

Gesamte Rechtsvorschrift für Wiener Frühförderungsgesetz, Fassung vom 07.12.2023

Langtitel

Gesetz über die verpflichtende frühe Förderung in elementaren Bildungseinrichtungen (Wiener Frühförderungsgesetz – WFfG)

StF.: LGBL Nr. 21/2010

Änderung

LGBL Nr. 27/2013
 LGBL Nr. 42/2016
 LGBL Nr. 24/2019
 LGBL Nr. 33/2019

Präambel/Promulgationsklausel

Der Wiener Landtag hat beschlossen:

Text

Zielsetzung

§ 1. Um allen Kindern beste Bildungsmöglichkeiten und Startchancen in das weitere Bildungs- und spätere Berufsleben unabhängig von ihrer sozioökonomischen Herkunft zu bieten, sollen Kinder im letzten Jahr vor der Schulpflicht zum Besuch von geeigneten elementaren Bildungseinrichtungen verpflichtet werden.

Begriffsbestimmungen

§ 2. Im Sinne dieses Gesetzes

1. ist eine geeignete elementare Bildungseinrichtung
 - a) ein gemäß dem Wiener Kindergartengesetz – WKGG, LGBL für Wien Nr. 17/2003, in der jeweils geltenden Fassung, bewilligter Kindergarten,
 - b) ein Übungskindergarten, der einer öffentlichen Schule zum Zwecke lehrplanmäßig vorgesehener Übungen eingegliedert ist, oder
 - c) eine gemäß dem Wiener Tagesbetreuungsgesetz – WTBG, LGBL für Wien Nr. 73/2001, in der jeweils geltenden Fassung, bewilligte Kindergruppe, sofern diese Einrichtung nach dem Wiener Bildungsplan (Anlage 1), dem Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich (Anlage 2), dem Werte- und Orientierungsleitfaden (Anlage 3), dem Leitfaden zur sprachlichen Förderung am Übergang vom Kindergarten in die Grundschule (Anlage 4) sowie dem Modul für das letzte Jahr in elementaren Bildungseinrichtungen (Anlage 5) arbeitet
2. entspricht das **verpflichtende Kindergartenjahr** dem Unterrichtsjahr im Sinne des § 56 Wiener Schulgesetz – WrSchG, LGBL für Wien Nr. 20/1976, in der jeweils geltenden Fassung.

Umfang der Besuchspflicht

§ 3. (1) Der Besuch der geeigneten elementaren Bildungseinrichtung hat während des gesamten verpflichtenden Kindergartenjahres im Ausmaß von mindestens 20 Stunden an mindestens vier Tagen pro Woche zu erfolgen. Die Besuchspflicht beginnt mit dem 6. September 2010.

(2) Zum Besuch sind jene Kinder verpflichtet, die vor dem 1. September des jeweiligen Kalenderjahres das 5. Lebensjahr vollendet und ihren Hauptwohnsitz in Wien haben. Die Erziehungsberechtigten sind verpflichtet, dafür zu sorgen, dass ihre Kinder die Besuchspflicht erfüllen.

(3) Das Fernbleiben ist nur im Falle einer gerechtfertigten Verhinderung des Kindes zulässig. Diese liegt insbesondere bei Erkrankung des Kindes oder der Erziehungsberechtigten, Urlaub im Ausmaß von

höchstens fünf Wochen innerhalb des verpflichtenden Kindergartenjahres sowie außergewöhnlichen Ereignissen vor. Die Erziehungsberechtigten haben Verhinderungen der elementaren Bildungseinrichtung zu melden.

(4) Von den Erfordernissen des WKGG, des WTBG sowie der Verordnungen, die auf Grund dieser Gesetze ergangen sind, kann in begründeten Ausnahmefällen abgesehen werden, wenn dies zur Sicherstellung der Umsetzung der Besuchspflicht unumgänglich notwendig ist. Der Träger der geeigneten elementaren Bildungseinrichtung hat das Vorliegen eines begründeten Ausnahmefalles und das Absehen von der Einhaltung dieser Bestimmungen der Behörde unverzüglich anzuzeigen. Liegen die Voraussetzungen für das Absehen von der Einhaltung dieser Bestimmungen nicht vor, hat die Behörde dies mit Bescheid festzustellen.

Ausnahmen von der Besuchspflicht

§ 4. (1) Von der Besuchspflicht gemäß § 3 ausgenommen sind Kinder,

1. die vorzeitig die Schule besuchen (§ 7 Schulpflichtgesetz 1985, BGBl. Nr. 76, in der Fassung BGBl. I Nr. 113/2006),
2. denen auf Grund einer Behinderung, aus medizinischen Gründen oder auf Grund eines besonderen sonderpädagogischen Förderbedarfes der Besuch nicht zugemutet werden kann,
3. denen auf Grund der Entfernung zwischen Wohnort und nächstgelegener geeigneter elementarer Bildungseinrichtung der Besuch nicht zugemutet werden kann,
4. deren Betreuung durch eine Tagesmutter oder einen Tagesvater im Sinne des WTBG erfolgt, wenn der Leitfaden für die häusliche Betreuung sowie die Betreuung durch Tageseltern (Anlage 6) und der Werte- und Orientierungsleitfaden (Anlage 3) eingehalten werden,
5. deren Betreuung durch häusliche Erziehung erfolgt, wenn der Leitfaden für die häusliche Betreuung sowie die Betreuung durch Tageseltern (Anlage 6) und der Werte- und Orientierungsleitfaden (Anlage 3) eingehalten werden, oder
6. die eine elementare Bildungseinrichtung außerhalb Wiens besuchen.

(2) Bei Vorliegen eines Ausnahmegrundes gemäß Abs. 1 Z 2 bis 6 haben die Erziehungsberechtigten diesen der Behörde bis spätestens 30. Juni vor Beginn des kommenden verpflichtenden Kindergartenjahres anzuzeigen. Wird das Vorliegen eines Ausnahmegrundes angezeigt, obwohl die Voraussetzungen dafür nicht vorliegen, so hat die Behörde dies mit Bescheid festzustellen.

(3) *entfällt; LGBL. für Wien Nr. 24/2019 vom 9.5.2019*

Datenverwendung

§ 5. (1) Zum Zweck der Überprüfung der Einhaltung der Besuchspflicht ist von der Behörde mit Hilfe der automationsunterstützten Datenverarbeitung ein Verzeichnis derjenigen Kinder zu führen, die der Besuchspflicht unterliegen und ihren Hauptwohnsitz in Wien haben.

Dieses Verzeichnis hat folgende Daten zu enthalten:

1. Vor- und Nachnamen des Kindes und der Erziehungsberechtigten
2. Geburtsdatum und Geschlecht des Kindes
3. Wohnadresse des Kindes und der Erziehungsberechtigten.

Die für die Erstellung der Schulpflichtmatrik gemäß § 16 Schulpflichtgesetz 1985 BGBl. Nr. 76/1985 idF BGBl. I Nr. 101/2018 zuständige Stelle ist ermächtigt und verpflichtet, die im Zuge der Erstellung der Schulpflichtmatrik verarbeiteten Daten der besuchspflichtigen Kinder der Behörde zu übermitteln..

(2) Die Träger der geeigneten elementaren Bildungseinrichtungen sind verpflichtet, folgende Daten der besuchspflichtigen Kinder zum Nachweis der Erfüllung der Besuchspflicht automationsunterstützt zu verarbeiten und an die Behörde zu übermitteln:

1. Vor- und Nachnamen des Kindes und der Erziehungsberechtigten
2. Geburtsdatum und Geschlecht des Kindes
3. Wohnadresse des Kindes und der Erziehungsberechtigten
4. Anwesenheitszeiten
5. Ein- und Austrittsdatum.

Diese Daten sind von der Behörde zum Nachweis der Erfüllung der Besuchspflicht automationsunterstützt zu verarbeiten.

(3) Die Behörde hat zum Nachweis der berechtigten Nichterfüllung der Besuchspflicht die Daten gemäß Abs. 1 derjenigen Kinder, die gemäß § 4 von der Besuchspflicht ausgenommen sind, zu ermitteln und automationsunterstützt zu verarbeiten. Zu diesem Zweck sind die Daten über die Schuleinschreibung

und den vorzeitigen Schulbesuch (§ 4 Abs. 1 Z 1) von der zuständigen Stelle an die Behörde zu übermitteln.

(4) Zur Sicherstellung des beitragsfreien Besuches im Sinne des Art. 6 der Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG zwischen dem Bund und den Ländern über die Elementarpädagogik für die Kindergartenjahre 2018/19 bis 2021/22 sind die Träger der elementaren Bildungseinrichtungen und die Behörde ermächtigt, die gemäß Abs. 1 bis 3 verarbeiteten Daten der im Magistrat zuständigen Stelle zum Zwecke der Gewährung von Förderungen zu übermitteln. Die zur Gewährung von Förderungen im Magistrat zuständige Stelle ist ermächtigt, diese Daten automationsunterstützt zu verarbeiten.

Behörden und Rechtsmittel

§ 6. (1) Behörde im Sinne dieses Gesetzes ist der Magistrat als Bezirksverwaltungsbehörde.

(2) Über Beschwerden gegen Bescheide, die die Behörde auf Grund dieses Gesetzes erlässt, entscheidet das Verwaltungsgericht Wien.

Strafbestimmungen

§ 7. Die Nichterfüllung der in § 3 festgelegten Besuchspflicht stellt eine Verwaltungsübertretung dar und ist mit einer Geldstrafe bis zu 440 Euro zu bestrafen.

In-Kraft-Treten

§ 8. Dieses Gesetz tritt mit dem der Kundmachung folgenden Tag in Kraft.

Bildungsplan



WIENER **KINDER** GÄRTEN
www.ris.bka.gy.at
MAGISTRAT ABTEILUNG 10

Stad**t**  **Wien**
Wien ist anders.

1 >	Vom Gesetz zum Bildungsplan	8
2 >	Bildung	12
3 >	Das Bild vom Kind	16
4 >	Die Kindergartenpädagogin / Der Kindergartenpädagoge	20
5 >	Das Ziel des Bildungsplanes:	
	Kompetenzförderung beim Kindergartenkind	24
	5.1 Von der Zielorientierung zur Kompetenzförderung	24
	5.2 Das Kompetenzenmodell	25
6 >	Prinzipien der Bildungsarbeit im Kindergarten	30
	6.1 Das Prinzip der Individualisierung und Differenzierung	30
	6.2 Das Prinzip der Ganzheitlichkeit	31
	6.3 Das Prinzip der Vielfalt	31
	6.4 Das Prinzip der BildungspartnerInnenschaft	32
	6.5 Das Prinzip der Konzeptions- und Methodenfreiheit	33
7 >	Lernen und Lernformen –	
	Methoden der Kindergartenpädagogik	36
	7.1 Lernen	36
	7.2 Lernformen	36
	7.3 Konkretisierung der Bildungsvorhaben	39

8 >	Bildungsbereiche sind Erlebnissbereiche	42
	8.1 Allgemeine Darstellung	42
	8.2 Erläuterung der Bildungsbereiche	44
	a) Physisches und psychisches Wohlbefinden	44
	b) Soziale Beziehungen: Familie, Gruppe, Grätzl	44
	c) Ethik und Werthaltungen.....	45
	d) Sexualität	46
	e) Kommunikation und Medien.....	47
	f) Ausdruck und Gestalten.....	48
	g) Natur	48
	h) Kultur und Kunst.....	49
	j) Technik	49
	k) Besondere Lebenssituationen – gesellschaftliche Herausforderungen.....	50
	8.3 Bildungsbereiche mit Beispielen in den Lernfeldern	52
9 >	Qualitätssicherung	56
10 >	Transitionen.....	62
	10.1 Nahtstelle Familie – Kindergarten.....	62
	10.2 Nahtstelle Kindergarten – Schule	62
	Nachwort	64
	Autorinnen und Autor	65
	Literaturmosaik.....	66
	Bücher	66
	Zeitschriften, DVDs, VHS-Kassetten	67



1 > Vom Gesetz zum Bildungsplan

1 > Vom Gesetz zum Bildungsplan

Das Wiener Kindertagesheimgesetz

Der Bildungsplan für den Kindergarten dient der Konkretisierung der im Wiener Kindertagesheimgesetz angeführten Aufgaben des Kindergartens. Das Kindertagesheimgesetz definiert den Kindergarten als Einrichtung, die der regelmäßigen Betreuung, Erziehung und Bildung von Kindern durch Fachkräfte während eines Teiles des Tages dient.

Das Wiener Kindertagesheimgesetz – WKTHG (CELEX-Nr:392L0051 und 301L0019)

Aufgaben der Kindertagesheime:

„Kindertagesheime haben die Aufgabe, in Ergänzung zur Familie nach gesicherten Kenntnissen und Methoden der Pädagogik die Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit jedes Kindes und seine Fähigkeit zum Leben in der Gemeinschaft zu fördern und es in der Entwicklung seiner körperlichen, seelischen und geistigen Kräfte zu unterstützen.

Das Bildungskonzept ist auf die Integration von Kindern unterschiedlicher kultureller und sozialer Herkunft sowie auf ihre individuelle physische und psychische Eigenart abgestimmt. Lernen erfolgt in einer für das Kind ganzheitlichen und spielerischen Art und Weise unter Vermeidung von starren Zeitstrukturen und vorgegebenen Unterrichtseinheiten. Entsprechende Rahmenbedingungen sollen Kinder zu kreativem Tätigsein anregen.

Im Kindertagesheim sollen die Kinder durch einen partnerschaftlich demokratischen Führungsstil unabhängig von geschlechtsabhängigen Rollenfixierungen auf ihrem Weg zu einem selbstbestimmten und selbstverantworteten Leben in der Gemeinschaft begleitet werden. Gleichzeitig ermöglichen diese Einrichtungen die Vereinbarkeit von Beruf und Familie für Männer und Frauen.“

(§1 Wiener Kindertagesheimgesetz – WKTHG)

Sprachliche Gleichbehandlung:

Den Verfasserinnen und Verfassern des Bildungsplanes für Wiener Kindergärten ist geschlechtergerechter Sprachgebrauch ein grundsätzliches Anliegen – die durchgängige Anwendung nimmt etwas mehr Buchstabenvolumen in Anspruch, als Leserinnen und Leser üblicherweise gewöhnt sind, wir bitten um Gewöhnung! 😊

Was soll der Bildungsplan bewirken?

- Der Bildungsplan ist ein Instrument, das einen klar definierten Bildungsbegriff auf die pädagogische Praxis überträgt.
- Durch seine allgemeine Fassung ermöglicht der Bildungsplan eine individuelle Konzeptentwicklung in jedem Kindergarten.
- Der Bildungsplan verlangt Auseinandersetzung mit Qualität nach innen und außen und forciert dadurch Qualitätsmanagement im Kindergarten.
- Der Bildungsplan sieht Bildung als integrativen Bestandteil der Persönlichkeit von Mädchen und Buben - junge Menschen werden in ihrer individuellen Disposition erfasst und begleitet.
- Der Bildungsplan macht einerseits die Möglichkeiten der pädagogischen Arbeit erkennbar, andererseits macht er die Bildungsverantwortung der Kindergartenpädagoginnen und Kindergartenpädagogen nach innen und außen transparent.

Bildung im Kindergarten – was war bisher?

Bildung im Kindergarten war immer ein großes Anliegen für alle Pädagoginnen und Pädagogen. Bisher arbeiteten diese als hochspezialisierte Fachkräfte, jedoch ohne ihre professionelle Arbeit durchgängig transparent zu machen. Der Bildungsplan entspricht einem gewachsenen Informationsbedürfnis der Eltern infolge der Globalisierung und der internationalen Vergleichsstudien und der großen Bedeutung von Bildung im Kindergarten.

Der Aufbau des Bildungsplanes:

Nach ersten begrifflichen Klärungen (Bildungsbegriff, Bild vom Kind etc.) werden Grundlagen (Prinzipien) und Ziele der Bildungsarbeit (Kompetenzförderung) vorgestellt. Nach der Erläuterung, wie Lernen im Kindergarten erfolgt, werden die Lernfelder für frühkindliches Lernen aufgezeigt. Abschließend werden die Qualitätssicherung im Kindergarten und die Nahtstellen Familie - Kindergarten und Kindergarten - Schule thematisiert.



2 > Bildung

2 > Bildung

Bildung ist nicht Wissen

Keine Enzyklopädie, keine Internetplattform der Welt kann für sich beanspruchen, gebildet zu sein – trotz allen Wissens, das in diesen Medien gespeichert ist.

- Wissen ist Voraussetzung für Bildung, macht Bildung erst möglich.
- Wissen bleibt allerdings leblos, sofern es nicht einem ordnenden Prinzip unterstellt wird.

Bildung ist nicht Allgemeinwissen

Lange Zeit wurde vermittelt, es wäre Zweck der Bildung, sich Wissen anzueignen. Diese sogenannte Allgemeinbildung erhob zumindest theoretisch den Anspruch sich alles zur Verfügung stehende Wissen aneignen zu können. Blicke man ausschließlich bei der Vermittlung dieses Wissens, hätte Bildung jeden Anspruch auf permanente Weiterentwicklung, individuelle Prozesshaftigkeit und Modernität verloren.

Bildung ist nicht Ausbildung

Ausbildung hat zum Ziel, für eine berufliche Qualifikation Fähigkeiten und Fertigkeiten zu entwickeln. Sie dient damit der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklung, sowie der Autonomie Einzelner.

Bildung ist mehr. Bildung fragt nicht nach Leistungsfähigkeit, sondern nach dem Sinn.

Bildung ist Kultur

Welchen Stellenwert Bildung in einem gesellschaftlichen System hat, ist sehr unterschiedlich. So kann Bildung z.B. nur bestimmten Schichten zugänglich sein, oder nur einem bestimmten Geschlecht oder nur dem Klerus vorbehalten sein. Bildung ist jedoch emanzipatorisch allen zugänglich zu machen.

Bildung berührt

Wir alle kennen die Glücksgefühle, wenn uns die Lösung eines Problems gelingt, wenn ein Gedanke befruchtet, wenn eine Erkenntnis uns inspiriert. Neurologische Untersuchungen lassen die Vermutung zu, dass Emotionen die Triebfedern zu Denkleistungen sind.



Bildung bewegt

Die innere Bewegung, die Bildung auslöst, hat auch eine äußere Bewegung zur Folge. Mobilität im Denken bewirkt Veränderungen und Entwicklungen. Bildung wird zum Motor für Verbesserungen und trägt in sich, dass weitere Bildungssehnsüchte entstehen.

Bildung ist sozial

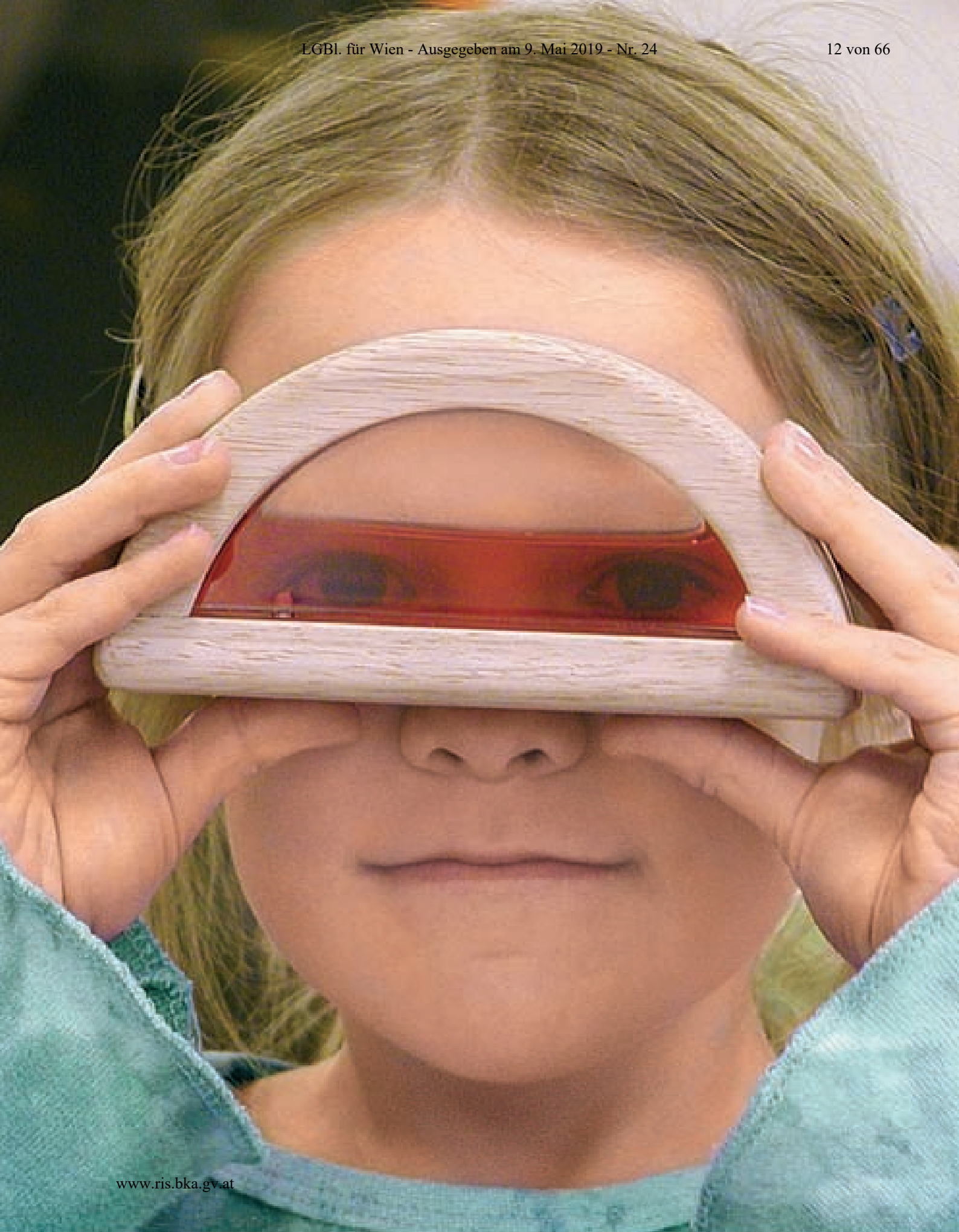
Bildung meint Wissen mit Gewissen. Dieses Gefühl für Verantwortung wird im Kontext mit der Umwelt ausgebildet. Bildung ist nur in und durch Gesellschaft möglich. Jedoch kann der individuelle Bildungsprozess nur stattfinden, wenn der Mensch seine Sozialisation im Hier und Jetzt wahrnehmen, sich aus dieser herausnehmen und sie reflektieren kann, um seinen eigenen Weg zu gehen.

Bildung meint

die emanzipatorische Leistung eines Menschen, der fähig ist, Wissen in Zusammenhängen zum Ganzen zu erfassen und dies in sein Sein und Werden integriert. Bildung ist somit Wissen, selbstständiges Erkennen, Denken, Verstehen und Handeln. Bildung ist der Prozess der Ausformung der Gesamtpersönlichkeit eines Menschen.

Der Bildungsplan

hat nun die Aufgabe, Mädchen und Buben mit dem in Berührung zu bringen, was diesem Prozess dienlich ist. Der junge Mensch bekommt die Impulse, Anregungen und Begegnungen, die es ihm ermöglichen, Menschlichkeit zu entfalten, Emanzipation im Denken zu entwickeln und Autonomie zu leben, in seinem Sein und in seinem Werden.



3 > Das Bild vom Kind

3 > Das Bild vom Kind

Kinder sind eigenständige Wesen

Aktiv erfahren Kinder ihre Welt.

Schon das Neugeborene erfasst mit seinen individuellen Wahrnehmungs- und Kommunikationsmöglichkeiten sich selbst und seine Umwelt.

Ein Baby, das liebevoll in den Arm genommen wird, erfährt Liebe und Fürsorge. Wenn Eltern auf sein Schreien mit entsprechender Fürsorge reagieren, weiß es, dass jemand da ist, der es versteht, dem es wichtig ist. Reagiert das Kind mit einem Lächeln, mit dem Leiserwerden seines Weinens, werden Vater oder Mutter in ihrem Tun bestärkt.

In Wechselwirkung zwischen den Fähigkeiten des Kindes und den Möglichkeiten und Antworten des Umfeldes erfolgt ein Wachstum, das immer einzigartige Entwicklungen hervorruft.

Kinder sind soziale Wesen

Jedes Kind erhält unterschiedliche Umweltinformationen und verarbeitet diese individuell. Sein Verhalten, seine Reaktionen bewirken ihrerseits Veränderungen. So ist jeder Bildungsvorgang von vielen Möglichkeiten und Unterschieden begleitet. In der aktiven Auseinandersetzung mit sich und seiner Umwelt entwickelt das Kind Selbst-, Sozial- und Sachkompetenz.

Es erschließt sich seine Lernwege in einem dynamischen Bildungsprozess, der immer auch ein sozialer Prozess ist.

Kinder sind ganzheitliche Wesen

Kinder lernen nicht rein kognitiv – immer sind sie mit allen Sinnen am Lernprozess beteiligt. Sind Kinder traurig, so sind sie das von den Zehenspitzen bis zu den Haarwurzeln. Ebenso äußert sich Freude allumfassend.

Jeder Persönlichkeitsbereich beeinflusst den anderen. So verhindern Einschränkungen in der Bewegungsfreiheit die emotionale und kognitive Entwicklung. Zu wenig Herausforderung im kognitiven Bereich beschränkt die seelische und körperliche Wirkkraft. Ganzheitliche Erfahrungsmöglichkeiten fördern die Bildungschancen junger Kinder optimal, nur ganzheitliche Erfahrungen werden verinnerlicht.

Kinder sind lernende Wesen

Kinder besitzen in den ersten Lebensjahren eine unglaubliche Fülle von Entwicklungs- und Entfaltungsmöglichkeiten. Kinder sind von Natur aus bereit zu lernen. Sie sind interessiert, neugierig, lebendig, können staunen, sich konzentrieren, sind fähig zu spielen, zu arbeiten, zu forschen, zu entdecken, zu gestalten. Kann ein Kind seine körperliche, seelische und geistige Vielfalt leben und wird es dabei unterstützt, dann kann es seinem individuellen Entwicklungstempo gemäß Fähigkeiten und Fertigkeiten entfalten, Strukturen finden, sich und seine Welt begreifen und in ihr seinen Platz finden und bestimmen.

Kinder sind mehr

als alle Wissenschaft über sie lehrt, mehr als Pädagoginnen und Pädagogen erfassen, mehr als Eltern aus ihrer eigenen Kindheitsgeschichte wissen. Kinder sind einzigartige Wesen, die wir auf einem Stück des Weges begleiten und denen wir die Hoffnung auf eine sinnvolle Zukunft schenken. Aber sie selbst und die begleitenden Umstände entscheiden, was in welcher Wichtigkeit ihr Leben bestimmt.

Ziel von Erziehung und Bildung ist der autonome Mensch, der seinen Platz in der Gesellschaft einnimmt.

Aufgabe der pädagogischen Praxis ist es, Erlebnisräume zu schaffen, die jedem Kind die Bedingungen, Herausforderungen und Begleitung bieten, die seinem Wachstum und seiner Kompetenzentwicklung bestmögliche Voraussetzungen gewährleisten. Nicht das Normkind, sondern das in seiner Bildungsbiographie einzigartig geförderte Kind ist das Ziel.





4 > Die Kindergartenpädagogin Der Kindergartenpädagoge

4 > Die Kindergartenpädagogin Der Kindergartenpädagoge

Grundsätzliches:

Die Kindergartenpädagogin/der Kindergartenpädagoge ist aufgrund ihrer/seiner Ausbildung und ihres/seines beruflichen Auftrages professionelle/professioneller Bildungs- und Erziehungspartnerin/-partner für Kinder und Eltern.

Wesentliche Voraussetzung für jedes Bildungs- und Erziehungsgeschehen ist ihre/seine Bereitschaft das Kind so anzunehmen, wie es ist.

Durch Beobachten, Dokumentieren und stetes Reflektieren gelangt die Kindergartenpädagogin/der Kindergartenpädagoge zu immer differenzierterem Verstehen und Erkennen des Kindes. Sie/Er ermöglicht durch sorgfältige Planung und Reflexion der Bildungsprozesse eine optimale Abstimmung auf das einzelne Kind und damit individuelle Wege der Aneignung von Welt.

Die professionelle Optimierung der Zeit-, Raum- und Regelstruktur durch die Kindergartenpädagogin/den Kindergartenpädagogen bietet den Kindern Sicherheit und eröffnet Lernwege. Sie/Er gestaltet die Umwelt des Kindes so, dass für dessen körperliches, seelisches, geistiges und soziales Wachsen und die jeweilige Kompetenzentwicklung bestmögliche Bedingungen herrschen.

Die Kindergartenpädagogin/der Kindergartenpädagoge schafft für das Kind Bewusstsein für Bildungs- und Erziehungsprozesse, in dem diese mit den Kindern sprachlich begleitet und erarbeitet werden. Die Kinder werden in ihrer Neugierde und Fragehaltung durch die Kindergartenpädagogin/den Kindergartenpädagogen geschätzt und bestärkt.

Im Wechsel zwischen professionellen Impulsen und dem Zulassen eigenständiger kreativer Prozesse der Kinder, zwischen Spannung und Entspannung, Neuem und Vertrautem schafft die Kindergartenpädagogin/der Kindergartenpädagoge Ausgewogenheit im Lernklima.

Die fachliche Kompetenz befähigt die Kindergartenpädagogin/den Kindergartenpädagogen die Balance zwischen nötiger Unterstützung und möglicher Eigenständigkeit der Kinder zu finden.

Die Eltern erfahren wertschätzendes Verhalten und werden als Bildungspartnerinnen/Bildungspartner in das Geschehen des Kindergartens mit einbezogen.



Ausbildungsprofil

Die Ausbildung zur Kindergartenpädagogin/zum Kindergartenpädagogen erfolgt in einem dualen System. Die theoretischen Grundlagen wie Pädagogik, Didaktik, Musikerziehung, Rhythmik, Kinder- und Jugendliteratur, Bewegungserziehung und vieles andere mehr werden durch die begleitende Praxis in den Kindergärten verknüpft. So erleben die Ausbildungskandidatinnen und Ausbildungskandidaten unmittelbar die Wechselwirkung von Theorie und Praxis.

Je nach Ausbildungsform schließen die Schülerinnen und Schüler des Kollegs mit Diplomprüfung zur Kindergartenpädagogin/zum Kindergartenpädagogen ab und die Schülerinnen und Schüler der Regelausbildung mit Diplomprüfung und mit Matura.

Die Eignung zur Kindergartenpädagogin/zum Kindergartenpädagogen wird durch ein umfassendes Aufnahmeverfahren vor Beginn der Ausbildung festgestellt.

Es werden vor allem die für diesen Beruf wesentlichen Persönlichkeitsbereiche wie Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, Kreativität, Musikalität, geistige Wendigkeit und körperliche Eignung überprüft.

Die Sonderkindergartenpädagogin Der Sonderkindergartenpädagoge

Durch eine Zusatzausbildung kann die Kindergartenpädagogin/der Kindergartenpädagoge die Qualifikation zur Sonderkindergartenpädagogin/zum Sonderkindergartenpädagogen erlangen. Diese befähigt laut Wiener Kindertagesheimgesetz zum Einsatz in Integrationsgruppen und Heilpädagogischen Gruppen.

Die Kindergartenassistentin Der Kindergartenassistent

Das Aufgabengebiet der Assistentin/des Assistenten umfasst neben der Unterstützung der Kindergartenpädagoginnen und Kindergartenpädagogen auch die Bereitstellung der Mahlzeiten und Reinigungstätigkeiten.

Die Kindergartenassistenten und Kindergartenassistentinnen sind neben dem pädagogischen Personal wichtige Bezugspersonen für Mädchen und Buben und somit Teil der BildungspartnerInnenschaft.



5 > Das Ziel des Bildungsplanes: Kompetenzförderung beim Kindergartenkind

5 > Das Ziel des Bildungsplanes: Kompetenzförderung beim Kindergartenkind

5.1 Von der Zielorientierung zur Kompetenzförderung

Viele Jahre wurden in der pädagogischen Praxis Ziele formuliert. „Wer kein Ziel vor Augen hat, kann seinen Weg nicht gehen“ war die begleitende Erklärung.

Die pädagogische Absicht bestimmte die Vorgangsweise oft bis in kleinste Teilleistungsbereiche. Dies mündete in einer defizitorientierten Sichtweise von Kindheit und widersprach insgesamt dem Prinzip der BildungspartnerInnenschaft.

Eine Erkenntnis der modernen Pädagogik zeigt auf, dass das Kind im Endeffekt bestimmt, welche Lernimpulse es wahrnimmt und welche nicht.

Ziele erreichen hieße, dass Erziehung und Bildung zu einem Endpunkt gelangen könnten. Das wäre eine sehr verkürzte Sichtweise von Pädagogik.

Kompetenzen umfassen Zuständigkeiten gegenüber sich selbst, anderen und anderem. Kompetenzentwicklung ist nie abgeschlossen – sie ist ein dynamischer Prozess, der immer tieferes und besseres Wissen, Können und Handeln bewirkt. Die Entfaltung von Kompetenzen schließt auch die sukzessive Übernahme von Verantwortung sich selbst, anderen und anderem gegenüber mit ein.

Ein Beispiel:

Ein Kind mit 18 Monaten erkennt auf der Straße ein Tier, dem es die Bezeichnung „Wauwau“ gibt. Es zeigt mit dem Finger darauf und strahlt erfreut/ blickt verängstigt seine Mutter an.

Folgende Verknüpfungen wurden hier gemeistert:

Das ganzheitliche Wahrnehmen eines Tieres und ein in Erinnerung Rufen ähnlicher oder gleicher Gestalten ermöglicht die Verknüpfung mit dem passenden Vokabel. Die mit der Erinnerung verbundene Emotion wird abgerufen und zum Ausdruck gebracht: positive Erinnerung - strahlen oder negative Erinnerung - verängstigt blicken. Dies wird an die Person gesendet, von der die entsprechende Anteilnahme zu erwarten ist. Insgesamt waren unter anderem die visuelle Wahrnehmung, Emotionalität, Sprache, soziales Verhalten, Gedächtnis, körperliche Koordination und ein differenzierter kognitiver Verarbeitungs- und Koordinationsprozess in dieser Situation nötig.

Kompetenzförderung umfasst auch die Stärkung der individuellen Widerstandskraft des Kindes – seine Resilienz, die ihm die Bewältigung widriger Gegebenheiten im Leben ermöglicht. Kompetenzförderung ist ressourcenorientiert – jedes Kind wird in seinen Fähigkeiten wahrgenommen. Pädagoginnen und Pädagogen bieten dort Hilfe an, wo das Kind diese unmittelbar braucht. Die Pädagogin/der Pädagoge stärkt die Stärken und schwächt die Schwächen von Mädchen und Buben!

Kompetenzförderung umfasst neben der Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten auch das Bekenntnis zur Leistung. Jeder Lernprozess ist nur durch Leistungsbereitschaft möglich. Diese Leistungen werden ausschließlich freiwillig durch das Kind erbracht, erfolgen nie unter Druck und werden durch Motivierung über gut gewählte materiale und verbale Impulse besonders begünstigt.

Die folgende Gliederung der kindlichen Persönlichkeit in Kompetenzbereiche ist ein Gedankengebäude, ein Denkmodell. Keine Systematik kann alles erfassen, was Kindsein und seine Entwicklungspotentiale umfasst. Die dargebotene Anordnung bietet dem Erwachsenen ein Modell zur Orientierung an, eine Grundlage zum Austausch, eine gemeinsame Sprache.

Ziel der Systematisierung ist die Bewusstmachung der großartigen Lernleistung von Mädchen und Buben, sie stellt jedoch keine endgültige und ausschließliche Ordnung dar. Die Kompetenzbereiche sind engstens miteinander verknüpft und bedingen einander. Deshalb ist die isolierte Förderung eines Bereiches weder erforderlich noch möglich – andere Bereiche werden immer synchron angeregt.

5.2 Das Kompetenzmodell

Der Bereich der sensumotorisch – psychomotorischen Kompetenz

Der Körper des Kindes ist die Quelle seiner ersten Informationen – über sich selbst und über seine Umwelt.

Es fühlt sich behaglich oder nicht, es erforscht mit Hilfe seiner Sinnesorgane und Gliedmaßen den eigenen Körper und die unmittelbare Umgebung. Es erfährt so hell und dunkel, rau und glatt, groß und klein u.s.w. Über lustvoll erlebte körperliche Aktivität entwickelt es seine grob- und feinmotorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten und präzisiert seine Wahrnehmung.

Dem körperlichen Bewegungs- und Erforschungsdrang ist grundlegende Wichtigkeit zuzumessen. Alles im dreidimensionalen Raum Erfahrene ist die Grundlage für die Vorstellungswelt des Kindes. Bewegung ist somit nicht nur Selbstzweck und gesund, sondern ist wesentliche Voraussetzung für Bildungsprozesse.

Der Bereich der emotionalen, sozialen und ethischen (ESE) Kompetenz

Die emotionale Kompetenz umfasst das bewusste Erleben und Kommunizieren von Gefühlen (nonverbal und verbal).

Gefühle werden in Zusammenhang mit Ereignissen gebracht, reflektiert und zusehends in kulturadäquater Form ausgelebt. Die Fähigkeit zur Resilienz, der emotionalen Widerstandskraft bei Problemen und schwierigen Herausforderungen, wird auf- und ausgebaut.

Emotionale Kompetenz mündet in sozialer Kompetenz, sobald die Brücke vom „ICH“ zum „DU“ geschlagen wird, indem Gefühlslagen anderer Personen erkannt werden (Empathie) und das eigene Verhalten darauf abgestimmt wird. Rücksicht wird genommen, Kooperation wird angestrebt, Zusammenarbeit als positiv empfunden, helfen und helfen lassen werden als Qualitäten erlebt und Kritikfähigkeit wird als Chance wahrgenommen. Soziale Kompetenz ermöglicht das Einordnen in eine Gemeinschaft ebenso wie das sich in ihr Behaupten.

Ethische Kompetenz meint die Fähigkeit zur Achtung vor dem eigenen Sein, vor der Welt, vor dem Guten. Es umfasst die Reflexion des eigenen Wollens und Handelns, das Abwägen von Entscheidungen und das Erkennen von Werten als Motive dieser Entscheidungen. Ethische Kompetenz umfasst auch das Wahrnehmen von Konsequenzen des Bekennens zu Werten und das Erleben im Hier und Jetzt als Teil eines viel umfassenderen Geschehens.

Die Gesamtheit der ESE-Kompetenz kann auch als Umweltkompetenz (im Sinne von Handlungskompetenz) bezeichnet werden.



5 > Das Ziel des Bildungsplanes: Kompetenzförderung beim Kindergartenkind



Der Bereich der kognitiven Kompetenz (das Denken)

Denken im Sinne von Informationsaufnahme und Informationsspeicherung dient der Aneignung von Weltwissen. Diese **Umweltkompetenz** (im Sinne von kognitiver Kompetenz) umfasst Inhalte der Wissenschaften aus allen Bereichen: Ökologie, Technologie, Physik, Chemie, Geografie, Ethnologie, Geschichte, Medizin und viele andere mehr.

Unter **Orientierungs- und Strukturierungskompetenz** wird die Fähigkeit verstanden, Ordnungssysteme für die Einordnung von Information und Wissen aufzubauen. So werden die Fähigkeit zur Klassifikation (Zuordnung nach Gleichem) und zur Seriation (Ordnen nach Unterschieden) Grundlagen für den Zahlenbegriff. Das Erfassen von Größenverhältnissen, Formen und Raumlage (vorne, hinten, oben, ...) bildet die Grundlage für das Entwickeln des Symbolverständnisses, das wiederum für das Erlernen der Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen Voraussetzung ist. Weitere Strukturierungsmöglichkeit bietet das Erfassen von Zeitstrukturen (gestern, heute, in fünf Minuten, ...).

Die dritte kognitive Dimension (nach Aufnahme und Strukturierung von Informationen) ist die **kreative Kompetenz**, die das Hervorbringen von Neuem umfasst.

Die **schöpferische Kompetenz** bezieht sich hier auf die Fähigkeit eigene Ideen zu entwickeln, einzubringen und zu erproben, z.B. beim Lösen von Problemen, beim Reagieren auf Herausforderungen.

Die **Ausdrucks- und Gestaltungskompetenz** meint die Fähigkeit zum individuellen persönlichen Ausdruck, z.B. im körperlichen Ausdruck (Tanz, Musizieren) oder im künstlerischen Ausdruck durch Farb- und Formgebung.

Als besonderer Teilbereich der Ausdrucks- und Gestaltungskompetenz ist die **sprachlich-kommunikative Kompetenz** hervorzuheben, da mit dem Sprachverständnis und dem Spracherwerb Laufbahnen eng verknüpft sind. Neben dem Sprachverständnis und dem Spracherwerb umfasst die kommunikative Kompetenz jedoch auch Körpersprache und alle anderen Formen der Kontaktnahme.

Bei der zuletzt erwähnten sprachlich-kommunikativen Kompetenz zeigt sich im besonderen Maße die oben erwähnte Synchronizität der Kompetenzbereiche. Es ist ein kognitiver Prozess Sprache zu verstehen und zu erwerben, aber es ist keineswegs ein ausschließlich kognitiver Prozess.

Um in Kommunikation treten zu können, braucht man körperliche Voraussetzungen, emotionale Geborgenheit, Einfühlungsvermögen, Motivation, Anerkennung sozialer Regeln und vieles andere mehr.

Das Prinzip der Ganzheitlichkeit in der Bildungsarbeit weist darauf hin, dass kein Kompetenzbereich isolierter Förderung bedarf. Werden Mädchen und Buben im Bildungsprozess in ihrer Ganzheit erfasst, werden automatisch Lernprozesse in allen Kompetenzbereichen ausgelöst und dem Kind wird die Entwicklung, Entfaltung und die Erweiterung seiner **Lernkompetenz** ermöglicht.

Die Lernkompetenz ist damit als Schlüsselkompetenz über allen anderen Kompetenzbereichen gereiht.

Die Lernkompetenz ist die Kompetenz zum Kompetenzerwerb.





6 > Prinzipien der Bildungsarbeit im Kindergarten

6 > Prinzipien der Bildungsarbeit im Kindergarten

Ein **Prinzip** in der Bildungsarbeit ist ein verbindlicher Grundsatz, von dem sich die konkrete pädagogische Handlung ableiten lässt. Die pädagogische Praxis muss sich auf diese zentralen Aussagen zurückführen lassen. Die Prinzipien des Bildungsplans sind daher Leitlinien der pädagogischen Kultur.

Die den Prinzipien angeschlossenen **Standards** sind konkrete, für alle beteiligten Bildungspartnerinnen und Bildungspartner nachvollziehbare und evaluierbare Vorgaben.

6.1 Das Prinzip der Individualisierung und Differenzierung

Die Aufgabe der Pädagogin/des Pädagogen ist es, die kindlichen Bildungsprozesse in Achtsamkeit zu initiieren, zu begleiten und größtmögliche Selbstbestimmung und Selbsttätigkeit des Kindes zu ermöglichen.

Individualisierung bedeutet das Erfassen und Annehmen der Einzigartigkeit einer Person. **Differenzierung** bezeichnet im Bereich der Pädagogik das Abstimmen der eigenen Handlungen auf die persönlichen Eigenarten, Bedürfnisse, Interessen und Begabungen dieser Person.

Bildungsprozesse sind daher so einzigartig wie das Kind selbst.

Standards:

- Die Zeit-, Raum- und Regelstruktur und das Materialangebot entsprechen dem Entwicklungsstand, den Bedürfnissen und Interessen des Kindes.
- Die Planung der Bildungsangebote ist auf den Entwicklungsstand, die Bedürfnisse und Interessen des Kindes abgestimmt. Dies fordert auch das Miteinbeziehen des Kindes in Planungsprozesse.
- Das Kind hat Freiräume zu entscheiden, was und wie es mit wem und wann spielt, arbeitet, forscht und gestaltet.
- Mädchen und Buben haben die Freiheit, selbst zu bestimmen, ob sie aktiv oder beobachtend an Geschehnissen im Kindergarten teilnehmen, sie haben auch die Freiheit, nichts zu tun.
- Das Bildungsangebot für Mädchen und Buben erfolgt aufgrund individueller Interessen und Bedürfnisse und nicht aufgrund des Geschlechts.
- Bildungsmittel werden auf Geschlechtsrollenstereotypen überprüft.
- Impulse der Pädagogin/des Pädagogen ermöglichen eine Vielzahl von Spiel-, Arbeits- und Lösungsansätzen.
- Kinder erleben sich als besonderen Teil einer Gruppe.
- Das Kind und die Gruppe werden professionell beobachtet und das Geschehen in der Kindergruppe wird reflektiert.

6.2 Das Prinzip der Ganzheitlichkeit

Die Aufgabe der Pädagogin/des Pädagogen besteht darin, dem Kind Entwicklungsimpulse zu geben, die dieser Ganzheitlichkeit entsprechen.

Ganzheitliches Lernen bedeutet Lernen mit allen Sinnen. Multisensorische Erfahrungen schaffen so die Grundlage für Lernprozesse und ermöglichen das Zusammenwirken beider Gehirnhälften.

Kinder sind ganzheitliche Wesen. Je jünger sie sind, umso mehr spielen die einzelnen Persönlichkeitsbereiche zusammen.

Standards:

- Die Zeit-, Raum- und Regelstruktur und das Materialangebot unterstützen ganzheitliches Lernen. Dabei wird der Bewegung in jeder Form große Bedeutung beigemessen.
- Bildungsangebote werden so gewählt, dass sie die Kinder in emotionalen, sozialen, körperlichen und kognitiven Bereichen ansprechen und damit die Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit fördern.
- Dem Kind werden unterschiedlichste Lernformen ermöglicht. Der Lernform Spiel wird Priorität gegeben.
- Lernformen, die neugierig machen, Experimentieren zulassen und zu selbstgesteuertem Lernen herausfordern, werden bevorzugt.
- Der Ausdrucks- und Gestaltungsfreude von Kindern wird vielfältig Raum gegeben.

6.3 Das Prinzip der Vielfalt

Die Aufgabe der Pädagogin/des Pädagogen ist es, das Wahrnehmen und Respektieren der Vielfalt zu ermöglichen und im Bildungsangebot entsprechend zu berücksichtigen. So erhalten die Kinder die Chance, den Umgang mit Unterschieden befruchtend zu erleben und haben damit vielfältige Erfahrungen für die eigene Lebenskonzeption zur Verfügung.

www.ris.bka.gv.at

Vielfalt ist ein Charakteristikum unserer Gesellschaft. Kulturelle, soziale, geschlechtliche und individuelle Unterschiede sind Bestandteil des Lebens und können eine Horizonterweiterung bewirken, wenn diese Vielfalt nicht als Bedrohung, sondern als Bereicherung empfunden wird.

Kinder werden daher diesem Variantenreichtum auch im Kindergarten begegnen und ihn bewusst erleben können. Die Aufnahme aller Kinder im Kindergarten, unabhängig von ihrer sozialen und kulturellen Herkunft sowie ihrer physischen und psychischen Eigenart begünstigt den positiven Umgang mit diesen Unterschieden.

Standards:

- Begegnung findet in vielfältigen Lern- und Lebensräumen statt.
- Die Raumgestaltung und Materialauswahl spiegeln die Vielfalt der Gesellschaft wider.
- Die Gestaltung von Festen und Feiern wahrt die Tradition Österreichs, ist aber auch offen für Einflüsse aus anderen Kulturkreisen.
- Im gesamten Kindergarten gibt es bewusst gestaltete soziale Begegnungsmöglichkeiten.
- Unterschiedlichste Methoden gewährleisten individuellen Zugang zu Bildungsthemen.

6 > Prinzipien der Bildungsarbeit im Kindergarten

6.4 Das Prinzip der BildungspartnerInnenschaft

BildungspartnerInnenschaft meint das aktive Zusammenwirken der Personen, die unmittelbar am Bildungsprozess des Kindes beteiligt sind – also auch das Kind.

Die für die Erziehungs- und Bildungsprozesse in erster Linie verantwortlichen Bezugspersonen werden durch die Bildungsinstitution Kindergarten ernst genommen, anerkannt, geschätzt und unterstützt.

Die Partizipation aller Beteiligten – also auch des Kindes – soll sicherstellen, dass sowohl die persönlichen wie auch die gesellschaftlichen Bildungsansprüche umgesetzt werden können.

Die Bildungspartnerinnen und Bildungspartner sind Teil eines Bildungssystems, zu dem auch das nähere soziale Umfeld (wie Familie, Freunde, Schule etc.) und das weitere soziale Umfeld (wie Kommunen, Medien etc.) gehören.

Dem ersten institutionellen Baustein des Bildungssystems – dem Kindergarten – kommt besondere Bedeutung zu. Zum ersten Mal besteht der Anspruch Bildungsprozesse gemeinsam in BildungspartnerInnenschaft zu initiieren, zu ermöglichen und zu begleiten und Übergangssituationen (Transitionen) sowohl beim Eintritt in den Kindergarten als auch beim Übertritt in die Schule zu bewältigen.

Die Aufgabe der Pädagogin/des Pädagogen besteht darin, Kommunikation mit allen Bildungspartnerinnen und Bildungspartnern in vielfältiger Form zu ermöglichen.

Standards:

- Die Zeit-, Raum- und Regelstruktur ermöglicht den Austausch der Bildungspartnerinnen und Bildungspartner in unterschiedlichen Sozialformen.
- Pädagogische Arbeit wird im Kindergarten transparent gemacht.
- Für die Überwindung kommunikativer Barrieren (Fremdsprache, Gehörlosigkeit, hohes Konfliktpotenzial etc.) werden entsprechende Hilfsmöglichkeiten veranlasst (z.B. Übersetzungen, Mediation).
- Unterschiedliche familiäre Konstellationen, Norm- und Wertesysteme werden respektiert.
- Frauen und Männer sind für den Bildungsprozess gleichermaßen verantwortlich.
- Es werden regelmäßig Möglichkeiten für die Zusammenarbeit mit Eltern angeboten (z.B. der gesetzlich vorgeschriebene Elternabend).
- Unterschiedliche Anlässe zum Austausch mit Eltern über die Entwicklung des Kindes werden wahrgenommen.

6.5 Das Prinzip der Konzeptions- und Methodenfreiheit

In seiner fachlichen Kompetenz steht es dem PädagogInnenteam frei, pädagogische Schwerpunkte, Bildungsinhalte und Bildungsziele zu beschließen, adäquate Methoden für jeweilige Lernprozesse zu erwägen sowie in der Praxis entsprechende Zeit-, Raum- und Regelstrukturen zu setzen. Die Freiheit in der Methodenwahl wird begrenzt durch das Prinzip der Kindgemäßheit – es gibt zwar viele Methoden, eine Kompetenz zu fördern, sie haben aber dem Entwicklungsstand des Kindes zu entsprechen und ihm Partizipation zu ermöglichen.

Im Zusammenspiel aller verantwortlichen Personen im Kindergarten ist Konzeptions- und Methodenfreiheit gebunden an:

- allgemeine rechtliche Grundlagen,
- Vorgaben des Trägers/der Trägerin, des Kindergartenerhalters/der Kindergartenerhalterin, des Dienstgebers/der Dienstgeberin,
- den Bildungsplan
- und die im Team gemeinsam vereinbarten Konzeptionsschwerpunkte.

Pädagogische Arbeit unterliegt immer wieder verschiedenen Einflüssen, wie neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen, aktuellen pädagogischen Strömungen, regionalen Strukturen und gesellschaftlichen Veränderungen.

Konzeptionen sind daher regelmäßig zu überprüfen und zu adaptieren. Dies garantiert Flexibilität und Innovation unter Wahrung der bereits bestehenden pädagogischen Qualität.

Aufgabe der Pädagogin/des Pädagogen ist es, durch konzeptionelle und methodische Überlegungen ihr/sein pädagogisches Handeln zu definieren und zu begründen.

Standards:

- Die Zeit-, Raum- und Regelstruktur ist aktualisiert und verbindlich für alle festgelegt.
- Die Bildungsarbeit erfolgt geplant und reflektiert.
- Konzeptionelle und methodische Entscheidungen werden argumentiert und im Rahmen der BildungspartnerInnenschaft transparent gemacht.
- Durch interne und/oder externe Weiterbildung werden pädagogische Qualität und Teamentwicklung gewährleistet.



7 > Lernen und Lernformen – Methoden der Kindergartenpädagogik

7 > Lernen und Lernformen – Methoden der Kindergartenpädagogik

7.1 Lernen

Wir alle sind Lernende ein Leben lang. Lernen geschieht immer in sozialer Bezogenheit, wir lernen gemeinsam.

In den ersten sechs Lebensjahren ist das Lernpotential besonders hoch.

Der Kindergarten schafft in dieser Zeit unterschiedlichste Lernanlässe.

Die Kinder zeigen ihre Lernerfolge, indem es ihnen immer besser gelingt, Situationen, Handlungen und Menschen auf eine immer differenzierter werdende Weise wahrzunehmen, Neues zu denken und in einer veränderten, der Situation angemessenen Art zu urteilen und zu handeln.

Die Kindergartenpädagogin/der Kindergartenpädagoge schafft dafür geeignete Lernvoraussetzungen, gibt anregende Lernimpulse, bietet lustvolle Lernsituationen indem sie/er diese an den bisherigen Lernsituationen des Kindes orientiert. Damit regt sie/er Lernprozesse an und eröffnet neue Verstehens-, Urteils- und Handlungsmöglichkeiten.

Die Pädagoginnen und Pädagogen orientieren sich dabei an jenen Formen und Methoden des Lernens, die den Kindergartenkindern in ihrer individuellen Lebensphase entsprechen.

7.2 Lernformen

Lernform Spiel:

Das Spiel ist jene Form der Weltaneignung, die Mädchen und Buben ein größtmögliches Maß an Selbstbestimmung und Gestaltungsspielraum gibt. Spielen erfolgt freiwillig und ohne Leistungsdruck.

Mädchen und Buben lernen im Spiel und durch das Spiel. So üben sie durch Wiederholungen, sie lernen in einer Gruppe spielender Kinder mitzuwirken, sie treten in einen Dialog mit anderen, übernehmen neue Rollen, werden mit Regeln und Normen konfrontiert und haben die Möglichkeit, neue kreative Wege und Lösungen zu erproben. Im Spiel hat das Kind auch die Gelegenheit, neue Eindrücke, die es in dieser komplexen Welt gewonnen hat, zu verarbeiten und zum Ausdruck zu bringen. Für eine positive Spielentwicklung ist die Auswahl der Spielmaterialien, deren Aufbewahrung, die Gestaltung der Spielbereiche und ein offener Zeitrahmen von entscheidender Bedeutung.

Lernform Arbeit:

Im Gegensatz zur „Als-ob-Ebene“ des Spiels stellt Arbeit den Anspruch, ein verbindliches Ziel zu erreichen. Der umweltoffene Kindergarten bezieht Kinder auch in Tätigkeiten von Erwachsenen mit ein.

Der Zugang zu diesen Handlungen, Arbeitsroutinen und Arbeitsvorgängen regt das Kind dazu an, in realen Situationen zu lernen. Arbeiten wie Tischdecken, Kochen, Gemüseschneiden, das Versorgen des Kräuterbeetes, eines Haustieres und vieles mehr sind Tätigkeiten, die Einblick in vollständige Arbeitsabläufe geben und dabei das Streben des Kindes nach Autonomie unterstützen.

Lernform Entdecken und Erforschen:

Mädchen und Buben im Kindergartenalter wollen Neues entdecken und erforschen. Mit großer Neugierde und Weltoffenheit beobachten und betrachten sie ihre Umwelt, greifen Lerngelegenheiten auf, um Dingen auf den Grund zu gehen.

Das Forschungsinteresse und der Entdeckerwille der Kinder sind von Fragen begleitet.

Die Kindergartenpädagogin/der Kindergartenpädagoge unterstützt diesen Prozess und regt ihn an, indem sie/er die Neugierde wach hält. Sie/Er hilft, einen Transfer vom Besonderen zum Allgemeinen zu knüpfen, und gewonnene Erkenntnisse bewusst zu machen.

Lernform Handeln und Reflektieren:

Neues zu schaffen, kreative Lösungen zu entwickeln, mit Problemen ganz individuell umzugehen und dabei neue Wege zu beschreiten, setzt die Möglichkeit zum Entdecken, Experimentieren und Erproben voraus. Kinder lernen dabei durch Versuch und Irrtum. Fehler geben Anlass, neue Wege zu finden oder nach besseren Lösungen zu suchen.

Diese Lernform setzt voraus, dass ausreichend Zeit vorhanden ist und ein fehlerfreundliches Lernklima vorherrscht. Die Kindergartenpädagogin/der Kindergartenpädagoge gibt dem Kind die Chance, durch Erfahrung zu lernen, indem sie/er diesen Prozess aktiv begleitet und dort unterstützt, wo Entmutigung droht.

Lernform Gestalten:

Diese Form des Lernens ermöglicht es Mädchen und Buben, all das zum Ausdruck zu bringen, was sie beeindruckt. Die Freude und Lust am Gestalten wird beim Zeichnen, Malen und Werken, beim Bauen und Konstruieren, aber ebenso im sprachlichen Ausdruck, beim Musizieren, Tanzen und im theatralischen Darstellen sichtbar. Originalität und Spontaneität des kindlichen Ausdrucks werden im Kindergarten unterstützt und positiv verstärkt.

Das Erproben neuer Techniken, die Entwicklung eines „Gewusst-Wie“ und die dadurch entstandenen neuen Fertigkeiten regen den Lernprozess immer wieder neu an.

Lernform Beobachten und Nachahmen:

Kinder lernen durch Vorgelebtes und Vorgezeigtes. Die besten Lehrmeister und Lehrmeisterinnen sind dabei Kinder, die bereits etwas beherrschen, das das beobachtende Kind noch nicht so gut, bzw. noch gar nicht kann. Allerdings werden nur Vorbilder nachgeahmt, die für Mädchen und Buben bedeutsam und attraktiv sind, z.B. weil sie einen besonderen Status in der Gruppe haben.

Natürlich ist auch das Vorbild der Erwachsenen von Bedeutung, jedoch nicht für den unmittelbar nächsten Lernschritt.

7 > Lernen und Lernformen – Methoden der Kindergartenpädagogik



7.3 Konkretisierung der Bildungsvorhaben

Es gibt vielfältige Zugänge, um Bildungsbereiche im Kindergarten zu erschließen. Wesentlich ist es, über ein breitgestreutes Methodenrepertoire zu verfügen, damit jedem Kind sein individueller Themenzugang ermöglicht wird.

Eine exemplarische Auswahl an kindergartentypischen Bildungsangeboten:

Anschauungsmaterial	Kinderlyrik
Ausflüge	Kleine Welt Spiel
Beobachten	Kochen
Bewegungsspiele	Kreisspiele
Bilderbuch Betrachten	Malen und Zeichnen
Bauen und Konstruieren	Neues Spielmaterial Vorstellen
Didaktische Spiele	Phänomenale Spiele
Erzählen	Phantasiereisen
Exkursionen	Philosophieren
Experimentieren	Rätselraten
Feste Feiern	Rhythmik
Wahrnehmungsspiele	Rollenspiel
Figurentheater	Sammeln
Fingerspiele	Singen und Musizieren
Geschicklichkeitsspiele	Spiele
Gesellschaftsspiele	Tanzen
Gespräche	Textiles Gestalten
Handpuppenspiel	Tier- und Pflanzenpflege
Hauswirtschaftliche Tätigkeiten	Turnen
Interaktionsspiele	Wandzeitung

Die Aufzählung der Angebotspalette entbehrt jeder Vollständigkeit.

Die Wahl der Methode liegt in der Freiheit – also auch in der Verantwortung der Pädagogin/des Pädagogen.



8 > Bildungsbereiche sind Erlebnisbereiche

8 > Bildungsbereiche sind Erlebnisbereiche

8.1 Allgemeine Darstellung

Kinder machen sich von Geburt an ein Bild von der Welt. Wie sie diese Fähigkeit entfalten können, hängt von den Möglichkeiten ab, die ihnen ihre Umwelt bietet.

In den Kindergärten werden gemeinsam mit den Kindern unterschiedliche Lebensbereiche erschlossen, die der Bildungsplan an Hand von zehn unterschiedlichen Bildungsbereichen bzw. Erlebnisbereichen veranschaulicht.

Diese Bildungsbereiche bzw. Erlebnisbereiche stellen keine Fächer im schulischen Sinn dar und sind im pädagogischen Alltag auch nicht von einander abgrenzbar. So kann die Begegnung mit „Medien“ nicht ohne „Kommunikation“, oder „Kunst und Kultur“ nicht ohne „Ausdruck und Gestaltung“ auskommen.

Jeder Bildungsbereich bzw. Erlebnisbereich ist durch einen einleitenden Text umrissen. Dabei wird die Bedeutung des Bereiches für die Bildungsprozesse der Kinder hervorgehoben.

Im Anschluss zeigt ein Raster, welche Lernfelder diesen Bildungsbereichen bzw. Erlebnisbereichen zugeordnet werden können. Die Lernfelder sind in Form von Themen formuliert. Diese Themen sind nur exemplarische Beispiele, die der Verdeutlichung dienen und erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

Jeder Bildungsbereich bzw. Erlebnisbereich ist wiederum in drei Teile geteilt:

Das einzelne Kind in seiner Welt wird in der Spalte „Ich - Bezug“ thematisiert. „Engere soziale Bezüge“ betreffen die Familie des Kindes, seine Freundinnen und Freunde. „Weitere soziale Bezüge“ reichen über diese Gruppierungen hinaus.

Diese Gliederung entspricht den Bildungs- und Aneignungsprozessen des Kindes, das von sich selbst ausgehend engere soziale Bezüge (Familie, Freunde) herstellt und erst dann den Transfer zu weiter entfernten sozialen Gruppen oder Institutionen herstellen kann. Jedes Thema, jedes Lernfeld lässt sich durchgehend auf allen drei Ebenen der sozialen Bezüge abhandeln.



Über diese Bildungsbereiche hinaus werden im Kindergarten Lernfelder auch spontan und situativ entfaltet. Anreiz für solche weiteren Lernfelder können Interessen von Kindern oder Pädagoginnen und Pädagogen sein, aktuelle Ereignisse in der Umwelt, ein kommunales Projekt oder auch ein neues Material im Kindergarten.

Ein Lernfeld ergibt sich oft aus einem anderen Lernfeld.

Ein Beispiel:

Ein Kind bekommt eine Schwester/einen Bruder und berichtet darüber aufgeregt im Kindergarten. Dort wird dieses Lernfeld aufgegriffen und aufgrund von Ultraschallbildern des Ungeborenen erwacht nun Interesse an diesem bildgebenden Verfahren: Wie kommt die Kamera in den Bauch der Mutter? Diesem spontanen Interesse nachzugehen entspricht dem situationsorientierten Ansatz, wie es die Grundsätze der Kindergartendidaktik vorsehen.

Weitere Ansatzpunkte für die Auswahl von Themenbereichen/Erlebnisbereichen können auch Traditionen oder der Jahreskreislauf sein.

Es ist im Sinne einer modernen Kindergartenpädagogik nicht das Ziel, Bildungsbereiche separiert nacheinander „abzuarbeiten“. Allerdings hat jedes Kind ein Recht darauf mit Inhalten aus allen Bildungsbereichen bekannt gemacht zu werden. Es liegt damit in der Verantwortung der Kindergartenpädagogin/des Kindergartenpädagogen, den Kindern umfassende Bildungsgelegenheiten zu eröffnen. Die Tiefe der Auseinandersetzung ist von gleicher Bedeutung wie die Vielgestaltigkeit im Themenspektrum.

Die Lernfelder werden von den Pädagoginnen und Pädagogen entsprechend ihrer Kindergartensituation gewählt und die Planung der konkreten Umsetzung erfolgt in Absprache mit den internen und externen Mitwirkenden. Der offene Kindergarten nützt Teamsitzungen für die Vernetzung der Vorhaben. Den Eltern wird die Bedeutung von Lernfeldern transparent gemacht und exemplarisch veranschaulicht, mit welchen Methoden das Lernfeld erarbeitet wird.

8 > Bildungsbereiche sind Erlebnisbereiche

8.2 Erläuterung der Bildungsbereiche

Die beste Gesundheitsfürsorge ist laut WHO (Weltgesundheitsorganisation), „Menschen zu befähigen für ihr eigenes Wohlergehen zu sorgen und für gesunde Lebensbedingungen einzutreten“.

Die Familie ist für das Kind das erste und bedeutsamste soziale Bezugssystem. Beziehungen zwischen den Familienmitgliedern sind durch einen hohen Grad an Emotionalität, Verbundenheit und Intimität gekennzeichnet.

a) Physisches und psychisches Wohlbefinden

Motorische Fähigkeiten und körperliche Leistungsfähigkeit gehen beim jungen Kind eng mit seiner geistigen, seelischen und sozialen Entwicklung einher. Das Gefühl etwas zu können wird durch körperliche Geschicklichkeit und Sicherheit ausgelöst. Bewegung ist hier ein wesentlicher Faktor zur Verwirklichung eines umfassenden Gefühls von Wohlergehen. Körpererfahrungen haben somit einen wesentlichen Einfluss auf das (positive) Selbstkonzept des Kindes.

Durch die Bewegung des Körpers werden aber auch Gefühle ausgedrückt und mitgeteilt, zugleich erzeugt Bewegung selbst wieder Gefühle.

Mädchen und Buben lernen im Kindergarten Verantwortung für ihr eigenes Wohlergehen zu übernehmen, indem sie lernen, ihre Gefühle und Bedürfnisse zu erkennen und zu artikulieren. Sie erleben sich als hungrig, durstig, verletzlich, glücklich und anderes mehr und drücken dies auch aus.

Über den kompetenten Umgang mit dem eigenen Körper und den eigenen Gefühlen lernen Mädchen und Buben auch mit anderen Menschen verantwortungsvoll umzugehen. Diese körperliche und soziale Sicherheit und das im Kindergarten vermittelte Wissen über gesundheitsbewusstes Leben fördern ihre Autonomie.

Das Entwickeln eigener Problemlösungsstrategien und das Erleben, auch in Belastungssituationen Einfluss auf die Umwelt nehmen zu können (Selbstwirksamkeit), fördert nicht nur das aktuelle Wohlbefinden, sondern auch die Entwicklung von Widerstandskraft (Resilienz) als Vorbereitung für die Bewältigung zukünftiger Stress- und Problemsituationen.

Die Bildungsaufgabe des Kindergartens umfasst das Erleben, Erfahren und Reflektieren von physischem und psychischem Wohlergehen. Ausgehend von vollwertiger Ernährung über ein breites Bewegungsangebot bis zu Maßnahmen hinsichtlich Psychohygiene ist das individuelle Wohlbefinden Ausgangspunkt für andere Lernprozesse.

b) Soziale Beziehungen: Familie, Gruppe, Grätzl

Das Kindergartenkind erlebt im Kindergarten ein weitaus größeres soziales Gefüge, als es von seiner Familie gewöhnt ist. Es erfährt dadurch, dass es verschiedene Lebensformen und Wertmaßstäbe gibt. Das Kind kann sich in unterschiedlichen Sozialformen und Beziehungsqualitäten erleben. So erlebt es Sympathie und Antipathie, Akzeptanz und Ablehnung.

Die Kinder haben im Kindergarten die Möglichkeit Freundschaften zu schließen, SpielpartnerInnenschaften auch nur auf Zeit einzugehen, sie lernen sich zu behaupten und einzuordnen.

Dem Kind wird es dadurch möglich, sein Verhalten mit anderem Verhalten zu vergleichen und möglicherweise zu ändern. Es kann aber auch seine eigenen Verhaltensweisen und Werte in die jeweilige Gruppe einbringen.

So lernen Mädchen und Buben Familienformen und Lebensweisen über den Familienhorizont hinaus kennen, erfahren so Unterschiede innerhalb der eigenen Kultur und Unterschiede zu anderen Kulturen.

Im Rahmen der Bildungs- und Erziehungsarbeit erschließen sich dadurch für Kinder wertvolle interkulturelle Lernchancen für das gegenwärtige und zukünftige Leben.

Über den Kindergarten hinaus wird die soziale Eingebundenheit in ein Grätzl von Bedeutung: Nahversorgung, Postverkehr, Spielplätze und vieles mehr geben wertvolle Lernanlässe, Erfahrungen über größere soziale Zusammenhänge und Abhängigkeiten zu sammeln.

Die sozialen Felder erschließen sich für Mädchen und Buben in konzentrischen Kreisen. Von der Familie aus erfolgen schrittweise Partizipationsmöglichkeiten an größeren sozialen Strukturen, die sich zunächst im Erleben, allmählich aber auch im Mitgestalten äußern.

c) Ethik und Werthaltungen

Ausgangs- und Reflexionspunkt von Ethik ist menschliches Handeln.

Die dem Handeln zugrunde liegenden Einstellungen, Haltungen und damit verbundenen Werte, wie z.B. Verantwortung, Toleranz, Gerechtigkeit oder Freiheit, sind in diesem Zusammenhang von Bedeutung.

Normen, Werte, Sitten und Bräuche der Gemeinschaft und die damit verbundenen Regeln sind Orientierungspunkte für den einzelnen Menschen und sein eigenverantwortliches Handeln.

Ethische Einsichten und Handlungsmotive bilden sich in zwischenmenschlichen Begegnungen. Beim jungen Kind werden sie über die Reaktionen erworben, die auf die Handlungen des Kindes folgen: z.B. die Freude an einem gelungenen Werk, der Ärger bei störenden Verhaltensweisen, Anerkennung bei Hilfsbereitschaft, beim sorgsamem Umgang mit Tieren und Pflanzen, beim Ordnung Halten mit Dingen,

Einsicht in ethisches Handeln gewinnt das Kind allmählich auch dadurch, dass die Kindergartenpädagogin/der Kindergartenpädagoge das Handeln von Personen zur Sprache bringt. Kinder lernen so die Notwendigkeit vorgegebene Regeln anzuerkennen, aber auch, diese Regeln auf ihre Sinnhaftigkeit hin zu hinterfragen.

Letztlich wird so das gesamte Bildungs- und Erziehungsgeschehen von ethischen Einstellungen und Werthaltungen getragen.

8 > Bildungsbereiche sind Erlebnisbereiche

Sexualität bezeichnet die Gesamtheit der Lebensäußerungen, Verhaltensweisen, Empfindungen und Interaktionen von Lebewesen in Bezug auf ihr Geschlecht.

d) Sexualität

Mädchen und Buben sind sexuelle Wesen. Kindliche Sexualität findet unter anderem Ausdruck im Lustempfinden, das durch Körper- und Hautkontakt, Temperaturreize, Fantasie, Erinnerung, ... entsteht und sich entfalten kann. Alle Kinder sollen im Kindergarten ein unbefangenes Verhältnis zu ihrem Körper und seinen Ausdrucksweisen entwickeln können. Ihre Fragen zu Sexualität benötigen klare und situationsangemessene Antworten.

Sexualpädagogik geht aber weit über biologische Informationen hinaus. Eine geschlechtersensible Sexualpädagogik begleitet Mädchen und Buben dabei, ihre geschlechtliche Identität zu finden. Die Geschlechtszugehörigkeit eines Kindes ist ein wesentlicher Einflussfaktor für das gesamte Leben. Mädchen und Buben erproben im Spiel, was es heißt, männlich oder weiblich zu sein. Sie reproduzieren, variieren und überschreiten Geschlechterzuweisungen, z.B. im Rollenspiel. Was wir unter Weiblichkeit oder Männlichkeit verstehen, also das soziale Geschlecht (gender), ist gesellschaftlich konstruiert und nicht biologisch festgeschrieben, es ist erlernt und damit veränderbar. Um geschlechtsspezifische Einschränkungen von Mädchen und Buben zu vermindern, wird für sie das Spektrum von Interessen, Fähigkeiten und Verhaltensweisen im Kindergarten erweitert.



Kommunikation ist ein menschliches Grundbedürfnis. Über die Sprache teilen uns Mädchen und Buben ihre Wünsche, Gefühle, Bedürfnisse und Absichten mit.

e) Kommunikation und Medien

Nonverbale wie verbale Kommunikation sind Grundelemente jeder sozialen Beziehung. Kinder treten mit anderen Menschen in Kontakt, stellen Beziehungen her und bewältigen so Aufgaben, Probleme oder Konflikte.

Sprache eröffnet Chancen. Sprechen Kinder die ersten Worte, ist das der Beginn einer großen Unabhängigkeit. Sie haben nun Symbole, die es ihnen ermöglichen, in Kontakt zu treten, Wissen zu erlangen und sich mitzuteilen.

Sprache vermittelt Werte und Normen und ist Abbild unserer (sozialen) Realität. Mädchen und Frauen sind in unserer Sprache größtenteils unsichtbar und unhörbar. Für ein Bekenntnis zur Gleichstellung der Geschlechter ist das gleichwertige und symmetrische Benennen Frauen und Männer/Mädchen und Buben wesentlich.

Sprache wird einerseits als Möglichkeit zum Dialog und andererseits als Merkmal kultureller Identität erlebt, besonders dann, wenn die Gesprächspartnerin/der Gesprächspartner eine andere Sprache spricht.

Mädchen und Buben erwerben Sprache vor allem durch das unmittelbar gesprochene und gehörte Wort in konkreten Handlungssituationen.

Eine besondere Herausforderung stellt hier der Zweitsprachenerwerb dar. Er erfordert über die Unterstützung in der Zweitsprache hinaus eine besondere Förderung der muttersprachlichen Entwicklung. Interkulturelle Angebote, vor allem in Zusammenarbeit mit den Eltern als Kulturträgern, fördern diesen Austausch.

Durch das Erlernen einer Zweitsprache, die für alle Kinder einer Gruppe neu ist, wie zum Beispiel Englisch, wird kommunikatives Verständnis im erwähnten Sinne geweckt.

Entsprechend entwickelte sprachliche bzw. kommunikative Fähigkeiten – wie z.B. die situationsadäquate, differenzierte Ausdrucksweise oder die Fähigkeit, Konflikte verbal zu lösen – sind in unserer Wissens-, Informations- und Kommunikationsgesellschaft eine Schlüsselkompetenz.

Medien sind Mittel zur Kommunikation, Information und Unterhaltung.

Die Auseinandersetzung mit Medienerfahrungen ist Teil der Lebenswirklichkeit von Buben und Mädchen. Kinder im Kindergarten erhalten die Gelegenheit, eigenverantwortlich mit Medien aller Art umzugehen und sie als Ausdrucks- und Kommunikationsmittel zu nutzen. In der aktiven Auseinandersetzung und im intensiven Dialog mit Erwachsenen können sie Kompetenzen zum kritischen Umgang mit Medien erwerben. Medienpädagogik hat den verantwortungsvollen Umgang mit Medien vor Augen, spricht demnach die Erlebniswelt des Kindes ebenso an wie die kritische Metaebene.

8 > Bildungsbereiche sind Erlebnisbereiche

Ausdruck ist die äußerlich wahrnehmbare Kundgabe innerer Vorgänge.

f) Ausdruck und Gestalten

Mädchen und Buben drücken durch Gestik und Mimik, z. B. Lachen, Weinen, im Spiel oder beim Tanz aus, was sie beeindruckt – ihre Erlebnisse, Wahrnehmungen und ihre damit verbundenen Gefühle und Gedanken.

Damit Buben und Mädchen ihr Ausdrucksvermögen entfalten und verwirklichen und Verständnis für eigenes und fremdes Ausdrucksverhalten entwickeln können, ist es wichtig, dass sie in ihren jeweiligen Äußerungen angenommen, unterstützt und gefordert werden.

Die Fähigkeit, sich jenseits von Worten ausdrücken zu können, ist ein wesentlicher Bestandteil multikultureller Begegnungsmöglichkeiten.

So bieten z.B. Musik und Tanz allen Kindern die Möglichkeit, emotionale Verbundenheit zu erleben, auch wenn noch keine gemeinsame Wortkultur gegeben ist. So gesehen haben Kinder viele Sprachen und im Kindergarten werden diese bewusst gelebt.

Natur umfasst alles, was nicht von Menschen geschaffen wurde, und ist damit als das Gegengewicht zu Kultur zu begreifen.

g) Natur

Für Kinder in der Stadt ist es schwierig selbstinitiativ Natur umfassend zu erleben. Daher ist es wichtig, den Kindern regelmäßig vielfältige Naturerfahrungen zu ermöglichen.

Der Umgang in und mit der Natur bietet den Kindern entscheidende Erfahrungen. Ihre sinnliche Wahrnehmung wird geschärft, ihre Beweglichkeit gefördert, wechselnde Eindrücke und Gefühle werden durchlebt und überraschende Beobachtungen gemacht. Kinder haben großes Interesse an den Erscheinungen der Natur, an Elementen, an Pflanzen und an Tieren. Sie treten in Beziehung zur Natur, indem sie wahrnehmen, beobachten und forschen. Dabei entwickeln sie eigene Erklärungsmodelle, stellen Regeln auf, finden Kategorien und erfassen einfache Zusammenhänge von Ursache und Wirkung. Ihre Erfahrungen überprüfen sie handelnd und im Gespräch mit anderen Kindern und Erwachsenen.

