

Marcus Hasselhorn · Jan-Henning Ehm · Hanna Wagner  
Wolfgang Schneider · Hermann Schöler

# Zusatzförderung von Risikokindern

Handreichung für pädagogische Fachkräfte  
im Übergang vom Elementar- zum Primarbereich



## Zusatzförderung von Risikokindern



# Zusatzförderung von Risikokindern

Handreichung für pädagogische Fachkräfte  
im Übergang vom Elementar- zum Primarbereich

von

Marcus Hasselhorn, Jan-Henning Ehm,  
Hanna Wagner, Wolfgang Schneider  
und Hermann Schöler

HOGREFE



GÖTTINGEN · BERN · WIEN · PARIS · OXFORD · PRAG  
TORONTO · BOSTON · AMSTERDAM · KOPENHAGEN  
STOCKHOLM · FLORENZ · HELSINKI

*Prof. Dr. Marcus Hasselhorn*, geb. 1957. 1977–1983 Studium der Psychologie und Pädagogik. 1986 Promotion. 1993 Habilitation. 1993–1997 Professor für Entwicklungspsychologie an der TU Dresden. 1997–2007 Leiter der Abteilung Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie an der Universität Göttingen. Seit 2007 Leiter der Arbeitseinheit Bildung und Entwicklung am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) in Frankfurt am Main.

*Dr. Jan-Henning Ehm*, geb. 1982. 2003–2009 Studium der Psychologie in Würzburg. 2009–2012 wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Abteilung Bildung und Entwicklung des Deutschen Institutes für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) in Frankfurt am Main. 2012 Promotion. Seit 2012 Habilitationsstelle am DIPF. Forschungsschwerpunkte: Selbstkonzept von Grundschulkindern und Vorläuferfertigkeiten des Schriftspracherwerbs.

*Dipl.-Psych. Hanna Wagner*, geb. 1980. 2001–2008 Studium der Psychologie, Politikwissenschaften und Pädagogik in Göttingen. Seit 2008 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) in Frankfurt am Main. Arbeitsschwerpunkte: Sprach- und Schriftspracherwerb sowie Selbstkonzeptentwicklung.

*Prof. Dr. Wolfgang Schneider*, geb. 1950. 1969–1975 Studium der Psychologie, Theologie und Philosophie. 1976–1981 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Psychologischen Institut der Universität Heidelberg. 1979 Promotion. 1981–1982 Visiting Scholar an der Stanford University (USA). 1982–1991 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Max-Planck-Institut für psychologische Forschung in München. 1988 Habilitation. 1990–1991 Vertretung und seit 1991 Inhaber des Lehrstuhls für Pädagogische und Entwicklungspsychologie an der Universität Würzburg.

*Prof. i. R. Dr. Hermann Schöler*, geb. 1946. 1967–1972 Studium der Psychologie in Marburg und Freiburg. 1972 bis 1982 wissenschaftlicher Mitarbeiter an den Universitäten Heidelberg und Mannheim. 1981 Promotion. 1982–2011 Professur für Psychologie der Lernbehinderten und für Entwicklungspsychologie der frühen und mittleren Kindheit an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Forschungsschwerpunkte: Diagnostik und Störungen des Sprach- und Schriftspracherwerbs.

© 2015 Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG

Göttingen · Bern · Wien · Paris · Oxford · Prag · Toronto · Boston  
Amsterdam · Kopenhagen · Stockholm · Florenz · Helsinki  
Merkelstraße 3, 37085 Göttingen

**<http://www.hogrefe.de>**

Aktuelle Informationen · Weitere Titel zum Thema · Ergänzende Materialien

### **Copyright-Hinweis:**

Das E-Book einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar.

Der Nutzer verpflichtet sich, die Urheberrechte anzuerkennen und einzuhalten.

---

Umschlagillustration: © scusi0-9 – pixmac.de

Satz: ARThür Grafik-Design und Kunst, Weimar

Format: PDF

ISBN 978-3-8409-2573-3

### **Nutzungsbedingungen:**

Der Erwerber erhält ein einfaches und nicht übertragbares Nutzungsrecht, das ihn zum privaten Gebrauch des E-Books und all der dazugehörigen Dateien berechtigt.

Der Inhalt dieses E-Books darf von dem Kunden vorbehaltlich abweichender zwingender gesetzlicher Regeln weder inhaltlich noch redaktionell verändert werden. Insbesondere darf er Urheberrechtsvermerke, Markenzeichen, digitale Wasserzeichen und andere Rechtsvorbehalte im abgerufenen Inhalt nicht entfernen.

Der Nutzer ist nicht berechtigt, das E-Book – auch nicht auszugsweise – anderen Personen zugänglich zu machen, insbesondere es weiterzuleiten, zu verleihen oder zu vermieten.

Das entgeltliche oder unentgeltliche Einstellen des E-Books ins Internet oder in andere Netzwerke, der Weiterverkauf und/oder jede Art der Nutzung zu kommerziellen Zwecken sind nicht zulässig.

Das Anfertigen von Vervielfältigungen, das Ausdrucken oder Speichern auf anderen Wiedergabegeräten ist nur für den persönlichen Gebrauch gestattet. Dritten darf dadurch kein Zugang ermöglicht werden.

Die Übernahme des gesamten E-Books in eine eigene Print- und/oder Online-Publikation ist nicht gestattet. Die Inhalte des E-Books dürfen nur zu privaten Zwecken und nur auszugsweise kopiert werden.

Diese Bestimmungen gelten gegebenenfalls auch für zum E-Book gehörende Audiodateien.

### **Anmerkung:**

Sofern der Printausgabe eine CD-ROM beigelegt ist, sind die Materialien/Arbeitsblätter, die sich darauf befinden, bereits Bestandteil dieses E-Books.

