelle in Bildungsinstitutionen tätig sind. Ich bin sehr glücklich und dankbar darüber, etwas von dem, was mir aus meiner langjährigen Auseinandersetzung mit Selbstwirksamkeit als Grundschullehrerin und Wissenschaftlerin zur Stärkung von Kindern wichtig erscheint, mit Ihnen, liebe Leser*innen, teilen zu dürfen.

Die Selbstwirksamkeit spielt auch eine wesentliche Rolle in der Auseinandersetzung mit persönlich bedeutsamen Forschungsfragen, in der häufig langwierigen Forschungsarbeit und nicht zuletzt im Verfassen – im Fall eines Promotionsprojekts – einer Dissertation. Jedoch ist im Fall meines Promotionsprojekts eine hohe Selbstwirksamkeit nicht allein ausschlaggebend für den erfolgreichen Abschluss dieser vorliegenden Arbeit gewesen. Ich möchte mich bei all den Menschen bedanken, die mich im Forschungsprozess und in der Entstehung dieser Arbeit immer wieder bestärkt und unterstützt haben, die mir Vorbilder und Rollenmodelle waren, die Irrungen und Wirrungen gemeinsam mit mir durchgestanden haben, die beständig an mich und an die Wichtigkeit der Sache geglaubt haben, die mit mir gemeinsam die einzelnen Etappen und Erfolge gefeiert haben, meine Felsen in der Brandung.

Zuerst danke ich meiner hochverehrten Doktormutter Susanne Miller, mit der mich so viel mehr als dieses Promotionsprojekt und eine gemeinsame Idee verbindet. Ich danke ihr für all ihre Unterstützung und ihren fortwährenden Glauben an die Arbeit und meine Fähigkeiten über allen Maßen. Meinem Zweitgutachter Klaus Peter Treumann danke ich ebenfalls sehr für seine konstruktive Kritik und seine Bestärkung in allen Phasen meiner Arbeit.

Ich danke den teilnehmenden Kindern für ihre Offenheit und ihr Vertrauen, mich an ihren Perspektiven teilhaben zu lassen. Ebenso bedanke ich mich bei den Mitarbeitenden und Lehrkräften der Kindertageseinrichtungen und Schulen, die mir ihre Türen geöffnet und mein Promotionsprojekt zu jedem Zeitpunkt vor Ort unterstützt haben.

Den Teilnehmenden in verschiedenen Kolloquien, insbesondere im Doktorand*innenkolloquium von Susanne Miller, danke ich für die wertschätzende und anregende Diskussion zu allen Zeitpunkten im Promotionsprojekt. Meinen Kolleg*innen in der Arbeitsgruppe 3 der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld und meinen Hilfskräften gebührt darüber hinaus ein besonderer Dank für ihre Zeit, Gedanken und konkreten Überarbeitungsvorschläge insbesondere in den letzten Zügen der Vollendung der Arbeit.

Ich danke meiner Familie und meinen Freundinnen für ihre bestärkenden Worte und die vielen Stunden, Wochen und Jahre, in denen sie mir den Rücken gestärkt, aber auch oft genug freigehalten haben. Sie ermöglichten es mir, kontinuierlich meine Promotion zu verfolgen, besonders wenn sich herausfordernde Situationen in meinem Leben ergaben.

Mein größtes Geschenk ist meine Tochter Maja.

Liebe Maja, ich danke dir dafür, dass du genauso bist, wie du bist. Ohne dich wäre ich nicht so, wie ich bin. Ohne dich gäbe es diese Arbeit nicht. Dir widme ich dieses Buch.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	11
2	Der Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule	17
2.1	Übergang – Definition des Begriffs	18
2.2	Theoretische Grundlagen des Übergangs von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule	20
2.3	Empirische Befunde zum Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule	30
2.3.1	Mikrosystemische Bedingungen sowie Kooperationen und Austausch	31
2.3.2	Kindbezogene Ressourcen	36
3	Die Entwicklung von Kindern im Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule	41
3.1	Der kognitive und sprachliche Entwicklungsstand	42
3.2	Die Entwicklung der Identität und selbstbezogener Kognitionen	49
3.3	Die Rolle des Spielens in der Entwicklung	56
3.4	Die Rolle von Beziehungen zu Peers und Freundschaften in der Entwicklung ..	60
4	Selbstwirksamkeit	63
4.1	Grundbetrachtung – Der Mensch als aktiv handelndes Subjekt	63
4.2	Der Rahmen – Die sozial-kognitive Theorie	66
4.3	Das Konstrukt der Selbstwirksamkeit	68
4.3.1	Selbstwirksamkeit – Definition	69
4.3.2	Entwicklung und Quellen von Selbstwirksamkeit	73
4.3.3	Einfluss von Selbstwirksamkeit auf Lern- und Entwicklungsprozesse	79
4.3.4	(Kontext-)Bedingungen für Selbstwirksamkeitserfahrungen	84
5	Zwischenfazit und Implikationen für die vorliegende Untersuchung	95
6	Methodologische und methodische Rahmung der Untersuchung	99
6.1	Grundüberlegungen zur Forschung über Kinder und mit Kindern – Kindheitsforschung	99
6.2	Zentrale Fragestellungen und Ziele der Untersuchung	112
6.3	Forschungsmethodische Ausrichtung der Untersuchung	114
6.3.1	Anlage und Aufbau der Untersuchung	115
6.3.2	Methoden der Datenerhebung	124
6.3.3	Methoden der Datenaufbereitung und Datenanalyse	137
7	Darstellung und Analyse der Ergebnisse	145
7.1	Selbstwirksamkeitserwartungen	146
7.1.1	Überprüfung der Skalengüte	147
7.1.2	Deskriptive Darstellung der Ergebnisse der Befragung	150
7.1.3	Zusammenfassung der deskriptiv-statistischen Auswertung	166

7.2	Fallanalytische Betrachtung	169
7.2.1	Begründete Fallauswahl	169
7.2.2	Sami – „Dann versuch ich es die ganze Zeit“	174
7.2.3	Melinda – „Ich höre so auf meinen Kopf“	191
7.2.4	Lars – „Da muss ich leider Sternenstaub haben“	222
7.2.5	Alina – „Zuerst hab' ich neue Freunde kennengelernt“	249
7.2.6	Zusammenfassung der sequenziellen Auswertung	271
7.3	Selbstwirksamkeitserfahrungen	275
7.3.1	Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten	276
7.3.2	Möglichkeiten des Kompetenzerlebens	306
7.3.3	Ressourcen	331
7.3.4	Handlungsstrategien	339
7.3.5	Zusammenfassung der inhaltsanalytischen Auswertung	356
8	Diskussion, Reflexion und Ausblick	361
8.1	Diskussion der Ergebnisse	361
8.1.1	Selbstwirksamkeitserwartungen vor und nach dem Übergang	362
8.1.2	Selbstwirksamkeitserfahrungen und Handlungsspielräume in Kindertageseinrichtung und Grundschule	368
8.1.3	Zusammenhänge zwischen hohen, mittleren bzw. niedrigen Selbstwirksamkeitserwartungen und Selbstwirksamkeitserfahrungen ...	378
8.2	Reflexion unter methodologischer und methodischer Perspektive	384
8.3	Ausblick	388
8.3.1	Implikationen für die Grundlagenforschung	389
8.3.2	Implikationen für die Grundschulforschung	391
8.3.3	Implikationen für die Methodenforschung	392
	Verzeichnisse	395
	Literaturverzeichnis	395
	Abbildungsverzeichnis	408
	Tabellenverzeichnis	408

1 Einleitung

Der Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule als in der Biografie bedeutender normativer Transitionsprozess kann nicht nur als Eintritt in die formale Bildung gelten, sondern er legt auch den Grundstein für weitere Bildungs- und Lernprozesse in der (Grund-) Schule. Daher ist es nicht verwunderlich, dass sich die Grundschulpädagogik als Disziplin in ihrem Selbstverständnis als erste Schule für alle Kinder¹ sowie in ihren Prinzipien der Grundlegenden Bildung und Kindgemäßheit insbesondere mit dem Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule sowie dem Schulanfang auseinandersetzt. Die pädagogische Gestaltung des Übergangs ist darüber hinaus ein Kernanliegen der Grundschuldidaktik (vgl. Schorch, 2007, Einsiedler, 2012). Dementsprechend stellen der Übergang sowie die Schuleingangsphase das „genuin von Grundschulpädagogen/innen am intensivsten und am intensivsten empirisch untersuchte Feld“ (vgl. Einsiedler, 2012, S. 28)² dar. Die grundschulpädagogische Theorieentwicklung und Forschung sowie auch theoretische und empirische Auseinandersetzungen angrenzender oder verwandter Disziplinen wie der Frühpädagogik oder der Transitionsforschung legen hier besonders einen Schwerpunkt darauf, aus einer ressourcenorientierten Perspektive zu beschreiben, wie Kinder darin unterstützt werden können, den Übergang damit einhergehende neue und unbekannte Situationen für sich positiv zu bewältigen. Darüber hinaus geht es darum, die wesentlichen Ressourcen herauszustellen, die auf kontextueller, interaktionaler und individueller Ebene diesen Bewältigungsprozess mit Perspektive auf das weitere Lernen unterstützen (vgl. z.B. Griebel & Niesel, 2011).

Hierbei wird die Selbstwirksamkeit als Teil des Kerns der Persönlichkeit (vgl. Haußer, 1996) als wesentlicher Schlüsselfaktor dafür angesehen, dass Kinder ihre Handlungskompetenzen und -möglichkeiten positiv einschätzen, die eigenen Handlungen anstrengungsbereiter und ausdauernder ausführen und den Erfolg ihrer Handlungen ihren eigenen Kompetenzen und Anstrengungen zuschreiben (vgl. z.B. in der Selbstwirksamkeitsforschung Bandura, 1997; z.B. in der Grundschulforschung Hinz, 2011; z.B. in der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung Schneekloth & Pupeter, 2010; z.B. in der frühpädagogischen Resilienzforschung Wustmann, 2011). Wie sich das Selbstwirksamkeitserleben von Kindern im Übergangsprozess darstellt und entwickelt und welche Selbstwirksamkeitserfahrungen die Vor- und Grundschul Kinder selbst für sich in der Kindertageseinrichtung und in der Grundschule wahrnehmen, ist trotz der von Einsiedler (2012) konstatierten sehr guten Forschungslage zum Übergang in die Grundschule jedoch bisher nicht erforscht worden. Hierzu möchte die vorliegende Dissertation über die Erhebung der Selbstwirksamkeitserwartungen der Kinder und der von ihnen berichteten Selbstwirksamkeitserfahrungen mit verschiedenen methodischen Zugängen der Kindheitsforschung in einer qualitativ-längsschnittlichen Untersuchung Erkenntnisse gewinnen und daran

1 In der vorliegenden Arbeit werden durchgehend die Begriffe „Kind“ oder „Kinder“ sowie „Vor- und Grundschul Kinder“ genutzt. Die Bezeichnungen unterschiedlicher Rollen, in denen Kinder in verschiedenen Kontexten agieren (können) wie z.B. „Schüler*innen“, werden nur dann genutzt, wenn diese Rollen explizit betrachtet werden.

