

Schuleintritt und Schulleistungen im mittleren Primarschulalter

Autor(en): **Buchmann, Marlis / Kriesi, Irene**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizerische Zeitschrift für Soziologie = Revue suisse de sociologie = Swiss journal of sociology**

Band (Jahr): **36 (2010)**

Heft 2

PDF erstellt am: **22.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-814893>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Schuleintritt und Schulleistungen im mittleren Primarschulalter

Marlis Buchmann* und Irene Kriesi*

1 Einleitung

Die kontinuierlich erbrachten Lernleistungen von Schülerinnen und Schülern, wie sie sich in Schulnoten und standardisierten Testergebnissen niederschlagen, bilden das Rückgrat schulischer Sozialisationsprozesse. Indem diese als ausschlaggebende Selektionskriterien fungieren, bestimmen sie massgeblich schulischen Erfolg. Wie hinlänglich bekannt ist, streuen die schulischen Lernleistungen von Kindern beträchtlich. Schon vor Jahrzehnten hat sich deshalb die Forschung dafür interessiert, wie die Unterschiede im Schulerfolg zu erklären sind.

Zahlreiche psychologische Studien belegen, dass den kognitiven Fähigkeiten von Kindern eine wichtige Rolle zukommt (Kuncel, Hezlett und Ones, 2004). Die soziologische Forschung konzentrierte sich demgegenüber vor allem auf den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg und fragte, wie soziale Ungleichheitsstrukturen sozial disparate Leistungs- und Bildungsergebnisse hervorbringen. Es zeigte sich schon früh, dass das in der Familie akkumulierte Kapital, insbesondere das Bildungskapital, wesentlich beeinflusst, welche Sozialisationserfahrungen Kinder machen und wie gut diese Erfahrungen mit den Erwartungen übereinstimmen, welche die Schule an Schülerinnen und Schüler bezüglich ihres Lernverhaltens, ihrer sprachlichen Ausdrucksfähigkeiten sowie ihrer alltagskulturellen Praktiken stellt (Bourdieu, 1983; Bourdieu und Passeron, 1964). Die bessere Passung des «lernkulturellen Habitus» von bildungsnahen Mittelschichtskindern mit dem in der Schule geforderten und geförderten Verhalten verleiht diesen Kindern gegenüber solchen aus bildungsfernen Elternhäusern bessere schulische Chancen (Berger und Kahlert, 2005; Edelstein, 2006). Ausgehend von Boudons (1974) Konzept der primären und sekundären Herkunftseffekte belegt die empirische Forschung weiter, dass Eltern aus verschiedenen sozialen Schichten bei gleichen schulischen Leistungen unterschiedliche Bildungsentscheide für ihre Kinder fällen, welche die Bildungschancen von Kindern aus tieferen sozialen Schichten schmälern (Becker und Hecken, 2007; Breen und Goldthorpe, 1997).

Vor diesem Hintergrund bezieht sich das Interesse der jüngeren Forschung vermehrt auf die Frage nach der relativen Bedeutung von kognitiven, psychischen, herkunftsbedingten und weiteren sozialen Merkmalen von Kindern für schulische Leistungsunterschiede (Baumert und Schümer, 2001; Baumert, Watermann und Schümer,

* Jacobs Center for Productive Youth Development, Universität Zürich

2003; Neuenschwander, Vida, Garrett und Eccles, 2007). Lebenslauftheoretische Überlegungen lassen zudem vermuten, dass frühe institutionalisierte Übergänge im kindlichen Lebenslauf eine Rolle für spätere Schulleistungen spielen. Die empirische Evidenz dazu ist aber noch sehr schmal.

Im vorliegenden Artikel steht diese lebenslaufbezogene Frage im Zentrum. Gefragt wird, ob sich die Art und Weise, wie Kinder die institutionalisierte Statuspassage des Schuleintritts bewältigen, auf die Schulleistungen im mittleren Primarschulalter auswirkt. Aus lebenslauftheoretischer Sicht sind Übergänge im Lebenslauf kritische Ereignisse, welche die weitere Entwicklung massgeblich beeinflussen (Elder und Shanahan, 1998). Der Schuleintritt stellt ein solch tief greifendes Ereignis im kindlichen Lebenslauf dar (Entwisle, Alexander und Olson, 2003). Deshalb ist zu erwarten, dass die Bewältigung dieser Statuspassage einen markanten Einfluss auf den längerfristigen Schulerfolg ausübt. Diese Bewältigung hängt wiederum von den im Vorschulalter entwickelten kindlichen Kompetenzen, der sozialen Herkunft und weiteren Merkmalen des familiären Umfeldes ab (Kriesi, Scherrer und Buchmann, 2008), die ihrerseits die späteren schulischen Leistungen mitbestimmen dürften.¹ Der vorliegende Artikel bezieht diese Merkmale in die Analysen ein, um so direkte als auch indirekte Effekte kindlicher Kompetenzen, der sozialen Herkunft und weiterer Merkmale des familiären Umfeldes, welche über die Statuspassage des Schuleintrittes vermittelt werden, auf die Schulleistungen im mittleren Primarschulalter zu ermitteln. Dies erlaubt im Weiteren die Frage zu beantworten, wie bedeutsam diese lebenslaufbezogene Grösse für spätere Leistungen im Vergleich zu herkunftsbedingten und kompetenzbezogenen Einflussgrössen ist. Für die Schweiz sind diese Fragen noch kaum untersucht worden, weshalb der vorliegende Artikel dazu einen Beitrag leistet und damit hilft, diese Forschungslücke zu schliessen.

Die Daten zur Untersuchung dieser Fragestellung stammen aus den ersten drei Befragungswellen des Schweizerischen Kinder- und Jugendsurvey COCON. COCON ist die erste Längsschnittstudie, welche für die deutsch- und französischsprachige Schweiz repräsentative Daten zu Übergängen im frühen Lebenslauf und zur Kompetenzentwicklung erhebt. Die Analysen basieren dabei auf der jüngsten Kohorte (N=1273), die zum Zeitpunkt der ersten (2006), zweiten (2007) und dritten Befragungswelle (2009) 6-, 7-, und 9-jährig waren.

2 Theoretische Überlegungen

Die soziologische Lebenslauftheorie und die Entwicklungspsychologie der Lebensspanne ordnen den institutionalisierten Übergängen im Lebenslauf, den Status-

¹ Die Literatur weist darauf hin, dass auch Schulmerkmale einen Einfluss auf schulische Leistungen ausüben können (bspw. Coradi Vellacott, 2007). Diese sind jedoch nicht Gegenstand der vorliegenden Analyse.

passagen, eine besondere Rolle zu (Diewald und Mayer, 2008; Elder und Shanahan, 1998). Es handelt sich insofern um kritische Ereignisse, als sie jeweils die individuelle Entwicklung und das Handlungsvermögen im weiteren Lebenslauf massgeblich beeinflussen. Eine institutionalisierte Statuspassage markiert die Teilnahme an einem neuen Interaktions- und Handlungsbereich, der institutionell geprägt ist und dementsprechend nach eigenen sozialen Regeln und Normen funktioniert. Ein solcher institutioneller Kontext stellt neuartige Aufgaben an die in die Institution eintretenden Individuen und erfordert den Aufbau neuer sozialer Beziehungen mit den in der Institution vertretenen sozialen Akteuren. Diesen Anforderungen im Sinne der institutionellen Vorgaben nachkommen zu können, ist deshalb an vielfältige Voraussetzungen geknüpft.

Die Statuspassage des Schuleintritts stellt ein tiefgreifendes Ereignis im kindlichen Lebenslauf dar (Entwisle, Alexander und Olson, 2003), das Erstklässlerinnen und Erstklässler mit der Übernahme der Schülerrolle konfrontiert. Die Schülerrolle kann als die Summe der institutionalisierten Erwartungen bezeichnet werden, welche die Schule und ihre wichtigsten Repräsentanten, die Lehrpersonen, an das Lern-, Arbeits- und Sozialverhalten der in die Schule eintretenden Kinder stellt (Entwisle und Alexander, 1993; Entwisle, Alexander und Olson, 2003; Faust und Rossbach, 2004; Ladd, Herald und Kochel, 2006). Aufgrund des institutionellen Charakters des Bildungssystems als Sozialisations- und Selektionsinstanz weisen die institutionellen Erwartungen an das Lern- und Arbeitsverhalten Eigenheiten auf, die stark auf das rationale, selbstgesteuerte, selbstverantwortliche und gewissenhafte Handeln ausgerichtet sind. Wie verschiedene (Fall-)Studien nachweisen, entsprechen solche habituellen Handlungsmuster eher dem lernkulturellen Habitus von bildungsnahen Mittelschichtskindern (Berger und Kahlert, 2005; Isler und Künzli, 2010). Die bessere Passung zwischen den in Mittelschichtsfamilien geförderten Lern- und Arbeitshaltungen und der institutionalisierten schulischen Lernkultur dürfte daher zu schulischen Vorteilen von bildungsnahen Mittelschichtskindern und, vice versa, zu Nachteilen von eher bildungsfernen Kindern aus tieferen sozialen Schichten führen. Dies drückt sich in den unterschiedlichen Chancen aus, das von der Schule geforderte und geförderte Lern- und Arbeitsverhalten übernehmen zu können. Gleichzeitig legt die institutionalisierte Schulkultur grossen Wert auf gute, von gegenseitigem Respekt geprägte Sozialbeziehungen zu den Lehrpersonen wie auch zu den Mitschülerinnen und -schülern (Ladd, Herald und Kochel, 2006). Lareau (2003) weist nach, dass Mittelschichtskinder diesbezüglich einen Vorteil haben. Sie sind sich im Vergleich zu Kindern aus tieferen sozialen Schichten eher gewohnt, Kontakt mit Erwachsenen und Repräsentanten verschiedener Institutionen zu haben und aufgrund ihrer familiären Sozialisation eher geneigt, Fragen an Erwachsene zu stellen und ihre Bedürfnisse in geeigneter Form anzumelden.

