

BMB

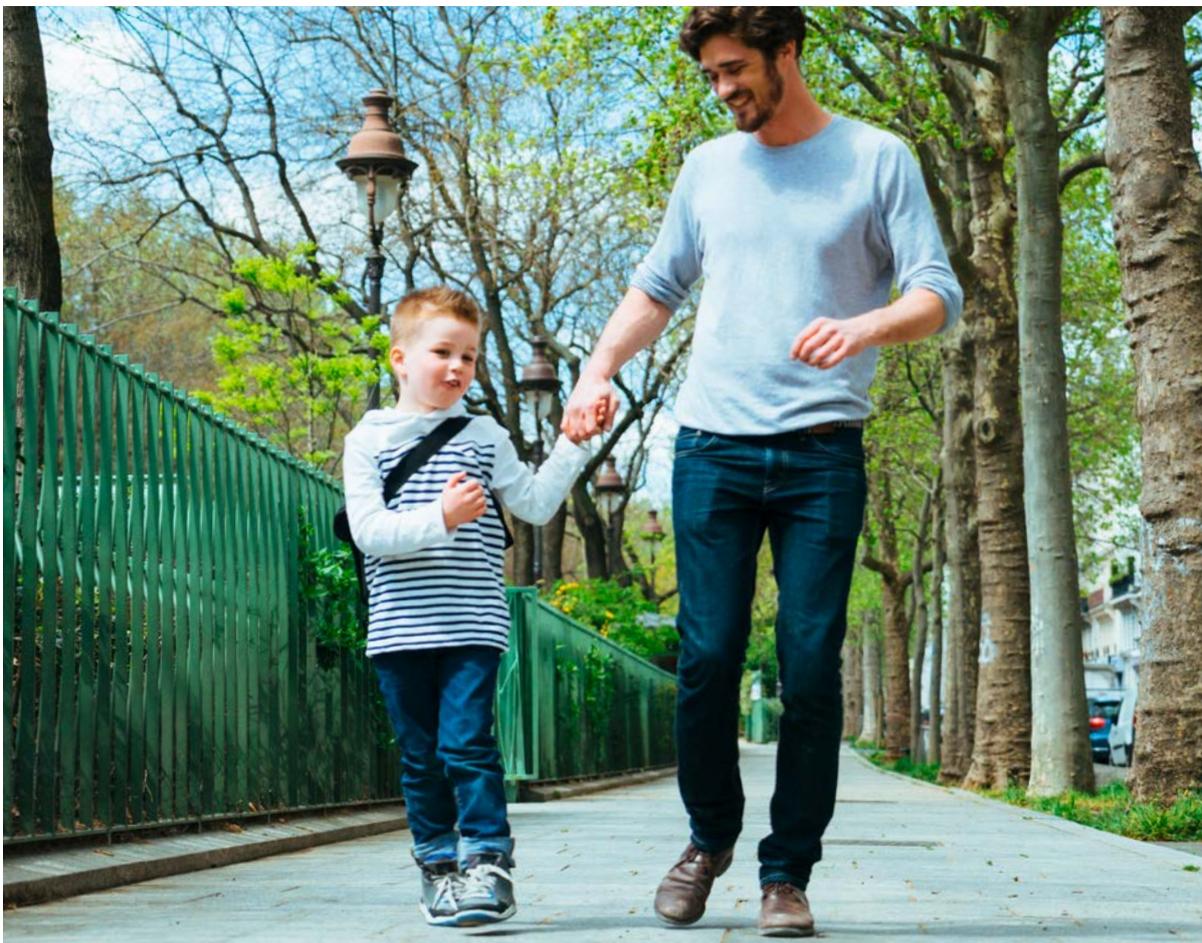
Bundesministerium
für Bildung

Leitfäden zur Grundschulreform

Band 4

Schülerinnen / Schüler- einschreibung NEU

Charlotte Bühler Institut
BIFIE



Schülerinnen / Schüler- einschreibung NEU

Charlotte Bühler Institut
BIFIE

Wien, 2016

Impressum

Medieninhaber, Verleger und Herausgeber:

Bundesministerium für Bildung

Abt. I/1, Minoritenplatz 5, 1010 Wien

Tel.: +43 1 531 20-0

ministerium@bmb.gv.at

www.bmb.gv.at

Auftragnehmer Kapitel 1–5:

Charlotte Bühler Institut für praxisorientierte Kleinkindforschung

Stephansplatz 6/2/3, 1010 Wien

ZVR-Zahl: 054018577

Tel.: +43 664 85 36 333

office@charlotte-buehler-institut.at

www.charlotte-buehler-institut.at

Projektleitung: Mag.^a Martina Stoll

Projektmitarbeit: Sandra Wimmer LL.M. (WU) MSc., Mag.^a Michaela Hajszan,

Klara Landrichinger BA, Mag.^a Doris Marek

Wissenschaftliche Leitung: Mag.^a Martina Stoll

Auftragnehmer Kapitel 6:

BIFIE, Department Bildungsstandards & Internationale Assessments

Alpenstraße 121, 5020 Salzburg

Tel.: +43 662 62 00 88-3000

office.bista@bifie.at

www.bifie.at

Projektleitung: Elisabeth Grammel, MAS

Projektmitarbeit: Mag.^a Maria Zauner

Grafische Gestaltung: BKA Design & Grafik

Fotos: Coverfoto iStock.com/RoBeDoRo; Alle weiteren Fotos wurden ausnahmslos von den Schulen zur Verfügung gestellt.

Wien, Dezember 2016

Die Autorinnen bedanken sich für die Anregungen der Expertinnen und Experten der Schulaufsicht und des Bundesministeriums für Bildung, die im Rahmen eines Sounding Boards wertvolle Rückmeldungen gegeben haben.

**Charlotte
Bühler
Institut**
für praxisorientierte
Kleinkindforschung

Bundesinstitut
bifie

Vorwort



Dr. in Sonja Hammerschmid

Ein wesentliches Ziel der Bildungsreform ist es, allen Kindern einen guten Start in ein gemeinsames Schulleben zu ermöglichen. Das gelingt nur, wenn man die vielfältigen Interessen und Begabungen sobald wie möglich erfasst, Freude und Neugier der Kinder auf die Schule anspricht und direkt an die Entwicklungs- und Lernprozesse aus dem Kindergarten anschließen kann.

Unter Expertinnen und Experten herrscht Einigkeit darüber, dass der Elementarpädagogik große Bedeutung für den Verlauf der individuellen Bildungswege beizumessen ist. Denn längst ist der Kindergarten zur ersten Bildungseinrichtung geworden, in der Fragen der pädagogischen Qualität den traditionellen Aspekt der Betreuung zunehmend ablösen und zentrale Lernprozesse – wie etwa die durchgängige sprachliche Bildung – ihren Ausgangspunkt nehmen.

Mit der neu konzipierten Schülerinnen- und Schülereinschreibung wird eine wesentliche Grundlage für die Wahrnehmung und Nutzung der elementarpädagogischen Arbeit beim Übergang in die Grundschule geschaffen. Erstmals werden Informationen aus den Bildungsbereichen des Kindergartens für die individuelle Diagnose- und Förderplanung in der Schule nutzbar. Die Pädagogik des Kindergartens und jene der Schule wachsen so zusammen – sie stellen das Kind in den Mittelpunkt.

Der vorliegende Leitfaden unterstützt Schulleiterinnen und Schulleiter bei ihrer verantwortungsvollen Aufgabe, die Aufnahme der Schülerinnen und Schüler in die Schule individuell und kindgerecht zu gestalten. Verschiedenste Informationen aus dem Kindergarten, die von den Eltern vorlegt werden, tragen dazu bei, über eine Momentaufnahme hinaus den individuellen Entwicklungsprozess der Schülerinnen und Schüler sichtbar zu machen.

Ihre

Dr.in Sonja Hammerschmid
Bundesministerin für Bildung

Inhalt

| | |
|---|-----------|
| 1 Die Grundschulreform 2016 als Basis der Schülerinnen/ Schülereinschreibung NEU | 7 |
| 2 Grundschule und Schulreife | 9 |
| 3 Kooperationen im Rahmen der Schülerinnen/Schülereinschreibung | 11 |
| 4 Informationen über die Kompetenzentwicklung der Kinder als Grundlage für Individualisierung in der Grundschule | 14 |
| 5 Erkundende statt bewertende Informationssammlung als Grundlage ganzheitlicher Entwicklungseinschätzung | 16 |
| 5.1 Entwicklungs- und Übergangsportfolios als Brückeninstrumente | 16 |
| 5.2 Formelle Verfahren zur pädagogischen Diagnostik | 18 |
| 5.3 Informelle Verfahren | 19 |
| 5.4 Planung und Umsetzung durchgängiger Fördermaßnahmen in der Schuleingangsphase | 20 |
| 6 Kompetenzbeschreibung »Mündliches Sprachhandeln« | 21 |
| 6.1 Kompetenzbereiche, Kompetenzen | 22 |
| 6.1.1 Hören und Verstehen (Sprachrezeption): | 22 |
| 6.1.2 Gespräche führen: | 23 |
| 6.1.3 Erzählen und Sachverhalte darstellen: | 23 |
| 6.1.4 Sprache betrachten (language awareness): | 23 |
| 7 Literatur Kapitel 1–5 | 24 |
| 8 Literatur Kapitel 6 | 27 |
| 9 Gesetzliche Grundlagen | 28 |

1 Die Grundschulreform 2016 als Basis der Schülerinnen/Schüler- einschreibung NEU

Am 1. September 2016 ist das **Schulrechtsänderungsgesetz 2016**¹ in Kraft getreten. Ausgangsüberlegung für die damit initiierte Reform der Grundschule war der Ausbau **inkluisiver Elemente in der Grundschule**. Eine inklusivere Grundschule versteht die elementaren Bildungseinrichtungen und die Grundschule als gemeinsamen Bildungsraum mit durchgängigen Entwicklungs- und Bildungswegen und fairen Bildungschancen für alle Kinder. Ziel dieser Reform ist neben der Schwerpunktsetzung auf Individualisierung und Kompetenzorientierung, der Ausweitung der Sprachförderung für außerordentliche Schülerinnen und Schüler auch die Neugestaltung der Schülerinnen/Schülereinschreibung.

