

Leitfäden zur Grundschulreform

Band 1

Individualisierung und differenzierte Förderung in der Schuleingangsphase

Charlotte Bühler Institut



Individualisierung und differenzierte Förderung in der Schuleingangsphase

Charlotte Bühler Institut

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

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: Mag.^a Michaela Hajszan, Martina Pfohl, Mag.^a Vera Schuster,

Dr.ⁱⁿ Elisabeth Wendebourg, Sandra Wimmer, LL.M. (WU) BSc., Mag.^a Nicole Zaviska

Wissenschaftliche Leitung: MMag.a Birgit Hartel

Grafische Gestaltung: BKA Design & Grafik

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

Wien, Oktober 2016

Das Charlotte Bühler Institut bedankt sich für die fachliche Expertise aus der Steuergruppe des BMB und aus dem Sounding Board, die im Rahmen einer Rückmeldeschleife in die Entwicklung dieses Leitfadens eingeflossen ist. Besonderer Dank gilt den Kolleginnen und Kollegen aus den Volksschulen und Kindergärten, die einen Einblick in ihre pädagogische Arbeit gewährt haben.

Vorwort



Dr.ⁱⁿ Sonja Hammerschmid

Die Weiterentwicklung der Grundschule ist das pädagogische Herzstück der Bildungsreform. Die einzelnen Maßnahmen müssen zusammen mit den Neuerungen im elementarpädagogischen Bereich gesehen werden und haben das Ziel, die Kinder mit ihren verschiedenen Interessen und Potentialen zum Ausgangspunkt für die Planung und Gestaltung von Bildungsprozessen zu machen.

Die »Schule als Ort des Lehrens« wird zunehmend von einem Verständnis abgelöst, das Lernen als Prozess versteht, der gemeinsam mit anderen Kindern, Pädagoginnen und Pädagogen, Eltern sowie den analogen und digitalen Realitäten aus dem lebensweltlichem Umfeld geschaffen wird. Dieser mit dem Begriff der »neuen Lernkultur« beschriebene Wandel der pädagogischen Orientierung bedeutet auch, dass die Perspektive vom institutionellen organisatorischen Rahmen und seiner Logik zum Blick auf die Durchgängigkeit der individuellen Bildungsbiographie der Kinder wechselt.

Erst damit werden die Reduktion der Chancenungleichheit und die Hebung des Bildungsniveaus für alle Kinder und Jugendlichen – das Kennzeichen erfolgreicher moderner Bildungssysteme – möglich. Die Bildungsinstitutionen Kindergarten und Grundschule müssen dem Kind und seinem individuellen Entwicklungs- und Lernprozess angepasst werden – nicht umgekehrt.

So sehr diese Ansicht in der Theorie die breite Zustimmung moderner Pädagoginnen und Pädagogen findet, so herausfordernd ist ihre Verwirklichung in der Praxis.

Mit dem Schulrechtspaket, das nun in Kraft tritt, wurde ein Rahmen geschaffen, der die Entwicklung der »neuen Lernkultur« unterstützt. Ihre Verwirklichung im schulischen Alltag ist ohne die Professionalität und das Engagement der Pädagoginnen und Pädagogen nicht denkbar. Nur von ihnen kann das der Reform zugrundeliegende Verständnis des gemeinsamen Bildungsraumes Kindergarten – Grundschule und die Erweiterung der autonomen Gestaltungsräume von Schule und Unterricht zum Vorteil aller Kinder genützt werden.

Das Um und Auf – und das wissen wir nicht erst seit Hattie – sind eben die Pädagoginnen und Pädagogen in Kindergarten und Grundschule, die täglich mit den Kindern »ko-konstruktiv« Bildungsimpulse und Lerngelegenheiten (er)finden.

Der Leitfaden »Individualisierung und differenzierte Förderung in der Schuleingangsphase« will die Pädagoginnen und Pädagogen bei dieser Aufgabe unterstützen und hat deshalb die wichtigsten Grundlagen um praktische Beispiele aus Schulen in ganz Österreich ergänzt. Mein besonderer Dank gilt allen Kindergärten, Schulen, Hochschulen und den Vertreterinnen und Vertretern der Schul- und Kindergartenaufsicht, die an der Pilotierung und Verbesserung des Leitfadens mitgewirkt haben.

Im Mittelpunkt stehen die Kinder und ihre Potenziale für erfolgreiche Bildungs- und Lebenswege – unterstützen und begleiten wir sie dabei!

Ihre

Dr.ⁱⁿ Sonja Hammerschmid
Bundesministerin für Bildung

Inhalt

1 Grundlagen und pädagogische Orientierung	10
1.1 Das Bild vom Kind.....	10
1.2 Lernen als Ko-Konstruktion.....	11
1.3 Die Rolle der pädagogischen Fachkräfte.....	12
1.4 Kindergärten als elementare Bildungseinrichtungen.....	13
1.5 Neue Lernkultur.....	15
2 Handlungsleitende Prinzipien einer neuen Lernkultur	17
2.1 Individualisierung und Differenzierung.....	17
2.2 Kompetenzorientierung.....	19
2.3 Empowerment und Ressourcenorientierung.....	21
2.4 Inklusion.....	22
2.5 Diversität.....	23
2.6 Geschlechtssensibilität.....	25
3 Praxis der Individualisierung	26
3.1 Beobachtung und Dokumentation.....	26
3.1.1 Planung und Durchführung von Beobachtungen.....	27
3.1.2 Formen der Beobachtung.....	29
3.1.3 Möglichkeiten der Dokumentation.....	29
3.2 Methoden eines kindzentrierten Unterrichts.....	31
3.2.1 Arbeitspläne und Arbeitsplanunterricht.....	31
3.2.2 Werkstattunterricht.....	32
3.2.3 Projektunterricht.....	33
3.2.4 Gruppenunterricht.....	34
3.2.5 Peer-Learning.....	34

3.3 Individuelle Lernpläne.....	36
3.4 Fördernde Bewertung.....	38
3.4.1 Bezugsnormorientierung.....	38
3.4.2 Möglichkeiten der Leistungsfeststellung.....	39
3.4.3 Formen fördernder Leistungsbewertung.....	39
3.5 Schulen auf dem Weg zur Individualisierung.....	43
4 Rahmenbedingungen für Individualisierung.....	45
4.1 Raum und Material.....	45
4.2 Personelle Ressourcen.....	46
4.2.1 Beziehung und Lernen.....	47
4.2.2 Teamarbeit und Team-Teaching.....	47
4.3 Zeitliche Ressourcen.....	49
4.4 Schulen im Umgang mit eingeschränkten Ressourcen.....	50
4.5 Begleitung von Transitionen.....	50
4.6 Bildungspartnerschaften.....	52
4.6.1 Bildungspartnerschaft zwischen Kindergärten und Schulen.....	52
4.6.2 Bildungspartnerschaft mit Eltern.....	53
4.6.3 Bildungspartnerschaft mit externen Fachkräften.....	55
5 Basisliteratur.....	56
6 Weiterführende Literatur.....	58
7 Sammlung wichtiger Materialien und Links.....	66
8 Anhang: Beispiele für Individualisierung und differenzierte Förderung.....	70
8.1 Individualisierte Freiarbeit in der Volksschule Ludesch (Vorarlberg).....	70
8.2 Projektorientiertes Lernen an der Volksschule Krems-Lerchenfeld (Niederösterreich).....	71
8.3 Non-direktiver Unterricht in der VS Deutsch Jahrendorf (Burgenland).....	73
8.4 Pensenbuch in der VS Pottendorf (Niederösterreich).....	73

8.5 Lernfortschrittsdokumentation in der VS Markt Allhau (Burgenland).....	75
8.6 Portfolioarbeit an der Volksschule St. Oswald (Steiermark).....	75
8.7 Landesweite Individualisierung als Qualitätsentwicklungsprozess im Land Salzburg.....	76
8.8 Bildungspartnerschaft Kindergarten-Volksschule am Campus Monte Laa (Wien).....	78
8.9 Projekt »KISCHU« der VS Goritschach (Kärnten).....	79

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.

Die Entstehung des vorliegenden Leitfadens steht in engem Zusammenhang mit den Vorarbeiten zur Grundschulreform. In Pilotprojekten (»Netzwerkschulen«) des Bildungsministeriums wurde ab 2013 neben der umfassenden Sprachförderung vor allem der Übergang vom Kindergarten in die Volksschule in den Mittelpunkt pädagogischen Handelns gerückt: Qualitätsvolle elementare Bildung und Grundstufe I wurden besser aufeinander abgestimmt. Österreichweite Modellprojekte haben zur Individualisierung im Unterricht der Volksschule sowie zur ganzheitlichen Förderung in der Schuleingangsphase beigetragen und dienen nunmehr im Sinne von Best-Practice als Beispiele für andere Schulen. Mit dem Schulrechtsänderungsgesetz 2016 wurden die rechtlichen Rahmenbedingungen geschaffen, die eine stärkere Individualisierung des Unterrichts, eine Differenzierung der Lehrmethoden und eine Fokussierung auf individuelle Lernprozesse des Kindes unterstützen.

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! Im Anhang befindet sich dazu eine Auflistung wichtiger Links, Materialien und Literatur.

Die Schulen wurden in Kooperation mit dem Bildungsministerium und der Strategieguppe Grundschule ausgewählt und stehen stellvertretend für viele andere österreichische Best-Practice-Beispiele.

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 kompetentem, eigenständigem 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 die ko-konstruktive Auseinandersetzung 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 Das 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 (Quitmann, 2008). Bildung zielt somit auf die Herstellung eines Gleichgewichts zwischen der eigenen Persönlichkeit und den Gesellschafts- und Umweltanforderungen 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 (Klafki, 1996).

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 (Quitmann, 2008). Pädagoginnen und Pädagogen haben die Vielfalt der Begabungen und Interessen des Kindes im Blick und entscheiden mit, »wann Ausdehnung bzw. Hinzunahme von Neuem und wann ein Stehenbleiben, ein Bewahren und Sichern des Erreichten« den Entwicklungsprozess des Kindes fördert (Quitmann, 2008, S. 417).

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 (Generalversammlung der Vereinten Nationen, 1989) 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. Eine erfolgreiche Bildungskarriere wird durch Institutionen unterstützt, in denen Chancengerechtigkeit angestrebt wird, Kinder in der vollen Bandbreite ihrer Kompetenzen und Begabungen angenommen und gefördert werden und auf das einzelne Kind in seiner Gesamtheit eingegangen wird. Bedürfnisorientierte, vielfältige Lernumgebungen ermöglichen Selbstorganisation und Selbstbestimmung der Kinder (Charlotte Bühler Institut, 2009).

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 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 (BMUKK, 2012).

Einen wichtigen Beitrag zur Annäherung von Kindergarten und Volksschule leistet das gemeinsame konstruktivistische Verständnis des Lernens (Diller, Leu & Rauschenbach, 2010). Es fußt auf der Erkenntnis, dass Lernen nicht im Sinne eines bloßen Wissenstransfers funktioniert, sondern stets Konstruktion der Lernenden ist (Speck-Hamdan, 2006). 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 werden und so neues Wissen ko-konstruiert wird (Akgün & Strätz, 2007; Fthenakis, 2009; Gisbert, 2004).

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 (Fthenakis, 2010).

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 Orientierung an individuellen 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« (Sylva et al., 2004). 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 (Siraj-Blatchford, Sylva, Muttock, Gilden & Bell, 2002). »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 (König, 2007).

Diese Form der Interaktion basiert auf dem Konzept des »scaffolding« und ist eng verbunden mit Wygotskis »Zone der nächsten Entwicklung« (Wygotski, 1987). Der Begriff »scaffolding« beschreibt den Aufbau eines Gerüsts, 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 (DAZ Lernwerkstatt Glossar). »Scaffolding« beschreibt die Anknüpfung an kindliche Lernerfahrungen, mit dem Ziel, diese zu erweitern und auszubauen (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 pädagogischen Fachkräfte

Der Lehrperson kommt eine Schlüsselrolle im Bildungsgeschehen zu (vgl. Hattie, 2014). Sie soll (Lern-)Vorbild für die Kinder sein und deren Bildungsbiografie begleiten und unterstützen. Vielfältige Bedürfnisse, Stärken und Schwächen der Kinder sollen erfasst und darauf aufbauend Strategien zur Anregung nachhaltiger Bildungsprozesse entwickelt werden. 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 alle Beteiligten als gemeinsam Lernende verstehen («learning community« bzw. Lerngemeinschaft) (Finstlerwald & Grassinger, 2006).

Im Lernprozess verstehen sich Lehrerinnen und Lehrer einerseits als »Selbst-Lernende«, andererseits als Lernbegleiterinnen und Lernbegleiter bzw. Moderatorinnen und 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 (Eichelberger, 2007):

- die Entwicklung der Kinder in einem emotional sicheren Umfeld zu unterstützen,
- gegenseitiges Vertrauen herzustellen
- 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 (siehe Kinderbildungs- und -betreuungsgesetze der jeweiligen Bundesländer). Einem ganzheitlichen Bildungsverständnis zufolge spielt dabei nicht nur das 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 (Charlotte Bühler Institut, 2010).

Basis 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.¹ 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

¹ Charlotte Bühler Institut (2009), Download: www.charlotte-buehler-institut.at/bundeslaenderuebergreifender-bildungsrahmenplan-fuer-elementare-bildungseinrichtungen-in-oesterreich-2

Bildungseinrichtungen erstellt.² 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 Ko-Konstrukteur seiner eigenen Entwicklung und seiner Bildungsprozesse ist. Kinder mit unterschiedlichsten Interessen, Begabungen und Bedürfnissen gestalten demnach ihre 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 (Charlotte Bühler Institut, 2009).³ Methodenfreiheit, eine durchdachte räumlich-materielle Ausstattung, gezielte pädagogische Impulse sowie Zeit und Raum für individuelle Bildungsprozesse der Kinder sind unverzichtbare Bestandteile einer qualitätsvollen Bildungsarbeit (Charlotte Bühler Institut, 2009, 2014). 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.

In der elementaren Bildung geht es insbesondere darum, Aneignungsprozesse der Kinder im Alltag und im Freispiel zu begleiten (Charlotte Bühler Institut, 2009). Das freie Spiel nimmt im Kindergarten einen besonderen Stellenwert ein und trägt 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 (Krenz, 2001).

