
Originalarbeiten

Lieselotte Ahnert und Elena Harwardt*

Die Beziehungserfahrungen der Vorschulzeit und ihre Bedeutung für den Schuleintritt

Zusammenfassung: Frühe Bildung wird heute mit einer Bildungsvermittlung verbunden, die familiäre wie institutionelle Beziehungserfahrungen des Kindes von hoher Qualität einschließt. In der vorliegenden Studie wird beim Übergang vom Kindergarten in die Schule gezeigt, dass Lernfreude und Anstrengungsbereitschaft von Erstklässlern bereits durch sichere Bindungsbeziehungen in der Vorschulzeit geprägt werden. Dabei sind sowohl die sicherheitsgebenden mütterlichen als auch explorationsunterstützenden und assistierenden Beziehungsaspekte zu den Erzieherinnen bedeutsam für die Lernfreude und Lernmotivation des Kindes. Die Beziehungserfahrungen aus der Mutter-Kind-Bindung erweisen sich dabei als prädiktiv für die Selbstmotivierung, jene aus der Erzieherinnen-Kind-Bindung bedeutsam für die allgemeine Motivation. Eine ausgeprägte kindliche Lernmotivation und Anstrengungsbereitschaft ist schließlich mit hohen Leistungsständen in Mathe und Deutsch am Ende des ersten Schuljahres verbunden.

Schlagwörter: Anstrengungsbereitschaft – Beziehungsqualität – Bindung – Leistungsstand – Lernfreude

Preschool experiences and interpersonal relationships during the preschool years: What do they mean for school entry?

Summary: Early education has been linked to processes which include children's experiences in terms of interpersonal relationships at kindergarten and at home. The present study explores preschoolers' transition from kindergarten to elementary school revealing that a child who has experienced high-quality relationships before school entry will display more motivation and eagerness to learn in elementary school. In more detail, while a secure child-mother attachment relationship was linked to a child's self-motivation, child-care provider attachment relationship was associated with a child's overall mastery motivation. Finally, all types of motivation resulted in high competence levels in math and German at the end of the first year at school.

Key words: attachment – happiness to learn – mastery motivation – relationship qualities school performance

* Wir danken dem Rat der Stadt Stendal (Herrn Mehlkopf/Frau Janssen) sowie allen beteiligten Kindereinrichtungen und Grundschulen für die hervorragende Zusammenarbeit. Wir fühlen uns allen Studierenden der Hochschule Magdeburg-Stendal verpflichtet, die an dieser Studien zuverlässig und sorgfältig mitgewirkt haben, insbesondere sind dies Tina Eckstein, Karsten Gladitz, Marie Humbert, Anne-Kathrin Kloß, Silke Krause, Daniel Kwiecinski, Janine Lowke, Katrin Müller, Sophie Müller-Bauer und Jennifer Schneiderwind. Wir bedanken uns bei den Eltern und den Kindern, ohne die die Studie nicht möglich geworden wäre.

Forschungstheoretische Ausgangspunkte

Zentrale Theorien in der Entwicklungspsychologie, die sich mit der Erziehung und Bildung in der frühen und mittleren Kindheit befassen, sehen die Bildbarkeit eines Kindes maßgeblich als Konsequenz seiner sozial-emotionalen Erfahrungen und als Ergebnis der Qualität von Beziehungsgestaltungen. Danach lernen Kinder vor allem von Menschen, in der sozialen Interaktion und durch emotionale Beziehungen zu ihnen (Vygotski, 1978). Flankiert wird diese These heute von der modernen Neuropsychologie, nach der ohne vermittelnde emotionale Beziehungen Kinder nur unscharfe Wissensstrukturen erwerben (Siegel, 1999; Spitzer, 2004). In diesem Beitrag vertreten wir die These, dass in ungünstigen Beziehungsstrukturen sich auch die motivationalen Grundlagen von kindlichen Lern- und Bildungsprozessen nur rudimentär herausbilden und das Kind kaum Strategien entwickelt, sich Wissen selbst zu erarbeiten bzw. sich auch dann noch anzustrengen, wenn der Wissenserwerb schwierig wird.

Motivationale Grundlagen früher Bildungsprozesse

Zweifelsohne werden die motivationalen wie mentalen Grundlagen früher Bildungsprozesse schon sehr früh in den Familien geschaffen (Lüscher & Liegle, 2003). Familien gelten als die primären Beziehungssysteme, in deren gemeinsamen Lebensvollzug das heranwachsende Kind sich sowohl ein Bild von der Welt erarbeitet, als auch ein Bild der eigenen Identität, das Erfahrungen mit der eigenen Handlungsfähigkeit und Selbstwirksamkeit einschließt. Wenn nun Beziehungserfahrungen diese Auseinandersetzung des Kindes mit sich selbst und seiner Umwelt maßgeblich beeinflussen, sollten Beziehungsqualitäten auch Folgen für die Qualität des kindlichen Lernens haben.