# Inhaltsverzeichnis

<b>Vorwort</b> .....	7
<b>1 Der Baden-Württembergische Ansatz zur kompensatorischen Förderung: Ziele, Konzeption und Potenziale</b> .....	9
<b>2 Schulbereitschaft</b> .....	15
<b>3 Frühe kognitive Kompetenzen</b> .....	21
3.1 Sprache – Schlüssel der Bildung .....	22
3.2 Phonologische Informationsverarbeitung: Vorläufer der Schriftsprache .....	23
3.3 Frühe mathematische Kompetenzen .....	26
3.4 Denken und Aufmerksamkeit .....	30
<b>4 Diagnostik – Erkennen von Entwicklungsrisiken</b> .....	33
4.1 Beobachtungen und Einschätzungen .....	33
4.2 Screenings und Tests .....	36
4.3 Erkennen von Entwicklungsrisiken im vorletzten Kindergartenjahr .....	39
4.4 Verfahren zu den frühen Kompetenzen .....	41
4.4.1 Sprache und Vorläuferfertigkeiten der Schriftsprache .....	41
4.4.2 Mathematik .....	45
<b>5 Runde Tische – Baustein für enge Zusammenarbeit</b> .....	47
<b>6 Förderung – Maßnahmen und Tipps</b> .....	51
6.1 Förderplan .....	51
6.2 Planungshilfen .....	52
6.3 Allgemeine Förder-Tipps .....	54
6.4 Förderung spezifischer Kompetenzen .....	57
6.4.1 Sprache und Vorläuferfertigkeiten der Schriftsprache .....	57
6.4.2 Frühe mathematische Kompetenzen .....	60
6.4.3 Denken .....	61
6.5 Das Fördertagebuch .....	63

<b>7 Häufig gestellte Fragen</b>	67
7.1 Allgemeine Fragen	67
7.2 Fragen zur Förderung	69
7.3 Fragen zur Diagnostik	72
<b>8 Vorlagen</b>	75
8.1 Fördertagebuch	75
8.2 Vorlagen zu den Runden Tischen	78
<b>9 Literaturverzeichnis</b>	85

## **CD-ROM**

Die CD-ROM enthält PDF-Dateien verschiedener Materialien, die für die Durchführung der Übungen bzw. des Trainingsprogrammes verwendet werden können.

Die PDF-Dateien können mit dem Programm Acrobat® Reader (eine kostenlose Version ist unter [www.adobe.com/de/products/reader.html](http://www.adobe.com/de/products/reader.html) erhältlich) gelesen und ausgedruckt werden.



# Vorwort

Die vorliegende Handreichung entstand im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Projektes „Schulreifes Kind“, die wir zwischen 2007 und 2013 an 30 Standorten in Baden-Württemberg durchgeführt haben. Sie wurde als Grundlage für die Fortbildung von pädagogischen Fachkräften aus Kindertageseinrichtungen (KiTas) und Lehrkräften verfasst, die in der Kooperation zwischen Grundschule und KiTa in den Eingangsklassen und in den Grundschulförderklassen tätig sind. Im Sinne einer sekundären Prävention fokussiert die Handreichung auf die in den letzten Jahrzehnten zunehmende Anzahl von Kindern mit schulrelevanten Entwicklungsauffälligkeiten, deren erfolgreiche Teilhabe an der Schule gefährdet ist. Sie zeigt einen erfolgversprechenden Weg zur Koordination und Gestaltung der gemeinsamen Anstrengungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften in KiTas und Grundschulen auf, wenn trotz vielfältiger entwicklungsförderlicher Bemühungen am Ende des vorletzten Kindergartenjahres deutliche bildungsrelevante Entwicklungsrisiken bei einem Kind feststellbar sind. Die Umsetzung der in dieser Handreichung skizzierten Zusatzförderung trägt auch zur Umsetzung eines inklusiven Bildungssystems bei, indem sie frühzeitig und gezielt Barrieren für die erfolgreiche soziale Teilhabe an Schule und anderen gesellschaftlichen Bereichen abbaut. Der bevorzugte Zeitraum für die praktische Umsetzung der zusätzlichen Förderung liegt in den letzten 1 ½ Jahren vor der Einschulung. Das Gesamtkonzept bezieht Kinder zwischen 4 und 8 Jahren ein.

Beschrieben wird in dieser Handreichung eine Auswahl von Förderansätzen, deren Wirkungspotenzial im Rahmen zusätzlicher Kleingruppenförderung empirisch nachgewiesen ist. Mit Bedacht haben wir uns dabei auf die im Rahmen der wissenschaftlich begleiteten Erprobung des Konzeptes in Baden-Württemberg nachweislich bewährten Ansätze beschränkt. Dies schließt nicht aus, dass die Förderziele auch über alternative Ansätze erreichbar sind – wir wissen dies allerdings nicht mit dem Grad an Sicherheit, den wir zur Wirksamkeit der hier dargelegten Förderansätze haben.

Wir sind uns darüber im Klaren, dass nicht alle schulrelevanten Entwicklungsrisiken Eingang in die Konzeption und damit in die Handreichung gefunden haben. Dies gilt insbesondere für den Bereich der Sprachauffälligkeiten bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache, was für die betroffenen Kinder zweifellos ein ausgesprochen schulrelevantes Entwicklungsrisiko darstellt. Für diesen Bereich ist es allerdings notwendig, dass man früh intensive Sprachförderung anbietet und nicht bis zum letzten Jahr vor der Einschulung mit gezielten Fördermaßnahmen wartet. Außerdem setzt man gegenwärtig – etwa im bundesweiten Programm „Offensive frühe Chancen“ – in diesem Herausforderungsfeld auf

früh einsetzende alltagsintegrierte Förderkonzepte, die nicht Gegenstand dieser Handreichung sind, deren Umsetzung jedoch eine weitere Gelingensbedingung der hier skizzierten Konzeption darstellt.

