

BILDUNGSPLAN FÜR KINDERGÄRTEN IN NIEDERÖSTERREICH



BILDUNGSRAHMENPLAN

ELEMENTARE BILDUNGSEINRICHTUNGEN IN
ÖSTERREICH FÜR KINDER VON **0-6 JAHREN**



PRÄAMBEL	1
1. PÄDAGOGISCHE ORIENTIERUNG	3
1.1 Das Bild vom Kind und das Rollenverständnis der Pädagoginnen und Pädagogen	3
1.2 Prinzipien für Bildungsprozesse in elementaren Bildungseinrichtungen	4
2. BILDUNG UND KOMPETENZEN	8
2.1 Bildung	8
Lernen	8
Spiel	9
2.2 Kompetenzen	10
2.3 Rahmenbedingungen für Bildungsprozesse	12
3. BILDUNGSBEREICHE	14
3.1 Emotionen und soziale Beziehungen	14
Identität	15
Vertrauen und Wohlbefinden	15
Kooperation und Konfliktkultur	16
3.2 Ethik und Gesellschaft	17
Werte	17
Diversität	17
Inklusion	18
Partizipation und Demokratie	18
3.3 Sprache und Kommunikation	19
Sprache und Sprechen	19
Verbale und nonverbale Kommunikation	20
Literacy	20
Informations- und Kommunikationstechnologien	21
3.4 Bewegung und Gesundheit	21
Körper und Wahrnehmung	22
Bewegung	22
Gesundheitsbewusstsein	23

3.5	Ästhetik und Gestaltung	24
	Kultur und Kunst	25
	Kreativer Ausdruck	25
3.6	Natur und Technik	26
	Natur und Umwelt	26
	Technik	27
	Mathematik	27
4.	TRANSITIONEN	28
4.1	Transition von der Familie in eine elementare Bildungseinrichtung	29
4.2	Transition zwischen elementaren Bildungseinrichtungen	30
4.3	Transition von elementaren Bildungseinrichtungen in die Volksschule	30
5.	PÄDAGOGISCHE QUALITÄT	32
	Prozessqualität	32
	Orientierungsqualität	33
	Strukturqualität	33
	Qualitätsmanagement	33
	LITERATUR	34

PRÄAMBEL

Kinder sind neugierige und forschende Persönlichkeiten. Ihr hohes Lernpotenzial stellt die Basis für ihre gesamte Bildungsbiografie dar. Die Wertschätzung und Förderung früher Bildungsprozesse entsprechen einem pädagogischen Anspruch und einem gesellschaftspolitischen Auftrag.

Der „Bundesländerübergreifende Bildungs-Rahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich“ ist ein Bekenntnis der Landesregierungen aller Bundesländer zum Bildungsauftrag dieser Institutionen und deren Stellenwert für die Bildungslaufbahn der Kinder. Der Begriff „elementare Bildungseinrichtungen“ umfasst alle institutionellen Formen der Bildung und Betreuung von Kindern bis zum Schuleintritt.

Der Bildungs-Rahmenplan ist eine Maßnahme der Sicherung der pädagogischen Qualität in Österreich und definiert in komprimierter Form die Grundlagen elementarer Bildungsprozesse.

Der Schwerpunkt liegt in der Skizzierung eines Bildes vom Kind als kompetentem Individuum, das als Ko-Konstrukteur seiner Entwicklung handelt. Die theoretischen Ausführungen zur pädagogischen Orientierung, zu Bildung und Kompetenzen und zu den Bildungsbereichen berücksichtigen die Vielfalt pädagogischer Konzeptionen und die Methodenfreiheit in den einzelnen Einrichtungen. Die praktische Umsetzung des Bildungsauftrages liegt in der Verantwortung der fachlich qualifizierten Pädagoginnen und Pädagogen. Ihre Arbeit wird durch qualitätsvolle Rahmenbedingungen unterstützt.

Der vorliegende Bildungs-Rahmenplan wurde vom wissenschaftlichen Team des Charlotte Bühler-Instituts im Auftrag der Landesregierungen und im Einvernehmen mit den Expertinnen und Experten der Bundesländer erarbeitet. Er ist bewusst offen angelegt, um eine Ausgangsbasis für bundesländerspezifische Anteile, Weiterentwicklungen und Schwerpunkte der elementaren Bildung zu bieten.

Durch diesen Rahmenplan werden der Grundsatz des lebenslangen Lernens und die Bedeutung der Kontinuität des Bildungsverlaufs im österreichischen Bildungskanon unterstrichen. Ziel ist es, durch eine Übereinstimmung hinsicht-



lich Bildungsverständnis und didaktischer Ansätze im Elementarbereich sowie im Volksschulbereich die Anschlussfähigkeit von Bildungsprozessen zu erreichen.

Auch wenn der Fokus frühkindlicher Bildung auf der Entwicklung von Kompetenzen liegt und den Lernprozessen im frühen Kindesalter hohe Priorität zukommt, ist das Spiel weiterhin die wichtigste Form des selbstbestimmten, lustbetonten Lernens in elementaren Bildungseinrichtungen. Die Spielfreude der Kinder steigert ihre Lernmotivation, sodass das „Lernen im Spiel“ auch an erster Stelle der empfohlenen Lernformen im Lehrplan der Volksschule verankert ist. Dieses Bekenntnis zum Spiel stellt einen wichtigen Baustein zum erfolgreichen Übergang zwischen den Bildungsinstitutionen dar.



1. PÄDAGOGISCHE ORIENTIERUNG

1.1 DAS BILD VOM KIND UND DAS ROLLENVERSTÄNDNIS DER PÄDAGOGINNEN UND PÄDAGOGEN

Kinder kommen als kompetente Individuen zur Welt, die ihre Lebenswelt von Anfang an mit allen Sinnen wahrnehmen und erforschen. Im Austausch mit vertrauten Personen und der Umwelt entwickeln sie ihre Kompetenzen und ihre Persönlichkeit. Kinder zeichnen sich von Geburt an durch Wissensdurst und Freude am Lernen aus. Neugier, Kreativität und Spontaneität sind wichtige Antriebskräfte ihrer Entwicklung.

Kinder verfügen über unterschiedliche Interessen, Begabungen und Bedürfnisse sowie über vielfältige Ausdrucksweisen und Kompetenzen. Jedes Kind durchläuft demnach eine einzigartige Bildungsbiografie. Es hat das Recht, in seiner Individualität respektiert zu werden und sich nach seinem eigenen Lern- und Lebensrhythmus zu entwickeln.

Kinder gestalten nicht nur ihre eigenen Lernprozesse, sondern auch ihr soziales und kulturelles Umfeld aktiv mit und können als „Ko-Konstrukteure von Wissen, Identität, Kultur und Werten“¹ bezeichnet werden. Ko-Konstruktion bedeutet die gemeinsame Gestaltung von Bildungsprozessen durch Kinder und Erwachsene.²

¹ Moss (2008, S.7)

² Fthenakis (2003)



Kinder bilden das Potenzial der Zukunft jeder Gesellschaft, haben aber bereits in der Gegenwart als gleichwertige Mitbürgerinnen und Mitbürger umfangreiche Rechte. Dazu zählen etwa das Recht auf ein Aufwachsen im Geist des Friedens, der Würde und Toleranz, auf ein Höchstmaß an Gesundheit, auf umfassende Bildung von Anfang an sowie auf Meinungsäußerung bei Angelegenheiten, die sie unmittelbar betreffen.³

Pädagoginnen und Pädagogen treten in einem Klima der Wertschätzung und des Vertrauens mit Kindern in Beziehung und achten deren Bedürfnisse und Interessen. Sie begleiten und moderieren die kindlichen Strategien, sich die Welt verfügbar zu machen. Sie gestalten ein anregendes Umfeld, das eine Balance zwischen selbst gesteuerten Lernprozessen der Kinder und vielfältigen Impulsen und Bildungsangeboten der pädagogischen Fachkräfte ermöglicht.

Ein breites Spektrum an professionellen Kompetenzen der Pädagoginnen und Pädagogen trägt zur Qualität der Lernanregungen bei. Beziehungsfähigkeit und Sensibilität für die Ausdrucksformen jedes einzelnen Kindes sind die Basis der individuellen Bildungsbegleitung. Die Kenntnis aktueller Forschungsergebnisse aus Pädagogik, Psychologie und Soziologie sowie Grundlagenwissen zu den verschiedenen Bildungsbereichen sind Voraussetzungen für eine entwicklungsangemessene, fachlich fundierte pädagogische Praxis. Die Reflexion des eigenen Handelns im Sinne lebenslangen Lernens trägt zur Weiterentwicklung der eigenen Professionalität bei. In vielschichtigen Kommunikationsprozessen machen Pädagoginnen und Pädagogen ihre Arbeit transparent und präsentieren ihr berufliches Selbstverständnis in der Öffentlichkeit.⁴ Sie respektieren Mütter und Väter als Expertinnen und Experten für ihre Kinder und kooperieren mit den Familien der Kinder im Sinne einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft.

1.2 PRINZIPIEN FÜR BILDUNGSPROZESSE IN ELEMENTAREN BILDUNGSEINRICHTUNGEN

Prinzipien für die ko-konstruktive Gestaltung von Bildungsprozessen orientieren sich an wissenschaftlichen Erkenntnissen zur Entwicklung und Bildung von Kindern sowie an gesellschaftlichen Entwicklungen. Sie müssen aufgrund neuer Forschungsergebnisse und veränderter Lebensbedingungen kontinuierlich auf ihre Aktualität und Relevanz für die Lebens- und Lernrealität von Kindern überprüft werden.⁵

³ Generalversammlung
der Vereinten Nationen
(1989)

⁴ Schäfer (2008)

⁵ Bäck, Hajszan &
Bayer-Chisté (2008);
Niederle (2005)

Planung und Durchführung von Bildungsangeboten folgen bestimmten Prinzipien, die in Einklang mit der pädagogischen Orientierung in einer elementaren Bildungseinrichtung stehen:

- ▶ **Ganzheitlichkeit und Lernen mit allen Sinnen:** Lernen ist ein ganzheitlicher Prozess, an dem Körper und Psyche beteiligt sind. Ganzheitliche Bildungsprozesse orientieren sich an der Gesamtpersönlichkeit der Kinder, indem sie ihre Sinne sowie ihre sozial-emotionalen, kognitiven und motorischen Fähigkeiten ansprechen.
- ▶ **Individualisierung:** Jedes Kind ist einzigartig in seiner Persönlichkeit, seiner sozialen und kulturellen Herkunft, seinen Bedürfnissen und Lernpotenzialen sowie seinem Entwicklungstempo. Im Sinne der Individualisierung wird das Recht jedes Kindes ernst genommen, auf seine spezielle Art und in seinem Rhythmus zu lernen. Durch systematische Beobachtung und Dokumentation können die individuellen Lernvoraussetzungen jedes Kindes festgestellt und zum Ausgangspunkt der Planung und Durchführung pädagogischer Angebote werden.
- ▶ **Differenzierung:** Das Prinzip der Differenzierung bezieht sich auf die Gestaltung der Bildungsangebote, die Anregung verschiedener Lernformen sowie eine breit gefächerte Ausstattung an Bildungsmitteln. Differenzierte Bildungsarbeit berücksichtigt die individuellen Begabungen, Fähigkeiten und Interessen jedes Kindes.
- ▶ **Empowerment:** Empowerment heißt „Ermächtigung“ und stellt ein Handlungskonzept dar, das sich an den Stärken und Potenzialen von Menschen orientiert. Diese Haltung unterstützt Kinder und Erwachsene, ihre Gestaltungsspielräume und Ressourcen besser wahrzunehmen und zu nutzen. Dadurch wird ihr autonomes und selbstverantwortliches Handeln gestärkt.
- ▶ **Lebensweltorientierung:** Kinder verfügen über vielfältige, individuell unterschiedliche Lebens- und Lernerfahrungen. Bildungsprozesse, die an diese Erlebnisse und Erfahrungen anknüpfen, betreffen Kinder unmittelbar und motivieren zur selbsttätigen Auseinandersetzung. Neues kann mit bereits Bekanntem und Vertrautem in Verbindung gesetzt werden, wodurch neuronale Netzwerke im Gehirn aufgebaut, verstärkt und differenziert werden.⁶



⁶ Hüther (2006)

- ▶ **Inklusion:** Inklusion ist als grundsätzliche Haltung zu verstehen, die über Integrationsbestrebungen hinausgeht: Alle Menschen in einer Gesellschaft werden als Menschen mit unterschiedlichen Bedürfnissen angesehen, auf die individuell reagiert wird.⁷
- ▶ **Sachrichtigkeit:** Bei der Vermittlung von Wissen sind inhaltliche und begriffliche Sachrichtigkeit sowie entwicklungsgemäße Aufbereitung grundlegend. Dies ermöglicht es Kindern, Zusammenhänge zu verstehen sowie ihre Handlungsspielräume⁸ und ihr Repertoire an Begriffen zu erweitern.



- ▶ **Diversität:** Diversität bezieht sich auf individuelle Unterschiede, wie z. B. Geschlecht, Hautfarbe, physische Fähigkeiten, ethnische Zugehörigkeit und soziale Herkunft. Diese Vielfalt wird als Ressource für Lernerfahrungen berücksichtigt. Die Begegnung mit Verschiedenartigkeit ist eine Voraussetzung für die Aufgeschlossenheit, sich mit Vorurteilen kritisch auseinanderzusetzen.
- ▶ **Geschlechtssensibilität:** Abhängig von ihrer individuellen Sozialisation verfügen Kinder über unterschiedliche Erfahrungen und Vorstellungen zu Geschlechterrollen. Ziel einer geschlechtssensiblen Pädagogik ist es,

⁷ Vollmer (2008)

⁸ Niederle (2005)

Mädchen und Buben unabhängig von ihrem Geschlecht darin zu unterstützen, unterschiedliche Potenziale ihrer Persönlichkeit zu entfalten.

- ▶ **Partizipation:** Partizipationsfähigkeit ist eine wichtige Voraussetzung zur aktiven Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen. Elementare Bildungseinrichtungen leisten einen Beitrag zur frühen politischen Bildung, indem sie Kindern vielfältige kindgemäße Möglichkeiten zur Beteiligung, Gestaltung und Mitbestimmung bieten. Dadurch können Kinder lernen, zunehmend mehr Verantwortung für sich und für andere zu übernehmen. Das Prinzip der Partizipation bezieht sich auch auf die Mitgestaltung des Bildungsgeschehens durch die Familien der Kinder.
- ▶ **Transparenz:** Die transparente Gestaltung des Bildungsgeschehens zielt darauf ab, die Komplexität pädagogischer Praxis für Eltern und Öffentlichkeit nachvollziehbar zu machen. In der Arbeit mit den Kindern bedeutet Transparenz, dass Intentionen und Zusammenhänge durchschaubar werden.
- ▶ **Bildungspartnerschaft:** Bildungspartnerschaften sind Kooperationsbeziehungen zwischen elementaren Bildungseinrichtungen und den Familien der Kinder bzw. gegebenenfalls externen Fachkräften. Vorrangiges Ziel ist der gemeinsame Aufbau einer lern- und entwicklungsförderlichen Umgebung für Kinder. Die Zusammenarbeit zeichnet sich primär durch gegenseitiges Interesse aus und verdeutlicht die gemeinsame Verantwortung für das Kind.



2. BILDUNG UND KOMPETENZEN

In der Auseinandersetzung mit frühkindlicher Bildung sind vor allem das Verständnis von Bildung und die zugrunde liegenden Lernprozesse bedeutsam. Darüber hinaus gilt das Interesse der Entwicklung und Differenzierung von Kompetenzen als Ergebnisse elementarer Bildungsprozesse.

2.1 BILDUNG

Bildung wird als lebenslanger Prozess der aktiven Auseinandersetzung des Menschen mit sich selbst und mit der Welt verstanden.

Bildungsprozesse sind dynamisch und befähigen Menschen zu selbstständigen, individuellen Handlungen im Kontext ihrer Lebensumwelt.

Auf Basis der europäischen Aufklärung werden an Bildung im Wesentlichen drei Ansprüche gestellt, die bis heute Gültigkeit besitzen:

- ▶ der Anspruch des Menschen auf **Selbstbestimmung**
- ▶ der Anspruch auf **Partizipation** an der gesellschaftlichen und kulturellen Entwicklung
- ▶ der Anspruch an jeden einzelnen Menschen, **Verantwortung** zu übernehmen⁹

Für die elementare Bildung bedeutet das: Die Lernprozesse des Kindes, sein selbstbestimmtes Handeln, seine Teilnahme an gesellschaftlichen und kulturellen Prozessen sowie die Übernahme von Verantwortung münden in eine individuelle Selbst- und Weltdeutung. In der humanistischen Tradition wird dieser Prozess als „Aneignung der Welt“ bezeichnet.¹⁰

Unter Bildungsprozessen werden komplexe Austauschprozesse zwischen Kindern und ihrer Lebenswelt verstanden.¹¹ Kinder tragen zu ihrer Bildung selbst bei, indem sie ihre Kompetenzen – unterstützt durch Impulse ihrer sozialen und materialen Umwelt – ständig weiterentwickeln.

LERNEN

Lernprozesse stellen die Basis von Bildung dar: Durch Neugier, Experimentierfreude und Selbsttätigkeit, durch entdeckendes Lernen, Lernen am Modell oder Lernen im Spiel erwerben Kinder ständig neues Wissen und gewinnen Erfahrungen über sich und ihre Umwelt. Dies führt wiederum zu einer Veränderung bzw. Ergänzung ihres Weltbildes und zur Erweiterung ihrer eigenen Handlungskompetenzen.



⁹ Klafki (1996)

¹⁰ Humboldt (1960)

¹¹ Hartmann, Stoll,
Chisté & Hajszan (2006)



Der Mensch ist ein lebenslang lernendes Individuum, dessen Bildungsbiografie bereits vor seiner Geburt beginnt. Das Recht jedes Kindes auf Bildung gilt international als Grundlage der Chancengerechtigkeit und hat die volle Entfaltung der Persönlichkeit, der Begabungen sowie der sozial-emotionalen, geistigen und körperlichen Fähigkeiten eines Kindes zum Ziel.¹²

SPIEL

Dem Spiel als einer wichtigen Form der kindlichen „Aneignung der Welt“ kommt große Bedeutung zu. Spielfähigkeit ist jedem Menschen angeboren. Mit dem Begriff Spielfähigkeit werden die Spielfreude, die unermüdliche Neugier und Aktivität von Kindern sowie ihre intrinsische Motivation, die Umgebung mit allen Sinnen handlungsnah zu begreifen und Neues zu lernen, bezeichnet. Insbesondere das freie Spiel ist eine ideale Quelle für die Lernmotivation, die sozial-kommunikativen Kompetenzen und das divergente Denken.¹³

Spiel ist die wichtigste Lernform, denn in einem reichhaltigen Spielumfeld werden unzählige synaptische Verbindungen im kindlichen Gehirn aufgebaut und laufend benützt. Diese neuronalen Netzwerke unterstützen Kinder auch in der Zukunft dabei, ein immer umfassenderes Weltverständnis zu erwerben.¹⁴

¹² Generalversammlung der Vereinten Nationen (1989)
¹³ Hartmann (1997)
¹⁴ Dunlop (2003); Pramling (2003)



2.2 KOMPETENZEN

Unter Kompetenz wird ein Netzwerk von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, Strategien und Routinen verstanden, das jeder Mensch zusätzlich zur Lernmotivation benötigt, um in unterschiedlichen Situationen handlungsfähig zu sein.¹⁵

Der Motor für die Entwicklung von Kompetenzen ist ein intrinsisches Bedürfnis des Kindes, mit der Welt in Kontakt zu treten, zu lernen und die Umwelt zu verändern.

Kinder entwickeln in einer dynamischen wechselseitigen Beziehung mit ihrer Umwelt Kompetenzen im Sinne von Selbstkompetenz, Sozialkompetenz und Sachkompetenz.

- ▶ Unter **Selbstkompetenz oder personaler Kompetenz¹⁷** werden ein positives Selbstkonzept, Selbstständigkeit, Eigeninitiative und die Fähigkeit, für sich selbst verantwortlich handeln zu können, verstanden. Dazu trägt wesentlich die individuelle Resilienz (Widerstandsfähigkeit) eines Kindes bei. Resiliente Kinder glauben an ihre Selbstwirksamkeit, setzen sich mit Problemsituationen aktiv auseinander und bringen ihre Kompetenzen optimal ein.¹⁸ Die Bewältigung herausfordernder Situationen stärkt wiederum ihr Selbstwertgefühl.



¹⁷ Bayerisches
Staatsministerium für
Arbeit und
Sozialordnung &
Familie und Frauen,
Staatsinstitut für
Frühpädagogik
München (2007)
¹⁸ Werner & Smith
(2001);
Wustmann (2004)

- ▶ **Sozialkompetenz oder sozial-kommunikative Kompetenz**¹⁹ bedeutet, in sozialen und gesellschaftlichen Bereichen urteils- und handlungsfähig zu sein. Grundlage dafür ist u. a. die Erfahrung, anerkannt zu werden, einer Gruppe anzugehören und Mitverantwortung zu tragen. Empathie für andere Menschen, Kooperationsfähigkeit und die konstruktive Auseinandersetzung mit Regeln sind weitere Elemente der sozial-kommunikativen Kompetenz.
- ▶ **Sachkompetenz** umfasst Urteils- und Handlungsfähigkeit in unterschiedlichen Sachbereichen (Domänen). Der explorierende, handlungsnaher Umgang mit Objekten und Materialien sowie das sprachlich-begriffliche Erfassen von Merkmalen und Zusammenhängen bilden dafür die Grundlage. Fantasie und Lust an gedanklichen Entwürfen, die Vorannahme von Lösungsmöglichkeiten sowie die Fähigkeit zum divergenten Denken fördern die Sachkompetenz.
- ▶ Zusätzlich gewinnt auch die **lernmethodische Kompetenz**²⁰ an Bedeutung. Unter lernmethodischer Kompetenz versteht man in erster Linie die Entwicklung eines Bewusstseins der eigenen Lernprozesse sowie förderlicher Lernstrategien. Die Unterstützung durch Erwachsene ermöglicht es Kindern, über das eigene Lernen nachzudenken sowie die eigenen Denk- und Lernprozesse zu planen und zu beurteilen. Die Entwicklung der lernmethodischen Kompetenz stellt eine wichtige Grundlage für alle weiteren Lernprozesse im Leben eines Menschen dar.



Über diese Kompetenzen hinaus bezeichnet **Metakompetenz** die Fähigkeit, die Erlernbarkeit und den Entwicklungsstand der eigenen Kompetenzen einzuschätzen und diese situationsbezogen anzuwenden. Dieses Wissen über sich selbst ermöglicht es, auch schwierige Aufgaben zu bewältigen.²¹

Kompetenzorientierte Bildungsarbeit geht von den Ressourcen der Kinder aus und hält fest, was ein Kind schon kann und welche Potenziale noch entwickelt werden können. Da Kompetenzen während des gesamten Lebens weiterentwickelt werden, können jeweils nachfolgende Bildungsinstitutionen auf vorhandenen Kompetenzen aufbauen.

¹⁹ Erpenbeck & Heyse (2007)

²⁰ Gisbert (2004)

²¹ Weinert (2001)



2.3 RAHMENBEDINGUNGEN FÜR BILDUNGSPROZESSE

Bildungsprozesse werden als ganzheitliche, vom Individuum selbst gesteuerte Prozesse verstanden, die sich nur im Austausch mit der Umwelt vollziehen können. Die Entwicklung von Kompetenzen als Ergebnis von Bildungsprozessen ist auf dynamische Umgebungen angewiesen, die Selbstorganisation und Selbstbestimmung ermöglichen. Die Kompetenzen von Kindern zeigen, wie ihre Lernumwelt beschaffen sein sollte, um einen Kompetenzzuwachs anzuregen. Andererseits machen auch die Anforderungen der Umwelt deutlich, in welchen Bereichen die Kinder weitere Kompetenzen erwerben sollten.

Dynamische Umgebungen werden u. a. durch folgende Rahmenbedingungen charakterisiert:

Die Entwicklung kindlicher Kompetenzen wird durch **Räume**, deren Einrichtung, die Kinder umgestalten können, oder durch Räume mit Werkstattcharakter, in denen die kreativen Ideen der Kinder vergegenständlicht werden können, gefördert. In Räumen, die Kinder zu verschiedenen Aktivitäten anregen, aber auch Platz zur Erholung und zum Nachdenken bieten, können sich Kinder als Schöpferinnen und Schöpfer eigener Ideen und Werke erleben.

Ein breit gestreutes Angebot an qualitätsvollen **Bildungsmitteln** mit hohem Aufforderungscharakter regt unterschiedliche Bildungsprozesse an. Zu dieser Ausstattung zählen Spielmittel für das Experimentier-, Bau- und Konstruktionspiel, für Symbol- und Rollenspiele, regelgebundene Spiele sowie Bewegungsspiele. Strukturierte und unstrukturierte Materialien zum Gestalten, Musizieren, für Literacy, naturwissenschaftliches Experimentieren sowie hauswirtschaftliche Tätigkeiten unterstützen die Erweiterung der kindlichen Kompetenzen.

Die freie Wahl von **Spielmaterialien, Spielpartnerinnen und -partnern sowie Spielaktivitäten** fördert die Selbstbestimmung der Kinder und bewirkt hohe intrinsische Motivation für ihre Lernprozesse.

Differenzierte **Bildungsangebote**, die in vielfältige anregende Kontexte eingebettet sind und an die individuellen Erfahrungen der Kinder anknüpfen, stimulieren die Aufmerksamkeit und Konzentration. Sie regen soziale Beziehungen an und erleichtern das Äußern eigener Wünsche und Interessen. Durch die kindliche Spielfreude, Neugier, Lust am Experimentieren und durch gemein-

samen Spaß werden Bedürfnisse und Frustrationen im Spiel verarbeitet. Solche psychohygienischen Prozesse tragen dazu bei, dass Kinder sich für neue Lerninhalte öffnen.

Durch genügend **Zeit und Muße** beim Lernen im Spiel können Kinder ihre eigenen kreativen Ideen entwickeln und sich auf diese Weise ein Stück Welt verfügbar machen. Das völlige Aufgehen in einer Tätigkeit und die dabei erlebte Freiheit ermöglichen Kindern ein motivierendes Glücksgefühl (Flowzustand²²) und einen großen Schritt zur Selbstfindung.

Pädagoginnen und Pädagogen schaffen eine **Atmosphäre des Vertrauens und der Akzeptanz**, indem sie Kinder als aktiv und kompetent respektieren und wertschätzen. Auf diese Weise können Kinder Bildungsimpulse annehmen und ihr Lern- und Entwicklungspotenzial bestmöglich ausschöpfen.



²² Csikszentmihalyi (2002)

3. BILDUNGSBEREICHE

Die Ausführungen zu den folgenden themenbezogenen Bildungsbereichen skizzieren im Sinne von Leitgedanken einen Bezugsrahmen für die pädagogische Praxis in elementaren Bildungseinrichtungen. Sie unterstützen die Planung und Reflexion der individuellen Bildungsarbeit und machen die Breite und Vielfalt pädagogischer Praxis sichtbar.

Bildungsprozesse betreffen stets mehrere Bildungsbereiche. Aus der Tatsache, dass die einzelnen Bildungsbereiche einander überschneiden, ergibt sich eine ganzheitliche und vernetzte Bildungsarbeit. Diese ist im Sinne der Ko-Konstruktion an den Interessen und Bedürfnissen der einzelnen Kinder orientiert.

Bildungsbereiche stellen wichtige pädagogische Handlungsfelder dar und ermöglichen eine Strukturierung der pädagogischen Arbeit in elementaren Bildungseinrichtungen. Gleichzeitig zeigen sie Lernfelder für das einzelne Kind auf, die es bei der zunehmenden Aneignung der Welt unterstützen. Mit der Berücksichtigung aller Bildungsbereiche im pädagogischen Alltag soll die Bedeutung dieser Lernfelder für die Entwicklung und Differenzierung kindlicher Kompetenzen unterstrichen und hohe Bildungsqualität für alle Kinder gesichert werden.

Die Ausführungen zu den einzelnen Bildungsbereichen basieren auf aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen und beziehen sich auf wichtige Schwerpunkte elementarer Bildung. Neben entwicklungspsychologischen Grundlagen wird auch die für nachhaltige Bildungsprozesse notwendige Lernumwelt dargestellt. Der Verzicht auf ausformulierte Kompetenzen und Themenkataloge in den einzelnen Bildungsbereichen gewährleistet die Freiheit der Pädagoginnen und Pädagogen, geeignete Inhalte und Methoden für das professionelle und kreative Gestalten ihrer individuellen Arbeit auszuwählen.

3.1 EMOTIONEN UND SOZIALE BEZIEHUNGEN

Emotionen, wie etwa Freude oder Furcht, entstehen als Reaktionen auf die subjektive Bewertung einer Situation. Das Erleben und bewusste Empfinden von Gefühlen ist mit physiologischen Vorgängen wie Erröten und Ausdrucksweisen wie Lachen oder Weinen verbunden.



Kinder sind von Beginn an soziale Wesen, deren Beziehungen von Emotionen geprägt sind. Mit zunehmendem Alter gelingt es ihnen immer besser, ihre Impulse zu kontrollieren, ihre Emotionen zu regulieren und Bewältigungsstrategien einzusetzen. Diese werden vom sozialen und kulturellen Kontext maßgeblich beeinflusst.

Die Entwicklung sozial-kommunikativer Kompetenzen, wie Kooperations- und Konfliktfähigkeit, Toleranz und Verantwortung für sich selbst sowie für andere zu übernehmen, baut auf der Fähigkeit zur emotionalen Selbstregulation auf. Emotional und sozial kompetente Kinder sind ihren Emotionen nicht hilflos ausgeliefert, sondern nutzen die orientierende und motivierende Funktion von Emotionen.²³ Sie können ihre eigenen Gefühle wahrnehmen, verbalisieren und kanalisieren und mit belastenden Gefühlen konstruktiv umgehen. Sie entwickeln die Fähigkeit zur Empathie²⁴ sowie zum Aufbau von Beziehungen.

IDENTITÄT

Mit dem Begriff Identität wird die einzigartige Persönlichkeitsstruktur eines Menschen bezeichnet. Identität entwickelt sich im Zusammenspiel mit der Umwelt und wird u. a. von dem Bild, das andere von dieser Persönlichkeit haben, beeinflusst.²⁵ Das Selbstkonzept ist ein wichtiger Teil der Identität und umfasst affektive und kognitive Anteile, also das Selbstwertgefühl und das Selbstvertrauen bzw. die Selbstwahrnehmung und das Wissen über sich selbst. Durch die Erfahrung des Angenommenseins, durch vielfältige Beziehungen und eine anregungsreiche Umwelt wird ein differenziertes Bewusstsein individueller Stärken und Schwächen gefördert. Damit wird es möglich, Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten aufzubauen und schwierige Situationen aktiv - wenn nötig mit Unterstützung anderer - zu bewältigen. Interaktionen mit Gleichaltrigen (peers) sind für Kinder dabei ebenso bedeutsam wie jene mit Erwachsenen. Die kontinuierliche Integration neu erworbener bzw. weiter differenzierter Fähigkeiten führt zu einer qualitativen Veränderung des Selbstkonzepts, wodurch der Prozess der Individuation unterstützt wird.²⁶ Individuation bezieht sich auf die Entwicklung der eigenen Anlagen und Fähigkeiten und hat das Ziel, sich selbst als einzigartig und unverwechselbar zu erleben und zu verwirklichen.

VERTRAUEN UND WOHLBEFINDEN

Stabile und sichere Beziehungen vermitteln Kindern Geborgenheit, tragen wesentlich zum kindlichen Wohlbefinden bei und fördern das Vertrauen in sich selbst und die Umwelt. Emotionale Sicherheit zählt zu den zentralen Lernvoraussetzungen, welche die Stabilisierung komplexer neuronaler Verschaltungs-



²³ von Salisch (2002)

²⁴ Pfeffer (2005a, 2005b)

²⁵ Oerter & Dreher (2008)

²⁶ Fischer (2002)



muster im Gehirn begünstigen. Kinder werden ermutigt, sich Unbekanntem zuzuwenden und selbsttätig die Welt zu erforschen.²⁷

KOOPERATION UND KONFLIKTKULTUR

Elementare Bildungseinrichtungen bieten Kindern die Chance, vielfältige Beziehungen zu anderen Kindern und Erwachsenen aufzubauen, Freundschaften zu schließen sowie unterschiedliche Rollen zu erproben und zu gestalten. Voraussetzung dafür sind die Fähigkeiten zur Selbstwahrnehmung, zum nonverbalen und verbalen Gefühlsausdruck und zur Regulation von Emotionen.²⁸ Wenn Kinder in der Lage sind, eigene Interessen wahrzunehmen und auszudrücken, werden auch respektvoller Umgang mit anderen und solidarisches Handeln möglich.

Alltags- und Spielsituationen geben Kindern Gelegenheit zum Aushandeln von Regeln und zur Bearbeitung von Konflikten. Sie lernen, sich zu behaupten, zu kooperieren und andere für eine Idee zu gewinnen. Zur Konfliktbewältigung ist es notwendig, Spannungen zwischen Durchsetzung eigener Interessen und Anpassung an die soziale Umwelt auszubalancieren.²⁹ Mit fortschreitender Entwicklung, durch positive Vorbilder und die Unterstützung von Erwachsenen werden Kinder zu Perspektivenwechsel, Interpretation von Gefühlen anderer, Empathie und Solidarität fähig. Dies ist für eine konstruktive Konfliktkultur ebenso bedeutsam wie sprachliche und kognitive Kompetenzen.

²⁷ Spitzer (2002)

²⁸ Saarni (2002)

²⁹ Dörfler (2004)



3.2 ETHIK UND GESELLSCHAFT

Ethik befasst sich mit Fragen nach dem Wert und der Würde des Menschen sowie nach gerechtem und ungerechtem Handeln. Mögliche Antworten auf diese Fragen werden im Wertesystem einer Gesellschaft sichtbar. In einer pluralistischen und demokratischen Gesellschaft sind gemeinschaftlich geteilte Grundwerte eine wesentliche Voraussetzung dafür, um verantwortungsbewusst handeln und an gesellschaftlichen Prozessen konstruktiv teilhaben zu können.

WERTE

Werte stellen die Grundlage für Normen und Handeln dar. Kinder erfahren Werte in der Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt und gewinnen dadurch Orientierung für ihr eigenes Denken und Handeln.

Aufgrund der Vielfalt der Wertesysteme in einer pluralistischen Gesellschaft erleben Kinder in elementaren Bildungseinrichtungen möglicherweise ein Wertesystem, das sich von dem ihrer Familie unterscheidet. Dadurch werden sie mit verschiedenen Handlungsnormen konfrontiert. Wenn Kinder mit ihrem familiären Wertesystem wahrgenommen und akzeptiert werden, gelingt es ihnen eher, sich auch mit Werten und Normen anderer kritisch auseinanderzusetzen. Auf diese Weise kann ein ethisches Grundverständnis entwickelt werden.



Dem Interesse von Kindern an der Lebensphilosophie und den Werthaltungen anderer kann in Gesprächen begegnet werden. Dabei werden Sinnfragen und moralische Fragestellungen aufgegriffen oder angesprochen. Die Basis dafür bieten der intuitive Zugang von Kindern zu philosophischen Fragen bzw. ihre Fähigkeit zu transzendieren, d. h. die Grenzen des Gegenständlichen zu überschreiten.³⁰

Unterschiedliche weltanschauliche und religiöse Traditionen, die in einer Gruppe vertreten sind, können zu einer interessierten Auseinandersetzung führen und als Basis für ein respektvolles Miteinander genutzt werden.

