
Sabine Käfer, Kerstin Öttl, Ursula Skrabitz

EDI, BOB & Co – Pädagnostik am Schulanfang

Beobachtung und Dokumentation von Lernausgangslagen bei Schulanfängerinnen und Schulanfängern im Schwerpunkt InklusivInnovative-Pädagogik an der Praxisvolksschule der KPH Graz

Summary

Die Lernvoraussetzungen und Erfahrungen, mit denen Kinder in die Schule kommen, variieren in allen Bereichen der kindlichen Entwicklung sehr stark und stellen so eine große Herausforderung im Unterricht der Schuleingangsphase dar.

Im nachfolgenden Artikel wird zunächst beschrieben, worum es bei einer Diagnose im pädagogischen Bereich geht, wie diese erstellt, dokumentiert und als Basis für pädagogisches Planen und Handeln genutzt werden kann. Wenn im nachfolgenden Artikel von Pädagnostik geschrieben wird, meint dies die Diagnostik im Sinne einer lernprozessorientierten und stärkenden Förderdiagnostik, die primär dazu dient, Lernende in ihrem Entwicklungsprozess zu unterstützen. (vgl. BMBWF, 2017, S. 6).

Es wird erläutert, wie die Lernvoraussetzungen der Schulanfängerinnen und Schulanfänger an der Praxisvolksschule der KPH Graz im Schwerpunkt InklusivInnovative-Pädagogik ermittelt und dokumentiert werden. Diagnostische Verfahren und Beobachtungsinstrumente sowie der an der Praxisvolksschule erstellte und verwendete Kompetenzraster und der Umgang mit individuellen Förderplänen für Kinder mit besonderen Bedürfnissen werden vorgestellt.

Pädagnostik – diagnostische Verfahren

Der ursprünglich aus der Medizin beziehungsweise Psychologie stammende Begriff der Diagnostik umfasst im pädagogischen Bereich alle Tätigkeiten, die die Voraussetzungen und Bedingungen für erfolgreiche Lehr- und Lernprozesse eines Lernenden ermitteln. In der pädagogischen Diagnostik ging es über Jahrzehnte vor allem um eine Selektions- und Zuweisungsdiagnostik, die dazu diente, Defizite aufzudecken. Kretschmann (2004) prägte im Gegensatz dazu die ressourcenorientierte, fördernde Pädagnostik, um den individuellen Lernprozess zu optimieren, indem sowohl der jeweilige Lernstand als auch der Lernfortschritt sowie individuelle Lernprobleme und Lernpotentiale erkannt werden. (vgl. Kretschmann, 2004, S. 8; Vogt, 2011, S. 1).

Um der Forderung nach einem am Kind und dessen Entwicklungsstand orientierten Anfangsunterricht gerecht werden zu können, bedarf es einer differenzierten Diagnose des individuellen Lernentwicklungsstandes. Diese liefert die Basis, um positive erste Lern- und Leistungserfahrungen ohne Unter- oder Überforderung zu gewährleisten und einen entscheidenden Beitrag zur Aufrechterhaltung der kindlichen Lernmotivation zu leisten. (vgl. Mlynek & Forster, 2005, S. 1).

Pädagnostik ermöglicht es somit Lehrerinnen und Lehrern die individuellen Lernausgangslagen, aber auch Lernergebnisse aller Lernenden zu erschließen, deren Lernprozesse zu analysieren, die Ressourcen und Stärken und auch möglichen Unterstützungs- sowie Förderbedarf in schulleistungsrelevanten Fähigkeiten festzustellen, um individuelles Lernen zu optimieren (vgl. Ingenkamp & Lissmann, 2008, S. 13). Sie stellt somit einen Kernbereich pädagogischer Arbeit dar, bildet die Grundlage für professionelles Arbeiten und die Basis für jedes auf einzelne Schülerinnen und Schüler fokussierte **pädagogische Handeln** sowie die Planung differenzierter und individualisierter Lernangebote mit dem Ziel, die individuellen Lernprozesse zu optimieren (vgl. BMBWF, 2017, S. 5).

Verschiedene empirische Studien wie etwa von Helmke (2009) oder Hattie (2013) bestätigen, dass eine hohe Diagnosekompetenz von Lehrkräften zu höheren Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler führt (vgl. Helmke, 2009, S. 132).