Was Sie in der vorliegenden Schrift finden, sind die Bausteine einer empirisch bewährten Konzeption zur *Zusatzförderung* von Kindern mit Entwicklungsrisiken, die das Potenzial hat, Kindern dazu zu verhelfen, dass sie noch vor der Einschulung ihre Entwicklungsrückstände aufholen und somit mit höherer Wahrscheinlichkeit erfolgreich am gesellschaftlichen System Schule teilhaben werden. Die Konzeption selbst wurde unter Federführung des Ministeriums für Kultus Jugend und Sport in Baden-Württemberg von der dortigen AG „Frühkindliche Bildung“ entwickelt.

Nicht nur den Entstehungsprozess dieser Handreichung, sondern auch die dazu im Rahmen des Projektes „Schulreifes Kind“ ausdifferenzierte und erprobte Konzeption haben viele Personen über einen langen Zeitraum kritisch-konstruktiv begleitet. Diesen Personen gilt unser herzlicher Dank. Allen voran ist hier Frau Christa Engemann (Ministerium für Kultus Jugend und Sport) zu nennen, die von Anfang an unsere „wissenschaftliche Begleitung“ mit großem Sachverstand und Engagement und einer Mischung aus kritischer Reflexion und großem Vertrauen in jeden unserer Schritte, begleitet hat. Nicht zuletzt war sie es, die die Erstellung dieser Handreichung angeregt hat und während ihrer Entstehung immer wieder für geeignete Diskussionskontexte gesorgt hat, um die Passung der Handreichung für die Praxis zu optimieren. Ohne sie gäbe es heute diese Handreichung sicherlich nicht.

Unser Dank gilt auch Herrn Peter Burkhardt (Pragschule Stuttgart), Frau Christa Buttermann (Evangelischer Landesverband – Tageseinrichtungen für Kinder in Württemberg e. V.), Herrn Horst-Dieter Gerold (Auchterschule Reutlingen-Deigerschlacht), Frau Dr. Dietlinde Granzer (Regierungspräsidium Stuttgart), Herrn Klaus Lindner (Mörikeschule Backnang), Frau Barbara Schrade (Regierungspräsidium Freiburg), Herrn Uli Simon (Stadt Stuttgart), Frau Dr. Uschi Traub (Sozialministerium), Frau Ursula Vaas-Hochradl (Landesverband Kath. Kindertagesstätten), Frau Elke Weccard (Staatliches Schulamt Göppingen), Frau Anke Zürcher (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport -Kompetenzzentrum Schulpsychologie) und vielen weiteren Personen für die hilfreichen Hinweise zu früheren Fassungen dieser Handreichung.

Frankfurt, Würzburg und Heidelberg im Mai 2014

Marcus Hasselhorn  
Jan-Henning Ehm  
Hanna Wagner  
Wolfgang Schneider  
Hermann Schöler

# 1 Der Baden-Württembergische Ansatz zur kompensatorischen Förderung: Ziele, Konzeption und Potenziale

Dieses Kapitel informiert über den Entstehungshintergrund des in dieser Handreichung dargestellten Ansatzes, seine Ziele, die organisatorische Konzeption und die in der wissenschaftlichen Begleitung identifizierten Potenziale. Die gezielte Zusatzförderung von Kindern mit festgestellten schulrelevanten Entwicklungsrisiken ergänzt das Spektrum frühkindlicher Bildungsmaßnahmen in wirksamer Weise und trägt somit dazu bei, dass möglichst viele Kinder rechtzeitig ihre für eine erfolgreiche Bewältigung schulischer Anforderungen relevanten Potenziale entwickeln können.

Im letzten Jahr vor der Einschulung wächst bei den meisten Kindern die Vorfreude auf die Schule. Dennoch ist der Übergang von der KiTa in die Grundschule für die Kinder eine ganz besondere Herausforderung und wichtige Entwicklungsaufgabe, die es erfolgreich zu bewältigen gilt. Ob dies im Einzelfall gelingt, hängt von einer Reihe von Faktoren ab. Ein besonders bedeutsamer Faktor ist dabei die Kooperation zwischen Elternhaus, Kindertageseinrichtung und Grundschule. Dies ist seit langem bekannt und hat dazu geführt, dass die pädagogischen Fachkräfte aus der KiTa gemeinsam mit den Lehrerinnen der Grundschule und den Eltern daran arbeiten, diesen Übergang gezielt vorzubereiten, um den Kindern damit eine erfolgreiche Bewältigung der Anforderungen in der Schule zu ermöglichen.

Eine gute Arbeit in den KiTas und eine enge Kooperation zwischen KiTa und Grundschule führen dazu, dass vielen Kindern eines Jahrganges der Übergang in die Grundschule gut gelingt. Allerdings ist in jüngerer Zeit der Anteil der Kinder mit Entwicklungsrisiken und somit mit besonderem Unterstützungsbedarf deutlich angewachsen. Um die Chancen auf einen erfolgreichen Schulstart auch für diese Kinder zu verbessern, hat das Land Baden-Württemberg ein Konzept der gezielten kompensatorischen Zusatzförderung im letzten Kindergartenjahr entwickelt und in einem Modellprojekt erprobt.<sup>1</sup> Dabei wird das Ziel verfolgt, Kinder mit Entwicklungsverzögerungen bzw. Entwicklungsrisiken durch eine gezielte Förderung möglichst gut auf die Schule vorzubereiten. Der wechselseitige Austausch und die fachliche Zusammenarbeit der pädagogischen Fachkräfte von KiTa und Schule sind dafür ebenso wichtige Voraussetzungen wie die vom