Mit dem Schulrechtsänderungsgesetz 2016 wird der Übergang vom Kindergarten in die Volksschule einschließlich der Weitergabe von Informationen im Rahmen der Schülerinnen/Schülereinschreibung geregelt. Ziel der **Schülerinnen/Schülereinschreibung NEU** ist die Sicherstellung einer gezielten Förderung ohne zeitliche Verzögerung auf Basis der im Kindergarten gewonnenen Erkenntnisse über Entwicklung, Kompetenzen, Potenziale, Interessen und Begabungen der Kinder.

Gemäß Schulrechtsänderungsgesetz 2016 haben die Erziehungsberechtigten im Zuge der Schülerinnen/Schülereinschreibung NEU die ihnen **von der Kindergartenleitung überlassenen Unterlagen** in Bezug auf die Feststellung und Dokumentation des Entwicklungs- und Sprachstandes während der Kindergartenzeit vorzulegen. Diese Informationen unterliegen dem Datenschutz² und sind mit Ablauf des ersten Schuljahres zurückzuerstatten oder zu vernichten bzw. zu löschen, da sie ab diesem Zeitpunkt nicht mehr für den vorgesehenen Zweck der anschlussfähigen Förderung benötigt werden.³ Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass Kinder nach Vollendung des sechsten Lebensjahres dem Unterricht in der ersten Schulstufe zu folgen vermögen, ohne körperlich oder geistig überfordert zu sein. Die Kinder sind bei der Anmeldung **persönlich** in der Schule vorzustellen.

Die Frist für die Schülerinnen- und Schülereinschreibung endet künftig **vier Monate vor Beginn** der Hauptferien. Ergeben sich im Rahmen der Schülerinnen/Schülereinschreibung Gründe für die Annahme, dass das Kind den Anforderungen der ersten Klasse nicht zu folgen vermag oder verlangen die Eltern bzw. Erziehungsberechtigten eine Überprüfung, hat die Schulleitung zu entscheiden, ob das Kind in die erste Schulstufe aufgenommen werden kann. Andernfalls hat die Aufnahme in die Vorschulstufe zu erfolgen.⁴ Im Sinne der individuellen Förderung können die Kinder auch während des Schuljahres in den Lehrplan der nächsthöheren oder niedrigeren Schulstufe wechseln.

1 BGBl I 56/2016

2 vgl. § 77 Abs. 3 SchUG

3 § 6 Abs. 1a SchPflG

4 § 6 Abs. 2d SchPflG

Bei der Schülerinnen/Schülereinschreibung von Kindern mit anderen Erstsprachen werden, abhängig vom jeweiligen Bundesland bzw. Schulstandort, vermehrt muttersprachliche Lehrer/innen und DaZ-Lehrer/innen oder Sprachheillehrer/innen eingesetzt.⁵ Eine in der Familiensprache abgefasste, erläuternde Information unterstützt dabei die Verständigung mit den Erziehungsberechtigten. Bei mangelnden Kenntnissen der Kinder in Bezug auf die Unterrichtssprache kommt es – sofern die Schulreife vorliegt – zu einer Aufnahme als außerordentliche/r Schüler/in.

Auf Ansuchen der Erziehungsberechtigten besteht zudem die Möglichkeit der vorzeitigen Einschulung eines Kindes in die erste Schulstufe, obwohl es noch nicht schulpflichtig ist. Dazu muss das Kind bis spätestens 1. März des Folgejahres das sechste Lebensjahr vollenden und über die nötigen kognitiven, körperlichen und sozial-emotionalen Kompetenzen verfügen. Die Entscheidung hinsichtlich einer vorzeitigen Einschulung trifft die Schulleitung, ebenso deren Widerruf, wenn während des Besuchs der ersten Schulstufe Probleme auftreten, die auf eine unzureichende Schulreife zurückzuführen sind.⁶

Die Schülerinnen/Schülereinschreibung kann auch in zwei oder mehreren Phasen erfolgen: z. B. in Form einer **administrativen Einschreibung** im Wintersemester und einer **pädagogischen Einschreibung** mit persönlicher Vorstellung des Kindes zu einem späteren Zeitpunkt. Dies hat den Zweck, den aktuellen Stand der Kompetenzentwicklung des Kindes zeitnahe zum Schuleintritt erkunden zu können. Die Schülerinnen/Schülereinschreibung ist nicht nur ein Formalakt, sondern sie erfüllt darüber hinaus vier **pädagogische Funktionen**:

- Nicht-wertendes Kennenlernen des Kindes, Erkunden seiner Interessen, Kompetenzen und Ressourcen unter Einbeziehung der Informationen aus dem Kindergarten
- Feststellung des Entwicklungsstandes bzw. des Entwicklungsfortschrittes des Kindes auf Basis von Bildungsdokumentationen, Entwicklungseinschätzungen und/oder Portfolios aus dem Kindergarten⁷
- Entscheidung über Aufnahme in die erste Schulstufe oder Vorschulstufe sowie über sonderpädagogische Förderung. Diese Entscheidung ist auch Basis für eine gut durchmischte Klassenzusammensetzung und die Planung personeller und materieller Ressourcen.
- Durchgängige individuelle Förderung im Anschluss an das verpflichtende letzte Kindergartenjahr durch Erstellung eines individuellen Lernplans.

5 Amtmann & Stanzel-Tischler (2013)

6 § 7 Abs. 1 SchPflG

7 BMB (2016, S. 4)

2 Grundschule und Schulreife

Die veränderten gesetzlichen Rahmenbedingungen erfordern auch einen anderen Blick auf den Begriff »Schulreife«. Im Sinne einer **selektionsfreien Schuleingangsphase** bedarf es eines Paradigmenwechsels vom reifungstheoretischen Konzept der Schulreife hin zur Erfassung bisher erworbener individueller Kompetenzen, Stärken, Bildungs- und Lernfortschritten des einzelnen Kindes, und hin zu einer Schule für alle Kinder, die sich auf die individuellen Bedürfnisse der Mädchen und Buben einstellen kann. Diese andere Sichtweise bringt auch eine Veränderung im Bereich der Schülerinnen/Schülereinschreibung mit sich.

Der im Schulpflichtgesetz verankerte Begriff der Schulreife wurde insbesondere durch Artur Kern und seine reifungstheoretische Sichtweise, wonach der kindliche »Reifungsprozess« innengesteuert und nicht durch Lernangebote beeinflussbar sei, geprägt.⁸ Im Gegensatz zur Reifungstheorie ist jedoch nicht von gleichen Entwicklungsvoraussetzungen bei allen Kindern zu einem bestimmten Alterszeitpunkt auszugehen. Die Schule ist – auch im Hinblick auf **Inklusion** und **das Recht auf Bildung** – gefordert, jedes Kind seinen individuellen Entwicklungsvoraussetzungen entsprechend zu fördern. Die kulturelle, religiöse, ethnische und soziale Identität von Kindern darf ebenso wenig wie das Geschlecht ein Hindernis für die Bewältigung des Übergangs von der elementaren Bildungseinrichtung in die Volksschule und für den Lernerfolg darstellen.⁹ In der Grundschule werden alle Kinder angenommen, aufgenommen und willkommen geheißen, wie sie sind. Es wird versucht, den Entwicklungen und Lernbedürfnissen der Kinder gerecht zu werden und auf Prognosen über den Schulerfolg zu verzichten. Die **Heterogenität der Schüler/innen** wird als Normalfall wertgeschätzt. Der **individuelle Lernzuwachs** ist das entscheidende Kriterium, weshalb die Schule eine »biographieorientierte, lernprozessbegleitende Lernfähigkeitsentwicklung«¹⁰ unterstützen soll, um entsprechende Fördermaßnahmen – auch im Sinne der **Begabungsförderung** – abzuleiten.

