

Perspektiven

der empirischen Kinder- und Jugendforschung

Ausgabe 2/2023
Jahrgang 9(2)

Inhalt

Vorwort <i>Klaus Fröhlich-Gildhoff & Dörte Weltzien</i>	S. 3–5
Artikel	
<i>Klaus Fröhlich-Gildhoff & Dörte Weltzien</i> Von der Team-Entwicklung zu einem Kompetenten Gesamt-System – empirisch basierte Faktoren für den Erfolg von Qualitätsentwicklung im System der Frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung	S. 6–21
<i>Julia Schimmer</i> „Dass ich keine Freunde hab und dass ich mit keinem spiel“ – Vorfreude und Ängste von Vorschulkindern mit Blick auf Einschulung und Schule	S. 22–35
<i>Maria Sophie Schäfers, Carla Beckmann, Nadine Coors, Maike Heber, Mandy Höhne & Claas Wegner</i> Naturwissenschaftliche Typenlehre für den Elementarbereich – Auswertung einer qualitativen Beobachtungsstudie	S. 36–60
<i>Juliane Cichecki</i> Trauma(pädagog*innen) in Kindertageseinrichtungen. Eine re-konstruktive Analyse expertisengestützter Handlungsmacht im Umgang mit traumatisierten Kindern	S. 61–88
<i>Lara Irene Wintzer</i> Barrieren im Inneren überwinden: Vertrauensprozesse zwischen Fachkräften der niedrigschwelligen Sozialarbeit und schwer zu erreichenden jungen Menschen	S. 89–107
Autor*innenbeschreibung	S. 108–109

Impressum:

Herausgeber*innen:

Prof. Dr. Dörte Weltzien

Prof. Dr. Klaus Fröhlich-Gildhoff

Perspektiven der empirischen Kinder- und Jugendforschung

Online-Zeitschrift

ISSN 2199-7802

Verlag FEL (Forschung – Entwicklung – Lehre)

an der Evangelischen Hochschule Freiburg

Verlagsleitung:

Prof. Dr. Klaus Fröhlich-Gildhoff

Bugginger Str. 38

79114 Freiburg

Telefon: (0761) 47812-420

info@fel-verlag.de

FEL ist ein rechtlich unselbstständiger Verlag im Forschungs- und Innovationsverbund FIVE e. V. an der Evangelischen Hochschule Freiburg

Inhaltlich verantwortlich sind die Autor*innen der jeweiligen Artikel.

Redaktion Heft 9(2): Prof. Dr. Klaus Fröhlich-Gildhoff, Katrin Höfler

Julia Schimmer

„Dass ich keine Freunde hab und dass ich mit keinem spiel“ – Vorfreude und Ängste von Vorschulkindern mit Blick auf Einschulung und Schule

Zusammenfassung

Im hier vorgestellten Forschungsvorhaben wird untersucht, welche Perspektiven Vorschulkinder auf Einschulung und Schule haben. Dafür wurden Kinder im Jahr vor der Einschulung ($N = 98$) im Rahmen von halbstandardisierten Interviews befragt. Der Fokus der Ergebnisse liegt auf Vorfreude und Ängsten der Kinder. Dabei wird geprüft, ob diese Emotionen mit ausgewählten Merkmalen (z. B. Geschlecht des Kindes, Familiensprache) im Zusammenhang stehen. Die Untersuchungsergebnisse stehen grundsätzlich im Einklang mit den Erkenntnissen anderer Studien. Durch den Fokus auf Emotionen sowie quantitative Analyseschritte erweitern und konkretisieren sie diese aber deutlich. Drei von vier der befragten Kinder fühlen sich sehr gut, wenn sie daran denken, dass sie bald in die Schule kommen. Gleichzeitig verbindet knapp die Hälfte der befragten Kinder die Schule aber auch mit Ängsten oder Sorgen. Peers spielen eine herausragende Rolle für die geäußerten Emotionen.

Schlüsselworte: Kinderperspektiven, Einschulung, Transition, emotionales Wohlbefinden

“That I won’t have any friends and no one to play with” – the anticipation and fears of pre-school children regarding school and starting school

Abstract

In this research project, the researchers examine what perspectives pre-school children have about school and starting school. To this end, semi-standardised interviews were conducted with children ($N = 98$) the year before they started school. The focus of the results lies on the anticipation and fears of the children. It is examined whether these emotions are related to selected characteristics (e.g. the sex of the child or their home language). The results are basically consistent with the findings of other studies. However, by focusing on emotions and quantitative analysis steps, they clearly expand and specify them. Three out of four of the children feel very good when they think about going to school soon. At the same time, almost half associate school with fears or worries.

Keywords: children's perspectives, school enrolment, transition, emotional well-being

Inhalt

1. Einleitung	23
2. Einschulung, Emotionen und Wohlbefinden – eine theoretische Annäherung	23
3. Studien zu Perspektiven von Vorschulkindern auf den Übergang	24
4. Fragestellungen	25
5. Methoden.....	26
5.1 Beschreibung der Stichprobe	26
5.2 Durchführung der Kinderinterviews	27
5.3 Auswertung	28
6. Vorfrende und Ängste im Jahr vor der Einschulung	28
7. Zusammenfassung und Diskussion.....	31
Literatur	32

1. Einleitung

Der Schuleintritt ist ein besonders emotionales Ereignis, sodass der erste Schultag meist eine bleibende Erinnerung darstellt. Die Einschulung geht mit einem erheblichen Maß an Veränderung, dem Verlust von Vertrautem sowie mangelnder Kontrollierbarkeit einher (Kasanmascheff, 2019, S. 20 ff.). Entsprechend muss das Kind starke Emotionen wie Freude oder Angst bewältigen. Insbesondere in der Psychologie wird die Bedeutung von Emotionen für den Schuleintritt schon lange fokussiert, z. B. in Bezug auf Lernprozesse (Huber, 2021). Mit einem etwas anderen Fokus blickt die sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung auf Emotionen, indem sie im Konzept des kindlichen Wohlbefindens eine wichtige Rolle spielen. Kinder gelten hier als kompetente, eigenständige Akteur*innen mit eigenen Perspektiven, die einbezogen werden müssen (Einarsdóttir, 2007).

