



## Ko:KiS

### Ein Forschungsprojekt zur Kooperation von Kindergarten und Schule im Land Oberösterreich

Barbara Fageth, Petra Vollmann

Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz  
[barbara.fageth@ph-linz.at](mailto:barbara.fageth@ph-linz.at); <https://doi.org/10.17883/pa-ho-2024-01-12>

INGEREICHT 06 MAR 2024

ÜBERARBEITET 28 MAI 2024

ANGENOMMEN 29 MAI 2024

Eine in Kooperation mit der Bildungsdirektion Oberösterreich, der Pädagogischen Hochschule OÖ und der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz durchgeführte Online-Befragung (Erhebungszeitpunkt Mai/Juni 2021) setzte es sich als Ziel, bestehende Strukturen und Rahmenbedingungen in Bezug auf die Kooperation von Kindergarten und Schule im Land Oberösterreich sichtbar zu machen und davon ausgehend strukturelle, gesetzliche und pädagogische Schlussfolgerungen für alle Beteiligten (Elementar- und Primarpädagog:innen, Eltern, Kinder, bildungspolitische und pädagogische Verantwortungsträger) zu formulieren. Die Ergebnisse von mehr als 500 Elementar- und Primarpädagog:innen zeigen, dass die Bereitschaft und das Engagement für die Zusammenarbeit bei den Befragten tendenziell hoch ist und auch von den Vorgesetzten forciert wird. Mehr als die Hälfte der Befragten zeigt sich durchaus zufrieden mit den bereits implementierten standardisierten Entwicklungsscreenings und -tests am Übergang vom Kindergarten in die Schule. Paradox erscheint zugleich, dass 69 % der Lehrer:innen und 93 % der Elementarpädagog:innen nicht davon überzeugt sind, dass die Schulfähigkeit punktuell an einem Tag erfasst werden kann.

SCHLÜSSELWÖRTER: Transition, Schulfähigkeit, Kindergarten, Schule

#### 1. Problemaufriss und theoretischer Hintergrund

Bildungstheoretisch scheint weitgehend<sup>1</sup> Einigkeit darüber zu herrschen, dass es an der Zeit ist, tradierte Schulfähigkeitsmodelle, die von einer punktuellen Messung der ‚Schulreife‘ ausgehen, zu überwinden und den Fokus auf eine entwicklungs- und damit prozessorientierte Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Schule zu richten (Bensel & Haug-Schnabel, 2016; Closs & Schulz, 2011; Mischo, Weltzien & Fröhlich-Gildhoff, 2011; Schulz & Closs, 2013; Stamm, 2013; Hollerer, 2020; Parz-Kovacic & Schmuck, 2020; Pojer, 2020).

<sup>1</sup> Dass es nach wie vor kontroverse Diskussionen zu diesem Thema gibt, veranschaulichte nicht zuletzt die Replik von Machens, Trautwein und Zimmer (2019, S. 55) auf den Beitrag von Assoudi und Petermann (2018).

In der Steiermark bemüht man sich deshalb seit Jahren mit einem prozessorientierten und beobachtungsfokussierten Zugang (BOB-Schuleingang: Hollerer, Albrecht & Amtmann, 2018) um eine inklusive Schuleingangsphase. Einzelne Schulen und Kindergärten haben sich dem Programm „Schulstart Neu – Bildung beginnt bei den Kleinsten“ angeschlossen (Pojer, 2020, S. 35ff). Vergleichbare Konzepte werden in Niederösterreich und Salzburg mit dem Entwicklungs- bzw. Übergangsportfolio (Amt der NÖ Landesregierung, 2012, S. 22ff; Fageth et al. für das Land Salzburg, 2016) realisiert.

### Schulfähigkeit, -reife, -bereitschaft?

Den aktuellen Initiativen ist gemeinsam, dass sie das theoretische Konstrukt der *Schulfähigkeit* als Netzwerk mehrerer Ökosysteme (Familie, Kindergarten, Schule), d. h. buchstäblich als „Kompetenz des sozialen Systems“ (Griebel & Niesel, 2011, S. 124) begreifen. So beschreibt bereits Nickel (1988), dass Schulfähigkeit ein von der individuellen Situation des einzelnen Kindes, vom Schulstandort und der Klasse abhängiges Phänomen ist. Mehr noch wird kritisch darauf hingewiesen, dass beim Schulfähigkeitskonzept unterschiedliche Erwartungen und Interessen der Beteiligten berücksichtigt werden müssen (Stamm, 2013, S. 273) und es deshalb nicht mehr darum gehen kann, dass sich das einzelne Kind für die Schule qualifiziert, sondern umgekehrt müsse danach gefragt werden, wie die Schule auf systemischer Makro-Ebene unter stetig wachsender Heterogenität für die Schulanfänger:innen ‚reif‘, d. h. von den Verantwortlichen ‚modern‘, gestaltet werden kann (Hollerer, 2020, S. 11). Mit Oehlmann et al. formuliert, bedarf es eines Kurswechsels: „Anstatt in der systemimmanenten Logik der jeweiligen Institution [...] zu verharren, soll den Kindern und Eltern eine institutionsübergreifende und damit verbindende Bildungsinfrastruktur geboten werden“ (2011, S. 8). Von diesem Grundsatz ausgehend argumentiert auch Hollerer dafür, als „Gegenpol zu institutionellen Normierungsvorgaben, die nach dem Zeitpunkt der Schulreife, -fähigkeit und -bereitschaft fragen, [...] entwicklungspsychologische Aspekte für das Kind in den Mittelpunkt“ (2020, S. 11) zu rücken. Aufbauend auf Wygotskis (1987) These der *Zone of Proximal Development* besteht die Forderung also darin, nicht den aktuellen Entwicklungsstand des Kindes zu erfassen, sondern sich auf das individuelle Entwicklungspotenzial zu fokussieren. *Schulreife* ist demnach nicht als (messbares) *Entwicklungsergebnis*, sondern als (dokumentationsfähiger) *Entwicklungsprozess* zu verstehen (Tietze, 2009).

