Hessisches Ministerium für Soziales und Integration
Hessisches Kultusministerium

HESSEN

Bildung von Anfang an

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

BILDUNG
VON ANFANG AN

Impressum

Herausgeber:

Hessisches Ministerium für Soziales und Integration
Sonnenberger Straße 2/2a
65193 Wiesbaden
Telefon 0611 3219-0
Telefax 0611 32719-9399
E-Mail: poststelle@hsm.hessen.de
Internet: www.soziales.hessen.de

Hessisches Kultusministerium
Luisenplatz 10
65185 Wiesbaden
Telefon 0611 368-0
Telefax 0611 368-2099
E-Mail: pressestelle@kultus.hessen.de
Internet: www.kultusministerium.hessen.de

Autorinnen und Autoren: Professor Dr. Dr. Dr. Wassilios E. Fthenakis (Leitung des Projektes), Dr. Dagmar Berwanger, Eva Reichert-Garschhammer

Redaktion: Brigitte Görg-Kramß, Heike Hofmann-Salzer, Cornelia Lange, Anke Hundt, Christine Schaffer, Gudrun Strathe, Martina Wendl, Susanne Wittlich, Sabine Stahl

Gestaltung: Muhr Design und Werbung, Wiesbaden
www.muhrdw.de

Fotos: Jochen Fiebig, Staatsinstitut für Frühpädagogik, München

Druck: Druckerei Zeidler, Mainz-Kastel

Hinweis: Als Online-Fassung finden Sie diese Publikation auch auf der Internetseite www.bep.hessen.de

ISBN 978-3-88327-568-0

Erstausgabe Dezember 2007, 9. Auflage, September 2019

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 eines 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.

Einleitung Prof. Dr. Dr. Dr. Fthenakis **9**

Vorspann **12**

Teil 1 Konsistenz in den Grundlagen 16

Notwendigkeit eines (neuen) Bildungs- und Erziehungsplans **16**
Grundsätze und Prinzipien, die diesem Plan zugrunde liegen **20**
Charakteristika dieses Plans **34**

Stärkung der Basiskompetenzen des Kindes **41**
Individuumsbezogene Kompetenzen 41
Kompetenzen zum Handeln im sozialen Kontext 42
Lernen und lernmethodische Kompetenz 43
Kompetenter Umgang mit Veränderung und Belastung: Widerstandsfähigkeit (Resilienz) 44

Umgang mit individuellen Unterschieden und soziokultureller Vielfalt **45**
Kinder verschiedenen Alters – Erweiterte Altersmischung 45
Mädchen und Jungen 47
Kinder mit verschiedenem kulturellem Hintergrund 48
Kinder mit verschiedenem sozioökonomischem Hintergrund 50
Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf: (drohende) Behinderung, Beeinträchtigung und Hochbegabung 52

Teil 2 Konsistenz in den Bildungs- und Erziehungszielen 56

Ineinander greifende Schwerpunkte der Bildungs- und Erziehungsprozesse der Kinder **57**

Starke Kinder **57**
Emotionalität, soziale Beziehungen und Konflikte 57
Gesundheit 60
Bewegung und Sport 62
Lebenspraxis 64

Kommunikationsfreudige und medienkompetente Kinder **66**
Sprache und Literacy 66
Medien 69

Kreative, fantasievolle und künstlerische Kinder **71**
Bildnerische und darstellende Kunst 71
Musik und Tanz 73

Lernende, forschende und entdeckungsfreudige Kinder **75**
Mathematik 75
Naturwissenschaften 77
Technik 78

Verantwortungsvoll und werteorientiert handelnde Kinder **79**
Religiosität und Werteorientierung 79
Gesellschaft, Wirtschaft und Kultur 82
Demokratie und Politik 84
Umwelt 85

Teil 3 Konsistenz im Bildungsverlauf und in der Bildungsorganisation 88

Moderierung von Bildungs- und Erziehungsprozessen 89
Bildungprozesse mit Kindern kooperativ gestalten (Ko-Konstruktion) 89
Bilden einer lernenden Gemeinschaft 90
Philosophieren mit Kindern 91
Kindern Hilfestellung geben (Scaffolding) 92
Problemlösendes Verhalten der Kinder stärken 92
Projekt- und Aufgabenanalyse 93
Weitere methodische Ansätze zur Moderierung von Bildungs- und Erziehungsprozessen 93

Moderierung und Bewältigung von Übergängen (Transitionen) 94
Übergang von der Familie in die Kindertageseinrichtung oder Kindertagespflege 97
Übergang in eine nachfolgende Kindertageseinrichtung 99
Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule 101
Übergang von der Grundschule in eine weiterführende Schule 103

Kooperation und Beteiligung 106
Beteiligung der Kinder 106
Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit den Eltern 108
Kollegiale Teamarbeit als Basis für die Gestaltung des Bildungsgeschehens 111
Gemeinwesenorientierung – Kooperation und Vernetzung mit anderen Stellen 112
Soziale Netzwerkarbeit bei Gefährdung des Kindeswohls 113

Laufende Reflexion und Evaluation 115
Beobachtung und Dokumentation von Lern- und Entwicklungsprozessen 115
Selbst- und Fremdevaluation des pädagogischen Handelns 117
Innovationsfähigkeit und Bildungsqualität – Qualitätsentwicklung und Qualitätsmanagement auf Einrichtungsebene 118
Die Schlüsselrolle von Einrichtungsleitung, Trägern, Schulleitung, Fach- und Lehrkräften 119

Teil 4 Anhang 124

Zentrale Auswahl der verwendeten Literatur 124

Glossar 142

Hinweis auf die Autorinnen und Autoren 147

Mitglieder der Steuerungsgruppe 147

Mitglieder der Fachkommission 148

Kai Klose
Hessischer Minister für
Soziales und Integration

Vorwort

Liebe Leserin, lieber Leser,

Sie halten die neunte Auflage des „Bildungs- und Erziehungsplans (BEP) für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen“ in den Händen. Wir wollen alle Kinder fit für die Zukunft machen und ihnen alle grundlegenden Kompetenzen vermitteln, um teilzuhaben, selbstbestimmt, selbstbewusst und verantwortungsvoll zu leben und zu handeln. Kein Kind darf zurückgelassen werden - das ist unser bildungs-, integrations- und sozialpolitischer Auftrag.
Der frühzeitige Zugang zu qualitativ guten Kinderbetreuungseinrichtungen ist ein wesentlicher Faktor für eine gelingende Bildungsbiografie. Kindern soll mit Hilfe des bildungsortübergreifenden Bildungs- und Erziehungsplans eine Bildung ohne Brüche ermöglicht werden.
Darüber hinaus brauchen wir Fach- und Lehrkräfte, die kompetent sind und Kinder auf ihrem Weg professionell und ko-konstruktiv begleiten. In der Kindertagesbetreuung und der Schule lernen Kinder den Umgang miteinander, sie lernen, wie Vielfalt wertschätzend gelebt wird und wie Verantwortung für die eigene Gesundheit, das Klima, die Natur und die Mitmenschen übernommen werden kann. Die Fach- und Lehrkräfte leben diese Kompetenzen vor und geben sie weiter. Daher setzt die Landesregierung auf die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Fach- und Lehrkräften.
Das Hessische Kinder-und Jugendhilfegesetzbuch (HKJGB) unterstützt die Träger von Kindertageseinrichtungen bei der Qualitätsentwicklung durch Fortbildung. Die Träger erhalten eine deutlich erhöhte Landesförderung für ihre Kitas, wenn sie auf der Grundlage des BEP arbeiten, ihr Personal qualifizieren und die Einrichtung durch BEP-Fachberatung langfristig begleitet wird.
Ich freue mich, dass die „Erfolgsgeschichte BEP“ weitergeht! Allen, die an diesem langen Prozess der Entwicklung und Implementierung beteiligt waren, danke ich herzlich, insbesondere allen Fach- und Lehrkräften, Tagespflegepersonen, Fachberatungen, BEP-Fortbildnerinnen und -Fortbildnern, Trägern, Ausbildungsstätten, Einrichtungen und Institutionen des Elementar- und Primarbereichs! Last but not least auch Herrn Prof. Dr. mult. W. Fthenakis und dem Staatsinstitut für Frühpädagogik in München für die wegweisende Entwicklungsarbeit. Sie alle haben dazu beigetragen, die Visionen des BEP in die Praxis zu bringen.

Kai Klose
Hessischer Minister für
Soziales und Integration

Prof. Dr. R. Alexander Lorz
Hessischer Kultusminister

Vorwort

Liebe Leserin, lieber Leser,

gesellschaftlicher Wandel vollzieht sich stetig und schlägt sich sofort in Kindertagesstätten und Schulen nieder, die ein Abbild unserer Gesellschaft sind. Deshalb müssen wir an diesen zentralen Orten der Bildung fortlaufend auf Veränderungen reagieren und die uns anvertrauten Kinder so unterstützen, dass sie in der von kontinuierlichem Wandel geprägten Welt auch in Zukunft bestehen können.
Um dieses Ziel zu erreichen, unternimmt die Hessische Landesregierung zahlreiche Anstrengungen. Ein maßgeblicher Baustein ist die Umsetzung des Bildungs- und Erziehungsplans für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen, die wir nunmehr seit vielen Jahren mit unterschiedlichen Maßnahmen verfolgen.
Hier setzen wir auf Kontinuität und lassen nicht nach – durch die Neuqualifizierung der Multiplikatorinnen und Multiplikatoren aus Jugendhilfe und Schule bieten wir vielmehr aktuelle und zukunftsweisende Fortbildungsmodule. Diese bieten Unterstützung, um alle an Bildung und Erziehung beteiligten Personen des Elementar- und Primarbereichs, ihre Institutionen, Aktivitäten und Konzepte inhaltlich und strukturell miteinander zu vernetzen und auf diese Weise ihre Wirksamkeit zu potenzieren.
Der Bildungs- und Erziehungsplan bietet ein gutes Fundament für grundlegende und hochaktuelle Bereiche der Bildung – so auch für den Bereich der sprachlichen Bildung. Die Förderung der Bildungssprache Deutsch ist in der heutigen Zeit ein zentrales Thema, da hier ein Schlüssel zum Bildungserfolg liegt.
Ich freue mich, dass wir mit dem Bildungs- und Erziehungsplan ein Instrument geschaffen haben, das uns seit vielen Jahren eine gemeinsame Grundlage für Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich bietet, mit dem wir eine Menge erreicht haben und das uns hilft, die Bildung der Zukunft gemeinsam zu gestalten.
Allen Beteiligten, die mit großem Engagement seine Umsetzung begleiten, danke ich sehr herzlich!
Außerdem gilt mein besonderer Dank Herrn Prof. Dr. Dr. Dr. Fthenakis, der unser Vorhaben als Experte wissenschaftlich begleitet und über viele Jahre als Projektleiter maßgeblich zum Gelingen beigetragen hat.

Prof. Dr. R. Alexander Lorz
Hessischer Kultusminister

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 politischer Ebene die Erkenntnis durchgesetzt, dass die Bildung des Kindes bereits unmittelbar nach der Geburt beginnt und auf die Stärkung kindlicher Entwicklung, kindlicher Metakompetenzen und die 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-konstruktiver Prozess und ist gleichzeitig 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 Bildungsverlaufs auf. Wenn nicht mehr die Institution, sondern das Kind in seiner Entwicklung und Bildung im Mittelpunkt steht, dann sind historisch unterschiedlich entwickelte Bildungsinstitutionen wie Tageseinrichtung und Grundschule in ihrer Beziehung zueinander sowie auch dahingehend zu hinterfragen, in welcher Weise 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 bietet. Damit ist Hessen als erstes Bundesland einen Weg gegangen, der bisherige Grenzen bei der Entwicklung von Bildungsplänen und der Organisation des Bildungsverlaufs in mehrfacher Sicht überwindet: Hessen legt einen Bildungs- und Erziehungsplan von hoher Konsistenz in den Grundlagen, den Bildungszielen und im Bildungsverlauf vor, der Angebote der Jugendhilfe mit Bildungsangeboten verbindet und alle Lernorte mit einbezieht, an denen Bildung und Erziehung von Kindern stattfinden. 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 Kindertageseinrichtungen und die Grundschulen unterschiedlichen bildungstheoretischen und –philosophischen Grundsätzen folgen sollten. Die Kontinuität in den Grundlagen wird erreicht durch die Konzentration auf individuumsbezogene Kompetenzen und Ressourcen sowie auf solche Kompetenzen, die ein verantwortungsvolles Handeln im sozialen Kontext ermöglichen. Es sind demnach dieselben Kompetenzen, die auf unterschiedlichen Entwicklungsniveaus und in unterschiedlichen Lernorten zur Grundlage und zu Leitzielen von Bildung werden. Die Stärkung lernmethodischer Kompetenz sowie die Entwicklung von Widerstandsfähigkeit (Resilienz), die Kinder befähigt, mit Veränderungen und mit Belastungen angemessen umzugehen, sind zentrale Aufgaben sowohl der Kindertageseinrichtungen als auch der Grundschulen.

Neu im Hessischen Bildungsplan ist auch die Orientierung von Bildungszielen an fünf Bildungsvisionen sowie die Moderierung von Bildungsprozessen. Die Gestaltung von Bildungsprozessen erfährt eine Kontinuität von der Kindertageseinrichtung 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 strukturell-organisatorischen Ebene erreicht. Schließlich ist dieser Plan das Ergebnis eines Verständigungsprozesses, der von einer im Rahmen der für die Planerstellung eigens einberufenen Fachkommission mit Vertreterinnen und Vertretern der Politik, Wissenschaft, Praxis, Eltern, Wirtschaft, Ausbildungsstätten sowie der kommunalen und freien Träger begleitet wurde.

Der im März 2005 vorgelegte Entwurf des Hessischen Bildungs- und Erziehungsplans war Gegenstand einer öffentlichen Anhörung, bevor er an 120 Standorten eineinhalb Jahre systematisch erprobt wurde. Dieser Erprobung schloss sich eine Phase der Überarbeitung an, die hiermit präsentiert und als Grundlage für die landesweite Implementation dienen wird. Damit konnte gesichert werden, dass an der Entwicklung dieses Plans alle, die für die Kinder des Landes Verantwortung tragen, eingebunden wurden. Dabei war die Praxisperspektive eine zentrale, gleichberechtigte Perspektive am Ko-Konstruktionsprozess der Planentwicklung, die sich als außerordentlich fruchtbar erwies.

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 den beiden ehemaligen Staatsministerinnen, 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, sowie Herrn Staatsminister Prof. Dr. Ralph Alexander Lorz und Herrn Staatsminister Stefan Grüttner für die konsequente weitere Umsetzung. Zudem gilt er den Mitgliedern der Steuerungsgruppe, die die fachliche Verantwortung tragen und den Mitgliedern der Fachkommission, die beratend, mit großem Engagement und in äußerst konstruktiver Art und Weise die bisherige Arbeit mit gestaltet haben.

Frau Dr. Dagmar Berwanger und Frau Eva Reichert-Garschhammer vom Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP) 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 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Staatsinstituts für Frühpädagogik fachlich die Entwicklung des Bildungs- und Erziehungsplans bereichert. Ihnen allen spreche ich meinen aufrichtigen Dank aus.

Ein herzlicher Dank und meine besondere Anerkennung gelten auch allen Fach- und Lehrkräften, Kindern und Eltern, die die Erprobungsphase begleitet und mit ihrer Expertise bereichert haben.

Mögen die Vertreterinnen und Vertreter der Praxis, die den Hessischen Bildungs- und Erziehungsplan als Grundlage für die Stärkung von Bildungsqualität anwenden werden, in ihm eine nützliche Ausgangsgrundlage finden, um den Ko-Konstruktionsprozess produktiv und im Interesse der Bereitstellung optimaler Bildungschancen für alle Kinder voranzubringen. Möge vor allem seine Philosophie das Handlungsmodell aller Pädagoginnen und Pädagogen leiten, um echte Kommunikation und Kooperation über alle institutionellen Grenzen hinweg zu erreichen.

Prof. Dr. Dr. Dr. Wassilios E. Fthenakis

Der Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen als Innovation im Bildungsverlauf

Mit dem Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren legt Hessen erstmals auf nationaler Ebene einen Bildungs- und Erziehungsplan vor, der sich auf die Altersspanne von der Geburt bis zum Ende der Grundschulzeit bezieht und Bildung und Erziehung in dieser breiten Entwicklungsspanne auf die gleichen bildungstheoretischen und -philosophischen Grundlagen stellt. Dies ermöglicht es, über die gesamte Entwicklungsphase hinweg und in allen Lern- und Bildungsorten Kontinuität und Anschlussfähigkeit in den Bildungsprozessen des Kindes sowie behutsame Übergänge im Bildungsverlauf zu sichern. Der Bildungs- und Erziehungsplan in Hessen richtet sich somit an alle Lernorte, an denen kindliche Bildungs- und Erziehungsprozesse stattfinden und fokussiert konsequent auf das Kind und nicht auf die jeweilige Bildungsinstitution. Bildungsprozesse werden in hohem Maße differenziert gestaltet und vor dem jeweiligen Kontext des einzelnen Kindes reflektiert.

Der hessische Bildungs- und Erziehungsplan definiert dafür „Konsistenz" auf drei Ebenen und führt diese in den folgenden Teilen des Plans näher aus:

1. Konsistenz in den Grundlagen

Auf der Basis gemeinsamer, Institutionen übergreifender Grundsätze und Prinzipien kann eine Fokussierung auf individuelle Bildungsverläufe gelingen, indem die kindliche Bildungsbiografie und weniger eine einzelne Institution in den Mittelpunkt rückt.

Fach- und Lehrkräfte aus dem Elementar- und Primarbereich orientieren sich dabei an demselben Bild vom Kind, als ein aktives, kompetentes, seinen eigenen Lern- und Entwicklungsprozess ko-konstruierendes Kind, mit Freude am Lernen und mit individuellen Stärken und Schwächen.

Der Bildungs- und Erziehungsplan von 0 bis 10 Jahren in Hessen basiert auf einem sozial-konstruktivistischen Ansatz, was weitreichende Folgen für das Verständnis von Bildungsqualität, die Gestaltung von Bildungsprozessen sowie die Qualität der Erwachsenen-Kind-Beziehung hat. Bildung wird als sozialer Prozess verstanden, der in einen konkreten Kontext eingebettet ist (kulturelle und soziale Herkunft des Kindes, sein Geschlecht, seine jeweilige Entwicklungsstufe sowie seine besondere Situation in der Gruppe) und der gemeinsam vom Kind, den Fach- und Lehrkräften, den Eltern, den Tagespflegepersonen und anderen Erwachsenen ko-konstruiert wird.

Diese Philosophie führt zu einer veränderten Kultur des Lernens. Der Bildungs- und Erziehungsplan in Hessen vertritt ein Verständnis von Lernen, das über die Wissensaneignung hinausgeht und definiert Lernen als aktive und kooperative Form der Wissenskonstruktion und des Kompetenzerwerbs. Im Mittelpunkt dieses Lernverständnisses im Sinne der lernmethodischen Kompetenz stehen, zunehmend mit dem Alter, das Nachdenken über das eigene Denken und ein Bewusstsein dafür, dass man lernt, was man lernt und wie man lernt.

Darüber hinaus werden als bedeutsame Basiskompetenzen der kompetente Umgang mit Veränderungen und Belastungen (Resilienz) sowie individuumsbezogene Kompetenzen sowie Kompetenzen zum Handeln im sozialen Kontext genannt.

2. Konsistenz in den Bildungs- und Erziehungszielen

Der Bildungs- und Erziehungsplan definiert fünf Visionen, die als zentral für kindliche Bildung und Erziehung von Geburt bis Ende der Grundschulzeit (und darüber hinaus) betrachtet werden können („starke Kinder", „kommunikationsfreudige und medienkompetente Kinder", „kreative, fantasievolle und künstlerische Kinder", „lernende, forschende und entdeckungsfreudige Kinder" und „verantwortungsvoll und wertorientiert handelnde Kinder").

Diesen Visionen werden prototypisch einzelne Lernfelder zugeordnet, deren jeweilige Ziele nicht nur durch Stärkung von Basiswissen, sondern vor allem durch Stärkung der in Kapitel 1 genannten Basiskompetenzen erreicht werden. Die im Plan getroffenen Zuordnungen sind dabei ausdrücklich als exemplarische Zuordnungen zu verstehen. Alle genannten Lernfelder sind ineinandergreifend und führen zu einer Stärkung aller Visionen.

3. Konsistenz im Bildungsverlauf und in der Bildungsorganisation

Eine unterschiedliche Organisation der Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich erschwert eine ko-konstruktive Zusammenarbeit. Mit dem Ziel einer Bildung von 0 bis 10 wird eine Angleichung der Moderierung von Bildungsprozessen im Kindergarten und in der Schule mittels spezifischer und allgemeiner methodischer Ansätze beschrieben. Weitere Schwerpunkte stellen die Neukonzeptualisierung von Übergängen, Formen der Kooperation und Beteiligung sowie Formen gemeinsamer Dokumentation und Beobachtung dar.

Die Planentwicklung als demokratischer Aushandlungsprozess:
Ein erster Planentwurf wurde im März 2005 veröffentlicht und im Anschluss in einer knapp dreimonatigen Anhörungsphase öffentlich zur Diskussion gestellt. Dabei wurde allen Interessierten die Möglichkeit gegeben, eine Rückmeldung dazu zu geben, wobei dies entweder mittels eines Fragebogens, der zeitgleich mit Veröffentlichung des Plans ins Internet gestellt wurde, oder in Form einer ausführlichen Stellungnahme möglich war. Eine Zusammenfassung der Veränderungsvorschläge,

*Anregungen und Kritikpunkte und die daraus resultierenden Konsequenzen wurden in einem überarbeiteten Planentwurf dargestellt und, soweit dies zu diesem Zeitpunkt möglich war, bereits teilweise in diesem umgesetzt. Ein Ergebnisbericht zur Anhörungsphase sowie weitere Informationen finden sich auch auf den Internetseiten des Hessischen Ministeriums für Soziales und Integration und des Hessischen Kultusministeriums (**www.hsm.hessen.de** bzw. **www.kultusministerium. hessen.de**).*

Mit Beginn des Kindergarten-/Schuljahres 2005/2006 wurde der Planentwurf im Zuge einer 1 1/2-jährigen Erprobungsphase an 43 Standorten des inneren und 77 Standorten des äußeren Kreises auf seine Praxistauglichkeit, Verständlichkeit und Qualität hin überprüft. Die meisten Standorte umfassten mehrere Einrichtungen, Schulen sowie weitere Tandempartner, darunter Familienbildungsstätten, Erziehungsberatungsstellen, Tagespflegestellen, Fachschulen, Bibliotheken oder Fachhochschulen. Ziel der Erprobungsphase war es, die Praxis aktiv an der Weiterentwicklung des Plans zu beteiligen und konkrete Anregungen und Hinweise zur Umsetzung der Philosophie des Plans in unterschiedlichen Bildungsorten anhand ausgewählter Schwerpunkte zu erhalten.

Die Erkenntnisse und Ergebnisse aus der Anhörungsphase sowie der Erprobungsphase (v.a. Ergebnisse der wissenschaftlichen Befragung, Ergebnisse der Fachforen, Rückmeldungen in Form von Stellungnahmen oder Abschlussberichten, Erfahrungen aus den Einrichtungsbesuchen) bildeten die Grundlage für die weitere Fortschreibung des vorliegenden Bildungs- und Erziehungsplans von 0 bis 10 Jahren in Hessen.

1 Konsistenz in den Grundlagen

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 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.

- **Überwindung des Bildungsvorratsmodells**
  Die weltweite Situation mit globalen wirtschaftlichen Abhängigkeiten und rasanten Veränderungen in der Entwicklung von Technologie und Wissenschaft stellt an die Menschen laufend neue und bislang nicht gekannte Anforderungen. Junge Menschen stehen heute vor der Herausforderung, sich ständig weiterzuentwickeln und kontinuierlich neues Wissen zu verarbeiten. Kommunikationsfähigkeit und lebenslange Lernfähigkeit werden immer wichtiger. Vor diesem Hintergrund setzt sich in allen Bildungssystemen zunehmend der Kompetenzansatz gegenüber der herkömmlichen Formulierung eines Wissenskanons durch. Er löst das statische Bildungsvorratsmodell durch ein dynamisches Bildungserneuerungsmodell ab, das auf eine lebenslange Erweiterung von Wissen abzielt und die lernmethodische Kompetenz in den Vordergrund rückt.

- **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.

- **Unterschiedliche Entwicklungsvoraussetzungen und Chancengleichheit**
  Pädagogisches Handeln hat zum Ziel, alle Kinder ihren Fähigkeiten entsprechend zu fördern und ihnen so Bildungschancen zu eröffnen. Vor dem Hintergrund unterschiedlicher Entwicklungsvoraussetzungen der Kinder bedeutet dies, die Heterogenität der Kinder anzuerkennen und ihr durch angemessene Konzepte wirksam zu begegnen. Im Bildungsgeschehen fordert dies von allen Beteiligten hohe Aufmerksamkeit und Sensibilität, um unterschiedliche Möglichkeiten und Bedürfnisse der Kinder zu erkennen und richtig einzuschätzen. Darüber hinaus bedarf es der Bereitschaft, von Anfang an durch praktizierte Differenzierung und Individualisierung Kinder mit unterschiedlichen Entwicklungsvoraussetzungen von frühester Kindheit an individuell zu stärken.

- **Diskontinuitäten in der kindlichen Biographie und familiale Wandlungsprozesse**
  Der sich seit einiger Zeit vollziehende Wandel von Familienstrukturen (z.B. Zunahme von Ein-Eltern-Familien) und Beziehungen, die zunehmend diskontinuierlich verlaufenden Familienbiographien, 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 aus Neurowissenschaft, Entwicklungspsychologie, Kindheits- und Familienforschung usw., internationale Bildungsstudien wie die Schülerleistungsvergleiche TIMSS, PISA und IGLU, OECD-Studien wie 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 zu den Hauptaufgaben verantwortungsvoller Bildungspolitik.

- **Die Entwicklung curricularer Ansätze**
  Bildungspolitisch wird mit einer Neubewertung des Stellenwerts früher Bildung sowie mit der Entwicklung und Umsetzung eines Institutionen übergreifenden Bildungs- und Erziehungsplans als Instrument zur Sicherung der Bildungsqualität in allen beteiligten Institutionen 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. Erweitert und fortgeführt werden die Grundlagen des Bildungs- und Erziehungsplans in den Einrichtungskonzeptionen bzw. im Schulprogramm und in schulinternen Curricula, die die geltenden rechtlichen Vorgaben (z.B. Rahmenplan bzw. Bildungsstandards) berücksichtigen.

- **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 Bildungsreformprozess 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 Vernetzung von Jugend- und Sozialhilfeangeboten mit den Bildungsangeboten anstreben. Hessen folgt der Auffassung, wonach es viel effektiver und zukunftsweisender 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 greift eine Vielzahl Bildungsprojekte und –maßnahmen auf und setzt die Entwicklungen in der vorschulischen und schulischen Bildungspolitik in Hessen konsequent bis zum Ende der Grundschulzeit fort.

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 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

Der Mensch kommt als „kompetenter Säugling" zur Welt – dies belegt die entwicklungspsychologische und neurowissenschaftliche Säuglings- und Kleinkindforschung. Ausgestattet mit funktionsfähigen Sinnesorganen und grundlegenden Kompetenzen ist er auf Kommunikation, Interaktion und damit auf den Dialog mit Erwachsenen vorbereitet. Bereits unmittelbar nach der Geburt beginnt der Säugling seine Umwelt zu erkunden und mit ihr in Austausch zu treten und dadurch selbst einen aktiven Beitrag zur Aneignung seiner Umwelt zu leisten. Dies gilt gleichermaßen für Kinder, die mit einer Funktionsbeeinträchtigung aufwachsen und dadurch behindert oder von einer Behinderung bedroht sind.

Kinder gestalten ihre Bildung und Entwicklung von Anfang an 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 ihrer Bildungsprozesse als passive Teilhaber an Umweltereignissen und können ihre Bedürfnisse äußern. 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. Im Bildungsgeschehen nehmen Kinder eine aktive Gestalterrolle bei ihren Lernprozessen ein, sie sind Akteure mit eigenen Gestaltungsmöglichkeiten.

Jedes Kind unterscheidet sich durch seine Persönlichkeit und Individualität von anderen Kindern. Jedes Kind bietet ein Spektrum einzigartiger Besonderheiten durch sein Temperament, seine Begabungen, Bedingungen des Aufwachsens und seine Eigenaktivitäten. Es hat sein eigenes Lern- und Entwicklungstempo, kann sich in einem Bereich schneller entwickeln als in einem anderen. Kindliche Entwicklung erweist sich aus heutiger Sicht als ein komplexes und individuell verschieden verlaufendes Geschehen. Für alle Kinder spielen neben den individuellen Dispositionen Umweltfaktoren eine zentrale Rolle. Damit Kinder ihr reiches Lern- und Entwicklungspotential einbringen und weiterentwickeln können, sind sie auf ihre Umwelt angewiesen.

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

Das Verständnis von Bildung

Das Verständnis von Bildung, das diesem Plan zugrunde liegt, basiert auf folgenden Grundgedanken:

Bildung als sozialer Prozess – Der Ansatz der Ko-Konstruktion
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. Entscheidend dabei ist die Qualität dieses Interaktionsgeschehens, für dessen Steuerung und Moderation die Erwachsenen mitverantwortlich sind. Der Ansatz der Ko-Konstruktion überwindet die herkömmliche Situation, dass im Elementarbereich und im Schulbereich oftmals unterschiedliche Positionen zum Bildungsverständnis vorherrschen, und fördert die Kontinuität kindlicher Bildungsverläufe.

Er berücksichtigt, dass Kinder von Geburt an sozial eingebunden sind, Kompetenzen mitbringen und aktive Konstrukteure ihrer Bildungsprozesse sind. Er betrachtet die soziale Interaktion als den Schlüssel zur Wissens- und Sinnkonstruktion. Von entscheidender Bedeutung ist, dass das Kind und seine Umwelt zugleich aktiv sind. Bildungsprozesse werden von Kindern und Erwachsenen gemeinsam konstruiert. In einer Lerngemeinschaft mit Erwachsenen und anderen Kindern lernt das Kind gemeinsam Probleme zu lösen, die Bedeutung von Dingen und Prozessen gemeinsam zu erforschen und miteinander zu diskutieren und zu verhandeln.

