

Gelingt der Übergang in den Kindergarten? Erkenntnisse aus einer Befragung von Kindergartenlehrpersonen und Eltern

Tamara Carigiet, Larissa Maria Troesch und Pascale Schaller

Pädagogische Hochschule Bern

In diesem Beitrag wird anhand der Befragung von Eltern und Kindergartenlehrpersonen querschnittlich untersucht, ob und inwieweit die Anpassung der Kinder 12 Wochen nach dem Kindergartenstart gelingt. Wie sich zeigt, nehmen die Eltern beim Übergang vielfältige Herausforderungen wahr; die emotional-affektive Haltung ihres Kindes der Institution gegenüber beschreiben die Eltern meist positiv. Im Kindergarten zeigt jedes zweite Kind nach 12 Wochen sozial kompetentes und adaptives Verhalten (u.a. Sozialkontakte, Regeleinhaltung), 4-11% haben je nach Bereich grössere Anpassungsprobleme. Für jedes siebte Kind (15%) zeigen sich Verhaltensauffälligkeiten im (SDQ-)Risikobereich, die Daten zum Auftretenszeitpunkt sprechen für differenzielle Entstehungs- und Anpassungsprozesse. Die Befunde werden u.a. vor dem Hintergrund des herabgesetzten Eintrittsalters (seit HarmoS) diskutiert.

Wenn Kinder in den Kindergarten eintreten, so sehen sie sich vielfältigen sozialen, emotionalen und verhaltensbezogenen Erwartungen gegenübergestellt. Es wird erwartet, dass sie sich phasenweise von ihren Eltern trennen und autonom funktionieren können, dass sie neue Beziehungen zu Gleichaltrigen und Lehrpersonen aufbauen, dass sie die Regeln und Routinen im Klassenzimmer verstehen, dass sie für eine gewisse Zeit bei einer Beschäftigung bleiben können und dass es ihnen gelingt, zwischen den verschiedenen Kontexten (zu Hause – Kindergarten) hin und her zu pendeln (Edelmann, Wannack & Schneider, 2018; Rimm-Kaufman & Pianta, 2000). All dies führt dazu, dass der Übergang in den Kindergarten eine spannende, aber auch herausfordernde Phase darstellt (Welchons & McIntyre, 2017). Er markiert zudem einen «kritischen» Meilenstein innerhalb der frühkindlichen Entwicklung (ebd.), denn die Art und Weise, wie die Kinder frühe schulische Übergänge meistern, hat weitreichende Auswirkungen, u.a. auf die weitere schulische Anpassung, den Schulerfolg und spätere Übergänge (Entwisle & Alexander, 1998; OECD, 2017).

In der Schweiz hat das HarmoS-Konkordat dazu geführt, dass der Besuch eines zweijährigen Kindergartens (oder einer Eingangsstufe; 1.-2. HarmoS) ab

dem vollendeten 4. Lebensjahr in den meisten Kantonen obligatorisch geworden ist. Im Zuge dieser Strukturanpassung wurde auch das Eintrittsalter harmonisiert und durch die Vorverschiebung des Stichtags in den meisten Kantonen um drei Monate gesenkt (EDK, 2019). Der Übergang in den Kindergarten ist damit zu einem *normativen* Übergang geworden und erhält durch seine Integration in die obligatorische Schulzeit eine grössere und dem Schuleintritt ähnliche Bedeutung (Stamm, 2015). Medial und bildungspolitisch wird jedoch v.a. die Senkung des Eintrittsalters kontrovers diskutiert (z.B. Aschwanden, 2019). Trotz der Relevanz und der Kontroversen gibt es im schweizerischen Raum bisher nur wenige Studien, die sich mit dem Übergang in den Kindergarten und der Frage, wie gut er gelingt, beschäftigt haben. Studien zur Prävalenz von Übergangsproblemen und Problemen bei der Anpassung an die Anforderungen beim Kindergartenentritt fehlen u.W.n. bisher ganz. Hier setzt die im vorliegenden Beitrag präsentierte Studie aus dem Kanton Bern an.

Übergang, Transition und Anpassung

Es gibt eine Reihe von theoretischen Ansätzen, die versuchen, die Anforderungen und Prozesse früher Übergänge zu erklären. Im Kontext wissenschaftlicher Auseinandersetzungen wird der Begriff des Übergangs z.T. durch den Begriff *Transition* ersetzt. Während sich bei Transitionen die Anfangs- und Endpunkte vielfach nicht mehr präzise bestimmen lassen, was auf die Prozesshaftigkeit dieser Sichtweise hindeutet, bezeichnen *Übergänge* (wie auch Passagen) Bewegungssequenzen von normativ definierten Lebensabschnitten in andere, etwa von der Schule in die Berufsausbildung oder von der Berufstätigkeit in die Verrentung (Welzer, 1993). Eng verknüpft mit dem Begriff des Übergangs ist auch derjenige der (schulischen) *Anpassung* («school adjustment»; u.a. Margetts, 2014). In Studien wird Anpassung vielfach mit einem erfolgreichen Übergang gleichgesetzt und anhand verschiedener Outcomes im sozio-emotionalen, verhaltensbezogenen oder akademischen Bereich erfasst.

Ein *gelingender oder erfolgreicher Übergang in den Kindergarten* wird u.a. über das Fehlen von Problemen definiert (Griebel & Niesel, 2005). Damit können Probleme bei der Bewältigung spezifischer Anforderungen des Übergangs gemeint sein, aber auch emotionale, soziale, kognitive oder somatische Probleme der Kinder (Stamm, 2015), die als Reaktion auf einen nicht-bewältigten Übergang auftreten (Beelmann, 2000).

Nach erfolgter schulischer Anpassung zeigt sich das Kind im Unterricht eher glücklich als ängstlich. Es hat gegenüber der Schule eine positive Einstellung entwickelt und es ist motiviert zu lernen und an den Aktivitäten teilzunehmen (Ladd, 2009). Das Kind versteht die Regeln und Routinen im neuen Umfeld und es gelingt ihm, neue und stützende Beziehungen zu Gleichaltrigen und Erwachsenen aufzubauen (Brooker, 2008; Ladd, 2009). Der Übergang ist abgeschlossen,

wenn sich Kind und Familie im neuen Umfeld wohlfühlen und wenn beide ein Gefühl der Zugehörigkeit entwickelt haben (Margetts, 2014). Somit erweist sich eine gelungene schulische Anpassung als Konstrukt mit multiplen Facetten. Nach Gresham und Elliott (1987, zitiert nach Margetts, 2014, S. 76) beinhaltet Anpassung die *sozialen Fähigkeiten und das adaptive Verhalten in Kombination*. Der Begriff ist auch normativ, denn er zeigt auf, welches Verhalten in einem Kontext erwartet wird (ebd.).

Theoretische Modelle

Aktuell einflussreiche Transitionsmodelle gehen vielfach auf den *ökosystemischen Ansatz* von Bronfenbrenner (1981) zurück. Diesem zufolge beeinflussen ineinander geschachtelte, in Verbindung miteinander stehende Lebensbereiche (Mikro-, Meso-, Exo- und Makrosystem) die Entwicklung des Individuums direkt oder indirekt. Indem das Individuum im Laufe von Übergängen seine Lebensbereiche wechselt, erfährt es Veränderungen in seiner Rolle und/oder seiner Identität. In der Weiterentwicklung zum *ökologisch-dynamischen Modell* (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000) wird eine erfolgreiche Transition als Ergebnis der Beziehungen, die sich aus der Interaktion von Ressourcen und Kompetenzen des Kindes mit Kontextfaktoren (z.B. Elternhaus, Peers, Unterricht, Schule) ergeben, betrachtet. Diese Beziehungen, welche sich zudem dynamisch über die Zeit verändern, können direkte oder indirekte Effekte haben und sich förderlich oder hemmend auf die Anpassung des Kindes im Kindergarten auswirken.

Im deutschsprachigen Raum werden beim Übergang von der Kita in die Schule gegenwärtig v.a. zwei Modelle herangezogen: Das am Institut für Frühpädagogik in München (IFP) entwickelte Transitionsmodell (Griebel & Niesel, u.a. 2004) und die «Paradoxe Theorie» (Caspi & Moffitt, 1993). Dem Transitionsmodell zufolge kommt es im Laufe von Transitionen zu einer Anhäufung von Belastungsfaktoren, da vom Individuum und seinem Umfeld Anpassungen und Veränderungen auf verschiedenen Ebenen geleistet und innerpsychische Prozesse und Beziehungen zu anderen Personen neu gestaltet werden müssen (Wörz, 2004). In jüngster Zeit wird der Ansatz z.T. kritisiert, weil er die Stressbelastung überbetone und beim Schuleintritt Übergangsprobleme postuliere, für die sich empirisch keine Basis finden lasse (zur Kritik u.a. Faust, 2008; Faust, Kratzmann & Wehner, 2012). Favorisiert wird der persönlichkeits-theoretische Ansatz von Caspi und Moffitt (1993). Dieser geht davon aus, dass sich in Phasen des Umbruchs schon bestehende Eigenschaften oder Persönlichkeitsmerkmale einer Person akzentuieren, jedoch treten diese Eigenschaften während Übergängen nicht neu auf.

