



Bedingungen anschlussfähiger Bildungsprozesse von Kindern beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule

Frank Hellmich

Erfolgreiche anschlussfähige Bildungsprozesse stellen eine wichtige Voraussetzung für die Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung von Kindern dar. Der Vorbereitung auf einen erfolgreichen Übergang vom Kindergarten in die Grundschule kommt dabei eine besondere Schlüsselstellung zu. Vor diesem Hintergrund wird in diesem Beitrag über eine Untersuchung berichtet, bei der 112 Vorschulkinder zu ihren Einstellungen und Erwartungen im Zusammenhang mit ihrer bevorstehenden Grundschulzeit befragt wurden. Die Ergebnisse verdeutlichen Anknüpfungspunkte für Konzepte zur Vorbereitung von Übergängen.

1. Einleitung

Im Fokus der Lehr-Lernforschung steht besonders seit der Veröffentlichung verschiedener international und intranational vergleichender Schulleistungsstudien ('Programme for International Student Assessment', PISA, vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001, PISA-Konsortium Deutschland 2004; 'Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung', IGLU, vgl. Bos, Lankes, Prenzel, Schwippert, Walther & Valtin 2003) der Vorschulbereich. In diesen Untersuchungen, die laut Merckens (2004) in erster Linie einem Bildungsmonitoring dienen, wurde herausgefunden, dass Kinder bzw. Jugendliche, die längere Zeit eine vorschulische Institution besucht hatten, auch über bessere Kompetenzen im Lesen bzw. in Mathematik verfügten. Dies zeigte sich nicht nur national, sondern auch auf internationaler Ebene: Die Bildungskarrieren der Schülerinnen und Schüler aus Ländern der OECD ('Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung'), die in den Schulleistungsstudien besonders gut abschnitten, wurden auch besonders gut, nämlich bereits im Vorschulalter, gefördert. Auf dieser Grundlage wurde in den letzten Jahren vehement gefordert, Kinder bereits im Vorschulbereich in den Domänen spezifischen Lernfeldern (Deutsch, Mathematik, Naturwissenschaft) zu fördern (vgl. z.B. Fthenakis & Oberhuemer 2004).

Die Ergebnisse einer jüngst veröffentlichten Studie der OECD „Die Politik der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland“ (2004; <http://www.forum-bildung.de/files/oecd.pdf>) weist ebenfalls nachdrücklich auf eine Professionalisierung einer Sinn stiftenden Förderung von Kindern des Elementarbereichs hin. Neben einer Initiierung kognitiver Lehr-Lernprozesse in Deutsch (Lesen und Schreiben), Mathematik und den Naturwissenschaften sowie

geeigneten Unterstützungssystemen bezüglich der leistungsbezogenen Persönlichkeitsentwicklungen von Kindern im vorschulischen Bereich, wird natürlich – ob nun implizit oder explizit – gefordert, Kinder in einer geeigneten Weise auf die Grundschulzeit im Allgemeinen und den Anfangsunterricht im Speziellen vorzubereiten (vgl. hierzu auch: Denner & Schumacher 2004; Griebel & Niessel 2004; Knauf & Schubert o.A.; vgl. <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1321.html>). Damit kommt vorschulischen Institutionen nicht nur ein Bildungsauftrag für das gegenwärtige, sondern auch für das zukünftige Lernen zu. Im Speziellen geht es um die Frage, wie Bildungsprozesse von Kindern in den vorschulischen Institutionen und der nachfolgenden Grundschulzeit im Sinne anschlussfähiger Lehr-Lernprozesse miteinander verknüpft werden können (vgl. hierzu auch Faust, Götz, Hacker & Roßbach 2004; vgl. auch Franken 2002; vgl. <http://www.kindergarten-heute.de/beitraege/praxisbeitraege/>).

Der vorliegende Beitrag untergliedert sich – unter formalem Aspekt – in drei Teile: Im ersten Teil wird ein Überblick über verschiedene Bedingungsfaktoren bei Übergängen von vorschulischen Institutionen in Grundschulen skizziert. Im zweiten Teil wird ausgehend von verschiedenen Ergebnissen aus der Lehr-Lernforschung zur Wahrnehmung von Übergängen aus der Sicht von Kindern über eine empirische Untersuchung berichtet, bei der Kinder des Vorschulbereichs zu ihren Einstellungen und Erwartungen in Bezug auf die für sie bevorstehende Grundschulzeit befragt worden sind. Auf der Grundlage der Untersuchungsergebnisse werden abschließend, d.h. im dritten Teil, Schlussfolgerungen für Praxisentscheidungen in den Handlungsfeldern des Elementar- und Grundschulbereichs diskutiert.

2. Bedingungen für erfolgreiche anschlussfähige Bildungsprozesse

Mit Ausnahme nur weniger Studien liegen im Bereich der empirischen Lehr- und Lernforschung kaum neuere Befunde zu Übergangssituationen vom Kindergarten in die Grundschule vor. Im Wesentlichen ist dabei zurzeit noch weitgehend ungeklärt, wie Kinder aus dem Vorschulbereich den Übergang in den Grundschulbereich wahrnehmen und wie Übergangssituationen von Erzieherinnen und Erziehern bzw. Grundschullehrerinnen und -lehrern sowie Eltern unterstützt, begleitet und gestaltet werden können. Auf Forschungsdefizite in diesem Bereich wurde beispielsweise detailliert vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2003; vgl. Kalicki 2003, 225 f.) hingewiesen. Anzunehmen ist, dass sich Bedingungen für erfolgreiche Übergangssituationen multikausal zusammensetzen. In Abbildung 1 ist eine Übersicht über institutionelle Bedingungen von erfolgreichen Übergängen veranschaulicht (vgl. hierzu in Aspekten: Lankes, Bos, Mohr, Plassmeier, Schwippert, Sibbers & Voss 2003, S. 16). Erfolgreiche Bildungsprozesse im Übergang vom Kindergarten in die Grundschule erklären sich – dies scheint theoretisch naheliegend – in der Anschlussfähigkeit von Bildungs- und Erziehungskonzepten der beteiligten Institutionen. Dies betrifft zum einen bildungspolitische bzw. -theoretische Grundlegungen in vorschulischen und schulischen Institutionen, zum anderen aber auch in nicht unerheblicher Weise die Ebene der konkreten Erziehungs- sowie Lehr- und Lernprozesse, die einerseits von Frühpädagoginnen und -pädagogen im vor-



