

Gabriele Haug-Schnabel
Joachim Bensele
Sibylle Fischer

Von der Kita in die Schule

Lebenskompetenzen
im Übergang fördern
und stärken



HERDER



PÄDAGOGIK : WISSEN

Gabriele Haug-Schnabel
Joachim Bense
Sibylle Fischer

Von der Kita in die Schule

Lebenskompetenzen im Übergang
fördern und stärken

HERDER 

FREIBURG · BASEL · WIEN

Überarbeitete Neuauflage 2026
von „Stark fürs Leben“
© Verlag Herder GmbH, Freiburg im Breisgau 2015
Hermann-Herder-Str. 4, 79104 Freiburg
Alle Rechte vorbehalten
www.herder.de

Fragen zur Produktsicherheit:
produktsicherheit@herder.de

Lektorat: Ines Zissel, Rösraith
Umschlagkonzeption: Sabine Hanel, Gestaltungssaal

Umschlaggestaltung: Verlag Herder
Umschlagmotiv: © liga_sveta / shutterstock
Papierstruktur im Innenteil: © Charunee Yodbun - shutterstock
Satz: Alexandra Hofbauer, Gestaltungssaal

E-Book-Konvertierung: epuboo.com

ISBN Print 978-3-451-03788-7
ISBN EBook (PDF) 978-3-451-84222-1
ISBN EBook (EPUB) 978-3-451-84205-4

Inhalt

Vorweg: Die Lust am Lernen anfeuern, den Funken überspringen lassen	5
1. Kinder über vier: Das Leben, die Kita und die Schule	7
1.1 Spannend und anspruchsvoll: Kinder über vier Jahre	8
1.2 Der Weg in die Schule: Bildungsprozesse fördern	10
1.3 Chancen einer Kooperation von Schule und Kita	19
1.4 Förderung der Lebenskompetenzen statt uniformer Schulvorbereitung	24
1.5 Lustvolle Entdeckungsreise von Lebenskompetenzen	26
2. Ich und die Anderen	33
2.1 Situation: Geburtstagsfeier im Kita-Alltag	34
2.2 Die Beziehung zwischen Fachkraft und Kind: Von hier aus starten	40
2.3 Gruppen: sich aufhalten und verhalten	46
3. Mich selbst und andere besser kennenlernen	59
3.1 Situation: Aggression und Konflikte im Kita-Alltag	60
3.2 Selbstempfinden und eigenständiges Handeln	66
3.3 Motivation, Misserfolg und Ärger	73
3.4 Sich selbst besser kennenlernen	78
4. Ich in meinem Körper	86
4.1 Situation: Kita-Bewegungsbaustelle für alle	87
4.2 Situation: Vom ausreichenden Trinken	91
4.3 Gesundheitsressourcen: eine Verortung im Leben	95
4.4 Bewegungserfahrungen – unverzichtbar für Bildung	103
4.5 Esstisch als Bildungsort	107
5. Ich und meine Sprachen	112
5.1 Situation: Aufbau einer eigenen Kinderbibliothek	113
5.2 Sprache und Partizipation: Teilhabe an Bildung	119
5.3 Mit Sprache nachdenken und die Welt entdecken	130
5.4 Durch Schrift Gedanken und Sprache festhalten	132

6. Ich in der Welt	142
6.1 Situation: Am Frühstücksbuffet der Welt begegnen	143
6.2 Situation: Vielfalt beim Rollenspiel mit Puppen	146
6.3 Erkennen und Erleben von Vielfalt	149
6.4 Kita-Bildung für alle – gleiche Voraussetzung für Schule	157
6.5 Verantwortungsübernahme verstehen und erleben	163
6.6 Ich, die anderen Kinder und „die Gruppe“	165
7. Ich und mein Wissen	172
7.1 Situation: Der Turmbau – gewusst wie	173
7.2 Eigene Handlungen und eigenständiges Denken	177
7.3 Wie Selbstbildung Wissen schafft	183
7.4 Auseinandersetzung mit dem Wissen über sich selbst	189
Literatur	196

Lebenskompetenzen kompakt

Ich und die Anderen	58
Mich selbst und andere besser kennenlernen	84
Ich in meinem Körper	111
Ich und meine Sprachen	140
Ich in der Welt	171
Ich und mein Wissen	195
Ein Beispiel: Aktivitätsschwerpunkt Kommunikationsfähigkeit: Sich ausdrücken – nicht nur mit Worten	32

Vorweg: Die Lust am Lernen anfeuern, den Funken überspringen lassen

Endlich Schule! Manche Kita-Kinder zählen die Tage, bis sie endlich die Kita-Zeit hinter sich lassen können – und das nicht ohne Grund. Die vertrauten Spiele, die für die jüngeren Kinder zur Routine gehören und Sicherheit geben, sind plötzlich langweilig. Kein Wunder, schließlich sind manche von den Kindern seit vier, fünf oder gar sechs Jahren in der Einrichtung.

Gesucht wird nach neuen Impulsen, die ihrem wachsenden Wissensdrang gerecht werden.

Das bedeutet oftmals eine besondere Herausforderung für pädagogische Fachkräfte: Wie kann es gelingen, auch den über Vierjährigen in der Gruppe immer wieder neue Impulse zu geben und sie beim Übergang zur Schule zu begleiten?