Forschungsstand Übergangsprobleme und Anpassung nach dem Kindergartenstart

Auf Grundlage einer für das U.S.-amerikanische Schulsystem repräsentativen Stichprobe haben Rimm-Kaufman, Pianta und Cox (2000) die Art und Prävalenz von Übergangsproblemen beim Kindergartenstart erfasst. Problemlos verläuft der Übergang nach Lehrpersonenurteil für 52% der Kinder, kleinere Probleme haben 32%, jedes sechste Kind (16%) hat grössere Schwierigkeiten und mehrfache Probleme beim Kindergartenstart. Als Schwierigkeiten werden von den Lehrpersonen v.a. Probleme beim Befolgen von Anweisungen, mangelnde schulische Fähigkeiten und zu wenig Selbständigkeit genannt. Ähnlich hohe Anteile für einen nicht-geglückten Kindergartenstart (von je 13%) finden sich auch in zwei älteren Studien aus Australien und England (Hughes, Pinkerton & Plewis, 1979; Slee, 1986). Auch Studien unter Einbezug der Eltern lassen den Schluss zu, dass die Anpassung nach dem Kindergartenstart für viele Kinder recht problemlos gelingt (Hausken & Rathbun, 2002). Anhand von Cortisolmessungen bei jungen Kindern zeigt sich aber auch, dass es für Kinder mit 4 bis 5 Jahren *insgesamt* anspruchsvoll ist, sich in Kontexten ausserhalb ihres gewohnten Umfeldes zu bewegen. Zudem dauert es einige Monate, bis sich das transitionsbedingte Stressniveau wieder auf das Ausgangsniveau vor dem Übergang zurückbewegt hat (Yang, Lamb, Kappeler & Ahnert, 2017).

Aus einer der wenigen Studien aus dem deutschsprachigen Raum von Fasseing Heim (2014) geht hervor, dass Kinder und Eltern während der Transition in den Kindergarten sowohl positive Emotionen (wie Vorfreude der meisten Kinder) als auch negative (z.B. schwierige Abschieds- und Trennungssituationen) erleben. Meist handelt es sich beim Kindertageneintritt jedoch um ein Lebensereignis, das erwünscht ist und das mit positiven Erwartungen in Verbindung gebracht wird (Beelmann, 2006; Edelmann et al., 2018). Ergebnisse zur Frage, wie gut der Übergang von den Kindern bewältigt wird, legt die Zürcher Kindergartenstudie (Edelmann et al., 2018) vor. Gemäss dem Globalurteil der Eltern meistern über 80% der Kinder den Übergang «eher gut» oder «sehr gut». Das Ergebnis widerspiegelt sich auch in den Aussagen der Kinder, die in Kurzinterviews häufig angeben, dass sie den Kindergarten gerne besuchen und dass sie sich auf den Kindergartenbesuch gefreut haben. Zu ähnlichen Ergebnissen ist auch die Evaluation der Grund- und Basisstufen in der Schweiz gekommen (Moser, Bayer & Berweger, 2008).

Zur Frage, ob übergangsbedingte Belastungen in Zusammenhang stehen mit dem Auftreten von Verhaltensauffälligkeiten, hat Beelmann (2000) in Deutschland Ergebnisse vorgelegt, welche auf *differenzielle Anpassungsverläufe* hinweisen. Wie sich zeigt, verstärkt sich bei jedem sechsten Kind (16%) das Problemverhalten nach dem Eintritt in den Kindergarten, bei jedem fünften Kind (19%) nimmt es ab. Etwas grösser ist der Anteil an Kindern, die schon vor dem Kindertageneintritt Probleme hatten und für die das Problemverhalten

konstant hoch bleibt (21%). Überhaupt keine Probleme – weder vor noch nach dem Eintritt – haben 45% der Kinder. Höhere Anteile von beinahe 50% für übergangsbezogene Anpassungsprobleme zeigen sich in einer polnischen Längsschnittstudie beim Übergang von der Familie in eine vorschulische Einrichtung (Kienig, 2002).

Teilergebnisse zu Verhaltensproblemen beim Kindergartenstart liegen auch aus der Schweiz vor. Aus der Zürcher Kindergartenstudie (Edelmann et al., 2018) geht hervor, dass sich bei Kindern in den Wochen nach dem Kindergartenstart nach Angaben der Eltern nur selten vermehrt Symptome wie Schlafprobleme oder Traurigkeit zeigen (<10%). Allerdings gibt ein Viertel der Eltern an, dass ihr Kind launischer oder gereizter war, und 13% der Kinder klagten vermehrt über Bauch- oder Kopfschmerzen. Zudem wurde das Symptom «müde» von den Eltern untere «Andere» relativ häufig genannt. Etwas anders fallen die Ergebnisse in der FRANZ-Studie (Ergebnisse in Stamm, 2015) aus. Hier zeigen sich beim Kindergarteneintritt keine Verhaltensauffälligkeiten für 69% der Kinder, mittelstarke oder grosse Verhaltensprobleme haben 31%, also fast jedes dritte Kind. Die Autorin vergleicht die Daten mit Daten, als die Kinder 3 Jahre alt waren. Aufgrund der Feststellung, dass die Problemverteilung mehrheitlich stabil geblieben ist, zieht Stamm den Schluss, dass die Verhaltensprobleme nicht als Kindergarteneintrittskrisen, sondern als längerfristige Entwicklungen zu interpretieren seien. In eine ähnliche Richtung interpretiert werden auch die Ergebnisse einer Studie aus Deutschland (Faust et al., 2012), bei welcher kaum Anpassungsprobleme der Kinder und insbesondere auch keine Veränderungen im Umfeld des Schuleintritts gefunden wurden. Die Forschenden werten ihre Ergebnisse als Hinweis gegen die Annahme allgemeiner Schulkrisen und für die Widerlegung des Transitionsansatzes (Griebel & Niesel, 2004). Bestätigung sehen sie hingegen für die Annahmen der paradoxen Theorie (Caspi & Moffitt, 1993), welche nicht vom Auftreten *neuer* Verhaltensweisen in Situationen, die durch Unsicherheiten und Ambiguitäten gekennzeichnet sind, ausgeht.

Da die Unterschiede zwischen Kontexten und Ländern in Hinblick auf Voraussetzungen und Strukturen im Schuleingangsbereich gross sind, können die vorgestellten Ergebnisse vielfach nicht ohne Weiteres auf den hiesigen Kontext übertragen werden. In der Schweiz ist der Forschungsstand zu frühen institutionellen Übergängen noch immer recht dünn; wie international (Lillejord et al., 2017) fehlen auch in der Schweiz insbesondere Angaben zur Art und Prävalenz von Übergangs- oder Anpassungsproblemen beim Kindergartenstart.

Fragestellungen

Der vorliegende Beitrag will anhand empirischer Daten aus einem Forschungsprojekt aus dem Kanton Bern folgende Fragen im Zusammenhang mit dem Übergang in den Kindergarten klären:

1. Wie wird die Anpassung der Kinder nach dem Kindergartenstart von den Eltern beschrieben? Wo gelingt die Anpassung? Wo ergeben sich Probleme?
2. Wie erfolgreich verläuft die Anpassung der Kinder in verschiedenen Subbereichen des «Übergangserfolgs»?
3. Wie gross ist der Anteil an Kindern mit Problemen nach dem Übergang in den Kindergarten? Falls Probleme vorliegen: Gibt es Hinweise dafür, dass diese mit dem Übergang in Verbindung stehen?

Verschiedene Ansätze und Methoden sollen so kombiniert werden, dass ein möglichst umfassendes Bild zum Übergang resp. zur Anpassung der Kinder während den ersten Wochen im Kindergarten entsteht. Die forschungsleitenden Fragen werden *multiperspektivistisch*, anhand der Sichtweisen von Eltern und Lehrpersonen, *multikriterial*, anhand von Ergebnissen zu verschiedenen Anpassungs- und Problembereichen, sowie *multimethodal*, anhand quantitativer und qualitativer Methoden, beantwortet. Aus forschungsökonomischen Gründen wurde die Perspektive der Kinder in diesem Forschungsprojekt nicht berücksichtigt.