Über die Erfahrungen mit Naturphänomenen, ebenso wie über eigenes Forschen und Experimentieren wächst ein erstes Verständnis für naturwissenschaftliche Gesetzmäßigkeiten.

Darüber hinaus sind umfassende Naturerfahrungen und eine positive Beziehung zur Natur Voraussetzungen für die Entwicklung eines Umweltschutzgedankens. Dieser trägt wesentlich zu nachhaltigen bzw. zukunftsfähigen Entwicklungen bei.

Kultur ist die Gesamtheit dessen, was der Mensch geschaffen hat.

h) Kultur und Kunst

Kunst ist ein Teil von Kultur und umschließt die Gesamtheit aller ästhetischen Ausdrucks- und Darstellungsformen kreativer Menschen, sei es aus dem Bereich der Musik, des Tanzes, des Theaters, der Dichtung, der Malerei, der Grafik, der Plastik, der Baukunst oder des Kunsthandwerks.

Kulturelle Einrichtungen stehen im Spannungsfeld zwischen Tradition und Neuem. Im Kindergarten werden mit Kindern durch bewusste Teilnahme und Teilhabe am kulturellen Geschehen einerseits Traditionen gepflegt, andererseits werden die Kinder für Neues begeistert. Dies geschieht beispielsweise im Rahmen der Alltagskultur – wie Esskultur, Kleidungskultur oder Spielkultur –, aber auch im bewussten Erleben der Fest- und Feierkultur und der Begegnung mit Musik, Literatur und Bildender Kunst. Im Kindergarten haben Buben und Mädchen die Chance, über die eigenen Traditionen und Bräuche hinaus auch andere Kulturen kennen zu lernen und so auch Interkulturelles zu erfassen.

Das Aufsuchen von Kulturstätten wie Museen oder Theater bereichern die Erlebnisvielfalt und bieten unmittelbare Anschauung von Kunst und Kultur im jeweiligen gesellschaftlichen Kontext.

Technik bedeutete ursprünglich Kunstfertigkeit, Geschick und Handwerk.

j) Technik

Der Begriff Technik bezeichnet die Anwendung naturwissenschaftlicher Erkenntnisse und die dazu nötigen Methoden, Verfahrensweisen, Geräte und Arbeitsmittel.

Die Lebenswelt der Kinder ist voll von technischen Geräten wie Auto, Mixer, Waschmaschine und so weiter. Mädchen und Buben wollen die „Geheimnisse“ dieser Geräte ergründen.

Kinder erschließen sich ihre Umwelt mit allen Sinnen. Viele der „Warum-Fragen“ beziehen sich auf technische Phänomene. Mädchen und Buben strukturieren ihre Umwelt durch Beobachtung, Beschreibung, Vergleiche und Bewertung. Das Staunen und die Neugier sind der zentrale Motor für dieses kindliche Forschen, die Befriedigung ihrer Wissbegier.

Mädchen und Buben dürfen sich im Kindergarten als Forscherinnen und Forscher erleben, den Dingen ernsthaft – ihrer eigenen Logik folgend – auf den Grund gehen. Nachfragen, zerlegen, erproben und explorieren ermöglicht den Kindern Einsichten in technische Zusammenhänge.

Das kindliche Neugierdeverhalten verlangt nicht nach wissenschaftlichen Erklärungen, sondern nach nachvollziehbaren „Wenn-dann-Beziehungen“, die erste Hypothesenbildungen zulassen.

8 > Bildungsbereiche sind Erlebnisbereiche



k) Besondere Lebenssituationen – gesellschaftliche Herausforderungen

Als Gesellschaft wird allgemein das Zusammenleben von Menschen verstanden, die in Beziehung zueinander und in abgrenzbarem Bezug zu anderen Gesellschaften stehen.

Nicht alle gesellschaftlichen Prozesse laufen zur Zufriedenheit aller Beteiligten ab, immer wieder werden Gesellschaftsmitglieder oder Gesellschaftsgruppen benachteiligt oder können ihre Interessen nicht durchsetzen. Oft werden Gesellschaften auch mit Problemen konfrontiert, deren Ursprung nicht in der jeweiligen Gesellschaft selbst zu finden ist.

Bereits Kinder erfahren die Unterschiedlichkeit der Mitglieder ihrer Gesellschaft. Im Kindergarten erleben Mädchen und Buben, dass sie Beteiligte und Mitwirkende an gesellschaftlichen Herausforderungen sind. Das Engagement für eine gesunde Umwelt, die Geschlechtsrollenzuweisung, die Ausgrenzung von Minderheiten und Armut sind nur einige Themenbereiche, mit denen Kinder im Alltag konfrontiert sind.

Diese gesellschaftlichen Tatsachen sind Teil der Bildungsarbeit des Kindergartens. Der Kindergarten ist ein Ort, der Mädchen und Buben auf das Leben in größeren gesellschaftlichen Zusammenhängen vorbereitet und ihnen daher eine aktive und kindgerechte Auseinandersetzung mit neuen, oft auch als bedrohlich erlebten Situationen ermöglicht.

Das Auflösen des vertrauten Lebensalltags durch Trennung von Vater und Mutter, Kriegsberichterstattung im Fernsehen, die Wahrnehmung, dass Menschen aus anderen Ländern oft nicht Teil der eigenen Gesellschaft sind, diese Phänomene werden im Kindergarten integriert und bearbeitet.

8 > Bildungsbereiche sind Erlebnisbereiche

8.3 Bildungsbereiche mit Beispielen aus den Lernfeldern

Den vorgestellten Bildungsbereichen werden nun exemplarisch Lernfelder zugeordnet. Zum erleichterten Verständnis wird hier der strukturelle Aufbau, wie er zu Beginn des Kapitels dargelegt und erläutert wurde, wiederholt.

Jeder Bildungs- bzw. Erlebnisbereich ist in drei Teile geteilt: Das einzelne Kind in seiner Welt wird in der Spalte „Ich - Bezug“ thematisiert. „Engere soziale Bezüge“ betreffen die Familie des Kindes, seine Freundinnen und Freunde. „Weitere soziale Bezüge“ reichen über diese Gruppierungen hinaus.

Diese Gliederung entspricht den Bildungs- und Aneignungsprozessen des Kindes, das von sich selbst ausgehend engere soziale Bezüge (Familie, Freunde) herstellt und erst dann den Transfer zu weiter entfernten sozialen Gruppen oder Institutionen herstellen kann. Jedes Thema, jedes Lernfeld lässt sich durchgehend auf allein drei Ebenen der sozialen Bezüge abhandeln.

Diese Lernfelder/Themen zeigen beispielhaft, wie ein Lernfeld benannt werden kann. Die Thematiken sind nicht wie ein Lehrplan zu verstehen, sind keineswegs vollständig, sie dienen lediglich der Veranschaulichung. Der Ansatzpunkt für die Auswahl eines Themas ist immer die individuelle Situation einer Kindergartengruppe – siehe dazu das Prinzip der Individualisierung und der Differenzierung (S. 30).



	Ich-Bezug	engere soziale Bezüge	weitere soziale Bezüge
a) Physisches und psychisches Wohlbefinden	<ul style="list-style-type: none"> → Ernährung → Kleidung → Körperpflege → Gefühle 	<ul style="list-style-type: none"> → Integration → Streit → Entspannung 	<ul style="list-style-type: none"> → Ernährungsprobleme → Behinderungen → Helfende Institutionen (Rettung, Feuerwehr...)
b) Soziale Bezüge in Familie, Gruppe, Grätzl	<ul style="list-style-type: none"> → Kind sein → Wohnen → Schulbeginn 	<ul style="list-style-type: none"> → Kindergruppe → Verkehr → Vor 50 Jahren → Freundinnen, Freunde 	<ul style="list-style-type: none"> → Kinder dieser Welt → Wohnmöglichkeiten in anderen Ländern → Schulen → Verkehrsmittel → Müllabfuhr, Post, ...
c) Ethik und Werthaltungen	<ul style="list-style-type: none"> → Ordnung → Selbständigkeit → Helfen 	<ul style="list-style-type: none"> → Regeln → Verantwortung → Freude bereiten → Grenzen 	<ul style="list-style-type: none"> → Verbote und Gesetze → Religionen → Hilfsaktionen → Traditionen
d) Sexualität	<ul style="list-style-type: none"> → Geschlecht → Liebe → Geschwister 	<ul style="list-style-type: none"> → Gender → Grenzen, Vertrauen → Aufklärung 	<ul style="list-style-type: none"> → Geschlecht und Gender → Berufe → Normalität
e) Kommunikation und Medien	<ul style="list-style-type: none"> → Sprechen und Zuhören → Bücher und Unterhaltungsmedien 	<ul style="list-style-type: none"> → Literatur → Konflikte → Kommunikationsmedien 	<ul style="list-style-type: none"> → Fremdsprachen → Informationsmedien → Werbung
f) Ausdruck und Gestalten	<ul style="list-style-type: none"> → Rollen → Farben → Geräusche und Klänge 	<ul style="list-style-type: none"> → Theaterspielen → Vernissage → Musizieren und Tanzen 	<ul style="list-style-type: none"> → Theater → Konzert → Museum
g) Natur	<ul style="list-style-type: none"> → Haustiere → Pflanzen → Tag und Nacht 	<ul style="list-style-type: none"> → Garten, Wald und Flur → Wildtiere → Jahreszeiten, Wetter 	<ul style="list-style-type: none"> → Urwald → Nutztiere → Gestirne
h) Kultur und Kunst	<ul style="list-style-type: none"> → Esskultur → Musikinstrumente → Bilder, Skulpturen 	<ul style="list-style-type: none"> → Feste → Bräuche → Künstler 	<ul style="list-style-type: none"> → Architektur → Länder und ihre Kunst → Verhüllungskunst
j) Technik	<ul style="list-style-type: none"> → Haushaltsgeräte → Werkzeug → Telefon 	<ul style="list-style-type: none"> → Fahrzeuge → Konstruieren und Bauen → Video und Fernsehen 	<ul style="list-style-type: none"> → Bautechnik → Flugkörper → ORF
k) Besondere Lebenssituationen	<ul style="list-style-type: none"> → Streit → Ablehnung → Krankheit 	<ul style="list-style-type: none"> → Scheidung → Übergriffe → Behinderung 	<ul style="list-style-type: none"> → Tod → Krieg → Katastrophen



9 > Qualitätssicherung

9 > Qualitätssicherung

Im Sinne der Qualitätssicherung ist die Evaluierung der Umsetzung des Bildungsplanes von wesentlicher Bedeutung.

Evaluierung des Bildungsplanes:

Pädagogische Qualität zu untersuchen ist eine große Herausforderung, denn es gilt Parameter zu finden, die einer Bewertung unterzogen werden können. Der Bildungsplan bietet dafür eine Grundlage und verweist gleichzeitig auf die nötigen standortbezogenen Unterschiede in der pädagogischen Praxis.

Es gibt unterschiedliche Instrumentarien, um Qualität im Kindergarten zu messen. Prinzipiell ist zwischen Eigen- und Fremdevaluierung zu unterscheiden.

Für die **Eigenevaluierung** entwickelte z.B. „Der Kronberger Kreis“ ein Verfahren welches vorsieht, dass im Dialog der Bildungspartnerinnen und Bildungspartner des jeweiligen Standortes die Qualitätssicherung entwickelt wird. Es kann jedoch auch aufgrund eines Bildungsplanes ein individuelles Kindergartenkonzept erstellt werden aus dem ein Qualitätshandbuch erarbeitet wird/werden kann. Die Eigenevaluierung ermöglicht die Optimierung eines pädagogischen Betriebes unter Berücksichtigung seiner jeweils individuellen Prägung.

Zur **Fremdevaluierung** können auch unterschiedliche genormte Systeme herangezogen werden, wie z.B. die KES-r (Kindergarteneinschätzungsskala – revidiert), die jeweils Augenmerk auf bestimmte Schwerpunkte der Kindergartenpädagogik legen. Diese Systeme sichern die Vergleichbarkeit von Kindergärten in Hinblick auf dieselben Bewertungskriterien, allerdings muss aufgrund der unterschiedlichen Bedingungen, unter denen pädagogische Praxis stattfindet, eine Erläuterung dieser Unterschiede Teil der Bewertung sein.

Wichtig im Sinne der Konzeptions- und Methodenfreiheit der Kindergartenpädagoginnen und Kindergartenpädagogen ist auch die Freiheit in der Wahl der Evaluierungsmethode. Die politische Ebene verantwortet das Kindergartengesetz, der Bildungsplan transferiert diese Anliegen in die Praxis.

Der Träger/die Trägerin des Kindergartens hat die Verpflichtung, auf diesen Voraussetzungen aufbauend die Methode der Qualitätssicherung auszuwählen, der jeweilige Kindergarten hat die Aufgabe, über die qualitätssichernden Schritte zu entscheiden und sie transparent zu machen.

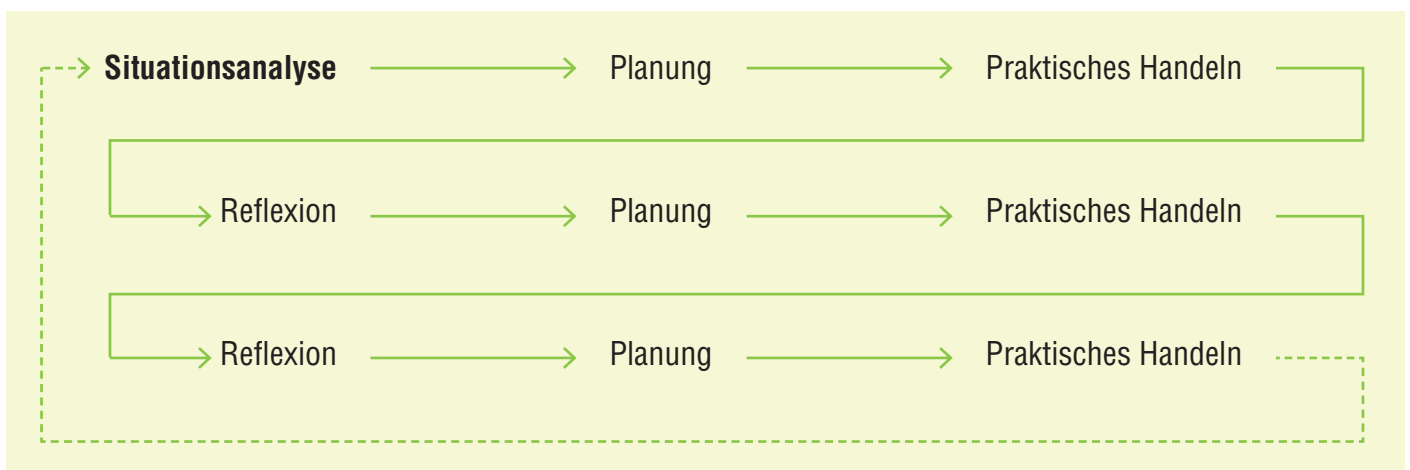
Qualitätssicherung am Beispiel der städtischen Kindergärten:

Der kybernetische Schaltkreis:

Zur Selbstevaluierung des Bildungs- und Erziehungsauftrages haben die Wiener Kindergärten in den letzten Jahren einen Leitfaden zur flexiblen Planung erstellt. In diesem wird detailliert die jeweilige Situationsanalyse des Kindergartens in den räumlichen, zeitlichen und personellen Dimensionen als Ausgangsbasis für jede weitere pädagogische Entscheidung erfasst.

Diese Situationsanalyse zeigt die notwendigen pädagogischen Planungsprozesse auf. In Form von Langzeitplanungen werden pädagogische Rahmenprogramme entwickelt. Die wesentliche Schaltstelle in den Planungsprozessen ist die entsprechende Reflexion nach der Umsetzung dieser Planung in die Praxis (Reflexion des pädagogischen Geschehens – Kindbeobachtung, Zielerreichung, Selbstreflexion, Teamreflexion).

Die Pädagoginnen und Pädagogen halten ihre Beobachtungen fest und leiten mit der nächsten Planung die weiteren Bildungsschwerpunkte ein. Hier schließt sich der kybernetische Schaltkreis:



Die Zeitspannen für die einzelnen Planungs- und Reflexionsabschnitte können sehr unterschiedlich sein. Die Größe eines Projektes, eines Bildungsabschnittes ist immer vom jeweiligen Lernfeld und von der Spannkraft der Kinder abhängig. Eine Jahresplanung erfordert einen wesentlich größeren und allgemeineren Reflexionsrahmen als eine Langzeitplanung für wenige Wochen oder ein Kurzzeitprojekt für einzelne Tage. Bildungsdokumentationen werden zumeist in Form von Fotos und Textaushängen transparent gemacht.

9 > Qualitätssicherung



Weitere qualitätssichernde Maßnahmen der Wiener Kindergärten:

- Zahlreiche Fort- und Weiterbildungskurse für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter durch interne und externe Schulungen
- Supervision, Coaching und Mediation für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter
- Qualitätszirkel: Nach Berufsgruppen bzw. themenspezifisch arbeiten über 100 Qualitätszirkel an der permanenten Verbesserung der Vorgangsweise in den Kindergärten.
- Forschungs- und Entwicklungsarbeit im Anna Freud Forschungskindergarten: Zur Zeit wird ein Bildungs- und Entwicklungsportfolio für den Kindergarten entwickelt, das Grundlage für die Entwicklungsdokumentationen einzelner Kinder werden soll.
- Es gibt jährlich Projektaufträge für Entwicklung und Forschung in der unmittelbaren pädagogischen Praxis, die wissenschaftlich begleitet werden.
- In den letzten Jahren wurde in den Wiener Kindergärten auf freiwilliger Basis mit Hilfe der KES-r Fremdevaluierung ermöglicht: Fachpersonen von außen beobachteten einzelne Gruppen je einen Vormittag, ergänzt wurde durch Interviews. Die Rückmeldung erfolgte nach der Zertifizierung in ausführlichen Gesprächen.
- Unterschiedliche Beobachtungsbögen werden in der Praxis erprobt (z.B. über die Deutschkenntnisse von MigrantInnenkindern, über die Sprachkompetenz von Vier- und Fünfjährigen, die nach einem Jahr wiederholt wird, um entsprechendes Datenmaterial für weitere Entwicklungsprogramme zu erhalten).
- Muttersprachliche BetreuerInnen unterstützen die multikulturellen Bemühungen der Pädagoginnen und Pädagogen und bauen so Brücken zwischen den Kulturkreisen.
- Zahlreiche Expertinnen und Experten stehen unseren Kindern und den verantwortlichen Bezugspersonen zur Verfügung:
Neben den in vielen Gruppen fix eingesetzten Sonderkindergartenpädagoginnen/Sonderkindergartenpädagogen und Sonderhortpädagoginnen/Sonderhortpädagogen wird über den Bereich Mobile Entwicklungsförderung Hilfe durch mobil eingesetzte Psychologinnen/Psychologen, Sprachheilpädagoginnen/Sprachheilpädagogen, Physiotherapeutinnen/Physiotherapeuten, Sonderkindergartenpädagoginnen/Sonderkindergartenpädagogen, Sonderhortpädagoginnen/Sonderhortpädagogen ermöglicht. Weiters werden in den Ambulanzen der Mobilen Entwicklungsförderung motopädagogische Gruppen, Einzelförderungen und vieles mehr angeboten, um die individuelle Förderung von Kindern zu unterstützen und durch Beratung der Bildungsverantwortlichen den Entwicklungsprozess zu optimieren.
- Beratung und Kontrolle im individuellen Kontext erfahren die Wiener Kindergärten durch die Fachaufsicht der Pädagogischen Regionalleiterinnen.
- Kontinuierliche Zusammenarbeit mit den Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik sichert auch für zukünftige Kindergartenpädagoginnen und Kindergartenpädagogen ein optimales Lernfeld.



10 > Transitionen

10 > Transitionen

10.1 Nahtstelle Familie - Kindergarten

Transitionen sind Übergänge.

Die (zumeist) erste große Transitionserfahrung erfolgt, wenn das Mädchen/der Bub aus dem familiären Verband in den Kindergarten kommt. Der Bewältigung dieses Überganges kommt deshalb besondere Bedeutung zu, weil er richtungsweisend für die Gestaltung aller weiteren Transitionen im Leben der Betroffenen wird. In dieser sehr frühen Übergangserfahrung sind die Gefühle besonders tief und werden deshalb in der Erinnerung fest verankert bleiben. Sie bilden die Basis für die Gefühle bei allen anderen Übergängen im Leben des Kindes.

Der Eingewöhnungszeit in den Kindergarten ist daher besonderes Augenmerk zu widmen und für jedes Mädchen, jeden Buben ein individueller Weg zu suchen.

Die Eingewöhnung erfolgt schrittweise, möglichst in Begleitung der Hauptbezugsperson, so dass dem Kind in einem ihm gemäßen Tempo die Ablösung gelingt. Von einem positiv gestalteten Eintritt in die neue Lebenssituation profitiert das Kind, denn es gewinnt an Selbständigkeit und Selbstvertrauen. Die intensive Zusammenarbeit mit der Familie ist in dieser Phase ganz besonders wichtig.

10.2 Nahtstelle Kindergarten - Schule

Der Kindergarten ist eine eigenständige Bildungseinrichtung.

Ein Teil des Bildungsauftrages ist die Vorbereitung für den nächsten vom Kind zu bewältigenden Lebensabschnitt. Der Kindergarten bietet vom ersten Tag an Kompetenzförderung, indem Materialangebot und methodisch-didaktische Überlegungen darauf zielen, dass die Kinder auf möglichst vielen Gebieten Wissen erwerben, ein Grundverständnis für Lebenszusammenhänge erlangen und ihre individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickeln können.

Neben Wissen ist am Ende der Kindergartenzeit ein hohes Maß an Selbstständigkeit im Handeln und Denken erforderlich und die Kinder müssen gelernt haben, sich in unterschiedlichen sozialen Strukturen zu bewegen.

Für die Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen erhalten die Kinder im Kindergarten intensive Vorbereitung:

Buchstaben sind Symbole. Auch im Kindergarten begegnen Kinder vielen Symbolen, z.B. in der Rhythmik, in verschiedenen Regelspielen, in der graphischen Darstellung des täglichen Wetters oder der persönlichen Befindlichkeit werden Symbole verwendet. Daraus entwickelt das Kind das Verständnis, dass Symbole verbindliche Informationen enthalten. Frühes Interesse von Kindern an Buchstaben wird aufgegriffen, es ist jedoch die Aufgabe der Schule Schreiben und Lesen zu unterrichten.

Sprache baut auf Symbolverständnis auf. Die Förderung der sprachlichen Kompetenz ist ein Grundanliegen des Kindergartens und erfolgt über begleitendes Verbalisieren von Arbeitsvorgängen bis zur Literacypflege auf vielen Ebenen. Das Interesse am Lesen wird durch Freude am Umgang mit Büchern begünstigt. Kinder, die eine entsprechende Buchkultur entwickeln konnten, die das Vorlesen schätzen gelernt haben, möchten auch rasch selber lesen können.



Für das Schreiben ist eine gut entwickelte Detailwahrnehmung und Feinmotorik wichtig. Die Hand-Auge-Koordination muss so weit gediehen sein, dass Buchstaben gelingen. In vielen Tätigkeiten kann die Handgeschicklichkeit gefördert werden, etwa beim Falten, Kneten, Flechten, Schneiden, Malen und Zeichnen. Durch unterschiedlichstes Material (Papier, Stifte) erfahren Kinder unterschiedliche Widerstände und lernen den Handdruck zu regulieren.

Beim Rechnen wird ebenfalls mit vereinbarten Symbolen gearbeitet und verbindliche Regeln werden eingehalten. Für das mathematische Denken sind Mengenverständnis und Abstraktionsvermögen von Bedeutung. Viele Sortierspiele vermitteln den Kindern das Denken in Kategorien: Es wird nach Farbe, Form, Menge, Reihenfolge geordnet und dadurch die Vielfalt an Kombinationsmöglichkeiten erfasst.

Das Zählen und das Verständnis für die Menge und das Vielfache kann im Alltag des Kindergartens bestens geübt werden: Für vier Kinder den Tisch decken, für ein Spiel sechs Sessel bereitstellen, zwei Karotten für jedes Meerschweinchen waschen etc.

Die Kinder machen erste Erfahrungen mit Zeit und Raum und vollziehen erste mathematische Operationen: sie messen, schätzen, vergleichen und ordnen. Ein zerteilter Apfel legt das Grundverständnis für Brüche. Die Kinder entwickeln so ein immer klareres Bild von der Welt der Symbole und Ordnungsstrukturen.

Um Lernprozesse positiv erleben zu können benötigt das Kind ein gutes Maß an Konzentrationsfähigkeit, daher werden Kinder im Kindergarten z.B. bei Arbeitsprozessen angehalten, diese zu Ende zu führen. Das ermöglicht gleichzeitig das Ausbilden von Ausdauer und Arbeitshaltung. Im Kindergarten wird darauf geachtet, dass die Freude der Kinder am Lernen und an der Leistung sowie ihre Neugierde als Motor des Wissenserwerbs erhalten bleiben.

Schließlich erwerben Mädchen und Buben in Kindergartengruppen soziale Fähigkeiten, die sie in der Gemeinschaft dringend brauchen: neuen Situationen ohne Angst zu begegnen, warten zu können, bis man an die Reihe kommt, einen fremdgestellten Auftrag zu erfüllen, hilfsbereit zu sein, Konflikte verbal austragen zu können, Freundschaften zu pflegen.

In die Schule werden Mädchen und Buben mit unterschiedlich entwickelten Persönlichkeiten eintreten. Dabei werden weiterhin die individuelle Förderung und Abstimmung der Bildungsschritte auf die Möglichkeiten des Kindes von wesentlicher Bedeutung sein.

Ein Austausch zwischen der Kindergartenpädagogin/dem Kindergartenpädagogen und der Lehrerin/dem Lehrer im Hinblick auf methodisch-didaktische Überlegungen und ein Kennenlernen des jeweils anderen pädagogischen Feldes tragen sicher dazu bei, den Übergang vom Kindergarten zur Schule erfolgreich zu gestalten.

Nachwort



Der vorliegende Bildungsplan für den Kindergarten bietet kein Stichtagsergebnis an, an dem Kinder gemessen und selektiert werden. Vielmehr fordert er dazu heraus, Bildung weiterhin differenziert am Kind zu orientieren, die Bildungsangebote individuell auf den Entwicklungsstand des einzelnen Kindes abzustimmen und Lernprozesse so zu gestalten, dass sie jedem Kind gerecht werden. Dadurch kann Bildung von der frühen Kindheit an einen kontinuierlichen Verlauf nehmen.

Kinder, die in ihrer Einzigartigkeit angenommen werden und die eine zustimmende und freudige Haltung zum Lernen und zur Leistung entwickeln, sind auch offen für Themen, die für die Gesellschaft bedeutungsvoll sind, denn sie erleben sich als wertvollen Teil dieser Gesellschaft und wollen auch ihren Beitrag für die Gesellschaft leisten.

Autorinnen und Autor

Das AutorInnenteam wurde nach folgenden Gesichtspunkten zusammengestellt:

Es sind Experten und Expertinnen mit den Schwerpunkten Kleinkindpädagogik, Psychologie und Soziologie, Interkulturelles Lernen, Integration Behinderter und Gendergerechte Pädagogik.

Das Team besteht aus Experten und Expertinnen aus der unmittelbaren Kindergartenpraxis, aus der Ausbildung zur Kindergartenpädagogin / zum Kindergartenpädagogen und aus Verantwortungsträgern/Verantwortungsträgerinnen in pädagogischen Leitungsfunktionen.

Cochlar Daniela,	Kindergartenpädagogin, ehemalige Leiterin des ersten geschlechtssensiblen Kindergartens Wiens, nun Frauenbüro MA 57
Kalteis Nicole,	Kindergartenpädagogin, Studium der Germanistik, Lehrerin für Didaktik und Praxis an der Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik Wien 21
Keider Rotraud,	Kindergartenpädagogin, Pädagogische Regionalleiterin der Wiener Kindergärten a. D.
Lukan Ilse,	Kindergartenpädagogin, Studium der Pädagogik und Soziologie, Leiterin der Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik Wien 21 a. D.
Minich Sylvia,	Kindergartenpädagogin, Studium der Pädagogik, Soziologie, Frauenforschung, Theaterwissenschaften, Pädagogische Leiterin der Wiener Kindergärten
Schiller Susanne,	Kindergartenpädagogin, Studium der Pädagogik, Heil- und Sonderpädagogik Abteilungspräsidentin an der Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik Wien 21
Schütz Marina,	Kindergartenpädagogin, Kindergartenleiterin
Raffelsberger Christa,	Studium der Psychologie Pädagogische Leiterin der Wiener Kindergärten a. D.
Winklehner Robert,	Sozialpädagoge, Lehrer Studium der Germanistik und Geschichte, Pädagogischer Leiter von AUFTAKT (Behindertenwohngemeinschaften)
Wollmersdorfer Marina,	Kindergartenpädagogin, Schwerpunkt Interkulturelles Lernen und Zweitsprachenerwerb

Das AutorInnenteam bedankt sich bei allen kritischen Lesern, die bereits hilfreiche Hinweise für Verbesserungen hinsichtlich Verständlichkeit oder inhaltlicher Belange des Bildungsplanes einbrachten.

Literaturmosaik

BÜCHER

Böhm Dietmar	Handbuch interkulturelles Lernen	Herder 2004	ISBN 3-451-27001-3
Dornes Martin	Der kompetente Säugling	Fischer 2004	ISBN 3-596-11263-X
Dornes Martin	Die emotionale Welt des Kindes	Fischer 2000	ISBN 3-596-14715-8
Dreier Annette	Was tut der Wind, wenn er nicht weht?	Beltz 2006	ISBN 3-407-56214-4
Elschenbroich Donata	Weltwissen der Siebenjährigen	Kunstmann 2002	ISBN 3-88897-265-5
Endrweit Günter	Wörterbuch der Soziologie	UTB 2002	ISBN 3-8252-2232-2
Erath Peter	Von der Konzeption zum Qualitätshandbuch	Don Bosco 2001	ISBN 3-7698-1312-X
Fthenakis Wassilos E. / Textor Martin R. (Hrsg.)	Pädagogische Ansätze im Kindergarten	Beltz 2000	ISBN 3-407-62408-5
Fthenakis Wassilos E. (Hrsg.)	Elementarpädagogik nach PISA	Herder 2000	ISBN 3-451-28062-0
Griebel Wilfried / Niesel Renate	Transitionen	Beltz 2004	ISBN 3-407-56244-6
Hüther Gerald	Bedienungsanleitung für ein menschliches Gehirn	Vandenhoeck 2001	ISBN 3-525-01464-3
Hartmann Waltraud u. a.	Bildungsqualität im Kindergarten	öbv & hpt 2000	ISBN 3-215-12141-7
Hartmann Waltraud u. a.	Mehr Qualität für Kinder	öbv & hpt 2000	ISBN 3-215-12219-7
Hartmut Kasten	4 – 6 Jahre	Beltz 2004	ISBN 3-407-56285-3
Kindergarten heute, Basiswissen Kita	Qualitätsentwicklung	Herder 2006	ISBN 3-451-00232-9
Kindergarten heute, spezial	Sprachentwicklung und Sprachförderung	Herder 2006	ISBN 3-451-00098-9
Kindergarten heute, spezial	Vom Säugling zum Schulkind	Herder 2004	ISBN 3-451-00099-7
Klein Lothar	Vom Baby bis zum Schulkind	Kallmeyer 2003	ISBN 3-7800-5709-3
Krenz Armin	Die Konzeption – Grundlage und Visitenkarte einer Kindertagesstätte	Herder 2002	ISBN 3-451-27286-5
Kühne Thomas	Bildungsansätze im offenen Kindergarten	ebv 2000	ISBN 3-930826-54-2
Liebertz Charmaine	Das Schatzbuch ganzheitlichen Lernens	Don Bosco 2002	ISBN 3-7698-1159-3
Lill Gerlinde	Bildungswerkstatt Kita	Beltz 2004	ISBN 3-407-56233-0
Lill Gerlinde	Von Abenteuer bis Zukunftsversionen	Beltz 2001	ISBN 3-407-56099-0
Lill Gerlinde	Von Abflugrampe bis Zwischenlandung	Beltz 2004	ISBN 3-407-56072-9
Lück Gisela	Handbuch der naturwissenschaftlichen Bildung	Herder 2005	ISBN 3-451-28059-0
MA 57	Education Box – Praxishilfen für eine geschlechtssensible Pädagogik	MA 57 2005	ISBN 3-902125-46-2
Oerter Rolf	Entwicklungspsychologie	Beltz 2002	ISBN 3-621-27479-0
Oerter Rolf	Psychologie des Spiels	Beltz 1999	ISBN 3-407-22046-4
Ostertag Margit	Kommunikative Pädagogik und multikulturelle Gesellschaft	VS 2001	ISBN 3-8100-3295-6
Ringler Maria	Kompetent mehrsprachig	Brandes & Aspel 2004	ISBN 3-86099-783-1
Rogge Jan-Uwe u. a.	Zukunft Kindergarten	GABAL 2002	ISBN 3-89749-247-4
Schäfer Gerd	Bildung beginnt mit der Geburt	Beltz 2004	ISBN 3-407-56249-7
Schlösser Elke	Wir verstehen uns gut	Ökotopia 2001	ISBN 3-931902-76-5
Schlummer Bärbel	Erfolgreiche Konzeptionsentwicklung in Kindertagesstätten	Reinhardt 2003	ISBN 3-497-01653-5
Shores Elizabeth F.	Das Portfolio-Buch für Kindergarten und Grundschule	An der Ruhr 2005	ISBN 3-86072-943-8
Strätz Rainer	Beobachten und Dokumentieren in Tageseinrichtungen für Kinder	Beltz 2005	ISBN 3-407-56248-9
Tietze Wolfgang	Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder	Beltz 2003	ISBN 3-407-56251-9
Thiesen Peter	Beobachten und Dokumentieren in Kindergarten, Hort und Heim	Beltz 2005	ISBN 3-407-55873-2
Ulich Michaela	Die Welt trifft sich im Kindergarten	Beltz 2005	ISBN 3-407-56316-7
Viernickel Susanne	Beobachten und dokumentieren im pädagogischen Alltag	Herder 2005	ISBN 3-451-28421-9
Vollmer Knut	Das Fachwörterbuch für Erzieherinnen und pädagogische Fachkräften	Herder 2006	ISBN 3-451-28700-5
Walter Gisela	Sprache, der Schlüssel zur Welt	Herder 2005	ISBN 3-451-27689-5
Wild Rebeca	Erziehung zum Sein	Arbor 2001	ISBN 3-924195-22-6

ZEITSCHRIFTEN

Betrifft Kinder	Praxis für ErzieherInnen, Eltern und GrundschullehrerInnen	erscheint 12x jährlich
Kindergarten Heute	Fachzeitschrift für Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern	erscheint 11x jährlich
Klein und Groß	Lebensorte für Kinder	erscheint 10x jährlich
TPS	Theorie und Praxis der Sozialpädagogik	Kallmeyer Verlag / erscheint 10x jährlich
Unsere Kinder	Fachzeitschrift für Kindergarten- und Kleinkindpädagogik	erscheint 6x jährlich
4 – 8	Fachzeitschrift für Kindergarten und Unterstufe	Klett und Balmer V. / erscheint 10x jährlich

DVDs / VHS-Kassetten

„Die Befragung der Welt“ Kinder als Naturforscher.	Elschenbroich Donata, Schweitzer Otto Deutsches Jugendinstitut Filmreihe „Wissen und Bildung“.	Video 2004 / 63 Min.
„Kindergarten- Bildungsgarten“	Enquete 2005 – MA 10	DVD 2005 / 26 Min.
„Mehr Sicherheit durch mehr Bewegung“ Bewegungsförderung im Kindergarten.	Kuratorium für Schutz u. Sicherheit u. Fonds Gesundes Österreich	Video 2003 / 30 Min.
“Rhythm is it”	Lansch Enrique Sánchez, Grube Thomas	DVD 2004 / 100 Min.
„Treibhäuser der Zukunft“	Kahl Heinrich	Dreifach DVD 2005 / 13 Stunden / ISBN 3-407-85830-2
„Wach, neugierig, klug - Kinder unter 3“	Medienpaket: Themenkarten, CD-ROM, DVD-ROM	Bertelsmann 2006 / ISBN 3-89204-883-5

Impressum: Medieninhaber und Herausgeber: Magistratsabteilung 10, 1030 Wien, Rüdengasse 11. Für den Inhalt verantwortlich: Magistratsabteilung 10. Fotos: Franz Pfluegl, Buenos Dias, Pressestelle Salzburg, Magistratsabteilung 10. Gestaltung: Headquarter Strnat & Strnat GmbH, 1030 Wien. Druck: Holzhausen, 1030 Wien. Gedruckt auf ökologischem Papier aus der Mustermappe „ÖkoKauf Wien“. 09/2006 – Amtliche Mitteilung.

ISBN 978-3-85493-133-1



9

7 8 3 8 5 4 9 3 1 3 3 1

www.ris.bka.gv.at



Stadt  Wien
Wien ist anders.



Dieses Dokument wurde amtssigniert.

Information zur Prüfung des elektronischen Siegels
bzw. der elektronischen Signatur finden Sie unter:
<https://www.wien.gv.at/amtssignatur>

Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan

für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich

Charlotte
Bühler
Institut



Impressum:

Eigentümer und Herausgeber: Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer,
Magistrat der Stadt Wien, Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur

Gestaltung und Layout: Hochstrasser Communication Design

Produktion/Druck: 08/16 Printproduktion GmbH

Fotos: Daniela Beranek

Bundesländerübergreifender
BildungsRahmenPlan

für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich

Endfassung, August 2009

An der Entwicklung des „Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlans für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich“ haben mitgewirkt:

Konzipierung und fachliche Rückmeldung:

Stellvertretend für die Expertinnen und Experten der 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 Salzmänn – 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

Das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur war durch die Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik und eine Steuergruppe in den Prozess eingebunden.

„Eine Gesellschaft offenbart sich nirgendwo deutlicher als in der Art und Weise, wie sie mit ihren Kindern umgeht.“

Nelson Mandela



Die entscheidende Weichenstellung für die Bildungsbiografie unserer Kinder erfolgt nicht erst in der Schule. Das ist in nationalen und internationalen Studien eindrucksvoll dokumentiert. Der signifikante Zusammenhang zwischen dem Besuch des Kindergartens und einer positiven Entwicklung der Kinder zeigt, welche wertvolle Arbeit in den österreichischen elementarpädagogischen Einrichtungen Tag für Tag geleistet wird.

Dank der konstruktiven Zusammenarbeit von Ländern und Bund ist es gelungen, die jahrzehntelange Forderung nach einem gemeinsamen Bildungsplan für Kinder im Alter von null bis sechs Jahren zu verwirklichen. Die Länder haben in ihrer Zuständigkeit für das Kindergartenwesen diesen Bildungsplan gemeinsam mit den Expertinnen des Charlotte-Bühler-Instituts für praxisorientierte Kleinkindforschung entwickelt. Der Bund hat sich entsprechend dem Regierungsprogramm und in seiner Zuständigkeit für die Ausbildung der KindergartenpädagogInnen an diesem Prozess beteiligt. Die gute Zusammenarbeit wird im Ergebnis sichtbar. Dieses Bindeglied über Kompetenzgrenzen hinweg ist ein Bekenntnis dafür, dass das Kind im Mittelpunkt stehen muss.

Die Pädagoginnen und Pädagogen werden durch den vorliegenden Bildungsplan in ihrer professionellen Rolle noch besser unterstützt. Unseren Kindern müssen im Elementarbereich die besten Startbedingungen ermöglicht werden, und es gilt, die „Brücke“ zur Grundschule weiterzubauen.

Der Staatsmann Nelson Mandela meint, dass unser Erfolg am Glück und Wohlergehen unserer Kinder gemessen wird, und erinnert uns daran, dass sie „in einer jeden Gesellschaft zugleich die wunderbarsten Bürger und deren größter Reichtum sind“. Für die Umsetzung dieses Plans und für seine länderspezifische Weiterentwicklung wünsche ich allen Beteiligten viel Motivation und Erfolg.

Dr. Claudia Schmied

Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur



Im Rahmen der aktuellen Bildungsdiskussion ist die vorschulische Bildung in den Mittelpunkt gerückt. Kinderbetreuungseinrichtungen sind daher mehr denn je gefordert, den Kindern den Weg für zukünftige Bildungschancen zu bereiten. Dabei sollten wir allen Kindern die gleichen Chancen geben.

Die Schulvorbereitung zielt auf die Förderung von Basiskompetenzen, insbesondere der Sprachförderung ab. Zur bestmöglichen Vorbereitung und Förderung unserer Kinder sind neue, innovative Wege zu beschreiten. KindergartenpädagogInnen sollen die Kinder ohne Leistungsdruck auf die Schule vorbereiten, damit sie nach erprobten Methoden der Kleinkindpädagogik die Schulfähigkeit erreichen.

Ein verpflichtendes Bildungsjahr im Kindergarten für alle Kinder, ohne jedoch bereits eine „Verschulung“ zuzulassen, ist meiner Meinung nach der beste Weg. Deshalb bin ich froh, dass nun dieser Weg, den Kärnten vorgezeichnet hat, auch österreichweit besritten wird und ein einheitlicher Bildungsplan vorliegt.

Neben der fachlichen Diskussion dürfen jedoch die Menschlichkeit und Wärme im Kinderalltag nicht verloren gehen. Im Zentrum aller Überlegungen sollten das Wohl und die individuellen Bedürfnisse der Kinder stehen.

Gerhard Dörfler

Landesrat für Kinder und Familien
Amt der Kärntner Landesregierung



Die Kinderbetreuungseinrichtungen sind die ersten Bildungs- und Betreuungseinrichtungen, die ein Kind außerhalb der Familie kennenlernt und die für einen gelungenen Start ins Leben von grundlegender Bedeutung sind.

Jedes Kind ist anders, hat seine einzigartige Persönlichkeit, seine individuellen Begabungen und steht an einem anderen Punkt seiner Entwicklung.

Der nun neu geschaffene BildungsRahmenPlan umfasst das Spektrum frühkindlicher Entwicklungsmöglichkeiten. Jedes Kind soll dort abgeholt werden, wo es in seiner persönlichen Entwicklung steht.

Dieser Plan wurde vom Charlotte-Bühler-Institut erstellt. Besonders daran ist, dass die FachberaterInnen aller neun Bundesländer gemeinsam eine Grundlage für die Bildung in den elementaren Einrichtungen geschaffen haben.

Dieser BildungsRahmenPlan bietet eine wesentliche Grundlage und gute Orientierung für die Bildungsarbeit in allen Salzburger Krabbelgruppen, alterserweiterten Gruppen und Kindergärten. Ich wünsche allen Beteiligten für die Umsetzung des BildungsRahmenPlans viel Erfolg!

Ihre Doraja Eberle

Landesarztin für Familie, Kinder und Jugend
Amt der Salzburger Landesregierung



Der Kindergarten ist die erste Bildungsstätte in der Bildungslaufbahn eines Menschen. Vieles, was wir in diesen ersten frühen Jahren lernen, bleibt und prägt uns ein Leben lang. Deshalb ist diese frühe Zeitspanne im Leben eines Kindes auch bildungspolitisch von großer Bedeutung. Wien hat dies bereits vor Jahren erkannt und 2006 als erstes Bundesland einen Bildungsplan für seine Kindergärten entwickelt. Die Resonanz darauf war äußerst positiv, die Akzeptanz und Bereitschaft zur Umsetzung war von Anfang an in allen – auch in den privaten – Kindergärten gegeben. Der Dank für die engagierte und gute Umsetzung gilt allen PädagogInnen.

Nach diesen positiven Erfahrungen in Wien freut es mich als Bildungspolitiker ganz besonders, dass das „Wiener Modell“ Schule macht und nun auch auf nationaler Ebene verbindliche Bildungsstandards für Kinderbetreuungseinrichtungen festgeschrieben werden. Denn Kinder, die individuell erkannt und gefördert werden, haben die Chance, sich bestmöglich zu entwickeln – das gilt für alle Kinder, sowohl die begabten als auch jene, die mehr Förderung brauchen.

Wesentlich bei diesen Bildungsstandards für Kinder – und das haben die Erfahrungen in Wien bestätigt – ist, dass es dabei nicht primär um „Wissen“, sondern um die Gesamtpersönlichkeit eines Kindes geht. Dazu zählen soziale Fertigkeiten ebenso wie die Sprach- und Kommunikationsfähigkeit, Kreativität, Individualität und vieles mehr. ExpertInnen bestätigen, dass der Kindergarten als erste Bildungsinstitution in der entwicklungsintensivsten Zeit eines Kindes eine umfassende Persönlichkeitsbildung ermöglicht. Diese Chancen müssen wir im Sinne unserer Kinder bestmöglich nutzen.

Der vorliegende erste nationale Bildungsplan für den Kindergarten sollte aber nur ein erster Schritt in Richtung eines gemeinsamen Bildungsplans für alle Kinder bis 18 Jahre sein. Unsere Kinder sollten die Möglichkeit haben, sich kontinuierlich und ohne „Brüche“ zu entwickeln und in ihren Bedürfnissen entsprechend individuell gefördert zu werden. Mit dem nationalen Bildungsplan für Kinderbetreuungseinrichtungen wird ein wichtiger Grundstein gelegt, auf dem es weiter aufzubauen gilt!

Christian Oxonitsch

Stadtrat für Bildung, Jugend, Information und Sport

Amt der Wiener Landesregierung



Lernen ist ein Prozess, der mit der Geburt beginnt und ein Leben lang andauert. Besonders prägend für die weitere Entwicklung sind dabei die ersten Lebensjahre, in denen Kinder außerordentlich aufnahme- und lernfähig sind. Kinder stellen sich mit ihren angeborenen Fähigkeiten auf ihre Umwelt ein und entwickeln Strategien, um diese Umgebung – auf ihre individuelle Art und Weise – zu erobern.

Unsere Kinder benötigen dafür Menschen, die ihnen bei ihren Eroberungen zur Seite stehen. Neben den Eltern spielen dabei die PädagogInnen und MitarbeiterInnen in den Kinderbetreuungseinrichtungen eine zentrale Rolle.

Als Unterstützung wurde dafür ein Bildungsplan für Kinder unter sechs Jahren entwickelt. Damit wird auch der gesetzliche Bildungsauftrag in Kinderbetreuungseinrichtungen unterstützt, der eine ganzheitliche Förderung unserer Kinder zum Ziel hat. Dieser Bildungsplan besteht aus zwei Teilen: Der allgemeine Teil wurde von den Bundesländern gemeinsam mit dem Bund ausgearbeitet. Die nähere Ausgestaltung erfolgt im Tiroler Teil, der konkrete Anregungen und Orientierungshilfen für die tägliche Arbeit mit unseren Kindern bietet.

Der Bildungsplan legt pädagogische Standards fest, soll aber vor allem eine fachliche Unterstützung sein und Impulse setzen. Es handelt sich um keinen Lehrplan – die Welt soll spielerisch erfahren werden! Im Vordergrund steht nicht der Leistungsgedanke, sondern das Recht unserer Kinder auf eine bestmögliche Förderung. Ein Schwerpunkt wird dabei auf den Aufbau sozialer Kompetenzen und sprachlicher Fähigkeiten gelegt.

Die Vielfalt der pädagogischen Methoden wird nicht eingeschränkt, es bleibt auch weiterhin genug Spielraum, um eigene Ideen einzubringen, weiterzuentwickeln und zu verwirklichen. Der Bildungsplan ist so angelegt, dass eine Verfeinerung und Ergänzung der Inhalte einfach möglich ist.

Ich bin überzeugt, dass die Entwicklung, Auseinandersetzung und Arbeit mit dem Bildungsplan ein weiterer Meilenstein in der Qualitätsentwicklung der Tiroler Kinderbetreuung ist. Mein herzlicher Dank gilt all jenen, die bei der Entstehung des Bildungsplans mit großem Engagement mitgearbeitet haben. Den PädagogInnen in den Kinderbetreuungseinrichtungen wünsche ich viel Freude und gutes Gelingen bei der Umsetzung!

Dr. Beate Palfrader

Landesrätin für Bildung und Kultur
Amt der Tiroler Landesregierung



Als zuständige Landesrätin für das Kinderbetreuungswesen im Burgenland steht für mich außer Frage, dass Bildung nicht erst in der Volksschule beginnt, sondern schon in den elementaren Bildungseinrichtungen wie zum Beispiel im Kindergarten oder in der Kinderkrippe. Allerdings ist es für mich unabdingbar, dass die Kinder in diesen Betreuungseinrichtungen nicht überfordert werden, sondern nur auf spielerische Weise und bedarfsgerecht gefördert werden. Es freut mich daher besonders, dass mit dem „Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich“ ein Grundlagenwerk für Kleinkindpädagogik vorliegt.

Mit diesem Werk bieten wir den Kindergartenpädagoginnen und Kindergartenpädagogen sowie allen Interessierten ein umfassendes Rahmenwerk für die Bildung im frühkindlichen Stadium. Aber auch die Tatsache, dass mit diesem Bildungsplan Raum für die Schwerpunkte der einzelnen Bundesländer geschaffen wurde, möchte ich nicht außer Acht lassen. Denn gerade durch die kulturelle Vielfalt in den einzelnen Bundesländern ist es wichtig, dass regional auf diese Besonderheiten verstärkt eingegangen wird.

Wir im Burgenland werden diese Möglichkeit nutzen und die Mehrsprachigkeit bereits in den Kinderbetreuungseinrichtungen fördern, denn gerade im zusammenwachsenden Europa eröffnen sich dadurch neue Zukunftschancen!

Abschließend möchte ich mich bei allen bedanken, die bei der Ausarbeitung des Bildungsplans mitgewirkt haben. Sie haben einen wertvollen Beitrag zum Ausbau des Bildungsstandortes Burgenland geleistet. Auch jenen, die gemeinsam mit den Kindern die Ziele des Bildungsplans umsetzen, möchte ich für ihre engagierte Arbeit meinen Dank aussprechen und weiterhin alles Gute wünschen! Gemeinsam werden wir mehr für unsere Kinder und für unser Land erreichen!

Mag.ª Michaela Resetar

Landesrätin für Tourismus, Bildung und Kinderbetreuung
Amt der Burgenländischen Landesregierung



Qualitätsvolle Bildung, verantwortungsvolle Erziehung und liebevolle Betreuung der Kinder in den ersten Lebensjahren sind die wichtigste Basis für die Lebenschancen. Unsere Kinder und ihre Entwicklung sind aber auch entscheidend für die Zukunft Oberösterreichs. Als für die Kindergärten in Oberösterreich zuständiges Regierungsmitglied und Vater von vier Kindern ist es daher mein Ziel, gemeinsam mit den Eltern, den Pädagoginnen und Pädagogen sowie den Rechtsträgern die Voraussetzungen für die bestmögliche Entwicklung und Förderung der Kinder zu schaffen.

Elementare Bildungseinrichtungen sind Orte des entdeckenden, erforschenden und spielerischen Lernens. Sie erfüllen ihren eigenständigen Bildungsauftrag, indem sie den Kindern vielfältige und entwicklungsgemäße Anregungen bieten.

Mit dem nunmehr vorliegenden bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan wird ein klares Bekenntnis zur frühen Bildung von Kindern gegeben und die professionelle Arbeit der Pädagoginnen und Pädagogen transparent und nachvollziehbar gemacht. Damit knüpft Österreich an internationale und europäische Entwicklungen an. Dieses Grundlagenwerk stellt einen verbindlichen Rahmen für die Gestaltung der Bildungs- und Erziehungsarbeit dar und gibt Orientierung und fachliche Unterstützung bei der Weiterentwicklung der pädagogischen Qualität in den Einrichtungen.

Der BildungsRahmenPlan ist bewusst offen gestaltet, um auf künftige Entwicklungen, aber auch auf länderspezifische Besonderheiten reagieren zu können. Er bildet das Fundament der österreichischen Elementarpädagogik, auf dem die konkrete Bildungsarbeit aufbaut.

Den Pädagoginnen und Pädagogen wünsche ich viel Erfolg, Freude und Tatkraft für die Umsetzung des BildungsRahmenPlans in die Praxis. Sie arbeiten am Wertvollsten, das es gibt: an der Weiterentwicklung und den Fähigkeiten unserer Kinder!

Dr. Josef Stockinger

Landesrat für Krabbelstuben, Kindergärten, Horte und Tagesmütter
Oberösterreichische Landesregierung



Erstmals liegt ein bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für unsere elementaren Bildungseinrichtungen vor. Als Bildungslandesrätin der Steiermark freue ich mich besonders, dass damit nun endlich österreichweit ein klares Bekenntnis zur elementaren Bildung abgegeben wird. Es hat einiger Überzeugungsarbeit bedurft, bis wir einen Konsens für den Bildungsplan-Prozess erreicht haben. Nicht ohne Stolz kann ich sagen, dass die Steiermark einen wesentlichen Beitrag zum Gelingen dieses Vorhabens geleistet hat: Im April 2008 wurde zur ExpertInnenkonferenz nach Graz geladen, bei der die Einigung aller Bundesländer zur Erstellung des „Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlans für elementare Bildungseinrichtungen“ – wie der Plan technisch korrekt heißt – erzielt wurde. Seitdem wurde von FachexpertInnen der Bundesländer intensiv am Bildungsplan gearbeitet, koordiniert von Mag.^a Martina Grötschnig aus meiner zuständigen Fachabteilung.

Mit dem BildungsRahmenPlan machen wir einen großen Schritt in Richtung eines neuen Bewusstseins für die Qualität und Anforderungen unserer Bildungs- und Betreuungseinrichtungen im elementaren Bildungsbereich – von der Kinderkrippe bis zum Hort. Dort geht es nämlich schon längst nicht mehr nur um Betreuung, denn die Wissenschaft hat in der jüngsten Vergangenheit erkannt, welche wichtigen Bildungsprozesse bei Kindern schon lange vor dem Schuleintritt in Gang kommen und wie prägend Versäumnisse in dieser Zeit für den weiteren Verlauf der Bildungskarriere unserer Kinder sind.

Wie das Wort Bildungs-RAHMENplan schon verrät, geht es nicht um einen Lehrplan, sondern um die Abbildung des verbindlichen Rahmens für elementare Bildung, innerhalb dessen Kinder als kompetente Individuen von Anfang an wichtige frühkindliche Bildungserfahrungen machen können, die den weiteren Bildungsweg der Kinder fördern. Das spielerische Lernen im Kindergarten und davor wird damit erstmals auf ein gemeinsames Niveau gehoben und als klar definiertes Ziel in die Einrichtungen hinausgetragen. Bei uns in der Steiermark wird die Gültigkeit dieses BildungsRahmenPlans für Kinder von null bis sechs Jahren auch auf Horte ausgeweitet. Denn diese sind für mich als Bildungslandesrätin ein zentraler Bestandteil des elementaren und außerschulischen Bildungssystems.

Die aktuell sehr vielseitige Bildungsdiskussion zeigt deutlich, dass wir gerade vor großen Strukturveränderungen stehen, die alle TrägerInnen von Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen sowie die Fachkräfte vor Ort und schließlich die Familien fordert. Die Steiermark hat sich mit der Umsetzung des flächendeckenden Gratiskindergartens im Herbst 2008 zum freien Zugang zu Bildung für alle drei- bis sechsjährigen Kinder bekannt. Nun gilt es, beim Ausbau der Kinderbildungs- und

-betreuungsplätze dranzubleiben und mit Hilfe des vorliegenden BildungsRahmenPlans eine verbindliche Orientierung für die erforderliche Qualität in den Einrichtungen zu geben. Im Sinne der Chancengleichheit ist der Gratiszugang zum Kindergarten für mich deshalb der Grundpfeiler einer modernen Bildungspolitik. Der nun fertige BildungsRahmenPlan beweist uns den raschen Wandel der Sichtweisen in Fragen der elementaren Bildung und erlaubt uns einen Blick in die Zukunft unserer Bildungsgesellschaft, die ihre jüngsten Mitglieder nicht erst mit dem Schuleintritt ernst nehmen darf!

Mag.^a Elisabeth Grossmann

Bildungs- und Familienlandesrätin

Amt der Steiermärkischen Landesregierung

Präambel	1
1. Pädagogische Orientierung	2
1.1 Das Bild vom Kind und das Rollenverständnis der Pädagoginnen und Pädagogen	2
1.2 Prinzipien für Bildungsprozesse in elementaren Bildungseinrichtungen	3
2. Bildung und Kompetenzen	5
2.1 Bildung	5
Lernen	5
Spiel	6
2.2 Kompetenzen	6
2.3 Rahmenbedingungen für Bildungsprozesse	7
3. Bildungsbereiche	9
3.1 Emotionen und soziale Beziehungen	10
Identität	10
Vertrauen und Wohlbefinden	11
Kooperation und Konfliktkultur	11
3.2 Ethik und Gesellschaft	12
Werte	12
Diversität	12
Inklusion	13
Partizipation und Demokratie	13
3.3 Sprache und Kommunikation	14
Sprache und Sprechen	14
Verbale und nonverbale Kommunikation	15
Literacy	15
Informations- und Kommunikationstechnologien	15
3.4 Bewegung und Gesundheit	16
Körper und Wahrnehmung	16
Bewegung	16
Gesundheitsbewusstsein	17
3.5 Ästhetik und Gestaltung	18
Kultur und Kunst	18
Kreativer Ausdruck	18
3.6 Natur und Technik	20
Natur und Umwelt	20
Technik	20
Mathematik	21

4. Transitionen	22
4.1 Transition von der Familie in eine elementare Bildungseinrichtung	22
4.2 Transition zwischen elementaren Bildungseinrichtungen	23
4.3 Transition von elementaren Bildungseinrichtungen in die Volksschule	23
5. Pädagogische Qualität	25
Prozessqualität	25
Orientierungsqualität	25
Strukturqualität	26
Qualitätsmanagement	26
Literatur	27

Präambel

1. Pädagogische Orientierung

2. Bildung und Kompetenzen

3. Bildungsbereiche

4. Transitionen

5. Pädagogische Qualität

Literatur



Der BildungsRahmenPlan ist eine Maßnahme zur Sicherung der pädagogischen Qualität.

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 BildungsRahmenPlan 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. Die Auseinandersetzung mit der aktuellen Entwicklung der Erweiterung der institutionellen Betreuung auch des unter dreijährigen Kindes bedarf besonderer Beachtung. Der BildungsRahmenPlan 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 BildungsRahmenPlan 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 hinsichtlich 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.

Präambel

1. Pädagogische Orientierung

2. Bildung und Kompetenzen

3. Bildungsbereiche

4. Transitionen

5. Pädagogische Qualität

Literatur

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

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



Kinder sind „Ko-Konstrukteure von Wissen, Identität, Kultur und Werten“.

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.

Prinzipien für die Gestaltung von Bildungsprozessen müssen kontinuierlich überprüft werden.

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 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

- **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, 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.

Die Begegnung mit Verschiedenartigkeit ist eine Voraussetzung dafür, sich mit Vorurteilen kritisch auseinanderzusetzen.

¹ Moss (2008, S. 7)

² Fthenakis (2003)

³ Generalversammlung der Vereinten Nationen (1989)

⁴ Schäfer (2008)

⁵ Bäck, Hajszan und

Bayer-Chisté (2008); Niederle (2005)

⁶ Hüther (2006)

⁷ Vollmer (2008)

⁸ Niederle (2005)

Präambel

1. Pädagogische Orientierung

2. Bildung und Kompetenzen

3. Bildungsbereiche

4. Transitionen

5. Pädagogische Qualität

Literatur

2. Bildung und Kompetenzen



Kinder tragen zu ihrer Bildung selbst bei.

In der Auseinandersetzung mit frühkindlicher Bildung sind vor allem das Verständnis von Bildung und die zugrunde liegenden Lernprozesse bedeutsam. Darüber hinaus gelten das Interesse der Entwicklung und die 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 mit 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.

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 ist das freie Spiel eine ideale Quelle für die Lernmotivation, die sozial-kommunikativen Kompetenzen und das divergente Denken.¹³

Das 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

Spiel ist die ideale Quelle für Lernmotivation.

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 Sachkompetenz¹⁶ sowie lernmethodische Kompetenz.

- Unter **Selbstkompetenz oder personaler Kompetenz**¹⁷ 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.
- **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.

Wissen über sich selbst ermöglicht auch die Bewältigung schwieriger Aufgaben.

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.

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** gefördert, deren Einrichtung die Kinder umgestalten können, oder durch Räume mit Werkstattcharakter, in denen die kreativen Ideen der Kinder vergegenständlicht werden können. 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 qualitativ hochwertigen **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 und Forschen 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 vielfältig 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 gemeinsamen 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.

Dynamische Umgebungen brauchen Rahmenbedingungen.

⁹ Klafki (1996)

¹⁰ Humboldt (1960)

¹¹ Hartmann, Stoll, Chisté und Hajszan (2006)

¹² Generalversammlung der Vereinten Nationen (1989)

¹³ Hartmann (1997)

¹⁴ Dunlop (2003); Diskowski & Hammes-Di Bernardo (2004)

¹⁵ Reitinger (2007); Weinert (1999)

¹⁶ Roth (1968)

¹⁷ Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen, Staatsinstitut für Frühpädagogik, München (2007)

¹⁸ Werner und Smith (2001); Wustmann (2004)

¹⁹ Erpenbeck und Heyse (2007)

²⁰ Gisbert (2004)

²¹ Weinert (1999)

²² Csikszentmihalyi (2002)

Präambel

1. Pädagogische Orientierung

2. Bildung und Kompetenzen

3. Bildungsbereiche

4. Transitionen

5. Pädagogische Qualität

Literatur

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.



Bildungsprozesse betreffen stets mehrere Bildungsbereiche.

3. Bildungsbereiche

3.1 Emotionen und soziale Beziehungen

3.2 Ethik und Gesellschaft

3.3 Sprache und Kommunikation

3.4 Bewegung und Gesundheit

3.5 Ästhetik und Gestaltung

3.6 Natur und Technik

3.1 Emotionen und soziale Beziehungen



Kinder sind soziale Wesen, deren Beziehungen von Emotionen geprägt sind.

Emotionen, wie etwa Freude oder Furcht, entstehen als Reaktion 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 Verschaltungsmuster 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.

Stabile Beziehungen fördern das Vertrauen ins eigene Ich und in die Umwelt.

²³ von Salisch (2002)

²⁴ Pfeffer (2005a, 2005b)

²⁵ Oerter und Dreher (2008)

²⁶ Fischer (2002)

²⁷ Spitzer (2002)

²⁸ Saarni (2002)

²⁹ Dörfler (2004)

3. Bildungsbereiche

3.1 Emotionen und soziale Beziehungen

3.2 Ethik und Gesellschaft

3.3 Sprache und Kommunikation

3.4 Bewegung und Gesundheit

3.5 Ästhetik und Gestaltung

3.6 Natur und Technik

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 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



Unterschiede in einer Gruppe können zu einer interessierten Auseinandersetzung führen und als Basis für ein respektvolles Miteinander genutzt werden.

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

Inklusive Pädagogik
erkennt Unterschiede an.

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.

³⁰ Hartmann, Stoll, Chisté und Hajszan (2006)

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

³² Wagner (2003)

³³ Biewer (2009)

3. Bildungsbereiche

3.1 Emotionen und soziale Beziehungen

3.2 Ethik und Gesellschaft

3.3 Sprache und Kommunikation

3.4 Bewegung und Gesundheit

3.5 Ästhetik und Gestaltung

3.6 Natur und Technik

3.3 Sprache und Kommunikation



Sprache ist die Grundlage für die Gestaltung sozialer Beziehungen.

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, andererseits 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 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 altersgemäßen 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

Informations- 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

Kindliche Ausdrucksformen sind vielfältig. Diese Vielfalt braucht Wertschätzung.

³⁴ Jampert, Leuckefeld, Zehnauer und Best (2006)

³⁵ Günther und Günther (2007)

³⁶ Hartmann, Hajsan, Pfohl-Chalaupek, Stoll und Hartel (2009)

³⁷ Hartmann et al. (2009)

³⁸ Baacke (1999)

3. Bildungsbereiche

- 3.1 Emotionen und soziale Beziehungen
- 3.2 Ethik und Gesellschaft
- 3.3 Sprache und Kommunikation
- 3.4 Bewegung und Gesundheit**
- 3.5 Ästhetik und Gestaltung
- 3.6 Natur und Technik

3.4 Bewegung und Gesundheit



Durch Bewegung erforschen Kinder ihre Umwelt.

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 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.

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 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

Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit motiviert zu weiterer Bewegung.

³⁹ Fried (2005)

⁴⁰ Bründel (2009)

⁴¹ Schaeffgen (2007)

⁴² Scherrer und Prohl (1997)

⁴³ Kerber (2005)

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

3. Bildungsbereiche

3.1 Emotionen und soziale Beziehungen

3.2 Ethik und Gesellschaft

3.3 Sprache und Kommunikation

3.4 Bewegung und Gesundheit

3.5 Ästhetik und Gestaltung

3.6 Natur und Technik

3.5 Ästhetik und Gestaltung

Ästhetik ist abgeleitet vom altgriechischen „aísthesis“ (mit allen Sinnen wahrnehmen). 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, das sich in symbolischer Gestalt manifestiert, 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



Denken in Bildern ist Grundlage für Prozesse des Gestaltens.

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 darstellenden 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 als die Werke selbst ein.

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

Auf entdeckendes Lernen folgt die schöpferische Phase.

⁴⁵ Schäfer (2005)

⁴⁶ Braun (2007)

⁴⁷ Geertz (2002)

⁴⁸ Trevarthen (2008)

⁴⁹ Bäck et al. (2008)

3. Bildungsbereiche

3.1 Emotionen und soziale Beziehungen

3.2 Ethik und Gesellschaft

3.3 Sprache und Kommunikation

3.4 Bewegung und Gesundheit

3.5 Ästhetik und Gestaltung

3.6 Natur und Technik

3.6 Natur und Technik



Ordnungsstrukturen und
Gesetzmäßigkeiten werden
Schritt für Schritt erkannt.

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 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 Umgangs 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

Mengen und Größen, Formen und Zahlen: So gelingt der Aufbau mathematischer Denkweisen.

⁵⁰ Europäische Gemeinschaften (2007)

⁵¹ Schneider (2008)

⁵² Gopnig, Kuhl und Meltzoff (2007)

⁵³ Hartmann et al. (2006)

⁵⁴ Lorenz (2006)

⁵⁵ Streit und Royar (2009)

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

Präambel

1. Pädagogische Orientierung

2. Bildung und Kompetenzen

3. Bildungsbereiche

4. Transitionen

5. Pädagogische Qualität

Literatur

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

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 bewältigen, 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



Übergang braucht
Kompetenz.

der Resilienz des Kindes. Eine individuelle Eingewöhnung nach einem qualitativ hochwertigen 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 miteinbezogen. 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 zurechtzufinden und ihr offen und neugierig zu begegnen. Die Gewissheit, sich auf Vertrautes verlassen zu können, stellt eine wichtige Voraussetzung für 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

Sichere Bindungen unterstützen das Kind.

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.

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.

**Der Prozess muss
pädagogisch begleitet
werden.**

⁵⁷ Griebel und Niesel (2004)

⁵⁸ Griebel und Niesel (2004)

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

⁶⁰ Grossmann und Grossmann (2006)

⁶¹ Ahnert (2009)

⁶² Lütje-Klose und Willenbring (1999)

⁶³ Griebel und Niesel (2004)

⁶⁴ Hacker (2001)

⁶⁵ BMUKK (2008)

Präambel

1. Pädagogische Orientierung

2. Bildung und Kompetenzen

3. Bildungsbereiche

4. Transitionen

5. Pädagogische Qualität

Literatur

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 offenstehen. 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.

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



Von qualitätsvoller
Förderung profitiert die
gesamte Gesellschaft.

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.

Für Entwicklung und Bildung müssen optimale Bedingungen geschaffen werden.

⁶⁶ Schäfer (2008)

⁶⁷ Charlotte-Bühler-Institut und PädQUIS (2007)

⁶⁸ Charlotte-Bühler-Institut und PädQUIS (2007)

⁶⁹ Tietze, Roßbach und Grenner (2005)

⁷⁰ Charlotte-Bühler-Institut und PädQUIS (2007)

⁷¹ Bostelmann und Fink (2003)

Präambel

1. Pädagogische Orientierung

2. Bildung und Kompetenzen

3. Bildungsbereiche

4. Transitionen

5. Pädagogische Qualität

Literatur

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 und 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 und 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, S. 6–13.
- Bründel, Heidrun (2009).** Gesundheit! Voraussetzungen für Entwicklung, Bildung und Wohlbefinden. kindergarten heute, 1, S. 8–15.
- Charlotte-Bühler-Institut und PädQUIS (2007).** Dimensionen pädagogischer Qualität in Kindergärten. Internationale Forschungsergebnisse – Empfehlungen – Qualitätsfeststellung. Unveröffentlichter Forschungsbericht. Wien: Charlotte-Bühler-Institut.
- Csikszentmihalyi, Mihaly (2002).** Flow. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Diskowski, Detlef & Hammes-Di Bernardo, Eva (Hrsg.) (2004).** Lernkulturen und Bildungsstandards. Kindergarten und Schule zwischen Vielfalt und Verbindlichkeit (S. 173–204). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Dörfler, Mechthild (2004).** Konflikte unter Kindern. Ein Kinderspiel für Erwachsene? Unsere Kinder, 6, S. 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 und 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. 4. 2009].
- Fischer, Hannah (2002).** Das Märchen vom hässlichen jungen Entlein. *Oder: Identitätsfindung und Integration*. *Unsere Kinder*, 6, S. 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. 4. 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, Wendell, Astrid und 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 und Meltzoff, Andrew (2007).** *Forschergeist in Windeln*. München: Piper.
- Griebel, Wilfried und Niesel, Renate (2004).** *Transitionen. Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen*. Weinheim: Beltz.
- Grossmann, Karin und Grossmann, Klaus E. (2006).** *Bindungen – das Gefüge psychischer Sicherheit (4. Auflage)*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Günther, Britta und Günther, Herbert (2007).** *Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache. Eine Einführung*. Weinheim: Beltz.
- Hacker, Hartmann (2001).** Die Anschlussfähigkeit von Kindergarten und Grundschule. In Gabriele Faust-Siehl und 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, S. 613–621.
- Hartmann, Waltraut, Hajszan, Michaela, Pfohl-Chalaupek, Martina, Stoll, Martina und Hartel, Birgit (2009).** *Sprache, Kommunikation und Literacy im Kindergarten*. Wien: hpt Verlag.
- Hartmann, Waltraut, Stoll, Martina, Chisté, Natalie und 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 und 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 und 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, S. 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 und 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 und Wolfgang Schneider (Hrsg.), Diagnostik von Mathematikleistungen (S. 29–48). Göttingen: Hogrefe.
- Lorenz, Jens Holger (2006).** Mathematik ist die Regel. Grundschule Mathematik, 8, S. 4–5.
- Lütje-Klose, Birgit und Willenbring, Monika (1999).** Kooperation fällt nicht vom Himmel. Behindertenpädagogik, 38, S. 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 Entwicklungsraum Kindergarten. Methoden des Kindergartens 2 (S. 15–25). Linz: Unsere Kinder.
- Oerter, Rolf und Dreher, Eva (2008).** Jugendalter. In Rolf Oerter und 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, S. 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, S. 9–14.
- 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. S. 3–30.
- 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, S. 8–13.
- Scherrer, Jürgen & Prohl, Robert (1997).** Wirkungen des Projekts „Gelebte Psychomotorik im Kindergarten“ – eine Evaluationsstudie. In AWO Landesverband Thüringen e.V. (Hrsg.), *Gelebte Psychomotorik im Kindergarten*. Schorndorf: Verlag Karl Hofmann.
- 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 und Royer, Thomas (2009).** Setzen Sie doch mal die „mathematische Brille“ auf! Mathematik in Alltagssituationen erkennen und für die pädagogische Arbeit nutzen. *Kindergarten heute*, 3, S. 8–15.
- Tietze, Wolfgang, Roßbach, Hans-Günther und 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, S. 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 und Petra Wagner (Hrsg.), *Kleine Kinder, keine Vorurteile?* (S. 34–62). Freiburg: Herder.
- Weinert, Franz E. (1999).** Konzepte der Kompetenz. Paris: OECD.
- Werner, Emmy E. und 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.





Dieses Dokument wurde amtssigniert.

Information zur Prüfung des elektronischen Siegels
bzw. der elektronischen Signatur finden Sie unter:
<https://www.wien.gv.at/amtssignatur>

Werte leben, Werte bilden

Wertebildung im Kindergarten

Impulse für das
pädagogische Handeln



SYMBOLE



Für Kinder



Für Eltern



Für das Team



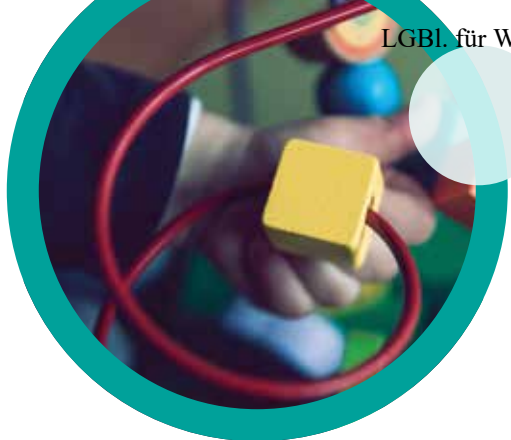
Spiel



Buchtip



Erklärung



WAS SIND WERTE?

- 6 Werte, Normen, Regeln
- 8 Implizite und explizite Wertebildung
- 10 Gemeinsames Werteverständnis im Kindergarten:
Europäische Union, Bundesverfassung, Bildungsrahmenplan

WERTE IM KINDERGARTEN

- 12 Partizipation
- 13 Achtung, Respekt, Gleichwertigkeit
- 14 Toleranz und Offenheit
- 16 Verantwortung für sich, für andere, für die Natur
- 17 Selbstbestimmung, Autonomie, Freiheit
- 18 Gemeinschaft und Freundschaft
- 19 Empathie
- 20 Frieden




PÄDAGOGISCHE PRAXIS

- 21 Über Werte philosophieren
- 22 Reflektieren über Werte
- 24 Arbeit an pädagogischen Orientierungen und Werthaltungen
- 26 Regeln kommunizieren und mit Regelverstößen umgehen
- 28 Überlegungen zur Raumgestaltung
- 30 Bausteine für einen Elternabend
- 32 Wertekonflikte – Fallbeispiele und Kommunikationsbausteine
- 34 Rituale und Gewohnheiten
- 35 Nachweise



REFLEXION ZUM EINSTIEG

Werte sind für mich ...



A large light blue circle containing a writing area with horizontal lines. The writing area consists of seven horizontal lines, each with a light blue shaded background and a thin blue line on top. The lines are arranged in a slightly curved pattern, following the shape of the circle.

Wertvolle Bildungsarbeit

Wertebildung ist ein wichtiger Bestandteil des Kindergartenalltags, denn Werte entstehen in der Begegnung mit Menschen. Grundlegend für die Wertebildung im Kindergarten ist, dass sich PädagogInnen der Werthaltungen der Kultur, in der sie leben, ihrer eigenen Wertvorstellungen, der Werte der Bildungseinrichtung sowie der Werthaltungen der Kinder und Familien bewusst sind.

In der Interaktion mit den Kindern werden Werte primär über Normen und Regeln vermittelt und erlebbar gemacht. Im pädagogischen Team und im Rahmen der Bildungspartnerschaft mit Eltern und Erziehungsberechtigten werden Wertvorstellungen und Werthaltungen hingegen auch direkt thematisiert.

Wie Wertebildung im Kindergarten praktiziert werden kann, ist Inhalt dieser Broschüre. Sie bietet die Möglichkeit, die eigene Arbeit mit ihren spezifischen Herausforderungen zu reflektieren und neue Impulse, Anregungen und Tipps für die Wertebildung im Kindergarten zu bekommen.

» Werte entstehen
in der Begegnung
mit Menschen «



WAS SIND WERTE?

Werte, Normen, Regeln

Was sie bedeuten und wo ihr Platz im Kindergarten ist

Werte – danach lebe ich

Werte – was mir wichtig ist

Werte sind Dinge, Ideen oder Vorstellungen, die Menschen oder Gruppen von Menschen für bedeutend und erstrebenswert halten. An ihnen richtet sich unser soziales Handeln aus.

Werte sind für jeden und jede von uns wichtige Stützen für die Gestaltung des eigenen Lebens. Gleichzeitig braucht jede Gesellschaft eine tragfähige Basis von gemeinsam geteilten Werten. Dieses Wertefundament verleiht dem sozialen Miteinander Orientierung und damit Halt sowie Stabilität.