Im Rahmen der Schülerinnen/Schülereinschreibung braucht es den Blick auf das »ganze Kind«, sodass motorische, sprachliche, kognitive, motivationale und sozial-emotionale Entwicklungsbereiche in den Fokus rücken.¹¹ Aus ökosystemischer Sicht gilt es zudem, die familiären, institutionellen und gesellschaftlichen Einflüsse in der Entwicklung des Kindes zu berücksichtigen. Die **Entwicklung von Schulreife** wird demnach nicht allein als Aufgabe des Kindes gesehen, sondern vielmehr als gemeinsamer Entwicklungsprozess von Kind, Familie sowie Pädagoginnen und Pädagogen der elementaren Bildungseinrichtung und der Volksschule, der weit vor dem Schuleintritt beginnt und noch darüber hinaus andauert.¹²

Ziel der Schülerinnen/Schülereinschreibung NEU ist daher nicht die frühzeitige Selektion, sondern eine **prozessorientierte ganzheitliche Erfassung** der individuellen Voraussetzungen eines Kindes unter Berücksichtigung der jeweiligen Kontextbedingungen seiner Entwicklung, um diese Informationen für eine ressourcenorientierte Förderung in der Volksschule weiter nutzen zu können. Dies impliziert eine evidenzbasierte Transition, bei der Schule und elementare Bildungseinrichtung in Kooperation aufmerksam auf die Entwicklung und das Lernen des einzelnen Kindes blicken.

8 Kern (1951)

9 Griebel & Niesel (2013)

10 Zollneritsch (2015, S. 39)

11 Kammermeyer (2014), Eckerth & Hanke (2015)

12 Stamm (2013, Eckerth & Hanke (2015))

In den einzelnen Bundesländern sind unterschiedliche Modelle zur Feststellung der Schulreife sowie Verfahren zur Beobachtung und Förderung der sprachlichen Entwicklung etabliert. Deren Auswahl und organisatorische Realisierung liegt im Ermessen der Schulleitung bzw. wird nach regionalen Vorgaben entschieden. Nicht bei allen Kindern müssen alle Verfahren auch im vollen Umfang zum Einsatz gelangen, vielmehr sollen sie speziell dort, wo Unsicherheit besteht, eine Einschätzung ermöglichen.

Schulreifefeststellungen, die einmalig im Rahmen der Schülerinnen/Schülereinschreibung stattfinden, sind punktuelle Momentaufnahmen und erweisen sich hinsichtlich anschlussfähiger Bildungsprozesse als unzureichend.¹³ Aussagen darüber, wie der Entwicklungsstand des Kindes zu einem späteren Zeitpunkt sein wird, sind nicht verlässlich. Punktuelle Eindrücke werden in einigen Fällen (z. B. weil aufgrund von eben erst stattgefundenem Zuzug noch kein Kindergartenbesuch in Österreich möglich war) zwar unvermeidbar sein, bedürfen jedoch eines umsichtigen Umgangs, da sie nur kurzzeitige Einblicke in die kindliche Entwicklung bieten und fehleranfällig sein können. Aus diesem Grund wird empfohlen, das kurze Beobachtungsfenster, das im Rahmen der Schülerinnen/Schülereinschreibung zur Verfügung steht, jedenfalls zu erweitern.

Die Intention des Gesetzgebers ist es, Wege zu öffnen, die eine Abkehr von punktuellen Verfahren bedeuten und ein **ganzheitliches Verständnis des kindlichen Entwicklungsstandes** in den Mittelpunkt stellen.

13 Bensel & Haug-Schnabel (2004)

3 Kooperationen im Rahmen der Schülerinnen/Schülereinschreibung

Der Transitionsprozess vom Kindergarten in die Volksschule erfordert die **Partizipation aller am Übergang Beteiligten**: des Kindes, der Familie sowie der Pädagoginnen und Pädagogen beider Bildungsinstitutionen. Unterstützende Expertinnen und Experten, z. B. muttersprachliche Pädagoginnen und Pädagogen, die Schulpsychologie, der ärztliche Schuldienst, Beratungs-, Betreuungslehrerinnen/-lehrer, Psychagoginnen/Psychagogen, die Schulsozialarbeit sowie die Zentren für Inklusiv- und Sonderpädagogik (ZIS), die Pädagogischen Beratungszentren bzw. die Kompetenzzentren für Inklusion, Diversität und Sonderpädagogik und weitere Mitglieder sozialer Netze sind gegebenenfalls in den Prozess eingebunden. Durch den Dialog sowie das Einbringen unterschiedlicher Perspektiven, Beobachtungen und Erwartungen wird das Kind in seiner **Gesamtheit** wahrgenommen. Individuelle Stärken und Interessen, aber auch weiterer Unterstützungsbedarf werden sichtbar.

Zusammenarbeit mit Erziehungsberechtigten

Eltern kommt im Rahmen der Transition eine entscheidende Rolle zu: Aufgrund des Schulrechtsänderungsgesetzes 2016 haben die Erziehungsberechtigten bei der Schülerinnen/Schülereinschreibung zum Zweck der frühzeitigen Organisation und Bereitstellung von treffsicheren Fördermaßnahmen allfällige **Unterlagen aus der Zeit des Kindergartens** vorzulegen. Darüber hinaus ist die aktive Begleitung der Kinder durch ihre Eltern bei der Transition in die Schule unterstützend und von großer Bedeutung. Information, Transparenz und Beratung der Erziehungsberechtigten sind daher besonders wichtig und gefordert.

Bereits im Kindergarten erhalten Eltern wichtige Informationen über die Entwicklung und die Kompetenzen ihres Kindes. Im letzten verpflichtenden Kindergartenjahr wird ein **Entwicklungsgespräch** mit Schwerpunkt auf den Übergang in die Volksschule empfohlen, bei dem die bisherige Bildungsdokumentation im Beisein aller Beteiligten besprochen wird und die Informationen den Erziehungsberechtigten zur Verfügung gestellt werden. Auch ein im Kindergarten angelegtes **Portfolio** (Entwicklungs- oder Übergangsportfolio) kann in diesem Rahmen – z. B. vom Kind selbst – präsentiert werden.

Besonders im Rahmen der Schülerinnen/Schülereinschreibung ist für die Lehrkräfte und die Schulleitung der **Austausch mit den Eltern** hilfreich, um die Verfügbarkeit von strukturellen, personalen und sozialen Ressourcen und Kompetenzen der jeweiligen Familie in Erfahrung zu bringen. Mithilfe dieses Wissens können die Lehrerinnen und Lehrer dafür Sorge tragen, die jeweiligen Ressourcen und Kompetenzen für den bestmöglichen Bildungserfolg des Kindes zu nutzen. Gegenseitige **Wertschätzung** und **Transparenz** bilden dabei die Vertrauensgrundlage, die für Entscheidungen bezüglich weiterer Förderung sowie für die Datenweitergabe bedeutsam ist. Akzeptanz und Ernstnehmen der Wünsche, Sorgen und Erfahrungen der Erziehungsberechtigten sind ebenso wichtig.

Informationen über Beratungsangebote der Schule und ihre außerschulischen Partnerinnen und Partner (wie Schulpsychologinnen/-psychologen, Schulärztinnen/-ärzte, soziale Dienste) ergänzen die Bildungs Kooperation mit den Erziehungsberechtigten.¹⁴

14 Charlotte Bühler Institut (2016)

Bildungsk Kooperationen zwischen elementarer Bildungseinrichtung und Volksschule

Pädagoginnen und Pädagogen aus elementaren Bildungseinrichtungen und Volksschule sind gefordert, die Kinder und ihre Familien in gemeinsamer institutioneller Bildungsverantwortung während des Transitionsprozesses zu begleiten. Dafür ist ein gut überlegtes **Übergangsmanagement** hinsichtlich der Kooperation der Pädagoginnen und Pädagogen verschiedener Bildungsinstitutionen empfehlenswert, um Aufgaben und Abläufe zielgerichtet zu organisieren.

Grundlegend für ein gelingendes Übergangsmanagement sind vor allem gegenseitige Wertschätzung, gegenseitiges Vertrauen in die Fachkompetenz aller Beteiligten, eine gemeinsame Bildungsphilosophie sowie die Schaffung wirksamer Strukturen, die eine intensive Kooperation (gemeinsame Fortbildungen, pädagogische Tage, Hospitationen etc.) ermöglichen.¹⁵

Unter anderem im Rahmen des Projekts »Netzwerke Kindergarten – Volksschule« des BMBF¹⁶ hat sich eine Vielfalt individueller Modelle in gemeinsamer Verantwortung von Kindergarten und Volksschule etabliert. Am häufigsten werden gemeinsame Aktivitäten mit Kindern, wechselseitige Besuche in Kindergarten und Volksschule sowie gemeinsame Elternabende. Konkrete Kooperationsmaßnahmen betreffen etwa eine gemeinsame Schülerinnen/Schülereinschreibung, Übergabe- bzw. Übergangsgespräche sowie die Weiterführung eines Übergangsportfolios genannt. Weitere Beispiele für Kooperationen auf Fachebene sind Vernetzungsgespräche auf Leitungsebene, Vernetzungen des Kollegiums einer Schule mit den Fachkräften der umliegenden Kindergärten, regelmäßige Informationsabende für Kindergartenpädagoginnen/-pädagogen über die besonderen Angebote einer Schule sowie regionale Netzwerktreffen.¹⁷ Zielführend ist die Ausschöpfung vielfältiger Kommunikationsformate auf regionaler Ebene.