Verortet in der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung, aber unter Berücksichtigung psychologischer Forschungen und Konzepte, wird in der vorliegenden Studie untersucht, welche Vorfrende und Ängste Kinder mit Blick auf Einschulung und Schule äußern. Dabei werden Daten analysiert, die in halbstandardisierten Interviews mit Kindern im Jahr vor der Einschulung ($n = 98$) gewonnen wurden. Da verschiedene Merkmale wie Geschlecht, ältere Geschwisterkinder oder der kulturelle Hintergrund hinsichtlich ihres Einflusses auf die Einschulung diskutiert werden oder sogar belegt sind (Faust et al., 2012; Wildgruber & Griebel, 2016), wird ein besonderer Fokus auf der Frage liegen, inwieweit diese Merkmale im Zusammenhang stehen mit den Perspektiven der Kinder.

2. Einschulung, Emotionen und Wohlbefinden – eine theoretische Annäherung

Das Kind muss beim Übergang in die Schule Veränderungen auf der Ebene des Individuums, der Beziehungen und der Lebensumwelten bewältigen (Griebel & Niesel, 2020; Wildgruber & Griebel, 2016). Den Emotionen der Kinder wird dabei ein besonderer Stellenwert eingeräumt (Huber, 2021; Wildgruber & Griebel, 2016). In der Entwicklungspsychologie

wird insbesondere der Einfluss von Emotionen auf Lernprozesse betont, denn sie „steuern unsere Aufmerksamkeit, formen unsere Motivation, beeinflussen Speicherung und Abruf von Information aus dem Gedächtnis, und befördern oder reduzieren unsere Selbstregulation“ (Pekrun, 2018, S. 227). Während positive Emotionen wie Freude und Stolz in der Regel Aufmerksamkeit fördern, senken negative Emotionen wie Angst oder Scham diese eher (ebd.). Die Regulation der Emotionen (z. B. von Ängsten) wird darum ebenfalls als wichtiger individueller Faktor für einen erfolgreichen Übergang genannt (Wildgruber & Griebel, 2016). In der entwicklungspsychologischen Sichtweise werden Emotionen der Kinder im Übergang zwischen Kindergarten und Schule also vor allem vor dem Hintergrund von (zukünftigen) Lern- oder Schulleistungen diskutiert. Daran wird kritisiert, dass das Kind als Förderobjekt und eher passiver Teil des Übergangs wahrgenommen wird (Seddig, 2019, S. 37).

Die sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung betrachtet hingegen die Kinder als Akteurinnen und Akteure und hat zum Ziel, ihre Perspektiven, z. B. auf ihre Lebenswelt, zu erforschen (Einarsdóttir, 2007; Heinzl et al., 2012; Kosher & Ben-Arieh, 2016; Seddig, 2019). Dabei verweisen Kindheitsforscher*innen vielfach auf den Artikel 12 der UN-Kinderrechtskonvention (Unicef, 1989), welcher das Recht auf Einbeziehung von Ansichten, Meinungen und Ideen von Kindern, insbesondere bei Angelegenheiten, die sie direkt betreffen, fixiert.

In der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung wird das gegenwärtige Wohlbefinden des Kindes als Wert an sich in den Fokus gerückt. Das „Wohlbefinden“ wird zwar uneinheitlich definiert (einen Überblicksartikel bietet Viernickel, 2022), doch gilt das Vorhandensein von positiven und die Absenz von negativen Gefühlen hierfür als Indikator. Die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) beschreibt in der Publikation „Measuring What Matters for Child Well-being and Policies (OECD, 2021)“, dass kindliches Wohlbefinden folgende vier ineinandergreifende Dimensionen umfasst: 1. Ökonomisches und materielles Wohlbefinden, 2. physische Gesundheit, 3. soziales, kulturelles und emotionales Wohlbefinden sowie 4. kognitive Entwicklung und Bildung. Das Konzept des Wohlbefindens berücksichtigt dabei zwar auch Aspekte, die für das zukünftige Leben des Kindes als bedeutsam eingeschätzt werden, muss aber explizit auch ein gutes Leben im Hier und Jetzt umfassen. Zuletzt entwickelten Nentwig-Gesemann und Fröhlich-Gildhoff (2022) ein Modell des subjektiven Wohlbefindens aus Perspektive von vier- bis sechsjährigen Kita-Kindern. Das Wohlbefinden der Kinder wird demnach beispielsweise bestimmt durch Möglichkeiten, sich selbst und die Umwelt zu explorieren, durch Gelegenheiten der Mitbestimmung und Mitgestaltung oder durch das Spiel mit Freund*innen (Nentwig-Gesemann & Fröhlich-Gildhoff, 2022).

Gerade (aber nicht nur) für die Erfassung des emotionalen Wohlbefindens (z. B. die persönliche Zufriedenheit mit sich selbst, mit dem Familienleben oder mit dem, was in der Zukunft auf das Kind wartet) ist die Einbeziehung der Kinder zwingend geboten. Da es sich bei Kindern nicht um eine homogene Gruppe handelt, sind dabei Differenzierungen (nach Geschlecht, sozioökonomischem Hintergrund etc.) vorzunehmen (Hadjar & Moll, 2022). Entsprechend fordert auch die OECD (2021), dass Disparitäten zwischen unterschiedlichen Kindergruppen bei der Analyse kindlichen Wohlbefindens beachtet werden sollten (ebd.).

3. Studien zu Perspektiven von Vorschulkindern auf den Übergang

In Studien zum Thema Einschulung werden bereits seit gut zwei Jahrzehnten Kinderperspektiven einbezogen. Dabei wurde auch festgestellt, dass sich die Sichtweisen von Erwachsenen und Kindern auf die Einschulung deutlich unterscheiden (Dockett & Perry, 2004).

Im Folgenden werden Studienergebnisse präsentiert, in denen Vorschul Kinder nach ihrer Perspektive auf den Übergang bzw. die Schule im Rahmen von Interviews oder Gruppendiskussionen befragt wurden. Die Anzahl der Kinder ist meist gering, nur selten werden hundert Kinder und mehr befragt. Es werden offene Fragen verwendet und die Gespräche meist nur wenig strukturiert. Als Auswertungsmethoden werden die dokumentarische Methode oder inhaltsanalytische Auswertungen angegeben. Häufig geschieht eine Anlehnung an das ökosystemische Verständnis Bronfenbrenners (Bronfenbrenner, 1977; Bronfenbrenner & Lüscher, 1993).

