

1 Einleitung

1.1 Schulfähigkeit

Es gibt zahlreiche diagnostische Verfahren und Materialien zur Diagnostik schulischer Basiskompetenzen. Diese Fülle an Verfahren zur Schuleingangsdiagnostik mit ihren jeweiligen ausgewählten Inhalten verwundert nicht, da die Komponenten, die Schulfähigkeit ausmachen, nicht einheitlich festgelegt sind. In der Regel soll mit derartigen Verfahren geprüft werden, »ob ein schulpflichtiges Kind den Anforderungen der Schule gewachsen ist« (Schmidt-Atzert u. a., 2021, 673).

Die Frage, die sich nun die eine oder andere Leserin stellen mag: »Warum dann ein weiteres Verfahren zu diesem Bereich?«, ist daher durchaus berechtigt.

Bei einer genauen Durchsicht der Verfahren zur Schuleingangsdiagnostik und aufgrund unserer eigenen praktischen Erfahrungen haben wir festgestellt, dass die entsprechenden Verfahren zumeist sehr speziell auf schulische Fähigkeiten und Fertigkeiten, vorwiegend im kognitiven Bereich, ausgerichtet sind. Hinzu kommt, dass sie in der Regel für einen Entwicklungsbereich und/oder eine Anwenderinnengruppe konzipiert sind. Zudem geben sie wenig bis keine Hinweise für eine Förderung.

Eine Schuleingangsdiagnostik soll sicherstellen, dass ein Kind mit dem Schuleintritt, zum Zeitpunkt der Einschulung, mit den erwarteten schulischen Anforderungen nicht überfordert wird (vgl. Schmidt-Atzert u. a., 2021). Um individuellen Bedürfnissen von Kindern im Schulbetrieb entgegenzukommen, sind Schuleingangsuntersuchungen aus unserer Sicht durchaus nützlich, wenn sie frühzeitig beginnen. Nur wenn die Kinder langfristig bereits im vorschulischen Bereich individuell begleitet und hinsichtlich schulrelevanter Anforderungen gefördert werden, ist es gewährleistet, dass die Kinder die Kompetenzen, die im schulischen Bereich gefordert werden, erfüllen können. Denn es ergibt keinen Sinn, wenn erst kurz vor Beginn der Schule festgestellt wird, dass ein Kind entsprechende Anforderungen der Schule nicht erfüllt.

Mit diesem Buch wollen wir ein Verfahren vorlegen, das die oben genannten Lücken füllt und das

- sowohl Grundschullehrerinnen, Erzieherinnen, Heilpädagoginnen, Ärztinnen und/oder Pädagoginnen/Therapeutinnen nutzen können, die mit Kindern im Schuleingangsbereich arbeiten,

- es ermöglicht, sowohl einzelne Entwicklungsbereiche in den Blick zu nehmen als auch einen Gesamtüberblick von Entwicklung zu erhalten,
- eine Einschätzung der individuellen Entwicklung ermöglicht,
- alltagsnahe Förderhinweise zur Entwicklungsanregung bietet.

Dadurch, dass das vorliegende Verfahren »Diagnostisches Inventar zur Einschätzung schulischer Basiskompetenzen« (DIsB) die genannten Aspekte erfüllt, ist die Möglichkeit zur fortlaufenden Einschätzung von Kompetenzen eines Kindes von der Zeit des Kindergartens bis in den Grundschulbereich und damit einer Prozessdiagnostik gegeben.

Diese fortlaufende Einsetzbarkeit des Verfahrens kommt dem Gedanken entgegen, dass Schulfähigkeit u. a. als ein Resultat der vorschulischen Lerngeschichte verstanden wird. Schulfähigkeit hängt nicht allein vom Entwicklungsstand des Kindes ab, sondern von der Qualität der Angebote im vorschulischen Bereich und des Anfangsunterrichts. Schulfähigkeit beinhaltet neben den Fähigkeiten auch erlernte Fertigkeiten (vgl. Schmidt-Atzert u. a., 2021). Damit ist eine Zusammenarbeit von Kindergarten und Schule unabdingbar. Nur so kann verstanden werden, warum sich ein Kind wie entwickelt und welche Anregungsbedingungen in der Umwelt wesentlich für den individuellen Lernerfolg eines Schülers oder einer Schülerin sind bzw. sein können (vgl. Kammermeyer/Martschinke, 2018).