2 In der vorliegenden Arbeit werden geschlechts- und genderneutrale Bezeichnungen gewählt (z.B. Lehrkräfte). Wenn dies nicht möglich ist, nutzt die Arbeit das Sternchen, um alle durch die Bezeichnung angesprochenen Personen unabhängig von Geschlecht und Gender wertschätzend zu berücksichtigen (z.B. Erzieher*innen). Geschlechterbezogene Bezeichnungen in Zitaten werden übernommen.

anschließend Rückschlüsse auf die Unterstützung der Selbstwirksamkeitsentwicklung in der pädagogischen Praxis ziehen.

Als theoretische Grundlage der zugrunde liegenden Annahme, dass mit dem Erleben von Selbstwirksamkeit und damit verbundenen Selbstwirksamkeitserfahrungen Herausforderungen positiv bewertet werden, wird die Selbstwirksamkeitstheorie nach Bandura (1997) betrachtet. Bandura hat in der sozial-kognitiven Lerntheorie in einem Wirksamkeitsüberzeugungs-Ergebniserwartungs-Modell erstmals 1977 herausgearbeitet, wie und in welchem Ausmaß handlungsvorgängige Überzeugungen eines Individuums hinsichtlich der eigenen Planungs- und Durchführungsressourcen zur erfolgreichen Bewältigung einer Herausforderung beitragen (vgl. Bandura, 1997). Selbstwirksamkeitserwartungen beziehen sich hierbei nicht auf die tatsächlich objektiven Kompetenzen, sondern vielmehr auf die Einschätzung, die ein Mensch hinsichtlich dessen besitzt, was er* sie glaubt, in einer bestimmten Situation tun zu können – unabhängig von den Fähigkeiten (vgl. Bandura, 1997, S. 37).

Wie Studien mit älteren Kindern und Jugendlichen im schulischen Kontext herausgestellt haben, können stabil positive Selbstwirksamkeitserwartungen als handlungsbezogene und prospektive Kognitionen unabhängig von den tatsächlichen Kompetenzen zu einer größeren Motivation, Anstrengung und Ausdauer beim Lernen und zu einem konstruktiven Umgang mit Rückschlägen beitragen. Die Selbstwirksamkeit sowie tragfähige Selbstwirksamkeitserwartungen gelten als maßgeblich dafür, wie Menschen schwierig zu durchschauende oder neue Handlungssituationen auf Grundlage der Einschätzung eigener Handlungsfähigkeiten und -möglichkeiten, der sich darbietenden Situation und den darin erforderlichen Handlungen sowie des Passungsverhältnisses zwischen eigenen Kompetenzen, Möglichkeiten und situativen Erfordernissen interpretieren. Darüber hinaus beeinflussen sie, inwiefern Misserfolge eher externen und instabilen Faktoren statt dem eigenen Unvermögen zugeschrieben werden (vgl. dazu vgl. Bandura, 1997, Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 36ff). Die Unabhängigkeit von den tatsächlichen Kompetenzen bei gleichzeitigem direkten Einfluss auf Motivation, Durchführung und Interpretation von Handlungsprozessen macht die Erforschung und die daran anknüpfende Förderung der Entwicklung und Stabilisierung von Selbstwirksamkeit im schulischen Kontext besonders relevant.

Als wesentliche Informationsquelle für die Selbstwirksamkeitsentwicklung haben sich in diesen Studien eigene Bewältigungs- und Erfolgserfahrungen (Mastery-Erfahrungen oder „*personal mastery experiences*“ (vgl. Bandura, 1977, S. 195)) erwiesen. Besonders die Erfahrung von Kompetenz und Wirksamkeit sowie von Selbstbestimmung und sozialer Eingebundenheit sind dabei förderlich für die Entwicklung und Stabilisierung von Selbstwirksamkeit (vgl. Bandura et al., 1996, Krapp & Ryan, 2002, Satow, 2002a). Auch Studien, die die Selbstwirksamkeit von (älteren) Grundschulkindern erheben, zeigen, dass Selbstwirksamkeit sich besonders durch die Möglichkeiten entwickelt, persönlich bedeutsame Prozesse autonom zu gestalten und an ihnen zu partizipieren (vgl. z.B. Frank, 2008, Schneekloth & Pupeter, 2010). Ebenso ist das individuelle Kompetenzerleben – besonders in eigenen Handlungen – ausschlaggebend für die Entwicklung von Selbstwirksamkeit (vgl. ebd., S. 189ff). Wie sich positive Selbstwirksamkeitserwartungen bei Kindern im Übergang auf Lern- und Entwicklungsprozesse auswirken und unter welchen (Kontext-)Bedingungen sie Selbstwirksamkeitserfahrungen wahrnehmen, blieb bisher in der Selbstwirksamkeitsforschung unbeantwortet.

Aus diesem Grund untersucht das vorliegende Dissertationsprojekt im Anschluss an die bisherige Transitions-, Grundschul- und Kindheitsforschung, wie Kinder ihre Handlungsfähigkeiten und -möglichkeiten im Übergangsprozess einschätzen und welche Handlungssituationen sie im Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule als Selbstwirksamkeits-

erfahrungen wahrnehmen sowie wie sie ihre Möglichkeits- und Freiheitsspielräume in beiden Institutionen beschreiben. Als eine der wenigen bisher vorliegenden Studien im Kontext der Transitionsforschung werden in der Untersuchung dazu die Perspektiven der Kinder selbst über ein längsschnittliches Design erhoben, um mögliche mögliche Veränderungen ihrer Selbstwirksamkeit und ihrer Einschätzungen und Wahrnehmungen betrachten zu können. Die Vorgehensweise über die längsschnittliche Erhebung der eigenen Perspektiven der Vor- und Grundschulkindern wird für die Beantwortung der Forschungsfragen als besonders geeignet betrachtet, weil aufgrund der Auseinandersetzung mit der Entwicklung und Konstitution selbstbezogener Kognitionen zum einen davon auszugehen ist, dass diese kaum von außen (z.B. durch Eltern oder Erzieher*innen bzw. Lehrkräfte) einschätzbar sind (vgl. Berk, 2011). Im Anschluss an die Forschung zur kognitiven und sprachlichen Entwicklung wird zum anderen in der Dissertation angenommen, dass Vor- und Grundschulkindern sowohl kognitiv als auch sprachlich durchaus in der Lage sind, über sich und ihre Kompetenzen und Möglichkeiten zu berichten (vgl. Piaget & Inhelder, 1973, Müller, Wustmann Seiler, Perren & Simoni, 2015). Aus diesen Gründen wurden in der zugrunde liegenden Längsschnittstudie im Untersuchungszeitraum von März bis November 2013 in zwei Erhebungszeitpunkten 22 Kinder zu ihren Selbstwirksamkeitserwartungen und ihren Selbstwirksamkeitserfahrungen befragt. Entsprechend der Befunde zur kognitiven, sprachlichen und persönlichkeitsbezogenen Entwicklung von Kindern in der mittleren Kindheit wurden das Design der Erhebung sowie die genutzten Methoden in Anlehnung an die aktuelle Kindheitsforschung darauf ausgerichtet, dass Kinder ihre Perspektive(n) über unterschiedliche Mitteilungswege zum Ausdruck bringen können. Für die Erhebung der Selbstwirksamkeitserwartungen der Kinder diente sowohl ca. vier Monate vor als auch ca. vier Monate nach Schulbeginn eine für diese Altersgruppe entwickelte standardisierte Selbstwirksamkeitsskala³. Daran anschließend wurden alle Kinder ebenfalls zu beiden Erhebungszeitpunkten jeweils einzeln zu ihren Selbstwirksamkeitserfahrungen in Anlehnung an Fuhs (2012) interviewt. Gesprächseinstieg und -strukturierung bildeten jeweils Fotos, die die Kinder zuvor bezogen auf ihre Erfahrungen in beiden Institutionen gemacht haben⁴. Auf die parallele Erhebung der Erwachsenenperspektiven wurde konstrukt begründet verzichtet (s.o.). Die Auswertung der standardisierten Befragung erfolgte unter Berücksichtigung der Limitationen aufgrund der Stichprobengröße deskriptiv, die Auswertung der Interviewdaten fokussierte sowohl eine inhaltliche Analyse des *Was* in Anlehnung an Kuckartz (2012) sowie eine sequenzanalytische Rekonstruktion des *Wie* in Anlehnung an Schütz, Breuer und Reh (2012). Damit sollen die Ergebnisse der vorliegenden Studie die Befunde der Grundschul-, Transitions- und Selbstwirksamkeitsforschung ergänzen, in der Selbstwirksamkeitseinschätzungen und zu Selbstwirksamkeitserfahrungen aus der Perspektive von Vor- und Grundschulkindern im Übergangsprozess selbst bisher nicht oder nur punktuell betrachtet wurden. Aus einer grundschulpädagogischen Perspektive verfolgt die vorliegende Studie zudem das Ziel, Erkenntnisse darüber zu gewinnen, was Kinder im Übergang brauchen, um sich stark und wirkungsvoll zu fühlen, und wie daran anknüpfend der Übergangsprozess sowie der Schulanfang pädagogisch gestaltet werden kann.

3 Die dichotome Selbstwirksamkeitsskala ist angelehnt an gängige Skalen (World Vision Deutschland e.V., 2010; Bandura, 2006). Die Items wurden in einem Interviewsetting vorgelesen. Die Kinder konnten die vorgelesenen Aussagen verbal oder nonverbal über Markierungen am Boden beantworten.

4 In Anlehnung an Foto-Voice-Verfahren (vgl. Clark & Moss, 2011) wurden die teilnehmenden Kinder aufgefordert, innerhalb eines Zeitraums von ca. zwei Wochen mit einer Einmalkamera Fotos unter der zuvor besprochenen Fokussierung auf Selbstwirksamkeitserfahrungen zu machen.