Viele der einschlägigen Studien zielen darauf ab, wie Kinder die Schule im Vergleich zum Kindergarten wahrnehmen und welche Wissensbestände zur Schule bei Kindern im Jahr vor der Einschulung vorliegen (Dockett & Perry, 2004; Einarsdóttir, 2003; Hein & Streffer, 2019; Kasanmascheff, 2019; Schimmer, 2022; Seddig, 2014; White & Sharp, 2007). Emotionen von Kindern wie Vorfreude oder Ängste stehen dagegen nicht im Zentrum der Veröffentlichungen und werden meist beiläufig, oberflächlich und wenig differenziert thematisiert. Erkenntnisse hierzu verweisen darauf, dass sich viele Kinder auf die Schule freuen, z. B. auf das Lernen von Kulturtechniken oder auf (neue) Freund*innen. Einige äußern aber auch Ängste hinsichtlich der Lehrpersonen, dass Anforderungen hoch sein werden oder dass sie keine Freund*innen finden bzw. Kindergartenfreund*innen verlieren werden (Einarsdóttir, 2003; Hein & Streffer, 2019; Kasanmascheff, 2019; White & Sharp, 2007).

Mehrere Studienergebnisse belegen, dass der Übergang mit soziodemografischen und sozioökonomischen Merkmalen des Kindes im Zusammenhang steht. Beispielsweise zeigen Studien, dass Mädchen den Übergang erfolgreicher bewältigen als Jungen (Faust et al., 2012; Murray, 2016). Zudem beeinflussen Geschwister die Sichtweise von Kindern auf die Schule (eine Studienübersicht bietet Seddig, 2019). Kinder von Eltern mit niedrigen Bildungsabschlüssen tun sich schwerer bei der Bewältigung des Übergangs als Kinder von Eltern mit höheren Abschlüssen (Faust et al., 2012). Das entspricht den anderen zahlreichen Befunden zur Bildungsungleichheit, die belegen, dass sich eine geringe kulturelle und ökonomische Kapitalausstattung der Familie negativ auswirkt beispielsweise hinsichtlich der Informiertheit und Wahrnehmung der Eltern von Schule (Faust & Roßbach, 2014), der Kompetenzen der Kinder im vorschulischem Alter (Schneider & Linberg, 2022) und der Schulleistungen (zuletzt Stubbe et al., 2023). Ähnliches gilt für Disparitäten zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund, wobei insbesondere eine nicht deutsche Familiensprache mit Benachteiligungen im Zusammenhang steht (Ramirez & Dohmen, 2019). Merkmale wie Geschlecht, Geschwisterkinder oder soziale und ethnische Hintergründe sind also bedeutsam für den Bildungsweg generell und den Übergang im speziellen. Gleichzeitig wird in Studien, in denen die Kinderperspektiven auf Einschulung und Schule im Fokus stehen, nur im Ausnahmefall (z. B. Kasanmascheff, 2019; Schimmer, 2022) dezidiert darauf eingegangen, wie sich die Wahrnehmungen und Einschätzungen der Kinder hinsichtlich dieser Merkmale unterscheiden. Eine entsprechend differenzierte Betrachtung von Kinderperspektiven auf die Einschulung wird als Forschungsdesiderat gekennzeichnet (Petriwskyj, 2016; Wildgruber & Griebel, 2016).

4. Fragestellungen

Diesen Forschungslücken folgend, werden Vorfreude und Ängste der Vorschul Kinder mit Blick auf Einschulung und Schule für die folgenden Analysen in den Fokus gerückt. Durch die vergleichsweise hohe Zahl an befragten Kindern ($N = 98$), die systematische Erfassung soziodemographischer Daten sowie quantitative Analyseschritte können auch mögliche Differenzen erforscht werden.

Im Rahmen dieses Artikels werden zwei Forschungsfragen beantwortet:

- 1) *Inwiefern äußern Vorschulkinder Vorfremde und Ängste mit Blick auf Einschulung und Schule?*
- 2) *Unterscheiden sich die Perspektiven der Kinder hinsichtlich der Merkmale Geschlecht, Vorhandensein von schulpflichtigen Geschwisterkindern, Kennen von anderen Schulkindern, Familiensprache oder Herkunftsschicht des Kindes?*

5. Methoden

Die hier im Fokus stehenden Kinderperspektiven auf Einschulung und Schule wurden in einer explorativen Studie gewonnen, in der soziale Netzwerke und Bildungsorientierungen von Kindern im Jahr vor der Einschulung untersucht wurden. In insgesamt neun bayerischen Kindertageseinrichtungen wurden Vorschulkinder, jeweils eines ihrer Elternteile und pädagogische Fachkräfte im Rahmen von persönlichen Interviews befragt. Die Erhebungen fanden zwischen März und August 2019 statt. Aufgrund des gewählten Schwerpunkts auf die Emotionen der Kinder wurde für diesen Artikel fast ausschließlich das Material aus den Kinderinterviews verwendet. Lediglich die soziodemographischen Daten stammen aus den Elterninterviews.

5.1 Beschreibung der Stichprobe

Die Rekrutierung der neun Einrichtungen erfolgte über berufliche Kontakte. Weitestgehend alle Eltern von Vorschulkindern wurden mit Flyern und teilweise persönlichen Gesprächen über die Studie informiert. Von insgesamt 166 Kindern, die im September (voraussichtlich) eingeschult wurden, willigten 98 Eltern und Kinder (5–7 Jahre alt zum Zeitpunkt des Interviews) ein, an der Studie mitzuwirken. Die Teilnahmequote pro Kita reichte von 37 % bis 92 %.