Aus dieser Perspektive ist die Statuspassage des Schuleintritts für Kinder mit der Aufgabe verknüpft, die in der Schülerrolle verankerten schulischen Erwartungen

an das Lern- und Sozialverhalten zu erfüllen.² Wir sprechen dann von einer hohen Transitionsqualität beim Schulübertritt, wenn es Kindern gelingt, das schulisch geforderte Verhalten an den Tag zu legen. Die Transitionsqualität dürfte sich, so unsere Grundhypothese, auf die späteren Schulleistungen auswirken. Dank einer erfolgreichen Übernahme der Schülerrolle erleben solche Kinder die Schule positiv und sind deshalb eher in der Lage, sich ungehindert auf die Erarbeitung schulischer Leistungen zu konzentrieren. Dazu gibt es aber noch kaum empirische Evidenz. Die spärlichen diesbezüglichen Ergebnisse stützen allerdings unsere Hypothese. So zeigen Alexander et al. (1993; 1997), dass amerikanische Erstklässler und Erstklässlerinnen mit einer hohen Transitionsqualität in den ersten vier Schuljahren deutlich bessere Schulleistungen erzielten und später mit grösserer Wahrscheinlichkeit die High School abschlossen.

Ausgehend vom postulierten Zusammenhang zwischen Schulübertritt und späteren Schulleistungen interessiert die Frage, wovon die Transitionsqualität in die Schule abhängt. Im Einklang mit der schmalen zur Verfügung stehenden Literatur gehen wir davon aus, dass dafür der im Vorschulalter entwickelte Lern- und Sozialhabitus des Kindes, der sich in dessen Kompetenzausstattung manifestiert, und dessen soziale Herkunft eine bedeutende Rolle spielen. Des Weiteren nehmen wir an, dass beide Aspekte sich auch direkt auf die akademische Leistung auswirken. Die Übernahme der Schülerrolle dürfte umso erfolgreicher und die späteren Schulleistungen umso höher sein, je besser ein Kind über einen bereits im Vorschulalter entwickelten Lern- und Sozialhabitus verfügt, der eine gute Passung mit den im schulischen Kontext geforderten Verhaltensweisen aufweist. Ein solcher kindlicher Habitus dürfte sich in einer Reihe von personalen, produktiven und kognitiven Kompetenzen sowie bestimmten Wissensbeständen manifestieren, die wir im Folgenden beschreiben.

Aus psychologischer Perspektive wird das soziale Selbstkonzept als eine personale Kompetenz konzeptualisiert, welche die Selbsteinschätzung der Akzeptanz der eigenen Person in der signifikanten sozialen Umwelt zum Ausdruck bringt (Erpenbeck und von Rosenstil, 2003). Kinder mit gut entwickeltem sozialem Selbstkonzept werden auch als sozial motiviert bezeichnet und sind in der Regel sozial gut integriert (Wentzel, 1999). Es ist anzunehmen, dass ein im Vorschulalter gut entwickeltes soziales Selbstkonzept dazu beiträgt, die im schulischen Alltag positiv bewertete Art der sozialen Beziehungen zu Lehrpersonen und Klassenkameraden, erfolgreich herzustellen. Sowohl theoretische Überlegungen als auch empirische Ergebnisse zeigen zudem, dass sozial motivierte und sozial gut integrierte Kinder

2 Angesichts der auf die Schweiz bezogenen empirischen Analyse ist an dieser Stelle anzumerken, dass für die überwiegende Mehrheit der Kinder in der Schweiz der Kindergarten die erste Stufe ihrer Bildungslaufbahn ist und dieser ein schulähnliches Setting aufweist. Zum Zeitpunkt der Datenerhebung (2006) unterschied sich der Kindergarten aber in seiner Zielsetzung massgeblich von der Primarschule (Wannack, 2001). Im Zentrum stehen spielerische Förderung und in geringerem Masse strukturierte soziale Aktivitäten ohne fixe Lernziele.

auch bessere Lernleistungen erbringen (Buhs, 2005; Buhs und Ladd, 2001; Urhahne, 2008; Wentzel, 2005), was allerdings voraussetzt, dass sie diese soziale Motivation im Verlauf der Schullaufbahn aufrechterhalten und altersgemäss weiterentwickeln.

Lehrpersonen bewerten Schüler und Schülerinnen besser, die produktive Kompetenzen gut entwickelt haben, welche es ermöglichen, Aufgaben leistungsmotiviert, zielgerichtet, effizient und gewissenhaft zu erledigen (Farkas, 2003). Solche Kompetenzen sind Teil der institutionalisierten Schulkultur. Die gute Passung zwischen den von den Kindern in die Schule mitgebrachten Kompetenzen und dem institutionell geforderten und geförderten Verhalten dürfte einen wesentlichen Beitrag zur Transitionsqualität und zum kindlichen Lernerfolg leisten. Zu späteren guten schulischen Leistungen dürften aus den gleichen Gründen verschiedene Aspekte der Lernmotivation wie insbesondere die Leistungsmotivation und die Ausdauer beim schulischen Lernen beitragen (Covington, 2000; Linnenbrink und Pintrich, 2002; Urhahne, 2008).

Es ist anzunehmen, dass die von den Kindern bereits in die Schule mitgebrachten Kenntnisse bezüglich schulischer Wissensinhalte (z.B. Zahlen- und Buchstabenkenntnisse), nicht nur ein guter Indikator für spätere Schulleistungen sind, sondern auch die Transitionsqualität des Schuleintritts beeinflussen. Je besser dieses schulrelevante Vorwissen ist, desto höher ist nämlich die Vertrautheit und Familiarität des Kindes mit den Wissensinhalten und den Kenntnissen, die in der Schule «zählen» und hoch bewertet werden (Bourdieu, 1982; Bourdieu und Passeron, 1964). Diese Vertrautheit bringt die gute Passung des im Elternhaus geförderten lernkulturellen Habitus mit dem schulischen geforderten Lern- und Arbeitsverhalten zum Ausdruck, was eine wesentliche Komponente für die Transitionsqualität und den Schulerfolg sein dürfte. Darüber hinaus ist der deutliche Einfluss der kognitiven Grundfähigkeiten von Kindern auf Schulleistungen und die erreichte Schulstufe unbestritten (siehe bspw. Kuncel, Hezlett und Ones, 2004; Sewell, Hauser und Wold, 1994).

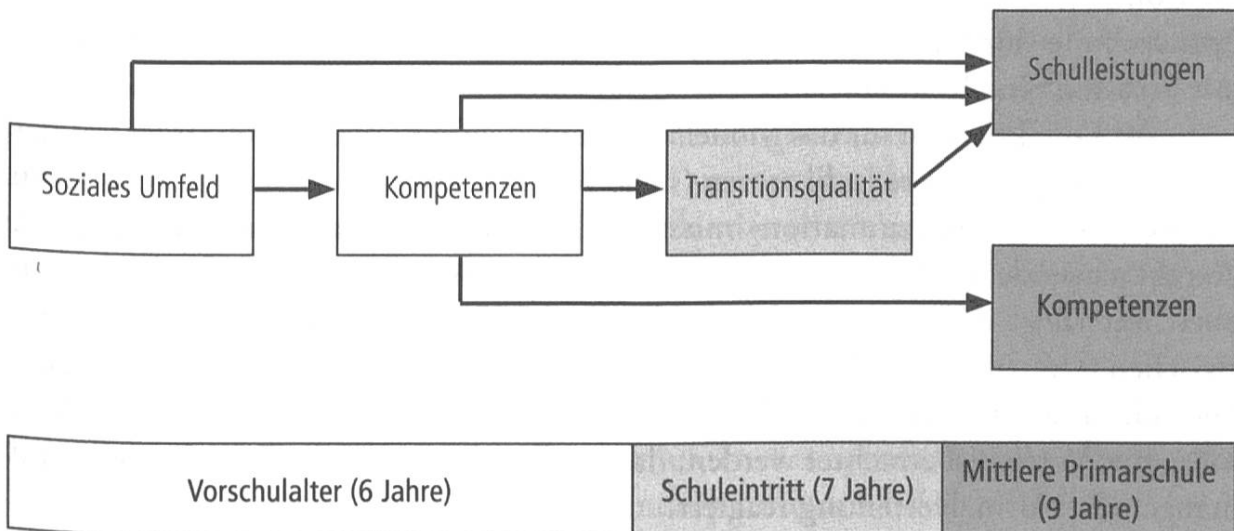
Der Frage, ob die soziale Herkunft bereits für die Transitionsqualität in die Schule eine wichtige Rolle spielt, ist in der Literatur bislang wenig Aufmerksamkeit geschenkt worden (siehe aber Entwisle, Alexander und Olson, 2003; 2007; Haunberger und Teubner, 2007). Ein wichtiger Ausgangspunkt für die Beantwortung dieser Frage liefert die in der Literatur gut belegte Annahme, dass Elternhäuser in verschiedenen sozialen Schichten in unterschiedlichem Masse in der Lage sind, den vorhin beschriebenen kindlichen Kompetenzerwerb zu unterstützen und zu fördern, der in der Institution Schule als Voraussetzung für schulischen Erfolg gilt (Farkas, 2003; Lareau, 2003). Wir gehen deshalb von einem indirekten, über diese Kompetenzen vermittelten Einfluss der sozialen Herkunft auf die Transitionsqualität aus. Demgegenüber existiert eine breite Literatur zu den direkten Effekten der sozialen Herkunft auf schulische Leistungen und die erreichte Bildungsstufe (Breen und Jonsson, 2005; Shavit und Blossfeld, 1993).