Insbesondere muss Schulfähigkeit immer im Zusammenhang mit den Anforderungen und Bedingungen der jeweiligen Institution (z. B. Schule) gesehen werden (vgl. Kammermeyer/Martschinke, 2018).

Dementsprechend ist es neben dieser beobachtenden und beschreibenden Entwicklungsdiagnostik erforderlich, die Eltern/Bezugspersonen des Kindes einzubeziehen, um weitere Informationen zu erhalten, die dann gegebenenfalls eine deutlichere Erklärung des Entwicklungsverlaufs ermöglichen.

Darüber hinaus sind Überlegungen zu Ursachen und/oder anderen erklärenden Bedingungen des individuellen Entwicklungsverlaufs abzuklären.

Das DIsB stellt das Kind in seiner individuellen Entwicklung in den Vordergrund der Betrachtung, wobei pädagogischen Fachkräften durch die umfangreiche Aufgabensammlung Anregungen für eine individuelle Förderung des Kindes gegeben werden.

Wer mit diesem Buch bzw. dem Verfahren DIsB arbeitet, erhält die Möglichkeit, die Entwicklung eines Kindes individuell zu beschreiben und anhand von einzelnen Entwicklungskomponenten deren Bedeutung für die Anforderungen in der Schule zu erkennen.

Wenn die Anwenderin dieses Buches bzw. Verfahrens zu dem Schluss kommt, dass die gemachten Beobachtungen allein nicht ausreichen, kann es erforderlich sein,

- eine weitere heilpädagogische Fachkraft (z. B. bei entwicklungsbezogenen Besonderheiten),
- eine Fachärztin (z. B. bei Sehbeeinträchtigungen, Hörbeeinträchtigungen),

- eine Psychologin (z.B. bei scheinbar tiefenpsychologisch begründeter Problematik) und/oder
- eine weitere pädagogische/therapeutische Fachkraft hinzuziehen.

Zur (Er-)Klärung und besseren Anwendbarkeit umreißen wir zunächst unser Verständnis von Entwicklung im Allgemeinen und definieren die einzelnen Entwicklungskomponenten im Speziellen.

1.2 Bedürfnisse von Praktikerinnen an eine Schuleingangsdiagnostik

Ziel dieses Buchs ist es nicht, etwas Neues zu erfinden, sondern unser Augenmerk auf die Bedürfnisse der Praktikerinnen zu richten.

Unser Hauptanliegen ist, nicht allein auf unseren Erfahrungen beruhend ein diagnostisches Verfahren für den Schuleingangsbereich vorzulegen, sondern möglichst viele Erfahrungen, Anliegen und Bedürfnisse von Praktikerinnen zu berücksichtigen. Aus diesem Grund haben wir eine umfangreiche Bedarfsanalyse mittels Fragebogen bei Praktikerinnen im Schuleingangsbereich durchgeführt, an der insgesamt 105 Fachkräfte (Lehrerinnen, Erzieherinnen, Heilpädagoginnen, Motopädinnen) teilgenommen haben. Von den befragten Personen waren einige in mehreren Arbeitsfeldern tätig (Kindergarten, Kindertagesstätte, Grundschule, Verein, Ambulanz, Praxis, Frühförderstelle, Kinder(wohn)heim, Förderschule).

Dabei war es uns wichtig, folgenden Fragen nachzugehen:

1. Welche Verfahren und Materialien werden in der diagnostischen Praxis angewendet?
2. Welche Vorteile dieser diagnostischen Verfahren werden gesehen?
3. Was sind Wünsche an diagnostische Verfahren?
4. Welche Entwicklungsbereiche sind relevant?
5. Welche Aufgaben sind besonders geeignet, um diese Entwicklungsbereiche zu erfassen?