Methode

Durchführung und Stichprobe

Die Analysen basieren auf Daten aus dem Forschungsprojekt «Erfolgreich in den Kindergarten – Wie Kinder und deren Familien den Übergang ins formale Bildungssystem bewältigen», welches am Institut Vorschulstufe und Primarstufe der Pädagogischen Hochschule Bern situiert ist. An der Studie haben sich 38 öffentliche und zufällig ausgewählte Kindergärten im Kanton Bern beteiligt. Bei Eltern von Kindern, die im August 2016 ins 1. Kindergartenjahr eingetreten sind, sowie bei deren Lehrpersonen wurde 12 Unterrichtswochen nach dem Eintritt in den Kindergarten eine Fragebogenerhebung durchgeführt (Teilnahmequote Eltern: 74.8%). Für die Analysen können Daten zu 255 Kindern resp. deren Eltern (grösstenteils Mütter: 77.4%) und 38 Lehrpersonen des Kindergartens (37 weiblich, 1 männlich) verwendet werden. Die Kinder (49.4% Mädchen, 50.6% Knaben) waren zum Befragungszeitpunkt im Schnitt 4 Jahre und 10 Monate alt ($SD = 0.34$ Jahre), die Eltern 37.09 Jahre ($SD = 5.20$) und die Lehrpersonen 45.43 Jahre ($SD = 12.84$). Im Schnitt arbeiten Letztere seit 17.97 Jahren ($SD = 11.02$) in einem Kindergarten.

Instrumente

Anpassung der Kinder während den ersten drei Monaten im Kindergarten

Aufgrund fehlender Vorstudien wurde die Sichtweise der Eltern auf die initiale Anpassung des Kindes *explorativ*, anhand folgender offener Frage erfasst: «Wie ist es Ihrem Kind während der ersten Zeit im Kindergarten (ab Kindergarteneintritt bis heute) ergangen? *Bitte beschreiben Sie dies in einigen Sätzen!*». Die Frage wurde von 232 der 255 Eltern (90.1%) beantwortet und päter inhaltsanalytisch (Kuckartz, 2014) ausgewertet. In einem ersten Schritt wurden die Elternantworten global ausgewertet, indem sie entweder der positiven (Über-)Kategorie «Erfolgreiche Anpassung», der negativen Kategorie «Anpassungsprobleme» oder einer gemischten Kategorie «differenzielle Anpassung» (sowohl erfolgreiche Anpassung als auch Anpassungsprobleme und/oder neutrale Aussagen) zugeteilt wurden. Eine vierte, kleine Kategorie bilden neutrale Aussagen zum Übergang, die sich keiner der übrigen Kategorien zuordnen liessen ($N = 3$). In einem zweiten, differenzierteren Auswertungsschritt wurden alle Aussageeinheiten inhaltlich weiter spezifiziert und induktiv nach Subkategorien mit mindestens sieben Nennungen eingeteilt. Eine Antwort der Eltern konnte dabei mehrere Aussageeinheiten enthalten. In Abbildung 1 sind die ermittelten Subkategorien aufgeführt. Nicht kategorisiert wurden *Anpassungsverläufe*, d.h. Angaben der Eltern zu Veränderungsprozessen über die Zeit.

Übergangserfolg und Anpassung beim Kindergartenstart

Anhand des mehrdimensionalen Konstrukts *Übergangserfolg in den Kindergarten* wurde die Anpassung der Kinder in verschiedenen Bereichen quantitativ bestimmt. Das Konstrukt umfasst die Sichtweise der Eltern und der Lehrpersonen sowie die beiden Bereiche *Emotionale Integration* und *Soziale Kompetenzen und adaptives Verhalten im Kindergarten*. Da keine erprobten Instrumente für den Altersbereich vorlagen, wurde auf Subskalen englischsprachiger Instrumente zurückgegriffen (PKBS-2¹; Merrell, 2002), diese wurden gekürzt und übersetzt. Eine Skala aus dem Grundschulbereich (FEES 1-2©²; Rauer & Schuck, 2004) wurde gekürzt und die Items auf den Kindergartenbesuch übertragen. Die Skala *Angebotsnutzung* wurde neu entwickelt.

Emotionale Integration: Als Indikator für die emotionale Integration der Kinder in den Kindergarten wurde die *Kindergarteneinstellung* durch die Eltern eingeschätzt (vgl. Itemformulierungen in Tabelle 1).

Soziale Kompetenzen und adaptives Verhalten im Kindergarten: Für jedes Kind einzeln gaben die Lehrpersonen die Häufigkeit des Auftretens bestimmter Eigenschaften und Verhaltensweisen während der vergangenen drei Wochen im Kindergarten an. Erfasst wurden die folgenden drei Dimensionen: *Kooperation und Regeleinhaltung*, *Soziale Integration* und *Unabhängigkeit* sowie *Angebotsnutzung*.

Tabella 1: «Übergangserfolg in den Kindergarten»: Subfacetten, Dimensionen/ Anzahl Items, deskriptive Kennwerte und Herkunft der eingesetzten Instrumente

Subfacette [Quelle]	Dimension (N _{Items})	M	SD	α	Beispielitem	Antwortkategorien	Herkunft
Emotionale Integration [EL]	Kindergarten-einstellung (6)	3.74	0.36	.81	«Unser Kind geht gerne in den Kindergarten»	1 = <i>Trifft nicht zu</i> bis 4 = <i>Trifft zu</i>	FEES 1-2© (Rauer & Schuck, 2004), adaptiert, modifiziert
Soziale Kompetenzen und adaptives Verhalten im Kindergarten [LP]	Kooperation und Regelein-haltung (6)	3.47	0.55	.88	«Hält sich an Regeln»	1 = <i>Nie</i> bis 4 = <i>Of</i>	PKBS-2 (Merrell, 2002), übersetzt, gekürzt
	Soziale Integ-ration und Unabhän-gigkeit (6)	3.24	0.62	.89	«Schliesst leicht Freundschaften»	1 = <i>Nie</i> bis 4 = <i>Of</i>	PKBS-2 (Merrell, 2002), übersetzt, gekürzt
	Angebots-nutzung (3)	3.46	0.61	.88	«Nimmt die Spiel- und Lernan-gebote der Lehrperson an»	1 = <i>Nie</i> bis 4 = <i>Of</i>	Eigenentwicklung

Anmerkungen. [EL] Elternfragebogen, [LP] Fragebogen der Lehrpersonen des Kindergartens. M Mittelwert, SD Standardabweichung, α Cronbach's Alpha.

Da die Skalen teilweise neu entwickelt und bestehende adaptiert worden sind, wurde die Dimensionalität des Konstrukts *Übergangserfolg in den Kindergarten* anhand einer explorativen Faktorenanalyse überprüft. Die Hauptkomponenten-analyse mit Varimax-Rotation konnte die 4-Faktorenstruktur bestätigen.³ Die Items wurden per Mittelwert zum entsprechenden Faktor zusammenfasst und (anhand ihrer Antwortkategorien) in folgende Kategorien unterteilt: *Trifft zu häufig*: M = 3.50-4.00; *Trifft eher zu manchmal*: M = 2.50-3.49; *Trifft eher nicht zu selten*: M = 1.50-2.49; *Trifft nicht zu nie*: M = 1.00-1.49 (Ergebnisse in Abbildung 1).

Probleme beim Übergang

Die Übergangsprobleme wurden einerseits über das Globalurteil der Lehrper-sonen erhoben. Diese gaben für jedes Kind einzeln an, ob und inwiefern das Kind Probleme hat mit der Bewältigung der Anforderungen des Kindergartens. Andererseits wurden die übergangsbezogenen Belastungen anhand vorhandener Verhaltensauffälligkeiten der Kinder operationalisiert. Zur standardisierten Erfassung wurde die deutsche Elternversion des *Strengths and Difficulties Questio-nnaire* (SDQ; Goodman, 1997; Klasen, Woerner, Rothenberger & Goodman,

2003) eingesetzt. Aus den vier *Problemsubskalen* wurde der *SDQ-Gesamtwert* gebildet. Dessen interne Konsistenz fällt mit $\alpha = .72$ akzeptabel aus. Zur Interpretation wurden die deutschen Normen für Kinder und Jugendliche ab 6 Jahren (Woerner et al., 2002) herangezogen. Gemäss den Cut-off-Werten ergibt sich folgende Kategorisierung: 0-12 Punkte = Unauffällig; 13-15 Punkte = Grenzwertig; 16-40 Punkte = Auffällig. Mittels SDQ-Zusatz wurden auch die globaleren Angaben der Eltern zu *Bestehenden Schwierigkeiten* sowie zu deren *Auftretenszeitpunkt* (vgl. Tabelle 2) erfasst.