Das primäre Ziel der Pädagnostik – verstanden als stärkenorientierte Lernprozess- und Förderdiagnostik – dient der Unterstützung der Lernenden. Der Blick auf die Ressourcen, die Lernpotentiale und die individuellen Lernfortschritte stehen im Zentrum der Wahrnehmung. Unterschieden wird dabei zwischen informeller, formeller und semiformeller Diagnostik (vgl. Hascher 2012, zit. nach BMBWF, 2017, S. 5).

Während bei formeller Diagnostik, die Diagnostik sehr systematisch anhand wissenschaftlich fundierter und methodisch kontrollierter, standardisierter Testverfahren und Methoden erfolgt, geht es bei informellen Verfahren meist um eine allgemeine Wahrnehmung seitens der Lehrerin oder des Lehrers, die vor allem auf beiläufigen und unsystematischen Alltagsbeobachtungen, Erfahrungen und subjektiven Theorien basiert.

Beide Formen finden im schulischen Kontext häufig gemischt als semiformelle Diagnostik statt, die zum Teil auf wissenschaftlich fundierter Basis steht, sich aber auch subjektiver Elemente bedient und somit sowohl objektive als auch subjektive Urteile vereint. (vgl. Hascher 2008, zit. nach Moser 2010, S. 7).

Semiformelle Diagnostik findet meist im Rahmen des Unterrichts und unter aktiver Beteiligung der Lernenden statt und benützt Instrumente wie etwa Beobachtungsbögen, Lerntagebücher, Einschätzungsbögen oder etwa Lernfortschrittsgespräche. (vgl. BMBWF, S. 6).

Neben der formellen Diagnostik mit ihren standardisierten Testverfahren, wie etwa dem Eggenberger Rechentest, den Salzburger Lese- und Rechtschreibtests, der Hamburger Schreib-Probe oder etwa dem Test zur Erfassung der Phonologischen Bewusstheit und Benennungsgeschwindigkeit (Tephobe), sind dies auch jene Diagnoseinstrumente, die an der Praxisvolksschule der KPH Graz zur Erfassung des individuellen Lern- und Entwicklungsstandes jeder einzelnen Schülerin und jedes einzelnen Schülers im Schuleingangsbereich verwendet werden.

Pädagnostik am Schulanfang – Schulrelevante Vorläuferfähigkeiten

Bereits im Vorschulalter entwickeln Kinder spezifische Basiskompetenzen bzw. Vorläuferfertigkeiten in den Bereichen Motorik, Wahrnehmung, Kognition, aber auch Sprache und Emotion, die für das schulische Lernen wie etwa den Schriftspracherwerb oder den Erwerb mathematischer Kompeten-

zen von fundamentaler Bedeutung sind. Das Erlernen des Lesens, Schreibens und Rechnens sind Entwicklungsprozesse, die lange vor Eintritt des Kindes in die Schule beginnen.

Dazu zählen unter anderem **motorische Voraussetzungen** wie etwa das Halten des Gleichgewichts, das Werfen und Fangen von Bällen, beidbeiniges und einbeiniges Springen, der Umgang mit Papier, Schere und Stift und auch und das Einhalten von Umrissen beim Anmalen.

Kognitive Voraussetzungen spiegeln sich in einer altersadäquaten Sprachentwicklung auf allen vier linguistischen Ebenen sowohl im Sprachverständnis als auch im Sprachgebrauch wider. Der Zahl- und Mengenbegriff soll mit Schuleintritt im Zahlenraum 10 entwickelt sein, eine simultane Mengenerfassung von mindestens 4 sollte gegeben sein. Aber auch Wahrnehmungsleistungen, Denkfähigkeit, logisches Denken, Gedächtnis und Merkfähigkeit zählen zu den Voraussetzungen, die ein Kind am Schulanfang mitbringen sollte.

Die **sozialen und motivationalen Voraussetzungen** wie etwa sorgfältiges Arbeiten, Interesse, Durchhaltevermögen, Selbstständigkeit und Ausdauer, Aufmerksamkeit und Konzentration beim Spiel und in der Arbeit sind wesentliche Anforderungen, die am Schulanfang benötigt werden. Ein angemessenes Selbstwertgefühl, Frustrationstoleranz, der entsprechende Umgang mit Gefühlen und Konflikten sowie die Fähigkeit, sich in eine Gemeinschaft einzuordnen und das Akzeptieren und Einhalten von Regeln werden ebenso als Basiskompetenzen für eine gelingende Einschulung gesehen. (vgl. Rothkegel 2004, S. 36)