---

1 Wagner, H., Ehm, J.-H. & Hasselhorn, M. (2010). „Schulreifes Kind“. *Lehren und Lernen*, 36, 8–10.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg im Eckpunkte-papier vom 12. April 2010 festgehaltenen Leitlinien, mit denen das Motto „Kein Kind soll verloren gehen“<sup>2</sup> umgesetzt werden soll:

- Die Kindertageseinrichtung als wichtigen Bildungsort von Anfang an im Bewusstsein verankern.
- Die große Chance in der Zusammenarbeit von Erzieherinnen und Lehrkräften sehen und in der Kooperation mit dem Öffentlichen Gesundheitsdienst stärken.
- Probleme nicht an den Migranten festmachen, sondern förderbedürftige Kinder unabhängig von ihrer Herkunft unterstützen.
- Jedes Kind achtsam begleiten und fördern.
- Eltern und Kinder in das Netzwerk der Förderung einbeziehen und Ausgrenzungen vermeiden.
- Jedem einzelnen Kind eine optimale Basis für einen gelingenden Schulstart geben.

Auf dem pädagogischen Fundament des baden-württembergischen Orientierungsplans<sup>3</sup> und unter systematischer Einbeziehung von Vertreterinnen/Vertretern kommunaler und freier Trägerverbände sowie Expertinnen/Experten der Fachpraxis einschließlich der Kooperationsbeauftragten KiTa-Grundschule und von Elternvertreterinnen/-vertretern wurde ein entsprechendes Förderkonzept erprobt und optimiert. Dabei entstand ein Förderkonzept zur Verbesserung des Übergangs von der KiTa in die Grundschule. Es sieht vor allem drei wesentliche Bausteine vor:

(1) Kinder mit unterschiedlichen Entwicklungsverzögerungen und gesundheitlichen Beeinträchtigungen, Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf sowie Kinder mit geringen familiären Entwicklungsmöglichkeiten sollen frühzeitig als Kinder mit relevanten Entwicklungsrisiken erkannt werden, um sie besser auf die Schule vorzubereiten. Erreicht werden soll dies durch eine gezielte *Zusatzförderung* der betroffenen Kinder in Ergänzung zum alltagsintegrierten Förderangebot der KiTa und die Zusammenarbeit von Grundschule und KiTa.

(2) Der zweite wichtige Baustein bezieht sich auf ein Schlüsselement zur Umsetzung der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen Eltern, Erzieherinnen und Grundschullehrerinnen: die gemeinsamen „Runden Tische“. Ein Jahr vor der geplanten Einschulung evaluieren hier alle Expertinnen und Experten für das Kind den zusätzlichen Förderbedarf der Kinder mit Verdacht auf ein schul-

2 Engemann, C. (2006). Kein Kind soll verloren gehen! Kooperation zwischen Kindergärten und Schulen wird groß geschrieben. *Magazin Schule*, 18, 14–15.

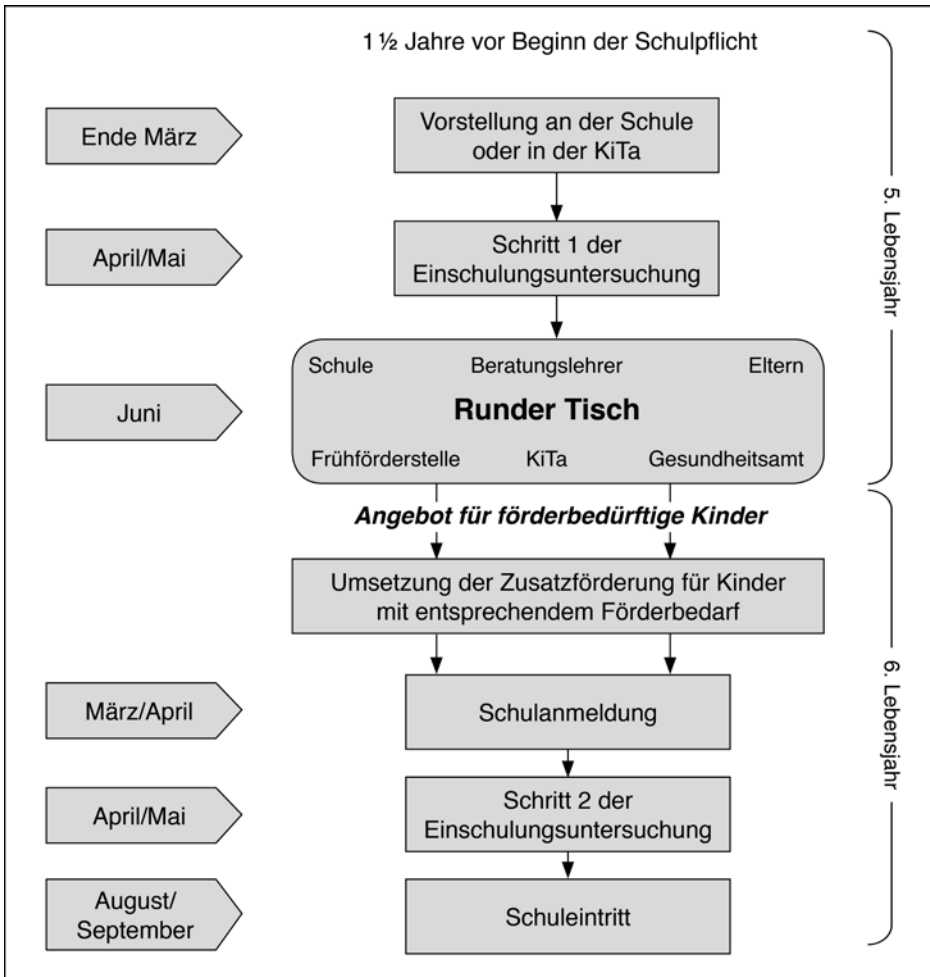
3 Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Baden-Württemberg (2011). Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen.

