

## **Individualisierung und differenzierte Förderung in der Schuleingangsphase**

Charlotte Bühler Institut

Juni 2015

## Impressum

Medieninhaber, Verleger und Herausgeber:  
Bundesministerium für Bildung und Frauen  
Abt. I/1  
Minoritenplatz 5, 1014 Wien  
+43 (0) 53120-0  
ministerium@bmbf.gv.at  
www.bmbf.gv.at

Auftragnehmer:  
Charlotte Bühler Institut für praxisorientierte Kleinkindforschung  
Stephansplatz 6/2/3, 1010 Wien  
ZVR-Zahl: 054018577  
+43 (0)664 85 36 333  
office@charlotte-buehler-institut.at  
www.charlotte-buehler-institut.at

Projektleitung:  
Mag.<sup>a</sup> Martina Stoll

Projektmitarbeit:  
Martina Pfohl, Mag.<sup>a</sup> Vera Schuster, Dr.<sup>in</sup> Elisabeth Wendebourg,  
Sandra Wimmer, LL.M. (WU) BSc.

Endredaktion:  
Mag.<sup>a</sup> Michaela Hajszan

Wissenschaftliche Leitung:  
MMag.<sup>a</sup> Birgit Hartel

Wir bedanken uns für die fachliche Expertise aus der Steuergruppe des BMBF und aus dem Sounding Board, die im Rahmen einer Rückmeldeschleife in die Entwicklung dieses Leitfadens eingeflossen ist. Ebenso danken wir den Kolleginnen und Kollegen aus den Netzwerkschulen, die einen Einblick in ihre pädagogische Arbeit gewährt haben.

# Inhaltsverzeichnis

<b>Präambel: Plädoyer für ein gemeinsames Bildungsverständnis von Kindergarten und Schule....</b>	<b>1</b>
<b>1 Grundlagen und pädagogische Orientierung.....</b>	<b>2</b>
1.1 Bild vom Kind .....	2
1.2 Lernen als Ko-Konstruktion .....	3
1.3 Die Rolle der Lehrenden.....	5
1.4 Kindergärten als elementare Bildungseinrichtungen .....	5
1.5 Neue Lernkultur .....	7
<b>2 Handlungsleitende Prinzipien einer neuen Lernkultur .....</b>	<b>9</b>
2.1 Individualisierung und Differenzierung.....	9
2.2 Kompetenzorientierung.....	11
2.3 Empowerment und Ressourcenorientierung .....	13
2.4 Inklusion .....	14
2.5 Diversität.....	15
2.6 Geschlechtssensibilität.....	16
<b>3 Praxis der Individualisierung .....</b>	<b>18</b>
3.1 Beobachtung und Dokumentation.....	18
3.1.1 Planung und Durchführung von Beobachtungen.....	19
3.1.2 Formen der Beobachtung.....	21
3.1.3 Möglichkeiten der Dokumentation .....	22
3.2 Methoden eines schüler/innenzentrierten Unterrichts.....	23
3.2.1 Arbeitspläne/Arbeitsplanunterricht.....	24
3.2.2 Werkstattunterricht .....	25
3.2.3 Projektunterricht .....	25
3.2.4 Gruppenunterricht.....	27
3.2.5 Peer-Learning .....	28
3.3 Individuelle Lernpläne .....	29
3.4 Fördernde Bewertung.....	31
3.4.1 Bezugsnormorientierung.....	32
3.4.2 Möglichkeiten der Leistungsfeststellung .....	32
3.4.3 Formen fördernder Leistungsbewertung.....	33
<b>4 Rahmenbedingungen für Individualisierung .....</b>	<b>37</b>
4.1 Raum und Material .....	37
4.2 Personelle Ressourcen .....	39
4.2.1 Beziehung und Lernen.....	39

4.2.2	Teamarbeit und Team-Teaching .....	40
4.3	Zeitliche Ressourcen .....	41
4.4	Begleitung von Transitionen .....	42
4.5	Bildungspartnerschaften .....	44
4.5.1	Bildungspartnerschaft mit Kindergärten.....	44
4.5.2	Bildungspartnerschaft mit Eltern .....	45
4.5.3	Bildungspartnerschaft mit externen Fachkräften .....	46
<b>Literatur</b>	.....	<b>48</b>
<b>Anhang:</b>		
<b>Beispiele für Individualisierung und differenzierte Förderung aus den Netzwerkschulen.....</b>		<b>54</b>
Individualisierte Freiarbeit in der Volksschule Ludesch (Vorarlberg).....		54
Projektorientiertes Lernen an der Volksschule Krems-Lerchenfeld (Niederösterreich) .....		55
Helfer/innensystem in der Volksschule Pottendorf (Niederösterreich).....		55
Pensenbuch in der Volksschule Pottendorf (Niederösterreich).....		56
Lernfortschrittsdokumentation in der Volksschule Markt Allhau (Burgenland) .....		56
Portfolioarbeit an der Volksschule St. Oswald (Steiermark) .....		57
Bildungspartnerschaft Kindergarten-Volksschule am Campus Monte Laa (Wien).....		58

## Präambel: Plädoyer für ein gemeinsames Bildungsverständnis von Kindergarten und Schule

Schülerinnen und Schüler individuell zu fördern ist Auftrag der Schule und grundlegendes pädagogisches Prinzip jedes Unterrichts. Förderung bezieht sich auf die Anregung und Unterstützung bestmöglicher Entwicklung der Leistungspotenziale aller Lernenden.

Hintergrund des vorliegenden Leitfadens ist das Projekt „Netzwerke Kindergarten – Volksschule“ des BMBWF, das den Übergang zwischen Kindergarten und Volksschule fokussiert: Qualitätsvolle elementare Bildung und Grundstufe I sollen besser aufeinander abgestimmt werden. Österreichweite Modellprojekte sollen zur Individualisierung im Unterricht der Volksschule sowie zur ganzheitlichen Förderung in der Schuleingangsphase beitragen und im Sinne von Best-Practice als Beispiele für andere Schulen dienen.

Durch eine um das letzte Kindergartenjahr erweiterte, institutionenübergreifende Schuleingangsphase mit einem gemeinsamen Bildungsverständnis können Brüche in der kindlichen Bildungsbiografie vermindert werden. Die Anschlussfähigkeit an die vorangegangene Bildungseinrichtung, also das Anknüpfen an Erfahrungen, die Kinder im Kindergarten gemacht haben, kann durch die respektvolle Kooperation aller Beteiligten verbessert werden.

Trotz abweichender legislativer Zuständigkeiten teilen Schule und Kindergarten ein gemeinsames Verständnis vom Kind als kompetentem Individuum, das seine Welt in ko-konstruktiven Bildungsprozessen mitgestaltet und sich durch lebenslanges Lernen neue Optionen der Lebensbewältigung erschließt. Die gemeinsame Verantwortung für die Kinder auch rechtlich und formal abzusichern, gehört zu den aktuellen Anforderungen an die Bildungspolitik.

Eine kindzentrierte Pädagogik sieht – im Sinne einer neuen Lernkultur – Pädagoginnen und Pädagogen als Begleiterinnen und Begleiter, die Lernprozesse und Kompetenzerwerb der Kinder unterstützen. Ausgangspunkt ist die Achtung vor der Einzigartigkeit jedes Menschen, seinen Bedürfnissen und Potenzialen sowie seinem individuellen Entwicklungstempo. Daraus folgt als logische Konsequenz die Differenzierung der Lernangebote sowohl im Kindergarten als auch in der Schule. Individualisierung ist demnach als Auftrag und Differenzierung als Umsetzung des Auftrags zu verstehen. Dazu enthält der vorliegende Leitfaden beispielhafte Hinweise, Reflexionsfragen für Fachkräfte sowie im Anhang Impulse aus den Netzwerkschulen.

Zielgruppe dieses Leitfadens sind Pädagoginnen und Pädagogen aus Kindergärten und Volksschulen. Wir hoffen, möglichst viele von ihnen zu erreichen und zu ermutigen, sich mit Individualisierung und differenzierter Förderung in der Schuleingangsphase auseinanderzusetzen sowie die diesbezüglichen Freiräume des Bildungsrahmenplans und des Lehrplans der Volksschule auszuschöpfen. Damit verbunden ist die Einladung, die Reflexionsanregungen dieses Leitfadens zu nutzen und weiterzuentwickeln!

# 1 Grundlagen und pädagogische Orientierung

Beeinflusst von entwicklungspsychologischen Erkenntnissen und reformpädagogischen Gedanken entwickelte sich am Übergang zum 21. Jahrhundert ein neues Bild vom Kind als einem kompetenten, eigenständigen Wesen. Lernen wird als individueller Prozess der aktiven Weltaneignung gesehen, der idealerweise im Austausch mit anderen Kindern oder Erwachsenen gestaltet wird. Mit dieser Sichtweise verändert sich auch die Rolle der pädagogischen Fachkräfte in Kindergarten und Schule, die nicht vorrangig Wissen vermitteln, sondern den Prozess der Ko-Konstruktion durch die Anregung von Lernprozessen in geeigneten Lernumgebungen unterstützen. Der Begriff „neue Lernkultur“ impliziert eine grundsätzliche Veränderung der Perspektive auf Schule und Unterricht, bei der der Fokus weniger auf das Lehren als vielmehr auf die Begleitung von Lernprozessen und Kompetenzerwerb gerichtet ist.

## 1.1 Bild vom Kind

Bereits mit der Reformpädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts hat die Sicht auf Kinder entscheidende neue Impulse erhalten. Der Anspruch des Kindes auf Eigenständigkeit, Kompetenz und Selbstwirksamkeit sowie die Forderung nach ganzheitlichen, anschaulichen und am Spiel und Tun der Kinder ausgerichteten Lernformen sollten durch die Institution Schule umgesetzt werden.

Daher werden Kinder als Individuen gesehen, d.h. jedem Kind wird Einzigartigkeit zugesprochen. Jedes Kind soll – unabhängig von seiner Herkunft – mit seinen individuellen Bedürfnissen, Interessen, Begabungen und Eigenschaften von den für Bildung verantwortlichen Personen und Institutionen respektiert und anerkannt werden.

Folglich gelten Kinder als kompetente, eigenständige Wesen, die ihr Weltbild im Austausch mit ihrer Umwelt gestalten. Im Sinne des lebenslangen Lernens erschließen sie sich immer wieder neue Optionen der Lebensbewältigung. Parallel zur wachsenden Autonomie des Kindes entwickelt sich auch seine Verantwortungsübernahme, u.a. für die Konsequenzen seiner Entscheidungen.<sup>1</sup>

Bildung zielt daher auf die Herstellung eines Gleichgewichts zwischen der eigenen Persönlichkeit und den Gesellschafts- und Umwelтанforderungen ab. Zwar ist Bildung ein selbstbestimmtes, individuelles Geschehen, doch notwendigerweise verbunden mit Partizipation und Verantwortungsübernahme – zuerst im Rahmen der Familie und nahestehender Bezugsgruppen, später dann im Sinne sozialer und ökologischer Verantwortung.<sup>2</sup>

Als Individuum, das sich ständig in Entwicklung und Veränderung befindet, möchte jeder Mensch die Grenzen seiner Persönlichkeit erweitern, lernen, wachsen, Risiken eingehen und dabei nach Herausforderungen suchen.<sup>3</sup> Pädagoginnen und Pädagogen haben die Vielfalt der Begabungen und Interessen des Kindes im Blick und entscheiden mit, „wann Ausdehnung bzw. Hinzunahme von

---

<sup>1</sup> Quitmann (2008)

<sup>2</sup> Klafki (1996)

<sup>3</sup> Quitmann (2008)

Neuem und wann ein Stehenbleiben, ein Bewahren und Sichern des Erreichten“ den Entwicklungsprozess der Kinder fördern.<sup>4</sup>

Die Bildungsforschung geht davon aus, dass Kinder beim Eintritt in eine (elementare) Bildungseinrichtung hochkomplexe Kulturwesen und gleichwertige Mitglieder einer Gesellschaft sind. Wenn sie in Gruppen arbeiten, lernen und kommunizieren, gelten demokratische Regeln. Kinder verfügen über Rechte, die in der UN-Kinderrechtskonvention festgeschrieben sind, wie z.B. das Recht auf Bildung im Sinne einer umfassenden Persönlichkeitsentwicklung, das Recht auf Spiel und Freizeit sowie auf Partizipation. Im Alltag bedeutet dies, Kinder in Angelegenheiten, die sie unmittelbar betreffen, anzuhören und an Entscheidungen teilhaben zu lassen.<sup>5</sup>

Eine erfolgreiche Bildungskarriere wird durch Institutionen unterstützt, in denen Chancengerechtigkeit angestrebt wird, in denen Kinder in der vollen Bandbreite ihrer Kompetenzen und Begabungen angenommen und gefördert werden und auf das einzelne Kind in seiner Gesamtheit eingegangen wird. An den Bedürfnissen der Kinder orientierte vielfältige Lernumgebungen ermöglichen Selbstorganisation und Selbstbestimmung.<sup>6</sup>

## 1.2 Lernen als Ko-Konstruktion

Bildungsprozesse beginnen mit der Geburt und sind daher nicht auf den Erwerb schulisch vermittelten Wissens zu reduzieren. Neben geplanten (formalen) Lernangeboten in Bildungsinstitutionen tragen auch Erfahrungen in (non-formalen) außerschulischen Einrichtungen sowie ungeplante, beiläufige (informelle) Bildungsprozesse zur Persönlichkeitsentwicklung bei.

Die humanistische Psychologie sieht den Menschen als ganzheitliches Wesen. An jedem Lernprozess sind daher Körper und Psyche beteiligt. Ganzheitliche Bildungsprozesse orientieren sich an der Gesamtpersönlichkeit des Kindes, indem sie seine Sinne sowie seine sozial-emotionalen, kognitiven (inkl. sprachlichen) und motorischen Fähigkeiten ansprechen. Neugier, Interesse und Freude am Lernen werden geweckt und bleiben erhalten, wenn dem Kind vielfältige Möglichkeiten der körperlichen, kreativen und kognitiven Betätigung geboten werden. Demgemäß werden im Lehrplan der Volksschule das entdeckende sowie das exemplarische und individuelle Lernen als grundlegende Prinzipien zur Motivation der Schülerinnen und Schüler in allen fachlichen Bereichen genannt.<sup>7</sup>

Einen wichtigen Beitrag zur Annäherung von Kindergarten und Volksschule leistet das gemeinsame konstruktivistische Verständnis des Lernens.<sup>8</sup> Es fußt auf der Erkenntnis, dass Lernen nicht im Sinne eines bloßen Wissenstransfers funktioniert, sondern stets Konstruktion der Lernenden ist.<sup>9</sup> Lernen wird daher als individueller Prozess der aktiven Weltaneignung gesehen, bei dem neue Eindrücke und Erfahrungen an bereits vorhandene Vorerfahrungen anknüpfen bzw. in vorhandene Kompetenz- und Wissensstrukturen eingefügt werden. Bisherige Erkenntnisse werden gegebenenfalls revidiert und zu neuen Erkenntnissen umgeformt. Idealerweise geschieht dies im Austausch mit anderen Kindern, Eltern oder anderen Erwachsenen, indem die eigenen Ideen und Gedanken gemeinsam verarbeitet

---

<sup>4</sup> Quitmann (2008, S. 417)

<sup>5</sup> Generalversammlung der Vereinten Nationen (1989)

<sup>6</sup> Charlotte Bühler Institut (2009)

<sup>7</sup> BMUKK (2012)

<sup>8</sup> Diller, Leu & Rauschenbach (2010)

<sup>9</sup> Speck-Hamdan (2006)

werden und so neues Wissen ko-konstruiert wird.<sup>10</sup> Pädagoginnen und Pädagogen in Kindergarten und Volksschule stehen als Begleiterinnen und Begleiter im Prozess der Ko-Konstruktion zur Verfügung, indem sie die Lernprozesse der Kinder aufmerksam beobachten, anregende Bildungsarrangements gestalten und entsprechend der individuellen Entwicklung des einzelnen Kindes Bildungsimpulse geben sowie Informationen zur Verfügung stellen. In Prozessen des gemeinsamen Handelns und Denkens mit Erwachsenen und Peers, also Mitgliedern derselben (Alters-)Gruppe, erschließen sich Kinder die Welt.<sup>11</sup>

Zeitgemäße Lernarrangements weisen ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Instruktion und Selbststeuerung, zwischen Einzelarbeit und Kooperation, zwischen konzentrierter Arbeit und Spiel sowie zwischen Ruhe und Bewegung auf. Im Sinne einer institutionenübergreifenden Schuleingangsphase ist es wichtig, dass die Kinder nach dem Kindergarten in der Schule vertraute Interaktions- und Arbeitsformen wiederfinden. Ausgehend von der Unterstützung individueller Bedürfnislagen können im Rahmen einer offenen Lernkultur weitere lernzieladäquate Lern- und Arbeitsformen aufgebaut werden. Sukzessiv wachsende, gesicherte und für die einzelnen Kinder bewältigbare Entscheidungsfreiräume zielen auf die zunehmend eigenverantwortliche Steuerung des schulischen Lernprozesses ab.

Unterstützung beim Lernen finden Kinder beispielsweise durch die Methode des „sustained shared thinking“.<sup>12</sup> Dabei handelt es sich um eine empirisch erforschte Interaktionsform, bei der zwei oder mehrere Individuen zusammenarbeiten, um ein Problem zu lösen, ein Konzept zu konkretisieren, Tätigkeiten zu bewerten oder gemeinsam eine Geschichte zu erfinden.<sup>13</sup> „Sustained shared thinking“ beschreibt Austausch- und geteilte Denkprozesse zwischen Kindern oder Erwachsenen und Kindern. Im Sinne von Ko-Konstruktion werden die Lernenden durch eine offene Fragehaltung gezielt in ihrer kognitiven Entwicklung unterstützt.<sup>14</sup>

Diese Form der Interaktion basiert auf dem Konzept des „scaffolding“ und ist eng verbunden mit Wygotskis „Zone der nächsten Entwicklung“.<sup>15</sup> Der Begriff „scaffolding“ bedeutet übersetzt „Aufbau eines Gerüsts“<sup>16</sup>, im bildungswissenschaftlichen Kontext also den Aufbau von Lerngerüsten. Lernen wird dabei als sozialer Interaktionsprozess verstanden, bei dem die Kinder durch Anleitungen, Denkanstöße und andere Hilfestellungen alleine (noch) nicht lösbare Aufgaben bewältigen. Hilfe und Unterstützung werden folglich in der „Zone der nächsten Entwicklung“ bereitgestellt, also überall dort, wo die Anforderungen die Kompetenzen der Lernenden (noch) übersteigen. Es handelt sich daher um eine vorübergehende gezielte Unterstützung, entsprechend dem Alter, Entwicklungsstand und Erfahrungshorizont des Kindes.<sup>17</sup> „Scaffolding“ beschreibt die Anknüpfung an kindliche Lernerfahrungen, mit dem Ziel, diese zu erweitern und auszubauen.<sup>18</sup>

---

<sup>10</sup> Akgün & Strätz (2007); Fthenakis (2009); Gisbert (2004)

<sup>11</sup> Fthenakis (2010)

<sup>12</sup> Sylva et al. (2004)

<sup>13</sup> Siraj-Blatchford, Sylva, Muttock, Gilden & Bell (2002)

<sup>14</sup> König (2007)

<sup>15</sup> Wygotski (1987)

<sup>16</sup> Langenscheidts Online-Wörterbuch

<sup>17</sup> DAZ Lernwerkstatt Glossar

<sup>18</sup> König (2007)

Die genannten Lernformen und Methoden stellen wichtige Bausteine für die Anschlussfähigkeit von Bildungsprozessen am Übergang vom Kindergarten zur Volksschule dar. Im Sinne der Kontinuität kompetenzorientierter Bildungsarbeit können die Pädagoginnen und Pädagogen der jeweils nachfolgenden Bildungseinrichtungen auf den bereits vorhandenen Kompetenzen der Kinder aufbauen und diese weiterentwickeln.

### 1.3 Die Rolle der Lehrenden

Der Lehrperson kommt eine Schlüsselrolle im Bildungsgeschehen zu.<sup>19</sup> Sie soll (Lern-)Vorbild für die Kinder sein und deren Bildungsbiografie begleiten und unterstützen. Die Lehrperson muss die vielfältigen Bedürfnisse, Stärken und Schwächen der Kinder erfassen und auf die einzelnen Kinder bezogene Strategien zur Anregung nachhaltiger Bildungsprozesse entwickeln. Dazu sind nicht nur profunde fachliche und fachdidaktische Kenntnisse notwendig, sondern auch Kompetenzen zur Gestaltung intra- und interindividueller Prozesse, wie z.B. Kommunikations- und Empathiefähigkeit. Mit derartigen Kompetenzen ausgestattete Lehrerinnen und Lehrer wissen, dass ein Klima des Vertrauens, der Zuneigung, der Anerkennung und Offenheit in der Schule, insbesondere in der Schuleingangsphase, aktiv hergestellt werden muss. In einer Schule des Vertrauens bemühen sich alle Lehrerinnen und Lehrer sowie Schülerinnen und Schüler um Wertschätzung gegenüber allen anderen Personen in der Gemeinschaft. Das bedeutet auch, dass sich Schülerinnen und Schüler sowie Lehrerinnen und Lehrer als gemeinsam Lernende verstehen („learning community“ bzw. Lerngemeinschaft<sup>20</sup>).

Im Lernprozess verstehen sich Lehrerinnen und Lehrer einerseits als „Selbst-Lernende“, andererseits als Lernbegleiterinnen/Lernbegleiter bzw. Moderatorinnen/Moderatoren. Der Fokus der Lernbegleitung liegt darauf, geeignete Lernumgebungen zu gestalten, den Kindern zunehmend selbstständiges und eigenverantwortliches Lernen zu ermöglichen und so ihre Begabungen und Fähigkeiten bestmöglich zu entfalten. Lernfreude, Neugier und das spontane Engagement der Schülerinnen und Schüler sollen unterstützt und bestärkt werden.

Die Rolle der Lehrerinnen und Lehrer ist durch folgende Ziele und Werte geleitet:<sup>21</sup>

- die Entwicklung der Kinder in einem emotional sicheren Umfeld zu unterstützen,
- gegenseitiges Vertrauen aufzubauen,
- die freiwillige Mitwirkung der Kinder bei gemeinsamen Vorhaben anzustreben,
- eine demokratische Gemeinschaft aufzubauen.

Ein auf diesen Zielen und Werten basierendes Selbstverständnis trägt zu einem gemeinsamen Berufsbild der Pädagoginnen und Pädagogen aus Kindergarten und Schule bei.

### 1.4 Kindergärten als elementare Bildungseinrichtungen

Bildung, Förderung und Entwicklungsbegleitung sind wesentliche Schwerpunkte elementarer Bildungseinrichtungen.<sup>22</sup> Einem ganzheitlichen Bildungsverständnis zufolge spielt dabei nicht nur das

---

<sup>19</sup> vgl. Hattie (2014)

<sup>20</sup> Finsterwald & Grassinger (2006)

<sup>21</sup> Eichelberger (2007)

letzte Kindergartenjahr eine bedeutende Rolle für die Lernprozesse der Kinder, sondern die gesamte Zeit in einer elementaren Bildungseinrichtung. Elementare Bildung ist eine unverzichtbare Grundlage lebenslangen Lernens.<sup>23</sup>

Grundlage der pädagogischen Arbeit im Kindergarten ist seit 2009 der „Bundesländerübergreifende BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich“. Dieser wurde von allen Bundesländern gemeinsam initiiert und vom Charlotte Bühler Institut inhaltlich ausgearbeitet.<sup>24</sup> Als zentrale Maßnahme zur Sicherung der pädagogischen Qualität in Österreich definiert der BildungsRahmenPlan in komprimierter Form die Grundlagen elementarer Bildungsprozesse. Die Ausführungen beziehen sich sowohl auf historisch gewachsene und bewährte Inhalte der österreichischen Elementarpädagogik als auch auf aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse sowie Veränderungen der Gesellschaft.

Die Formulierung von sechs Bildungsbereichen (Emotionen und soziale Beziehungen, Ethik und Gesellschaft, Sprache und Kommunikation, Bewegung und Gesundheit, Ästhetik und Gestaltung sowie Natur und Technik) stellt einen fachlichen Rahmen für die pädagogische Praxis dar und zeigt Lernfelder für die Entwicklung kindlicher Kompetenzen auf.

Aufgrund der Einführung des verpflichtenden letzten Kindergartenjahres wurde ergänzend zum BildungsRahmenPlan ein integriertes Modul für das letzte Jahr in elementaren Bildungseinrichtungen erstellt.<sup>25</sup> Ziel des Moduls ist es, spezifische Bildungsansprüche und Lernbedürfnisse fünf- und sechsjähriger Kinder aufzuzeigen. Im Rahmen der erweiterten Schuleingangsphase kann das Modul als Ausgangspunkt für die Unterstützung und Dokumentation individueller kindlicher Lernprozesse vor dem Schuleintritt dienen.