Uns geht es mit diesem Buch darum, nachzufragen, welche Möglichkeiten bieten sich im Kita-Alltag, die sich entwickelnden Lebenskompetenzen in den Blick zu nehmen und zu fördern? Eine Antwort dazu liegt im Wissen darüber, welchen Stand Kinder mit vier Jahren und älter in ihren sozio-emotionalen und kognitiven Entwicklungsbereichen haben. Was die Kinder über vier Jahre so besonders macht und warum sich die **Förderung von Lebenskompetenzen als eine nachhaltige Förderung und zuverlässige Bildungsunterstützung** anbietet, finden Sie im ersten Kapitel zusammengestellt.

Ziel dieses Buches ist es, gleichsam **innere Bilder** zu entwickeln, wie man in Spiel- und Alltagssituationen achtsamer wahrnehmen, besser verstehen, passender agieren und reagieren kann. Die passenden Handlungskonsequenzen werden in jeder Kita und bei jedem Kind etwas anders aussehen. Das erfordert von den Fachkräften eine Transferleistung, die gewinnbringend ist und die pädagogische Arbeit auch interessanter macht. Das Buch enthält keine rezeptartigen Anleitungen für Übungen, Projekte oder Spiele zur Förderung von Lebenskompetenzen.

Insgesamt finden Sie **sechs Themenbereiche**, in denen unterschiedliche Lebenskompetenzen gebündelt sind: „Ich und die Anderen“, „Mich selbst und andere besser kennenlernen“, „Ich in meinem Körper“, „Ich und meine Sprachen“, „Ich in der Welt“ und „Ich und mein Wissen“.

Jeder Themenbereich beginnt mit einem Beispiel, wie Lebenskompetenzförderung im Kita-Alltag aussehen kann. Ausgehend von einer **Situation** wird geschildert, wie die pädagogischen Fachkräfte zu einem Handeln finden vom ersten Impuls über einen Analyse- und Verstehensprozess hin bis zu der tatsächlichen Handlungsplanung bzw. Handlung. Bei diesem **schrittweisen Vorgehen** wird deut-

lich gemacht, wie schnell ein unüberlegtes Reagieren auf Basis einer emotionalen Erstreaktion auf ein bemerktes kindliches Verhalten vorschnell und wenig diversitätssensitiv sein kann und damit zu keiner passenden Beantwortung der Kinder führt. Ein überlegtes Vorgehen bietet dagegen die Chance, im Alltag tatsächlich auf vielfältige Weise Lebenskompetenzen der Kinder zu fördern. Das für den jeweiligen Lebenskompetenzbereich gewählte Praxisbeispiel bietet immer auch die Chance, gleichzeitig die Förderung anderer Lebenskompetenzbereiche mitzubedenien.

Anschließend werden die dieser Praxissituation zugeordneten Lebenskompetenzen in Zusammenhang mit den dazu gehörigen **entwicklungspsychologischen Grundlagen**, zahlreichen **Fallvignetten** und **Bezügen zur pädagogischen Praxis** gebracht. Am Schluss jedes Themenkapitels werden die wichtigsten Thesen in einer Übersicht zusammengefasst, die komprimiert wiedergibt, wie die Förderung des jeweiligen Lebenskompetenzbereichs Kinder stark für das Leben und den Übergang in die Schule machen kann.

Die für eine Förderung von Lebenskompetenzen besonders wichtigen Aspekte **Umgang mit Vielfalt und Partizipation**, die in Kapitel 6 („Ich in der Welt“) explizit dargestellt werden, finden sich auch in allen anderen Kapiteln wieder und laufen als **Querschnittsthemen** mit.

Sie als pädagogische Fachkraft können dieses Buch nutzen, um die Kinder noch gestärkter aus der Kita-Zeit hervorgehen zu lassen. Die Lektüre und die **Reflexion** der Inhalte im Team können dazu beitragen, dass die stärkenden Momente des pädagogischen Alltags, die bereits vorhanden sind, klarer gesehen und neue Ansatzstellen oder Vertiefungsmöglichkeiten aufgenommen werden können, um die Kinder noch besser als bisher in ihren Lebenskompetenzen zu stärken.

Gleichzeitig kann dieses Buch wichtige Aspekte für die **konzeptionelle Arbeit** liefern. Es kann zur Verdeutlichung des eigenen pädagogischen Standpunkts gegenüber Eltern und anderen Interessengruppen dienen, die vielleicht noch ein veraltetes „vorschulisches“ Fördermodell vor Augen haben. Auch die Übergangsbegleitung und die Kooperation mit der Schule können erleichtert werden, indem das Buch dazu beiträgt, die eigene Position klarer zu sehen, und so die Argumentation für die eigene Förderperspektive gestärkt wird. Vielleicht kann auf diese Weise an der einen oder anderen Stelle der Funke auf die schulische Seite überspringen.

*Viel Freude beim Lesen und Arbeiten mit diesem Buch
Gabriele Haug-Schnabel / Joachim Bensel / Sibylle Fischer*

1.