Im Folgenden werden wir hier zunächst die Ergebnisse zu den ersten vier Fragestellungen skizzieren. Die Antworten der fünften Frage haben wir in der Zusammenstellung der Aufgaben berücksichtigt.

1.2.1 Welche Verfahren und Materialien werden in der diagnostischen Praxis angewendet?

Es zeigte sich, dass ca. die Hälfte der befragten Praktikerinnen selbständig entwickelte Beobachtungsbogen und/oder selbst entwickelte Screenings für die Beobachtung von Kindern nutzen. Ein Großteil der Praktikerinnen bevorzugt bei der Schuleingangsdiagnostik neben der eigenen Beobachtung die Anwendung von standardisierten Tests und/oder Screenings. Dabei gab es keinen Unterschied der Aussagen zur Anwendung in Abhängigkeit von der Institution, d. h., dass bspw. sowohl Lehrerinnen als auch Erzieherinnen die genannten Einschätzungsmethoden nutzen.

Die Vielfalt der Screenings war größer und bezog sich neben grundlegenden Schuleingangsfähigkeiten auch bereits auf konkrete Schulfächer (z. B. Mathe oder Deutsch).

Ein Überblick zu Verfahren im Bereich der Schuleingangsdiagnostik findet sich im Anhang dieses Buchs (► Kap. 7). Dort wird eine Übersicht hinsichtlich der Art/ Methode des Verfahrens (Test, Screening, Inventar) und den darin angesprochenen Entwicklungsbereichen (z. B. Motorik, Wahrnehmung, Sprache) gegeben.

1.2.2 Welche Vorteile dieser diagnostischen Verfahren werden gesehen?

Im Folgenden werden die von den Praktikerinnen als wesentlich genannten Vorteile, ungeachtet der speziellen Aussagen zu einzelnen Verfahren, zusammenfassend dargestellt.

Ziele des Verfahrens

- Erfassung vieler Entwicklungsbereiche
- Erkennen von Stärken und Förderbedürfnissen

Durchführung

- Übersichtlichkeit und klare Struktur des Verfahrens
- Möglichkeit, dass zwei Fachkräfte ein Kind über einen längeren Zeitraum beobachten können
- Gut erklärte Aufgaben
- Spielerische Elemente, welche der Freude der Kinder entgegenkommen
- Einfache Handhabung
- Aufgaben, die keinen erhöhten Materialbedarf erfordern

Auswertung/Interpretation

- Klare Ergebnisse
- Möglichkeit der Nutzung der Ergebnisse für Gespräche mit Bezugspersonen (v. a. Eltern)
- Konkrete Formulierung von altersentsprechenden Kompetenzen

1.2.3 Was sind Wünsche für diagnostische Verfahren?

Einführend sei gesagt, dass ca. 1/3 der befragten Praktikerinnen keine Angaben zu Wünschen an diagnostischen Verfahren vermerkte, auch wenn explizit Unzufriedenheit mit dem genutzten Verfahren genannt wurde. Die übrigen 2/3 der befragten Praktikerinnen nannten Wünsche, die einen hohen Überschneidungsbereich mit den angegebenen Vorteilen diagnostischer Verfahren aufweisen.

Ziele des Verfahrens

- Einblick in verschiedene Entwicklungsbereiche
- Ermöglichung von Förderempfehlungen und praktische Aufgaben zur Förderung

Durchführung

- Geringer Zeitaufwand
- Leichte Handhabbarkeit, Praktikabilität
- Wenig materieller Aufwand

Auswertung/Interpretation

- Genaue, umfangreiche Formulierungen
- Genaue Anhaltspunkte, was ein Kind können muss (Richtlinien)

Zum Teil zeigte sich eine aus unserer Sicht paradoxe Zusammenstellung von Wünschen, z.B. wurden zugleich eine hohe Ökonomie in Form einer kurzen Durchführungsdauer und eine ganzheitliche Einschätzung der Entwicklung des Kindes gewünscht. Warum dies paradoxe Züge aufweist, wird in Kapitel 4 deutlich, in dem wir unser Verständnis von einer förderungsorientierten Diagnostik aufzeigen (► Kap. 4).