Die relevanten Vorläuferfertigkeiten zum erfolgreichen Erwerb der Kulturtechniken wie zum Beispiel Kompetenzen im Bereich der phonologischen Bewusstheit, der Grafomotorik oder auch der visuellen und auditiven Wahrnehmung, haben Kinder bis zum Zeitpunkt des Schuleintritts in unterschiedlichem Maße entwickelt, wobei beträchtliche individuelle Unterschiede zu beobachten sind. Die Vorläuferfähigkeiten gelten als zuverlässiger Prädiktor für Schulleistungen im Lesen, Schreiben und Rechnen und schaffen, wenn sie im Vorschulalter vermittelt wurden, günstige Ausgangspositionen für schulisches Lernen (vgl. Monschein 2010, S. 8).

Die oben genannten Vorläuferfähigkeiten spielen auch eine wesentliche Rolle, wenn es darum geht, die Schulreife beziehungsweise Schulfähigkeit eines Kindes festzustellen. Nach wie vor sind beide Begriffe, nämlich sowohl Schulreife als auch Schulfähigkeit in der Literatur zu finden und werden dort meist synonym verwendet. Der bereits aus dem Anfang des 20. Jahrhunderts stammende Begriff Schulreife, geht davon aus, dass für die Entwicklung eines Kindes ausschließlich endogene Faktoren verantwortlich seien und Schulreife eng mit dem Lebensalter eines Kindes verknüpft werden kann. Schulfähigkeit hingegen, die etwa seit den 1960er Jahren zunehmend den Begriff Schulreife ablöst, beinhaltet das gesamte System des Kindes und meint neben gesellschaftlichen und ökologischen Faktoren auch die Anforderungen der Schule und des Unterrichts selbst (Rothkegel, 2004, S. 36).

Das Konzept der Schulfähigkeit geht davon aus, dass es ein Bündel an Fähigkeiten gibt, über die das Kind schon bei Schuleintritt verfügen soll, da diese sogenannten Vorläuferfähigkeiten entscheidend für den weiteren Schulerfolg sind (vgl. Stamm, 2013, S. 276). Dabei hängt Schulfähigkeit nicht nur von den individuellen Lernerfahrungen und vorschulischen Lernprozessen ab, sondern auch von den Anforderungen, die seitens der Schule sowie des Unterrichts an die Kinder gestellt werden.

Ging es bei der Diagnostik der Schulreife eines Kindes primär um Selektionsdiagnostik, geht es bei Schulfähigkeitsdiagnostik vorwiegend um die Beschreibung der körperlichen, kognitiven und sozialen Erfordernisse eines Kindes im Kontext seiner Umwelt (vgl. Drews, Schneider & Wallrabenstein, 2000, S. 91 S. 20).

Eine effiziente Schuleingangsdiagnostik soll ermöglichen, die Lernausgangslagen jedes einzelnen Kindes zu erfassen und es so zu fördern und zu unterstützen, dass es in den einzelnen Bereichen der kindlichen Entwicklung und des schulischen Lernens den nächsten Entwicklungsschritt möglichst störungsfrei durchlaufen kann. Fehlen grundlegende Voraussetzungen, gilt es, durch gezielte Förderprogramme sowie eine entsprechende Gestaltung der Lernumgebung einen Ausgleich zu schaffen.

Umsetzung pädagnostischer Verfahren an der Praxisvolksschule der KPH Graz

An der Praxisvolksschule gibt es, so wie in allen steirischen Pflichtschulen, keine ausgewiesene Vorschulklasse. Kinder, die mit dem 31. August des jeweiligen Jahres das sechste Lebensjahr vollendet haben, gelten als schulpflichtig und werden, sofern kein Ansuchen der Eltern um Befreiung vom Schulbesuch und Überstellung in den häuslichen Unterricht vorliegt, in der Schule aufgenommen. In der Schuleingangsphase werden sie entsprechend ihrer Lernvoraussetzungen im Rahmen des altersheterogenen Unterrichts nach dem Lehrplan der Vorschulstufe, der ersten oder auch der zweiten Schulstufe unterrichtet.