Kinder über vier: Das Leben, die Kita und die Schule

Die Themen in diesem Kapitel sind

- Anforderung an eine Pädagogik für Kinder über vier Jahre
 - Erfolgsfaktoren für den Übergang
- Gestaltung der Kooperation von Kita und Schule
- Förderung von Lebenskompetenzen in der Kita

1.1 Spannend und anspruchsvoll: Kinder über vier Jahre

Kinder über vier Jahre werden immer selbstständiger: motorisch, kognitiv und sozial finden viele Entwicklungen statt, die dennoch individuell unterschiedlich ausgeprägt sind. Im Kita-Alltag haben sie häufig schon einen oder mehrere Jahresabläufe kennengelernt. Was genau macht diese Altersgruppe pädagogisch so spannend und zugleich auch für den Kita-Alltag anspruchsvoll?

In diesem Alter entwickelt sich die **Grundhaltung des Kindes der Welt gegenüber**: Wo kann ich was erfahren? Worauf kann ich Einfluss nehmen, etwas bewirken und daran wachsen? Das Vertrauen in andere Menschen festigt sich. Motivation für Anstrengungen, Selbstbeherrschung und Rücksicht sowie die Fähigkeit, sozial verbunden zu sein, nehmen deutlich zu.

Die **Gleichaltrigenkontakte** nehmen massiv an Bedeutung zu. Gruppenspiele gehören zur Tagesordnung. Neue Informationsverarbeitungsmuster erlauben den sekundenschnellen Wechsel im Gesprächsverlauf zwischen Rollenspielelementen, metakommunikativen Äußerungen und Aussagen mit Realitätsbezug:

- „Dichter Nebel kommt auf, wir sehen nichts mehr!“
- „Oha, jetzt müsst ihr langsamer laufen, ihr seht doch kein Hindernis!“
- „Den Überfall spielen wir aber erst nach dem Essen, die decken schon die Tische!“

Wer hier mitspielen will, braucht Kommunikationsfähigkeit und muss die Perspektive anderer Menschen in einer Situation einnehmen können.

Auch das **Lernfeld Konflikt** geht in die nächste, entscheidende Runde der Entwicklung: Die Kinder durchdenken immer mehr sich ereignende Geschehnisse, ihre eigenen Reaktionen sowie das Verhalten anderer. Unterschiede werden nicht nur festgestellt, sondern kritisch hinterfragt. Sie beginnen zu schlussfolgern – ihre neue Art zu denken – und mit entsprechend kompetenter Unterstützung auch den Wissensstand anderer zu berücksichtigen und in ihre Entscheidungen mit einzu beziehen. Zunehmend differenziert versuchen sie, der **Vielfalt der Welt** auf die Spur zu kommen.

Die veränderte Welt der über Vierjährigen

Für Kinder, die vier Jahre und älter sind, zeichnet sich eine neue Grundhaltung gegenüber der Welt ab. Ihr Blick auf sich und andere verändert sich:

- zunehmende sozial-emotionale Verbundenheit mit anderen: Kontakte zu Peers, Konfliktfähigkeit
- zunehmende Wahrnehmung der Selbstwirksamkeit und Selbstständigkeit: Lust am Lernen und Eigenmotivation

Die Altersgruppe der Kinder über vier Jahre in der Kita ist also aus verschiedenen Gründen pädagogisch spannend, aber auch besonders anspruchsvoll, weil sie so vielfältig ist. In diesem Alter präsentieren Kinder in ihrem Verhalten bereits die Erziehungsziele ihrer Eltern, die von den jeweiligen Familienkulturen höchst unterschiedlich beeinflusst sein können. So treffen beispielsweise Kinder aus eher traditioneller, verbundenheitsorientierter Familienkultur, in der die Sozialisationsziele Gemeinschaftlichkeit, Respekt und Gehorsam seit mehreren Jahren gelebt werden, auf Kinder westlich orientierter Mittelschicht, deren Mütter und Väter in der Erziehung Wert auf Entscheidungsfähigkeit, Unabhängigkeit und frühe psychologische Autonomie legen.

Aufgabe eines Kindergartens, der sich als lernendes System versteht, ist es, die Lust der Kinder an einem „Immer-mehr-verstehen“ und am „Immer-besser-werden“ bis zum letzten Kita-Tag zu fördern. Gelingt es der Kita durch eine Beantwortungspädagogik immer wieder neu, die vielfältig vorhandenen Interessen und individuellen Themen der Kinder aufzugreifen und in einer fehlerfreundlichen Lernkultur gemeinsam (ko-konstruktiv) Fragen nachzugehen, so können die Kinder aufregende Entdeckungen über sich und die Welt machen. Denn die oft zitierten „dummen Ideen“ der gelangweilten Kinder sind letztlich nur ein schlauer Versuch, aus einer erfahrungsarmen und „abgespielten“ Umwelt doch noch etwas Neues, Innovatives herauszukitzeln, um auf dem eigenen Entwicklungsweg voranzukommen, das Weltwissen und so die eigenen Lebenskompetenzen zu erweitern.

1.2 Der Weg in die Schule: Bildungsprozesse fördern

Die Vorstellungen darüber, auf welchem Weg Kinder am Ende der Kitazeit am besten auf die Schule vorbereitet werden können, gehen teilweise weit auseinander. Nicht nur aufseiten der Träger und pädagogischen Fachkräfte, sondern auch aufseiten der Eltern, die verständlicherweise das Beste für ihre Kinder wollen und dafür auf ihre eigene Bildungsbiografie und auf Schulideen zurückgreifen, die sie auf den Kindergarten herunterbrechen. Ein Beispiel aus einem Kindergarten verdeutlicht diese Perspektive.

