

Bildung von Anfang an

Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder
von 0 bis 10 Jahren in Hessen

Stand: August 2005

ENTWURF
für die
Erprobungsphase



BILDUNG
VON ANFANG AN

Vorwort Prof. Dr. Fthenakis	5
Zusammenfassung der Ergebnisse der Anhörungsphase zum 1. Entwurf des Bildungs- und Erziehungsplans für Kinder von 0 bis 10 Jahren	6
Formen und Häufigkeiten der Rückmeldungen	6
Ergebnisse der Anhörungsphase	7
Zusammenfassung der Ergebnisse	10
Konsequenz	17
Vorwort der Ministerinnen	19
Einleitung	22
Teil 1 Grundlagen und Einführung	
Notwendigkeit eines (neuen) Bildungs- und Erziehungsplans	24
Grundsätze und Prinzipien, die diesem Plan zugrunde liegen	28
Charakteristika dieses Plans	40
Teil 2 Bildung und Erziehung für Kinder von 0 bis 10 Jahren	
Konsistenz in den Bildungs- und Erziehungszielen	47
Stärkung der Basiskompetenzen und Ressourcen des Kindes	47
Individuumsbezogene Kompetenzen und Ressourcen	47
Kompetenzen zum Handeln im sozialen Kontext	48
Lernen und lernmethodische Kompetenz	49
Kompetenter Umgang mit Veränderung und Belastung: Widerstandsfähigkeit (Resilienz)	50
Umgang mit individuellen Unterschieden und soziokultureller Vielfalt	51
Kinder verschiedenen Alters	51
Mädchen und Jungen	53
Kinder mit verschiedenem kulturellen Hintergrund	54
Kinder mit verschiedenem sozioökonomischem Hintergrund	56
Kinder mit besonderen Bedürfnissen: (drohende) Behinderung, Hochbegabung	59
Konsistenz in den Inhalten	62
Ineinander greifende Schwerpunkte der Bildungs- und der Erziehungsprozesse	62
Starke Kinder	62
Emotionalität und soziale Beziehungen	62
Gesundheit	65
Bewegung und Sport	67
Lebenspraxis	69
Kommunikationsfreudige und medienkompetente Kinder	71
Sprache und Literacy	71
Medien	74



Kreative, fantasievolle und künstlerische Kinder	76
Bildnerische und darstellende Kunst	76
Musik und Tanz	78
Lernende, forschende und entdeckungsfreudige Kinder	80
Mathematik	80
Naturwissenschaften	82
Technik	83
Verantwortungsvoll und wertorientiert handelnde Kinder	84
Religiosität und Werteorientierung	84
Gesellschaft, Wirtschaft und Kultur	87
Demokratie und Politik	90
Umwelt	91
Konsistenz im Bildungsverlauf und in der Bildungsorganisation	94
Moderierung von Bildungs- und Erziehungsprozessen	94
Spezifische pädagogische Ansätze	94
Allgemeine pädagogische Ansätze	100
Moderierung und Bewältigung von Übergängen (Transitionen)	102
Übergang von der Familie in die Tageseinrichtung oder Tagespflege	101
Übergang in eine daran anknüpfende Tageseinrichtung	107
Vorbereitung auf und Übergang in die Grundschule	108
Vorbereitung auf und Übergang in weiterführende Schulen	111
Kooperation und Beteiligung	113
Beteiligung der Kinder	113
Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit den Eltern	115
Kollegiale Teamarbeit als Basis für die Gestaltung des Bildungsgeschehens	118
Gemeinwesenorientierung – Kooperation und Vernetzung mit anderen Stellen	119
Soziale Netzwerkarbeit bei Gefährdung des Kindeswohls	120
Laufende Reflexion und Evaluation	121
Dokumentation der kindlichen Lern- und Entwicklungsprozesse	121
Selbst- und Fremdevaluation des pädagogischen Handelns	123
Innovationsfähigkeit und Bildungsqualität – Qualitätsentwicklung und Qualitätsmanagement auf Einrichtungsebene	123
Das Verhältnis der Fach- und Lehrkräfte zum Kind	125
Die Schlüsselrolle von Einrichtungsleitung, Trägern, Schulleitung, Fach und Lehrkräften	128

Teil 3 Anhang

Hinweise auf Materialien zur Vertiefung

Für die Umsetzung des Bildungs- und Erziehungsplans in die Praxis werden noch ergänzende Handreichungen und Beispiele veröffentlicht.

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	132
Mitglieder der Steuerungsgruppe	132
Mitglieder der Fachkommission	132

Vorwort

Der Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahre in Hessen wurde im März 2005 als Entwurf vorgelegt. Zugleich sind alle Interessierten eingeladen worden, sich zu diesem Plan zu äußern und Anregungen für dessen Weiterentwicklung zu unterbreiten. Mit 307 ausgefüllten Fragebögen und mit 56 z.T. sehr ausführlichen Stellungnahmen haben Eltern, Fachkräfte, Verbände und Institutionen ihre Meinung zum vorgelegten Entwurf geäußert. Die Auswertung der Ergebnisse erbrachte ein teilweise widersprüchliches Bild. Neben hoher Zustimmung und Akzeptanz äußerten manche auch Kritik. Eine Zusammenfassung dieser Ergebnisse finden die Leserinnen und Leser in dem nunmehr vorgelegten Entwurf für die Erprobung, der mit dem neuen Kindergarten- bzw. Schuljahr implementiert wird.

Die breite Beteiligung bei der Anhörungsphase brachte das große Interesse der Fachwelt und der Öffentlichkeit zum Ausdruck. Zum ersten Mal wurden die Bildungsinstitutionen aufgefordert, sich als „Tandem“ für die wissenschaftlich begleitete Erprobungsphase zu bewerben: Kindergarten, Schule und andere Lernorte unterbreiteten gemeinsam eine Bewerbung. Und das Interesse war sehr groß. Mit 128 „Tandems“, welche sich teilweise aus 9 bis 10 Einrichtungen zusammensetzten, wurde eine mehr als hinreichende Grundlage für die Erprobung vor Ort geschaffen.

Mit Beginn des Kindergarten-/Schuljahres 2005/2006 geht der Plan in die Erprobungsphase. Für die Steuerungsgruppe und die Fachkommission war es nicht leicht, aus den 128 Bewerbungen die festgelegte Zahl von 45 zu wählen, die an der Erprobungsphase teilnehmen sollten. Die Qualität der Bewerbungen hat die Steuerungsgruppe veranlasst, alle 128 Standorte in die Erprobungsphase einzubeziehen. 45 „Tandems“ bilden einen „inneren“, die restlichen 83 einen „äußeren Kreis“. Unabhängig davon, welchem „Kreis“ die Einrichtung angehört, ist uns Ihre Mitwirkung von großer Bedeutung und wir sind auf diese in hohem Maße angewiesen.

In insgesamt 128 Standorten haben also die beteiligten Einrichtungen und Grundschulen, die Fachkräfte und die Eltern die Möglichkeit, die konkrete Umsetzung dieses Orientierungsplanes auf Einrichtungsebene zu erproben, Erfahrungen mit den unterschiedlichen thematischen Schwerpunkten zu sammeln und Anregungen für die Weiterentwicklung zu geben. Wir erwarten eine konstruktive, kreative und von einem hohen Maß an Mitverantwortung getragene Kooperation, an deren Ende sicherlich der Plan an Qualität gewinnen wird.

Allen, die sich die Mühe gemacht haben, solch fundierten Bewerbungen einzureichen, gilt unser herzlicher Dank. Ich möchte Sie einladen, mit uns, die der Fachkommission und die der Steuerungsgruppe, gemeinsam diesen Plan fortzuschreiben. Wir alle stehen vor einer spannenden und, wie wir alle hoffen, gewinnbringenden Erprobungsphase. Mit Blick auf die bevorstehende Phase der Weiterentwicklung des Bildungs- und Erziehungsplanes gehen wir nunmehr einen neuen Weg gemeinsam: Uns alle als Ko-Konstrukteure kindlicher Entwicklung und Bildung zu betrachten, die die Verantwortung für bestmögliche Bildungschancen für unsere Kinder verbindet.

Zusammenfassung der Ergebnisse der Anhörungsphase

zum 1. Entwurf des Bildungs- und Erziehungsplans für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen

Mit Veröffentlichung des 1. Entwurfs des Bildungs- und Erziehungsplans für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen im März 2005 ging dieser in eine dreimonatige Anhörungsphase, in welcher allen Interessierten die Möglichkeit gegeben wurde, eine Rückmeldung dazu zu geben. Ziel der Anhörungsphase war es, eine Rückmeldung und eine allgemeine Einschätzung der Praxis hinsichtlich der Verständlichkeit und Praxistauglichkeit des Entwurfes zu erhalten. Die erfreulich große Beteiligung an dieser Diskussion bringt das Interesse und Engagement der Fachwelt und der Öffentlichkeit am Bildungs- und Erziehungsplan zum Ausdruck.

Rückmeldungen sind in der Anhörungsphase zum einen über die Fragebögen gegeben worden, die im Internet eingestellt waren, zum anderen wurden schriftliche Stellungnahmen abgegeben. Seitens des Institutes für Frühpädagogik wurde eine detaillierte Dokumentation und Auswertung aller Fragebögen und Stellungnahmen, die im Rahmen der Erprobungsphase zurückgegeben wurden, vorgenommen. Bei der Fülle an unterschiedlichen und vielfältigen Anregungen ist an dieser Stelle jedoch lediglich eine zusammenfassende Darstellung der wichtigsten Ergebnisse möglich.

Formen und Häufigkeiten der Rückmeldungen

Mittels des Internetfragebogens war der 1. Entwurf des Bildungs- und Erziehungsplans bezüglich einzelner Kriterien (Verständlichkeit, Übersichtlichkeit, Innovationscharakter, Informationsgehalt, ausreichende Berücksichtigung aller Lernorte) zu beurteilen. Ergänzend konnten konkrete Veränderungs- oder Ergänzungsvorschläge geäußert werden.

Eine Häufigkeitsverteilung der Personengruppen, welche den Fragebogen ausgefüllt haben, ist in der nachstehenden Abbildung 1 dargestellt.

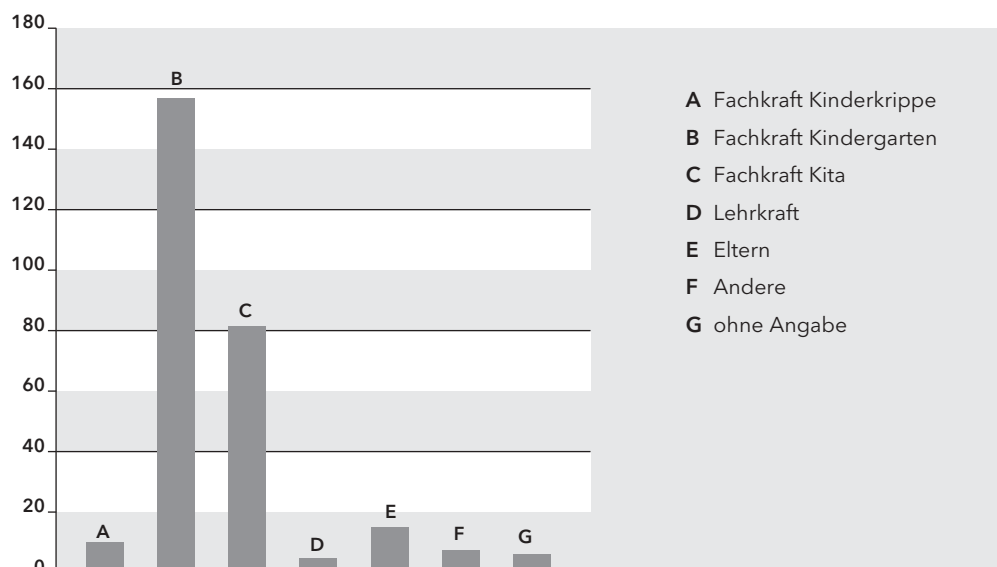


Abb. 1

Neben den 307 Fragebögen wurden 56, teilweise sehr ausführliche, Stellungnahmen eingereicht. Bei den Autorinnen und Autoren handelt es sich um Fach- und Lehrkräfte, Eltern, Mitglieder von Arbeitskreisen oder Fortbildungsinstituten, Vertreterinnen und Vertreter von Verbänden, Institutionen und Vereinen, Kirchen sowie um Expertinnen und Experten von Hoch- und Fachhochschulen und Ausbildungsinstitutionen.

Die folgende Abbildung 2 gibt eine grafische Übersicht der einzelnen Personengruppen, die sich mit einer ausführlichen Stellungnahme an der Anhörung beteiligt haben.

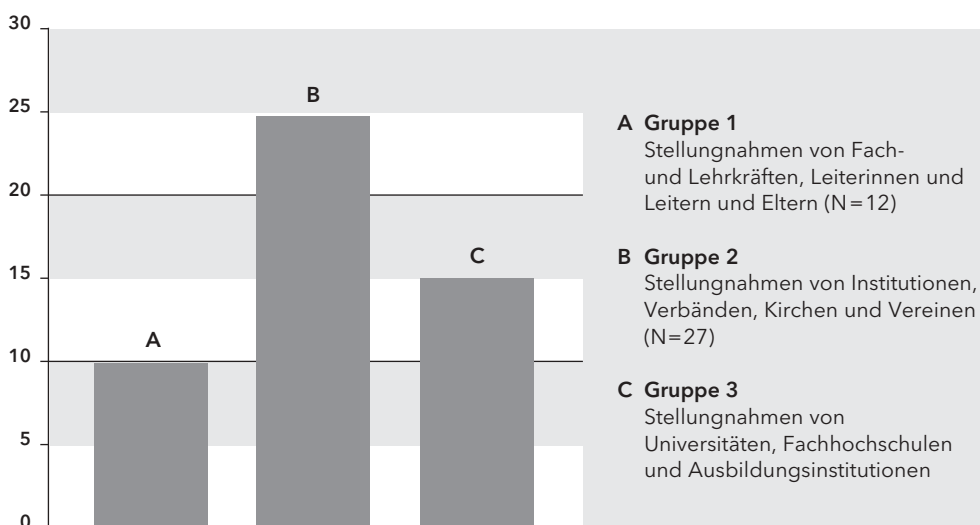


Abb. 2

Ergebnisse der Anhörungsphase

Allgemeine Akzeptanz

Die Anhörungsphase erbrachte ein deutliches Plädoyer für die Einführung des Bildungs- und Erziehungsplanes für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen.

Von wenigen Ausnahmen abgesehen, fand sich in den Stellungnahmen und Rückmeldungen eine generelle Akzeptanz und Befürwortung des Entwurfs. Als besonders positiv wurde dabei bewertet, dass der Entwurf die breite Altersspanne von 0 bis 10 Jahren umfasst und somit auf eine Verzahnung des Vorschul- und Schulbereiches abzielt.

Einzelne Stellungnahmen dazu waren zum Beispiel:

- „Insgesamt wird der Hessische Bildungs- und Erziehungsplan (BEP) von uns positiv bewertet, da er eine längst überfällige Positionierung der Pädagogik der Öffentlichkeit zur Diskussion stellt.“
- „Verdeutlichung der notwendigen Kontinuität und Aufwertung des vorschulischen Bereichs durch die gesetzte Altersspanne von 0 bis 10 Jahren“
- „Chancen für bessere Kooperation von Kitas und Grundschule“

- *„Die grundsätzliche Absicht des Plans, den Fokus auf das Kind und seine Entwicklung, Bildung, Erziehung und Betreuung zu lenken, erfährt bei uns Zustimmung.“*
- *„Die meisten der im BEP- Entwurf formulierten Bildungsziele werden auch von uns angestrebt.“*
- *„Ich sehe den neuen Bildungs- und Erziehungsplan als notwendige Arbeitsgrundlage, um die Kinder auf die Anforderungen der gesellschaftlichen Entwicklung in Europa vorzubereiten.“*
- *„Der Plan wird begrüßt; gerade auch in seiner Planentwicklung als demokratischer diskursiver Verständigungsprozess.“*
- *„Der Hessische Bildungs- und Erziehungsplan ist ein Meilenstein in der Bildungsgeschichte [.....] sein Aufforderungscharakter ist motivierend.“*
- *„Wir halten den Bildungs- und Erziehungsplan für einen wegweisenden Schritt in Richtung von Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung in den Einrichtungen.“*

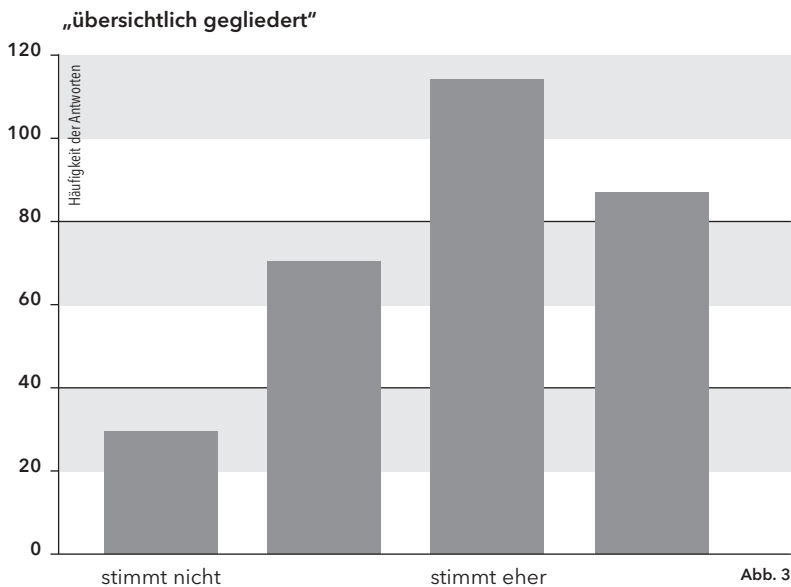
Aber auch:

- *„Wir kritisieren, dass der Plan künstlich und ohne jegliche Begründung lediglich auf die Altersspanne bis zum zehnten Lebensjahr begrenzt wird. Ein allgemein gültiger Erziehungs- und Bildungsplan müsste sich nach unserer Auffassung mindestens bis zum Ende des allgemeinbildenden Schulwesens erstrecken.“*
- *„Der Bildungs- und Erziehungsplan von 0 bis 10 Jahren hat für uns nichts Neues zu bieten, die Inhalte sind bereits weitgehend bekannt und umgesetzt.“*
- *„Um die Grundschule müssen Sie sich nicht mehr kümmern, wenn die ersten sechs Lebensjahre erfolgreich verlaufen sind“*
- *„Grundsätzlich erscheint uns der Plan elitär. Die Ziele wirken oft unerfüllbar, da diese sehr hoch gesteckt und oftmals sehr theoretisch/idealisiert sind.“*

Mit einer Antworthäufigkeit von 59,7% wurde der Entwurf als „innovativ“ beurteilt. Auf besondere Zustimmung in allen Gruppen traf der offene, demokratische Prozess der Planentwicklung.

Formale Kriterien

Eine Auswertung der **Internet-Fragebögen** (Ergebnisse der Fragebogenerhebung werden im Folgenden **„Fragebögen“** genannt) erbrachte, dass der Entwurf überwiegend als „übersichtlich gegliedert“ beurteilt wurde (Vergleich Abbildung 3).



In ergänzenden Anmerkungen wurde häufig der Wunsch geäußert, den Umfang des Plans zu reduzieren. Einzelaussagen bezogen sich auf unterschiedliche formale Aspekte, wie beispielsweise die Auswahl der Bilder oder eine fehlende alphabetisch Übersicht der im Entwurf genannten Themenbereiche.

In den **Stellungnahmen der Fach- und Lehrkräfte, Leiterinnen und Leiter sowie Eltern** (im Folgenden **„Gruppe 1“** genannt) fanden sich gegensätzliche Aussagen zu Struktur und Umfang des Entwurfs. Einerseits wurde kritisiert, dass der Plan zu umfangreich sei, andererseits wurde es als positiv beurteilt, dass die Ausführungen zu den einzelnen Themenbereichen „sehr umfassend geschrieben“ seien. Auch hinsichtlich der Struktur des Plans wurden gegensätzliche Rückmeldungen gegeben: „Der Entwurfstext ist insgesamt unübersichtlich strukturiert“ gegenüber „der Entwurf ist klar strukturiert“ und „einzelne Kapitel sind übersichtlich gestaltet“.

Die **Stellungnahmen der Institutionen, Verbände und Vereine** (im Folgenden **„Gruppe 2“** genannt) beinhalteten zum einen den Wunsch, den Umfang des Planes zu kürzen, zum anderen die Kritik, dass „zuviel zusammengefasst“ und ein „differenzierteres Vorgehen erforderlich“ sei.

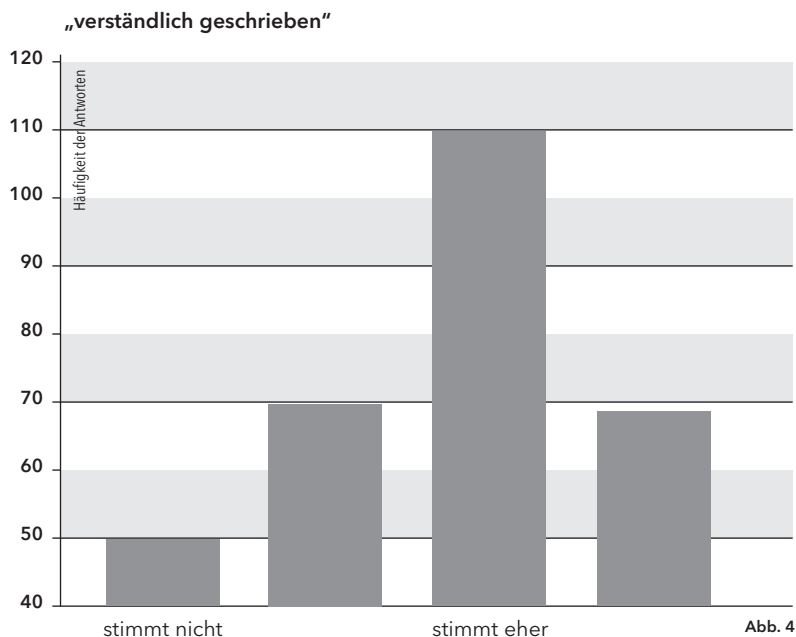
Häufig geäußerte Vorschläge bezogen sich auf Ergänzung eines Stichwortverzeichnis, einer numerischen Gliederung sowie auf entsprechende Quellenangaben der verwendeten Literatur.

Auch in den Stellungnahmen der Universitäten, Fachhochschulen und Ausbildungsinstitutionen (im Folgenden „Gruppe 3“ genannt) wurde die fehlende Nummerierung angemerkt. Die im Entwurf verwendeten Querverweise bzw. Links wurden von dieser Gruppe zum Teil als „hilfreich“ zum Teil aber auch als „wenig angemessen“ beurteilt. Zum Aufbau wurde zurück gemeldet, dass im Teil 2 „zwei Ebenen vermischt“ werden, indem sich Schwerpunkte sowohl „an die Erwachsenen“ als auch „an die Kinder“ richten. Im Gegensatz dazu bestand von anderer Seite wiederum Zustimmung zum „systematischen Aufbau“ des Entwurfs.

Sprache

Fragebögen

Die verwendete Sprache im Entwurf wurde mit 59,8% mehrheitlich als „verständlich“ bewertet. Die Antworthäufigkeiten sind in Abbildung 4 dargestellt.



Kritische Anmerkungen zur Sprache bezogen sich vorrangig auf die gehäufte Verwendung von „Fremdwörtern“, welche die Verständlichkeit des Entwurfs, vor allem für Eltern, erschwere.

Spezifische Rückmeldungen zu bestimmten verwendeten Begriffen betrafen am häufigsten den Begriff „Konsistenz“, dieser wurde als „unklar“ und „eher der Physik oder Chemie zugehörig“ beschrieben.

Gruppe 1

Die von dieser Gruppe geäußerten Anmerkungen zum Sprachstil des Entwurfs sind als gegensätzlich zu beurteilen, indem einerseits die „sehr elitäre“ Sprache des Plans kritisiert, andererseits als „absolut verständlich“, „nachvollziehbar“ oder „schlüssig“ beschrieben wurde.

Gruppe 2

Zur besseren Verständlichkeit wurde vor allem von den Autorinnen und Autoren dieser Gruppe die Erstellung eines Glossars erbeten; es wurde ferner eine Broschüre für Eltern vorgeschlagen, da der Sprachduktus des Plans, vorrangig für Eltern, „zu wissenschaftlich“ sei. Im Weiteren ging eine Reihe konkreter Änderungswünsche zu einzelnen Formulierungen und Begriffen ein, wie beispielsweise

„Tagespflege“ durch „Familiertagesbetreuung“ zu ersetzen oder auf den Begriff „Konsistenz“ zu verzichten. Vereinzelt wurde allerdings die Verwendung dieses Begriffes wiederum befürwortet, da er den „klaren Zusammenhang zwischen den Zielen des Elementarbereichs und jenen des Primarbereichs“ deutlich mache.

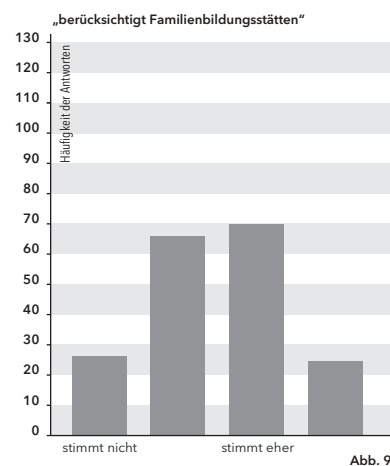
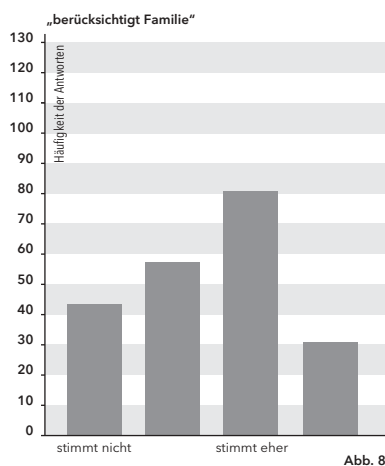
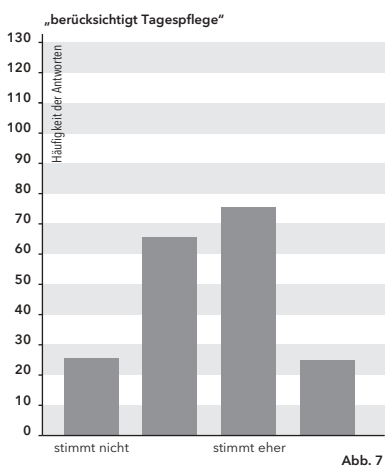
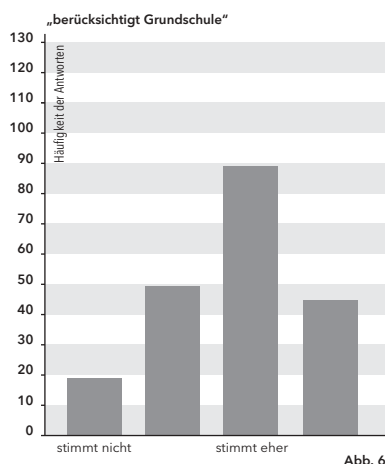
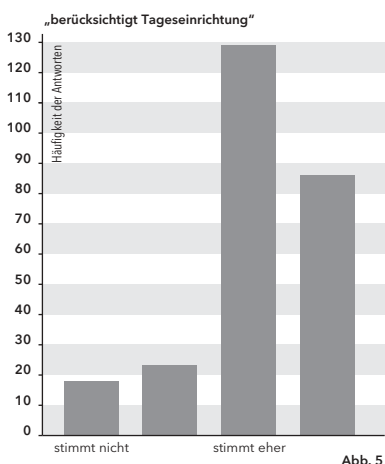
Gruppe 3

Auch in dieser Gruppe wurde dazu angeregt, eine „weniger wissenschaftliche“ Sprache zu verwenden bzw. bestimmte Begriffe in einem Glossar zu erklären.

Zielgruppenorientierung

Fragebögen

In dem quantitativen Teil des Fragebogens war an einer vierstufigen Skala die angemessene Berücksichtigung der Zielgruppen „Tageseinrichtung“, „Grundschule“, „Tagespflege“, „Familienbildungsstätte“ und „Familie“ zu beurteilen. Die Auswertung ergab, dass alle vier Lernorte überwiegend als „berücksichtigt“ beurteilt wurden. Dabei wurde die größte Beachtung der Tageseinrichtung zugeschrieben. (Abbildungen 5 bis 9).



Zusätzliche qualitative Anmerkungen beinhalteten vorrangig den Wunsch, die einzelnen Bildungs- und Erziehungsziele den unterschiedlichen Lernorten klar zuzuweisen bzw. „klare Vorgaben“ zu machen, „was bis Schuleintritt vermittelt werden soll“ sowie die „Elternverantwortung“ im Entwurf noch stärker herauszuarbeiten. Ferner wurde einerseits eine „Kindergartenlastigkeit“ kritisiert, andererseits bemängelt, dass der Entwurf zu sehr auf die Grundschule fokussiert und generell „zu schulisch aufgebaut“ sei.

Gruppe 1

Eine aus dieser Gruppe häufig geäußerte Sorge bezog sich auf die zu geringe Elternorientierung, weshalb eine „kürzere und populärere Form der Verschriftlichung“ gefordert wurde.

Gruppe 2

In den Stellungnahmen dieser Gruppe wurde zum einen „ein zu starker Fokus auf die Zielvorgaben im Elementarbereich“ kritisiert, zum anderen wurde die „Anerkennung von Kindertagesstätten als wesentliche Bildungseinrichtung“ positiv hervorgehoben. Es wurde eine stärkere Berücksichtigung der Eltern gewünscht, was beispielsweise in einer „gesonderten Auflage“ erfolgen könne.

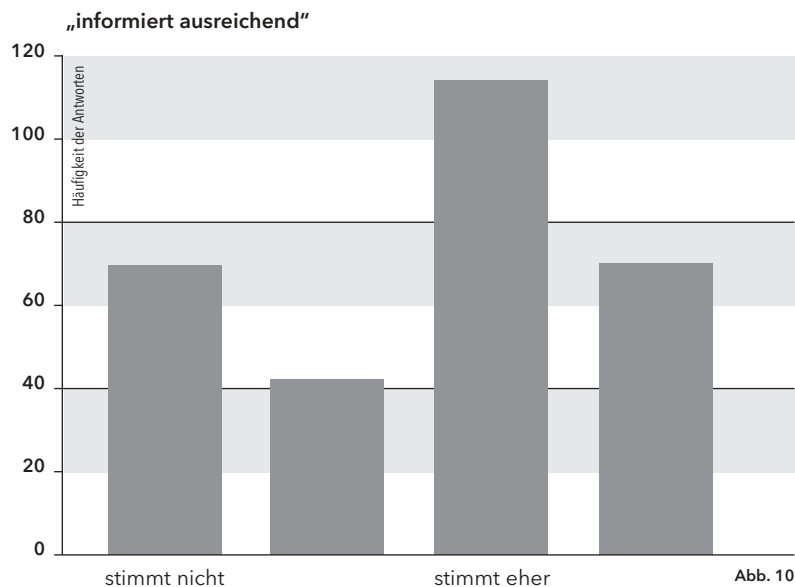
Gruppe 3

Aus den Stellungnahmen der Universitäten, Fachhochschulen und Ausbildungsinstitutionen ging der Wunsch nach einer deutlicheren und detaillierten Zielgruppenorientierung hervor. So sollten sowohl spezifische Ziele für Kindertageseinrichtungen und Grundschulen als auch für die Familienbildungsstätten und die Kindertagespflege formuliert und die „Unterstützung des Elternhauses“ stärker miteinbezogen werden.

Inhalt

Fragebögen

Ein Anteil von 62% der Rückmeldungen stimmte „eher“ bzw. „genau“ mit der Aussage überein, dass der Entwurf ausreichend informiere (Abbildung 10).



In zusätzlichen Anmerkungen wurde einerseits gelobt, dass der Plan „die wichtigsten Aspekte“ erfasse, „alle Bereiche“ anspreche und „für den Vor- und Schulbereich wichtige Ziele“ enthalte, andererseits wurde jedoch auch kritisiert, dass eine Reihe von Themen unberücksichtigt bliebe. Häufig geäußerte Ergänzungs- bzw. Veränderungsvorschläge betrafen eine verbindlichere Formulierung der Trägeraufgaben, eine Altersdifferenzierung der Bildungs- und Erziehungsziele sowie den Wunsch, das „Spiel als Lernform des Kindes“ bzw. „die Bedeutung des Freispiels“ stärker zu thematisieren.

In zahlreichen Rückmeldungen wurde positiv vermerkt, dass der Entwurf von den „Kompetenzen und Ressourcen des Kindes“ und nicht von den Defiziten ausgehe.

Neben den Anmerkungen zum Entwurf wurde eine Reihe konkreter Veränderungsvorschläge zu fast jedem Kapitel geäußert. Die meisten kritischen Anmerkungen bezogen sich auf die im Teil 1 formulierten Grundsätze und Prinzipien, die dem Plan zugrunde liegen und auf das Kapitel „Moderierung von Bildungs- und Erziehungsprozessen“.

Gruppe 1

Als Inhalte, die im Plan noch ergänzt werden sollten, wurde der Aspekt der „Beziehungsqualität“ sowie übereinstimmend mit den qualitativen Antworten der Fragebögen die „Bedeutung des Freispiels“ genannt. Ergänzend wurde zudem eine Differenzierung der Bildungs- und Erziehungsziele nach dem Alter angeregt. Es wurde betont, dass sich das „Lernen an den individuellen Möglichkeiten des Kindes zu orientieren“ habe und „nicht den gesetzten Zeitrastern der Erwachsenen folgen“ solle. Die beschriebenen Aufgaben der Leitung der Einrichtung wurden zum Teil als unvollständig beschrieben. Ein Vorschlag war, die Aufgaben noch um „Alltagstätigkeiten, wie Aufnahme- und Anmeldegespräche, Schriftverkehr mit den Eltern oder Abrechnungen erledigen“ zu ergänzen.

Das dem Entwurf zugrunde liegende Bildungsverständnis „als sozialer Prozess“ sowie „die Schwerpunkte der Bildungs- und Erziehungsziele“ wurden ansprechend und dienlich „als Orientierungshilfe und Diskussionsgrundlage bei der Weiterentwicklung unseres pädagogischen Konzeptes“ beschrieben.

Gegensätzliche Rückmeldungen wurden zur Verbindlichkeit des Entwurfs geäußert. So wurde einerseits gefordert, dass „der Plan bindend bzw. verpflichtend eingesetzt wird, damit gewährleistet ist, dass Rahmenvereinbarungen, Ziele und Inhalte auch tatsächlich von allen gleichermaßen befolgt und umgesetzt werden“. Andererseits wurde die Verbindlichkeit hinterfragt.

Gezielte Rückmeldungen bezogen sich auf die Kapitel „Moderierung und Bewältigung von Übergängen“, „Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit den Eltern“, „Kinder als kreative und fantasievolle Künstler“, „Medien“, „Lernen und lernmethodische Kompetenz“, „Grundlagen und Einführung“, „Mädchen und Jungen“, „Kinder mit verschiedenem sozioökonomischem Hintergrund“ und „Bewegung und Sport“. Die Anmerkungen waren teilweise sehr allgemeiner Natur, wie beispielsweise der Hinweis (zum Kapitel „Mädchen und Jungen“), „dass die Vermittlung eines differenzierten und vielfältigen Bildes von möglichen Rollen von Frauen und Männern in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen schwer fällt.“ Zum Teil wurden sehr detaillierte Veränderungs- und Ergänzungswünsche gemacht, die sich auf unterschiedlichste Aspekte der genannten Kapitel bezogen, wie beispielsweise (im Kapitel „Kinder mit verschiedenem sozioökonomischem Hintergrund“), den Begriff „Konsumkinder“ aufzunehmen oder (im Kapitel „Musik und Tanz“), die „innere Bildungsqualität von Musik“ zu thematisieren.

Gruppe 2

Übereinstimmend mit den Rückmeldungen und Stellungnahmen der anderen Gruppen wurde auch in einer Stellungnahme dieser Gruppe dazu aufgefordert, die Bildungs- und Erziehungsziele nach Alter zu differenzieren. Gleichzeitig wurde aber betont, noch expliziter darauf hinzuweisen, dass der Entwurf „keineswegs als Normierung missverstanden und missbraucht“ werden dürfe. Weitere Ergänzungswünsche waren beispielsweise der „Hinweis auf gesetzliche Grundlagen“ oder nach „ergänzenden Aussagen zu Lehrplänen“.

Die Aussagen zu Menschenbild, Prinzipien und Verständnis von Bildung wurde in den Stellungnahmen dieser Gruppe unterschiedlich bewertet. So bestand zum einen „Konsens mit dem Verständnis von Bildung als sozialer Prozess, an dem sich Kinder und Erwachsene durch gemeinsame Interaktion beteiligen“ bzw. „generelle Zustimmung mit dem im Plan beschriebenen Bild vom Kind“, andererseits wurde eine „Diskrepanz“ zwischen dem Bild des Kindes als „kompetentes Kind“ und dem „in der methodischen Umsetzungspraxis eher defizitärem Kind“ bemängelt. Ein konkreter Veränderungsvorschlag einer Stellungnahme bezog sich darauf, eine klare „Differenzierung“ zwischen „Bildung“ und „Erziehung“ vorzunehmen.

Es wurden klare Aussagen bezüglich der Verbindlichkeit des Entwurfes gewünscht. Mehrheitlich wurde gefordert, dem Plan den Status eines Orientierungsrahmens zuzuweisen. Vereinzelt wurde auch darauf hingewiesen, dass es ohne Verbindlichkeit, „den Personen und Institutionen überlassen bleibt, die Bildungs- und Erziehungsziele umzusetzen“ und der Plan „unter Verbindlichkeitsvoraussetzung eine selbstverständliche Kooperation mit verschiedenen Bildungseinrichtungen zum Wohle des Kindes konstruktiv bestimmen“ würde.

Als problematisch in diesem Zusammenhang wurde fast einstimmig der mögliche Eingriff in die Trägerautonomie gewertet. Dies betreffe vorrangig die Ausführungen in den Kapiteln „Moderierung von Bildungs- und Erziehungsprozessen“ und „Die Schlüsselrolle von Einrichtungsleitung, Trägern, Schulleitung, Fach- und Lehrkräften“.

Zudem ging eine Reihe weiterer unterschiedlicher, positiver wie negativer, Rückmeldungen zu fast allen Kapiteln ein.

Gruppe 3

Als besonders positiv wurde in den Stellungnahmen dieser Gruppe bewertet, dass der Entwurf den Ansatz verfolgt, das Kind und nicht die Institution in den Mittelpunkt zu stellen.

Inhaltlich gelobt wurden die „Klarheit“ und die „wissenschaftliche Fundierung“ des Entwurfs. Einerseits wurde zurückgemeldet, dass der Entwurf alle wichtigen Inhalte abdecke, andererseits wurden unterschiedliche Themenbereiche genannt, die es im Plan noch zu ergänzen gelte. So wurde beispielsweise angeregt, weitere „Erkenntnisse der Neurowissenschaften“ oder „das Lustvolle am Spielerischen und Fantastischen“ zu ergänzen. Mehrheitlich eingefordert wurde auch in dieser Gruppe eine alters- und entwicklungsspezifische Differenzierung der Kompetenzbereiche, um damit „Auskunft darüber zu geben, was Kinder in einem bestimmten Alter können sollen“. Vereinzelt wurde darauf hingewiesen, die individuelle Entwicklungszeit der Kinder zu würdigen. Des Weiteren wurde vorgeschlagen, einen Bezug des Bildungs- und Erziehungsplans zu in Hessen durchgeführten „Reformansätzen“ herzustellen.

Rückmeldungen zum Bildungsverständnis und den Grundannahmen des Entwurfs beinhalteten sowohl die Anregung, Aspekte der „Selbstbildung“ und „Eigenaktivität“ des Kindes zu ergänzen, da diese bislang lediglich „immanent mitgedacht wurden“ als auch die Kritik, dass es sich beim Bild vom Kind um „ein Kind als eine hauptsächlich auf Selbstbestimmung und Selbsttätigkeit angelegte Person“ handele, deren vordringliches Interesse es sei, „sich Wissen anzueignen“. Es wurde vorgeschlagen, diese „holzschnittartige Charakterisierung frühkindlichen Lernens“ um z.B. „eigenaktive konstruktivistische Lern- und Entwicklungsprozesse“ zu ergänzen oder Lernprozesse nicht ausschließlich „kognitivistisch“ zu definieren, um dem „Zusammenhang von intersubjektiven Erfahrungen und Affektentwicklung“ mehr Beachtung zu schenken. Zustimmungen zu den Ausführungen der dem Plan zugrunde liegenden Prinzipien und Grundsätze wurden andererseits damit begründet, dass diese „in sich schlüssig und nachvollziehbar“ seien und „Selbstbestimmtheit und Eigensinnigkeit“ ebenso beschrieben wie „Aufforderungscharakter, der von Pädagogen, anderen Kindern und Räumen ausgeht“.

Im Hinblick auf die Verbindlichkeit des Entwurfs wurde um eine klare Formulierung gebeten.

Rückmeldungen beinhalteten meist sehr detaillierte Veränderungs- oder Ergänzungswünsche zu verschiedenen Themenbereichen. Grundsätzliche Anregungen bezogen sich auf das Kapitel „Religiosität und Werteorientierung“, indem ein stärkerer Einbezug anderer Religionen gewünscht wurde sowie auf das Kapitel „Moderierung von Bildungs- und Erziehungsprozessen“, welches als nicht zu den anderen Kapiteln des Plans „passend“ bewertet und vorrangig wegen der darin verwendeten Begrifflichkeiten kritisiert wurde.

Umsetzung

Kritik zur Praxistauglichkeit des Plans bezog sich in den Rückmeldungen und Stellungnahmen der Anhörung gehäuft auf die im Entwurf nicht enthaltenen Praxisbeispiele bzw. konkreten Hinweise zur Umsetzung des Plans in Form eines „Übersetzungstransfers“ für die einzelnen Lernorte. Im Weiteren wurden die Qualifizierung der Fach- und Lehrkräfte sowie die für die Umsetzung des Entwurfs erforderlichen Rahmenbedingungen ausführlich thematisiert. So wurde beispielsweise darauf verwiesen, dass eine „kostenneutrale Umsetzung“ des Plans nicht durchführbar, sondern eine Verbesserung der finanziellen, zeitlichen und personellen Ressourcen unabdingbar sei.

Zusammenfassung der Ergebnisse

Eine Zusammenfassung aller Ergebnisse ergibt ein sehr vielschichtiges und in vielen Punkten widersprüchliches Bild.

Beim Versuch, aus der großen Fülle an Veränderungs-, Ergänzungs- und Streichungsvorschlägen übereinstimmende häufige Rückmeldungen zu beschreiben, kristallisieren sich folgende Anregungen heraus:

- Ergänzung einer Quellenangabe bzw. eines Literaturverzeichnisses
- Erstellen eines Glossars bzw. Stichwortverzeichnisses
- Bereitstellung einer verständlichen und kurzen Form des Entwurfs für Eltern
- Differenzierung der einzelnen Bildungs- und Erziehungsziele nach dem Alter bzw. nach Institutionen
- Klare Aussagen zur Verbindlichkeit des Planes
- Wunsch nach konkreten Hinweisen für die praktische Umsetzung des Plans
- Thematisieren der Rahmenbedingungen
- Benennung von notwendigen Qualifizierungsmaßnahmen

Häufige, jedoch widersprüchliche Aussagen wurden zu folgenden Punkten geäußert:

- Umfang des Planentwurfes
- Status des Plans als Orientierungsrahmen und die Frage nach der Trägerautonomie vor dem Hintergrund des Entwurfes
- Verwendung des Begriffes „Konsistenz“
- Zu starke Fokussierung auf den Kita-Bereich bzw. auf die Grundschule

Eine Fülle detaillierter Ergänzungs- und Veränderungsvorschläge ging zu den einzelnen Kapiteln ein. Die meisten der, sowohl positiven als auch negativen, Anregungen bezogen sich dabei auf folgende Kapitel des Planentwurfs:

- Moderierung der Bildungs- und Erziehungsprozesse
- Schlüsselrolle von Einrichtungsleitung, Trägern, Schulleitung, Fach- und Lehrkräften
- Aussagen in den Kapiteln im Teil 1 zur Verbindlichkeit sowie zu Grundsätzen und Prinzipien des Planentwurfs

Konsequenz

Die Ergebnisse der Anhörungsphase stellen eine wertvolle Grundlage für die Weiterentwicklung des Bildungs- und Erziehungsplans für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen dar. Aufgrund der vielen unterschiedlichen Rückmeldungen ist eine Einarbeitung und Berücksichtigung aller Anregungen bei Fortschreiben des Entwurfs zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch nicht möglich. Zudem liegen zu vielen Bereichen widersprüchliche Veränderungsvorschläge vor, so dass für eine Überarbeitung dieser Themen zusätzlich die Rückmeldungen der Erprobungsphase herangezogen werden müssen.

Konkret werden die im Rahmen der Anhörungsphase eingegangenen Anregungen bei der Überarbeitung des Plans folgendermaßen berücksichtigt:

- Im Zuge der nächsten Fortschreibung des Bildungs- und Erziehungsplans, bei welcher die wesentlichen Kritikpunkte der Anhörungsphase sowie die Ergebnisse der Erprobungsphase berücksichtigt werden, sollen ein Glossar zur Erklärung der im Plan verwendeten Fremdwörter erstellt sowie entsprechende Quellenangaben ergänzt werden.
- Eine Elternbroschüre wird begleitend zum Entwurf vorgelegt.
- Auf eine Differenzierung der Bildungs- und Erziehungsziele nach dem Alter oder den einzelnen Institutionen wird verzichtet, um der Praxis mehr Freiheit bei der Anwendung des Planes zu geben und die Verwendung der genannten Bildungs- und Erziehungsziele im Sinne einer „Checkliste“ zu verhindern. Zudem haben Erfahrungen aus der Erprobungsphase des bayerischen Bildungs- und Erziehungsplanes gezeigt, dass die Praxis eine Einteilung der Bildungs- und Erziehungsziele in Altersbereiche als „blockierend“ erlebte.

- Aufgrund der teilweise widersprüchlichen Rückmeldungen zum Status des Entwurfs als Orientierungsrahmen sollen zur endgültigen Klärung seiner Verbindlichkeit zusätzlich die Erfahrungen aus der Erprobungsphase genutzt werden. Die Ausführungen dazu werden im vorgelegten Entwurf für die Erprobungsphase entsprechend gekennzeichnet und bei der nächsten Fortschreibung des Entwurfs konkretisiert.
- Die Erprobungsphase des Bildungs- und Erziehungsplanes zielt unter anderem darauf ab, konkrete Anregungen und Hinweise zur Umsetzung des Plans in die Praxis zu sammeln. Die in der Erprobungsphase gewonnenen Praxisbeispiele bzw. Projektbeschreibungen der Modelleinrichtungen werden der Fachwelt zur Verfügung gestellt.
- Im Zuge der Datenerhebung der wissenschaftlichen Begleitung werden die bestehenden Rahmenbedingungen der Einrichtungen sowie auch der Wunsch nach entsprechenden Unterstützungsangeboten für die Umsetzung des Plans (z.B. Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen) detailliert erhoben.
- Konkrete Ergänzungsvorschläge, Änderungsanregungen einzelner Formulierungen oder Ausführungen bestimmte Kapitel betreffend werden bei der nächsten Überarbeitung des Plans berücksichtigt. Davon vorrangig betroffen ist das Kapitel „Moderierung von Bildungs- und Erziehungsprozessen“, weshalb bereits beim vorliegenden Entwurf auf eine nachfolgende Überarbeitung dieses Kapitels hingewiesen wird.

Abschließend sei allen an der Anhörungsphase Beteiligten für ihr Engagement und ihre Beteiligung an der Weiterentwicklung des Bildungs- und Erziehungsplans für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen herzlichst gedankt.



