

RAH- MEN- RICHT- LINIEN

RAHMEN-
RICHTLINIEN
FÜR DEN
KINDERGARTEN
IN SÜDTIROL

RAHMENRICHTLINIEN DES LANDES FÜR DIE DEUTSCHSPRACHIGEN KINDERGÄRTEN

Beschluss der Landesregierung vom 3. November 2008, Nr. 3990

Veröffentlicht im Beiblatt Nr. I zum Amtsblatt der Region Trentino-Südtirol
vom 25. November 2008, Nr. 48/I-II

VORWORT

Mit den neuen Rahmenrichtlinien knüpft Südtirol an europäische und internationale Entwicklungen an. Diese widmen der kindlichen Entwicklung und Bildung im Lebensabschnitt zwischen drei und sechs Jahren verstärkte Aufmerksamkeit. Der Stellenwert dieses Bildungssegments wird neu bewertet: Der Kindergarten wird als das Fundament des Bildungssystems betrachtet, das es zu stärken gilt.

Der Südtiroler Landtag hat im Juli 2008 das Bildungsgesetz für den Kindergarten und die Unterstufe verabschiedet. Damit ist der Kindergarten vollwertig im Bildungssystem verankert. Bildung von Anfang an – wie wir es auch im Bildungsleitbild festgeschrieben haben – trägt der Tatsache Rechnung, dass Kinder in diesem Lebensabschnitt eine große Lernfähigkeit, eine lebendige Lernlust und einen intensiven Forscherdrang haben.

Diese Rahmenrichtlinien stellen das Kind ins Zentrum. Die Eltern werden als die Hauptverantwortlichen für ihre Kinder und als wichtige Partnerinnen und Partner des Kindergartens betrachtet. Die kindliche Entwicklungs- und Bildungsbiographie ist der Angelpunkt aller Bildungsbemühungen. Das Kind selbst ist dabei aktiv als Mitgestalter seiner eigenen Entwicklung und Bildung. Pädagoginnen und Eltern bilden im Interesse des Kindes eine Bildungspartnerschaft. Die Rahmenrichtlinien des Landes für den Kindergarten haben in einer Fachkommission ihren Anfang genommen. Sie sind in einer Arbeitsgruppe unter breitem Einbezug des Praxisfeldes und von Expertinnen und Experten erarbeitet worden. In einer Redaktionsgruppe wurde die Endfassung erstellt. Die konzeptionelle Verantwortung und die wissenschaftliche Begleitung lagen bei Prof. Wassilios Fthenakis.

Unseren großen Dank richten wir an alle – und das sind an die 60 Personen aus dem Praxisfeld der Kindergärten, Vertreter und Vertreterinnen der Familien, der Schule, der Kirche, der Gemeinden, des Berufsverbandes, der Ärzteschaft, der Sozialdienste, der Kinderhorte, des Sanitätsbetriebes, der Wirtschaft, der Gewerkschaften, dem italienischen und ladinischen Kindergarten – die an diesen Rahmenrichtlinien mitgearbeitet und damit zur differenzierten Bearbeitung der Fragestellungen in der frühkindlichen Pädagogik beigetragen haben. Die konstruktive Mitwirkung stärkt die Bereitschaft zur Umsetzung. Darüber hinaus geht unser Dank an Prof. Wassilios Fthenakis und an die Expertinnen und Experten, die an der fachlichen Fundierung mitgewirkt haben. Unser besonderer Dank gilt der Inspektorin Dr. Christa Messner, die den gesamten Erarbeitungsprozess vorbereitet, gesteuert und begleitet hat.

Die Rahmenrichtlinien bieten die Grundlage zur pädagogischen Ausrichtung der Kindergarten-sprengel und zur Erstellung der Konzeption des Kindergartens. Sie unterstützen in unseren Kindergärten die Sicherung und Weiterentwicklung der Bildungsqualität. Sie werden zur Stärkung kindlicher Entwicklung, aber auch zur Orientierung der Pädagoginnen, die sie als Referenzrahmen für ihre Bildungsarbeit betrachten, wesentlich beitragen.

Für die jüngsten Kinder benötigen wir die beste Bildungsqualität. Das Land Südtirol hat sich dieses hohe bildungspolitische Ziel gesetzt.

Dr. Otto Saurer

*Landesrat für die deutsche Schule,
Berufsbildung und Universität*

Dr. Peter Höllrigl

Schulamtsleiter

EINFÜHRUNG

Von der Bildung wird es abhängen, ob die heranwachsende Generation den Ansprüchen, Herausforderungen und Belastungen gewachsen ist, mit denen sie konfrontiert werden wird. Bildung ist dabei den Einflüssen einer sich immer rascher verändernden Gesellschaft unterworfen. Seit Beginn der 90-er Jahre wird deshalb eine Debatte darüber geführt, von welcher Qualität die Bildung sein soll, damit Kinder angemessen darauf vorbereitet werden. Erkenntnisse der bildungswissenschaftlichen, entwicklungspsychologischen und neurowissenschaftlichen Forschung belegen die Bedeutung der ersten sechs Jahre als höchst lernintensive Phase im Leben. Zudem wurde ein paradigmatischer Wechsel vorgenommen: die Bedeutung des Wissenserwerbs wird relativiert zugunsten der gemeinsamen Sinnfindung und Bedeutungskonstruktion sowie der Beachtung von Entwicklung und Lernen als Prozess, in welchem die kindliche Entwicklung unterstützt und die kindlichen Kompetenzen gestärkt werden. Diese entwickeln sich früh und deshalb wird die Bedeutung der frühen Bildung neu bewertet. Sie stellt das Fundament im Bildungsverlauf und des gesamten Bildungssystems dar.

Vor diesem Hintergrund und in Anbindung an internationale Entwicklungen erfolgte die Erarbeitung der Rahmenrichtlinien für den Kindergarten in Südtirol. Im Zuge dieser Neuorientierung erfährt das Kind in seiner Entwicklung, seinem Spielen, Lernen und Arbeiten, in seiner Existenz eine neue, bildungspolitisch bedeutsame, Beachtung. Die frühe Kindheit und die Orte ihrer Bildung werden unter fachwissenschaftlicher Perspektive ins Zentrum der öffentlichen Aufmerksamkeit gerückt. Es gilt, den Kindergarten systematisch als zentralen Baustein im gesellschaftlichen Leben zu berücksichtigen. Wer die kindliche Bildungsbiographie respektvoll und professionell angemessen gestalten will, muss von Anfang an die Entwicklung des Kindes unterstützen und seine Kompetenzen stärken.

Die Rahmenrichtlinien stellen somit das Kind und seine individuelle Entwicklung und Bildung in den Mittelpunkt. Der Fokus ist nicht auf die Institution, sondern auf die kindliche Bildungsbiographie und deren Optimierung gerichtet. Bildung wird als ein sozialer Prozess konzeptualisiert. Das Kind als ein von Anfang an kompetentes Kind ist in soziale Beziehungen eingebettet. Dabei wird der Qualität der Interaktion mit den Fachkräften, den Eltern und anderen Kindern besondere Bedeutung beigemessen.

Diese Rahmenrichtlinien sind auf die Stärkung der kindlichen Kompetenzen ausgerichtet, wie auf die Entwicklung eines positiven Selbstkonzeptes, das sich über Beziehungen entwickelt und auf emotionalen und sozialen Fähigkeiten basiert. Darüber hinaus werden Kompetenzen bedeutsam, die das Kind befähigen an der Gesellschaft teilzuhaben und diese mitzugestalten. Lerntheoretische Positionen aus der wissenschaftlichen Forschung, wie die Entwicklung metakognitiver Fähigkeiten und lernmethodischer Kompetenzen, eröffnen didaktische Zugänge zur Weiterentwicklung der Bildungsqualität. Auch die Frage, wie ein Kind in belastenden Situationen seine Ressourcen nützen kann, wird gestellt und es wird auf Antworten der Resilienzforschung verwiesen.

In der Architektur der Rahmenrichtlinien werden drei Ebenen unterschieden: die Visionen, die Ziele und Kompetenzen und die Bildungsfelder. Die Visionen durchdringen das gesamte pädagogische Handeln und umreißen, gemeinsam mit den theoretischen Grundlagen, die Philosophie der Rahmenrichtlinien.

Die Bildungsfelder bestimmen und bereichern die alltägliche Handlungsebene des Kindergartens. Sie stellen den Rahmen dar, in dem kindgerecht und entwicklungsangemessen Lernprozesse organisiert werden. Dabei finden die Gewinnung von Wissen und die Sinnkonstruktion co-konstruktiv statt. Kinder, pädagogische Fachkräfte, andere Erwachsene und weitere Kinder sind aktive Co-Konstrukteure kindlicher Bildungsbiographien. Dies verändert sowohl das Verhältnis zwischen Fachkraft und Kind als auch zwischen Kindergarten und Familie. Fachkräfte gehen mit den Eltern eine Bildungspartnerschaft ein, arbeiten zusammen, gestalten und verantworten gemeinsam die kindliche Bildung. Dabei wird den Prinzipien der Entwicklungsangemessenheit und der Ganzheitlichkeit besonderer Wert beigemessen: Kein Kind darf überfordert, aber auch nicht unterfordert werden, und die Entwicklung der gesamten Persönlichkeit des Kindes steht im Mittelpunkt der Bildungsaktivitäten.

In der Organisation der Bildungsprozesse wird die natürliche Neugier des Kindes zum Ausgangspunkt genommen. Schulische Inhalte werden nicht vorverlegt, auch wenn nunmehr neue Bildungsfelder wie Mathematik, Naturwissenschaften und Technik im Kindergarten an Bedeutung gewinnen. Die Erfahrungen und Themen der Kinder bleiben Angelpunkt der Bildungsarbeit.

Die Rahmenrichtlinien präzisieren den Bildungsauftrag. Sie fordern die pädagogischen Fachkräfte heraus, individuell auf jedes Kind einzugehen, seine Stärken zu erkennen und diese systematisch zu nutzen, um eine bestmögliche Förderung aller Begabungen zu erreichen.

Gelingende Bildung ist in hohem Maße auf eine kindgerechte Gestaltung der Spiel-, Lern- und Arbeitsräume angewiesen. Die Rahmenrichtlinien richten auch den Blick darauf, wie Räume gestaltet werden sollen, damit die kindliche Neugier beachtet wird, wie Kinder angemessen an ihrer eigenen Bildung beteiligt werden können und wie der Kindergarten, in Erfüllung seines Bildungsauftrags, auch mit anderen Institutionen zusammenarbeiten und Lernorte außerhalb des Kindergartens nutzen kann.

Die Gestaltung des Übergangs von der Familie in den Kindergarten und vom Kindergarten in die Grundschule stellt einen besonderen Schwerpunkt dar, der auf neueste wissenschaftliche Erkenntnisse zurückgreift und von internationalen Erfahrungen aus jüngster Zeit profitiert.

Die Rahmenrichtlinien für die Kindergärten in Südtirol sind das Ergebnis eines großen Co-Konstruktionsprozesses, in den unterschiedliche Expertisen, Kompetenzen und Erfahrungen eingegangen sind. Die Wissenschaft, die Praxis, die Eltern, der Berufsverband und die Gewerkschaft, die Wirtschaft, soziale und gesundheitliche Fachdienste, die Einrichtungen für die frühe Kindheit, die Schule, die Kirche, die Gemeinde und viele andere haben an der Entwicklung und Konkretisierung dieser Rahmenrichtlinien mitgewirkt. Sie alle werden namentlich im Impressum genannt und verdienen den Dank und die Anerkennung für die konstruktive Mitwirkung und die Bereitschaft, sich auf einen anderen Weg der Konstruktion der Rahmenrichtlinien einzulassen, diesen zu begleiten, zu unterstützen und damit wesentlich zum Gelingen beizutragen.

Die Rahmenrichtlinien werden nunmehr in der Praxis erprobt. Dabei wird die Praxisperspektive erneut und umfassend herausgefordert. Wir sind überzeugt, dass sie zur Bereicherung und Weiterentwicklung der Rahmenrichtlinien beiträgt.

Allen, die diesen Prozess weiterhin mit ihrer Expertise und konstruktiver Kritik begleiten werden, gilt unser Dank.

Prof. DDDr. Wassilios E. Fthenakis
Universität Bozen

Dr. Christa Messner
Inspektorin

INHALTSVERZEICHNIS

I.	THEORETISCHE GRUNDLAGEN	11
	Lernen und kindliche Entwicklung	12
	Bildungsverständnis: Frühe Bildung im Kontext des lebenslangen Lernens	13
I.1	Die Philosophie der Rahmenrichtlinien	14
	I.1.1 Das Bild vom Kind	14
	I.1.2 Spielen und Lernen	15
	I.1.3 Ganzheitlichkeit	16
	I.1.4 Entwicklungsangemessenheit	16
	I.1.5 Der Umgang mit Vielfalt	17
	I.1.6 Das Prinzip der Differenzierung und Individualisierung von Bildungsprozessen	17
	I.1.7 Co-Konstruktion	18
	I.1.8 Partizipation	19
I.2	Umgang mit individuellen Unterschieden und Inklusion	20
	I.2.1 Kinder unterschiedlichen Alters	20
	I.2.2 Mädchen und Jungen: geschlechterbewusste Bildung	20
	I.2.3 Kinder mit unterschiedlichem kulturellem Hintergrund: interkulturelle Bildung	21
	I.2.4 Kinder mit unterschiedlichem sozialem Hintergrund	22
	I.2.5 Kinder mit besonderen Begabungen	22
	I.2.6 Kinder mit Beeinträchtigung und erhöhtem Entwicklungsrisiko	23

2.	BILDUNGSVISIONEN, BILDUNGSZIELE, KOMPETENZEN UND BILDUNGSFELDER	25
2.1	Bildungsziel: Unterstützung kindlicher Entwicklung und Stärkung kindlicher Kompetenzen	26
2.1.1	Personale – kindbezogene Kompetenzen.....	26
2.1.1.1	Positives Selbstkonzept	26
2.1.1.2	Selbstwertgefühl	26
2.1.2	Kindliche Kompetenzen zur Teilhabe am kulturellen und sozialen Umfeld.....	27
2.1.2.1	Entwicklung von Werten und Orientierungskompetenz	27
2.1.2.2	Bereitschaft und Fähigkeit zur Verantwortungsübernahme	27
2.1.2.3	Bereitschaft und Fähigkeit zur demokratischen Teilhabe	27
2.1.3	Lernen und lernmethodische Kompetenzen	27
2.1.4	Die Stärkung kindlicher Widerstandsfähigkeit.....	27
2.2	Bildungsfelder	28
2.2.1	Bildungsvision: starke Kinder.....	28
2.2.1.1	Emotionalität und soziale Beziehungen.....	28
2.2.1.2	Lebenspraxis und Bewältigung von Alltagssituationen	29
2.2.1.3	Gesundheit	30
2.2.1.4	Bewegung	31
2.2.2	Bildungsvision: kommunikationsfreudige und medienkompetente Kinder.....	32
2.2.2.1	Sprache, Schriftsprachkultur, Zwei- und Mehrsprachigkeit.....	32
2.2.2.2	Medien sowie Kommunikations- und Informationstechnik.....	34
2.2.3	Bildungsvision: kreative, fantasievolle und künstlerische Kinder.....	35
2.2.3.1	Musik und Tanz.....	35
2.2.3.2	Ästhetik, Kunst und Kultur	36
2.2.4	Bildungsvision: lernende, forschende und entdeckungsfreudige Kinder.....	37
2.2.4.1	Mathematik.....	37
2.2.4.2	Naturwissenschaften.....	39
2.2.4.3	Technik.....	40
2.2.4.4	Umwelt.....	41
2.2.5	Bildungsvision: wertorientiert handelnde und mitwirkende Kinder.....	42
2.2.5.1	Religiosität und Werteorientierung	42
2.2.5.2	Gesellschaft, Wirtschaft und kulturelle Umgebung	43
2.2.5.3	Demokratie und kindliche Partizipation.....	44

3.	SICHERUNG VON BILDUNGSQUALITÄT	45
3.1	Gestaltung von Bildungsprozessen	46
3.1.1	Moderieren von Bildungsprozessen	46
3.1.2	Pädagogisches Handeln und reflektierende Förderung	47
3.1.3	Kollegiale Teamarbeit als Grundlage für die Gestaltung des Bildungsgeschehens	48
3.2	Beobachtung und Dokumentation der Entwicklungs- und Bildungsprozesse	49
3.2.1	Grundsätze der Beobachtung und Dokumentation	49
3.2.2	Methoden der Beobachtung und Dokumentation	50
3.2.3	Gestaltungsformen der Dokumentation.....	50
3.2.4	Reflexion und Evaluation.....	51
3.3	Gestaltung des Bildungsraumes und Lernortes Kindergarten ..	52
3.3.1	Gestaltung der Spiel-, Arbeits- und Lernräume	52
3.3.1.1	Sicherheit durch richtigen Umgang mit Gefahren.....	53
3.3.2	Öffnung und Offenheit als Wesensmerkmal unserer Gesellschaft	53
3.3.2.1	Die Öffnung der Spielräume und der Gruppen.....	53
3.3.2.2	Die Öffnung des Kindergartens ins Freie.....	54
3.3.2.3	Die Öffnung der Kommunikationsräume hin zum Umfeld.....	54
3.4	Beteiligung und Kooperation	55
3.4.1	Beteiligung der Kinder am Bildungsgeschehen.....	55
3.4.2	Zusammenarbeit mit der Familie: Aufbau einer Bildungspartnerschaft.....	56
3.4.2.1	Familienvielfalt.....	56
3.4.2.2	Bildungspartner mit unterschiedlichen Kompetenzen	56
3.4.2.3	Vielfalt der Kommunikations- und Kooperationsformen zwischen Kindergärten und Familien.....	57
3.4.3	Netzwerkarbeit bei Gefährdung des Kindeswohls.....	57
3.4.4	Zusammenarbeit mit den Bildungseinrichtungen, Fachdiensten und Behörden	58
3.5	Kohärenz im Bildungsverlauf: Gestaltung von Übergängen	59
3.5.1	Der Übergang von der Familie in den Kindergarten	60
3.5.2	Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule	61
3.5.3	Der Übergang von der Einrichtung für die frühe Kindheit in den Kindergarten	61

THEORETISCHE GRUNDLAGEN

1.1 DIE PHILOSOPHIE DER RAHMENRICHTLINIEN

1.2 UMGANG MIT INDIVIDUELLEN UNTERSCHIEDEN
UND INKLUSION

I. THEORETISCHE GRUNDLAGEN

Lernen und kindliche Entwicklung

Kinder lernen von Anfang an und begegnen der Welt als Forschende. Die vorliegenden Rahmenrichtlinien beruhen auf einer Bildungsphilosophie, die das kindliche Lernen als ganzheitlichen Prozess begreift. Fühlen, Erleben, Denken, Erfahren und Handeln gehören untrennbar zusammen. Kinder erschließen sich ihre Umwelt mit allen Sinnen, in Interaktion mit den pädagogischen Fachkräften, ihren Eltern, anderen Bezugspersonen und anderen Kindern. Jungen und Mädchen sind somit Mitgestalter ihrer Entwicklung und co-konstruktive Mitbegründer ihrer Realität. Sie sind von Anfang an eingebettet in komplexe soziale Interaktionen. Die vielfältigen Rückkoppelungsprozesse bewirken, dass Bildung nicht linear, sozusagen von einem Lernschritt zum anderen verläuft, sondern in eine komplexe Realität eingebettet ist. Dies bedeutet, dass Lernen sowohl Ergebnis gezielt organisierter als auch formeller und informeller Bildungsprozesse ist. Lern- und Bildungsprozesse stehen im Dienst kindlicher Entwicklung. Lernen wird als Voraussetzung für die Förderung kindlicher Entwicklung und für die kindliche Bildungsbiografie angesehen. Kindliches Lernen wird demnach nicht aus der Alltagserfahrung des Kindes herausgelöst. Es ist stets in die kindlichen Lebenssituationen eingebettet und berücksichtigt somit auch die kontextuellen Gegebenheiten der jeweiligen Lernsituationen mit.

Jedes Mädchen und jeder Junge hat ein Recht auf einen eigenen Entwicklungsweg, Lern- und Lebensrhythmus. Entscheidend für eine positive Entwicklung des Kindes ist die Bereitschaft der Erwachsenen, seiner natürlichen Lernfreude einen lernintensiven Rahmen für die individuelle, spielerische Auseinandersetzung mit der Welt zu bieten und sich gemeinsam mit ihm auf Entdeckungsreise zu begeben und gemeinsam Wissen und Sinn zu generieren. Kindliches Lernen ist auf die Unterstützung der pädagogischen Fachkräfte und anderer Interaktionspartner angewiesen. Eine professionelle Gestaltung von Bildungsprozessen trägt nicht nur zur Optimierung kindlicher Entwicklung bei, sondern auch dazu, dass das Kind lernen kann, mit den Kulturwerkzeugen wie der Schrift, den Zahlen und den neuen Medien sinnvoll umzugehen. Durch das Angebot lerntheoretisch begründeter, pädagogisch-didaktisch entwicklungsangemessen aufbereiteter und mit den Kindern gestalteter Bildungsprozesse kann jedes Kind persönliche Lernerfolge erzielen. Entscheidend für den Lernerfolg ist das Anknüpfen an die individuellen Erfahrungen, an das bisher erlangte Wissen und Können der Kinder. Bestmögliche Lern- und Entwicklungschancen zu bieten bedeutet, Bildung in erster Linie auf die Stärkung positiver Entwicklung hin zu orientieren und Mädchen und Jungen in ihrer gesamten Persönlichkeit zu unterstützen.