Elternbrief an den Leiter eines Kindergartens

Hallo Herr (...),

da das Kinderhaus mit Frau (...) nun eine Grundschullehrerin im Team hat, wäre es doch naheliegend, dass man diese Kompetenz gezielt für die Vorschulkinder nutzt! Sie weiß doch am besten, worauf es in der Grundschule ankommt und wie man die Kinder richtig auf die Schulzeit vorbereiten kann.

Ich würde es toll finden, wenn sie mit kleinen Gruppen in regelmäßigen Abständen gewisse Workshops machen würde, in denen man zum Beispiel die richtige Stifthaltung, Aussprache von Buchstaben, erste Zahlen, Kennenlernen der Uhr, Zählen etc. übt.

Ist doch mal eine Überlegung wert ... :-)

Viele Grüße, Mutter von (...)

Der Brief gibt vieles von dem wieder, welche Wünsche Eltern mancherorts an die Kita zur optimalen Förderung ihres Kindes haben. Nicht wenige Eltern wollen ihren Kindern bereits im Kindergarten die besten Startvoraussetzungen für späteren Schul- und Leistungserfolg bieten und fordern diese von den pädagogischen Fachkräften ein. Der Wunsch ist verständlich und nachvollziehbar, doch der Ansatz beruht auf einem völlig veralteten Lern- und Förderkonzept, nämlich dem, dass die beste Förderung für die Schulzeit das Einüben von **Vorläuferfähigkeiten** schulischer Inhalte sei – eine Art „heruntergebrochene“ Schulpädagogik, eben eine klassische „Vorschule“.

Dieses Konzept widerspricht jedoch nicht nur den Erkenntnissen der Kindheitsforschung und Kindheitspädagogik, sondern degradiert die Kindertagesstätte gleichzeitig zum Erfüllungsgehilfen der Grundschule, dessen wichtigste Aufgabe – zumindest in den letzten zwei Jahren vor Schulbeginn – darin besteht, spätere Schulfähigkeiten einzutrainieren (Stillsitzen, richtige Stifthaltung, Zahlenverständnis etc.), damit die Kinder und die Lehrkräfte es in der Schule später – mit einer vermeintlich homogeneren Kindergruppe – einfacher haben.

An dem Beispiel einer wünschenswerten „richtigen Stifthaltung“ wird zudem deutlich, dass es vielen Eltern an aktuellem Wissen darüber fehlt, dass normative Vorstellungen bestimmter Entwicklungskompetenzen nicht mehr zeitgemäß sind. Das erinnert an die irrige Vorstellung einer entwicklungsgünstigen Rechtshändigkeit und einer folglich abzutrainierenden Linkshändigkeit, die sich bis ins frühe 20. Jahrhundert hielt.

Formale Vorschulprogramme: Beispiel Stifthaltung

Eine „richtige“ Stifthaltung ist eine der meistgenannten Kompetenzen, die ein Kita-kind für einen guten Schulstart mitbringen sollte. Sie ist Bestandteil der Schuleingangsuntersuchung und wird von vielen Lehrenden, pädagogischen Fachkräften und auch Eltern als Voraussetzung dafür gesehen, Schreiben zu lernen. Unter „richtiger“ Stifthaltung wird der sogenannte Dreipunktgriff verstanden, dabei wird der Gegenstand mit drei Kontaktpunkten gehalten: meist Daumen, Zeigefinger und Mittelfinger. Selbst grafomotorische Expertinnen gehen jedoch inzwischen davon aus, dass es nicht eine einzelne „richtige“ Stifthaltung gibt: „Die Frage, ob und wann man eine Stifthaltung als falsch bezeichnet, ist unter Berücksichtigung der aktuellen Forschungslage noch nicht hinreichend zu beantworten“ (Diaz Meyer & Schneider 2020, S. 12).

Die Stifthaltung: günstig, nicht richtig

Als „günstige“ Stifthaltungen werden solche Stifthaltungen bezeichnet, die es dem Kind ermöglichen sollen, leserlich, schnell und ohne zu ermüden zu schreiben (Diaz Meyer & Schneider 2020, S. 12). Aktuell werden mindestens fünf günstige, weil reife und funktionale Stifthaltungen beschrieben (vgl. Abbildung 1, auch Diaz Meyer & Schneider 2020; Diaz Meyer u. a. 2022). Expertinnen für Schreibmotorik betonen dabei, dass abweichende Fingerstellungen bei der Stifthaltung im Vergleich zum Dreipunktgriff oder Abweichungen bei der Anzahl der Finger auf dem Stift nicht zwingend ein Kriterium für eine falsche Stifthaltung sind.

„Solange eine Person mit der eingenommenen Stifthaltung gut zurechtkommt, die Schrift leserlich und flüssig ist, sowie auch bei längerem Schreiben ermüdungsarm und schmerzfrei bleibt, besteht kein Grund zur Veränderung der Stifthaltung. [...] Besteht im Schulalter eine aus Sicht der Lehrkraft ungünstige Stifthaltung, mit der das Kind jedoch gut zurechtkommt und wenn die Qualität der Handschrift in Bezug auf Leserlichkeit und/oder Geschwindigkeit nicht eingeschränkt ist, bedarf es keiner Veränderung der Stifthaltung oder spezifischen Intervention.“ (Diaz Meyer & Schneider 2020, S. 12, 14).