Der schichtabhängige Einfluss des Elternhauses wird in der Literatur häufig mit seiner Kapitalausstattung begründet. Dabei wird dem in der Familie akkumulierten kulturellen Kapital (Bourdieu, 1983) und dem sozialen Kapital (Coleman, 1988) eine besondere Bedeutung zugemessen. Unter den verschiedenen Arten des in der Familie akkumulierten kulturellen Kapitals sind für den vorliegenden Untersuchungsgegenstand das elterliche Bildungskapital in Form von formalen Bildungsabschlüssen sowie die verinnerlichteten Kompetenzen, Werthaltungen und Einstellungen der Eltern zentral. Soziales Kapital bezieht sich nach Coleman (1988) auf vielfältige soziale Beziehungen, die Individuen in soziale Netzwerke einbinden, innerhalb derer Fertigkeiten erlernt, Unterstützung geleistet und Informationen ausgetauscht werden. Gestützt auf Coleman (1988) bestimmen Baumert et al. (2003) die Kommunikationsart und die Kommunikationsintensität innerhalb der Familie als das funktionale Sozialkapital.

Hinsichtlich des elterlichen Bildungsstatus weisen zahlreiche empirische Studien darauf hin, dass gut gebildete Eltern besser in der Lage sind, ihren Kindern solche Kompetenzen zu vermitteln, die in der Schulen hoch bewertet werden (beispielsweise Baumert und Schümer, 2001; Baumert, Watermann und Schümer, 2003; Bradley und Corwyn, 2002; Cheadle, 2008; Davis-Kean, 2005; De Graaf, De Graaf und Kraaykamp, 2000; Durham, Farkas, Hammer, Tomblin und Catts, 2007; Farkas, 2003; Farkas und Beron, 2004; Lareau, 2003; Lee und Bowen, 2006). Die besseren Kenntnisse und grössere Vertrautheit von gutgebildeten Eltern mit der Schulkultur versetzt sie eher in die Lage, innerfamiliäre Lernumgebungen zur Verfügung zu stellen, welche auf die Vermittlung schulrelevanten Wissens sowie schulrelevanter produktiver und personaler Kompetenzen ausgerichtet sind. Funktionales soziales Kapital in Form von Kommunikationsart und -intensität äussert sich im vorliegenden Untersuchungszusammenhang als Qualität der Eltern-Kind-Beziehung. Die entwicklungspsychologische Forschung hat aufgezeigt, dass ein Erziehungsstil, der mit grosser emotionaler Nähe und Unterstützung innerhalb der Familie einhergeht, Lernprozesse verschiedenster Art begünstigt. Kindern aus solchen Familien fällt es leichter, sich auf neue Handlungsbereiche einzustellen und diese eingehend zu explorieren (Kracke und Hofer, 2002; Kreppner, 1999). Sie haben mehr schulrelevante Kompetenzen, weisen ein positiveres Selbstkonzept und grössere soziale Kompetenzen auf (Papastefanou und Hofer, 2002). Schliesslich schlägt sich ein emotional naher Erziehungsstil in besseren schulischen Leistungen nieder (Conger, Ebert Wallace, Sun, Simons, McLoyd und Brody, 2002; Davis-Kean, 2005; Papastefanou und Hofer, 2002). Das in der Familie akkumulierte Sozialkapital äussert sich ebenfalls in den elterlichen Bildungs- und Leistungserwartungen. Gut gebildete Eltern haben in der Regel hohe Aspirationen für ihre Kinder (beispielsweise Davis-Kean, 2005; Neuenschwander, Vida, Garrett und Eccles, 2007). Folglich sind sie stärker in den Schulalltag der Kinder involviert, indem sie die Leistungsentwicklung des Kindes mitverfolgen, mit den Lehrpersonen in Kontakt stehen und bei Bedarf von Förder-

unterricht Gebrauch machen, was eindeutig schulische Vorteile für solche Kinder mit sich bringt. Wir erwarten deshalb auch einen direkten Effekt der elterlichen Bildung auf die Schulleistungen im mittleren Primarschulalter. Abbildung 1 enthält ein schematisches Modell der postulierten Zusammenhänge.

Abbildung 1: Modell der wichtigsten postulierten Zusammenhänge



3 Daten und Methoden

Als Datengrundlage dienen die ersten drei Erhebungswellen des Schweizerischen Kinder- und Jugendsurvey COCON (Buchmann und Fend, 2004). Es handelt sich um eine für die deutsch- und französischsprachige Schweiz repräsentative Längsschnittuntersuchung zu den Lebensverhältnissen, Lebenserfahrungen und zur psychosozialen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen dreier Geburtskohorten. Zur jüngsten Kohorte gehören Kinder, die zwischen dem 1. September 1999 und dem 30. April 2000 geboren wurden und während den Datenerhebungen der ersten (2006), zweiten (2007) und dritten Welle (2009) sechs, sieben und neun Jahre alt waren. Für die Analysen haben wir alle Kinder ausgewählt, die im Sommer 2006 altersnormgemäss eingeschult und an allen drei Erhebungswellen teilgenommen haben ($N = 956$).³ Die überwiegende Mehrheit von knapp 90% befand sich mit 9 Jahren in der 3. Primarklasse.⁴

³ An der ersten Befragungswelle (2006) haben sich 1273 Kinder beteiligt. Die Stichprobengrösse für die vorliegenden Analysen reduziert sich aus zwei Gründen auf 956. Erstens ist eine, wenn auch geringe Panelmortalität bis zur dritten Welle (2009) von 12% zu verzeichnen ($N = 1117$). Zweitens haben wir die Minderheit an Kindern ausgeschlossen, die verfrüht (ca. 3%) oder verspätet (ca. 8%) eingeschult wurde.

⁴ 9% besuchten die 2. Klasse. Die restlichen 15 Kinder verteilten sich auf Einschulungs- und Sonderklassen, Rudolf Steiner Schule ohne Klassenangabe sowie auf die 4. Primarklasse. Zusätzliche Analysen haben gezeigt, dass die Schulleistungen mit 9 Jahren nicht signifikant von der Klassenzugehörigkeit abhängen, weshalb ein entsprechender Kontrollindikator aus dem Endmodell

Die Analysen beruhen auf einem Pfadmodell, das anhand gewichteter Daten geschätzt wurde.⁵ Gestützt auf die theoretischen Überlegungen des letzten Abschnitts (siehe Abbildung 1) gehen wir von einem vierstufigen Modell aus. Das soziale Umfeld der Kinder im Alter von 6 Jahren steht in Zusammenhang mit der kindlichen Kompetenzausstattung mit 6 Jahren und wirkt sich – teilweise darüber vermittelt – auf die Qualität des Schulübertritts mit 7 Jahren aus. Das soziale Umfeld und die Kompetenzausstattung mit 6 Jahren wie auch die Qualität der Transition in die Primarschule dürften für die späteren Kompetenzen und schulischen Leistungen mit 9 Jahren eine Rolle spielen.

Als Gütekriterien für das Modell verwenden wir in Übereinstimmung mit der gängigen Praxis mehrere Indikatoren (siehe Byrne, 2001): Der RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) misst die Passungsdiskrepanz pro Freiheitsgrad. Perfekt passende Modelle hätten einen Wert von 0 als tiefstmöglichem Wert, gegen oben unterliegt er keiner Beschränkung. Der CFI (Comparative Fit Index) liegt zwischen 0 und 1, wobei Modelle mit guter Passung einen Wert nahe 1 aufweisen. Dies gilt auch für den AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index). Der Chi²-Wert sollte mit Vorsicht betrachtet werden, da er sehr sensitiv auf die Samplegrösse und mangelnde Normalverteilung reagiert.