Außerdem wünschte sich ein Großteil der Praktikerinnen mehr Zeit für eine diagnostische Untersuchung, was sicherlich verständlich, jedoch institutionell bedingt ist, somit kann diesem Wunsch von außen nicht direkt entgegengekommen werden.

1.2.4 Welche Entwicklungsbereiche sind relevant?

Die Fragebogenerhebung ergab, dass ein Großteil der Praktikerinnen nicht direkt übergeordnete Entwicklungsbereiche nannte, sondern sofort speziell auf einzelne Dimensionen von Entwicklungsbereichen sowie auf Fähigkeiten und Fertigkeiten einging.

Im Folgenden sehen Sie eine überblicksartige Darstellung der genannten Entwicklungsbereiche und der darin wesentlich enthaltenen Entwicklungsdimensionen. An anderer Stelle in diesem Buch wird unter Berücksichtigung dieser Nennungen eine Auswahl von wesentlichen Begriffen zusammengestellt und definiert (► Kap. 3).

Sicherlich hat jede Einzelne bei der Benennung von Schlagworten ihr eigenes Verständnis im Kopf, jedoch wurde dies nicht erfasst. Daher werden wir für dieses Buch die wesentlichen Begriffe definieren, um eine gemeinsame Arbeitsgrundlage für die Anwendung zu haben.

1. Sprachentwicklung/Sprachkompetenz (Wortschatz, Aussprache, Verbaler Ausdruck, Zuhören, Begriffsbildung, Kommunikationsfähigkeit, Sprach-/Sprechfähigkeit, Grammatik, Anweisungsverständnis, Sprachverständnis, Artikulation, Lautbildung, Sprachgedächtnis, Phonologische Bewusstheit, Satzbildung)
2. Motorische Entwicklung (Feinmotorik, Grobmotorik, Gesamtkörperkoordination, Gleichgewicht, Graphomotorik, Körperwahrnehmung, Handmotorik, Augen-Hand-Koordination, Lateralität, Rhythmus)
3. Kognitive Entwicklung (Ausdauer/Konzentration, Mathematische Kompetenz, Mengenverständnis, Arbeitsverhalten, Leistungsfähigkeit, Logisches Denken, Motivation, Kreativität, Merkfähigkeit, Aufgabenverständnis, Zahlenbegriff, Textverständnis)
4. Wahrnehmung (Visuelle Wahrnehmung, Auditive Wahrnehmung, Kinästhetische Wahrnehmung, Taktile Wahrnehmung, Vestibuläre Wahrnehmung, Raum-Zeit-Wahrnehmung)
5. Soziale Kompetenz/Entwicklung (Personale Kompetenz, Interaktionsfähigkeit, Bedürfnisse Anderer akzeptieren, Eigene Bedürfnisse artikulieren können, Selbstständigkeit, Gruppenfähigkeit, Regelverständnis, Frustrationstoleranz, Konflikt- und Kritikfähigkeit sowie Verantwortung, Beziehungsfähigkeit, Kontaktfähigkeit, Empathie, Emotionale Belastbarkeit); Selbstkonzept (Selbstvertrauen, Selbstsicherheit, Eigenkompetenz, Selbstorganisation, Selbstwert, Selbstbewusstsein, Selbststeuerung, Anstrengungsbereitschaft, Selbstwertgefühl, Selbstkontrolle, Körperschema).

1.2.5 Welche Aufgaben sind besonders geeignet, um diese Entwicklungsbereiche zu erfassen?

Der Einblick in die zahlreichen und differenzierten Vorstellungen der Praktikerinnen hinsichtlich wesentlicher Aufgaben zur Erfassung von Entwicklungskomponenten war sehr hilfreich. Eine Übersicht zu allen genannten und beschriebenen

Aufgaben an dieser Stelle würde den Rahmen sprengen. Jedoch haben wir die entsprechenden Aufgaben für die in diesem Buch vorliegende Material- und Aufgabensammlung genutzt und ergänzt. Die Ergänzung betrifft dabei nicht allein die Art der Aufgaben, sondern v. a. mögliche Differenzierungen bzw. Variationen von Aufgabeninhalten.