Normen – was die Gesellschaft erwartet und die Gesetze vorschreiben

Normen sind soziale Konventionen, die festlegen, wie sich Menschen in bestimmten Situationen zu verhalten haben. Bei Nichteinhaltung drohen Sanktionen. Normen leiten sich aus Werten ab.

Regeln – was wir uns ausgemacht haben

Regeln sind Vereinbarungen, die für eine bestimmte Gruppe gelten und im Idealfall in Übereinkunft mit allen festgelegt worden sind. Sie können immer wieder abgeändert und angepasst werden und dienen dazu, im Alltag Konflikte zu vermeiden.

(Schubarth, 2016)



Moral: Gesamtheit der in der Gesellschaft vorhandenen Werte und Normen

Ethik: Teildisziplin der Philosophie; wissenschaftliche Beschäftigung mit dem Bereich der Moral; das Nachdenken über Werte und Normen



In der Praxis

Werte, Normen und Regeln in der pädagogischen Arbeit

Werte sind abstrakt und dienen als Kompass. Regeln und Normen sind konkret und bestimmen unser Handeln. In der Kindererziehung werden zunächst Regeln und Normen vermittelt – hinter ihnen stehen aber bestimmte Werte.



Regel: Wer spricht, darf ausreden.

Norm: Jeder hat das gleiche Recht, sich zu artikulieren und gehört zu werden.

Werte: Achtung, Respekt, Gleichwertigkeit

Aus denselben Werten können verschiedene Regeln entstehen.



Wert: Respekt, Achtung vor Ressourcen

Regel A: Man nimmt nur auf den Teller, was und wie viel man essen kann/will.

Regel B: Was auf den Tisch kommt, wird (auf)gegessen.

Einfach zum Nachdenken

Regel A ist kindgerecht, weil sie dazu anregt, über das eigene Essverhalten zu reflektieren und dann selbst zu entscheiden. Regel B ist ein Befehl, den das Kind nicht versteht und der zu Ernährungsstörungen führen kann („Ich esse, weil ich muss/brav sein will/um jemandem zu gefallen“).

WAS SIND WERTE?

Werte
vorleben und
vermitteln



Zwei Konzepte der Wertebildung

Wertebildung ist ein zentraler Teil von Bildung. Das Bild vom Kind, das mit dem Begriff einhergeht, ist ein aktives Subjekt, das sich mit seiner Umwelt auseinandersetzt.

Implizite Wertebildung: Ich lebe Werte vor

Wertebildung geschieht meist implizit und „nebenbei“, denn Wertebildung findet fortwährend und auch ohne bestimmte Anlässe statt. Werte werden im Alltag erfahren, erlebt und erlernt.

Persönliche Beziehungen und Bindungen sind für die Entwicklung von Werten sehr entscheidend. Eine bewusste Gestaltung des pädagogischen Alltags und zwischenmenschlicher Beziehungen ist daher ein zentraler Baustein von Wertebildung im Kindergarten.

Wertebildung gelingt in einer Atmosphäre, in der Interaktionen zwischen der Pädagogin oder dem Pädagogen und dem Kind wertschätzend, respektvoll und vertrauensvoll gestaltet sind und in der Kinder von den Erwachsenen ernst genommen werden.

Wertebildung geschieht über **Vorbilder**. Die inneren Werthaltungen und Einstellungen einer Person zeigen sich in ihrem Verhalten und Handeln. Werte werden von Erwachsenen vorgelebt, und weil Kinder die Verhaltensweisen der sie umgebenden Erwachsenen beobachten, werden Werte weitergegeben. Aus diesem Grund ist es wichtig, dass sich PädagogInnen immer wieder mit dem eigenen Werteprofil auseinandersetzen, über die eigenen Werte und Einstellungen sowie deren Herkunft nachdenken und reflektieren. Die Selbstreflexion der



Wertebildung ist ein Prozess, „in dem Menschen im Laufe ihrer Persönlichkeitsentwicklung Werte bzw. Werthaltungen entwickeln und Wertekompetenz [...] erwerben. Dieser Prozess vollzieht sich in der Auseinandersetzung des Individuums mit seiner sozialen Umwelt, vor allem durch das Erleben und Reflektieren von Werten. Wertebildung umfasst dabei sowohl das persönliche Aneignen von Werten und Wertekompetenz als auch die pädagogisch initiierte Auseinandersetzung mit und die Reflexion von Werten.“
(Schubarth, 2016, S. 22)

eigenen Werte und Einstellungen sowie des eigenen Verhaltens ist daher eine zentrale Kompetenz aller PädagogInnen.

Wertebildung vollzieht sich durch gemeinsame **Rituale, Traditionen und Gewohnheiten**. Rituale basieren auf Werten und Normen. Sie bieten den Menschen Orientierung, Sicherheit und Halt und haben eine gemeinschaftsstiftende Funktion (S. 34).

Explizite Wertebildung: Wir sprechen über Werte

Explizite Wertebildung zielt darauf ab, mit Kindern über Werte, Normen und Regeln ins Gespräch zu kommen. Philosophische Kreise und Gesprächsrunden bieten im Kindergarten einen idealen Rahmen. **Regeln** als gemeinsam geschlossene Verhaltensvereinbarungen bieten die Möglichkeit, sich über jene Werte auszutauschen, die hinter einer Regel stehen. Dadurch wird Kindern ein bewusster Zugang zu wertorientiertem Handeln ermöglicht (S. 26).

Im Rahmen von Wertekommunikation geht es um den **Dialog** über Werte. Die explizite Auseinandersetzung mit Normen und Werten kann auch schon im Kindergartenalter zur Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit beitragen. Über Werte zu diskutieren und sie zu begründen macht das implizit Gelernte rationalen Überlegungen zugänglich (S. 21).

Wertebildung im Kindergarten braucht beide Konzepte und Zugänge: Werte ausschließlich vorzuleben würde bedeuten, den Kindern die Möglichkeit des Nachdenkens über Werte zu nehmen. Die bloße Vermittlung von Wissen über Werte, also nur über Werte zu reden, würde Kinder und junge Menschen nicht erreichen, wenn es keine sozialen Vorbilder und keine soziale Eingebundenheit gäbe.

(Hildebrandt & Preissing, 2016)



WAS SIND WERTE?

So leben
wir zusammen

Gemeinsames Werteverständnis im Kindergarten



Was ist Kindern wichtig?

Auf diese Frage gibt der deutsche „Kinderwertemonitor“ Antwort: Neben Familie und Freundschaft sind für 6- bis 14-jährige Kinder Geborgenheit, Vertrauen und Ehrlichkeit die wichtigsten Werte. Interessant ist die zunehmende Bedeutung von PädagogInnen im Kontext der Wertebildung: Während 2006 50% der Kinder PädagogInnen als jemanden wahrgenommen haben, der ihnen Werte vermittelt, waren es 2014 bereits 80%.

(GEOlino-UNICEF-Kinderwertemonitor 2014)

Eine Grundlage des Werteverständnisses in Österreich und Europa stellt der gemeinsame EU-Vertrag dar. Er definiert die **Achtung der Menschenwürde, Freiheit, Demokratie, Gleichheit, Rechtsstaatlichkeit** und die Wahrung der **Menschenrechte** einschließlich der Rechte der Personen, die Minderheiten angehören, als europäische Grundwerte. Auch **Pluralismus, Nichtdiskriminierung, Toleranz, Gerechtigkeit, Solidarität** und **Gleichheit von Frauen und Männern** sind gemeinsame Werte (Vertrag über die Europäische Union, Art. 2).

Für Österreich definiert die Bundesverfassung (Art. 14 Abs. 5a B-VG) Grundwerte der Schule, die sich auch auf die Bildungseinrichtung Kindergarten übertragen lassen: **Demokratie, Humanität, Solidarität, Friede** und **Gerechtigkeit** sowie **Offenheit** und **Toleranz** gegenüber den Menschen sind Grundwerte unserer Bildungseinrichtungen. Kinder und Jugendliche werden befähigt, orientiert an den sozialen, religiösen und moralischen Werten **Verantwortung für sich selbst, Mitmenschen, Umwelt und nachfolgende Generationen zu übernehmen**. Jeder junge Mensch soll seiner Entwicklung und seinem Bildungsweg entsprechend zu selbstständigem Urteil und sozialem Verständnis geführt werden, dem politischen, religiösen und weltanschaulichen Denken anderer gegenüber aufgeschlossen sein sowie befähigt werden, am Kultur- und Wirtschaftsleben Österreichs, Europas und der Welt **teilzunehmen** und in **Freiheits- und Friedensliebe** an den gemeinsamen Aufgaben der Menschheit mitzuwirken.

Kinder als Konstrukteure

Werte im Bildungsrahmenplan

Während der gemeinsame EU-Vertrag und die Bundesverfassung das Wertesystem unserer Gesellschaft ganz allgemein abstecken, konkretisiert der Bildungsrahmenplan die pädagogische Orientierung im Kindergarten.

Der Bildungsrahmenplan skizziert ein Bild vom Kind als kompetentem Individuum, das als Ko-Konstrukteur seiner Entwicklung handelt.

Kinder haben genauso wie Erwachsene umfangreiche Rechte, 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 (vgl. UN-Kinderrechtskonvention sowie Bundesverfassungsgesetz über die Rechte von Kindern).

Der Bildungsrahmenplan enthält jene Werte, die der pädagogischen Arbeit in elementaren Bildungseinrichtungen zugrunde liegen und die im pädagogischen Alltag (vor-)gelebt und thematisiert werden:
<https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/sb/bildungsrahmenplan.html>



Kinder sind
Ko-Konstrukteure
von Wissen, Identität,
Kultur und Werten



„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.“
 (Charlotte-Bühler-Institut, 2009)

WERTE IM KINDERGARTEN



Partizipation

Partizipation meint Beteiligung, Teilhabe, Mitwirkung und Mitbestimmung bei Entscheidungs- und Problemlösungsprozessen. Für die Arbeit im Kindergarten heißt das, die Kinder an allen Angelegenheiten, die sie betreffen, entwicklungsangemessen zu beteiligen. Partizipation wird als wichtiger Schlüssel zur Bildung betrachtet.

Partizipation im Alltag

- Regelmäßig stattfindende Versammlungen, um Anliegen zu diskutieren und Entscheidungen gemeinsam zu treffen („Kinderparlament“, „Plenum“, „Kinderrat“ ...)
- Kinder entwickeln Interesse an Dinosauriern – gemeinsam wird nach Ideen der Umsetzung gesucht (Situationsansatz).



„Wir bestimmen mit!“

Carlsen Verlag; Hg.: Deutsches Kinderhilfswerk, www.dkhw.de
Welche Spielgeräte wollen wir im Garten? Ein Pixi-Buch über Mitbestimmung im Kindergarten.



Ein Spielplatz von Kindern für Kinder

Im Kindergarten soll der Spielplatz neu gestaltet werden. ArchitektInnen und das pädagogische Team beziehen die Kinder ein, um herauszufinden, was Kindern an einem Spielplatz wichtig ist. Dazu wird ein Workshop gestaltet, bei dem die Kinder ihre bevorzugten Tätigkeiten (sich verstecken, laufen, klettern, balancieren) und Ideen für die dafür erforderlichen räumlichen Gestaltungsformen (Tunnel, Hecke ...) einbringen können. Zum Ausdruck ihrer Vorstellungen stehen den Kindern Materialien (Modelliermasse, Bausteine, Malutensilien) zur Verfügung. Die pädagogischen Fachkräfte begleiten die Kinder und begegnen ihnen in der gestaltenden Arbeit.



Gruppenregeln diskutieren, überdenken, darstellen

Neu zur Gruppe hinzugekommene Kinder stören aus Sicht der älteren Kinder das Zusammensein, weil die neuen Kinder „die Regeln“ nicht kennen. Im Gespräch mit Erwachsenen entwickeln die Kinder die Idee, „ihre Regeln“ aufzuzeichnen und aufzuschreiben. In Form von selbst gestalteten Büchern werden die Verhaltensvereinbarungen den neu hinzugekommenen Kindern übergeben und dann im Gesprächskreis szenisch dargeboten.

WERTE IM KINDERGARTEN

Toleranz und Offenheit



Diversität sichtbar machen

Eine „Familienecke“ mit dem Titel „Wir und unsere Familien“ gestalten: Jedes Kind bringt ein Foto von sich und seinen Familienmitgliedern mit, die ihm wichtig sind. Die Fotos werden dann gemeinsam mit den Kindern aufgehängt/gestaltet und laden die Kinder zum Dialog untereinander und zum Verweilen ein. So erfahren die Kinder Wertschätzung und Akzeptanz gegenüber ihren Familien und erleben die Vielfalt.



„Du gehörst dazu. Das große Buch der Familien“, Mary Hoffman & Ros Asquith, Sauerländer

Heute gibt es Familien in allen Größen und Formen. So viele Farben wie der Regenbogen hat, so unterschiedlich kann das Zusammenleben sein. Und wir alle gehören dazu.

Toleranz im engeren Sinn ist das Geltenlassen anderer Auffassungen, Meinungen, Einstellungen und Ideen. Toleranz im weiteren Sinn ist Offenheit und Aufgeschlossenheit gegenüber Menschen anderer Hautfarbe, sexueller Orientierung und Religion, Ethnie, Weltanschauung, Herkunft, Abstammung, gegenüber Menschen jeder Nationalität und jeden Geschlechts, jeden Alters und mit jeder Beeinträchtigung.

Im Kindergarten lernen Kinder, die Meinung anderer zu tolerieren, und sie lernen, anderen Menschen, Kulturen und Lebensweisen gegenüber offen zu sein. Kindern fällt das im Allgemeinen nicht schwer, denn sie sind mit Neugierde ausgestattet und pluralitätsfähig.

Pädagogik der Vielfalt

Der Grundgedanke der Pädagogik der Vielfalt liegt in der Akzeptanz von Individualität und Offenheit gegenüber Vielfältigkeit und Heterogenität.



- Mehrsprachige Spiele/Lieder/Bücher anbieten
- Begrüßungen in allen Sprachen der Kinder verwenden
- Den Kindergarten mit Symbolen, Fotos und Bildern ausstatten
- Einfache Kommunikation unterstützt durch Mimik, Gestik und Gebärden, damit alle Kinder am Alltag teilhaben können (auch Kinder, die aufgrund ihres Alters, ihrer Beeinträchtigungen oder einer anderen Erstsprache verstärkt nonverbal kommunizieren)
- Stifte in unterschiedlichen Farbtönen zu allen Hauttönen passend
- Puppen beiderlei Geschlechts mit verschiedenen Hautfarben
- Speisen aus anderen Ländern verkosten

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

Interreligiöse Bildung

Grundlagen für gelingende interreligiöse Bildung sind Offenheit, Achtung und Wertschätzung für andere Kulturen und Religionen.

Wer Religionen sensibel wahrnimmt, kann daran anknüpfen:



- Kinder in Österreich leben in einer mehrheitlich christlich-jüdisch geprägten Kultur – sie sollen christliche Symbole und Bräuche unserer Gesellschaft kennenlernen.
- Ausgehend von der Gruppenkonstellation werden andere Religionen, religiös geprägte Feste und Orte kennengelernt.
- Gemeinsam wird die Bedeutung von religiösen Festen, Bauten oder Symbolen thematisiert.
- PädagogInnen unterscheiden bewusst zwischen Feiern und Mitfeiern.
- Von grundlegender Bedeutung ist eine wertschätzende und transparente Bildungspartnerschaft.
- Für religiös begründete Speisevorschriften werden Regelungen erarbeitet, die alle akzeptieren können.



WERTE IM KINDERGARTEN

Verantwortung – für sich, für andere, für die Natur

Eigenständigkeit

Selbstverantwortung des Kindes braucht eine behutsame Begleitung durch PädagogInnen, die die Persönlichkeit des Kindes achten:

- Haben die Kinder Rückzugsmöglichkeiten, wenn sie ermüden und ruhen möchten? Müssen Kinder schlafen oder haben sie das Recht auf eigenverantwortliches Ruhen?
- Können die Kinder jederzeit eigenständig essen und trinken?
- Wo kann jederzeit getobt, gelaufen, gehüpft werden? Können Kinder Bewegungsräume selbstverantwortlich nutzen?
- Gelten Kleidungs Vorschriften für alle (alle ziehen eine Jacke an) oder dürfen die Kinder selbst über ihre Bekleidung entscheiden und für sich Verantwortung übernehmen?



„Frederick“
Leo Lionni, Beltz & Gelberg

Teilen als Übernahme von Verantwortung. Der Winter naht. Alle Feldmäuse sammeln Körner und Nüsse, Weizen und Stroh. Nur Frederick sammelt Sonnenstrahlen, Farben und Wörter, das sind seine Vorräte für die Wintertage.



Verantwortung ist eine soziale Verhaltensweise und dient der Verbesserung des gemeinsamen Lebens. Selbstverantwortung heißt, dass man für sich und das eigene Handeln Verantwortung trägt. Verantwortung kann auch anderen gegenüber übernommen werden: Menschen oder anderen Lebewesen. Dabei ist das richtige Maß der Verantwortung entscheidend, damit man andere nicht bevormundet oder in ihrer Freiheit einschränkt.

- **Verantwortung für sich selbst** übernehmen dürfen: Schlaf, Toilettengang, Essen und Trinken, Bewegung, Bekleidung, Gestaltung von Freundschaften, ...
- **Verantwortung für andere:** Patenschaft für ein jüngeres oder neues Kind übernehmen (Buddy, Tutor/in); Mitverantwortung beim Aufräumen
- **Verantwortung für eine Aufgabe:** In einer Spielsituation bedeutet die Aussage „Ich baue den Turm für unsere Ritterburg“ Verantwortungsübernahme – die MitspielerInnen verlassen sich auf die Zusicherung.

„Da ist eine wunderschöne Wiese“
Wolf Harranth & Winfried
Opgenoorth, Jungbrunnen



Verantwortung für die Natur übernehmen. Die Stadtleute finden eine Wiese, auf der sie leben wollen. Sie bauen und bringen Häuser, Zäune, Wege, Fernseher ... Bis sich jemand fragt: „Wo ist denn nun die Wiese?“

Selbstbestimmung, Autonomie, Freiheit

Freiheit ist ein Zustand, bei dem ein Individuum ohne jeglichen äußeren und inneren Zwang zwischen mehreren Optionen und Alternativen selbstbestimmt entscheiden kann. Freiheit ist ein Synonym für Unabhängigkeit, Ungebundenheit, Eigenständigkeit, Eigenverantwortlichkeit, Autonomie, Selbstbestimmung.

Voraussetzungen für Autonomie sind Selbstvertrauen, Selbstbehauptung und Selbstwertgefühl. Im Kindergarten sind deshalb Möglichkeitsräume gefragt, um Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl zu entwickeln!



- Jedes Kind entscheidet, was/wie viel es anziehen will, was/wie viel es essen möchte ...
- Achtsam sein, was Körperkontakt anbelangt. Das „Nein“ eines Kindes nicht übersehen/übergehen!
- Vorbild sein beim „Nein-Sagen“ – ein „Nein“ zu jemand anderem ist ein „Ja“ zu sich selbst, und so soll es auch kommuniziert werden, z. B.: „Ich brauche jetzt meine volle Konzentration. Ich sage es dir, wenn ich fertig bin.“



Klatschvers

Selbstbehauptung spielerisch üben.
(abwechselnd auf die Oberschenkel und in die Hände klatschen; oder stampfen)

Ich bin ich. Und du bist du!
Hör mir bitte einmal zu:
Mag ich etwas gerne leiden,
kann ich mich für JA entscheiden.

Mein ich aber: Lass das sein,
sag ich laut und deutlich NEIN!
Staudinger, 1999



„Mein Körper gehört mir“

Pro Familia & Dagmar Geisler, Loewe
Kinder setzen Grenzen und sagen deutlich, was sie mögen und was sie nicht mögen.

„Der Neinrich“, Edith Schreiber-Wicke & Carola Holland, Thienemann

Für selbstbewusste Kinder, die wissen, wann ihre Meinung gefragt ist. Der Neinrich lehrt Leo die hohe Kunst des Neinsagens am richtigen Ort und zur richtigen Zeit.

WERTE IM KINDERGARTEN

Gemeinschaft und Freundschaft



Singspiel „Ziehe durch“

„Ziehe durch, ziehe durch, durch die goldne Brücke. Die Brücke ist gebrochen, wir wolln sie wieder bauen. – Womit denn, womit denn?
– Aus lauter Gold und Edelstein, der Letzte wird gefangen sein.“

Gemeinschaft spüren. Zwei Kinder bilden mit erhobenen Armen ein Tor, durch das die anderen laufen. Das bei „Der Letzte wird gefangen sein“ ankommende Kind wird eingefangen. Durch eine zwischen den beiden Kindern vorher vereinbarte Frage (Gold oder Edelstein, Rose oder Vergissmeinnicht ...) wird bestimmt, welchem der beiden Kinder es sich zugesellt.



„Das Beste überhaupt“, Lorenz Pauli & Kathrin Schärer, Atlantis

Jeder will dazugehören! Miro, das Meerschwein, kann nichts am besten. Es kann vieles gut und will einfach nur mittendrin sein.

Gemeinschaft ist das Gefühl, dazuzugehören, ein Teil von etwas bzw. von einer Gruppe zu sein. Gemeinschaft bedeutet Zusammenhalt, mit anderen in enger Verbindung zu stehen, und bedingt ein Wir-Gefühl. Gemeinschaft als Wert benennt die besondere Bedeutung und damit die Wichtigkeit dieses Zusammenhalts.

Freundschaft beschreibt eine besondere Beziehung zu anderen Menschen. Menschen, die miteinander befreundet sind, stehen sich nahe und empfinden ihre Beziehung als etwas Besonderes. Wichtige Aspekte in Freundschaften sind Gemeinsamkeiten, Teilen, positive Gefühle und Füreinander-da-Sein.



- **Gemeinsame Rituale, Singen, Gesprächskreise**
- **Feste und Feiern**
- **Alte Kinderspiele**
- **Spiele, die nach Gemeinsamkeiten suchen** – z.B. Zusammenfinden nach bestimmten Merkmalen im Rahmen eines Bewegungsspiels
- **Lied vom Anderssein**
Dieses Lied zeigt, dass ein Miteinander eine Bereicherung darstellen kann. Es gibt Blaukarierte, Rotgefleckte und Grüngestreifte, und alle wollen nur für sich sein. Aber es gibt auch das bunte Land, wo alle herzlich willkommen sind ... Das Lied eignet sich gut zum Dramatisieren oder auch für kreative Prozesse.
www.eduhi.at/dl/Das_Lied_vom_Andersein.pdf
- **Gemeinschaftsbilder gestalten: „Das sind wir“**
Mit Handabdrücken der Kinder ein Bild selber gestalten (z. B. einen Baum, eine Sonne ...). In das Bild ein Foto jedes einzelnen Kindes kleben und die fertige Collage an einem sichtbaren Ort befestigen.

Empathie

Empathie setzt sich zusammen aus der Fähigkeit zum emotionalen Nachempfinden sowie der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme. Es geht um das Verstehen und Teilen des emotionalen Zustandes einer anderen Person. Empathie ist demnach die Fähigkeit, sich in eine andere Person zu versetzen, einfühlsam zu sein und Ereignisse und Emotionen aus ihrer Perspektive zu erleben.



„Packerlspiel“: Emotionen mit dem Körper ausdrücken.

Kinder laufen, auf ein Signal rollen sie sich zu einem Packerl. Die Spielleitung ruft „Aus den Packerln kommen ...“ (ängstliche Hasen, wütende Hunde, angeekelte Mäuse, traurige Katzen, lustige Vögel, überraschte Bären, stolze Wölfe). Ertönt das Signal erneut, bewegen sich die Kinder wieder im Raum.



„Herr Ärgerlich“: Eine Rolle spielen. Ein Kind in der Mitte ist Herr Ärgerlich; er macht ein verärgertes Gesicht und darf nicht lächeln. Die anderen Kinder geben Herrn Ärgerlich Tipps, wie er seine Laune verbessern könnte (z. B. „Geh doch mal raus!“), und er muss alles abschmettern („Mag ich nicht, es ist zu heiß/kalt draußen!“). Muss „Herr Ärgerlich“ schmunzeln, kommt ein anderes Kind in die Mitte.



„Ich und meine Gefühle“

Holde Kreul, Loewe

Gefühle in Worte fassen. Es gibt Tage, da möchte man laut lachen und jauchzen vor Glück, an anderen ist einem zum Schreien und Toben zumute, dann wieder braucht man Trost und Nähe. Gar nicht so einfach, mit all diesen widersprüchlichen Gefühlen umzugehen.

Gespräche über Gefühle

Im Alltag Gefühle und Bedürfnisse (der Kinder und auch die eigenen) benennen, verstehen und ernst nehmen: „Bist du traurig? Vermisst du deine Mama/deinen Papa?“

- Memorykarten als Impulskarten für Gruppengespräche mit den Kindern: „Wann bist du fröhlich?“, „Wie hat sich der/die ... auf diesem Bild gefühlt?“, „Bist du auch manchmal wütend/traurig/enttäuscht ...?“, „Denkst du da an ein bestimmtes Erlebnis?“
- Über Gefühle sprechen: „Warst du schon mal ganz zornig?“ „Was machst du dann? Wie schaut das aus?“ „Was hättest du dir da gewünscht?“ „Wie hast du es geschafft, nicht zu hauen, obwohl du so wütend warst?“
- Gemeinsam mit den Kindern überlegen: Was kann man tun, wenn man wütend, traurig ... ist? Besprochene Möglichkeiten zum Rückzug, Austoben ... bereitstellen: z. B. Matte im Bewegungsraum zum Boxen, aus Zeitungspapier Bälle herstellen und gegen die Wand werfen; Zeitung zum Zerreißen zur Verfügung stellen; Knetmasse/Ton anbieten; trampeln

WERTE IM KINDERGARTEN

Krieg spielen

Wenn Kinder „Krieg“ spielen, sind das meist keine echten Konflikte. Spielen mit Gewaltspielzeug ist nicht identisch mit gewalttätigem Verhalten. Oft folgt dieses Spiel eigenen Regeln, der Kampf zwischen Gut und Böse wird nachempfunden. Auch spielerisches Raufen ist wichtig für die Entwicklung, auch wenn der Grat zwischen Lust und Leid für PädagogInnen oft herausfordernd ist.

Einfach zum Nachdenken

- Wie wurde in der eigenen Kindheit gespielt?
- Kann Schießen Spaß machen? Wo hat es in welcher Form Platz?
- Wenn es Verbote im Kindergarten gibt: Wen betreffen sie und was vermitteln sie den Betroffenen?



„Blöde Ziege, dumme Gans!“

Isabel Abedi, ArsEdition

Wechsel der Perspektive: Ziege und Gans streiten und versöhnen sich: Sie sind die Vorbilder, wenn es um das Lösen von Konflikten geht. Denn beide kommen zu Wort.

Frieden

Frieden ist das Zusammenleben in Ruhe und Sicherheit – ein partnerschaftliches, gerechtes und gewaltfreies Zusammenleben in Vielfalt, das die Entfaltung und Freiheit des Einzelnen ermöglicht. Dennoch gehören Konflikte zum Zusammenleben. Auch im Kindergarten sind Konflikte alltäglich, und Konfliktfähigkeit ist eine wichtige Kompetenz.



Konfliktbegleitung

PädagogInnen sind Vorbilder – auch in ihrer Art der Konfliktbewältigung mit KollegInnen und Kindern. Außerdem kommt PädagogInnen bei der Konfliktbegleitung unter Kindern eine Schlüsselfunktion zu. PädagogInnen sehen sich in Konflikten zwischen Kindern als MediatorInnen (nicht als RichterInnen) und begleiten die Kinder dabei, selber Lösungen zu finden.

PHASE 1 Vorbereitung	<ul style="list-style-type: none"> • Gewalt stoppen • Zur Konfliktklärung einen ruhigen Platz aufsuchen • Erklären, dass beide gehört werden: Ein Kind spricht, das andere Kind hört zu.
PHASE 2 Einstieg/ Darstellung der Sichtweisen	<ul style="list-style-type: none"> • Perspektive des ersten Kindes erfragen (Was ist passiert? Was wolltest du?), anschließend Aussagen zusammenfassen: Genannte Motive/Bedürfnisse verbalisieren/paraphrasieren • Perspektive des zweiten Kindes erfragen und zusammenfassen
PHASE 3 Von Positionen zu Interessen	<ul style="list-style-type: none"> • Kinder nach Wünschen, Interessen und Gefühlen fragen • Wichtige Aussagen zusammenfassen und nachfragen, ob alles richtig verstanden und nichts vergessen wurde • Übereinstimmungen der Sichtweisen suchen und benennen: Was ist uns wichtig? Was muss bei einer Lösung berücksichtigt werden?
PHASE 4 Lösungsoptionen	<ul style="list-style-type: none"> • Welche Lösungsoptionen ergeben sich aus dem, was gesagt/ gehört wurde? • Vorschläge der Kinder ohne Bewertung anhören • Lösungsvorschläge zusammenfassen und bei Bedarf unterstützen
PHASE 5 Vereinbarungen	<ul style="list-style-type: none"> • Worauf können wir uns einigen? • Vereinbarung verbalisieren • Sich bei beiden Kindern für ihre Beteiligung danken

in Anlehnung an: Kolthoff, 2006, zit. nach Textor, 2009



Kinder über ihre Werte

Mit Kindern philosophieren

- Klima: eine ruhige, möglichst reizlose Atmosphäre schaffen
- Zugehörigkeit: Es gibt kein Mindestalter (jüngere Kinder dürfen, auch wenn sie nicht aktiv am Dialog teilnehmen, dabei sein).
- Gemeinschaft: Die Gruppengröße ist nicht fixiert.
- Sympathie: trägt wesentlich zum Philosophieren bei.
- Vertrauen und Wertschätzung: Jedes einzelne Kind braucht ein Gefühl von Sicherheit, ALLES sagen zu dürfen.
- Anerkennung und Anteilnahme: Die Gedanken jedes Kindes schätzen und anerkennen. Aussagen wie „Das glaube ich nicht“ behindern den Denkprozess und blockieren das Philosophieren.
- Orientierung: Ein selbst gebastelter Löwenhelm o. Ä. kann der Einhaltung von Gesprächsregeln dienen (das Kind, das den Helm trägt, darf sich nun mitteilen, während alle anderen zuhören).
- Motivation: Schüchtere Kinder können motiviert werden, ihre Gedanken zu teilen, weil sie den Helm aufsetzen möchten.

Was ist wertvoll?

Vorbereitung: Vier Gegenstände, die Kindern vertraut sind (ein Stein, ein Handy, ein Stück Obst, ein Stift), sowie ein Löwenhelm o. Ä.

Ablauf: Legen Sie die Gegenstände sichtbar in die Mitte des Kreises. Klären Sie, ob die Gegenstände bekannt sind, und erklären Sie den Ablauf: Wer spricht, bekommt den Helm, die anderen hören zu.

Einstiegsfrage: „Was davon findet ihr wertvoll?“ Weitere Fragen: „Was kann man damit machen?“ „Warum ist ein Stein wichtig?“ Die Kinder werden angeregt, aber nicht gesteuert. Lässt die Aufmerksamkeit der Kinder nach, beenden Sie das Philosophieren mit einem kurzen Ritual (z.B. Triangel schlagen). Bevor sich der Kreis auflöst, sagt jede/r, welcher Gegenstand ihr/ihm am wertvollsten erscheint.



Gesprächsrunde über Meinungsäußerung

Uns Erwachsenen ist im Kindergarten besonders wichtig, dass alle ihre Meinung sagen dürfen. Was denkst du darüber? Ist das wirklich möglich? Was kannst du machen, wenn du mit etwas nicht einverstanden oder unzufrieden bist?



... Herkunft Werte Zielbilder

Reflektieren über die eigenen Werte

Werte lassen sich in ihrer Bedeutung nicht reihen: Gerechtigkeit ist nicht „wichtiger“ als Frieden oder Solidarität, Akzeptanz nicht „wertvoller“ als Freiheit. Manche Werte haben sogar einen Gegenpol, wie „Freiheit“ die „Sicherheit“ oder „Großzügigkeit“ die „Sparsamkeit“.

Identifizieren Sie die Werte, denen Ihr Handeln zugrunde liegt.

- Denken Sie an Ihre Kindheit: Welche Werte erkennen Sie rückblickend an der Erziehung durch Ihre Eltern?
- Welche Regeln und Normen, also welches Verhalten, haben diese Werte bei Ihnen grundgelegt?
- Können Sie sich heute noch mit diesen Werten identifizieren? Mit welchen, mit welchen nicht? Warum?
- Denken Sie an die Ihnen anvertrauten Kinder: Welche Eigenschaften und welches Verhalten sollen diese Kinder, ginge es nach Ihnen, als Erwachsene zeigen?
- Streben Sie ein ähnliches Verhalten an wie das, das als Kind von Ihnen erwartet wurde, bei den Ihnen anvertrauten Kindern an? Wo sind Parallelen und wo sind Unterschiede?
- Welche Wertvorstellungen prägen Ihr Erziehungshandeln? Visualisieren Sie sie in Form eines Sterns.





Wertvoll durchs Jahr

In regelmäßigen Abständen (z. B. monatlich) wird vom Team ein Wert ausgewählt (z. B. Empathie).

Es findet ein Austausch darüber statt, woran dieser Wert im pädagogischen Kontext erkennbar ist und wie auch die Kinder einbezogen werden können.

Das Ergebnis wird als Sonne visualisiert: In der Sonnenmitte steht der Wert. Auf den Sonnenstrahlen wird festgehalten, durch welche Verhaltensweisen dieser Wert für Kinder sichtbar wird (einander die Tür aufhalten; fragen, ob jemand mitspielen möchte; etwas herborgeln; sich nach dem Befinden erkundigen; Verlorenes suchen helfen; einander trösten usw.).

Nach Ablauf der Schwerpunktzeit werden Erfahrungen im Team ausgetauscht. Was hat der Schwerpunkt in uns bewegt?

Zen-Spaziergang

Zwei Personen gehen nebeneinander und sehen dabei auf den Weg vor sich. Eine Person hat einen Zettel mit drei Fragen, die sie der Reihe nach der anderen Person stellt. Sie wartet, bis die befragte Person alles gesagt hat, was ihr im Moment zur Frage einfällt.

Die fragende Person hört gut zu, bedankt sich am Ende und gibt sonst keine Kommentare ab. Danach werden die Rollen gewechselt.

Nach dem Zen-Spaziergang berichten die Personen im Team, was sie jeweils gehört haben.

TIPP: Der Zen-Spaziergang lässt sich auch im Rahmen eines Elternabends durchführen.



Miteinander-Fest

Ziel ist es, die Kinder erleben zu lassen, dass sie ihre Gemeinschaft durch ihr Verhalten selbst gestalten und dass jedes Kind dazu beiträgt. Benötigt werden eine Schnur und bunte Bänder. Die Schnur wird an der Wand gespannt. Immer wenn ein Kind sich besonders rücksichtsvoll und freundlich verhält, wird eine Masche aus einem farbigen Band an die Schnur gebunden. Mit der Zeit wird aus der Schnur ein bunter Raumschmuck. Wenn die Schnur voll ist, wird ein „Miteinander-Fest“ gefeiert – Motto: „Wir haben es uns schön gemacht!“ Die bunte Maschenschnur bleibt hängen, eine zweite wird begonnen; mit der Zeit entsteht ein Wandschmuck.

1. Was fällt dir ein, wenn du über Werte im Kindergarten nachdenkst?
2. Welche Werte sind dir persönlich im Kindergarten wichtig?
3. Woran können Kinder, Eltern und KollegInnen merken, dass dir diese Werte wichtig sind?



Teamentwicklung

Arbeit an pädagogischen Orientierungen und Werthaltungen

Pädagogische Orientierungen und Werthaltungen betreffen nicht nur das Team, sondern selbstverständlich auch die Leitung. Die Aufgaben, die einzelne Teammitglieder bzw. die Leitung im Prozess übernehmen, sind allerdings unterschiedlich. Wichtig ist: Die pädagogische Orientierung muss alle in eine Richtung ziehen, mit Vorfreude erfüllen – sie muss aber nicht immer perfekt und im Detail realistisch sein.

Baustein 1: Gemeinsame pädagogische Werthaltungen finden

Material: Stifte, Moderationskarten, Plakat mit drei konzentrischen Kreisen (Zielscheibe) – im innersten Kreis steht: „Unsere Werte“

Arbeitsauftrag: Jedes Teammitglied notiert, welche Werte ihm persönlich wichtig sind und woran sich das Team aus seiner Sicht bei der pädagogischen Arbeit orientieren sollte. Zeit geben, damit jedes Teammitglied in Ruhe schreiben kann (pro Karte ein Wert/Begriff).

Prozess:

- **Erste Runde:** Karten werden der Reihe nach um den äußeren Rand gelegt; übereinstimmende Werte werden zueinandergelegt.
- **Zweite Runde:** Jede Person legt der Reihe nach die aus ihrer Sicht wichtigsten Karten einen Ring weiter und erläutert die Wahl (man kann auch Karten anderer Personen nehmen); evtl. Begrenzung einführen (z. B. bis zu 5 Karten pro Person).
- **Dritte Runde:** Jede Person legt max. 3 Karten in den inneren Ring.
- **Betrachten der inneren Karten:** Lassen sich diese Werte gut argumentieren? Z. B. mit unserem Auftrag als Bildungseinrichtung?
- **Flüstergruppen bilden:** Wie könnte man diese Werte in einen Leitspruch für die Einrichtung packen? Mehrere Textbausteine erstellen, die dann zusammengesetzt werden können. Gelingt das nicht in dieser Teambesprechung, dann die Karten beim nächsten Mal noch einmal gemeinsam ansehen.
- **Leitspruch formulieren und visualisieren** (z. B. „Schritt für Schritt fürs Leben fit!“) Evtl. mit Bild oder Symbol (z. B. Leuchtturm, Polarstern, Kompass) versehen. Gemeinsam besprechen, wo er aufgehängt werden kann.
- **Werthaltungen in der Konzeption explizit anführen** (z. B. als „Kindergartenverfassung“)



Baustein 2: Gemeinsame Werte beleuchten

Dazu muss das Team bereits wichtige Werte formuliert haben. Der Reihe nach nimmt sich das Team diese dann vor und überlegt für jeden Wert: Woran könnten Außenstehende erkennen, dass dieser Wert hier in der Einrichtung gelebt wird?

Konkrete Handlungen bzw. Beispiele werden gesammelt und notiert.

- In der Raumgestaltung
- An der Materialauswahl
- An der Kommunikation mit den Kindern
- An der Zusammenarbeit mit den Eltern
- An der Tagesstruktur
- An den Beteiligungsmöglichkeiten
- In Alltagshandlungen
- ...

Baustein 3: Wertvolle Rituale in Teamsitzungen

Rituale bei Teambesprechungen einführen:

Anfangsrituale *(Debatin, 2016)*

- zur Anerkennung in Form des „Schulterklopfers“: *Wir können uns in dieser Woche auf die Schulter klopfen, weil ...*
- zur Achtung in Form des „Augenöffners“: *Wir sollten genauer hinsehen bei ...*
- mit einem aktuellen „Kindermund“: den dahinterliegenden Wert erkunden

Schlussrituale zur Teamzugehörigkeit

- *An unserem Team schätze ich ...*
- *Ich bringe in unser Team gerne ein ...*





Wertvolle Regeln

Regeln kommunizieren und mit Regelverstößen umgehen



Einfach zum Nachdenken

Was könnte bei Kindern ausgelöst werden, wenn Erwachsene die Einhaltung von Regeln mithilfe abwertender Kommunikationsmuster (siehe rechts) einfordern? Was könnten „unerwünschte Wirkungen“ dieser Kommunikation sein? Welche Werte werden durch diese Kommunikation verletzt?

26 WERTE LEBEN • WERTE BILDEN

www.ris.bka.gv.at

Wertvolle Regeln?

Regeln drücken Werte aus (S. 6). Anhand dieses Rasters werden die Regeln im Team analysiert und auf diese Weise auf ihre Notwendigkeit hin überprüft.

Wie lautet die Regel?
Wurde sie ausgesprochen oder gilt sie unausgesprochen?
Welcher Wert steckt hinter dieser Regel?
Was ist der Sinn dieser Regel? Was lernt man dabei?
Wie oft wird sie gebrochen? (nie/selten/oft)
Wer verstößt häufig gegen die Regel? (bestimmte Personen/ich/beinahe alle)
Wann ist die Missachtung der Regel erlaubt/geduldet?
Warum befolgst du die Regel? (z. B. Einsicht/Angst vor Strafe/für eine bestimmte Person ...) <i>Hinweis: Kinder danach fragen</i>
Was würde ohne die Regel geschehen?
Was sind Gründe für Regelverstöße? Welche Bedürfnisse stecken dahinter?
Wo/wann können diese Bedürfnisse ausgelebt werden?

In Anlehnung an: Hauck, 2017

Kommunikationsstrategien, um mit Regelverstößen umgehen

Abwertende Kommunikationsmuster bei Regelverstößen

Hörst du schlecht? Wie oft soll ich das eigentlich noch sagen? Willst du mich ärgern? Was ist eigentlich mit dir los? Du bist einfach unmöglich! Mach nur weiter so! ...



Alternative Kommunikationsmuster bei Regelverstößen

1.	Erinnern Wir haben besprochen, dass ...
2.	Das Kind nach der Regel fragen Weißt du, was der rote Kreis hier bedeutet?
3.	Bedürfnisse, Wünsche, Pläne erfragen Was wolltest du?
4.	Hilfreichen Weg zeigen. Überlegen, wann/wo Bedürfnisse Platz haben Stopp! Das mag ich nicht! Später im Garten kannst du mir das gerne zeigen.
5.	Beschreiben, was man wahrnimmt Ich sehe, für eure Piratenburg braucht ihr Schätze, und die habt ihr aus anderen Bereichen geholt.
6.	Klare Bitte oder Wunsch aussprechen und begründen (was ich will; nicht, was ich nicht will) Wenn du mit Bällen werfen willst, gehe bitte in den Bewegungsraum. Ich will, dass hier alle in Ruhe spielen können.
7.	Auswirkungen benennen und natürliche Folgen/Konsequenzen erleben lassen Leon weint – seine Burg, an der er so lange gearbeitet hat, ist jetzt kaputt.
8.	Gemeinsam Lösungen suchen Was können wir jetzt tun?
9.	Schwierigkeit bestätigen Es ist schwierig, aufzuräumen, wenn du weiterbauen möchtest.
10.	Vorbild sein und das gewünschte Verhalten selbst zeigen Ich höre zuerst Lisa zu und dann dir.
11.	Kinder um Hilfe/Unterstützung bitten Kannst du mir bitte beim Aufräumen helfen? Allein kann ich es nicht so schnell schaffen.
12.	Ein Kind bitten, die Regel einem anderen Kind zu erklären Erklärst du ihr bitte, was hier für eine Regel gilt?

Vgl. Hauck, 2017





Wertvolle Bildungsräume

Überlegungen zur Raumgestaltung

Lern- und Lebensräume für Kinder zur Verfügung zu stellen ist ein reflexiver Prozess, der sich am Sozialraum und an der Individualität der Kinder orientiert. Beobachtung, Dokumentation und Evaluation von Bedürfnissen/Lernprozessen/Raumnutzung durch die Kinder bilden die Grundlage. Von Kindern selbst organisierte Raumnutzung erfordert Planung ebenso wie Präsenz und Begleitung durch feinfühligere, responsive Erzieherpersönlichkeiten.

Reflexionsfragen

WERTEHALTUNGEN SICHTBAR MACHEN

- Sind gemeinsame Werte im Kindergarten für alle „sichtbar“ (Poster, Bilder, Symbole)?
- Werden in der Raumgestaltung Konzeption und Leitbild der Einrichtung sichtbar?
- Spielen Werte bei der Raumgestaltung der Einrichtung eine Rolle?

WERTE UND REGELN

- Werden Regeln zum Wohl der Kinder reflektiert? (auch Sicherheit, Grenzen ...)
- Wurden und werden Raumnutzungsregeln gemeinsam mit den Kindern ausverhandelt?
- Wie werden diese Regeln „sichtbar“ und transparent gemacht? (z. B. durch Symbole)

GESUNDE RÄUME

- Was könnte weggeräumt werden, um mehr Bewegungsfreiheit im Raum zu schaffen?
- Ist der Zugang zum Außengelände jederzeit möglich?
- Haben die Kinder die Möglichkeit, sich selbst jederzeit mit Getränken zu versorgen?
- Erlauben Räume, Einrichtung und Ausstattung für die Einnahme der Mahlzeiten eine angenehme Atmosphäre und so viel Selbstbestimmung wie möglich?

SPIEL UND ABENTEUER SIND WERTVOLL

- Haben die Kinder genug Raum zur Selbstentfaltung und Umsetzung ihrer Spielideen?
- Gibt es Räume, die nicht fertig sind oder die umgestaltet werden können?
- Lassen sich im Außengelände ursprüngliche Naturerfahrungen machen?
- Wo gibt es Höhlen, Verstecke, Tunnel ...?

DER WERT VON BETEILIGUNG UND MITBESTIMMUNG

- Haben Kinder das Recht, mitzuentcheiden, wie Innenräume und Außengelände der Einrichtung (um)gestaltet werden?
- Wo können Kinderkonferenzen stattfinden? Wie werden die Ergebnisse festgehalten und für Kinder zugänglich gemacht?
- Gibt es Informationen für Kinder auf ihrer Augenhöhe?
- Sind Räume und Abläufe verständlich? (Symbole, Piktogramme, Gegenstände, Bilder)
- Ist Spielmaterial gut erreichbar und von außen erkennbar gemacht?

DER WERT VON PROJEKTEN UND FORSCHENDEM LERNEN

- Stehen Alltagsmaterialien zur Verfügung – „Echtzeug“ statt Spielzeug?
- Besteht die Möglichkeit, über längere Zeit (Tage/Wochen) an Projekten zu arbeiten? Kann man zwischendurch etwas „stehen lassen“?
- Gibt es ausreichend qualitativ hochwertiges Forschungsinstrumentarium für die Kinder?

INDIVIDUELLE BEDÜRFNISSE

- Haben Kinder die Möglichkeit, im Raum individuelle Spuren zu hinterlassen und so Platz einzunehmen (z. B. Fotos von sich und ihrer Familie unterzubringen)?
- Sind die Portfolios der Kinder jederzeit für sie selbst zugänglich?
- Haben Kinder Platz für ihr Eigentum und wird dabei ihre Privatsphäre gewahrt?
- Ist es möglich, persönliche Gegenstände mitzubringen? Wie wird damit umgegangen?
- Wie sind Waschräume/Wickelplätze/WCs gestaltet, um Intimsphäre und größtmögliche Selbstbestimmung zu gewährleisten?
- Haben die Kinder jederzeit Möglichkeiten zum Rückzug?

RÄUME FÜR BILDUNGSPARTNER/INNEN

- Wie ist der Eingangsbereich gestaltet? Erkennen Familien, dass sie willkommen sind?
- Gibt es räumliche Möglichkeiten für stetigen Austausch mit Eltern (Tür- und Angelgespräche) und einen ruhigen, persönlichen Gesprächsraum?
- Gibt es Räume, wo sich Eltern begegnen können (z. B. Sitzgelegenheiten ...)?

DEN SOZIALRAUM WERTSCHÄTZEN

- Welche Kenntnisse über Sozialraum, Lebensrealitäten und kulturelle Hintergründe der Kinder nutzen die PädagogInnen, um die Räume entsprechend zu gestalten?
- Welche Kooperationen sind noch möglich? Welche Einrichtungen im Sozialraum könnten genutzt werden?



Bildungspartnerschaft

Bausteine für einen Elternabend zum Thema „Unsere Werte. Das sind wir uns wert“

Baustein 1: Einstieg (Teammitglieder lesen laut/pointiert mit verteilten Rollen)

EIN GESPRÄCH UNTER ELTERN ...

A: Mein Leon ist so ein Wilder. Gestern hat er wieder mit dem Amir gerauft.

B: Ach ... Du wirst sehen, das gibt sich. Wenn sie größer werden, beruhigen sie sich schon.

A: Hoffentlich. Ich möchte nicht, dass er so bleibt. Er soll höflich und rücksichtsvoll werden ...

B: ... und liebevoll zu seiner Familie und seinen eigenen Kindern. Das wünsche ich mir von meiner Lisa.

A: Liebevoll sein ist ja gut, aber gleichzeitig muss er auch Erfolg haben, sich durchsetzen. Er soll ein Chef werden, nicht ein Arbeiter! Das ist das Wichtigste! Wer ernährt sonst die Familie?

B: Vielleicht die Mama? Ich möchte, dass Lisa einmal einen Beruf hat und kein Geld vom Mann braucht.

A: Soll sie ganz allein bleiben? Willst du nicht einmal Oma/Opa werden?

B: Die Lisa soll alleine stark sein. Dann findet sie auch den Richtigen, wenn sie will.

A: Du willst eine Egoistin als Tochter?

B: Nein, aber sie darf ruhig auch Chef werden, wie dein wilder Leon.

A: Als Chef musst du aber Egoist sein. Du bist verantwortlich, du darfst keine Fehler machen ...

B: Jeder macht Fehler. Aber wer auf seine Mitarbeiter hört, macht vielleicht weniger Fehler.

A: Der Leon spielt am liebsten allein ...

B: Gestern beim Abholen hab ich ihn mit Lisa und Amir gesehen. Sie haben gemeinsam ein Plakat gemalt.

A: Gemeinsam? Die raufen doch meistens. Er hat mir das gar nicht erzählt.

B: Vielleicht solltest du ihn öfter fragen, was er im Kindergarten erlebt hat ...

... und was, liebe Eltern, ist Ihnen wichtig? Wie soll Ihr Kind einmal sein?

Baustein 2: Arbeit mit Wertekarten

WELCHE WERTE UNS WICHTIG SIND:

- Wertekarten herstellen (Foto und Begriff, z.B. Pixabay) oder ankaufen, z.B. Franz, 2014
- Wertekarten auflegen, aufpinnen – jede/r bekommt fünf Sticker oder Muggelsteine, die sie/er zu den für sich persönlich wichtigsten Werten legt.

Baustein 3: Die Werte des Kindergartens präsentieren

- Mithilfe der Karten – in Ergänzung zu dem, was Eltern wichtig ist
- Welche Werte werden im Kindergarten gelebt und warum? (Konzeption/Leitbild)

Baustein 4: Fragen an die Eltern

„WIE KOMMEN WERTE IN DIE MENSCHEN?“

- Würde es genügen, wenn Sie jemanden auffordern, einen bestimmten Wert zu leben?
- Wie haben Sie selbst Werte erfahren? Welche Menschen waren für Sie Wertevermittler?

Baustein 5: Bewegte Übung

Die Übung soll zeigen, dass manche Werte nicht gleichzeitig gelebt oder erreicht werden können. Freiheit und Sicherheit/Geborgenheit oder Kontrolle und Vertrauen sind zwei Pole. Bringen Sie ein breites Klebeband in einer langen Linie auf dem Boden an. Lesen Sie jeweils zwei Aussagen vor. Die Eltern stellen sich dort auf das Band, wo sie sich zwischen den beiden Aussagen einordnen.

Ich bin, wie ich bin. Das darf jeder sehen.	Ich muss nicht jedem jede Gefühlsregung mitteilen. Höflichkeit ist wichtig.
Hilfsbereitschaft und Rücksichtnahme sind entscheidend in einer Gemeinschaft.	Nur wenn es mir selbst gut geht, kann ich anderen helfen, also muss ich zuerst auf mich schauen.
Harmonie, Akzeptanz und Liebe sind das Wichtigste im Umgang mit Menschen.	Durchsetzungskraft und Konfliktfähigkeit sind besonders wichtig im Umgang mit Menschen.

Baustein 6: Woran merkt man im Kindergarten, dass Werte gelebt werden?

- Flüstern in Dreiergruppen (5 Minuten)
- Ideen ins Plenum holen, auf Moderationskärtchen festhalten und aufpinnen

Baustein 7: Feedback einholen

Gegenstände auflegen: 1. Kescher/Angel/Fischernetz, 2. Taschenlampe, 3. offene Schachtel, 4. Stoffmaus. Wer will, kann sagen, was 1. eingefangen/mitgenommen wird, 2. näher beleuchtet werden sollte, 3. „offen geblieben“ ist und 4. „für die Katz“ war. Im Anschluss (mit den Kindern/Eltern) die „Werte unseres Kindergartens“ mit Bildern und Symbolen versehen und als Hinweisschilder z. B. im Eingangsbereich aufstellen.



Wertekonflikte

Auch wenn Menschen nach **gleichen Werten** leben, können daraus **Konflikte** entstehen.

1. „Ihr spielt doch nur“ (Bildung)

Manche Eltern erwarten aufgrund des Bildungsauftrags des Kindergartens, dass dort auch im schulischen Sinn gelehrt wird. Für die PädagogInnen ist hingegen das Spiel die zentrale Lernform des Kindes, denn sie messen dem freien Spiel und der vorbereiteten Umgebung die gleiche Bedeutung bei wie den angeleiteten Aktivitäten.

2. Bei Wind und Wetter (Gesundheit)

Manche Eltern gehen mit ihren Kindern im Winter oder bei Regen nicht hinaus, denn sie haben Angst, die Kinder könnten erkranken. Dagegen gehen die PädagogInnen bei jedem Wetter mit den Kindern ins Freie. Dies soll die Abwehrkräfte der Kinder stärken und ihr Bedürfnis nach frischer Luft und Bewegung stillen.

Kommunikationsbausteine für das Gespräch mit Eltern

Sich nach der Perspektive des Gegenübers erkundigen und sich darauf einlassen	
Wie sehen Sie das?	Was ist Ihnen wichtig? Warum?
Verständnis für das Gegenüber signalisieren (sprachlich und körpersprachlich)	
Das kann ich nachvollziehen.	
Die eigene Perspektive darlegen, begründen und einen Appell aussprechen	
Mir/uns im Kindergarten ist wichtig ... Hier im Kindergarten machen wir das so ...	Sie zu Hause gehen einen anderen Weg. Ich bitte Sie ...
Das Gemeinsame betonen	
Das sind zwei Wege, um das Gleiche zu erreichen.	Beide Wege sind ok.
Uns beiden geht es um das Kind.	

3. Wenn der Händedruck verweigert wird (Respekt)

Manche Eltern aus anderen Kulturkreisen verweigern einer fremden Frau (der Pädagogin) den Händedruck. Dies ist in einem unterschiedlichen Kulturverständnis begründet.

- Die PädagogInnen informieren darüber, dass in Österreich das Händereichen eine Geste der Wertschätzung darstellt.

4. Kopftuch im Kindergarten (Gleichwertigkeit)

Ein muslimisches Mädchen kommt mit Kopftuch in den Kindergarten. Es will wie seine älteren Schwestern und die Mutter das Kopftuch tragen. Das pädagogische Team sieht darin die in den europäischen Grundwerten verankerte Gleichwertigkeit der Geschlechter gefährdet.

- Im Gespräch mit den Eltern erklären die PädagogInnen, dass das Kopftuch in der Familie ein Symbol des Dazugehörens sein kann, während dies im Kindergarten genau anders gesehen werden kann. Gemeinsam werden Vereinbarungen erarbeitet, z. B. das Kopftuch in der Garderobe abzulegen.

Solche Konflikte können im gemeinsamen Dialog geklärt werden. Gleichwürdigkeit ist die beste Voraussetzung für gelingende Dialoge. Es gibt kein Richtig oder Falsch, Dialoge dienen der Verständigung und der Akzeptanz des jeweils anderen. Vermeiden Sie Pauschalierungen – nehmen Sie Ihr Gegenüber im Hier und Jetzt wahr. Seien Sie offen: Lernen Sie Ihr Gegenüber im Dialog kennen und verstehen.



Rituale und Gewohnheiten

An wen sind sie gerichtet, wem nützen sie?

Abschiedsritual „Hinauskehren“

Mit Spannung wird der letzte Kindergarten tag erwartet. Die Kinder, die in die Schule kommen, werden von den PädagogInnen und den anderen Kindern zur Verabschiedung aus dem Gebäude „hinausgekehrt“. Ein neuer Lebensabschnitt beginnt.



Rituale sind wiederkehrende geregelte Handlungsabläufe. Sie geben Sicherheit und Orientierung. Das Kindergartengeschehen ist voll von Ritualen, Rhythmisierungen und Gewohnheiten.

Rituale sollten stets an den Kindern ausgerichtet sein. PädagogInnen müssen klären, wem ein Ritual dient. Sind es gelebte Rituale, die von den Kindern kommen und in denen sie sich wiederfinden? Oder nützen sie den Erwachsenen und gehen an den Bedürfnissen der Kinder vorbei?

Ein Ritual kann sich entwickeln, verändern und überprüft werden: Wurde es unreflektiert übernommen, weil es schon immer so war? Handelt es sich um Gewohnheiten oder gar Regeln? Der Unterschied: Rituale sind wohlthuende Helfer, Regeln müssen befolgt werden.

In einer Kindergartengruppe ist es schwierig, Rituale zu finden, die alle mit Freude mittragen. Individuelle Bedürfnisse und Neigungen sollten die Grundlage dafür sein, wie und in welcher Form Rituale in der Gruppe integriert werden. Rituale, die mit Bedacht ausgewählt und stets hinterfragt werden, können Kinder und Erwachsene miteinander verbinden. Aber: Je jünger die Kinder sind, umso mehr Raum muss für das Einzel-Ritual da sein.

Rituale im Kindergartenalltag

Begrüßungs- und Verabschiedungsrituale, Essensrituale, Wickelrituale, Einschlafrituale, Übergänge zwischen Freispiel und Projekten, drinnen und draußen, Morgenkreis ...

Rituale zu besonderen Anlässen

Geburtstagsrituale, Feste im Jahreskreis (Erntedank, St. Martin, Nikolaus, Weihnachten, Fasching, Ostern), Übergang von der Familie in den Kindergarten, Übergang vom Kindergarten in die Schule

NACHWEISE**IMPRESSUM**

Herausgeber: Pädagogische Hochschule Niederösterreich. Im Auftrag des Österreichischen Integrationsfonds (ÖIF) in Kooperation mit dem Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF).

Chefredaktion: Mag. Simone Breit. Redaktion: Thomas Aistleitner, Mag. Simone Breit, Christiane Derra, MA ECED, Farnoush Farshchi-Chudoba, Martina Hribar, Michalea Auer-Ottenschläger. Beratung: Mag. Dr. Bernhard Koch, Mag. Karl J. Zarhuber. Schlussredaktion: Thomas Aistleitner. Grafik: Mag. Andrea Chadt. Lektorat: Mag. Sabine Wawerda.

Coverfoto: [istockphoto.com/svetikd](https://www.istockphoto.com/svetikd). Fotos: S. 4, 17, 22, 24, 25, 26, 27: [istockphoto.com](https://www.istockphoto.com), S. 3/3, 5, 6–7, 8, 9: [unsplash.com](https://www.unsplash.com). S. 12: Judith Kühschelm, NÖ. Landeskindergarten Melkergründe Baden, S. 13: Christiane Derra, S. 15: Ulrike Haydu mit dem Team des NÖ. Landeskindergartens Krems Altstadt, S. 21: Martina Hribar, S. 34: Mag. Simone Breit.

Produktion: Info-Media, 1010 Wien.

1. Auflage. Baden bei Wien, 2018.

QUELLENVERZEICHNIS

Charlotte-Bühler-Institut (2009). Bundesländerübergreifender Bildungsrahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich. Wien: BMUKK. Verfügbar unter: <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/sb/bildungsrahmenplan.html> [01.08.2018]

Debatin, G. (2016). Frühpädagogische Konzepte praktisch umgesetzt. Partizipation in der Kita. Berlin: Cornelsen.

Franz, M. (2014). Werte. Themenkarten für Teamarbeit, Elternabende und Seminare. München: Don Bosco.

Hauck, T. (2017). Weil das im Kindergarten eben immer schon so war. Eine Ermütigung, Regelwerke unter die Lupe zu nehmen. *Unsere Kinder* 4, 18–19

Hildebrandt, F. & Preissing, C. (2016). Wertebildung in der Kita. Frühkindlicher Bildungsort mit vielen Zusatzaufgaben. In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), *Werte lernen und leben. Theorie und Praxis der Wertebildung in Deutschland*, S. 82–94. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Schubarth, W. (2016). Wertebildung in der Fachdebatte. Theoretische Grundlagen und pädagogische Konzepte. In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), *Werte lernen und leben. Theorie und Praxis der Wertebildung in Deutschland*, S. 17–46. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Staudinger, U. (1999). Ich gehör nur mir. Sexuelle Übergriffe erkennen und abwehren lernen. Ein Praxishandbuch für Kindergarten und Grundschule. Linz: Veritas.

Textor, M. R. (2009). Sozialerziehung und Konfliktbewältigung. <https://www.kindergartenpaedagogik.de/1995.html> [30.05.2018]

WEITERFÜHRENDE LITERATUR

Bertelsmann Stiftung (2016) (Hrsg.), *Werte lernen und leben. Theorie und Praxis der Wertebildung in Deutschland*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Franz, M. (2010). *Hauptsache Wertebildung. Mit Kindern Werte erleben und entwickeln*. München: Don Bosco.

Michels, I. & von Plüskow, A. (2017). *Kinder & Werte. Was Erwachsene wissen sollten*. Seelze: Kallmeyer.

Teschmer, C. (2014). Mitgefühl als Weg zur Werte-Bildung. Elementarpädagogische Forschung zur Beziehungsfähigkeit als emotional-soziale Kompetenzentwicklung im Kontext religiöser Bildungsprozesse. Göttingen: V&R.

 **Bundesministerium**
Bildung, Wissenschaft
und Forschung

www.ris.bka.gv.at



 **OIF** **ÖSTERREICHISCHER**
INTEGRATIONS
FONDS



Dieses Dokument wurde amtssigniert.

Information zur Prüfung des elektronischen Siegels
bzw. der elektronischen Signatur finden Sie unter:
<https://www.wien.gv.at/amtssignatur>

BMB

Bundesministerium
für Bildung

Leitfäden zur Grundschulreform

Band 3

Sprachliche Förderung am Übergang vom Kindergarten in die Grundschule

Charlotte Bühler Institut



Sprachliche Förderung am Übergang vom Kindergarten in die Grundschule

Charlotte Bühler Institut

Wien, 2016

Impressum

Medieninhaber, Verleger und Herausgeber:

Bundesministerium für Bildung
Abt. I/1, Minoritenplatz 5, 1010 Wien
Tel.: +43 1 531 20-0
ministerium@bmb.gv.at
www.bmb.gv.at

Auftragnehmer:

Charlotte Bühler Institut für praxisorientierte Kleinkindforschung
Stephansplatz 6/2/3, 1010 Wien
ZVR-Zahl: 054018577
Tel.: +43 664 85 36 333
office@charlotte-buehler-institut.at
www.charlotte-buehler-institut.at

Projektleitung: Mag.^a Gabriele Bäck

Projektmitarbeit: Mag.^a Barbara Rössl-Krötzl, Martina Pfohl,
Mag.^a Maria Pepelnik, Mag.^a Barbara Paninger

Endredaktion: Mag.^a Gabriele Bäck, Mag.^a Michaela Hajszan, MMag.^a Birgit Hartel

Überarbeitete Fassung September 2016: Mag.^a Gabriele Bäck,
Mag.^a Michaela Hajszan, Klara Landrichinger BA, Mag.^a Martina Stoll

Grafische Gestaltung: BKA Design & Grafik

Fotos: Coverfoto iStock.com/FatCamera; Alle weiteren Fotos wurden ausnahmslos von den
Schulen zur Verfügung gestellt.

Wien, Oktober 2016

Das Charlotte Bühler Institut bedankt sich für die fachliche Expertise aus der Steuergruppe
des BMB und aus dem Sounding Board, die im Rahmen einer Rückmeldeschleife in die
Entwicklung dieses Leitfadens eingeflossen ist. Besonderer Dank gilt den Kolleginnen und
Kollegen aus den Volksschulen und Kindergärten, die einen Einblick in ihre pädagogische
Arbeit gewährt haben.

Vorwort



Dr.ⁱⁿ Sonja Hammerschmid

Sprache ist für Kinder der Schlüssel zum Entdecken der Welt: Sie singen, reimen, handeln mit Freundinnen und Freunden Spielregeln aus, vereinbaren mit ihren Eltern, was sie dürfen bzw. nicht dürfen, hören zu, wenn ihnen Geschichten erzählt oder vorgelesen werden, erfahren, was andere Menschen denken und lernen auf diese Weise auch, wie Sprache beschaffen ist.

In den zentralen Bildungsinstitutionen von Kindern stellt Sprache nicht nur Lerninhalt, sondern in erster Linie das wichtigste Medium des Lernens dar: Bildungsinhalte werden im Kindergarten, in der Schule und darüber hinaus über Sprache vermittelt, weshalb eine altersgemäße Sprachkompetenz wichtig ist, damit alle Kinder von Anfang an gleiche Chancen auf Bildung und späteren beruflichen Erfolg haben.

Zentrale Aufgabe einer zukunftsorientierten Sprachen- und Bildungspolitik ist es daher, alle Kinder in der Unterrichts- und Bildungssprache Deutsch fit zu machen und gleichzeitig die in unserer von Globalisierung geprägten Gesellschaft vorhandene Mehrsprachigkeit als Schatz wahrzunehmen und weiterzuentwickeln. An Österreichs Schulen umfasst das sprachliche Potenzial neben Deutsch die anerkannten Minderheitensprachen, die Herkunftssprachen, ein breites Angebot an Fremdsprachen und die Österreichische Gebärdensprache. Über 20 % aller Schülerinnen und Schüler in Österreich verwenden in ihrem Alltag neben Deutsch eine andere Sprache. An den allgemein bildenden Pflichtschulen beträgt dieser Anteil mehr als 25 %. Die mehrsprachige und multikulturelle Schule ist in Österreich daher längst Realität.

Um alle Kinder gut auf die Unterrichts- und Bildungssprache Deutsch im Kontext von Mehrsprachigkeit in der Schule vorzubereiten, wurden daher im Rahmen des Schulrechtspakets gezielte Maßnahmen gesetzt, die den Übergang vom Kindergarten in die Schule erleichtern und gleichzeitig zur Verbesserung der Deutsch-Kenntnisse beitragen. So wurden z. B. für Schülerinnen und Schüler mit einer anderen Erstsprache als Deutsch, darunter Flüchtlingskinder, die Fördermöglichkeiten in der Unterrichts- und Bildungssprache Deutsch sowohl quantitativ ausgebaut als auch qualitativ verbessert. Die Rahmenbedingungen für verstärkte Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Schule wurden verbessert, wodurch eine weitere Grundlage für individuelle Förderung und Begleitung für jedes Kind ab Schuleintritt geschaffen wurde.

Um Lehrkräfte bei der Erfüllung dieser wichtigen und verantwortungsvollen Aufgabe der frühen sprachlichen Bildung zu unterstützen, hat das Charlotte Bühler Institut im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung den vorliegenden Leitfaden verfasst, der nun in einer aktualisierten Auflage vorliegt. Er soll Lehrerinnen und Lehrern und darüber hinaus all jenen, die einen Beitrag zur sprachlichen Bildung der Kinder leisten, darunter Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen und Eltern, einen Einblick in wichtige Aspekte der Sprachförderung mit Schwerpunkt auf die Schuleingangsphase geben.

Ich wünsche allen Leserinnen und Lesern eine interessante und erkenntnisreiche Lektüre und freue mich, mit dem Leitfaden einen Beitrag zur Qualitätsentwicklung der sprachlichen Bildung unserer Kinder leisten zu können.

Dr.in Sonja Hammerschmid
Bundesministerin für Bildung

Inhalt

1 Anschlussfähigkeit der Curricula von Kindergarten und Grundschule	8
1.1 Übereinstimmung von Prinzipien bzw. Grundsätzen in den Curricula.....	10
1.2 Sprache im Kontext der jeweiligen Institution.....	11
2 Transition Kindergarten – Grundschule	13
2.1 Wissenschaftliche Grundlagen.....	13
2.2 Förderliche Bedingungen	14
2.3 Transitionskompetenzen am Übergang vom Kindergarten in die Grundschule.....	15
3 Erstsprach(en)erwerb	17
3.1 Wissenschaftliche Grundlagen.....	17
3.2 Förderliche Bedingungen für den Erstsprach(en)erwerb.....	20
3.3 Sprachkompetenzen in der Erstsprache am Übergang vom Kindergarten in die Grundschule.....	22
4 Zweitsprach(en)erwerb im Kindesalter	26
4.1 Wissenschaftliche Grundlagen.....	26
4.1.1 Charakteristika von Lernersprachen.....	27
4.1.2 Kompetenzen in der/den Erstsprache(n) als Ressource.....	28
4.2 Förderliche Bedingungen für den Zweitsprach(en)erwerb.....	29
4.3 Sprachkompetenzen von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache am Übergang vom Kindergarten in die Grundschule	30
4.3.1 Sprachkompetenzen bei mehrsprachigen Kindern	31
4.3.2 Lernstufenmodell – Deutsch als Zweitsprache.....	31
5 Sprachförderung in der Schuleingangsphase	36
5.1 Rolle der Fachkräfte im Sprachlernprozess	37
5.2 Beobachtung und Dokumentation	37
5.3 Sprachbasierte Merkmale der Förderung.....	39
5.4 Spezifische Merkmale der Sprachförderung im Kontext des Zweitsprach(en)erwerbs.....	40
5.5 Effektive Bildungsangebote zur Förderung der Bildungssprache Deutsch	42

5.6	Bildungskooperation.....	43
5.7	Institutionen und Initiativen zur Unterstützung der Sprachförderung mehrsprachiger Kinder	45
5.8	»Zum Nachdenken«.....	46
6	Modellprojekte aus Österreich zur sprachlichen Förderung.....	47
6.1	Modellregion Oberwart (Bgl.) – Hand in Hand vom Kindergarten in die Grundschule. Ein Querschnitt aus drei Jahren produktiver Arbeit.....	47
6.2	Modellregion Steiermark – EVIS: Empowerment, Vernetzung, Inklusion und Sprache in einer ganzheitlichen Bildungsarbeit	49
7	Literatur und weiterführende Links	50

Präambel

Sprachkompetenz stellt eine unverzichtbare Grundlage einer erfolgreichen Bildungsbiografie dar. Sie ist Voraussetzung für das Gelingen sozialer Prozesse und die erfolgreiche Partizipation an einer vielschichtigen Wissensgesellschaft.

Mit zunehmendem Alter gewinnen der Erwerb und die Ausdifferenzierung der Landessprache immer mehr an Bedeutung für den Bildungserfolg. Der vorliegende Leitfaden zur sprachlichen Förderung am Übergang vom Kindergarten in die Grundschule widmet sich der Unterstützung des Erwerbs der Bildungssprache Deutsch und ist für alle Kinder unabhängig von ihrer Erstsprache konzipiert. Vorrangige Zielgruppe für die Umsetzung sind Sprachförderkräfte in der Schule. Darüber hinaus richtet sich der Leitfaden jedoch an alle Lehrerinnen und Lehrer, da Interaktionen, alltägliche Abläufe, Lernarrangements und Unterricht in allen Gegenständen grundsätzlich Situationen zur Sprachförderung darstellen. Alle Beteiligten im System der Primarstufe sind im Sinne der Inklusion in diesen kontinuierlichen Sprachförderprozess einzubeziehen. Der Schulleitung kommt dabei eine zentrale Rolle zu, um das Bewusstsein für Sprachförderung als Querschnittsdimension im Kollegium zu unterstützen.

Der Leitfaden führt Gemeinsamkeiten der Curricula beider Bildungsinstitutionen an und gibt einen Einblick in die Begleitung der Transition vom Kindergarten in die Grundschule. Umfangreich und wissenschaftlich fundiert werden Grundlagen des Spracherwerbs dargestellt. In die Erarbeitung der linguistischen Inhalte wurden namhafte österreichische Experten einbezogen.¹

Die Ausführungen zu wichtigen Aspekten der Sprachförderung in der Schuleingangsphase, die nun auch das letzte Kindergartenjahr umfasst, sind als Unterstützung des Unterrichts und des Schulalltags anzusehen. Lehrerinnen und Lehrer werden dabei als Expertinnen und Experten betrachtet, die die Inhalte des Leitfadens mit ihrem didaktisch-methodischen Wissen verbinden und für den Unterricht bzw. die Sprachförderung aufbereiten.

Die im Herbst 2013 gestartete Initiative des BMB (ehemals BMBF) zur Entwicklung von Modellprojekten zur umfassenden Sprachförderung am Übergang vom Kindergarten in die Grundschule in allen Bundesländern Österreichs für die Dauer von drei Jahren hatte zum Ziel, die geteilte Verantwortung für die Bildungsbiografie von Kindern zu verdeutlichen und die Kooperation zwischen beiden Institutionen nachhaltig zu sichern.

Wir bedanken uns für die fachliche Expertise aus der Steuergruppe des BMB, aus dem Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrum sowie aus den Landesschulräten und dem Stadtschulrat für Wien, die im Rahmen einer Rückmeldeschleife in die Entwicklung dieses Leitfadens eingeflossen ist.

¹ Wir bedanken uns bei Prof. Hans-Jürgen Krumm, Institut für Germanistik, Fachbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, der Universität Wien und Prof. Rudolf de Cillia, Institut für Sprachwissenschaft der Universität Wien

1 Anschlussfähigkeit der Curricula von Kindergarten und Grundschule

Die Transition vom Kindergarten in die Grundschule stellt eine bedeutsame Entwicklungsaufgabe dar, die üblicherweise von jedem Kind gemeistert werden muss. Erleichtert wird dieser Prozess durch aufeinander abgestimmte Lernerfahrungen in beiden Bildungsinstitutionen. Als Basis dafür dienen die pädagogischen Grundhaltungen und das Bildungsverständnis der beiden Institutionen, die im jeweiligen Curriculum formuliert sind.

Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich

Der bundesländerübergreifende BildungsRahmenPlan² sowie das ergänzende Modul für das letzte Jahr in elementaren Bildungseinrichtungen³ bilden die Grundlage für Planung, Durchführung und Reflexion des Bildungsgeschehens zum Aufbau und zur Differenzierung von Kompetenzen, die Kinder bis zum Eintritt in die Schule erwerben sollen. Neben Selbst-, Sozial- und Sachkompetenzen tragen gut entwickelte lernmethodische Kompetenzen, die besonders im letzten Kindergartenjahr vertieft werden, zum Gelingen der Transition und zum erfolgreichen Lernen in der Schule bei. Weitere Schwerpunkte in der elementarpädagogischen Praxis sind der Erwerb von jenen Basiskompetenzen, die Kinder bei der Aneignung von Kulturtechniken unterstützen.

Im BildungsRahmenPlan ist das Bildungsverständnis formuliert, das den österreichweiten Konsens für die pädagogische Praxis in elementaren Bildungseinrichtungen darstellt. »Der Schwerpunkt liegt in der Skizzierung des Bildes vom Kind als kompetentes Individuum, das als Ko-Konstrukteur seiner Entwicklung handelt.«⁴ Dabei meint Ko-Konstruktion Prozesse des gemeinsamen Handelns und Denkens von Kindern und Erwachsenen, um sich Wissen zu erschließen und den Vorgängen in der Welt Sinn zu verleihen.⁵ Weiters bilden die Ausführungen zur pädagogischen Orientierung, zu Bildung und Kompetenzen sowie zu sechs Bildungsbereichen – Emotionen und soziale Beziehungen, Ethik und Gesellschaft, Sprache und Kommunikation, Bewegung und Gesundheit, Ästhetik und Gestaltung sowie Natur und Technik – den Rahmen der elementaren Bildung. Diese wird als Prozess der aktiven Auseinandersetzung des Kindes mit sich und seiner Umwelt verstanden und durch kindgemäße Lernarrangements unterstützt. Dazu zählen qualitätsvolle Bildungsmittel, eine durchdachte Raumgestaltung, dialogische Interaktionen und entwicklungsgemäße pädagogische Impulse sowie ausreichend Zeit und Raum für individuelle Bildungsprozesse der Kinder.