Schulleiterinnen und Schulleiter sehen die Einschätzung der Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen vor allem in Bezug auf die emotionalen, sozialen und sprachlichen Kompetenzen der Kinder als wertvolle Information an, die die (eher punktuelle) Beobachtung im Rahmen der Schülerinnen/Schülereinschreibung ergänzt. Die Einbeziehung mehrerer Expertinnen und Experten – neben den elementarpädagogischen Fachkräften z. B. auch Sprachförderkräfte aus der elementaren Bildungseinrichtung sowie Sprachförderlehrpersonen – wird positiv bewertet und garantiert eine bessere, effizientere Einschreibung, wenn auch ein erhöhter Zeit- und Organisationsaufwand damit verbunden ist.¹⁸

Idealerweise ist ein begleiteter Übergang von **wiederholten Beobachtungen** über mehrere Monate hinweg gekennzeichnet, wobei alle relevanten Informationen gesammelt und dokumentiert werden. Ein solches förderdiagnostisches Vorgehen ist um vieles umfassender und aussagekräftiger als punktuelle Einschätzungen. Im Sinne **kooperativer Transitionsgestaltung** können die Zusammenarbeit der Pädagoginnen und Pädagogen beider Bildungseinrichtungen, die Kooperation mit den Erziehungsberechtigten und der Einsatz von Portfolios oder anderer Instrumente aus der elementaren Bildungseinrichtung die Eindrücke im Rahmen der Schülerinnen/Schülereinschreibung ergänzen und/oder relativieren.

15 Lingenauber & Niebelschütz (2015)

16 BMBF (2015)

17 Grillitsch & Stanzel-Tischler (2016, S. 89–90)

18 Ergebnisse der Evaluation des Projekts »Netzwerke Kindergarten – Volksschule«, vgl. Grillitsch & Stanzel-Tischler (2016, S. 73–75)

Regional sind bereits unterschiedliche Modelle der Schülerinnen/Schülereinschreibung in Zusammenarbeit mit der elementaren Bildungseinrichtung etabliert. In Niederösterreich beispielsweise wird bereits im letzten Kindergartenjahr verpflichtend ein Übergangsportfolio geführt.¹⁹ In Vorarlberg ist die verpflichtende Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Volksschule gesetzlich geregelt²⁰. Es werden die Beobachtungen u.a. zu Wahrnehmung, Sprache sowie Arbeits- und Sozialverhalten bei einem persönlichen Gespräch zwischen Pädagoginnen und Pädagogen aus elementarer Bildungseinrichtung und Volksschule festgehalten.

Im Sinne einer institutionenübergreifenden Kooperation sind **Übergangsgespräche** unter Teilnahme der jeweiligen Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen im Rahmen der Schülerinnen/Schülereinschreibung sinnvoll und aufschlussreich. Wenn diese im Kindergarten stattfinden, ist es den Lehrerinnen und Lehrern möglich, das Kind in einem ihm vertrauten Rahmen kennenzulernen.

Der Transitionsprozess ist folglich so organisiert, dass basierend auf einer institutionsübergreifenden Zusammenarbeit und gemeinsamen Gesprächen mit den Eltern bzw. Erziehungsberechtigten, der Entwicklungsstand/Lernstand des Kindes erfasst und beschrieben wird. Auf diese Weise erhalten alle Kinder die Möglichkeit, »selektionsfrei« in die Grundschule zu wechseln.

Einbeziehung multiprofessioneller Expertise

Angesichts der vorgesehenen Weitergabepflicht allfälliger Unterlagen aus der Zeit im Kindergarten seitens der Erziehungsberechtigten sowie des gemeinsamen Austauschs in Form von Übergangsgesprächen kann davon ausgegangen werden, dass bei der Schülerinnen/Schülereinschreibung genügend Informationen vorliegen, um sich ein Bild über die Entwicklung und die Kompetenzen des Kindes zu machen.

Bei besonderen Herausforderungen sind seitens der Schulleitung zur **Abklärung des individuellen Förderbedarfs** des Kindes weitere Gespräche unter Einbeziehung der Erziehungsberechtigten sowie Expertinnen und Experten unterschiedlicher Professionen zu führen. Diese sind insbesondere die Schulpsychologie, der ärztliche Schuldienst, Beratungs-, Betreuungslehrerinnen/-lehrer, Psychagoginnen/Psychagogen, Kindergartenpädagoginnen/-pädagogen, die Schulsozialarbeit sowie die Zentren für Inklusiv- und Sonderpädagogik (ZIS), die Pädagogischen Beratungszentren bzw. die Kompetenzzentren für Inklusion, Diversität und Sonderpädagogik.

Die **multiprofessionelle Expertise** kann auch in Form von Übergangsteams gebündelt werden, welche im Rahmen des Projekts »Netzwerke Kindergarten – Volksschule« bereits vielfach zum Einsatz gekommen sind.²¹

19 Stundner & Lammerhuber (2014)

20 § 17a Gesetz über das Kindergartenwesen (Landesrecht Vorarlberg)

21 Grillitsch & Stanzel-Tischler (2016, S. 109)

4 Informationen über die Kompetenzentwicklung der Kinder als Grundlage für Individualisierung in der Grundschule

Die Schülerinnen/Schülereinschreibung NEU soll insbesondere dazu dienen, Informationen über den Entwicklungsstand und die Kompetenzen zu generieren, um die bestmöglichen Fördermaßnahmen bereitstellen zu können. Hilfreich dabei ist die **Erfassung gewisser Basiskompetenzen** und **Vorläuferfähigkeiten**, die sich in vier Bereiche einteilen lassen²²: kognitiv, motivational, körperlich und sozial. Während der kognitive Bereich die Sprache, die Denkfähigkeit sowie die Gedächtnisleistungen umfasst, zählen zu den motivationalen Faktoren unter anderem die Arbeitshaltung, die Selbstständigkeit sowie das Selbstkonzept des jeweiligen Kindes. Der körperliche Bereich zeichnet sich unter anderem durch den allgemeinen Gesundheitszustand des Kindes, etwaige körperliche Beeinträchtigungen sowie die Fein- und Grafomotorik aus. Kompetenzen wie Kontaktfähigkeit, Kooperationsbereitschaft, Konfliktverarbeitung und der Umgang mit Regeln kennzeichnen den sozialen Bereich.

Besondere Beachtung in der Schuleingangsphase verdient der **Erwerb lernmethodischer Kompetenzen**²³, die beispielsweise das Bewusstsein der eigenen Lernprozesse sowie die Planung und Anwendung förderlicher Lernstrategien umfassen und eine wichtige Grundlage der gesamten Bildungsbiografie eines Kindes darstellen. **Metakompetenz** bezieht sich darüber hinaus auf die Fähigkeit, die eigenen Kompetenzen einschätzen und situationsbezogen anwenden zu können, und trägt zu einer erfolgreichen Transition in die Volksschule bei.²⁴

Die Kompetenzbeschreibung »**Mündliches Sprachhandeln**«, die vom BIFIE erstellt wurde (siehe Kapitel 6), soll einen Orientierungsrahmen bieten, welche sprachlichen Kompetenzen in Deutsch die aktive Teilnahme der Schüler/innen am Unterricht ermöglichen. Mündliches Sprachhandeln bezieht sich auf die Aspekte Hören und Verstehen (Sprachrezeption), Gespräche führen, Erzählen und Sachverhalte darstellen sowie Sprache betrachten (Language Awareness).²⁵ Dazu sind dem Kind kultur- und geschlechtssensible Sprechkanäle aus der Erlebniswelt und dem Weltwissen des Kindes zu bieten, um es zum Sprechen anzuregen.

Im Bereich der sprachlichen Kompetenz dient die **phonologische Bewusstheit** als eine wesentliche Informationsquelle über den Entwicklungsstand des Kindes, die vor allem eine wichtige Vorläuferfähigkeit für den späteren Schriftspracherwerb ist. Die Überprüfung der phonologischen Bewusstheit zeigt die Fähigkeiten des Kindes auf, sprachliche Informationen aufzunehmen, zu verarbeiten, abzurufen sowie zu speichern. Die Beobachtung der Kompetenzen hinsichtlich der phonologischen Bewusstheit geht folglich über die reine Feststellung des Sprachstandes des Kindes hinaus. Als Beispiele zur Überprüfung können Aufgaben wie

22 Knörzer & Grass (2007)

23 Gisbert (2004)

24 Charlotte Bühler Institut (2009)

25 Ehlich et al. (2010)

das Erkennen von Reimwörtern, das Segmentieren von Silben, das Erfassen unterschiedlicher Wortlängen, Anlautanalyse und Lautsynthese genannt werden.

Neben der phonologischen Bewusstheit ist das **mathematische Vorwissen** – z. B. in Bezug auf Größen, Mengen und Zahlen, Raum und Zeit – von Bedeutung. Im Rahmen der Schülerinnen/ Schülereinschreibung sind mathematische Vorläuferfähigkeiten zu berücksichtigen, um sicherzustellen, dass die individuelle Förderplanung nahtlos anschließen kann.

Grundlage der pädagogischen Arbeit mit allen Kindern bis zum Schuleintritt bildet seit 2009 der **Bundesländerübergreifende BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen** in Österreich.²⁶

Ergänzend dazu fokussiert das Modul für das letzte Jahr in elementaren Bildungseinrichtungen²⁷ die besonderen Entwicklungsvoraussetzungen und Lernbedürfnisse von Kindern im letzten Kindergartenjahr.

Kinder entwickeln und erweitern jene Kompetenzen, die zu ihrer Schulreife beitragen, in einer dynamischen wechselseitigen Beziehung mit ihrer Umwelt, die sich durch eine positive Lernkultur, Wertschätzung und Dialogbereitschaft auszeichnet.