Karin Wolff
Hessische Kultusministerin



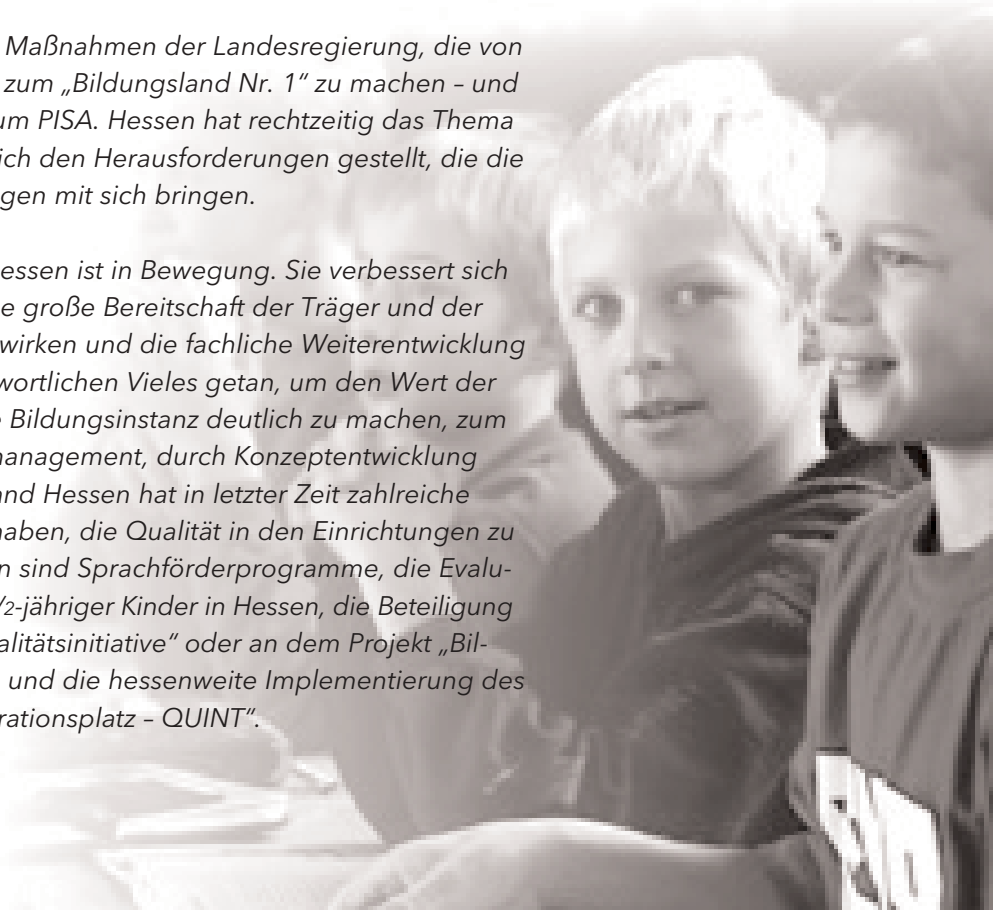
Silke Lautenschläger
Hessische Sozialministerin

Vorwort

*Liebe Leserin, lieber Leser,
das Thema „Bildung von Anfang an“ ist eines der herausragenden Themen unserer Zeit. Jedes Kind hat ein Recht auf optimale Förderung seiner Entwicklung. Bildung muss vom Kind her gedacht werden. Lernen hat sich an den individuellen Möglichkeiten des Kindes zu orientieren und nicht gesetzten Zeitrastern der Erwachsenen zu folgen. Die Vorlage des ersten Entwurfes eines Hessischen Bildungs- und Erziehungsplans, der nun in die Anhörung und dann in die Erprobung gehen wird, ist als Meilenstein auf dem Weg zu sehen, diesen Anspruch einzulösen. Der Bildungs- und Erziehungsplan ist ein Kernelement moderner Bildungspolitik, ein zentraler Baustein für die Ausgestaltung des Bildungslandes Hessen.*

Dieser Plan reiht sich ein in vielfältige Maßnahmen der Landesregierung, die von der Zielsetzung geprägt sind, Hessen zum „Bildungsland Nr. 1“ zu machen - und dies nicht erst seit den Diskussionen um PISA. Hessen hat rechtzeitig das Thema „Frühe Bildung“ aufgenommen und sich den Herausforderungen gestellt, die die gesamtgesellschaftlichen Veränderungen mit sich bringen.

Die Kindertagesstättenlandschaft in Hessen ist in Bewegung. Sie verbessert sich qualitativ, nicht zuletzt auch durch eine große Bereitschaft der Träger und der Fachpraxis, an Modellprojekten mitzuwirken und die fachliche Weiterentwicklung zu befördern. Es wird von den Verantwortlichen Vieles getan, um den Wert der Einrichtungen als erste außerfamiliäre Bildungsinstanz deutlich zu machen, zum Beispiel durch ein eigenes Qualitätsmanagement, durch Konzeptentwicklung oder Fortbildungsprogramme. Das Land Hessen hat in letzter Zeit zahlreiche Maßnahmen gefördert, die zum Ziel haben, die Qualität in den Einrichtungen zu sichern und auszubauen. Zu erwähnen sind Sprachförderprogramme, die Evaluation der Sprachentwicklung 4- bis 4 1/2-jähriger Kinder in Hessen, die Beteiligung an der bundesweiten „Nationalen Qualitätsinitiative“ oder an dem Projekt „Bildungs- und Lerngeschichten“ des DJI und die hessenweite Implementierung des Projektes „Qualitätsentwicklung Integrationsplatz - QUINT“.



*Auszug aus der
Verfassung des
Landes Hessen*

V. ERZIEHUNG UND SCHULE

Artikel 55

[Erziehung als Elternrecht]

Die Erziehung der Jugend zu Gemeinsinn und zu leiblicher, geistiger und seelischer Tüchtigkeit ist Recht und Pflicht der Eltern. Dieses Recht kann nur durch Richterspruch nach Maßgabe der Gesetze entzogen werden.

Artikel 56

[Grundsätze der Bildung und Erziehung, Gemeinschaftsschule, Mitbestimmung der Eltern, Toleranzangebot]

(3) Grundsatz eines jeden Unterrichts muß die Duldsamkeit sein. Der Lehrer hat in jedem Fach auf die religiösen und weltanschaulichen Empfindungen aller Schüler Rücksicht zu nehmen und die religiösen und weltanschaulichen Auffassungen sachlich darzulegen.

(4) Ziel der Erziehung ist, den jungen Menschen zur sittlichen Persönlichkeit zu bilden, seine berufliche Tüchtigkeit und die politische Verantwortung vorzubereiten zum selbstständigen und verantwortlichen Dienst am Volk und der Menschheit durch Ehrfurcht und Nächstenliebe, Achtung und Duldsamkeit, Rechtlichkeit und Wahrhaftigkeit.

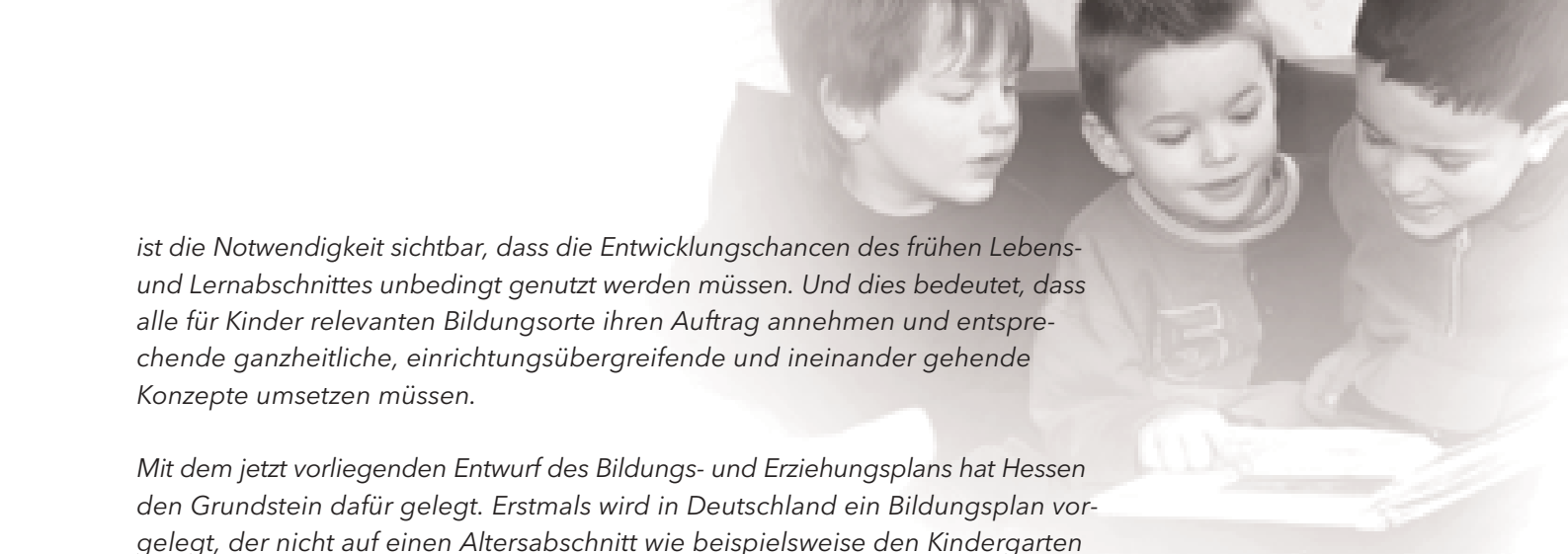
Ein grundlegendes Ziel dieser Maßnahmen ist es, Kinder früher, nachhaltiger, individueller und intensiver zu fördern, um ihnen kontinuierlich optimale Entwicklungschancen zu ermöglichen. Dies stellt insbesondere für die Gestaltung des Übergangs in die Grundschule eine besondere Herausforderung dar. Für diesen ergeben sich durch die in Hessen auf den Weg gebrachte Flexibilisierung des Schulanfangs neue Möglichkeiten.

Eine noch gezieltere Förderung vor Schulbeginn wird außerdem durch die Vorverlegung der Schulanmeldung und die Vorlaufkurse zur Verbesserung der Sprachkompetenz erreicht. Die Deutsch-Vorlaufkurse haben nicht nur für das einzelne Kind einen Kompetenzzuwachs zur Folge, sondern sie haben auch die vorhandenen Formen der Kooperation zwischen Schule und Kindergarten verstärkt.

Bereits 2002 hat sich die Kommission „Frühe Förderung“ in Hessen mit Maßnahmen zur Qualitätssteigerung im Bereich früher Förderung von Kindern im Kindergarten und in der Grundschule beschäftigt. Im gleichen Jahr hat das Land, diese Ergebnisse aufgreifend, einen Bildungskongress „Frühe Jahre Bildungsjahre“ veranstaltet, der in der Öffentlichkeit auf eine große Resonanz stieß.

Gerade vor dem Hintergrund neuerer Erkenntnisse der Neurowissenschaften, der Bildungsforschung und der Entwicklungspsychologie, die die zentrale Bedeutung der frühen Kindheit für das lebensbegleitende Lernen herausstellen,





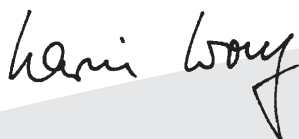
ist die Notwendigkeit sichtbar, dass die Entwicklungschancen des frühen Lebens- und Lernabschnittes unbedingt genutzt werden müssen. Und dies bedeutet, dass alle für Kinder relevanten Bildungsorte ihren Auftrag annehmen und entsprechende ganzheitliche, einrichtungübergreifende und ineinander gehende Konzepte umsetzen müssen.

Mit dem jetzt vorliegenden Entwurf des Bildungs- und Erziehungsplans hat Hessen den Grundstein dafür gelegt. Erstmals wird in Deutschland ein Bildungsplan vorgelegt, der nicht auf einen Altersabschnitt wie beispielsweise den Kindergarten beschränkt ist, sondern die gesamte kindliche Entwicklung zwischen dem ersten und dem zehnten Lebensjahr umfasst. Insbesondere Kindertageseinrichtungen und Schulen sollen damit zu einem aufeinander aufbauenden Bildungssystem zusammengeführt werden. Bildung im Elementar- und Primarbereich ist ein vielschichtiger sozialer Prozess und fordert eine aktive Beteiligung des Kindes, der Eltern sowie der Fach- und Lehrkräfte. Die Eltern sind in diesem Prozess nicht außen vor, sondern mitten drin. Der Erziehungsauftrag des Artikel 55 der Verfassung des Landes Hessen erscheint in den Tagen des gesellschaftlichen Wandels in besonderem, ja hochaktuellem Licht: „Die Erziehung der Jugend zu Gemeinsinn und zu leiblicher, geistiger und seelischer Tüchtigkeit ist Recht und Pflicht der Eltern.“ Daher richtet sich der Hessische Bildungs- und Erziehungsplan nicht nur an die Bildungsinstitutionen, sondern er will auch den Familien und den Tagespflegepersonen als Orientierung dienen.

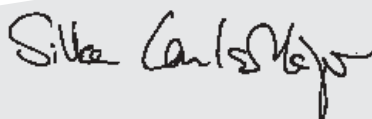
Basis für die Entwicklung des Bildungs- und Erziehungsplans ist ein zwischen Hessen und Bayern abgeschlossener Kooperationsvertrag, der es beiden Ländern ermöglicht, ihre Arbeitsergebnisse zu nutzen, die Erkenntnisse zu bündeln und Synergieeffekte umzusetzen.

Für die Entwicklung des Planes konnte das Staatsinstitut für Frühpädagogik München, unter der Leitung von Herrn Professor Dr. Dr. Dr. Wassilios E. Fthenakis, gewonnen werden. Eine Fachkommission mit Expertinnen und Experten aus verschiedenen Bereichen hat die Erarbeitung des Entwurfes in Hessen mitbegeleitet. Dies erforderte von allen Beteiligten ein hohes Engagement und die Bereitschaft, sich auf diesen offenen Prozess einzulassen. Dafür möchten wir allen herzlich danken. Es geht jedoch weiter: Die öffentliche Diskussion wird sich nun in der konkreten Erprobung an einzelnen Bildungsstandorten fortsetzen. Die Praxistauglichkeit wird geprüft, der Plan muss mit Leben gefüllt werden – hier sind alle an der Erprobung beteiligten Einrichtungen gefordert.

Lassen Sie sich mit viel Kreativität, Freude und Neugier auf die Erprobung der Bildungsziele ein und gestalten Sie die Weiterentwicklung des Hessischen Bildungs- und Erziehungsplans aktiv mit uns.



Karin Wolff
Hessische Kultusministerin



Silke Lautenschläger
Hessische Sozialministerin

Einleitung



Professor Dr. Dr. Dr. W. Fthenakis

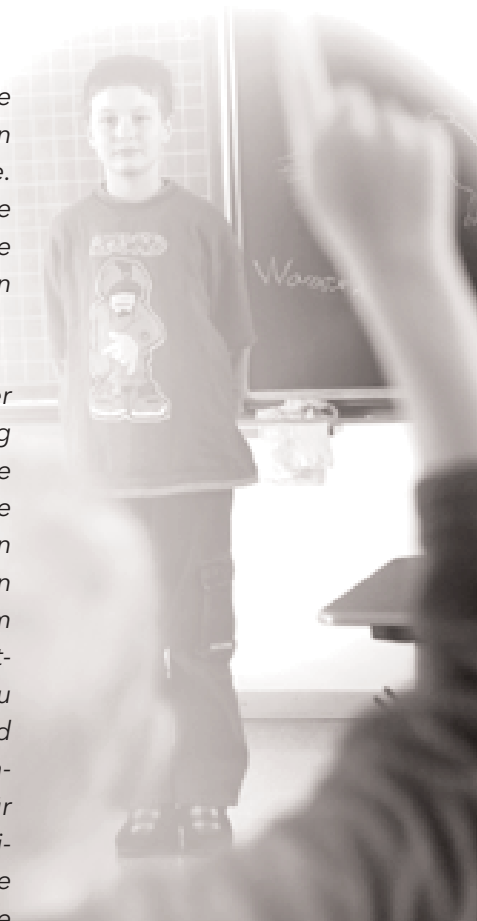
Nationale wie internationale Debatten über eine Neubewertung früher Bildung, die u. a. durch Ergebnisse der entwicklungspsychologischen, neurowissenschaftlichen und der erziehungswissenschaftlichen Forschung ausgelöst wurden, haben in den zurückliegenden Jahren dazu geführt, der kindlichen Entwicklung und Bildung in den ersten zehn Jahren (erneut) verstärkte Aufmerksamkeit zu widmen. In den neunziger Jahren hat sich auch auf der politischen Ebene die Erkenntnis durchgesetzt, wonach Bildung des Kindes bereits unmittelbar nach der Geburt beginnt und auf die Stärkung kindlicher Entwicklung, kindlicher Metakompetenzen und der Moderierung von Lernprozessen abzielt. Zugleich wurde Bildung neu konzeptualisiert: Bildung wird nunmehr als sozialer Prozess definiert, an dessen Gestaltung sich neben Fach- und Lehrkräften auch Kinder, deren Eltern und andere Erwachsene aktiv beteiligen. Sie vollzieht sich als Ko- und Sinn-Konstruktionsprozess, der zudem kontextuell eingebettet ist. Ein solches Verständnis von Bildung führt nicht nur zu veränderten Bildungsinhalten und Vermittlungsmethoden, es wirft zugleich die Frage nach der Organisation des Bildungsvorgangs auf. Wenn nicht mehr die Institution, sondern das Kind, dessen Entwicklung und Bildung im Mittelpunkt stehen, dann sind historisch unterschiedlich entwickelte Bildungsinstitutionen wie Tageseinrichtung und Grundschule in ihrer Beziehung zueinander sowie auch dahingehend zu hinterfragen, ob sie den Anforderungen moderner Bildung gerecht werden. Vor dem Hintergrund des politischen Anspruchs, jedem Kind, von Anfang an, optimale Entwicklungs- und Lernchancen zu bieten, erhalten solche Fragen neben der fachlichen auch politische Aktualität.

Das Land Hessen hat auf solche Entwicklungen mit der Erarbeitung eines Institutionen übergreifenden Bildungs- und Erziehungsplans reagiert, der den Orientierungsrahmen für die Bildung und Erziehung von Kindern von der Geburt bis zum Ende der Grundschulzeit bieten soll. Damit geht Hessen als erstes Bundesland einen Weg, der bisherige Grenzen bei der Entwicklung von Bildungsplänen und der Organisation des Bildungsvorgangs in mehrfacher Sicht überwindet: Hessen legt einen Bildungs- und Erziehungsplan von hoher Konsistenz in den Bildungszielen, den Inhalten und im Bildungsvorgang vor, der Angebote der Jugendhilfe mit Bildungsangeboten verbindet und alle Lernorte mit einbezieht, in denen Bildung und Erziehung von Kindern stattfindet. Das Verhältnis zwischen Familie und Bildungsinstitution wird im Sinne einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft definiert. Dadurch, dass der Bildungs- und Erziehungsplan auf die Stärkung kindlicher Entwicklung und auf die Moderierung kindlicher Lernprozesse fokussiert, tritt das Kind und nicht allein die Institution in den Mittelpunkt. Kindertageseinrichtung und Grundschule werden aufgefordert, die gleichen Grundsätze und Prinzipien anzuwenden, wenn es um Bildung und Erziehung von Kindern geht. Somit wird die bisherige Auffassung zurückgewiesen, der zufolge die Tageseinrichtungen und die Grundschulen unterschiedlichen bildungstheoretischen und -philosophischen Grundsätzen folgen sollten. Die Kontinuität in den Bildungszielen wird erreicht durch die Konzentration auf individuumszentrierte Kompetenzen und Ressourcen sowie auf solche Kompetenzen, die ein verantwort-

tungsvolles Handeln im sozialen Kontext ermöglichen. Es sind demnach dieselben Kompetenzen, die auf unterschiedlichen Entwicklungsniveaus und in unterschiedlichen Lernorten zum Gegenstand von Bildung werden. Die Stärkung lernmethodischer Kompetenz sowie die Entwicklung von Reorganisationskompetenz, die Kinder befähigt, mit Veränderungen bzw. mit Risikosituationen angemessen umzugehen, sind zentrale Aufgaben sowohl der Tageseinrichtungen als auch der Grundschulen. Neu im Hessischen Bildungsplan ist auch die Orientierung von Bildungsinhalten an fünf Bildungsdimensionen sowie die Moderierung von Lernprozessen. Die Gestaltung von Lernprozessen erfährt eine Kontinuität vom Kindergarten in die Grundschule hinein. Die Fach- und Lehrkräfte werden verpflichtet, Kontinuität im Bildungsverlauf auf der prozessualen Ebene herzustellen. Dadurch wird eine Konsistenz der prozessualen, und nicht wie bislang (nur) auf der strukturellorganisatorischen Ebene erreicht. Schließlich ist dieser Plan das Ergebnis eines Verständigungsprozesses, der im Rahmen der für die Erstellung des Bildungs- und Erziehungsplanes eigens einberufenen Fachkommission mit Vertretern der Politik, der Wissenschaft, der Praxis, der Eltern, der Wirtschaft, der Ausbildungsstätten sowie der kommunalen und freien Träger.

Der vorgelegte Entwurf des Hessischen Bildungs- und Erziehungsplans stellt die erste Station seiner Entwicklung dar. Ihm folgt eine Anhörungsphase mit Vertretern aus dem schulischen, vorschulischen sowie aus dem Bereich der sozialen Dienste. Der breiten Öffentlichkeit wird durch die Einstellung des Planes ins Internet die Möglichkeit gegeben, sich dazu zu äußern. Anschließend geht die revidierte Fassung in die Erprobungsphase. Dadurch wirken Fach- und Lehrkräfte vor Ort an der Weiterentwicklung des Planes aktiv mit.

Als Vorsitzender der Fachkommission und der Steuerungsgruppe sowie als Leiter des Projektes habe ich in den zurückliegenden Monaten sehr viel Unterstützung erfahren. Mein Dank gilt beiden Ministerinnen, Frau Karin Wolff und Frau Silke Lautenschläger, für ihr Vertrauen und für die Aufgeschlossenheit, mit der sie die Entwicklung des Bildungs- und Erziehungsplans begleitet haben. Zudem den Mitgliedern der Steuerungsgruppe, die die fachliche Verantwortung zu tragen haben und den Mitgliedern der Fachkommission, die beratend, mit großem Engagement und in äußerst konstruktiver Art und Weise die bisherige Arbeit mitgestaltet haben. Meinen Mitarbeiterinnen, Frau Dr. Dagmar Berwanger und Frau Eva Reichert-Garschhammer, gilt mein besonderer Dank. Ohne ihren Einsatz und ihre fachliche Kompetenz hätte dieser Plan nicht zu dem entwickelt werden können, was er heute ist. Schließlich haben viele Mitarbeiter des Staatsinstituts für Frühpädagogik fachlich die Entwicklung des Bildungs- und Erziehungsplans bereichert. Ihnen allen spreche ich meinen aufrichtigen Dank aus. Möge die Praxis, die den Hessischen Bildungs- und Erziehungsplan bald bekommen wird, darin eine nützliche Ausgangsgrundlage finden, um den Ko-Konstruktionsprozess produktiv voran zu bringen. Dieser vorgelegte erste Entwurf ist zugleich als Einladung an alle zu verstehen, die sich berufen fühlen, ihren Beitrag an der weiteren Entwicklung dieses Bildungs- und Erziehungsplans zu leisten.



1 Grundlagen und Einführung

Notwendigkeit eines (neuen) Bildungs- und Erziehungsplans

Kinder haben ein Recht auf Bildung von Anfang an. Hessen trägt mit dem Bildungs- und Erziehungsplan diesem Recht des Kindes bestmöglich Rechnung, indem den Bildungsbedürfnissen der Kinder ein zentraler Stellenwert eingeräumt wird.



Tiefgreifende gesellschaftliche und familiale Veränderungen und daraus resultierende Herausforderungen veranlassen Hessen, neue, zukunftsweisende Bildungskonzepte zu entwickeln. Dabei sind insbesondere folgende Veränderungen zu berücksichtigen:

- **Gesellschaftlicher Wandel**

Die Welt, auf die hin wir unsere Kinder bilden und erziehen, unterliegt einem permanenten Wandel. Die gegenwärtige Entwicklung ist weit mehr als nur ein Übergang von der Industrie- zur Wissensgesellschaft. Sie betrifft die Art und Weise, wie wir unsere Welt wahrnehmen und interpretieren. Kinder wachsen heute in einer kulturell vielfältigen, sozial komplexen, hoch technisierten Welt auf, die individuelle Freiheit zum hohen Gut erhebt, räumliche und zeitliche Besonderheiten anerkennt und die Orientierung in starkem Maße zur individuellen Herausforderung werden lässt.

- **Demographischer Wandel**

Geburtenrückgang und Überalterung der Gesellschaft sind eine fortschreitende Entwicklung in vielen Staaten der westlichen Welt. Sie verändern das Geschlechter- und Generationenverhältnis. Sie fordern auch die Bildungssysteme heraus, die Begegnung, den Dialog und das Miteinander der Generationen bewusst und gezielt zu gestalten. Insofern hat Bildung heute einen zentralen Beitrag zum Zusammenhalt zwischen den Generationen zu leisten.

- **Überwindung nationaler Curricula**

Bisherige Bildungskonzepte und -pläne waren bislang primär auf die engen Grenzen einer Nation ausgerichtet. Mit der EU-Erweiterung, der Globalisierung der Wirtschaft und dem Anstieg internationaler Mobilität benötigen Kinder heute, neben ihrer sozialen und kulturellen Einbettung, auch interkulturelle und Fremdsprachenkompetenz.

- **Veränderte Anforderungen der Wirtschafts- und Arbeitswelt**

Wirtschafts- und Arbeitswelt sind einem permanenten Wandel unterworfen, aus denen veränderte Anforderungen an den Einzelnen und an das Bildungssystem resultieren. Anspruchsvoller gewordene Aufgaben verlangen ein hohes Maß an Konzentrationsfähigkeit, logisch-analytischem Denken, Problemlöse- und Orientierungsfähigkeiten in komplexen Zusammenhängen. Eine veränderte dezentrale Arbeitsorganisation bedarf der Teamarbeit und Kommunikationsfähigkeit über rein fachbezogene Angelegenheiten hinaus. Es werden zunehmend Eigeninitiative, Lernbereitschaft, Verantwortungsübernahme, Kreativität und Innovationsfreude erwartet. Gefragt sind nicht nur Wissenserwerb, sondern darüber hinaus Lern- und andere Metakompetenzen.

- **Kontext, in dem Kinder aufwachsen** Es erweist sich zunehmend als erforderlich, sensibler als bisher den kulturellen, ethnischen und sozialen Hintergrund der Kinder zu reflektieren. Es werden Bildungskonzepte erforderlich, die auf soziale Phänomene wie Armut, soziale Ausgrenzung, Migration und Mobilität angemessen eingehen. Viele Problemstellungen, die in den Bildungsinstitutionen zu bewältigen sind, stellen kontextuelle Herausforderungen an das Bildungssystem dar, die bislang nur unzureichend reflektiert wurden, sich jedoch für die Bildung des Einzelnen und für die Effizienz eines Bildungssystems von grundsätzlicher Bedeutung erweisen.





- **Diskontinuitäten in der kindlichen Biographie und familiale Wandlungsprozesse**

Der sich seit einiger Zeit vollziehende Wandel von Familienstrukturen (z.B. Ein-Eltern-Familien) und Beziehungen, die zunehmend diskontinuierlich verlaufenden Familienbiographien (z.B. Trennung, Scheidung, Wiederheirat), von denen immer mehr Kinder betroffen sind, richten neue Erwartungen an das Bildungssystem, Kindern die Kompetenz zur Bewältigung von Übergängen und Veränderungen zu vermitteln.

Eine Fülle neuer Forschungsbefunde (z.B. Neurowissenschaft, Entwicklungspsychologie, Kindheits- und Familienforschung), internationale Bildungsstudien (Schülerleistungsvergleiche TIMSS, PISA, IGLU; OECD-Studien: Starting Strong, Bildung auf einen Blick), die Kinderrechtsbewegung, die seit Verabschieden der UN-Kinderrechtskonvention im Jahr 1989 weltweit Verbreitung findet, sowie international herausragende Reformen im Elementar- und Primarbereich haben Diskussionen auf zwei Ebenen ausgelöst:

Auf politischer Ebene geht es um eine Neubewertung des Stellenwerts früher Bildung im Bildungssystem sowie um eine Neuordnung des Bildungsverlaufs. Allen Kindern frühzeitig bestmögliche Bildungserfahrungen und -chancen zu bieten, zählt heute zu den Hauptaufgaben verantwortungsvoller Bildungspolitik.

- **Die Entwicklung curricularer Ansätze**

Inhalte und Qualität der Bildungs- und Erziehungsarbeit können nicht der Beliebigkeit überlassen werden. Bildungspolitisch wird mit einer Neubewertung des Stellenwerts früher Bildung im Bildungsverlauf sowie mit der Entwicklung und Umsetzung eines Bildungs- und Erziehungsplans als Instrument zur Sicherung der qualitativen Bildung in allen Einrichtungen und Grundschulen reagiert. Auf diese Weise wird das Ziel verfolgt, mittels Bildung kindliches Lernen zu begleiten und dieses in den Dienst der Stärkung kindlicher Entwicklung zu stellen.

- **Neuordnung des Bildungsverlaufs**

Auf dem Weg des lebenslangen Lernens ist nach der Familie der Elementarbereich die zweite und die Grundschule die dritte Station. Bildung auch schon im vorschulischen Alter wird heute als Aufgabe gesehen, die Eltern, Staat, Wirtschaft und Gesellschaft gemeinsam fordert und verpflichtet. International zeigen sich jene Bildungssysteme als zukunftsweisend und volkswirtschaftlich ertragreich, die von unten her aufgebaut und im Stufenverlauf miteinander verzahnt und aufeinander abgestimmt sind. Sie verlangen, den im Zuge des Übergangs zur Wissensgesellschaft unausweichlichen Bildungs-



reformprozess am Fundament anzusetzen. Bildung in den ersten zehn Lebensjahren ist erfolgreich und nachhaltig, wenn Elementar- und Primarbereich auf der gleichen bildungstheoretischen und -philosophischen Grundlage aufbauen, die Bildungsprozesse in der vorschulischen Kindertageseinrichtung und in der Grundschule entwicklungsangemessen und kontinuierlich gestalten, die vertikale Organisation des Bildungsverlaufs neu ordnen, das Bildungskonzept fortentwickeln und eine stärkere Integration von Jugendhilfeangeboten mit den Bildungsangeboten anstrebt. Hessen folgt der Auffassung, dass es viel sinnvoller ist, frühzeitig grundlegende Bildungsprozesse zu stärken.

Auf fachlicher Ebene geht es um die Neukonzeption von Bildungsprozessen bei Erweiterung der Themenschwerpunkte und Neukonzeption von Übergängen. Neuere Ergebnisse aus unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen legen nahe, die Gestaltung von Bildungskonzepten und -plänen grundlegend zu reformieren.

Der Hessische Bildungs- und Erziehungsplan setzt die Entwicklungen in der vorschulischen und schulischen Bildungspolitik in Hessen konsequent fort. Er baut auf einer Vielzahl wissenschaftlicher Bildungsprojekte und bildungspolitischer Maßnahmen in Hessen auf.



Grundsätze und Prinzipien, die diesem Plan zugrunde liegen

Die Grundsätze und Prinzipien, die dem Hessischen Bildungs- und Erziehungsplan zugrunde liegen, bilden die gemeinsame Grundlage für die vorschulische Kindertageseinrichtung und die Grundschule. Darüber hinaus gelten sie für alle weiteren Orte, in denen Bildungs- und Erziehungsprozesse für Kinder von Geburt an bis zum Ende der Grundschulzeit stattfinden. Sie stellen somit den Orientierungs- und Bezugsrahmen für das pädagogische Handeln aller Beteiligten dar.

Das Bild vom Kind

Die entwicklungspsychologische wie auch die neurowissenschaftliche Forschungsarbeiten belegen, dass das Neugeborene als „kompetenter Säugling“ zur Welt kommt. Ausgestattet mit weitgehend funktionierenden Sinnesorganen ist es auf Kommunikation, Interaktion und damit auf den Dialog mit Erwachsenen vorbereitet. Bereits unmittelbar nach der Geburt beginnt der Säugling seine Umwelt zu erkunden, er tritt in Austausch mit seiner sozialen Umwelt und beginnt selbst einen aktiven Beitrag zur Aneignung seiner Umwelt zu leisten.

Von Anfang an äußern Kinder ihre Bedürfnisse, gestalten ihre Bildung und Entwicklung aktiv mit und übernehmen dabei entwicklungsangemessen Verantwortung, denn der Mensch ist auf Selbstbestimmung und Selbsttätigkeit hin angelegt. Bereits sehr kleine Kinder sind eher aktive Mitgestalter ihres Verstehens als passive Teilhaber an Umweltereignissen. Kinder haben von Natur aus viele Stärken und Ressourcen und zugleich ist jedes Kind anders. Kinder wollen von sich aus lernen. Ihr Lerneifer, ihr Wissensdurst und ihre Lernfähigkeit sind bemerkenswert groß. Mit zunehmendem Alter und Wissenserwerb werden sie zu Experten, deren Weltverständnis in Einzelbereichen dem der Erwachsenen ähnelt. In ihrem Tun und Fragenstellen sind Kinder höchst kreative Erfinder, Künstler, Physiker, Mathematiker, Historiker und Philosophen. Sie wollen im Dialog mit anderen an allen Weltvorgängen teilnehmen, um ihr Weltverständnis sukzessiv zu erweitern.



Kindliche Entwicklung erweist sich aus heutiger Sicht als ein komplexes und individuell verschieden verlaufendes Geschehen. Jedes Kind bietet ein Spektrum einzigartiger Besonderheiten durch sein Temperament, seine Begabungen, Bedingungen des Aufwachsens und seine Eigenaktivitäten. Es hat sein eigenes Tempo, kann sich in einem Bereich schneller entwickeln als in einem anderen.

Kinder haben Rechte. Sie haben insbesondere ein Recht auf bestmögliche Bildung von Anfang an; ihre Persönlichkeit, Begabung und geistig körperlichen Fähigkeiten voll zur Entfaltung zu bringen, ist oberstes Ziel ihrer Bildung. Kinder haben ein Recht auf umfassende Mitsprache und Mitgestaltung an allen Entscheidungen, die sie betreffen.

Kinder lernen von Geburt an. Lernen und Entwicklung gehen zusammen, ohne Lernen findet keine Entwicklung statt. Zur Entfaltung ihres reichen Lern- und Entwicklungspotenzials sind Kinder auf ihre Umwelt angewiesen. Bildung im Kindesalter gestaltet sich als sozialer Prozess, an dem sich Kinder und Erwachsene aktiv beteiligen. Nur in gemeinsamer Interaktion, im sozialen Dialog und im ko-konstruktiven Prozess findet Bildung, nicht zuletzt als Sinnkonstruktion, statt. So verstanden sind Bildungsprozesse eingebettet in den sozialen und kulturellen Kontext, in dem sie jeweils stattfinden und den die beteiligten Kinder und Erwachsenen einbringen. Entwicklung folgt damit nicht nur dem biologischen Reifungs- und Wachstumsprozess in den körperlichen und mentalen Strukturen (natürliche Entwicklungslinie). Auch der Kulturkreis, in den das Kind hineingebo- ren wird, und die von ihm hervorgebrachten Werkzeuge (z.B. Sprache, Schrift, Zahlen, Medien) und sozialen Praktiken sind von Anfang in die Entwicklung einbezogen und treiben diese voran (kulturelle Entwicklungslinie). Normen und Werte beeinflussen und gestalten kindliche Entwicklung mit. Im Hessischen Bildungs- und Erziehungsplan wird in hohem Maße berücksichtigt, dass Kinder in einer Umgebung aufwachsen, die durch das abendländische, humanistische und christliche Welt- und Menschenbild geprägt ist. Es wird ebenso berücksichtigt, dass Familien und Kinder mit einem unterschiedlichen kulturellen und religiösen Hintergrund am Bildungsgeschehen beteiligt sind. Ihnen wird mit hohem Respekt und Anerkennung begegnet. Solche Unterschiede sind als Chance und Bereicherung zu betrachten. Sie werden genutzt, um allen mehr Lernerfahrungen zu bieten und höhere gemeinsame Lerngewinne zu erzielen.

Dieser Bildungsansatz, Bildung als sozialen Prozess eingebettet in den jeweiligen Kontext zu verstehen, wirkt sich auf die Bildungsinhalte und deren Vermittlungsformen aus. Er erweitert zugleich die Zielsetzung, die mit dem Bildungsplan verfolgt wird: Neben der Stärkung individueller Autonomie wird auch die Mitgestaltung der sozialen und kulturellen Umgebung und die entwicklungsangemessene Übernahme von Mitverantwortung betont.

Das Verständnis von Bildung





In ihren Zielen und Inhalten folgt Bildung heute einem weiten, ganzheitlichen Verständnis, das Erziehung mit umfasst. Die Dimensionen dieses ganzheitlichen Bildungsverständnisses sind:

- **Persönliche Dimension**

Welche Stärken bzw. Kompetenzen und Ressourcen des Kindes sind zu stärken und aufzubauen, die ihm eine positive Persönlichkeitsentwicklung und hohe Lebensqualität garantieren?

- **Interaktionale Dimension**

Bildung findet vorwiegend in Interaktion mit anderen Kindern und Erwachsenen statt, wie auch in Auseinandersetzung mit der sozialen, kulturellen und Sachumwelt. Bildung fokussiert demnach auf Interaktionen und vermittelt auf diese Weise dem Kind die Kompetenz, diesen Prozess mitzugestalten und mitzuverantworten.

- **Kulturelle Dimension**

Welche gesellschaftlichen Werte sollen Kinder als eigene Wertvorstellungen verinnerlichen, um ein positives, produktives Zusammenleben in einer interkulturellen Gemeinschaft zu sichern?

- **Wissensdimension**

Was sollen Kinder wissen, um sich in einer Wissensgesellschaft zurechtzufinden, ihre Lebensaufgaben kompetent und im sozialen Austausch zu bewältigen?

- **Partizipatorische Dimension**

Welche Gelegenheiten brauchen Kinder, um Entscheidungsfähigkeit, Mitgestaltung und Verantwortungsübernahme einüben zu können?

Daraus ergibt sich ein neues, breites Verständnis von Allgemeinbildung. Es stellt die Entwicklung von Basiskompetenzen und Werthaltungen in den Mittelpunkt und verknüpft diese mit dem Erwerb von inhaltlichem Basiswissen. Kompetenzen werden wichtiger als das sich rasch verändernde Fach- und Spezialwissen. Basiskompetenzen und Werthaltungen geben dem Kind Orientierung, sie befähigen es zum produktiven Umgang mit Komplexität, Vielfalt und Wandel, zur

Selbstorganisation und sozialen Mitgestaltung sowie zur Offenheit für andere Kulturen und Lebensentwürfe. Ein breit gefächertes Basiswissen bietet Orientierung in der Informations- und Wissensfülle und ermöglicht es, über Disziplinen hinweg zu kommunizieren und sich jederzeit Fach- und Spezialwissen anzueignen. Die Möglichkeiten der Beteiligung, die Erwachsene Kindern bei Entscheidungs- und Handlungsprozessen einräumen, beeinflussen die Entwicklung positiver Haltungen zum Leben und Lernen nachhaltig.

Kinder erwerben Kompetenzen, Werthaltungen und Wissen an vielen Bildungs-orten. Damit sind alle Orte, an denen die Bildung und Erziehung der Kinder geschieht, im Blickfeld:

- **Informelle Bildungsorte**

Alle Lernformen im Lebensalltag der Kinder außerhalb organisierter und formalisierter Lernformen (z.B. Familie, Gleichaltrigengruppe, Medienwelt)

- **Nonformale Bildungsorte**

Organisierte Lernformen, die freiwilliger Natur sind und Angebotscharakter haben (z.B. Kindertageseinrichtung, Musikschule)

- **Formale Bildungsorte**

Alle Lernformen in Bildungsinstitutionen, die sich durch formalisierte Lernformen wie Unterricht und Leistungsbeurteilung auszeichnen (z.B. Schule).

Bildung ist somit das Produkt eines komplexen Wechselspiels aller vor- und nachgelagerter und sich ergänzender Bildungsorte, in denen sich das Kind von Geburt an bewegt. Die Bildungsprozesse des Kindes in Tageseinrichtung, Tagespflege und Grundschule bauen auf vorgängigen bzw. sie begleitenden Bildungsprozessen in der Familie auf und sind, um erfolgreich zu sein, zugleich auf diese angewiesen. Der Kompetenz- und Wissenserwerb des Kindes am Ende seiner Grundschulzeit ist somit das Ergebnis langjähriger, kumulativer Bildungsprozesse. Zugleich ist Bildung stets breit angelegt. Indem Bildungsprozesse immer wieder dieselben Aspekte aufgreifen und auf deren Stärkung und Ausbau hinwirken, nimmt der Kompetenz- und Wissenserwerb des Kindes zu. Die einflussreichsten Bildungsorte für Kinder sind, neben Bildungsinstitutionen, die Familie und andere Kinder. Bei institutionellen Bildungsprozessen sind stets „drei Pädagogen“ am Werk, deren Einfluss auf Kinder folgende Rangfolge hat:

- die anderen Kinder der Gruppe
- die pädagogische Leitung der Gruppe
- der soziale Raum, in dem sich Bildungsprozesse ereignen.



***Bildung als lebenslanger
Prozess und hoher
Stellenwert der frühen
Bildung***

Bildung und Lernen sind in einer Wissensgesellschaft ein offener, lebenslang andauernder Prozess. Lernen findet bis ins hohe Alter statt. Allerdings erweisen sich in der menschlichen Entwicklungsbiographie die ersten 10 bis 12 Lebensjahre als die lernintensivsten und entwicklungsreichsten Jahre. In diesen Jahren wird der Grundstein für lebenslanges Lernen gelegt. Einzelne Entwicklungsabläufe stehen in Zusammenhang mit der Entwicklung und dem Wachstum und damit der Differenzierung des Gehirns zusammen. Auf seine innere Ausformung hat die Umwelt großen Einfluss. Die Lernerfahrungen des Kindes und seine genetischen Anlagen führen zur Selektion der anfangs wahllosen Nervenzellverbindungen (Synapsen) und zu Veränderungen in der Gehirnstruktur (Umweltanpassung). Welche Verbindungen zugrunde gehen oder sich verstärken, hängt von ihrer stimulierenden Nutzung ab. Stärker bilden sich die durch äußere Lernanreize stimulierten Gehirnareale aus, denn das Gehirn formt sich entlang der Aufgabenstellungen, die es zu lösen hat. Je reichhaltiger äußere Lernanreize sind, desto differenzierter formt sich die Gehirnstruktur aus und sie entscheidet über die Verarbeitungskapazität des Gehirns und seine Lernfähigkeit im späteren Leben. Das Säuglingsgehirn lernt mit allen Sinnen, was ihm die Umwelt liefert. Im Alter von 4 bis 8 Jahren ist der Höchststand seiner Lernaktivitäten und seiner Lerngeschwindigkeit erreicht. In jener Zeit gibt es „sensible“ und „kritische Phasen“, in denen stimulierende Anreize starken Einfluss erzielen. Es sind optimale Zeiträume für grundlegende Lernschritte (z.B. Zweitsprache, Raumorientierung, elementares mathematisches Denken, ästhetisches Verständnis, Entwicklung der Musikalität). Wichtig ist, diese sensiblen Phasen durch frühe Bildung offensiv zu nutzen und nicht verstreichen zu lassen. Je solider und breiter die Basis aus jener Zeit ist, desto leichter lernt das Kind in späteren Phasen. Frühe Bildungsversäumnisse sind nur mit hohem Aufwand wettzumachen.

***Stärkung kindlicher
Autonomie und sozialer
Mitverantwortung***

Bildung soll dazu beitragen, dem Kind zu helfen, sich selbst zu organisieren, ein Bild über seine Stärken und Schwächen zu gewinnen und dadurch ein gesundes Selbstwertgefühl zu entwickeln. Jedem Kind sind größtmögliche Freiräume für seine Entwicklung zu bieten. Gleichzeitig sind viele Gelegenheiten zu schaffen, in denen das Kind lernt, in sozialer Verantwortung zu handeln – d.h. die Konsequenzen seines eigenen Handelns für die anderen und sich selbst zu reflektieren. Kinder lernen sich einzubringen und Entscheidungen für sich und andere zu fällen, wenn ihnen Mitsprache und Wahlmöglichkeiten gegeben werden. Sie lernen Verantwortung für sich und andere zu übernehmen, wenn ihnen Verantwortung übertragen wird. Bildung ist darauf zu richten, dem Kind Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten, seinen Eltern, seiner kulturellen Identität, seiner Sprache und den kulturellen Werten des Landes zu vermitteln. Sie ist ferner darauf zu richten, das Kind auf ein verantwortungsvolles Leben in einer freien Gesellschaft im Geist der Verständigung, des Friedens, der Toleranz, der Gleichberechtigung der Geschlechter und der interkulturellen Verständigung vorzubereiten.



Im Vordergrund steht nicht der Wissenserwerb, sondern der Erwerb der lernmethodischen Kompetenz. Schon früh können Kinder lernen, wie man lernt, und somit auf ein Leben vorbereitet werden, in dem lebenslanges Lernen unverzichtbar ist. Sie erwerben Strategien, ihr Lernen selbst zu steuern. Dies erfolgt stets in bestimmten Situationen und an bestimmten Inhalten. Die Themenschwerpunkte dieses Plans entsprechen den von der Forschung identifizierten Wissensbereichen, in denen bereits sehr kleine Kinder erste Vorstellungen entwickeln (Psychologie des eigenen Ich und sozialen Miteinanders, Sprache, Musik, Religion, Zahlenkonzepte, Biologie, Physik), und ihrem alterstypischen Verständnis für bestimmte Fragen. In ihrer Breite werden die Schwerpunkte auf verschiedenen Entwicklungsniveaus der Kinder immer wieder aufgegriffen und neu dargeboten.

Das Interesse der Human- und Sozialwissenschaften an den Bedingungen für positive Entwicklung und hohe Lebensqualität leitet die Kehrtwende ein von der Frage „Was macht krank und schwach?“ hin zur Frage „Was erhält gesund und macht stark?“. Seit einiger Zeit ergründet Resilienzforschung, warum sich manche Kinder trotz schwieriger Lebensverhältnisse erstaunlich gesund und positiv entwickeln, während andere davon beeinträchtigt werden, und warum manche Erwachsene trotz schwieriger Kindheit, schwerer Schicksalsschläge und belastender Lebensumstände in der Balance bleiben, während andere seelisch und körperlich erkranken. Der Unterschied liegt im Vorhandensein bzw. Fehlen menschlicher Stärken und sozialer Ressourcen. Sie wirken als schützender Puffer gegen schädliche Einflüsse auf das seelische Immunsystem. Sie wirken sich positiv auf das eigene Leben und das anderer aus. Sie machen belastbar, erhalten gesund und sichern ein produktives, erfülltes Leben. Diese so genannte Resilienz ist nicht angeboren. Von zentraler Bedeutung für ihren Erwerb ist die Qualität der Beziehungen, die Kinder in ihrer Familie und anderen Bildungsorten erfahren. Kinder können sich nur in einem Umfeld störungsfrei entwickeln und aktiv lernen, in dem sie sich sicher und geborgen fühlen.

***Stärkung
lernmethodischer
Kompetenz***

***Stärkung des
kompetenten Umgangs
mit Veränderungen und
Belastungen***



Vor diesem Hintergrund gilt es, jene Kompetenzen zu stärken, die das Kind befähigen, mit Belastung und Veränderung konstruktiv umzugehen. Es lernt, darin Herausforderungen zu sehen und seine Kräfte zu mobilisieren bzw. eigene und soziale Ressourcen zu nutzen, die ihm eine erfolgreiche Bewältigung ermöglichen. Es lernt auch, Ernährung, Bewegung und Sport sowie Ruhepausen für Erholung und Entspannung gezielt einzusetzen, um seine Gesundheit zu erhalten und bei Stressbelastung zu regenerieren.