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, projektorientiertem und entdeckendem Lernen, »um den Unterricht in der Grundschule kindgemäß, lebendig und anregend zu gestalten« (BMUKK, 2012, S. 16)

Methoden und Angebote des Kindergartens 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 Selbstvertrauen und Handlungskompetenzen, die wichtige Voraussetzungen für weiteres Lernen und für den vertrauensvollen Umgang mit Herausforderungen darstellen. Eine Fortführung dieser Methoden in der Volksschule unterstützt das Gefühl der Selbstwirksamkeit und die »bruchlose« Weiterentwicklung von Kompetenzen (Hartmann, 1997).

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

3 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/wp-content/pdf-files/Leitfaden-zur-sprachlichen-F%C3%B6rderungen.pdf.

1.5 Neue Lernkultur

Eine neue Lernkultur in Kindergarten und Schule ist gekennzeichnet durch die oben ausgeführten Sichtweisen auf das Kind, auf das Verständnis von 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 welcher 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 entsprechend der kindlichen Erfahrungswelt zu gestalten. Durch unterschiedliche 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 (Schober, Finsterwald, Wagner & Spiel, 2010).

Eine wesentliche Bedingung für erfolgreiches und 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« (Dreier, 2010). 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 nach Bartnitzky, Hecker und Lassek (2012) 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

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 oder 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?

2 Handlungsleitende Prinzipien einer neuen Lernkultur

Die 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.) in Interaktion mit der personalen und materiellen Umwelt. Demnach erfordert Individualisierung beim Wissens- bzw. Kompetenzerwerb den Fokus auf die Eigenleistungen des Kindes zu legen, welches einerseits alleine, aber ebenso gemeinsam mit anderen lernt. Damit wird klar, dass Individualisierung immer auch die Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft, die Peers oder auch erwachsene Vorbilder miteinbezieht (Bründel, 2005). 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 (Loebell, 2004).

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 individuelle Begabungen, Fähigkeiten und Interessen der Kinder angemessen eingehen zu können. Dadurch kann die Bildungsbiografie jedes Kindes bestmöglich begleitet werden (Charlotte Bühler Institut, 2009).

Differenzierung verlangt nach einer gezielten Auswahl von Materialien, Methoden und Impulsen im Hinblick auf die Potenziale und Bedürfnisse einzelner Kinder, von Lerngruppen oder der gesamten Klasse/Gruppe. Eine Differenzierung der Lernangebote hat allerdings nicht automatisch eine gelungene Individualisierung oder Lernstoffaneignung durch das einzelne Kind zur Folge. Ob differenzierte Anregungen 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 -ergebnisse. Erst auf Basis dieser wesentlichen Bedingungen für gelingendes Lehren und Lernen können für Lerngruppen mit ähnlichen Voraussetzungen entsprechend differenzierte Übungs- und Lernmaterialien 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. Dadurch könnte innerhalb eines Klassenverbandes eine gezielte und flexible Planung und Umsetzung von Lernangeboten und -aufgaben zugelassen werden.⁴

Grundsätze der inneren Differenzierung sind nach Haag und Streber (2014) 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 Lerninhalte entsprechend ihren jeweiligen Möglichkeiten aneignen können.
- Gestaltung der Lernhilfen derart, dass jedes Kind Lernfortschritte machen und erkennen kann.
- Einbettung differenzierter Aufgaben in den gemeinsamen Unterricht.
- Berücksichtigung der Tatsache, dass besonders Kinder mit Lernschwierigkeiten von der persönlichen Zuwendung der Lehrerinnen und Lehrer profitieren.

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 oder 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 vielfältig ausgestattete Lernumgebung, auf Möglichkeiten für Rückzug, Einzel- und Kleingruppenarbeiten und das Zusammentreffen der gesamten Klasse sowie auf ausreichende Möglichkeiten für Bewegung und Spiel. Eine differenzierte Unterrichtsgestaltung sollte des Weiteren entsprechend dem ko-konstruktiven Ansatz an die spezifischen Vorerfahrungen und das Vorwissen der Kinder anknüpfen und dadurch den Erwerb von Wissen im Austausch mit der Umwelt begünstigen.

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

4 Weiterführende Informationen vom Stadtschulrat Wien bezüglich der Vorteile von Mehrstufenklassen finden Sie hier: schulentwicklung.at/joomla/images/stories/msk/doc/msk_folder_dt.pdf

Statt »G7-« ein »V8-Unterricht« in der VS Unterschützen⁵ (Burgenland)

Die Zielsetzung der Volksschule Unterschützen bezüglich der Individualisierung des Unterrichts orientiert sich an folgendem Leitsatz von Peter Frattton, einem Schweizer Bildungsunternehmer:

Statt eines »G7-Unterrichts« ...:

Alle gleichaltrigen Schülerinnen und Schüler haben bei der gleichen Lehrkraft zur gleichen Zeit im gleichen Zimmer mit dem gleichen Lernmittel das gleiche Ziel gleich schnell zu erreichen.

...soll ein »V8-Unterricht« stattfinden:

Auf vielfältigen Wegen mit vielfältigen Menschen an vielfältigen Orten zu vielfältigen Zeiten mit vielfältigen Materialien in vielfältigen Schritten mit vielfältigen Ideen in vielfältigen Rhythmen gemeinsame Ziele erreichen.

Reflexionsfragen

- Welche Veränderungen habe ich bereits eingeleitet, damit Individualisierungsprozesse gut gelingen können? Wo bzw. 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?

2.2 Kompetenzorientierung

Der Wandel vom traditionellen und stoffbezogenen zum kompetenzorientierten Unterricht geht auf die Erkenntnis zurück, dass viele Lernende erworbenes Wissen zwar in Prüfungen wiedergeben, jedoch nicht in neuartigen, komplexen Lebenssituationen anwenden können (Knauf & Schubert, 2006).

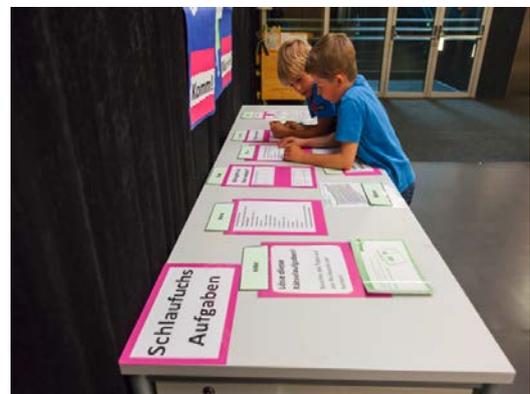
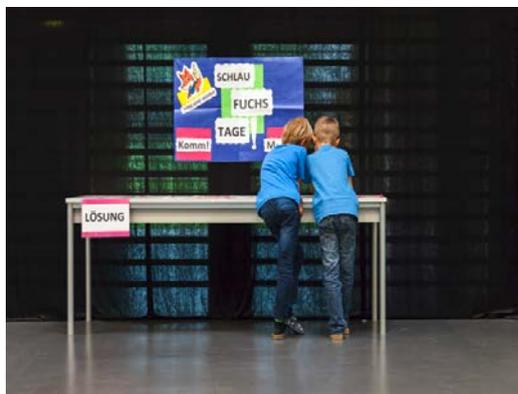
In einer von Pluralismus und raschem Wandel gekennzeichneten Gesellschaft müssen sich Menschen zudem im Laufe ihres Lebens immer mehr Entscheidungsprozessen stellen. (Fakten-) Wissen allein reicht nicht aus, um aus mehreren Alternativen sinnvolle und befriedigende Lösungsmöglichkeiten zu wählen. Dazu braucht es gut entwickelte Selbst-, Sozial- und Sachkompetenzen, lernmethodische Kompetenz sowie Metakompetenz (Junge, 2002) als Fähigkeit, die Erlernbarkeit und den Entwicklungsstand der eigenen Kompetenzen einzuschätzen (Charlotte Bühler Institut, 2009).

5 Siehe auch: www.vs-unterschuetzen.at

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 (Reitinger, 2007; Weinert, 1999). 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:

- 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 (Charlotte Bühler Institut, 2009).
- Metakompetenz lässt sich nicht unterrichten, denn sie wird durch Lernprozesse entwickelt, die auf Erfahrung und Reflexion beruhen (Hüther, 2007).

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 (Zollneritsch, 2009). 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.



Abbildungen 1 und 2: Schlaufuchstisch der VS Weyer
Fotograf: Konrad Neubauer

Der »Schlaufuchstisch« in der VS Weyer⁶ (Oberösterreich)

Der »Schlaufuchstisch« ist ein zusätzliches Angebot der Volksschule Weyer für besonders wissbegierige und begabte Kinder. Zentral in der Aula positioniert bietet er verschiedene Aufgaben, welche die Kinder innerhalb eines Zeitrahmens von zwei Wochen lösen können. Dies kann entweder im Rahmen der Planarbeit stattfinden, oder aber in der freien Zeit der Kinder vor bzw. nach dem Unterricht sowie in den Pausen. In der »Schlaufuchstunde« können jene Kinder, die sich mit den Aufgaben beschäftigt haben, ihre Ergebnisse gemeinsam mit den Lehrerinnen oder Lehrern besprechen und eine direkte Rückmeldung erhalten. Darüber hinaus gibt es in der Grundstufe II wöchentlich jahrgangsübergreifende Workshops, die zur weiteren Entfaltung bestimmter Interessen und Begabungen einladen. Auch Kinder aus der Grundstufe I bekommen die Möglichkeit, an diesem Angebot teilzunehmen.

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 meiner pädagogischen Arbeit berücksichtigen?

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.« (Charlotte Bühler Institut, 2009, S. 3).

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 (Bensel & Haug-Schnabel, 2005). 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 (Wustmann, 2011). Empowerment, Ressourcenorientierung und Resilienzförderung sind untrennbar miteinander verbunden. Sie ergänzen und bedingen einander.

Empowerment erfordert Zutrauen in die individuellen Ressourcen der Kinder und bedeutet damit zugleich Abschied von einer defizitorientierten Sichtweise (Wagner, 2001). Dementsprechend

6 Siehe auch: www.vsweyer.at

basiert eine ressourcenorientierte Begegnung auf der Annahme, dass Menschen alles in sich tragen, um Kompetenzen zur Lebensgestaltung und zur Aufgabenbewältigung zu entwickeln.

In elementaren und schulischen Bildungskontexten können Kinder beim Erwerb von Kompetenzen im Sinne individueller Ressourcen (z. B. Durchhaltefähigkeit, positives Denken, Glaube an die eigene Selbstwirksamkeit oder Bereitschaft, Annehmen von Unterstützung und Hilfe) 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 Kindergarten- bzw. Schulalltag kann zum Beispiel bedeuten, das Selbstwertgefühl der Kinder durch die Betonung kleiner Lernerfolge und durch konstruktive Rückmeldungen zu stärken, aber auch zu helfen, 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 Lernalltag in Kindergarten und Schule unterstützen können, beziehen sich neben individuellen auch auf äußere Ressourcen und sind insofern 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 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 der Kindergartengruppe bzw. Schulklasse?
- Kann ich spontan drei Ressourcen der Kindergartengruppe bzw. Schulklasse 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.« (Charlotte Bühler Institut, 2009, S. 4). 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 (Booth, Ainscow & Kingston, 2006).

Eine inklusive Unterrichtsgestaltung, die gemäß dem Lehrplan der Volksschule die individuellen Lernvoraussetzungen der Kinder und ihre spezifischen Bedürfnisse als Grundlage für die Unterrichtsgestaltung sieht (BMUKK, 2012), erfordert Überlegungen und Maßnahmen, welche die Individualität der einzelnen Schülerinnen und Schüler beachten und zugleich auf verbindende Elemente und gemeinsame Lernmöglichkeiten abzielen. Durch behutsame Begleitung und Anleitung können Kinder mit verschiedenen Lernpotenzialen oder aus Familien mit unterschiedlichen Lebenskonzepten oder kulturellen Hintergründen tragfähige Gemeinschaften bilden. Die Annahme, dass nicht alle Menschen gleich 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, 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«.
- Arbeitsteilung bei der Durchführung von Projekten oder Aktivitäten, die z. B. mithilfe von Mindmaps oder Organigrammen veranschaulicht wird: Wer ist wofür Expertin oder Experte?
- Patinnen und Paten oder Buddys innerhalb der Kindergarten- oder Schulgemeinschaft, z. B. jedes Kind der vierten Klasse ist Patin oder Pate für ein Kind der ersten Klasse, Patensystem innerhalb eines heterogenen Klassenverbandes, z. B. Mehrstufenklasse.

Reflexionsfragen

- Worin unterscheiden sich die Kinder, wie sehen ihre unterschiedlichen Bedürfnisse aus?
- In welchen Situationen beobachte ich gelungene Inklusion im Kindergarten bzw. in der 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.« (Charlotte Bühler Institut, 2009, S. 4).

Kinder nehmen von klein auf Unterschiede, gesellschaftliche Vorurteile und Diskriminierungen wahr. Aufgrund dieser Beobachtungen 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 (Anti-Bias-Werkstatt, 2015; Hartmann, Hajszan, Pfohl-Chalaupek, Stoll & Hartel, 2009). 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.« (Herdel, o.J.). Vorurteilsbewusstheit erfordert die Reflexion eigener Vorurteile, die Überprüfung ihrer Berechtigung bzw. der Notwendigkeit, sie zu verändern.

Im Sinne einer umfassenden und 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 Kindergartengruppen bzw. Schulklassen bieten implizit und explizit Raum für das Erleben von Vielfalt. Überlegungen zum Umgang mit Diversität können unter anderem die Vermeidung von Ausgrenzung einzelner Kinder oder Kindergruppen durch die Veränderung hinderlicher Strukturen und Bedingungen betreffen. Die individualisierte und bedarfsorientierte Bereitstellung passender Lernarrangements bietet die Möglichkeit zur Vermeidung kategorialer Angebote, etwa für begabtere Kinder, Kinder mit Nachholbedarf, 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 Gruppenraum/Klassenraum aufhängen.
- In Gesprächen unterschiedliche Vorlieben thematisieren und nach Gemeinsamkeiten fragen.

Reflexionsfragen

- Welche Projekte und Aktivitäten helfen Kindern, Ähnlichkeiten und Gemeinsamkeiten zu erleben?
- Welche Feste können von allen Kindern miteinander gefeiert werden?
- Wo wird Vielfalt auch in der Lernumgebung 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 oder sich begrüßen?

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.« (Charlotte Bühler Institut, 2009, S. 4).

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 umso notwendiger.

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 sowie darüber hinaus das Überdenken 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 oder im Sachunterricht zeigen.