Tabelle 2: «Probleme beim Übergang»: Subfacetten, Dimensionen/Items, deskriptive Kennwerte und Herkunft der eingesetzten Instrumente

Subfacette [Quelle]	Dimension (N _{Items})	M	SD	α	Beispielitem	Antwortkategorien	Herkunft
Anpassungs- und Verhaltensprobleme [EL]	Globalurteil Lehrperson (1)	2.02	0.82	--	«Sie/Er hat mit der Bewältigung der Anforderungen des Kindergartens...»	1 = überhaupt keine Probleme bis 4 = beträchtliche Probleme	Eigenentwicklung, angelehnt an Hughes et al., 1979
	SDQ-Gesamtwert (20)	7.88	4.67	.72	«Unruhig, überaktiv, kann nicht lange stillsitzen»	0 = Nicht zutreffend bis 2 = Eindeutig zutreffend	SDQ (Goodman, 1997), SDQ-Deu, Eltern 4-17
	Bestehende Schwierigkeiten (1)	1.33	0.56	--	«Würden Sie sagen, dass Ihr Kind insgesamt gesehen in einem oder mehreren der folgenden Bereiche Schwierigkeiten hat: Stimmung, Konzentration, Verhalten, Umgang mit Anderen?»	1 = Nein bis 4 = Ja, massive Schwierigkeiten	SDQ-Zusatz
	Auftretenszeitpunkt (1)	3.31	0.92	--	«Wenn Sie [obige] Frage 28 mit «Ja» beantwortet haben: Seit wann gibt es diese Schwierigkeiten?»	1 = Weniger als einen Monat bis 4 = Über ein Jahr	SDQ-Zusatz

Anmerkungen. [EL] Elternfragebogen, [LP] Fragebogen der Lehrpersonen des Kindergartens. M Mittelwert, SD Standardabweichung, α Cronbach's Alpha.

Ergebnisse

Initiale Anpassung der Kinder nach dem Kindergartenstart

Nachfolgend werden die Ergebnisse zur qualitativ-explorativen Auswertung dargestellt. Von den Eltern beschreiben 54.3% die Anpassung ihres Kindes während den ersten 12 Wochen im Kindergarten *differenziell*. Dabei wurden von den Eltern häufig sowohl positive, d.h. erfolgreiche Aspekte der Anpassung, als auch negative resp. Anpassungsprobleme genannt, wie folgende Zitate (sprachlich unverändert) exemplarisch aufzeigen:

Er konnte sich gut von zu Hause lösen. Freute sich schon lange auf den Kindergarten. Er brauchte etwas Zeit, die Regeln im Kindergarten zu akzeptieren, testete aus wie die Grenzen sind. Ist zu Hause recht fordernd, redet wüst, ist frech [ID135].

Am Anfang war sie wenig unsicher aber jetzt geht immer besser. Sie geht gerne in den Kindergarten [ID199].

Ausschliesslich *positiv* beschrieben wurde die Anpassung von 38.4% der Eltern. Darunter fallen Aussagen zu verschiedenen positiven Subbereichen wie auch Aussagen zu positiven Entwicklungen oder Anpassungs*verläufen* (z.B. «Sie ist sehr zufriedener und aufgestellter. Hat sehr Spass mit anderen Kindern zusammen zu sein» [ID196]). Ausschliesslich *negative* Beschreibungen zu Anpassungsproblemen des Kindes wurden mit 6.5% von wesentlich weniger Eltern gemacht. Dabei wurden v.a. Schwierigkeiten mit dem Pensum, z.B. mit dem frühen Aufstehen und dem täglichen Hingehen, oder Ablösungs- und Trennungsprobleme genannt. Zu zwei Kindern wurden nur neutrale Aussagen gemacht («Ganz normal» [ID26] und «Kind erzählt nicht viel» [ID83]; 0.9%)

Abbildung 1 gibt die differenzierte Aufschlüsselung der positiven und negativen Aussagen wieder. Es wurden 565 Aussageeinheiten der Eltern (= 100%) kodiert. Insgesamt überwiegen (positive) Aussagen zu erfolgreicher Anpassung (64.8%) gegenüber (negativen) Aussagen zu Anpassungsproblemen (35.2%). Im Bereich erfolgreicher Anpassung am meisten genannt wurden positive Emotionen des Kindes wie Vorfreude auf den Eintritt oder Freude und Spass am Kindergartenbesuch (z.B. «hat viel Spass» [ID9]; 14.0%). Ebenfalls häufig erwähnt wurden eine positive Kindergarteneinstellung und ein gutes Wohlbefinden des Kindes im Kindergarten («Unser Sohn geht sehr gerne in den KG» [ID3]; 10.8%). Einige Eltern nennen unspezifisch einen guten Kindergartenstart (z.B. «Er hat gut gestartet» [ID143]; 9.7%). Das Knüpfen positiver neuer Sozialkontakte, v.a. zu Peers, aber auch zur Lehrperson (8.0%) sowie eine Erwähnung des Kindergartens als Ort des Lernens, und dass das Kind Freude hat an den Tätigkeiten im Kindergarten (z.B. «freut sich aufs Turnen» [ID191]; 6.9%), sind weitere Subkategorien, die relativ häufig genannt wurden.

Im negativen Bereich der Anpassungsprobleme fallen die meisten Aussagen der Eltern unter die Subkategorie «Zunahme an Müdigkeit/Bedarf nach mehr Ruhe und Erholung» (9.9%). Beispiele waren «abends sehr müde» [ID243] oder «zu Hause braucht sie aber auch Zeit für sich, nicht viel Programm» [ID133]. Weiter relativ häufig eingebracht wurde die neue Tagesstruktur, welche als herausfordernd wahrgenommen wird (5.5%). Hierunter fallen Aussagen wie «Das frühe Aufstehen ist immer noch schwierig» [ID103]. Auch Probleme im Umgang mit anderen Kindern resp. Schüchternheit des Kindes (z.B. «zu Beginn eher zurückhaltend, musste erst seinen Platz finden» [ID29]; 25.0%) sowie Trennungsprobleme des Kindes, aber auch der Eltern (v.a. der Mütter) werden hier genannt (3.7%). Eher selten (jeweils weniger als 3%) wurden die übrigen Problembereiche erwähnt.

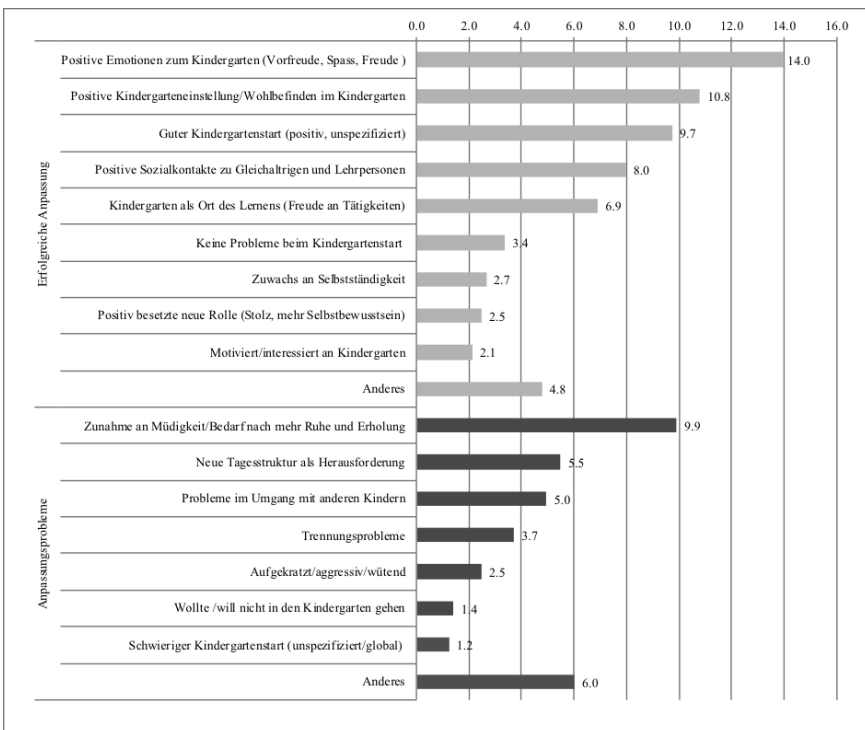


Abbildung 1: Auswertung der Aussagen der Eltern zur Anpassung des Kindes während den ersten 12 Wochen im Kindergarten (Angaben in Prozent der Nennungen; Anzahl Aussageeinheiten total (100%) = 565; Elternangaben zu N = 232 Kindern)

Übergangserfolg und Anpassung beim Eintritt in den Kindergarten

Wie die Ergebnisse zur Kategorienbildung bei den Subfacetten des Übergangserfolgs zeigen, ist die Anpassung sowohl hinsichtlich der emotionalen Integration der Kinder in den Kindergarten als auch hinsichtlich der sozialen Integration und des Ausmasses an erwünschtem Verhalten der Kinder im Kindergarten vielfach gut gelungen (vgl. Abbildung 2).