schulischen Bereich, d.h. in Kindergärten und Kindertageseinrichtungen, und andererseits von Lehrerinnen und Lehrern im Anfangsunterricht der Grundschule initiiert, begleitet und unterstützt werden. Anschlussfähige Bildungsprozesse ergeben sich dabei vermutlich auf der einen Seite durch eine hohe Kompatibilität der zugrunde liegenden Bildungsentwürfe und ihrer Realisierung sowie auf der anderen Seite durch geeignete Kooperationen von Erzieherinnen/Erziehern und Grundschullehrerinnen/-lehrern. Die Aufgabe von Erzieherinnen/Erziehern ist es dabei, Kinder des Vorschulbereichs in einer effizienten Weise auf die Grundschulzeit im Allgemeinen und das Lehren und Lernen im Grundschulunterricht im Speziellen vorzubereiten; Grundschullehrerinnen/-lehrern kommt die Aufgabe im Anfangsunterricht zu, den Schulanfang und den Anfangsunterricht für Schulanfängerinnen/-anfänger kindgerecht zu gestalten (vgl. Hanke 2007, Hellmich & Kiper 2006).

Zusammenfassend lässt sich vermuten, dass geeignete Bedingungen – wie beispielsweise aufeinander abgestimmte Bildungsaufträge vor- und grundschulpädagogischer Institutionen, geeignete Kooperationen der beteiligten Erzieherinnen/Erzieher und Grundschullehrerinnen/-lehrer sowie auf Expertise begründete Ausbildungskonzepte von Erzieherinnen/Erziehern und Grundschullehrerinnen/-lehrern – sich positiv auf Bildungskarrieren von Kindern, besonders im Übergang von einer vorschulischen Institution in die Grundschule, auswirken (vgl. im Überblick Faust, Götz, Hacker & Roßbach 2004; vgl. im Detail: Hacker 2004; vgl. auch Niesel, Griebel & Prechtel 2004; vgl. http://www.familienhandbuch.de/cmain/s_39.html).

Auf Probleme und Schwierigkeiten bei der Entwicklung bildungsbezogener Kooperationen zwischen dem vorschulischen Bereich und Grundschulen verweisen in diesem Zusammenhang zum Beispiel Carle und Samuel (2007).

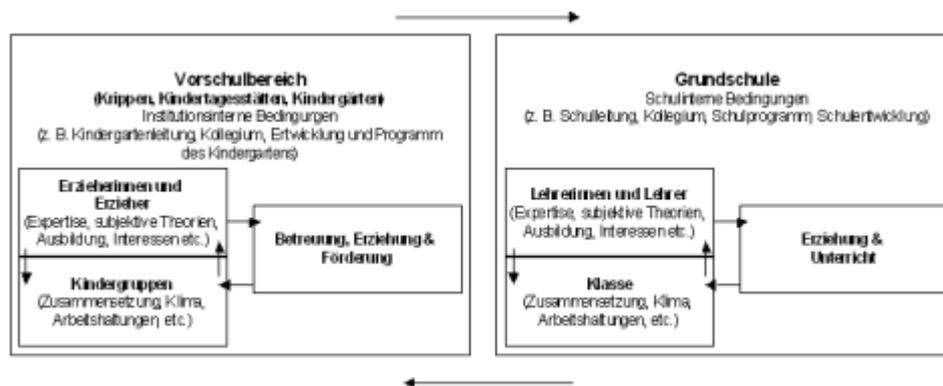


Abbildung 1: Institutionelle Bedingungen anschlussfähiger Bildungskonzepte beim Übergang vom Kindergarten zur Grundschule

Neben institutionellen Bedingungen für anschlussfähige Bildungsprozesse bei Kindern im Übergang vom Kindergarten in die Grundschule können darüber hinaus Einflussfaktoren unter individuellem und außerinstitutionellem Aspekt angenommen werden. Unter individuellen Lernvoraussetzungen von Kindern werden dabei all diejenigen Bedingungen gefasst, die entweder kognitive, motivationale, affektive oder zum Beispiel soziale Faktoren bei Lehr-Lernprozessen betreffen. Es kann beispielsweise vermutet werden, dass Kinder, die bereits im Vorschulbereich realitätsbezogene Selbstkonzepte ihrer eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten zeigen und/oder über ein hohes Maß an Lernfreude und geeignete Lernvoraussetzungen verfügen, Übergänge besser meistern und keine 'Übergangskrisen' – wie vielfach berichtet und vermutet – erleben bzw. erleiden.