DIVERSITÄT

Diversität bezieht sich auf individuelle Unterschiede, wie z. B. Alter, Geschlecht, Hautfarbe, ethnische Zugehörigkeit, soziale Herkunft sowie geistige und körperliche Fähigkeiten von Menschen. Ausgehend vom Bewusstsein der Vielschichtigkeit menschlicher Identität und der gleichzeitigen Zugehörigkeit eines Menschen

³⁰ Hartmann, Stoll, Chisté & Hajszan (2006)

zu mehreren Bezugsgruppen wird Unterschiedlichkeit als positiver Wert angesehen. Dies erfahren Kinder insbesondere in interkulturellen Begegnungen. Diversität wird für das Zusammenleben genutzt, um vielfältige Lerngelegenheiten für Kinder zu schaffen.³¹

Kinder nehmen diese Unterschiedlichkeiten und deren Bewertung durch die Umwelt mit Interesse wahr. Eine vorurteilsbewusste Pädagogik unterstützt Kinder darin, sich aktiv und kritisch mit Vorurteilen und Diskriminierung auseinanderzusetzen.³²

INKLUSION

Inklusive Pädagogik berücksichtigt sowohl die besonderen Bedürfnisse jedes einzelnen Kindes als auch die Gesamtheit einer Gruppe. Der inklusive Ansatz umfasst ein Denken und Handeln, das die Bedürfnisse und Interessen anderer Menschen mit einschließt und Unterschiede wertschätzt. Inklusive Pädagogik erkennt die Unterschiedlichkeit der Kinder sowie ihre verschiedenen Begabungen an. Damit stehen das gemeinsame sowie das individuelle Lernen für alle im Zentrum.³³ Wenn sich Kinder als akzeptierter und vollwertiger Teil einer Gruppe erleben, wird ihr Selbstwertgefühl gestärkt. Sie entwickeln ein Gefühl der Zugehörigkeit und Sicherheit und können sich mit Interesse und Neugier der Erforschung ihrer Umwelt widmen. Gleichzeitig sind sie motiviert, einander bei gemeinsamen Lernaufgaben zu unterstützen.

PARTIZIPATION UND DEMOKRATIE

Partizipationsfähigkeit ist eine wichtige Voraussetzung für das Leben in einer demokratischen Gesellschaft. In der Elementarpädagogik bedeutet Partizipation, dass Kinder an Entscheidungen, die ihr eigenes Leben und das Leben in der Gemeinschaft betreffen, beteiligt sind und zu einer kritischen Haltung befähigt werden. Dabei werden sie mit ihren Wünschen, Vorstellungen und Meinungen ernst genommen und in offene Dialoge eingebunden. Kinder erwerben das Wissen, das für Beteiligungsprozesse notwendig ist, am besten in handlungsorientierten Situationen. Durch das Erproben verschiedener Formen der Mitbestimmung können Kinder auf ko-konstruktive Weise entwicklungsangemessene Verantwortung für die Gestaltung ihrer Lebensräume übernehmen. Sie lernen, sich eine persönliche Meinung zu bilden, die der anderen zu akzeptieren sowie für die eigenen Rechte und die Rechte der anderen einzustehen.



³¹ Fthenakis, Schmitt, Eitel, Gerlach, Wendell & Daut (2009)

³² Wagner (2003)

³³ Biewer (2009)



3.3 SPRACHE UND KOMMUNIKATION

Sprache ist das wichtigste Medium zur Auseinandersetzung eines Menschen mit seiner Welt: Sprache ist notwendig, um Gefühle und Eindrücke in Worte zu fassen und damit sich selbst und andere zu verstehen. Sie ist die Grundlage für die Gestaltung sozialer Beziehungen und die Partizipation am kulturellen und politischen Leben. Sprache trägt wesentlich dazu bei, Handlungen zu planen, Informationen aufzunehmen, zu verarbeiten und weiterzugeben. Sprachkompetenz ist der Schlüssel zu einer erfolgreichen Bildungsbiografie.

Kontinuierliche Sprachförderung stellt eine Querschnittsaufgabe in elementaren Bildungseinrichtungen dar. Kinder werden in vielfältigen Alltagssituationen unterstützt, sprachliche Kompetenzen in ihrer Erst- bzw. Zweitsprache zu erwerben und zu differenzieren. Dabei kommt dem Dialog zwischen Erwachsenen und Kindern eine besondere Bedeutung zu: Er bildet die Grundlage dafür, die Interessen und Bedürfnisse der Kinder zu erkennen und ihre Entwicklung individuell zu begleiten. Auch Bewegung ermöglicht zahlreiche Erfahrungen, die eng mit der Weiterentwicklung sprachlicher Kompetenzen verbunden sind.

SPRACHE UND SPRECHEN

Von Geburt an sind Kinder an Sprache interessiert und in sprachliche Interaktionen eingebunden. Beim Spracherwerb wirken vielfältige Prozesse, Strategien und Ressourcen ineinander. Einerseits bringen Kinder ihre genetischen und kognitiven Voraussetzungen in sprachliche Austauschprozesse ein. Ander-



erseits wird der Spracherwerb von Kindern durch sprachliche Anregungen und differenzierte Dialoge mit vertrauten Personen unterstützt. In jeder Phase des Spracherwerbs gilt, dass das Sprachverständnis umfassender ist als die eigene Sprachproduktion.

Die Förderung des Spracherwerbs sollte vor allem zu Beginn in konkrete Handlungszusammenhänge eingebettet sein, die sprachlich kommentiert werden. Dazu sind vielfältige Sprechansätze und der Bezug zu Alltagssituationen notwendig. Mit zunehmender Entwicklung erlangen Kinder die Fähigkeit, Sprache nicht nur handlungsbegleitend, sondern auch handlungsplanend und reflektierend einzusetzen.³⁴

Der Erstsprache der Kinder kommt ein besonderer Stellenwert zu. Dazu zählen auch regionale Dialekte oder Gebärdensprache. Die Familiensprache verdient Wertschätzung, da Sprache und Identität eng zusammenhängen. Erfolgreicher Zweitspracherwerb baut auf erstsprachlichen Kompetenzen auf, daher ist es wichtig, auch die Erstsprache ständig weiterzuentwickeln. Die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Sprachen begünstigt das Zusammenleben in einer pluralistischen Gesellschaft.

VERBALE UND NONVERBALE KOMMUNIKATION

Sprachliche Bildung bezieht sich immer auf verbale, nonverbale und paraverbale Aspekte der Kommunikation.³⁵ Die non- und paraverbalen Anteile, wie etwa Körpersprache und Sprachmelodie, verdeutlichen Sprechinhalte und unterstützen das Sprachverständnis. Sie sind insbesondere für jene Kinder wichtig, die erst am Anfang ihres Spracherwerbs stehen.

Reichhaltige Kommunikationsanlässe unterstützen Kinder bei der kontinuierlichen Weiterentwicklung ihrer Sprachkompetenz. Die Wertschätzung der Vielfalt kindlicher Ausdrucksformen trägt dazu bei, die Sprechfreude und die Motivation der Kinder zu wecken bzw. zu erhalten. Erwachsene Bezugspersonen haben durch ihr Sprachvorbild und ihren Sprachgebrauch wesentlichen Anteil an der Sprachentwicklung der Kinder. Daraus leitet sich der Anspruch zur fortlaufenden Reflexion und Verbesserung des eigenen Sprach- und Kommunikationsverhaltens ab.

LITERACY

Der Begriff Literacy umfasst alle Erfahrungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die Kinder im Umgang mit Buch-, Erzähl- und Schriftkultur vor dem eigentlichen

³⁴ Jampert, Leuckefeld,
Zehnbauer & Best
(2006)

³⁵ Günther & Günther
(2007)

Lesen- und Schreibenlernen machen.³⁶ Zeichen, Symbole und Schriften vermitteln ein Verständnis davon, dass Kommunikation auch unabhängig von persönlicher Präsenz möglich ist. Durch die Rezeption von Kinderliteratur und die Auseinandersetzung mit alters-gemäßen Texten werden Kinder zunehmend fähig, sprachlich vermittelte Inhalte zu verstehen und zu interpretieren - auch wenn diese losgelöst von zusätzlichen Informationen, wie Bildern oder konkreten Handlungen, sind. Damit erwerben bzw. differenzieren sie Kompetenzen, die die Grundlage für den Prozess des Lesen- und Schreibenlernens bilden.³⁷

INFORMATIONEN- UND KOMMUNIKATIONSTECHNOLOGIEN

Informations- und Kommunikationstechnologien (digitale Medien) bestimmen den Alltag von Erwachsenen und Kindern und sind zu einem wichtigen Mittel gesellschaftlicher Partizipation geworden. Eine zeitgemäße elementare Bildung umfasst daher auch die Förderung kindlicher Medienkompetenz. Diese befähigt Kinder, unterschiedliche Medien zunehmend selbstgesteuert und kritisch zu nutzen. Die kreative Gestaltung von Medien sowie mit Medien ermöglicht es darüber hinaus, sich auszudrücken und eigene Produkte zu schaffen.³⁸

3.4 BEWEGUNG UND GESUNDHEIT

Bewegungserfahrungen, vielfältige Sinneseindrücke und deren Zusammenspiel sind wesentliche Grundlagen der Selbst- und Weltbilder von Kindern.³⁹ Durch Bewegung erforschen und erobern Kinder ihre Umwelt, erfahren sich als selbstwirksam und werden dazu motiviert, sich weiteren Herausforderungen zu stellen. Neue Informationen, die Kinder durch Wahrnehmung und Bewegung



³⁶ Hartmann, Hajszan, Pfohl-Chalaupek, Stoll & Hartel (2009)

³⁷ Hartmann et al. (2009)

³⁸ Baacke (1999)

³⁹ Fried (2005)



sammeln und verarbeiten, werden mit bereits Bekanntem verknüpft. Dadurch erweitern sich kindliche Erfahrungsspielräume und Handlungskompetenzen.

Bewegung trägt wesentlich zu einer gesunden physischen und psychosozialen Entwicklung bei. Der Begriff „Gesundheit“ bezeichnet einen momentanen Gleichgewichtszustand zwischen dem objektiven und subjektiven Wohlbefinden einer Person. Ein gesunder Mensch befindet sich auf körperlicher, psychischer und sozialer Ebene im Einklang mit seinen individuellen Bedürfnissen und Möglichkeiten sowie mit seinen äußeren Lebensbedingungen.⁴⁰

KÖRPER UND WAHRNEHMUNG

Kinder nehmen die Welt in ihrer Differenziertheit auch über ihren Körper wahr. Wahrnehmen bedeutet, aus der Fülle von Sinneseindrücken einige auszuwählen, das Wahrgenommene zu interpretieren und zu verarbeiten. Dadurch stärken Kinder ihre Fähigkeiten, sich zu orientieren, sich auszudrücken und zu gestalten als wesentliche Voraussetzung für strukturiertes Handeln und Denken.

Über verschiedene Wahrnehmungsformen erwerben Kinder Wissen über ihren Körper und dessen Empfindungen. Sie entwickeln ein Körperschema, indem sie die Ausmaße und Grenzen ihres Körpers sowie dessen Lage im Raum erfahren und eigene körperbezogene Bedürfnisse wahrnehmen. Diese Erfahrungen sind die Voraussetzung für exaktes Planen und Ausführen von Bewegungen und Handlungen als Reaktionen auf ihre Wahrnehmungen.⁴¹

Psychomotorische Erfahrungen bauen auf der Wechselwirkung von Wahrnehmen, Denken, Fühlen und Handeln auf. Sie unterstützen Kinder dabei, sich ihrer Gestaltungsmöglichkeiten bewusst zu werden und in vielfältigen Situationen initiativ und handlungsfähig zu sein. Dadurch wird u. a. das Selbstvertrauen der Kinder beeinflusst und gestärkt.⁴²

BEWEGUNG

Bewegung ist eine fundamentale Handlungs- und Ausdrucksform von Kindern. Ihr kommt eine Schlüsselfunktion im Rahmen der Entwicklung kognitiver, emotionaler, sozialer und kommunikativer Fähigkeiten zu. Dem natürlichen Bewegungsdrang der Kinder wird in elementaren Bildungseinrichtungen durch eine anregend gestaltete Umgebung mit vielfältigen und reichhaltigen Bewegungsanlässen und eine Haltung der Pädagoginnen und Pädagogen, die zur Bewegung motiviert, entsprochen.

⁴⁰ Bründel (2009)

⁴¹ Schaefgen (2007)

⁴² Scherrer & Prohl
(1997)



Bewegung unterstützt Kinder bei der Auseinandersetzung mit sich selbst und mit anderen sowie mit den räumlichen und materialen Gegebenheiten ihrer Umwelt. Sie entwickeln Vorstellungen über ihre körperlichen Stärken und Schwächen und gelangen auf diese Weise zunehmend zu einer realistischen Selbsteinschätzung. Das Erleben von Selbstwirksamkeit und das Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit motivieren zu weiterer Bewegung.

Kinder differenzieren über Bewegung ihre Geschicklichkeit und Ausdauer, ihr Koordinationsvermögen und ihre räumliche Vorstellungsfähigkeit. Durch das Erproben fein- und grobmotorischer Fertigkeiten entwickeln sie ihr Körpergefühl und Körperbewusstsein kontinuierlich weiter.

GESUNDHEITSBEWUSSTSEIN

Die physische und psychosoziale Gesundheit von Kindern ist eine wesentliche Voraussetzung für ihre Bildung, Entwicklung und ihr Wohlbefinden. Kinder erfahren eine Steigerung ihres Wohlbefindens u. a. durch körperliche Aktivitäten zur Bewältigung von Stress, emotionalen Belastungen und Krisen sowie zum Abbau von Aggressionen. Entspannung leistet in diesem Zusammenhang einen wichtigen Beitrag zur Verbesserung der Körperwahrnehmung.⁴³

Eine positive Grundeinstellung zum eigenen Körper und das Wissen über präventive Maßnahmen zur Gesunderhaltung unterstützen Kinder dabei, selbstbestimmt Verantwortung für ihren Körper und ihr Wohlbefinden zu übernehmen. Präventive Maßnahmen betreffen beispielsweise eine grundsätzliche Stärkung



⁴³ Kerber (2005)

der Persönlichkeit, Gespräche zur Aufklärung oder Information über Krankheiten oder Risiken und gesundheitsfördernde Verhaltensweisen im Alltag.

Die Entwicklung eines positiven, unbefangenen Verhältnisses zur Sexualität und zur eigenen Geschlechtsidentität ist Teil des sozialen und emotionalen Wohlbefindens und somit ein wesentlicher Aspekt der Gesundheit von Kindern. Sachrichtige Antworten auf kindliche Fragen beeinflussen die Einstellung zur Sexualität und tragen zur Prävention von sexuellem Missbrauch bei.⁴⁴



⁴⁴ Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen, Staatsinstitut für Frühpädagogik München (2007)

⁴⁵ Schäfer (2005)

⁴⁶ Braun (2007)

3.5 ÄSTHETIK UND GESTALTUNG

Ästhetik bedeutet im Altgriechischen: „Ich nehme mit allen Sinnen wahr, ich beurteile“. Ästhetische Empfindungen werden von kulturellen Strömungen und gesellschaftlichen Werten beeinflusst. Die ästhetische Bildung als Teil der elementaren Bildung geht davon aus, dass das Denken in Bildern die Grundlage für Prozesse des Gestaltens und Ausgestaltens darstellt.⁴⁵

Ästhetische Impressionen sind von Geburt an Teil der kindlichen Weltentdeckung und spielen auch in Alltagssituationen eine zentrale Rolle.⁴⁶ Ästhetische

Wahrnehmungen basieren auf sinnlichen Eindrücken, die Kinder auf subjektive Weise verarbeiten. Eigene künstlerische Gestaltungsprozesse unterstützen Kinder dabei, die Komplexität ihrer Wahrnehmungen zu strukturieren und ihrer Kreativität Ausdruck zu verleihen.

KULTUR UND KUNST

Mit dem Begriff Kultur wird ein historisch überliefertes System von Bedeutungen bezeichnet, die sich in symbolischer Gestalt manifestieren, wie etwa in Form von Kunstgegenständen oder Literatur. Weiters sind darunter tradierte Vorstellungen und Handlungen zu verstehen, die sich in symbolischen Formen ausdrücken, wie z. B. Esskultur oder Sprachcodes. Kultur kann als dynamischer Prozess verstanden werden, in dem Menschen ihr Wissen vom Leben und ihre Einstellung dazu ausdrücken, erhalten bzw. weiterentwickeln.⁴⁷ Kultur wird daher sowohl im Alltag, in Bräuchen und Traditionen als auch in kulturellen Produkten und Werken aus den Bereichen Malerei, Bildhauerei, Architektur, Theater, Tanz, Musik, Literatur und Medien sichtbar.

Bildende und darstellende Kunst sowie Musik sind integrale Bestandteile einer Kultur. Sie umfassen Handlungen und Werke, die auf Wahrnehmung, Vorstellung und Intuition basieren und durch kreative Prozesse zum Ausdruck gebracht werden.

In elementaren Bildungseinrichtungen erhalten Kinder Gelegenheit, sich sowohl mit Kunstwerken, Künstlerinnen und Künstlern und Kulturgegenständen der eigenen als auch anderer Kulturen auseinanderzusetzen. In der Begegnung mit Kunst versuchen Kinder, ihren Wahrnehmungen Sinn und Bedeutung zuzuschreiben.⁴⁸ Sie erleben, dass künstlerische Werke vielfältige und individuell unterschiedliche Emotionen ansprechen.

KREATIVER AUSDRUCK

Kreativität kommt in flexiblen bzw. divergenten Denkprozessen zum Ausdruck, die alternative Lösungsmöglichkeiten zulassen⁴⁹ und zu schöpferischen Prozessen und Werken führen. Voraussetzungen dafür sind Problemsensitivität, Offenheit und Flexibilität. Kinder mit kreativer Kompetenz stellen gewohnte Denk- und Handlungsmuster in Frage und finden außergewöhnliche Antworten auf Herausforderungen.

Im ästhetischen Bereich wird Kreativität in verschiedenen künstlerischen Ausdrucksformen deutlich, wie im bildnerischen und plastischen Gestalten, im dar-

⁴⁷ Geertz (2002)

⁴⁸ Trevarthen (2008)

⁴⁹ Bäck et al. (2008)



stellenden Spiel, im Tanz, in der Mediengestaltung sowie in der Auseinandersetzung mit Musik und Sprache.

Beim kreativen Gestalten stellen Kinder ihre Sicht der Wirklichkeit und ihr Verhältnis zur Welt dar, setzen sich mit eigenen Fragen, Gedanken sowie mit Gefühlen auseinander und stellen Beziehungen zwischen der inneren und äußeren Welt her. Gleichzeitig werden sie sich im künstlerischen Handeln ihrer Ausdrucksmöglichkeiten bewusst. Sie lernen die Beschaffenheit von Materialien, deren Gestaltungsmöglichkeiten und die Verwendung von Werkzeugen kennen und erweitern dadurch ihre Sachkompetenz. Nach einer Explorationsphase folgt eine schöpferische Phase. Der Gestaltungsprozess zur Herstellung von Werken nimmt dabei einen wichtigeren Stellenwert ein als die Werke selbst.

Durch schöpferische Prozesse erleben Kinder Selbstwirksamkeit, die wesentlich zur Entwicklung ihrer Identität beiträgt.

3.6 NATUR UND TECHNIK

Grundlegende naturwissenschaftlich-technische sowie mathematische Kompetenzen zählen zu den wichtigsten Handlungskompetenzen für lebenslanges Lernen.⁵⁰

Kinder erleben von Geburt an in ihrer Umwelt zahlreiche naturwissenschaftliche, mathematische und technische Phänomene. Sie sind hoch motiviert, diese zu durchschauen sowie Ursachen und Wirkungen zu erforschen. Indem Kinder ihre bisherigen Erfahrungen und ihr Können zu den neuen Eindrücken in Beziehung setzen, konstruieren sie in der Auseinandersetzung mit Natur und Technik ein für sie neues Wissen. Schritt für Schritt werden Ordnungsstrukturen und Gesetzmäßigkeiten in der Umwelt erkannt. Kinder erproben unterschiedliche Problemlösestrategien, übertragen ihre Erkenntnisse auf neue Materialien und Situationen und erweitern neben ihrem Wissen insbesondere ihre lernmethodischen Kompetenzen.

NATUR UND UMWELT

Naturbegegnungen können zum Anlass einer intensiven Beschäftigung mit der belebten und unbelebten Umwelt werden. Methoden für wissenschaftliches Denken und Handeln werden durch Experimente erprobt. Kinder entdecken dabei Zusammenhänge, erstellen Hypothesen, treffen Voraussagen und planen



⁵⁰ Europäische Gemeinschaften (2007)

Neues. Sie beschaffen sich gezielt Informationen, bilden Theorien und verändern diese aufgrund von Erfahrungen.⁵¹ Kinder verfügen von Geburt an über leistungsfähige Lernmechanismen, mit deren Hilfe sie ihr Wissen revidieren und umstrukturieren können.⁵²

Die Auseinandersetzung mit Natur und Umwelt fördert die Einsicht in ökologische Zusammenhänge und ermöglicht die Entwicklung eines verantwortungsvollen Umgang mit den Ressourcen der Natur.

TECHNIK

Vor dem Hintergrund einer hoch technisierten Wissens- und Informationsgesellschaft benötigen Kinder vielfältige Gelegenheiten, sich im Bereich der Technik als forschend und entdeckend zu erleben. Technische Geräte und Maschinen üben große Faszination auf Kinder aus und regen zu Fragen über deren Funktionsweisen an. Handlungsnahe Erfahrungen in alltäglichen Zusammenhängen ermöglichen es, Einsichten in physikalisch-technische Gesetze zu gewinnen. Dadurch entwickeln Kinder ein sachbezogenes Arbeitsverhalten, erlernen den Umgang mit verschiedenen Werkzeugen sowie die bewusste Planung von möglichen Vorgehensweisen und Arbeitsschritten. Dies unterstützt sie dabei, ihre Ideen zu verwirklichen, Neues zu erfinden und eigene Werke zu produzieren, indem sie ihre Einfälle auf neue Materialien und Situationen übertragen (Transfer).⁵³

MATHEMATIK

Mathematisches Denken ist ein elementarer Baustein der kognitiven Entwicklung und bezieht sich u. a. auf das Erkennen und Beschreiben von wiederkehrenden Mustern und Strukturen, Regeln und Gesetzmäßigkeiten.⁵⁴

Bereits junge Kinder sammeln vielfältige Lernerfahrungen mit Raum und Zeit, mit Formen und Größen sowie mit weiteren mathematischen Regelmäßigkeiten und Strukturen. In entwicklungsangemessenen Situationen, die Kindern Erfolgserlebnisse ermöglichen, wird ein positiver Zugang zur Mathematik unterstützt.⁵⁵ Durch die lustvolle Auseinandersetzung mit mathematischen Phänomenen, die in alltäglichen Situationen stattfindet, erfahren Kinder Zusammenhänge mit allen Sinnen. Ihre Neugier in Bezug auf Mengen und Größen, geometrische Formen und Zahlen fördert den Aufbau von grundlegenden mathematischen Denkweisen, Fähigkeiten und Fertigkeiten (Vorläuferfähigkeiten). Dazu gehören das Verständnis für Mengen und Mengenrelationen, die Zählfertigkeit sowie visuell-analytische und räumlich-konstruktive Fähigkeiten.⁵⁶



⁵¹ Schneider (2008)

⁵² Gopnig, Kuhl & Meltzoff (2007)

⁵³ Hartmann et al. (2006)

⁵⁴ Lorenz (2006)

⁵⁵ Streit & Royar (2009)

⁵⁶ BMUKK (2008); Krajewski (2005); Lorenz (2005)



4. TRANSITIONEN

Als Transitionen werden tiefgreifende Umstrukturierungen im Leben eines Menschen bezeichnet.⁵⁷ Während der Begriff „Übergang“ lediglich den Wechsel von Lebensumwelten ausdrückt, schließt der Begriff „Transition“ auch die damit verbundenen Belastungen, Anpassungsleistungen und Lernprozesse eines Individuums mit ein. Transitionen im Kindesalter entstehen durch Veränderungen der Familienstruktur sowie durch den Eintritt in eine elementare Bildungseinrichtung oder den Übertritt in die nachfolgende Institution.

Transitionen werden als unvermeidbare und notwendige Diskontinuitäten im Lebenslauf im Sinne von Entwicklungsaufgaben verstanden. Sie sind mit einem Anstieg von Belastungsfaktoren verbunden, deren Bewältigung vom Kind und seinen Bezugspersonen ein hohes Ausmaß an Transitionskompetenzen erfordert. Dazu zählen z. B. der konstruktive Umgang mit Stress, sozial-kommunikative Kompetenzen oder Resilienz. Die Auseinandersetzung mit einer Transition stimuliert die Weiterentwicklung des Individuums und erhöht die Chance für die erfolgreiche Bewältigung künftiger Übergänge.⁵⁸

⁵⁷ Griebel & Niesel
(2004)

⁵⁸ Griebel & Niesel
(2004)

Alle beteiligten Systeme, wie z. B. Familie, elementare Bildungseinrichtung oder Schule, übernehmen Verantwortung für das Gelingen von Transitionen, insbesondere wenn zeitgleich mehrere Transitionen stattfinden. Eltern erleben Transitionen in einer Doppelrolle: Einerseits müssen sie selbst die Transition bewäl-

tigen, andererseits gestalten sie als kompetente Partnerinnen und Partner im Rahmen der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft den Übergang aktiv mit.

Ein Übergang gilt als gelungen, wenn das Kind und seine Familie in der Lage sind, auf die Anforderungen des neuen Systems konstruktiv und selbstverantwortlich zu reagieren. Die Berücksichtigung der Bedürfnisse und Interessen des Kindes in der neuen Lebensumwelt unterstützt sein Wohlbefinden sowie seine Handlungskompetenzen.

4.1 TRANSITION VON DER FAMILIE IN EINE ELEMENTARE BILDUNGSEINRICHTUNG

Der Eintritt in eine elementare Bildungseinrichtung ist häufig eine der ersten Transitionserfahrungen eines Kindes und stellt für die gesamte Familie eine Phase dar, die besonderer Aufmerksamkeit bedarf. Die Bewältigung der Transition hängt von vielen individuellen Faktoren ab, wie etwa von der Familienstruktur, bisherigen Erfahrungen mit außerfamiliärer Betreuung oder vorangegangenen Übergängen sowie der Resilienz des Kindes.

Eine individuelle Eingewöhnung nach einem qualitätsvollen Konzept liegt in der gemeinsamen Verantwortung von Familie und Bildungseinrichtung. Offenheit und Flexibilität beider Seiten sowie ein kontinuierlicher Austausch bestimmen maßgeblich das Gelingen der Transition. Die Qualität der Bildungspartnerschaft mit den Eltern wird bereits durch Kontakte vor dem Eintritt des Kindes in die Einrichtung beeinflusst. Die Eltern erhalten Informationen über das Eingewöhnungskonzept und werden dadurch in die Bewältigung der Transition mit einbezogen.

Bei der Gestaltung der Eintrittsphase steht die Qualität der Beziehungen des Kindes zu den neuen Bezugspersonen im Mittelpunkt. In der Bindungsforschung⁵⁹ wird die Verfügbarkeit und Kontinuität der Bezugspersonen betont, die dem Kind ein Gefühl der Sicherheit vermitteln. Feinfühligkeit im Beziehungsaufbau zeigt sich in der Wahrnehmung der individuellen Bedürfnisse des Kindes nach Nähe und Distanz.

Sichere Bindungen unterstützen das Kind dabei, sich in der neuen Umwelt zu-rechtzufinden und ihr offen und neugierig zu begegnen. Die Gewissheit, sich auf Vertrautes verlassen zu können, stellt eine wichtige Voraussetzung für



⁵⁹ Ahnert (2008a, 2008b);
Grossmann &
Grossmann (2006)

Explorations- und Spielprozesse dar.⁶⁰ Mit zunehmender Vertrautheit der Kinder mit ihrer neuen Lebenswelt wird es immer wichtiger, sie zur Erforschung ihrer Umwelt zu motivieren sowie individuelle Bildungsprozesse anzuregen und zu begleiten.⁶¹

4.2 TRANSITION ZWISCHEN ELEMENTAREN BILDUNGSEINRICHTUNGEN

Wenn Kinder durch den Besuch einer elementaren Bildungseinrichtung bereits über Transitionserfahrungen verfügen, bedarf der Wechsel in eine weitere elementare Bildungseinrichtung ebenso einer professionellen Gestaltung. In einer gemeinsam entwickelten Kooperationskultur tragen alle beteiligten Systeme - Eltern und Einrichtungen - zum Gelingen des Übergangs bei. Die Überlegungen zur Gestaltung der ersten Eingewöhnung in eine elementare Bildungseinrichtung sind auch beim Wechsel zwischen verschiedenen Einrichtungen von Bedeutung.

4.3 TRANSITION VON ELEMENTAREN BILDUNGSEINRICHTUNGEN IN DIE VOLKSSCHULE

Die Vernetzung von elementaren Bildungseinrichtungen, Schule, außerschulischer Nachmittagsbetreuung und Eltern bildet die Grundlage einer partnerschaftlichen Begleitung des Übergangs. Kooperation als bewusste, zielgerichtete und gemeinsam verantwortete Zusammenarbeit aller Beteiligten⁶² beruht auf regelmäßiger gegenseitiger Information, Kommunikation und Partizipation.⁶³ Eine erfolgreiche und nachhaltige Zusammenarbeit mündet in die Formulierung gemeinsamer Ziele und Strategien für die Übergangsgestaltung. Im Mittelpunkt steht das Vertrautwerden mit Abläufen, Bildungszielen und Erwartungen der Kooperationspartnerinnen und -partner.

Um anschlussfähige Bildungsprozesse⁶⁴ zu ermöglichen, wird der Kontinuität von vorschulischen und schulischen Bildungsbereichen und Lernmethoden große Bedeutung beigemessen. Die Volksschule schließt laut Lehrplan durch Lernen im Spiel und offenes, projektorientiertes sowie entdeckendes Lernen⁶⁵ an die vorrangigen Lernformen elementarer Bildungseinrichtungen an und baut auf bereits erworbenen und differenzierten Kompetenzen auf.

⁶⁰ Grossmann & Grossmann (2006)

⁶¹ Ahnert (2009)

⁶² Lütje-Klose & Willenbring (1999)

⁶³ Griebel & Niesel (2004)

⁶⁴ Hacker (2001)

⁶⁵ BMUKK (2008)

Die Pädagoginnen und Pädagogen der beteiligten Institutionen begleiten und moderieren gemeinsam den Übergangsprozess: Sie stellen regelmäßig Gelegenheiten zur Verzahnung der beteiligten Systeme her, indem sie institutionenübergreifende Aktivitäten planen und zu Gesprächen mit allen Beteiligten einladen. Weiters unterstützen sie Kinder und Eltern individuell bei der Entwicklung von Transitionskompetenzen und beziehen diese aktiv in die Gestaltung des Übergangs mit ein.



5. PÄDAGOGISCHE QUALITÄT

Die pädagogische Qualität in elementaren Bildungseinrichtungen ist für die Entwicklung der Kompetenzen junger Kinder und damit für ihre Bildungsbiografie von ausschlaggebender Bedeutung.

Gute Qualität bedeutet, dass Kinder optimale Bedingungen für ihre individuelle Entwicklung vorfinden und ihnen vielfältige Bildungsmöglichkeiten offen stehen. Von dieser Förderung profitiert nicht nur jedes einzelne Kind, sondern auch die Gesellschaft insgesamt.

Bei einer differenzierten Beschreibung pädagogischer Qualität stehen die Bedürfnisse und Interessen der Kinder im Mittelpunkt und werden zum Maßstab der Qualität einer elementaren Bildungseinrichtung. Parallel dazu werden bei guter Qualität auch die fachlichen Ansprüche der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter berücksichtigt. Dadurch werden in Einrichtungen, die sich als lernende Institutionen begreifen, die Bildungsprozesse der Erwachsenen ebenso unterstützt wie die der Kinder.⁶⁶

Pädagogische Qualität wird in den Strukturbedingungen einer Einrichtung, in den pädagogischen Prozessen und in den Interaktionen von Kindern und Erwachsenen sichtbar. Auch die Werthaltungen und Einstellungen des Personals beeinflussen die pädagogische Qualität. Diese zeigt sich weiters in der Zusammenarbeit mit Eltern und externen Fachkräften im Sinne einer Bildungspartnerschaft sowie in der Gestaltung der Öffentlichkeitsarbeit.⁶⁷

PROZESSQUALITÄT

Prozessqualität spiegelt sich in der Atmosphäre in elementaren Bildungseinrichtungen wider und bezieht sich auf die Interaktionen und Erfahrungen, die Kinder mit ihrer sozialen und räumlich-materialen Umwelt machen.⁶⁸ Der Qualität pädagogischer Prozesse kommt ein besonderer Stellenwert zu: Eine hohe Prozessqualität wirkt sich positiv auf das Wohlbefinden der Kinder aus und fördert ihre Bildungschancen nachhaltig.⁶⁹ Die Professionalität der Pädagoginnen und Pädagogen zeigt sich in der Gestaltung pädagogischer Impulse, die die Entwicklung kindlicher Kompetenzen umfassend unterstützen. Die Konzeptions- und Methodenfreiheit schafft dabei – vor dem Hintergrund gesetzlicher Grundlagen und einer reflektierten pädagogischen Orientierung – den notwendigen Rahmen für individuelle Lernwege.

⁶⁶ Schäfer (2008)

⁶⁷ Charlotte Bühler-Institut & PädQUIS (2007)

⁶⁸ Charlotte Bühler-Institut & PädQUIS (2007)

⁶⁹ Tietze, Roßbach & Grenner (2005)

ORIENTIERUNGSQUALITÄT

Orientierungsqualität bezieht sich auf jene professionellen Leitbilder, pädagogischen Vorstellungen und Überzeugungen der am pädagogischen Alltag unmittelbar beteiligten Erwachsenen, die in ihrem Handeln sichtbar werden. Die pädagogische Orientierung umfasst u. a. das Bild vom Kind, das Rollenverständnis der Pädagoginnen und Pädagogen sowie Prinzipien für die Gestaltung von Bildungsprozessen.⁷⁰

STRUKTURQUALITÄT

Strukturqualität bezieht sich auf die Rahmenbedingungen in elementaren Bildungseinrichtungen, wie etwa auf den Personal-Kind-Schlüssel, die räumlich-materiale Ausstattung für Kinder sowie für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter oder die Qualifikation des Personals. Strukturelle Bedingungen üben einen bedeutenden Einfluss auf die Qualität pädagogischer Prozesse aus. Sie werden daher so gestaltet, dass die individuelle Entwicklung und Bildung von Kindern bestmöglich unterstützt werden kann.

QUALITÄTSMANAGEMENT

Qualitätsmanagement hat die Aufgabe, pädagogische Qualität zu sichern und weiterzuentwickeln.⁷¹ In diesem Prozess nimmt die Leitung der Einrichtung eine zentrale Rolle ein. Aufbauend auf der qualifizierten Feststellung der Ausgangssituation werden Qualitätsziele vereinbart und auf ihre Realisierung überprüft. An die Evaluation schließen weitere Maßnahmen zur Qualitätssicherung und -optimierung an.



⁷⁰ Charlotte Bühler-Institut & PädQUIS (2007)

⁷¹ Bostelmann & Fink (2003)

LITERATUR

Ahnert, Lieselotte (2008a). Bindung und Bonding: Konzepte früher Bindungsentwicklung. In Lieselotte Ahnert (Hrsg.), Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung (2. Auflage, S. 63-81). München: reinhardt.

Ahnert, Lieselotte (2008b). Bindungsbeziehungen außerhalb der Familie: Tagesbetreuung und Erzieherinnen-Kind-Bindung. In Lieselotte Ahnert (Hrsg.), Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung (2. Auflage, S. 256-277). München: reinhardt.

Ahnert, Lieselotte (19. 3. 2009). Öffentliche Kleinkindbetreuung auf dem Prüfstand entwicklungspsychologischer Forschung: Risiken und Chancen für das Kindeswohl. Antrittsvorlesung an der Universität Wien.

Baacke, Dieter (1999). Medienkompetenz als zentrales Operationsfeld von Projekten. In Dieter Baacke, Susanne Kornblum, Jürgen Lauffer et al. (Hrsg.), Handbuch Medien: Medienkompetenz. Modelle und Projekte (S. 31-35). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Bäck, Gabriele, Hajszan, Michaela & Bayer-Chisté, Natalie (2008). Praktisch didaktisch. Grundlagen der Kindergartendidaktik. Wien: G&G.

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. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Biewer, Gottfried (2009). Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

BMUKK (2008). Lehrplan der Volksschule. Wien: öbv&hpt.