Pädagoginnen und Pädagogen unterstützen und begleiten die Kinder im Sinne der Ko-Konstruktion bei der Gestaltung ihrer Bildungsbiografie. Diese Begleitung ist geprägt von der Beachtung der Prinzipien aus dem BildungsRahmenPlan, wie z. B. Ganzheitlichkeit, Lernen mit allen Sinnen, Individualisierung, Differenzierung, Diversität und Lebensweltorientierung. Das Spiel als bedeutendste und nachhaltigste Form des selbstbestimmten und lustvollen Lernens ist wesentlich für den Erwerb und die Weiterentwicklung individueller Kompetenzen.⁶

2 Charlotte Bühler Institut (2009), Download: <http://www.charlotte-buehler-institut.at/berichte-leitfaeden/>

3 Charlotte Bühler Institut (2010), Download: <http://www.charlotte-buehler-institut.at/berichte-leitfaeden/>

4 CBI (2009a, S. 1)

5 Fthenakis (2008)

6 CBI (2009a)

Lehrplan der Volksschule

Allgemeine Bildungsziele der Volksschule sind, »an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach sittlichen, religiösen und sozialen Werten sowie nach den Werten des Wahren, Guten und Schönen durch einen ihrer Entwicklungsstufe und ihrem Bildungsweg entsprechenden Unterricht mitzuwirken« sowie die Kinder »zum selbsttätigen Bildungserwerb zu erziehen«⁷. Weiters zielt der Lehrplan der Volksschule auf »eine grundlegende und ausgewogene Bildung im sozialen, emotionalen, intellektuellen und körperlichen Persönlichkeitsbereich«⁸ ab.

Ebenso wie für die Kindergartenzeit wird auch für die Schulzeit ein Klima der Wertschätzung und des Vertrauens für die Weiterentwicklung von Kompetenzen sowie für die Begünstigung des Lernerfolgs angestrebt. Den Lehrpersonen kommt eine wichtige Rolle als Vorbild im sozialen Bereich, als Partnerinnen und Partner in Konfliktsituationen sowie als Lehrende, aber auch (Mit-)Lernende zu. Sie gestalten den Unterricht unter Berücksichtigung kooperativer Arbeitsformen und besonderer Förderung von Eigeninitiative und Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler.⁹

Methoden und Lernformen beim Schuleintritt orientieren sich an jenen des Kindergartens. Speziell das Spiel als den Kindern vertraute Lernform, Aktivitäten in Kleingruppen, ausreichende Bewegungsmöglichkeiten und eine angemessene Raumgestaltung sollen Leistungsdruck und Überforderung verhindern.

7 BMUKK (2012, S. 9)

8 BMUKK (2012, S. 9)

9 BMUKK (2012, S. 11)

1.1 Übereinstimmung von Prinzipien bzw. Grundsätzen in den Curricula

In den Curricula von elementaren Bildungseinrichtungen und Volksschule finden sich in Bezug auf pädagogische Grundhaltungen wesentliche Gemeinsamkeiten, wenn auch teilweise unterschiedliche Begrifflichkeiten verwendet werden. In der folgenden Tabelle werden gemeinsame Prinzipien bzw. didaktische Grundsätze gegenübergestellt.

BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen (CBI, 2009)	Lehrplan der Volksschule (BMUKK, 2012)
Prinzipien für Bildungsprozesse	Allgemeine didaktische Grundsätze und Bestimmungen
Individualisierung, Differenzierung: Kinder werden in ihrer Einzigartigkeit, mit ihrer sozialen und kulturellen Herkunft, ihrem individuellen Lerntempo und ihren Lernpotenzialen wahrgenommen; differenzierte Bildungsangebote berücksichtigen unterschiedliche Begabungen und Interessen.	Kindgemäßheit, Individualisierung, Differenzierung: Orientierung an der jeweils individuellen Persönlichkeit des Kindes, seinen Möglichkeiten und Grenzen trotz vereinheitlichender Tendenz des Klassenunterrichts; Unterschiedlichkeit der Kinder als Ausgangspunkt für individualisierende und differenzierende Lernangebote und Lernanforderungen zur Vermeidung von Unter- bzw. Überforderung.
Lebensweltorientierung: Motivation zur selbsttätigen Auseinandersetzung durch Anknüpfen an die individuellen Lebens- und Lernerfahrungen; Verbindung von Neuem mit Vertrautem.	Lebensbezogenheit und Anschaulichkeit: Unterricht soll von der konkreten Lebenswelt des Kindes ausgehen; Veranschaulichung auf der Ebene der Sinneswahrnehmungen mit dem Ziel, Kinder zum Denken und zur Abstraktion hinzuführen.
Sachrichtigkeit: Entwicklungsgemäße Aufbereitung von Lernarrangements unter Berücksichtigung inhaltlicher und begrifflicher Sachrichtigkeit.	Sachgerechtigkeit: Beachtung von Sachrichtigkeit, gegebenenfalls Vereinfachung aus methodischen und psychologischen Gründen; Zeit und Möglichkeit für das Lernen durch Versuch und Irrtum.
Empowerment: Durch Orientierung an Stärken und Potenzialen werden Handlungsspielräume erweitert, Ressourcen genutzt und selbstverantwortliches Handeln gestärkt.	Aktivierung und Motivierung: Erlernen und Beherrschen verschiedenster (Arbeits-) Techniken als Grundlage des selbsttätigen Bildungserwerbs.
Ganzheitlichkeit und Lernen mit allen Sinnen: Lernen als ganzheitlicher Prozess, an dem Körper und Psyche beteiligt sind.	Konzentration der Bildung: Ausgehend vom ganzheitlichen Erleben soll der ganze Mensch vom körperlichen bis zum »seelisch-geistigen Seinsbereich« ¹⁰ gebildet werden.
Inklusion: Eine inklusive Pädagogik schafft eine Lernumgebung, die den individuellen Lernansprüchen und -dispositionen aller gerecht wird und jedem einzelnen Kind die Entfaltung seiner Potenziale ermöglicht.	Integration: Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf werden in die Gemeinschaft der Gleichaltrigen mit einbezogen. Die individuellen Lernvoraussetzungen der Kinder und ihre spezifischen Bedürfnisse bilden die Grundlage für die Unterrichtsgestaltung.

10 BMUKK (2012, S. 27)

1.2 Sprache im Kontext der jeweiligen Institution

Gut entwickelte sprachliche und kommunikative Kompetenzen sind von zentraler Bedeutung für eine gelingende Bildungsbiografie. Abhängig vom Entwicklungsstand und dem sprachlichen Umfeld der Kinder verändern und differenzieren sich die sprachbezogenen Anforderungen, die im Laufe der Bildungsbiografie zu bewältigen sind.

Elementare Bildungseinrichtungen

Ein wesentlicher Auftrag elementarer Bildungseinrichtungen ist es, Kinder beim Spracherwerb zu begleiten. Sprache und Kommunikation prägen Alltag, Interaktionen sowie Bildungsprozesse im Kindergarten. »Je jünger ein Kind oder je fremder ihm die Sprache ist, umso wichtiger sind positive emotionale Beziehungen.«¹¹ Grundlage jedes Sprachenlernens sind daher vertrauensvolle, entspannte Beziehungen zu den Bezugspersonen, wie etwa Pädagoginnen oder Pädagogen, und zu anderen Kindern sowie Zeit und aufmerksame Zuwendung.¹² Die Wertschätzung und Förderung der Individualität jedes Kindes zeigt sich besonders im achtungsvollen Umgang mit seiner Familiensprache. Vor allem Kinder, die mit anderen Erstsprachen als Deutsch in eine elementare Bildungseinrichtung eintreten, profitieren von einer individuellen Begegnung und Kommunikation.

Kinder erfahren im Kindergarten, dass Sprache nicht nur zur Regelung des Alltags und zum Austausch von situationsbedingten Informationen dient, sondern auch zur Mitteilung individueller Gefühle, Bedürfnisse, Erlebnisse, Wünsche und Ideen. Pädagoginnen und Pädagogen greifen Situationen des Alltags auf und nutzen diese als Anlässe zur sprachlichen Bildung. Dies zeigt sich beispielsweise am Einbezug der Bildungssprache im Kindergartenalltag mit zunehmenden Alter, etwa beim Formulieren von Thesen im Zuge naturwissenschaftlicher Beobachtungen oder in philosophischen Gesprächen.

Wichtige Grundlagen für die sprachbezogene Bildungsarbeit stellen der Bildungsplan-Anteil zur sprachlichen Förderung in elementaren Bildungseinrichtungen¹³ sowie die verpflichtende Sprachstandsfeststellung der Vier- bis Fünfjährigen dar. Speziell dafür entwickelte Beobachtungsverfahren sind der BESK 2.0¹⁴ sowie der BESK-DaZ 2.0.¹⁵ Darauf aufbauend werden gezielt sprachliche Förder- und Bildungsangebote geplant und reflektiert.

Volksschule

Bereits im Kindergarten erwerben und erweitern Kinder ihre bildungssprachlichen Kompetenzen und lernen diese situationsgerecht anzuwenden. Während sich die Sprache in der Alltagskommunikation meist auf einen aktuell gegebenen Handlungszusammenhang bezieht, wird im schulischen Kontext Sprache zunehmend losgelöst von der gegenwärtigen Situation verwendet. Besonders das Verstehen und Produzieren von schriftlichen Texten ist stark gebunden an die Fähigkeit, Sprache in ihrer schrift- bzw. bildungssprachlichen Ausprägung, d.h. aus dem anschaulichen Kontext gelöst, zu verwenden. Aber auch die mündliche Sprache des Unterrichts ist an die geschriebene Sprache angelehnt und unterscheidet sich deutlich von der informellen, kommunikativen Alltagssprache. Bildungssprache ist generell präziser, abstrakter und komplexer. Die bildungssprachliche Variante

11 Hartmann, Hajszan, Pfohl-Chalaupek, Stoll & Hartel (2009, S. 50)

12 Hartmann et al. (2009)

13 CBI (2009b), Download: <http://www.charlotte-buehler-institut.at/berichte-leitfaeden/>

14 Breit (2011a,b)

15 Breit (2011c,d)

des Deutschen ist gekennzeichnet durch unpersönliche Ausdrücke, Passivbildungen, Konjunktive, Substantivierungen sowie eine große Anzahl an Attributen, d. h. Beifügungen.¹⁶

Grundlage der Sprachförderung in der Schuleingangsphase ist der Lehrplan der Volksschule¹⁷ mit den darin enthaltenen Bestimmungen für die Vorschulstufe und mit dem Lehrplan-Zusatz »Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache«. Dieser Zusatz ist in mehrere Bereiche unterteilt, die mit dem Hauptteil des Lehrplans »Deutsch, Lesen, Schreiben« korrespondieren.

Kann ein Kind aufgrund sehr geringer Deutschkenntnisse dem Unterricht nur eingeschränkt folgen, besagt das Gesetz: »Schülerinnen und Schülern von allgemeinbildenden Pflichtschulen (Praxisschulen) sowie von mittleren und höheren Schulen, die gemäß § 4 Abs. 2 lit. a oder Abs. 5 des Schulunterrichtsgesetzes wegen mangelnder Kenntnis der Unterrichtssprache als außerordentliche Schülerinnen oder Schüler aufgenommen wurden, sind in den Schuljahren 2016/17, 2017/18 und 2018/19 in Sprachstartgruppen und Sprachförderkurse¹⁸ jene Sprachkenntnisse zu vermitteln, die sie befähigen, dem Unterricht der betreffenden Schulstufe zu folgen.«¹⁹ Die Kurse bzw. Gruppen »dauern ein oder höchstens zwei Unterrichtsjahre und können nach Erreichen der erforderlichen Sprachkompetenz durch die Schülerin oder den Schüler auch nach kürzerer Dauer beendet werden.«²⁰ Mit dem Status des/der außerordentlichen Schülers/Schülerin wird das Kind altersgemäß eingestuft, seine Sprachschwierigkeiten werden in der schulischen Leistungsbeurteilung berücksichtigt und das Kind erhält anstelle eines Zeugnisses eine Schulbesuchsbestätigung.

Mit der am 1. September 2016 in Kraft getretenen Gesetzesnovelle werden die Maßnahmen zur Sprachförderung erstmals auf alle Schularten und Schulstufen mit Ausnahme der Sonderschule ausgeweitet und zwischen unterrichtsparallel geführten Sprachstartgruppen und integrativen Sprachförderkursen unterschieden. Die Entscheidung für die jeweiligen Formate wird aufgrund pädagogischer Kriterien getroffen. Wie im »Pädagogischen Erlass zur Umsetzung sowie Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung der Sprachförderkurse/ Sprachstartgruppen«²¹ nachzulesen, sind weitere wesentliche Änderungen dieser Maßnahmen die Qualifikationspflicht der in Sprachförderkursen/Sprachstartgruppen unterrichtenden Lehrkräfte und der verpflichtende Einsatz von Diagnoseinstrumenten, etwa des vom BMB empfohlenen Instruments »USB DaZ«²².

16 Lange & Gogolin (2010, S. 12f.)

17 BMUKK (2012)

18 BMB (2016c)

19 § 8e Abs. 1 SchOG

20 § 8e Abs. 4 SchOG

21 BMB (2016c)

22 Fröhlich, Döll & Dirim (2014)

2 Transition Kindergarten – Grundschule

Transitionen sind komplexe Veränderungen im Leben eines Menschen sowie seiner Familie, die sowohl Herausforderungen, die bewältigt werden müssen, als auch Chancen zum Kompetenzerwerb und zur persönlichen Weiterentwicklung mit sich bringen.²³

Der Schuleintritt bzw. die Transition von einer elementaren Bildungseinrichtung in die Grundschule ist ein individuell unterschiedlich verlaufender Prozess, der für fast alle Schulanfängerinnen und -anfänger nicht die erste Transitionserfahrung darstellt. Durch gut bewältigte frühere Transitionen, wie z. B. dem Krippen- oder Kindergarteneintritt, können die Kinder und ihre Familien wichtige Ressourcen und Kompetenzen für die neuerliche Herausforderung des Schuleintritts aufbauen. Eine aufeinander abgestimmte Begleitung der Kinder durch Familie, Kindergarten, Hort und Grundschule ist grundlegend für eine positive Bewältigung dieses bedeutsamen Lebensabschnitts.

2.1 Wissenschaftliche Grundlagen

Die Transition in die Schule bedeutet für das zukünftige Schulkind nicht nur die Anpassung an neue Orte, Tagesabläufe, Regeln und Aufgaben oder das Kennenlernen fremder Menschen. Auch Veränderungen auf der individuellen Ebene²⁴, d. h. der Wandel der kindlichen Identität bzw. des Selbstbildes müssen vollzogen werden: »Ich bin nun ein Schulkind!« Das Kind muss sich mit der neuen Rolle und den damit verbundenen – teils widersprüchlichen – Vorstellungen, Gefühlen und Erwartungen auseinandersetzen. Die neue Rolle wird in Abhängigkeit von verschiedenen Aspekten differenziert: Ältere Geschwister und Peers bringen ihre Erfahrungen und Sichtweisen ein, ebenso beeinflussen familiäre Erwartungen und die Erfahrungen aus der Schülerinnen/Schülereinschreibung die Rollenfindung und müssen Schritt für Schritt in das neue Rollenbild des jungen Schulkindes integriert werden. Diese Veränderungsprozesse stellen hohe Ansprüche vor allem an die kindlichen Selbst- und Sozialkompetenzen, bedeuten aber auch Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten, die als Entwicklungsimpulse genutzt werden können.

Überforderungen können vermieden werden, wenn Veränderungen langfristig angebahnt, für die Kinder vorhersehbar und verstehbar gestaltet werden und somit als annehmbare Herausforderung und nicht als Bedrohung erlebt werden. Eine sorgfältige und individuelle Transitionsbegleitung und -beobachtung beginnt daher lange vor Schuleintritt und reicht auch über die ersten Tage und Wochen in Schule bzw. Hort hinaus. Sie kann frühestens gegen Ende der ersten Klasse als weitgehend abgeschlossen betrachtet werden.²⁵ Je besser die Schuleingangsphase (Definition vgl. Kapitel 5) bewältigt wird, umso mehr Ressourcen nehmen die Kinder für nachfolgende Transitionen mit.

Ebenso wie die Kinder müssen sich Eltern mit ihrer neuen Rolle als »Schulkindeltern« auseinandersetzen, auch wenn bereits ältere Geschwister die Schule besuchen.

23 Griebel & Niesel (2012)

24 Fthenakis (1999)

25 Griebel & Niesel (2002)

Auch wenn die moderne Transitionsforschung gelegentlich den Eindruck vermitteln mag, dass Transitionen (immer) mit Problemen und Herausforderungen verbunden sind, so sollte doch bedacht werden, dass mehrheitlich der Übergang in ein neues Umfeld von Kindern durchaus mit Freude begrüßt und als Entwicklungs- und Veränderungsmöglichkeit erlebt wird.

2.2 Förderliche Bedingungen

Tragfähige Kooperationen zwischen Kindergarten und Grundschule, die spätestens im Jahr vor dem Schuleintritt aktiv gelebt werden, erleichtern nicht nur den Kindern und ihren Familien die Einstimmung auf den neuen Alltag, sie bieten vor allem wichtige Bildungsanlässe im Laufe des letzten Kindergartenjahres. Besuche in der Schule, Kennenlernen des Schulalltags sowie Gespräche über Veränderungen, Unsicherheiten oder Befürchtungen nehmen den Kindern und ihren Familien mögliche Ängste.²⁶ Erinnerungen an gelungene Transitionen, die gemeinsam mit Pädagoginnen und Pädagogen versprachlicht und somit auf metakognitiver Ebene verarbeitet werden, werden zu einer wichtigen individuellen Ressource.

Je intensiver der Austausch und die Kooperation aller an der Transition beteiligten Bildungspartnerinnen und -partner – Familie, Kindergarten, Schule, Hort, externe Fachkräfte etc. – ist, umso leichter fällt den Kindern der Eintritt in die Schule und umso besser gelingt die ungestörte Fortsetzung ihrer individuellen Bildungsbiografie. Pädagoginnen und Pädagogen aus Kindergarten und Schule stehen den Kindern als geduldige, einfühlsame Gesprächspartnerinnen und -partner zur Verfügung. Die wertschätzende Annahme jedes einzelnen Kindes mit seinen jeweils individuellen Stärken und Schwächen fördert sein Selbstvertrauen, erfolgreich gelöste Aufgaben steigern den Selbstwert.

Kinder benötigen ausreichend Gelegenheit, ihre Ängste, Hoffnungen und Wünsche zu formulieren. Pädagoginnen und Pädagogen reflektieren mit den Kindern deren Erwartungen, Vorwissen und Vorannahmen über Schule und Lernen und tragen so zur Entwicklung eines realistischen Zukunftsbildes bei.

Bücher und andere Medien, die Schule und Lernen thematisieren, sowie Angebote und Ausstattung für schulbezogene Rollenspiele und Erfahrungen mit Literacy ermöglichen den Mädchen und Buben bereits im Kindergarten eine individuelle und selbstbestimmte Vorbereitung auf das Lesen und Schreiben und andere Anforderungen in der Schule.

Eltern, die rechtzeitig ausführliche Informationen über die Bedeutung gut gelungener Transitionen erhalten, können mit Unterstützung der pädagogischen Fachkräfte ihre Kompetenzen für die Begleitung ihrer Kinder erweitern.

Für Kinder mit noch nicht ausreichend entwickelten Sprachkompetenzen kann der Eintritt in die Schule eine besondere Herausforderung bedeuten. Nicht immer gelingt es ihnen, ihre Gedanken und Gefühle adäquat (sprachlich) auszudrücken. Daher ist die aufmerksame Beobachtung eine wichtige Aufgabe der Pädagogin bzw. des Pädagogen. Bildungsangebote wie kreatives Gestalten oder Rollenspiele sowie die Bereitschaft zuzuhören und Gespräche anzuregen, fördern die kindliche Ausdrucksfähigkeit und stärken die Persönlichkeit.

26 Griebel & Niesel (2012)

Am Beginn der Schulzeit helfen den Kindern persönliche Zuwendung durch die Lehrkraft sowie alternative und ergänzende Kommunikationsformen, sich besser in der neuen Umgebung zurechtzufinden. Dazu zählen etwa nonverbale Kommunikation, kurze prägnante Sätze sowie eine am konkreten Handeln orientierte Sprache der Pädagoginnen und Pädagogen, die Vorbildfunktion haben und dadurch die sozialen, kommunikativen und empathischen Kompetenzen aller Kinder erweitern.

Wertvolle unterstützende Aspekte und Kompetenzen aller Beteiligten (Kindergarten, Schule, Eltern, Hort etc.) sind u. a.:

- Möglichst umfassende Einbeziehung der Eltern, regelmäßige Informationen und Gesprächsangebote
- Wechselseitige Offenheit und Neugier für die Methoden und didaktischen Prinzipien, Bildungsangebote, Wünsche, Erwartungen und Herausforderungen der Kolleginnen und Kollegen der jeweils anderen Bildungsinstitution, gegenseitige Hospitationen sowie Wertschätzung für die dort geleistete Bildungsarbeit
- Teilnahme an gemeinsamen Fortbildungsveranstaltungen für pädagogische Fachkräfte aus Kindergarten, Hort und Schule
- Vertrauen in die Kompetenzen der beteiligten Bildungspartnerinnen und -partner und Bereitschaft zur Kooperation
- Aktiv gelebte und gestaltete Bildungspartnerschaften zwischen Kindergarten, Schule, Hort, Familien, externen Fachkräften und gegebenenfalls Beratungsstellen
- Entwicklung von standortspezifischen Transitionskonzepten, Nominierung von Ansprechpartnerinnen und -partnern in jeder Institution («Transitionsbeauftragte«)
- Institutionenübergreifende Aktionen und Angebote, z. B. Lesepartnerschaft mit Schulkindern, Teilnahme am Unterricht, institutionenübergreifende Konzepte zur Sprachförderung
- Gemeinsame Unternehmungen, z. B. Feste, Ausflüge, besondere Projekte, Sport, Theater und Musik, gemeinsamer Chor
- Kooperativ gestaltete Schülerinnen/Schülereinschreibung, Begleitung des Übergangs durch institutionenübergreifende Übergangsteams²⁷
- Reflexion der eigenen (Bildungs-)Biografie zum Bewusstmachen von Vorurteilen.

2.3 Transitionskompetenzen am Übergang vom Kindergarten in die Grundschule

Eine Transition wie der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule sowie gegebenenfalls in den Hort betrifft mehrere Ebenen gleichzeitig und bringt vielfältige Entwicklungs Herausforderungen mit sich. Zu deren Bewältigung sind differenzierte Transitionskompetenzen notwendig, z. B. sozial-kommunikative Kompetenzen, wie Kooperation und Kontaktinitiative, sowie personale Kompetenzen, wie Resilienz, Selbstkontrolle und der konstruktive Umgang mit Stress und starken Emotionen.²⁸ Vor allem lösungsorientierte Bewältigungsstrategien, die die Veränderung einer Stress erzeugenden Situation zum Ziel haben, gelten als unterstützend.

²⁷ CBI (2016b)

²⁸ CBI (2010)

Vermeidende Strategien, wie z.B. der Rückzug aus einer belastenden Situation, helfen v.a. kurzfristig. Kompetente Kinder setzen diese Strategien je nach Anforderungen flexibel und situationsgerecht ein.

Sprachlich-kommunikative Kompetenzen vertiefen die Kinder durch Beobachtungen, Erfahrungen und Fragen, über die sie sich mit anderen austauschen. Die meisten Kinder können zu Schulbeginn über eigene Lernprozesse berichten und Auskunft darüber geben, wie sie bestimmte Fertigkeiten erworben haben oder noch erlernen werden. Kinder mit vielfältigen Literacyerfahrungen wissen über grundlegende Aspekte von Zeichen, Schrift und Sprachen Bescheid und verfügen damit über erste Kompetenzen zum Lesen- und Schreibenlernen.

Breit gefächerte Sachkompetenzen, wie z.B. Medienkompetenz, mathematische Vorläuferfähigkeiten und naturwissenschaftlich-technische Kompetenzen sowie lernmethodische Kompetenzen unterstützen Kinder am Beginn ihrer Schullaufbahn. »Materialien, Lernformen und Methoden, die Kindern aus elementaren Bildungseinrichtungen vertraut sind, begünstigen anschlussfähige Bildungsprozesse in der Volksschule.«²⁹

Angehende bzw. junge Schulkinder sind bereit, adäquat Verantwortung zu übernehmen und übernommene Aufgaben zu erfüllen. Es gelingt ihnen, Freundinnen und Freunde zu gewinnen und eigene Interessen in einer Gruppe zu vertreten. Freundschaften mit Kindern der zukünftigen Schule und das Kennenlernen der Lehrpersonen vor dem Schuleintritt erleichtern ebenfalls den Übergang und helfen bei der Verringerung von Ängsten und Unsicherheiten.

29 CBI (2010, S. 47)

3 Erstsprach(en)erwerb

Die Sprache(n), die ein Kind von Geburt an erwirbt, nennt man Erstsprache(n). Bei einem monolingualen Spracherwerb wächst ein Kind mit nur einer Sprache auf. Stehen dem Kind in seiner nächsten Umgebung zwei Sprachen zur Verfügung, so ist dies ein doppelter Erstspracherwerb, das Kind wächst zweisprachig, »bilingual«, auf. Meist ist/sind dies die Sprache(n) der primären Sozialisation in der Familie, daher wird eine Erstsprache auch oft als Familiensprache bezeichnet. Der Begriff Muttersprache hebt zusätzlich die emotionale Seite der ersten erlebten Sprache eines Menschen hervor. In weiterer Folge werden hier die Begriffe Erst- und Muttersprache synonym verwendet, wie es sich auch in Bezeichnungen wie muttersprachlicher Unterricht und muttersprachliche Stützkräfte etabliert hat.

3.1 Wissenschaftliche Grundlagen

Sprache(n) erwerben: Funktionen und Strukturen

Der Erwerb einer Erstsprache ist ein Prozess, der auf einem komplexen Zusammenspiel von neurobiologischen Voraussetzungen, kognitiven Reifungsprozessen sowie sozialen Interaktionen und Handlungen beruht. Der Spracherwerb ist gleichzeitig eine aktive Konstruktionsleistung des Kindes. Es verfügt über eine angeborene Disposition für den Spracherwerb und bewältigt ihn in einer ko-konstruktiven Auseinandersetzung mit dem Umfeld. Die sprachliche Entwicklung verläuft nicht isoliert neben anderen Entwicklungsbereichen, sondern steht in Wechselwirkung mit der Gesamtentwicklung des Kindes, seinem sozialen Handeln und Denken. Im Laufe ihrer Entwicklung eignen sich Kinder mit Sprache ein Instrument an, das der Erfüllung zweier grundlegender Funktionen dient:

- **Sozial-zwischenmenschliche Funktion** von Sprache: Sprache als Mittel der Kommunikation, das Beziehungen gestaltet und gemeinsames Handeln bezweckt und bestimmt
- **Erkenntnisleitende, kognitive Funktion** von Sprache: Sprache als Mittel des Denkens, das Erkenntnisse über die Welt und eine Überschreitung des gegenwärtigen, konkret-anschaulichen Kontextes ermöglicht

Das Instrument Sprache, das zur Ausübung der genannten Funktionen dient, kann als regelgeleitetes System von Zeichen beschrieben werden. Jede Sprache besteht aus Wörtern (Lexikon), die auf Basis einer für die jeweilige Sprache typischen Lautstruktur (Phonologie) gebildet werden, die in ihrer Form (Morphologie) und/oder hinsichtlich ihrer Position im Satz (Syntax) nach bestimmten Regeln veränderbar sind (Grammatik). Sprache ist daher ein vielschichtiges Konstrukt, die Erwerbsaufgabe bezieht sich auf den Aufbau einer Reihe von Teilkompetenzen. Das Kind erwirbt die Formen und Strukturen seiner Erstsprache(n) in wachsender Komplexität, immer vor dem Hintergrund seiner jeweiligen Entwicklung.

Von der Geburt bis zum Eintritt in die Schule bildet das Kind etappenweise die Fähigkeit aus, Sprache aus ihrem direkten Bezug auf den augenblicklichen, konkret-erfahrbaren Kontext herauszulösen. Sprache wird immer mehr zu einem Instrument, mit dem letztlich unabhängig von Anschaulichkeit, neue, eigene Gedanken und Ideen dargestellt sowie jene anderer Menschen verstanden werden können (vgl. Kapitel 3.3). Der Einsatz zunehmend komplexerer sprachlicher

Mittel ist an diese Entwicklung gebunden. Von den ersten Lauten, die darauf abzielen, die unmittelbaren Bedürfnisse kundzutun, gelangt das Kind über erste Wörter und Sätze bis zum Eintritt in die Schule schließlich zur Produktion zusammenhängender Satzgefüge und Texte, die es zu immer anspruchsvolleren Sprach- und Denkhandlungen befähigen: etwa beim gemeinsamen Erinnern, Erzählen, Erklären oder Begründen, Fantasiegeschichten erfinden oder beim sprachlichen Gestalten von Rollenspielen. Sprache entbunden vom Wahrnehmbaren zu verwenden, wird dem Kind schließlich erlauben, Schrift zu lernen und zu verstehen.

Erwerb der Sprachstruktur

Kinder erwerben die grundlegenden grammatischen Strukturen ihrer Erstsprache(n) spontan, d. h. intuitiv, vergleichsweise schnell und effizient. Dies wird mit einer genetischen Disposition des Menschen erklärt, wonach das Gehirn in den ersten vier Lebensjahren optimal darauf vorbereitet, »programmiert«³⁰ ist, die Strukturmuster und Regelmäßigkeit der umgebenden Sprache intuitiv zu erkennen und zu bilden. Sprachanregungen aus der Umwelt sind erforderlich, damit das Kind die optimalen Voraussetzungen dieses Alters hinreichend ausschöpfen kann.

Trotz beobachtbarer Abweichungen hinsichtlich der individuellen Strategien und Tempi des Spracherwerbs zeigen sich bezüglich der Aneignung der Grundstrukturen weitestgehende Übereinstimmungen.

In Bezug auf das Deutsche haben Kinder spätestens am Ende des vierten Lebensjahres folgende Meilensteine erreicht: Sie bilden Aussage- und Fragesatzstrukturen mit Prädikat in den Personalformen (ich, du, er/sie/es...) in Gegenwart und Vergangenheit, Plural (noch nicht immer korrekt), sie markieren den ersten und vierten Fall und setzen die verschiedenen Wortarten zielsprachlich, d. h. korrekt, ein.

Damit ist der Grammatikerwerb bei Weitem nicht abgeschlossen: Weitere Differenzierungen und Erweiterungen reichen bis in die Sekundarstufe hinein, sind stark gebunden an eine qualitätsvolle sprachliche Umwelt und aufs Engste verknüpft mit der kognitiven Entwicklung.

Auffälligkeiten im Grammatikerwerb

Hat ein Kind bis zum Alter von vier Jahren die Grundstrukturen seiner Erstsprache, wie sie oben stellvertretend für das Deutsche genannt wurden, noch nicht erworben, so ist eine entwicklungsdiagnostische Abklärung zu empfehlen. Sprachentwicklungsstörungen sind nicht nur auf anregungsarme Entwicklungsbedingungen zurückzuführen, sondern weisen meist auf eine Informationsverarbeitungsstörung hin. Dies wirkt sich nicht nur auf den Erwerb der Erstsprache(n) des Kindes aus, sondern in weiterer Folge auch auf alle weiteren Sprachen (vgl. Kapitel 4). Eine Unterstützung, die allein auf eine Intensivierung des Sprachangebots abzielt, greift in diesem Falle zu kurz. Hier ist eine spezifischere therapeutische Intervention erforderlich.

Bedeutungserwerb

Die Entwicklung des Wortschatzes und der Bedeutungen von Wörtern, Sätzen und Texten ist eng mit der allgemeinen kognitiven Entwicklung des Kindes verbunden. Die Beeinflussung findet wechselseitig statt:

Einerseits übt die Sprache einen starken Einfluss auf das Erkennen und Denken aus. »Sprachliche Benennung kann den Begriffsbildungsprozess und die Kognition beeinflussen.«³¹ So

30 Tracy (2003, S. 5)

31 Szagun (2013, S. 207)

führen Benennungen von Objekten und Objektklassen durch die Bezugspersonen schon bei den jüngsten Kindern zu schnellerer Kategorienbildung und erleichtern kognitive Organisationen, etwa hinsichtlich der Oberbegriffsklassen. Damit Kinder abstraktere hierarchische Klassifizierungen, wie z.B. Tiere (Hund-Kuh-Hase) bilden können, müssen sie diese Oberbegriffe von ihrer sozialen Umwelt zur Verfügung gestellt bekommen. Dadurch überwinden sie die bis dahin dominierenden, ausschließlich auf konkreter Erfahrung basierenden thematischen bzw. situationsbezogenen Ordnungen³² wie z.B. Hund-Leine-Futternapf. Andererseits ist der Ausbau der Sprache an die Denkentwicklung gebunden. Diese wird durch die ganzheitliche Auseinandersetzung des Kindes mit der gegenständlichen Umwelt vorangetrieben.³³ Die Begriffsentwicklung verläuft von konkret-gegenständlichen Sachverhalten, wie z.B. Ball, essen, groß, da, zu immer abstrakteren Begriffen, wie z.B. Glück, wissen, gestern.

Fehlen Anregungen in einem der beiden Bereiche – Sprache oder Denken – hat Auswirkungen auf den jeweils anderen. Der Wissens- und Begriffsaufbau ist daher eng verzahnt mit den Angeboten und Anreizen, die die Umwelt dem lern- und wissbegierigen Kind setzt (vgl. Kapitel 3.2).

Eine bedeutsame Entwicklung im Sprachaneignungsprozess ist, dass das Kind bereits im Kindergartenalter vom Gedanken zur Situation gelangt und nicht, wie in der früheren Erwerbsphase, ausschließlich von der Situation zum Gedanken.³⁴ Sprache ist daher an der Entstehung der Gedanken in hohem Maße beteiligt und dient dazu, höhere kognitive Prozesse anzustoßen.

Zusammenfassende Übersicht über die Entwicklung der Erstsprache³⁵

2. Lebensjahr	<p>12–18 Monate: Das Kind produziert erste Wörter.</p> <p>18–24 Monate: Das Kind produziert 50 Wörter wie etwa Puppe, rein, da</p> <p>Der passive Wortschatz (»Wortverstehen«) ist 4-10mal so umfangreich wie der aktive Wortschatz.</p> <p>Das Kind lernt mit Wörtern auszudrücken, was es möchte, das Gelingen der Kommunikation ist stark von der Bezugsperson abhängig. Die Wörter sind noch eng verbunden mit spezifischen Handlungen und Situationen.</p> <p>Die Aussprache der Wörter ist anfänglich noch vereinfacht.</p>
3. Lebensjahr	<p>»Wortschatzexplosion«: Das Kind lernt täglich etwa 10 neue Wörter.</p> <p>Um den 3. Geburtstag ist die Zusammensetzung des Wortschatzes in Bezug auf die Wortarten Nomen, Verben und Adjektive ausgewogen und enthält auch viele Wörter der anderen Wortarten, wie Funktionswörter (Hilfszeit-, Binde-, Umstandswörter etc.).</p> <p>Das Kind lernt den Ablauf eines Dialogs und findet darin zunehmend eine selbstständige Rolle. Es setzt einfache sprachliche Handlungen wie Mitteilungen, Aufforderungen und Behauptungen.</p> <p>Phase des grundlegenden Auf- und Ausbaus der Grammatik: Das Kind bildet einfache Sätze in der Gegenwart und der Vergangenheit, beugt Verben, stellt Fragen und beantwortet sie, versucht sich in Pluralbildungen und anderen grammatischen Formen.</p>

32 Szagun (2013)

33 Piaget (1972)

34 Wygotsky (1986)

35 unter Heranziehung von Becker (2005), Ehlich, Bredel & Reich (2008), Kauschke (2000), Kany & Schöler (2010), Schulz (2007)

4. Lebensjahr	<p>»Zweites Fragealter«: Das Kind sucht mit Warum- oder Wie-ist-das-Fragen nach sinnvollen und gültigen Antworten und Erklärungen.</p> <p>Das Kind äußert Wünsche wie Ich möchte, dass...</p> <p>Das Kind versteht die Bedeutung von Oberbegriffen.</p> <p>Stufe der Festigung der grundlegenden Strukturen des Satzbaus: Die Sätze werden mit und, aber, oder verbunden, das Kind bildet einfache Nebensätze mit weil, wenn.</p> <p>Die Lautbildung ist mit Ende des 4. Lebensjahres abgeschlossen.</p>
5.–6. Lebensjahr	<p>Das Kind denkt in Beziehungen, verwendet Sprache über die direkte, gegebene Situation hinaus, kann über vergangene, zukünftige und nur gedachte Ereignisse sprechen.</p> <p>Das Kind kann sich in die/den Dialogpartner/in hineinversetzen und die Perspektive der/des anderen einnehmen. Das Kind überlegt sich, was die/der andere denkt und spricht darüber.</p> <p>Im gemeinsamen Spiel mit Gleichaltrigen, wie im Rollenspiel, übt sich das Kind in Kooperationen und verwendet Sprechhandlungen wie Vorschlagen, Bewerten, Begründen.</p> <p>Das Kind produziert immer kompliziertere Satzgefüge, auch Passivsätze.</p> <p>Der Wortschatz wird weiter ausgebaut und differenziert, abstraktere Begriffe werden gelernt.</p> <p>Das Kind denkt über Sprache selbst nach und entwickelt ein Sprachbewusstsein.</p> <p>Das Kind produziert zunehmend Erzählungen von selbst Erlebtem oder von gehörten Geschichten.</p> <p>Das Kind kann bis 10 zählen und erwirbt den Mengenbegriff.</p>

Differenzierte Darstellung der Kompetenzen am Übergang vom Kindergarten zur Schule vgl. Kapitel 3.3

3.2 Förderliche Bedingungen für den Erstsprach(en)erwerb

Eine zentrale Rolle für einen gelingenden Erstsprach(en)erwerb spielt die Interaktion mit den Bezugspersonen des Kindes. Diesen kommt die grundlegende Aufgabe zu, die Lebensumstände des Kindes so zu gestalten, dass es seine vorhandenen Fähigkeiten einsetzen und seine angelegte Wiss- und Lernbegier eigenständig und aktiv zur Entfaltung bringen kann.³⁶ Tragende Momente der Sprachentwicklung sind die enge Verbindung von Sprache und Gefühl, emotionale Stabilität und eine vertrauensvolle Beziehung zwischen Kind und Bezugsperson.³⁷ Dies erreicht der Erwachsene, indem er dialogisches Sprachverhalten zeigt, seine Sprache an das Kind richtet, sie anpasst, absichtsvolle Sprachhandlungen setzt und einen gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus herstellt. Dadurch gelangt das Kind zu einer wichtigen Erkenntnis: Sprache wird absichtsvoll geäußert.

Gemeinsame konkrete Handlungen stellen den Beginn des Spracherwerbs dar. Dem Kind wird jeweils so viel sprachliche Unterstützung gegeben, dass es seine kommunikativen Ziele zum Ausdruck bringen kann. Zunehmend wird das Kind selbst sprachliche/r Akteur/in. Die sprachliche Zuwendung der Bezugsperson im gemeinsamen Handeln, aber auch ihre Erzählungen und

³⁶ CBI (2009b)

³⁷ Jampert (2008)

Erklärungen sowie Ermutigungen und Aufforderungen führen das Kind in seine Lebenswelt hinein.³⁸ Nach und nach lernt das Kind, die äußere Sprache innerlich präsent zu halten. Diese innere Sprache befähigt es, ähnliche Situationen nun alleine zu bewältigen. Die innere Sprache übt ab dem vierten Lebensjahr eine selbstregulierende Funktion aus. Im Diskurs mit anderen kann das Kind nun auch entdecken, dass andere Menschen anders denken und empfinden und dass sie oft auch andere Absichten verfolgen wie es selbst (Theory of Mind). Das Rollenspiel stellt ein geeignetes Format dar, um in die Sprache der anderen zu wechseln.

Diese Entwicklungen im Bereich des Denkens und Erkennens treiben auch die Ausbildung der produktiven Sprachkompetenzen des Kindes voran, das Kind verwendet nun komplexere Satzgefüge sowie abstraktere Verben, wie z. B. glauben, wissen, wünschen. Dies gelingt nur, wenn das sprachliche Umfeld nicht nur rein handlungsbegleitende, beschreibende Äußerungen zur Verfügung stellt, sondern eine hohe Intensität an Begründungen und Erklärungen von Sachverhalten liefert.³⁹ Vorsprechen und Nachahmen sind von geringer Bedeutung für den Spracherwerb, da der eigentliche Wert in Interaktionen liegt: dem Problemlösen durch Kommunikation im Dialog.⁴⁰

Es ist verständlich, dass der Wortschatzerwerb des Kindes und somit der Aufbau von Weltwissen insgesamt von den Anregungen der Umwelt hochgradig abhängig ist. Das Kind kann nur die Wörter erwerben, die im Umfeld verwendet werden.

Beispiele für qualitätsvolle Sprachanregungen, sei es in der Familie, im Kindergarten oder im schulischen Kontext, sind spielerische Interaktionen, in denen die Freude und die Lust an der Sprache und an der Wiederholung im Vordergrund stehen, wie Sprachspiele, Reime, Sprüche und Lieder.⁴¹ Eine der effektivsten Formen der Sprachförderung ist die Buchrezeption. Der Wert des Vorlesens im Vorschulalter ist belegt: Lese- und Vorleseaktivitäten korrelieren mit schulischen Lesekompetenzen.⁴² Auch gemeinsames Erzählen von Erlebnissen und Aktivitäten sowie das Nacherzählen von Geschichten sind hochgradig sprachfördernd. Gemeinsam ist diesen Sprachangeboten, dass sie die Erweiterung von Wortschatz und Satzbau anregen und Gelegenheiten bieten, mit der schriftsprachlichen Variante von Sprache vertraut zu werden.

Sprach(en)wahl der Bezugspersonen im bilingualen Kontext

In bilingualen Familien stellt sich nicht nur die Frage, wie und in welchen Kontexten dem Kind Sprache(n) angeboten werden soll(en). Auch die Frage, welche der den Eltern zur Verfügung stehenden Sprachen eingesetzt werden sollen, ist zu überlegen. Prinzipiell gilt bei der Sprachenwahl in der frühesten Kindheit der Grundsatz: Vater und Mutter wählen jeweils diejenige Sprache, die ihnen am geläufigsten ist, die sie am besten und am liebsten sprechen. Bei der gewählten Sprache sollten sie zumindest in den ersten Lebensjahren auch konsequent bleiben. Nur davon kann das Kind in seinen ersten Lebensjahren hinreichend profitieren, um auf dieser Basis auch weitere Sprachen lernen zu können.

38 List (2015)

39 List (2015)

40 Bruner (2002)

41 Belke (2008)

42 Schabmann, Landerl, Bruneforth & Schmidt (2012)

3.3 Sprachkompetenzen in der Erstsprache am Übergang vom Kindergarten in die Grundschule

Die Kompetenzen der Kinder in ihren Erstsprachen am Übergang zur Schule weisen aufgrund unterschiedlicher Aneignungsbedingungen eine Bandbreite an Variation auf. Die Formulierung eines einheitlichen Standards ist aufgrund der vielen beteiligten Erstsprachen nur bedingt möglich.

Aufgrund universeller Entwicklungslinien können aber durchaus sprachübergreifend Kompetenzen formuliert werden, die bei allen Kindern in zumindest einer ihrer Sprachen am Übergang zur Schule zu erwarten und hinsichtlich der Anforderungen der Schule wünschenswert sind (siehe linke Spalte der nachfolgenden Tabelle). Darüber hinaus lassen sich für das Deutsche auf Basis entsprechender Forschungserkenntnisse spezifischere, konkret umrissene Angaben zu altersgemäßen Kompetenzen am Übergang machen (rechte Spalte). Ausgewiesen sind weiters die sprachlichen Kompetenzen, die das Kind im Laufe der Grundschule dazugewinnen wird (siehe unterhalb des jeweiligen Kästen). Die stärkste Entwicklung wird sich in den Lernbereichen der Begriffsbildung auf Wort- und Satzebene vollziehen, im Sprachhandeln (Pragmatik) bezüglich der schulspezifischen Sprach- und Denkhandlungen sowie in der Erzählfähigkeit.

Die im Folgenden angeführten Kompetenzen liegen auch der Entwicklung des Diagnoseinstruments »Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung – Deutsch als Zweitsprache (USB DaZ)«⁴³ zugrunde (vgl. Kapitel 5.2).

Ein Glossar der wichtigsten Fachbegriffe findet sich im Anschluss an die Tabelle.

Sprachkompetenzmodell für den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule⁴⁴

Lautwahrnehmung und -produktion	
Phonologische Bewusstheit	
Sprachkompetenzen in der/den Erstsprache/n: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Gesamtes Lautinventar ▪ Betonungsstrukturen 	Sprachkompetenzen speziell in Deutsch: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Erkennen von Anlauten, Heraushören von Reimen, Markieren von Silben (phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne)
Bildungssprachlicher Kompetenzerwerb durch Sprachbegleitung im Unterricht	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Differenzierung und Weiterentwicklung der Phonembewusstheit durch den Lese- und Schreiblernprozess (phonologische Bewusstheit im engeren Sinne)
Wortschatz und Bedeutung	

43 Fröhlich, Döll & Dirim (2014)

44 Unter Heranziehung von Becker (2005), Ehlich, Bredel & Reich (2008), Schulz (2008)

<p>Sprachkompetenzen in der/den Erstsprache/n:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ aktiver Wortschatz: 3000-5000 Wörter (monolinguales Kind) ▪ Begriffe aus dem konkreten weiteren und näheren Lebensfeld des Kindes ▪ Nomen, Adjektive, Verben in ausgewogenem Verhältnis ▪ Fähigkeit zu rascher Benennung 	<p>Sprachkompetenzen speziell in Deutsch:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Wortbildungen: Kompositum (Milch-eis) und Derivation (milch-ig) ▪ Pronomen (noch eingeschränkt), Artikel, Präpositionen, einfache Mengenwörter (wenig, viel)
<p>Bildungssprachlicher Kompetenzerwerb durch Sprachbegleitung im Unterricht</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ stetige Bedeutungsentwicklung und Begriffsbildung, Zuwachs an abstrakteren Begriffen (Mut, Hoffnung, versprechen), Mengenbegriffe (jeder, alle) ▪ Pronomen verstehen (sie kämmt sich – sie kämmt sie) ▪ Verstehen von Witzen, Ironie und Idiomen ▪ Generieren neuen Wissens auf Basis schlussfolgernden Denkens
Satzbau und Satzbedeutung	
<p>Sprachkompetenzen in der/den Erstsprache/n:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Grundstrukturen des Satzes (Position und Kennzeichnung von Subjekt und Prädikat) in Gegenwart und Vergangenheit 	<p>Sprachkompetenzen speziell in Deutsch:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Hauptsätze, Entscheidungs- und W-Fragesätze, Nebensätze (weil, dass, ob, wenn...)
<p>Bildungssprachlicher Kompetenzerwerb durch Sprachbegleitung im Unterricht</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Komplexe Konjunktionen (aber, sondern, obwohl, indem...) ▪ Konjunktiv (Da wäre ich aber traurig, wenn...) ▪ Infinitivsätze (Ich habe dir versprochen zu kommen) ▪ Passivsätze (Der Hund wird von der Katze gejagt)
Erzählen: Eigene Erlebnisse und Nacherzählen von Geschichten	
<p>Sprachkompetenzen in der/den Erstsprache/n:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Erlebnisse erzählen: linearer Aufbau der Erzählung, Einsatz vielfältiger Mittel zur Kennzeichnung zeitlicher Beziehungen; Unterstützung durch Dialogpartner/in kaum mehr erforderlich ▪ Nacherzählen: Ansätze von strukturiertem Erzählen durch Übernahme der Erzählstruktur aus der sprachlichen Vorgabe 	
<p>Bildungssprachlicher Kompetenzerwerb durch Sprachbegleitung im Unterricht</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Zuwachs an strukturierenden Mitteln (auf einmal, plötzlich, aber, weil...) ▪ Höhepunkt der Erzählung wird sprachlich markiert ▪ Korrekte Einführung der Akteurinnen bzw. Akteure zu Beginn der Erzählung durch Verwendung des unbestimmten Artikels: Gestern lief eine Katze...
Sprechhandlungen	

Sprachkompetenzen in der/den Erstsprache/n:	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sprecher/Innenwechsel: eigenständige Organisation im Gespräch ▪ Ankündigen, Planen, Bewerten, Vorschlagen, Begründen, Meinungen äußern ▪ Darstellen von persönlich Erlebtem, Wiedergabe von Erzähltem 	
Bildungssprachlicher Kompetenzerwerb durch Sprachbegleitung im Unterricht	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aufgaben-Stellen/Aufgaben-Lösen, Vergabe bzw. Einfordern des Rederechts, Argumentieren, Äußern von Gefühlen, Versprechen, Instruktionen (einem anderen Kind gegenüber)
Sprachbewusstheit	
Sprachkompetenzen in der/den Erstsprache/n:	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Beschäftigung mit Bedeutungen von Wörtern, phonologische Bewusstheit (s.o.) 	
Bildungssprachlicher Kompetenzerwerb durch Sprachbegleitung im Unterricht	<ul style="list-style-type: none"> ▪ sprachenvergleichende Einsichten auf Bedeutungs- und Lautebene ▪ bis zum Ende der Schulzeit zunehmend Auseinandersetzung mit sprachstrukturellen und formalen Aspekten der Sprache

Die dargestellten Teilkompetenzen sind jeweils als Stufen innerhalb eines Entwicklungs- und Lernprozesses zu verstehen. Hat ein Kind aufgrund ungünstiger Voraussetzungen oder Bedingungen bestimmte Teilkompetenzen bis zum Schuleintritt noch nicht erwerben können, so können entsprechende pädagogische Unterstützungsmaßnahmen in der Schule dies kompensieren oder ausgleichen.

Anders verhält es sich im Bereich des Satzbaus: Hat ein Kind bis zum Schuleintritt die altersgemäßen Kompetenzen (wie sie hier für das Deutsche formuliert sind) in seiner Erstsprache nicht erworben, so kann dies auf eine Sprachentwicklungsstörung hinweisen. Dies erfordert eine spezifischere Intervention (vgl. Kapitel 3.1).

Glossar

Ergänzung zur Übersicht »Sprachkompetenzmodell für den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule«.

Bedeutungsentwicklung → Entwicklung des Verständnisses für Bedeutungen von Wörtern, Sätzen und Texten. Dies schließt auch Informationen zu formalen Aspekten ein, wie etwa Zugehörigkeit zu Wortarten.

Begriffsbildung → Aktiver mentaler Konstruktionsprozess zur Bildung von kognitiven Strukturen. Dinge oder Ereignisse werden aufgrund von Ähnlichkeiten oder bestimmten Zusammenhängen gruppiert. Eng verbunden mit der Bedeutungsentwicklung, jedoch nicht identisch.

Derivation (Ableitung) → Bildung eines Wortes aus einem bestehenden Wort bzw. Wortstamm und einem Ableitungsaffix (Element zur Wortbildung), wie -ig, -lich, -bar, -ung, -er, z.B. Wind + ig = windig, fahr(en) + -er = Fahrer.

Erzählung, linearer Aufbau → Ereignisse sind durch hinzufügende und zeitliche Verbindungswörter miteinander verbunden, z.B. und, und dann, danach. Sie sind aber nicht voneinander abgehoben.

Erzählung, strukturierter Aufbau → Mindestens eine Ereignisfolge bildet einen Gegensatz innerhalb der Einzelereignisse und ist als Episode markiert, etwa durch den Einsatz von Wörtern wie auf einmal, plötzlich, jedoch, noch mehr.

Idiom (Redewendung) → Feste, mehrgliedrige Wortgruppe, deren Gesamtbedeutung nicht aus der Bedeutung der einzelnen Elemente abgeleitet werden kann.

Kompositum (Zusammensetzung) → Bildung eines Wortes aus zwei oder mehr Wörtern, z. B. Holzhaus, Gegenlicht, hellblau.

Phonologische Bewusstheit → Einsicht in die Lautstruktur der gesprochenen Sprache.

Phonologische Bewusstheit im engeren Sinne → Bewusster Umgang mit den kleinsten Einheiten der Sprache, den Lauten, wie An- oder Endlaute.

Phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne → Das Kind besitzt Gespür für größere Einheiten der gesprochenen Sprache wie Klang, Rhythmus, Silben oder Reime.

Präposition (Verhältniswort) → Setzt sprachliche Einheiten wie Wörter oder Wortgruppen zueinander in Beziehung, etwa hinsichtlich räumlicher, zeitlicher oder kausaler Verhältnisse, z. B. auf, nach, wegen.

Pronomen (Fürwort) → Wortart mit mehreren Untergruppen wie Personalpronomen als Stellvertreter des Nomens, z. B. ich, du, er, wir und Possessivpronomen (besitzanzeigende Fürwörter), z. B. mein, dein oder andere, z. B. jeder, keiner, welcher. Pronomen werden dekliniert, d. h. verändert für die Kennzeichnung von Fall und Zahl.

Sprachbewusstheit → Fähigkeit zur bewussten Auseinandersetzung.

Sprechhandlungen (Sprechakte) → Grundeinheiten der menschlichen Kommunikation. Die/der Sprecher/in verfolgt mit ihren/seinen Äußerungen in einer bestimmten Situation einen bestimmten Zweck.

4 Zweitsprach(en)erwerb im Kindesalter

Von Zweitsprach(en)erwerb spricht man, wenn der Erstkontakt mit der/den zweiten Sprache(n) ab dem vierten Lebensjahr erfolgt, dann also, wenn eine oder mehrere erste Sprache(n) bereits in ihren Grundzügen erworben ist/sind. Für Kinder mit anderen Erstsprachen kann es sich im Migrationskontext bei Deutsch nicht nur um eine Zweitsprache, sondern häufig auch um eine Dritt- oder Viertsprache handeln.

Der Aneignungsverlauf einer später erworbenen Sprache unterscheidet sich in einigen Punkten von ihrer Aneignung als Erstsprache. Die Unterschiede zeigen sich hinsichtlich der Abfolge und der Lerndauer bestimmter sprachlicher Formen und Strukturen (vgl. Kapitel 3.3). Dies ist dadurch zu begründen, dass sich die Sprachlernfähigkeiten im Laufe der Kindheit aufgrund entwicklungs-, reifungs- und umweltbedingter Faktoren nach und nach verändern.

Von einer Fremdsprache, die meist ausschließlich im Unterrichtsetting unter gesteuerten Bedingungen gelernt und angewandt wird, unterscheidet sich eine Zweitsprache durch ihre Präsenz in einer für die Gesamtentwicklung des Kindes bedeutsamen Lebenswelt. Sie bietet dem Kind optimalerweise einen vielfältigen Sprachhandlungskontext in Alltagsbezügen. In Bildungseinrichtungen geht es darum, einer solchen umfassenden Begegnung mit Sprache möglichst nahe zu kommen.

4.1 Wissenschaftliche Grundlagen

Der Zweitspracherwerb ist ein komplexer und dynamischer Prozess, der – um einiges stärker als ein Erstspracherwerb – von einer Vielzahl von Faktoren abhängig ist. Wenn auch die Wissenschaft vorerst noch eine Reihe von Fragen unbeantwortet lassen muss, so gelten zwei einander ergänzende Erkenntnisse für eine adäquate Unterstützung des Zweitspracherwerbs als gesichert:

- Der Erwerb einer zweiten Sprache folgt bestimmten Gesetzmäßigkeiten. Das Sprachsystem entwickelt sich über eine feste Stufenabfolge, die sogenannten Lernaltersstufen. Sie stellen Übergangssysteme dar und nähern sich der Zielsprache sukzessive an (vgl. Kapitel 4.3).
- Fördermaßnahmen bewegen sich daher sinnvollerweise entlang dieser Gesetzmäßigkeiten. Die Reihenfolge der Lernstufen kann durch den Unterricht bzw. die Förderung nicht verändert werden⁴⁵. Daher gilt es, die Schülerinnen und Schüler auf jener Stufe ihres Spracherwerbs abzuholen, auf der sie sich individuell befinden (vgl. Kapitel 5).
- Der Erwerb einer zweiten Sprache ist variabel und von einer Konstellation von Bedingungsfaktoren abhängig (vgl. Kapitel 4.2). Individuelle Unterschiede äußern sich in Verlaufsstruktur, Tempo und Endzustand. Das erreichbare bzw. letztlich erreichte Niveau ist an die vorherrschenden Bedingungen gebunden.
- Der Zweitspracherwerb kann durch eine angemessene Steuerung von Bedingungsfaktoren günstig beeinflusst werden (vgl. Kapitel 5).

45 Grieshaber (2010)

4.1.1 Charakteristika von Lernersprachen

Als Lernersprache oder Interlanguage wird das in Entwicklung befindliche Zweitsprachsystem einer Lernerin bzw. eines Lernalters bezeichnet⁴⁶. Lernaltersprachen sind in sich systematisch und dadurch gekennzeichnet, dass sie ständiger Veränderung unterworfen sind. Sie enthalten notwendigerweise Bestandteile, die noch nicht zielsprachlich, d.h. nicht korrekt im Sinne der zu lernenden Sprache sind. Diese können als Ausdruck verschiedenster Lernstrategien und Lernmechanismen interpretiert werden. Typisch ist, dass Lernaltersprachen Merkmale aus der Erst- und der Zweitsprache aufweisen, aber auch solche, die keiner der beiden Sprachen zuzuordnen sind.

Übernahme von Elementen aus der Erstsprache

Eine häufig zu beobachtende Strategie ist etwa, dass Kinder auf Wörter aus ihrer Erstsprache zurückgreifen, wenn ihnen das Äquivalent im Deutschen noch nicht zur Verfügung steht. Im code-mixing werden einzelne Elemente der Erstsprache in die deutsche Satzstruktur eingefügt. Der Einsatz dieser Strategie ermöglicht es, einen begonnenen Satz fortzuführen und damit die Kommunikation aufrecht zu erhalten. Solche lernaltersprachlichen Produkte sind als kreative Schöpfungen der Lernerin bzw. des Lernalters innerhalb des dynamisch-turbulenten Sprachlernprozesses zu werten.

Weitere Einflüsse der Erstsprache können sich etwa bezüglich der Wahrnehmung und der Produktion von Lauten und der Lautstruktur in der Zweitsprache bemerkbar machen. Dabei werden die lautlichen Muster und Strukturen der Erstsprache auf die zu lernende Sprache übertragen. Ein Beispiel dafür ist der häufig beobachtbare Transfer der türkischen Lautstruktur Konsonant-Vokal-Konsonant-Vokal auf das Deutsche. Die für das Deutsche typischen Konsonantencluster, das sind direkte Aufeinanderfolgen von Konsonanten, werden uminterpretiert, der Cluster *bl* in *blume* etwa wird als *b-a-lume* realisiert. Dieses Phänomen zeigt sich in der Folge besonders deutlich im Schreiblernprozess. Andere strukturelle oder grammatische Einflüsse der Erstsprache, wie etwa Satzbau oder Pluralbildungen, spielen beim Erwerb einer Zweitsprache im Kindesalter nachweislich keine bedeutsame Rolle, sie sind anderen Einflussfaktoren deutlich nachgeordnet (vgl. Kapitel 4.2). Besondere Schwierigkeiten beim Erlernen von bestimmten Formen und Strukturen können nicht allein auf Unterschiede zur Erstsprache zurückgeführt werden.

Schrittweise Erschließung der Strukturen der Zweitsprache

Der Erwerbsverlauf wird auch durch die Struktur der zu lernenden Sprache selbst mitbestimmt. Die Lernerin bzw. der Lerner filtert die Merkmale der zu lernenden Sprache schrittweise heraus und sucht sie nach Regelmäßigkeiten ab. Prinzipiell gilt, dass strikt Regelmäßiges früher erkannt und schneller durchschaut wird, wie z. B. im Deutschen die regelgeleiteten Bildungen von Formen wie *kochen-gekocht*, *Tasche-Taschen*, *schnell-schneller*. Die korrekte Realisierung gelingt in solchen Fällen leichter als bei Formen, die auf komplexeren Regeln beruhen. Im Deutschen liegen die Lernanforderungen besonders im Bereich der Wortgrammatik durch Pluralbildungen (*Wald-Wälder*), Verbbeugungen (*singen-sang-gesungen*), Deklinationen (*ein schwarzer Hund – einen schwarzen Hund; in der Schule – in die Schule*) sowie bei der Bildung von vielschichtigen Strukturen wie Nebensatzgefügen. Auch Formen ohne erkennbare Regelmäßigkeiten, die sogenannten »Ausnahmen« (*nehmen-nahm-genommen*) benötigen zu ihrem nachhaltigen Erwerb mehr Zeit bzw. mehr Wiederholungen in adäquaten Lernsituationen. Dies gilt auch für vordergründig funktions- oder bedeutungslose Elemente ohne ableitbare Regelmäßigkeiten, wie z. B. die Artikelzuweisung im Deutschen.

46 Kniffka & Siebert-Ott (2012)

Neubildungen als kreativer Ausdruck

Häufig wird eine einmal erkannte grammatische Regelhaftigkeit übergeneralisiert, d. h. auf sprachliche Formen oder Strukturen angewandt, in denen sie nicht gelten. Nahezu jedes Kind produziert im Laufe seines Lernprozesses des Deutschen Übergeneralisierungen, wie z. B. *gehte, genehmt*. Solche Ausdrücke weisen auf einen aktiven Regelerkennungs- und Anwendungsprozess (Analogiebildungen) des Kindes hin. Sie sind als »gute Fehler« zu begrüßen und als Neubildungen im Zuge kreativer Lernprozesse zu bewerten. Auch beim Erwerb des Satzbaus lassen sich im Zweitspracherwerb deutlich einzelne Lernschritte hinsichtlich der Anwendung von Regeln erkennen. Entdeckt ein Kind z. B. die Regel, dass das Prädikat im Deutschen nach dem Subjekt steht, so wird diese Strategie in vielen Fällen erfolgreich sein, wie »Die Mama kommt bald«. Wendet das Kind diese Regel auch auf Sätze an, in denen die Zeitangabe zur Hervorhebung am Anfang des Satzes stehen soll, dann wird die Strategie scheitern, wie »Bald die Mama kommt«. Es ist typisch für die schrittweise Annäherung an das Zielsystem, dass das Kind erst in einem nächsten Schritt die zuvor angewandte Strategie zugunsten der spezifischeren Regel revidieren wird, wie im genannten Beispiel zugunsten der Verbzweitregel im Aussagesatz. Es gelangt zur zielsprachlichen Struktur »Bald kommt die Mama« (vgl. Kapitel 4.3).

4.1.2 Kompetenzen in der/den Erstsprache(n) als Ressource

Die Kompetenzen des Kindes in seiner/seiner Erstsprache(n) stellen grundsätzlich eine wesentliche Ressource für den Zweitspracherwerb dar. Man kann davon ausgehen, dass allgemeines Wissen über Sprache, ihre Funktion, ihren Gebrauch und über strukturelle Prozesse aus ihrer/ihrer Erstsprache(n) beim Erlernen einer Zweitsprache und weiterer Sprachen genutzt werden kann, ebenso wie Vorlese- und Erzählerfahrungen auf die neu zu lernende/n Sprache(n) übertragen werden können⁴⁷. Auch beim Wortschatzaufbau beziehen Kinder – zumindest in der Anfangsphase – neue Wörter oft auf vorhandene Bedeutungen der Erstsprache. Später entwickeln sich dann mit der Zweitsprache auch neue, eigenständige, vom erstsprachlichen Wissen losgelöste mentale Bedeutungsnetzwerke. Es ist zu bedenken, dass sich Kinder am Übergang vom Kindergarten in die Grundschule mitten in einer intensiven Phase der Begriffsentwicklung befinden (vgl. Kapitel 3.1). Viele Begriffe und Bedeutungen werden erst erworben, erweitert oder ausdifferenziert. Dies geschieht sowohl in der Erst- als auch in der Zweitsprache und richtet sich stark nach den jeweiligen lebensweltlichen Themen und Bedingungen. Auch Kinder aus einem anregungsarmen familiären Umfeld können vom qualitativ hochwertigen Sprachangebot des Kindergartens und der Schule sehr profitieren und mit Hilfe der Zweitsprache Rückstände auf der begrifflich-kognitiven Ebene aufholen.

Eindeutig kausale Zusammenhänge der Deutschkenntnisse mit dem Entwicklungsstand der Erstsprache sind bislang nicht nachzuweisen.⁴⁸ Auch gute Erstsprachkenntnisse können kein Garant für hohe Kompetenzen in der Zweitsprache sein, wenn die weiteren Bedingungen nicht förderlich gestaltet sind.⁴⁹ Umgekehrt ist zu beachten, dass eine schwächer ausgebildete Erstsprache, zumindest bei Kindern im letzten Kindergartenjahr, nicht zwangsläufig zu einer ungünstigen zweitsprachlichen Entwicklung führen muss. Auch hier ist es unbedingt erforderlich, dass die Bedingungen des zweitsprachlichen Umfelds entsprechend qualitativ gestaltet sind.⁵⁰ Anders verhält es sich, wenn ein Kind die Grundstrukturen in seiner Erstsprache nicht altersgemäß erworben hat. In diesem Fall ist eine entwicklungsdiagnostische Abklärung erforderlich (vgl. Kapitel 3.1 und 3.3).

47 Chilla, Rothweiler & Babur (2012)

48 Reich (2009), Griefhaber (2010)

49 Ahrenholz (2008)

50 Jeuk (2003)

4.2 Förderliche Bedingungen für den Zweitsprach(en)erwerb

Erfolge im Zweitspracherwerb sind niemals nur von einem Faktor abhängig. Bedeutend stärker noch als der Erstspracherwerb sind sie an ein komplexes Bedingungsgefüge gebunden. Dieses bestimmt darüber, wie, in welchem Tempo und bis zu welchem Niveau eine zweite Sprache erworben wird. In der linguistischen und psychologischen Forschung werden drei Hauptfaktoren für einen gelungenen Zweitspracherwerb genannt: Motivation, individuelle Fähigkeit und Lerngelegenheiten.⁵¹ Die drei Kategorien bündeln jeweils eine Anzahl von Wirkfaktoren. Abgestimmt auf den Spracherwerb im elementarpädagogischen und schulischen Kontext und basierend auf der aktuellen Forschungslage ist folgende Kombination von Gelingensbedingungen erfolgsversprechend:

Motivation – affektive Komponente

Allem Sprachenlernen geht ein ausreichendes Maß an innerer Offenheit gegenüber der zu erwerbenden Sprache voraus. Folgende affektive Komponenten sind dabei bedeutsam:

- Ein emotional angenehmes Klima, das durch eine vertrauensvolle Beziehung zu den Bezugspersonen getragen wird.
- Integrative Motivation des Kindes, d. h. der persönliche Wunsch bzw. die Bereitschaft⁵² des Kindes, dazuzugehören, Mitglied einer Gruppe bzw. einer Klasse zu sein. Diese Motivation ist bei Kindern aufgrund ihrer sozial-kommunikativen Bedürfnisse meist stark ausgeprägt.
- Positives sprachliches Selbstkonzept⁵³: Ein positives Selbstkonzept bildet ganz allgemein eine starke Ausgangsposition für Sprachlernprozesse, auch Selbstvertrauen in die zweitsprachlichen Kompetenzen⁵⁴ und muttersprachliche Motivation (Interesse des Kindes an seiner Muttersprache⁵⁵) sind bedeutsame affektive Faktoren.
- Instrumentelle Motivation: Der Antrieb, die Sprache zu lernen, basiert auf Nützlichkeitsbewertungen, wie Interesse an Sprachen, Lesen bestimmter Literatur etc.

Individuelle Fähigkeiten – kognitive Komponente

Jedes Kind bringt unterschiedliche Lernerfahrungen und -strategien, unterschiedliche kognitive Voraussetzungen und Wissensbestände mit, an die seine nachfolgenden Lernprozesse anknüpfen:

- **Lernstrategien:** Die erfolgreiche Nutzung von Sprachlernstrategien ist stark altersabhängig. Kinder am Übergang zur Schule sind meist noch offener für intuitiv ganzheitliche Vorgehensweisen als Erwachsene. Sie können Sprache, die in bedeutungsvollen, relevanten Bezügen funktional, d. h. zweckbestimmt, gebraucht wird, besser aufgreifen und nachhaltiger lernen (vgl. Kapitel 5). Formalisierte Lernsituationen, die den Einsatz systematisch-analytischer Sprachlernstrategien und eine lückenlose Überwachung der eigenen Sprachproduktionen erfordern, sind für Kinder am Übergang weniger geeignet, da die Fähigkeit zum sprachbewussten Lernen erst in Ansätzen vorhanden ist.

51 Jeuk (2015) angelehnt an Klein (1992)

52 Pagonis (2009)

53 Jeuk (2015)

54 Brizic (2007)

55 Brizic (2007)

- **Lernerfahrungen**, Sprachwissen: Neues wird immer auf Grundlage von Bekanntem erlernt, daher können Kinder beim Erwerb der zweiten Sprache sprachübergreifendes Wissen aus der Erstsprache einsetzen (vgl. Kapitel 4.1.2).

Lerngelegenheiten – sprachliches Umfeld

Eine Sprache kann nur dann gelernt werden, wenn ausreichend Gelegenheit dafür geboten wird, damit in Kontakt zu kommen. Zentrale Momente dabei sind Zeit und Qualität:

- Ausreichend **Kontaktzeit** mit der zu lernenden Sprache ist eine wesentliche Voraussetzung für nachhaltigen Erwerb. Kinder, die einen häufigen Kontakt zu deutschsprachigen Kindern⁵⁶ und/oder einen längeren Kindergartenbesuch von mehr als zwei Jahren hinter sich haben⁵⁷, zeigen bezüglich ihrer Deutschleistungen einen deutlichen Vorteil.
- **Qualität** des Sprachkontakts: Nicht nur das zeitliche Ausmaß, sondern auch die Beschaffenheit des Sprachangebots bestimmt über den Verlauf des Zweitspracherwerbs.

4.3 Sprachkompetenzen von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache am Übergang vom Kindergarten in die Grundschule

Die Sprachkompetenzen mehrsprachiger Kinder am Ende der Kindergartenzeit zeigen große individuelle Unterschiede. Viele Kinder sind im Kindergarten erstmals mit dem Deutschen in Kontakt gekommen. Trotz intensiver Fördermaßnahmen kann nicht erwartet werden, dass Kinder, die das Deutsche erst ein, zwei oder drei Jahre lernen, am Schulbeginn über die gleichen sprachlichen Kompetenzen im Deutschen verfügen wie deutschsprachige Kinder (vgl. Kapitel 3.3).

Dauer des Zweitspracherwerbs

Eine zweite Sprache zu erwerben ist – wie auch jeder Erstsprach(en)erwerb – ein länger andauernder, eigendynamischer Prozess und keineswegs mit dem letzten Kindergartenjahr abgeschlossen. Erfolgreiche Kinder benötigen vier bis sechs Jahre bis sie die Zweitsprache Deutsch in ihrer bildungssprachlichen Ausprägung (vgl. Kapitel 1) entsprechend den Anforderungen der Grundschule mit ihren Feinheiten beherrschen. Frühestens nach dieser Lerndauer sind altersbezogene Einschätzungen der Deutschkenntnisse zulässig und sinnvoll.

56 Röhr-Sendlmeier (1985) zitiert nach Jeuk (2015)

57 Brizic (2007), Olechowski, Hanisch, Katschnig, Khan-Svik & Persy (2002)

4.3.1 Sprachkompetenzen bei mehrsprachigen Kindern

Spricht man von Sprachkompetenzen mehrsprachiger Kinder, sind stets alle Sprachen, über die das Kind verfügt, gemeint. Wünschenswert ist, dass am Übergang zur Schule zumindest eine Sprache des Kindes altersgemäß entwickelt ist (siehe Kästchen links). Bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache ist dies grundsätzlich für ihre Erstsprache zu erwarten. Darüber hinaus ist in Bezug auf die künftigen bildungssprachlichen Anforderungen der Schule anzustreben, dass Kinder bei Eintritt in die Volksschule die Unterrichtssprache Deutsch so beherrschen, dass sie dem Unterricht gut folgen können⁵⁸, ein Ziel, das durch die Initiativen zur umfassenden Sprachförderung in elementaren Bildungseinrichtungen angestrebt wird. Selbst bei gleicher Lerndauer ist allerdings mit einer Variationsbreite der Deutschkompetenzen von mindestens einem Jahr zu rechnen⁵⁹, d. h. Kinder befinden sich am Übergang zur Schule auf unterschiedlichen Sprachlernniveaus des Deutschen (siehe Kästchen rechts).

Kompetenzen in der Erstsprache
Altersgemäßes Niveau

Sprachkompetenzmodell (vgl. Kapitel 3.3)

Kompetenzen in Deutsch als
Zweitsprache
Lernersprachliches Niveau

Lernstufenmodell (vgl. Kapitel 4.3.2)

Auch Quereinsteigende ohne Deutschkenntnisse in der Schuleingangsphase haben gute Chancen, im Laufe ihrer Grundschulzeit unter qualitätsvollen Bedingungen (vgl. Kapitel 5) das Deutsche bis zu einem entsprechenden bildungssprachlichen Niveau zu lernen.

4.3.2 Lernstufenmodell – Deutsch als Zweitsprache

Das Lernstufenmodell stellt die empirisch gesicherte Abfolge der Aneignungsstufen von Deutsch als Zweitsprache dar. Es bildet gleichzeitig die gesamte Bandbreite der möglichen Deutschniveaus der Kinder zu Schulbeginn ab.⁶⁰

Lernstufe III und IV sind besonders gekennzeichnet (siehe grau unterlegter Abschnitt der nachfolgenden Tabelle). Sie bilden diejenigen Kompetenzen zu Schulbeginn ab,

- die nach einem mindestens zweijährigen Kindergartenbesuch zu erwarten sind,⁶¹
- die das Kind befähigen, am kommunikativ-sozialen Geschehen der Schule teilzuhaben,
- die eine starke Ausgangsposition für die weiteren bildungssprachlichen Anforderungen schaffen,⁶²
- die im Sinne einer Anschlussfähigkeit eine Vergleichbarkeit mit dem Sprachbeobachtungsverfahren BESK-DaZ 2.0⁶³ zulassen.

58 Schulunterrichtsgesetz §3 (1)

59 Chilla, Rothweiler & Babur (2013)

60 vgl. dazu auch BESK-DaZ 2.0, Phasenmodell: Breit (2011d, S. 27-30)

61 Chilla, Rothweiler & Babur (2013), Kaltenbacher & Klages (2014), Thoma & Tracy (2014)

62 Diehl, Christen, Leuenberger, Pelvat & Studer (2000), Griefhaber (2010)

63 Breit (2011d)

Kurze Charakterisierung der Aneignungsstufen von Deutsch als Zweitsprache

Als zentrale Größe bei der stufenweisen Aneignung des Deutschen fungiert der Satzbau. Er wird durch den Gebrauch – Stellung und Beugung – des Verbs bestimmt und gilt als einer der Indikatoren für die Bestimmung des Sprachstandes. Sein Erwerb erfolgt über Stufen wachsender Komplexität: Von bruchstückhaften Äußerungen in der Anfangsphase geht es über einfache Sätze und Satzklammerstrukturen bis zu komplexeren Satzgefügen mit Nebensätzen und Passivsätzen. Parallel und funktional verknüpft mit dem Ausbau des Satzbaus wächst auch sukzessive das weitere sprachliche Repertoire, wie Wortschatz, Fälle, Verbbeugungen, Pronomen, Präpositionen und Artikel. Die stufenweise Annäherung an die Zielsprache folgt dem Prinzip: Funktion vor Form (vgl. Kapitel 4.1).

Nicht immer realisieren Kinder alle Stufen hörbar. Kinder, die eher einen reflexiven Lernstil verfolgen, durchschreiten oft die ersten zwei bis drei Stufen still. Das bedeutet, dass diese Kinder beim Lösen komplexer (sprachlicher) Probleme langsamer und überlegter reagieren und dann insgesamt weniger Fehler zu machen scheinen.⁶⁴

Der Beobachtungsbogen »Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung – Deutsch als Zweitsprache (USB DaZ)«⁶⁵ bezieht sich auf das im Folgenden beschriebene Lernstufenmodell und ermöglicht eine differenzierte Beschreibung und Darstellung der Aneignungsstufen (vgl. Kapitel 5.2).

Lernstufenmodell

Stufe 0 – Bruchstückhafte Äußerungen, Floskeln

Ich fertig. Da Puppe. Weiß nicht.

Starke Orientierung an Mimik und Gestik, Sprachmelodie und -betonung der Kommunikationspartnerinnen und -partner.

Meist Äußerungen ohne Verb oder Verb in festen floskelhaften Wendungen.

Stufe I – Verbindungen mit Verben, noch ohne Übereinstimmung mit Subjekt

Ich Garten gehen. Der da trinken. Ich das gemalt. Nein spielen.

Wortschatz: »erste Wörter«

Verben ohne Übereinstimmung mit dem Subjekt: Nennform oder Partizip Perfekt ohne Hilfszeitwort

Artikel: Auslassung bzw. zufällige Verwendung

Isolierte Sätze: keine sprachlichen Verkettungen, Wiederholung von Subjekten

Verneinung: nein oder nicht an den Satzanfang gerückt

Sprachhandlungen: einfache Mitteilungen und Aufforderungen, Vorschläge

⁶⁴ Kniffka & Siebert-Ott (2012, S. 62)

⁶⁵ Fröhlich, Döll & Dirim (2014)

Stufe II – Einfache Aussagesätze

Der kommt da. Ich geh Bauecke. Kind nimmt Puppe. Ich nicht bin müde.