Unter außerinstitutionellem Aspekt werden schließlich Faktoren gefasst, wie der sozioökonomische Status der Eltern, ihr Bildungsniveau und ihre ethnische Herkunft und das sich größtenteils hieraus ergebende Unterstützungsvermögen von Eltern bzw. Erziehungsberechtigten beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. Auch und gerade im Kontext von Bedingungen anschlussfähiger Bildungskonzepte für Kinder im Allgemeinen und im Zusammenhang mit Übergangssituationen im Speziellen kann angenommen werden, dass Einflussgrößen unter außerinstitutionellem Aspekt eine wichtige Einflussgröße darstellen: Bereits die Ermöglichung eines Kindergartenbesuchs kann und muss gerade in der heutigen Zeit als ein Unterstützungsmoment seitens der Eltern gerechnet werden: Bislang unterliegen vorschulische Institutionen in Deutschland noch immer dem Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG). Davon abgesehen ist der Besuch einer vorschulischen Institution noch immer freiwillig und – hierin begründet sich das große Übel in Hinblick auf die Gewährleistung einer Chancengleichheit für alle Kinder – kostenpflichtig! Dies ist insofern problematisch, als die so genannten 'Verliererkinder im deutschen Bildungssystem' bei IGLU und PISA, nämlich vor allem diejenigen Kinder mit Migrationshintergrund und/oder diejenigen Kinder aus sozial schwächeren Familien, zum Teil zurzeit in Deutschland keine vorschulische Institution besuchen. Darüber hinaus kann gemutmaßt werden, dass die Berufstätigkeit der (bzw. beider) Erziehungsberechtigten das Ler-

nen von Kindern im vorschulischen Bereich einerseits sowie die Vorbereitung von Kindern auf die Grundschulzeit andererseits beeinflusst: Sind im häuslichen Bereich Kapazitäten zur Förderung von Kindern vorhanden und finden Gespräche über die Schulzeit statt, so kann dies sicherlich als ein Privileg für Kinder verstanden werden. Ebenso kann die Anzahl älterer Geschwister als ein möglicher Prädiktor für das Bewältigen von Übergängen bei Kindern vom Elementar- in den Primarstufenbereich aufgefasst werden: Sind ältere Geschwister in der Familie vorhanden, so ist die Gelegenheit für Kinder gegeben, spezifische Probleme o.Ä. beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule zu antizipieren (vgl. Hellmich, Abt & Bruns 2005).

Im Folgenden soll besonderes Augenmerk auf individuelle und institutionelle Bedingungen des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule gelegt werden. Diese Einflussgrößen lassen sich m.E. am ehesten in der Praxis, d.h. in vorschulischen Institutionen bzw. in Grundschulen, tangieren.

3. Individuelle Bedingungen des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule

Betrachtet man individuelle Bedingungen in Bezug auf die Bewältigung von Übergängen vom Kindergarten in die Grundschule bei Kindern, so müssen diese im Kontext der jeweiligen Anforderungen gesehen werden, denen Kinder begegnen. Zu vermuten ist, dass Kindern in Übergangssituationen in besonderem Maße Unterschiede bezüglich der Gestaltung der beiden Institutionen, dem Kindergarten einerseits und der Grundschule andererseits, bewusst und auffällig werden. Diese betreffen die Struktur und die Gestaltung der Vormittage, die jeweiligen leistungsbezogenen Anforderungen, soziale Beziehungen zu anderen Kindern, Regeln, Rituale und Obligatorisches. Nimmt man diese Veränderungen, die sich durch den Wechsel vom Kindergarten in die Grundschule zwangsläufig ergeben, in den Blick, muss überlegt werden, über welche Eingangsvoraussetzungen Kinder verfügen sollten, um Übergänge von Kindertageseinrichtungen in Grundschulen bewältigen zu können. Im Besonderen kann dabei angenommen werden, dass (1) ein positives Selbstkonzept der eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten und damit verknüpft moderate Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, (2) geeignete Attributionen von leistungsbezogenen Erfolgen und Misserfolgen, (3) ein hohes Maß an Lernmotivation in Bezug auf die bevorstehende Grundschulzeit, (4) geeignete Einstellungen zum zukünftigen Grundschulunterricht, die sich beispielsweise unter affektivem Aspekt in dem Vorhandensein von Lernfreude ausdrücken, sowie (5) realitätsentsprechende Erwartungen bezüglich des Lehrens und Lernens in der Grundschule gute Voraussetzungen für anschlussfähiges Lernen darstellen.

Aus der Lehr-Lernforschung liegen bisweilen vereinzelt Hinweise zur Entwicklung dieser individuellen Voraussetzungen vor. Im Rahmen der Längsschnittstudie LOGIK ('Longitudinalstudie zur Genese individueller Kompetenzen', vgl. Weinert 1998) wurde beispielsweise im Detail die Entwicklung leistungsbezogener Selbstkonzepte in den Lernbereichen Deutsch und Mathematik bei Kindern im Alter von vier bis zwölf Jahren, d.h. vom Kindergartenalter bis in das Sekundarstufenalter hinein, 'unter die Lupe' genommen. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass die an den Untersuchungen beteiligten Kinder – über den gesamten Untersuchungszeitraum hinweg – über positive Selbstkonzept-



te ihrer eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten verfügten. Besonders im Kindergartenalter und zu Beginn der Grundschulzeit überschätzten die Kinder ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten dabei erheblich (vgl. Helmke 1998). Bei LOGIK wurde ebenfalls die Entwicklung der Lernfreude von Kindern untersucht. Auch hier zeigte sich, dass Kinder im Allgemeinen vor und zu Beginn der Grundschulzeit über ein überdurchschnittlich hohes Maß an Lernfreude verfügten (vgl. Helmke 1993). Diese Befunde verdeutlichen zusammenfassend, dass Kinder im Übergang vom Kindergarten zu den Grundschulen im Allgemeinen über positive Voraussetzungen verfügen.

Neben den Befunden aus LOGIK liegen Untersuchungsergebnisse aus qualitativ zu bezeichnenden Studien vor, bei denen Kinder zu persönlichen Voraussetzungen, Einstellungen und Erwartungen in Bezug auf die bevorstehende Grundschulzeit befragt worden sind. Die Ergebnisse aus diesen Untersuchungen sind gerade aufgrund der gewählten Stichprobengrößen allerdings lediglich unter Hypothesen generierendem Gesichtspunkt zu deuten.