Die abhängige Variable *Schulleistungen* wurde in der dritten Befragungswelle (2009) erfasst und besteht aus dem Notendurchschnitt in Mathematik und Deutsch beziehungsweise Französisch. Für die meisten Kinder beziehen sich die Noten auf das letzte Zeugnis im Winter 2009. Eine Sechs entspricht der bestmöglichen, eine Eins der schlechtesten Leistung.⁶ Die Angaben stammen von der Hauptbetreuungsperson, bei welcher es sich mehrheitlich um die Mutter handelt (95%). Anhand von Noten gemessene Schulleistungen indizieren den Schulerfolg eines Kindes, weil Schulnoten als massgebliche Selektionskriterien dienen und deshalb weitgehend den kindlichen Bildungsverlauf und damit die Chancen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt bestimmen. Aufgrund von Schulnoten sollte aber nicht einfach auf die Fähigkeiten oder Leistungen eines Kindes geschlossen werden.⁷ Dies nicht zuletzt auch deshalb, weil Noten nicht nur Abbild kognitiver Fähigkeiten, sondern im schulischen Alltag über Einschätzungen und Attributionen von Lehrpersonen immer auch sozial konstruiert sind und somit möglicherweise soziale Ungleichheit erzeugen (Gellert und Hümmer, 2008). Unter Berücksichtigung dieser Überlegungen und angesichts

ausgeschlossen wurde.

- 5 Die Gewichtung korrigiert die unterschiedlichen Auswahl- und Teilnahmewahrscheinlichkeiten. Nähere Angaben finden sich in (Sacchi, 2006). Die Analysen wurden mit Amos 16 durchgeführt und beruhen auf dem Maximum-Likelihood-Schätzer. Da Pfadmodelle in Amos nicht gewichtet geschätzt werden können, beruhen die Modellschätzungen auf gewichteten Korrelationsmatrizen. Die Werte für Schiefe und Kurtosis liegen für alle Variablen im unproblematischen Bereich.
- 6 Die schulische Leistungseinschätzung eines guten Drittels der Kinder (35.2%) beruhte auf nicht-numerischen Angaben. Diese wurden von einer Primarlehrerin ins dominante Notenschema von 1 bis 6 eingeteilt.
- 7 Dafür sind standardisierte fachliche Leistungs- und Grundintelligenztests besser geeignet.

des in der Forschung nachgewiesenen engen Zusammenhangs zwischen Schulnoten und schulischem Bildungserfolg scheint es aber gerechtfertigt, Noten als Proxy für die kindlichen Schulleistungen zu betrachten.

Als Mass für die Transitionsqualität *in die Schule* dient ein Index, der erfasst, wie erfolgreich Erstklässlerinnen und Erstklässler die Schülerrolle übernommen haben. Wir verwenden dazu drei Einschätzungen der Hauptbetreuungsperson, nämlich ob sich das Kind schnell ans Erledigen von Hausaufgaben gewöhnt, schnell eine gute Beziehung zur Lehrerin aufgebaut hat und problemlos mit dem Schulalltag zurechtkommt ($\alpha = .62$). Der Index bezieht sich auf den Messzeitpunkt von sieben Jahren. Die personalen, produktiven und wissensbezogenen Kompetenzen der Kinder, die deren Lern- und Sozialhabitus indizieren, wurden vor dem Schuleintritt mit 6 als auch mit 9 Jahren gemessen. Vier Variablen beziehen sich auf den Zeitpunkt vor dem Schuleintritt. Es handelt sich um die *Gewissenhaftigkeit*, das *schulrelevante Vorwissen*, das *soziale Selbstkonzept* sowie die *kognitiven Grundkompetenzen*. Die Angaben zur Gewissenhaftigkeit und zum schulrelevanten Vorwissen stammen von der Hauptbetreuungsperson, jene zum sozialen Selbstkonzept und zu den kognitiven Grundfähigkeiten vom Kind selbst. Die produktive Kompetenz Gewissenhaftigkeit wurde mit drei Items operationalisiert (Asendorpf und van Acken, 2003; Rothbart, Ahadi und Hershey, 1994)⁸. Das schulrelevante Vorwissen besteht aus einem Index aus den Elementen Mengenverständnis, Kenntnis von Zahlen und Buchstaben sowie sprachliche Ausdrucksfähigkeit.⁹ Das soziale Selbstkonzept (Asendorpf und Aken, 1993; Harter und Pike, 1984) beruht auf einem Index aus 4 Items, welche anhand von Bildergeschichten die Wahrnehmung der eigenen sozialen Akzeptanz bei anderen Kindern erfasst.¹⁰ Die *kognitiven Grundfähigkeiten* des Kindes wurden mit einer Subskala des sprachfreien Grundintelligenztests von Cattell, Weiss und Osterland (1977) erhoben. Die zwei weiteren Variablen, die den kindlichen Lern- und Sozialhabitus indizieren, messen produktive und personale Kompetenzen im Alter von 9 Jahren. Die erste erfasst drei zentrale Aspekte produktiver Kompetenzen, die wir unter der Bezeichnung *Leistungsmotivation* in einem Index aus 8 Items ($\alpha = .73$) zusammengefasst haben: Die Anstrengungsbereitschaft (Marsh, Kit-Tai und Artelt, 2006; Moser, 1997)¹¹, die Persistenz (Grob und Maag Merki, 2001; Marsh, Kit-Tai

8 Es handelt sich um die folgenden Items ($\alpha = 0.6$): 1) Mein Kind handelt überlegt und planvoll, 2) Mein Kind hat Ausdauer und gibt nicht leicht auf, 3) Mein Kind kann gut aufpassen und sich auf Dinge konzentrieren.

9 Es handelt sich um folgende Items ($\alpha = 0.5$): 1) Er/sie weiss, was Mengen sind: Er/sie weiss zum Beispiel, dass eine Menge von 10 kleinen Steinchen gleichviel ist wie eine Menge von 10 grossen Steinen; 2) Er/sie erzählt Geschichten in einer sinnvollen Reihenfolge; 3) Er/sie kann neben seinem/ihrem Namen auch einfache Wörter (z. B. Auto) schreiben.

10 $\alpha = 0.54$. Ein Mass für prosoziales Verhalten, welches gemäss den theoretischen Überlegungen eine Rolle spielen sollte, wurde mangels statistischer Signifikanz aus dem Endmodell ausgeschlossen.

11 Items: 1) Ich strenge mich in der Schule sehr an und 2) Ich lerne für die Schule so fleissig wie möglich.

Tabelle 1: Bivariaten Korrelationen, Mittelwerte und Standardabweichungen aller Kovariaten (gewichtete Daten, N = 858)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1) Schulleistung (9 J)	1									
2) höchster Bildungsabschluss Eltern (6 J)	.18**	1								
3) emotionale Wärme (6 J)	.09**	-.02	1							
4) soziales Selbstkonzept (6 J)	.02	-.08**	.09**	1						
5) schulrelevantes Vorwissen (6 J)	.32**	.21**	.16**	.01	1					
6) Gewissenhaftigkeit (6 J)	.15**	.13**	.22**	-.02	.26**	1				
7) kognitive Grundfähigkeiten (6 J)	.17**	.19**	-.02	-.03	.12**	.04	1			
8) Transition (7 J)	.25**	.00	.12**	.11**	.19**	.28**	.03	1		
9) soziale Motivation (9 J)	.13**	.01	.08*	.09*	.08*	.06	.00	.07	1	
10) Leistungsmotivation (9 J)	.07*	-.01	.11**	.15**	.02	.10**	-.05	.06	.25**	1
Mittelwerte	5.06	2.82	5.54	3.09	4.53	4.73	2.44	5.28	5.13	4.24
Standardabweichung	0.56	0.87	0.42	0.56	0.99	0.80	1.54	0.80	0.94	0.63
Range	1-6	1-4	1-6	1-4	1-6	1-6	0-6	1-6	1-6	1-6

6 J = gemessen im Alter von 6 Jahren

7 J = gemessen im Alter von 7 Jahren

9 J = gemessen im Alter von 9 Jahren

* $p \leq 0.05$; ** $p \leq 0.01$; *** $p \leq 0.001$

und Artelt, 2006)¹² und die Wettbewerbsorientierung (Marsh, Kit-Tai und Artelt, 2006)¹³. Die zweite Variable bezieht sich auf die personalen Kompetenzen eines Kindes und misst die *soziale Motivation* anhand der Aussage «Mit den meisten von meinen Klassenkameradinnen und Klassenkameraden komme ich sehr gut aus» (Stalder und Hupka, 2004). Sämtliche Angaben zu den Kompetenzen mit 9 Jahren stammen vom Kind selber.

Die Messung der sozialen Herkunft und des familiären Umfelds bezieht sich auf das Alter von 6 Jahren. Erstens berücksichtigen wir als Indikator für das kulturelle Kapital den *höchsten Bildungsabschluss der Eltern* in Form einer vierstufigen Intervallvariablen, die zwischen obligatorischer Schule, Berufslehre/Mittelschule, höherer Fachausbildung/ Fachhochschule und Universitätsabschluss unterscheidet. Ein Mass aus der «Supportive Parenting»-Skala von Simons, Lorenz, Conger & Wu (1992) erfasst zweitens den familiären Sozialisationskontext anhand der *emotionalen Nähe* zwischen Eltern und Kindern.¹⁴ Eine Dummyvariable, die zwischen Ein- und

12 Die Persistenz wurde mit drei Items gemessen. Beispiel: «Auch wenn ich eine Aufgabe nicht sofort kann, bleibe ich hartnäckig dran».