Bostelmann, Antje & Fink, Michael (2003). Pädagogische Prozesse im Kindergarten - Planung, Umsetzung, Evaluation. Weinheim: Beltz.

Braun, Daniela (2007). Mehr als eine schöne Zutat: Kreativ-künstlerisches Gestalten mit Kindern. kindergarten heute, 8, 6-13.

Bründel, Heidrun (2009). Gesundheit! Voraussetzungen für Entwicklung, Bildung und Wohlbefinden. kindergarten heute, 1, 8-15.

Charlotte Bühler-Institut & PädQUIS (2007). Dimensionen pädagogischer Qualität in Kindergärten. Internationale Forschungsergebnisse - Empfehlungen - Qualitätsfeststellung. Unveröffentlichter Forschungsbericht. Wien: Charlotte Bühler-Institut.

Csikszentmihalyi, Mihaly (2002). Flow. Stuttgart: Klett-Cotta.

Dörfler, Mechthild (2004). Konflikte unter Kindern. Ein Kinderspiel für Erwachsene? Unsere Kinder, 6, 19-23.

Dunlop, Aline-Wendy (2003). Spielerisches Lernen als Brücke zwischen Kindergarten und Schule. In Staatsinstitut für Frühpädagogik (Hrsg.), Kindlicher Quantensprung? Der Wechsel vom Kindergarten in die Schule und die Rolle des Spiels. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik.

Erpenbeck, John & Heyse, Volker (2007). Die Kompetenzbiographie. Wege der Kompetenzentwicklung. Münster: Waxmann.

Europäische Gemeinschaften (2007). Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen.

Ein Europäischer Referenzrahmen. [Online im Internet].

URL: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/de/oj/2006/l_394/l_39420061230de00100018.pdf [24.04.2009].

Fischer, Hannah (2002). Das Märchen vom hässlichen jungen Entlein. Oder: Identitätsfindung und Integration. Unsere Kinder, 6, 153-156.

Fried, Lilian (2005). Wissen als wesentliche Konstituente der Lerndisposition junger Kinder.

Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts. [Online im Internet].

URL: http://www.dji.de/bibs/320_5488_Fried.pdf [24.04.2009].

Fthenakis, Wassilos E. (Hrsg.). (2003). Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Freiburg: Herder.

Fthenakis, Wassilos E., Schmitt, Annette, Eitel, Andreas, Gerlach, Franz & Daut, Marike

(2009). Natur-Wissen schaffen. Band 5: Frühe Medienbildung. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.

Geertz, Clifford (2002). Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme.

Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Generalversammlung der Vereinten Nationen (1989). Die Rechte des Kindes. Ravensburg:

Ravensburger Buchverlag.

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

Gopnig, Alison, Kuhl, Patricia & Meltzoff, Andrew (2007). Forschergeist in Windeln. München: Piper.

Griebel, Wilfried & Niesel, Renate (2004). Transitionen. Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen. Weinheim: Beltz.

Grossmann, Karin & Grossmann, Klaus E. (2006). Bindungen - das Gefüge psychischer Sicherheit (4. Auflage). Stuttgart: Klett-Cotta.

Günther, Britta & Günther, Herbert (2007). Erstsprache Zweitsprache Fremdsprache. Eine Einführung. Weinheim: Beltz.

Hacker, Hartmann (2001). Die Anschlussfähigkeit von Kindergarten und Grundschule. In Gabriele Faust-Siehl & Angelika Speck-Hamdan (Hrsg.), Schulanfang ohne Umwege (S. 80-94). Frankfurt: Grundschulverband - Arbeitskreis Grundschule e.V.

Hartmann, Waltraut (1997). Das Wiener Spielprojekt. Eine Langzeituntersuchung zum Spiel in der Grundschule. Erziehung und Unterricht, 5/6, 613-621.

Hartmann, Waltraut, Hajszan, Michaela, Pfohl-Chalaupek, Martina, Stoll, Martina & Hartel, Birgit (2009). Sprache, Kommunikation und Literacy im Kindergarten. Wien: hpt Verlag.

Hartmann, Waltraut, Stoll, Martina, Chisté, Natalie & Hajszan, Michaela (2006). Bildungsqualität im Kindergarten. Transaktionale Prozesse, Methoden, Modelle. Wien: öbv&hpt.

Humboldt, Wilhelm von (1960). Theorie der Bildung des Menschen (1793). In Andreas Flitner & Klaus Giel (Hrsg.), Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden - Schriften zur Anthropologie und Geschichte. Stuttgart: J.G. Cotta'sche Buchhandlung.

Hüther, Gerald (2006). Wie lernen Kinder? Voraussetzungen für gelingende Bildungsprozesse aus neurobiologischer Sicht. In Ralf Caspary (Hrsg.), Lernen und Gehirn. Der Weg zu einer neuen Pädagogik (S. 70-84). Freiburg: Herder.

Jampert, Karin, Leuckefeld, Kerstin, Zehnbauer, Anne & Best, Petra (2006). Sprachliche Förderung in der Kita. Wie viel Sprache steckt in Musik, Bewegung, Naturwissenschaften und Medien? Weimar: verlag das netz.

Kerber, Gerhard (2005). Entspannungsverfahren für Kinder. Gesundheitsförderung durch Entspannung und Körpererfahrungen. *klein & groß*, 7/8, 36-39.

Klafki, Wolfgang (1996). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim: Beltz.

Krajewski, Kristin (2005). Früherkennung und Frühförderung von Risikokindern. In Michael von Aster & Jens Holger Lorenz (Hrsg.), *Rechenstörungen bei Kindern. Neurowissenschaft, Psychologie, Pädagogik* (S. 150-164). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Lorenz, Jens Holger (2005). Diagnostik mathematischer Basiskompetenzen im Vorschulalter. In Marcus Hasselhorn, Harald Marx & Wolfgang Schneider (Hrsg.), *Diagnostik von Mathematikleistungen* (S. 29-48). Göttingen: Hogrefe.

Lorenz, Jens Holger (2006). Mathematik ist die Regel. *Grundschule Mathematik*, 8, 4-5. Lütje-Klose, Birgit & Willenbring, Monika (1999). Kooperation fällt nicht vom Himmel. *Behindertenpädagogik*, 38, 2-31.

Moss, Peter (Hrsg.). (2008). Auf dem Weg zu einer europäischen Strategie für Einrichtungen für junge Kinder. Ein Diskussionspapier von „KINDER in Europa“. Weimar: verlag das netz.

Niederle, Charlotte (2005). Didaktische Prinzipien der Kindergartenarbeit. In *Entwicklungs-Raum Kindergarten. Methoden des Kindergartens 2* (S. 15-25). Linz: Unsere Kinder.

Oerter, Rolf & Dreher, Eva (2008). Jugendalter. In Rolf Oerter & Leo Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (6. Auflage, S. 271-332). Weinheim: Beltz.

Pfeffer, Simone (2005a). Emotionale Kompetenz bei Kindern. Gefühle verstehen und mit ihnen umgehen. *Unsere Kinder*, 2, 2-6.

Pfeffer, Simone (2005b). Meine Gefühle - deine Gefühle. Emotionale Kompetenz: Die eigenen Gefühle und die der anderen wahrnehmen und konstruktiv mit ihnen umgehen. *klein & groß*, 10/05, 9-14.

Pramling, Ingrid (2003). Das spielende, lernende Kind in der frühkindlichen Erziehung. In Staatsinstitut für Frühpädagogik (Hrsg.), *Kindlicher Quantensprung? Der Wechsel vom Kindergarten in die Schule und die Rolle des Spiels*. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik.

Reitinger, Johannes (2007). *Unterricht - Internet - Kompetenz*. Aachen: Shaker Verlag.

Roth, Heinrich (1968). *Pädagogische Anthropologie. Band 1. Bildsamkeit und Bestimmung*. Hannover: Hermann Schwedel Verlag.

Saarni, Carolyn (2002). Die Entwicklung von emotionaler Kompetenz in Beziehungen. In Maria von Salisch (Hrsg.), Emotionale Kompetenz entwickeln. Stuttgart: Kohlhammer.

Salisch, Maria von (Hrsg.). (2002). Emotionale Kompetenz entwickeln. Stuttgart: Kohlhammer.

Schaeffgen, Rega (2007). Praxis der Sensorischen Integrationstherapie. Erfahrungen mit einem ergotherapeutischen Konzept. Stuttgart: Thieme.

Schäfer, Gerd E. (2005). Bildung beginnt mit der Geburt. Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen. Weinheim: Beltz.

Schäfer, Gerd E. (2008). Beruf Erzieherin - Rolle und Aufgaben müssen neu bestimmt werden. kindergarten heute, 4, 8-13.

Schneider, Kornelia (2008). Kinder in ihrer Weltaneignung unterstützen. Wie forschen Kinder im Kleinstkindalter? kindergarten heute, 6-7, 8-13.

Spitzer, Manfred (2002). Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg: Spektrum.

Streit, Christine & Royar, Thomas (2009). Setzen Sie doch mal die „mathematische Brille“ auf! Mathematik in Alltagssituationen erkennen und für die pädagogische Arbeit nutzen. kindergarten heute, 3, 8-15.

Tietze, Wolfgang, Roßbach Hans-Günther & Grenner, Katja (2005). Kinder von 4 - 8 Jahren. Zur Qualität der Erziehungs- und Bildungsinstitutionen Kindergarten, Grundschule und Familie. Weinheim: Beltz.

Trevarthen, Colwyn (2008). Kunst in der Kindheit schätzen. In Peter Moss (Hrsg.), Kinder in Europa, 5, 6-7.

Vollmer, Knut (2008). Fachwörterbuch für Erzieherinnen und pädagogische Fachkräfte. Freiburg: Herder.

Wagner, Petra (2003). „Anti-Bias-Arbeit ist eine lange Reise ...“ Grundlagen vorurteilsbewusster Praxis in Kindertageseinrichtungen. In Christa Preissing & Petra Wagner (Hrsg.), Kleine Kinder, keine Vorurteile? (S. 34-62). Freiburg: Herder.

Weinert, Franz E. (1999). Konzepte der Kompetenz. Paris: OECD.

Werner, Emmy E. & Smith, Ruth S. (2001). Journeys from childhood to midlife. Risk, resilience, and recovery. Ithaca: Cornell University Press.

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

IMPRESSUM:

Herausgeber und Medieninhaber: Land Niederösterreich vertreten durch das Amt der NÖ Landesregierung, Abteilung Kindergärten, Wienerstrasse 54, Tor zum Landhaus, 3109 St. Pölten

Konzipierung und fachliche Rückmeldung: Stellvertretend für die Bundesländer (Kindergarteninspektorinnen und Fachberaterinnen) in alphabetischer Reihenfolge: KGI Andrea Bair - Burgenland, KGI Monika Baumann, MAS - Salzburg, Mag.^a Martina Grötschnig, MC - Steiermark, KGI Mag.^a Michaela Hutz - Tirol, Mag.^a Sylvia Minich - Wien, MMag. Dr. Gerald Salzmann - Kärnten, Dr.ⁱⁿ Renate Steger - Niederösterreich, KGI Gerlinde Strasser - Oberösterreich, KGI Margot Thoma - Vorarlberg

Wissenschaftliche Erarbeitung durch das Charlotte Bühler-Institut:

Wissenschaftliche Leitung: Dr.ⁱⁿ Waltraut Hartmann

Wissenschaftliche Mitarbeiterinnen: Mag.^a Gabriele Bäck,
Mag.^a Michaela Hajszan, MMag.^a Birgit Hartel, Mag.^a Lisa Kneidinger,
Mag.^a Martina Stoll

Fotos: Aus den NÖ Landeskindergärten, Lois Lammerhuber, Archiv Kindlinger

Grafik: Helmut Kindlinger

Druck: Gradwohl GmbH, Amt der NÖ Landesregierung



BILDUNGSPLAN

KINDERGÄRTEN IN **NIEDERÖSTERREICH**
FÜR KINDER VON **0-6 JAHREN**

BILDUNGSPLAN KINDERGÄRTEN IN NIEDERÖSTERREICH FÜR KINDER VON 0 - 6 JAHREN

Dieser Abschnitt wird vom Charlotte Bühler Institut in Kooperation mit der Abt. Kindergärten ausgearbeitet und zu Jahresbeginn 2010 nachgereicht.



ENTWICKLUNGSBEGLEITUNG
IM LETZTEN KINDERGARTENJAHR
FÜR KINDER VON **5-6 JAHREN**

3

**TEIL A: ENTWICKLUNGSPSYCHOLOGISCHE
ASPEKTE IM LETZTEN KINDERGARTENJAHR 1**

1. ENTWICKLUNGSPSYCHOLOGISCHE GRUNDLAGEN 2

- 1.1 Körperliche Entwicklung 3
 - Grob- und Feinmotorik 3
- 1.2 Emotionale Entwicklung 4
- 1.3 Soziale Entwicklung 4
- 1.4 Sprachliche Entwicklung 5
 - Mehrsprachigkeit 5
- 1.5 Kognitive Entwicklung 6

2. WIE KINDER LERNEN 6

- 2.1 Lernen im Spiel 7
- 2.2 Was entwickelt sich im Gehirn durch Lernen? 8

**TEIL B: PÄDAGOGISCHE UND METHODISCHE
ASPEKTE IM LETZTEN KINDERGARTENJAHR 9**

1. ERFAHRUNGS- UND BILDUNGSBEREICHE 10

- 1.1 Emotionen und soziale Beziehungen 10
 - Emotionale Kompetenz 11
 - Soziale Kompetenz 13
- 1.2 Ethik, Religion und Gesellschaft 15
- 1.3 Sprache und Kommunikation 17
 - Mehrsprachigkeit 18
 - Schrift-, Buch- und Erzähkultur (Literacy) 22
 - Kinder auf dem Weg zur Schrift 24
 - Die Sprache in ihrer Struktur erfassen (Phonologische Bewusstheit) 25
 - Medienkompetenz 26

1.4	Bewegung und Gesundheit	28
1.5	Ästhetik und Gestaltung	32
1.6	Naturwissenschaft und Technik	35
	Physikalische, chemische und technische Grunderfahrungen	36
	Mathematische Grunderfahrungen	39
2.	BILDUNGS- & ERZIEHUNGSPARTNERSCHAFT ELTERN	42
2.1	Formen der Eltern(mit)arbeit	43
2.2	Erfahrbarmachen von Schulvorbereitung	44
3.	BILDUNGSPARTNERSCHAFT SCHULE	46
3.1	Kompetenz zur Bewältigung von Übergängen (Transition)	46
3.2	Kooperation Kindergarten - Schule	47
3.3	Übergangsgespräche	48
	LITERATUR	51



**TEIL A:
ENTWICKLUNGSPSYCHOLOGISCHE
ASPEKTE IM LETZTEN
KINDERGARTENJAHR**

1. ENTWICKLUNGSPSYCHOLOGISCHE GRUNDLAGEN

Gegenstand der Entwicklungspsychologie ist es, einen Orientierungsrahmen für die Begleitung von Menschen in bestimmten Lebensabschnitten zu bilden. Die Wissenschaft beschäftigt sich seit eh und je mit der Frage, ob die Entwicklung eher durch genetische Veranlagungen oder durch bestimmte umweltbedingte Erfahrungen beeinflusst wird. Nach heutigem Entwicklungswissen haben beide Perspektiven Einfluss.

Für den pädagogischen Alltag ergibt sich daraus die Konsequenz, dass die PädagogInnen dafür Verantwortung tragen, vielfältige Möglichkeiten zu schaffen, dass Kinder ihr individuelles Potential entfalten können. Gleichermäßen müssen genetisch bedingte Gegebenheiten akzeptiert werden, um dem Kind Zeit zum Wachsen und Reifen zu gewähren.

- ▶ „Ein Kind ist aktiv und entwickelt sich aus sich heraus.
- ▶ Dafür braucht das Kind andere Kinder und Erwachsene als verlässliche Entwicklungs- und Bildungsbegleiter.
- ▶ Ein Kind ist auch selektiv, es sucht nach bestimmten Erfahrungen gemäß seinen Interessen und Neigungen, immer abhängig von seinem Entwicklungsstand.
- ▶ Die Umwelt stellt das Angebot an Erfahrungen bereit, die das Kind machen kann.
- ▶ Das Kind seinerseits bestimmt, was es annimmt.
- ▶ Ein Kind kann quantitativ und qualitativ nur so viel an Umweltangeboten annehmen, wie ihm von seinem Entwicklungsstand her möglich ist.
- ▶ Ein Angebot jenseits seiner Bedürfnisse bleibt bestenfalls ungenutzt, kann aber schlimmstenfalls seine Entwicklung beeinträchtigen“.

(zit. Androsch Regina: Abenteuer kindliche Entwicklung - Entwicklungsschritte und was sie bedeuten, S. 4).

Die Entwicklungspsychologie gibt Auskunft über die „normale“ Entwicklung bzw. Entwicklungsabfolgen und ist somit die Grundlage für eine differenzierte Beobachtung und eine gezielte Unterstützung, um Lernprozesse in Gang zu setzen.

Entwicklung ist ein ganzheitlicher Prozess, der nie ganz gleichmäßig verläuft, es kommt zu Entwicklungsschüben oder Entwicklungssprüngen mit entsprechenden Pausen.

In der Zeit um das 6. Lebensjahr befindet sich das Kind in einem enormen körperlichen, psychischen, intellektuellen und sozialen Umbruch, welcher mit dem aus der Entwicklungspsychologie stammenden Begriff der „Sechsjahreskrise“ umschrieben wird.

1.1 KÖRPERLICHE ENTWICKLUNG

Die körperliche Gestalt des Kindes verändert sich im Laufe des 6. Lebensjahres merklich: Sie wird schlanker dadurch, dass die Kinder besonders in die Länge wachsen, die Körperproportionen werden insgesamt denen eines Erwachsenen ähnlicher. Aus dem Kleinkind mit all seinen Rundungen („Kindchenschema“) wird ein vollkommen anders proportioniertes „Schulkind“.

Im Rahmen des ersten Gestaltwandels kommt es auch zum Zahnwechsel - das Gesicht erhält einen „neuen Charakter“. Nach R. Steiner ist dies ein äußerlich sichtbares Zeichen für den Abschluss der Entwicklungsphase des kleinen Kindes.

GROB- UND FEINMOTORIK

Die gesamte Bewegungskoordination der Kinder wird geschickter und geschmeidiger. Die Fertigkeiten werden mit höherem Tempo und mehr Kraft und Ausdauer durchgeführt. Sie können nun besser und weiter springen, klettern und im Sprinttempo laufen. Gleichzeitig ermüden Kinder phasenweise auch leichter als früher, da sie viel Energie ins Wachsen und Reifen stecken. Es zeigt sich ein reifes Werf- und Fangmuster: Die meisten Sechsjährigen können bereits einen mittelgroßen Ball sicher fangen, wenn er ihnen in Brusthöhe zugeworfen wird. Viele Kinder erlernen zwischen dem 4. und 6. Lebensjahr das Fahrradfahren. Die Kontrolle von Hand und Fingern verbessert sich. So können die Kinder z. B. kleinteilige Puzzles zusammensetzen, mit kleinen Bausteinen bauen, schneiden und kleben und Perlen auffädeln. Sichtbar wird dies vor allem durch zunehmende Selbstständigkeit bei der Körperpflege und bei der Bewältigung der Alltagsroutine.

So wie kognitive und feinmotorische Fertigkeiten sich präzisieren, stellen Kinder nun den Anspruch nach mehr Realismus und folglich werden Zeichnungen komplexer. Sie zeichnen Menschen mit Kopf, Rumpf und Gliedmaßen.





Kinder interessieren sich nun für Symbole und schreiben Buchstaben nach. Vor allem wollen sie ihren eigenen Namen schreiben, was ihnen auf Grund der Fortschritte in der Fingerfertigkeit, Auge-Hand-Koordination und kognitiven Entwicklung möglich ist.

1.2 EMOTIONALE ENTWICKLUNG

Im 5. Lebensjahr verfügt das Kind bereits über die ausgereifte Fähigkeit, Gefühle sprachlich differenziert auszudrücken. Kinder können komplexe Gefühle mimisch und sprachlich zum Ausdruck bringen, Emotionen anderer Personen erkennen und verstehen und mit zunehmender Sicherheit selbstgesteuert ihre Gefühle zu regulieren.

Nach wie vor ist eine sichere Bindung an Bezugspersonen die Voraussetzung dafür, dass sich das Kind kognitiven Inhalten unbeirrt zuwenden kann.

Die körperlichen Veränderungen um das 6. Lebensjahr führen dazu, dass das Kind ein neues inneres und äußeres Bild von sich entwerfen muss. Anders auszusehen, sich anders bewegen zu können und müssen, kann mit Verunsicherung verbunden sein. Diese Umbruchsphase kann dadurch gekennzeichnet sein, dass das Kind nicht mehr so robust, ausgeglichen und zuverlässig ist, da es erst lernen muss, sich wieder auf sich selbst zu verlassen, bevor es imstande sein wird, zuverlässig zu sein. Phasenweise kann es zu Schlafproblemen, psychosomatischen Beschwerden (Bauchschmerzen, „lahme“ Beine...) und erhöhter Krankheitsanfälligkeit kommen.

Kinder wirken häufig „uneins“ mit sich selbst, was die Suche nach dem „neuen Kind“ im Entwicklungsalter charakterisiert.

1.3 SOZIALE ENTWICKLUNG

Der Kindergarten als wichtigster Sozialraum neben der Familie bietet für 5-6 Jährige die Möglichkeit, sich in der Gemeinschaft nützlich zu machen. Sie wollen verstärkt selbstständig Aufgaben bewältigen, lernen ihre eigenen Grenzen kennen und werden zunehmend unabhängiger von der Bezugsperson. Die Gruppe der Gleichaltrigen wird immer wichtiger. Rollen- und Geschlechtsunterschiede werden jetzt bewusst eingenommen, was für die Identitätsentwicklung bedeutsam ist.

Das Kind hat viele moralisch relevante Regeln und Verhaltensweisen angenommen. Eigen- und Fremdbesitz kann nun unterschieden werden, Kinder begreifen, was ausleihen und schenken heißt. Das Kind entwickelt die Fähigkeit, vernünftig über Gerechtigkeit und Fairness nachzudenken.

1.4 SPRACHLICHE ENTWICKLUNG

Der Spracherwerb ist ein äußerst komplexer Prozess, der mit vielen Entwicklungsfeldern verwoben ist. Der Wortschatz wird ständig erweitert, der sprachliche Ausdruck und die grammatikalischen Regeln verfeinert. Im Alter von 6 Jahren wird die Grammatik der Erstsprache weitgehend beherrscht.

Zeit und Pluralformen (Mehrzahl) werden richtig verwendet und Geschichten können nacherzählt werden, alle Laute werden korrekt gebildet.

Dieses Alter ist dadurch geprägt, dass Kinder wortwörtlich mit der Sprache spielen. Sie haben Freude am Fabulieren, Philosophieren, an Wortverfremdungen, Übertreibungen und Reimen.

... und einmal sind die Oma und die Mama schon eingeschlafen und ich nicht, weil ich bin eine Langwacherin. Da hat der Lichtschalter gesagt: „Hallo du kleiner Ackenhacker!“ (Livia, 5 Jahre)

Das Interesse für Geschriebenes erwacht, sie erkennen einzelne Symbole und Wörter, entdecken Gleichheiten (z. B. gleiche Anfangsbuchstaben). Von großer Bedeutung für das Lesenlernen und für das Erlernen der Schriftsprache ist die Entwicklung der phonologischen Bewusstheit: Das Kind gliedert Wörter in Silben, ergänzt einfache Kinderreime, hört Laute heraus und verbindet Silben.

MEHRSPRACHIGKEIT

Für ein Kind, das eine Zweitsprache erwirbt, ist die Erstsprache von emotionaler und identitätsstiftender Bedeutung. Erfolgreicher Zweitspracherwerb baut auf erstsprachlichen Kompetenzen auf, daher sollte auch die Erstsprache beständig weiterentwickelt werden.

Das Kind, das die Erstsprache schon erworben hat, beginnt in der zweiten Sprache nicht mit einzelnen Wörtern (Einwortsätze beim Erstspracherwerb), sondern übernimmt zuerst die festen Redewendungen und produziert so genannte Kopulasätze (z. B. „Ich dran.“, „Du müde.“). In der zweiten Phase kommt es zur Wortschatzerweiterung und „Zwischengrammatik“, wobei klar ist, dass das Kind die wichtigsten grammatischen Regeln der deutschen Sprache erworben hat („Ich habe gewinnt.“). Eigenständige Verwendung der Satzformen und Differenzierung der Regeln erfolgt in der nächsten, letzten Phase.

Das Erlernen einer Zweitsprache wirkt sich ganz allgemein positiv auf die Entwicklung der intellektuellen Fähigkeiten aus.

Literaturempfehlungen

- Berk. L. E. (2005).
Entwicklungspsychologie.
3. Auflage. München:
Pearson Education
Deutschland.
- Kasten H. (2007).
4-6 Jahre
Entwicklungspsycho-
logische Grundlagen.
Berlin: Cornelsen
Scriptor.
- Paschon A. (2004).
Salzburger
Beobachtungskonzept
für Kindergärten.
- Wanschura E. und W.
und Katschnig H.
(1995/96).
Die Sechsjahreskrise.
Begleittext zum Video.
Wien: Bm:ukk

1.5 KOGNITIVE ENTWICKLUNG

Die Gedächtniskapazität erweitert sich im Vorschulalter beträchtlich, neue Denkvorgänge setzen ein und abstraktes Wissen wird angelegt, Gedächtnisstrategien werden entwickelt. Dadurch wächst das Wissen der Kinder und das Verständnis für immer mehr Sachverhalte, ohne sie unmittelbar selber erlebt zu haben.

Das Interesse an Zahlen und Mengen wächst, die Kinder erkennen Farbnuancen, vergleichen Gegenstände, entdecken Einzelheiten, Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Sie befassen sich mit Ursache-Wirkung und „Wenn - Dann“ Zusammenhängen. Die Fähigkeit, Anschein und Realität zu unterscheiden verbessert sich, die Aufmerksamkeitsspanne erweitert sich. Kinder zählen nach oben und nach unten und befassen sich mit einfachen Additionen und Subtraktionen.

Kinder erwerben eine Menge Wissen über Schreiben und Lesen auf informelle Weise, indem sie an täglichen Aktivitäten teilnehmen, in denen sie mit Schriftzeichen umgehen. Sie versuchen herauszufinden, wie Gedrucktes eine bedeutungsvolle Information enthält, auf die gleiche Weise, wie sie sich bemühen, Sinn in andere Aspekte ihrer Welt zu bringen.

2. WIE KINDER



Der neuen Gehirnforschung ist die Erkenntnis zu verdanken, dass gerade die frühe Kindheit eine Zeit der allergrößten Bildungsfähigkeit ist.

Kinder lernen am meisten, wenn sie **„selbstwirksam“**, **„selbstbildend“** und **„aktiv“ beteiligt** sind. Wesentliche Grundlagen für die Herausbildung von Bildungsbewusstsein und die Grundfähigkeit für komplexes Lernen werden bereits im frühkindlichen Alter gelegt (Fischer 2002). Bildung und Erziehung sind eine Einheit und stehen im Dienst der Persönlichkeitsentwicklung.

Gerade der Zeit vor dem Schuleintritt, der Übergangsphase vom Kindergarten in die Schule fällt eine große Bedeutung für diese Entwicklungsprozesse zu. Der Kindergarten stellt durch seine vielfältigen Angebote eine gut geeignete Lernumgebung für Kinder dar.



„DIE GROSSE KUNST IST, DEN KINDERN ALLES, WAS SIE TUN ODER LERNEN SOLLEN, ZUM SPIEL ZU MACHEN“
(John Locke)

Die Methode des ganzheitlichen Lernens hat einen hohen Stellenwert und ermöglicht es den Kindern, sich mit ihrer Umwelt in transaktionalen Wechselbeziehungen auseinanderzusetzen und so ihre Kompetenz zu erweitern.
(vgl. Hartmann u. a. S. 35, Sprache, Kommunikation und Literacy im Kindergarten, Hölder-Pichler-Tempsky, 2009)

2.1 LERNEN IM SPIEL

- ▶ **Lernen ist ein aktiver Vorgang.** Damit neue Inhalte gelernt und gespeichert werden können, müssen sie vom Kind mit bereits Vorhandenem, Bekanntem verknüpft werden können.
- ▶ **Lernen braucht inneres Beteiligtsein.** Lernangebote müssen sich am Interesse des Kindes orientieren. Ohne Aktivierung emotionaler Zentren können keine neuen Erfahrungen verankert werden. (G. Hüther).
- ▶ **Lernen braucht Aufmerksamkeit.** Je intensiver wir uns einer Sache zuwenden, desto aufmerksamer sind wir und desto besser werden Inhalte gespeichert.
- ▶ **Lernen braucht Motivation.** Wir lernen, wenn der Neuigkeitsgehalt des zu Lernenden groß ist. Positive Erfahrungen folgen, wenn das Ergebnis besser ist als wir erwartet haben.
- ▶ **Lernen braucht Wiederholung.**

„Bei spielenden Kindern sind sämtliche Voraussetzungen für erfolgreiches Lernen erfüllt: Sie sind aktiv, höchst konzentriert, motiviert, stark emotional beteiligt und in ihr Spiel vertieft.“

(zit. L. Kneidinger. Wie lernt unser Gehirn. Unsere Kinder 5/2006)

Literaturempfehlungen:

- Gispert G. (2004).
Lernen lernen.
Lernmethodische
Kompetenzen von
Kindern in
Tageseinrichtungen
fördern. Weinheim:
Beltz..
- Hollerer L. (2007).
Neurobasics - Die Basis
für helle Köpfe. In:
Unsere Kinder.
Sonderheft.
Tagungsdokumentation:
Frühe Bildung - Große
Chance. Caritas Linz.
- Hüther G. (2008).
Wie sich das Gehirn
entwickelt. In: klein &
groß. Weinheim: Beltz.
- Kneidinger L. (2006).
Wie lernt unser Gehirn.
In: Unsere Kinder
5/2006. Caritas Linz.

2.2 WAS ENTWICKELT SICH IM GEHIRN DURCH LERNEN?

Durch konkrete Erfahrungen, die Menschen machen, kommt es zur Bildung neuer bzw. Stärkung vorhandener synaptischer Verbindungen (einem Zusammenschluss von Nervenzellen zur Informationsübertragung).

Bei fehlenden Erfahrungen werden Verbindungen geschwächt bzw. reduziert. Die wachsende Komplexität des neuronalen Netzwerks infolge der zunehmenden Verbindungen liefert die Grundlage für neue Lernschritte.

Das neuronale Netzwerk entwickelt sich durch Erfahrungen, Wiederholungen, Handlungen (z. B. Schuhe binden) und das Erkennen von Zusammenhängen (z. B. dunkle Wolke kündigt Regen an).

Was Kinder brauchen, sind Umwelten,

- ▶ die sie zu vielfältigen Erfahrungen herausfordern
- ▶ die Freiräume bieten, um die eigene Kreativität spielerisch zu entdecken
- ▶ in der sie entwicklungsfördernde Strukturen vorfinden (Wertschätzung von Wissbegier und Bildungsinteresse)
- ▶ die Sicherheit und Orientierung bieten
- ▶ die die Möglichkeit bieten, Konflikte selbst lösen zu dürfen und Probleme selbst bewältigen zu können
- ▶ die Anregungen enthalten, um individuelle Interessen zu entwickeln
- ▶ die es ermöglichen, als Individuum und als Teil der Gesellschaft wahrgenommen zu werden.

Die Grundlage für günstig verlaufende „Bildungsprozesse“ muss immer eine sichere und tragfähige Bindung zu erwachsenen Bezugspersonen sein.

Sie ist die Voraussetzung dafür, dass das Kind Neuem gegenüber aufgeschlossen sein kann und sich offen auf die Welt einlassen kann. Das selbstbestimmte Lernen und Erleben in anregender Umgebung bietet Kindern die Möglichkeit, sich positiv zu entfalten. (G. Hüther 2008)



**TEIL B:
PÄDAGOGISCHE UND
METHODISCHE ASPEKTE
IM LETZTEN KINDERGARTENJAHR**

1. ERFAHRUNGS- UND BILDUNGSBEREICHE

1.1 EMOTIONEN UND SOZIALE BEZIEHUNGEN

Die frühe Kindheit ist nach entwicklungspsychologischen Erkenntnissen ein wichtiger Zeitraum, um grundlegende menschliche Kompetenzen auszubilden. Der Kindergarten als erste Bildungsinstitution bietet den Kindern die Möglichkeit, sich in einer größeren, außerfamiliären Gemeinschaft zu bewegen und sich im Umgang mit anderen Kindern zu erproben. Gefühle bei sich und anderen erkennen zu können, stellt eine wichtige Grundlage der Kommunikation dar.

Soziale Bildung ist ein wesentlicher Faktor für das emotionale Wohlbefinden des Kindes und somit Voraussetzung für die Lern- und Leistungsmotivation des Kindes und das Gelingen kognitiver Bildungsprozesse.

„Aufgabe des Kindergartens ist es, das Kind in seinen basalen Kompetenzen der Weltbegegnung zu fördern, damit es sich ins Bild setzen kann, über sich selbst, über die anderen und über die Welt.“

(zit. S. Ebert. Bildungsbereich im Kindergarten)

„DIE WELT
ERSCHLIESST
SICH AUCH
ÜBER GEFÜHLE“



Zu den sozial-emotionalen Basiskompetenzen zählen:

- ▶ **Kontaktfähigkeit:** Welche Stellung hat das Kind innerhalb der Gruppe? Inwieweit hat das Kind intensive, freundschaftliche Beziehungen zu anderen?
- ▶ **Selbststeuerung/Rücksichtnahme:** Ist das Kind in der Lage, Wünsche auch einmal zurückzustellen? Kann es sich an Regeln und Vereinbarungen halten? Ist es dem Kind möglich, sich in andere hineinzusetzen, nimmt es Rücksicht?
- ▶ **Selbstbehauptung:** Vertritt das Kind eigene Interessen und Bedürfnisse, ohne Rechte und Gefühle anderer zu verletzen? Kann es „nein“/„ja“ sagen?
- ▶ **Stressregulierung:** Wie stabil ist das Kind in seiner Gefühlslage? Wie kann es mit Spannungszuständen, wie Ärger, Enttäuschung oder Traurigkeit umgehen?
- ▶ **Aufgabenorientierung:** Wie verhält sich das Kind bei Aufgaben, die geplant und zielgerichtet ausgeführt werden müssen? Kann das Kind selbstständig, konzentriert und ausdauernd eine freie oder eine gestellte Aufgabe bewältigen?
- ▶ **Explorationsfreude:** Geht das Kind zuversichtlich und positiv an Neues heran? Traut sich das Kind Dinge zu, die nicht sicher gelingen?

EMOTIONALE KOMPETENZ:

Themenbereiche, die für Kinder von Interesse sein können

- ▶ Körpergefühl
- ▶ Sinneswahrnehmung
- ▶ Gefühle: Angst, Wut, Traurigkeit, Freude
- ▶ Einfühlungsvermögen
- ▶ Respekt vor dem anderen, vor seinen Regeln und Grenzen
- ▶ Ich-Gefühle, Selbstwertgefühl und Selbstbewusstsein

Impulse für die Praxis

- ▶ Stimmungsbilder. Haben Gefühle Farben? Stimmungen, Gefühle malen - Welche Farbe hat Wut, Traurigkeit?
- ▶ Stimmungsbarometer: Gefühlsbegriffe werden symbolisch dargestellt. Eine Wäscheklammer oder ein anderer Zeiger geben Ausdruck darüber, wie ich mich jetzt fühle.
- ▶ Körperumrisse aufzeichnen, nachlegen / Schatten auf die Wand projizieren
- ▶ Ärgerspiel - Kinder erzählen, worüber sie sich geärgert haben, zerknüllen

T. Mayr, & M. Ulich.
Perik, Beobachtungsbogen 2006

dabei Zeitungspapier, werfen ihren „Ärger“ in eine Tonne mit Deckel, in der aller Ärger gesammelt wird / Variante - der „Ärger“ wird symbolisch vom Körper abgestreift. Die Kinder entscheiden, was damit passiert - zum Mond geschickt? Zum Müll gebracht? Verzaubert? Das Spiel endet damit, dass sich die Kinder die Hände an einer Kerze in der Mitte des Kreises wärmen und ihren Körper damit „einstreichen“.