	Die Umwelt ist aktiv	Die Umwelt ist passiv
Das Kind ist aktiv	Interaktionistische Theorien, die auf dem Sozialkonstruktivismus aufbauen: Ansatz der Ko-Konstruktion	Selbstgestaltungstheorien, die auf der klassischen Theorie des Konstruktivismus aufbauen: Selbstbildungsansatz
Das Kind ist passiv	Exogenistische Theorien: (Kooperativer) Vermittlungsansatz	Endogenistische Theorien: Selbstentfaltungsansatz

Kontextuelle Einbettung
So verstanden sind Bildungsprozesse eingebettet in den sozialen und kulturellen Kontext, in dem sie jeweils stattfinden.

- Die kindliche Entwicklung folgt damit nicht nur dem biologischen Reifungs- und Wachstumsprozess in den körperlichen und mentalen Strukturen. Auch der Kulturkreis, in den das Kind hineingeboren wird, und die von ihm hervorgebrachten Werkzeuge (z.B. Sprache, Schrift, Zahlen, Medien) und sozialen Praktiken sind von Anfang an in die Entwicklung einbezogen und treiben diese voran. Normen und Werte beeinflussen und gestalten die kindliche Entwicklung mit.

- In diesem 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.

- Bildung als sozialen Prozess eingebettet in den jeweiligen Kontext zu verstehen – dieser Bildungsansatz wirkt sich ebenso wie die heutigen gesellschaftlichen Anforderungen an Bildung 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.

Ganzheitliches, breites Verständnis von Allgemeinbildung
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**
  Welche Basiskompetenzen brauchen Kinder, um ihre Bildungsprozesse und dabei ihre Auseinandersetzung mit der sozialen, kulturellen und Sachumwelt in der Interaktion mit anderen Kindern und Erwachsenen 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 Bedingungen brauchen Kinder, um in größtmöglicher Selbstständigkeit am Alltag teilhaben zu können? Welche Gelegenheiten brauchen Kinder, um Entscheidungsfähigkeit, Mitgestaltung und Verantwortungsübernahme einüben zu können?

Daraus ergibt sich ein breites Verständnis von Allgemeinbildung. Es stellt die Entwicklung von Basiskompetenzen und Wertehaltungen 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 Wertehaltungen geben dem Kind ein „inneres Gerüst" und damit 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 Bildungs- und Entscheidungsprozessen einräumen, werden die Entwicklung positiver Haltungen zum Leben und Lernen nachhaltig beeinflussen.

Bildungsorte des Kindes – Wechselspiel und Vernetzung
Kinder erwerben Kompetenzen, Wertehaltungen und Wissen an vielen Bildungsorten. Deshalb sind alle Gelegenheiten, die Anlass für Prozesse kindlicher Bildung sein können, in den Blick zu nehmen. Bildung ist somit das Produkt eines komplexen Wechselspiels aller vor- und nachgelagerter und sich ergänzender Bildungsorte, in denen sich formelle, nonformale und formale Bildungsprozesse vollziehen.

Die Bildungsprozesse des Kindes in der Kindertageseinrichtung, Kindertagespflege, Familienbildung und Grundschule bauen auf vorgängigen bzw. sie begleitenden Bildungsprozessen in der Familie auf und sind, um erfolgreich zu sein,

zugleich auf diese angewiesen und mit diesen zu verknüpfen. 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, die Einfluss auf Kinder nehmen:

- die anderen Kinder der Gruppe bzw. Klasse
- die pädagogische Leitung der Gruppe bzw. Klasse
- die Lernumgebung, in der sich Bildungsprozesse ereignen.

Bildung als lebenslanger Prozess und der hohe 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 sind die Lernprozesse des Kindes unlösbar verbunden mit der Plastizität des Gehirns, seiner Veränderbarkeit und Formbarkeit; zugleich wird der Grundstein für lebenslanges Lernen gelegt.

Jeder Mensch kommt mit einer bestimmten, genetisch bedingten biologischen Ausstattung zur Welt. Wie sich das Gehirn bzw. die vorprogrammierten neuronalen Netzwerke weiterentwickeln und ausdifferenzieren, dieser Prozess wird maßgeblich von den Anregungen der Umwelt und den Lernerfahrungen des Kindes beeinflusst. 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 mehr effiziente neuronale Netzwerke (Synapsen) bilden sich heraus, die für die Verarbeitungskapazität des Gehirns und seine Lernfähigkeit im späteren Leben bedeutsam sind. Im Entwicklungsverlauf eines jeden Kindes gibt es optimale Zeiträume für grundlegende Lernschritte (z.B. Zweitsprache, Raumorientierung, elementares mathematisches Denken, Interesse an Naturwissenschaften, ästhetisches Verständnis, Entwicklung der Musikalität). Solche Zeitfenster gibt es auch noch im Laufe der weiteren Bildungsbiographie. Dennoch gilt es, diese sensiblen Phasen bereits durch frühe Bildung offensiv zu nutzen. Je solider und breiter die Basis aus jener Zeit ist, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass das Kind danach aktiver und leichter lernt. Frühe Bildungsversäumnisse sind nur schwer aufholbar.

Stärkung von Kompetenzen als Leitziel von Bildung

Bildungsprozesse sind so zu gestalten, dass Kinder ihre Kompetenzen einsetzen und entfalten sowie neue Kompetenzen erlernen und erwerben können.

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 Freundschaft zwischen den verschiedenen Kulturen vorzubereiten.

Stärkung lernmethodischer Kompetenz
Im Vordergrund des Bildungsgeschehens steht nicht der Erwerb von möglichst viel Faktenwissen, 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. Wenn kompetente Erwachsene die Bildungsprozesse der Kinder gezielt moderieren, dann erwerben Kinder mit der Zeit ein Verständnis für das eigene Lernen, die Fähigkeit, über das eigene Denken nachzudenken (Meta-Kognition) sowie Strategien, ihr Lernen selbst zu steuern und zu regulieren. Der Erwerb dieser Kompetenzen erfolgt stets in bestimmten Situationen und auf der Grundlage bestimmter Inhalte und gezielter Interaktionen, die eingebettet sind in einen fundierten, didaktischen Ansatz. Die Bildungsziele und -inhalte dieses Plans entsprechen den von der Forschung identifizierten Wissensbereichen und korrespondieren mit anderen formalen Grundlagen des

Primarbereichs, 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 Bandbreite werden die Bildungsziele und -inhalte auf verschiedenen Lern- und Entwicklungsniveaus der Kinder immer wieder aufgegriffen und neu dargeboten, sodass die Kinder in ihrem Kompetenz- und Wissenserwerb stetig voranschreiten können.

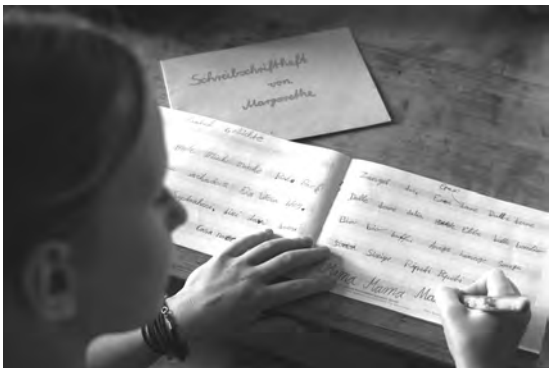
Stärkung des kompetenten Umgangs mit Veränderungen und Belastungen
Das wachsende Interesse der Human- und Sozialwissenschaften an den Bedingungen für positive Entwicklung und hohe Lebensqualität hat die Blickrichtung auf die Frage gelenkt: „Was erhält gesund und macht stark?" So ergründet die Resilienzforschung, warum sich manche Kinder trotz schwieriger Lebensverhältnisse gesund und positiv entwickeln, während andere davon beeinträchtigt werden. Der Unterschied liegt im Vorhanden sein bzw. Fehlen menschlicher Stärken und sozialer Ressourcen. Sie wirken als Schutz gegen schädliche Einflüsse auf das seelische Immunsystem, sie federn Stressbedingungen ab und machen weniger verletzbar. Sie erhöhen die Belastbarkeit, erhalten die Gesundheit 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 an anderen Bildungsorten erfahren.

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 eigenen Kräfte zu mobilisieren bzw. seine sozialen Ressourcen zu nutzen, die ihm eine erfolgreiche Bewältigung ermöglichen. Es lernt auch, Ernährung, Körperpflege, Bewegung und Sport sowie Ruhepausen für Erholung und Entspannung gezielt einzusetzen, um seine Gesundheit zu erhalten und bei Stressbelastung zu regenerieren. Hoher Aufmerksamkeit und gezielter Begleitung bedürfen die Übergänge zwischen den Bildungsorten, bei denen sich Kinder in kurzer Zeit an viele neue Situationen anpassen müssen.

Das Verhältnis von Bildung zu Bindung und Entwicklung

Bildung zielt auf den Kompetenz- und Wissenserwerb und damit auf die Stärkung der Entwicklung des Kindes ab. Zur Weiterentwicklung ihres reichen Lern- und Entwicklungspotentials brauchen Kinder kompetente Erwachsene, die in der Lage sind, die Lernprozesse der Kinder durch gezielte Interaktionen von hoher Qualität aktiv mitzugestalten.

Bindung als Voraussetzung für Bildung
Kinder können nur in einem Umfeld aktiv lernen und sich positiv entwickeln, in dem sie sich sicher und geborgen fühlen. Die Bindungsforschung zeigt, wie wichtig es ist, von Geburt an die menschlichen Grundbedürfnisse nach Bindung, Kompetenz und Autonomie angemessen zu befriedigen. Gerade in den ersten Lebensjahren ist dies die notwendige Voraussetzung, dass sich ein Kind mit seiner Umwelt aus-



einandersetzt und seine anstehenden altersspezifischen Entwicklungsaufgaben erfolgreich bewältigen und sich damit gesund entwickeln kann. Eine sichere Bindung des Kindes an mindestens eine Bezugsperson wirkt sich nicht nur auf das Explorationsverhalten und die Lernmotivation positiv aus, sondern vor allem auch auf die soziale und emotionale Kompetenzentwicklung. Bereits im Säuglingsalter können Kinder eine sichere Bindung zu mehreren Personen auch außerhalb der Familie entwickeln. Erwachsene Bezugspersonen stehen in der Verantwortung, den Bindungs- und Explorationsbedürfnissen eines jeden Kindes gerecht zu werden und diese gleichzeitig in das Familien- und Gruppengeschehen zu integrieren. Sie können die Bindungsentwicklung fördern, indem sie sich gegenüber dem Kind feinfühlig verhalten und zugleich die Autonomie des Kindes respektieren. Die positiven Auswirkungen sicherer Bindung in der frühen Kindheit lassen sich bis in die Schulzeit hinein belegen. Systematische Bildungsanstrengungen sind umso lohnender, je ausgeprägter sie auf einem emotional unterstützenden Dialog mit dem Kind basieren – dies gilt für alle Bildungsorte.

Bildung als Motor für Entwicklung

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. Dabei ist ausschlaggebend, an welches Vorwissen und Vorverständnis angeknüpft werden kann. 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 ihrem aktuellen Entwicklungsstand ausgerichtet sind, bringen Kinder in ihrem inhaltlichen Expertentum und damit in ihrer Entwicklung weiter. Bildung in den Dienst positiver Entwicklung zu stellen heißt, Kindern die bestmöglichen Lern- und Entwicklungschancen zu bieten. Die Leitfrage, was Kinder stärkt, eröffnet die Chance, Bildung vorrangig auf die Stärkung positiver Entwicklung hin auszurichten.

Das Lernen im Kindesalter

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.

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 diese 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.

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 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.

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 Forscherinnen oder 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. 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, fördert 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 Geistestätigkeit 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.

Verhältnis von Spielen und Lernen

Das Spiel ist die ureigenste Ausdrucksform des Kindes und im Kindesalter ein zentrales Mittel, seine Entwicklungsaufgaben und Lebensrealität zu bewältigen. Von Anfang an setzt sich das Kind über das Spiel mit sich und seiner Umwelt auseinander. Im Spiel der Kinder lässt sich beobachten, wie sie die Realität nachspielen bzw. nachgestalten oder wechseln, indem sie sich in eine andere Welt begeben (z.B. Märchen-, Medienwelt). Kinder entwickeln hierbei Wünsche, die sie real noch nicht erfüllen können; sie wollen vor allem groß und stark sein und dieselben Tätigkeiten ausführen wie Erwachsene. Trotz seiner Vielfalt zeichnet sich ihr Spielverhalten durch drei Merkmale aus. Diese betreffen die Zweckfreiheit der Spielhandlung, die allein aufgrund ihres Anregungspotentials ausgeführt wird, die Konstruktion einer eigenen Realität im Spiel (eingebildete Situation) und die Wiederholung der Spielhandlungen, die damit den Charakter eines Rituals annehmen.

Es gibt verschiedene Formen des Spiels: sensumotorisches Spiel, erkundendes Informationsspiel, Konstruktionsspiel, Als-ob-Spiel (Symbol-, Fiktionsspiel), Rollen- und Regelspiel.

Aus der Kindesperspektive zeigt sich der Sinn des Spiels in dessen existentiellen Wirkung. Kinder können sich in ihren Spielhandlungen lustvoll versenken und dabei in einen intensiven Austausch mit ihrer Umwelt treten. Dies ermöglicht ihnen wiederum Probleme im Sinne von Erfahrungen, die sie noch nicht einordnen können, im Spiel weiter zu verarbeiten und zu bewältigen. Die im Spiel zu bewältigenden Probleme betreffen zum einen Entwicklungsthematiken; dazu zählen insbesondere das Ausspielen von Macht und Kontrolle, von Allmachtsphantasien (z.B. Tiere fliegen lassen, vorgeben, selbst zu fliegen) oder der Herrschaft über Leben und Tod (z.B. Spielfiguren sterben und wieder lebendig werden lassen) sowie der Wunsch nach Herausbildung eines Selbst bzw. einer Identität (z.B. Spiele, in denen Kinder das Thema Ablösung und Abgrenzung aufgreifen). Zum anderen befassen sich Kinder im Spiel mit Beziehungsthematiken, d.h. mit jenen Erfahrungen und Problemen, die Kinder in ihren sozialen Beziehungen mit Erwachsenen und Gleichaltrigen erleben.

Das Spiel bringt Kinder in ihren Lern- und Entwicklungsprozessen voran. Spielen und Lernen sind daher keine Gegensätze, sondern zwei Seiten derselben Medaille – beide stellen eine Beziehung zur Umwelt her und streben nach Einsicht und Sinn. Zugleich sind sie eng miteinander verknüpft. Freie Spielprozesse sind immer auch Lernprozesse, denn Kinder lernen zumindest beiläufig durch Spielen. Das Spiel ist die elementare Form des Lernens. Und es ist Auslöser und integraler Bestandteil geplanter und moderierter Bildungsprozesse mit den Kindern. So gehen z.B. viele Projekte aus Spielprozessen hervor, zugleich durchdringen sich Spiel- und Projekttätigkeit. Vor diesem Hintergrund verwischen die Grenzen zwischen der herkömmlichen Trennung von Freispielprozessen und geplanten Bildungsprozessen zunehmend. Im Rahmen von Projekten können Freispielphasen enthalten sein, in denen sich die Kinder weiterhin mit dem Projektthema allein oder mit anderen Kindern auseinandersetzen. Die Qualität der Freispielprozesse lässt sich durch gezielte Unterstützungsmaßnahmen erhöhen.

In den Jahren bis zur Einschulung herrschen informelle und nonformale spielerische Lernformen vor. Grundlagen elementarer Bildungsprozesse bleiben sinnliche Wahrnehmung, Bewegung, Spiel und kommunikativer Austausch. Aber zugleich will kein Kind nur spielen, es will auch mit realem Leben und ernsthaftem Tun befasst sein. Die Höhergewichtung des elementaren Bildungsauftrags hat zur Konsequenz, dass sich das beiläufige Lernen der Kinder bei ihrem Spiel zum spielerischen Lernen hin entwickelt. Dem spielerischen Lernen wird mehr systematische Begleitung und didaktische Aufbereitung zuteil. Freispiel ist wichtig, muss jedoch in angemessenem Verhältnis zu Lernaktivitäten stehen, die die Erwachsenen planen und initiieren. Das tägliche Erleben strukturierter Situationen als Lernmodell ist wesentlich. Die stimulierende und herausfordernde Funktion geplanter und gemeinsamer Lernaktivitäten in der Gruppe bringt Kinder in ihrer sozialen und kognitiven Entwicklung weiter. Wohlbefinden und Lernbereitschaft der Kinder hängen entscheidend von den Einstellungen und Kompetenzen 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.

Umgang mit individuellen Unterschieden und sozialkultureller Vielfalt

Unterschiede, z.B. in Geschlecht, Herkunft, Kultur, Religion, Behinderung, im Entwicklungstempo, Stärken und Schwächen sind anzuerkennen. Sie bedürfen einer besonderen Aufmerksamkeit und Wertschätzung. Ihre Berücksichtigung können eine bereichernde Lernsituation bieten und zu mehr gemeinsamem Lerngewinn führen.

Soziale Integration
Bildungseinrichtungen stehen in der Verantwortung, sozialer Ausgrenzung angemessen zu begegnen und allen Kindern faire Lern- und Entwicklungschancen zu bieten.

Das Konzept der integrativen Bildung, Erziehung und Betreuung sieht vor, dass alle Kinder nach Möglichkeit wohnortnah gemeinsam aufwachsen. Die Erzieherinnen und Erzieher in Kindertagesstätten werden die Aspekte des gemeinsamen Lebens bewusst aufgreifen, gemeinsam bearbeiten, um so die sozialen Fähigkeiten und Kenntnisse der Kinder zu erweitern. Integration wird somit für die Jüngsten unserer Gesellschaft zu einer alltäglichen Lebenserfahrung. Dadurch wird die Freude am Miteinander leben und lernen erheblich gefördert, gegenseitige Wertschätzung wird gelernt und trägt schon in einem frühen Alter dazu bei, die Menschen in ihrer Verschiedenheit zu akzeptieren. Die Unterschiedlichkeit der Kinder einer Kindergruppe bietet durch die Stärken und Schwächen interessante und immer wieder neue Lernanreize.

Den unterschiedlichen Fähigkeiten und Bedürfnissen der Kinder kann in der Schule durch ein differenziertes Unterrichtsangebot oder auch über ein Förderangebot in Einrichtungen, die eigens auf einen bestimmten Förderbedarf hin ausgerichtet sind, entsprochen werden.

Individuelle Begleitung
Das Prinzip der inneren Differenzierung zielt darauf ab, auf die individuellen Unterschiede der Kinder einzugehen und jedes Kind bestmöglich zu begleiten. Es erfordert ein differenziertes Bildungsangebot und eine individuelle Lernbegleitung auch bei gemeinsamen Lernaktivitäten. Jedes Kind hat andere Entwicklungspotentiale und Lernbedürfnisse, hat seine eigenen Lernwege und sein eigenes Lerntempo. Diese lassen sich nur durch systematische Beobachtung und Doku-

mentation seiner Lern- und Entwicklungsprozesse erkennen und erschließen und durch individuelle Begleitung zur vollen Entfaltung bringen. Kinder und Eltern sind in diese Prozesse stets miteinzubeziehen.

Kulturelle Offenheit
Zwei- und Mehrsprachigkeit sowie interkulturelle Kompetenz können Kindern helfen, sich zu weltgewandten, weltoffenen Persönlichkeiten zu entwickeln. Gemeinsame Lernaktivitäten, bei denen sich Kinder mit verschiedenem kulturellem Hintergrund begegnen, sind geeignet, um interkulturelle Kompetenz einzuüben. Die Kinder werden neugierig auf andere Kulturen und lernen Andersartigkeit zu achten, auch wenn sie sie nicht vollständig verstehen.

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. Dabei liegt keine Normorientierung zugrunde, sondern ein differenzierter Blick auf die individuellen Möglichkeiten des jeweiligen Kindes. Dies bedeutet auch, die Situationen und Materialien so vielgestaltig anzulegen, dass jedes Kind eine Anregung daraus erfährt. Es gilt, dieses Prinzip nicht nur bei der Gestaltung der einzelnen Lern- und Bildungsprozesse zu beachten, sondern insbesondere auch bei der Gestaltung der Lernumgebung und des Tagesgeschehens.

Das Demokratieprinzip

Das Demokratieprinzip prägt das gesamte 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 ko-konstruktive Orientierung erfährt, vereint sich diese Kultur der Begegnung mit einer Kultur des Lernens, die auf das Wohlbefinden und das Engagement aller Akteure setzt. Partnerschaft gründet auf Gegenseitigkeit, Gleichberechtigung und Wertschätzung. Sie bedeutet, sich auf gleicher Augenhöhe respektvoll zu begegnen und als Partnerinnen und Partner zusammenzuwirken, denn jeder hat besondere Stärken und kann etwas einbringen. Partnerschaft erfordert angemessene Beteiligung an Entscheidungsprozessen in gemeinsamen Angelegenheiten mit dem Ziel ko-konstruktiver Aushandlung und Mitbestimmung. Beschwerde- und Streitkultur sowie eine Kultur der Konfliktlösung sind weitere Aspekte von Partnerschaft. In Bildungseinrichtungen sind alle Partner: Kinder, Eltern, Fach- und Lehrkräfte, Träger und weitere Beteiligte.

Für die einzelnen Beziehungsebenen gilt:

Das Erwachsenen-Kind-Verhältnis
Bildung und Erziehung sind ein auf Dialog ausgerichtetes Geschehen, in dem sich Kind und Erwachsene als Partnerinnen und Partner respektvoll begegnen. Erwachsene bringen dem Kind bedingungslose Wertschätzung entgegen und nehmen es in seinen Äußerungen und Gestaltungsmöglichkeiten ernst. Ihre Verantwortung zeichnet sich durch feinfühlige und liebevolle Zuwendung, klare Erwartungen, anregende Impulse, angemessene Unterstützung und reflektierende Beobachtung des Kindes aus. Sie ist getragen von einer kompetenzorientierten Grundhaltung, die danach fragt, was das Kind schon alles kann, weiß und versteht. Ein emotional warmer und zugleich verantwortungsvoller Interaktionsstil wirkt sich positiv auf die Entwicklung des Kindes aus. Um Bildungsprozesse der Kinder konstruktiv zu begleiten, stehen Erwachsene in der Verantwortung, nicht nur geeignete Lernumgebungen und die Interaktionen mit den Kindern im Dialog zu gestalten, sondern auch ihre eigenen Haltungen und Wertvorstellungen zu klären und die Authentizität ihres Verhaltens laufend selbst zu reflektieren.

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 Meinungsverschiedenheit, 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.

Kooperation und Vernetzung aller Bildungsorte

Ihre wechselseitigen Beziehungen zum Kind machen Elternhaus, Kindertageseinrichtung, Kindertagespflege und Grundschule, Familienbildungsstätten sowie Beratungs- und Förderinstitutionen 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, Fach- und Lehrkräfte sowie Tagespflegepersonen können gemeinsam beraten, wie sie Herausforderungen besser gerecht werden, Schwierigkeiten besser begegnen können und sich gegenseitig Einblicke gewähren und Anstöße geben. Auch hier kommt der Grundsatz zum Tragen: Jeder der Bildungsorte hat seine Stärken und seine Grenzen. Wenn sie sich bei der Begleitung des Kindes auf seinem Bildungsweg in ihren verschiedenen Stärken zusammentun, dann bewirken sie mehr als jeder Einzelne allein. Sie werden auf diese Weise zu Ko-Konstrukteuren der Bildung des Kindes. Bildungsvereinbarungen, in denen sich Eltern und Bildungsinstitutionen bzw. Kindertagespflege 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. Dies gilt besonders für die Einrichtungskonzeption und das Schulprogramm. Wenn Träger, Fach- und Lehrkräfte, Eltern und Kinder diese regelmäßig zum Gegenstand ko-konstruktiver Aushandlung und Mitbestimmung machen, dann stellt diese eine positive Grundlage für Lern-, Entwicklungs- und Veränderungsprozesse für alle Beteiligten 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 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 Kindertagespflege, Kinderhorte, Einrichtungen der Familienbildung, Frühförder- und Erziehungsberatungsstellen, Bibliotheken, Vereine u.v.m.

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 und in der Grundschule fortgesetzt werden. Die internationale Erfahrung lehrt, dass eine Bildungsreform von unten nach oben dazu beiträgt, 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.

Familie[1]

Bildung und Erziehung beginnen in der Familie. Sie ist der erste, umfassendste, am längsten und stärksten wirkende, einzige 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 Werteorientierungen 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*

Eltern-Kind-Gruppen in Familienbildungsstätten
Eltern-Kind-Gruppen sind institutionalisierte Bildungsorte für Kinder von 0 bis 3 Jahren, die neben Kinderkrippen und Kindertagespflege als eigenständiges Angebot bestehen und von vielen Familien in Anspruch genommen werden. Die starke Elternnähe der Kinder in dieser Altersphase wird positiv genutzt und zugleich werden Eltern von Anfang an partnerschaftlich beteiligt. Eine Besonderheit der Eltern-Kind-Gruppen in Familienbildungsstätten ist der intergenerative Arbeitsansatz. Dieser ermöglicht, die Elternbildung direkt mit dem Bildungsgeschehen der Kinder zu verknüpfen. So bieten Familienbildungsstätten den ersten institutionellen Rahmen neben der Familie vor Eintritt in die Kindertageseinrichtung. Die frühen Bildungsprozesse mit den Kindern werden von Fachkräften konzipiert, d.h. Kinder werden in ihrer individuellen Entwicklung gestärkt und erhalten gezielte Anregungen für Bildungserfahrungen; dies beinhaltet zugleich die Chance, bei ungünstigen Entwicklungsverläufen frühzeitig zu intervenieren. Durch die aktive Beteiligung der Eltern wird die Basis für die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft grundgelegt und gefestigt, d.h. Eltern erfahren einen von Wertschätzung und Partnerschaftlichkeit geprägten Austausch mit Fachkräften. Darüber hinaus werden die Kinder und die Eltern auf den Übergang in die Kindertageseinrichtung begleitet. Auf den frühen Bildungserfahrungen der Kinder und Partnerschaftserfahrungen der Eltern können die nachfolgenden Bildungsorte aufbauen.

Kindertagespflege
Die Kindertagespflege bietet ein flexibles familienähnliches, familien- und einrichtungsergänzendes Erziehungs-, Betreuungs- und Bildungsangebot. Sie gilt aufgrund bundesrechtlicher Regelungen neben der institutionellen Betreuung, Erziehung und Bildung in Tageseinrichtungen als gleichrangiges Angebot zur Förderung der kindlichen Entwicklung, insbesondere in den ersten Lebensjahren. Die grundsätzliche Gleichwertigkeit der Kindertagespflege zur institutionellen Kinderbetreuung wird dabei besonders hervorgehoben.

Es können bis zu 5 Kinder in einer Tagespflegestelle betreut werden. Die kleine Gruppe eröffnet die Möglichkeit einer individuellen, intensiven Betreuung. Als familiennahes Angebot sichert die Kindertagespflege die besondere Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse der Kinder und Familien sowie das Aufwachsen in einem erweiterten Familiensystem. Dieser Lernort regt vielfältige Lern- und Bildungsprozesse an und ermöglicht Kindern eine sichere Bindung. Wie vielfältig Bildungsprozesse der Kinder auch im häuslichen Umfeld sein können, dafür kann Kindertagespflege ein öffentliches Bewusstsein schaffen. Wichtig ist, dass die Tagespflegeperson für die Nutzung der vorhandenen Lernmöglichkeiten ausreichend sensibilisiert sowie in der Lage ist, die Lerninteressen der Kinder zu beobachten, zu erkennen, aufzugreifen und zu fördern. Voraussetzungen dafür sind zahlreiche Qualitätskriterien, die erfüllt sein müssen, insbesondere bedarf es einer professionellen Vorbereitung und einer hohen persönlichen und fachlichen Qualifikation der Tagespflegeperson.

Tageseinrichtungen für Kinder bis zur Einschulung
Zur Familie tritt als zweiter und nun erstmals organisierter und institutioneller Bildungsort die Kindertageseinrichtung hinzu (Kinderkrippe, Kindergarten, Tageseinrichtung mit breiterer Altersmischung). Als Einrichtungen der Jugendhilfe sind sie rechtlich dem Sozialwesen zugeordnet. Kindertageseinrichtungen als Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe haben einen familienergänzenden Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrag. Durch Bildungs- und Erziehungsangebote wird die Gesamtentwicklung der Kinder altersgerecht und entwicklungsspezifisch angeregt und gefördert. Soziale Integration und ganzheitliche Bildung und Erziehung sind seit jeher elementarpädagogische Grundprinzipien. Durch die Betreuung in Tageseinrichtungen und Kindertagespflege soll die Entwicklung des Kindes zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit gefördert werden. Der elementare Bildungsauftrag erhält jedoch nun eine höhere Gewichtung und inhaltliche Ausweitung. Ein Curriculum fordert die Pädagoginnen und Pädagogen heraus, Brücken zwischen den Anforderungen der Gesellschaft und der kindlichen Erfahrungswelt 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. Besondere Bedeutung kommt heute der sprachlichen Bildung zu: Sie beginnt mit dem ersten Tag des Einrichtungsbesuchs und ist kontinuierlich weiterzuführen. Sie ist Voraussetzung für das Erlernen von Lesen und Schreiben und für 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. Eine hohe Professionalisierung der Fachkräfte trägt maßgeblich zur pädagogischen Qualität der Einrichtung und somit zum Gelingen wichtiger Bildungs- und Lernprozesse bei.