Der Einbezug beider Geschlechter im Kindergarten- und Schulalltag sowie bei der Umsetzung von Projekten, bei Ausflügen, Aufenthalt im Freien oder beim Sport kann einer allzu starren Rollenfixierung entgegenwirken und zum besseren Verstehen unterschiedlicher Rollenkonzepte beitragen. Voraussetzungen 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 unerlässlich, 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 (Ledl, 2003). 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 oder der Erzieher kann seine Mithilfe nutzen, um geeignete Schritte zur weiteren Förderung zu finden.« (Barachino, Bollig, Fritzen & Groß, 2006, S. 76).

Anzustreben sind regelmäßige Beobachtungen aller Kinder, die fachlichen Qualitätskriterien entsprechen. Eigene Fragestellungen, die sich aus 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.

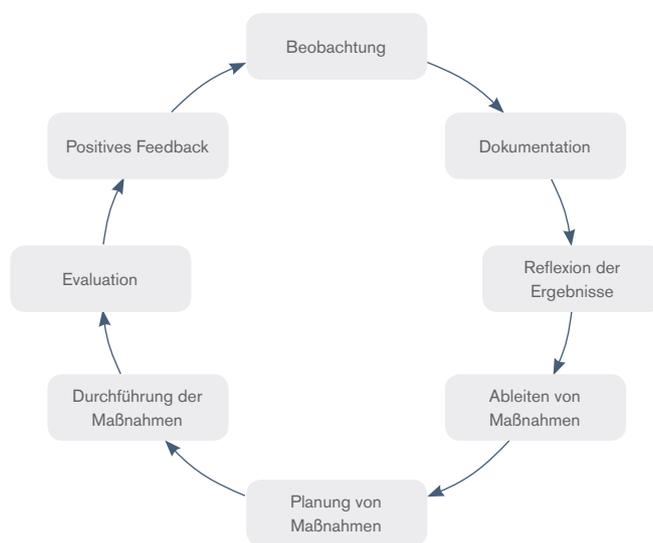
Im Sinne einer partizipativen, transparenten sowie kindorientierten Unterrichtsgestaltung und Schulkultur werden die Kinder über Ablauf, Anwendung sowie Ergebnisse von Beobachtungen und Evaluierungen informiert (Landesinstitut für Schulentwicklung, 2009). Neben der

Weiterentwicklung von Selbstkompetenzen, zu denen auch die Fähigkeit der Selbstbeobachtung gehört, wird durch die Auseinandersetzung mit 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 (Barachino et al., 2006; Stundner & Lammerhuber, 2014), Lerngeschichten (Leu et al., 2007) oder Methoden zur Sprachstandsfeststellung (Breit, 2011a, 2011b), kann zur Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten von Lehrpersonen beitragen und die kontinuierliche Fortsetzung von vertrauten Erfahrungen in der Schule ermöglichen.⁷

3.1.1 Planung und Durchführung von Beobachtungen

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



Die Beobachtung muss sorgfältig dokumentiert werden, bevor eine kritische Auseinandersetzung mit den Ergebnissen zur Formulierung von Indikatoren führen kann, an denen die Zielerreichung für alle Beteiligten erkennbar ist. Anschließend Überlegungen hinsichtlich kurz-, mittel- und langfristiger Umsetzungsschritte münden in der Durchführung konkreter Maßnahmen. Stimmt die Zielerreichung mit den eingangs formulierten Kriterien überein, lassen sich Erfolge erkennen, welche wiederum zu neuerlichen Beobachtungsvorhaben einladen.

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.

⁷ Zur Weiterführung von Lerngeschichten in der Schule siehe Graf (2010) oder Kleeberger, Frankenstein & Leu (2009).

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?« (Cueni, Burger, Egloff & Gelzer, 1999).

Mögliche Themenstellungen für systematische Beobachtungen sind:

- Beobachtung einzelner Kinder nach bestimmten Fragestellungen, wie etwa Integration in die Kindergartengruppe bzw. den Klassenverband, Konfliktverhalten, Anbahnung von Arbeitshaltungen, Selbstwirksamkeitsentwicklung
- Beobachtung von Lernprozessen, Überprüfung eingesetzter Materialien
- Verhalten einzelner Kinder, Kleingruppen oder der gesamten Gruppe, 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 Kindergartengruppe bzw. Klasse, von hochbegabten Kindern oder von Kindern mit speziellem Unterstützungsbedarf
- Fokus auf der Lernumgebung: Welche Bereiche des Raumes, des Freigeländes etc. werden von den Kindern/Mädchen/Buben bevorzugt, welche Aktivitäten finden statt, welche Materialien bleiben unbeachtet (Bücher, Spiele etc.)?
- Fokus auf das einzelne Kind: Konzentration der Beobachtung während eines ganzen Tages auf jeweils ein bestimmtes Kind
- Fokus auf der ganzen Kindergartengruppe bzw. Klasse oder 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 (Strätz & Demandewitz, 2005). Zu den vorbereitenden Maßnahmen gehören neben der Klärung von Thema und Anlass 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 nach Cueni und Kollegen (1999):

- selektive Wahrnehmung: eigene Erfahrungen, Vorannahmen, Übertragungsphänomene oder subjektive Projektionen beeinflussen, 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

- Mitleid oder Strenge: falsch verstandene Empathie oder Mitleid mit dem Kind (»NN hat ja keine Möglichkeiten zum Üben, er oder sie tut sich so schwer«) oder große Strenge (»Im Gymnasium muss er oder sie das auch können; sonst ist er oder 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 (Bensel & Haug-Schnabel, 2005). Diese Form findet am häufigsten statt, jedoch unstrukturiert und meist auch unreflektiert. Allerdings kann eine spontane Beobachtung Auslöser für gezieltere Arten der Beobachtung sein.

Während unsystematische oder spontane Beobachtungen frei und ungerichtet sowie 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 (Barachino et al., 2006). 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 (Leu et al., 2007, Graf, 2010; Kleeberger, Frankenstein & Leu, 2009), der Beobachtungsbogen von Laewen und Andres (2002), die Leuener Engagiertheitsskala⁸ (Laevers, 2007) oder das Beobachtungsinstrumentarium von Hollerer und Amtmann (2014 bzw. Hollerer, 2014), das Eltern involviert.

Für spezielle Erkenntnisbedürfnisse oder Entwicklungsbereiche gibt es eigens entwickelte Beobachtungsbögen, etwa Verfahren zur Sprachstandsfeststellung⁹ oder zur Erfassung des Entwicklungsstandes (Barachino et al., 2006). Diese Verfahren bzw. Tests bieten den Vorteil, erprobt und verlässlich zu sein, vorausgesetzt sie werden korrekt angewendet und ausgewertet. Sie unterliegen den wissenschaftlichen Gütekriterien der 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 (BMBF, 2014). 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 sowie mögliche Defizite im Sinne förderorientierter Diagnostik festzustellen.

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.

⁸ Zur Weiterführung der Engagiertheitsskala in der Schule siehe Pestalozzi-Fröbel-Haus (2013).

⁹ z. B. »USB DaZ – Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache«, Download: www.bmb.gv.at/schulen/recht/erlaesse/usb_daz_bb.pdf?4mrwb0

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 Lernprozesse und -erfolge festhalten. Vorzuziehen sind jene Methoden, die das Aufzeigen von Stärken und Kompetenzen zum Ziel haben und eine partizipative Mitwirkung der Kinder ermöglichen (Landesinstitut für Schulentwicklung, 2009). Grundsätzlich bilden die Ergebnisse der täglichen Arbeits- und Übungsphasen eine gute Grundlage für die pädagogische Planung und dienen der Dokumentation der Lern- und Entwicklungsprozesse.

Die einfachste Form der Dokumentation stellen Zettel oder Karteikarten dar, die mit dem Namen des Kindes, der oder 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 bzw. 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« (Haas, 2013, S. 1). 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.

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 Sprachbiografie 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 (Österreichisches Sprachenkompetenzzentrum, 2013).

Reflexionsfragen

- Welche Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren haben sich in meiner Arbeit 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 kindzentrierten Unterrichts

Um dem Bild vom Kind als Ko-Konstrukteur seines Lernens gerecht zu werden, ist der Wechsel von einem lehrerinnen- und lehrerzentrierten hin zu einem schülerinnen- und schülerzentrierten 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 (Toman, 2012).

Nach Bohl und Kucharz (2010) wird Schülerinnen- und Schülerzentrierung deutlich durch:

- 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 schülerinnen- und schülerzentrierte Lernkultur kennzeichnet sich folglich durch die geteilte Verantwortung und Kontrolle für das Lernen als Prozess und als Produkt (Jürgens, 2012). Bei der Gestaltung von Aufgabenstellungen ist zudem die Aufrechterhaltung einer inhaltlichen Strukturierung sowie eines adäquaten kognitiven Anspruchsniveaus notwendig (Bohl & Kucharz, 2010). Nur herausfordernde und dem Leistungsniveau des Kindes entsprechende Aufgabenstellungen sind motivierend und ermutigend (Salner-Gridling, 2009).

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

3.2.1 Arbeitspläne und Arbeitsplanunterricht

Ein Arbeitsplan besteht aus Arbeitsaufträgen, die jede Schülerin und jeder Schüler zu festgelegten Unterrichtszeiten innerhalb eines bestimmten Zeitfensters (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 (Haag & Streber, 2014). Insbesondere bei hochbegabten Kindern gilt es abzuschätzen, in welchem Umfang auch Pflichtaufgaben, deren Stoff bereits beherrscht wird, erarbeitet werden müssen bzw. welche Aufgaben ihrem Fähigkeitsniveau entsprechen.

Der Vorteil dieser Pläne liegt darin, dass durch die vorgesehenen Pflichtaufgaben der Lerninhalt gefestigt wird, 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 (Kress, Rattay, Schlechter & Schneider, 2013). 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 (Toman, 2012).

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 (Toman, 2012). Die Lehrperson wirkt beratend und begleitend, stellt das Material zusammen, formuliert die Arbeitsaufträge, kontrolliert die Aufgaben und gibt den Schülerinnen und Schülern Rückmeldung (Kress et al., 2013). Eine solche Unterrichtsmethode ermöglicht es der Lehrkraft weit mehr als im regulären Unterricht einzelne Kinder individuell zu begleiten (Jürgens, 2006).

- Einen Bericht über den Einsatz von Arbeitsplänen an der VS Deutsch Jahrndorf finden Sie im Anhang.
- Unter www.edugenerator.at/Wochenplan können online mithilfe eines Wochenplan-Generators Pläne erstellt werden.

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 (Haag & Streber, 2014).

Folgende Arten von Werkstattunterricht können im Unterricht eingebaut werden (Niggli, 2000):

- 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 (Jürgens, 2006).

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« (Jürgens, 2006, S. 92). 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 (Lang, 2009).

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 (Traub, 2012):

- Schülerinnen- und Schülerorientierung: 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 (Schenker, 2010).
- 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, die 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.
- Rahmenbedingungen des Unterrichts: Aufhebung des üblichen Zeittaktes, Stundenplans und Fächerunterrichts.

Vorrangige Ziele gemäß dem Grundsatzrlass zum Projektunterricht sind (Bm:bwk, 2001, S. 9):

- »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 Schüler 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 (Lang, 2009).

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 zu berücksichtigen und persönliche

Ansprüche realistisch anzusetzen. Um eine Überforderung der Schülerinnen und Schüler zu vermeiden, sollte die Verantwortung nur Schritt für Schritt an sie übergeben werden (Lang, 2009). 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 und bei Entscheidungen, vermittelt arbeitsmethodische Kompetenzen und leitet Reflexionsprozesse an (Bm:bwk, 2001).

Auch im Kindergarten ist die Projektarbeit eine verbreitete Methode und damit vielen Kindern bereits bekannt. Zudem kommt Projektarbeit auch den Lernbedürfnissen besonders begabter Kinder sehr entgegen (Harrison, 2005; Krieg, 2010; Schenker, 2010).

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

3.2.4 Gruppenunterricht

Beim herkömmlichen Gruppenunterricht wird die Klasse mit zeitlicher Begrenzung in Kleingruppen aufgeteilt, welche von der Lehrerin oder dem Lehrer festgelegte Themen bzw. Aufgaben bearbeiten und ihre Ergebnisse in späteren Unterrichtsphasen der Klasse präsentieren und für alle nutzbar machen. Davon wird das kooperative Lernen unterschieden, bei dem die einzelnen Gruppenmitglieder nur einen Teil der Informationen und des Materials erhalten, welchen sie aufbereiten und an die restliche Gruppe weitergeben oder darüber berichten. Auf diese Weise übernehmen sie die Rolle von Expertinnen und Experten, wodurch aktive Mitarbeit innerhalb der Gruppe gewährleistet wird (Haag & Streber, 2014).

Eine Möglichkeit der Umsetzung ist die sogenannte »Jigsaw-Methode« (Gruppenpuzzle), bei der die einzelne Schülerin und 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 (Kress et al., 2013).

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 (Toman, 2012). 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. 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. Auf diese Weise können Phasen der Gruppenarbeit von den Lehrerinnen und Lehrern auch zur Beobachtung und Dokumentation bzw. individuellen Förderung einzelner Schülerinnen und Schüler genutzt werden. Für die Präsentation der Gruppenergebnisse ist genug Zeit einzuplanen, damit die einzelnen Beiträge die notwendige motivationssteigernde Wertschätzung erfahren können (Haag & Streber, 2014). Im Sinne einer Lobkultur stehen dabei sowohl Prozess als auch Produkt im Mittelpunkt.

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 schülerinnen- und schülerzentrierten Unterrichts an. Peer-Learning kann auch innerhalb einer Klassenstufe durchgeführt werden, jedoch sind jahrgangsübergreifende Settings in der Regel erfolgreicher. In diesem Fall arbeiten ältere Schülerinnen und Schüler paarweise mit jüngeren zusammen, wobei Planung und Vorbereitung der Arbeitsphasen von einzelnen Lehrerinnen und Lehrern oder von Teams durchgeführt werden (Breidenstein, 2014).

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 oder der Tutand profitiert davon, dass Tutorin oder Tutor die eigenen aktuellen Erfahrungen mit Lernen und Lernstrategien in kindgerechter Sprache mitteilen können (Bastian, 2012).

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 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 (Föh, 2012). 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 (Haag & Streber, 2014).

Helfer- und Helferinnensystem der VS Pottendorf¹⁰ (Niederösterreich)

In der Volksschule Pottendorf kommt das Helfer- bzw. Helferinnensystem 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.

10 Siehe auch: www.vspottendorf.at

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

Im Zuge der »sanften Einschulung« besuchen die Kindergartenkinder drei Mal im Jahr in Gruppen eine Vorschulklasse oder eine erste Klasse. Auch bei jenen Gelegenheiten kommt dieses System zur Anwendung.