Beziehungserfahrungen sind am besten im Rahmen der Bindungstheorie untersucht worden, deren grundlegende Qualitätsdimension die Bindungssicherheit in einer Beziehung ist (Bowlby, 1969). Danach entwickeln Kinder, die so genannte *sichere* Beziehungserfahrungen machen, ein stabiles Identitäts- und Selbstwertgefühl, das Unterstützung erfährt, wenn das Kind an die Grenzen seiner Handlungsfähigkeit gerät. Auf diese Weise werden positive emotionale Erlebnisqualitäten wie Freude und Stolz auch beim Lernen und Erkunden garantiert. Darüber hinaus ist es naheliegend anzunehmen, dass dem handelnden Kind Lernorientierungen gezielt vermittelt werden. Diese Orientierungen sollen den Lernprozess langfristig auf einen selbstbestimmten Weg bringen, bei dem das Kind über seine eigenen Kompetenzen zunehmend bewusst reflektiert und sie angemessen einzusetzen lernt (Boevenschen, 2006). In *unsicheren* Bindungsbeziehungen wird das Kind dagegen mit seinen Kompetenzen weitgehend allein gelassen. Da die kindlichen Kompetenzen jedoch entwicklungsbedingt auf Grenzen stoßen, bleiben die eigenen Bewältigungsstrategien unbefriedigend und unbestimmt. Sie scheinen eher zu

einer negativen Selbstbewertung und mangelndem Selbstvertrauen zu führen. Von daher wird angenommen, dass für Kinder mit *unsicheren* Bindungserfahrungen Lernfreude und Anstrengungsbereitschaft gedämpft bleiben und im Laufe der Entwicklung sogar nachhaltig geschwächt werden könnten.

Für die Beziehungsgestaltung des Kindes im Kindergarten sollte ebenfalls gelten, dass Bildungsangebote vom Kind vor allem in dem Maße angenommen werden, wie sie in persönlich bedeutsame Beziehungsstrukturen eingebettet sind und über diese adäquat vermittelt werden. Jede Kindergärtnerin weiß, wie gut ihre Angebote ankommen, wenn sie auch eine generell gute Beziehung zu den Kindern hat. Weltweit gibt es gegenwärtig 40 Forschungsstudien, die das Bindungskonzept auf die Erzieherin-Kind-Beziehung angewendet haben (Überblick in Ahnert, Pinquart & Lamb, 2006). In eigenen weiterführenden Forschungsarbeiten gehen wir dabei davon aus, dass professionelles Erziehverhalten nicht nur unterweisend und assistierend im Sinne direkter und indirekter Bildungsvermittlung ist, sondern durch empathische Zuwendungsformen getragen wird, die gleichzeitig emotionale Sicherheit vermitteln. Außerdem sind Erzieherinnen in der Lage, in Konfliktsituationen dem Kind bei der Regulierung von Emotionen und Stress zu helfen sowie seine Exploration und Eigenaktivität zu unterstützen (Ahnert, 2004; 2007).

Die Wirkung derartiger Erfahrungen auf die kindliche Anstrengungsbereitschaft und Lernmotivation ist besonders wichtig beim Übergang vom Kindergarten in die Schule. In dieser Zeit wird Bildung gezielt und strukturiert angeboten und dabei systematisch auf kindliche Lernstrategien zurückgegriffen (Sameroff & Haith, 1996). Die moderne Lernforschung hat jedoch auch deutlich gemacht, dass in diesem Alter eine Reihe von Produktions-, Nutzungs- und Mediationsdefiziten in der Anwendung von Lernstrategien vorliegen (Hasselhorn, 2005). Diese unvollkommenen Lernstrategien machen das Kind störanfällig, so dass es hierbei besonders wichtig wird, entstehende Unsicherheiten abzufangen, um effektive mentale Kompetenzen entstehen lassen zu können. Richtig ist, dass Diskrepanzen im kindlichen Verstehen über lange Zeit erhalten bleiben und sich erst mit zunehmender Denkentwicklung, kindeigener Auseinandersetzung und geschickter Bildungsvermittlung auflösen. Umso mehr muss betont werden, dass Kinder sichere Beziehungen brauchen, damit das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten nicht nachlässt. Es ist deshalb die Aufgabe geschickter erzieherischer Maßnahmen, dem Kind bei der Überwindung dieser Störanfälligkeiten zu helfen, damit sich dennoch Lernerfolge einstellen und sich Lernfreude und Anstrengungsbereitschaft aufrechterhalten lässt. Nach wie vor ist jedoch unklar, ob und wie Anstrengungsbereitschaft vor Schulbeginn etabliert ist und ob sie in die individuelle Bildungskarriere eines Kindes von Anbeginn eingreift.

Beziehungserfahrungen in Familie und Kindergarten

Beziehungseigenschaften von Eltern-Kind- und Erzieher/innen-Kind-Bindungen können auf der Grundlage von fünf Wirkkomponenten beschrieben werden (Booth, Kelly, Spieker & Zuckerman, 2003; Waters, 1995). Diese Eigenschaften werden zwar maßgeblich durch die Erwachsenen bestimmt, zeigen aber nur dann Wirkung, wenn sie vom Kind auch eingefordert werden: (1) Die *Zuwendung* ist eine der Basiskomponenten einer Bindungsbeziehung. Sie bestimmt den emotional positiven Gehalt des Miteinanderumgehens zwischen einem Erwachsenen und dem Kind, und zeigt sich in einer freundlichen und interessierten Anteilnahme an gemeinsamen Aktionen. (2) Die *Sicherheitskomponente* in der Bindungsbeziehung sagt etwas über das Ausmaß aus, mit dem ein Kind bei einem Erwachsenen in irritierenden und bedrohlichen Situationen Schutz sucht und sich bei ihm wohlfühlt. (3) Die Komponente der *Stressreduktion* wird dann erfüllt, wenn das Kind Anzeichen von Irritation und Stress zeigt und der Erwachsene dem Kind hilft, derartige Situationen zu bewältigen. (4) *Assistenz* erfährt ein Kind, wenn es eine Sache nicht allein schafft, Hilfe bei einem Erwachsenen sucht und sich auch gern von ihm helfen lässt. (5) Schließlich kann in einer Bindungsbeziehung auch beobachtet werden, wie die *Explorationstätigkeit des Kindes unterstützt* wird. Dazu muss der Erwachsene herausfinden, wann er sich in den Erkundungsprozess des Kindes einbringen und wie er diesen eigenaktiven Wissenserwerb des Kindes unterstützen kann.