Die von den Praktikerinnen zusammengestellten Aufgaben bildeten einen Grundstock für unsere Aufgabenauswahl zu einzelnen Entwicklungsbereichen. Neben den erwähnten Differenzierungen war es uns, im Sinne der Praktikerinnen, zudem ein Anliegen, für diese Aufgaben Beobachtungshinweise sowie Interpretationsmöglichkeiten anhand ausgewählter Entwicklungsdimensionen vorzuschlagen.

2 **Bildungsvereinbarungen**

Die Debatte über neue Bildungsvereinbarungen hinsichtlich des Übergangs vom Elementar- zum Primarbereich wurde bereits in den 1970er Jahren vom Deutschen Bildungsrat gefordert. In Deutschland hat jedes Bundesland eigene Vereinbarungen und Bildungspläne, die es umzusetzen gilt. Aufgrund fehlender Vorgaben des Bundes kann also jedes Bundesland für sich die Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen und (Grund-)Schulen regeln. Die Vereinbarungen und Empfehlungen fallen im Vergleich der Bundesländer sehr unterschiedlich aus (vgl. Schneider/Toyka-Seid, 2023). Erschwerend kommt hinzu, dass die beiden Bildungsinstitutionen (Kindergarten/Kindertagesstätte und Schule) unterschiedlichen Ministerien zugeordnet sind. Dementsprechend ist die Kooperation in der Praxis erschwert. Das Ziel ist es, einen nahtlosen Übergang zwischen Kindergarten/Kindertagesstätten und Schule zu erreichen.

Einen gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen stellen

»die Grundsätze der Bildungs- und Erziehungsarbeit der Kindertageseinrichtungen dar und wird durch die Bildungspläne auf Landesebene konkretisiert, ausgefüllt und erweitert. Innerhalb des gemeinsamen Rahmens gehen alle Länder eigene, den jeweiligen Situationen angemessene Wege der Ausdifferenzierung und Umsetzung. Bildungspläne sind Orientierungsrahmen mit jeweils länderspezifischer Verbindlichkeit, auf deren Grundlage die Kindertageseinrichtungen unter Berücksichtigung der lokalen Gegebenheiten träger- oder einrichtungsspezifische Konzeptionen erstellen« (JFMK/KMK, 2022, 4).

Ein zentraler Gedanke der Bildungsvereinbarung ist das Bildungsverständnis, welches von der Tätigkeit des Kindes selbst ausgeht. Laut Schäfer wird unter Selbstbildung »die Tätigkeit, die Kinder verrichten müssen, um das, was um sie herum geschieht, aufnehmen und zu einem inneren Bild ihrer Wirklichkeit verarbeiten zu können«, verstanden (2004, 7). Es geht demnach darum, sich in der Auseinandersetzung mit der Welt die Welt selbsttätig und im Dialog mit anderen lernend zu erschließen.

2.1 Bildungsziele und Bildungsbereiche

Es können Bildungsziele und Bildungsbereiche voneinander unterschieden werden. Als *Bildungsziele* werden vom Institut für Menschenrechte (Artikel 29 – Recht auf Bildung) benannt:

»Die Vertragsstaaten stimmen darin überein, dass die Bildung des Kindes darauf gerichtet sein muss,