Elementare Bildungseinrichtungen haben ein Bild vom Kind als kompetentem Individuum, das Konstrukteur seiner eigenen Entwicklung und seiner Bildungsprozesse ist. Kinder mit unterschiedlichsten Interessen, Begabungen und Bedürfnissen gestalten demnach ihre eigenen Lernprozesse sowie ihr soziales und kulturelles Umfeld auf aktive Weise mit. Pädagoginnen und Pädagogen übernehmen die Rolle der Begleitung, die durch Prinzipien wie Ganzheitlichkeit und Lernen mit allen Sinnen, Individualisierung und Differenzierung, Diversität sowie Lebensweltorientierung geprägt ist.<sup>26</sup> Methodenfreiheit, eine durchdachte räumlich-materiale Ausstattung, gezielte pädagogische Impulse sowie Zeit und Raum für individuelle Bildungsprozesse der Kinder sind unverzichtbare Bestandteile einer qualitätsvollen Bildungsarbeit.<sup>27</sup> Systematische Beobachtung und Dokumentation der kindlichen Bildungsprozesse stellen die Grundlage für die Planung und Durchführung pädagogischer Angebote dar und dienen gleichzeitig als Basis für Entwicklungsgespräche mit den Eltern.

---

<sup>22</sup> Siehe Kinderbildungs- und -betreuungsgesetze der jeweiligen Bundesländer

<sup>23</sup> Charlotte Bühler Institut (2010)

<sup>24</sup> Charlotte Bühler Institut (2009), Download: [www.charlotte-buehler-institut.at/service/index.htm](http://www.charlotte-buehler-institut.at/service/index.htm)

<sup>25</sup> Charlotte Bühler Institut (2010), Download: [www.charlotte-buehler-institut.at/service/index.htm](http://www.charlotte-buehler-institut.at/service/index.htm)

<sup>26</sup> Charlotte Bühler Institut (2009); für einen Vergleich zwischen den Prinzipien des BildungsRahmenPlans und den didaktischen Grundsätzen des Lehrplans der Volksschule siehe „Leitfaden zur sprachlichen Förderung am Übergang vom Kindergarten in die Grundschule“, Download: [www.charlotte-buehler-institut.at/service/index.htm](http://www.charlotte-buehler-institut.at/service/index.htm)

<sup>27</sup> Charlotte Bühler Institut (2009, 2014)

In der elementaren Bildung geht es insbesondere darum, Aneignungsprozesse der Kinder im Alltag und im Freispiel zu begleiten.<sup>28</sup> Das freie Spiel nimmt im Kindergarten einen besonderen Stellenwert ein, trägt jedoch in jedem Alter zur Persönlichkeitsentwicklung bei. Mithilfe des Spiels als einer lustbetonten Form des Lernens tritt das Kind mit seiner Umwelt in Kontakt, übernimmt neue Rollen, lernt Regeln und Normen kennen und kann kreative Lösungswege erproben. Im Austausch mit Erwachsenen und anderen Kindern werden kommunikative, soziale und emotionale Kompetenzen weiterentwickelt. Durch häufiges und intensives Spielen können Kinder „ihre Besonderheit, ihre Einmaligkeit, ihre Handlungsmöglichkeiten und -grenzen, ihre Gefühls- und Gedankenwelt“ wahrnehmen.<sup>29</sup>

Die Bedeutung des Spiels für die Entwicklung und Bildung des Kindes wird auch im Lehrplan der Volksschule betont. Gleich an erster Stelle der Lernformen wird das „Lernen im Spiel“ empfohlen, gefolgt von weiteren bereits aus dem Kindergarten bekannten Lernformen wie offenem, projektorientierten und entdeckenden Lernen, „um den Unterricht in der Grundschule kindgemäß, lebendig und anregend zu gestalten“.<sup>30</sup>

Methoden und Angebote des Kindergartens wie das Spiel sowie Möglichkeiten zum eigenständigen Forschen und kreativen Gestalten ohne Leistungsdruck erlauben Kindern in besonderer Weise eine selbstbestimmte Auseinandersetzung entsprechend ihrer individuellen Kompetenzeinschätzung. Das Erreichen selbstgesteckter Ziele vermittelt Kindern Selbstvertrauen und Handlungskompetenzen, die wichtige Voraussetzungen für weiteres Lernen und den vertrauensvollen Umgang mit Herausforderungen darstellen. Eine Fortführung dieser Methoden in der Volksschule unterstützt das Gefühl der Selbstwirksamkeit und die „bruchlose“ Weiterentwicklung von Kompetenzen.<sup>31</sup>

## 1.5 Neue Lernkultur

Die „neue Lernkultur“ in Kindergarten und Schule ist gekennzeichnet durch die oben ausgeführten Sichtweisen auf das Kind, auf das Verständnis vom Lernen als selbstgesteuertem Prozess sowie auf die Rolle der Lehrenden als Lernbegleiterinnen und -begleiter, die eine anregende Umgebung gestalten und in der Interaktion gemeinsam mit dem Kind lernen.

Der Begriff „neue Lernkultur“ impliziert eine grundsätzliche Veränderung der Perspektive auf Schule und Unterricht, bei der der Fokus weniger auf das Lehren als vielmehr auf die Begleitung und Unterstützung von Bildungsprozessen und Kompetenzerwerb gerichtet ist. In kindgemäßer Weise, an der Sache orientiert und mit dem Ziel einer fundierten, ganzheitlichen Bildung werden die Schülerinnen und Schüler angeleitet, ihr Wissen, ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie ihre vielfältigen Potenziale zu entfalten.

Bereits in elementaren Bildungseinrichtungen wird die Grundlage für langfristig wirkende Lernhaltungen und lebenslange Bildungsmotivation geschaffen. Im Sinne eines lustvollen Lernens ist es besonders in der Schuleingangsphase notwendig, Lernumgebungen und Lernsituationen möglichst authentisch und der kindlichen Erfahrungswelt entsprechend zu gestalten. Durch vielfältige

---

<sup>28</sup> Charlotte Bühler Institut (2009)

<sup>29</sup> Krenz (2001)

<sup>30</sup> BMUKK (2012, S. 16)

<sup>31</sup> Hartmann (1997)

Lernimpulse werden Kinder an Inhalte herangeführt, die sie sich selbsttätig und selbstgesteuert auf der Basis ihrer individuellen Voraussetzungen aneignen. Damit wird selbstreguliertes Lernen, also die Kompetenz, die eigenen Lernprozesse zu planen, durchzuführen und zu bewerten, gefördert.<sup>32</sup>

Eine wesentliche Bedingung für erfolgreiches, nachhaltiges Lernen ist ein Lernklima, in dem sich Kinder wohlfühlen können. Dazu gehören eine angstfreie, entspannte Arbeitsatmosphäre, gegenseitiges Verantwortungsgefühl, friedliche und freundliche Umgangsformen, die von Toleranz beim Mit- und Voneinanderlernen geprägt sind, sowie die Orientierung an humanistischen Werten. Ebenso entscheidend ist die Gestaltung der Räume. Der Begründer der Reggio-Pädagogik, Loris Malaguzzi, bezeichnet den Raum als den „dritten Pädagogen“.<sup>33</sup> Helle gepflegte Räume, freundliche Farben, Naturmaterialien, kleine Einheiten im großen Gefüge sind Aspekte, die ein angenehmes Lernklima entstehen lassen.

Der Unterschied des neuen Lernens in der Volksschule gegenüber traditionellen Konzepten kann folgendermaßen beschrieben werden:

- Kompetenzorientierung statt Defizitblick
- Sinnhaftes Lernen statt Abarbeiten von vorgegebenen Inhalten
- Anschluss an Vorerfahrungen und an die Lebenswelt des Kindes statt starre Orientierung an curricularen Vorgaben
- Individualisierung von Leistungsanforderungen statt Standardisierung
- Ermöglichung von Erfolgserfahrung im Alltag des Unterrichts statt ausschließliche Intervention bei Misserfolgen
- Individuelle und gruppenspezifische Aufgaben und Problemstellungen verbunden mit einem Kernauftrag für alle Kinder statt vorwiegendem Frontalunterricht.<sup>34</sup>

## Reflexionsfragen

- Welches Bild vom Kind war im Zuge meiner Ausbildung vorherrschend, worin unterscheidet sich dieses Bild möglicherweise von einem zeitgemäßen Blick auf Kinder und ihre Bildungsbedürfnisse?
- Worin sehe ich die wichtigsten Aspekte meiner Rolle als Lehrerin/Lehrer? Was sind meine Aufgaben in Bezug auf das ko-konstruktive Lernen der Kinder?
- Welche Kompetenzen benötigen Kinder, um an einer immer komplexeren Gesellschaft partizipativ teilhaben zu können?

---

<sup>32</sup> Schober, Finsterwald, Wagner & Spiel (2010)

<sup>33</sup> Dreier (2010)

<sup>34</sup> Bartnitzky, Hecker & Lassek (2012)

## 2 Handlungsleitende Prinzipien einer neuen Lernkultur

Die Vielschichtigkeit und Pluralität unserer globalisierten Gesellschaft sowie aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse erfordern einen veränderten Blick auf Prozesse des Lernens und Lehrens. Um den Ansprüchen zeitgemäßer und kindzentrierter Pädagogik und Didaktik im Sinne einer neuen Lernkultur zu entsprechen, müssen innovative Konzepte zur Unterrichtsplanung und -gestaltung entwickelt und umgesetzt werden. Handlungsleitende Prinzipien wie Individualisierung, Differenzierung, Kompetenz- und Ressourcenorientierung, Empowerment, Inklusion und Geschlechtssensibilität sind – im Sinne eines gemeinsamen Bildungsverständnisses – sowohl für den Kindergarten als auch für die Schule grundlegende und gemeinsam getragene Aspekte für die Gestaltung von Interaktionen, die Auswahl von Materialien und die Planung von Lernangeboten.

### 2.1 Individualisierung und Differenzierung

Ausgangspunkt für die Begleitung von Bildungsprozessen ist die Achtung vor der Einzigartigkeit jedes Menschen, seinen Bedürfnissen und Möglichkeiten, seinen Lernpotenzialen sowie seinem individuellen Entwicklungstempo. Die Berücksichtigung individueller Lernvoraussetzungen bei der Unterrichtsgestaltung ist eine wichtige Grundlage für die Aufrechterhaltung der Motivation der Lernenden, die eigene Entwicklung und Bildung voranzutreiben.

Lernen als ko-konstruktiver Prozess bedeutet immer die individuelle Auseinandersetzung, Verarbeitung und Speicherung von Inhalten unter Bezugnahme auf persönliche Ressourcen (bereits gespeichertes Wissen, Begabungen, Motivation, Interesse etc.) im Austausch mit der personalen und materialen Umwelt. Demnach erfordert Individualisierung, beim Wissens- bzw. Kompetenzerwerb den Fokus auf die Eigenleistungen des Kindes zu legen, das ebenso alleine wie auch mit anderen gemeinsam lernt. Damit wird klar, dass Individualisierung immer auch mit Blick auf die Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft, auf Peers oder auch erwachsene Vorbilder zu sehen ist.<sup>35</sup>

Um ihrer Vorbildfunktion gerecht zu werden, ist im Zuge von Individualisierungsprozessen eine kritische Selbstreflexion und Bereitschaft zu eigenen Veränderungen und Lernprozessen der Fachkräfte in elementaren Bildungseinrichtungen sowie in der Schule unerlässlich.<sup>36</sup>

Während Individualisierung die Beachtung unterschiedlicher Persönlichkeitsmerkmale und Ressourcen fordert, beschreibt Differenzierung Bedingungen, Methoden und Angebote für die individuelle Anregung und Förderung von Bildungsprozessen. Differenziert gestaltete Bildungsangebote, verschiedene Lernformen und ein breit gefächertes Angebot an Bildungsmitteln sind Voraussetzung dafür, auf die individuell unterschiedlichen Begabungen, Fähigkeiten und Interessen der Kinder angemessen eingehen zu können. Dadurch kann die Bildungsbiografie jedes Kindes bestmöglich begleitet werden.<sup>37</sup>

---

<sup>35</sup> Bründel (2005, S. 42)

<sup>36</sup> Loebell (2004)

<sup>37</sup> Charlotte Bühler Institut (2009)

Differenzierung im schulischen Unterricht verlangt nach einer gezielten Auswahl von Materialien, Methoden und Angeboten im Hinblick auf die Potenziale und Bedürfnisse einzelner Schülerinnen und Schüler, von Lerngruppen oder der gesamten Klasse. Eine Differenzierung der Lernangebote hat allerdings nicht automatisch eine gelungene Individualisierung oder Lernstoffaneignung durch das einzelne Kind zur Folge. Ob differenzierte Impulse und Methoden auch Individualisierungserfahrungen unterstützen, bedarf einer sorgfältigen Evaluierung. Die Erfolge von Individualisierung und Differenzierung sind abhängig von aufmerksamer, zielgerichteter sowie kontinuierlicher Beobachtung und Dokumentation der Lernprozesse und -erfolge. Erst auf Basis dieser wesentlichen Bedingungen für erfolgreiches Lehren und Lernen können für Lerngruppen mit ähnlichen Voraussetzungen entsprechend differenzierte Übungs- und Lernmaterialien und -angebote ausgewählt werden.

Nach wie vor bestimmt die äußere Differenzierung nach Altersstufen, nach angenommener oder erwarteter Leistungsfähigkeit sowie nach pädagogischen Konzepten und Schularten unser Schulsystem. Kompetenzorientierte Schulsysteme und Unterrichtsansätze erfordern im Sinne einer neuen Lernkultur Möglichkeiten und Strukturen, die eine innere Differenzierung unterstützen und fördern. Eine Differenzierung innerhalb des Klassenverbandes lässt eine gezielte und flexible Planung und Umsetzung von Lernangeboten und -aufgaben zu.

Grundsätze der inneren Differenzierung sind u.a.:

- Auswahl und Einsatz von Methoden, Unterrichts- und Übungsmaterial und Nutzung von räumlichen und personellen Ressourcen in heterogenen Klassen dahingehend, dass sich alle Kinder ihren jeweiligen Möglichkeiten entsprechend Lerninhalte aneignen können
- Gestaltung der Lernhilfen derart, dass jedes Kind für sich Lernfortschritte machen und erkennen kann
- Einbetten von differenzierten Aufgaben in den gemeinsamen Unterricht
- Berücksichtigung der Tatsache, dass besonders Kinder mit Lernschwierigkeiten von der persönlichen Zuwendung der Lehrerinnen und Lehrer profitieren<sup>38</sup>

Eine Strukturierung der Unterrichtsorganisation nach individuellen Angeboten und spezifischen Aufgabenstellungen ermöglicht Schülerinnen und Schülern die eigenständige Erarbeitung des Lehrstoffes in selbstgewählten Lerngruppen oder in Lerngruppen, die nach didaktischen Kriterien, wie z.B. Lerntempo, Interessen, Lernstilen, zusammengesetzt sind. Eine ausgewogene Verwendung unterschiedlicher Unterrichtsmethoden, Techniken, Materialien, Medien etc. ermöglicht es, auf die vielfältigen Lernwege der Kinder einzugehen. Der Wechsel zwischen Freiheit bzw. Selbstbestimmung und nachvollziehbaren Strukturen, etwa durch Abwechslung zwischen individuellen und kollektiven Lernphasen, fördert die Weiterentwicklung individuell unterschiedlich ausgeprägter Kompetenzen.

Mit den Prinzipien der Individualisierung und Differenzierung vertraute Fachkräfte achten auf eine differenziert ausgestattete Lernumgebung, auf Möglichkeiten für Rückzug, Einzel- und Kleingruppenarbeiten und für das Zusammentreffen der gesamten Klasse sowie auf ausreichende Möglichkeiten für Bewegung und Spiel.

---

<sup>38</sup> Haag & Streber (2014)

Dem ko-konstruktiven Ansatz entsprechend sollte eine differenzierte Unterrichtsgestaltung weiters an die Vorerfahrungen und das Vorwissen der Kinder anknüpfen und dadurch den Erwerb von Wissen im Austausch mit der Umwelt begünstigen.

## Reflexionsfragen

- Welche Veränderungen habe ich bereits eingeleitet, damit Individualisierungsprozesse gut gelingen können? Wo/warum sind noch Anpassungen möglich bzw. notwendig?
- Welche Kooperationsformen mit Eltern, Kindergarten, externen Fachkräften etc. unterstützen Individualisierungsprozesse in besonderer Weise?
- Woran erkenne ich die Ausgewogenheit zwischen dem Anspruch auf Individualisierung und der Beachtung der Bedürfnisse einzelner Gruppen sowie der gesamten Klasse?
- Welche Differenzierungsangebote werden von den Kindern bevorzugt angenommen?
- Welche Materialien und Lernformen haben sich in Bezug auf Differenzierung der Bildungsarbeit besonders bewährt?

→ Einen Bericht über die individualisierte Arbeit in den Mehrstufenklassen der Volksschule Ludesch finden Sie im Anhang.

## 2.2 Kompetenzorientierung

Der Wandel vom traditionellen stoffbezogenen zum kompetenzorientierten Unterricht geht auf die Erkenntnis zurück, dass viele Lernende ihr erworbenes Wissen zwar in Prüfungen wiedergeben, jedoch nicht in neuartigen komplexen Lebenssituationen anwenden können.<sup>39</sup>

In einer von Pluralismus und raschem Wandel gekennzeichneten Gesellschaft müssen sich Menschen zudem im Laufe ihres Lebens immer mehr Entscheidungsprozessen stellen. (Fakten-)Wissen allein reicht nicht aus, um aus mehreren Alternativen sinnvolle und befriedigende Lösungsmöglichkeiten zu wählen. Dazu braucht es gut entwickelte Selbst-, Sozial- und Sachkompetenzen, lernmethodische Kompetenz sowie Metakompetenz<sup>40</sup> als Fähigkeit, die Erlernbarkeit und den Entwicklungsstand der eigenen Kompetenzen einzuschätzen.<sup>41</sup>

Kompetenzen sind für das Individuum und seine Umwelt wahrnehmbare, miteinander vernetzte Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten, um situationsbezogen entscheiden und handeln zu können. Kompetente Kinder sind in der Lage, Herausforderungen adäquat, d.h. entsprechend ihren individuellen Möglichkeiten, ihren Erfahrungen und ihrem Wissen, zu meistern.<sup>42</sup> Sie können Erlerntes reflektieren und zielgerichtet anwenden. Grundlegende Kompetenzen, die Schulkinder brauchen, um erfolgreich an Lern- und Bildungsprozessen innerhalb einer Klasse teilzunehmen, werden bereits in elementaren Bildungseinrichtungen entwickelt und differenziert:

---

<sup>39</sup> Knauf & Schubert (2006)

<sup>40</sup> Junge (2002)

<sup>41</sup> Charlotte Bühler Institut (2009)

<sup>42</sup> Reitingner (2007); Weinert (1999)

- Selbstkompetente Kinder sind sich ihrer Individualität bewusst. Durch wertschätzende und tragfähige Beziehungen konnten sie Selbstvertrauen und Zuversicht entwickeln.
- Sozialkompetenzen umfassen u.a. Empathie, Bereitschaft zur Rücksichtnahme und Kooperationsbereitschaft mit anderen Kindern, aber auch Erwachsenen.
- Sachkompetenter Umgang – z.B. mit Lernmaterialien, Werkzeugen oder Aufgabenstellungen – wird durch vielfältige Möglichkeiten zum Beobachten, Explorieren und durch sprachlich begleitetes, eigenständiges Handeln von frühester Kindheit an erworben.
- Lernmethodische Kompetenz bedeutet, das eigene Lernen zunehmend selbst zu steuern, für neue Lernhorizonte aufgeschlossen zu sein, mit anderen gemeinsam zu lernen und zu arbeiten, das bisher Erreichte reflektieren und bewerten zu können sowie alternative Problemlösungen zu finden.
- Metakompetenz als Wissen über sich selbst ermöglicht es, auch schwierige Aufgaben zu meistern, und ist daher eine wichtige Ressource zur Transitionsbewältigung.<sup>43</sup> Metakompetenz lässt sich nicht unterrichten, denn sie wird durch Lernprozesse entwickelt, die auf Erfahrung und Reflexion beruhen.<sup>44</sup>

Kompetenzen, wie sich in einer Gruppe Gleichaltriger angesprochen zu fühlen, zunehmend selbstständig von außen geforderte Aufgaben zu erfüllen sowie neue Inhalte eigenverantwortlich zu erarbeiten, sind Merkmale schulfähiger Kinder.<sup>45</sup> Viele wichtige Erfahrungen, etwa im Zusammenhang mit Literacy oder Forschen und Experimentieren, werden bereits im Kindergarten ermöglicht. Lehrpersonen können verhindern, dass schon vorhandenes Wissen und Können der Kinder brach liegt oder sogar vergessen wird, wenn sie die Erfahrungen der Kinder sowie Methoden des Lernens im Kindergarten kennen. Für einen qualitätsvollen Übergang vom Kindergarten in die Volksschule bedeutet dies, Vorerfahrungen der Kinder institutionenübergreifend als Basis für die Planung und Gestaltung von schulischen Lernangeboten zu nützen.

## Reflexionsfragen

- In welchen Situationen des Schulalltags können Kinder ihre Selbstkompetenz weiter differenzieren?
- Welche (Lern-)Settings erfordern besonders hohe soziale Kompetenzen? Welche Settings überfordern möglicherweise einzelne Kinder (z.B. schüchterne Kinder, Kinder mit einer noch nicht so gut entwickelten Sprachkompetenz etc.)?
- Wie rege ich die Kinder an, über ihre Lernprozesse nachzudenken und sich auszutauschen und damit ihre lernmethodischen Kompetenzen weiterzuentwickeln?
- Was weiß ich über den Kompetenzerwerb im Kindergarten und wie kann ich dieses Wissen in meinem Unterricht berücksichtigen?

---

<sup>43</sup> Charlotte Bühler Institut (2009)

<sup>44</sup> Hüther (2007)

<sup>45</sup> Zollneritsch (2009)

## 2.3 Empowerment und Ressourcenorientierung

„Empowerment heißt Ermächtigung und stellt ein Handlungskonzept dar, das sich an Stärken und Potenzialen von Menschen orientiert. Diese Haltung unterstützt Kinder und Erwachsene, ihre Gestaltungsspielräume und Ressourcen besser wahrzunehmen und zu nutzen. Dadurch wird ihr autonomes und selbstverantwortliches Handeln gestärkt.“<sup>46</sup>

Ziel dieses Handlungsansatzes ist es, Menschen zu befähigen, ihr Leben selbstbestimmt innerhalb einer Gemeinschaft oder Gesellschaft zu gestalten. Das Sichtbarmachen von Stärken trägt zu mehr Selbstwertgefühl und zur Bewusstwerdung der eigenen Selbstwirksamkeit bei.<sup>47</sup> Diese Haltung unterstützt die Entwicklung von Resilienz, also psychischer Widerstandsfähigkeit. Resiliente Kinder erleben sich als selbstwirksam, setzen sich mit Problemsituationen aktiv auseinander und bringen ihre Kompetenzen optimal ein.<sup>48</sup> Empowerment, Ressourcenorientierung und Resilienzförderung sind untrennbar miteinander verbunden, sie ergänzen und bedingen einander.

Empowerment erfordert Zutrauen in die individuellen Ressourcen der Schülerinnen und Schüler und bedeutet damit zugleich Abschied von einer defizitorientierten Sichtweise.<sup>49</sup> Dementsprechend basiert eine ressourcenorientierte Begegnung auf der Annahme, dass Menschen alles in sich tragen, um Kompetenzen zur Lebensgestaltung und zur Aufgabenbewältigung zu entwickeln.

Im schulischen Kontext können Kinder beim Erwerb von Kompetenzen im Sinne individueller Ressourcen (z.B. Durchhaltefähigkeit, positives Denken, Glaube an die eigene Selbstwirksamkeit oder Bereitschaft, Unterstützung und Hilfe anzunehmen) begleitet werden. Das Bewusstmachen persönlicher Stärken und Vorzüge kann durch Interaktionen innerhalb der Klassengemeinschaft, in Kleingruppen sowie in persönlichen Gesprächen oder durch erfolgreich bewältigte Aufgaben geschehen. Empowerment im Schulalltag kann zum Beispiel bedeuten, das Selbstwertgefühl der Kinder durch die Betonung kleiner Lernerfolge und durch konstruktive Rückmeldungen zu stärken, aber auch zu helfen, (kleine) Rückschläge zu verarbeiten. Stärken und Erfolgserlebnisse werden Kindern auch durch regelmäßige Aufforderungen zum Innehalten und Nachdenken darüber, was besonders gut gelungen ist oder was hilfreich war, damit etwas gut geklappt hat, bewusst.

Ressourcen, die den Schulalltag unterstützen können, liegen nicht nur in den einzelnen Personen begründet, sondern sind im Sinne „äußerer Ressourcen“ auf mehreren Ebenen zu finden:

- Ressourcen als materielle Mittel, wie z.B. zufriedenstellende, bedarfsgerechte strukturelle Bedingungen, ausreichendes und vielfältiges Material etc.
- Personelle Ressourcen wie Begleitlehrerinnen und -lehrer, Fachkräfte, die bei Bedarf zur Verfügung stehen, engagierte Eltern, verständnisvolle Kolleginnen und Kollegen, empathische Vorgesetzte, Spezialistinnen und Spezialisten, wie etwa Künstlerinnen und Künstler, Handwerkerinnen und Handwerker, die den Unterricht bereichern etc.
- Individuelle Ressourcen im Sinne von Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnissen und Überzeugungen zur Überwindung von schwierigen Situationen oder Misserfolgen, zum Durchhalten sowie zur

---

<sup>46</sup> Charlotte Bühler Institut (2009, S. 3)

<sup>47</sup> Bensele & Haug-Schnabel (2005)

<sup>48</sup> Wustmann (2011)

<sup>49</sup> Wagner (2001)

erfolgreichen Lebensgestaltung, wie z.B. Humor, Gelassenheit, Ausdauer, Bildung, Menschenliebe, positive Einstellungen etc.