Wortschatz: basaler Alltagswortschatz betreffend das nächste Lebensumfeld

Artikel: grammatisches Geschlecht unsicher bzw. noch häufig ausgelassen

Verneinung: nicht häufig noch vor dem Prädikat (ich nicht bin müde)

Noch keine Pronomen

Präpositionen meist ausgelassen oder ersetzt durch Allzweckpräpositionen (bei, zu)

Sprachhandlungen: Mitteilungen, Aufforderungen, Vorschläge, Beschreibungen

Stufe III – Satzklammerstrukturen (Strukturen mit zweiteiligem Prädikat)

Vergangenheit: Ich hab eine Blume gemacht.

Modalverben: Kind muss zu Mama gehen.

Trennbare Verben: Ich spiel auch mit. Ich zieh den Hose an.

Erweiterter Basiswortschatz, verschiedene Verben, Nomen und Adjektive

Artikel wird bereits verwendet, grammatisches Geschlecht aber noch höchst unsicher

Verneinung: nicht an der richtigen Position hinter dem Prädikat (Ich spiele nicht mit)

Fälle: beliebig verteilte Formen von 1. und 4. Fall; lernersprachliche Übergeneralisierung der männlichen Form im 4.Fall/Einzahl den

Wortgrammatik: lernersprachliche Formen, etwa Partizip Perfekt genehmt

Zunehmender Gebrauch von Präpositionen, wie z. B. in, auf, vor

Beginnende Verkettung von Sätzen mit Pronomen: er, sie, wir

Satzverbindungen mit und

Sprachhandlungen: umfangreichere Mitteilungen, Aufforderungen, Vorschläge, Beschreibungen, Bewertungen, Ankündigungen, gemeinsames Planen, Äußern von Gefühlen

Stufe IV – Flexible Satzstrukturen

Inversion: Jetzt geh ich meine Gruppe. Dann weint die Kind. (Subjekt nach dem Prädikat)

Entscheidungsfragesatz: Gehen wir in die Bauecke?

W-Fragesatz: Wo ist der Ball hin?

Ausreichender Basiswortschatz, zunehmend auch Orts- und Zeitangaben (dann, da, immer, heute, gestern)

Artikel: grammatisches Geschlecht noch unsicher

Fälle: 1. und 4. Fall sicherer, 3. Fall noch unsicher, Ersatzstrategien mit Präposition: Ich geb das zu Hund.

Wortgrammatik: teils noch lernersprachliche Formen bei Partizip Perfekt und Plural (getrinkt, gehte, Gansen)

Satzverbindungen: und dann, Nebensätze sind im Entstehen

Verkettung von Sätzen: Pronomen, Präpositionalkonstruktionen (in U-Bahn, zu Mittag, am Abend, hinter die Kasten)

Sprachhandlungen: Ausbau und Verfeinerung der Sprachhandlungen aus Stufe IV sowie

Darstellen von persönlich Erlebtem und Wiedergeben von Erzähltem (Nacherzählen), Kommentieren, Frage-Antwort-Muster, Aufgabenstellen

Stufe V – Nebensätze

Ich warte, bis du fertig bist. Wenn ich in Schule war, hat das meine Mama weggeschmissen. Ich hab das gemacht, weil er mir das weggenommen hat.

Differenzierterer Wortschatz, reichhaltige Verwendung von Partikeln wie noch, schon, nur, doch, auch zur Modalisierung und Differenzierung

Dichte Verkettung mit Pronomen

Nebensatzeinleiter: z. B. weil, stellen Bedeutungsverkettungen zwischen Haupt- und Nebensatz her

Weitere Ausdifferenzierungen und Stabilisierungen im Bereich des grammatischen Geschlechts am Artikel, der Wortgrammatik (Verbflexionen, Plural etc.) und der Fälle: 1. und 4. Fall zunehmend stabiler, 3. Fall noch unsicher bzw. Ersatzlösungen

Sprachhandlungen: Äußern von Meinungen, Begründen, Erklären, Darstellen von persönlich Erlebtem und Wiedergeben von Erzähltem (Nacherzählen)

Stufe VI – Eingeschobene Nebensätze (Insertion)

Das Auto, das er dir gegeben hat, gehört aber mir.

Komplexe und differenzierte Strukturierung mit Satzgefügen, zunehmend Passivsätze
Präteritum: die produktive, zielsprachliche Bildung ist stark abhängig von Vorleseerfahrungen

Weitere Ausdifferenzierungen und Stabilisierungen im Bereich des grammatischen Geschlechts am Artikel, 1., 3. und 4. Fall der Nominalphrasen (Artikel-Adjektiv-Nomen), Wortgrammatik (Verbflexionen, Plural etc.)

Sprachhandlungen: Ausbau von Stufe IV und V sowie Argumentieren

Sprachförderung analog dem Lernstufenmodell

Die obige Abfolge des Erwerbs des Deutschen als Zweitsprache ist relativ fest und auch durch Sprachförderung oder Unterricht nicht willkürlich veränderbar.⁶⁶ Das Kind wird nur diejenigen sprachlichen Strukturen und Formen aufgreifen und nachhaltig lernen, die in seiner unmittelbaren Reichweite liegen.⁶⁷ Durch entsprechende sprachdidaktische Interventionen, die auf die Anbahnung der nächsten Stufe abzielen, können das Erreichen der nächsthöheren Stufe jedoch beschleunigt und/oder allzu ausgedehnten Stagnationen auf einer Stufe vermieden werden.

Auffälligkeiten beim Erwerb von Deutsch als Zweitsprache

Kommt ein Kind trotz qualitativem Sprachangebot und lernförderlicher Umgebung in seinem Deutscherwerb auch nach über einem Jahr noch nicht über die Stufen I und II hinaus, so kann dies in einer tieferliegenden Ursache begründet sein, wie einer Sprachentwicklungsstörung bereits in der Erstsprache. Dies bedarf einer entwicklungsdiagnostischen Abklärung. Auch andere ungünstige Erstspracherwerbslagen können dafür verantwortlich sein, dass dem Kind der Einstieg in die grundlegende Grammatik des Deutschen, wie sie die Stufen III und IV

⁶⁶ Grieshaber (2010)

⁶⁷ Reich (2008)

darstellen, nicht oder nur sehr mühsam gelingt (vgl. Kapitel 4.1). Auch hier kann ein spezifischer Interventionsbedarf gegeben sein. Um eine objektive, fundierte Diagnose zum Entwicklungsstand in der Erstsprache zu erhalten, sind die Hinzuziehung muttersprachlicher Expertinnen und Experten sowie im besten Fall der Einsatz eines entsprechend standardisierten Verfahrens für die jeweilige Erstsprache erforderlich.

5 Sprachförderung in der Schuleingangsphase

Im Arbeitsprogramm der österreichischen Bundesregierung für die Jahre 2013 bis 2018 wird im Abschnitt »Bildung« das Ziel »Schuleingangsphase und Stärkung der Volksschulen«⁶⁸ genannt. Die Schuleingangsphase wird dabei wie folgt definiert: »Das letzte (verpflichtende) Kindergartenjahr und die ersten beiden Volksschuljahre werden als gemeinsame Schuleingangsphase aufgefasst.«⁶⁹

Die Grundschulreform⁷⁰ zielt insbesondere mit dem Schulrechtsänderungsgesetz 2016⁷¹ darauf ab, die Anschlussfähigkeit der Sprachförderung am Übergang vom Kindergarten in die Volksschule zu verbessern. Demgemäß haben die Erziehungsberechtigten im Zuge der Schülerinnen/Schülereinschreibung NEU die ihnen von der Kindergartenleitung überlassenen Unterlagen in Bezug auf Entwicklungsstand, Kompetenzen, Potenziale, Interessen und Begabungen der Kinder vorzulegen. »Insbesondere sollen dadurch allenfalls notwendige Fördermaßnahmen frühzeitig zum Einsatz gelangen und eine gezieltere Förderung erfolgen, wodurch Entwicklungszeiträume gewonnen bzw. sinnvoller genutzt werden können.«⁷² Diese Informationen unterliegen dem Datenschutz⁷³ und sind mit Ablauf des ersten Schuljahres zu vernichten, da sie ab diesem Zeitpunkt nicht mehr für den vorgesehenen Zweck der anschlussfähigen Förderung benötigt werden.⁷⁴

Für die Schülerinnen/Schülereinschreibung NEU liegt eine Handreichung⁷⁵ vor, die für ein ganzheitliches Verständnis von Schulfähigkeit sensibilisiert sowie Informationen und Impulse in Bezug auf eine prozessorientierte Erfassung der individuellen Voraussetzungen und Ressourcen des Kindes am Übergang zur Volksschule beinhaltet.

Das Ziel, alle Kinder zum Gebrauch der Bildungssprache Deutsch zu führen, kann nur erreicht werden, wenn auf die unterschiedlichen Sprachkompetenzen sowie die sprachliche Vielfalt der Kinder, ihre Lernvoraussetzungen und -erfahrungen, ihre unterschiedlichen Persönlichkeiten und ihr individuelles Weltwissen eingegangen wird. Dies erfordert den Einsatz einer Vielfalt von Methoden zur Sprachförderung. Voraussetzung ist es, förderliche Bedingungen zu schaffen, in denen die Sprache(n) des Kindes kontinuierlich wachsen und sich entfalten kann/können.

Grundsätzlich richtet sich die Sprachförderung in Deutsch sowohl an Kinder mit Deutsch als Erstsprache als auch an Kinder mit Deutsch als Zweitsprache. Daher wird im Folgenden neben allgemeinen Grundsätzen der Sprachförderung in der Schuleingangsphase zusätzlich auf die besonderen Lernbedürfnisse von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache eingegangen. Diese liegen insbesondere in der Festigung des Grundwortschatzes und im Erwerb der Beherrschung grammatischer Strukturen und Formen (vgl. Kapitel 4.3.2).

68 Bundeskanzleramt (2013, S. 40)

69 Bundeskanzleramt (2013, S. 40-41)

70 BMB (2016a)

71 BGBl I 56/2016

72 Erläuterungen zum Schulrechtsänderungsgesetz (S. 1)

73 vgl. § 77 Abs. 3 SchUG

74 § 6 Abs. 1a SchPflG

75 CBI (2016b)

5.1 Rolle der Fachkräfte im Sprachlernprozess

In einer pluralistischen Gesellschaft wird Mehrsprachigkeit als wertvoll sowie als grundlegende Ressource und Bereicherung für Bildungsprozesse anerkannt. Sprachförderung im mehrsprachigen Kontext zielt darauf ab, Gleichberechtigung und Chancenausgleich bei Aufrechterhaltung individueller Unterschiede zu ermöglichen. Daher ist die kontinuierliche Reflexion des eigenen Denkens und Handelns der pädagogischen Fachkräfte integraler Bestandteil der Sprachförderung. Eine bewusste Auseinandersetzung mit eigenen Vorurteilen basiert auf dem Wissen, dass Wertvorstellungen und Normorientierungen pädagogischer Fachkräfte einen wesentlichen Einfluss auf Kinder haben.⁷⁶

Es hängt in hohem Maße von den Kompetenzen der Fachkräfte ab, ob bzw. inwieweit die Sprachpotenziale jedes einzelnen Kindes zur Entfaltung kommen können. Dazu zählen:

- Kenntnis der Bildungspläne für elementare Bildungseinrichtungen, des Lehrplans der Volksschule sowie der gesetzlichen Grundlagen der Fördermöglichkeiten
- Kennen und Anwenden geeigneter Verfahren zur Beobachtung und Dokumentation des Spracherwerbs
- Wissen um den Einfluss einer gelungenen Schuleingangsphase auf die weitere Bildungslaufbahn
- Bereitschaft zur kontinuierlichen Bildungs Kooperation aller am Prozess Beteiligten (Kindergarten, Volksschule, Hort und Familie)
- Reflexion der wechselseitigen Erwartungen und Methoden von Kindergarten bzw. Grundschule
- Wissen über Sprache und deren Bedeutung für Identitätsfindung im Kontext kultureller Vielfalt
- Wissen um die eigene Bedeutung als Sprach- und Lernvorbild
- Sprachsystematisches Wissen (vgl. Kapitel 3) sowie Kenntnis über lernersprachliche Entwicklungen im Zweitspracherwerb des Deutschen (vgl. Kapitel 4)
- Kennen und Anwenden geeigneter Sprachlehrstrategien und vielfältiger Methoden zur Sprachförderung (vgl. Kapitel 5.3, 5.4)
- Adäquater Umgang mit Fehlern vor dem Hintergrund zweitsprachlicher Erwerbsprozesse (vgl. Kapitel 5.4)

5.2 Beobachtung und Dokumentation

Beobachten und Dokumentieren der sprachlichen Entwicklung und Kompetenzen des Kindes bilden die Grundlage für die gezielte individuelle Sprachförderung. Für eine abgestimmte Vorgehensweise aller beteiligten Fachkräfte sind regelmäßige Aufzeichnungen zum Kompetenzprofil und zum Lernfortschritt jedes einzelnen Kindes erforderlich, um individuell passende Förder- und Unterstützungsmaßnahmen einzuleiten. Lernfortschritte und Besonderheiten im Aneignungsverlauf des Kindes sowie die jeweiligen Fördermaßnahmen werden in Zusammenarbeit mit den Eltern besprochen (vgl. Kapitel 4.3.2).

76 Wagner (2010)

Für Schülerinnen und Schüler, die aufgrund sehr geringer Deutschkenntnisse als außerordentliche Schülerinnen und Schüler eine Sprachstartgruppe oder einen Sprachförderkurs⁷⁷ besuchen, ist der Einsatz eines Diagnose- und Förderinstrumentes sowohl am Beginn als auch am Ende des Sprachförderkurses/der Sprachstartgruppe verpflichtend, um ihren sprachlichen Kompetenzzuwachs zu dokumentieren und entsprechende Fördermaßnahmen diagnosebasiert und zielgerichtet ableiten zu können.

Empfohlen wird seitens des BMB das Diagnoseinstrument »Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung – Deutsch als Zweitsprache (USB DaZ)«⁷⁸, das Lehrenden der Volksschule und Sekundarstufe I für die kontinuierliche Einschätzung der sprachlichen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern zur Verfügung steht und sich im Rahmen der empirischen Überprüfung als »ein valides und konsistentes Diagnoseinstrument«⁷⁹ erwiesen hat.

USB DaZ eignet sich sowohl für den Einsatz in Sprachförderkursen und Sprachstartgruppen für außerordentliche Schülerinnen und Schüler als auch für den Regelunterricht, lässt sich in den Unterrichtsalltag integrieren und kann über mehrere Jahre hinweg den Verlauf der Sprachaneignung begleiten. Dabei stehen jene sprachlichen Phänomene im Vordergrund, die vom Kind beim freien Reden und Schreiben in unterschiedlichen Bereichen verwendet werden, wie Verbformen und -stellung, Wortschatz, mündliche Sprachhandlungsfähigkeit, Textkompetenz etc. Mittels USB DaZ kann auch das Hörverstehen dokumentiert werden. Dies ist insbesondere am Beginn des Lernens einer Zweitsprache wesentlich, wenn die Kinder noch wenig sprechen, aber sich bereits in die neue Sprache einhören, Wörter und Strukturen aufnehmen und allmählich immer mehr der an sie gerichteten Aussagen und Aufforderungen verstehen.

Das BIFIE entwickelt derzeit eine spezifische Fassung der unterrichtsbegleitenden Sprachstandsbeobachtung für die Grundstufe I namens USB Plus (Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung, Profilanalysen und Angebote zur Sprachförderung /Sprachbildung). USB Plus 1 ist für den Einsatz am Beginn des zweiten Semesters des ersten Schulbesuchsjahres, USB Plus 2 am Ende des zweiten Semesters in der zweiten Schulstufe vorgesehen. Das Instrument ist für alle Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihrem sprachlichen Hintergrund anwendbar, erfasst also auch die sprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler, die mit Deutsch als Erstsprache aufgewachsen sind. Verknüpft mit den sprachlichen Kompetenzprofilen der einzelnen Schülerinnen und Schüler bietet USB Plus Empfehlungen und Materialien zur Sprachbildung und Sprachförderung an.

77 BMB (2016c)

78 Fröhlich, Döll & Dirim (2014)

79 Fröhlich, Döll & Dirim (2014, S. 7)

5.3 Sprachbasierte Merkmale der Förderung

Ein wichtiger Beitrag zur nachhaltigen Sprachförderung ist die sprachbewusste Gestaltung des Unterrichts durch die Lehrkräfte bzw. der Sprachfördermaßnahmen durch die Sprachförderkräfte. Im Folgenden werden einige zentrale sprachbasierte Merkmale der Sprachförderung beschrieben.

Förderliche Lernumgebung⁸⁰

- **Hoher Anteil an echter Lernzeit und Aufmerksamkeit:** Auch organisatorische Sequenzen können sinnvoll genutzt werden, wenn die Lehrkraft ihre Tätigkeiten sprachlich begleitet.
- **Modalitätenwechsel:** Um die Aufmerksamkeit der Kinder zu erhöhen, ist es förderlich, die Sprachfördereinheiten hinsichtlich der Modalitäten Sprachverstehen, -produktion und -reflexion abwechslungsreich zu gestalten, d. h. verschiedene Aktivitäten zu ermöglichen: Sprechen, Zuhören, Untersuchen, Spielen, Singen etc.
- **Lernförderliches Klima:** positives, emotional angenehmes Klima, sichere, vertrauensvolle Beziehung, z. B. die Namen der Kinder korrekt aussprechen, wichtige Begriffe in der Sprache der Kinder kennen (Grußformel, Bitten und Danken etc.)
- **Zwingende Sprachanlässe schaffen**, in denen das Kind die Möglichkeit erhält, Mitteilenswertes, das auch für die Sprachförderkraft neuen Informationswert bietet, zu versprachlichen. Reine Bildbeschreibungen sind daher nicht unbedingt sprachanregend. Dagegen kann z. B. das Betrachten eines abstrakten, d. h. nicht-gegenständlichen Bildes Kinder animieren den anderen mitzuteilen, was sie darin erkennen können.⁸¹
- **Zwingende sprachlich-inhaltliche Kontexte für die Anwendung bestimmter Sprachstrukturen schaffen**, die der natürlichen Sprachverwendung nahekommen. Wenn z. B. ein ganzer Satz als Antwort des Kindes gesprochen werden soll, eignen sich offene Fragen, die eine längere Antwort erfordern: Warum? Was passiert hier? Was macht er mit dem Ball? Im Gegensatz etwa zu Wo? oder Wer? – das sind Fragen, die eine Ein-Wort-Antwort nahelegen.
- **Kommunikation unter den Kindern durch Gespräche und Rollenspiele fördern;** keine Sprachverbote: Gelegenheiten zum Sprechen in der **Erstsprache** geben, z. B. in der Pause und bei Partner/innen- und Gruppenarbeiten im Unterricht
- **Erklärungen und Begründungen für Sachverhalte anbieten** bzw. die Kinder veranlassen, diese selbst zu finden; Zusammenhänge zwischen Themen herstellen
- **Regelmäßige Wiederholungen zur Festigung und Vertiefung des Inputs:** etwa in ritualisierter Alltagssprache in wiederkehrenden Situationen; Wiederholung des Wortschatzes in unterschiedlichen sprachlichen und situativen Kontexten; Gespräche zu Aktivitäten mit authentischem Material, bei der Buchbetrachtung, beim Vorlesen und Nacherzählen von Geschichten und in Rollenspielen. Je häufiger Kinder Wörter, Sätze, und bestimmte grammatische Strukturen in ihrem Umfeld hören, desto mehr Anregung bietet dies für das Sprechenlernen.
- Beim Erarbeiten von Themen steht zunächst stets der Inhalt im Vordergrund, es folgt die formale Richtigkeit.
- Anregen des selbstständigen Entdeckens von Sprache und Sprachverwendung

80 Knapp, Kucharz & Gasteiger-Klicpera (2010)

81 Motsch (2010)

Förderung der Sprachbewusstheit (Language Awareness)⁸²

Lernprozesse gelingen, wenn die vorhandenen Potenziale des Kindes ausgeschöpft werden. Die erstsprachlichen Kenntnisse stellen eine zentrale Ressource dar und sollten unbedingt in den Unterricht eingebunden werden. Durch bewusstes Betrachten und Vergleichen der verschiedenen Sprachen gewinnt das Kind Einsichten in die Charakteristika und den Aufbau von Sprache. Sowohl die gesprochene als auch die geschriebene Sprache kann zum Gegenstand der Betrachtung werden.

Wesentliche Ziele sind, die Freude und Neugier an Sprache(n) zu wecken und dadurch den bewussteren Umgang mit Sprache und das Sprachenlernen zu erleichtern. Gleichzeitig dient das sprachenvergleichende Arbeiten auch der Sozialkompetenz der Schülerinnen und Schüler.⁸³ Sprachreflexive Sequenzen bzw. das Nachdenken über Sprache kann im Rahmen von Übersetzungen oder auf spielerische Weise auf der Wort- und Lautebene stattfinden (vgl. Curriculum Mehrsprachigkeit⁸⁴).

Die aktive, wertschätzende Einbeziehung der Erstsprache(n) der Kinder stärkt zudem das Selbstvertrauen, stützt ihre Identität und ermutigt die Kinder, sich auch in der Zweitsprache aktiv zu üben. Dies kann unter anderem durch mehrsprachige Lieder, Sprichwörter, Vorlesen von mehrsprachigen Büchern etc. erfolgen.

5.4 Spezifische Merkmale der Sprachförderung im Kontext des Zweitsprach(en)erwerbs

Synthese von kommunikativ-ganzheitlichen und sprachstrukturellen Ansätzen

Grundsätzlich kann eine Zweitsprache in Alltagssituationen, in denen die Erfüllung kommunikativer Zwecke im Vordergrund steht («ungesteuerter Spracherwerb»), sowie durch systematischen Sprachunterricht mit dem Fokus auf der Vermittlung formal-grammatischer Mittel («gesteuerter Spracherwerb») gefördert werden. Um sowohl dem Ziel des Erwerbs der Bildungssprache Deutsch als auch den entwicklungsbezogenen Realitäten des Kindesalters mit ihren alltagssprachlich-kommunikativen Bedürfnissen gerecht zu werden, ist in der Schuleingangsphase die Synthese der beiden Ansätze sinnvoll und zielführend.

- **Kommunikativ-ganzheitliche Förderung:** Nutzung von Situationen des Schulalltags mit dem Ziel, den Mädchen und Buben Möglichkeiten zu bieten und Anreize zu schaffen, Sprache in Alltagssequenzen zu verwenden, Fragen zu stellen, Wünsche und Bedürfnisse zu äußern, Gespräche mit anderen zu führen, über Vorfälle zu erzählen etc.
- **Sprachstrukturelle Förderung:** Die Basis stellen die beobachteten Sprachkompetenzen des Kindes dar. Es erfolgt eine bewusste linguistisch-sprachliche Förderung, die in ihren Inhalten den Gesetzmäßigkeiten des Zweitspracherwerbs folgt. Rein formalgrammatische Sprachmustertrainings werden dem Sprachenlernen von Kindern am Übergang vom Kindergarten in die Schule nicht gerecht und sind deshalb zu vermeiden.

82 Luchtenberg (2008)

83 Jeuk (2015)

84 Krumm & Reich (2011)

Stattdessen ist der Einsatz inszenierter Sprachlernsituationen⁸⁵ zu bevorzugen, die die Sprachstruktur fokussieren. Dies sind geplante Situationen des Spiel-, Handlungs- und Unterrichtsrahmens zu bestimmten Themenfeldern entsprechend den Interessens- und Lebensbereichen des Kindes. Sprachstrukturen und -formen werden nicht rein formal vermittelt, sondern erhalten durch die Einbettung in einen situativen Kontext Funktion und Bedeutung.

Unterricht ist mit Blick auf die Bildungssprache zu gestalten und stellt die Verbindung von Allgemein- und Bildungssprache explizit her.⁸⁶

Berücksichtigung der Stufen des Zweitspracherwerbs

Die Charakteristika des stufenförmigen Aneignungsverlaufs von Deutsch als Zweitsprache sind sowohl in jedem Unterrichtsfach als auch bei inszenierten Sprachlernsituationen zu beachten. Dabei ist Folgendes zu berücksichtigen:

- **Zweitspracherwerb folgt bestimmten Gesetzmäßigkeiten** (vgl. Kapitel 4.3). Kinder können nur dasjenige aus dem umgebenden Sprachangebot aufgreifen, was in Reichweite ihrer nächsten Entwicklung liegt. Dies zeigt sich z. B. deutlich im Nachsprechen: Kinder lassen diejenigen sprachlichen Elemente aus oder produzieren sie abweichend, die noch nicht ihren Möglichkeiten entsprechen. Ein frühes Trainieren bzw. Einfordern sprachlicher Elemente, die erst spät im Spracherwerb folgen, kann sich auf den Erwerb der anderen Elemente hemmend auswirken, etwa allzu frühe Fokussierung der korrekten Artikelbildung.
- Die gezielte sprachliche Intervention der Lehrkraft erleichtert dem Kind den Erwerb der **nächsten grammatischen Strukturen und Formen**: Sprachlernsituationen werden so gestaltet, dass die zu erwerbenden Muster häufig, eindeutig und prägnant vorkommen. Dazu kommen sprachbasierte Sprachlehrstrategien zum Einsatz.

Einsatz gezielter Sprachlehrstrategien

Der bewusste Spracheinsatz beinhaltet, die Sprache sowohl strukturell (grammatisch) als auch inhaltlich an das lernende Kind anzupassen. Beim Einsatz der verschiedenen Strategien ist zu beachten, dass das zu fördernde Kind direkt angesprochen wird, insbesondere wenn mehrere Kinder beteiligt sind. In bestimmten Fällen ist es auch pädagogisch sinnvoll, eine Zweiersituation zwischen Kind und Erwachsenem (Dyade) herzustellen. In inszenierten Sprachlernsituationen (Spielen, Lesen etc.) oder in Alltagssequenzen wird dem Kind ein auf seine Bedürfnisse zugeschnittenes Sprachangebot gemacht. Dabei wird die Sprache in Bezug auf Sprachmelodie, Struktur und Formen (Grammatik) sowie Wortschatz modelliert:

- **Sprechweise**: pointierte Sprachmelodie, bewusstes Verlangsamen, Betonen von Schlüsselwörtern und deutliche Aussprache, um die Aufmerksamkeit des Kindes auf die spezifischen Merkmale der an es gerichteten Sprache zu lenken.
- **Präsentation**: gehäufte Einführung der Zielform oder -struktur, etwa Vergangenheit beim Sprechen über stattgefundenen Aktivitäten, z. B. »Zuerst haben wir die Decke ausgebreitet, dann hat Tugce die Bücher geholt«.
- **Parallelsprechen**: Versprachlichung bzw. Kommentierung kindlicher Intentionen, z. B. »Du möchtest, dass das länger hält, deshalb verwendest du...«.
- **Geeignete Fragen**: vor allem offene W-Fragen, Fragen nach Erklärungen etc.

85 Knapp, Kucharz & Gasteiger-Klicpera (2010)

86 Gogolin (2010)

Indirekte Korrekturen

Fehler bzw. abweichende Äußerungen von der Zielsprache sind im Zweitspracherwerb häufig Indikatoren für Fortschritte. Kinder entdecken Regularitäten und wenden sie übergeneralisierend an. Indirekte Korrekturen unterstützen Kinder bei der Annäherung an die Zielsprache. Die Art des Umgangs mit dem Fehler hängt dabei von der Sprachlernsituation, vom Sprachlernniveau und dem Alter des Kindes ab.

- **Erweiterung** bzw. Vervollständigung der Äußerungen des Kindes, z. B. »Fußball...Tor« – »Ja, der Fußball ist im Tor«.
- **Umformung der Äußerungen des Kindes:** z. B. Aussagesatz zu Fragesatz, 1. Person zu 2. Person, z. B. »Ich nehme das gelbe Stift.« – »Ah, du nimmst den gelben Stift. Nimmst du auch den blauen Stift?«
- **Scaffolding:** Dem Kind wird bei Ausdrucksnot ein Sprachlernerüst, etwa in Form von Anleitungen, Nachfragen etc. angeboten, welches die vom Kind benötigten sprachlichen Mittel, wie Wortschatz und Satzstrukturen, beinhaltet. »Ich will das da« – »Du brauchst die Schere«
- **Korrektives Feedback:** Fehlerhafte Äußerungen des Kindes werden nicht durch explizite Beanstandung des Fehlers beantwortet, sondern durch implizite Korrektur: »Ich habe den Ball genehmt.« – »Ah, du hast den Ball genommen.«

5.5 Effektive Bildungsangebote zur Förderung der Bildungssprache Deutsch

Um Kindern die Bildungssprache Deutsch näherzubringen, eignen sich Angebote, in denen Sprache losgelöst vom anschaulichen Kontext in ihrer formal und strukturell komplexeren Ausprägung erfahrbar wird und Kinder zur selbstständigen Verwendung angeregt werden.

Interaktives Erzählen: Förderung der narrativen Kompetenzen

Wiederholtes Sprechen über gemeinsam Erlebtes stellt ein wichtiges Format dar, um Sprache losgelöst vom gegebenen Kontext zu verwenden. Das Kind lernt durch die Hilfestellungen des Erwachsenen, wie z. B. strukturierendes Nachfragen, Ereignisabfolgen zusammenhängend zu erzählen und die dazu erforderlichen sprachlichen Mittel zu verwenden.⁸⁷

Sprachspiele, Reime und Sprüche

Die spielerische Beschäftigung mit Sprache ist eine immens wichtige Quelle für das Sprachenlernen. Im Vordergrund steht hierbei nicht der zweckgebundene, kommunikative Gebrauch der Sprache, sondern die spielerische Interaktion, die Lust an der Wiederholung und an der Ästhetik von Sprache. Die Entlastung von der zweckorientierten Sprachhandlung ist für manche Kinder ein Einstieg in die aktive Verwendung der neu zu lernenden Sprache. Die Aufmerksamkeit des Kindes wird auf die Sprache selbst gerichtet.⁸⁸ Reime, Sprüche und Lieder bieten die Möglichkeit zur imitierenden Wiederholung und damit zum Einüben von Redemitteln und Sprachmustern. Diese systematischen Spiele mit den Elementen der Sprache können durch

⁸⁷ Grießhaber (2010)

⁸⁸ Belke (2008)

bewusste Reflexionen und Thematisierungen – metasprachliche Beschäftigungen – erweitert werden, die eine wesentliche Grundlage für den Lese- und Schrifterwerb darstellen.

Buchrezeption: Vorlesen – Nacherzählen

Die Buchrezeption ist eine der effektivsten Formen der Sprachförderung. Das Buch wird bei der Bearbeitung eines Themas, z. B. im Sachunterricht, oder eines aktuellen Anlasses herangezogen. Bücher sind eine hervorragende Quelle für

- eine systematische Wortschatzerweiterung
- die Entwicklung von einfachen und komplexeren Satzgefügen (Nebensätze)
- die Entwicklung des zusammenhängenden Erzählens
- den Erwerb der bildungssprachlichen Variante von Sprache

Bedeutsam ist die interaktive Ausgestaltung der Vorlesehandlung: Das Kind ist nicht nur passiv reaktiv beteiligt, sondern steuert durch seine Fragen oder Bemerkungen die Handlungen des Erwachsenen⁸⁹, der selbst durch verständnissicherndes Nachfragen den dialogischen Charakter des Vorlesens bewusst aufrechterhält.

In einem weiteren Schritt können Kinder die Geschichte nacherzählen oder in Rollenspielen ausagieren: Das Nacherzählen vorgelesener Geschichten ist in hohem Maße dazu geeignet, die Erzählkompetenz der Kinder zu steigern.⁹⁰

5.6 Bildungskooperation

Bildungskooperation meint Prozesse der Zusammenarbeit zwischen allen an der Bildung eines Kindes beteiligten Personen und Institutionen. »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.«⁹¹ (vgl. Kapitel 2)

Kooperation innerhalb der Grundschule

Bildungskooperationen innerhalb der Schule umfassen – je nach den individuellen schulischen Gegebenheiten – alle unterrichtenden Lehrkräfte sowie Fachkräfte, die speziell für die Sprachförderung im Kontext des Zweitspracherwerbs zur Verfügung stehen, wie muttersprachliche Lehrkräfte und Sprachförderkräfte für Deutsch als Zweitsprache (DaZ).

Je enger der muttersprachliche Unterricht mit den Lernprozessen in der Klasse und den dort behandelten Themen verknüpft ist, umso mehr profitieren die Schülerinnen und Schüler davon. Daher ist es wichtig, Möglichkeiten des Austausches und der Zusammenarbeit zu organisieren, wie z. B. regelmäßige Besprechungen, Blog etc. Insbesondere die aufeinander abgestimmte Planung des Unterrichts bildet die Basis einer gemeinsamen Vorgehensweise und fördert eine nachhaltige Sprachförderung. Es besteht auch die Möglichkeit einer zweisprachigen

89 Griefhaber (2010)

90 Becker (2005)

91 CBI (2009a, S. 4)

Alphabetisierung auf der Grundstufe 1, wie sie für Bosnisch/Kroatisch/Serbisch (BKS) und Türkisch an mehreren Schulen in Wien bereits stattfindet.⁹²

Eine qualitätsvolle Kooperation der Lehrpersonen zur Förderung von Deutsch als Zweitsprache orientiert sich an den individuellen Voraussetzungen der Kinder. Unter optimaler Gestaltung der Rahmenbedingungen (Stundenpläne, Räumlichkeiten etc.) kann sich die Zusammenarbeit unter anderem auf folgende Punkte beziehen:

- Austausch über die Lernfortschritte der Kinder in Deutsch als Zweitsprache
- Basiswortschatz für bestimmte Themen abstimmen
- Themen des Sachunterrichts auch in strukturierten Sprachfördereinheiten aufgreifen, entweder vorbereitend oder begleitend bzw. wiederholend und vertiefend
- offene Lernformen im Unterricht, wie z. B. Stationenbetrieb, für individuelle Lernanlässe, Gespräche, das Betrachten/Lesen/Vorlesen von Büchern nützen
- im Teamteaching in der Klasse Sprachangebote, wie z. B. Lieder, Rollenspiele, Sprachspiele, Nonsens-Reime, Begriffe raten etc. anbieten und diese als Schreibanlässe nutzen

Kooperation mit Eltern im Kontext des Zweitspracherwerbs

Kulturell vielfältige Klassen stellen für Lehrkräfte oftmals eine Herausforderung dar. In der Kooperation mit Eltern können etwa Sprachschwierigkeiten oder kulturell bedingte, unterschiedliche Wertvorstellungen die Kommunikation erschweren. Ziel ist der Aufbau einer tragfähigen Kooperationsbeziehung auf der Basis einer wertschätzenden Haltung gegenüber den Eltern, um gemeinsam bestmögliche Bedingungen für die Sprachförderung zu gestalten. Bei der Zusammenarbeit mit Eltern im Kontext des Zweitspracherwerbs sollten unter anderem folgende Aspekte berücksichtigt werden:

- Anerkennung der jeweiligen Familiensprache als wichtiger Bestandteil der Identität
- Bestätigung der wichtigen Rolle der Eltern für den Erstspracherwerb des Kindes und Ermunterung zur fortlaufenden Kommunikation in der Erstsprache
- Betonung der Bedeutung der Erstsprache für den Zweitspracherwerb: Ermunterung der Eltern zu sprachfördernden Aktivitäten in der Erstsprache, wie z. B. Vorlesen, muttersprachliche Lieder singen, Gedichte lesen, Geschichten erzählen
- Information der Eltern über die Bedeutung des muttersprachlichen Unterrichts für die Sprachentwicklung ihrer Kinder
- Sicherstellung des Informationsflusses, z. B. durch (schriftliche) Informationen in der Erstsprache der Eltern, Übersetzungsmöglichkeiten durch muttersprachliche Lehrkräfte etc.
- Anregung von Kontakten der Eltern untereinander

92 Englisch-Stölner & Özcan (2013)

5.7 Institutionen und Initiativen zur Unterstützung der Sprachförderung mehrsprachiger Kinder

In Österreich haben sich eine Reihe an Institutionen und Plattformen etabliert, die sich für die Förderung von Mehrsprachigkeit sowie die Qualitätsentwicklung und Professionalisierung im Bereich des Sprachenlernens und -lehrens einsetzen.

Das Bundeszentrum für Interkulturalität, Migration und Mehrsprachigkeit BIMM⁹³ ist das Netzwerk der Pädagogischen Hochschulen Österreichs zur Förderung der Qualitätsentwicklung und Professionalisierung in den Themen Interkulturalität, Migration und Mehrsprachigkeit. Das BIMM richtet sich an Akteurinnen und Akteure auf allen Ebenen des Bildungssystems und setzt sich für eine diversitätsorientierte Öffnung und Vernetzung von Bildungseinrichtungen in einer Kultur gegenseitiger Wertschätzung ein. Auf der Homepage des BIMM finden sich Informationen zu themenspezifischen Projekten, zu Aus- und Weiterbildungsangeboten sowie fach einschlägige Literaturhinweise.

Auch das Österreichische Sprachen-Kompetenz-Zentrum ÖSZ⁹⁴ hat die Weiterentwicklung des Sprachenlernens und -lehrens in Österreich zum Ziel. Im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung (BMB) entwickelt das Institut Instrumente zur Erweiterung sprachlicher, metasprachlicher und interkultureller Kompetenzen, organisiert Vernetzungsprojekte und setzt Initiativen zur Förderung innovativer Sprachenarbeit, wie z. B.:

- Die Plattform »Sprachsensibler Unterricht« des ÖSZ stellt für Lehrkräfte aller Schulstufen praxisrelevante Angebote zur Unterstützung bildungs- und fachsprachlicher Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern durch den Einsatz bildungssprachförderlicher Unterrichtsmethoden bereit. Die Plattform bietet Unterrichtsmaterialien für unterschiedliche Fächer, Wissen zu Methodik und Didaktik, Informationen zu Aus- und Weiterbildungsangeboten, Kontakt zu Referentinnen und Referenten und vieles mehr.
- Das Projekt PUMA des ÖSZ (Produktiver Umgang mit Mehrsprachigkeit im Alltag von Kindern) fokussiert auf die ganzheitliche frühe sprachliche Förderung in elementaren Bildungseinrichtungen und bietet Tipps und Materialien, wie bewusst Sprechansätze geschaffen und in den Alltag der Kinder integriert werden können. Das PUMA-Plakat »Meine Sprachen« kann als Übergangsinstrument die Transition vom Kindergarten in die Schule unterstützen.
- Die KIESEL – Materialien zur Mehrsprachigkeit des ÖSZ enthalten u. a. Unterrichtsmaterialien, Spiele, Sprachvergleiche und Hörbeispiele für eine Entdeckungsreise durch die Welt der Sprachen für Kinder zwischen acht und zwölf Jahren sowie Hintergrundinformationen zu 38 Sprachen (»Sprachenportraits«).

Aufschlussreich für Lehrkräfte ist das Informationsblatt Nr. 1/2016-17 des BMB⁹⁵ zum Thema Migration und Schule, das gesetzliche Grundlagen schulischer Maßnahmen für Schülerinnen und Schüler mit anderen Erstsprachen als Deutsch umfasst, wie u. a. Informationen zur Schulleitungsphase und zu Sprachförderkursen.

93 siehe <http://bimm.at>

94 siehe http://www.oesz.at/OESZNEU/main_00.php

95 BMB (2016b)

5.8 »Zum Nachdenken«

20 Vorschläge, wie man Sprachenlernen verhindert⁹⁶

- Machen Sie einen systematischen Grammatikkurs.
- Differenzieren Sie in Ihrem Unterricht nach Leistung.
- Sorgen Sie dafür, dass nur Schülerinnen und Schüler der gleichen Muttersprache miteinander arbeiten.
- Setzen Sie viele Arbeitsblätter ein.
- Spielen Sie nicht zu oft; Spiele haben im Unterricht nichts verloren.
- Bringen Sie den Schülerinnen und Schülern die Furcht vor dem Fehlermachen bei.
- Achten Sie weniger auf den Inhalt als auf die Form des Gesagten.
- Machen Sie den Schülerinnen und Schülern ständig klar, dass sie Fehler machen. Runzeln Sie die Stirn, verziehen Sie Ihr Gesicht und verbessern Sie jeden Fehler.
- Fordern Sie die Mitschülerinnen und Mitschüler auf, andere zu verbessern, wenn sie einen Fehler machen.
- Lassen Sie fehlerhafte Sätze so lange wiederholen, bis die Schülerinnen und Schüler keinen Fehler mehr machen.
- Vermeiden Sie, dass den Schülerinnen und Schülern zu viel Sprache begegnet.
- Arbeiten Sie nicht mit Texten, in denen viele unbekannte Wörter vorkommen.
- Reden Sie mit den Schülerinnen und Schülern nicht natürlich, sondern in einfachster, reduzierter Sprache.
- Verbieten Sie den Schülerinnen und Schülern die Muttersprache.
- Lassen Sie jede Schülerin/jeden Schüler vom ersten Tag an vor allen reden, auch wenn sie/er das nicht so gerne möchte.
- Machen Sie viele solcher Übungen: Lassen Sie beschreiben, was die Schülerinnen und Schüler sehen, z. B. Der Stift ist rot. Auf dem Bild ist eine Kuh. Auch das Nachsprechen von Sätzen ist besonders sinnvoll. Es sollte Sie nicht stören, dass das wenig spannend ist.
- Reden Sie im Unterricht viel und lassen Sie die Schülerinnen und Schüler weniger sprechen. Sie sind das gute Sprachvorbild und nur, was Sie sagen, lernen die Schülerinnen und Schüler wirklich.
- Lassen Sie die Schülerinnen und Schüler untereinander nicht unbeaufsichtigt sprechen, denn im gemeinsamen Gespräch lernen sie nur viele Fehler.
- Lassen Sie Schülerinnen und Schüler die Sprache nicht einfach ausprobieren, denn dabei treten Fehler auf.
- Seien Sie sparsam mit Lob. Schülerinnen und Schüler brauchen von ihren Fortschritten nichts zu wissen.

96 nach Hölscher (2008, S. 165-166)

6 Modellprojekte aus Österreich zur sprachlichen Förderung

- Das BMBF beauftragte auf Grundlage eines Ministerratsbeschlusses alle Landesschulräte und den Stadtschulrat für Wien für das Schuljahr 2013/14 mit der Entwicklung von Modellprojekten zur umfassenden Sprachförderung am Übergang vom Kindergarten in die Volksschule.⁹⁷ Die Koordination oblag der Schulaufsicht, die durch ausgewählte (Übungs-) Kindergärten und (Praxis-)Volksschulen 13 kooperative Cluster gründeten. Im Fokus des Projekts stehen die verstärkte Kooperation zwischen Kindergarten und Volksschule, die kindgerechte Gestaltung der Schuleingangsphase und die individualisierte (Sprach-) Förderung in der Volksschule, insbesondere in der Grundstufe I. Die wissenschaftliche Begleitung erfolgt durch Pädagogische Hochschulen, die Gesamtevaluation wird vom BIFIE geleitet. Die Ergebnisse sollen in die PädagogInnenbildung Neu einfließen. Nachfolgend werden zwei ausgewählte Modellprojekte dargestellt.

6.1 Modellregion Oberwart (Bgld.) – Hand in Hand vom Kindergarten in die Grundschule. Ein Querschnitt aus drei Jahren produktiver Arbeit

Landesschulrat und Kindergarteninspektorat Burgenland beauftragten Personen aus dem städtischen Kindergarten, der Volksschule, der Bildungsanstalt für Elementarpädagogik (BAfEP) mit dem Praxiskindergarten und der Schulpsychologie Oberwart mit der Umsetzung des Bundesprojekts. Am Projektbeginn stand die ganzheitliche Förderung ausgehend von der Individualität des Kindes im Fokus. Der Leitfaden »Individualisierung und Differenzierung in der Schuleingangsphase«⁹⁸ bekräftigte diese Vorgehensweise und führte zu einer vertieften Auseinandersetzung mit Entwicklungsdokumentation, Beobachtung und Portfolio in der Schuleingangsphase. Bei der Recherche nach einem wissenschaftlich begleiteten Verfahren, das diese für alle Beteiligten wesentlichen Bereiche vereint, wurde das »Salzburger Beobachtungskonzept« (SBK)⁹⁹ ausgewählt. In Kooperation mit der Universität Salzburg konnte eine gemeinsame Fortbildung mit Pädagoginnen und Pädagogen aus Kindergarten, Hort und Volksschule und Lehrenden der BAfEP Oberwart realisiert werden. Seit Juni 2014 wird das SBK erfolgreich für die Entwicklungsdokumentation in Kindergärten und Horten in Oberwart eingesetzt. Das Portfolio ist zu einem wesentlichen Bestandteil der pädagogischen Arbeit geworden. Die Weiterführung des Portfolios in der Volksschule wird ab dem Schuljahr 2016/17 umgesetzt.

Standortsbezogene Maßnahmen zur umfassender Sprachförderung

- Durch das Leseprojekt »Aktion Bücherwurm – (Vor)lesen macht Spaß« von Maria Mühlbauer, das bereits 2010 ins Leben gerufen wurde, wird die Bedeutung des Spracherwerbs öffentlich in den Mittelpunkt gerückt. Die Bildungsinstitutionen werden dabei von ortsansässigen Betrieben unterstützt.

97 BMBF (2013)

98 CBI (2016a)

99 Paschon & Zeilinger (2009)

- In einer institutionenübergreifenden Fortbildung mit Prof.in Gabriele Herland, Lehrbeauftragte der PH Linz und Buchautorin, werden Bilderbücher als Brücke zwischen Kindergarten und Schule thematisiert.
- Im ersten Projektjahr werden »Geschichtendrache Ü« (Österreichischer Buchklub) und »Sokrates, der Bücherwurm von Oberwart« zu zentralen Figuren. Im zweiten Jahr begleiten »Kasimir« und »Flora« aus den »Lerngeschichten für lange Ohren« den Transitionsprozess.
- Schülerinnen und Schüler der BAfEP planen unter Anleitung von Abteilungsvorständin Jutta Pradl-Hodics die Kooperation von Kindern im letzten Kindergartenjahr mit ihren Partnerklassen. Im Rahmen der Praxis setzen sie diese gemeinsam mit Pädagoginnen und Pädagogen aus Kindergarten und Schule um.
- Bilderbücher stehen auch im dritten Jahr im Mittelpunkt und werden für vielfältige Sprachanlässe von Übergangsteams, die sich aus einer Pädagogin aus dem Kindergarten und einer Lehrerin der 1. bzw. 2. Volksschulklasse zusammensetzen, verwendet.

»**Hand in Hand vom Kindergarten in die Volksschule**« erfordert ein behutsames Begleiten vom Kindergarten- zum Volksschulkind. Für die Modellregion Oberwart wird dies durch folgende Konzeptionspunkte verdeutlicht:

- Informationen zur Schuleingangsphase wurden den Eltern im Rahmen eines Elternabends gemeinsam von Kindergartenleiterinnen, Volksschuldirektorin und einer Vertreterin der Schulpsychologie dargestellt.
- Alle Kinder im letzten Kindergartenjahr einer Gruppe haben eine Partnerklasse. Pädagoginnen und Pädagogen aus Kindergarten und Volksschule bilden ein Übergangsteam, das Inhalte für Bildungseinheiten in Klassen und Kindergartengruppen gemeinsam plant.
- Die Orientierung im Schulgebäude und das Kennenlernen von Lehrerinnen und Lehrer sowie des Schulpersonals sind wichtige Anliegen.
- Wesentliche Bestandteile der individuellen Begleitung für jedes Kind sind Beobachtung und Entwicklungsgespräche.
- Ein Entwicklungsportfolio begleitet die Kinder vom Kindergarten in die Volksschule.
- Kindergartenkinder werden im Rahmen des Schulfestes in der Schulgemeinschaft willkommen geheißen.

Rückblickend kann die Modellregion Oberwart eine positive Bilanz ziehen. Die kooperative Arbeit zeichnet sich vor allem durch persönliches Engagement aller Beteiligten, getragen durch Teamfähigkeit und Begegnung auf Augenhöhe, aus. Als qualitätssteigernd können die dokumentierte Beobachtung der kindlichen Entwicklung durch das Salzburger Beobachtungskonzept, die Entwicklungsgespräche mit Eltern und die Portfolioarbeit wahrgenommen werden. Die positive Resonanz der Eltern bestärkt alle Beteiligten in gleicher Weise am Transitionsprozess weiter zu arbeiten.

6.2 Modellregion Steiermark – EVIS: Empowerment, Vernetzung, Inklusion und Sprache in einer ganzheitlichen Bildungsarbeit

Für die Begleitung¹⁰⁰ von insgesamt sieben kooperativen Clustern an den Standorten Graz, Lieboch, St. Stefan/Leoben, Bruck/Mur und Liezen kooperieren Pädagogische Hochschule Steiermark (PHSt) und Kirchliche Pädagogische Hochschule Graz (KPH). Auswahlkriterien für die Standorte sind u. a. vorhandene Forschungstätigkeit, sozialer Brennpunkt im urbanen Raum mit hohem Anteil von Kindern mit anderen Erstsprachen als Deutsch sowie Einbindung der Praxisvolksschulen bzw. BAKIP. In das Modellprojekt sind insgesamt 13 Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen, 26 Lehrerinnen und Lehrer, eine Pädagogin mit Doppelausbildung sowie drei Direktorinnen involviert. Diese werden von Schulpsychologie, Landesschulrat und Integrativer Zusatzbetreuung sowie der Abteilung 6 der Landesregierung unterstützt. Durch intensive institutionenübergreifende Zusammenarbeit sollen die regionale Kooperation zwischen Kindergarten und Volksschule gestärkt und der Übergang vorbereitend begleitet werden, um Ressourcen und Freiräume flexibel zu nutzen.

Maßnahmen interdisziplinärer Zusammenarbeit

Den Ausgangspunkt des Projekts stellen Bedarfserhebung und Ist-Analyse am jeweiligen Standort dar. Die kooperativen Cluster zielen darauf ab, die Kinder beim Erlernen der Bildungssprache zu begleiten und die unterrichtssprachlichen Kompetenzen der Kinder früher und bewusst zu fördern. Standortbezogen werden Entwicklungsportfolios erstellt, eine Vernetzung im Sozialraum organisiert und aktivierende Erziehungs- und Bildungspartnerschaften initiiert. Interdisziplinär konzipierte Schwerpunkte, die in einem Kooperationskalender festgehalten werden, umfassen u. a. Sprachförderung, Kennenlernen der zukünftigen Lernumgebung, Partnerschaften, Planen des Übergangsjahres, Einsatz von Beobachtungs- und Dokumentationsinstrumenten und Elternabende. Schwerpunkte stellen die Förderung des Schriftspracherwerbs unter der Perspektive einer ganzheitlichen Bildungsarbeit sowie standortübergreifende und -spezifische Qualifizierungsmodelle dar. Die Ergebnisse werden in Form von Zwischenberichten, Projekthandbuch und -dokumentationen erfasst.

100 bis 12/2014 HRin LSI Helga Thomann, ab 05/2015 LSI Dipl.Päd. Wolfgang Pojer, BEd (wolfgang.pojer@lsrstmk.gv.at), Mag.^a Dr.ⁱⁿ Andrea Seel (andrea.seel@kphgraz.at), Mag.^a Dr.ⁱⁿ Andrea Holzinger (andrea.holzinger@phst.at)

7 Literatur und weiterführende Links

Ahrenholz, Bernt (2008). Zweitspracherwerbsforschung. In Bernt Ahrenholz & Ingelore Oomen-Welke (Hrsg.), Deutsch als Zweitsprache. Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden, Band 9 (S. 64-80). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Becker, Tabea (2005). Kinder lernen erzählen. Zur Entwicklung der narrativen Fähigkeiten von Kindern unter Berücksichtigung der Erzählform (2. Auflage). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Belke, Gerlind (2008). Poesie und Grammatik. Sprachförderung in mehrsprachigen Lerngruppen. In Charlotte Röhner (Hrsg.), Erziehungsziel Mehrsprachigkeit (S. 215-230). Weinheim: Juventa.

BMB (2016a). Ausführungserlass zur Umsetzung der Grundschulreform ab dem Schuljahr 2016/17. BMB-36.300/0042-I/2016.

BMB (2016b). Informationsblätter zum Thema Migration und Schule [online]. URL: http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/hintergrundinfo/info1-16-17.pdf [08.11.2016].

BMB (2016c). Pädagogischer Erlass zur Umsetzung sowie Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung der Sprachförderkurse/Sprachstartgruppen. BMB-27.903/0015-I/4/2016.

BMUKK (2013). Verbindliche Richtlinien zur umfassenden Sprachförderung bei sprachlichem Förderbedarf – Entwicklung von Modellprojekten in allen Bundesländern im Schuljahr 2013/14. BMUKK-36.300/0064-I/2013.

BMUKK (2012). Lehrplan der Volksschule (BGBl. Nr. 134/1963 in der Fassung BGBl. II Nr. 303/2012 vom 13. September 2012) Wien: öbv&chpt

Breit, Simone (Hrsg.). (2011a). BESK, Version 2.0. Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz in Deutsch von Kindern mit Deutsch als Erstsprache. Im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst & Kultur (BMUKK). Salzburg: BIFIE.

Breit, Simone (Hrsg.). (2011b). Handbuch zum BESK, Version 2.0. Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz in Deutsch von Kindern mit Deutsch als Erstsprache. Im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst & Kultur (BMUKK). Salzburg: BIFIE.

Breit, Simone (Hrsg.). (2011c). BESK-DaZ, Version 2.0. Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz in Deutsch von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache. Im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst & Kultur (BMUKK). Salzburg: BIFIE.

Breit, Simone (Hrsg.). (2011d). Handbuch zum BESK-DaZ, Version 2.0. Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz in Deutsch von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache. Im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst & Kultur (BMUKK). Salzburg: BIFIE.

Brizic, Katharina (2007). *Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration*. Münster: Waxmann.

Bruner, Jerome S. (2002). *Wie das Kind sprechen lernt* (2. ergänzte Auflage). Bern: Hans Huber.

Bundeskanzleramt (2013). *Arbeitsprogramm der österreichischen Bundesregierung 2013–2018. Erfolgreich. Österreich*. [online].
URL: <http://www.bka.gv.at/DocView.axd?CobId=53264> [14.09.2016].

Charlotte Bühler Institut im Auftrag der Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien & BMUKK (2009a). *Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich*. Wien: BMUKK.

Charlotte Bühler Institut im Auftrag des BMUKK (2009b). *Bildungsplan-Anteil zur sprachlichen Förderung in elementaren Bildungseinrichtungen (Aktualisierte Version)*. Wien: BMUKK.

Charlotte Bühler Institut im Auftrag des bmwfj (2010). *Modul für das letzte Jahr in elementaren Bildungseinrichtungen. Vertiefende Ausführungen zum »Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan«*. Wien: bmwfj.

Charlotte Bühler Institut (2016a). *Individualisierung und differenzierte Förderung in der Schuleingangsphase*. Wien: BMB.

Charlotte Bühler Institut (2016b). *Schülerinnen/Schülereinschreibung NEU*. Wien: BMB.

Chilla, Solveig, Rothweiler, Monika & Babur, Ezel (2013). *Kindliche Mehrsprachigkeit. Grundlagen – Störungen – Diagnostik* (2. Auflage). München: Ernst Reinhardt.

Diehl, Erika, Christen, Helen, Leuenberger, Sandra, Pelvat, Isabelle & Studer, Thérèse (2000). *Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*. Tübingen: Niemeyer.

Ehlich, Konrad, Bredel, Ursula & Reich, Hans (Hrsg.). (2008). *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung (Bildungsforschung Band 29/2)*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

Englisch-Stölner, Doris & Özcan, Dženita (2013). *Mehrsprachige Alphabetisierung – zukunftsweisender Unterricht in mehrsprachigen Wiener Volksschulklassen*. [online]. URL: http://m.oebv.at/sixcms/media.php/504/englisch-stoelner_oezcan.pdf [21.09.2016].

Fröhlich, Lisanne, Döll, Marion & Dirim, Inci (2014). *Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache. Teil 1: Beobachtungsbogen für Volksschulen und Sekundarstufe I*. Wien: BMBF.

Fthenakis, Wassilios E. (1999). *Transitionspsychologische Grundlagen des Übergangs zur Elternschaft*. In Wassilios E. Fthenakis, Martina Eckert & Michael von Block (Hrsg.), *Handbuch Elternbildung* (S. 31-68). Opladen: Leske + Budrich.

Fthenakis, Wassilios E. (2008). Der Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen: ein umstrittenes Terrain? [online]. URL: <http://www.familienhandbuch.de/kita/krippe/rund-um/derbildungsauftraginkindertageseinrichtungen.php> [21.09.2016].

Gogolin, Ingrid et al. (2010). Durchgängige Sprachbildung: Qualitätsmerkmale für den Unterricht. [online]. URL: <https://www.foermig.uni-hamburg.de/pdf-dokumente/openaccess.pdf> [21.9.2016].

Griebel, Wilfried & Niesel, Renate (2002). Abschied vom Kindergarten, Start in die Schule. München: Don Bosco.

Griebel, Wilfried & Niesel, Renate (2012). Vom Kindergarten in die Schule: Übergänge verstehen und begleiten. Kinder in Europa, 4, 6-8.

Grießhaber, Wilhelm (2010). Spracherwerbsprozesse in Erst- und Zweitsprache. Eine Einführung. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.

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

Hölscher, Petra (2008). Lernszenarien. Sprache kann nicht gelehrt, sondern nur gelernt werden. In Bernt Ahrenholz (Hrsg.), Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (S. 155-172). Freiburg: Fillibach.

Jampert, Karin (2008). Bedeutung und Funktion von Sprache/n für Kinder. Eine wichtige Voraussetzung für Sprachförderkonzepte. In Charlotte Röhner (Hrsg.), Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache (S. 41-54). Weinheim: Juventa.

Jeuk, Stefan (2003). Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch. Eine empirische Untersuchung des Spracherwerbs türkischer Migrantenkinder in Kindertageseinrichtungen. Freiburg: Fillibach.

Jeuk, Stefan (2015). Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnose – Förderung (3. überarb. und erweiterte Auflage). Stuttgart: Kohlhammer.

Kaltenbacher, Erika & Klages, Hana (2014). Sprachprofil und Sprachförderung bei Vorschulkindern mit Migrationshintergrund. In Bernt Ahrenholz (Hrsg.), Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Beiträge aus dem 1. Workshop »Kinder mit Migrationshintergrund« 2005 (1. Auflage) (S. 80-97). Freiburg: Fillibach bei Klett.

Kany, Werner & Schöler, Hermann (2010). Fokus: Sprachdiagnostik. Leitfaden zur Sprachstandsbestimmung im Kindergarten. Berlin: Cornelsen.

Kauschke, Christina (2000). Der Erwerb des frühkindlichen Lexikons: eine empirische Studie zur Entwicklung des Wortschatzes im Deutschen. Tübingen: Gunter Narr.

Klein, Wolfgang (1992). Zweitspracherwerb. Königstein: Athenäum.

Knapp, Werner, Kucharz, Diemut & Gasteiger-Klicpera, Barbara (2010). Sprache fördern im Kindergarten. Umsetzung wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Praxis. Weinheim: Beltz.

Kniffka, Gabriele & Siebert Ott, Gesa (2012). Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen (3. Auflage). Paderborn: Schöningh.

Krumm, Hans-Jürgen & Reich, Hans H. (2011). Curriculum Mehrsprachigkeit. [online] URL: <http://oesz.at/download/cm/CurriculumMehrsprachigkeit2011.pdf> [21.09.2016].

Lange, Imke & Gogolin, Ingrid (2010). Durchgängige Sprachbildung: eine Handreichung. Münster: Waxmann.

List, Gudula (2015). Die Funktionen von Sprache und Spracherwerb für die kognitive und sozial-kommunikative Entwicklung. In Karin Jampert, Kerstin Leuckefeld, Anne Zehnauer & Petra Best (Hrsg.), Sprachliche Förderung in der Kita. Wie viel Sprache steckt in Musik, Bewegung, Naturwissenschaften und Medien? (2. Auflage) (S. 15-21). Weimar: das netz.

Luchtenberg, Sigrid (2008). Language Awareness. In Bernt Ahrenholz & Ingelore Oomen-Welke (Hrsg.), Deutsch als Zweitsprache. Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden, Band 9 (S. 107-117). Baltmannsweiler: Schneider.

Motsch, Hans-Joachim (2010). Kontextoptimierung. Evidenzbasierte Intervention bei grammatischen Störungen in Therapie und Unterricht (3., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage). München: Ernst Reinhardt.

Olechowski, Richard, Hanisch, Günter, Katschnig, Tamara, Khan-Svik, Gabriele & Persy, Elisabeth (2002). Bilingualität und Schule – eine empirische Erhebung an Wiener Volksschulen (Endbericht). In Walter Weidinger (Hrsg.), Bilingualität und Schule, Band 2, Wissenschaftliche Befunde (S. 8-63). Wien: öbv&hpt.

Pagonis, Giulio (2009). Der Altersfaktor in Theorie und Praxis. Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik, 153, 112-126.

Paschon, A. & Zeilinger, M. (2009). Schulungshandbuch für das »Salzburger Beobachtungskonzept« (SBK) für die Version 2009/10. Salzburg: Eigenverlag.

Piaget, Jean (1972). Theorien und Methoden der modernen Erziehung. Wien: Molden.

Reich, Hans H. (2009). Entwicklungswege türkisch-deutscher Zweisprachigkeit. In Ursula Neumann & Hans H. Reich (Hrsg.), Erwerb des Türkischen in einsprachigen und mehrsprachigen Situationen (S. 63-90). Münster: Waxmann.

Röhr-Sendlmeier, Una M. (1985). Zweitspracherwerb und Sozialisationsbedingungen. Frankfurt am Main: Lang.

Schabmann, Alfred, Landerl, Karin, Bruneforth, Michael & Schmidt, Barbara Maria (2012). Lesekompetenz, Leseunterricht und Leseförderung im österreichischen Schulsystem. Analysen zur pädagogischen Förderung der Lesekompetenz. In Barbara Herzog-Punzenberger (Hrsg.), Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen (S. 17-70). Graz: Leykam.

Schulz, Petra (2008). Erstspracherwerb Deutsch: Sprachliche Fähigkeiten von Eins bis Zehn. In Ulrike Graf & Elisabeth Moser Opitz (Hrsg.), Diagnostik und Förderung im Elementarbereich und Grundschulunterricht (= Entwicklungslinien der Grundschulpädagogik. Band 4) (S. 67-86). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Szagun, Gisela (2013). Sprachentwicklung beim Kind. Ein Lehrbuch (4. Auflage). Weinheim: Beltz.

Thoma, Dieter & Tracy, Rosemarie (2014). Deutsch als frühe Zweitsprache: zweite Erstsprache? In Bernt Ahrenholz (Hrsg.), Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Beiträge aus dem 1. Workshop »Kinder mit Migrationshintergrund«, 2005 (1. Auflage) (S. 58-79). Freiburg: Fillibach bei Klett.

Tracy, Rosemarie (2003). Sprachliche Frühförderung – Konzeptuelle Grundlagen eines Programms zur Förderung von Deutsch als Zweitsprache im Vorschulalter. Mannheim: Universität Mannheim.

Wagner, Petra (2010). Gleichheit und Differenz im Kindergarten – eine lange Geschichte. In Petra Wagner (Hrsg.), Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung (S. 11-33). Freiburg: Herder.

Wygotski, Lew S. (1986). Denken und Sprechen. Frankfurt/Main: Fischer.

Gesetzliche Grundlagen

Erläuterungen zum Schulrechtsänderungsgesetz [online]. URL: https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXV/II_01146/fname_532519.pdf [01.11.2016].

SchOG Schulorganisationsgesetz [online]. URL: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265> [08.11.2016].

SchPflG Schulpflichtgesetz [online]. URL: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009576> [08.11.2016].

SchUG Schulunterrichtsgesetz [online]. URL: <https://www.ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600&FassungVom=2016-11-08&Artikel=&Paragraf=77a&Anlage=&Uebergangsrecht=> [08.11.2016].

Schulrechtsänderungsgesetz 2016/BGBl I Nr. 56/2016 [online]. URL: https://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?Abfrage=BgblAuth&Dokumentnummer=BGBLA_2016_I_56 [16.11.2016].

Weiterführende Links

<http://bimm.at> (Bundeszentrum für Interkulturalität, Migration und Mehrsprachigkeit)

https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_vs.html (Lehrplan der Volksschule)

<http://www.charlotte-buehler-institut.at> (Bildungspläne des Kindergartens)

<http://www.oesz.at> (Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum)

<http://www.schule-mehrsprachig.at>

<http://www.sprich-mit-mir.at>





Dieses Dokument wurde amtssigniert.

Information zur Prüfung des elektronischen Siegels
bzw. der elektronischen Signatur finden Sie unter:
<https://www.wien.gv.at/amtssignatur>

Modul für das letzte Jahr in elementaren Bildungs- einrichtungen

Vertiefende Ausführungen
zum bundesländerübergreifenden
BildungsRahmenPlan



Modul für das letzte Jahr in elementaren Bildungseinrichtungen

Vertiefende Ausführungen zum
„Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan“



Bundesministerium für
Wirtschaft, Familie und Jugend

IMPRESSUM

Herausgeber: Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend, Stubenring 1, 1010 Wien

Autor: Charlotte Bühler Institut, Favoritenstraße 4-6/1/1, 1040 Wien

Lektorat: onlinelektorat@aon.at, 1010 Wien

Fotos: © iStockphoto (Seite 10, 12, 18, 23, 27, 32, 36, 40, 46, 52, 58)

Layout: Mag.^a Gisela Scheubmayr/subgrafik, Wien

Druck: Niederösterreichische Pressehaus, St. Pölten

Wien 2010

Vorwort

Liebe Kindergartenpädagoginnen und Kindergartenpädagogen!

Ziel der Einführung des verpflichtenden Kindergartenjahres ist es, Kindern unabhängig von ihrer sozialen Herkunft bestmögliche Chancen für ihren Bildungsweg zu bieten und die Basis für erfolgreiches lebensbegleitendes Lernen aufzubereiten. Den ersten Lebensjahren kommt nämlich – wie Sie sicherlich wissen – große Bedeutung für die Lernprozesse von Kindern zu.

Daher wurde aufbauend auf dem „Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan 2009“ ein zusätzliches integriertes Modul für das letzte Jahr in elementaren Bildungseinrichtungen ausgearbeitet.

Sie erhalten mit dem vorliegenden Modul vertiefende Ausführungen zum „Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan“, der Sie in Ihrer professionellen Arbeit unterstützen soll. Das Modul ist kein Leistungskatalog, der Standards festlegt, die von den Kindern erreicht werden müssen, sondern eine praxisnahe Anleitung für kindgerechte Bildungsarbeit. Es gibt Anregungen, wie Kinder in ihrer individuellen Entwicklung optimal unterstützt und auf die Herausforderungen der bevorstehenden Lebensphase des Schulbesuchs vorbereitet werden können. Das Modul lässt aber auch Raum für individuelle Bildungsprozesse sowie für die Festlegung von Schwerpunkten.

Für Ihre Arbeit mit den Kindern wünschen wir Ihnen viel Freude und Erfolg!



Dr. Reinhold Mitterlehner

Bundesminister für Wirtschaft,
Familie und Jugend

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	6
1. Pädagogische Orientierung	10
2. Bildung und Kompetenzen	12
2.1 Kompetenzen	12
2.1.1 Selbstkompetenz, Sozialkompetenz und Sachkompetenz	13
2.1.2 Lernmethodische Kompetenz	13
2.1.3 Metakompetenz	14
2.2 Rahmenbedingungen für den Erwerb von lernmethodischer Kompetenz und Metakompetenz	15
3. Bildungsbereiche	18
3.1 Emotionen und soziale Beziehungen	18
3.1.1 Wissenschaftliche Grundlagen	18
3.1.2 Entwicklung und Differenzierung von Kompetenzen	20
3.1.3 Pädagogische Impulse: Anregungen und Beispiele	20
3.2 Ethik und Gesellschaft	23
3.2.1 Wissenschaftliche Grundlagen	23
3.2.2 Entwicklung und Differenzierung von Kompetenzen	24
3.2.3 Pädagogische Impulse: Anregungen und Beispiele	25
3.3 Sprache und Kommunikation	27
3.3.1 Wissenschaftliche Grundlagen	27
3.3.2 Entwicklung und Differenzierung von Kompetenzen	29
3.3.3 Pädagogische Impulse: Anregungen und Beispiele	29
3.4 Bewegung und Gesundheit	32
3.4.1 Wissenschaftliche Grundlagen	32
3.4.2 Entwicklung und Differenzierung von Kompetenzen	33
3.4.3 Pädagogische Impulse: Anregungen und Beispiele	34
3.5 Ästhetik und Gestaltung	36
3.5.1 Wissenschaftliche Grundlagen	36
3.5.2 Entwicklung und Differenzierung von Kompetenzen	37
3.5.3 Pädagogische Impulse: Anregungen und Beispiele	37
3.6 Natur und Technik	40
3.6.1 Wissenschaftliche Grundlagen	40
3.6.2 Entwicklung und Differenzierung von Kompetenzen	41
3.6.3 Pädagogische Impulse: Anregungen und Beispiele	42

4. Transitionen	46
4.1 Transition von einer elementaren Bildungseinrichtung in die Volksschule	46
4.2 Ressourcen und Kompetenzen zur Bewältigung von Transitionen	47
4.3 Die Rolle der Pädagoginnen und Pädagogen bei der Übergangsbegleitung	47
4.4 Bildungspartnerschaften beim Übergang	48
4.4.1 Bildungspartnerschaft mit Volksschulen und außerschulischen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen	48
4.4.2 Bildungspartnerschaft mit Eltern	49
4.4.3 Bildungspartnerschaft mit externen Fachkräften	49
5. Pädagogische Qualität	
Reflexion als qualitätssichernde Maßnahme	52
5.1 Prozessqualität	52
5.2 Orientierungsqualität	53
5.3 Strukturqualität	54
5.4 Qualitätsmanagement	55
Literatur	58

Einleitung

Die Bedeutung eines qualitativ hochwertigen elementaren Bildungs- und Betreuungsangebotes wird durch die Einführung des verpflichtenden letzten Kindergartenjahres ab Herbst 2010 unterstrichen. Der Besuch einer elementaren Bildungseinrichtung im Ausmaß von mindestens 16 bis 20 Stunden an mindestens vier Tagen pro Woche soll es allen Kindern ermöglichen, unabhängig von ihrer sozioökonomischen und kulturellen Herkunft ein stabiles Fundament und bestmögliche Chancen für ihre weitere Bildungslaufbahn zu erhalten.

Ausgehend von einem ganzheitlichen Bildungsverständnis kommt nicht nur dem Jahr vor dem Schuleintritt, sondern der gesamten Zeit in elementaren Bildungseinrichtungen große Bedeutung für die Lernprozesse von Mädchen und Buben zu. Elementare Bildung stellt eine unverzichtbare Grundlage lebenslangen Lernens dar.

Im Rahmen einer Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG wurde beschlossen, ein zusätzliches integriertes Modul für Fünfjährige zu erarbeiten, das unter anderem auf die Stärkung der grundlegenden Kompetenzen der Kinder abzielt und dabei insbesondere den Übergang zur Volksschule beachtet.¹

Das vorliegende Modul für das letzte Jahr in elementaren Bildungseinrichtungen baut auf dem „Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich“² auf und ist Grundlage für die pädagogische Arbeit im Jahr vor dem Schuleintritt. Der BildungsRahmenPlan wird hinsichtlich der spezifischen Bildungsansprüche und Lernbedürfnisse fünf- und sechsjähriger Buben und Mädchen vertieft und ergänzt. Dadurch soll gewährleistet werden, dass Pädagoginnen und Pädagogen die Inhalte des Moduls für Kinder im Jahr vor dem Schuleintritt im Kontext mit dem bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan zur Anwendung bringen können.

Dieses „Modul für das letzte Jahr in elementaren Bildungseinrichtungen“ ist Basis für die Begleitung, Unterstützung und Dokumentation der individuellen kindlichen Lernprozesse. Darüber hinaus bietet es Grundlagen zur Gestaltung entsprechender Bildungsanregungen, um Interessen und Begabungen zu fördern bzw. Benachteiligungen auszugleichen. Im Sinne der Individualisierung können daraus entwicklungsfördernde Angebote für ganzheitliches Lernen in den einzelnen Bildungsbereichen abgeleitet werden. Diese Impulse sowie längerfristige pädagogische Interventionen gehen von den Ideen und Interessen der Kinder aus, nehmen Bezug auf ihre Entwicklungsschritte und Begabungen und bereiten auf die weitere Bildungslaufbahn vor, ohne spezielle Entwicklungsnormen oder eine „Beurteilung“ von Kompetenzen vorzusehen. Das Modul für das letzte Jahr in elementaren Bildungseinrichtungen ist keinesfalls ein vorgegebener Leistungskatalog oder ein verpflichtender „Lehrplan“, der von jedem Kind mit derselben Geschwindigkeit zu durchlaufen ist. Vielmehr besteht der Anspruch, jedes einzelne Kind als eigene Persönlichkeit in seiner Ganzheit anzunehmen und seine autonomen Bildungsprozesse intensiv und nachhaltig zu unterstützen. Besondere Bedeutung kommt dabei der Lernform Spiel und der ko-konstruktiven Gestaltung von Bildungsprozessen durch Kinder und Erwachsene zu. Lernarrangements, die Kinder zum Reflektieren eigener Lernprozesse anregen, unterstützen die Entwicklung und Differenzierung der personalen, sozial-kommunikativen und lernmethodischen Kompetenz sowie der Sachkompetenz.

Im Modul für das letzte Jahr in elementaren Bildungseinrichtungen wird der Erwerb der lernmethodischen Kompetenz und der Metakompetenz besonders berücksichtigt. Diese spezifischen Kompetenzen betreffen vor allem die Auseinandersetzung mit den eigenen Denk- und Lernprozessen und bilden eine wichtige Voraussetzung für lebenslanges, reflektiertes Lernen.³ Darüber hinaus wird die Förderung der Transitionskompetenz von Kindern und deren Familien in Hinblick auf den bevorstehenden Schuleintritt dargestellt.

Die Ausführungen zu den Bildungsbereichen und die exemplarisch angeführten pädagogischen Impulse sind so gestaltet, dass die im BildungsRahmenPlan formulierten Prinzipien berücksichtigt sind: Ganzheitlichkeit und Lernen mit allen Sinnen, Individualisierung und Differenzierung, Empowerment, Lebensweltorientierung, Inklusion, Sachrichtigkeit, Diversität, Geschlechtssensibilität, Partizipation, Transparenz und Bildungspartnerschaft.⁴ Die angeführten Kompetenzen stellen einen Orientierungsrahmen dar, sie erheben nicht den Anspruch auf Vollständigkeit und sind keinesfalls als Standards zu verstehen, die erreicht werden müssen, um in der Schule erfolgreich zu sein. Je nach Lernerfahrungen und individuellen Dispositionen der Kinder sind die Kompetenzen unterschiedlich entwickelt und bedürfen sowohl in den elementaren Bildungseinrichtungen als auch in der Schule einer differenzierten Förderung. Die Kontinuität und die Anschlussfähigkeit von Bildungsprozessen an allen Lernorten sind durch eine bewusste Gestaltung der Übergänge zu sichern bzw. nachhaltig positiv zu beeinflussen.

Weiterhin wird den spielerischen Formen der Weltaneignung sowie dem informellen Lernen in lebensweltnahen Kontexten⁵ spezielle Bedeutung zugemessen. Der spezifische Vorteil elementarer Bildungseinrichtungen liegt darin, dass die Lernszenarien spielerisch, offen und situationsorientiert sind und die Interessen der Lernenden berücksichtigen. Dem freien Spiel als einer selbstbestimmten und lustbetonten Form des Lernens kommt im Jahr vor dem Schuleintritt nach wie vor große Bedeutung zu. Aus diesem Grund ist das „Lernen im Spiel“ auch an erster Stelle der empfohlenen Lernformen im Lehrplan der Volksschule⁶ verankert. Spielen stellt somit einen wichtigen Baustein für die Anschlussfähigkeit von Bildungsprozessen im Übergang zum Schulsystem dar.

Leitfragen zur Reflexion von Prozess-, Orientierungs- und Strukturqualität unterstützen die Weiterentwicklung von pädagogischer Qualität. Gleichzeitig wird dadurch der nachhaltige Beitrag qualitativ hochwertiger elementarer Bildungseinrichtungen für die Bildungsbiografie der Kinder betont.