Zur gezielten Erfassung der Entwicklung und der Lernausgangslagen der Schulanfängerinnen und Schulanfänger werden folgende Diagnoseinstrumente verwendet und als Basis für einen möglichst für jedes einzelne Kind passenden Anfangsunterricht gesehen:

- Standardisierte Testverfahren:
 - * Screenings der KPH Graz
 - Gruppenscreening zur Erfassung der phonologischen Bewusstheit
 - Screening zur Überprüfung des Mengen- und Zahlenwissens
 - Gruppenscreening Kognitive Grundfähigkeiten
 - Eggenberger Rechentest 0+
 - * Test zur Erfassung der Phonologischen Bewusstheit und Benennungsgeschwindigkeit (Tephobe)
 - * EDI – Entwicklungsstanddiagnose – Verfahren zur Feststellung der Lernausgangslage (Lernfähigkeit) im Eingangsbereich und Unterstufenbereich
- Kompetenzraster der Praxisvolksschule der KPH Graz

Neben diesen formellen Instrumenten zur Erhebung der Lernvoraussetzungen am Schulanfang wurde an der Praxisvolksschule der KPH Graz für den Bereich der Schuleingangsphase ein Kompetenzraster (siehe unten) als semiformelles Instrument der Lernprozessdiagnostik im Schuleingangsbereich entwickelt.

Name des Kindes: _____ Schuljahr/Schulstufe _____

Datum	Teilbereiche	Förderplan
Motorische Lernvoraussetzungen – Bewegung		
	Grobmotorik: Liniengang unauffällig <input type="checkbox"/> auffällig <input type="checkbox"/>	
	Grobmotorik: Rückwertsgang unauffällig <input type="checkbox"/> auffällig <input type="checkbox"/>	
	Bewegungskoordination: unauffällig <input type="checkbox"/> auffällig <input type="checkbox"/>	
	Gleichgewicht: unauffällig <input type="checkbox"/> auffällig <input type="checkbox"/>	
	Treppen steigen: alternierend <input type="checkbox"/> Nachstellschritt <input type="checkbox"/> festhalten <input type="checkbox"/>	
	Händigkeit: links <input type="checkbox"/> rechts <input type="checkbox"/>	
	Stifthaltung: Dreipunkt <input type="checkbox"/> anders <input type="checkbox"/>	
	Stiftführung: Anpressdruck normal <input type="checkbox"/> gering <input type="checkbox"/> stark <input type="checkbox"/>	
	Schneiden: genau <input type="checkbox"/> ungenau <input type="checkbox"/>	
	Feinmotorik (fädeln, stecken, etc.) unauffällig <input type="checkbox"/> auffällig <input type="checkbox"/>	
Sprachliche Lernvoraussetzungen – Phonologische Bewusstheit		
	Verständlich sprechen und erzählen	
	Sprechmotivation / Gesprächsbereitschaft	
	Anweisungsverständnis	
	Kann einzelne Buchstaben schreiben	
	Kann Buchstaben benennen	
	Kann eigenen Namen schreiben	
	Screening phonologische Bewusstheit (nach ca. 5 Wochen [Susli]):	
	Silben	
	Reimwörter	
	Anlaute	
	Lautsynthese	
Mathematische Lernvoraussetzungen – Pränumerik		
	Erfassen von ungeordneten Mengen bis 3 (simultan)	
	Erfassen von geordneten Mengen: Würfelbild	
	Erfassen von geordneten Mengen: Fingerbild	
	Mengen vergleichen: mehr – weniger	
	Zahlenreihe bis 10	
	Abzählen bis 10 (1:1 Zuordnung)	
	Ordnen von Mengen	
	Serialität: Reihen fortsetzen	
	Screening zur Grafomotorik (Geometrie [Susli]):	
	Erkennen und Zeichnen von geometr. Formen (Kreis, Dreieck, Rechteck)	
	Raumlage rechts <input type="checkbox"/> links <input type="checkbox"/> oben <input type="checkbox"/> unten <input type="checkbox"/>	
	Figur-Grund-Wahrnehmung	
Arbeitshaltung		
	Ausdauer / Konzentration	
	Motivation	
	Arbeitstempo	
Arbeitshaltung		
	Visuelle Merkfähigkeit (Gegenstände merken)	
	Auditive Merkfähigkeit (2-Zeiler merken) Kurzzeit <input type="checkbox"/> Langzeit <input type="checkbox"/>	
	Nachsprechen von sinnlosen Silben bis 4 <input type="checkbox"/>	
	Zeitliche Orientierung (Wochentage, Geburtstag)	
	Räumliche Orientierung	
	Handlungsplanung	
Förderplan		

Abb. 1: Raster zur Erhebung der Lernvoraussetzungen im Schuleingangsbereich an der Praxisvolksschule der KPH Graz