Knörzer und Grass (2000) befragten ca. vierzig Kinder zu ihren Vorstellungen und Überlegungen in Bezug auf ihre unmittelbar bevorstehende Schulzeit. Der Großteil der Kinder erklärte dabei ein hohes Maß an Lernfreude bzw. Vorfreude in Hinblick auf das Lernen in den einzelnen Unterrichtsfächern (besonders Deutsch und Mathematik), sie zeigten im Allgemeinen eine „angeregte bis aufregende Erwartungsstimmung“ (Knörzer & Grass 2000, 68). Einige der Kinder vermuteten allerdings, mit (möglichen) Misserfolgen in der Grundschule nicht geeignet umgehen zu können. Sie berichteten unter anderem über ein relativ starres Bild von Schule und Unterricht im Vergleich zur Kindergartenzeit: So assoziierten die Kinder beispielsweise mit der Grundschulzeit das Anfertigen von Hausaufgaben, 'Stillsitzen', 'Strafarbeiten', strenge und autoritäre Lehrerinnen bzw. Lehrer oder Notengebungen. Demgegenüber würde aus ihrer Sicht das freie Spiel im Vordergrund der Aktivitäten im Kindergarten stehen. Als Informationsquellen erklärten die interviewten Kinder u.a. ältere Geschwisterkinder (vgl. Knörzer & Grass 2000, S. 68). Auf der Grundlage einer Untersuchung zu Erwartungen und Vorstellungen von Kindern des Vorschulbereichs in Hinblick auf ihre bevorstehende Grundschulzeit konnte Speck-Hamdan (1990) ebenfalls berichten, dass bei Kindern im Vorschulalter eine vorherrschende Erwartungshaltung, verbunden mit einer großen Freude auf die Grundschulzeit, zu beobachten ist. Kinder würden sich, so Speck-Hamdan (1990), aus verschiedenen Gründen auf die bevorstehende Grundschulzeit freuen: einerseits ist es die Aussicht auf neu zu erwerbende Fähigkeiten in den einzelnen Unterrichtsfächern sowie die Perspektive, einen Grad an Selbstständigkeit und Unabhängigkeit zu erlangen, andererseits begründe sich dies auch in der Hoffnung, neue soziale Bindungen eingehen zu können. In einer Studie von Griebel und Niesel (2002) konnten diese Befunde im Wesentlichen bei n=27 Kindern bestätigt werden: Die befragten Kinder zeigten allesamt positive Einstellungen hinsichtlich der bevorstehenden Grundschulzeit. Im Detail erklärten sie ein hohes Maß an Vorfreude auf die Schulzeit und begründeten dies u.a. mit dem Wechsel in die Grundschule einhergehenden Statuswechsel und in der Aussicht, demnächst verschiedene Kompetenzen zu erwerben. Keines der Kinder zeigte dabei eine ängstliche oder unsichere Haltung gegenüber dem Wechsel in die Grundschule.

Die vorliegenden Untersuchungsergebnisse legen zusammenfassend den Schluss nahe, dass Kinder des Vorschulbereichs Vor- bzw. Lernfreude in Bezug auf die bevorstehende Grundschulzeit dekla-



rieren und ihr damit optimistisch entgegenblicken. Die Vorfreude begründet sich dabei vordergründig in dem Kompetenzerwerb in Deutsch und Mathematik, in neuen sozialen Kontakten sowie in dem eigenen Statuswechsel vom Kindergartenkind zum Schulkind. Dissonanzen zwischen Vorschul- und Grundschulzeit werden von Kindern implizit erwartet. Unklar ist gegenwärtig allerdings, über welche Erwartungen und Vorstellungen Kinder in Hinblick auf das Lehren und Lernen im Grundschulunterricht sowie – unter epistemologischem Gesichtspunkt – über das Lernen im Allgemeinen und den Erwerb von Wissen und Können im Speziellen haben. An dieser Stelle setzt die vorliegende Untersuchung an. Dabei stehen die folgenden Forschungsfragen im Vordergrund des Erkenntnisinteresses:

1. Welche Einstellungen vertreten sie zu der bevorstehenden Grundschulzeit?
2. Welche Erwartungen haben sie an das Lehren und Lernen in der Grundschule?
3. Mit welchen epistemologischen Überzeugungen zum Lernen und zu Wissenserwerbsprozessen werden sie in den Anfangsunterricht der Grundschule eintreten? Oder anders gefragt: Wie gelingt – aus der Sicht der Kinder – das Lernen in der Grundschule?
4. Welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten werden – unter antizipatorischem Gesichtspunkt – von Kindern in Bezug auf die Kindergarten- und die Grundschulzeit vermutet?

4. Erwartungen und Einstellungen von Kindern vor dem Übergang in die Grundschule

Ausgehend von diesen Forschungsfragen wurden bei der vorliegenden Untersuchung Kinder des Vorschulbereichs mittels qualitativer Interviews in Bezug auf ihre Erwartungen und Einstellungen im Kontext der für sie bevorstehenden Grundschulzeit befragt.

4.1. Stichprobe

An der Studie sind insgesamt $n=112$ Kinder im Alter von ca. fünf bis sechs Jahren – davon 66 Mädchen und 46 Jungen – aus insgesamt neun Kindergärten und Kindertageseinrichtungen in Niedersachsen ($n=90$) und Nordrhein-Westfalen ($n=22$) beteiligt gewesen. Zum Zeitpunkt der Durchführung der Untersuchung haben die Kinder jeweils die letzten Wochen ihrer Kindergartenzeit verbracht und befanden sich damit unmittelbar vor dem Wechsel in die Grundschule.

4.2. Methode

Die an der Untersuchung beteiligten Kinder wurden anhand teilstrukturierter Interviews zu ihren Erwartungen und Einstellungen befragt. Die Interviews sind dabei auf maximal zwanzig Minuten begrenzt gewesen und umfassten die folgenden Fragen bzw. Fragekategorien:

1. Einstellung zur bevorstehenden Grundschulzeit („Freust du dich auf die Grundschule? Wenn ja/nein – warum?“)

2. Bereitschaft für den Besuch der Grundschule („Bist du schon bereit, in die Schule zu gehen? Wenn ja/nein – warum?“)
3. Erwartungen an die Grundschulzeit und an das Lehren und Lernen im Grundschulunterricht („Was kann man in der Schule lernen?“/ „Wie wird in der Schule gelernt?“/ „Wie ist ein Schultag gestaltet?“)
4. Unterschiede zwischen dem Kindergarten und der Grundschule („Was ist in der Grundschule anders als hier im Kindergarten?“)
5. Informationsquellen („Woher weißt du, was und wie in der Grundschule gelernt wird?“).