Entscheidend für eine gute Bildungsbegleitung im Kindergarten ist es, auch nach Ansicht von Grafomotorikerinnen, Kindern abwechslungsreiche feinmotorische Angebote zu machen; nicht nur als Vorbereitung auf den Schreiberwerb, sondern auch für die Ausführung alltagspraktischer Tätigkeiten (Diaz Meyer & Schneider 2020).

Dies kann beispielsweise das Schreiben mit Holzstäbchen im Sand, mit Tinte und Feder oder einem Nagellackpinsel sein (vgl. Kapitel 4 „Ich und meine Sprachen“). Genauso wichtig ist es aber auch, eine Brücke von der Stiftnutzung beim Zeichnen zu den bestehenden Interessen und Kompetenzen der einzelnen Kinder zu bauen, indem man beispielsweise Bauspezialisten Material zum Zeichnen oder sogar einen Zeichentisch in die Bauecke gibt und ihnen begeistert vermittelt, wie viel Freude es machen kann, das eigene Bauwerk wie in einem Architekturbüro erst einmal auf Papier zu skizzieren, bevor man es dreidimensional herstellt.

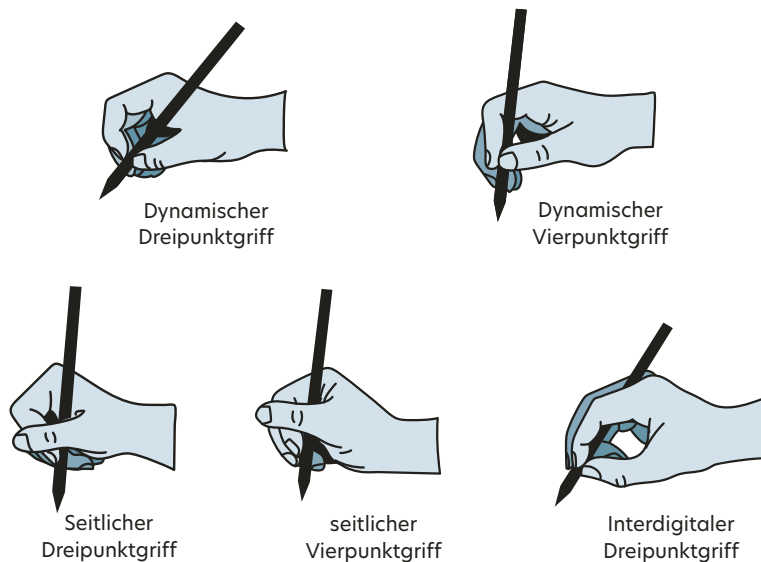


Abb. 1: Funktionale Stifthaltungen (Diaz Meyer & Schneider 2020, eigene Darstellung)

Schuleingangsuntersuchung: das richtige Instrument?

Ob Kinder bereit sind, in die nächste Institution in ihrem Leben zu wechseln, ihr Weltentdecken fortzusetzen und den Übergang in die Schule starten zu können, wird auch von staatlicher Seite geprüft. Das Instrument dazu ist die Einschulungsuntersuchung zum Ende der Kitazeit.

In manchen Bundesländern wie Baden-Württemberg ist die Einschulungsuntersuchung zweistufig und die erste Untersuchung findet bereits zwei Jahre vor der Einschulung statt, um ausreichend Zeit für Fördermaßnahmen zu haben, falls diese benötigt werden. Förderbedarf bei Kindern möglichst frühzeitig zu erkennen und zu beantworten, ist durchaus sinnvoll, aber nicht erst gegen Ende der Kitazeit. Diesbezüglich steht mit den „Grenzsteinen der Entwicklung“ ein valides Instrument für die pädagogischen Fachkräfte zur Verfügung, das bereits ab dem ersten Lebensjahr (bis zum zweiten Geburtstag viertel- bzw. halbjährlich, danach jährlich) von den Fachkräften im Alltag eingesetzt werden kann.

„Einschulungsuntersuchung“ (ESU)

Die sogenannte ESU bezeichnet ein Verfahren, das wenige Monate vor der Einschulung von Kindern durch das Gesundheitsamt durchgeführt wird, um deren gesundheitliche Entwicklung und Schulreife zu beurteilen. Die Untersuchung soll sicherstellen, dass die Kinder ausreichend kompetent für die Schule sind; zudem soll sie gegebenenfalls Förderbedarf frühzeitig erkennen. Eltern können zwar ihre Meinung äußern, wenn ihr Kind die Einschulungsuntersuchung nicht bestanden hat, und sie trotzdem wollen, dass ihr Kind in die Schule kommt, aber die Entscheidung über die Einschulung wird letztendlich von der Schulleitung getroffen.