Reflexionsfragen

- Welche Methoden schülerinnen- und schülerzentrierten Unterrichts habe ich bereits ausprobiert, welche davon sind gut gelungen?
- Wie kann ich (weitere) schülerinnen- und schülerzentrierte 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 wechselseitig als Tutorin oder Tutor und als Tutandin oder Tutand 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 (strukturierter) Beobachtung der jeweiligen Lern- und Übungsergebnisse 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 (Haag & Streber, 2014). Selbst wenn Defizite Anlass für die Erstellung des Lernplans sind, sollten Stärken besondere Berücksichtigung finden, um das Handlungsrepertoire der Kinder zu erweitern. Individuelle Förderung ist folglich immer als Begabungsförderung zu sehen (Kress et al., 2013). Zudem können Stärken auch als Fundament zum Abbau möglicher Schwächen genutzt 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 oder des Lernenden transparent gemacht wird (Haag & Streber, 2014).

Der Weg zum individuellen Lernplan umfasst folgende prozessorientierte Schritte:

- **Lernstand erfassen:** Die tägliche Sichtung der Übungs- und Lernergebnisse gibt Pädagoginnen und Pädagogen Aufschluss über individuelle Lernprozesse und bildet die Grundlage für die Planung individualisierter Lernimpulse und pädagogischer Begleitung. Im Übergangsbereich ist es hilfreich, die Lernzugänge, besonderen Interessen und Bedürfnisse (Arbeits- und Sozialbedürfnisse) unter Einbeziehung der Eltern zu erheben, sowie

Lernziele und Vorstellungen des Kindes zu erfassen (Hollerer, 2015a). Diese Vorgehensweise regt zudem die Kinder zur Reflexion des eigenen Lernens an, wodurch metakognitive Kompetenzen ausgebaut werden. Darüber hinaus erhöht ein gemeinsames Vorgehen die Akzeptanz und motiviert zum Handeln.

- Individuelle Ziele setzen: Aus den laufenden Beobachtungen 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 (Höhmann, 2005).
- 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 (Haag & Streber, 2014).
- Evaluation, Reflexion, Feedback: Bereits während der Umsetzung der Maßnahmen werden laufend die Zielsetzung und Entwicklung des Kindes gegenübergestellt und der oder dem 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 (Haag & Streber, 2014).

Ein guter individueller Lernplan zeichnet sich durch folgende Punkte aus (Kress et al., 2013):

- 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 (Höhmann, 2005).

- Unter www.foerderplaner.de kann kostenpflichtige Software zur Erstellung von Lernplänen heruntergeladen werden.

Reflexionsfragen

- Inwiefern kann ich mir vorstellen, individuelle Lernpläne in meine pädagogische Arbeit mit einzubinden?
- 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 oder -begleiter und Gestalterin oder 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 oder 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 (Stern, 2010). 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 hinsichtlich der neuen Lernkultur in engem Zusammenhang (Geist, 2012).

Anregungen für eine fördernde Rückmeldung für die Praxis sind (Stern, 2010):

- Abstimmung von Lernzielen im Dialog
- Überprüfen, was wichtig, nicht, was leicht zu prüfen ist!
- Transparenz und Nachvollziehbarkeit der Ziele und Schritte 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 das Lernen und die Annäherung an die Ziele, 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 schülerinnen- und schülerzentrierten 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 (Catani, 2004). Dies hilft dabei, die eigenen Lernfortschritte intensiver wahrzunehmen, was sich wiederum positiv auf die eigene Motivation und Anstrengungsbereitschaft auswirkt (Jürgens, 2012). 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 oder der Lehrer ihre oder 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 (Lehwald, 2008).

- Eine Checkliste zur Selbsterfassung von Bewertungstendenzen ist im Heft 1 der özbf-Handreichungen zur Differenzierung von Lern-, Trainings- und Motivierungsprozessen auf www.oezbf.at unter der Rubrik »Publikationen« abrufbar.¹¹

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 (Stern, 2010). Durch die verstärkte Auseinandersetzung der Schülerin oder des Schülers mit dem eigenen Lernprozess wird zunehmend die 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 erst im Volksschulalter im Begriff sind, lernmethodische Kompetenzen bzw. Reflexionskompetenzen aufzubauen, z.B. mittels Lerntagebüchern oder Portfolios (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 Bewertungen Acht geben.

Gutes Feedback umfasst nach Stern (2010):

- versteht sich als nützliche Unterstützung und Anregung
- enthält anerkennende und konstruktive Kritik
- umfasst konkrete Stärken und Schwächen

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

Förderndes Bewerten ist nicht mit Benoten gleichzusetzen. Vielmehr geht es darum, dem Kind eine differenzierte Rückmeldung über seinen Lernprozess zu geben. Dadurch wird es ermutigt, an seinen Schwächen zu arbeiten sowie seine Stärken weiter auszubauen, was die Lust am Lernen und das Selbstwertgefühl steigert (Geist, 2012). Konkret wird den Lernenden aufgezeigt, auf welchem Niveau die eigene Leistung einzuordnen ist, welche Lernfortschritte

11 Download: www.oezbf.at/cms/tl_files/Publikationen/Veroeffentlichungen/lehwald_1_web.pdf

erreicht wurden und worin die Lernperspektiven für die Zukunft liegen (Landesinstitut für Schulentwicklung, 2009).

Ab dem Schuljahr 2016/17 erhalten die Schulstandorte die Möglichkeit im Rahmen der Schulautonomie über die Beurteilungsform selbst zu entscheiden (Schulrechtsänderungsgesetz 2016, BGBl. I, 56/2016). Die bisher jährlich notwendige Beantragung und Bewilligung eines Schulversuches für die alternative Leistungsbeschreibung entfällt. Das Schulforum bzw. die Schulleitung kann für den gesamten Standort oder für einzelne Klassen entscheiden, ob bis einschließlich der dritten Schulstufe die Ziffernbenotung durch eine alternative Leistungsbeschreibung ersetzt wird.

Die bisherigen Schulversuche haben zur Entwicklung zahlreicher Formen und Methoden der Leistungsfeststellung und -dokumentation geführt. Im Folgenden werden die gängigsten Varianten kurz beschrieben. Die bisher angewandte »Verbale Beurteilung« ist in Zukunft nicht mehr vorgesehen.

Lernzielkatalog

Der Lernzielkatalog (z.B. in Form eines Pensenbuchs¹²) enthält Listen von Lernzielen zur Lernfortschrittsdokumentation¹³ sowohl für fachliche als auch überfachliche Kompetenzbereiche. Wurde ein Lernziel erreicht, wird dies im Lernzielkatalog vermerkt, sodass die Kinder wissen, woran sie noch arbeiten müssen. Im Sinne eines ko-konstruktiven Prozesses bewerten sich die Schülerinnen und Schüler auch selbst. In Gesprächen mit den einzelnen Schülerinnen und Schülern sowie deren Eltern berichtet die Lehrperson mindestens einmal im Semester mithilfe des Lernzielkatalogs über Leistungsstand und Lernfortschritt und informiert über Lernperspektiven. Das Kind erhält seinen Lernzielkatalog am Ende des Schuljahres (Stern, 2010).

- Berichte über die Umsetzung von Pensenbüchern 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 (Brunner, Häcker & Winter, 2011).

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 werden (Brunner, Häcker & Winter, 2011). 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. Darüber hinaus sind Portfolios geeignet, Eltern oder andere Familienmitglieder am Lernprozess teilhaben zu lassen. Die enthaltenen Dokumente können dazu genutzt werden, um über das Lernen der

12 Mustervorlagen eines Pensenbuchs für die erste und zweite Grundstufe finden Sie hier: www.schulentwicklung.at/joomla/content/category/13/87/173

13 Mustervorlagen einer Lernfortschrittsdokumentation für individualisierte Leistungsfeststellungen finden Sie hier: www.schulentwicklung.at/joomla/content/view/220/83

Kinder zu kommunizieren. Umgekehrt können Themen und Materialien aus der Familie in den Unterricht integriert werden (Grace & Shores, 2005).

Des Weiteren bietet diese Form der Leistungsbeurteilung die besondere Möglichkeit, 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. Derartige Portfolios bezeichnet man als Übergangsportfolios, 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. Darauf aufbauend kann der Unterricht entsprechend gestaltet werden (Bildungsserver Berlin-Brandenburg, o.J.; Amt der NÖ Landesregierung, 2014).

Folgende Portfolios eignen sich für den Schulunterricht (Brunner, Häcker & Winter, 2011):

- 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, wodurch sich beste Arbeiten auszeichnen, 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, welche 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 (Grace & Shores, 2005).

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 St. Oswald finden Sie im Anhang.

Lernfortschrittsbericht

Wie beim Lernzielkatalog sind bei Lernfortschrittsberichten nicht die Lernergebnisse Gegenstand der Bewertung, sondern 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 der pädagogischen Diagnostik notwendig. Durch eine solche Herangehensweise wird jedes Kind

an seinen eigenen Möglichkeiten gemessen, wodurch Unter- und Überforderung vermieden werden können (Stern, 2010).

Kind-Erziehungsberechtigte-Lehrend-Gespräche (KEL-Gespräche)

Im Rahmen der alternativen Leistungsbeschreibung an den Grundschulen sind KEL-Gespräche vorgesehen (SchUG, § 18a). Diese Bewertungsgespräche, zu denen die Erziehungsberechtigten und die Schülerin bzw. der Schüler einzuladen sind, werden vom Klassenlehrer bzw. der Klassenlehrerin durchgeführt. In den Gesprächen sind die Ausgangssituation, festgestellte Lernfortschritte, sowie zu erreichende Lernziele hinsichtlich der Selbständigkeit der Arbeit, des Erfassens und Anwendens des Lehrstoffes, der Durchführung der Aufgaben und der Eigenständigkeit sowie die Persönlichkeitsentwicklung und die soziale Kompetenz zu erörtern und zu dokumentieren. Grundlage für die KEL-Gespräche bildet die Dokumentation der Lern- und Entwicklungsgespräche, die in Form des Lernzielkatalogs, der Lernfortschrittsdokumentation und/oder eines Portfolios geführt wurden, und den Erziehungsberechtigten in Kopie zur Verfügung gestellt werden. Im Rahmen dieser Gespräche sind Vereinbarungen zur Erreichung der festgesetzten Lernziele mit allen Beteiligten zu treffen. Die Gespräche werden durch eine schriftliche Semester- bzw. Jahresinformation ergänzt, in welcher sich die Ergebnisse der KEL-Gespräche widerspiegeln. Sowohl den Bewertungsgesprächen als auch den schriftlichen Informationen ist der Lehrplan, der bis dahin erfolgte Unterricht und das Beurteilungssystem der LBVO zu Grunde zulegen.

K-E-L-Gespräche in der Viktor-Kaplan-Volksschule Graz¹⁴ (Steiermark)

Die Gespräche zwischen Kindern, Eltern und Lehrenden (K-E-L) finden an der Viktor-Kaplan-Volksschule in Graz zwei Mal jährlich statt. Das zuständige Lehrpersonal verfasst hierfür einen Text über die bisherigen Lern- und Entwicklungsfortschritte der Kinder, ebenso werden zukünftige Vorhaben beschrieben. Dazu werden neben den Eindrücken der Lehrerinnen bzw. Lehrer die Schülerinnen und Schüler in einer ruhigen Umgebung mit Hilfe eines Leitfadens interviewt und dazu angeregt, über eigene Lernprozesse und Weiterentwicklungen zu reflektieren. Überdies beschreiben auch die Eltern mit Hilfe einer Strukturierungshilfe die beobachteten Lernzuwächse ihrer Kinder. All diese Impressionen werden von den Lehrkräften verschriftlicht und zu einem K-E-L-Bogen zusammenfasst, welcher als Grundlage für die Rückmeldeggespräche dient. Darüber hinaus werden ungefähr alle acht Wochen Entwicklungsgespräche mit den Kindern durchgeführt, die ebenfalls dokumentiert werden. Hier bekommen die Kinder eine zusätzliche Möglichkeit, kritisch über spezifische Lerninhalte nachzudenken, erreichte Ziele zu registrieren und darauf aufbauend weitere Entwicklungsschritte zu fokussieren.

14 Siehe auch: www.vs-viktor-kaplan.at/index.php?

Reflexionsfragen

- Mithilfe welcher Methoden beurteile ich die Leistungen der Schülerinnen und Schüler?
- Ist es möglich, alternative Beurteilungsformen auf Schulebene zu adaptieren bzw. zu entwickeln und was benötigen wir dazu?
- Inwieweit sind die Kinder meiner Klasse aufgrund ihrer Kindergartenerfahrungen bereits vertraut mit Portfolios und wie kann ich daran anknüpfen?
- 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? Wie gestalte ich die KEL-Gespräche?

3.5 Schulen auf dem Weg zur Individualisierung

Das neue Verständnis vom Kind als einem eigenständigen Individuum erfordert eine Ausrichtung von Lernmöglichkeiten und -umgebung an die individuellen Fähigkeiten, Kenntnisse und Bedürfnisse jedes einzelnen Kindes. Auf diese Weise kann ausreichend Raum für eine optimale Entwicklung und die Ausschöpfung vorhandener Potenziale geboten werden. Im Folgenden sollen Erfahrungsberichte und Stellungnahmen von Schulleiterinnen und Schulleitern bezüglich anfänglicher Schwierigkeiten der Individualisierung veranschaulicht werden. Mögliche Hürden sowie deren Bewältigung werden aufgezeigt, um anderen Schulen den Einstieg in individualisierte Arbeitsformen zu erleichtern.

Zu Beginn des Netzwerkprojekts zwischen dem Kindergarten und der Praxisvolksschule in Baden gab es große Zurückhaltung. Seitens der Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen herrschte Unsicherheit in Bezug auf die Reaktion der Eltern hinsichtlich der angestrebten Zusammenarbeit mit der Schule. Informationsabende, gegenseitige Besuche und Teilnahmen der zukünftigen Schülerinnen und Schüler am Unterricht wurden miteinander geplant und durchgeführt. Die Beobachtungen der Lehrerinnen und Lehrer während der Aufenthalte im Kindergarten boten die Gelegenheit, die Kinder zu beobachten sowie Organisationsformen und Arbeitsweisen des Kindergartens kennenzulernen und von Anfang an in den Schulalltag zu integrieren. Die durchwegs positiven Rückmeldungen, welche mit Hilfe eines gemeinsam erarbeiteten Elternfragebogens erhoben wurden, ließen anfängliche Skepsis schnell weichen.