In der Eltern-Kind-Bindung sind die Beziehungskomponenten relativ unabhängig vom Geschlecht des Kindes zu finden und wirken auch weitgehend altersunabhängig bis in die Schulzeit hinein (Ahnert, Pieper & Thompson, in Vorb.). Während sich die Eltern-Kind-Beziehung jedoch im Verlauf der kindlichen Entwicklung in allen diesen Komponenten stetig an die Entwicklungsbedürfnisse anpasst, scheinen bei den Erzieher/innen einige Komponenten in den Hintergrund zu treten, andere dafür wichtiger für die Beziehungsgestaltung zu werden. Von daher erscheint die Beziehungsqualität eines Kindes zu seiner Erzieherin von seinem Alter, aber auch von seinem Geschlecht abhängig (Ahnert, 2004; 2007): Je älter die Kinder werden, desto besser funktionieren die eigenen Regulationsmechanismen in belastenden Situationen und desto unabhängiger werden die Kinder von erzieherischen Maßnahmen, die sicherheitsgebend und stressreduzierend sind. Zuwendung, Assistenz und Explorationsunterstützung behalten dagegen durchgängig einen hohen Stellenwert, auch wenn sich deren Formen im Verlauf der vorschulischen Entwicklung verändern. Die aktuelle Forschung weist damit darauf hin, dass in die Erzieher/in-Kind-Beziehungen der Vorschulzeit andere Eigenschaften als in die Eltern-Beziehungen ein und desselben Kindes eingebracht werden (Ahnert, 2004; 2007; Ahnert et al., 2006). Während mit den Beziehungs-

komponenten von Assistenz und Explorationsunterstützung bildungsorientierte Akzente im Kindergarten gesetzt werden, liegt der Schwerpunkt der Bindungsbeziehungen in der Familie auf der Entwicklung allgemeiner positiver Selbstwertgefühle.

Beziehungserfahrungen und Lernmotivation: Thesen und Fragestellungen

In der vorliegenden Untersuchung interessiert uns der Zusammenhang von Beziehungserfahrungen und Lernmotivation bei Kindern in der Vorschulzeit. Wir untersuchen deshalb die Beziehungsqualität eines Kindes zu seiner Erzieherin im Kindergarten wie auch die Beziehungsqualität zu seiner Mutter als einen zentralen Ausschnitt seiner Familienerfahrungen. Gefragt wird, ob diese Erfahrungen mit der kindlichen Spiel- und Lernfreude sowie der Anstrengungsbereitschaft im Zusammenhang stehen und ob sie sich vor allem nach dem Schuleintritt auch auf die Lernmotivation bei schulischen Anforderungen auswirken. Dabei nehmen wir an, dass unterschiedliche Beziehungserfahrungen unterschiedliche Auswirkungen im Hinblick darauf haben, ob sie mit der Mutter oder der Erzieherin im Kindergarten gemacht wurden. Es kann vermutet werden, dass dies bereits in der Spiel-tätigkeit der Kinder reflektiert wird. Vor allem aber wird vermutet, dass die Entwicklung späterer Lern- und Leistungsbereitschaft in der Schule mit Assistenz und Explorationsunterstützung der Erzieherinnen im Zusammenhang stehen, aber auch die mütterliche Beziehungskomponente der emotionalen Sicherheit und Stressreduktion einen Beitrag leisten. Schließlich soll geprüft werden, ob es – trotz der moderaten Bewertungssysteme für Schulanfänger, die in der Regel zunächst ohne Benotung auskommen – bereits im ersten Schuljahr einen Zusammenhang von individuellem Leistungsstand und Lernmotivation gibt.

Design einer Studie zu Lernfreude und Anstrengungsbereitschaft

Die vorliegende Untersuchung wurde im Rahmen eines lehrplanbezogenen Forschungsprojektes mit Studierenden der Hochschule Magdeburg-Stendal in der Stadt Stendal sowie dem Umland – der Altmark des Bundeslandes Sachsen-Anhalt – durchgeführt. Seit 15 Jahren ist diese Region von hoher Arbeitslosigkeit und Migration gezeichnet. Die Hoffnung gehört dort den Kindern, für die ein hochwertiges Kinderbetreuungssystem und Grundschulen existieren, die auf der Grundlage selbsterarbeiteter Programme flexible Schuleingangsphasen gestalten. Die Kinder des Projekts wurden zu einem ersten Untersuchungszeitpunkt in den ältesten Gruppen der Kindergärten wie auch zu Hause aufgesucht. Dabei wurde die *Beziehungsqualität* des Kindes zu seiner Erzieherin im Kindergarten und zu seiner Mutter erhoben (AQS: Waters, 1995) sowie u. a. das *Sozial- und Spielverhalten* des Kindes durch die Erzieherin eingeschätzt (VBV: Döpfner et al., 1993)

wie auch der *Entwicklungsstand* getestet (K-ABC: Melcher & Preuss, 2003). Alle Kinder nahmen auch an der zweiten Untersuchungswelle teil, die in der Schule nach dem ersten Schulhalbjahr begann und bis zum Ende des 1. Schuljahres fortgeführt wurde. Hier wurde u. a. die *Lernfreude* (Befragung der Eltern) und *Anstrengungsbereitschaft* des Kindes (Experteneinschätzung) erhoben sowie der *Leistungsstand in Mathe und Deutsch* getestet (SBL I: Kautter, Storz & Munz, 2000).

Die Stichprobe

Es wurden 100 Kinder im Alter von durchschnittlich 6.1 Jahren rekrutiert (n = 47 Jungen), die in 15 Kindergärten betreut wurden. Alle Kinder hatten einen altersgerechten intellektuellen Entwicklungsstand mit einem durchschnittlichen IQ um 100 (K-ABC-Skala der intellektuellen Fähigkeiten: mittlerer Z-Wert = 98.4; K-ABC-Fertigkeitenskala: mittlerer Z-Wert = 100.1).