Grundschule
Die Grundschule ist eine Schule der Vielfalt. Kinder kommen mit höchst unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Entwicklungsunterschieden in die Schule. So können zwischen den Kindern eines Jahrgangs die Entwicklungsstände stark differieren; aber auch bei ein und demselben Kind kann nicht von einer gleichmäßigen Entwicklung aller geforderten Kompetenzen ausgegangen werden. Die individuelle Förderung von Kindern in heterogen zusammengesetzten Klassen ist daher eine Anforderung, der sich heute Lehrkräfte stellen müssen. Um jedes Kind bestmöglich begleiten zu können, sollte gerade die Grundschule, die für den weiteren Bildungsweg des Kindes von entscheidender Bedeutung ist, eine Schule mit vielen individuellen Lernwegen sein. Die Grundschule ist zugleich herausgefordert, eigenaktiven und kooperativen Lernformen sowie der Beteiligung der Kinder am schulischen Bildungsgeschehen Raum zu geben. Den Bezugsrahmen für das Lernen stellen die geltenden Vorgaben für Bildung und Erziehung dar (z.B. Rahmenplan und Bildungsstandards). Die Grundschule beschränkt sich nicht nur auf Wissensvermittlung, sondern zielt auf ein weites, ganzheitliches Verständnis der Allgemeinbildung (Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule) sowie auf das Lernen lernen und die weitere Stärkung der lernmethodischen Kompetenz ab. Die Grundschule trägt die Verantwortung, an die Kinder sukzessiv steigende Anforderungen zu stellen und Anschlussfähigkeiten in ihren Lernprozessen zu sichern.

Kinderhorte und Betreuungsangebote an Grundschulen
Kinderhorte, aber auch Betreuungsangebote an Grundschulen, 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 bzw. das schulische Betreuungsangebot mitbringen. Dort haben Kinder vielfältige Möglichkeiten, Aktivitäten Freizeitphasen, Kleingruppenprozesse zu gestalten sowie Räumlichkeiten, Spielorte, Freizeitangebote und Kultureinrichtungen im kommunalen Umfeld zu nutzen. Zum Entspannen und Austoben, insbesondere nach der Schule, stehen den Kindern Ruhe-, Rückzugs- und Bewegungsmöglichkeiten zur Verfügung. Das pädagogische Personal sichert die Qualität der Arbeit und ist Voraussetzung für gelingende Bildungs- und Erziehungsprozesse.

Die Verbindlichkeit des Plans

Für alle Bildungsorte versteht sich der Plan als ein Orientierungsrahmen. Seine Umsetzung in der Bildungspraxis der Kindertageseinrichtungen soll auf der Grundlage einer zu treffenden Vereinbarung zwischen dem Hessischen Sozialministerium und den Spitzenverbänden der freien und kommunalen Einrichtungsträger festgelegt werden. Eltern und Tagespflegeeltern können die Beachtung dieses Plans vertraglich vereinbaren. Familienbildungsstätten sollen ihre Bildungsangebote für Familien an diesem Plan orientieren. Für den Grundschulbereich ist der noch bestehende Rahmenplan bzw. sind künftig die Bildungsstandards im Sinne der Grundsätze und Prinzipien des Bildungs- und Erziehungsplans – unter Beachtung der Eigenständigkeit der Fächer – zu verstehen. Für Kindertageseinrichtungen, deren Träger der Vereinbarung zugestimmt haben, und Grundschulen schafft der Plan den Rahmen für ihre pädagogische Arbeit.

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 Kooperation und Vernetzung von Bildungsangeboten mit Angeboten der Jugend- und Sozialhilfe und des Gesundheitswesens

Das Leistungsangebot der Jugendhilfe, Sozialhilfe und des Gesundheitswesens verstärkt in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen einzubetten, wird zunehmend wichtig. Die Begleitung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen setzt eine regelmäßige und enge Kooperation mit anderen Bildungseinrichtungen und psychosozialen Fachdiensten voraus. So unterstützen z.B. Frühförderstellen Kindertageseinrichtungen bei der Planung und Durchführung von Integrationsmaßnahmen von Kindern mit (drohender) Behinderung durch Beratungs- und Förderangebote. Durch einen häufig bestehenden Kontakt zu den Familien sind

sie ein wichtiger Partner für alle Beteiligten von Übergängen, sei es von der Familie in die Kindertageseinrichtung oder von dort in die Grundschule. In der Grundschule und in den weiterführenden Schulen besteht die Unterstützung auch durch die sonderpädagogischen Beratungs- und Förderzentren (BFZ).

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, vielen Problemen und Erwartungen gegenüberzustehen, für deren Bewältigung sie Unterstützung brauchen. 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. Dort wo ein modernes „Coaching für Familien" in dem Sinne, dass Kindertageseinrichtungen und Grundschulen auch ein vielfältiges Angebot zur Stärkung von Eltern angeboten wird (z.B. Deutschkurse für Eltern, deren Muttersprache nicht Deutsch ist), werden Kindertageseinrichtungen bzw. Grundschulen zu „Zentren für Kinder und Familien" (wie z.B. die „Early Excellence Centres" in England) werden.

Der Plan als Ergebnis demokratischer Aushandlungsprozesse

Die Entwicklung des Plans erfolgte 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 Bildungs- und Erziehungsplan 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.

Der Plan als offen bleibendes Projekt

Dieser Plan ist ein offen bleibendes Projekt. 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.

Stärkung der Basiskompetenzen 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 so genannten „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 lernmethodische Kompetenz und für Resilienz dar.

Individuumsbezogene Kompetenzen

Dabei handelt es sich um Persönlichkeitsaspekte des Kindes, die es zu entwickeln und zu fördern gilt. Sie beinhalten folgende Kompetenzen und Ressourcen:

Personale Kompetenzen
(> Emotionalität, soziale Beziehungen und Konflikte)
- Selbstwertgefühl bzw. positives Selbstkonzept (positive Bewertung der eigenen Person hinsichtlich bestimmter Fähigkeiten und Eigenschaften)

Motivation betreffende Kompetenzen
(> 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, Interesse

Emotionale Kompetenzen
(> Emotionalität und soziale Beziehungen)
- Gefühle identifizieren und äußern; emotionale Situationen anderer wahrnehmen und angemessen darauf reagieren (metaemotionale Kompetenz)

Kognitive Kompetenzen
- Problemlösen (Probleme unterschiedlicher Art analysieren, Problemlösungsalternativen entwickeln, diese abwägen, sich für eine von ihnen entscheiden, diese angemessen umsetzen und den Erfolg prüfen)
- Kreativität (differenzierter Ausdruck im sprachlichen, musikalischen und künstlerischen 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
(> Gesundheit)
- 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
(> Emotionalität, soziale Beziehungen und Konflikte)
- Empathie (Fähigkeit, gefühlsmäßig und gedanklich zu erfassen, was in anderen vorgeht)
- Kommunikationsfähigkeit
- Kooperations- und Teamfähigkeit
- Konfliktmanagement

Entwicklung von Werten und Orientierungskompetenz
(> Religion, Ethik und Wertehaltung)
- Gefühl der Zugehörigkeit zur eigenen Kultur
  (> Gesellschaft, Wirtschaft und Kultur)
- Sensibilität für und Achtung vor Andersartigkeit und Anderssein
  (> Kinder mit verschiedenem kulturellem Hintergrund)
  (> Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf: (drohende) Behinderung, Beeinträchtigung und Hochbegabung)
- Solidarisches Handeln
- Sozial und ökologisch verantwortlicher Umgang mit der eigenen Handlungsfreiheit
- Unvoreingenommenheit gegenüber Personen mit anderen Werten, Einstellungen und Sitten
  (> Kinder mit verschiedenem kulturellem Hintergrund)

Fähigkeit und Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme
- Verantwortung für das eigene Handeln
- Verantwortung anderen Menschen gegenüber
- Verantwortung für Umwelt und Natur
  (> Umwelt)

Fähigkeit und Bereitschaft zur demokratischen Teilhabe
(> 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 bewussten Wissens- und Kompetenzerwerb 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 und wie es lernt. Lernmethodische Kompetenz bündelt vor allem jene Basiskompetenzen, die den bewussten Erwerb von Wissen stärken.

Fähigkeit, neues Wissen bewusst, selbstgesteuert und reflektiert zu erwerben
- Neue Informationen gezielt beschaffen und verarbeiten
- Neues Wissen verstehen und begreifen, sich dessen Bedeutung erschließen
- Neues Wissen aufbereiten und organisieren
- Kompetenten und kritischen Umgang mit Medien erwerben
  (> Medien)

Fähigkeit, erworbenes Wissen anzuwenden und zu übertragen
- Wissen auf unterschiedliche Situationen und Probleme übertragen
- Wissen in unterschiedlichen Situationen flexibel nutzen

Fähigkeit, das eigene Lernverhalten zu beobachten und zu regulieren
- Über das eigene Lernen nachdenken
- Sich das eigene Denken bewusst machen
- Verschiedene Lernwege kennen und ausprobieren
- Sich bewusst machen, wie man eine vorgegebene Lernaufgabe angeht
- Eigene Fehler entdecken und eigenständig korrigieren
- Die eigenen Leistungen zutreffend einschätzen und würdigen
- Das eigene Lernverhalten planen und sich die eigenen Planungsschritte bewusst machen

Kompetenter Umgang mit Veränderung und Belastung: Widerstandsfähigkeit (Resilienz)

Resilienz bezeichnet die Fähigkeit des Kindes, seine personalen *(> Individuumsbezogene Kompetenzen)* und seine sozialen *(> 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 *(> 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, vorbildhafte Rollenmodelle, positive Beziehungen zu anderen Kindern oder bereichernde Erfahrungen in den Bildungsinstitutionen. Diese personalen und sozialen Ressourcen des Kindes erweisen sich als Schutzfaktoren, die Kinder befähigen und darin unterstützen, sich auch bei ungünstigen Lebensumständen und unter Risikobedingungen gesund und positiv zu entwickeln.

Resilienzförderung setzt an diesen Schutzfaktoren an und richtet den Blick auf die vorhandenen Kompetenzen und sozialen Ressourcen des Kindes, ohne dabei Risiken und Probleme zu ignorieren und zu unterschätzen. Dieser Blickwinkel eröffnet die Chance, gegebenenfalls noch bestehende defizitorientierte Ansätze, die primär an den Schwächen, Problemen und Risikofaktoren des Kindes ansetzen und auf Förderung und Ausgleich abzielen, zu überwinden und ressourcen- bzw. kompetenzorientierte Ansätze in den Vordergrund zu rücken. Ressourcenorientierte Ansätze stellen die Stärken eines Kindes in den Mittelpunkt und begreifen das Kind als kompetenten und aktiven Bewältiger seiner Entwicklungsaufgaben. Zur Förderung seiner gesunden Entwicklung zielen sie darauf ab, die Kompetenzen und sozialen Ressourcen des Kindes zu stärken sowie das Kind an eine gesunde Lebensführung und an effektives Bewältigungshandeln heranzuführen. In ihrer Umsetzung erfordern sie eine stärkere Betonung von Präventionsarbeit in Kindertageseinrichtungen und Schulen, die Gewalt-, Stress-, Sucht- und Krankheitsprävention miteinschließt.

Umgang mit individuellen Unterschieden und soziokultureller Vielfalt

Im Zuge des gesellschaftlichen Wandels sind Kindergruppen in den Bildungseinrichtungen bzw. Familiengruppen in der Kindertagespflege 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. Der konstruktive Umgang mit Heterogenität, der auf ein differenziertes und individuelles Eingehen auf die Kinder abzielt, bietet erhebliche Chancen.

Kinder verschiedenen Alters – Erweiterte Altersmischung

Leitgedanken

Die erweiterte Altersmischung ist eine vielversprechende Form der Gruppenzusammensetzung, die bereits in einer Reihe von Einrichtungen im Vorschul- wie auch im Schulbereich praktiziert wird. Möglichkeiten bieten sich im Rahmen der Aufnahme von unter Dreijährigen in Kindergärten, einer curricularen und unterrichtsorganisatorischen Zusammenlegung der ersten beiden Jahrgangsstufen der Grundschule (Flexibler Schulanfang) 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 erweiterten Altersmischung verknüpft ist, bietet den Kindern vielseitige Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten. Durch sie ergeben sich für die Kinder vielfältige Möglichkeiten, Beziehungen einzugehen und dadurch soziale Kompetenzen zu entwickeln. Mehr als in homogenen Gruppen bietet sich den Kindern eine Auswahl unterschiedlicher Lern- und Spielpartnerinnen und -partner, die ihren Interessen und ihrem Entwicklungsstand unabhängig vom Alter entsprechen. Aufgrund der natürlichen

Entwicklungsunterschiede werden die Kinder nicht so stark untereinander verglichen. In altersgemischten Gruppen interagieren Kinder eher mit Kindern des anderen Geschlechts als es in Gruppen ohne breite Altersmischung der Fall ist *(> Mädchen und Jungen).*

- Hervorzuheben sind die sozialen Lernmöglichkeiten für die Kinder. Orientierung ist an Jüngeren und Älteren möglich, Kinder setzen sich hierbei ihre eigenen Entwicklungsschwerpunkte. Kinder lernen vieles leichter von Kindern als von Erwachsenen, da die Entwicklungsunterschiede nicht unüberwindbar groß erscheinen. 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 erhalten vielfältige Anregungen von den Jüngeren. Sie üben und vertiefen ihr Können und Wissen und gewinnen Sicherheit, indem sie den Jüngeren helfen. Ein Vorbild und Modell für andere Kinder zu sein, stärkt zudem ihr Selbstbewusstsein. Ihr Verhalten orientiert sich nicht nur an dem der Gleichaltrigen. Selbst Kinder, die unter Gleichaltrigen häufig durch ein „wildes" oder gar aggressives Verhalten auffallen, sind mit jüngeren Kindern meist behutsam, liebevoll und fürsorglich.

  - 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 bzw. Schule unterstützen *(>* Übergang von der Familie in die Kindertageseinrichtung oder Kindertagespflege)
    (> Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule)

Bildungs- und Erziehungsziele

Das Kind lernt im Austausch mit älteren bzw. jüngeren Kindern das Zusammenleben in einer unterschiedlich zusammengesetzten Gruppe. Durch die erfolgreiche Interaktion zwischen älteren und jüngeren Kindern erwirbt es vor allem ein erweitertes Spektrum sozialer Kompetenzen:

- Rücksichtnahme, Hilfsbereitschaft und Toleranz
- Eigene Interessen gegenüber älteren und jüngeren Kindern in angemessener Weise durchsetzen
- Hilfe von Kindern mit mehr Erfahrung annehmen und weniger erfahrenen Kindern Hilfe anbieten
- Sich selbst als Vorbild begreifen und das eigene Verhalten reflektieren
- Sich auf Unterschiede einlassen
- Konfliktfähigkeit sowohl in der Auseinandersetzung mit älteren als auch mit jüngeren Kindern entwickeln
- Grundverständnis für die Abstimmung unterschiedlicher Wünsche und Verhaltensweisen entwickeln
- Die Bedürfnisse und Interessen jüngerer bzw. älterer Kinder erkennen und daran Anteil nehmen

Mädchen und Jungen

Leitgedanken

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, entwickeln Jungen und Mädchen im Austausch mit anderen ihre soziale Geschlechtsidentität. Das soziale oder kulturelle Geschlecht drückt sich aus in dem Geschlechtstypischen: den gesellschaftlichen Bedingungen und Geschlechtsrollen, 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 seitens der Umwelt und den Vorbildern, die über Medien vermittelt werden. Dies prägt ihr Weltbild 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.

Bildungs- und Erziehungsziele

Mädchen und Jungen entwickeln ihre eigene Geschlechtsidentität, mit der sie sich sicher und wohl fühlen. Mit zunehmendem Alter sind sie in der Lage, einengende Geschlechtsstereotypien zu erkennen und traditionelle sowie kulturell geprägte Mädchen- und Jungenrollen kritisch zu hinterfragen und sich durch diese nicht in ihren Interessen, Spielräumen und Erfahrungsmöglichkeiten beschränken zu lassen. Sie erwerben ein differenziertes und vielfältiges Bild von den möglichen Rollen von Männern und Frauen. Dazu gehören insbesondere folgende Punkte:

- Das andere Geschlecht als gleichwertig und gleichberechtigt anerkennen
- Unterschiede zum anderen Geschlecht wahrnehmen und wertschätzen
- Eigene 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
- Mit Widersprüchen zwischen der eigenen Geschlechtsidentität und Erwartungen von anderen umgehen
- Kulturell geprägte Vorstellungen über Geschlechtsidentität erkennen, hinterfragen und respektieren

Kinder mit verschiedenem kulturellem Hintergrund

Leitgedanken

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.

Der interkulturellen Erziehung kommt eine individuelle und auch eine gesellschaftliche Dimension zu. Wesentliche Aspekte von interkultureller Kompetenz sind kulturelle Aufgeschlossenheit und Neugierde, eine mehrsprachige Orientierung und die Fähigkeit mit „Fremdheitserlebnissen" umzugehen. 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.

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 auseinanderzusetzen, erfordert

ein Zugehörigkeitsgefühl zur eigenen Kultur *(> Gesellschaft, Wirtschaft und Kultur)* sowie die Akzeptanz und Wertschätzung der eigenen Person *(> Emotionalität, soziale Beziehungen und Konflikte)*.

Bildungs- und Erziehungsziele

Das Kind erlebt und erfährt 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 auseinanderzusetzen. 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 und Religionen entwickeln und Distanz gegenüber anderen Kultur- und Sprachgruppen abbauen
- Kulturelle und sprachliche Unterschiede wertschätzen und als Bereicherung und Lernchance wahrnehmen
- Freude am Entdecken von Gemeinsamkeiten und Unterschieden entwickeln
- Interesse an der Biografie und Familiengeschichte anderer Kinder erwerben
- Kulturgeprägte Vorstellungen mit Hilfe neuer Erfahrungen reflektieren

Zwei- und Mehrsprachigkeit
- Neugier für und Freude an anderen Sprachen entwickeln
- Mehrsprachigkeit als Bereicherung verstehen *(> Sprache und Literacy)*
- Bewusstsein entwickeln, dass die Art und Weise etwas auszudrücken, kulturell geprägt ist
- Die Fähigkeit erwerben, sich in verschiedenen Sprachen auszudrücken und situationsangemessen die Sprache zu wechseln
- Die deutsche Sprache erlernen und diese situationsangemessen anwenden können, bei gleichzeitiger Wertschätzung der Herkunftssprache
- Sensibilität für unterschiedliche Formen der Diskriminierung entwickeln und diese bekämpfen lernen

„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

Kinder mit verschiedenem sozioökonomischem Hintergrund

Leitgedanken

Kinder kommen aus Familien mit ungleichem sozioökonomischem Hintergrund. Dies betrifft finanzielle Ressourcen, Wohn- und Lebensumstände, Alltagserfahrungen und Freizeitaktivitäten.

Kinder aus einkommensschwachen Familien haben ein erhöhtes Risiko, in unterschiedlichster Weise Benachteiligungen zu erfahren. Dies gilt insbesondere dann, wenn zu finanzieller Knappheit Unterversorgung im Gesundheits- oder Wohnbereich, im sozialen oder kulturellen Bereich hinzukommen. Als risikomindernd erweisen sich Schutzfaktoren, wie etwa ein gutes Familienklima, enge Freunde, sprachliche Fähigkeiten oder ausreichende Lern- und Erfahrungsräume; Risikofaktoren, wie eine längere Armutsdauer, Bildungsferne oder Arbeitslosigkeit der Eltern, erhöhen hingegen die Gefahr, dass Armut, weit über die Kindheit hinaus das gesamte Leben nachhaltig prägen kann.

Sie zeigen eher Beeinträchtigungen in der Sprach- und Intelligenzentwicklung, in der Aufmerksamkeit und Konzentrationsfähigkeit. Ebenso können körperliche und emotionale Vernachlässigungsanzeichen gegeben sein. Nicht immer können die Kinder durch ihre Eltern ausreichend in ihrer kognitiven, emotionalen, sozialen und gesundheitlichen Entwicklung unterstützt werden. Deshalb sind viele sozioökonomisch benachteiligte Kinder in besonderem Maße auf eine vorbeugende und ausgleichende Unterstützung durch vorschulische Einrichtungen angewiesen.

Auch Kinder aus finanziell gesicherten Familien können zu wenig von dem erhalten, was sie für eine gute Entwicklung benötigen.

Das Ziel pädagogischen Handelns besteht darin, verbesserte Bildungs- und Lebenschancen für Kinder zu erreichen und gute Entwicklungsmöglichkeiten zu sichern,

Bildungs- und Erziehungsziele

um die bestehenden Unterschiede des sozioökonomischen Hintergrunds auszugleichen. Dabei gilt es, benachteiligende Familiensituationen bei Kindern so frühzeitig wie möglich zu erkennen, Hilfen individuell passgenau und langfristig sicherzustellen und ein konzertiertes Vorgehen zu gewährleisten, bei dem die verantwortlichen Personen aller Ebenen (etwa Kinder-, Jugend- und Familienhilfe, Kindergärten, Kinderkrippen, Schulen) eine gemeinsame Unterstützung herstellen. Die Kinder erhalten insbesondere im kulturellen Bereich (Spiel-, Arbeits,- und Sprachbereich), im Gesundheitsbereich (körperliche und seelische Gesundheit) und in ihrer Sozialentwicklung (Verhalten, Kontakte und Integration) die erforderliche Hilfe. Handlungsziel ist auch die Schaffung eines geeigneten Rahmens, in dem akute Versorgungslücken, etwa im Bereich der Ernährung durch ein gemeinsames Frühstück, gemildert und zusätzliche Belastungsfaktoren weitgehend vermieden werden.

Pädagogisches Handeln knüpft an den oft vielfältigen Kompetenzen und Bewältigungsstrategien der Familien an. Es besteht nicht aus isolierten Maßnahmen, sondern findet im Rahmen eines pädagogisch und planerisch angelegten Handlungskonzeptes statt, das in erster Linie bei dem in Benachteiligung und Armut lebenden Kind ansetzt, aber ebenso dessen Familie und die anderen Kinder der Gruppen einbezieht.

Im Einzelnen werden für Kinder in Armut sowie für alle Kinder folgende Ziele fokussiert:

Kinder in Armut

- In besonderem Maße und kontinuierlich im Spielverhalten, Arbeitsverhalten und Sprachverhalten unterstützt werden, Freude am Lernen entwickeln
- Wissen über gesunde Ernährung und über gesundheitserhaltende Maßnahmen (z.B. Zähneputzen) erwerben; zu regelmäßiger Bewegung angeregt werden; Gelegenheit zu Muße und Regeneration erhalten; Stressbewältigungstechniken erlernen
- Gelegenheit zu vielfältigen sozialen Kontakten bekommen; angeregt werden zur regelmäßigen Teilnahme an Freizeitangeboten (z.B. Musik, Sport)
- Erleben, dass das Einkommen der Familie nicht über Ansehen und soziale Einbindung in der Gruppe entscheidet
- Ein Grundverständnis darüber entwickeln, wie man trotz eingeschränkter Möglichkeiten, seine Lebenssituation mitgestalten kann

Alle Kinder

- 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 zwischen Kindern 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 die Situation der eigenen Familie zu bewerten
- Die Bedeutung von Besitz und Konsum für das persönliche Wohlbefinden in Frage stellen und relativieren können gegenüber sozialer Einbindung und Solidarität oder persönlicher Kompetenz
- Wissen erwerben über ökonomische Zusammenhänge, etwa über Ursachen von Armut und Reichtum oder die Funktionsweise von Werbung und Konsum

Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf: (drohende) Behinderung, Beeinträchtigung und Hochbegabung

Leitgedanken

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

Die Entwicklung von Kindern verläuft individuell unterschiedlich. So bestehen beträchtliche Unterschiede zwischen Kindern gleichen Alters: Manche sind in ihrer Entwicklung auffällig, gefährdet oder beeinträchtigt, andere sind in der Entwicklung deutlich voraus. Auch bei ein und demselben Kind, kann es Entwicklungsunterschiede geben: Es kann in einem Bereich Stärken, in einem anderen Bereich Schwächen haben.

Kinder mit Behinderung oder von Behinderung bedrohte Kinder
Behinderungen können vielfältige Ursachen haben und sich sehr unterschiedlich auf die Lernentwicklung von Kindern auswirken. Kinder gelten als behindert, wenn sie in ihren körperlichen Funktionen, ihrer geistigen Fähigkeit oder ihrer seelischen Gesundheit länger als sechs Monate von dem für das Lebensalter typischen Entwicklungsstand deutlich abweichen und daher in ihrer Teilhabe am Leben in der Gesellschaft beeinträchtigt sind. Kinder sind von Behinderung bedroht, wenn eine solche Entwicklung zu erwarten ist. Kinder mit Behinderung sowie von Behinderung bedrohte Kinder haben einen gesetzlichen Anspruch auf Eingliederungshilfe.

Kinder mit Entwicklungsbeeinträchtigungen und Teilleistungsschwäche
Kinder, die nicht behindert oder von Behinderung bedroht, aber in ihrer Entwicklung beeinträchtigt sind, haben keinen vergleichbaren gesetzlichen Anspruch auf Hilfe, bedürfen aber dennoch einer spezifischen, auf ihre Fähigkeiten, Neigungen und Interessen abgestimmten Förderung. Eine anregungsreiche, individualisierte und flexible Gestaltung der Arbeit in vorschulischen Einrichtungen und in der Grundschule entspricht der Vielfalt von Lernausgangslagen der Kinder. Das Miteinander von Kindern unterschiedlichster Begabungsausprägungen bietet

vielfältige Möglichkeiten, die soziale Kompetenz zu stärken, und beugt so einer Isolation und einem Außenseitertum vor. Frühzeitige individuelle Unterstützung, die enge Zusammenarbeit mit den Eltern und die Hinzuziehung von Expertinnen und Experten sind geeignete Möglichkeiten, um den Entwicklungsbeeinträchtigungen zu begegnen.

Integrative Hilfen

Die erste Unterstützung erfahren betroffene Kinder häufig bereits in ihrer Familie durch Angebote der Frühförderung, insbesondere von Frühförderstellen. Frühförderung ist eng mit dem Bildungsort Familie verbunden und gleichzeitig selbst einer der ersten Bildungsorte für Kinder. Entwicklungsförderung bedeutet Begleitung, Unterstützung und Anregung von Bildungs- und Lernprozessen. Durch Beratungs- und Unterstützungsangebote für andere Bildungsorte trägt Frühförderung dazu bei, alle Kinder in das Erziehungs- und Bildungssystem zu integrieren. Dabei übernimmt sie Vernetzungs- und Koordinierungsaufgaben und begleitet die Übergänge.

In Hessen bestehen Angebote für Kinder mit Behinderung vom vollendeten 3. Lebensjahr bis Schuleintritt in Tageseinrichtungen und damit werden Lern- und Lebensfelder in Regelkindergärten für alle Kinder geschaffen. Künftig wird das Land die Integration von Kindern mit Behinderung unter drei Jahren in gleichem Umfang fördern. Fördermaßnahmen für Kinder mit Behinderung oder von Behinderung bedrohte Kinder können somit so gestaltet und geplant werden, dass die Kinder nach Möglichkeit nicht aus ihrem sozialen Umfeld getrennt und gemeinsam mit anderen Kindern betreut werden. Damit wird ein wesentlicher Beitrag zur Realisierung der gemeinsamen Bildung und Erziehung von Kindern umgesetzt.

Gemeinsamer Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf findet in der Grundschule und den weiterführenden Schulen in Zusammenarbeit mit den Förderschulen und den sonderpädagogischen Beratungs- und Förderzentren statt.

Die Grundschulen bieten eine durch Individualisierung und offene Arbeitsweise gekennzeichnete Unterrichtsorganisation, in der auch Kinder mit Behinderungen oder Beeinträchtigungen in einer auf ihre jeweiligen Stärken und Schwächen abgestimmte Weise optimal gefördert werden können. Dabei ist von Bedeutung, dass in enger Kooperation mit den Eltern, mit sonderpädagogischen Beratungs- und Förderzentren und ggf. mit außerschulischen Institutionen differenzierte innerschulische Förderprogramme entwickelt werden.

Sonderpädagogischer Förderbedarf für Kinder mit Behinderungen wird dann festgestellt, wenn Kinder zusätzlicher, umfassender und lang andauernder sonderpädagogischer Unterstützung bedürfen. Bei Schülerinnen und Schülern kann diese Unterstützung integrativ oder in Förderschulen erfolgen.

Nicht alle Kinder mit Behinderungen haben Anspruch auf sonderpädagogischen Förderbedarf und besuchen eine Förderschule oder den gemeinsamen Unterricht. Insbesondere diese Kinder sind durch die Gewährung eines Nachteilsausgleichs, zum Beispiel durch geeignete Hilfsmittel oder angemessene Arbeitsmethoden, in ihrer Lernentwicklung zu unterstützen.

Um den besonderen Bedürfnissen von Kindern mit Entwicklungsbeeinträchtigungen besser gerecht zu werden, ist es notwendig

- Die Früherkennung von Entwicklungsproblemen in Regeleinrichtungen zu verbessern
- Der besonderen Situation dieser Kinder in der pädagogischen Arbeit Rechnung zu tragen
- Präventive Förderprogramme in Kindertageseinrichtungen und Schulen zu verankern
- Pädagogische und sonderpädagogische Kompetenzen zu vernetzen (z.B. durch die Nutzung des Angebots der heilpädagogischen Fachberatung der Frühförderstellen oder die Kooperation mit sonderpädagogischen Beratungs- und Förderzentren
- Pädagogische Arbeit mit Institutionen des Gesundheitswesens (Kinder- und Jugendärzte, jugendärztlicher Dienst der Gesundheitsämter, sozialpädiatrische Zentren sowie Schulpsychologinnen und Schulpsychologen) zu vernetzen.

Maßgeblich für die Gestaltung von Angeboten und Hilfen in Kindertageseinrichtungen und Schulen ist der Vorrang präventiver Maßnahmen. Es gilt darauf hinzuwirken, dass der Eintritt von Behinderungen, chronischen Erkrankungen oder Beeinträchtigungen abgemildert oder vermieden wird.