Die Einschulungsuntersuchung wird von manchen Expertinnen und Experten und von Elternseite kritisiert, weil sie zu stark auf die Leistungsfähigkeit und die schulische Eignung der Kinder fokussiert. Es gibt Bedenken, dass sie den Kindern zu viel abverlangt, weil sie in bestimmten Bereichen noch nicht so weit sind und die Kinder so unnötig unter Druck gesetzt werden. Zudem wird diskutiert, ob die Untersuchung wirklich notwendig ist oder ob sie eher unnötige Ängste bei Kindern und Eltern schürt, weil sie den Eindruck vermittelt, dass das Kind bereits jetzt bestimmte Fähigkeiten oder Voraussetzungen erfüllen muss. Es gibt auch Befürchtungen, dass die Tests nicht alle individuellen Talente und Fähigkeiten eines Kindes erfassen und somit ein rein defizitorientiertes Bild des Kindes entsteht.

Auch die Validität der Untersuchungen ist nicht umfassend sichergestellt, d. h., es ist unklar, ob die Ergebnisse tatsächlich zuverlässig anzeigen, ob ein entsprechendes Merkmal ausreichend erfüllt ist – messen die Tests also für alle Merkmale wirklich das, was sie messen sollen. Die Tests werden von Erwachsenen durchgeführt, die den Kindern unbekannt sind. So haben z. B. Tests hinsichtlich der Sprachfähigkeit nur eine begrenzte Aussagekraft, da Kinder in einer solch künstlichen Situation mit einer fremden Person oft nur wenig bereit sind, aktiv mitzumachen.

Bei einigen beim Schulstart erwarteten Kompetenzen wie „Silben klatschen“, „Schwungübungen“ oder „Mengeninvarianz“ ist fragwürdig, inwieweit sie tatsächlich vor Schulbeginn essenziell sind, um in der Schule gut zurechtzukommen (vgl. z. B. Landwermann 2021, vgl. auch Abbildung 2). Dies zeigt sich insbesondere auch an dem Kriterium „richtige Stifthaltung“, wie oben ausgeführt.

Bereits die Grundidee der Einschulungsuntersuchung, Kinder durch vorgelagerte Fördermaßnahmen rechtzeitig schulfähig zu machen, ist nicht unumstritten. Ein inklusiver Schulansatz müsste eigentlich in der Lage sein, alle Kinder mit ihren unterschiedlichen Entwicklungsständen, ihren jeweiligen Schwächen und Stärken in den Unterricht und vor allem in die Lerngruppe der Schule zu integrieren. Innovative jahrgangsübergreifende Schulmodelle gehen beispielsweise erst gar nicht davon aus, eine homogene Kindergruppe beim Schulstart vor sich zu haben und dementsprechend gleichartig beschulen zu können.

Die Studie von Strodtkötter (2021) verdeutlicht, dass unser heutiges Verständnis von Schulfähigkeit und die Veränderungen in der Gesellschaft nicht zu den aktuellen Methoden passen, mit denen die Schulfähigkeit festgestellt wird. Dies bedeutet, dass bei der Einschulung immer noch sehr stark nach Ausschlusskriterien und bestimmten Normalitätsidealen vorgegangen wird. Die umfassenden gesellschaftlichen Einflüsse und die vielen verschiedenen Ursachen für die kindliche Entwicklung werden dabei oft nicht beachtet. Deshalb kann in den Testverfahren kein vollständiges Bild des einzelnen Kindes entstehen. Es ist daher wichtig, neue Ansätze zu entwickeln, die die Vielfalt und Einzigartigkeit aller Kinder aktiv fördern und unterstützen. Alle Beteiligten müssen zusammenarbeiten und Bedingungen schaffen, die jedem Kind ermöglichen, sich individuell zu entfalten.

An Kinder gestellte Einschulungserwartungen

Sozial-emotionale Kompetenzen	Lese- und Schreibkompetenzen
<input type="checkbox"/> Sich in einer Gruppe integrieren	<input type="checkbox"/> Altersgemäßer Wortschatz
<input type="checkbox"/> Getrennt von den Eltern sein	<input type="checkbox"/> Klare und deutliche Aussprache
<input type="checkbox"/> Regeln einer Gruppe kennen und einhalten	<input type="checkbox"/> Gegenstände und Personen beschreiben
<input type="checkbox"/> Um Hilfe bitten und Hilfe anbieten	<input type="checkbox"/> Silben klatschen
<input type="checkbox"/> Konflikte verbal bewältigen	<input type="checkbox"/> Reime erkennen
<input type="checkbox"/> Eigene Bedürfnisse mitteilen	<input type="checkbox"/> Eigene Namen schreiben
<input type="checkbox"/> Respekt gegenüber anderen haben	<input type="checkbox"/> Geschichte erzählen
<input type="checkbox"/> Eigene Fehler einsehen	<input type="checkbox"/> Schwungübungen
<input type="checkbox"/> Teilen	
<input type="checkbox"/> Aussprechen lassen	
<input type="checkbox"/> Emotionen selbst regulieren	