- a) die Persönlichkeit, die Begabung und die geistigen und körperlichen Fähigkeiten des Kindes voll zur Entfaltung zu bringen;
- b) dem Kind Achtung vor den Menschen-rechten und Grundfreiheiten und den in der Charta der Vereinten Nationen verankerten Grundsätzen zu vermitteln;
- c) dem Kind Achtung vor seinen Eltern, seiner kulturellen Identität, seiner Sprache und seinen kulturellen Werten, den nationalen Werten des Landes, in dem es lebt, und gegebenenfalls des Landes, aus dem es stammt, sowie vor anderen Kulturen als der eigenen zu vermitteln;
- d) das Kind auf ein verantwortungsbewusstes Leben in einer freien Gesellschaft im Geist der Verständigung, des Friedens, der Toleranz, der Gleichberechtigung der Geschlechter und der Freundschaft zwischen allen Völkern und ethnischen, nationalen und religiösen Gruppen sowie zu Ureinwohnern vorzubereiten;
- e) dem Kind Achtung vor der natürlichen Umwelt zu vermitteln. (...)« (<https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/themen/wirtschaftliche-soziale-und-kulturelle-rechte/recht-auf-bildung>)

2.1.1 Bildungsbereiche in Deutschland

Nach Durchsicht der Bildungsvereinbarungen der einzelnen 16 Bundesländer zeigt sich, dass:

- die Anzahl der genannten Bildungsbereiche und/oder Unterbereiche pro Bundesland stark variiert,
- unterschiedliche (Unter-)Bereiche pro Bundesland genannt werden,
- verschiedene Begrifflichkeiten für Unterbereiche genutzt werden,
- es keine einheitlichen übergeordneten Bildungsbereiche gibt,
- der Umfang der Bildungspläne stark variiert (zwischen 10 und 505 Seiten),
- die angesprochenen Altersgruppen sich unterscheiden und zum Teil nicht direkt in den Rahmenrichtlinien genannt werden.

Wir haben im Folgenden die genannten Bildungsbereiche einzelnen übergeordneten Kategorien zugeordnet (fett markiert). Im Überblick stellen sich demnach zusammengefasst folgende Bildungsbereiche heraus (Stand März 2023):

Tab. 1: Art und Anzahl genannter Bildungsbereiche; N = Anzahl der Nennungen

Bildungsbereich	N
Emotionen und soziale Beziehungen	
Personale und emotionale Entwicklung und soziales Lernen	9
Ethik und Gesellschaft	
Sinn, Werte, Religion und ethische Fragen	10
Gesellschaftswissenschaftliches Lernen, Kultur, Politik	11
Sprache und Kommunikation	
Sprache, Kommunikation, Schriftkultur, Literacy	16
Medienkompetenz	10
Bewegung und Gesundheit	
Körper, Bewegung, Rhythmik, Tanz, Sport	16
Gesundheit	9
Sinne, Wahrnehmung	2
Ästhetik und Gestaltung	
Ästhetische Bildung, Kunst	15
Musik	12
Natur und Technik	
Mathematik, Naturwissenschaften, Technik, Umwelt	16
Natur- und Lebenswelt, ökologische Bildung	4
Kognitive Kompetenzen	
Kognitive Fähigkeiten, Denken	2
Lebenspraktische Kompetenzen	2

Da die Unterschiede so gravierend sind, findet sich im Folgenden ein Kurzüberblick zu den Bildungsbereichen der Bundesländer sowie Hinweise auf die angesprochene Altersgruppe sowie den Umfang des jeweiligen Bildungsplans (vgl. <https://www.bildungsserver.de/bildungsplaene-fuer-kitas-2027-de.html>).

Für Deutschland sieht es so aus, dass in allen Bildungsbereichen das Ziel besteht, die Kompetenzen eines Kindes im Schuleingangsbereich zu unterstützen und/oder herauszubilden. Stehen ursprünglich oben genannte Bildungsziele (z.B. Entwicklung der Persönlichkeit und Vorbereitung auf das Leben), so wird in der Praxis oftmals weiterhin die Überprüfung einzelner Funktionsbereiche bzw. Fertigkeiten im Schuleingangsbereich in den Vordergrund gerückt. Diese werden z.B. durch ärztliche Schuluntersuchungen und Schuleingangsuntersuchungen vor Ort überprüft. Zur Überprüfung dienen durch Schulen und Ämter individuell zusammengestellte oder ausgewählte Schuleingangsscreenings.