Die folgende Aufzählung dient zum einen der Beschreibung der Stichprobe. Zum anderen werden die Merkmale dargestellt, die in den Zusammenhangsanalysen berücksichtigt werden:

- Das *Geschlecht* wird aufgrund der Fachdebatte und der Forschungsergebnisse über Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen hinsichtlich des Übertritts einbezogen (z. B. Faust et al., 2012; Griebel & Niesel, 2020). Insgesamt nahmen 53 Jungen (54 %) und 45 Mädchen (46 %) teil.
- Das *Vorhandensein von bereits schulpflichtigen Geschwisterkindern* wurde einbezogen, da diese den Vorschulkindern Informationen über Schule zur Verfügung stellen und hinsichtlich der Ansichten der Vorschulkinder als einflussreich gelten (Seddig, 2019; Wildgruber & Griebel, 2016). Laut den Eltern haben 48 Kinder (49 %) Geschwisterkinder, die bereits die Schule besuchen.
- Die Variable, *ob das Kind bereits andere Kinder kennt, die in die Schule gehen*, fließt ein, weil Peers in den Interviews häufig erwähnt wurden und als besonders wichtig für das Wohlbefinden gelten (z. B. Nentwig-Gesemann & Fröhlich-Gildhoff, 2022). Insgesamt gaben 74 Kinder (80 %) derartige Kontakte an.
- Da die Studie gezielt in Kitas mit einer sozial und kulturell heterogenen Zusammensetzung durchgeführt wurde, können die *Familiensprache* sowie die *Herkunftsschicht* als Differenzkategorien, deren Bedeutung für die Einschulung ebenfalls diskutiert und teilweise belegt werden (Faust et al., 2012; Wildgruber & Griebel, 2016), einbezogen werden. Insgesamt gaben 39 Eltern (40 %) an, zu Hause eine andere Sprache als Deutsch zu sprechen. Die Herkunftsschichten beruhen auf einem ‚Her-

kunftsschichtindex', in dem sowohl Aspekte des kulturellen als auch des ökonomischen Kapitals berücksichtigt werden, die in den Elterninterviews abgefragt wurden. Insgesamt wurden 48 Kinder (49 %) der ‚Unterschicht‘ und ‚unteren Mittelschicht‘, 50 Kinder (51 %) der ‚oberen Mittelschicht‘ und ‚Oberschicht‘ zugeteilt (Details in Schimmer, 2022).

5.2 Durchführung der Kinderinterviews

Wenn Kinder in Studien einbezogen werden, sind besondere forschungsethische Überlegungen zu berücksichtigen (z. B. Amerein et al., 2023; Andresen & Seddig, 2020). In der vorliegenden Untersuchung wurden die Kinder mit Hilfe eines halbstandardisierten, im Jahr zuvor mit sechs Kindern getesteten Fragebogens von der Interviewerin allein befragt. Nachdem die Zustimmung der Eltern bereits vorlag, wurden auch die Kinder gefragt, ob sie teilnehmen möchten und ob das Gespräch mit einem Diktiergerät aufgezeichnet werden darf. Der Zweck der Interviews und der Einsatz des Diktiergeräts wurden ihnen kindgerecht erklärt. Alle Kinder stimmten dem Interview sowie der Aufzeichnung zu. Vor dem Interview wurden die Kinder darauf hingewiesen, dass sie das Gespräch jederzeit beenden können, was jedoch kein Kind in Anspruch nahm.

Die durchschnittlich fünfzehnminütigen Gespräche fanden in Räumen der Kitas statt, um ein vertrautes Umfeld für die Kinder zu bieten. Der Fragebogen umfasste neben den hier zentralen Themen weitere Fragen zur Schule, zum Kindergarten sowie zu persönlichen Beziehungen der Kinder.

In die Ergebnisdarstellung dieses Artikels fließen die Auswertungen von zwei geschlossenen und drei offenen Fragen ein. Hinsichtlich der ersten geschlossenen Fragen wurde sich an Kordulla (2017) angelehnt. Die Frage lautete: „Wie fühlst du dich, wenn du daran denkst, dass du bald in die Schule kommst?“. Während Kordulla (2017, S. 122) eine sehr ähnliche Fragestellung („Wie fühlst du dich, wenn du an die Schule denkst?“) in ihrer Untersuchung offen formulierte, wurden in der vorliegenden Studie Antwortmöglichkeiten vorgegeben. Symbolkärtchen mit einer Emotionen-Skala (siehe Abbildung 1) illustrierten die standardisierten Antworten. Die zweite geschlossene Frage lautete „Hast du auch manchmal Angst vor der Schule?“ und wurde selbst entwickelt. In diesem Fall illustrierte eine Häufigkeiten-Skala (siehe Abbildung 2) die Antworten.



Abbildung 1. Symbolkarte für die Antwortkategorien „sehr gut“, „gut“, „mittel“, „nicht so gut“ und „gar nicht gut“ (selbst erstellt)

Um die Perspektiven der Kinder detaillierter zu erfassen und Gründe für Freude oder Ängste analysieren zu können, wurden zudem drei offene Fragen gestellt: 1) „Auf was freust du dich in der Schule?“, 2) „Auf was freust du dich nicht in der Schule?“ und 3) „Gibt es auch etwas, was dir Sorgen oder Angst macht?“. Während die Formulierungen der Fragen 1 und 3 wieder an Kordulla (2017) angelehnt sind, wurde die Frage 2 selbst entwickelt.



Abbildung 2. Symbolkarte für die Antwortkategorien „gar nicht“, „nur selten“, „manchmal“ und „oft“ (übernommen von Sommer-Himmel et al., 2016, S. 83)

Darüber hinaus wurden drei offene Fragen zur Einschulung bzw. Schule gestellt, die ebenfalls auf die Emotionen der Kinder abzielten.

5.3 Auswertung

Die Antworten auf die offenen Fragen wurden transkribiert und mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet. Diese Auswertungsmethode bot sich aufgrund des umfangreichen Materials und dem eher geringen Umfang der Antwortlängen an. Dabei wurde das Material zunächst mit deduktiven Kategorien auf Grundlage der offenen Fragen im Interview strukturiert. Aufgrund des explorativen Charakters der Studie wurden 30 induktive, aus den Daten gewonnenen, Kategorien gebildet, mit denen das Material kodiert wurde. Zur Prüfung der Interrater-Reliabilität wurde das gesamte Material von zwei weiteren Personen kodiert. Bei einem Vergleich der Kodierungen wurden sehr gute Übereinstimmungswerte von Cohens Kappa = 0.96 bzw. Cohens Kappa = 0.95 erreicht (vgl. Döring & Bortz, 2016). Schließlich wurden die 30 induktiven Kategorien zu größeren Komplexen zusammengefasst.

Aufgrund der hohen Anzahl an befragten Kindern und Kodierungen ergab sich die Chance, die Daten auch quantitativ zu analysieren (Mayring, 2015). Daher wurden sowohl die Antworten auf geschlossene Fragen als auch die kodierten offenen Antworten uni- und bivariat hinsichtlich ausgewählter Merkmale ausgewertet. Blieb es unsicher, ob das Kind die Frage richtig verstanden hat, flossen diese Antworten als fehlende Werte in die Auswertungen ein.