Dies wurde im bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan berücksichtigt. Das Kind wird demnach bereits im Kindergarten bei der Entwicklung differenzierter Transitionskompetenzen²⁸ unterstützt, um mit unterschiedlichen Situationen umgehen zu lernen. Dazu bedarf es unter anderem der Entwicklung der sozial-kommunikativen Kompetenzen wie Kooperation und Kontaktinitiative, sowie personaler Kompetenzen, wie Resilienz, Selbstkontrolle und konstruktiver Umgang mit Stress und starken Emotionen²⁹.

26 Charlotte Bühler Institut (2009), Download: www.charlotte-buehler-institut.at/bundeslaenderuebergreifender-bildungsrahmenplan-fuer-elementare-bildungseinrichtungen-in-oesterreich-2/

27 Charlotte Bühler Institut (2010), Download: <http://www.charlotte-buehler-institut.at/modul-fuer-das-letzte-jahr-in-elementaren-bildungseinrichtungen-vertiefende-ausfuehrungen-zum-bundeslaenderuebergreifenden-bildungsrahmenplan-2/>

28 Charlotte Bühler Institut (2010)

29 Charlotte Bühler Institut (2010); Kammermeyer (2004)

5 Erkundende statt bewertende Informationssammlung als Grundlage ganzheitlicher Entwicklungseinschätzung

Zusätzlich zu den im Rahmen der Schülerinnen/Schülereinschreibung bereits etablierten Vorgehensweisen mit formellen und informellen Instrumenten sind Informationen und Unterlagen aus dem Kindergarten heranzuziehen, um ein differenziertes Bild von Kindern im letzten Jahr vor dem Schuleintritt zu erhalten. Diese sind von den Erziehungsberechtigten bei der Schülerinnen/Schülereinschreibung, spätestens jedoch bei der pädagogischen Aufnahme bzw. weiteren pädagogischen Gesprächen, vorzulegen.

Durch die Berücksichtigung anschlussfähiger Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren des Kindergartens wird eine **erkundende, selbstreflexive und forschende Haltung in der Lernbegleitung** begünstigt. Die nicht wertende Dokumentation kindlicher Lernprozesse ist eine wichtige Basis für den Dialog mit dem Kind und den Erziehungsberechtigten im Rahmen der Schülerinnen/Schülereinschreibung.

Die **wichtigsten Säulen** dabei sind:

- Dokumente der Beobachtungen zum Entwicklungsstand des Kindes (Sprachstandsfeststellungen, Bildungsdokumentationen, Entwicklungseinschätzungen, Portfolios)
- Unterlagen, die von Eltern/Erziehungsberechtigten vorgelegt werden
- Verfahren der pädagogischen Diagnostik (bzw. erforderlichenfalls schulärztliches Attest bzw. psychologische Diagnoseverfahren)

Im Folgenden werden unterschiedliche Dokumentationsformen und Beobachtungsverfahren beschrieben, die im Kindergarten zum Einsatz kommen können und in der Folge als Informationsquellen für die erkundende Informationssammlung im Rahmen der Schülerinnen/Schülereinschreibung herangezogen werden können. Beobachtungshinweise für die Schülerinnen/Schülereinschreibung, die eine ganzheitliche Sichtweise auf das Kind berücksichtigen, sind auch auf der Homepage der Schulpsychologie zu finden.³⁰

5.1 Entwicklungs- und Übergangsportfolios als Brückeninstrumente

Portfolios dienen der Darstellung der kindlichen Kompetenzen anhand ausgewählter Arbeiten, wodurch individuelle Anstrengungen, Fortschritte und Leistungen sichtbar werden.³¹ In vielen elementaren Bildungseinrichtungen in Österreich werden Entwicklungs- und Übergangsportfolios bereits eingesetzt.

30 www.schulpsychologie.at/fileadmin/upload/bildungsinformation/schulreife/Schulreife_-_Schulfaehigkeit.pdf

31 Brunner, Häcker & Winter (2011)

Die Arbeit mit einem **Entwicklungsportfolio**³² beginnt mit dem Eintritt in eine elementare Bildungseinrichtung und bezieht sich auf eine zielgerichtete Sammlung von Dokumenten wie Werken, Fotos, Lerngeschichten oder Beobachtungen des Kindes. Auf diese Weise werden die Bildungs- und Lernprozesse des Kindes abgebildet. Es handelt sich um Informationen über das sich entwickelnde Kind, die gemeinsam mit dem Kind ausgewählt, besprochen und reflektiert werden. Ergänzt werden kann die Sammlung um Beiträge, Berichte oder Fotos, die Erfahrungen außerhalb der Bildungseinrichtung dokumentieren.

Das **Übergangsportfolio**³³ hingegen ist ein **institutionenübergreifendes Instrument** zur Entwicklungs- und Bildungsdokumentation. Es wird aus ausgewählten Dokumenten des Entwicklungsportfolios, die die Interessen und Kompetenzen des Kindes aufzeigen, sowie aus neu erarbeiteten Inhalten, wie z.B. Wünschen und Zielen des Kindes für die Schule, zusammengestellt. Es hat Präsentationscharakter und soll den Lehrerinnen und Lehrern Einblick geben, wie das Kind lernt, wo seine Interessen und Stärken liegen und welche Kompetenzen es bereits erworben hat. Das Übergangsportfolio wird **im letzten Kindergartenjahr** zusammengestellt. Erziehungsberechtigte und Kinder sollen diese Mappe zur Schülerinnen/Schülereinschreibung mitnehmen, sodass die Lehrpersonen ihre Einblicke in die Lern- und Entwicklungsprozesse der Kinder vertiefen können.

Ein Portfolio gibt Auskunft über die spezifischen Bedürfnisse und Kompetenzen des Kindes und dient als **Ausgangspunkt für die Planung kindbezogener Lernanregungen**. Die Weitergabe des Entwicklungs- oder Übergangsportfolios an die zukünftige Lehrerin/den zukünftigen Lehrer trägt dazu bei, die (eher punktuellen) Eindrücke über ein Kind während der Schülerinnen/Schülereinschreibung zu differenzieren und Erkenntnisse, die aus dem Portfolio gewonnen werden, in die Unterrichtsplanung im Sinne individualisierter anschlussfähiger Bildungsprozesse miteinfließen zu lassen.

Je nach Organisation der Schülerinnen/Schülereinschreibung kann das Portfolio in unterschiedlichen Settings vorgestellt werden. So können Kinder einander z.B. im Rahmen einer Gruppeneinschreibung ihre Portfolios präsentieren und miteinander in Dialog treten. Entsprechend einer dialogischen Bildungskooperation empfiehlt es sich, das Portfolio als **Grundlage für ein Übergangsgespräch** zu nutzen, bei dem das Kind sein Portfolio vorstellt. Durch die Erläuterung seiner eigenen Interessen, Lern- und Entwicklungsprozesse sowie persönlichen Ziele bekommen Lehrerinnen und Lehrer neben den Informationen aus dem Portfolio einen direkten, unmittelbaren Eindruck vom Kind.

Aussagekräftiger Bestandteil eines Portfolios kann eine sogenannte **Bildungs- und Lerngeschichte**³⁴ sein. Bildungs- und Lerngeschichten beziehen sich vor allem auf die Beobachtung von Alltagssituationen und werden als stärkenorientiertes Verfahren zur Dokumentation und Förderung von individuellen Bildungsprozessen von Kindern eingesetzt. Ziel ist es, den Blick der Pädagoginnen und Pädagogen sowie der Erziehungsberechtigten für die unterschiedlichen Ausdrucksformen individuellen kindlichen Lernens zu schärfen und auf dieser Basis Lernimpulse für Kinder zu planen und die Lernumgebung entsprechend vorzubereiten.

Im Zentrum des Verfahrens stehen **fünf Lerndispositionen**, die sich auf das Repertoire an Lernstrategien und die Motivation des Kindes bei seinen Tätigkeiten beziehen, nämlich »Interessiert sein«, »Engagiert sein«, »Standhalten bei Herausforderungen und Schwierigkeiten«,

32 Fthenakis et al. (2009)

33 Fthenakis et al. (2009)

34 Carr (2001), für den deutschsprachigen Raum adaptiert von Leu et al. (2007)

»Sich ausdrücken können und mitteilen« sowie »An einer Lerngemeinschaft mitwirken und Verantwortung übernehmen«. ³⁵ Die Beobachtungen der kindlichen Lernprozesse werden auf Basis dieser Lernstrategien analysiert, diskutiert und für das Kind in einer Bildungs- und Lerngeschichte aufbereitet.

Die Dokumentation der Lerndispositionen stellt eine wertvolle Quelle dar, die im Rahmen der Schülerinnen/Schülereinschreibung differenzierte Informationen über das Kind, insbesondere über seine Interessen, Kompetenzen und die Art und Weise, wie es im Kindergarten gelernt hat, vermittelt. Lerngeschichten und die Analyse der Lerndispositionen können in der Schule weitergeführt werden. ³⁶

5.2 Formelle Verfahren zur pädagogischen Diagnostik

Der Einsatz von **formellen Verfahren** zur pädagogischen Diagnostik hilft zusätzlich zu den von den Erziehungsberechtigten zur Verfügung gestellten Unterlagen, den Entwicklungs- und Lernstand des einzelnen Kindes zu erfassen. Solche Verfahren können jederzeit auch während des ersten Schuljahres von den jeweiligen Lehrerinnen und Lehrern angewendet werden.