Bildungsverständnis: Frühe Bildung im Kontext des lebenslangen Lernens

Bildung und Lernen sind in einer sich wandelnden Gesellschaft offene, lebenslange Prozesse.

In den ersten sechs Lebensjahren werden die Grundlagen für das lebenslange Lernen gelegt. Es sind die lernintensivsten, entwicklungsreichsten und bildsamsten Jahre im Leben eines jeden Menschen, denn in jener Zeit sind die Plastizität des Gehirns, seine Veränderbarkeit und Formbarkeit am größten. Je solider und breiter die Basis an Wissen und Können in diesem Lebensabschnitt ausgebildet wird, desto gewinnbringender lernt das Kind im weiteren Bildungsverlauf.

Bildung im Kindesalter gestaltet sich als sozialer Prozess, an dem sich Kinder und Erwachsene aktiv beteiligen. Soziale Interaktion und sozialer Dialog sowie der co-konstruktive Prozess bilden den notwendigen Rahmen, in dem Bildung stattfindet. Bildungsprozesse sind damit zugleich eingebettet in den sozialen und kulturellen Kontext, in dem sie jeweils geschehen.

Im Vordergrund stehen Stärkung und Erwerb von Basiskompetenzen, die Werthaltungen mit einschließen und mit dem Erwerb von Bildungsinhalten verknüpft sind. In einer individualisierten Wissensgesellschaft sind Kompetenzen wichtiger als fachspezifisches Wissen, das sich immer rascher verändert. Basiskompetenzen geben insofern Orientierung, als sie Mädchen und Jungen zum produktiven Umgang mit Vielfalt und Wandel, zur Selbstorganisation und sozialen Mitgestaltung sowie zur Offenheit für andere Kulturen und Lebensentwürfe befähigen. Orientierung bietet auch eine sinnlich reichhaltige, vielfältig angelegte Erfahrungswelt, in der Kinder breit gefächerte Basiskompetenzen erwerben können, die es ihnen ermöglichen, sich in der komplexen Lebenswelt mit ihrer Informations- und Wissensfülle zurechtzufinden. Das komplexe Gefüge der differenzierten Lebenssituationen verlangt danach, über die Grenzen der eigenen Position hinweg zu kommunizieren und auf diese Weise Werthaltungen und Sinn-erfahrungen mit anderen zu teilen. Lern- und Bewältigungsstrategien zielen darauf ab, Kompetenzen und Wissen jederzeit eigenverantwortlich einsetzen zu können.

I.1 DIE PHILOSOPHIE DER RAHMENRICHTLINIEN

Die Rahmenrichtlinien entwerfen ein wissenschaftlich begründetes Konzept kindlicher Bildung und zielen darauf ab, dass Jungen und Mädchen in ihren frühen entscheidenden Jahren in ihren Kindergärten pädagogisch qualifizierte Orte der Bildung vorfinden. Besondere Beachtung kommt der Kontinuität der Bildungsprozesse sowie der professionellen Gestaltung der Übergänge im Bildungsverlauf zu. Die Gestaltung und Organisation der Bildungsprozesse orientieren sich am Kind und rücken dessen Bedürfnisse, Interessen und Begabungen ins Zentrum der Aufmerksamkeit. Die Organisationsformen des Kindergartens sind auf die Entwicklung der schöpferischen Potenziale der Jungen und Mädchen ausgerichtet. Wenn Bildung vorrangig auf die Stärkung kindlicher Entwicklung ausgerichtet ist, dann gilt dies für alle Orte, in denen Kinder aufwachsen und in denen Bildungsprozesse stattfinden. Denn es ist immer dasselbe Kind, das seine Bildungsprozesse in der Familie, im Kinderhort, in der Kindertagesstätte, im Kindergarten und später in der Schule aktiv mitgestaltet. Vor dem Hintergrund heutiger Gesellschaftsbedingungen und Wissenschaftserkenntnisse legen die Rahmenrichtlinien die bildungstheoretische und bildungsphilosophische Grundlage der Bildungsarbeit im Kindergarten fest. Ihnen liegt ein ganzheitliches Bildungsverständnis zugrunde, das auf eine positive Entwicklung und auf das Wohlbefinden der Mädchen und Jungen ausgerichtet ist.

I.1.1 Das Bild vom Kind

Der Mensch kommt als „kompetenter Säugling“ zur Welt, er ist von Geburt an mit Kompetenzen ausgestattet sowie auf Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung hin angelegt. Dies belegen die entwicklungspsychologische und neurowissenschaftliche Säuglingsforschung und die Erforschung der Kindheit.

Jungen und Mädchen gestalten ihre Entwicklung und Bildung von Anfang an aktiv mit und übernehmen dabei entwicklungsangemessene Verantwortung. Sie wollen von sich aus lernen, ihr Lerneifer, ihr Wissensdurst und ihre Lernfähigkeit sind groß. Schon unmittelbar nach der Geburt beginnen sie, ihr Umfeld zu erkunden, sich mit diesem auszutauschen und ihre Bedürfnisse zu äußern. Insofern sind Säuglinge aktive Mitgestalter ihrer Bildungsprozesse und nicht nur passive Teilhaber an den Ereignissen ihrer Umwelt. Mit zunehmendem Alter und Kompetenzerwerb werden Mädchen und Jungen zu Expertinnen und Experten, deren Weltwissen das Wissen der Erwachsenen nicht nur bereichert, sondern in vielen Momenten auch deren Lebenshorizont übersteigt. Im Kindergarten nehmen Kinder eine aktive Gestalterrolle in ihren Lern- und Bildungsprozessen ein, sie sind Akteure mit eigenen Gestaltungsmöglichkeiten. Für die Entfaltung ihrer reichen Lern- und Entwicklungspotentiale sind Kinder aber immer auf die Unterstützung ihres sozialen Umfeldes und auf eine kompetente Begleitung durch ihre Bezugspersonen angewiesen.

Was wir über Kinder denken, welche Bedürfnisse und Fähigkeiten wir ihnen zuschreiben, entspringt immer unserer Perspektive als Erwachsene. Die Welt aus der Perspektive des Kindes zu betrachten, erfordert eine hohe pädagogische Kompetenz. Die Bereitschaft, die Situation aus dem Blickwinkel des Kindes zu sehen, setzt voraus, ihm mit Empathie zu begegnen. Dabei kommen die Erwachsenen mit ihrem „inneren Kind“ in Berührung und das bedeutet, dass sie sich auf ihre eigene Biografie einlassen. Die Auseinandersetzung und Bewältigung der eigenen Kindheitserfahrungen eröffnet den pädagogischen Fachkräften den Zugang zur Erlebnisfähig-

keit eines Kindes und bietet ihnen die Möglichkeit, einen großen Reichtum zu entdecken, der ihnen aus der Erwachsenenperspektive oft nicht zur Verfügung steht.

Kein Junge und kein Mädchen ist gleich wie die anderen. Von anderen Kindern unterscheidet sich das einzelne Kind durch seine Persönlichkeit und Individualität. Jedes Kind bietet ein Spektrum einzigartiger Besonderheiten durch seine Anlagen, Stärken, Begabungen und Eigenaktivitäten. Kinder wollen durch spielerisches Gestalten, durch Experimentieren, durch Versuch und Irrtum, durch das Ausloten der Grenzen ihre individuellen und sozialen Kräfte und Kompetenzen entwickeln und sie im alltagspraktischen Handeln ausschöpfen und erweitern. Jungen und Mädchen werden durch die besonderen Bedingungen ihres Aufwachsens, durch ihr Entwicklungstempo und ihr Temperament mitgeprägt. Die Entwicklung im Kindesalter erweist sich als ein komplexes Geschehen, das, individuell unterschiedlich, als ein einzigartiger Prozess verläuft.

Kinder haben Rechte – diese sind in der UN-Kinderrechtskonvention universell verankert. Jungen und Mädchen haben von Anfang an ein Recht auf bestmögliche Bildung sowie auf umfassende Mitsprache und Mitgestaltung ihrer Lebensformen, ihrer Bildung und aller weiteren Entscheidungen, die sie betreffen.

1.1.2 Spielen und Lernen

Spielprozesse sind immer auch Lernprozesse. Spielen und Lernen sind keine Gegensätze. Vielmehr erarbeitet sich das Kind im Zusammenwirken dieser beiden Prozesse sein Bild von der Welt, es tritt zu sich selbst und anderen aktiv in Beziehung und konstruiert mit ihnen Wissen und Sinn.

Das Spiel ist die ureigenste Ausdrucksform des Kindes. Es ist die wichtigste Aktivität der frühen Kindheit und damit eine elementare Form des menschlichen Seins. Das Spiel bietet dem Kind die Möglichkeit, seine Entwicklungsaufgaben und seine Lebensrealität aktiv zu bewältigen. Im Spiel setzt sich das Kind mit sich selbst und seiner Umwelt auseinander, wobei alle seine Kräfte zum Einsatz kommen: Es ist in emotionaler, sozialer und kognitiver Hinsicht gefordert. Mädchen und Jungen bilden ihre Erfahrungen, ihre Wirklichkeiten in den Spielhandlungen nach und gestalten sie zugleich fantasievoll nach ihren Vorstellungen um. Ihre schöpferische Begabung bringt sie dazu, die Realitäten zu verändern und sie immer wieder nach ihren eigenen Vorstellungen neu zu erfinden. Märchen, Geschichten, die Medienwelt und auch die Erfahrungen im Alltag bieten Anregung dazu. Kinder entwickeln im Spiel häufig Ideen und Wünsche, die sie sich in der Wirklichkeit oft nicht erfüllen können. Das Spiel erlaubt es ihnen, ihre Träume und Impulse auszuleben und das gesamte Potential an Lebensmöglichkeiten auszuschöpfen.

Das Freispiel erweist sich als zentrales Lernfeld. Es bietet den Kindern eine Vielfalt von sinnlich anregenden Erlebnis-, Erfahrungs-, Spiel- und Lernmöglichkeiten. Eine lernintensive Ausschöpfung dieser Vielfalt von Spielgeschehen und Bildungsfeldern, zu denen heute auch unterschiedliche Lernwerkstätten zählen, erfordert eine kompetente Gestaltung der Spiel- und Lernräume sowie eine aufmerksame Begleitung der kindlichen Lernprozesse durch die pädagogischen Fachkräfte.

In den Jahren bis zur Einschulung stehen spielerische Lernformen im Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit. Neugierde, sinnliche Wahrnehmung, Bewegungsfreude, Ideenreichtum und kommunikativer Austausch bilden die Grundlage der Bildung. Im Kindergarten wird das spielerische Lernpotential der Kinder durch eine systematische Begleitung und durch eine differenzierte, lernmethodisch begründete Didaktik gefördert und bewusst auch für zielgerichtetes Lernen in Bildungsinitiativen und -projekten genutzt. Auf diese Weise kann das Kind den Wechsel zu organisierten Lern- und Bildungsprozessen in der Schule bewältigen.

Neben den offenen und reichhaltigen Lernangeboten des Freispiels planen und gestalten die pädagogischen Fachkräfte gemeinsam mit den Kindern gezielte Lernaktivitäten im Rahmen von didaktischen Einheiten, thematischen Schwerpunkten oder längerfristigen Projekten. Deren Planung und Gestaltung erfolgt unter Berücksichtigung der Bedürfnisse und Interessen der Jungen und Mädchen und mit deren aktiver Beteiligung. Im Gestaltungsprozess der jeweiligen Lernaktivitäten, Themenstellungen, Schwerpunkte und Projekte sorgen die pädagogischen Fachkräfte im Sinne einer ganzheitlichen Stärkung der kindlichen Kompetenzen für eine ausgewogene Berücksichtigung aller Bildungsfelder.

1.1.3 Ganzheitlichkeit

Den Rahmenrichtlinien liegt ein ganzheitliches Bildungsverständnis zugrunde. Das Kind, seine Entwicklung, die gesamte Persönlichkeit, nicht einzelne Aspekte, stehen demnach im Mittelpunkt früher Bildung. Dieses Prinzip kommt auf zwei Ebenen zur Geltung:

- a) Frühe Bildung stärkt die gesamte Persönlichkeit des Kindes und betrifft alle Visionen und alle Kompetenzen. Das Kind ganzheitlich zu stärken bedeutet, kognitive, emotionale und soziale Kompetenzen in den Fokus der Organisation von Bildungsprozessen zu stellen. Zentrales Ziel der Rahmenrichtlinien ist es, kindliche Lernprozesse entwicklungsangemessen und kindgerecht zu gestalten und in Interaktion mit dem Kind auf eine Stärkung seiner Entwicklungs-, Lern- und Bildungsbiographie hinzuwirken.
- b) Die Gestaltung von Bildungsprozessen in den unterschiedlichen Bildungsfeldern bietet Möglichkeiten, in jedem Bildungsfeld alle kindlichen Kompetenzen zu stärken. So können beispielsweise im Tanz auch frühe mathematische Bildung und bei der Durchführung naturwissenschaftlicher Experimente die Sprachkompetenz des Kindes gestärkt werden.

1.1.4 Entwicklungsangemessenheit

Bildungsprozesse, Lernumgebung, Materialangebot und die Organisation des Tagesablaufes werden pädagogisch begründet gestaltet. Sie müssen der emotionalen, sozialen, körperlichen und kognitiven Entwicklung des Kindes gerecht werden. Die pädagogischen Fachkräfte achten darauf, dass die Organisation der Bildungsprozesse das jeweilige Kind weder über- noch unterfordert. Daher werden alle Bildungsfelder, Spiel-, Lern- und Arbeitsaktivitäten so offen und vielfältig angelegt, dass jedes Kind Anregungen erfährt. Dies erfordert einen differenzierten Blick auf die individuellen Möglichkeiten eines jeden Mädchens und Jungen.

1.1.5 Der Umgang mit Vielfalt

Unterschiede bezüglich Geschlecht, Alter, Herkunft, Kultur, Religion, Begabungen und die körperliche Individualität ergeben den Reichtum einer gesellschaftlich vielstimmigen Welt. Die Unterschiede in der Entwicklung der kindlichen Begabungen und Fähigkeiten werden genauso wie die Stärken und Schwächen der Jungen und Mädchen wahrgenommen und wertgeschätzt und als Ausdruck ihrer Persönlichkeit anerkannt. Unterschiedlichkeit bedeutet Reichtum, denn daraus erwachsen beziehungsreiche Lernsituationen, die zu größerem, individuellem und gemeinsamem Lerngewinn führen. Das Konzept der inklusiven Bildung erkennt in der Vielfalt menschlicher Ausdrucksformen einen besonderen Wert. Deshalb zielt dieser Ansatz darauf ab, alle Kinder – Kinder anderer Sprachen und Kulturen, Kinder mit Migrationshintergrund, Kinder mit Beeinträchtigungen, Kinder mit erhöhtem Entwicklungsrisiko und Kinder mit besonderen Begabungen – zu einer Lerngemeinschaft zusammenzuführen. Kinder, die durch gemeinsames Leben und Lernen lebendige Vielfalt erfahren, können zu einer solidarischen Kindergemeinschaft zusammenwachsen und auf diese Weise die grundlegenden Kompetenzen zur Bewältigung der Herausforderungen in einer globalisierten Welt erwerben. Wenn Erwachsene Mehrsprachigkeit und Multikulturalität als Normalität und Reichtum betrachten, dann können auch Kinder diese Lebensform als Chance begreifen und interkulturelle und mehrsprachige Kompetenzen entwickeln. Die Neugier auf andere Kulturen und Sprachen wird geweckt, wenn Kinder mit verschiedenem kulturellem Hintergrund an gemeinsamen Bildungsprozessen aktiv beteiligt sind und dabei lernen, der Vielfalt konstruktiv und kompetent zu begegnen.

1.1.6 Das Prinzip der Differenzierung und Individualisierung von Bildungsprozessen

Dieses Prinzip ermöglicht es, gezielt auf die individuellen Unterschiede der Kinder einzugehen, sich ihnen im Dialog zu öffnen und jedes Kind in besonderer Weise zu begleiten. Es setzt ein differenziertes Lernangebot und individuelle Lernformen in allen Formen gemeinsamen Tuns voraus.

Ein differenziertes Angebot eröffnet den Mädchen und Jungen Wahlmöglichkeiten und die Chance, sich entsprechend ihrer Entwicklung und ihren Bedürfnissen und Interessen in vielfältige Bildungsprozesse und Beziehungen einzubringen. Das bedeutet ein Nebeneinander von altersgemischten Lerngemeinschaften, z. B. beim Morgenkreis, bei Projekten, bei Ausgängen ..., und von altershomogenen Gruppen. Differenzierung ermöglicht eine Zusammenführung von altershomogenen und von zielgruppenspezifischen Lerngemeinschaften, z. B. bei Angeboten für die Kinder, die vor dem Übertritt in die Grundschule stehen, bei sprachlichen Angeboten für Kinder mit Migrationshintergrund, bei geschlechtsspezifischen Angeboten für Mädchen und für Jungen oder bei motorisch intensiven Spielangeboten für Dreijährige.

Für das nachhaltige Lernen und die positive Entwicklung des Kindes sind intensive Interaktionen zwischen den Erwachsenen und den Kindern und vielfältige Interaktionen in Kleingruppen entscheidend. Situationen, in denen pädagogische Fachkräfte und Kinder ihre Gedanken austauschen und im Dialog diesen Prozess des gemeinsamen Forschens reflektieren und über einen längeren Zeitraum aufrechterhalten, kommen dem ganzheitlichen Anspruch einer prozessorientierten Pädagogik nahe.

Jedes Kind hat andere Entwicklungspotentiale und Lernbedürfnisse, hat seine eigenen Lernwege und sein eigenes Lerntempo. Diese lassen sich nur durch systematische Beobachtung und Dokumentation seiner Entwicklungs- und Lernprozesse erkennen und pädagogisch erschließen. Die Begabungen und Fähigkeiten des Kindes kommen durch den Dialog mit ihm und durch die individuelle Begleitung und Gestaltung seiner Entwicklungs- und Lernprozesse zur Entfaltung. Die Eltern und das persönliche Lebensumfeld des Kindes werden in diesen Prozess seines Wachsens und Lernens miteinbezogen.

1.1.7 Co-Konstruktion

Co-Konstruktion als pädagogisches Prinzip verlangt, dass Lernen durch Zusammenarbeit stattfindet, dass Bildungsprozesse von pädagogischen Fachkräften und Kindern gemeinsam gestaltet werden. Von entscheidender Bedeutung ist dabei, dass das Kind und sein Umfeld gleichermaßen aktiv werden. Somit sind auch die Erwachsenen für die Qualität dieses Interaktionsgeschehens und für dessen Steuerung und Moderation maßgeblich mit verantwortlich.

Das Prinzip der Co-Konstruktion berücksichtigt, dass Mädchen und Jungen von Geburt an sozial eingebunden sind, Kompetenzen mitbringen und aktive Mitgestalter ihrer Bildungsprozesse sind. Der Schlüssel der Co-Konstruktion ist die Interaktion. In einer Lerngemeinschaft von Erwachsenen und anderen Kindern lernt das Kind, gemeinsam Probleme zu lösen und die Bedeutung von Dingen und Prozessen zu erforschen sowie mit den anderen zu diskutieren und zu verhandeln. Es lernt dabei vor allem, seine eigenen Ideen und sein Verständnis von der Welt zum Ausdruck zu bringen, sich mit anderen darüber auszutauschen und Bedeutungen gemeinsam auszuhandeln.

Im Mittelpunkt von co-konstruktiven Bildungsprozessen steht das Kind mit seinen eigenen Ideen und Theorien. Diese verdienen Anerkennung, müssen aber auch hinterfragt werden. Der Erwerb von Faktenwissen tritt zu Gunsten der Sinnkonstruktion in den Hintergrund. Erwachsene sollten bereit sein, das Interesse an einem Thema mit den Kindern zu teilen, herauszufinden, wie die Kinder Dinge erleben und verstehen und mit ihnen gemeinsame Aktivitäten durchzuführen.

Co-konstruktive Prozesse zeichnen sich durch ein neues Bildungsverständnis aus und beziehen zunehmend metakognitive Ansätze in die Didaktik ein. Metakognitive Ansätze messen dem Reflexionsvermögen des Menschen einen hohen Stellenwert bei. Sie gehen davon aus, dass Kinder über ihr Lernen nachdenken, ihr Denken und Handeln reflektieren und Bewusstsein über ihre Bildungsleistungen gewinnen können. Dadurch entwickeln sie ihre Lernstrategien weiter.