## Reflexionsfragen

- Welche Ressourcen stärken mich persönlich in schwierigen Situationen?
- Mit welchen Methoden helfe ich den Kindern, die eigenen Ressourcen besser kennenzulernen?
- Woran erkenne ich, dass von mir gesetzte Impulse im Sinne von Empowerment erfolgreich waren?
- Welche Formulierungen oder Rituale, die auf die Stärken und Erfolgserlebnisse der Kinder abzielen, gehören zum Alltag in der Klasse?
- Kann ich spontan drei Ressourcen der Klasse nennen?

## 2.4 Inklusion

„Inklusion ist als grundsätzliche Haltung zu verstehen, die über Integrationsbestrebungen hinausgeht: Alle Menschen einer Gesellschaft werden als Menschen mit unterschiedlichen Bedürfnissen angesehen, auf die individuell reagiert wird.“<sup>50</sup> Inklusion ist ein alle Menschen umfassendes Prinzip, unabhängig von deren Fähigkeiten, Beeinträchtigungen, Begabungen oder individuellen Biografien. Inklusives Denken basiert auf der Wahrnehmung und Wertschätzung von Verschiedenartigkeit und verzichtet dabei auf jede Form der Bewertung.<sup>51</sup>

Eine inklusive Unterrichtsgestaltung, die gemäß dem Lehrplan der Volksschule die individuellen Lernvoraussetzungen der Kinder und ihre spezifischen Bedürfnisse als Grundlage für die Unterrichtsgestaltung sieht,<sup>52</sup> erfordert Überlegungen und Maßnahmen, die die Individualität der einzelnen Schülerinnen und Schüler beachten und zugleich auf verbindende Elemente und gemeinsame Lernmöglichkeiten abzielen. Durch achtsame Begleitung und Anleitung können Kinder mit verschiedenen Lernpotenzialen oder aus Familien mit unterschiedlichen Lebenskonzepten oder kulturellen Hintergründen tragfähige Gemeinschaften bilden. Die Annahme, dass alle Menschen verschieden sind, sie aber vieles vereint, hat als Grundprinzip für inklusive Interaktionen und Lernarrangements Geltung. Individualisierung ohne inklusive Grundhaltung ist nicht umsetzbar – Inklusion ohne Individualisierung und Differenzierung bleibt Theorie.

Schulformen wie Mehrstufenklassen, die auf reformpädagogischen Modellen aufbauen, sind Beispiele für innovative Konzepte des erfolgreichen gemeinsamen Unterrichtens von Kindern mit unterschiedlichen Voraussetzungen.

Anregungen zur Umsetzung von Inklusion können sein:

- Sichtbarmachen von Gemeinsamkeiten durch Poster oder Wandtafeln, die von den Kindern selbst gestaltet werden, z.B. „So feiern wir daheim Geburtstag“

<sup>50</sup> Charlotte Bühler Institut (2009, S. 4)

<sup>51</sup> Booth, Ainscow & Kingston (2006)

<sup>52</sup> BMUKK (2012)

- Arbeitsteilung bei der Durchführung von Projekten oder Aktivitäten, die z.B. mithilfe von Mindmaps oder Organigrammen veranschaulicht wird: Wer ist wofür verantwortlich, wer ist wofür Expertin oder Experte?
- Patinnen/Paten oder Buddys innerhalb der Klassen- oder Schulgemeinschaft, z.B. jedes Kind der vierten Klasse ist Patin/Pate für ein Kind der ersten Klasse, Patensystem innerhalb eines heterogenen Klassenverbandes, z.B. Mehrstufenklasse

## Reflexionsfragen

- Worin unterscheiden sich die Schülerinnen und Schüler, wie sehen ihre unterschiedlichen Bedürfnisse aus?
- In welchen Situationen beobachte ich gelungene gelebte Inklusion in der Klasse bzw. Schule?
- Wo sind meine persönlichen Grenzen in Bezug auf Inklusion? Wo benötige ich Unterstützung?

## 2.5 Diversität

„Diversität bezieht sich auf individuelle Unterschiede, wie z.B. Geschlecht, Hautfarbe, physische Fähigkeiten, ethnische Zugehörigkeit und soziale Herkunft. Diese Vielfalt wird als Ressource für Lernerfahrungen berücksichtigt. Die Begegnung mit Verschiedenartigkeit ist eine Voraussetzung für die Aufgeschlossenheit, sich mit Vorurteilen kritisch auseinanderzusetzen.“<sup>53</sup>

Kinder nehmen von klein auf Unterschiede, gesellschaftliche Vorurteile und Diskriminierungen wahr. Aufgrund dieser Beobachtungen und Erfahrungen entwickeln sie ein Bild von sich selbst, ihrer Familie und ihrer Umwelt. Eine diversitätsorientierte Pädagogik geht davon aus, dass diese Vorerfahrungen nicht endgültig, sondern durch bewusst gestaltete Bildungsprozesse veränderbar sind. Ein praxiserprobter Ansatz zum vorurteilsbewussten Umgang mit Verschiedenheit ist der in den 1980er Jahren von Luise Derman-Sparks entwickelte Anti-Bias-Approach.<sup>54</sup> Das Ziel dieses Ansatzes ist die Ausbildung einer inneren Haltung, die lebenslang reflektiert und verändert wird sowie Dominanz- und Diskriminierungsmechanismen auf personeller, institutioneller und kultureller Ebene aufzeigt und ihnen entgegentritt. Jeder Mensch erfährt und lebt bewusst und unbewusst Vorurteile. „Einerseits fungieren diese als Stärkung der Orientierungs- und Handlungsfähigkeit, indem sie Komplexität reduzieren. Andererseits dienen sie der Herstellung einer klaren Zugehörigkeit.“<sup>55</sup> Vorurteilsbewusstheit erfordert die Reflexion eigener Vorurteile, die Überprüfung ihrer Berechtigung bzw. der Notwendigkeit, sie zu verändern.

Im Sinne einer umfassenden zukunftsorientierten Bildung ist es Anliegen aller Bildungseinrichtungen, Kinder für ein Leben in einer sich ständig verändernden und von Vielfältigkeit geprägten demokratischen Gesellschaft zu ermächtigen. Heterogene Schulklassen bieten implizit und explizit Raum für das Erleben von und den Umgang mit Vielfalt.

Überlegungen zum Umgang mit Diversität können unter anderem die Vermeidung von Ausschluss oder Ausgrenzung einzelner Kinder oder Kindergruppen durch die Veränderung hinderlicher

<sup>53</sup> Charlotte Bühler Institut (2009, S. 4)

<sup>54</sup> Anti-Bias-Werkstatt (2015); Hartmann, Hajszan, Pfohl-Chalaupek, Stoll & Hartel (2009)

<sup>55</sup> Herdel (o.J.)

Strukturen und Bedingungen betreffen. Die individualisierte und bedarfsorientierte Bereitstellung passender Lernarrangements bietet die Möglichkeit zur Vermeidung kategorialer Angebote, etwa für „gute“ Schülerinnen und Schüler, für Kinder mit Nachholbedarf, für Kinder mit mangelnden Sprachkompetenzen etc. Eine Pädagogik der Vielfalt sucht nach unterschiedlichen Gelegenheiten, Partizipation in Gemeinschaften zu üben, Vielfalt als Gegebenheit anzunehmen und als Chance für persönliches Wachstum und mehr Weltoffenheit zu erleben. Diese Sicht ermöglicht Kindern Erfahrungen damit, dass Menschen gleiche oder ähnliche Bedürfnisse, Wünsche oder auch Ängste haben. Wichtigste Voraussetzung für eine diversitätsbezogene Haltung ist die Reflexion des eigenen Vorbilds, z.B. bei der Begegnung mit Eltern, sowie der persönlichen Einstellungen gegenüber unterschiedlichen Familienstrukturen, Lebenskonzepten, Religionen oder Kulturen.

Anregungen für den Umgang mit Diversität können sein:

- Verschiedenheit in wertschätzender Form sichtbar machen, z.B. nur die Augen der Kinder fotografieren und als Poster, Vorstellungsplakat im Klassenraum aufhängen
- In Gesprächen unterschiedliche Vorlieben thematisieren und nach Gemeinsamkeiten fragen, z.B. „Welches ist dein Lieblingseis, dein Lieblingslied?“

## Reflexionsfragen

- Welche Projekte und Aktivitäten helfen den Kindern, Ähnlichkeiten und Gemeinsamkeiten zu erleben?
- Welche Feste können von allen Kindern miteinander gefeiert werden?
- Wo wird Vielfalt auch in der Lernumgebung, etwa in den Räumlichkeiten oder den Materialien, sichtbar?
- Welche Lernmöglichkeiten, die in einer homogen zusammengesetzten Klasse nicht möglich wären, ergeben sich aus der Vielfalt der Gruppe?
- In welchen Sprachen der Klassengemeinschaft können die Kinder zählen, „Bitte-Danke“ oder „Guten Morgen“ sagen?

## 2.6 Geschlechtssensibilität

„Abhängig von ihrer individuellen Sozialisation verfügen Kinder über unterschiedliche Erfahrungen und Vorstellungen zu Geschlechterrollen. Ziel einer geschlechtssensiblen Pädagogik ist es, Mädchen und Buben unabhängig von ihrem Geschlecht darin zu unterstützen, unterschiedliche Potenziale ihrer Persönlichkeit zu entfalten.“<sup>56</sup>

Mädchen und Buben, die in die Schule kommen, haben bereits sehr ausgeprägte Vorstellungen bezüglich ihrer Geschlechtsrolle. Individualisierung erfordert daher die Beachtung und das Eingehen auf die Bedürfnisse jedes einzelnen Kindes, wobei eine geschlechtsneutrale Sicht auf Kinder nicht möglich ist. Da eine der ersten Wahrnehmungen im Zuge einer Interaktion die Zuordnung zu einem Geschlecht ist, ist ein geschlechtssensibles Angebot von Lernaufgaben, Materialien oder Methoden notwendig.

---

<sup>56</sup> Charlotte Bühler Institut (2009, S. 4)

Die Herausforderung im Schulalltag besteht darin, die Umwelt der Kinder derart zu gestalten, dass sich Mädchen und Buben angesprochen und wohl fühlen und zugleich zu einer Reflexion bezüglich ihrer Rollenbilder angeregt werden. Dazu trägt etwa die kritische Auswahl von Schulbüchern, Unterrichtsmaterialien und anderen Medien bei ebenso wie die Reflexion der Ausstattung (Bilder, Poster etc.) und der Raumgestaltung. Die Berücksichtigung der Vielschichtigkeit von Männern und Frauen sowie einer möglichen Rollenvielfalt kann sich auch in der Alltagssprache, in Geschichten, im Sachunterricht zeigen.

Der Einbezug von Frauen und Männern im Unterrichtsalltag sowie bei der Umsetzung von Projekten, bei Ausflügen, Aufenthalt im Freien sowie beim Sport kann einer allzu starren Rollenfixierung entgegenwirken und zum besseren Verstehen unterschiedlicher Rollenkonzepte beitragen. Voraussetzung dafür sind die kritische Reflexion eigener Rollenbilder, Absprache der Aufgaben und Klärung der Intentionen von Interaktionen und Aktionen.

Ein geschlechtssensibles Herangehen bezieht sich auch auf den wertfreien Einbezug aller – auch kulturbedingter – Zugänge zum Verhalten von Männern und Frauen und das Anbieten alternativer Konzepte, etwa in Form von Literatur, Einladung von Expertinnen und Experten.

## Reflexionsfragen

- Bei welchen Themen oder Handlungen beobachte ich bei den Kindern eine besonders starre Rollenfixierung?
- Wie berücksichtige ich das Bedürfnis der Mädchen bzw. der Buben nach Vorbildern zur Unterstützung ihrer Identitätsfindung?
- Wie kann ich Kindern Rollenvielfalt vermitteln?
- Welche Situationen und Angebote (z.B. Aufenthalt im Freien, bestimmte Aktivitäten, Spiele etc.) werden von Buben und Mädchen gerne gemeinsam genutzt?
- Welches sachliche Vorwissen und welche Vorbehalte bezüglich anderer (ev. kulturell geprägter) Lebenskonzepte von Männern und Frauen bestehen innerhalb der Klasse (Kinder, Kollegium, ev. Eltern ...)? Wie äußern sich diese?

## 3 Praxis der Individualisierung

Individualisierung im Unterricht erfordert vielfältige Kompetenzen der Lehrpersonen: Fachwissen zu verschiedenen Möglichkeiten der Beobachtung und Dokumentation ist Voraussetzung, um fundierte Kenntnisse über die Bedürfnisse, Lernvoraussetzungen und den Entwicklungsstand der einzelnen Kinder zu erlangen. Ein flexibles Handlungsrepertoire der Lehrerinnen und Lehrer bezieht sich auf den Einsatz unterschiedlicher Methoden zur individuellen Förderung sowie auf eine angemessene, ressourcen- und förderorientierte Bewertung der Leistungen der Schülerinnen und Schüler.

### 3.1 Beobachtung und Dokumentation

Ausgangspunkt für Individualisierung und Differenzierung ist eine zielgerichtete, an einer individuellen Fragestellung orientierte Beobachtung und Dokumentation. Eine sorgfältige Auswahl der Verfahren und die professionelle Interpretation der Ergebnisse stellen die Basis für didaktische und methodische Überlegungen, die Zusammensetzung von Lerngruppen, die Erstellung von Förder- und Lernplänen sowie die Grundlage für Eltern- und Expertengespräche dar.

Beim systematischen Beobachten werden bestimmte Merkmale und Verhaltensweisen absichtlich und zielgerichtet fokussiert.<sup>57</sup> Die Dokumentation hingegen dient der sachlichen Darstellung und Beschreibung der Beobachtungen. Als Hilfsmittel der Beobachtung und Dokumentation können Fotos, Diktiergeräte oder Videoaufnahmen eingesetzt werden.

Beobachtungsverfahren unterscheiden sich im Grad ihrer Strukturiertheit und in der Art und Weise ihrer Auswertung und Dokumentation. Bereits im Kindergarten unterstützen sie die gezielte Begleitung von Entwicklungs- und Bildungsprozessen. In der Schuleingangsphase ermöglichen die erweiterten Kompetenzen von Schulkindern darüber hinaus einen Austausch bzw. eine Reflexion über das Wahrgenommene. Eine Diskussion zwischen Beobachtenden und Beobachteten über das Geschehene bietet Gelegenheit, neue Perspektiven zu entwickeln. „Das Kind wird ernst genommen, als Experte seines eigenen Tuns mit einbezogen und seine Kompetenzen genutzt. Die Erzieherin/der Erzieher kann seine Mithilfe nutzen, um geeignete Schritte zur weiteren Förderung zu finden.“<sup>58</sup>

Anzustreben sind regelmäßige Beobachtungen aller Kinder, die fachlichen Qualitätskriterien entsprechen. Eigene Fragestellungen, die sich aus der Beobachtung von Alltagssituationen, speziellen Lernsituationen oder der Überprüfung didaktischer und methodischer Entscheidungen ableiten lassen, können gezielt Ansatzpunkte für weiterführende Maßnahmen aufzeigen. Ein ressourcenorientierter Zugang fragt nach Stärken und Kompetenzen der Kinder. Kinder, die sich mit Wertschätzung und Wohlwollen beobachtet fühlen, können dies als persönlichen Ansporn und Zuwendung verstehen.

Im Sinne einer partizipativen, transparenten sowie kindorientierten Unterrichtsgestaltung und Schulkultur werden die Kinder über Ablauf, Anwendung sowie Ergebnisse von Beobachtungen und Evaluierungen informiert.<sup>59</sup> Neben der Weiterentwicklung von Selbstkompetenzen, zu denen auch die Fähigkeit der Selbstbeobachtung gehört, wird durch die Auseinandersetzung mit

---

<sup>57</sup> Ledl (2003)

<sup>58</sup> Barachino, Bollig, Fritzen & Groß (2006, S. 76)

<sup>59</sup> Landesinstitut für Schulentwicklung (2009)

Beobachtungsergebnissen und deren Reflexion vor allem die Ausdifferenzierung von lernmethodischen Kompetenzen und Metakompetenz gefördert.

Das Wissen um Beobachtungs- und Dokumentationsmethoden des Kindergartens, die den Kindern oft bekannt sind, wie z.B. Portfolio<sup>60</sup>, Lerngeschichten<sup>61</sup> oder Methoden zur Sprachstandsfeststellung<sup>62</sup>, kann zur Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten von Lehrpersonen beitragen und die kontinuierliche Fortsetzung von vertrauten Erfahrungen in der Schule ermöglichen.<sup>63</sup>

### 3.1.1 Planung und Durchführung von Beobachtungen

Beobachten ist ein Kreislauf, in dem jede Beobachtung den Ausgangspunkt neuerlicher Reflexion und Planung darstellt:

- Beobachtung
- Dokumentation
- Reflexion der Ergebnisse
- Ableiten von Maßnahmen, Formulierung von Kriterien, an denen die Zielerreichung für alle Beteiligten erkennbar ist
- Planung von Unterstützungs- und Fördermaßnahmen, Überlegungen hinsichtlich kurz-, mittel- und langfristiger Umsetzungsschritte, „Zwischenhalte“ zur Überprüfung des eingeschlagenen Weges
- Durchführung der Maßnahmen
- Evaluation, Überprüfung der Zielerreichung anhand der eingangs formulierten Kriterien
- „Feiern“ von Erfolgen – positives Feedback
- Beobachtung ...

Wie und was beobachtet wird bzw. wie die Ergebnisse interpretiert und genützt werden, wird zudem auch von den Haltungen und Einstellungen der Beobachtenden beeinflusst (z.B. Ressourcen- oder Defizitorientierung, Vorurteile, Sympathien etc.). Deshalb ist es notwendig, sich diese Einflüsse bewusst zu machen und sie kritisch zu reflektieren.

Für eine systematische Beobachtung ist es wichtig, genau zu wissen, was bzw. wer, wie und warum beobachtet werden soll. Konkret formulierte Fragestellungen sichern präzisere Ergebnisse, z.B. „Wie verhält sich NN in Situationen, die neu sind?“ „Welche Konfliktthemen machen NN besonders wütend?“<sup>64</sup>

Mögliche Themenstellungen für systematische Beobachtungen sind:

- Beobachtung einzelner Kinder nach bestimmten Fragestellungen, wie etwa Integration in den Klassenverband, Konfliktverhalten, Anbahnung von Arbeitshaltungen, Selbstwirksamkeitsentwicklung

---

<sup>60</sup> Barachino et al. (2006); Stundner & Lammerhuber (2014)

<sup>61</sup> Leu et al. (2007)

<sup>62</sup> Breit (2011a, 2011b)

<sup>63</sup> Zur Weiterführung von Lerngeschichten in der Schule siehe Graf (2010); Kleeberger, Frankenstein & Leu (2009)

<sup>64</sup> Cueni, Burger, Egloff & Gelzer (1999)

- Beobachtung von Lernprozessen, Überprüfung eingesetzter Materialien
- Verhalten einzelner Kinder, Kleingruppen, der gesamten Klasse, z.B. bezüglich Rollenklischees, Umgang mit Werten und Normen, Zusammenhalt und Ausgrenzung
- Auffinden spezieller Interessen, Schwerpunkte und Begabungen, Identifikation von Expertinnen und Experten zu bestimmten Themen innerhalb der Klasse, von hochbegabten Kindern oder von Kindern mit speziellem Unterstützungsbedarf
- Fokus auf der Lernumgebung: Welche Bereiche des Klassenraumes, des Freigeländes etc. werden von den Kindern/Mädchen/Buben bevorzugt, welche Aktivitäten finden statt, welche Materialien bleiben unbeachtet (Bücher, Spiele etc.)?
- Fokus auf dem einzelnen Kind: Konzentration der Beobachtung während eines ganzen Tages auf jeweils ein bestimmtes Kind
- Fokus auf der ganzen Klasse/einer Teilgruppe bezüglich bestimmter Verhaltensweisen, z.B. wie werden Konflikte gelöst, welche gegenseitigen Hilfestellungen werden geleistet?

Dokumentierte Beobachtungen sind für den Austausch mit Kolleginnen und Kollegen, mit Fachkräften aus Kindergarten und Hort, mit anderen außerschulischen Fachkräften sowie mit den Eltern eine unverzichtbare Gesprächsgrundlage. Der Einbezug aller Beteiligten – auch der Kinder – sichert die Mehrperspektivität der Wahrnehmungen und hilft, subjektive Eindrücke und Interpretationen zu reduzieren. Voraussetzung dafür ist die Transparenz des Prozesses, das heißt, dass Fragestellung oder Beobachtungsanlass sowie die Ergebnisse der Beobachtungen kommuniziert werden und auch nachvollziehbar sind. Eine sorgfältige Vor- und Nachbereitung, festgelegte Beobachtungszeiträume und -settings sowie klare Fragestellungen erleichtern den Beobachtungsverlauf und stellen sicher, dass beabsichtigte Beobachtungsziele auch erreicht werden.<sup>65</sup> Zu den vorbereitenden Maßnahmen gehören neben der Klärung von Thema und Anlass der Beobachtung die Absprache mit Kolleginnen und Kollegen, damit Störungen von außen vermieden werden. Das Bemühen um eine wertschätzende und konstruktive Form der Rückmeldung fördert zudem die Akzeptanz weiterer Beobachtungen.

#### **Mögliche Fehlerquellen bei Beobachtungen sind:**<sup>66</sup>

- selektive Wahrnehmung: Eigene Erfahrungen, Vorannahmen, Übertragungsphänomene oder subjektive Projektionen beeinflussen das, was beobachtet und wie es interpretiert wird.
- Ungenauigkeiten bei der Anwendung der Beobachtungsverfahren
- ungenaue oder selektive Erinnerung bei nachträglicher Verschriftlichung
- Vorerwartungen, Voreingenommenheit, falsche Vorinformationen
- Kategorisierungstendenzen, z.B. nach Geschlecht („typisch Buben“), nach familiärem (Bildungs-) Hintergrund
- Halo-Effekt: Ein beobachtetes Merkmal wirkt auf das gesamte Beobachtungsergebnis, z.B. Aussehen, Zugehörigkeit zu einer Ethnie, (noch) geringe sprachliche Kompetenzen

---

<sup>65</sup> Strätz & Demandewitz (2005)

<sup>66</sup> Cueni et al. (1999)

- Mitleid oder Strenge: falsch verstandene Empathie/Mitleid mit dem Kind („NN hat ja keine Möglichkeiten zum Üben, er/sie tut sich so schwer“) oder große Strenge („Im Gymnasium muss er/sie das auch können; sonst ist er/sie ja auch um keine Antwort verlegen ...“)
- Entschuldigungen oder Erklärungszwang („Ich war unter Zeitdruck; am Montag sind die Kinder immer so unkonzentriert ...“)

### 3.1.2 Formen der Beobachtung

Spontane Beobachtungen im Sinne von „Alltagsbeobachtungen“ erfolgen ohne gezielte Fragestellungen und sind meist nicht überdauernd, weil sie nicht verschriftlicht werden.<sup>67</sup> Diese Form findet am häufigsten, aber unstrukturiert und meist auch unreflektiert statt. Allerdings kann eine spontane Beobachtung Auslöser für gezieltere Arten der Beobachtung sein.

Während unsystematische oder spontane Beobachtungen frei und ungerichtet und durch ihre Unvoreingenommenheit hilfreich für die Wahrnehmung von Kompetenzen und persönlichen Stärken der Kinder sein können, helfen strukturierte oder teilstrukturierte Verfahren bei der konsequenten Fokussierung bestimmter Lern- und Bildungsprozesse. Dies ist notwendig, um die freie Beobachtungspraxis abzusichern, zu ergänzen und zu systematisieren.<sup>68</sup> Strukturierte Verfahren geben genaue Beobachtungskriterien vor, teilstrukturierte Verfahren bieten zusätzlich auch Freiräume für spontane und individuelle Beobachtungen. Zu diesen Verfahren zählen etwa Bildungs- und Lerngeschichten<sup>69</sup>, der Beobachtungsbogen von Laewen und Andres<sup>70</sup> oder die Leuener Engagiertheitsskala<sup>71</sup>.

Für spezielle Erkenntnisbedürfnisse oder Entwicklungsbereiche gibt es eigens entwickelte Beobachtungsbögen, etwa Verfahren zur Sprachstandsfeststellung<sup>72</sup> oder zur Erfassung des Entwicklungsstandes.<sup>73</sup> Diese Verfahren bzw. Tests bieten den Vorteil, erprobt und verlässlich zu sein, vorausgesetzt sie werden korrekt angewendet und ausgewertet. Sie unterliegen den wissenschaftlichen Gütekriterien Validität (Gültigkeit), Reliabilität (Zuverlässigkeit bei korrekt angewandter Methode) und Objektivität (Durchführung und Ergebnisauswertung nach objektiven Kriterien) und stellen meist den Bezug zu einer Normstichprobe her – das bedeutet, einzelne Kinder können mit einer großen Anzahl gleichaltriger Kinder verglichen werden. Ihre Anwendung bedarf teilweise spezifischer Kenntnisse. Entsprechende Fortbildungsveranstaltungen werden u.a. von den Pädagogischen Hochschulen angeboten.<sup>74</sup>

Beispiele für strukturierte und normierte Verfahren sind Schulleistungstests, Tests zur Erfassung einer Lese-Rechtschreibschwäche etc. Sie können ebenso wie auch teilstrukturierte Verfahren im Rahmen der pädagogischen Diagnostik eingesetzt werden, um Potenziale und Stärken festzustellen.