Die mit einer Videokamera gefilmten Interviews wurden transkribiert und analog zu der Reihenfolge des Interviewleitfadens unter – zum Teil qualitativem und zum Teil quantitativem Aspekt – ausgewertet. In Interviewpassagen, bei denen Kinder längere Zeit erzählten oder berichteten, wurden bei den Auswertungen Aspekte der Textanalyse berücksichtigt, wie sie bei dem Forschungsparadigma 'Grounded Theory' (vgl. Böhm 2000) üblich sind. Das Ziel ist es dabei gewesen, Kategorien zu finden, anhand derer sich die Antworten der Kinder typisieren und beschreiben ließen.

4.3. Ergebnisse

Die Befunde aus der Untersuchung lassen sich wie folgt zusammenfassend darstellen:

Einstellung zur bevorstehenden Grundschulzeit

Insgesamt 107 von 112 der befragten Kinder (ca. 96%) erklärten Vorfreude in Bezug auf die bevorstehende Grundschulzeit; nur fünf Kinder waren sich hinsichtlich ihrer Einstellungen noch nicht sicher und verhielten sich aus diesem Grund eher neutral. Die Begründungen, die die Kinder für ihre positiven Einstellungen berichteten, sind zwar verschieden, spiegeln allerdings allesamt eine große Erwartungshaltung wider: Während einige der Kinder vermuteten, dass ihnen die Grundschulzeit viel Spaß und Neues bringen wird („Weil ich habe keine Lust mehr, in den langweiligen Kindergarten zu gehen“), erklärten andere Begeisterung für das zukünftige Lernen. Wiederum andere Kinder äußerten aufgrund der zu erwartenden, neuen sozialen Kontakte Freude in Bezug auf die bevorstehende Grundschulzeit.

Bereitschaft für den Besuch der Grundschule

Insgesamt 77 von 112 Kindern (ca. 69%) erklärten in den Interviews, dass sie sich bereit fühlten, demnächst in die Schule zu gehen. Nur wenige der befragten Kinder (ca. 17%) waren sich noch nicht sicher, ob sie den Erwartungen und Anforderungen der bevorstehenden Grundschulzeit gewachsen sein würden. Lediglich fünf der Kinder (ca. 4%) bekundeten, sich noch nicht bereit zu fühlen. Nur wenige Kinder gaben keine Einschätzung ab (ca. 10%). Kinder, die dem Schulanfang nicht gelassen entgegen blickten, begründeten ihre Einstellungen im Wesentlichen über soziale Beziehungen und Kontakte. Sie berichten beispielsweise: „Weil da 'n paar Kinder sind, die haben mich mal und auch meinen Freund vom Geburtstag immer so geärgert“. Die Kinder, die der zukünftigen Schulzeit eher optimistisch gegenüber standen, erklärten dies über ihre Erwartungshaltungen gegenüber der Grundschule („Ich bin gespannt, wie das da ist!“) oder über das eigene Kompetenzerleben („Weil ich schon ein paar Buchstaben kann.“).



Erwartungen an die Grundschulzeit und an das Lehren und Lernen im Grundschulunterricht
Auf die Frage nach den in der Grundschule vermittelten Inhalte antwortete ein Großteil der Kinder: Lesen, Schreiben und Mathematik. Nur wenige Kinder führten andere Inhalte oder Unterrichtsfächer wie Kunst, Sport oder Sachunterricht an. Kaum eines der Kinder war nicht in der Lage, Auskunft über mögliche Lerninhalte im Grundschulunterricht zu geben.

Auf die implizit gestellte Frage nach den Lehr-Lernformen im Grundschulunterricht, antworteten die Kinder verschieden, zum Beispiel: „Da gibt es auch Tafeln, eine mit Strichen und da schreibt die (die Lehrerin) was drauf und das muss man dann abschreiben“ oder „Da bringen die Lehrer dir auch was bei. Und da musst du ganz ruhig an den Tischen sitzen“ oder „Da sagt der Lehrer oder die Lehrerin uns immer so Sachen“ oder „Einfach zuhören!“. Die Vorstellungen der Kinder vom Lernen lassen sich fast ausnahmslos als `Vormachen` seitens der Lehrerin bzw. des Lehrers und `Nachmachen` seitens der Schülerinnen und Schüler beschreiben. Lernen geschieht in ihren Augen also mitunter durch `Fragen und Antworten`, durch `Vorschreiben und Nachschreiben` oder durch Redebeiträge der Lehrerinnen und Lehrer. Dabei konnte nur ca. die Hälfte der befragten Kinder überhaupt auf diese Frage antworten. Auf die Frage nach der Gestaltung gewöhnlicher Schulvormittage antworteten die meisten Kinder fast einheitlich, mit Ausnahme von vier Kindern, die keine Antwort parat hatten, indem sie Beschreibungen von Rahmenbedingungen (Hinfahrt zur Schule, Zeit bis zum Beginn der Unterrichtsstunden, Pausen, Heimweg) gaben.