Kinder mit Hochbegabung

Hochbegabte Kinder haben ein Potential 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, die insbesondere im Fall der Musik nicht unbedingt isoliert betrachtet werden sollten, da sie in Zusammenhang mit der allgemeinen Hochbegabung stehen können). Es ist ganz im Sinne der Philosophie des Plans, den individuellen Entwicklungsweg jedes einzelnen Kindes in den Fokus zu nehmen. Den besonderen Bedürfnissen des Kindes wird man bestmöglich gerecht, indem man seine individuellen Lernvoraussetzungen, Stärken sowie Schwächen berücksichtigt und die spezifischen Zugangswege in der Kindertageseinrichtung und Grundschule als Bereicherung für alle begreift. Wegen der Plastizität der kognitiven Entwicklung ist eine zuverlässige und gültige Diagnostik der Hochbegabung bis zum Alter von fünf Jahren in der Regel wenig sinnvoll.

Eine anregungsreiche, individualisierte und flexible Gestaltung der pädagogischen 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, auf ihre jeweiligen Stärken und Schwächen abgestimmt, optimal gefördert werden können.

Wichtig ist, in enger Kooperation mit den Eltern und gegebenenfalls mit außerschulischen Institutionen (z.B. begabungsdiagnostische Beratungsstellen, schulpsychologische Ansprechpartnerinnen und –partner mit der Zuständigkeit für Hochbegabung in den Staatlichen Schulämtern, kompetente regionale Beratungsstellen, einschlägige Kinder- und Jugendakademien usw.) für alle Kinder – und insbesondere auch für Hochbegabte – differenzierte innerschulische Förderprogramme zu entwickeln. Durch eine frühere Einschulung kann hier ein bedeutsamer Beitrag geleistet werden.

Bildungs- und Erziehungsziele

Kinder lernen Formen von Behinderung und Hochbegabung und einen angemessenen Umgang damit kennen.

Alle Kinder erhalten eine ihrer individuellen Situation angemessene Unterstützung und Förderung. Das gemeinsame Spielen und Lernen von Kindern mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen wird als Möglichkeit erfahren, miteinander in Kontakt zu treten. Das Kind 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 für Kinder mit Behinderung sowie für Kinder mit Hochbegabung 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 für den Wert eines jeden Kindes entwickeln
- Aufmerksamkeit und Achtung allen Kindern entgegenbringen
- Ein Grundverständnis entwickeln, dass Beeinträchtigungen eines Menschen nicht sein Wesen definieren
- Einen unbefangenen und offenen Umgang mit Differenzen und Vielfalt erhalten und weiterentwickeln

2 Konsistenz in den Bildungs- und Erziehungszielen

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.

Für den schulischen Bereich werden sie erweitert und fortgeführt auf der Grundlage der weiteren geltenden Grundlagen (z.B. Rahmenplan bzw. Bildungsstandards).

Ineinander greifende Schwerpunkte der Bildungs- und Erziehungsprozesse der Kinder

Starke Kinder

Emotionalität, soziale Beziehungen und Konflikte

Leitgedanken

Entwicklung der eigenen Emotionalität, Erwerb sozialer Kompetenzen und Gestaltung 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 vorgelebte Verhalten und das Gespräch in der Familie sind entscheidend dafür, was ein Kind über Gefühle lernt, wie es Gefühle ausdrückt, wie es über Gefühle spricht, wie es mit belastenden Situationen und Konflikten umgeht. Die emotionale und soziale Entwicklung des Kindes sind 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 dazu ermutigen, die Welt zu erforschen und sich Neuem zuzuwenden.

Die erfolgreiche Bewältigung der 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 *(> Stärkung der Basiskompetenzen und Ressourcen)* des Kindes.

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 Entwicklung 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) sowie die Bildung eines differenzierten Selbstkonzepts *(> Individuumsbezogene Kompetenzen)*, die Entwicklung prosozialen Verhaltens und moralischen Urteilens, die Regulierung von Emotionen und der Aufbau von Beziehungen zu anderen 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 zu finden, um mit schwierigen Situationen zurechtzukommen.

Bildungs- und Erziehungsziele

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. Positiv bewältigte Konflikte machen Kinder stark, aus ihnen gehen viele Lernerfahrungen hervor. Dies umfasst insbesondere folgende Aspekte:

Emotionales Verständnis von sich selbst

- Sich der eigenen Gefühle bewusst werden, sie akzeptieren und sie ausdrücken können
- Sich bewusst werden, 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 mitteilen können, wie man sich fühlt
- Unangenehme Gefühle zulassen, belastende Situationen aktiv und wirksam bewältigen
- 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
- Lernen, dass andere Menschen eigene Gedanken, Wünsche und 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
- Gemeinsame Ziele entdecken, mit Blick darauf zusammenzuarbeiten, kooperativ zu 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

Leitgedanken

Gesundheit ist ein Zustand von körperlichem, seelischem und sozialem Wohlbefinden. Gesund bleiben ist Wunsch und Bestreben des Menschen. Entscheidend ist die Frage danach, was ein Kind –trotz bestehender Belastungen – gesund bleiben lässt *(> Kompetenter Umgang mit Veränderungen und Belastungen, Widerstandsfähigkeit (Resilienz))*.

Grundlegende Bedingungen für Gesundheit sind neben äußeren Faktoren (z.B. Umweltbelastungen) auch im persönlichen gesundheitsorientierten Verhalten zu sehen. Diese gilt es im Rahmen der Gesundheitsförderung zu stärken. Gesundheitsförderung als Teil der Entwicklungsarbeit in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen ist somit auch 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. Gesundheitsförderung geht weit über die gesunde Ernährung oder Kariesprophylaxe hinaus. Sie bezieht die Stärkung der kindlichen Ressourcen *(> Kompetenter Umgang mit Veränderung und Belastung: Widerstandsfähigkeit (Resilienz))* und die Stärkung eines positiven Selbstkonzeptes mit ein. Gemeinsam mit den gesundheitsspezifischen Kompetenzen wirken sich somit auch jene Basiskompetenzen gesundheitlich positiv aus, die zu einem angemessenen Umgang mit Mitmenschen, mit Leistungserwartungen, mit Stress und Belastung sowie Misserfolgen und Frustrationen beitragen *(> Emotionalität, soziale Beziehungen und Konflikte)*.

Bildungs- und Erziehungsziele

Das Kind lernt, seinen Körper wahrzunehmen, 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 bewusst werden *(> Kinder mit verschiedenem kulturellem Hintergrund)*
- Sich seines Selbstkonzeptes und äußerer Einflüsse darauf bewusst werden *(> Individuumsbezogene Kompetenzen)*
- Eigene Gefühle und deren Auswirkung auf den Körper wahrnehmen und damit umgehen können *(> Emotionalität, soziale Beziehungen und Konflikte)*

Gesundheitsbewustsein

- Ein Gespür entwickeln, was Körper und Geist gut tut und der Gesundheit förderlich ist
- Grundverständnis für ein angemessenes Verhalten bei Krankheiten erwerben
- Die Notwendigkeit von Ruhe und Schlaf erfahren, Möglichkeiten von Stressabbau und Entspannung kennen lernen
- Basiswissen über die Entstehung von Süchten erlangen
- Grundverständnis über Körperfunktionen erwerben
- Verantwortung für den eigenen Körper übernehmen

Ernährung
- Essen als Genuss mit allen Sinnen erleben
- Anzeichen von Sättigung erkennen und entsprechend darauf reagieren
- Unterschiede 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 (auch unter dem Aspekt der Zahngesundheit) 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
- Sicheres Verhalten im Straßenverkehr entwickeln
- Angemessene Verhaltensweisen bei Unfällen oder bei Feuer erwerben
- Um Hilfe bitten und diese annehmen können

Kenntnisse über Körperpflege und Hygiene
- Fertigkeiten zur Pflege des eigenen Körpers erwerben
- Grundwissen über Hygiene und Körperpflege und ihre Bedeutung zur Vermeidung von Krankheiten und zur Steigerung des Wohlbefindens kennen
- Techniken der richtigen Zahn- und Mundpflege erlernen und durch tägliches Ausführen ritualisieren

Sexualität
- Eine Geschlechtsidentität entwickeln, mit der man sich wohl fühlt *(> 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

Leitgedanken

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 für die Gesamtentwicklung des Kindes von unerlässlicher Bedeutung.

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 einen wesentlichen Beitrag zur Krankheitsvorbeugung und ist für das Wohlbefinden des Kindes unerlässlich. Bewegungserfahrungen sind zudem für die soziale und kognitive Entwicklung bedeutsam. Bewegung und Denken sind eng miteinander verknüpft. 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.

Aufgrund des engen Zusammenhangs von Wahrnehmung und Bewegung, gewinnt das Kind durch Bewegung Erkenntnisse über seine Umwelt. 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 Körper-Bewusstsein und leistet einen entscheidenden Beitrag zu körperlichem und seelischem Wohlbefinden und zur Gesundheit.

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 Bereiche:

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
- Grundlagen über rückengerechtes Verhalten erlernen

Selbstkonzept
- Durch Bewegung ein positives Selbstbild der körperlichen Attraktivität und der sportlichen Leistungsfähigkeit entwickeln
- Das Selbstwertgefühl durch mehr Bewegungssicherheit steigern
- Bewegung als Möglichkeit zur Steigerung positiver Emotionen, innerer Ausgeglichenheit und der Impulskontrolle erkennen
- Entspannung und Anspannung erfahren
- Seine Leistungsfähigkeit realistisch einschätzen

Motivation
- Bewegungsfreude und Aktivitätsbereitschaft entwickeln
- Leistungssteigerung innerhalb des eigenen Fortschritts 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, auf bestimmte Bewegungsabläufe stärken
- Fantasie und Kreativität durch Ausprobieren neuer Bewegungsideen entwickeln
- Den Zusammenhang zwischen Bewegung, Ernährung und Gesundheit verstehen *(> Gesundheit)*
- Wissen um den sachgerechten Umgang mit Sportgeräten und verschiedene Fachausdrücke der Sportarten erwerben

Lebenspraxis

Leitgedanken

Kinder wachsen heute in einer Gesellschaft auf, in der Vielfalt und Wahlfreiheit, aber auch Mehrdeutigkeit und Diskontinuität vorherrschen. Kinder müssen somit zurecht kommen in einer sich verändernden Welt, müssen Unsicherheiten bewältigen und ihr Leben selbst entwerfen und organisieren lernen. Voraussetzung hierfür ist Selbstständigkeit im Denken und Handeln. Um mit zunehmendem Alter situationsangemessen und selbstverantwortlich handeln zu können, ist es deshalb erforderlich, den eigenen Standpunkt zu finden.

Das selbstständige Kind erkennt notwendige Vorgaben des täglichen Lebens an und kommt mit ihnen zurecht. Es entwickelt jedoch zunehmend die Fähigkeit, diese Vorgaben kritisch zu hinterfragen und sich mit auffindbaren Normen und Werten auseinanderzusetzen. Dadurch nimmt es im Wechselwirkungsprozess zwischen sich und der Umwelt eine aktive Haltung ein. Das Kind steht also den auf es einwirkenden Einflüssen nicht passiv gegenüber, sondern ist bestrebt, sie zu begreifen und kreativ mitzugestalten oder zu verändern. Dies ermöglicht es dem Kind, eigene Handlungsspielräume zu erkennen, wodurch sein Selbstbewusstsein wächst.

Die dazu nötigen Fähigkeiten eignen sich Kinder zuallererst über Erfahrung, über aktive Auseinandersetzung mit der personalen, sozialen und sachlichen Umwelt an. Sinn- und Sachzusammenhänge ihrer Lebenswirklichkeit verstehen und durchschauen Kinder dann, wenn sie bestehendes Wissen und Können zu neuen Eindrücken in Beziehung setzen und bestehende Vorgaben hinterfragen lernen. Werden Kinder dabei in ihrer Selbsttätigkeit unterstützt, wachsen auch ihre Möglichkeiten, Selbstsicherheit und Handlungsfähigkeit zu gewinnen. Beides sind Voraussetzungen, um Selbständigkeit und Selbstverantwortlichkeit im Denken und Handeln zu entwickeln.

Lebenspraktisches Lernen zielt auf den Aufbau von Alltagskompetenzen. Sich selbst an- und ausziehen, allein den Schulweg bewältigen, die eigene Sprachkompetenz gezielt einsetzen, private Spielkontakte planen, mit Arbeitsmaterialien sachgerecht umgehen, Tätigkeiten auswählen und Entscheidungen treffen, Medien konstruktiv nutzen, Respekt zeigen und sich abgrenzen, Arbeitsprozesse selbstständig planen, ausführen und reflektieren sind Beispiele für kompetentes selbsttätiges Handeln.

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
- Sicherheit, Freiheit und Kontinuität erleben über die Rhythmisierung des Tagesablaufs
- Anpassung an die Notwendigkeiten des täglichen Lebens
- Problemlösefähigkeit und Handlungskompetenz entwickeln
- Den Lebensalltag durchschauen und Mitwirkungsmöglichkeiten entdecken
- Stärkung des Selbstbewusstseins durch selbstständiges Tun
- Eigene Bedürfnisse kommunizieren können
- In der Auseinandersetzung mit konkreten Alltagstätigkeiten Normen und Wertvorstellungen prüfen lernen
- Eigenverantwortlich Entscheidungen treffen
- Eigenen Lebens- und Arbeitsrhythmus finden
- Sich in einer Gemeinschaft zurechtfinden
- Sorge und Verantwortung für andere und für die Gemeinschaft tragen
  (> Gesellschaft, Wirtschaft und Kultur)

Kommunikationsfreudige und medienkompetente Kinder

Sprache und Literacy

Sprachkompetenz ist eine grundlegende Voraussetzung für die emotionale und kognitive Entwicklung von Kindern und eine Schlüsselqualifikation für schulischen und späteren beruflichen Erfolg.

Leitgedanken

Sprachentwicklung beginnt bereits vor der Geburt, erfolgt kontinuierlich und ist niemals abgeschlossen. Sprachförderung muss die gesamte Kindheit begleiten. Es ist notwendig, alle Bildungsorte kindlicher Entwicklung mit einzubeziehen. Das sprachliche Klima und das Bildungsniveau in der Familie haben einen großen Einfluss auf die Qualität des Spracherwerbs eines Kindes. Kinder mit wenig sprachlicher Anregung in ihrer Familie sind in ihrer Sprachentwicklung häufig benachteiligt und brauchen außerhalb ihrer Familie besonders vielfältige sprachliche Lernanregungen. Für viele Kinder, die Deutsch als Zweitsprache lernen, gibt es in Bildungseinrichtungen zusätzlich Angebote in der deutschen Sprache. Wichtig für die Sprachförderung ist hier auch die Wertschätzung der Familiensprachen und eine aktive, kontinuierliche Elternarbeit.

Spracherwerb ist ein komplexer, eigenaktiver, konstruktiver Prozess. Kinder lernen Sprache nicht nur über Nachahmung, sondern bilden, zunächst unbewusst, eigenständig Hypothesen und Regeln darüber, „wie Sprache gebaut" ist, wobei auch der Prozess des kindlichen Zweitsprachenerwerbs und die besondere Rolle der Erstsprache (Muttersprache) bei Migrantenkindern zu beachten sind. Alle Kinder erwerben die sprachlichen Kompetenzen am erfolgreichsten

- im positiven sozialen Kontakt mit Personen, die ihnen wichtig sind
- bei Themen, die ihre eigenen Interessen berühren
- im Zusammenhang mit Handlungen, die für sie selbst Sinn ergeben.

Neben dem mündlichen Sprachgebrauch, der den Kernbereich sprachlicher Kompetenz im Kindesalter ausmacht, sind folgende weitere Bereiche von Sprache und Kommunikation von Bedeutung:

Nonverbale Aspekte von Kommunikation
Zu einer kommunikationsfördernden „Atmosphäre" gehört das differenzierte Wahrnehmen und sensible Aufgreifen der nonverbalen Signale, der Körpersprache von Kindern.

Dies ist umso bedeutsamer für Kinder, die beim Erlernen der Lautsprache behindert sind. Hier sind Kommunikationshilfen erforderlich (wie sie z.B. das Konzept der unterstützenden Kommunikation beinhaltet), die ihnen Ausdrucksmöglichkeiten eröffnen, um ihre Bedürfnisse zu äußern und sich aktiv einzubringen.

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. 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 wesentliche Voraussetzungen für Abstraktionsfähigkeit und Begriffsbildung. Von ihnen hängen in starkem Maß der Erwerb und die Ausdifferenzierung schriftsprachlicher Kompetenzen in all ihren Dimensionen (Textverstehen, Lesen, Lesefreude, Literaturkompetenz, Schreiben, Produktion von komplexeren schriftsprachlichen Texten) ab. Literacy-Erziehung in der frühen Kindheit, also das bewusste Heranführen der Kinder an den selbstverständlichen Gebrauch von Schrift sowohl in der Rezeption (Lesen) als auch in der Produktion (Schreiben) entspricht dem natürlichen Interesse des Kindes nach entdeckendem Lernen in seiner Umgebung als auch der zentralen Bedeutung von Schriftlichkeit in unserer Gesellschaft. Deshalb gilt es, ihr 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

Zwei- und Mehrsprachigkeit sind wesentliche Kompetenzen. Es gilt, die spezifischen Entwicklungsprofile und Bedürfnisse von mehrsprachig aufwachsenden Kindern wahrzunehmen und zu nutzen.

Die meisten Kinder können leicht zwei- oder mehrsprachig aufwachsen. Zudem werden fremdsprachliche Kompetenzen in der frühen Kindheit weit müheloser erworben als in späteren Entwicklungsabschnitten oder im Erwachsenenalter.

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

Bildungs- und Erziehungsziele

Das Kind erwirbt Freude am Sprechen und am Dialog. Es lernt, aktiv zuzuhören, seine Gedanken und Gefühle 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 sprachlichen Dialog zeigen
- Kontinuierliche Erweiterung des eigenen Wortschatzes
- Fähigkeit und Motivation, Gefühle und Bedürfnisse auch sprachlich auszudrücken
- Aktiv zuhören können
- Strategien der Lösung von Aufgaben und Problemen zunehmend sprachlich ausdrücken können
- Entwicklung vielfältiger nonverbaler Ausdrucksformen (Körpersprache, Mimik, usw.)
- Zusammenhänge und Abfolgen mittels Sprache herstellen, einen Vorgang, eine Geschichte zusammenhängend darstellen und erzählen können
- Entwicklung der Fähigkeit zum Dialog (z.B. zuhören, auf die Äußerungen von anderen eingehen, Gesprächszeiten von anderen respektieren, sprachbezogene Verhandlungs- und Konfliktlösungsstrategien entwickeln)

Literacybezogene Kompetenzen

- Entwicklung von Interessen und Kompetenzen rund um Bücher und Buchkultur, Schreiben und Schriftkultur („Literaturkompetenz", Interesse an Büchern und Geschichten, Lesefreude, Interesse an Schrift)
- 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)
- Schrift als Medium der Vermittlung von Informationen und der Möglichkeit, Gedanken festzuhalten, kennen lernen
- Sprachliche Abstraktionsfähigkeit entwickeln (Begriffsbildung), Einnehmen fremder Perspektiven in zeitlicher und personeller Hinsicht
- Zusammenhänge und Abfolgen mittels Sprache herstellen (z.B. eine Geschichte zusammenhängend erzählen können, eine Gebrauchsanweisung formulieren; Freude am Geschichten erzählen)

Sprachbewusstsein, sprachliche Flexibilität und Mehrsprachigkeit

- Freude und Interesse an Laut- und Wortspielen, Reimen und Gedichten
- Sprache als Instrument erfahren, metasprachliche Bewusstheit
- Differenziertes phonologisches Bewusstsein entwickeln
- Kenntnis verschiedener Sprachstile und Textsorten erwerben (Alltagsgespräch, Märchen, Sachinformation, Höflichkeitsregeln), regionale Merkmale von Sprache wahrnehmen
- Aneignung und flexible, situationsangemessene Nutzung verschiedener Sprachstile
- Neugierde auf fremde Sprachen entwickeln und Mehrsprachigkeit als Bereicherung ansehen
- Bei Mehrsprachigkeit neben der Familiensprache auch fundierte Deutschkenntnisse erwerben
- Sprachkulturelle Tradition (Sprachwandel, literarische Muster) kennen lernen, entsprechende sprachliche (auch mehrsprachliche) Identität ausbilden

Medien

Leitgedanken

In der Informationsgesellschaft sind Medien maßgebliche Faktoren des öffentlichen, politischen, kulturellen, wirtschaftlichen und beruflichen Lebens. Sie sind dementsprechend alltäglicher Bestandteil der individuellen Lebensführung. 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. Sie haben zugleich ein hohes Interesse daran.

Medienkompetenz ist heute unabdingbar, um am politischen, kulturellen und sozialen Leben in der Informationsgesellschaft zu partizipieren und es souverän und aktiv mitzugestalten. Medienkompetenz bedeutet bewussten, kritisch-reflexiven, sachgerechten, selbstbestimmten und verantwortlichen Umgang mit Medien.

Alle Medien bergen Potentiale, 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. Eine stark medienlastige Kindheit birgt Gefahren und Risiken, wenn Medien z.B. das vorwiegende Betätigungsfeld sind oder von erwachsenen Bezugspersonen als Ersatz für Spiel oder Zuwendung eingesetzt werden.

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 beeinflusst die soziale Herkunft Chancen und Risiken, die Kindern aus den Medien erwachsen. Die Risiken häufen sich vor allem in sozial benachteiligten Familien.

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. Bis zum Alter von acht Jahren entdecken Kinder sukzessiv einen großen Teil des Medienensembles und beginnen ihn zunehmend zu nutzen. Von der sporadischen Aufmerksamkeit für mediale Reizquellen über die Wahrnehmung einzelner Medienangebote und erste Wünsche, sich mit ihnen zu beschäftigen, weiter über die Ausprägung klarer Vorlieben für Inhalte und mediale Tätigkeiten bis hin zum eigenständigen und selbsttätigen Umgang verläuft die Entwicklungslinie. Medienbildung und -erziehung zielt darauf ab, Risiken entgegenzuwirken, Orientierungskompetenz zu stärken, positive Potentiale nutzbar zu machen sowie der Ungleichverteilung medienbezogener Chancen und Risiken entgegenzuwirken. Die Stärkung von Medienkompetenz geschieht im Wechselspiel von gezielter Unterstützung und selbsttätiger Kompetenzerweiterung.

Bildungs- und Erziehungsziele

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

Sich durch Medien, Informations- und Kommunikationsmittel (IuK) bilden (Medien als primär informelle Orientierungs-, Wissens- und Kompetenzquellen)

- Medienerlebnisse emotional und verbal verarbeiten und reflektieren sowie Medieninhalte mit anderen diskutieren
- Mit Medien bewusst und kontrolliert umgehen, deren Verwendungs- und Funktionsweisen erfahren und Alternativen zur Mediennutzung kennen lernen (z.B. Mediennutzung zeitlich limitieren, in viele Freizeitaktivitäten einbetten)
- Verständnis der Medien erweitern (z.B. Wissen über Medienformate und -genres)
- Medienbotschaften und -tätigkeiten durchschauen und kritisch reflektieren (z.B. Trennen von Realität, Fiktion und Virtualität, Erkennen von Absichten der Werbung, Reflektieren der Bedeutung von Rollenklischees)

Sich über Medien bzw. IuK bilden (Medien als eigenständiger Bildungsinhalt)

- Medientechnik verstehen (Wissen, wie bewegte Bilder entstehen, wie Fernsehbilder zustande kommen und verbreitet werden, wie Radio gemacht wird)
- Mediensysteme kennen (öffentlich-rechtlichen und kommerziellen Rundfunk unterscheiden)
- Medienverbünde und Verzahnung von Medien und Merchandising kritisch reflektieren und durchschauen (Konsumzwang erkennen und bewerten, wenn Kinderbücher oder Fernsehserien in Videofilmen und Computerspielen sowie Medienmarken und ihre Figuren als Spielzeug oder T-Shirts vermarktet werden)
- Medienbetriebe kennen lernen (Kino, lokale Radiostation, Fernsehsender)

Sich mit Medien bzw. IuK bilden (Medien als Mittel der Bildung und der kulturellen Mitgestaltung, als gezielt eingesetzte Lernwerkzeuge)

- Medienbezogene Fähigkeiten erwerben (z.B. Computerfunktionen nutzen können)
- Wissen gezielt medienbasiert erweitern und Medien zum selbst gesteuerten Lernen verwenden (z.B. Lernen mit Computer-Software, Internet als Rechercheinstrument nutzen)
- Medien als Gestaltungs- und Ausdrucksmittel (z.B. Arbeiten mit Kreativ- und Textprogrammen) sowie als Kommunikations- und Interaktionsmittel nutzen (z.B. Interviews durchführen, sich mit anderen über das Internet austauschen)
- Medien aktiv produzieren (z.B. Bilder-, Fotogeschichten, Hörspiele, einfache Videofilme), bei elektronischen Medienproduktionen Produktionsschritte übernehmen und Produktionsprozesse zunehmend mitgestalten (z.B. Bildbearbeitung am Computer)

Kreative, fantasievolle und künstlerische Kinder

Bildnerische und darstellende Kunst

Leitgedanken

Von Geburt an erkundet und erschließt das Kind die Umwelt mit all seinen Sinnen. Diese sinnliche Wahrnehmung und die Erlebnisfähigkeit der Kinder werden in der Begegnung mit Kunst gestärkt und ausgebildet. Die Lust am selbstbestimmten Tun wird gefördert. Der Gestaltungswille wird geweckt und verstärkt.

Bildnerische und darstellende Kunst kann die subjektiven Wahrnehmungen und Erlebnisse eines jeden Kindes zu bewussten ästhetisch-praktischen Erfahrungen hin entwickeln. Im Vordergrund stehen Formen des Lehrens und Lernens, die die Fantasie, Kreativität, das Verstehen und die Produktivität des Kindes fördern.

Durch sinnlich-körperliches Wahrnehmen und kreatives Gestalten werden sowohl Vorstellungskraft als auch Denkfähigkeit gestärkt.

Künstlerische Strategien, wie beispielsweise Arrangieren, Ordnen, Inszenieren, Verfremden, Forschen und Sammeln führen zu sinnlichen Erfahrungen und Erkenntnissen. Damit geht das Erproben und zunehmend bewusstes Einsetzen verschiedener Verfahren und Techniken einher, die als Mittel für den individuellen Ausdruck genutzt werden können.

Durch ästhetisch-künstlerische Auseinandersetzung in unterschiedlicher Form, wie etwa mit Bildern oder Worten *(> Sprache und Literacy)* oder durch darstellendes Spiel, sammeln die Kinder Eindrücke und Erfahrungen. Diese ermöglichen es, dass die Kinder eine Position zu sich selbst, zu ihrer Umwelt und Lebenswelt finden können.

Bildnerisches und darstellendes Gestalten bietet eine Möglichkeit, sich spielerisch bislang unbekannten Themen zu nähern und sich mit der eigenen *(> Gesellschaft, Wirtschaft und Kultur)* und mit fremden Kulturen *(> Kinder mit verschiedenem kulturellem Hintergrund)* auseinanderzusetzen. Ungewohnte Wege der Vermittlung können beim ästhetischen Lernen zu Offenheit und Neugier führen.

Bildungs- und Erziehungsziele

In der Begegnung mit bildnerischer und darstellender Kunst entdeckt das Kind unterschiedliche Formen, um Gefühle und Gedanken auszudrücken und darzustellen. Es entwickelt Freude am eigenen Gestalten und Darstellen, in verschiedene Rollen zu schlüpfen. Insbesondere beinhaltet dies folgende Ziele:

- Mit allen Sinnen bewusst und differenziert wahrnehmen
- Gestaltungs- und Ausdruckswege entdecken
- Erfahrungen mit unterschiedlichen Darstellungen von Gefühlen, Gedanken und Ideen
- Farben, Formen, Oberflächen und Anordnungen experimentierend untersuchen und im Hinblick auf Inhalte, Darstellung und ihre Wirkung vergleichen
- Verfahren, Techniken und Werkzeuge erproben
- Bildnerische Techniken und Verfahren in der Fläche (z.B. Malen, Zeichnen, Drucken, Schreiben, Collagieren) und im Raum (z.B. Formen, Bauen, Konstruieren, Installieren, Montieren) anwenden
- Einen spielerischen Umgang mit Elementen des Theaters erwerben und eigene Theaterszenen erfinden, gestalten und aufführen
- Historischer und zeitgenössischer Kunst sowie Kunst aus anderen Kulturkreisen offen begegnen und diese wertschätzen
- Künstlerisches Gestalten und Darstellen als Gemeinschaftsprozess mit anderen erfahren
- Mit anderen über Kunstwerke und Formen des Darstellenden Spiels kommunizieren
- Unterschiedliche Gestaltungs- und Ausdruckswege tolerieren und Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten entwickeln

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 spricht basale Ebenen an und fördert die Selbstwahrnehmung der Kinder. Sie lässt sich durch Vibration spürbar machen und ist für alle Kinder zugänglich.

Musik und Tanz 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. Musik ermöglicht ästhetisch-klangliche Erfahrungen und damit einen ganz eigenen Zugang zur Welt. Zusätzlich zu ihrem ureigenem ästhetischen Selbstwert kann der Umgang mit Musik die gesamte Persönlichkeit des Kindes stärken.

Musik trainiert „aktives Hören". Hören hat eine ästhetische und sinnliche Qualität mit sozialer und kultureller Bedeutung.

Gemeinsames Singen, Musizieren und Tanzen fördern das soziale Lernen, die Kontakt- und Teamfähigkeit. Musik spricht Emotionen an und kann zur Ausgeglichenheit, Entspannung und emotionalen Stärke beitragen. Sie kann Kindern als Medium dienen, um sich mitzuteilen, Gefühle zu äußern, aber auch emotionale Spannungen abzubauen Der Umgang mit Musik hat wesentlichen Anteil an der emotionalen Entwicklung. Besonders bedeutsam ist das Musikerleben in der Gruppe, denn hier werden Kinder nicht nur darin geschult, mit eigenen Emotionen umzugehen, sondern ihre Empfindungen auch mit denen anderer Kinder in Beziehung zu setzen und abzugleichen *(> Emotionalität, soziale Beziehungen und Konflikte)*.