In der Volksschule Weyer bestanden die größten Ängste der Lehrerinnen und Lehrer in der Anfangsphase der Individualisierung darin, den Überblick über den jeweiligen Lernstand der Kinder zu verlieren. Als Einstieg in diese Art des Lernens wählten die Lehrkräfte einen Buchstabenplan, welchen die Kinder in eigenem Tempo in den ersten Schulwochen bearbeiten konnten. Die eigentlichen Befürchtungen erwiesen sich rasch als unbegründet, denn es zeigte sich, dass in der offenen Lernumgebung die Lern- und Wissensstände der Kinder viel deutlicher sichtbar wurden. Als besonders wichtig empfand das Lehrpersonal einerseits die genaue Vorbereitung der ersten beiden Schulwochen, andererseits eine gemeinsame Reflexion, um auch auf Schwächen des Prozesses aufmerksam zu werden und gegensteuern zu können.

Die Sorgen der Lehrkräfte der Volksschule Unterschützen drehten sich anfangs darum, ausreichendes Material für die Freiarbeit zur Verfügung zu haben. Vieles konnte selbst hergestellt werden, darüber hinaus wurden die Eltern um Sachbücher-Spenden gebeten. Die Schülerinnen und Schüler mit der neuen Organisationsform vertraut zu machen weckte ebenfalls Bedenken,

jedoch gestaltete sich die Umstellung problemlos. Kooperatives Arbeiten und auch eine adäquate Lautstärke waren für die Kinder bald selbstverständlich.

Die Volksschule St. Veit sah als Anfangshürde den organisatorischen Aufwand, den die Zusammenarbeit mit den beteiligten Kindergärten erforderte und der überwiegend durch die Schuldirektion bewältigt wurde. Für gemeinsame Besprechungen mussten teilweise die Stundenpläne der Lehrerinnen und Lehrer adaptiert werden. Dies schien jedoch gewinnbringend, denn einer erfolgreichen Kooperation der verschiedenen pädagogischen Institutionen müssen zahlreiche Gespräche vorangehen, um miteinander alles genau planen zu können. Wichtig hierbei ist eine zustimmende Einstellung aller Beteiligten, um das gemeinsame Ziel erreichen zu können.

Ein ähnlicher Standpunkt wird in der Volksschule Oberpullendorf vertreten. Ein respektvoller Umgang der Pädagoginnen und Pädagogen untereinander und eine Wertschätzung der jeweiligen Arbeit ist der Grundstein für eine förderliche Zusammenarbeit. Aufgrund der Herausforderungen des Unterrichts in einer heterogenen ersten Schulstufe, welche Lehrerinnen und Lehrer im Schulalltag sonst meist alleine bewältigen müssen, war das Bewusstmachen der Relevanz der Nahtstellenarbeit zwischen Kindergarten und Volksschule ein wichtiger erster Punkt, um die Lehrkräfte für die Kooperation zu gewinnen. Als konkrete Einstiegsszenarien wurden den Kindern beispielsweise unterschiedliche Lernangebote an Stationen mit differenzierten Materialien geboten. »Lesepatinnen« und »-paten« aus den vierten Klassen wurden als Unterstützung beim Erlernen des Lesens eingesetzt.

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 sowie die 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. 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 (Hanke, 2007; Kübler, 2012).

Eine differenzierte Lernumgebung erfordert sowohl im Kindergarten als auch in der Schule (jederzeit) zugängliche Materialien zur freien Nutzung, wie z.B.:

- Lernmaterialien, die dem individuellen Lerntempo und Können entsprechen
- Bücher, Spiele, Karteien, Arbeitsblätter, Sinnesmaterial
- Ressourcenecken oder Ressourcenräume, die mit besonderen Materialien angereichert sind, z.B. ein Minilabor, anspruchsvolle Denkspiele, Baubereiche mit herausfordernden Konstruktionsmaterialien etc. (Palmstorfer, 2006, S. 22)

Um im Sinne anschlussfähiger Bildungsprozesse auf ihre Erfahrungen im Kindergarten aufbauen zu können, profitieren Kinder von folgenden räumlichen Angeboten (Kübler, 2012; Seydel, 2009):

- Kinder brauchen nicht nur Räume für konzentriertes Lernen, sondern auch Räume, um im lebhaften Austausch mit dem Klassenverband zu lernen, Räume, um sich zu entspannen, 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: Forschungssecken, 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: 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 oder eine Wippe bauen zu können. Weiters bieten eine Wasserentnahmestelle, ein Garten mit Beeten, Kompost usw. zum Pflanzen und Ernten, eine Feuerstelle (die selbstverständlich nur unter Anwesenheit von Erwachsenen benutzt werden darf) für Erfahrungen mit dem Element Feuer und verschiedenen Materialzuständen oder zum Kochen 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 und 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 (Kübler, 2012).

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« (Breidenstein, 2014, S. 38).

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)? (Schronen & Achten, 2011).
- Wie spiegelt der Raum die Vielfalt und Heterogenität der Menschen wider, die sich dort aufhalten?

4.2 Personelle Ressourcen

Individualisierender Unterricht ist nur wirksam durchführbar, wenn dafür auch ausreichend Ressourcen vorhanden sind. Lehrkräfte sind gefordert, Unterricht so zu gestalten, dass Freiräume für Beobachtung, Dokumentation, individuelle Förderung etc. entstehen. »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.« (Breidenstein, 2014, S. 38)

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 (Harwardt-Heinecke & Ahnert, 2013; Tomasello, 1999, 2006; Wygotski, 1978). Gemäß der Bindungstheorie von Bowlby (1969) 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 (Harwardt-Heinecke & Ahnert, 2013).

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 Lernenden und Lehrenden können »die allgemeine Schulanpassung stören und das Engagement der Schulkinder im Unterricht und bei schulischen Aufgaben mindern« (Harwardt-Heinecke & Ahnert, 2013, S. 821). Derartige Beziehungsstrukturen 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« (Harwardt-Heinecke & Ahnert, 2013, S. 821).

Eine notwendige Basis für eine gelingende Beziehung zum Kind ist die Fähigkeit der Pädagogin bzw. des Pädagogen, mit eigenen Emotionen bewusst umzugehen und diese zu reflektieren. Ebenso wichtig ist die Beziehung der Kinder untereinander. Eine gute Gemeinschaft erfordert die Begleitung von Gruppenprozessen sowie die Aufmerksamkeit auf Interaktion und Kommunikation in der gesamten Kindergartengruppe oder Klasse. Präventive Maßnahmen, klare Regeln und wirkungsvolle Interventionen bei Störungen sind zentrale Anforderungen an die Betreuungs- und Lehrperson.

4.2.2 Teamarbeit und Team-Teaching

Die Kooperation von Lehrerinnen und Lehrern spielt als ein zentrales Merkmal für Schulqualität eine zunehmend wichtige Rolle (vgl. u. a. Ditton, Arnoldt & Bornemann, 2002; Fend, 1986, 2001; Rolff, 1998). In nachweislich guten Schulen ist das Ausmaß der Zusammenarbeit höher sowie die Art der Kooperation intensiver als in weniger erfolgreichen Schulen (Terhart & Klieme, 2006)

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 (Bonsen & Hübner, 2012). 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 Schülerinnen- bzw. Schülergruppen 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 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 (Hofmann, 2008).

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 oder Lehrern geplant und durchgeführt werden (Hildebrandt & Maienfisch, 2014).

Gemeinsame pädagogische Überzeugungen der Lehrpersonen und gesicherte organisatorische Bedingungen, insbesondere hinsichtlich zeitlicher und räumlicher Ressourcen, sind Voraussetzungen für gelingende schülerinnen- und schülerbezogene Individualisierung (Groeben & Kaiser, 2012).

Der Aufbau einer nachhaltigen Zusammenarbeit kann durchaus zwei bis drei Jahre dauern (Stöckli & Stebler, 2011). 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.

Team-Teaching und personalisiertes Lernen der VS Innsbruck – Innere Stadt¹⁵ (Tirol)

In den sechs Mehrstufenklassen, welche Kinder von der 0. bis zur 4. Schulstufe umfassen, unterrichten an der Volksschule Innere Stadt in Innsbruck jeweils zwei Lehrpersonen. Diese planen zusammen den Unterricht, schaffen eine vorbereitete Umgebung für die Kinder, wählen die Lernmaterialien und gestalten auch gemeinsam die Bildungspartnerschaft mit den Eltern. Die Arbeitsstunden werden genau untereinander aufgeteilt. Darüber hinaus führt die Schule vier bilinguale Klassen, die jeweils von einer österreichischen und einer italienischen Lehrkraft geleitet werden.

Die Kinder wählen aufgrund ihres Arbeitsplans Ort, Materialien sowie Gegenstand des Lernens frei aus und entscheiden ebenso, ob sie alleine oder mit Hilfe eines anderen Kindes bzw. mit einer Lehrerin oder einem Lehrer arbeiten möchten. Das eigene Lerntempo steht dabei absolut im Vordergrund, um keine Unter- oder Überforderung herbeizuführen. Am Ende einer Lerneinheit reflektieren die Kinder eigenständig über bewältigte Aufgaben, Lernfortschritte und Wissenszuwächse. In einem »Kompetenzbuch« werden erworbene Kompetenzen festgehalten. Außerdem können sie besonders gelungene Arbeiten in einem Entwicklungsportfolio zusammenfassen. So nutzen die Schülerinnen und Schüler metakognitive Lernarrangements, lernen kritisch über sich selbst nachzudenken und können in ihren individuellen Interessen und Begabungen unterstützt und gefördert werden.

15 Siehe auch: www.vs-innere-stadt.tsn.at

Reflexionsfragen

- Wie kann ich zur Veränderung der Rahmenbedingungen beitragen, um die Zusammen–arbeit der Lehrerinnen und Lehrer hinsichtlich Unterrichtsplanung, Lernbegleitung und Leistungsbewertung zu ermöglichen (Groeben & Kaiser, 2012)?
- Habe ich Vertrauen in die Kooperation mit meinen Kolleginnen und Kollegen? Gibt es an der Schule eine »Vertrauenskultur« (Gräsel, Fußangel & Pröbstel, 2006; Rosenholtz, 1991)?
- 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 eines Unterrichts (Stöckli & Stebler, 2011). 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? (Groeben & Kaiser, 2012)

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 (Buddenberg, Wendt, Hornberg & Bos, 2014). 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« (Stöckli & Stebler, 2011, S. 14). 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 (Pfeifer, Bergmann & Holtappels, 2008).

Reflexionsfragen

- Welche Wahl- und Entscheidungsmöglichkeiten haben die Kinder bezüglich der Zeitgestaltung?
- Wie kann es gelingen, Kindern Zeit für das Lernen in ihrem individuellen 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 Schulen im Umgang mit eingeschränkten Ressourcen

Mangelnde personale und räumliche Ressourcen können den Einstieg in eine individualisierte und differenzierte Unterrichtsform erschweren. Rückmeldungen aus verschiedenen Schulen hinsichtlich dieser Problematik sollen dabei behilflich sein, eventuell nicht bedachte Mittel in Erwägung zu ziehen, um so alle Möglichkeiten gewinnbringend ausschöpfen zu können.

Da für die Zeit des Schuleintritts kaum zusätzliches Personal zur Verfügung steht, ist es essenziell, auch die Personalressourcen sorgfältig einzusetzen. In offenen Lernsettings ist es einigen Kindern möglich, sehr selbstständig zu arbeiten. Dadurch können sich Lehrerinnen und Lehrer Kindern widmen, die mehr Unterstützung benötigen. Hilfestellung beim selbstständigen Lernen bietet zum Beispiel der Einsatz von interaktiven Medien oder von spezifischer Lernsoftware. Personelle Ressourcen können auch dahingehend genutzt werden, dass sich Klassen- oder Teamlehrkräfte je nach persönlicher Kompetenz untereinander absprechen, um die Kinder zu beobachten und ihnen eine individuelle Förderung anbieten zu können. Pädagoginnen und Pädagogen aus Kindergarten und Schule können die jeweils andere Institution abwechselnd besuchen, um erste Kontakte herzustellen, Angebote zu setzen oder Beobachtungen durchzuführen.

Hinsichtlich limitierter räumlicher Ressourcen berichten die Volksschulen die Wichtigkeit einer weit vorausreichenden Planung von Projekten, um vorab die Nutzung von Räumen einzuteilen und sicherzustellen. Des Weiteren hilft es, für eine durchdachte, vorbereitete Umgebung alle Räumlichkeiten bestmöglich auszunutzen. Bereiche mit Themenschwerpunkten, große Teppiche, um auch auf dem Boden arbeiten zu können, oder die zusätzliche Einbeziehung der Gänge oder Konferenzzimmer kommen dem erhöhten Platzbedarf zugute. Detaillierte Raumpläne verschaffen einen Überblick über leerstehende und nutzbare Plätze.

4.5 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.« (Charlotte Bühler Institut, 2009, S. 22).

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 (Fthenakis, 2007). 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 Bewältigungsstrategien. 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 (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 (Bründel, 2005).
- Die Integration von Methoden in den Schulalltag, die Kindern und Eltern aus dem Kindergarten bekannt sind, wie etwa Fortführung von bewährten Dokumentationsmethoden (Portfolios, Lerngeschichten etc.), Lernen im Spiel (BMUKK, 2012), Lernen durch Ausprobieren und Entdecken sowie die Beachtung und Einbeziehung der im BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen (Charlotte Bühler Institut, 2009) 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« (Charlotte Bühler Institut, 2014, S. 9) 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?

4.6 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.

4.6.1 Bildungspartnerschaft zwischen Kindergärten und Schulen

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 bereits erworbenen Kompetenzen der Kinder mindern das Risiko von Brüchen im Bildungsverlauf und vermitteln Vertrauen und Sicherheit durch die Kontinuität von Bekanntem.

Wichtigster Motor während des Übergangs 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 (Griebel & Niesel, 2011).

- Einen Bericht über die Bildungspartnerschaft Kindergarten-Volksschule am Campus Monte Laa sowie der VS Goritschach finden Sie im Anhang.

Das Drehtürmodell der VS Unterschützen¹⁶ (Burgenland)

Ab Mai besuchen die Vorschulkinder des Kindergartens in Unterschützen einmal wöchentlich die Volksschule und lernen dabei ihre zukünftigen Mitschülerinnen und Mitschüler sowie grundlegende Regeln des Schulbetriebs näher kennen. Jedes Kindergartenkind erhält eine Patin bzw. einen Paten, welches sich speziell um das Gastkind kümmert und ihm alles zeigt. Durch diese langfristig organisierte Integration in die neue Umgebung kann der Schulbeginn problemlos verlaufen. Darüber hinaus haben die Lehrkräfte dadurch bereits vorab die Möglichkeit, ihre neuen Schützlinge konsequent zu beobachten, um im Herbst anhand individueller Arbeitspläne gezielt am Erfahrungs- und Wissensstand der Kinder anzuknüpfen.