Da Beobachtung sowohl in elementaren Bildungseinrichtungen als auch in der Schule ein festgelegter curricularer Auftrag ist, stellt die Auswahl und Anwendung von geeigneten **Beobachtungsinstrumenten** einen zentralen Bestandteil der pädagogischen Praxis dar.

Die Homepage der Schulpsychologie Bildungsberatung ³⁷ bietet Hinweise auf Instrumente zu unterschiedlichen Fragestellungen, die Schulleiter/innen bei der Einschätzung von Entwicklungsstand und Kompetenzen von Kindern beim Schuleintritt unterstützen können. Im Rahmen von »SQA – Schulqualität Allgemeinbildung« stehen Grundlagenpapiere über die Werkzeuge der pädagogischen Diagnostik zur Verfügung. ³⁸ Expertise im Bereich der pädagogischen Diagnostik bieten auch die Zentren für Inklusiv- und Sonderpädagogik (regional auch »Pädagogische Beratungszentren« bzw. »Kompetenzzentren für Inklusion, Diversität und Sonderpädagogik« genannt).

Verfahren zur Bildungsbeobachtung im Kindergarten können wichtige Informationen über die Kompetenzen und Interessen eines Kindes liefern. Besonders aussagekräftig ist es, wenn die Beobachtung und Dokumentation kontinuierlich über die gesamte Zeit in der Einrichtung erfolgt, sodass bei der Schülerinnen/Schülereinschreibung differenzierte Informationen über die bisherige Bildungsbiografie vorliegen.

Beispielsweise können die Verfahren Interessensprofil/Interessensstern ³⁹, LED Bremer Individuelle Lern- und Entwicklungsdokumentation ⁴⁰ sowie LES-K Leuener Engagiertheitsskala für

35 Leu et al. (2007)

36 Graf (2010); Kleeberger, Frankenstein & Leu (2009)

37 www.schulpsychologie.at/bildungsinformation/beim-schuleintritt/lehrerinnen/sonstige-diagnosehilfen/

38 BMBF (2014)

39 Hollerer & Amtmann (2014, 2015)

40 Die Senatorin für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales Bremen (2010)

Kinder⁴¹ dafür herangezogen werden, prozesshaft die Entwicklung kindlicher Kompetenzen und Interessen abzubilden. Diese Verfahren können auch in der Schule weitergeführt werden.

Für den Kindergarten liegen neben Verfahren zur Bildungsbeobachtung auch aktuelle **Verfahren der Entwicklungsbeobachtung** vor, deren Zuverlässigkeit wissenschaftlich überprüft wurde und die praktikabel in der Anwendung durch Kindergartenpädagoginnen/-pädagogen sind. Sie können zum Einsatz kommen, wenn die systematische Beobachtung sowie die informelle Alltagsbeobachtung Hinweise auf mögliche Entwicklungsauffälligkeiten ergeben⁴². Aussagekräftige Informationen über die kindliche Entwicklung ergeben etwa die Entwicklungsbeobachtung mit Hilfe der Verfahren BBK 3-6 Beobachtungsbogen für 3- bis 6-jährige Kinder⁴³, DESK 3-6 R Dortmunder Entwicklungsscreening für den Kindergarten⁴⁴, EBD 48-72 Entwicklungsbeobachtung und -dokumentation⁴⁵, KOMPIK Kompetenzen und Interessen von Kindern – Beobachtungs- und Einschätzungsbogen für Kinder von 3,5 bis 6 Jahren⁴⁶, SBK Salzburger Beobachtungskonzept⁴⁷ sowie Validierte Grenzsteine der Entwicklung⁴⁸.

Verfahren der psychologischen Diagnostik erfassen hingegen psychische Merkmale eines Menschen mittels Intelligenz- und Persönlichkeitstests. Diese sollten lediglich im Anlassfall zur Anwendung kommen und sind psychologischen Fachkräften, etwa im Rahmen des schulpsychologischen Dienstes, vorbehalten. Zudem bedarf es der Einwilligung der Erziehungsberechtigten.

5.3 Informelle Verfahren

Informelle Einschulungsverfahren bestehen vielfach aus einer Auswahl an Aufgaben aus verschiedenen formellen Instrumenten, die sich im Laufe der Jahre bewährt haben, ergänzt durch Übungen und Fragestellungen, die Lehrpersonen aufgrund ihrer Erfahrungen in ihr eigenes Konzept einfließen lassen möchten. Sie können dabei helfen, einen Eindruck zum Entwicklungsstand des jeweiligen Kindes zu gewinnen, und liefern dann aussagekräftige Informationen über die Kompetenzentwicklung des Kindes, auf die der Anfangsunterricht aufbauen kann, wenn lernzielnahe Kompetenzen wie etwa die phonologische Bewusstheit und mathematische Vorläuferfähigkeiten berücksichtigt werden.⁴⁹

Anstatt einer punktuellen Diagnose von Schulreife ist der Einsatz informeller Verfahren an Schnuppertagen, zu denen angehende Schulkinder seitens der Schule eingeladen sind oder die als »Kennenlerntage« im Kindergarten stattfinden, zu empfehlen. Es besteht hierbei die Möglichkeit, bereits während dieses Kennenlernprozesses ein umfassendes und zugleich differenziertes Bild der Schulanfänger/innen unter Berücksichtigung ihrer individuellen Persönlichkeit zu gewinnen.

41 Laevers (2007)

42 Hollerer (2015, S. 186)

43 Frey, Duhm, Althaus, Heinz & Mengelkamp (2008)

44 Tröster, Flender, Reinecke & Wolf (2016)

45 Koglin, Petermann & Petermann (2015)

46 Mayr, Bauer & Krause (2014)

47 Paschon & Zeilinger (2009)

48 Laewen (2009)

49 Kammermeyer (2001)

5.4 Planung und Umsetzung durchgängiger Fördermaßnahmen in der Schuleingangsphase

Eine erkundende Informationssammlung anstelle von Überlegungen, was Kinder alles können müssen, um die Schule zu besuchen, würde dem Sinn einer inklusiven Grundschule entsprechen und alle Kinder willkommen heißen.

Die Informationen aus dem Kindergarten sollen nicht dazu dienen, die Segregation nach Vorschulstufe, sonderpädagogischem Förderbedarf und außerordentlicher Schülerin/außerordentlichem Schüler zu verstärken, sondern die Entwicklung einer **inklusive, auf individuelle Beobachtungen, Diagnosen und Förderungen Wert legenden Schuleingangsphase und Grundschule** zu ermöglichen.

Die Schülerinnen/Schülereinschreibung NEU zielt darauf ab, dass im ersten Schuljahr ohne zeitliche Verzögerung gezielte Fördermaßnahmen begonnen bzw. fortgeführt werden, wodurch Entwicklungszeiträume gewonnen bzw. sinnvoller genutzt werden können.

Durch Fördermaßnahmen im Sinne der **neuen Lernkultur**⁵⁰ (Individualisierung des Unterrichts, differenzierte Lehrmethoden unter Berücksichtigung individueller Lernprozesse des Kindes) und die Möglichkeit der **alternativen Leistungsbeschreibung**⁵¹ wird ein höchstmögliches Maß an Individualisierung und individueller Förderung ermöglicht.

Die neue Lernkultur geht davon aus, dass sich schulisches Lernen immer stärker hin zu **Lernen als einem ko-konstruktiven Prozess** entwickelt: Kinder gestalten nicht nur ihre eigenen Lernprozesse, sondern auch ihr soziales und kulturelles Umfeld aktiv mit. Deshalb soll – wie in den didaktischen Grundsätzen des Lehrplanes der Volksschule⁵² verankert und in den Prinzipien für Bildungsprozesse im BildungsrahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen angeführt – der Unterschiedlichkeit der einzelnen Kinder durch **differenzierende** und **individualisierende** Maßnahmen Rechnung getragen werden. Individualisierter Unterricht stützt sich einerseits auf die Beobachtung und Dokumentation kindlicher Lern- und Bildungsprozesse, andererseits auf Methoden eines schüler/innenzentrierten Unterrichts, individuelle Lernpläne und eine fördernde Bewertung. Differenzierte und praxisorientierte Ausführungen zu »**Individualisierung und differenzierter Förderung in der Schuleingangsphase**« finden sich im gleichnamigen Leitfaden des Charlotte Bühler Instituts.⁵³

50 Charlotte Bühler Institut (2016)

51 BMB (2016)

52 BMUKK (2012). Download unter: www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_vs.html

53 Charlotte Bühler Institut (2016)

6 Kompetenzbeschreibung

»Mündliches Sprachhandeln«

Die Kompetenzbeschreibung soll im Zuge der Schülerinnen- und Schülereinschreibung den Schulleiterinnen und Schulleitern einen Orientierungsrahmen bieten, mit welchen sprachlichen Kompetenzen in Deutsch die aktive Teilnahme der Schülerinnen und Schüler am Unterricht möglich erscheint. Damit bietet sie Unterstützung für die Feststellung, ob ein Kind mit einer anderen Erstsprache als Deutsch als außerordentliche Schülerin oder außerordentlicher Schüler in die Schule aufgenommen werden soll. Für Kinder, die Deutsch als Erstsprache haben, kann diese Kompetenzbeschreibung Hinweise auf die Notwendigkeit spezifischer Fördermaßnahmen im Regelunterricht geben.