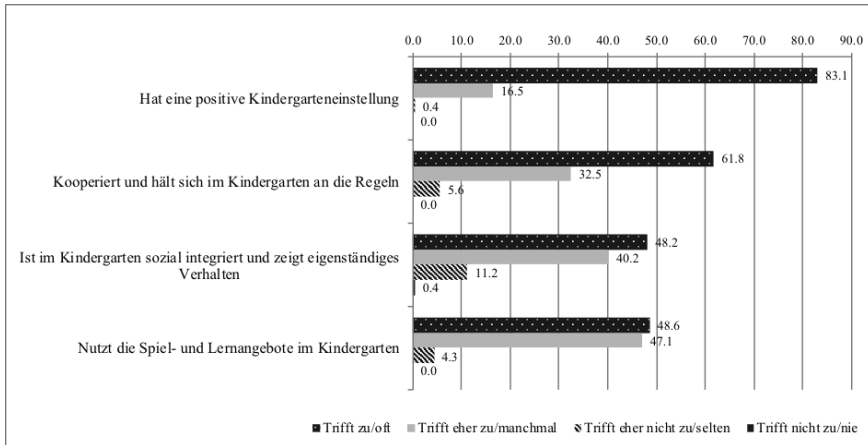


Abbildung 2: Deskriptive Ergebnisse zum Übergangserfolg in den Kindergarten (prozentuale Verteilung pro Kategorie, Nrange = 247-254)

Die *Kindergarteneinstellung* ihres Kindes beurteilen die meisten Eltern (83.1%) als «positiv», rund ein Sechstel (16.5%) als «eher positiv» (vgl. Abbildung 2). Nur ganz vereinzelt (<1%) geben Eltern eine eher negative Einstellung ihres Kindes gegenüber dem Kindergarten an.

Kooperation und Regeleinhaltung: Gemäss Einschätzung der Lehrpersonen halten sich mehr als die Hälfte der Kinder «oft» an Regeln im Kindergarten und kooperieren, rund ein Drittel der Kinder tun dies «manchmal». Mit weniger als 6% halten sich nur sehr wenige Kinder selten oder nie an die Regeln oder kooperieren nicht.

Soziale Integration und Unabhängigkeit: 48.2% der Kinder spielen «oft» mit anderen Kindern. Diese Kinder sind sozial gut integriert und zeigen häufig auch sozial unabhängiges Verhalten. Weitere 40.2% zeigen dieses Verhalten nur «manchmal». Rund ein Achtel der Kinder (11.2%) tun dies hingegen selten bis nie.

Angebotsnutzung: Fast alle Kinder lassen sich zumindest «manchmal» auf die vorhandenen Spiel- und Lernangebote im Kindergarten ein. Mit weniger als 5% tun dies nur sehr wenige Kinder «selten» oder «nie».

Probleme beim Übergang

Globalurteil zu Übergangsproblemen: Für rund Dreiviertel der Kinder im 1. Kindergartenjahr geben die Lehrpersonen schon nach 12 Wochen des Kindergartenbesuchs an, diese hätten mit der Bewältigung der Anforderungen der Institution «überhaupt keine» (28.0%) oder «nur wenige Probleme» (46.1%). Ein Viertel der Kinder hat hingegen Probleme: Etwa jedem fünften Kind (21.8%) bereiten die Anforderungen des Kindergartens nach Ansicht der Lehrperson «einige Probleme», etwa eines von zwanzig Kindern (4.1%) hat damit «beträchtliche Probleme».

Vorhandene Anpassungs- oder Verhaltensprobleme: Es resultiert ein Anteil von 85.2% der Kinder, die während der Phase des Eintritts in den Kindergarten gemäss den Cut-off-Werten nach Woerner et al. (2002) als «unauffällig» bezeichnet werden können. Bei 7.6% der Kinder ist der SDQ-Gesamtproblemwert «grenzwertig», 7.2% werden als «auffällig» kategorisiert. Insgesamt beträgt der Anteil an «Risikokindern» in der vorliegenden Studie 14.8% (SDQ-Bereiche «auffällig» und «grenzwertig»). In Hinblick auf die Häufigkeit der Zuteilung zu einer der drei Kategorien gibt es trotz des etwas höheren Anteils der Knaben im Risikobereich (Knaben: 18.0%; Mädchen: 11.5%) insgesamt keine signifikanten Unterschiede zwischen den Geschlechtern ($\chi^2(2) = 2.37, p = .305$).

Bestehende Schwierigkeiten und deren Auftretenszeitpunkt: Die Auswertung der Angaben der Eltern im SDQ-Zusatz zeigt, dass rund Dreiviertel der Eltern von Kindern im Risikobereich ($n = 26, 73.0\%$) zum Zeitpunkt drei Monate nach dem Kindergartenstart Schwierigkeiten für ihr Kind in einem oder mehreren Bereichen (z.B. Stimmung, Verhalten, Probleme mit anderen Kindern) wahrnehmen. Anhand der Antworten zum Auftretenszeitpunkt zeigt sich zudem, dass die Probleme aus Sicht der Eltern nur in wenigen Fällen rund um den Kindergarteneintritt erstmalig aufgetreten sind, d.h. «vor weniger als einem Monat» ($n = 1$) oder «vor einem bis fünf Monaten» ($n = 4$). Die Mehrheit der Eltern von Kindern im SDQ-Risikobereich gibt hingegen an, die Schwierigkeiten seien schon länger vorhanden, bei einem Sechstel seit «sechs bis zwölf Monaten» ($n = 4$), bei zwei Dritteln sogar seit «über einem Jahr» ($n = 17$). Zusammengenommen deuten die Ergebnisse folglich darauf hin, dass es sich eher um längerfristige Probleme denn um kurzzeitige Reaktionen der Kinder auf einen schwierigen Start in den Kindergarten handelt.

Diskussion

Obwohl die Eltern vom Übergang ihres Kindes ins formale Bildungssystem direkt betroffen sind, wurde ihre Perspektive bisher nur selten zum Gegenstand wissenschaftlicher Studien gemacht (Dockett & Perry, 2007; Lillejord et al., 2017). Aufgrund des Fehlens von Vorstudien wurde zur Beantwortung der *Fragestellung 1* ein qualitativ-exploratives Vorgehen gewählt. Aus den offenen Antworten der Eltern

geht hervor, dass der Übergang mit vielfältigen Herausforderungen einhergeht und dass diese sowohl positiver als auch negativer Art sind. Auf der positiven Seite wird eine erfolgreiche Anpassung der Kinder nach dem Übergang von den Eltern v.a. durch das Vorhandensein positiver Emotionen und einer positiven Einstellung sowie einem guten Wohlbefinden der Kinder im neuen Kontext beschrieben. Ebenfalls häufig positiv erwähnt werden die neuen Sozialkontakte sowie ein Zuwachs an fachlichen, sozialen und personalen Kompetenzen des Kindes (z.B. mehr Selbstständigkeit, Selbstvertrauen). Auf der negativen Seite beschreiben die Eltern vielfach eine gestiegene Müdigkeit des Kindes und ein erhöhtes Bedürfnis nach Ruhe, Erholung und Schlaf. Zudem beschäftigen die Eltern die neue Tagesstruktur, Probleme des Kindes im Umgang mit anderen Kindern sowie Abschieds- oder Trennungsprobleme. Zusammengefasst wird die initiale Anpassung nach dem Kindergartenstart allermeist *differenziell* beschrieben, d.h. die Eltern erwähnen sowohl erfolgreiche Aspekte der Anpassung als auch Anpassungsprobleme ihres Kindes (54.3%). Ebenfalls recht häufig wird die erste Zeit *ausschliesslich positiv* (38.4%), jedoch nur selten *ausschliesslich negativ* (6.5%) beschrieben.

Die *Fragestellung 2* betreffend Anpassung der Kinder in verschiedenen Subbereichen des Übergangserfolgs wurde *quantitativ*, anhand von Ratingskalen (ausgefüllt von Eltern und Lehrpersonen) beantwortet. Eine grosse Mehrheit der Eltern (> 99%) gibt für ihr Kind eine positive Kindergarteneinstellung an. Auch in Vorgängerstudien zeigte sich, dass junge Kinder der Schule gegenüber häufig positiv eingestellt sind (Rauer & Schuck, 2004), dies bestätigt sich auch aus Sicht der Kinder und nach dem Eintritt in den Kindergarten (Moser et al., 2008; Edlmann et al., 2018). Aufgrund der sehr positiven Werte stellt sich dennoch die Frage der Validität der Elternperspektive. Tatsächlich zeigen Studien, dass es zwischen Fremd- und Selbsteinschätzung emotionaler Faktoren vielfach nur geringe oder mässig hohe Übereinstimmungen gibt (Wustmann, 2012). Um die Frage abschliessend zu klären, ob die Eltern ihre Kinder resp. deren positive Haltung allenfalls überschätzen, müssten Folgestudien auch die Sichtweise der Kinder selbst erheben und diese den Elternangaben gegenüberstellen.