Bildung ist ein fortlaufender Prozess, der bis zum Ende des Lebens andauert. Durch die Kenntnis der Lernstrategien können Lernmethoden bewusst eingesetzt, reflektiert und verbessert werden. Durch den Aufbau eines Bewusstseins darüber, dass ich lerne, was ich lerne und wie ich lerne, erhalte ich die Möglichkeit, Denkmuster und Handlungsweisen erfolgreich zu beeinflussen. Das Bewusstsein der Kinder über ihre eigenen Lernprozesse wird im Kindergarten auf ihre Fragestellungen und auf ihr Erkenntnisvermögen ausgerichtet. Die Stärkung der lernmethodischen Kompetenz setzt sich in der Grundschule fort.

I.1.8 Partizipation

Bildung ist ein auf Dialog ausgerichtetes Geschehen, in dem sich Kinder und Erwachsene als Partner begegnen. Auch Familie und Kindergarten sind Partner in gemeinsamer Verantwortung, und zwar durch ihre wechselseitigen Beziehungen zum Kind.

Partnerschaft bedeutet, sich auf gleicher Augenhöhe respektvoll zu begegnen und zusammenzuwirken, denn alle Beteiligten verfügen über besondere Stärken. Partnerschaft erfordert die angemessene Beteiligung an Entscheidungsprozessen in gemeinsamen Angelegenheiten auf der Grundlage demokratischer Prinzipien. Beteiligung richtet sich auf Mitwirkung, Mitgestaltung, Mitbestimmung und Aushandlung aus.

Die Partizipation der Kinder erfordert zugleich die der Eltern und die im Team der pädagogischen Fachkräfte, aber auch die Kooperation zwischen den Kindergartenträgern, der Kindergartenführung und der Verwaltung. Denn der Kindergarten ist keine isolierte Welt, er ist Teil eines größeren Ganzen. Die Kinder nehmen die Atmosphäre in ihrer Umgebung deutlich wahr und reagieren darauf. Die Erwachsenen und ihre Umgangsformen sind stets Vorbild und Anregung für die Kinder. Partizipation betrifft alle Personen, die am Geschehen im Kindergarten beteiligt sind. Dem Demokratieprinzip wird ein hoher Stellenwert beigemessen, es prägt somit das gesamte Bildungs- und Kindergartengeschehen im Sinne einer gelebten Alltagsdemokratie.

I.2 UMGANG MIT INDIVIDUELLEN UNTERSCHIEDEN UND INKLUSION

I.2.1 Kinder unterschiedlichen Alters

Altersgemischte Gruppen im Kindergarten stellen für das einzelne Kind eine gewinnbringende Lerngemeinschaft dar. Die Kinder sind in der Regel zwischen drei und sechs Jahre alt. Eine Erweiterung dieser Altersmischung zeichnet sich ab, da sich der Kindergarten auch für Kinder unter drei Jahren öffnet. In Ausnahmefällen können auch schulpflichtige Kinder den Kindergarten besuchen. Während altersgemischte Gruppen aufgrund ihrer Heterogenität hohe Anforderungen an die Fachkräfte stellen, bieten sie den Kindern vielseitige Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten in einem sozial offenen Beziehungsfeld. Die Möglichkeiten zur Auswahl von Spiel- und Lernpartnern und -partnerinnen werden dadurch stark erhöht. In altersgemischten Gruppen interagieren Kinder häufiger mit Kindern des anderen Geschlechts und orientieren sich je nach Themenbereich an den Jüngeren oder an den Älteren. Dabei lernen sie vieles leichter als von Erwachsenen, denn die Erfahrungs- und Entwicklungsunterschiede sind zwischen Kindern leichter überwindbar. Aufgrund der natürlichen Entwicklungsunterschiede werden die Kinder stärker in ihrer Individualität wahrgenommen.

Im Austausch mit älteren und jüngeren Kindern lernt das Kind das Zusammenleben in einer altersgemischten Gruppe. Durch erfolgreiche Interaktionen mit Kindern unterschiedlichen Alters erwerben der Junge und das Mädchen vor allem ein erweitertes Spektrum sozialer Kompetenzen wie z. B. Rücksichtnahme, Hilfsbereitschaft, Durchsetzungsvermögen, Abgrenzungsfähigkeit und Geduld. Dadurch lernen Kinder auch, Hilfe von älteren Kindern mit mehr Erfahrung anzunehmen und weniger erfahrenen Kindern Hilfe anzubieten. Sie beginnen, sich selbst als Vorbild für andere zu begreifen und ihr eigenes Verhalten zu reflektieren. Sie erfahren, was es heißt, sich auf Unterschiede einzulassen und Konflikte in der Auseinandersetzung mit älteren, gleichaltrigen sowie auch jüngeren Kindern zu bewältigen und auf diese Weise eigene Interessen angemessen durchzusetzen und Rücksicht auf die Interessen anderer zu nehmen.

I.2.2 Mädchen und Jungen: geschlechterbewusste Bildung

Die Natur fällt die Entscheidung, ob ein Kind als Mädchen oder als Junge zur Welt kommt, und gibt damit die biologische Geschlechtszuordnung eines Menschen vor. Das soziale oder kulturelle Geschlecht unterliegt hingegen gesellschaftlichen Bedingungen. Was es bedeutet, weiblich oder männlich zu sein, dies bestimmt weitgehend der Einfluss des Kulturraums und der Gesellschaft, in denen ein Mädchen oder ein Junge aufwächst, und die damit verbundenen geschlechterspezifischen Erfahrungen. Die Geschlechterrollen weisen eine spezifische Typologie auf, die sich in männlichen und weiblichen Verhaltensnormen, in Sitten, Gebräuchen und Vereinbarungen zeigt. Für die Entwicklung der Geschlechtsidentität sind die Jahre der frühen Kindheit sowie die Erfahrungen in Familie und Kindergarten von großer Bedeutung. Kinder setzen sich intensiv mit den Fragen auseinander, was es heißt, ein Mädchen oder ein Junge zu sein. Sie erleben, welche Rolle sie als Mädchen oder als Junge einnehmen dürfen und wollen wissen, welche ihrer Wünsche und Vorstellungen realisierbar sind. Ihre Antworten sind abhängig von den Vorbildern in der Familie, vom Geschlechtsrollenvorbild im Kindergarten und in den Medien sowie von den geschlechterbezogenen Erwartungen ihres Umfeldes. Im Austausch mit anderen entwickeln Mädchen und Jungen ihre soziale Geschlechtsidentität.

Das Kind entwickelt eine eigene Geschlechtsidentität, mit der es sich sicher und wohl fühlt. Der Kindergarten bietet dafür einen geeigneten Rahmen und gibt den Mädchen und Jungen die Gelegenheit, einengende Geschlechterstereotypen zu erkennen und traditionelle sowie kulturell geprägte Mädchen- und Jungenrollen kritisch zu hinterfragen. Mädchen und Jungen erwerben ein differenziertes und vielfältiges Bild der möglichen Rollen von Männern und Frauen. Die pädagogischen Fachkräfte reflektieren diesbezügliche Prozesse in der Gruppe und eröffnen den Jungen und Mädchen Möglichkeiten zur individuellen Konstruktion. Sie richten ihr Augenmerk insbesondere auf Gruppenprozesse, die einengend auf das Kind wirken.

1.2.3 Kinder mit unterschiedlichem kulturellem Hintergrund: interkulturelle Bildung

Kinder wachsen heute in einer kulturell und sprachlich vielfältigen Welt auf. Um sich darin bewegen und entfalten zu können, benötigen Kinder und Erwachsene interkulturelle Kompetenz, deren Entwicklung in einem engen Zusammenhang mit den sprachlichen Kompetenzen steht. So ist für viele Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund Mehrsprachigkeit selbstverständlich und notwendig; sie entsteht also nicht aufgrund einer bewussten Entscheidung der Eltern oder der Bildungseinrichtung für den Erwerb einer weiteren Sprache.

Interkulturelle Bildung umfasst eine individuelle und gesellschaftliche Dimension. Die Bereitschaft, sich mit einer fremden Kultur offen auseinanderzusetzen, erfordert, dass man Akzeptanz und Wertschätzung für die eigene Person empfindet und in der eigenen Kultur gefestigt ist und sich dieser zugehörig fühlt. Interkulturelle Kompetenz beinhaltet insbesondere kulturelle Aufgeschlossenheit und Neugierde sowie eine mehrsprachige Orientierung und die Fähigkeit, mit Fremdheit umzugehen. Sie eröffnet individuelle Lern- und Lebenschancen und ist zugleich Grundlage für das konstruktive und friedliche Miteinander von Individuen und Gruppen mit unterschiedlichen sprachlichen, kulturellen und religiösen Traditionen. Interkulturelle Kompetenz ist Bildungsziel und Entwicklungsaufgabe für die Kinder und Erwachsenen unseres Landes, aber auch für die Menschen, die von anderen Ländern zuziehen und sich in Südtirol niederlassen. Im interkulturellen Miteinander gilt es, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu entdecken, Mehrsprachigkeit und Multikulturalität als Chance wahrzunehmen, miteinander und voneinander zu lernen. Pädagogik der Vielfalt bedeutet auch vorurteilsbewusste Pädagogik, die selbstverständliche kulturspezifische Erwartungen thematisiert und reflektiert. Durch die Begegnung mit Kindern anderer Sprachen und Kulturen lernt und erlebt das Kind ein selbstverständliches Miteinander. Es hat Interesse und Freude daran, andere Kulturen und Sprachen kennen zu lernen, sich damit auseinanderzusetzen und sie zu verstehen. Gleichzeitig beschäftigt sich das Kind mit der eigenen Herkunft und reflektiert die eigenen Einstellungen und Verhaltensmuster.

1.2.4 Kinder mit unterschiedlichem sozialem Hintergrund

Aufgrund des unterschiedlichen sozialen Hintergrunds ihrer Familien ergeben sich für Kinder auch große Unterschiede hinsichtlich ihrer finanziellen Ressourcen, ihrer Wohn- und Lebensumstände, ihrer Alltagserfahrungen und Freizeitaktivitäten. Während sich Schutzfaktoren wie gutes Familienklima, enge Freundschaften, sprachliche Fähigkeiten oder ausreichende Lern- und Erfahrungsräume risikomindernd auswirken können, erhöhen längere Armutsdauer, Bildungsferne oder Arbeitslosigkeit der Eltern das Risiko lebenslanger Armut. Familiäre Problemsituationen können die Entwicklungschancen und die Lernfähigkeit eines Kindes beeinträchtigen. Deshalb sind Kinder mit einem solchen Benachteiligungsrisiko besonders auf eine vorbeugende und ausgleichende Unterstützung durch den Kindergarten angewiesen.

Der Kindergarten trägt dazu bei, die Lern- und Lebenschancen von Kindern aus sozial benachteiligten Familien zu verbessern und gute Entwicklungsmöglichkeiten für sie zu sichern. Wichtig ist, benachteiligende Familiensituationen so früh wie möglich zu erkennen sowie den Betroffenen bedarfsgerechte Hilfen anzubieten und ihnen durch ein vernetztes Vorgehen nachhaltige Unterstützung zu gewährleisten. Dazu ist eine gute Zusammenarbeit mit den zuständigen sozio-sanitären Fachdiensten und den Beratungsstellen im Bildungssystem erforderlich. Das Unterstützungsnetz hat die Pflicht, Hilfen anzubieten, die der Entstehung von Entwicklungsschäden präventiv entgegenwirken. Pädagogisches Handeln knüpft an den vielfältigen Kompetenzen und Bewältigungsstrategien der betroffenen Kinder und ihrer Familien an und hilft im Rahmen eines sorgsam geplanten Handlungskonzeptes. Es liegt u. a. in der Verantwortung des Kindergartens, einer Diskriminierung von sozial oder ökonomisch beeinträchtigten Familien und deren Kinder wirksam entgegenzutreten.

1.2.5 Kinder mit besonderen Begabungen

Kinder mit besonderen Begabungen haben ein außergewöhnliches Potenzial. Hochbegabung lässt sich prinzipiell in allen Bereichen kindlicher Entwicklung feststellen. In der Regel zeigt sie sich in bestimmten Persönlichkeitsdimensionen. Diese umfassen insbesondere den motorischen, emotionalen, sozialen, künstlerischen und kognitiven Bereich.

Die pädagogischen Fachkräfte haben die Aufgabe, durch entwicklungsangemessene und kindspezifische Aktivitäten den Herausforderungen gerecht zu werden, die aus den spezifischen Begabungen der Kinder resultieren. Materialangebot und Bildungsformen orientieren sich an ihren speziellen Lernbedürfnissen, Interessen und Vorlieben. Kinder mit besonderen Begabungen sind wie andere Kinder auf Anerkennung ihrer Leistungen angewiesen. Das Miteinander von Kindern unterschiedlichster Talente und Begabungen bietet vielfältige Möglichkeiten zur Stärkung ihrer sozialen Kompetenz und zur Optimierung gemeinsam organisierter Bildungsprozesse.

Auch Kinder mit besonderen Begabungen benötigen eine ganzheitliche Unterstützung in ihren Entwicklungs- und Lernprozessen. Alle Bildungsfelder und Entwicklungsbereiche müssen angemessen berücksichtigt und jeweils auf die besondere Individualität und den besonderen Lernbedarf abgestimmt werden.

I.2.6 Kinder mit Beeinträchtigung und erhöhtem Entwicklungsrisiko

Es gibt Kinder, die in ihrer Entwicklung auffällig, gefährdet oder beeinträchtigt sind und einen besonderen Begleitungs-, Unterstützungs- und Förderbedarf aufweisen.

Eine Beeinträchtigung liegt nach dem Internationalen Klassifikationssystem (ICF) der Weltgesundheitsorganisation (WHO) dann vor, wenn Funktionsbeeinträchtigungen oder Funktionsmängel aufgrund von Schädigungen den Lebensalltag von Kindern beeinträchtigen. Behinderung ist laut ICF hingegen grundsätzlich ein Faktor des Umfeldes und kann durch entsprechende Interventionen vermieden oder zumindest gemildert werden. Dieser Definition liegt ein Menschenbild zugrunde, das die Fähigkeiten und Stärken eines Menschen in den Vordergrund stellt. Eine solche Sichtweise bildet die Grundlage sowohl für die Diagnostik als auch für die pädagogische Praxis.

Kinder, die mit deutlich erhöhtem Entwicklungsrisiko aufwachsen, werden im Kindergarten und oft bereits in der Familie aufgrund von Verhaltensbesonderheiten oder ungewöhnlichen Entwicklungswegen erkannt, wobei die Ursachen vielfältig sein können. Aufgrund ihres erhöhten Entwicklungsrisikos kann die Teilhabe dieser Kinder am Leben in der Gemeinschaft manchmal begrenzt oder gefährdet sein.

Als Antwort auf die Frage nach der bestmöglichen Unterstützung dieser Jungen und Mädchen hat sich in Südtirol das Konzept der inklusiven Bildung positiv verankert. Inklusive Bildung richtet sich an alle Kinder und strebt eine Reduzierung sämtlicher Benachteiligungen in der Bildung an. Die Teilhabe am Leben der Gemeinschaft, in der jeder und jede respektiert und geschätzt wird, ist die beste Grundlage für die Entwicklung aller Kinder und bietet die Möglichkeit, die Unterschiedlichkeit als Bereicherung für das Lernen zu nutzen. Die Verwirklichung dieser Beteiligung erfordert eine enge Zusammenarbeit von Kindergarten, Familie und sozio-sanitären Diensten. Die Kooperationspartner Kindergarten, Familie und Fachdienste bringen hierbei ihre jeweiligen Leistungen und Möglichkeiten ein und vernetzen sie zu einem ganzheitlichen Konzept, das im Kindergarten zum Tragen kommt.

Kindergärten tragen den sehr unterschiedlichen Situationen von Kindern mit Beeinträchtigung und Entwicklungsrisiken durch ein abgestuftes Unterstützungskonzept Rechnung. Dieses wird mit dem Ziel einer uneingeschränkten Teilhabe am Leben der Gemeinschaft auf den folgenden drei Ebenen wirksam:

- Primärprävention: verhindern, dass Entwicklungsprobleme entstehen
- Sekundärprävention: frühzeitig eingreifen, wenn Entwicklungsrisiken erkennbar sind
- Rehabilitation: bei Beeinträchtigung angemessen unterstützen

Im Begleiten der Kinder mit erhöhtem Entwicklungsrisiko sind für Kindergärten neben der pädagogischen Arbeit die Aspekte Früherkennung, Kooperation und der Einsatz sekundärpräventiver Programme bedeutsam. Bei vielen dieser Kinder ist eine Diagnostik, Beratung, Förderung und therapeutische Begleitung durch die Fachdienste erforderlich.

Die Aufnahme von Kindern mit Beeinträchtigung bedarf einer frühzeitigen sorgfältigen Planung, vertiefter Gespräche mit der Familie und den Fachdiensten, einer Reflexion der Gruppenzu-

sammensetzung und eines gemeinsamen pädagogischen Konzepts. Zugleich erhalten Kinder mit Beeinträchtigung eine spezifische, therapeutische Förderung, die in das pädagogische Angebot des Kindergartens eingebettet und mit diesem vernetzt wird. Pädagogische Fachkräfte des Kindergartens, Familien und Spezialisten der Fachdienste planen gemeinsam die notwendigen diagnostischen Untersuchungen, das pädagogische Vorgehen in der Gruppe und die therapeutischen Leistungen. Entscheidungen werden für alle transparent vorbereitet und gemeinsam getroffen. Alljährlich werden in dieser Kooperation der Individuelle Bildungsplan und beim Übertritt in die Grundschule das Funktionelle Entwicklungsprofil erstellt.

Eine differenzierte Wahrnehmungsfähigkeit aller am Bildungsprozess beteiligten Personen, der Austausch darüber und das Wissen um die Lernmöglichkeiten des Kindes sind die Basis für die Festlegung von Bildungszielen, für die Planung weiterer Maßnahmen, für die bestmögliche Begleitung des Kindes auf seinem individuellen Lernweg, für die Partizipationsmöglichkeit aller Kinder und somit für die Verwirklichung inklusiver Bildung. Die Unvoreingenommenheit der Kinder gegenüber Kindern und Erwachsenen mit Beeinträchtigung weist den Weg zur Verwirklichung inklusiver Bildung.

BILDUNGSVISIONEN, BILDUNGSZIELE, KOMPETENZEN UND BILDUNGSFELDER

**2.1 BILDUNGSZIEL:
UNTERSTÜTZUNG KINDLICHER ENTWICKLUNG
UND STÄRKUNG KINDLICHER KOMPETENZEN**

2.2 BILDUNGSFELDER

2. BILDUNGSVISIONEN, BILDUNGSZIELE, KOMPETENZEN UND BILDUNGSFELDER

2.1 BILDUNGSZIEL: UNTERSTÜTZUNG KINDLICHER ENTWICKLUNG UND STÄRKUNG KINDLICHER KOMPETENZEN



2.1.1 Personale – kindbezogene Kompetenzen

2.1.1.1 Positives Selbstkonzept

Die Stärkung des Selbstkonzeptes bildet eine zentrale Bildungsdimension. Das Selbstkonzept umfasst die Selbsteinschätzung sowie das Bild von der eigenen Selbstwirksamkeit.

Die Stärkung des Selbstkonzeptes erfolgt über die Stärkung der Annahmen und Überzeugungen: Ich werde geliebt und akzeptiert ohne Vorbedingung und ich bin kompetent und trage Verantwortung.

In allen Bildungsfeldern bieten sich Gelegenheiten, das Selbstkonzept der Jungen und Mädchen zu stärken.

2.1.1.2 Selbstwertgefühl

Das Selbstwertgefühl entwickelt sich in der Auseinandersetzung mit sich selbst und dem sozialen Umfeld. Es umfasst das Bild von sich selbst und die Einschätzung über sich selbst. Ein Kind, das sich von seinen Eltern und wichtigen Bezugspersonen geliebt und unabhängig von seinen Handlungen oder Leistungen akzeptiert und wertgeschätzt fühlt, entwickelt ein stabiles Selbstwertgefühl. Daraus erwächst Selbstvertrauen und eine optimistische Lebenshaltung.

2.1.2 Kompetenzen des Kindes zur Teilhabe am kulturellen und sozialen Umfeld

2.1.2.1 Entwicklung von Werten und Orientierungskompetenz

Das Kind lernt in der Gemeinschaft mit Kindern und Erwachsenen menschliche Werte kennen, diese zu hinterfragen und zu verinnerlichen. Mit zunehmendem Alter erkennt es, welche Bedeutung Werte für das eigene Verhalten haben. Bei der Entwicklung eigener Werte ist es wichtig, dass das Kind anderen Werten, Einstellungen und Bräuchen offen begegnen kann. Der Kindergarten bietet Gelegenheiten, Menschen aus anderen Kulturkreisen kennen zu lernen und ihnen mit Achtung und Wertschätzung zu begegnen. Voraussetzung hierfür ist, dass sich das Kind der eigenen Kultur zugehörig fühlt.

2.1.2.2 Bereitschaft und Fähigkeit zur Verantwortungsübernahme

Das Kind erfährt, dass sein Verhalten stets Auswirkungen auf es selbst, seine Mitmenschen und seine Umwelt hat. Es lernt, sein eigenes Verhalten zu überprüfen und entscheidet, inwieweit es selbst zum Schutz der Mitmenschen, der Umwelt und der eigenen Ressourcen beitragen möchte. Auf diese Weise lernt es, Verantwortung für sich und andere zu übernehmen.