Unterschiede zwischen dem Kindergarten und der Grundschule

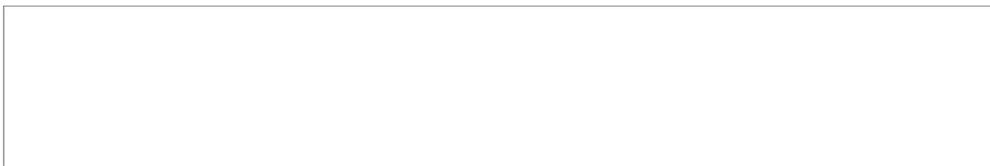
Ein Großteil der Kinder berichtete über aus ihrer Sicht einschneidende Veränderungen: Der `Ernst des Lebens` würde aus ihrer Perspektive mit dem Eintritt in die Grundschule anbrechen. Die an den Interviews beteiligten Kinder assoziierten mit der Kindergartenzeit folglich ein hohes Maß an Selbstbestimmung und Autonomieerleben ihrerseits (Freispiel, keine Regeln und Konventionen), während sie mit der Grundschulzeit Regeln, Rituale und Verbindlichkeiten in Verbindung brachten (z.B. „Stillsitzen“, Hausaufgaben, Schulnoten etc.).

Informationsquellen

Ungefähr die Hälfte der befragten Kinder erklärte, dass sie das Wissen über die bevorstehende Grundschulzeit von ihren Eltern, Großeltern, Geschwistern oder Freunden bezogen hatten, nur wenige der befragten Kinder (ca. 15%) wurden – laut ihrer Angaben – im Kindergarten informiert. Ein Kind führte beispielsweise an, dass es wichtige Informationen aus einem Kinderbuch erhalten hatte. Alle übrigen Kinder beantworteten diese Frage nicht.

4.4. Diskussion der Ergebnisse

Betrachtet man die vorliegenden Ergebnisse zusammenfassend, so lassen sich einige Aussagen zu individuellen Bedingungen von anschlussfähigen Bildungskonzepten im Allgemeinen und zu Übergängen vom Kindergarten in die Grundschule im Speziellen formulieren. Einige der hier berichteten Befunde aus der Lehr-Lernforschung gehen einher mit bereits vorliegenden Untersuchungsergebnissen, die weiter oben bereits aufgeführt worden sind: Die in dieser Studie befragten Kinder zeigten fast ausnahmslos positive Einstellungen in Bezug auf die bevorstehende Grundschulzeit. Nahezu einheitlich berichteten sie über ein hohes Maß an Vorfriede, die sich vordergründig entweder auf



das Erleben neuer und damit ungewohnter Situationen bezog oder auf ihre Wissbegierde, demnächst 'endlich' in der Grundschule lernen zu dürfen. Unabhängig hiervon zeigte sich dabei, dass trotz alledem einige wenige Kinder befürchteten, nicht in der Grundschule zurecht zu kommen. Im Allgemeinen zeigte sich jedoch, dass die meisten angehenden Schulanfängerinnen und -anfänger sich den zukünftigen Anforderungen gewachsen fühlten.

Bei den Auswertungen der Befragungen stellte sich heraus, dass die interviewten Kinder – im Gesamt gesehen – nur wenig über die bevorstehende Grundschulzeit berichten konnten. Sie waren offenbar nicht in der Lage, in einer detaillierten Weise über den Ablauf eines gewöhnlichen Schultages Auskunft zu geben, sie berichteten lediglich rudimentär hierüber. Dieses Ergebnis ist erstaunlich, da bereits einige der Kinder – folgt man den Aussagen der für die Kinder zuständigen Erzieherinnen und Erzieher – mit der Kindergartengruppe einen Besuch in den zukünftigen Grundschulen unternommen hatten. Ebenso überraschend ist in diesem Zusammenhang, dass eine Vielzahl der Kinder in den Familien über die bevorstehende Grundschulzeit informiert worden waren. Nur wenige Kinder erklärten demgegenüber, dass sie Wesentliches im Kindergarten erfahren hätten. Dies wurde u.a. auch in den weitläufig tradierten Bildern von Schule deutlich, über die die Kinder offenbar verfügten: Bei Fragen nach dem Lehren und Lernen in der Grundschule erklärte eine nicht unbedeutende Gruppe von Kindern, dass die Lehrerin bzw. der Lehrer den Unterrichtsstoff im Sinne klassisch lehrorientierter Unterrichtsmethoden darbiete: Für sie selbst bestehe die Aufgabe darin, zuzuhören und – im Zweifel – mitzumachen. Dieser Befund ist umso erstaunlicher, bedenkt man den Wandel im Bereich des Lehrens und Lernens in der Grundschulpraxis durch konstruktivistisch orientierte Lehr-Lernauffassungen bzw. reformpädagogische Visionen. In erster Linie erwarteten die Kinder dabei, lesen, schreiben und rechnen zu lernen. Nur selten wurden von den interviewten Kindern andere – curricular verankerte – Inhalte genannt. Schulische Inhalte werden damit aus Kindersicht – im Sinne weitläufig tradierter Bilder – reduziert auf die Kulturtechniken 'Deutsch', d.h. Lesen und Schreiben, und/oder 'Mathematik', d.h. Rechnen.

Im Vergleich zur Kindergartenzeit, die aus der Sicht der Kinder im Großen und Ganzen aus Spiel- und Freizeitvergnügungen besteht, erwartet sie in der Schule – so berichten einige Kinder – der 'Ernst des Lebens': Der Schulalltag ist aus der Sicht der Kinder in erster Linie durch Regeln, Rituale und Konventionen geprägt.