Gezielter Begleitung bedürfen die Übergänge zwischen den Bildungsorten, bei denen sich Kinder in kurzer Zeit an viele neue Situationen anpassen müssen. Bereits im Säuglingsalter können Kinder zu mehreren Personen auch außerhalb der Familie eine Bindung und Beziehung aufbauen. Gelingende Übergänge erzeugen zugleich Bewältigungskompetenzen für weitere Übergänge im Lebenslauf.

Das Verhältnis von Entwicklung und Bildung

Bildung zielt auf den Kompetenz- und Wissenserwerb und damit auf die Stärkung der Entwicklung des Kindes ab. Bildung kann die kindliche Entwicklung maßgeblich vorantreiben. Es ist nicht mehr abzuwarten, bis Kinder ein bestimmtes Entwicklungsniveau erreicht haben, um Lernaufgaben zu bewältigen, mit Kulturwerkzeugen sinnvoll umzugehen und Lernerfolge zu erzielen – ausschlaggebend sind ihre bisherigen Lernerfahrungen und ihr aktueller Wissensstand, an dem sie anknüpfen können. Welche geistigen Fähigkeiten und Leistungen Kinder an den Tag legen, darüber entscheiden Stimulation, Herausforderung und Interaktion zwischen Kindern und Erwachsenen. Reichhaltige, vielfältige und anspruchsvolle Aufgaben, die an ihrer jeweiligen intellektuellen, sozialen und emotionalen Entwicklung ansetzen, bringen Kinder in ihrem inhaltlichen Expertentum und damit in ihrer Entwicklung weiter. Erwachsene stehen daher in der Verantwortung, die Bildungsprozesse der Kinder aktiv mitzugestalten. Jeder der Bildungsorte hat seine Stärken und seine Grenzen. Wenn sie sich in ihren verschiedenen Stärken zusammenschließen, dann bewirken sie mehr als jeder einzelne allein.

Das Lernen im Kindesalter

Die meisten Kinder können mühelos mehrsprachig aufwachsen. Sie lernen Sprachen „frei“ und am Sprachvorbild ihrer erwachsenen Bezugspersonen. Neugeborene sind prinzipiell aufgeschlossen für den Erwerb jeder Sprache in ihrer Umgebung, was sich etwa nach 9 Monaten verliert. In den ersten Lebensjahren spielt die Prosodie (Satzmelodie) beim Spracherwerb eine zentrale Rolle. Kinder, die vor dem 4. Lebensjahr mit zwei Sprachen aufwachsen, legen nicht nur diese beiden im selben neuronalen Netzwerk ab, sondern auch jede weitere Sprache danach. Wer die erste Fremdsprache später lernt, muss dafür ein neues Nervennetz aufbauen, was eine große Anstrengung für das Gehirn ist.



Kinder lernen viel von anderen Kindern. Aus den sozialen Beziehungen und individuellen Unterschieden der Kinder ergeben sich wichtige Lerngelegenheiten (z.B. gemeinsames Reden und Tun, gegenseitige Unterstützung, Vorbildwirkung älterer auf jüngere Kinder), über gemeinsame Interaktionen werden bedeutsame Lernprozesse ausgelöst.

Die Vorbildwirkung der Erwachsenen auf Kinder ist groß. Kinder entwickeln eine besondere Sensibilität dafür, wie sich Erwachsene ihnen gegenüber verhalten. Wie sie mit ihnen umgehen, so gehen Kinder mit anderen um. Das Modell der Erwachsenen wird von den Kindern imitiert. Die Vermittlung von Regeln durch die Erwachsenen gelingt nicht, wenn sie diese selbst nicht einhalten. Sie vermögen Kinder für ein Thema erst dann zu begeistern, wenn sie das Thema selbst interessiert. Zugleich sind Kinder fasziniert von Experten, von ihnen lernen sie besonders viel. **Kooperatives Lernen ist Kindern ein Bedürfnis.** Kinder lernen sich selbst und die Welt in erster Linie durch gemeinsame Lernaktivitäten mit anderen schrittweise kennen und verstehen. Die gemeinsame Aufgabenlösung mit Erwachsenen und anderen Kindern und der soziale Austausch, der hierbei stattfindet, bieten Kindern ein ideales Lernumfeld.

Kinder lernen nachhaltig, was sie interessiert und emotional bewegt. Ihr Interesse lässt sich wecken, wobei Kinder selten bloß die Fakten interessieren, sondern Kontext, Geschichten und Zusammenhänge um sie herum. **Von äußeren Lernanreizen profitieren Kinder am meisten, wenn sie am Lernprozess aktiv beteiligt sind** und möglichst viel selbst handeln, denken und experimentieren dürfen. Hier kommt der Grundsatz zum Tragen: „Zeige mir und ich erinnere. Lasse es mich selbst tun und ich verstehe.“ Kinder erinnern sich besonders gut an das, womit sie sich aufmerksam beschäftigt haben. Die Intensität der Beschäftigung mit einem Thema, die Involvierung des Kindes im Lernprozess, entscheidet über Dauer und Ausmaß späterer Erinnerung.

Für Kinder entscheidend ist die emotionale Atmosphäre, in der sie lernen. Emotionen, die Lernaktivitäten begleiten und aus Lernerfahrungen hervorgehen, werden mitgelernt und prägen das weitere Lernverhalten. Kinder lernen am besten und sind am kreativsten, wenn sie sich wohl fühlen und mit Freude lernen. Wenn sie in vorschulischen Lernprozessen spielerisch mit Inhalten (z. B. Mathematik, Naturwissenschaften) experimentieren können, dann ermöglicht ihnen dies später einen kreativen Umgang mit diesem Wissen. Wenn sie dabei einen positiven Bezug zu Zahlen entwickeln, so ist dieser von Anfang an positive Bezug zur Mathematik für alle Lernschritte in der Schule von zentraler Bedeutung. Mit Freude lernen heißt nicht, dass Lernen stets Spaß machen muss, es kann auch mühsam und anstrengend sein. Doch aus erzielter Leistung und den daraus gewonnenen Einsichten können Selbstvertrauen und tiefe Befriedigung sowie Lust und Motivation auf neue Herausforderungen erwachsen.





Freiraum für entdeckendes Lernen ist für Kinder wichtig, denn Lernen, Selbstständigkeit und Kreativität gedeihen am besten in einem entspannten Lernklima. Wenn sie eigenaktiv an ihren Aufgabenstellungen knobeln und dabei nicht nur vorgegebene Wege gehen, sondern gemeinsam mit anderen Kindern nach Regeln und Mustern spüren und eigene Lösungswege finden, dann erleben sie Lernen als Abenteuer. Wenn ihre Neugier mehr Freilauf hat, kommen sie auf viele Ideen, Dinge zu erkunden und Entdecktes zu präsentieren. Ihre Lernneugier für ein Thema wird geweckt und gestärkt. Eigene Lösungen zu finden ist Voraussetzung, dass Kinder sich selbstständiges Fragen und Denken angewöhnen, Eigenverantwortung für ihre Lernprozesse übernehmen, Aufgaben motiviert und mit Ausdauer verfolgen und sich als erfolgreiche, manchmal gar als kreative Forscher erleben.

Die Wissensnetze, die sie hierbei knüpfen, sind solider und dauerhafter. Um das entdeckende Lernen der Kinder zu erhalten, ist es notwendig zu berücksichtigen, was Kinder bewegt und interessiert, was sie wissen, denken und verstehen. Anregende und zusammen mit den Kindern gestaltete Lernumgebungen steigern Wohlbefinden, Lernmotivation und Effizienz ihrer Lernprozesse. Medien sind für Kinder wichtige Quellen ihres Lernens; zugleich kann hoher Medienkonsum ihr Lernen und ihre Entwicklung beeinträchtigen.

Kinder können auch dann lernen, wenn sie Fehler machen dürfen und Aufgaben erhalten, die sie zur eigenen Fehlerkorrektur anregen. Ihre Fehler sind oft Anzeichen, dass sie sich mit einer Sache produktiv auseinandersetzen und auf dem richtigen Weg sind (z.B. beim Schreibenlernen). Viele Fehler entstehen, wenn Kinder kaum verstandene Regeln blind anwenden. Kindgerechte Verfahren setzen auf visuelle und andere sinnliche Lernkomponenten oder auf ausgewählte Beispiele, die Kindern helfen, Regeln, Muster und andere Gesetzmäßigkeiten selbst herauszufinden und zu verstehen.

Kinder wollen und können sich mit der Komplexität der realen Welt auseinandersetzen, authentische und wissenschaftsähnliche Aufgabenstellungen treiben ihr Lernen voran. Sich mit Themen aus vielen Perspektiven ganzheitlich zu befassen, befördert vernetztes Denken und nachhaltiges Lernen. In ihrer Kombination regen vielseitige, bereichsübergreifende Zugangsweisen sowie Verarbeitungsformen mit allen Sinnen und intellektuellen Fähigkeiten den kindlichen Lernprozess immer wieder aufs Neue an. Hierbei ist es wichtig, Lerninhalte in größere Zusammenhänge einzubetten, d.h. Themen mit Blick aufs Ganze und das Ganze im Licht von Details zu erarbeiten. Je mehr Bezüge zu einem Thema hergestellt werden und je breiter ein Thema bearbeitet wird, umso besser gelingen kindliche Lernprozesse.

Kinder brauchen Wiederholung, um gelerntes Wissen immer wieder anwenden und einüben zu können. Variierte Aufgabenstellungen und verschiedene Herangehensweisen sowie eigenes Ausprobieren und gemeinsames Reflektieren sind geeignete Wege.

Kinder brauchen Bewegung und Abwechslung. Täglich ausreichend Bewegung ist von essentieller Bedeutung für Lernen und Entwicklung im Kindesalter. Wenn sich beim Lernen Phasen der Spannung und Entspannung sowie der Geistes-
tätigkeit und der körperlichen Bewegung abwechseln, so werden Lernprozesse unterstützt.

Für Kinder optimal sind demnach Lernformen, deren Inhalte an ihrem Leben sowie an ihren Interessen und Kompetenzen anknüpfen, die selbst gesteuertes Lernen fördern, Kindern Gestaltungsmöglichkeiten einräumen, Teamarbeit ermöglichen und eine Lernkultur etablieren, in der Fehler und freies Explorieren gestattet ist. **Lernen und Spielen** erweisen sich daher nicht als Gegensätze, sondern als zwei Seiten derselben Medaille. **In den Jahren bis zur Einschulung** herrschen spielerische, informelle Lernformen vor. Beiläufiges Lernen der Kinder bei ihrem Spiel wird zum spielerischen Lernen, das zunehmend systematische Begleitung und didaktische Aufbereitung erfordert. Freispiel ist wichtig, muss jedoch in angemessenem Verhältnis zu erwachseneninitiierten, geplanten Lernaktivitäten stehen. Wohlbefinden und Lernbereitschaft hängen entscheidend von den Einstellungen und Handlungen der erwachsenen Bezugspersonen ab. Sie haben die Aufgabe, die kindlichen Lerninteressen wach zu halten, zu pflegen und herauszufordern. Kinder profitieren von vielfältigen Lernangeboten, aus denen sie möglichst oft selbstständig auswählen können.

Bildung und Entwicklung verlaufen individuell unterschiedlich. Unterschiede, z.B. in Geschlecht, Herkunft, Kultur, Religion, Entwicklungstempo, Stärken und Schwächen bedürfen einer besonderen Aufmerksamkeit. Ihre Berücksichtigung hat viele positive Effekte auf die Entwicklung des Kindes. Unterschiede sind grundsätzlich zu bejahen und uneingeschränkt anzuerkennen, sie können eine bereichernde Lernsituation bieten und zu mehr gemeinsamem Gewinn führen. Es bedarf demnach eines wertschätzenden Umgangs mit Unterschieden.

Umgang mit individuellen Unterschieden und soziokultureller Vielfalt





Soziale Integration

Bildungseinrichtungen stehen in der Verantwortung, sozialer Ausgrenzung angemessen zu begegnen und allen Kindern faire, gleiche und gemeinsame Lern- und Entwicklungschancen zu bieten. Das Konzept der integrativen Bildung und Erziehung sieht vor, dass alle Kinder, d.h. deutsche Kinder, Kinder mit Migrationshintergrund, Kinder mit Behinderung, Kinder mit erhöhten Entwicklungsrisiken und Kinder mit besonderen Begabungen, nach Möglichkeit dieselbe Bildungseinrichtung besuchen und gemeinsames Leben und Lernen erfahren.

Individuelle Begleitung

Das Prinzip der inneren Differenzierung ermöglicht auf die individuellen Unterschiede der Kinder einzugehen und jedes einzelne Kind bestmöglich zu begleiten. Jedes Kind hat andere Entwicklungspotentiale und Lernbedürfnisse, hat seine eigenen Wege und Geschwindigkeiten bei seinen Lern- und Entwicklungsprozessen. Diese lassen sich nur durch systematische Beobachtung und Dokumentation seiner Lern- und Entwicklungsprozesse erkennen und erschließen und durch individuelle Lernbegleitung zur vollen Entfaltung bringen. Kinder und Eltern sind in diese Prozesse stets mit einzubeziehen.

Kulturelle Offenheit

Zwei- und Mehrsprachigkeit sowie interkulturelle Kompetenz helfen Kindern, sich zu weltgewandten, weltoffenen Persönlichkeiten zu entwickeln. Lernaktivitäten, bei denen sich Kinder mit verschiedenem kulturellem Hintergrund begegnen, sind geeignet, um interkulturelle Kompetenz einzuüben. Im sozialen Austausch erleben sie kulturelle Vielfalt und Verschiedenheit als unerschöpfliche Quelle der Bereicherung.

Das Prinzip der Entwicklungsangemessenheit

Bildungsangebote sind so zu gestalten, dass sie der sozialen, kognitiven, emotionalen und körperlichen Entwicklung des Kindes entsprechen. Überforderung des Kindes ist ebenso fehl am Platz wie Unterforderung. Es gilt, dieses Prinzip nicht nur bei der Gestaltung der einzelnen Lern- und Bildungsaktivitäten zu beachten, sondern insbesondere auch bei der Gestaltung der Räume, der Lernumgebung und des Tagesgeschehens.

Das Demokratieprinzip

Das Demokratieprinzip prägt das Bildungsgeschehen und trägt die Idee von „gelebter Alltagsdemokratie“ in sich. Es basiert auf einer Kultur der Begegnung, die demokratischen Grundsätzen folgt, und damit auf Partnerschaft und Kooperation. Wenn das Bildungsgeschehen zugleich eine sozialkonstruktivistische Orientierung erfährt, vereint sich diese Kultur der Begegnung mit einer Kultur des Lernens, die auf das Wohlbefinden und die Engagiertheit aller Akteure setzt. **Partnerschaft** gründet auf Gegenseitigkeit, Gleichberechtigung und



Wertschätzung. Sie bedeutet, sich auf gleicher Augenhöhe respektvoll zu begegnen und als Partner zusammenzuwirken, denn jeder hat besondere Stärken und kann etwas einbringen. Partnerschaft erfordert angemessene Beteiligung an Entscheidungsprozessen in gemeinsamen Angelegenheiten mit dem Ziel konstruktiver Aushandlung und Mitbestimmung. Beschwerde- und Streitkultur sowie eine Kultur der Konfliktlösung sind weitere Aspekte von Partnerschaft. In Bildungseinrichtungen sind alle Partner: die Kinder, Eltern, Pädagogen, Träger und weitere Beteiligte.

Für die einzelnen Beziehungsebenen gilt:

Erwachsenen-Kind-Verhältnis

Bildung und Erziehung sind ein auf Dialog ausgerichtetes Geschehen, in dem sich Kinder und Erwachsene als Partner respektvoll begegnen. Die Rolle der Erwachsenen zeichnet sich durch bedingungslose Akzeptanz, feinfühlig und liebevolle Zuwendung, angemessene Unterstützung und reflektierende Beobachtung des Kindes aus. Trotz Vorsprung und Erziehungsverantwortung nehmen sie nicht mehr die alleinige Expertenrolle ein. Kommunikations- und Lernprozesse werden gemeinsam getragen. Es ist eine wechselseitige Partnerschaft, bei der sie gemeinsam Wissen, Verständnis und Sinn ko-konstruieren und beide Lernende wie auch Lehrende sein können. In Lerngemeinschaften mit anderen erkennen Kinder, dass sie mehr erreichen als jeder einzelne von ihnen allein, wenn sie ihre Stärken mit anderen im Team zusammentun und Lösungswege kooperativ entwickeln und gemeinsam aushandeln. Nicht Konflikte und fehlende Übereinstimmung treiben die Bildung und Entwicklung von Kindern voran, sondern Einigung bei Meinungsunterschieden, geteilte Verantwortung und demokratischer Diskussionsstil, der Kooperation und gegenseitigen Respekt ausdrückt. Nur durch geteiltes Engagement kann es Erwachsenen gelingen, mit Kindern die Ziele und Werte der Gesellschaft zu reflektieren. Damit Kinder die Bedeutung eines Lebens in demokratischer Gemeinschaft verstehen, ist es für sie wichtig zu lernen, den Status quo zu hinterfragen und zu überlegen, ob Dinge besser werden können, wenn man sie anders macht. Dies setzt ein Verständnis von Lernen voraus, das es Kindern erlaubt, Neues zu schaffen und zu erfinden, sich in der Kommunikation und Kooperation mit anderen herausgefordert und geachtet zu fühlen.

Verhältnis der Bildungsorte

Ihre wechselseitigen Beziehungen zum Kind machen Elternhaus, Kindertageseinrichtung, Kindertagespflege und Grundschule zu Partnern in gemeinsamer Verantwortung. Optimal ist ein regelmäßiger Austausch über das Kind mit dem Ziel, häusliche und institutionelle Bildungsprozesse stärker aufeinander zu beziehen, aufeinander abzustimmen und miteinander zu verzahnen. Eltern und Pädagogen können gemeinsam beraten, wie sie Anforderungen besser gerecht werden, Schwierigkeiten besser begegnen können, und sich gegenseitig Einblicke gewähren und Anstöße geben. Sie werden zu Ko-Konstrukteuren der Bildung des Kindes. Bildungsvereinbarungen, in denen sich Eltern und Bildungseinrichtungen von Anbeginn auf partnerschaftliche Kooperation in Bezug auf das Kind verständigen, legen einen guten Grundstein. Eine gute Zusammenarbeit wirkt sich positiv auf die gesamte Entwicklung des Kindes aus.

Verhältnis aller Akteure in Bildungsinstitutionen

Der Beteiligung von Eltern und Kindern an der Weiterentwicklung der Einrichtung bzw. der Schule kommt eine herausragende Bedeutung zu. Wenn Träger, Pädagogen, Eltern und Kinder diese zum Gegenstand permanenter ko-konstruktiver Aushandlung und Mitbestimmung machen, dann stellt diese eine positive Grundlage für Lern-, Entwicklungs- und Veränderungsprozesse dar.



Charakteristika dieses Plans

Ein Institutionen übergreifender Plan

Bildung und Erziehung von Kindern von Anfang an bis zum Ende der Grundschule werden in diesem Plan in den Mittelpunkt gestellt. Vorschulische und schulische Bildungsprozesse werden besonders in den Blick genommen. Er ist ein Institutionen übergreifender Plan und als solcher einzigartig in Deutschland. Sein Anspruch ist es, die Bildung von Kindern in dieser Altersspanne sowohl in vorschulischen Kindertageseinrichtungen als auch in der Grundschule auf die gleiche bildungsphilosophische Grundlage zu stellen.

Ein Plan für alle Bildungsorte

Der Plan definiert Prinzipien, die für die Bildung und Erziehung von Kindern – vor dem Hintergrund heutiger Gesellschaftsbedingungen und Wissenschaftserkenntnisse – die Grundlage bilden. Er bindet alle Bildungsorte, die die Bildungsprozesse der Kinder begleiten, in der Weise ein, dass sie bei ihrer Bildungsarbeit diese Grundsätze berücksichtigen. Sie stellen eine gemeinsame philosophische Grundlage bis zum Ende der Grundschule dar. Der Plan richtet sich somit an alle Bildungsorte, die Bildungsprozesse von Kindern moderieren und mitgestalten, d.h. an Elternhaus, vorschulische Kindertageseinrichtungen und Grundschulen ebenso wie an Tagespflege, Kinderhorte und Einrichtungen der Familienbildung.

Konsistenz der Bildungsprozesse des Kindes als gemeinsames Ziel

Mit diesem Plan wird angestrebt, über die gesamte Altersspanne hinweg und an allen Bildungsorten Kontinuität und Anschlussfähigkeit in den Bildungsprozessen des Kindes sowie behutsame Übergänge im Bildungsverlauf zu sichern. Gestaltung und Organisation der Bildungsprozesse des Kindes haben sich allein am Kind zu orientieren und nicht mehr an der einzelnen Bildungsinstitution. Dies lässt sich erreichen, wenn alle Bildungsprozesse an allen Bildungsorten anhand derselben Grundsätze und Prinzipien geleitet, gestaltet und moderiert werden. Diese basieren auf einem ganzheitlichen Bildungsverständnis. Ein gemeinsamer Plan bietet die beste Gewähr dafür, dass zeitgemäße und erfolgreiche Bildungs- und Erziehungsgrundsätze im Elementarbereich in der Grundschule fortgesetzt werden. Die internationale Erfahrung lehrt, dass die Bildungsreform von unten nach oben gehen soll, um Konsistenz und Effizienz in der Bildung zu ermöglichen.

Der Plan als Orientierungsrahmen

Die Bildungsbedürfnisse der Kinder bestimmen den Plan. Auf dieser Basis formuliert er die Ziele und Inhalte von Bildung und Erziehung für Kinder von der Geburt bis zum Ende der Grundschule. Wenn Bildung auf die kindliche Entwicklung und nicht mehr allein auf eine Bildungseinrichtung hin entworfen werden soll, dann ist es unerlässlich, Entwicklungslinien aufzuzeigen, entlang derer die Bildungsarbeit Institutionen übergreifend geleistet werden soll. Dieses Vorgehen ist damit der bewusste Versuch, alle formell, nonformell und informell organisierten Bildungsprozesse in Bezug auf das Kind miteinander zu verbinden und den Plan als Orientierungsrahmen für alle Akteure im Elementar- und Primarbereich auszuweisen.

Familie¹

Bildung und Erziehung fangen in der Familie an. Sie ist der erste, umfassendste, am längsten und stärksten wirkende, einzig private Bildungsort von Kindern und in den ersten Lebensjahren der wichtigste. Die Bedeutung der Familie ist zentral. Sie steuert und beeinflusst alle Bildungsprozesse direkt durch das, was Kinder in der Familie lernen (Sprache, Wissen, Weltverständnis, Deutungs-, Kommunikationsmuster, Einstellungen, Sozialverhalten) und indirekt dadurch, dass sie auf die Nutzung einer Kindertageseinrichtung, auf die Schullaufbahn und den Bildungserfolg entscheidenden Einfluss hat. Wie Bildungseinrichtungen genutzt werden, wie Kinder darin zurechtkommen und von deren Bildungsleistungen profitieren, hängt primär von den Ressourcen der Familie ab. Materielle Mittel und Bildungsniveau der Eltern sind wichtig. Aber viel wichtiger ist die Qualität der sozialen und kulturellen Ressourcen, über die jede Familie verfügt. Starke Eltern haben starke Kinder. Die Zuwendung, Zeit und Zärtlichkeit sowie positive Einstellungen, Interaktionen und Wertorientierungen sind die wichtigsten Grundlagen, die Eltern ihrem Kind auf seinem gelingenden Bildungsweg mitgeben können.

***Unterschiedliche
Transformationsprozesse
je nach Bildungsort***



¹ Mit Familie sind alle familienähnlichen Lebensformen gemeint

Vorschulische Kindertageseinrichtungen

Zur Familie tritt als zweiter sowie erstmals organisierter und institutioneller Bildungsort die Kindertageseinrichtung hinzu (Kinderkrippe, Kindergarten, Tageseinrichtung mit breiterer Altersmischung). Als Einrichtungen der Jugendhilfe sind sie rechtlich dem Sozialwesen zugeordnet. Soziale Integration und ganzheitliche Bildung sind seit jeher elementarpädagogische Grundprinzipien. Der elementare Bildungsauftrag erhält jedoch nun eine höhere Gewichtung und inhaltliche Ausweitung. Ein Curriculum fordert die Pädagoginnen und Pädagogen heraus, Brücken zwischen den Absichten der Gesellschaft und der Welt der Kinder zu bauen. Sie stehen vor der Frage, wie man die Lerninteressen der Kinder, die sich im Alltag bietenden Lerngelegenheiten und die curricularen Ziele miteinander in Einklang bringen kann. Tageseinrichtungen zeichnen sich durch viele Freiräume für innovative, spielerische Lernformen aus. Um täglich mehrere gezielte Lernsituationen anbieten zu können, muss es möglich sein, über längere Zeit hinweg mit allen Kindern ungestört pädagogisch zu arbeiten (Stichwort: Kernzeit). Besondere Bedeutung kommt heute der sprachlichen Bildung zu: Sie beginnt mit dem ersten Tag des Einrichtungsbesuchs und ist kontinuierlich weiterzuführen. Für Kinder, die in die Schule kommen, ist es grundlegend, (neben der Muttersprache) die deutsche Alltagssprache gut zu beherrschen. Sie ist Voraussetzung für das Erlernen von Lesen und Schreiben und weitere Bildungserfolge. Der Elementarbereich kann wesentlich dazu beitragen, dass jedem Kind, ungeachtet seiner sozialen Herkunft, gute Startchancen für seine schulische Bildungsbiographie zuteil werden. Fachkräfte von hoher Professionalität tragen maßgeblich zur pädagogischen Qualität der Kindertageseinrichtung bei und erhöhen die Lernchancen der Kinder.

Kinder in Tagespflege

Kindertagespflege ist ein familienähnliches Angebot. Tagespflegepersonen sollten in der Regel qualifizierte Lehrgänge besuchen, bevor sie Kinder erstmals aufnehmen, und über kindgerechte Räumlichkeiten verfügen. Sie können mehrere Kinder gleichzeitig aufnehmen. Herauszustellen ist die räumlich und zeitlich flexible Gestaltungsmöglichkeit der Kindertagespflege (z.B. für Eltern im Schichtdienst). Kindertagespflege kann vor allem für Kinder unter drei Jahren eine sinnvollere Alternative zur Kinderkrippe sein, wenn sie von hoher Qualität und die Tagesmutter entsprechend ausgebildet ist.

Grundschule

Die Grundschule ist eine Schule der Vielfalt. Kinder kommen mit höchst unterschiedlichen Lernvoraussetzungen in die Schule, die nicht nur die sozialen und kognitiven Fähigkeiten, sondern ihre gesamte Person beziehen. Um jedes Kind bestmöglich begleiten zu können, sollte sie eine Grundschule mit vielen individuellen Lernwegen sein. Die Schule ist herausgefordert, eigenaktiven und kooperativen Lernformen mehr Raum zu geben. Die Grundschule ist für einen weiteren Bildungsweg der Kinder von entscheidender Bedeutung. Die Unterrichtsfächer stellen den Bezugsrahmen für das Lernen dar. Gleichwohl beschränkt sich die Grundschule nicht nur auf Wissensvermittlung, sondern zielt auf ein weites, ganzheitliches Verständnis der Allgemeinbildung. Sie soll die Kinder mit sukzessiv steigenden Anforderungen konfrontieren und Anschlussfähigkeiten in ihren Lernprozessen sichern.

Kinderhorte

Kinderhorte sind weitere Lernorte, die Kinder vor und nach dem Schulunterricht sowie während der Schulferien besuchen. Sie garantieren verlässliche Betreuungsbedingungen und bieten eine anregungsreiche Lernumgebung mit differenziertem und offenem Lernangebot. Die Schule ist ein zentraler Lebensbereich der Kinder, aus dem sie viele Themen und auch Hausaufgaben in den Hort mitbringen, die sie dort unter Begleitung erledigen. Im Hort haben Kinder vielfältige Möglichkeiten, Aktivitäten mit anderen Kindern, Räumlichkeiten, Freizeitphasen und Kleingruppenprozesse zu gestalten sowie Spielorte, Freizeitangebote und Kultureinrichtungen im kommunalen Umfeld zu erobern. Zum Entspannen und Austoben, insbesondere nach der Schule, stehen den Kindern Ruhe-, Rückzugs- und Bewegungsmöglichkeiten zur Verfügung. Kinderhort, Grundschule und Elternhaus sollten einander ergänzen und sich auf gemeinsame Bildungs- und Erziehungskonzepte einigen.

Für alle Bildungsorte versteht sich der Plan als ein Orientierungsrahmen. Seine verbindliche Umsetzung in der Bildungspraxis der Kindertageseinrichtungen wird auf der Grundlage einer zu treffenden Vereinbarung zwischen dem Hessischen Sozialministerium und den Spitzenverbänden der freien und kommunalen Einrichtungsträger festgelegt. In dieser Vereinbarung verpflichten sich die Träger, den Plan in ihren Einrichtungen umzusetzen. Eltern und Tagespflegeeltern können die Beachtung dieses Plans vertraglich vereinbaren. Von Familienbildungsstätten wird erwartet, ihre Bildungsangebote für Familien an diesem Plan zu orientieren. Der noch bestehende Rahmenplan für die Grundschule ist im Lichte der Grundsätze und Prinzipien des Bildungs- und Erziehungsplans - unter Beachtung der Eigenständigkeit der Fächer - auszulegen. Für Kindertageseinrichtungen, deren Träger der Vereinbarung zugestimmt haben, und Grundschulen schafft der Plan den Rahmen für ihre pädagogische Arbeit, seine Grundsätze und Prinzipien unterliegen nicht der Disposition.

Die Verbindlichkeit des Plans

Zur endgültigen Klärung der Frage der Verbindlichkeit werden Erfahrungen aus der Erprobungsphase genutzt. Konkrete Ausführungen zum Status des Plans als Orientierungsrahmen werden daher erst nach der Erprobungsphase ergänzt.



Als Orientierungsrahmen bedarf er jedoch der Konkretisierung auf Einrichtungs- bzw. Schulebene unter Berücksichtigung der lokalen Bedingungen sowie der Bedürfnisse der Kinder und Eltern. Die Transformation dieses Orientierungsplans zum einrichtungsbezogenen Plan (Einrichtungskonzeption, Schulprogramm) erfolgt unter Mitwirkung der Eltern, des Einrichtungsteams bzw. Lehrerkollegiums und des Trägers der Tageseinrichtung; die Verantwortung für die Umsetzung obliegt der Einrichtungs- bzw. Schulleitung. Einrichtungskonzeption bzw. Schulprogramm sichern die pädagogische Arbeit vor Ort ab. Wichtig ist, die Konzeption bzw. das Programm für alle transparent zu machen, regelmäßig zu evaluieren und bei Bedarf weiterzuentwickeln.

Stärkere Integration von Jugendhilfe und Bildungsangeboten

Das Leistungsangebot der Jugendhilfe verstärkt in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen zu integrieren wird zunehmend wichtig. So setzt die Begleitung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen eine regelmäßige und enge Kooperation mit anderen Bildungseinrichtungen und psychosozialen Fachdiensten voraus. Zudem sind Bildungseinrichtungen aufgerufen, auf den wachsenden Bedarf an Elternberatung und Familienbildung zu reagieren. Dass Familien mehr denn je Unterstützung von außen brauchen, um den neuen Herausforderungen einer gelingenden Eltern- und Partnerschaft gewachsen zu sein, ist ein eindeutiger Befund der Familienforschung. Eltern stehen vor der Situation, ihre Kinder in vielen Punkten anders erziehen zu sollen, als sie selbst erzogen worden sind. Die Eltern-Kind-Beziehung partnerschaftlich zu gestalten ist keine leichte Aufgabe. Das Lebensprojekt Partnerschaft, dessen Qualität der Schlüssel für eine positive Familien- und Kindesentwicklung ist, ist höchst anspruchsvoll, wenn es den Belastungen, denen das Familienleben heute ausgesetzt ist (z.B. Vereinbarkeit von Familie und Beruf, gestiegene Anforderungen an Mobilität und Flexibilität, Migration, Arbeitslosigkeit, geringes Einkommen, Verschuldung), standhalten soll. Ein modernes „Coaching für Familien“ in dem Sinne, dass Kindertageseinrichtungen und Grundschulen auch ein vielfältiges Angebot zur Stärkung von Eltern offensiv vorhalten und anbieten (z.B. Deutschkurse für Eltern, deren Muttersprache nicht Deutsch ist), lässt sie zu „Kompetenzzentren für Familien“ (wie z.B. die „Early Excellence Centres“ in England) werden.





Die Entwicklung des Plans erfolgt unter der Mitwirkung aller, die für die Bildung und Erziehung der Kinder Verantwortung tragen: Eltern, Pädagoginnen und Pädagogen in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen, Spitzenverbände der freien und kommunalen Träger, Ministerien, Wirtschaft, Wissenschaft, Fachberatung, Aus- und Fortbildung - und nicht zuletzt durch die Mitwirkung der Verantwortlichen vor Ort während der Erprobung. Der vorgelegte Planentwurf ist das Ergebnis eines dialogisch gestalteten Verständigungsprozesses über die bestmögliche Konzeption von vorschulischer und schulischer Bildung und Erziehung. Der nach dem Grundsatz der Ko-Konstruktion entwickelte Plan versucht eine Synthese der reichen elementarpädagogischen Traditionen der kommunalen und freien Einrichtungsträger sowie der Bildungskompetenz der staatlichen Schulseite herbeizuführen. Der dabei erzielbare Synergieeffekt ist in hohem Maße geeignet, die qualitative Erneuerung und Verzahnung von Elementar- und Primarbereich zu erreichen.

Dieser Plan ist ein offen bleibendes Projekt. Er wird unter der wissenschaftlichen Begleitung von Professor Dr. Dr. Dr. Fthenakis und der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Staatsinstituts für Frühpädagogik ab dem Kindergarten- und Schuljahr 2005/2006 bis Januar 2007 hessenweit an 45 Standorten erprobt. Er unterliegt der permanenten Fortschreibung im Sinne der Optimierung und Anpassung an neue Entwicklungen. Er wird bereits nach seiner Erprobung und vor seiner landesweiten Einführung anhand der Praxisrückmeldungen eine erste Revision erfahren. Auch nach seiner landesweiten Einführung bleibt er offen für Anregung und Veränderung. Eine erfolgreiche Umsetzung des Plans kann nur mit aktiver Unterstützung aller an der Bildung und Erziehung Beteiligten gelingen. Bildung von Anfang an: Dieses Ziel zu verwirklichen sind alle aufgerufen. Unterstützung erfahren sie durch Qualifizierungsmaßnahmen und die Entwicklung weiterführender Materialien.

Der Plan als Ergebnis demokratischer Aushandlungsprozesse

Der Plan als offen bleibendes Projekt

2 Bildung und Erziehung für Kinder von 0 bis 10 Jahren

In Teil 2 werden Konsistenzen sowohl in den Bildungs- und Erziehungszielen als auch in den Inhalten sowie im Bildungsverlauf entwickelt. Die aufgeführten Kompetenzen und Ziele sind nicht als abgeschlossener Katalog zu verstehen. Sie sind der Versuch, die bisherigen geläufigen Begrifflichkeiten „Ich-Kompetenzen“, „Sozialkompetenzen“ sowie „Sachkompetenzen“ konkreter zu fassen.



Konsistenz in den Bildungs- und Erziehungszielen

Stärkung der Basiskompetenzen und Ressourcen des Kindes

Als **Basiskompetenzen** bzw. Schlüsselqualifikationen werden grundlegende Fähigkeiten, Fertigkeiten, Haltungen und Persönlichkeitscharakteristika bezeichnet. Diese Basiskompetenzen bilden die Grundlage für körperliche und seelische Gesundheit, Wohlbefinden und Lebensqualität des Kindes und erleichtern das Zusammenleben in Gruppen. Sie sind Vorbedingungen für den Erfolg und die Zufriedenheit in Familie, Kindergarten, Schule sowie im späteren Beruf. Diese Basiskompetenzen sind Eigenschaften, die zur Lebensbewältigung des Kindes und zu einem lebenslangen Lernen befähigen. Sie werden im sogenannten „heimlichen Lehrplan“ auch immer mit vermittelt, indem beispielsweise bestimmte Verhaltensweisen belohnt oder durch Vorbilder vorgelebt werden. Diese individuumsbezogenen und sozialen Basiskompetenzen stellen die Grundlage für die lernmethodische Kompetenz und Resilienz dar.



Individuumsbezogene Kompetenzen und Ressourcen

Dabei handelt es sich um sich entwickelnde und zu fördernde Persönlichkeitsaspekte des Kindes, welche insbesondere folgende Kompetenzen und Ressourcen beinhalten:

Personale Kompetenzen und Ressourcen

link > Emotionalität und soziale Beziehungen

- Selbstwertgefühl bzw. positives Selbstkonzept (positive Bewertung der eigenen Person hinsichtlich bestimmter Fähigkeiten und Eigenschaften)

Motivation betreffende Kompetenzen und Ressourcen

link > Emotionalität und soziale Beziehungen

- Autonomieerleben (sich als selbstbestimmt erleben)
- Selbstwirksamkeit bzw. Kompetenzerleben (Erleben, mit dem eigenen Handeln bzw. mit eigenen Kompetenzen Einfluss nehmen zu können und Kontrolle über seine Umwelt zu haben)
- Selbstregulation (das eigene Handeln bewusst und freiwillig steuern, indem z.B. Ziele selbst gesetzt werden, Ergebnisse der Handlung selbst bewertet werden, Handlungen und Ziele korrigiert und darauf aufbauend wiederum neue Ziele definiert werden)
- Neugier, Interessen



Emotionale Kompetenz

- Gefühle identifizieren und äußern; emotionale Situationen anderer wahrnehmen und angemessen darauf reagieren (metaemotionale Kompetenz)

Kognitive Kompetenzen und Ressourcen

- Problemlösen (Probleme unterschiedlicher Art analysieren, Problemlösungsalternativen entwickeln, diese abwägen, sich für eine von ihnen entscheiden, diese angemessen umsetzen und den Erfolg prüfen)
- Kreativität (origineller Ausdruck im sprachlichen, musikalischen und künstlerischem Bereich)
- Gedächtnis
- Denkfähigkeit (z.B. Begriffsbildung, Bilden von Hypothesen, logisches Denken, Ausbilden einer „Fehlerkultur“, die darin besteht, dass man mit den Kindern über die Fehler spricht: Wo sind Irrtümer aufgetreten, welche Begriffe wurden nicht oder falsch verstanden, wo lagen unzulässige Verallgemeinerungen vor, welche Regeln wurden nicht eingehalten usw.)
- Differenzierte Wahrnehmung

Körperbezogene Kompetenzen und Ressourcen

link > Gesundheit

- Übernahme von Eigenverantwortung für Gesundheit und Wohlbefinden
- Fähigkeit zur Regulation von Anstrengung und Entspannung, Stressbewältigung
- Körperbewusstsein

Kompetenzen zum Handeln im sozialen Kontext

Dazu zählen Kompetenzen, die das Kind benötigt, um Anforderungen für die Interaktion zwischen Menschen in unterschiedlichen Kontexten zu erfüllen. Sie sind die Voraussetzung dafür, soziale Beziehungen einzugehen und positiv zu gestalten, indem man verantwortungsbewusst, einfühlsam und rücksichtsvoll mit anderen umgeht. Von besonderer Bedeutung sind dabei folgende Bereiche:

Soziale Kompetenzen

link > Emotionalität und soziale Beziehungen

- Empathie (Fähigkeit, gefühlsmäßig und gedanklich zu erfassen, was in anderen vorgeht)
- Kommunikationsfähigkeit
- Kooperations- und Teamfähigkeit
- Konfliktmanagement

Entwicklung von Werten und Orientierungskompetenz

link > Religion, Ethik und Werthaltung

- Gefühl der Zugehörigkeit zur eigenen Kultur und der Teilhabe

link > Gesellschaft, Wirtschaft und Kultur

- Sensibilität für und Achtung vor Andersartigkeit und Anderssein

link > Kinder mit verschiedenem kulturellem Hintergrund

- Solidarität

- Sozial und ökologisch verantwortlicher Umgang mit der eigenen Handlungsfreiheit
 - Unvoreingenommenheit (offen auf Personen mit anderen Werten, Einstellungen und Sitten zugehen)
- link > Kinder mit verschiedenem kulturellem Hintergrund*

Fähigkeit und Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme

- Verantwortung für das eigene Handeln
 - Verantwortung anderen Menschen gegenüber
 - Verantwortung für Umwelt und Natur
- link > Umwelt*

Fähigkeit und Bereitschaft zur demokratischen Teilhabe

link > Demokratie und Politik

- Einhalten und Akzeptieren von Gesprächs- und Abstimmungsregeln
- Einbringen und Überdenken des eigenen Standpunktes
- Zuhören und Aushandeln

Lernen und lernmethodische Kompetenz

Lernmethodische Kompetenz ist die Grundlage für Wissenserwerb und somit für lebenslanges, selbst gesteuertes Lernen. Sie beinhaltet das Wissen darüber, wie man lernt, wie man Wissen erwirbt und organisiert, wie man es zur Lösung komplexer Problemsituationen einsetzt und es sozial verantwortet. Dies ermöglicht es, Wissen zu aktualisieren und Unwichtiges oder Überflüssiges auszufiltern. Das Kind entwickelt ein Bewusstsein dafür, dass es lernt, was es lernt und wie es lernt. Lernmethodische Kompetenz bündelt vor allem jene Basiskompetenzen, die den bewussten Erwerb von Wissen stärkt.

Fähigkeit zur Selbstregulation

- Neue Informationen gezielt beschaffen und verarbeiten
 - Neues Wissen aufbereiten und organisieren
 - Fähigkeit zur Beobachtung und Regulation des eigenen Verhaltens entwickeln
 - Kompetenten und kritischen Umgang mit Medien erwerben
- link > Medien*





- Eigene Fehler selbst entdecken und eigenständig korrigieren
- Die eigenen Leistungen zutreffend einschätzen und würdigen
- Fähigkeit, Wissen anzuwenden und zu übertragen
- Wissen in unterschiedlichen Situationen flexibel nutzen
- Wissen auf unterschiedliche Situationen und Probleme übertragen
- Sich die Bedeutung des Wissens erschließen
- Lernen, wie man lernt
- Über das eigene Lernen nachdenken bzw. sich das eigene Denken bewusst machen
- Sich die eigenen Planungsschritte bewusst machen
- Sich bewusst machen, wie man eine vorgegebene Lernaufgabe angeht
- Sich bewusst machen, wie man einen Text oder eine Geschichte versteht und wie man dieses Verständnis erworben hat
- Verschiedene Lernwege kennen und ausprobieren

Kompetenter Umgang mit Veränderung und Belastung: Widerstandsfähigkeit (Resilienz)

Resilienz bezeichnet die Fähigkeit des Kindes, seine personalen **link > Individuumsbezogene Kompetenzen und Ressourcen** und sozialen **link > Kompetenzen zum Handeln im sozialen Kontext** Kompetenzen und Ressourcen erfolgreich zu nutzen, um schwierigen Lebensumständen zu trotzen und kritische Ereignisse und Risikobedingungen erfolgreich zu bewältigen. Dies beinhaltet die positive, gesunde Entwicklung trotz andauerndem, hohem Risikostatus (z.B. niedriger sozioökonomischer Status oder elterliche psychische Erkrankung), die Fähigkeit, mit Belastungs- und akuten Stressbedingungen erfolgreich umzugehen und sich eigenständig Hilfe zu holen sowie die schnelle Erholung von traumatischen Erlebnissen. Das Kind erwirbt die Fähigkeit, schwierige Situationen in seinem Leben **link > Gestaltung von Übergängen (Transitionen)** nicht nur als Belastung sondern auch als Herausforderung zu begreifen.

Resilienz baut auf den individuumsbezogenen und sozialen Basiskompetenzen auf und wird maßgeblich durch die sozialen Ressourcen des Kindes begünstigt, insbesondere durch stabile emotionale Beziehungen zu Bezugspersonen, offenes, wertschätzendes Erziehungsklima (autoritativer Umgangsstil), vorbildhafte Rollenmodelle, positive Beziehungen zu anderen Kindern oder bereichernde Erfahrungen in den Bildungsinstitutionen.

Umgang mit individuellen Unterschieden und soziokultureller Vielfalt

Im Zuge des gesellschaftlichen Wandels sind Kindergruppen in den Bildungseinrichtungen vielfältiger geworden. Die Unterschiedlichkeit betrifft nahezu alle Merkmale der kindlichen Entwicklung, von sozialen und kulturellen Erfahrungen, intellektuellen und sprachlichen Voraussetzungen, der Lern- und Leistungsmotivation bis hin zur emotionalen Entwicklung. Bildungssysteme in Deutschland sind jedoch auf eine weitgehende Homogenität der Gruppen ausgerichtet. Dies betrifft neben der Lern- und Leistungsfähigkeit vor allem das Alter der Kinder. Der konstruktive Umgang mit Heterogenität, der auf ein differenziertes und individuelles Eingehen auf die Kinder abzielt, bietet erhebliche Chancen.



Kinder verschiedenen Alters - Erweiterte Altersmischung

Besonders die erweiterte Altersmischung ist eine besonders viel versprechende Form der Gruppenzusammensetzung, die bereits in einer Reihe von Einrichtungen im Vorschul- wie auch im Schulbereich erprobt wird. Möglichkeiten bieten sich im Rahmen der Aufnahme von unter Dreijährigen in Kindergärten, einer curricularen und unterrichtsorganisatorischen Zusammenlegung der ersten beiden Jahrgangsstufen der Grundschule sowie im Modell einer „großen Altersmischung“ in Horten, bei der Kinder vom Säuglingsalter bis zu zwölf Jahren in Gruppen zusammengefasst sind.

Heterogenität ist mit einer Reihe von Anforderungen an die Fach- und Lehrkräfte verbunden, bietet jedoch vielfältige Möglichkeiten für die Kinder:

- Die Heterogenität der Gruppe, die mit einer breiten Altersmischung verknüpft ist, kann den Kindern vielseitige Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten liefern. Durch sie ergibt sich für die Kinder die Möglichkeit, unterschiedliche Beziehungen einzugehen und dadurch soziale Kompetenzen zu entwickeln. Mehr als in homogenen Gruppen bietet sich den Kindern eine Auswahl geeigneter Spielpartner/innen, die ihren Interessen und ihrem Entwicklungsstand entsprechen. In altersgemischten Gruppen interagieren Kinder eher mit Kindern des anderen Geschlechts als in Gruppen ohne breite Altersmischung der Fall ist. **link > Mädchen und Jungen**

Leitgedanken



- Hervorzuheben sind die sozialen Lernmöglichkeiten für die Kinder. Orientierung ist an Jüngeren und Ältern möglich, Kinder setzen sich hierbei ihre eigenen Entwicklungsschwerpunkte. Von einer breiten Altersmischung profitieren sowohl die jüngeren als auch die älteren Kinder:
 - Jüngere Kinder erhalten vielfältige Anregungen durch die älteren: sie beobachten sehr intensiv und versuchen, deren Fertigkeiten nachzuahmen. Entsprechend ihrem Entwicklungsstand nehmen sie aktiv oder beobachtend am Gruppengeschehen teil. Sie lernen, dass auch die älteren Kinder bestimmte Bedürfnisse und Wünsche haben und es diese zu respektieren gilt.
 - Ältere Kinder können insofern profitieren, als dass sie im Kontakt mit jüngeren Kindern Hilfsbereitschaft und Rücksichtnahme lernen können. Ein Vorbild und Modell für andere Kinder zu sein, stärkt zudem ihr Selbstbewusstsein und vertieft ihre eigenen Kenntnisse (Lernen durch Lehren).
 - Die Aufnahme und Eingewöhnung neuer Kinder wird erleichtert, indem die erfahrenen und in der Gruppe bereits gut eingelebten Kinder die „Neulinge“ bei der Eingewöhnung in der Kindertageseinrichtung unterstützen.
link > Übergang von der Familie in die Tageseinrichtung

Bildungs- und Erziehungsziele

Das Kind lernt im Austausch mit älteren bzw. jüngeren Kindern das Zusammenleben in einer unterschiedlich zusammengesetzten Gruppe. Dadurch erwirbt es insbesondere folgende Kompetenzen:

- Sich in einer größeren Gruppe und auch gegen ältere sowie auch jüngere Kinder durchsetzen
- Rücksichtnahme, Hilfsbereitschaft und Toleranz erwerben
- Hilfe von erfahreneren Kindern annehmen und Hilfe weniger erfahrenen Kindern anbieten
- Sich selbst als Vorbild begreifen und sein eigenes Verhalten reflektieren
- Sich auf Unterschiede einlassen
- Konfliktfähigkeit sowohl in der Auseinandersetzung mit älteren als auch mit jüngeren Kindern entwickeln
- Grundverständnis entwickeln, dass unterschiedliche Wünsche und Verhaltensweisen aufeinander abgestimmt werden müssen
- Interesse für die Bedürfnisse, Wünsche und Interessen jüngerer bzw. älterer Kinder zeigen



Mädchen und Jungen

Die Entscheidung, ob ein Kind ein Mädchen oder ein Junge wird, wird von der Natur gefällt. Was es bedeutet, männlich oder weiblich zu sein, ist hingegen weitgehend beeinflusst von der jeweiligen Kultur und Gesellschaft, in der ein Kind aufwächst und den damit verbundenen geschlechterspezifischen Erfahrungen.