Musik stärkt die kulturelle Einbettung des Kindes insofern, als dass es die musikalische Tradition seines Kulturkreises kennen lernt *(> Gesellschaft, Wirtschaft und Kultur)* und an andere weitergeben kann. Über den Umgang mit Musik wird die Teilhabe an kultureller und sozialer Praxis ermöglicht und eingeübt. Musik leistet somit einen wichtigen Beitrag für die Pflege der eigenen Tradition sowie für die interkulturelle Begegnung und Verständigung; gerade auf musikalischem Gebiet kann das „Fremde" begeistert aufgegriffen werden *(> Kinder mit verschiedenem kulturellem Hintergrund)*.

Musik und Tanz stärken Fantasie und Kreativität und ermöglichen, eigene Ideen einzubringen und zu gestalten.

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 und geübt.

Musik kann sich positiv auf die Sprachentwicklung des Kindes auswirken. Stimmbildung ist zugleich Sprachbildung. Was Kinder erleben, was sie bewegt, findet im Sprechen und Singen seinen Ausdruck. Summen, Spielen mit Tönen, Lauten und Wörtern 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 *(> Sprache und Literacy)*.

Bildungs- und Erziehungsziele

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 Gefühle auszudrücken. Dies beinhaltet insbesondere folgende Bereiche:

Wahrnehmung und Erleben
- Musikerleben als Welt- und Kulturerfahrung
- 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
- Zuhören können – zwischen laut und leise, hoch und tief, schnell und langsam unterscheiden und charakteristische Klangfarben wahrnehmen können
- Freude am gemeinsamen Singen und Musizieren
- Verschiedene Musikarten unterscheiden können
- Musik und Tänze unterschiedlicher Zeitepochen und anderer Kulturen kennen und schätzen

Ausdruck
- Die eigene Sprech- und Singstimme entdecken
- Musik und Tanz als Ausdrucksmöglichkeit der eigenen Gefühle und Ideen nutzen
- Spielend mit Klängen und Tönen, mit Sprache und Sprachelementen umgehen
- Musikinstrumente erkunden
- Improvisieren mit Stimme und Instrumenten und in Klangexperimenten (auch in der Gruppe); eigene musikalische Ideen entwickeln und hörbar machen

Musikalisches Wissen
- Kenntnisse über die eigene Musikkultur in Gegenwart und Geschichte sowie über andere Musikkulturen erwerben
- Grundverständnis über Klangeigenschaften von Tönen, über Noten und formale Elemente erwerben
- 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, die Herkunft und Funktionsweise und das Spiel von Instrumenten erwerben

Lernende, forschende und entdeckungsfreudige Kinder

Mathematik

Leitgedanken

Mathematisches Denken ist Basis für lebenslanges Lernen und gleichzeitig die Grundlage für Erkenntnisse in Bereichen fast jeder Wissenschaft, der Technik und Wirtschaft. Ohne mathematisches Grundverständnis ist eine Orientierung im Alltag nicht möglich.

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. Bereits vor der Einschulung verfügen die meisten Kinder über basale Voraussetzungen für mathematisches Lernen. Bedeutsame mathematische Grunderfahrungen sind dabei z.B. die differenzierte Wahrnehmung von Lagebeziehungen (Raumlage, also die örtliche Zuordnung von Gegenständen in einen Raum) und geometrischen Formen, die Zuordnung von Mengen und Zahlen und das Erfassen von Regelmäßigkeiten und Abläufen. 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 in konkreten Situationen sowie mit allen Sinnen zu erleben.

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

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 kann.

Bildungs- und Erziehungsziele

Das Kind entdeckt seine Freude am Umgang mit Formen, Mengen, Zahlen sowie Raum und Zeit. Von besonderer Bedeutung sind dabei das Mengenverständnis und damit verbunden die Zahlen- und Zählkompetenz des Kindes. Darauf aufbauend erwirbt es mathematisches Wissen und Können und die Fähigkeit, mathematische Probleme und Lösungen sprachlich zu formulieren. Mit zunehmendem Alter erfasst es 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
- Körperschema als Grundlage räumlicher Orientierung und Erfahrungen mit ein- und mehrdimensionaler Geometrie
- Visuelles und räumliches Vorstellungsvermögen
- Spielerisches Erfassen geometrischer Formen mit allen Sinnen, Erkennen von geometrischen Formen und Objekten
- Zunehmendes Unterscheiden von Merkmalen von Gestalten (z.B. rund, eckig, Anzahl der Ecken und Kanten)
- Nach geometrischen Grundformen (z.B. Dreieck, Quadrat, Rechteck, Kreis), Flächen und Körpern (z.B. Würfel, Quader, Säule, Kugel) sortieren
- Experimentelles und spielerisches Erkennen und Herstellen von Figuren und Mustern
- 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-dünner)
- 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 Zerlegen 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 Größenvorstellung und eines Verständnisses des Messens und Vergleichens von Größen wie bei Längen, Zeit, Gewichten, Hohlmaßen sowie Geldbeträgen
- Grundverständnis von Relationen (z.B. wie oft, wie viel, wie viel mehr) und mathematische Rechenoperationen (Addition, Subtraktion, Multiplikation, Division)
- Anwenden von mathematischen Fähigkeiten und Kenntnissen zur Lösung von fächerübergreifenden Problemen sowie Alltagsproblemen

Sprachlicher und symbolischer Ausdruck mathematischer Inhalte

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

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 sie zu verstehen.

Die Forschung der letzten Jahre eröffnet 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. Neuere Erkenntnisse aus der Entwicklungspsychologie sprechen dafür, dass auch das Grundschulkind hinsichtlich der Fähigkeit, logisch zu denken, Zusammenhänge herzustellen und sich Inhalte anzueignen, unterschätzt wurde. Naturwissenschaftliche Fragestellungen schon im Vorschulbereich zu bearbeiten, birgt Chancen für frühe naturwissenschaftliche Lernerfahrungen, ist bedeutsam für das Erleben des Kindes und übt eine nachhaltige Wirkung aus.

Befragt man jüngere Kinder über Versuchsreihen, die in ihrer Kindertageseinrichtung 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 Kindertagespflege und in Kindertageseinrichtungen ist Basis für den späteren Umgang damit, weckt das Interesse für Naturwissenschaften und vermittelt die Erkenntnis, verantwortungsvoll mit der Umwelt umzugehen *(**>** Umwelt)*.

Vergleichbar mit der Bildung im mathematischen Bereich *(**>** 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.

Bildungs- und Erziehungsziele

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, dass man sich aber mit manchen Dingen lange auseinandersetzen muss, um sie zu begreifen. Insbesondere beinhaltet dies folgende Bereiche:

- Systematisches Beobachten, Vergleichen, Beschreiben und Bewerten
- Informationen methodisch sammeln und ordnen
- Vorgänge in der Umwelt (z.B. Licht und Schatten, Sonnenstand, Wetter) genau beobachten und daraus Fragen ableiten
- Klare Hypothesen aufstellen und diese mittels entsprechender Methoden überprüfen
- Eigenschaften von verschiedenen Stoffen kennen: Dichte und Aggregatzustand
- Erfahrungen mit physikalischen Gesetzmäßigkeiten sammeln
- Größen-, Längen-, Gewichts-, Temperatur- und Zeitmessungen verstehen
- Unterschiedliche Energieformen kennen lernen
- Phänomene aus der Welt der Akustik sowie der Optik erfahren
- Mit Hilfe von Experimenten naturwissenschaftliche Vorgänge (bewusst) wahrnehmen und sich die Welt erschließen
- Hypothesen aufstellen und mittels entsprechender Methoden überprüfen
- Beobachten, Vergleichen, Beschreiben und Bewerten
- Gesammelte Informationen ordnen
- Sich in Zeit und Raum orientieren

Technik

Leitgedanken

In der Technik werden die Erkenntnisse der Natur nutzbar gemacht, um das Leben der Menschen zu erleichtern. Ohne diese Errungenschaften wäre das Leben auf der dicht besiedelten Erde nicht mehr möglich. Andererseits bedrohen viele technische Einrichtungen uns und unseren Lebensraum (Abwässer, Abgase, Abfall, 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. Sie entwickeln ein positives Bewusstsein für ihre technikbezogenen Fähigkeiten und lernen, eine kritische Haltung zu bestimmten Entwicklungen aufzubauen. Zudem greift die technische Bildung das natürliche Interesse von Jungen und Mädchen auf, sich mit Funktions- und Gebrauchsmöglichkeiten technischer Geräte zu beschäftigen.

Bildungs- und Erziehungsziele

Das Kind macht Erfahrungen mit Sachverhalten aus der technischen Umwelt, lernt Technik sowie deren Funktionsweise in unterschiedlichen Formen kennen und erfährt die Bedeutung von technischen Geräten im Sinne von Hilfsmitteln. 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)
- Technische Geräte als Hilfsmittel kennen lernen (z.B. Haushaltsgeräten oder Schalter im Bereich der unterstützenden Kommunikation)

- 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
- Chancen und Gefahren technischer Einrichtungen verstehen
- Auswirkung der Technik auf die Umwelt und die Lebens- und Berufswelt des Menschen erkennen

Verantwortungsvoll und werteorientiert 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 *(> Kompetenter Umgang mit Veränderung und Belastung: Widerstandsfähigkeit („Resilienz")), (> 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 zurechtzufinden
- 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 *(> 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 *(> 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
- Erzählungen der Bibel, aber auch 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 *(>* Emotionalität, soziale Beziehungen und Konflikte)
- Auf gewaltsame Auseinandersetzung zugunsten eines verbalen Aushandelns von strittigen Punkten verzichten lernen
- Die Kraft entwickeln, Misslungenes neu anzupacken und mit schwierigen Lebenssituationen umzugehen *(> 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 *(> Umgang mit individuellen Unterschieden 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 Glauben offen begegnen
- Grundwissen über zentrale Elemente der christlich-abendländischen 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 *(> 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

Leitgedanken

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.

Kinder erleben und erlernen diese sozialen Zusammenhänge zunächst im Zusammenleben mit ihren Bezugspersonen im engeren familiären Umfeld. Mit zunehmendem Alter erweitern sich die lebensweltlichen Erfahrungen, z.B. durch hinzukommende Beziehungen im verwandtschaftlichen und nachbarschaftlichen Umfeld sowie im Bekanntenkreis. Besonders wichtige Schlüsselerfahrungen erlebt das Kind beim Eintritt in eine Kindertageseinrichtung, die sich zugleich als Modell und Spiegelbild einer heterogenen Gesellschaftsgruppe begreifen lässt. Das Kind erfährt sich als Mitglied dieser Gruppe, in der soziale, wirtschaftliche und kulturelle Schlüsselprozesse erlebt, verstanden und erlernt werden können.

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 begegnet den Welten des Konsums und der Werbung und nicht selten einem Überangebot, z.B. an Medien, Produkten und kulturellen Veranstaltungen. Durch die aktive Erforschung dieser Lebenswelten gewinnt das Kind die Einsicht, dass Formen gesellschaftlichen Zusammenlebens, Strukturen und Wertehaltungen oftmals auf eine bestimmte Region begrenzt und dort historisch gewachsen sind. Im Rahmen von historischem Lernen können Kinder das menschliche Dasein als etwas verstehen, das sich im Laufe der Zeit entwickelt hat, verändert werden kann und Veränderung wiederum neu verantwortet werden muss.

Je selbstständiger und rationaler sich ein Kind mit seiner Umgebung auseinandersetzen kann, desto mehr kann es sich mit seinem erweiterten Lebensraum identifizieren und als Teil einer größeren heterogenen Gemeinschaft erleben. Es entwickelt eine gefühlsmäßige Verbundenheit zu seiner Heimat und versteht sich

als Teil einer großen vielfältigen Welt, von der es mehr erfahren möchte. Dabei erwirbt das Kind Wissen und Wertschätzung für Werden und Vergehen, Tradition und Wandel. Es lernt insbesondere Achtung vor anderen Menschen mit ihrem Wert und ihrer Würde, mit ihren unterschiedlichen Sitten und Gebräuchen und begreift sie als Bereicherung *(> Kinder mit verschiedenem kulturellem Hintergrund)*.

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

Bildungs- und Erziehungsziele

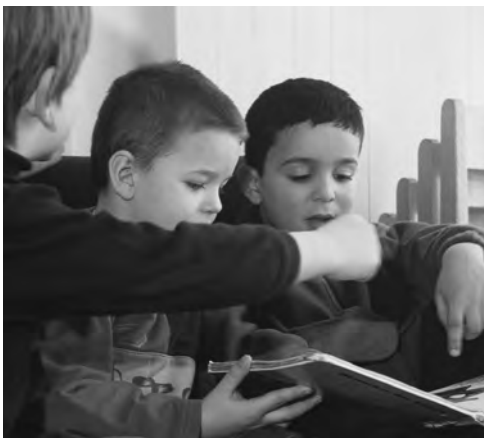
Das Kind lernt, sich als Teil einer Gemeinschaft wahrzunehmen und sich entsprechend zu verhalten. Es entdeckt altersgemäße Möglichkeiten, seine Beziehungen zu Menschen und seiner Umwelt auszugestalten und gesellschaftlich verantwortlich zu handeln. Es versteht sich als eigenständiges und wichtiges Mitglied einer erweiterten Gemeinschaft, die in größere Zusammenhänge gesellschaftlicher, kultureller und wirtschaftlicher Art eingebettet ist. Es lernt, diese Strukturen zu verstehen und sich in ihnen zu orientieren, aber auch sie nach seinen Möglichkeiten kritisch zu hinterfragen und 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 *(> Demokratie und Politik)*
- Erleben, dass man als Gruppe stärker sein und mehr bewirken kann als alleine
- Sich als wichtiges und gestaltendes Mitglied einer größeren Gesellschaftsgruppe fühlen und Verantwortung für sich selbst sowie Mitverantwortung für die Gruppe übernehmen
- Hilfe geben und annehmen können
- Menschliches Handeln vor dem Hintergrund der jeweils geltenden Lebensbedingungen beurteilen
- Auswirkungen von vergangenem und gegenwärtigem Verhalten auch für die Zukunft einschätzen

Wirtschaft

- Familie, Kindergruppe oder Bildungseinrichtung als eine „Wirtschaft im Kleinen" verstehen, in der Menschen Tauschbeziehungen eingehen, Waren herstellen oder Dienste leisten
- 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
- Grundverständnis über Produktion von Waren und Dienstleistungen erwerben
- Geld als ein wichtiges und nützliches Tauschmedium erkennen und lernen, es sinnvoll zu verwenden



- Einsicht in die Grundprinzipien ökonomischen Denkens gewinnen
- Kritischen Umgang mit Werbung und Konsum *(>* Medien), auf Konsum bewusst verzichten können
- Verschwendung knapper Ressourcen (Material, Zeit, Geld, Energie usw.) und mutwillige Zerstörung wahrnehmen (Wegwerfgesellschaft) und vermeiden helfen
- Lebensmittelverschwendung auch unter globalen und ethischen Gesichtspunkten kritisch bewerten lernen

Kultur

- Die eigene Familienkultur und Familiengeschichte wahrnehmen
- Kulturelle Ausdrucksformen seines Umfeldes entdecken, erleben und verstehen
- Kenntnisse über die eigene Heimat erwerben bei gleichzeitiger Wertschätzung und Respekt gegenüber anderen Sichtweisen und Kulturen
- Offen werden für die kulturelle Vielfalt der Umgebung und diese als Angebot und Bereicherung erfahren
- Kulturelle Handlungen und Elemente und damit sich selbst in seiner zeitlichen und geschichtlichen Eingebundenheit erkennen (historische Perspektive)
- Geschichte und Wandel als Ordnungsprinzipien menschlichen Zusammenlebens verstehen
- Erleben, dass kulturelle Lebensräume auch gestaltbar sind; sich mitverantwortlich fühlen, mitgestalten und bewahren helfen

Demokratie und Politik

Leitgedanken

Demokratisches Verhalten ist Grundlage unserer Gesellschaft. Die Vermittlung von Demokratiefähigkeit sowie Kenntnisse über das politische System stellen daher zentrale Bildungs- und Erziehungsziele dar. Demokratisches Handeln 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 selbst 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 Anteilnahme und aktive Beteiligung der Kinder erfolgen *(> Beteiligung der Kinder)*. Ihnen wird ernsthafte Einflussnahme zugestanden, indem sie in Entscheidungsprozesse miteinbezogen werden oder ihnen angeboten wird, ihre Lebens- und sozialen Nahräume selbst mitgestalten zu können. Dies setzt eine demokratische Zusammenarbeit bzw. Kommunikation zwischen Kind und Erwachsenen, der Erwachsenen untereinander sowie im Umgang der Kinder untereinander voraus *(> 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:

- Einsicht in Regeln und Strukturen von Mehrheitsentscheidungen und Minderheitenschutz gewinnen
- Gesprächs- und Abstimmungsregeln akzeptieren und einhalten
- 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 erwerben (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

Leitgedanken

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 leisten dazu einen wesentlichen Beitrag.

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

Inhaltlicher Schwerpunkt von Umweltbildung und -erziehung darf somit nicht nur die „Reparatur" bereits entstandener Schäden (nachsorgender Umweltschutz) sein. Vielmehr müssen solche nach vorne weisende Szenarien aufgezeigt werden und zunehmend Vorrang erhalten, die sich mit den Wechselwirkungen zwischen Ökologie (Umwelt), Ökonomie (Wirtschaft) und Sozialem auseinandersetzen. Dies wird mit dem Begriff der Nachhaltigkeit zusammengefasst und beinhaltet sowohl das wirtschaftliche Wohlergehen als auch die soziale Gerechtigkeit und ökologische Verträglichkeit, mit dem Ziel, nachfolgenden Generationen die natürlichen Lebensgrundlagen zu erhalten.

Bildungs- und Erziehungsziele

Das Kind lernt, Umwelt mit allen Sinnen zu erfahren und sie als unersetzlich, aber auch verletzbar 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
- Die Lebensbedingungen unterschiedlicher Tiere und die Artenvielfalt im Pflanzenreich in ihrem natürlichen Lebensraum kennen lernen
- Die Nutz- und Schutzfunktion des ökologischen Systems Wald erkennen
- Verschiedene Naturmaterialien (z.B. Blätter, Blütenformen, Rinden, Früchte, Holz, Humus) 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

- 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 unsere Umwelt und unsere 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
- 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

3 Konsistenz im Bildungsverlauf und in der Bildungsorganisation

Im nachfolgenden Kapitel werden Schlüsselprozesse für Bildungs- und Erziehungsqualität beschrieben, welche gleichermaßen Bedeutung für alle Bildungsorte des Kindes (Familie, Kindertagespflege, 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 unterschiedliche Organisation von Bildungsprozessen an verschiedenen Bildungsorten erschwert die optimale Nutzung der Lernfortschritte des Kindes.

Die Voraussetzung für die Kontinuität und Anschlussfähigkeit in den Bildungsprozessen des Kindes ist eine Verständigung über eine angemessene Gestaltung und Begleitung von Lernprozessen. Im Einklang mit internationalen Entwicklungen werden im Folgenden methodische Ansätze zur Gestaltung früher Bildungsprozesse beschrieben. Diese stehen nicht isoliert nebeneinander, sondern bedingen und beeinflussen sich wechselseitig.

Die Moderierung von Bildungs- und Erziehungsprozessen ist erstmalig als Schwerpunkt in einem Bildungs- und Erziehungsplan enthalten.

Bildungprozesse mit Kindern kooperativ gestalten (Ko-Konstruktion)

Ko-Konstruktion als pädagogischer Ansatz heißt, dass Lernen durch Zusammenarbeit stattfindet, also von pädagogischen Bezugspersonen[2] 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. Es hat eigene Ideen und Theorien, denen es sich lohnt, zuzuhören, die aber auch in Frage gestellt werden können.

Pädagogische Bezugspersonen 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 diese werden 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.

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

Aufgaben der Ko-Konstruktion

Ko-Konstruktion erweitert das Verständnis- und Ausdrucksniveau in allen Entwicklungsbereichen des Kindes. Dieser Prozess ist besonders nachhaltig, wenn Kinder dazu angeregt werden, mit einer Vielzahl von Ausdrucksmitteln darzustellen, wie sie die Welt begreifen.

Durch die Ko-Konstruktion lernt das Kind, dass Ideen ausgetauscht, verwandelt und ausgeweitet werden können. Dadurch lernt es, dass die Welt auf viele Arten erklärt werden kann und bereichert und vertieft somit sein Verständnis hierfür. Der Prozess der Ko-Konstruktion trägt entscheidend dazu bei, dass das Kind Achtung gegenüber individuellen Unterschieden bezüglich Herkunft, Geschlecht oder körperlicher Beeinträchtigung entwickelt, denn es lernt, dass es verschiedene Wege gibt, sich auszudrücken, die Welt wahrzunehmen und zu erleben. Es lernt auch, diese Sichtweisen der anderen zu verstehen, zu respektieren und sie wertzuschätzen.

Bilden einer lernenden Gemeinschaft

In der lernenden Gemeinschaft wird Lernen zu einer sozialen Erfahrung mit der Möglichkeit zur kooperativen Problemlösung. In einer offenen Lernumgebung haben die Lernenden Zugang zu vielfältigen Quellen. Gelernt wird vor allem durch Erklärungen, Analogien oder Verallgemeinerungen, wobei im Vordergrund dabei der Lernprozess steht, nicht der Erwerb von Fakten. Die Auseinandersetzung erfolgt mit realen Problemen. Fragen eignen sich methodisch besonders gut, um die Neugier der Kinder zu wecken und ihren Horizont zu erweitern.

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

Aufgaben der lernenden Gemeinschaft

Mit der Bildung 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 prosoziales Verhalten fördern, ihr Identitätsgefühl stärken, ihre Verhaltensregulation verbessern und ihr aktives Engagement und ihre Mitarbeit erhöhen.

Für die Entwicklung eines Zugehörigkeitsgefühls brauchen Kinder Erwachsene, die auf ihre Interessen eingehen, sowie Gelegenheiten zum Spielen. Vor allem im Rollenspiel lernen Kinder Wesentliches über soziale Beziehungen, indem sie die Bedürfnisse, Rechte und Gefühle anderer kennen lernen. Durch die spielerische Erfahrung mit Regeln lernen Kinder Prinzipien einer demokratischen Gemeinschaft kennen. Sie lernen, ihre Rechte zu verteidigen und über Beziehungen zu verhandeln.

Da die Entwicklung von prosozialem Verhalten bereits im ersten Jahr beginnt, können auch kleine Kinder in die Schaffung einer lernenden Gemeinschaft eingebunden werden. 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.

Philosophieren mit Kindern

Philosophie wirft 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 demokratischen Prinzipien folgt.

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. Ab 18 Monaten entwickeln Kinder verstärkt die Fähigkeit, ihre Gefühle, Gedanken und innere Vorstellungen durch Sprache auszudrücken und einen entsprechenden Wortschatz zu entwickeln, so dass Erwachsene beginnen können, mit ihnen darüber zu reden. Da es für Kinder bereits von Geburt an wichtig ist, sich die Welt zu erklären, können sie in ihrem Entdeckungsdrang unterstützt werden und damit die Disposition der Neugier stärken, die zur Basis für späteres Philosophieren im Vorschul- und Schulbereich wird.

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 einzunehmen und die Ideen anderer einzubeziehen. Durch das Philosophieren sollen Kinder angeregt werden, Neugier zu Themen zu entwikkeln, die ihren Alltag berühren. Im Spiel, in Geschichten und Bilderbüchern 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 allem die Dinge, für die sie sich momentan interessieren.

Kindern Hilfestellung geben (Scaffolding)

Scaffolding bezeichnet eine vorübergehende gezielte Hilfestellung und Lenkung, die dem Alter, dem jeweiligen Entwicklungsstand und dem Erfahrungshorizont des Kindes angemessen sind. Die Hilfestellung wird immer in der „Zone der nächsten Entwicklung" angeboten. Dies hat zur Folge, dass die Kinder genau darin unterstützt werden, über das, was sie bereits wissen oder können, hinauszugehen.

Aufgaben von Hilfestellung

Aufgaben und Probleme, die Kinder noch nicht allein, aber unter der Leitung und in der Zusammenarbeit mit einem kompetenten, erfahrenen Partner selbstständig und erfolgreich ausführen und lösen, helfen ihnen, diejenigen Kompetenzen auszubilden, die sich gerade in der Entwicklung befinden. Leiten im Sinne von Scaffolding heißt dabei nicht „vorsagen", sondern beinhaltet vielmehr, dass das Kind durch Hinweise, Fragen oder Materialien dabei unterstützt wird, selbst die Lösung zu finden. Die Kinder lernen Wege kennen, Probleme selbst zu lösen und Hindernisse zu überwinden.

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 dabei herauszufinden, was ein Kind bereits kann, was ihm leicht oder schwer fällt, was es herausfordern würde und so die nächste Fähigkeitsstufe darstellt.

Problemlösendes Verhalten der Kinder stärken

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 und zu verstehen. 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, stärkt vor allem auch das Selbstvertrauen in die eigenen Fähigkeiten und hilft mit Belastungen umzugehen.

Projekt- und Aufgabenanalyse

Mit der Projekt- und 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 Projekt- und Aufgabenanalyse

Mit Hilfe der Projekt- und Aufgabenanalyse wird Kindern geholfen, schon früh Zusammenhänge zu verstehen, Fähigkeiten einzusetzen und Fertigkeiten zur Selbsthilfe zu erlernen. Projekt- und Aufgabenanalyse eignet sich daher besonders gut zur Stärkung der lernmethodischen Kompetenz *(**>** Lernmethodische Kompetenz)*.

Weitere methodische Ansätze zur Moderierung von Bildungs- und Erziehungsprozessen

Ergänzend dazu sind auch weitere allgemeine methodische Ansätze geeignet, um die Moderation von Bildungs- und Erziehungsprozessen zu unterstützen. Einige dieser Methoden werden im Folgenden kurz tabellarisch beschrieben:

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
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
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 selbstendecktes 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 Bildungsverlauf 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, Veränderungen, die während dieser Übergänge stattfinden, abzubilden.

Transitionen sind entwicklungspsychologisch komplexe Wandlungsprozesse, die der Einzelne in der Auseinandersetzung mit seiner sozialen Umwelt durchläuft. Die Veränderungen der Lebensumwelten sind mit gravierenden Anforderungen verbunden und können Belastungsfaktoren darstellen. Die Anpassung an die neue Situation muss in relativ kurzer Zeit in konzentrierten Lernprozessen geleistet und bewältigt werden. Anstatt Belastungen und Überforderungen zu thematisieren, rücken im Transitionsansatz die Chancen in den Blickpunkt, die aus einer Bewältigung des Übergangs resultieren. Neben der Anpassung an Strukturen und Bedingungen stehen Lernprozesse und der Kompetenzgewinn im Vordergrund, und das nicht nur in der Phase der Kindheit, sondern über die gesamte Lebensspanne hinweg.

Die Mehrzahl der Kinder bewältigt die Anforderungen und Aufgaben dieser Phasen erfolgreich. Kinder, denen die Übergänge Probleme bereiten, die sie alleine nicht bewältigen können, gilt es zu einem möglichst frühen Zeitpunkt zu erkennen. Gerade bei ihnen ist eine intensive Kooperation mit den Eltern von besonderer Bedeutung.

Um die Chancen des Übergangs optimal zu nutzen, benötigen Kinder gezielte Angebote, die sie dabei unterstützen, Kompetenzen für die Bewältigung von Übergängen zu erwerben. Eltern sind gegebenenfalls auf Unterstützungsangebote hinzuweisen.

Im Folgenden wird die Bewältigung von Übergängen allgemein sowie auch getrennt für einzelne, im Bildungsverlauf markante, Übergänge behandelt. So ist sichergestellt, dass die Grundsätze des Transitionsansatzes verdeutlicht und darüber hinaus die für die Fach- und Lehrkräfte relevanten Übergänge einzeln dargestellt werden. Der Wechsel zwischen zwei Kindergärten oder von einer Grundschule in die andere (z.B. in Folge eines Umzugs) stellt keine Transition dar. Dieser Wechsel ist zwar auch mit komplexen Anforderungen an alle Beteiligten verbunden, nicht aber mit Veränderungen auf der Identitätsebene, wie sie für Transitionen kennzeichnend sind. Ebenso wenig sind Wechsel zwischen verschiedenen Betreuungsumgebungen des Kindes über ein und denselben Tag hinweg (z.B. von der Familie in den Kindergarten, vom Kindergarten in die Kindertagespflege, von der Kindertagespflege in die Familie) jedes Mal als neue Transitionen in diesem Sinne zu verstehen. Ein Übergang ist dann erfolgreich bewältigt, wenn das Kind sich mit seiner neuen Identität wohl fühlt (z.B. ein Kindergartenkind bzw. Schulkind zu sein) und die jeweiligen Bildungsangebote gut für sich nutzen kann.

Die Kompetenz, einen Übergang erfolgreich zu bewältigen, bezieht sich nicht nur auf das einzelne Kind, sondern auch auf die beteiligten sozialen Systeme. Daher werden Ziele für eine erfolgreiche Bewältigung des Übergangs nicht nur für Kinder, sondern darüber hinaus für Eltern sowie für die am Übergang beteiligten Institutionen („abgebende" und „aufnehmende" Stelle) formuliert. Für die Zusammenarbeit mit Eltern ist es wesentlich, dass die Eltern selbst einen Übergang bewältigen. Sie begleiten also nicht nur den Übergang der Kinder, sondern sind durch die Bewältigung des eigenen Übergangs (z.B. Eltern eines Kindergarten- bzw. Schulkindes zu sein) zusätzlich beansprucht.

Im Folgenden werden für jeden Übergang 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. Auch die Eltern bewältigen ihren eigenen Übergang dann leichter und können ihre Kinder besser unterstützen.

Leitgedanken

Das Leben von Kindern und ihren 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. Unterdreijährige 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 einen veränderten Schulanfang bedingt ist. Aufgrund der Altersmischung *(**>** 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.

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.