Die Eltern der Kinder waren im Alter von \bar{O} 35.7 Jahren (Mütter) bzw. \bar{O} 38.8 Jahren (Väter) und repräsentierten den Mikrozensus der Region mit Vätern, die zu 20% einen Hochschulabschluss, zu 70% einen Realschulabschluss und zu 7% einen Hauptschulabschluss besaßen; ähnlich hatten die Mütter zu 17% einen Hochschul-, zu 74% einen Realschul- und zu 4% einen Hauptschulabschluss. 21% der Kinder lebten mit einem alleinerziehenden Elternteil zusammen (zumeist der Mutter). In 64% der Familien waren beide Eltern erwerbstätig, in 13% beide Eltern arbeitslos. In den restlichen Familien war nur ein Elternteil (zumeist der Vater) erwerbstätig.

Von den 15 Kindergärten, die in die Studie einbezogen waren, gehörten vier zu privaten und kirchlichen Trägern, 11 wurden durch den Rat der Stadt Stendal verwaltet bzw. den entsprechenden Dorfgemeinden. Die Kinder wurden in Gruppengrößen von 10 bis 24 Kindern in der Regel von zwei Erzieherinnen betreut (es gab nicht einen einzigen Erzieher). Die Mehrheit der Gruppen war altershomogen zusammengesetzt und wurde in Vorbereitung auf die Schule mit regelmäßigen Besuchen zur nahegelegenen Grundschule geführt; nur vereinzelt gab es altersgemischte Gruppen. Die Kinder wurden später in sechs Grundschulen der Stadt Stendal wie in vier Grundschulen der umliegenden Dorfgemeinden eingeschult. Die Klassengrößen variierten zwischen 10 und 24 Kindern. In der Mehrzahl wurden die Kinder mit bis zu sieben anderen Kindern aus dem ehemaligen Kindergarten eingeschult. Für 26% der Kinder war jedoch die Schulklasse gänzlich neu zusammengesetzt. In 79% der Fälle unterrichtete die Klassenlehrerin beide Grundfächer Deutsch und Mathematik; nur 21% der Kinder hatten spezielle Mathematik-Lehrerinnen; in keinem Fall konnte ein männlicher Grundschullehrer in die Studie einbezogen werden.

Die Methoden

Die *Beziehungsqualität* wurde mit dem AQS (Waters, 1995) erfasst. Als Ergebnis einer jeweils 2-stündigen Beobachtung der Interaktion mit der Erzieherin im Kindergarten bzw. der Mutter zu Hause, der eine Sortierung von 90 Items folgte, konnte ein allgemeiner Bindungswert mit Bindungsqualitäten zwischen -1.0 und +1.0 berechnet werden. Vereinzelt Wiederholungsbeobachtungen am gleichen Kind mit der gleichen Erzieherin erbrachten eine Reliabilität von 0.70, die allgemeinen Beobachtungsstandards genügt. Darüber hinaus wurden nach den Angaben von Booth und ihren Kolleginnen (2003) fünf Komponenten aus der AQS-Sortierung extrahiert, die das Ausmaß von Zuwendung, Sicherheit, Stressreduktion, Assistenz und Explorationsunterstützung mit einem gemittelten Punktwert von Items angeben, der zwischen 1 („trifft für die Beziehung überhaupt nicht zu“) und 9 („trifft für die Beziehung absolut zu“) liegt.

Das *Sozial- und Spielverhalten* des Kindes wurde durch die Erzieherin erhoben, das in einem Fragebogen neben weiteren Verhaltensbereichen erfasst wurde (VBV: Döpfner et al., 1993). Schließlich wurde die *intellektuelle Entwicklung* getestet (K-ABC: Melcher & Preuss, 2003), um zu sichern, dass die Projektkinder keine prinzipiellen Denk- und Lernschwierigkeiten aufwiesen.

Nachdem die Kinder einige Monate lang im ersten Schulhalbjahr Schulerfahrungen machen konnten und sich mit den schulischen Anforderungen auseinandergesetzt hatten, wurde eine Elternbefragung zur *Lernfreude* durchgeführt, für die ein selbstentwickelter Fragebogen zugrundegelegt wurde. Der Fragebogen bestand aus 22 Items, die nach einer Faktorenanalyse 54.6% der Gesamt-Varianz aufklärten, und der auf der Basis von vier Dimensionen die Lernfreude beschreibt; (1) *Allgemeine Lernfreude* mit 28.1% (Item 6: „Mein Kind macht seine Aufgaben mit großem Eifer“), (2) *Schulengagement* mit 12.1% (Item 21: „Mein Kind macht mehr Hausaufgaben als es soll“), (3) *Soziale Involviertheit* mit 7.7% (Item 3: „Mein Kind hat viele Freunde in der Schule“) und (4) *Distanziertheit* mit 6.7% Aufklärungsanteil an der Gesamtvarianz (Item 9: „Mein Kind geht morgens nur ungern zur Schule“).

Der *Leistungsstand in Mathematik und Deutsch* wurde am Ende des ersten Schuljahres mit der Schultestbatterie zur Erfassung des Lernstandes in Mathematik und Deutsch (Lesen und Schreiben) von einem Testleiter getestet (SBL I: Kautter et al., 2000). Im Nachfolgenden interessierte uns (a) der Gesamtpunktwert der erreichten Testleistung als Ausdruck eines Kompetenzniveaus, das die schulischen Anforderungen im Hinblick auf den Erwerb der Kulturtechniken reflektiert, sowie (b) hohe vs. niedrige Leistungsstände in Mathe bzw. Deutsch, die für jedes Kind nach dem Median der Verteilung bestimmt wurden.