2.1.2.3 Bereitschaft und Fähigkeit zur demokratischen Teilhabe

Zu den Fähigkeiten für das Zusammenleben in einer demokratischen Gesellschaft zählen das Einbringen und das Überdenken des eigenen Standpunktes. Dazu gehört es, eine eigene Position zu beziehen, diese nach außen zu vertreten, sich an Gestaltungs- und Lernprozessen zu beteiligen, sich mit der Meinung anderer konstruktiv auseinanderzusetzen und Kompromisse auszuhandeln.

2.1.3 Lernen und lernmethodische Kompetenzen

Lernmethodische Kompetenz steht für das Bewusstsein, dass man lernt, was man lernt und wie man lernt. Diese Kompetenz stellt die Voraussetzung für selbst gesteuertes Lernen dar und ermöglicht es, Wissen zu aktualisieren und Unwichtiges auszufiltern. Entscheidend dabei ist die Fähigkeit, Wissen kompetent nutzen und auf andere Situationen und Probleme übertragen zu können. Ob diese Fähigkeit ausgebildet wird, hängt von der Art und Weise ab, wie das Wissen erworben wird. Mit zunehmendem Alter erwirbt das Kind auch die Fähigkeit, sich das eigene Denken bewusst zu machen und dadurch das eigene Lernverhalten zu beobachten und zu steuern.

2.1.4 Stärkung kindlicher Widerstandsfähigkeit

Als Resilienz wird die Fähigkeit bezeichnet, mit belastenden Situationen, Misserfolgen oder traumatischen Erfahrungen kompetent umzugehen. Voraussetzung dafür ist die Fähigkeit, die eigenen Kompetenzen und Ressourcen erfolgreich zu nutzen. Das Kind lernt mit Veränderungen und Risikosituationen in seinem Leben so umzugehen, dass diese als Herausforderung begriffen und aktiv bewältigt werden.

2.2 BILDUNGSFELDER

2.2.1 Bildungsvision: starke Kinder

Bildungsvision und Bildungsfelder
Starke Kinder
Emotionalität und soziale Beziehungen
Lebenspraxis und Bewältigung von Alltagssituationen
Gesundheit
Bewegung

2.2.1.1 Emotionalität und soziale Beziehungen

Emotionale und soziale Entwicklung begleiten kindliches Lernen. Zu den entscheidenden Entwicklungsaufgaben in der frühen Kindheit gehören das Kennenlernen der eigenen Gefühle und die Wahrnehmung, Deutung sowie das Verstehen des emotionalen Erlebens der anderen. Diese emotionalen Kompetenzen stehen in engem Zusammenhang mit den sozialen Kompetenzen und bedingen sich gegenseitig. Sie bieten eine günstige Grundlage dafür, dass ein Kind lernt, sich in eine soziale Gemeinschaft zu integrieren, kontakt- und kooperationsfähig zu sein sowie konstruktiv mit Konflikten umzugehen.

Die emotionalen Erfahrungen, die das Kind in sozialen Interaktionen mit seinen Bezugspersonen macht, haben neben anderen Erfahrungen einen zentralen Stellenwert in seiner Entwicklung. Soziales Verständnis setzt voraus, dass sich ein Kind in andere einfühlen und deren Bedürfnisse erkennen kann. Die Fähigkeit zum Mitfühlen (Empathie) ist ein wichtiger Impulsgeber für den Erwerb positiver sozialer Verhaltensweisen. Dieses Sich-Einfühlen und Sich-Hineindenken in andere und die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel begünstigen kindliche Entwicklungs- und Lernprozesse.

► Bildungsziele

Die Stärkung emotionaler und sozialer Kompetenzen ermöglicht es dem Kind, ein positives Selbstkonzept zu entwickeln. Es lernt, verantwortungsvoll mit seinen eigenen sowie den Gefühlen anderer umzugehen. Es lernt auch, belastende Situationen zu bewältigen.

Die emotionale und soziale Bildung orientiert sich an folgenden Grundbedürfnissen der Kinder:

- **Entwicklung eines emotionalen Verständnisses von sich selbst**
Dazu gehört die Fähigkeit, sich der eigenen Gefühle bewusst zu werden und sie angemessen auszudrücken. Das Kind lernt, belastende Gefühle und Situationen als Herausforderung anzunehmen und zu bewältigen.
- **Wahrnehmung und Verstehen der Gefühle, Stimmungen und Bedürfnisse anderer Menschen**
Das Kind nimmt die Gefühle anderer wahr und fühlt sich in andere ein. Es erfährt seine eigene soziale Rolle innerhalb der Gruppe, übernimmt die Rolle anderer und lernt dabei, deren Sichtweisen und Verhalten besser zu verstehen.
- **Entwicklung des Verständnisses für Regeln und der Rücksichtnahme gegenüber anderen**

Das Kind lernt, gemeinsam vereinbarte Regeln, Rechte und Pflichten zu verstehen und einzuhalten. Es lernt, mit anderen zusammenzuarbeiten, sich abzusprechen, anderen zu helfen und selber um Hilfe zu bitten.

- **Entwicklung von Kontaktfähigkeit und Eingehen von Beziehungen**

Das Kind nimmt sich als einzigartiges Individuum und als Teil einer größeren Gemeinschaft wahr. Es lernt, sich anzunehmen und begegnet anderen Kindern und Erwachsenen respektvoll. Es kann sich angemessen ausdrücken, findet sich in der Gemeinschaft zurecht und lernt, Freundschaften zu schließen und zu pflegen.

- **Erkennen und Äußern eigener Wünsche, Bedürfnisse und Meinungen**

Das Kind vertraut seinen Fähigkeiten und macht die Erfahrung, selbst etwas bewirken zu können. Es fühlt sich in seinen Rechten und in seiner Würde respektiert.

Das Kind lernt, eine eigene Position zu beziehen und diese zu vertreten. Es lernt auch, dass es andere Blickpunkte und Sichtweisen gibt. Weiters lernt es, Frustration und negative Gefühle auszuhalten und Konflikte konstruktiv zu lösen.

2.2.1.2 Lebenspraxis und Bewältigung von Alltagssituationen

In einer Welt, die sich ständig verändert, sind selbstständiges Denken und verantwortungsvolles Handeln die Grundvoraussetzungen dafür, dass sich ein Kind zurechtfinden und das eigene Leben gestalten kann.

Lebenspraktisches Lernen beschreibt Kompetenzen zur Bewältigung des Alltags. In der Auseinandersetzung mit der personalen, sozialen und sachlichen Umwelt entwickelt das Kind die Kompetenz, Handlungsspielräume und Möglichkeiten im Alltag zu erkennen und aktiv zu bewältigen. Dabei trifft es eigene Entscheidungen und plant selbstständig Aktivitäten und Arbeitsprozesse. Es erkennt notwendige Regeln des täglichen Lebens an und entwickelt die Fähigkeit, Normen und Werte zu hinterfragen.

► Bildungsziele

Die Unterstützung bei der Bewältigung von Alltagssituationen fördert bei den Kindern eigenständiges Denken sowie selbstständiges und verantwortliches Handeln. In diesen Bereich gehören vor allem folgende Ziele:

- **Stärkung des Selbstwerts durch selbstständiges Denken und Handeln**

Das Kind kann seine Gedanken, Gefühle, Ideen ausdrücken und in seinen Alltag einbringen. Im selbstständigen Handeln und Planen seiner Tätigkeiten erweitert es seine Kompetenzen, gewinnt an Selbstvertrauen und baut das Verantwortungsbewusstsein aus.

- **Aktive Beteiligung an der Gestaltung des Alltags**

Das Kind lernt, Verantwortung für bestimmte Arbeitsaufträge zu übernehmen. Es wird in seinen Fähigkeiten gestärkt und entwickelt die Fähigkeit, Erfahrungen zu teilen. Die Mitgestaltung des Tagesablaufs eröffnet vielfältige Möglichkeiten zur Verantwortungsübernahme.

- **Eigenverantwortliches Treffen von Entscheidungen**

Das Kind lernt, für sein eigenes Handeln verantwortlich zu sein und die Konsequenzen dafür zu tragen. Durch das Einbringen seiner Meinung fühlt es sich bedeutsam und respektiert.

- **Kritisches Hinterfragen von Normen und Wertvorstellungen**

Das Kind lernt Werte und Normen des täglichen Lebens kennen, sie zu hinterfragen und sich im Austausch mit anderen damit auseinanderzusetzen.

2.2.1.3 Gesundheit

Gesundheit stellt die Voraussetzung für eine positive persönliche, soziale und ökonomische Entwicklung dar und ist ein entscheidender Bestandteil von Lebensqualität. Zu einem guten Gesundheitszustand gehört nicht nur die Abwesenheit von Krankheit, sondern körperliches, seelisches, geistiges und soziales Wohlbefinden. In der Gesundheitsförderung stellt sich also weniger die Frage, was Kinder krank werden lässt, als vielmehr die Frage danach, was Kinder – auch in bereits bestehenden Belastungssituationen – gesund bleiben lässt. Es gilt, die Stärkung der individuellen und sozialen Ressourcen des Kindes und seines positiven Selbstkonzeptes in die Gesundheitsförderung mit einzubeziehen und den Lebensraum der Kinder gesundheitsfördernd zu gestalten.

Gesundheitliche Bildung beginnt mit der Geburt und zielt darauf ab, dass Mädchen und Jungen möglichst früh und entwicklungsangemessen lernen, Verantwortung für ihren Körper und ihre Gesundheit zu übernehmen.

► **Bildungsziele**

Gesundheitliche Bildung zielt vor allem darauf ab, das Kind bei der Übernahme von Verantwortung für sein eigenes Wohlergehen und seine Gesundheit zu stärken. Dazu gehören vor allem:

- **Die Entwicklung eines Bewusstseins von sich selbst und die Wahrnehmung von Körpersignalen**
Dazu zählt etwa die Fähigkeit des Kindes, eigene Gefühle und deren Auswirkung auf den Körper wahrzunehmen und entsprechend darauf reagieren zu können.
- **Der Erwerb von Verständnis für gesunde Ernährung und deren Bedeutung für die Gesundheit**
Das Kind sammelt Erfahrungen in der Zubereitung der Nahrung und eignet sich dadurch ein Grundverständnis über gesunde Ernährung an.
- **Das Erlebnis Essen als individueller Genuss und soziale Erfahrung**
Das Kind lernt zu erkennen, wann es satt und wann es hungrig ist. Es kann Essen genießen und erfährt gemeinsame Mahlzeiten als Pflege sozialer Beziehungen.
- **Die Entwicklung der Fähigkeiten zum Selbstschutz und zum Erkennen von Gefahrenquellen und Risiken sowie zu einer adäquaten Reaktion**
Das Kind entwickelt ein Grundverständnis für sicheres Verhalten und lernt, sich bei alltäglichen Verletzungen adäquat zu verhalten. Es wird darin gestärkt, auf Hilfs- und Unterstützungsangebote zurückzugreifen.
- **Die Beachtung von Körperpflege und Hygiene**
Das Kind erlernt Fertigkeiten zur Pflege des eigenen Körpers und entwickelt ein Grundverständnis für die Bedeutung von Hygiene zur Vermeidung von Krankheiten.
- **Die Entwicklung eines Gespürs für Dinge, die dem eigenen Wohlbefinden und der Gesundheit förderlich sind**
Das Kind lernt, ein Gesundheitsbewusstsein und Verständnis für das richtige Verhalten bei Krankheit zu entwickeln.
- **Das Erlernen eines unbefangenen Umgangs mit dem eigenen Körper**
Dazu zählt auch, dass das Kind ein Grundwissen über Sexualität erwirbt und offen darüber spricht.
- **Die Entwicklung der Fähigkeit, angenehme und unangenehme Gefühle unterscheiden und Nein sagen zu können**
Das Kind entwickelt einen bewussten Zugang zu den eigenen Gefühlen und die Fähigkeit, entsprechend darauf zu reagieren.

2.2.1.4 Bewegung

Bewegung ist Voraussetzung für das Erweitern körperlicher Fähigkeiten und Grundlage für die gesamte Entwicklung. Das Kind entwickelt ein natürliches Bewegungsbedürfnis, entdeckt sich selbst und seine Umwelt über Bewegung.

Körperliche Aktivitäten leisten einen wesentlichen Beitrag zur gesunden, physischen und psychischen Entwicklung und begünstigen soziales Handeln. Das Kind erfährt Bewegung als eigene Ausdrucksform und Möglichkeit, mit anderen zu kommunizieren und die Welt zu erkunden.

► Bildungsziele

Bewegungsförderung vermittelt dem Kind Freude an der Bewegung und verfolgt zudem vorrangig folgende Ziele:

- **Das Kennenlernen der eigenen körperlichen Möglichkeiten**
Das Kind macht vielfältige Erfahrungen mit seinem Körper, kann seine motorischen und koordinativen Fähigkeiten und Fertigkeiten erproben und verfeinern.
- **Die Erlangung von Bewusstheit über eigene Körpersignale, über Lust- und Unlustempfinden, über Stärken und Schwächen sowie über eigene Entwicklungsmöglichkeiten**
Das Kind nutzt die Bewegung zur Stärkung des Wohlbefindens. Mit zunehmender Sicherheit in der Bewegung steigert sich sein Selbstwertgefühl. Die kindlichen Entwicklungsprozesse werden unterstützt und gefördert.
- **Die Entwicklung von Freude und Ausdauer, das Annehmen von Bewegungsherausforderungen, das kreative Erproben von Bewegungslust**
Das Kind hat Freude an gemeinsamer Bewegung, baut die Eigenverantwortung aus und übernimmt Verantwortung gegenüber anderen. Es lernt Regeln zu verstehen, auszuhandeln und einzuhalten.

2.2.2 Bildungsvision: kommunikationsfreudige und medienkompetente Kinder

Bildungsvision und Bildungsfelder
Kommunikationsfreudige und medienkompetente Kinder
Sprache Schriftsprachkultur Zwei- und Mehrsprachigkeit
Medien sowie Kommunikations- und Informationstechnik

2.2.2.1 Sprache, Schriftsprachkultur, Zwei- und Mehrsprachigkeit

Der Erwerb sprachlicher Kompetenz ist einer der wichtigsten Aspekte der menschlichen Entwicklung und grundlegende Voraussetzung für Kommunikation und damit für den Zugang zur Welt.

Die Entwicklung von Sprache und Sprechen stellt einen komplexen, interaktiven und co-konstruktiven Prozess dar, der bereits vor der Geburt beginnt und lebenslang andauert. Der Spracherwerb vollzieht sich vor allem in der Interaktion mit anderen Menschen. Von Anfang an tritt das Kind mit seinem Umfeld in Dialog, und zwar mittels Gestik, Mimik und Lauten. Es lernt Sprache nicht nur über Nachahmung, sondern stellt, zunächst unbewusst, eigenständig Hypothesen darüber auf, wie Sprache aufgebaut ist. Dabei wird dem Prozess des kindlichen Erwerbs der zweiten Sprache und der besonderen Rolle der Erstsprache, als Grundlage für das Erlernen weiterer Sprachen, besondere Aufmerksamkeit geschenkt.

Sprachen bilden sich in einer sozialen Umgebung mit vielfältigen sprachlichen Anregungen und Spielanlässen heraus, die das Lernen über alle Sinne in den Mittelpunkt stellen. Am besten lernt das Kind Sprache im persönlichen Kontakt mit einer ihm zugewandten Bezugsperson und im positiven sozialen Kontakt mit Personen, die ihm wichtig sind. Dabei werden sprachliche Kompetenzen am erfolgreichsten im Zusammenhang mit Handlungen erworben, die für das Kind selbst Sinn ergeben und sein Interesse aufgreifen. Die Bezugspersonen sind sprachliche Vorbilder für das Kind. Den pädagogischen Fachkräften kommt dabei eine besondere Aufgabe zu. Eine Stärkung der sprachlichen Kompetenz berücksichtigt und nutzt diese Aspekte und bezieht alle Bildungsorte kindlicher Entwicklung mit ein.

Sprache entwickelt sich in vielfältigen Lebenszusammenhängen – in der Familie, in Alltagssituationen, in Bildungseinrichtungen. Das sprachliche Klima und das Bildungsniveau der Familie haben einen großen Einfluss auf die Qualität der sprachlichen Entwicklung eines Kindes. Kinder mit wenig sprachlicher Anregung in ihrer Familie sind in ihrer sprachlichen Entwicklung häufig benachteiligt und brauchen außerhalb ihrer Familie besonders vielfältige sprachliche Lernchancen. Ebenso erhalten Kinder, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, im Kindergarten zusätzlich gezielte sprachliche Angebote, wobei zur Sprachförderung auch die Wertschätzung der Familiensprachen und eine aktive Zusammenarbeit mit den Eltern gehören.

Sprachliche Bildung muss die gesamte Kindheit begleiten. Sie stellt ein durchgängiges Prinzip im pädagogischen Alltag dar und wird in alle Bildungsfelder miteinbezogen und als langfristiger, ganzheitlicher Prozess verstanden.

Der Erwerb sprachlicher Kompetenz hat verschiedene Dimensionen. Zu diesen gehören non-verbale Aspekte von Sprache und Kommunikation, der mündliche Sprachgebrauch, der Einblick in die Schriftsprache, die Entwicklung von schriftsprachlicher Kompetenz sowie Zwei- und Mehrsprachigkeit. Die Stärkung der Interessen und Kompetenzen, die sich auf diese Dimensionen beziehen, sind für die sprachliche Entwicklung und Stärkung des Kindes insgesamt von großer Bedeutung.

Die Sprachensituation in Südtirol ist durch sprachliche Vielfalt gekennzeichnet. Neben den drei Landessprachen Deutsch, Italienisch und Ladinisch gibt es zunehmend andere Erstsprachen von Menschen, die zugewandert sind. Die zahlreichen Dialekte und Hochdeutsch, die Zwei- und Mehrsprachigkeit bedürfen daher besonderer Beachtung.

► **Bildungsziele**

Die Stärkung der sprachlichen Kompetenz zielt darauf ab, dass das Kind Interesse an Sprache und Sprachen sowie Freude am Sprechen und am Dialog erwirbt. Dabei fördert die sprachliche Bildung:

- **Die Ausdrucksfähigkeit des Kindes und die Fähigkeit aktiv zuzuhören und seine Gedanken und Gefühle mitzuteilen**

Das Kind wird bei der Entwicklung vielfältiger, nonverbaler Ausdrucksformen (z. B. Körpersprache, Gestik, Mimik, Bewegung) sowie in seiner Fähigkeit, sich sprachlich mit anderen auszutauschen (Dialog im Rollen- und Theaterspiel), gestärkt. In einem Ambiente, das vielfältige Sprachanlässe schafft, erlebt sich das Kind als aktiver und kompetenter Sprecher, erwirbt Kompetenzen im Hochdeutschen und baut diese aus.

- **Das Bewusstsein für die Bedeutung kultureller Werkzeuge in der Verständigung**

Kinder sprechen in Bildern und Musik, verständigen sich über Bewegung, Mimik, Gestik und Intonation. Sie gewinnen Erkenntnisse durch Pantomime und Tanz.

- **Das Nachdenken über gesprochene Sprache**

Das Kind entwickelt die Fähigkeit, den lautlichen Aspekt und die Elemente der Sprache zu erfassen, die Lautstrukturen gesprochener Sprache wahrzunehmen (Anlaute, Reime, Silben) und ein Bewusstsein für Sprache und deren Elemente zu erlangen.

- **Das kindliche Interesse für die Schriftsprachkultur und darauf bezogene Kompetenzen**

Schriftsprachkultur steht für vielfältige Erfahrungen und Lernchancen rund um Buch-, Erzähl-, Reim- und Schriftkultur. Das Kind wird darin gestärkt, sprachliche Abstraktionsfähigkeit sowie ein Verständnis für Erzählungen und Texte zu entwickeln, sein Interesse an Büchern und Geschichten zu erweitern sowie sich mit Symbolen, Zeichen und unterschiedlichen Schriften auseinanderzusetzen. Die Eltern- und die Familiensprachen der Kinder werden in die Aktivitäten zur Förderung der Schriftsprachkultur miteinbezogen.

- **Die Zwei- und Mehrsprachigkeit**

Zwei- und Mehrsprachigkeit ist ein bedeutsamer Aspekt sprachlicher Bildung und stellt eine besondere Chance für Kinder dar. Es gilt, die spezifischen Entwicklungsprofile, Bedürfnisse und Kompetenzen von zwei- und mehrsprachig aufwachsenden Kindern wahrzunehmen und zu nutzen. Kinder werden ermutigt, Neugierde auf Sprachen zu entwickeln und Mehrsprachigkeit als Bereicherung und Lebensform zu sehen.

2.2.2.2 Medien sowie Kommunikations- und Informationstechnik

Verschiedene Medien sowie Kommunikations- und Informationstechnik (KIT) spielen in der heutigen Wissensgesellschaft in nahezu allen Bereichen des privaten und öffentlichen Lebens eine bedeutsame Rolle.

Auch Kinder leben nicht in einem medienfreien Raum. Medien und KIT bieten Kindern vielfältige Lern- und Entwicklungschancen. Jedes Medium kann ein Kind anregen und bereichern oder aber es in seiner Entwicklung einschränken. Entscheidend sind die pädagogische Qualität der Medienprodukte und die Art, wie Kinder und Erwachsene in deren Umfeld damit umgehen.