Erleben heißt lernen

- ▶ sich seiner Gefühle bewusst werden und diese angemessen ausdrücken, Ursachen für Gefühle kennen
- ▶ Gefühle benennen, beschreiben können
- ▶ eigene Gefühlsregulierung
- ▶ Empathie entwickeln: Bedürfnisse und Gefühle anderer wahrnehmen, sich einfühlen können
- ▶ belastende Situationen aktiv und selbstwirksam bewältigen
- ▶ Vertrauen entwickeln, selbst etwas bewirken zu können
- ▶ sich trauen, für seine eigenen Rechte einzustehen und sich gegen Ungerechtigkeiten zu wehren
- ▶ Grenzen setzen, „Nein - Sagen“ können
- ▶ Übergänge und Grenzsituationen bewältigen
- ▶ Lernen von kulturellen Inhalten, von Rollen, Normen und Werten
- ▶ die eigene Biographie, Familiengeschichte und kulturelle Identität kennen und sich zugehörig fühlen
- ▶ sich mitteilen und verständigen können
- ▶ Ideen, Eigeninitiative und Autonomie entwickeln
- ▶ Kontakte herstellen, erhalten, kooperieren
- ▶ Hilfe anbieten und Hilfe annehmen
- ▶ Selbstgefühl entwickeln, wissen, was einem gut tut
- ▶ eigene Schwächen und Grenzen akzeptieren
- ▶ Stärken und Schwächen anderer wahrnehmen und anerkennen

Der Kindergarten kann eine Lebensumwelt bieten, die im geschützten Sozialraum den Kindern hilft, die schwierige Entwicklungsaufgabe der sozialen Selbst-Bildung zu meistern. Es sind die konfliktreichen, strittigen Situationen, die Kinder herausfordern, gemeinsame Regeln, Lösungen und neue Perspektiven zu entwickeln.



„DIE ARCHITEKTEN
DER ZUKUNFT
MÜSSEN TEAM-
FÄHIG SEIN“

Kinder reden, lachen, streiten und raufen, um herauszufinden, was eine gemeinsame Basis für ihr Zusammenspiel sein kann - sie entwickeln dabei Konfliktstrategien, sie gewinnen Erkenntnisse über sich selbst und darüber, wie sie von anderen wahrgenommen werden.

Die Basis für das Gelingen sozialer Bildungsprozesse bildet das allgemeine soziale Klima in der Gruppe, unter den pädagogischen Fachkräften, sowie die Zusammenarbeit zwischen PädagogInnen und Eltern.

Herrscht eine Kultur der gegenseitigen Wertschätzung? Wie gehen Teammitglieder untereinander und wie gehen Eltern und PädagogInnen miteinander um? Sind Entscheidungsprozesse transparent? In welcher Weise werden Kinder in das Sozialleben im Kindergarten mit einbezogen?

SOZIALE KOMPETENZ:

Erleben heißt lernen

- ▶ empathisch sein und entsprechend reagieren
- ▶ Regeln und Normen des Zusammenlebens vereinbaren
- ▶ Grenzen und Regeln berücksichtigen
- ▶ Konflikte aushandeln, Kompromisse schließen
- ▶ Kritik äußern und annehmen
- ▶ für verschiedene Kulturen aufgeschlossen sein
- ▶ Verantwortung für sich und andere übernehmen - hilfsbereit sein
- ▶ anerkennen und achten, dass andere unterschiedlich sind: Junge-Mädchen / Alte-Junge / Menschen mit und ohne Behinderung
- ▶ die Folgen eigenen Verhaltens erkennen
- ▶ Fairness entwickeln



Impulse für die Praxis

- ▶ Kennenlernen von Konfliktlösungsstrategien im darstellenden Spiel, Handpuppenspiel
- ▶ Zeit und Rahmen bieten, um Kindern zu ermöglichen, über ihre Gefühle, Erlebnisse und Wünsche zu sprechen / sich auszutauschen: In welcher Situation habe ich mich heute wohl gefühlt? Was mag ich an jemand anderem und dies dieser Person mitteilen. Habe ich heute Streit, Kränkungen erlebt? Welche Ängste beschäftigen mich?
- ▶ Beim Gespräch in einer Gruppe ist ein „Erzählstein“ hilfreich, über welchen klar geregelt ist, wer am „Wort“ ist
- ▶ Streitteppich - festgelegte Regeln ermöglichen faire, konstruktive Konfliktlösung
- ▶ Patenschaften übernehmen

Literaturempfehlungen:

Faller K. (2002). Kinder können Konflikte klären: Mediation und soziale Frühförderung im Kindergarten. Münster: Ökotopia.

Kain W. (2006). KLIK - Konflikte lösen im Kindergarten. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Kreul H. (2004). Ich und meine Gefühle. Emotionale Entwicklung für Kinder ab 5. Bindlach: Loewe.

Liebertz Ch. (2007). Spiele zur Herzensbildung. Emotionale Intelligenz und soziales Lernen. München: Don Bosco.

Mayr T. (2006). Basiskompetenzen von Kindern begleiten und unterstützen - der Beobachtungsbogen Perik. In: Bildung von Kindern in Bayern. 11. Jahrgang 2006 Heft 1/2
München: Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP)

Mayr T. und Ulich M. (2006). Perik. Positive Entwicklung und Resilienz im Kindergartenalltag (Beobachtungsbogen und Begleitheft). Freiburg: Herder.

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





„JEDER IST EIN WENIG WIE ALLE, EIN BISSCHEN WIE MANCHE, EIN STÜCK EINMALIG WIE NIEMAND SONST.“

(Quelle unbekannt)

1.2 ETHIK, RELIGION UND GESELLSCHAFT

Der Alltag der Kinder bleibt von den vielfältigen gesellschaftlichen Veränderungen nicht unberührt. Die individuellen Bedürfnisse werden zunehmend reflektiert und das einzelne Kind wird als eigenständiges Individuum anerkannt.

„Kinder erbringen ihre Leistungen immer auch für die Gemeinschaft. Sie wollen sich einbringen und erfahren, dass sie dazugehören. So entwickeln sie ein Gemeinschaftsgefühl. Sie setzen sich damit auseinander, was gerecht und was ungerecht ist, was der Gemeinschaft dient und was ihr schadet.“

(zit. Bildungsprogramm für saarländische Kindergärten. S. 10)

Integration, im Sinne einer inklusiven Pädagogik, ermöglicht es allen Kindern, sich in ihrer Unterschiedlichkeit und mit verschiedenen Begabungen als vollwertiger Teil der Gruppe zu erleben. In diesem Klima der Wertschätzung von Unterschiedlichkeit kann sich ein Gefühl der Zugehörigkeit und Sicherheit entwickeln.

5-6 Jährigen kann bereits Mitverantwortung für die Gemeinschaft übertragen werden: Gemeinsam Regeln des Miteinanders erarbeiten und sich daran halten, Verantwortung für Jüngere übernehmen, sowie mit Einstellungen und Verhaltensweisen Vorbild sein, Konflikte eigenständig regeln und sich verantwortungsvoll mit Recht und Unrecht auseinandersetzen. Der respektvolle Umgang mit Kindern und die Anerkennung des Kindes als eigenständige, mitgestaltende Persönlichkeit ist die Grundlage für demokratische Teilhabe.

Erleben heißt lernen

- ▶ Grundverständnis für Regeln und gesellschaftliche Strukturen entwickeln
- ▶ demokratische Einstellungen und Verhaltensweisen kennen lernen und im Kindergartenalltag erfahren
- ▶ Religiöse Feste erleben, biblische und andere religiöse Erzählungen kennen lernen
- ▶ Grundverständnis über den Stellenwert und die Bedeutung von Religion und Glaube für sich und andere Menschen in ihrer Lebensumwelt erwerben
- ▶ verschiedenen Religionen offen begegnen, Unterschiede wahrnehmen
- ▶ Streit- und Konfliktkultur entwickeln
- ▶ sich als Teil einer Gemeinschaft mitgestaltend erleben
- ▶ Mehrheitsentscheidungen akzeptieren und ein Gefühl für Minderheitenschutz entwickeln
- ▶ Vielfalt als Bereicherung wahrnehmen
- ▶ die Individualität des Einzelnen respektieren
- ▶ beteiligungsfreudige Atmosphäre schaffen
- ▶ eigene Geschlechtsidentität aufbauen
- ▶ differenziertes, vielseitiges Bild von möglichen Rollen von Männern und Frauen erfahren
- ▶ Grundverständnis entwickeln, dass jeder Mensch gleich viel wert ist
- ▶ einen offenen Umgang mit Vielfalt und Differenzen erhalten und weiterentwickeln

Impulse für die Praxis

- ▶ Regelmäßige Gesprächsrunden und Versammlungen initiieren, in denen Kinder Erfahrung von Beteiligung machen können, ihre Ideen und Interessen einbringen können, in denen gemeinsame Entscheidungen getroffen werden
- ▶ gemeinsames Erarbeiten von Gruppenregeln - Visualisieren mittels Zeichnungen, Piktogrammen, Fotos
- ▶ Miteinbeziehung in die Tages-, Fest- und Projektplanung
- ▶ Vorschläge und Ideen der Kinder aufgreifen und in der Gruppe gemeinsam weiterentwickeln
- ▶ bewusst in andere Rollen schlüpfen und dabei geschlechtsspezifische Aspekte berücksichtigen (bügelnder Buben in der Puppenecke, Mädchen in der Werkstatt)
- ▶ Eltern einladen, die in geschlechtsuntypischen Berufen tätig sind
- ▶ Kenntnisse von Familien mit Migrationshintergrund und anderen Experten

aus fremden Kulturen nutzen, um den Kindern und dem Kindergartenteam die authentische Erfahrung mit den Lebenswelten anderer Kulturen zu ermöglichen, dazu gehören auch Erfahrungen mit verschiedenen Essgewohnheiten und Tischsitten

- ▶ Aktivitäten in der Form abändern, sodass alle Kinder gleichberechtigt beteiligt sein können z. B. Drucktechnik mit verschiedenen Schwierigkeitsgraden / Ballspiele zu „Sitzfußball“ umfunktionieren, wenn ein Kind der Gruppe sich nur sitzend fortbewegen kann
- ▶ in die Erlebniswelt anderer Kinder schlüpfen z. B. mit Simulationsbrillen, Emotionen pantomimisch darstellen
- ▶ spezifische Angebote für die Schulvorbereitung so planen, dass sich auch Kinder mit besonderen Bedürfnissen daran beteiligen können



„DIE SPRACHE IST
DIE KLEIDUNG
DER GEDANKEN“
(Samuel Johnson)

1.3 SPRACHE UND KOMMUNIKATION

Sprache ist der Schlüssel für Kommunikation und Bildung. Besonders die sprachlichen Vorbilder, die den Kindern zur Seite stehen, die Anleitungen und Rückmeldungen, die sie erhalten und die Anregungen und Förderungen, die sie in ihrem Umfeld bekommen, spielen dabei eine gewichtige Rolle.

Kommunikationsprozesse laufen auf mehreren Ebenen zugleich ab: Auf der sprachlichen, der emotionalen, der sozialen und der körperlichen Ebene.

P. Watzlawick:
„Man kann nicht nicht
kommunizieren“

Auch wenn keine Worte gesprochen werden, kommunizieren wir über Körperhaltung, Mimik, Gestik, Tonfall, Sprachtempo und durch Schweigen. Kommunikation auf nonverbaler Ebene kann Sprachbarrieren überwinden, gleichzeitig können kulturspezifische Prägungen zu Missverständnissen führen.

Die beste Sprachförderung findet beim aktiven Handeln, in möglichst vielen natürlichen Sprechsituationen des Alltags statt. Positive soziale Beziehungen zu Kindern und Erwachsenen sowie emotionale Geborgenheit und Sicherheit sind die Basis für einen gelungenen Spracherwerb. Dieses günstige Lernklima motiviert zum Weitertun, was für den Erwerb einer Zweitsprache besonders wichtig ist. Eine sprachanregende Umgebung in einem kindgerechten und lebendigen Umfeld ermöglicht es Kindern, ihre Sprachkompetenzen zu erweitern.

MEHRSPRACHIGKEIT

Sprachenvielfalt und kulturelle Unterschiede gehören zur gesellschaftlichen Wirklichkeit Europas. Im Kindergarten haben wir die Chance, Aspekte der jeweiligen Herkunftskultur sowie der Kultur des Landes, in dem die Kinder leben, zu thematisieren. Die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen sprachlichen und kulturellen Aspekten bildet die Basis für interkulturelle Kompetenz. Möglichst früh mit verschiedenen Sprachen in Kontakt zu kommen oder zu erlernen, ist eine wesentliche Ressource fürs Leben.

Mit dem Kindergartenbesuch beginnt für Kinder mit Migrationshintergrund eine Sozialisation, die wegen der Lebenssituation der Familie, durch eine andere Sprache gekennzeichnet ist. Die Erst-, Mutter- oder Familiensprache verliert bei den Kindern den schon erfahrenen Verständigungswert. Pädagogisches Handeln, welches dem Kind diese Situation erleichtert und gute Bedingungen schafft, den natürlichen Zweitspracherwerb spielerisch und erlebnisorientiert zu fördern, hat große Bedeutung, sowohl für das betroffene Kind, als auch für die Gesellschaft. Der Erstspracherwerb dieser Kinder darf mit dem Eintritt in den Kindergarten nicht unterbrochen werden. Dies würde nicht nur die Sprachbeherrschung in der Erstsprache, sondern auch die Entwicklung allgemeiner kognitiver Fähigkeiten und schulischer Bildungsprozesse behindern. Die Auseinandersetzung der Kindergartenpädagogin und des Kindergartenteams mit der Bedeutung der Erstsprache für die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes und für den Zweitspracherwerb ist Voraussetzung für einen sinnvollen Umgang mit Mehrsprachigkeit im Kindergarten. Ein Umgang, in dem alle Beteiligten die multilinguale Realität im Kindergarten als Bereicherung und Herausforderung erleben können.

Mehrsprachigkeit soll im Kindergarten für alle Kinder Realität sein.

Eine Ressource in diesem Sinne sind die Eltern. Sie sind die ersten Partner der Kindergartenpädagogin in ihrem Streben zur Anerkennung und Förderung der Mehrsprachigkeit (sie können bei der Aussprache bestimmter Wörter helfen, beim Herstellen und Besorgen von Materialien und Medien und bei der Durchführung verschiedener Aktivitäten). Jedoch brauchen die Eltern oft Aufklärung ihrer offenen Fragen im Zusammenhang mit der kindlichen Zweisprachigkeit und die Ermutigung, die Erstsprache in der Familie zu verwenden.

Die Anerkennung der Mehrsprachigkeit soll im Kindergarten sichtbar, lesbar, hörbar und erlebbar sein.

Es ist notwendig, dass die Sprachen aller Kinder berücksichtigt werden, unabhängig von der Anzahl der Kinder, die die jeweilige Sprache sprechen. Mehrsprachigkeit muss sich auf den gesamten Tagesablauf erstrecken und alle Beteiligten umfassen. Besonders wichtig ist, den Kindern, die Deutsch als Muttersprache sprechen, Mehrsprachigkeit positiv erleb- und erlernbar zu machen. Wertschätzung der Mehrsprachigkeit äußert sich durch das pädagogische Handeln, die pädagogischen Angebote und durch die persönliche Haltung.

Vorraussetzungen für eine interkulturelle Bildungsarbeit sind: Dialogbereitschaft, Transparenz, Zuhören. Wichtiger Eckpfeiler einer qualitätsvollen Bildungspartnerschaft ist dabei die Rücksichtnahme auf die sprachlichen Kompetenzen der Eltern.

Impulse für die Praxis

- ▶ Name des Kindes: Schon bei der Einschreibung ist es wichtig den Namen des Kindes und seine Aussprache von den Eltern zu erfragen. Der Name des Kindes sollte auf keinen Fall eingedeutscht werden.
- ▶ Wörterbücher in den jeweiligen Sprachen helfen Kindergärtnerinnen und Kindern bei der Verständigung. Sie sollen so platziert sein, dass sie allen zur Verfügung stehen.
- ▶ Selbsthergestellte Wörterbücher: Zu bestimmten Themen, aus Werbeprospekten, aus den Zeichen der Kinder, z.B. „Unsere Lieblingstiere“, „Das haben wir gekostet, gerochen ...“ (ein Sinneswörterbuch), Schlüsselbegriffe aus dem Bilderbuch z.B. „Kommt, sagte die Katze“, Farben- und Zahlenwörterbuch usw. Hier werden zu den Bildern die entsprechenden Begriffe in allen in der Gruppe vorhandenen Sprachen geschrieben (Hilfen der Eltern nutzen).
- ▶ Die Zeichen der Kinder vom Garderobenplatz können mehrsprachig beschriftet

werden, so ist es auch möglich Ähnlichkeiten der Sprachen wahrzunehmen. Mit den Zeichen der Kinder können mehrsprachige Lotto- bzw. Memory-Spiele hergestellt werden. Die Begriffe dafür können bei Elternabenden gesammelt und damit die einzelnen Kärtchen beschriftet werden. Als Hilfe für das Kindergartenteam werden die einzelnen Begriffe so geschrieben wie man sie ausspricht.

- ▶ Anregung: Die Spiele können in einer Schachtel auf der die Fahne des jeweiligen Landes geklebt wird gesammelt werden. So ist es den Kindern möglich, die jeweilige Sprache selbst zu wählen.
- ▶ Sprachenliste: Optisch ansprechende Liste aller Sprachen, die in der Gruppe/Kindergarten gesprochen werden.
- ▶ Kinder lehren Kinder: Die Kinder finden sich in Gruppen zusammen. Ein Kind sagt ein Wort, einen Satz, einen Reim in seiner Muttersprache die anderen Kinder versuchen diesen zu wiederholen. Die Kindergärtnerin gibt wenn nötig Hilfestellung. Dieses Spiel kann durch das Lied „Begrüßung international“ einen Rahmen bekommen.
- ▶ Begrüßen und verabschieden: Die Kinder entscheiden sich in welcher Sprache sie grüßen. In Zusammenarbeit mit den Eltern kann ein „Guten Tag Buch“ entstehen. Die Eltern erzählen über Begrüßungsrituale und schreiben diese in das Buch, welches dann von den Kindern gestaltet wird.
- ▶ Informationen an die Eltern: Wichtige Informationen und Elternbriefe nach Möglichkeit in der Familiensprache und in Deutsch verfassen.
- ▶ Bei einfachen Liedern, wie z. B. „Meine Hände sind verschwunden“, kann man den „verschwundenen“ Körperteil durch dem entsprechenden anderssprachigen Begriff ersetzen.
- ▶ Der Körper des Kindes wird nachgezeichnet und die jeweiligen Körperteile in der Muttersprache des Kindes benannt und dazu geschrieben.
- ▶ Es ist auch möglich die Namen der Tiere durch den muttersprachlichen Begriff in der jeweiligen Sprache zu ersetzen, z. B. Hund - DOG (englisch), PAS (bosnisch/kroatisch/serbisch), SOBAKA (russisch) usw.
- ▶ Bei einfachen Bewegungsspielen wie z. B. „Wasser, Feuer, Wind“ können die wichtigsten Begriffe in verschiedenen Sprachen gesprochen werden. So erleben sich immer wieder andere Kinder als Verstehende.
- ▶ Hilfen für den Tagesablauf: Herstellen einer Sonne mit variablen Strahlen. Diese Strahlen werden mit Grundbegriffen als Hilfe zur Kommunikation beschriftet, wie z. B. tröstende Worte, Geburtstagswünsche, Begrüßung, Einräumen etc. Die Eltern helfen bei der Übersetzung.
- ▶ Rollenspiele: Ein Elternteil kann im Kaufmannsladen einen Verkäufer spielen, der nur eine Sprache spricht.

- ▶ Zaubersprüche in verschiedenen Sprachen kann man gut verwenden bei märchenhaften Helden- und Hexenbesuchen auch in der Faschingszeit.
- ▶ Mehrsprachige Lieder: Lieder wie „Bruder Jakob“, „Alle Kinder suchen einen Freund“, „Brüderchen komm tanz mit mir“, „Onkel Jörg“ bewähren sich, da die bekannte Melodie den neuen Text unterstützt. Viele geeignete Beispiele findet man in den folgenden Literaturhinweisen.
- ▶ Lieder, Tänze, Verse, Spiele, Märchen in verschiedenen Sprachen, unterstützen und ergänzen die pädagogische Arbeit. Alle Kinder erleben dabei Fremdes und Vertrautes.
- ▶ Selbsthergestellte Kassetten: Die Kinder bespielen Kassetten in dem sie Lieder, Sprüchen, Verse etc. in der jeweiligen Muttersprache sprechen bzw. singen. Oft ist es auch hilfreich, gerade bei der Eingewöhnung in den Kindergarten, wenn Eltern eine Kassette mit Trostsätzen etc. besprechen.
- ▶ Zwei- und mehrsprachige Bilderbücher / Bilderbücher aus anderen Ländern haben einen festen Platz in jeder Lesecke und können z. B. von Eltern oder älteren Geschwistern vor dem Abholen den Kindern vorgelesen werden.

Literaturempfehlungen:

Amt der NÖ Landesregierung. Abteilung Kindergärten. Zweisprachige Bücher und Lesetexte, Wörterbücher und Didaktikhilfe. Bücherliste Interkulturelle Pädagogik.

<http://www.noel.gv.at/Kindergarten.Kitergartenpaedagogen/innen-Serviceseiten>

Erasmus M. (2005). Konzept zur interkulturellen Pädagogik in NÖ Landeskindergärten.

NÖ Landesregierung. Abteilung Kindergärten.

Günter B. (2007) Erstsprache. Zweitsprache. Fremdsprache. Eine Einführung. Pädagogik. (2. Auflage).

Weinheim: Beltz

Hüsler S. (1993). Kinderverse aus vielen Ländern. Ettlingen: Lambertus.

Hüsler S. (2004). Besuch vom kleinen Wolf. Zürich.

Jampert K. (2002). Schlüsselsituation Sprache. Spracherwerb im Kindergarten unter besonderer Berücksichtigung des Spracherwerbs bei mehrsprachigen Kindern. Opladen.

Milizer R. u. a. (2002). Der Vielfalt Raum geben. Interkulturelle Erziehung in Tageseinrichtungen für Kinder. Münster: Sozialpädagogisches Institut Nordrhein-Westfalen

Naegele I. (1991). Darf ich mitspielen? Kinder verständigen sich in vielen Sprachen - Anregungen zur interkulturellen Kommunikationsförderung. Weinheim: Beltz.

Ulich M. (2005). Der Fuchs geht um... Auch anderswo. Ein multikulturelles Spiel- und Arbeitsbuch. Weinheim: Beltz.



Übermütig probieren
die zwei Kaninchen
einen Salto.



Hasi und Bobby wären
noch ganz gerne auf
einen Baum geklettert ...



... oder mit dem
Skateboard auf den
Gartenwegen dahinge-
braust, aber sie waren
ganz einfach zu müde.

Auszug aus dem
Bilderbuch „Eine
Kaninchengeschichte“ -
NÖ-Landeskindergarten
Mitterau I / Krems

BUCH-, ERZÄHL- UND SCHRIFTKULTUR (LITERACY)

Der Zugang zur Literatur hat seine Wurzeln tief in den Tagen unserer Kindheit. Frühe Erfahrungen mit verschiedenen Facetten von Lese-, Erzähl- und Schreibkultur bietet den Kindern die Chance, sich selbst als sprechende, zuhörende, erzählende, „lesende“ und „schreibende“ Person zu erleben.

Der Begriff „Literacy“ umfasst alle Erfahrungen und Grundfertigkeiten, die Kinder im Umgang mit Buch-, Erzähl- und Schriftkultur vor dem eigentlichen Schreiben- und Lesenlernen machen. Nach Ulich (2003) handelt es sich dabei um Fähigkeiten wie:

Erleben heißt lernen

- ▶ Lesefreude
- ▶ Vertrautheit mit Buch- und Schriftkultur
- ▶ Erzählkompetenz
- ▶ Text- und Sinnverständnis
- ▶ Sprachliche Abstraktionsfähigkeit
- ▶ Bewusstsein für verschiedene Sprachstile
- ▶ Vertrautheit mit Schriftsprache bzw. mit „literarischer“ Sprache
- ▶ Interesse an Schreiben und Schrift
- ▶ Bewusstsein für den lautlichen Aufbau der Sprache (Phonologische Bewusstheit)
- ▶ Medienkompetenz

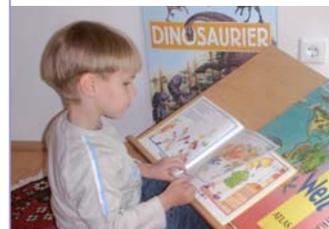
„Kindern frühzeitig eine literarisch anregende Umgebung zu bieten, sie zu Lesefreude und Lesemotivation zu führen, bedeutet, ihre Bildungschancen mitzugestalten. Kinder brauchen anregende Begegnung mit Schrift und Zeichen, die die Welt bedeuten, sie brauchen alle Arten von Büchern und Printmaterialien. Und vor allem brauchen sie zuverlässige VorleserInnen, die ihnen die schriftliche Sprache in eine mündliche zurückverwandeln.“

(zit. Silvia Näger, „Literacy-Kinder entdecken Buch-, Erzähl- und Schriftkultur 2005).



Impulse für die Praxis

- ▶ Kinderreime, Abzählverse, Klatschspiele, Fingerspiele, Rätsel, Zungenbrecher, Malverse
- ▶ Kamischibi: In einen Rahmen (Holz, Karton) werden Bilder eingesteckt, die eine Geschichte illustrieren. Der/die Geschichten-Erzähler/Erzählerin sitzt dahinter, liest den Text dazu vor und wechselt die Bilder durch einfaches Umstecken.
- ▶ Geschichtentisch oder Geschichtenkoffer: Figuren und Gegenstände aus Erzählung werden auf einem Tisch oder in einem Koffer bereitgestellt. Kinder können so die Handlung oder Teile daraus nachspielen.
- ▶ Gruppenübergreifende Lesetage
- ▶ Lesevormittage: Leseraum gestalten mit Korbessel für Leser, Polster, Decken, besondere Lichtquellen
- ▶ Eltern lesen eine Geschichte vor / Eltern mit Migrationshintergrund lesen Geschichten in ihrer Sprache vor
- ▶ Bücherwerkstatt: Geschichtenbücher, Leporellos usw. selbst gestalten/drucken
- ▶ Lesespaziergänge: „Lesewurm suchen“ (Bürgermeister, Stadtrat, Bankdirektor, Volksschule)
- ▶ Leseabend für die älteren Kinder
- ▶ Lügen und Flunkergeschichten erfinden
- ▶ Bilderbuchkino
- ▶ Bibliothekarin liest den Kindern vor
- ▶ Autorenlesung in der Bücherei oder im Kindergarten
- ▶ Geschichtenfest: Erzählen, Vorlesen, Figurentheater, Bilderbücher im „Kino“ betrachten, Lesezeichen und Papier selbst herstellen, selbstgestaltete Bilderbücher verkaufen, ...
- ▶ Erzählimpulse für Kinder:
 - Erzählkoffer beinhaltet Alltagsobjekte, die Kindern Anlass geben, aus ihrem Leben zu erzählen (Weihnachtspäckchen, Schnuller, Geburtstagskerze, ...)
 - Geschichtenplatte: Gegenstände werden auf eine drehbare Platte und rundherum gelegt. Wird die Platte gedreht, bilden die Gegenstände immer neue Paare: Ein Kobold trifft auf ein Huhn ... - aus diesen Kombinationen ergeben sich immer neue Erzählimpulse
- ▶ Geschichten-Guckkasten: In einem Schuhkarton wird eine Geschichte dreidimensional dargestellt
- ▶ Theaterwerkstatt: Rollenspiele / kurze Theaterstücke, Schattenspiele ausdenken und vorführen
- ▶ eigene Kindergartenbibliothek / bestimmte Kinderbücher können am Bibliothekstag unter Mitarbeit von Kindern und Eltern ausgeborgt werden





KINDER AUF DEM WEG ZUR SCHRIFT

Die erste Erfahrung auf dem Weg zum Schreiben ist die Erfahrung, eine Spur als sichtbares Zeichen einer Handlung zu hinterlassen - das Kind entdeckt, dass es „Zeichen“ setzen kann. Bevor es Buchstaben als wiederkehrenden Teil von Schrift entdeckt, wird es auf Zeichen und Symbole (Stopp-Tafel, Firmenlogos, ...) und ihre Bedeutung aufmerksam. Kinder im Vorschulalter sind fähig, symbolisch zu denken. Sie erleben, dass Lesen und Schreiben zur Kommunikation eingesetzt werden kann und erleben sich selbst erstmals als „Verfasserin und Verfasser“ von Botschaften.

Zeigen Kinder von sich aus Interesse an Schrift, sollen sie im Kindergarten die Möglichkeit haben, sich in spielerischer, vielfältiger Weise mit Zeichen, Symbolen, Buchstaben, Wörtern und Texten auseinanderzusetzen.

Für diese „Reise“ in die Welt der Buchstaben und Worte brauchen Kinder Eigenaktivität, Zeit und Muße und die Möglichkeit, ihr eigenes Tempo zu wählen.

Impulse für die Praxis

- ▶ Buchstabenturnen: Buchstaben werden mit dem eigenen Körper (teils zu zweit) dargestellt - nach Vorlage
- ▶ Buchstabenangeln: Kärtchen mit Großbuchstaben werden mit einer Büroklammer versehen, aus einem „Aquarium“ gefischt und einem Bild/Gegenstand mit entsprechendem Anfangsbuchstaben zugeordnet

- ▶ ABC Collage: Ein Großbuchstabe wird aufgezeichnet, ausgeschnitten und angemalt. Kinder suchen aus diversen Drucksorten die entsprechenden Buchstaben und kleben diese auf.
- ▶ Freies Experimentieren mit ausgeschnittenen Buchstaben - lustige neue Wörter entstehen
- ▶ Schreibmaschinen und vielfältige Materialien zum Drucken und Stempeln
- ▶ Sandkastenalphabet: Buchstaben werden mit wasserfesten Stiften auf handgroße Steine geschrieben, in Kisten im Garten gelagert und können im Sand oder auf der Wiese zum Wörterlegen verwendet werden
- ▶ Buchstaben zaubern: Buchstabentafeln mit erhabenem Aufdruck werden unter ein Papier gelegt und mit Wachsmalkreiden hervorgezaubert (z. B.: eigener Name)
- ▶ „Schreiben“ mit Federn, selbstgemachter Tinte, Zaubertinte, mit Kressesamen, auf einer Torte ...
- ▶ Schriftbilder alter Kulturen, anderer Kulturen / Brailleschrift / Bliss-Symbole kennen lernen
- ▶ Buchstaben aus Pfeifenputzern formen und aufkleben
- ▶ Materialien, Räume, persönliche Dinge von Kindern beschriften
- ▶ Buchstabenwand: Fotos, Gegenstände, Bilder mit einem bestimmten Anfangsbuchstaben können dazugelegt bzw. dazugehängt werden (z. B.: alles mit A)
- ▶ Buchstabenjagd: Kinder suchen in ihrer Umgebung nach Buchstaben: Straßen- und Nummernschilder, Beschriftung eines Abwasserdeckels, ect.



DIE SPRACHE IN IHRER STRUKTUR ERFASSEN (PHONOLOGISCHE BEWUSSTHEIT)

Erleben heißt lernen

Dem Lese- und Schreibprozess liegt die Fähigkeit zugrunde, strukturelle Aspekte der Sprache zu erfassen, das beinhaltet:

- ▶ Laute herauszuhören (z. B. In welchem Namen hörst du ein A: Anna, Anton, Lisa?)
- ▶ Reime zu erkennen (z. B. Wanne, Tanne, Wald)
- ▶ Wörter in Silben zu gliedern (z. B. Sa-bi-ne)

Literaturempfehlungen:

Christiansen (2005).
Wuppi's Abenteuer-
Reise durch die phono-
logische Bewusstheit.
Oberursel: Finken.
(wird mit Handpuppe
geliefert)



Lingoplay-Cards.

Lernen mit Pfiff. Wien:
Fred Hofmann KG

Preuß C. (2009).
Leise Alltagsgeräusche/
Geräusche - CD mit 28
Bildkarten. Mülheim:
Verlag an der Ruhr.

Impulse für die Praxis

- ▶ Lautbuch: ein Buch mit bestimmten Anfangslauten gestalten / aus Katalogen und Zeitschriften nach Abbildungen mit bestimmten Anfangsbuchstaben suchen, ausschneiden und einkleben
- ▶ Ich sehe was, was du nicht siehst - es beginnt mit „F“ (**zu beachten: „F“ nicht „EF“ / „M“ nicht „EM“**)
- ▶ Lautekoffer: Alltagsgegenstände auflegen - Gegenstände mit bestimmten Anfangsbuchstaben werden in den Koffer eingeräumt
- ▶ Roboter: Fingerpuppe spricht wie ein Roboter (Silbentrennung: Sa-bi-ne) - pro Silbe werden Muggelsteine zugeordnet (Dingen/ Bildern/ Kindernamen)
- ▶ Haus wird aufgelegt oder aufgezeichnet mit Fenstern - hier ziehen pro Fenster Wörter ein, die sich reimen
- ▶ Montessori-Material: An-/Auslautdomino, Reimwörterkarten

MEDIENKOMPETENZ

Die Welt, in der Kinder leben, ist von Medien geprägt. Fast alle Kinder haben bereits Erfahrung mit technischen Medien wie Fernsehen, DVD, Video, CD und teils auch mit Computerspielen. Im pädagogischen Alltag geht es darum, Medien sinnvoll zu integrieren, ihnen einen sprachfördernden, reflektierten Stellenwert zu verschaffen und Kinder bzw. Eltern im verantwortungsvollen Umgang damit zu unterstützen. Studien belegen, dass übermäßiger Fernsehkonsum im Vorschulalter negativen Einfluss auf die Lesekompetenz und auf die schulischen Leistungen in der Volksschule hat (Spitzer 2006).

Empfehlung für Eltern

- ▶ Stellen Sie klare Regeln auf, was und wie viel Ihr Kind anschauen kann.
- ▶ Wählen Sie kindgerechte Sendungen, die prosoziales Verhalten zeigen.
- ▶ Stellen Sie das Fernsehgerät nicht ins Kinderzimmer (erschwert die Kontrolle).
- ▶ Wenden Sie das Fernsehen nicht als Belohnung oder Strafe an.
- ▶ Versuchen Sie möglichst auch Sendungen mit dem Kind anzusehen und helfen Sie dem Kind dabei zu verstehen, was es sieht.
- ▶ Nutzen Sie die Inhalte von Fernsehsendungen, sich mit der Umwelt zu beschäftigen (z. B. Zoobesuch nach Tiersendungen).
- ▶ Setzen Sie den Fernseher nicht als Babysitter ein.
- ▶ Seien Sie dem Kind ein Vorbild - Fernsehgewohnheiten der Eltern haben erheblichen Einfluss auf die Sehgewohnheiten der Kinder.

Kinder beziehen insbesondere Fernsehsendungen gerne in ihr Spiel mit ein, sie sprechen über Fernseherlebnisse, Medienfiguren und verwenden originelle Redewendungen aus der Werbung. Werden diese Erzählimpulse und das Interesse der Kinder an Medien aufgegriffen, können Kinder vom sprachfördernden Potential der Medien profitieren.

Medienkompetenz, d.h. sachgerechter, selbstbestimmter und verantwortlicher Umgang mit Medien gilt als eine neue Kulturtechnik.

CD / Hörkassette

Durch wiederholtes Anhören von qualitativ sorgfältig produzierten Tonträgern (CD´s) haben Kinder die Chance, neue sprachliche Elemente, Wörter und komplex gestaltete Satzstrukturen in ihren aktiven Sprachgebrauch aufzunehmen. Zu beachten:

- ▶ Zeitliche Regelungen für die Nutzung von Kassetten, CD´s vereinbaren - „Dauerberieselung“ vermeiden
- ▶ Kopfhörer haben den Vorteil, dass andere Kinder nicht gestört werden
- ▶ eine Markierung am Lautstärkenregler verhindert zu lautes Hören

Impulse für die Praxis

Hörkassetten und Hörbücher selbst gestalten: Texte aus Bilderbüchern / freie Erzählungen von Kindern, PädagogInnen oder Eltern. Kindern mit Migrationshintergrund bietet dies die Möglichkeit, Geschichten in ihrer Muttersprache zu hören, deutschsprachige Kinder erleben beim Mithören, dass Sprache unterschiedliche Klanggestalt und Sprechrhythmus haben kann.