Auch die Ergebnisse zu den *sozialen Kompetenzen und zum adaptiven Verhalten im Kindergarten* aus Sicht der Lehrpersonen lassen den Schluss zu, dass die Anpassung der Kinder im neuen Kontext vielfach gut gelingt. Jeweils rund die Hälfte der Kinder hat überhaupt keine Probleme damit, im Unterricht zu kooperieren und sich an die Regeln zu halten, mit anderen Kindern in Kontakt zu treten und die Spiel- und Lernangebote im Kindergarten für sich zu nutzen. Je gut ein Drittel bewältigt die Aufgaben zumindest teilweise oder manchmal. Grosse Probleme zeigen sich hingegen für zwischen 4 und 11% der Kinder, wobei die soziale Integration resp. der Kontakt zu Gleichaltrigen wie schon in Vorgängerstudien (Slee, 1986) den Kindern am meisten Mühe bereitet. Aufgrund der hohen Relevanz positiver Sozialkontakte für den Übergang in den Kindergarten sowie die weitere schulische Anpassung (Ladd, Herald & Kochel,

2006; Nathanson, Kaufman & Brock, 2009; Rimm-Kaufman et al., 2000; Welchons & McIntyre, 2017) wäre es sehr zentral, die Kinder beim Lösen der sozialen Entwicklungsaufgaben im Kindergarten zu unterstützen. Eine wichtige Ressource für die Bewältigung früher Übergänge, insbesondere auch aus Sicht der Kinder selbst (Dockett & Perry, 2007), stellen bestehende Freundschaften dar. Wenn immer möglich sollten befreundete Kinder bei der Zuteilung in Kindergarten- oder Schulklassen nicht getrennt werden (Margetts, 1999).

Im Weiteren wurde die Frage nach der *Häufigkeit von Problemen beim Übergang in den Kindergarten (Fragestellung 3)* bearbeitet. Anhand von Global-einschätzungen der Lehrpersonen zeigt sich, dass die Lehrpersonen für die meisten Kinder (74.1%) keine oder nur wenige Probleme beim Kindergartenstart wahrnehmen. Mässig erfolgreich bewältigt aus Sicht der Lehrpersonen gut ein Fünftel der Kinder (21.8%) den Übergang, für einen kleinen Teil der Kinder (4.1%) geben die Lehrpersonen grosse Probleme beim Kindergartenstart an. Höhere Anteile für einen nicht-geglückten Kindergartenstart finden sich in internationalen Studien (Rimm-Kaufman et al.; 2000, Slee, 1986). Zum Lehrpersonenurteil gilt anzumerken, dass dieses zwar *eine* Möglichkeit darstellt, um den Anteil gelungener/nicht-gelungener Übergänge festzustellen. Allerdings werden damit nicht nur Urteile über Probleme oder Fähigkeiten der Kinder, sondern auch *Erwartungen der Lehrpersonen*, z.B. in Hinblick auf einen geglückten Kindergartenstart oder gegenüber gewissen Subgruppen (gekoppelt an Merkmale der Herkunft) erfasst (Rimm-Kaufman et al., 2000). Studien zeigen, dass insbesondere fehlende Übereinstimmung zwischen den Erwartungen und Verhaltensnormen der Schule und im Elternhaus dafür verantwortlich sind, dass es einigen Kindern nicht gelingt, sich an den Kindergarten und dessen Anforderungen anzupassen (Nathanson et al., 2009).

In einem letzten Schritt (Teilaspekt *Fragestellung 3*) wurden die standardisiert erfassten Verhaltensprobleme der Kinder als Hinweis für Belastungen und Probleme während des Übergangs herangezogen. Der ermittelte Anteil von knapp 15% an Kindern im SDQ-Risikobereich liegt unter dem Problemanteil früherer Transitionsstudien (Beelmann, 2000; Stamm, 2015), aber vergleichbar hoch mit epidemiologischen Studien aus Deutschland.⁴ Einschränkung muss angefügt werden, dass nicht ausgeschlossen werden kann, dass der Problemanteil aufgrund von Stichprobenausfällen hier insgesamt etwas zu niedrig geschätzt wurde.⁵ Die Antworten der Eltern zum Auftretenszeitpunkt zeigen schliesslich, dass die Schwierigkeiten bei rund vier Fünftel der Kinder schon seit längerem existieren, und dass sie nicht erst im Umfeld des Eintritts neu aufgetreten sind, was für die Vorhersage der paradoxen Theorie (Caspi & Moffitt, 1993) resp. für längerfristige Entwicklungen spricht. Bei einem kleineren Teil der Kinder (rund ein Fünftel der «Risikokinder», für welche die Eltern Schwierigkeiten angeben) hingegen zeigt sich, dass deren Anpassungsprobleme erstmalig im Umfeld des Eintritts in den Kindergarten aufgetreten sind. Dies könnte als Hinweis dafür gewertet werden, dass es sich um eine Reaktion auf einen herausfordernden,

nicht-bewältigten Übergang handelt (Beelmann, 2006). Zusammen genommen finden sich sowohl Belege für den Transitionsansatz (Griebel & Niesel, 2004) als auch Hinweise für die paradoxe Theorie (Caspi & Moffitt, 1993). Speziell unterstrichen wird damit v.a. auch die These *differenzieller Entstehungs- und Anpassungsverläufe* (Beelmann, 2011), wie sie Beelmann bereits in seiner Studie in Deutschland nachgewiesen hat.

Insgesamt sprechen die Ergebnisse zu *Übergangsproblemen* dafür, dass es in jeder Klasse des 1. Kindergartenjahres etwa ein bis zwei Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten und/oder weiteren, grösseren Anpassungsproblemen beim Kindergartenstart gibt (ca. 5-10%). Unabhängig von der Genese der Probleme oder der Auffälligkeiten ist es wichtig, dass die Schwierigkeiten frühzeitig erkannt werden und dass den betroffenen Kindern und ihren Bezugspersonen Informationen, Unterstützung und Beratung angeboten werden.

Limitationen

Die vorliegende Studie hatte zum Ziel, den Übergang in den Kindergarten resp. die Anpassung der Kinder während den ersten Wochen nach dem Kindergartenstart umfassend nachzuzeichnen. Dadurch konnten neue Erkenntnisse gewonnen werden, die für Bildungspolitik und Bildungswissenschaften, aber auch für Lehrpersonen und Eltern von grossem Interesse sind. Dennoch soll an dieser Stelle auf Limitationen hingewiesen werden, die Ansatzpunkte für die weitere Forschung liefern. Erstens wurden die vorliegenden Daten nur zu einem Zeitpunkt, nach erfolgtem Kindertageneintritt, gewonnen. Zwar wurden die Eltern danach gefragt, ob allfällige Probleme bereits vor Eintritt in den Kindergarten bestanden. Um den Verlauf des Übergangs aber valide abzubilden, wäre mindestens eine weitere objektive Erhebung *vor* dem Eintritt notwendig. Zweitens wurden zwar durch die Berücksichtigung der Eltern wie der Lehrpersonen zwei zentrale Informationsquellen zur Befindlichkeit der Kinder beigezogen. Nicht berücksichtigt wurde jedoch die Perspektive der Kinder selbst; diese könnte in zukünftigen Forschungsprojekten noch mehr Erkenntnisse dazu liefern, wie der Übergang bewältigt wird, und auch Ansatzpunkte zur Förderung liefern. Drittens beruhte die Teilnahme an der Studie auf Freiwilligkeit. Entsprechend kann die Repräsentativität der Stichprobe nicht garantiert werden. Obwohl der Rücklauf unter den Eltern der zufällig angeschriebenen Kindergärten mit 75% recht hoch war, gibt es dennoch Hinweise auf systematische Stichprobenausfälle. Kindergärten aus städtischen Gebieten des Kantons Bern sind zudem überrepräsentiert, was evtl. Einfluss hat auf die Resultate zur Wahrnehmung von Übergangsproblemen durch die Lehrpersonen (Rimm-Kaufman et al., 2000). Viertens ist zu überprüfen, inwiefern die Befunde generalisierbar sind für andere Kantone, insbesondere für jene, die nicht Teil des HarmoS-Konkordats sind. Kein Ziel des vorliegenden Artikels war es, Ergebnisse zu den Bedingungen

oder Determinanten eines erfolgreichen Übergangs darzulegen. Ebenfalls nicht abgebildet wurden eigentliche Verlaufsprozesse sowie längerfristige Anpassung oder Langzeiteffekte eines gelungenen Kindergartenstarts.