Während die Natur vorgibt, welches **biologische Geschlecht** einem Menschen zugeordnet werden kann, entwickelt das Kind im Dialog mit anderen eine **soziale Geschlechtsidentität**. Das soziale oder kulturelle Geschlecht drückt sich aus in dem Geschlechtstypischen: den gesellschaftlichen Bedingungen und Geschlechtsrollen, in Männer- und Frauenleitbildern, in männlichen und weiblichen Verhaltensnormen, in Sitten, Gebräuchen und Vereinbarungen.

Für die **Entwicklung der Geschlechtsidentität** sind die Jahre in der Kindertageseinrichtung und der Schule von besonderer Bedeutung. Kinder setzen sich dabei intensiv damit auseinander, was es ausmacht, ein Junge oder ein Mädchen zu sein und welche Rolle sie als Mädchen bzw. Jungen einnehmen möchten. Die Beantwortung dieser Frage hängt in entscheidendem Maße ab von den Erfahrungen, die Kinder in der Familie, in Kindertageseinrichtungen oder der Schule machen können sowie den Erwartungen der Umwelt und den Vorbildern, die über Medien vermittelt werden. Dies prägt ihre Weltbilder und wirkt sich auf Umgangsweisen mit Problemen und auf das Herangehen an Fragestellungen aus. Da Kindertageseinrichtungen und Schulen Entwicklungsumgebungen sind, in denen sich Kinder für viele Stunden des Tages in Gruppensituationen befinden, sind sie wichtige Erfahrungsfelder für Interaktionen und Kommunikation in gleich- und gemischtgeschlechtlichen Gruppen.

Das Kind entwickelt eine eigene Geschlechtsidentität, mit der es sich sicher und wohl fühlt. Es ist in der Lage, einengende Geschlechtsstereotypen zu erkennen und traditionelle sowie kulturell geprägte Mädchen- und Jungenrollen kritisch zu hinterfragen und sich durch diese nicht in seinen Interessen, seinem Spielraum und seinen Erfahrungsmöglichkeiten beschränken zu lassen. Das Kind erwirbt ein differenziertes und vielfältiges Bild von den möglichen Rollen von Männern und Frauen. Dazu gehört insbesondere:

- Das andere Geschlecht als gleichwertig und gleichberechtigt anerkennen
- Unterschiede zum anderen Geschlecht wahrnehmen und wertschätzen
- Seine eigenen Interessen und Bedürfnisse über die Erwartungen und Vorgaben anderer stellen, wie man sich als Junge oder Mädchen zu verhalten hat
- Grundverständnis darüber erwerben, dass im Vergleich der Geschlechter die Gemeinsamkeiten hinsichtlich Begabungen, Fähigkeiten, Interessen und anderen Persönlichkeitsmerkmalen größer als die Unterschiede sind
- Erkennen, dass eigene Interessen und Vorlieben nicht an die Geschlechtszugehörigkeit gebunden sind
- Geschlechterbezogene Normen, Werte, Traditionen und Ideologien (z.B. Mädchen interessieren sich weniger für Technik, Jungen spielen nicht mit Puppen) kritisch hinterfragen
- Andere nicht vorrangig aufgrund ihrer Geschlechtszugehörigkeit beurteilen, sondern sie in ihrer individuellen Persönlichkeit wahrnehmen
- Die eigenen geschlechtsstereotypen Erwartungen an sich und andere kritisch hinterfragen

Leitgedanken



Bildungs- und Erziehungsziele

- Mit Widersprüchen zwischen der eigenen Geschlechtsidentität und Erwartungen von anderen umgehen
- Kulturgeprägte andere Vorstellungen über Geschlechtsidentität erkennen und respektieren und dennoch hinterfragen



Kinder mit verschiedenem kulturellen Hintergrund

Die Welt, in der Kinder heute aufwachsen, ist von kultureller und sprachlicher Vielfalt geprägt. Um sich in dieser Welt bewegen und entfalten zu können, benötigen Kinder (und Erwachsene) **interkulturelle Kompetenz**. Eng an die Entwicklung einer interkulturellen Identität gekoppelt ist die Entwicklung von Sprache. Für viele Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund ist Mehrsprachigkeit zudem eine Lebensform und eine Notwendigkeit und nicht – wie z.B. beim Fremdsprachenerwerb – eine bewusste Entscheidung der Eltern oder der Bildungseinrichtung.

Leitgedanken

Der interkulturellen Erziehung kommt sowohl eine individuelle als auch eine gesellschaftliche Dimension zu. Interkulturelle Kompetenz eröffnet zum einen individuelle Lebens- und Berufschancen und sie ist zugleich Grundlage für das konstruktive und friedliche Miteinander von Individuen, Gruppen und Religionen mit unterschiedlichen kulturellen und sprachlichen Traditionen. Wesentliche Aspekte von interkultureller Kompetenz sind kulturelle Aufgeschlossenheit und Neugierde, eine mehrsprachige Orientierung und die Fähigkeit mit „Fremdheitserlebnissen“ umzugehen.

Interkulturelle Kompetenz ist ein Bildungsziel und eine Entwicklungsaufgabe, die Kinder und Erwachsene, Inländer und Migranten oder ethnische Minderheiten gleichermaßen betrifft. Die Stärkung interkultureller Kompetenz bei Kindern und Erwachsenen mit und ohne familiären Migrationshintergrund erfordert ein gegenseitiges Interesse an der jeweils fremden Lebensform, die man versucht zu verstehen; dabei gilt es, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu entdecken. Mehrsprachigkeit und Multikulturalität werden nicht als Bedrohung, sondern als Bereicherung und Chance, miteinander und voneinander zu lernen, erlebt. Pädagogik der Vielfalt bedeutet auch vorurteilsbewusste Pädagogik: selbstverständliche, kulturspezifische Erwartungen werden thematisiert und reflektiert. Die Bereitschaft, sich mit einer fremden Kultur offen auseinander zu setzen, erfordert ein Zugehörigkeitsgefühl zur eigenen Kultur **link > Gesellschaft, Wirtschaft und Kultur** sowie die Akzeptanz und Wertschätzung der eigenen Person **Link > Emotionalität und soziale Beziehungen**.

Bildungs- und Erziehungsziele

Das Kind lernt und erlebt ein selbstverständliches Miteinander verschiedener Sprachen und Kulturen. Gleichzeitig hat es Interesse und Freude, andere Kulturen und Sprachen kennen zu lernen, zu verstehen und sich damit auseinander zu setzen. Dadurch beschäftigt sich das Kind mit der eigenen Herkunft und reflektiert die eigenen Einstellungen und Verhaltensmuster. Dies beinhaltet insbesondere folgende Bereiche:

Kulturelle Aufgeschlossenheit und Neugier

- Offenheit für andere Kulturen entwickeln und Distanz gegenüber anderen Kultur- und Sprachgruppen abbauen
- Kulturelle und sprachliche Unterschiede wertschätzen und als Bereicherung und Lernchance wahrnehmen
- Freude am gemeinsamen Entdecken von Gemeinsamkeiten und Unterschieden entwickeln
- Interesse an der Biografie und Familiengeschichte der anderen Kinder erwerben
- Kulturprägte Vorstellungen mit Hilfe neuer Erfahrungen reflektieren

**Zwei- und Mehrsprachigkeit**

- Neugier für und Freude an anderen Sprachen entwickeln und Mehrsprachigkeit als Bereicherung verstehen *link > Sprache und Literacy*
- Bewusstsein entwickeln, dass die Art und Weise etwas auszudrücken kulturell geprägt ist
- Die Fähigkeit erwerben, sich in verschiedenen Sprachen auszudrücken,
- Fähigkeit erwerben zum situationsangemessenen Sprachwechsel sowie umgekehrt, in einer Sprache bleiben können, wenn es die Situation erfordert
- Die deutsche Sprache erlernen und diese situationsangemessen anwenden können bei gleichzeitigem Pflegen der Herkunftssprache

„Fremdheitskompetenz“

- Die eigene Sichtweise als eine Perspektive unter vielen verschiedenen Perspektiven sehen und reflektieren lernen
- Akzeptieren, dass man manche Traditionen und Lebensformen von anderen Kulturen nicht verstehen kann, mit „Fremdheitserlebnissen“ umgehen lernen *link > Mädchen und Jungen*

Sensibilität für unterschiedliche Formen von Diskriminierung

- Diskriminierung, Fremdenfeindlichkeit oder Rassismus (einschließlich der subtileren Formen) erkennen und bekämpfen lernen
- Grundverständnis darüber entwickeln, dass alle Menschen die gleichen Rechte haben, unabhängig von ihrer Herkunft, ihrer Kultur und Religion *link > Demokratie und Politik*





Kinder mit verschiedenem sozioökonomischem Hintergrund

Leitgedanken

Die sozioökonomischen Lebensbedingungen in Deutschland gehen zunehmend auseinander. Auf der einen Seite des sozialen Spektrums gibt es eine wachsende Minderheit von Kindern und Jugendlichen, die in Armutsverhältnissen aufwachsen, auf der anderen Seite lebt eine steigende Zahl von Kindern in sehr wohlhabenden Familien. Familiäre Armut kann die aktuelle Lebenssituation der betroffenen Kinder als auch ihre zukünftigen Lebenschancen gravierend negativ beeinflussen. Dies gilt insbesondere dann, wenn Familien nicht nur auf sehr geringe finanzielle Ressourcen zurückgreifen können, sondern durch eine kumulative Unterversorgung in weiteren zentralen Lebensbereichen wie Arbeit, Wohnen, Gesundheit, soziale und kulturelle Teilhabe, belastet sind.

Von Armut betroffene Kinder und Jugendliche sind in ihrem aktuellen Wohlbefinden oft nachhaltig beeinträchtigt, denn sie erleben ihre Armut sehr direkt wenn etwa für Freizeitaktivitäten, Ausflüge, Kleidung und Nahrung nicht ausreichend Geld zur Verfügung steht. Zugleich kann dies – auch und gerade in den Bezugsgruppen der Kinder z.B. in Kindergarten und Schule – zu eingeschränktem sozialen Eingebundensein, Diskriminierungserfahrung, Stigmatisierung und Ausgrenzung führen.

Ob und in welcher Form sich diese Armutserfahrungen der Kinder in ihrer kognitiven, emotionalen, sozialen und gesundheitlichen Entwicklung konkret manifestieren und welche Bewältigungsmöglichkeiten den Kindern zur Verfügung stehen, ist eingebettet in ihre jeweilige Lebenslage und die ihrer Familien; hier kommt u.a. dem Alter und Geschlecht der Kinder, dem Schweregrad und der Dauer der sozioökonomischen Belastung und dem Vorhandensein eines stabilen, sozialen Netzwerkes eine ebenso bedeutsame Rolle zu wie der Fähigkeit der Familie, ihren Kindern zu vermitteln, dass sie die belastende Situation unter Kontrolle haben.

Die möglichen immateriellen Folgen kindlicher Armut sind oft versteckt und wenig typisch, d.h. sie treten auch im Kontext anderer Problemfelder auf. Dies führt dazu, dass sie leicht übersehen oder anderen Ursachen zugeschrieben werden. Es finden sich Nachteile in der Sprach- und Intelligenzentwicklung und in der Aufmerksamkeit und Konzentrationsfähigkeit – dies wird beispielsweise in schlechteren schulischen Leistungen sichtbar. Ebenso zeigen sich gesundheitliche Probleme, Minderwertigkeitsgefühle, Verhaltensstörungen oder körperliche und emotionale Vernachlässigungsanzeichen. Wegen der häufig instabilen familiären Lebenssituation armer Kinder kommt externen Betreuungseinrichtungen hier eine besonders wichtige präventive wie kompensatorische Funktion zu. Dabei ist frühzeitiges Handeln angezeigt, da die Förderung der Lebenschancen sozioökonomisch benachteiligter Kinder in der Phase vor Schuleintritt am effektivsten ist.

Pädagogisches Handeln setzt zum einen direkt bei den von Armut betroffenen Kindern und ihren Familien an. Es werden sowohl das aktuelle Wohlbefinden der Kinder als auch ihre Entwicklungschancen gefördert. Für fehlende Erlebnis-, Entfaltungs- und Erprobungsräume der Kinder werden Kompensationsmöglichkeiten bereitgehalten. Die Beziehung zu den Familien benachteiligter Kinder gestaltet sich unterstützend, entlastend und die Erziehungskompetenz stärkend. Des Weiteren gilt es, spezifische gruppenbezogene, also alle Kinder einbeziehende Ziele, umzusetzen. Da Armut häufig zu sozialem Ausschluss und Stigmatisierungsprozessen in Gleichaltrigengruppen bzw. altersähnlichen Gruppen führt, werden soziale Werthaltungen und wertschätzende Verhaltensweisen aller Kinder gefördert; zugleich wird bei (älteren) Kindern und Jugendlichen das Wissen über ökonomische Verteilungsprozesse ebenso gefördert wie speziell über die Themen ‚Werbung und Konsum‘ und ‚Geld und Einfluss‘.

Da nicht alle Kinder Armut als multiple Belastung erfahren, werden Kinder aus sozioökonomisch belasteten Familien nicht vorschnell als ‚gefährdet‘ und ‚problembehaftet‘ etikettiert. Pädagogisches Handeln ist so gestaltet, dass sich die Kinder und ihre Familien weder ‚geoutet‘, blamiert, diskriminiert noch stigmatisiert fühlen. Es findet in einem Rahmen statt, der Belastungsfaktoren (etwa kostenintensive Ausflüge) für arme Kinder vermeidet.

Ziele, die sich vor allem auf sozioökonomisch benachteiligte Kinder beziehen

- Möglichst vielfältige soziale Kontakte zu Gleichaltrigen aufbauen (um möglicher durch Armut bedingter sozialer Isolation zu entgehen und soziale Kompetenzen zu erwerben)
- Wissen erwerben über wenig kostenintensive Unterstützungs-, Freizeit- und Sportangebote außerhalb der betreuenden Einrichtung und darüber, wie man Kontakt zu den anbietenden Institutionen aufbaut
- Die angebotene Möglichkeit, Entscheidungen selbst treffen zu können, erkennen und annehmen (da Armut mit der Erfahrung eingeschränkter Entscheidungs- und Dispositionsmöglichkeiten einher geht)

Bildungs- und Erziehungsziele



- Gelegenheiten sehen zu Muße und Regeneration, z.B. durch Ruheplätze, regelmäßige Sport- und Musikangebote, und diese nutzen können (da das Familienklima oft angespannt und wenig kindzentriert ist und die Wohnverhältnisse oft beengt sind und kaum Rückzug bieten)
- Grundverständnis darüber entwickeln, dass man - trotz der eingeschränkten Möglichkeiten - nicht Opfer seiner Lebenssituation ist, sondern auch (mit)gestaltender sozialer Akteur
- Erleben, dass ökonomische Ressourcen nicht über Ansehen und soziale Einbindung in der Gruppe entscheiden (diskriminierendes Verhalten und Ausgrenzung in der Gruppe sind hier besonders konsequent zu sanktionieren)

Ziele, die sich auf alle Kinder beziehen

- Sensibel werden für die Lebenslagen anderer, insbesondere von Kindern in Armut (z.B. über Geschichten, Erzählungen)
- Nachvollziehen können, dass arme Kinder nicht Schuld an der finanziellen Situation ihrer Familie sind
- Rücksichtnahme und Solidarität zu Kindern mit unterschiedlicher sozialer Herkunft erwerben
- Handlungsmöglichkeiten für Rücksichtnahme und Solidarität erkennen und umsetzen können (z.B. Lernen, Hilfe anzubieten bzw. anzunehmen)
- Lernen, sich selbst und andere nicht über den sozioökonomischen Status der Herkunftsfamilie zu definieren
- Die Bedeutung von Besitz und Konsum für das persönliche Wohlbefinden in Frage stellen und relativieren können gegenüber sozialer Einbindung und Solidarität oder persönlicher Kompetenz (da das in den Medien sichtbare Warenangebot eine starke Ausrichtung auf Konsum begünstigt und arme Kinder mit „Konsumnormen“ konfrontiert sind, die sie nicht einlösen können)
- Wissen erwerben über ökonomische Zusammenhänge und strukturelle Ursachen von Armut





Kinder mit besonderen Bedürfnissen: (drohende) Behinderung, Hochbegabung

Die Entwicklung von Kindern verläuft individuell unterschiedlich. So bestehen zum einen beträchtliche Unterschiede **zwischen Kindern** gleichen Alters: Manche sind in ihrer Entwicklung auffällig, gefährdet oder beeinträchtigt, andere sind dem jeweiligen Altersdurchschnitt deutlich voraus. Zum anderen kann es beim einzelnen Kind in unterschiedlichen Entwicklungsbereichen Stärken und Schwächen geben, wie z.B. Teilleistungsschwächen.

Leitgedanken

Unabhängig von den jeweiligen Voraussetzungen und Bedürfnissen hat jedes Kind den gleichen Anspruch, in seiner Entwicklung angemessen unterstützt und gefördert zu werden: Es soll darin gestärkt werden, sich zu einer eigenverantwortlichen Person zu entwickeln.

Kinder mit (drohender) Behinderung

„Behinderte oder von Behinderung bedrohte Kinder“: Behindert sind Kinder, die in ihren körperlichen Funktionen, ihrer geistigen Fähigkeit oder ihrer seelischen Gesundheit mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate von dem für das Lebensalter typischen Zustand abweichen und daher in ihrer Teilhabe am Leben in der Gesellschaft beeinträchtigt sind. Kinder sind von Behinderung bedroht, wenn eine solche Beeinträchtigung zu erwarten ist. Diese Kinder haben einen gesetzlichen Anspruch auf Eingliederungshilfe.

Kinder mit erhöhtem Entwicklungsrisiko

sind aufgrund von Schwierigkeiten im Verhalten beim Lernen in Kindertageseinrichtungen und Schulen bereits auffällig; ihre Teilhabe am Leben in der Gemeinschaft ist gefährdet. Kinder mit erhöhtem Entwicklungsrisiko haben bislang keinen Hilfsanspruch, der mit dem von Kindern mit Behinderung vergleichbar ist. Trotzdem haben auch sie spezifische Bedürfnisse, denen es zu entsprechen gilt.



Integrative Bildung

Die aktuelle Rechtslage betont das Recht von Menschen mit Behinderung auf gleichberechtigte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben und auf Vermeidung von Benachteiligungen. Fördermaßnahmen für Kinder mit Behinderung oder von Behinderung bedrohte Kinder sind so zu planen und zu gestalten, dass nach Möglichkeit Kinder nicht von ihrem sozialen Umfeld getrennt und gemeinsam mit Kindern ohne Behinderung betreut werden. Die in Hessen getroffene Rahmenvereinbarung zur Aufnahme von Kindern mit Behinderungen in Tageseinrichtungen berücksichtigt diese Entwicklung. Sie stellt einen wesentlichen Beitrag zur Realisierung der gemeinsamen Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderung dar. Gemeinsamer Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und ohne diesen Förderbedarf findet in der allgemeinen Schule in Zusammenarbeit mit der Förderschule und den sonderpädagogischen Beratungs- und Förderzentren statt.

Um den besonderen Bedürfnissen auch von Kindern mit erhöhtem Entwicklungsrisiko besser gerecht werden zu können, ist es **notwendig**

- die Früherkennung von Entwicklungsproblemen in Regeleinrichtungen zu verbessern
- der besonderen Situation dieser Kinder in der pädagogischen Arbeit Rechnung zu tragen (z.B. soziale Ausgrenzung zu verhindern)
- präventive Programme in Kindertageseinrichtungen und Schulen zu verankern
- pädagogische und sonderpädagogische Kompetenzen zu vernetzen (z.B. durch sonderpädagogische Beratungs- und Förderzentren in Hessen)
- pädagogische Arbeit mit Institutionen des Gesundheitswesens (Kinder- und Jugendärzte, jugendärztlicher Dienst der Gesundheitsämter, sozialpädiatrische Zentren) zu vernetzen

Maßgeblich für die Gestaltung von Angeboten und Hilfen in Kindertageseinrichtungen und Schulen ist das **Prinzip** vom **Vorrang präventiver Maßnahmen**. Es gilt darauf hinzuwirken, dass der Eintritt von Behinderungen, chronischen Erkrankungen oder Entwicklungsrisiken vermieden wird. Ein **abgestuftes Konzept** von Unterstützung wird somit auf drei Ebenen wirksam:

Hilfe-Ebenen		Zielsetzung	Zielgruppe
Ebene I	Primärprävention	Verhindern, dass Entwicklungsprobleme entstehen	Alle Kinder und Eltern
Ebene II	Sekundärprävention	Frühzeitig eingreifen, wenn Entwicklungsrisiken erkennbar sind	Betroffene Kinder und deren Familien
Ebene III	Rehabilitation, uneingeschränkte Teilhabe	Bei (drohender) Behinderung angemessen unterstützen	Kinder mit (drohender) Behinderung und deren Familien

Hochbegabte Kinder

Hochbegabte Kinder haben ein Potenzial zu außergewöhnlichen Leistungen. Kognitive Hochbegabung ist durch eine hohe Ausprägung der allgemeinen Intelligenz definiert. Daneben gibt es spezifische Talente (z.B. im sportlichen oder musischen Bereich). Bis zum Alter von fünf Jahren ist wegen der Plastizität der kognitiven Entwicklung eine zuverlässige und gültige Diagnostik der Hochbegabung in der Regel wenig sinnvoll. Eine anregungsreiche, individualisierte und flexible Gestaltung der Arbeit in vorschulischen Einrichtungen und in der Grundschule begegnet der Gefahr einer dauerhaften Unterforderung. Hochbegabte Vorschulkinder bedürfen, wie alle anderen Kinder auch, einer auf ihre Fähigkeiten, Neigungen und Interessen abgestimmten integrativen Förderung. Das Miteinander mit Kindern unterschiedlichster Begabungsausprägungen bietet vielfältige Möglichkeiten, die soziale Kompetenz zu stärken, und beugt so einer Isolation und Außenseitertum vor. Die Grundschulen bieten eine durch Individualisierung und offene Arbeitsweise gekennzeichnete Unterrichtsorganisation, in der hochbegabte Kinder eine auf ihre jeweiligen Stärken und Schwächen abgestimmte Weise optimal gefördert werden können. Wichtig ist, in enger Kooperation mit den Eltern und ggf. mit außerschulischen Institutionen (z.B. Schulpsychologischen Dienste, kompetenten einschlägigen Beratungsstellen usw.) für alle Kinder - und insbesondere auch für Hochbegabte - differenzierte innerschulische Förderprogramme zu entwickeln. Durch einen flexiblen Schulanfang kann hier ein bedeutsamer Beitrag geleistet werden.

Die Kinder erhalten eine ihrer individuellen Situation angemessene Unterstützung und Förderung. Das Kind erfährt das gemeinsame Spielen und Lernen zusammen mit Kindern mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen als Möglichkeit, miteinander in Kontakt zu treten und erkennt diese Unterschiede als Bereicherung und Chance, vom anderen zu lernen. Es lernt, andere Kinder in ihrer Individualität zu sehen und zu respektieren. Es erwirbt die Fähigkeit, Hilfe anzubieten sowie anzunehmen. Im Einzelnen werden vorrangig folgende Ziele fokussiert:

- Zuversicht und Stolz in eigene Leistungen erleben
- Vertrauen in eigene Kräfte gewinnen, Eigeninitiative und Autonomie entwickeln
- Eigene Schwächen und Grenzen akzeptieren, sich durch Einschränkungen und Kränkungen nicht entmutigen lassen
- Stärken und Schwächen des anderen wahrnehmen und anerkennen
- Ein Grundverständnis entwickeln, dass jedes Kind gleich viel wert ist und daher jedem Aufmerksamkeit und Achtung entgegen zu bringen ist
- Ein Grundverständnis entwickeln, dass Beeinträchtigungen eines Menschen nicht sein Wesen definieren und dass diese erst durch sozialen Ausschluss zur „Behinderung“ werden
- Einen unbefangenen und offenen Umgang mit Differenzen und Vielfalt erhalten und weiterentwickeln

Bildungs- und Erziehungsziele



Konsistenz in den Inhalten

Die in diesem Kapitel beschriebenen Inhalte beziehen sich auf die Stärkung der kindlichen Entwicklung und Kompetenzen. Um dieses Ziel zu erreichen, bedarf es einer Abstimmung der Schwerpunkte im Vorschul- und Schulbereich: Die Inhalte durchdringen sich sowohl auf der horizontalen Ebene, als auch bei zunehmender Komplexität und Differenzierung auf der vertikalen Ebene. Sie gruppieren sich um das sich entwickelnde und lernende Kind und sie tragen zugleich dem Bildungsauftrag der jeweiligen Institution Rechnung.

Ineinander greifende Schwerpunkte der Bildungs- und Erziehungsprozesse der Kinder

Starke Kinder

Emotionalität und soziale Beziehungen

Leitgedanken

Entwicklung der eigenen Emotionalität, Erwerb sozialer Kompetenzen und Gestaltung bzw. Kommunikation sozialer Beziehungen sind eng miteinander verknüpft. Kinder, die ihre eigenen Gefühle kennen und das emotionale Erleben anderer verstehen, sind sozial kompetenter und können besser mit sich und mit anderen umgehen. Die Entwicklung sozialer und emotionaler Kompetenzen ist in hohem Maße vom kulturellen und vom familiären **Umfeld geprägt**: Das Gespräch in der Familie ist entscheidend dafür, was ein Kind über Gefühle lernt, wie es über Gefühle spricht, wie es mit belastenden Situationen umgeht. Empathie und Einfühlsamkeit von Eltern haben Einfluss auf Bindungsprozesse zwischen Kind und elterlicher Bezugsperson: Die emotionale und soziale Entwicklung des Kindes ist beeinflusst von der Qualität der emotionalen Bindung zu seinen Bezugspersonen, wobei den ersten drei Lebensjahren eine besondere Bedeutung zukommt. Ein sicherer, balancierter Bindungsstil begünstigt seinerseits wiederum bei Kindern im Kleinkindalter Erkundungsverhalten, Emotionsregulation und Zeigen von Gefühlen. Es gibt aber auch längerfristige Wirkungen im Vorschulalter und Schulalter, wie etwa Kompetenz in Konfliktsituationen, Offenheit, Emotionskontrolle, weniger Verhaltensauffälligkeiten, Ausdauer beim Problemlösen und Selbstständigkeit.

Im Verlauf der Entwicklung wird es für das Kind zunehmend bedeutsam, mehrere positive und tragfähige Beziehungen zu Bezugspersonen auch außerhalb der Familie zu haben (Erzieherinnen und Erzieher, Tagespflegeeltern, Lehrerinnen und Lehrer), in denen es Sicherheit und Anerkennung erfährt und die es dazu ermutigen, die Welt zu erforschen und sich Neuem zuzuwenden.

Die erfolgreiche Bewältigung der hier vom Säuglings- bis zum Schulalter anstehenden komplexen Entwicklungsherausforderungen legt wesentliche Grundlagen für eine positive Gestaltung von Bildungs- und Erziehungsprozessen und für eine langfristig befriedigende Lebensführung **link > Stärkung der Basiskompetenzen und Ressourcen des Kindes**.



Der **Erwerb** emotionaler und sozialer Kompetenzen ist – über den gesamten Entwicklungsverlauf hinweg – mit vielfältigen **Herausforderungen** an das Kind verknüpft: Von Geburt an erweitert das Kind sukzessiv seine Fähigkeiten, Gefühle anderer wahrzunehmen und darauf zu reagieren. Zeitlich parallel kommt es zu einer wachsenden Differenzierung und Bewusstwerdung der Entwicklung seiner eigenen Gefühle.

Bei der **Ausbildung** seiner **Gefühle** wird das Kind stark von Emotionen enger Bezugspersonen beeinflusst und geleitet. Kinder nehmen aber ihrerseits auch bereits früh Einfluss auf die Entwicklung von Gefühlen von Bezugspersonen – zunächst spontan, später zunehmend auch gezielt; sie werden so allmählich Mitgestalter sozialer Beziehungen. Bereits im zweiten Lebensjahr kommt es zur Herstellung einer „sozialen Identität“; es entstehen erste Ansätze von Empathie und Hilfsbereitschaft. Diese Entwicklung setzt sich bis weit ins Erwachsenenalter hinein fort. Andere wichtige Stationen der Emotional- und Sozialentwicklung sind die Veränderungen des Spiels (vom sensomotorischen Spiel zu Symbol-, Rollen- und Regelspielen), die Bildung eines differenzierten Selbstkonzepts **link > Individuumsbezogene Kompetenzen und Ressourcen**, die Entwicklung prosozialen Verhaltens und moralischen Urteilens, die Regulierung von Emotionen und der Aufbau von Beziehungen zu andern Kindern. Bis zum Schulalter erwirbt das Kind so eine Reihe von Kompetenzen, die es ihm zunehmend ermöglichen, sich eigener Gefühle bewusst zu werden und sie zum Ausdruck zu bringen sowie Gefühle bei anderen zu verstehen und im eigenen Handeln zu berücksichtigen.

Die Entwicklung sozialer und emotionaler Kompetenzen ist **eng verknüpft mit** der Entwicklung sprachlicher und kognitiver Fähigkeiten. Soziales Verständnis setzt voraus, dass sich ein Kind in die Gefühle anderer Menschen hineinversetzen kann (emotionale Perspektivenübernahme). Erst mit Fortschreiten der sprachlichen Entwicklung wird es möglich, Gefühle zu benennen, sich über Gefühle auszutauschen und mit Unterstützung Möglichkeiten finden, um mit schwierigen Situationen zurechtzukommen.

Das Kind lernt, kompetent und verantwortungsvoll mit eigenen Gefühlen und den Gefühlen anderer Menschen umzugehen. Es entwickelt sich, ausgehend von einem Gefühl der Sicherheit und des Vertrauens in andere, zu einem selbstbewussten, autonomen Menschen, ist kontakt- und kooperationsfähig und kann konstruktiv mit Konflikten umgehen. Es lernt, belastende Situationen effektiv zu bewältigen. Dies umfasst insbesondere folgende Aspekte:

Bildungs- und Erziehungsziele



Emotionales Verständnis von sich selbst

- Sich der eigenen Gefühle bewusst werden, sie akzeptieren und sie gegenüber anderen beschreiben können
- Wissen, dass man verschiedene Gefühle gleichzeitig erleben kann und dass diese Gefühle auch widersprüchlich sein können
- Eigene Gefühlszustände mit Worten benennen und beschreiben; darüber sprechen und anderen erzählen können, wie man sich fühlt
- Unangenehme Gefühle zulassen, belastende Situationen aktiv und wirksam bewältigen
- Erkennen, dass sich das innerliche Erleben von Gefühlen und der Ausdruck von Gefühlen nach außen unterscheiden können
- Lernen, wie Ausdruck und Kommunikation von Gefühlen auf andere wirkt und Beziehungen beeinflusst

Gefühle, Stimmungen und Befindlichkeiten anderer Menschen

- Ausdruck und Verhalten anderer Menschen zutreffend interpretieren
- Ursachen für Gefühle kennen
- Gefühlsrelevante Situationen erkennen und entschlüsseln
- Lernen, dass andere Menschen eigene innere Zustände (Gedanken, Wünsche, Gefühle) haben

Verständnis für und Rücksichtnahme auf andere

- Eigene Bedürfnisse und Wünsche steuern und zurückstellen
- Grenzen und Regeln berücksichtigen
- Sich in die Situation anderer einfühlen, hilfsbereit sein
- Meinungen anderer respektieren

Kontaktfähigkeit

- Kontakt zu anderen Kindern aufnehmen und gestalten: auf andere zugehen, sich ihnen mitteilen
- Mit Blick auf gemeinsame Ziele zusammenarbeiten, kooperativ sein
- Konflikte aushandeln, Kompromisse schließen, teamfähig sein
- Tiefer gehende Beziehungen/Freundschaften mit anderen Kindern eingehen

Eigene Interessen/Bedürfnisse/Standpunkte

- Eigene Wünsche, Bedürfnisse, Meinungen zum Ausdruck bringen und selbstbewusst vertreten
- Sich nicht damit abfinden, wenn man sich ungerecht behandelt fühlt oder glaubt, dass anderen Unrecht widerfährt
- Grenzen setzen, sich nicht unter Druck setzen lassen

Gesundheit

Nach der Definition der Weltgesundheitsorganisation (WHO) ist Gesundheit mehr als nur das Freisein von Krankheiten. Sie ist ein Zustand von körperlichem, seelischem und sozialem Wohlbefinden. Mit dieser Ausweitung des Gesundheitsbegriffs rücken an Stelle der Risikofaktoren immer mehr die Bedingungen für Gesundheit bzw. für eine gelingende Entwicklung von Kindern ins Blickfeld. Anstatt danach zu fragen, was die Kinder krank werden lässt, stellt sich vielmehr die Frage danach, was Kinder - sogar trotz bestehender Belastungen - gesund bleiben lässt **link** > *Kompetenter Umgang mit Veränderungen und Belastungen, Widerstandsfähigkeit (Resilienz)*.

Die Bedingungsfaktoren für Gesundheit sind neben äußeren Faktoren, welche kurzfristig nicht zu verändern sind (z.B. Umweltbelastungen), in persönlichem gesundheitsorientierten Verhalten zu sehen, welches es im Rahmen der Gesundheitsförderung zu stärken gilt. Gesundheitsförderung ist somit ein Prozess, der darauf abzielt, den Kindern „ein höheres Maß an Selbstbestimmung über ihre Gesundheit zu ermöglichen und sie damit zur Stärkung ihrer Gesundheit zu befähigen“. (Ottawa-Charta). Dieses Verständnis von Gesundheitsförderung geht weit über die gesunde Ernährung oder Kariesprophylaxe hinaus und bezieht die Stärkung der kindlichen Ressourcen **link** > *Kompetenter Umgang mit Veränderung und Belastung: Widerstandsfähigkeit (Resilienz)* sowie die Stärkung eines positiven Selbstkonzeptes mit ein. Neben den gesundheitspezifischen Kompetenzen sind somit auch jene Basiskompetenzen von Bedeutung, die den angemessenen Umgang mit Mitmenschen, Leistungserwartungen, Stress und Belastung, Misserfolgen und Frustrationen im Alltag betreffen **link** > *Emotionalität und soziale Beziehungen*.

Das Kind lernt, selbstbestimmt Verantwortung für sein eigenes Wohlergehen und seine Gesundheit zu übernehmen. Es erwirbt entsprechendes Wissen für ein gesundheitsbewusstes Leben und lernt gesundheitsförderndes Verhalten. Dies umfasst insbesondere folgende Bereiche:

Bewusstsein seiner selbst

- Signale des eigenen Körpers wahrnehmen
- Sich seines Aussehens und der äußerlichen Unterschiede zu anderen **link** > *Kinder mit verschiedenem kulturellem Hintergrund bewusst werden und wertschätzen*
- Sein inneres Bild von sich selbst sowie äußere Einflüsse darauf bewusst machen **link** > *Individuumsbezogene Kompetenzen und Ressourcen*
- Eigene Gefühle und deren Auswirkung auf den Körper wahrnehmen und damit umgehen können **link** > *Emotionalität und soziale Beziehungen*



Leitgedanken

Bildungs- und Erziehungsziele



Ernährung

- Essen als Genuss mit allen Sinnen erleben
- Anzeichen von Sättigung erkennen und entsprechend darauf reagieren
- Unterscheiden lernen zwischen Hunger und Appetit auf etwas Bestimmtes
- Sich eine Esskultur und Tischmanieren aneignen und gemeinsame Mahlzeiten als Pflege sozialer Beziehungen verstehen
- Wissen und Verständnis über kulturelle Besonderheiten bei Essgewohnheiten erlangen
- Sich Wissen über gesunde Ernährung und über Zubereitung von Nahrung aneignen
- Ein Grundverständnis über Produktion, Beschaffung, Zusammenstellung und Verarbeitung von Lebensmitteln erwerben

Sicherheit und Schutz

- Gefahrenquellen erkennen und einschätzen können
- Grundverständnis über sicheres Verhalten im Straßenverkehr entwickeln
- Grundwissen über richtiges Verhalten bei Unfällen oder bei Feuer erwerben
- Um Hilfe bitten und diese annehmen können



Kenntnisse über Körperpflege und Hygiene

- Grundverständnis erwerben über die Bedeutung von Hygiene und Körperpflege zur Vermeidung von Krankheiten und zur Steigerung des eigenen Wohlbefindens
- Fertigkeiten zur Pflege des eigenen Körpers erwerben
- Techniken der richtigen Zahn- und Mundpflege erlernen

Gesundheitsbewusstsein

- Ein Gespür dafür entwickeln, was einem selbst gut tut und der Gesundheit förderlich ist
- Ein Grundverständnis darüber erwerben, wie man sich verhalten muss, wenn man krank ist
- Sich Ruhe und Schlaf gönnen, wenn man müde und erschöpft ist, Techniken der Stressbewältigung und Entspannung beherrschen
- Basiswissen um die Entstehung von Süchten erlangen
- Grundverständnis über Körperfunktionen erwerben und entsprechend darauf reagieren können
- Verantwortung für den eigenen Körper übernehmen

Sexualität

- Eine Geschlechtsidentität entwickeln, mit der man sich wohl fühlt
link > Mädchen und Jungen
- Einen unbefangenen Umgang mit dem eigenen Körper erwerben
- Ein Grundwissen über Sexualität erwerben und offen darüber sprechen können
- Bewusstsein für eine persönliche Intimsphäre entwickeln

Bewegung und Sport

Bewegung ist die Grundlage jeglicher Handlungsfähigkeit. Unausgelebte und eingeschränkte Bewegung kann gesundheitliche Schäden sowie Auffälligkeiten der Leistungsfähigkeit und des Sozialverhaltens zur Folge haben.

Bewegung ist nicht nur Voraussetzung aller körperlichen Fähigkeiten, sondern kann zudem als Grundlage für die **gesamte Entwicklung** betrachtet werden. Kinder haben einen natürlichen Drang und eine Freude daran, sich zu bewegen. Bewegung ist für sie wie Sprechen, Singen und Tanzen elementares Ausdrucksmittel. Auch Gestik, Mimik, Malen, Schreiben und Musizieren beruhen auf Bewegung. Das Bedürfnis nach Bewegung zu vernachlässigen heißt, kindliche Entwicklungsprozesse empfindlich zu stören. Die motorische Entwicklung ist eng verknüpft mit folgenden Entwicklungsbereichen:

Durch Bewegung macht das Kleinkind seine ersten Erfahrungen und gewinnt Einsichten über die Welt. Bewegungserfahrungen sind **Sinneserfahrungen**. Sie sensibilisieren die Wahrnehmung und stärken einzelne Wahrnehmungsbereiche (Tasten und Fühlen, Gleichgewichtsregulation, Bewegungsempfindungen durch Muskeln, Sehnen und Gelenke, Sehen und Hören). Bewusstes Wahrnehmen führt zu bewusstem Erleben.

Körperliche Aktivität leistet nicht nur einen wesentlichen Beitrag zur Krankheitsvorbeugung, sondern kann zudem zu einer allgemeinen Leistungssteigerung des Gehirns beitragen. Untersuchungen zum Zusammenspiel von Bewegung, Gehirn und Kognitionen stehen noch am Anfang und spezifische Zusammenhänge, wie beispielsweise bei der Behandlung bestimmter Störungsbilder, gelten wissenschaftlich bislang als noch nicht gesichert. Dennoch ist nicht von der Hand zu weisen, dass Bewegung und Denken eng miteinander verknüpft sind. So hat Bewegung nicht nur einen - zumindest kurzfristigen - Einfluss auf die Konzentrationsfähigkeit, sondern kann dauerhafte Effekte auf das Gehirn haben, was sich positiv auf das Lernen auswirkt. Wie aus neuesten Forschungsbefunden hervorgeht, kann körperliche Aktivität zur Bildung neuer Nervenzellen im Gehirn sowie zu einer Verstärkung und Neubildung von Nervenzellverbindungen (Synapsen) und somit zu einer Leistungssteigerung des Gehirns führen.

Darüber hinaus gewinnt das Kind durch Bewegungen Erkenntnisse über seine Umwelt. Aufgrund des engen Zusammenhangs von Wahrnehmung und Bewegung wird die geistige Entwicklung entscheidend von der Vielfalt der Erfahrungen des Kindes im experimentierenden und erforschenden Umgang mit Materialien und Personen beeinflusst. Bewegung fördert eine Reihe kognitiver Kompetenzen, was sich wiederum bedeutsam auf die sprachliche und im Weiteren soziale Entwicklung des Kindes auswirken kann.

Durch Bewegung, auch im Spiel, wird dem Kind ermöglicht, sich einzuschätzen und seine Grenzen auszutesten, seine **Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit** zu stärken sowie bestehende Aggressionen abzubauen.

Regelmäßige und herausfordernde Bewegung stärkt ein positives Körperbewusstsein und leistet einen entscheidenden Beitrag zu jeglichem körperlichen und seelischen Wohlbefinden.

Leitgedanken



Bildungs- und Erziehungsziele

Das Kind entwickelt Freude daran, sich zu bewegen und erlangt zunehmend mehr Sicherheit in seiner Körperbeherrschung. Seine Wahrnehmungsfähigkeit hinsichtlich des Sehens, Hörens und Fühlens sowie sein Gleichgewichtssinn werden mittels körperlicher Aktivitäten gestärkt. Bewegungsförderung bezieht sich im Besonderen auf folgende Zieldimensionen:



Motorik

- Bewegungsbedürfnisse erkennen und Bewegungserfahrungen sammeln
- Körpergefühl und Körperbewusstsein entwickeln
- motorische und koordinative Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickeln und erproben (Grob- und Feinmotorik, Koordinationsfähigkeiten, Reaktion, Raumorientierung, Rhythmus, Gleichgewicht, Differenzierung)
- konditionelle Fähigkeiten ausbilden (Ausdauer, Kraft, Schnelligkeit)
- eigene körperliche Grenzen erkennen und durch Üben erweitern

Selbstkonzept

- Durch Bewegung einen bewussten Zugang zu sich selbst finden
- Das Selbstwertgefühl durch mehr Bewegungssicherheit steigern
- Bewegung als Möglichkeit wahrnehmen, um seine Gefühle auszudrücken sowie die Impulskontrolle und die innere Ausgeglichenheit zu stärken
- Seine Leistungsfähigkeit realistisch einschätzen

Motivation

- Bewegungsfreude und Aktivitätsbereitschaft entwickeln
- Freude am motorischen Zusammenspiel in einer Gruppe erwerben
- Leistungsverbesserungen innerhalb des eigenen Leistungsfortschritts und nicht nur im Vergleich mit anderen sehen
- Neugier auf neue Bewegungsabläufe und motorische Herausforderungen entwickeln

Soziale Beziehungen

- Teamgeist und Kooperation bei gemeinsamen Bewegungsaufgaben entwickeln
- Freude an der gemeinsamen Bewegung mit anderen erwerben und dabei Regeln verstehen und einhalten
- Rücksichtnahme und Fairness üben
- Bewegung als Interaktions- und Kommunikationsform erleben

Kognition

- Konzentration, z.B. auf bestimmte Bewegungsabläufe üben
- Phantasie und Kreativität durch Ausprobieren neuer Bewegungsideen entwickeln
- Den Zusammenhang zwischen Bewegung, Ernährung und Gesundheit verstehen lernen **link > Gesundheit**.
- Wissen um den sachgerechten Umgang mit Sportgeräten und Aneignen von verschiedenen Fachausdrücken der Sportarten erwerben

Gesundheitsvorsorge

- Stärkung des Haltungsapparates
- Steigerung von körperlichem und psychischem Wohlbefinden
- Ausgleich von Bewegungsmangel

Lebenspraxis

Kinder wachsen heute in einer Gesellschaft auf, in der Diskontinuität, Vielfalt, Mehrdeutigkeit und Wahlfreiheit vorherrschen. Kinder müssen somit zurecht kommen in einer sich verändernden Welt, müssen Unsicherheiten bewältigen und ihr Leben selbst entwerfen und organisieren lernen. Dies erfordert Auseinandersetzung mit der Realität und den auffindbaren Normen und Werten. **Selbstständig denken und handeln** können, d.h. handlungsfähig, flexibel, kreativ und kritisch zu sein, ist Grundvoraussetzung, um über unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten verfügen zu können. Selbstständigkeit im Denken und Handeln wird **über Erfahrung aufgebaut**. Je jünger Kinder sind, desto wichtiger ist Selbsttätigkeit, durch die sie Erfahrungen gewinnen können.

Das selbsttätige Kind setzt sich Ziel gerichtet mit seiner Umwelt auseinander und bewältigt seine Entwicklungsaufgaben zunehmend selbstständig. Es nimmt im Wechselwirkungsprozess zwischen sich und der Umwelt eine aktive Haltung ein, steht also den auf es einwirkenden Einflüssen nicht passiv gegenüber, sondern ist bestrebt sie kreativ zu verändern. Es gewinnt Selbstbewusstsein dadurch, dass es wachsende Sicherheit im Umgang mit den Gegenständen seiner kulturellen Umwelt gewinnt und sein bestehendes Wissen und Können zu neuen Eindrücken in Beziehung setzt. Zugleich erfährt es, dass es Realitäten gibt, die es nicht verändern kann und die es als gegeben hinnehmen muss. Über Lernen und Wissenserwerb eignet sich das Kind die bestehende Kultur an, macht sie sich vertraut und kommt in ihr zurecht.

Zu einer autonomen, aktiven und veränderungsfähigen Person entwickelt sich das Kind dann, wenn es **gesellschaftliche Vorgaben eigenständig (reflexiv) verarbeiten** kann. In unserer Konsumgesellschaft überwiegen jedoch die Prozesse der Aneignung der gesellschaftlichen Realität zuungunsten der Möglichkeiten Kultur mitzugestalten, sie nach eigenen Ideen und Zielen zu verändern. Dadurch wird Kreativität und Initiative zurückgedrängt und die Erfahrung von Selbstwirksamkeit verringert.

Kinder heute treffen auf eine weit reichend mediatisierte und virtualisierte Welt, die lebenspraktisch kaum mehr nachvollziehbar ist. Statt eigentätiger Aneignung von Welt findet eine Verinnerlichung der bestehenden Kultur nach vorgefertigten Mustern (z.B. Stile, Moden, Trends) statt.

Lebenspraktisches Lernen kann dazu beitragen, elementare Einsichten in Sinn und Sachzusammenhänge der individuellen Lebenswirklichkeit zu gewinnen. Dabei findet eine kritische, aktive Auseinandersetzung mit bestehenden Vorgaben statt. Mit der über Selbsttätigkeit gewonnenen Sicherheit und dem Gefühl der Selbstverantwortlichkeit wachsen die Möglichkeiten, um eingreifen, partizipieren und verändern zu können. Verantwortliches Handeln wird realisierbar.