Stimmen sammeln (bekannte Personen, Tierstimmen ...)

Hörrätsel (Geräusche sammeln / alle Sprachen im Kindergarten aufnehmen)

Computer

Bei der Arbeit mit dem Computer ist die Begleitung durch den Erwachsenen besonders wichtig. Kinder müssen mit technischen Details und den Programmen vertraut gemacht werden. In Folge wissen die PädagogInnen Bescheid, welche Kinder sich mit welchem Programm beschäftigen. Die Nutzungszeit am Stück für Computer soll 20-30 min. nicht überschreiten.

Im Kindergarten sind Kommunikation und Kooperation zentrale Aspekte im Umgang mit Computern. Kinder finden gemeinsam Antworten auf Fragen, treffen gemeinsam Entscheidungen und zeigen sich gegenseitig, wie etwas funktioniert.

Literaturempfehlungen:

Bundesministerium für
Unterricht, Kunst und
Kultur. Informationen
und Materialien zur
frühen sprachlichen
Förderung.
www.sprich-mit-mir.at

Götte R.(2002).
Sprache und Spiel im
Kindergarten. Praxis
der ganzheitlichen
Sprachförderung in
Kindergarten und
Vorschule.
Weinheim: Beltz.

Näger S. (2007).
Literacy - Kinder
entdecken Buch,
Erzähl- und
Schriftkultur.
Freiburg: Herder.

Erleben heißt lernen

Kinder lernen durch pädagogisch begleiteten Mediengebrauch:

- ▶ gezielten Wissenserwerb (Lernprogramme zur Sprachförderung, zum Verständnis elementarer Mathematik, ...)
- ▶ lernen, Probleme zu lösen
- ▶ technische Handhabung
- ▶ Erweiterung des Symbolverständnisses
- ▶ Förderung der Fähigkeit zwischen Realität und Virtualität zu unterscheiden
- ▶ über Risiken des Mediengebrauchs Bescheid wissen

1.4 BEWEGUNG UND GESUNDHEIT

„Bewegung ist ein wichtiges Medium der Erfahrung und Aneignung der Wirklichkeit und bietet vielfältige Gelegenheiten für eine ganzheitliche Bildung: Nicht nur des Körpers, sondern auch des Geistes, der Emotionen und der Sozialität. Körper und Bewegung sind zudem Mittler der Selbstständigkeitsentwicklung“.

Im Vordergrund stehen dabei nicht nur die alltäglichen Bewegungsaktivitäten, die das Kind aus Lust an der Tätigkeit und aus Freude an allen körperlich-sinnlichen Erfahrungen vollzieht, sondern auch die Bewegungsangebote, die von der Pädagogin für die Kinder geplant, betreut und reflektiert werden.

Lernen vollzieht sich in erster Linie über Wahrnehmung und Bewegung, über konkretes Handeln und über den Einsatz aller Sinne: So ist z. B. die sprachliche Kommunikation eng verbunden mit Wahrnehmungsprozessen. Sensomotorische Erfahrungen gehören zur Grundvoraussetzung für die Entwicklung der Sprache.

Die Schreibbewegung (Graphomotorik) ist differenziertes, rhythmisches Bewegen und somit die feinste Koordinationsleistung des Menschen - ein hochkomplexer, motorischer Prozess (Raumorientierung, Propriozeption, Auge-Hand- Koordination, gesamtkörperlicher Haltungshintergrund ...).



**„BEWEGUNG
IST EINE
ELEMENTARE FORM
DES DENKENS“**

G. SCHÄFER

Bewegungsarmut prägt das Alltagsleben, insbesondere sind die Kinder davon betroffen. Zunehmende Motorisierung und Technisierung, ständig wachsender Medienkonsum führen zu einer Einschränkung der Körper- und Sinneserfahrungen, sowie zu einer Reduzierung der sozialen Erfahrungen.

Gesundheitserziehung im Kindergarten umfasst vielfältige Bewegungsanregungen und gesunde Ernährung ebenso wie ein Bewusstsein von gesunder Umwelt und ein Wissen darum, wie Erwachsene und Kinder sich für deren Einhaltung einsetzen können. Hierzu gehört auch, dass Kinder ein unbefangenes Verhältnis zu ihrer Sexualität entwickeln können.

Anregungen für die Pädagogin

- ▶ Bewegungsangebote sollten sich an den Interessen, Bedürfnissen und Fähigkeiten der Kinder orientieren, sie zum Handeln herausfordern, in ihren Fähigkeiten jedoch nicht überfordern.
- ▶ Um der Neugierde und Entdeckungsfreude der Kinder gerecht zu werden, sollten die Bewegungsangebote immer wieder auch etwas Überraschendes, Unerwartetes beinhalten (z. B. ungewohnte Alltagsmaterialien, die in ihrer Verwendung zweckentfremdet werden). Gleichzeitig vermittelt Vertrautes und Bekanntes Ordnung und Struktur.
- ▶ Im Vordergrund steht die Freude der Kinder an der Bewegung und am Spiel. Um zu einer positiven Einstellung zum eigenen Körper und zu Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten zu finden, bedarf es einer lustvollen, fröhlichen Spielatmosphäre, in der das Kind Schwächen eingestehen kann ohne die Sorge, deswegen ausgelacht oder vom Spiel ausgeschlossen zu werden.
- ▶ Bei der Umsetzung einer Bewegungseinheit sind folgende Prinzipien bedeutsam:
 - Freiwilligkeit der Entscheidung über die Teilnahme
 - Handlungsimpulse, die vom Kind kommen, aufgreifen
 - Vermeiden von Bewertung und Verstärken der Eigentätigkeit
 - Vereinbaren von einsichtigen Grenzen

(zit. aus: Die Bildungsbereiche im Kindergarten, R. Zimmer: Lernen durch Wahrnehmung und Bewegung, S. 65ff).



Nach U. Nickel sollten sich Bewegungsangebote für Kinder an folgenden Primärbedürfnissen orientieren:

1. Spielerisches Laufen, Davonlaufen und Schnell-Laufen
2. Hochspringen und Hochsteigen und von oben kontrolliert hinabspringen
3. Schaukeln und weit durch den Raum schwingen
4. Höhe erklettern und Ausschau halten
5. Den Taumel des Rollens und Drehens erleben
6. Konzentriert und erfolgreich im Gleichgewicht bleiben
7. Riskante Situationen suchen und sie mit Herzklopfen meistern
8. Bewegungs-Kunststücke lernen und vorführen
9. Bis zur wohltuenden Erschöpfung anstrengen
10. Gleiten und Rutschen
11. An und mit Sportgeräten intensiv spielen
12. Sich von rollenden und fliegenden Bällen faszinieren lassen

(zit: Nickel U. Kinder brauchen Sport. 1990)

Erleben heißt lernen

- ▶ Körpergefühl und Körperbewusstsein entwickeln
- ▶ Lust an Bewegung haben und sich körperlich ausprobieren
- ▶ Körperliche Geschicklichkeit und Koordinationsvermögen erlangen (Grob- und Feinmotorik, Koordinationsfähigkeit, Reaktion, Raumorientierung, Rhythmus, Gleichgewicht)
- ▶ Sinnes- und Bewegungserfahrungen (Sensomotorik) als Voraussetzung für die Entwicklung der Intelligenz und den Aufbau des logischen Denkens
- ▶ sich der eigenen körperlichen Möglichkeiten bewusst werden, eigene Grenzen kennen
- ▶ konditionelle Fähigkeiten ausbilden (Ausdauer, Kraft, Schnelligkeit)
- ▶ sich mit anderen messen und Rücksicht auf Schwächere nehmen, Teamgeist und Kooperation lernen, Regeln einhalten, Fairness üben
- ▶ unbefangenes Verhältnis zur eigenen Sexualität entwickeln
- ▶ Unfallprävention (Umwelt bewusst wahrnehmen, Sinne schärfen, sich orientieren, schnell reagieren, situationsadäquat handeln, ...)
- ▶ Gesundheitserziehung: Zusammenhang zwischen Bewegung, Ernährung und Gesundheit verstehen lernen

Impulse für die Praxis

- ▶ alte Kinderspiele (Tempelhüpfen, Gummitwist, Seilziehen, Versteinern ...)
- ▶ Zirkuskunststücke (Diabolo, Jonglieren, Balancieren, Hulareifen, Seilspringen, Fetzenflitzer usw.)
- ▶ Kreative Gruppenspiele (Eisschollenspiel: Möglichst viele Kinder auf ein Blatt Zeitungspapier)
- ▶ balancieren auf verschiedenen Linien (geometrische Formen, Buchstaben, Zahlen) mit Seilen, Klebebändern, Straßenkreide
- ▶ Geschicklichkeitsparcours und Taststraßen
- ▶ Dosenwerfen, Kegeln, „ZehnerIn“
- ▶ Spiegelbewegungen
- ▶ Bewegungsgeschichten erfinden, aufbauen und bespielen
- ▶ Fahrzeuge (Rollbretter, Seifenkisten, Laufräder, Pedalo ...)
- ▶ Klassische Lauf- und Fangspiele in abgeänderten Spielvarianten - ohne Verlierer
- ▶ häufiger Aufenthalt in frischer Luft bei jedem Wetter
- ▶ Körperpuzzles - aus Illustrierten Köpfe, Körper und Beine ausschneiden - auf einem Blatt Papier neue Figuren zusammenstellen

Literaturempfehlungen:

Bläsius J. (2007). Drei Minuten Bewegung. Spiele für Zwischendurch in Kita und Schule. München: Don Bosco.

Grüger C. (2002). Bewegungsspiele für eine gesunde Entwicklung: Psychomotorische Aktivitäten für Drinnen und Draußen zur Förderung kindlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten. Münster: Ökoptia.

Schneider S. (2004). Bewegung macht Kinder schlau. Spiele für Körper, Geist und Seele. Freiburg: Christopherus..

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

Zimmer R. (2009). Kreative Bewegungsspiele: Psychomotorische Förderung im Kindergarten. Freiburg: Herder.

Nickel U. (1990). Kinder brauchen Sport. Celle: Pohl-Verlag.





„KINDER SIND
TRÄGER UNSERER
UND ERFINDER
EIGENER KULTUR“
LORIS MALAGUZZI

(zit. Unsere Kinder 6/07.
B. Bagic-Moser, S. 7)

1.5 ÄSTHETIK UND GESTALTUNG

Ästhetische Bildung befähigt Kinder, ihre Gedanken, Ideen und Phantasien zu offenbaren und sichtbar zu machen. Im kreativen Prozess erlebt sich das Kind als sinnliches Individuum. Zeichnen oder Objekte, die von Kindern mit Bedeutung und Leben gefüllt werden, werden zu Symbolen, die einen Sinn für das Kind haben und somit auch sinnstiftend wirken.

Jeder künstlerische Ausdruck ist ein Stück Selbsterfahrung und Persönlichkeitsentwicklung. Kunst eröffnet Kommunikation jenseits der Sprache, Kunst entsteht aus Fragen an die Welt, aus Selbstbeobachtung, aus Experimenten mit Material und Form.

Kreativität kommt in unterschiedlicher Form zum Ausdruck: bildnerisch, musikalisch, bewegungsmäßig, sprachlich oder darstellerisch.



Erleben heißt lernen

- ▶ Kinder zu ästhetischem Empfinden und Genuss hinführen
- ▶ Verständnis für Kunstwerke wecken
- ▶ den Kindern Raum geben für Fantasie, Kreativität, Flexibilität, Originalität, Assoziationsfähigkeit und Sensibilität
- ▶ erste Erfahrungen mit Kunstgeschichte, Galerien, Museen und Künstlern
- ▶ sich seiner eigenen Ausdrucksmöglichkeiten bewusst werden
- ▶ Einsicht erwerben, dass man Gefühle, Gedanken und Ideen auf unterschiedliche Weise darstellen kann
- ▶ künstlerisches Gestalten und Darstellen als Gemeinschaftsprozess mit anderen erfahren
- ▶ Grundverständnis über Farben und die Möglichkeiten, diese zu mischen, erwerben
- ▶ mit verschiedenen Materialien, Techniken als Ausdrucksmöglichkeiten umgehen können
- ▶ Grundverständnis darüber entwickeln, dass „Schönheit“ genau wie „Hässlichkeit“ von der subjektiven Wahrnehmung abhängen

Um der Fantasie und Kreativität der Kinder mit Respekt zu begegnen, brauchen sie Spielraum und Impulse zu eigenem schöpferischen Tun. Kopiervorlagen und Schablonen sind weitgehend zu vermeiden, da sie die Gestaltungsfreiheit von Kindern einschränken.

Kinder brauchen Erwachsene, die ihnen als ermutigende Vorbilder und jeden Fortschritt anerkennende Begleiter zur Seite stehen. So wird es den Kindern viel Spaß machen, auf der Basis ihres kreativen Potentials eigene Wege zu gehen. Korrekturen hemmen Kinder auf diesem Weg. Durch unbedachte Bewertungen verlieren Kinder ihr eigenes Gefühl für die Selbsteinschätzung ihres Könnens und die Freude am weiteren schöpferischen Tun.

Kitsch und Klischees sind oft fest verankert und unreflektiert im Gebrauch. Der Kindergarten könnte sich dazu als Kontrast-Ort verstehen, im Sinne einer bewussten Raumplanung und einer Materialauswahl nach ästhetischen Kriterien.

Architektur und Raumgestaltung

Menschen brauchen eine Umgebung, die anregend für die Sinne und die Gefühle sind. Architektur und Pädagogik können dazu viel beitragen. Räume



bilden den Ausgangspunkt vielfältigen kindlichen Wahrnehmens, Fragens und Forschens und regen Selbstbildungsprozesse an. Räume voller Vielfalt und Räume der Begegnung sollten klar strukturiert sein, damit Kinder sich in allen Räumen frei bewegen, sobald sie das Regelsystem des Kindergartens verinnerlicht haben. Der Raum ist der „dritte Erzieher“.

Impulse für die Praxis

- ▶ Miniaturbilder - Kinder zeichnen ein kleines Bild (in Streichholzschachtelgröße). Schachteln werden „vergoldet“ und bekommen damit einen wertvollen Rahmen - die Bilder werden auf den Boden der Schachtel geklebt und zu einem großen Schachtelbild zusammengefügt
- ▶ Farblabor- mit Lebensmittelfarben gefärbtes Wasser mischen, mit Pipetten in Eprouvetten füllen
- ▶ Färben mit Pflanzenfarben
- ▶ Farbschachteln - Schachteln in bestimmter Farbe bemalen und mit Krims-Krams in derselben Farbe befüllen
- ▶ plastische Materialien erproben (Wald oder Sandlandschaft im Schuhkarton)
- ▶ Schneeskulpturen mit Lebensmittelfarben einfärben
- ▶ gemeinsame Skulpturen aus Papiermachee, „wertlosen“ Materialien
- ▶ Klangobjekte
- ▶ Stil-Leben aus Obst und Gemüse
- ▶ Museumsbesuche, museumspädagogische Aktivitäten
- ▶ Eigene Spiele ausdenken
- ▶ Guckkasten gestalten: Kartonschachteln gestalten und mit einem Guckloch versehen
- ▶ Riesensatzkasten aus Schuhkartons zu einem bestimmten Themenbereich gestalten
- ▶ Labyrinth und Spiralen selber anlegen mit Steinen, Schnüren, Naturmaterialien, Pflanzen
- ▶ Theateraufführungen erleben - selber inszenieren
- ▶ Tanz: Freies Tanzen, Tanzen nach Choreographie, Geschichte tänzerisch darstellen, eigene Choreographie erstellen / Tanzen mit Tüchern, Bändern, Masken
- ▶ Bildbetrachtung - Bild in Bewegung umsetzen oder szenisch darstellen (lebendes Kunstwerk)
- ▶ vergängliche Mode: Masken und Kostüme aus Zeitungspapier und Klebebändern herstellen
- ▶ Stadtmodell vom Kindergarten mit Umgebung dreidimensional aufbauen mit Schachteln u. ä.
- ▶ Arbeiten mit Holz, Ton, Lehm, Wasser
- ▶ Spiele mit Licht und Schatten
- ▶ Bildgeschichten gestalten, Daumenkino



Literaturempfehlungen:

- Dreier A. (1999). Was tut der Wind wenn er nicht weht? Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Egger B. (2002). Malen als Lernhilfe. Bern: Zytglogge.
- Grüneisl G. (1998). Kunst und Krempel. Münster: Ökotopia.
- Kreusch D. (2006). Jedes Kind braucht Musik München: Kösel.
- Schatz T. (2001). Kreativ und selbstbewusst. Malen, Gestalten, Erfinden. Ravensburg: Ravensburger Buchverlag.
- Schilling D. (2005). Das bin ich! Bildnerisches Gestalten mit Kindern. Mülheim: Verlag an der Ruhr.
- Seitz M. (2002). Rot, Gelb, Blau und alle Farben. München: Don Bosco.
- Seitz M. (1997). Urformen - Quellen der Phantasie. München: Don Bosco.
- Wierz J. (1999). Große Kunst in Kinderhand. Farben und Formen großer Meister spielerisch mit allen Sinnen erleben. Münster: Ökotopia.
- Wierz J. (2003). Modern Arts for kids. Donauwörth: Auer.

1.6 NATURWISSENSCHAFT UND TECHNIK

Viele „Warum-Fragen“ des Kindes richten sich auf naturwissenschaftliche und technische Phänomene. „Warum gibt es einen Regenbogen?“, „Warum kleben manche Dinge an einem Magneten?“, „Warum ist Papa´s Autoreifen geplatzt?“ Hinter Alltagserlebnissen verbergen sich oft komplexe naturwissenschaftliche Zusammenhänge. Dass etwas auf irgendeine bestimmte Weise funktioniert, ist meist allen Beteiligten klar. Aber warum?

Kinder wollen Alltagsphänomene verstehen - dabei sind sie auf die konkrete, das heißt sinnlich erfahrbare Ebene angewiesen. Durch Experimentieren und Beobachten von Phänomenen der belebten und unbelebten Natur erwirbt das Kind Zugang zu naturwissenschaftlichen Themen. Es lernt Gesetzmäßigkeiten und Eigenschaften biologischer, chemischer, physikalischer und technischer Erscheinungen kennen und setzt sich mit Zusammenhängen in diesen Bereichen auseinander.

Erhält das Kind keine vorschnellen Antworten, sondern wird ihm die Möglichkeit geboten, selber Antworten zu entdecken, bleiben die gefundenen Antworten, d.h. die Lerninhalte oft lebenslang in Erinnerung - der Forschergeist für weitere Fragestellungen und Beobachtungen ist geweckt.

Über das Erleben und die Auseinandersetzung mit Umwelt- und Naturvorgängen gewinnt das Kind nicht nur erste naturwissenschaftliche Einsichten, es wird auch ein Gefühl für die Wichtigkeit und die Fragilität des ökologischen Gleichgewichts entwickeln. Das Kind erlebt, dass die Natur und Umwelt schützenswert ist, und jeder einen Beitrag dazu leisten kann, um sie auch für nachfolgende Generationen zu erhalten.



„Kann ich eigentlich meinen Schatten abhängen, wenn ich ganz schnell laufe?“

Diese Frage von Max (5 Jahre) könnte entweder mit einem klaren „Nein“ beantwortet werden oder den Projektanlass für das Thema „Schatten“ bilden, und die Kinder und Pädagoginnen der Kindergartengruppe auf spannende Erfahrungen, Erkenntnisse und Zusammenhänge stoßen lassen.



PHYSIKALISCHE, CHEMISCHE UND TECHNISCHE GRUNDERFAHRUNGEN

Erleben heißt lernen

- ▶ Das Kind lernt mit Freude und Ausdauer Dinge zu untersuchen
- ▶ Erscheinungen differenziert wahrzunehmen, und dabei alle Sinne einzusetzen
- ▶ Erste Einsichten in Gesetzmäßigkeiten und Eigenschaften biologischer, chemischer und physikalischer Erscheinungen
- ▶ Herstellen von Wenn-Dann-Bezügen (Kausalbeziehungen herstellen)
- ▶ Konzentriertes Beobachten zu einem vorgegebenen Zeitpunkt
- ▶ Soziale Komponente (Versuche können nur in Rücksichtnahme und Zusammenarbeit gelingen)
- ▶ Förderung sprachlicher Ausdrucksfähigkeit: Gegenstände benennen, Fragen stellen, Fachbegriffe kennen lernen, Vorgänge beschreiben, Hypothesen erstellen, Ergebnisse hinterfragen
- ▶ Kognitive Fähigkeiten: Experimente entwerfen, durchführen, beschreiben, vergleichen und bewerten, Erfahrungen ordnen, systematisieren und Zusammenhänge herstellen



Themenbereiche, die für Kinder von Interesse sein können

Luft und Gase - Wasser und Flüssigkeiten - heiß und kalt - Licht und Schatten - Lichtreflexion - Farben - Schall - Töne Musik - Magnetismus - Elektrizität - Kräfte und Technik - Konstruktionsmerkmale für Bauwerke - Bewegung und Gleichgewicht - Unsere Erde - Spiegelwirkung - Schattenspiele - Wasserexperimente - Wind und Luft entdecken - Jahreszeiten und Wetter - Tagesablauf und Erddrehung

Impulse für die Pädagogin

Forschen ist eine Lebenseinstellung und fängt direkt bei uns Erwachsenen an. Unsere Neugier muss echt sein, sie darf kein methodischer Trick sein, denn Kinder spüren das. (G. Lück)

Frageorientierung entspricht der kindlichen Denkweise und sichert ihre Aufmerksamkeit. Projektanlass könnte sein - ein Ereignis oder ein Material, welches das spontane Interesse der Kinder auf sich gezogen hat, eine Frage oder Beobachtung der Kinder, Unternehmungen, die Fragen aufwerfen.

Das Forschen aus Alltagsbezügen heraus spiegelt sich auch in der Auswahl der Materialien wider. Alle alltäglichen Materialien sind willkommen, man muss sie nur als „Forschungsmaterial“ erkennen: Schatten, Wolken, Luft, Schnee, Kristalle, Materialien aus Schubladen, aus dem Kühlschrank, aus Lebensmittelgeschäften und aus der Natur. Die verwendeten Materialien müssen ungefährlich und umweltschonend sein.

Versuche sollen

- ▶ möglichst alle Sinne ansprechen
- ▶ systematisch aufgebaut sein
- ▶ von Kindern selbstständig durchführbar sein
- ▶ in Geschichten eingebettet sein und eine kindgerechte naturwissenschaftliche Deutung haben
- ▶ einen Bezug zum Alltag des Kindes haben
- ▶ nicht länger wie 10-15 Minuten dauern
- ▶ ein allgemein gültiges naturwissenschaftliches Gesetz widerspiegeln
- ▶ sicher und ungefährlich sein

Impulse für die Praxis

- ▶ Schattenspiele: Schattenwürfe im Freien erkunden, abzeichnen; versuchen, wandernde Schatten „festzuhalten“
- ▶ Ganzkörperschattenspiele - experimentieren im abgedunkelten Raum, mit Taschenlampen und vielen Gegenständen. Wer findet den kleinsten bzw. größten Schatten? Schattenvermessen mit Schrittlängen und Maßbändern; Schattenspender konstruieren.
- ▶ Kugelbahnen konstruieren mit Rollen, Schläuchen
- ▶ Experimente mit Eis
- ▶ Wetterkalender anlegen, Regenschirm, unterschiedliche Thermometer, einfache Sonnenuhr
- ▶ Hinweis: Messergebnisse, Erkenntnisse aus Versuchen, Wetterkalender etc. in Form von Portfolio dokumentieren
- ▶ Unterschiedliche Spiegel anbieten (Konkav-Konvex-Zerrspiegel) Spiegelzelt
- ▶ Guckkasten: Schachtel mit Spiegeln
- ▶ Experimente mit Licht: Prisma, Okuloskop, Kaleidoskop
- ▶ Farbkreisel, Farbschleuder, Farbbatik
- ▶ Lupe, Mikroskop
- ▶ Verschiedene Waagen
- ▶ Windräder, Windsack



- ▶ Seifenblasenexperimente
- ▶ Klanginstrumente herstellen
- ▶ Klanginstallationen, hohe, tiefe Töne - kurze, lange Saiten, ...
- ▶ Magnetspiele: Fußballfeld, Auto fahren
- ▶ Reparieren, Zerlegen von Weckern, alten Fahrzeugen, Radios
- ▶ Konstruieren: Aus alten Dingen Neues konstruieren (aus alten Gartenschläuchen Kugelbahnen, Brunnen konstruieren)

Literaturempfehlungen:

Gayl R. (2003). 100 Kinderfragen zur Natur. Wien: öbv & hpt.

Günther D. (2007). Forschend die Welt erobern. München: Kösel.

Haller K. u.a. (2007). Expedition Erde: Vulkane, Erdbeben, Wetter. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.

Hausherr C. (2004): Tüfteln, forschen, staunen Band 1 u. 2. Obstalden: Verlag KgCH.

Hausherr C. (2008). Naturwissenschaft, Mathematik und Technik. München: Don Bosco.

Lück G. (2007) Forschen mit Fred. Oberursel: Finken Verlag.

Lück G. (2003): Handbuch der naturwissenschaftlichen Bildung. Theorie und Praxis für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Freiburg. Herder.

Merthan B. (2004). Mit Wasser, Watte und Zuckerwürfel. Freiburg: Herder.

Reggio Children. (2002). Alles hat einen Schatten außer den Ameisen: Wie Kinder im Kindergarten lernen. München: Luchterhand.

Sann A. van. (2006). 365 Experimente für jeden Tag. Kempten: Moses.

Sann A. van. (2007). Mach mal! Rund ums Sehen. Kempten: Moses.

Schott N. (2008). Was hüpfst denn da durchs Gras? Freiburg: Herder.

Wernsing-Bottmeyer B. (2008). Ich entdecke die Welt: Das Wetter. Münster: Coppenrath.



„MEIN FREUND
UND ICH HABEN
ACHT SCHNECKEN-
HÄUSER GEFUNDEN.
WIR WOLLEN
TEILEN - WIE
VIELE BEKOMMT
JEDER?“

MATHEMATISCHE GRUNDERFAHRUNGEN

Die Alltags- und Spielaktivitäten der Kinder beinhalten vielfältige mathematische Lernsituationen, die Aufgabe der Pädagogin ist es, diese Situationen zu thematisieren und angemessene Hilfestellungen zu geben: Informationen, Anregungen, Werkzeuge, Regeln, Feedback, gemeinsame Reflexion der Lernprozesse.

Erleben heißt lernen

- ▶ Freude an der Auseinandersetzung mit mathematischen Fragestellungen im Alltag
- ▶ Erstes Erfassen mathematischer Gesetzmäßigkeiten und Denkweisen in Bezug auf Form, Größe, Gewicht, Muster, Zeit und Raum
- ▶ Mathematische Probleme und Lösungen sprachlich formulieren
- ▶ Erfassen räumlicher Beziehungen und räumlicher Begriffe
- ▶ Mengen- und Längenvergleich
- ▶ 1:1 Zuordnung
- ▶ Verknüpfung Zahlwort - Ziffer
- ▶ Simultanerfassung von Mengen
- ▶ Einsicht in das Gleichbleiben von Mengen
- ▶ Mentales visuelles Operieren (Handlungen in der Vorstellung)
- ▶ Seriation: Zahlenfolge / Ordnen von Klein nach Groß, von Leicht nach Schwer



Hinweise für die Umsetzung in der Praxis

- ▶ Die abstrakte Welt der Mathematik soll für Kinder möglichst praktisch und konkret, das heißt sinnlich erfahrbar gestaltet sein.
- ▶ Mathematische Kompetenzen sind untrennbar mit sprachlichen Kompetenzen verbunden.
- ▶ Das Aufsagen der Zahlwortreihe ist eine reine Gedächtnisleistung - was sich Kinder durch Abzählreime, Lieder oder Fingerspiele aneignen. Zählen ist immer an Objekte gebunden.

Themenbereiche, die für Kinder von Interesse sein können

Orientierung in Raum und Zeit - Ordnen, Vergleichen, Messen - Zahlen in Zusammenhang mit der Ordnung von Zeit (Uhrzeit, Tage, Alter, Jahre, Wochentage) - Zahlen in Verbindung mit alltagspraktischen Kenntnissen - (Haus- und Telefonnummern, Geld, ...) - Unterscheidung von Zahlensymbolen und Buchstaben - Zahlenwortreihe / Zählen - Geometrische Grundbegriffe / Figuren / Muster

Impulse für die Praxis

- ▶ Umschütten und Zurückschütten von Wasser oder Sand - event. mit unterschiedlich großen Messbechern / Knete von einem Ball her ausrollen zu einer Schlange und wieder zurück (die Form verändert sich, die Menge bleibt gleich)
- ▶ mit unterschiedlich vielen Bohnen gefüllte Streichholzsachtel schütteln, nach Gehör und Gefühl schütteln, in aufsteigender Reihenfolge ordnen, nachzählen
- ▶ Freies Bauen/Bauen nach Vorlage (z. B. Bauwerke fotografieren - laminieren - nachbauen)
- ▶ selber Geldscheine für den Kaufmannsladen bedrucken - mit Kartoffeldruck o.ä.
- ▶ Spiel „Fernschreiber“: Linienmuster liegt in einer Ecke des Raumes, in der anderen Ecke des Raumes liegt das Papier, auf dem das Muster nachgezeichnet werden soll
- ▶ Zauberstraße: Häuser mit Hausnummern von 0-10 werden in der richtigen Reihenfolge aufgeklebt. Die Kinder bekommen Briefe, die sie an die Häuser verteilen. Variante: Bei einigen Häusern sind die Straßenlaternen ausgefallen, man kann die Hausnummer nicht mehr sehen (Wo liegt das Haus Nr. 5?)
- ▶ „Blitzblick“- (Simultanerfassung) - Wie viele Kastanien sind es jetzt?
- ▶ Stadtplan zeichnen - Umgebung erkunden
- ▶ Kinder erstellen selber einen Tages- oder Wochenplan
- ▶ Kaufmannsladen mit Preisetiketten, Addieren/Subtrahieren

- ▶ Hüpfspiele - Tempelhüpfen, Ballspiele mit Zählen verbunden
- ▶ Vergleichen und Messen mit Maßstab, Maßbänder, Lineal, oder Geodreieck
- ▶ Familiengeburtstagskette: Perlen auffädeln - vom jüngsten bis zu ältesten Familienmitglied - beim Lebensalter eine Markierung setzen (z. B. rote Perle)
- ▶ Zähllieder / Rhythmusspiele
- ▶ Mathematische Materialien von Maria Montessori: Numerische Stangen, Sandpapierziffern, Rechenrahmen, Rosa Turm, Rechenkette

Literaturempfehlungen:

Beswick C. (2008). Farben, Formen und Zahlen. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.

Friedrich G. (2004). Komm mit ins Zahlenland. Freiburg: Herder.

Friedrich G. (2006). Zahlenspiel und Zahlenspaß. Eine Praxismappe Mathematik für den Kindergarten und die Vorschule. Freiburg: Herder.

Hoenisch N. u. a. (2004). Mathe-Kings. Junge Kinder fassen Mathematik an. Kiliansroda: Verlag das Netz. über Unsere Kinder erh.

Metcalf R. (2008). Mathilde - die Mathe Ratte. Düsseldorf: Patmos Verlag, Sauerländer.

Peter-Koop. A. (2007). Mit Kindern Mathematik erleben. Donauwörth: Lernbuch Verlag.

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



**GEMEINSAM
VERANTWORTUNG
ÜBERNEHMEN**



2. BILDUNGS- UND ERZIEHUNGSPARTNERSCHAFT ELTERN

Im Zusammenhang mit der Übergangssituation Kindergarten - Schule wird die Wichtigkeit des Dialoges zwischen Kindergarten, Schule und Eltern besonders deutlich.

Bei aller Vorfreude und dem Stolz auf den neuen Status sind auch Verluste zu spüren, denn zunächst heißt es Abschied nehmen von den Lebensgewohnheiten des Kindergartens, von den vertrauten Bezugspersonen und Kindern. Dieser Übergang in eine neue Lebensphase ist für Kinder und Eltern von starken, oft widersprüchlichen Emotionen begleitet.

Nicht nur das Kind, auch seine Eltern erleben mit dem Übergang in die Schule Veränderungen und müssen sich in die neue Rolle einfinden. Der Schuleintritt ist für viele Familien mit Veränderungen der familiären Zeitplanung verbunden, die Zeitanforderungen der Schule müssen mit den familiären Möglichkeiten in Einklang gebracht werden. Die Schulleistungen des Kindes sind eng verbunden mit den Hoffnungen und Erwartungen der Eltern für die Zukunftsperspektive ihres Kindes. Manche Eltern hegen Befürchtungen, dass ihr Kind den schuli-

schen Anforderungen nicht gewachsen sein wird. Eltern, die auf positive Schulerlebnisse zurückblicken können, schauen dem Schuleintritt ihres Kindes meist mit Gelassenheit entgegen.

Eltern brauchen die Möglichkeit,

- ▶ ihre Hoffnungen, Befürchtungen und Erwartungen zur Sprache bringen zu können
- ▶ Information und Beratung hinsichtlich der anstehenden Entwicklungsschritte, Veränderungen und möglicher Probleme zu erhalten
- ▶ über Entwicklungs- und Lernprozesse ihres Kindes informiert zu werden
- ▶ Einblick in die spezifischen Angebote zur Übergangsbewältigung und Kompetenzerweiterung des Kindergartens zu bekommen
- ▶ sich aktiv an der gemeinsamen Gestaltung des Überganges durch das Kindergarten-Team, Eltern und LehrerInnen beteiligen zu können

2.1 FORMEN DER ELTERN(MIT)ARBEIT

- ▶ Tür- und Angelgespräche: Tägliche Begegnungen bieten die Möglichkeit, eine vertrauensvolle Gesprächsbasis zu schaffen.
- ▶ Entwicklungsgespräche: Austausch über Entwicklung, Lernstrategien, besondere Interessen und Stärken des Kindes. Bei bestehenden Defiziten gemeinsam nach ausgleichenden Möglichkeiten suchen.
- ▶ Übergangsgespräche (Siehe S 48) bieten die Möglichkeit, offene Fragen bezüglich des Schuleintrittes zu klären und gegebenenfalls notwendige Maßnahmen in die Wege zu leiten. Die Kindergartenpädagogin kann bei diesen Gesprächen ihre Beobachtungen und Erfahrungen mit dem Kind einbringen.
- ▶ Eine differenzierte Beobachtung bzw. Dokumentation des Kindes und seiner Entwicklung bildet für Entwicklungs- wie auch für Übergangsgespräche die Grundlage.
- ▶ Themenbezogene Elternabende - eventuell auch unter Einbeziehung einer Lehrkraft
- ▶ Gesprächskreise mit Schwerpunktsetzung - Fragen und Themen der Eltern aufgreifen
- ▶ Mitarbeit der Eltern bei Kooperationsaktivitäten mit der Schule (z. B. Begleitung bei Besuchen in der Schule / Unterstützung bei Stationenangeboten beim Besuch der Kinder aus der Schule / Mitarbeit bei besonderen Angeboten für die älteren Kinder)

Literaturempfehlungen:

- Griebel W. & Niesel R. (1999). Vom Kindergarten in die Schule: Ein Übergang für die ganze Familie. In: Bildung, Erziehung, Betreuung von Kindern in Bayern. 4 (2), 8 - 13. München: IFP.
- Huppertz N. (1998). Elternmitsprache im Kindergarten. Eine Aufgabe für Eltern, Erzieher, Träger. Freiburg: Herderbücherei.
- Hense M.(2001). Eltern engagieren sich. Zusammenarbeit mit Elternbeiräten, Elternräten oder Elternvertretungen. München: Don Bosco.
- Marwedel C. und U. (1997). Was Kinder brauchen - was Eltern gut tut. Transaktionsanalyse für den Familienalltag. Freiburg: Herder.