Die vorliegende Arbeit gliedert sich entsprechend der vorausgehenden Argumentation und der Konzeption der zugrunde liegenden Studie in folgende Teile. In einer theoretischen Annäherung an den Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule erfolgt zunächst ein Überblick über die wesentlichen der Arbeit zugrunde liegenden theoretischen Annahmen. Hierfür werden sowohl der Ansatz kritischer Lebensereignisse Fillips (1981), der stresstheoretische Ansatz Lazarus' (1989) sowie der ökopyschologische Ansatz Bronfenbrenners (2009) dargestellt, um sich der Komplexität des Übergangsprozesses zu nähern. Mit Blick auf die Akteur*innen im Übergang und die wesentlichen Entwicklungsaufgaben wird auch das am bayrischen Staatsinstitut für Frühpädagogik München (IFP) entwickelte Transitionsmodell als theoretische Grundlage der vorliegenden Arbeit genutzt (vgl. Kap. 2.2). Auf dieser Grundlage werden anschließend die wesentlichen empirischen Erkenntnisse zu förderlichen Rahmen- und Kontextbedingungen sowie personalen Bewältigungsressourcen im Übergang dargestellt. Sie dienen der Skizzierung des fokussierten Forschungsfeldes sowie der bisherigen Forschungserkenntnisse zum Übergang. Hieraus lassen besonders selbstbezogene Kognitionen wie das Selbstkonzept, die Selbstwahrnehmung und insbesondere die auf Handlungen gerichtete Selbstwirksamkeit sowie Selbst- und Mitbestimmungs- sowie Kompetenzerfahrungen ermöglichende Rahmen- und Kontextbedingungen als relevant für eine gelingende Übergangsbewältigung herausstellen (vgl. Kap. 2.3).

Auf einer allgemeineren Ebene wird daran anschließend betrachtet, wie Kinder sich in der Lebensspanne der frühen und mittleren Kindheit entwickeln. Dazu werden die kognitive sowie sprachliche Entwicklung als auch die Entwicklung der Identität und selbstbezogener Kognitionen dargestellt (vgl. Kap. 3.1 und 3.2). Ebenso werden die in der Phase der frühen und mittleren Kindheit relevante Handlung des Spielens sowie Beziehungen zu Gleichaltrigen und Freundschaftsbeziehungen in ihrer möglichen Bedeutsamkeit für die Entwicklung von Selbstwirksamkeit betrachtet (vgl. Kap. 3.3 und 3.4). Diese allgemeine Betrachtung der Entwicklung von Kindern im Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule unter den benannten vier ausgewählten Foki dient in der vorliegenden Arbeit auch dazu, daran orientiert einordnen zu können, wie sich die Selbstwirksamkeit als „Schlüsselfaktor“ für die Bewältigung herausfordernder Situationen möglicherweise in dieser Phase entwickelt und in welcher Weise und auf welchen Wegen die Kinder darüber Auskunft erteilen (können).

Im Zentrum der vorliegenden Arbeit steht die Selbstwirksamkeit, weil sie auf Grundlage der bisherigen Forschung zum Übergang als wesentliche Bewältigungsressource herausgestellt wurde, die sich insbesondere auf die Interpretation der eigenen Handlungskompetenzen und -möglichkeiten bezieht. Die Selbstwirksamkeit wird in dieser Arbeit aus der wissenschaftstheoretischen Perspektive des symbolischen Interaktionismus definiert und bezogen auf ihre Relevanz für (grundschul-)pädagogische Lern- und Bildungsprozesse dargestellt (Kap. 4.1). Dies erfolgt theoriebasiert durch eine Einordnung des Konstrukts der Selbstwirksamkeit und seiner Relevanz in die sozial-kognitive Theorie Banduras (1997) (vgl. Kap. 4.2). In diesem Zusammenhang wird die Selbstwirksamkeit als selbstbezogene auf die eigenen Handlungen gerichtete Kognition aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive definiert (vgl. Kap. 4.3.1). Zudem werden die wesentlichen Erkenntnisse zur Entwicklung von Selbstwirksamkeitserwartungen und den Informationsquellen, über die Selbstwirksamkeit wahrgenommen und gefördert werden können, dargestellt (vgl. Kap. 4.3.2). Die Darstellung der bislang vorliegenden Erkenntnisse zum Einfluss von Selbstwirksamkeit auf verschiedene Lern- und Entwicklungsprozesse sowie zu den wesentlichen für die Entwicklung von Selbstwirksamkeit förderlichen (Kontext-)Bedingungen dienen darauf folgend dazu, Vermutungen über den Einfluss von Selbstwirksamkeit und Bedingungen für Selbst-

wirksamkeitserfahrungen im Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule anzustellen und die eigenen Ergebnisse der folgenden Studie einzuordnen (vgl. Kap. 4.3.3 und Kap. 4.3.4). Aus diesen Darstellungen erfolgen Implikationen sowohl für die inhaltliche als auch für die methodologische und methodische Ausrichtung der Studie (vgl. Kap. 5).

Im forschungsmethodologischen und -methodischen Teil der vorliegenden Arbeit werden an den benannten Implikationen orientiert zunächst methodologische und methodische Überlegungen dazu angestellt, wie die Perspektive(n) der Kinder erhoben und wie sie aufgrund einer Forschung aus Erwachsenenperspektive angelegt, durchgeführt und die gewonnenen Daten ausgewertet werden können, um den Forderungen einer reflektierten Forschung mit Kindern und über Kinder gerecht zu werden (vgl. Kap. 6.1). Daran anschließend werden die zentralen Forschungsfragen der Studie expliziert und begründet (vgl. Kap. 6.2). Um sich diesen Forschungsfragen umfassend nähern zu können und zugleich einer Forschung über die fokussierte Zielgruppe der Vor- und Grundschul Kinder gerecht zu werden, wurden in der vorliegenden Untersuchung ein entsprechendes Erhebungsdesign und verschiedene methodische Zugänge gewählt. Sowohl der Aufbau sowie die Anlage der Untersuchung als auch die gewählten Erhebungsmethoden werden dementsprechend dargestellt und begründet (vgl. Kap. 6.3). Explizit werden diesbezüglich das längsschnittliche Design, die Stichprobe sowie die an der Untersuchung beteiligten Kindertageseinrichtungen und Grundschulen beschrieben (vgl. Kap. 6.3.1). Insbesondere die Beschreibung der beteiligten Institutionen soll in der Auswertung dazu dienen, die Beschreibungen der befragten Kinder in den pädagogischen Kontext der Institutionen einordnen zu können. Ebenso ausführlich werden die Methodik der standardisierten Befragung, die Foto-Dokumentation und das qualitative Kinderinterview dargestellt und begründet, warum sie in welcher Weise in der vorliegenden Untersuchung eingesetzt werden, um die Selbstwirksamkeit und die Selbstwirksamkeitserfahrungen der befragten Kinder zu erheben (vgl. Kap. 6.3.2). Auch die Datenauswertung erfolgt über verschiedene methodische Wege, die vor allem dem komplexen Untersuchungsgegenstand sowie der fokussierten Untersuchungsgruppe Rechnung tragen sollen. Hierbei werden die Ergebnisse der standardisierten Befragung quantitativ-deskriptiv ausgewertet, wohingegen die Kinderinterviews sowohl sequenziell als auch inhaltsanalytisch-strukturierend ausgewertet werden. (vgl. Kap. 6.3.3).

Entsprechend der Datenerhebung gliedert sich die Darstellung der Ergebnisse in drei Teile. Zunächst werden die Ergebnisse der quantitativen Befragung anhand der Selbstwirksamkeitsskala präsentiert (vgl. Kap. 7.1). Sie dienen unter Berücksichtigung ihrer Limitationen aufgrund der zugrunde liegenden Stichprobengröße besonders der Beantwortung der Frage nach den Selbstwirksamkeitseinschätzungen aller befragter Kinder, auch über die Zeit hinweg, sowie der Auswahl der im qualitativen Teil fokussierten Kinder. Die Interviews wurden mit zwei unterschiedlichen Auswertungsperspektiven betrachtet. Zum einen wurden sie bei ausgewählten Kindern (vgl. Kap. 7.2.1) sequenziell analysiert. In dieser explizierenden Betrachtungsweise liegt einmal das Potential, die genauen Beschreibungen der Handlungssituationen und das *Wie* der Handlungs- und Freiheitsspielräume zu beschreiben. Darüber hinaus eröffnet die sequenzielle Analyse den Blick dafür, wie die Erhebungssituation selbst entsteht und wie sie von den Kindern interpretiert und gemäß eines Interview-Duetts zwischen erwachsener Interviewerin und befragten Kindern (weiter-)entwickelt wird (vgl. Kap. 7.2). Zum anderen wurden die Interviews auch inhaltsanalytisch ausgewertet. In dieser Betrachtungsweise liegt das Potential, die große Menge an Daten (insgesamt 44 Interviews, wovon 32 bis zur theoretischen Sättigung ausgewertet wurden) zu strukturieren und über eine fallanalytische Auswertung hinaus allgemeinere Aussagen zu den Handlungssituationen zu machen, die die befragten Kinder in der Kindertageseinrichtung und in der Grundschule machen (vgl. Kap. 7.3).

Schließlich werden die Ergebnisse sofern möglich aufeinander bezogen und vor dem Hintergrund der theoretischen und bisherigen empirischen Erkenntnisse diskutiert (vgl. Kap. 8.1). Zudem werden auch die Anlage sowie die methodische und methodologische Herangehensweise reflektiert, da sich die vorliegende Studie auch der Forderung Fuhs' (2012) verpflichtet sieht, dass eine Forschung mit Kindern und über Kinder auch immer eine Methodenforschung sein muss (vgl. Kap. 8.2). Abschließend erfolgt ein kurzer Ausblick darauf, was anknüpfend an die vorliegende Arbeit (weiterhin) beantwortet werden muss und welche weiteren Forschungsperspektiven sich daraus für die Grundlagenforschung zur Selbstwirksamkeit, für die Grundschulforschung hinsichtlich der Reflexion und Gestaltung grundschulpädagogischer Lern- und Bildungssettings sowie für die Methodenforschung hinsichtlich der Weiterentwicklung der Kindheitsforschung ergeben (vgl. Kap. 8.3).

2 Der Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule

Übergänge werden aus philosophisch-anthropologischer, biologischer, (entwicklungs-)psychologischer, soziologischer und erziehungswissenschaftlicher Perspektive thematisiert, um verschiedene komplexe Veränderungs- und Anpassungsprozesse im Lebenslauf bzw. in der Biografie von Individuen zu beschreiben und zu erklären (vgl. dazu zusammenfassend Griebel & Niesel, 2011). Da der Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule als Eintritt in die formale Bildung gelten kann, ist die Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Perspektiven grundlegend für die vorliegende Arbeit, um den Übergangsprozess weder einseitig negativ oder positiv, sondern sie vielmehr in ihrer gesamten Breite zu betrachten (vgl. Griebel & Niesel, 2011, Wustmann, 2011). Diese unterschiedlichen Perspektiven aufgreifend geht es im Folgenden dementsprechend zunächst darum, sich dem Übergang definitorisch zu nähern (vgl. Kap. 2.1).