6. Vorfreude und Ängste im Jahr vor der Einschulung

Im Folgenden werden zunächst die Ergebnisse der geschlossenen und anschließend der offenen Fragen dargestellt. Nachdem im Interview zunächst der Kindergarten und dortige Beziehungen fokussiert worden waren, folgten im letzten Themenblock Fragen zur Einschulung und Schule. Dabei wurden die Kinder zunächst gefragt, wie sie sich fühlen, wenn sie daran denken, dass sie bald in die Schule kommen. Die Mehrheit der interviewten Kinder blickt positiv auf Einschulung und Schule, während ein kleiner Teil gemischte bzw. schlechte Gefühle äußert (siehe Abbildung 3).

Für bivariate Analysen wurden die Antwortkategorien „sehr gut“ und „gut“ auf der einen Seite sowie „mittel“, „nicht so gut“ und „gar nicht gut“ auf der anderen Seite zusammengefasst. Es zeigen sich keine Zusammenhänge mit den ausgewählten Merkmalen Geschlecht, dem Vorhandensein von schulpflichtigen Geschwisterkindern, der Familiensprache oder der Herkunftsschicht des Kindes. Allerdings wird sichtbar, dass Kinder, die andere Schulkinder kennen im Vergleich zu Kindern, die keine derartigen Kontakte haben (72 %), etwas häufiger angeben, dass sie sich mit Blick auf den Schuleintritt „sehr gut“ und „gut“ fühlen (88 %). Das Signifikanzniveau von 5 % wird allerdings verfehlt ($\chi^2[1] = 2.647$, $p = .104$, $\phi = .171$).

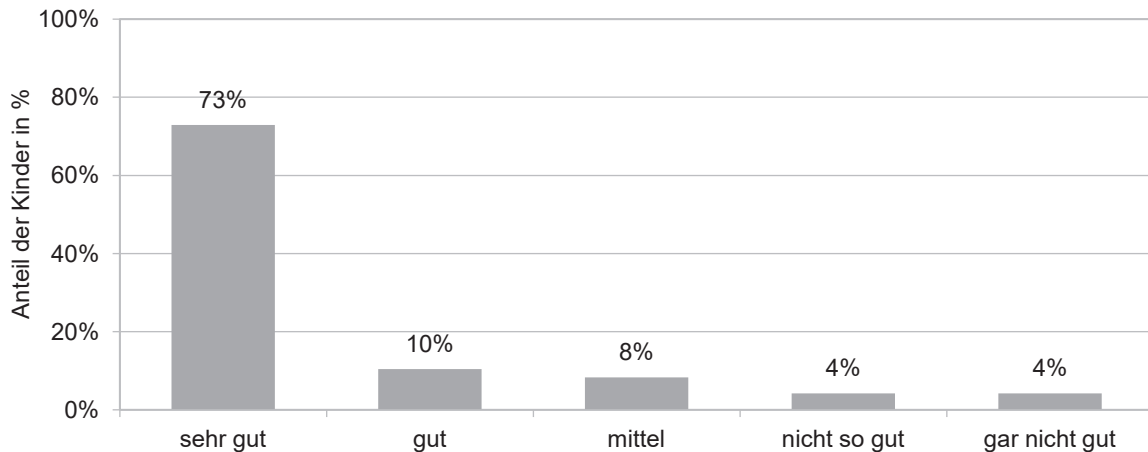


Abbildung 3. Auswertung der Häufigkeiten auf die Frage: „Wie fühlst du dich, wenn du daran denkst, dass du bald in die Schule kommst?“ ($n = 96$)

Daraufhin wurden die Kinder gefragt, ob sie manchmal Angst vor der Schule haben (siehe Abbildung 4). Insgesamt 43 % der Kinder haben mindestens ab und an Angst.

Für bivariate Analysen wurden diesmal die Antwortkategorien „nur selten“, „manchmal“ und „oft“ zusammengefasst. Auch hier erweist sich nur das Merkmal der Bekanntschaft mit Schulkindern als bedeutsam. So geben 65 % der Kinder, die derlei Kontakte haben, an, dass sie „gar nicht“ Angst oder Sorgen hinsichtlich der Schule haben, während es bei den Kindern ohne entsprechende Bekanntschaften nur 28 % sind. Der Zusammenhang ist hochsignifikant und mittelstark ($\chi^2[1] = 8.154$, $p = .004$; $\phi = .298$).

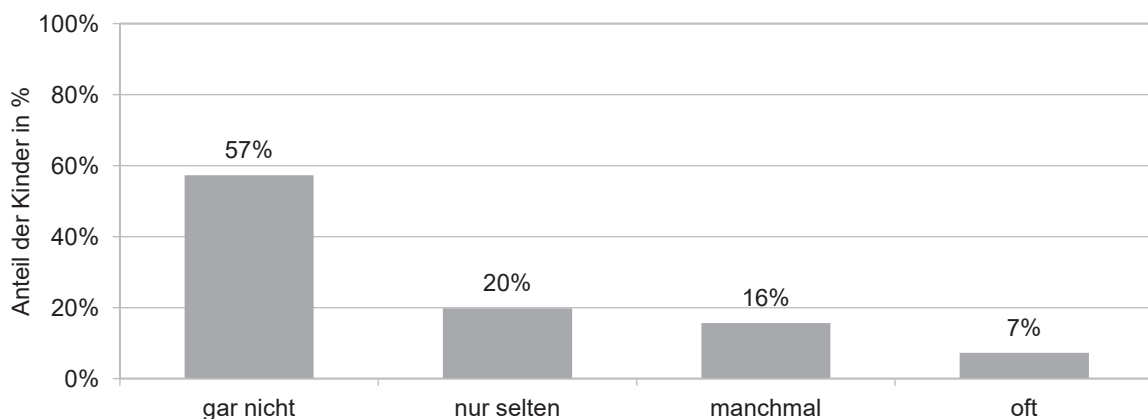


Abbildung 4. Auswertung der Häufigkeiten auf die Frage: „Hast du auch manchmal Angst vor der Schule?“ ($n = 96$)

Es folgten drei offene Fragen: 1) „Auf was freust du dich in der Schule?“, 2) „Auf was freust du dich nicht in der Schule?“ und 3) „Gibt es auch etwas, was dir Sorgen oder Angst macht?“. In Tabelle 1 werden die am häufigsten thematisierten Antwortkategorien und Häufigkeiten dargestellt. Sprachlich leicht geglättete Ankerbeispiele dienen zur Illustration.