relevantes Entwicklungsrisiko. Zur Entscheidung über den Zusatzförderbedarf des einzelnen Kindes ist es hilfreich, im vorletzten Kindergartenjahr (etwa 24 bis 15 Monate vor der Einschulung) über die Nutzung eines umfassenden Entwicklungsscreenings gezielte Hinweise zu erhalten, für welches Kind zusätzlicher Förderbedarf besteht und in welchem Bereich eine Zusatzförderung erforderlich ist. Liegen diagnostische Informationen über die Kinder vor, sollten sie in die Entscheidung am Runden Tisch mit einbezogen werden. Neben pädagogischen Fachkräften aus den Kindertageseinrichtungen, Lehrkräften und den Eltern können zusätzlich Vertreterinnen und Vertreter von Frühförderstellen, psychologischen Beratungsstellen u. Ä. hinzugezogen werden. Auf Basis aller verfügbaren Informationen soll so für jedes Kind, bei dem Eltern oder Fachkräfte Sorge haben, dass relevante Entwicklungsrückstände vorliegen, am Runden Tisch entschieden werden, ob und ggf. welche Zusatzförderung angemessen ist.

(3) Der dritte zentrale Baustein des Förderkonzeptes besteht schließlich in der konkreten Zusatzförderung der Kinder mit Entwicklungsrisiken. Dazu werden etwa in Baden-Württemberg nach den individuellen Entscheidungen am Runden Tisch Präventivgruppen mit jeweils etwa sechs Kindern mit Entwicklungsrisiken gebildet. Im Verlauf des letzten Kindergartenjahres werden diese Kinder im Rahmen eigens dafür geplanter Zeitfenster von etwa vier bis acht Stunden pro Woche regelmäßig gefördert. In der Regel finden die Zusatzförderungen in kleineren Gruppen in der Kindertageseinrichtung statt. Je nach den örtlichen Gegebenheiten und Möglichkeiten können aber auch Präventivklassen in der Grundschule organisiert werden. Bei der Gestaltung der zusätzlichen Fördermaßnahmen sind die pädagogischen Fachkräfte aus der KiTa oder der Grundschule, die mit der Durchführung beauftragt werden, prinzipiell frei. Die Förderschwerpunkte richten sich nach den jeweiligen Bedürfnissen der Kinder, wobei besonders auf die zentralen Bereiche Sprache, Vorläuferfertigkeiten der Schriftsprache, frühe mathematische Kompetenzen, Denken und Konzentration geachtet wird. Liegt beim Kind auch sprachlicher Förderbedarf vor, sollten die zusätzlichen Fördermaßnahmen mit den jeweiligen Sprachförderangeboten abgestimmt werden. Die vorliegende Handreichung stellt ausgewählte Maßnahmen oder Ansätze für eine zusätzliche Förderung dar, für die es wissenschaftlich fundierte empirische Belege ihrer Wirksamkeit gibt.

Welche zeitlichen Abläufe entstehen nun aus der Umsetzung dieses Förderkonzeptes für die Beteiligten in den Einrichtungen? Abbildung 1 liefert hierzu einen schematischen Überblick.

An dem im Jahr 2006 gestarteten Modellprojekt zur Erprobung dieses Förderkonzeptes beteiligten sich zunächst KiTas und Grundschulen aus 50 Standorten. Bereits ein Jahr später entschieden sich die Einrichtungen an weiteren 195 Standorten, ebenfalls das Konzept umzusetzen. Innerhalb des Modellprojekts konnten die beteiligten Standorte sich abhängig von den Gegebenheiten vor Ort für unter-



**Abbildung 1:** Zeitlicher Ablauf der in Baden-Württemberg realisierten Umsetzung des Konzeptes zur kompensatorischen Zusatzförderung von Kindern mit schulrelevanten Entwicklungsrisiken (nach Engemann, 2006)<sup>4</sup>

schiedliche Modellvarianten entscheiden. Diese unterschieden sich in Bezug auf den Förderort, den Förderumfang, die Gruppengröße und das Förderpersonal.

Um die Wirkfaktoren und Potenziale dieses Förderkonzeptes genau abschätzen zu können, wurde die Umsetzung zwischen 2007 und 2013 ausführlich wissenschaftlich evaluiert. So wurden beispielsweise 2007 und 2010 in mehr als 200 Kinder-

<sup>4</sup> Engemann, C. (2006). Kein Kind soll verloren gehen! Kooperation zwischen Kindergärten und Schulen wird groß geschrieben. *Magazin Schule*, 18, 14–15.

gärten die Erzieherinnen und Eltern schriftlich zu ihren Erfahrungen mit den „Runden Tischen“ befragt. Dabei zeigte sich, dass es in der Startphase des Projektes noch mancherorts Schwierigkeiten gab, die Eltern regelmäßig bei den Gesprächen am Runden Tisch einzubeziehen. Diese Anfangsschwierigkeiten wurden allerdings rasch überwunden. Die erneute Befragung von Eltern, Erzieherinnen und Grundschullehrerinnen im Jahr 2010 zeigte eindrucksvoll, dass die überwiegende Mehrheit der befragten Eltern, Erzieherinnen und Grundschullehrkräfte mit der Einrichtung und den Ergebnissen des Runden Tisches hochzufrieden sind. Außerdem war festzustellen, dass die Beteiligung der Eltern mittlerweile die Regel war. Die betroffenen Eltern berichteten, ausreichend Informationen und Angebote zu erhalten und in die Aktivitäten rund um die zusätzliche Förderung ihrer Kinder eingebunden zu werden.