Fazit und Ausblick

Wie sich gezeigt hat, bestätigen sich die Sorgen und Vorurteile, die derzeit den medialen und bildungspolitischen Diskurs dominieren (vgl. Einleitung), grösstenteils nicht: Der überwiegenden Mehrheit der Kinder geht es im Kindergarten gut, und vielen Kindern zwischen 4 und 5 Jahren gelingt es schon nach wenigen Wochen, sich an den neuen Kontext und die Anforderungen im Kindergarten anzupassen. Als viel relevanter als die Frage, *ob* der Übergang gelingt, erweist sich nun die Frage, *wie* der Übergang gestaltet sein muss, damit er möglichst gut gelingt. Zu diskutieren sind in diesem Zusammenhang sicherlich auch strukturelle Aspekte des Kindergartenbesuchs sowie Möglichkeiten einer Flexibilisierung des Übergangs, um Druck von den Eltern und den Kindern wegzunehmen. Das wiederum würde zu einer Fokusverschiebung – weg vom Kind, hin zur Bereitschaft der Schule, die noch jungen Kinder und ihre Familien aufzunehmen und ihnen beim Eintritt ins formale Bildungssystem gerecht zu werden – führen: «Focus on making schools ready for children, not children ready for school» (OECD, 2017, S. 17).

Anmerkungen

- 1 Copyright ©2003 PRO-ED, Inc. Preschool and Kindergarten Behavior Scales – Second Edition (PKBS-2), übersetzt mit Genehmigung des Verlags. Alle Rechte vorbehalten.
- 2 ©Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG. Göttingen. Mit freundlicher Genehmigung.
- 3 Kaiser-Meyer-Olkin-Kriterium zur Faktorisierung = .89; Hauptladungen $r_{ij} > .50$ auf jeweiligen Faktor.
- 4 Die Studie von Hölling et al. (2014) hat einen SDQ-«Risikokinder»-Anteil von 17.2% bei Kindern zwischen 3 und 5 Jahren ergeben. Für die Schweiz fehlen vergleichbare Daten (von Wyl et al., 2017).
- 5 Gemäss mündlichen Auskünften der Lehrpersonen haben Eltern von Kindern mit Startproblemen etwas häufiger als Eltern von Kindern ohne Probleme nicht an der Studie teilgenommen. Insgesamt liegt die Antwortquote der Eltern bei 75%.

Literatur

- Aschwanden, E. (2019, 8. Februar). Kantone erhören Hilferuf: Lehrpersonen sollen keine Windeln wechseln müssen. *Neue Zürcher Zeitung*, S. 13.
- Beelmann, W. (2011). Veränderung oder Akzentuierung? Eine differenzielle Betrachtung menschlicher Entwicklungsprozesse in Übergangsphasen. In W. Beelmann & E. Rosowski (Eds.), *Übergänge im Lebenslauf bewältigen und förderlich gestalten* (pp. 19-33). Münster: Lit Verlag.
- Beelmann, W. (2006). *Normative Übergänge im Kindesalter. Anpassungsprozesse beim Eintritt in den Kindergarten, in die Grundschule und in die weiterführende Schule*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Beelmann, W. (2000). Entwicklungsrisiken und -chancen bei der Bewältigung normativer sozialer Übergänge. In C. Leyendecker, & T. Horstmann (Hrsg.), *Grosse Pläne für kleine Leute* (S. 71-77). München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung: natürliche und geplante Experimente*. Stuttgart: Klett Cotta.
- Brooker, L. (2008). *Supporting transitions in the early years*. London: Open University Press.
- Caspi, A., & Moffitt, T. E. (1993). When Do Individual Differences Matter? A Paradoxical Theory of Personality Coherence. *Psychological Inquiry*, 4(4), 247-271.
- Dockett, S., & Perry, B. (2007). *Transitions to School. Perceptions, Expectations, Experiences*. Sydney: University of New South Wales Press Ltd.
- Edelmann, D.; Wannack, E. & Schneider, H. (2018). *Die Situation auf der Kindergartenstufe im Kanton Zürich. Eine empirische Studie im Auftrag der Bildungsdirektion des Kantons Zürich*. Pädagogische Hochschule Bern, Pädagogische Hochschule Zürich. Zugriff am 21.03.2020. Verfügbar unter www.phbern.ch/kindergartenstudie
- EDK, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (2019). *Bilanz 2019. Harmonisierung der verfassungsmässigen Eckwerte (Art. 62 Abs. 4 BV) für den Bereich der obligatorischen Schule vom 27. Juni 2019*. Zugriff am 21.03.2020. Verfügbar unter <http://www.edk.ch/dyn/11659.php>
- Entwisle, D. R. & Alexander, K. L. (1998). Facilitating the transition to first grade: The nature of transition and research on factors affecting it. *The Elementary School Journal*, 98(4), 351-364.
- Fasseing Heim, K. (2014). Jetzt geht's los! Den Übergang von der Familie in den Kindergarten professionell gestalten. In C. Walter-Laager, M. Pfiffner & K. Fasseing Heim (Hrsg.), *Vorsprung für alle! Erhöhung der Chancengerechtigkeit durch Projekte der Frühpädagogik* (S. 170-227). Bern: hep verlag ag.
- Faust, G. (2008). Übergänge gestalten - Übergänge bewältigen. Zum Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. In W. Thole, H.-G. Rossbach, M. Fölling-Albers, & R. Tippelt (Eds.), *Bildung und Kindheit Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre* (pp. 225-240). Opladen: Barbara Budrich.
- Faust, G., Kratzmann, J., & Wehner, F. (2012). Schuleintritt als Risiko für Schulanfänger? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26(3), 197-212. DOI 10.1024/1010-0652/a000069
- Goodman, R. (1997). The strengths and difficulties questionnaire: A research note. *Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 38(5), 581-586.
- Griebel, W. & Niesel, R. (2005). *Die Bewältigung von Übergängen zwischen Familie und Bildungseinrichtungen als Co-Konstruktion aller Beteiligten*. Zugriff am 21.03.2020. Verfügbar unter <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1220.html>
- Griebel, W. & Niesel, R. (2004). *Transitionen. Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Hausken, E. G., & Rathbun, A. H. (2002). Adjustment to kindergarten: Child, family, and kindergarten program factors. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA, 1-5 April 2002. Zugriff am 21.03.2020. Verfügbar unter <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED463849.pdf>

- Hölling, H., et al. (2014). Psychische Auffälligkeiten und psychosoziale Beeinträchtigungen bei Kindern und Jugendlichen im Alter von 3 bis 17 Jahren in Deutschland – Prävalenz und zeitliche Trends zu 2 Erhebungszeitpunkten (2003-2006 und 2009-2012). Ergebnisse der KiGGS-Studie – Erste Folgebefragung (KiGGS Welle 1). *Bundesgesundheitsblatt - Gesundheitsforschung - Gesundheitsschutz*, 57, 807-819.
- Hughes, M., Pinkerton, G., & Plewis, I. (1979). Children's difficulties on starting infant school. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 20(3), 187-196.
- Kienig, A. (2002). The importance of social adjustment for future success. In H. Fabian, Hilary & A.-W. Dunlop (Eds.), *Transitions in the early years. Debating continuity and progression for children in early education* (pp. 23-37). London: Routledge Falmer.
- Klasen, H.; Woerner, W.; Rothenberger, A. & Goodman, R. (2003). Die deutsche Fassung des Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ-Deu) – Übersicht und Bewertung erster Validierungs- und Normierungsbefunde. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 52(7), 491-502.
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Ladd, G. W. (2009). School Transitions/School Readiness: An Outcome of Early Childhood Development-Perspective: Children's Social and Scholastic Development – Findings from the Pathways Project. Encyclopedia on Early Childhood Development. Zugriff am 21.03.2020. Verfügbar unter: <http://www.child-encyclopedia.com/sites/default/files/textes-experts/en/814/school-transitionsschool-readiness-an-outcome-of-early-childhood-development-perspective-childrens-social-and-scholastic-development-findings-from-the-pathways-project.pdf>Ladd, G. W., Herald, S. L., & Kochel, K. P. (2006). School Readiness: Are there social prerequisites? *Early Education and Development*, 17(1), 115-150.
- Lillejord, S., Borte, K., Halvorsrud, K., Ruud, E., & Freyr, T. (2017). *Transition from kindergarten to school: A systematic review*. Oslo: Knowledge Centre for Education.
- Margetts, K. (2014). Transition and Adjustment to School. In B. Perry, S. Dockett, & A. Petriwskyi (Eds.), *Transitions to School - International Research, Policy and Practice* (pp. 75-87). Dordrecht, Heidelberg, New York, London: Springer.
- Margetts, K. (1999). *Transition to school: Looking forward*. Selected papers from the AECA National Conference Darwin July 14 - 17 1999. Zugriff am 29.11.2019. Verfügbar unter <https://extranet.education.unimelb.edu.au/LED/tec/pdf/margetts1.pdf>
- Merrell, K. W. (2002). *Preschool and Kindergarten Behavior Scales. Second Edition. Examiner's manual*. Austin, Texas: Pro Ed.
- Moser, U., Bayer, N., & Berweger, S. (2008). Summative Evaluation Grundstufe und Basisstufe - Zwischenbericht zuhanden der EDK-OST. Zugriff am 21.03.2020. Verfügbar unter <https://edudoc.ch/record/27729/files/Zwischenbericht.pdf>
- Nathanson, L., Rimm-Kaufman, S. E., & Brock, L. L. (2009). Kindergarten adjustment difficulty: The contribution of children's effortful control and parental Control. *Early Education and Development*, 20(5), 775-798. doi: 10.1080/10409280802571236
- OECD (2017). *Starting Strong V: Transitions from early childhood education and care to primary education*. Paris: OECD Publishing.
- Rauer, W. & Schuck, K. D. (2004). *FEES 1-2. Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern erster und zweiter Klassen (Manual)*. Göttingen: Beltz Test GmbH.
- Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(5), 491-511. doi: 10.1016/S0193-3973(00)00051-4
- Rimm-Kaufman, S. E., Pianta, R. C. & Cox, M. J. (2000). Teachers' judgments of problems in the transition to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(2), 147-166.