Im Anschluss an die Testdurchführung des SBL I hatte der Testleiter die Aufgabe, die *Anstrengungsbereitschaft* des Kindes über eine Reihe von selbstentwickelten Ratings einzuschätzen. Dabei standen zwei motivationsrelevante Dimensionen im Mittelpunkt: (1) *Allgemeine Motivation*, mit der sich ein Kind der Herausforderung stellt und mit Hartnäckigkeit versucht, die Aufgaben zu lösen sowie durchgängig zielorientiert ist ($\alpha = .93$), sowie (2) *Selbstmotivierung*, mit der sich ein Kind immer wieder für konkrete Aufgaben begeistert, sich selbst anspornt und instruiert und dabei kaum eine Rückmeldungserwartungen ausbildet ($\alpha = .87$).

Ausgewählte Ergebnisse

Auswirkungen der Beziehungserfahrungen des Kindes in Kindergarten und Familie auf die vorschulische Spielfähigkeit

In der vorliegenden Stichprobe variierten die Qualitätswerte für die Beziehungen (AQS-Gesamtwerte) zur Mutter zwischen $-.22$ und $.63$ und zur Erzieherin zwischen $-.24$ und $.70$. Dabei hatten die Kinder zu ihren Müttern mehrheitlich (mit 61%) einen höheren AQS-Gesamtwert und damit eine ausgeprägtere Beziehung als zu ihren Erzieherinnen. Von daher konnte ein früher diskutiertes Phänomen bestätigt werden, wonach eine Erzieherin in der Regel im Hinblick auf die Beziehungsqualität zu einem Kind derjenigen Beziehungsqualität unterlegen ist, die das Kind zu seiner Mutter entwickelt (Ahnert et al., 2006). Vergleichende Korrelationen zwischen der Qualität der Mutter-Kind- und der Erzieher/in-Kind-Bindung, die für jede einzelne der fünf Beziehungskomponenten separat vorgenommen wurden, führten zu keinem einzigen signifikanten Ergebnis; nicht einmal, wenn die Assistenz-Komponente und die Explorationsunterstützung zwischen den Erzieherinnen und Müttern korreliert wurden. Dies deutet darauf hin, dass die Beziehungscharakteristiken – und dabei eben auch die bildungsorientierten Komponenten – anders durch die Erzieherinnen als die Mütter umgesetzt werden.

In der vorliegenden Untersuchung ließ sich darüber hinaus nachweisen, dass Kinder aus sicheren Mutter-Kind-Beziehungen im Vergleich zu jenen mit unsicheren mütterlichen Beziehungserfahrungen sensitiver mit den bildungsorientierten Angeboten der Erzieherinnen umgehen. Sie fordern eher ein Erziehverhalten heraus, wie es sich durch ausgeprägte assistierende und explorationsunterstützende Beziehungscharakteristiken in deren Erzieher/innen-Kind-Beziehungen zeigen ($t = 1.10$; $p < .10$ für Assistenz und $t = .86$; $p < .10$ für Explorationsunterstützung). Schließlich korrelierte sowohl die Beziehungsqualität der Erzieherin-Kind-Bindung (VBV-Item 12: „Wechselt Tätigkeiten“; VBV-Item 41: „Verliert leicht das Interesse“) mit $r = -.21$; $p < .05$ als auch die Mutter-Kind-Bindung

(VBV-Item 18: „Wechselt zwischen Lust und Interesse“; VBV-Item 35: „Gibt auf oder wird wütend bei Frustration“) mit $r = -.33$; $p < .05$ mit der Persistenz im kindlichen Spiel. Danach wurden sicher gebundene Kinder zur Mutter und Erzieherin auch ausdauernder und zielorientierter in ihren spielerischen Tätigkeiten eingeschätzt.

Auswirkungen der Beziehungserfahrungen des Kindes in Kindergarten und Familie auf die schulische Lernfreude nach dem Schuleintritt

Um den Zusammenhang zwischen dem bildungsorientierten Erziehverhalten, das durch hohe Anteile von assistierenden und explorationsunterstützenden Beziehungskomponenten im Kindergarten charakterisiert ist, und der späteren Lernfreude der Kinder nach dem Schuleintritt darstellen zu können, wurden t-Tests ausgewertet. Dabei standen Mittelwertunterschiede in der Ausprägung der Lernfreude im Mittelpunkt, die in Kindergruppen aufgesucht wurden, welche auf der Grundlage der empirischen Beobachtungen mit dem AQS als hoch/niedrig im Hinblick auf Erfahrungen mit Assistenz und Explorationsunterstützung durch die Erzieherinnen definiert wurden (cutt-off nach dem Median der Verteilung für Assistenz bei 5.0; für Explorationsunterstützung bei 5.2).

Tabelle 1 zeigt nun, dass sich sowohl die allgemeine Lernfreude der Erstklässler, vor allem aber ihr Schulengagement und ihre soziale Involviertheit im Schulkontext deutlich davon unterscheiden, welche Beziehungserfahrungen die Kinder bereits im Kindergarten mit ihren Erzieherinnen gemacht hatten. Waren die Erfahrungen der Kinder im Hinblick auf die gewährte Explorationsunterstützung oder Assistenz im Kindergarten positiv, berichteten die Eltern auch über mehr Schulfreude und Schulengagement bei ihren Kindern.

Tabelle 1: Ausprägungen von Allgemeiner Lernfreude, Sozialer Involviertheit, Schulengagement und Distanziertheit nach dem Schuleintritt für Kinder, deren Beziehungserfahrungen im Kindergarten durch hohe vs. niedrige Komponenten der Assistenz und Explorationsunterstützung mit ihren Erzieherinnen geprägt waren.