Im Folgenden werden die Anforderungen an die Kompetenzen aller Kinder, unabhängig von ihrem sprachlichen Hintergrund beschrieben. Hierbei wird vor allem auf jene Aspekte fokussiert, die für den Erwerb der Bildungssprache Deutsch förderlich sind.

Aufgabe der Sprachstandsfeststellung im Rahmen der Schülerinnen- und Schülereinschreibung ist die Einschätzung, ob das Kind dem Unterricht aller Voraussicht nach folgen und sich aktiv daran beteiligen können wird. Hierzu ist es erforderlich, einen Überblick über die Sprachkompetenz des Kindes zu gewinnen und allfälligen Förderbedarf in der Unterrichtssprache Deutsch festzustellen. Es ist nicht das Ziel, in diesem Kontext die Fähigkeiten auf den verschiedenen Sprachebenen detailliert zu erfassen.

In diesem Zusammenhang sei darauf hingewiesen, dass ein Kind wesentlich mehr versteht, als es selbst äußern kann. Studien zufolge ist der rezeptive Wortschatz größer als der produktive.

Es kann davon ausgegangen werden, dass sich Kinder zum Zeitpunkt der Einschulung in ihrer jeweiligen Erstsprache verständlich ausdrücken können. Es ist jedoch darauf Bedacht zu nehmen, dass auch der Erwerb der Erstsprache nicht vollständig abgeschlossen ist.

Die Fähigkeit akzent- und fehlerfrei zu sprechen ist beim Erwerb der deutschen Sprache als weiterer Sprache unter anderem abhängig von Kontaktbeginn, -dauer und -intensität.

Weit verbreitete Erwartungen an normgerecht entwickelte Sprache sind wissenschaftlich nur unzureichend belegt, beeinflussen aber stark den Alltag in Kindergarten und Schule. Das betrifft gleichermaßen die Erwartungen an die sprachlichen Fähigkeiten von Kindern, deren Erstsprache Deutsch ist, wie auch von Kindern, die Deutsch als weitere Sprache erwerben. Sowohl im Erst- als auch im Zweitspracherwerb sind die Entwicklungsverläufe individuell unterschiedlich und unterliegen keinen Normen. Auch Varietäten des Deutschen, wie beispielsweise Regionalsprachen und Dialekte, beeinflussen die individuell unterschiedlichen sprachlichen Register der Kinder.

Hilfreich für die Einschätzung der sprachlichen Kompetenzen eines Kindes ist es jedenfalls, die Einschätzung der Eltern und der Kindergartenpädagoginnen und Kindergartenpädagogen einzubeziehen.

Verschiedene Faktoren können eine objektive Sicht auf die tatsächlich vorhandenen Kompetenzen des Kindes beeinflussen, unter anderem:

- die Tagesverfassung des Kindes
- die unbekannte Umgebung
- der Kontakt mit nicht vertrauten Personen
- die Ablenkung durch Personen, Dinge und Vorgänge in der Umgebung
- gefühlter Leistungsdruck
- die Angst vor Versagen
- die Schüchternheit des Kindes

Es sollte darauf geachtet werden, dass dem Kind im Rahmen der Schülerinnen- und Schüler-einschreibung Sprechansätze geboten werden, die den Gebrauch seiner Sprache auslösen und es zum Sprechen ermuntern. Diese Sprechansätze sollen mit Bedacht vorbereitet und kultur- und geschlechtssensibel ausgewählt werden. Zu vermeiden sind jedenfalls Sprechansätze, die nicht der Erlebniswelt des Kindes und seinem abschätzbaren Weltwissen angepasst sind.

Die Momentaufnahme der sprachlichen Kompetenzen im Rahmen der Schülerinnen- und Schülereinschreibung bedarf der Beschreibung eindeutiger Merkmale bzw. klar definierter Kompetenzen, nach denen der Sprachstand des einzelnen Kindes festgestellt werden kann.

Zu diesen definierten Kompetenzen gehört die Fähigkeit über die sprachlichen Mittel wie Grammatik und Wortschatz zu verfügen. Das Hauptaugenmerk ist jedoch in dieser Kompetenzbeschreibung auf die kommunikativ-soziale Funktion von Sprache gelegt. Es geht demnach um die Fähigkeit, diese oben genannten sprachlichen Mittel in einer konkreten Kommunikationssituation adäquat verwenden zu können. Eine adäquate Verwendung heißt, dass die eigenen Handlungsziele in einer Kommunikationssituation sprachlich verwirklicht und die Handlungsziele der anderen erkannt werden können.

Grundlage für die im Folgenden angeführten Kompetenzbeschreibungen sind die von Ehlich (2010) beschriebenen Basisqualifikationen.

6.1 Kompetenzbereiche, Kompetenzen

6.1.1 Hören und Verstehen (Sprachrezeption):

Die Kinder können ...

- ... für eine begrenzte Zeit verstehend zuhören.
- ... Verstehen und Nicht-Verstehen zum Ausdruck bringen und ggf. gezielt nachfragen.
- ... kurze, einfache Erklärungen und Anweisungen verstehen und sinngemäß in Handlungen umsetzen, z. B. »Gib mir bitte die Schere!«, »Öffne bitte die Schachtel!«.
- ... den Inhalt einer kurzen Geschichte, die ihnen erzählt wird, verstehen.⁵⁴

54 Geeignetes Bildmaterial ist auszuwählen. Die Kinder sollen z. B. die Einzelbilder einer Bildergeschichte dem Verlauf der Erzählung nach chronologisch ordnen und/oder Fehler in einer Geschichte identifizieren, wenn etwas Anderes erzählt wird, als auf den Bildern zu sehen ist.

6.1.2 Gespräche führen:

Die Kinder können ...

- ... an einem Gespräch teilnehmen, indem sie altersgemäß mit einfachen Worten ihre Gedanken äußern.
- ... die wesentlichen Gesprächsregeln einhalten (Beziehung aufnehmen, aussprechen lassen, wissen, wann sie Äußerungen in Gesprächen einbringen sollen).
- ... alltagssprachliche Handlungen (Wünschen, Bitten, Fragen und Auffordern) vollziehen.
- ... einfache Strategien anwenden um Kommunikationsprobleme zu bewältigen, indem sie Gestik und Mimik einsetzen, Gegenstände oder Handlungen einfach umschreiben oder zeigen bzw. nachfragen, wenn ihnen entsprechende Begriffe/Wörter fehlen.

6.1.3 Erzählen und Sachverhalte darstellen:

Die Kinder können ...

- ... inhaltlich verständliche Äußerungen machen.
- ... angenähert an grammatikalisch korrekte Strukturen Sätze bilden.
- ... spontan über sich selbst, über eine Sache und über den Ablauf eines Geschehens sprechen.
- ... Handlungen verbalisieren (Verben), Gegenstände benennen (Nomen) und Relationen herstellen (Adjektive).
- ... Sachverhalte aus ihrer Erlebniswelt beschreiben.
- ... die Szenen einer (Bilder-)Geschichte beschreiben, die Geschichte weiterspinnen und ihre Gedanken zum Inhalt zum Ausdruck bringen.

6.1.4 Sprache betrachten (language awareness⁵⁵):

Die Kinder können ...

- ... Reimwörter erkennen.⁵⁶
- ... Wörter in Silben zerlegen.⁵⁷
- ... Wörter (auch Pseudowörter) und einfache, kurze Sätze korrekt nachsprechen⁵⁸.

55 Sprachaufmerksamkeit, die Fähigkeit, die Beobachtung von Formaspekten der Sprache bewusst zu betreiben. Vgl. Barkowski, H., Krumm H.-J. (2010).

56 Diese Kompetenzen betreffen den Bereich der phonologischen Bewusstheit im weiteren Sinn. Phonologische Bewusstheit ist trainierbar. Kinder, die im Kindergarten bereits Übungen unter Anleitung der Pädagoginnen/Pädagogen gemacht haben, sind im Vorteil gegenüber Kindern, deren phonologische Bewusstheit noch nicht geschult wurde.

57 siehe 56

58 Hier werden auch Aufmerksamkeitsspanne, Kurzzeitgedächtnis und Artikulationsfähigkeit beobachtet.

7 Literatur Kapitel 1–5

Amtmann, E. & Stanzel-Tischler, E. (2013). Einschulungsusancen und Förderbedingungen in der Schuleingangsphase. Salzburg: bifie.

Bensel, J. & Haug-Schnabel, G. (2004). Vom Säugling zum Schulkind – Entwicklungspsychologische Grundlagen. wissen kompakt/spezial. Freiburg: Herder.

BMBF (2014). Pädagogische Diagnostik [online]. URL: http://www.sqa.at/pluginfile.php/785/mod_data/intro/reader_paedagogische_diagnostik.pdf [14.11.2016].

BMBF (2015). Netzwerke Sprachförderung und Netzwerke Kindergarten – Volksschule – Projektinformationen. BMBF-36.300/0005-I/2015.

BMB (2016). Ausführungserlass zur Umsetzung der Grundschulreform ab dem Schuljahr 2016/17. BMB-36.300/0042-I/2016.

BMB, Abteilung Schulpsychologie-Bildungsberatung (2016). Schulpsychologie – Sonstige Diagnosehilfen [online]. URL: www.schulpsychologie.at/bildungsinformation/beim-schuleintritt/lehrerinnen/sonstige-diagnosehilfen/ [24.11. 2016].