Tabelle 1. (Vor-)Freude und Ängste der Vorschulkinder: Kategorien und Häufigkeiten

Kategorie	Freuen (n = 96)			Nicht freuen (n = 97)			Ängste und Sorgen (n = 96)		
	Kinder	in %	Ankerbeispiel	Kinder	in %	Ankerbeispiel	Kinder	in %	Ankerbeispiel
Peers & Geschwister	35	36%	„neue Freunde zu finden“	24	25%	„dass ich keine Freunde hab und dass ich mit keinem spiel“	19	20%	„ich hab Angst, dass der Felix nicht in meine Klasse kommt.“
Kulturtechniken & Fächer	30	31%	„aufs Rechnen und Schreiben“	5	5%	„ich freue mich nicht auf lesen“	-	-	-
Schuldetails & -utensilien	21	22%	„dass ich dann mein Schulranzen benutzen kann“	4	4%	„auf das Essen“	2	2%	„manchmal wenn ich mich verlier“ gemeint ist „verlaufe“
Spiel- & Bastelaktivitäten	17	18%	„dass man im Pausenhof viel mit mir spielt“	6	6%	„aufs Schneiden, ich hasse Schneiden“	-	-	-
Lernen (unspezifisch)	14	15%	„dass ich halt was Neues lernen kann“	2	2%	„lernen“	-	-	-
Lehrkraft	11	11%	„dass (...) die Frau Lehrerin nett ist“	4	4%	„weil da so ne große Frau ist und die jagt mir so Angst ein.“	7	7%	„wenn die Lehrerin so streng ist.“
Hausaufgaben & zu Hause lernen	5	5%	„und auch was uns die Lehrerin alles aufgibt“	4	4%	„auf die Hausaufgaben.“	-	-	-
Erwartungen nicht erfüllen können	-	-	-	5	5%	„dass ich ganz viel falsch mach“	7	7%	„ja wenn ich nicht gut bin.“
Tadel & Sanktionen	-	-	-	3	3%	„wenn ich ähm manchmal Strafe kriege“	6	6%	„ich hab auch Angst von die Lehrerin wenn sie mich so anschreit“
nicht zutreffend	2	2%	„gar nix“	41	42%	„eigentlich gar nix.“	52	54%	„ich hab keine Angst“
kann nicht beantwortet werden	13	14%	„weiß ich noch nicht“	2	2%	„weiß ich noch nicht“	5	5%	„weiß ich nicht?“

Peers (andere Kinder, Freund*innen und Geschwister) spielen bei der Beantwortung dieser Fragen eine bedeutende Rolle, da sie von 53 Kindern (55 %) thematisiert werden. Dabei ist bemerkenswert, dass Peers gleichermaßen positive wie negative Emotionen auslösen. Die Kinder freuen sich vor allem auf neue Freund*innen ($n = 18$) sowie auf das Treffen ihrer Geschwister ($n = 12$) bzw. schon vorhandener Freund*innen ($n = 9$) in der Schule. Bei einem Drittel der Kinder ($n = 35$) führen die Peers jedoch zu negativen Emotionen bis hin zu Sorgen und Ängsten. Ein Fünftel ($n = 21$) hat die Befürchtung, dass andere Kinder gemein sind, sie ärgern, schlagen oder auslachen. Zwölf Kinder äußern, dass sie entweder Angst haben, bisherige Freund*innen zu verlieren und/oder keine neuen Freund*innen zu finden. Kulturtechniken und Fächer, insbesondere das Lernen von Lesen und Schreiben ($n = 19$) sowie von Zahlen und Rechnen ($n = 18$), werden von einem Drittel der Kinder spontan genannt, wenn sie gefragt werden, auf was sie sich freuen. Vierzehn Kinder erwähnen darüber

hinaus, dass sie sich auf das „Lernen“ oder den „Unterricht“ freuen, ohne dies weiter zu spezifizieren. Siebzehn Kinder freuen sich auf Spiel- und Bastelaktivitäten. Die Lehrkraft wird im Vergleich zu den Peers deutlich seltener erwähnt ($n = 19$), führt aber zu ähnlich gemischten Reaktionen: Elf Kinder freuen sich auf die Lehrkraft, bei insgesamt neun Kindern löst sie negative Emotionen aus, da sie z. B. streng oder böse sein könnte. Neben den Peers und der Lehrkraft führen die Vorstellungen, Erwartungen von Erwachsenen nicht erfüllen zu können sowie Tadel und Sanktionen ausgesetzt zu sein, zu negativen Emotionen.

Des Weiteren wurden Zusammenhänge zwischen den ausgewählten Merkmalen der Kinder und der Nennung bestimmter Themen geprüft. So zeigt sich bei Kindern, die bereits Schulkinder kennen, dass sie sich häufiger auf Schuldetails und Schultensilien freuen als Kinder, die keine solchen Kontakte haben (28 % vs. 0 %). Der Zusammenhang ist mittelstark ($\chi^2[1] = 6.619$, $p = .010$, $\phi = -.268$). Eine ähnliche Tendenz zeigt sich bei den Kategorien „Lernen“ (unspezifisch) und „Peers“. Die interviewten Kinder, die bereits Schulkinder kennen, erwähnen diese Kategorien häufiger auf die Frage, auf was sie sich freuen, wobei das Signifikanzniveau von 5 % in beiden Fällen knapp verfehlt wird.

Überdies ist festzustellen, dass Kinder mit deutscher Familiensprache häufiger angeben (41 %), sich auf das Erlernen von Kulturtechniken zu freuen als Kinder mit nicht deutscher Familiensprache (41 % vs. 16 %). Es zeigt sich ein mittelstarker Effekt ($\chi^2[1] = 6.333$, $p = .012$, $\phi = .257$).

Kinder, die auf Grundlage der Angaben der Eltern der Unterschicht bzw. unteren Mittelschicht zugeteilt wurden, haben zudem häufiger Befürchtungen hinsichtlich Tadel oder Sanktionen als Kinder aus der oberen Mittelschicht bzw. Oberschicht (15 % vs. 2 %). Auch hier ist der Zusammenhang mittelstark (exakter Test nach Fisher: $\chi^2[1] = 5.479$, $p = .026$, $\phi = -.239$). Mit Blick auf die anderen offenen Fragen im Interview erhärtet sich dieser Befund (Schimmer, 2022).