- Slee, P. T. (1986). The relation of temperament and other factors to children's kindergarten adjustment. *Child Psychiatry and Human Development*, 17(2), 104-112.
- Stamm, M. (2015). *Blickpunkt Kindergarten. Der Übergang ins Schulsystem*. Zugriff am 29.11.2019. Verfügbar unter: <http://www.margritstamm.ch/dokumente/dossiers/242-blickpunkt-kindergarten/file.html>
- von Wyl, A., Chew Howard, E., Bohleber, L., & Haemmerle, P. (2017). *Psychische Gesundheit und Krankheit von Kindern und Jugendlichen in der Schweiz: Versorgung und Epidemiologie. Eine systematische Zusammenstellung empirischer Berichte von 2006 bis 2016* (Obsan Dossier 62). Neuchâtel: Schweizerisches Gesundheitsobservatorium.
- Welchons, L. W., & McIntyre, L. L. (2017). The transition to kindergarten: Predicting socio-behavioral outcomes for children with and without disabilities. *Early Childhood Education*, 45, 83-93. doi: 10.1007/s10643-015-0757-7
- Welzer, H. (1993). *Transitionen. Zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse*. Tübingen: Edition diskord.
- Woerner, W., Becker, A., Friedrich, C., Klasen, H., Goodman, R. & Rothenberger, A. (2002). Normierung und Evaluation der deutschen Elternversion des Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ): Ergebnisse einer repräsentativen Felderhebung. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 30(2), 105-112.
- Wörz, T. (2004). Die Entwicklung der Transitionsforschung. In W. Griebel & R. Niesel (Eds.), *Transitionen. Fähigkeiten von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen* (pp. 22-41). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Wustmann Seiler, C. (2012). Erfassung des schulischen Wohlbefindens am Schulanfang: Empirische Überprüfung eines mehrdimensionalen Konstrukts. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 5(2), 136-150.
- Yang, P.-J., Lamb, M. E., Kappler, G., & Ahnert, L. (2017). Children's Diurnal Cortisol Activity during the First Year of School. *Applied Developmental Science*, 21(1), 30-41.

Schlagworte: Transition Familie – Kindergarten, Vorschulalter, Kindergartenkinder, Verhaltensprobleme, Sozio-emotionale Anpassung, Schulische Anpassung, Anpassungsprobleme

La transition de la famille à l'école première est-elle réussie? Résultats d'une enquête auprès des enseignants et des parents

Résumé

À la lumière de l'enquête menée auprès des parents et du personnel des écoles premières, cet article cherche à déterminer si et dans quelle mesure l'adaptation des enfants fonctionne 12 semaines après leur première rentrée. Il s'avère que les parents sont confrontés à plusieurs défis au moment de la transition; la plupart d'entre eux jugent positive l'attitude émotionnelle et affective de leur enfant envers l'institution. À l'école enfantine, un enfant sur deux affiche un comportement socialement compétent et adapté au bout de 12 semaines (contacts sociaux, respect des règles, notamment). Quatre à 11 % des enfants rencontrent, selon le domaine, des problèmes d'adaptation. Un enfant sur sept (15 %) montre des signes comportementaux considérés comme à risque (SDQ). Les données sur le moment où survient ce comportement témoignent de processus d'apparition et d'adaptation différentiels. Les résultats sont discutés notamment dans le contexte de la baisse de l'âge d'entrée à l'école (depuis HarmoS).

Mots clés: Transition famille – école enfantine, âge préscolaire, jeunes enfants, problèmes comportementaux, adaptation socio-émotionnelle, adaptation à l'école, problèmes d'adaptation

La transizione alla scuola dell'infanzia ha successo? Risultati di un sondaggio tra insegnanti e genitori della scuola dell'infanzia

Riassunto

In questo articolo, un'analisi trasversale, basata su interviste ai genitori e alle maestre d'asilo, analizza se e in che misura l'adattamento dei bambini ha avuto successo 12 settimane dopo l'inizio dell'asilo. A quanto pare, i genitori percepiscono una varietà di sfide durante la transizione. I genitori di solito descrivono in modo positivo l'atteggiamento emotivo-affettivo del figlio nei confronti dell'istituzione. Nella scuola materna, un bambino su due mostra un comportamento socialmente competente e adattabile (compresi i contatti sociali, il rispetto delle regole) dopo 12 settimane, il 4-11% ha maggiori problemi di adattamento a seconda dell'ambito. Un bambino su sette (15%) mostra problemi comportamentali nell'area di rischio (SDQ), i dati al momento dell'ingresso parlano di sviluppo differenziale e processi di adattamento. I risultati sono discussi sullo sfondo dell'età d'esordio più bassa (in riferimento ad HarmoS).

Parole chiave: Famiglia di transizione - scuola dell'infanzia, età prescolastica, bambini dell'asilo, problemi comportamentali, adattamento socio-emotivo, adattamento scolastico, problemi di adattamento

Is the transition to kindergarten successful? Findings from a survey of kindergarten teachers and parents

Summary

This paper aims to examine, based upon parent- and kindergarten-teacher survey, whether the adjustment of children to kindergarten succeeds after 12 weeks in kindergarten. As the results indicate, parents point out to a variety of challenges during the transition to kindergarten, children's emotional-affective orientation towards the institution is described mostly in a positive way by the parents. In the context of kindergarten, half of the children often show social competent and adaptive behavior 12 weeks after kindergarten has started (e.g. social behavior, following the rules), but 4-11% of the children display (depending on the domain) rather severe adjustment problems. For one-seventh of the children (15%) behavior-problems (SDQ) have been showed; parent's answers about the moment those problems first appeared indicate differential processes of development and adaptation. Results are discussed in the light of children's lower age at entry in kindergarten (since HarmoS).

Key-words: Transition family to kindergarten, Early Childhood Education, children in kindergarten, behavior problems, socio-emotional adjustment, adjustment to school, adjustment problems

Autorinnen

Tamara Carigiet, Dr., Studium der Kinder- und Jugendpsychologie an der Universität Bern, Promotion am Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Bern. Z.Z. Dozentin ESW am IVP der PHBern, Leiterin PHBern-Forschungsprojekte zu frühen Transitionen. Forschungsgebiete: Frühkindliche Bildung, institutionelle Übergänge, Unterrichtsforschung, Umgang mit Heterogenität. PHBern, Institut Vorschulstufe und Primarstufe, Fabrikstrasse 8, CH-3012 Bern
E-Mail: tamara.carigiet@phbern.ch

Larissa Maria Troesch, Dr., Psychologiestudium an der Universität Bern, Promotion an der Fakultät für Psychologie, Universität Basel. Z.Z. Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der PHBern sowie Dozentin an der FHNW Modul Entwicklungspsychologie. Forschungsgebiete: Frühkindliche Bildung, Zweitspracherwerb, Professionelle Entwicklung von Lehrpersonen. PHBern, Institut für Forschung, Entwicklung und Evaluation, Fabrikstrasse 2a, CH-3012 Bern
E-Mail: larissa.troesch@phbern.ch

Pascale Schaller, Dr., Studium der Germanistik und Geschichte sowie Lehrdiplom an der Universität Freiburg, Promotion in Germanistischer Linguistik zum Schriftspracherwerb von Kindern. Z.Z. Dozentin an der PHBern sowie Lehrbeauftragte an der Universität Freiburg. Forschungsinteressen: Spracherwerb, Sprachdiagnostik, frühe sprachliche Bildung, Variationslinguistik. PHBern, IVP, Fabrikstrasse 8, CH-3012 Bern
E-Mail: pascale.schaller@phbern.ch