1 Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG über die Einführung der halbtägig kostenlosen und verpflichtenden frühen Förderung in institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen (BGBl. I Nr. 99/2009)

2 Charlotte Bühler Institut im Auftrag der Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien & Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2009)

3 Weinert (1999)

4 Charlotte Bühler Institut im Auftrag der Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien & Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2009, S. 3ff.)

5 Rauschenbach (2009)

6 Wolf (2009)

1. Pädagogische Orientierung

2. Bildung und Kompetenzen

3. Bildungsbereiche

3.1 Emotionen und soziale Beziehungen

3.2 Ethik und Gesellschaft

3.3 Sprache und Kommunikation

3.4 Bewegung und Gesundheit

3.5 Ästhetik und Gestaltung

3.6 Natur und Technik

4. Transitionen

5. Pädagogische Qualität

Reflexion als qualitätssichernde Maßnahme

Literatur

1. Pädagogische Orientierung

Das Modul für das letzte Jahr in elementaren Bildungseinrichtungen basiert auf dem Bild vom Kind als kompetentem Individuum, das seine Bildungsprozesse in ko-konstruktiver Weise mitgestaltet.

Auch das Rollenverständnis der Pädagoginnen und Pädagogen, die die Bildungsarbeit mit Fünf- und Sechsjährigen gestalten, entspricht jenem, das im bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan formuliert wird.

Die Prinzipien für Bildungsprozesse in elementaren Bildungseinrichtungen, die im bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan angeführt werden, sind ebenso für die Bildungsarbeit mit Kindern im Jahr vor dem Schuleintritt gültig.⁷



⁷ Charlotte Bühler Institut im Auftrag der Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien & Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2009, S. 2-4)

1. Pädagogische Orientierung

2. Bildung und Kompetenzen

3. Bildungsbereiche

3.1 Emotionen und soziale Beziehungen

3.2 Ethik und Gesellschaft

3.3 Sprache und Kommunikation

3.4 Bewegung und Gesundheit

3.5 Ästhetik und Gestaltung

3.6 Natur und Technik

4. Transitionen

5. Pädagogische Qualität

Reflexion als qualitätssichernde Maßnahme

Literatur

2. Bildung und Kompetenzen

Die Ausführungen über Bildung und Kompetenzen aus dem bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan werden im Folgenden um entwicklungs- und bildungspsychologische Aspekte für Kinder im Jahr vor dem Schuleintritt ergänzt.



„Bildung wird als lebenslanger Prozess der aktiven Auseinandersetzung des Menschen mit sich selbst und mit der Welt verstanden.“⁸

„Bildungsprozesse sind dynamisch und befähigen Menschen zu selbstständigen, individuellen Handlungen im Kontext mit ihrer Lebensumwelt.“⁹

Elementare Bildung wird ermöglicht, indem Kinder zu selbstbestimmtem Handeln angeregt werden und die Möglichkeit erhalten, am gesellschaftlichen und kulturellen Leben teilzunehmen sowie Verantwortung zu übernehmen. Auf diese Weise können Kinder ihre Kompetenzen weiterentwickeln und zu ihrer Bildung selbst beitragen.¹⁰

Vor dem Hintergrund des ganzheitlichen Bildungsauftrags in elementaren Bildungseinrichtungen kommt im Jahr vor dem Schuleintritt der Förderung der lernmethodischen Kompetenz und der Metakompetenz besondere Bedeutung zu. Diese Kompetenzen bilden wichtige Grundlagen für weitere Lernprozesse und für die Bereitschaft zum lebenslangen Lernen. Lernmethodische Kompetenz und Metakompetenz setzen zudem eine grundlegende Reflexionsfähigkeit voraus, die sich zwar schon früh im Laufe der kindlichen Entwicklung anbahnt, aber erst allmählich bewusst eingesetzt werden kann.¹¹ Im Jahr vor dem Schuleintritt können Kinder mit Unterstützung von Erwachsenen bereits ihre Lernprozesse und ihr Verhalten reflektieren.

2.1 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.“¹²

Die Entwicklung und Differenzierung von Kompetenzen ermöglicht es Kindern, in variierenden Situationen flexibel und angemessen zu handeln. Gut entwickelte Kompetenzen können auch als „Mobilisierungsakt“¹³ der verfügbaren Ressourcen des Kindes betrachtet werden. Das aktive und selbstgesteuerte Lernen der Kinder bildet die Grundlage für den Kompetenzerwerb, sodass Autonomie und Selbstverantwortung der Lernenden gefordert sind.

Für Kinder ist die Kontinuität der kompetenzorientierten Bildungsarbeit über elementare Bildungseinrichtungen hinaus wichtig: Kompetenzen werden im Laufe des Lebens weiterentwickelt, sodass in den jeweils nachfolgenden Bildungsinstitutionen auf bereits vorhandenen Kompetenzen aufgebaut werden kann. Es wird dabei von den Ressourcen der Kinder ausgegangen und festgehalten, was ein Kind schon kann bzw. welche Potenziale gefördert werden können.¹⁴

„Kinder entwickeln in einer dynamischen wechselseitigen Beziehung mit ihrer Umwelt Kompetenzen im Sinne von Selbstkompetenz, Sozialkompetenz und Sachkompetenz¹⁵ sowie lernmethodische Kompetenz.“¹⁶

2.1.1 Selbstkompetenz, Sozialkompetenz und Sachkompetenz

Im Jahr vor dem Schuleintritt differenzieren Kinder ihre Selbstkompetenz, Sozialkompetenz und Sachkompetenz, die sie in den ersten Lebensjahren erworben haben, weiter aus.

Selbstkompetenz oder personale Kompetenz¹⁷

Mit zunehmendem Alter werden Kinder selbstständiger und sind mehr und mehr dazu fähig, Verantwortung für ihre eigenen Handlungen zu übernehmen. Kinder, die über ein positives Selbstwertgefühl und Selbstkonzept verfügen, sind optimistisch bei der Bewältigung neuer Aufgaben. Damit ist auch eine ausgeprägte Resilienz (Widerstandsfähigkeit) verbunden. Resiliente Kinder vertrauen auf ihre Selbstwirksamkeit und setzen ihre Kompetenzen optimal ein.¹⁸ Die Motivation, etwas zu leisten, Probleme zu lösen und die eigenen Kompetenzen weiterzuentwickeln, ist für Kinder im Jahr vor dem Schuleintritt ein wichtiger Antrieb. Eine gut entwickelte Selbstkompetenz ist eine grundlegende Voraussetzung für die positive Bewältigung des Übergangs in die Schule.

Sozialkompetenz oder sozial-kommunikative Kompetenz¹⁹

Fünf- und sechsjährige Kinder verfügen über eine Vielfalt an Erfahrungen hinsichtlich des Verhaltens in unterschiedlichen sozialen und gesellschaftlichen Strukturen. Wesentliche Voraussetzungen für die Bewältigung der Transition in die Schule sind die Fähigkeit zur Empathie, zur Kooperation und zur konstruktiven Auseinandersetzung mit Regeln.²⁰

Sachkompetenz

Im Jahr vor dem Schuleintritt bauen Kinder ihre Sachkompetenz durch den explorierenden, handlungsnahen Umgang mit Objekten und Materialien sowie durch den Austausch mit anderen Menschen weiter aus. Dabei wird das sprachlich-begriffliche Erfassen von Merkmalen und Zusammenhängen immer komplexer. Sachkompetenz wird auch in Hinblick auf den Erwerb der Kulturtechniken weiter ausdifferenziert. Fantasie und Lust an gedanklichen Entwürfen sowie die Fähigkeit zum divergenten Denken bleiben für die Erweiterung der Sachkompetenz wichtig.

2.1.2 Lernmethodische Kompetenz

Unter lernmethodischer Kompetenz wird die Entwicklung eines Bewusstseins der eigenen Lernprozesse sowie förderlicher Lernstrategien verstanden²¹, das heißt das Bewusstsein „dass, was und wie man lernt“.²²

Dieses Bewusstsein erwerben Kinder jedoch erst im Laufe ihrer Entwicklung durch die Reflexion des eigenen Lernens.²³ Durch lautes Denken während ihres Tuns, in Gesprächen mit Pädagoginnen und Pädagogen vor, während und nach einem Bildungsangebot oder anhand der Betrachtung ihrer Portfolios reflektieren Kinder ihre Lernprozesse. Mit fünf Jahren sind Kinder bereits in der Lage, mit Unterstützung Erwachsener ihre Lernstrategien bewusst nachzuvollziehen. Jedoch ist zu beachten, dass sich lernmethodische Kompetenz in elementaren Bildungseinrichtungen „erst allmählich und nur in Grundzügen“²⁴ anbahnt.

Der Erwerb lernmethodischer Kompetenz wird angeregt, indem Kinder ihre Lernziele und Lernstrategien zunehmend selbstständig planen, reflektieren und bewerten. Durch das bewusste Nachdenken, auf welche Weise sie ihre Ziele erreicht haben, werden die individuellen Lernwege deutlich, und es können effektive

von ineffektiven Strategien unterschieden werden. Die Reflexion des Lernverhaltens erfolgt stets in Verbindung mit konkreten kindlichen Lernprozessen und -inhalten.²⁵ Kinder bauen auf diese Weise ein Bewusstsein über das eigene Lernen sowie Wissen über die eigenen Lernwege und -strategien auf.

Ausgehend von einer Definition des Lernens als einem aktiven, selbstgesteuerten und sozialen Prozess können drei zentrale Komponenten lernmethodischer Kompetenz unterschieden werden: Selbststeuerungskompetenz, Kooperationskompetenz und Medienkompetenz.²⁶

Die Kompetenz, die eigenen Lernprozesse selbst zu steuern, umfasst zahlreiche (Lern-)Handlungen, die bewusst eingesetzt werden, um Wissen und Kompetenzen zu erwerben und situationsgerecht anzuwenden. Im Jahr vor dem Schuleintritt können Kinder z.B. eigenständig (Lern-)Ziele setzen, die eigenen Lernstrategien kennen sowie beurteilen, ob das eigene Lernen zum Erfolg geführt hat. Kinder, die ihre Lernprozesse selbst steuern, erweitern ihre Handlungsspielräume, indem sie den Erwerb von Wissen und Kompetenzen selbstständig vorantreiben.²⁷

Die Kompetenz, beim Lernen mit anderen zu kooperieren, das heißt in Gruppen mit und von anderen zu lernen, wird durch häufige Gelegenheiten zum Lernen in wechselnden Gruppen erworben. Grundlegende sozial-kommunikative Kompetenzen, wie Empathie und Kommunikationsfähigkeit, unterstützen kooperative Lernprozesse. Fünf- und Sechsjährige können beispielsweise schon Rücksicht auf Lerntempi und Lernwege anderer nehmen und eigenes Wissen, eigene Kompetenzen und persönliche Erfahrungen in eine Gruppe einbringen.

Lernen, ob allein oder in der Gruppe, wird häufig durch den Einsatz von Medien begleitet. Insbesondere Informations- und Kommunikationstechnologien (digitale Medien) gewinnen für den Wissenserwerb zunehmend an Bedeutung. Daher beeinflusst die Kompetenz zum reflektierten Umgang mit Medien sowohl individuelle als auch kooperative Lernprozesse. Die Medienkompetenz bedarf daher im Zusammenhang mit dem Erwerb lernmethodischer Kompetenz ebenfalls gezielter Förderung. Medienkompetente Kinder können unter anderem Medien sinnvoll und zielführend zum Zweck des Lernens einsetzen.

2.1.3 Metakompetenz

Metakompetenz bezeichnet die Fähigkeit, den Entwicklungsstand der eigenen Kompetenzen einzuschätzen und diese situationsbezogen anzuwenden sowie erforderlichen Kompetenzzuwachs selbstständig zu erkennen.²⁸

Metakompetenz trägt dazu bei, Herausforderungen, wie z.B. den Übergang in die Schule, erfolgreich zu bewältigen. Durch eine realistische Selbsteinschätzung wird deutlich, ob eine Situation allein, nur mit Unterstützung anderer oder nur nach weiterem Kompetenzzuwachs gemeistert werden kann. Da Kinder auf diese Weise aus eigener Kraft zur Bewältigung einer Herausforderung beitragen, erleben sie sich als kompetent. Das wiederum stärkt das kindliche Selbstbewusstsein und trägt zum Aufbau eines positiven Selbstkonzepts bei.

Ebenso wie lernmethodische Kompetenz basiert Metakompetenz auf der Reflexion des eigenen Handelns und Verhaltens. Der Erwerb von Metakompetenz kann durch begleitete Selbstreflexion angebahnt werden. Die Selbstreflexion ist jedoch immer an konkrete, reale Handlungssituationen gekoppelt.

In elementaren Bildungseinrichtungen wird der Erwerb von Metakompetenz gefördert, indem Kinder ihre Aktivitäten selbstständig planen und sich eigene Ziele setzen. Durch die Reflexion von Verlauf, Erfolg und Misserfolg ihrer Handlungen bauen Kinder eine realistische Einschätzung der eigenen Kompetenzen auf. Pädagoginnen und Pädagogen bieten Unterstützung an, sobald Kinder an ihre Grenzen stoßen, ohne jedoch konkrete Lösungen vorzugeben.²⁹ Dadurch wird auch in herausfordernden Situationen der Kompetenzzuwachs jedes Kindes gesichert.

2.2 Rahmenbedingungen für den Erwerb von lernmethodischer Kompetenz und Metakompetenz

Grundlegend für die Entwicklung von lernmethodischer Kompetenz sowie von Metakompetenz ist eine positive Lernkultur in elementaren Bildungseinrichtungen: Kinder, Eltern und pädagogische Fachkräfte verstehen sich als „Gemeinschaft forschend Lernender“.³⁰ Die Lernprozesse aller Beteiligten erfahren Wertschätzung, Anerkennung und Ermutigung. Im Zentrum steht der Dialog mit den Kindern, der nachhaltig ihre intellektuellen und sozialen Lernerfolge fördert.³¹ Die Reflexion des Lernens und der Kompetenzen der Kinder ist integrativer Bestandteil des Alltags.³² Beobachtung und Dokumentation der kindlichen Bildungsprozesse stellen die Basis der Bildungsarbeit dar und dienen auch als Grundlage für Entwicklungsgespräche mit Eltern. Pädagogische Fachkräfte und Eltern tauschen sich nicht nur über die Kompetenzen der Kinder aus, sondern überlegen auch gemeinsam weitere Bildungsschwerpunkte.

8 Charlotte Bühler Institut im Auftrag der Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien & Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2009, S. 5)

9 ebd., S. 5

10 ebd., S. 5

11 Schäfer (2008)

12 Reitingner (2007); Weinert (1999); Charlotte Bühler Institut im Auftrag der Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien & Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2009, S. 6)

13 Scholz (2006, S. 23)

14 Charlotte Bühler Institut im Auftrag der Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien & Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2009, S. 7)

15 Roth (1968)

16 Charlotte Bühler Institut im Auftrag der Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien & Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2009, S. 6)

17 STMAS & IFP (2006)

18 Wustmann (2009)

19 Erpenbeck & Heyse (2007)

20 Griebel & Niesel (2004); Charlotte Bühler Institut im Auftrag der Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien & Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2009, S. 6)

21 Charlotte Bühler Institut im Auftrag der Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien & Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2009, S. 7)

22 Gisbert (2002, S. 12)

23 Schäfer (2008)

24 Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (2004, S. 26)

25 Schäfer (2008)

26 Tippelt, Mandl & Straka (2003)

27 STMAS & IFP (2006)

28 Weinert (2001)

29 Collins (2004)

30 Rietmann & Hensen (2008)

31 Bargholz (2008)

32 Schäfer (2008)

1. Pädagogische Orientierung

2. Bildung und Kompetenzen

3. Bildungsbereiche

3.1 Emotionen und soziale Beziehungen

3.2 Ethik und Gesellschaft

3.3 Sprache und Kommunikation

3.4 Bewegung und Gesundheit

3.5 Ästhetik und Gestaltung

3.6 Natur und Technik

4. Transitionen

5. Pädagogische Qualität

Reflexion als qualitätssichernde Maßnahme

Literatur

3. Bildungsbereiche



3.1 Emotionen und soziale Beziehungen

3.1.1 Wissenschaftliche Grundlagen

Die Leitgedanken zum Bildungsbereich „Emotionen und soziale Beziehungen“ aus dem bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan werden im Folgenden um entwicklungs- und bildungspsychologische Aspekte für Kinder im Jahr vor dem Schuleintritt ergänzt.



Identität

„Mit dem Begriff Identität wird die einzigartige Persönlichkeitsstruktur eines Menschen bezeichnet.“³³ Die Entwicklung von Identität ist als Ergebnis sozio-kultureller Bildungsprozesse zu sehen und bezieht sich darauf, sich selbst als Individuum wahrzunehmen sowie über Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen zu verfügen. Fünf- und sechsjährige Kinder greifen bereits auf vielfältige persönliche und soziale Erfahrungen zurück und differenzieren dadurch ihr Bild von sich selbst. Sie sind sich ihrer individuellen Stärken und Schwächen zunehmend bewusst und nutzen dieses Wissen für ihre persönliche Weiterentwicklung.

Ein wesentlicher Schritt der Identitätsentwicklung ist die Identifikation mit dem eigenen Geschlecht. Die Aneignung von differenziertem Wissen über Geschlechterrollen und die Bildung einer stabilen Geschlechtsidentität sind wichtige Entwicklungsaufgaben in der frühen Kindheit.³⁴ Für Kinder im Jahr vor dem Schuleintritt gewinnt die Auseinandersetzung mit Sexualität zunehmend an Bedeutung. Die kindliche sexuelle Entwicklung ist durch emotionale und soziale Erfahrungen sowie durch die ganzheitliche Wahrnehmung des eigenen Körpers geprägt.

Vertrauen und Wohlbefinden

Eine entspannte Atmosphäre, in der sich Kinder angenommen und verstanden fühlen, fördert die Entwicklung des Vertrauens in sich selbst und in die Umwelt. Im Jahr vor dem Schuleintritt erweitern Kinder ihren Aktionsradius immer mehr und werden dadurch zunehmend autonomer und selbstständiger. Das Gefühl von Sicherheit und Stabilität ermöglicht es Kindern, neue Herausforderungen anzunehmen und sich auf Lernsituationen einzulassen. Durch Erfahrungen der Selbstwirksamkeit können diese, auch wenn sie mit Anstrengung verbunden sind, lustvoll erlebt werden.

Von besonderer Bedeutung für das persönliche Wohlbefinden ist die Entwicklung emotionaler Kompetenz. Darunter wird die Fähigkeit verstanden, sich seiner eigenen Gefühle bewusst zu sein, diese sprachlich ausdrücken und situationsgemäß zeigen zu können sowie die Gefühle anderer zu erkennen und zu verstehen.³⁵ Mit zunehmendem Alter erweitert sich das Spektrum an Emotionen um komplexere und teilweise widersprüchliche Gefühle wie Stolz, Dankbarkeit oder Eifersucht. Im Jahr vor dem Schuleintritt verstehen es Kinder immer besser, sich nicht nur ihren Emotionen hinzugeben, sondern diese auch angemessen auszudrücken.³⁶ Die zunehmende Differenzierung ihrer kognitiven, sozialen und sprachlich-kommunikativen Kompetenzen ermöglicht es Kindern, über eigene Gefühle nachzudenken und sich mit anderen darüber auszutauschen. Wichtig ist, dass sie von ihren Bezugspersonen für ihr gesamtes Gefühlsspektrum Verständnis erfahren und bei der Bewältigung emotionaler Situationen begleitet und unterstützt werden.

Wohlbefinden ist abhängig von der Erfüllung menschlicher Grundbedürfnisse und wird von sozioökonomischen Lebensumständen beeinflusst. Die Einschätzung der eigenen Befindlichkeit ist individuell und unterliegt subjektiver Bewertung. Resiliente Kinder können mit belastenden Situationen und negativen Folgen von Stress konstruktiv umgehen, denn sie verfügen über psychische Widerstandsfähigkeit gegenüber biologischen, psychologischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken.³⁷ Die Transition von elementaren Bildungseinrichtungen in die Schule wird durch die Sensibilisierung der Kinder für ihre physischen und psychischen Bedürfnisse sowie die Förderung von Resilienz unterstützt.

Kooperation und Konfliktkultur

Eine entscheidende psychische Veränderung im Vorschulalter besteht darin, dass Kinder soziale Interaktionen als Teil eines Systems stabiler Beziehungen betrachten, die über die unmittelbare Gegenwart hinaus andauern. Bei jüngeren Kindern sind Interaktionen vorrangig durch Geselligkeit und gemeinsames Spielen gekennzeichnet. Freundschaften von Kindern im Jahr vor dem Schuleintritt zeichnen sich darüber hinaus durch gemeinsame Interessen, Anteilnahme an Problemen anderer und zunehmende Toleranz gegenüber Meinungsverschiedenheiten aus.³⁸ Kooperationsbereitschaft, Konfliktfähigkeit sowie die Entwicklung von Frustrationstoleranz unterstützen die Aufrechterhaltung von tragfähigen und stabilen Beziehungen. Durch die Förderung von Mitgefühl und Hilfsbereitschaft wird auch Verantwortungsbewusstsein gestärkt.

Für die Entwicklung emotionaler Kompetenzen stellt die Peergroup ein ideales Umfeld dar, da Kinder im sozialen Kontakt miteinander qualitativ andere Erfahrungen machen als mit Erwachsenen. Als Peers werden Kinder einer Gruppe bezeichnet, die auf einem ähnlichen Entwicklungsstand stehen und im Wesentlichen gleichrangig und ebenbürtig sind.³⁹

Dem menschlichen Zusammenleben sind interpersonale Konflikte inhärent. Der konstruktive Umgang mit Differenzen ist Teil der Beziehungsgestaltung und eine wesentliche Voraussetzung für Konfliktfähigkeit. Soziales Verhalten erfordert Empathie und Impulskontrolle, konstruktiven Umgang mit Wut und Ärger sowie die Entwicklung von Problemlösungs- und Selbstbehauptungsfähigkeit.⁴⁰ Personale und sozial-kommunikative Kompetenzen ermöglichen es Kindern, sich über Konfliktsituationen auszutauschen, diese zu reflektieren und konstruktive Konfliktlösungsstrategien zu erproben.

3.1.2 Entwicklung und Differenzierung von Kompetenzen

Aufbauend auf bisherige Lernerfahrungen erweitern und differenzieren Kinder im Jahr vor dem Schuleintritt ihre bereits erworbenen Kompetenzen.

Beispielsweise können Kinder zunehmend:

- ▶▶ eigene Gefühle bewusst wahrnehmen und angemessen ausdrücken
- ▶▶ ein differenziertes Emotionsvokabular situationsbezogen einsetzen
- ▶▶ Gefühle und Reaktionen anderer wahrnehmen, interpretieren und angemessen darauf reagieren
- ▶▶ erkennen, dass nonverbaler und verbaler Gefühlsausdruck kongruent (übereinstimmend) bzw. inkongruent (nicht übereinstimmend) sein können und dies entsprechend berücksichtigen
- ▶▶ eigene Stärken und Schwächen wahrnehmen, akzeptieren und konstruktiv damit umgehen
- ▶▶ Verantwortung für sich selbst und andere übernehmen sowie sich für andere einsetzen
- ▶▶ in unterschiedlichen Systemen verschiedene Rollen einnehmen (Rollenflexibilität)
- ▶▶ über einen längeren Zeitraum im Team zusammenarbeiten
- ▶▶ eigene Emotionen im Zusammenhang mit erfolgreichen Lernprozessen reflektieren und zur Entwicklung hilfreicher Strategien nützen
- ▶▶ Konflikte wahrnehmen, unterschiedliche Bewältigungsstrategien überlegen und einen Kompromiss bzw. Konsens finden
- ▶▶ die Befriedigung eigener Bedürfnisse aufschieben, Handlungsimpulse kontrollieren und Frustrationen aushalten
- ▶▶ beim Ausdruck eigener Gefühle die psychischen und physischen Grenzen der anderen respektieren
- ▶▶ verschiedene Perspektiven einnehmen und Empathie empfinden
- ▶▶ den Unterschied zwischen absichtlichen und zufälligen Handlungen als Auslöser für Konflikte berücksichtigen
- ▶▶ Versöhnungsstrategien anwenden

3.1.3 Pädagogische Impulse: Anregungen und Beispiele

Eine entwicklungsfördernde Lernumgebung, vielfältige Interaktionen mit Pädagoginnen und Pädagogen sowie spezifische Bildungsangebote dienen als Basis dafür, dass Kinder in ko-konstruktiver Weise ihre eigenen Lernprozesse und ihr soziales und kulturelles Umfeld mitgestalten können. Die folgenden Bildungsanregungen zeigen exemplarisch auf, wie Kinder ihre Kompetenzen im Bereich „Emotionen und soziale Beziehungen“ entwickeln und differenzieren können.

Lernumgebung: Räume und Materialien

- ▶▶ Materialien für den Ausdruck eigener Gefühle, z.B. Gefühlsuhr, Smileys, Emotionswürfel, Kummerbox
- ▶▶ Utensilien zur Bewältigung von Gefühlen, z.B. individuelles Krafttier
- ▶▶ Medien zur Sensibilisierung für unterschiedliche Gefühlszustände, z.B. Fotos, Bilder
- ▶▶ anspruchsvolle Bilderbücher zur Thematik Emotionen und Konflikte
- ▶▶ Figurentheater zur Bewältigung emotionaler und sozialer Themen
- ▶▶ Utensilien, die zum Spaßmachen und Lachen anregen, z.B. Clownnase, Schminkefarbe, Zerrspiegel, Comics
- ▶▶ kooperative didaktische Spiele
- ▶▶ Materialien, deren Nutzung die Kooperation der Kinder erfordert, z.B. Schwungtuch

Bildungsprozesse im Alltag

- ▶▶ Mimik und Gestik einzelner Kinder mit Gefühlen in Verbindung bringen und verbalisieren
- ▶▶ anspruchsvolle Aufgaben an Kinder übertragen, die die Übernahme von Verantwortung für sich und andere fördern, z.B. Bilderbuchverleih, Patenschaften für jüngere Kinder
- ▶▶ Eigentum anderer respektieren
- ▶▶ Kindern persönliche Abgrenzung ermöglichen, z.B. sich zurückziehen und allein sein dürfen
- ▶▶ gegenseitige Hilfe unter den Kindern fördern und betonen
- ▶▶ Kinder anregen, individuelle Rituale zur Versöhnung, zum Trösten und für den Abschied zu entwickeln, sich darüber austauschen und deren Wirksamkeit thematisieren
- ▶▶ Kinder ermutigen, schwierige emotionale Situationen zu meistern
- ▶▶ Kinder zur Zusammenarbeit anregen, z.B. Bewegungsbaustelle auf- und abbauen
- ▶▶ Problemsituationen wahrnehmen und gemeinsam Lösungsstrategien entwickeln
- ▶▶ aktuelle Konflikte aufgreifen und mit den Kindern reflektieren, Regeln für Konfliktgespräche vereinbaren und visualisieren, im Raum einen Bereich für Konfliktgespräche schaffen
- ▶▶ Kinder dabei unterstützen, Auslöser für ihre Emotionen zu verbalisieren, z.B.: Wovor habe ich Angst? Was bereitet mir Freude?
- ▶▶ Späße und Nonsens zulassen

Exemplarische Bildungsangebote und Projekte

- ▶▶ Konfliktgeschichten mit offenem Ende, die verschiedene Lösungen zulassen
- ▶▶ Angebote für den Ausdruck des inneren Erlebens, z.B. Malen zur Musik, Jeux dramatiques, Ausdruckstanz, Gefühlsblitzlicht
- ▶▶ Verfilmung von Rollenspielen zu Konflikten
- ▶▶ Spiele zur Bewältigung von Emotionen, z.B. Figurentheater
- ▶▶ Spaßgeschichten und Sketches
- ▶▶ Pantomime zu Gefühlen

- ▶▶ Visualisierung von Regeln, z.B. Symbole, Fotos, Plakate
- ▶▶ Spiele zur Stärkung gegenseitigen Vertrauens, z.B. mit geschlossenen Augen führen lassen
- ▶▶ Darstellung von Metaphern, z.B. über beide Ohren grinsen, vor Aufregung wackelige Knie haben, aus der Haut fahren, innerlich kochen
- ▶▶ Dokumentation und Reflexion der eigenen Entwicklung durch die Kinder, z.B. Portfolios, Fotos
- ▶▶ Spiele zum Erproben friedlicher Konfliktlösungen, Projekte zur Gewaltprävention

33 Charlotte Bühler Institut im Auftrag der Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien & Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2009, S. 10)

34 Viernickel (2006)

35 Wiedebusch & Petermann (2004)

36 Friedlmeier & Holodynski (1999)

37 Wustmann (2009)

38 Konecny & Leitner (2006)

39 Viernickel (2006)

40 Cierpka (2005)

3.2 Ethik und Gesellschaft

3.2.1 Wissenschaftliche Grundlagen

Die Leitgedanken zum Bildungsbereich „Ethik und Gesellschaft“ aus dem bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan werden im Folgenden um entwicklungs- und bildungspsychologische Aspekte für Kinder im Jahr vor dem Schuleintritt ergänzt.



Werte

Ethik befasst sich mit Fragen nach dem Wert und der Würde des Menschen sowie nach gerechtem und ungerechtem Handeln.⁴¹ Sie betrifft den gesamten Bereich menschlichen Handelns und umfasst die innerhalb einer Gesellschaft gültigen Normen und Werte. Diese sind in einer bestimmten Gruppe oder Gesellschaftsschicht etabliert und gelten für deren Mitglieder. Elementare Bildungseinrichtungen unterstützen Kinder beim Aufbau eines Wertesystems mit gemeinschaftlich geteilten Grundwerten und bei der Entwicklung partizipativer Fähigkeiten, um als Mitglieder einer pluralistischen Gesellschaft Verantwortung übernehmen zu können.

Wertvorstellungen und handlungsleitende Ziele werden durch die Auseinandersetzung mit der Umwelt und den Sichtweisen anderer Menschen verinnerlicht. Kinder im Jahr vor dem Schuleintritt beschäftigen sich zunehmend mit Gerechtigkeit und Moral und legen vermehrt Wert darauf, dass Regeln eingehalten werden. Sie stellen auch fest, dass Regeln nicht nur von Erwachsenen bestimmt werden, sondern von ihnen unabhängig gültig sind bzw. hinterfragt und verhandelt werden können. Sie erkennen, dass ethische Bedenken erst dann entstehen, wenn Werte und Normen eine persönliche Verbindlichkeit aufweisen und nicht nur als Faktenwissen über richtiges und falsches Verhalten existieren.

Kinder im Jahr vor dem Schuleintritt können zunehmend Kriterien wie Entscheidungsfreiheit, Absicht und die Vorhersehbarkeit von Folgen zur Beurteilung von Verhalten heranziehen.⁴² Die Gleichrangigkeit in der Peergroup ermöglicht Kindern die Weiterentwicklung ihres Gerechtigkeitsverständnisses.⁴³

Die Auseinandersetzung mit sinnstiftenden Erfahrungen und philosophischen Fragen unterstützt Kinder in der Ausbildung ihrer autonomen Urteils- und Bewertungsfähigkeit sowie in der Entwicklung ihrer religiös-weltanschaulichen Identität.

Diversität

Das Zusammenleben in der Kindergruppe ist durch Vielfalt gekennzeichnet. Die Frage, wie diese Diversität pädagogisch genutzt werden kann, stellt sich insbesondere in kulturell vielfältig zusammengesetzten Gruppen immer wieder neu. Unterschiede fordern die sprachliche, soziale und kognitive Entwicklung der Kinder heraus.⁴⁴ Diese ist im Jahr vor dem Schuleintritt so weit fortgeschritten, dass Kinder unterschiedliche Standpunkte miteinander in Beziehung setzen und ihre Urteile verbalisieren können. Insbesondere die Überwindung der ichbezogenen Haltung stellt einen wichtigen Meilenstein dar. Kindern gelingt es dadurch

immer besser, ihre Individualität, ihre Bedürfnisse und die Interessen der jeweiligen Kindergruppe auszubalancieren.

Inklusion

Inklusion geht von der grundlegenden Heterogenität von Kindergruppen aus und schließt alle Kinder unabhängig von ihrer Leistungsfähigkeit oder ihren besonderen Bedürfnissen mit ein. Gelebte Inklusion unterstützt Kinder dabei zu erkennen, dass jeder Mensch mit seinen individuellen Bedürfnissen, Erfahrungen, Fähigkeiten und Begabungen Anerkennung findet.⁴⁵ Mit zunehmender Entwicklung und Differenzierung ihrer personalen und sozial-kommunikativen Kompetenzen wird dies Kindern immer bewusster.

Partizipation und Demokratie

„In partizipativen Prozessen werden Kinder mit ihren Wünschen, Vorstellungen und Meinungen ernst genommen und in offene Dialoge eingebunden.“⁴⁶ Dies ermöglicht ihnen, zunehmend für sich und andere Verantwortung zu übernehmen. Verantwortung bedeutet, „für die Folgen des eigenen Verhaltens einzustehen, für die Belange der Anderen und die wechselseitige Anerkennung von Rechten und Pflichten einzutreten“.⁴⁷

Die gelebte Demokratie in elementaren Bildungseinrichtungen stellt ein geeignetes Lern- und Übungsfeld dar. Kinder erfahren, dass sie auf ihre Umgebung einwirken und eine Veränderung bewirken können. Allmählich eignen sie sich jene Gesprächstechniken an, die eine konstruktive Kommunikations- und Konfliktkultur ermöglichen. Kinder erwerben Frustrationstoleranz, indem sie beispielsweise lernen, mit Enttäuschungen umzugehen oder es auszuhalten, wenn eigene Interessen und Meinungen nicht berücksichtigt werden.

3.2.2 Entwicklung und Differenzierung von Kompetenzen

Aufbauend auf bisherige Lernerfahrungen erweitern und differenzieren Kinder im Jahr vor dem Schuleintritt ihre bereits erworbenen Kompetenzen.

Beispielsweise können Kinder zunehmend:

- ▶▶ Werte und Normen ihrer Umwelt erkennen, eigene Standpunkte dazu entwickeln, reflektieren und begründen
- ▶▶ den Nutzen von Regeln für das Zusammenleben in einer Gemeinschaft erkennen und diese in konkreten Situationen berücksichtigen
- ▶▶ die eigene Biografie, Familiengeschichte und -tradition reflektieren
- ▶▶ Diversität als Bereicherung sehen und als Chance und Herausforderung nutzen
- ▶▶ Begabungen, Kompetenzen und Lernwege anderer wertschätzen und berücksichtigen
- ▶▶ demokratische Entscheidungsstrukturen verstehen und akzeptieren bzw. in der konkreten Auseinandersetzung Veränderungen bewirken und damit Einfluss auf das Zusammenleben nehmen
- ▶▶ durch den Austausch unterschiedlicher Erfahrungen und Meinungen gemeinsam und eigenverantwortlich – ohne Unterstützung durch Erwachsene – Lösungswege entwickeln und erproben
- ▶▶ in Konfliktsituationen nach Konsensmöglichkeiten suchen und diese umsetzen
- ▶▶ den Wert von Solidarität erkennen und sich solidarisch zeigen

3.2.3 Pädagogische Impulse: Anregungen und Beispiele

Eine entwicklungsfördernde Lernumgebung, vielfältige Interaktionen mit Pädagoginnen und Pädagogen sowie spezifische Bildungsangebote dienen als Basis dafür, dass Kinder in ko-konstruktiver Weise ihre eigenen Lernprozesse und ihr soziales und kulturelles Umfeld mitgestalten können. Die folgenden Bildungsanregungen zeigen exemplarisch auf, wie Kinder ihre Kompetenzen im Bereich „Ethik und Gesellschaft“ entwickeln und differenzieren können.

Lernumgebung: Räume und Materialien

- ▶▶ Raumgestaltung und -ausstattung entsprechend den besonderen Bedürfnissen von Kindern, z.B. Rückzugsmöglichkeiten, Intimsphäre bei der Körperpflege, barrierefreie Zugänge, spezielle Fördermaterialien
- ▶▶ Gestaltung der Räume sowie Materialauswahl nach Aspekten des Gender Mainstreaming
- ▶▶ Accessoires und Requisiten für das Rollenspiel für beide Geschlechter sowie aus verschiedenen historischen und kulturellen Kontexten, z.B. Kleidungsstücke und Alltagsgegenstände aus früheren Zeiten
- ▶▶ Materialien, die Menschen verschiedener ethnischer Gruppen, Kulturen, verschiedenen Alters und Geschlechts, mit verschiedenen Fähigkeiten und in nichtstereotyper Weise zeigen, z.B. Bilder, Puzzles, Bücher, CDs, Videos in mehreren Sprachen⁴⁸
- ▶▶ engagierte Kinderliteratur, die unterschiedliche Werthaltungen thematisiert und auch zum Hinterfragen anregt
- ▶▶ Medien, die speziellen Interessen und Begabungen der Kinder entgegenkommen und deren Erfahrungshorizont erweitern, z.B. zu den Themen alternative Lebensweisen, Leben in anderen Kulturen und Gesellschaften, Diskriminierung

Bildungsprozesse im Alltag

- ▶▶ Kinder anregen, ihre eigene Meinung darzustellen, zu begründen und zu reflektieren und die eigenen Interessen und Bedürfnisse geltend zu machen; Gelegenheiten nutzen, um die Standpunkte anderer kennen zu lernen und abzuwägen
- ▶▶ ein „Nein“ der Kinder oder eine nonverbale Form der Ablehnung als deren deutlich gemachte Grenze akzeptieren; die Kinder dazu ermutigen, ihre Grenzen zu artikulieren
- ▶▶ Kinder ermutigen und unterstützen, ihre Rechte einzufordern sowie sich gegen Ausgrenzung und Ungerechtigkeit zu wehren
- ▶▶ Prozesse der Entscheidungsfindung mit den Kindern reflektieren
- ▶▶ Spielregeln gemeinsam festlegen, Fairness thematisieren und einfordern
- ▶▶ Kindern Verantwortung zutrauen, z.B. Versorgung von Pflanzen und Tieren, Unterstützung jüngerer Kinder bei der Benutzung der Bibliothek, ressourcenschonender Umgang mit Materialien und Ausstattungsgegenständen
- ▶▶ das kindliche Bedürfnis nach Transzendenz wahrnehmen, Sinn- und Bedeutungsfragen nach dem Woher, Wohin und Wozu des Lebens aufgreifen und die Kinder bei der Suche nach Antworten unterstützen

Exemplarische Bildungsangebote und Projekte

- ▶▶ Beteiligungsrituale wie Kinderkonferenz, Kinderrat oder Kinderparlament unter Berücksichtigung der Interessen und Bedürfnisse aller Kinder bei Entscheidungen und Planungen; „jedes Kind hat eine Stimme“⁴⁹
- ▶▶ regelmäßige gemeinsame Reflexion des Kindergartenalltags, der Angebote und Projekte durch die Kinder, die Pädagoginnen und Pädagogen
- ▶▶ Rollenspiele als Übungsmöglichkeit für demokratische Entscheidungsprozesse
- ▶▶ Projekt „Meinungsvielfalt“, z.B. Kinder erfassen die Meinung anderer zu ausgewählten Themen mittels Ton- oder Videoaufnahmen
- ▶▶ Projekte zur Lebenssituation von Kindern in anderen Ländern
- ▶▶ kritische Auseinandersetzung mit Krieg, Gewalt und Kriegsspielzeug, Friedenssymbolen
- ▶▶ Gespräche über geschlechterbezogene Normen, Werte, Traditionen und Ideologien, über das Verhältnis der Geschlechter, z.B. Frauen in Männerberufen, Männer in Frauenberufen
- ▶▶ generationenübergreifendes Arbeiten, z.B. Kooperationen mit Seniorenheimen
- ▶▶ Projekte, die Anlässe zum Staunen über „Wunder der Natur“ als Ausgangspunkt für transzendente Erfahrungen aufgreifen
- ▶▶ Gespräche mit Kindern über verschiedene Religionen, über Geburt, Leben und Tod, über kulturspezifische Rituale und Traditionen sowie über Möglichkeiten der Verarbeitung eines Trauerfalls
- ▶▶ philosophische Gespräche über individuelle Vorstellungen von einem „guten“ Leben für sich selbst und andere sowie über alternative Lebensentwürfe, z.B. Wie wollen wir als Erwachsene sein? Wie sollen unsere Kinder leben?⁵⁰

41 Charlotte Bühler Institut im Auftrag der Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien & Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2009)

42 Wagner (2008)

43 Liegle (2010)

44 Kobelt Neuhaus (2008)

45 Giener & Kapfer-Weixlbaumer (2009)

46 Charlotte Bühler Institut im Auftrag der Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien & Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2009)

47 Liegle (2010, S. 14)

48 Tietze, Schuster, Grenner & Roßbach (2005)

49 Tietze & Viernickel (2003)

50 Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (2004)

3.3 Sprache und Kommunikation

3.3.1 Wissenschaftliche Grundlagen

Die Leitgedanken zum Bildungsbereich „Sprache und Kommunikation“ aus dem bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan werden im Folgenden um entwicklungs- und bildungspsychologische Aspekte für Kinder im Jahr vor dem Schuleintritt ergänzt.



Sprache und Sprechen

Vielfältige und anregende sprachliche Erfahrungen und Interaktionsprozesse bilden die Basis für den Erwerb sprachlich-kommunikativer Kompetenzen. Mit zunehmendem Alter und wachsender Abstraktionsfähigkeit tritt die Wechselwirkung zwischen sprachlicher und kognitiver Entwicklung vermehrt in den Vordergrund: „Sprache wird immer mehr zum Steigbügel, um sich die Welt auch außerhalb der gegenwärtig konkret erlebten Handlungsabfolgen denkend zu erschließen und zu ordnen.“⁵¹ Sprachliche Kompetenzen sind daher eine maßgebliche Voraussetzung für einen erfolgreichen Bildungsverlauf.

Im Alter von fünf Jahren verfügen die meisten Kinder in ihrer Erstsprache über weitgehend differenzierte sprachliche Kompetenzen hinsichtlich der Dimensionen Lautstruktur (Phonologie), Grammatik (Morphologie und Syntax), Wortschatz (Lexikon/Semantik) sowie sprachliches Handeln (Pragmatik/Diskurs).⁵² Im Deutschen wird dies unter anderem in einer überwiegend korrekten Verbstellung, in der Konstruktion von Nebensätzen, im Einsatz des Perfekts beim Erzählen sowie in einem reichhaltigen Wortschatz sichtbar.

Der Aneignungsprozess von Deutsch als Zweitsprache wird durch mehrere Bedingungsfaktoren beeinflusst, wie z.B. Lernmotivation, familiärer Hintergrund, sprachlicher Entwicklungsstand in der Erstsprache, Alter des Kindes zu Beginn seines regelmäßigen Kontakts mit der Zweitsprache sowie Lernumfeld und Lernbedingungen. Unter günstigen Umständen, die sich unter anderem durch Reichhaltigkeit und Qualität des Sprachangebots auszeichnen, sind viele Kinder nach etwa einem Jahr Sprachaneignung in der Zweitsprache Deutsch in der Lage, einfache Satzmuster zu bilden, in denen das gebeugte Verb korrekt platziert wird. Darüber hinaus ist ein erfolgreich verlaufender Spracherwerbsprozess durch ein stetiges Anwachsen und Verfeinern des Wortschatzes sowie die zunehmende Verwendung von Artikeln und Präpositionen gekennzeichnet. Dies mündet schließlich in die Fähigkeit, inhaltliche Zusammenhänge mittels komplexerer Satzgefüge zu versprachlichen.⁵³

Die durchgängige und aktive Auseinandersetzung mit mehreren Sprachen – dazu zählen auch regionale Dialekte, Minderheiten- oder Fremdsprachen – bringt einen Gewinn für alle Kinder. Dies betrifft unter anderem die grundsätzliche Offenheit und das Interesse gegenüber anderen Sprachen sowie den Erwerb metasprachlicher Kompetenzen, wie erste Einsichten in die Relativität der eigenen Sprache.

Eine wichtige Entwicklungsaufgabe im Jahr vor dem Schuleintritt betrifft die Differenzierung der phonologischen Bewusstheit, die in engem Zusammenhang mit späteren Lese- und Rechtschreibleistungen der Kinder steht.⁵⁴ Phonologische Bewusstheit bezieht sich auf die Beachtung formaler, lautlicher Aspekte der Sprache und die Unterscheidung sprachlicher Einheiten unabhängig von der inhaltlichen Bedeutung. Fähigkeiten wie Reime erkennen oder Silben segmentieren werden von den meisten Kindern im Jahr vor dem

Schuleintritt im Rahmen alltäglicher sprachlicher Erfahrungen ausgebildet (phonologische Bewusstheit im weiteren Sinn). Phonologische Bewusstheit im engeren Sinn, wie z.B. das Identifizieren und Vergleichen einzelner Laute, setzt hingegen das bewusste Operieren mit formalen sprachlichen Einheiten voraus und wird zumeist erst im Rahmen des Schriftspracherwerbs ausdifferenziert.⁵⁵

Verbale und nonverbale Kommunikation

Kommunikation bedeutet mehr als miteinander zu reden, sie bildet die Grundlage jeder Gemeinschaft. Bildungs- und Lernprozesse sind auf Kommunikation angewiesen. Dabei werden nur 7 bis 10 % einer Information verbal aufgenommen, während ca. 35 % aus Stimmlage, Lautstärke und Satzmodulation der Sprecherin/des Sprechers (paraverbal) sowie über 50 % einer Botschaft anhand der Körpersprache, also Mimik oder Gestik (nonverbal), dekodiert werden.⁵⁶ Auch Emotionen und Haltungen werden vorwiegend durch die Körpersprache ausgedrückt. Diese spricht den Menschen direkt an und bewirkt unmittelbare Reaktionen.

Je älter Kinder werden, umso mehr Bedeutung kommt sprachlichen Kompetenzen bei der Kommunikation zu. Kinder werden allmählich dazu fähig, sich in Form von metakommunikativen Prozessen über Kommunikation auszutauschen: Sie können sich z.B. darüber unterhalten, wie Kommunikationsprozesse ablaufen, welche Regeln es dabei gibt oder welche Medien der Kommunikation dienen.

Eine besondere Form von Austauschprozessen stellen philosophische Gespräche mit Kindern dar. Dabei eröffnen sich vielfältige Möglichkeiten, sich mit existenziellen Fragen argumentativ auseinanderzusetzen und dem Bedürfnis der Kinder nach Transzendenz Ausdruck zu verleihen, wie z.B. in Gesprächen über den Anfang der Welt oder den Tod. Sobald Kinder in der Lage sind, Wenn-dann-Beziehungen zu formulieren und sich über eigene Überlegungen oder Fragen mit anderen auszutauschen, sind philosophische Gespräche mit und zwischen Kindern möglich.⁵⁷

Literacy

Das Interesse an Symbolen, Zeichen und Schrift und die schriftsprachlichen Kompetenzen der fünf- und sechsjährigen Kinder sind individuell sehr unterschiedlich. Sie reichen von der Kenntnis einzelner Buchstaben – etwa jenen des eigenen Namens – bis hin zum phonetischen Schreiben („schreibe, wie du sprichst“) oder fehlerfreien Vorlesen. Literacy-bezogene Bildungsangebote greifen diese Interessen auf. Die Aneignung von Schriftkultur geht dabei weit über das reine Lesen- und Schreibenlernen hinaus. Sie umfasst beispielsweise die Rezeption von Büchern, die Auseinandersetzung mit Piktogrammen und Bildern sowie das Kennenlernen unterschiedlicher Schriften und Schreibtechniken. Vielfältige Literacy-Erfahrungen verbessern die Chancen der Kinder beim Schriftspracherwerb⁵⁸ sowie hinsichtlich einer erfolgreich verlaufenden Bildungsbiografie.

Informations- und Kommunikationstechnologien

Kinder im Jahr vor dem Schuleintritt sind bereits mit einer Vielzahl von Informations- und Kommunikationstechnologien (digitale Medien) vertraut und können einen Großteil gängiger Medien, wie z.B. CD-Player oder Digitalkamera, weitgehend selbstständig nutzen. Unterstützung benötigen sie vor allem bei der Arbeit mit dem Internet, da dieses Medium zumeist an Lesekompetenzen gebunden ist. Aufgrund ihrer zunehmenden Aufmerksamkeitsspanne und Abstraktionsfähigkeit sind die meisten Fünf- und Sechsjährigen bei entsprechender Anleitung auch in der Lage, komplexere Medienprodukte selbst zu gestalten.⁵⁹ Dabei stehen die Kooperation im Team und der sprachliche Austausch untereinander im Vordergrund.

Durch den aktiven Umgang mit unterschiedlichen Medien und die reflektierte Begleitung durch Erwachsene lernen Kinder, Medienerfahrungen in ihren eigenen Lebenskontext einzuordnen und Medien selbstbestimmt und kritisch einzusetzen. Das wichtigste Anliegen einer zeitgemäßen Medienbildung in elementaren Bildungseinrichtungen ist es, für alle Kinder Grundlagen einer gleichberechtigten Teilhabe an der Wissens- und Informationsgesellschaft zu schaffen.⁶⁰

3.3.2 Entwicklung und Differenzierung von Kompetenzen

Aufbauend auf bisherige Lernerfahrungen erweitern und differenzieren Kinder im Jahr vor dem Schuleintritt ihre bereits erworbenen Kompetenzen.

Beispielsweise können Kinder zunehmend:

- ▶▶ grundlegende Regeln der deutschen Sprache bzw. gegebenenfalls einer Minderheitensprache anwenden
- ▶▶ das eigene Denken mittels Sprache strukturieren
- ▶▶ Erzähltes und Vorgelesenes verstehen und wiedergeben; Erlebtes und Beobachtetes in zusammenhängenden Einheiten nacherzählen
- ▶▶ Reime erkennen und bilden, Wörter in Silben segmentieren (phonologische Bewusstheit)
- ▶▶ die eigene Mehrsprachigkeit als Ressource erkennen und situationsangemessen einsetzen
- ▶▶ eigene Gedanken, Ideen und Wünsche anderen verständlich und nachvollziehbar mitteilen; den eigenen Standpunkt vertreten
- ▶▶ eigene Anliegen und Interessen mittels Symbolen, Schrift sowie Informations- und Kommunikationstechnologien ausdrücken
- ▶▶ nonverbale Kommunikation verstehen und einsetzen, Regeln und Bedingungen für gelingende Kommunikation beachten
- ▶▶ unterschiedliche Medien selbstständig nutzen und als Möglichkeit zur Informationsbeschaffung einsetzen
- ▶▶ den Unterschied zwischen Realität und Fiktion erkennen und adäquat darauf reagieren

3.3.3 Pädagogische Impulse: Anregungen und Beispiele

Eine entwicklungsfördernde Lernumgebung, vielfältige Interaktionen mit Pädagoginnen und Pädagogen sowie spezifische Bildungsangebote dienen als Basis dafür, dass Kinder in ko-konstruktiver Weise ihre eigenen Lernprozesse und ihr soziales und kulturelles Umfeld mitgestalten können. Die folgenden Bildungsanregungen zeigen exemplarisch auf, wie Kinder ihre Kompetenzen im Bereich „Sprache und Kommunikation“ entwickeln und differenzieren können.

Lernumgebung: Räume und Materialien

- ▶▶ Anreicherung der Einrichtung mit Symbolen, Zahlen und Schrift(en), Sichtbarmachen der Sprachenvielfalt
- ▶▶ spezieller Schreibplatz für Kinder mit vielfältigen Büromaterialien und Utensilien⁶¹
- ▶▶ Ausstattung für Rollenspiele in Zusammenhang mit Schrift und Sprache(n), z.B. Schule, Papierhandlung, Souvenirgeschäft, Buchhandlung, Computergeschäft

- ▶▶ frei zugängliches, vielfältiges Angebot an Kinderliteratur, z.B. Lyrik, Lexika, Sachbilderbücher, Bücher über verschiedene Länder und Kulturen, Bücher und Hörmedien in verschiedenen Sprachen; Kindergartenbibliothek
- ▶▶ phänomenale Materialien, Bücher und Bilder, die zum Staunen, Fragen und Philosophieren anregen
- ▶▶ Spiele und Materialien zur phonologischen Bewusstheit, z.B. Reimspiele, ABC-Bücher, Anlauttabellen⁶²
- ▶▶ anspruchsvolle Materialien für Kinder, die bereits über Lese- und Schreibkenntnisse verfügen, Erstlesebücher, Computerprogramme zum Schreiben und Lesen
- ▶▶ Video- und Fotokamera, Computer mit Spiel- und Lernsoftware

Bildungsprozesse im Alltag

- ▶▶ für ein sprachmotivierendes Klima sorgen: Kinder zum Fragen ermutigen bzw. offene Fragen stellen, Gesprächsanlässe aufgreifen, z.B. Medienerfahrungen, philosophische Themen, bevorstehende Transitionen
- ▶▶ Rituale zum Erzählen und Erzählenlassen – auch in der Erstsprache – einführen, Mußezeiten für Gespräche einplanen
- ▶▶ Kommunikation der Kinder untereinander fördern, z.B. Rollenspiele, Gespräche in der Erstsprache
- ▶▶ sich über Kommunikationsprozesse austauschen, Gesprächsregeln vereinbaren
- ▶▶ Mehrsprachigkeit als selbstverständlichen Bestandteil des Alltags etablieren
- ▶▶ das Recht mehrsprachiger Kinder auf freie Sprachenwahl berücksichtigen⁶³
- ▶▶ als Sprachvorbild auf einen differenzierten Sprachgebrauch achten, z.B. vielfältige Nomen und Verben sowie Haupt- und Nebensätze verwenden, W-Fragen stellen, Mimik und Gestik einsetzen, Betonungen beachten, Pausen im Gespräch oder beim Erzählen einlegen, um Spannung zu erzeugen
- ▶▶ korrekatives Feedback zur Unterstützung des Spracherwerbs
- ▶▶ Möglichkeiten aufgreifen, die Erstsprachen der Kinder sowie regionale Dialekte einzubeziehen, z.B. Begrüßung, (Volks-)Lieder, Reime, Zählen in mehreren Sprachen
- ▶▶ phonologische Förderung im Alltag, z.B. auf Dinge mit gleichem Anlaut hinweisen, Verse und Reime anbieten und Kinder zum Erfinden anregen
- ▶▶ mit Sprache(n) kreativ umgehen, z.B. Wortspielereien
- ▶▶ Möglichkeiten zum Lesen und Schreiben sowie zur Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien im Alltag schaffen, z.B. mit den Kindern Anwesenheitslisten führen, jahreszeitliche Veränderungen mittels Fotos dokumentieren, mit anderen Kindergärten mittels neuer Medien kommunizieren

Exemplarische Bildungsangebote und Projekte

- ▶▶ Erzählen und Nacherzählen, z.B. selbst Erlebtes, Fantasiegeschichten, Märchen
- ▶▶ Leseangebote, z.B. Lesepatenschaften in Kooperation mit der Volksschule
- ▶▶ szenisches Darstellen, z.B. Schattentheater, Marionettentheater
- ▶▶ Rollenspiele mit dem Schwerpunkt auf anderen Sprachen, z.B. Urlaubsreisen, Restaurantbesuche oder Einkaufen in anderen Ländern

- ▶▶ Projekt „Entstehung eines Buches“, z.B. Wörter- oder Sachbücher mit eigenen Texten, Bildern oder Fotos der Kinder – gegebenenfalls in mehreren Sprachen – selbst herstellen
- ▶▶ Sprachspielereien, z.B. Dichten, Geheimsprachen oder neue Wörter erfinden und aufschreiben
- ▶▶ Projekt „Schrift“, z.B. mit verschiedenen – auch historischen – Schreibgeräten schreiben, Kalligrafie oder Hieroglyphen kennen lernen, eigene Schriften kreieren
- ▶▶ Projekte zur Unterstützung der Medienkompetenz, z.B. Sensibilisierung für Werbebotschaften und ihre Absichten
- ▶▶ Gestalten mit digitalen Medien, z.B. Interviews durchführen, verschiedene Sprachen aufnehmen, Filme drehen, Fotocollagen erstellen, Bilderbuchkino herstellen
- ▶▶ Dokumentieren von Entwicklungs- und Bildungsprozessen gemeinsam mit den Kindern, z.B. Portfolios, Videos, Fotos
- ▶▶ philosophische Gespräche
- ▶▶ Exkursionen, z.B. zu Lesungen von Autorinnen und Autoren, Buchpräsentationen, Theatervorstellungen

51 Rössl (2009)

52 Rössl (2007)

53 Schneider, Wanka & Rössl (2009)

54 Einsiedler & Kirschhock (2003)

55 Martschinke, Kammermeyer, King & Forster (2005)

56 Klaus (2007)

57 Ebers & Melchers (2001)

58 Ulich (2000)

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

60 Jampert, Leuckefeld, Zehnbauer & Best (2006)

61 Beispiele vgl. Hartmann, Hajszan, Pfohl-Chalaupek, Stoll & Hartel (2009, S. 83)

62 Beispiele vgl. ebd. S. 79

63 Verordnung des Kuratorium des Kärntner Volksgruppen-Kindergartenfonds (2002)

3.4 Bewegung und Gesundheit

3.4.1 Wissenschaftliche Grundlagen

Die Leitgedanken zum Bildungsbereich „Bewegung und Gesundheit“ aus dem bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan werden im Folgenden um entwicklungs- und bildungspsychologische Aspekte für Kinder im Jahr vor dem Schuleintritt ergänzt.



Körper und Wahrnehmung

Die körperliche Entwicklung im sechsten Lebensjahr ist durch den so genannten ersten Gestaltwandel geprägt: Arme und Beine werden länger, der Rumpf streckt sich, der Anteil an Muskelgewebe nimmt stark zu, und der Zahnwechsel beginnt. Diese physischen Veränderungen gehen mit einer zunehmenden motorischen Geschicklichkeit einher.

Kinder erschließen sich die Welt von Anfang an über ihre Sinne. Sinnliche Wahrnehmung ist basal für alle Lern- und Entwicklungsprozesse und damit auch Grundlage körperlicher Fähigkeiten sowie aller Bewegungsformen. Psychomotorische Angebote als Teil eines ganzheitlichen Bewegungs- und Wahrnehmungskonzepts bieten Kindern jeden Alters vielfältige Anregungen für selbstbestimmte Bewegungserfahrungen und -handlungen. In einem fortwährenden Kreislauf unterstützen vielfältige Bewegungserfahrungen wiederum die Ausdifferenzierung von Wahrnehmungsprozessen. Darüber hinaus ist Bewegung eine wichtige Voraussetzung für Gesundheit und Wohlbefinden.

Die sensorische Integration, das heißt die Ordnung und Vernetzung unterschiedlicher Sinneseindrücke, ist bei Kindern im Jahr vor dem Schuleintritt bereits weit fortgeschritten.⁶⁴ Dies wird in zunehmend differenzierten grob-, fein- und grafomotorischen Fertigkeiten deutlich, welche die Grundlagen für Kompetenzen wie Radfahren, Schreiben und sachgerechten Werkzeuggebrauch bilden.

Bewegung

Aufbauend auf bereits sicher beherrschten grundlegenden Bewegungsformen werden im Jahr vor dem Schuleintritt immer komplexere Bewegungsabläufe möglich.

Der Auf- und Ausbau konditioneller und koordinativer Fähigkeiten stellt eine wichtige Voraussetzung für körperliche Leistungsfähigkeit und Gesundheit dar: Der Erwerb von konditionellen Fähigkeiten wird durch Aktivitäten, die Kraft, Ausdauer, Schnelligkeit und Beweglichkeit erfordern, wie z.B. Halten des eigenen Körpergewichts beim Klettern und Hangeln, selbstständiges Schaukeln oder Fußballspielen, unterstützt. Koordinative Fähigkeiten beziehen sich auf Orientierungs-, Rhythmisierungs-, Differenzierungs-, Anpassungs- und Gleichgewichtsfähigkeit.⁶⁵

Die Differenzierung der Feinmotorik zeigt sich unter anderem beim Bauen und Konstruieren sowie beim Werken und kreativen Gestalten. Auch die grafomotorischen Fertigkeiten der Kinder werden komplexer und detailreicher.

Ganzheitliche Bewegungserfahrungen stehen in engem Zusammenhang mit der Entwicklung personaler sowie sozial-kommunikativer Kompetenzen. Selbstbewusstsein, die Erfahrung von Selbstwirksamkeit sowie die Integration in eine Gemeinschaft werden z.B. durch motorische Angebote, die allen Kindern die Chance auf Erfolgserlebnisse bieten, sowie Gruppen- und Mannschaftsspiele unterstützt.⁶⁶

Gesundheitsbewusstsein

„Der Begriff ‚Gesundheit‘ bezeichnet einen momentanen Gleichgewichtszustand zwischen dem objektiven und subjektiven Wohlbefinden einer Person.“⁶⁷ In der Auseinandersetzung mit Gesundheit werden jene Schutzfaktoren betont, die beim Menschen zur Gesunderhaltung und zum erfolgreichen Umgang mit Risiken und Stress beitragen (Konzept der Salutogenese).⁶⁸ Dazu zählen unter anderem ein positives Selbstkonzept, sozial-kommunikative Kompetenzen sowie das Gefühl der Kohärenz. Kohärenz umfasst die Zuversicht, Anforderungen bewältigen zu können und über die dafür notwendigen Voraussetzungen zu verfügen, sowie die Fähigkeit, einen Sinn im eigenen Tun zu sehen.⁶⁹

Dieser ressourcenorientierte Ansatz fördert die Entwicklung von Resilienz und entspricht dem ganzheitlichen Bildungskonzept in elementaren Bildungseinrichtungen, das von den Stärken und Kompetenzen der Kinder ausgeht. Besonders während Transitionen, wie etwa dem Wechsel von einer elementaren Bildungseinrichtung in die Schule, kommt den genannten Schutzfaktoren große Bedeutung zu.

Im Jahr vor dem Schuleintritt sind Kinder zunehmend in der Lage, Verantwortung für sich selbst, für ihre Gesundheit und ihr Wohlbefinden zu übernehmen. Sie können z.B. mögliche Gefahren im Alltag antizipieren und einschätzen und verfügen über ein Grundwissen über gesunde Ernährung. Kinder, die schon früh mit präventiven Maßnahmen vertraut gemacht werden, integrieren diese in ihr Wissen und ihr Verhalten. Voraussetzung dafür sind das Vorbild der Erwachsenen, die Vermittlung von Sachwissen sowie eigene Erfahrungsmöglichkeiten.⁷⁰

3.4.2 Entwicklung und Differenzierung von Kompetenzen

Aufbauend auf bisherige Lernerfahrungen erweitern und differenzieren Kinder im Jahr vor dem Schuleintritt ihre bereits erworbenen Kompetenzen.

Beispielsweise können Kinder zunehmend:

- ▶▶ Signale des eigenen Körpers wahrnehmen, interpretieren und angemessen darauf reagieren
- ▶▶ über ein differenziertes Bild von sich selbst verfügen und individuelle Merkmale des eigenen Körpers akzeptieren
- ▶▶ die eigene Intimsphäre und die der anderen wahrnehmen und achten
- ▶▶ komplexe Handlungs- und Bewegungsabläufe planen und steuern
- ▶▶ Bewegungsmöglichkeiten in unterschiedlichen Situationen erkennen und auf kreative und fantasievolle Weise nutzen
- ▶▶ die eigenen koordinativen Fähigkeiten (Reaktion, Gleichgewicht, Gewandtheit etc.) sowie konditionelle Fähigkeiten (Kraft, Ausdauer, Geschwindigkeit, Beweglichkeit) einschätzen und situationsadäquat einsetzen
- ▶▶ mit anderen im Team kooperieren
- ▶▶ wissen, dass eigene motorische Fertigkeiten durch Üben und Trainieren erweitert werden können, und bereit sein, sich dafür anzustrengen (Leistungsbereitschaft)
- ▶▶ Verantwortung für den eigenen Körper und die eigene Gesundheit übernehmen

- ▶▶ Nahrungsmittel und Getränke nach ihren Auswirkungen auf Körper und Gesundheit auswählen
- ▶▶ Sicherheitsrisiken einschätzen und verantwortungsbewusst damit umgehen
- ▶▶ sich im Straßenverkehr sicherheitsbewusst verhalten
- ▶▶ Strategien zum Umgang mit Stress und Belastung situationsangemessen einsetzen

3.4.3 Pädagogische Impulse: Anregungen und Beispiele

Eine entwicklungsfördernde Lernumgebung, vielfältige Interaktionen mit Pädagoginnen und Pädagogen sowie spezifische Bildungsangebote dienen als Basis dafür, dass Kinder in ko-konstruktiver Weise ihre eigenen Lernprozesse und ihr soziales und kulturelles Umfeld mitgestalten können. Die folgenden Bildungsanregungen zeigen exemplarisch auf, wie Kinder ihre Kompetenzen im Bereich „Bewegung und Gesundheit“ entwickeln und differenzieren können.

Lernumgebung: Räume und Materialien

- ▶▶ anspruchsvolle fest installierte und bewegliche Materialien für Grobmotorik und Sinneserfahrungen im Innen- und Außenraum, die eine Vielzahl von Bewegungsformen und Fertigungsstufen stimulieren⁷¹, z.B. Kletterseil, Strickleiter, Stelzen, Pedalo, Wackelbrett
- ▶▶ Ausstattung des Außengeländes mit Materialien zum Bauen und Gestalten, z.B. Bretter, Schachteln, Baumstämme
- ▶▶ Materialien zur Förderung der Geschicklichkeit und Konzentration, z.B. Diabolo, Jo-jo, Jonglierbälle
- ▶▶ vielfältige Werkmaterialien und Werkzeuge sowie Materialien zum Modellieren zur Förderung der Feinmotorik
- ▶▶ kleinteiliges und differenziertes Konstruktionsmaterial
- ▶▶ Requisiten für das Rollenspiel zu den Themen Körper, Bewegung und Gesundheit
- ▶▶ unterschiedliche Medien, z.B. Sachbücher, Lexika, CDs und DVDs zu den Themen Körper, Bewegung und Gesundheit, Kinderkochbücher

Bildungsprozesse im Alltag

- ▶▶ Wahrung der Intimsphäre im Alltag, z.B. bei Situationen der Körperpflege und persönlichen Hygiene explizit darauf hinweisen, individuelle Schamgrenzen akzeptieren
- ▶▶ Rollenbilder, Schönheitsideale und den Stellenwert äußerlicher Erscheinungsformen thematisieren und hinterfragen
- ▶▶ Fragen der Kinder zu ihrem Körper und zur Sexualität aufgreifen, wertschätzend und sachrichtig beantworten sowie weiterführende Informationen anbieten, z.B. in Gesprächen, durch Materialien zur individuellen Auseinandersetzung
- ▶▶ Kinder zum Erlernen und Automatisieren neuer Bewegungsabläufe motivieren, z.B. Seilspringen mit unterschiedlich langen Seilen, Balancieren, zielgerichtetes Werfen und Fangen
- ▶▶ Bewegungsvariationen im Alltag, z.B. Trippeln, Schreiten, Balancieren
- ▶▶ Tätigkeiten anregen, die Kraft und Koordination erfordern, sowie Kindern ermöglichen, die eigenen körperlichen Grenzen kennen zu lernen, z.B. sich beim Schieben oder Ziehen anstrengen, Hindernisse überwinden, das eigene Körpergewicht beim Seilklettern halten

- ▶▶ psychomotorische Impulse im Alltag, z.B. Bewegungen anderer spiegeln, verschiedene Dinge auf dem Kopf balancieren
- ▶▶ vielfältige Möglichkeiten für Bewegung im Alltag, z.B. Fußball spielen, Rollschuh fahren, Schnurspringen, Klettern und Hangeln, Bewegungserfahrungen in der Natur
- ▶▶ Auge-Hand-Koordination, Hand- und Fingergeschicklichkeit sowie Dosierung der Hand- und Fingerkraft⁷² fördern, z.B. durch Schneiden, Fädeln, Weben, Greifen mit der Pinzette
- ▶▶ aktuelle sportliche Ereignisse aufgreifen, z.B. Bilder und Berichte sammeln, im Rollenspiel vertiefen
- ▶▶ Bewusstsein für Eigenverantwortung bezüglich Körperpflege, Hygiene und Gesundheit wecken, z.B. Hände waschen, eigene körperliche Belastbarkeit beachten
- ▶▶ Gelegenheiten zur Gesundheitsförderung, z.B. Entspannungs- und Rückzugsmöglichkeiten, Wasser oder Tee trinken, Bewegungsimpulse
- ▶▶ sicherheitsbewusstes Verhalten unterstützen, z.B. bei der Nutzung von Bewegungsmaterialien, beim Umgang mit technischen Geräten, im Straßenverkehr

Exemplarische Bildungsangebote und Projekte

- ▶▶ Entspannungsübungen, Fantasiereisen durch den Körper
- ▶▶ Bewegungslandschaften und Hindernisparcours mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad
- ▶▶ Bewegung zur Musik, z.B. Tanzimprovisationen, gebundene Tänze
- ▶▶ Rhythmik
- ▶▶ Projekte zum Thema Sport, z.B. unterschiedliche Sportarten kennen lernen und ausprobieren; sportliche Wettbewerbe mit Fokus auf den olympischen Gedanken „Dabei sein ist alles“ und die gemeinsame Freude an Bewegung veranstalten, gegebenenfalls in Kooperation mit Eltern und Schulkindern
- ▶▶ Werken mit anspruchsvollen Materialien und Techniken, z.B. Laubsägearbeiten, textiles Gestalten, Falten
- ▶▶ Austausch mit Expertinnen und Experten bzw. Institutionen zu den Themen Gesundheit und Sicherheit (z.B. Gemeindeärztin bzw. -arzt, Apotheke, Hebamme, Feuerwehr, Rotes Kreuz, Polizei, Schülerlotsen)
- ▶▶ hauswirtschaftliche Tätigkeiten, Projekte zum Themenkreis Ernährung und Gesundheit, Kooperationen mit regionalen Lebensmittelproduzentinnen und -produzenten

64 Ayres (1998)

65 Koller, Kummetz & Pfohl-Chalaupek (2007)

66 Zimmer (2004)

67 Charlotte Bühler Institut im Auftrag der Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien & Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2009, S. 16)

68 Antonovsky (1997)

69 ebd.

70 Koller, Kummetz & Pfohl-Chalaupek (2007)

71 Tietze, Schuster, Grenner & Roßbach (2005)

72 Widmann-Rebay von Ehrenwiesen (2008)

3.5 Ästhetik und Gestaltung

3.5.1 Wissenschaftliche Grundlagen

Die Leitgedanken zum Bildungsbereich „Ästhetik und Gestaltung“ aus dem bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan werden im Folgenden um entwicklungs- und bildungspsychologische Aspekte für Kinder im Jahr vor dem Schuleintritt ergänzt.



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.“⁷³ Kunst ist daher als eine Ausdrucksform von Kultur zu verstehen. In der Auseinandersetzung mit künstlerischen Werken machen Kinder die Erfahrung, dass Sinneseindrücke individuell und kulturell unterschiedlich wahrgenommen, gedeutet und verarbeitet werden können. Die Vielfalt von Ästhetik und Kunst ist nicht nur in der Begegnung mit konkreten Kunstwerken, sondern auch im Alltag für Kinder erlebbar. Ästhetische Bildung wird daher zu einem wesentlichen Teil von einem soziokulturellen Umfeld beeinflusst, das Kinder für ästhetische Erfahrungen sensibilisiert.⁷⁴

Die zunehmende Fähigkeit der Kinder zur Abstraktion sowie zur Perspektivenübernahme unterstützt die Auseinandersetzung mit Kunst auf einer Metaebene. Die Möglichkeit, verschiedene Kunstrichtungen, wie z.B. Impressionismus, Kubismus oder Dadaismus, kennen zu lernen, fördert die Offenheit für verschiedenste Gestaltungsformen. Dies wird beispielsweise in der Diskussion der Kinder über die Interpretationsmöglichkeiten einzelner Kunstwerke oder in der Frage nach dem Anliegen der Künstlerin bzw. des Künstlers sichtbar. Auch die individuell unterschiedliche Wirkung, die ein Werk auf Menschen ausübt, kann nun reflektiert und verbalisiert werden.

Kreativer Ausdruck

In schöpferischen Prozessen machen sich Kinder die Welt auf selbstbestimmte und lustvolle Art und Weise verfügbar. Kreatives Gestalten dient dazu, sinnliche Wahrnehmungen individuell zu verarbeiten, mit schon vorhandenen Wahrnehmungsmustern zu verbinden und in emotionale Zusammenhänge einzubetten.⁷⁵

Während das kreative Handeln jüngerer Kinder vor allem von Spontaneität bestimmt ist, zeigen die Werke von Fünf- und Sechsjährigen vermehrt Elemente gezielter Gestaltung. Dazu zählt z.B. die bewusste Auswahl der Farben, der Materialien oder der Techniken. Ihre Sachkompetenz hinsichtlich der Handhabung von Materialien, Werkzeugen und Instrumenten sowie die zunehmenden fein- und grafomotorischen Fertigkeiten erweitern die kreativen Ausdrucksmöglichkeiten der Kinder.

Musik als ein Aspekt des künstlerischen Ausdrucks ist ein wichtiges Element im Leben der Kinder. Die meisten Fünf- und Sechsjährigen sind bereits dazu fähig, sich synchron zur Musik zu bewegen oder einen Takt zu klatschen. Die Klangfarben verschiedener Instrumente können voneinander unterschieden werden, und die Kinder entwickeln ein Gefühl für Tonalität, wie z.B. Dur oder Moll. Es gelingt ihnen immer besser, beim gemeinsamen Singen und Musizieren Tonhöhen, Melodien und Rhythmen zu beachten.⁷⁶

Tanz und Theater bieten jenen Kindern, die Freude an der Performance haben, die Möglichkeit, sich auszudrücken und vor anderen aufzutreten.

Kunst kann auch als sprach- und kulturübergreifendes Kommunikationsmedium erlebt und kreativ genutzt werden. In der Auseinandersetzung mit der Symbolsprache der Kunst – sowohl in der Rezeption als auch in der Produktion – machen Kinder die Erfahrung, dass Symbole und Zeichen über Aussagekraft verfügen und stellvertretend für eine bestimmte Botschaft stehen können.

3.5.2 Entwicklung und Differenzierung von Kompetenzen

Aufbauend auf bisherige Lernerfahrungen erweitern und differenzieren Kinder im Jahr vor dem Schuleintritt ihre bereits erworbenen Kompetenzen.

Beispielsweise können Kinder zunehmend:

- ▶▶ Möglichkeiten zur ästhetischen Gestaltung der eigenen Umwelt finden und umsetzen
- ▶▶ Sinneseindrücke und Stimmungen in schöpferischen Prozessen wiedergeben
- ▶▶ Eigenschaften von Materialien, Werkzeugen und Musikinstrumenten beim Entwurf und bei der Gestaltung eigener Werke berücksichtigen
- ▶▶ ein technisch und thematisch herausforderndes Werk nach eigenen Ideen und Vorstellungen planen und umsetzen
- ▶▶ eigene kreative Prozesse und Werke als Mittel der Kommunikation einsetzen
- ▶▶ im kreativen Prozess mit anderen kooperieren, gemeinsam Werke planen und schaffen
- ▶▶ eine eigene Meinung zu Kunst und Ästhetik bilden und begründen, mit anderen darüber diskutieren
- ▶▶ die Wirkung von Kunstwerken auf die eigenen Emotionen wahrnehmen, formulieren und sich darüber austauschen
- ▶▶ Kunst als Möglichkeit zur Kontemplation und Inspiration nutzen
- ▶▶ Kunst als bereichernd und glücksbringend erleben und in die eigene Lebensgestaltung einbeziehen

3.5.3 Pädagogische Impulse: Anregungen und Beispiele

Eine entwicklungsfördernde Lernumgebung, vielfältige Interaktionen mit Pädagoginnen und Pädagogen sowie spezifische Bildungsangebote dienen als Basis dafür, dass Kinder in ko-konstruktiver Weise ihre eigenen Lernprozesse und ihr soziales und kulturelles Umfeld mitgestalten können. Die folgenden Bildungsanregungen zeigen exemplarisch auf, wie Kinder ihre Kompetenzen im Bereich „Ästhetik und Gestaltung“ entwickeln und differenzieren können.