Fähigkeiten und Fertigkeiten von Schulanfängerinnen und Schulanfängern aus folgenden Bereichen sollten beobachtet und im Kompetenzraster dokumentiert werden:

- * Motorische Lernvoraussetzungen – Bewegung
- * Sprachliche Lernvoraussetzungen
- * Mathematische Lernvoraussetzungen – Pränumerik
- * Arbeitshaltung
- * Kognition

Die Beobachtung der Kinder erfolgt zum ersten Mal bereits im Rahmen der Schuleinschreibung, während offener Lernphasen im Unterricht der ersten Wochen nach Schulbeginn, sowie im Kleingruppensetting, wie etwa im Sprachheilunterricht oder beim Lese-Rechtschreibtraining. Bei Bedarf werden Förderziele formuliert und die einzelnen Teilbereiche zu einem späteren Zeitpunkt erneut evaluiert.

▪ Lernentwicklungsgespräche

In der Praxisvolksschule der KPH Graz finden zweimal jährlich mit Kindern, Eltern sowie Lehrerinnen und Lehrern Lernentwicklungsgespräche¹ statt. Der Ablauf und die Durchführung dieser Gespräche, deren Ziele und die Vereinbarungen dienen auch als Nahtstelle zwischen Diagnose und Förderung.

▪ Lerntagebuch

Auch das im Schwerpunkt InklusivInnovative-Pädagogik eingesetzte Lerntagebuch² als Kommunikationsinstrument zwischen Lehrenden, Lernenden sowie deren Eltern, dient zum einen als Dokumentation von Lernprozessen und zum anderen als Diagnoseinstrument. Lernverhalten wird darin evaluiert, Lernvorhaben geplant und erbrachte Leistungen eingeschätzt.

▪ Portfolios

Ergänzend wird auch noch auf die in allen Klassen an der Praxisvolksschule der KPH Graz geführten Portfoliomappen, die ebenso wie das Lerntagebuch Dokumentation und Reflexion verbinden, hingewiesen. Die darin enthaltene Sammlung von individuellen Arbeiten bildet sowohl Kompetenzen als auch Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler ab und kann somit sowohl als Dokumentation von Lernprozessen als auch als Informationsquelle für pädagogische Diagnostik verwendet werden.

▪ Beobachtungsbögen: BOB – ein ressourcenorientierter Beobachtungszugang

- * Umsetzung in der Sterne-Klasse

Das Beobachtungsinstrument BOB – Schuleingang, ebenfalls ein semiformelles Instrument zur Lernstandserhebung am Schulanfang, bietet die Möglichkeit, Kinder in ihrer Entwicklung zu beobachten und die individuellen Ressourcen, Interessen und die Motivation jedes einzelnen Kindes in den unterschiedlichen Entwicklungsbereichen zu dokumentieren und zu klären, ob gegebenenfalls weiterführende Diagnostik notwendig erscheint. Beobachtet wird ausschließlich das Inte-

¹ Vergleiche Wolfberger, E.: „Meister seiner selbst (Maria Montessori) werden“.

² Vergleiche Skrabitz, U., Öttl, K. & Käfer, S.: *Das Lerntagebuch*

resse beziehungsweise die aktive Zuwendung jedes einzelnen Kindes zu Lernangeboten in den acht Bereichen Grobmotorik, Feinmotorik, Sensorik, Sprache, Kognition, Sozialkontakte – Emotionen, Arbeitsverhalten und Kreativität (Hollerer, Albrecht & Amtmann, 2018, S. 6).

Zeigen Kinder Interesse und Motivation in den einzelnen Bereichen und wenden sie sich aktiv den Lernangeboten und Materialien zu, kann davon ausgegangen werden, dass sie sich in diesen Bereichen gut entwickeln werden, da Interesse und aktive Zuwendung als valide Indikatoren für neuronale Aktivierung und Lernen ausgewiesen werden können (Deci & Ryan, 1993; Edelman, 2004; zit. nach Hollerer & Amtmann 2018; S. 270).

In der Sterne-Klasse der Praxisvolksschule wurde das Beobachtungsinstrument BOB im Schuljahr 2018/2019 in den ersten Schulwochen erstmals erprobt und verwendet. Insgesamt nahmen an der Untersuchung die neun Kinder der ersten Schulstufe, sowie zwei Kinder der zweiten Schulstufe im dritten Lernjahr mit erhöhtem Förderbedarf teil.