2.2 ERFAHRBARMACHEN VON SCHULVORBEREITUNG

Ein Schwerpunkt in der Elternarbeit liegt im letzten Kindergartenjahr darin, transparent zu machen, wie Kinder im Kindergarten lernen, wie sie die Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickeln, die sie im Unterricht in der Schule brauchen. Ist für Eltern nicht nachvollziehbar, inwiefern die Bildungsangebote im Kindergarten der Vorbereitung auf die schulischen Anforderungen dienen, besteht die Gefahr, dass die Qualität der Schulvorbereitung daran gemessen wird, ob und wie viele „Arbeitsblätter“ das Kind nach Hause bringt.

Arbeitsblätter im Sinne eines abstrahiert dargestellten Lerninhaltes können vielfältige Lernerfahrungen nicht ersetzen. Das Kind erlangt die Fähigkeiten und Fertigkeiten für das Lesen-, Schreiben- und Rechnenlernen, indem es im Kindergarten und in der Familie seine Kompetenzen vertieft und ausdifferenziert. Der Kindergarten bietet dem Kind dafür vielfältige, gezielte Bildungs- und Lernsituationen. Es ist durchaus sinnvoll, Erlebtes bzw. Gelerntes zu verschriftlichen. 5-6 jährigen Kindern ist es möglich, Erlebtes auf abstrakte Ebene zu ziehen. Wird beispielsweise ein Experiment oder eine Naturbeobachtung zu Papier gebracht, ein Labyrinth gebaut, begangen und anschließend aufgezeichnet, können Lerninhalte gefestigt und „sichtbar“ gemacht werden.

Werden „Arbeitsblätter“ isoliert angeboten, das heißt, ohne dass Kinder die geforderte Fragestellung an unmittelbare Erfahrungen anknüpfen können, ist der Lerneffekt gering. In den 1970-iger Jahren wurden „Arbeitsblätter“ verstärkt in Kindergärten angeboten, neue wissenschaftliche Erkenntnisse belegen, dass konventionelle Arbeitsblätter die Voraussetzungen für kindliches Lernen kaum erfüllen. (Siehe Kapitel „Wie lernen Kinder“).

Werden hingegen Erfahrungen und Erlebnisse von den Kindern zu Papier gebracht, entspricht das den Bedürfnissen der Kinder. Ein Arbeitsblatt ist entstanden, das Sinn macht.

z.B: Ausgang zum Markt: Kinder zeichnen einen Einkaufszettel - im Stadtplan wird der Weg gesucht - Kinder kaufen ein - Obst und Geld wird aufgezeichnet und ausgeschnitten und in einem eigenen Marktstand verwendet - Plan vom Weg und dem Marktplatz wird gezeichnet.

Anregung und Weiterführung für die Familie: Marmelade zubereiten - Kinder zeichnen das Rezept - bereiten Etiketten vor - und können zu Hause das Rezept nachkochen.

Anhand solcher Beispiele kann Eltern deutlich gemacht werden, dass sich die Lerninhalte von Arbeitsblättern in alltäglichen Handlungen wiederfinden und aus dem Erfahrungsfeld der Kinder stammen.

Die Kindergartenpädagogin hat die Möglichkeit, Eltern für Lernsituationen im alltäglichen Bereich zu sensibilisieren.

(Tisch decken für alle Familienmitglieder, abwiegen, abmessen, benötigte Anzahl an Schrauben heraussuchen, Aufträge ausführen, vergleichen, Abläufe gemeinsam planen, auf Verkehrsschilder aufmerksam machen, Firmenlogos wieder erkennen, aus Katalogen bestimmte Dinge ausschneiden, Zeit messen, Zahlen auf Uhren und Telefonen wieder erkennen, Suchbilder in Zeitschriften, Werkzeuge und Geräte erklären und einsetzen, Naturbeobachtungen mit der Lupe, Aufgaben für den Alltag übernehmen, Mithilfe bei der Gartenarbeit). Alle diese Tätigkeiten des Alltags können mit Zählen, Vergleichen, Planen, Mengenerfassung, ersten Leseerfahrungen in Verbindung gebracht werden und fördern zudem Ausdauer, Konzentration und Arbeitshaltung. So können die Eltern dazu beitragen, eine gute Basis für das Lesen-, Rechnen- und Schreibenlernen zu schaffen.

Tipps für Eltern

- ▶ „Reden Sie positiv über die bevorstehende Schulzeit! Das Drohen mit der Schule verstärkt negative Erwartungen und erschwert den Übergang.“
- ▶ Reden Sie positiv vom Kindergarten. Der Satz: „Jetzt beginnt der Ernst des Lebens“ wertet schöne und wichtige Kindergartenerfahrungen ab und stimmt auch für die Schule nicht.
- ▶ Kinder sind Individualisten! Lassen Sie Ihrem Kind seine persönliche Note. Es muss nicht so sein wie die anderen.
- ▶ Vater und Mutter sind Vorbilder. Von Ihnen wird sich Ihr Kind unter anderem den Umgang mit Büchern, Fernsehen und Zeitung abschauen.
- ▶ Das Kind übernimmt ab der Schulzeit immer mehr Verantwortung für sich selbst (Schulweg, Aufgaben, Schultasche, ...). Muten Sie Ihrem Kind etwas zu und lassen Sie auf vielen Gebieten immer mehr Selbstständigkeit zu.
- ▶ Unterstützen Sie den Forschungsdrang Ihres Kindes!
- ▶ Anregende Umgebung für Kinder sind neben Wald, Wiese und „Gstätten“ auch Kindertheater, Museen, Bibliotheken.
- ▶ Lesen Sie Ihrem Kind viel vor. Jeden Tag eine Gutenachtgeschichte ist die beste sprachliche Vorbereitung auf die Schule.
- ▶ Helfen Sie dem Kind, etwas über seine Umgebung herauszufinden, indem Sie gemeinsam beobachten, nachdenken, kombinieren oder überlegen, wen man dazu befragen könnte.
- ▶ Nutzen Sie die Kindheit Ihres Kindes bzw. Ihrer Kinder, um selbst noch einmal Kind zu sein!“

(zit.: Svoboda U. und Feiner W. Vom Kindergarten in die Schule. S. 25f)

Literaturempfehlungen:

Naegele I., M. & Haarmann D. (1999). Schulanfang heute. Ein Handbuch für Elternhaus, Kindergarten und Schule. Weinheim: Beltz.

Svoboda U. und Feiner W. (2003). Vom Kindergarten in die Schule. Broschüre für Eltern von Vorschulkindern. Linz: Caritas.

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

Welzien S. (2008). Kindergarten heute. Familien stärken - Elternbildung in der Kita. Basiswissen Kita. Freiburg: Herder.

3. BILDUNGSPARTNERSCHAFT SCHULE

Der Schulanfang ist für alle Kinder ein besonderes Ereignis im Leben, ein Ereignis, das Änderungen und Anforderungen auf unterschiedlichen Ebenen mit sich bringt: Der Personenkreis erfordert den Aufbau neuer Beziehungen; Einstellungen und Erwartungen an Verhalten und Leistungen ändern sich, so auch die räumliche und materielle Umwelt und das Zusammenleben in der Gruppe. Es liegt in der gemeinsamen Verantwortung der Bildungsinstitutionen Kindergarten und Schule, dass die Kinder mit ihren Familien die nötige Begleitung und Unterstützung erfahren, um diesen Übergang positiv bewältigen zu können.

3.1 KOMPETENZ ZUR BEWÄLTIGUNG VON ÜBERGÄNGEN (TRANSITION)

Der bevorstehende Schuleintritt ist von starken Emotionen begleitet: Freude, Neugier und Stolz auf das Neue treten ebenso auf wie Verunsicherung, Verlustgefühle, Angst und Frustration.

Der Übertritt vom Kindergarten in die Schule kann von Kindern als Herausforderung oder als Bedrohung gesehen und erlebt werden.

Das letzte Kindergartenjahr kann mit seinen besonderen Angeboten die Kinder in dieser Phase der Neuorientierung unterstützen. Übergänge im Bildungssystem bedürfen besonderer pädagogischer Aufmerksamkeit, Planung und Begleitung. Die aktive Auseinandersetzung mit dieser Übergangssituation (Transition)

AUFEINANDER
ZUGEHEN -
VONEINANDER
LERNEN



stimuliert die Weiterentwicklung des Kindes und legt auch den Grundstein für spätere Bewältigungen von Übergängen.

Mit der Frage, was Kinder befähigt, schwierige Situationen gut zu bewältigen, befasst sich unter anderem die Resilienzforschung.

Resilienz: Bedeutet mit belastenden Lebensumständen und Situationen umgehen zu können. Resiliente Kinder haben die Erfahrung gemacht, dass sie Stress, ungewohnte Situationen bewältigen können, dass es Personen gibt, die ihnen dabei helfen. Sie haben Vertrauen zu anderen Menschen und zu sich selbst. Sie sind selbstbewusst und haben ein positives Selbstkonzept.

Resiliente Verhaltensweisen können gefördert werden, indem die Erwachsenen

- ▶ das Kind ermutigen, seine Gefühle zu benennen und auszudrücken
- ▶ dem Kind konstruktive Rückmeldung geben
- ▶ keine vorgefertigten Lösungen anbieten
- ▶ dem Kind Verantwortung übertragen
- ▶ das Kind ermutigen, positiv und konstruktiv zu denken
- ▶ dem Kind zu Erfolgserlebnissen verhelfen

Zit.: C. Wustmann. Resilienz - Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Beltz Verlag Weinheim 2004

3.2 KOOPERATION KINDERGARTEN - SCHULE

Bei der Übergangsbewältigung vom Kindergarten zur Schule ist es sehr wichtig, alle Beteiligten von Anfang an mit einzubeziehen:

Das **Kind**, das einen wichtigen Schritt in seiner Entwicklung macht.

Die **Eltern**, die das Kind von Geburt an kennen und begleiten.

Die **KindergartenpädagogInnen**, die durch ihr Tun das Kind 2-3 Jahre prägen.

Die **LehrerInnen**, die das Kind in Empfang nehmen.

Die **Schulkinder**, die in Form einer Patenschaft die künftigen Schulanfänger begleiten.

Die Transparenz über die Schwerpunktsetzungen aller Beteiligten verhindert eine Überforderung der Kinder in diesem sensiblen Lebensabschnitt.



Deshalb sollten Möglichkeiten genützt werden, die Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Schule zu intensivieren.

Kooperationsanlässe

- ▶ **mit Blick auf die Schulanfänger** (Fragen der Kinder hinsichtlich der bevorstehenden Einschulung, Kinder des ersten Schuljahres besuchen gemeinsame Feste, Ausflüge, LehrerInnen der ersten Klasse informieren sich im Kindergarten über Lernerfahrungen und Bildungsangebote)
- ▶ **mit Blick auf die Eltern der Schulanfänger** (Informationsabende für Eltern, Elternmitwirkung in Hinblick auf die Einstimmung der Kinder bezüglich der neuen Lernsituationen, ...)
- ▶ **mit Blick auf die Kooperationspartner** (Verzahnung der päd. Bezugspersonen durch Hospitation, Gesprächskreise von LehrerInnen und KindergartenpädagogInnen, ...)
- ▶ **mit Blick auf die gesetzlichen Grundlagen und bildungspolitischen Empfehlungen** (Einlösen bildungspolitischer Erwartungen, Umsetzung der gesetzlichen Grundlagen und Trägererwartungen)

Die Zusammenarbeit kann beispielsweise über einen **Kooperationskalender** (Hacker 1998) strukturiert und verbindlich festgelegt werden. Der Kooperationskalender legt einen zeitlichen und inhaltlichen Rahmen der Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Schule fest (Bild vom Kind/Themenschwerpunkte/monatliche Festlegung der geplanten Aktivitäten, ...)

3.3 ÜBERGANGSGESPRÄCHE

Im Interesse des Kindes und um einen bestmöglichen Übergang vom Kindergarten in die Schule zu gewährleisten, haben Eltern, der Leiter/die Leiterin des besuchten Kindergartens sowie der Leiter/die Leiterin der Volksschule das Recht, ein gemeinsames „Übergangsgespräch“ zu beantragen.

Gegebenenfalls können zu diesem Gespräch die zuständige Kindergarteninspektorin, die Bezirksschulaufsicht und ExpertInnen hinzugezogen werden.

Die Termine für diese Gespräche sind zeitlich so anzuberaumen, dass etwaige erforderliche Maßnahmen (Schullaufbahnentscheidung, Personalressource, Raumerfordernisse, Hilfsmittel etc.) bis zum Beginn des nächsten Schul- bzw. Kindergartenjahres zeitgerecht getroffen werden können.

Erleben heißt lernen

- ▶ sich mit neuen Rollenanforderungen auseinandersetzen
- ▶ Übergänge als positive Herausforderung erleben
- ▶ Identitätswandel als Bereicherung erfahren
- ▶ Bewältigungs- und Problemlösungsstrategien gemeinsam entwickeln (erleben, dass ich schwierige Situationen bewältigen und daran wachsen kann)
- ▶ Balance zwischen Kooperationsfähigkeit und Eigeninitiative entwickeln
- ▶ sich emotional und sozial in einer Gruppe eingebettet fühlen
- ▶ Stärkung der Lernfreude und Aufbau von Lernstrategien
- ▶ Lust auf Veränderung und Weiterentwicklung
- ▶ Freude an der Auseinandersetzung mit neuen Aufgaben
- ▶ Erprobung von Verantwortungsübernahme
- ▶ bewusstes Abschließen von Situationen und Abschiednehmen von vertrauten Personen
- ▶ sich selbstwirksam und kompetent erleben

Impulse für die Praxis

- ▶ Lesepatenschaften - Schulkinder lesen den Kindergartenkindern etwas vor
- ▶ Gruppenübergreifende Bildung von Peergroups (Schultaschenklub) mit entwicklungsentsprechenden Aufgabenstellungen/Lernfeldern
- ▶ „Schule“ spielen: Utensilien zur Verfügung stellen, Spielbereich einrichten, Spielimpulse setzen, inszeniertes Rollenspiel, Kleine Welt Spiel Schule
- ▶ Patenschaft für andere Kinder übernehmen (Schulkinder für Kindergartenkinder / „große“ Kindergartenkinder für Neuanfänger)
- ▶ Aktivitäten (Feste, Projekte, Veranstaltungen, Ausflüge, ...) gemeinsam planen und durchführen
- ▶ Gemeinsame Angebote wie z. B. gemeinsames Singen und Musizieren, Bewegungseinheiten für Kindergartenkinder und Schulkinder im Kindergarten und/oder in der Schule je nach räumlichen Möglichkeiten
- ▶ z. B. Sternentag, Winterolympiade, Zahlentag, Osterhasenrallye, Pausenhofspiele, Experimentieren mit Wasser (Siehe: Hand in Hand - Das Amberger Modell - ein Kooperationsprojekt)
- ▶ Für den Elternabend: Tonaufnahmen: Aussagen der Kinder zum Thema Schule: Worauf freue ich mich?, Was macht mir Sorgen?, Was wünsche ich mir?



- ▶ Spielnachmittag für Volksschul-Kinder im Kindergarten
- ▶ Erkundung des leeren Schulgebäudes mit Fotoapparat
- ▶ Schulhausrallye: Bestimmte Stationen werden gesucht und in einem Pass abgestempelt (Sekretariat - Hausmeister, WC, Turnhalle, Direktor, Klassen)
- ▶ Sonnenblumenkerne einpflanzen - Namensschild verbleibt in der Schule - zu Schulbeginn Sonnenblume wieder mitbringen
- ▶ Perlenkette: Jedes Kind erhält im letzten Kindergartenjahr ein Lederbändchen, das bis zu Schulbeginn mit Perlen bestückt wird - jede Perle steht für eine gemeinsame Aktivität von Kindergarten und Schule (1. Perle - wird von der Schule mit einer Einladung zum 1. Treffen verschickt / 2. Perle - wird beim Besuch in der Schule im Büro abgeholt / 3. Perle - als Dank für die Einladung zum Laternenfest / ...die letzte Perle mit Datum, Uhrzeit und Treffpunkt zum Schulbeginn)
- ▶ Beim Abschlussfest werden die Kinder durch einen Blumenbogen vom Kinderteam an die Eltern und die LehrerInnen übergeben. Ein Abschiedsgeschenk wird mitgegeben
- ▶ Aufgaben übernehmen / Tagespläne erstellen und einhalten (z. B. Wetterkalender anlegen / Gartenbeete pflegen, ...)
- ▶ Bewältigungsstrategien im Rollenspiel nachvollziehen
- ▶ Dokumentation der speziellen Aktivitäten in Bezug auf nahenden Schulbeginn im Portfolio

Literaturempfehlungen:

Griebel W. (2004). Transitionen. Fähigkeiten von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen.

Weinheim: Beltz .

Netta B. Hand in Hand. (2006). Das Amberger Modell. Ein Kooperationsprojekt für Kindertagesstätten und Grundschulen.

Oberursel: Finken.

Hollerer L. (2002). Nach welcher Pfeife müssen unsere 6-Jährigen tanzen?

Linz: Unsere Kinder 5/2002.



LITERATUR

Androsch R. (2009). Abenteuer kindliche Entwicklung - Entwicklungsschritte und was sie bedeuten. Seminarunterlagen zur Weiterbildung. NÖ Landesregierung. Abt. Kindergärten.

Bayrisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung. (2005). Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. Weinheim: Beltz.

Ebert S. (2005). Die Bildungsbereiche im Kindergarten. Orientierungswissen für Erzieherinnen. Freiburg: Verlag Herder.

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

Fthenakis W. (2004). Frühpädagogik international. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Fthenakis W. u. a. (2009). Natur- Wissen schaffen (Band 2-6). Bremen: Bildungsvlag EINS.

Herschkwitz N. und E. (2006). Klug, neugierig und fit für die Welt. Freiburg: Verlag Herder spektrum.

Institut für Bildung und Beratung/Verein „Kärntner Kinderbetreuung“. (2007/08). Leitlinien zum Bildungsauftrag des Kindergartens für Kinder im letzten Jahr vor dem Schuleintritt.

Internationale Akademie. INA. (2007). Handreichung für die Praxis zum Bildungsprogramm für saarländische Kindergärten. Weimar: Verlag das Netz

Kasten H. (2007). 4-6 Jahre Entwicklungspsychologische Grundlagen. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Krenz A. (2005) Was Kinder brauchen. Weinheim: Beltz Verlag.

Krenz A. (2007). Werteentwicklung in der frühkindlichen Bildung und Erziehung. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Kühne T. (2009). Pädagogische Arbeit im Offenen Kindergarten. Freiburg: Herder.

Laewen H.J. und Andres B. (2002). Forscher, Künstler, Konstrukteure. Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Weinheim: Beltz.

DANKE allen Personen, welche Ideen, Anregungen und hilfreiche Hinweise für Verbesserungen hinsichtlich Verständlichkeit oder inhaltlicher Belange für die Erarbeitung und Entwicklung dieses pädagogischen Impulses eingebracht haben.

IMPRESSUM:

Herausgeber und Medieninhaber: Land Niederösterreich vertreten durch das Amt der NÖ Landesregierung, Abteilung Kindergärten, Wienerstrasse 54, Tor zum Landhaus, 3109 St. Pölten

Autorinnen: Eva Stundner (Pädagogische Beraterin), Mag^a. Christa Kirchner (Pädagogische Beraterin), Christine Reis (Kindergarteninspektorin)

Mitglieder des Arbeitskreises „Bildungsalltag im letzten Kindergartenjahr“: Kindergarteninspektorinnen: Gerda Timal, Elisabeth Luhn, Katharina Hauke, Christine Reis, Waltraud Matz
Pädagogische Beraterinnen: Mag^a. Christa Kirchner, Regina Schönthaler, Eva Stundner

Vorsitz: Mag. Josef Staar, Dr. Renate Steger

Fotos: Aus den NÖ Landeskindergärten, Lois Lammerhuber, Archiv Kindlinger

Zeichnungen: Simon Garzon, Nico Stundner, Alina Bauer, Sophie Schmid, Bernhard Hauleitner, Eriza Haziri

Grafik: Helmut Kindlinger

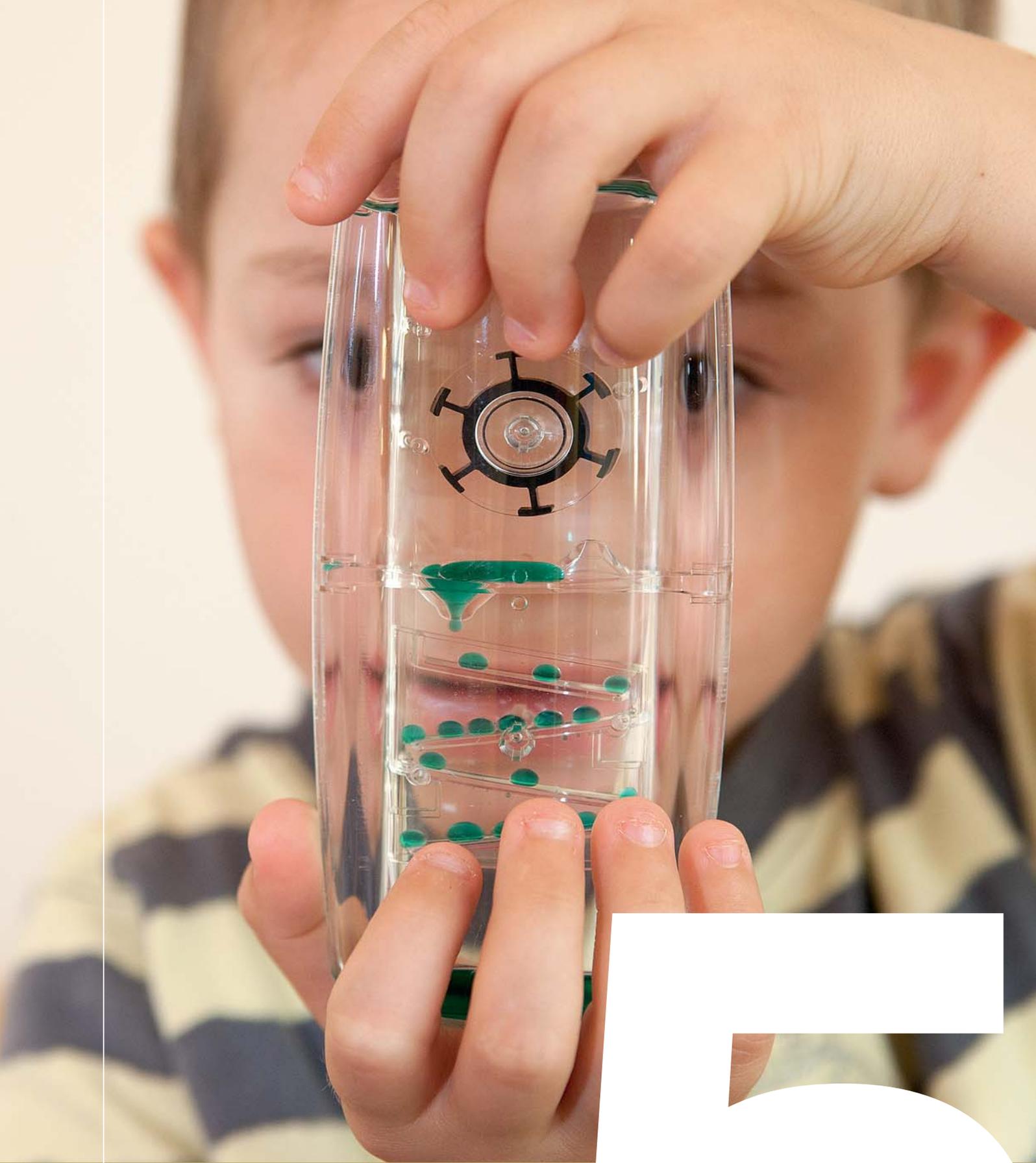
Druck: Gradwohl GmbH, Amt der NÖ Landesregierung



GRUNDLAGEN UND **IMPULSE** ZUR PLANUNG
UND UMSETZUNG DER PÄDAGOGISCHEN ARBEIT
FÜR KINDER VON **0-6 JAHREN**

**GRUNDLAGEN UND IMPULSE ZUR PLANUNG
UND UMSETZUNG DER PÄDAGOGISCHEN ARBEIT
FÜR KINDER VON 0 - 6 JAHREN**

Dieser Abschnitt ist für die Umsetzung unterstützende ergänzende Themen vorgesehen, die nach Bedarf von Mitarbeiterinnen der Abt. Kindergärten in Kooperation mit Kindergartenpädagoginnen ausgearbeitet und an Sie weitergeleitet werden.



SPEZIFISCHE

PÄDAGOGISCHE THEMENBEREICHE

FÜR KINDER VON **0-6 JAHREN**



SPEZIFISCHE PÄDAGOGISCHE THEMENBEREICHE FÜR KINDER VON 0 - 6 JAHREN

Dieser Abschnitt ist für den Bildungsplan ergänzende Themen vorgesehen, die nach Bedarf von Mitarbeiterinnen der Abt. Kindergärten in Kooperation mit Kindergartenpädagoginnen ausgearbeitet und an Sie weitergeleitet werden.

PRÄAMBEL	1
1. PÄDAGOGISCHE ORIENTIERUNG	3
1.1 Das Bild vom Kind und das Rollenverständnis der Pädagoginnen und Pädagogen	3
1.2 Prinzipien für Bildungsprozesse in elementaren Bildungseinrichtungen	4
2. BILDUNG UND KOMPETENZEN	8
2.1 Bildung	8
Lernen	8
Spiel	9
2.2 Kompetenzen	10
2.3 Rahmenbedingungen für Bildungsprozesse	12
3. BILDUNGSBEREICHE	14
3.1 Emotionen und soziale Beziehungen	14
Identität	15
Vertrauen und Wohlbefinden	15
Kooperation und Konfliktkultur	16
3.2 Ethik und Gesellschaft	17
Werte	17
Diversität	17
Inklusion	18
Partizipation und Demokratie	18
3.3 Sprache und Kommunikation	19
Sprache und Sprechen	19
Verbale und nonverbale Kommunikation	20
Literacy	20
Informations- und Kommunikationstechnologien	21
3.4 Bewegung und Gesundheit	21
Körper und Wahrnehmung	22
Bewegung	22
Gesundheitsbewusstsein	23

3.5 Ästhetik und Gestaltung	24
Kultur und Kunst	25
Kreativer Ausdruck	25
3.6 Natur und Technik	26
Natur und Umwelt	26
Technik	27
Mathematik	27
4. TRANSITIONEN	28
4.1 Transition von der Familie in eine elementare Bildungseinrichtung	29
4.2 Transition zwischen elementaren Bildungseinrichtungen	30
4.3 Transition von elementaren Bildungseinrichtungen in die Volksschule	30
5. PÄDAGOGISCHE QUALITÄT	32
Prozessqualität	32
Orientierungsqualität	33
Strukturqualität	33
Qualitätsmanagement	33
LITERATUR	34



PRÄAMBEL

Kinder sind neugierige und forschende Persönlichkeiten. Ihr hohes Lernpotenzial stellt die Basis für ihre gesamte Bildungsbiografie dar. Die Wertschätzung und Förderung früher Bildungsprozesse entsprechen einem pädagogischen Anspruch und einem gesellschaftspolitischen Auftrag.

Der „Bundesländerübergreifende Bildungs-Rahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich“ ist ein Bekenntnis der Landesregierungen aller Bundesländer zum Bildungsauftrag dieser Institutionen und deren Stellenwert für die Bildungslaufbahn der Kinder. Der Begriff „elementare Bildungseinrichtungen“ umfasst alle institutionellen Formen der Bildung und Betreuung von Kindern bis zum Schuleintritt.

Der Bildungs-Rahmenplan ist eine Maßnahme der Sicherung der pädagogischen Qualität in Österreich und definiert in komprimierter Form die Grundlagen elementarer Bildungsprozesse.

Der Schwerpunkt liegt in der Skizzierung eines Bildes vom Kind als kompetentem Individuum, das als Ko-Konstrukteur seiner Entwicklung handelt. Die theoretischen Ausführungen zur pädagogischen Orientierung, zu Bildung und Kompetenzen und zu den Bildungsbereichen berücksichtigen die Vielfalt pädagogischer Konzeptionen und die Methodenfreiheit in den einzelnen Einrichtungen. Die praktische Umsetzung des Bildungsauftrages liegt in der Verantwortung der fachlich qualifizierten Pädagoginnen und Pädagogen. Ihre Arbeit wird durch qualitätsvolle Rahmenbedingungen unterstützt.

Der vorliegende Bildungs-Rahmenplan wurde vom wissenschaftlichen Team des Charlotte Bühler-Instituts im Auftrag der Landesregierungen und im Einvernehmen mit den Expertinnen und Experten der Bundesländer erarbeitet. Er ist bewusst offen angelegt, um eine Ausgangsbasis für bundesländerspezifische Anteile, Weiterentwicklungen und Schwerpunkte der elementaren Bildung zu bieten.

Durch diesen Rahmenplan werden der Grundsatz des lebenslangen Lernens und die Bedeutung der Kontinuität des Bildungsverlaufs im österreichischen Bildungskanon unterstrichen. Ziel ist es, durch eine Übereinstimmung hinsicht-



lich Bildungsverständnis und didaktischer Ansätze im Elementarbereich sowie im Volksschulbereich die Anschlussfähigkeit von Bildungsprozessen zu erreichen.

Auch wenn der Fokus frühkindlicher Bildung auf der Entwicklung von Kompetenzen liegt und den Lernprozessen im frühen Kindesalter hohe Priorität zukommt, ist das Spiel weiterhin die wichtigste Form des selbstbestimmten, lustbetonten Lernens in elementaren Bildungseinrichtungen. Die Spielfreude der Kinder steigert ihre Lernmotivation, sodass das „Lernen im Spiel“ auch an erster Stelle der empfohlenen Lernformen im Lehrplan der Volksschule verankert ist. Dieses Bekenntnis zum Spiel stellt einen wichtigen Baustein zum erfolgreichen Übergang zwischen den Bildungsinstitutionen dar.





1. PÄDAGOGISCHE ORIENTIERUNG

1.1 DAS BILD VOM KIND UND DAS ROLLENVERSTÄNDNIS DER PÄDAGOGINNEN UND PÄDAGOGEN

Kinder kommen als kompetente Individuen zur Welt, die ihre Lebenswelt von Anfang an mit allen Sinnen wahrnehmen und erforschen. Im Austausch mit vertrauten Personen und der Umwelt entwickeln sie ihre Kompetenzen und ihre Persönlichkeit. Kinder zeichnen sich von Geburt an durch Wissensdurst und Freude am Lernen aus. Neugier, Kreativität und Spontaneität sind wichtige Antriebskräfte ihrer Entwicklung.

Kinder verfügen über unterschiedliche Interessen, Begabungen und Bedürfnisse sowie über vielfältige Ausdrucksweisen und Kompetenzen. Jedes Kind durchläuft demnach eine einzigartige Bildungsbiografie. Es hat das Recht, in seiner Individualität respektiert zu werden und sich nach seinem eigenen Lern- und Lebensrhythmus zu entwickeln.

Kinder gestalten nicht nur ihre eigenen Lernprozesse, sondern auch ihr soziales und kulturelles Umfeld aktiv mit und können als „Ko-Konstrukteure von Wissen, Identität, Kultur und Werten“¹ bezeichnet werden. Ko-Konstruktion bedeutet die gemeinsame Gestaltung von Bildungsprozessen durch Kinder und Erwachsene.²

¹ Moss (2008, S.7)

² Fthenakis (2003)



Kinder bilden das Potenzial der Zukunft jeder Gesellschaft, haben aber bereits in der Gegenwart als gleichwertige Mitbürgerinnen und Mitbürger umfangreiche Rechte. Dazu zählen etwa das Recht auf ein Aufwachsen im Geist des Friedens, der Würde und Toleranz, auf ein Höchstmaß an Gesundheit, auf umfassende Bildung von Anfang an sowie auf Meinungsäußerung bei Angelegenheiten, die sie unmittelbar betreffen.³

Pädagoginnen und Pädagogen treten in einem Klima der Wertschätzung und des Vertrauens mit Kindern in Beziehung und achten deren Bedürfnisse und Interessen. Sie begleiten und moderieren die kindlichen Strategien, sich die Welt verfügbar zu machen. Sie gestalten ein anregendes Umfeld, das eine Balance zwischen selbst gesteuerten Lernprozessen der Kinder und vielfältigen Impulsen und Bildungsangeboten der pädagogischen Fachkräfte ermöglicht.

Ein breites Spektrum an professionellen Kompetenzen der Pädagoginnen und Pädagogen trägt zur Qualität der Lernanregungen bei. Beziehungsfähigkeit und Sensibilität für die Ausdrucksformen jedes einzelnen Kindes sind die Basis der individuellen Bildungsbegleitung. Die Kenntnis aktueller Forschungsergebnisse aus Pädagogik, Psychologie und Soziologie sowie Grundlagenwissen zu den verschiedenen Bildungsbereichen sind Voraussetzungen für eine entwicklungsangemessene, fachlich fundierte pädagogische Praxis. Die Reflexion des eigenen Handelns im Sinne lebenslangen Lernens trägt zur Weiterentwicklung der eigenen Professionalität bei. In vielschichtigen Kommunikationsprozessen machen Pädagoginnen und Pädagogen ihre Arbeit transparent und präsentieren ihr berufliches Selbstverständnis in der Öffentlichkeit.⁴ Sie respektieren Mütter und Väter als Expertinnen und Experten für ihre Kinder und kooperieren mit den Familien der Kinder im Sinne einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft.

1.2 PRINZIPIEN FÜR BILDUNGSPROZESSE IN ELEMENTAREN BILDUNGSEINRICHTUNGEN

Prinzipien für die ko-konstruktive Gestaltung von Bildungsprozessen orientieren sich an wissenschaftlichen Erkenntnissen zur Entwicklung und Bildung von Kindern sowie an gesellschaftlichen Entwicklungen. Sie müssen aufgrund neuer Forschungsergebnisse und veränderter Lebensbedingungen kontinuierlich auf ihre Aktualität und Relevanz für die Lebens- und Lernrealität von Kindern überprüft werden.⁵

³ Generalversammlung
der Vereinten Nationen
(1989)

⁴ Schäfer (2008)

⁵ Bäck, Hajszan &
Bayer-Chisté (2008);
Niederle (2005)

Planung und Durchführung von Bildungsangeboten folgen bestimmten Prinzipien, die in Einklang mit der pädagogischen Orientierung in einer elementaren Bildungseinrichtung stehen:

- ▶ **Ganzheitlichkeit und Lernen mit allen Sinnen:** Lernen ist ein ganzheitlicher Prozess, an dem Körper und Psyche beteiligt sind. Ganzheitliche Bildungsprozesse orientieren sich an der Gesamtpersönlichkeit der Kinder, indem sie ihre Sinne sowie ihre sozial-emotionalen, kognitiven und motorischen Fähigkeiten ansprechen.
- ▶ **Individualisierung:** Jedes Kind ist einzigartig in seiner Persönlichkeit, seiner sozialen und kulturellen Herkunft, seinen Bedürfnissen und Lernpotenzialen sowie seinem Entwicklungstempo. Im Sinne der Individualisierung wird das Recht jedes Kindes ernst genommen, auf seine spezielle Art und in seinem Rhythmus zu lernen. Durch systematische Beobachtung und Dokumentation können die individuellen Lernvoraussetzungen jedes Kindes festgestellt und zum Ausgangspunkt der Planung und Durchführung pädagogischer Angebote werden.
- ▶ **Differenzierung:** Das Prinzip der Differenzierung bezieht sich auf die Gestaltung der Bildungsangebote, die Anregung verschiedener Lernformen sowie eine breit gefächerte Ausstattung an Bildungsmitteln. Differenzierte Bildungsarbeit berücksichtigt die individuellen Begabungen, Fähigkeiten und Interessen jedes Kindes.
- ▶ **Empowerment:** Empowerment heißt „Ermächtigung“ und stellt ein Handlungskonzept dar, das sich an den Stärken und Potenzialen von Menschen orientiert. Diese Haltung unterstützt Kinder und Erwachsene, ihre Gestaltungsspielräume und Ressourcen besser wahrzunehmen und zu nutzen. Dadurch wird ihr autonomes und selbstverantwortliches Handeln gestärkt.
- ▶ **Lebensweltorientierung:** Kinder verfügen über vielfältige, individuell unterschiedliche Lebens- und Lernerfahrungen. Bildungsprozesse, die an diese Erlebnisse und Erfahrungen anknüpfen, betreffen Kinder unmittelbar und motivieren zur selbsttätigen Auseinandersetzung. Neues kann mit bereits Bekanntem und Vertrautem in Verbindung gesetzt werden, wodurch neuronale Netzwerke im Gehirn aufgebaut, verstärkt und differenziert werden.⁶



⁶ Hüther (2006)

- ▶ **Inklusion:** Inklusion ist als grundsätzliche Haltung zu verstehen, die über Integrationsbestrebungen hinausgeht: Alle Menschen in einer Gesellschaft werden als Menschen mit unterschiedlichen Bedürfnissen angesehen, auf die individuell reagiert wird.⁷
- ▶ **Sachrichtigkeit:** Bei der Vermittlung von Wissen sind inhaltliche und begriffliche Sachrichtigkeit sowie entwicklungsgemäße Aufbereitung grundlegend. Dies ermöglicht es Kindern, Zusammenhänge zu verstehen sowie ihre Handlungsspielräume⁸ und ihr Repertoire an Begriffen zu erweitern.