Lernumgebung: Räume und Materialien

- ▶▶ Ausstellungsmöglichkeiten, z.B. Vitrinen für die intensive und ungestörte Auseinandersetzung mit verschiedenen Kunstobjekten
- ▶▶ Räume, z.B. Atelier, Werkstatt, vielfältige Ausstattung für bildnerisches, plastisches und textiles Gestalten
- ▶▶ Ausstattung für Theater, z.B. Requisiten und Kulissen, Beleuchtung, Mikrofon, Marionetten
- ▶▶ Instrumente und anspruchsvolle Klangmaterialien zur freien Verfügung

- ▶▶ Ausstattung zum Tanzen, z.B. Tücher, Schellenbänder, Wandspiegel, Tanzmusik aus verschiedenen Epochen und Kulturen
- ▶▶ Ausstattung zum Gestalten von Medienprodukten, z.B. Video- und Fotokamera, Computer, Drucker
- ▶▶ unterschiedliche Medien, z.B. Bildbände, Kunstdrucke, Ausstellungskataloge, Noten, Tonträger, Filme
- ▶▶ verschiedene differenzierte Bausätze für die Auseinandersetzung mit Architektur, z.B. Steinbaukasten

Bildungsprozesse im Alltag

- ▶▶ Gegenstände und Situationen des Alltags gemeinsam mit den Kindern ästhetisch gestalten, z.B. Tischdekoration, durchdachte Auswahl und Platzierung von Materialien, Einzelobjekten und Werken der Kinder
- ▶▶ im Alltag auf besondere Sinneseindrücke aufmerksam machen, z.B. Farbschattierungen, Alltagsgeräusche, Gerüche, Oberflächenstrukturen, Stille
- ▶▶ differenzierte Verwendung von Adjektiven zur Beschreibung von „schönen Dingen“, wie z.B. interessant, anregend, fremd, geheimnisvoll
- ▶▶ auf Besonderheiten von Architektur und Design hinweisen, z.B. bei Ausgängen, bei Alltagsgegenständen
- ▶▶ Sprache und Stimme als Instrumente nutzen, z.B. Sprechgeschwindigkeit, Stimmlage, Klangfarbe variieren
- ▶▶ Singen in verschiedenen Sprachen
- ▶▶ verschiedene kreative Kommunikationsformen einsetzen, z.B. mittels Handpuppen kommunizieren, Gegenstände sprechen lassen
- ▶▶ Zeit und Raum schaffen, um zu improvisieren, (unvollendete) Werke der Kinder stehen zu lassen, darüber nachzudenken und weiterzuführen

Exemplarische Bildungsangebote und Projekte

- ▶▶ Auseinandersetzung mit Kunst, z.B. Emotionen in den Werken von Künstlerinnen und Künstlern entdecken
- ▶▶ Sammlungen und Ausstellungen zu thematischen Schwerpunkten nach Ideen der Kinder, z.B. Dinge, die mir wichtig sind; Gegenstände des Alltags als Kunstobjekte
- ▶▶ Gestalten mit Musik, z.B. Gedichte oder Bilder vertonen, Klanggeschichten erfinden
- ▶▶ Performance, z.B. Pantomime, Jazzdance
- ▶▶ Ateliers zu bestimmten Schwerpunkten, z.B. Malen, Glasmalerei, Plastizieren, Arbeit mit Metall (Löten) oder Stein, Papierschöpfen, textiles Gestalten, Drucken (Linolschnitt, Druck), digitale Gestaltungstechniken
- ▶▶ Sachbegegnung mit Kunst und Kommerz, z.B. Kunstwerke als Handelsware erfahren, Ausstellungen und Auktionen mit eigenen Werken veranstalten
- ▶▶ Begegnung mit Musik aus verschiedenen Genres, Epochen, Stilen und Kulturen
- ▶▶ Tanzen, z.B. regionale Tänze, Tänze aus den Herkunftsländern der Kinder oder aus verschiedenen Epochen, selbst erfundene Tänze

- ▶▶ Herstellen von Marionetten und Handpuppen anhand von Beispielen aus verschiedenen Kulturen
- ▶▶ Projekt „Theater“, z.B. gemeinsam ein „Drehbuch“ für ein Theaterstück schreiben, Kulissen, Kostüme und Requisiten anfertigen, Musik- und Geräuschkulisse gestalten, das Stück proben und vor Publikum aufführen
- ▶▶ Projekte zu Architektur und Design, z.B. Beispiele aus der Umgebung der Einrichtung finden, unterschiedliche Gestaltungsmöglichkeiten alltäglicher Gegenstände (z.B. Geschirr, Besteck, Möbel, Tore, Beleuchtungskörper) genau betrachten und mit Objekten aus Ausstellungen, Museen, Kunstkatalogen vergleichen
- ▶▶ Exkursionen, z.B. Besuch von Ateliers von Künstlerinnen und Künstlern, Schreib-, Mal- und Musikwerkstätten, Galerien, Museen, Theater, Ausstellungen und musikalische Veranstaltungen

73 Charlotte Bühler Institut im Auftrag der Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien & Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2009, S. 18)

74 Welsch (1993)

75 Schäfer (2006)

76 Kreutz (2006)

3.6 Natur und Technik

3.6.1 Wissenschaftliche Grundlagen

Die Leitgedanken zum Bildungsbereich „Natur und Technik“ aus dem bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan werden im Folgenden um entwicklungs- und bildungspsychologische Aspekte für Kinder im Jahr vor dem Schuleintritt ergänzt.



Natur und Umwelt

Viele Kinder zeigen große Begeisterung für das Experimentieren und das Beobachten der belebten und unbelebten Natur.⁷⁷ Ausgehend von ihrer natürlichen Neugier werden sie durch handlungsorientierte Begegnungen zunehmend zum Klären und Deuten ihrer Umwelt fähig. Mit fortschreitender Entwicklung wird es Kindern möglich, komplexe Situationen kognitiv zu erfassen und daraus logische Schlüsse zu ziehen.

Die Auseinandersetzung mit Naturphänomenen ist für die Entwicklung von Kindern von großer Bedeutung. Die Beschäftigung mit biologischen, chemischen, physikalischen und geologischen Sachverhalten sowie ökologischen Zusammenhängen ermöglicht eine Erweiterung der Wissensstruktur und gleichzeitig eine Weiterentwicklung des Denkens.⁷⁸ Darüber hinaus entwickeln Kinder eine sorgsame und achtsame Haltung gegenüber ihrer Umwelt. Die Faszination durch Technik und Mathematik sowie durch Phänomene der belebten und unbelebten Natur geht mit hoher Konzentration und Ausdauer einher. Naturwissenschaftliche Aktivitäten haben auch eine nachhaltige Wirkung auf die Differenzierung von Arbeitshaltungen, wie Genauigkeit, Sorgfalt, Gewissenhaftigkeit und Selbstkontrolle. Darüber hinaus tragen diese Erfahrungen wesentlich zur Entwicklung und Erweiterung lernmethodischer Kompetenzen bei.

Durch eine reflektierende Auseinandersetzung mit Natur und Umwelt entwickeln Kinder zunehmend Verständnis für die Beziehungen zwischen Mensch und Natur bzw. Umwelt. Sie gewinnen Einsicht in ökologische Zusammenhänge und erkennen, dass Menschen ihre Umwelt beeinflussen.

Technik

Das Interesse an technischen Sachverhalten und Errungenschaften steigt bei fünf- und sechsjährigen Mädchen und Buben. Sie stellen präzisere Fragen und wollen insbesondere wissen, wie und warum etwas funktioniert. Sie verfügen über differenziertes und logisches Denken, Verständnis für Ursache-Wirkung-Zusammenhänge sowie für Wenn-dann-Beziehungen.⁷⁹ Außerdem haben Kinder im Jahr vor dem Schuleintritt entsprechendes bereichsspezifisches Wissen: Sie können z.B. zwischen Materiellem und Immateriellem oder verschiedenen Aggregatzuständen (fest, flüssig, gasförmig) unterscheiden.

Technisches Wissen erlaubt Kindern, Vorhersagen über die Auswirkungen von Handlungen zu treffen und steuernd auf die Umwelt einzuwirken, indem sie z.B. beim Bauen und Konstruieren statische Gesetze beachten.

Fragen und Forschen sind die Basis für länger andauernde technische Interessen und die Entwicklung von Expertenwissen auf diesem Gebiet.

Mathematik

Mathematische Kompetenzen gehören zu den wichtigsten Kulturtechniken und bilden die Grundlage für Erkenntnisse in Naturwissenschaft, Technik und Wirtschaft. Mathematische Bildungsangebote ermöglichen Erfahrungen mit Formen, Größen, Gewichten, Mengen, Raum sowie Zeit und münden in das begriffliche Vorfeld der Mathematik ein.⁸⁰

Fähigkeiten, vor allem aus dem Wahrnehmungsbereich, stellen eine wichtige Voraussetzung für mathematische Operationen dar: visuelle und auditive Wahrnehmung, Auge-Hand-Koordination, Figur-Grund-Differenzierung, Raum-Lage-Wahrnehmung sowie Speicherfähigkeit des Gedächtnisses.⁸¹ Kinder im Jahr vor dem Schuleintritt können Objekte nach mehreren Kategorien ordnen und klassifizieren, Vorgänge gedanklich umkehren sowie Lage oder Form von Objekten in der Vorstellung verändern. Sie setzen kognitive Strategien, wie z.B. die Reversibilität, Addition, Subtraktion, Multiplikation, Division oder das Bilden von Rangreihen und logischen Reihen zunehmend bewusst ein. Die Reversibilität wird dabei als die wichtigste Errungenschaft angesehen, auf der alle anderen aufbauen. Sie ist die Fähigkeit, Handlungen nicht nur konkret, sondern auch in der Vorstellung umkehren zu können.⁸²

Kinder kommen im Alltag ständig mit der Funktion von Zahlen zur Unterscheidung und Kodierung in Kontakt (Telefonnummern, Preisschilder, Autokennzeichen). Der aktive Umgang mit Zahlen, konkreten Mengen und geometrischen Formen fördert die kognitive Entwicklung der Kinder und das Verständnis für Symbole.

Spiele mit mathematischen Inhalten, wie Spiele mit Formen, Mengen, Größen und Zahlen, Knobelaufgaben oder Rätsel wecken das Interesse für die weitere Auseinandersetzung mit Mathematik. „Das Spiel als handelnde Auseinandersetzung mit der Umwelt schafft Möglichkeiten für entdeckendes Lernen, in dem mathematische Sachzusammenhänge selbsttätig erfasst werden können. Spielformen wie Regelspiele, Begriffsspiele, Erkundungsspiele, Planspiele usw. sind besonders geeignet.“⁸³

3.6.2 Entwicklung und Differenzierung von Kompetenzen

Aufbauend auf bisherige Lernerfahrungen erweitern und differenzieren Kinder im Jahr vor dem Schuleintritt ihre bereits erworbenen Kompetenzen.

Beispielsweise können Kinder zunehmend:

- ▶▶ Beobachten, Beschreiben, Vergleichen, Klassifizieren und Messen als Grundlagen für wissenschaftliches Denken und Handeln situationsgerecht anwenden⁸⁴
- ▶▶ Forschungsmethoden, wie Zerlegen, Experimentieren, ein Modell bauen, Expertinnen und Experten befragen, gezielt einsetzen
- ▶▶ Hypothesen formulieren, in der Interaktion mit anderen überprüfen, annehmen, ergänzen oder revidieren
- ▶▶ Strategien für den bewussten und verantwortungsvollen Umgang mit den Ressourcen der Natur entwickeln und anwenden
- ▶▶ die durch Forschen erworbenen Erkenntnisse mittels Sprache oder durch Bilder strukturieren und präsentieren
- ▶▶ technische und physikalische Prinzipien etwa zur Kraft- und Energieübertragung (mittels Zahnrädern, Hebeln, Kurbeln und Flaschenzügen) durchschauen und für eigene Vorhaben nutzen
- ▶▶ einfache mathematische Denkweisen wie Herstellen von Beziehungen, Vergleichen, Ordnen, Symbolisieren und Abstrahieren beherrschen und selbstständig bei unterschiedlichen Aufgaben anwenden
- ▶▶ mathematische Operationen zur Lösung von Aufgaben im Alltag einsetzen

- ▶▶ Mengen simultan erfassen
- ▶▶ Zeit (eine Sekunde, fünf Minuten etc.), Gewicht (Stein, Holz, Wolle etc.) oder Entfernungen (den Zweig kann ich noch erreichen, über diesen Graben kann ich springen) einschätzen

3.6.3 Pädagogische Impulse: Anregungen und Beispiele

Eine entwicklungsfördernde Lernumgebung, vielfältige Interaktionen mit Pädagoginnen und Pädagogen sowie spezifische Bildungsangebote dienen als Basis dafür, dass Kinder in ko-konstruktiver Weise ihre eigenen Lernprozesse und ihr soziales und kulturelles Umfeld mitgestalten können. Die folgenden Bildungsanregungen zeigen exemplarisch auf, wie Kinder ihre Kompetenzen im Bereich „Natur und Technik“ entwickeln und differenzieren können.

Lernumgebung: Räume und Materialien

- ▶▶ naturnahe, vielfältige Gestaltung des Außengeländes, z.B. Hügel, Klettermöglichkeiten, ungemähte Wiese, verschiedene Bodenstrukturen, Steine, Sand und Wasser zum Erforschen
- ▶▶ Blumen- und Gemüsebeete zum Betreuen und Beobachten
- ▶▶ Entdeckerlabor für naturwissenschaftliche Phänomene⁸⁵
- ▶▶ speziell eingerichtete Plätze zur Beobachtung aus verschiedenen Perspektiven
- ▶▶ Vielzahl an natürlichen und künstlichen Materialien (Holz, Sägespäne, Steine, Sand, Kunststoff, Glas, Papier, Stoff, Wolle etc.), Objekte mit verschiedenen Eigenschaften (durchlässig, undurchlässig, durchsichtig, elastisch, magnetisch)
- ▶▶ Materialien zum Messen und Vergleichen von Länge, Breite, Höhe, Entfernung, Gewicht und Zeit in den Alltag integrieren, z.B. Maßband, Sanduhr, Balkenwaage
- ▶▶ didaktische Materialien zum Erwerb mathematischer Konzepte, z.B. homogenes Material (gleiche Form, Größe, Farbe, viele Exemplare, z.B. Würfel), teilstrukturiertes Material (unterschiedliche Form, Größe, Farbe jeweils mehrere Exemplare, z.B. Baukasten), strukturiertes Material (unterschiedliche Form, Größe, Farbe, jeweils ein Exemplar, z.B. logische Blöcke)⁸⁶
- ▶▶ optische Geräte, wie unterschiedliche Lupen, Mikroskope, Ferngläser, Teleskope
- ▶▶ Bilder, Poster, digitale Medien, Landkarten, Globen, Bilderbücher und Sachbücher zu Naturphänomenen
- ▶▶ Edutainment-Programme am Computer

Bildungsprozesse im Alltag

- ▶▶ im Alltag auf mathematische Aspekte achten, z.B. beim Tischdecken, beim Bilden von Kleingruppen, Muster und Symmetrien auf Fassaden, Gehwegen, Stoffen und Blättern erkennen
- ▶▶ Möglichkeiten zum Zählen nutzen, z.B. bei Wettspielen den Start durch Vorwärtszählen (Eins, zwei, drei, los!) oder durch einen Countdown (Drei, zwei, eins, los!) fixieren
- ▶▶ differenzierter Sprachgebrauch und korrekte Bezeichnungen, z.B. oval – rund, Rechteck – Quadrat, differenzierte Raum- und Zeitangaben
- ▶▶ Formulierungen wie „das Doppelte“ oder „die Hälfte“ verwenden
- ▶▶ Umgang mit Geld erproben

- ▶▶ einfache Formen der Datenerfassung kennen lernen und einsetzen, z.B. die Anzahl der Kinder mit Klebepunkten auf einem Plakat festhalten
- ▶▶ Bewusstsein für einen ressourcenschonenden Umgang mit der Natur wecken, z.B. Müll trennen, Energie sparen
- ▶▶ tägliche Dokumentation von Naturphänomenen, z.B. Wetter, Temperatur, Luftfeuchtigkeit, Regenmenge
- ▶▶ Pflege und Beobachtung von Pflanzen und Tieren
- ▶▶ ko-konstruktive Bildungsprozesse ermöglichen, z.B. beim Forschen⁸⁷

Exemplarische Bildungsangebote und Projekte

- ▶▶ Projekte zu Tieren und Pflanzen aus unterschiedlichen Lebensräumen, z.B. Tiere im Wasser, Anlegen eines Herbariums⁸⁸
- ▶▶ Projekte zu Phänomenen der unbelebten Natur, z.B. Licht und Schatten, Wetter, Magnetismus
- ▶▶ Beobachten von Naturphänomenen, z.B. Wasseroberflächenspannung, Aufbau eines Spinnennetzes, Regenbogen
- ▶▶ Experimente, z.B. Untersuchung flüssiger und fester Stoffe hinsichtlich ihrer Zusammensetzung sowie ihrer physikalischen und chemischen Eigenschaften (Aggregatzustände des Wassers, verschiedene Bodenarten)
- ▶▶ Einrichtung eines „Techniklabors“, z.B. Schaltkreise für Klingeln oder Lämpchen bauen, mechanische und elektronische Spielmaterialien bezüglich ihrer Antriebsart vergleichen (Aufziehmechanismus, Batterie), technische Prinzipien erkunden (Bremsen und Getriebe beim Fahrrad, Hebelwirkung bei der Wippschaukel)
- ▶▶ Bauen und Konstruieren: Erstellen und Kopieren von Bauwerken, Zeichnen und Umsetzen von Bauplänen für eigene Werkstücke
- ▶▶ Besuch einschlägiger (Kinder-)Museen
- ▶▶ Projekt „Frauen und Männer in der Naturwissenschaft“, z.B. Marie Curie, Albert Einstein
- ▶▶ mathematische Angebote, z.B. logische Reihen bilden, Muster legen und fortführen, einfache Tabellen, Diagramme und Pläne erstellen
- ▶▶ Projekt „Zeit“, z.B. Zeitspannen erleben, Uhrzeit erfassen, Kalender führen

77 Lück (2009)

78 Fthenakis, Schmitt, Eitel, Gerlach & Daut (2009)

79 STMAS & IFP (2006, S. 272)

80 Wolf (2009)

81 Greinstetter (2004)

82 Rossmann (2004)

83 Wolf (2009)

84 Fthenakis, Schmitt, Eitel, Gerlach & Daut (2009)

85 Carle (2009)

86 Wolf (2009)

87 Fthenakis, Wendell, Eitel, Daut & Schmitt (2009).

88 Elschenbroich (2001)

1. Pädagogische Orientierung

2. Bildung und Kompetenzen

3. Bildungsbereiche

3.1 Emotionen und soziale Beziehungen

3.2 Ethik und Gesellschaft

3.3 Sprache und Kommunikation

3.4 Bewegung und Gesundheit

3.5 Ästhetik und Gestaltung

3.6 Natur und Technik

4. Transitionen

5. Pädagogische Qualität

Reflexion als qualitätssichernde Maßnahme

Literatur

4. Transitionen

Die Ausführungen über Transitionen aus dem bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan werden im Folgenden hinsichtlich des Übergangs in die Volksschule vertieft.

Transitionen sind tief greifende Umstrukturierungen im Leben eines Menschen.

„Sie sind mit einem Anstieg von Belastungsfaktoren verbunden, deren Bewältigung vom Kind und seinen Bezugspersonen ein hohes Ausmaß an Transitionskompetenzen erfordert.

[...] Die Auseinandersetzung mit einer Transition stimuliert die Weiterentwicklung des Individuums und erhöht die Chance für die erfolgreiche Bewältigung künftiger Übergänge.“⁸⁹



4.1 Transition von einer elementaren Bildungseinrichtung in die Volksschule

Jede Transition zeichnet sich durch Veränderungen auf der individuellen, der interaktionalen sowie der kontextuellen Ebene aus.⁹⁰ Eine Transition wie der Schuleintritt erfordert daher eine Auseinandersetzung mit den Anforderungen auf allen drei Ebenen.

Auf der individuellen Ebene steht der Wandel der kindlichen Identität im Mittelpunkt. Das Kind verändert seine Rolle hin zu einem Schulkind. Dieser Wandel und der gleichzeitige Wechsel der Lebenswelten werden von vielen, teils widersprüchlichen Emotionen begleitet. Vorfreude und Neugier, aber auch Unsicherheit und Ängste können ein Kind vor dem Schuleintritt bewegen.

Anforderungen auf der interaktionalen Ebene beziehen sich einerseits auf die Ablösung von Peers sowie von Pädagoginnen und Pädagogen der elementaren Bildungseinrichtung. Andererseits müssen Beziehungen in einem neuen Umfeld eingegangen werden. Auch die Interaktionen innerhalb der Familie ändern sich, da Eltern und Kinder neue Rollen übernehmen. Anzeichen für die positive Bewältigung dieser Herausforderungen sind eine vertrauensvolle Beziehung zur Lehrerin bzw. zum Lehrer, Freundschaften in der Schule sowie ein positives Erleben der veränderten Beziehungen innerhalb der Familie.

Auf kontextueller Ebene wird vom Kind verlangt, das Umfeld Schule in sein Leben zu integrieren. Das bedeutet beispielsweise, sich an eine neue Umgebung, eine andere Tagesstruktur und an den Wechsel des Lernumfeldes zu gewöhnen. Durch die konstruktive Auseinandersetzung mit diesen Veränderungen erwerben Kinder neue Verhaltensweisen und Kompetenzen, die es ihnen ermöglichen, die veränderten Ansprüche zu meistern und ihre Persönlichkeit weiterzuentwickeln.

Die Transition von einer elementaren Bildungseinrichtung in die Volksschule ist ein individuell unterschiedlich lang andauernder Prozess. Er beginnt im Kindergarten und endet erst nach dem Schuleintritt, in der Regel im Laufe des ersten Schuljahres, in Einzelfällen auch erst im zweiten Schuljahr.⁹¹ Die Begleitung der Kinder bei der Transition durch Pädagoginnen und Pädagogen der elementaren Bildungseinrichtung bedarf daher einer Fortführung durch die Lehrkräfte der Volksschule.

4.2 Ressourcen und Kompetenzen zur Bewältigung von Transitionen

Transitionen erfordern differenzierte Kompetenzen, um die vielfältigen Entwicklungsherausforderungen auf der individuellen, der interaktionalen und der kontextuellen Ebene zu bewältigen: Transitionskompetenzen umfassen z.B. sozial-kommunikative Kompetenzen, wie Kooperation und Kontaktinitiative, sowie personale Kompetenzen, wie Resilienz, Selbstkontrolle und der konstruktive Umgang mit Stress und starken Emotionen. Dazu zählen vor allem lösungsorientierte Bewältigungsstrategien, die auf die Veränderung einer Stress erzeugenden Situation zielen. Kurzfristig können auch vermeidende Strategien helfen, wie z.B. der Rückzug aus einer belastenden Situation. Kompetente Kinder können diese Strategien je nach Anforderungen flexibel und situationsgerecht einsetzen.

Auch soziale Beziehungen bieten Unterstützung bei der Übergangsbewältigung. Dazu zählen die soziale Einbindung in die elementare Bildungseinrichtung, Freundschaften mit Kindern aus der künftigen Schule und vertrauensvolle Beziehungen zu Erwachsenen. Soziale Beziehungen können sich im Zuge des Übergangs verändern, etwa wenn sich Freundschaften aufgrund des Schuleintritts auflösen oder die institutionellen Bezugspersonen des Kindes wechseln. Aus diesem Grund sind ein frühes Kennenlernen der zukünftigen Schule und der Lehrkräfte sowie eine beständige Begleitung des Transitionsprozesses durch die Familie von großer Bedeutung.

Die Vermittlung sachrichtiger Informationen über die Schule hilft Kindern beim Aufbau realistischer Erwartungen sowie einer positiven Einstellung zum Schuleintritt. Die kindlichen Vorstellungen von Schule können durch praktische Erfahrungen konkretisiert werden, wie z.B. durch die Exkursion in eine Schule, das Miterleben einer Unterrichtsstunde, gemeinsame Projekte mit Volksschulkindern sowie durch den Besuch einer Lehrerin oder eines Lehrers in der elementaren Bildungseinrichtung.

Breit gefächerte Sachkompetenzen sowie lernmethodische Kompetenzen unterstützen Kinder am Beginn ihrer Schullaufbahn. Materialien, Lernformen und Methoden, die Kindern aus elementaren Bildungseinrichtungen vertraut sind, begünstigen anschlussfähige Bildungsprozesse in der Volksschule.

4.3 Die Rolle der Pädagoginnen und Pädagogen bei der Übergangsbegleitung

Pädagoginnen und Pädagogen in elementaren Bildungseinrichtungen gestalten den Übergang in die Schule aktiv mit. Daher werden im Jahr vor dem Schuleintritt Bildungsprozesse und Bildungspartnerschaften in Hinblick auf die bevorstehende Transition um spezifische Aspekte erweitert.

Die laufende Beobachtung und Dokumentation der kindlichen Entwicklung sowie regelmäßige Elterngespräche stellen einen wichtigen Beitrag für die individuelle Übergangsbegleitung dar. Dies ermöglicht es Pädagoginnen und Pädagogen, eine eventuelle Überforderung durch den Übergang in die Schule früh zu erkennen und individuelle Unterstützungsangebote für Kinder und Eltern anzubieten. In ihrer Rolle als Moderatorinnen und Moderatoren reflektieren sie mit Kindern deren Vorwissen über Schule und Unterricht sowie die Erfahrungen und Eindrücke, die Kinder im Rahmen ihrer Besuche in der Schule sammeln.

Die professionelle Begleitung des Transitionsprozesses bedarf einer kontinuierlichen Reflexion der Pädagoginnen und Pädagogen bezüglich der eigenen Haltung und Einstellung zur Schule.

4.4 Bildungspartnerschaften beim Übergang

„Alle beteiligten Systeme, wie z.B. Familie, elementare Bildungseinrichtung oder Schule, übernehmen Verantwortung für das Gelingen von Transitionen.“⁹² Die Partizipation aller Beteiligten an der Gestaltung und Begleitung der Transition unterstreicht deren ko-konstruktiven Charakter.⁹³ Daher hängt die Bewältigung einer Transition nicht nur von den Kompetenzen des einzelnen Kindes ab, sondern auch von der Fähigkeit und Bereitschaft der beteiligten Bildungspartnerinnen und -partner zu Kommunikation und Kooperation.

In Bezug auf den Schuleintritt teilen Familie, elementare Bildungseinrichtung und Schule die Verantwortung für das Gelingen des Übergangs. Außerschulische Bildungs- und Betreuungseinrichtungen sowie externe Fachkräfte erweitern gegebenenfalls die Bildungspartnerschaft. Die Vernetzung aller Beteiligten bildet die Grundlage für gegenseitigen Vertrauensaufbau, fundierten Informationsaustausch und das Bemühen um anschlussfähige Bildungs- und Lernprozesse. Gemeinsames Ziel ist es, „jedes Kind individuell so zu fördern, dass es unter den gegebenen Rahmenbedingungen erfolgreich an den schulischen Lernprozessen und sozialen Interaktionen teilnehmen kann“.⁹⁴

4.4.1 Bildungspartnerschaft mit Volksschulen und außerschulischen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen

Die Vernetzung von elementarer Bildungseinrichtung, Schule und außerschulischen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen zielt darauf ab, die Kompetenzen der angehenden Schulkinder anzuerkennen und als Basis für weitere Bildungsprozesse zu nützen. Wechselseitige Hospitationen der Pädagoginnen und Pädagogen aus Kindergarten und Volksschule unterstützen diesen Prozess. Langfristige Kooperationen setzen kontinuierliche Treffen und eine gut eingeführte Kommunikationskultur zwischen den Institutionen voraus. Dies kann beispielsweise durch die Ernennung von Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartnern für die Bildungspartnerschaft in jeder Einrichtung gefördert werden.

Verstehen sich elementare Bildungseinrichtung, Schule und außerschulische Bildungs- und Betreuungseinrichtung als „lernende Organisationen“, führt die laufende Reflexion der Übergangsgestaltung dazu, dass die Kooperation kontinuierlich weiterentwickelt wird.⁹⁵

Die Kooperation umfasst zunächst den gegenseitigen Austausch etwa über das jeweilige Verständnis von Bildung und über pädagogische Prinzipien, wie z.B. Differenzierung und Individualisierung. Darauf aufbauend können pädagogische Aktivitäten gemeinsam geplant und durchgeführt werden. Dadurch erfahren Kinder Berührungspunkte zwischen den Institutionen, und es bahnt sich Kontinuität in den Bildungsbiografien der Kinder an. Ziel ist es, die positiven Erwartungen und das Vertrauen der Kinder in die Schule zu stärken sowie Unsicherheiten und Ängste zu reduzieren.

Ebenfalls von großer Bedeutung ist die Bereitschaft zur gemeinsamen Bildungspartnerschaft mit Eltern. Diese umfasst je nach Bedarf gemeinsam veranstaltete Elternabende, Entwicklungs- und Bildungsgespräche mit Eltern, schriftliche Informationen über die Schule oder die Organisation von Veranstaltungen, die dem Austausch der Eltern untereinander dienen.⁹⁶

Außerschulische Bildungs- und Betreuungseinrichtungen bieten darüber hinaus am Schulanfang die Möglichkeit, Kinder aus anderen Schulklassen und -stufen kennen zu lernen und tragen somit zu einer breiteren sozialen Verankerung der Schulanfängerinnen und Schulanfänger in der Schule bei.

4.4.2 Bildungspartnerschaft mit Eltern

Eltern gestalten den Übergang einerseits aktiv mit, andererseits erleben sie selbst den Schuleintritt als Transition:⁹⁷ Sie sind gefordert, sich mit ihrer neuen Rolle als Eltern eines Schulkindes auseinanderzusetzen. Dies kann unter anderem zu einer Veränderung ihres Selbstbildes sowie der Erwartungshaltung ihrem Kind gegenüber führen. Im Rahmen der Bildungspartnerschaft wird ihre Doppelrolle berücksichtigt.

Eltern können bei der Bewältigung der Transition unterstützt werden, indem ihre Anliegen in Entwicklungs- bzw. Beratungsgesprächen oder bei Elternabenden thematisiert werden. Die Kooperation von Kindergarten und Schule bietet Eltern schon zu Beginn der Transition die Gelegenheit, sich mit ihren eigenen Erwartungen an die Schule sowie möglichen Erwartungen der Schule an Kinder und Eltern auseinanderzusetzen. Auch Informationen über den bevorstehenden Schuleintritt und Möglichkeiten der Mitgestaltung in der Schule stärken Eltern in ihrer aktiven Rolle beim Übergang. In Entwicklungs- bzw. Bildungsgesprächen wird gemeinsam mit den Eltern ein umfassendes Bild über die Kompetenzen und Entwicklung des Kindes erstellt.

4.4.3 Bildungspartnerschaft mit externen Fachkräften

Kinder mit besonderen Bedürfnissen benötigen häufig eine sensible und interdisziplinäre Begleitung beim Übergang in die Volksschule. Gegebenenfalls ist daher die Zusammenarbeit mit Fachkräften z.B. aus dem psychologischen, medizinischen, logopädischen oder ergotherapeutischen Bereich erforderlich. Im Falle hochbegabter Kinder ist – insbesondere wenn eine vorzeitige Einschulung erwogen wird – die Beratung durch externe Fachkräfte empfehlenswert. Eine Erweiterung der Bildungspartnerschaft um externe Fachkräfte kann auch dann empfohlen werden, wenn Kinder bei früheren Transitionen Probleme hatten oder zeitgleich eine weitere Transition erleben, wie z.B. die Trennung der Eltern.

Die Kooperation mit Eltern, Schule, außerschulischen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen und externen Fachkräften zielt in der Regel auf eine kontinuierliche Fortführung der begonnenen Fördermaßnahmen ab und – sofern erforderlich – auf eine zeitgerechte Anpassung der Infrastruktur in der Schule und in außerschulischen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen.

89 Charlotte Bühler Institut im Auftrag der Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien & Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2009, S. 22)

90 Fthenakis (1999)

91 Griebel & Niesel (2002)

92 Charlotte Bühler Institut im Auftrag der Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien & Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2009, S. 22)

93 Griebel & Niesel (2004)

94 Hinz (2008, S. 68)

95 Knauf & Schubert (2006)

96 Griebel & Niesel (2004)

97 Griebel & Niesel (2004); vgl. Charlotte Bühler Institut im Auftrag der Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien & Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2009, S. 22)

1. Pädagogische Orientierung

2. Bildung und Kompetenzen

3. Bildungsbereiche

3.1 Emotionen und soziale Beziehungen

3.2 Ethik und Gesellschaft

3.3 Sprache und Kommunikation

3.4 Bewegung und Gesundheit

3.5 Ästhetik und Gestaltung

3.6 Natur und Technik

4. Transitionen

5. Pädagogische Qualität

Reflexion als qualitätssichernde Maßnahme

Literatur

5. Pädagogische Qualität

Reflexion als qualitätssichernde Maßnahme

Die Ausführungen zur pädagogischen Qualität aus dem bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan werden im Folgenden um Leitfragen zur Reflexion der Prozess-, Orientierungs- und Strukturqualität für Kinder im Jahr vor dem Schuleintritt ergänzt.



Pädagogische Qualität in elementaren Bildungseinrichtungen bezieht sich auf die Bedürfnisse und Interessen der Kinder und ist Voraussetzung für eine umfassende Unterstützung kindlicher Bildungsprozesse.

Pädagogische Qualität wird in den pädagogischen Interaktionen, den Werthaltungen und Einstellungen des Personals sowie in den Strukturbedingungen einer Einrichtung sichtbar.⁹⁸

Die Reflexion der Bildungsprozesse sowie deren Rahmenbedingungen durch die Pädagoginnen und Pädagogen stellt eine wichtige Maßnahme zur Qualitätsentwicklung und -sicherung dar.

Im Folgenden werden ausgewählte Leitfragen zur Reflexion angeführt, die bei der Entwicklung bzw. Sicherung der Qualität für Kinder im Jahr vor dem Schuleintritt unterstützend sein können.

5.1 Prozessqualität

Prozessqualität wird in spezifischen Bildungsangeboten und Interaktionen sowie in der Entwicklung und Differenzierung von Kompetenzen der Kinder sichtbar. Prozessqualität für fünf- und sechsjährige Kinder bezieht sich unter anderem auf die Stärkung der kindlichen Transitionskompetenz zur Bewältigung des Übertritts von elementaren Bildungseinrichtungen in die Volksschule. Die Vernetzung der Institutionen und die Kooperation aller Beteiligten tragen maßgeblich zur Qualität des Übergangs bei. Anzustreben ist eine Weiterentwicklung der Kooperationskultur sowie deren regelmäßige Evaluation.

Reflexionsfragen zur Prozessqualität

- ▶▶ In welcher Weise werden Kinder dabei unterstützt, sich erreichbare Ziele zu setzen? Sind die Erwartungen an die Kinder realistisch und angemessen? Werden die Kinder gefordert, aber nicht überfordert?
- ▶▶ Welche Bildungsimpulse sorgen dafür, dass die Spielfähigkeit der fünf- und sechsjährigen Kinder erhalten bleibt?
- ▶▶ Welche entwicklungsgemäßen Methoden werden bei der Planung von Bildungsangeboten für Kinder im Jahr vor dem Schuleintritt berücksichtigt?

- ▶▶ Wie werden die Fünf- und Sechsjährigen zur Reflexion darüber angeregt, was und wie sie gelernt haben? Wodurch werden sie ermutigt, weiterzufragen, zu forschen und Wissen zu erwerben?
- ▶▶ Welche Möglichkeiten haben die Kinder, ihre Ideen bei der Planung des Tagesgeschehens, der Bildungsangebote und längerfristiger Projekte einzubringen?
- ▶▶ Inwieweit gelingt es den Pädagoginnen und Pädagogen, sich zurückzunehmen, um Kindern Raum und Zeit für eigene Überlegungen und Erkenntnisse zu bieten?
- ▶▶ Durch welche Angebote werden Fähigkeiten und Fertigkeiten, die für den Erwerb von Kulturtechniken Voraussetzung sind, gefördert?
- ▶▶ Welche zusätzlichen herausfordernden Bildungsanregungen werden für Kinder mit besonderen Begabungen und Interessen ausgewählt?
- ▶▶ Welche Formen der Beobachtung und Dokumentation der Lern- und Entwicklungsprozesse der Kinder werden durchgeführt? Wie erfolgt der Austausch mit den Eltern über die Entwicklung der Kinder?
- ▶▶ Wie werden die Kinder angeregt, Transitionserfahrungen bzw. -situationen zu verbalisieren, zu diskutieren und zu reflektieren?
- ▶▶ In welcher Form werden Kinder beim Erwerb von Strategien für die Transitionsbewältigung unterstützt?
- ▶▶ Inwieweit gelingt es, die Passung zwischen den kindlichen Kompetenzen und den Anforderungen des Übergangs einzuschätzen? Welche Fördermaßnahmen werden im Bedarfsfall angeboten bzw. welche externe Beratung wird zugezogen?⁹⁹

5.2 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“.¹⁰⁰

Pädagoginnen und Pädagogen reflektieren kontinuierlich ihr Bild vom Kind, ihre eigene Rolle im Rahmen der Bildungsarbeit sowie die Beachtung der Prinzipien für Bildungsprozesse. Der Besuch spezifischer Fortbildungsangebote zur Arbeit mit Fünf- und Sechsjährigen und zum Übergang in die Volksschule trägt zur Weiterentwicklung der Orientierungsqualität bei.¹⁰¹

Reflexionsfragen zur Orientierungsqualität

- ▶▶ Inwieweit finden Erkenntnisse der aktuellen Bildungs- und Kompetenzforschung für Fünf- und Sechsjährige Eingang in die Planung und Reflexion der pädagogischen Arbeit des Teams, inwieweit fließen sie in die Konzeption ein? Wie wird die Konzeption Eltern zugänglich gemacht und für die Öffentlichkeitsarbeit verwendet?
- ▶▶ Auf welche Weise wird die berufliche Professionalität von Pädagoginnen und Pädagogen hinsichtlich relevanter Themen für Kinder im Jahr vor dem Schuleintritt erweitert?

- ▶▶ Inwieweit tragen institutionenübergreifende Fortbildungen zur Sensibilisierung aller an der Transition beteiligten Pädagoginnen und Pädagogen bei? Ermöglichen sie den Abgleich der aneinander gestellten Erwartungen von Seiten der Pädagoginnen und Pädagogen aus elementaren Bildungseinrichtungen, Volksschulen und außerschulischen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen?¹⁰²
- ▶▶ Wie reflektieren Pädagoginnen und Pädagogen ihre eigenen Erwartungen an Kinder im Jahr vor dem Schuleintritt?
- ▶▶ Welche Beachtung findet die Vielfalt der Gruppe (bezüglich Alter, Begabung, familiärem Hintergrund, Kultur und Geschlecht) bei der Auswahl und Planung der Angebote?
- ▶▶ Über welches Fachwissen verfügen Pädagoginnen und Pädagogen bezüglich des Spracherwerbs von Deutsch als Erst- und Zweitsprache und möglicher Auffälligkeiten der Sprachentwicklung? Sind ihnen gegebenenfalls sprachpädagogische Konzepte zur Vermittlung von Volksgruppensprachen bekannt?¹⁰³
- ▶▶ Inwieweit wird der Mehrsprachigkeit bzw. den unterschiedlichen Erstsprachen der Kinder Wertschätzung entgegengebracht? Auf welche Weise wird die sprachliche Vielfalt der Kinder, der Eltern sowie des Teams als Ressource für Bildungsprozesse genutzt?
- ▶▶ Wie gut gelingt es, ein Transitionskonzept mit Zielen und Strategien für eine professionelle Übergangsgestaltung unter Einbeziehung möglichst aller Bildungspartnerinnen und Bildungspartner zu erstellen und umzusetzen?¹⁰⁴

5.3 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.**“¹⁰⁵ Strukturbedingungen haben Einfluss auf pädagogische Prozesse und werden im Wesentlichen durch politische, rechtliche und administrative Regelungen festgelegt. In ihre kontinuierliche Weiterentwicklung fließen gesellschaftspolitische Ansprüche, Erfahrungen aus der Kindergartenpraxis und der Fachberatung sowie wissenschaftliche Erkenntnisse ein.

Für Bildungsprozesse im Jahr vor dem Schuleintritt sowie für die erfolgreiche Bewältigung der Transition von elementaren Bildungseinrichtungen in die Volksschule sind anspruchsvolle Materialien bzw. Lernarrangements von besonderer Bedeutung.

Qualitätsvolle strukturelle Rahmenbedingungen stellen eine wichtige Voraussetzung für die adäquate Gestaltung von Kooperationsprozessen mit Eltern, Schule und außerschulischen Einrichtungen sowie externen Expertinnen und Experten dar. Dazu gehören räumliche, zeitliche und personelle Ressourcen, die eine regelmäßige Zusammenarbeit mit Kooperationspartnerinnen und -partnern bei der Begleitung der Transition ermöglichen.¹⁰⁶

Reflexionsfragen zur Strukturqualität

- ▶▶ Wie reichhaltig ist die Lernumgebung an Materialien und Medien zur Aneignung von Sprache und Schriftkultur, die den Lernbedürfnissen von Fünf- und Sechsjährigen entsprechen?

- ▶▶ Mit welchen Materialien zur Förderung der Grob- und Feinmotorik sowie zur grafomotorischen Betätigung von Fünf- und Sechsjährigen sind Innen- und Außenräume ausgestattet? Wie vielfältig und differenziert sind die vorhandenen Materialien?
- ▶▶ Welche anspruchsvollen Materialien für kreative Prozesse und künstlerischen Ausdruck stehen zur Verfügung?
- ▶▶ Welche Erfahrungen in Bezug auf naturwissenschaftliche und mathematische Bildung der Kinder im Jahr vor dem Schuleintritt werden ermöglicht?

5.4 Qualitätsmanagement

„Qualitätsmanagement hat die Aufgabe, pädagogische Qualität zu sichern und weiterzuentwickeln.“¹⁰⁷

Pädagoginnen und Pädagogen treffen im Team Zielvereinbarungen zur Qualitätsentwicklung in Übereinstimmung mit ihrer pädagogischen Konzeption. Sie überlegen geeignete Maßnahmen zum Erreichen dieser Ziele, setzen diese in die Praxis um, reflektieren und bewerten die Ergebnisse. Daraus werden in Form eines Regelkreises zur Qualitätssicherung neue Ziele abgeleitet und verwirklicht.

Für Kinder im Jahr vor dem Schuleintritt evaluieren Pädagoginnen und Pädagogen aufgrund ihrer Beobachtungen und ihrer Dokumentation die Fördermaßnahmen zur Weiterentwicklung und Differenzierung der Kompetenzen. Sie reflektieren regelmäßig ihre Arbeit in Bezug auf die Unterstützung der Transition in die Volksschule. Die Reflexion umfasst auch die Kooperation mit allen Bildungspartnerinnen und -partnern, die an der Transition beteiligt sind.

98 Charlotte Bühler Institut & PädQUIS (2007)

99 Griebel & Niesel (2005)

100 Charlotte Bühler Institut im Auftrag der Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien & Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2009, S. 25)

101 BMFSFJ (2003)

102 Frewein & Schmuck (2005); Höhne (2008)

103 Verordnung des Kuratoriums des Kärntner Volksgruppen-Kindergartenfonds (2002)

104 Margetts (2002); Kiffmann-Duller (2005)

105 Charlotte Bühler Institut im Auftrag der Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien & Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2009, S. 25)

106 Grotz (2005); Knauf & Schubert (2006); von der Gathen (2006)

107 Bostelmann & Fink (2003)

1. Pädagogische Orientierung

2. Bildung und Kompetenzen

3. Bildungsbereiche

3.1 Emotionen und soziale Beziehungen

3.2 Ethik und Gesellschaft

3.3 Sprache und Kommunikation

3.4 Bewegung und Gesundheit

3.5 Ästhetik und Gestaltung

3.6 Natur und Technik

4. Transitionen

5. Pädagogische Qualität

Reflexion als qualitätssichernde Maßnahme

Literatur

Literatur

- Antonovsky Aaron (1997), Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Tübingen: dgvt-Verlag
- Ayres Jean A. (1998), Bausteine der kindlichen Entwicklung. Berlin: Springer.
- Bargholz Annett (2008) , Der Dialog hat nachhaltige Lernwirkung. Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 4, 15
- BMFSFJ (Hrsg.) (2003), Auf den Anfang kommt es an. Perspektiven zur Weiterentwicklung des Systems der Tageseinrichtungen für Kinder in Deutschland. Weinheim: Beltz
- Bostelmann Antje, Fink Michael (2003), Pädagogische Prozesse im Kindergarten – Planung, Umsetzung, Evaluation. Weinheim: Beltz
- Carle Ursula (2009), Nachhaltige Bildung von Anfang an – Konzeptentwicklung. Vortrag zur Einweihung des Kinderlabors im St. Petri Kinderhaus Osterholz, Bremen, 20. 10. 2009. [Online im Internet]. URL: [http://www.fruehpaedagogik.uni-bremen.de/archiv/Carle20091020Nachhaltige_Bildung\(St.Petrie_HB\)/Carle20091020Nachhaltige_Bildung\(St.Petri_KiHs\).pdf](http://www.fruehpaedagogik.uni-bremen.de/archiv/Carle20091020Nachhaltige_Bildung(St.Petrie_HB)/Carle20091020Nachhaltige_Bildung(St.Petri_KiHs).pdf) (03. 05. 2010)
- Charlotte Bühler Institut im Auftrag der Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien & Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2009). Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich. Wien: BMUKK
- Charlotte Bühler Institut & PädQUIS (2007), Dimensionen pädagogischer Qualität in Kindergärten. Internationale Forschungsergebnisse – Empfehlungen – Qualitätsfeststellung. Unveröffentlichter Forschungsbericht. Wien: Charlotte Bühler Institut
- Cierpka Manfred (2005), FAUSTLOS – Das Buch für Eltern und Erziehende. Freiburg: Herder
- Collins Allan M. (2004), Cognitive Apprenticeship und Veränderungen in der Arbeitswelt. In Gruber Hans, Harteis Christian, Heid Helmut, Meier Bettina (Hrsg.): Kapital und Kompetenz. Veränderungen der Arbeitswelt und ihre Auswirkungen aus erziehungswissenschaftlicher Sicht (S. 111–118). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften
- Ebers Thomas, Melchers Markus (2001), Wie kommen die Bäume in den Wald? Praktisches Philosophieren mit Kindern. Freiburg: Herder
- Einsiedler Wolfgang, Kirschhock Eva-Maria (2003), Forschungsergebnisse zur phonologischen Bewusstheit. Grundschule, 35(9):55–59
- Elschenbroich Donata (2001), Weltwissen der Siebenjährigen. München: Kunstmann
- Erpenbeck John, Heyse Volker (2007), Die Kompetenzbiographie. Wege der Kompetenzentwicklung. Münster: Waxmann
- Frewein Judith, Schmuck Ingeborg (2005), Endlich Schule! In Hollerer Luise, Seel Andrea (Hrsg.): Schultütenkinder. Herausforderung am Übergang Kindergarten – Schule (S. 151–159). Graz: Leykam
- Friedlmeier Wolfgang, Holodynski Manfred (1999), Annäherung an das Thema „Emotionale Entwicklung“. In Friedlmeier Wolfgang, Holodynski Manfred (Hrsg.): Emotionale Entwicklung. Funktion, Regulation und soziokultureller Kontext von Emotionen (S. 2–4). Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Fthenakis Wassilios E. (1999), Transitionspsychologische Grundlagen des Übergangs zur Elternschaft. In Fthenakis Wassilios E., Eckert Martina, von Block Michael (Hrsg.): Handbuch Elternbildung (S. 31–68). Opladen: Leske + Budrich



- Fthenakis Wassilios E., Schmit Annette, Eitel Andreas, Gerlach Franz, Wendell Astrid, Daut Marike (2009), Natur-Wissen schaffen. Band 5: Frühe Medienbildung. Troisdorf: Bildungsverlag EINS
- Fthenakis Wassilios E., Schmit Annette, Eitel Andreas, Gerlach Franz, Wendell Astrid, Daut Marike (2009), Natur-Wissen schaffen. Band 3: Frühe naturwissenschaftliche Bildung. Troisdorf: Bildungsverlag EINS
- Giener Anita, Kapfer-Weixlbaumer Anna (2009), Pädagogik der Vielfalt: ein Plädoyer für einen barrierefreien Zugang zur Bildung. *Erziehung & Unterricht*, 159(9–10):929–936
- Gisbert Kristin (2002), Frühe Förderung von Lernprozessen und Lernkompetenzen. Erste Ansätze für die Praxis. *Bildung, Erziehung, Betreuung von Kindern in Bayern*, 7(1):11–12
- Greinstetter Roswitha (2004), Elementare Mathematik. In Wolf Wilhelm (Hrsg.): *Kommentar zum Lehrplan der Volksschule* (S. 468–481). Wien: öbv&hpt
- Griebel Wilfried, Niesel Renate (2002), *Abschied vom Kindergarten, Start in die Schule*. München: Don Bosco
- Griebel Wilfried, Niesel Renate (2004), *Transitionen. Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen*. Weinheim: Beltz
- Griebel Wilfried, Niesel Renate (2005), *Die Bewältigung von Übergängen zwischen Familie und Bildungseinrichtungen als Co-Konstruktion aller Beteiligten*. [Online im Internet]. URL: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1220.html> (03. 05. 2010)
- Grotz Tanja (2005), *Die Bewältigung des Übergangs vom Kindergarten zur Grundschule*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac
- Hartmann Waltraut, Hajsza Michaela, Pfohl-Chalaupek Martina, Stoll Martina, Hartel Birgit (2009), *Sprache, Kommunikation und Literacy im Kindergarten*. Wien: hpt
- Hinz Renate (2008), *Leben und Lernen im ersten Schuljahr*. In: Topsch Wilhelm, Moschner Barbara (Hrsg.): *Schulstart. Didaktische Perspektiven für das erste Schuljahr* (S. 64–84). Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Höhne S (2008), *Kindergarten und Schule – nur Hand in Hand erfolgreich. Wie kann man Kooperationen erfolgreich durchführen?* [Online im Internet]. URL: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1754.html> (03. 05. 2010)
- 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: das netz
- Kiffmann-Duller Christine (2005), *Kinder stärken für Übergänge*. In Hollerer Luise, Seel Andrea (Hrsg.): *Schultütenkinder. Herausforderung am Übergang Kindergarten – Schule* (S. 141–150). Graz: Leykam
- Klaus Christa (2007), *Körpersprache in der Erziehung. Nonverbale Kommunikation*. klein & groß, 6:38–41
- Knauf Tassilo, Schubert Elke (2006), *IBA – Integrierter Bildungsauftrag von Kindergarten und Grundschule. Lösungsansätze und Strategien für eine systemische Neustrukturierung des Schulanfangs*. In Hinz Renate, Schumacher Bianca (Hrsg.): *Auf den Anfang kommt es an. Kompetenzen entwickeln – Kompetenzen stärken* (S. 217–226). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Kobelt Neuhaus Daniela (2008), *Inklusion – eine Pädagogik der Vielfalt leben. Kinder mit Behinderung beteiligen und mitnehmen*. *kindergarten heute*; 10:8–13
- Koller Doris, Kummetz Sylvia, Pfohl-Chalaupek Martina (2007), *Mehr Sicherheit durch mehr Bewegung*. Wien: Kuratorium für Verkehrssicherheit. [Online im Internet]. URL: http://www.kfv.at/fileadmin/webcontent/Publikationen/Arbeitsmappe_Bewegung/Mappe_Bewegung_Teil_1.pdf (05. 03. 2010)
- Konecny Edith, Leitner Maria-Luise (2006), *Psychologie*. Wien: Braumüller
- Kreutz Gunter (2006), *Musikerziehung*. In Fried Lilian, Roux Susanna (Hrsg.): *Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 194–200). Weinheim: Beltz

- Liegle Ludwig (2010), Wie Kinder Verantwortung lernen. kindergarten heute; 3:10–16
- Lück Gisela (2009), Handbuch der naturwissenschaftlichen Bildung. Theorie und Praxis für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Freiburg: Herder
- Margetts Kay (2002), Planning transition programmes. In Fabian Hilary, Dunlop Aline-Wendy (Hrsg.): Transitions in the early years. Debating continuity and progression for children in early education (S. 111–122). London: Routledge Farmer
- Martschinke Sabine, Kammermeyer Gisela, King Monica, Forster Maria (2005), Anlaute hören, Reime finden, Silben klatschen. Erhebungsverfahren zur phonologischen Bewusstheit für Vorschulkinder und Schulanfänger. Donauwörth: Auer
- Rauschenbach Thomas (2009), Zukunftschance Bildung. Familie, Jugendhilfe und Schule in neuer Allianz. Weinheim: Juventa
- Reitinger Johannes (2007), Unterricht – Internet – Kompetenz. Aachen: Shaker Verlag
- Rietmann Stephan, Hensen Gregor (Hrsg.) (2008), Tagesbetreuung im Wandel. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Rossmann Peter (2004), Einführung in die Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. Bern: Huber
- Rössl Barbara (2007), Sprachkompetenzmodell für 4;6 bis 5;0-jährige Vorschulkinder. Im Auftrag des ZVB – Projektzentrum für Vergleichende Bildungsforschung
- Rössl Barbara (2009), Spracherwerb im Kindesalter. In Breit Simone (Hrsg.): Handbuch zum BESK-DaZ (S. 5–8), Wien/Salzburg: BMUKK/bifie
- Roth Heinrich (1968), Pädagogische Anthropologie (Band 1). Bildsamkeit und Bestimmung. Hannover: Hermann Schwedel
- Schäfer Gerd E. (2006), Ästhetische Bildung. In Fried Lilian, Roux Susanna (Hrsg.): Pädagogik der frühen Kindheit (S. 187–189). Weinheim: Beltz
- Schäfer Gerd E. (2008), Das Lernen lernt man, indem man lernt. Theorie und Praxis der Sozialpädagogik; 4:16–19
- Schneider Petra, Wanka Rebekka, Röss Barbara (2009), Grundlagen des BESK-DaZ. In Breit Simone (Hrsg.): Handbuch zum BESK-DaZ (S. 23–30). Wien/Salzburg: BMUKK/bifie
- Scholz Gerold (Hrsg.) (2006), Bildungsarbeit mit Kindern: Lernen JA – Verschulung NEIN! Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (2004), Das Berliner Bildungsprogramm für die Bildung, Erziehung und Betreuung für Kinder in Tageseinrichtungen bis zu ihrem Schuleintritt. Berlin: das netz
- STMAS & IFP (2006). Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. Weinheim: Beltz
- Tietze Wolfgang, Viernickel Susanne (Hrsg.) (2003): Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder – Ein nationaler Kriterienkatalog. Berlin: Beltz
- Tietze Wolfgang, Schuster Käthe-Maria, Grenner Katja & Roßbach Hans-Günther (2005), Kindergarten-Skala. Revidierte Fassung (KES-R). Berlin: Cornelsen Scriptor
- Tippelt Rudolf, Mandl Heinz, Straka Gerald (2003), Entwicklung und Erfassung von Kompetenz in der Wissensgesellschaft. Bildungs- und wissenstheoretische Perspektiven. In Gogolin Ingrid, Tippelt Rudolf (Hrsg.): Innovation durch Bildung. Beiträge zum 18. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (S. 349–369). Opladen: Leske + Budrich
- Ulich Michaela (2000), Literacy. Sprachliche Bildung im Elementarbereich. kindergarten heute; 3:6–18

- Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG über die Einführung der halbtägig kostenlosen und verpflichtenden frühen Förderung in institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen (BGBl I Nr. 99/2009)
- Verordnung des Kuratoriums des Kärntner Volksgruppen-Kindergartenfonds vom 20. Juni 2002, Zahl: KG-13/10-2002, mit der Richtlinien für die sprachpädagogischen Konzepte der Träger von zwei- oder mehrsprachigen Kindergärten festgelegt werden
- Viernickel Susanne (2006), Zur Bedeutung der Peerkultur. In Fried Lilian, Roux Susanna (Hrsg.): Pädagogik der frühen Kindheit (S. 65–74). Weinheim: Beltz
- von der Gathen Jan (2006), „Sich von Zielen leiten lassen“ – Schritte auf dem Weg zur Anschlussfähigkeit. In Hinz Renate, Schumacher Bianca (Hrsg.): Auf den Anfang kommt es an: Kompetenzen entwickeln – Kompetenzen stärken (S. 227–232). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Wagner Petra (2008), Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Freiburg: Herder
- Weinert Franz E. (1999), Konzepte der Kompetenz. Paris: OECD
- Weinert Franz E. (2001), Leistungsmessung in Schulen. Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In Weinert Franz E. (Hrsg.): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim: Beltz
- Welsch Wolfgang (1993), Ästhetisches Denken. Stuttgart: Reclam
- Widmann-Rebay von Ehrenwiesen Birgit (2008), Vom Kritzeln zum Schreiben. Die Entwicklung der Handgeschicklichkeit. klein & groß, 2–3, 43–46
- Wiedebusch Silvia, Petermann Franz (2004), Emotionale Kompetenz bei Kindern. kindergarten heute, 5, 6–13
- Wolf Wilhelm (Hrsg.) (2009), Lehrplan der Volksschule Graz: Leykam
- Wustmann Corina (2009), Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Berlin: Cornelsen
- Zimmer Renate (2004), Handbuch der Bewegungserziehung. Freiburg: Herder

An der Entwicklung des „Moduls für das letzte Jahr in elementaren Bildungseinrichtungen. Vertiefende Ausführungen zum bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan“ haben mitgewirkt:

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 Doris Marek

Martina Pfohl-Chalaupek

Mag.^a Martina Stoll



Koordination durch das Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend:

Birgit Schmid

Mag.^a Martina Staffe

Fachliche Rückmeldung durch Expertinnen und Experten der Bundesländer

KGI Andrea Bair, MMag. Gerald Kögl – Burgenland

KGI Iris Raunig, MMag. Dr. Gerald Salzmann – Kärnten

HRⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Renate Steger – Niederösterreich

Mag.^a Eva Weißböck – Oberösterreich

KGI Monika Baumann, MAS – Salzburg

Irmgard Kober-Murg, Mag.^a Birgit Parz, Mag. Franz Schober – Steiermark

KGI Mag.^a Michaela Hutz – Tirol

KGI Margot Thoma – Vorarlberg

Mag.^a Sylvia Minich – Wien



Dieses Dokument wurde amtssigniert.

Information zur Prüfung des elektronischen Siegels
bzw. der elektronischen Signatur finden Sie unter:
<https://www.wien.gv.at/amtssignatur>

Kinder im Jahr vor dem Schuleintritt

Leitfaden für die häusliche Betreuung
sowie die Betreuung durch
Tageseltern



Kinder im Jahr vor dem Schuleintritt

Leitfaden für die häusliche Betreuung sowie
die Betreuung durch Tageseltern



Bundesministerium für
Wirtschaft, Familie und Jugend

IMPRESSUM

Herausgeber: Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend, Stubenring 1, 1010 Wien
Autor: Charlotte Bühler Institut, Favoritenstraße 4-6/1/1, 1040 Wien
Lektorat: onlinelektorat@aon.at, 1010 Wien
Fotos: © iStockphoto (Seite 8, 9, 12, 15, 18, 21, 24, 27, 30, 33, 36, 38)
Layout: Mag.^a Gisela Scheubmayr/subgrafik, Wien
Druck: Niederösterreichische Pressehaus, St. Pölten
Wien 2010

Vorwort

Liebe Eltern und Tageseltern!

Ziel der Einführung des verpflichtenden Kindergartenjahres ist es, Kindern unabhängig von ihrer sozialen Herkunft bestmögliche Chancen für ihren Bildungsweg zu bieten und die Basis für erfolgreiches lebensbegleitendes Lernen aufzubereiten. Gerade die ersten Lebensjahre haben eine große Bedeutung für die Lernprozesse von Kindern.

Da die Kindergartenpflicht auch durch die Betreuung bei Tageseltern oder – unter bestimmten Voraussetzungen – durch häusliche Betreuung in der Familie erfüllt werden kann, wurde der vorliegende Leitfaden für die häusliche Betreuung sowie die Betreuung durch Tageseltern entwickelt.

Sie erhalten mit diesem Leitfaden eine praxisnahe Anleitung für kindgerechte Bildungsarbeit. Er dient als Grundlage für die pädagogische Arbeit mit den Kindern und gibt Anregungen, wie Kinder in ihrer individuellen Entwicklung optimal unterstützt und auf die Herausforderungen des Schulbesuchs vorbereitet werden können. Er ist keinesfalls ein Leistungskatalog, der Standards festlegt, die von den Kindern erreicht werden müssen. Vielmehr soll der Leitfaden Sie bei Ihrer wertvollen Erziehungsarbeit bestmöglich unterstützen.

Für Ihre Arbeit mit den Kindern wünschen wir Ihnen viel Freude und viel Erfolg!



Dr. Reinhold Mitterlehner

Bundesminister für Wirtschaft,
Familie und Jugend



Christine Marek

Staatssekretärin im Bundesministerium
für Wirtschaft, Familie und Jugend

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	6
1. Pädagogische Orientierung	8
1.1 Das Bild vom Kind und das Rollenverständnis der (Tages-)Eltern	8
1.2 Prinzipien für Bildungsprozesse	9
2. Bildung und Kompetenzen	12
2.1 Bildung	12
2.2 Kompetenzen	12
3. Bildungsbereiche	15
3.1 Emotionen und soziale Beziehungen	15
3.2 Ethik und Gesellschaft	18
3.3 Sprache und Kommunikation	21
3.4 Bewegung und Gesundheit	24
3.5 Ästhetik und Gestaltung	27
3.6 Natur und Technik	30
4. Transitionen	33
4.1 Transitionsprozesse beim Schuleintritt und Rolle der (Tages-)Eltern	33
4.2 Kompetenzen zur Bewältigung von Transitionen	34
4.3 Bildungspartnerschaften beim Übergang zur Volksschule	34
5. Pädagogische Qualität	36
Literatur	38

Einleitung

Ausgehend von einem ganzheitlichen Bildungsverständnis kommt den ersten Lebensjahren große Bedeutung für die Lernprozesse von Mädchen und Buben zu. Die Wichtigkeit früher Bildung als Grundlage für die weitere Bildungslaufbahn wird durch die Einführung des verpflichtenden letzten Kindergartenjahres ab Herbst 2010 unterstrichen. Im Rahmen einer Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG wurde festgelegt, dass die Kindergartenpflicht auch durch die Betreuung in der Familie bzw. durch eine Tagesmutter/einen Tagesvater erfüllt werden kann, wenn folgende Bildungsaufgaben berücksichtigt werden:

- ▶ altersgemäße Erziehung und Bildung der Kinder nach erprobten Methoden der Kleinkindpädagogik, um ihre emotionale, soziale, geistige und körperliche Entwicklung zu unterstützen
- ▶ umfassende Persönlichkeitsbildung durch Achtung und Stärkung der gesamten Persönlichkeit jedes Kindes, insbesondere seiner Rechte, Würde, Freude und Neugier
- ▶ Berücksichtigung frühkindlicher Lernformen in einer für das Kind ganzheitlichen und spielerischen Form unter Vermeidung von starren Zeitstrukturen und schulartigen Unterrichtseinheiten
- ▶ Beachtung des Leitfadens für Kinder im Jahr vor dem Schuleintritt¹

(Tages-)Eltern unterliegen somit einem gesetzlich verpflichtenden Auftrag, auch fünf- und sechsjährigen Kindern, die keine elementare Bildungseinrichtung besuchen, bestmögliche Chancen für ihre weitere Bildungslaufbahn und das lebenslange Lernen zu bieten.

Der Leitfaden für die häusliche Betreuung sowie die Betreuung durch Tageseltern ist die Grundlage für die pädagogische Arbeit mit Kindern im Jahr vor dem Schuleintritt. Er beschreibt die spezifischen Bildungsansprüche und Lernbedürfnisse fünf- und sechsjähriger Kinder. Inhaltlich sowie in seinem Aufbau orientiert sich der Leitfaden sowohl am „Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich“² als auch am „Modul für das letzte Jahr in elementaren Bildungseinrichtungen“³. Diese Grundlagen gelten für alle Kinder, die einen Kindergarten besuchen, und stellen auch für (Tages-)Eltern eine empfehlenswerte Vertiefung dar.

Der vorliegende Leitfaden soll beispielhaft Anregungen geben, welche Kompetenzen der Kinder unterstützt werden sollen. Er ist keinesfalls ein vorgegebener Leistungskatalog oder ein verpflichtender „Lehrplan“, der von jedem Kind mit derselben Geschwindigkeit zu durchlaufen ist. Vielmehr besteht der Anspruch, jedes einzelne Kind als eigene Persönlichkeit in seiner Ganzheit anzunehmen und seine selbstständigen Bildungsprozesse zu unterstützen. Durch die beispielhaft angeführten Bildungsimpulse bietet der Leitfaden Grundlagen zur Gestaltung von Bildungsanregungen, die sich am individuellen Entwicklungsstand jedes Kindes orientieren, um seine Interessen und Begabungen zu fördern bzw. Benachteiligungen auszugleichen.

Die angeführten Kompetenzen stellen einen Orientierungsrahmen dar, sie erheben nicht den Anspruch auf Vollständigkeit und sind keinesfalls als Standards zu verstehen, die erreicht werden müssen, um in der Schule erfolgreich zu sein. Das freie und vom Kind selbst bestimmte Spiel ist auch für Kinder im Jahr vor dem Schuleintritt die effektivste Form des Lernens und somit eine wichtige Grundlage für den gelingenden Übergang zur Volksschule sowie für die weitere Bildungslaufbahn der Kinder.

Hinweis: Im vorliegenden Leitfaden wird fast durchgängig der Begriff „(Tages-)Eltern“ verwendet, der sowohl Eltern als auch Tagesmütter/Tagesväter umfasst. An wenigen Stellen des Leitfadens beziehen sich die Ausführungen ausschließlich entweder auf Eltern oder auf Tageseltern. Diese Stellen sind an der Verwendung der Begriffe „Eltern“ bzw. „Tageseltern“ erkennbar.

1 Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG über die Einführung der halbtägig kostenlosen und verpflichtenden frühen Förderung in institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen, BGBl. I Nr. 99/2009 (Artikel 2)

Charlotte Bühler Institut im Auftrag der Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien & Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2009)

2 Charlotte Bühler Institut im Auftrag des Bundesministeriums für Wirtschaft, Familie und Jugend (2010)

3 vgl. gesetzliche Grundlagen der einzelnen Bundesländer



1. Pädagogische Orientierung

1.1 Das Bild vom Kind und das Rollenverständnis der (Tages-)Eltern

Kinder sind von Geburt an selbstständige, wissensdurstige Persönlichkeiten, die ihre Umwelt mit allen Sinnen erforschen. Neugier, Einfallsreichtum und Spielfreude sind wichtige Antriebskräfte ihrer Entwicklung. Jedes Kind ist dabei einzigartig in seinen Interessen, Begabungen und Bedürfnissen. Es hat das Recht, sich in seinem eigenen Tempo zu entwickeln und zu bilden.

Kinder lernen durch den ständigen Austausch mit ihrer Umwelt. Dazu zählen vor allem andere Kinder und erwachsene Bezugspersonen. Aber auch räumliche Gegebenheiten, Spiel- und Lernmaterialien sowie soziale, gesellschaftliche und kulturelle Erfahrungen, die Kinder in ihrer Familie oder bei Tageseltern machen, beeinflussen ihre Entwicklungs- und Bildungsprozesse.

(Tages-)Eltern respektieren jedes Kind in seiner Einzigartigkeit. Sie stehen als liebevolle und verlässliche Bezugspersonen zur Verfügung, bringen Kindern Wertschätzung entgegen und begleiten sie in ihrer Entwicklung. Dazu ist ein Umfeld nötig, das viele Möglichkeiten bietet, neue und interessante Erfahrungen zu machen und selbstständig zu lernen.

Bei der individuellen Förderung der Kinder berücksichtigen Tageseltern allgemein anerkannte, wissenschaftlich begründete Erkenntnisse der Pädagogik.⁴ Durch regelmäßige Weiterbildung setzen sie sich mit den eigenen Erziehungshaltungen und den daraus resultierenden Erwartungen an die Kinder auseinander und vertiefen ihr pädagogisches Wissen. Tageseltern können die Kinder durch die Zusammenarbeit mit deren Eltern in ihrer gesamten Persönlichkeit immer besser verstehen und entsprechend fördern.

1.2 Prinzipien für Bildungsprozesse

Prinzipien sind als Grundsätze zu verstehen, die unser pädagogisches Handeln und den Umgang miteinander in allen Situationen bestimmen. Im bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan werden zwölf Prinzipien für Bildungsprozesse formuliert⁵, die aus dem oben beschriebenen Bild vom Kind abgeleitet sind. Diese Prinzipien durchziehen alle Spiel- und Lernsituationen und tragen dazu bei, dass Kinder in ihrer ganzheitlichen Entwicklung bestmöglich unterstützt werden.

Im Folgenden werden die Prinzipien für Bildungsprozesse anhand eines Beispiels aus dem Alltag von Kindern und (Tages-)Eltern – dem gemeinsamen Zubereiten von Mahlzeiten – praxisnahe vorgestellt:

Prinzipien

Ganzheitlichkeit und Lernen mit allen

Sinnen: Kinder lernen mit allen Sinnen und mit ihrer gesamten Persönlichkeit. Körper und Psyche des Kindes sollten bei allen Lernprozessen mitbedacht werden.

Individualisierung: Jedes Kind ist einzigartig in seinen persönlichen Interessen, Begabungen und Bedürfnissen. (Tages-)Eltern beachten die Individualität jedes Kindes bei der Gestaltung von Alltags-, Spiel- und Lernsituationen.

Beispiele für die Umsetzung

→ Der Umgang mit Lebensmitteln bietet die Möglichkeit für vielfältige Sinneserfahrungen, wie z.B. Schmecken, Riechen, Tasten, Schauen. Die Freude am gemeinsamen Tun und das Erleben von Gemeinschaft fördern die Selbstständigkeit und das Wohlbefinden der Kinder.

→ Durch Befragen und Beobachten kann z.B. herausgefunden werden: Was schmeckt den Kindern? Wie gut ist ihre Feinmotorik entwickelt (schneiden, Gemüse putzen, Tisch decken, eingießen)?

<p>Differenzierung: Durch Spiel- und Lernangebote mit unterschiedlichen Schwerpunkten und Anforderungen wird auf die individuellen Begabungen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Interessen jedes Kindes eingegangen.</p>	<p>→ → Ausgehend von ihren individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten übernehmen Kinder unterschiedliche Aufgaben, die ihr Wissen und Können erweitern. Sie helfen z.B. beim Vor- und Zubereiten der Lebensmittel, Abwiegen, Servieren des Essens etc.</p>
<p>Empowerment heißt „Ermächtigung“ und bedeutet, die Stärken der Kinder in den Vordergrund zu stellen. Dadurch wird den Kindern verdeutlicht, was sie schon gelernt haben, und ihr Selbstbewusstsein wird gestärkt.</p>	<p>→ → (Tages-)Eltern ermöglichen Kindern Erfolgserlebnisse und zeigen Anerkennung für gelungene Tätigkeiten. Kindern werden Aufgaben übertragen, die sie besonders gut lösen können, z.B. den Tisch dekorieren, Tischkärtchen gestalten, Obst schneiden.</p>
<p>Lebensweltorientierung: Kinder im Jahr vor dem Schuleintritt verfügen über individuell unterschiedliche Lebens- und Lernerfahrungen, die sie z.B. in ihrer Familie oder auf Reisen machen. Bildungsprozesse, die an diese Erfahrungen anknüpfen, erzeugen bei den Kindern ein Gefühl der Vertrautheit und motivieren sie dazu, sich weiter mit den Inhalten auseinanderzusetzen.</p>	<p>→ → Beim Kochen können Erfahrungen von Urlaubsreisen oder Verwandtenbesuchen berücksichtigt werden, indem Kinder Vorschläge für spezielle Gerichte machen oder Tischschmuck, den sie z.B. bei den Großeltern kennen gelernt haben, verwendet wird.</p>
<p>Inklusion: Das Prinzip der Inklusion bedeutet, dass jeder Mensch in einer Gesellschaft über bestimmte Bedürfnisse verfügt und ein Recht auf deren Anerkennung hat.⁶</p>	<p>→ → Bei der Auswahl und Zubereitung von Speisen werden Vorlieben der Kinder einbezogen. Gegebenenfalls werden religiöse Ernährungsvorschriften berücksichtigt.</p>
<p>Sachrichtigkeit: Bei der Wissensvermittlung ist es wichtig, auf richtige Inhalte und Begriffe zu achten.⁷ Dadurch wird die kognitive und sprachliche Entwicklung der Kinder gefördert. Das inhaltliche Niveau orientiert sich am Entwicklungsstand des Kindes.</p>	<p>→ → Beim Kochen werden Zutaten und Geräte korrekt bezeichnet; Rezepte werden besprochen und umgesetzt; die Kinder erhalten Informationen, woher die Lebensmittel kommen; Gewichtsmaße werden eingeführt.</p>
<p>Diversität bezieht sich auf die Verschiedenheit der Menschen, z.B. bezüglich Geschlecht, Hautfarbe oder sozialer Herkunft. Vielfalt stellt eine Chance für zahlreiche Lernerfahrungen dar. Dieses Prinzip ist besonders wichtig für die kritische Auseinandersetzung mit Vorurteilen.</p>	<p>→ → Bei gemeinsamen Festen kann Vielfalt gut zum Ausdruck kommen und als bereichernd erlebt werden, z.B. setzen Kinder ihre individuellen Stärken ein und tragen damit zum Gelingen des Festes bei (Singen, Tischsprüche). Mittels Bilderbüchern lernen Kinder Essgewohnheiten in anderen Ländern oder Kulturen kennen.</p>
<p>Geschlechtssensibilität: Ziel einer geschlechtssensiblen Pädagogik ist es, Mädchen und Buben unabhängig von ihrem Geschlecht darin zu unterstützen, unterschiedliche Aspekte ihrer Persönlichkeit zu entfalten.</p>	<p>→ → Kinder beteiligen sich unabhängig von ihrem Geschlecht am gesamten Ablauf einer gemeinsamen Mahlzeit: Sie helfen z.B. beim Einkaufen und Kochen, decken den Tisch, räumen ab und beteiligen sich am Abwaschen.</p>

Partizipation bedeutet Beteiligung bzw. Mitentscheidung und ist eine wichtige Voraussetzung dafür, dass Kinder lernen, Verantwortung für sich und andere zu übernehmen und Demokratiebewusstsein zu entwickeln.



→ Der Speiseplan für eine Woche wird gemeinsam mit den Kindern erstellt. Bei den Mahlzeiten entscheiden Kinder selbst, was und wie viel sie essen möchten.

Transparenz: Dieses Prinzip hat zum Ziel, die Gestaltung des Alltags sowie der Lern- und Spielsituationen für Kinder durchschaubar und damit nachvollziehbar zu machen.



→ (Tages-)Eltern begründen ihre Entscheidungen, damit die Kinder sie nachvollziehen können: Warum gibt es z.B. nicht jeden Tag Süßes, warum werden saisonale und regionale Lebensmittel verwendet, auch wenn die Kinder vielleicht lieber etwas anderes essen möchten?

Bildungspartnerschaft beschreibt die Kooperation zwischen allen, die am Bildungsgeschehen beteiligt sind, wie z.B. Tageseltern, Familien der Kinder, gegebenenfalls Fachkräfte wie Logopädin/Logopäde. Dieses Prinzip stellt den gegenseitigen Respekt und die gemeinsame Verantwortung für die Kinder in den Vordergrund.



→ Bildungspartnerinnen und -partner tauschen sich regelmäßig über die Entwicklung und die Fortschritte sowie über spezielle Bedürfnisse des Kindes aus, z.B. in der Feinmotorik oder in der Sprachentwicklung.

4 Charlotte Bühler Institut im Auftrag der Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien & Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2009, S. 3ff.)

5 Vollmer (2008)

6 Niederle (2005)

7 Charlotte Bühler Institut im Auftrag der Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien & Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2009, S. 5)

2. Bildung und Kompetenzen

2.1 Bildung

Der Leitfaden für (Tages-)Eltern orientiert sich am „Bundesländerübergreifenden Bildungs-RahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich“, in dem Bildung folgendermaßen definiert ist:

„Bildung wird als lebenslanger Prozess der aktiven Auseinandersetzung des Menschen mit sich selbst und mit der Welt verstanden.“⁸



Jeder Mensch lernt von Geburt an, indem er sich aktiv und selbstständig mit sich selbst, mit anderen Menschen und mit seiner dinglichen, sozialen und kulturellen Umwelt auseinandersetzt. Bildung befähigt dazu, selbstbestimmt zu handeln, Verantwortung für sich selbst und andere zu übernehmen und an gesellschaftlichen Prozessen mitzuwirken.⁹

Um zu lernen und damit ihre Kompetenzen weiterzuentwickeln, brauchen Kinder Sicherheit und Geborgenheit sowie viele Möglichkeiten, Erfahrungen mit anderen Menschen – mit Kindern und erwachsenen Bezugspersonen – zu machen. Die Grundlage jedes Bildungsgeschehens ist die natürliche Neugier der Kinder und ihr Drang zum Erforschen und Lernen. Vor allem im Spiel haben Kinder die Möglichkeit, ihre Umwelt mit allen Sinnen zu begreifen, ihre Umgebung mitzugestalten und immer wieder Neues zu lernen. Dabei werden besonders ihre Denkfähigkeit, ihre Sprachentwicklung und ihre sozialen Kompetenzen gestärkt.¹⁰

(Tages-)Eltern unterstützen kindliche Bildungsprozesse, indem sie für eine Atmosphäre des Vertrauens sorgen und Kindern vor allem Selbstbestimmung und Selbstständigkeit ermöglichen. Kinder brauchen Zeit, eigene kreative Ideen zu entwickeln und Herausforderungen selbst zu bewältigen. Ihre Spiel- und Lernprozesse werden durch qualitätsvolle Materialien angeregt und unterstützt. Ausreichend Möglichkeiten zum ungestörten und selbstbestimmten Spielen stärken das Selbstwertgefühl und tragen dazu bei, dass Kinder gern und selbstbewusst soziale Beziehungen knüpfen und dadurch ihre Gesamtpersönlichkeit weiterentwickeln.