Es wurden für jeden der acht Entwicklungsbereiche relevante Lernsettings gestaltet und für die Kinder damit eine vorbereitete Lernumgebung, in der sie sich frei aufhalten konnten, geschaffen. Die Kinder hatten in drei aufeinander folgenden Wochen 180 Minuten Zeit, sich mit den bereitgestellten Materialien frei zu beschäftigen.

* Ergebnisse des Beobachtungsinstrumentes BOB in der Sterne-Klasse

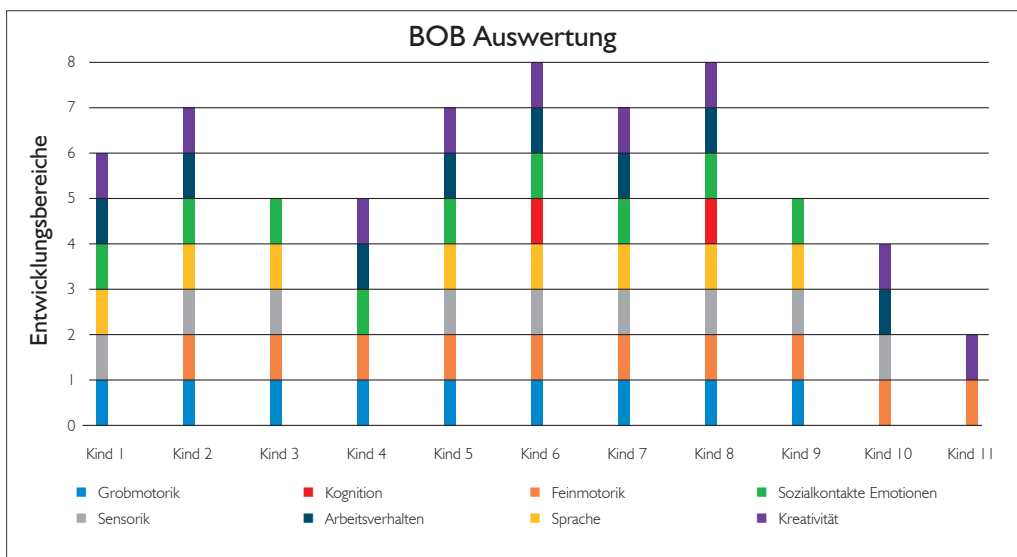


Abb. 2: Auswertung des Beobachtungsinstrumentes BOB in der Sterne-Klasse

Wie aus der obenstehenden Grafik hervorgeht, setzten sich die einzelnen Kinder unterschiedlich mit den bereitgestellten Materialien auseinander. Alle neun Kinder der ersten Schulstufe zeigten Interesse und Aktivitäten in den Bereichen Grobmotorik, Sensorik, Sozialkontakte und Emotionen. Interesse und Aktivität konnten bei 8 Kindern im Bereich Feinmotorik sowie Sprache beobachtet werden. 7 der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler aus der 1. Schulstufe zeigten Interesse im Bereich Kreativität und Arbeitsverhalten. Auffallend war, dass bei 7 Kindern der 1. Schulstufe keine

aktive Zuwendung zu Lernsettings und Angeboten aus dem Bereich Kognition beobachtet werden konnte. Zwei der untersuchten Kinder der 1. Schulstufe zeigten Interesse in allen acht Bereichen. Bei drei Kindern konnte keine aktive Zuwendung an Lernangebote aus drei verschiedenen Bereichen beobachtet werden. So waren dies bei Kind 3 und 9 die Bereiche Kognition, Arbeitsverhalten und Kreativität und bei Kind 4 Kognition, Sprache sowie Sensorik.

Die beiden Kinder mit erhöhtem Förderbedarf (Kind 10 und Kind 11) nutzten die vorbereitete Umgebung vor allem dafür, andere Kinder zu beobachten und zu imitieren. Erst in der zweiten und dritten Woche zeigten auch sie Aktivitäten.

* Weiterführende Maßnahmen

Ausgehend von diesen Beobachtungen wurden im gesamten Schuljahr immer wieder Lern- und Spielangebote vor allem im Bereich Kognition gemacht. Diese wurden etwa im Rahmen der Wochenplanarbeit oder der Freien Lernzeit, in der die Kinder im Ausmaß von zwei Wochenstunden im freien Spiel oder in einer aus ausgewählten didaktischen Spielen vorbereiteten Lernumgebung Inhalte selbst wählen konnten, angeboten.