Daran anschließend richtet sich die Perspektive auf den für die vorliegende Arbeit relevanten Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule. Einen wesentlichen Beitrag zur Beschreibung der Ereignisse und Veränderungen vor, während und nach dem Schuleintritt hat die interdisziplinäre Transitionsforschung geleistet. Zunächst liefern die Erkenntnisse der Theorie kritischer Lebensereignisse (vgl. Filipp, 1981) sowie der Stresstheorie (vgl. Lazarus & Folkman, 1984) Ansätze zur Erklärung von Anforderungen und Bewältigungskompetenzen im Übergangsprozess, die insbesondere für die weitere Auseinandersetzung im Zusammenhang mit dem Konstrukt der Selbstwirksamkeit grundlegend sind. Sie stellen besonders Selbstwirksamkeits- und Kontrollerfahrungen als wesentliche Bewältigungskompetenzen heraus und zeigen auf, dass Anforderungen eher als Herausforderungen statt als Belastungen gedeutet werden, wenn das Selbstwirksamkeits- und Kontrollerleben hoch ist (vgl. Kap. 2.2; auch Kap. 4). Als für die vorliegende Arbeit weitere grundlegende Bezugstheorie wird anknüpfend daran die ökosystemische Theorie Bronfenbrenners (2009) betrachtet, die den Zusammenhang zwischen Individuum, beteiligten Akteur*innen und sozialen Systemen fokussiert. Sie ist nicht nur grundlegend für die Deutung von vertikalen und horizontalen Übergängen (vgl. Kap. 2.1), sondern es lassen sich auch Bezüge zur sozial-kognitiven Theorie Banduras und dem darin wesentlichen Selbstwirksamkeitskonstrukt ziehen, das auf Handlungserfahrungen in unterschiedlichen sozialen Kontexten erworbenes Wissen über eigene Fähigkeiten und Möglichkeiten fokussiert (vgl. Kap. 2.2; auch Kap. 4 und Kap. 6). Darauf folgend wird der für die vorliegende Arbeit wesentliche Transitionsansatz nach Griebel und Niesel dargestellt (vgl. Kap. 2.2). Dieser ist auf Grundlage der genannten Bezugstheorien entstanden und nimmt sowohl das Kind als auch die weiteren am Übergangsprozess beteiligten Akteur*innen sowie die Kontextbedingungen in den Blick. Obwohl er eher aus einer familienpsychologischen Perspektive auf den Übergang entstanden ist, bietet er aufgrund seiner Betrachtung der unterschiedlichen Ebenen und Bezugsgrößen für das vorliegende Vorhaben und seine Perspektive auf die pädagogisch-professionelle Unterstützung des Übergangs eine geeignete Reflexionsfolie.

Auch empirisch wird über die recht gute Forschungslage zum Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule der hohe Zusammenhang zwischen Kontextbedingungen, Anforderungen, Deutungs- und Handlungsmöglichkeiten, Bewältigungskompetenzen und einer erfolgreichen und entwicklungsförderlichen Bewältigung herausgestellt (vgl. Griebel &

Niesel, 2011; Renner, Martschinke, Munser-Kiefer & Steinmüller, 2011; Wustmann, 2011). Bedingungen und Kompetenzen, die sich als positiv unterstützend für einen gelingenden Übergangsprozess erwiesen haben, werden entsprechend kontextueller, sozialer und personaler Ressourcen beschrieben (vgl. Kap. 2.3).

2.1 Übergang – Definition des Begriffs

Die Auseinandersetzung mit Veränderungen im Lebenslauf eines Menschen in der Gesellschaft und mit Blick auf die Biografie des Einzelnen ist in der Erziehungswissenschaft und anderen verwandten Bezugsdisziplinen wie der Soziologie und Psychologie tief verwurzelt und die Perspektiven dieser jeweiligen Disziplinen eng miteinander verwoben. Mit dem Begriff des Übergangs verbinden sich daher Annäherungen verschiedener Art (z.B. Übergang als Statuspassage, v. Gennep, 1960; Übergang als Entwicklungsschritt, Piaget, 1970; Übergang als sozio-kognitiver Lernprozess, Vygotsky, 1998; Übergang als Entwicklungsaufgabe, Havighurst, 1948; Übergang als kritisches Lebensereignis, Filipp, 1981; Übergang als Wechsel zwischen Kulturen, Bronfenbrenner, 2009; Übergang als ko-konstruktiver Prozess, Griebel & Niesel, 2004).

Übergänge sind zunächst einmal im Allgemeinen Situationen der Veränderung im Leben von Menschen, sie können sich auf sämtliche innerpsychische (z.B. durch das Lernen neuer Handlungsweisen), soziale (z.B. durch den Wechsel in eine andere Freundesclique) als auch kontextuale (z.B. durch den Wechsel von der Familie in die Kindertageseinrichtung) Bereiche beziehen. Nach einer für den deutschsprachigen Raum anerkannten Definition (vgl. Albers & Lichtblau, 2014) sind Übergänge „Lebensereignisse, die Bewältigung auf mehreren Ebenen erfordern, die Prozesse beschleunigten und intensivierten Lernens anregen, welche sozial und kulturell eingebettet sind, ko-konstruiert werden und als bedeutsame biografische Erfahrungen von Wandel in der Identitätsentwicklung wahrgenommen werden“ (vgl. Griebel & Sassu, 2013, S. 97). Auch Welzer (1993) betont den Aspekt des Wandels und versteht Transitionen als „sozial prozessierte, verdichtete und akzelerierte Phasen“ (vgl. Welzer, 1993, S. 37) im Leben eines Menschen. Nach Rath (2011) sind unter Bezugnahme auf die Annahmen von Genneps (1960) Übergänge mit einem Wandel verbunden, der nicht abrupt eintritt, sondern in einer zeitlichen Struktur mit einer Ablösung vom „Alten“ beginnt (Trennungsphase), in eine Schwellenphase im Sinn eines „Dazwischen“ übergeht und schließlich in einer Integration in den neuen Zustand mündet (Integrationsphase) (vgl. ebd., S. 12). Mit diesem Wechsel sind veränderte Anforderungen verbunden, die sowohl Anpassung als auch Veränderung von und Entwicklung neuer Verhaltensstrategien auf der Seite des Individuums, aber auch des Kontextes mit sich bringen. Daher ist besonders die Schwellenphase mit dem Charakter einer Krise⁵ vergleichbar und von erhöhter emotionaler Sensibilität gekennzeichnet (vgl. Turner, 1969). Sie bringt für die Betroffenen „eine dialektische Entscheidungssituation [hervor, Ersetzung KV], die für den Einzelnen gleichzeitig eine Gefahr, aber auch eine Chance darstellt“ (vgl. Birkmeier & Schmidt, 2010, S. 14).

Über diese allgemeine Annahme zum Verlauf von Übergängen hinaus lassen sich Übergänge mit Perspektive auf gesellschaftlich induzierte Lebensläufe und individuelle Biografien betrachten.

5 Nach Birkmeier und Schmidt (2010) im Rückgriff auf Boschert (1987) werden Krisen „als eine Folge des Einbrechens von einem oder mehreren schwerwiegenden Ereignissen im Leben eines betroffenen Subjekts gesehen (vgl. ebd., 1987, S. 327). Sie entstehen im Rahmen reziproker Transaktionen zwischen Menschen und ihrer Umwelt insbesondere als Probleme, die mit Lebensaufgaben in Übergangssituationen, mit Aufgaben aus intra- wie auch interpersonalen Welten oder mit solchen aus zwischenmenschlichen Beziehungen verbunden sind“ (vgl. Birkmeier & Schmidt, 2010, S. 13f).

Übergänge können zum einen als normativ definiert werden, d.h. im Lebenslauf jedes Menschen einer Gesellschaft voraussetzen oder erwartbar. Nach Schefold (2012) wird unter Lebenslauf vor allem „das Programm [verstanden, Ergänzung KV], das Gesellschaften für den Ablauf des einzelnen Lebens bereithalten“ (ebd., S. 277), also gesellschaftlich definierte Verlaufsstrukturen, die die Abfolge von Lebensereignissen bestimmen. Insbesondere in westlichen Gesellschaften sind Übergänge – wie auch Lebensläufe grundsätzlich – zu einem Großteil normiert: Es ist gesellschaftlich festgelegt, welcher Lebenslauf und welche Übergänge in einer Gesellschaft zu einer bestimmten Epoche als „normal“ gelten können (vgl. Ecarius, 1996). Dabei ist der Grad der Erwartbarkeit und die Ebene der Normativität durchaus unterschiedlich: z.B. können die Bildungsübergänge in Deutschland durch die Struktur des Bildungswesens als hochgradig standardisiert und normativ gelten, sie laufen regelhaft ab und sind zu einem hohen Grad erwartbar. Die Aufnahme von Paarbeziehungen und Familiengründung hingegen wird traditionell als Erwartung an Menschen des jungen und mittleren Erwachsenenalters, jedoch durch die Pluralisierung der Lebensentwürfe eher verdeckt adressiert und sind nur bedingt erwartbar, aber dennoch durch gesellschaftliche Strukturen normativ aufgeladen.

Übergänge können zum anderen als nicht-normativ definiert werden, d.h. als individuell in jeder Biografie unterschiedliche Übergänge wie z.B. die Trennung von Elternteilen und Neuformatierung von Patchworkfamilien oder die Neuorientierung auf unterschiedlichen Ebenen aufgrund eines Umzugs der Familie. Im Gegensatz zu Lebenslauf bezieht sich Biografie mehr auf die individuell gelebten Leben mit deren subjektiver Verarbeitung durch den Einzelnen (vgl. Krüger, 1995). Hinzu kommen insbesondere in der Phase des Heranwachsens entwicklungspsychologisch bedingte Übergänge wie z.B. der Übergang vom Egozentrismus zur Perspektivenübernahme oder gemäß Piagets der Übergang von der präoperationalen zur konkret-operationalen Phase (vgl. Piaget & Inhelder, 1973; Tillmann, 2013, S. 17ff; Vogler, Crivello & Woodhead, 2008, S. 15ff; Kap. 3.1).

Darüber hinaus können Übergänge sowohl aus einer horizontalen Perspektive, d.h. als Übergänge zwischen zur gleichen Zeit nebeneinander existierenden Kontexten wie z.B. beim täglichen Übergang von der institutionalisierten Bildung in Kindertageseinrichtung und Grundschule in die Familie, als auch aus einer vertikalen Perspektive, d.h. als Übergänge zwischen aufeinander folgenden Kontexten wie z.B. der Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule, betrachtet werden (vgl. Vogler et al., 2008, S. 15ff). Die erstere Perspektive hat ihren Bezugspunkt besonders in der soziologischen Tradition im Kontext der *Sociology of New Childhood* zur Beschreibung von Kindheit und Kindsein als soziales Konstrukt, das durch unterschiedliche Kontexte, in denen Kinder parallel agieren, bestimmt und beeinflusst wird (vgl. Qvortrup, Bardy, Sgritta & Winterberger, 1994). Auch die ökosystemische Theorie Bronfenbrenners (2009) kann in diesem Zusammenhang dem Ansatz eines Wechsels zwischen parallel existierenden Kontexten – hier Systemen – in Verbindung gebracht werden (s.u.). Daneben liefern Vygotsky (1998) und in der Folge die Rezeption und Weiterentwicklung seiner Schriften aus einer soziokulturellen Perspektive die Grundlagen für die Betrachtung von Übergängen als einen Wandel zwischen unterschiedlichen „Kulturen“, d.h. zwischen Kontexten, die gleichzeitig relevant für Kinder sind (vgl. dazu auch Vogler et al., 2008, S. 6ff). Diese horizontale Perspektive auf den Übergang richtet ihren Blick eher auf individuelle biografische Ereignisse und den subjektiven Bewältigungsprozess und ist damit in die Nähe der Überlegungen zu nicht-normativen Übergängen zu stellen.