Die Medienbildung bezieht alle Medien und Geräte der KIT ein, die Kinder interessieren und denen sie in ihrem Umfeld begegnen. Dazu gehören altersgemäße Bilder- und Vorlesebücher, Fernsehgerät, Radio, Aufnahmegerät, DVDs und CDs ebenso wie der Computer, einschließlich der angeschlossenen Geräte zur Ein- und Ausgabe von Daten sowie entwicklungsangemessene Software zum Spielen, Malen, Lernen und Gestalten.

► Bildungsziele

Das zentrale Ziel der Medienbildung ist es, das Kind dabei zu unterstützen, Medien und KIT kompetent zum eigenen Nutzen sowie verantwortungsvoll und reflektiert zu gebrauchen. Dabei fördert die Medienbildung:

- **Den kreativen und kooperativen Gebrauch von Medien für eigene Anliegen**
Die Medienbildung unterstützt das Kind dabei, Medien als Informationsquelle und zum Lernen zu nutzen, ebenso zur Kommunikation, zum kreativen Ausdruck sowie zu Unterhaltung, zur Entspannung und zum ästhetischen Erleben.
- **Kenntnisse und Erfahrungen im Umgang mit Medien und KIT**
Die Medienbildung stärkt das Verständnis für die Verwendung von Medien und Geräten der KIT im Alltag. Das Kind entdeckt vielfältige Anwendungsmöglichkeiten und erwirbt praktische Kompetenzen bei der Bedienung.
- **Die Fähigkeit zur Reflexion und zur Verarbeitung der eigenen Mediennutzung**
Das Kind wird ermutigt, medienbezogene Emotionen, Überlegungen und Belastungen auszudrücken, mit anderen zu besprechen und zu reflektieren und auf diese Weise zu regulieren. Die Reflexion über den eigenen Mediengebrauch stärkt beim Kind die Kompetenz zum verantwortungsvollen Umgang mit Medien.
- **Die Fähigkeit zur Reflexion über das Wesen und die Funktion von Medien und das Verständnis dafür**
Die Medienbildung stärkt eine kritisch-reflektierte Haltung des Kindes gegenüber Medien. Sie unterstützt das Kind dabei, Medieninhalte von der unmittelbar gegebenen Realität zu unterscheiden, sie als menschliches Kunstprodukt zu erkennen sowie bestimmte Funktionen und Absichten von Medien, wie z. B. die Werbung, zu durchschauen.

2.2.3 Bildungsvision: kreative, fantasievolle und künstlerische Kinder

Bildungsvision und Bildungsfelder

Kreative, fantasievolle und künstlerische Kinder

Musik und Tanz

Ästhetik, Kunst und Kultur

2.2.3.1 Musik und Tanz

Die Begegnungen mit Musik und Tanz ermöglichen dem Kind in vielfältigen Erscheinungsformen einen besonderen Zugang zur Welt. Kinder haben ein spontanes Bedürfnis, sich musikalisch auszudrücken, und nutzen Musik und Tanz, um sich mitzuteilen. Eigene Gedanken und Gefühle können auf spielerische und freudvolle Weise ausgedrückt werden, emotionale Spannungen werden abgebaut. Musik hat einen wesentlichen Anteil an der Persönlichkeitsentwicklung des Kindes. Musik und Bewegung wirken sich auch positiv auf die sprachliche Entwicklung aus und beeinflussen das Körperbewusstsein. Im Experimentieren mit Stimme, Klängen und Materialien entdecken die Kinder die Welt der Musik und aktivieren besonders den Hörsinn. Die Vielfalt an Sinneswahrnehmungen fördert die Kreativität und eröffnet den Zugang zu unterschiedlichen Ausdrucksformen. Das Kind lernt musikalische Traditionen seines Kulturkreises kennen und kann sie weitergeben. Musik und Tanz leisten so einen Beitrag zur Pflege der eigenen Tradition, bieten ebenso Verständigungsmöglichkeiten über Sprachgrenzen hinweg und fördern somit die interkulturelle Begegnung und Verständigung.

► Bildungsziele

Musikalische Bildung ist ein elementarer Bestandteil des pädagogischen Alltags. In unterschiedlichen Aktivitäten wie Singen, Tanzen und Bewegen oder im Instrumentalspiel wird Musik als Quelle von Freude und Entspannung sowie als Anregung zur Kreativität erfahren. Zudem beinhaltet musikalische Bildung folgende Ziele:

- **Die Stärkung der Differenzierungsfähigkeiten in den Wahrnehmungsbereichen, besonders beim Hören**
Das Kind hört aktiv zu und konzentriert sich auf musikalische Impulse. Es stärkt seine Differenzierungsfähigkeit in den verschiedenen Wahrnehmungsbereichen, besonders den Hörsinn. Es entwickelt seine Stimme, seine Haltung und seine Atmung beim Sprechen und Singen.
- **Das Erleben von Körper und Stimme als Klangkörper, die Erweiterung der Bewegungskoordination**
Das Kind macht Erfahrungen mit Körper, Stimme und Klängen und erreicht eine Bewegungskoordination in der Grob- und Feinmotorik, die mit auditiven und visuellen Signalen und verschiedenen Materialien verbunden ist.
- **Das Ausdrücken von Gefühlen über Musik und Tanz**
Das Kind lernt Musik und Tanz als Ausdrucksmöglichkeiten der eigenen Gefühle und Ideen und als Kommunikationsmöglichkeiten mit anderen kennen und nutzen.
- **Das Kennenlernen und Erfahren künstlerisch-ästhetischer Phänomene und Formen**
Das Kind erfährt, erkennt und benennt künstlerisch-ästhetische Phänomene und Formen aus der Welt der Musik, wie Kontrast, Wiederholung, Reihung, Symmetrie.

- **Das Erproben kreativer Fähigkeiten**

Das Kind nutzt und erweitert seine kreativen Fähigkeiten und entdeckt die vielfältigen Möglichkeiten der Sinneswahrnehmungen durch Musik und Tanz.

2.2.3.2 Ästhetik, Kunst und Kultur

Kinder erkunden und erschließen sich von Geburt an ihre Umwelt mit allen Sinnen und machen dabei ästhetische Erfahrungen. Im Betrachten, Erleben und Gestalten tritt das Kind mit der Umwelt in Beziehung, sammelt Eindrücke und sinnliche Erfahrungen. Im Umgang mit unterschiedlichsten Materialien und Ausdrucksformen verarbeitet das Kind seine Erlebnisse und verleiht seinen Eindrücken neuen Ausdruck. Beim Betrachten, Malen, Formen, im Rollen- und im darstellenden Spiel gestaltet das Kind kreativ seine Umwelt und hinterlässt Lebensspuren. Die sinnlichen Erfahrungen sind Grundlage für den Aufbau emotionaler und kognitiver Strukturen. Im Kindergarten wird die ganzheitliche Wahrnehmungsfähigkeit erweitert. Das Kind erhält die Möglichkeit, sein Bild von der Welt durch konkretes Tun zu konstruieren und eigene Wertvorstellungen zu entwickeln. Die Fähigkeit, der Welt eigene Vorstellungen entgegenzusetzen, stärkt das Selbstbewusstsein. Sie ermöglicht es dem Kind, sich selbst und seiner Lebenswelt gegenüber eine eigene Position einzunehmen, Ideen umzusetzen, im Konfliktfall Lösungen zu finden, sich selbst als wirksam zu erleben. Gefühle und Gedanken können ausgedrückt und dargestellt werden. Verschiedene Ausdrucksformen und Techniken bieten dem Kind Gelegenheit, seine inneren Bilder individuell zum Ausdruck zu bringen. Gleichzeitig sind ästhetische Bildung und Freude am Schaffen die Grundlage für Kommunikation und Interaktion. Die individuelle Wahrnehmungsfähigkeit und das subjektive Beurteilungsvermögen werden verfeinert und das Kind lernt, offen mit Vertrautem und mit Fremdem umzugehen.

► Bildungsziele

Die intensive Wahrnehmung, die sinnliche Erkundung sowie alle kreativen Tätigkeiten der Kinder sind mit dem Verstehen der Welt verknüpft. Ästhetische Prozesse sind Erkenntnisprozesse, mit denen folgende Ziele verfolgt werden:

- **Das Sammeln von Erfahrungen mit Formen, Farben und Figuren**

Durch das Erproben von Gestaltungsprozessen, durch eigene Gestaltungs- und Ausdruckswege (Zeichnen, Malen, bildnerisches und darstellendes Gestalten) mit verschiedenen Materialien werden Vielfalt und Beweglichkeit im Fühlen, Denken und Handeln unterstützt und gestärkt, das Bewegungs- und Wahrnehmungspotential wird erweitert.

- **Die Erweiterung der Ausdrucksweisen durch künstlerisches Schaffen**

Das Kind entwickelt Freude, Lust und Neugier am eigenen schöpferischen Tun. Es erfährt Anerkennung und Wertschätzung in seiner Gestaltungslust und -kraft, kennt und findet individuelle Ausdrucksweisen für seine Gedanken und Gefühle.

- **Die Entwicklung der Fähigkeit zu Perspektivenwechsel und -erweiterung**

Das Kind nutzt im darstellenden Gestalten und Spielen die Möglichkeit, in verschiedene Rollen zu schlüpfen, seine Eindrücke zu ordnen, die Komplexität der Wahrnehmung zu strukturieren und die Perspektive zu wechseln. Es kann selber Theaterspiele erfinden und gestalten, improvisieren und reagieren. Im freien Theaterspiel richtet das Kind sein Verhalten und seine Ziele auf gemeinschaftliches Handeln aus.

- **Das Kennenlernen künstlerischer Ausdrucksformen aus verschiedenen Kulturen**

Das Kind begegnet Ausdrucksformen von historischen und zeitgenössischen Künstlerinnen und Künstlern verschiedener Kulturen und nutzt die Kunst als Möglichkeit, sich mit anderen Zeitepochen und anderen Kulturkreisen auseinanderzusetzen.

2.2.4 Bildungsvision: lernende, forschende und entdeckungsfreudige Kinder

Bildungsvision und Bildungsfelder
Lernende, forschende und entdeckungsfreudige Kinder
Mathematik
Naturwissenschaften
Technik
Umwelt

2.2.4.1 Mathematik

Mathematisches Denken und Kompetenzen wie Ordnen, Sortieren und Klassifizieren helfen dem Kind dabei, die komplexe Welt zu strukturieren, zu verstehen und sich darin zurechtzufinden.

Kinder bringen schon zu Beginn ihrer Entwicklung Gespür und vielfältiges Vorwissen über mathematische Phänomene mit. In den ersten Lebensjahren entwickelt das Kind Grundlagen für mathematisches Denken, wenn es erste Erfahrungen mit Raum und Zeit und mit mathematischen Operationen wie Wiegen, Messen, Schätzen, Ordnen und Vergleichen machen kann. Die mathematische Bildung setzt an diesem frühen Zugang zur Mathematik an. Sie greift das Vorwissen und natürliche Interesse von Kindern auf und regt sie dazu an, Mathematik in ihrer Lebenswelt zu entdecken. Dabei bieten viele Alltagssituationen und Aktivitäten Kindern Gelegenheit, sich mit allen Sinnen aktiv mit mathematischen Phänomenen auseinanderzusetzen. Zu mathematischen Lerngelegenheiten werden Alltagssituationen dann, wenn ihr mathematischer Aspekt den Kindern in Interaktion miteinander und mit Erwachsenen verdeutlicht wird. Bei der Entwicklung mathematischen Verständnisses spielen der sprachliche Ausdruck und Interaktionen eine entscheidende Rolle.

► Bildungsziele

Mathematische Bildung unterstützt die Kinder dabei, mit allen Sinnen etwas über mathematische Gegebenheiten in ihrer Welt zu erfahren, mathematische Phänomene und Problemstellungen sprachlich-symbolisch auszudrücken und mit anderen darüber zu diskutieren. Dabei erschließen sie sich ein grundlegendes Verständnis für mathematische Phänomene, für Beziehungen, Regelmäßigkeiten und Strukturen.

Diese Bildungserfahrungen werden im Kindergarten in Verbindung mit dem Alltagsgeschehen und den Fragen der Kinder behandelt. Im Vordergrund stehen dabei nicht Einzelfertigkeiten (wie das korrekte Abzählen), sondern die Kompetenz der Kinder, sich gemeinsam mit anderen aktiv mit mathematischen Fragen auseinanderzusetzen. Dies stärkt ihr Selbstvertrauen sowie ihre Freude und ihr Interesse in Bezug auf mathematische Themen. Im Einzelnen zielt die mathematische Bildung auf die Förderung folgender Fähigkeiten:

- **Klassifizieren und Sortieren nach Merkmalen**

Das Kind sortiert Dinge nach einem oder mehreren Merkmalen; es benennt diese Merkmale sprachlich und fasst Unterklassen nach gemeinsamen Merkmalen zu Oberklassen zusammen.

- **Entdecken, Beschreiben und Herstellen von Mustern und Reihenfolgen**

Das Kind entdeckt Muster in seiner Umwelt und stellt selbst Muster her; es beschreibt Muster und setzt angefangene Muster fort. Es bringt Dinge in eine Reihenfolge, z. B. nach ihrer Größe; es beschreibt Reihenfolgen sprachlich (ist größer als) und mit Ordnungszahlen (erster, zweiter, dritter).

- **Erkennen zeitlicher Ordnung und Verstehen und Verwenden von Zeitangaben**

Das Kind erfährt zeitliche Abfolgen und Rhythmen; es erkennt Ordnung auch im zeitlich wiederkehrenden Geschehen (Jahresfeste, Rituale, Kinderkonferenz). Das Kind versteht und verwendet grundlegende Zeitangaben (vorher – nachher, heute – gestern – morgen, Tag – Woche – Monat) und Zeitmessungen (Kalender, Uhr). Es plant und strukturiert Arbeitsabläufe.

- **Erleben, Beschreiben und Vermessen von Raum und Form**

Das Kind erlebt verschiedene Positionen des eigenen Körpers im Raum; es beschreibt Positionen, Richtungen und Wege; es kann sich räumliche Gegebenheiten auch aus einer anderen Perspektive vorstellen und versteht einfache symbolische Darstellungen des Raums (Lagepläne). Das Kind entdeckt Formen in seiner Umwelt und stellt Formen selbst her; es erkennt gleiche Formen und beschreibt Formen und ihre Eigenschaften. Das Kind vermisst Räume mit einfachen Methoden (z. B. nach Fußlängen).

- **Umgehen mit Mengen, Zahlen und Ziffern**

Das Kind geht mit gegenständlichen Mengen um, nimmt Objekte weg, fügt sie hinzu, beschreibt und vergleicht die Anzahl von Objekten. Es lernt die Zahlwortreihe kennen, zählt konkrete Dinge ab und kann einfache Rechenoperationen mit konkreten Gegenständen nachvollziehen. Das Kind entdeckt Ziffern und Zahlen in der Umwelt und deren Anwendungen (z. B. Haus- und Telefonnummern) und es benutzt Ziffern bei der Lösung mathematischer Probleme.

2.2.4.2 Naturwissenschaften

Das Kind will von Geburt an seine Umwelt erkunden, sich ein Bild von ihr machen und ihr Sinn verleihen. Es interessiert sich für Phänomene, denen es im Alltag ständig begegnet. Seine Aufmerksamkeit gilt den Grundelementen (Wasser, Erde, Feuer und Luft), aber auch den Wetterphänomenen, dem Licht und dem Schall. Das Kind stellt viele Fragen zu Themen aus der Physik, Chemie und Biologie, sucht nach Ursachen und will Wirkungszusammenhänge verstehen.

Im Kindergartenalter haben Mädchen und Jungen Konzepte und intuitive Theorien über verschiedene Inhalte der Chemie, Physik und Biologie, an denen angesetzt werden kann. Das Verständnis für naturwissenschaftliche Inhalte ist weitaus größer als lange Zeit angenommen. Der frühe Zugang zu naturwissenschaftlichen Themen bildet die Basis für das Interesse an Naturwissenschaften.

Die Erkenntnisse aus den Naturwissenschaften liefern die Grundlagen für das Wissen über Vorgänge der belebten und unbelebten Natur und bieten Antworten auf die Fragen der Mädchen und Jungen. Ausgehend von ihren Alltagserfahrungen haben Sie die Möglichkeit, sich mit allen Sinnen explorativ mit ihrer Umwelt auseinanderzusetzen und dabei basale Erfahrungen zu sammeln. Das Formulieren eigener Hypothesen, das eigenaktive Experimentieren und Forschen sowie das gemeinsame Suchen nach Lösungen stehen dabei im Mittelpunkt. Durch das Beschreiben seiner Beobachtungen wird das Kind auch in seiner sprachlichen Ausdrucksfähigkeit gewandter.

► **Bildungsziele**

Das Kind erschließt sich mit all seinen Sinnen erste naturwissenschaftliche Erfahrungen und verknüpft diese mit bedeutsamen Fragen. Es will Phänomene seines unmittelbaren Lebenszusammenhangs verstehen, seine Beobachtungen ordnen und entschlüsseln, warum was wie geschieht. Naturwissenschaftliche Bildung beinhaltet folgende Ziele:

- **Das Sammeln von Erfahrungen in der unbelebten und belebten Natur**

Das Kind erlebt und erfährt Phänomene aus der belebten Natur (Pflanzen und Tiere, deren Wachstum, Pflege und Versorgung; Themen der Ökologie) und aus der unbelebten Natur (Erde, Wasser, Luft und Feuer, der Weltraum, das Wetter und die Jahreszeiten, Licht, Akustik und verschiedene Energieformen) mit allen Sinnen und es beobachtet und beschreibt diese Phänomene. Das Kind nimmt Dinge und Phänomene differenziert wahr, stellt dazu Fragen, bildet Hypothesen, überprüft diese und findet allein und gemeinsam mit anderen Antworten.

- **Das Erlangen naturwissenschaftlicher Grundkenntnisse**

Das Kind vergleicht, klassifiziert, misst und experimentiert und erlangt so naturwissenschaftliche Grundkenntnisse, wie beispielsweise die verschiedenen Eigenschaften und Aggregatzustände (fest, flüssig, gasförmig) von Stoffen. Die Kinder vergleichen, sortieren und klassifizieren z. B. Steine, Federn und Blätter. Beim Experimentieren, z. B. Sinken und Schwimmen, erleben und beobachten die Kinder Ursachen und Wirkungszusammenhänge.

Aus der Perspektive der Co-Konstruktion geht es darum, dass das Kind seine eigenen Erklärungen findet, weiter experimentiert, überprüft und in Interaktion mit anderen neue Hypothesen aufstellt.

2.2.4.3 Technik

Von klein auf sind Kinder mit technischen Phänomenen konfrontiert. Das Interesse der Kinder an Technik im Alltag gilt es aufzugreifen. Durch eine entwicklungsangemessene technische Bildung wird dazu beigetragen, dass sich Kinder in unserer technisch geprägten Alltagswelt besser zurechtfinden.

► **Bildungsziele**

Die Erkenntnisse aus der Mechanik führen Kinder zu technischen Fragestellungen. Diese und physikalische Prinzipien, welche die Grundlagen der Technik bilden, werden im Kindergarten aufgegriffen und für vielfältige Bildungsmöglichkeiten genutzt. Technische Bildung ermöglicht:

- **Erfahrungen mit technischen Anwendungen**

Das Kind gewinnt beispielsweise Erfahrungen mit Fahrzeugen und technischen Geräten aus seinem Alltag, die in verschiedenen Bereichen des Lebens benützt werden.

- **Das Kennenlernen und Verstehen von Materialien**

Das Kind lernt eine große Bandbreite an künstlichen und natürlichen Materialien, deren Qualitäten und Charakteristika kennen und versteht, welche Bedeutung diese Materialien im Alltag haben.

- **Das Erlernen des Umgangs mit Werkzeugen**

Das Kind lernt den verantwortungsvollen Umgang mit Werkzeugen wie Hammer, Nägel, Schere, Schraubenzieher und Hobel und deren Handhabung kennen.

- **Die Fähigkeit zur Auswahl geeigneter Entwurfs-, Bau- und Konstruktionstechniken**

Das Kind benützt Werkzeuge und verwendet Materialien. Es lernt auszuwählen, welches Werkzeug, welche Materialien und Techniken zusammenpassen und für die jeweilige Aufgabe geeignet sind. In diesem Prozess kann es verschiedene Dinge messen, markieren, ausschneiden und modellieren.

- **Den Erwerb einfacher physikalischer Prinzipien, welche die Grundlage der Technik bilden**

Im Alltag begegnen Kinder ständig Begriffen, wie z. B. Kälte, Kraft, Gleichgewicht und Strom. Sie beschäftigen sich mit Dingen, die rollen oder fliegen, die schwer, schief oder rund, schnell oder langsam sind. Die bewusste Auseinandersetzung mit diesen alltäglichen, bestaunenswerten Phänomenen, das Hinterfragen der Abläufe und der Versuch, gemeinsam Erklärungen dafür zu finden, all dies eröffnet den Kindern Zugang zu einfachen, aber wichtigen physikalischen Grundlagen der Technik. Auch Fragen zur Sicherheit und zu den Gefahren im Umgang mit Technik gehören zu dieser Thematik.