Einzelne SchülerInnen und Schüler wurden auch in der wöchentlichen Förderinheit in Teilbereichen wie etwa im Bereich Sprache und den Vorläuferfertigkeiten zum Schriftspracherwerb in Einzel- oder Kleingruppensing ergänzend beobachtet und gefördert.

Die Bereiche, in denen die Kinder mit erhöhtem Förderbedarf Interesse zeigten, wurden als Ressource und Stärken der beiden Kinder erkannt und dienten im darauffolgenden Schuljahr immer wieder vor allem als Motivationsgrundlage und Ausgangspunkt für deren Lernangebote. Auch für die Erstellung der individuellen Förderpläne waren die beobachteten Ergebnisse eine hilfreiche Ergänzung.

Erstellung individueller Förderpläne für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf

Obwohl Pädagogik ressourcenorientiert auf die Fähigkeiten, Vorerfahrungen und Interessen der Kinder fokussiert, ermöglicht diese auch bei Schwierigkeiten oder nicht der Norm entsprechenden Entwicklungsverläufen einzelner Kinder schnell zu reagieren (vgl. Kücher, 2010, S. 46), durch gezielte Maßnahmen in erforderlichen Bereichen Kinder zu fördern und damit sekundären Störungen wie etwa Verhaltensauffälligkeiten vorzubeugen.

Sollten oben genannte Verfahren ergeben, dass die Lernausgangslage nicht der Altersnorm entspricht und in einzelnen oder mehreren Bereichen eine deutliche Abweichung feststellbar ist, wie es zum Beispiel bei Kindern mit besonderen Begabungen oder Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf der Fall ist, bedarf es eines individuellen Förderplans. Basierend auf einer ausführlichen pädagogischen Arbeit, dient dieser als Mittel zur Begleitung der Lernprozesse von Lernenden, mit dem Ziel, das individuelle Entwicklungspotential möglichst optimal auszuschöpfen (vgl. BMBWF, 2017, S. 24).

In der Sterne-Klasse der Praxisvolksschule der KPH Graz mit dem Schwerpunkt InklusivInnovative-Pädagogik wird nach einer Beobachtungsphase der Schulanfängerinnen und Schulanfänger nach etwa zwei bis drei Monaten für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf ein individueller Förderplan erstellt. Dieser beinhaltet neben den persönlichen Daten des Kindes auch dessen bisherige Schullaufbahn sowie medizinische oder psychologische Diagnosen und Befunde. Aufbauend auf einer genauen Beschreibung des aktuellen Entwicklungsstandes in den Bereichen Motorik, Sprache, Wahrnehmung, Kognition, mathematische Kompetenzen sowie dem Arbeits- und Sozialverhalten, werden auch Interessen, Stärken und besondere Fähigkeiten des Kindes genau beschrieben.

Für jeden dieser Bereiche werden auch Ziele formuliert, die an einem „runden Tisch“, an dem möglichst alle mit dem Kind arbeitenden Personen wie etwa Eltern, Schulassistentinnen und Schulassistenten, Nachmittagsbetreuerinnen und -betreuer, Therapeutinnen und Therapeuten, Ärztinnen und Ärzte und natürlich die Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer teilnehmen, vorgestellt und durch die Blickwinkel aller anwesenden Personen und deren Ziele mit dem Kind ergänzt. Zwei Mal jährlich soll der individuelle Förderplan, der die Grundlage individualisierten pädagogischen Handelns und des Unterrichts bildet, evaluiert und hinsichtlich seiner Ziele sowie Arbeitsinhalte und Methoden aktualisiert werden.

Fazit

Um der großen Heterogenität der Schülerinnen und Schüler in der Schuleingangsphase gerecht werden zu können, bedarf es einer möglichst genauen Erkenntnis über den jeweiligen Lernstand, den Lernfortschritten, den Potenzialen und Stärken aber auch den Schwierigkeiten und Schwächen jedes einzelnen Kindes. Pädagnostik dient dabei als Basis für differenzierte und individualisierte Lernangebote und ist somit für eine individuelle Förderung im Schulalltag als fester Bestandteil des Unterrichts unerlässlich.