Um das Projekt stetig zu verbessern, wurden Mitte November 2009 „*Stimmen aus der Praxis*“ durch einen Fragebogen in Form einer freiwilligen Auskunft der einzelnen Einrichtungen erfasst. Dazu wurde ein Fragebogen an insgesamt 857 Einrichtungen verschickt (692 Kindergärten und 265 Grundschulen). Eine zentrale Frage war dabei die nach der Fortführung des Projekts. Weiterhin wurde gefragt, was besonders zum Gelingen des Projekts beitrage und erhaltenswert sei. Zudem sollten Bereiche genannt werden, bei denen aus Sicht der Fachkräfte besonderer Veränderungsbedarf besteht. Als besonders bedeutsam für das Gelingen des Projekts wurde mehrheitlich der Austausch zwischen KiTa und Grundschule und den Eltern der Kinder genannt. Entsprechend wurden als erhaltenswerte Aspekte des Projekts der Austausch zwischen Schule-KiTa-Eltern, die Förderung in kleinen Gruppen, der Runde Tisch und der so eingeleitete sanfte Übergang von KiTa zur Schule häufig genannt. Insgesamt belegen die „*Stimmen aus der Praxis*“, dass das in dieser Handreichung beschriebene Förderkonzept zu einer positiven und nachhaltigen Veränderung der frühkindlichen Bildung geführt hat, dessen Fortführung und Ausweitung in der Praxis ausdrücklich erwünscht ist.

Schließlich wurden im Rahmen einer umfangreichen Längsschnittuntersuchung mit etwa 1.000 Kindern des Einschulungsjahrganges 2009 auch Wirkfaktoren und Potenziale des Ansatzes untersucht. Die Ergebnisse belegen eindeutig die Wirksamkeit der zusätzlichen Förderung. So kommt es im letzten Kindergartenjahr zu nachweislichen kompensatorischen Effekten bei einer Reihe sprachlicher sowie früher mathematischer Kompetenzen. Die Effekte fielen besonders hoch in Einrichtungen aus, in denen die Fachkräfte an einem begrenzten Coaching begleitend zur selbst durchgeführten Zusatzförderung teilnahmen. Auch die Rückstellungsquote von Kindern mit schulrelevanten Entwicklungsauffälligkeiten konnte deutlich reduziert werden. Die Mehrzahl der nach Zusatzförderung fristgerecht eingeschulten Kinder nahm erfolgreich am Grundschulunterricht teil und erreichte am Ende der Grundschuljahre Leistungen im Lesen, Rechtschreiben und in der Mathematik, die den Bildungsstandards entsprechen. Positive Neben-



effekte zeigten sich darüber hinaus ab Mitte der Grundschuljahre im sozio-emotionalen Bereich: So profitierten Kinder mit früh diagnostiziertem schulischen Entwicklungsrisiko von der Zusatzförderung im letzten Kindergartenjahr nicht nur langfristig im schulischen Leistungsbereich, sondern auch hinsichtlich eines positiven sozialen Selbstkonzeptes.<sup>5</sup>

Alle drei Bausteine des Ansatzes tragen zu seiner Wirkung bei: die frühe zielgerichtete Diagnostik, die Reflexion über weitere Fördermöglichkeiten für jedes einzelne Kind mit schulrelevanten Entwicklungsauffälligkeiten an den Runden Tischen sowie das gezielte Fördern mit empirisch bewährten Förderstrategien. Besondere Potenziale für eine wirksame Umsetzung des hier dargestellten Ansatzes liegen in einer Schulung mit besonderem Fokus auf geeigneten Förderstrategien bei bekannten diagnostischen Ergebnissen, in der engen und persönlichen Zusammenarbeit zwischen Fachkräften der KiTa und der Grundschule sowie im Aufbau eines beratenden Stützsystems zur Reflexion der Förderfortschritte im Alltag.

---

5 Hasselhorn, M., Schöler, H., Schneider, W., Ehm, J.-H., Johnson, M., Keppler, I. et al. (2012). Gezielte Zusatzförderung im Modellprojekt „Schulreifes Kind“. Auswirkungen auf Schulbereitschaft und schulischen Lernerfolg. *Frühe Bildung*, 1, 3–10.



## 2 Schulbereitschaft

Im siebten Lebensjahr kommen die meisten Kinder in die Schule. Die dort auf sie wartenden neuen Herausforderungen können sie erfolgreich bewältigen, wenn sie eine Reihe unterschiedlicher Fertigkeiten und Kompetenzen hinreichend gut ausgebildet haben. Man spricht in diesem Zusammenhang auch von der Schulbereitschaft des Kindes. Zur Schulbereitschaft zählen motorische Fertigkeiten sowie sozio-emotionale, volitional-motivationale und kognitive Kompetenzen. Welche dies im Einzelnen sind, hängt auch von der Schule und ihren Anforderungen ab. In diesem Kapitel wird die Entstehungsgeschichte des Begriffs der Schulbereitschaft nachgezeichnet und dabei der Fokus auf die individuellen kognitiven Kompetenzen gelenkt.