13 Die Wettbewerbsorientierung wurde mit 3 Items der Skala zu wettbewerbsorientiertem Lernen („competitive learning“) von Marsh et al. (2006) erfasst. Beispiel: «Wenn ich etwas mache, dann versuche ich es besser zu machen als die anderen».

14 Die „Supportive Parenting“ Skala wurde von Walper (1997) ins Deutsche übersetzt. Wir benützen die folgenden drei Items: 1. Wie oft zeigen Sie Ihrem Kind, dass Sie sich freuen, wenn es etwas tut, das Sie gut finden? 2. Wie oft sprechen Sie mit Ihrem Kind über das, was er/sie erlebt hat? 3. Wie oft empfinden Sie starke Zuneigung und Liebe zu Ihrem Kind? $\alpha = 0.49$.

Zweielternfamilien unterscheidet, wurde mangels statistischer Relevanz aus dem Endmodell ausgeschlossen.

Wir verzichten auf die Berücksichtigung des *Geschlechts* im Pfadmodell, da Geschlechterunterschiede bezüglich Transitionsqualität in die Schule und schulischer Leistungen nicht zum Kernthema dieses Beitrags gehören und dessen Rahmen daher sprengen würden.¹⁵ Infolge fehlender statistischer Relevanz haben wir zudem eine Variable zur Klassenzugehörigkeit mit 9 Jahren ausgeschlossen, welche kontrolliert hat, ob sich die Noten von Kindern, die mit 9 Jahren erst die zweite Primarklasse besuchen, von Kindern in der 3. Klasse unterscheiden. Die bivariaten Korrelationen, Mittelwerte und Standardabweichungen aller Kovariaten sind in Tabelle 1 aufgeführt.

4 Ergebnisse

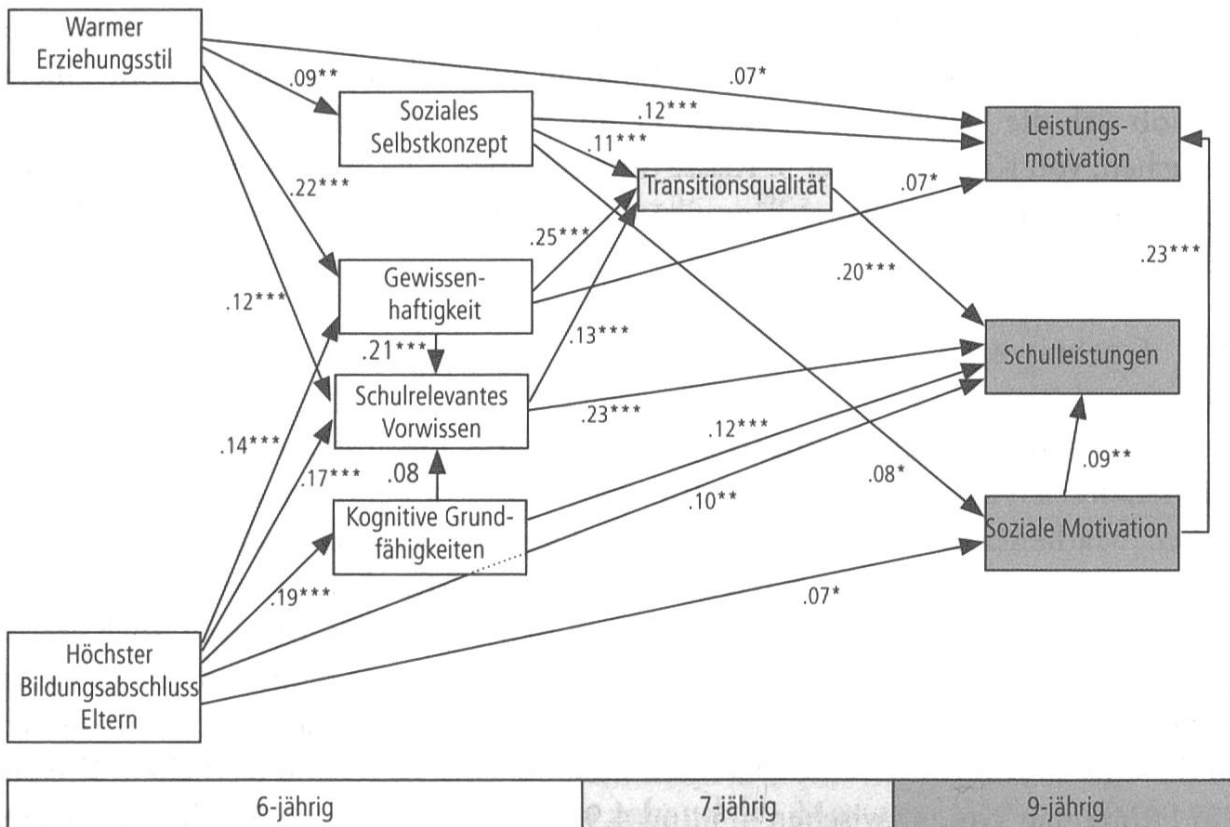
Zuerst werfen wir einen deskriptiven Blick auf die Schulsituation der untersuchten Kinder, die sich mehrheitlich in der dritten Primarklasse befinden. Die durchschnittlichen Mathematik- und Sprachnoten in Deutsch beziehungsweise Französisch liegen mit einem Wert von 5 relativ hoch. Dies dürfte damit zusammenhängen, dass der Leistungs- (und Selektions)druck in den ersten Primarklassen noch etwas geringer ist als in höheren Klassen und die Notengebung damit möglicherweise noch nicht so streng ausfällt. Etwa zwei Drittel der Kinder haben in Mathematik und Deutsch/Französisch eine Durchschnittsnote zwischen 5 und 6 erhalten. Knapp ein Fünftel hat Noten zwischen 4.5 und 4.9, und nur 12.4% der Kinder hat tiefere Durchschnittswerte. Auch bezüglich der sozialen Motivation, die wir als Teil des kindlichen Sozialhabitus charakterisiert haben, sieht die durchschnittliche Situation 9-Jähriger erfreulich aus. 39% geben an, mit den meisten Klassenkameradinnen und Klassenkameraden immer sehr gut auszukommen. Bei 44.6% ist dies oft der Fall. Nur gerade 6.4% haben diesbezüglich häufig Schwierigkeiten und müssen als sozial wenig motiviert bezeichnet werden. Der Mittelwert der Leistungsmotivation liegt etwas tiefer. Gut 9% der 9-Jährigen sind sehr leistungsmotiviert. Gut die Hälfte geben mittlere Werte an. Ein gutes Drittel ist eher wenig leistungsmotiviert und 2.8% der Kinder weisen eine sehr tiefe Leistungsmotivation auf. Dies weist darauf hin, dass der von der Schule geforderte Lernhabitus 9-jähriger recht stark variiert.

Wenden wir uns als nächstes den multivariaten Resultaten zu, die in Abbildung 2 graphisch dargestellt sind. Das Modell illustriert die signifikanten Pfade sowie die standardisierten Pfadkoeffizienten des geschätzten Pfadmodells. Dieses

15 Bivariate Auswertungen zeigen, dass Mädchen eine höhere Transitionsqualität in die Schule aufweisen als Knaben. Bezüglich der durchschnittlichen Schulleistungen zeigen sich im Alter von 9 Jahren die bekannten Geschlechterunterschiede, wonach Mädchen etwas bessere Sprach-, Jungen etwas bessere Mathematiknoten erzielen. Die Geschlechterunterschiede in den Durchschnittsnoten heben sich vollständig auf, wenn die beiden Noten zusammengezählt werden.

hat gemäss den Kennwerten eine überaus gute Passung (CFI = 1.00; AGFI = .99; RMSEA = 0.00).

Abbildung 2: Direkte und indirekte Determinanten der Schulleistungen mit 9 Jahren (N = 858)



* $p \leq 0.05$; ** $p \leq 0.01$; *** $p \leq 0.001$

Chi²: 21.81, df: 22; AGFI: 0.99; CFI: 1.000; RMSEA: 0.0000; Prob. level: 0.47

Wie theoretisch vermutet, spielt die Transitionsqualität in die erste Klasse eine wichtige Rolle und wirkt sich direkt auf die späteren Schulleistungen aus. Kinder mit einer hohen Transitionsqualität haben mit 9 Jahren signifikant bessere Schulnoten in Mathematik und Deutsch beziehungsweise Französisch. Diese Kinder haben die Schülerrolle schnell übernommen und das kritische Ereignis der Statuspassage Schuleintritt erfolgreich gemeistert. Folglich können sie sich ungehindert auf den Schulstoff konzentrieren. Die Schulleistungen mit 9 Jahren stehen zudem in Zusammenhang mit der sozialen Motivation in diesem Alter, die wir als Teil des kindlichen Sozialhabitus konzeptualisiert haben. Sozial hoch motivierte Kinder, welche also die schulisch geforderte Art der Sozialbeziehungen mit Klassenkameraden an den Tag legen, haben bessere Schulleistungen als sozial weniger motivierte Kinder. Die Literatur liefert zwei Erklärungen dafür: Erstens begünstigt soziale Motivation die Zusammenarbeit unter Schülern und Schülerinnen, mithin die von der Schule hoch bewertete Form kooperativen Lernens (Isler und Künzli, 2010), wodurch sich die Lernleistungen verbessern sollten. Zweitens fühlen sich sozial motivierte Kinder, die mit Lehrpersonen, Mitschülern und Mitschülerinnen gute Sozialbeziehungen

pflegen, in der Schule wohl, was sich in der Akzeptanz und Übernahme schulischer Ziele und einer daraus folgenden grösseren Lernanstrengung äussern dürfte (Wentzel, 1999; 2000). Die hohe Korrelation zwischen der sozialer Motivation und der Leistungsmotivation stützt diese Interpretation. Erstaunlicherweise besteht zwischen der Leistungsmotivation und den Schulleistungen im Alter von 9 Jahren (noch) kein Zusammenhang.