### Gegenwärtige bildungspolitische Entwicklungen

Vor diesem Hintergrund wurde auch in der Bildungsreformkommission eine „durchgehende Sprachstands- und Entwicklungsdokumentation mittels Portfo-

lio-System (Bildungskompass)“ (2015, S. 4) empfohlen, jedoch verhinderte ein zu großer Zeit- und Ressourcenaufwand trotz vielversprechender Ergebnisse bei der Pilotierung in OÖ 2016/17 die Implementierung dieser prozessorientierten Dokumentationsform in der Praxis (Charlotte Bühler Institut, 2018, S. 141).

Stattdessen wurde im September 2016 ein Schulunterrichtsgesetz verabschiedet, das Erziehungsberechtigte dazu verpflichtet, bei der Schülereinschreibung „allfällige Unterlagen [...], die während der Zeit des Kindergartenbesuches zum Zweck der Dokumentation des Entwicklungsstandes, insbesondere des Sprachstandes erstellt, [...] wurden, vorzulegen“ (BGBl. Nr. 86/2019). Seither sind Elementarpädagog:innen in OÖ von der Bildungsdirektion angehalten für jedes Kind, neben der verpflichtenden Sprachstandfeststellung (BESK KOMPAKT [DaZ], BMBWF, 2019) inklusive Übergabeblatt für die Schule während der Kindergartenzeit mindestens einmal eine standardisierte Entwicklungseinschätzung (z. B. EBD´48–72, Koglin, Petermann & Petermann, 2017) vorzunehmen. Vor dem Hintergrund der Einführung der MIKA-D Testung (Messinstrument zur Kompetenzanalyse – Deutsch) erscheint diese Maßnahme jedoch durchaus paradox, denn seit April 2019 sind Volksschullehrer:innen angehalten, jene Schüler:innen, die aufgrund mangelnder Deutschkenntnisse dem Unterricht nicht folgen können, durch die MIKA-D Testung im letzten verpflichtenden Kindergartenjahr zielsicher zu identifizieren und ggf. Deutschförderklassen oder Deutschförderkursen zuzuteilen<sup>2</sup>.

Nicht zuletzt wurde spätestens mit dem Nationalen Bildungsbericht 2018 (Oberwimmer, Vogtenhuber, Lassnigg & Schreiner, 2018, S. 131) bekannt, dass der Anteil der regulär in der Vorschulstufe eingeschulten Kinder österreichweit stark divergiert<sup>3</sup>. Als Antwort darauf wurde ein Pädagogik-Paket (2018) beschlossen, dessen Fokus auf ein Konzept gerichtet ist, das „langfristig auf ein zeitgemäßes, bundesweit standardisiertes Schulsystem abzielt“ (Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung [BMBWF], 2020, S. 6). Forciert wird darin u. a. der verpflichtende bundesweite Einsatz eines einheitlichen Schuleingangsscreenings.

### Theoretische Schlussfolgerung

Im Mittelpunkt der Problematik scheint der unterschiedliche Zugang bzw. das divergierende Verständnis einer entwicklungsorientierten vs. normorientierten Transitionsgestaltung vom Kindergarten in die Schule zu stehen (Carle & Hegemann-Fonger, 2012; Cloos & Schulz, 2011; 2013; Mischo et al., 2011). Während von Seiten der Schule (Bund) durch den Einsatz defizitorientierter Entwicklungs-

2 Damit wurde der seit 2016 verpflichtende Einsatz von Diagnose- und Förderinstrumenten für Schüler:innen mit außerordentlichem Status und die ‚Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache‘ (USB DaZ) in das Zeitfenster vor den Schulbeginn verlagert.

3 So waren es im Schuljahr 2016/17 im Burgenland und in der Steiermark weniger als 3 % der Schüler:innen, die einer Vorschulklasse oder Schuleingangsklasse zugeordnet wurden. In Salzburg und Vorarlberg waren es hingegen mehr als 20 % der Schulanfänger:innen, die nicht in die erste Schulstufe integriert wurden.

screenings und -tests sichergestellt werden muss, dass das Kind zum Zeitpunkt der Einschulung ohne körperliche und/oder mentale Überforderung am Unterricht teilnehmen kann<sup>4</sup>, bemüht sich die elementarpädagogische Praxis (Länder) seit Jahren um eine prozessorientierte Entwicklungs- und Beobachtungsdokumentation sowie eine ressourcenorientierte Übergangsgestaltung. Mit der Notwendigkeit der Einschulungsdiagnostik rücken jedoch vor allem ergebnis- und normorientierte Verfahren in den Mittelpunkt, auf deren Schwäche nicht zuletzt Faust-Siehl (1994) hingewiesen hat: Kinder, denen eine vergleichbare Schulfähigkeit attestiert wurde, sind in verschiedenen Schulen unterschiedlich erfolgreich gewesen. Damit verbunden sind höchst unterschiedliche „Schulfähigkeitsphilosophien“ (Kammermeyer, 2001, S. 103), deren Problematik Graue und June Reineke (2014, S. 160) pointiert formulieren: „As a result, one child will be ready on one side of the town and not ready on the other“.