Leitgedanken





Lebenspraktisches Lernen verschafft den Kindern Möglichkeiten, durch Selbsttätigkeit ihre **Lebenswirklichkeit** zu **durchschauen** und zu verstehen. Verstehen erzeugt Sicherheit, die zum Aufbau von „Selbstständigkeit aus innerer Überzeugung“ notwendig ist. „Selbstständigkeit aus innerer Überzeugung“ gilt nicht nur für Bereiche, die erwünscht sind, z.B. weil sie das Leben der Erwachsenen erleichtern. Vielmehr richtet sie sich auf unabhängiges Denken und Handeln von Kindern. Wirklich selbstständige Kinder sind deshalb oft unbequemer, eigenwilliger und anstrengender. Dennoch brauchen Kinder Selbstständigkeit, um die Chance zur eigenen und gesellschaftlichen Weiterentwicklung ergreifen zu können. Selbstständigkeit und Autonomie **link > Individuumsbezogene Kompetenzen und Ressourcen** zielen dabei nicht nur auf Unabhängigkeit des Einzelnen, sondern sind immer auch gekoppelt an Gemeinschaftssinn und gegenseitige Verantwortlichkeit.

Kindheit heute findet weitgehend in „künstlichen Kinderwelten“ statt. Kinder sind ausgegrenzt aus der Erwachsenenwelt und laufen Gefahr, wesentliche Erfahrungsräume zu verlieren. **Kindertageseinrichtung, Tagespflege** und **Schule** müssen deshalb einen „**natürlichen Lebensraum**“, einen „**selbsttätigen Haushalt**“ bieten, in dem der Alltag gezielt mit einbezogen wird und Möglichkeiten geschaffen werden, Arbeitsprozesse zu erleben. Nur so können Kinder den Alltag der Erwachsenen durchschauen, bewältigen und zukünftig immer selbstständiger mitgestalten. Selbstständigkeit braucht Raum und Zeit für Selbsttätigkeit. Kinder erfahren Zeit heute häufig als „abstrakte Zeit“. Ihre Ideen, Wünsche und individuellen Rhythmen werden in von außen vorgegebene Zeiten gepresst. Bereits Kinder müssen lernen, ihre Zeit einzuteilen. Kinder brauchen zur Entfaltung ihrer Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit die Möglichkeit, die Zeit als „**natürliche Zeit**“ zu erleben, d.h. als Zeitraum, den sie für eine bestimmte Tätigkeit benötigen und der sich von einem anderen Zeitraum, den sie für eine andere Tätigkeit benötigen, klar abgrenzen lässt. Es sind daher die Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass Kinder nach ihrem eigenen Rhythmus arbeiten können. Zugleich ist das Wiederholen- und Übenwollen zu unterstützen, da hierdurch neu Gelerntes eingeübt und überprüft werden kann. Selbsttätiges Lernen braucht Zeit und kostet Mühe. Selbsttätig Gelerntes gibt Sicherheit und Motivation zum Weiterlernen.

Bildungs- und Erziehungsziele

Durch lebenspraktische Erfahrungen versteht und durchschaut das Kind seine Lebenswirklichkeit. Dies befähigt es dazu, unabhängig zu denken, selbsttätig, selbstständig und verantwortlich zu handeln. Dies umfasst insbesondere folgende Aspekte:

- Handlungssicherheit gewinnen durch Routinen und gemeinsam ausgehandelte Ordnungen
- Freiheit und Kontinuität erleben über die Rhythmisierung des Tagesablaufs
- Anpassung an die Notwendigkeiten des täglichen Lebens durch funktionale Selbstständigkeit (z.B. selbst essen und trinken, sich selbst an- und ausziehen, allein den Schulweg bewältigen, fragen können, d.h. die eigene Sprachkompetenz einsetzen)



- Problemlösefähigkeit und Handlungskompetenz entwickeln, in der Welt zurecht zu kommen (z.B. kompetentes Handeln übertragen können, sich in gleichen oder ähnlichen Situationen selber helfen können, Gefahren vermeiden durch kompetenten Umgang mit Situationen und Gegenständen, wachsende Unabhängigkeit im Denken und Handeln entwickeln)
- Den Lebensalltag durchschauen und Mitwirkungsmöglichkeiten entdecken
- Stärkung des Selbstbewusstseins durch selbstständiges Tun. „In-sich-selbst-Stehen“, „Sich-Selbst-Sein“ (unabhängig sein, sich seiner eigenen Fähigkeiten, Eigenheiten bewusst werden, eigenen Stil, eigenen Geschmack entwickeln, Bedürfnisse kommunizieren können, sich durchsetzen können)
- In der Auseinandersetzung mit konkreten Alltagstätigkeiten Normen und Wertvorstellungen prüfen lernen
- Eigenverantwortlich Entscheidungen treffen
- Zunehmend mehr Verantwortung für sich selbst übernehmen
- Raum und Zeit als Zeitraum für Selbsttätigkeit erleben, eigenen Lebens- und Arbeitsrhythmus finden
- Sich in einer Gemeinschaft zurechtfinden
- Sorge und Verantwortung für andere, die Gemeinschaft tragen *link > Gesellschaft, Wirtschaft und Kultur*
- Wertschätzung den Dingen gegenüber entwickeln



Kommunikationsfreudige und medienkompetente Kinder

Sprache und Literacy

Sprachkompetenz ist eine Schlüsselqualifikation und eine der wichtigsten Voraussetzungen für schulischen und beruflichen Erfolg.

Sprachentwicklung beginnt bereits vor der Geburt und erfolgt kontinuierlich. Sprachförderung hat die gesamte Kindheit zu begleiten. Es ist notwendig, alle Bildungsorte kindlicher Entwicklung mit einzubeziehen. Das sprachliche Klima und das Bildungsniveau in der Familie haben einen großen Einfluss auf den Spracherwerb des Kindes. Kinder mit wenig sprachlicher Anregung in ihrer Familie sind in ihrer Sprachentwicklung häufig benachteiligt und sollten außerhalb ihrer Familie besonders vielfältige sprachliche Lernchancen bekommen. Auch Migrantenkinder, die Deutsch als Zweitsprache lernen, sollten in Bildungseinrichtungen reichhaltige Angebote in der deutschen Sprache bekommen (einschließlich Literacy-Erziehung), wobei zur Sprachförderung auch die Familiensprachen und eine aktive Elternarbeit gehören. Spracherwerb ist ein komplexer, eigenaktiver, konstruktiver Prozess (Kinder bilden, teils unbewusst, eigenständig Hypothesen und Regeln darüber, „wie Sprache gebaut“ ist, sie lernen Sprache nicht nur über Nachahmung), wobei auch der Prozess des kindlichen Zweitspracherwerbs und die besondere Rolle der Erstsprache (Muttersprache) bei Migrantenkindern zu beachten sind. Sprache kann sich nur in einer sozialen Umgebung mit vielfältigen sprachlichen Anregungen und Sprachanlässen herausbilden. Am besten lernen Kinder die Sprache im persönlichen Kontakt mit einer ihnen zugewandten Bezugsperson, mit Personen, die ihnen wichtig sind. Spracherwerb ist gebunden an (a) Dialog und persönliche Beziehung, (b) Interesse und (c) Handlungen, die für Kinder Sinn ergeben (Sinnkonstruktion). Dies gilt es, in der Sprachförderung zu berücksichtigen.

Leitgedanken



Neben dem **mündlichen Sprachgebrauch** sind im Besonderen folgende weitere Bereiche von Sprache und Kommunikation von Bedeutung:

Nonverbale Aspekte von Kommunikation

Zu einer sprachfördernden „Atmosphäre“ gehört das differenzierte Wahrnehmen und sensible Aufgreifen der nonverbalen Signale, der Körpersprache von Kindern.

Entwicklung von Literacy

Es gibt hierfür keinen entsprechenden deutschen Begriff (in Fachkreisen wird Literacy gelegentlich mit „Literalität“ übersetzt). Es sind damit vor allem frühe kindliche Erfahrungen und Kompetenzen rund um Buch-, Erzähl-, Reim- und Schriftkultur gemeint. Literacybezogene Kompetenzen sind ein integrierter und wesentlicher Bestandteil von Sprachentwicklung. Literacy-Erziehung beginnt bereits in den ersten drei Lebensjahren und ist ein lebenslanger Lernprozess. Reichhaltige Literacy-Erfahrungen in der Kindheit fördern sowohl aktuell als auch längerfristig die Sprachentwicklung des Kindes, sie sind z.B. wesentliche Voraussetzung für Abstraktionsfähigkeit und für den Erwerb und die Ausdifferenzierung von schriftsprachlichen Kompetenzen (Textverstehen, Lesen, Lesefreude, Literaturkompetenz, Schreiben, Produktion von komplexeren schriftsprachlichen Texten). Literacy-Erziehung bewirkt unter anderem eine frühe Hinführung zum Lesen und stellt daher die Basis für jegliche schulische Ausbildung und berufliche Qualifikation dar. Dieser gilt es, so früh wie möglich, und an allen Bildungsorten des Kindes einen hohen Stellenwert einzuräumen. Eine stärkere Betonung von Literacy-Erziehung in Bildungseinrichtungen – unter Einbeziehung von wichtigen Bezugspersonen in der Familie und im Umfeld des Kindes – ist ein wichtiger Beitrag zur Chancengleichheit.



Phonologische Bewusstheit

Von besonderer Bedeutung für den Beginn des Lesenlernens und für das Erlernen von Schriftsprache bzw. Rechtschreibung ist die Entwicklung der „phonologischen Bewusstheit“ – die Fähigkeit, die Lautstrukturen gesprochener Sprache wahrzunehmen (Reime, Silben, einzelne Laute).

Zwei- und Mehrsprachigkeit

Die Förderung von Zwei- und Mehrsprachigkeit gehört wesentlich zur sprachlichen Bildung. Dabei gilt es, die spezifischen Entwicklungsprofile, Kompetenzen und Bedürfnisse von mehrsprachig aufwachsenden Kindern wahrzunehmen und zu nutzen – sowohl mit Blick auf die betroffenen Kinder und Familien als auch mit Blick auf einsprachige deutsche Kinder. Wertschätzung und Förderung von Mehrsprachigkeit und „Deutsch lernen“ sind kein Widerspruch, sondern komplementäre Zielsetzungen; sie gehören zusammen.

Grundlage einer differenzierten Sprachförderung ist die frühzeitig einsetzende, regelmäßige und systematische **Beobachtung** und **Dokumentation** der Sprachentwicklung von Kindern – einschließlich der Entwicklung von literacybezogenen Kompetenzen.

Das Kind erwirbt Freude am Sprechen und am Dialog. Es lernt, aktiv zuzuhören, seine Gedanken und Gefühle sprachlich differenziert mitzuteilen. Es entwickelt literacybezogene Kompetenzen, Interesse an Sprache und Sprachen, ein sprachliches (auch mehrsprachiges) Selbstbewusstsein. Im Besonderen umfasst dies folgende Bereiche:

Fähigkeit, sich sprachlich mitzuteilen und mit anderen auszutauschen, Interesse an Sprache und sprachlichen Botschaften

- Sprechfreude und Interesse am Dialog
- Freude und Interesse an Laut- und Wortspielen, Reimen und Gedichten
- Entwicklung vielfältiger nonverbaler Ausdrucksformen (Körpersprache, Mimik, usw.)
- Aktiv zuhören können
- Entwicklung der Fähigkeit zum Dialog (z.B. zuhören, auf die Äußerungen von anderen eingehen, Gesprächszeiten von anderen respektieren, sprachbezogene Verhandlungs- und Konfliktlösungsstrategien entwickeln)
- Fähigkeit und Motivation, Gefühle und Bedürfnisse auch sprachlich auszudrücken
- Kontinuierliche Ausdifferenzierung von Lautbildung, Wortschatz und Satzbau (im Verstehen und im Sprechen)

Literacybezogene Kompetenzen

- Verständnis und Gebrauch von nichtsituativ gebundener Sprache, d.h. von sprachlichen Mitteilungen, die sich nicht auf die unmittelbare Situation beziehen oder auf etwas, das beiden Gesprächspartnern vertraut ist (Kinder erzählen z.B. vom Urlaub)
- Sprachliche Abstraktionsfähigkeit entwickeln (Begriffsbildung)
- Textverständnis entwickeln (längeren Erzählungen folgen, den Sinn eines Textes verstehen und diskutieren können; den Bezug zwischen Texten und den eigenen Erfahrungen herstellen, verschiedene Textsorten und Medien vergleichen können)
- Zusammenhänge und Abfolgen mittels Sprache herstellen (z.B. eine Geschichte zusammenhängend erzählen können, eine Gebrauchsanweisung formulieren; Freude am Geschichten erzählen)
- Entwicklung von Interessen und Kompetenzen rund um Bücher und Buchkultur, Schreiben und Schriftkultur („Literaturkompetenz“, Interesse an Büchern und Geschichten, Lesefreude, Interesse an Schrift)

Sprachbewusstsein, sprachliche Flexibilität und Mehrsprachigkeit

- Bewusstsein für Sprache als „Sprache“ entwickeln (z.B. Umschreibung, aus dem Zusammenhang die Bedeutung eines Wortes erschließen; Sprachen vergleichen)
- Differenziertes phonologisches Bewusstsein entwickeln
- Kenntnis verschiedener Sprachstile und Textsorten erwerben (Alltagsgespräch, Märchen, Sachinformation, Höflichkeitsregeln)
- Aneignung und flexible, situationsangemessene Nutzung verschiedener Sprachstile
- Neugierde auf fremde Sprachen entwickeln und Mehrsprachigkeit als Bereicherung und Lebensform ansehen
- Bei Mehrsprachigkeit neben der Familiensprache auch fundierte Deutschkenntnisse erwerben
- Entwicklung einer sprachlichkulturellen (auch mehrsprachigen) Identität

Bildungs- und Erziehungsziele



Medien

Leitgedanken

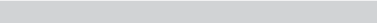

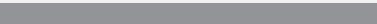

In der Informationsgesellschaft sind Medien maßgebliche Faktoren des öffentlichen, politischen, kulturellen, wirtschaftlichen und beruflichen Lebens. Sie sind dementsprechend **alltäglicher Bestandteil individuellen Lebens**. Sie sind wahrnehmbar als materialisierte Technik und als beständiger Reiz für Ohren und Augen im privaten und öffentlichen Raum und verfügbar als Mittel der Unterhaltung, Information, Kommunikation und Interaktion. Kinder kommen von klein auf mit Medien in Berührung, in ihren sozialen Bewegungsräumen und in unterschiedlichen inhaltlichen und kommunikativen Kontexten. Medienkompetenz hat heute den Stellenwert einer Basiskompetenz erlangt, um am politischen, kulturellen und sozialen Leben in der Informationsgesellschaft zu partizipieren und es souverän und aktiv mitzugestalten. **Alle Medien** beinhalten **Chancen** und **Risiken** (z.B. Konzentrations- und Lernstörung). Es gibt nicht die „guten“ und die „schlechten“ Medien. Alle Medien bergen Potenziale, die eine souveräne Lebensführung unterstützen, aber auch behindern können. Die gedruckte Information ist nicht per se seriöser als die in Bild und Ton präsentierte, der Umgang mit Computer und Internet ist nicht per se bildender als der mit dem Fernsehen. Vielmehr kommt es darauf an, welche Angebote Kinder wählen und welche Optionen sie realisieren.

Der **Umgang mit Medien** hängt von persönlichen und sozialen Faktoren ab. Alter, Geschlecht, sozialer und kultureller Hintergrund beeinflussen die Vorlieben für mediale Inhalte und Tätigkeiten, die Interessen, die an Medien herangetragen werden, und die Möglichkeiten, sich die Medien selbstbestimmt und aktiv zu Nutze zu machen. Insbesondere durch die soziale Herkunft werden Chancen und Risiken, die Kindern aus den Medien erwachsen, systematisch ungleich verteilt. Die Risiken häufen sich vor allem in sozial benachteiligten Familien an.

Bei der **Stärkung der Medienkompetenz** gilt es, bereits in früher Kindheit zu beginnen. Die pädagogische Befassung mit Medien erstreckt sich prinzipiell auf alle Medien und hat entsprechend dem jeweiligen Entwicklungsstand unterschiedliche Schwerpunkte. Die nachstehende Tabelle veranschaulicht die Stärkung der Medienkompetenz im Altersverlauf. Dargestellt wird, ab wann die Angebote der Medien von den Kindern wahrgenommen werden, sich Wünsche und Vorlieben ausprägen, von einem eigenständigen Umgang auszugehen ist und ein aktives Arbeiten mit den Kindern möglich ist.



Medien ³	1./2. LJ	3./4. LJ	5./6. LJ	7./8. LJ	9./10. LJ
auditiv Hör-/ Musikkassetten ...					
visuell Bilderbücher, Comics ...					
Fotos					
audiovisuell Fernsehen, Video, DVD ...					
interaktiv elektron. Spielgeräte					
Computeranwendungen					
Internet					
Medienkonvergenz (Verzahnung unterschiedlicher Medienangebote)					

	Aufmerksamkeit/Wahrnehmung
	Ausprägung Wünsche/Vorlieben
	Eigenständiger Umgang
	Aktives Arbeiten mit Medien

Das Kind lernt, die Medien und Techniken gesellschaftlicher Kommunikation zu begreifen und zu handhaben, sie kritisch, in sozialer und ethischer Verantwortung zu reflektieren, sie selbstbestimmt und kreativ zu gestalten und sie als Mittel kommunikativen Handelns zu nutzen.

Bildungs- und Erziehungsziele

Dies beinhaltet insbesondere folgende Bereiche:

- Zwischen Stand- und Bewegtbildern sowie Realität und Virtualität unterscheiden können
- sich im Gebrauch von Medien als kompetent und selbstwirksam erleben
- Risiken und Gefährdungen des Mediengebrauchs erfassen und über Alternativen zur Mediennutzung Bescheid wissen
- Grundverständnis über das Entstehen von Fernsehen und Radio entwickeln
- Sich über Sinn und Zweck seines Mediengebrauchs bewusst werden und dadurch innerlich Abstand gewinnen
- Medien als Orientierungsquelle nutzen

³ Tabelle wurde vom JFF - Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis in München - erstellt



- Medien zum gezielten Wissenserwerb und selbst gesteuerten Lernen verwenden (z.B. Lern- und Gestaltungsmöglichkeiten mit dem Computer)
- Medienbezogene Fähigkeiten erwerben (z.B. CD-Spieler, MP3-Player, PC)
- Über Medienerlebnisse reflektieren und Inhalte mit anderen diskutieren können
- Medieninhalte durchschauen (z.B. Werbung und Konsum)
- Medien selbst gestalten
- Bei elektronischen Medienproduktionen Produktionsschritte übernehmen und Produktionsprozesse zunehmend mitgestalten (z.B. Bildbearbeitung am Computer)
- Verständnis über die Macht von Medien entwickeln
- Medien zur künstlerischen Gestaltung und als Ausdrucksmittel für eigene Gefühle, Gedanken, Interessen oder Bedürfnisse nutzen
- Medienbetriebe kennen lernen

Kreative, fantasievolle und künstlerische Kinder

Bildnerische und darstellende Kunst

Leitgedanken

Von Geburt an erkundet und erschließt das Kind die Umwelt mit all seinen Sinnen, also durch Riechen, Schmecken, Hören, Sehen und Tasten. In der Begegnung mit Kunst und ihrer Vielfalt an Ausdrucksmöglichkeiten erhält das Kind die Möglichkeit, durch sinnliche Wahrnehmung sowie eigenes Gestalten und Darstellen ästhetische Erfahrungen zu sammeln. Insbesondere beinhalten diese die folgenden Dimensionen:

Eigenes Gestalten und Darstellen stärkt das **Empfindungsvermögen** des Kindes und verhilft ihm, auf vielfältige Weise seine Gefühle, Wünsche, Bedürfnisse und Vorstellungen zum Ausdruck zu bringen und eine Beziehung zur Welt herzustellen. In unterschiedlicher Form, wie etwa in Worten **link > Sprache und Literacy**, Bildern oder durch darstellendes Spiel kann es seine Entdeckungen, Erlebnisse und Emotionen zum Ausdruck bringen. Durch sinnlich-körperliches Wahrnehmen und kreatives Gestalten werden sowohl Vorstellungskraft als auch **Denkfähigkeit** gestärkt. Eigenes bildnerisches und darstellendes Gestalten ermöglicht dem Kind, seine Eindrücke zu ordnen und seine Wahrnehmung zu strukturieren, was ihm dabei hilft, die Welt und sich selbst besser zu erkennen und zu verstehen. Durch die Verständigung über die gewonnenen sinnlichen Eindrücke und Erkenntnisse wird die **sprachliche** Ausdrucksfähigkeit des Kindes gestärkt. Die Auseinandersetzung mit Kunst kann zudem in engem Zusammenhang mit dem Erwerb der **Schriftsprache** gesehen werden. Im Laufe seiner Entwicklung beginnt das Kind einen Gegenstand, ein Symbol oder ein Zeichen stellvertretend für etwas anderes zu benutzen (Repräsentationsfähigkeit), eine Fähigkeit, aus der sich später die Schrift- und Zeichenkultur entwickelt. Durch eine kreative, künstlerische Begegnung mit Buchstaben, Wörtern und Texten wird eine neue Dimension von Schriftsprache eröffnet. Der frühe, unverkrampfte, kreative und neugierige Zugang des Kindes zur Schrift als möglicher Kommunikations- und Ausdrucksform fördert später in entscheidendem Maße die Lust und Freude am Lesen und Schreiben **link > Sprache und Literacy**.

Bildnerisches und darstellendes Gestalten bietet eine Möglichkeit, sich spielerisch bislang unbekanntem und fremden Themen zu nähern und sich mit der eigenen **link > Gesellschaft, Wirtschaft und Kultur** und mit fremden Kulturen **link > Kinder mit verschiedenem kulturellem Hintergrund** auseinanderzusetzen.

In der Begegnung mit bildnerischer und darstellender Kunst lernt das Kind seine Umwelt mit allen seinen fünf Sinnen bewusst wahrzunehmen. Es entdeckt die Vielfalt an Möglichkeiten, seine Gefühle und Gedanken auszudrücken und darzustellen. Es erfährt unterschiedliche Ausdrucks- und Darstellungsformen als Möglichkeiten, seine Eindrücke zu ordnen und Wahrnehmung zu strukturieren. Es entwickelt Freude am eigenen Gestalten und daran, in verschiedene Rollen zu schlüpfen. Insbesondere beinhaltet dies folgende Ziele:

Bildungs- und Erziehungsziele

- Umwelt und Kultur bewusst mit allen Sinnen wahrnehmen
- Eigene Gestaltungs- und Ausdruckswege entdecken, wie z.B. mimisch, gestisch oder plastisch
- Einsicht erwerben, dass man Gefühle, Gedanken und Ideen auf unterschiedliche Weise darstellen kann
- Künstlerisches Gestalten und Darstellen als Gemeinschaftsprozess mit anderen erfahren
- Gestaltungs- und Ausdruckswege anderer entdecken und diese wertschätzen
- Mit anderen über Kunstwerke und Darstellungsformen kommunizieren können
- In verschiedene Rollen schlüpfen und die Perspektive der anderen übernehmen
- Grundverständnis über Farben und die Möglichkeiten, diese zu mischen, erwerben
- Ausdruckskraft von Farben und deren Wirkung auf Stimmung und Gefühle erleben
- Mit verschiedenen Materialien, Techniken als Ausdrucksmöglichkeiten umgehen können
- Grundverständnis darüber entwickeln, dass „Schönheit“ genau wie „Hässlichkeit“ nur eine mögliche Form der subjektiven Wahrnehmung ist und dass diese in entscheidendem Maße vom sozialen, familiären und kulturellen Umfeld geprägt ist
- Sich mit historischer und zeitgenössischer Kunst sowie mit Kunst aus anderen Kulturkreisen auseinandersetzen
- Kunst als Möglichkeit begreifen, um einen Zugang zu anderen Kulturen zu bekommen **link > Kinder mit verschiedenem kulturellem Hintergrund**
- Verschiedene Schriftarten kennen lernen
- Theaterstücke verschiedener Autoren kennen lernen
- Einen spielerischen Umgang mit Elementen des Theaters erwerben
- Grundverständnis entwickeln über verschiedene Kunstformen unterschiedlicher Epochen und Kulturen
- Eigene Theaterspiele erfinden, gestalten und aufführen



Musik und Tanz

Leitgedanken

Kinder begegnen Musik von Geburt an mit spielerischer Neugier. Sie haben Freude daran, den Tönen, Geräuschen und Klängen in ihrer Umgebung zu lauschen, diese selbst zu produzieren und sich dazu zu bewegen.



Musik und Tanzen sind Teil der Erlebniswelt des Kindes. Die Begegnung mit Musik liefert eine Vielfalt an Sinneswahrnehmungen und eröffnet einen Zugang zu unterschiedlichen Ausdrucksformen der eigenen Gedanken und Emotionen. Neben ihrem ästhetischen Selbstwert verfügt Musik über weit reichende Transfereffekte. Der Umgang mit Musik stärkt die gesamte Persönlichkeit des Kindes, insbesondere folgende Bereiche:

Musik trainiert **„aktives Hören“**, was eine wichtige Grundlage für Lernen und Verstehen ist und die Entwicklung der Persönlichkeit auf vielfache Weise beeinflussen kann (z.B. sprachliche Entwicklung, Konzentrationsfähigkeit, soziale Sensibilität, Teamfähigkeit, auditives Gedächtnis, Intelligenzschulung, musikalische Erlebnisfähigkeit und Emotionalität). Zuhören können wird im Alltag, neben Sprechen, Lesen und Schreiben, am meisten beansprucht und ist Voraussetzung für die aktive Teilnahme an großen Teilen des Kulturlebens. Hören hat eine funktionelle, ästhetische und sinnliche Qualität mit sozialer, kultureller und gesundheitlicher Bedeutung.

Gemeinsames Singen und Musizieren kann die **Kontakt- und Teamfähigkeit** und die Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen, fördern. Musik spricht **Emotionen** an und kann zur Ausgeglichenheit, Entspannung und emotionalen Stärke beitragen. Sie ist ein ideales Medium für Kinder, sich mitzuteilen, Gefühle zu äußern, aber auch emotionale Belastungen abzureagieren **link > Emotionalität und soziale Beziehungen**.

Der Umgang mit Musik entfaltet positive Effekte für das **Lernverhalten** (Konzentration und Ausdauer) und die **Intelligenzleistungen** des Kindes **link > Emotionalität und soziale Beziehungen**.

Musik stärkt die **kulturelle** Einbettung des Kindes insofern, als dass es die musikalische Tradition seines Kulturkreises kennen lernt **link > Gesellschaft, Wirtschaft und Kultur** und an andere weitergeben kann. Musik leistet somit einen wichtigen Beitrag für die Pflege der eigenen Tradition sowie für die interkulturelle Begegnung und Verständigung; gerade auf musikalischem Gebiet wird das „Fremde“ begeistert aufgegriffen **link > Kinder mit verschiedenem kulturellem Hintergrund**.

Musik und Tanz stärken **Fantasie und Kreativität** und ermöglichen, eigene Ideen einzubringen und zu gestalten sowie seine eigenen Wünsche und Sehnsüchte zum Ausdruck zu bringen.

Musik fördert die **motorische** Entwicklung und das **Körperbewusstsein** des Kindes. Musik entsteht durch Bewegung des Atem- und Stimmapparats (Sprechen, Singen), der Beine, Arme und Hände (Körperklänge, Klänge mit Materialien und Instrumenten). Alle diese Formen hängen von der Gesamtspannung des Körpers und von der Dosierung und Steuerung der

Bewegungsenergie ab. Daher sind Wahrnehmung, Differenzierung, Koordination und Synchronisation der Bewegung Voraussetzung des Musizierens und werden umgekehrt durch das Musizieren angeregt, verfeinert, geübt und abgespeichert **link > Bewegung und Sport**.

Musik kann sich positiv auf die **Sprachentwicklung** des Kindes ausüben. Stimmbildung ist zugleich Sprachbildung. Die Stimme ist das elementare und persönliche Musikinstrument, auf dem Kinder sich von Geburt an in die Welt hineinspielen. Sie sind mit diesem Instrument vertraut und können sich bei entsprechender Anregung mit der Zeit immer vielfältiger damit ausdrücken. Was sie erleben, was sie bewegt, findet im Sprechen und Singen seinen Ausdruck. Summen, Spielen mit Tönen sowie gemeinsames Singen regen Kinder an, die Möglichkeiten ihrer Stimme zu erproben und mit den Bezugspersonen in einen Dialog zu treten. Durch spielerisches Nachahmen werden dabei immer mehr stimmliche und sprachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten erworben **link > Sprache und Literacy**.

Das Kind erfährt Musik als Quelle von Freude und Entspannung sowie als Anregung zur Kreativität in einer Reihe von Tätigkeiten, wie beispielsweise im Singen, im Instrumentalspiel oder im Tanz, aber auch im Erzählen, Bewegen und Malen. Es setzt sich mit den unterschiedlichen musikalischen Facetten, wie Tönen, Tempo oder Rhythmus, auseinander. Es erlebt Musik als festen Teil seiner Erlebniswelt und als Möglichkeit, seine Emotionen und Gefühle auszudrücken. Dies beinhaltet insbesondere folgende Bereiche:

Wahrnehmung und Erleben

- Musik als Möglichkeit, sich zu entspannen
- Musik als Quelle des Trostes und der Aufmunterung
- Freude am gemeinsamen Singen und Musizieren
- Zuhören können - zwischen laut und leise, hoch und tief, schnell und langsam unterscheiden
- Verschiedene Musikarten unterscheiden
- Auf musikalische Reize konzentriert hören, diese differenziert wahrnehmen und orten (Richtungshören) und darauf reagieren
- Elemente der Musik und des Tanzes (z.B. Rhythmus, Dynamik, Tonhöhe, Tempo, Klangfarbe, Bewegungsqualitäten) kennen und unterscheiden sowie Melodiebausteine, Motive, Phrasen und Liedformen erfassen

Ausdruck

- Die eigene Sprech- und Singstimme entdecken
- Spielend mit Klängen und Tönen, mit Sprache und Sprachelementen umgehen
- Verschiedene Musikinstrumente erkunden
- Beim Musizieren in der Gruppe harmonische Klanggebilde erzeugen, gemeinsamen Rhythmus finden und zusammen etwas Neues kreieren, improvisieren
- Eigene musikalische Ideen entwickeln und diese klanglich umsetzen
- Lieder, Texte, kleine Spielszenen und Theaterstücke szenisch, vokal und instrumental gestalten
- Musikrhythmen in Tanz und Bewegung umsetzen **link > Bewegung und Sport**.
- Musik und Tanzen als Ausdrucksmöglichkeit der eigenen Gefühle und Ideen
- Tänze unterschiedlicher Zeitepochen und anderer Kulturen kennen und schätzen



Bildungs- und Erziehungsziele





Musikalisches Wissen

- Grundverständnis über Klangeigenschaften von Tönen, über Noten und formale Elemente
- Musikalische Fachausdrücke kennen lernen
- Erfahrungen mit dem Notieren von Musik sammeln
- Kenntnisse über Musik und Instrumente der eigenen und anderer Kulturen erwerben
- Grundverständnis über den Zusammenhang von Atmung, Stimme und Aussprache erwerben
- Grundverständnis über den Bau von Instrumenten erwerben

Lernende, forschende und entdeckungsfreudige Kinder

Mathematik

Leitgedanken

Mathematisches Denken ist Basis für ein **lebenslanges Lernen** und stellt die Grundlage für Erkenntnisse in Bereichen fast jeder Wissenschaft, der Technik und Wirtschaft dar. Ohne ein mathematisches Grundverständnis ist ein Zurechtkommen im Alltag nicht möglich.

Bereits vor der Einschulung verfügen die meisten Kinder über zentrale Vorläuferfähigkeiten für mathematisches Lernen. Schon in den ersten Lebensjahren bildet sich die Grundlage für späteres mathematisches Denken heraus, indem das Kind Erfahrungen mit Regelmäßigkeiten, Mustern, Formen, Größen, Gewicht, Zeit und Raum macht. Eine bedeutsame Vorläuferfunktion stellt dabei die Mengenwahrnehmung dar.

Vor dem Hintergrund gegenwärtiger entwicklungspsychologischer Erkenntnisse ist eine früh einsetzende mathematische Förderung erstrebenswert. Dies geschieht, indem dem Kind möglichst früh und an allen Bildungsorten die Möglichkeit gegeben wird, Erfahrungen über mathematische Zusammenhänge zu sammeln und mathematische Phänomene konkret sowie mit allen Sinnen zu erleben.

Mädchen wie Jungen sind gleichermaßen an der Auseinandersetzung mit mathematischen Themen interessiert. Bei der Darbietung mathematischer Inhalte gilt es stets zu berücksichtigen, dass sich Kinder hinsichtlich ihrer Lernstrategien und Aneignungsmöglichkeiten individuell unterscheiden, ein genereller geschlechtsspezifischer Unterschied diesbezüglich jedoch nicht angenommen werden darf.

Mathematische Lernvorgänge stehen in enger Verbindung zu anderen Bereichen, wie etwa **Musik link > Musik und Tanz, Rhythmus und Bewegung link > Bewegung und Sport**. Besonders zur **Sprachentwicklung** besteht ein sehr enger Zusammenhang. Sprache dient dabei zum einen als Basis von mathematischem Denken, zum anderen entwickelt und verfeinert sich mathematisches Problemlösen vorrangig durch den sprachlichen Austausch mit anderen **Link > Sprache und Literacy**.

Das Kind entdeckt seine Freude am Umgang mit Formen, Mengen, Zahlen sowie Raum und Zeit. Darauf aufbauend erwirbt es mathematisches Wissen und Können und die Fähigkeit, mathematische Probleme und Lösungen sprachlich zu formulieren. Es erfasst mathematische Gesetzmäßigkeiten und verfügt über Handlungsschemata für die Bewältigung mathematischer Probleme im Alltag. Dies beinhaltet insbesondere folgende Bereiche:

Pränumerischer Bereich

- Erfahren verschiedener Raum-Lage-Positionen in Bezug auf den eigenen Körper sowie auf Objekte der Umgebung
- Erfahrungen mit ein- und mehrdimensionaler Geometrie
- Visuelles und räumliches Vorstellungsvermögen
- Körperschema als Grundlage räumlicher Orientierung
- Spielerisches Erfassen geometrischer Formen mit allen Sinnen
- Erkennen von geometrischen Formen und Objekten an ihrer äußeren Gestalt, zunehmendes Unterscheiden der Merkmale von Gestalten (z.B. rund, eckig, Anzahl der Ecken und Kanten)
- Erkennen und Herstellen von Figuren und Mustern, experimentell und spielerisch
- Einsicht über das Gleichbleiben von Größen und Mengen
- Grundlegendes Mengenverständnis
- Vergleichen, Klassifizieren und Ordnen von Objekten bzw. Materialien
- Grundlegendes Verständnis von Relationen (z.B. größer-kleiner, dicker-dünnere)
- Nach geometrischen Grundformen (Dreieck, Quadrat, Rechteck, Kreis), Flächen und Körpern (Würfel, Quader, Säule, Kugel) sortieren
- Grundlegende Auffassung von Raum und Zeit

Numerischer Bereich

- Verständnis für „funktionale Prinzipien“, z.B. Eins-zu-Eins-Zuordnung zwischen Objekten und Zahlsymbolen (jedem Objekt wird genau ein Zahlwort zugeordnet), stabile Reihenfolge der Zahlensymbole (für jede Menge steht ein anderes Zahlensymbol zur Verfügung)
- Zählkompetenz
- Verständnis von Zahlen als Ausdruck von Menge, Länge, Gewicht, Zeit oder Geld
- Zusammenfassen und Aufgliederung von gegenständlichen Mengen (in dem Sinne, dass z.B. 3 und 2 zusammen 5 Kugeln sind, bzw. dass 5 in 2 und 3 Kugeln gegliedert werden können)
- Erwerb einer realistischen und lebendigen Größenvorstellung und eines Verständnisses des Messens und Vergleichens hinsichtlich Längen, Zeit, Gewichte, Hohlmaße sowie Geldbeträgen
- Grundverständnis über Relationen (z.B. wie oft, wie viel, wie viel mehr) und mathematische Rechenoperationen (Addition, Subtraktion, Multiplikation, Division)
- Mathematische Fähigkeiten und Kenntnisse bewusst zur Lösung von fächerübergreifenden Problemen sowie Alltagsproblemen anwenden

Bildungs- und Erziehungsziele





Sprachlicher und symbolischer Ausdruck mathematischer Inhalte

- Umgang mit Begriffen wie z.B. größer, kleiner
- Gebrauch von Zahlwörtern, Ab- und Auszählen von Objekten (z.B. Gegenstände, Töne)
- Die Funktion der Zahlen als Ziffern zur Codierung und Unterscheidung kennen (z.B. Telefonnummer, Postleitzahl)
- Grundbegriffe der zeitlichen Ordnung kennen (z.B. vorher-nachher, gestern-heute-morgen, Monatsnamen und Tage)
- Die Uhrzeit benennen
- Begriffe geometrischer Formen kennen (z.B. Dreieck, Rechteck, Quadrat, Kreis, Würfel, Kugel, Quader, Rundsäule, Punkt, Seitenlinie, Winkel, Fläche, Ecke, Kante)
- Die Bedeutung grafischer und tabellarischer Veranschaulichungsformen erfassen

Naturwissenschaften

Leitgedanken

Naturwissenschaften und Technik prägen in ganz besonderer Weise unser tägliches Leben in einer hochtechnisierten Gesellschaft und üben großen Einfluss auf unsere gesellschaftliche und wirtschaftliche Entwicklung aus.

Erkenntnisse aus Bereichen der Naturwissenschaften liefern ein grundlegendes Wissen über Vorgänge der **belebten und unbelebten Natur** und tragen dazu bei, sich ein Bild von der Welt zu machen, sie zu erforschen und ihr einen Sinn zu geben.

Entgegen der lang gehegten Annahme, das kognitive Entwicklungsniveau von Vorschulkindern erlaube keine differenzierte Auseinandersetzung mit naturwissenschaftlichen Themen, eröffnet die Forschung der letzten Jahre neue Perspektiven und zeigt, dass bereits Drei- bis Fünfjährige die **entwicklungspsychologischen Voraussetzungen** dafür haben. Lange vor Schuleintritt verfügt das Kind über differenzierte Denkstrukturen, die ihm ermöglichen, Zusammenhänge aus der Biologie, Chemie oder Physik zu verstehen. So sind Kinder beispielsweise bereits im Vorschulalter in der Lage, grundlegende Wenn-Dann-Beziehungen herzustellen und verfügen schon sehr früh über einen intuitiven Zugang zu Fragestellungen aus der Physik, Chemie oder Biologie. Darüber hinaus sprechen neuere Erkenntnisse aus der Entwicklungspsychologie dafür, dass auch das Grundschulkind hinsichtlich der Fähigkeit, logisch zu denken, Zusammenhänge herzustellen und sich Inhalte anzueignen, unterschätzt wurde. Das Verständnis für naturwissenschaftliche Fragestellungen im Vorschul- wie auch im Schulbereich scheint weitaus größer zu sein als bislang angenommen.

Frühe naturwissenschaftliche Lernerfahrungen nehmen im subjektiven Erleben des Kindes einen besonderen Stellenwert ein und üben, unabhängig von der sozialen Herkunft, eine nachhaltige Wirkung auf sie aus: Befragt man beispielsweise jüngere Kinder über Versuchsreihen, die in ihrer Tageseinrichtung durchgeführt worden sind, so ist ihre Erinnerungsfähigkeit an die einzelnen Experimente selbst nach einem halben Jahr überraschend hoch. Der frühe Zugang zu Naturwissenschaften im familiären Umfeld, in der Tagespflege und in Tageseinrichtungen, ist Basis für den späteren Umgang mit und das Interesse für Naturwissenschaften.

Vergleichbar mit der Bildung im mathematischen Bereich *link > Mathematik*, herrscht auch bezüglich naturwissenschaftlicher Themen teilweise die Meinung vor, Bereiche wie Physik, Chemie oder Biologie seien eher für Jungen als für Mädchen zugänglich. Entgegen diesem Vorurteil muss betont werden, dass die Auseinandersetzung mit diesen Themenbereichen für beide Geschlechter in gleicher Weise von Interesse und Bedeutung ist.

Das Kind erwirbt Zugang zu naturwissenschaftlichen Themen und hat Freude am Experimentieren und Beobachten von Phänomenen der belebten und unbelebten Natur. Es lernt Gesetzmäßigkeiten und Eigenschaften biologischer, chemischer und physikalischer Erscheinungen kennen und setzt sich mit Zusammenhängen in diesen Bereichen auseinander. Es entwickelt ein Grundverständnis darüber, dass es noch nicht alles, was es gerne wissen möchte, schon verstehen kann, sondern dass man sich mit manchen Dingen lange auseinandersetzen muss, um sie zu begreifen. Insbesondere beinhaltet dies folgende Bereiche:

- Eigenschaften von verschiedenen Stoffen kennen: Dichte und Aggregatzustand (feste Körper, Flüssigkeiten, Gase)
- Erfahrungen mit physikalischen Gesetzmäßigkeiten sammeln (z.B. Mechanik, Optik, Magnetismus, Elektrizität)
- Vorgänge in der Umwelt (z.B. Licht und Schatten, Sonnenstand, Wetter) genau beobachten und daraus Fragen ableiten
- Größen-, Längen-, Gewichts-, Temperatur- und Zeitmessungen verstehen
- unterschiedliche Energieformen kennen lernen (z.B. mechanische Energie, magnetische Energie, Wärmeenergie)
- Phänomene aus der Welt der Akustik sowie der Optik erfahren
- Mittels Experimente naturwissenschaftliche Vorgänge bewusst wahrnehmen und sich die Welt erschließen
- Systematisches Beobachten, Vergleichen, Beschreiben und Bewerten
- Informationen methodisch zu sammeln und zu ordnen
- klare Hypothesen aufstellen und diese mittels entsprechender Methoden überprüfen
- Sich in Zeit und Raum orientieren (z.B. Uhr, Kalender, Himmelsrichtungen)

Bildungs- und Erziehungsziele



Technik

In der Technik werden die Erkenntnisse der Natur nutzbar gemacht, um das Leben der Menschen zu erleichtern. Ohne technische Errungenschaften wäre das Leben auf der dicht besiedelten Erde nicht mehr möglich. Andererseits bedrohen viele technische Einrichtungen uns und unseren Lebensraum (Abwässer, Abgase, Lärmbelästigung). Technik ist kein isolierter, selbstständiger Bereich, sondern eng mit Wirtschaft, Gesellschaft, Politik und Kultur verflochten. In unserer hoch technisierten Wissensgesellschaft findet bereits in der kindlichen Lebenswelt eine fortschreitende Technisierung statt.

Kinder sind in ihrem **Alltag** schon frühzeitig mit technischen Fragestellungen konfrontiert, etwa im Zusammenhang mit Spielzeug, diversen Haushalts- und Gebrauchsgegenständen, Verkehrsmitteln oder technischen Medien. Sie zeigen ein spontanes Interesse, sich mit Phänomenen aus der Technik auseinanderzusetzen. Eine frühe technische Bildung trägt dazu bei, dass sich Kinder in unserer technisch geprägten Welt besser **zurechtfinden**. Zudem greift sie das natürliche Interesse von Jungen und Mädchen auf, sich mit Funktions- und Gebrauchsmöglichkeiten technischer Geräte zu beschäftigen.

Leitgedanken

Bildungs- und Erziehungsziele

Das Kind macht Erfahrungen mit Sachverhalten aus der technischen Umwelt, lernt verschiedene Technik sowie deren Funktionsweise in unterschiedlichen Formen kennen. Einfache technische Zusammenhänge werden durchschaubar und begreifbar. Zudem erwirbt es einen verantwortungsvollen, sachgerechten und sinnvollen Umgang mit Technologien und technischen Geräten. Dies beinhaltet im Besonderen folgende Bereiche:

- Erfahrungen mit technischen Anwendungen sammeln (z.B. mit Fahrzeugen: Auto, Fahrrad, Bagger)
- Einsicht erlangen, dass ein technisches Gerät repariert werden kann, wenn es nicht mehr funktioniert
- den Umgang mit Werkzeugen üben
- Sich mit Unterschieden zwischen Technik und Natur auseinandersetzen
- partnerschaftliche Zusammenarbeit beim Lösen technischer Fragestellungen erfahren
- mit unterschiedlichen Materialien bauen und konstruieren
- Techniken zum Transport von Lasten (z.B. Schleifen, Ziehen oder Rollen mittels Kran, Winde, Kurbel oder Fahrzeugen) kennen lernen
- Wirkung von Kräften verstehen
- Grundkenntnisse über Stromversorgung erlangen
- Unterschiedliche Möglichkeiten zur Energiegewinnung kennen lernen
- Chancen und Gefahren technischer Einrichtungen und Verfahren verstehen
- Auswirkung der Technik auf die Umwelt und die Lebens- und Berufswelt des Menschen erkennen



Verantwortungsvoll und wertorientiert handelnde Kinder

Religiosität und Werteorientierung

Leitgedanken

Kinder erfragen unvoreingenommen die Welt und stehen ihr staunend gegenüber. Sie stellen die „Grundfragen“ nach dem Anfang und Ende, nach dem Sinn und Wert ihrer selbst und nach Leben und Tod. In ihrer Konstruktion der Welt und ihrem unermesslichen Wissensdrang sind Kinder kleine Philosophen und Theologen. Die **Frage nach Gott** kann für sie in diesem Sinne eine zentrale Lebensfrage sein.

Kinder sind darauf angewiesen, vertrauensbildende Grunderfahrungen zu machen, die sie ein Leben lang tragen. Sie brauchen Ausdrucksformen und Deutungsangebote, um das ganze Spektrum möglicher Erfahrungen positiv verarbeiten zu können.

Eigene **religiöse Erfahrungen** und das Miterleben von Gemeinschaft, Festen, Ritualen sowie die Begegnung mit Zeichen und Symbolen können helfen, Eigenes und Fremdes zu erschließen.

Religiöse und ethische Bildung und Erziehung unterstützt die Kinder in der **Auseinandersetzung mit ihren Fragen** und stärkt sie in der Ausbildung einer eigenen **Urteils- und Bewertungsfähigkeit**.

Das Nebeneinander von positiver (frei über die Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft entscheiden) und negativer Religionsfreiheit (das Recht von den Ansprüchen einer jeglichen Religionsgemeinschaft frei zu sein) sowie die zunehmende interkulturelle Zusammensetzung der Bevölkerung haben zur Folge, dass Kinder heute in einem gesellschaftlichen Umfeld aufwachsen, das durch eine Vielfalt von Religionszugehörigkeiten und religiösen Angeboten sowie durch Menschen ohne religiöses Bekenntnis gekennzeichnet ist. Der **Beitrag**, den religiöse und ethische Bildung und Erziehung hierbei leisten kann, ist:

- Stärkung eines grundlegenden Sinn- und Wertesystems, das eine reine Kosten-Nutzen-Kalkulation weit übersteigt und das vom Kind als sinnvoll und hilfreich erfahren wird
- Hilfe bei der Konstruktion eines grundlegenden Verständnisses von Wirklichkeit: Sich in einem lebendigen Bezug zu dem, was nicht mehr mess-, wieg- oder zählbar ist, selbst verstehen und positionieren lernen
- Die Entwicklung der Fähigkeit des Umgangs mit Krisen, Brüchen, Übergängen der Biografie stärken **link > Kompetenter Umgang mit Veränderung und Belastung: Widerstandsfähigkeit („Resilienz“), link > Moderierung und Bewältigung von Übergängen (Transitionen)**
- Die Kinder in ihrer emotionalen, motivationalen und sozialen **Entwicklung** begleiten
- Fragen der Motivbildung, der **Sinngebung und Sinnerhellung** aufgreifen
- **Orientierungshilfen** anbieten, um sich in einer komplexen, bestaunenswerten, aber auch bedrohten und bedrohlichen Welt zurecht zu finden
- Das Kind in seinem **Selbstwertgefühl** und seiner **Selbstbestimmung** unterstützen.