Die vertikale Perspektive ist besonders aus anthropologisch-soziologischer Perspektive von van Gennep (1960) mit dem Begriff der Statuspassage belegt worden. Van Gennep beschreibt diese

als gesellschaftlich festgelegte Wechsel von Altersstufe zu Altersstufe und damit verbundenen Rollen- und Statuswechseln anhand von spezifischen Ritualen – sog. Übergangsriten – innerhalb einer Gesellschaft. Insbesondere den Übergangsriten widmet er seine Aufmerksamkeit, da er sie als Steuerungsinstrument gesellschaftlicher Ordnung versteht, die in ihrer initiierten Funktion Krisen und Brüchen vorbeugen und zur Integration, Identität und Solidarität beitragen. Auch Havighurst (1948) definiert den Lebenslauf als Abfolge von Veränderungen biologischer (z.B. Pubertät), gesellschaftlicher (z.B. die Einschulung) und individueller (z.B. Verfolgung von eigenen Zielen) Art. Diese Veränderungen im Sinn von Übergängen zu bewältigen, bezeichnet er als Entwicklungsaufgaben. Dieser Auslegung liegt ein Entwicklungsverständnis entsprechend eines gerichteten Prozesses zugrunde. Sie kann besonders für normative Lebensereignisse angenommen werden. Anknüpfend an die Perspektive auf Entwicklungsaufgaben formuliert Filipp (1981) Anlässe der Veränderung als Krisen der Entwicklung bzw. kritische Lebensereignisse, die eine Reorganisation des Verhaltenssystems der Person und/oder der sozialen Umwelt nötig macht (vgl. Filipp, 1981, S. 9). Die vertikale Perspektive auf den Übergang fokussiert damit Lebensläufe und Übergänge eher normativen Charakters.

Zusammenfassend fokussieren Übergänge „Zwischenräume“ des biografischen Werdens, die im Allgemeinen einem deutlichen Wandel unterliegen, dessen zeitlichen Ablauf man entsprechend einer Trennungs-, Schwellen- und Integrationsphase betrachten kann. Dieser Wandel kann sich sowohl als nicht-normativ in der individuellen Biografie eines Einzelnen und dessen subjektiver Verarbeitung, aber auch im gesellschaftlich normierten Lebenslauf als normativ erwartbar vollziehen. Des Weiteren lassen sich Übergänge auf einer eher horizontalen Ebene als Wandel bzw. Wechsel zwischen nebeneinander existierenden Kontexten sowie auf einer eher vertikalen Ebene als Wandel bzw. Wechsel zwischen aufeinander folgenden Kontexten feststellen. Übergänge erfordern darüber hinaus auf der Seite der Personen, die einen Übergang primär erleben, Bewältigungsleistungen auf diesen genannten unterschiedlichen Ebenen. Bewältigung und Bewältigungsmechanismen werden dementsprechend eng mit Übergängen und den theoretischen und empirischen Auseinandersetzungen mit Übergängen verknüpft.

2.2 Theoretische Grundlagen des Übergangs von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule

Der Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule, der in dieser Arbeit fokussiert wird, lässt sich unter diesen Annahmen als ein bedeutendes normatives Entwicklungsereignis auf vertikaler Ebene definieren, bei dem eine „Anpassung an Veränderungen auf der individuellen, interaktionalen und kontextuellen Ebene geleistet werden muss und eine Neugestaltung innerpsychischer Prozesse und Beziehungen zu anderen Personen erfolgt“ (vgl. Griebel & Niesel, 2003, S. 139). Er markiert nicht nur den Eintritt in das formale Bildungssystem, sondern ist für die weitere Bildungslaufbahn bedeutsam. Insofern sind die Prozesse vor, während und nach dem Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule Schwerpunkt in der empirischen und theoretischen erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Begriff des Übergangs (vgl. Tillmann, 2013, S. 15). Dabei beruhen die Auseinandersetzungen auf den oben genannten Grundlagen. Von besonderer Bedeutung für die Betrachtung des Übergangs in dieser Arbeit sind dabei die entwicklungspsychologisch-pädagogischen Ansätze der Theorie kritischer Lebensereignisse (vgl. Filipp, 1981) und der Stresstheorie (vgl. Lazarus &

Folkman, 1984) sowie der ökopyschologische Ansatz Bronfenbrenners (2009), weil sie mit Perspektive auf die individuelle Bewältigung den Übergang als Entwicklungsaufgabe definieren, aber gleichsam auch den Zusammenhang zwischen individuellen Bewältigungsmechanismen und sozialen und kontextualen Bedingungen fokussieren. Sie stellen auch die Grundlage des am bayrischen Staatsinstitut für Frühpädagogik München (IFP) entwickelten Transitionsmodells dar, das diese unterschiedlichen Annahmen in eine Struktur bringt und neben den genannten Theorieansätzen den „State of the Art“ im deutschsprachigen Raum darstellt und damit anschlussfähig an die aktuelle Transitionsforschung ist (vgl. Albers & Lichtblau, 2014, S. 11; Griebel & Niesel, 2011, S. 33).

Übergänge als (kritische) Lebensereignisse

Aus entwicklungspsychologischer Perspektive auf Krisen der Entwicklung (vgl. Havighurst, 1948) bezeichnet Filipp (1981) kritische Lebensereignisse als zeitlich begrenzte Situationen oder Phasen, die sich aufgrund verschiedener Bedingungen vom „üblichen Lebensfluss des Alltags“ (vgl. Knörzer, Grass & Schumacher, 2007, S. 172) unterscheiden. Diese Situationen und Phasen können biologischen, sozialen und physikalischen Ursprungs sein, akut oder chronisch sowie dem Lebensalter entsprechend auftreten, positiv oder negativ bzw. nach subjektiver Bedeutung und ihrer Kontrollierbarkeit bewertet werden. Nach Filipp ist mit der Bezeichnung „Krise“ oder „kritisches Lebensereignis“ keinesfalls impliziert, dass es sich hierbei um eine negative oder gar schädigende Entwicklung handelt. Vielmehr sind sie notwendige Voraussetzung für entwicklungsgemäßen Wandel und persönliches Wachstum (vgl. Filipp, 1981, S. 8). Sie bieten Herausforderungen, die nicht durch Routinen be- oder verarbeitet werden können, sondern neue und veränderte Handlungsmuster notwendig machen. Es kann von einer Nicht-Passung zwischen der Person und seiner Umwelt gesprochen werden, die eine Lösung und Wiederherstellung von Passung bedarf (vgl. Eckerth & Hanke, 2015, S. 24; Filipp, 1981, S. 23ff; Griebel & Niesel, 2011, S. 27)⁶.

Kritische Lebensereignisse fordern demnach die Bewältigungskompetenzen der Personen heraus. Als Bewältigungskompetenzen lassen sich vor allem Temperamentsmerkmale, stabile Kognitionen über sich selbst (ein positives Selbstbild, Selbstwirksamkeit, Kontrollüberzeugungen, ein hohes Selbstkonzept, ein positives Selbstwertgefühl), eine gewisse Veränderungstoleranz und proaktive Handlungsplanungen sowie selbstwertschützende Bewertungen von Handlungsfolgen benennen (vgl. Filipp, 1981, S. 15ff). Sie werden in der Bewältigung altersspezifischer Entwicklungsaufgaben erworben und spielen besonders bei der Bewältigung schwieriger Lebenssituationen eine große Rolle (vgl. dazu auch Wustmann Seiler, 2012, S. 46f). Zum einen richten sie sich auf die Umgestaltung innerpsychischer Prozesse wie beispielsweise (Neu-)Einschätzung einer herausfordernden Situation und darauf beruhender Wahl von Bewältigungsstrategien, Rationalisierung bzw. Rechtfertigung der Wahl von Bewältigungsstrategien, Beruhigungs- und Regulationsprozesse. Bewältigungskompetenzen richten sich daneben auch auf die Veränderung der Umwelt durch die Person. Dies ist dann der Fall, wenn Personen im Sinn einer Bewältigung die stressreichen Komponenten einer kritischen Situation aktiv durch Handlungen verändern (z.B. sich in einer verängstigenden Situation die Augen zuhalten). Bezogen auf die Entwicklung können kritische Lebensereignisse demnach einerseits Entwicklungschancen bieten, die bei subjektiv erfolgreicher Bewältigung ein persönliches Wachstum

⁶ Auch die Resilienzforschung hat sich mit dem Begriff des kritischen Lebensereignisses im Sinn Fillipps auseinandergesetzt und bezeichnet sie als Phasen erhöhter Vulnerabilität (vgl. Wustmann Seiler, 2012, S. 30f).

und eine Weiterentwicklung zur Folge haben können, aber andererseits auch Risiken bergen und negative Entwicklungen verursachen, wenn die Lösung und Regulierung der emotionalen Belastung nicht in einer angemessenen Zeit erfolgt (vgl. Filipp, 1981, S. 15ff).

Für die Transitionsforschung und die pädagogische Betrachtung und Begleitung des Übergangs von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule stellt die Perspektive nach Filipp (1981) eine Grundlage dar, weil sie Bildungsübergänge als normative kritische Lebensereignisse herausarbeitet, die in westlich geprägten gesellschaftlichen Kontexten meist zum Lebenslauf aller Menschen dazugehören und demensprechend vorhersehbar sind (vgl. dazu auch Grotz, 2005). Gleichzeitig stellen sie Phasen erhöhter Vulnerabilität, aber auch erhöhten Entwicklungspotentials dar und sind daher von hoher Entwicklungs- und Ergebnisoffenheit geprägt. Aus einer pädagogischen Perspektive impliziert dies eine intensive Begleitung des Übergangs und insbesondere die Entwicklung von Maßnahmen, die die Kinder und deren Eltern, die den Übergang primär erleben, darin unterstützen, Bewältigungskompetenzen wie z.B. neue Handlungsstrategien und auch die positive Bewertung einer Veränderung zu entwickeln sowie personale Kompetenzen wie die Selbstwirksamkeit oder emotionale Stabilität zu stärken. Dies beinhaltet auch die Ermöglichung von Erfahrungen der eigenen Wirksamkeit (vgl. Kap 4). Dementsprechend fragt die vorliegende Untersuchung danach, welche Handlungsstrategien Kinder im Übergang nutzen, wie sie Veränderungen bewerten und was sie im Übergangsprozess brauchen, um Wirksamkeitserfahrungen zu machen (vgl. Kap. 6.2).