## 2. Zielsetzung und Fragestellung

Die Online-Befragung (Erhebungszeitpunkt Mai/Juni 2021) wurde auf Anfrage der Bildungsdirektion OÖ und in Zusammenarbeit der beiden Pädagogischen Hochschulen in OÖ unter der Leitung von Thomas Wahlmüller (PHOÖ) durchgeführt. Vor dem Hintergrund der theoretischen Erkenntnisse sowie der gegenwärtigen bildungspolitischen Entwicklungen ging das Projektteam von folgender zentraler These aus: Für eine gelingende Kooperations- und Transitionsgestaltung bedarf es keines antinomischen, sondern eines elaborierten und reziproken Verweisungszusammenhangs: *sowohl* einer prozessorientierten Bildungs- und Lerndokumentation *als auch* einer standardisierten Entwicklungsdiagnostik. Darüber hinaus war es das ausgewiesene Ziel, derzeit bestehende Strukturen und Rahmenbedingungen wahrzunehmen, sichtbar zu machen und davon ausgehend strukturelle, gesetzliche und pädagogische Schlussfolgerungen für alle Beteiligten (Elementar- und Primarpädagog:innen ebenso wie Eltern und Kinder) sowie für pädagogische und bildungspolitische Verantwortungsträger (Bildungsdirektion, Träger, Leitungen) zu formulieren.

Die zentralen Fragestellungen der Online-Befragung lauteten u. a. (1) Wie gestaltet sich derzeit die Kooperation von Kindergarten und Schule im Bundesland Oberösterreich? (2) Welche Verfahren bzw. Instrumente zur Entwicklungsbeobachtung und -diagnostik werden in der pädagogischen Praxis verwendet und wie zufrieden sind die Pädagog:innen damit? (3) Welche Kompetenzen von Schulan-

4 §1 (1) Die Schulreife eines Kindes gemäß §6 Abs. 2b Z2 des Schulpflichtgesetzes 1985, BGBl. Nr. 76/1985, liegt vor, wenn es dem Unterricht der ersten Schulstufe zu folgen vermag, ohne körperlich oder geistig überfordert zu werden. Dies setzt ausreichende kognitive Reife und Grunddispositionen zum Erlernen der Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen, ein altersgemäßes Sprachverständnis sowie eine altersgemäße sprachliche Ausdrucksfähigkeit und die für die erfolgreiche Teilnahme am Unterricht der ersten Schulstufe erforderliche körperliche und sozial-emotionale Reife voraus. (BGBl. II Nr. 300/2018)

fänger:innen sind aus der Perspektive der Elementar- und Primarpädagog:innen für einen gelingenden Schulstart besonders bedeutsam?

### 3. Forschungsdesign

Die Ko:KiS Studie wurde ursprünglich als dreiteiliges, längsschnittliches Mixed Methods Design (Kelle, 2014) mit Online-Befragung, Interviews mit Fokusgruppen und Experteninterviews geplant, um darauf aufbauend ein mehrdimensionales Konzept für das Land OÖ zu entwickeln, das unter Berücksichtigung struktureller (u. a. obligatorische Vernetzungstreffen der Leiter:innen beider Institutionen), gesetzlicher (Vorbereitungszeit, Datenschutzrichtlinien) und pädagogischer (einheitliches, institutionsübergreifendes Verständnis der Schuleingangsphase) Rahmenbedingungen die konstruktive Kooperation zwischen Kindergarten und Schule unter aktiver Partizipation der beteiligten Akteur:innen ermöglicht. Aus verschiedenen Gründen konnte jedoch bis zum jetzigen Zeitpunkt lediglich die Erhebung des Ist-Standes bzw. der praktischen Ausgangslage via Online-Fragebogen im Mai/Juni 2021 im Projektteam durchgeführt werden. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt ist es also u. a. möglich, die Ergebnisse mit der aus dem Jahr 2008 erhobenen Bestandsaufnahme für Oberösterreich von Moser (2016) zu vergleichen. Weiters wurden im Frühjahr 2024 im Zuge einer Bachelorarbeit an der PHDL zwei Experteninterviews mit den Verantwortlichen der Bildungsdirektion OÖ auf der Grundlage der Fragebogenergebnisse geführt. Eine Veröffentlichung dieser Ergebnisse ist für das kommende Studienjahr 2024/25 geplant.

### 4. Methode

Die Datenerhebung der Online-Umfrage erfolgte im Mai/Juni 2021. Ein Link zum Online-Fragebogen wurde an alle Kindergärten (N = 733) und Grundschulen (N = 547) in Oberösterreich via Email mit der Bitte um Weiterleitung an das Kindergarten- und Lehrpersonal ausgesendet.