7. Zusammenfassung und Diskussion

Bezogen auf die Forschungsfrage 1 belegt die Studie, dass sich die große Mehrheit der Vorschul Kinder hinsichtlich der Einschulung sehr gut oder gut fühlt. Kinder freuen sich vor allem auf die Peers in der Schule sowie auf das Lernen z. B. von Lesen und Rechnen. Rund die Hälfte der Kinder gibt aber auch Aspekte an, auf die sie sich nicht freuen bzw. die ihnen Angst oder Sorgen bereiten. Am häufigsten werden hier erneut die Peers genannt, gefolgt von Sorgen rund um die Lehrkraft. Die Feststellung von Huber (2021), dass Angst nicht als charakteristisch für den Schuleintritt gelten kann, lässt sich aus Kinderperspektive nicht bestätigen.

Hinsichtlich der Forschungsfrage 2 zeigen sich keine Zusammenhänge zwischen den Emotionen der Kinder und ihrem Geschlecht oder Geschwisterkindern, die in die Schule gehen. Vereinzelt können Zusammenhänge mit der Familiensprache und der Herkunftsschicht festgestellt werden, die sich ggf. auch auf unterschiedliche Wissensbestände zurückführen lassen (Schimmer 2022). Dagegen finden sich mehrere Belege, dass die Bekanntschaft mit Schulkindern positive Emotionen steigern und negative senken kann. Die Wichtigkeit der Peers wird auch in anderen Studien zum Wohlbefinden von Vorschulkindern bestätigt (Nentwig-Gesemann & Fröhlich-Gildhoff, 2022; Viernickel 2022). Durch die vorliegende Analyse wird die Bedeutung der Peers für den Schuleintritt deutlich hervorgehoben. Aus Perspektive der Vorschul Kinder scheinen sie z. B. deutlich wichtiger zu sein als die Lehrkraft. Daher wird die Frage aufgeworfen, ob die Peers in Modellen zur Einschulung (z. B. Transitionsmodell des Staatsinstituts für Frühpädagogik, Griebel & Niesel, 2020), aber auch in Praxisprojekten, die zur Übertrittsvorbereitung durchgeführt werden, bereits genügend Beachtung finden.

Es lässt sich festhalten, dass durch die umfassendere und differenzierte Analyse von Vorfreude und Ängsten neue und detailliertere Erkenntnisse gewonnen werden konnten, die sich allerdings gut in bestehende qualitative Ergebnisse einfügen. Die vergleichsweise große Zahl an befragten Kindern und die quantitativen Analyseschritte machen es insbesondere möglich, auch für Vorschulkinder Häufigkeiten und Verteilungen zu ermitteln, die für die Perspektiven von Kindern im Vorschulalter bisher weitgehend fehlen. Die Verwendung geschlossener Fragen in Interviews mit Vorschulkindern stellt eine Besonderheit der Studie dar, da hierfür bisher die Altersuntergrenze von sechs oder sieben Jahren diskutiert wird (Vogl, 2015). Dabei wurde die Erfahrung gemacht, dass die Kinder mit Hilfe der Symbolkärtchen die geschlossenen Fragen ohne Probleme beantworten können. Bei der Beantwortung der offenen Fragen fiel auf, dass Kinder mit geringer Kapitalausstattung und nicht deutscher Familiensprache etwas weniger Sprechmotivation zeigen, was sich auch mit anderen Studien deckt (Kasanmascheff, 2019). Hier bietet die Verwendung geschlossener Fragen mit Symbolkärtchen den Vorteil, diese Kinder zu beteiligen, deren Ansichten ggf. im Rahmen von Einzelinterviews oder Gruppendiskussionen in den Hintergrund treten.

Gleichzeitig limitiert die verwendete Forschungsmethode die Ergebnisse. Beispielsweise werden Gruppendiskussionen bei der Erfassung von Kinderperspektiven im Vergleich zu Einzelinterviews der Vorteil zugeschrieben, dass in diesen das generationale Verhältnis (Kind – Interviewer*in) weniger starken Einfluss hat, sich die Gespräche selbstläufiger entwickeln, Kinder eigene Themen besser platzieren können und auch impliziertes habitualisiertes Wissen erhoben werden kann (Nentwig-Gesemann, 2013; Nentwig-Gesemann & Thole, 2023). Dagegen wurde durch den halbstandardisierten und recht umfassenden Fragebogen in der vorliegenden Studie eher eine Frage-Antwort-Situation generiert, die durch die hohe Anzahl an Fragen deutlich von der Interviewerin gesteuert wurde. Als mögliche Folge gaben die Kinder eher kurze Antworten und sprachen eher auf einer „expliziten bzw. reflexiven Ebene“ (Nentwig-Gesemann & Thole, 2023, S. 121) über ihre Gefühle. Als Limitation der quantitativ ausgerichteten Studie muss zudem noch die relativ geringe Fallzahl von $N = 98$ genannt werden sowie die Beschränkung auf neun bayerische Kindertageseinrichtungen.

Literatur

- Amerein, B., Greubel, S., Jahreiß, S., Kaul, I., Klaes, S. & Sommer-Himmer, R. (2023). Forschen mit Kindern. Ein kritischer Zwischenruf. *Frühe Bildung* (2023), 12(1), 51–54. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000595>
- Andresen, A. & Seddig, N. (2020). Methoden der Kindheitsforschung. In R. Braches-Chyrek, C. Röhner, H. Sünker & M. Hopf (Hrsg.), *Handbuch Frühe Kindheit* (S. 293–304). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513–531. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.32.7.513>
- Bronfenbrenner, U., & Lüscher, K. (1993). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung: Natürliche und geplante Experimente*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verl.
- Docket, S. & Perry B. (2004). Starting School: Perspectives of Australian children, parents and educators. *Journal of Early Childhood Research*, 2(2), 171–189.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation* (5. Aufl.). Berlin Heidelberg: Springer.