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 unterschiedlichen Kulturen der Zusammenarbeit aller Beteiligten entwickeln sich vor Ort.

Das Kind sowie dessen Eltern bewältigen im Zuge der verschiedenen Übergänge eine Reihe von Anforderungen, die sich als Entwicklungsaufgaben verstehen lassen. Die hier für die Eltern formulierten Ziele fokussieren deren eigene Transitionsbewältigung. Dies ist eine Hilfe zu ihrem Verständnis der jeweils sich ergebenen Probleme und Anforderungen, die sonst eher übersehen und in ihrem Einfluss auf die Übergangsbewältigung durch das Kind unterschätzt würden.

Drei Ebenen sind zu berücksichtigen:

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 auseinandersetzen
- Ggf. weitere Übergänge (z.B. Trennung der Eltern, Wiedereintritt der Mutter in das Erwerbsleben, Geburt eines Geschwisterkindes) bewältigen können

Ein Ziel aller Personen, die den Übergang begleiten, 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 Anpassungsprozesse
- Schriftliche Planung
- Strategieentwicklung
- Evaluierung

Übergang von der Familie in die Kindertageseinrichtung oder Kindertagespflege

Leitgedanken

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

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

- Die Vorbereitung der Eingewöhnung
- Die gemeinsame Zeit des Kindes und seiner primären Bezugsperson in Krippe, Kindergarten oder Kindertagespflege
- Beginn des Aufbaus von Beziehungen zwischen dem Kind, den Erzieherinnen und Erziehern sowie 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
- 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 ist nicht alleine auf den Bereich der Unterdreijährigen beschränkt, die erwähnten Schritte sind ebenso sinnvoll beim Übergang in andere Einrichtungen oder Lernorte anzuwenden. Jedem Kind und seiner Familie soll die bestmögliche Unterstützung im Übergangsprozess gewährt werden. 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.

Ziele im Einzelnen

Das Kind sowie seine Eltern erfahren, dass Übergänge eine Herausforderung sind 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. Kindertagespflege bestmöglich zu nutzen.

Der Übergang wird vorrangig von folgenden Beteiligten ko-konstruktiv bewältigt: Kinder, Eltern (abgebende Stelle), Erzieherinnen und Erzieher bzw. Tagespflegeeltern (aufnehmende Stellen), 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 weiterentwickeln und als Basis für den Aufbau neuer Beziehungen (zu Fachkräften, Pflegeeltern und anderen Kindern) nutzen[3]

[3] 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.

- 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

Auf interaktionaler Ebene
- Beziehung zu den Eltern im Verhältnis zu der Beziehung zur Fachkraft bzw. zur Tagespflegeperson klären
- Beziehung zu Geschwistern im Verhältnis zu Beziehungen mit anderen Kindern klären
- Eine Bindung und Beziehung zu den zugeordneten Fachkräften bzw. Tagespflegepersonen aufbauen
- Kontakte zu einzelnen Kindern knüpfen, ausbauen und vertiefen
- Sich in eine 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)
- Mit den Verschiedenheiten der Lebensumwelten Familie und Kindertageseinrichtung bzw. Tagespflegestelle zurechtkommen und diese als Bestandteile der eigenen Lebensumwelt integrieren

Für die Eltern

Auf individueller Ebene
- Ein positives Selbstbild entwickeln als Eltern eines Kindes, das eine Kindertageseinrichtung bzw. Kindertagespflege besucht
- Abschiednehmen vom Lebensabschnitt, in dem die Eltern-Kind-Beziehung besonders intensiv erlebt wurde (Nest-Gefühl)
- Unsicherheiten im Umgang mit den neuen Miterziehrerinnen und 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 mitzutragen 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 Kindertagespflege 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
- Die Sozialbeziehungen erweitern

Auf kontextueller Ebene
- Mit den unterschiedlichen Anforderungen von Familie, Kindertageseinrichtung (wie z.B. pünktliches Bringen und Abholen auch nach der Eingewöhnungsphase) und Beruf zurechtkommen
- Die Kindertageseinrichtung, Kindertagespflege 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
- Kinder bei der Trennung von den Eltern unterstützen und dabei behilflich sein, sich in neuer Umgebung einzugewöhnen
- Eltern über Einrichtung bzw. Kindertagespflege und den Verlauf der Eingewöhnung genau informieren

Übergang in eine nachfolgende Kindertageseinrichtung

Leitgedanken

Nach der vertrauten und übersichtlichen Welt in der Krippe bzw. der Kindertagespflege mit engen Beziehungen zwischen Kindern, Eltern, Tagespflegeeltern und Fachkräften stellt die Kindertagesstätte eine neue Lebensumwelt dar. Diese scheint zunächst mit unklaren Anforderungen und Beziehungsstrukturen verbunden zu sein. 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. Kindertagespflege sehr eng einbezogen sind, befürchten, nicht in gleicher Weise im Kindergarten beteiligt zu sein. Es gilt also auch beim Übergang von Krippe und Kindertagespflege in den Kindergarten zwischen allen Beteiligten (auch zwischen den Fachkräften von Krippe und Kindergarten) Klarheit über die jeweiligen Erwartungen und die Übergangsgestaltung herzustellen.

Beim Übergang von einer Einrichtung in eine andere wird häufig erwartet, dass Kinder und Eltern diesen Übergang weitgehend problemlos bewältigen, da sie ja bereits über Erfahrungen mit Fachkräften bzw. Kinder- und Elterngruppen verfügen. Sorgen und Bedürfnisse der Eltern bestehen trotzdem häufig, sie sollten stets beachtet werden.

Ziele im Einzelnen

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, 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 Kindertagespflege 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

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 zwischen Erzieherinnen und Erzieher/Tagespflegepersonen, Eltern und Kindern ergeben, bewältigen
- Akzeptieren, dass seitens des Kindergartens üblicherweise weniger Zeit für die Eingewöhnung des Kindes und der Eltern aufgewandt wird als in einer Krippe oder der Kindertagespflege
- 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
- In die Gruppe der Kindergarteneltern integrieren und mit Vorurteilen anderer Eltern gegen die außerfamiliale Betreuung von Kindern unter drei Jahren umgehen

Auf kontextueller Ebene
- Sich mit den Unterschieden zwischen Krippe/Kindertagespflege und dem Kindergarten auseinandersetzen, 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

Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule

Leitgedanken

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 Kindertageseinrichtung zurückgreifen können, sind die Chancen hoch, dass sie dem neuen Lebensabschnitt mit Stolz, Zuversicht und Gelassenheit entgegensehen. Eltern sind ihrerseits 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 Kindertageseinrichtung 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 Kindertageseinrichtungen 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.

Ziele im Einzelnen

Der Übergang wird vorrangig von folgenden Beteiligten ko-konstruktiv bewältigt: Kinder, Eltern, 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.

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. Kommunikationsfähigkeiten, Problemlösefähigkeiten, Stressbewältigung
- Schulnahe Vorläuferkompetenzen einsetzen: z.B. Sprachentwicklung, Erfahrungen mit Schriftkultur

Auf interaktionaler Ebene

- Beziehungen zu Lehrpersonen und Mitschülerinnen und Mitschülern aufbauen
- Beziehungen in der Familie infolge größerer Selbstständigkeit verändern
- Sich von Kindern und Fachkräften in der Kindertageseinrichtung verabschieden
- Sich in Belastungssituationen aktiv Hilfe suchen und diese auch annehmen
- Sich auf die neuen Bezugspersonen Lehrerinnen und Lehrer einstellen
- 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 und sich mit den Auswirkungen auf die Kultur des Zusammenlebens in der eigenen Familie auseinandersetzen
- Sich an der Schulkultur beteiligen, sich auf veränderte Lehrinhalte und -methoden einlassen und neue Lernanforderungen mit Neugier und Motivation aufgreifen

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 Mitschülern des Kindes und deren Eltern
- Von der Kindertageseinrichtung gemeinsam mit anderen Eltern Abschied nehmen (sofern kein weiteres Engagement in dieser Einrichtung, z.B. aufgrund eines Geschwisterkindes in dieser Einrichtung, bestehen bleibt)
- Auf mögliche Veränderungen der Beziehungen in der Familie, die sich durch den 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 Kindertageseinrichtung. Sie bezieht sich sowohl auf die Förderung von Basiskompetenzen *(> Stärkung der Basiskompetenzen und Ressourcen des Kindes)* als auch auf die Förderung fachlicher Kompetenzen)
- Informationen über das Schulprogramm sowie die geltenden Vorgaben für den Unterricht z.B. Rahmenplan bzw. Bildungsstandards einholen
- Anschlussfähigkeit gewährleisten
- Kommunikation und Austausch mit der Schule suchen
- Verständigung über „Schulfähigkeit" des Kindes gemeinsam mit der Schule, den Eltern und dem Kind herstellen oder intensivieren
- Austausch mit der Schule über den individuellen Förderbedarf, die Stärken und Schwächen der Kinder suchen

Für die Lehrerinnen und Lehrer

- Mit Kindertageseinrichtung kooperieren und auf den dort entwickelten Kompetenzen aufbauen
- Informationen über pädagogische Konzeption und Schwerpunkte des Kindergartens (z.B. Stärkung von literacy) und seine Vorbereitungsarbeit auf die Schule einholen
- Kommunikation und Austausch mit dem Kindergarten als gleichberechtigtem Partner mit eigenem Bildungsauftrag 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
- Vorschulische Fördermaßnamen zum Erwerb der deutschen Sprache mit schulischen Vorlaufkursen bestmöglich abstimmen
- Besuch vorbereiten

Übergang von der Grundschule in eine weiterführende Schule

Leitgedanken

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.

Der Übergang in weiterführende Schulen ist je nach Schultyp unterschiedlich akzentuiert, abhängig von den Voraussetzungen und Anforderungen der jeweiligen weiterführenden Schule.

Empirisch nachgewiesene Problembereiche beim Übergang in weiterführende Schulen sind im Folgenden als Entwicklungsaufgaben der Beteiligten positiv formuliert. Beispielsweise sind Leistungsmotivation und Erfolgsorientierung zwar Kompetenzen, die schon sehr früh von Bedeutung sind, doch müssen sie beim Übergang in weiterführende Schulen noch einmal besonders in den Blick genommen werden.

Ziele im Einzelnen

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 Lehrerinnen oder 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, 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 sowie Lehrkräften erweitern
- Leseleistung als eine nachgewiesenermaßen 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
- Eigene Leistungsfähigkeit einschätzen können

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 (z.B. bei Wettbewerb und Konkurrenzdruck Freundschaftsnetze erhalten und sich zusätzlich um Freundinnen und Freunde bemühen, die in dieselbe Schule wechseln)
- Sich auf eine größere Anzahl von Lehrpersonen einstellen können und eine persönliche Vertrauenslehrperson finden
- Sich auf eine neue Rolle einstellen: Noch mehr Selbstständigkeit im Arbeitsverhalten, größere Unabhängigkeit von Zuwendung durch die Lehrkraft, sich auf Lernformen der zukünftig zu besuchenden Schulart einstellen
- Gemeinsam mit Eltern und Lehrkräften Erwartungen an die weiterführenden Schulen abklären und konkrete Informationen sammeln

Auf kontextueller Ebene

- Einstellen auf Veränderungen, die sich durch den Schulwechsel ergeben (z.B. größere Schule, größere Klassenstärken, anderer Schulweg)

- Einstellen auf vergleichsweise noch stärker 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
- Auseinandersetzung mit starken Emotionen (z.B. Unsicherheiten bei einem unbekannten oder unerwünschten Schultyp)

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
- Soziales Netz 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 (z.B. in Form von Initiativen und Vereinen)

Auf kontextueller Ebene

- Beteiligung der Schulleitung und der Lehrkräfte am Übergang annehmen, 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
- Kinder emotional auf den Schulwechsel und die damit verbundenen Veränderungen vorbereiten
- Den Abschied für alle bewusst gestalten
- Kontinuität der Inhalte und Ziele auch mit der weiterführenden Schule sicherstellen

Für die Lehrerinnen und Lehrer der weiterführenden Schule

- Information über Ablauf und Gestaltung der Schule geben
- Möglichkeiten des Austauschs zwischen den Eltern schaffen
- An der neuen Klassengemeinschaft mit den Kindern arbeiten
- In Kooperation mit den Lehrkräften der Grundschulen den Übergang professionell gestalten

Kooperation und Beteiligung

Beteiligung der Kinder

Kinder haben ein Recht, an allen sie betreffenden Entscheidungen entsprechend ihrem Entwicklungsstand beteiligt zu werden. 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 Kindertageseinrichtung 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.

Leitgedanken

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.

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 *(> 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
(> Emotionalität, soziale Beziehungen und Konflikte)
- 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
(> Demokratie und Politik)
- Gesprächsregeln und Gesprächsdisziplin (Stillsitzen, Zuhören, Ausredenlassen) kennen und anwenden
- Bei inhaltlichen Meinungsverschiedenheiten und unterschiedlichen Interessenslagen aufeinander zugehen, Kompromisse eingehen und damit eine gemeinsame Lösung aushandeln, die auf einen Interessensausgleich 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 *(> Emotionalität, soziale Beziehungen und Konflikte)*
- Sich zuständig fühlen für die eigenen Belange und die der Gemeinschaft *(> Gesellschaft, Wirtschaft und Kultur)*

Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit den Eltern

Leitgedanken

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 bedeutsam sind. Der Erwerb solcher Kompetenzen in der Familie 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 Erziehern, Tagespflegeeltern bzw. Lehrerinnen und Lehrern 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.

Eine gute Kooperation setzt die Reflexion der jeweils eigenen Grundhaltung voraus. Wichtig dabei sind z.B. Wertschätzung der Kompetenzen oder Anerkennung eines Familienbildes, das den unterschiedlichen Lebensentwürfen von Familien entspricht. Durch die Berücksichtigung unterschiedlicher Interessen und Möglichkeiten etwa von Familien mit und ohne Migrationshintergrund können Angebote und Handlungskonzepte bedürfnisgerecht und zielgruppenorientiert gestaltet werden. Dies setzt umgekehrt voraus, dass Eltern offen sind für eine Kooperation und Vertrauen in die Erzieherinnen und Erzieher, Lehrerinnen und Lehrer bzw. Tagespflegeeltern haben.

Ziele 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 Kindertagespflege im Zuge von Aufnahmegesprächen führen (Voraussetzung für Vertragsabschluss: Einverständnis der Eltern mit der Einrichtungskonzeption)
- Freiwillige Vereinbarung zwischen Elternschaft, Schülerinnen und Schüler sowie der Schule herstellen

Elterngespräche

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

- Information von Eltern, z.B. über pädagogischen Ansatz, Tagesablauf oder Bildungsangebote
- Austausch über die Entwicklung und das Verhalten des Kindes sowie die Abstimmung von Erziehungszielen und -stilen
- Die Gestaltung von Übergängen *(> Gestaltung von Übergängen, (Transitionen))*
- Verdacht auf Lern- und Verhaltensstörungen, Gefährdung der Versetzung, (drohende) Behinderung, Hochbegabung oder andere Besonderheiten *(> 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 Schulelternbeiratssitzungen
- 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 oder durch Nutzung der Angebote von Familienbildungsstätten
- Information über altersgemäße Beschäftigungsmöglichkeiten, Spiele, Bücher, Bildungsangebote usw.
- Organisieren von Elternkursen, -gesprächskreisen oder -beratung unter Einbeziehung von Familienbildungsstätten, Erziehungsberatungsstellen, Bildungseinrichtungen, Ärzten und Zahnärzten 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, Frühförderung, Tagesmütter- und Babysittervermittlung oder Kleider- oder Spielzeugbörse) und „Kommunikationszentren" (z.B. für Gesprächs- und Erfahrungsaustausch, Förderung wechselseitig unterstützender Beziehungen und gemeinsame Aktivitäten von Familien) *(**>** 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 oder für Gesprächskreise mit Erziehungsberaterinnen und -berater, Sprachkurse für Migrantenfamilien organisieren
- Eltern bei der Mittagsbetreuung einbinden

Kollegiale Teamarbeit als Basis für die Gestaltung des Bildungsgeschehens

Leitgedanken

Organisationsziele in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen können nur dann wirksam erreicht werden, wenn sie vom gesamten Personalteam – Leitung und Kolleginnen und Kollegen – getragen werden. Die Einführung und Umsetzung des 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

Zu den Aufgaben des Personalteams in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen zählt, sich Wandlungsprozessen kontinuierlich kritisch und konstruktiv zu stellen, sie mitzugestalten 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. Hierzu gehört auch Steuerung und Vernetzung von Aktivitäten und ein Netzwerk zwischen den aufnehmenden und abgebenden Institutionen zu entwickeln. Dazu gehören Rahmenbedingungen, die die Selbstverantwortung, Eigeninitiative und Selbststeuerung der einzelnen Teammitglieder sowie ihre kommunikative, planerische und evaluative Kompetenz fördern. Zur Strukturierung des Prozesses sind vereinbarte Zeiten notwendig:

- 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

Leitgedanken

Kooperation und Vernetzung mit anderen Stellen zählen zu den Kernaufgaben aller Bildungsorte, da sich Kindheit heute vielfach in isolierten und „kindgemäß" gestalteten Erfahrungsräumen abspielt. Dies kann dazu führen, dass Kinder immer weniger Möglichkeiten haben, Naturerfahrungen zu machen, das (örtliche) Wirtschaftsleben zu durchschauen und die Gemeinde mit ihren kulturellen, politischen und sozialen Institutionen kennen zu lernen. 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. Kindertageseinrichtung garantiert eine lebensweltnahe Bildung und Erziehung des Kindes *(> Lebenspraxis)*.

Kooperation und Vernetzung von Kindertageseinrichtungen und Schulen 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 (z.B. Besuch der Gemeindeverwaltung, der Feuerwehr, ortsansässiger Handwerksbetriebe, Wasserversorgung) bzw. in Einzelfällen notwendig.

Ziele im Einzelnen

- Erkundung des Gemeinwesens mit den Kindern
- Entdecken der Umgebung der Kindertageseinrichtung bzw. Schule
- Unternehmen von Ausflügen (z.B. Museen) und Naturerkundungen (z.B. Wiesen, Wälder) mit den Kindern
- Kennen lernen der Arbeitswelt
- Besuch von kulturellen, sozialen oder interkulturellen Einrichtungen sowie Einrichtungen des Gesundheitswesens
- Einbindung von Ehrenamtlichen, Seniorinnen und Senioren, Nachbarinnen und Nachbarn usw. in die Kindertageseinrichtung bzw. Schule
- Kooperation von Kindertageseinrichtungen mit Fachberatung (soweit vorhanden), Jugendämtern und Ausbildungsstätten bzw. von Grundschulen mit den Fachberaterinnen und Fachberatern, 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 Staatlichen Schulämter sowie psychosozialen Fachdiensten wie Frühförder-, Erziehungs- und Familienberatungsstellen, dem Jugendamt, dem Allgemeinen Sozialdienst, Kinder- und Jugendärzten sowie dem Gesundheitsamt *(> Kinder mit besonderen Bedürfnissen: (drohende) Behinderung, erhöhte Entwicklungsrisiken, Hochbegabung)*

Soziale Netzwerkarbeit bei Gefährdung des Kindeswohls

Leitgedanken

Zu den Aufgaben von Kindertageseinrichtung, Kindertagespflege 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 *(> Kinder mit besonderen Bedürfnissen: (drohende) Behinderung, erhöhte Entwicklungsrisiken, Hochbegabung)*
- Gefährdungssituationen in der Familie, der Bildungseinrichtung oder im weiteren sozialen Nahraum: Dazu zählen insbesondere Vernachlässigung des Kindes sowie körperliche und sexuelle Gewalt gegen das Kind, aber auch Familiensituationen, die das Wohl des Kindes indirekt gefährden (z.B. Erleben von Gewalt in der Familie, Suchtprobleme, psychische Erkrankung eines Elternteils oder beider Elternteile)

Ziele im Einzelnen

Erkennung und Abwendung von Gefährdung

- Kolleginnen und Kollegen in Beobachtungen mit einbeziehen und gemeinsam im Team reflektieren; für Gefährdungsfälle vor Ort vorhandene Ansprechpartnerinnen und 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 *(> 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, Staatliche Schulämter, 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

Beobachtung und Dokumentation von Lern- und Entwicklungsprozessen

Sinn und Zweck

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

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

Beobachten und Dokumentieren sind 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
- Beobachtung und Dokumentation erfolgen 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, im Bildungs- und Erziehungsplan beschriebene 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 Ebenen berücksichtigt werden:

- Ergebnisse kindlicher Aktivitäten (z.B. Zeichnungen, Fotos, Lesetagebücher...)
- Gedanken/Aussagen von Kindern, Aufzeichnungen von Gesprächen mit Kindern
- Freie Beobachtungen (z.B. Bildungs- und Lerngeschichten)
- Strukturierte Formen der Beobachtung bzw. Einschätzung, d. h. Bögen mit standardisierten Frage- und Antwortmustern
- Förderpläne
- Beschreibungen der erreichten Kompetenzen
- Weitere (z.B. Bildungs- und Lerngeschichten)

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 sind systematische und gut erprobte Methoden, mit denen das Erreichen und die kontinuierliche Weiterentwicklung der im Bildungs- und Erziehungsplan genannten Ziele vorgenommen werden kann.

Formen der Evaluation

Bei der Selbstevaluation schätzt das pädagogische Team der Einrichtung bzw. Schule die Umsetzung der Grundsätze und Prinzipien des Bildungs- und Erziehungsplans selbst ein.

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) und der einfache Zugang zu den nötigen Informationen. Zudem stärkt die Selbstevaluation Selbstreflexions-, Selbststeuerungs- und Selbstkontrollfähigkeiten, die für die Arbeitsweise des gesamten Teams von hoher Bedeutung sind. Ein weiterer Vorteil besteht in der Eigenverantwortlichkeit der Fach- und Lehrkräfte bei der Evaluation, wodurch die Akzeptanz bei der Umsetzung der Ergebnisse deutlich erhöht wird.

Bei der Fremdevaluation erfolgt die Qualitätseinschätzung in der Regel durch unabhängige Evaluationsexperten. Eine Fremdevaluation kann helfen, eigene „blinde Flecke" in der Selbstwahrnehmung auszugleichen und kann die Evaluationsergebnisse mit zusätzlichem Expertenwissen bereichern. Gängige Methoden in der Fremdevaluation sind beispielsweise Beobachtung, Interviews oder auch Dokumentenanalysen.

Zur Weiterentwicklung von Bildungsqualität in den Einrichtungen bzw. Schulen ist ein Zusammenspiel beider Methoden ideal: Die Fremdevaluation kann auf den Ergebnissen der Selbstevaluation aufbauen.

Innovationsfähigkeit und Bildungsqualität – Qualitätsentwicklung und Qualitätsmanagement auf Einrichtungsebene

Leitgedanken

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.

Qualitätsmanagement als Voraussetzung für die Weiterentwicklung von Bildungsqualität

Der Bildungs- und Erziehungsplan zielt auf eine Verbesserung der Bildungsqualität in Kindertageseinrichtungen und Schulen. Erneuerungsstrategien können nur dann gelingen, wenn sie in ein umfassendes Konzept von Qualitätsentwicklung und Qualitätsmanagement eingebunden sind. Voraussetzung dafür ist, dass Kindertageseinrichtungen und Schulen über ein entsprechendes Konzept bzw. Programm verfügen. Dazu gehören zum Beispiel ausgewählte Evaluationsverfahren, die eine systematische Selbst- und gegebenenfalls Fremdeinschätzung *(**>** 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

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

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

Leitgedanken

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 Kindertageseinrichtungen 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 (Staatliche 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).

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
- Die Innovations- und Zukunftsfähigkeit der Institution zu sichern

Leitungkompetenzen
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 vereinbarten Regeln und Arbeitsstrukturen
- achten auf die Rahmenbedingungen für eine gelingende pädagogische Arbeit
- sorgen für Austausch und Verständigung

Leitungsprofil – Leitungsaufgaben
Das Aufgaben- und Rollenprofil von Leitungskräften in Kindertageseinrichtungen 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. Staatlichen 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 Kindertageseinrichtung bzw. 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, Kostenträgern, 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.

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.

Die Aufgabe des Trägers einer Kindertageseinrichtung ist 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)

Führungskräfte müssen, beispielsweise bei der Einführung neuer und ungewohnter Alltagsstrategien, 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

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. Staatlichem 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 Ausbildungseinrichtung, mit Beratungs- und Förderzentren, die 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) *(**>** Gemeinwesenorientierung - Kooperation und Vernetzung mit anderen Stellen).* Die Schulleitung bzw. die Träger der Kindertageseinrichtungen 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, Überprüfung der eigenen Aufgabenerfüllung und Evaluation des Erreichten. 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 Kindertageseinrichtung bzw. der Schule und unter Berücksichtigung der zur Verfügung stehenden Ressourcen und notwendigen Rahmenbedingungen unterscheidet sich die konkrete Ausgestaltung vor Ort.

4 Anhang

Zentrale Auswahl der verwendeten Literatur[1]

Teil 1 - Konsistenz in den Grundlagen

- **Notwendigkeit eines (neuen) Bildungs- und Erziehungsplans**
- **Grundsätze und Prinzipien, die diesem Plan zugrunde liegen**
- **Charakteristika dieses Plans**

Dahlberg, G. (2004): Kinder und Pädagogen als Co-Konstrukteure von Wissen und Kultur. In: Fthenakis, W.E. & Oberhuemer, P. (Hrsg.): Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften

Dornes, M. (2000): Der kompetente Säugling. Frankfurt a.M.: Fischer

Gebauer, K. & Hüther, G. (Hrsg.) (2004): Kinder brauchen Vertrauen. Erfolgreiches Lernen durch starke Beziehungen. Düsseldorf: Walter

Grossmann, K. E. & Grossmann, K. (2006): Bindung und Bildung. Über das Zusammenspiel von Psychischer Sicherheit und Kulturellem Lernen. Frühe Kindheit (6). S. 10-17

Kasten, H. (2005): 0-3 Jahre. Entwicklungspsychologische Grundlagen. Weinheim: Beltz

Kasten, H. (2005): 4-6 Jahre. Entwicklungspsychologische Grundlagen. Weinheim: Beltz

Kluge, N. (2006): Das Bild des Kindes in der Pädagogik der frühen Kindheit. In: Fried, L. & Roux, S. (Hrsg.): Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim und Basel: Beltz

Oerter, R. (1995): Spiel und kindliche Entwicklung. In: Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim: Beltz PVU (3. Aufl.)

Pfeffer, S. & Göppner-Pfeffer, M. (2005): Lust auf Lernen. Freiburg: Herder

Schneider, W. & Sodian, B. (Hrsg.) (2006): Kognitive Entwicklung. Enzyklopädie der Psychologie. Serie X. Entwicklungspsychologie. Göttingen: Hogrefe

[1] *Der Bildungs- und Erziehungsplan von 0 bis 10 Jahren in Hessen wurde auf Grundlage des Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplans erstellt: Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen & Staatsinstitut für Frühpädagogik München (2006). Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtung bis zur Einschulung. (2. Aufl.). Berlin, Düsseldorf, Mannheim: Cornelsen Scriptor*

Singer, W. (2003): Was kann ein Mensch wann lernen? Ein Beitrag aus Sicht der Hirnforschung. In: Fthenakis, W.E. (Hrsg.): Elementarpädagogik nach PISA. S. 67-75. Freiburg: Herder

Vogel, D. (2005): Heute schon was falsch gemacht? Über den positiven Umgang mit Fehlern. Kindergarten heute (3). S. 24-29

- **Stärkung der Basiskompetenzen des Kindes**
- **Individuumsbezogene Kompetenzen**
- **Kompetenzen zum Handeln im sozialen Kontext**

Bischof-Köhler, D. (1998): Zusammenhänge zwischen kognitiver, motivationaler und emotionaler Entwicklung in der frühen Kindheit und im Vorschulalter. In: Keller, H. (Hrsg.): Lehrbuch Entwicklungspsychologie. S. 319-376. Bern: Huber

Brunstein, J.C. & Spörer, N. (2001): Selbstgesteuertes Lernen. In: Rost, D. H. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. S. 622-635. Weinheim: Beltz

Krapp, A. & Ryan, R. M. (2002): Selbstwirksamkeit und Lernmotivation. Eine kritische Betrachtung der Theorie von Bandura aus der Sicht der Selbstbestimmungstheorie und der pädagogisch-psychologischen Interessentheorie. Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft 48. S. 54-82

Krapp, A. & Weidenmann, **B.** (Hrsg.) (2006): Pädagogische Psychologie. Weinheim: Beltz

Montada, L. (2002): Moralische Entwicklung und moralische Sozialisation. In: Oerter, R. und Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie (5. Aufl.). Weinheim: Beltz

Neber, H. (2001): Kooperatives Lernen. In: Rost, D. H. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. S. 361-366. Weinheim: Beltz

Prenzel, M., Lankes, E.-M. & Minsel, B. (2000): Interessenentwicklung in Kindergarten und Grundschule: Die ersten Jahre. In: Schiefele, U. & Wild, K.-P. (Hrsg.): Interesse und Lernmotivation. Untersuchungen zu Entwicklung, Förderung und Wirkung. S. 11-30. Münster: Waxmann

Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002): Das Konzept der Selbstwirksamkeit. Zeitschrift für Pädagogik. 44. Beiheft 48. S. 28-53

Thomas, A. & Chess, S. (1980): Temperament und Entwicklung. Stuttgart: Enke

- **Lernen und lernmethodische Kompetenz**

Dahlberg, G. (2004): Kinder und Pädagogen als Co-Konstrukteure von Wissen und Kultur. In: Fthenakis, W.E. & Oberhuemer, P. (Hrsg.): Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt. S. 13-30. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften

Gisbert, G. (2004): Lernen lernen. Lernmethodische Kompetenzen von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Weinheim: Beltz

Neber, H. (2001): Kooperatives Lernen. In: Rost, D. H. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. S. 361-366. Weinheim: Beltz

Pramling-Samuelsson, I. & Carlsson, M. A. (2007): Spielend lernen. Stärkung lernmethodischer Kompetenz. In: Fthenakis, W.E. & Oberhuemer, P. (Hrsg.): Grundlagen frühkindliche Bildung. Troisdorf: Bildungsverlag EINS

Sodian, B. (2002): Entwicklung begrifflichen Wissens. In: Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie (5. Aufl.). Weinheim: Beltz

Textor, M. R. (2004): Projektarbeit – Kombination von Bildungsbereichen und ganzheitlicher Kompetenzentwicklung. www.ifp.bayern.de/Veröffentlichungen/Infodienst/Projektarbeit-Textor.html.