Übergänge aus stresstheoretischer Perspektive

Ausgehend von einer entwicklungspsychologischen Perspektive versucht die Stresstheorie Belastungsbedingungen und Belastungsreaktionen zu erklären, die sich im Kontext von bedeutsamen Veränderungen und deren Auswirkungen zeigen (vgl. Lazarus & Folkman, 1984). Aus dieser Perspektive werden Veränderungen sowie deren Bedingungen und Auswirkungen allerdings vor allem mit Blick auf die Verarbeitungs- und Bewältigungsprozesse auf der Ebene des Einzelnen betrachtet. Damit weist sie eine theoretische Nähe zu Filipp (1981, S. 23ff) Perspektive auf Übergänge als kritische Lebensereignisse auf. Sie stellt heraus, dass es bei deren Bewältigung vor allem darauf ankommt, ob diese Veränderungen größeren Ausmaßes und längerer Dauer sind und ob sie von der Person als gewünscht und kontrollierbar eingeschätzt werden (vgl. Griebel & Niesel, 2011, S. 28). Darüber hinaus ist es für die Bewältigung relevant, über welche Bewältigungsressourcen der Einzelne grundsätzlich verfügt. Stellt sich dementsprechend eine Veränderung als Übergang dar (s.o.) und wird von dem Einzelnen auch als solcher bewertet, so ist es sowohl für die Bewertung der Situation als auch für die Bewältigung derselben ausschlaggebend, wie die betroffene Person die eigenen individuellen und sozialen Ressourcen einschätzt. Dazu werden in einem ersten Schritt die sich verändernde Situation (z.B. als Herausforderung oder Bedrohung bzw. Überforderung) und in einem zweiten Schritt die Bewältigungsressourcen eingeschätzt. Informationen zur Situation sind dabei meist auf die Umwelt bezogen, wohingegen die Ressourceneinschätzung vor allem auf Informationen zu den Merkmalen der Person beruht (vgl. Wustmann Seiler, 2012, S. 76f). Werden die Situation eher als bedrohlich und die individuellen und sozialen Ressourcen als gering eingeschätzt, kann es zu einer Überforderung und zu Stress kommen. Gemäß der Stresstheorie wird Stress dabei immer auf der Grundlage des Zusammenhangs zwischen Person und Umwelt und der Reflexion dieses Zusammenhangs definiert. Wie also eine Situation bzw. Veränderung bewertet wird, ist also von der kognitiven Beurteilung des Zusammenhangs abhängig (vgl. Lazarus & Folkman, 1984, S. 21). Darüber hinaus beeinflussen auch bereits in ähnlichen Situationen gemachte positive

oder negative Erfahrungen die Bewertung der Situation als stressreich oder im positiven Sinn herausfordernd (vgl. Wüstmann Seiler, 2012, S. 76).

Aus einer pädagogischen Perspektive auf Übergänge ist nicht nur die Bewertung einer Situation relevant, sondern auch der Umgang mit dieser Situation bzw. die Bewältigung. Mit der transaktionalen Stresstheorie ist auch der Begriff des Copings eng verbunden. Darunter verstehen Lazarus und Folkman (1984) verhaltensorientierte und innerpsychische Anstrengungen, die dazu führen sollen, eine Anforderung zu überwinden bzw. Stress zu reduzieren oder zu minimieren (vgl. ebd.). Dabei ist das Coping nicht an eine Erfolgserfahrung geknüpft, sondern bezieht sich gemäß einer Prozessorientierung auf die Bemühungen, eine stressreiche Situation zu meistern. Neben einer allgemeinen Gesundheit⁷ (physisch stark und fit sein) sind es vor allem positive Überzeugungen der eigenen Wirksamkeit wie Kontroll- und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen sowie Problemlösefähigkeiten (z.B. eine Situation zu analysieren, Handlungsstrategien abzuwägen, einen angemessenen Handlungsplan auszuwählen), die Anstrengung und Ausdauer im Copingprozess beeinflussen. Daneben beeinflussen soziale Fähigkeiten wie z.B. ein angemessenes Kommunikationsverhalten und soziale Unterstützung durch andere Personen den Prozess positiv.

Als bedeutsam für die Transitionsforschung kann die Stresstheorie deshalb gelten, weil sie ihre Perspektive auf den Zusammenhang zwischen individuellen Beurteilungsmechanismen und kontextualen und sozialen Rahmenbedingungen legt und damit zu erklären versucht, wie diese beiden Aspekte bei der Bewertung einer Veränderung, wie sie der Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule darstellt, zusammenspielen. Im Gegensatz zu Implikationen durch den Namen geht es weniger um die Erklärung von Stress, sondern vielmehr um die Reflexion der Zusammenhänge. Für die pädagogische Begleitung des Übergangs erscheint es aus Perspektive der Stresstheorie besonders sinnvoll, die Kinder und Eltern als primär vom Übergang Betroffene darin zu unterstützen, dieses Lebensereignis als Herausforderung zu definieren. Dies wird besonders dadurch gestützt, dass sie die Veränderung als kontrollierbar und gewünscht und ihre Bewältigungsressourcen (wie z.B. eine hohe Selbstwirksamkeit oder ein positives Selbstkonzept, aber auch verlässliche soziale Beziehungen) positiv einschätzen. Diese Einschätzung ist auch davon abhängig, wie häufig sie bereits die Erfahrung gemacht haben, eine Situation tatsächlich beeinflussen zu können. Es ist also für die Unterstützung von Eltern und Kindern ebenso relevant, ihnen Möglichkeiten zu eröffnen, die Erfahrung von Einfluss und Wirksamkeit immer wieder zu machen (s. Kap. 4.3.4).

Übergänge aus ökosystemischer Perspektive

Grundlegend für viele Betrachtungsweisen zum Kontext von Übergängen ist die ökopsychologische Theorie Bronfenbrenners (2009), die Entwicklung als Interaktion zwischen dem Einzelnen und seiner sozialen Umgebung betrachtet. In diesem Sinn konstruieren sich durch die Interaktionen und Beziehungen, ob dyadisch zwischen zwei Personen oder in zirkulären Prozessen zwischen mehreren Personen, Kontexte als Mikrosysteme, die vor allem dadurch gekennzeichnet sind, dass das Verhalten und die Reaktionen des Einzelnen und der anderen Personen sich aufeinander beziehen und beeinflussen. Neben der Perspektive auf das Kind als Individuum kommt insbesondere der Betrachtung seiner Entwicklungsbedingungen in der Lebensumwelt eine zentrale Rolle im ökopsychologischen Ansatz zu. Nach Bronfenbrenner sind es vor allem die Kontextbedingungen und deren Passung zum Individuum und zueinander, die die Entwick-

⁷ Die Stresstheorie steht ebenso wie die Theorie kritischer Lebensereignisse in einem Zusammenhang mit dem medizinischen Phänomen der Vulnerabilität (vgl. Antonovsky), das auch für das Konstrukt der Resilienz grundlegend ist.

lung des Einzelnen beeinflussen. Dabei geht es nicht nur um objektiv bewertete, sondern vielmehr um subjektiv erfahrene Kontextbedingungen und Passungen (vgl. Bronfenbrenner, 2009, S. 22).

Bronfenbrenner expliziert vier unterschiedliche Systemebenen, die im Folgenden erläutert werden: die Mikro-, Meso-, Exo- und Chronosystemebene. Das erste und wesentliche Mikrosystem ist die Familie. Die Familienmitglieder werden dabei „als Elemente eines Systems gesehen, das sich durch Regeln des Umgehens miteinander nach außen abgrenze und Zugehörigkeit definiere“ (vgl. Griebel & Niesel, 2011, S. 22). Neben die Familie treten im Lauf der Entwicklung auch sekundäre Entwicklungskontexte wie z.B. die Kinderkrippe, die Kindertageseinrichtung, Schule, Sportvereine etc., die ebenso als Mikrosysteme gelten können. Aus Perspektive Bronfenbrenners lassen sich darüber hinaus die Wechselbeziehungen zu anderen Systemen, also weiteren umgebenden Kontexten, als mehr oder weniger eng bzw. einflussnehmend definieren. So werden Wechselbeziehungen, die wie z.B. verwandtschaftliche oder freundschaftliche Beziehungen eine Nähe zum Mikrosystem Familie aufweisen und von vielen bzw. allen Familienmitgliedern aufgesucht werden können, als Mesosystem bezeichnet. Beziehungen zu anderen Einflussphären, die nur von einzelnen Familienmitgliedern erreicht werden, aber Einfluss auf die ganze Familie haben kann, werden als Exosystem bezeichnet. Auf übergeordneter Makroebene sind z.B. Familienpolitik, Gesetzgebung und gesellschaftliche Normen angesiedelt, die vor allem indirekt auf das Mikrosystem Familie einwirken. Veränderungen im Kontext der Zeit werden nach Bronfenbrenner als Chronosystem bezeichnet (vgl. Bronfenbrenner, 2009).

Übergänge werden im ökopyschologischen Ansatz als Veränderung und Anpassung von Rollen, Beziehungen und Identität gesehen. Dabei beziehen sich Übergänge vor allem auf horizontale und vertikale Wechsel zwischen unterschiedlichen Mikrosystemen (z.B. zwischen Familie und Kindertageseinrichtung, aber auch zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule). Nach Bronfenbrenner (2009) ist es für die Entwicklung des vom Übergang betroffenen Individuums besonders wichtig, dass Erfahrungen und Verhaltensweisen, die in einem Mikrosystem erworben wurden, übertragbar auf das jeweils andere Mikrosystem sind. Es geht jedoch nicht um die Vermeidung von Unterschieden, sondern vielmehr darum, dass die Handlungskompetenzen, die innerhalb bestimmter Rollen und Beziehungen in einem Mikrosystem erworben wurden, für die positive Wahrnehmung des Wechsels und die Entwicklung und Identitätsbildung des Einzelnen genutzt werden können.