#### Online-Fragebogen

Neben den (A) soziodemographischen Daten, wurde nach den (B) Rahmenbedingungen, der Haltung und Motivation auf Teamebene sowie der persönlichen Einschätzung von Möglichkeiten und Konsequenzen einer Kooperation von Kindergarten und Schule gefragt. In Anlehnung an Gräsel, Fußangel & Pröbstel (2006) sowie Hanke et al. (2013) wurden die derzeit praktizierten (C) Kooperationsformen differenziert nach Kooperationsniveau erfragt. Für die Erstellung dieser Frageblöcke wurde auch auf Faust (2012) und ihr Modell der "Kooperation auf drei Säulen" zurückgegriffen. Im vierten Teil wurden derzeit verwendete (offene und standar-

disierte) Instrumente für die Bildungs- und Entwicklungsdokumentation sowie Ablauf und Rahmenbedingungen der Schuleinschreibung erfragt. Im vorletzten Teil (D) wurden Kompetenzbereiche und Vorläuferfähigkeiten entsprechend ihrer (subjektiven) Bedeutsamkeit für einen gelingenden Schulstart abgefragt. Vor dem Hintergrund, dass derzeit kaum konkrete Forschungsergebnisse zur Gestaltung der ersten Schulwochen einer 1. Klasse vorliegen, wurden die Lehrer:innen abschließend zur (E) Unterrichtsgestaltung und ihrem Klassenmanagement befragt.

### Stichprobe

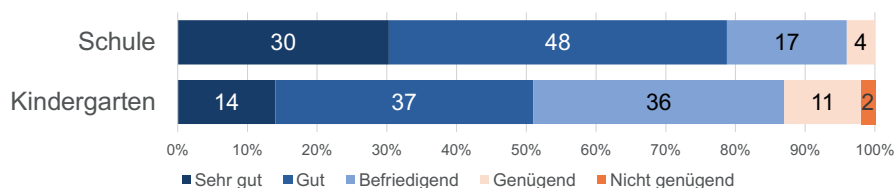
Die Online-Befragung wurde von insgesamt 796 Lehrer:innen sowie 753 Elementarpädagog:innen aus oberösterreichischen Schulen und Kindergärten aufgerufen. Aufgrund der relativ hohen Bearbeitungsdauer ( $\varnothing$  32 Minuten) haben jedoch nur 285 Pädagog:innen aus der Schule sowie 281 aus dem Kindergarten den Fragebogen vollständig beantwortet. Die befragten Elementarpädagog:innen verteilen sich mit je 12–16 % nahezu gleichmäßig auf vier von sechs Bildungsregionen – die höchste Rücklaufquote verzeichnen die Regionen Päd/1 (Linz, Linz-Land) mit 22,4 % sowie Päd/6 (Freistadt, Perg, Rohrbach, Urfahr-Umgebung) mit 24,9 %. Ein ähnliches Bild zeichnet sich bei den Primarpädagog:innen ab – auch hier war die Beteiligung der Abteilung Päd/6 mit 23,5 % am höchsten, gefolgt von 19,3 % der Abteilung Päd/1.

## 5. Erste deskriptive Ergebnisse

### Status Quo der Zusammenarbeit von Kindergarten und Grundschule

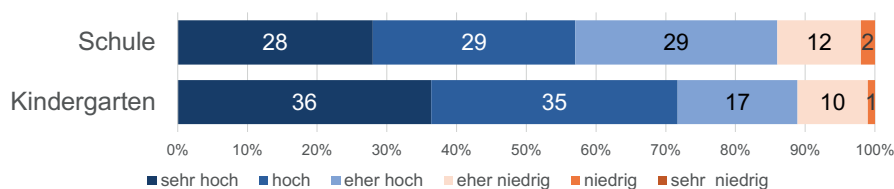
Grundsätzlich schätzen die Befragten sowohl im Kindergarten als auch in der Schule die Bereitschaft ihrer Kolleg:innen zur Kooperation als durchaus hoch ein. Nur 15 % der Lehrer:innen<sup>(n=416)</sup> und 10 % der Elementarpädagog:innen<sup>(n=369)</sup> geben an, dass das Interesse ihrer Kolleg:innen „eher niedrig“ oder „sehr niedrig“ ist. Zugleich nehmen 79 % der Lehrer:innen<sup>(n=425)</sup> und 62 % der Elementarpädagog:innen<sup>(n=379)</sup> wahr, dass ihre Vorgesetzten ein Interesse daran haben, dass die Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Schule ausgebaut wird. Von einer Kooperation erhoffen sich Lehrer:innen<sup>(n=419)</sup> und Elementarpädagog:innen<sup>(n=364)</sup> gleichermaßen die „Sicherstellung einer passgenauen und individuellen Entwicklungsbegleitung“ (jeweils 87 %) sowie „ein Wissen über mögliche Lernvoraussetzungen des einzelnen Kindes“ (92 % bzw. 86 %). Von etwa der Hälfte (51 %) der befragten Elementarpädagog:innen<sup>(n=281)</sup> wechseln die Schulanfänger:innen an eine Schule, gefolgt von einem Viertel (24 %), bei welchen zwei Schulen bzw. einem Viertel (24 %), wo drei oder mehr Schulen zur Wahl stehen. Abbildung 1 zeigt, dass die befragten Primarpädagog:innen tendenziell die Qualität der Zusammenarbeit

besser beurteilen als die Elementarpädagog:innen. Wohingegen die Elementarpädagog:innen die Bereitschaft ihrer Kolleg:innen zur Kooperation etwas höher einschätzen als die Primarpädagog:innen (Abbildung 2).