2.2.4.4 Umwelt

Bei der Auseinandersetzung der Kinder mit ihrer Umwelt werden neben naturwissenschaftlichen Grundkenntnissen auch verschiedene Themen vertieft. Dazu gehören die Entwicklung von Umweltbewusstsein und der verantwortungsvolle Umgang mit der Umwelt.

► **Bildungsziele**

Die belebte Welt, d. h. Pflanzen und Tiere der näheren Umgebung, ist traditioneller Bestandteil pädagogischer Arbeit. Grundlegende Einsichten für ein nachhaltiges Umweltbewusstsein werden zunehmend stärker erschlossen. In diesem Bildungsfeld werden folgende Ziele angestrebt:

- **Das Kennenlernen der biologischen Vielfalt des Lebensumfeldes und der landschaftlichen Besonderheiten**

Das Kind nimmt die Natur mit allen Sinnen wahr, kennt Tiere und Pflanzen seiner Umgebung und lernt, diese zu schätzen.

- **Das Erkennen von Umweltproblemen und die Ausarbeitung und Umsetzung von Lösungsmöglichkeiten**

Das Kind lernt, dass die Umwelt eine verletzbare, zu schützende Ressource ist. Es entwickelt ein Grundverständnis für die ökologischen Zusammenhänge und den Einfluss der Menschen auf die Umwelt sowie die Lebensbedingungen. Dazu gehört auch der praktische Umweltschutz: In diesem Zusammenhang werden die Themen Müllvermeidung, -sammlung und -trennung bearbeitet.

2.2.5 Bildungsvision: wertorientiert handelnde und mitwirkende Kinder

Bildungsvision und Bildungsfelder
Wertorientiert handelnde und mitwirkende Kinder
Religiosität und Werteorientierung
Gesellschaft, Wirtschaft und kulturelle Umgebung
Demokratie und kindliche Partizipation

2.2.5.1 Religiosität und Werteorientierung

Religionen bieten generell, trotz ihrer unterschiedlichen Entfaltung, Antworten auf existenzielle Fragen des Menschen: „Woher komme ich?“, „Wohin gehe ich?“. Diese Fragen der Kinder, mit denen sie sich selbst auf die Spur kommen wollen, berühren letztlich auch religiöse Dimensionen.

Ethik und religiöse Bildung bieten Orientierungshilfen für ein gelingendes Leben.

Der Kindergarten begleitet die Kinder in der Entwicklung ihrer gesamten Persönlichkeit. Religiöse und ethische Bildung greifen die von Kindern gestellten Fragen nach dem Sinn und Ziel des Lebens auf und ermöglichen den Kindern auf der Basis der religiös-weltanschaulichen Traditionen ihrer Lebenswelt die Auseinandersetzung mit dem Glauben.

In der Vertrauensbindung zu den pädagogischen Fachkräften erfährt das Kind Wertschätzung und Achtung. Damit wird die Grundlage für ein angemessenes Werteempfinden und ein dementsprechend verantwortliches Handeln geschaffen.

Die religiöse und die ethische Bildung im Kindergarten orientieren sich an den Werten des christlich-abendländischen Menschenbildes, wobei der interreligiöse Aspekt berücksichtigt und anderen Glaubenstraditionen mit Achtung und Respekt begegnet wird. Das Kind erfährt, dass Menschen einander brauchen und füreinander Verantwortung tragen. Die religiöse und die ethische Bildung nehmen die Anliegen der Eltern ernst und bauen auf der Partnerschaft von Eltern und Fachkräften im Kindergarten auf.

► **Bildungsziele**

Ethische und religiöse Bildung sind wie alle Bildungsfelder im Kindergarten in den kindlichen Erfahrungsalltag eingebettet. Folgende Ziele werden angestrebt:

- **Das Kind hat eine positive Weltsicht und einen offenen, strukturierten Weltzugang**
Das Kind erfährt ein gestärktes Vertrauen. Sein Alltag ist in einem größeren Sinnhorizont verortet. Es erfährt und kennt soziale Haltungen wie Aufmerksamkeit und Respekt und kann sie in der Gemeinschaft umsetzen. Es kennt verschiedene Gebetsformen als mögliche Ausdruckweisen menschlicher Kommunikation.
- **Das Kind besitzt eine kindgemäße, eigenständige religiös-weltanschauliche Identität**
Das Kind erfährt, dass eine religiöse Weltanschauung sein Weltbild formt. Es gewinnt Einblick in biblische Inhalte, Bilder und Symbole und kennt biblische Kerngeschichten. Es weiß um die

Bedeutung von Religion für die Lebensgestaltung und begegnet anderen religiösen Überzeugungen und Weltanschauungen mit Respekt. Es drückt seine weltanschauliche Identität in der Teilnahme an gemeinschaftlichen Bräuchen, Festen und religiösen Handlungen aus.

- **Das Kind verfügt über soziale Kompetenz im Umgang mit anderen Kindern und Erwachsenen**

Das Kind kennt Vorbilder im Handeln und im Glauben. Es hat ein vielfältiges Handlungsrepertoire im Umgang mit unterschiedlichen Situationen im sozialen Leben.

2.2.5.2 Gesellschaft, Wirtschaft und kulturelle Umgebung

Voraussetzungen für ein funktionierendes und befriedigendes Zusammenleben sind gesellschaftliche, kulturelle und wirtschaftliche Strukturen, Regeln und Werte. Kinder sind von Geburt an in diese sozialen Zusammenhänge eingebunden. Sie erleben und erlernen diese zunächst in ihrer Familie und im Zusammenleben mit ihren Bezugspersonen. Mit zunehmendem Alter erweitern sich ihre sozialen und gesellschaftlichen Erfahrungen, z. B. durch Ausweitung ihrer sozialen Beziehungen im Kreis der Verwandten, Nachbarn, Freunde und Bekannten. Beim Eintritt in den Kindergarten, der ein Modell und Spiegelbild einer heterogenen Gesellschaftsgruppe darstellt, erfährt sich das Kind als Mitglied dieser Gruppe, in der es soziale, kulturelle und wirtschaftliche Schlüsselprozesse kennen und verstehen lernt. Beim Erkunden seiner Wohn- und Kindergartenumgebung, wie z. B. Gemeinde oder Stadtteil, kommt das Kind mit weiteren Aspekten des sozialen Lebens in Berührung.

► **Bildungsziele**

Im Vordergrund dieses Bildungsfeldes stehen Aspekte des sozialen Lebens, wobei folgende Ziele verfolgt werden:

- **Kenntnis der sozialen Bedeutung von Familie, Wohnung und Nachbarschaft**

Je selbstständiger und vielfältiger sich ein Kind mit seiner Umgebung auseinandersetzen kann, desto mehr kann es sich mit seinem erweiterten Lebensraum identifizieren, sich als Teil einer größeren heterogenen Gemeinschaft erleben und sich auch in verschiedenen sozialen Welten zurechtfinden.

- **Kenntnis der Traditionen, Bräuche und Rituale und Wertschätzung kultureller und historischer Besonderheiten in der näheren Umgebung**

Das Kind entwickelt eine gefühlsmäßige Verbundenheit mit seinem Wohnort und mit seinem Umfeld (Heimat). Es versteht sich als Teil einer großen vielseitigen Welt, von der es mehr erfahren möchte. Dabei erwirbt das Kind Wissen und entwickelt Wertschätzung für Tradition und Wandel. Es lernt andere Menschen mit ihrer Würde und mit ihren unterschiedlichen Sitten und Gebräuchen zu achten und begreift sie als Bereicherung.

- **Kenntnis verschiedener Berufe und Einsichten in die Arbeitswelt**

Durch die Begegnung mit verschiedenen Berufen lernt das Kind die Bedeutung der Arbeit, der Berufe, von Geld als wichtigem Zahlungsmittel kennen und gewinnt Einblicke in den Wirtschaftskreislauf.

- **Orientierung in der näheren Umgebung sowie Kenntnisse über Mobilität und Transport**

Bei der Orientierung in seiner näheren Umgebung lernt das Kind die Regeln und Gefahren des Verkehrs sowie verschiedene Möglichkeiten des Transports kennen.

2.2.5.3 Demokratie und kindliche Partizipation

Demokratisches Handeln zählt zu den wichtigsten Grundlagen unserer Gesellschaft. Es setzt ein „Wir-Gefühl“ in der Gruppe, gegenseitigen Respekt, Anerkennung und Wertschätzung sowie Solidarität voraus, die sich in gegenseitiger Unterstützung und Hilfe äußert. Demokratisches Verhalten ist zudem von Verantwortungsübernahme und Achtung vor der unantastbaren Würde eines jeden Menschen geprägt. Diese Erfahrung über den Wert des Menschen, der eigenen Person und der anderer Personen machen Kinder von Anfang an.

Wenn ein Kind in den Kindergarten eintritt, steht es vor der Aufgabe, sich in einer Gruppe von Kindern mit höchst unterschiedlichem Familien- und Erfahrungshintergrund einzuleben. Im täglichen Miteinander erfährt es, was Demokratie bedeutet und wodurch sich demokratisches Handeln auszeichnet. Es muss lernen, Kompromisse einzugehen, im Miteinander eine Balance zu finden und mit sozialen Konflikten umzugehen. Die Stärkung demokratischer Kompetenzen kann jedoch nur über die aktive Beteiligung der Kinder erfolgen, d. h. durch Partizipation. Diese Form der Einflussnahme wird den Kindern durch Einbezug in Entscheidungsprozesse zugestanden und durch Angebote, ihre Lebens- und sozialen Nahräume selbst mitzugestalten. Diese Beteiligungsprozesse setzen eine demokratische Kooperation und Kommunikation zwischen Kindern und Erwachsenen sowie der Erwachsenen und Kinder untereinander voraus. Durch die gelingende Beteiligung an den Entscheidungen, die ihr eigenes Leben und das der Gemeinschaft betreffen, erwerben die Kinder die Bereitschaft und die Fähigkeiten zur demokratischen Teilhabe.

► **Bildungsziele**

Das Kind beteiligt sich an Entscheidungen, die sein Leben im Kindergarten betreffen. Es entwickelt die Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung. Es erlangt die Überzeugung, Einfluss nehmen zu können und baut die Fähigkeit zur demokratischen Teilhabe auf. Die Bildungsziele umfassen insbesondere:

- **Die Erweiterung der sozialen Kompetenzen**

Das Kind erkennt die eigenen Seins- und Sichtweisen, äußert diese und lernt sie zu vertreten, es nimmt die Sichtweise anderer wahr und respektiert sie, kann die eigenen Interessen mit anderen Interessen in Einklang bringen und Konflikte konstruktiv lösen.

- **Das Übernehmen von Verantwortung**

Das Kind übernimmt für sich und andere Kinder Verantwortung, fühlt sich zuständig für die eigenen Belange und die der Gemeinschaft.

- **Die Einflussnahme und der Ausbau der Fähigkeiten zur demokratischen Teilhabe**

Durch das Leben in der Gemeinschaft lernt das Kind die Bedeutung von Regeln für das Zusammenleben sowie Gesprächs- und Abstimmungsregeln kennen und anwenden. Außerdem lernt es, einen eigenen Standpunkt einzubringen und zu überdenken, andere Ansichten anzuhören und zu respektieren sowie Kompromisse einzugehen.

SICHERUNG VON BILDUNGSQUALITÄT

- 3.1 GESTALTUNG VON BILDUNGSPROZESSEN
- 3.2 BEOBACHTUNG UND DOKUMENTATION
- 3.3 GESTALTUNG DES BILDUNGSRAUMES
UND LERNORTES KINDERGARTEN
- 3.4 BETEILIGUNG UND KOOPERATION
- 3.5 KOHÄRENZ IM BILDUNGSVERLAUF:
GESTALTUNG VON ÜBERGÄNGEN

3. SICHERUNG VON BILDUNGSQUALITÄT

3.1 GESTALTUNG VON BILDUNGSPROZESSEN

3.1.1 Moderieren von Bildungsprozessen

Wenn Bildung als sozialer Prozess organisiert ist, der sich des Ansatzes der Co-Konstruktion bedient und nach Sinnkonstruktion strebt, kommt der Gestaltung der Interaktionen zwischen pädagogischer Fachkraft und Kind sowie zwischen den Kindern eine zentrale Bedeutung zu. Gelingende Förderung in der frühen Kindheit setzt insofern bei den pädagogischen Fachkräften ein differenziertes Verständnis der komplexen interaktiven Prozesse sowie einen kompetenten Umgang mit diesen voraus.

Interaktionen stützen sich zum einen auf verbal zielgerichtete Kommunikationsformen, wie Erklären, Beschreiben, Fragen, Erinnern und Erzählen. Sie stellen Teile des zielgerichteten Handelns dar und sind insofern auch die Grundlage für nonverbale Kommunikationsformen und Interventionsmethoden. Diese drücken sich z. B. in der zwischenmenschlichen Atmosphäre, in der Beziehungskultur sowie im emotionalen Zugang der Fachkraft zu sich selbst und zum Kind aus. So kann aufmerksames Zuhören dazu beitragen, eine Atmosphäre des Respekts für die Gedanken und Bemühungen der Kinder zu erzeugen, und das kann den pädagogischen Fachkräften dabei helfen, genauer zu verstehen, was Kinder denken, fühlen und lernen. Die Unscheinbarkeit vieler Kommunikationsformen und Interventionsmethoden beruht häufig auf ihrer Selbstverständlichkeit. Diese Normalitätserfahrungen, die den pädagogischen Alltag durchdringen, verhindern jedoch vielfach, dass ihre positiven oder negativen Wirkungen auf die kindliche Entwicklung ausreichend reflektiert werden. Bei der Einschätzung der Wirkung unscheinbarer Kommunikations- und Interventionsformen auf das Kind können folgende Fragen hilfreich sein: „Reagieren die Kinder positiv auf das Angebot, fühlen sie sich wohl?“, „Erlebe ich sie engagiert, langweilen sie sich, nehmen sie am Geschehen aktiv teil?“. Die sorgfältige Beobachtung der Kinder sowie lernmethodisches Wissen und das Einfühlen in die Situation des Kindes helfen bei der Bewertung der eigenen Kommunikationsformen und pädagogischen Handlungsstrategien. Die sensible Beobachtung des Kindes, die Reflexion und der Austausch im Team geben Aufschluss über den Erfolg der Bildungsformen und der Didaktik.

Eine gute Förderung setzt jedoch nicht nur ausreichendes fachliches Wissen, pädagogische Sensibilität, Beziehungs- und Kommunikationsfähigkeit voraus, sondern verlangt auch nach einer gut überlegten räumlichen, zeitlichen und materiellen Planung der pädagogischen Arbeit. Um Interaktionen fachlich begründet und nicht nur erfahrungsgeleitet zu gestalten, ist die Anwendung hierfür geeigneter allgemeiner und spezifisch-pädagogischer Ansätze erforderlich. Diese helfen, die vielfältigen Interaktionen in der Gruppe so zu gestalten, dass Bildungsprozesse bestmöglich organisiert werden und die Kinder davon profitieren können. Zu diesen Ansätzen zählen insbesondere: Demonstrieren – Beschreiben – Ermutigen, Loben, Helfen – Erleichtern – Feedback geben – Gruppen bilden – Modellverhalten – Zuhören – Fragen u. a. m. Zu den spezifisch-pädagogischen Ansätzen zählen Co-Konstruktion – Schaffung einer lernenden Gemeinschaft – Reflexion sozialer Phänomene – Philosophieren mit Kindern – Verstärkung – Problemlösen u. a. m.

Diese Interventionsansätze bedingen sich gegenseitig und sind nicht als isolierte Techniken zu verstehen. Sie bieten die Möglichkeit, die Alltagsaktivitäten lernreich zu gestalten und Lernprozesse fachlich begründend zu organisieren. Sie sind unverzichtbar, wenn die pädagogischen Fachkräfte ihr eigenes Handlungsmodell reflektieren. Sie sichern jedenfalls eine höhere Bildungsqualität und tragen zur Stärkung sowohl individueller Lern- und Entwicklungsbiographien als auch zur Effizienz des Bildungssystems insgesamt bei. Eine sorgfältige und kritische Reflexion der pädagogischen Handlungspraxis und ihrer didaktischen Instrumente trägt auf unterschiedliche Weise zur Verbesserung der Bildungsqualität bei. Kinder verschiedenen Geschlechts, unterschiedlicher ethnischer Gruppen und sozialer Herkunft können äußerst differenzierte Lernergebnisse erzielen. Diese Ansätze bieten den pädagogischen Fachkräften eine Grundlage, um die Ausgangssituation des einzelnen Kindes differenziert zu betrachten und Bildungsprozesse differenziert und individualisiert zu gestalten.

3.1.2 Pädagogisches Handeln und reflektierende Förderung

Die konstruktive Bewältigung der komplexen Anforderungen stellt für die pädagogische Fachkraft einen persönlich herausfordernden Balanceakt dar, für den es keine allgemein gültigen Rezepte gibt, der aber durch eine solide fachliche Kompetenz und ein hohes Maß an Selbststeuerung und Eigenverantwortung abgesichert ist und insofern die konstruktive Lösung berufsbezogener Konflikte ermöglicht.

Da sie weniger auf Leistungserfolg und Zielerreichung und mehr auf die Dynamik der Lernwege und die Ganzheitlichkeit der Bildungsprozesse ausgerichtet sind, können auch folgende Überlegungen Bewältigungshilfen bieten:

- Bildung ist ein sozialer Prozess, nicht ein isolierbares, auf einen Ort fixiertes Geschehen.
- Das gesamte Umfeld des Kindes nimmt auf seine Entwicklung Einfluss. Alle Beteiligten tragen Verantwortung.

Im Bildungsprozess gilt es, den Beitrag aller Personen, mit denen die Kinder leben und lernen, anzuerkennen und die Zusammenarbeit zwischen diesen Personen zu vernetzen und zu vertiefen. Der Bildungsauftrag orientiert sich für alle Beteiligten an folgenden Grundsätzen:

- Alle Kinder verdienen eine bestmögliche Förderung.
- Bildung und Lernförderung sind höchst komplexe und dynamische Prozesse.
- Förderung beinhaltet eine bewusste Gestaltung der Lernsituationen und einen gezielten Einsatz von Bildungsformen.
- Förderung gründet auf Werten.
- Der Lernerfolg ist kontextuell gebunden. Deshalb gibt es nicht eine einzige, bestimmbare Reaktionsweise, um das Lernen zu optimieren.
- Sorgfältige und kritische Reflexion der eigenen Haltung und des pädagogischen Handelns trägt zur Qualität des Bildungsprozesses bei. Die Beziehungsfähigkeit, die Wahl von individuell bedeutsamen Momenten und eine pädagogisch reichhaltige Didaktik sind die grundlegenden Aspekte bei der Begleitung von Kindern.

- Der Einsatz von Methoden nimmt auf die gesetzten Bildungsziele Bezug und achtet auf die Bedeutsamkeit für alle Kinder. Das heißt, Bildungsformen sind entwicklungsbezogen und kulturell angemessen auf die unterschiedlichen Lernstile von Jungen und Mädchen und auf die besonderen Bedürfnisse abgestimmt.
- Bildungsformen und Lernmethoden wirken diskriminierenden Wirklichkeiten entgegen.
- Die Bezugnahme auf Erkenntnisse der Forschung und auf internationale Entwicklungen trägt zur Verbesserung der Bildung bei. Die pädagogischen Fachkräfte setzen sich mit den Ergebnissen der Forschung und den Entwicklungen der Bildungswissenschaften und der Pädagogik in Fort- und Weiterbildung sowie im Eigenstudium auseinander.

3.1.3 Kollegiale Teamarbeit als Grundlage für die Gestaltung des Bildungsgeschehens

Die bewusste Auseinandersetzung im Team über die theoretischen Grundlagen, die Bildungsphilosophie sowie die Zielsetzungen und Schwerpunkte des Kindergartens sind grundlegend für die gemeinsame Arbeit und das Finden einer gemeinsamen Grundhaltung im Team.

Bildungs- und Organisationsziele in Kindergärten können wirksam angestrebt und verwirklicht werden, wenn ein verlässlicher Rahmen für die Weiterentwicklung der Bildungsqualität gesetzt wird. Dieser bietet Orientierung und Sicherheit. Die Umsetzung der neuen Rahmenrichtlinien ist zugleich Ziel der Kindergartenführung und gemeinsame Aufgabe des Kollegiums in jedem einzelnen Kindergarten. Diese Aufgabe fordert Verständigungsprozesse und eine enge Zusammenarbeit, um eine bestmögliche Umsetzung der Rahmenrichtlinien zu erreichen.

3.2 BEOBACHTUNG UND DOKUMENTATION DER ENTWICKLUNGS- UND BILDUNGSPROZESSE

Entwicklung und Bildung von Kindern stellen ein in hohem Maße individuelles Geschehen dar: Kinder entfalten spezielle Interessen und Bedürfnisse, beschreiten ihre eigenen Wege des Denkens, Verstehens und Lernens und entwickeln spezifische Deutungs- und Ausdrucksformen. Pädagogisches Handeln im Kindergarten stützt sich deshalb wesentlich auf die aufmerksame Beobachtung des einzelnen Kindes und auf die Dokumentation seiner Entwicklungs-, Lern- und Bildungsprozesse. Grundlegend ist eine Haltung der achtungsvollen Zuwendung und des Respekts.