Literaturverzeichnis:

- AYRES, J. (2016). *Bausteine der kindlichen Entwicklung*. Heidelberg: Springer.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2017). *Pädagogische Diagnostik*. Abgerufen von http://www.sqa.at/pluginfile.php/777/course/section/329/reader_paedagogische_diagnostik_171010.pdf
- DREWS, U., SCHNEIDER, G., WALLRABENSTEIN, W. (2000). *Einführung in die Grundschulpädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz.
- GRAF, U., MOSER-OPPITZ, E. (2008). *Diagnostik und Förderung im Elementarbereich und Grundschulunterricht: Lernprozesse wahrnehmen, deuten und begleiten*. Hohengehren: Schneider.
- HELMKE, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität*, Stuttgart: Klett-Kallmeyer.
- HOLLERER, L., ALBRECHT J., AMTMANN, E. (2018). *BOB-Schuleingang. Ein Instrument zur ressourcenorientierten Beobachtung kindlicher Entwicklung*. Graz: Leykam.
- HOLLERER, L., AMTMANN, E. (2018). *Schultütenkinder reloaded: Entwicklungspsychologische und didaktische Aspekte*. Graz: Leykam.

- HOLLERER, L., SEEL, A. (2009). *Schultütenkinder: Herausforderung am Übergang Kindergarten – Schule*. Graz: Leykam.
- INGENKAMP, K., LISSMANN, U. (2008). *Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik*. Weinheim und Basel: Beltz Pädagogik.
- KIPHARD, E. (2006). *Wie weit ist ein Kind entwickelt? Eine Anleitung zur Entwicklungsüberprüfung*. Dortmund: Modernes Lernen.
- KRETSCHMANN, R. (2004). *Schüler beobachten und fördern. Arbeit mit Förderplänen unter besonderer Berücksichtigung Pädagogischer Diagnostik*. Abgerufen von http://arbeitsplattform.bildung.hessen.de/lsa/arbeitsplattform/textverstehen/diagnose_foerderung/Prof_Kretschmann_Paedagogische_Diagnostik_1a.pdf
- KÜCHER, U. (2010). *Pädagogische Diagnostik von Sprachentwicklungsauffälligkeiten. Sprachentwicklungsstörungen im Schuleingangsbereich und Auswirkungen einer frühzeitigen Diagnostik auf den Schriftspracherwerb*. In BMUKK (Hrsg.): *Pädagogische Diagnostik*. Wien. (S. 46-54). Abgerufen von: https://www.cisonline.at/fileadmin/kategorien/Integration_in_der_Praxis_Nr_30_-_Paedagogische_Diagnostik_erg_MT_11.4.2011.pdf
- LAEVERS, F. (2007). *Die Leuener Engagiertheits-Skala für Kinder LES-K*. Erkelenz: Berufskolleg Erkelenz, Fachschule für Sozialpädagogik.
- MLYNEK, H., FORSTER, B. (2005). *EDI. Entwicklungsstand – Diagnostikum. Förderdiagnostisches Verfahren zur Feststellung der Lernausgangslage (Lernfähigkeit) bei Schülern im Eingangsbereich und Unterstufenbereich*. Deggenedorf: FM. Verlag Oberostendorf.
- MONSCHEIN, M. (2012). *Laute rühren – Reime spüren. Spiele zur phonologischen Bewusstheit*. München: Don Bosco.
- MOSER, I. (2010). *Pädagogische Diagnostik*. In: BMUKK (Hrsg.): *Pädagogische Diagnostik*. Wien. Verlag. (S. 5-16). Abgerufen von: https://www.cisonline.at/fileadmin/kategorien/Integration_in_der_Praxis_Nr_30_-_Paedagogische_Diagnostik_erg_MT_11.4.2011.pdf
- ROTHKEGEL, A. (2004).: *Schulfähigkeit aus öko-systemischer Sicht. Hilfen für eine kindgerechte Einschulung*. In *Grundschulmagazin* (2004/2) (S. 31-36).
- SCHNEIDER, W., Hasselhorn, M. (2018). *Schuleingangsdagnostik*. Göttingen: Hogrefe.
- VOGT, K. (2011). *Pädagogische Diagnostik – Potentiale entdecken und fördern*. München. Abgerufen von: http://www.bwpat.de/ht2011/ft11/vogt_ft11-ht2011.pdf

Abbildungsverzeichnis:

- Abbildung 1: Käfer, S. (2019): *Raster zur Erhebung der Lernvoraussetzungen im Schuleingangsbereich an der Praxisvolksschule der KPH Graz*.
- Abbildung 2: Käfer, S. (2019): *Auswertung des Beobachtungsinstrumentes BOB in der Sterne-Klasse* (eigene Darstellung).