<sup>67</sup> Bensel & Haug-Schnabel (2005)

<sup>68</sup> Barachino et al. (2006)

<sup>69</sup> Leu et al. (2007), Graf (2010); Kleeberger, Frankenstein & Leu (2009)

<sup>70</sup> Laewen & Andres (2002)

<sup>71</sup> Laevers (2007), zur Weiterführung der Engagiertheitsskala in der Schule siehe Pestalozzi-Fröbel-Haus (2013)

<sup>72</sup> z.B. „USB DaZ – Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache“, Download: [https://www.bmbf.gv.at/schulen/recht/erlaesse/usb\\_daz\\_bb.pdf?4mrwb0](https://www.bmbf.gv.at/schulen/recht/erlaesse/usb_daz_bb.pdf?4mrwb0)

<sup>73</sup> Barachino et al. (2006)

<sup>74</sup> BMBF (2014)

Psychologische Diagnostik hingegen erfasst psychische Merkmale eines Menschen mittels Intelligenz- und Persönlichkeitstests, wie z.B. zur Feststellung eines Intelligenzprofils oder der Persönlichkeitsstruktur. Sie ist psychologischen Fachkräften vorbehalten und bedarf zudem der Einwilligung der Eltern.

### 3.1.3 Möglichkeiten der Dokumentation

Zur gezielten Dokumentation von Lern-, Bildungs- und Entwicklungsprozessen stehen verschiedene Verfahren wie Portfolios, Lerngeschichten, standardisierte Instrumente etc. zur Verfügung. Auch Medien wie Ton-, Film- oder Fotoaufnahmen können zum Festhalten von Lernprozessen und -erfolgen herangezogen werden. Vorzuziehen sind jene Methoden, die das Aufzeigen von Stärken und Kompetenzen zum Ziel haben und eine partizipative Mitwirkung der Kinder ermöglichen.<sup>75</sup>

Die einfachste Form der Dokumentation stellen Zettel oder Karteikarten dar, die mit dem Namen des Kindes, der/des Beobachtenden sowie dem Datum versehen sind. Auch Beobachtungs- oder Gruppentagebücher können verwendet werden.

Das Logbuch ist eine Möglichkeit der Alltagsdokumentation und ideal, um gemeinsam mit den Kindern bzw. der ganzen Klasse kontinuierliche Aufzeichnungen zu führen. Niedergeschrieben wird das, was am Tag passiert ist und von den Kindern als wichtig erachtet wird. Pro Tag und Eintrag stehen eine Kalenderseite und fünf Minuten zur Verfügung. Wichtig ist, dass die Kinder bestimmen, was bedeutsam genug zum Notieren ist. So werden Zug um Zug Reflexionsprozesse angeregt und geübt, gleichzeitig werden Bewertungs- und Entscheidungsprozesse gefördert. Kompetenzorientierte Fragestellungen und achtsame Stellungnahmen der Lehrerinnen oder Lehrer können einen wichtigen Beitrag zur Anbahnung einer positiven Feedback- und Reflexionskultur leisten.

Bildungs- und Lerngeschichten sind von Eltern oder Pädagoginnen/Pädagogen erstellte narrative Erzählungen darüber, *was* gelernt, aber noch vielmehr, *wie* gelernt wurde. Die von Margaret Carr in Neuseeland entwickelten Learning Stories handeln davon, „was Kinder tun, wofür sie sich vermutlich interessieren, was sie möglicherweise denken und fühlen und womit sie vielleicht unterstützt werden können.“<sup>76</sup> In Anlehnung an diese Methode können Lerngeschichten in der Schule zunächst gemeinsam mit den Kindern erstellt und mit zunehmender Selbstständigkeit von den Kindern eigenständig gestaltet werden.

Portfolios stellen eine ausgewählte Ablage von Arbeiten, Zeichnungen, Fotos und/oder kleinen Erinnerungen der Kinder dar, ergänzt durch Aufzeichnungen der Fachkräfte oder Elternberichte, die (selbst gesetzte) Lernziele, Lernwege und Lernergebnisse in einer bestimmten Zeitspanne dokumentieren und veranschaulichen. Vielen Kindern ist diese Methode bereits aus dem Kindergarten bekannt und vertraut. Wünschenswert wäre, wenn Kinder ihre oft schon sehr umfangreichen Portfolios in der Schule weiterführen könnten. Zum einen werden dadurch positive Transitionserfahrungen unterstützt, zum anderen erfahren Kinder, Eltern sowie Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen Wertschätzung von Seiten der Lehrerinnen und Lehrer für die Kindergartenzeit. Mit zunehmenden Lese- und Schreibkompetenzen kann die Weiterführung des Portfolios eigenverantwortlich durch die Kinder erfolgen.

---

<sup>75</sup> Landesinstitut für Schulentwicklung (2009)

<sup>76</sup> Haas (2013, S. 1)

Das Europäische Sprachenportfolio ESP ist ein innovatives Instrument im Sprach(en)unterricht für Kinder von 6-10 Jahren, basierend auf dem „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen“. Das ESP enthält Informationen und Vorlagen zum Umgang mit der Sprachenbiografie und zur Anwendung des Sprachenpasses sowie weiterführende Hinweise, Materialien und Anregungen wie Kopiervorlagen, Übungsmaterialien, Hintergrundinformationen, Begleitbroschüren sowie Elternbriefe. Das ESP fördert und begleitet kompetenzorientiertes, individualisiertes und autonomes Sprachenlernen.<sup>77</sup>

## Reflexionsfragen

- Welche Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren haben sich in meinem Unterricht bewährt?
- Mit welchen Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren gelingt es meiner Einschätzung nach am besten, die Kompetenzen und Ressourcen der Kinder aufzuzeigen?
- Wie schätze ich mein eigenes Fachwissen in Bezug auf Beobachtung und Dokumentation ein? Wo besteht Professionalisierungsbedarf?

## 3.2 Methoden eines schüler/innenzentrierten Unterrichts

Um dem Bild vom Kind als Ko-Konstrukteur seines Lernens gerecht zu werden, ist der Wechsel von einem lehrer/innenzentrierten hin zu einem schüler/innenzentrierten Unterricht notwendig. Inhalte, Durchführung und Ablauf des Unterrichts orientieren sich an den Fähigkeiten und Interessen der Lernenden, um eine individuelle Förderung sowie selbstständiges Denken und Handeln zu ermöglichen.<sup>78</sup>

Schüler/innenzentrierung wird deutlich durch:<sup>79</sup>

- erweiterte kollektive und individuelle Handlungsspielräume
- Möglichkeiten der Selbst- und Mitbestimmung bei der Auswahl von Inhalten, Durchführung und Verlauf des Unterrichts
- Selbstständigkeit bei der Planung, Auswahl und Durchführung von Aktivitäten
- Orientierung an den Interessen, Ansprüchen, Wünschen und Potenzialen der Lernenden
- entdeckendes, problemlösendes sowie selbstverantwortliches Lernen

Eine derartige schüler/innenzentrierte Lernkultur kennzeichnet sich folglich durch die geteilte Verantwortung und Kontrolle für das Lernen als Prozess und als Produkt.<sup>80</sup>

Bei der Gestaltung von Aufgabenstellungen ist zudem die Aufrechterhaltung einer inhaltlichen Strukturierung sowie eines adäquaten kognitiven Anspruchsniveaus notwendig.<sup>81</sup> Denn nur heraus-

---

<sup>77</sup> Österreichisches Sprachenkompetenzzentrum (2013)

<sup>78</sup> Toman (2012)

<sup>79</sup> Bohl & Kucharz (2010)

<sup>80</sup> Jürgens (2012)

<sup>81</sup> Bohl & Kucharz (2010)

fordernde, dem Leistungsniveau des Kindes entsprechende Aufgabenstellungen sind motivierend und ermutigend.<sup>82</sup>

Die folgenden Ausführungen zeigen einen Ausschnitt der vielfältigen Möglichkeiten zur individuellen Förderung.

### 3.2.1 Arbeitspläne/Arbeitsplanunterricht

Ein Arbeitsplan besteht aus Arbeitsaufträgen, die jeder Schüler/jede Schülerin zu festgelegten Unterrichtszeiten innerhalb einer bestimmten Zeit (z.B. ein Tag, eine Woche) selbstständig erledigt. Die Reihenfolge und Gestaltung der Aufgaben sowie die Zeit, die es dafür aufwendet, bleiben dem Kind überlassen. Unterschieden werden Pflichtaufgaben, die grundsätzlich von allen Kindern erledigt werden, Wahlpflichtaufgaben, aus denen gewählt werden kann, und Aufgabenvorschläge, die nach Belieben bearbeitet werden können.<sup>83</sup> Insbesondere bei hochbegabten Kindern ist abzuschätzen, in welchem Umfang auch Pflichtaufgaben, deren Stoff bereits beherrscht wird, erarbeitet werden müssen bzw. welche Pflichtaufgaben ihrem Fähigkeitsniveau entsprechen.

Der Vorteil dieser Pläne liegt darin, dass durch die vorgesehenen Pflichtaufgaben der Lerninhalt gefestigt, mithilfe der Wahlpflichtaufgaben aber auch Interessen und Begabungen berücksichtigt werden können. Zusätzlich wird dem höheren Arbeitstempo mancher Kinder durch die weiterführenden Aufgabenvorschläge ausreichend Rechnung getragen. Der zeitliche Rahmen ist zumeist für alle Lernenden gleich und kann als Orientierung zur Einteilung der Aufgaben dienen.<sup>84</sup> Ziel des Arbeitsplans ist es, die Verantwortung der Kinder für den eigenen Lernprozess, ihre Selbstständigkeit und Planungsfähigkeit zu stärken und dabei den Unterricht an ihre Lernsituation und ihr Arbeitstempo anzupassen.<sup>85</sup>

Besonders in den ersten beiden Schuljahren sind Schwierigkeiten wie nicht ausreichende Lesefähigkeit oder geringe Kompetenzen im Zeitmanagement zu erwarten. Aus diesem Grund sollte die Einführung von Planarbeit schrittweise erfolgen, um einer Überforderung entgegenzuwirken. In bestimmten Fällen, z.B. bei Hochbegabung, können auch individuelle Arbeitspläne, die den Stärken und Schwächen einzelner Kinder angepasst sind, vorgesehen werden.<sup>86</sup> Die Lehrperson wirkt beratend und begleitend, stellt das Material zusammen, formuliert die Arbeitsaufträge, kontrolliert die Aufgaben und gibt den Schülerinnen und Schülern zum Schluss Rückmeldung.<sup>87</sup> Eine solche Unterrichtsmethode ermöglicht es der Lehrkraft – weit mehr als im regulären Unterricht – einzelne Schülerinnen und Schüler individuell zu begleiten.<sup>88</sup>

→ Unter [www.edugenerator.at/Wochenplan](http://www.edugenerator.at/Wochenplan) können mithilfe eines Wochenplangenerators Pläne online erstellt werden.

---

<sup>82</sup> Salner-Gridling (2009)

<sup>83</sup> Haag & Streber (2014)

<sup>84</sup> Kress, Rattay, Schlechter & Schneider (2013)

<sup>85</sup> Toman (2012)

<sup>86</sup> ebd.

<sup>87</sup> Kress et al. (2013)

<sup>88</sup> Jürgens (2006)

### 3.2.2 Werkstattunterricht

Werkstattunterricht – auch als Stationenlernen bekannt – bietet die Möglichkeit, das individuelle Arbeitstempo, die Interessen und Fähigkeiten der Kinder zu berücksichtigen. Dazu werden verschiedene Aufgaben zu einem Inhalt oder Thema auf verschiedene Stationen im Raum aufgeteilt, welche selbstständig in beliebiger Reihenfolge bearbeitet werden.<sup>89</sup>

Folgende Arten von Werkstattunterricht können im Unterricht eingebaut werden:<sup>90</sup>

- Übungswerkstatt: dient dem Training, dem Einüben, Vertiefen, Durcharbeiten, Anwenden und der Kontrolle der Lernfortschritte
- Erfahrungswerkstatt: Die Direktbegegnung mit dem Lerngegenstand steht hierbei im Vordergrund, also das Erleben, Erfahren, Problemlösen, Erkunden, Wahrnehmen und Verstehen von Lerngegenständen.
- Informationswerkstatt: Es werden keine direkten Erfahrungen mit dem natürlichen Lerngegenstand gemacht, vielmehr geht es um eine indirekte, mediale Begegnung.

Vor Beginn der Arbeitsphase findet zur Einstimmung und Motivierung eine Einführung in das Thema der Stationenarbeit statt. Außerdem ist es wichtig, alle Arbeitsinformationen sowie Verhaltensregeln zu erläutern, um einen reibungslosen Ablauf zu sichern.<sup>91</sup>

Ein guter Werkstattunterricht zeichnet sich dadurch aus, dass er den individuellen Lernvoraussetzungen der Kinder entsprechend differenzierte Aufgaben umfasst. Diese „Aufgaben sollen mehrkanaliges Lernen ermöglichen, indem Angebote zum Hören, Beobachten, Lesen, Anfassen, Fühlen, Experimentieren, Spielen, Begreifen und Bearbeiten im Sinne von geistiger und praktischer Arbeit gemacht werden“.<sup>92</sup>

Immer mehr Kinder kennen diese ganzheitliche Form des Lernens bereits aus den Lernwerkstätten (bzw. ähnlichen Aktivitäten) im Kindergarten. Somit ist die Anschlussfähigkeit zwischen Kindergarten und Schule optimal gegeben.

### 3.2.3 Projektunterricht

Eine einheitliche Definition von Projektunterricht gibt es nicht, weshalb in der schulischen Praxis der Begriff relativ oft und uneinheitlich gebraucht wird. Nicht selten kommt es vor, dass etwa außerschulische Aktivitäten als „Projektunterricht“ oder „Projekttag“ bezeichnet werden. Dies wird jedoch der eigentlichen Idee des Projektunterrichts nicht gerecht.<sup>93</sup>

In der Literatur erfolgt aufgrund der Komplexität des Begriffs eine Beschreibung mithilfe von Merkmalen und/oder Arbeitsschritten. Projektunterricht zeichnet sich beispielsweise durch folgende Kriterien aus:<sup>94</sup>

---

<sup>89</sup> Haag & Streber (2014)

<sup>90</sup> Niggli (2000)

<sup>91</sup> Jürgens (2006)

<sup>92</sup> Jürgens (2006, S. 92)

<sup>93</sup> Lang (2009)

<sup>94</sup> Traub (2012)

- Schüler/innenorientierung: Beteiligung der Lernenden an der Themenauswahl, welche deren Interessen widerspiegelt. Das Thema wird selbstständig und eigenverantwortlich bearbeitet. Die Partizipation der Schülerinnen und Schüler kann sich aber auch auf die Auswahl der Materialien und die Festlegung der Lernziele beziehen.<sup>95</sup>
- Handlungsorientierung: Schülerinnen und Schüler tragen gemeinsam mit der Lehrkraft die Verantwortung für die Planung, Durchführung und Reflexion des Projekts. Das gesamte Projekt soll eine Herausforderung sein, das einer gewissen Anstrengung bedarf.
- Problemorientierung: Lehrende und Lernende versuchen, ein praktisch relevantes bzw. für die Lernenden bedeutsames Problem zu lösen.
- Produktorientierung: Es wird auf ein vorweisbares oder gedanklich vollzogenes Produkt hingearbeitet.
- Unterrichtliche Rahmenbedingungen: Aufhebung des üblichen Zeittaktes, Stundenplans und Fächerunterrichts

Vorrangige Ziele sind gemäß dem Grundsatzterlass zum Projektunterricht.<sup>96</sup>

- „selbstständiges Lernen und Handeln
- eigene Fähigkeiten und Bedürfnisse erkennen und weiterentwickeln
- Handlungsbereitschaft entwickeln und Verantwortung übernehmen
- ein weltoffenes, gesellschaftlich-historisches Problembewusstsein ausbilden
- Herausforderungen und Problemlagen erkennen, strukturieren und kreative Lösungsstrategien entwickeln
- kommunikative und kooperative Kompetenzen sowie Konfliktkultur entwickeln
- organisatorische Zusammenhänge begreifen und gestalten“

Projektunterricht ist zudem durch fächerübergreifendes Lernen gekennzeichnet. Ein Thema wird aus der Sicht verschiedener Fachgebiete bearbeitet und daher in seiner gesamten Komplexität betrachtet. Interdisziplinarität begünstigt eine ganzheitliche Betrachtungsweise und regt die Schülerinnen und Schülern zu vernetztem Denken an. Darüber hinaus haben Lehrpersonen unterschiedlicher Klassen die Möglichkeit, sich gemeinsam durch eine verstärkte Zusammenarbeit, im Sinne von Team-Teaching, am Projektunterricht zu beteiligen.<sup>97</sup>

Die Einführung von Projektunterricht sollte langsam und schrittweise erfolgen, da er hohe Anforderungen an Lehrende und Lernende stellt. Demnach sind bei der Projektgestaltung die vorhandenen Erfahrungen der Beteiligten mit Projekten (bzw. Projektunterricht) zu berücksichtigen und persönliche Ansprüche realistisch anzusetzen. Um eine Überforderung der Schülerinnen und Schüler zu vermeiden, sollte auch die Verantwortung nur Schritt für Schritt an sie übergeben werden.<sup>98</sup> Die Lehrperson übernimmt – alleine oder im Team – im Projektunterricht vorwiegend eine beratende und unterstützende Rolle, d.h. sie schafft die notwendigen Bedingungen, unterstützt bei der Planung

---

<sup>95</sup> Schenker (2010)

<sup>96</sup> Bm:bwk (2001, S. 9)

<sup>97</sup> Lang (2009)

<sup>98</sup> ebd.

und bei Entscheidungen, vermittelt arbeitsmethodische Kompetenzen und leitet Reflexionsprozesse an.<sup>99</sup>

Auch im Kindergarten ist die Projektarbeit eine verbreitete Methode und damit vielen Kindern bekannt. Zudem kommt Projektarbeit auch den Lernbedürfnissen besonders begabter Kinder sehr entgegen.<sup>100</sup>

→ Einen Bericht über die Projektarbeit in der Netzwerkschule St. Oswald finden Sie im Anhang.

### 3.2.4 Gruppenunterricht

Beim herkömmlichen Gruppenunterricht wird die Klasse mit zeitlicher Begrenzung in Kleingruppen aufgeteilt, welche von der Lehrerin/vom Lehrer festgelegte Themen bzw. Aufgaben bearbeiten und ihre Ergebnisse in späteren Unterrichtsphasen der Klasse präsentieren bzw. für alle nutzbar machen.

Davon wird das kooperative Lernen unterschieden, bei dem die einzelnen Gruppenmitglieder nur einen Teil der Informationen bzw. des Materials erhalten, welchen sie aufbereiten und an die restliche Gruppe weitergeben bzw. darüber berichten. Auf diese Weise übernehmen sie die Rolle von Expertinnen und Experten, wodurch aktive Mitarbeit innerhalb der Gruppe gewährleistet wird.<sup>101</sup>

Eine Möglichkeit der Umsetzung ist die sogenannte Jigsaw-Methode (Gruppenpuzzle), bei der die einzelne Schülerin/der einzelne Schüler sowohl einer Stammgruppe als auch einer Expertengruppe angehört. In jeder Expertengruppe erarbeiten die Schülerinnen und Schüler gemeinsam ein spezielles Thema, um anschließend verteilt in ihre jeweilige Stammgruppe zu gehen und dort ihr Wissen – wie Puzzleteile – zusammensetzen. In dieser Variante ist jedes Kind gefordert aktiv mitzuarbeiten, denn (spätestens) in der Stammgruppe müssen die Ergebnisse der Expertengruppe mitgeteilt werden.<sup>102</sup>

Die Vorteile von Gruppenunterricht im Allgemeinen sind, dass eine aktive Beteiligung mehrerer oder aller Schülerinnen und Schüler am Unterricht möglich ist, Selbstständigkeit gefördert und durch das gemeinsame Arbeiten solidarisches Handeln untereinander gestärkt werden.<sup>103</sup> Darüber hinaus ermöglichen Gruppenarbeiten auch eine kurzfristige Differenzierung: Während mit einzelnen Lernenden noch intensiv Lehrstoff durchgearbeitet werden kann, bearbeiten andere weiterführende Aufgaben auf diesem Stoffgebiet in Gruppen. Voraussetzung ist, dass sich die Lehrkraft ausreichend Zeit für die Planung nimmt, die Kinder zu kooperativem Lernen anregt und sie anleitet, eigenständig mit Arbeitsmaterial umzugehen. Während der Arbeitsphasen ist es wichtig, dass sich die Lehrperson mit der Zeit so weit wie möglich aus dem Geschehen herausnimmt. Für die Präsentation der Gruppenergebnisse ist genug Zeit einzuplanen, damit die einzelnen Beiträge die notwendige motivationssteigernde Wertschätzung, erfahren können.<sup>104</sup> Im Sinne einer Lobkultur stehen dabei sowohl Prozess als auch Produkt im Mittelpunkt.

---

<sup>99</sup> Bm:bwk (2001)

<sup>100</sup> Harrison (2005); Krieg (2010); Schenker (2010)

<sup>101</sup> Haag & Streber (2014)

<sup>102</sup> Kress et al. (2013)

<sup>103</sup> Toman (2012)

<sup>104</sup> Haag & Streber (2014)

### 3.2.5 Peer-Learning

Peer-Learning, oder allgemeiner tutorielles Lernen, ist eine Methode, bei der Schülerinnen und Schüler als Tutorinnen und Tutoren agieren. Damit knüpft diese Methode direkt an den Gedanken des schüler/innenzentrierten Unterrichts an. Peer-Learning kann auch innerhalb einer Klassenstufe durchgeführt werden, jedoch sind jahrgangübergreifende Settings in der Regel erfolgreicher. In diesem Fall arbeiten ältere Schülerinnen und Schüler mit jüngeren paarweise zusammen, wobei Planung und Vorbereitung der Arbeitsphasen von einzelnen Lehrerinnen und Lehrern oder von Teams durchgeführt werden.<sup>105</sup>

Die Vorteile beim Peer-Learning sind sowohl auf der Seite der Tutorinnen und Tutoren als Helfenden als auch bei den Tutandinnen und Tutanden als Hilfesuchenden zu verzeichnen. Ein anderes Kind beim Lernen zu unterstützen erfordert, den eigenen Lernprozess und das eigene Wissen zu reflektieren. Dadurch wird dieses gefestigt und ausdifferenziert, was wiederum den eigenen Lernerfolg positiv beeinflusst. Die Tutandin/der Tutand profitiert davon, dass die Tutorinnen und Tutoren die eigenen aktuellen Erfahrungen mit Lernen und Lernstrategien in kindgerechter Sprache mitteilen können.<sup>106</sup>

Da Peer-Learning auf unterschiedlichen Gebieten zu unterschiedlichen Themen stattfinden kann, ziehen leistungsschwächere Kinder ihren Gewinn nicht nur aus der Rolle der Tutandinnen und Tutanden. Vielmehr haben sie die Möglichkeit, sich selbst in Bereichen, die sie gut beherrschen, als Tutorinnen und Tutoren zu erfahren. Demnach können und sollen Kinder einmal Hilfesuchende, ein anderes Mal wiederum Helfende sein.

Zudem kann Peer-Learning auch institutionenübergreifend stattfinden, indem Schülerinnen und Schüler mit Kindergartenkindern arbeiten, z.B. ihnen etwas vorlesen, sich mit Zahlen und Formen beschäftigen, Buchstaben vermitteln, die Uhr erklären etc. Hierfür können auch leistungsschwächere Kinder eingesetzt werden, da dadurch einerseits ihre Sozial- und Sachkompetenz gestärkt, sie andererseits durch Erfolgserlebnisse motiviert werden.

Die Aufgabe der Lehrperson im Peer-Learning ist es, den Lernenden den benötigten Raum und Rahmen zur Hilfesuche und Hilfeleistung zu geben. Sie schafft Strukturen, aus denen hervorgeht, wer Unterstützung anbieten kann und wem geholfen werden sollte. Darüber hinaus ist es vorteilhaft, Merkmale einer erfolgreichen Hilfestellung zu erarbeiten, welche dann geübt, angewendet und weiterentwickelt werden. Die Lehrkraft dient als Vorbild dadurch, wie sie selbst auf Fragen eingeht, mit Fehlern umgeht, Verständnis für Unklarheiten aufbringt, zur selbstständigen Bearbeitung von Aufgaben anregt und Hilfe anbietet etc.<sup>107</sup>

Förderlich für Peer-Learning ist ein Klassen- bzw. Schulklima, in dem soziale Fähigkeiten ebenso wie fachliches Wissen wertgeschätzt werden. Nicht außer Acht gelassen werden darf der Aufbau einer Feedback-Kultur, in der Erfolge rückgemeldet und respektvoll über Stärken und Schwächen gesprochen wird.<sup>108</sup>

---

<sup>105</sup> Breidenstein (2014)

<sup>106</sup> Bastian (2012)

<sup>107</sup> Föh (2012)

<sup>108</sup> Haag & Streber (2014)

→ Einen Bericht über das Helfer/innensystem in der Volksschule Pottendorf finden Sie im Anhang.