**ABB. 1** Wie beurteilen Sie die Qualität der Zusammenarbeit?

Anmerkung: Schule, n = 209; Kindergarten, n = 207, Angaben in % gerundet

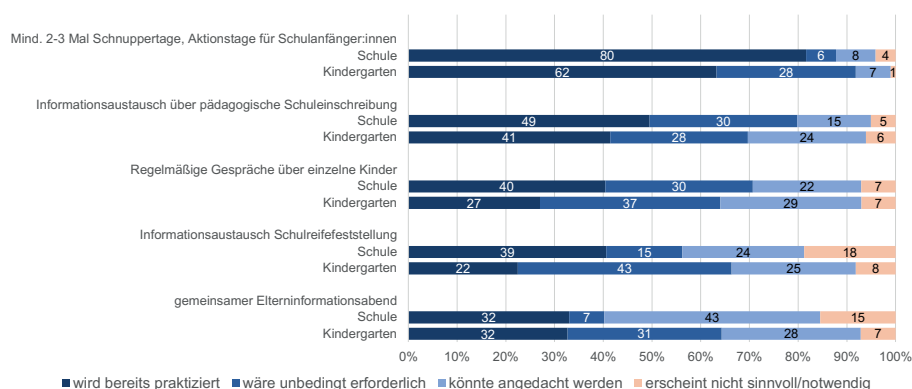


**ABB. 2** Wie hoch schätzen Sie die Bereitschaft Ihrer Kolleg:innen zur Kooperation mit der Schule/ dem Kindergarten insgesamt ein?

Anmerkung: Schule, n = 209; Kindergarten, n = 281, Angaben in %

## Kooperationsformen und -niveaus

Die derzeit am häufigsten praktizierte Kooperationsform ist die aktive Teilnahme der Schulanfänger:innen an mindestens zwei bis drei Aktivitäten der Schule im letzten verpflichtenden Kindergartenjahr. Knapp die Hälfte der Befragten gibt an, dass derzeit unter den gesetzlich möglichen bzw. vorgegebenen Rahmenbedingungen ein Informationsaustausch stattfindet. Je ein Drittel der befragten Elementar- und Primarpädagog:innen stimmen darin überein, dass dies – ebenso wie institutionsübergreifende, regelmäßige Gespräche über einzelne Kinder – „unbedingt erforderlich wäre“. 43 % der Elementarpädagog:innen wünschen sich einen Informationsaustausch zu Ablauf und Organisation der Schulreifefeststellung ebenso wie 31 % angeben, dass ein gemeinsamer Informationsabend für Eltern von Schulanfänger:innen unbedingt erforderlich wäre. 18 % bzw. 15 % der befragten Lehrpersonen erscheint dies hingegen nicht sinnvoll/notwendig.



**ABB. 3** Welche Kooperationsformen praktizieren Sie bereits, welche könnten Sie sich zukünftig vorstellen bzw. welche erscheinen Ihnen nicht sinnvoll?

Anmerkung: Schule,  $n = 209$ ; Kindergarten,  $n = 207$ , Angaben in % gerundet

Betrachtet man die Ergebnisse vor dem Hintergrund der drei Kooperationsniveaus (Gräsel, Fußangel & Pröbstel, 2006; Hanke et al., 2013): (1) Wechselseitiger Austausch, (2) Arbeitsteilige Kooperation und (3) Ko-Konstruktion, so zeigt sich, dass der Großteil der Kooperationsformen auf der ersten Ebene, d. h. einem mehr oder weniger formellen Informationsaustausch durchgeführt wird. Arbeitsteilige Kooperationen, die ggf. sogar ko-konstruktiv durchgeführt werden, wie beispielsweise „die Absolvierung gemeinsamer Fort- und Weiterbildungsangebote“ (GS: 11%, KIGA: 5%) „regelmäßige Kooperationsgespräche über die methodische Anschlussfähigkeit der Bildungsarbeit“ (GS: 17%, KIGA: 12%) oder „die Einrichtung eines Übergangsmanagements zur Organisation der Aufgaben und Abläufe am Übergang“ (GS: 12%, KIGA: 11%), werden derzeit – sowohl seitens der befragten Lehrpersonen als auch der Elementarpädagog:innen – kaum realisiert. Die „gemeinsame Gestaltung eines Entwicklungs- und Lernportfolios“ wird bei 4% der befragten Primarpädagog:innen und bei 5% der Elementarpädagog:innen praktiziert. Wobei lediglich 12% der Primarpädagog:innen, jedoch 24% der Elementarpädagog:innen dies als „unbedingt erforderlich“ erachten. Zugleich stimmen 36% der Lehrpersonen und 21% der Elementarpädagog:innen der Aussage zu, dass dies „nicht notwendig/sinnvoll“ ist.

## Entwicklungsdiagnostik vs. Bildungsdokumentation

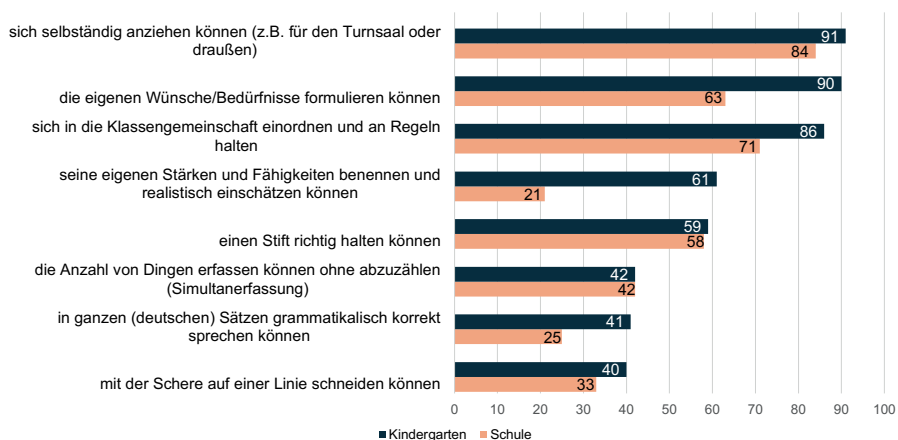
Die Ergebnisse der Fragebogenerhebung zeigen, dass 91% der Befragten<sup>( $n = 337$ )</sup> das Messinstrument zur Kompetenzanalyse-Deutsch (MIKA-D) und 87% die Unterrichts begleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache (USB-DaZ) vertraut ist. Mit diesen Instrumenten zufrieden zeigen sich 66,4% für die MIKA-D sowie 51,9% mit dem USB-DaZ. Im Kindergarten verwenden 53% der Befragten<sup>( $n = 264$ )</sup> derzeit die Entwicklungs- und Beobachtungsdokumentation (EBD´48–72) von Petermann, Petermann und Koglin (2020), damit ist mehr als die