Dabei gilt es, auf alle **Fragen des Kindes**, insbesondere auf diejenigen, die sich aus eigener Erfahrung religiösen Lebens im Alltag ergeben, mit Wertschätzung, Respekt und Geduld einzugehen. Das Kind erfährt sein Fragen als etwas Positives, das von anderen nicht als störend oder lästig empfunden, sondern vielmehr als Bereicherung interpretiert wird. Die Freude des Kindes am unbefangenen Fragen und der Entdeckung von Antwortmöglichkeiten gilt es zu bewahren.

Religiöse und ethische Bildung bieten dem Kind ein **Fundament**, auf dem es seine spezifische Sicht der Welt und des Menschen entfalten kann und das ihm dabei hilft, Antworten auf die Fragen nach **Sinn und Deutung** zu finden. Eine Grundhaltung, die **Individualität und Differenzen** als wertvoll erachtet, ermöglicht es, anderen sowie sich selbst mit Achtung zu begegnen. Diese Grundeinstellung ist Voraussetzung für die Entwicklung **sozialer Kompetenzen** sowie **ethischer Urteilsfähigkeit** und prägt in entscheidendem Maße das eigene **Selbstkonzept**. Dies spiegelt sich auch in der Art und Weise wider, wie Eltern, Erzieherinnen und Erzieher, Lehrerinnen und Lehrer und Kinder miteinander umgehen und wie sie ihre Umwelt und Beziehungen gestalten.



Bildungs- und Erziehungsziele

Das Kind erhält die Möglichkeit, religiöse Erfahrungen zu sammeln und sich mit religiösen und ethischen Fragen auseinanderzusetzen. Es erfährt die christliche und humanistische Tradition, nach ethischen Grundsätzen zu handeln und religiöse und kulturelle Werte zu achten **link > Kinder mit verschiedenem kulturellem Hintergrund**. Gleichzeitig entwickelt es Achtung vor der Freiheit der Religionen, der Weltanschauungen, des Glaubens und des Gewissens. Es entwickelt eine Grundhaltung, die von Wertschätzung und Respekt vor anderen Menschen sowie von Achtung gegenüber der Natur und der Schöpfung geprägt ist **link > Umwelt**. Im Besonderen umfasst dies folgende Bereiche:



Sinn- und Bedeutungsfragen

- Das Leben nicht nur als Selbstverständlichkeit hinnehmen, sondern als Geschenk erleben
- Eine Grundhaltung des Staunens, Dankens und Bittens entwickeln und dafür Ausdrucksformen entdecken und erlernen
- Den Unterschied erkennen zwischen einer rein naturwissenschaftlichen Sicht auf Lebens- bzw. Weltphänomene (mit Schwerpunkt auf Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen) und einer eher hinter diese Phänomene blickenden Perspektive, die nach Sinn und Bedeutung, nach dem Woher, dem Wohin und dem Wozu fragt
- Sich mit anderen über offene Fragen konstruktiv austauschen (sich gegenseitig zuhören, andere aussprechen lassen, die eigene Meinung begründen, auf die Argumente anderer eingehen, eigene Wege finden)
- Antworten auf Sinn- und Bedeutungsfragen auf das eigene Leben beziehen
- Rituale kennen lernen, die das Leben strukturieren und zu ordnen versuchen
- Die Wirkung sakraler Räume kennen lernen, die die Erfahrung von Geborgenheit, Gemeinschaft, Ruhe, Konzentration, Perspektivenwechsel und Horizonterweiterung vermitteln
- Religiöse Feste erleben sowie Erzählungen der Bibel, aber auch anderer religiöser Schriften, Geschichten, Legenden und liturgische Vollzüge kennen lernen
- Formen der darstellenden und bildenden religiösen Kunst in sakralen Räumen wahrnehmen sowie ihre Symbole erkennen und offen sein für darin enthaltene Anregungen für die eigene Lebensgestaltung
- Erfahren, dass Schwächen, Fehler und ebenso eine Kultur des Verzeihens zum Leben dazugehören

Wertesystem

- Klarheit darüber erwerben, was wichtig ist und worauf man verzichten kann, was Glück ausmacht und was umgekehrt ärgert oder verletzt
 - Ein ausgewogenes Verhältnis zwischen der Wertigkeit der eigenen Person und der Wertigkeit anderer Menschen sowie der Umwelt entwickeln und in diesem Zusammenhang Mitgefühl und Einfühlungsvermögen aufbringen können
 - Grundverständnis dafür entwickeln, dass unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten hinsichtlich einer bestimmten Entscheidungssituation möglich sind
 - Grundwissen erwerben über Personen aus unterschiedlichen Religionen sowie aus Erzählungen, die mit bestimmten Werteordnungen verbunden sind
 - Konflikte aushalten und austragen lernen und bereit sein, gemeinsame Lösungen zu finden, Nachsicht zu üben und die eigenen Fehler zuzugeben
- link > Emotionalität und soziale Beziehungen**

- Auf gewaltsame Auseinandersetzung zugunsten eines verbalen Aushandelns von strittigen Punkten verzichten lernen
- Die Kraft entwickeln, Misslungenes neu anzupacken und mit schwierigen Lebenssituationen umzugehen **link** > *Kompetenter Umgang mit Veränderung und Belastung: Widerstandsfähigkeit („Resilienz“)*
- Jeden Menschen als etwas Einzigartiges und Besonderes wahrnehmen und ihm Achtung und Toleranz entgegenbringen
- Sich gegen Ausgrenzung und Diskriminierung der eigenen Person behaupten und anderen dagegen beistehen können
- Unterschiede nicht als bedrohlich, sondern als wertvoll wahrnehmen **link** > *Umgang mit individuelle Unterschiede und soziokultureller Vielfalt*
- Mit Schwächen der eigenen Person sowie anderer Personen umgehen lernen
- Sich selbst bestimmen lernen, anstatt sich von fremdem Aktionismus, Animation und Konsumverhalten bestimmen lassen

Unterschiedliche Religionen

- Den verschiedenen Religionen, deren Religiosität und Glaube offen begegnen
- Grundwissen über zentrale Elemente der christlichabendländischen Kultur erwerben sowie andere Kulturkreise im Blick haben
- Sich mit Religionen, Religiosität und Glaube auseinandersetzen; Unterschiede wahrnehmen und sich der eigenen Zugehörigkeit durch ein Grundverständnis über religiöse Fundamente und Traditionen der eigenen Kultur bewusst werden **link** > *Gesellschaft, Wirtschaft und Kultur*
- Grundverständnis über den Stellenwert und die Bedeutung von Religion, Religiosität und Glaube für sich selbst und andere Menschen in ihrem Lebensumfeld erwerben

Gesellschaft, Wirtschaft und Kultur

Der Mensch ist ein soziales Wesen. Ein für den Einzelnen wie für die Gemeinschaft befriedigendes Zusammenleben ist ohne gemeinsame gesellschaftliche, wirtschaftliche und kulturelle Strukturen, Regeln und Werte nicht möglich. Das Kind ist bereits von Geburt an in diese Strukturen und Regeln eingebunden.

Während diese dem Kind anfänglich vor allem über die Familie, und damit stark selektiv vermittelt werden, findet mit zunehmendem Alter eine erweiterte lebensweltbezogene

Leitgedanken





Auseinandersetzung statt. Dies geschieht insbesondere durch den Eintritt des Kindes in eine außerfamiliäre Einrichtung, die sich zugleich als Spiegelbild der heterogenen Gesellschaft des näheren Lebensumfeldes begreifen lässt. Das Kind wird so Mitglied einer größeren Gruppe, in der soziale, wirtschaftliche und kulturelle Schlüsselprozesse erlebt, verstanden und erlernt werden können.

Auch durch die **Ausweitung** seines **Lebensumfeldes** auf die nähere Umgebung, wie z.B. der Gemeinde oder einem Stadtviertel, begegnet das Kind den Grundfragen des Zusammenlebens von Menschen. Es stößt auf unterschiedliche Werte und Überzeugungen von Einzelnen und Gruppen. Es wird konfrontiert mit den Bereichen des Konsums und der Werbung und ist nicht selten einem Überangebot an z.B. Medien, Produkten und Kultur ausgesetzt. Durch die Erforschung dieser Lebenswelten gewinnt das Kind die Einsicht, dass Strukturen, Wertehaltungen und Ausdrucksformen gesellschaftlichen Zusammenlebens oftmals einer bestimmten räumlichen Begrenztheit unterliegen und dass sie als historisch gewachsen verstanden werden müssen.

In der wertschätzenden und kritischen **Auseinandersetzung** mit seiner **Umgebung** kann sich das Kind mit seinem erweiterten Lebensraum identifizieren und erlebt sich als Teil einer größeren, heterogenen Gemeinschaft. Hierdurch kann das Kind gleichermaßen Weltoffenheit und Heimatverbundenheit sowie den respektvollen, bereichernden Umgang mit Unterschieden entwickeln *link > Kinder mit verschiedenem kulturellem Hintergrund.*

Gesellschaftliche, wirtschaftliche und kulturelle Bildung und Erziehung basiert vor allem auf einer Erweiterung des Weltwissens *link > Lebenspraxis*, der Stärkung der gesamtgesellschaftlichen Orientierung, der Förderung und Ausweitung von sozialen Beziehungen und dem Aufbau von Handlungskompetenzen.

Bildungs- und Erziehungsziele

Das Kind lernt, seine Beziehungen zu Menschen und der Welt auszugestalten und gesellschaftlich verantwortlich zu handeln; es versteht sich als eigenständiges und wichtiges Mitglied einer erweiterten Gemeinschaft, die in größere Zusammenhänge gesellschaftlicher, kultureller und wirtschaftlicher Art eingebettet ist. Es lernt, diese Strukturen zu verstehen und kritisch zu hinterfragen, sich in ihnen zu orientieren und sie aktiv mitzugestalten. Dies beinhaltet insbesondere folgende Aspekte:

Gesellschaft

- Vielfalt an Kulturen, Orientierungen und Interessen wahrnehmen
- Grundverständnis über Regeln und Normen des Zusammenlebens, über deren Sinn und Nutzen sowie über Unterschiede in verschiedenen Gruppen erwerben und diese hinterfragen
- Regeln als verhandelbar begreifen und eigene Gruppenregeln (Rechte und Pflichten) in demokratischen Prozessen entwickeln **link** > *Demokratie und Politik*
- Erleben, dass man als Gruppe stärker sein und mehr bewirken kann
- Sich als wichtiges und gestaltendes Mitglied einer größeren Gesellschaftsgruppe fühlen
- Verantwortung für das eigene Leben, für die Gruppe sowie die Gesellschaft übernehmen
- Hilfe geben und nehmen können
- Einsicht in grundlegende gesellschaftliche Prozesse bekommen

Wirtschaft

- Familie, Kindergruppe oder Bildungseinrichtung als eine „Wirtschaft im Kleinen“ verstehen, in der Menschen Tauschbeziehungen eingehen, Waren herstellen oder Dienste leisten, Geld einnehmen und ausgeben
- Geld als ein wichtiges und nützliches Tauschmedium erkennen, das durch seine ungleiche Verteilung aber auch problematisch sein kann
- Die ungleiche Verteilung des Geldes bewusst machen
- Einsicht gewinnen, dass es eine Vielzahl weiterer Tauschbeziehungen und Tauschmedien gibt, und dass jeder Mensch eine Vielzahl von Tauschmöglichkeiten besitzt
- Verschiedene Berufe kennen lernen, Einsicht in die Arbeitswelt gewinnen
- Einsicht in die Sinnhaftigkeit von ökonomischem Denken gewinnen
- Kritischer Umgang mit Werbung und Konsum **link** > *Medien* erwerben, auf Konsum bewusst verzichten können
- Geldverschwendung wahrnehmen bei mutwilliger Zerstörung und bei Lebensmittelverschwendung (Wegwerfgesellschaft)
- Grundverständnis über Produktion von Waren und Dienstleistungen erwerben

Kultur

- Die eigene Familienkultur und Familiengeschichte wahrnehmen
- Kulturelle Ausdrucksformen seines Umfeldes entdecken, erleben und verstehen
- Eine Heimatverbundenheit entwickeln bei gleichzeitiger Wertschätzung und Respekt gegenüber anderen Sichtweisen und Kulturen. Offen dafür werden, die kulturelle Vielfalt der Umgebung als Angebot und Bereicherung zu erfahren
- Kulturelle Handlungen und Elemente, und damit sich selbst in seiner zeitlichen und geschichtlichen Eingebundenheit erkennen (historische Perspektive)
- Zeit und Geschichte als Ordnungsprinzip menschlichen Zusammenlebens verstehen
- Erleben, dass kulturelle Lebensräume auch gestaltbar sind. Sich mitverantwortlich fühlen und mitgestalten

Leitgedanke**Demokratie und Politik**

Demokratisches Verhalten hat in unserer Gesellschaft einen hohen Stellenwert. Die Vermittlung von Demokratiefähigkeit sowie Kenntnisse über das politische System stellen daher zentrale Bildungs- und Erziehungsziele dar. Demokratisch bedeutet, dass die Mitglieder einer Gruppe gleichberechtigt und gleichwertig sind. Voraussetzung dafür sind ein „Wir-Gefühl“ in der Gruppe, gegenseitiger Respekt und Toleranz sowie Solidarität. Diese äußert sich in gegenseitiger Unterstützung und Hilfe. Demokratisches Verhalten ist zudem von Verantwortungsübernahme und der Achtung vor der unantastbaren Würde eines jeden Menschen geprägt.



Demokratische und politische Bildungs- und Erziehungsangebote sind nur dann erfolgreich, wenn dem Kind die Möglichkeit gegeben wird, demokratische Grundprinzipien am eigenen Leib zu erleben. Im täglichen Miteinander erfährt es, was Demokratie bedeutet und wodurch demokratisches Handeln geprägt ist. Die Stärkung demokratischer Kompetenzen kann daher nur über die Beteiligung der Kinder erfolgen **link** > *Beteiligung der Kinder*. Ihnen wird ernsthafte Einflussnahme zugestanden, indem sie in Entscheidungsprozesse miteinbezogen werden oder ihre Lebens- und sozialen Nahräume selbst mitgestalten können. Dies setzt eine demokratische Zusammenarbeit bzw. Kommunikation zwischen Kind und Erwachsenen sowie auch der Erwachsenen untereinander aber auch im Umgang der Kinder untereinander voraus **link** > *Kooperation und Beteiligung*.

Bildungs- und Erziehungsziele

Das Kind erwirbt die Fähigkeiten und die Bereitschaft zur demokratischen Teilhabe. Es entwickelt sich zu einem autonomen und mündigen Staatsbürger, dessen Handeln auf demokratischen Werten basiert. Dies bedeutet insbesondere:

Grundverständnis darüber erwerben, dass man anstehende Aufgaben und Entscheidungen gemeinsam lösen bzw. treffen kann.

- Einsicht gewinnen in Regeln und Strukturen von Mehrheitsentscheidungen und Minderheitenschutz
- Akzeptieren und Einhalten von Gesprächs- und Abstimmungsregeln
- Einbringen und Überdenken des eigenen Standpunktes/der eigenen Meinung
- Andere Ansichten anhören und respektieren
- Grundverständnis dafür entwickeln, dass Kinder Rechte haben und dafür eintreten
- Grundverständnis über das demokratische System der Bundesrepublik in Grundzügen erlernen (z.B. Wissen darüber, dass es gewählte Volksvertreter gibt, Parteien mit unterschiedlichen Zielen und dass in regelmäßigen Abständen gewählt wird)
- Grundverständnis darüber erwerben, dass es ein Rechtssystem gibt, welches unabhängig von der Regierung ist.

Umwelt

Vor dem Hintergrund der globalen ökologischen Krise gewinnt ein verantwortungsvoller Umgang mit der Umwelt und den natürlichen Ressourcen immer mehr an Bedeutung. Umweltbildung und -erziehung können einen wesentlichen Beitrag dazu leisten.

Umweltbildung und -erziehung setzen sich mit dem **Selbstverständnis** des Menschen in seinem Verhältnis zur **Umwelt** auseinander: Was verstehe ich unter Umwelt? Welchen Wert messe ich ihr zu? Welche Rolle nehme ich ihr gegenüber ein? Mit der Beantwortung dieser Fragen sind Umweltbildung und -erziehung stark mit der Entwicklung von Werthaltungen verbunden **link > Religion, Ethik und Werthaltungen** und berührt viele Lebensbereiche, von der Naturbegegnung über Gesundheit **link > Gesundheit** bis hin zum Freizeit- und Konsumverhalten.

Inhaltlicher Schwerpunkt von Umweltbildung und -erziehung ist somit nicht nur die „Reparatur“ bereits entstandener Schäden (nachsorgender Umweltschutz). Vielmehr wird zudem der Versuch unternommen, nach vorne weisende Szenarien aufzuzeigen, die sich mit den Wechselwirkungen zwischen Ökologie (Umwelt), Ökonomie (Wirtschaft) und Sozialem auseinandersetzen. Dies wird mit dem Begriff der Nachhaltigkeit zusammengefasst und beinhaltet neben wirtschaftlichem Wohlergehen auch die Aspekte sozialer Gerechtigkeit und ökologischer Verträglichkeit mit dem Ziel, nachfolgenden Generationen die natürlichen Lebensgrundlagen zu erhalten.

Leitgedanken



Bildungs- und Erziehungsziele

Das Kind lernt, Umwelt mit allen Sinnen zu erfahren und sie als unersetzlich und verletzlich wahrzunehmen. Es entwickelt ein ökologisches Verantwortungsgefühl und ist bemüht, auch in Zusammenarbeit mit anderen, die Umwelt zu schützen und sie auch noch für nachfolgende Generationen zu erhalten. Umweltbildung und -erziehung umfassen insbesondere folgende Bereiche:

Naturbegegnung

- Die Umwelt mit allen Sinnen wahrnehmen
- Natürliche Lebensbedingungen unterschiedlicher Tiere, soweit wie möglich in ihrem natürlichen Lebensraum, kennen lernen
- Vorstellungen über die Artenvielfalt im Pflanzenreich entwickeln
- die Nutz- und Schutzfunktion des ökologischen Systems Wald erkennen
- Verschiedene Naturmaterialien (z.B. Blätter, Blütenformen, Rinden, Früchte, Holz, Humus) im Detail kennen lernen und deren Verwendung erkunden und erklären
- Einzelne Naturvorgänge bewusst erleben und sich damit auseinandersetzen (z.B. Säen von Samen, Beobachten, Pflegen und Beschreiben des Pflanzenwachstums / Beobachtung und Umgang mit Tieren)

**Umweltbewusstsein**

- Trotz bestehender Probleme Handlungsmöglichkeiten erkennen
- Verantwortung für die Umwelt übernehmen und eigene Entscheidungen treffen können
- Eigeninitiative entwickeln und sich in Kooperation mit anderen für eine gesunde Umwelt engagieren
- Die Bereitschaft zu umweltbewusstem und umweltgerechtem Handeln entwickeln

Ökologisches Grundverständnis und praktischer Umweltschutz

- Grundverständnis über ökologische, ökonomische und gesellschaftliche Einflüsse auf den Zustand unserer Umwelt und Lebensbedingungen erwerben
- Grundverständnis über die Inanspruchnahme und Beeinflussung der Natur, wie Erde, Wälder, Luft, Wasser, und deren weltweite Folgen für die Gesundheit der Menschen erwerben
- Grundverständnis über die Ausbeutung der Rohstoffreserven, über Abholzung, über Eintrag von Giftstoffen ins Erdreich durch Düngung oder Abfall- und Abwasserentsorgung sowie Nutzung der natürlichen Rohstoffe und ihre Rückgewinnung erwerben
- Sich Kenntnisse über Eigenschaften von Wasser aneignen, dessen besondere Bedeutung verstehen und Einsichten in den ökologischen Kreislauf von Wasser gewinnen sowie Grundverständnis über Trinkwassergewinnung und -einsparung erwerben
- Unterschiedliche Abfallstoffe unterscheiden
- Grundverständnis über Müllvermeidung, Mülltrennung und Recyclingprozesse gewinnen
- Einsicht über ökologische Zusammenhänge erwerben
- Grundverständnis über die Wirkung und Verweildauer von Chemikalien in der Umwelt erwerben
- Risikobewertung der Rohstoff- und Energiegewinnung erlernen
- Grundverständnis für den Einfluss von Mobilität auf die Umwelt erwerben



Konsistenz im Bildungsverlauf und in der Bildungsorganisation

Eine Überarbeitung des Kapitels erfolgt nach der Erprobungsphase.

Im nachfolgenden Kapitel werden Schlüsselprozesse für Bildungs- und Erziehungsqualität beschrieben, welche gleichermaßen Bedeutung für alle Bildungsorte des Kindes (Familie, Tagespflege, Kindertageseinrichtungen und Schulen) haben. Um solche Prozesse angemessen und für alle Kinder befriedigend gestalten zu können, bedarf es einer Konsistenz im Bildungsverlauf; diese wird erreicht, indem die Moderierung von Bildungsprozessen im Vorschulbereich eine natürliche und kontinuierliche Fortsetzung in der Grundschule erfährt.

Moderierung von Bildungs- und Erziehungsprozessen

Eine angemessene Moderierung von Lernprozessen setzt eine elementare Didaktik sowie den Einsatz von Methoden voraus, die geeignet sind, Lernprozesse in der Gruppe professionell zu begleiten und zu stärken. Die Anwendung von spezifischen sowie allgemeinen pädagogischen Ansätzen soll helfen, die Moderierung von Lernprozessen in der Gruppe zu optimieren. Die wichtigsten dieser Ansätze werden in den folgenden Kapiteln benannt, wobei sowohl spezifische Moderierungstechniken beschrieben werden, die für das pädagogische Handeln im engeren Sinn von Bedeutung sind als auch allgemeine und nicht nur für den Vor- und Schulbereich relevante Ansätze. Eine isolierte Betrachtung der einzelnen Techniken ist nicht möglich, da sie sich alle wechselseitig bedingen.

Die Moderierung von Bildungs- und Erziehungsprozessen ist erstmalig als Schwerpunkt in einem Bildungs- und Erziehungsplan enthalten. Erfahrungen bezüglich der Umsetzung werden im Rahmen der Erprobung des Planes systematisch gesammelt und gehen zur Optimierung in den Plan ein. Hinsichtlich der Umsetzung der beschriebenen pädagogischen Ansätze in die Praxis wird auf ergänzende Handreichungen verwiesen.

Da individuelle Unterschiede bei deren Umsetzung von großer Bedeutung sind, erfolgen in den Handreichungen zudem gezielte Hinweise zu kultureller Vielfalt, gemischtgeschlechtlichen Gruppen als auch zu Kindern mit und ohne Behinderungen.

Spezifische pädagogische Ansätze

Ko-Konstruktion

Ko-Konstruktion als pädagogischer Ansatz heißt, dass **Lernen durch Zusammenarbeit** stattfindet, also von Fachkräften und Kindern **gemeinsam konstruiert** wird. Der Schlüssel der Ko-Konstruktion ist die **soziale Interaktion**, sie fördert die geistige, sprachliche und **soziale Entwicklung**. Das Kind lernt, indem es seine eigenen Ideen und sein Verständnis von der Welt zum Ausdruck bringt, sich mit anderen austauscht und Bedeutungen aushandelt. Der reine Erwerb der Fakten tritt somit in den Hintergrund. Das Kind ist also kein „leeres Gefäß“, sondern besitzt eigene Ideen und Theorien, denen es sich lohnt, zuzuhören, die aber auch in Frage gestellt werden sollten.



Pädagogische Bezugspersonen⁴ können mit Kindern Wissen ko-konstruieren, indem sie die Erforschung von Bedeutung stärker betonen als den Erwerb von Fakten. Für den Erwerb von Fakten müssen Kinder beobachten, zuhören und sich etwas merken. Die Erforschung von Bedeutung dagegen heißt, Bedeutungen zu entdecken, auszudrücken und mit anderen zu teilen ebenso wie die Ideen anderer anzuerkennen.

Ko-Konstruktion wird durch den Einsatz von Gestaltung, Dokumentation und Diskurs unterstützt. Gestaltung (z.B. Bilder) und Dokumentation (z.B. Aufzeichnungen und Notizen der Fachkraft, Lerntagebücher) ermöglichen es Kindern, ihre eigenen Ideen auszudrücken, sie mit anderen zu teilen und die Ideen anderer kennen zu lernen. Im Diskurs wird mit den Kindern über die Bedeutungen gesprochen und untereinander ausgehandelt, d.h. jeder versucht, die Gestaltungen und Dokumentationen der anderen zu begreifen. Pädagogische Bezugspersonen sollten dabei auf die Theorien der Kinder, ihre Vermutungen, Widersprüche und Missverständnisse achten und diese diskutieren. Dadurch können sie sicherstellen, dass sie die Kinder bei der Erforschung der Bedeutungen unterstützen und nicht die bloße Vermittlung von Fakten fördern.

Ko-Konstruktion erweitert das Verständnis- und Ausdrucksniveau in allen Entwicklungsbereichen des Kindes und erzielt bessere Lerneffekte als selbstentdeckendes Lernen oder die individuelle Konstruktion von Bedeutung. Dieser Prozess ist besonders nachhaltig, wenn Fachkräfte die Kinder dazu anregen, durch eine Vielzahl von Medien auszudrücken, wie sie die Welt begreifen.

Durch die Ko-Konstruktion von Bedeutung lernen Kinder, dass

- Ideen ausgetauscht, verwandelt und ausgeweitet werden können
- ihr Verständnis bereichert und vertieft werden kann
- die Welt auf viele Arten erklärt werden kann

Schaffung einer lernenden Gemeinschaft

Unter einer lernenden Gemeinschaft versteht man eine Ansammlung von Einzelpersonen, Gruppen oder Organisationen, die sich durch gemeinsames (lebenslanges) Lernen stetig weiterentwickelt. Im Mittelpunkt einer lernenden Gemeinschaft stehen folgende Leitlinien:

- Der Lernprozess steht im Vordergrund, nicht isolierte Fähigkeiten
- Lernen ist eine soziale Erfahrung mit der Möglichkeit zur kooperativen Problemlösung
- Die Auseinandersetzung erfolgt mit realen Problemen
- Lernen entsteht durch Erklärungen, Analogien und Verallgemeinerungen
- Die Lernenden haben Zugang zu vielfältigen Quellen in einer offenen Lernumgebung
- Fachkräfte stellen möglichst viele Fragen, um die Neugier der Kinder zu wecken und ihren Horizont zu erweitern



Aufgaben der Ko-Konstruktion

⁴ Im Folgenden sind unter der Bezeichnung „Pädagogische Bezugspersonen“ bzw. „Fachkräfte“ Erziehungspersonen aller Bildungsorte des Kindes gemeint (Familie, Tagespflege, Kindertageseinrichtungen, Schule)

Die Bildung einer lernenden Gemeinschaft ist ein zeitaufwändiger und komplexer Prozess, der vor allem ein Gefühl der Zugehörigkeit und kooperatives Lernen bei den Kindern stärkt.

Aufgaben der lernenden Gemeinschaft

Mit der Schaffung einer lernenden Gemeinschaft können pädagogische Bezugspersonen die Lernprozesse der Kinder auf vielerlei Weise unterstützen. Besonders das Gefühl der Zugehörigkeit kann bei Kindern Stress reduzieren und ihr Wohlbefinden fördern, ihre intrinsische Lernmotivation und ihr pro-soziales Verhalten fördern, ihr Identitätsgefühl stärken, ihre Verhaltensregulation verbessern und ihr aktives Engagement und ihre Mitarbeit erhöhen.

Kinder, die ein Gefühl der Zugehörigkeit und Akzeptanz in einer Gruppe haben, verfügen über höhere innere Ressourcen, sie sind kompetenter und autonomer. Zudem sind sie eher bereit, gemeinsame Werte zu akzeptieren. Auch die prosozialen Fähigkeiten, die beim kooperativen Lernen erworben werden, fördern langfristig die kognitive Entwicklung und die schulischen Leistungen sowie ein positives Lebensgefühl.

Für die Bildung eines Zugehörigkeitsgefühls brauchen vor allem sehr kleine Kinder Erwachsene, die auf ihre Interessen eingehen und Gelegenheiten zu Spielen, bei denen sie die Bedürfnisse, Rechte und Gefühle anderer kennen lernen. Da die Entwicklung von pro-sozialem Verhalten bereits im ersten Jahr beginnt, können auch kleine Kinder in die Schaffung einer lernenden Gemeinschaft eingebunden werden.

Auch Kinder im Vorschulalter lernen über das Spiel Wesentliches über soziale Beziehungen. Vor allem durch das Rollenspiel kann mit Kindern eine lernende Gemeinschaft gebildet werden, denn durch das Spiel erfahren sie, was es heißt, Teil einer Gruppe zu sein und wie Gruppen entstehen, in denen Austausch und Lernen möglich sind. So lernen sie auch die Prinzipien einer demokratischen Gemeinschaft kennen, indem sie im Spiel Regeln üben, ihre Rechte verteidigen und über Beziehungen verhandeln.

Im Schulalter können Kinder durch ihre stärker werdenden sprachlichen Kompetenzen auch an komplexeren kooperativen Lernerfahrungen teilnehmen, wie z.B. ein Theaterstück inszenieren, gemeinsam Geschichten schreiben oder ein Puppenspiel gestalten. Auch beim Filmen lernen Kinder gut, miteinander zu kooperieren, da jeder Teilnehmer eine andere Perspektive in die Gruppe einbringt.

Dekonstruktion sozialer Realität

Dekonstruktion bedeutet, sich kritisch mit sozialen Verhältnissen auseinander zu setzen und Konzepte zu hinterfragen, die normalerweise für selbstverständlich gehalten werden. Dekonstruktion von Konzepten hilft, Machtverhältnisse aufzudecken und zu zeigen, auf welche Weise diese entstehen und wie sie durch unser Denken und Entscheiden aufrechterhalten werden. Dekonstruktion kann Kindern helfen, die Zusammenhänge ihrer alltäglichen Beziehungen und die der Welt zu verstehen und sich damit auseinander zu setzen, was fair ist und was nicht.

Dekonstruktion ist ein komplexer Vorgang, der unsere Sprache und die Art und Weise, wie durch sie Bedeutung konstruiert und festgelegt wird, kritisch hinterfragt. In der Arbeit mit Kindern kann die soziale Bedeutung von Sprache dekon-



struiert werden, indem man sie ermutigt, gängige Bedeutungen zu hinterfragen und zu erkunden, wie diese Bedeutungen ihr Denken und Wünschen eingrenzen. Sie können angeregt werden, ihr bisheriges Verständnis zu erweitern, sich neue Begriffe auszudenken und damit neue Bedeutungen zu entwickeln.

Wenn pädagogische Fachkräfte mit Kindern die politischen und sozialen Verhältnisse dekonstruieren, also hinterfragen und analysieren wollen, können sie:

- die Begriffe und Konzepte der Kinder in Frage stellen, die die Basis für ihr Verständnis der sozialen Umwelt bilden, die auch in den Medien, in ihren Büchern gezeigt werden (z.B. Was bedeutet arm, was reich? Welche Hierarchie bildet das Wortpaar?)
- fragen, ob diese Bedeutungen die einzig möglichen sind (z.B. Gibt es ein anderes Verständnis von reich und arm? Was passiert, wenn arm besser ist als reich?)
- Bedeutungen erweitern und neue Begriffe erfinden

Zusammen mit den Kindern können sie schließlich:

- erkunden, wie bestimmte Begriffe zu vorgefertigten Vermutungen führen und wie sich Menschen in ihrem Verhalten dadurch selbst beschränken
- herausfinden, wer von bestimmten festgelegten Annahmen profitiert
- diskutieren, wer die Macht hat zu entscheiden, wer gut ist und was gut bedeutet.

Dekonstruktion als Interventionsmethode erfordert die Fähigkeit zur symbolischen Sprache. Deshalb ist es sinnvoll, diese Technik erst mit älteren Vorschulkindern und Kindern in der Grundschule anzuwenden. Erst sie haben bei ihrer Sprachentwicklung die Stufe erreicht, wo es ihnen möglich ist, über die Bedeutung von Wörtern zu reflektieren und zu reden. Aber auch schon jüngere Kinder haben die Fähigkeiten und den Wunsch, sich Bedeutungen über sich und die Welt zu erschließen und Erwachsene können Modell für eine Haltung sein, Dinge zu erforschen und zu hinterfragen.

Dekonstruktion zeigt Kindern, dass durch Sprache nicht nur Bedeutungen festgelegt, sondern auch begrenzt werden. Sie hilft Kindern, über ihre Beziehungen und die Verhältnisse in der Welt wie Geschlecht, Klassenunterschiede, Behinderung u. a. kritisch nachzudenken und sich Alternativen bzgl. einer Welt, in der Unterschiede respektiert werden, vorstellen zu können.

Mit den Kindern können dazu Machtverhältnisse untersucht und jeweils Alternativen dazu untersucht werden. Ziel ist dabei immer, den Kindern statt der einen „offensichtlichen“ Erklärung, vielfältige Perspektiven und Handlungsmöglichkeiten zu eröffnen. Bereiche, die sich zur Dekonstruktion eignen, sind Machtverhältnisse in den Beziehungen der Kinder untereinander, in den Büchern, Bildern und Filmen, in den aktuellen Ereignissen in ihrer näheren Umgebung und in ihrem Wissen über die Welt um sie herum.

Philosophieren mit Kindern

Philosophie deckt Fragen auf, die hinter dem, was wir für wahr halten, stehen. Philosophie ist eine spezielle Art kritisch zu denken, wobei ethische oder moralische Dimensionen eine besondere Rolle spielen. Durch Philosophieren, Nachfragen, Nachdenken, Konzeptbildung und Austausch von Ideen mit anderen werden Kinder zu einer kritisch nachfragenden Gemeinschaft, die nach demokratischen Prinzipien funktioniert.



Aufgaben der Dekonstruktion



Notwendig für das Gelingen des Philosophierens mit Kindern ist eine positive Gruppenatmosphäre, in der alle Ideen wertgeschätzt werden und genügend Zeit für intensiven Austausch ist. Weiterhin braucht es anregende Materialien, die das Interesse der Kinder wecken und ihr Verständnis erweitern sowie die Kunst der Fachkräfte, die Diskussion durch offene Fragen anzuregen. Diese sollen die Kinder herausfordern, neue Wege oder Erklärungen selbst zu finden.

Philosophieren erfordert den Gebrauch von Sprache sowie von kognitiven und kommunikativen Fähigkeiten, abstrakt zu denken und Gedanken auszudrücken, sich an Unterhaltungen zu beteiligen und sich konzentrieren zu können. Deshalb eignet sich das Philosophieren am besten bei Vorschul- und Grundschulkindern. Da es aber für Kinder von Geburt an wichtig ist, sich die Welt zu erklären, können auch sie in ihrem Entdeckungsdrang unterstützt werden und damit eine Disposition der Neugier entwickeln, die als Basis für späteres Philosophieren verwendet wird. Ab 18 Monaten entwickeln Kinder verstärkt die Fähigkeit, ihre Gefühle durch Sprache auszudrücken, so dass Erwachsene beginnen können, mit ihnen über ihre Gefühle zu reden und sie mit den Bedeutungen von Worten (vor allen denken, glauben, vermuten, wissen und erinnern) vertraut zu machen.

Aufgaben des Philosophierens

Durch das Philosophieren werden die Kreativität, die kognitiven und die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder gefördert. Sie lernen, verschiedene Perspektiven zu verstehen und einnehmen zu können und die Ideen anderer einzubeziehen. Durch das Philosophieren sollen Kinder angeregt werden, Neugier zu Themen zu entwickeln, die ihren Alltag berühren. Im Spiel, in den Geschichten und Bilderbücher sowie in den Arbeiten und Unterhaltungen der Kinder finden sich vielfältige Anlässe und Fragestellungen, die gemeinsam erörtert werden können. Geeignete Themen sind für Kinder vor allen die Dinge, für die sie sich momentan interessieren.

Ermächtigung

Ermächtigung bedeutet immer, dass ein Machttransfer von jenen, die Macht haben, an andere, die sie nicht haben, stattfindet. Ermächtigung im pädagogischen Kontext bedeutet, Kindern die Macht darüber zu geben, etwas zu tun oder zu entscheiden, was sie tun möchten und wann. Beispielsweise könnten Kinder im morgendlichen Stuhlkreis mitentscheiden, wie der Tag gestaltet werden soll.

Als spezielle Interventionsmethode ist Ermächtigung verbunden mit einer kritischen Herangehensweise an Erziehung mit dem Ziel, diskriminierende Strukturen in Frage zu stellen und zu verändern. Ermächtigung kann dazu beitragen, Kinder für Benachteiligungen zu sensibilisieren bezüglich kultureller oder sozialer Herkunft, Geschlechter und Behinderung zu reflektieren, zu hinterfragen und entwicklungsangemessen an deren Überwindung mitzuwirken.

Aufgaben der Ermächtigung

In einem spezielleren Sinn ist Ermächtigung verbunden mit einer kritischen Herangehensweise und hat zum Ziel, diskriminierende Strukturen in Frage zu stellen und zu verändern. Kinder können lernen, mehr Verantwortung für ihr Lernen und Wohlergehen zu übernehmen und ihre eigenen Stärken und Interessen einzubringen und herauszufinden, wie sie lernen und auf welche Art und Weise sie kreativ sein wollen.

Verstärkung

Wenn man in der pädagogischen Fachsprache davon spricht, ein Kind positiv zu verstärken, heißt das mit Hilfe eines Verstärkers, z.B. einer Belohnung, auf ein Kind dahingehend einzuwirken, dass es bestimmte Verhaltensweisen in stärkerem Maß oder mit einer höheren Wahrscheinlichkeit zeigt.

Mit Verstärkung kann die Aufmerksamkeit von Kindern auf eine bestimmte Tätigkeit oder Erfahrung gelenkt oder gesteigert werden, insbesondere, wenn sie bereits ein erstes Interesse an einer Aufgabe mitbringen. Sie kann auch angewendet werden, um soziales Lernen anzuregen, z.B. um erwünschte Verhaltensweisen, wie z.B. das gemeinsame Benutzen eines Spielzeugs, zu stärken oder unerwünschtes Verhalten, wie Schlagen anderer Kinder, zu verhindern. Verstärkung ist vor allem nützlich, um das Verhalten eines Kindes in bestimmten Situationen zu beeinflussen.

Hilfestellung (Scaffolding)

Scaffolding bezeichnet eine vorübergehende Hilfestellung zur Weiterentwicklung von einem Fähigkeitsniveau zum nächsten, so dass die Fähigkeit schließlich unabhängig und ohne Hilfestellung ausgeführt werden kann.

Die Hilfestellung wird immer in der „Zone der nächsten Entwicklung“ angeboten, d.h. die Fachkräfte unterstützen die Kinder darin, über das, was sie bereits wissen oder können, hinauszugehen.

Durch entsprechende Gruppenbildung können kompetentere Kinder anderen Hilfestellungen geben. Beispielsweise können in altersgemischten Gruppen ältere Kinder oftmals auf bessere Konzepte zurückgreifen als Erwachsene.

Durch Hilfestellung wird das Kind beim Lernen aktiv und gezielt unterstützt. Hilfestellung kann das Wissen oder die Fähigkeiten eines Kindes in allen Entwicklungsbereichen erweitern (z.B. Erweiterung des faktischen Wissens, die Förderung der kognitiven und sprachlichen Kompetenzen, die Ausbildung der Lese- und Schreibkompetenz). Um beurteilen zu können, wann Kinder bereit sind, sich weiterzuentwickeln, ist ein Wissen des Entwicklungsstandes in den verschiedenen Bereichen essenziell. Genaue Beobachtung und Teilnahme am Spielen und Lernen der Kinder helfen dazu herauszufinden, was ein Kind bereits kann, was ihm leicht oder schwer fällt, was es herausfordern würde und so die nächste Fähigkeitsstufe darstellt.

**Aufgaben
von Verstärkung****Aufgaben von
Hilfestellung**



Problemlösen

Problemlösen stellt die Grundlage für das Lernen von Kindern dar. Durch individuelles und gemeinsames Lösen von Problemstellungen aus ihrer eigenen Erfahrung lernen Kinder die Welt zu erforschen. Sieben Schritte können beim Problemlösen benannt werden:

- Auf ein Problem aufmerksam werden
- Daten über das Problem sammeln
- Mögliche Lösungen formulieren
- Lösungen in der Praxis testen
- Daten über die Tests erheben
- Das Geschehene zusammenfassen
- Auf der Basis des Gelernten einen neuen Handlungsplan formulieren

Aufgaben von Problemlösen

Das Beherrschen von Problemlöse-Techniken beeinflusst die Aneignung aller Arten von Wissen, (z.B. Mathematik, Naturwissenschaften oder Künste) und stärkt die emotionale, soziale, physische, ästhetische und moralische Entwicklung von Kindern. Die Fähigkeit, Probleme zu lösen, hat insbesondere positiven Einfluss auf

- die Entwicklung von Initiative und Kreativität
- ihr Selbstvertrauen in die eigenen Fähigkeiten
- die Stärkung von Resilienz, also die Fähigkeit mit Belastungen umzugehen
- die Fähigkeit, Verantwortung bei Konfliktlösungen zu übernehmen
- das mathematische Denken
- die Entwicklung von Führungsqualitäten

Aufgabenanalyse

Mit der Aufgabenanalyse werden die optimalen Lernbedingungen für die verschiedenen Aufgaben herausgefunden. Sie beinhaltet eine systematische Untersuchung der Prozesse einer bestimmten Aufgabe. Dies umfasst zum einen das Herausarbeiten der Schritte, aus denen eine Aufgabe besteht und in welcher Reihenfolge diese Schritte abzuarbeiten sind (z.B. bei der Aufgabe „Schnürsenkel binden“), zum anderen eine Analyse der vorhandenen Fähigkeiten eines Kindes bezogen auf die gegebene Aufgabe.

Aufgaben von Aufgabenanalyse

Mit Hilfe der Aufgabenanalyse wird Kindern dabei geholfen, schon früh Zusammenhänge zu verstehen und Fertigkeiten zur Selbsthilfe zu erlernen. Das Kind versteht wesentliche Schritte einer Aufgabe. Lernen wird dadurch quer über alle Entwicklungsbereiche gestärkt.

Allgemeine pädagogische Ansätze

Ergänzend dazu sind auch zahlreiche allgemeine pädagogische Ansätze geeignet, die Moderation von Bildungs- und Erziehungsprozessen zu unterstützen. Diese Methoden werden im Folgenden nur kurz tabellarisch beschrieben, eine ausführliche Darstellung findet sich an anderer Stelle.

Ansatz	Beschreibung	Ziele
Demonstrieren	zeigen, wie etwas benutzt oder wie eine spezielle Aufgabe ausgeführt wird	Kind erlernt neue oder erinnert sich an vergessene Fertigkeiten
Beschreiben	Schlüsseleigenschaften von Dingen präzise und genau beschreiben	Kind lernt zunehmend feinere Unterschiede wahrzunehmen, neue Eigenschaften zu bemerken und diese zu formulieren
Ermutigen, loben, helfen	bei einer schwierigen Aufgabe unterstützen	kindliche Ausdauer fördern, neue Fertigkeiten und Fähigkeiten vermitteln
Erleichtern	bewusstes Augenmerk auf Programmierung, Materialauswahl und Interaktion	Lernprozess entspricht kindlichen Interessen und fördert sein Lernen
Feedback	kann verbal durch Bemerkungen oder nonverbal durch Gesten gegeben werden	Kind erhält Erkenntnisse über den Verlauf seines Lernfortschritts und seine Vorgehensweise, erweitert so seine Lernstrategien
Gruppenbildung	gezielte Bildung von Kindergruppen	Bestmögliche Erleichterung des Lernens, mehr Gelegenheit zur Interaktion
Modellverhalten	beispielhaftes Verhalten im richtigen Kontext	Kind lernt durch Nachahmung: bspw. Förderung pro-sozialen Verhaltens, kindliches Interesse am Lesen und Schreiben wird geweckt und unterstützt
Zuhören	sorgfältig und überlegt auf kindliche Bemerkungen antworten	Kinder fühlen sich wertgeschätzt und einbezogen, Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen steigt
Positionieren von Personen	Nähe des Kindes suchen oder Seite an Seite mit ihm spielen	Aufmerksamkeit der Kindes gewinnen, seine Konzentration erhöhen, seine Lernerfahrung bereichern
Fragen	offene Fragen mit vielen Antwortmöglichkeiten stellen	Kind ermutigen, Hypothesen aufzustellen, seine Theorien mit anderen zu teilen
Sich in Erinnerung rufen	Wiederholung von Information, offene Fragen, Aufforderung zum Malen von Ereignissen	Ideen und Konzepte des Kindes festigen, Konzentration, Gedächtnis und Ideenaustausch fördern
Singen	Lieder über Tiere, über die Kinder selbst oder ihre Freunde singen	mit einfachen musikalischen Konzepten wie Melodie und Rhythmus vertraut machen, Zuhörfähigkeit und ihren Spracherwerb fördern
Vorschläge machen	positive Vorschläge machen, die Kinder nicht befolgen müssen	Kind entdeckt Neues, indem es eine neue Methode ausprobiert oder ein Problem anders angeht
Erklären und anleiten	Ideen, Meinungen, Konzepte und Begründungen erklären oder sie anleiten, wie man etwas macht	auf selbst entdecktes Lernen verzichten, wenn es der Sicherheit dient (Straßenverkehr) oder es zu starken Frustrationen führen würde
Üben, Wiederholen und Übertragen	Gelerntes in verschiedenen sinnvollen Zusammenhängen anwenden	Bereits Gelerntes verfestigen, weiterentwickeln und/oder automatisieren

Moderierung und Bewältigung von Übergängen (Transitionen)

Auch im Bildungswesen sind Übergänge Phasen beschleunigten Lernens. Sie enthalten Chancen für die Entstehung neuen Verhaltens, insbesondere für den Erwerb von Kompetenz zur Bewältigung von Veränderung und zur Integration neuer Settings auf der individuellen Ebene. Die neuere Transitionsforschung liefert theoretische Modelle, die geeignet sind, die während dieser Übergänge stattfindenden Veränderungen abzubilden.

Die entwicklungspsychologische Forschung belegt, dass die Mehrzahl der Kinder die Anforderungen und Aufgaben dieser Phasen erfolgreich bewältigen. Es gilt demnach, für diese Kinder die darin enthaltenen Chancen für mehr Lernerfolg und aktive Bewältigung zu nutzen, um ihnen Reorganisationskompetenz zu vermitteln. Für eine Minderheit (etwa 20%) bereiten Übergänge jedoch Probleme, die sie alleine nicht bewältigen können. Jene Kinder gilt es zu einem möglichst frühen Zeitpunkt zu identifizieren. Gerade bei ihnen ist eine intensive Kooperation mit den Eltern von besonderer Bedeutung. Kinder benötigen gezielte Angebote, die sie dabei unterstützen, Kompetenzen für die Bewältigung von Übergängen zu erwerben. Eltern sind gegebenenfalls auf Unterstützungsangebote hinzuweisen.

Im Folgenden werden aktuelle Erkenntnisse aus der Transitionsforschung sowohl für die individuelle Bewältigung von Übergängen allgemein als auch jeweils speziell für markante Übergänge im Bildungsverlauf dargestellt. Ein Wechsel der Einrichtung (z.B. von einem Kindergarten in einen anderen) ist ebenfalls mit komplexen Anforderungen verbunden, stellt aber keine Transition im genannten Sinne dar, da auf der Identitätsebene keine markanten Veränderungen erlebt werden.

Die Kompetenz, einen Übergang erfolgreich zu bewältigen, bezieht sich nicht nur auf das einzelne Kind, sondern auch auf die beteiligten sozialen Systeme. In den folgenden Kapiteln erweitert sich daher die Perspektive des Plans, indem nicht nur Ziele für eine erfolgreiche Bewältigung des Übergangs für Kinder, sondern darüber hinaus für Eltern sowie für die am Übergang beteiligten Institutionen („abgebende“ und „aufnehmende“ Stelle) formuliert werden.

Für jeden Übergang werden die Personen genannt, die vorrangig daran beteiligt sind. Eine klare Aufgabenzuschreibung zur Erreichung der Ziele ist dabei nicht möglich. Vielmehr ist es notwendig, sich darüber zu verständigen, welcher Beitrag von jedem Einzelnen zur erfolgreichen Bewältigung der Transition geleistet werden kann. Je besser dieser Austausch funktioniert, desto eher wird es dem Kind gelingen, von der neuen Bildungseinrichtung zu profitieren, und den Eltern, ihren eigenen Übergang zu bewältigen und ihre Kinder zu unterstützen.