16 www.vs-unterschuetzen.at

Spezifische Sprachförderung im Kindergarten Trausdorf¹⁷ (Burgenland) in Kooperation mit der Volksschule

In der Volksschule Trausdorf besucht beispielsweise die Lehrerin oder der Lehrer einen Tag in der Woche den Kindergarten und bearbeitet dort gemeinsam mit den zukünftigen Schulkindern Aufgaben zur phonologischen Bewusstheit mittels unterschiedlicher Lernangebote wie Spiele, Bildkarten, Lieder und Tänze, Handpuppen oder Instrumenten. Verschiedene Sprachen wie Deutsch, Englisch oder auch Kroatisch werden dabei abgedeckt.

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 Bildungs Kooperationen (z.B. gemeinsame Projekte, Peer-Learning, fachlicher Austausch) während des Schuljahres?

4.6.2 Bildungspartnerschaft mit Eltern

Im zeitlichen Umfeld von Bildungsübergängen herrscht ein besonders großer Informations- und Beratungsbedarf seitens 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. Daher sollte ein kontinuierlicher Informationsaustausch zwischen allen Beteiligten gewährleistet sein. Regelmäßige und anlassunabhängige Interaktionsmöglichkeiten zwischen pädagogischen Fachkräften und Eltern bilden einen zentralen Baustein einer langfristigen und funktionierenden Kommunikationsbeziehung zwischen Schule und Elternhaus (Groeben & Kaiser, 2012).

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 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 (Neuhaus, Haug-Schnabel & Bensele, 2013).
- Über die Beratungsangebote der Schule und ihre außerschulischen Partnerinnen und Partner (z.B. Schulpsychologie, Schulärztin bzw. -arzt, soziale Dienste) sind alle Eltern frühzeitig informiert.
- Neben den Elternabenden am Schulanfang werden gemeinsam mit den Eltern 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 (Groeben & Kaiser, 2012).

17 Siehe auch: www.vstrausdorf.at

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 (Neuhaus, Haug-Schnabel & Bensel, 2013). Eltern können somit ihre Kompetenzen auf vielfältige Weise als Expertinnen und Experten von außen einbringen (Groeben & Kaiser, 2012). So erfahren sie, dass auf ihr Kind und ihre individuelle Situation Bezug genommen wird (Irskens, 2006). Auch Kinder profitieren in ihren intellektuellen, emotionalen und sozialen Kompetenzen, wenn ihnen bewusst ist, dass Eltern und pädagogisches Personal »gemeinsam zu ihrem Besten beitragen« (Lepenies, 2008, S. 177).

Vor diesem Hintergrund ist die Erarbeitung eines Konzepts zur Elternkooperation in der Schule gefragt, um eine wertschätzende und reflektierte Zusammenarbeit sicherzustellen, insbesondere bei herausfordernden Familiensituationen. 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 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.« (Hebenstreit-Müller & Karkow, 2006, S. 132). Die Möglichkeiten und Grenzen des Bildungsauftrags der Schule können so klarer kommuniziert werden.

Der »Elternstammtisch« in der VS Weyer¹⁸ (Oberösterreich)

Die Idee und Umsetzung des jahrgangsübergreifenden Unterrichts in der Volksschule Weyer führte bei einigen Eltern zu großen Bedenken und Widerständen. Da das neue Konzept jedoch vielversprechend schien, sollte dieser Skepsis mit fundierter Aufklärung über das neue Lehrformat entgegengewirkt werden. Hierfür wurde ein Elternstammtisch eingeführt, um zweifelnden Eltern zusätzlich zu den Sprechstunden die Gelegenheit zu bieten, sich über die Arbeit in der Schule zu informieren und damit vertraut zu werden. Nachdem die Stammtische anfänglich gut besucht waren, werden die Treffen aufgrund eines gestillten Informationsbedürfnisses mittlerweile nur mehr bedarfsorientiert angeboten.

Elternumfragen der PVS Baden¹⁹ (Niederösterreich)

Die Praxisvolksschule Baden organisiert ab Dezember des bevorstehenden Schuljahres ungefähr ein-mal im Monat im Rahmen des Projekts »SchulstartNEU« regelmäßige Treffen der Eltern und zukünftigen Schülerinnen und Schüler in der Schule. So finden z.B. Informationsabende für Eltern statt, Besichtigungen des Schulgebäudes durch die Kindergartenkinder gemeinsam mit ihren Pädagoginnen oder Pädagogen, eine Teilnahme am Unterricht der Vorschulklasse oder an einer »Turnstunde« der zweiten Klassen sowie ein Besuch der ersten Klassen im Kindergarten, um den Kindern aus deren Lieblingsbüchern vorzulesen. Während der ersten Schulmonate erhalten die Eltern einen kurzen Fragebogen zur Beurteilung dieser Veranstaltungen, um die vergangene Schuleingangsphase zu evaluieren und in Zukunft etwaige Veränderungen vornehmen zu können. So orientieren sich alle Bemühungen um einen gelungenen Schulstart an den Bedürfnissen der Eltern

18 Siehe auch: www.vsweyer.at

19 praxisvs.ph-noe.ac.at

und Kinder. Ebenso bekommen Lehre-rinnen und Lehrer einen Eindruck von den bisherigen Arbeits- und Lernmethoden der Kinder und kön-nen diese in ihre Unterrichtsgestaltung einbauen.

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 (Irskens, 2006)?
- 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 Deutschkenntnissen, mit anderem kulturellen und/oder religiösem Hintergrund oder mit einem chronisch kranken oder körperlich beeinträchtigen Kind ein?

4.6.3 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 (Tietze et al., 2013). 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 (Drosten, 2014). 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. Begabte Kinder profitieren beispielsweise von Mentorinnen und Mentoren, die ihre Expertise zur Verfügung stellen. Um insbesondere für benachteiligte Familien gute Unterstützung anbieten zu können, bedarf es einer intensiven Kooperation der Fachleute des psychosozialen Netzwerkes untereinander (Drosten, 2014). Die Schule kann hier eine wichtige Rolle übernehmen, indem sie die umfassenden Möglichkeiten von familienunterstützenden Maßnahmen in ihrer Region für Eltern transparent macht.

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 (Neuhaus, Haug-Schnabel & Bensel, 2013). Vor allem für ganztägige Schulformen können eine Reihe von außerschulischen Kooperationspartnerinnen und -partnern gewonnen werden: Sportvereine, Musikschulen, Bibliotheken, Freizeiteinrichtungen, Altersheime etc.

Reflexionsfragen

- Welche 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?

5 Basisliteratur

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: kita.bildung-rp.de/fileadmin/downloads/PDF_s/schau_an.pdf

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

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.

Catani, R. C. (2004). Entwicklungsverlauf der Selbsteinschätzung bei Kindern im Kindergarten und den ersten beiden Schuljahren. Ein Längsschnitt. Inauguraldissertation der Philosophisch-historischen Fakultät der Universität Bern.

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. [online]. URL: www.charlotte-buehler-institut.at/bundeslaenderuebergreifender-bildungsrahmenplan-fuer-elementare-bildungseinrichtungen-in-oesterreich-2/

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.

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. [online]. URL: docplayer.org/10419808-Qualitaetsmerkmale-schulischer-elternarbeit.html

Höhmann, K. (2005). Begabungsförderung in heterogenen Lerngruppen. Materialien zur Diagnostik, Förderpläne und Anregungen für die Unterrichtspraxis. Dortmund: IFS-Verlag.

Hollerer, L. (2014). Entwicklung einschätzen – Eltern involvieren: Unsere Kinder. Linz: Caritas für Kinder und Jugendliche, 5/2014, S. 24–26.

Hollerer, L.: (2015a). Reife-Fähigkeit – Bereitschaft: Schuleingang im Spannungsfeld zwischen Entwicklungspsychologie und Bildungsbürokratie. In L. Hollerer & E. Amtmann (Hrsg.), *Schultütenkinder reloaded. Entwicklungspsychologische und didaktische Aspekte* (S. 11–22). Graz: Leykam.

Hollerer, L. (2015b). Transition: Beobachtung, pädagogische Diagnostik und Entwicklungsgespräche. In L. Hollerer & E. Amtmann (Hrsg.), *Schultütenkinder reloaded. Entwicklungspsychologische und didaktische Aspekte* (S. 183–190). Graz: Leykam.

Hollerer, L., & Amtmann, E. (2014). Konstruktion und Erprobung eines Beobachtungsinstrumentariums zur Erfassung kindlicher Interessen. In: I. Benischek, A. Forstner-Ebhart, H. Schaupp, H. Schwetz, & B. Swoboda (Hrsg.), Empirische Forschung zu schulischen Handlungsfeldern (Band 4, S. 275–292). Wien: Lit Verlag Austria: Forschung und Wissenschaft.

Jürgens, E. (2006). Lebendiges Lernen in der Grundschule. Ideen und Praxisbausteine für einen schüleraktiven Unterricht. Weinheim: Beltz.

Kress, K., Rattay, C., Schlechter, D., & Schneider, J. (2013). Individuell fördern. Das Praxisbuch. Donauwörth: Auer.

Kretschmann, R. (2004). »Pädagnostik« – zur Förderung der Diagnosekompetenz von Lehrerinnen und Lehrern. In H. Bartnitzky & A. Speck-Hamdan (Hrsg.), Leistungen der Kinder. Wahrnehmen – würdigen – fördern (S. 180–217). Frankfurt a. M.: Arbeitskreis Grundschule.

Landesinstitut für Schulentwicklung (2009). Beobachten – Beschreiben – Bewerten – Begleiten. Lernen im Fokus der Kompetenzorientierung. Individuelles Fördern in der Schule. Stuttgart: Landesinstitut für Schulentwicklung. [online]. URL: www.ls-bw.de/Handreichungen/pub_online/Lernen%20im%20Fokus%20der%20Kompetenzorientierung.pdf

Leistungsbeurteilungsverordnung (LBVO, geltende Fassung). [online]. URL: [ttp://www.ls-bw.de/Lde/Startseite](http://www.ls-bw.de/Lde/Startseite)

Schulunterrichtsgesetz (SchUG, geltende Fassung). [online]. URL: www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600

Schulrechtsänderungsgesetz 2016. [online]. URL: www.bmb.gv.at/schulen/recht/erk/schulrechtsaenderungsg_2016.html

Stern, T. (2010). Förderliche Leistungsbewertung. Wien: özepts im Auftrag des BMUKK. [online]. URL: www.oezepts.at/wp-content/uploads/2011/07/Leistungsbewertung_Onlineversion_Neu.pdf

Toman, H. (2012). Wege zur Verlebendigung des Unterrichts. Zur Theorie und Praxis alternativer Lernformen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

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 Förder- und Förderkonzepte (S. 409–422). Berlin: Lit.

6 Weiterführende Literatur

Akgün, M. & Strätz, R. (2007). Fachtage: Bildungsprozesse in Kita und Grundschule. TransKiGs NRW. [online]. URL: www.bug-nrw.de/cms/upload/pdf/bildverst.pdf

Albers, T. & Lichtblau, M. (2014). Inklusion und Übergang von der Kita in die Grundschule: Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte. München: Deutsches Jugendinstitut e.V. URL: www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/details/data/inklusion-und-uebergang-von-der-kita-in-die-grundschule-kompetenzen-paedagogischer-fachkraefte

Amt der NÖ Landesregierung (2014). Bildungs- und Betreuungseinrichtungen in Niederösterreich besucht. [online]. URL: www.noel.gv.at/Presse/Pressedienst/Pressearchiv/111248_bildungseinrichtungen.html

Anti-Bias-Werkstatt (2015). Was ist der Anti-Bias-Ansatz? [online]. URL: www.anti-bias-werkstatt.de/?q=de/content/was-ist-der-anti-bias-ansatz

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: bildungsserver.berlin-brandenburg.de/schule/lehren-lernen/uebergang-kita-grundschule/gorbiks-transfer/gorbiks-uebergangsportfolio/?L=0

Bm:bwk (Hrsg.). (2001). Grundsatzterlass zum Projektunterricht. Tipps zur Umsetzung. Wien: bm:bwk. URL: www.bmb.gv.at/ministerium/rs/2001_44.html

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

BMB. Volksschul-Lehrplan. [online]. URL: www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_vs.html

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.
- 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. [online] URL: www.bifie.at/node/310
- 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. [online] URL: www.bifie.at/node/311
- 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 des BMBF (2014). Leitfaden zur sprachlichen Förderung am Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. Wien: BMBF. [online] URL: www.charlotte-buehler-institut.at/leitfaden-zur-sprachlichen-foerderung-am-uebergang-vom-kindergarten-in-die-grundschule
- Cueni, M., Burger, M., Egloff, G. & Gelzer, H. (1999). Beobachten in Kindergarten und Schule. Beobachten als Grundlage der pädagogischen Arbeit. Aargau: Verband KindergärtnerInnen Schweiz. [online] URL: www.lehrmittel4bis8.ch/pdf/ebook/eBook_DOK_604.pdf
- DAZ Lernwerkstatt Glossar. [online]. URL: daz-lernwerkstatt.de/glossar/scaffolding
- 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. [online] URL: www.koeck-stiftung.at/downloads/paedagogik/Vortrag_Kindgemaer%C3%9F-Paedagogik.pdf

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.

Finsterwald, 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. [online] URL: www.fthenakis.de/cms/BetrifftKinder_08-07.pdf

Fthenakis, W. E. (2009). Bildung neu definieren und hohe Bildungsqualität von Anfang an sichern. Betrifft Kinder, 3, 6–10. [online] URL: www.fthenakis.de/cms/BetrifftKinder_03-09.pdf

Fthenakis, W. E. (2010). Der Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen: ein umstrittenes Terrain? [online] URL: www.familienhandbuch.de/kita/krippe/rund-um/derbildungsauftraginkindertageseinrichtungen.php

Geist, S. (2012). Fördernde Bewertung. Pädagogik, 2, 6–9.