■ Kompetenter Umgang mit Veränderung und Belastung: Widerstandsfähigkeit (Resilienz)

Fingerle, M. (1999): Resilienz – Vorhersage und Förderung. In: Opp, G., Fingere, M. & Freytag, A. (Hrsg.): Was Kinder stärkt: Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. S. 94 – 98. München: Ernst Reinhardt

Fingerle, M. (2006): Frühpädagogische Präventionskonzepte. In: Fried, L. & Roux, S. (Hrsg.): Pädagogik der frühen Kindheit. S. 139-145. Weinheim und Basel: Beltz

Fingerle, M., Freytag, A. & Julius, H. (1999): Ergebnisse der Resilienzforschung und ihre Implikationen für die (heil)pädagogische Gestaltung schulischer Lern- und Lebenswelten. Zeitschrift für Heilpädagogik 50 (6). S. 302-309

Hurrelmann, K. & Unverzagt, G. (2000): Kinder stark machen für das Leben. Herzenswärme, Freiräume, klare Regeln. Freiburg i.Br.: Herder

Koneberg, L. & Gramer-Rottler, **S.** (2006): Die sieben Sicherheiten, die Kinder brauchen. Neues aus der Evolutionspädagogik. München: Kösel

Mayr, T. & Ulich, M. (2006): PERIK - Positive Entwicklung und Resilienz im Kindergartenalltag (Beobachtungsbogen und Begleitheft). Freiburg i.Br.: Herder

Mayr, T. & Ulich, M. (2006): Zuversichtlich, hilfsbereit und wissbegierig. PERIK – der Beobachtungsbogen zur sozialemotionalen Kompetenz. Kindergarten heute (6-7). S. 25-31

Wustmann, C. (2004): Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Weinheim: Beltz

- **Umgang mit individuellen Unterschieden und soziokultureller Vielfalt**
- **Kinder verschiedenen Alters – Erweiterte Altersmischung**

Griebel, W., Niesel, R., Reidelhuber, A. & Minsel, B. (2004): Erweiterte Altersmischung in Kita und Schule. Grundlagen und Praxishilfen für Erzieherinnen, Lehrkräfte und Eltern. München: Don Bosco

Scholz, G. (1996): Kinder lernen von Kindern. Hohengehren: Schneider

- **Mädchen und Jungen**

Focks, P. (2002): Starke Mädchen, starke Jungs. Leitfaden für eine geschlechtsbewusste Pädagogik. Freiburg: Herder

Frühe Kindheit – Themenheft (2007): Thema Jungen und Mädchen: Geschlechterbewusste Erziehung. Frühe Kindheit, 10. Heft 2

Redaktion PÄD Forum (2007): Pädagogische Jungenforschung. PÄD Forum, 26. Heft 3

Redaktion Theorie und Praxis der Sozialpädagogik (2006): Jungen. TPS Theorie und Praxis der Sozialpädagogik. Heft 8

Walter, M. (2005): Jungen sind anders, Mädchen auch: Den Blick schärfen für eine geschlechtergerechte Erziehung. München: Kösel

Welt des Kindes (2007): Junge, Junge! Geschlechterbewusste Pädagogik. Schwerpunkt von Welt des Kindes. Heft 1

- **Kinder mit verschiedenem kulturellem Hintergrund**

Böhm, D., Böhm, R. & Deiss-Niethammer, B. (2004): So geht's – Miteinander aufwachsen und voneinander lernen. Freiburg: Herder

Nieke, W. (2000): Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag (2. Aufl.). Opladen: Leske & Budrich

Preissing, C. & Wagner, P. (Hrsg.) (2003): Kleine Kinder – keine Vorurteile? Interkulturelle und vorurteilsbewusste Arbeit in KiTas. Freiburg i.Br.: Herder

Preissing, C. (2005): Die Vielfalt wertschätzen – Vorurteilsbewusste Erziehung und Bildung im Kindergarten. In: Weber, S. (Hrsg.): Die Bildungsbereiche im Kindergarten (4. Aufl.). S. 87-105. Freiburg: Herder

Ulich, M., Oberhuemer, P. & Soltendieck, M. (2007): Die Welt trifft sich im Kindergarten. Interkulturelle Arbeit und Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen (Nachdruck der 2. neu bearbeitet Aufl. 2005). Berlin, Düsseldorf, Mannheim: Cornelsen Scriptor

■ Kinder mit verschiedenem sozioökonomischem Hintergrund

Alt, Ch. (Hrsg.) (2007): Kinderleben – Start in die Grundschule. Band 3. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften

AWO Bezirksverband Niederrhein e.V. (Hrsg.) (2003): Kleine Kinder. Große Chancen. Initiativen und Netzwerke zur Armutsprävention bei Kindern und Familien. Essen

Butterwegge, Ch. et al. (2004): Armut und Kindheit. Ein regionaler, nationaler und internationaler Vergleich (2. Aufl.). Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften

Holz, G. & Puhlmann, A. (2005): Alles schon entschieden? Wege und Lebenssituationen armer und nicht armer Kinder zwischen Kindergarten und weiterführender Schule. Zwischenbericht zur 3. AWO-ISS Studie. Frankfurt: ISS

Walper, S. (2004): Auswirkungen von Armut auf die betroffenen Kinder und Jugendlichen. Expertise für das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend

Weiß, H. (Hrsg.) (2000): Frühförderung mit Kindern und Familien in Armutslagen. München, Basel: Reinhardt

■ Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf: (drohende) Behinderung, Beeinträchtigung und Hochbegabung

Boothe, T., Ainscow, M. & Kingston, D. (2006): Index für Inklusion. Herausgeber der deutschen Fassung: Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft. Frankfurt/M: Druckerei Hassmüller

Breuer, H. & Weuffen, M. (1995): Besondere Entwicklungsauffälligkeiten bei Fünf- bis Achtjährigen. Neuwied: Luchterhand

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2003): Hochbegabte Kinder finden und fördern. Berlin: BMBF

Feger, B. & Prado, T.M. (1998): Hochbegabung – die normalste Sache der Welt. Darmstadt: Primus

Heimlich, U. & Behr, I. (2006): Integrative Erziehung. In: Fried, L. & Roux, S. (Hrsg.): Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk. S. 211-216. Weinheim: Beltz

Heinbokel, A. (1996): Hochbegabte. Erkennen, Probleme, Lösungswege. Münster: Lit

Heller, K.A. (Hrsg.) (2001): Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter (2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe

Kobelt-Neuhaus, D. (2001): Qualität aus Elternsicht. Gemeinsame Erziehung von Kindern mit Behinderungen und Kindern ohne Behinderungen. Seelze-Velber: Kallmeyer

Lill, G. (Hrsg.) (1996): Alle zusammen ist noch lange nicht alle gemeinsam. Kritische Rückschau auf 15 Jahre Integration und der Blick nach vorn. Weinheim: Beltz

Mayr, T. (1997): Problemkinder im Kindergarten – ein neues Aufgabenfeld für die Frühförderung. Teil I: Epidemiologische Grundlagen. Frühförderung interdisziplinär (4). S. 145-159

Mönks, F.J. & Ypenburg, I.H. (2005): Unser Kind ist hochbegabt. Ein Leitfaden für Eltern und Lehrer (4. aktual. Aufl.). München: Reinhardt

Myschker, N. & Ortmann, M. (1999): Gemeinsame Erziehung und Unterrichtung von Kindern mit und ohne Behinderungen – Ein Überblick. In: Ortmann, M. & Myschker, N. (Hrsg.): Integrative Schulpädagogik. S. 3–36. Stuttgart: Kohlhammer

Petermann, F., Niebank, K. & Scheithauer, H. (2000): Risiken in der frühkindlichen Entwicklung. Göttingen: Hogrefe

Schöler, J. (Hrsg.)**, Friztsche, R. & Schastok, A.** (2005): Ein Kindergarten für alle. Kinder mit und ohne Behinderung spielen und lernen gemeinsam (2. aktual. Aufl.). Weinheim: Beltz

Textor, M. R. (Hrsg.) (2004): Verhaltensauffällige Kinder fördern. Praktische Hilfen für Kindergarten und Hort (3. Aufl.). Weinheim: Beltz

Teil 2 - Konsistenz in den Bildungs- und Erziehungszielen

Ineinander greifende Schwerpunkte der Bildungs- und Erziehungsprozesse der Kinder

- **Starke Kinder**
- **Emotionalität, soziale Beziehungen und Konflikte**

Ahnert, L. (Hrsg.) (2004): Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung. München: Ernst Reinhardt

Dieken, v. C., Rohrmann, T. & Sommerfeld, V. (2004): Richtig streiten lernen. Neue Wege der Konfliktbewältigung unter Kindern. Freiburg: Lamberts

Dörfler, M. & Klein, L. (2003): Konflikte machen Kinder stark. Streitkultur im Kindergarten. Freiburg: Herder

Faller, K. (1998): Mediation in der pädagogischen Arbeit. Ein Handbuch für Kindergärten, Schule und Jugendarbeit. Mühlheim: Verlag an der Ruhr

Holodynski, M. & Oerter, R. (2002): Motivation, Emotion und Handlungsregulation. In: Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie (5. Aufl.).S. 551–590. Weinheim: Beltz

Klein, L. (2001): Mit Kindern Regeln finden. Freiburg i.Br.: Herder

Petermann, F. & Wiedebusch, S. (2003): Emotionale Kompetenz bei Kindern. Gefühle erkennen. Göttingen: Hogrefe

Pfeffer, S. (2005): Meine Gefühle – deine Gefühle. Emotionale Kompetenz: Die eigenen Gefühle und die der anderen wahrnehmen und konstruktiv mit ihnen umgehen. Klein & gross (10). S. 9-14

Siegler, R., DeLoache, J. & Eisenberg, N. (2005): Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter. Kapitel: Emotionale Entwicklung. S. 527–583. München: Spektrum Akademischer Verlag

Silbereisen, R. K. & Ahnert, L. (2002): Soziale Kognition – Entwicklung von Sozialem Wissen und Verstehen. In: Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie (5. Aufl.). Weinheim: Beltz

Strätz, R. (2006): Sozialerziehung. In: Fried, L. & Roux, S. (Hrsg.): Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim und Basel: Beltz

■ Gesundheit

aid Infodienst (1999): Gesund essen in Kinderkrippen, Kindertagesstätten und Schulen. Frankfurt a.M.: aid (Bezug: www.aid.de)

Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.)**, Naidoo, J. & Wills, J.** (2003): Lehrbuch der Gesundheitsförderung. Amberg: Frischmann

Hurrelmann, K. (1990): Familienstress, Schulstress, Freizeitstress – Gesundheitsförderung für Kinder und Jugendliche. Weinheim: Beltz

Hurrelmann, K. & Klaubert, K. (1998): Wie Kinder gesund bleiben. Kleines Gesundheitslexikon für Kindergarten und Grundschule. Weinheim: Beltz

Petermann, U. (2005): Entspannungstechniken für Kinder und Jugendliche (2. überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz

Raschdorf, A. & Wöstheinrich, A. (2000): Kindern Stille als Erlebnis bereiten. Sinnesübungen, Fantasiereisen und Entspannungsgeschichten zur Gestaltung von Ruhesituationen in Kindergarten, Schule und Familie (4. Aufl.). Münster: Ökotopia

Schiffer, E. (2003): Wie Gesundheit entsteht. Salutogenese: Schatzsuche statt Fehlerfahndung (3. Aufl.). Weinheim: Beltz

Vogelhuber, M. (2006): Von der Sexualpädagogik zu einer Pädagogik der Liebe. Frankfurt a.M.: Peter Lang

Wanzeck-Sielert, C. (2004): Kursbuch Sexualerziehung. So lernen Kinder sich und ihren Körper kennen. Unsere gesunde Kita. München: Don Bosco

■ Bewegung und Sport

Hannaford, C. (2004): Bewegung, das Tor zum Lernen (6. Aufl.). Kirchzarten: VAK

Rauh, H. (2002): Vorgeburtliche Entwicklung und frühe Kindheit. In: Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie (5. Aufl.). S. 131-208. Weinheim: Beltz

Suhr, A. (2006): Zahlen hüpfen – Buchstaben springen. Bewegungsspiele zur ganzheitlichen Schulvorbereitung. München: Don Bosco

Thiesen, P. (2001): Wahrnehmen - Beobachten - Experimentieren. Spielerische Sinnesförderung in Kindergarten und Grundschule. Weinheim: Beltz

Wilkening, F. & Krist, H. (2002): Entwicklung der Wahrnehmung und Psychomotorik. In: Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie (5. Aufl.). S. 395-417. Weinheim: Beltz

Zimmer, R. (2001): Handbuch der Bewegungserziehung (11. überarb. und erweiterte Aufl.). Freiburg: Herder

Zimmer, R. (2005): Toben macht schlau. Bewegung statt Verkopfung. Freiburg: Herder

Zimmer, R. (2006): Kinder, Körper, Sprache. Psychomotorisch fördern (2. Aufl.). Freiburg: Herder

■ Lebenspraxis

Berg, C. (Hrsg.) (1991): Kinderwelten. Frankfurt: Suhrkamp

Bundesjugendkuratorium (Hrsg.) (2002): Bildung und Lebenskompetenz. Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben. Opladen: Leske & Budrich

Charlton, M. et al. (1995): Fernsehwerbung und Kinder. Band 1 & 2. Opladen: Leske & Budrich

Feil, C. (2003): Kinder, Geld und Konsum. Die Kommerzialisierung der Kindheit. Reihe Kindheiten. Weinheim: Juventa

Harms, G. & Preissing, C. (Hrsg.) (2000): Kinderalltag. Beiträge zur Analyse der Veränderung von Kindheit. Berlin: FIPP

Kaufmann-Huber, G. (1995): Kinder brauchen Rituale. Freiburg: Herder

Klein, L. (2000): Mit Kindern Regeln finden. Freiburg: Herder

LfM Nordrhein-Westfalen, LPR Hessen & LPR Rheinland-Pfalz (Hrsg.) (2003): Kinder und Werbung. Bausteine für den Kindergarten. Medienpaket. München: KoPäd

Preuss-Lausitz, U., Rülcker, T. & Zeiher H. (Hrsg.) (1990): Selbstständigkeit für Kinder – die große Freiheit? Weinheim: Beltz

Rolff, H.-G. & Zimmermann, P. (1985): Kindheit im Wandel. Weinheim: Beltz

Walter, G. (2005): Das Buch von der Zeit. Kinder erleben und lernen spielerisch alles über die Zeit. Münster: Ökotopia

Welt des Kindes Nr. 6 (2006): Zeit nehmen und Zeit geben. München: Kösel

- **Kommunikationsfreudige und medienkompetente Kinder**
- **Sprache und Literacy**

Brügelmann, H. (2000): Kinder auf dem Weg zur Schrift. Eine Fibel für Lehrer und Laien (7. Aufl.). Lengwil: Libelle Verlag

Fried, L. (2006): Sprachförderung. In: Fried, L. & Roux, S. (Hrsg.): Pädagogik der frühen Kindheit. S. 22–25. Weinheim und Basel: Beltz

Grimm, H. & Weinert, S. (2002): Sprachentwicklung. In: Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie (5. Aufl.). S. 517–550. Weinheim: Beltz

Jampert, K., Zehnbauer A., Leuckefeld, K. & Best, P. (2006): Sprachliche Förderung in der Kita. Wie viel Sprache steckt in Musik, Bewegung, Naturwissenschaften und Medien? Berlin: Verlag das Netz

Klicpera/Gasteiger-Klicpera (1995): Psychologie der Lese- und Schreibschwierigkeiten. Entwicklung, Ursachen, Förderung. Weinheim: Beltz

Sasse, A. & Valtin, R. (Hrsg.) (2006): Schriftspracherwerb und soziale Ungleichheit. Zwischen kompensatorischer Erziehung und Family Literacy. Beiträge 4 der Deutschen Gesellschaft für Lesen und Schreiben. Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben

Suchodoletz, v. W. (2007): Lese-Rechtschreib-Störung (LRS) - Fragen und Antworten. Stuttgart: Kohlhammer

Tracy, R.: Sprachliche Frühförderung von Migrantenkindern (ab 11/07 ausführliches Konzept unter: www.anglistik.uni-mannheim.de)

Ulich, M. (2003): Literacy – sprachliche Bildung im Elementarbereich. Kindergarten heute (3). S. 6-18. Nachdruck u.a. in: Weber, S. (Hrsg.) (2005): Die Bildungsbereiche im Kindergarten. Basiswissen für Ausbildung und Praxis (4. Aufl.). Freiburg: Herder – Abruf unter www.kindergarten.de (Download, Fachbeiträge Pädagogik, Aktuell)

Ulich, M. (2004): Lust auf Sprache. Sprachliche Bildung und Deutsch lernen in Kindertageseinrichtungen. Videokassette mit Arbeitsheft. Freiburg: Herder – Bestellbar unter: kundenservice@herder.de

Ulich, M., Oberhuemer, P. & Soltendieck, M. (2007): Die Welt trifft sich im Kindergarten. Interkulturelle Arbeit und Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen (Nachdruck der 2. neu bearbeiteten Aufl. 2005). Berlin, Düsseldorf, Mannheim: Cornelsen Scriptor

Whitehead, Marian R. (2007): Sprache und Literacy von 0 bis 8 Jahren. In: Fthenakis, W. E. & Oberhuemer, P. (Hrsg.): Grundlagen frühkindliche Bildung. Troisdorf: Bildungsverlag EINS

■ Medien

Aufenanger, S. & Six, U. (Hrsg.) (2001): Handbuch Medien: Medienerziehung früh beginnen. Themen, Forschungsergebnisse und Anregungen für die Medienbildung von Kindern. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung

Charlton, M. (2004): Entwicklungspsychologische Grundlagen. In: Mangold, R., Vorderer, P. & Bente, G. (Hrsg.): Lehrbuch der Medienpsychologie. S. 129-150. Göttingen: Hogrefe

Feierabend, S. & Mohr, I. (2004): Mediennutzung von Klein- und Vorschulkindern. Ergebnisse der ARD/ZDF Studie „Kinder und Medien 2003". Media Perspektiven, 9. S. 453-461

Hoppe-Graff, S. & Kim, H.-O. (2002): Die Bedeutung der Medien für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. In: Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie (5. Aufl.). S. 907-922. Weinheim: Beltz

Hurrelmann, B. & Becker, S. (Hrsg.) (2003): Kindermedien nutzen. Medienkompetenz als Herausforderung für Erziehung und Unterricht. Weinheim: Juventa

Neuß, N. (2003): Orientierung an der kindlichen Lebenswelt - Medienbildung in der frühen Kindheit. In: Weber, S. (Hrsg.): Die Bildungsbereiche im Kindergarten. Basiswissen für Ausbildung und Praxis. S. 149-161. Freiburg i. Brsg.: Herder

Siraj Blatchford, I. & Siraj-Blatchford, J. (2007): Computer und Co. in Kitas. Forschung und Praxis zur Stärkung der Medienkompetenz. In: Fthenakis, W. E. & Oberhuemer, P. (Hrsg.): Grundlagen frühkindliche Bildung. Troisdorf: Bildungsverlag EINS

Spanhel, D. (2006): Handbuch Medienpädagogik. Band 3: Medienerziehung. Erziehungs- und Bildungsaufgaben in der Mediengesellschaft. Stuttgart: Klett-Cotta

Theunert, H. (Hrsg.) (2007): Medienkinder von Geburt an. Interdisziplinäre Diskurse 2. München: KoPäd

Theunert, H. (Hrsg.) (2006): Bilderwelten im Kopf. Interdisziplinäre Diskurse 1. München: KoPäd

TPS Nr. 6 (2007): Kinder und Medien. Seelze Velber: Kallmeyer

- **Kreative, fantasievolle und künstlerische Kinder**
- **Bildnerische und darstellende Kunst**

Bostelmann, A. & Mattschull, H. (2003): Bananenblau und Himbeergrün. Geschichten aus dem Kinderatelier. Ein Werkstattbuch (2. erweiterte Aufl.). Weinheim: Beltz

Fürl, E. (2002): Das Theaterbuch für Kindergarten und Hort. Von der ersten Idee bis zur Aufführung. Freiburg i.Br.: Herder

Hoffmann, C. & Israel, A. (Hrsg.) (2004): Theaterspielen mit Kindern und Jugendlichen. Konzepte, Methoden und Übungen. Eine Veröffentlichung des Kinder- und Jugendtheaterzentrums in der BRD (2. Aufl.). München: Juventa

Mattenklott, G. & Rora, C. (Hrsg.) (2004): Ästhetische Erfahrung in der Kindheit. Theoretische Grundlagen und empirische Forschung. Beiträge zur pädagogischen Grundlagenforschung. Weinheim: Juventa

Pertler, C.M. (2006): Kinder erleben große Maler. Auf den Spuren von Monet, Renoir und Anderen (3. erweiterte u. überarb. Aufl.) (Buch, CD-Rom). München: Don Bosco

Seitz, M. & Seitz, R. (2002): Rot, Gelb, Blau und alle Farben. Grundlagen und Spielideen für die pädagogische Praxis (4. Aufl.). Mit 144 Farbkärtchen. München: Don Bosco

Seitz, M. (2006): Vom Formenzeichnen zum Schreibenlernen. München: Don Bosco

Soux, A. & Solotareff, G. (2006): Das kleine Museum (6. Aufl.). Frankfurt a.M.: Moritz

Wüst, J. & Wüst, R. (1996): Arbeiten mit Kunst in Kindergarten und Grundschule. Stuttgart: Calver

- **Musik und Tanz**

Bastian, H.-G. (2001): Kinder optimal fördern – mit Musik. Mainz: Schott Musik international

Gruhn, W. (2003): Kinder brauchen Musik. Musikalität bei kleinen Kindern entfalten und fördern. Weinheim: Beltz

Hermann-Strenge, A. (2004): Laute Flaute – Stiller Sturm. Praxisbausteine zum Hören und Hinhören für Kindergarten und Vorschule – Kinder für bewusstes Hören sensibilisieren (2. Aufl.). Dortmund: Verlag modernes Leben

Hirler, S. (2003): Wahrnehmungsförderung durch Rhythmik und Musik (2. überarb. Aufl.). Freiburg: Herder

Kreusch-Jacob, D. (2002): Musik macht klug – wie Kinder die Welt der Musik entdecken (Buch und CD). München: Kösel

Maruhn, H. (1988): Wie fang' ich's an? Methodische Handreichungen der Tanzvermittlung im Elementar- und Primarstufen-Bereich für Kindergärtnerinnen, Erzieherinnen, Sozialpädagogen und Grundschullehrer (2. Aufl.). Boppard/Rhein: Fidula

Peter-Führe, S. (2006): Rhythmik für alle Sinne. Ein Weg musisch-ästhetischer Erziehung (10. Aufl.). Freiburg i.Br.: Herder

Zimmer, R. (Hrsg.) (1991): Spielformen des Tanzes. Vom Kindertanz bis zum Rock'n' Roll (3. Aufl.). Dortmund: Verlag modernes Lernen

- **Lernende, forschende und entdeckungsfreudige Kinder**
- **Mathematik**

Dahl, K. (2000): Wollen wir Mathe spielen? Hamburg: Oetinger

Grüßing, M. & Peter-Koop, A. (2007): Mathematische Frühförderung. Inhalte, Aktivitäten und diagnostische Beobachtungen. In: Brokmann-Nooren, C., Gereke, I., Kiper, H. & Renneberg, W. (Hrsg.): Bildung und Lernen der Drei- bis Achtjährigen. S. 168-184. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Grüßing, M. & Peter-Koop, A. (Hrsg.) (2006): Die Entwicklung mathematischen Denkens in Kindergarten und Grundschule: Beobachten - Fördern - Dokumentieren. Offenburg: Mildenberger

Kohl, M.-A. & Gainer, C. (2000): Mathe kreativ. 200 Kunst-Ideen zum Entdecken von Mathematik für Kinder von drei bis acht Jahren. Seelze-Velber: Kallmeyer

Spiegel, H. & Selter, C. (2004): Kinder & Mathematik. Was Erwachsene wissen sollten (2. Aufl.). Seelze-Velber: Kallmeyer

van Oers, B. (2004): Mathematisches Denken bei Vorschulkindern. In: Fthenakis, W.E. & Oberhuemer, P. (Hrsg.): Frühpädagogik international. S. 313-330. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften

Wittmann, E. (2006): Mathematische Bildung. In: Fried, L. & Roux, S. (Hrsg.): Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk. S. 205-211. Weinheim: Beltz

- **Naturwissenschaften**

Charpak, G. (2006): Wissenschaft zum Anfassen – Naturwissenschaften in Kindergarten und Grundschule. La main à la pate. Weinheim: Beltz

Einsiedler, W. (2002): Empirische Forschung im Sachunterricht – ein Überblick. In: Spreckelsen, K., Möller, K. & Hartinger, A. (Hrsg.): Ansätze und Methoden empirischer Forschung zum Sachunterricht – Forschungen zur Didaktik des Sachunterrichts. Bd. 5. S. 17-40. Bad Heilbrunn

Elschenbroich, D. (2005): Weltwunder. Kinder als Naturforscher. München: Kunstmann

Hansel, T. (Hrsg.) (2004): Frühe Bildungsprozesse und schulische Anschlussfähigkeit. Holzheim: Centaurus Verlag

Lück, G. (2006): Handbuch der naturwissenschaftlichen Bildung. Theorie und Praxis für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen (5. Aufl.). Freiburg: Herder

Lück, G. (2007): Forschen mit Fred. Naturwissenschaften im Kindergarten. Oberursel: Finkenverlag

Sodian, B., Koerber, S. & Thoermer, C. (2004): Naturwissenschaftliches Denken im Vorschulalter. In: Hansel, T. (Hrsg.): Frühe Bildungsprozesse und schulische Anschlussfähigkeit. S.138-149. Holzheim: Centaurus Verlag

■ Technik

Bildungswerk der Bayerischen Wirtschaft e.V. (Hrsg.) (2007): „Es funktioniert?!" Kinder in der Welt der Technik. München: Don Bosco

Burtscher, I. M. (2007): Elementare Technik. Kita Spezial, 1. S. 22-23

Ditzinger, Th. (2005): Die fantastische Welt der Technik. Physik zum Staunen und Experimentieren (2. aktual. Aufl.). München: Bassermann

Götschel, M. & Kaiser-Zundel, E. (2007): Das Rad wird nicht neu erfunden, aber jedes Kind entdeckt es neu. Kita Spezial, 1. S. 24-28

Liedtke, A. (2007): Bildungsinsel Technikraum. Kita Spezial, 1. S. 29-31

■ Verantwortungsvoll und werteorientiert handelnde Kinder
■ Religiosität und Werteorientierung

Beer, P. (2005): Wozu brauchen Erzieherinnen Religion? München: Don Bosco

Eckensberger, L. H. (1998): Die Entwicklung des moralischen Urteils. In: Keller, H. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. S. 475-516. Bern: Verlag Hans Huber

Frühe Kindheit Nr. 3 (2006): Werteerziehung, religiöse Erziehung und Spiritualität. Berlin: Deutsche Liga für das Kind

Harz, F. (2001): Ist Allah auch der liebe Gott? Interreligiöse Erziehung in der Kindertagesstätte. München: Don Bosco

Harz, F. (2006): Kinder & Religion. Was Erwachsene wissen sollten. Seelze-Velber: Kallmeyer

Huber-Rudolf, B. (2002): Muslimische Kinder im Kindergarten. München: Kösel

Hugoth, M. (2003): Fremde Religionen – fremde Kinder? Leitfaden für interreligiöse Erziehung. Freiburg: Herder

Pighin, G. (2005): Kindern Werte geben – aber wie? (2. überarb. Aufl.). München: Reinhardt

Standop, J. (2005): Werte-Erziehung. Einführung in die wichtigsten Konzepte der Werteerziehung. Weinheim: Beltz

Stöcklin-Meier, S. (2006): Was im Leben wirklich zählt. Mit Kindern Werte entdekken (8. Aufl.). München: Kösel

■ Gesellschaft, Wirtschaft und Kultur

Claar, A. (1996): Was kostet die Welt? Wie Kinder lernen mit Geld umzugehen. Berlin: Springer

Crummenerl, R. & Puth, K. (2004): Das will ich wissen. So ist das mit dem Geld. Würzburg: Arena

Duschl, R. et al. (2005): AWT aktuell – Ausgabe B Arbeit - Wirtschaft – Technik. Band 6. München: Oldenbourg

Elschenbroich, D. (2001): Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können. München: Kunstmann

Holzinger, R. et al. (2006): Arbeit - Wirtschaft - Technik 6 (Schülerband). Donauwörth: Auer

Menzel, P. (2001): Familien aus aller Welt zeigen was sie haben In: Gaede, P.-M. (Hrsg.): (5. Aufl.). Hamburg: Gruner & Jahr

Pertler, C. & Pertler, R. (1999): Wo Menschen zuhause sind. München: Don Bosco

■ Demokratie und Politik

Burk, K., Speck-Hamdan, A. & Wedekind, H. (Hrsg.) (2003): Kinder beteiligen – Demokratie lernen? Frankfurt: Grundschulverband

Büttner, C. & Meyer, B. (Hrsg.) (2000): Lernprogramm Demokratie. Möglichkeiten und Grenzen politischer Erziehung von Kindern und Jugendlichen. Weinheim: Beltz

Dewey, J. (2004): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Weinheim: Beltz

Edelstein, W. & Fauser, P. (2001): Demokratie lernen und leben. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung. Bonn: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK)

Güthoff, F. & Sünker, H. (Hrsg.) (2001): Handbuch Kinderrechte. Partizipation, Kinderpolitik, Kinderkultur. Münster: Votum