Beziehungskomponenten Ass. / Expl.	Allgemeine Lernfreude				Soziale Involviertheit				Schulengagement				Distanziertheit			
	M	SD	t	p	M	SD	t	p	M	SD	t	p	M	SD	t	p
Hoch	3.3	.7	1.4	< .10	3.6	.5	1.9	< .05	2.5	1.0	1.7	< .05	1.6	.9	.7	n. s.
Niedrig	3.0	.7			3.3	.5			2.0	.9			1.4	.8		

Die Beziehungsqualitäten der Vorschulzeit erweisen sich jedoch auch generell als prädiktiv in der Frage, ob die Kinder nach Schuleintritt lern- und anstrengungsbereit waren und sich den schulischen Herausforderungen stellten. Dazu wurden bei Kindern mit sicheren vs. unsicheren mütterlichen Beziehungsqualitäten (cutt-off über den AQS-Wert bei .33 gemäß Howes, Rodning, Galluzzo & Myers, 1990) die Ausprägung allgemeiner Motivation wie auch Selbstmotivierung in vergleichenden Mittelwertanalysen ausgewertet. Es konnte festgestellt werden (siehe Tabelle 2), dass Kinder mit sicheren Mutter-Kind-Bindungen durch bessere Motivation, vor allem aber durch eine höhere Selbstmotivierung auffielen. Ähnliche Aussagen ließen sich auf diese Weise auch für die Beziehungserfahrungen darstellen, die die Kinder mit ihren Erzieherinnen machten. Waren sie von hoher Qualität, waren auch die Kinder auf die neuen schulischen Herausforderungen gut eingestellt und ihre allgemeine Motivation besser als von Kindern, die Erfahrungen mit nur weniger engagierten Erzieherinnen im Kindergarten gemacht hatten. Die Selbstmotivierung schien allerdings maßgeblich durch das Elternhaus und weniger im Kindergarten geprägt worden zu sein.

Tabelle 2: Ausprägungen von Allgemeiner Motivation und Selbstmotivierung nach dem Schuleintritt für Kinder, deren Beziehungserfahrungen in Familie und Kindergarten qualitativ hoch vs. niedrig eingeschätzt wurde.

Beziehungsqualität (AQS-Wert) zu	Allgemeine Motivation				Selbstmotivierung			
	M	SD	t	p	M	SD	t	p
Mutter: Hoch	5.0	1.0	1.9	< .05	4.1	.8	2.1	< .01
Mutter: Niedrig	4.1	1.0			3.0	.9		
Erzieherin: Hoch	4.7	2.8	1.7	< .05	3.4	.7	1.5	< .10
Erzieherin: Niedrig	3.9	1.0			3.1	.7		

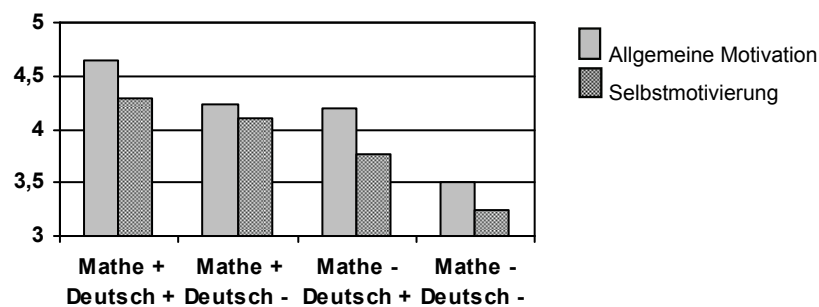
Der Zusammenhang von Leistungsstand, Anstrengungsbereitschaft und Lernfreude im ersten Schuljahr

Zunächst interessierte der Zusammenhang von Leistungsstand in Deutsch und Mathematik im ersten Schuljahr und die allgemeine Motivationslage des Kindes sowie seine Fähigkeit zur Selbstmotivierung. Mit einer zweifaktoriellen MANOVA wurde der gute vs. schlechte Leistungsstand in *Mathematik* bzw. *Deutsch* (zwei Faktoren) in Beziehung zur *Allgemeinen Motivation* und *Selbstmotivierung* des Kindes gesetzt. Im Ergebnis zeigte sich ein hochsignifikantes Zusammenhangsmuster ($F(3.74) = 12.6; p < .001$). Dieses Muster wies nun im Detail den

Leistungsstatus in Mathematik als sowohl mit der allgemeinen Motivation ($F(1,74) = 10.1$; $p < .05$) als auch der Selbstmotivierung des Kindes ($F(1,74) = 15.5$; $p < .001$) assoziiert aus. Analoge Details lagen auch für den Leistungsstand in Lesen und Schreiben vor, die sich ebenfalls mit signifikanten Zusammenhängen im Hinblick auf die Allgemeine Motivation ($F(1,74) = 9.0$; $p < .05$) und Selbstmotivierung ($F(1,74) = 4.2$; $p < .05$) bemerkbar machten. Danach waren die leistungsstarken Schüler bereits im ersten Schuljahr auch deutlich motivierter und zielorientierter als die leistungsschwachen Erstklässler.