Die Ziele von Beobachtung und Dokumentation sind:

- die Sichtweise des Kindes, sein Befinden, Erleben und Verhalten besser zu verstehen;
- Einblick zu gewinnen in den Verlauf und das Ergebnis von Entwicklungs- und Bildungsprozessen;
- pädagogische Angebote auf das einzelne Kind und dessen spezifische Voraussetzungen und Neigungen abzustimmen;
- die Wirkungen pädagogischer Angebote systematisch zu reflektieren;
- mit den Kindern in einen Dialog über ihre Entwicklungs- und Lernprozesse einzutreten und sie auf ihrem Weg zum eigenständigen, selbst gelenkten Lernen zu unterstützen;
- sich mit den Kolleginnen und Kollegen über Entwicklung und Lernen von Kindern auszutauschen, die Beobachtungen zu reflektieren und bei der Begleitung der Kinder zu kooperieren;
- auf der Basis der Dokumentation von Entwicklungs- und Lernprozessen mit den Eltern ins Gespräch zu kommen und im Sinne der Bildungspartnerschaft zusammenzuarbeiten;
- Qualität und Professionalität pädagogischer Arbeit darzustellen und sichtbar zu machen;
- mit den Fachdiensten, Kindertagesstätten und Schulen zusammenzuarbeiten.

3.2.1 Grundsätze der Beobachtung und Dokumentation

Pädagogische Fachkräfte erfassen, wie sich das einzelne Kind im Kindergarten entwickelt, wie sein Bildungsprozess verläuft, wie es pädagogische Angebote nutzt. Beobachtung und Dokumentation erfolgen gezielt und regelmäßig. Sie weisen einen inhaltlichen Bezug auf zur Konzeption des Kindergartens und zu den in den Rahmenrichtlinien angeführten Zielen, Kompetenzen und Bildungsfeldern und orientieren sich primär an den Bedürfnissen, Stärken und Interessen von Kindern.

Beobachtung und Dokumentation sind grundsätzlich auf Teilhabe angelegt, beziehen die Perspektiven von Kindern und Eltern ein. Kinder und Eltern sind aktive Teilnehmer am Beobachtungs- und Dokumentationsprozess und an den sich daraus ergebenden Planungs- und Handlungsschritten.

Die reguläre Beobachtung für jedes Kind wird unterschieden von dem Vorgehen und den Verfahren, die der Beobachtung mit spezifischen Zielsetzungen dienen, z. B. denen zur Erkennung von Entwicklungsauffälligkeiten.

3.2.2 Methoden der Beobachtung und Dokumentation

Angesichts der Vielschichtigkeit kindlicher Entwicklungs- und Lernprozesse, der Vielfalt pädagogischer Ansätze und Konzepte und der Unterschiedlichkeit der Zielsetzungen und Nutzungsebenen von Beobachtungen ist es notwendig, unterschiedliche Verfahren der Beobachtung und Dokumentation zu beachten. Grundsätzlich werden folgende drei Ebenen berücksichtigt:

- freie Beobachtungen: situationsbezogene Verhaltensbeschreibungen, erzählende Berichte, Lerngeschichten
- Produkte oder Ergebnisse kindlicher Aktivitäten: Zeichnungen, Skizzen, Schreibversuche, Fotos von Bauwerken, Aufzeichnungen von Gesprächen, Kommentare oder Erzählungen von Kindern
- strukturierte Formen der Beobachtung: Bögen mit standardisierten Frage- und Antwortrastern

Jede dieser drei methodischen Ebenen hat spezifische Stärken und Schwächen. Erst aus ihrer Zusammenschau lässt sich ein umfassendes, tragfähiges und aussagekräftiges Bild von der Entwicklung und vom Lernen eines Kindes gewinnen.

Bei der Auswahl konkreter Beobachtungsverfahren wird darauf geachtet, dass die tatsächlich eingesetzten Verfahren Qualitätskriterien genügen und dem aktuellen Forschungsstand Rechnung tragen.

3.2.3 Gestaltungsformen der Dokumentation

Für die Dokumentation von Entwicklungs- und Bildungsprozessen bieten sich unterschiedliche Formen an: Tagebuch, Lerntagebuch, Ich-Buch, Mappe, Portfolio. Die gewählte Dokumentationsform ist ein persönliches Dokument des Kindes und begleitet es während der Zeit im Kindergarten.

Die Arbeit mit geeigneten Dokumentationsinstrumenten steht im engen Zusammenhang mit dem individualisierten Bildungsplan des Kindes. Sie wird vom Team der pädagogischen Fachkräfte in Zusammenarbeit mit der Familie und dem Kind erbracht. Der individuelle Bildungsplan wird auf der Grundlage der Rahmenrichtlinien, der Kindergartenkonzeption und der individuellen Ausgangslage für jedes Kind erstellt.

Ziel der Dokumentationspraxis ist es, die Kinder in ihrer Entwicklung, ihrem Lernen und ihrer Eigenständigkeit zu unterstützen. Kinder können mit Hilfe der Dokumentation ihre Lernschritte und ihre Lernerfahrungen reflektieren, dokumentieren, sich selbst Ziele setzen und das weitere Lernen planen.

Im fachlichen Diskurs unterstützt eine professionelle Dokumentation die pädagogischen Fachkräfte in dem Bemühen, die aktuellen Interessen und Themen der Kinder zu fokussieren. Die Dokumentation zeigt Entwicklungen und Begabungen des Kindes auf und macht sichtbar, welche Kompetenzen das Kind erreicht hat.

Durch die sorgfältige Dokumentation gewinnen auch die Eltern einen besseren Einblick in das Lernen ihrer Kinder und übernehmen verstärkt Verantwortung in der Lernbegleitung. Die Eltern und die engsten Bezugspersonen des Kindes beteiligen sich an der Dokumentation des Entwicklungsverlaufs und tragen dazu bei, die Kinder in ihrer gesamten Persönlichkeit zu sehen.

3.2.4 Reflexion und Evaluation

Die Weiterentwicklung pädagogischer Qualität ist eine permanente Aufgabe. Die pädagogische Qualität und die Bildungsqualität von Kindergärten werden deshalb systematisch evaluiert. Primäres Ziel von Evaluation ist die Weiterentwicklung des pädagogischen Handelns zur Steuerung der Qualitätsentwicklung.

Evaluierungsmaßnahmen überprüfen vor allem das pädagogische Angebot der Kindergärten und dessen Auswirkungen auf die Kinder. Im Kontext der Implementierung der Rahmenrichtlinien wird auch die Leistungsfähigkeit des Systems Kindergarten insgesamt ins Blickfeld gerückt.

Je nach Fragestellung und Zielsetzung kommen unterschiedliche Evaluationsmethoden zum Einsatz. Methodenvielfalt hat Priorität. Selbst- und Fremdevaluation reagieren angemessen auf den pädagogischen Prozess. Die eingesetzten Evaluationsinstrumente genügen einschlägigen fachlichen Standards und berücksichtigen die Rahmenrichtlinien des Landes, das Leitbild der Kindertageseinrichtung (soweit dieses im Einklang mit den Rahmenrichtlinien des Landes steht) und die pädagogische Konzeption des Kindergartens. Bei der Durchführung von Fremdevaluationsmaßnahmen ist die fachliche Kompetenz der Evaluatoren und Evaluatorinnen von zentraler Bedeutung.

3.3 GESTALTUNG DES BILDUNGSRAUMES UND LERNORTES KINDERGARTEN

3.3.1 Gestaltung der Spiel-, Arbeits- und Lernräume

Der Kindergarten ist ein Ort, an dem eigenaktives, handlungsorientiertes und selbst verantwortetes Spielen, Lernen und Arbeiten die Bildungskultur bestimmen und das Kind als Akteur seiner Entwicklung im Zentrum steht. Der Aufbau einer solchen Kompetenzkultur wird auch von der Architektur mitbestimmt. Die Architektur zeichnet die Möglichkeiten der Raumnutzung vor und gestaltet Bildung mit.

Architektur für Kinder muss deshalb sensibel für die kindlichen Entwicklungsbedürfnisse sein. Sie lässt sich auf Fragen der gesellschaftlichen Lebenswirklichkeit ein und entwickelt gemeinsam mit allen Verantwortungsträgern Raumkonzepte, die Kindern und Erwachsenen gute Bildungschancen bieten.

Die Raumgestaltung richtet sich am individualisierenden Lernen, an der Selbstorganisation, Partizipation, Mitgestaltung und am Schaffen von Freiräumen aus. Damit Bildungsorte und Lernräume im Sinne eines co-konstruktiven Prozesses wirken können, müssen die räumlichen Rahmenbedingungen und die materielle Ausstattung auf die Lernbegehrde und den Entwicklungsbedarf der Mädchen und Jungen abgestimmt sein.

Ateliers, Bildungsinseln und Werkstätten bereichern die Spiel- und Arbeitsbereiche des Kindergartens. Solche lerntheoretisch konzipierten Arbeits- und Spielbereiche eröffnen den Mädchen und Jungen in Verbindung mit einer vielfältigen, sinnlich ansprechenden Materialausstattung gute Bildungschancen. Der anregungsreiche Kontext des Bildungsfeldes ermöglicht den Kindern Erfahrungen, die sie zu Sachkenntnissen und zum Aufbau einer soliden Wissens- und Erfahrungsbasis führen. Sie gewinnen darüber hinaus zugleich auch umfassende Kompetenzen, die sie auf spielerische Weise zur Erforschung, Erprobung und fantasiereichen Entwicklung eigener Ideen und Fragestellungen herausfordern. Jungen und Mädchen erfinden in einer solchen Arbeits- und Spielumgebung originelle Denkmodelle und Problemlösungen und drücken sich und ihre schöpferischen Begabungen durch eine Fülle von Gestaltungsformen, kreative Tätigkeiten, originelle Werke und individuelle sowie gemeinschaftliche Aktivitäten aus.

Die gesamte Materialausstattung eines Kindergartens wird immer wieder unter dem Gesichtspunkt der kindlichen Förderung und Bildung auf den pädagogischen Prüfstand gestellt.

Die Wände des Kindergartens erzählen von der Kreativität der Kinder und der konkreten Bildungsarbeit. Sie sind als Dokumentationsflächen vielfältig nutzbar, sind Ausdruck einer kulturell vielfältigen, individuell differenzierten Lernwelt und zeigen Spuren kindlicher Erfahrungen, die den pädagogischen Wert der Bildungsarbeit steigern.

Dem Lernen in naturnahen Räumen und künstlerisch gestalteten Lernorten kommt unter dem Gesichtspunkt der Psychomotorik ein besonderer Wert zu. Unter der Regie des kindlichen Spiel- und Erkundungstriebes verwandeln sich Spielorte im künstlerischen Umfeld und besonders im Naturgelände in wirksame Lernfelder: Mit ihren reichhaltigen und besonderen Farben und Formen, mit ihren vielfältigen Materialien wie Erde, Holz, Steine, Stauden, Wasser, Sand, Lehm und Blätter sowie mit vielen anderen Fundstücken und ungewöhnlichen Dingen bieten solche Spiel- und Lernorte den Kindern eine Fülle von Lernmaterialien mit sinnlichen Anregungen. Die Fähigkeit des Kindes, systematisch zu denken und im Sinne von Problemlösungen eigene Gedankenbilder zu entwerfen, baut auf Ideenreichtum auf. Die Natur und die Kunst öffnen die Tür zu einer Fülle von Strukturen, Mustern, Ordnungen, kreativen Ausdrucksformen und wissenschaftlichen Modellen.

3.3.1.1 Sicherheit durch richtigen Umgang mit Gefahren

Die pädagogischen Fachkräfte des Kindergartens nehmen ihre Aufsichtspflicht und ihre Verantwortung für die Sicherheit und Gesundheit der Kinder wahr. Die Einschätzung der Risiken ist gerade im Zusammenhang mit der Bewegungsfreiheit der Kinder und der pädagogischen Forderung nach einer eigenaktiven Raumnutzung eine komplexe Angelegenheit. Die professionelle Antwort hat in erster Linie das Recht des Kindes auf Bildung und Entwicklung im Blick. Es gilt, alle Vorschriften in eine sinnvolle Beziehung zum grundlegenden Bildungsauftrag des Kindergartens zu setzen. Eine reflektierte Übernahme und zielführende Beachtung der Sicherheitsvorschriften beugt einer Verunsicherung der pädagogischen Fachkräfte vor und stärkt sie in ihrer Bereitschaft, gemeinsam mit Kindern Freiräume für entdeckendes und forschendes Lernen zu schaffen. Die reflektierte Position vermag zu differenzieren und Prioritäten zu setzen. Sie ist in der Lage, das Raumsystem einerseits für Prozesse der Selbstorganisation zu öffnen und andererseits das Kind durch gemeinsam vereinbarte Regeln im Rahmen einer pädagogisch begründeten Konzeption vor Gesundheitsgefährdungen zu schützen.

3.3.2 Öffnung und Offenheit als Wesensmerkmal unserer Gesellschaft

3.3.2.1 Die Öffnung der Spielräume und der Gruppen

Der Kindergarten als Ort der Gemeinschaft bietet dem Kind einen Rahmen, um Lernerfahrungen in einer größeren Gemeinschaft zu sammeln. Diese Gemeinschaft bietet Sicherheit und Eingebundensein. Die Öffnung der traditionellen Gruppenräume und Spielräume des Kindergartens hin zu gruppenübergreifenden Spielerfahrungen und Lernformen sowie die Gewährung von Bewegungsfreiheit ermöglichen die Entwicklung von Kompetenzen, die das Kind auf die gesellschaftlichen Herausforderungen seines persönlichen und beruflichen Lebens vorbereiten.

Dadurch erhalten Mädchen und Jungen große Wahlfreiheit und gewinnen Entscheidungskompetenz. Sie lernen, gemeinsam Regeln zu vereinbaren und sich daran zu halten. Sie lernen, sich auf Neues einzulassen und eigenverantwortlich die Spielräume zu entdecken und zu gestalten. Damit einher geht die Stärkung ihrer Persönlichkeit im Hinblick auf Autonomie und Resilienz. Mädchen und Jungen entwickeln Sinn für Veränderungen und Flexibilität. Sie finden im dialogreichen Beziehungsfeld der offenen Raumsituationen und gesellschaftlichen Lebensräume viele Möglichkeiten zur Kommunikation und zur Entwicklung ihrer sozialen Kompetenzen und Geschlechterrollen. Sie entdecken im eigenen Ich eine emotionale Basis für die Orientierung ihres Handelns und erfahren dadurch innere Stabilität.

3.3.2.2 Die Öffnung des Kindergartens ins Freie

Die Entwicklung einer neuen Bildungskultur macht keinesfalls an der Mauer des Kindergartens Halt. Die Verbindungen zwischen den Spielräumen im Hausinnern und jenen des Außenraumes verlaufen fließend. Der Außenraum bietet Zonen für abenteuerliches Sein sowie sinnlich vielfältige Naturerfahrungen und erweitert in flexiblen Formationen das Raumsystem des Kindergartens zur vielfältig nutzbaren Spiel- und Lernlandschaft hinaus ins Freie. Die Gestaltungskonzepte für den Außenraum orientieren sich an der Vielfalt kindlichen Lernens.

3.3.2.3 Die Öffnung der Kommunikationsräume hin zum Umfeld

Die Öffnung des Kindergartens hin zum natürlichen, sozialen, kulturellen und wirtschaftlichen Umfeld erweitert die Bildungsorte und lebensweltnahen Lernerfahrungen der Kinder.

Die Fähigkeit, in Zusammenhängen zu denken, setzt ein offenes Interaktions- und Kommunikationsgeschehen voraus. Sie entwickelt sich durch die Auseinandersetzung mit anderen und durch Teamarbeit. Die aktive Einbindung der Mädchen und Jungen im sozialen Umfeld erweitert deren soziales Erfahrungsspektrum. Durch diese Form der Öffnung werden sie als Mitgestalter und Mitgestalterinnen ihrer Lebenswelt angesprochen. Mädchen und Jungen können sich ihre Welt aktiv erobern, z. B. in Galerien, in Museen, bei Festen, bei verschiedenen Aktionen im eigenen Ort, bei Spielgelegenheiten im Freien, bei Waldspaziergängen, beim Besuch von Handwerksbetrieben, Geschäften, sozialen und kirchlichen Einrichtungen, bei gemeinsamen Aktionen mit der Schule und den Kindertagesstätten. Dabei können sie Möglichkeiten der Teilhabe entdecken. Die Bewältigung der Fülle von Eindrücken und Erfahrungen und ihre gezielte Nutzung für Lernen und Bildung setzen allerdings Strukturierungshilfen und didaktische reflektierte Unterstützung durch die pädagogischen Fachkräfte voraus.

3.4 BETEILIGUNG UND KOOPERATION

3.4.1 Beteiligung der Kinder am Bildungsgeschehen

Kinder haben das Recht, an allen sie betreffenden Entscheidungen entsprechend ihrer Entwicklung beteiligt zu werden (vgl. Art. 12 UN-Kinderrechtskonvention). Die Erwachsenen sind demnach verpflichtet, Kinder zu beteiligen und ihr Interesse für Beteiligung zu wecken, denn Entscheidungsspielräume, in denen Kinder Beteiligung erfahren und einüben können, werden stets von Erwachsenen eingeräumt. Das Alter spielt für die Beteiligungsform eine Rolle, nicht jedoch für die Beteiligung als solche.

Beteiligung der Kinder umfasst Selbst- und Mitbestimmung. Jedem Kind wird ermöglicht, selbst bestimmt und eigenverantwortlich zu handeln, soweit dies mit seinem Wohl und dem der Gemeinschaft vereinbar ist. Als Betroffene und Experten in eigener Sache werden alle Jungen und Mädchen regelmäßig in die Planungs- und Entscheidungsprozesse mit einbezogen. Dabei wird ihnen ernsthafte Einflussnahme auf Inhalte und Abläufe gewährt. Wenn Erwachsene und Kinder gemeinsam planen und entscheiden, kann es zu Konflikten kommen. Diese werden aufgegriffen, um dann gemeinsam nach Lösungen zu suchen, die alle mittragen können. Kinder lernen Mitverantwortung zu übernehmen, wenn ihnen in zunehmendem Ausmaß Verantwortung für andere oder für die Gemeinschaft übertragen wird.

Beteiligung der Kinder ist von zentraler Bedeutung für die Dynamik von Demokratie und erweist sich zugleich als Kernelement einer zukunftsweisenden Bildungspraxis. Bildungsprozesse, die von Kindern und Erwachsenen gemeinsam konstruiert werden, fördern und stärken die Kinder in ihrer Persönlichkeit und steigern ihren Lerngewinn. Kinder bringen Ideenreichtum und Perspektivenvielfalt ein, wenn sie bei Planungs- und Entscheidungsprozessen unterstützt werden. Lernangebote, die ihren Interessen und Bedürfnissen entsprechen, sind wirkungsvoll und nachhaltig, denn als Co-Konstrukteure sind die Kinder ernsthaft bei der Sache. Die Beteiligungsmöglichkeiten, die Kindern bei ihren Bildungs- und weiteren Entscheidungsprozessen von Erwachsenen eingeräumt werden, beeinflussen die Entwicklung positiver Haltungen zum Leben und Lernen nachhaltig.

Beteiligung führt Kinder in die Regeln der Demokratie ein und ist Ausdruck politischer Bildung. Die geschützte Öffentlichkeit des Kindergartens ist ein ideales Erfahrungs- und Übungsfeld für gemeinsames und gemeinschaftliches Handeln und für das Einüben demokratischer Kompetenzen. Beteiligung stärkt das Gemeinschaftsgefühl, erleichtert soziale Integrationsprozesse und erhöht die Identifikation der Kinder mit dem Kindergarten. Wenn Projekte ins Gemeinwesen führen, entstehen vielfältige Kontakte, auch zur Verwaltung und Politik in der Gemeinde und im Lande. Die Kinder erfahren, wie sich öffentliches Leben in einer Demokratie gestaltet. Für die Erweiterung der sprachlichen Kompetenzen spielt die Beteiligung und Teilhabe eine Schlüsselrolle. Gesprächsrunden am Morgen, Kinderkonferenzen und andere Beteiligungsformen bieten einen Rahmen, in dem sich eine Kultur des Miteinander-Redens und damit eine Gesprächskultur entwickeln und entfalten kann.

Beteiligung der Kinder verändert die Erwachsenen-Kind-Beziehung, sie stellt das Handeln mit den Kindern in den Mittelpunkt. Viele Erwachsene sind noch zu sehr daran gewöhnt, für Kinder zu denken und zu entscheiden, ihnen Verantwortung abzunehmen. Es gilt, den Mittelweg zu finden, der die Erwachsenen nicht aus ihrer Verantwortung für Kinder entlässt. Wesentlich ist,

dass Erwachsene ihre Interessen einbringen und klare Standpunkte beziehen, ohne die Kinder zu bevormunden. Damit die Beteiligung der Kinder gelingen kann, müssen auch die Erwachsenen bereit und kompetent sein, sich zu beteiligen. Hierbei sind auch viele Erwachsene zunächst einmal Lernende.