- Einarsdóttir, J. (2003). When the Bell Rings we Have to go Inside: Preschool Children's Views on the Primary School. *European Early Childhood Education Research Journal*, 11: sup1, 35–49. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2003.12016704>
- Einarsdóttir, J. (2007). Children`s voices on the transition from preschool to primary school. In A. Dunlop & H. Fabrian (eds.), *Informing transitions in the early years* (pp. 74–91). Open University Press.
- Faust, G., Kratzmann, J., & Wehner, F. (2012). Schuleintritt als Risiko für Schulanfänger? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26(3), 197–212. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000069>
- Faust, G. & Roßbach, H.-G. (2014). Herkunft und Bildungserfolg beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (Suppl 2), 119–140. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0467-0>
- Griebel, W. & Niesel, R. (2020). *Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Hadjar, A. & de Moll, F. (2022). Ungleichheiten in schulischen Gesundheitsproblemen und subjektivem Wohlbefinden bei luxemburgischen Grund- und Sekundarschüler/innen. In A. Heinen, R. Samuel, C. Vögele & H. Willems (Hrsg.), *Wohlbefinden und Gesundheit im Jugendalter* (S. 215–242). Wiesbaden: Springer VS.
- Hein, A. K. & Streffer, H. (2019). WEGE in die Grundschule. Zur Perspektive von Kindern auf Entwicklungsaufgaben im Übergang in die Grundschule. In C. Donie, F. Foerster, M. Obermayr, A. Deckwerth, G. Kammermeyer, G. Lenske, M. Leuchter, A. Wildemann (Hrsg.), *Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer* (S. 314–319). Wiesbaden: Springer VS.
- Heinzel, F. Kränzl-Nagl, R. & Mierendorff, J. (2012). „Sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung“- Annäherungen an einen komplexen Forschungsbereich“. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 11(1), 9–37.
- Huber, M. (2021). Der Übergang zur Grundschule. Emotions- und entwicklungstheoretische Voraussetzungen und Bedürfnisse von Kindern beim Schuleintritt. In T. Katschnig, I. Wanitschek & J. Bruckner (Hrsg.), *Miteinander! Vernetzung zwischen Kindergarten und Volksschule*. (S. 27–41). Wien: Lit.
- Kasanmascheff, I. (2019). *Das Bild über Schule und schulisches Lernen von Schulanfängern*. Berlin: Logos Verlag.
- Kordulla, A. (2017). *Peer-Learning im Übergang von der Kita in die Grundschule. Unter besonderer Berücksichtigung der Kinderperspektiven*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Kosher, H. & Ben-Arieh, A. (2016). What Children Think About Their Rights and Their Well-Being: A Cross-National Comparison. *American Journal of Orthopsychiatry*, 87(3). <http://dx.doi.org/10.1037/ort0000222>
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.
- Murray, E. (2016). Multiple Influences on Children's Transition to School. In B. Perry, S. Dockett, & A. Petriwskyj (eds.), *Transitions to School—International Research, Policy and Practice* (pp. 47–59). Dordrecht, Heidelberg, New York, London: Springer.
- Nentwig-Gesemann, I. (2013). Qualitative Methoden der Kindheitsforschung. In M. Stamm & Edelmann M. (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 759–770). Wiesbaden Springer VS.

- Nentwig-Gesemann, I. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2022). Wohlbefinden und seelische Gesundheit. Konkretisierungen aus der Perspektive von vier- bis sechsjährigen Kita-Kindern. *Frühe Bildung*, 11(3), 115–124. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000572>
- Nentwig-Gesemann, I. & Thole, W. (2023). Kinder als Akteure der Kindheitsforschung. *Frühe Bildung* (2023), 12(3), 119–127. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000627>
- Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung [OECD] (2021). *Measuring What Matters for Child Well-being and Policies*. OECD Publishing: Paris. <https://doi.org/10.1787/e82fded1-en>
- Pekrun, R. (2018). Emotion, Lernen und Leistung. In M. Huber & S. Krause (Hrsg.), *Bildung und Emotion* (S. 215–232). Wiesbaden: Springer VS.
- Petriwskyj, A. (2016). Critical Theory and Inclusive Transitions to School. In B. Perry, S. Docket, A. Petriwskyi (Hrsg.), *Transitions to School – International Research, Policy and Practice* (S. 201–215). Dordrecht Heidelberg New York London: Springer.
- Ramirez, R. & Dohmen, D. (2019). Ethnisierung von Bildungsarmut. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Handbuch Bildungsarmut* (S. 389–418). Wiesbaden: Springer VS.
- Schimmer, J. (2022). Schichtspezifische Bildungsorientierungen von Kindern im Jahr vor der Einschulung. *ZSE Zeitschrift für Soziologie in der Erziehung und Sozialisation*, 42(2), 183–200.
- Schneider, T. & Linberg, T. (2022). Development of socio-economic gaps in children's language skills in Germany. *Longitudinal and Life Course Studies*, 13(1), 87–120.
- Seddig, N. (2014). „In der Schule lernt man was und im Kindergarten nicht.“ Vorstellungen und Bilder von Kindern über Kindertageseinrichtung und Grundschule vor und nach der Einschulung. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann & N. Neuß (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik VII. Schwerpunkt: Profession und Professionalisierung* (S. 307–326). Freiburg: FEL Verlag Forschung – Entwicklung – Lehre.
- Seddig, N. (2019). *Die subjektive Perspektive von Kindern im Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule. Eine qualitative Studie über das subjektive Erleben, die Vorstellungen und Einschätzungen von Kindern in institutionellen Bildungsettings*. Frankfurt am Main: Universitätsbibliothek Johann Christian Senckenberg.
- Sommer-Himmel, R., Titze, K. & Imhof, D. (2016). *Kinder bewerten ihren Kindergarten*. Berlin: Dohrmann Verlag.
- Stubbe, T. C., Kleinkorres, R., Krieg, M., Schaufelberger, R. & Schlitter, T. (2023): Soziale und migrationsbedingte Disparitäten in der Lesekompetenz von Viertklässlerinnen und Viertklässlern. In N. McElvany, R. Lorenz, A. Frey, F. Goldhammer, A. Schilcher & T. C. Stubbe (Hrsg.), *IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre* (S. 151–178). Münster, New York: Waxmann.
- Unicef (1989). *Konvention über die Rechte des Kindes*. Köln: Deutsches Komitee für UNICEF e. V.
- Viernickel, S. (2022). Kindliches Wohlbefinden. Theoretische Verortungen, begriffliche Annäherungen, empirische Erfassung. *Frühe Bildung* (2022), 11(3), 107–114. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000581>
- Vogl, S. (2015). *Interviews mit Kindern führen. Eine praxisorientierte Einführung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

- 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), 87–102.
- Wildgruber, A. & Griebel, W. (2016). *Erfolgreicher Übergang vom Elementar- in den Primarbereich. Empirische und curriculare Analysen* (Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 44). München: Deutsches Jugendinstitut.