## Reflexionsfragen

- Welche Methoden schüler/innenzentrierten Unterrichts habe ich bereits ausprobiert, welche davon sind gut gelungen?
- Wie kann ich (weitere) schüler/innenzentrierte Methoden im Unterricht umsetzen, welche Ressourcen stehen mir zur Verfügung?
- Wie kann ich konkret dazu beitragen, eine Lernkultur der gegenseitigen Unterstützung zu entwickeln?
- Wie kann ich sicherstellen, dass Kinder unterschiedliche Rollen übernehmen und sich wechselweise als Tutor/Tutorin und als Tutand/Tutandin erleben?

### 3.3 Individuelle Lernpläne

Ein individueller Lernplan unterscheidet sich durch seine Kompetenzorientierung vom individuellen Förderplan, der aus der Sonderpädagogik stammt. Ein individueller Lernplan kann als ein Vertrag zwischen Lehrenden und Lernenden auf der Basis eines Stärken-Schwächen-Profiles gesehen werden. Schülerinnen und Schüler sowie Lehrpersonen planen und vereinbaren gemeinsam, welche Kompetenzen gestärkt und weiterentwickelt werden sollen. Auch die Eltern können als wichtige Informationsquelle und Vertragspartnerinnen und -partner miteingebunden werden. Wichtig dabei ist, dass stärkenorientiert vorgegangen wird.<sup>109</sup> Selbst wenn Defizite Anlass für die Erstellung des Lernplans sind, sollten Stärken besondere Berücksichtigung im Plan finden, um das Handlungsrepertoire der Kinder zu erweitern. Individuelle Förderung ist folglich immer als Begabungsförderung zu sehen.<sup>110</sup> Zudem können Stärken auch als Fundament zum Abbau möglicher Schwächen genützt werden.

Sinn und Zweck ist es, mithilfe des individuellen Lernplans zielgerichtet und strukturiert handeln zu können. Er dient als Orientierungshilfe sowohl für die Lehrperson als auch für das einzelne Kind, da eigener Lernstand und Lernfortschritt immer präsent sind. Ein Lernplan ist folglich ein Instrument zur individuellen und ganzheitlichen Förderung, wodurch die Gesamtentwicklung der/des Lernenden transparent gemacht wird.<sup>111</sup>

Der Weg zum individuellen Lernplan umfasst folgende Schritte:

- **Istzustand/Lernstand erfassen:** In einem ersten Schritt werden auf der Basis individueller Beobachtungsergebnisse sowohl die Kompetenzen, Stärken und besonderen Interessen, das Arbeits- und Sozialverhalten als auch Lernprobleme und Schwächen des einzelnen Kindes analysiert. Durch das Einbeziehen der Eltern erhält man wichtige zusätzliche Informationen, die bei der Erstellung des Plans von großem Nutzen sein können.<sup>112</sup> Diese Vorgehensweise regt zudem die Kinder zur Reflexion des eigenen Lernens an, wodurch metakognitive Kompetenzen

---

<sup>109</sup> Haag & Streber (2014)

<sup>110</sup> Kress et al. (2013)

<sup>111</sup> Haag & Streber (2014)

<sup>112</sup> ebd.

angebaut werden. Darüber hinaus erhöht ein gemeinsames Vorgehen die Akzeptanz und motiviert zum Handeln.

- Individuelle Ziele setzen: Aus dem Istzustand lassen sich individuelle Ziele ableiten und konkretisieren, wobei Prioritäten gesetzt werden sollten. Die Ziele werden präzise – im Idealfall als Handlungsanweisung – formuliert (Operationalisierung) und schriftlich fixiert, damit eine anschließende Evaluation sichergestellt ist. Als Ebenen der Zielsetzung kommen sowohl Inhalte und Themen, Methoden und Techniken als auch personale und soziale Kompetenzen in Frage.<sup>113</sup>
- Fördermaßnahmen: Wie die Ziele umgesetzt werden sollen, wird in Form von konkreten Fördermaßnahmen festgelegt. Zu vereinbaren ist außerdem, welche Personen dafür verantwortlich sind, wie lange eine Maßnahme dauern soll und wie ihr Erfolg gemessen wird. Diese Vereinbarung ist anschließend von den Eltern, dem Kind und der Lehrperson zu unterschreiben, wodurch eine stärkere Bindung und ein Verpflichtungsgefühl (Commitment) geschaffen werden.<sup>114</sup>
- Evaluation, Reflexion, Feedback: Bereits während der Umsetzung der Maßnahmen werden laufend Zielsetzung und Entwicklung des Kindes gegenübergestellt und dem/der Lernenden und den Eltern im Sinne einer prozessbegleitenden (formativen) Evaluation rückgemeldet. Bei Zielerreichung können neue Pläne und Zielvereinbarungen entwickelt bzw. bei Nicht- oder Teilerreichung bestehende modifiziert werden.<sup>115</sup>

Ein guter individueller Lernplan zeichnet sich durch folgende Punkte aus:<sup>116</sup>

- Er ist nicht zu umfangreich gestaltet, um die Übersicht zu bewahren.
- Nur realistische, d.h. umsetzbare Maßnahmen und Vorschläge werden in den Plan aufgenommen.
- Besteht der im Förderplan genannte Förderbedarf nicht mehr, sollte das im Plan vermerkt werden, um den Eindruck einer abgebrochenen Förderung zu vermeiden.
- Bei Betreuung des Kindes durch mehrere Lehrpersonen bzw. in Kooperation mit anderen Fachkräften bedarf es der Koordination und Zusammenarbeit.

Zusammengefasst kann festgehalten werden, dass Lernpläne eine Schwerpunktsetzung erleichtern, das Überprüfen der Ziele sicherstellen, den individuellen Lernfortschritt im Auge behalten und dadurch zu einer Qualitätssteigerung im Unterricht beitragen.<sup>117</sup>

→ Unter [www.foerderplaner.de](http://www.foerderplaner.de) kann Software zur Erstellung von Lernplänen heruntergeladen werden (kostenpflichtig).

## Reflexionsfragen

- Inwiefern kann ich mir vorstellen, individuelle Lernpläne in meine Unterrichtstätigkeit mit einzubinden?

---

<sup>113</sup> Höhmann (2005)

<sup>114</sup> Haag & Streber (2014)

<sup>115</sup> Haag & Streber (2014)

<sup>116</sup> Kress et al. (2013)

<sup>117</sup> Höhmann (2005)

- In welcher Weise arbeite ich bei der Erstellung von individuellen Lernplänen mit den Eltern zusammen?
- Wie werden die einzelnen Kinder an der Erstellung individueller Lernpläne beteiligt?
- Wo liegt der Nutzen der Methode für alle Beteiligten? Welche Herausforderungen erlebe ich?

### 3.4 Fördernde Bewertung

Das Verständnis von Lernen als einem selbstgesteuerten Prozess des Kindes sowie das Bild von der Lehrperson als Lernbegleiterin/-begleiter und Gestalterin/Gestalter einer anregenden Lernumgebung spiegeln sich in der Leistungsbewertung wider. Eine neue Lernkultur erfordert demnach auch neue Formen der Bewertung, um dem Anspruch einer individuellen Förderung gerecht zu werden.

Bevor Leistung beurteilt werden kann, bedarf es zunächst der Leistungsfeststellung, bei der es darum geht, wertvolle Informationen über den Wissens- und Kenntnisstand der Schülerin/des Schülers zu erhalten. Im Rahmen der Leistungsbeurteilung bzw. Leistungsbewertung werden die Ergebnisse der Leistungsfeststellung nach bestimmten Kriterien evaluiert, die gemessenen Leistungen also bewertet, und daraus Schlussfolgerungen gezogen.<sup>118</sup> Leistungsbewertung dient demnach einerseits dazu festzustellen, ob die Schülerinnen und Schüler die jeweiligen Lehr- und/oder Lernziele erreicht haben; andererseits soll sie darüber Auskunft geben, wo die individuellen Stärken und Schwächen der Kinder liegen und wo (weitere) Fördermaßnahmen ansetzen können. Pädagogische Diagnostik und eine förderorientierte bzw. fördernde Bewertung stehen im Rahmen der neuen Lernkultur in engem Zusammenhang.<sup>119</sup>

Anregungen für eine fördernde Bewertung für die Praxis sind:<sup>120</sup>

- „Abstimmung auf die Lernziele: ‚Überprüfen, was wichtig, nicht, was leicht zu prüfen ist!‘
- Transparenz und Nachvollziehbarkeit der Leistungsbewertung für die Schülerinnen und Schüler
- Ermutigung und Ansporn für die Schülerinnen und Schüler, ihre Leistungen ständig zu verbessern und aus eigenen Fehlern zu lernen (Fehlerkultur)
- Reflexion über den Unterricht anhand der Ergebnisse der Leistungsbewertungen und Nachjustieren entsprechend den Potenzialen und Bedürfnissen der einzelnen Schülerinnen und Schüler.“

Damit die Leistungsrückmeldung der neuen Lernkultur gerecht wird, muss sie zudem produkt- und prozessorientiert sein. Folglich wird nicht mehr nur das Lernergebnis, sondern ebenso der Lernprozess selbst betrachtet.

Zudem ist im Sinne eines schüler/innenzentrierten Unterrichts auch die Beteiligung der Schülerinnen und Schüler am Beurteilungsprozess essenziell. Beurteilung findet nicht mehr ausschließlich durch die Lehrperson statt, sondern umfasst auch Rückmeldungen durch die Lernenden an sich selbst. Dazu ist es wichtig, die Selbstbeurteilungskompetenz der Kinder möglichst früh zu entwickeln und zu verbessern. Dies hilft dabei, die eigenen Lernfortschritte intensiver wahrzunehmen, was sich

---

<sup>118</sup> Stern (2010)

<sup>119</sup> Geist (2012)

<sup>120</sup> Stern (2010, S. 33)

wiederum positiv auf die eigene Motivation und Anstrengungsbereitschaft auswirkt.<sup>121</sup> Eine fördernde Bewertung unterstützt auch die lernmethodischen Kompetenzen sowie die Metakompetenzen der Kinder. Dadurch baut die Kompetenzerweiterung auf die im Kindergarten angebahnten metakognitiven Lernprozesse auf.

### 3.4.1 Bezugsnormorientierung

Bei der Beurteilung von Leistungen spielt die Bezugsnormorientierung der Lehrpersonen, also die Bevorzugung bestimmter Bezugsnormen, eine wesentliche Rolle. Bezugsnormen sind Kriterien, an denen die Lehrerin/der Lehrer ihre/seine Beurteilung orientiert. Wird die Bewertung am Erreichen bestimmter Lehrziele orientiert, so steht die sachliche Bezugsnorm im Vordergrund. Lehrende mit sozialer Bezugsnormorientierung bewerten die Leistungen der Schülerinnen und Schüler anhand des durchschnittlichen Leistungsniveaus der Klasse, d.h. sie vergleichen die Leistungen der einzelnen Lernenden mit der Leistung der Lerngemeinschaft. Der Nachteil ist, dass dies zu Angebotsgleichheit sowie zur Orientierung des Schwierigkeitsgrads einer Aufgabe ebenfalls am sozialen Bezugssystem und damit zu mangelnder Individualisierung führen kann.

Eine individuelle Bezugsnormorientierung hingegen lässt Individualisierung zu, da Veränderungen der Kompetenzen des einzelnen Kindes beurteilt werden und damit eine Anpassung der Aufgabenschwierigkeit möglich wird. Dadurch können Unter- und Überforderung vermieden, Motivation gesteigert und Angst vor Misserfolg verringert werden.<sup>122</sup>

→ Eine Checkliste zur Selbsterfassung von Bewertungstendenzen ist im Heft 1 der özbf-Handreichungen zur Differenzierung von Lern-, Trainings- und Motivierungsprozessen auf [www.oezbf.at](http://www.oezbf.at) unter Publikationen abrufbar.<sup>123</sup>

### 3.4.2 Möglichkeiten der Leistungsfeststellung

Neben der Leistungsfeststellung durch die Lehrperson gibt es noch andere Möglichkeiten, Leistungen zu erheben. Informationen über den Wissens- und Kenntnisstand können ebenso auf Basis von Selbsteinschätzung durch das Kind gesammelt werden.<sup>124</sup>

Durch die verstärkte Auseinandersetzung der Schülerin/des Schülers mit dem eigenen Lernprozess wird zunehmend Verantwortung für das eigene Handeln erhöht und Lernfortschritte werden bewusster gemacht. Dadurch werden Selbstwirksamkeit und Autonomie erlebt – zwei wesentliche Komponenten eines positiven Selbstkonzepts. Außerdem können erste Zusammenhänge von Lernergebnissen mit bestimmten Handlungen erkannt werden, was wiederum die Entwicklung von Lernstrategien positiv beeinflusst. Hervorzuheben ist, dass Kinder im Volksschulalter erst im Begriff sind, lernmethodische Kompetenzen bzw. Reflexionskompetenzen aufzubauen, z.B. mittels Lerntagebüchern oder Portfolios.<sup>125</sup>

---

<sup>121</sup> Jürgens (2012)

<sup>122</sup> Lehwald (2008)

<sup>123</sup> Download: [http://www.oezbf.at/cms/tl\\_files/Publikationen/Veroeffentlichungen/lehwald\\_1\\_web.pdf](http://www.oezbf.at/cms/tl_files/Publikationen/Veroeffentlichungen/lehwald_1_web.pdf)

<sup>124</sup> Stern (2010)

<sup>125</sup> Schmidinger & Vierlinger (2012)

Neben der Selbsteinschätzung können die Kinder zusätzlich gegenseitig zu ihren Leistungen Stellung nehmen. Der genaue Ablauf muss zuvor mit der Klasse besprochen werden. Zu Beginn wird die Lehrperson ihre Unterstützung anbieten und auf die Qualität und Wertschätzung der gegenseitigen Bewertungen Acht geben.

Gutes Feedback

- versteht sich als nützliche Unterstützung und Anregung
- enthält anerkennende und konstruktive Kritik
- umfasst konkrete Stärken und Schwächen<sup>126</sup>

Rollenspiele eignen sich besonders gut, um konstruktive Rückmeldungen zu üben. Bei der Übernahme einer anderen Perspektive sind zugleich differenziertes Beobachten, soziales Lernen und die (meta-)kognitive Auseinandersetzung mit Lernprozessen gefragt.

### 3.4.3 Formen fördernder Leistungsbewertung

Ein förderndes Bewerten ist nicht mit Benoten gleichzusetzen. Vielmehr geht es darum, dem Kind differenzierte Rückmeldung über seinen Lernprozess zu geben. Dies ermutigt das Kind, an seinen Schwächen zu arbeiten sowie seine Stärken weiter auszubauen, was die Lust am Lernen und das Selbstwertgefühl steigert.<sup>127</sup> Konkret wird den Lernenden aufgezeigt, auf welchem Niveau die eigene Leistung einzuordnen ist, welche Lernfortschritte erreicht wurden und worin die Lernperspektiven für die Zukunft liegen.<sup>128</sup>

#### Verbale Beurteilung

Bei einer verbalen Beurteilung wird die Leistung mit Worten beschrieben. Adressatin/ Adressat ist das Kind selbst, weshalb eine direkte Anrede zu bevorzugen ist, z.B. in Briefform. Bei dieser Variante geht es darum, das Lernverhalten ausführlich zu beschreiben und zu interpretieren, individuelle Stärken hervorzuheben, Fortschritte anzuerkennen und Anreize zur Verbesserung zu geben. Zusätzlich besteht hier Raum, auch überfachliche bzw. Selbst- und Sozialkompetenzen zu würdigen. Bei der Beschreibung ist stets die Nähe zum Kind zu wahren und Anerkennung auszudrücken. Der Bericht soll Bilanz ziehen und gleichzeitig eine Einladung an das Kind sein, über sich selbst und sein Lernen nachzudenken.<sup>129</sup> Auch wenn diese Variante eher aufwändig ist, erhält das Kind eine differenziertere Rückmeldung über seine Stärken und Schwächen als mit einer Ziffernbeurteilung.

#### Pensenbuch

Das Pensenbuch enthält Listen von Lernzielen zur Lernfortschrittsdokumentation sowohl für fachliche als auch überfachliche Kompetenzbereiche. Wurde ein Lernziel erreicht, wird das im Pensenbuch vermerkt, sodass die Kinder wissen, woran sie noch arbeiten müssen. Im Sinne eines ko-konstruktiven Bewertungsprozesses bewerten sich die Schülerinnen und Schüler auch selbst. In Gesprächen mit den

---

<sup>126</sup> Stern (2010, S. 60)

<sup>127</sup> Geist (2012)

<sup>128</sup> Landesinstitut für Schulentwicklung (2009)

<sup>129</sup> Graf & Opitz (2008)

einzelnen Schülerinnen und Schülern sowie ihren Eltern berichtet die Lehrperson mindestens einmal im Semester mithilfe des Pensenbuchs über Leistungsstand und Lernfortschritt und informiert über Lernperspektiven. Das Kind erhält sein Pensenbuch am Ende des Schuljahres als Jahreszeugnis.<sup>130</sup>

→ Berichte über die Umsetzung der Pensenbücher bzw. Lernfortschrittsdokumentationen in den Netzwerkschulen Pottendorf und Markt Allhau finden Sie im Anhang.

### Portfolioarbeit

Es existiert eine Bandbreite an Begriffen und Einsatzmöglichkeiten von Portfolios. Ihre Gemeinsamkeit liegt in der Darstellung der eigenen Kompetenzen anhand ausgewählter Arbeiten, wodurch individuelle Anstrengungen, Fortschritte und Leistungen sichtbar werden.<sup>131</sup>

Mithilfe von Portfolioarbeit gelingt der Wechsel von der Defizitorientierung zur Kompetenzorientierung leichter. Die Schülerinnen und Schüler werden motiviert zu zeigen, was sie können. Durch die Möglichkeit, das eigene Können darzustellen und zu präsentieren, ist Leistung sehr positiv besetzt. Wichtig ist, dass den Kindern zuvor Lernziele und Anforderungen ausreichend mitgeteilt wurden.<sup>132</sup> Die Arbeit mit Portfolios unterstützt Kinder zudem dabei, über ihre eigenen Erfahrungen und Fortschritte zu reflektieren und über die nächsten Lernschritte nachzudenken. Sie lernen dadurch, sich selbst und ihre Fähigkeiten einzuschätzen, und übernehmen nach und nach das Formulieren eigener Lernziele.<sup>133</sup>

Darüber hinaus sind Portfolios geeignet, Eltern oder andere Familienmitglieder am Lernprozess teilhaben zu lassen. Dokumente aus den Portfolios können dazu genutzt werden, um mit den Eltern über das Lernen der Kinder zu kommunizieren. Umgekehrt können Themen und Materialien aus der Familie in den Unterricht integriert werden.<sup>134</sup>

Portfolios eignen sich besonders gut, um an bereits bekannte Methoden aus dem Kindergarten anzuknüpfen, was die Transition erleichtert. Portfolioarbeit kann den Lehrenden dabei helfen, den aktuellen Lern- und Entwicklungsstand der Kinder zu Beginn der Schullaufbahn kennenzulernen. Eine Weitergabe der Portfolios aus dem Kindergarten an die Schule (mit Erlaubnis des Kindes bzw. der Eltern) kann die Vernetzung der Bildungseinrichtungen und die Kontinuität der Bildungsbiografie unterstreichen.

Um den Übergang vom Kindergarten in die Schule zu erleichtern, bieten sich sogenannte Übergangsportfolios an, die z.B. in Niederösterreich bereits verpflichtend sind. Dieses Portfolio kann im letzten Kindergartenjahr angefertigt werden, um zu zeigen, was das Kind schon kann, was es lernen möchte, wo seine Interessen und Stärken liegen etc. Eltern und Kinder können diese Mappe dann zur Schülereinschreibung mitnehmen, sodass die Lehrpersonen einen ersten Einblick erhalten. Auf den Übergangsportfolios aufbauend kann der Unterricht entsprechend gestaltet werden.<sup>135</sup>

---

<sup>130</sup> Stern (2010)

<sup>131</sup> Brunner, Häcker & Winter (2011)

<sup>132</sup> Brunner, Häcker & Winter (2011)

<sup>133</sup> Grace & Shores (2005)

<sup>134</sup> ebd.

<sup>135</sup> Bildungsserver Berlin-Brandenburg (o.J.), Amt der NÖ Landesregierung (2014)

Folgende Portfolios eignen sich für den Schulunterricht:<sup>136</sup>

- Portfolio bester Arbeiten: Hier sammeln die Kinder die besten Arbeiten aus allen Schulfächern, aber auch aus außerschulischen Aktivitäten, wodurch die eigenen Stärken zum Ausdruck gebracht werden. Die Frage, was beste Arbeiten sind, muss vorher individuell oder mit der Klasse geklärt werden.
- Prozess- oder Lernportfolio: Neben fertigen Arbeiten werden auch Notizen, Entwürfe und Überarbeitungen abgelegt, wodurch Lernfortschritte dokumentiert werden können. Diese Art des Portfolios lenkt den Blick auf den Lernprozess.
- Dokumentationsportfolio: Bei dieser Variante werden Dokumente gesammelt, die die Interessen der Kinder widerspiegeln. Ein solches Portfolio kann vielfältig und breit gefächert sein und Materialien von Kunstwerken über Lernjournale bis hin zu Urlaubsberichten enthalten. Dadurch kommt die Individualität jedes Kindes deutlich zum Ausdruck.

Wer entscheidet, welche Arbeiten in das Portfolio gelangen, hängt von der Art des Portfolios ab. Meistens ist es eine gemeinsame Entscheidung von Lehrperson und Kind, es können aber auch Eltern mit einbezogen werden.<sup>137</sup>

Portfolios dienen nicht dazu, die Leistungen der Schülerinnen und Schüler in Vergleich zum Rest der Klasse zu setzen, weshalb eine Standardisierung dem Individualisierungsgedanken widerspricht. Vielmehr geht es darum, auf den individuellen Stärken und Interessen eines Kindes aufzubauen, um dessen Entwicklung ausreichend zu fördern.

→ Einen Bericht über die Portfolioarbeit in der Volksschule Krems-Lerchenfeld finden Sie im Anhang.

### Lernfortschrittsbericht

Wie beim Portfolio sind bei Lernfortschrittsberichten nicht die Lernergebnisse Gegenstand der Bewertung, sondern ebenfalls die Lernprozesse. In der Dokumentation werden Lernerfolge und Leistungssteigerungen beschrieben und anschließend mit den individuellen Lernvoraussetzungen und Lernbedingungen des einzelnen Kindes verglichen. Dazu sind Kenntnisse in der pädagogischen Diagnostik notwendig. Durch eine solche Herangehensweise wird jedes Kind an seinen eigenen Möglichkeiten gemessen, wodurch Unter- und Überforderung vermieden werden können.<sup>138</sup>

### Reflexionsfragen

- Mithilfe welcher Methoden beurteile ich die Leistungen der Schülerinnen und Schüler?
- Ist es möglich, alternative Beurteilungsformen auf Schulebene zu entwickeln und was benötigen wir dazu?
- Inwieweit sind die Kinder meiner Klasse aufgrund ihrer Kindergarten Erfahrungen bereits vertraut mit Portfolios und kann ich daran anknüpfen?

---

<sup>136</sup> Brunner, Häcker & Winter (2011)

<sup>137</sup> Grace & Shores (2005)

<sup>138</sup> Stern (2010)

- In welcher Form gebe ich den Kindern Raum und Zeit für die Bewertung der eigenen Leistungen und helfe ihnen, Selbstbewertungskompetenz zu entwickeln?
- In welcher Form kommuniziere ich Ergebnisse der Leistungsfeststellung an die einzelnen Kinder und ihre Eltern?

## 4 Rahmenbedingungen für Individualisierung

Neben den personalen und professionellen Kompetenzen der Lehrerinnen und Lehrer beeinflussen auch schulische Rahmenbedingungen, wie Gestaltung und Materialausstattung der Räume, Zeitplanung, Teamarbeit, Kooperation mit den Eltern und externen Fachkräften, den Aufbau eines tragfähigen Individualisierungskonzepts.