Leitgedanken Das Leben der Kinder und ihrer Familien ist von Erfahrungen mit Veränderungen und Brüchen geprägt. Diese finden in der Familie (z.B. Heirat, Geburt eines Kindes, Trennung und Scheidung, Tod), bei der eigenen Person (z.B. Pubertät und Adoleszenz, schwere Krankheit), im Laufe der Bildungsbiografie (z.B. Kindergarten, Schule) sowie hinsichtlich der späteren Berufstätigkeit (z.B. Aufnahme der Erwerbstätigkeit, Arbeitslosigkeit, Ruhestand) statt.



Das Bildungssystem ist von einer Reihe von **Übergängen** zwischen Bildungseinrichtungen gekennzeichnet. Die Zuordnung der Kinder zu Bildungseinrichtungen nach dem Alter (z.B. Unter-Dreijährige bis Dreijährige in die Krippe, Drei- bis Sechsjährige in den Kindergarten, ab dem schulpflichtigen Alter in Schule und Hort, am Ende des Grundschulalters in weiterführende Schulen) gerät zunehmend in Bewegung, was vorrangig durch eine Öffnung des Kindergartens „nach unten“ sowie durch eine veränderte Schuleingangsstufe bedingt ist. Aufgrund der Altersmischung **link > Kinder verschiedenen Alters – Erweiterte Altersmischung** in den Bildungseinrichtungen ist es daher nicht mehr möglich, von standardisierten Übergangssituationen auszugehen, sondern vielmehr erforderlich, diese **individuell** nach der Situation des Kindes und den Bedingungen der beteiligten Einrichtungen und der Schulen zu betrachten.

Ein Ansatz zu Beschreibung und Bewältigung dieser Übergänge stammt aus der Familienentwicklungspsychologie. Hierbei wird der alltagsprachliche Begriff „Übergang“ durch einen theoretisch unterlegten Fachbegriff „Transition“ ersetzt. Bei **Transitionen** handelt es sich um komplexe Wandlungsprozesse, die der Einzelne in der Auseinandersetzung mit seiner sozialen Umwelt durchläuft. Darunter sind Phasen eines Lebenslaufes zu verstehen, welche von gravierenden Anforderungen und sich verändernden Lebensumwelten geprägt und mit einer Häufung von Belastungsfaktoren verbunden sind. Die Anpassung an die neue Situation muss in relativ kurzer Zeit in konzentrierten Lernprozessen geleistet und bewältigt werden. Diese Phasen erfordern die besondere Aufmerksamkeit der Pädagogik. Der **Transitionsansatz** rückt die Herausforderungen in das Blickfeld, anstatt Belastungen und Überforderungen zu thematisieren. Es geht dabei um Lernprozesse und um **Kompetenzgewinn**. Neben der Anpassung an Strukturen und Bedingungen steht die Weiterentwicklung im Vordergrund, und das nicht nur in der Phase der Kindheit, sondern über die gesamte Lebensspanne hinweg.

Alle Beteiligten verständigen sich auf Sinn und Inhalt dessen, was der Übergang für das Kind und seine Familie sowie die beteiligten Fach- und Lehrkräfte bzw. Tagespflegeeltern bedeutet. Nur durch Kommunikation und **Einbezug** des Kindes und aller Personen, die an seiner Bildung und Erziehung beteiligt sind, kann ein Kind dahin gelangen, dass es sich in einer neuen Umgebung wohl fühlt und die Bildungsangebote bestmöglich nutzen kann. Mit anderen Worten: Die erfolgreiche Bewältigung von Übergängen ist als Prozess zu verstehen, der **von allen am Übergang Beteiligten gemeinsam und ko-konstruktiv zu leisten ist**. Zwischen den Beteiligten gibt es dabei bedeutsame Unterschiede: Kinder und Eltern müssen den jeweiligen Übergang bewältigen, während Fach- und Lehrkräfte und das weitere soziale Umfeld die Übergangsbewältigung begleiten und moderieren, selbst aber keinen Übergang zu bewältigen haben. Den Eltern kommt eine zweifache Funktion zu, indem sie zum einen den Übergang selbst bewältigen, andererseits ihr Kind dabei zu begleiten haben. Die hier für die **Eltern formulierten Ziele** fokussieren deren eigene Transitionsbewältigung. Eltern sollen damit nicht belehrt oder bevormundet werden, vielmehr soll Hilfe zu ihrem Verständnis der jeweils sich ergebenden Probleme und Anforderungen gegeben werden, die sonst eher übersehen und in ihrem Einfluss auf die Übergangsbewältigung durch das Kind unterschätzt würden.



Ziele im Einzelnen Die jeweilige Beteiligung richtet sich nach der gegebenen rechtlichen und fachlichen Verantwortung und nach dem Auftrag von Eltern, Fach- und Lehrkräften in ihrem jeweiligen Wirkungskreis. Die vor Ort entwickelte Kultur der Zusammenarbeit der Beteiligten gibt den Rahmen für die Ko-Konstruktion ab.

Das Kind sowie dessen Eltern bewältigen im Zuge der verschiedenen Übergänge eine Reihe von Anforderungen, die sich als Entwicklungsaufgaben verstehen lassen. Sie sind auf drei Ebenen angesiedelt, welche insbesondere folgende Ziele umfassen:

Auf individueller Ebene

- Starke Emotionen bewältigen können
- Neue Kompetenzen erwerben
- Identität durch neuen Status verändern

Auf interaktionaler Ebene

- Veränderung bzw. Verlust bestehender Beziehungen verarbeiten
- Neue Beziehungen aufnehmen
- Rollen verändern können

Auf kontextueller Ebene (= Lebensumwelten)

- Vertraute und neue Lebensumwelten, zwischen denen sie pendeln, in Einklang bringen
- Sich mit den Unterschieden der Lebensräume auseinander setzen
- Ggf. weitere Übergänge (z.B. Trennung der Eltern, Wiedereintritt der Mutter in das Erwerbsleben, Geburt eines Geschwisters) bewältigen können

Ein Ziel aller Personen, die am Übergang beteiligt sind, ist es, ein Transitionsprogramm zu etablieren, an dem sich alle beteiligen. Dies ermöglicht es, Probleme, Ängste und Vorbehalte anzusprechen, die Bereitschaft zur Mitarbeit abzuklären, Vorteile der Zusammenarbeit herauszuarbeiten, für die Arbeit zu sensibilisieren und Strategien zu entwickeln. Insbesondere beinhaltet dies:

- Festlegung von Zielen
- Verständigung über Herausforderungen, Bewältigungs- und Anpassungsprozessen
- Schriftliche Planung
- Strategieentwicklung
- Evaluierung (z.B. über Zielerreichung, Aufdeckung von Mängeln)

Übergang von der Familie in die Tageseinrichtung oder Tagespflege

Leitgedanken Dass Übergangsbewältigung als Kompetenz des sozialen Systems zu verstehen ist, wird beim Übergang in eine Krippe, Kindertageseinrichtung oder in die Tagespflege für Kinder unter drei Jahren besonders deutlich.

Erzieherinnen und Erzieher bzw. Tagespflegeeltern und Eltern müssen sich im Sinne der **Ko-Konstruktion** darüber verständigen, was der Eintritt in die Bildungseinrichtung bzw. Tagespflege für das Kind und die Familie bedeutet, und wie der Übergang am besten durch alle Beteiligten zu bewältigen ist. Wenn durch Kommunikation und Partizipation Übereinstimmung über die Bedeutung der einzelnen Schritte hergestellt wird, sind die besten Voraussetzungen für eine erfolgreiche Übergangsbewältigung gegeben.

Ein auf **Kinder unter drei Jahren** abgestimmtes **Eingewöhnungsmodell** lässt sich folgendermaßen untergliedern:

- die Vorbereitung der Eingewöhnung
- die gemeinsame Zeit von Kind und einer primären Bezugsperson in Krippe Kindergarten oder Tagespflege
- Beginn des Aufbaus von Beziehungen zwischen dem Kind, den Erzieherinnen und Erzieher und Kindern in der Einrichtung
- die Phase von der ersten kurzen Trennung zur allmählichen Ausdehnung auf die gewünschte Zeit, die das Kind selbstständig in der Krippe/Tagesbetreuung verbringt und
- der Abschluss der Eingewöhnung, wenn sich das Kind in Stresssituationen von einer Fachkraft beruhigen lässt und die Lernangebote der neuen Umgebung exploriert und für sich nutzt. Dieses Modell findet auch im Kindergartenbereich für Kinder nach dem dritten Geburtstag insofern Beachtung, als versucht wird, jedem Kind und seiner Familie die Unterstützung im Übergangsprozess zu gewähren, die sie benötigen. Dabei darf nicht nur das Alter als Kriterium herangezogen werden, sondern es müssen auch individuelle Faktoren berücksichtigt werden, wie etwa der Entwicklungsstand oder die Familienstruktur



Das Kind sowie seine Eltern erfahren, dass Übergänge eine Herausforderung und keine Belastung sein müssen. Durch deren erfolgreiche Bewältigung erwerben sie Kompetenzen im Umgang mit immer neuen Situationen im Leben und sind in der Lage, Angebote der Bildungseinrichtung bzw. Tagespflege bestmöglich zu nutzen.

Ziele im Einzelnen

Der Übergang wird vorrangig von folgenden **Beteiligten** ko-konstruktiv bewältigt: Kinder, Eltern (abgebende Stelle), Erzieherinnen und Erzieher (aufnehmende Stelle) bzw. Tagespflegeeltern (aufnehmende Stelle), Familienbildungseinrichtungen und gegebenenfalls Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter begleitender Einrichtungen.

Im Besonderen ergeben sich dabei folgende Ziele:

Für die Kinder

auf individueller Ebene

- Bindungen zu Eltern und Geschwistern aufrechterhalten und altersgemäß weiter entwickeln und als Basis für den Aufbau neuer Beziehungen (zu Fachkräften, Pflegeeltern und anderen Kindern) nutzen⁵
- Starke Gefühle (z.B. Trennungsängste) bewältigen und Spannung aushalten, indem (die noch anwesenden) Eltern oder andere Beziehungspersonen als „sichere Basis“ genutzt werden
- Die neue Umgebung von der „sicheren Basis“ ausgehend erkunden
- Gleichzeitiges Verarbeiten vieler neuer Eindrücke, neue Anpassungsleistungen in relativ kurzer Zeit verarbeiten
- Sich die Besonderheiten der Einrichtung und der Gruppe (Regeln, Tagesablauf, soziale Situationen) zu eigen machen
- Die kindliche Rolle als Kinderkrippen-, Kindergarten- bzw. Tagespflegekind neu organisieren und dadurch die Identität neu definieren

⁵ Die individuelle und die interaktionale Ebene lassen sich bei den Kleinkindern noch nicht voneinander trennen. Die Entwicklungsaufgaben der ersten Lebensjahre werden in der Interaktion in Bindungs- oder Spielbeziehungen gelöst.

auf interaktionaler Ebene

- Beziehung zu Eltern im Verhältnis zur Beziehung zur Fachkraft klären
- Beziehung zu Geschwistern im Verhältnis zu Beziehungen mit anderen Kindern klären
- Eine Bindung und Beziehung zu den zugeordneten Fachkräften aufbauen
- Kontakte zu einzelnen Kindern knüpfen, ausbauen und vertiefen
- Sich in bestehende Gruppe eingliedern, eine Position in der Gruppe finden

auf kontextueller Ebene

- Sich auf neuen Tages-, Wochen- und Jahresablauf einstellen können
- Sich in eine neue Umgebung einfinden und neue Anforderungen erfüllen können (z.B. Kooperation mit anderen Kindern und Fachkräften)
- Die Verschiedenheiten der Lebensumwelten Familie und Kindertageseinrichtung/Tagespflegestelle als Bestandteile einer Lebensumwelt integrieren

Für die Eltern

auf individueller Ebene

- Ein positives Selbstbild entwickeln als Eltern eines Kindes, das eine Tageseinrichtung/Tagespflege besucht („Ich bin Mutter und mein Kind besucht eine Kindertageseinrichtung, was seiner Entwicklung förderlich ist.“)
- Abschiednehmen vom Lebensabschnitt, in dem die Eltern-Kind-Beziehung besonders intensiv erlebt wurde (Nest-Gefühl)
- Unsicherheiten im Umgang mit den neuen Miterziehern bewältigen
- Ängste überwinden, die Zuneigung des Kindes an eine Fachkraft als Bezugsperson zu verlieren
- Sich erstmalig für längere Zeit vom Kind loslösen können
- Bereitschaft, neue Regeln und andere Kommunikationsstile zu akzeptieren
- Bereitschaft, die Erziehungsarbeit der Einrichtung mit zu tragen und dem Kind im Übergangsprozess Unterstützung anbieten

auf interaktionaler Ebene

- Die Bindungsbeziehung zum Kind weiter entwickeln und dieses mit seinen veränderten Bedürfnissen in der Kinderkrippe, im Kindergarten, bei der Tagespflege wahrnehmen
- Die Freude über Entwicklungsfortschritte und zunehmende Selbstständigkeit des Kindes mit ihm und den anderen Beteiligten teilen
- Eine vertrauensvolle Beziehung zum Fachpersonal, den Tagespflegeeltern aufbauen und deren Beziehung zum Kind wertschätzen
- Nicht nur das eigene Kind, sondern die Interessen und Bedürfnisse der Gruppe und der Einrichtung beachten
- Andere Eltern als Ressource für die Übergangsbewältigung nutzen
- Erweiterung der Sozialbeziehungen

auf kontextueller Ebene

- Mit den unterschiedlichen Anforderungen von Familie, Kindertageseinrichtung (wie z.B. pünktliches Bringen und Abholen auch nach der Eingewöhnungsphase) und Beruf zurecht kommen
- Die Tageseinrichtung, Tagespflege sowie andere Eltern als Ressource (z.B. Austausch von Erfahrungen, Ratgeber in Erziehungsfragen) für die Übergangsbewältigung nutzen



Für die Erzieherinnen und Erzieher, Tagespflegeeltern

- Bereitschaft, sich auf neue Kinder einzustellen und auf deren individuelle Fähigkeiten, Fertigkeiten und Charaktere eingehen
- Kindern bei der Trennung von den Eltern unterstützen und dabei behilflich sein, sich in neuer Umgebung einzugewöhnen
- Eltern über Einrichtung bzw. Tagespflege und den Verlauf der Eingewöhnung genau informieren

Übergang in eine daran anknüpfende Tageseinrichtung

Beim Übergang von einer Einrichtung in eine andere wird von Fachkräften häufig erwartet, dass Kinder und Eltern diesen Übergang weitgehend problemlos bewältigen, da sie ja bereits über Erfahrungen mit außerfamilialen Fachkräften bzw. Kinder- und Elterngruppen verfügen. Betroffene Eltern äußern aber nicht selten starke Sorgen und Befürchtungen, die nicht überhört werden sollten.

Einer vertrauten und übersichtlichen Welt in der Krippe bzw. der Tagespflege mit engen Beziehungen zwischen Kindern, Eltern, Tagespflegeeltern und Fachkräften gegenüber erscheint eine neue Lebensumwelt mit unklaren Anforderungen und Beziehungsstrukturen. Häufig besteht bei Eltern die Sorge, dass bereits Gelerntes entwertet wird, d.h. dass die Kompetenzen der Krippenkinder in der neuen Umgebung nicht wertgeschätzt werden und sie gewissermaßen als Neulinge zurückgestuft werden. Eltern, die pädagogisch in die Krippe bzw. Tagespflege sehr eng einbezogen sind, befürchten, nicht in gleicher Weise im Kindergarten beteiligt zu sein. Es gilt also auch beim Übergang von Krippe und Tagespflege in den Kindergarten zwischen allen Beteiligten (auch zwischen den Fachkräften von Krippe und Kindergarten) Klarheit über die jeweiligen Erwartungen und die Übergangsgestaltung herzustellen.

Das Kind und dessen Eltern lernen mit den spezifischen Anforderungen, die sich beim Übergang von einer außerfamilialen Betreuung in den Kindergarten ergeben, umzugehen.

Der Übergang wird vorrangig von folgenden Beteiligten ko-konstruktiv bewältigt: Kinder, Eltern (abgebende Stelle), Erzieherinnen und Erzieher (abgebende und aufnehmende Stelle) bzw. Tagespflegeeltern (abgebende Stelle), Familienbildungsstätten und gegebenenfalls Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter helfender Dienste.

Für die Kinder

Auf individueller Ebene

- Status- und Kompetenzunterschiede (die „Großen“ der Krippen- und Tagespflegegruppe sind die „Kleinen“ in der Kindergartengruppe) akzeptieren lernen
- Bereits erworbene Kompetenzen für die Weiterentwicklung zum Kindergartenkind nutzen
- Ambivalente Gefühle bewältigen können (nicht nur Stolz und Vorfreude treten auf, sondern auch Gefühle des Abschiedes und des Verlustes)

Auf interaktionaler Ebene

- Verlassen der Kindergruppe der Krippe bzw. der Tagespflege und Beziehungen dort verändern bzw. beenden, d.h. Verluste verarbeiten
- Bereits erworbene soziale Kompetenzen zum Aufbau neuer Beziehungen zu Kindern und Erwachsenen in zumeist größeren und komplexeren Zusammenhängen nutzen



Leitgedanken

Ziele im Einzelnen



Auf kontextueller Ebene

- Zunächst unklar erscheinende Anforderungen und Beziehungsstrukturen der neuen Lebensumwelt und eines eventuell neuen Tagesrhythmus klären und bewältigen
- Auf neue Bildungsangebote einstellen

Für die Eltern

Auf individueller Ebene

- Abschiedsreaktionen, die sich aus den besonders intensiv gepflegten Beziehungen Erzieherinnen und Erzieher/Tagespflegepersonen, Eltern und Kindern ergeben, bewältigen
- Akzeptieren, dass seitens des Kindergartens wahrscheinlich ein weniger individuelles kind- und familienzentriertes Eingewöhnungsverfahren praktiziert wird
- Den Übergang auch als Herausforderung sehen können im Sinne einer pädagogisch nutzbaren Diskontinuität
- Identitätswandel vom Selbstbild als Eltern eines Krippenkindes zum Selbstbild als Eltern eines Kindergartenkindes

Auf interaktionaler Ebene

- Sich auf die neuen Fachkräfte des Kindergartens einstellen und Vertrauen zu ihnen aufbauen
- In der Beziehung zum Kind das Vertrauen in seine Kompetenzen und Selbstständigkeit deutlich werden lassen
- Integration in die Gruppe der Kindergarteneltern und mit möglichen Vorurteilen gegen eine außerfamiliale Betreuung von Kindern unter drei Jahren umgehen

Auf kontextueller Ebene

- Sich mit den Unterschieden zwischen Krippe/Tagespflege und dem Kindergarten auseinander setzen, wie z.B. Gruppengröße, Personal-Kind-Schlüssel

Für die Erzieherinnen und Erzieher, Tagespflegeeltern

- Sich über Angebote in der Kinderkrippe bzw. im Kindergarten austauschen
- Informationen über Konzeption der Krippe bzw. des Kindergartens weitergeben
- Eltern bei der Wahl eines geeigneten Kindergartens behilflich sein

Vorbereitung auf und der Übergang in die Grundschule

Leitgedanken

Ausführlichere Informationen zum Übergang in die Grundschule werden in einer entsprechenden Handreichung gegeben.

Kinder sind hoch motiviert, sich auf den neuen Lebensraum Schule einzulassen. Dennoch ist der Schuleintritt ein Übergang in ihrem Leben, der mit Unsicherheit einhergeht. Wenn Kinder auf vielfältige Erfahrungen und Kompetenzen aus ihrer Zeit in einer Tageseinrichtung zurückgreifen können, sind die Chancen hoch, dass sie dem neuen Lebensabschnitt mit Stolz, Zuversicht und Gelassenheit entgegensehen. Auch Eltern sind häufig unsicher, wenn die Einschulung ansteht. Sie befürchten, dass ihr Kind für die Schule noch nicht „reif“ und den Anforderungen in der Schule noch nicht gewachsen sei oder neigen umgekehrt dazu, die Leistungsfähigkeit ihres Kindes zu überschätzen.

Die notwendigen Voraussetzungen für den Anschluss zwischen den Systemen Tageseinrichtung und Grundschule werden mit dem Begriff „**Schulfähigkeit**“ beschrieben. Dabei gilt es, den Blick nicht mehr lediglich auf einen bestimmten Zustand des Kindes in seinem Sozial- und Leistungsverhalten zu richten, der zum Zeitpunkt der Einschulung vorausgesetzt wird. Der Blick richtet sich gleichermaßen auf den **Bewältigungsprozess** des Kindes bei seinem **Übergang zum Schulkind** und dessen Begleitung. Dies erfordert, dass die pädagogischen Fachkräfte in den Tageseinrichtungen und Schulen, ihr professionelles, kooperatives Handeln bezogen auf das einzelne Kind intensivieren.

Das Kind erwirbt Kompetenzen, um zusammen mit den Eltern und den anderen Beteiligten die neuen und herausfordernden Aufgaben, die mit dem Wechsel in die Schule verbunden sind, zu bewältigen.

Der Übergang wird vorrangig von folgenden **Beteiligten** ko-konstruktiv bewältigt: Kinder, Eltern (abgebende Stelle), Erzieherinnen und Erzieher (abgebende Stelle) bzw. Tagespflegeeltern (abgebende Stelle), Lehrerinnen und Lehrer (aufnehmende Stelle), Familienbildungsstätten und gegebenenfalls Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter helfender Dienste und spezieller Förderangebote.

Ziele im Einzelnen

Dies beinhaltet insbesondere folgende Ziele:

Für die Kinder

Auf individueller Ebene

- Identität mit verändertem Status und Kompetenz als Schulkind entwickeln
- Basiskompetenzen einsetzen, die für die Bewältigung des Übergangs wichtig sind: z.B. Kommunikationsfertigkeiten, Problemlösefertigkeiten, Stressbewältigung
- Schulnahe Vorläuferkompetenzen einsetzen: z.B. Sprachentwicklung, Erfahrungen mit Schriftkultur

Auf interaktionaler Ebene

- Beziehungen zu Lehrpersonen und Mitschülerinnen und Mitschüler aufbauen
- Beziehungen in der Familie infolge größerer Selbstständigkeit verändern
- Sich von Kindern und Fachkräften in der Kindertageseinrichtung verabschieden
- Sich in Belastungssituationen aktiv Hilfe suchen
- Sich auf die neue Bezugsperson Lehrerinnen und Lehrer einstellen und Bedürfnisse und Interessen, Meinung und Kritik äußern und ertragen
- Anforderungen an die Rolle als Schulkind erfassen und erfüllen

Auf kontextueller Ebene

- Den Rhythmus von Tages-, Wochen- und Jahresablauf in der Familie und in der Schule miteinander in Einklang bringen
- Sich an der Schulkultur beteiligen und sich auf veränderte Lehrinhalte und -methoden einlassen und neue Lernanforderungen mit Neugier und Motivation aufgreifen
- Mit Auswirkungen des Übergangs zur Grundschule auf die Familienkultur auseinandersetzen



Für die Eltern

Auf individueller Ebene

- Sich mit der neuen Identität als Eltern eines Schulkindes auseinandersetzen und die entsprechenden Kompetenzen einsetzen, um sowohl das Kind zu unterstützen als auch den eigenen Übergang zu bewältigen

Auf interaktionaler Ebene

- Als Eltern Beziehungen zu Lehrkräften aufbauen, auch zu Mitschülerinnen und Mitschüler des Kindes und deren Eltern
- Von der Kindertageseinrichtung gemeinsam Abschied nehmen (wenn kein weiteres Engagement bestehen bleibt)
- Auf mögliche Veränderungen der Beziehungen in der Familie, die sich durch Übergang in die Schule ergeben, vorbereitet sein

Auf kontextueller Ebene

- Die elterliche Verantwortung bei der Mitgestaltung des Übergangs zur Grundschule erkennen, sich dabei aktiv einbringen (Partizipation)
- Die erweiterten Anforderungen aus Familie, Schule und Erwerbsleben in Einklang bringen
- Sich in die Elterngruppe der Schulklasse bzw. Elternschaft der Schule einbringen

Für die Erzieherinnen und Erzieher

- Kinder und Eltern möglichst langfristig und angemessen auf den Übergang in die Grundschule vorbereiten. (Die Vorbereitung beginnt am Tag des Eintritts in die Tageseinrichtung. Sie bezieht sich sowohl auf die Förderung von Basiskompetenzen [link](#) > *Stärkung der Basiskompetenzen und Ressourcen des Kindes* als auch auf die Förderung fachlicher Kompetenzen)
- Informationen über Konzeption der Schule einholen
- Anschlussfähigkeit gewährleisten
- Kommunikation und Austausch mit der Schule suchen
- Sich Informationen über den Rahmenplan einholen
- „Schulfähigkeit“ des Kindes gemeinsam mit der Schule, den Eltern und dem Kind entwickeln
- Austausch mit Schule über den individuellen Förderbedarf, die Stärken und Schwächen der Kinder suchen

Für die Lehrerinnen und Lehrer

- Mit Tageseinrichtung kooperieren und auf den dort entwickelten Kompetenzen aufbauen
- Vorschulische Fördermaßnahmen zum Erwerb der deutschen Sprache mit schulischen Vorlaufkursen bestmöglich abstimmen
- Informationen über Konzeption und pädagogische Schwerpunkte des Kindergartens (z.B. Stärkung von literacy) und seine Vorbereitungsarbeit auf die Schule einholen
- Kindergarten nicht als „Zulieferer“ verstehen
- Kommunikation und Austausch mit dem Kindergarten suchen
- „Schulfähigkeit“ des Kindes gemeinsam mit dem Kindergarten, den Eltern und dem Kind entwickeln
- Austausch mit Kindergarten über den individuellen Förderbedarf, die Stärken und Schwächen der Kinder suchen
- Mit Eltern und Kindern über Erwartungen an die Schule sprechen
- Informationen über Bedingungen in der Schule, Ablauf des Unterrichts geben



Vorbereitung auf und Übergang in weiterführende Schulen

Mit Ende der Grundschulzeit treffen Eltern basierend auf der Empfehlung der Lehrkräfte eine Entscheidung über die weitere Schullaufbahn des Kindes. Häufig orientiert sich diese Entscheidung an der eigenen Schulbiografie der Eltern. Für die meisten Kinder sowie auch deren Eltern stellt der Übergang zu weiterführenden Schulen einen bedeutsamen Einschnitt in deren Leben dar, der bereits lange vor dem Abschluss der Grundschulzeit wichtig wird.

Das Kind und seine Eltern wissen mit Unsicherheiten, Ängsten und Erwartungen, die mit einem Neubeginn verbunden sind, umzugehen. Sie stellen sich auf neue Lernformen, Arbeitsweisen, Verhaltensregeln, neue und für die einzelnen Fächer unterschiedliche Lehrer, einen neuen Klassenverband und eine möglicherweise andere Unterrichtsgestaltung und eventuell andere Bedingungen des Leistungsvergleichs ein.

Der Übergang wird vorrangig von folgenden **Beteiligten** ko-konstruktiv bewältigt: Kinder, Eltern (abgebende Stelle), Lehrerinnen und Lehrer der Grundschule (abgebende Stelle), Lehrerinnen und Lehrer der weiterführenden Schule (aufnehmende Stelle), gegebenenfalls Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter helfender Dienste.

Insbesondere beinhaltet dies folgende Ziele:

Für die Kinder

Auf individueller Ebene

- Kompetenz im Umgang mit Mitschülerinnen und Mitschülern und Lehrkräften erweitern
- Leseleistung als eine bedeutsame Schlüsselqualifikation beim Übergang in weiterführende Schulen optimieren
- Herausforderung (Lernfreude, Neugier, Anstrengungs- und Leistungsbereitschaft) gegenüber Bedrohung (Leistungsangst, soziale Ängste und niedriges Selbstkonzept) hervorheben
- Sich am Erfolg statt am Misserfolg orientieren
- Angemessene Einstellung zu Anforderung, Unterforderung, Überforderung und Herausforderung entwickeln
- Problemlösendes Bewältigungsverhalten gegenüber emotionsregulierendem Bewältigungsverhalten einüben

Auf interaktionaler Ebene

- Sich auf zeitweise veränderte Beziehungen in der Familie (z.B. Leistungsdruck) einstellen
- Sich von der Grundschule (z.B. Schulkindern, Lehrkräften, Räumen) verabschieden
- Sich auf veränderte Beziehungen in der Schülergruppe einstellen: Bei Wettbewerb und Konkurrenzdruck Freundschaftsnetze erhalten und sich zusätzlich um Freundinnen und Freunde bemühen, die in dieselbe Schule wechseln
- Sich auf mehrere Lehrpersonen einstellen können und eine persönliche Vertrauenslehrperson finden
- Sich auf eine neue Rolle einstellen: Noch mehr Selbstständigkeit im Arbeitsverhalten, größere Unabhängigkeit von Zuwendung durch Lehrkraft, sich auf Lernformen der empfohlenen/gewählten Schulart einstellen
- Gemeinsam mit Eltern und Lehrkräften Erwartungen an die weiterführenden Schulen abklären und möglichst gute Informationen sammeln

Leitgedanken

Ziele im Einzelnen



Auf kontextueller Ebene

- Einstellen auf kontextuelle Veränderungen, die sich durch Schulwechsel ergeben (z.B. größere Schule, größere Klassenstärken, anderer Schulweg)
- Einstellen auf nach Fächern differenzierten Unterricht, mehr Fachlehrerinnen und Fachlehrer mit weniger Wochenstunden in der Klasse
- Bewältigen größerer Anforderungen an Hausaufgaben, größere Bedeutung von Leistungsvergleichen

Für die Eltern

Auf individueller Ebene

- Sich mit den eigenen Erwartungen an die Bildung des Kindes möglichst unabhängig von der eigenen Schulbiografie auseinandersetzen
- Sich mit möglichen langfristigen Perspektiven hinsichtlich der Ausbildung des Kindes auseinandersetzen
- Informationen und Kompetenzen für die Auseinandersetzung mit Bildungsprofilen und Bildungszielen der Schularten erwerben
- Unsicherheit und Schwellenängste vor unbekannter Schulart überwinden
- Schuldgefühle und Ärger bei unerwünschten Bildungsaussichten des Kindes verkraften und Frustration vorbeugen

Auf interaktionaler Ebene

- Wohlbefinden und Selbstwertgefühl des Kindes steigern, Sicherheit in der Kind-Eltern-Beziehung vermitteln
- Mit dem Kind dessen Erwartungen und Möglichkeiten ausloten
- Leistungsdruck gegenüber dem Kind und Anspruchshaltung gegenüber Lehrkräften reflektieren
- Soziale Netze mit anderen Eltern bilden über die Grundschule in die weiterführenden Schulen hinein
- Sich nicht nur in der Grundschule, sondern auch in der weiterführenden Schule gezielt einbringen und beteiligen

Auf kontextueller Ebene

- Beteiligung der Schulleitung und der Lehrkräfte am Übergang annehmen und wertschätzen und diesen gemeinsam gestalten
- Kompetenzen entwickeln hinsichtlich der Entscheidung über den weiteren Bildungsweg
- Sich für Bildungschancen und Chancengleichheit des Kindes einsetzen

Für die Lehrerinnen und Lehrer der Grundschule

- Eltern und Kinder hinsichtlich des weiteren Bildungswegs beraten
- Informationen über mögliche weiterführende Schulen geben

Für die Lehrerinnen und Lehrer der weiterführenden Schule

- Information über Ablauf und Gestaltung der Schule geben

Kooperation und Beteiligung

Beteiligung der Kinder

Kinder haben ein Recht, an allen sie betreffenden Entscheidungen entsprechend ihrem Entwicklungsstand beteiligt zu werden (vgl. Art. 12 UN-Kinderrechtskonvention). Beteiligung heißt, Kinder als Betroffene in Entscheidungsprozesse mit einzubeziehen und ihnen ernsthaft Einflussnahme zuzugestehen.

Kinderbeteiligung ist von zentraler Bedeutung **für den Bestand von Demokratie**. Die geschützte Öffentlichkeit der Tageseinrichtung bzw. der Schule ist ein ideales Lern- und Übungsfeld für gemeinsames und gemeinschaftliches Handeln, für das Einüben demokratischer Kompetenzen. Eingebettet in Alltagsbezüge ist sie demokratische, soziale und lebenspraktische Bildung und Erziehung zugleich. Sie ist auch **politische Bildung** insofern, als Kinder erfahren, wie öffentliches Leben in einer Demokratie funktioniert.



Kinderbeteiligung bedeutet **Mit- und Selbstbestimmung**. Dem einzelnen Kind wird die Möglichkeit zur Gestaltung der eigenen Aktivitäten eingeräumt, soweit sich dies mit seinem und dem Wohl anderer vereinbaren lässt. Dabei können den Kindern eigene Verantwortungsbereiche übertragen werden. Sie lernen somit, **Mitverantwortung** zu übernehmen und leisten zudem einen Beitrag zur **Verbesserung kindlicher Lebensräume**, indem sie als „Experten in eigener Sache“ agieren.

Leitgedanken

Beteiligung ist von klein auf möglich. Das Kindesalter spielt für die Beteiligungsform eine Rolle, nicht hingegen für die Beteiligung als solche. Erfahrungen zeigen, dass Kinder fähig sind, ihren Lebensalltag bewusst und gezielt mitzugestalten. Sie können sehr genau sagen, was sie beschäftigt, äußern auf Nachfrage spontan ihre Beschwerden und Wünsche, sind in ihren Äußerungen konkret und handlungsorientiert.

Bei der Auswahl der **Inhalte und Methoden der Kinderbeteiligung** ist auf die unterschiedlichen Wünsche und Bedürfnisse, aber auch auf unterschiedliche Beteiligungsfähigkeiten Rücksicht zu nehmen, die jüngere und ältere Kinder, Jungen und Mädchen, Kinder unterschiedlicher ethnischer Herkunft sowie Kinder mit und ohne Behinderung mitbringen.

Kinderbeteiligung gründet auf dem Dialog mit anderen und kann somit ein zentrales Element der **Sprachförderung** [link](#) > *Sprache und Literacy* sein. Im Austausch mit anderen bringt sich das Kind in Aushandlungs- und Entscheidungsprozesse aktiv ein. Damit dieser Dialog zustande kommt und nicht abreißt, bedürfen Kinder der Begleitung durch die Erwachsenen.



Ziele im Einzelnen

Das Kind beteiligt sich an Entscheidungen, die sein Leben in den Einrichtungen betreffen. Es entwickelt Bereitschaft zur altersangemessenen Übernahme von Verantwortung und gestaltet seine Lebens- und sozialen Nahräume aktiv mit. Es erlebt seine Beteiligung als alltägliches Selbstverständnis und erlangt die Überzeugung, Einfluss nehmen zu können. Gelebte Alltagsdemokratie bietet dem Kind weitreichende Entwicklungsmöglichkeiten und ein ideales Lern- und Übungsfeld, insbesondere folgender Kompetenzen:

Emotionale und Soziale Kompetenz

link > Emotionalität und soziale Beziehungen

- Die eigenen Sichtweisen (Gefühle, Bedürfnisse, Wünsche, Kritik, Meinungen) erkennen, äußern, begründen und vertreten
- Die eigenen Interessen mit anderen Interessen in Einklang bringen
- Die Sichtweisen anderer wahrnehmen und respektieren
- Zwischenmenschliche Konflikte über eine faire Auseinandersetzung austragen und einer Lösung zuführen, Fähigkeiten und Techniken erwerben, die für eine konstruktive Gesprächs- und Streitkultur und ein gutes Konfliktmanagement erforderlich sind

Demokratische Kompetenz

link > Demokratie und Politik

- Gesprächsregeln und Gesprächsdisziplin (Stillsitzen, Zuhören, Ausredenlassen) kennen und anwenden
- Bei inhaltlichen Meinungsverschiedenheiten und unterschiedlichen Interessenlagen aufeinander zugehen, Kompromisse eingehen und damit eine gemeinsame Lösung aushandeln, die auf einen Interessenausgleich abzielt
- Sich damit abfinden und es aushalten, wenn die eigenen Meinungen und Interessen nicht zum Zuge kommen (Frustrationstoleranz), sich der Mehrheitsentscheidung fügen
- Erfahren, dass man auf seine Umgebung einwirken, etwas erreichen und selbst etwas bewirken kann und dies dann hinterher auch verantworten muss; nach und nach bewusste Entscheidungen treffen lernen
- Sicherheit im Umgang mit demokratischen Aushandlungsprozessen erlangen

Verantwortungsübernahme

- Verantwortung für sich und andere übernehmen, für andere ein Vorbild sein
link > Emotionalität und soziale Beziehungen
- Sich zuständig fühlen für die eigenen Belange und die der Gemeinschaft
link > Gesellschaft, Wirtschaft und Kultur

Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit den Eltern

Pflege und Erziehung des Kindes sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht. **Kinder erwerben in ihrer Familie Kompetenzen und Einstellungen, die für das ganze weitere Leben wichtig sind** (z.B. Sprachfertigkeiten, Lernmotivation, Neugier, Leistungsbereitschaft, Interessen, Werte, Selbstkontrolle, Selbstbewusstsein, soziale Fertigkeiten). Inwieweit solche Kompetenzen in der Familie ausgebildet werden, bestimmt zu einem erheblichen Teil den Erfolg in Schule und Beruf. Kindertageseinrichtungen, Tagespflegeeltern und Schulen, aber auch Familienbildungsstätten und andere Institutionen der Erwachsenenbildung sollten daher die Eltern bei den in der Familie stattfindenden Lernprozessen unterstützen.

Da Eltern vorrangige Bezugspersonen und „Spezialisten“ für ihr Kind sind, ist eine Zusammenarbeit mit Kindertageseinrichtungen und Schulen bei der Wahrnehmung ihrer Bildungs- und Erziehungsaufgaben notwendig. Zum Wohl des Kindes gilt es auch für Tagespflegeeltern, mit den Eltern zu kooperieren. Lehrerinnen und Lehrer sollten mit Eltern den jeweiligen Erziehungsauftrag gemeinsam ausgestalten; elterliches und staatliches Erziehungsrecht ergänzen einander. Das **Mitbestimmungsrecht** der Eltern in der Grundschule wird vor allem über Klassen-, Schul-, Kreis- bzw. Stadtelternbeiräte und den Landeselternbeirat wahrgenommen.

Im Rahmen der Zusammenarbeit zwischen Erzieherinnen und Erzieher, Tagespflegeeltern bzw. Lehrerinnen und Lehrer einerseits und den Eltern andererseits gilt es eine **Erziehungspartnerschaft** anzustreben: Hier öffnen sich beide Seiten füreinander, tauschen ihre Erziehungsvorstellungen aus und kooperieren zum Wohl der Kinder. Bei einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit findet das Kind ideale Entwicklungsbedingungen vor: Es erlebt, dass Familie bzw. Tagespflegeeltern und Kindertageseinrichtung bzw. Schule eine positive Einstellung zueinander haben und (viel) voneinander wissen, dass beide Seiten gleichermaßen an seinem Wohl interessiert sind und sich ihm gegenüber erzieherisch ähnlich verhalten.

Diese Erziehungspartnerschaft ist zu einer **Bildungspartnerschaft** auszubauen. Wie die Erziehung soll auch die Bildung zur gemeinsamen Aufgabe werden, die von beiden Seiten verantwortet wird. Wenn Eltern eingeladen werden, ihr Wissen, ihre Kompetenzen oder ihre Interessen in die Kindertageseinrichtung bzw. Schule einzubringen, erweitert sich das Bildungsangebot. Wenn Eltern mit Kindern diskutieren, in Kleingruppen oder Einzelgesprächen, bringen sie andere Sichtweisen und Förderperspektiven ein. Wenn Eltern Lerninhalte zu Hause aufgreifen und vertiefen, wird sich dies auf die kognitive Entwicklung und die Lernmotivation des Kindes positiv und nachhaltig auswirken.

Voraussetzung für eine gute Kooperation ist seitens der Erzieherinnen und Erzieher, Lehrerinnen und Lehrer und Tagespflegeeltern die Reflexion der eigenen Grundhaltung Eltern gegenüber. Wichtig sind z.B. Wertschätzung ihrer Kompetenzen und Anerkennung eines Familienbildes, das den unterschiedlichen Lebensentwürfen von Familien entspricht. Um Angebote und Handlungskonzepte bedürfnisgerecht und zielgruppenorientiert zu gestalten, sind die unterschiedlichen Interessen und Bedürfnisse von Familien zu berücksichtigen. Die besondere Situation von Eltern aus Migrantenfamilien und deren Sprachkenntnisse sind dabei besonders zu beachten, indem beispielsweise Elterngespräche mehrsprachig durchgeführt werden. Aber auch die Eltern müssen offen für eine Kooperation sein und Vertrauen in die Erzieherinnen und Erzieher, Lehrerinnen und Lehrer bzw. Tagespflegeeltern haben.

Leitgedanken





Maßnahmen im Einzelnen

Bildungs- und Erziehungsvereinbarungen bzw. -verträge

- Kooperationsverhältnis eingehen, das auf Gleichberechtigung hin angelegt ist
- Gestaltung, Abläufe und Beendigung des Vertragsverhältnisses, Rechte und Pflichten, Kooperationsformen usw. möglichst anhand eines Vertragsvordrucks aushandeln
- Vertragsverhandlungen in Kindertageseinrichtungen und bei Tagespflege im Zuge von Aufnahmegesprächen führen (Voraussetzung für Vertragsabschluss: Einverständnis der Eltern mit der Einrichtungskonzeption)
- Freiwillige Vereinbarung zwischen Elternschaft, Schüler und Schule herstellen

Elterngespräche

Regelmäßige, gut vor- und nachbereitete sowie vertrauliche Gespräche zwischen Müttern und Vätern auf der einen sowie Erzieherinnen und Erzieher, Lehrerinnen und Lehrer bzw. Tagespflegeeltern auf der anderen Seite, insbesondere zu folgenden Anlässen:

- Information von Eltern, z.B. über pädagogischen Ansatz, Tagesablauf, Bildungsangebote und alle wichtigen Schulangelegenheiten
- Austausch über die Entwicklung und das Verhalten des Kindes sowie die Abstimmung von Erziehungszielen und -stilen
- Die Gestaltung von Übergängen **link** > *Gestaltung von Übergängen, (Transitionen)*
- Verdacht auf Lern- und Verhaltensstörungen, Gefährdung der Versetzung, (drohende) Behinderung, Hochbegabung oder andere Besonderheiten (**link** > *Kinder mit besonderen Bedürfnissen: (drohende) Behinderung, erhöhte Entwicklungsrisiken, Hochbegabung*)

Mitbestimmung der Eltern

- Vertreten der Elterninteressen durch Elternbeirat, z.B. Einholen von Auskünften über die Kindertageseinrichtung, über Vorgänge und Arbeit in der Schule, Vorschläge für Tagesordnung der Schulelternbeirats-Sitzungen
- Mit Zustimmung der Lehrerin oder des Lehrers und mit Einverständnis der Schulleitung: Besuch des Unterrichts der Kinder durch Eltern möglich

- Mitbestimmungsrechte durch Schulelternbeirat und Schulkonferenz, Vorschlags- und Beschwerderechte, Teilnahme an Lehrerkonferenzen unter bestimmten Bedingungen möglich
- Mitspracherecht über allgemeine Bestimmungen, über Bildungsziele und Bildungsgänge (insbesondere in Lehrplänen und Prüfungsordnungen)

Bildungspartnerschaft durch gemeinsames pädagogisches Handeln

- Gemeinsames Besprechen von pädagogischer Planung in Kindertageseinrichtungen und Schulen, z.B. bei Elternveranstaltungen oder in Arbeitsgruppen
- Einbinden von Eltern in Projektarbeit in Kindertageseinrichtungen bzw. Grundschulen, z.B. Projektthemen vorschlagen, sich an der Planung von Projekten beteiligen und einzelne Aktivitäten übernehmen
- Eltern motivieren, zu Hause inhaltliche Themen aufzugreifen, zu ergänzen und zu vertiefen

Stärkung der Elternkompetenz

- Elternbildung, z.B. durch Gespräche über die kindliche Entwicklung und Erziehung
- Information über altersgemäße Beschäftigungsmöglichkeiten, Spiele, Bücher, Bildungsangebote usw.
- Organisieren von Elternkursen, -gesprächskreisen oder -beratung unter Einbeziehung von Familienbildungsstätten, Erziehungsberatungsstellen, Bildungseinrichtungen oder der Schulpsychologin oder des Schulpsychologen des Staatlichen Schulamtes
- Organisieren von Deutschkursen für Eltern mit Migrationshintergrund, unter Einbeziehung von Familienbildungsstätten und Volkshochschulen

Weiterentwicklung zu Kompetenzzentren

- Weiterentwicklung (anhand von sozialraumorientierten Konzepten) von Kindertageseinrichtungen zu „Nachbarschaftszentren“ bzw. „Familienhäusern“ (z.B. mit Eltern-Kind-Gruppen, Spielgruppen, Kurse zur Geburtsvorbereitung, Angebote der Familienbildung, Erziehungsberatung, Tagesmütter- und Babysittervermittlung oder Kleider- oder Spielzeuggbörse) und „Kommunikationszentren“ (z.B. für Gesprächs- und Erfahrungsaustausch, Förderung wechselseitig unterstützender Beziehungen und gemeinsame Aktivitäten von Familien)
link > Gemeinwesenorientierung - Kooperation und Vernetzung mit anderen Stellen
- Gezielte Ansprache und Angebote für sozial benachteiligte Familien und Migrantenfamilien
- Klassenräume am Nachmittag zur Verfügung stellen für z.B. elternbildende Veranstaltungen von Familienbildungsstätten bzw. Volkshochschulen, Gesprächskreise mit Erziehungsberaterinnen und -berater, Sprachkurse für Migrantenfamilien organisieren
- Mittagsbetreuung zeitlich ausweiten und z.B. um Sport-, Mal-, Musik-, Computer-, Internet- oder Hobbykurse auch unter Einbindung von Eltern ergänzen

Kollegiale Teamarbeit als Basis für die Gestaltung des Bildungsgeschehens

Leitgedanke Organisationsziele in Tageseinrichtungen und Grundschulen können nur dann wirksam erreicht werden, wenn sie vom gesamten Personalteam – Leitung und Kolleginnen und Kollegen – getragen werden. Die Einführung und Umsetzung eines neuen Bildungs- und Erziehungsplans ist zugleich Ziel und gemeinsame Aufgabe des Gesamtteams. Die Aufgabe fordert ausreichende Verständigungsprozesse und eine klare Arbeitsteilung. Zur Arbeitsteilung gehören unterschiedliche Funktionen und Rollen, die geklärt werden müssen, wenn eine wirklich kollegiale Teamarbeit entstehen soll.

Mit Wandlungsprozessen konstruktiv umgehen – praktische Arbeitsschritte

Personalteams in Tageseinrichtungen und Grundschulen sind gefordert, sich Wandlungsprozessen kontinuierlich kritisch und konstruktiv zu stellen, sie mit zu gestalten und den Verlauf dieser Veränderungsprozesse zu überprüfen, wie dies bereits im Rahmen der Schulprogrammarbeit umgesetzt wird. Folgende Fragen sind zu klären:

- Welche Prinzipien und Ziele sind uns bekannt und werden bereits umgesetzt?
- Welche thematischen Lernfelder bieten wir bereits?
- Wo gibt es Ergänzungs- und Veränderungsbedarf?
- Wo besteht Entwicklungsbedarf für die Einrichtung / Schule / für einzelne Teammitglieder?

Ausgehend von einer solchen Situationsanalyse geht es im zweiten Schritt um die Planung konkreter Vorhaben:

- Was wollen wir bis wann erreichen? (Zielformulierung)
- Wer macht was? (Rollenklärung und Aufgabenteilung)
- Welche Informationen brauchen wir?
- Welche Vorbereitungen sind notwendig?
- Was sind die nächsten Schritte?
- Wie können einzelne Arbeitsschritte dokumentiert und gezielt reflektiert werden?