- ▶ **Diversität:** Diversität bezieht sich auf individuelle Unterschiede, wie z. B. Geschlecht, Hautfarbe, physische Fähigkeiten, ethnische Zugehörigkeit und soziale Herkunft. Diese Vielfalt wird als Ressource für Lernerfahrungen berücksichtigt. Die Begegnung mit Verschiedenartigkeit ist eine Voraussetzung für die Aufgeschlossenheit, sich mit Vorurteilen kritisch auseinanderzusetzen.
- ▶ **Geschlechtssensibilität:** Abhängig von ihrer individuellen Sozialisation verfügen Kinder über unterschiedliche Erfahrungen und Vorstellungen zu Geschlechterrollen. Ziel einer geschlechtssensiblen Pädagogik ist es,

⁷ Vollmer (2008)

⁸ Niederle (2005)

Mädchen und Buben unabhängig von ihrem Geschlecht darin zu unterstützen, unterschiedliche Potenziale ihrer Persönlichkeit zu entfalten.

- ▶ **Partizipation:** Partizipationsfähigkeit ist eine wichtige Voraussetzung zur aktiven Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen. Elementare Bildungseinrichtungen leisten einen Beitrag zur frühen politischen Bildung, indem sie Kindern vielfältige kindgemäße Möglichkeiten zur Beteiligung, Gestaltung und Mitbestimmung bieten. Dadurch können Kinder lernen, zunehmend mehr Verantwortung für sich und für andere zu übernehmen. Das Prinzip der Partizipation bezieht sich auch auf die Mitgestaltung des Bildungsgeschehens durch die Familien der Kinder.
- ▶ **Transparenz:** Die transparente Gestaltung des Bildungsgeschehens zielt darauf ab, die Komplexität pädagogischer Praxis für Eltern und Öffentlichkeit nachvollziehbar zu machen. In der Arbeit mit den Kindern bedeutet Transparenz, dass Intentionen und Zusammenhänge durchschaubar werden.
- ▶ **Bildungspartnerschaft:** Bildungspartnerschaften sind Kooperationsbeziehungen zwischen elementaren Bildungseinrichtungen und den Familien der Kinder bzw. gegebenenfalls externen Fachkräften. Vorrangiges Ziel ist der gemeinsame Aufbau einer lern- und entwicklungsförderlichen Umgebung für Kinder. Die Zusammenarbeit zeichnet sich primär durch gegenseitiges Interesse aus und verdeutlicht die gemeinsame Verantwortung für das Kind.



2. BILDUNG UND KOMPETENZEN

In der Auseinandersetzung mit frühkindlicher Bildung sind vor allem das Verständnis von Bildung und die zugrunde liegenden Lernprozesse bedeutsam. Darüber hinaus gilt das Interesse der Entwicklung und Differenzierung von Kompetenzen als Ergebnisse elementarer Bildungsprozesse.

2.1 BILDUNG

Bildung wird als lebenslanger Prozess der aktiven Auseinandersetzung des Menschen mit sich selbst und mit der Welt verstanden.

Bildungsprozesse sind dynamisch und befähigen Menschen zu selbstständigen, individuellen Handlungen im Kontext ihrer Lebensumwelt.

Auf Basis der europäischen Aufklärung werden an Bildung im Wesentlichen drei Ansprüche gestellt, die bis heute Gültigkeit besitzen:

- ▶ der Anspruch des Menschen auf **Selbstbestimmung**
- ▶ der Anspruch auf **Partizipation** an der gesellschaftlichen und kulturellen Entwicklung
- ▶ der Anspruch an jeden einzelnen Menschen, **Verantwortung** zu übernehmen⁹

Für die elementare Bildung bedeutet das: Die Lernprozesse des Kindes, sein selbstbestimmtes Handeln, seine Teilnahme an gesellschaftlichen und kulturellen Prozessen sowie die Übernahme von Verantwortung münden in eine individuelle Selbst- und Weltdeutung. In der humanistischen Tradition wird dieser Prozess als „Aneignung der Welt“ bezeichnet.¹⁰

Unter Bildungsprozessen werden komplexe Austauschprozesse zwischen Kindern und ihrer Lebenswelt verstanden.¹¹ Kinder tragen zu ihrer Bildung selbst bei, indem sie ihre Kompetenzen – unterstützt durch Impulse ihrer sozialen und materialen Umwelt – ständig weiterentwickeln.

LERNEN

Lernprozesse stellen die Basis von Bildung dar: Durch Neugier, Experimentierfreude und Selbsttätigkeit, durch entdeckendes Lernen, Lernen am Modell oder Lernen im Spiel erwerben Kinder ständig neues Wissen und gewinnen Erfahrungen über sich und ihre Umwelt. Dies führt wiederum zu einer Veränderung bzw. Ergänzung ihres Weltbildes und zur Erweiterung ihrer eigenen Handlungskompetenzen.

⁹ Klafki (1996)

¹⁰ Humboldt (1960)

¹¹ Hartmann, Stoll,
Chisté & Hajszan (2006)





Der Mensch ist ein lebenslang lernendes Individuum, dessen Bildungsbiografie bereits vor seiner Geburt beginnt. Das Recht jedes Kindes auf Bildung gilt international als Grundlage der Chancengerechtigkeit und hat die volle Entfaltung der Persönlichkeit, der Begabungen sowie der sozial-emotionalen, geistigen und körperlichen Fähigkeiten eines Kindes zum Ziel.¹²

SPIEL

Dem Spiel als einer wichtigen Form der kindlichen „Aneignung der Welt“ kommt große Bedeutung zu. Spielfähigkeit ist jedem Menschen angeboren. Mit dem Begriff Spielfähigkeit werden die Spielfreude, die unermüdliche Neugier und Aktivität von Kindern sowie ihre intrinsische Motivation, die Umgebung mit allen Sinnen handlungsnah zu begreifen und Neues zu lernen, bezeichnet. Insbesondere das freie Spiel ist eine ideale Quelle für die Lernmotivation, die sozial-kommunikativen Kompetenzen und das divergente Denken.¹³

Spiel ist die wichtigste Lernform, denn in einem reichhaltigen Spielumfeld werden unzählige synaptische Verbindungen im kindlichen Gehirn aufgebaut und laufend benützt. Diese neuronalen Netzwerke unterstützen Kinder auch in der Zukunft dabei, ein immer umfassenderes Weltverständnis zu erwerben.¹⁴

¹² Generalversammlung der Vereinten Nationen (1989)
¹³ Hartmann (1997)
¹⁴ Dunlop (2003); Pramling (2003)



2.2 KOMPETENZEN

Unter Kompetenz wird ein Netzwerk von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, Strategien und Routinen verstanden, das jeder Mensch zusätzlich zur Lernmotivation benötigt, um in unterschiedlichen Situationen handlungsfähig zu sein.¹⁵

Der Motor für die Entwicklung von Kompetenzen ist ein intrinsisches Bedürfnis des Kindes, mit der Welt in Kontakt zu treten, zu lernen und die Umwelt zu verändern.

Kinder entwickeln in einer dynamischen wechselseitigen Beziehung mit ihrer Umwelt Kompetenzen im Sinne von Selbstkompetenz, Sozialkompetenz und Sachkompetenz.

- ▶ Unter **Selbstkompetenz oder personaler Kompetenz¹⁷** werden ein positives Selbstkonzept, Selbstständigkeit, Eigeninitiative und die Fähigkeit, für sich selbst verantwortlich handeln zu können, verstanden. Dazu trägt wesentlich die individuelle Resilienz (Widerstandsfähigkeit) eines Kindes bei. Resiliente Kinder glauben an ihre Selbstwirksamkeit, setzen sich mit Problemsituationen aktiv auseinander und bringen ihre Kompetenzen optimal ein.¹⁸ Die Bewältigung herausfordernder Situationen stärkt wiederum ihr Selbstwertgefühl.

¹⁷ Bayerisches
Staatsministerium für
Arbeit und
Sozialordnung &
Familie und Frauen,
Staatsinstitut für
Frühpädagogik
München (2007)
¹⁸ Werner & Smith
(2001);
Wustmann (2004)



- ▶ **Sozialkompetenz oder sozial-kommunikative Kompetenz**¹⁹ bedeutet, in sozialen und gesellschaftlichen Bereichen urteils- und handlungsfähig zu sein. Grundlage dafür ist u. a. die Erfahrung, anerkannt zu werden, einer Gruppe anzugehören und Mitverantwortung zu tragen. Empathie für andere Menschen, Kooperationsfähigkeit und die konstruktive Auseinandersetzung mit Regeln sind weitere Elemente der sozial-kommunikativen Kompetenz.
- ▶ **Sachkompetenz** umfasst Urteils- und Handlungsfähigkeit in unterschiedlichen Sachbereichen (Domänen). Der explorierende, handlungsnaher Umgang mit Objekten und Materialien sowie das sprachlich-begriffliche Erfassen von Merkmalen und Zusammenhängen bilden dafür die Grundlage. Fantasie und Lust an gedanklichen Entwürfen, die Vorannahme von Lösungsmöglichkeiten sowie die Fähigkeit zum divergenten Denken fördern die Sachkompetenz.
- ▶ Zusätzlich gewinnt auch die **lernmethodische Kompetenz**²⁰ an Bedeutung. Unter lernmethodischer Kompetenz versteht man in erster Linie die Entwicklung eines Bewusstseins der eigenen Lernprozesse sowie förderlicher Lernstrategien. Die Unterstützung durch Erwachsene ermöglicht es Kindern, über das eigene Lernen nachzudenken sowie die eigenen Denk- und Lernprozesse zu planen und zu beurteilen. Die Entwicklung der lernmethodischen Kompetenz stellt eine wichtige Grundlage für alle weiteren Lernprozesse im Leben eines Menschen dar.

Über diese Kompetenzen hinaus bezeichnet **Metakompetenz** die Fähigkeit, die Erlernbarkeit und den Entwicklungsstand der eigenen Kompetenzen einzuschätzen und diese situationsbezogen anzuwenden. Dieses Wissen über sich selbst ermöglicht es, auch schwierige Aufgaben zu bewältigen.²¹

Kompetenzorientierte Bildungsarbeit geht von den Ressourcen der Kinder aus und hält fest, was ein Kind schon kann und welche Potenziale noch entwickelt werden können. Da Kompetenzen während des gesamten Lebens weiterentwickelt werden, können jeweils nachfolgende Bildungsinstitutionen auf vorhandenen Kompetenzen aufbauen.



Bitte Bild auf
weiss freistellen

¹⁹ Erpenbeck & Heyse (2007)

²⁰ Gisbert (2004)

²¹ Weinert (2001)



2.3 RAHMENBEDINGUNGEN FÜR BILDUNGSPROZESSE

Bildungsprozesse werden als ganzheitliche, vom Individuum selbst gesteuerte Prozesse verstanden, die sich nur im Austausch mit der Umwelt vollziehen können. Die Entwicklung von Kompetenzen als Ergebnis von Bildungsprozessen ist auf dynamische Umgebungen angewiesen, die Selbstorganisation und Selbstbestimmung ermöglichen. Die Kompetenzen von Kindern zeigen, wie ihre Lernumwelt beschaffen sein sollte, um einen Kompetenzzuwachs anzuregen. Andererseits machen auch die Anforderungen der Umwelt deutlich, in welchen Bereichen die Kinder weitere Kompetenzen erwerben sollten.

Dynamische Umgebungen werden u. a. durch folgende Rahmenbedingungen charakterisiert:

Die Entwicklung kindlicher Kompetenzen wird durch **Räume**, deren Einrichtung, die Kinder umgestalten können, oder durch Räume mit Werkstattcharakter, in denen die kreativen Ideen der Kinder vergegenständlicht werden können, gefördert. In Räumen, die Kinder zu verschiedenen Aktivitäten anregen, aber auch Platz zur Erholung und zum Nachdenken bieten, können sich Kinder als Schöpferinnen und Schöpfer eigener Ideen und Werke erleben.

Ein breit gestreutes Angebot an qualitätvollen **Bildungsmitteln** mit hohem Aufforderungscharakter regt unterschiedliche Bildungsprozesse an. Zu dieser Ausstattung zählen Spielmittel für das Experimentier-, Bau- und Konstruktionspiel, für Symbol- und Rollenspiele, regelgebundene Spiele sowie Bewegungsspiele. Strukturierte und unstrukturierte Materialien zum Gestalten, Musizieren, für Literacy, naturwissenschaftliches Experimentieren sowie hauswirtschaftliche Tätigkeiten unterstützen die Erweiterung der kindlichen Kompetenzen.

Die freie Wahl von **Spielmaterialien, Spielpartnerinnen und -partnern sowie Spielaktivitäten** fördert die Selbstbestimmung der Kinder und bewirkt hohe intrinsische Motivation für ihre Lernprozesse.

Differenzierte **Bildungsangebote**, die in vielfältige anregende Kontexte eingebettet sind und an die individuellen Erfahrungen der Kinder anknüpfen, stimulieren die Aufmerksamkeit und Konzentration. Sie regen soziale Beziehungen an und erleichtern das Äußern eigener Wünsche und Interessen. Durch die kindliche Spielfreude, Neugier, Lust am Experimentieren und durch gemein-

samen Spaß werden Bedürfnisse und Frustrationen im Spiel verarbeitet. Solche psychohygienischen Prozesse tragen dazu bei, dass Kinder sich für neue Lerninhalte öffnen.

Durch genügend **Zeit und Muße** beim Lernen im Spiel können Kinder ihre eigenen kreativen Ideen entwickeln und sich auf diese Weise ein Stück Welt verfügbar machen. Das völlige Aufgehen in einer Tätigkeit und die dabei erlebte Freiheit ermöglichen Kindern ein motivierendes Glücksgefühl (Flowzustand²²) und einen großen Schritt zur Selbstfindung.

Pädagoginnen und Pädagogen schaffen eine **Atmosphäre des Vertrauens und der Akzeptanz**, indem sie Kinder als aktiv und kompetent respektieren und wertschätzen. Auf diese Weise können Kinder Bildungsimpulse annehmen und ihr Lern- und Entwicklungspotenzial bestmöglich ausschöpfen.



²² Csikszentmihalyi (2002)

3. BILDUNGSBEREICHE

Die Ausführungen zu den folgenden themenbezogenen Bildungsbereichen skizzieren im Sinne von Leitgedanken einen Bezugsrahmen für die pädagogische Praxis in elementaren Bildungseinrichtungen. Sie unterstützen die Planung und Reflexion der individuellen Bildungsarbeit und machen die Breite und Vielfalt pädagogischer Praxis sichtbar.

Bildungsprozesse betreffen stets mehrere Bildungsbereiche. Aus der Tatsache, dass die einzelnen Bildungsbereiche einander überschneiden, ergibt sich eine ganzheitliche und vernetzte Bildungsarbeit. Diese ist im Sinne der Ko-Konstruktion an den Interessen und Bedürfnissen der einzelnen Kinder orientiert.

Bildungsbereiche stellen wichtige pädagogische Handlungsfelder dar und ermöglichen eine Strukturierung der pädagogischen Arbeit in elementaren Bildungseinrichtungen. Gleichzeitig zeigen sie Lernfelder für das einzelne Kind auf, die es bei der zunehmenden Aneignung der Welt unterstützen. Mit der Berücksichtigung aller Bildungsbereiche im pädagogischen Alltag soll die Bedeutung dieser Lernfelder für die Entwicklung und Differenzierung kindlicher Kompetenzen unterstrichen und hohe Bildungsqualität für alle Kinder gesichert werden.

Die Ausführungen zu den einzelnen Bildungsbereichen basieren auf aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen und beziehen sich auf wichtige Schwerpunkte elementarer Bildung. Neben entwicklungspsychologischen Grundlagen wird auch die für nachhaltige Bildungsprozesse notwendige Lernumwelt dargestellt. Der Verzicht auf ausformulierte Kompetenzen und Themenkataloge in den einzelnen Bildungsbereichen gewährleistet die Freiheit der Pädagoginnen und Pädagogen, geeignete Inhalte und Methoden für das professionelle und kreative Gestalten ihrer individuellen Arbeit auszuwählen.

3.1 EMOTIONEN UND SOZIALE BEZIEHUNGEN

Emotionen, wie etwa Freude oder Furcht, entstehen als Reaktionen auf die subjektive Bewertung einer Situation. Das Erleben und bewusste Empfinden von Gefühlen ist mit physiologischen Vorgängen wie Erröten und Ausdrucksweisen wie Lachen oder Weinen verbunden.



Kinder sind von Beginn an soziale Wesen, deren Beziehungen von Emotionen geprägt sind. Mit zunehmendem Alter gelingt es ihnen immer besser, ihre Impulse zu kontrollieren, ihre Emotionen zu regulieren und Bewältigungsstrategien einzusetzen. Diese werden vom sozialen und kulturellen Kontext maßgeblich beeinflusst.

Die Entwicklung sozial-kommunikativer Kompetenzen, wie Kooperations- und Konfliktfähigkeit, Toleranz und Verantwortung für sich selbst sowie für andere zu übernehmen, baut auf der Fähigkeit zur emotionalen Selbstregulation auf. Emotional und sozial kompetente Kinder sind ihren Emotionen nicht hilflos ausgeliefert, sondern nutzen die orientierende und motivierende Funktion von Emotionen.²³ Sie können ihre eigenen Gefühle wahrnehmen, verbalisieren und kanalisieren und mit belastenden Gefühlen konstruktiv umgehen. Sie entwickeln die Fähigkeit zur Empathie²⁴ sowie zum Aufbau von Beziehungen.

IDENTITÄT

Mit dem Begriff Identität wird die einzigartige Persönlichkeitsstruktur eines Menschen bezeichnet. Identität entwickelt sich im Zusammenspiel mit der Umwelt und wird u. a. von dem Bild, das andere von dieser Persönlichkeit haben, beeinflusst.²⁵ Das Selbstkonzept ist ein wichtiger Teil der Identität und umfasst affektive und kognitive Anteile, also das Selbstwertgefühl und das Selbstvertrauen bzw. die Selbstwahrnehmung und das Wissen über sich selbst. Durch die Erfahrung des Angenommenseins, durch vielfältige Beziehungen und eine anregungsreiche Umwelt wird ein differenziertes Bewusstsein individueller Stärken und Schwächen gefördert. Damit wird es möglich, Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten aufzubauen und schwierige Situationen aktiv - wenn nötig mit Unterstützung anderer - zu bewältigen. Interaktionen mit Gleichaltrigen (peers) sind für Kinder dabei ebenso bedeutsam wie jene mit Erwachsenen. Die kontinuierliche Integration neu erworbener bzw. weiter differenzierter Fähigkeiten führt zu einer qualitativen Veränderung des Selbstkonzepts, wodurch der Prozess der Individuation unterstützt wird.²⁶ Individuation bezieht sich auf die Entwicklung der eigenen Anlagen und Fähigkeiten und hat das Ziel, sich selbst als einzigartig und unverwechselbar zu erleben und zu verwirklichen.

VERTRAUEN UND WOHLBEFINDEN

Stabile und sichere Beziehungen vermitteln Kindern Geborgenheit, tragen wesentlich zum kindlichen Wohlbefinden bei und fördern das Vertrauen in sich selbst und die Umwelt. Emotionale Sicherheit zählt zu den zentralen Lernvoraussetzungen, welche die Stabilisierung komplexer neuronaler Verschaltungs-



²³ von Salisch (2002)

²⁴ Pfeffer (2005a, 2005b)

²⁵ Oerter & Dreher (2008)

²⁶ Fischer (2002)



muster im Gehirn begünstigen. Kinder werden ermutigt, sich Unbekanntem zuzuwenden und selbsttätig die Welt zu erforschen.²⁷

KOOPERATION UND KONFLIKTKULTUR

Elementare Bildungseinrichtungen bieten Kindern die Chance, vielfältige Beziehungen zu anderen Kindern und Erwachsenen aufzubauen, Freundschaften zu schließen sowie unterschiedliche Rollen zu erproben und zu gestalten. Voraussetzung dafür sind die Fähigkeiten zur Selbstwahrnehmung, zum nonverbalen und verbalen Gefühlsausdruck und zur Regulation von Emotionen.²⁸ Wenn Kinder in der Lage sind, eigene Interessen wahrzunehmen und auszudrücken, werden auch respektvoller Umgang mit anderen und solidarisches Handeln möglich.

Alltags- und Spielsituationen geben Kindern Gelegenheit zum Aushandeln von Regeln und zur Bearbeitung von Konflikten. Sie lernen, sich zu behaupten, zu kooperieren und andere für eine Idee zu gewinnen. Zur Konfliktbewältigung ist es notwendig, Spannungen zwischen Durchsetzung eigener Interessen und Anpassung an die soziale Umwelt auszubalancieren.²⁹ Mit fortschreitender Entwicklung, durch positive Vorbilder und die Unterstützung von Erwachsenen werden Kinder zu Perspektivenwechsel, Interpretation von Gefühlen anderer, Empathie und Solidarität fähig. Dies ist für eine konstruktive Konfliktkultur ebenso bedeutsam wie sprachliche und kognitive Kompetenzen.

²⁷ Spitzer (2002)

²⁸ Saarni (2002)

²⁹ Dörfler (2004)



3.2 ETHIK UND GESELLSCHAFT

Ethik befasst sich mit Fragen nach dem Wert und der Würde des Menschen sowie nach gerechtem und ungerechtem Handeln. Mögliche Antworten auf diese Fragen werden im Wertesystem einer Gesellschaft sichtbar. In einer pluralistischen und demokratischen Gesellschaft sind gemeinschaftlich geteilte Grundwerte eine wesentliche Voraussetzung dafür, um verantwortungsbewusst handeln und an gesellschaftlichen Prozessen konstruktiv teilhaben zu können.

WERTE

Werte stellen die Grundlage für Normen und Handeln dar. Kinder erfahren Werte in der Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt und gewinnen dadurch Orientierung für ihr eigenes Denken und Handeln.

Aufgrund der Vielfalt der Wertesysteme in einer pluralistischen Gesellschaft erleben Kinder in elementaren Bildungseinrichtungen möglicherweise ein Wertesystem, das sich von dem ihrer Familie unterscheidet. Dadurch werden sie mit verschiedenen Handlungsnormen konfrontiert. Wenn Kinder mit ihrem familiären Wertesystem wahrgenommen und akzeptiert werden, gelingt es ihnen eher, sich auch mit Werten und Normen anderer kritisch auseinanderzusetzen. Auf diese Weise kann ein ethisches Grundverständnis entwickelt werden.



Dem Interesse von Kindern an der Lebensphilosophie und den Werthaltungen anderer kann in Gesprächen begegnet werden. Dabei werden Sinnfragen und moralische Fragestellungen aufgegriffen oder angesprochen. Die Basis dafür bieten der intuitive Zugang von Kindern zu philosophischen Fragen bzw. ihre Fähigkeit zu transzendieren, d. h. die Grenzen des Gegenständlichen zu überschreiten.³⁰

Unterschiedliche weltanschauliche und religiöse Traditionen, die in einer Gruppe vertreten sind, können zu einer interessierten Auseinandersetzung führen und als Basis für ein respektvolles Miteinander genutzt werden.

DIVERSITÄT

Diversität bezieht sich auf individuelle Unterschiede, wie z. B. Alter, Geschlecht, Hautfarbe, ethnische Zugehörigkeit, soziale Herkunft sowie geistige und körperliche Fähigkeiten von Menschen. Ausgehend vom Bewusstsein der Vielschichtigkeit menschlicher Identität und der gleichzeitigen Zugehörigkeit eines Menschen

³⁰ Hartmann, Stoll, Chisté & Hajszan (2006)

zu mehreren Bezugsgruppen wird Unterschiedlichkeit als positiver Wert angesehen. Dies erfahren Kinder insbesondere in interkulturellen Begegnungen. Diversität wird für das Zusammenleben genutzt, um vielfältige Lerngelegenheiten für Kinder zu schaffen.³¹

Kinder nehmen diese Unterschiedlichkeiten und deren Bewertung durch die Umwelt mit Interesse wahr. Eine vorurteilsbewusste Pädagogik unterstützt Kinder darin, sich aktiv und kritisch mit Vorurteilen und Diskriminierung auseinanderzusetzen.³²

INKLUSION

Inklusive Pädagogik berücksichtigt sowohl die besonderen Bedürfnisse jedes einzelnen Kindes als auch die Gesamtheit einer Gruppe. Der inklusive Ansatz umfasst ein Denken und Handeln, das die Bedürfnisse und Interessen anderer Menschen mit einschließt und Unterschiede wertschätzt. Inklusive Pädagogik erkennt die Unterschiedlichkeit der Kinder sowie ihre verschiedenen Begabungen an. Damit stehen das gemeinsame sowie das individuelle Lernen für alle im Zentrum.³³ Wenn sich Kinder als akzeptierter und vollwertiger Teil einer Gruppe erleben, wird ihr Selbstwertgefühl gestärkt. Sie entwickeln ein Gefühl der Zugehörigkeit und Sicherheit und können sich mit Interesse und Neugier der Erforschung ihrer Umwelt widmen. Gleichzeitig sind sie motiviert, einander bei gemeinsamen Lernaufgaben zu unterstützen.

PARTIZIPATION UND DEMOKRATIE

Partizipationsfähigkeit ist eine wichtige Voraussetzung für das Leben in einer demokratischen Gesellschaft. In der Elementarpädagogik bedeutet Partizipation, dass Kinder an Entscheidungen, die ihr eigenes Leben und das Leben in der Gemeinschaft betreffen, beteiligt sind und zu einer kritischen Haltung befähigt werden. Dabei werden sie mit ihren Wünschen, Vorstellungen und Meinungen ernst genommen und in offene Dialoge eingebunden. Kinder erwerben das Wissen, das für Beteiligungsprozesse notwendig ist, am besten in handlungsorientierten Situationen. Durch das Erproben verschiedener Formen der Mitbestimmung können Kinder auf ko-konstruktive Weise entwicklungsangemessene Verantwortung für die Gestaltung ihrer Lebensräume übernehmen. Sie lernen, sich eine persönliche Meinung zu bilden, die der anderen zu akzeptieren sowie für die eigenen Rechte und die Rechte der anderen einzustehen.



³¹ Fthenakis, Schmitt, Eitel, Gerlach, Wendell & Daut (2009)

³² Wagner (2003)

³³ Biewer (2009)



3.3 SPRACHE UND KOMMUNIKATION

Sprache ist das wichtigste Medium zur Auseinandersetzung eines Menschen mit seiner Welt: Sprache ist notwendig, um Gefühle und Eindrücke in Worte zu fassen und damit sich selbst und andere zu verstehen. Sie ist die Grundlage für die Gestaltung sozialer Beziehungen und die Partizipation am kulturellen und politischen Leben. Sprache trägt wesentlich dazu bei, Handlungen zu planen, Informationen aufzunehmen, zu verarbeiten und weiterzugeben. Sprachkompetenz ist der Schlüssel zu einer erfolgreichen Bildungsbiografie.

Kontinuierliche Sprachförderung stellt eine Querschnittsaufgabe in elementaren Bildungseinrichtungen dar. Kinder werden in vielfältigen Alltagssituationen unterstützt, sprachliche Kompetenzen in ihrer Erst- bzw. Zweitsprache zu erwerben und zu differenzieren. Dabei kommt dem Dialog zwischen Erwachsenen und Kindern eine besondere Bedeutung zu: Er bildet die Grundlage dafür, die Interessen und Bedürfnisse der Kinder zu erkennen und ihre Entwicklung individuell zu begleiten. Auch Bewegung ermöglicht zahlreiche Erfahrungen, die eng mit der Weiterentwicklung sprachlicher Kompetenzen verbunden sind.

SPRACHE UND SPRECHEN

Von Geburt an sind Kinder an Sprache interessiert und in sprachliche Interaktionen eingebunden. Beim Spracherwerb wirken vielfältige Prozesse, Strategien und Ressourcen ineinander. Einerseits bringen Kinder ihre genetischen und kognitiven Voraussetzungen in sprachliche Austauschprozesse ein. Ander-



erseits wird der Spracherwerb von Kindern durch sprachliche Anregungen und differenzierte Dialoge mit vertrauten Personen unterstützt. In jeder Phase des Spracherwerbs gilt, dass das Sprachverständnis umfassender ist als die eigene Sprachproduktion.

Die Förderung des Spracherwerbs sollte vor allem zu Beginn in konkrete Handlungszusammenhänge eingebettet sein, die sprachlich kommentiert werden. Dazu sind vielfältige Sprechansätze und der Bezug zu Alltagssituationen notwendig. Mit zunehmender Entwicklung erlangen Kinder die Fähigkeit, Sprache nicht nur handlungsbegleitend, sondern auch handlungsplanend und reflektierend einzusetzen.³⁴

Der Erstsprache der Kinder kommt ein besonderer Stellenwert zu. Dazu zählen auch regionale Dialekte oder Gebärdensprache. Die Familiensprache verdient Wertschätzung, da Sprache und Identität eng zusammenhängen. Erfolgreicher Zweitspracherwerb baut auf erstsprachlichen Kompetenzen auf, daher ist es wichtig, auch die Erstsprache ständig weiterzuentwickeln. Die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Sprachen begünstigt das Zusammenleben in einer pluralistischen Gesellschaft.

VERBALE UND NONVERBALE KOMMUNIKATION

Sprachliche Bildung bezieht sich immer auf verbale, nonverbale und paraverbale Aspekte der Kommunikation.³⁵ Die non- und paraverbalen Anteile, wie etwa Körpersprache und Sprachmelodie, verdeutlichen Sprechinhalte und unterstützen das Sprachverständnis. Sie sind insbesondere für jene Kinder wichtig, die erst am Anfang ihres Spracherwerbs stehen.

Reichhaltige Kommunikationsanlässe unterstützen Kinder bei der kontinuierlichen Weiterentwicklung ihrer Sprachkompetenz. Die Wertschätzung der Vielfalt kindlicher Ausdrucksformen trägt dazu bei, die Sprechfreude und die Motivation der Kinder zu wecken bzw. zu erhalten. Erwachsene Bezugspersonen haben durch ihr Sprachvorbild und ihren Sprachgebrauch wesentlichen Anteil an der Sprachentwicklung der Kinder. Daraus leitet sich der Anspruch zur fortlaufenden Reflexion und Verbesserung des eigenen Sprach- und Kommunikationsverhaltens ab.

LITERACY

Der Begriff Literacy umfasst alle Erfahrungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die Kinder im Umgang mit Buch-, Erzähl- und Schriftkultur vor dem eigentlichen

³⁴ Jampert, Leuckefeld,
Zehnbauer & Best
(2006)

³⁵ Günther & Günther
(2007)

Lesen- und Schreibenlernen machen.³⁶ Zeichen, Symbole und Schriften vermitteln ein Verständnis davon, dass Kommunikation auch unabhängig von persönlicher Präsenz möglich ist. Durch die Rezeption von Kinderliteratur und die Auseinandersetzung mit alters-gemäßen Texten werden Kinder zunehmend fähig, sprachlich vermittelte Inhalte zu verstehen und zu interpretieren - auch wenn diese losgelöst von zusätzlichen Informationen, wie Bildern oder konkreten Handlungen, sind. Damit erwerben bzw. differenzieren sie Kompetenzen, die die Grundlage für den Prozess des Lesen- und Schreibenlernens bilden.³⁷

INFORMATIONEN- UND KOMMUNIKATIONSTECHNOLOGIEN

Informations- und Kommunikationstechnologien (digitale Medien) bestimmen den Alltag von Erwachsenen und Kindern und sind zu einem wichtigen Mittel gesellschaftlicher Partizipation geworden. Eine zeitgemäße elementare Bildung umfasst daher auch die Förderung kindlicher Medienkompetenz. Diese befähigt Kinder, unterschiedliche Medien zunehmend selbstgesteuert und kritisch zu nutzen. Die kreative Gestaltung von Medien sowie mit Medien ermöglicht es darüber hinaus, sich auszudrücken und eigene Produkte zu schaffen.³⁸

3.4 BEWEGUNG UND GESUNDHEIT

Bewegungserfahrungen, vielfältige Sinneseindrücke und deren Zusammenspiel sind wesentliche Grundlagen der Selbst- und Weltbilder von Kindern.³⁹ Durch Bewegung erforschen und erobern Kinder ihre Umwelt, erfahren sich als selbstwirksam und werden dazu motiviert, sich weiteren Herausforderungen zu stellen. Neue Informationen, die Kinder durch Wahrnehmung und Bewegung



³⁶ Hartmann, Hajszan, Pfohl-Chalaupek, Stoll & Hartel (2009)

³⁷ Hartmann et al. (2009)

³⁸ Baacke (1999)

³⁹ Fried (2005)

sammeln und verarbeiten, werden mit bereits Bekanntem verknüpft. Dadurch erweitern sich kindliche Erfahrungsspielräume und Handlungskompetenzen.

Bewegung trägt wesentlich zu einer gesunden physischen und psychosozialen Entwicklung bei. Der Begriff „Gesundheit“ bezeichnet einen momentanen Gleichgewichtszustand zwischen dem objektiven und subjektiven Wohlbefinden einer Person. Ein gesunder Mensch befindet sich auf körperlicher, psychischer und sozialer Ebene im Einklang mit seinen individuellen Bedürfnissen und Möglichkeiten sowie mit seinen äußeren Lebensbedingungen.⁴⁰

KÖRPER UND WAHRNEHMUNG

Kinder nehmen die Welt in ihrer Differenziertheit auch über ihren Körper wahr. Wahrnehmen bedeutet, aus der Fülle von Sinneseindrücken einige auszuwählen, das Wahrgenommene zu interpretieren und zu verarbeiten. Dadurch stärken Kinder ihre Fähigkeiten, sich zu orientieren, sich auszudrücken und zu gestalten als wesentliche Voraussetzung für strukturiertes Handeln und Denken.

Über verschiedene Wahrnehmungsformen erwerben Kinder Wissen über ihren Körper und dessen Empfindungen. Sie entwickeln ein Körperschema, indem sie die Ausmaße und Grenzen ihres Körpers sowie dessen Lage im Raum erfahren und eigene körperbezogene Bedürfnisse wahrnehmen. Diese Erfahrungen sind die Voraussetzung für exaktes Planen und Ausführen von Bewegungen und Handlungen als Reaktionen auf ihre Wahrnehmungen.⁴¹

Psychomotorische Erfahrungen bauen auf der Wechselwirkung von Wahrnehmen, Denken, Fühlen und Handeln auf. Sie unterstützen Kinder dabei, sich ihrer Gestaltungsmöglichkeiten bewusst zu werden und in vielfältigen Situationen initiativ und handlungsfähig zu sein. Dadurch wird u. a. das Selbstvertrauen der Kinder beeinflusst und gestärkt.⁴²

BEWEGUNG

Bewegung ist eine fundamentale Handlungs- und Ausdrucksform von Kindern. Ihr kommt eine Schlüsselfunktion im Rahmen der Entwicklung kognitiver, emotionaler, sozialer und kommunikativer Fähigkeiten zu. Dem natürlichen Bewegungsdrang der Kinder wird in elementaren Bildungseinrichtungen durch eine anregend gestaltete Umgebung mit vielfältigen und reichhaltigen Bewegungsanlässen und eine Haltung der Pädagoginnen und Pädagogen, die zur Bewegung motiviert, entsprochen.