### 4.1 Raum und Material

Entscheidende Voraussetzung für erfolgreiches Lernen in der Schule ist das Anknüpfen an das Vorwissen der Kinder. Hier bestehen zu Beginn der Schullaufbahn große individuelle Unterschiede zwischen den Kindern. Deshalb bieten Lernumgebungen mit einer pädagogisch gut durchdachten Materialausstattung zur Aneignung von Weltwissen individuelle Bildungsmöglichkeiten. Die Kinder können allein oder in Kooperation mit schon kompetenteren Spiel- und Lernpartnerinnen und -partnern interessengeleitet unterschiedliche Wissensbereiche im Idealfall mit allen Sinnen erkunden.<sup>139</sup>

Eine differenzierte Lernumgebung erfordert für alle Schülerinnen und Schüler (jederzeit) zugängliche Materialien zur freien Nutzung, wie z.B.:

- Lernmaterialien, die dem individuellen Lerntempo und Können entsprechen
- Bücher, Spiele, Karteien, Arbeitsblätter, Sinnesmaterial
- Internet als zeitgemäßes Medium, um Wissen zu erweitern und zu vertiefen
- Ressourcenecken oder Ressourcenräume, die mit besonderen Materialien angereichert sind, z.B. ein Minilabor, Denkspiele, Baubereiche mit herausfordernden Konstruktionsmaterialien etc.<sup>140</sup>

Um im Sinne anschlussfähiger Bildungsprozesse auf ihre Erfahrungen im Kindergarten aufbauen zu können, profitieren Kinder von folgenden räumlichen Angeboten.<sup>141</sup>

- Kinder brauchen nicht nur Räume für konzentriertes Lernen, sondern auch Räume, um im lebhaften Austausch im Klassenverband zu lernen, Räume, um sich zu entspannen, Räume, um ungestört in Partner/innen- oder Gruppenarbeit arbeiten zu können – also Räume, die sowohl zum Lernen als auch zum Verweilen einladen.
- Gestaltung der Innenräume mit Lernbereichen zur freien Nutzung:  
Forschungsecken, Angebote für Rollenspiele und Inszenierungen, Bau- und Konstruktionsbereiche, Bereiche für künstlerische und musische Aktivitäten, Bereiche mit Lernspielen, die vielfältige kognitive und soziale Herausforderungen bieten, sowie Sachbücher oder Bücher für Erstleserinnen und -leser. Unabdingbar ist, dass die Bereiche den Kindern zumindest für einen Teil des Tages frei zur Verfügung stehen, wobei aber nicht immer alles gleichzeitig vorhanden sein muss.
- Gestaltung und Ausstattung des schulischen Außengeländes:

<sup>139</sup> Hanke (2007); Kübler (2012)

<sup>140</sup> Palmstorfer (2006, S. 22)

<sup>141</sup> Kübler (2012); Seydel (2009)

Neben einer gut gestalteten, bewegungs- und spielfördernden Spielplatzausstattung hat sich ein Angebot von Baumaterialien, wie Brettern, Stangen, Rohren etc., als lernanregend erwiesen, um z.B. eine Hütte, ein Tipi, eine Wippe bauen zu können. Weiters bieten eine Wasserentnahmestelle, ein Garten mit Beeten, Kompost etc. zum Pflanzen und Ernten, eine Feuerstelle für Erfahrungen mit dem Element Feuer und verschiedenen Materialzuständen oder zum Kochen (die selbstverständlich nur unter Anwesenheit von Erwachsenen benutzt werden darf) vielfältige Bildungsimpulse.

- Außenräume in der näheren Umgebung:

Hier bieten Waldplätze, Wiesen, Teiche, Bachläufe etc., die wöchentlich oder monatlich besucht werden, um Tiere und Pflanzen im Wechsel der Jahreszeiten zu beobachten, zum Sammeln von Gegenständen, zum Gestalten und naturkundlichen Bestimmen, aber auch zum Lauschen und Singen etc. Möglichkeiten für reichhaltige Lernerfahrungen.

- Außerschulische Lern- und Lebensräume:

Beispielsweise Museen, Bauernhöfe, Produktionsbetriebe, Burgen, Tiergärten ermöglichen als authentische Lernumgebungen Primärerfahrungen und damit ein nachhaltigeres Weltwissen, als über Bücher und Unterricht erworben werden könnte. Wichtig ist, dass solche Besuche interessengeleitet stattfinden, da dann ein bleibender Lerngewinn wahrscheinlicher ist.

Für alle Lern-, Spiel- und Erfahrungsräume gilt, dass die Begleitung durch eine pädagogische Fachkraft erforderlich ist, damit erfolgreiches individuelles Lernen der Kinder unterstützt werden kann. Für eine solche Lernbegleitung hat sich das Schema des „Cognitive Apprenticeship“ mit den Phasen Modeling, Coaching, Scaffolding und Fading als hilfreich erwiesen. Diese vier Phasen beziehen sich auf eine anfängliche Anleitung, mit dem Ziel, das selbstständige Agieren der Kinder zunächst durch Unterstützung und dann durch allmähliches Zurücknehmen der Lehrperson zu erreichen.<sup>142</sup>

Nicht zuletzt leistet auch die Schularchitektur einen wesentlichen Beitrag zum Lernklima, da die Gestaltung der Lernräume den Unterricht wesentlich beeinflusst – „auf den Punkt gebracht: Raumkultur bestimmt Lernkultur“.<sup>143</sup>

## Reflexionsfragen

- Welche Möglichkeiten zur Mitgestaltung der Klassenräume haben die Kinder?
- Woran erkenne ich, dass die Kinder sich in ihrem Klassenraum wohl fühlen?
- Welches Verhalten ermöglicht der Raum (Aktivitäten, Kommunikation, Bewegungsradius)?<sup>144</sup>
- Wie spiegelt der Raum die Vielfalt und Heterogenität der Menschen wider, die sich dort aufhalten?

---

<sup>142</sup> Kübler (2012)

<sup>143</sup> Breidenstein (2014, S. 38)

<sup>144</sup> Schronen & Achten (2011)

## 4.2 Personelle Ressourcen

Individualisierter Unterricht ist nur wirksam durchführbar, wenn dafür ausreichend Personal zur Verfügung steht. Zur Strukturqualität gehört etwa die Bereitstellung eines adäquaten Kontingents an Lehrpersonal bzw. Stunden. „Es geht also – in der Unterrichtspraxis – um das immanente Problem, wie die knappe Ressource Lehrkraft auf die Vielzahl der Schülerinnen und Schüler zu verteilen ist, die ihrer bedürfen.“<sup>145</sup>

### 4.2.1 Beziehung und Lernen

In der Entwicklungspsychologie herrscht Übereinstimmung darüber, dass Kinder vor allem im Rahmen von sozialen Interaktionen und emotionalen Beziehungen lernen.<sup>146</sup> Gemäß der Bindungstheorie von Bowlby<sup>147</sup> entwickeln Kinder dann ein stabiles Identitäts- und Selbstwertgefühl, wenn sie sichere Beziehungserfahrungen machen können. Kinder mit sicheren Beziehungserfahrungen können sich auf selbstbestimmte, individuelle Lernwege begeben und auch eventuelle Misserfolge als Lern- und Entwicklungsanlässe für sich nutzen. Aktuelle Forschungsergebnisse bestätigen, dass Kinder bei Bildungsprozessen sichere Beziehungen brauchen, damit das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten erhalten bleibt und Lernfreude und Anstrengungsbereitschaft auch nach schulischen Misserfolgen nicht nachlassen.<sup>148</sup>

Ein Kind, das sich z.B. aufgrund unsicherer Beziehungserfahrungen allein gelassen fühlt, wird insbesondere bei Misserfolgen eher zu einer negativen Selbstbewertung und mangelndem Selbstvertrauen neigen. Konflikthafte Beziehungen zwischen Schülerin/Schüler und Lehrerin/Lehrer können „die allgemeine Schulanpassung stören und das Engagement der Schulkinder im Unterricht und bei schulischen Aufgaben mindern“.<sup>149</sup>

Konflikthafte Beziehungen beeinflussen zudem die Leistungen der Kinder. Eine Längsschnittstudie mit Erzieherinnen und Erziehern sowie Lehrerinnen und Lehrern über kindliche Bindungserfahrungen in ihrer Wirkung auf die Schulbewährung ergab, dass die Leistungen in Rechnen, Lesen und Schreiben am Ende des ersten Schuljahres auch von beziehungsbezogenen Einflüssen abhängig sind. „Je konfliktreicher eine Beziehung der Schülerinnen und Schüler zu ihren Lehrerinnen und Lehrern war, desto schlechtere Leistungen hatten sie im Rechnen bzw. Lesen und Schreiben.“<sup>150</sup>

Eine notwendige Basis für eine gelingende Beziehung zum Kind ist die Fähigkeit der Pädagogin/des Pädagogen, mit eigenen Emotionen bewusst umzugehen und diese zu reflektieren.

Ebenso wichtig ist die Beziehung der Kinder untereinander. Eine gute Klassengemeinschaft erfordert die Begleitung von Gruppenprozessen ebenso wie die Aufmerksamkeit auf Interaktion und Kommunikation in der gesamten Klasse. Präventive Maßnahmen, klare Regeln und wirkungsvolle Interventionen bei Störungen sind zentrale Anforderungen, die an die Lehrperson gestellt werden.

---

<sup>145</sup> Breidenstein (2014, S. 38)

<sup>146</sup> z.B. Harwardt-Heinecke & Ahnert (2013); Tomasello (1999, 2006); Wygotski (1978)

<sup>147</sup> Bowlby (1969)

<sup>148</sup> Harwardt-Heinecke & Ahnert (2013)

<sup>149</sup> ebd. (S. 821)

<sup>150</sup> ebd. (S. 821)

## 4.2.2 Teamarbeit und Team-Teaching

Die Lehrer/innenkooperation spielt als ein zentrales Merkmal für Schulqualität eine zunehmend wichtige Rolle.<sup>151</sup> In nachweislich guten Schulen ist das Ausmaß der Zusammenarbeit höher sowie die Art der Kooperation zwischen den Lehrerinnen und Lehrern intensiver als in weniger erfolgreichen Schulen.<sup>152</sup>

Es gibt vielfältige Formen der Zusammenarbeit von Lehrenden, wobei in der aktuellen internationalen Diskussion vor allem professionelle Lerngemeinschaften von Lehrenden (professional learning communities) diskutiert werden.<sup>153</sup> Allerdings setzen derartige Teams im Idealfall auch eine Schulorganisation voraus, in der diese Teams über entsprechende Autonomie in der Gestaltung der Curricula, der Zusammensetzung der Klassen und Schüler/innengruppen sowie der Auswahl der Methoden verfügen. Insbesondere in der Schuleingangsphase ist es möglich, sich diesem Konzept z.B. durch die gemeinsame Auswahl der Lerninhalte sowie Mitsprache bei der Klassenzusammensetzung anzunähern.

Eine Möglichkeit der Zusammenarbeit ist die kollegiale Hospitation und gegenseitige Beratung im Sinne kollegialen Coachings. In jenen Schulen, in welchen die kollegiale Hospitation bereits eingeführt wurde, wird diese von den Beteiligten als Chance zur beruflichen Professionalisierung gesehen.<sup>154</sup>

Eine spezifische Form der Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern stellt das Team-Teaching dar. In der Regel unterrichten dabei zwei Lehrpersonen in einer Klasse. Es können auch zwei Klassen zusammengeführt werden, in denen verschiedene Lehr- und Lernformen von zwei Lehrerinnen/Lehrern geplant und durchgeführt werden.<sup>155</sup>

Gemeinsame pädagogische Überzeugungen der Lehrpersonen und gesicherte organisatorische Bedingungen, insbesondere hinsichtlich zeitlicher und räumlicher Ressourcen, sind Voraussetzungen für gelingende schüler/innenbezogene Individualisierung.<sup>156</sup> Der Aufbau einer nachhaltigen Zusammenarbeit kann durchaus zwei bis drei Jahre dauern.<sup>157</sup> Während und nach dieser Aufbauphase erschließt sich das hohe Potenzial des Team-Teachings für die Unterrichtsentwicklung. Es bietet den organisatorischen Rahmen für erweiterte Lehr- und Lernformen, die selbstständiges und selbstverantwortliches Lernen fördern, ermöglicht eine intensivere Betreuung der Schulkinder und motiviert die Lehrkräfte durch gegenseitige Ideenbringung und Reflexion zu pädagogischen Innovationen.

---

<sup>151</sup> vgl. u.a. Ditton, Arnoldt & Bornemann (2002); Fend (1986, 2001); Rolf (1998)

<sup>152</sup> Terhart & Klieme (2006, S. 163)

<sup>153</sup> Bosen & Hübner (2012)

<sup>154</sup> Hofmann (2008)

<sup>155</sup> vgl. Hildebrandt & Maienfisch (2014)

<sup>156</sup> Groeben & Kaiser (2012)

<sup>157</sup> Stöckli & Stebler (2011)

## Reflexionsfragen

- Wie kann ich zur Veränderung der Rahmenbedingungen beitragen, um die Zusammenarbeit der Lehrerinnen und Lehrer hinsichtlich Unterrichtsplanung, Lernbegleitung und Leistungsbewertung zu ermöglichen?<sup>158</sup>
- Habe ich Vertrauen in die Kooperation mit meinen Kolleginnen und Kollegen? Gibt es an der Schule eine „Vertrauenskultur“?<sup>159</sup>
- Welche Reflexions- und Feedbackkultur ist an der Schule etabliert?
- Sind alle Kolleginnen und Kollegen gleichberechtigt und wird die Verantwortung geteilt?

### 4.3 Zeitliche Ressourcen

Die Schaffung von kindgemäßen Zeitstrukturen ist ebenfalls ein wichtiges Qualitätsmerkmal von Unterricht.<sup>160</sup> Die Frage, wie Lernen im eigenen Rhythmus ermöglicht werden kann, ist mit der Frage, wie Lernen gelingen kann, untrennbar verbunden. Für Schulen stellt sich daher die Frage: Wie kann ein Stundenplan aussehen, der Brüche verhindert, Spannungen ausgleicht, günstige Lernbedingungen ermöglicht und gleichzeitig den Fächerkanon nicht außer Acht lässt?<sup>161</sup>

Eine Zeitgestaltung, die bestmögliche individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler zum Ziel hat, ist durch einen rhythmisierten Ablauf des Schultags mit einem Wechsel aus Lernzeiten, Entspannung und fremd- bzw. selbstbestimmten Aktivitäten gekennzeichnet.<sup>162</sup>

Zu einer kindgerechten Rhythmisierung gehören „eine Phasengliederung, die Zeit zum Verweilen und Vertiefen lässt, das Ausbalancieren strukturierter und offener Angebote sowie der Wechsel zwischen zielorientierten und zielfreien Phasen einerseits und zwischen Bewegung und Ruhe andererseits“<sup>163</sup> ermöglicht.

Im Sinne der Partizipation wird die geplante Zeitstruktur für Kinder transparent gemacht und diese werden zunehmend bei der Gestaltung der Rhythmisierung miteinbezogen. Der geplante Tagesablauf wird am Morgen besprochen, symbolisch zur Orientierung und Sicherheit veranschaulicht sowie am Ende des Tages reflektiert.

Gute Zeitstrukturen, die auch die Bedürfnisse der Lehrkräfte berücksichtigen, sind ein weiteres Qualitätskriterium. In eigens dafür vorgesehenen Präsenzzeitfenstern wird dem pädagogischen Personal die Möglichkeit zum Austausch gegeben, um in der Unterrichtsvorbereitung sowie der Lernstandsdiagnose kooperieren zu können. Die Präsenz des pädagogischen Personals in der Schule über die reguläre Unterrichtszeit hinaus führt zudem zu einem verbesserten Verhältnis zwischen Lehrenden und Kindern.<sup>164</sup>

---

<sup>158</sup> Groeben & Kaiser (2012)

<sup>159</sup> Gräsel, Fußangel & Pröbstel (2006); Rosenholtz (1991)

<sup>160</sup> Stöckli & Stebler (2011)

<sup>161</sup> Groeben & Kaiser (2012)

<sup>162</sup> Buddenberg, Wendt, Hornberg & Bos (2014)

<sup>163</sup> Stöckli & Stebler (2011, S. 14)

<sup>164</sup> Pfeifer, Bergmann & Holtappels (2008)

## Reflexionsfragen

- Welche Wahl- und Entscheidungsmöglichkeiten haben die Kinder bezüglich der Zeitgestaltung?<sup>165</sup>
- Wie kann es gelingen, Kindern Zeit für das Lernen in ihrem individuell unterschiedlichen Tempo zu ermöglichen?
- Wie kann ich starre Zeitvorgaben zugunsten einer flexiblen Tagesgestaltung aufbrechen?
- Welche Zeitressourcen lassen sich durch die Kooperation der Lehrpersonen gewinnen?

### 4.4 Begleitung von Transitionen

„Transitionen sind tiefgreifende Umstrukturierungen im Leben eines Menschen, die mit einem Anstieg von Belastungsfaktoren verbunden sind und deren Bewältigung vom Kind und seinen Bezugspersonen ein hohes Ausmaß an Transitionskompetenz erfordert.“<sup>166</sup>

Gut bewältigte und positiv verlaufene Übergänge vom Elternhaus in eine elementare Bildungseinrichtung und später vom Kindergarten in die Schule begünstigen die Weiterentwicklung des Kindes und sind Grundlage für eine erfolgreiche Bewältigung zukünftiger Transitionen, z.B. den Übergang in eine nachfolgende Bildungseinrichtung.

Der Eintritt in die Schule bedeutet nicht nur für das Kind eine Veränderung der eigenen Wahrnehmung („Nun bin ich ein Schulkind!“), auch die Familie muss sich neuen Aufgaben und Erwartungen stellen. Wertschätzende, gegebenenfalls in unterschiedlichen Sprachen formulierte Informationen können Unsicherheiten und falsche Vorannahmen beseitigen und dadurch für alle Beteiligten eine gute Basis für künftige Bildungspartnerschaften darstellen.

Notwendig ist ein konsistentes Bildungssystem, beginnend in elementaren Bildungseinrichtungen, dessen Grundlage die Fokussierung auf das Kind als Ko-Konstrukteur seiner Bildung darstellt.

Fortlaufende Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren sowie Evaluationsmöglichkeiten, die individuelle Entwicklungsverläufe aufzeigen und nicht Kinder oder sogar Institutionen miteinander vergleichen, erleichtern Transitionen und unterstützen die Kontinuität von Bildungsbiografien.<sup>167</sup> Die zunehmende Bereitschaft, über den Tellerrand hinweg auf angrenzende Bildungseinrichtungen zu blicken, kann bisher brach liegende Ressourcen „wecken“ und zur Weiterbildung aller Beteiligten beitragen.

Dafür erforderliche Kompetenzen der Pädagoginnen und Pädagogen sind einerseits Fach-, andererseits personale Kompetenzen. Erstere beschreiben u.a. das Wissen über die Bedeutung der Einbindung der Familien in den Transitionsprozess und über deren individuelle Bewältigungskompetenzen. Die personalen Kompetenzen umfassen beispielsweise den Austausch im Team sowie mit Pädagoginnen und Pädagogen aus anderen Bildungseinrichtungen, aber auch mit Eltern, denen mit Respekt und Wertschätzung begegnet wird. Die Lehrperson reflektiert dabei mögliche eigene Vorurteile gegenüber den Familien und ist um eine gleichberechtigte Kommunikation bemüht.<sup>168</sup>

---

<sup>165</sup> Holtappels (1997)

<sup>166</sup> Charlotte Bühler Institut (2009, S. 22)

<sup>167</sup> Fthenakis (2007, S. 11)

<sup>168</sup> Albers & Lichtblau (2014)

Folgende Aspekte unterstützen eine förderliche Transitionsbegleitung:

- Anpassungen des Lehrplans und der Schulorganisation an die Anforderungen, die mit einer verlängerten Schuleingangsphase in Kooperation mit elementaren Bildungseinrichtungen einhergehen, können z.B. durch kooperativ gestaltete Schülereinschreibungen und einen intensiven Austausch zwischen Kindergarten, Hort und Schule erfolgen.<sup>169</sup>
- Die Integration von Methoden, die Kindern und Eltern aus dem Kindergarten bekannt sind, in den Schulalltag, wie etwa Fortführung von bewährten Dokumentationsmethoden (Portfolios, Lerngeschichten etc.), Lernen im Spiel<sup>170</sup>, Lernen durch Ausprobieren und Entdecken sowie die Beachtung und Einbeziehung der im BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen<sup>171</sup> formulierten Prinzipien sichern die kontinuierliche Fortsetzung von kindlichen Bildungserfahrungen im Schulunterricht.
- Gegenseitiges Vertrauen in die Fachkompetenz aller beteiligten Institutionen wie Kindergarten, Schule und Hort sowie eine „wechselseitige Offenheit und Neugier für die Methoden und didaktischen Prinzipien, Bildungsangebote, Wünsche, Erwartungen und Herausforderungen der Kolleginnen und Kollegen der jeweils anderen Bildungsinstitution, gegenseitige Hospitationen sowie Wertschätzung für die dort geleistete Bildungsarbeit“<sup>172</sup> sind nicht nur vorbildgebend für die Kinder, sondern steigern die Bildungsqualität in allen Einrichtungen.

## Reflexionsfragen

- Auf welche Ressourcen greife ich in eigenen Transitionssituationen zurück?
- Wann und in welcher Weise werden Übergänge – bewältigte oder bevorstehende – im Unterricht thematisiert? Wie werden Übergänge begleitet und unterstützt?
- Wie beziehe ich die Eltern der Kinder in die Transitionsbegleitung ein?
- Wodurch gelingt es, an die Erfahrungen aus der Kindergartenzeit anzuknüpfen bzw. diese wahrnehmbar werden zu lassen?
- Welche (Lern-)Methoden des Kindergartens kenne ich? Welche berücksichtige ich in der Unterrichtsgestaltung?

---

<sup>169</sup> Bründel (2005)

<sup>170</sup> BMUKK (2012)

<sup>171</sup> Charlotte Bühler Institut (2009)

<sup>172</sup> Charlotte Bühler Institut (2014, S. 9)

## 4.5 Bildungspartnerschaften

Ein ko-konstruktives Bildungsverständnis betont die Bedeutung der (Lern-)Umwelt für die Bildungsbiografie der Kinder. Die Kooperation und Vernetzung der Schule mit wichtigen Bildungspartnerinnen und -partnern bereichern den Unterricht und nutzen vorhandene Ressourcen bestmöglich für das Lernen der Kinder.

### 4.5.1 Bildungspartnerschaft mit Kindergärten

Neben den Eltern ist der Kindergarten der wichtigste Bildungspartner im Zuge der Transition vom Kindergarten in die Volksschule bzw. der Schuleingangsphase. Das Bewusstsein um die gemeinsame Verantwortung aller beteiligten Erwachsenen bei der Begleitung eines wichtigen kindlichen Lebensabschnitts sollte durch gegenseitige Achtung und Wertschätzung getragen sein.

Standortspezifische Formen der gegenseitigen Hospitation der Fachkräfte, gegenseitige Besuche oder gemeinsame Aktionen von Kindergarten- und Schulkindern wie zum Beispiel Sportveranstaltungen, gemeinsames Singen oder Theaterspielen, Projektstage zu speziellen Themen etc. können sich während der gesamten Schuleingangsphase als nachhaltige Formen der Kooperation etablieren. Unverzichtbar für die Anschlussfähigkeit von Bildungserfahrungen sind institutionenübergreifende pädagogische Absprachen und die Weiterführung von Methoden. Lernen im Spiel, projektorientiertes Arbeiten, Aufbau auf bisherigem Wissen sowie auf bisher erworbenen Kompetenzen der Kinder mindern das Risiko von Brüchen im Bildungsverlauf und vermitteln Vertrauen und Sicherheit durch die Kontinuität von bereits Bekanntem. Wichtigster Motor am Übergang zur Schule ist für fast alle Kindergartenkinder die Vorfreude auf ihre neue Rolle als Schulkind und darauf, nun viel Neues zu lernen und endlich zu den „Großen“ zu gehören. Das Fördern und Erhalten dieser Vorfreude auf die Schule und auf schulisches Lernen sollte daher eine der wichtigsten gemeinsamen Aufgaben der begleitenden Erwachsenen aus Kindergarten, Familie und Schule sein.<sup>173</sup>

### Reflexionsfragen

- In welcher Form beteilige ich mich am Austausch zwischen Kindergarten und Schule?
- Wie kann eine institutionenübergreifende fachliche Wertschätzung für die Kolleginnen und Kollegen aus dem Kindergarten zum Ausdruck kommen?
- Welche Methoden und Ansätze des Kindergartens kann ich in den Schulalltag integrieren?
- Wo sehe ich Möglichkeiten für Bildungskooperationen (z.B. gemeinsame Projekte, Peer-Learning, fachlicher Austausch) während des Schuljahres?

→ Einen Bericht über die Bildungspartnerschaft Kindergarten-Volksschule am Campus Monte Laa finden Sie im Anhang.