Generalversammlung der Vereinten Nationen (1989). Die Rechte des Kindes. Ravensburg: Ravensburger Buchverlag. [online] URL: www.unicef.at/fileadmin/media/Kinderrechte/crcger.pdf

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. [online] URL: www.pedocs.de/volltexte/2011/4453/pdf/ZfPaed_2006_2_Graesel_Fussangel_Proebstel_Lehrkraefte_Kooperation_anregen_D_a.pdf

- Griebel, W. & Niesel, R. (2011). Beiträge zur Bildungsqualität: Transitionen. Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen. Berlin: Cornelsen.
- 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.
- Heinrich, Birgit (2016). »Übergänge gestalten« am Beispiel Kindergarten – Volksschule im Bundesland Salzburg. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Herdel, S. (o.J.). Was ist Anti-Bias? [online]. URL: www.anti-bias-werkstatt.de/sites/default/files/public/Downloads/3%2BWas%2Bist%2BAB.pdf
- Hildebrandt, E. & Maienfisch, K. (2014). Prozesse der Zusammenarbeit im Teamteaching (ProZiT) – 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: özepts im Auftrag des BMUKK. [online] URL: www.ozepts.at/wp-content/uploads/2011/07/Persoenlichkeitsstaerkung_Onlineversion.pdf
- 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: www.kargstiftung.de/binaries/addon/29_03_vortrag_huether.pdf

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. (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: bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/view/54/57

Krenz, A. (2001). Kinder spielen sich ins Leben – Der Zusammenhang von Spiel- und Schulfähigkeit. WWD, 75, S. 8-9. [Online]. URL: www.kindergartenpaedagogik.de/418.html

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 Schaffhousen. [online]. URL: www.phsh.ch/globalassets/phsh.ch/forschung.und.entwicklung/wissenschaftliche_publicationen/2012/lernen_und_spielen.pdf

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.

Lang, C. (2009). Projektunterricht – was ist das? Erziehung und Unterricht, 5–6, 570579. [online] URL: m.oebv.at/sixcms/media.php/504/lang.pdf

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. [online]. URL: www.oezbf.at/cms/tl_files/Publikationen/Veroeffentlichungen/lehwald_1_web.pdf

Lepenes, 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.

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: oesz.at/OESZNEU/main_01.php?page=0131&open=11

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: www.pfh-berlin.de/aktuelles/projekte/eec-an-grundschulen

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.

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: özepts im Auftrag des BMUKK. [online] URL: www.ozepts.at/wp-content/uploads/2011/07/Onlineversion_Querfeldein.pdf
URL: www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/mat_querfeldein_18764.pdf?4dzgm2

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. Verlag: Jugend & Volk.

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. [online] URL: www.bifie.at/buch/1024/6

Schönherr, B. (2015). *Kooperation Kindergarten – Schule*. KISCHU. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Alpen-Adria Universität Klagenfurt.

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.

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 Heilbronn: Julius Klinkhardt.

Terhart, E. & Klieme, E. (2006). Kooperation im Lehrerberuf: Forschungsproblem und Gestaltungsaufgabe. Zur Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik* 52, 163–166. [online] URL: www.pedocs.de/volltexte/2011/4450/pdf/ZfPaed_2006_2_Terhart_Klieme_Kooperation_Lehrerberuf_D_A.pdf

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.

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: www.a-wagner-online.de/empowerment/emp2.htm

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.

7 Sammlung wichtiger Materialien und Links

- Anti-Bias-Werkstatt.
www.anti-bias-werkstatt.de/sites/default/files/public/Downloads/3%2BWas%2Bist%2BAB.pdf
- Auf den Anfang kommt es an.
www.fthenakis.de/cms/BetrifftKinder_08-07.pdf
- Beobachten – Beschreiben – Bewerten – Begleiten.
Lernen im Fokus der Kompetenzorientierung.
lehrerfortbildung-bw.de/allgschulen/bbbb/2_fokus/buch_bbbb.pdf
- Beobachten in Kindergarten und Schule.
Beobachten als Grundlage der pädagogischen Arbeit.
www.lehrmittel4bis8.ch/pdf/ebook/eBook_DOK_604.pdf
- BESK, Version 2.0. Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz in Deutsch von Kindern mit Deutsch als Erstsprache.
www.bifie.at/node/310
- BESK-DaZ, Version 2.0. Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz in Deutsch von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache.
www.bifie.at/node/311
- Bildung neu definieren und hohe Bildungsqualität von Anfang an sichern.
www.fthenakis.de/cms/BetrifftKinder_03-09.pdf
- Bildungs- und Betreuungseinrichtungen in Niederösterreich besucht.
www.noel.gv.at/Presse/Pressedienst/Pressearchiv/111248_bildungseinrichtungen.html
- Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen: Ein umstrittenes Terrain?
www.familienhandbuch.de/kita/krippe/rund-um/derbildungsauftraginkindertageseinrichtungen.php
- BMB: Volksschul-Lehrplan.
www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_vs.html
- Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich.
www.charlotte-buehler-institut.at/bundeslaenderuebergreifender-bildungsrahmenplan-fuer-elementare-bildungseinrichtungen-in-oesterreich-2
- Checkliste zur Selbsterfassung von Bewertungstendenzen CSBT.
www.oezbf.at/cms/tl_files/Publikationen/Veroeffentlichungen/lehwald_1_web.pdf

- DAZ Lernwerkstatt Glossar.
daz-lernwerkstatt.de/glossar/scaffolding
- Dialogisch-entwickelnde Interaktionsprozesse als Ausgangspunkt für die Bildungsarbeit im Kindergarten.
bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/view/54/57
- Die Rechte des Kindes.
www.unicef.at/fileadmin/media/Kinderrechte/crcger.pdf
- Die Vorteile der Mehrstufenklasse.
schulentwicklung.at/joomla/images/stories/msk/doc/msk_folder_dt.pdf
- »Early Excellence« in Grundschulen.
www.pfh-berlin.de/aktuelles/projekte/eec-an-grundschulen
- Ein Kompass für die partnerschaftliche Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus.
www.schleswig-holstein.de/DE/Landesregierung/IQSH/Arbeitsfelder/FortWeiterbildung/Elternmitwirkung/Material/qualitaetElternarbeit.pdf;jsessionid=F57F06AEAD01E336AC6BE6A181DD8362?_blob=publicationFile&v=1
- Empowermentkonzept.
www.a-wagner-online.de/empowerment/emp2.htm
- ESP: Europäisches Sprachenportfolio für die Grundschule (6 bis 10 Jahre).
oesz.at/OESZNEU/main_01.php?page=0131&open=11
- Fachtage: Bildungsprozesse in Kita und Grundschule.
www.bug-nrw.de/cms/upload/pdf/bildverst.pdf
- Festrede anlässlich der Verleihung des Wissenschaftspreises für kindgemäße Pädagogik am 22. Mai 2007.
www.koeck-stiftung.at/downloads/paedagogik/Vortrag_Kindgemaee%C3%9Fe-Paedagogik.pdf
- Förderliche Leistungsbewertung.
www.oezeps.at/wp-content/uploads/2011/07/Leistungsbewertung_Onlineversion_Neu.pdf
- Förderplaner.
www.foerderplaner.de
- Grundsatzterlass zum Projektunterricht. Tipps zur Umsetzung.
www.bmb.gv.at/ministerium/rs/2001_44.html
- Inklusion und Übergang von der Kita in die Grundschule: Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte.
www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/details/data/inklusion-und-uebergang-von-der-kita-in-die-grundschule-kompetenzen-paedagogischer-fachkraefte

- Kooperation im Lehrerberuf: Forschungsproblem und Gestaltungsaufgabe.
www.pedocs.de/volltexte/2011/4450/pdf/ZfPaed_2006_2_Terhart_Klieme_Kooperation_Lehrerberuf_D_A.pdf
- Lebenslanges Lernen als Herausforderung der Wissensgesellschaft:
Die Schule als Ort der Förderung von Bildungsmotivation und selbstreguliertem Lernen.
www.bifie.at/buch/1024/6
- Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos?
www.pedocs.de/volltexte/2011/4453/pdf/ZfPaed_2006_2_Graesel_Fussangel_Proebstel_Lehrkraefte_Kooperation_anregen_D_a.pdf
- Leitfaden zur sprachlichen Förderung am Übergang vom Kindergarten in die Grundschule.
www.charlotte-buehler-institut.at/leitfaden-zur-sprachlichen-foerderung-am-uebergang-vom-kindergarten-in-die-grundschule
- Lernfortschrittsdokumentation im Baukastensystem.
www.schulentwicklung.at/joomla/content/view/220/83
- Modul für das letzte Jahr in elementaren Bildungseinrichtungen. Vertiefende Ausführungen zum »Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan«.
www.charlotte-buehler-institut.at/modul-fuer-das-letzte-jahr-in-elementaren-bildungseinrichtungen-vertiefende-ausfuehrungen-zum-bundeslaenderuebergreifenden-bildungsrahmenplan-2
- Pädagogische Diagnostik.
www.sqa.at/pluginfile.php/785/mod_data/intro/reader_paedagogische_diagnostik.pdf
- Pensenbuch und Studienbuch.
www.schulentwicklung.at/joomla/content/category/13/87/173
- Persönlichkeitsstärkung und soziales Lernen im Unterricht.
www.oezeps.at/wp-content/uploads/2011/07/Persoenlichkeitsstaerkung_Onlineversion.pdf
- Projektunterricht – was ist das?
m.oebv.at/sixcms/media.php/504/lang.pdf
- Querfeldein – individuell lernen, differenziert lehren.
www.oezeps.at/wp-content/uploads/2011/07/Onlineversion_Querfeldein.pdf
- Scaffolding.
de.langenscheidt.com/englisch-deutsch/scaffolding
- Schau an. Eine Arbeitshilfe zur Beobachtung und Dokumentation in Kindertageseinrichtungen.
kita.bildung-rp.de/fileadmin/downloads/PDF_s/schau_an.pdf
- Schulrechtsänderungsgesetz 2016
www.bmb.gv.at/schulen/recht/erk/schulrechtsaenderungsg_2016.html

- Spielen und Lernen in Kindergarten und Primarschule.
www.phsh.ch/Documents/phsh.ch/Forschung.und.Entwicklung/wissenschaftliche_Publikationen/2012/lernen_und_spielen.pdf
- Stärkung von Metakompetenzen als Voraussetzung für die Entfaltung besonderer Begabungen.
www.kargstiftung.de/binaries/addon/29_03_vortrag_huether.pdf
- Übergangsportfolio.
bildungsserver.berlin-brandenburg.de/schule/lehren-lernen/uebergang-kita-grundschule/gorbiks-transfer/gorbiks-uebergangsportfolio/?L=0
- USB DaZ – Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung. Deutsch als Zweitsprache.
www.bmb.gv.at/schulen/recht/erlaesse/usb_daz_bb.pdf?4mrwb0
- Wochenplaner.
www.edugenerator.at/Wochenplan
- Zusammenhang von Spiel- und Schulfähigkeit.
www.kindergartenpaedagogik.de/418.html

Links zu den Schulen

- PVS Baden: praxisvs.ph-noe.ac.at/index.html
- VS Campus Monte Laa: www.campusmontelaa.schulweb.at
- VS Goritschach: cluster-goritschach.webnode.at
- VS Innere Stadt Innsbruck: www.vs-innere-stadt.tsn.at
- VS Krems-Lerchenfeld: vskrems-lerchenfeld.jimdo.com
- VS Ludesch: vs-ludesch.vobs.at
- VS Markt-Allhau: www.volksschule-markt-allhau.at
- VS Pottendorf: www.vspottendorf.at
- VS Trausdorf: www.vstrausdorf.at
- VS Unterschützen: www.vs-unterschuetzen.at
- VS Viktor Kaplan Graz: www.vs-viktor-kaplan.at
- VS Weyer: www.vsweyer.at

8 Anhang: Beispiele für Individualisierung und differenzierte Förderung

8.1 Individualisierte Freiarbeit in der Volksschule Ludesch (Vorarlberg)

In der Volksschule Ludesch²⁰ 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- und lehrerinnenzentriertem 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 3: Differenzierte Materialien VS Ludesch



Abbildung 4: Klassenzimmer mit großem, runden Teppich VS Ludesch

20 Siehe auch: www.vs-ludesch.vobs.at

8.2 Projektorientiertes Lernen an der Volksschule Krems-Lerchenfeld (Niederösterreich)

In der Volksschule Krems-Lerchenfeld²¹ 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.

21 Siehe auch: www.vskrems-lerchenfeld.jimdo.com

8.3 Non-direktiver Unterricht in der VS Deutsch Jahrdorf (Burgenland)

Tafel und Kreiden werden in der Volksschule Deutsch Jahrdorf nur mehr in seltenen Fällen eingesetzt. Stattdessen erhalten die Kinder täglich einen Arbeitsplan, der von den Lehrkräften konzipiert und auf das jeweilige Leistungsniveau abgestimmt wird, sodass er weder unter- noch überfordernd, jedoch aber herausfordernd ist. Nachdem diesbezügliche Fragen mit den Kindern geklärt sind, beginnt die selbstständige Arbeit anhand der vorgegebenen Pläne, indem eigene Lösungswege zur Bearbeitung der Aufgabenstellungen entwickelt werden.

Lehrerinnen und Lehrer agieren in den meisten Situationen nicht mehr als direkte Wissensvermittler, sondern sehen sich als Begleiterinnen und Begleiter der selbst gestalteten Lernsituationen, in welchen die Kinder Bearbeitungsreihenfolge und Zeiteinteilung frei wählen. Nach Bewältigung einer Aufgabe erhalten die Schülerinnen und Schüler eine unmittelbare Rückmeldung. Hat ein Kind seine Aufgaben erledigt, kann es in die freie Spielphase übergehen oder aber auch weitere freiwillige Übungsaufgaben – so genannte »Kann-Situationen« – bearbeiten. Diese werden ab einer gewissen Anzahl mit Hausübungsgutscheinen oder Ähnlichem belohnt.

Mein Tagesplan

LESEN	Partnerlesen: „Das Vamperl“: S. 5 bis S. 55!	
D	Geschichtenheft: „Mein Wochenende“ Unterstreiche die Namenwörter mit blauer Farbe und die Tunwörter mit roter Farbe!	
D	Lernwörterheft: Trage deine eigenen Lernwörter ein!	
D	SÜ - Heft: Buch S. 110 / 1	★ ★ ★
D	SÜ - Heft: Buch S. 110 / 2	
M	Partnerarbeit: Erarbeite die Malreihe von 7! Verwende dazu geeignete Legematerialien!	
M	Buch: S. 34	
😊	Abl!	
HAUSÜBUNGEN		
LESEN	„Das Vamperl“: S. 56 bis S. 59 Bilde dazu drei Fragen!	
D	Heft: Buch S. 110 / 2 Bilde mit den Wörtern Sätze!	
M	Buch: S. 35 / 1, 2	
Unterschrift: _____		

Abbildung 5: Tagesplan der VS Deutsch Jahrdorf

8.4 Pensenbuch in der VS 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 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, die mittels bestimmter Symbole gekennzeichnet werden: »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 auf alle Fälle in der 1. Schulstufe zur Anwendung kommt, in der 2. oder 3. Schulstufe dann, wenn sich Lehrende und Eltern im Klassenforum darauf einigen.