Damit soll auch sichergestellt werden, dass Elemente der Identität wie z.B. das Selbstkonzept, die Selbstwirksamkeit und die Selbstwahrnehmung, die wiederkehrender positiver Erfahrungen bedürfen, auch trotz Übergang gestärkt werden (vgl. Bronfenbrenner, 2009). Insbesondere den Kontextbedingungen kommt dabei eine wesentliche Rolle zu: sind sie in den einzelnen Mikrosystemen ähnlich, z.B. bezogen auf die Möglichkeiten, im Sinn von Selbst- und Mitbestimmungserfahrungen an wesentlichen Entscheidungen beteiligt zu sein (vgl. dazu auch die World Vision Studie 2010), so fällt ein Wechsel zwischen verschiedenen Mikrosystemen aufgrund der damit zusammenhängenden ähnlichen Rollenzuschreibungen und Beziehungsmuster eher leicht und er wird vom Individuum positiv erfahren. Ebenso haben ähnliche Rahmenbedingungen z.B. bezogen auf die Freiheits- und Möglichkeitsspielräume der Kinder eine positive Auswirkung auf die Identitätsbildung, in diesem Beispiel besonders bezogen auf die Selbstwirksamkeit. Sind die Rollenzuschreibungen und Beziehungsmuster hingegen sehr unterschiedlich, z.B. aufgrund verschiedener pädagogischer Konzepte und struktureller Rahmenbedingungen wie sie möglicherweise in der Kindertageseinrichtung und der Schule vorzufinden sind (vgl.

dazu auch Knauf & Schubert, 2005), könnte die Entwicklung des Individuums ungünstig beeinflusst werden⁸.

Insbesondere in der internationalen Forschung zu Transitionen ist der ökopsychologische Ansatz Bronfenbrenners breit rezipiert worden. Ein bekanntes und oft zur Beschreibung des Bildungsübergangs von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule genutztes Modell liefern Rimm-Kaufman und Pianta (2000). In ihrem „Ecological and Dynamic Model of Transition“ wird der Übergang als ein durch Wechselwirkungen der beteiligten Mikrosysteme Kindertageseinrichtung, Familie, Peergroup bzw. Nachbarschaft und Schule bestimmter Prozess beschrieben, der sich auf die primär betroffenen Personen, hier vor allem die Eltern und Kinder, auswirkt. Durch diesen transaktionalen Prozess entstehen Beziehungen und Verhaltensmuster der beteiligten Mikrosysteme zueinander, die zum einen Ergebnis dieses Prozesses sind und zum anderen die Entwicklung der Eltern und Kinder und deren Bewältigungskompetenzen wie der Selbstwirksamkeit, der Selbstwahrnehmung und dem Selbstkonzept beeinflussen (vgl. Rimm-Kaufman & Pianta, 2000). Das Transitionsmodell betont in Anlehnung an Bronfenbrenner die pädagogische Bedeutung der Interaktion (und Kooperation) zwischen den Systemen für die Schaffung anschlussfähiger Lernbedingungen u.a. von Familie, Kindertageseinrichtung und Schule. Dies kann sich sowohl auf den Austausch über bestimmte pädagogische Konzepte als auch auf die konkrete (gemeinsame) Übergangsgestaltung beziehen.

Der ökopsychologische Ansatz Bronfenbrenners und die aus ihm entstehenden Modelle zur Beschreibung von Bildungstransitionen sind für die Transitionsforschung besonders deshalb bedeutsam, weil sie die Perspektive auf die intersystemischen Bedingungen sowie den Zusammenhang zwischen der Entwicklung des Individuums und den Bedingungen in den Mikrosystemen richten. Insbesondere für die identitätsbildenden Prozesse der Entwicklung eines positiven Selbstkonzepts, von Selbstwirksamkeit und einer positiven Selbstwahrnehmung spielen nach Bronfenbrenner nicht nur innerpsychische Verarbeitungsprozesse, sondern vor allem Kontextbedingungen und die subjektive Bewertung dieser eine wesentliche Rolle. Damit lassen sich Bezüge zur sozial-kognitiven Theorie Banduras (1997) und dem darin wesentlichen Selbstwirksamkeitskonstrukt ziehen, die in Handlungserfahrungen in unterschiedlichen sozialen Kontexten erworbenes Wissen über eigene Fähigkeiten und Möglichkeiten fokussiert. Beiden theoretischen Zugängen ist gemeinsam, dass sie mit Perspektive auf die Ebene des Individuums und dessen Kognitionen von sich und seinen Kompetenzen auch die Kontextbedingungen, d.h. also die Möglichkeiten und Spielräume betrachten, in denen das Individuum Handlungserfahrungen machen kann. In beiden Ansätzen geht es um die „Agency“, d.h. die Handlungsfähigkeiten und -möglichkeiten des Kindes und dessen Entwicklung. Wenn dementsprechend Übergänge zwischen Mikrosystemen als Veränderung und Anpassung von Rollen und Beziehungen betrachtet werden, so impliziert das im Anschluss an Bronfenbrenner sowie Rimm-Kaufman und Pianta, dass zur pädagogischen Unterstützung der Kinder und Eltern im

8 Über das Ausmaß der Unterschiede der Rollenzuschreibungen und Beziehungsmuster und die damit einhergehenden Effekte auf die Bewältigung dieser Diskontinuitäten herrschen unterschiedliche Interpretationen. Zum Einen existieren Argumentationen für eine möglichst hohe Kontinuität der Anforderungen, Rollenzuschreibungen und Beziehungen im Wechsel zwischen verschiedenen Systemen und dementsprechend für eine Angleichung der Systeme. Zum Anderen werden Diskontinuitäten zwischen Systemen und deren unterschiedlichen Erwartungen, Rollenzuschreibungen und Beziehungsmuster als Entwicklungsanreiz betrachtet und einer Kontinuitätsdoktrin widersprochen (vgl. Dollase, 2000). Faust und Rossbach (2004) konstatieren dazu, dass die kumulativen Lernprozesse im Kindesalter zwar durch den Übergang beeinflusst, sich aber weder Kontinuität noch Diskontinuität per se negativ oder positiv auswirken müssen. Sie plädieren vielmehr dafür, empirisch zu betrachten, welche Aspekte der Übergangsgestaltung positive Effekte auf die Lernprozesse haben (vgl. Faust & Rossbach, 2004, S. 5).

Übergangsprozess in den Mikrosystemen Möglichkeiten und Spielräume geschaffen werden sollten, in denen diese ähnliche und kontinuierliche Handlungserfahrungen gemäß anschlussfähiger Lern- und Entwicklungsprozesse machen können.

Der IFP-Transitionsansatz als Modell von Bildungstransitionen

Der IFP-Transitionsansatz (vgl. Griebel & Niesel, 2004, 2011; Niesel, Griebel & Netta, 2008) stellt ein im deutschsprachigen Raum breit rezipiertes, aber auch international sichtbares Modell zur Beschreibung des Bildungsübergangs von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule dar, das auf den bereits aufgeführten theoretischen Ansätzen der Transitionsforschung (Übergänge aus Perspektive der Theorie kritischer Lebensereignisse, der Stresstheorie, der ökopsychologischen Systemtheorie) beruht (vgl. Albers & Lichtblau, 2014; Margetts & Kienig, 2013). Bemerkbar wird der große Überschneidungsbereich der Annahmen des IFP-Transitionsmodells mit denen des „Ecological and Dynamic Model of Transitions“ von Rimm-Kaufman und Pianta (2000, s.o.). Dies ist mit dem Rückgriff auf dieselben grundlegenden Theorien zu erklären. Für die vorliegende Arbeit ist aber besonders das IFP-Transitionsmodell grundlegend, weil es versucht, die situativen Anforderungen im Übergangsprozess in einem ersten Zugang als Entwicklungsaufgaben zu systematisieren. In einem zweiten Zugang begreift es den Übergangsprozess und damit auch eine mögliche pädagogische Übergangsgestaltung als Ko-Konstruktion.

Das IFP-Transitionsmodell fokussiert auf der Grundlage eines familienpsychologischen Ansatzes mit der Perspektive auf Anforderungen als Entwicklungsaufgaben besonders Veränderungen auf der subjektiven Ebene der Identität. Diese Veränderungen werden im IFP-Ansatz unter der Perspektive auf die Erst- und Einmaligkeit des Ereignisses als Entwicklung im psychologischen Sinn betrachtet: die Personen, die den Übergang aktiv bewältigen, also die Kinder und deren Eltern, erleben einen holistischen, organisierten und zugleich kontextgebundenen Entwicklungsprozess (vgl. Krettenhauer, 2014, S. 17). Das Erleben von Diskontinuität und Nicht-Passung sowie deren Bewältigung wird daran anschließend als Entwicklungsimpuls verstanden (vgl. Griebel & Niesel, 2011, S. 36f). Der subjektiven Ebene des psychologischen Entwicklungsprozesses auf Seiten der Kinder und Eltern steht die professionelle Ebene der pädagogischen Übergangsgestaltung auf Seiten der Erzieher*innen und Lehrkräfte gegenüber. Pädagogische Professionelle wie Erzieher*innen und Lehrkräfte begleiten und unterstützen den Übergangsprozess, erleben aber durch wachsende Professionalität und Routine den Übergang nicht als eigenen ein- und erstmaligen Wandlungsprozess (vgl. ebd.).

Als zweiten wesentlichen Zugang des IFP-Transitionsansatzes ist die ko-konstruktive Perspektive auf den Übergangsprozess zu nennen. Griebel (2008) versteht dabei in Anlehnung an konstruktivistische Theorien Lern- und Entwicklungsprozesse als soziale Konstruktion in der Interaktion des Einzelnen mit anderen Akteur*innen und seiner Umwelt. Im IFP-Ansatz kommt der ko-konstruktiven Perspektive eine große Bedeutung für die Analyse des Übergangsprozesses und der Übergangsbewältigung, aber auch für die pädagogische Gestaltung des Übergangs zu. Er versucht im Modell der Transition als ko-konstruktiven Prozess alle Akteur*innen mit ihren subjektiven Perspektiven und ihr Zusammenwirken zu berücksichtigen (vgl. Griebel & Niesel, 2011, S. 116). Dabei richtet sich der Blick zum einen auf die einzelnen Mikrosysteme Familie, Kindertageseinrichtung und Grundschule, in denen besonders die Kinder und deren Eltern, die in allen Systemen agieren, in unterschiedlichen Rollen an ko-konstruktiven Prozessen beteiligt sind. Zum anderen geht es auch um die Ko-Konstruktion von Übergangsprozessen auf mesosystemischer Ebene, also zwischen den Systemen Familie, Kindertageseinrichtung und Grundschule. Der IFP-Transitionsansatz bezieht gezielt auch die Kinder als wesentliche

Akteur*innen ein, was dem Verständnis von Kindern in der aktuellen Kindheitsforschung und Früh- und Grundschulpädagogik entspricht (vgl. Büker, 2015; Graf, 2010; Heinzl, 2012; Honig, 2009; Velten, Alexi & Höke, 2018; Kap. 6).

Der IFP-Ansatz versteht diese „verdichteten Entwicklungsanforderungen“ (vgl. Welzer, 1993; zitiert nach Griebel & Niesel, 2011, S. 30) für die Kinder und ihre Eltern daher als Herausforderungen mit positiv motivationalem Charakter auf den drei Ebenen des Individuums, der Beziehung und der Lebensumwelten (vgl. Fthenakis, 1999). Die im Folgenden benannten Entwicklungsaufgaben beruhen auf Forschungsarbeiten im Zusammenhang mit der Entwicklung des Transitionsmodells (vgl. Griebel & Niesel, 2002; Griebel & Niesel, 2011, S. 119f; Niesel, Griebel & Netta, 2008, S. 21ff).