---

<sup>173</sup> Griebel & Niesel (2011)

## 4.5.2 Bildungspartnerschaft mit Eltern

Im zeitlichen Umfeld von Bildungsübergängen herrscht ein besonders großer Informations- und Beratungsbedarf auf Seiten der Eltern. Der Schuleintritt des Kindes ist für Eltern in doppelter Hinsicht eine Herausforderung, da sie zum einen den Übergang ihres Kindes vom Kindergarten in die Volksschule begleiten, zum anderen selbst einen Übergang zu einer neuen Phase als „Eltern eines Schulkindes“ zu bewältigen haben. Beim Übergang vom Kindergarten zur Volksschule sollte daher ein kontinuierlicher Informationsaustausch zwischen allen Beteiligten gewährleistet sein. Regelmäßige und anlassunabhängige Austauschmöglichkeiten zwischen pädagogischen Fachkräften und Eltern bilden einen zentralen Baustein einer langfristigen und funktionierenden Kommunikationsbeziehung zwischen Schule und Elternhaus.<sup>174</sup>

Die Willkommens- und Begegnungskultur einer Schule ist ein wichtiges Qualitätsmerkmal. Insbesondere dann, wenn sich eine Schule zu einer innovativen Profilbildung entscheidet, ist der Konsens mit den Eltern unverzichtbar. Von Seiten der Schule haben sich u.a. folgende Angebote vor und zum Schulanfang bewährt:

- Treffen für Kinder und Eltern der neuen Klasse zum gegenseitigen Kennenlernen innerhalb der Klassengemeinschaft werden zu Beginn des Schuljahres organisiert.<sup>175</sup>
- Über die Beratungsangebote der Schule und ihrer außerschulischen Partnerinnen und Partner (z.B. Schulpsychologie, Schulärztin/-arzt, soziale Dienste) sind alle Eltern frühzeitig informiert.
- Neben den Elternabenden am Schulanfang werden mit den Eltern gemeinsame Projekte, Veranstaltungen und Feste organisiert. Im Laufe des Schuljahres haben die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, (besondere) Leistungen im Beisein der Eltern zu präsentieren; es werden Stationenlernen oder Buchstabenfeste mit den Eltern durchgeführt.<sup>176</sup>

Im Austausch zwischen Eltern und Schule wird geklärt, welche Ressourcen und Kompetenzen die jeweilige Familie hat und in welcher Weise diese zum bestmöglichen Bildungserfolg des Kindes genutzt werden können.<sup>177</sup> Eltern können somit ihre Kompetenzen auf vielfältige Weise als Expertinnen und Experten von außen einbringen.<sup>178</sup> So erfahren sie, dass auf ihr Kind und ihre individuelle Situation Bezug genommen wird.<sup>179</sup> Auch Kinder profitieren in ihren intellektuellen, emotionalen und sozialen Kompetenzen, wenn ihnen bewusst ist, dass Eltern und pädagogisches Personal „gemeinsam zu ihrem Besten beitragen“.<sup>180</sup>

Vor diesem Hintergrund ist die Erarbeitung eines Konzepts zur Elternkooperation in der Schule gefragt, um eine wertschätzende und reflektierte Zusammenarbeit, insbesondere bei herausfordernden Familiensituationen, sicherzustellen. Ein solches Konzept hat eine Steigerung der Professionalität der Lehrkräfte zur Folge, was sich insgesamt positiv auf die Zusammenarbeit mit den Eltern auswirkt. Alle Pädagoginnen und Pädagogen sind gefordert, ihre eigenen pädagogischen Überzeugungen transparent zu machen und klar zu formulieren. Dies kann zwar mit Konflikten verbunden sein, stellt

---

<sup>174</sup> Groeben & Kaiser (2012)

<sup>175</sup> Neuhaus, Haug-Schnabel & Bensel (2013)

<sup>176</sup> Groeben & Kaiser (2012)

<sup>177</sup> Neuhaus, Haug-Schnabel & Bensel (2013)

<sup>178</sup> Groeben & Kaiser (2012)

<sup>179</sup> Irskens (2006)

<sup>180</sup> Lepenies (2008, S. 177)

aber eine notwendige Voraussetzung dar, um im Team der Schule eine gemeinsame tragfähige Basis zu erarbeiten. „Die Pädagogen und Pädagoginnen wissen, was sie tun, können viel deutlicher und differenzierter darstellen, warum sie es tun und können dies auch den Eltern vermitteln. Die Sicherheit, die man in der Zusammenarbeit mit den Eltern dadurch gewinnt, ist ein erheblicher Zuwachs an Qualität.“<sup>181</sup> Die Möglichkeiten und Grenzen des Bildungsauftrags der Schule können so klarer kommuniziert werden.

## Reflexionsfragen

- Welche Angebote zur Gestaltung des Übergangsprozesses gibt es von den beteiligten Institutionen (Kindergarten, Volksschule) für Eltern?
- Welche Maßnahmen vermitteln Eltern, dass sie in der Schule willkommen sind?
- Wie gebe ich unsicheren Eltern Orientierung und Wertschätzung?<sup>182</sup>
- Wie werden wichtige Fragen über das Kind und seine Lebenssituation sowie die der Eltern unter Berücksichtigung der Privatsphäre erfragt und dokumentiert?
- Wie gehe ich auf die spezielle Situation von Familien mit geringen deutschen Sprachkenntnissen, mit anderem kulturellen und/oder religiösen Hintergrund oder mit einem chronisch kranken oder behinderten Kind ein?

### 4.5.3 Bildungspartnerschaft mit externen Fachkräften

Der Bildungs- und Entwicklungsstand von Kindern ist sehr viel stärker auf den Einfluss der Familie als auf den Einfluss außerfamiliärer Bildungseinrichtungen zurückzuführen.<sup>183</sup> Daher sollte die Bedeutung rechtzeitiger präventiver Hilfen für Familien und damit die Zusammenarbeit mit externen Netzwerkpartnerinnen und -partnern wie Jugendämtern, Kinderärztinnen und -ärzten, Kinderpsychologinnen und -psychologen etc. nicht unterschätzt werden.<sup>184</sup> Die Schule ist eine wichtige Drehscheibe für Information und Vernetzung, die alle Kinder und Eltern erreichen muss.

Ein individualisierter Unterricht berücksichtigt spezifische Lernvoraussetzungen und Unterstützungsbedarf der einzelnen Kinder. Kooperationen mit externen Partnerinnen und Partnern können die Lehrpersonen entlasten, wie z.B. die Zusammenarbeit mit Lern- und Lesepatinnen und -paten. Besonders begabte Kinder profitieren beispielsweise von Mentorinnen und Mentoren, die ihre Expertise zur Verfügung stellen.

Um insbesondere für benachteiligte Familien gute Unterstützung anbieten zu können, ist eine Vernetzung der großen Vielfalt an Angeboten und Programmen für Familien anzustreben. Dazu bedarf es einer intensiven Kooperation der Fachleute des psychosozialen Netzwerkes untereinander.<sup>185</sup> Die Schule kann hier eine wichtige Rolle übernehmen, indem sie das vielfältige Angebot von familienunterstützenden Maßnahmen in ihrer Region für Eltern transparent macht.

---

<sup>181</sup> Hebenstreit-Müller & Karkow (2006, S. 132)

<sup>182</sup> Irskens (2006, S. 214 f.)

<sup>183</sup> Tietze et al. (2013)

<sup>184</sup> Drosten (2014)

<sup>185</sup> Drosten (2014)

Weiters ermöglicht die Institution Schule einen Zugang zu Angeboten außerschulischer Bildung und Kultur. Die Schule versteht sich als Kooperationspartnerin von kulturellen Einrichtungen wie Bibliotheken, Vereinen, Museen oder Theatern, die je nach individuellen Interessen der Kinder einbezogen werden. Hier gilt es, ein Netzwerkwissen nicht allein über die Struktur, sondern auch über die Qualität der Angebote aufzubauen.<sup>186</sup>

Vor allem für ganztägige Schulformen können eine Reihe von außerschulischen Kooperationspartnerinnen und -partnern gewonnen werden: Sportvereine, Musikschulen, Bibliotheken, Freizeiteinrichtungen, Altersheime etc.

### Reflexionsfragen

- Welche psychosozialen Angebote und familienunterstützenden Dienste für Eltern und Kinder kenne ich?
- Welche Angebote externer Partnerinnen und Partner werden in den Schulalltag eingebunden?
- In welcher Form nütze ich kulturelle Angebote in der Umgebung der Schule? Nach welchen Kriterien wähle ich diese aus?

---

<sup>186</sup> Neuhaus, Haug-Schnabel & Bense (2013)

## Literatur

- Akgün, M. & Strätz, R. (2007). Fachtage: Bildungsprozesse in Kita und Grundschule. TransKiGs NRW. [online]. URL: <http://www.bug-nrw.de/cms/upload/pdf/bildverst.pdf> [01.06.2015].
- Albers, T. & Lichtblau, M. (2014). Inklusion und Übergang von der Kita in die Grundschule: Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.
- Amt der NÖ Landesregierung (2014). Bildungs- und Betreuungseinrichtungen in Niederösterreich besucht. [online]. URL: [http://www.noe.gv.at/Presse/Pressedienst/Pressearchiv/111248\\_bildungseinrichtungen.html](http://www.noe.gv.at/Presse/Pressedienst/Pressearchiv/111248_bildungseinrichtungen.html) [29.05.2015].
- Anti-Bias-Werkstatt (2015). Was ist der Anti-Bias-Ansatz? [online]. URL: <http://www.anti-bias-werkstatt.de/?q=de/content/was-ist-der-anti-bias-ansatz> [01.06.2015].
- Barachino, R., Bollig, S., Fritzen, B. & Groß, S. (2006). Schau an. Eine Arbeitshilfe zur Beobachtung und Dokumentation in Kindertageseinrichtungen. Trier: Diözesan-Caritasverband Trier e.V. [online]. URL: [http://kita.bildung-rp.de/fileadmin/downloads/PDF\\_s/schau\\_an.pdf](http://kita.bildung-rp.de/fileadmin/downloads/PDF_s/schau_an.pdf) [28.05.2015].
- Bartnitzky, H., Hecker, U. & Lassek, M. (Hrsg.). (2012). Individuell fördern – Kompetenzen stärken. In der Eingangsstufe (Kl. 1 und 2). Frankfurt am Main: Grundschulverband e.V.
- Bastian, J. (2012). Schüler als Lernhelfer. Erfahrungen – Begründungen – Schwierigkeiten. Pädagogik 6, 6-9.
- Bensel, J. & Haug-Schnabel, G. (2005). Kinder beobachten und Entwicklung dokumentieren. Kindergarten heute spezial, 5. Freiburg: Herder.
- Bildungsserver Berlin-Brandenburg (o.J.). Das Übergangsportfolio. [online]. URL: <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/schulqualitaet/lehren-lernen/uebergang-kita-grundschule/gorbiks-transfer/gorbiks-uebergangsportfolio/> [29.05.2015].
- Bm:bwk (Hrsg.). (2001). Grundsatzlerlass zum Projektunterricht. Tipps zur Umsetzung. Wien: bm:bwk.
- BMBF (2014). Pädagogische Diagnostik. [online]. URL: [http://www.sqa.at/pluginfile.php/785/mod\\_data/intro/reader\\_paedagogische\\_diagnostik.pdf](http://www.sqa.at/pluginfile.php/785/mod_data/intro/reader_paedagogische_diagnostik.pdf) [28.05.2015].
- BMUKK (2012). Lehrplan der Volksschule. Wien: öbv&hpt.
- Bohl, T. & Kucharz, D. (2010). Offener Unterricht heute. Konzeptionelle und didaktische Weiterentwicklung. Weinheim: Beltz.
- Bonsen, M. & Hübner, C. (2012). Unterrichtsentwicklung in Professionellen Lerngemeinschaften. In K.-O. Bauer & N. Logemann (Hrsg.), Effektive Bildung (S. 55-76). Münster: Waxmann.
- Booth, T., Ainscow, M. & Kingston, D. (2006). Index für Inklusion. Lernen, Partizipation und Spiel in der inklusiven Kindertageseinrichtung entwickeln. Deutschsprachige Ausgabe. Bristol, UK: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE) (Übersetzung Frankfurt/Main: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft).
- Bowlby, J. (1969). Bindung. Eine Analyse der Mutter-Kind-Beziehung. München: Kindler.
- Breidenstein, G. (2014). Die Individualisierung des Lernens unter den Bedingungen der Institution Schule. In B. Kopp, S. Martschinke, M. Munser-Kiefer, M. Haider, E.-M. Kirschhock, G. Ranger & G. Renner (Hrsg.), Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft (S. 35–50). Wiesbaden: Springer VS.
- Breit, S. (Hrsg.). (2011a). BESK, Version 2.0. Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz in Deutsch von Kindern mit Deutsch als Erstsprache. Salzburg: BIFIE im Auftrag des BMUKK.
- Breit, S. (Hrsg.). (2011b). BESK-DaZ, Version 2.0. Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz in Deutsch von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache. Salzburg: BIFIE im Auftrag des BMUKK.

- Bründel, H. (2005). *Wie werden Kinder schulfähig? Was der Kindergarten leisten muss*. Freiburg: Herder.
- Brunner, I., Häcker, T. & Winter, F. (2011). *Das Handbuch Portfolioarbeit: Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung*. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Buddenberg, M., Wendt, H., Hornberg, S. & Bos, W. (2014). *Lehrerkooperationen an Grundschulen mit unterschiedlicher Zeitstruktur*. In M. Pfeifer (Hrsg.), *Schulqualität und Schulentwicklung. Theorien, Analysen und Potenziale. Festschrift für Heinz Günter Holtappels* (S. 112-138). Münster: Waxmann.
- Charlotte Bühler Institut im Auftrag der Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien & BMUKK (2009). *Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich*. Wien: BMUKK.
- Charlotte Bühler Institut im Auftrag des bmwfj (2010). *Modul für das letzte Jahr in elementaren Bildungseinrichtungen. Vertiefende Ausführungen zum „Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan“*. Wien: bmwfj.
- Charlotte Bühler Institut im Auftrag des BMBF (2014). *Leitfaden zur sprachlichen Förderung am Übergang vom Kindergarten in die Grundschule*. Wien: BMBF.
- Cueni, M., Burger, M., Egloff, G. & Gelzer, H. (1999). *Beobachten in Kindergarten und Schule. Beobachten als Grundlage der pädagogischen Arbeit*. Aargau: Verband KindergärtnerInnen Schweiz.
- DAZ Lernwerkstatt Glossar. [online]. URL: <http://daz-lernwerkstatt.de/glossar/scaffolding/> [29.05.2015].
- Diller, A., Leu, H. R. & Rauschenbach, T. (2010). *Wie viel Schule verträgt der Kindergarten? Annäherung zweier Lernwelten*. München: DJI.
- Ditton, H., Arnoldt, B. & Bornemann, E. (2002). *Entwicklung und Implementation eines extern unterstützten Systems zur Qualitätssicherung an Schulen – QuaSSU*. In M. Prenzel & J. Doll (Hrsg.), *Bildungsqualität von Schule: Schulische und außerschulische Bedingungen mathematischer, naturwissenschaftlicher und überfachlicher Kompetenzen* (S. 374-389). Weinheim: Beltz.
- Dreier, A. (2010). *Was tut der Wind, wenn er nicht weht?: Begegnungen mit der Kleinkindpädagogik in Reggio Emilia* (7., neu gestaltete Auflage). Berlin: Cornelsen scriptor.
- Drosten, R. (2014). *Hilfe, die ankommt. Mit Netzwerkarbeit mehr erreichen!* Kita Aktuell ND 10, 224-226.
- Eichelberger, H. (2007). *Festrede anlässlich der Verleihung des Wissenschaftspreises für kindgemäße Pädagogik am 22. Mai 2007 im Bundesministerium für Unterricht, Kultur*. Wien: Köck Privatstiftung.
- Fend, H. (1986). *„Gute Schulen – schlechte Schulen“*. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. *Die Deutsche Schule* 78, 275-293.
- Fend, H. (2001). *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung* (2., bereinigte Aufl.). Weinheim: Juventa.
- Fensterwald, M. & Grassinger, R. (2006). *Systemische Begabungsförderung im Vorschulbereich*. In A. Ziegler, T. Fitzner, H. Stöger & T. Müller (Hrsg.), *Beyond Standards. Hochbegabtenförderung weltweit – frühe Förderung und Schule*. Bad Boll: Akademie Multimedia 4.
- Föh, M.-J. (2012). *Helfersystem im individualisierten Unterricht*. *Pädagogik*, 6, 10-14.
- Fthenakis, W. E. (2007). *Auf den Anfang kommt es an*. *Betrifft Kinder*, 08-09, 6-17.
- Fthenakis, W. E. (2009). *Bildung neu definieren und hohe Bildungsqualität von Anfang an sichern*. *Betrifft Kinder*, 3, 6-10.
- Fthenakis, W. E. (2010). *Der Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen: ein umstrittenes Terrain?* [online]. URL: <https://www.familienhandbuch.de/kindertagesbetreuung/erziehung-im->

kindergarten/der-bildungsauftrag-in-kindertageseinrichtungen-ein-umstrittenes-terrain  
[01.06.2015].

- Geist, S. (2012). Fördernde Bewertung. *Pädagogik*, 2, 6-9.
- Generalversammlung der Vereinten Nationen (1989). *Die Rechte des Kindes*. Ravensburg: Ravensburger Buchverlag.
- Gisbert, K. (2004). *Lernen lernen. Lernmethodische Kompetenzen von Kindern in Tageseinrichtungen fördern*. Weinheim: Beltz.
- Grace, C. & Shores, E. F. (2005). *Das Portfolio-Buch für Kindergarten und Grundschule*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Graf, U. (2010). Bildungs- und Lerngeschichten als anschlussfähiges und interinstitutionelles Bindeglied. In A. Diller, H. R. Leu & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Wie viel Schule verträgt der Kindergarten? Annäherungen zweier Lernwelten*. München: DJI Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Graf, U. & Moser Opitz, E. (2008). *Diagnostik und Förderung im Elementarbereich und Grundschulunterricht. Lernprozesse wahrnehmen, deuten und begleiten. Entwicklungslinien der Grundschulpädagogik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Gräsel, C., Fußangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik* 52, 205-219.
- Griebel, W. & Niesel, R. (2011). *Beiträge zur Bildungsqualität: Transitionen. Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen*. Berlin: Cornelsen.
- Groeben, A. von der & Kaiser, I. (2012). *Werkstatt Individualisierung. Unterricht gemeinsam verändern; Praxisbeispiele aus vielen Schulen*. Hamburg: Bergmann + Helbig.
- Haag, L. & Streber, D. (2014). *Individuelle Förderung. Eine Einführung in Theorie und Praxis*. Weinheim: Beltz.
- Haas, S. (2013). *Das Lernen feiern. Lerngeschichten aus Neuseeland*. Weimar: verlag das netz.
- Hanke, P. (2007). *Anfangsunterricht. Leben und Lernen in der Schuleingangsphase*. Weinheim: Beltz.
- Harrison, C. (2005). *Young gifted children. Their search for complexity and connection*. Exeter, NSW: Inscript.
- Hartmann, W. (1997). Das Wiener Spielprojekt. Eine Langzeituntersuchung zum Spiel in der Grundschule. *Erziehung und Unterricht*, 5/6, 613-621.
- Hartmann, W., Hajszan, M. Pfohl-Chalaupek, M., Stoll, M. & Hartel, B. (2009). *Sprache, Kommunikation und Literacy im Kindergarten*. Wien: hpt.
- Harwardt-Heinecke, E. & Ahnert, L. (2013). Bindungserfahrungen in Kindergarten und Schule in ihrer Wirkung auf die Schulbewährung. *Zeitschrift für Pädagogik* 6, 817-825.
- Hattie, J. (2014). *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von "Visible Learning for Teachers" (W. Beywl & K. Zierer, Übers.)*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Hebenstreit-Müller, S. & Karkow, C. (2006). Eltern einbeziehen in die Qualitätsentwicklung der Kita – das Beispiel Eingewöhnung. In D. Diskowski, E. Hammes-DiBernardo & S. Hebenstreit-Müller (Hrsg.), *Übergänge gestalten. Wie Bildungsprozesse anschlussfähig werden (S. 126-134)*. Weimar: verlag das netz.
- Herdel, S. (o.J.). Was ist Anti-Bias? [online]. URL: <http://www.anti-bias-werkstatt.de/sites/default/files/public/Downloads/3%2BWas%2Bist%2BAB.pdf> [01.06.2015].
- Hildebrandt, E. & Maienfisch, K. (2014). Prozesse der Zusammenarbeit im Teamteaching (ProZiTt) – ein Forschungsansatz zur Sichtbarmachung der Nutzung kreativer Potentiale. In B. Kopp, S. Martschinke, M. Munser-Kiefer, M. Haider, E. Kirschhock, G. Ranger & G. Renner (Hrsg.), *Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft (S. 202–205)*. Wiesbaden: Springer VS.

- Hofmann, F. (2008). Persönlichkeitsstärkung und soziales Lernen im Unterricht. Wien: özeps im Auftrag des BMUKK.
- Höhmnn, K. (2005). Begabungsförderung in heterogenen Lerngruppen. Materialien zur Diagnostik, Förderpläne und Anregungen für die Unterrichtspraxis. Dortmund: IFS-Verlag.
- Holtappels, H. G. (1997). Grundschule bis mittags. Innovationsstudie über Zeitgestaltung und Lernkultur. Weinheim: Juventa.
- Hüther, G. (2007). Die Stärkung von Metakompetenzen als Voraussetzung für die Entfaltung besonderer Begabungen. [online]: URL: [http://www.kargstiftung.de/binaries/addon/29\\_03\\_vortrag\\_huether.pdf](http://www.kargstiftung.de/binaries/addon/29_03_vortrag_huether.pdf) [29.05.2015].
- Irskens, B. (2006). Gut starten – die Gestaltung der Eingewöhnungsphase in Kindertageseinrichtungen. In D. Diskowski, E. Hammes-DiBernardo & S. Hebenstreit-Müller (Hrsg.), Übergänge gestalten. Wie Bildungsprozesse anschlussfähig werden (S. 114-125). Weimar: verlag das netz
- Junge, M. (2002). Individualisierung. Frankfurt/Main: Campus.
- Jürgens, E. (2006). Lebendiges Lernen in der Grundschule. Ideen und Praxisbausteine für einen schüleraktiven Unterricht. Weinheim: Beltz.
- Jürgens, E. (2012). Diagnose und „fördernde“ Bewertung. Pädagogik, 2, 32-35.
- Klafki, W. (1996). Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim: Beltz.
- Kleeberger, F., Frankenstein, Y. & Leu, H. R. (2009). Bildungs- und Lerngeschichten am Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. Weimar: verlag das netz.
- Knauf, T. & Schubert, E. (2006). Den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule neu gestalten. In D. Diskowski, E. Hammes-DiBernardo & S. Hebenstreit-Müller (Hrsg.), Übergänge gestalten. Wie Bildungsprozesse anschlussfähig werden (S. 150-174). Weimar: verlag das netz.
- König, A. (2007). Dialogisch-entwickelnde Interaktionsprozesse als Ausgangspunkt für die Bildungsarbeit im Kindergarten. bildungsforschung, Jahrgang 4, Ausgabe 1. [online]: URL: <http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2007-01/Interaktion/> [29.05.2015].
- Krenz, A. (2001). Kinder spielen sich ins Leben – Der Zusammenhang von Spiel- und Schulfähigkeit. WWD, 75, S. 8-9. [Online]. URL: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/418.html> [16.05.2015].
- Kress, K., Rattay, C., Schlechter, D., & Schneider, J. (2013). Individuell fördern. Das Praxisbuch. Donauwörth: Auer.
- Krieg, A. (2010). Projektarbeit ist ideal für hochbegabte Kinder. In C. Koop, I. Schenker, G. Müller, S. Welzien & Karg-Stiftung (Hrsg.), Begabung wagen. Ein Handbuch für den Umgang mit Hochbegabung in Kindertagesstätten (S. 290–291). Weimar: verlag das netz.
- Kübler, M. (2012). Spielen und Lernen in Kindergarten und Primarschule. Pädagogische Hochschule Schaffhausen. [online]. URL: [http://www.phsh.ch/Documents/phsh.ch/Forschung.und.Entwicklung/wissenschaftliche\\_Publikationen/2012/lernen\\_und\\_spielen.pdf](http://www.phsh.ch/Documents/phsh.ch/Forschung.und.Entwicklung/wissenschaftliche_Publikationen/2012/lernen_und_spielen.pdf) [29.05.2015].
- Laevers, F. (2007). Die Leuener Engagiertheits-Skala für Kinder LES-K. Wegberg: Schlömer & Kellermann.
- Laewen, H. J. & Andres, B. (Hrsg.). (2002). Forscher, Künstler, Konstrukteure. Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Weinheim: Beltz.
- Landesinstitut für Schulentwicklung (2009). Beobachten – Beschreiben – Bewerten – Begleiten. Lernen im Fokus der Kompetenzorientierung. Individuelles Fördern in der Schule. Stuttgart: Landesinstitut für Schulentwicklung. [online]: URL: <http://www.lis-bw.de> [29.05.2015].
- Lang, C. (2009). Projektunterricht – was ist das? Erziehung und Unterricht, 5-6, 570-579.
- Langenscheidts Online Wörterbuch. [online]: URL: <http://de.langenscheidt.com/englisch-deutsch/scaffolding> [29.05.2015].