Hälfte (60 %) zufrieden. Darüber hinaus verwenden 95 % der befragten Elementarpädagog:innen den BESK-kompakt und zeigen sich auch damit als „sehr zufrieden“ (24,91 %) bzw. „eher zufrieden“ (50,52 %). Von den Lehrer:innen<sup>(n=334)</sup> wird das BESK-Übergabeblatt sowie das Entwicklungsportfolio auf Platz eins und zwei als aussagekräftigste Dokumentationsform für die Unterrichtsplanung im Anfangsunterricht gereiht. Die Elementarpädagog:innen<sup>(n=298)</sup> setzen in ihrem Ranking hingegen das „Entwicklungsportfolio“ (91 %) an die erste Stelle, gefolgt von den „Bildungs- und Lerngeschichten“ (83 %) sowie dem „Übergabeblatt zum Sprachstand“ (74 %). Mehr als zwei Drittel der Elementarpädagog:innen geben an, dass sie die MIKA-D Testung (noch) nicht kennen. Von der hohen Dichte an Veränderungen, neuen Konzepten und Erlässen sind 78 % der Lehrer:innen<sup>(n=344)</sup> und 51 % der Elementarpädagog:innen<sup>(n=304)</sup> stark belastet. Zugleich sind 69 % der Lehrer:innen und 93 % der Elementarpädagog:innen nicht (vollständig) davon überzeugt, dass „die Schulreife und -fähigkeit der Kinder an einem Tag festgestellt werden kann“.

### Vorläuferfähigkeiten

Nach konkreten Kompetenzen gefragt, gaben 91 % der Elementarpädagog:innen<sup>(n=295)</sup> und 85 % der Lehrer:innen<sup>(n=332)</sup> übereinstimmend als wichtigste Kompetenz an, dass sich die Kinder „selbständig anziehen können (z. B. für den Turnsaal oder draußen)“. Dass Kinder „die eigenen Stärken und Fähigkeiten benennen und realistisch einschätzen können“ ist für 61 % der Elementarpädagog:innen jedoch nur für 23 % der Lehrer:innen „sehr wichtig“. Weniger als die Hälfte der Befragten in beiden Gruppen erachtet hingegen mathematische Vorläuferfähigkeiten (u. a. Mengenerfassung) oder die Kompetenz „in ganzen (deutschen) Sätzen grammatikalisch korrekt sprechen können“ als „sehr wichtig“ (Abbildung 4).



**ABB. 4** Bedeutsamkeit einzelner Fähigkeiten und Fertigkeiten von Schulanfänger:innen für einen gelingenden Schulbeginn; Anmerkung: Zustimmung: „sehr wichtig“, Schule, n = 332; Kindergarten, n = 295, Angaben in % gerundet

## 6. Diskussion und praktische Implikationen

Fraglos erscheint nach der ersten deskriptiven Sichtung der Fragebogenergebnisse interpretative Zurückhaltung geboten zu sein. Weiterführende inferenzstatistische Analysen sind jedenfalls noch durchzuführen. Dennoch lassen sich an diesem Punkt bereits folgende zentrale Erkenntnisse formulieren:

Die Implementierung von rasch anwendbaren *punktuellen* Screening- und Testverfahren steht einer nachhaltigen *prozesshaften* Übergangsgestaltung und Professionalisierung der pädagogischen Praxis teilweise im Weg: Die Ergebnisse der Online-Befragung haben gezeigt, dass sich ergebnisorientierte Verfahren am Übergang vom Kindergarten in die Schule durchaus rasch und mit einer relativ hohen allgemeinen Zufriedenheitsquote (50–70 %) in den pädagogischen Alltag einführen lassen. Zugleich werden eine prozessorientierte Entwicklungs- und Bildungsdokumentation sowie Transitionsgestaltung sowohl von Elementar- als auch Primarpädagog:innen allgemein befürwortet. Mehr noch zeigte sich, dass zwei Drittel der Lehrer:innen und mehr als 90 % der Elementarpädagog:innen davon überzeugt sind, dass die Schulreife und -fähigkeit *nicht* an einem Tag festgestellt werden kann. Diese Ergebnisse veranschaulichen einerseits den nicht zu leugnenden Wunsch von Praktiker:innen nach konkreten Handlungsanweisungen sowie die relativ hohe Bereitschaft, als „Ausführungsorgan vorschriftlichen Wissens“ (Wimmer, 1996, S.242) bildungspolitische Erlässe umzusetzen. Diese Entwicklung steht jedoch der Gestaltung einer prozesshaften Übergangsgestaltung und pädagogischen Professionalisierung insofern entgegen, als durch die sukzessive Einführung standardisierter Screening- und Testinstrumente in den vergangenen zwei Dekaden die pädagogische Urteilskraft (Fuchs & Schönherr, 2007) von Elementar- und Primarpädagog:innen kontinuierlich in den Hintergrund gerückt ist und die pädagogische Verantwortung – auf Kosten einer nicht unerheblichen persönlichen Belastung – an standardisierte Instrumente und Verfahren abgegeben wurde. Um dieser Entwicklung ein Stück weit entgegenzuwirken, erscheint derzeit sowohl von Seiten der Lehrer:innen als auch der Elementarpädagog:innen das Entwicklungsportfolio als begrüßenswertes Instrument, um einerseits an Normen orientierte Entwicklungsschritte für das Kind zu dokumentieren, aber dabei zugleich die individuellen Stärken, Interessen und Lernvoraussetzungen des einzelnen Kindes nicht unberücksichtigt zu lassen.