Auf der Ebene des Individuums lassen sich zunächst die wesentliche Veränderungen der Identität nennen. Vor allem geht es im Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule um den Erwerb eines positiven Selbstbildes als kompetentes Schulkind bzw. kompetente Schulkindereltern. Insbesondere das Selbstkonzept, die Selbstwirksamkeit und die Selbstwahrnehmung des Kindes, die Haußer (1995) als Kern der Identität bezeichnet (vgl. Haußer, 1995, S. 26f; 96), unterliegen in der frühen und mittleren Kindheit einer rasanten Entwicklung (vgl. Kap. 3.2). Eine wesentliche Entwicklungsaufgabe ist daher die Stabilisierung der Identität als Schulkind, die sich besonders durch ein positives Selbstkonzept, tragfähige Selbstwirksamkeitserwartungen und eine positive Selbstwahrnehmung zeigt. Dazu gehören auch die Bewältigung starker Emotionen wie Stolz, Freude, Neugier, aber auch Ungewissheit, Bedrohung und Verlustängste. Auf Seiten der Eltern kommt zudem auch zunehmender Kontrollverlust aufgrund der wachsenden Selbstständigkeit des Kindes und der „neuen“ Kontrollinstanz Schule bzw. Lehrkraft hinzu. Ebenso müssen neue soziale Beziehungen aufgebaut und das Gefühl der Zugehörigkeit zu der Gemeinschaft der Schüler*innen bzw. bezogen auf die Eltern eine Zugehörigkeit zur Elternschaft entwickelt werden. Nicht zuletzt müssen Schulkinder „Anderes können als Kindergartenkinder“ (vgl. Niesel, Griebel & Netta, 2008, S. 33). Der Ausbau von Basiskompetenzen und der Erwerb unterrichtsnaher sowie metakognitiver Kompetenzen ist nicht nur wesentliche Entwicklungsaufgabe, sondern sowohl aus Perspektive der Kinder (vgl. ebd., S. 33f; Einarsdottir, 2002; Dockett & Perry, 2007) als auch bildungspolitisch (vgl. Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen [MFKJS]: Kinderbildungsgesetz [KiBiZ], 2011, S.9; Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen [MSW] & MFKJS: Bildungsvereinbarung 0-10, 2016, S. 29f; MSW: Richtlinien und Lehrpläne, 2003) eng mit dem Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule verbunden.

Auf der Ebene der Beziehungs-(neu-)gestaltung sind die Veränderungen durch den Übergang in die Schule vor allem dadurch geprägt, dass bestehende Beziehungen aufgrund der sich verändernden Rahmenbedingungen, aber auch der sich verändernden Identität neu definiert, vielleicht auch abgebrochen werden und neue soziale Beziehungen aufgebaut werden müssen. Besonders der Abschied von den Erzieher*innen und anderen Kindern, die nicht in die gleiche Schule oder Klasse eingeschult werden, sowie der Aufbau der neuen und wichtigen Beziehung zur Klassenlehrkraft sind wesentliche Anforderungen, die das Kind im Übergang treffen (vgl. Niesel, Griebel & Netta, 2008, S. 35f). Der Erhalt von einigen Beziehungen zu Kindern aus der Kindertageseinrichtung sowie der Aufbau stabiler neuer Peerbeziehungen scheint darüber hinaus nicht nur Entwicklungsaufgabe, sondern auch Bewältigungsressource zu sein, wie Müller bemerkt (vgl. Müller, 2014, S. 34ff; Kap. 3.4). Auch in der Familie ändern sich die Beziehungen aufgrund des Rollenzuwachses des Kindes und die damit verbundene mögliche größere Selbst-

ständigkeit. Auf die Eltern kommen ähnliche Entwicklungsaufgaben zu, hier insbesondere der Aufbau einer erziehungspartnerschaftlichen Beziehung zu den Lehrkräften des Kindes.

Letztendlich lassen sich auf der Ebene der Lebensumwelten besonders die Integration der verschiedenen Lebensbereiche und die Bewältigung horizontaler Wechsel zwischen Familie, Kindertageseinrichtung und dann Schule als wesentliche Entwicklungsaufgaben benennen. Dazu zählt nicht nur die Erkundung und Eroberung der neuen räumlichen Kontexte (z.B. der Schulweg, das Schulgelände) mit anderen Regeln und Maßstäben, sondern auch die Integration eines anderen Verständnisses von Lernen und Vergleichen als in der Familie oder Kindertageseinrichtung (vgl. Niesel, Griebel & Netta, 2008, S. 39f). Dass dabei insbesondere die Rolle des Schulkindes nicht klar umrissen ist und daher auch zu Unsicherheiten und Erwartungen in der Integration der Lebensbereiche führt, konstatiert auch Kellermann in ihrer ethnografischen Studie zur Ritualisierung des Schulanfangs (vgl. Kellermann, 2008).

Diese genannten Entwicklungsaufgaben zu meistern, ohne dass länger anhaltende Schwierigkeiten oder Probleme auftreten, definieren Griebel und Niesel als Grundlage einer gelingenden Übergangsbewältigung (vgl. Griebel & Niesel, 2011): eine erfolgreiche Bewältigung sehen sie dann, „wenn das Kind sich emotional, psychisch und physisch und intellektuell angemessen in der Schule präsentiert [...], wenn es sich in der Schule wohlfühlt, die gestellten Anforderungen bewältigt und die Bildungsangebote für sich optimal nutzt“ (vgl. Griebel & Niesel, 2004, S. 143). Damit beziehen sie sich auf Annahmen aus der Resilienzforschung, die sich vor allem mit der Beschreibung einer positiven Entwicklung trotz widriger Umstände und der Bewältigung verschiedener Belastungen auseinandersetzt.

Exkurs: Resilienz und Resilienzfaktoren im Übergang

Als Resilienz wird die Fähigkeit definiert, erfolgreich mit belastenden Lebensumständen wie z.B. mit Transitionen und den negativen Folgen von Stress umzugehen. Erfolg wird in diesem Zusammenhang daran gemessen, ob sich belastete Menschen verglichen mit Menschen, die keinen Belastungen und ungünstigen Bedingungen gegenüberstehen, ähnlich entwickeln (wie z.B. einen Schulabschluss und eine Berufsausbildung machen). Insofern zielt Resilienz „auf psychische Gesundheit trotz erhöhter Entwicklungsrisiken ab, d.h. auf *Bewältigungskompetenz*“ (vgl. Wustmann Seiler, 2012, S. 22, Hervorhebungen im Original). Die Bewältigung wiederum ist durch die Passung von Anforderungen der Situation und den aktuellen Dispositionen der Kinder bestimmt (vgl. Beelmann, 2002).

Das Resilienzkonzept hat seinen Eingang in die Diskussion um gelingende (früh-)pädagogische Bildungs- und Erziehungsarbeit insbesondere im Kontext von Bildungstransitionen gefunden, weil es einen Erklärungsansatz dafür bieten kann, warum manche Kinder Bildungsübergänge besonders gut bewältigen und manche Kinder Schwierigkeiten in der Bewältigung zeigen (vgl. Frhenakis, 1998; Griebel & Niesel, 2001). Besonders Griebel und Niesel (2001) haben die Rezeption des Resilienzkonzepts in der Frühpädagogik und Transitionsforschung in Deutschland befördert. Das Resilienzkonzept stellt ein Bündel von Kompetenzen und Fähigkeiten, aber auch Kontextbedingungen heraus, die die Entwicklung sozialer Fähigkeiten, einer kritischen Bewusstheit sowie der Problemlösefähigkeit unterstützen. Vor allem zu nennen sind hier ein positives Selbstkonzept, hohe Selbstwirksamkeitserwartungen und Optimismus, die als maßgebliche Einflussfaktoren für die hohe Resilienz eines Menschen betrachtet werden (vgl. Dunlop & Fabian, 2007, S. 7). Aber auch kontextuale und soziale Bedingungen wie z.B. eine stabile Beziehung zu einer festen Bezugsperson oder ein wertschätzendes anerkennendes Klima beeinflussen die Resilienz positiv (vgl. Werner & Smith, 1992). Insbesondere für Kinder, die unter

benachteiligenden Umständen wie z.B. in Armut aufwachsen, sind die Unterstützung dieser Kompetenzen und Fähigkeiten sowie wertschätzende und anerkennende kontextuale und soziale Bedingungen maßgeblich wichtig, um weitere hinzukommende Herausforderungen, wie sie der Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule bietet, erfolgreich bewältigen zu können (vgl. Wustmann Seiler, 2012, S. 152; Kap. 2.3).

In einer differenzierten Analyse ordnen Rönnau-Böse und Fröhlich-Gildhoff (2012) diese personalen, sozialen und kontextualen Aspekte zusammenfassend übergeordneten Resilienzfaktoren zu, die wesentlich für die Entwicklung von Resilienz und die Bewältigung von Anforderungen und Entwicklungsaufgaben sind (vgl. Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2012, S. 19):



Abb. 1: Resilienzfaktoren (entnommen aus: Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2012, S. 16)

Neben den sozialen Kompetenzen werden besonders selbstbezogene Kognitionen wie die Selbstwahrnehmung (im Zusammenspiel mit der Fremdwahrnehmung) sowie die auf Handlungen gerichtete Selbstwirksamkeit und darüber hinaus auch personale Kompetenzen wie das Problemlösen, die Stressbewältigung sowie die Selbststeuerung als entscheidende Resilienzfaktoren fokussiert (vgl. dazu auch Albers & Lichtblau, 2014; Griebel & Niesel, 2011; Hinz, 2011; Petillon, 2004; Wustmann Seiler, 2012). Vor allem selbstbezogene Kognitionen und personale Kompetenzen, die sich auf die Wahrnehmung eigener Handlungskompetenzen und -möglichkeiten beziehen, sind aus der Perspektive der Resilienzförderung die Aspekte, die in pädagogischen Settings unterstützt und gefördert werden können. Gleichzeitig zeigt die Fokussierung auf die personale Ebene die Relevanz der Stärkung der Persönlichkeit für die Bewältigung von Herausforderungen und Schwierigkeiten.

Aus ihrer Analyse betonen Rönnau-Böse und Fröhlich-Gildhoff (2012), dass die genannten Faktoren allerdings nicht trennscharf voneinander abzugrenzen sind, sondern vielmehr mehr oder weniger große Überschneidungen untereinander zeigen. Dieses „Überlappen“, wie sie es nennen, führen sie auf die breite Operationalisierung der einzelnen Phänomene und Konstrukte sowie auf die Komplexität der Resilienz zurück und betonen in diesem Bereich weiteren Forschungsbedarf, insbesondere zu den Sichtweisen und Einschätzungen der fokussierten Akteur*innen (vgl. Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2012, S. 24). Auch aus einer pädagogischen