- Ledl, V. (2003). Kinder beobachten und fördern. Eine Handreichung zur gezielten Beobachtung und Förderung von Kindern mit besonderen Lern- und Erziehungsbedürfnissen bzw. sonderpädagogischem Förderbedarf. Wien: Jugend und Volk.
- Lehwald, G. (2008). Beiträge zur Kompetenzerhöhung von Lehrpersonen. Die Checkliste zur Selbsterfassung von Bewertungstendenzen CSBT, Heft 1. Wien: özbf.
- Lepenies, A. (2008). Early Excellence Centres: der positive Blick auf Kinder und ihre Eltern. In C. Fischer, F.J. Mönks & U. Westphal (Hrsg.), Individuelle Förderung: Begabungen entfalten - Persönlichkeit entwickeln. Allgemeine Forder- und Förderkonzepte (S. 176-179). Berlin: Lit.
- Leu, H. R., Flämig, K., Frankenstein, Y., Koch, S., Pack, I., Schneider, K. & Schweiger, M. (2007). Bildungs- und Lerngeschichten. Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen. Weimar: verlag das netz.
- Loebell, P. (2004). Ich bin, der ich werde. Individualisierung in der Waldorfpädagogik. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Neuhaus, D. K., Haug-Schnabel, G. & Bensel, J. (2013). Qualitätsmerkmale schulischer Elternarbeit. Ein Kompass für die partnerschaftliche Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus. Düsseldorf: Vodafone Stiftung Deutschland.
- Niggli, A. (2000). Lernarrangements erfolgreich planen. Didaktische Anregungen zur Gestaltung Offener Unterrichtsformen. Aarau: Sauerländer.
- Österreichisches Sprachenkompetenzzentrum (2013). Europäisches Sprachenportfolio für die Grundschule (6 bis 10 Jahre). [online]. URL: [http://oesz.at/OESZNEU/main\\_01.php?page=0131&open=11](http://oesz.at/OESZNEU/main_01.php?page=0131&open=11) [29.5.2015].
- Palmstorfer, B. (2006). Differenzierung konkret. Aus der Praxis für die Praxis – ein Handbuch für die Grundschule. Wien: Jugend & Volk.
- Pestalozzi-Fröbel-Haus (2013). „Early Excellence“ in Grundschulen. [online]. URL: <http://www.pfh-berlin.de/aktuelles/projekte/eec-an-grundschulen> [29.5.2015].
- Pfeifer, M., Bergmann, K. & Holtappels, H.G. (2008). Entwicklung von Lernkultur unter veränderten Lern- und Arbeitszeitbedingungen. In R. Augsburg, S. Appel, U. Rother & G. Rutz (Hrsg.), Leitthema Lernkultur (S.42-52). Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verlag.
- Quitmann, H. (2008). Das Menschenbild der Humanistischen Psychologie – Grundlage der Begabtenförderung? In C. Fischer, F. J. Mönks und U. Westphal (Hrsg.), Individuelle Förderung: Begabungen entfalten – Persönlichkeit entwickeln. Allgemeine Forder- und Förderkonzepte (S. 409-422). Berlin: Lit.
- Reitinger, J. (2007). Unterricht – Internet – Kompetenz. Aachen: Shaker.
- Rolff, H.-G. (1998). Schulentwicklung als Entwicklung von Einzelschulen: viel Praxis, wenig Theorie und kaum Forschung – Ein Versuch Schulentwicklung zu systematisieren. In H.-G. Rolff (Hrsg.), Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven (S. 295-326). Weinheim: Juventa.
- Rosenholtz, S. J. (1991). Teacher's workplace. The social organization of schools. New York: Teachers College Press.
- Salner-Gridling, I. (2009). Querfeldein – individuell lernen, differenziert lehren. Wien: özeps im Auftrag des BMUKK.
- Schenker, I. (2010). Inklusive Hochbegabtenförderung in der Kindertagesstätte. In C. Koop, I. Schenker, G. Müller, S. Welzien & Karg-Stiftung (Hrsg.), Begabung wagen. Ein Handbuch für den Umgang mit Hochbegabung in Kindertagesstätten (S. 271-289). Weimar: verlag das netz.
- Schmidinger, E. & Vierlinger, R. (2012). Zeitgemäße Leistungsbeurteilung. Wien: özeps im Auftrag des BMUKK.
- Schober, B., Finsterwald, M., Wagner, P. & Spiel, C. (2010). Lebenslanges Lernen als Herausforderung der Wissensgesellschaft: Die Schule als Ort der Förderung von Bildungsmotivation und

- selbstreguliertem Lernen. In W. Specht (Hrsg.), Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz: Leykam.
- Schronen, D. & Achten, M. (2011). Raum für Kinder. Platz für Erfahrung. Ort für Begegnung. Luxembourg: Confédération Caritas Luxembourg.
- Seydel, O. (2009). Sechs Gelingensbedingungen erfolgreicher Schulen. Erfahrungen aus dem Deutschen Schulpreis. *Lernende Schule*, 12, 27–31.
- Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R. & Bell, D. (2002). Researching effective pedagogy in the early years. Research Report 356. Norwich: Queen's Printer.
- Speck-Hamdan, A. (2006). Neuanfang und Anschluss: zur Doppelfunktion von Übergängen. In D. Diskowski, E. Hammes-DiBernardo & S. Hebenstreit-Müller (Hrsg.), *Übergänge gestalten. Wie Bildungsprozesse anschlussfähig werden* (S. 20-31). Weimar: verlag das netz.
- Stern, T. (2010). Förderliche Leistungsbewertung. Wien: özeps im Auftrag des BMUKK.
- Stöckli, G. & Stebler, R. (2011). Auf dem Weg zu einer neuen Schulform. Unterricht und Entwicklung in der Grundstufe. Münster: Waxmann.
- Strätz, R. & Demandewitz, H. (2005). Beobachten und Dokumentieren in Tageseinrichtungen für Kinder. Weinheim: Beltz Verlag.
- Stundner, E. & Lammerhuber, A. (2014). Schau, was ich schon kann. Portfolio im Kindergarten. Den einzigartigen Lernwegen unserer Kinder auf der Spur. Baden: Edition Lammerhuber.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B. & Elliot, K. (2004). The Effective Provision of Pre-School Education Project – Zu den Auswirkungen vorschulischer Einrichtungen in England. In G. Faust, M. Götz, H. Hacker & H.-G. Roßbach (Hrsg.), *Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich* (S. 154–167). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Terhart, E. & Klieme, E. (2006). Kooperation im Lehrerberuf: Forschungsproblem und Gestaltungsaufgabe. Zur Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik* 52, 163-166.
- Tietze, W., Becker-Stoll, F., Bensel, J., Eckhardt, A.G., Haug-Schnabel, G., Kalicki, B. & Keller, H. (Hrsg.). (2013). Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK). Kiliansroda: verlag das netz.
- Toman, H. (2012). Wege zur Verlebendigung des Unterrichts. Zur Theorie und Praxis alternativer Lernformen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Tomasello, M. (1999). *The cultural origins of human cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Tomasello, M. (2006). *Die Entwicklung des menschlichen Denkens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Traub, S. (2012). Projektarbeit – ein Unterrichtskonzept selbstgesteuerten Lernens? Eine vergleichende empirische Studie. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wagner, A. (2001). Das Empowermentkonzept. [online]. URL: <http://www.a-wagner-online.de/empowerment/emp2.htm> [01.06.2015].
- Weinert, F. E. (1999). *Konzepte der Kompetenz*. Paris: OECD.
- Wustmann, C. (2011). *Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern*. Berlin: Cornelsen.
- Wygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wygotski, L. S. (1987). *Ausgewählte Schriften. Band 2: Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit*. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Zollneritsch, J. (2009). Ist die Schule reif für das Kind? In L. Hollerer & A. Seel (Hrsg.), *Schultütenkinder. Herausforderung am Übergang Kindergarten : Schule* (S. 39-46). Graz-Seckau: Leykam.

# Anhang: Beispiele für Individualisierung und differenzierte Förderung aus den Netzwerkschulen

## Individualisierte Freiarbeit in der Volksschule Ludesch (Vorarlberg)

In der Volksschule Ludesch<sup>187</sup> werden mittlerweile ausschließlich Mehrstufenklassen geführt. Derzeit bestehen drei Klassen mit 0./1./2. Schulstufe, drei weitere Klassen mit 3./4. Schulstufe und zwei Klassen mit 0./1./2./3./4. Schulstufe. Zwei Klassen werden im Werkstattunterricht geführt, für die übrigen Klassen ist Freiarbeit die zentrale Unterrichtsform. Die Freiarbeit ist so konzipiert, dass der gesamte Unterricht in freier Arbeit stattfindet. Neue Lehrinhalte werden mithilfe von Materialien eingeführt, anschließend von den Kindern selbstständig geübt und sofern nötig von der Lehrperson begleitet. Aufgrund der Klassengrößen von etwa 20-23 Schülerinnen und Schülern spielt Team-Teaching hierbei eine wesentliche Rolle. Da viele Kinder noch eine gute Strukturierung benötigen – insbesondere bei der Umstellung von lehrer/innenzentriertem Unterricht auf individualisiertes Lehren und Lernen – wird der Unterricht mit einem Logbuch unterstützt. Die Lernenden schreiben jeden Tag darin auf, womit sie sich beschäftigt haben und ob sie mit ihrer Arbeit zufrieden waren. Zusätzlich werden Lernzielkontrollen und die besten Arbeiten in einem Portfolio gesammelt.

In Sprache und Mathematik arbeiten die Kinder in ihrem eigenen Lerntempo. Während ein Kind noch länger Materialien und Unterstützung benötigt, ist ein anderes vielleicht schon bei der nächsten Aufgabe. Der Sachunterricht ist so gestaltet, dass jedes Kind an Themen arbeitet, die seinen Interessen entsprechen, oft auch in Gruppen, sogar jahrgangsgemischt.

Die Unterrichtsmaterialien sind nach Fächern und Schwierigkeitsgraden in verschiedenen Regalen geordnet und jederzeit für die Schülerinnen und Schüler zur selbstständigen Nutzung zugänglich. Zudem befindet sich ein großer runder Teppich im Raum, der zum gemeinsamen Arbeiten und Verweilen einlädt.



Abbildung 1: differenzierte Materialien (Fotos: VS Ludesch)



Abbildung 2: Klassenzimmer mit großem runden Teppich

<sup>187</sup> Siehe auch: <http://vs-ludesch.vobs.at/>

## Projektorientiertes Lernen an der Volksschule Krems-Lerchenfeld (NÖ)

In der Volksschule Krems-Lerchenfeld<sup>188</sup> plant jede Schulstufe mindestens einmal jährlich ein Projekt. Dieses kann auch klassenübergreifend durchgeführt werden und sich von einem Tag bis auf ein oder zwei Wochen erstrecken. Die Ergebnisse werden in Form von Plakaten am Ende des Projekts dargestellt.

Zusätzlich finden wöchentlich sogenannte Lernateliers im Rahmen von zwei Unterrichtsstunden statt. Für den Atelierunterricht sind in der Lehrfächerverteilung jeweils eine Sachunterrichts- und eine Deutsch/Lesen/Schreiben-Stunde angegeben. Ein Atelier erstreckt sich meist über vier bis fünf Schulwochen mit anschließender zweiwöchiger Pause, worauf der nächste Durchgang folgt.

Die Aufgabe der Lehrpersonen ist es, zu Schulbeginn Themenbereiche zu sammeln, die den Lehrplan weitgehend abdecken. Die Kinder erhalten eine Woche vor einem Projektdurchgang ein Anmeldeblatt mit acht Themenbereichen, aus denen sie zwei wählen können, wobei sie zu einem davon sicher zugeteilt werden. Die Schülerinnen und Schüler wissen dabei nicht, welches Atelier von welcher Lehrerin durchgeführt wird, sodass sie wirklich frei nach Interesse aussuchen. Die Zuteilung zu den Ateliers mit den jeweiligen Lehrpersonen und Klassenräumen wird an einer Pinnwand ausgehängt.

In den Ateliers wird jahrgangsübergreifend gearbeitet, weshalb die Lehrenden den Inhalt für alle Schulstufen adaptieren müssen. Jedes Kind erhält eine Atelierschachtel, in der es Arbeitsblätter, Feedbackbogen und ein Elternblatt aufbewahrt. Der Feedbackbogen, der darüber Auskunft gibt, worauf in diesem Atelier Wert gelegt wurde, wird von der jeweiligen Lehrerin ausgefüllt und von den Eltern nach einem Atelierdurchgang unterschrieben. Dies dient der Bestätigung, dass die Eltern darüber informiert wurden, was ihr Kind gearbeitet und womit es sich beschäftigt hat.

Lernateliers ermöglichen ein besseres Kennenlernen und einen Austausch der Schülerinnen und Schüler untereinander sowie Kontakt der Lehrpersonen mit allen Kindern der Schule. In der Volksschule Krems-Lerchenfeld hat sich dadurch das Schulklima verbessert. Ebenso konnten positive Auswirkungen auf den Austausch im Team festgestellt werden. Deshalb ist es der Schule wichtig, den Atelierunterricht regelmäßig zu evaluieren und bei Bedarf zu adaptieren. Für das kommende Schuljahr wird der Feedbackbogen um die Möglichkeit eines persönlichen Kommentars für die Schülerinnen und Schüler erweitert.

## Helfer/innensystem in der Volksschule Pottendorf (Niederösterreich)

In der Volksschule Pottendorf<sup>189</sup> kommt das Helfer/innensystem zum Einsatz. Im Rahmen des Projekts „Schutzengelklasse“ nimmt sich meistens eine vierte Klasse einer ersten Klasse an. Das passiert in gemeinsamen Stunden, z.B. „Groß hilft Klein“ in Bewegung und Sport oder die Kinder der vierten Klasse unterstützen die Jüngeren bei schwierigen Werkarbeiten. Die „Schutzengelklasse“ wird mit den Klassenlehrerinnen und -lehrern flexibel geplant und ca. einmal im Monat angeboten.

Die Kinder werden ab der 1. Schulwoche mit dem Helfer/innensystem vertraut gemacht. Vorher haben sich die Kinder im Kindergarten bei einem oder zwei Projekten kennengelernt.

---

<sup>188</sup> Siehe auch: <http://vskrems-lerchenfeld.jimdo.com/>

<sup>189</sup> Siehe auch: <http://www.vspottendorf.at>

Im Zuge der „sanften Einschulung“ besuchen die Kindergartenkinder drei Mal im Jahr in Gruppen eine Vorschulklasse oder eine erste Klasse. Auch bei dieser Gelegenheit kommt das Helfer/innensystem zur Anwendung.

### **Pensenbuch in der Volksschule Pottendorf (Niederösterreich)**

Im pädagogischen Konzept der Volksschule Pottendorf ist Differenzierung mit dem Ziel, möglichst vielen Schülerinnen und Schülern bestmögliche Lernvoraussetzungen zu bieten, verankert. Individualisierung beschreibt den Anspruch, Lernvoraussetzungen und -wünsche der einzelnen Kinder zu berücksichtigen. Die Volksschule hat sich für eine alternative Leistungsbeurteilung mittels Pensenbuch entschieden, da durch den Aufbau der selbst entworfenen Pensenbücher der Lernfortschritt gut nachvollziehbar und vor allem transparent für die Eltern ist.

Das Pensenbuch ist eine lernzielorientierte Bewertungsform und so konzipiert, dass es als Zeugnis zu verwenden ist. Neben einem Deckblatt, welches den Zeugnischarakter durch Unterschriften der Lehrkraft und der Schulleitung sowie das Rundsiegel unterstreicht, und einer Elterninformation enthält das Pensenbuch beispielsweise für die 2. Klasse auf acht Seiten detaillierte Lernziele für das Arbeits- und Sozialverhalten und die Gegenstände Sachunterricht, Bewegung und Sport, Deutsch/Lesen/Schreiben, Mathematik, Werkerziehung, Bildnerische Erziehung, Musikerziehung, Religion. Diese Lernziele sind in Einzelbereiche aufgeschlüsselt, Leistungsstand und Lernfortschritte können so gut nachvollzogen werden. Die Lernfortschritte werden nach Etappenzielen regelmäßig eingetragen (also nicht erst zu Semesterschluss).

Die Bewertung erfolgt in zwei Spalten für das 1. und 2. Semester, um Fortschritte sichtbar zu machen. Es gibt folgende Beurteilungsstufen: „Das Kind beherrscht den Lehrstoff selbstständig und sicher“, „Das Kind benötigt für die Bewältigung der Aufgabe Hilfestellung“, „Das Kind beherrscht den Lehrstoff noch nicht.“ Ebenso kann angemerkt werden: „Der Lehrstoff wurde im 1. Halbjahr nicht durchgenommen.“

Beim Klassenforum wird das Pensenbuch den Eltern vorgestellt.

Das Pensenbuch kommt auf alle Fälle in der 1. Schulstufe zur Anwendung, in der 2. oder 3. Schulstufe dann, wenn sich Lehrende und Eltern im Klassenforum darauf einigen.

### **Lernfortschrittsdokumentation in der Volksschule Markt Allhau (Burgenland)**

Die Volksschule Markt Allhau<sup>190</sup> versteht es als ihren Auftrag, den Kindern Bewusstsein über ihr eigenes Lernen zu vermitteln. Deshalb wird in allen vier Schulstufen als Schulversuch eine Lernfortschrittsdokumentation als alternative Leistungsbeurteilung geführt. Aufgrund der Gesetzeslage wird in der vierten Schulstufe zusätzlich ein Notenzeugnis ausgestellt.

Die Lernfortschrittsdokumentation basiert auf einem Lernzielkatalog, der in kindgerechter Sprache verfasst ist und jährlich überarbeitet wird. Diese Lernzielmappe stellt eine wichtige Grundlage für den

---

<sup>190</sup> Siehe auch: <http://www.volksschule-markt-allhau.at>

Unterricht dar. Zum Schuljahresbeginn wird sie den Erziehungsberechtigten vorgelegt, die sie mit ihrem Kind gemeinsam zu Hause durchlesen.

Im Laufe des Schuljahres schätzen die Schülerinnen und Schüler ihren Lernstand bzw. ihren Lernfortschritt nach Ende einer Lerneinheit oder zu einem bestimmten Zeitpunkt mit Hilfe eines Symbols (Variation eines Smiley) selbst ein. Am Ende des Semesters beurteilt die Lehrperson den Lernstand des Kindes, indem sie das jeweils entsprechende Symbol markiert.

Die Lernfortschrittsdokumentation bezieht sich auf alle Pflichtgegenstände sowie auf die Arbeitsweise des Kindes. In „Deutsch/Lesen/Schreiben“ werden u.a. die Lernziele „Ich kann selbstständig Sätze bilden“ oder „Ich kann kurze Gedichte und Reime aufsagen“ reflektiert. Im Bereich „So kann ich arbeiten“ werden z.B. „Ich kann mit anderen Kindern zusammenarbeiten“ oder „Ich gehe mit allen Schulsachen, Spielen und Lernmaterialien sorgsam um“ beurteilt.

In der zweiten Schulstufe werden zusätzlich Themen, mit denen sich das Kind im Sachunterricht beschäftigt hat, Bücher, die es gelesen hat und Werkstücke, die es angefertigt hat, in der Lernfortschrittsmappe festgehalten.

Mindestens zweimal jährlich findet ein Gespräch zwischen dem Kind, den Erziehungsberechtigten und der Lehrperson statt, dessen Grundlage die Lernzielmappe darstellt (KEL-Gespräch). Im Mittelpunkt steht das Kind, welches das Gespräch einleitet, seine Stärken beschreibt und oft ergänzend dazu ein Portfolio mit gelungenen Arbeiten präsentiert. Am Ende des Gesprächs unterschreiben die Erziehungsberechtigten ein Protokoll, in dem sie bestätigen, dass sie durch die Lehrperson ausreichend über den derzeitigen Lernstand sowie über Fördermaßnahmen in allen Pflichtgegenständen informiert wurden.

### **Portfolioarbeit an der Volksschule St. Oswald (Steiermark)**

Die Portfolios in der Volksschule St. Oswald<sup>191</sup> werden über die gesamte Volksschulzeit geführt und dienen der Dokumentation der Lernwege sowie der Präsentation der Lernfortschritte. Die Schülerinnen und Schüler wählen jedes Semester den ihrer Einschätzung zufolge am besten gelungenen Beitrag pro Teilbereich (Lehrplananforderungen) für die eigene Portfoliomappe aus. Die Lehrperson gibt einmal im Semester eine schriftliche Rückmeldung zu den ausgewählten Beiträgen. Die Mappe wird zudem den Eltern präsentiert, die ebenfalls schriftlich Rückmeldung zum Lernfortschritt ihrer Kinder geben.

Selbstständigkeit, Eigenverantwortung und Motivation stehen in der pädagogischen Arbeit der Schule im Vordergrund. Deshalb arbeiten die Kinder an individuellen Zielen, erarbeiten sich neue Inhalte mithilfe diverser Materialien, üben selbstständig und erbringen Lernbeweise nach Erreichung ihrer Ziele. Diese werden in einem Kompetenzraster gesammelt, welches jederzeit von den Kindern und den Eltern eingesehen werden kann. Dadurch wird ein hohes Maß an Transparenz ermöglicht. Der Kompetenzraster bildet zusammen mit der Portfoliomappe die Grundlage einer entwicklungsfördernden Leistungsbeurteilung.

---

<sup>191</sup>Siehe auch: <http://www.vs-oswald.at/>

Eine gut organisierte Lernumgebung ist dabei eine wesentliche Gelingensbedingung für erfolgreiches Lernen. Neben wertvollen Materialien ist den Kindern genügend Zeit für die eigene Arbeit einzuräumen, weshalb die Lerneinheiten zu Blöcken ohne unterbrechende Pausenglocke zusammengezogen werden. Täglicher Morgensport und 30 Minuten Bewegungspause pro Tag sollen das Lernen unterstützen. Motivation und Lernerfolg werden darüber hinaus durch die Zusammenfassung der Vorschulklasse bis zur 2. Schulstufe zu Familienklassen (Mehrstufenklassen) gefördert. Zur Erhaltung und Verbesserung der Schul- und Unterrichtsqualität dienen jährliche Evaluierungen mittels Fragebögen als Grundlage zur Reflexion und Schulentwicklung.

Die Volksschule St. Oswald ist bemüht, Kindergarten und Volksschule bestmöglich miteinander zu vernetzen. Besuche der Kinder in ihrer zukünftigen Familienklasse mindestens fünf Mal im letzten Kindergartenjahr sollen den Übergang in die Schule erleichtern. Umgekehrt finden Besuche und Lesetage der Familienklasse im Kindergarten statt, wodurch gegenseitiges Kennenlernen sowie ein Austausch zwischen Lehrpersonen und Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen unterstützt werden.



Foto: VS St. Oswald

Eine weitere Form der Kooperation besteht darin, die Portfolios, die im Kindergarten angefertigt werden, in die Volksschule mitzubringen und Teile davon ins Portfolio einzuarbeiten. Die Schule arbeitet derzeit gemeinsam mit dem Kindergarten und der PH Steiermark an einem Übergangsportfolio, um den Transitionsprozess noch fließender zu gestalten.

### **Bildungspartnerschaft Kindergarten-Volksschule am Campus Monte Laa (Wien)**

Am Campus Monte Laa<sup>192</sup> wird viel Wert auf eine starke Vernetzung zwischen Kindergarten und Volksschule gelegt. Das Campus-Konzept bietet wertvolle Möglichkeiten für die gemeinsame pädagogische Arbeit.

Zu Beginn des Schuljahres werden im Rahmen des Kennenlernens Partnergruppen gewählt. Eine Schulklasse arbeitet mit einer oder mehreren Partnergruppen aus dem Kindergarten intensiv zusammen. Gemeinsam werden verschiedene Bildungsangebote von Lehrerinnen und Lehrern mit Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen geplant und durchgeführt. So nehmen Vorschulkinder z.B. an Buchstabentagen der ersten Klassen teil. Beliebt sind auch die gemeinsamen Turnstunden im Turnsaal der Volksschule mit verschiedenen Stationen. Feste wie das Laternenfest, der Tag des Heiligen Nikolaus, Adventfeiern oder der Faschingsumzug werden gemeinsam gefeiert und durch gemeinsame Darbietungen bereichert.

### **Nutzung der Räumlichkeiten und besonderer Ressourcen beider Institutionen**

Da sich Kindergarten und Volksschule im selben Gebäude befinden, werden viele Räumlichkeiten wie der Snoezelenraum<sup>193</sup>, die Kinderküche, der Medienraum oder die Bibliothek von beiden

<sup>192</sup> Siehe auch: [www.campusmontelaa.schulweb.at](http://www.campusmontelaa.schulweb.at)

Institutionen genützt. Schulkinder nehmen gerne die Gelegenheit wahr, ihre ehemalige Kindergartengruppe zu besuchen. Den Schulkindern wird die Möglichkeit geboten, die Ruhestunden im Kindergarten zur Erholung zu nutzen.

### **Gemeinsame pädagogische Tage**

Am Campus Monte Laa finden jährlich Fortbildungen aller Pädagoginnen und Pädagogen direkt am Campus in Form von pädagogischen Tagen statt. Aus den verschiedenen Workshops kann individuell nach Thema und Interesse gewählt werden.

### **Aktivitäten vor der Einschulung**

In zwei Einheiten beobachtet die zukünftige Lehrperson die Kindergartenkinder in den Bereichen Sozialkompetenz, Koordination, Sprechen und Motorik mit Hilfe von Arbeitsblättern und der Beobachtung des Freien Spiels in der Bauecke oder der Kuschelecke. Auch das Malen und ein Bewegungsspiel sind Teil der Beobachtung.

Um die Vorschulkinder mit dem Schulhaus bekannt zu machen, werden einstündige Führungen von Kleingruppen durch das gesamte Schulhaus angeboten. Durch einen Besuch der ersten Klassen sollen die Kinder einen Einblick darüber bekommen, wie ihr schulischer Ablauf ab Herbst aussehen wird.

### **Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Integrationsklasse**

Einmal wöchentlich trifft sich die Integrationsklasse der ersten Schulstufe mit dem Kindergarten. Integrativer Bewegungsunterricht in Stationen für das Gleichgewicht, die Selbstwahrnehmung und den Tastsinn, Übungen zur sensorischen Integration und Snoezelen für Ruhe und Spannungsausgleich werden von beiden Seiten gerne angenommen.

---

<sup>193</sup> In einer angenehmen und stimmungsvollen Raumatmosphäre werden durch gezielte Stimulation der Sinneswahrnehmung mittels Licht, Klängen, Düften etc. Entspannung, Verhaltensregulierung und Wohlbefinden erzeugt.