Schließlich ist eine rückblickende Auswertung des Vorhabens notwendig:

- Was haben wir erreicht?
- Wie schätzen wir die Erfolge ein?
- Was können wir besser machen?
- Wie geht es weiter?

Teamentwicklung als Leitungsaufgabe

Die Einrichtungs- bzw. Schulleitung hat die Aufgabe, ihre Einrichtungsteams entsprechend für die Umsetzung des Bildungs- und Erziehungsplans zu motivieren und sie dabei nachhaltig zu unterstützen. Dazu gehören Rahmenbedingungen, die die Selbstverantwortung, Eigeninitiative und Selbststeuerung der einzelnen Teammitglieder sowie ihre kommunikative, planerische und evaluative Kompetenzen fördern. Darüber hinaus sind vereinbarte Zeiten notwendig:

Leitgedanken

- Für die Abstimmung, den Austausch und die gemeinsame Reflexion über die laufende Arbeit
- Für Planungsarbeiten und die Konzeptualisierung neuer Projekte
- Für die kollegiale Beratung (z.B. gegenseitige Beobachtung im vertraulichen Klima nach vereinbarten Qualitätskriterien/-indikatoren)
- Für Teamschulungen



Gemeinwesenorientierung - Kooperation und Vernetzung mit anderen Stellen

Kooperation und Vernetzung mit anderen Stellen zählen zu den Kernaufgaben von Kindertageseinrichtungen und Schulen. Die Kooperation und Vernetzung mit anderen Einrichtungen ergeben sich zum Teil „automatisch“ (z.B. mit der Kommunalverwaltung), erfolgen zum Teil aufgrund von Gesetzen und Verordnungen (z.B. schulärztliche Untersuchung), bei besonderen Fördermaßnahmen (z.B. Sprachförderangebote für Kinder ohne hinreichende Deutschkenntnisse) oder werden bei bestimmten „einmaligen“ Aktionen (Besuch der Gemeindeverwaltung, der Feuerwehr, ortsansässiger Handwerksbetriebe, Wasserversorgung) bzw. in Einzelfällen notwendig.

Da sich Kindheit heute vielfach in isolierten und „kindgemäß“ gestalteten Erfahrungsräumen abspielt, haben Kinder immer weniger Möglichkeiten Naturerfahrungen zu machen, das (örtliche) Wirtschaftsleben zu durchschauen und die Gemeinde mit ihren kulturellen, politischen und sozialen Institutionen kennenzulernen. Für pädagogische Bezugspersonen wird es daher immer wichtiger, den Kindern Lebensfelder, wie z.B. Gemeinde, Natur, Technik, Arbeitswelt, Landwirtschaft, Religion und Politik zu erschließen und ihnen eine lebensnahe Bildung und Erziehung zu vermitteln. Die Gemeinwesenorientierung der Schule bzw. Tageseinrichtung garantiert eine lebensweltnahe Bildung und Erziehung des Kindes **link** > *Lebenspraxis*.

Maßnahmen im Einzelnen

- Einbezug des örtlichen Gemeinwesens als Ort für lebensnahes Lernen, z.B. Öffnung zum natürlichen, sozialen und kulturellen Umfeld bei der Gestaltung des Alltags oder Durchführung von Projekten in Kindertageseinrichtungen, Projekttag in Schulen, Ausflüge mit Tagespflegeeltern
- Kooperation von Kindertageseinrichtungen mit Fachberatung (soweit vorhanden), Jugendämtern und Ausbildungsstätten bzw. von Grundschulen mit den Staatlichen Schulämtern, dem Amt für Lehrerbildung und dem Institut für Qualitätsentwicklung
- Vernetzung (benachbarter) Kindertageseinrichtungen und Schulen unter- und miteinander sowie mit kulturellen, sozialen und medizinischen Einrichtungen und Diensten, der Gemeinde und ihren Ämtern, relevanten Vereinen und Verbänden, den Pfarr- und Kirchengemeinden
- Kooperation von Kindertageseinrichtungen, Tagespflegeeltern und Schulen mit Förderschulen, den Schulpsychologinnen und Schulpsychologen der Staatliche Schulämter sowie psychosozialen Fachdiensten wie Frühförder-, Erziehungs- und Familienberatungsstellen, dem Jugendamt, dem Allgemeinen Sozialdienst, Kinder- und Jugendärzten sowie dem Gesundheitsamt **link** > *Kinder mit besonderen Bedürfnissen: (drohende) Behinderung, erhöhte Entwicklungsrisiken, Hochbegabung*
- Kooperation von Kindertageseinrichtung und Grundschule sowie von Grundschule und weiterführenden Schulen **link** > *Gestaltung von Übergängen (Transitionen)*, insbesondere hinsichtlich der Sprachfördermaßnahmen für Kinder mit Migrationshintergrund



Soziale Netzwerkarbeit bei Gefährdung des Kindeswohls

Leitgedanken

Zu den Aufgaben von Kindertageseinrichtung, Tagespflege und Schule zählen auch die Sorge um jene Kinder, deren Wohlergehen und Entwicklung gefährdet sind, und ihr Schutz vor weiteren Gefährdungen. Wohlergehen und Wohlbefinden des Kindes sind maßgebliche Voraussetzung dafür, dass kindliche Lern- und Entwicklungsprozesse gelingen.

Eine **Gefährdung des Kindeswohls**, die weitere Hilfe (zur Selbsthilfe) erfordert, ist anzunehmen, wenn hinreichend konkrete Anhaltspunkte schließen lassen auf:

- Ablehnung von Hilfe- und Förderangeboten durch die Eltern bei Anzeichen schwerwiegender Entwicklungsprobleme oder einer Behinderung des Kindes **link > Kinder mit besonderen Bedürfnissen: (drohende) Behinderung, erhöhte Entwicklungsrisiken, Hochbegabung**
- Gefährdungssituationen in der Familie, der Bildungseinrichtung oder im weiteren sozialen Nahraum: dazu zählen insbesondere Vernachlässigung, körperliche Misshandlung und sexuelle Ausbeutung des Kindes, aber auch Familiensituationen, die das Wohl des Kindes indirekt gefährden (z.B. Erleben von Gewalt in der Familie, Suchtprobleme, psychische Erkrankung eines Elternteils).



Maßnahmen im Einzelnen

Erkennung und Abwendung von Gefährdung

- Kolleginnen und Kollegen in Beobachtungen mit einbeziehen und gemeinsam im Team reflektieren, für Gefährdungsfälle vor Ort vorhandene Ansprechpartner im Rahmen einer anonymisierten Fallbesprechung in diese Reflexion einbeziehen
- Bei Hinweisen, die vom betroffenen Kind selbst stammen, mit der Einrichtungsleitung das weitere Vorgehen besprechen (interne Datenweitergabe ist angesichts der Gefährdungssituation auch dann zulässig und geboten, wenn die betroffene Person hierzu keine Einwilligung erteilt)
- Stets versuchen, eine die Gefährdung abwendende Lösung herbeizuführen **link > Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit den Eltern**
- Einschlägig qualifizierte Fachdienste zur diagnostischen Abklärung erkannter Gefährdungsanzeichen bzw. bei Bedarf spezifischer Fördermaßnahmen einbeziehen
- Zusammenarbeit vieler verschiedener Stellen anstreben (Kindertageseinrichtungen, Schulen, Kinderärzte, einschlägige Fachdienste, Jugendämter, aber auch Polizei und Gerichte)

Vorrangige Kooperation mit Eltern und Fachdiensten

- Frühzeitig erste Gefährdungsanzeichen erkennen
- Den betroffenen Kindern und deren Familien den Zugang zu weiterführenden Diagnose- und Hilfeangeboten eröffnen und erleichtern
- Als Ansprech- und Kooperationspartner für alle Beteiligten (Eltern, Kind, Fachdienste) zur Verfügung stehen
- Fachdienste (z.B. Jugendamt, Fachberatung, öffentlicher Gesundheitsdienst, Kinder- und Jugendärzte, Sozialpädiatrische Zentren) zu Rate ziehen und einbeziehen, anfangs im Rahmen anonymisierter Fallbesprechungen
- Im akuten Notfall (z.B. Eltern lehnen Hilfe strikt ab) Datenübermittlung an das Jugendamt vorsehen (Befugnis zur Datenübermittlung an das Jugendamt stützt sich in der Regel auf den sog. rechtfertigenden Notstand)

Einbindung des Jugendamtes

- Eine (namentliche) Einbindung des Jugendamtes ist auch gegen den Willen (und das Erziehungsrecht) der Eltern zulässig und geboten, wenn der Schutz des Kindes vor weiteren Gefährdungen seines Wohls erheblich überwiegt, wobei die Anwendung des rechtfertigenden Notstandes die „Ultima ratio“ ist
- Zuvor sorgfältige Abwägung aller Interessen und Umstände, die im Einzelfall bekannt und von Bedeutung sind
- Umfassende und sorgfältige Dokumentation aller Vorgänge bzw. Verfahrensschritte sowie der Prozess der Interessenabwägung sind unbedingt notwendig (z.B. Elterngespräche; Beratungsgespräche mit Ansprechpartner und Träger; Auflistung und Gewichtung aller Umstände, die für die Interessenabwägung bedeutsam sind; Abwägungsvorgang im Team und dessen Ergebnis; namentliche Information des Jugendamtes über den Gefährdungsfall)

Laufende Reflexion und Evaluation

Dokumentation der kindlichen Lern- und Entwicklungsprozesse

Die gezielte Dokumentation der Bildungs- und Entwicklungsprozesse von Kindern bildet eine wesentliche Grundlage für die pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen und Schulen. Im Einzelnen sind dabei folgende Bezüge zu berücksichtigen:

Sinn und Zweck

Die Dokumentation

- fördert und vertieft das einfühlsame Verstehen der Perspektive von Kindern
- gibt Einblick in Entwicklung und Lernen des Kindes, seine Fähigkeiten und Neigungen
- gibt Anhaltspunkte für die Individualisierung von Lehr- und Lernprozessen und unterstützt die Reflexion pädagogischer Angebote
- bildet die Grundlagen für den Austausch mit Kindern und für regelmäßige Entwicklungsgespräche mit Eltern
- erleichtert die Zusammenarbeit mit externen Kooperationspartnern, z.B. Fachdiensten und Schulen

Dokumentieren erfüllt keinen Selbstzweck, sondern ist eingebettet in einen umfassenden Handlungsablauf:

Dieser beinhaltet

- die systematische Auswertung und Reflexion von Aufzeichnungen,
- die Ableitung pädagogischer Zielsetzungen und Planungen,
- die Umsetzung dieser Planungen,
- die (Selbst-)Evaluation der Ergebnisse pädagogischen Handelns.





Grundsätze der Dokumentation

Bei der Dokumentation kindlicher Entwicklung sind folgende Grundsätze zu beachten:

- Es wird für jedes Kind eine Dokumentation angelegt
- Sie erfolgt gezielt und regelmäßig, d. h. nicht nur anlassbezogen (etwa, wenn die Einschulung eines Kindes bevorsteht).
- Die Dokumentation ist inhaltlich breit angelegt und gibt Einblick in zentrale Entwicklungs- und Lernfelder.
- Innerhalb einer Einrichtung gibt es ein einheitliches Dokumentationsschema.
- Die Dokumentation bezieht die Sichtweisen von Kindern und Eltern ein.

Formen der Dokumentation

Um der Vielschichtigkeit und der Komplexität der Entwicklung und des Lernens von Kindern einerseits und der Unterschiedlichkeit der Nutzungsebenen einer kindbezogenen Dokumentation andererseits gerecht zu werden, ist es wichtig, bei der Dokumentation unterschiedliche Methoden zu nutzen. In der Zusammenschau lässt sich ein umfassendes und tragfähiges Bild von der Entwicklung und dem Lernen eines Kindes gewinnen. Die Auswahl von Methoden hat dem jeweils aktuellen Forschungsstand Rechnung zu tragen. Im Einzelnen sollen bei jedem Kind die folgenden vier Ebenen berücksichtigt werden:

- Ergebnisse kindlicher Aktivitäten (z.B. Zeichnungen, Fotos)
- Gedanken/Aussagen von Kindern, Aufzeichnungen von Gesprächen mit Kindern
- Freie Beobachtungen
- strukturierte Formen der Beobachtung bzw. Einschätzung, d. h. Bögen mit standardisierten Frage- und Antwortmustern

Beachtung des (Sozial) Datenschutzes

Bei der Dokumentation von Lern- und Entwicklungsprozessen werden (Sozial-) Daten erhoben, gespeichert und genutzt. Es ist wichtig, beim Umgang mit diesen Daten die einschlägigen gesetzlichen Datenschutzbestimmungen zu kennen und zu beachten.

Selbst- und Fremdevaluation des pädagogischen Handelns

Selbst- und Fremdevaluation sichern das Erreichen und die kontinuierliche Weiterentwicklung der im Bildungs- und Erziehungsplan genannten Ziele.

Zu den entscheidenden **Vorteilen** der Selbstevaluation zählen die große Vertrautheit der beteiligten Personen mit dem fraglichen Themenkomplex (z.B. Kenntnis der Einrichtung und ihrer Klientel, Vertrautheit mit der pädagogischen Konzeption und ihrer Umsetzung), der einfache Zugang zu den nötigen Informationen, aber auch die persönliche Beteiligung derer, die die Evaluation durchführen. Wer die eigene Arbeit kritisch in den Blick nimmt und bewertet, kann die gewonnenen Erkenntnissen unmittelbarer nutzen als eine außenstehende Person.

Bei der **Fremdevaluation** erfolgt die Qualitätseinschätzung in der Regel durch außenstehende Evaluationsexperten. Eine Fremdevaluation kann helfen, eigene „blinde Flecke“ in der Selbstwahrnehmung auszugleichen.

Innovationsfähigkeit und Bildungsqualität - Qualitätsentwicklung und Qualitätsmanagement auf Einrichtungsebene

Die Anforderungen an ein Bildungssystem unterliegen aufgrund gesellschaftlicher Veränderungen einem fortlaufenden Wandel. Dies erfordert Innovationsfähigkeit von Kindertageseinrichtungen und Schulen. Als „lernende Organisationen“ sind sie gefordert, ihr Angebots- und Leistungsprofil kontinuierlich zu überprüfen, zu modifizieren und zu präzisieren. In diesem Sinne ist der neue Bildungs- und Erziehungsplan in bereits bestehende Abläufe zu integrieren.

Formen der Evaluation

Leitgedanke





Qualitätsmanagement als Voraussetzung für die Weiterentwicklung von Bildungsqualität

Der Bildungs- und Erziehungsplan zielt auf eine Verbesserung der Bildungsqualität in Tageseinrichtungen und Schulen. Erneuerungsstrategien können nur dann gelingen, wenn sie in ein umfassendes Konzept von Qualitätsentwicklung und Qualitätsmanagement eingebunden sind. Voraussetzung dafür ist, dass Tageseinrichtungen und Schulen über ein entsprechendes Konzept bzw. Programm verfügen. Dazu gehören zum Beispiel ausgewählte Evaluationsverfahren, die eine systematische Selbst- und gegebenenfalls Fremdeinschätzung **link > Selbst- und Fremdevaluation des pädagogischen Handelns** der Bildungsarbeit erlauben. Bei den Leitungskräften schließt dies eine kritische Reflexion des eigenen Leitungs- und Führungsstils ein. Die Einrichtungs- bzw. Schulleitung sorgt für die Einbindung des gesamten Personalteams in die Qualitätsentwicklungsprozesse. Je nach Größe der Einrichtung kann es sinnvoll sein, diese Leitungsaufgabe an eine Qualitätsbeauftragte oder einen Qualitätsbeauftragten zu delegieren.

Qualitätsmanagement bei Einführung und Umsetzung des Bildungs- und Erziehungsplans

Mit der Einstellung „Wir sind eine lernende Organisation“ ist es Aufgabe eines Qualitätsmanagements, prozessorientierte Veränderungsstrategien gezielt zu planen und zu gestalten. Bei der Einführung des neuen Bildungs- und Erziehungsplans sind folgende Schwerpunkte zu berücksichtigen (Praktische Arbeitsschritte zu deren Umsetzung finden sich im Kapitel „Kollegiale Teamarbeit als Basis für die Gestaltung des Bildungsgeschehens“):

- Analyse bisheriger Bildungspraxis
- Ist-Soll-Vergleich anhand der neuen Vorgaben
- Thematisierung von Veränderungsbereitschaft, u. a. von Ängsten, Vorbehalten und Widerständen
- Erstellen eines Stufenplans der Umsetzung
- Formulierung von Zielvereinbarungen für ausgewählte Schritte des Stufenplans: Was soll konkret erreicht werden? Was sind Erfolgskriterien?
- Aufgabenverteilung: Wer ist wofür zuständig?
- Informationspolitik: Welche Informationen werden wie und an wen weitergegeben?
- Kontrolle: Wie sollen Ablauf und Ergebnisse überprüft werden? Wer greift bei einer Zielabweichung lenkend ein?
- Dokumentierung (Protokolle) der vereinbarten Ziele und Rückmeldeverfahren

Das Verhältnis der Fach- und Lehrkräfte zum Kind

Die Qualität von Bildungsprozessen und ihre nachweislichen Effekte auf die positive Entwicklung der Kinder sind eine international viel beachtete Thematik. **Moderne Bildungskonzepte** greifen die Forschungsbefunde über nachhaltiges Lernen auf. Sie verwerfen die herkömmlichen Vorstellungen eines Wissenstransfers von Lehrenden zu Lernenden und von Bildung als primärer Selbstbildungsprozess. Optimale Bildung und Stärkung der Entwicklung lässt sich erreichen, wenn Bildungsprozesse auf einer sozialkonstruktivistischen Grundlage gestaltet sind. Sie begreifen Bildung als **sozialen Prozess**, an dem sich Kinder und Erwachsene aktiv beteiligen. Die Unterstützung der Kinder bei ihren Lernprozessen erfordert stets sozialen Austausch auch dann, wenn stellvertretende Lernbegleiter wie Medien und Bücher Einsatz finden. Entscheidend ist die Qualität dieses **Interaktionsgeschehens**, für dessen Steuerung und Moderation die **Erwachsenen verantwortlich** sind. Im Rahmen vieler Studien haben sich **Qualitätskriterien** herauskristallisiert.

- **Interaktionshäufigkeit**

Kinder mit wenig Kontakt zu Erwachsenen erkunden ihre Umwelt weniger aktiv, verbringen mehr Zeit mit ziellosem Herumwandern, befinden sich in der sprachlichen Entwicklung und im Spiel auf niedrigerem Niveau als Kinder mit guter Interaktionsstruktur.

- **Umgangstil und Betreuungsstabilität**

Diese sind für Bindungsaufbau, Wohlbefinden und Lernerfolg Voraussetzung. Es gilt, sich dem einzelnen Kind gegenüber einfühlsam zu verhalten, seine aktuelle Situation und Stimmung zu erfassen (sensitiv). Zudem ist es wichtig, sich mit dem Kind zu befassen und auszutauschen, es zu ermutigen, seine Ideen und Gefühle auszudrücken, sensibel auf seine verbalen und non-verbalen Hinweise zu reagieren, es bei seinen Aktivitäten zu ermutigen und ihm Fragen zu stellen, die es zu Eigenaktivität und zum Nachdenken anregen, und es in Lernaktivitäten mit anderen Kindern einbeziehen (responsiv). Kontinuierlich anwesende Erwachsene lernen das Kind besser kennen und können ihm zunehmend individuell angemessener und einfühlsamer begegnen.



- **Interesse und Engagement an kindlichen Lernaktivitäten**

Kinder, denen Erwachsene Interesse an ihren Aktivitäten entgegenbringen und angemessene Unterstützung geben, zeigen ein ausgeprägtes, angstfreies Explorationsverhalten, vermehrtes selbstinitiiertes Spielen und Lernen, positive Interaktionen mit anderen Kindern, mehr Sozialkompetenz, mehr Fortschritt in der sprachlichen und kognitiven Entwicklung und eine höhere Aufgaben- als Ich-Orientierung. Sie konzentrieren sich bei ihren Aufgaben nicht am persönlichen Erfolg und Misserfolg, sondern auf die Sache selbst. Aufgabenorientierte Kinder sind daher weniger schnell frustriert und bei ihren Lernprozessen motivierter und erfolgreicher.

- **Interaktionsstil**

Anstatt dem Kind vorrangig Anweisung und Belehrung zu geben und wenig Rücksicht auf seine individuellen Bedürfnisse, Interessen und Wünsche zu nehmen, sollte man dem verbalen **Austausch** und der **Diskussion** mit dem Kind Vorrang geben. Ein solcher Interaktionsstil stimuliert die soziale, sprachliche und kognitive Entwicklung, anstatt zu Benachteiligungen zu führen. Die Interaktion in Bildungsprozessen ist optimal realisiert, wenn sie auf der Eigenaktivität der Kinder aufbaut und der Erwachsene bei gemeinsamen Lernaktivitäten zur Erweiterung kindlichen Denkens und Verstehens beiträgt. Er gestaltet die Lernprozesse der Kinder mit, indem er z.B. Aufgaben und Fragen stellt und sie zunehmend schwieriger und komplexer gestaltet, Informationen und Materialien bereitstellt sowie die Kinder darin unterstützt, ihre Selbstregulation zu stärken, ihre Lernprozesse zu verfestigen und das nächste Entwicklungsniveau zu erreichen. Kinder in ihrer Selbstregulation stärken heißt, ihre spontanen Verhaltensimpulse gezielt lenken und sensibel eindämmen. Dadurch lernen sie, ihre allseitige Aufmerksamkeitszuwendung auf eine Sache hin zu konzentrieren. Eine optimale Anleitung ist positiv, hinweisorientiert (Techniken, die dem Kind helfen, ein Gespür dafür zu entwickeln, wie es sich angemessen verhalten soll) und kooperativ (mit dem Kind gemeinsam daran arbeiten, Situationen zu korrigieren). Herausragende positive Verhaltensstrategien Erwachsener sind: positive Vorbildfunktion, positive Aussagen (Regeln klar aussprechen; wissen lassen, welches Verhalten inakzeptabel ist) und positive Aufmerksamkeit (positives Verhalten des Kindes würdigen, bekräftigen und damit verstärken).

- **Ermutigung zum verbalen Austausch und gezielter Einsatz von Sprache**

Sprachliche und soziale Entwicklung sind abhängig von der Häufigkeit, in der Erwachsene sich mit Kindern austauschen und sie verbal stimulieren. Durch Sprache als geistiges Bindeglied im sozialen Austausch lassen sich die **Denk- und Verstehensprozesse bei Kindern beeinflussen** und **aufbauen**. Dies ist kein passiver Akt. Kinder lernen sich und die Welt von Anfang primär durch gemeinsame Lernaktivitäten mit anderen schrittweise kennen und verstehen. Durch die Dialoge während der kooperativen Aufgabenlösung lernt das Kind auf jene Art und Weise zu denken und zu handeln, die in seiner Kultur üblich sind. Die Kommunikation mit kompetenteren Partnern macht es zum Bestandteil seines Denkens, es verinnerlicht jene Denkstrategien, die es in gemeinsamen





Lernaktivitäten erprobt und eingeübt hat. Sein Weltverständnis konstruiert es bei solchen Aktivitäten vorrangig dadurch, dass es sich über Dinge mit anderen austauscht und über deren Bedeutungen und Sinngebungen verhandelt. Je öfter es daran in verschiedenen Umgebungen teilnimmt, desto umfassender werden sein Verständnis und Wissen. Diese Effekte sind der Grund, weswegen **Kinder am meisten profitieren**, wenn sie **mit Experten** als Partner **kooperieren** und unter ihrer Leitung lernen, neue Probleme selbstständig und erfolgreich zu lösen. Zudem sind Kinder fasziniert von Experten. Sie lieben die Aura professioneller Meisterschaft. Sie schätzen es, wenn sie Antwort von ihnen erhalten, sie werden mit realem Leben konfrontiert, fühlen sich ernst genommen und gefordert.

- **Beziehungsgestaltung zum Kind**

Sie zeichnet sich aus durch (a) regelmäßigen Dialog mit dem Kind, um seine individuellen Perspektiven (z.B. gemachte Lernerfahrungen, Fähigkeiten und Vorwissen, Denk- und Verstehensweisen) immer wieder zu erschließen, (b) die Fähigkeit, dem Kind aktiv zuzuhören, sich von ihm inspirieren zu lassen und zu lernen (c) die Kunst des Zuhörens, Fragestellens und Herausforderns, um die Neugierde und das Erstaunen des Kindes zu wecken, (d) eine reflektierend-fragende Haltung gegenüber eigenen Lernprozessen (Vorbildwirkung) und den Lernprozessen des Kindes und (e) ein Unterstützungssystem, bei dem Erwachsene ihre Begleitmaßnahmen sensibel an das Kind anpassen und sich selbst immer wieder zurücknehmen. Sie helfen dem Kind, es selbst zu tun.

- **Wertschätzung und Berücksichtigung interkultureller Unterschiede**

Kinder aus unterschiedlichen Kulturkreisen sehen und interpretieren Weltvorgänge unterschiedlich, sind an unterschiedliche soziale Organisations- und Umgangsformen gewöhnt, verwenden unterschiedliche Sprachmuster, verfügen über unterschiedliche Lernstile, zeigen unterschiedliche Konzepte angemessenen Sozialverhaltens. Die Berücksichtigung individueller Unterschiede bewirkt bei Kindern mehr Kreativität, positivere Interaktionen mit anderen Kindern und mehr Fortschritte in der Sprachentwicklung. Bleiben sie unberücksichtigt, so zeigen Kinder vermehrt Belastungs- und Stressreaktionen und unkoordiniertes Verhalten.

- **Bildungs- und Erziehungspatenschaft zwischen Eltern und Fach- und Lehrkräften**

Ein von Respekt und Vertrauen getragenes Verhältnis und eine gute Zusammenarbeit wirken sich insgesamt positiv auf die Entwicklung des Kindes aus. Kinder zeigen erhöhte Sozialkompetenz, die sich in positiven Interaktionen zu den Erwachsenen und anderen Kindern in der Einrichtung manifestiert.

Die Schlüsselrolle von Einrichtungsleitung, Trägern, Schulleitung, Fach- und Lehrkräften

Leitgedanke

Der Bildungs- und Erziehungsplan unterstreicht die aktive Rolle der Fach- und Lehrkräfte bei der Gestaltung von kindlichen Lernprozessen. Dabei kommt dem Rechtsträger (Vorstand) und den Leitungskräften in Tageseinrichtungen und Grundschulen bei der Einführung prozessorientierter Innovationen eine Schlüsselrolle zu. Sie initiieren und verantworten gesamtbetriebliche Planungs-, Entscheidungs- und Umsetzungsprozesse. Diese Leitungsaufgaben liegen im Verantwortungsbereich sowohl der Einrichtungsträger und Aufsichtsbehörden (Schulämter) als auch der Kita- bzw. Schulleitung. Eine verbindliche Klärung der jeweiligen Zuständigkeiten und Steuerungsaufgaben ist Voraussetzung für eine gelingende Umsetzung innovativer Vorhaben (wie z.B. die Einführung eines neuen Bildungsprogramms, Entwicklung und Verabschiedung eines Fortbildungsplans). In diesem Abschnitt steht die operative Ebene im Blickpunkt, d.h. die Verantwortungsebene der Einrichtungs- bzw. Schulleitung.

Versteht man diese Führungs- und Steuerungsfunktion als **system- und entwicklungsorientiertes Management**, so ist es Aufgabe der Einrichtungs- bzw. Schulleitung, im Kontext veränderter gesellschaftlicher und fachlicher Anforderungen:

- Die Innovationsbereitschaft und die Selbststeuerung der beteiligten Personengruppen (Fach- und Lehrkräfte, Eltern, Kinder) zu stärken sowie
- Die Innovations- und Zukunftsfähigkeit der Institution zu sichern.



Leitungskompetenzen

Leitungsqualität und Einrichtungsqualität hängen eng miteinander zusammen.

Kompetente Führungskräfte

- Schaffen eine klare, gemeinsam getragene Vision über das anzustrebende Einrichtungs- bzw. Schulprofil
- Erklären Begründungszusammenhänge bei der Einleitung von Veränderungen
- Motivieren das Fachpersonal
- Vereinbaren Ziele und Wege der Überprüfung der Zielerreichung
- Verstehen Führung vorwiegend als Moderation, Delegation und Koordination, treffen aber notwendige Entscheidungen
- Zeigen eine positive Erwartungshaltung

- Nehmen die unterschiedlichen Fähigkeiten im Personalteam wahr und überlegen, wie diese für die Umsetzung des Bildungsprogramms optimal eingesetzt werden können
- Delegieren Aufgaben nach transparent vereinbarten Regeln und Arbeitsstrukturen
- Achten auf die Rahmenbedingungen für eine gelingende pädagogische Arbeit

Leitungsprofil - Leitungsaufgaben

Das Aufgaben- und Rollenprofil von Führungskräften in Tageseinrichtungen und Grundschulen ist vielschichtig. Es umfasst:

- Die Bildungs- und Betreuungsaufgaben der Organisation
- Das Wohlbefinden und die Arbeitsleistung des Personals
- Sämtliche nach außen gerichtete Arbeitskontakte

Leitungskräfte sind zugleich Organisatorinnen und Organisatoren, Impulsgeberinnen und Impulsgeber, Mentorinnen und Mentoren, Anleiterinnen und Anleiter, Koordinatorinnen und Koordinatoren, Informationsvermittlerinnen und Informationsvermittler, Beraterinnen und Berater. Zentrale Aufgabenfelder, in Abstimmung mit dem Rechtsträger (Vorstand) bzw. Schulamt, auf Einrichtungs- bzw. Schulebene sind:

- Organisations- und Qualitätsentwicklung
- Konzeptionsentwicklung bzw. Schulprogramm
- Personalführung und Personalentwicklung
- Vernetzung und Öffentlichkeitsarbeit
- Selbstorganisation und Selbstmanagement

Im Einzelnen heißt das.

Organisations- und Qualitätsentwicklung

Organisationsentwicklung umfasst die standortbezogene (Weiter-) Entwicklung von Tageseinrichtung und Grundschule. Eine zielgerichtete Qualitätspolitik orientiert sich an vereinbarten Standards für die Organisationsentwicklung und transparenten Abstimmungs- und Evaluationsprozessen zwischen den beteiligten Personengruppen (Leitung, Personalteam, Kindern, Familien, Kostenträger, Träger- bzw. Schulamtsvertreterinnen und -vertreter). Entscheidend ist die fortlaufende Anpassung der Bildungsangebote an die gesellschaftlichen und fachlichen Anforderungen und an regionale Gegebenheiten. Dazu gehören Management- und Umsetzungsstrategien, die auf eine Verbesserung der institutionellen Selbstorganisation sowie auf eine notwendige Differenzierung des Leistungsangebots zielen. Zu den Aufgabenfeldern der Rechtsträger (Vorstand) und Leitungen gehören u.a. Qualitätspolitik, Personalführung und Personalentwicklung. Leitbild und Organisationskultur, Managementkonzepte, Kommunikations- und Informationssysteme, Bedarfsanalysen, Zielvereinbarungen, Qualitätsentwicklung und Evaluation, gegebenenfalls auch Finanzplanung und Budgetierung. Der Träger verantwortet den hierfür vorgesehenen Rahmen und die finanziellen Ressourcen.





Konzeptionsentwicklung bzw. Schulprogramm

Die Einrichtungs- bzw. Schulleitung verantwortet die Formulierung und schriftliche Festlegung eines einrichtungsspezifischen Bildungsprogramms (Einrichtungskonzeption/Schulprogramm). Das Programm dient der internen Klärung von Leitprinzipien und Qualitätszielen der Bildungs- und Erziehungsarbeit und der institutionsbezogenen Umsetzung von rechtsverbindlichen Rahmenvorgaben. Gleichzeitig wird Transparenz nach außen erzeugt. Der Träger von Tageseinrichtungen für Kinder beschließt das einrichtungsspezifische Bildungsprogramm und die Konzeption.

Die Ausgangsbedingungen für die inhaltlich-konzeptionelle Programmentwicklung ändern sich laufend. Die vielfältigen Lebensrealitäten von Kindern und Familien und sehr unterschiedliche Bedingungen des Aufwachsens fordern eine differenzierende und dynamische Pädagogik. So bedarf die Einrichtungskonzeption bzw. das Schulprogramm einer kontinuierlichen Fortschreibung und Weiterentwicklung.

Im Kindertagesstättenbereich ist die Aufgabe des Trägers die Sicherung der notwendigen zeitlichen, personellen und materiellen Rahmenbedingungen für eine gelingende Entwicklung und Umsetzung der institutionsspezifischen Konzeptionsziele und -vorhaben. Dazu gehören klare Planungs- und Evaluationsstrategien, die auch die Beteiligung von Eltern in konzeptionellen Fragen im Blick haben. Zudem sind vereinbarte Formen der Prozessdiagnostik, der Leistungsdokumentation und der Leistungsbeurteilung notwendig, um Kindern (und Eltern) eine realistische Selbsteinschätzung von Lern- und Leistungsschritten zu ermöglichen.

Personalführung und Personalentwicklung

Zu den grundlegenden Führungs- und Personalmanagementaufgaben des Rechtsträgers (Vorstand) und der Leitung gehören:

- Die Regulierung von Aufgaben und die Klärung von Entscheidungskompetenzen (z.B. Arbeitsplatzbeschreibungen und Anforderungsprofile)
- Die Gewährleistung von beteiligungsorientierten Kommunikations- und Informationsstrukturen (z.B. regelmäßige Teambesprechungen)
- Die Etablierung von vereinbarten Rückmeldeverfahren (z.B. Mitarbeitergespräche; Analysen zur Arbeitszufriedenheit)

Die Einführung neuer und ungewohnter Alltagsstrategien ruft nicht nur Begeisterung hervor. Führungskräfte müssen auch mit Widerständen rechnen und entsprechend handeln. Dies bedeutet:

- Widerstände wahrnehmen und ernst nehmen
- mit Konflikten konstruktiv umgehen und sie produktiv nutzen
- die beteiligten Personen in Problemlösungsversuche einbinden

3

Anhang

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Konzeption, Leitung und fachliche Gesamtverantwortung

Prof. Dr. Dr. Dr. Wassilios E. Fthenakis (Projektleitung)
Dr. Dagmar Berwanger
Eva Reichert-Garschhammer

Autorinnen und Autoren

Einzelne Kapitel basieren auf Ausführungen des Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplans (Für ein detailliertes Verzeichnis der Autorinnen und Autoren siehe: Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen (2003), „Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan“, 2003, Weinheim u.a.:

Beltz, p.320ff; Fortschreibung in Druck). Das Kapitel „Medien“ basiert auf Texten des Instituts für Medienpädagogik in Forschung und Praxis (JFF), München. Die Kapitel „Kollektive Teamarbeit als Basis für die Gestaltung des Bildungsgeschehens“ sowie „Die Schlüsselrolle von Einrichtungsleitung, Trägern, Schulleitung, Fach- und Lehrkräften“ basieren auf Texten von Pamela Oberhumer (IFP), das Kapitel „Selbst- und Fremdevaluation des pädagogischen Handelns“ basiert auf Texten von Dr. Bernhard Kalicki, (IFP)

Redaktionelle Unterstützung

Susanne Kreichauf

Mitglieder der Steuerungsgruppe

Leitung der Fachkommission:

Prof. Dr. Dr. Dr. Fthenakis
Staatsinstitut für Frühpädagogik
Winzener Str. 9
80797 München

Dr. Dagmar Berwanger
Staatsinstitut für Frühpädagogik
Winzener Str. 9
80797 München

Heike Hofmann-Salzer
Hessisches Sozialministerium
Dostojewskistr. 4
65187 Wiesbaden

Johanna Huber
Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung,
Familie und Frauen
Winzener Str. 9
80797 München

Cornelia Lange
Hessisches Sozialministerium
Dostojewskistr. 4
65187 Wiesbaden

Wiltrud Lortz
Hessisches Kultusministerium
Luisenplatz 10
65185 Wiesbaden

Anke Mehl
Hessisches Kultusministerium
Luisenplatz 10
65185 Wiesbaden

Annette Müller
Hessisches Kultusministerium
Luisenplatz 10
65185 Wiesbaden

Eva Reichert-Garschhammer
Staatsinstitut für Frühpädagogik
Winzener Str. 9
80797 München

Christine Schaffer
Hessisches Sozialministerium
Dostojewskistr. 4
65187 Wiesbaden

Rosemarie Westphal-Zenth
Hessisches Sozialministerium
Dostojewskistr. 4
65187 Wiesbaden

Mitglieder der Fachkommission

Leitung der Fachkommission:
Prof. Dr. Dr. Dr. Fthenakis
Staatsinstitut für Frühpädagogik
Winzener Str. 9
80797 München

Dr. Dagmar Berwanger
Staatsinstitut für Frühpädagogik
Winzener Str. 9
80797 München

Peter Deinhart
Liga der freien Wohlfahrtspflege
Caritasverband
für die Diözese Mainz
Holzhofstr. 8
55116 Mainz

Fritz Finger
AWO-GfBS
Leiter des Geschäftsbereichs
Kinder-Jugend- und Familienhilfe
Borsigallee 19
60388 Frankfurt

Gabriele Frank
Ketteler-La Roche-Schule
Fachschule für Sozialpädagogik
Altenhöferweg 61
61440 Oberursel/Ts.

Karin Girscher
Verband der Lehrer an Grund-,
Haupt-, Real-, Sonder- und
Gesamtschulen
Astrid-Lindgren-Schule
Wilh.-M.-Dienstbach-Str. 11
60433 Frankfurt am Main

Rainer Haueisen
Berufliche Schulen Berta Jourdan
Adlerflychtstr. 24
60318 Frankfurt am Main

Ute Heinemann
Staatliches Schulamt für den
Schwalm-Eder-Kreis und den
Landkreis Waldeck-Frankenberg
Am Hospital 9
34560 Fritzlar

Beate Heraeus

Wingertstr. 70
63477 Maintal

Heike Hofmann-Salzer

Hessisches Sozialministerium
Dostojewskistr. 4
65187 Wiesbaden

Waltraud Kirchmeier

Verband ev. Kindertagesstätten im
Diakonischen Werk Kurhessen-
Waldeck
Wilhelmshöher Allee 330
34131 Kassel

Marek Körner

Paritätischer Wohlfahrtsverband
Landesverband Hessen e.V.
Auf der Körnerwiese 5
60322 Frankfurt/Main

Cornelia Lange

Hessisches Sozialministerium
Dostojewskistr. 4
65187 Wiesbaden

Anemone Lassak

Amt für Lehrerbildung
Stuttgarter Str. 18-24
60329 Frankfurt

Wiltrud Lortz

Hessisches Kultusministerium
Luisenplatz 10
65185 Wiesbaden

Helga Lutz

Staatliches Schulamt für den
Landkreis Marburg-Biedenkopf
Robert-Koch-Straße 17
35037 Marburg

Gabriele Maier-Darimont

Hessisches Sozialministerium
Dostojewskistr. 4
65187 Wiesbaden

Dr. Johann E. Maier

Kommissariat der Katholischen
Bischöfe im Lande Hessen
Referat für Bildungs- und Schulpolitik
Viktoriastraße 19
65189 Wiesbaden

Anke Mehl

Hessisches Kultusministerium
Luisenplatz 10
65185 Wiesbaden

Hansjörg Melcher

Facharzt für Kinderheilkunde
und Jugendmedizin
Alleestr. 1
65812 Bad Soden (Taunus)

Charlotte Mori

Hessisches Kultusministerium
Luisenplatz 10
65185 Wiesbaden

Annette Müller

Hessisches Kultusministerium
Luisenplatz 10
65185 Wiesbaden

Christel Müller

Verband Bildung und Erziehung
Landesverband Hessen
Wiesenstraße 20
36145 Hofbieber

Jutta Nothacker

Rathaus
Schlossborner Weg 2
61479 Glashütten

Walter Planz

Stellvertretender Vorsitzender
des Landeselternbeirates
Ambacher Weg 21
35781 Weilburg

Dr. Martin Pott

Vereinigung der hessischen
Unternehmerverbände e.V. (VhU)
Geschäftsstelle Mittelhessen
Elsa-Brandström-Str. 5
35578 Wetzlar

Eva Reichert-Garschhammer

Bayerisches Staatsinstitut für
Frühpädagogik
Winzerer Str. 9
80797 München

Klaus-Wilhelm Ring

Hessisches Kultusministerium
Luisenplatz 10
65185 Wiesbaden

Brita Roediger

Amt für Lehrerbildung
Stuttgarter Str. 18-24
60329 Frankfurt

Barbara Ronte-Rasch

Staatliches Schulamt für die Stadt
Wiesbaden und den Rheingau-
Taunus-Kreis
Walter Hallstein Str. 3-5
65197 Wiesbaden

Mehtap Sanli

Türkisch-Deutsche
Gesundheitsstiftung e.V.
Friedrichstr. 13
35392 Gießen

Christine Schaffer

Hessisches Sozialministerium
Dostojewskistr. 4
65187 Wiesbaden

Sabine Schraut

Fachärztin für Kinderheilkunde
und Jugendmedizin
Schöne Aussicht 23
65527 Niedernhausen

Stephan Schulz-Algie

Sportjugend Hessen im
Landessportbund Hessen
Otto-Fleck-Schneise 4
60528 Frankfurt

Dr. Eberhard Stock

Oberlandeskirchenrat
Wilhelmshöher Allee 330
34131 Kassel

Karola Stötzel

Gewerkschaft Erziehung und
Wissenschaft
Postfach 0316
60077 Frankfurt

Dr. Marie-Luise Stoll-Steffan

Geschäftsführerin ISF
Internationale Schule Frankfurt-
Rhein-Main GmbH & Co. KG
Gutenbergplatz 3
65187 Wiesbaden

Sabine Teich

Kreisausschuss des Landkreises
Gießen
Ostanlage 39
35390 Gießen

Liselotte Vettel

Magistrat der Stadt Frankfurt
- Stadtschulamt -
Seehofstr. 41
60275 Frankfurt am Main

Helmut Weber

Hessisches Ministerium für
Wissenschaft
und Kunst
Rheinstraße 23-25
65185 Wiesbaden

Rosemarie Westphal-Zenth

Hessisches Sozialministerium
Dostojewskistr. 4
65187 Wiesbaden

Detlev Wolf

Evangelisches Fröbelseminar
Hugo-Preuß-Str. 34
34131 Kassel

Ein strategisches Personalentwicklungskonzept fördert die fachlichen und sozialen Kompetenzen der Fach- und Lehrkräfte und damit auch das Entwicklungspotenzial und die Zukunftsfähigkeit der Organisation. Sie umfasst teamorientierte und individuelle Qualifizierungsmaßnahmen mit Blick auf aktuelle und künftige Arbeitsplatzanforderungen. Die Leitung sorgt in Abstimmung mit dem Einrichtungsträger bzw. Schulamt dabei für: ein transparentes Personalentwicklungskonzept; die Erarbeitung individueller Entwicklungsprofile; ein personen- und einrichtungsbezogenes Fortbildungskonzept. Weitere Aufgaben der Einrichtungs- bzw. Schulleitung umfassen die Personalbedarfsplanung, die Personalaufsicht und -beurteilung sowie die Personalverwaltung.

Vernetzung und Öffentlichkeitsarbeit

Die Kita-Leitung (im Rahmen eines mit dem Träger abgestimmten Konzepts) bzw. Schulleitung verantworten sämtliche nach außen gerichtete Arbeitskontakte. Diese umfassen z.B. die Zusammenarbeit mit Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen (z.B. Beratungs- und Förderzentren), Kooperationen mit sozialen Dienstleistungen (psychosozialen Diensten, Frühförderstellen, Familienbildungsstätten), Zusammenarbeit mit kulturellen Einrichtungen (Museen, Bibliotheken, Kunstateliers) und Kontakte zu den jeweiligen Aufsichtsinstanzen (Träger, Jugendamt, Schulamt, Landesbehörde) **link** > *Gemeinwesenorientierung - Kooperation und Vernetzung mit anderen Stellen*. Die Schulleitung bzw. die Träger der Tageseinrichtungen pflegen Kontakte, die auf eine Stärkung der Einrichtungs- bzw. Schulqualität zielen, z.B. zu (Kommunal) Politik, Wirtschaft und Wissenschaft. Sie verantworten die strategische Planung der Öffentlichkeitsarbeit. Die konkrete Durchführung erfolgt jeweils aufgabenbezogen, z.B. Veröffentlichung der Einrichtungskonzeption (Trägeraufgabe), Informationsabende für Eltern und andere Interessierte über den Bildungs- und Erziehungsplan (Leitungs- und Teamaufgabe).

Selbstorganisation und Selbstmanagement

Leitungskräfte stehen vor der Herausforderung, alle genannten Aufgabenfelder als zusammenhängendes System zu sehen und ihre eigene Leitungstätigkeit entsprechend zu organisieren und kritisch zu reflektieren. Zum Selbstmanagement gehören Bestandsanalysen, Zielbestimmungen, Zeitplanung, Prioritätensetzungen und Überprüfung der eigenen Aufgabenerfüllung. Zeitmanagement ist dabei eine besondere Herausforderung. Prozessbegleitende Unterstützung finden Leitungskräfte in der Form von kollegialer Beratung (Qualitätszirkel), externer Moderation (Fachberatung/Schulentwicklungsberatung, Supervision) und Qualifizierungsangeboten (Seminare, Teamfortbildungen).

Je nach Leitbild, Einzugsgebiet, Einrichtungsgröße und Öffnungszeiten der Tageseinrichtung bzw. der Schule und unter Berücksichtigung der zur Verfügung stehenden Ressourcen und notwendigen Rahmenbedingungen unterscheidet sich die konkrete Ausgestaltung vor Ort.



Impressum

Herausgeber:	Hessisches Sozialministerium Dostojewskistraße 4 65187 Wiesbaden Telefon 0611 / 817 - 0 Telefax 0611 / 80 93 99 E-Mail: poststelle@hsm.hessen.de Internet: www.sozialministerium.hessen.de	Hessisches Kultusministerium Luisenplatz 10 65185 Wiesbaden Telefon 0611 / 368 - 0 Telefax 0611 / 368 - 20 96 E-Mail: pressestelle@hkm.hessen.de Internet: www.kultusministerium.hessen.de
Verantwortlich:	Ralf Hörnig, Petra Müller-Klepper	
Redaktion:	Heike Hofmann-Salzer, Cornelia Lange, Wiltrud Lortz, Anke Mehl, Rosemarie Westphal-Zenth	
Autorinnen und Autoren:	Professor Dr. Dr. Dr. Wassilios E. Fthenakis (Leitung des Projektes), Dr. Dagmar Berwanger, Eva Reichert-Garschhammer Staatsinstitut für Frühpädagogik, München	
Gestaltung:	Muhr Design und Werbung, Wiesbaden www.muhrdw.de	
Fotos:	Jochen Fiebig, Staatsinstitut für Frühpädagogik, München	
Druck:	Elektra GmbH, Niedernhausen/Ts.	
Hinweis:	Als Online-Fassung finden Sie diese Publikation auch auf den Internetseiten des Hessischen Sozialministeriums: www.sozialministerium.hessen.de und des Hessischen Kultusministeriums: www.kultusministerium.hessen.de	

Diese Druckschrift wird im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit der Hessischen Landesregierung herausgegeben. Sie darf weder von Parteien noch von Wahlbewerberinnen oder Wahlbewerbern oder Wahlhelferinnen oder Wahlhelfern während einer Wahlkampfes zum Zwecke der Wahlwerbung verwendet werden. Dies gilt für Landtags-, Bundestags- und Kommunalwahlen. Missbräuchlich ist insbesondere die Verteilung auf Wahlveranstaltungen, an Informationsständen der Parteien sowie das Einlegen, Aufdrucken oder Aufkleben parteipolitischer Informationen oder Werbemittel. Untersagt ist gleichfalls die Weitergabe an Dritte zum Zwecke der Wahlwerbung. Auch ohne zeitlichen Bezug zu einer bevorstehenden Wahl darf die Druckschrift nicht in einer Weise verwendet werden, die als Parteinahme der Landesregierung zugunsten einzelner politischer Gruppen verstanden werden könnte.