Abbildung 1: Ausprägung von Allgemeiner Motivation und Selbstmotivierung bei verschiedenen Leistungsständen in Mathematik und Deutsch (gemessen an den Ergebnissen im SBL I; Mathe +: > 83.6 Deutsch +: > 87.1)

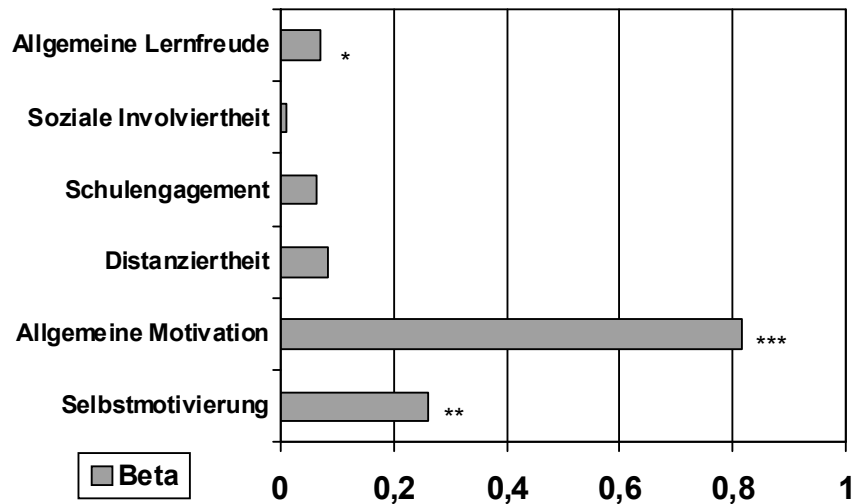
Verhaltensrating



Da eine Wechselwirkung der Faktoren in diesem statistischen Modell nicht nachgewiesen werden konnte, erschien die Ausprägung der Anstrengungsbereitschaft der Kinder auch unabhängig davon, ob sie nun in zwei oder nur einem der schulischen Fächer gute Leistungen hatten. Kann damit die Allgemeine Motivation und die Selbstmotivierung überhaupt im Zusammenhang mit der Entwicklung des Leistungsstands von Kindern des ersten Schuljahrs gesehen werden oder müsste nicht ein Mehr an Erfolg auch zu mehr Motivation führen? Zur Klärung dieser Frage wurde eine Multiple Regressionsanalyse gerechnet, die den Einfluss dieser motivationalen Determinanten im Kontext weiterer Faktoren der Lernfreude bestimmen sollte, wie sie durch die vier Dimensionen von *Allgemeiner Lernfreude*, *Soziale Involviertheit*, *Schulengagement* und *Distanziertheit* beschrieben wurden. Mit einer hochsignifikanten Varianzaufklärung ($R^2 = .79$; $F(7; 64) = 35.7$; $p < .001$) bestimmte das Regressionsmodell tatsächlich die Allge-

meine Motivation und die Selbstmotivierung zu den wichtigsten Faktoren, die auf den Lernstand einen Einfluss nehmen (siehe Abbildung 2).

Abbildung 2: Einfluss von Allgemeiner Lernfreude, Sozialer Involviertheit, Schulengagement, Distanziertheit, Allgemeiner Motivation und Selbstmotivierung auf den Leistungsstand in Deutsch/Mathematik als gemittelten Gesamtwert im SBL I (* = $p < .10$, ** = $p < .05$, *** $p < .001$)



Diskussion

Vor dem Hintergrund einer bindungstheoretischen Perspektive wurde in der vorliegenden Studie geprüft, inwiefern vorschulische Beziehungserfahrungen eines Kindes Einfluss auf seine spätere Bildungskarriere haben können. Dies ist bisher erst auf der Grundlage recht unbefriedigender Forschungsergebnisse diskutiert worden. Diese haben in der Vergangenheit vorrangig versucht, die intellektuellen Fähigkeiten in unmittelbarem Zusammenhang mit den Beziehungserfahrungen zu bringen, die das Kind in der Familie macht. Die zentrale These lautet dabei, dass sicher gebundene Kinder eine bessere Grundlage hätten, ihre Umwelt ausgiebig zu erkunden.

Nach einer Meta-Analyse von 32 internationalen Studien ($N = 1\,026$) konnte jedoch kein Zusammenhang von Bindungssicherheit und kognitiver Entwicklung ($r = .09$) durch van IJzendoorn, Dijkstra und Bus (1995) aufgezeigt werden. Auch Belsky und Fearon (2002) hatten bei den Nachanalysen der NICHD-Studie ($N = 1\,015$) keinen Nachweis dafür gefunden, dass sich die Mutter-Kind-Bindung

auf die kognitive Fähigkeiten des Kindes unmittelbar auswirkt, die auch im Zusammenhang mit der Schulfähigkeit diskutiert werden (Mengen- und Zahlenverständnis, Klassifikation von Farben und Formen etc.).

Die vorliegende Studie geht dagegen einen anderen Weg: (1) Sie betrachtet die motivationalen Faktoren in der intellektuellen Auseinandersetzung des Kindes mit seiner Umwelt als vermittelnde Einflussgrößen zwischen Bindungssicherheit und Kompetenzentwicklung. Infolgedessen wurde der Zusammenhang zwischen den Beziehungserfahrungen des Kindes und seiner Lernfreude und Anstrengungsbereitschaft zur zentralen Frage bei der Erforschung der Schulbewährung und der Entwicklung schulischer Kompetenzen. (2) Die vorliegende Studie setzt darüber hinaus diesen Zusammenhang in den erweiterten Kontext von Beziehungen und gibt sich nicht mit der Bindungssicherheit in der Beziehung des Kindes zu seiner Mutter zufrieden. Insbesondere aus der Sicht früher institutioneller Bildung sollten die Beziehungserfahrungen des Kindes mit den Erzieher/innen im Kindergarten einen Einfluss auf die spätere Bildungskarriere haben, wenn der Erziehungsauftrag professionell umgesetzt wird. Dabei sollten auch Beziehungskomponenten eine Rolle spielen, die die Bindungssicherheit ergänzen.