Körperlich-motorische Kompetenzen	Lebenspraktische Kompetenzen
<input type="checkbox"/> Treppen steigen	<input type="checkbox"/> Allein an- und ausziehen
<input type="checkbox"/> Gleichgewicht halten	<input type="checkbox"/> Selbständig essen
<input type="checkbox"/> Richtige Stifthaltung	<input type="checkbox"/> Selbständig die Toilette benutzen
<input type="checkbox"/> Ausschneiden	<input type="checkbox"/> Eigene Kleidungsstücke wiedererkennen
<input type="checkbox"/> Hampelmänner	<input type="checkbox"/> Eigenmotivation besitzen
<input type="checkbox"/> Sauberes An- und Ausmalen	<input type="checkbox"/> Gegenüber Neuem offen sein
<input type="checkbox"/> Auf einem Bein stehen	<input type="checkbox"/> Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten
<input type="checkbox"/> Rückwärts Hüpfen und Gehen	<input type="checkbox"/> Resilient sein
<input type="checkbox"/> Knöpfen und Reißverschluss schließen	
<input type="checkbox"/> Auf einer Linie gehen	
<input type="checkbox"/> Ball fangen	

Kognitive Kompetenzen	Mathematische Kompetenzen
<input type="checkbox"/> Bild nach Vorlage malen	<input type="checkbox"/> Zählen bis 10 (max. bis 20)
<input type="checkbox"/> Einfache Formen, Zahlen, Buchstaben nachmalen	<input type="checkbox"/> Vorwärts und rückwärts zählen
<input type="checkbox"/> Einfache Dinge basteln	<input type="checkbox"/> Mengenverständnis (mehr vs. weniger)
<input type="checkbox"/> Eigene Gefühle benennen	<input type="checkbox"/> Kleine Rechnungen bis 10
<input type="checkbox"/> Geduldig sein	<input type="checkbox"/> Würfelbilder benennen
<input type="checkbox"/> Farben erkennen und benennen	<input type="checkbox"/> Rechts und links unterscheiden
<input type="checkbox"/> Zuhören und konzentrieren	<input type="checkbox"/> Gegenstände ordnen und vergleichen
<input type="checkbox"/> Aufträge merken und umsetzen	<input type="checkbox"/> Mengeninvarianz

Abb. 2: Beispiel einer Checkliste für Kompetenzen zur Einschulung (Landwermann 2021, eigene Darstellung). Einige Kriterien sind fachlich fragwürdig, werden in der Praxis aber weiterhin eingefordert (vgl. Text)

Die beste Bildung für das Kind, nicht für die Schule

Die Diskussion, ob eine akademisch ausgerichtete Vorschulerfahrung mit formalisierten und strukturierten Curricula (Lerninhalten) im Kindergarten der beste Weg für einen späteren Leistungserfolg in der Grundschule ist, ist bereits seit über fünfzig Jahren im Gange, und um es gleich vorweg zu nehmen: Alle bis jetzt durchgeführten Studien kommen zu ein und demselben Schluss: Dem ist nicht so!

Kinder frühzeitig mit curricularen Inhalten und schulischen Methoden zu „besuchen“, ist bestenfalls wirkungslos und schlimmstenfalls schädlich (vgl. Dollase 2010). „Kleine Kinder lernen offenbar [...] nicht schulisch, sondern eher ganzheitlich – besser im Spiel als über Lernspielmappen gebeugt“ (Dollase 2010, S. 137).

Diese negative Einschätzung zur Vorschulerziehung wird auch durch Studien **zum optimalen Einschulungszeitpunkt** gestärkt. Früher eingeschulte Kinder schnitten im vierten Schuljahr schlechter ab als spät eingeschulte, sie wechselten seltener aufs Gymnasium und waren häufiger Opfer von Gewalt oder Mobbing (Puhani & Weber 2006). Das traf nicht nur die bereits mit fünf Jahren eingeschulten Kinder, sondern auch die mit sechs Jahren Eingeschulten gegenüber den siebenjährigen Schulstartenden. Interessant ist, dass Finnland – eines der wenigen Länder, in dem Kinder erst mit sieben Jahren eingeschult werden – in den meisten PISA-Studien der letzten Jahrzehnte den Spitzenplatz erreicht hat. Alles das spricht gegen die häufig geäußerte Forderung, Kinder früher in die Schule zu schicken und – damit dies auch gut funktioniert – den Kindergarten, zumindest in den letzten ein bis zwei Jahren, stärker zu verschulen.

In einer oft zitierten US-Studie (Marcon 2002) wurde der Einfluss von drei verschiedenen Vorschulmodellen bei Vierjährigen auf den späteren **Schulerfolg** untersucht. Die Längsschnittstudie untersuchte die Zeugnisnoten, die Verbleibquote und die Einstufung in eine Sonderschule bei 160 bis 183 Kindern am Ende der Grundschulzeit. Dabei erzielten Schulkinder, deren Vorschulerfahrungen im Kindergartenalter vor allem unter Anleitung von Lehrenden stattfanden (ähnlich eines Grundschulunterrichts), deutlich schlechtere Noten als Kinder, denen eigene Lernerfahrungen in Vorschulklassen ermöglicht wurden (kindinitiierte Lernaktivitäten). Der spätere schulische Erfolg der Kinder scheint also durch aktivere, vom Kind ausgehende frühe Lernerfahrungen verbessert worden zu sein. Die Fortschritte in den grundschulähnlichen Kitas wurden möglicherweise durch allzu verschulte Erfahrungen gebremst, die für den Entwicklungsstand der meisten Kinder zu früh kamen und stark formalisierte Lernerfahrungen beinhalteten.