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.“¹¹ Das heißt, dass vielfältige, gut entwickelte Kompetenzen die Handlungsfähigkeit der Kinder stärken. Kompetente Kinder können ihre individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie ihre Kenntnisse flexibel in unterschiedlichen Situationen anwenden. Aktives und selbst gesteuertes Spielen und Lernen der Kinder bildet die Grundlage für den Kompetenzerwerb.

Auch im Jahr vor dem Schuleintritt differenzieren Kinder ihre Kompetenzen, die sie in den ersten Lebensjahren erworben haben, weiter aus. Dazu zählen Selbstkompetenz, Sozialkompetenz und Sachkompetenz¹² sowie lernmethodische Kompetenz¹³.

Kompetenzen

Selbstkompetenz oder personale

Kompetenz umfasst u.a. Selbstständigkeit, ein positives Selbstbild sowie die Bereitschaft und Fähigkeit, Verantwortung zu übernehmen. Personale Kompetenz stärkt Kinder im Umgang mit herausfordernden Situationen und ist eine wichtige Voraussetzung für eine positive Lebensgestaltung. Psychische Widerstandsfähigkeit (Resilienz) unterstützt Kinder bei der Bewältigung neuer Aufgaben, wie z.B. des bevorstehenden Schuleintritts

→ → Kinder mit ihrer gesamten Persönlichkeit wertschätzen und annehmen; Selbstwert und Selbstbewusstsein der Kinder durch Lob und Anerkennung sowie konstruktive Rückmeldungen stärken; Kindern im Alltag Aufgaben übertragen, die sie eigenständig erfüllen können, wie z.B. Tiere füttern, Verantwortung für ihre Spielsachen übernehmen

Sozialkompetenz oder sozial-kommunikative Kompetenz

unterstützt Menschen dabei, sich in unterschiedlichen sozialen Situationen bzw. Gruppen angemessen zu verhalten. Dazu zählt z.B. die Fähigkeit, sich in verschiedene Gruppen – etwa in der Familie oder in der Kindergruppe, bei den Tageseltern oder in der Schule – einzubringen. Weitere Aspekte der Sozialkompetenz beziehen sich darauf, mit anderen zu kommunizieren und zusammenzuarbeiten, mit Regeln umzugehen, sich in die Perspektive anderer zu versetzen sowie eigene Interessen angemessen zu vertreten. Eine gut entwickelte Sozialkompetenz ist u.a. eine wichtige Voraussetzung für die positive Bewältigung des Schuleintritts und für den weiteren Bildungsverlauf.

→ → Möglichkeiten für Kinder schaffen, sich regelmäßig mit Gleichaltrigen zu treffen, Freundschaften zu schließen und zu pflegen; selbstbestimmtes Rollenspiel durch interessante Requisiten und Materialien anregen; Bilderbücher vorlesen und mit den Kindern darüber diskutieren; Gesellschaftsspiele und kooperative Spiele anbieten

Sachkompetenz führt zu Urteils- und Handlungsfähigkeit in unterschiedlichen Sachbereichen. Dazu zählen z.B. der geschickte Umgang mit Materialien und Werkzeugen oder die Kenntnis sachlich richtiger Begriffe. Sachwissen ist ein wichtiger Aspekt dieser Kompetenz. Im Jahr vor dem Schuleintritt verfügen Kinder meist über eine gut entwickelte Sachkompetenz, wie z.B. alltagspraktische Fähigkeiten, umfangreiches Sachwissen zu bestimmten Themen oder grundlegende mathematische Kompetenzen, etwa Erfassen von Mengen. Dies trägt wesentlich zur Stärkung ihres Selbstwertgefühls bei und steigert ihre Zuversicht, Probleme und Herausforderungen lösen zu können.

→ → vielfältige Materialien und Werkzeuge zur Verfügung stellen; zur Erweiterung des kindlichen Wortschatzes auf sachrichtige Bezeichnungen für Werkzeuge und Tätigkeiten achten; vielfältige Möglichkeiten zum Erproben und Üben unterschiedlicher Tätigkeiten schaffen, z.B. einfache hauswirtschaftliche und handwerkliche Tätigkeiten, Werken und Gestalten, Umgang mit Medien und einfachen technischen Geräten; Erfahrungen mit Schrift und Zahlen ermöglichen; Experimente durchführen, z.B. mit Eis und Wasser; Möglichkeiten zum Zählen, Messen, Wiegen und Vergleichen nutzen

Beispiele

wie **(Tages-)Eltern** die Kompetenzentwicklung der Kinder unterstützen können:

Lernmethodische Kompetenz basiert auf der Entwicklung eines Bewusstseins darüber, „dass man lernt, was man lernt und wie man lernt“.¹⁴ Dazu zählt das Wissen, dass jeder Mensch während seines gesamten Lebens lernt und dass es verschiedene Mittel und Wege des Lernens gibt. Zur lernmethodischen Kompetenz gehört auch, sich selbst Ziele zu setzen, in Gruppen miteinander und voneinander zu lernen oder aus Fehlern zu lernen. Wichtig ist auch, sich Informationen aus verschiedenen Quellen beschaffen zu können. Mit etwa fünf Jahren sind Kinder häufig bereits in der Lage, mit Unterstützung Erwachsener über ihr eigenes Lernen nachzudenken. Lernmethodische Kompetenz ist eine wichtige Grundlage für alle weiteren Bildungsprozesse im Leben eines Menschen und verdient deshalb im Jahr vor dem Schuleintritt besondere Aufmerksamkeit.

→ → Veränderungen der Kinder im Laufe ihrer Entwicklung besprechen, z.B. anhand von Fotos oder Erzählungen; mit den Kinder darüber nachdenken, welches Wissen und Können sie bisher erworben haben; sich anhand ganz konkreter Situationen über eigene Lernerfahrungen und die der Kinder austauschen; Misserfolge als Lernchance sehen, z.B. mangelnde Statik eines Bauwerks für neue Erkenntnisse beim Bauen nutzen; unterschiedliche Wege der Informationsbeschaffung vermitteln, z.B. Fragen stellen, genaues Beobachten, in Sachbüchern nachschlagen, Medien nutzen

Metakompetenz als übergeordnete Kompetenz ist die Voraussetzung dafür, eigene Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie eigenes Wissen realistisch einzuschätzen und situationsbezogen einzusetzen. Dadurch können Kinder z.B. erkennen, ob sie eine Situation allein oder nur mit Unterstützung meistern können oder ob sie noch dazulernen werden müssen. Metakompetenz unterstützt Kinder u.a. dabei, Herausforderungen, wie z.B. den Übergang in die Schule, erfolgreich zu bewältigen.

(Tages-)Eltern können den Erwerb von Metakompetenz anregen, indem sie mit Kindern gemeinsam anhand ganz konkreter Situationen über ihr aktuelles Wissen und Können nachdenken und sprechen.

8 Klafki (1996, S. 15), Bäck, Bayer-Chisté & Hajszan (2003)

9 Hartmann (1997)

10 Charlotte Bühler Institut im Auftrag der Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien & Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2009, S. 6)

11 Roth (1968)

12 Gisbert (2004)

13 Gisbert (2002, S. 12)

14 Charlotte Bühler Institut im Auftrag der Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien & Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2009, S. 10)

3. Bildungsbereiche

3.1 Emotionen und soziale Beziehungen

„Kinder sind von Geburt an soziale Wesen, deren Beziehungen von Emotionen geprägt sind.“¹⁵ Erst allmählich lernen sie, ihre Gefühle bewusst wahrzunehmen und in Worte zu fassen. Wichtig dafür ist eine vertrauensvolle Atmosphäre in der Familie oder der Tagesbetreuung, in der sich Kinder angenommen und verstanden fühlen.



Emotionen sind ein Ausdruck von Lebendigkeit, helfen Kindern, sich in ihrem eigenen Erleben zu orientieren und stellen ein wichtiges Kommunikationsmittel für den intensiven Austausch mit der Umwelt dar. Gefühle sollten deshalb niemals verborgen werden.¹⁶ Erwachsene Bezugspersonen begleiten Kinder bei der Bewältigung emotional herausfordernder Situationen, indem sie für das gesamte Gefühlsspektrum der Kinder Verständnis zeigen. Das bedeutet, auch negativ empfundene oder widersprüchliche Emotionen wie Zorn, Wut oder Eifersucht zu akzeptieren und die Kinder dahingehend zu unterstützen, diese Gefühle angemessen auszudrücken. Fünf- und sechsjährige Kinder sind aufgrund ihrer kognitiven und sprachlichen Entwicklung bereits dazu in der Lage, mit Hilfe Erwachsener über ihre eigenen Gefühle nachzudenken und mit anderen darüber zu sprechen. Sie können den Ausdruck ihrer Emotionen immer besser kontrollieren und der aktuellen Situation anpassen.

Emotionale Kompetenz umfasst den bewussten Umgang mit den eigenen Gefühlen sowie die Fähigkeit, Gefühle anderer zu erkennen und zu verstehen. Von Empathie spricht man, wenn es gelingt, sich in die Lage anderer zu versetzen, mit ihnen mitzufühlen und zu überlegen, was andere fühlen könnten.¹⁷ Emotionale Kompetenz ist eine wichtige Voraussetzung dafür, positive soziale Beziehungen aufzubauen und mitzugestalten sowie lösungsorientiert mit Konflikten umzugehen. Der Eintritt in die Schule wird dadurch erleichtert.

Kinder im Jahr vor dem Schuleintritt haben bereits vielfältige persönliche und soziale Erfahrungen gemacht, die dazu beitragen, ihr Bild von sich selbst zu differenzieren und ihre Identität zu festigen. Sie wissen über eigene Stärken und Schwächen immer besser Bescheid. Die erfolgreiche Bewältigung von Lernsituationen erfüllt die Kinder mit Stolz und stärkt ihr Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen. Dies sind wichtige Bestandteile der Identität.

„Besonders intensive Gefühlserfahrungen machen Kinder in Freundschaften mit anderen.“¹⁸ Freundschaften bringen sowohl viele positive Erlebnisse als auch Konflikte oder Meinungsverschiedenheiten mit sich. Beide Erfahrungen sind wichtige Lernfelder für die Entwicklung personaler und sozialer Kompetenz. Fünf- und sechsjährige Kinder sind häufig bereits in der Lage, kurzfristige Frustrationen zu ertragen und gemeinsam nach Bewältigungsstrategien für ihre Konflikte zu suchen. Dadurch können stabile und tragfähige Beziehungen zwischen Kindern entstehen. Voraussetzung dafür ist die Entwicklung einer konstruktiven Konfliktkultur in der Familie bzw. Tagesbetreuung. (Tages-)Eltern unterstützen Kinder bei der Bearbeitung von Konflikten, indem sie die Kinder anregen, eigene Bewältigungsstrategien zu finden. Dadurch stärken sie die Handlungsfähigkeit der Kinder sowie deren Verantwortungsbewusstsein.

Kompetenzen

fünf- und sechsjähriger Kinder

Aufbauend auf bisher erworbenes Wissen und Können erweitern und differenzieren Kinder im Jahr vor dem Schuleintritt ihre Kompetenzen, wie z.B.:

■ eigene Gefühle und Stimmungen bewusst wahrnehmen, situationsangemessen zeigen und/oder sprachlich ausdrücken, z.B. „Ich bin zornig, weil du mir nicht zuhörst.“, „Ich freue mich so, weil wir heute in den Tiergarten gehen!“

■ Gefühle und Reaktionen anderer wahrnehmen, interpretieren und angemessen darauf reagieren; die Grenzen anderer respektieren; die Sichtweisen anderer nachempfinden (Empathie)

■ über individuelle Stärken und Schwächen Bescheid wissen und sie als Teil der eigenen Persönlichkeit annehmen

■ sich unterschiedlichen sozialen Beziehungen und Anforderungen anpassen und entsprechend verhalten, z.B. gelten bei den Großeltern teilweise andere Umgangsformen als daheim, gegenüber vertrauten Personen können Gefühle anders ausgedrückt werden

■ gemeinsam mit anderen Kindern über einen längeren Zeitraum zusammenarbeiten, eine gemeinsame Aufgabe bewältigen

■ Konfliktsituationen gemeinsam nach Bewältigungsstrategien suchen und diese umsetzen, z.B. sich beim Schaukeln abwechseln, Vereinbarungen treffen, Regeln finden und diese einhalten

Beispiele

(Tages-)Eltern unterstützen Kinder beispielsweise durch folgende Impulse:

→ → Gefühle der Kinder ernst nehmen und benennen; gemeinsam mit den Kindern überlegen, wie sie mit ihren Gefühlen konstruktiv umgehen können; dabei helfen, Auslöser für Gefühle zu formulieren, z.B. „Wovor habe ich Angst? Was bereitet mir Freude?“; Kindern persönliche Abgrenzung ermöglichen, z.B. sich zurückziehen und allein sein dürfen

→ → eigene Gefühle als (Tages-)Eltern verbalisieren, damit die Kinder sie nachvollziehen können; Gefühle, die durch Handlungen oder Äußerungen der Kinder ausgelöst werden, rückmelden, z.B. „Es freut mich, wenn du dich bedankst, ich helfe dir gerne“, „Es macht die anderen Kinder traurig, wenn du sie beschimpfst“

→ → Kindern Rückmeldung über ihre Stärken und Begabungen geben; bei der Überwindung von Schwächen helfen, auch kleine Fortschritte betonen

→ → Möglichkeiten schaffen, damit Kinder verschiedene soziale Bezüge kennen lernen und dabei eigene Erfahrungen machen können, z.B. beim Einkaufen selbst Bestellungen aufgeben, andere (Tages-)Familien besuchen

→ → gegenseitige Hilfe unter den Kindern fördern und betonen; Situationen planen, die eine Zusammenarbeit der Kinder erfordern, z.B. einen Obstsalat zubereiten, über mehrere Tage an einem Bild arbeiten

→ → viele Möglichkeiten zum Spielen mit anderen Kindern geben; in Konfliktsituationen beim Finden eigener Bewältigungswege unterstützen; Bücher und Geschichten zu diesem Thema anbieten; kritische Auseinandersetzung mit Gewalt und Kriegsspielzeug anregen

<ul style="list-style-type: none"> ■ eigene Wünsche und Anliegen aufschieben, Impulse kontrollieren und Enttäuschungen aushalten, z.B. bei der Rutsche anstellen und warten, eine Überraschung für jemand anderen nicht verraten 	→ →	<ul style="list-style-type: none"> → Wünsche der Kinder ernst nehmen; eine mögliche Erfüllung in absehbarer Zeit zusagen und dies dann auch einhalten bzw. begründen, warum Wünsche nicht erfüllt werden können; Kindern beim Warten auf ein bestimmtes Ereignis helfen, z.B. mit einem Kalender
<ul style="list-style-type: none"> ■ zwischen absichtlichen und zufälligen Handlungen als Auslöser für Konflikte unterscheiden 	→ →	<ul style="list-style-type: none"> → Möglichkeiten aufzeigen, wie eine Handlung interpretiert werden könnte, z.B. kann es ein Missgeschick sein, den Bausteinturm eines anderen Kindes umzustößen, oder aber ein Ausdruck von Wut oder Ablehnung
<ul style="list-style-type: none"> ■ Versöhnungsstrategien anwenden 	→ →	<ul style="list-style-type: none"> → Kinder anregen, Rituale zur Versöhnung zu entwickeln; auch als Erwachsene/r den ersten Schritt zur Versöhnung tun; Wiedergutmachungsgesten der Kinder annehmen und ihnen das Gefühl vermitteln, nicht nachtragend zu sein

Spiel- und Lernumgebung

(Tages-)Eltern unterstützen fünf- und sechsjährige Kinder durch eine entwicklungsfördernde Spiel- und Lernumgebung bei der Weiterentwicklung ihrer Kompetenzen, z.B. durch:

- Rückzugsmöglichkeiten, kuschelige Bereiche
- Bücher und Bilder, die Gefühle oder Konflikte thematisieren
- Utensilien für den Ausdruck unterschiedlicher Gefühle im Rollenspiel, z.B. Schminke, Masken, Instrumente, Handpuppen, „lustige“ Verkleidungen
- Materialien zum kreativen Gestalten, z.B. Ton, Fingerfarben
- kooperative Spiele und Materialien, z.B. Schwungtuch

15 Bäck, Bayer-Chisté & Hajszan (2003)

16 Pfeffer (2005a, 2005b)

17 Bäck, Bayer-Chisté & Hajszan (2003, S. 107)

18 Charlotte Bühler Institut im Auftrag der Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien & Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2009, S. 12)

3.2 Ethik und Gesellschaft

„Ethik befasst sich mit Fragen nach dem Wert und der Würde des Menschen sowie nach rechtem und ungerechtem Handeln.“¹⁹

Sie umfasst die Normen und Werte, die innerhalb einer Gesellschaft gültig sind, und betrifft den gesamten Bereich menschlichen Handelns, wie z.B. den Umgang miteinander oder mit der Natur. Kinder wachsen von Geburt an mit den Werthaltungen und Regeln ihrer Bezugsgruppen auf und verinnerlichen diese.



Die pluralistische Gesellschaft, in der wir leben, ist durch eine Vielfalt an Wertesystemen gekennzeichnet. Auch Kinder begegnen möglicherweise unterschiedlichen Handlungsnormen, etwa in der Tagesbetreuung oder durch Medienerfahrungen. Für Tageseltern ist es daher zunächst wichtig, dem familiären Wertesystem der Kinder Akzeptanz entgegenzubringen. Dann ist es Kindern möglich, sich kritisch mit unterschiedlichen Werten und Normen auseinanderzusetzen.

Vielfalt bzw. Diversität ist ein wichtiges Merkmal unserer Gesellschaft und wird z.B. in verschiedenen Fähigkeiten, Traditionen oder Kulturen der Menschen sichtbar. Im Zusammenleben mit Kindern sollte Vielfalt als Bereicherung und Lernchance für alle angesehen werden. In einer Atmosphäre, die durch Offenheit und Neugier gegenüber Neuem geprägt ist, können sich Kinder – eventuell unterstützt durch passende Bücher oder Geschichten – mit der Verschiedenartigkeit von Menschen auseinandersetzen. Auch der Austausch über unterschiedliche religiöse Traditionen – z.B. innerhalb der Kindergruppe bei Tageseltern oder im Bekanntenkreis der Kinder – kann die Entwicklung von Respekt gegenüber der Vielfalt der Menschen fördern.²⁰ Philosophische Gespräche mit Kindern bieten eine Möglichkeit, Sinnfragen und moralische Fragestellungen aufzugreifen.

Mit zunehmendem Alter beschäftigen sich Kinder immer mehr mit Gerechtigkeit und Moral und legen Wert auf das Einhalten von Regeln. Sie verstehen, dass es für ein gelingendes Miteinander wichtig ist, sich auf geltende Regeln verlassen zu können. Regeln für das Zusammenleben in der Gruppe sollten so weit wie möglich gemeinsam mit den Kindern gefunden und formuliert sowie gegebenenfalls auch verändert werden. Fünf- und Sechsjährige sind aufgrund ihrer sozialen, kognitiven und sprachlichen Kompetenzen in der Lage, eigene Ideen und Vorschläge konstruktiv in den Prozess der Regelfindung bzw. -änderung einzubringen. Dazu brauchen sie ein verständnisvolles Umfeld und viele Möglichkeiten zur Partizipation, das heißt zur Beteiligung und Mitgestaltung. Dabei werden Kinder mit ihren Wünschen, Vorstellungen und Meinungen ernst genommen. Auf diese Weise lernen sie, Verantwortung für sich und andere zu übernehmen. Die Kenntnisse und Fähigkeiten, die Kinder dabei erwerben, bilden die Basis für das Leben in einer demokratischen Gesellschaft.

Kompetenzen

fünf- und sechsjähriger Kinder

Aufbauend auf bisher erworbenes Wissen und Können erweitern und differenzieren Kinder im Jahr vor dem Schuleintritt ihre Kompetenzen, wie z.B.:

■ über Werte, Normen und Regeln ihrer Umwelt Bescheid wissen, sich eine eigene Meinung dazu bilden und diese auch begründen

■ über die eigene Biografie und die Lebensgeschichte anderer Menschen nachdenken und erkennen, dass das Leben der Menschen kulturellen Einflüssen unterliegt, z.B. durch den Vergleich des eigenen Lebens mit dem der Großeltern oder mit dem von Kindern in anderen Ländern

■ Vorteile von Verschiedenheit erkennen und nützen, z.B. von anderen Kindern in fremden Sprachen grüßen oder zählen lernen

■ Begabungen und Lernwege anderer Kinder erkennen und beachten, z.B. auf jüngere oder langsamere Kinder Rücksicht nehmen

■ demokratische Entscheidungen verstehen und akzeptieren, die eigene Meinung vertreten und dadurch an Entscheidungsprozessen teilnehmen

■ den Wert von Solidarität erkennen, sich einer Gruppe zugehörig fühlen und sich solidarisch zeigen

Beispiele

(Tages-)Eltern unterstützen Kinder beispielsweise durch folgende Impulse:

→ → Regeln gegenüber den Kindern begründen; Kindern die Möglichkeit bieten, ihre eigenen Meinungen und Ansichten zu Verhaltensregeln zu formulieren, z.B. zu Ordnungs- oder Höflichkeitsregeln

→ → gemeinsam Fotoalben, Videos und Erinnerungsstücke betrachten und dazu erzählen; aus der Zeit berichten, als die Kinder noch nicht geboren waren; nach Urlaubsreisen die Lebensgestaltung anderer Menschen thematisieren; Fragen der Kinder über andere Kulturen z.B. an Hand von Sachbüchern beantworten und ihre Beobachtungen durch sachrichtige Informationen ergänzen

→ → individuelle Stärken und Begabungen jedes Kindes im Alltag beachten, wertschätzen und nützen, z.B. wer kennt witzige Auszählreime, wer gestaltet kreative Glückwunschkarten für besondere Anlässe?

→ → Begegnungen mit anderen Kindern – älteren, jüngeren, Kindern mit besonderen Bedürfnissen oder Begabungen – ermöglichen und Zeit und Raum geben, miteinander zu spielen und einander kennen zu lernen

→ → Kinder in Entscheidungen, die sie selbst betreffen, mit einbeziehen, z.B. über ein Spiel oder ein Ausflugsziel abstimmen; unterschiedliche Abstimmungsrituale einführen, z.B. Handheben, ein Symbol auf ein Plakat oder auf eine Liste kleben; Spielregeln gemeinsam mit den Kindern festlegen oder vorgegebene Spielregeln verändern; Kinder beim Formulieren ihrer Meinung unterstützen

→ → Fairplay im Alltag einüben, z.B. bei Bewegungsspielen auf gleiche Chancen und Bedingungen für alle Beteiligten achten; Gemeinschaftserleben unterstützen, z.B. in der Geschwistergruppe, in der Tagesbetreuung, und als Gruppe an Veranstaltungen teilnehmen

Spiel- und Lernumgebung

(Tages-)Eltern unterstützen fünf- und sechsjährige Kinder durch eine entwicklungsfördernde Spiel- und Lernumgebung bei der Weiterentwicklung ihrer Kompetenzen, z.B. durch:

- verschiedene Medien, die unterschiedliche Werthaltungen und Normen thematisieren, zum Hinterfragen anregen und den Erfahrungshorizont erweitern, wie z.B. Bücher, DVD, CD, Bilder und Spiele, die Menschen verschiedener Kulturen, verschiedenen Alters und Geschlechts, mit verschiedenen Fähigkeiten unabhängig von Rollenklischees zeigen
- Zubehör für das Rollenspiel, z.B. Kleidungsstücke und Alltagsgegenstände aus früheren Zeiten, aus anderen Ländern und Kulturen, Materialien, die sowohl für Mädchen als auch für Buben interessant sind

19 ebd.

20 Rössl (2007)

3.3 Sprache und Kommunikation

Sprache ist der Schlüssel zur Welt und die wichtigste Voraussetzung für alle anderen Bildungsprozesse, wie z.B. soziales Lernen oder Verständnis von Mathematik und Technik. Sprache kann nur im sozialen Austausch mit anderen Menschen erworben und weiterentwickelt werden. Dabei spielen nonverbale Aspekte, wie z.B. Augenkontakt, Mimik und Gestik sowie Tonfall und Lautstärke, eine besonders wichtige Rolle. Erwachsene unterstützen Kinder bei der Differenzierung ihrer sprachlichen Kompetenzen durch vielfältige Dialoge, Entwicklung von Buchkultur und reichhaltige Angebote zum Rollenspiel. Ihr Sprachgebrauch hat Vorbildwirkung für die Kinder.



Im Alter von fünf bis sechs Jahren ist der Spracherwerb der meisten Kinder in ihrer Erstsprache bereits weit fortgeschritten. Die Kinder verfügen über einen reichhaltigen Wortschatz und sind z.B. in der Lage, grammatikalisch vollständige Sätze mit Nebensätzen zu bilden, Einzahl und Mehrzahl sowie Artikel zu verwenden und Zeitwörter korrekt zu beugen.²¹ Sprache kann u.a. zum Durchsetzen eigener Bedürfnisse und Wünsche, zur Begleitung von Handlungen, zum Erzählen sowie zur Kommunikation mit anderen genutzt werden.

Gut entwickelte sprachliche Kompetenzen sind die Voraussetzung für einen erfolgreichen Bildungsweg. Für Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch ist daher eine entsprechende Förderung des Erwerbs der deutschen Sprache spätestens im Jahr vor dem Schuleintritt notwendig. Die Aneignung von Deutsch als Zweitsprache verläuft individuell sehr unterschiedlich und wird durch viele Faktoren beeinflusst. Dazu zählen u.a. der familiäre Hintergrund des Kindes, sein sprachlicher Entwicklungsstand in der Erstsprache, das Alter zu Beginn des Zweitspracherwerbs, die Häufigkeit des Kontaktes mit der Zweitsprache Deutsch sowie die Lernbedingungen. Diese sollten durch eine hohe Qualität und Reichhaltigkeit des Sprachangebotes gekennzeichnet sein. Allerdings verdient die Familiensprache des Kindes „Wertschätzung, da Sprache und Identität eng zusammenhängen.“²² Auch das Kennenlernen regionaler Volksgruppensprachen und Dialekte bietet eine gute Möglichkeit, das Verständnis der Kinder für Mehrsprachigkeit zu fördern.

Die Förderung von Literacy ist ein wichtiger Teil sprachlicher Bildung und eine wesentliche Grundlage für den Schriftspracherwerb. **„Der aus dem Englischen kommende Begriff Literacy umfasst alle Erfahrungen und Grundfertigkeiten, die Kinder im Umgang mit Buch-, Erzähl- und Schriftkultur vor dem eigentlichen Lesen- und Schreibenlernen machen.“**²³ Vielfältige Erfahrungen mit Büchern, Bildern und Geschichten sind unverzichtbare Voraussetzungen für spätere Bildungsprozesse. Kinder im Jahr vor dem Schuleintritt interessieren sich immer mehr für Symbole und Schrift. Sie schreiben oft schon den eigenen Namen und kennen Buchstaben oder Zahlen. Diese Freude an der Auseinandersetzung mit Schriftsprache ist für die weitere Bildungslaufbahn und das lebenslange Lernen bedeutsam und sollte durch entsprechende Spiel- und Lernangebote erhalten und gefördert werden.

Auch die phonologische Bewusstheit stellt eine wichtige Grundlage für spätere Lese- und Rechtschreibleistungen der Kinder dar. Das bedeutet, dass die Kinder mit strukturellen Merkmalen der Sprache umgehen können und z.B. fähig sind, Reime zu erkennen bzw. zu bilden oder Wörter in Silben zu zerlegen.

Informations- und Kommunikationstechnologien (digitale Medien), wie z.B. Handy, Internet oder Digitalkamera, bestimmen den Alltag von Kindern und Erwachsenen. Medienkompetente Kinder sind Kinder, die Medien zunehmend selbstständig und sachrichtig nutzen können und sich mit deren Inhalten kritisch auseinander-

setzen. Auch das Gestalten von einfachen Medienprodukten, wie z.B. Fotocollagen oder kurzen Filmen, ist Bestandteil der Medienkompetenz.²⁴ Dazu sind Anleitung und Begleitung durch Erwachsene notwendig.

Kompetenzen

fünf- und sechsjähriger Kinder

Aufbauend auf bisher erworbenes Wissen und Können erweitern und differenzieren Kinder im Jahr vor dem Schuleintritt ihre Kompetenzen, wie z.B.:

■ grundlegende Regeln der deutschen Sprache (bzw. gegebenenfalls einer Minderheitensprache) anwenden

■ eigene Gedanken und Überlegungen sprachlich ausdrücken

■ Erzähltes, Vorgelesenes oder Erlebtes verstehen und in zusammenhängenden Einheiten wiedergeben; z.B. einfache Bilderbuchgeschichten oder Erlebnisse in der Familie nachvollziehbar erzählen

■ Reime erkennen und bilden, Wörter in Silben teilen (phonologische Bewusstheit), z.B. mittels Klatschen oder Hüpfen, ein Wort in seine Silben zerlegen, einfache Reime bilden (Haus – Maus – Laus – aus)

■ die eigene Mehrsprachigkeit als Gewinn und Vorteil erkennen und nützen, z.B. in verschiedenen Sprachen grüßen oder zählen können, für andere übersetzen

■ eigene Gedanken, Ideen und Wünsche verständlich und nachvollziehbar mitteilen; den eigenen Standpunkt vertreten, z.B. im Rollenspiel neue Spielimpulse so vorschlagen, dass andere Kinder diese verstehen und aufgreifen können

■ ohne Worte – nur durch Mimik und Gestik – etwas ausdrücken und anderen mitteilen, z.B. jemandem, dessen Sprache man nicht versteht

Beispiele

(Tages-)Eltern unterstützen Kinder beispielsweise durch folgende Impulse:

→ als Sprachvorbild auf einen differenzierten Sprachgebrauch achten, z.B. vielfältige Haupt- und Zeitwörter sowie Haupt- und Nebensätze verwenden, offene Fragen stellen, in verschiedenen Zeiten erzählen

→ Kindern Zeit zum Nachdenken lassen; erst dann nachfragen, wenn Kinder mit ihrem Gedanken-gang ans Ende gekommen sind

→ Geschichten und Märchen erzählen; Bilderbücher vorlesen; Kinder anregen, mit ihren eigenen Worten und Formulierungen zu erzählen; bei Unklarheiten interessiert nachfragen; Rituale zum Erzählen einführen, z.B. Tischgespräche

→ Gedichte und Auszählreime anbieten oder gemeinsam erfinden; Wortspielereien anregen; mit den Kindern sprachfördernde Spiele spielen

→ die (eigene) Familiensprache achten und respektieren; die Mehrsprachigkeit der Kinder akzeptieren und fördern; Möglichkeiten aufgreifen, Erfahrungen mit verschiedenen Sprachen zu machen, z.B. Lieder in mehreren Sprachen singen

→ aufmerksam zuhören, wenn Kinder eigene Gedanken und Überlegungen formulieren; schüchterne oder zurückhaltende Kinder ermutigen, damit auch sie zu Wort kommen; bei Bedarf Aussagen und Vorschläge der Kinder wiederholen, damit sie von anderen gut verstanden werden

→ Spielimpulse zur nonverbalen Kommunikation setzen, z.B. „Wir reisen in ein Land, in dem es keine Sprache gibt“, mit Händen und Füßen reden; Begriffe pantomimisch darstellen; Pantomime als Kunstform kennen lernen

<ul style="list-style-type: none"> ■ eigene Anliegen und Interessen mittels Symbolen, Schrift oder digitalen Medien ausdrücken, z.B. Briefe schreiben 	→ →	<ul style="list-style-type: none"> → mit Kindern gemeinsam Symbole zum Vermitteln von Botschaften erfinden, z.B. „Stopp!“, „Ich bin zornig“, „Ich mag dich“; Möglichkeiten zum Lesen und Schreiben nutzen, z.B. Einladungskarten erstellen, den eigenen Namen auf eine Zeichnung schreiben
<ul style="list-style-type: none"> ■ unterschiedliche Medien selbstständig nutzen, z.B. fotografieren, Informationen aus Sachbüchern oder dem Internet beschaffen 	→ →	<ul style="list-style-type: none"> → Kindern die Möglichkeit zum Kennenlernen verschiedener Medien geben, z.B. Sachbücher, CD-Player, Fotoapparat, Aufnahmegerät; Kinder beim sachrichtigen Umgang mit digitalen Medien unterstützen
<ul style="list-style-type: none"> ■ zwischen Realität und Fiktion unterscheiden, z.B. in einer Erzählung oder einem Film erkennen, ob etwas „wirklich“ sein kann 	→ →	<ul style="list-style-type: none"> → Bilderbücher mit unterschiedlichsten Inhalten vermitteln, z.B. fantastische Erzählungen, realistische Kindergeschichten; gemeinsam einen Film ansehen und darüber sprechen; kritisch nachfragen, wenn Kinder Filme mit unrealistischen Inhalten konsumieren, z.B. „Denkst du, dass dies wirklich möglich ist?“; das Thema Werbung thematisieren und gemeinsam eigene Werbespots erfinden

Spiel- und Lernumgebung

(Tages-)Eltern unterstützen Kinder durch eine entwicklungsfördernde Spiel- und Lernumgebung bei der Weiterentwicklung ihrer Kompetenzen, z.B. durch:

- Plätze, die zu Gesprächen anregen, z.B. gemütliche Sitzgelegenheiten; ruhige Rückzugsbereiche, um Bücher zu betrachten
- spezieller Schreibplatz für Kinder mit vielfältigen Büromaterialien und Utensilien, z.B. unterschiedliches Papier und Kuverts, Stifte, Schreibmaschine, Stempel, Schere, Feder und Tinte, Kalender
- Utensilien für das Rollenspiel, z.B. Verkleidungen, Telefon, Kaufladen, Spielgeld, Hand- oder Fingerpuppen, kleine Spielfiguren
- vielfältiges Angebot an Kinderbüchern, z.B. Sachbilderbücher und Lexika, Gedichte, fantastische und realistische Erzählungen, Bücher über Kinder in verschiedenen Ländern, ABC-Bücher und Erstlesebücher
- CD oder Kassetten mit Geschichten, Gedichten und Liedern in verschiedenen Sprachen
- sprachfördernde Spiele, z.B. Silben- und Reimspiele, Memory
- Fotokamera, CD-Player, Computer

21 Charlotte Bühler Institut im Auftrag der Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien & Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2009, S. 14)

22 Hartmann, Hajszan, Pfohl-Chalaupek, Stoll & Hartel (2009, S. 71)

23 Baacke (1999)

24 Bründel (2009)

3.4 Bewegung und Gesundheit

Bewegung ist ein natürlicher Impuls und Voraussetzung für die gesamte Entwicklung jedes Kindes. Daher brauchen Kinder viele Möglichkeiten, sich zu bewegen und Sinnesindrücke zu sammeln. Durch Bewegung und Wahrnehmung – wie z.B. Sehen, Hören, Riechen oder Fühlen – lernen sie sich selbst und ihre Umwelt kennen und stärken dabei ihre körperlichen Fähigkeiten, ihre Gesundheit sowie ihr Wohlbefinden. Wichtig sind regelmäßige Bewegungserfahrungen, die die Kinder herausfordern, die sie aber trotzdem meistern können. So wird es ihnen möglich, ihr Selbstvertrauen und ihre Selbstsicherheit zu festigen und ihre gesamte Persönlichkeit weiterzuentwickeln. Auch zur Förderung des Denkens, der Sprache und der sozialen Kompetenzen ist Bewegung eine wesentliche Voraussetzung.



Der Vergleich mit anderen hilft Kindern, sich selbst und das eigene Können immer besser einzuschätzen. Kinder im Jahr vor dem Schuleintritt zeichnen sich durch zunehmende grob- und feinmotorische Geschicklichkeit aus. Dies wird z.B. beim Radfahren, Eislaufen, Schwimmen, Schreiben und Zeichnen, beim Umgang mit Werkzeugen, wie Schere oder Hammer, sowie beim Bauen und Konstruieren sichtbar. Diese Fähigkeiten und Fertigkeiten erleichtern u.a. die Integration in die Gruppe Gleichaltriger und sind eine wichtige Voraussetzung für einen erfolgreichen Schulbesuch.

Zur Verbesserung von Koordination (Gleichgewicht, Geschicklichkeit) und Kondition (Kraft, Ausdauer, Geschwindigkeit) benötigen Fünf- und Sechsjährige ausreichend Möglichkeiten, sich sowohl drinnen als auch draußen frei zu bewegen, wie z.B. Balancieren, Jonglieren, Klettern und Hangeln oder Ballspielen. Dies sind wichtige Voraussetzungen für ihre körperliche Leistungsfähigkeit, ihre Gesundheit und Ausgeglichenheit sowie für ihre Spiel- und Lernbereitschaft.

Der Begriff Gesundheit umfasst neben dem körperlichen auch das psychische und soziale Wohlbefinden eines Menschen.²⁵ Im Jahr vor dem Schuleintritt haben Kinder ein Basiswissen über Gesundheit und Sicherheit und sind dadurch vermehrt in der Lage, Verantwortung für sich selbst, ihren Körper und ihr Wohlbefinden zu übernehmen. Sie kennen grundlegende Gefahren des Alltags, wie z.B. Feuer oder Strom, können sich dem Wetter entsprechend kleiden und am Spielplatz sicherheitsbewusst verhalten. Der Übergang in die Schule fällt den Kindern leichter, wenn sie wissen, wie sie mit Stress und belastenden Situationen erfolgreich umgehen können, etwa durch das Einholen von Hilfe und Unterstützung.

Fragen zu Liebe und Sexualität gewinnen für Fünf- und Sechsjährige an Bedeutung. Wertschätzende und sachrichtige Antworten auf die Fragen der Kinder, wie z.B. nach körperlichen Merkmalen von Mädchen und Buben oder Schwangerschaft und Geburt, beeinflussen die Einstellung zu Sexualität und zum eigenen Körper. Bilder- und Sachbücher können Gespräche zu diesen Themen unterstützen und tragen zur Erweiterung des Wissens der Kinder bei. Darüber hinaus sind sie wichtige Maßnahmen zur Vorbeugung von sexuellem Missbrauch.²⁶

Kompetenzen

fünf- und sechsjähriger Kinder

Aufbauend auf bisher erworbenes Wissen und Können erweitern und differenzieren Kinder im Jahr vor dem Schuleintritt ihre Kompetenzen, wie z.B.:

■ Körperempfindungen bewusst wahrnehmen und angemessen darauf reagieren, z.B. sich bei Kälte oder Hitze entsprechend kleiden, bei körperlichen Aktivitäten mit den eigenen Kräften haushalten, bei Müdigkeit ausrasten

■ über ein umfassendes Bild von sich selbst verfügen, eigene Stärken und Schwächen kennen

■ die eigene Intimsphäre und die der anderen wahrnehmen und achten; selbst entscheiden, wem sie auf welche Weise Zuneigung zeigen wollen

■ komplexe Bewegungsabläufe durchführen, z.B. Seilspringen, über ein Hindernis springen, Werfen und Fangen, Skateboard oder Rollschuh fahren

■ mit anderen kooperieren und auf andere Rücksicht nehmen, Teamgeist entwickeln, z.B. beim Ballspielen

■ wissen, dass wiederholtes Üben und Trainieren das eigene Können verbessert, und bereit sein, sich dafür anzustrengen

■ Verantwortung für den eigenen Körper sowie für Gesundheit und Wohlbefinden übernehmen, z.B. Hände waschen, bei Stress Unterstützung suchen, Schutzkleidung tragen (Helm, Knie-schützer), sich im Straßenverkehr sicherheitsbewusst verhalten, gesunde Lebensmittel auswählen

Beispiele

(Tages-)Eltern unterstützen Kinder beispielsweise durch folgende Impulse:

→ → Kindern helfen, ihre Körperwahrnehmungen in Worte zu fassen, z.B. „Ich habe kalte Hände – ich brauche Handschuhe“

→ → Anerkennung für Gelungenes zeigen, Stärken betonen, zu ungewohnten Bewegungen ermutigen

→ → bei der Körperpflege und persönlichen Hygiene der Kinder individuelle Schamgrenzen akzeptieren, z.B. wenn sich Kinder zum Umziehen zurückziehen wollen; Kinder zum „Nein-Sagen“ ermutigen, z.B. wenn ihnen körperliche Berührungen unangenehm sind

→ → Bewegung im Freien ermöglichen; Ausflüge in die Natur unternehmen; unterschiedliche Bewegungen, wie Trippeln, Schreiten oder Stolzieren, anregen; Bewegungsmöglichkeiten in der Umgebung nutzen, wie Spiel- und Sportplätze, Schwimmbäder

→ → Bewegungsspiele mit anderen Kindern ermöglichen; gemeinsam mit den Kindern Regeln aushandeln und bei Bedarf verändern

→ → Kinder durch Lob und Anerkennung motivieren, ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten zu verbessern

→ → Bilder- und Sachbücher sowie Rollenspielmaterialien zu Gesundheit, Sicherheit und Ernährung anbieten, für Entspannungs- und Rückzugsmöglichkeiten sorgen, die Bedeutung gesunder Ernährung besprechen, Vorbild bezüglich eines gesundheitsbewussten Verhaltens sein

Spiel- und Lernumgebung

(Tages-)Eltern unterstützen fünf- und sechsjährige Kinder durch eine entwicklungsfördernde Spiel- und Lernumgebung bei der Weiterentwicklung ihrer Kompetenzen, z.B. durch:

- Platz und Ausstattung für Bewegung im Innenraum unter Beachtung entsprechender Sicherheitsvorkehrungen, z.B. Schaukel, Balancebrett, Turnmatte
- Platz und Zubehör für Entspannung und Rückzug, z.B. Kissen, Decken, Kuschelsofa
- Materialien zur grobmotorischen Betätigung, z.B. Bälle, Seile, Topfstelzen, Fahrzeuge
- Materialien zur feinmotorischen Betätigung, z.B. Stifte, Scheren, Nadel und Faden, Perlen, Hammer und Nagel, Schraubenzieher
- Materialien zur Förderung der Geschicklichkeit, z.B. Jo-Jo, Jonglierbälle
- Materialien zum Bauen und Konstruieren, z.B. Konstruktionsmaterial zum Stecken und Schrauben, verschiedene Bausteine
- Verkleidungen, Zubehör und Spielfiguren zu den Themen Krankenhaus, Arztpraxis, Feuerwehr, Polizei, Frisierladen etc.
- Sachbilderbücher zu Körper, Gesundheit, Ernährung, Sport etc.

25 Charlotte Bühler Institut im Auftrag der Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien & Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2009); Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen & Staatsinstitut für Frühpädagogik München (2007)

26 Braun (2007)

3.5 Ästhetik und Gestaltung

Ästhetik und Kreativität spielen in vielen Bereichen des Lebens eine bedeutsame Rolle. Sie werden in künstlerischen Handlungen und Werken deutlich, etwa in den Bereichen Malerei, Musik, Literatur, Tanz, Theater und Bildhauerei. Auch unser Alltag ist von ästhetischen Aspekten geprägt²⁷, z.B. in Form von Design, Architektur, Mode oder Werbung. Das Verständnis von Kunst und Ästhetik ist zwar kulturell geprägt, Kunst hat aber auch eine sprach- und kulturübergreifende Funktion und kann zur interkulturellen Kommunikation beitragen. Dies wird z.B. in der Musik besonders deutlich.



Angehende Schulkinder, die über vielfältige Erfahrungen im Umgang mit Kunst verfügen, zeigen vermehrt Offenheit und Interesse für verschiedene kreative Ausdrucksformen. Ihre zunehmende Fähigkeit, sich in die Sichtweise anderer zu versetzen, erweitert ihre Möglichkeiten der Interpretation von Kunstwerken, z.B. von Musikstücken oder Bildern des Impressionismus. Kinder können auch die individuell unterschiedliche Wirkung, die ein Werk auf Menschen ausüben kann, zunehmend in ihre Überlegungen mit einbeziehen. So ist es ihnen z.B. bei einem Museumsbesuch möglich, über ein Werk und die möglichen Absichten der Künstlerin oder des Künstlers zu diskutieren, ihre eigene Meinung zu vertreten und die Standpunkte anderer nachzuvollziehen.

Erfahrungen mit möglichst vielen Formen künstlerischen Gestaltens sind für Kinder die Voraussetzung zur Erweiterung ihrer Wahrnehmung und ihrer eigenen Ausdrucksmöglichkeiten. Wichtig dabei sind ausreichende Gelegenheiten, um Eindrücke und Gefühle auf individuelle Weise zu verarbeiten, z.B. beim Malen oder Musizieren. Die selbstständige Verwirklichung eigener Ideen, etwa beim Arbeiten mit Holz oder Ton, stärkt das Selbstbewusstsein der Kinder und vermittelt ihnen die Erfahrung von Selbstwirksamkeit – eine Erfahrung, die wesentlich zur erfolgreichen Bewältigung von herausfordernden Situationen beiträgt.

Schöpferische Prozesse und Werke von Fünf- und Sechsjährigen unterscheiden sich von denen jüngerer Kinder vermehrt durch eine absichtsvolle Gestaltung, wie z.B. durch die gezielte Auswahl von Farben und Materialien oder den wirkungsvollen Einsatz von Musikinstrumenten, etwa beim musikalischen Umsetzen einer Geschichte oder eines Gedichts. Zusätzlich erweitert die zunehmende Geschicklichkeit der Kinder ihre kreativen Ausdrucksmöglichkeiten. Manche Kinder haben Freude am Entwerfen komplizierter Muster auf kariertem Papier oder zeigen große Ausdauer beim Herstellen aufwändiger Produkte, wie z.B. kleiner Modelle oder Mosaikarbeiten.

Musik ist ein unverzichtbares Element im Leben aller Kinder. Die meisten Kinder können im Jahr vor dem Schuleintritt bereits viele Lieder singen, im Takt zur Musik klatschen oder einzelne Instrumente optisch sowie am Klang unterscheiden.²⁸ Musik als eines der wichtigsten Ausdrucksmittel darf auch im Alltag der Kinder nicht fehlen. Daher sollten Kinder vielfältige Möglichkeiten zum Selbermusizieren und Zugang zu unterschiedlichen Formen von Musik erhalten. Dafür eignen sich z.B. neben Musik aus verschiedenen Ländern und Epochen auch Volkslieder oder -tänze.

Kompetenzen

fünf- und sechsjähriger Kinder

Aufbauend auf bisher erworbenes Wissen und Können erweitern und differenzieren Kinder im Jahr vor dem Schuleintritt ihre Kompetenzen, wie z.B.:

- im Alltag und in der eigenen Umgebung Möglichkeiten zur ästhetischen Gestaltung nutzen, z.B. den Tisch sorgfältig decken und schmücken, besondere Dinge an einem speziellen Platz präsentieren

- Eigenschaften von Materialien, Werkzeugen und Musikinstrumenten bei der Gestaltung eigener Werke berücksichtigen

- ein Werkstück oder Kunstwerk, das eine Herausforderung darstellt, planen und ausführen, z.B. ein eigenes Bilderbuch gestalten

- eigene Stimmungen durch kreatives Gestalten ausdrücken und anderen vermitteln, z.B. Fröhlichkeit, Wut, Traurigkeit beim Malen oder Musizieren wiedergeben

- mit anderen Kindern oder Erwachsenen gemeinsam ein Kunstwerk planen und gestalten

- eine eigene Meinung zu Kunst und Ästhetik entwickeln und sich mit anderen darüber austauschen, eigene Emotionen, die durch Kunstwerke ausgelöst werden können, formulieren, z.B. bei Museumsbesuchen, beim Hören von Musik, beim Betrachten von Bilderbuchillustrationen

Beispiele

(Tages-)Eltern unterstützen Kinder beispielsweise durch folgende Impulse:

- mit den Kindern bewusst Dinge betrachten und darüber sprechen, was ihnen gefällt und warum sie etwas „schön“ finden; auf Besonderheiten im Alltag hinweisen, z.B. eine auffällige Hausfassade, eine besonders gestaltete Auslage

- Kindern die Möglichkeit bieten, verschiedenes Werkzeug und Material auszuprobieren, z.B. Säge, Raspel, Hammer, Schnüre, Holz, Stoff, Knetmasse; Klang- und Musikinstrumente zur Verfügung stellen oder mit den Kindern herstellen, z.B. Klanghölzer, Rasselbüchsen, einfache Trommeln

- sich als Erwachsene weitgehend zurücknehmen und die Kinder eigene Lösungen finden lassen; Hilfestellung erst nach Aufforderung durch die Kinder geben, z.B. bei der Beschaffung des gewünschten Materials behilflich sein, die richtige Handhabung von Werkzeug zeigen

- Zeit, Raum und Ruhe zum ungestörten selbstbestimmten Gestalten geben; mit Kindern über ihre kreativen Prozesse und Werke sprechen

- Impulse zur Schaffung größerer gemeinsamer Werke setzen, z.B. eine Skulptur oder ein Wandbild gestalten, ein Musikstück einüben

- Möglichkeiten schaffen, Kunst mit allen Sinnen zu erfassen; Museen oder Ausstellungen besuchen und an Kinderführungen teilnehmen; über die Eindrücke und Meinungen der Kinder diskutieren; Kinderbücher auch nach künstlerischen Kriterien aussuchen; verschiedenste Musik (heiter, düster, sehr rhythmisch etc.) anbieten und mit den Kindern über die Stimmung sprechen, die sie dabei erleben

■ Kunst und Ästhetik in das eigene Leben einbeziehen, als Inspiration und als Möglichkeit zum Staunen und Nachdenken nützen, z.B. besonders gefühlvolle Musik in Farben darstellen, Freude beim Singen erfahren, besondere Dinge immer wieder betrachten und auf sich wirken lassen

→ auf Zeit und Möglichkeiten zum Innehalten achten, z.B. das Lichtspiel der Blätter eines Baumes oder eine Blumenwiese mit den Kindern bewundern; Musik zur Entspannung und Anregung anbieten; Kinder anregen, eigene Lieblingskunstwerke zu finden

Spiel- und Lernumgebung

(Tages-)Eltern unterstützen fünf- und sechsjährige Kinder durch eine entwicklungsfördernde Spiel- und Lernumgebung bei der Weiterentwicklung ihrer Kompetenzen, z.B. durch:

- leicht zu reinigender Platz zum großflächigen Gestalten, z.B. Malen an einer Malwand, freier Platz am Boden für größere Kunst- und Bauwerke; Platz zum Aufbewahren und Ausstellen von Kinderarbeiten
- besondere Materialien und Gegenstände zur ästhetischen Gestaltung des Alltags, z.B. Tischdekoration, Türschmuck
- vielfältige Materialien zum kreativen Gestalten, z.B. Naturmaterialien, unterschiedliche Farben und Papiersorten, Stoffreste, Ton oder Knetmasse, „Abfallprodukte“, wie Verpackungen, Bänder, Prospekte; Utensilien für verschiedene Techniken, z.B. Papiermaché, Glasmalerei, Collage, Batik
- unterschiedliche Werkzeuge, z.B. Schere, Schraubenzieher, Feile, Strickliesl
- Ausstattung für Theater und Rollenspiel, z.B. Verkleidungen, Requisiten, Tücher, einfache Handpuppen oder Marionetten
- Instrumente, Klangmaterialien, CD und DVD mit Musik und Tänzen, z.B. aus verschiedenen Epochen, aus den Herkunftsländern der Familien oder Urlaubsländern
- unterschiedliche Medien, z.B. Bildbände, Kunstdrucke oder Kalender mit Abbildungen von besonderen Kunstwerken, Bücher mit Gedichten

27 Kreutz (2006)

28 Lorenz (2006)

3.6 Natur und Technik

Kindliche Lernprozesse sind durch Neugier, Forscherdrang und Experimentierfreude gekennzeichnet. Diese Lernvoraussetzungen werden in der Auseinandersetzung mit naturwissenschaftlich-technischen und mathematischen Inhalten besonders deutlich. Kinder sind zumeist hoch motiviert, Phänomene in diesen Bereichen zu durchschauen sowie die Zusammenhänge zwischen Ursache und Wirkung zu erforschen.



Lernprozesse im Bereich Natur und Technik ermöglichen Kindern Erfahrungen der Selbstwirksamkeit und sind für ihre gesamte Entwicklung wichtig. Kinder erweitern dabei ihr Wissen, ihren Wortschatz sowie ihre lernmethodische Kompetenz und ihre Denkfähigkeit. Auch Arbeitshaltungen, wie z.B. Genauigkeit und Sorgfalt, Selbstkontrolle, Konzentration und Ausdauer, werden erworben und gefestigt. Diese sind für eine erfolgreiche Bildungslaufbahn der Kinder besonders bedeutsam.

Geeignete Bildungsinhalte aus dem Themenkreis Natur und Umwelt sind z.B. Pflanzen und Tiere sowie Phänomene der unbelebten Natur, wie Wetter, Licht und Schatten oder Magnetismus. Im Alltag von Kindern und (Tages-)Eltern ergeben sich dazu zahlreiche Spiel- und Lernanlässe. Fragestellungen, die ökologische Zusammenhänge betreffen, tragen dazu bei, das Bewusstsein der Kinder für einen verantwortungsvollen Umgang mit der Natur zu fördern. Beispiele dafür wären die Themen Mülltrennung oder Energiesparen. Kinder im Jahr vor dem Schuleintritt sind bereits in der Lage, Ideen für ihren eigenen Beitrag zum Umweltschutz zu entwickeln.

Technische Inhalte prägen den Alltag von Kindern und Erwachsenen immer deutlicher. Das Leben in einer hoch technisierten Gesellschaft macht es daher notwendig, dass Kinder – Mädchen wie Buben – grundlegende technische Kompetenzen erwerben. Kindgemäße Bildungsinhalte beziehen sich z.B. auf das Erforschen und die Handhabung technischer Geräte oder das Erfahren grundlegender physikalisch-technischer Zusammenhänge (Hebelwirkung, Kraftübertragung durch Zahnräder etc.). Statische Gesetzmäßigkeiten können die Kinder u.a. beim Bauen und Konstruieren kennen lernen. Fünf- und Sechsjährige sind zunehmend in der Lage, aus ihren Experimenten und Erfahrungen Schlussfolgerungen zu ziehen und ihre Erkenntnisse für die Lösung weiterer Probleme zu nutzen.

Mathematisches Denken geht weit über den Umgang mit Zahlen hinaus und ist ein wichtiger Aspekt der kognitiven Entwicklung, der im Alltag der Kinder immer wieder angeregt werden kann. Klassifizieren und Sortieren, Entdecken und Herstellen von Reihenfolgen und Mustern sowie Erfahrungen mit Zeit, Raum und Form sind wichtige Aspekte der Mathematik.²⁹ Alltagspraktische Tätigkeiten, wie Messen und Wiegen oder der Umgang mit Geld im Rollenspiel, unterstützen Kinder bei der Weiterentwicklung ihres mathematischen Wissens und Könnens. Auch Spiele mit mathematischen Inhalten, wie Formen, Mengen und Zahlen, sowie Knobelaufgaben oder Rätsel wecken das Interesse für die weitere Auseinandersetzung.³⁰

Kompetenzen

fünf- und sechsjähriger Kinder

Aufbauend auf bisher erworbenes Wissen und Können erweitern und differenzieren Kinder im Jahr vor dem Schuleintritt ihre Kompetenzen, wie z.B.:

■ unterschiedliche Forschungsmethoden gezielt und situationsgerecht anwenden, z.B. Beobachten, Vergleichen, Experimentieren, Messen

■ Hypothesen (Annahmen) formulieren und gemeinsam mit anderen Kindern oder Erwachsenen auf ihre Richtigkeit überprüfen

■ Erkenntnisse, die durch Forschungsprozesse erworben wurden, formulieren oder bildhaft darstellen

■ Strategien für den bewussten und verantwortungsvollen Umgang mit der Natur entwickeln und anwenden

■ technische und physikalische Prinzipien durchschauen, etwa zur Kraft- und Energieübertragung (mittels Zahnrädern, Hebeln, Kurbeln und Flaschenzügen)

■ einfache mathematische Denkweisen wie Vergleichen, Ordnen oder Zählen selbstständig einsetzen

■ Mengen auf einen Blick (simultan) erfassen, z.B. Würfelaugen

Beispiele

(Tages-)Eltern unterstützen Kinder beispielsweise durch folgende Impulse:

→ unterschiedliche Materialien zum Erforschen zur Verfügung stellen, z.B. alte Geräte zum Zerlegen; die Forschungsprozesse der Kinder durch Hilfsmittel bereichern, z.B. Waagen, Maßbänder, Lupen

→ Kindern dabei zuhören, wie sie bestimmte Naturphänomene deuten, z.B. unter welchen Bedingungen Pflanzen gedeihen, welche Materialien magnetisch sind; diese Vermutungen diskutieren sowie mittels Sachbüchern oder Lexika überprüfen

→ Kinder dabei unterstützen, ihre Erfahrungen anderen mitzuteilen; interessiert nachfragen; sachrichtige Begriffe verwenden; grafische Darstellungen anregen, z.B. Baupläne oder einen Wetterkalender erstellen, das Keimen und Wachsen einer Bohne zeichnen

→ mit Kindern gemeinsam überlegen, welche Umweltschutzmaßnahmen sie in ihrem Alltag umsetzen könnten, z.B. das Licht in nicht benutzten Räumen abdrehen, Papier nicht verschwenden, das Wasser beim Zähneputzen abdrehen

→ einen Flaschenzug oder eine Seilbahn bauen; einfache Schaltkreise erstellen, z.B. mit Batterien und Lämpchen; ein Schnurtelefon aus Joghurtbechern herstellen

→ im Alltag auf mathematische Aspekte achten, z.B. beim Tischdecken, beim Sortieren von Spielzeug; Möglichkeiten zum Zählen nutzen, z.B. ein Spiel durch Vorwärtszählen oder einen Countdown (Drei, zwei, eins, los!) starten; Formulierungen wie „das Doppelte“ oder „die Hälfte“ verwenden

→ Würfelspiele anbieten; beim Einkaufen oder Kochen Mengen einschätzen und vergleichen

■ mathematische Größen einschätzen, z.B. Zeit, Gewicht, Entfernungen



→ alltägliche Erfahrungen mit mathematischen Größen bewusst nutzen, z.B. einen Kalender führen, überlegen, über welches Hindernis man leicht oder gerade noch springen kann; Kinder dazu anregen, Gewichte miteinander zu vergleichen, z.B. die gleiche Menge an Ziegeln und Holz

Spiel- und Lernumgebung

(Tages-)Eltern unterstützen fünf- und sechsjährige Kinder durch eine entwicklungsfördernde Spiel- und Lernumgebung bei der Weiterentwicklung ihrer Kompetenzen, z.B. durch:

- Tiere und Pflanzen zur Pflege und Beobachtung
- verschiedene natürliche und künstliche Materialien (Holz, Sand, Kunststoff, Glas, Papier, Stoff, Wolle etc.) sowie Sammlungen (Steine, Muscheln, Schrauben etc.) zum Untersuchen, Vergleichen und Sortieren
- Materialien zum Messen und Vergleichen von Länge, Breite, Höhe, Entfernung, Gewicht und Zeit, z.B. Maßband, Sanduhr, Balkenwaage
- Materialien zum Bauen und Konstruieren, z.B. anspruchsvolles Konstruktionsmaterial zum Stecken und Schrauben, Modellbausätze
- Utensilien zum Forschen und Experimentieren, z.B. Lupe, Mikroskop, Fernglas, Spiegel, Öl, Wasser und Farben zum Mischen, Salz- und Zuckerwasserlösung zum Herstellen von Kristallen
- Bilder, Poster, digitale Medien, Landkarten, Globen, Bilderbücher und Sachbücher zu Naturphänomenen

29 Wolf (2009)

30 Griebel & Niesel (2004)

4. Transitionen

Kinder sind – ebenso wie Erwachsene – im Lauf ihres Lebens immer wieder mit Übergängen konfrontiert. Dazu zählen z.B. die Geburt eines Geschwisterchens oder wenn Kinder zum ersten Mal außerhalb der Familie betreut werden, etwa durch Tageseltern. Für fünf- und sechsjährige Kinder sowie deren Eltern ist der bevorstehende Schuleintritt ein wichtiger Übergang, der besondere Aufmerksamkeit erfordert.



Übergänge führen zu tief greifenden Veränderungen im Leben eines Menschen und seiner Bezugspersonen.³¹ Diese Veränderungen erstrecken sich über einen längeren Zeitraum und werden als Transitionen bezeichnet. Transitionen können mit unterschiedlichen Gefühlen verbunden sein, wie etwa Vorfreude und Neugier, aber auch Unsicherheit oder Ängsten, z.B. in Bezug auf den Schuleintritt. Übergänge fordern Kinder heraus, beinhalten aber zugleich die Chance, neue Erfahrungen zu machen und sich persönlich weiterzuentwickeln. Kompetenzen, die durch die Auseinandersetzung mit Transitionen erworben werden, helfen Kindern bei der Bewältigung künftiger Übergänge.

4.1 Transitionsprozesse beim Schuleintritt und Rolle der (Tages-)Eltern

Der Wandel vom Vorschulkind zum Schulkind bedeutet eine große Herausforderung für Kinder und geht mit unterschiedlichen Entwicklungsaufgaben einher. Kinder, die sich selbstbewusst und aktiv mit dem Übergang und den damit verbundenen Veränderungen auseinandersetzen, finden leichter in ihre neue Rolle als Schulkind.

(Tages-)Eltern helfen den Kindern beim Rollenwandel, indem sie z.B. von eigenen positiven Schulerfahrungen berichten, Ängste der Kinder ernst nehmen und ansprechen oder die Vorteile der neuen Rolle als Schulkind hervorheben.

Der Eintritt in die Volksschule bedeutet für Kinder oftmals eine Trennung von vertrauten Menschen, wie z.B. ihren Freundinnen und Freunden oder den Tageseltern. Ein erfolgreicher Transitionsprozess lässt sich u.a. daran erkennen, dass es Kindern gelingt, zu Lehrkräften, Mitschülerinnen und Mitschülern in der Volksschule positive Beziehungen aufzubauen.

(Tages-)Eltern können diesen Prozess unterstützen, indem sie z.B. wohlwollend über Lehrerinnen und Lehrer sprechen oder den Kontakt zu zukünftigen Mitschülerinnen und Mitschülern unterstützen.

Eine Transition wie der Schuleintritt bringt nicht nur Veränderungen auf der persönlichen Ebene mit sich, sondern auch einen Wechsel des gesamten Umfeldes des Kindes: Dies betrifft z.B. eine neue Umgebung oder eine andere Tagesstruktur.

(Tages-)Eltern können durch sachrichtige Informationen über die Schule dazu beitragen, dass Kinder realistische Erwartungen aufbauen und der Schule positiv gegenüberstehen.³² Dazu sind z.B. Sachbücher über die Schule oder Begegnungen mit Schulkindern hilfreich.

4.2 Kompetenzen zur Bewältigung von Transitionen

Kompetenzen, die Kinder bei der Bewältigung von Transitionen, unterstützen, werden Transitionskompetenzen genannt. Im Folgenden werden wichtige Kompetenzen beschrieben sowie Hinweise gegeben, wie (Tages-)Eltern die Entwicklung dieser Transitionskompetenzen beim Übergang in die Schule fördern können.

Transitionskompetenzen	Beispiele
<ul style="list-style-type: none"> ■ sozial-kommunikative Kompetenz, wie z.B. die Fähigkeit zu Kooperation, Kommunikation und Kontaktaufnahme 	<p>dafür, wie (Tages-)Eltern die Entwicklung von Transitionskompetenz unterstützen können:</p> <ul style="list-style-type: none"> → → Kinder bestärken, offen auf andere zuzugehen, sich mit anderen auszutauschen, Fragen zu stellen, z.B. an Kinder, die bereits in die Schule gehen
<ul style="list-style-type: none"> ■ Resilienz (psychische Widerstandsfähigkeit bzw. Fähigkeit, erfolgreich mit belastenden Lebensereignissen umzugehen³³) 	<ul style="list-style-type: none"> → → Kinder ermutigen, ihre Gefühle zu benennen und auszudrücken; Kindern helfen, sich erreichbare Ziele zu setzen; zu eigenständigen Lösungswegen ermuntern³⁴; Kinder dabei unterstützen, herausfordernde Situationen zu bewältigen, z.B. wenn sie zum ersten Mal ohne ihre Eltern übernachten
<ul style="list-style-type: none"> ■ Kennen und Anwenden einfacher Strategien zum Umgang mit Stress und Emotionen 	<ul style="list-style-type: none"> → → mit den Kindern Möglichkeiten besprechen und ausprobieren, wie sie sich in belastenden Situationen verhalten könnten, z.B. andere um Hilfe bitten, sich aus belastenden Situationen vorübergehend zurückziehen, ihre eigenen Stärken erkennen
<ul style="list-style-type: none"> ■ unterschiedliche Sachkompetenzen, wie z.B. alltagspraktische Fähigkeiten und Fertigkeiten, grundlegende mathematische Kompetenzen, sachrichtiger Umgang mit Schreibwerkzeugen, Verstehen von Geschichten 	<ul style="list-style-type: none"> → → vielfältige Erfahrungen mit verschiedenen Sachbereichen ermöglichen, z.B. mit Büchern, Texten und Schrift, mit mathematischen Inhalten, wie Sortieren oder Messen, mit unterschiedlichen Materialien und Werkzeugen

4.3 Bildungspartnerschaften beim Übergang zur Volksschule

Bei jeder Transition sind alle Beteiligten aufgefordert, das Kind zu begleiten und zu unterstützen. Im Falle des Schuleintritts betrifft dies die Zusammenarbeit aller Bildungspartnerinnen und -partner, wie z.B. Familie, Tageseltern, Schule oder Nachmittagsbetreuung.

Im Falle einer Tagesbetreuung tragen kontinuierliche Rückmeldungen an die Eltern über den Entwicklungsstand sowie die Stärken und Kompetenzen ihrer Kinder dazu bei, Über- bzw. Unterforderung des Kindes beim Schulstart zu vermeiden.

Tageseltern tauschen sich regelmäßig mit den Eltern über die aktuelle Entwicklung der Kinder aus und überlegen gemeinsam weitere Bildungsangebote.

Nicht nur für die Kinder bringt der Schuleintritt wesentliche Änderungen mit sich. Besonders jene Eltern, die zum ersten Mal Eltern eines Schulkindes sind, brauchen ebenso wie ihre Kinder sachrichtige Informationen und kompetente Begleitung.

Die Eltern der Kinder erhalten z.B. durch die Schule, durch Kontakte zu anderen Eltern bzw. Tageseltern oder im Internet Information und Unterstützung.

Eine bestmögliche Begleitung des Übergangs in die Volksschule schließt auch die Kooperation zwischen (Tages-)Eltern und Schule bzw. gegebenenfalls Nachmittagsbetreuung mit ein.

Ein Besuch mit den Kindern in der zukünftigen Schule bzw. der Nachmittagsbetreuung, etwa am Tag der offenen Tür oder bei Festen, kann zum Anlass genommen werden, erste Kontakte zwischen (Tages-)Eltern und Schule bzw. Nachmittagsbetreuung herzustellen.

Kinder mit besonderen Bedürfnissen, wie z.B. Kinder mit Behinderungen, Entwicklungsverzögerungen oder hochbegabte Kinder, benötigen häufig eine besonders gut überlegte Begleitung des Schuleintritts.

(Tages-)Eltern tauschen sich gegebenenfalls mit therapeutischen Fachkräften aus, z.B. aus dem psychologischen, medizinischen, logopädischen oder ergotherapeutischen Bereich. Für Tageseltern sind dabei die Einhaltung des Datenschutzes sowie die Einbindung der Eltern bzw. Obsorgeberechtigten selbstverständlich.

31 Charlotte Bühler Institut im Auftrag des Bundesministeriums für Wirtschaft, Familie und Jugend (2010)

32 Wustmann (2009); Fröhlich-Gildhoff, Dörner & Rönnau (2007)

33 Tietze, Knobloch & Gerszonowicz (2005, S. 8)

34 ebd.; Charlotte Bühler Institut & PädQUIS (2007)

5. Pädagogische Qualität

Pädagogische Qualität rückt die Bedürfnisse und Interessen des Kindes in den Mittelpunkt. **Gute pädagogische Qualität ist dann gegeben, wenn Kinder körperlich, emotional, sozial und intellektuell gefördert werden. Gute Qualität sichert das Wohlbefinden der Kinder und ist die Basis für ihre gegenwärtige und zukünftige Bildung.**³⁵



Pädagogische Qualität umfasst drei Qualitätsbereiche, die in Bezug auf die Tagesbetreuung von Kindern folgendermaßen beschrieben werden können:³⁶

Prozessqualität bezieht sich auf die Beziehungen zwischen Kindern und (Tages-)Eltern bzw. der Kinder untereinander sowie auf die Zusammenarbeit zwischen Tageseltern und Familien. Weiters beinhaltet Prozessqualität die konkreten Spiel- und Lernangebote für Kinder. Im Jahr vor dem Schuleintritt gewinnt dabei die Stärkung kindlicher Transitionskompetenzen zusätzlich an Bedeutung.

(Tages-)Eltern sorgen für eine gute Prozessqualität, indem sie den Kindern durch eine Atmosphäre der Geborgenheit und des Vertrauens Sicherheit für ihre Spiel- und Lernprozesse vermitteln. Sie bieten Kindern Möglichkeiten, ihre Ideen und Interessen bei der Planung des Alltags einzubringen, und erweitern dadurch ihre Handlungsfähigkeit. Spiel- und Lernangebote von hoher Qualität berücksichtigen die individuellen Interessen und Bedürfnisse der Kinder und unterstützen selbstständige Bildungsprozesse. Zur Förderung der lernmethodischen Kompetenz werden Kinder u.a. zum Nachdenken darüber angeregt, was und wie sie gelernt haben.

Orientierungsqualität bezieht sich auf das Bild vom Kind sowie die Einstellungen der (Tages-)Eltern zur Bildung und Entwicklung von Kindern. Diese Einstellungen bestimmen die Gestaltung der Umgebung und die Auswahl von Spiel- und Lernangeboten mit. Das Verständnis der eigenen Rolle als (Tages-)Eltern zählt ebenfalls zur Orientierungsqualität und beeinflusst die Art und Weise des Umgangs mit Kindern und – im Falle der Tagesbetreuung – mit ihren Familien.

(Tages-)Eltern sind sich der Bedeutung der Orientierungsqualität als Grundlage für ihr pädagogisches Handeln bewusst. Sie reflektieren ihre Haltungen und Einstellungen bezüglich der Bildung und Betreuung von Kindern sowie ihre Erwartungen an Kinder im Jahr vor dem Schuleintritt. Im Austausch mit anderen (Tages-)Eltern sowie in regelmäßigen Fortbildungen wird ihr Wissen über entwicklungsangemessene Bildungsangebote – speziell für fünf- und sechsjährige Kinder – erweitert.

Strukturqualität ist eine wichtige Voraussetzung für pädagogische Prozesse. Sie bezieht sich auf die Rahmenbedingungen für die Bildung und Betreuung von Kindern, wie z.B. räumliche Voraussetzungen oder Sicherheitsmaßnahmen. Auch die Ausstattung mit anregungsreichen Spiel- und Lernmaterialien zählt zur Strukturqualität. Strukturelle Bedingungen in der Tagesbetreuung werden zum Teil durch Gesetze oder Trägerrichtlinien bestimmt, wie z.B. Kinderanzahl oder Raumgröße.

(Tages-)Eltern sichern bzw. verbessern die Strukturqualität durch eine kindgemäße Raumgestaltung, die durch ihre Ausstattung zum Spielen und Lernen anregt und den Interessen von Kindern im Jahr vor dem Schuleintritt entgegenkommt. Ausreichende Bewegungsmöglichkeiten im Innen- und Außenbereich sind ein weiteres Merkmal guter Qualität.

35 Tietze, Knobloch & Gerszonowicz (2005, S. 8)

36 ebd.; Charlotte Bühler Institut & PädQUIS (2007)

Literatur



- Baacke Dieter (1999), Medienkompetenz als zentrales Operationsfeld von Projekten. In Baacke Dieter, Kornblum Susanne, Lauffer Jürgen et al. (Hrsg.), Handbuch Medien: Medienkompetenz. Modelle und Projekte (S. 31–35). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung
- Bäck Gabriele, Bayer-Chisté Natalie, Hajszan Michaela (2003), Tageintagaus. Kindergartenalltag macht Kinder kompetent. 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
- 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 im Auftrag der Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien & Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2009). Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich. Wien: BMUKK
- Charlotte Bühler Institut im Auftrag des Bundesministeriums für Wirtschaft, Familie und Jugend (2010). Modul für das letzte Jahr in elementaren Bildungseinrichtungen. Vertiefende Ausführungen zum bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan. Wien: BMWFJ.
- Charlotte Bühler Institut & PädQUIS (2007). Dimensionen pädagogischer Qualität in Kindergärten. Internationale Forschungsergebnisse – Empfehlungen – Qualitätsfeststellung. Unveröffentlichter Forschungsbericht. Wien: Charlotte Bühler Institut
- Fröhlich-Gildhoff Klaus, Dörner Tina, Rönnau Maike (2007), Prävention und Resilienzförderung in Kindertageseinrichtungen – PriK. Trainingsmanual für Erzieherinnen. München: Reinhardt
- Gisbert Kristin (2002), Frühe Förderung von Lernprozessen und Lernkompetenzen. Erste Ansätze für die Praxis. Bildung, Erziehung, Betreuung von Kindern in Bayern, 7(1):11–12
- Gisbert Kristin (2004), Lernen lernen: Lernmethodische Kompetenzen von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Weinheim: Beltz
- Griebel Wilfried, Niesel Renate (2004), Transitionen. Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen. Weinheim: Beltz
- 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
- Klafki Wolfgang (1996), Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim: Beltz
- Kreutz Gunter (2006), Musikerziehung. In Fried Lilian, Roux Susanna (Hrsg.), Pädagogik der frühen Kindheit (S. 194–200). Weinheim: Beltz
- Lorenz Jens Holger (2006), Mathematik ist die Regel. Grundschule Mathematik, 8:4–5
- Niederle Charlotte (2005), Didaktische Prinzipien der Kindergartenarbeit. In EntwicklungsRaum Kindergarten. Methoden des Kindergartens 2 (S. 15–25), Linz: Unsere Kinder
- 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, 10:9–14
- Rössl Barbara (2007), *Sprachkompetenzmodell für 4;6- bis 5;0-jährige Vorschulkinder.* Im Auftrag des ZVB – Projektzentrum für Vergleichende Bildungsforschung
- Roth Heinrich (1968), *Pädagogische Anthropologie. Band 1. Bildsamkeit und Bestimmung.* Hannover: Hermann Schwedel Verlag
- Tietze Wolfgang, Knobloch Janina, Gerszonowicz Eveline (2005), *Tagespflege-Skala TAS.* Weinheim: Beltz
- Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG über die Einführung der halbtägig kostenlosen und verpflichtenden frühen Förderung in institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen, BGBl. I Nr. 99/2009
- Vollmer Knut (2008), *Fachwörterbuch für Erzieherinnen und pädagogische Fachkräfte.* Freiburg: Herder
- Wolf Wilhelm (Hrsg.) (2009), *Lehrplan der Volksschule Graz:* Leykam
- Wustmann Corina (2003), *Was Kinder stärkt. Ergebnisse der Resilienzforschung und ihre Bedeutung für die pädagogische Praxis.* In Fthenakis W. E. (Hrsg.), *Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können.* Freiburg im Breisgau: Herder
- Wustmann Corina (2009), *Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern.* Berlin: Cornelsen

An der Entwicklung des „Leitfadens für die häusliche Betreuung sowie die Betreuung durch Tageseltern“ haben mitgewirkt:

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

Martina Pfohl-Chalaupek

Mag.^a Martina Stoll



für praxisorientierte
Kleinkindforschung

Koordination durch das Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend:

Birgit Schmid

Mag.^a Martina Staffe



Dieses Dokument wurde amtssigniert.

Information zur Prüfung des elektronischen Siegels
bzw. der elektronischen Signatur finden Sie unter:
<https://www.wien.gv.at/amtssignatur>