

**Empirische Forschung im  
Elementar- und Primarbereich**



Katrin Velten

# HandlungsSpielRäume

**Selbstwirksamkeit von Kindern im Übergang  
von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule**

**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](http://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 freigegeben 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

<b>1</b>	<b>Einleitung</b>	<b>11</b>
<b>2</b>	<b>Der Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule</b>	<b>17</b>
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
<b>3</b>	<b>Die Entwicklung von Kindern im Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule</b>	<b>41</b>
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
<b>4</b>	<b>Selbstwirksamkeit</b>	<b>63</b>
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
<b>5</b>	<b>Zwischenfazit und Implikationen für die vorliegende Untersuchung</b>	<b>95</b>
<b>6</b>	<b>Methodologische und methodische Rahmung der Untersuchung</b>	<b>99</b>
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
<b>7</b>	<b>Darstellung und Analyse der Ergebnisse</b>	<b>145</b>
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
<b>8</b>	<b>Diskussion, Reflexion und Ausblick .....</b>	<b>361</b>
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
	<b>Verzeichnisse .....</b>	<b>395</b>
	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 Kinder<sup>1</sup> 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)<sup>2</sup> 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 Selbstwirksamkeitsskala<sup>3</sup>. 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 haben<sup>4</sup>. 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).



**Selbstwirksamkeit kann als Schlüsselfaktor für die Bewältigung des Übergangs in die Grundschule und für weitere Lernprozesse betrachtet werden. Es ist allerdings weitgehend unklar, inwiefern sich Kinder in der Kindertageseinrichtung und Grundschule als selbstwirksam erleben und ob und wie sie hierbei Freiräume für persönlich bedeutsame Handlungen wahrnehmen. Mit der qualitativ-längsschnittlichen Interviewstudie werden Ergebnisse zur Perspektive von befragten Vor- und Grundschulkindern auf ihre Selbstwirksamkeitserfahrungen vorgelegt, die sowohl Hinweise für die Unterstützung der Selbstwirksamkeit in der pädagogischen Praxis im Sinn eines Mastery-Klimas als auch zur Reflexion des Konzepts der generationalen Ordnung in Bildungsinstitutionen liefern. Insbesondere Spielsituationen ohne Beteiligung von Erwachsenen und das Freispiel oder die Spielpause erweisen sich hier unabhängig von höheren oder niedrigeren Selbstwirksamkeitserwartungen als zentral für die Selbstwirksamkeit der befragten Kinder. Im Zusammenhang mit Erwachsenen beschreiben die befragten Kinder Mechanismen wie z.B. das „Fragen und Dürfen“ oder Strategien wie z.B. das von ihnen so bezeichnete „Nicht-Hören“ oder „Quatschmachen“, über die sie persönliche Handlungsspielräume generieren, schreiben den Erwachsenen aber auch einen Expert\*innenstatus zu, über den sie wahrgenommene Hierarchien in beiden Institutionen erklären.**



#### **Die Autorin**

**Katrin Velten**, Jahrgang 1979, war Grundschullehrerin für die Fächer Mathematik, Deutsch, ev. Religionslehre, Musik und Englisch sowie Fachleiterin im Fach Deutsch, bevor sie 2011 als Lehrerin im Hochschul-

dienst an die Universität Bielefeld in den Fachbereich Schultheorie mit dem Schwerpunkt Grund- und Förderschulen ging. Seit 2012 lehrt und forscht sie dort als wissenschaftliche Mitarbeiterin mit Fokus auf Grundschulpädagogik und Kindheitsforschung.