### Literatur

Amt der NÖ Landesregierung (Hrsg.). (2012). *Portfolio im Kindergarten: Grundlagen und Leitfaden zur Umsetzung*. Verfügbar unter: [https://www.noe.gv.at/noe/Kinderbetreuung/Leitfaden\\_PortfolioTeil\\_1.pdf](https://www.noe.gv.at/noe/Kinderbetreuung/Leitfaden_PortfolioTeil_1.pdf)

- Bensel, J. & Haug-Schnabel, G. (2016). *Kinder beobachten und ihre Entwicklung dokumentieren*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Bildungsreformkommission (2015). *Vortrag an den Ministerrat*. Verfügbar unter: [http://www.bzib.at/fileadmin/Daten\\_PHOOE/Inklusive\\_Paedagogik\\_neu/BIZB/Downloads-Dokumente/Bildungsreformkommission.pdf](http://www.bzib.at/fileadmin/Daten_PHOOE/Inklusive_Paedagogik_neu/BIZB/Downloads-Dokumente/Bildungsreformkommission.pdf)
- Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung [BMBWF]. (2014). *USB DaZ – Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache*. Verfügbar unter: [https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi/usb\\_daz.html](https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi/usb_daz.html)
- Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung [BMBWF]. (2018). *Informationserlass zu MIKA-D (GZ 27.903/0057-1/3/2018)*. Verfügbar unter: [https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi/mika\\_d.html](https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi/mika_d.html)
- Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung [BMBWF]. (2019). *Sprachförderung auf der Grundlage von BESK-KOMPAKT und BESK-KOMPAKT DaZ* [https://www.bmbwf.gv.at/Themen/ep/sf.html#heading\\_Sprachstandsfeststellungsinstrumente\\_\\_BESK\\_KOMPAKT\\_\\_und\\_\\_BESK\\_DaZ\\_KOMPAKT\\_\\_2](https://www.bmbwf.gv.at/Themen/ep/sf.html#heading_Sprachstandsfeststellungsinstrumente__BESK_KOMPAKT__und__BESK_DaZ_KOMPAKT__2)
- Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung [BMBWF]. (2020). *Pädagogik-Paket*. Verfügbar unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/pp.html>
- Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich (2019). *Änderung des Schulorganisationsgesetzes*, Nr. 86. Verfügbar unter: [https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA\\_2019\\_I\\_86/BGBLA\\_2019\\_I\\_86.pdfsig](https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2019_I_86/BGBLA_2019_I_86.pdfsig)
- Carle, U. & Hegemann-Fonger, H. (2012). *Beobachtung und Diagnostik – Basis für die Förderung der Kinder: Handreichung zum Berufseinstieg von Elementar- und PrimarpädagogInnen – Heft Bo2*. Verfügbar unter: [https://www.fruehpaedagogik.uni-bremen.de/handreichungen/Bo2Diagnostik\(CA\\_HHF\).pdf](https://www.fruehpaedagogik.uni-bremen.de/handreichungen/Bo2Diagnostik(CA_HHF).pdf)
- Charlotte Bühler Institut (2018). *Begleitete Pilotierung des Bildungskompasses im elementarpädagogischen Bildungsbereich in Oberösterreich*. Verfügbar unter: [http://www.charlotte-buehler-institut.at/wp-content/uploads/2017/09/Bildungskompass\\_Endbericht\\_30.9.2018\\_Anhang\\_kom.pdf](http://www.charlotte-buehler-institut.at/wp-content/uploads/2017/09/Bildungskompass_Endbericht_30.9.2018_Anhang_kom.pdf)
- Cloos, P. & Schulz, M. (2011). *Kindliches Tun beobachten und dokumentieren, Perspektiven auf die Bildungsbegleitung in Kindertageseinrichtungen*. Büdingen: Beltz Juventa.
- Fageh, B., Lenger, A., Eder, L. & Berktold, M. (2016). *Schriftliche Bildungs- und Arbeitsdokumentation (BADOK): Handbuch und Arbeitsmaterial*. Verfügbar unter: [https://www.salzburg.gv.at/bildung\\_/Documents/Schriftl.%20Bildungs-Arbeitsdoku.OK%20-%20Internet.pdf](https://www.salzburg.gv.at/bildung_/Documents/Schriftl.%20Bildungs-Arbeitsdoku.OK%20-%20Internet.pdf)
- Faust, G. (2012). *Zur Bedeutung des Schuleintritts für die Kinder – für eine wirkungsvolle Kooperation von Kindergarten und Schule*. In: S. Pohlmann-Rother & U. Franz (Hrsg.), *Kooperation von KiTa und Grundschule. Eine Herausforderung für das pädagogische Personal*. (S. 11–21). Köln: Link.