Der vorschulische Lern- und Sozialhabitus der Kinder spielt für die Schulleistungen mit 9 Jahren eine direkte als auch eine indirekte, über die Transitionsqualität vermittelte, Rolle. Bezüglich des kindlichen Lernhabitus zeigt sich, dass je mehr schulrelevantes Vorwissen die Kinder beim Schuleintritt mitbringen, und je höher die kognitiven Grundfähigkeiten sind, desto höher die Schulleistungen mit 9 Jahren ausfallen. Die Pfadkoeffizienten zeigen, dass diese beiden Prädiktoren – neben der Transitionsqualität – die Schulleistungen am stärksten direkt beeinflussen. Schulrelevantes Vorwissen wirkt sich darüber hinaus über die Transitionsqualität vermittelt auf die Schulleistungen aus. Kinder, die beim Schuleintritt bereits über jenes Wissen verfügen, das in der Schule «zählt» und hoch bewertet wird, nämlich Buchstaben- und Zahlenkenntnisse, ein gutes Mengenverständnis sowie gute sprachliche Ausdrucksfähigkeit, erzielen im Alter von 9 Jahren bessere Schulleistungen.

Der produktiven Kompetenz der Gewissenhaftigkeit kommt eine herausragende indirekte Bedeutung zu. Sie wirkt sich über das schulische Vorwissen, die Transitionsqualität und die spätere Leistungsmotivation vermittelt stark auf die späteren Schulleistungen aus. Erstens scheint Gewissenhaftigkeit den Wissenserwerb zu erleichtern. Gewissenhafte Kinder haben nämlich ein viel grösseres schulisches Vorwissen als weniger gewissenhafte. Zweitens übt die Gewissenhaftigkeit einen starken Effekt auf die Transitionsqualität aus. Die standardisierten Pfadkoeffizienten zeigen, dass Gewissenhaftigkeit der weitaus wichtigste direkte Prädiktor einer hohen Transitionsqualität in die Schule ist. Kinder, die bereits beim Schuleintritt gewissenhaft sind, sind zwei Jahre später auch leistungsmotivierter.

Das soziale Selbstkonzept im Vorschulalter, das als Teil des Sozialhabitus verstanden wird, hat einen indirekten, über die Transition sowie die spätere soziale und Leistungsmotivation vermittelten, Einfluss auf die Schulleistungen im mittleren Primarschulalter. Erstens weisen Kinder, die sich im Vorschulalter bei Gleichaltrigen sozial akzeptiert fühlen, eine höhere Transitionsqualität in die erste Schulklasse auf als solche mit nicht besonders gut ausgebildetem sozialem Selbstkonzept. Zweitens sind sie mit 9 Jahren sozial motivierter und deshalb im Klassenverband besser sozial integriert. Drittens ist das soziale Selbstkonzept im Vorschulalter ein wichtiger Prädiktor für die spätere Leistungsmotivation, indem Kinder, die sich bei anderen akzeptiert fühlen, mit 9 Jahren deutlich leistungsmotivierter sind. Aus psychologischer Perspektive verweist dieser Befund auf die zentrale Bedeutung, welche der sozialen Integration für den Schulerfolg zugeschrieben wird (siehe auch Buhs, 2005;

Buhs und Ladd, 2001; Ladd, Herald und Kochel, 2006; Malecki und Elliott, 2002; Wentzel, 2000; 2005; Wentzel und Wigfield, 1998).

Wenden wir uns der sozialen Herkunft zu, die wir anhand des höchsten Bildungsabschlusses der Eltern und des Erziehungsstils gemessen haben. Der höchste Bildungsabschluss der Eltern beeinflusst die Schulleistungen im mittleren Primar-schulalter in etwa gleichen Ausmass direkt und indirekt: Kinder erzielen bessere Schulleistungen, je gebildeter die Eltern sind. Zudem haben sie im Vorschulalter höhere kognitive Grundfähigkeiten, mehr schulrelevantes Vorwissen und sind gewissenhafter, womit sie einen Lern- und Arbeitshabitus entwickelt haben, der eine gute Passung mit dem schulisch geforderten Lern- und Arbeitsverhalten aufweist und daher spätere Schulleistungen begünstigt. Diese Befunde belegen die vielfach geäusserte, auf Bourdieu und Passeron (1982; 1964) zurückführende theoretische Annahme, dass gut gebildete Eltern mit viel kulturellem Kapital besser in der Lage sind, diejenigen Lern- und Arbeitsfähigkeiten bei ihren Kindern zu fördern, die von der Schule nachgefragt und hoch bewertet werden und somit für gute Schulleistungen unabdingbar sind (siehe beispielsweise Farkas, 2003; Lareau, 2003). Aufgrund ihrer Familiarität und Vertrautheit mit dem in der Schule geforderten und geförderten Verhaltensweisen können gut gebildete Eltern innerfamiliäre Lernumgebungen zur Verfügung stellen, welche die Vermittlung schulrelevanten Wissens und schulrelevanter Kompetenzen einschliesst. Dies geschieht einerseits anhand der reichhaltigen Ausstattung des Haushaltes mit kulturellen Gütern wie beispielsweise Kinderbüchern oder Lernspielen. Andererseits wird das kulturelle Kapital der Eltern vermutlich während gemeinsamer kultureller Aktivitäten sowie in der täglichen gemeinsamen Kommunikation und Interaktion zwischen Eltern und Kindern vermittelt. Gut gebildete Eltern haben in der Regel auch hohe Aspirationen für ihre Kinder. Folglich dürften sie stärker in den Schulalltag der Kinder involviert sein, indem sie die Leistungsentwicklung des Kindes mitverfolgen, mit den Lehrpersonen in Kontakt stehen und bei Bedarf von Förderunterricht Gebrauch machen.

Der Erziehungsstil, der das funktionale Sozialkapital von Kindern erfasst, wirkt sich ausschliesslich indirekt, über den kindlichen Lern-, Arbeits- und Sozialhabitus vermittelt, auf die Schulleistungen mit 9 Jahren aus. Kinder, deren Eltern einen emotional warmen und unterstützenden Erziehungsstil pflegen, haben vor dem Schuleintritt ein höheres soziales Selbstkonzept, sie sind gewissenhafter und haben mehr schulrelevantes Vorwissen. Zudem sind sie im Alter von 9 Jahren leistungsmotivierter und sozial etwas motivierter als Kinder, deren Eltern einen nicht besonders warmen Erziehungsstil pflegen. Ein emotional warmer und unterstützender Erziehungsstil begünstigt damit den Kompetenzerwerb generell, was damit zusammenhängen dürfte, dass er ein familiäres Klima schafft, in welchem Kinder Wissen optimal aufnehmen und verarbeiten und die eigenen Kompetenzen entwickeln können.

5 Schlussfolgerungen

Der vorliegende Beitrag untersuchte, ob sich die Transitionsqualität des Schuleintritts, im Sinne einer erfolgreichen Übernahme der Schülerrolle, auf die Schulleistungen im mittleren Primarschulalter auswirkt. Gemäss unseren Befunden hat die Transitionsqualität in die Schule in der Tat einen eigenständigen positiven Einfluss auf die Schulleistungen im mittleren Primarschulalter. Die erfolgreiche Übernahme der Schülerrolle, die wir als die Summe der institutionalisierten Erwartungen bezeichnet haben, welche die Schule an das Lern-, Arbeits- und Sozialverhalten der Kinder stellt, hat somit eine nachhaltige Wirkung. Vor dem Hintergrund lebenslauftheoretischer Überlegungen ist dieser Befund bedeutsam, belegt er doch die Annahme, dass institutionalisierte Statuspassagen kritische Ereignisse darstellen, welche die individuelle Entwicklung und das Handlungsvermögen im weiteren Lebenslauf massgeblich beeinflussen. Bereits der Schuleintritt stellt demnach ein kritisches, den weiteren Schulverlauf beeinflussendes Ereignis dar. Die schmale verfügbare Evidenz weist sogar auf mögliche Langzeiteffekte der Transitionsqualität in die Schule hin (Entwisle, Alexander und Olson, 2003; 2005). Da sich die bisherige Forschung in erster Linie auf spätere Übergänge konzentriert hat, trägt unser Beitrag dazu bei, die Forschungslücke zur Bedeutung früher Übergänge zu füllen.