3.4.2 Zusammenarbeit mit der Familie: Aufbau einer Bildungspartnerschaft

Eltern sind die ersten und wichtigsten Bezugspersonen des Kindes. In der Familie erwerben Kinder Kompetenzen und Einstellungen, die einen grundlegenden Einfluss auf ihre Bildungs- und Lebensbiografie haben. Wenn der Kindergarten Familien bei ihren Bildungsaufgaben aktiv unterstützt, können die Grundlagen für Chancengerechtigkeit entwickelt werden. Eine bewusst gestaltete und partnerschaftliche Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Familie ist demnach unerlässlich.

3.4.2.1 Familienvielfalt

Das Familienleben von Kindern gestaltet sich vielfältig. Unterschiede, beispielsweise in der Familienstruktur, in der Herkunftskultur, in den verfügbaren Ressourcen oder im Rollenverständnis der Mütter und Väter, beeinflussen Erziehungsvorstellungen und Erziehungspraxis in der Familie.

Nicht nur die Vorstellungen der Eltern über Aufwachsen und Lernen oder über Bildung können unterschiedlich sein, sondern auch ihre Erwartungen an die Aufgaben eines Kindergartens. Wichtig im Aufbau einer Bildungspartnerschaft ist es, dass einerseits die Eltern in ihren Anliegen ernst genommen und verstanden werden und andererseits Angebote und Handlungskonzepte bedürfnisgerecht und zielgruppenorientiert gestaltet werden. Eine Bildungspartnerschaft zu etablieren heißt, Unterschiede wahrzunehmen und zu akzeptieren und gleichzeitig gemeinsame Wege im Interesse der Kinder zu suchen. Eine so verstandene Familienorientierung bedarf einer kontinuierlichen Abstimmung und offenen Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Erziehungsberechtigten.

3.4.2.2 Bildungspartner mit unterschiedlichen Kompetenzen

Eltern und pädagogische Fachkräfte bringen unterschiedliche Kompetenzen in die gemeinsame Bildungsarbeit ein. Sie haben voneinander verschiedene und sich gegenseitig ergänzende Sichtweisen der Lebens-, Lern- und Bildungsbiographie des Kindes. Bildungspartnerschaft beruht auf einer diskursiven Verständigung, d. h. auf einer gemeinsamen Klärung von Bildungszielen und -praxis. Sich auf einen offenen und gleichberechtigten Dialog mit den unterschiedlichen Familien einzulassen, ist eine professionelle Herausforderung. Zu dieser gehört es, dass die pädagogischen Fachkräfte sich mit unterschiedlichen und eventuell sich widerstreitend gegenüberstehenden Vorstellungen und Erwartungen auseinandersetzen. Eine gute Kooperation setzt deshalb die Reflexion der jeweils eigenen Grundhaltung gegenüber Eltern voraus.

Um sich an den Bedürfnissen und individuellen Lebenssituationen von Kindern und Familien zu orientieren, ist es für die pädagogischen Fachkräfte beispielsweise hilfreich, etwas über die Familiengeschichte und das Alltagsleben der Kinder in der Familie zu wissen oder Informationen über die in der Familie verwendete Sprache(n) und über die Alltagstheorien der Eltern im Hinblick auf das Lernen in der frühen Kindheit zu erlangen. Es sind dabei vielfältige Formen der Kommunikation mit Eltern notwendig, die sowohl den pädagogischen Fachkräften als auch den

Eltern einen vertieften Einblick in die jeweilige andere Welt geben. Auf diese Weise können sich das Erfahrungswissen der Eltern und das Fachwissen der pädagogischen Fachkräfte zum Wohl des Kindes ergänzen.

3.4.2.3 Vielfalt der Kommunikations- und Kooperationsformen zwischen Kindergarten und Familien

Zu den anzustrebenden Kommunikations- und Kooperationsformen zwischen Kindergarten und Familie gehören:

- eine Bildungsvereinbarung, die die Grundlagen der Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Familie festlegt;
- regelmäßige Gespräche zwischen den Fachkräften und der Familie, z. B. über den Entwicklungsprozess und das Verhalten des Kindes in Familie und Kindergarten oder über die Begleitung von Übergängen im Alltag des Kindes;
- Gesprächsrunden auf Vereinbarung für die Eltern der Gruppe oder des Kindergartens zur Weiterentwicklung der pädagogischen Konzeption und des Bildungsangebotes des Kindergartens;
- Mitbestimmung und Mitsprache der Eltern durch Beteiligung in den Gremien des Kindergartens;
- Einladung zur Mitwirkung der Eltern an Bildungsangeboten und Projekten;
- zielgruppenspezifische Angebote, z. B. für Väter oder für Familien mit Migrationshintergrund;
- Stärkung der Elternkompetenz durch Informationen und Angebote der Elternbildung und Elternberatung in Zusammenarbeit mit Fachdiensten und Bildungsträgern im Umfeld;
- Motivierung der Eltern zur Ergänzung und Vertiefung inhaltlicher Themen in der Familie.

Zur nachhaltigen Unterstützung der Kinder und Familien werden in der pädagogischen Konzeption die Bedürfnisse, die sich aus der Vereinbarkeit von Familie und Beruf ergeben und die entsprechenden Herausforderungen mitberücksichtigt.

3.4.3 Netzwerkarbeit bei Gefährdung des Kindeswohls

Wohlergehen ist die Voraussetzung für eine positive Entwicklung. Aufgabe von Kindergärten ist es daher auch, sich um jene Kinder zu kümmern, deren Wohl ernsthaft gefährdet ist, und sie vor weiteren Gefährdungen zu schützen. Es ist davon auszugehen, dass eine Kindeswohlgefährdung besteht, wenn hinreichend konkrete Anhaltspunkte bezüglich einer Vernachlässigung des Kindes vorliegen oder das Kind körperlicher und sexueller Gewalt ausgesetzt ist. Zu den Gefährdungsszenarios zählen auch Familiensituationen, die das Kindeswohl indirekt gefährden (z. B. häusliche Gewalt, Suchtprobleme oder psychische Erkrankung eines Elternteils sowie eine Ablehnung von Hilfsangeboten durch die Eltern bei Anzeichen schwerwiegender Entwicklungsprobleme).

Erkennen und Abwenden akuter Kindeswohlgefährdungen sind eine komplexe Thematik, mit der verschiedene Stellen befasst sind. Zu diesen gehören insbesondere Kindergärten, Schulen, Ärzte, Fachdienste, Sozialsprengel, aber auch Polizei und Gericht, wobei sich die Aufgaben zum Teil überschneiden. Gemeinsames Ziel ist es, auf einvernehmliche Weise zusammen mit den Eltern eine die Gefährdung abwendende Lösung herbeizuführen. Dies erfordert ein enges Zusammenwirken unter Beachtung der vorrangigen Elternverantwortung.

Kindergärten können Unterstützung durch folgende Angebote und Maßnahmen bieten:

- offenes und wertschätzendes Ansprechen besonderer Bedürfnisse des Kindes (z. B. Entwicklungsauffälligkeiten), auch schon im Aufnahmeverfahren
- frühzeitiges Erkennen von ersten Gefährdungsanzeichen
- Ermöglichung und Erleichterung des Zugangs zu weiterführender Klärung und zu Unterstützungsangeboten für die betroffenen Kinder und ihre Familien
- Verfügbarkeit als Ansprech- und Kooperationspartner für alle Beteiligten (Eltern, Kind, Fachdienste)

Zugleich erfahren Kindergärten selbst Unterstützung durch die Beratungsdienste des Schulamtes, die Sozialdienste der Bezirksgemeinschaften oder die Fachdienste des Sanitätsbetriebs, die sie zur Klärung der folgenden Punkte jederzeit beziehen können:

- Präventionsangebote für Kinder und Familien
- Bewerten und Deuten erkannter Gefährdungsanzeichen und deren Abklärung
- Vorbereitung der Gespräche mit den Eltern
- Teilnahme an Hilfekonferenzen mit Einwilligung der Eltern
- Beratung bei etwaigen Interventionen gegen den Elternwillen zum Schutz des Kindes
- Interessenabwägung für die Entscheidung, einen akuten, nicht anders abwendbaren Gefährdungsfall dem Sozialdienst bekannt zu geben
- Management von Familienkrisensituationen

Eine sorgfältige Falldokumentation ist sinnvoll. Sie erweist sich als unerlässlich für den Fall, dass Eltern gerichtliche Schritte anstrengen. Die Dokumentation macht alle wichtigen Vorgehensweisen transparent und nachvollziehbar (Protokollierung aller Gespräche, Vermerk über die Interessenabwägung und die Meldung des Gefährdungsfalls).

3.4.4 Zusammenarbeit mit Bildungseinrichtungen, Fachdiensten und Behörden

Neben der regelmäßigen Kooperation mit den Schulen werden die Vernetzung mit anderen Kindergärten und Kindertagesstätten sowie Kontakte und Zusammenarbeit mit den entsprechenden Oberschulen, den Musikschulen, der Universität und der philosophisch-theologischen Hochschule gepflegt.

Zur Stärkung und Sicherung frühzeitiger Intervention und Unterstützung von Kindern und Familien in Problemlagen sind regelmäßige Kontakte mit den psychosozialen Fachdiensten, mit Familienbildungsstätten und -beratungsstellen, mit den medizinischen Fachdiensten des Sanitätsbetriebs und mit den Sozialdiensten Voraussetzung. Auf der gemeindepolitischen Ebene können Kindergärten als Lobby für Kinder und Familien wirken.

3.5 KOHÄRENZ IM BILDUNGSVERLAUF: GESTALTUNG VON ÜBERGÄNGEN

Das Bildungssystem ist durch eine Reihe von Übergängen gekennzeichnet: Das Kind tritt in den Kindergarten ein, wechselt in die Schule, später von der Unterstufe in die Oberschule oder in die Berufsschule.

Übergänge (Transitionen) sind komplexe Wandlungsprozesse, die der einzelne Mensch in der Auseinandersetzung mit seiner sozialen Umwelt durchläuft, und zwar über die gesamte Lebensspanne hinweg. Die Veränderungen der Lebensumwelten sind mit markanten Anforderungen verbunden und können Belastungsfaktoren darstellen. Die Anpassung an die neue Situation muss in relativ kurzer Zeit in konzentrierten Lernprozessen geleistet und bewältigt werden. Das Kind und seine Familie bringen Ressourcen zur Bewältigung des Übergangs mit. In den Blickpunkt des Transitionsansatzes rücken die aus einer Bewältigung des Übergangs resultierenden Chancen und Entwicklungsimpulse, insbesondere für den Erwerb von Kompetenz zum Umgang mit Veränderung und zur Erschließung von Lernangeboten in einem neuen Lebensumfeld.

Das Kind wird zum Kindergartenkind, seine Eltern werden Eltern eines Kindergartenkindes. Das Kind wird ein Schulkind, seine Eltern werden Eltern eines Schulkindes. Erfolgreich bewältigte Übergänge erhöhen die Chancen für eine erfolgreiche Bewältigung nachfolgender Übergänge. Damit kommt der Gestaltung von Übergängen eine besondere Bedeutung zu.

Der Wechsel zwischen zwei Kindergärten oder von einer Grundschule in die andere (z. B. in Folge eines Umzugs) ist zwar auch mit komplexen Anforderungen für alle Beteiligten verbunden, nicht aber mit Veränderungen auf der Identitätsebene, wie sie für Transitionen kennzeichnend sind.

Entsprechend dem unterschiedlichen Alter und der unterschiedlichen Entwicklung von Kindern und ihres familialen Hintergrunds sind Übergänge individuelle Herausforderungen, die individuell gestaltet werden.

Für die Zusammenarbeit mit den Eltern ist die Berücksichtigung des Umstandes wesentlich, dass die Eltern selbst einen Übergang bewältigen. Sie begleiten also nicht nur den Übergang der Kinder, sondern sind durch die Bewältigung des eigenen Übergangs (Eltern eines Kindergarten- oder Schulkindes zu sein) zusätzlich beansprucht.

Die erfolgreiche Bewältigung von Übergängen ist als Prozess von Kommunikation und Partizipation zu verstehen, der von allen am Übergang Beteiligten gemeinsam und co-konstruktiv geleistet wird. Die Personen, die den Übergang begleiten, machen es sich zum Ziel, ein Transitionsprogramm zu erarbeiten, an dem sich alle beteiligen. Ein solches Programm umfasst eine Verständigung über Herausforderungen und Bewältigungsprozesse, die Festlegung von Zielen und die Überprüfung der Ergebnisse.

3.5.1 Der Übergang von der Familie in den Kindergarten

Viele Kinder bewältigen ihren ersten Übergang, wenn sie den Kindergarten besuchen. Die Zahl der Kinder, die vor dem Kindergarten die Kindertagesstätte oder den Kinderhort besuchen, ist jedoch im Steigen begriffen, sodass diese Kinder bereits den zweiten Übergang bewältigen, wenn sie den Kindergarten besuchen.

Der Übergang von der Familie in den Kindergarten ist von großer Bedeutung. Dies wird für Kinder unter drei Jahren besonders spürbar, gilt aber auch für ältere Kinder, die den Kindergartenbesuch erstmals aufnehmen. Die Entwicklung des einzelnen Kindes und Merkmale seiner Familie werden berücksichtigt.

Die Kompetenz zur erfolgreichen Bewältigung eines Übergangs bezieht sich nicht nur auf das einzelne Kind, sondern auch auf die beteiligten sozialen Systeme.

Die Beteiligten verständigen sich darüber, welchen Beitrag jeder Einzelne zur erfolgreichen Bewältigung leisten kann. Je besser dieser Austausch gelingt, desto eher wird das Kind von der neuen Bildungseinrichtung profitieren. Auch die Eltern bewältigen ihren eigenen Übergang dann leichter und können ihr Kind besser unterstützen.

Der von Anfang an geführte Dialog dient dazu, dass einerseits Eltern und Kind den Kindergarten und andererseits die Fachkräfte das Kind und seine Familie kennenlernen. Eine Vertrauensbasis ist die beste Voraussetzung für eine gute Begleitung von Eltern und Kind in der Übergangssituation; sie begünstigt auch das möglichst frühe Erkennen von Problemen mit der Übergangsbewältigung.

Eine erfolgreiche Bewältigung des Übergangs ist nicht nur für Kinder, sondern darüber hinaus auch für Eltern und die am Übergang beteiligten Institutionen ein Ziel.

Ein Übergang ist dann erfolgreich bewältigt, wenn das Kind sich mit seiner neuen Identität, d. h. ein Kindergartenkind zu sein, wohlfühlt und die jeweiligen Bildungsangebote gut für sich nutzen kann.

Die Fachkräfte benötigen für eine erfolgreiche Gestaltung des Übergangs die Bereitschaft, sich auf neue Kinder einzustellen, auf deren individuelle Fähigkeiten, Fertigkeiten und Persönlichkeit einzugehen, Kinder bei der Trennung von den Eltern zu unterstützen und ihnen dabei behilflich zu sein, sich in der neuen Umgebung einzuleben. Eltern werden über den Kindergarten und den Verlauf der Eingewöhnung sowie über den Prozess der Neuorientierung informiert und bei Bedarf unterstützt.

3.5.2 Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule

Die meisten Kinder sind hoch motiviert, sich auf den neuen Lebensraum Schule einzulassen, auch wenn dies mit Unsicherheit über das umfassend Neue und Wichtige verbunden ist. Wenn Kinder auf vielfältige Erfahrungen und Kompetenzen aus ihrer Zeit im Kindergarten zurückgreifen können, sind die Chancen hoch, dass sie dem neuen Lebensabschnitt selbstbewusst, zuversichtlich und aufgeschlossen entgegensehen. Eltern sind ihrerseits häufig unsicher, wenn die Einschulung ansteht. Sie befürchten, dass ihr Kind den Anforderungen in der Schule noch nicht gewachsen sei. Auch hier hilft es den Eltern, wenn sie während der Kindergartenzeit im steten Austausch mit den Fachkräften stehen und den Prozess der Entwicklung und des Lernens ihres Kindes mitverfolgen und kennen. Eine enge Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule klärt die Anschlussfähigkeit der pädagogischen Arbeit hinsichtlich Bildungsinhalten und Lernmethoden sowie, unter Beteiligung der Eltern, im Hinblick auf wichtige und hilfreiche Informationen über die Kinder. Ein gemeinsames Programm fördert die Bewältigung des Überganges für die Kinder.

Die notwendigen Voraussetzungen für den Anschluss zwischen den Systemen Kindergarten und Grundschule werden mit dem Begriff „Schulfähigkeit“ beschrieben. Dabei gilt es, den Blick nicht nur auf das Kind mit seinem Sozial- und Leistungsverhalten in unterschiedlichen Kompetenzbereichen zu richten, das zum Zeitpunkt der Einschulung vorausgesetzt wird. Die Aufmerksamkeit gilt gleichermaßen dem Bewältigungsprozess des Kindes bei seinem Übergang zum Schulkind und der Begleitung dieses Prozesses. Dies erfordert, dass die pädagogischen Fachkräfte in den Kindergärten und die Lehrkräfte in den Schulen ihr professionelles, kooperatives Handeln im Hinblick auf das einzelne Kind intensivieren und die „Kindfähigkeit“ der Einrichtungen optimieren.

Das Kind erwirbt Kompetenzen, um zusammen mit den Eltern und anderen Beteiligten die neuen und herausfordernden Aufgaben zu bewältigen, die mit dem Wechsel in die Schule verbunden sind. Das Wohlbefinden des Kindes in der Schule ist die Voraussetzung dafür, dass es sich die Bildungsangebote optimal erschließt.

3.5.3 Der Übergang von der Einrichtung für die frühe Kindheit in den Kindergarten

Der Übergang von der Kindertagesstätte oder vom Kinderhort in den Kindergarten gewinnt an Bedeutung, weil immer mehr Kinder, vor allem in den Städten und großen Gemeinden diese Einrichtungen besuchen. Die aufgezeigten Aspekte gelten genauso für den Übergang von der Kindertagesstätte oder vom Kinderhort in den Kindergarten. Dabei wird mit diesen Einrichtungen eng zusammengearbeitet, um den Übergang als verträglichen Anschluss und gelingenden Neuanfang zu gestalten.

An der Erarbeitung der Rahmenrichtlinien des Landes für den Kindergarten haben mitgewirkt:

Mitglieder der Kommission „Stärkung elterlicher Kompetenz und Weiterentwicklung der Bildungsqualität im Kindergarten“ unter dem Vorsitz von Schulamtsleiter Peter Höllrigl:

Beatrix Aigner, Luis Braun, Kurt Egger, Wassilios Fthenakis, Monika Holzner, Brigitte Lanziner, Oswald Lechner, Christa Messner, Johannes Mur, Helga Pircher, Charis Sparber, Anna Steger

Mitglieder der Arbeitsgruppe „Bildungsplan“ unter dem Vorsitz von Inspektorin Christa Messner:

Sabine Abram, Beatrix Aigner, Claudia Bazzoli, Walburga Cassar, Franz Comploi, Martha Eberhart, Kurt Egger, Markus Felderer, Toni Fiung, Brigitte Foppa, Margareth Forer, Pio Galastri, Christine Gamper, Gertraud Girardi, Sabine Giuntini, Sabine Gutweniger, Rita Hofer, Ulrike Hofer, Judith Holzeisen, Marianne Holzeisen, Monika Holzner, Alexandra Insam, Ruth Klotzner, Christine Lantschner, Brigitte Lanziner, Martina Monsorno, Barbara Moroder, Carla Moser, Johannes Mur, Elisabeth Oberhammer, Christine Oberhofer, Brigitte Perathoner, Sabine Peterlin, Martina Pichler, Helga Pircher, Ulrike Pircher, Ulrike Pliger, Edith Ploner, Margit Prader, Vera Rellich, Silke Schullian, Annelies Schwabl, Ulrike Sprenger, Anna Steger, Verena Stragenegg, Karin Tanzer, Jutta Tappeiner, Gerlinde Taschler, Veronika Töchterle, Katrin Unterhofer, Rita Unterhofer, Renate Valentini, Kathia Wegher, Hannelore Winkler, Kornelia Zerz

Konzeptualisierung:

Prof. DDDr. Wassilios E. Fthenakis

Expertisen:

Dagmar Berwanger, Marike Daut, Andreas Eitel, Wilfried Griebel, Marlene Jäger, Susanne Kleber, Toni Mayr, Pamela Oberhuemer, Eva Reichart-Garschhammer, Anette Schmitt, Astrid Wendell

Endredaktion:

Beatrix Aigner, Irmgard Brugger, Wassilios E. Fthenakis, Christine Gamper, Christa Messner



Rahmenrichtlinien des Landes für die deutschsprachigen Kindergärten

Herausgeber:

Deutsches Schulamt
Kindergarteninspektorat
39100 Bozen, Amba-Alagi-Straße 10
SA.Kindergarteninspektorat@schule.suedtirol.it
www.provinz.bz.it/schulamt

Grafik und Satz: Medus, Meran

Druck: Medus, Meran

Dezember 2008

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem, PH-neutralem Papier, 100% recycelbar.
Die Verwendung und der Nachdruck von Texten ist nur mit Angabe der Quelle
gestattet.