Teilweise wird in der Fachliteratur immer noch die Hoffnung geäußert, dass Kinder von einem geregelten **Vorschulunterricht in einzelnen Schulfächern** profi-

tieren würden. Steht Bildung, vor allem fehlende Bildungsanlässe, zur Diskussion, schwappt bislang schulischer Lernstoff in die Kita, um möglichst früh zu fördern und nichts zu versäumen. Es gibt aber keinerlei Hinweise auf die Wirksamkeit eines frühen Lerndrills. Im Gegenteil: Schon in den 1990er-Jahren trugen die US-amerikanische Entwicklungspsychologin Leslie Rescorla und ihr Team Erfahrungen aus allen Teilen der USA zu formalen Bildungsangeboten im frühen Kindesalter zusammen. Dabei hat sich gezeigt, dass auf diesem Wege „geförderte“ Kinder tendenziell mit gebremster Kreativität, mehr Angst und einer negativeren Einstellung in ihre eigentliche Schulkarriere starten (vgl. Rescorla u. a. 1991). Weitere Studien belegen (vgl. Liegle 2006), dass Kinder, die im Kindergarten nach stark formalisierten und strukturierten Curricula lernen, keine besseren Schulerfolge aufweisen als Kinder, die im Rahmen offener Curricula und spielerischer Lernformen gefördert werden (z. B. Schweinhart u. a. 1986).

Diese frühen Befunde wurden zuletzt eindrucksvoll bestätigt. Eine US-amerikanische Längsschnittstudie an knapp 3.000 Kindern aus einkommensschwachen Familien (Durkin u. a. 2022) konnte zeigen, dass anfängliche Schulreife-Vorteile eines staatlichen, instruktiv ausgerichteten Vorschulprogramms in Tennessee bis zum Ende des Kindergartens verschwanden und sich danach sogar umkehrten. Bis zur sechsten Klasse schnitten die Kinder, die das formalisierte Vorschulprogramm besucht hatten, in den staatlichen Leistungstests in Mathematik, Lesen und Naturwissenschaften signifikant schlechter ab als die Vergleichsgruppe; sie wiesen außerdem mehr Disziplinarvorfälle und mehr sonderpädagogische Förderung auf. Die Studie gehört durch ihr randomisiertes Design zu den methodisch stärksten Befunden in diesem Forschungsfeld. Auch europäische Forschung weist in dieselbe Richtung: Im finnischen Längsschnitt First Steps mit rund 2.000 Kindern (Lerkkanen u. a. 2016) entwickelten Kinder in kindzentriert arbeitenden Klassen mehr Interesse an Lesen und Mathematik und bessere Kompetenzen, während lehrergeleitete Praktiken die akademische Motivation der Kinder schwächten – besonders bei den anfänglich leistungsstärkeren Kindern.

Auch eine deutsche Studie (Tietze u. a. 2005) untersuchte die Entwicklung von Vierjährigen von der Mitte der Kitazeit bis zur Mitte der Grundschulzeit (Achtjährige). Sie prüft, welche Qualitätsmerkmale von Familien, Kindergärten und Grundschulen sich als besonders wirksam für die Entwicklung erwiesen. Förderlich für eine gute Schulleistung war insbesondere eine „subjektorientierte Erziehungseinstellung der Erzieherinnen“ und – damit korrespondierend – „eine geringe Orientierung auf externale Aufgaben, d. h. Aufgaben, die von außen an den Kindergarten gestellt werden, wie die Bereitstellung von Betreuung, Schulvorbereitung oder die Vermittlung von Regeln im Falle der Schulleistung“ (Tietze u. a. 2005, S. 253).

Diese Befunde wurden in einem aktuellen deutschen Längsschnitt von Schmerse (2020) bestätigt: Bei 554 Kindern, die von der Vorschule bis zur zweiten Klasse begleitet wurden, sagten hochwertige, dialogisch geprägte Erzieher-Kind-Interaktionen die spätere Schulleistung vorher – vermittelt über positive Lernverhaltensweisen und besonders ausgeprägt bei Kindern aus benachteiligten Familien.

Bildung am Kind ausrichten

„Ein positiver Einfluss des Kindergartens (und auch der Familie) auf die Entwicklung der Kinder – und dies gilt gerade auch für die Sprachentwicklung und die „Schulfähigkeit“ bzw. die Schulleistungen – lässt sich am ehesten unter der Bedingung nachweisen, dass es eine umfassende, am Kind orientierte Unterstützung und Anregung von Bildungsprozessen gibt, eine umfassende Unterstützung und Anregung, die eine gezielte Schulvorbereitung sogar ausdrücklich ablehnt und ausschließt.“ (Liegle 2006, S. 10).

1.3 Chancen einer Kooperation von Schule und Kita

Entscheidend für einen gelungenen Übergang von der Kita in die Schule ist, wie dieser Übergang vorbereitet und begleitet wird. Das gilt auch schon für den vorherigen Übergang von der Familie in die Kindertageseinrichtung. Die Transitionsforschung zeigt uns, dass Übergänge auch entwicklungsfördernd sein können. Als wichtig haben sich in diesem Zusammenhang die mentale Schulbereitschaft, soziale und Konfliktlösekompetenz (Selbstkontrolle) und das Wohlbefinden herausgestellt.