Hansen, R., Knauer, R. & Friedrich, B. (2004): Die Kinderstube der Demokratie. Partizipation in Kindertagesstätten. Ministerium für Justiz, Frauen, Jugend und Familie des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.). Bezug: dkhw@dkhw.de

Lost, C. & Oberhuemer, P. (Hrsg.) (1999): Auch Kinder sind Bürger. Hohengehren: Schneider

Richter, D. (Hrsg.) (2007): Politische Bildung von Anfang an. Demokratie-lernen in der Grundschule. Band 570. Berlin: Bundeszentrale für politische Bildung

■ Umwelt

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (2001): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Bericht der BLK an die Regierungschefs von Bund und Ländern zur Umsetzung des Orientierungsrahmens. Heft 94. Bonn: BLK

Kandeler, J. (2005): Handbuch für Umweltpädagogik in Kindergarten und Grundschule. Berlin: Natur und Umwelt Verlagsgesellschaft

Merz, C. (1989): Was Kinder bewegt. Vom Winter, von der Umwelt, von Krankheiten und Gefühlen (3. Aufl.). Freiburg: Herder

Reidelhuber, A. (1997): Umweltbildung im Kindergarten. Gemeinsam geht es am besten. Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen (Hrsg.). München: StMAS. Bezug: IFP

Schmidbauer, H. & Hederer, J. (1991): Erlebnisraum Wald. Praktische Umwelterziehung in Kindergarten und Grundschule. München: Don Bosco

Teil 3 - Konsistenz im Bildungsverlauf und in der Bildungsorganisation

■ Moderierung von Bildungs- und Erziehungsprozessen

Bostelmann, A. & Metze, A. (Hrsg.) (2005): Zwischen Himmel und Erde. Philosophieren und Nachdenken mit Kindern über Leben und Tod. Weinheim: Beltz

Delfos, M. (2005): „Sag mir mal …". Gesprächsführung mit Kindern (4-12 Jahre) (2. Aufl.). Weinheim: Beltz

Friedrich, H. (1997): Auf Kinder hören – mit Kindern reden (7. Aufl.). Freiburg: Herder

Günther, S. (2006): In Projekten spielend lernen. Grundlagen, Konzepte und Methoden für die erfolgreiche Projektarbeit in Kindergarten und Grundschule. Münster: Ökotopia

Kolthoff, M. (2006): Gesprächskultur mit Kindern. Reihe „klein&groß Praxis-Express". Weinheim: Beltz

Reggio Children (Hrsg.) (2001): Hundert Sprachen hat das Kind. Wie Kinder im Kindergarten lernen. Weinheim: Beltz

Seefeldt, C. (2006): Das habe ich gemacht. Ausstellungen und Präsentationen motivieren zum Weiterlernen. Mühlheim a.d.R.: Verlag an der Ruhr

Zoller, E. (2000): Die kleinen Philosophen. Vom Umgang mit ‚schwierigen´ Kinderfragen (4. Aufl.). Freiburg: Herder

■ Moderierung und Bewältigung von Übergängen (Transitionen)

Beelmann, W. (2006): Normative Übergänge im Kindesalter. Anpassungsprozesse beim Eintritt in den Kindergarten, in die Grundschule und in die weiterführende Schule. Hamburg: Verlag Dr. Kovač

Denner, L. & Schumacher, E. (Hrsg.) (2004): Übergänge im Elementar- und Primarbereich reflektieren und gestalten. Beiträge zu einer grundlegenden Bildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Diskowski, D., Hammes-DiBernado, E., Hebenstreit-Müller, S. & Speck-Hamdan, A. (Hrsg.) (2006): Übergänge gestalten. Wie Bildungsprozesse anschlussfähig werden. Weimar, Berlin: Verlag das Netz

Griebel, W. & Minsel, B. (2007): Schulfähigkeit – ein Begriff im Wandel vom Reifungskonzept zum Transitionsansatz. Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 3. S. 16-20

Griebel, W. & Niesel, R. (2004): Transitionen. Fähigkeiten von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen. Weinheim: Beltz

Griebel, W. & Niesel, R. (2006): Transitionen zwischen Familie und Bildungseinrichtung: Der Übergang zum Schulkind und zu Eltern eines Schulkindes. Grundschulunterricht 5. S. 7–11

Hammes-Di Bernardo, E. & Speck-Hamdan, A. (2007): Vom Kindergarten in die Grundschule: den Übergang gemeinsam gestalten. Düsseldorf: Carl Link

Niesel, R. & Griebel, W. (2000): Start in den Kindergarten. Grundlagen und Hilfen zum Übergang von der Familie in die Kindertagesstätte. München: Don Bosco

Schumacher, E. (Hrsg.) (2004): ‚Übergänge' in Bildung und Ausbildung – pädagogische, subjektive und gesellschaftliche Relevanzen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Staatsinstitut für Frühpädagogik (Hrsg.) (2002): Etwas Neues beginnt. Kinder und Eltern kommen in den Kindergarten. Bezug: IFP (2. überarb. Aufl.) www.ifp-bayern.de

■ Kooperation und Beteiligung

Burk, K., Speck-Hamdan, A. & Wedekind, H. (Hrsg.) (2003): Kinder beteiligen - Demokratie lernen? Frankfurt: Grundschulverband

Dusolt, H. (2004): Elternarbeit. Ein Leitfaden für den Vor- und Grundschulbereich (2. Aufl.). Weinheim: Beltz

Edelstein, W. & Fauser, P. (2001): Demokratie lernen und leben. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung. Bonn: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK)

Gerszonowicz, E. (2006): Kindertagespflege – Möglichkeiten der Tagesbetreuung für kleine Kinder. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Wach, neugierig, klug – Kinder unter 3. Ein Medienpaket für Kitas, Tagespflege und Spielgruppen. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung

Knauer, R. & Brandt, P. (1998): Kinder können mitentscheiden. Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in Kindergarten, Schule und Jugendarbeit. Neuwied: Luchterhand

Mienert & Vorholz (2007): Gespräche mit Eltern: Entwicklungsgespräche, Konfliktgespräche, Informationsgespräche zur Stärkung von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften (Praxisordner). Troisdorf: Bildungsverlag EINS

Netta, B. & Weigl, M. (2006): Hand in Hand. Das Amberger Modell – ein Kooperationsprojekt für Kindertagesstätten und Grundschulen. Oberursel: Finken

Richter, D. (Hrsg.) (2007): Politische Bildung von Anfang an. Demokratie lernen in der Grundschule. Berlin: Bundeszentrale für politische Bildung

Schlösser, E. (2004): Zusammenarbeit mit Eltern – interkulturell. Informationen und Methoden zur Kooperation mit deutschen und zugewanderten Eltern in Kindergarten, Grundschule und Familienbildung. Münster: Ökotopia Verlag

Textor, M. R. (Hrsg.) (2006): Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern. Gemeinsam Verantwortung übernehmen. Freiburg i.Br.: Herder

■ Laufende Reflexion und Evaluation

Bostelmann, A. (Hrsg.) (2007): Das Portfoliokonzept in der Grundschule. Individualisiertes Lernen fördern. Mühlheim a.d.R.: Verlag an der Ruhr

Fthenakis, W.E., Hanssen, K., Oberhuemer, P. & Schreyer, I. (Hrsg.) (2003): Träger zeigen Profil. Qualitätshandbuch für Träger von Kindertageseinrichtungen. Weinheim: Beltz

Grace, K. & Shores E. F. (2005): Das Portfoliobuch für Kindergarten und Grundschule. Mühlheim a.d.R.: Verlag an der Ruhr

Ingekamp, K. & Lissmann, U. (2005): Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik. Weinheim, Basel: Beltz

Kalicki, B. (2003): Evaluation von pädagogischer Qualität und Bildungsqualität. In: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Auf den Anfang kommt es an. S. 101-118. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz

Kindergarten heute – spezial (2005): Kinder beobachten

Lipp-Petz, C. (Hrsg.) (2007): Praxis Beobachtung. Auf dem Weg zu individuellen Bildungs- und Erziehungsplänen. Berlin: Cornelson Skriptor

Preissing, C. (Hrsg.) (2003): Qualität im Situationsansatz. Qualitätskriterien und Materialien für die Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen. Berlin: Cornelsen Scriptor

Scianna, R. (2006): Bewertung im offenen Unterricht. Leistungsbeurteilung als Förderinstrument. Mühlheim a.d.R.: Verlag an der Ruhr

Spiegel, v. H. (1993): Aus Erfahrung lernen. Qualifizierung durch Selbstevaluation. Münster: Votum Verlag

Strätz, R. (Hrsg.) (2008): Qualität für Schulkinder in Tageseinrichtungen und Offenen Ganztagsschulen. Berlin: Cornelsen Scriptor

Tietze, W. (Hrsg.) (2007): Pädagogische Qualität entwickeln. Berlin: Cornelsen Scriptor

Viernickel, S. & Völkel, P. (2005): Beobachten und dokumentieren im pädagogischen Alltag. Freiburg i. Br.: Herder

Winter, F. (2004): Leistungsbewertung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren

Wottawa, H. (2006): Evaluation. In: Krapp A. und Wiedemann, B.: Pädagogische Psychologie. Weinheim, Basel: Beltz

Glossar

Adoleszenz:
Adoleszenz (v. lat. *adolescere* = heranwachsen) bezeichnet die Phase des Jugendalters, im Allgemeinen definiert als Entwicklungsphase vom Beginn der Pubertät bis zum vollen Erwachsensein.

Curriculum:
Die Bezeichnung Curriculum (v. lat. *Curriculum* = Wettlauf, Rundlauf) bezeichnet die Festlegung von bestimmten Zielen und Inhalten, häufig im Rahmen von Unterricht, in einem definierten Altersbereich.

Diskurs:
Diskurs (v. lat. *discurrere* = hindurchlaufen) bezeichnet in seiner ursprünglichen, philosophischen Bedeutung ein „hin und her gehendes Gespräch". In dem im Bildungs- und Erziehungsplan verwendeten Zusammenhang eines ko-konstruktiven Bildungsverständnisses soll betont werden, dass im Austausch mit Kindern unterschiedliche Denkansätze geäußert werden und verschiedene Theorien sowie Lösungsvorschläge gemeinsam ausgehandelt werden.

Disposition:
Mit Disposition (v. lat: *disponere* = voranstellen) ist die Fähigkeit einer Person gemeint, unter bestimmten Umständen ein bestimmtes Verhalten zu zeigen. Dispositionen beschreiben somit potentiell verfügbare Verhaltensweisen einer Person und tragen zur Charakterisierung von Personen bei. Man unterscheidet zwischen erworbener Disposition und angeborener Anlage.

Eingliederungshilfe:
Unter Eingliederungshilfe versteht man eine gezielte Hilfestellung für Menschen mit Behinderung. Dazu zählen die „Eingliederungshilfe für seelisch behinderte Kinder und Jugendliche nach §35a SGB VIII" und die „Eingliederungshilfe für andere (geistig, körperlich, seelisch oder mehrfach) behinderte Menschen nach §§ 35 ff SGB XII". Leistungen der Eingliederungshilfe umfassen beispielsweise die medizinische Rehabilitation, Leistungen zur Teilhabe am Leben in der Gemeinschaft oder Unterstützung bei der Verfolgung einer schulischen Perspektive. In Deutschland besteht ein Rechtsanspruch auf Eingliederungshilfen.

Emotionsregulation (Affektregulation):
Die Fähigkeit zur Emotionsregulation ermöglicht es einem Menschen, den eigenen Emotionen und den damit verbunden Verhaltensweisen nicht passiv ausgeliefert zu sein, sondern auf verschiedene Weisen (Gedanken, Handlungen) Einfluss auf die eigenen Emotionen und die damit verbundenen Auswirkungen nehmen zu können.

Empathie:
Empathie (v. griech.: *empathein* = hineingehen) bezeichnet die Fähigkeit, gefühlsmäßig und gedanklich zu erfassen, was in anderen Menschen vorgeht. Sie stellt die Voraussetzungen dafür dar, sich anderen Menschen gegenüber einfühlsam und verständnisvoll verhalten zu können.

Evaluation:
Als Evaluation wird eine Auswertung bezeichnet. Nach Abschluss pädagogischer Maßnahmen, vor allem bei neuartigen Projekten oder bei Reformvorhaben, muss häufig geklärt werden, ob die neue Maßnahme insgesamt erfolgreich war, ob die erwünschten Effekte eingetreten sind und unerwünschte Nebenwirkungen vermieden werden konnten. Dies zu klären, ist die Aufgabe von Evaluationen.

Explorationsverhalten:
Der Begriff Explorationsverhalten (v. lat.: *explorare* = erforschen) wird synonym zu den Begriffen Erkundungsverhalten und Neugierverhalten gebraucht. Die Voraussetzung dafür, dass Kinder ihre Umwelt entspannt explorieren können, ist eine sichere Bindung an eine oder mehrere enge Bezugspersonen.

Frustrationstoleranz:
Frustrationstoleranz (v. lat.: *frustratio* = Täuschung) ermöglicht es einem Menschen, es aushalten zu können, wenn die eigenen Bedürfnisse, Meinungen und Interessen nicht zum Zuge kommen. Es bezeichnet die Fähigkeit, Enttäuschungen zu kompensieren oder Bedürfnisse aufzuschieben.

Identität:
Die Identität bezeichnet die einzigartige Persönlichkeitsstruktur eines Menschen, die ihn kennzeichnet und als Individuum von anderen Personen unterscheidet.

Implementation (synonym: Implementierung):
Implementation (v. lat. *implere* = anfüllen) beschreibt allgemein die Einführung eines neuen Programms, z.B. eines Bildungs- und Erziehungsplans, in die Praxis. Bestmöglich geht der Implementation eine Erprobungsphase voraus, in der Bedingungen identifiziert werden, welche die Verankerung des Programms in die Praxis erschweren bzw. erleichtern.

Ko-Konstruktivismus:
Soziale Ko-Konstruktion als pädagogischer Ansatz heißt, dass Lernen durch Zusammenarbeit stattfindet, also von Fach- bzw. Lehrkräften und Kindern gemeinsam ko-konstruiert wird. Der Schlüssel der Ko-Konstruktion ist die soziale Interaktion, sie stärkt die geistige, sprachliche und soziale Entwicklung. Bildung wird somit als sozialer Prozess verstanden, der von Anfang an den jeweiligen Kontext des Kindes berücksichtigt. Soziale Beziehungen des Kindes gewinnen dadurch mehr an Bedeutung und Lernen wird stets unter Berücksichtigung entwicklungspsychologischer Erkenntnisse sowie dem jeweiligen kulturellen und sozioökonomischen Hintergrund des Kindes reflektiert.

Kognitionen:
Unter Kognition (v. lat. *cognoscere* = erkennen) versteht man in der Psychologie alle Prozesse, die mit dem Erkennen und Wissen zu tun haben. Häufig wird damit das Denken in einem umfassenden Sinn bezeichnet. Zu den kognitiven Fähigkeiten eines Menschen zählen beispielsweise die Wahrnehmung, die Aufmerksamkeit, die Erinnerung, das Lernen oder die Kreativität.

Kompetenzen:
Der Kompetenzbegriff (von lat. *competere* = zu etwas fähig sein) umfasst in seiner psychologischen Bedeutung die Gesamtheit an Fähigkeiten und Fertigkeiten eines Menschen, bezogen auf bestimmte Anforderungen.

Konsistenz:
Das Wort **Konsistenz** bedeutet in seiner ursprünglichen Wortherkunft (v. lat. con = zusammen + *sistere* = halten) Bestand, Zusammenhalt und Geschlossenheit und wird in vielen Fachgebieten zur Bezeichnung von Einheitlichkeit, Widerspruchsfreiheit, Beständigkeit und gedanklichem Zusammenhalt verwendet.

Der Begriff Konsistenz in Zusammenhang mit der Debatte um die Qualität früher Bildung und Erziehung wurde von Herrn Prof. Dr. Dr. Dr. Fthenakis geprägt und bezieht sich auf die Bemühung, gemeinsame, Institutionen übergreifende Grundsätze und Prinzipien zu definieren und somit Verständigungsbarrieren zwischen verschiedenen Lernorten, wie beispielsweise Kindergarten und Grundschule, zu überwinden und die Kooperation zu intensivieren. Eine gemeinsame Bildungsphilosophie und Lernkultur, bei denen das Kind und nicht die Institution im Mittelpunkt steht, ermöglicht es, dass Institutionen bestmöglich aufeinander aufbauen und Lerninhalte aneinander anknüpfen, wodurch die Entwicklung des Kindes optimal gestärkt wird.

Auf nationaler Ebene wurde dieser Ansatz am konsequentesten im Bildungs- und Erziehungsplan von 0 bis 10 Jahren in Hessen umgesetzt. Dieser definiert Konsistenz in den Grundsätzen und Prinzipien, in den Bildungszielen sowie im Bildungsverlauf.

Kumulation:
Kumulation (v. lat. *cumulus* =Anhäufung) bezeichnet die Häufung bzw. den additiven Zuwachs. Der Begriff wird häufig verwendet, um eine verstärkte Wirkung bzw. die Summierung der Wirkung zu betonen.

Literacy:
Literacy bedeutet wörtlich Lese- und Schreibkompetenz, schließt aber weitere Fähigkeiten ein, wie z.B. Textverständnis und Sinnverstehen, sprachliche Abstraktionsfähigkeit oder Vertrautheit mit Büchern. Es gibt hierfür keinen entsprechenden deutschen Begriff (in Fachkreisen wird Literacy gelegentlich mit „Literalität" übersetzt). Literacy beginnt bereits in der frühen Kindheit, lange vor dem Erwerb der Schriftsprache, indem unterschiedliche Erfahrungen rund um die Buch-, Erzähl-, Reim- und Schriftkultur gesammelt werden.

Motivation (intrinsische/extrinsische):
Der Begriff Motivation (v. lat. *movere* = bewegen) umfasst alle Beweggründe eines Menschen, sich in einer Situation genau so und nicht anders zu verhalten.
Motivation, die von innen, also aus einem Menschen herauskommt, wird intrinsisch genannt (Eigenmotivation). Wird die Motivation vorrangig von außen gegeben, also aus der Umwelt, bezeichnet man sie als extrinsisch (Fremdmotivation).

Neurowissenschaften:
Die Neurowissenschaften sind ein Sammelbegriff für biologische und medizinische Wissenschaftsbereiche, die den Aufbau und die Funktionsweise von Nervensystemen untersuchen.

Partizipation:
Der Begriff Partizipation meint das Teilhaben und die Beteiligung von Personen bzw. Gruppen. Die Partizipation von Kindern und Jugendlichen betont vor allem das Mitbestimmen und die Beteiligung an Entscheidungsprozessen und Handlungsabläufen, die bei der Gestaltung ihrer Lebensräume, Lebensumstände und Regelungen ihres Lebensalltags eine Rolle spielen.

Phonologie:
Die Phonologie ist ein Teilbereich der Lautlehre und beschäftigt sich mit der Struktur und Typologie von Phonemen (Bezeichnung der Linguistik für die kleinste lautliche Einheit) im System von Sprache.

Prosoziales Verhalten:
Mit prosozialem Verhalten sind Verhaltensweisen gemeint, die darauf abzielen, die Interessen anderer zu unterstützen oder zum Wohle Anderer beizutragen. Dazu gehören beispielsweise helfendes Verhalten, Kooperation, Teilen oder Spenden.

Qualitätsmanagement:
Qualitätsmanagement (QM) umfasst grundsätzlich alle organisierten Maßnahmen, die zur Optimierung von Arbeitsabläufen oder Prozessen beitragen.

Resilienz:
Der Begriff Resilienz leitet sich von dem englischen Wort resilience (Spannkraft, Elastizität) ab und bezeichnet allgemein die Fähigkeit, erfolgreich mit belastenden Lebensumständen umzugehen und personale und soziale Kompetenzen und Ressourcen erfolgreich zu nutzen, um schwierigen Lebensumständen zu trotzen und kritische Ereignisse und Risikobedingungen erfolgreich zu bewältigen. Resilienz kann damit verstanden werden als eine psychische Widerstandsfähigkeit von Kindern.

Ziel der Resilienzforschung ist es, ein besseres Verständnis darüber zu erlangen, welche Bedingungen psychische Gesundheit und Stabilität bei Kindern, die besonderen Entwicklungsrisiken ausgesetzt sind, erhalten und fördern.

Selbstregulation:
In der Psychologie bezeichnet man mit dem Begriff Selbstregulation diejenigen bewussten und unbewussten psychischen Vorgänge, mit denen Menschen ihre Aufmerksamkeit, Emotionen, Impulse und Handlungen steuern. Selbstregulation umfasst u.a. den mentalen Umgang mit Gefühlen und Stimmungen und die Fähigkeiten, Absichten durch zielgerichtetes und realitätsgerechtes Handeln zu verwirklichen sowie kurzfristige Befriedigungswünsche längerfristigen Zielen unterzuordnen.

Selbstwirksamkeit:
Mit dem Begriff Selbstwirksamkeit (englisch: self-efficacy) bezeichnet man in der Psychologie die Fähigkeit, aufgrund eigener Kompetenzen Handlungen ausführen zu können, die zu den gewünschten Zielen führen. Die Überzeugung von der eigenen Selbstwirksamkeit trägt dazu bei, in einer bestimmten Situation die angemessene Leistung erbringen und aufgrund eigener Kompetenzen bestimmte Handlungen ausführen zu können. Untersuchungen zeigen, dass Personen mit einem starkem Vertrauen in die eigene Kompetenz und Effizienz größere Ausdauer bei der Bewältigung von Aufgaben, eine niedrigere Anfälligkeit für Angststörungen und Depressionen und mehr Erfolge im Berufsleben aufweisen.

Sensomotorik:
Sensomotorik ist die Koordination und Verknüpfung von Sinneswahrnehmungen und Bewegungen.

Setting:
Mit dem Begriff Setting wird die Umgebung bzw. Situation bezeichnet. Er wird vor allem in denjenigen psychologischen Teildisziplinen, in denen sozioökologische Faktoren von Bedeutung sind, verwendet.

Sichere Basis („secure base"):
Das Konzept der „sicheren Basis" geht auf Bowlby zurück und basiert auf dem Grundsatz, dass Menschen ihre Fähigkeiten am besten dann entfalten können, wenn sie davon überzeugt sind, dass sie von Personen unterstützt und begleitet werden, denen sie vertrauen können. Diese „Bindungspersonen" liefern dem Kind eine sichere Basis, von der aus es seine Umwelt entspannt erkunden kann.

Soziale Kompetenz:
Soziale Kompetenzen bezeichnen all jene Fertigkeiten, die für soziale Interaktionen nützlich oder notwendig sind und die dazu beitragen, einfühlsam, fair, konstruktiv und effektiv mit den Mitmenschen umzugehen.

Synergieeffekt:
Unter Synergieeffekten versteht man die positive Wirkung, die sich aus Zusammenarbeit und Kooperation ergibt.

Transparenz:
Transparenz bezeichnet Phänomene, die ganz oder teilweise durchsichtig sind. Das Wort Transparenz wird im übertragenen Sinn verwendet, wenn Konzepte oder Ereignisse nachvollziehbar und klar erscheinen.

Verstärkung:
Der Begriff positive Verstärkung bezeichnet in der Psychologie ein bedeutsames Ereignis (Reiz), das einem Verhalten unmittelbar folgt und dazu führt, dass sich die Auftretenswahrscheinlichkeit dieses Verhaltens erhöht.

Hinweis auf die 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 zum Teil 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, Staatsinstitut für Frühpädagogik München (2007), „Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung, 2. aktualisierte und erweiterte Auflage. Berlin u.a.: Cornelsen, p.475ff; Das Kapitel „Medien" basiert teilweise auf Texten des Instituts für Medienpädagogik in Forschung und Praxis (JFF), München. Die Kapitel „Kollegiale Teamarbeit als Basis für die Gestaltung des Bildungsgeschehens" sowie „Die Schlüsselrolle von Einrichtungsleitung, Trägern, Schulleitung, Fach- und Lehrkräften" basieren auf Texten von Pamela Oberhuemer (IFP), das Kapitel „Selbst- und Fremdevaluation des pädagogischen Handelns" basiert auf Texten von Anna Spindler und Prof. Dr. Bernhard Kalicki, (IFP). Das Kapitel „Lebenspraxis" wurde von Frau Magdalena Hellfritsch (IFP), das Kapitel „Kinder mit verschiedenem sozioökonomischen Hintergrund" von Frau Dr. Sigrid Lorenz (IFP) verfasst.

Redaktionelle Unterstützung
Susanne Kreichauf , Katrin Reis

Mitglieder der Steuerungsgruppe

Leiter der Steuerungsgruppe:
Prof. Dr. Dr. Dr. Fthenakis Wassilios
Troger Straße 50
81675 München

Hundt Anke
Hessisches Kultusministerium
Luisenplatz 10
65185 Wiesbaden

Dittmar Susanne
Hessisches Kultusministerium
Luisenplatz 10
65185 Wiesbaden

Hofmann-Salzer Heike
Hessisches Ministerium
für Soziales und Integration
Dostojewskistr. 4
65187 Wiesbaden

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

Lange Cornelia
Hessisches Ministerium
für Soziales und Integration
Dostojewskistr. 4
65187 Wiesbaden

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

Schaffer Christine
Hessisches Ministerium
für Soziales und Integration
Dostojewskistr. 4
65187 Wiesbaden

Scharf Barbara
Hessisches Kultusministerium
Luisenplatz 10
65185 Wiesbaden

Strathe Gudrun
Hessisches Ministerium
für Soziales und Integration
Dostojewskistr. 4
65187 Wiesbaden

Spindler Anna
Staatsinstitut für Frühpädagogik
(IFP)
Winzererstr. 9
80797 München

Mitglieder der Fachkommission

Leiter der Fachkommission:
Prof. Dr. Dr. Dr. Fthenakis Wassilios
Troger Straße 50
81675 München

Bognar Daniel
Hessisches Kultusministerium
Luisenplatz 10
65185 Wiesbaden

Hundt Anke
Hessisches Kultusministerium
Luisenplatz 10
65185 Wiesbaden

Dittmar Susanne
Hessisches Kultusministerium
Luisenplatz 10
65185 Wiesbaden

Domnick Thomas
Liga der freien Wohlfahrts-
pflege
Caritasverband
für die Diözese Mainz
Friedrichstraße 24
65185 Wiesbaden

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

Dr. Friedrich Jörg
Vereinigung der hessischen
Unternehmerverbände e.V.
Emanuel-von-Behring-Straße 4
60439 Frankfurt

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

Girscher Karin
Verband der Lehrer an Grund-,
Haupt-, Real-, Sonder- und
Gesamtschulen
Astrid-Lindgren-Schule
Wilh.-M.-Dienstbach-Str. 11
61250 Usingen

Gomes Julius
Arbeitsgemeinschaft der
Ausländerbeiräte Hessen
(agah)
Kaiser-Friedrich-Ring 31
65185 Wiesbaden

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

Hitzel Thorsten
Bertha Heraeus und Kathinka
Platzhoff Stiftung
Fischerstraße 4
63450 Hanau

Hofmann-Salzer Heike
Hessisches Ministerium
für Soziales und Integration
Dostojewskistr. 4
65187 Wiesbaden

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

Körner Marek
Paritätischer Wohlfahrtsver-
band
Landesverband Hessen e.V.
Auf der Körnerwiese 5
60322 Frankfurt/Main

Lange Cornelia
Hessisches Ministerium
für Soziales und Integration
Dostojewskistr. 4
65187 Wiesbaden

Lassak Anemone
Amt für Lehrerbildung
Stuttgarter Str. 18-24
60329 Frankfurt

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

Dr. E. Maier Johann
Kommissariat der Katholischen
Bischöfe im Lande Hessen
Referat Schule und Bildung
Viktoriastraße 19
65189 Wiesbaden

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

Monreal-Horn Anne
Hessischer Landkreistag
Frankfurter Str. 2
65189 Wiesbaden

Mori Charlotte
Hessisches Kultusministerium
Luisenplatz 10
65185 Wiesbaden

Müller Christel
Verband Bildung und Erziehung
Landesverband Hessen
Wiesenstraße 20
36145 Hofbieber

Nothacker Jutta
Heimbacher Straße 7
65307 Bad Schwalbach

Planz Walter
Stellvertretender Vorsitzender
des Landeselternbeirates
Ambacher Weg 21
35781 Weilburg

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

Ring Klaus Wilhelm
Hessisches Kultusministerium
Luisenplatz 10
65185 Wiesbaden

Roediger Brita
Amt für Lehrerbildung
Stuttgarter Str. 18-24
60329 Frankfurt

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

Schaffer Christine
Hessisches Ministerium
für Soziales und Integration
Dostojewskistr. 4
65187 Wiesbaden

Schäfer Theo
Adolf-Reichwein-Schule
Heinrich-von-Kleist-Straße 10
65549 Limburg

Scharf Barbara
Hessisches Kultusministerium
Luisenplatz 10
65185 Wiesbaden

Dr. Schraut Sabine
Fachärztin für Kinderheilkunde
und Jugendmedizin
Schöne Aussicht 23
65527 Niedernhausen

Schulz-Algie Stephan
Sportjugend Hessen
im Landessportbund Hessen
Otto-Fleck-Schneise 4
60528 Frankfurt

Dr. Stock Eberhard
Oberlandeskirchenrat
Wilhelmshöher Allee 330
34131 Kassel

Stötzel Karola
Gewerkschaft Erziehung
und Wissenschaft
Landesverband Hessen
Zimmerweg 12
60325 Frankfurt

Dr. Stoll-Steffan Marie-Luise
Geschäftsführerin ISF
Internationale Schule
Frankfurt-Rhein-Main
GmbH & Co. KG
Gutenbergplatz 3
65187 Wiesbaden

Strathe Gudrun
Hessisches Ministerium
für Soziales und Integration
Dostojewskistr. 4
65187 Wiesbaden

Wolf Detlef
Evangelisches Fröbelseminar
Hugo-Preuß-Str. 34
34131 Kassel

Spindler Anna
Staatsinstitut für Frühpädagogik
(IFP)
Winzererstr. 9
80797 München

BILDUNGSLAND
Hessen