5. Ausblick für Forschung und Praxis

Betrachtet man die Ergebnisse der vorliegenden Studie im Detail, so weisen sie implizit auf die Notwendigkeit ganzheitlicher Vorbereitungen von Kindern auf die bevorstehende Grundschulzeit hin. Es ist zu vermuten, dass so genannte 'Schnuppertage', bei denen Kinder mit zukünftigen Grundschullehrerinnen und -lehrern zwecks eines Kennenlernens zusammen geführt werden, als nicht zielführend gelten können; Kooperationen von vorschulischen Einrichtungen und Grundschulen müssten vielmehr längerfristigen Charakter haben. Es wäre beispielsweise erforderlich, regelmäßige Hospitationen von Kindern des Vorschulbereichs in realen Unterrichtssituationen durchzuführen. Als ein Effekt hieraus kann erwartet werden, dass Kinder sich nicht – wie die Ergebnisse der Untersuchung verdeutlichen –, auf die in der Familie tradierten Bilder von Unterricht stützen: Unterricht



bedeutet – wirft man einen Blick in die aktuelle Unterrichtspraxis an Grundschulen – schon lange nicht mehr nur Darbietung von Unterrichtsstoff durch Lehrerinnen und Lehrer. Es finden vielmehr Phasen offenen Unterrichts, Freiarbeit und/oder Wochenplanarbeiten statt, bei denen die Eigeninitiative von Kindern gefordert ist und sie damit im Vordergrund unterrichtsbezogener Aktivitäten stehen. Mit dieser Sicht auf das Lehren und Lernen der Kinder gehen vermutlich epistemologische Vorstellungen über den Ursprung von Wissen im Allgemeinen und Wissenserwerbsprozessen im Speziellen bei Kindern einher, die bereits in vorschulischen Institutionen im Rahmen von Gesprächen thematisiert und/oder sogar angebahnt werden könnten.

Zusätzlich wünschenswert für Kinder sind darüber hinaus Gespräche über 'Schule' mit Erzieherinnen und Erziehern im Kindergarten, bei denen so genannte Fehlvorstellungen durch realitätsangemessene Berichte ausgetauscht werden könnten. Als Voraussetzung hierfür wäre es wünschenswert, solche Inhalte in Ausbildungskonzepte für Erzieherinnen und Erzieher zu integrieren.

Daneben ist es vermutlich effektiv und ergiebig, Kindern eine gestufte Kindergartenzeit zu ermöglichen, bei der sie sukzessive auf die Grundschulzeit und damit einhergehenden Regeln und Konventionen vorbereitet werden. Brüche und Diskontinuitäten, die im Kontext von Übergangssituationen zu erwarten sind, könnten auf diese Weise von vornherein eliminiert werden.

Viele Kinder haben im Laufe der Interviews berichtet, dass sich ihre Vorfreude auf die Grundschulzeit in der Möglichkeit begründe, wichtige Kulturtechniken zu erlernen. Hieraus lässt sich schlussfolgern, Leselehrgänge und erste Begegnungen mit der Mathematik bereits in vorschulischen Institutionen zu implementieren – dies würde der impliziten Forderung der Kinder gerecht werden. Ergebnisse aus der entwicklungspsychologischen Forschung (vgl. im Überblick Schneider 2001) verdeutlichen in diesem Zusammenhang die Relevanz frühen Lesenlernens. Für den Lernbereich Mathematik liegen ähnliche Ergebnisse vor (vgl. Krajewski 2003).

Möglichkeiten der Gestaltung anschlussfähiger Bildungsprozesse werden zurzeit im Rahmen des von der Bund-Länder-Kommission getragenen Verbundprojekts TransKiGs („Stärkung der Bildungs- und Erziehungsqualität in Kindertageseinrichtungen und Grundschule – Gestaltung des Übergangs“) erarbeitet. Im Vordergrund der wissenschaftlichen und praxisorientierten Arbeiten steht dabei die Bildungs- und Erziehungsqualität in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen. Es soll im Rahmen dieses Projekts im Speziellen dazu beigetragen werden, die Anschlussfähigkeit der beiden Bildungsbereiche zu gewährleisten und den Übergang von Kindern vom Kindergarten in die Grundschule zu erleichtern. Hierbei wird u.a. auf sowohl kognitiv als auch nicht-kognitiv orientierte Lernprozesse von Kindern fokussiert. Beispielsweise werden Materialien zur Gestaltung von Übergangsprozessen bei Kindern für Erzieherinnen und Erzieher einerseits sowie Grundschullehrerinnen und -lehrer andererseits konzipiert und in die Praxis implementiert (vgl. <http://www.transkigs.de>).

Während unter konzeptionellem Gesichtspunkt – wie weiter oben dargestellt – erste Überlegungen und Gedanken von Übergängen vom Kindergarten in die Grundschule vorliegen (vgl. z.B. <http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=2995>), mangelt es zurzeit – mit wenigen Ausnahmen (z.B. Carle & Samuel 2007) – an weiterführenden Untersuchungen in diesem Bereich. Um Neugestaltungen und neue Reformen im Kontext der Vorbereitung von Kindern auf die Grund-



schulzeit implementieren bzw. realisieren zu können, gilt es zunächst, derzeitige Bedingungen auszuloten und Langzeituntersuchungen durchzuführen, bei denen vorschulische Vorbereitungsverfahren, die Perspektive von Kindern, das Unterstützungsverhalten von Eltern sowie Gestaltungstechniken im Anfangsunterricht seitens der Grundschullehrerinnen und -lehrer in Beziehung zueinander gestellt werden, um Ursache-Wirkungsmechanismen beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule aufdecken zu können. Erst auf dieser Basis wird es möglich sein, verschiedene Bedingungen (wie beispielsweise effizientere Vorbereitungen im vorschulischen Bereich, Aus-, Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen für (angehende) Erzieherinnen und Erzieher etc.) in den Handlungsfeldern des Elementarbereichs zu variieren und in Hinblick auf ihre Wirksamkeit zu prüfen.