Bildungsbiografien beginnen nicht erst mit der Einschulung. So besitzen Kinder, die vor der Einschulung mehr als ein Jahr eine Kindertageseinrichtung besucht haben, am Ende der Grundschulzeit eine höhere Lesekompetenz als Kinder, die gar nicht oder höchstens ein Jahr eine KiTa besucht haben.<sup>6</sup> Auch wenn dieser positive Effekt für Kinder aus bildungsfernen Haushalten und aus Familien, bei denen zu Hause nicht Deutsch gesprochen wird, geringer ausfällt, belegt er doch, dass der KiTa-Besuch den Erwerb schulischer Kompetenzen offenbar fördert. So ist es nur folgerichtig, dass den Bildungsaufgaben der KiTa immer mehr Aufmerksamkeit gewidmet wird. In nahezu allen Bundesländern wurden in den letzten Jahren Bildungspläne mit besonderer Berücksichtigung der Jahre vor der Einschulung verabschiedet. In dem Baden-Württemberger Orientierungsplan für Bildung und Erziehung ist beispielsweise festgehalten, dass in der KiTa auf nicht weniger als sechs Bildungs- und Entwicklungsfelder jedes einzelnen Kindes Einfluss genommen werden soll: (1) Körperbewusstsein, (2) Sinnesschärfung, (3) Sprachbeherrschung, (4) Denkfaltung, (5) Gefühl und Mitgefühl und (6) Sinn, Werte und Religion.<sup>7</sup>

Alle diese Bereiche tragen zur Schulbereitschaft von Kindern bei. Sie zu fördern geschieht mit dem Ziel, bei jedem Kind die individuellen Potenziale so zur Entfaltung zu bringen, dass es den Schuleinstieg erfolgreich bewältigt. Die Frage, ob ein Kind bei Erreichen der gesetzlichen Schulpflicht die individuellen Vor-

6 Autorengruppe Bildungsbericht (2008). *Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich II*. Bielefeld: Bertelsmann.

7 Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Baden-Württemberg (2011). *Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen*.

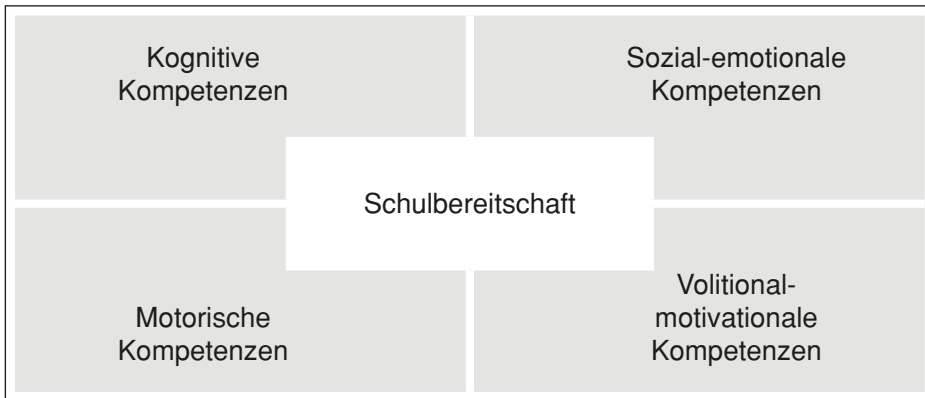
aussetzungen für einen erfolgreichen Schulbesuch entwickelt hat, ist unter den Begriffen „Schulreife“, „Schulfähigkeit“ und „Schulbereitschaft“ immer wieder neu diskutiert worden. Der historisch ältere Begriff der *Schulreife* entstand unter der Annahme, dass ein Kind einen bestimmten reifungsabhängigen Entwicklungsstand erreicht haben muss, um die Anforderungen des Anfangsunterrichts erfolgreich bewältigen zu können. Hat ein Kind diesen Entwicklungsstand bei Erreichen des Schulpflichtalters noch nicht erreicht – so die ursprüngliche Annahme – müsse ihm eine Zeit der „Nachreife“ gewährt werden, in der die wichtigsten Entwicklungsschritte weitgehend ohne besonderes Zutun nachgeholt werden, etwa durch einen Verbleib in der KiTa für ein weiteres Jahr. Nicht zuletzt die positiven Erfahrungen mit einigen in den USA durchgeführten Förderprogrammen führten in den 1970er Jahren zu einem Umdenken. Diese hatten gezeigt, dass sich der kognitive Entwicklungsstand jüngerer Kinder durch gezielte Fördermaßnahmen beeinflussen lässt, also Kinder mit entsprechenden Entwicklungsrückständen durch geeignete frühe Förderung durchaus „befähigt“ werden können.

In der Folge wurde das Schulreifekonzept durch den von impliziten Reifungsannahmen weniger belasteten Begriff der *Schulfähigkeit* abgelöst. Unter Schulfähigkeit wird dabei einerseits die Fähigkeit des Kindes verstanden, sich unter den Rahmenbedingungen der Schule die grundlegenden Fertigkeiten des Lesens, Schreibens und Rechnens anzueignen; andererseits aber auch die Fähigkeit der Schule, das Kind zu einem erfolgreichen Schulbesuch zu führen. Was diese Fähigkeit des Kindes (die der Schule lassen wir hier einmal außer Acht) allerdings genau ausmacht, lässt sich nicht eindeutig bestimmen. Die individuelle Schulfähigkeit ist nämlich nicht nur vom Entwicklungs- oder Förderstand eines Kindes abhängig, sondern auch von einer Reihe ökosystemischer Umweltfaktoren<sup>8</sup>, zu denen auch die Qualität des schulischen Anfangsunterrichts gehört. Entsprechend gibt es seit Jahren zahlreiche intensive Bemühungen, um auch die Möglichkeiten und die Qualität individueller Förderung im Schulanfangsunterricht zu verbessern.

In der internationalen Fachdiskussion wurde im letzten Jahrzehnt dazu übergegangen, den Begriff der *Schulbereitschaft* zu verwenden, um die individuellen Voraussetzungen für einen erfolgreichen Schulstart zu charakterisieren und eine einseitige Betonung der kognitiven Voraussetzungen für einen erfolgreichen Schulstart zu vermeiden. Somit kommt besser zum Ausdruck, dass neben den kognitiven auch volitional-motivationale, sozial-emotionale und auch motorische Kompetenzen für eine erfolgreiche Bewältigung schulischer Anforderungen bedeutsam sind (siehe Abbildung 2).