Als Ergebnis der vorliegenden Studie zeigt sich nun, dass die kindlichen Beziehungserfahrungen mit der Mutter und der Erzieherin bereits im Vorschulalter mit der kindlichen Beharrlichkeit und dem Interesse an spielerischen Aktivitäten im Zusammenhang stehen. Wie jedoch ursprünglich ebenfalls vermutet, sagten diese Beziehungserfahrungen auch Lernfreude und Anstrengungsbereitschaft des Kindes voraus, die nach der Kindergartenzeit im Rahmen der schulischen Anforderungen entstehen. Diese Zusammenhänge wurden insbesondere durch die Sicherheit gebenden mütterlichen sowie die explorationsunterstützenden und assistierenden Betreuungsfunktionen der Erzieherinnen getragen. Während die Erzieher-Kind-Beziehung mit der allgemeinen Lernmotivation des Kindes und seinem späteren Schulengagement verbunden werden konnte, konnte die Mutter-Kind-Beziehung vor allem mit der Selbstmotivierung des Kindes assoziiert werden. Hoch ausgeprägte allgemeine Motivation und Selbstmotivierung war schließlich mit besseren Schulleistungen am Ende des ersten Schuljahres verbunden.

Damit liegt auf der Hand, dass der Einstieg in die Schule eben nicht nur durch die mentalen Fähigkeiten des Kindes getragen wird, die traditionell im Mittelpunkt der Schulvorbereitungen des Kindergartens stehen. Vielmehr müssen diese Vorbereitungen sowie Maßnahmen zur Gestaltung des Schulübergangs emotionale und motivationale Grundlagen erhalten. Zu diesem Zweck sollen Kindergärten vielfältige Möglichkeiten für Kinder wie Erzieher/innen eröffnen, Bindungsbeziehungen miteinander eingehen und aufrechterhalten zu können, und diese dann auch auf die Bindungsbeziehungen des Kindes zu seinen Eltern bezie-

hen. Diese Bindungsbeziehungen werden bereits lange vor dem Schuleintritt für den kindlichen Wissenserwerb und die Bildungsentwicklung wichtig, prägen die Lernfreude und entwickeln über Motivation und kindliche Selbstmotivierung eine einzigartige Dynamik des Lernens.

Literatur

- Ahnert, L. (2004). Bindungsbeziehungen außerhalb der Familie: Tagesbetreuung und Erzieherinnen-Kind-Bindung. In L. Ahnert (Hrsg.), *Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung* (S. 256–277). München: Reinhardt.
- Ahnert, L. (2007). Von der Mutter-Kind-Bindung zur Erzieherin-Kind-Beziehung? In F. Becker-Stoll, B. Becker-Gebhard & M. R. Textor (Hrsg.), *Die Erzieherin-Kind-Beziehung – Zentrum von Bildung und Erziehung* (S. 31-41). Weinheim: PVU.
- Ahnert, L., Pinquart, M. & Lamb, M. E. (2006). Security of children's relationships with nonparental care providers: A meta-analysis. *Child Development*, 77, 664-679.
- Ahnert, L., Pieper, J. & Thompson, R. (in Vorb.). Mother-child relationships within extended social networks in early childhood.
- Belsky, J. & Fearon, R. M. P. (2002). Infant-mother attachment security, contextual risk and early development. *Development & Psychopathology*, 14, 293-310.
- Booth, C. L., Kelly, J. F., Spieker, S. J. & Zuckerman, T. G. (2003). Toddlers' attachment security to child-care providers: The safe and secure scale. *Early Education & Development*, 14, 83-100.
- Bovenschen, I. (2006). *Bindungsentwicklung im Vorschulalter*. Hamburg: Kovac.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. New York: Basic Books.
- Döpfner, M., Berner, W., Fleischmann, T. & Schmidt, M. (1993). *Verhaltensbeurteilungsbogen für Vorschulkinder*. Weinheim: Beltz.
- Hasselhorn, M. (2005). Lernen im Altersbereich zwischen 4 und 8 Jahren: Individuelle Voraussetzungen, Entwicklung, Diagnostik und Förderung. In T. Guldemann & B. Hauser (Hrsg.), *Bildung 4- bis 8-jähriger Kinder* (S. 77-88). Münster: Waxmann.
- Howes, C., Rodning, C., Galluzzo, D. C. & Myers, L. (1990). Attachment and child care: Relationships with mother and caregiver. In G. Fein & N. Fox (Eds.), *Infant day-care: The current debate* (pp. 169-183). Norwood, NJ: Ablex.
- IJzendoorn, M. van, Dijkstra, J. & Bus, A. (1995). Attachment, intelligence, and language: A meta-analysis. *Social Development*, 4, 115-128.

- Kautter, H., Storz, L. & Munz, W. (2000). SBL I. Schultestbatterie zur Erfassung des Lernstandes in Mathematik, Lesen und Schreiben I. Göttingen: Beltz Test GmbH.
- Lüscher, K. & Liegle, L. (2003). Generationenbeziehungen in Familie und Gesellschaft. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Melcher, P. & Preuß, U. (2003). Kaufman Assessment Battery for Children (K-ABC: deutsche Version) (6. Auflage). Leiden: PITS.
- Sameroff, A. J. & Haith, M. M. (1996). The five to seven year shift: The age of reason and responsibility. Chicago: University of Chicago Press.
- Siegel, D. J. (1999). The developing mind: Toward a neurobiology of interpersonal experience. New York: The Guilford Press.
- Spitzer, M. (2004). Lernen. Heidelberg: Spektrum.
- Vygotski, L. S. (1978). Mind in society. Cambridge: Harvard University Press.
- Waters, E. (1995). The attachment Q-Set (Version 3.0). Monographs of the Society for Research in Child Development, 60, 71-91.

Anschrift der Autorinnen:

Prof. Dr. Lieselotte Ahnert, Dipl.-Psych. Elena Harwardt, Universität zu Köln, Humanwissenschaftliche Fakultät, Entwicklungsförderung und Diagnostik, Klosterstr. 79b, 50931 Köln, E-Mail: lieselotte.ahnert@uni-koeln.de