Im Folgenden soll ein Ausschnitt des Pensenbuches der VS Pottendorf für die zweite Klasse dargestellt werden. Veranschaulicht werden mögliche Lernfortschritte im Arbeits- und Sozialverhalten sowie im Sachunterricht.

ARBEITS- UND SOZIALVERHALTEN		
	1. Semester	2. Semester
Der Schüler		
hält sich an gemeinsam besprochene Regeln.		
bringt eigene Gedanken und Lösungsvorschläge ein.		
arbeitet selbständig und konzentriert.		
arbeitet sorgfältig und ordentlich.		
zeigt Interesse und Ausdauer bei der Arbeit.		
hat ein angemessenes Arbeitstempo.		
versteht Anweisungen und Aufträge.		
entscheidet sich selbst für eine Arbeit.		
geht verantwortlich mit eigenen Dingen um.		
geht verantwortlich mit Dingen anderer um.		
arbeitet mit anderen Kindern zusammen.		
zeigt sich anderen Kindern gegenüber hilfsbereit.		
findet Kontakt zu Kindern und Lehrkräften.		
versucht Meinungsverschiedenheiten gewaltfrei zu lösen.		
erledigt Hausaufgaben regelmäßig.		
macht die Verbesserungen regelmäßig und sorgfältig.		
SACHUNTERRICHT		
	1. Semester	2. Semester
Der Schüler		
gibt über Lebensgemeinschaften Auskunft (Familie, Schule,...).		
gibt persönliche Daten an.		

Pensenbuch 3 VS Pottendorf

Abbildung 6: Ausschnitt eines Pensenbuchs für die zweite Klasse VS Pottendorf

spricht über eigene Gefühle in bestimmten Situationen.		
akzeptiert Wünsche und Meinungen anderer.		
übernimmt Aufgaben für das Zusammenleben.		
wirkt an der Gestaltung von Festen und Feiern mit.		
benennt die Arbeiten und Tätigkeiten innerhalb einer Familie.		
kennt verschiedene Verwandtschaftsbeziehungen.		
beobachtet Naturvorgänge und Verhaltensweisen.		
kennt einige Pflanzen und Tiere der unmittelbaren Umgebung.		
benennt einzelne Teile von Pflanzen und Tieren.		
gibt Kenntnisse über den menschlichen Körper wieder.		
beschreibt die Veränderung vom Baby zum Schulkind.		
benennt die Voraussetzungen für eine gesunde Lebensführung.		
orientiert sich in der unmittelbaren Umgebung.		
erfasst Zeitabläufe und stellt sie dar.		
verwendet Uhr und Kalender zur Bestimmung und Gliederung der Zeit.		
sammelt erste Erfahrungen über die Herstellung von Waren.		
beschreibt verschiedene Berufe und deren Arbeitsstätten.		
führt Versuche nach Anleitung durch.		
beobachtet die Auswirkungen von Wind und Wasser.		
unterscheidet verschiedene Stoffe und deren Verwendung.		
vergleicht und ordnet Gegenstände nach Eigenschaften und Beschaffenheit.		
erhält aus Bildern und Texten Informationen.		
nützt die Möglichkeit, von Personen Informationen zu erhalten		

Pensenbuch

4

VS Pottendorf

8.5 Lernfortschrittsdokumentation in der VS Markt Allhau (Burgenland)

Die Volksschule Markt Allhau²² 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 Unterricht dar. Zum Schuljahresbeginn wird sie den Erziehungsberechtigten vorgelegt, die sie mit ihrem Kind gemeinsam zu Hause durchlesen.

²² Siehe auch: www.volksschule-markt-allhau.at

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 Smileys) 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.

8.6 Portfolioarbeit an der Volksschule St. Oswald (Steiermark)

Die Portfolios in der Volksschule St. Oswald²³ 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.

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

23 Siehe auch: www.vs-oswald.at

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.



Abbildung 7: Partnerkind mit »Schützling« VS St. Oswald

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.

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.

8.7 Landesweite Individualisierung als Qualitätsentwicklungsprozess im Land Salzburg

In Salzburg wurde unter der Leitung der Landeschulinspektorin für Pflichtschulen Mag.^a Dr.ⁱⁿ Dipl. Päd.ⁱⁿ Birgit Heinrich ab 2009 ein landesweiter und landeseinheitlicher Qualitätsentwicklungsprozess initiiert, welcher einen Prozess gemeinsamer pädagogischer Konzepte am Übergang des Kindergartens zur Volksschule verbindlich und nachhaltig im Sinne des Kindes und einer passenden Struktur implementieren soll. In der wachsenden Bewusstheit darüber, dass sich ein Zusammenwirken der abgebenden und annehmenden Institution positiv auswirkt, wird der Begriff »Übergang« dem eigentlichen pädagogischen Ansinnen gerecht: In gemeinsamer institutioneller Bildungsverantwortung soll das Kind begleitet werden. Beide Institutionen arbeiten an einer vorbereiteten Struktur, die dem Kind Halt bei einem wichtigen Übergang in seinem Leben bietet! Die Gestaltung dieser gemeinsamen Bildungsaufgabe bedeutet eine werstoffene, kreative und vor allem nachhaltige Herstellung und Pflege einer Verbindung zwischen dem Alten und dem Neuen im Leben des Kindes auf allen Ebenen durch Zusammenarbeit der Pädagoginnen und Pädagogen, Leiterinnen und Leitern, Inspektorinnen und Inspektoren und der zuständigen Verwaltung.

So wurde in Salzburg in einem ersten Schritt ab 2009 die projektmäßige Gestaltung des Übergangs bearbeitet. Im letzten Kindergartenjahr sollten die im nächsten Jahr schulpflichtigen Kinder ihre Volksschule kennenlernen: gemeinsame Feste im Jahreskreis, Vorlesepatenschaften, gemeinsames Musizieren, Sport oder gemeinsame Überlegungen zum Übertritt. Dabei soll dem Kind Zeit eingeräumt werden, sich vom lieb gewordenen Kindergarten zu lösen, aber es soll auch Zeit gegeben werden, den zukünftig neuen schulischen Alltag kennenzulernen. Daher war es das Ziel, an jedem Kindergarten- und Schulstandort die Übergangssituation aus der

Sicht des Kindes zu überdenken, dieses Kennenlernen zu gestalten, die Zusammenarbeit in gegenseitiger Wertschätzung und den regionalen Möglichkeiten festzulegen, um sich letztendlich ganz selbstverständlich wann immer möglich wechselseitig einzubeziehen. Dieser Schritt wurde nicht nur landesweit umgesetzt, sondern in der Zwischenzeit auch wissenschaftlich durch eine Bachelorarbeit der Pädagogischen Hochschule Salzburg evaluiert und wird weiterhin durch einmal jährlich stattfindende verpflichtende Arbeitstagungen für Leiterinnen und Leiter beider Institutionen in den jeweiligen Bildungsregionen gepflegt. Hierfür werden im Vorfeld aktuelle pädagogische Themen ermittelt und durch fachlichen Input bereichert. Wesentlicher Inhalt dieser Tagungen ist jedoch die gemeinsame Planungsarbeit für das kommende Kindergarten- und Schuljahr. In einer gemeinsamen Broschüre wurden die Möglichkeiten der Übergänge gesammelt und dargestellt: Einerseits, damit man für die jeweilige Institution verschiedene Beispiele kennenlernt, zum anderen aber auch als Präsentationsplattform für Gelungenes.

In einem zweiten Schritt wurde 2010 die Schulreifefeststellung neu erarbeitet. In der Vergangenheit waren unterschiedliche Wege der Feststellung der Schulreife beschritten worden, welche zu unterschiedlichen Entscheidungen führten und vor allem keine Anleitung zu einer nachfolgenden Förderung bereitstellten. Für die Erarbeitung wurde ein Team aus Pädagoginnen und Pädagogen, Leiterinnen und Leitern, Sonderpädagoginnen und -pädagogen, Schulpsychologinnen und -psychologen, einer Mototherapeutin und einer Logopädin zusammengestellt, die ihre Expertise einbrachten, um ein Höchstmaß an aktueller Entsprechung des Konstrukts »Schulreife« zu beachten. Es galt einen entwicklungs- und sozialpädagogisch fundierten sogenannten »Normkompetenzbereich« festzulegen und vor allem die pädagogische Passung zwischen Kindergarten und Volksschule herzustellen. Denn: Schulreife ist viel mehr als ein Einüben von ein paar Beispielen. Man sollte die Vorbereitung nicht darauf reduzieren. Es geht nicht um die Vorbereitung für die »Schulreife«, sondern vielmehr um individuelle und differenzierte Entwicklungsförderung.

Das eigentliche Kernstück der Entwicklung ist ein vom Fördergedanken geleiteter individueller Entwicklungsplan von Beginn an, welcher Individualisierung und Differenzierung durch ein nahezu »automatisches« Ablesen des Förderplans für die Arbeit in Kindergarten und Volksschule ergibt. Somit macht die Erhebung der Schulreife Sinn und wird nicht nur für die Entscheidung über den Lehrplan und die nachfolgende Administration gemacht. Das Stärken- und Schwächenprofil jedes einzelnen Kindes, mit dem von Beginn an gearbeitet werden kann und soll, steht Kindergarten und Schule gleichermaßen zur Verfügung, um wertvolle Entwicklungszeit an einem entwicklungspsychologisch höchst wesentlichen Zeitpunkt nicht zu versäumen, sondern von Schulbeginn an mit individueller Förderung - und wenn nötig auch adäquater Forderung im Sinne vorliegender Talente - zu reagieren. Mit der neuen Schulreifefeststellung entsteht ein ganzheitliches Bild des Kindes und es kann da »abgeholt werden, wo es steht« (Montessori).

In einem dritten Schritt 2014 wurde klar, dass im Sinne der Nutzung sensibler Entwicklungsphasen und der Einbringung der Langzeitbeobachtung des Kindergartens eine Möglichkeit des Austausches für die Förderung der Kinder ganz wesentlich ist. Daher wurde im Speziellen für eine nachhaltige Sprachbildung ein »Übergabeblatt« entworfen, welches den Sprachstand eines Kindergartenkindes und die Sprachförderansätze aufzeigt. Damit können die Bemühungen beider Institutionen nahtlos ineinander übergehen. Besonders wichtig dabei erscheint, dass es eine inhaltliche Abstimmung und Ko-Konstruktion der Förderarbeit gibt.

Gerade im Bereich der Bildungsinstitutionen Kindergarten und Schule sind viele Unterschiede zu berücksichtigen: das pädagogische Verständnis, die Zuständigkeits- und Weisungsstrukturen, berufliche Ausbildungen, die Bezahlung sowie berufliche Inhalte. Dennoch haben beide Institutionen ein gemeinsames Ziel, nämlich die Entwicklung der Kinder bestmöglich zu unterstützen (Heinrich, 2016).

8.8 Bildungspartnerschaft Kindergarten-Volksschule am Campus Monte Laa (Wien)

Am Campus Monte Laa²⁴ 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. Beliebte 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 Snoezelenraum²⁵, die Kinderküche, der Medienraum oder die Bibliothek von beiden Institutionen genutzt. 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

24 Siehe auch: www.campusmontelaa.schulweb.at

25 In einer angenehmen und stimmungsvollen Raumatmosphäre werden durch gezielte Stimulation der Sinneswahrnehmung mittels Licht, Klängen, Düften etc. Entspannung, Verhaltensregulierung und Wohlbefinden erzeugt.

und den Tastsinn, Übungen zur sensorischen Integration und Snoezelen für Ruhe und Spannungsausgleich werden von beiden Seiten gerne angenommen.

8.9 Projekt »KISCHU« der VS Goritschach (Kärnten)

In Goritschach²⁶ ist die Volksschule durch einen angebauten Turnsaal direkt mit einem der Kindergärten verbunden, eine Zusammenarbeit der beiden Institutionen gab es bis vor wenigen Jahren jedoch nicht. Informationen über Stärken und Schwächen der Kinder im letzten Kindergartenjahr durften nicht an das Lehrpersonal der Schule weitergegeben werden, wodurch wertvolle Zeit in der Schuleingangsphase verloren ging. Diesem Umstand wollte der Volksschuldirektor entgegenwirken und entwickelte die Idee, die Gruppe der zukünftigen Schulkinder bereits in das Schulgebäude einzugliedern. Nach umfangreichen Umbauarbeiten und großer Zustimmung seitens der Eltern ließen sich im neuen Kindergarten in der Volksschule sogar drei Gruppen bilden. Zwei weitere Kindergärten der Gemeinde bekundeten ebenfalls ihr Interesse an dem Projekt, sodass sich schlussendlich insgesamt fünf Kindergartengruppen wöchentlich abwechselten und an jedem Dienstag in Kleingruppen von maximal zehn Kindern für eine Stunde am Klassenunterricht teilnahmen. Eine mögliche Angst vor der Schule sollte minimiert werden, indem die Kinder sich mit der Infrastruktur, dem Schulgebäude und den Lehrkräften bereits vor Schulbeginn vertraut machen konnten.



Abbildung 8: Evaluations-Zielscheibe VS Goritschach (Schönherr, 2015)

Die Evaluation des Projekts »KISCHU« wurde Gegenstand der Abschlussarbeit einer Studentin des Universitätslehrgangs »Professionalität im Lehrberuf« (Schönherr, 2015). Kooperationen zwischen Lehrerinnen bzw. Lehrern, Kindergartenpädagoginnen bzw. Kindergartenpädagogen sowie den Eltern und Kindern wurden mittels schriftlicher Befragungen, Interviews, Fragebögen, Kurzreflexionen und einer Evaluations-Zielscheibe erhoben. Es stellte sich heraus, dass die Eltern mit den Ergebnissen des Projekts sehr zufrieden waren und es als hilfreich dabei erachteten, den Schuleintritt für ihre Kinder zu erleichtern. Ebenso berichteten die Kinder von einem Angstabbau durch die vorangegangenen Schulbesuche. Pädagoginnen und Pädagogen aus Schule und Kindergarten reflektierten großteils positiv über die Zusammenarbeit und diskutierten ebenso konstruktiv über offen gebliebene und negative Aspekte, wie zum Beispiel mehr Vorbereitungszeit und mehr Möglichkeiten zum gegenseitigen Austausch mit dem Direktor.

Da das Projekt zu einem überwiegend gelungenen Schulstart der Kinder beitrug, soll das Konzept beibehalten und gegebenenfalls erweitert und adaptiert werden.

26 Siehe auch: cluster-goritschach.webnode.at