---

8 Knörzer, W., Grass, K. & Schumacher, E. (2007). *Den Anfang der Schulzeit pädagogisch gestalten: Studien- und Arbeitsbuch für den Anfangsunterricht*. Weinheim: Beltz.



**Abbildung 2:** Individuelle Voraussetzungen der Schulbereitschaft

Was aber wissen wir über die individuellen Voraussetzungen von Kindern für einen erfolgreichen Schulbesuch und vor welchen Herausforderungen stehen die Kinder in den einzelnen Bereichen?

Im motorischen Bereich wird seit langem die Herausforderung unter anderem darin gesehen, mit Materialien wie Papier und Stift angemessen umzugehen. Während das Kleinkind noch aus dem Arm bzw. dem Schultergelenk heraus malt, nicht selten sogar mit dem ganzen Oberkörper, gelingt es den meisten Kindern gegen Ende der KiTa-Zeit immer besser, nur mit dem Unterarm, Handgelenk und schließlich den Fingern zu malen und zu schreiben. Um diese Entwicklungsaufgabe erfolgreich zu bewältigen, sind Kompetenzen in der visuo-motorischen Koordination sowie Finger- und Handgeschicklichkeit gefragt.

Zu den Entwicklungsaufgaben im sozial-emotionalen Bereich gehören im Zusammenhang mit dem Schuleintritt einerseits die Bewältigung des Beziehungsabbruchs zu den bisherigen Erzieherinnen und andererseits der Aufbau neuer Beziehungen zu Lehrerinnen und Mitschülerinnen und Mitschülern. Um diese Herausforderungen zu meistern, ist ein stabiles Selbstbewusstsein genauso wichtig wie ein gewisses Maß an Selbstständigkeit. Eine sichere und positiv erlebte Beziehung zu den Eltern und anderen Bezugsgruppen erweist sich für den Schuleintritt als besonders günstig.

Im volitional-motivationalen Bereich bestehen die Anforderungen insbesondere darin, sich an das neue, stärker arbeitsorientierte und strukturierte Umfeld anzupassen, in dem es gelegentlich auch zu Misserfolgs- und Frustrationserfahrungen kommt. Als volitionale Kompetenz wird dabei das Vermögen zur willentlichen Selbstkontrolle bezeichnet. Dazu gehört vor allem die Kontrolle eigenen Verhaltens wie beispielsweise die Fähigkeit zum sogenannten Belohnungsaufschub. Um diese Fähigkeit festzustellen, wird geprüft, ob Kinder in der Lage

sind, eine sofortige, kleine Belohnung zugunsten einer verzögerten, größeren Belohnung aufzuschieben.<sup>9</sup> Zu den motivationalen Kompetenzen der Schulbereitschaft gehören schließlich auch die kindlichen Vorstellungen, Einschätzungen und Bewertungen der eigenen Person, die sich im sogenannten Selbstkonzept des Kindes niederschlagen. Fast alle Kinder verfügen gegen Ende der Kindergartenzeit über ein ausgesprochen positives Selbstkonzept, d. h. sie schätzen z. B. ihre eigenen Fähigkeiten als sehr hoch ein. Auch ein weiteres motivationales Merkmal – ihre Lernfreude – ist in der Regel ausgesprochen positiv ausgeprägt. Insgesamt gibt es im Bereich der motivationalen Kompetenzen nur sehr selten Anlass zur Sorge, dass die Schulbereitschaft eines Kindes nicht gesichert sei.

Dies ist deutlich anders im Bereich der kognitiven Kompetenzen. Die schulischen Herausforderungen im kognitiven Bereich sind vielfältig. Zunächst gilt es, sprachliche Anweisungen zu verstehen und zu befolgen. Hierzu sind ein ausreichendes Sprachverständnis und ein Grundwortschatz in der Schulsprache (also Deutsch) wichtig. Auch gehört es im Zusammenhang mit dem Schuleintritt zu den Entwicklungsaufgaben des Kindes, die eigenen Gedanken und Ideen zu formulieren. Schließlich gilt es vermehrt, kognitive Anforderungen zu bewältigen. Dies gelingt bei gutem Denk- und Konzentrationsvermögen besonders gut.

In den letzten Jahren wurde zudem viel Forschungsaufwand betrieben, um genauer zu verstehen, über welche kognitiven Voraussetzungen Kinder am Ende der Kindergartenzeit verfügen sollten, um mit großer Sicherheit erfolgreich die Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen zu erwerben. In einer Reihe von Langzeitstudien wurde dazu nach charakteristischen individuellen Merkmalen bei Vorschulkindern gesucht, die besonders gut zur Vorhersage ihrer späteren schulischen Leistungen in den Bereichen Lesen, Schreiben und Rechnen geeignet sind. Dabei wurden spezifische Vorläuferfertigkeiten für den Erwerb der Schriftsprache identifiziert und entsprechende Verfahren zur Diagnostik dieser Fertigkeiten im Vorschulalter entwickelt. In ähnlicher Weise konnten auch frühe mathematische Kompetenzen identifiziert und darauf aufbauende Verfahren zur frühen Diagnostik entwickelt werden. Im Unterschied zum motivationalen Bereich sind Schwächen im Bereich der kognitiven Kompetenzen der häufigste Grund für frühen schulischen Misserfolg. Somit kommt diesen Facetten der Schulbereitschaft für die Praxis der Förderung von Kindern mit Entwicklungsrisiken eine ganz besondere Bedeutung zu. Gelingt es, Kindern die kognitiven Voraussetzungen für einen erfolgreichen Schulstart zu vermitteln, dann könnten voraussichtlich die meisten hartnäckigen Leistungsprobleme in der Grundschule vermieden, zumindest aber abgeschwächt werden.

---

9 Hasselhorn, M. & Gold, A. (2013). *Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren* (3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage; Kap. 7.1). Stuttgart: Kohlhammer.