- Faust-Siehl, G. (1994). Kindgemäßheit – Leitbild im Wandel: Ein Diskussionsbeitrag zum Verhältnis von Grundschulpädagogik und Entwicklungspsychologie. In M. Götz & W. Böhm (Hrsg.), *Leitlinien der Grundschularbeit: Festschrift für Elisabeth Neuhaus-Siemon zum 65. Geburtstag* (S. 133–154). Langenau: Vaas.
- Fuchs, B. & Schönherr, Ch. (Hrsg.). (2007). *Urteilkraft und Pädagogik. Beiträge zu einer pädagogischen Handlungstheorie*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Gräsel, C., Fußangel, K. & Pröbstel, Ch. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisypchos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205–219.
- Griebel, W. & Niesel, R. (2011). *Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Hanke, P., Backhaus, J. & Bogatz, A. (2013). *Den Übergang gemeinsam gestalten. Kooperation und Bildungsdokumentation im Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule*. Münster: Waxmann.
- Hollerer, L. (2020). 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., Albrecht, J. & Amtmann, E. (Hrsg.). (2018). *BOB-Schuleingang. Ein ressourcenorientierter Beobachtungszugang*. Graz: Leykam.
- Kammermeyer, G. (2011). Schulfähigkeit. In G. Faust-Siehl & A. Speck-Hamdan (Hrsg.), *Schulanfang ohne Umwege* (S. 96–118). Frankfurt am Main: Grundschulverband.
- Kelle, U. (2014). Mixed Methods. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 153–166). Wiesbaden: Springer.
- Machens, C., Trautwein, J. & Zimmer, R. (2019). Stellungnahme zum Beitrag von Assoudi und Petermann in *Frühe Bildung*, 7(3). *Frühe Bildung*, 8(1), 55–56.
- Mischo, C., Weltzien, D. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2011). *Beobachtungs- und Diagnoseverfahren in der Frühpädagogik* (Bd. 4). Kronach: Wolters Kluwer.
- Moser, C. (2016). *Die Transition vom Kindergarten in die Grundschule in Oberösterreich: Grundlagen – Bestandsaufnahme – Perspektiven*. Dissertation an der Justus-Liebig-Universität Gießen. Verfügbar unter: [http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2017/13114/pdf/MoserClaudia\\_2017\\_08\\_16.pdf](http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2017/13114/pdf/MoserClaudia_2017_08_16.pdf)
- Nickel, H. (1988). Das Problem der Schulreife – Eine systemische Analyse und ihre praktischen Konsequenzen. In D. Karch, R. Michaelis, B. Rennen-Allhoff & H.-G. Schlack (Hrsg.), *Normale und gestörte Entwicklung* (S. 51–67) Berlin: Springer.
- Oberwimmer, K., Vogtenhuber, S., Lassnigg, L. & Schreiner, C. (Hrsg.). (2018). *Nationaler Bildungsbericht 2018. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren*. Verfügbar unter: <https://irihs.ihs.ac.at/id/eprint/4959/1/NBB-2018.pdf>
- Oehlmann, S., Manning-Chlechowitz, Y. & Sitter, M. (Hrsg.). (2011). *Frühpädagogische Übergangsforschung. Von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule*. Weinheim: Juventa.

- Parz-Kovacic, B. & Schmuck, I. (2020). Bildungswege von Kindern oder Bildung von Anfang an: Transition vom Kindergarten in die Schule. In L. Hollerer & E. Amtmann (Hrsg.), *Schultütenkinder reloaded: Entwicklungspsychologische und didaktische Aspekte* (S. 23–34). Graz: Leykam.
- Pojer, W. (2020). Schulstart NEU – Visionen für den Schuleingang aus der Sicht der Schulaufsicht. In L. Hollerer & E. Amtmann (Hrsg.), *Schultütenkinder reloaded: Entwicklungspsychologische und didaktische Aspekte* (S. 35–37). Graz: Leykam.
- Rössl-Krötzl, B. & Breit, S. (2018). Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (Hrsg.), *Anleitung zum BESK-DaZ KOMPAKT*. Verfügbar unter: [https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:e6173ac7-aa01-4c90-9e33-789edoeboe95/BESK\\_DaE-kompakt.pdf](https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:e6173ac7-aa01-4c90-9e33-789edoeboe95/BESK_DaE-kompakt.pdf)
- Schulz, M. & Cloos, P. (2013). Beobachtung und Dokumentation von Bildungsprozessen. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 787–800). Wiesbaden: Springer VS.
- Stamm, M. (2013). Das Konzept der Schulfähigkeit. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 273–284). Wiesbaden: Springer VS.
- Tietze, W. (2009). Schulfähigkeit als Bildungserfolg in der Eingangsphase der Grundschule. In D. Diskowski, E. Hammes-Di Bernardo, S. Hebenstreit-Müller & A. Speck-Hamdan (Hrsg.), *Übergänge gestalten. Wie Bildungsprozesse anschlussfähig werden*. Weimar: Verlag das Netz.
- Wimmer, M. (1996). Zerfall des Allgemeinen – Wiederkehr des Singulären: Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens. In J. Masschelein & M. Wimmer (Hrsg.), *Alterität, Pluralität, Gerechtigkeit, Randgänge der Pädagogik* (S. 219–265). Sankt Augustin: Academia.
- Wygotski, L. S. (1987). *Ausgewählte Schriften. Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit*. (Bd. 2). Berlin: Volk und Wissen.