BMB, Abteilung Schulpsychologie-Bildungsberatung (2016). Schulreife/Schulfähigkeit als entwicklungspsychologisches Konstrukt [online]. URL: www.schulpsychologie.at/fileadmin/upload/bildungsinformation/schulreife/Schulreife_-_Schulfaehigkeit.pdf [24.11.2016].

BMUKK (2012). Lehrplan der Volksschule. Wien: öbv&hpt.

Brunner, I., Häcker, T. & Winter, F. (Hrsg.). (2011). Das Handbuch Portfolioarbeit: Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Seelze: Klett Kallmeyer.

Carr, M. (2001). Assessment in Early Childhood Settings. Learning Stories. London: Paul Chapman.

Charlotte Bühler Institut im Auftrag der Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien & Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2009). Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich. Wien: BMUKK. [online] URL: <http://www.charlotte-buehler-institut.at/wp-content/pdf-files/Bundesländerübergreifender%20BildungsRahmenPlan%20für%20elementare%20Bildungseinrichtungen%20in%20Österreich.pdf> [24.11.2016].

Charlotte Bühler Institut im Auftrag des bmwfj (2010). Modul für das letzte Jahr in elementaren Bildungseinrichtungen. Vertiefende Ausführungen zum »Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan«.

Wien: bmwfj. [online] URL: <http://www.charlotte-buehler-institut.at/wp-content/pdf-files/Modul%20für%20das%20letzte%20Jahr%20in%20elementaren%20Bildungseinrichtungen%20Web-2011-2.pdf> [24.11.2016].

Charlotte Bühler Institut (2016). Individualisierung und differenzierte Förderung in der Schuleingangsphase. Wien: BMB.

Die Senatorin für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales Bremen (Hrsg.). (2010). Bremer Individuelle Lern- und Entwicklungsdokumentation. Bremen: Eigenverlag.

Eckerth, M. & Hanke, P. (2015). Übergänge ressourcenorientiert gestalten: Von der KiTa in die Grundschule. Stuttgart: Kohlhammer.

Ehlich, K. et al. (2010). Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Bildungsforschung Band 11. Bonn: Bildung BMBF.

Fthenakis, W.E., Daut, M., Eitel, A., Schmitt, A. & Wendell, A. (2009). Natur-Wissen schaffen. Band 6: Portfolios im Elementarbereich. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.

Frey, A., Duhm, E., Althaus, D., Heinz, P. & Mengelkamp, C. (2008). BBK 3-6: Beobachtungsbogen für 3- bis 6-jährige Kinder. Göttingen: Hogrefe.

Gisbert, K. (2004). Lernen lernen. Lernmethodische Kompetenzen von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Weinheim: Beltz.

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 (S.181–200) München: DJI Verlag.

Griebel, W. & Niesel R. (2013). Übergänge verstehen und begleiten: Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern. Berlin: Cornelsen.

Grillitsch, M. & Stanzel-Tischler, E. (2016). Formative Evaluation der Netzwerkprojekte – Ergebnisse aus Erhebungen im Jahr 2015. Salzburg: bifie.

Hollerer, L., & Amtmann, E. (2014). Konstruktion und Erprobung eines Beobachtungsinstrumentariums zur Erfassung kindlicher Interessen. In I. Benischek, A. Forstner-Ebhart, H. Schaupp & H.Schwetz (Hrsg.), Empirische Forschung zu schulischen Handlungsfeldern. Ergebnisse der ARGE Bildungsforschung an Pädagogischen Hochschulen in Österreich. Band 4. (S. 275–292). Wien: facultas.wuv.

Hollerer, L. & Amtmann, E. (2015). Beobachten – Orientieren – Beraten. Instrumentarium zur Beobachtung und Einschätzung kindlicher Entwicklung. Version für Pädagoginnen. Kirchliche Pädagogische Hochschule der Diözese Graz-Seckau.

Hollerer, L. (2015). Transition: Beobachtung, pädagogische Diagnostik und Entwicklungsgespräche. In L. Hollerer & E. Amtmann (Hrsg.), Schultütenkinder reloaded. Entwicklungspsychologische und didaktische Aspekte (S.183–189). Graz: Leykam.

Kern, A. (1951). Sitzenbleiberelend und Schulreife. Ein psychologisch-pädagogischer Beitrag zu einer inneren Reform der Grundschule. Freiburg: Herder.

Kleeberger, F., Frankenstein, Y. & Leu, H.R. (2009). Bildungs- und Lerngeschichten am Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. Weimar: verlag das netz.

Kammermeyer, G. (2001). Schulfähigkeit. In G. Faust-Siehl & A. Speck-Hamdan (Hrsg.), Schulanfang ohne Umwege (S. 96–118). Frankfurt/Main: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule.

Kammermeyer, G. (2004). Schulfähigkeit. In R. Christiani (Hrsg.), Schuleingangsphase: neu gestalten (S. 54–64). Berlin: Cornelsen.

Kammermeyer, G. (2014). Schulfähigkeit und Schuleingangsdiagnostik. In W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert, & U. Sandfuchs (Hrsg.), Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldiagnostik (4. ergänzte und aktualisierte Aufl.), (S. 295–302). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Knörzer, W., Grass, K. & Schumacher, E. (2007). Den Anfang der Schulzeit pädagogisch gestalten. Studien- und Arbeitsbuch für den Anfangsunterricht (6. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Koglin, U., Petermann, F. & Petermann, U. (2015). Entwicklungsbeobachtung und -dokumentation EBD 48-72 Monate (3. veränderte Aufl.). Berlin: Cornelsen.

Laevers, F. (2007). Die Leuener Engagiertheits-Skala für Kinder LES-K. Wegberg: Eigenverlag Erfahrung und Lernen.

Laewen, H.-J. (2009). Grenzsteine der Entwicklung. Ein Frühwarnsystem für Risikolagen [online]. URL: http://www.frueherziehung.ch/uploads/1/7/9/4/17948117/grenzsteine_der_entwicklung.pdf [24.11.2016].

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.

Lingenauber, S. & Niebelschütz, J.L. (2015). Das Übergangsbuch. Kinder, Eltern und Pädagoginnen dokumentieren den Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Schule (2. korrigierte und ergänzte Aufl.). Bochum: projektverlag.

Mayr, T., Bauer, C. & Krause, M. (2014). KOMPIK. Kompetenzen und Interessen von Kindern. KOMPIK – Eine Einführung. Begleitendes Handbuch für pädagogische Fachkräfte [online]. URL: http://www.kompik.de/uploads/tx_jdownloads/141002_KOMPIK_Handbuch_2014.pdf [24.11.16].

Paschon, A. & Zeilinger, M. (2009). Schulungshandbuch für das »Salzburger Beobachtungskonzept« (SBK) für die Version 2009/10. Salzburg: Eigenverlag.

Stamm, M. (2013). Das Konzept der Schulfähigkeit. Analysen und Reflexionen vor dem Hintergrund frühkindlicher Bildungsförderung. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), Handbuch Frühkindliche Bildungsforschung (S. 273–284). Wiesbaden: Springer.

Stundner, E. & Lammerhuber, L. (2014). Schau, was ich schon kann. Portfolio im Kindergarten. Den einzigartigen Lernwegen der Kinder auf der Spur. Baden: Edition Lammerhuber.

Tröster, H., Flender, J., Reinecke, D. & Wolf, S.M. (2016). DESK 3-6 R. Dortmunder Entwicklungsscreening für den Kindergarten Revision. Göttingen: Hogrefe.

Zollneritsch, J. (2015). Die österreichische Schule: Von der Selektion zur Inklusion? In L. Hollerer & E. Amtmann (Hrsg.), Schultütenkinder reloaded. Entwicklungspsychologische und didaktische Aspekte (S. 37–42). Graz: Leykam.

8 Literatur Kapitel 6

Barkowski, H., Krumm H.-J. (2010). Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen, Basel: A. Francke.

Breit, S. Hrsg. (2011). Handbuch zur Erfassung der Sprachkompetenz in Deutsch von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache (BESK-DaZ) – Version 2.0. Salzburg: BIFIE.

Ehlich, K. et al. (2010). Bildungsforschung Band 11 – Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Bonn, Berlin: Bildung BMBF

9 Gesetzliche Grundlagen

Gesetz über das Kindergartenwesen (Landesrecht Vorarlberg) LGBL Nr. 52/2008, in der geltenden Fassung 2016 [online]. URL: www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LrVbg&Gesetzesnummer=20000333 [24.11.2016].

SchOG Schulorganisationsgesetz BGBL Nr. 56/2016 [online]. URL: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265> [24.11.2016].

SchPflG Schulpflichtgesetz BGBL Nr. 76/1985, in der geltenden Fassung 2016 [online]. URL: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/10009576/Schulpflichtgesetz%201985%2c%20Fassung%20vom%2024.11.2016.pdf> [24.11.2016].

Schulrechtsänderungsgesetz BGBL Nr. 56/2016 [online]. URL: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2016_I_56/BGBLA_2016_I_56.pdf [24.11.2016].

SchUG Schulunterrichtsgesetz BGBL Nr. 472/1986, zuletzt geändert durch BGBL I Nr. 56/2016 [online]. URL: <https://www.ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600&FassungVom=2016-11-08&Artikel=&Paragraf=77a&Anlage=&Uebergangsrecht=> [24.11.2016].