Angesichts der empirisch belegten Bedeutsamkeit der Transitionsqualität in die Schule ist es von wissenschaftlichem und praktischem Interesse zu wissen, wovon diese abhängt. Unsere diesbezügliche Annahme, dass ein bereits im Vorschulalter entwickelter kindlicher Lern- und Sozialhabitus, der eine gute Passung mit den im schulischen Kontext geforderten und geförderten Verhaltensweisen aufweist, die Transitionsqualität positiv beeinflusst, konnte bestätigt werden. Unsere empirischen Ergebnisse belegen, dass mit der institutionalisierten Schulkultur kompatible kindliche Kompetenzen wie das soziale Selbstkonzept, die Fähigkeit, Aufgaben leistungsmotiviert, zielgerichtet, effizient und gewissenhaft zu erledigen sowie schulrelevantes Vorwissen die Transitionsqualität massgeblich beeinflussen.

Ausgehend von der in der Literatur gut belegten Annahme, dass das von der Schule geforderte und geförderte Lern- und Sozialverhalten eher dem Lern- und Sozialhabitus von Kindern aus bildungsnahen Mittelschichtsfamilien entspricht, untersuchte der vorliegende Beitrag die direkte und indirekte Bedeutung der sozialen Herkunft. Die diesbezüglichen Befunde bestätigen erstens, dass die elterliche Ausstattung mit Bildungskapital die schulischen Leistungen im mittleren Primarschulalter positiv beeinflusst. Die soziale Herkunft übt somit einen *direkten* Einfluss auf den schulischen Erfolg des Kindes aus. Zweitens konnten wir einen *indirekten* Effekt nachweisen, indem das Bildungskapital der Eltern für die Entwicklung derjenigen kindlichen Kompetenzen eine massgebliche Rolle spielt, die den Schulerfolg – teilweise über die Transitionsqualität vermittelt – begünstigen. Auf die Bewältigung

der Statuspassage Schuleintritt wirkt sich die soziale Herkunft interessanterweise ausschliesslich indirekt, vermittelt über die kindliche Kompetenzausstattung, aus.

Darüber hinaus zeigen unsere Ergebnisse, dass das funktionale Sozialkapital des Elternhauses, das sich in einem emotional warmen und unterstützenden Erziehungsstil manifestiert, den kindlichen Lern- und Sozialhabitus prägt und, darüber vermittelt, die Transitionsqualität in die Schule mitbestimmt. Gesamthaft weist unsere Analyse für die Schweiz somit nach, dass die soziale Herkunft die schulischen Chancen von Kindern ab Stunde Null der Schullaufbahn in mehrfacher Weise beeinflusst.

Unsere Ergebnisse sind für die weitere Forschung in zweifacher Hinsicht bedeutsam: Da wir erstens die eigenständige Rolle der Transitionsqualität für spätere schulische Leistungen nachweisen konnten, liegt es nahe, die Bedeutung dieser frühen Statuspassage im kindlichen Bildungsverlauf für weitere schulische Ereignisse, wie beispielsweise den Übertritt von der Primarschule in die Sekundarstufe 1 hin, zu untersuchen. Zweitens rücken unsere Ergebnisse die zentrale Bedeutung des, bereits im Vorschulalter entwickelten, kindlichen Lern- und Sozialhabitus in den Vordergrund, der sowohl die Transitionsqualität in die Schule als auch den späteren Schulerfolg massgeblich beeinflusst. Damit erweist sich, dass soziale disparate Bildungsverläufe bereits vor dem Schuleintritt festgelegt werden. Dieser Befund stimmt mit jüngeren Forschungsergebnissen aus anderen Ländern überein (z.B. Durham, Farkas, Hammer, Tomblin und Catts, 2007; Farkas und Beron, 2004), welche auf die bedeutsame Rolle der schichtabhängigen Sprachentwicklung im Vorschulalter für den Schulerfolg hingewiesen haben. Es drängt sich auf, entsprechende Studien auch für die Schweiz zu lancieren.

6 Literaturverzeichnis

- Alexander, Karl L., Doris R. Entwisle and Susan L. Dauber. 1993. First Grade Classroom Behavior: Its Short- and Long-Term Consequences for School Performance. *Child Development*, 64 (3): 801–814.
- Alexander, Karl L., Doris R. Entwisle and Carrie S. Horsey. 1997. From First Grade Forward: Early Foundations of High School Dropout. *Sociology of Education*, 70 (2): 87–107.
- Asendorpf, Jens B. and Marcel Aken. 1993. *Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance – deutsche Fassung (PSCA-D) und Instruktion Harter-Skala ab 3. Klasse*. Berlin: Humboldt Universität, Institut für Psychologie.
- Asendorpf, Jens B. and Marcel A. G. van Aken. 2003. Validity of Big Five Personality Judgments in Childhood: A 9 Year Longitudinal Study. *European Journal of Personality*, 17: 1–17.
- Baumert, Jürgen and Gundel Schümer. 2001. «Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb». In Jürgen Baumert, Eckhard Klieme, Michael Neubrand, Manfred Prenzel, Ulrich Schiefele, Wolfgang Schneider, Petra Stanat, Klaus-Jürgen Tillmann and Manfred Weiss (Eds.): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.

- Baumert, Jürgen, Rainer Watermann and Gundel Schümer. 2003. Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6 (1): 46–71.
- Becker, Rolf and Anna Etta Hecken. 2007. Studium oder Berufsausbildung? Eine empirische Überprüfung der Modelle zur Erklärung von Bildungsentscheidungen von Esser sowie von Breen und Goldthorpe. *Zeitschrift für Soziologie*, 36 (2): 100–117.
- Berger, Peter A. and Heike Kahlert. 2005. *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert*. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Boudon, Raymond. 1974. *Education, opportunity and social inequality. Changing prospects in Western society*. New York: Wiley.
- Bourdieu, Pierre. 1982. *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre. 1983. «Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital». In Reinhard Kreckel (Ed.): *Soziale Ungleichheiten*. Göttingen: Verlag Otto Schartz & Co.
- Bourdieu, Pierre and Jean-Claude Passeron. 1964. *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett.
- Bradley, Robert H. and Robert F. Corwyn. 2002. Socioeconomic Status and Child Development. *Annual Review of Psychology*, 53: 371–399.
- Breen, Richard and John H. Goldthorpe. 1997. Explaining Educational Differentials. Towards a Formal Rational Action Theory. *Rationality and Society*, 9 (3): 275–305.
- Breen, Richard and Jan O. Jonsson. 2005. Inequality of Opportunity in Comparative Perspective: Recent Research on Educational Attainment and Social Mobility. *Annual Review of Sociology*, 31: 223–243.
- Buchmann, Marlis and Helmut Fend. 2004. *Context and Competence: Swiss Longitudinal Survey of Children and Youth. Research Proposal*. Bern: Swiss National Science Foundation.
- Buhs, Eric S. 2005. Peer Rejection, Negative Peer Treatment, and School Adjustment: Self-Concept And Classroom Engagement as Mediating Processes. *Journal of School Psychology*, 43: 407–424.
- Buhs, Eric S. and Gary W. Ladd. 2001. Peer Rejection as an Antecedent of Young Children's School Adjustment: An Examination of Mediating Processes. *Developmental Psychology*, 37 (4): 550–560.
- Byrne, Barbara M. 2001. *Structural Equation Modeling with AMOS. Basic Concepts, Applications, and Programming*. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cattell, Raymond B., Rudolf H. Weiss and Jürgen Osterland. 1977. *Grundintelligenztest Skala 1 (CFT 1)*. Göttingen: Hogrefe.
- Cheadle, Jacob. 2008. Educational Investment, Family Context, and Children's Math and Reading Growth from Kindergarten Through the Third Grade. *Sociology of Education*, 81: 1–31.
- Coleman, James S. 1988. Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94 (Supplement): S95–S120.
- Conger, Rand D., Lora Ebert Wallace, Yumei Sun, Ronald L. Simons, Vonnie C. McLoyd and Gene H. Brody. 2002. Economic Pressure in African American Families: A Replication and Extension of the Family Stress Model. *Developmental Psychology*, 38 (2): 179–193.
- Coradi Vellacott, Maja. 2007. *Bildungschancen Jugendlicher in der Schweiz. Eine Untersuchung familiärer, schulischer und sozialräumlicher Einflüsse auf Leistungsunterschiede am Ende der obligatorischen Schulzeit*. Zürich/Chur: Ruediger.
- Covington, Martin V. 2000. Goal Theory, Motivation, And School Achievement: An Integrative Review. *Annual Review of Psychology*, 51: 171–200.
- Davis-Kean, Pamela E. 2005. The Influence of Parent Education and Family Income on Child Achievement: The Indirect Role of Parental Expectations and the Home Environment. *Journal of Family Psychology*, 19 (2): 294–304.