Autor

Dr. phil. Frank Hellmich, StR i.H.
Institut für Erziehungswissenschaft
Universität Münster
E-Mail: frank.hellmich@uni-muenster.de
Homepage: <http://egora.uni-muenster.de/ew/Hellmich.shtml>

Literatur

- Böhm, Andreas (2000). Theoretisches Codieren: Textanalyse in der Grounded Theory. In Uwe Flick, Ernst von Kardorff & Ines Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 475-485). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Bos, Wilfried, Lankes, Eva-Maria, Prenzel, Manfred, Schwippert, Knut, Walther, Gerd, & Valtin, Renate (2003). *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster u.a.: Waxmann.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2003). *Auf den Anfang kommt es an! Perspektiven zur Weiterentwicklung des Systems der Tageseinrichtungen für Kinder in Deutschland*. Weinheim u.a.: Beltz.
- Carle, Ursula & Samuel, Annette (2007). *Frühes Lernen – Kindergarten und Grundschule kooperieren*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001). *Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Denner, Liselotte & Schumacher, Eva (2004). *Übergänge im Elementar- und Primarbereich reflektieren und gestalten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Faust, Gabriele, Götz, Margarete, Hacker, Hartmut & Roßbach, Hans-Günther (2004). *Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Franken, Bernd (2002). *Wieder aktuell – Kooperation. Kindergarten heute*. Verfügbar unter: <http://www.kindergarten-heute.de/beitraege/praxisbeitraege/> (Datum des Zugriffs: 09.04.2007).

- Fthenakis, Wassilios E. & Oberhuemer, Pamela (Hrsg.) (2004). *Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Griebel, Wilfried & Niesel, Renate (2002). *Abschied vom Kindergarten – Start in die Schule: Grundlagen und Praxishilfen für Erzieherinnen, Lehrkräfte und Eltern*. München: Don Bosco.
- Griebel, Wilfried & Niesel, Renate (2004). *Transitionen. Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen*. Weinheim u.a.: Beltz.
- Hacker, Hartmut (2004). *Die Anschlussfähigkeit von vorschulischer und schulischer Bildung*. In Gabriele Faust, Margarete Götz, Hartmut Hacker & Hans-Günther Roßbach (Hrsg.), *Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich* (S. 273-284). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hanke, Petra (2007). *Anfangsunterricht – Grundschule. Leben und Lernen in der Schuleingangsphase* (2. Aufl.). Weinheim u.a.: Beltz.
- Hellmich, Frank, Abt, Melanie & Bruns, Heike (2005). „Und alles wird anders werden!“ – Vorstellungen von Kindergartenkindern über 'Schule'. Oldenburg: Didaktisches Zentrum (Oldenburger VorDrucke 509).
- Hellmich, Frank & Kiper, Hanna (2006). *Einführung in die Grundschuldidaktik*. Weinheim u.a.: Beltz.
- Helmke, Andreas (1993). *Die Entwicklung der Lernfreude vom Kindergarten bis zur 5. Klassenstufe*. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 7 (2/3), 77-86.
- Helmke, Andreas (1998). *Vom Optimisten zum Realisten? Zur Entwicklung des Fähigkeits-selbstkonzeptes vom Kindergarten bis zur 6. Klassenstufe*. In Franz Emanuel Weinert (Hrsg.), *Entwicklung im Kindesalter* (S. 115-132). Weinheim: Beltz/Psychologie Verlags Union.
- Kalicki, Bernhard (2003). *Forschungsförderung*. In Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.), *Auf den Anfang kommt es an! Perspektiven zur Weiterentwicklung des Systems der Tageseinrichtungen für Kinder in Deutschland* (S. 221-231). Weinheim u.a.: Beltz.
- Knauf, Tassilo & Schubert, Elke (o.A.). *Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. Grundlagen, Lösungsansätze und Strategien für eine systemische Neustrukturierung des Schulanfangs*. Verfügbar unter: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1321.html> (Datum des Zugriffs: 15.01.2007).
- Knörzer, Wolfgang & Grass, Karl (2000). *Den Anfang der Schulzeit pädagogisch gestalten*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Krajewski, Kristin (2003). *Vorhersage von Rechenschwäche in der Grundschule*. Hamburg: Dr. Kovač.
- Lankes, Eva-Maria, Bos, Wilfried, Mohr, Ingola, Pläßmeier, Nike, Schwippert, Knut, Sibberns, Heiko, Voss, Andreas (2003). *Anlage und Durchführung der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) und ihre Erweiterung um Mathematik und Naturwissenschaften (IGLU-E)*. In Wilfried Bos, Eva-Maria Lankes, Manfred Prenzel, Knut Schwippert, Gerd Walther & Renate Valtin (Hrsg.), *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich* (S. 7-28). Münster u.a.: Wax-



- mann.
- Merkens, Hans (2004). IGLU und die Folgen – Einleitende Bemerkungen. In Hans Merkens (Hrsg.), *Lehrerbildung: IGLU und die Folgen* (S. 9-16). Opladen: Leske+Budrich.
 - Niesel, Renate, Griebel, Wilfried & Prechtel, Saskia (2004). Die Einschulung – der zweite wichtige Übergang. *Das Online-Familienhandbuch*. Verfügbar unter: http://www.familienhandbuch.de/cmain/s_39.html (Datum des Zugriffs: 09.04.2007).
 - OECD ('Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung') (2004). Die Politik der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland. Verfügbar unter: <http://www.forum-bildung.de/files/oecd.pdf> (Datum des Zugriffs: 02.03.2004).
 - PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.) (2004). PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster u. a.: Waxmann.
 - Speck-Hamdan, Angelika (1990). Freude auf das Neue. *Schulanfang aus der Sicht des Kindes*. *Grundschule*, 6, 26-28.
 - Schneider, Wolfgang (2006). Lesenlernen. In Detlef H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (3., überarb. und erw. Aufl.; S. 433-441). Weinheim u.a.: Beltz/Psychologie Verlags Union.
 - Weinert, Franz Emanuel (1998). *Entwicklung im Kindesalter*. Weinheim: Beltz/Psychologie Verlags Union.

Zitation

Empfohlene Zitation:

Hellmich, Frank (2007). Bedingungen anschlussfähiger Bildungsprozesse von Kindern beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. In: *bildungsforschung*, Jahrgang 4, Ausgabe 1, URL: <http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2007-01/uebergang/>

[Bitte setzen Sie das Datum des Aufrufs der Seite in runden Klammern und verwenden Sie die Kapitelnummern zum Zitieren einzelner Passagen]