⁴⁰ Bründel (2009)

⁴¹ Schaefgen (2007)

⁴² Scherrer & Prohl
(1997)



Bewegung unterstützt Kinder bei der Auseinandersetzung mit sich selbst und mit anderen sowie mit den räumlichen und materialen Gegebenheiten ihrer Umwelt. Sie entwickeln Vorstellungen über ihre körperlichen Stärken und Schwächen und gelangen auf diese Weise zunehmend zu einer realistischen Selbsteinschätzung. Das Erleben von Selbstwirksamkeit und das Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit motivieren zu weiterer Bewegung.

Kinder differenzieren über Bewegung ihre Geschicklichkeit und Ausdauer, ihr Koordinationsvermögen und ihre räumliche Vorstellungsfähigkeit. Durch das Erproben fein- und grobmotorischer Fertigkeiten entwickeln sie ihr Körpergefühl und Körperbewusstsein kontinuierlich weiter.

GESUNDHEITSBEWUSSTSEIN

Die physische und psychosoziale Gesundheit von Kindern ist eine wesentliche Voraussetzung für ihre Bildung, Entwicklung und ihr Wohlbefinden. Kinder erfahren eine Steigerung ihres Wohlbefindens u. a. durch körperliche Aktivitäten zur Bewältigung von Stress, emotionalen Belastungen und Krisen sowie zum Abbau von Aggressionen. Entspannung leistet in diesem Zusammenhang einen wichtigen Beitrag zur Verbesserung der Körperwahrnehmung.⁴³

Eine positive Grundeinstellung zum eigenen Körper und das Wissen über präventive Maßnahmen zur Gesunderhaltung unterstützen Kinder dabei, selbstbestimmt Verantwortung für ihren Körper und ihr Wohlbefinden zu übernehmen. Präventive Maßnahmen betreffen beispielsweise eine grundsätzliche Stärkung



⁴³ Kerber (2005)

der Persönlichkeit, Gespräche zur Aufklärung oder Information über Krankheiten oder Risiken und gesundheitsfördernde Verhaltensweisen im Alltag.

Die Entwicklung eines positiven, unbefangenen Verhältnisses zur Sexualität und zur eigenen Geschlechtsidentität ist Teil des sozialen und emotionalen Wohlbefindens und somit ein wesentlicher Aspekt der Gesundheit von Kindern. Sachrichtige Antworten auf kindliche Fragen beeinflussen die Einstellung zur Sexualität und tragen zur Prävention von sexuellem Missbrauch bei.⁴⁴



⁴⁴ Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen, Staatsinstitut für Frühpädagogik München (2007)

⁴⁵ Schäfer (2005)

⁴⁶ Braun (2007)

3.5 ÄSTHETIK UND GESTALTUNG

Ästhetik bedeutet im Altgriechischen: „Ich nehme mit allen Sinnen wahr, ich beurteile“. Ästhetische Empfindungen werden von kulturellen Strömungen und gesellschaftlichen Werten beeinflusst. Die ästhetische Bildung als Teil der elementaren Bildung geht davon aus, dass das Denken in Bildern die Grundlage für Prozesse des Gestaltens und Ausgestaltens darstellt.⁴⁵

Ästhetische Impressionen sind von Geburt an Teil der kindlichen Weltentdeckung und spielen auch in Alltagssituationen eine zentrale Rolle.⁴⁶ Ästhetische

Wahrnehmungen basieren auf sinnlichen Eindrücken, die Kinder auf subjektive Weise verarbeiten. Eigene künstlerische Gestaltungsprozesse unterstützen Kinder dabei, die Komplexität ihrer Wahrnehmungen zu strukturieren und ihrer Kreativität Ausdruck zu verleihen.

KULTUR UND KUNST

Mit dem Begriff Kultur wird ein historisch überliefertes System von Bedeutungen bezeichnet, die sich in symbolischer Gestalt manifestieren, wie etwa in Form von Kunstgegenständen oder Literatur. Weiters sind darunter tradierte Vorstellungen und Handlungen zu verstehen, die sich in symbolischen Formen ausdrücken, wie z. B. Esskultur oder Sprachcodes. Kultur kann als dynamischer Prozess verstanden werden, in dem Menschen ihr Wissen vom Leben und ihre Einstellung dazu ausdrücken, erhalten bzw. weiterentwickeln.⁴⁷ Kultur wird daher sowohl im Alltag, in Bräuchen und Traditionen als auch in kulturellen Produkten und Werken aus den Bereichen Malerei, Bildhauerei, Architektur, Theater, Tanz, Musik, Literatur und Medien sichtbar.

Bildende und darstellende Kunst sowie Musik sind integrale Bestandteile einer Kultur. Sie umfassen Handlungen und Werke, die auf Wahrnehmung, Vorstellung und Intuition basieren und durch kreative Prozesse zum Ausdruck gebracht werden.

In elementaren Bildungseinrichtungen erhalten Kinder Gelegenheit, sich sowohl mit Kunstwerken, Künstlerinnen und Künstlern und Kulturgegenständen der eigenen als auch anderer Kulturen auseinanderzusetzen. In der Begegnung mit Kunst versuchen Kinder, ihren Wahrnehmungen Sinn und Bedeutung zuzuschreiben.⁴⁸ Sie erleben, dass künstlerische Werke vielfältige und individuell unterschiedliche Emotionen ansprechen.

KREATIVER AUSDRUCK

Kreativität kommt in flexiblen bzw. divergenten Denkprozessen zum Ausdruck, die alternative Lösungsmöglichkeiten zulassen⁴⁹ und zu schöpferischen Prozessen und Werken führen. Voraussetzungen dafür sind Problemsensitivität, Offenheit und Flexibilität. Kinder mit kreativer Kompetenz stellen gewohnte Denk- und Handlungsmuster in Frage und finden außergewöhnliche Antworten auf Herausforderungen.

Im ästhetischen Bereich wird Kreativität in verschiedenen künstlerischen Ausdrucksformen deutlich, wie im bildnerischen und plastischen Gestalten, im dar-

⁴⁷ Geertz (2002)

⁴⁸ Trevarthen (2008)

⁴⁹ Bäck et al. (2008)



stellenden Spiel, im Tanz, in der Mediengestaltung sowie in der Auseinandersetzung mit Musik und Sprache.

Beim kreativen Gestalten stellen Kinder ihre Sicht der Wirklichkeit und ihr Verhältnis zur Welt dar, setzen sich mit eigenen Fragen, Gedanken sowie mit Gefühlen auseinander und stellen Beziehungen zwischen der inneren und äußeren Welt her. Gleichzeitig werden sie sich im künstlerischen Handeln ihrer Ausdrucksmöglichkeiten bewusst. Sie lernen die Beschaffenheit von Materialien, deren Gestaltungsmöglichkeiten und die Verwendung von Werkzeugen kennen und erweitern dadurch ihre Sachkompetenz. Nach einer Explorationsphase folgt eine schöpferische Phase. Der Gestaltungsprozess zur Herstellung von Werken nimmt dabei einen wichtigeren Stellenwert ein als die Werke selbst.

Durch schöpferische Prozesse erleben Kinder Selbstwirksamkeit, die wesentlich zur Entwicklung ihrer Identität beiträgt.

3.6 NATUR UND TECHNIK

Grundlegende naturwissenschaftlich-technische sowie mathematische Kompetenzen zählen zu den wichtigsten Handlungskompetenzen für lebenslanges Lernen.⁵⁰

Kinder erleben von Geburt an in ihrer Umwelt zahlreiche naturwissenschaftliche, mathematische und technische Phänomene. Sie sind hoch motiviert, diese zu durchschauen sowie Ursachen und Wirkungen zu erforschen. Indem Kinder ihre bisherigen Erfahrungen und ihr Können zu den neuen Eindrücken in Beziehung setzen, konstruieren sie in der Auseinandersetzung mit Natur und Technik ein für sie neues Wissen. Schritt für Schritt werden Ordnungsstrukturen und Gesetzmäßigkeiten in der Umwelt erkannt. Kinder erproben unterschiedliche Problemlösestrategien, übertragen ihre Erkenntnisse auf neue Materialien und Situationen und erweitern neben ihrem Wissen insbesondere ihre lernmethodischen Kompetenzen.

NATUR UND UMWELT

Naturbegegnungen können zum Anlass einer intensiven Beschäftigung mit der belebten und unbelebten Umwelt werden. Methoden für wissenschaftliches Denken und Handeln werden durch Experimente erprobt. Kinder entdecken dabei Zusammenhänge, erstellen Hypothesen, treffen Voraussagen und planen



⁵⁰ Europäische Gemeinschaften (2007)

Neues. Sie beschaffen sich gezielt Informationen, bilden Theorien und verändern diese aufgrund von Erfahrungen.⁵¹ Kinder verfügen von Geburt an über leistungsfähige Lernmechanismen, mit deren Hilfe sie ihr Wissen revidieren und umstrukturieren können.⁵²

Die Auseinandersetzung mit Natur und Umwelt fördert die Einsicht in ökologische Zusammenhänge und ermöglicht die Entwicklung eines verantwortungsvollen Umgang mit den Ressourcen der Natur.

TECHNIK

Vor dem Hintergrund einer hoch technisierten Wissens- und Informationsgesellschaft benötigen Kinder vielfältige Gelegenheiten, sich im Bereich der Technik als forschend und entdeckend zu erleben. Technische Geräte und Maschinen üben große Faszination auf Kinder aus und regen zu Fragen über deren Funktionsweisen an. Handlungsnahe Erfahrungen in alltäglichen Zusammenhängen ermöglichen es, Einsichten in physikalisch-technische Gesetze zu gewinnen. Dadurch entwickeln Kinder ein sachbezogenes Arbeitsverhalten, erlernen den Umgang mit verschiedenen Werkzeugen sowie die bewusste Planung von möglichen Vorgehensweisen und Arbeitsschritten. Dies unterstützt sie dabei, ihre Ideen zu verwirklichen, Neues zu erfinden und eigene Werke zu produzieren, indem sie ihre Einfälle auf neue Materialien und Situationen übertragen (Transfer).⁵³

MATHEMATIK

Mathematisches Denken ist ein elementarer Baustein der kognitiven Entwicklung und bezieht sich u. a. auf das Erkennen und Beschreiben von wiederkehrenden Mustern und Strukturen, Regeln und Gesetzmäßigkeiten.⁵⁴

Bereits junge Kinder sammeln vielfältige Lernerfahrungen mit Raum und Zeit, mit Formen und Größen sowie mit weiteren mathematischen Regelmäßigkeiten und Strukturen. In entwicklungsangemessenen Situationen, die Kindern Erfolgserlebnisse ermöglichen, wird ein positiver Zugang zur Mathematik unterstützt.⁵⁵ Durch die lustvolle Auseinandersetzung mit mathematischen Phänomenen, die in alltäglichen Situationen stattfindet, erfahren Kinder Zusammenhänge mit allen Sinnen. Ihre Neugier in Bezug auf Mengen und Größen, geometrische Formen und Zahlen fördert den Aufbau von grundlegenden mathematischen Denkweisen, Fähigkeiten und Fertigkeiten (Vorläuferfähigkeiten). Dazu gehören das Verständnis für Mengen und Mengenrelationen, die Zählfertigkeit sowie visuell-analytische und räumlich-konstruktive Fähigkeiten.⁵⁶



⁵¹ Schneider (2008)

⁵² Gopnig, Kuhl & Meltzoff (2007)

⁵³ Hartmann et al. (2006)

⁵⁴ Lorenz (2006)

⁵⁵ Streit & Royer (2009)

⁵⁶ BMUKK (2008); Krajewski (2005); Lorenz (2005)



4. TRANSITIONEN

Als Transitionen werden tiefgreifende Umstrukturierungen im Leben eines Menschen bezeichnet.⁵⁷ Während der Begriff „Übergang“ lediglich den Wechsel von Lebensumwelten ausdrückt, schließt der Begriff „Transition“ auch die damit verbundenen Belastungen, Anpassungsleistungen und Lernprozesse eines Individuums mit ein. Transitionen im Kindesalter entstehen durch Veränderungen der Familienstruktur sowie durch den Eintritt in eine elementare Bildungseinrichtung oder den Übertritt in die nachfolgende Institution.

Transitionen werden als unvermeidbare und notwendige Diskontinuitäten im Lebenslauf im Sinne von Entwicklungsaufgaben verstanden. Sie sind mit einem Anstieg von Belastungsfaktoren verbunden, deren Bewältigung vom Kind und seinen Bezugspersonen ein hohes Ausmaß an Transitionskompetenzen erfordert. Dazu zählen z. B. der konstruktive Umgang mit Stress, sozial-kommunikative Kompetenzen oder Resilienz. Die Auseinandersetzung mit einer Transition stimuliert die Weiterentwicklung des Individuums und erhöht die Chance für die erfolgreiche Bewältigung künftiger Übergänge.⁵⁸

⁵⁷ Griebel & Niesel
(2004)

⁵⁸ Griebel & Niesel
(2004)

Alle beteiligten Systeme, wie z. B. Familie, elementare Bildungseinrichtung oder Schule, übernehmen Verantwortung für das Gelingen von Transitionen, insbesondere wenn zeitgleich mehrere Transitionen stattfinden. Eltern erleben Transitionen in einer Doppelrolle: Einerseits müssen sie selbst die Transition bewäl-

tigen, andererseits gestalten sie als kompetente Partnerinnen und Partner im Rahmen der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft den Übergang aktiv mit.

Ein Übergang gilt als gelungen, wenn das Kind und seine Familie in der Lage sind, auf die Anforderungen des neuen Systems konstruktiv und selbstverantwortlich zu reagieren. Die Berücksichtigung der Bedürfnisse und Interessen des Kindes in der neuen Lebensumwelt unterstützt sein Wohlbefinden sowie seine Handlungskompetenzen.

4.1 TRANSITION VON DER FAMILIE IN EINE ELEMENTARE BILDUNGSEINRICHTUNG

Der Eintritt in eine elementare Bildungseinrichtung ist häufig eine der ersten Transitionserfahrungen eines Kindes und stellt für die gesamte Familie eine Phase dar, die besonderer Aufmerksamkeit bedarf. Die Bewältigung der Transition hängt von vielen individuellen Faktoren ab, wie etwa von der Familienstruktur, bisherigen Erfahrungen mit außerfamiliärer Betreuung oder vorangegangenen Übergängen sowie der Resilienz des Kindes.

Eine individuelle Eingewöhnung nach einem qualitätsvollen Konzept liegt in der gemeinsamen Verantwortung von Familie und Bildungseinrichtung. Offenheit und Flexibilität beider Seiten sowie ein kontinuierlicher Austausch bestimmen maßgeblich das Gelingen der Transition. Die Qualität der Bildungspartnerschaft mit den Eltern wird bereits durch Kontakte vor dem Eintritt des Kindes in die Einrichtung beeinflusst. Die Eltern erhalten Informationen über das Eingewöhnungskonzept und werden dadurch in die Bewältigung der Transition mit einbezogen.

Bei der Gestaltung der Eintrittsphase steht die Qualität der Beziehungen des Kindes zu den neuen Bezugspersonen im Mittelpunkt. In der Bindungsforschung⁵⁹ wird die Verfügbarkeit und Kontinuität der Bezugspersonen betont, die dem Kind ein Gefühl der Sicherheit vermitteln. Feinfühligkeit im Beziehungsaufbau zeigt sich in der Wahrnehmung der individuellen Bedürfnisse des Kindes nach Nähe und Distanz.

Sichere Bindungen unterstützen das Kind dabei, sich in der neuen Umwelt zu-rechtzufinden und ihr offen und neugierig zu begegnen. Die Gewissheit, sich auf Vertrautes verlassen zu können, stellt eine wichtige Voraussetzung für



⁵⁹ Ahnert (2008a, 2008b);
Grossmann &
Grossmann (2006)

Explorations- und Spielprozesse dar.⁶⁰ Mit zunehmender Vertrautheit der Kinder mit ihrer neuen Lebenswelt wird es immer wichtiger, sie zur Erforschung ihrer Umwelt zu motivieren sowie individuelle Bildungsprozesse anzuregen und zu begleiten.⁶¹

4.2 TRANSITION ZWISCHEN ELEMENTAREN BILDUNGSEINRICHTUNGEN

Wenn Kinder durch den Besuch einer elementaren Bildungseinrichtung bereits über Transitionserfahrungen verfügen, bedarf der Wechsel in eine weitere elementare Bildungseinrichtung ebenso einer professionellen Gestaltung. In einer gemeinsam entwickelten Kooperationskultur tragen alle beteiligten Systeme - Eltern und Einrichtungen - zum Gelingen des Übergangs bei. Die Überlegungen zur Gestaltung der ersten Eingewöhnung in eine elementare Bildungseinrichtung sind auch beim Wechsel zwischen verschiedenen Einrichtungen von Bedeutung.

4.3 TRANSITION VON ELEMENTAREN BILDUNGSEINRICHTUNGEN IN DIE VOLKSSCHULE

Die Vernetzung von elementaren Bildungseinrichtungen, Schule, außerschulischer Nachmittagsbetreuung und Eltern bildet die Grundlage einer partnerschaftlichen Begleitung des Übergangs. Kooperation als bewusste, zielgerichtete und gemeinsam verantwortete Zusammenarbeit aller Beteiligten⁶² beruht auf regelmäßiger gegenseitiger Information, Kommunikation und Partizipation.⁶³ Eine erfolgreiche und nachhaltige Zusammenarbeit mündet in die Formulierung gemeinsamer Ziele und Strategien für die Übergangsgestaltung. Im Mittelpunkt steht das Vertrautwerden mit Abläufen, Bildungszielen und Erwartungen der Kooperationspartnerinnen und -partner.

Um anschlussfähige Bildungsprozesse⁶⁴ zu ermöglichen, wird der Kontinuität von vorschulischen und schulischen Bildungsbereichen und Lernmethoden große Bedeutung beigemessen. Die Volksschule schließt laut Lehrplan durch Lernen im Spiel und offenes, projektorientiertes sowie entdeckendes Lernen⁶⁵ an die vorrangigen Lernformen elementarer Bildungseinrichtungen an und baut auf bereits erworbenen und differenzierten Kompetenzen auf.

⁶⁰ Grossmann & Grossmann (2006)

⁶¹ Ahnert (2009)

⁶² Lütje-Klose & Willenbring (1999)

⁶³ Griebel & Niesel (2004)

⁶⁴ Hacker (2001)

⁶⁵ BMUKK (2008)

Die Pädagoginnen und Pädagogen der beteiligten Institutionen begleiten und moderieren gemeinsam den Übergangsprozess: Sie stellen regelmäßig Gelegenheiten zur Verzahnung der beteiligten Systeme her, indem sie institutionenübergreifende Aktivitäten planen und zu Gesprächen mit allen Beteiligten einladen. Weiters unterstützen sie Kinder und Eltern individuell bei der Entwicklung von Transitionskompetenzen und beziehen diese aktiv in die Gestaltung des Übergangs mit ein.



5. PÄDAGOGISCHE QUALITÄT

Die pädagogische Qualität in elementaren Bildungseinrichtungen ist für die Entwicklung der Kompetenzen junger Kinder und damit für ihre Bildungsbiografie von ausschlaggebender Bedeutung.

Gute Qualität bedeutet, dass Kinder optimale Bedingungen für ihre individuelle Entwicklung vorfinden und ihnen vielfältige Bildungsmöglichkeiten offen stehen. Von dieser Förderung profitiert nicht nur jedes einzelne Kind, sondern auch die Gesellschaft insgesamt.

Bei einer differenzierten Beschreibung pädagogischer Qualität stehen die Bedürfnisse und Interessen der Kinder im Mittelpunkt und werden zum Maßstab der Qualität einer elementaren Bildungseinrichtung. Parallel dazu werden bei guter Qualität auch die fachlichen Ansprüche der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter berücksichtigt. Dadurch werden in Einrichtungen, die sich als lernende Institutionen begreifen, die Bildungsprozesse der Erwachsenen ebenso unterstützt wie die der Kinder.⁶⁶

Pädagogische Qualität wird in den Strukturbedingungen einer Einrichtung, in den pädagogischen Prozessen und in den Interaktionen von Kindern und Erwachsenen sichtbar. Auch die Werthaltungen und Einstellungen des Personals beeinflussen die pädagogische Qualität. Diese zeigt sich weiters in der Zusammenarbeit mit Eltern und externen Fachkräften im Sinne einer Bildungspartnerschaft sowie in der Gestaltung der Öffentlichkeitsarbeit.⁶⁷

PROZESSQUALITÄT

Prozessqualität spiegelt sich in der Atmosphäre in elementaren Bildungseinrichtungen wider und bezieht sich auf die Interaktionen und Erfahrungen, die Kinder mit ihrer sozialen und räumlich-materialen Umwelt machen.⁶⁸ Der Qualität pädagogischer Prozesse kommt ein besonderer Stellenwert zu: Eine hohe Prozessqualität wirkt sich positiv auf das Wohlbefinden der Kinder aus und fördert ihre Bildungschancen nachhaltig.⁶⁹ Die Professionalität der Pädagoginnen und Pädagogen zeigt sich in der Gestaltung pädagogischer Impulse, die die Entwicklung kindlicher Kompetenzen umfassend unterstützen. Die Konzeptions- und Methodenfreiheit schafft dabei – vor dem Hintergrund gesetzlicher Grundlagen und einer reflektierten pädagogischen Orientierung – den notwendigen Rahmen für individuelle Lernwege.

⁶⁶ Schäfer (2008)

⁶⁷ Charlotte Bühler-Institut & PädQUIS (2007)

⁶⁸ Charlotte Bühler-Institut & PädQUIS (2007)

⁶⁹ Tietze, Roßbach & Grenner (2005)

ORIENTIERUNGSQUALITÄT

Orientierungsqualität bezieht sich auf jene professionellen Leitbilder, pädagogischen Vorstellungen und Überzeugungen der am pädagogischen Alltag unmittelbar beteiligten Erwachsenen, die in ihrem Handeln sichtbar werden. Die pädagogische Orientierung umfasst u. a. das Bild vom Kind, das Rollenverständnis der Pädagoginnen und Pädagogen sowie Prinzipien für die Gestaltung von Bildungsprozessen.⁷⁰

STRUKTURQUALITÄT

Strukturqualität bezieht sich auf die Rahmenbedingungen in elementaren Bildungseinrichtungen, wie etwa auf den Personal-Kind-Schlüssel, die räumlich-materiale Ausstattung für Kinder sowie für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter oder die Qualifikation des Personals. Strukturelle Bedingungen üben einen bedeutenden Einfluss auf die Qualität pädagogischer Prozesse aus. Sie werden daher so gestaltet, dass die individuelle Entwicklung und Bildung von Kindern bestmöglich unterstützt werden kann.

QUALITÄTSMANAGEMENT

Qualitätsmanagement hat die Aufgabe, pädagogische Qualität zu sichern und weiterzuentwickeln.⁷¹ In diesem Prozess nimmt die Leitung der Einrichtung eine zentrale Rolle ein. Aufbauend auf der qualifizierten Feststellung der Ausgangssituation werden Qualitätsziele vereinbart und auf ihre Realisierung überprüft. An die Evaluation schließen weitere Maßnahmen zur Qualitätssicherung und -optimierung an.



⁷⁰ Charlotte Bühler-Institut & PädQUIS (2007)

⁷¹ Bostelmann & Fink (2003)

LITERATUR

Ahnert, Lieselotte (2008a). Bindung und Bonding: Konzepte früher Bindungsentwicklung. In Lieselotte Ahnert (Hrsg.), Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung (2. Auflage, S. 63-81). München: reinhardt.

Ahnert, Lieselotte (2008b). Bindungsbeziehungen außerhalb der Familie: Tagesbetreuung und Erzieherinnen-Kind-Bindung. In Lieselotte Ahnert (Hrsg.), Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung (2. Auflage, S. 256-277). München: reinhardt.

Ahnert, Lieselotte (19. 3. 2009). Öffentliche Kleinkindbetreuung auf dem Prüfstand entwicklungspsychologischer Forschung: Risiken und Chancen für das Kindeswohl. Antrittsvorlesung an der Universität Wien.

Baacke, Dieter (1999). Medienkompetenz als zentrales Operationsfeld von Projekten. In Dieter Baacke, Susanne Kornblum, Jürgen Lauffer et al. (Hrsg.), Handbuch Medien: Medienkompetenz. Modelle und Projekte (S. 31-35). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Bäck, Gabriele, Hajszan, Michaela & Bayer-Chisté, Natalie (2008). Praktisch didaktisch. Grundlagen der Kindergartendidaktik. Wien: G&G.

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. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Biewer, Gottfried (2009). Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

BMUKK (2008). Lehrplan der Volksschule. Wien: öbv&hpt.

Bostelmann, Antje & Fink, Michael (2003). Pädagogische Prozesse im Kindergarten - Planung, Umsetzung, Evaluation. Weinheim: Beltz.

Braun, Daniela (2007). Mehr als eine schöne Zutat: Kreativ-künstlerisches Gestalten mit Kindern. kindergarten heute, 8, 6-13.

Bründel, Heidrun (2009). Gesundheit! Voraussetzungen für Entwicklung, Bildung und Wohlbefinden. kindergarten heute, 1, 8-15.

Charlotte Bühler-Institut & PädQUIS (2007). Dimensionen pädagogischer Qualität in Kindergärten. Internationale Forschungsergebnisse - Empfehlungen - Qualitätsfeststellung. Unveröffentlichter Forschungsbericht. Wien: Charlotte Bühler-Institut.

Csikszentmihalyi, Mihaly (2002). Flow. Stuttgart: Klett-Cotta.

Dörfler, Mechthild (2004). Konflikte unter Kindern. Ein Kinderspiel für Erwachsene? Unsere Kinder, 6, 19-23.

Dunlop, Aline-Wendy (2003). Spielerisches Lernen als Brücke zwischen Kindergarten und Schule. In Staatsinstitut für Frühpädagogik (Hrsg.), Kindlicher Quantensprung? Der Wechsel vom Kindergarten in die Schule und die Rolle des Spiels. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik.

Erpenbeck, John & Heyse, Volker (2007). Die Kompetenzbiographie. Wege der Kompetenzentwicklung. Münster: Waxmann.

Europäische Gemeinschaften (2007). Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen. Ein Europäischer Referenzrahmen. [Online im Internet].
URL: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/de/oj/2006/l_394/l_39420061230de00100018.pdf [24.04.2009].

Fischer, Hannah (2002). Das Märchen vom hässlichen jungen Entlein. Oder: Identitätsfindung und Integration. Unsere Kinder, 6, 153-156.

Fried, Lilian (2005). Wissen als wesentliche Konstituente der Lerndisposition junger Kinder. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts. [Online im Internet].
URL: http://www.dji.de/bibs/320_5488_Fried.pdf [24.04.2009].

Fthenakis, Wassilos E. (Hrsg.). (2003). Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Freiburg: Herder.

Fthenakis, Wassilos E., Schmitt, Annette, Eitel, Andreas, Gerlach, Franz & Daut, Marike (2009). Natur-Wissen schaffen. Band 5: Frühe Medienbildung. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.

Geertz, Clifford (2002). Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Generalversammlung der Vereinten Nationen (1989). Die Rechte des Kindes. Ravensburg: Ravensburger Buchverlag.

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

Gopnig, Alison, Kuhl, Patricia & Meltzoff, Andrew (2007). Forschergeist in Windeln. München: Piper.

Griebel, Wilfried & Niesel, Renate (2004). Transitionen. Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen. Weinheim: Beltz.

Grossmann, Karin & Grossmann, Klaus E. (2006). Bindungen - das Gefüge psychischer Sicherheit (4. Auflage). Stuttgart: Klett-Cotta.

Günther, Britta & Günther, Herbert (2007). Erstsprache Zweitsprache Fremdsprache. Eine Einführung. Weinheim: Beltz.

Hacker, Hartmann (2001). Die Anschlussfähigkeit von Kindergarten und Grundschule. In Gabriele Faust-Siehl & Angelika Speck-Hamdan (Hrsg.), Schulanfang ohne Umwege (S. 80-94). Frankfurt: Grundschulverband - Arbeitskreis Grundschule e.V.

Hartmann, Waltraut (1997). Das Wiener Spielprojekt. Eine Langzeituntersuchung zum Spiel in der Grundschule. Erziehung und Unterricht, 5/6, 613-621.

Hartmann, Waltraut, Hajszan, Michaela, Pfohl-Chalaupek, Martina, Stoll, Martina & Hartel, Birgit (2009). Sprache, Kommunikation und Literacy im Kindergarten. Wien: hpt Verlag.

Hartmann, Waltraut, Stoll, Martina, Chisté, Natalie & Hajszan, Michaela (2006). Bildungsqualität im Kindergarten. Transaktionale Prozesse, Methoden, Modelle. Wien: öbv&hpt.

Humboldt, Wilhelm von (1960). Theorie der Bildung des Menschen (1793). In Andreas Flitner & Klaus Giel (Hrsg.), Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden - Schriften zur Anthropologie und Geschichte. Stuttgart: J.G. Cotta'sche Buchhandlung.

Hüther, Gerald (2006). Wie lernen Kinder? Voraussetzungen für gelingende Bildungsprozesse aus neurobiologischer Sicht. In Ralf Caspary (Hrsg.), Lernen und Gehirn. Der Weg zu einer neuen Pädagogik (S. 70-84). Freiburg: Herder.

Jampert, Karin, Leuckefeld, Kerstin, Zehnbauer, Anne & Best, Petra (2006). Sprachliche Förderung in der Kita. Wie viel Sprache steckt in Musik, Bewegung, Naturwissenschaften und Medien? Weimar: verlag das netz.

Kerber, Gerhard (2005). Entspannungsverfahren für Kinder. Gesundheitsförderung durch Entspannung und Körpererfahrungen. klein & groß, 7/8, 36-39.

Klafki, Wolfgang (1996). Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim: Beltz.

Krajewski, Kristin (2005). Früherkennung und Frühförderung von Risikokindern. In Michael von Aster & Jens Holger Lorenz (Hrsg.), Rechenstörungen bei Kindern. Neurowissenschaft, Psychologie, Pädagogik (S. 150-164). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Lorenz, Jens Holger (2005). Diagnostik mathematischer Basiskompetenzen im Vorschulalter. In Marcus Hasselhorn, Harald Marx & Wolfgang Schneider (Hrsg.), Diagnostik von Mathematikleistungen (S. 29-48). Göttingen: Hogrefe.

Lorenz, Jens Holger (2006). Mathematik ist die Regel. Grundschule Mathematik, 8, 4-5. Lütje-Klose, Birgit & Willenbring, Monika (1999). Kooperation fällt nicht vom Himmel. Behindertenpädagogik, 38, 2-31.

Moss, Peter (Hrsg.). (2008). Auf dem Weg zu einer europäischen Strategie für Einrichtungen für junge Kinder. Ein Diskussionspapier von „KINDER in Europa“. Weimar: verlag das netz.

Niederle, Charlotte (2005). Didaktische Prinzipien der Kindergartenarbeit. In Entwicklungs-Raum Kindergarten. Methoden des Kindergartens 2 (S. 15-25). Linz: Unsere Kinder.

Oerter, Rolf & Dreher, Eva (2008). Jugendalter. In Rolf Oerter & Leo Montada (Hrsg.), Entwicklungspsychologie (6. Auflage, S. 271-332). Weinheim: Beltz.

Pfeffer, Simone (2005a). Emotionale Kompetenz bei Kindern. Gefühle verstehen und mit ihnen umgehen. Unsere Kinder, 2, 2-6.

Pfeffer, Simone (2005b). Meine Gefühle - deine Gefühle. Emotionale Kompetenz: Die eigenen Gefühle und die der anderen wahrnehmen und konstruktiv mit ihnen umgehen. klein & groß, 10/05, 9-14.

Pramling, Ingrid (2003). Das spielende, lernende Kind in der frühkindlichen Erziehung. In Staatsinstitut für Frühpädagogik (Hrsg.), Kindlicher Quantensprung? Der Wechsel vom Kindergarten in die Schule und die Rolle des Spiels. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik.

Reitinger, Johannes (2007). Unterricht - Internet - Kompetenz. Aachen: Shaker Verlag.

Roth, Heinrich (1968). Pädagogische Anthropologie. Band 1. Bildsamkeit und Bestimmung. Hannover: Hermann Schwedel Verlag.

Saarni, Carolyn (2002). Die Entwicklung von emotionaler Kompetenz in Beziehungen. In Maria von Salisch (Hrsg.), Emotionale Kompetenz entwickeln. Stuttgart: Kohlhammer.

Salisch, Maria von (Hrsg.). (2002). Emotionale Kompetenz entwickeln. Stuttgart: Kohlhammer.

Schaeffgen, Rega (2007). Praxis der Sensorischen Integrationstherapie. Erfahrungen mit einem ergotherapeutischen Konzept. Stuttgart: Thieme.

Schäfer, Gerd E. (2005). Bildung beginnt mit der Geburt. Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen. Weinheim: Beltz.

Schäfer, Gerd E. (2008). Beruf Erzieherin - Rolle und Aufgaben müssen neu bestimmt werden. kindergarten heute, 4, 8-13.

Schneider, Kornelia (2008). Kinder in ihrer Weltaneignung unterstützen. Wie forschen Kinder im Kleinstkindalter? kindergarten heute, 6-7, 8-13.

Spitzer, Manfred (2002). Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg: Spektrum.

Streit, Christine & Royar, Thomas (2009). Setzen Sie doch mal die „mathematische Brille“ auf! Mathematik in Alltagssituationen erkennen und für die pädagogische Arbeit nutzen. kindergarten heute, 3, 8-15.

Tietze, Wolfgang, Roßbach Hans-Günther & Grenner, Katja (2005). Kinder von 4 - 8 Jahren. Zur Qualität der Erziehungs- und Bildungsinstitutionen Kindergarten, Grundschule und Familie. Weinheim: Beltz.

Trevarthen, Colwyn (2008). Kunst in der Kindheit schätzen. In Peter Moss (Hrsg.), Kinder in Europa, 5, 6-7.

Vollmer, Knut (2008). Fachwörterbuch für Erzieherinnen und pädagogische Fachkräfte. Freiburg: Herder.

Wagner, Petra (2003). „Anti-Bias-Arbeit ist eine lange Reise ...“ Grundlagen vorurteilsbewusster Praxis in Kindertageseinrichtungen. In Christa Preissing & Petra Wagner (Hrsg.), Kleine Kinder, keine Vorurteile? (S. 34-62). Freiburg: Herder.

Weinert, Franz E. (1999). Konzepte der Kompetenz. Paris: OECD.

Werner, Emmy E. & Smith, Ruth S. (2001). Journeys from childhood to midlife. Risk, resilience, and recovery. Ithaca: Cornell University Press.

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

IMPRESSUM:

Herausgeber und Medieninhaber: Land Niederösterreich vertreten durch das Amt der NÖ Landesregierung, Abteilung Kindergärten, Wienerstrasse 54, Tor zum Landhaus, 3109 St. Pölten

Konzipierung und fachliche Rückmeldung: Stellvertretend für die Bundesländer (Kindergarteninspektorinnen und Fachberaterinnen) in alphabetischer Reihenfolge: KGI Andrea Bair - Burgenland, KGI Monika Baumann, MAS - Salzburg, Mag.^a Martina Grötschnig, MC - Steiermark, KGI Mag.^a Michaela Hutz - Tirol, Mag.^a Sylvia Minich - Wien, MMag. Dr. Gerald Salzmann - Kärnten, Dr.ⁱⁿ Renate Steger - Niederösterreich, KGI Gerlinde Strasser - Oberösterreich, KGI Margot Thoma - Vorarlberg

Wissenschaftliche Erarbeitung durch das Charlotte Bühler-Institut:

Wissenschaftliche Leitung: Dr.ⁱⁿ Waltraut Hartmann

Wissenschaftliche Mitarbeiterinnen: Mag.^a Gabriele Bäck,
Mag.^a Michaela Hajszan, MMag.^a Birgit Hartel, Mag.^a Lisa Kneidinger,
Mag.^a Martina Stoll

Fotos: Aus den NÖ Landeskindergärten, Lois Lammerhuber, Archiv Kindlinger

Grafik: Helmut Kindlinger

Druck: Gradwohl GmbH