- De Graaf, Nan Dirk, Paul De Graaf and Gerbert Kraaykamp. 2000. Parental Cultural Capital and Educational Attainment in the Netherlands: A Refinement of the Cultural Capital Perspective. *Sociology of Education*, 73 (2): 92–111.
- Durham, Rachel E., George Farkas, Carol Scheffner Hammer, Bruce J. Tomblin and Hugh W. Catts. 2007. Kindergarten Oral Language Skill: A Key Variable in the Intergenerational Transmission of Socioeconomic Status. *Research in Social Stratification and Mobility*, 25 (4): 294–305.
- Edelstein, Wolfgang. 2006. Bildung und Armut. Der Beitrag des Bildungssystems zur Vererbung und zur Bekämpfung von Armut. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 26 (2): 120–134.
- Elder, Glen H. and Michael J. Shanahan. 1998. «The Life Course and Human Development». In William. Damon and Richard M. Lerner (Eds.): *Handbook of Child Psychology*. New York: Wiley.
- Entwisle, Doris R. and Karl L. Alexander. 1993. Entry into School: The Beginning School Transition and Educational Stratification in the United States. *Annual Review of Sociology*, 19: 401–4023.
- Entwisle, Doris R., Karl L. Alexander and Linda S. Olson. 2005. First Grade and Educational Attainment by Age 22: A New Story. *American Journal of Sociology*, 110 (5): 1458–1502.
- Entwisle, Doris R., Karl L. Alexander and Linda Steffel Olson. 2003. “The First-Grade Transition in Life Course Perspective”. In Jeylan T. Mortimer and Michael J. Shanahan (Eds.): *Handbook of the Life Course*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Entwisle, Doris R., Karl L. Alexander and Linda Steffel Olson. 2007. Early Schooling: The Handicap of Being Poor and Male. *Sociology of Education*, 80 (April): 114–138.
- Erpenbeck, John and Lutz von Rosenstil. 2003. *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Farkas, George. 2003. Cognitive Skills and Noncognitive Traits and Behaviors in Stratification Processes. *Annual Review of Sociology*, 29: 541–562.
- Farkas, George and Kurt Beron. 2004. The Detailed Age Trajectory of Oral Vocabulary Knowledge: Differences by Class and Race. *Social Science Research*, 33: 464–497.
- Faust, Gabriele and Hans-Günther Rossbach. 2004. “Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule”. In Liselotte Denner and Eva Schumacher (Eds.): *Übergänge im Elementar- und Primarbereich reflektieren und gestalten – Beiträge zu einer grundlegenden Bildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt-Verlag.
- Gellert, Uwe and Anna-Marietha Hümmel. 2008. Soziale Konstruktion von Leistung im Unterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11 (2): 288–311.
- Grob, Urs and Katharina Maag Merki. 2001. *Überfachliche Kompetenzen. Theoretische Grundlegung und empirische Erprobung eines Indikatorensystems*. Bern: Peter Lang.
- Harter, Susan and Robin Pike. 1984. The Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children. *Child Development*, 55: 1969–1982.
- Haunberger, Sigrid and Markus Teubner. 2007. «Familie und Schulstart. Zur Bedeutung intrafamiliärer und struktureller Ressourcen für den Eintritt in die Grundschule». In Christian Alt (Ed.): *Kinderleben – Start in die Grundschule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Isler, Dieter and Sybille Künzli. 2010. «Schulische Praktiken in der Vorschule. Angebote zum Einüben eines schulischen Habitus in einem deutschschweizer Kindergarten am Beispiel der Förderung von Sprache und Literalität.» In Anna Brake and Helmut Bremer (Eds.): *Alltagswelt Schule. Die soziale Herstellung schulischer Wirklichkeiten*. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Kracke, Bärbel and Manfred Hofer. 2002. «Familie und Arbeit». In Manfred Hofer, Elke Wild and Peter Noack (Eds.): *Lehrbuch Familienbeziehungen. Eltern und Kinder in der Entwicklung*. Göttingen: Hogrefe.

- Kreppner, Kurt. 1999. «Beziehung und Entwicklung in der Familie. Kontinuität und Diskontinuität bei der Konstruktion von Erfahrungswelten». In Matthias Grundmann (Ed.): *Konstruktivistische Sozialisationsforschung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kriesi, Irene, Regina Scherrer and Marlis Buchmann. 2008. «Die Bewältigung des Schuleintritts von Kindern in der Schweiz». In Franz Schultheis, Pasqualina Perrig-Chiello and Stefan Egger (Eds.): *Kindheit und Jugend in der Schweiz*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Kuncel, Nathan R., Sarah A. Hezlett and Deniz S. Ones. 2004. Academic Performance, Career Potential, Creativity, and Job Performance: Can One Construct Predict Them All? *Journal of Personality and Social Psychology*, 86 (1): 148–161.
- Ladd, Gary W., Sarah L. Herald and Karen P. Kochel. 2006. School Readiness: Are There Social Prerequisites? *Early Education and Development*, 17 (1): 115–150.
- Lareau, Annette. 2003. *Unequal Childhoods. Class, Race, and Family Life*. Berkely: University of California Press.
- Lee, Jung-Sook and Natasha K. Bowen. 2006. Parent Involvement, Cultural Capital, and the Achievement Gap Among Elementary School Children. *American Educational Research Journal*, 43 (2): 193–218.
- Linnenbrink, Elizabeth A. and Paul R. Pintrich. 2002. Motivation as an Enabler for Academic Success. *School Psychology Review*, 31 (3): 313–327.
- Malecki, Christine K. and Stephen N. Elliott. 2002. Children's Social Behaviors as Predictors of Academic Achievement: A Longitudinal Analysis. *School Psychology Quarterly*, 17 (1): 1–23.
- Marsh, Herbert W., Hau Kit-Tai and Cordula Artelt. 2006. OECD's Brief Self-Report Measure of Educational Psychology's Most Useful Affective Constructs: Cross-Cultural, Psychometric Comparisons across 25 Countries. *International Journal of Testing*, 6 (4): 311–360.
- Moser, Urs. 1997. *Messinstrumente zu Unterricht und Leistungsbereitschaft in TIMSS. Projektdokumentation*. Bern: Amt für Bildungsforschung.
- Neuenschwander, Markus P., Mina Vida, Jessica L. Garrett and Jacquelynne S. Eccles. 2007. Parents' Expectations and Students' Achievement in Two Western Nations. *International Journal of Behavioral Development*, 31 (6): 594–602.
- Papastefanou, Christiane and Manfred Hofer. 2002. «Familienbildung und elterliche Kompetenzen». In Manfred Hofer, Elke Wild and Peter Noack (Eds.): *Lehrbuch Familienbeziehungen. Eltern und Kinder in der Entwicklung*. Göttingen: Hogrefe.
- Rothbart, Mary, Stephan Ahadi and Karen Hershey. 1994. Temperament and social behavior in childhood. *Merill Palmer Quarterly*, 40: 21–39.
- Sacchi, Stefan. 2006. *Dokumentation der Stichprobengewichtung zur Erstbefragung der drei COCON-Kohorten*. Zürich: cue Sozialforschung.
- Sewell, William H., Robert M. Hauser and Wendy C. Wold. 1994. «Sex, Schooling, and Occupational Status». In David B. Grusky (Ed.): *Social Stratification in Sociological Perspective. Class, Race and Gender*. Boulder / San Francisco / Oxford: Westview Press.
- Shavit, Yossi and Hans-Peter Blossfeld. 1993. *Persistent Inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*. Boulder, Colorado: Westview Press.
- Simons, Ronald L., Frederick O. Lorenz, Rand D. Conger and Chyi-In Wu. 1992. Support from Spouse as a Mediator and Moderator of the Disruptive Influence of Economic Strain on Parenting. *Child Development*, 63: 1282–1301.
- Stalder, Barbara E. and Sandra Hupka. 2004. *Skalendokumentation TREE 2001–2004. Interner Bericht*. Bern: Bildungsplanung und Evaluation der Erziehungsdirektion Bern.
- Urhahne, Detlef. 2008. Sieben Arten der Lernmotivation. Ein Überblick über zentrale Forschungskonzepte. *Psychologische Rundschau*, 59 (3): 150–166.
- Walper, Sabine. 1997. *Dokumentation der Erhebungsinstrumente der 1. Erhebung des Projektes «Familie in Entwicklung»*. München: Ludwig-Maximilian-Universität, München.

- Wannack, Evelyne. 2001. *Erhebung von Merkmalen der Berufsfelder Kindergarten und untere Klassen der Primarstufe im deutschsprachigen Teil des Kantons Bern*. Bern: Universität Bern.
- Wentzel, Kathryn R. 1999. Social-Motivational Processes and Interpersonal Relationships: Implications for Understanding Motivation at School. *Journal of Educational Psychology*, 91 (1): 76–97.
- Wentzel, Kathryn R. 2000. What Is It That I'm Trying to Achieve? Classroom Goals from a Content Perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 25: 105–115.
- Wentzel, Kathryn R. 2005. "Peer Relationships, Motivation, and Academic Performance at School". In Andrew J. Elliot and Carol S. Dweck (Eds.): *Handbook of Competence and Motivation*. New York: Guilford.
- Wentzel, Kathryn R. and Allan Wigfield. 1998. Academic and Social Motivational Influences on Students' Academic Performance. *Educational Psychology Review*, 10 (2): 155–175.